

학습장애아동의 인지적, 정서적, 행동적 특성

황응연·박영숙·허묘연

이화여자대학교

본 연구는 좀 더 포괄적이고 다각적인 시각에서 학습장애아동이 갖고있는 인지적 결함과 정서적, 행동적 특성을 알아보고 이들의 상호영향 내지는 역동적 관계를 이해하기 위한 것이다. 그러므로 본 연구에서는 학습장애라는 진단을 받고 학습장애 특수 클리닉에서 치료를 받고 있는 2 학년에서 6 학년 사이의 아동으로 구성된 학습장애집단 (N=15) 과 이에 대한 비교집단으로서 어떤 뚜렷한 장애를 보이지 않는, 전체 학급성적이 10-30 등 사이에 포함되는 아동으로 구성된 집단 (N=17) 을 선정하여 이들에게 KEDI-WISC 와 Rorschach 검사를 실시하고 아동행동목록을 부모에 의해 작성하도록 하였다. 이를 통해 밝혀진 학습장애의 인지적 특성으로, KEDI-WISC 에 나타난 학습장애집단의 지능은 정상범위 내에 있으나 비교집단에 비해 전반적으로 낮은 지능을 보이며 언어성지수와 동작성지수 간의 불일치가 큰 것으로 나타났다. 또한 학습장애아동이 갖는 특유의 형태라고 알려진 Bannatyne 의 순서를 보였으나 개인별로 이를 따르는 빈도는 1/3 이하였다. Rorschach 검사에서 학습장애 집단은 매우 단순한 수준에서 자극을 해석하고 반응하는 경향이 있으며, 정확한 지각의 실패와 왜곡의 경향이 뚜렷이 나타나고 있다. 그리고 이들은 전반적으로는 매우 위축되고 경직되어 있고 정서자극을 회피하며 방어적 태도를 나타내는 반면에, 스트레스 통제 및 정서의 통제가 잘 이루어지지 못하여 충동적 정서반응을 하는 경향이 있다. 또한 부정적 자기지각과 인간에 대한 흥미와 이해가 부족하였다. 아동행동목록에서 학습장애집단은 사회적 활동, 인간관계, 학교에서의 수행에 있어서 비교집단보다 전반적으로 낮은 능력을 나타냈고 행동문제를 훨씬 많이 보였다.

학습장애 (Learning Disabilities) 는 정상수준의 기능을 지니고 뚜렷하게 나타나는 정서적, 신체적 결함이나 환경의 문제가 없는데도 불구하고 언어의 이해 및 사용, 수리개념 등의 기초적인 학습에 심각한 장애를 보이는 경우로 정의되고 있다. 따라서 학습장애는 일반적인 학습부진과는 구별되는 개념으로 특정한 인지기능의 결함으로 인하여 학습에 어려움을 보이는 경우에 국한되어야 한다고 볼 수 있다.

이러한 정의에도 불구하고 학습장애의 원인과 그 결과가 어떤 하나의 장애 유형에 꼭 들어맞지도 않으며, 위의 장애 모두를 모든 학습장애 아동이 보이는 것이 아니다. 즉 학습장애는 순수한 학습장애로 진단되기 보다 주의력 결핍, 과잉행동증 등과 같은 것으로 함께 진단 내려지기도 하며 이차적으로 정서문제, 행동문제를 갖고 있는 경우도 많고, 또한 학습장애 아동은 듣기, 쓰기, 말하기, 읽기, 산수계산 등의 모든 장애를 보이는 것이 아

나라 어떤 특수영역에 관련된 학습에서 결함을 보이므로 (Lerner, 1988) 이를 특수하게 분류하는데 어려움이 있다. 또한 인지적인 것과 같은 어떤 한 영역에서 오는 문제들은 정서적 및 사회적 상황에도 쉽게 영향을 줄 수 있다. 그러므로 한 아동을 전체적으로 이해하기 위해서는 신경학적 기능의 평가, 한 가지 지능점수 이상을 통한 인지적 특성의 평가, 그의 환경과 이들과의 관계 평가, 성격을 포함하는 심리적 특징의 평가 등이 요구된다. 따라서 포괄적인 인지영역에 관련된 정보를 제공하는 KEDI-WISC 외에도 인지적 융통성이나 효율성, 지각정확성, 적응 양식, 정서적 측면, 자기 지각, 타인과의 관계에 대한 정보를 제공할 수 있는 Rorschach 검사, 그리고 아동의 사회적 수행 능력과 내적, 외적 문제행동을 알아볼 수 있는 아동행동목록 (CBCL) 을 사용하여 인지, 정서, 행동에 대한 전반적이고 포괄적인 이해와 더불어 이들의 복잡한 관계와 역동에 대한 시사점을 제공할 수 있을 것이다.

인지적 특성

학습장애에 대한 연구는 계속적으로 여러 관점에서 이루어져 왔는데, 이는 원인론적 접근에 있어서 크게 신경학적 접근과 인지적 접근으로 나누어볼 수 있다. 뇌 손상이나 대뇌성숙 지연에 그 원인을 두는 신경학적 접근에서 근래에 Geschwind 와 Galaburda (1985 재인용) 는 뇌의 발달과정에서 특히 뇌 기능의 편재화가 일어나는 과정에서 발생하는 구조적 이상으로 인하여 학습장애를 포함한 다양한 발달장애가 일어난다는 가설을 제시하고 있다. 따라서 이러한 신경학적 장애는 특정한 인지과정의 결함으로 나타나 학습에 어려움을 가져온다고 보고 있다. 이에 따라 학습장애 연구가 우반구의 결함을 갖고있다고 보이는 언어성지수가 동작성지수보다 10점 이상 높은 공간지각 결함 집단 (Spatial Disorder) 과 좌반구 결함을 갖고있다고 보이는 동작성지수가 언어성지수 보다 10점 이상 높은 언어과정 결함 집단 (Language

Disorder) 으로 나누어 이루어지기도 한다 (Acklin, 1990).

인지적 접근은 신경 생리학적 요인 자체 보다는 학습장애에 수반되는 지각, 주의, 기억 등 기초적인 인지과정의 결함 내지는 취약성을 밝히는 데 주력한다. 근래의 학습장애에 대한 인지적 특성에 관한 연구는 인지적 접근, 그 중에서도 지각이나 주의과정 보다는 좀 더 상위정신과정에 초점을 맞추는 정보처리이론 (Information Processing Theory) 을 중심으로 이루어지고 있는데, 이 이론은 어떻게 자극 입력이 변형되고 정교화되고, 저장, 인출, 사용되는가에 관련된 것이다. 이에 따르면 학습장애는 현상세계의 자극이나 자료를 조직화하고 해석하는 것, 그리고 자극을 받고 이를 선택하여 반응 하는것 사이에 정보를 처리하고 변형시키는 심리과정에서 장애를 나타내는 것이라고 본다. 즉 학습장애아동의 낮은 수행은 인지기능의 몇몇 영역에서의 결함, 인지기능을 통합하는데 있어서의 어려움과 인지체계를 최대로 활용할 수 있는 다양한 통제전략의 통합의 어려움과 관련 된다고 본다 (Lerner, 1988; Swanson, 1987).

그런데 학습장애의 인지적 장애에 관해 연구할 때 지각, 선택적 주의, 단기기억 등 인지기능의 어느 특정 측면 만을 겨누어 학습장애아동과 정상 아동 간의 차이를 밝히는 것 보다는, 학습장애의 인지적 특성을 포괄적으로 평가, 진단할 수 있는 방법이 현장에서 요구된다. 현재 임상 및 교육현장에서 널리 쓰이고 있는 아동용 Wechsler 개인 지능검사는 그 결과가 여러 영역의 인지기능에 대한 정보를 제공해 줄 수 있어 학습장애의 진단, 평가에 많이 쓰이고 있다.

일반적으로 WISC에 나타난 학습장애아동의 특징은 언어성 지수와 동작성 지수 간의 불일치가 크며, 소검사 평가치 간의 분산도 (scatter) 가 크다는 것이다 (Kaufman, 1976; Salvia, 1988). 학습장애아동의 WISC 및 WISC-R 의 자료를 분석한 연구 중 대부분이 이에 일치되는 결과를 보고하고 있으며 Public Law 94-142 의 정의에도

나타났듯이 학습장애의 기본적 특징의 하나로 간주되는 것이 인지영역 간의 능력의 불일치라고 할 때 다양한 인지능력을 측정하는 소검사들 간의 분산도가 크게 나타나리라는 것은 예측될 만한 일이다.

Bannatyne(1974)은 학습장애의 진단, 판별을 위해 WISC의 소검사들을 다음과 같이 재분류하는 것이 유용하다고 보았다. 즉 빠진곳 찾기, 토막짜기, 모양맞추기는 공간지각 추리력 (Spatial)을 측정하고, 이해, 공통성, 어휘는 언어이해력 (Conceptual), 산수, 숫자, 기호쓰기는 순차정보처리능력 (Sequential), 그리고 상식, 산수, 어휘는 학습된 지식 (Acquired knowledge)을 측정한다고 보았다. 이러한 재분류 체계를 이용해서 분석했을 때 일관성 있게 공간지각, 추리력 > 언어이해력 > 순차정보처리능력의 순서를 보인다고 지적하면서 이러한 결과는 학습장애가 순차적으로 정보를 처리하는 데 결함을 보인다는 것으로 해석될 수 있다고 하였다. 이러한 결과는 학습장애집단에 일반적으로 나타나는 것으로 보고되고 있어 (Cordoni, O'Donnell, Ramaniah, Kurtz, & Rosenshein, 1981; Dykman, 1980; Henry, 1981; Salvia, 1988; Vogel, 1986) 학습장애의 진단에 있어 하나의 보조 지침으로 사용되어 왔다.

지능의 지체를 보이지는 않으나 실제 과제를 해결하는 능력에서 제한을 나타내는 아동에 대해 정보를 제공해 줄 수 있는 검사로는 Rorschach 검사를 들 수 있다 (Exner, 1986). 이 검사는 인지적 측면에 관하여 인지적 효율성 및 통제와 지각의 효율성에 대한 자료를 제공해 준다. 최근까지는 학습장애에 대한 Rorschach 연구가 거의 이루어진 바가 없었는데 아동의 반응을 평가하는 기준이 개발됨에 따라 학습장애아동의 Rorschach 반응을 통한 특성 연구가 이루어지기 시작했다. 예를 들어 Acklin(1990)은 Rorschach 연구에서 학습장애 아동이 정상아동에 비해 인지적 융통성이 적고 경직되어 있으며 왜곡된 지각이 있으며 자극을 적절히 통합하지 못함을 밝히고 있다.

정서·행동적 특성

방대한 학습장애에 대한 연구가 인지적 측면에 초점을 둔 것이고 이들의 학습에서의 결함이 주요 특징이지만, 이러한 인지적 결함 만으로는 학습장애 아동이 갖고 있는 모든 문제들을 설명할 수도 없고 이들을 정확히 이해 할 수도 없다. 학습장애 아동은 이들이 갖고있는 인지적 결함으로 인해 타인의 정서상태를 지각하고 이해하는 데에도 어려움을 경험하며 사회적 사태에서도 부적절하게 행동하며 일상생활의 기본적 사회적 요구에 반응하는데 곤란을 갖고 있으므로 (Lerner, 1988) 정상 아동과는 현저히 다른 대인관계 환경에 놓이며 선생과 부모, 또래로부터 덜 기꺼이 받아들여지며 부정적인 의사소통을 하게 될 것이다. 따라서 이들의 결함은 학교에서의 학습 이외의 다른 종류의 결함과도 관련될 것이므로 사회, 정서적 및 행동적 측면에 관한 연구도 병행되어야 할 것이다.

이러한 특성들을 측정하는 데 Rorschach 검사가 유용한 데, 이는 제반 정서적 특성에 관한 자료를 제공할 수 있으며 더 나아가 학습장애의 결함과 정서적 문제 간의 복잡한 관계에 대한 시사점을 제공할 수 있을 것이다. Rorschach 연구 결과, 학습장애아동은 적응방식에서 보다 큰 양향성을 나타냈고 스트레스 통제와 자기 조절이 더 낮고 정서자극을 수용하지 못하고 회피하는 성향과 자아상과 자아존중에서의 어려움을 나타내는 자기 중심성과 타인을 이해하는데 있어서의 결함을 보였다 (Acklin, 1990).

이외에도 문제행동에 대한 연구가 많이 행해지고 있는 데, 그 중에서도 가장 많이 사용되는 검사는 Achenbach와 Edelbrock (1983)의 아동행동목록 (Child Behavior Checklist)이다. 이를 이용한 연구 결과 학습장애 아동은 보다 많은 내재화, 외현화된 문제행동 즉, 우울, 불안, 강박-충동성, 사회적 위축, 과잉행동 등의 사회, 심리적 적응문제를 보이며 사회적 능력 즉, 사회적 활동, 사회적 관계, 학교에서의 수행에서 저하된 능력을 보였다 (McConaughy & Ritter, 1986;

Michaels & Lewandowski, 1990). 또한 이밖에도 다른 문제행동 검사를 통해 나타난 결과로서 학습장애 아동은 낮은 자기만족 (Pihl & McLarnon, 1984), 낮은 자아개념을 갖고 있는 것으로 나타났다 (Winne, Woodlands & Wong, 1982).

따라서 본 연구에서는 학습장애 아동의 KEDI-WISC, Rorschach 검사, 아동행동목록 (CBCL) 결과를 분석하여 우리나라 학습장애아에게 나타나는 인지적, 정서적, 행동적 특성을 밝히고, 이러한 특성들 간의 복잡한 상호관계 내지 영향을 알아보고자 한다.

가 설

1) 인지적 특성

1. KEDI-WISC 에서, 학습장애 집단은 비교집단에 비해 언어성 지수와 동작성 지수 간에 큰 불일치를 보일 것이며 소점사 점수간의 분산도가 클 것이며 Bannatyne 순서를 보일 것이다. 또한 ACID cluster 에서 낮은 점수를 보일 것이다.
2. 학습장애 집단은 인지적 기능과 융통성, 정보처리에 민감한 Rorschach 지표에서 비교집단보다 낮은 인지적 통합성과 비효율적인 지각 등을 나타낼 것이다.

2) 정서적, 행동적 특성

1. 학습장애 집단은 비교집단에 비해 스트레스 통제, 정서적 측면, 대인관계 지각 및 자아상에 민감한 Rorschach 지표에서 대처 양식의 양향성, 낮은 정도의 스트레스 통제, 타인을 이해하는 데 있어서 결함, 낮은 자아존중감을 갖고 있는 것으로 나타날 것이다.
2. 학습장애 집단은 비교집단에 비해 문제행동목록에서 사회적 능력은 떨어지고, 더욱 많고 다양한 문제행동을 보일 것이다.

방 법

피험자

본 연구는 국민학교 2 학년에서 6 학년 사이의 학습장애 아동과 그 비교 집단으로서의 정상아동을 대상으로 한 것으로, 총 피험자 수는 학습장애 집단 15 명과 정상 집단 17 명이었다.

학습장애 집단은 학습장애라는 진단을 받고 서울 시내 학습장애 클리닉에서 교육을 받고있는 아동으로 구성되었으며, 비교집단은 서울 시내 K 국민학교와 S 국민학교에서 전체 학급성적이 10-30 등 사이에 포함되는 아동 중 각 학년에 3-4 명 씩 무선적으로 추출하였다. 이들 정상집단의 아동들은 각 담임 교사에 의해 어떤 뚜렷한 장애를 갖고 있지 않은 것으로 보고되었다.

이들 학습장애 및 정상집단 아동 중 KEDI-WISC 전체지능지수가 80 이하 되는 아동은 제외시켰으며 아동의 성별은 통제하지 않았다. 이들의 평균 연령은 학습장애 집단이 9세 11개월, 정상집단이 10세 0개월로 유의미한 차이가 없었고, 평균 지능은 KEDI-WISC 결과 학습장애 집단이 99.93 (SD=14.93) 정상집단이 115.59 (SD=10.33)였다.

도 구

인지 영역에 관련된 정보를 제공하는 KEDI-WISC 와 인지적 융통성이나 효율성, 지각 정확성, 적응양식, 정서적 측면, 자기지각, 타인과의 관계를 측정하기 위한 Rorschach 검사, 그리고 아동의 사회적 수행능력과 내재적, 외현적 문제행동을 알아보기 위한 아동행동목록 (CBCL : Children Behavior Checklist)을 사용하였다. 이 검사는 Achenbach 와 Edelbrock (1978, 1983) 이 개발하여 지난 10 여년 간 미국을 중심으로 아동행동문제 연구 도구로 많이 사용되고 있는 검사로서 최근 세계 각국에서 그 타당성이 인정되고 있다 (홍강의 등, 1988). 이 목록은 아동 자

신이나 부모, 그 아동을 잘 아는 다른 사람에 의해 평정하도록 고안된 것으로서 4-16세 아동을 대상으로 실시할 수 있는 검사이다. 이는 행동문제 척도와 사회적 능력 척도로 나누어져 있는데 행동문제 척도에서는 남아의 경우에 내재화된 문제행동인 불안, 우울, 비의사소통, 강박-충동성, 신체적 증상과 외현화된 문제행동인 사회적 위축, 과잉행동, 공격성, 비행 등을 측정할 수 있고, 여아의 경우에 내재화된 문제행동으로 우울, 사회적 위축, 신체적 증상, 강박성과 외현화된 문제행동인 과잉행동, 성문제, 비행, 공격성, 잔인함을 측정할 수 있도록 되어 있다. 또한 20개 항목의 사회적 능력 척도를 통해 사회적 활동, 타인과의 관계, 학교내 기능 등에 대한 정보를 얻을 수 있는 도구이다. 본 연구에서는 부모는 그의 아동에 대해 여러 시간과 상황에 걸쳐 가장 잘 알고 있기 때문에 부모에 의한 보고를 사용하였고, 또한 우리나라에서는 아직 표준화 과정에 있어 규준점수가 마련되지 않았으므로 T 점수 보다는 원점수 자체를 그대로 사용하도록 하였으며 진단표는 오경자, 이해련 (1990) 에 의해 번안된 검사를 사용하였다.

절 차

1990년 9월 10일에서 10월 13일에 걸쳐 KEDI-WISC 와 Rorschach 검사를 실시하고 각 아동의 부모에게 아동행동목록을 보내 기록하도록 하였다. 검사 장소는 그 국민학교의 과학실을 이용하였고, 오전 9 시에서 오후 4 시 사이에 실시하였다. Rorschach 검사는 보통 사용하는 도구 중 가장 모호하고 그러므로 피험자에게 가장 위협적이 될 수 있기 때문에 특히 지능검사 앞에서 실시하지 않도록 하는 것이 요구되므로 (Exner, 1986) 아동에게 KEDI-WISC 를 먼저 실시하고 10 내지 15 분의 간격을 두어 Rorschach 검사를 실시하였다. 검사자는 연구자를 포함하여 심리학과 졸업생과 대학원생 4명 이었으며 검사자에 의한 차이를 통제하기 위해 학습장애집단과 정상집

단을 반씩 나누어 검사하도록 하였고 KEDI-WISC 와 Rorschach 검사의 실시에 있어서 Rorschach 검사자는 이에 대한 강의에 참여했던 사람이었으며, 검사자 간에 일관성 유지를 위해 실시 이전에 임상심리전문가에 의해 실시과정과 관련된 지도를 받고 한 검사자가 2-3사례를 실시해 봄으로써 연습과정을 거쳤다. 여기에서 나온 결과는 임상심리전문가의 지도하에 본 연구자가 채점하였다. 그리고 이 결과를 t-test 또는 F검증하였고, 빈도자료의 경우 Chi검증을 통해 통계처리 하였다.

결 과

1) 인지적 특성

A. KEDI-WISC

학습장애 집단과 비교집단의 KEDI-WISC 전체 지능지수, 언어성, 동작성지수, 각 소검사의 t-test 결과가 표1에 제시되어 있고, 또한 소검사 분산정도 및 Bannatyne 분류에 따른 t-test 결과가 표2에 제시되어 있다.

이를 종합해 보면, 학습장애 집단이 비교집단에 비해 전체 지능지수 및 언어성 지수, 동작성 지수 모두에서 t-test 결과 $p < .01$ 의 유의미한 차이로 비교집단에 비해 낮은 것으로 나타났다.

그리고 학습장애 집단은 언어성 지수와 동작성 지수간의 차이가 평균 14.73으로 비교집단 평균 8.06에 비해 $p < .01$ 로서 통계적으로 유의미한 차이를 보였으나, 각 소검사들 간의 분산도는 학습장애집단과 비교집단 간에 유의미한 차이를 보이지 않았다.

또한 Bannatyne 의 분류에 따르면 학습장애아동은 공간지각, 추리력(빠진곳 찾기, 토막짜기, 모양맞추기) > 언어 이해력(이해, 공통성, 어휘) > 순차정보처리능력(산수, 숫자, 기호쓰기)의 순서를 보인다고 하였는데, 전체로 비교해 볼 때 각 범주에서 학습장애집단과 비교집단 간의 차이

표 1. 학습장애집단과 비교집단의 KEDI-WISC 결과 비교

	학습장애집단		비교집단		t
	평균	표준편차	평균	표준편차	
K-WISC 지수					
전체지능지수	99.93	14.93	115.59	10.33	-3.48***
언어성 지수	98.33	15.91	113.06	10.64	-3.11***
동작성 지수	101.47	15.88	114.53	10.02	-2.74***
소검사 점수					
상식	9.93	2.46	12.00	2.21	-2.50**
이해	10.80	3.12	13.53	1.59	-3.06***
산수	8.93	2.60	11.47	2.35	-2.90***
공통성	10.00	3.40	11.65	2.00	-1.64
어휘	9.00	4.02	11.12	3.06	-1.69
숫자	7.93	3.92	11.41	3.55	-2.63**
빠진곳찾기	11.40	2.41	11.65	2.76	-.27
차례맞추기	8.13	2.42	12.53	1.84	-5.83***
토막짜기	10.93	3.83	13.06	2.16	-1.90*
모양맞추기	9.53	3.09	12.52	2.23	-2.98***
기호쓰기	10.67	3.04	10.47	3.41	.17

* $p < .10$, ** $p < .05$, *** $p < .01$

표 2. 학습장애집단과 비교집단의 범주에 따른 비교

변 인	학습장애집단		비교집단		t
	평균	표준편차	평균	표준편차	
언어-동작성 차이	14.73	7.04	8.06	5.54	3.00***
소검사 분산정도					
전체	8.53	2.36	7.59	2.69	1.05
언어성	6.53	2.13	5.29	2.62	1.46
동작성	6.13	2.07	5.76	2.08	.50
Bannatyne 분류					
공간지각.추리력	31.87	7.76	37.06	4.92	-2.29**
언어 이해력	29.80	9.80	36.29	5.01	-2.31**
순차적정보처리능력	27.53	6.42	33.35	6.34	-2.57**
학습된지식	28.87	6.38	35.12	5.58	-2.96***

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

가 t-test 결과 유의미하였으나, $p > .05$, 학습장애집단 뿐 아니라 비교집단도 공간지각, 추리력 > 언어 이해력 > 학습된 지식(상식, 산수, 어휘) >

순차정보처리능력의 순서를 보인 것으로 나타났다.

따라서 이러한 Bannatyne 의 순서가 각 집단

표3. 학습장애집단과 비교집단의 Rorschach 지표 비교

지표	학습장애집단		비교집단		F
	평균	표준편차	평균	표준편차	
반응수 (R)	20.06	7.42	19.29	5.99	.01
P	3.40	1.18	4.05	1.85	-1.21
인지적 통합성					
Zf	12.13	4.26	13.29	5.58	.06
Zd	-3.20	4.45	-3.32	4.64	.00
DQ+	4.47	3.27	6.17	5.12	.16
DQ	15.27	7.27	11.53	4.62	2.97*
M	1.27	1.49	2.29	1.69	1.89
지각정확성					
X+%	.46	.15	.77	.09	11.26***
F+%	.44	.20	.70	.27	10.59***
X-%	.33	.15	.07	.07	33.99***
FQ+	.00	.00	.76	1.03	6.38***
FQo	9.20	4.68	13.24	5.51	2.88*
FQu	4.00	2.75	3.76	4.33	.45
FQ-	6.73	4.27	1.35	1.46	19.27***
적응 유형 및 정서 통제					
Lambda	3.44	4.68	.84	.58	3.26*
D scor	-.87	.83	-1.41	1.32	.86
Adj D score	-.73	.80	-1.29	1.21	.99
EA	2.17	1.65	4.06	2.59	2.03
ES	5.40	3.44	8.41	4.47	2.02
FC	.20	.41	1.06	1.75	
CF	.87	1.13	1.00	1.27	.00
WSUM C	1.03	1.25	1.32	1.33	.00
Afr	.45	.10	.41	.12	2.11
S	1.27	1.33	1.47	1.37	.02
Blend	1.33	1.45	1.88	1.69	.00
자아상과 대인적 태도					
3r+ (2)/R	.10	.11	.14	.13	.32
MOR	.93	1.33	.18	.39	3.00*
pure H	1.07	1.39	2.53	1.94	2.41
AG	.60	.99	.65	1.27	.04
특수 지표					
S-CON	5.33	1.29	3.59	1.37	8.75***
SCZI	2.40	.74	.41	.80	44.95***
DEPI	1.07	.46	1.00	.50	.04

* $p < .10$ ** $p < .05$ *** $p < .01$

내 개개인 아동의 수준에서 어떠한 빈도로 나타났는가를 알아보았는데 이를 Chi 검증한 결과, 공간 지각.추리력 > 언어 이해력 > 순차정보처리능력의 순서를 보이는 아동은 학습장애 집단에서 20%, 비교집단에서 29.41%로서 집단 간의 차이도 통계적으로 유의미하지 않았으며, $\chi^2(1) = .38, ns$, 이 순서를 보인 것이 전체의 1/3 에도 미치지 못하는 것으로 나타났다.

B. Rorschach 검사

Rorschach 검사에 나타난 인지적 지표, 지각 정확성지표, 적응유형과 정서통제, 자아상과 대인적 태도 등에 관련된 지표에 대한 비교집단과 학습장애집단의 평균 및 표준편차 그리고 F검증 결과가 표3에 제시되어 있다. 이때 두집단 간에 지능에 유의미한 차이가 났으므로 이를 통제하기 위해 KEDI-WISC 전체지능지수를 공변량으로 빼내었다. 또한 이러한 지표에서 개개 아동이 심리적 부적응을 나타내는 수준에서 어떠한 빈도로 나타나고 있는가에 관련된 빈도, 비율, Chi 검증 결과를 표4에 제시하였다.

인지적 통합성

이와 관련된 지표로는 Zf, Zd, DQ가 있는데, 자극상황을 조직하려는 노력 및 욕구에 관한 지표인 Zf와 인지적 노력의 결과로서 복잡한 자극상황을 얼마나 효율적으로 통합하는가에 관한 지표인 Zd에서 학습장애집단과 비교집단을 비교하였을 때 유의미한 차이는 없었다. 또한 의미있는 방식으로 자극상황을 분석, 종합하려는 의지와 능력의 질에 관련된 DQ에서 통계적으로 유의미한 차이는 없었으나 정상집단은 DQ+가 많았고 학습장애집단은 DQ0가 많았으며 두 집단 모두 DQv/+나 DQ-가 거의 없었다. 또한 반응 이전에 심사숙고하는 과정을 나타내는 M에서 학습장애집단이 비교집단보다 낮은 빈도를 보이는 경향이 있었다.

지각 정확성

사물을 현실적으로 지각하는 능력과 관련된 지표인 $\chi + \%$, $F(1, 31) = 11.26, p < .01$, $\chi - \%$, $F(1, 31) = 10.59, p < .01$, $\chi - \%$, $F(1, 31) = 3.99, p < .01$, 모두에서 학습장애집단은 현저히 떨어진 반응

표 4. 학습장애 집단과 비교집단의 Rorschach Directionality 지표 비교

지 표	학습장애집단		비교집단		df	χ^2
	빈도	%	빈도	%		
EB introversive	3	20.00	8	47.06	2	2.69
ambitient	10	66.67	7	41.18		
extratensive	2	13.33	2	11.76		
Zd > +3.0	2	13.33	0	.00	1	2.42
Zd < -3.0	8	53.33	6	35.29	1	1.05
X+ % < .70	13	86.68	3	17.65	1	15.18***
F+ % < .70	14	93.33	8	47.06	1	7.94***
X- % 15	14	93.33	2	11.76	1	21.21***
FM+m < SH	3	20.00	4	23.53	1	.06
a < p	5	33.33	13	76.47	1	6.03**
Ma < Mp	3	20.00	7	41.18	1	1.66
Afr < .55	3	20.00	16	94.12	1	18.15***
Lambda > =1.5	10	66.67	3	17.65	1	7.94***
pure H < 2	10	66.67	4	23.53	1	6.03**

* $p < .10$ ** $p < .05$ *** $p < .01$

을 하고 있다. 비교집단에 비해서도 유의미하게 낮으며 개인빈도로 볼 때에도 정확한 지각의 실패와 지각 왜곡의 방향으로 유의미하게 높은 빈도를 나타내고 있다, $p < .01$.

2) 정서, 행동적 특성

A. Rorschach 검사

적응 유형과 정서 통제

먼저 욕구 충족을 위해 어떤 자원을 활용하는가와 관련된 EB style 에서 전반적으로 유의미하지는 않았으나, 학습장애집단은 비교집단에 비해 보다 일관성 없는 대응 방식을 사용하는 양향성의 경향이 많은 것으로 나타났다. 그리고 EA 와 es 를 통해 구한 D 와 Adj D 점수는 자신이 갖고 있는 자원을 충분히 활용할 수 있는가를 나타내는데, 이 경우 두 집단 모두 자극이 과중되고 충분한 자원을 활용할 수 없어서 스트레스가 잘 통제 되지 못함을 나타내는 -D 방향으로 떨어지고 있다.

또한 정서의 방어적 경향 및 경직성을 나타내는 Lambda 에서 학습장애집단이 유의미하게 높은 경향을 나타내고, 1.5 이상으로 높은 아동의 빈도를 조사해 보았을 때에도 학습장애집단이 유의미하게 많았다, $\chi(1)=7.94, p < .01$. 그리고 정서의 통제와 적응을 나타내는 FC:CF+C 의 비율에서는 학습장애집단이 보다 낮은 FC 를 보이는 경향이 있었다. 그리고 정서자극의 수용 정도에서도 학습장애 집단은 낮은 Afr 의 경향을 보였다.

자아상과 대인적 태도

이와 관련된 지표로는 $3r+(2)/R$, MOR, pure H, AG 등을 들 수 있겠다. 먼저 자아상과 자아존중에서의 어려움을 나타내는 자기중심성지표 ($3r+(2)/R$) 에서 두 집단 모두 평균 .30 에도 미치지 못하는 낮은 점수를 보였고, MOR 는 자아 부정 또는 비관을 나타내는데, 이 지표에서 학습장애집단이 비교집단 보다 높은 경향이 있는 것으로 나타났다.

또한 인간에 대한 흥미와 이해에 관련된 지표인

pure H에서 학습장애집단이 낮은 빈도로 나타나는 경향이 있으며 개인의 빈도 비교에서도 둘 보다 적은 H빈도를 나타내는 아동이 학습장애집단에 유의미하게 많았다, $\chi(1)=6.03, p < .05$. 그러나 타인에 대한 부정적 태도 (AG) 에 있어서는 두 집단 모두 높은 점수를 보이지 않았다.

기타

나머지 특수지표인 자살지표 (S-CON) 와 우울지표 (DEPI), 정신분열지표(SCZI)를 보면, 학습장애집단은 비교집단에 비해 유의미하게 높은 S-CON, $F(1, 31)=3.69, p < .01$ 과 SCZI, $F(1, 31)=7.34, p < .01$ 를 보였다.

B. 아동행동목록 (CBCL)

다음의 표5 에는 아동행동목록 (CBCL) 의 각 척도별 평균, 표준편차 및 t-test 결과가 제시되어 있다.

즉, 전체 점수로 볼 때 활동성, 사회적 관계, 학교에서의 수행 능력을 포함한 사회적 능력 점수에 있어서 학습장애 집단이 비교집단 보다 낮은 점수를 보이며, 활동성, 사회성, 학교에서의 수행능력 모두에서 비교집단보다 통계적으로 유의미하게 낮은 것으로 나타났다.

또한 행동문제 척도에 있어서 전체적으로 학습장애집단이 문제행동을 훨씬 많이 보이는 것으로 나타났으며, $t(30)=3.41, p < .01$, 남녀에 대한 각 척도가 달라 직접 비교할 수는 없으나 남아만을 비교해 보았을 때 불안, 우울, 비의사소통, 강박-충동성, 신체적 증상 등으로 나타나는 내재화된 문제행동 보다는 사회적 위축, 과잉행동, 공격성, 비행과 같은 외현화된 문제행동을 더 많이 보였으며 비교집단과 비교해 볼 때 내재적, 외현적 문제행동 모두를 훨씬 많이 보임을 알 수 있다.

그 중에서도 특히 공격성 ($M=13.6$) 이 가장 높게 나타났고, 과잉행동 ($M=9.5$), 우울 ($M=4.3$), 사회적 위축 ($M=4.3$), 불안 ($M=2.9$) 의 순으로 문제행동을 나타냈다.

표 5. 학습장애집단과 비교집단의 아동행동목록의 결과 비교

	학습장애집단		비교 집단		t
	평균	표준편차	평균	표준편차	
사회적 능력	13.56	3.59	19.43	3.20	-4.63***
활동성	5.30	2.30	6.82	2.05	-1.87*
사회성	4.63	1.88	6.91	1.63	-3.47***
학교에서의 수행	3.62	.95	5.71	.39	-7.20***
행동문제	45.25	18.90	23.59	15.33	3.41***
내재화	12.67	5.87	8.82	7.36	1.50
외현화	27.75	13.27	10.76	7.40	4.01***

* $p < .10$ ** $p < .05$ *** $p < .01$

논 의

본 연구에서 KEDI-WISC, Rorschach 검사, 아동행동목록을 통해 학습장애아들의 인지적 특성과 정서적, 행동적 특성을 분석한 결과를 요약하면 다음과 같다.

인지적 특성에 있어서 첫째, KEDI-WISC에 나타난 학습장애집단의 지능은 정상 범위 내에 있으나 비교집단보다 낮은 지능을 보이며, 언어성-동작성 지수 간의 불일치가 큰 것으로 나타났다. 또한 Bannatyne의 분류에서 공간지각, 추리력 > 언어 이해력 > 순차정보처리능력의 순서를 보였으므로 순차적으로 정보를 처리하는 데 결함을 보인다고 할 수 있으나 비교집단도 이와 같은 순서를 보일 뿐 아니라, 학습장애 집단의 아동 중 2/3 이상이 이러한 순서를 보이지 않으므로 순차정보처리능력의 결함이 학습장애 특유의 인지적 특성이라고 보는데 대해 문제를 제기한다. 이러한 결과는 오경자(1988)의 연구에서 학습장애아동 개개인이 Bannatyne 순서를 보이는 빈도가 매우 낮게 나타난 것과 일치된다. 이밖에도 소검사들을 볼 때, 주의력과 단기기억능력이 부족하며 구성능력 및 사고력, 언어능력, 시각-운동 협응능력이 떨어진다고 볼 수 있다. 그러나 본 연구에서는 학습장애 집단과 비교집단 간에 전체지능지수에 유의미

한 차이가 있으므로 이것이 이 두 집단간에 진정한 차이인지는 불분명하다

둘째, Rorschach 검사에 나타난 학습장애 아동의 인지적 특성으로서 인지적 통합성과 지각정확성을 살펴 보았는데, 그 결과 학습장애집단은 의미있는 방식으로 자극상황을 분석, 종합하는 능력에서 비교집단이 보인 복잡한 인지활동에 비해 학습장애집단은 덜 세련된 인지활동을 보이는 경향이 있었다. 이것은 F 반응과 연결할 수 있는데 비교집단에 비해 학습장애 집단이 매우 높은 F 반응을 하고 있고 심사숙고하는 과정을 나타내는 M 반응이 떨어지는 것을 볼 때 매우 단순한 수준에서 자극을 해석하고 반응한다고 볼 수 있다. 그리고 지각정확성에서는 학습장애집단이 유의미하게 많은 F-를 보임으로써 정확한 지각의 실패와 지각의 현저한 결함이 있으며 왜곡되어 있을 가능성을 볼 수 있다. 이러한 지각정확성의 결함은 Acklin(1990)의 연구에서도 뚜렷이 나타나고 있다.

셋째, 정서적 측면과 관련하여 살펴 본 Rorschach 변인은 적응 양식, 정서 통제 등이었는데, 이에 나타난 결과로서 적응과 관련된 학습장애집단의 특성은 상황에 따른 보다 일관성 없는 대응방식을 사용하는 경향이 있으며, D를 볼 때 자극이 과중되고 충분한 내적 자원을 활용할 수 없어서

스트레스가 잘 통제되지 못한 것을 알 수 있다. 그런데 사전 연구(Acklin, 1990)에서 비교집단 보다 학습장애 집단이 현저히 낮은 D 반응을 한 것과 달리 비교집단도 -D 값을 보이는 데, 이는 우리나라 아동이 대체적으로 D에 영향을 주는 M, color 반응에서 낮은 빈도를 보이며 반대로 높은 FM 반응을 보이므로 (양익홍, 김중술, 1984), EA는 작아지고 ES는 커지기 때문에 - 방향으로 떨어지는 D score를 갖게 되는 것이다. 그러므로 FM 반응이 나타내듯이 긴장 상황에서 반응을 지연시키는 데 좀 더 어려움을 갖고 있는 것이 우리나라 아동의 고유한 특성이 아닌가 보여진다.

또한 학습장애 집단은 정서자극을 수용하지 못하고 회피하며 방어적이고, 정서적으로 매우 경직, 위축되어 있는 동시에 정서적 통제력이 약하고 충동적으로 반응하는 경향성이 있는 것으로 보인다. 이는 M 지표에서 학습장애집단이 비교집단보다 더 즉각적 반응 이전에 심사 숙고하는 과정 없이 충동적으로 반응하는 것으로 나타남을 볼 때 더욱 지지되고 있는 특성이라 할 수 있다.

그리고 자아상과 자아존중에서, 통계적으로 연구된 바는 없으나 임상적으로 우리나라 아동이 쌍 반응 (2)이 적다고 보고되고 있는데, 이 때문에 자기중심성지표, $(3r + (2)/R)$ 가 낮아져 두 집단 모두 낮은 자아상과 자아존중을 보이는 것으로 생각할 수 있으나 이외에도 학습장애집단이 높은 MOR을 보이므로 비교집단에 비해 학습장애집단이 더 자아부정적이고 비관적임을 시사한다. 그리고 학습장애집단은 인간에 대한 흥미와 이해에 있어서 결함을 보이므로 이들이 대인관계에서 풍부하지 못하고 제한된 관계를 맺으리라 생각해 볼 수 있다.

그리고 자살지표, 정신분열지표, 우울지표는 원래 성인용으로 개발된 지표이므로 아동에게 그대로 적용하여 자살 가능성, 정신분열증, 우울증의 지표라고는 볼 수 없으나(Exner, 1986), 학습장애 집단이 자살지표와 정신분열지표가 비교집단에 비해 훨씬 높은 것으로 나타나고 있음은 어느정도

이 집단이 부적응적인 정서상태에 있음을 암시해주고 있다. 이는 이러한 지표에 영향을 주는 자아 부정과 자기존중감결여, 제한된 대인관계, 지각 왜곡 등으로 인한 것이라 보여진다.

네째, 아동행동목록에서 학습장애집단은 사회적 활동이나 인간 관계와 학교에서의 수행에 있어서 전반적으로 비교집단에 비해 낮은 능력을 나타냈으며, 정서 및 행동문제에 있어서 학습장애집단이 비교집단에 비해 훨씬 많은 문제를 갖고 있음을 알 수 있었다. 이는 사전에 연구된 대부분의 결과들(McConaughy & Ritter, 1986; Michaels & Lewandowski, 1990)과 일치되는 것이다. 이를 자세히 분석해 보면 학습장애집단은 내재화하는 문제행동 즉 불안, 우울, 비의사소통, 강박-충동성, 신체적 증상 등을 나타내기 보다는, 사회적 위축, 과잉행동, 공격성, 비행과 같은 외현화된 문제행동을 비교집단 보다 많이 보이고 있음을 시사한다. 특히 학습장애집단이 가장 많이 보이는 정서 및 행동문제는 공격성이었으며 과잉행동, 우울, 사회적 위축, 불안의 순으로 나타났다.

이상의 결과를 종합적으로 보면 KEDI-WISC에서 언어성 지수와 동작성 지수 간의 불일치가 15 이상인 아동이 학습장애집단의 경우 53%를 넘고 그 차이가 25에 까지 이르는 아동이 있는 것을 볼 때 뇌기능 편재화 과정에서 발생된 구조적 이상이 있을 수 있으며 (Geschwind & Galaburda, 1985) 또한 Rorschach 검사에서 지각정확성에 결함과 왜곡이 뚜렷함을 볼 때 신경학적 결함의 문제와 연결해서 이해해야 함을 시사한다. 또한 KEDI-WISC에서 복잡한 사고에 있어서의 구성과 종합력이 떨어지며 주의력과 단기기억능력에 결함이 있는 것으로 나타났고, Rorschach 검사 결과 단순한 수준에서 심사숙고하는 과정없이 반응하는 것으로 나타났다. 이러한 결과들은 신경학적 결함으로 인한 주의력 결함과 단기기억능력의 결함, 지각의 왜곡등의 인지능력의 결함을 수반하여 자료를 조직화하고 해석하는 것, 현상세계의 자극을 입력하고 선택하고 반응하는 것 사이에 정

보를 처리하고 변형시키는 심리과정에서 장애를 나타냄으로써 학습문제를 수반하게 되는 것으로 설명할 수 있다.

또한 이들은 전반적으로 정서적으로 위축되어 있고 경직된 경향을 갖음으로써 정서자극을 회피하고 방어적이 되고 인간에 대한 관심이 부족하며 따라서 우울 경향과 부정적 자기지각 그리고 사회적으로는 위축을 나타내며 제한된 대인관계를 갖게 되는 것이라 볼 수 있다. 그러나 이와 반대로 어떤 자극이 주어지면 이를 통제하는 능력이 부족하기 때문에 반응 이전에 심사숙고하는 과정 없이 단순한 수준에서 충동적으로 반응함으로써 주의 결함과 공격성, 과잉행동을 보이는 극과 극의 양면적 경향을 볼 수 있다. 이는 학습장애아동이 갖고 있는 양향적 경향과도 일치되는데, 즉 전반적으로는 위축되어 있고 방어적인 반면 자극이 주어지면 이를 통제하지 못하고 충동적으로 반응하는, 상황에 따라 일관성 없는 대응 방식을 사용하는 경향이 있는 것으로 보인다.

학습장애아동의 학습문제는 인지과정의 결함과 동기 측면의 조합된 결과로 설명되어지므로 (Kolligian & Sternberg, 1987) 이러한 정서장애가 일차적인 것인지 이차적으로 나타나는 결과인지는 알 수 없으나, 중요한 것은 이들은 심리 사회적 문제에 취약하다는 것이며 (Michael & Lewandowski, 1990) 본 연구의 학습장애집단에서 정서적인 면의 장애가 확실히 나타나고 있다는 것이다.

그런데 학습장애 집단이 보이는 정서적 위축과 충동적 경향의 양면적 특성에 대해서는 사후연구가 필요하다. 즉, 학습장애 집단이 이질적 집단으로 구성되어 있어서 한 하위집단은 정서적 위축의 특성을 갖으며 다른 집단은 자극에 대한 충동적 반응경향을 보이는 것이거나, 이 특성이 시간적으로 한 아동에게서 번갈아가며 나타날 가능성도 있으며, 그렇지 않으면 발달적으로 정서적 위축에서 충동적 경향, 또는 충동성에서 정서적 위축으로 이행해 가는 과정으로 보는 세가지 접근이 가능하

다.

그러므로 학습장애 집단을 좀 더 동질적인 하위 집단으로 분류하여 연구하거나 종단적 접근의 연구를 통해 학습장애 아동 개개인에 중점을 둔 후속 연구가 이루어져야 할 것이다.

본 연구의 결과를 요약해 보았는데, 이 연구 결과를 전체 학습장애의 특성으로 일반화하는 데에는 표집방법의 정확성과 그 사례수, 집단내 이질성 등으로 인해 매우 조심스러운 접근이 필요하다.

본 연구에서는 학습장애 집단의 연령, 성별, 사회경제적 수준과 같은 개인 변인들에 상응하는 비교집단으로서의 정상집단을 선정하는데 있어서 미흡했으며, 본 연구에서 사용한 사례수 (학습장애 15명, 정상 17명)는 너무 제한되어 있었기 때문에 전체 학습장애아동, 전체 정상아동을 대표할 수는 없다고 보여지며, 통제처리에 있어서 남녀 간 비교, 연령에 따른 경향성을 알아볼 수가 없었다.

그리고 아동행동목록은 평정자인 부모 간의 신뢰도가 문제될 수 있는데, 학습장애 집단은 치료기관에 의뢰된 아동이므로 부모가 아동의 문제를 보고하는 것이 아동에게 도움이 될 것이라 생각하므로 더욱 심각하게 평정할 것이며, 비교집단의 경우에는 부모가 자신의 자녀에 대한 문제를 드러내고 싶지 않을 것이라 예상되므로 실제 학습장애 아동과 정상아동이 갖고있는 문제행동의 차이가 더욱 크게 확대되었으리라 생각해 볼 수 있다.

또한 본 연구에서는 학습장애 집단을 하위 유형으로 나누지 않았는데, 이러한 학습장애 집단을 통계적인 방법이나 임상적 방법을 이용하며 더 동질적인 하위집단으로 분류하여 연구함으로써 좀 더 분명하고 뚜렷한 특성을 발견할수 있을 것이며 (Mckinney, 1984), 그럼으로써 학습장애아동 개개인의 특성 및 요구의 이해에 초점을 맞추는 것이 이들의 진단, 평가 및 적절한 교육방안을 제공하는데 좀 더 바람직한 연구방향이 될 것이다. 더 나아가 학습장애 아동에 대해 신경학적 결함의 가능

성을 유의하여 진단하고 이를 보완해 줄 학습방법을 개발해야 할 뿐 아니라, 정서문제를 극복할 수 있는 치료적 접근도 함께 고려해야 할 것 이다.

참고문헌

- 김동연·조규박(1988). 학습장애아의 의학과 교육. 서울:성원사.
- 김중술·신민섭(198). 소아·청소년 정신과 환자들의 Rorschach 반응 특성. *서울의대정신의학*, 제13권 2호, 96-107.
- 송영혜(1988). 주의집중자극이 학습장애아의 선택적 주의 집중에 미치는 효과. *대구대학교 대학원 석사학위논문*.
- 양익홍·김중술(1984). 한국정상아동의 로르샤하 반응에 대한 일 연구. *정신의학보*, 제8권 11호, 370-373.
- 오경자(1988). K-WISC Profile 을 통한 학습장애아의 인지특성분석. *성균관대학교 인문과학*, 제17집.
- 오경자·이혜련(1990). 아동 청소년 문제행동 평가척도의 개발을 위한 예비연구. *신경정신의학회지*, 제29권 2호, 452-462.
- 한국교육개발원(1987). KEDI-WISC 실시요강.
- 홍강의 등(1988). 아동행동목록(CBCL)에 의한 국민학생의 행동문제 조사-아동의 행동문제 연구(III)-. *신경정신의학회지*, 제27권 2호, 346-357.
- Achenbach, T., & Edelblock, C.(1983). *Manual For The Child Behavior Checklist And Revised Child Behavior Profile*. Department of Psychiatry. University of Vermont, Burlington, 2nd ed.
- Acklin, M.(1990). Personality dimensions in two types of learning-disabled children: A Rorschach Study. *Journal of Personality Assessment*, 54(1), & (2), 67-77.
- Ames, L., Metraux, R., & Walker, R. (1971). *Adolescent rorschach responses : Developmental trends from ten to sixteen years*. Brunner/Mazel Publisher, N.Y.
- A.P.A.(1987). *DSM-III-R*, American Psychiatric Association, 3rd ed Revised.
- Cordoni, B., O'Donnell, J., Ramaniah, N., Kurtz, J., & Rosenshein, K. (1981). Wechsler adult intelligence scored patterns for learning disabled young adults. *Journal of Learning Disabilities*, 14(7), 404-407.
- Epstein, M., Cullinan, D., Lloyd, J. (1986). Patterns of behavior problems among the learning disabled : Boys aged 12-18, girls aged 6-11, and girls aged 12-18. *Learning Disability Quarterly*, 8, spr, 123-129.
- Exner,Jr, J. (1986). *The Rorschach : A Comprehensive System Vol 1 : Basic Foundations*, 2nd ed.
- Geschwind, N., & Gelaburda, M.(1985). Cerebral lateralization : Biological mechanisms, associations and pathology. *Archives of Neurology*, 42, 428-459.
- Henry, S. & Wittman, R.(1981). Diagnostic implications of bannatyne's recategorized WISC-R scores for identifying learning disabled children. *Journal of Learning Disabilities*, 14. (9), 517-525.
- Kaufman, A. (1975). Factor analysis of the WISC-R at 11 age levels between 6 1/2 and 16 1/2. *Journal of Consulting and clinical psychology*, 43(2), 135-147.
- Lerner, J. W. (1988). *Learning Disabilities : Theories, diagnosis and teaching strategies*. Houghton Mifflin Company,

Boston.

- Margalit, M.(1989). Academic competence and social adjustment of boys with learning disabilities and boys with behavior disorders. *Journal of Learning Disabilities*, 22. (1), 41–45.
- McConaughy, S., & Ritter, D.(1986). Social competence and behavioral problems of learning disabled boys aged 6–11. *Journal of Learning Disabilities*, 19(1), 39–45.
- McIntyre, C., Murray, M., & Blackwell, S. (1981). Visual search in learning disabled and hyperactive boys. *Journal of Learning Disabilities*, 14(3), 156–158.
- McKinney, J.(1984). The search for subtypes of specific learning disability. *Journal of Learning Disabilities*, 17(1), 43–49.
- Michaels, C., & Lewandowski, L. (1990). Psychological adjustment and family functioning of boys with learning disabilities. *Journal of learning Disabilities*, 23 (7), 446–450.
- Pihl, R., & McLarnon, L.(1984). Learning disabled children as adolescents. *Journal of Learning Disabilities*, 17(2), 96–100.
- Richards, G., Samuals, S., Turnure, J., & Ysseldyke, J.(1990). Sustained and selective attention in children with learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 23(2), 129–136.
- Salvis, J., Gajar, A., Gajria, M., & Salvia, S. (1988). A comparison of WAIS–R profiles of nondisabled college freshmen and college students with learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 21(10), 632–636.
- Swanson, H.(1987). Information processing theory and learning disabilities: An Overview. *Journal of Learning Disabilities*, 50(1), 3–7.
- Torgessen, J. (1980). Conceptual and educational implications of the use of efficient task strategies by learning disabled children. *Journal of Learning Disabilities*, 13(7), 364–371.
- Vance, H., & Singer, M.(1979). Recategorization of the WISC–R subtest scaled scores for learning disabled children. *Journal of Learning Disabilities*, 487–491.
- Vogel, S.(1986). Levels and patterns of intellectual functioning among LD college students: Clinical & educational implications. *Journal of Learning Disabilities*, 19(2), 71–79.
- Winne, P., Woodlands, M., & Wong, B. (1982). Comparability of self–concept among learning disabled, normal, and gifted students. *Journal of Learning Disabilities*, 15(8), 470–475.

Cognitive, Emotional, and Behavioral Characteristics of Learning Disabled Children

Whang Eungyeon, Park Youngsook and Huh Myo Yeon

Ewha Womans University

The purpose of this study is to find cognitive, emotional, and behavioral characteristics of Learning Disabled children and to understand their interactions and dynamic processes in the overall viewpoint. The subjects are a Learning disabled group (n=15) that consists of children who diagnosed as Learning Disabled and are receiving treatment in a specific clinic. And the normal group (n=17) consists of children who don't have distinct disorders and have rank of 10-30. All the children are in 2-3 grades of primary school. Both of the groups received KEDI-WISC and Rorschach test and their parents checked CBCL. The results are as follows: In KEDI-WISC, the IQ of the LD (Learning disabled) group was normal, but the LD group demonstrated Bannetyne's hierarchys and great Verbal-Performance IQ discrepancy. In Rorschach Test, the LD group had insufficient ability in analysis and synthesis of a complex situation, and had distortion and failure in accurate perception. Stress control and emotional control were defective. On the contrary, they have great rigidity, emotional withdrawal, avoidance of affective stimuli and defensive attitudes. And they also have negative self-images and insufficient interpersonal interests. In CBCL, the LD group demonstrated a lower ability in activities, social and school competence, and higher behavior problems than the normal group.