



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 나타내어야 합니다.
- 저작권자로부터 별도의 허가를 받으면 이러한 조건들은 적용되지 않습니다.

저작권법에 따른 이용자의 권리는 위의 내용에 의하여 영향을 받지 않습니다.

이것은 [이용허락규약\(Legal Code\)](#)을 이해하기 쉽게 요약한 것입니다.

[Disclaimer](#)

2018년 2월

석사학위 논문

초등 2, 4, 6학년 일반 아동의
설명담화 요약하기 능력
: 비교/대조와 원인/결과를 중심으로

조선대학교 대학원

언어치료학과

김 보 립

초등 2, 4, 6학년 일반 아동의
설명담화 요약하기 능력
: 비교/대조와 원인/결과를 중심으로

Summarizing of expository discourses in second, fourth,
and sixth grade children: compare/contrast and
cause/effect

2018년 2월 23일

조선대학교 대학원

언어치료학과

김 보 립

초등 2, 4, 6학년 일반 아동의
설명담화 요약하기 능력
: 비교/대조와 원인/결과를 중심으로-

지도교수 윤 효 진

이 논문을 언어병리학 석사학위신청 논문으로 제출함

2017년 10월

조선대학교 대학원

언어치료학과

김 보 립

김보림의 석사학위논문을 인준함

위원장 조선대학교 교수 신문자 (인)

위원 조선대학교 교수 정부자 (인)

위원 조선대학교 교수 윤희진 (인)

2017년 11월

조선대학교 대학원

목 차

<ABSTRACT>

I. 서론	1
1. 연구의 필요성 및 목적	1
2. 연구 문제	4
3. 용어 정리	5
II. 이론적 배경	6
1. 담화와 설명담화	6
가. 담화의 정의와 설명담화	6
나. 설명담화의 구조	8
2. 학령기 아동의 설명담화 발달	11
가. 학령기 아동의 설명담화 대형구조(macrostructure) 발달	11
나. 학령기 아동의 설명담화 소형구조(microstructure) 발달	14
3. 학령기 아동의 설명담화 요약하기	16
가. 설명담화 요약하기	16
나. 설명담화 요약하기의 발달	17
다. 설명담화 요약하기의 평가	19

III. 연구 방법	22
1. 연구 대상	22
2. 연구 도구	23
3. 연구 절차	27
가. 자료 수집	27
나. 자료 분석	30
4. 신뢰도	33
5. 자료의 통계처리	33
IV. 연구 결과	34
1. 집단에 따른 설명담화 요약하기 조직성 점수 비교 ...	34
가. 집단에 따른 비교/대조 구조 요약하기 조직성 점수 비교	34
나. 집단에 따른 원인/결과 구조 요약하기 조직성 점수 비교	37
2. 집단에 따른 설명담화 요약하기 응집성 점수 비교 ...	40
가. 집단에 따른 비교/대조 구조 요약하기 응집성 점수 비교	40
나. 집단에 따른 원인/결과 구조 요약하기 응집성 점수 비교	43
3. 집단에 따른 설명담화 요약하기 언어적 표지 점수 비교 ·	46
가. 집단에 따른 비교/대조 구조 요약하기 언어적 표지 점수 비교	46
나. 집단에 따른 원인/결과 구조 요약하기 언어적 표지 점수 비교	49

V. 논의 및 결론	52
1. 집단에 따른 설명담화 요약하기 조직성 점수 비교 ...	52
2. 집단에 따른 설명담화 요약하기 응집성 점수 비교 ...	56
3. 집단에 따른 설명담화 요약하기 언어적 표지 점수 비교 .	59
4. 제한점 및 제언	61
참고문헌	63
부록	70

부 록 목 차

<부록 - 1> 설명담화 자료.....	70
<부록 - 2> 도식 자료.....	71
<부록 - 3> 설명담화 요약하기 채점 기준.....	72
<부록 - 4>. 선행연구에 근거한 결속표지 판단 기준.....	75

표 목 차

<표 - 1> 연구 참여자 정보.....	23
<표 - 2> 설명담화의 언어적 수준.....	26
<표 - 3> 설명담화 구조(비교/대조, 원인/결과)에 사용된 결속표지.....	26
<표 - 4> 집단에 따른 비교/대조 구조 요약하기 조직성 점수의 기술 통계 결과.....	35
<표 - 5> 집단에 따른 비교/대조 구조 요약하기 조직성 점수의 분산 분석 결과.....	35
<표 - 6> 집단에 따른 비교/대조 구조 요약하기 조직성 점수의 사후 검정 결과.....	36
<표 - 7> 집단에 따른 원인/결과 구조 요약하기 조직성 점수의 기술 통계 결과.....	37
<표 - 8> 집단에 따른 원인/결과 구조 요약하기 조직성 점수의 분산 분석 결과.....	38
<표 - 9> 집단에 따른 원인/결과 구조 요약하기 조직성 점수의 사후 검정 결과.....	38
<표 - 10> 집단에 따른 비교/대조 구조 요약하기 응집성 점수의 기술 통계 결과.....	40
<표 - 11> 집단에 따른 비교/대조 구조 요약하기 응집성 점수의 분산 분석 결과.....	41
<표 - 12> 집단에 따른 비교/대조 구조 요약하기 응집성 점수의 사후 검정 결과.....	41

<표 - 13> 집단에 따른 원인/결과 구조 요약하기 응집성 점수의 기술 통계 결과.....	43
<표 - 14> 집단에 따른 원인/결과 구조 요약하기 응집성 점수의 분산 분석 결과.....	44
<표 - 15> 집단에 따른 원인/결과 구조 요약하기 응집성 점수의 사후 검정 결과.....	44
<표 - 16> 집단에 따른 비교/대조 구조 요약하기 언어적 표 지 점수의 기술 통계 결과.....	46
<표 - 17> 집단에 따른 비교/대조 구조 요약하기 언어적 표 지 점수의 분산 분석 결과.....	47
<표 - 18> 집단에 따른 비교/대조 구조 요약하기 언어적 표 지의 사후 검정 결과.....	48
<표 - 19> 집단에 따른 원인/결과 구조 요약하기 언어적 표 지 점수의 기술 통계 결과.....	49
<표 - 20> 집단에 따른 원인/결과 구조 요약하기 언어적 표 지 점수의 분산 분석 결과.....	50
<표 - 21> 집단에 따른 원인/결과 구조 요약하기 언어적 표 지의 사후 검정 결과.....	50

그림 목 차

<그림 - 1> 비교/대조와 원인/결과 구조의 도식	24
<그림 - 2> 집단에 따른 비교/대조 구조 요약하기 조직성 점수 비교 그래프 그림	36
<그림 - 3> 집단에 따른 원인/결과 구조 요약하기 조직성 점수 비교 그래프 그림	39
<그림 - 4> 집단에 따른 비교/대조 구조 요약하기 응집성 점수 비교 그래프 그림	42
<그림 - 5> 집단에 따른 원인/결과 구조 요약하기 응집성 점수 비교 그래프 그림	45
<그림 - 6> 집단에 따른 비교/대조 구조 요약하기 언어적 표지 점수 비교 그래프 그림	48
<그림 - 7> 집단에 따른 원인/결과 구조 요약하기 언어적 표지 점수 비교 그래프 그림	51

<ABSTRACT>

Summarizing of expository discourses in second, fourth,
and sixth grade children: compare/contrast and
cause/effect

Kim, Bo-Rim

Advisor : Yoon, Hyo-Jin

Department of Speech-Language Pathology

Graduate School of Chosun University

School-aged children have developed narratives and expository discourse that convey various information rather than daily conversations. Expository discourses could be different structure according to the collection, cause/effect, problem/solution, and compare/contrast type of depending on the organization of content characteristics and contents. The curriculum includes these four types of expository discourse.

Children needs knowledges in macrostructure and microstructure for understanding expository discourse. Previous studies have tended to investigate microstructure including vocabulary and sentence structure complexity rather than macrostructure. However, recent studies have emphasized the macrostructure to know how children understand and produce overall organization and contents of expository discourse.

Summarizing is the one of the useful way to assess ones knowledge of macrostructure and microstructure. In order to summarize, children need to produce main sentences of whole text, and topic-related vocabulary. What is more, sentences should be closed to each other to increase coherence of the text and connect to appropriate cohesive device.

The aims of this study is to investigate knowledge of macrostructure and microstructure in expository summarization for second, fourth and sixth graders. This study used two expository types which are compare/contrast

and cause/effect structure that frequently appear in elementary school textbooks. This study analyzed organization, coherence, and language markers.

The followings are research questions:

- 1) Does compare/contrast and cause/effect descriptive telling summarization show significant differences in scores of organization in summary depending on the school year?
- 2) Does compare/contrast and cause/effect descriptive telling summarization show significant differences in scores of coherence in summary depending on the school year?
- 3) Does compare/contrast and cause/effect descriptive telling summarization show significant differences in scores of language markers in the summary depending on the school year?

Total 45 students from second, fourth and sixth graders participated in the study. Each graders were 15. All children should have intelligence quotient score of 80 or above in K-CTONI-2. Children also should obtained higher than -1 of standard deviation on Receptive & Expressive Vocabulary Test (REVT). Children who scored 90 or above (standardized score) in reading fluency test in Korean Language-based Reading Assessment (KOLRA) were selected. As well, all children have no history of visual and hearing impairment and neurological and emotional problem.

Children were read two expository discourse types by examiner. Children were asked to fill in the graphic organizer for each expository text and summarize the texts using the graphic organizers.

The scoring was made by modifying and supplementing the summarization scoring system by Westby et al.(2010). The scoring was divided into three categories: organization, coherence, and language markers. Three categories comprises of 8 factors. Organizations included three factors which were filling in the graphic organization, summarizing using graphic organizer, and aware of expository discourse types. Coherence included three factors which were main sentence, closeness between sentences, and cohesive devices. Language makers were vocabulary and sentence complexity.

The following is the result and discussion of this study.

First, all scores of three factors in organization for compare/contrast structure, types significantly increased between the second and fourth graders, and between the second and sixth graders. In cause/effect structure, all factors except filling in the graphic organizer, showed significant differences between grades, and the scores increased significantly as children get older. It could be explained by Chall's reading development (1983). Second graders were likely to use their cognitive resources for decoding text while fourth and sixth graders could use their cognitive resources for understanding text because they could decode words and sentences automatically.

Second, in scores of summary coherence, there were significant differences in main sentence, closeness between sentences, and coherence marker in both the compare/contrast and cause/effect structure in all grades. As children get older, they could integrate the text into one main sentence and increase metacognitive skills which is the ability to make plans for re-arranging sentences.

Third, all language marker including vocabulary and sentence complexity in two expository types were significant differences between the second and fourth graders, and between the second and sixth graders. As subjects were getting older, they can use sophisticated vocabulary and complex sentences.

The results of this study suggest that summarization for macrostructure and microstructure of expository discourse may be used for useful assessment and intervention for school-aged children with language problems.

I. 서론

1. 연구의 필요성 및 목적

학령기에는 일상 대화보다는 다양한 정보를 전달해야 하는 이야기 담화나 설명담화가 발달한다. 그리고 학년이 올라갈수록 교과 과정과 관련이 있는 설명 및 설득담화가 발달한다(Kamhi & Catts, 2012). 따라서 학령기 아동의 언어평가를 실시할 때는 여러 담화 유형에 대한 평가가 중요하다(Paul & Norbury, 2012).

담화는 대화, 사건 기술, 이야기, 설명담화 등으로 나누어진다(Paul & Norbury, 2012). 그 중 설명담화는 새로운 정보를 상대방에게 정확하게 전달하는 담화 유형으로 이야기보다 더 많은 어휘와 복잡한 구문을 포함한다(이미림·이희란, 2014; Scott & Strokes, 1995). 설명담화는 내용을 이루는 사실이나 개념의 특성과 내용이 어떻게 조직되었는지에 따라 그에 적합한 구조를 가지고 있다(Kieras & Polson, 1985). 그래서 어떠한 구조를 사용할 것인지, 새로운 정보들을 구조에 맞게 어떻게 배열하여 전달할 것인지가 중요하다(Kamhi & Catts, 2012).

설명담화는 내용 특성과 내용의 조직에 따라서 수집(collection), 비교/대조(compare/contrast), 원인/결과(cause/effect), 문제/해결(problem/solution), 구조로 나눌 수 있으며(Meyer & Freedle, 1984), 교과 과정에는 이 4가지 구조의 설명담화가 모두 포함되어 있다(김봉순, 1999). 수집 구조는 요소들이 대등하게 기술되어 있는 구조로 앞에 있는 요소와 뒤에 있는 요소들을 독립적으로 기술해야 한다. 글쓴이의 생각을 나열하는 것으로서 가장 자유롭게 조직된 구조이다. 비교/대조 구조는 공통점이나 다른 점을 가지고 있는 요소들을 대등하게 연결하는 관계로 여러 관점에서 각 특징을 비교할 때 이용되는 구조이다(Meyer & Freedle, 1984). 원인/결과 구조는 수집 구조와 다르게 독립된 요소들이 나열되는 것이 아니라 원인이 선행요소에 제시되어 있어야 하고, 결과에 해당되는 부분이 뒤에 따르는 구조이다. 이 때 원인과 결과 요소는

시간적인 선후 관계를 가지고 있어야 한다. 문제/해결 구조는 문제를 앞의 요소에 제시하고 뒤이어 문제를 해결할 수 있는 요소들을 제시해야 한다. 먼저 어떤 문제에 대해 기술하고 그에 대한 해결 방법을 제시해 결과를 보여주는 구조이다(주난형, 2016). 저학년 교과 과정에서는 비교적 단순한 설명담화인 수집 구조가 나타나며, 고학년으로 올라가면서 원인/결과, 비교/대조, 문제/해결 구조까지 복잡한 구조를 가진 설명담화가 나타난다.

학년이 올라갈수록 낮은 내용이 기술된 새로운 설명담화 구조를 접하게 된다. 아동은 내용에 대한 이해가 어려울 때 배경 지식(background knowledge), 모니터링 능력(monitoring) 등과 같은 인지적인 전략을 사용한다(Cote et al., 1998). 또한 설명담화 구조에 대한 인식(structure awareness)을 통해 교과서에 있는 설명담화를 이해한다(Ray & Meyer, 2011). 설명담화 구조에 대한 인식(structure awareness)이란 설명담화가 어떻게 논리적으로 조직되었는지를 아는 것이다(Meyer & Rice, 1982). 예를 들면 설명담화 구조 중 비교/대조 구조는 둘 이상의 개념에 대해 공통점과 차이점을 구별해야 되고, 원인/결과 구조는 문제의 원인을 기술한 다음 그에 대한 결과를 나타내는 구조인 것을 아는 것이다. 아동은 설명담화를 읽거나 산출할 때 각 구조에 대한 흐름을 알고 이를 적용한다(Kintsch, 2004; van Dijk & Kintsch, 1983). 각 구조가 어떻게 기술되는지 알고 있다면, 새로운 개념이나 대상을 접해도 구조에 대한 인식을 이용하여 설명담화를 성공적으로 이해할 수 있다. 또한 아동은 설명담화를 산출할 때 구조에 대한 인식을 토대로 내용을 명확하게 조직할 수 있다(Meyer & Freedle, 1984). 그렇기 때문에 설명담화 산출 시 내용을 명확하게 조직하려면 구조에 대한 인식이 필요하다.

대부분의 설명담화 연구는 설명담화 산출에서 나타난 어휘와 구문 분석에 초점을 두었다(김미진, 2013; 안은주, 2008; 이미림·이희란, 2014; 이현정·김영태·윤혜련, 2008; 이혜연·정경희, 2013; 황소진, 2010). 이는 설명담화의 소형 구조(microstructure)로 파악할 수 있다. 소형 구조(microstructure)는 개별 문장이 어떻게 구성되어 있는지 알 수 있는 구조로서 어휘 산출성과 구문 복잡성을 통해 살펴볼 수 있다(이미림·이희란, 2014). 이러한 소형 구조(microstructure)에 대한 분석도 중요하지만, 설명담화의

전반적인 내용을 이해하고 조직하는 대형 구조(macrostructure)에 대한 평가 및 분석도 필요하다. 설명담화의 대형 구조(macrostructure)는 설명담화의 구조에 대한 인식을 바탕으로 글을 조직하는 것과 문단, 문장 간 논리적인 연결에 초점을 둔다(Baker & Brown, 1984; Lundine & McCauley, 2016). 대형 구조에 대한 지식은 글의 조직성과 내용의 응집성으로 살펴볼 수 있다. 또한 응집성을 높이기 위해 주제어와 관련된 어휘, 결속표지를 사용하므로(Westby & Clauser, 2005) 이러한 언어적인 표지의 사용을 통해 대형 구조에 대한 지식을 살펴볼 수 있다.

요약하기는 설명담화의 대형 구조와 소형 구조에 대한 지식을 확인할 수 있는 유용한 방법이다(Sudweeks et al., 2004). 요약하기는 단순히 다시 말하는 것 이상의 능력이다. 설명담화를 요약하여 산출하려면 각 구조에 대한 인식(structure awareness)을 바탕으로 내용의 흐름을 논리적으로 구성해야 한다. 또한 문단의 내용을 통합하여 새로운 중심 문장을 만들고(Catts & Kamhi, 2005; Graesser & Li, 2013), 문장의 긴밀성을 높이기 위한 어휘 및 결속표지를 사용하였는지를 알 수 있다. 특히 정보 전달을 목적으로 하는 설명담화에서 요약하기는 적절한 어휘와 연결 어미를 사용하여 글의 구조가 잘 드러나도록 산출해야 한다(윤선경, 2008). 따라서 설명담화 요약하기를 통해 설명담화가 각 구조별로 얼마나 잘 조직되었는지, 응집력을 높이기 위해 어떠한 문장과 결속표지를 사용하였는지, 적절한 어휘와 구문 구조를 사용하였는지 알아볼 수 있다.

Westby 외(2010)는 초등학교 저학년부터 미숙하지만 요약하기가 발달하고 있다고 하였다. 요약하기는 대학교 시기까지 지속적으로 발달하는 능력이다(Kintsch, 1990). 또한 초등 교과 과정에서는 읽기 전략으로 설명담화 요약하기 활동을 지도하여 저학년부터 요약하기 능력을 갖출 수 있도록 요구하고 있다(정종성, 2011). 그러나 이러한 설명담화의 요약하기 능력에 대한 연구는 제한적이다. 특히 1학년부터 교과 과정에서 요약하기 과제들이 제시되어 있음에도 불구하고 학령기 전반에 걸쳐 요약하기 능력이 어떻게 발달하는 지에 대한 연구가 이루어지지 않았다. 따라서 학년별로 요약하기 능력을 살펴보아 설명담화 대형 구조와 소형 구조에 대한 이해 특성에 대해 파악하고자 한다.

본 연구는 초등 2, 4, 6학년 아동의 설명담화 대형 구조 및 소형 구조의 지식을 설명담화 요약하기로서 살펴보고자 한다. 초등 교과서의 설명담화 중 빈번하게 나타나는 비교/대조와 원인/결과 구조를 중심으로 설명담화 요약하기 능력에서 차이가 있는지를 살펴보고자 한다. 요약하기는 글의 조직성, 응집성, 언어적 표지(어휘, 구문)를 중심으로 살펴볼 것이다.

2. 연구 문제

가. 비교/대조와 원인/결과 설명담화 요약하기는 학년에 따라 요약하기 조직성(도식 채우기, 도식 사용하여 요약하기, 설명담화 구조 인식하기, 조직성 총 점수) 점수에 유의한 차이를 보이는가?

- (1). 비교/대조 설명담화 요약하기는 학년에 따라 요약하기 조직성(도식 채우기, 도식 사용하여 요약하기, 설명담화 구조 인식하기, 조직성 총 점수) 점수에 유의한 차이를 보이는가?
- (2). 원인/결과 설명담화 요약하기는 학년에 따라 요약하기 조직성(도식 채우기, 도식 사용하여 요약하기, 설명담화 구조 인식하기, 조직성 총 점수) 점수에 유의한 차이를 보이는가?

나. 비교/대조와 원인/결과 설명담화 요약하기는 학년에 따라 요약하기 응집성(중심문장, 문장 간 긴밀성, 결속표지, 응집성 총 점수) 점수에 유의한 차이를 보이는가?

- (1). 비교/대조 설명담화 요약하기는 학년에 따라 요약하기 응집성(중심문장, 문장 간 긴밀성, 결속표지, 응집성의 총 점수) 점수에 유의한 차이를 보이는가?
- (2). 원인/결과 설명담화 요약하기는 학년에 따라 요약하기 응집성(중심문장, 문장 간 긴밀성, 결속표지, 응집성의 총 점수) 점수에 유의한 차이를 보이는가?

다. 비교/대조와 원인/결과 설명담화 요약하기는 학년에 따라 요약하기 언어적 표지(어휘, 구문 구조, 언어적 표지 총 점수) 점수에 유의한 차이를 보이는가?

- (1). 비교/대조 설명담화 요약하기는 학년에 따라 요약하기 언어적 표지(어휘, 구문 구조, 언어적 표지 총 점수) 점수에 유의한 차이를 보이는가?
- (2). 원인/결과 설명담화 요약하기는 학년에 따라 요약하기 언어적 표지(어휘, 구문 구조, 언어적 표지 총 점수) 점수에 유의한 차이를 보이는가?

3. 용어 정리

가. 설명담화(Expository discourse)

설명담화란 담화의 한 유형으로서 한 사람이 한 명 이상의 상대방에게 정보를 전달할 때 사용하는 담화 유형이다. 설명담화는 대화나 이야기에 비해 문어적이고 형식성이 높은 유형이다. 이는 사물에 대한 지식이나 사실에 대한 지식이 없는 상대방의 이해를 돕기 위해 설명하고자 하는 대상이나 주제에 관련된 정보들을 객관적으로 전달하는 것을 말한다(Lund & Duchan, 1993).

나. 설명담화의 구조(Structure of Expository)

설명담화의 구조는 사실이나 개념이 글의 내용과 글의 논리적인 흐름에 따라 형성되는 특정한 구조로 나눌 수 있다. 설명담화는 수집(collection), 비교/대조(compare/contrast), 원인/결과(cause/effect), 문제/해결(problem/solution) 구조로 나눌 수 있다(Kamhi & Catts, 2012)

다. 요약하기(Summarizing)

요약하기는 말이나 글의 중심 내용을 간추려 정리한 것으로 정의할 수 있다(Paul & Norbury, 2012). 글이나 말 속에 제시된 정보 중에 필요한 정보를 걸러내고 자신의 경험을 바탕으로 내용을 새롭게 첨가한다. 그 다음 자신만의 언어로 구조화하여 표현하는 활동이라고 할 수 있다(윤선경, 2008)

II. 이론적 배경

1. 담화와 설명담화

가. 담화의 정의와 담화 유형

아동은 학교에 들어가면서 다양한 유형의 담화를 접하게 된다. 교과 과정에는 경험에 관련된 이야기, 대화, 여러 정보를 제공하는 설명담화와 같은 다양한 담화가 포함되어 있다. 저학년 초등 교과서에는 이야기가 주로 다루지며, 고학년으로 갈수록 설명담화의 비율이 높아진다(김정수, 2004)

담화(discourse)란 의사소통을 위하여 화자와 청자가 한 가지 사건이나 주제에 대해 교환하는 것이다. 담화는 복잡한 언어적 구조로 구성되기 때문에 응집성(cohesive), 결속성(coherent), 의미(meaningness)를 가져야 한다(Owens, 2012). 그리고 담화는 주제 및 내용에 따른 조직과 전달하고자 하는 목적에 따라 여러 유형으로 구분할 수 있다. 담화의 유형에는 대화(conversation), 사건 기술(event description), 이야기(story), 설명(expository) 등이 있다(Owens, 2012).

대화는 두 명 또는 그 이상의 화자와 청자 간에 미리 계획되거나 구조화되지 않은 상황에서 구어적으로 상호작용하는 것이다. 화자와 청자 사이의 차례를 교환하고, 주제를 유지하며, 대화가 중단되었을 때 청자의 요구에 맞게 수정할 수 있어야 성공적인 대화를 할 수 있다(Lund & Ducahn, 1993).

사건 기술은 화자가 청자에게 어떠한 사건에 대해 전달하는 담화의 한 유형이다. 사건 기술은 화자가 경험했거나 어떠한 사건이나 배경에 대해 연속적인 질서를 가지고 설명하는 것이다(Lund & Ducahn, 1993). 그러나 청자가 화자의 말을 듣고 긴장감이나 호기심 등 감정을 느낀다면 이때의 사건 기술은 이야기가 될 수 있다.

이야기와 설명담화는 화자가 대화나 사건 기술보다 더 계획하여 참여하는 것이 요구된다. 그러므로 어떤 주제나 개별 발화들을 결속력(coherent)있고 응집성(cohesive)있게 산출해야 한다.

이야기는 친숙한 주제를 바탕으로 시간의 흐름에 따라 연속적인 사건에 대해서 기술하는 담화이다(이미림·이희란, 2014). 화자는 장소나 인물을 소개하는 배경, 특정한 사건, 목표를 이루기 위한 시도 및 결과, 등장인물의 감정과 같은 이야기 문법 요소를 포함하여 내용을 전달한다(Owens, 2005).

설명담화는 한 명 또는 다수의 사람에게 정보를 전달하는 목적으로 의사소통을 하는 담화의 한 유형이다. 이는 화자 자신이 필요로 하는 정보를 찾고 찾아낸 정보를 활용하여 논리적으로 정리하여 상대자에게 전달하는 중요한 담화 유형이다. 설명담화는 알려진 정보나 사실, 지식을 모르는 사람에게 체계적으로 전달하여 이해하도록 돕는 것이 목적이다. 또한 사물이나 사실을 객관적으로 전달해야 하는 것이 핵심이다. 그러므로 생각이나 느낌보다는 정보의 정확성과 객관성에 초점을 두어야 한다. 따라서 설명담화는 이야기보다 문어적인 특성이 강하며, 형식성이 높은 담화 유형이다(이혜연·정경희, 2013).

학령기 아동은 교과 과정에서 다양한 설명담화에 노출된다. 아동은 정보를 설명하거나 교사의 설명을 듣고 이해하는 상황을 자주 접한다. 교과 과정에서도 학년이 올라갈수록 설명담화의 비율이 높아진다. 저학년 아동의 교과 과정에는 주로 서술담화나 이야기담화가 주로 제시되어 있지만 학년이 올라갈수록 정보 전달을 목적으로 하는 설명담화의 비율이 높아진다(이혜연·정경희, 2013). 그렇기 때문에 학령기 아동의 설명담화 이해 및 산출에 대한 특성을 살펴보는 것이 중요하다.

나. 설명담화의 구조

설명담화는 사실이나 개념 등 설명하고자 하는 내용에 대해 논리적으로 정리하여 상대방이 알기 쉽게 설명하는 것이다. 설명담화를 통해 정보를 전달하기 위해서는 논리적이고 명시적으로 전달해야 한다. 그리고 논리적인 흐름에 맞게 각 설명담화의 구조를 적절히 활용하는 것이 필요하다. 설명담화의 구조는 내용의 조직과 글의 논리적인 흐름에 따라 나눌 수 있다. Meyer & Freedle(1984)은 설명담화의 구조를 수집(collection), 원인/결과(cause/effect), 문제/해결(problem/solution), 비교/대조 (compare/contrast)의 4가지 구조로 분류할 수 있다고 하였다.

수집 구조는 어떤 주제에 대한 정보를 대등한 의미를 지니는 요소들로 묶어 기술하는 구조이다. 이는 선행 요소와 후행 요소가 독립적이며, 관련 있는 개념이나 생각을 나열하는 관계이므로 가장 자유롭게 구성된 구조라 할 수 있다. 수집 구조에서 자주 쓰이는 어휘들로는 ‘첫째, 둘째, 그 다음에, 마지막으로’ 등이 있다(Nippold, 2007).

원인/결과 구조는 어떠한 사건이나 사실에 대한 인과관계를 기술하는 구조이다. 이는 수집 구조와 달리 각 요소들이 독립적인 것이 아니라 선행 요소가 원인이 되고, 후행 요소가 결과가 되어 연결되는 구조이다. 선행 요소와 후행 요소는 주로 시간적인 차이로 형성된다. 원인/결과 구조에서 논리적 흐름을 위해 ‘이유는, 만약 그렇다면, 그 결과, 그러므로’ 등과 같은 어휘를 빈번하게 사용한다(Westby et al, 2010).

문제/해결 구조는 어떤 문제를 제기하고 그에 대한 해결 방법을 제시하면서 그 결과를 보여주는 구조이다. 이는 원인/결과 구조와 비슷하게 시간적인 전후관계로 문제가 되는 선행 요소와 문제를 해결 하는 후행 요소로 결정된다. 문제/해결 구조는 문제와 문제를 해결하기 위한 제안, 제안에 대한 반응의 구조로 구성되어 있다(박민해, 2017). 문제/해결 구조에서 주로 사용하는 어휘는 ‘문제는, 해결방안으로서’ 등이 있다.

비교/대조 구조는 둘 이상의 대상에 대해 유사점이나 차이점을 기술하는 구조이다. 둘 이상의 대상을 다양한 초점에서 비교, 대조하여 장단점을 판별하여 각

각의 특징을 명확하게 보여주려고 할 때 사용한다. 비교/대조에서 장단점을 명확하게 기술하기 위해 사용되는 어휘는 ‘서로 같은, -처럼, -와 달리’ 등이 있다(김문화, 2005).

설명담화는 초등 교과서 전반에 걸쳐 나타나며, 설명담화와 관련된 교육은 저학년부터 지속적으로 진행되고 있다. 초등학교에 들어가면서 접하게 되는 여러 교과서는 다양한 구조의 설명담화를 포함하고 있다(김봉순, 1999, 이미림·이희란, 2014). 2011년에 개정된 3-6학년 국어 교과서에 제시된 설명담화 구조는 문제/해결 구조가 7편, 원인/결과 구조가 17편, 수집 구조가 25편, 비교/대조 구조가 3편으로 수집 구조의 비율이 가장 높다. 최근 개정된 교과서는 수집 구조 뿐 아니라 다양하고 복잡한 설명담화가 고르게 나타난다. 2015년에 개정된 국어 교과서에 제시된 설명담화 구조는 문제/해결 구조가 9편, 원인/결과 구조가 9편, 수집 구조가 24편, 비교/대조 구조가 9편으로 3-6학년 교과서에 포함되어 있다.

설명담화 구조 중 수집 구조는 2학년 교과서부터 제시되며, 3학년부터는 선행요소, 후행요소가 있는 원인/결과 구조와 비교/대조 구조가 나타난다. 4학년부터 문제/해결 구조를 배우기 시작하여 6학년에는 설명담화의 전반적인 구조가 모두 나타나게 된다(주난형, 2016). 따라서 교과서에서는 학년이 증가함에 따라 간단한 구조를 가지고 있는 설명담화부터 원인/결과, 문제/해결 구조와 같이 복잡한 구조의 설명담화 구조까지 나타난다(김정수, 2004). 이는 학년이 올라갈수록 설명담화의 다양한 구조에 따른 지식을 알고 있어야 교과서를 이해할 수 있다는 것을 의미한다.

학교 교육과정에서도 아동들이 접하는 교과서는 다양한 설명담화의 구조를 포함 있기 때문에 설명담화의 구조를 알고 적용할 수 있도록 지도하고 있다. 또한 아동이 설명하고자 하는 요소 사이의 정보를 파악하고 응집성 있게 전달할 수 있도록 강조하고 있다(이미림·이희란, 2014). 저학년부터 설명담화를 구어로 표현하고 작문하는 부분을 강조하고 있다. 예를 들면 설명담화에 대한 지도 내용으로 ‘중심 단어 찾기’, ‘중요한 내용 간추리기’, ‘내용을 조직하여 글쓰기 & 말하기’ 등이 포함되어 있다. 앞서 말한 것과 같이 학년에 따라 교과서에 나타나는 설명담화 구조가 다르기 때문에 구조에 따른 아동의 이해와 산출 능력을 살펴볼 필요가 있다.

아동은 학년이 올라갈수록 복잡하고 위계적인 설명담화를 접하게 된다. 왜냐하면 학년이 올라갈수록 전달하고자 하는 정보들이 어렵거나 복잡해지기 때문이다. 따라서 아동은 설명담화를 이해하기 위해 문맥을 활용하거나 모니터링 (monitoring), 배경 지식을 활용하는 등 다양한 전략을 사용한다(Cote et al., 1998). 또한 설명담화 구조에 대한 인식(structure awareness)을 통해 설명담화를 이해하거나 산출할 수 있다(Taylor, 1982).

설명담화의 구조를 인식하는 것은 각 구조들이 어떤 흐름으로 기술되는지를 아는 것이다(Meyer & Rice, 1982). 수집 구조는 하나의 개념에 대한 설명을 자유롭게 나열하는 방식으로 기술되어야 한다. 비교/대조 구조는 둘 이상의 개념이나 주제에 대해 차이점이나 구별되는 부분에 대해 기술하고 개념들의 공통점이나 유사한 부분을 밝혀 설명하는 방식으로 기술되어야 한다. 원인/결과 구조는 어떤 결과를 일어나게 하는 원인을 먼저 기술한 다음 이로 인해 초래된 결과를 진술하는 방식으로 기술되어야 한다. 원인과 결과를 기술할 때는 시간적인 선후 관계가 명확하게 기술해야 한다. 마지막으로 문제/해결 구조는 문제를 먼저 제시한 뒤, 문제를 해결하는 방안들을 하나씩 설명하는 흐름으로 기술되어야 한다. 설명담화 구조에 대한 인식을 가지고 있어야 각 구조별로 기술되어야 하는 방식을 산출 시 적용할 수 있다. 또한 구조에 대한 인식을 적용하여 동일한 구조를 가진 다른 내용의 설명담화를 좀 더 쉽게 이해할 수 있다(Ray & Meyer, 2011).

2. 학령기 아동의 설명담화 발달

가. 학령기 아동의 설명담화 대형구조(macrostructure) 발달

대부분의 학령기 설명담화 발달 연구는 주로 어휘, 구문 산출과 같은 설명담화 소형 구조(microstructure)에 초점을 두어 연구하였다. 소형 구조는 개별 문장 간의 연결에 초점을 둔다. 하나의 글을 이루고 있는 여러 문장들이 각각 어떻게 구성되어있는지를 알 수 있는 구조이다. 그러나 Baker & Brown(1984)은 설명담화를 잘 이해하기 위해서는 전반적인 글의 구조에 대한 이해가 있어야 한다고 하였다(박민해(2017)에서 재인용). 이는 설명담화의 대형 구조(macrostructure)로 설명할 수 있다. 대형 구조란 각 문단 간의 논리적인 연결에 대해 초점을 두고 있고 여러 문단이 종합되어 하나의 글의 구조를 이루는 것에 중점을 둔다. 문장을 논리적으로 구성하기 위해 글을 어떻게 조직 하는지에 중점을 둔다(주난형, 2016). 이는 전반적으로 응집되어 나타나는 글의 구조 인식(structure awareness)을 말하며, 특정적인 구조를 지닌 담화의 구조를 확인할 수 있다(김미정, 2002). 또한 글의 내용을 효율적으로 전달하기 위해 문장 간, 문단 간 관계들이 어떻게 나열되어 있는지 확인할 수 있는 구조이며, 글의 의미적 짜임을 알 수 있는 구조이다(김미정, 2002). 따라서 설명담화 소형 구조 측면도 중요하지만 전체적인 설명담화 구조를 포함하고 있는 대형 구조(macrostructure)의 측면이 중요하다.

아동은 학년이 올라갈수록 설명담화 대형 구조에 초점이 되는 구조에 대한 인식이 명확해진다(Englert & Hiebert, 1984; Ray, 2011; Smith & Hahn, 1989).

Englert 와 Hiebert(1984), 그리고 Smith와 Hahn(1989)는 수집구조, 비교/대조 구조의 구조 인식에 대한 발달을 살펴보았다. 4, 6, 8학년 아동에게 각 구조에 맞는 문장, 어울리지 않는 문장을 제시한 후 문장의 배열이 잘 조직되었는지 판단하도록 하였다. 학년이 올라갈수록 논리적으로 잘 조직된 설명담화를 잘 판단할 수 있었다. 이는 학년이 높은 아동이 학년이 낮은 아동보다 구조에 대한 인식을 더 명확히 할 수 있다는 것을 말한다.

Ray(2011)은 문제/해결 구조와 비교/대조 구조에 대한 구조 인식의 발달을 살펴보았다. 4, 6, 7, 9학년에게 문제/해결 구조는 설명담화를 다시 쓰게 하였고 비

교/대조 구조는 글을 읽은 후, 중심 생각을 찾게 하였다. 학년이 올라갈수록 구조에 대한 인식을 명확히 하여 적절한 수행이 증가하였다. 그러나 6, 7, 9학년 사이에는 증가의 폭이 작아졌다. 이는 구조 인식은 학년이 올라갈수록 증가하여 구조를 잘 드러나게 산출하거나 명확히 이해하지만 고학년이 되면 증가의 폭이 작아진다는 것을 알 수 있다.

권순선(2003)은 설명담화 구조를 나누어 2-6학년의 설명담화의 대형 구조를 쓰기로 살펴보았다. 학년에 따라 각 구조별로 글의 구조 구조가 드러나게 기술하는지 알아보기 위해 내용의 논리적인 흐름을 살펴보았다. 또한 학년 전체를 합했을 때 어떤 구조에서 쓰기의 수행이 좋았는지 알아보았다. 이 연구에서 사용된 설명담화 구조는 수집, 비교/대조, 원인/결과, 문제/해결이었다. 연구 결과, 학년이 올라갈수록 글의 구조를 잘 드러나게 글을 기술하였다. 2학년 때부터 글의 구조가 나타나긴 하지만 단순한 형태로 기술하였다. 고학년이 되면 4가지 구조 모두 사용하여 글을 구성할 수 있었다.

안은주(2008)는 2, 4, 6학년 아동의 설명담화 쓰기를 통해 설명담화의 전반적인 조직화를 평가하였다. 설명담화의 전반적인 조직화는 글의 내용과 논리적인 흐름에 따른 글의 조직성, 문맥의 흐름, 어휘와 같은 글의 표현 측면으로 분석하였다. 글의 내용은 주제가 명료한지, 내용이 풍부한지를 분석하였다. 글의 조직성은 문단 간 연결의 적절성과 글의 내용이 하나의 논리적인 구조를 이루고 있는지에 대해 분석하였다. 글의 표현 측면은 어휘의 사용, 의미적 오류로 분석하였다. 그 결과, 학년이 올라갈수록 글의 내용, 조직성, 글의 표현의 평균 점수는 상승하였다. 이는 학년이 올라가면서 아동은 논리적으로 기술하기 위해 글의 조직을 생각하여 글에 적용했다고 볼 수 있다. 또한 주제에 맞게 글을 쓰기 위해 문장 간의 긴밀성을 고려하는 것으로 해석할 수 있다.

Meyer와 Freedle(1984)에서 분류한 각 설명담화 구조들은 구조 인식(structure awareness) 정도가 다르다고 하였다. 권순선(2003)의 연구에서도 학년이 올라갈수록 구조 별로 글의 구조 구조를 잘 드러나게 글을 기술할 수 있었고 구조별로 글을 구성하는 능력이 다르다고 하였다.

Wylie과 McGuinness(2004)는 원인/결과, 비교/대조 구조와 수집 구조의 설명담화에 대한 구조 인식을 알아보았다. 심리학과 학생들을 대상으로 심리학에 관

련된 설명담화들을 제시한 후, 중심 생각을 말하게 하였다. 원인/결과와 비교/대조 설명담화는 비교적 구조가 명확한 반면 수집 구조 설명담화는 구조가 명확하지 않아 원인/결과, 비교/대조 설명담화에서 중심 생각을 더 잘 회상하여 말할 수 있었다.

또한 Spooren과 Mulder, 그리고 Hoeken(1998), Sanders와 Noordman(2000)은 문제/해결, 수집 구조의 설명담화에 대한 구조 인식의 정도를 알아보았다. 대학생에게 읽기 자료를 제시한 후 읽기 이해 문항을 풀게하였고, 구조가 잘 드러나게 글을 쓰게 하여 구조 인식의 정도를 알아보았다. 그 결과, 문제/해결 구조에 관한 설명담화가 명확한 구조를 가지고 있어 읽기 이해 문항에서 수집 구조보다 더 높은 점수를 얻었다. 또한 문제/해결 구조가 수집 구조보다 명확하게 인식할 수 있어 구조가 잘 드러난 글을 산출할 수 있었다. Richgels 등(1987)은 수집 구조가 비교적 자유로운 구조이기 때문에 다른 설명담화 구조보다 덜 민감하게 인식한다고 하였다.

따라서 본 연구에서는 원인/결과 구조와 비교/대조 구조에 대한 설명담화로 연구를 진행하고자 한다. 문제/해결 구조는 고학년 교과서에서 주로 나타나기 때문에 발달을 보기에는 어려움이 있어 제외하였다. 수집 구조는 저학년부터 나타나지만 비교/대조와 원인/결과 구조에 비해 구조가 명확하게 드러나지 않는다(Ray & Meyer, 2011). 또한 Meyer & Freedle(1984)는 설명담화 다시 말하기를 실시하였을 때 수집 구조보다 비교/대조와 원인/결과 구조가 논리적인 흐름에 따라 내용을 조직할 수 있다고 하였다.

나. 학령기 아동의 설명담화 소형구조(microstructure) 발달

설명담화의 소형 구조(microstructure)란 개별 문장에 초점을 두어 각 문장의 관계를 분석한다. 소형 구조를 분석하는 것은 하나의 글을 이루는 각 문장들이 어떻게 연결되어 이어지고 있는지를 알아보는 데 유용하다. 소형 구조는 어휘의 산출성과 구문 복잡성으로 평가할 수 있다(이미림·이희란, 2014). 따라서 대부분 학령기 아동의 설명담화에 대한 연구들은 아동이 산출한 어휘, 구문 분석을 통해 발달을 살펴보았다(강진영, 2006; 안은주, 2008; 이미림·이희란, 2014; 임애리 등 2008; Nippold et al., 2005; Nippold et al., 2007; Scott & Windsor, 2000).

Nippold 외(2005)는 대화와 설명담화에서의 구문 발달을 살펴보았다. 학령기 구문 특성은 최소 종결 단위(Termination-unit: T-unit)로 살펴볼 수 있다. T-unit은 의사소통 단위 중 하나로 1개의 주어와 1개의 서술어를 가진 주절이나 종속절을 포함하는 주절 단위를 말한다(Paul & Norbury, 2012). Nippold 외(2005)는 연령이 증가할수록 대화보다 설명담화가 급격한 구문 복잡성을 보였다고 보고하였다. 총 T-unit의 수는 연령이 증가할수록 유의하게 증가하였으나 담화 구조에 따라서는 유의한 차이를 보이지 않았다. 반면에 평균 T-unit의 길이(Mean length of T-unit: MLT)는 연령과 담화구조에 따라 유의하게 증가하는 것으로 나타났다. 담화 구조에서는 대화보다 설명담화의 MLT가 더 긴 것으로 나타났다. 따라서 연령이 높아질수록 더 복잡한 문장 구조를 사용하며, 대화보다 설명담화에서 복잡한 문장 구조를 사용하여 산출하는 것을 알 수 있다.

Scott & Windsor(2000)는 이야기와 설명담화에서 나타나는 전반적인 언어수행 능력을 살펴보았다. 이 연구는 구문 산출성, 어휘 사용, 문법적인 복잡성, 문법 오류율 측면에서 분석하였다. 설명담화는 이야기보다 총 T-unit의 수는 적고, 언어적 비유창성(maze)의 비율도 더 많았다. 하지만 문법적인 복잡성을 살펴볼 수 있는 T-unit 당 평균 낱말의 길이(Mean length of T-unit in words: MLT-w)는 설명담화가 이야기보다 더 긴 것으로 나타났다. 따라서 이야기나 대화보다 설명담화가 더 복잡한 구문을 사용하는 것으로 해석할 수 있다.

설명담화를 구어로 산출한 것과 비슷하게 쓰기에서도 비슷한 특성이 나타났다. 임애리 등(2008)은 초등 4학년, 6학년, 중학교 2학년 아동의 설명담화 쓰기를 통

해 구문 발달을 살펴보았다. 구문 발달은 총 T-unit의 수, T-unit 당 평균 어절의 수(Mean length of T-unit in Clutters: MLT-c), 평균 종속절의 수로 살펴보았다. 분석 결과, 총 T-unit의 수, MLT-c, 평균 종속절의 수가 학년에 따라 점진적으로 증가하였다. 특히 다른 학년 보다 4학년과 6학년에서 구문 길이가 가장 눈에 띄게 증가하였다.

안은주(2008)와 강진영(2006)은 초등 2, 4, 6학년 아동의 설명담화 쓰기로 아동의 구문 복잡성을 살펴보았다. T-unit 당 평균 낱말 길이와 T-unit 당 종속절의 수는 학년이 올라갈수록 유의하게 증가하였다고 보고하였다. T-unit의 수와 T-unit 당 관형사절 비율은 2학년에서 가장 산출이 적었고 4, 6학년 집단에서 유의하게 더 긴 것으로 나타났다. 하지만 4학년 집단과 6학년 집단에서는 유의한 증진을 보이지 않았다. 이는 학년이 올라갈수록 복잡한 구문을 사용하지만 고학년이 되면 그 증가의 폭이 작아져 유의한 차이를 보이지 않는 것으로 해석할 수 있다.

이야기, 대화, 설명 및 설득담화와 같은 담화 구조에 따른 발달을 살펴보는 것도 중요하지만 학년에 따라 나타나는 설명담화 구조가 다르기 때문에 설명담화 구조에 따른 발달을 보는 것도 중요하다. 이미림·이희란(2014)는 설명담화 구조를 수집 구조와 문제/해결 구조로 나누어 설명담화의 산출 능력을 살펴보았다. 이 연구에서는 최소한의 의사소통 단위인 C-unit(Communication unit), 다른 낱말 수(Number of Different word; NDW), C-unit 당 평균 낱말 길이(Mean Length of C-unit word: MLC-w)로 분석하였다. 수집 구조가 문제/해결 구조보다 총 C-unit의 수, NDW, MLC-w가 유의하게 긴 것으로 나타났다. 그러므로 다양한 어휘를 포함하고 구문을 산출하는 능력에 있어 설명담화 구조에 따라 차이가 있음을 확인할 수 있다.

Nippold 외(2007)는 학령기 아동에게 수집구조와 문제/해결 구조의 설명담화를 산출하게 하였을 때 다양한 어휘 사용과 구문복잡성에서 차이가 있었다고 보고하였다. 즉, 좀 더 복잡한 설명담화 구조 구조인 문제/해결 구조에서 다양한 어휘와 복잡한 구문을 산출하였다.

3. 학령기 아동의 설명담화 요약하기

가. 설명담화 요약하기

설명담화 dml 대형 구조와 소형 구조에 대한 지식을 확인할 수 있는 방법 중 하나로 요약하기가 있다(Westby, 2005; Wolfe, 2005). 요약할 때는 설명담화 각 구조 별로 기술해야 하는 방식들로 내용을 산출해야 한다. 또한 문단 내 중심 문장과 뒷받침 문장을 구별해야 하고, 하나의 큰 주제에 연결된 문장들을 응집성 있게 배열해야 한다(Leopold, Sumfleth, & Leutner, 2013; Westby et al., 2010).

요약하기는 글 안에 중심 내용만을 간추려 산출하는 능력이다(윤선경, 2008). 이는 글 안에 있는 문장 간의 연결, 문단의 내용을 파악하고 문단의 내용을 통합할 수 있어야 한다. 그 다음 전체적인 주제를 파악하고 논리적인 흐름에 맞게 글을 구성하여 산출하는 것이다. 또한 요약하기는 각 문단의 중요한 내용을 연결하고, 결속표지들을 사용하여 응집성 있게 배열해야 한다. 예를 들면 문장과 문장을 유기적으로 연결하기 위해 접속사를 넣거나 대용어를 사용하여 자신의 말로 산출하는 것이다.

요약하기는 글의 대형구조 뿐 아니라 소형 구조를 살펴보는 데에도 유용하다(van Dijk, 1978; 이병희(2011)에서 재인용). 소형 구조는 글을 구성하는 각각의 문장이나 개념을 연결하는 것이고, 대형 구조는 각 문단의 중심 내용을 파악하여 글 전체의 주제를 구성하는 역할을 한다고 하였다. 따라서 요약하기는 전반적인 글의 조직을 평가할 수 있을 뿐만 아니라 각 문장이나 개념들이 어떻게 연결되어 있는지도 알 수 있는 방법이다.

특히, Westby 외(2010)는 전반적인 글의 구조를 평가하기 위해 설명담화를 다시 말하는 것보다 요약하기가 더 유용한 방법이라고 하였다. 다시 말하기는 단순히 내용을 기억하여 다시 산출하는 것이지만 요약하기는 설명담화에 있는 내용을 해석하고 분석하여 중요한 내용과 중요하지 않은 내용을 구별해야 한다고 하였다. 또한 응집력 있는 문장들을 한 문단씩 구분 지어서 전체적인 내용을 파악해야 한다. 따라서 요약하기 위해서는 글의 구조를 알고 있어야 한다고 보고하였다.

교과서에 제시된 설명담화는 중심 내용과 세부 내용을 함께 묶어 기술하거나 중심 단어를 한 번 제시한 후, 내용의 응집성을 위하여 대응어를 사용한다. 교과 과정에서는 학생들이 설명담화를 읽고, 적절한 주제 및 중심 단어를 찾기를 기대한다(O'Donnell & Wood, 1999; 윤선경(2008)에서 재인용). 따라서 설명담화를 이해하기 위해서는 글이 어떻게 조직되었는지 문장 간, 문단 간 얼마나 긴밀하게 응집되었는지를 알고 있어야 한다. 이를 위해 아동은 설명담화의 글의 조직, 중심 내용, 문장 간 연결 관계를 이해하고 있어야 한다.

나. 설명담화 요약하기의 발달

초등 교과서에서 설명담화를 제시하고 읽은 다음, 문단을 나누고 각 문단에서 중심 문장을 찾거나 글 전체를 요약하라는 단원이 제시되어 있다. 학령기 아동은 요약 시, 설명담화 글을 제시했을 때 글의 전반적인 조직을 알고 적용할 수 있어야 한다. 그래서 설명담화의 전반적인 내용의 조직과 응집성의 발달 양상에는 어떠한 특성이 있는지 알아보는 것이 중요하다.

Westby 외(2010)는 4학년과 5학년의 설명담화 쓰기를 통해 요약하기 능력을 살펴보았다. 요약하기는 글의 요점을 간추리는 것으로 글의 구조를 파악하고 각 문단을 통합하는 과정을 필요로 한다(이병희, 2011). 또한 요약하기는 대형 구조와 소형 구조를 파악하기에 좋은 방법이라고 하였다(Westby et al., 2010). 이 연구에서는 대형 구조를 글의 구조를 파악하여 논리적으로 글을 조직하였는지, 응집성 있는 글을 만들기 위해 중심 문장이 포함되었는지, 결속표지를 사용하였는지 분석하였다. 또한 소형구조는 MLT와 종속절의 수, 연결어미의 사용으로 살펴보았다. 대형 구조를 살펴볼 수 있는 글의 조직, 중심 문장, 결속표지는 학년이 올라갈수록 유의하게 점수가 증가하였다. 소형 구조를 살펴볼 수 있는 종속절의 수가 학년이 올라갈수록 유의하게 증가하였다. 상관 분석을 실시한 결과 연결어미와 글의 조직 점수가 가장 높은 상관을 보였다. 이는 응집성이 높은 글을 만들기 위해 결속표지를 다양하게 사용하면 글의 조직이 명확하게 드러난 글을 산출할 수 있다고 해석할 수 있다.

Brown & Day(1983)은 5, 7, 10학년, 대학생에게 설명담화를 제시한 후 요약

하기를 제시하고 대형 구조를 분석하였다. 요약하기 채점은 중요하지 않은 정보를 생략하는 것, 각 문단을 통합하는 것, 중심 문장을 찾거나 중심 문장을 자신의 말로 다시 만드는 것이다. 5학년부터 중요하지 않은 정보를 생략하는 것은 가능하였다. 그러나 5학년은 문단을 통합하거나 중심 문장을 만드는 것은 어려웠다. 문단을 통합하는 것은 7학년부터 학년이 증가할수록 빈도가 높아졌다. 중심문장을 찾거나 만드는 것은 10학년부터 학년이 증가할수록 산출하는 빈도가 높아졌다.

Kintsch(1990)은 6학년, 10학년, 대학생에게 설명담화를 읽고 요약하게 하였다. 요약하기 채점은 대형 구조 수준에서 분석하였다. 채점은 글의 총 길이, 글의 조직, 글의 전체적인 의미(중심 문장), 요약한 글에 기술된 참여자의 배경 지식, 회상율과 기술된 글의 응집성을 평가할 수 있는 결속표지로 하였다. 세 집단 모두 글의 총 길이는 비슷한 수준으로 나타났다. 하지만 글의 조직, 중심 문장, 배경 지식, 결속표지는 학년이 올라갈수록 점수가 유의하게 증가하였다. 이는 학년이 높아질수록 글의 조직이 더 잘 드러나게 산출할 수 있다고 해석할 수 있다. 또한 학년이 높아질수록 응집성 높은 글을 산출할 수 있으며, 글의 응집성을 높이기 위해 중심 문장을 생성할 수 있다고 할 수 있다.

선행 연구들을 종합해보면 요약하기 능력은 저학년부터 대학생까지 지속적으로 발달함을 알 수 있다. 학년이 올라갈수록 글의 내용을 이루고 있는 개념들을 논리적으로 만들기 위해 개념들을 위계적으로 조직하여 글의 구조가 명확하게 드러났다. 또한 내용을 좀 더 응집력 있게 만들기 위해 다양한 결속표지를 사용하거나 글에서 중심 문장을 도출하여 제시하였다. 그렇기 때문에 설명담화 요약하기를 분석하기 위해서는 글의 구조를 평가하기 위한 조직성, 산출한 글 또는 발화의 내용/주제에 관련된 응집성이 필수적임을 알 수 있다.

다. 설명담화 요약하기의 평가

요약하기를 평가하기 위해서는 글의 구조를 평가하기 위한 조직성, 산출한 글 또는 발화의 내용/주제에 관련된 응집성이 필수적이다(Kintsch, 1990).

(1) 조직성

글의 조직성을 평가하기 위한 방법으로는 도식(graphic organizer)을 이용하여 평가하는 방법이 유용하다(Westby et al., 2010). 도식은 설명담화의 전반적인 조직화에 초점을 두는 대형 구조의 이해를 볼 수 있는 유용한 방법이다. 설명담화의 대형구조가 적절하게 드러나기 위해서는 설명담화 구조에 대한 인식(structure awareness)이 명확해야 한다(Ray & Meyer, 2011). 각 구조별로 내용의 흐름이 다르기 때문에 각 구조 별로 어떻게 기술해야 하는지 명확하게 알고 있어야 한다. 도식을 사용하면 중심 생각, 세부적인 생각을 구별하여 기술할 수 있고 이들을 적절하게 연결할 수 있다(Richgels et al., 1987). 결과적으로 설명담화를 전반적으로 잘 조직화 할 수 있도록 도와주는 단서로 유용하다고 할 수 있다. 또한 도식 작성 후 스스로 설명담화 구조에 맞게 논리적으로 산출 할 수 있는지를 평가할 수 있다고 하였다(Westby, 2010).

특히, 요약하기 능력은 성인기까지 지속적으로 발달하는 능력이기 때문에 저학년 아동의 설명담화 요약하기를 평가할 때는 도식을 제공해주는 것이 유용하다고 하였다(Westby, 2010). 도식은 아동이 스스로 글의 구조를 조직화하는 것을 돕고, 문장들을 논리적인 흐름에 맞게 조직화할 수 있도록 한다(최영수, 2008). 도식을 적절하게 작성하지 못한다면 문장을 논리적인 흐름에 맞게 조직화하는데 어려움이 있다고 할 수 있다. 또한 설명담화를 요약하여 산출할 때 도식에 포함된 내용을 산출하지 못한다면 글의 조직화에 대한 지식이 완전하지 않음을 알 수 있다. 글에 있는 내용을 적절하게 도식에 포함하고, 도식에 있는 내용을 완전하게 산출한다면 글의 구조가 명확하게 드러나게 말할 수 있다. 결과적으로 도식을 사용하여 평가하면 글을 논리적으로 조직화할 수 있는 구조에 대한 인식을 알 수 있다.

Ghaith & Harkouss(2003)은 대학생을 대상으로 설명담화의 구조별 글의 구조

의 인식(awareness)을 설명담화 다시 쓰기로 알아보았다. 설명담화 구조는 수집, 비교/대조, 원인/결과, 문제/해결 구조이며, 글의 구조 인식은 내용의 조직화, 회상율로 살펴보았다. 조직화와 회상율 모두 유의한 차이는 나타나지 않았지만 비교/대조, 문제/해결, 수집, 원인/결과 구조 순서로 인식하였다. 이는 설명담화 구조에 따라 글의 구조 인식이 다를 수 있음을 시사한다. 따라서 설명담화의 구조에 따라 각 문단을 통합하여 논리적으로 구성할 수 있는 능력이 다른지 알아보는 것도 중요하다.

(2) 응집성

응집성을 평가하기 위해서는 각 문단의 연결, 문장 간의 연결이 중요하다고 할 수 있다(Lundine & McCauley, 2016). 또한 글을 설명할 때 중심이 되는 중심 문장의 여부가 중요하다(Gajria & Salvia, 1992; Lundine & McCauley(2016)에서 재인용). 특히 설명담화는 말하려고 하는 목적 분명히 제시해야하기 때문에 중심 문장이 뚜렷해야 한다(Brown & Daly,1983). 응집성이 높은 설명담화를 만들기 위해서는 각 문단의 주제를 파악하고, 글 전체의 중심 문장이 뚜렷하게 기술해야 함을 시사한다. 또한 문장 간, 문단 사이는 자연스럽게 연결되려면 긴밀성을 떨어뜨리는 문장이 없어야 한다. 각 문장과 문단 사이에 주제에 관련 없는 문장을 산출하면 문장과 문단 간 내용이 긴밀하게 연결될 수 없기 때문이다. Westby & Clauser(2005)에 따르면 구어 또는 문어로 산출한 설명담화는 중심 문장과 하위 문장들 간의 연관성을 평가하기 위해서 특정한 어휘 즉, 결속표지로 평가할 수 있다고 하였다. 글의 내용을 응집성 있게 배열하기 위해서는 적절한 연결어미나 어휘를 사용해야하기 때문이다.

(3) 언어적 표지(어휘와 구문)

마지막으로 설명담화를 요약할 때는 적절한 어휘와 구문을 사용해야 한다. 이는 설명담화의 소형 구조로 살펴볼 수 있다. 소형 구조는 개별 문장의 형식이나 개별 문장 간 결속성의 관계를 보여주는 것에 중점을 둔다. 이는 응집력 있는 글로 산출하기 위해 결속력 있는 어휘들을 사용하는 것으로 설명되기도 한다. Bird, Joshi 와 Cleave(2016)는 7-12세 아동을 대상으로 좋아하는 스포츠를 설명하게

하여 소형 구조를 분석하였다. 소형 구조는 설명의 응집성을 높이기 위해 주제어와 관련된 어휘를 첨가하는 것으로 보았다. 7-8세 집단과 11-12세 집단으로 나누어 분석했을 때 학년이 올라갈수록 응집성을 높이기 위해 주제어와 관련된 어휘를 더 잘 사용하는 것으로 나타났다. 따라서 글의 응집성을 높여주기 위해서는 결속력 있는 어휘의 사용이 중요하다. 결속력 있는 어휘는 주제와 관련된 새로운 어휘를 첨가하거나 연결 어미를 사용하여 문장의 응집력을 높여주는 것이다. 이러한 결속표지의 사용과 같은 소형 구조의 특성을 설명담화의 전체적인 대형 구조와 비교하여 살펴보는 것도 중요할 것이다(Westby et al., 2010).

Westby 외(2010)는 소형 구조를 평균 T-unit 길이(MLT), 종속절, 연결 어미이며, 대형 구조를 글의 조직성, 내용의 응집성으로 나누어 상관 분석을 실시하였다. 그 결과, MLT와 연결 어미, 글의 구조 간에 유의한 상관을 보였다. 이는 복잡한 구문을 사용할수록 글의 구조가 더 명확하게 드러난다는 것으로 볼 수 있다.

따라서 본 연구에서는 글의 조직성을 알아보기 위해 도식을 제공하여 학년별로 설명담화 구조에 따라 스스로 내용을 논리적으로 조직화할 수 있는지 알아보고자 하였다. 설명담화의 응집성은 중심 문장의 여부, 내용의 응집성, 결속표지로 평가하고자 한다. 또한 결속력 있는 어휘나 연결어미를 사용하여 문장을 응집력 있게 산출하는지 알아보기 위해 언어적인 표지로서 어휘의 사용과 구문 구조를 평가한다.

Ⅲ. 연구방법

1. 연구 대상

본 연구는 조선대학교 기관생명윤리심의위원회(IRB: Institutional Review Board)의 승인 하에 이루어졌다. 대상자는 총 45명으로 2학년, 4학년, 6학년 아동 15명씩 참여하였다. 연구 참여자 선정 기준은 다음과 같다.

가. 연구 참여자

연구 참여자는 초등 2, 4, 6학년에 재학 중인 일반 아동으로 언어, 읽기, 인지 발달에 어려움이 없는 아동이다. 연구 참여자 선정에 대한 기준은 다음과 같다.

첫째, 한국 비언어 지능검사-II(Korean Comprehensive Test of Nonverbal Intelligence-II; K-CTONI-2, 박혜원, 2014)를 실시한 결과, 지능이 정상인 아동(80점 이상)이어야 한다. K-CTONI-2의 지능분류에 따르면 80이상인 경우를 일반 아동의 평균 범주로 보았기 때문에 80점 이상으로 선정하게 되었다. 둘째, 수용·표현 어휘력 검사(Receptive & Expressive Vocabulary Test; REVT, 김영태·홍경훈·김경희·장혜성·이주연, 2009) 결과 -1 표준편차 이상인 아동을 선정하였다. REVT 지침서에 따르면 -1 표준편차 이상을 정상발달 내에 있는 것으로 보았기 때문에 -1 표준편차 이상으로 선정하게 되었다. 셋째, 한국어 읽기 검사(Korean Language-based Reading Assessment; KOLRA, 배소영·김미배·윤효진·장승민, 2015) 중 읽기유창성검사에서 아동의 생활연령에 비교했을 때 표준점수 90점 이상인 아동을 선정하였다. 읽기 부진에 대한 저성취 모델(low achievement model)의 저성취 기준이 표준 점수 90점 미만의 아동(Shaywitz et al., 1992)이므로 표준 점수 90점 이상으로 선정하게 되었다. 넷째, 부모나 교사에 의해 신경, 정서 및 감각에 문제가 없다고 보고된 아동을 대상으로 선정하였다.

각 집단에 선정된 2, 4, 6학년의 연령, K-CTONI-2, REVT, KOLRA 읽기유창성검사의 평균(표준편차)은 <표-1>와 같다.

<표 - 1> 연구 참여자 정보

학년	2학년	4학년	6학년
생활 연령(개월)	95(2.10)	120(3.08)	145(4.25)
K-CTONI-2(SD) ^a	104.33(10.3)	107.33(7.17)	107.66(10.54)
REVT			
수용어휘력검사(SD) ^b	91.80(4.88)	113.06(5.21)	132.93(6.05)
REVT			
표현어휘력검사(SD) ^b	91.46(5.35)	110.06(3.87)	135.20(6.10)
KOLRA			
읽기유창성검사(SD) ^a	105.93(4.71)	105.66(3.57)	105.33(3.90)

^a 표준점수 ^b 원점수

2. 연구 도구

가. 설명담화 글의 제작

본 연구는 학년에 따른 설명담화 구조별(비교/대조, 원인/결과)로 요약하기 특성을 살펴보았다. 본 연구는 초등 2, 4, 6학년 아동의 설명담화 요약하기 발달을 살펴보려고 하였으므로 글 수준을 중간 학년인 4학년 수준에 맞추어 제작하였다. 두 가지 설명담화 구조는 비교/대조와 원인/결과 구조이다.

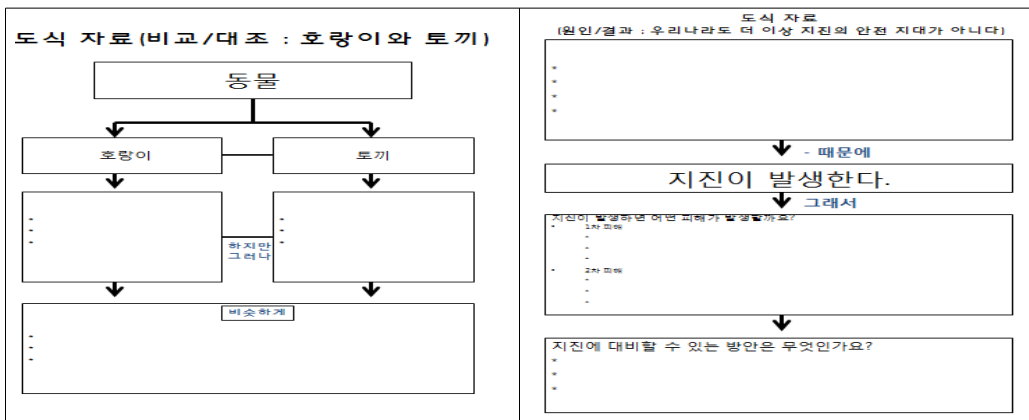
글의 친숙도에 따라 요약하기 능력에 영향을 미칠 수 있으므로 연구자가 새로운 설명담화를 제작하였다. 비교/대조 설명담화 주제는 ‘호랑이와 토끼’이며, 원인/결과 설명담화 주제는 ‘우리나라도 지진의 안전지대가 아니다’이다. 비교/대조 설명담화 주제는 한국어 해독해(김미배 외, 2017) 자료집을 참고하여 선정하였으며, 원인/결과 설명담화 주제는 아동의 친숙도를 고려하여 3-5학년 교과서를 참고해 선정하였다. 주제를 선정한 후 연구자는 초등학생의 어휘와 구문구조를 고려하여 설명담화를 구성하였다. 설명담화 글은 국립국어원의 ‘초등 교과 어휘 자료집’을 참고하여 90% 이상이 초등학교 3-5학년 교과서에 실린 어휘들로 구성되

있음을 확인하였다. 또한 Nippold(2007)을 참고하여 설명담화에 자주 제시되는 결속표지들을 한국어에 맞게 번역하여 글 안에 포함되도록 하였다. 글 안에 포함된 결속표지는 <표-2>에 제시하였다. 두 가지 구조로 제작된 설명담화는 어휘와 구문적 난이도를 비슷하게 구성하였다. 두 가지 구조로 제작된 설명담화 글 자료는 <부록-1>에 제시하였다.

나. 각 설명담화에 따른 도식 제작

본 연구는 설명담화 글을 읽은 후 도식을 채우고, 도식을 토대로 요약하여 구어로 산출하는 방식으로 진행되었다. Gillian과 Dolores(2009)는 설명담화 구조에 대한 인식이 있는지 알아보기 위해서는 시각적으로 보여질 수 있는 도식과 같은 방법이 유용하다고 하였다. 또한 아동이 요약할 때 어떻게 조직하는지를 볼 수 있는 좋은 방법이다(Griffin & Tubert, 1995). 설명담화 도식은 Westby 외(2010)에서 사용된 도식을 사용하였다. 본 연구의 도식은 각 설명담화의 글에 맞게 수정하였다. 각 설명담화에 따른 도식 모양은 <그림-1>과 같으며, 각 도식에 해당하는 내용은 <부록-2>에 제시하였다.

< 그림 - 1> 비교/대조와 원인/결과 구조의 도식



다. 설명담화 및 도식의 내용타당도

설명담화의 주제, 포함된 어휘, 문법 및 구문, 글의 길이, 도식의 적절성에 대한 내용타당도를 실시하였다. 내용타당도는 국어국문학 박사학위 소지자 1인, 현장 경력이 10년 이상인 초등학교 교사 2인, 그리고 언어재활사 경력 8년 이상이며 언어병리학 박사학위 소지자 2인과 언어병리학 교수 1인에게 의뢰하였다. 내용타당도 지수는 5점 척도로 1점 ‘매우 타당하지 않다’, 2점 ‘타당하지 않다’, 3점 ‘보통이다’, 4점 ‘타당하다’, 5점 ‘매우 타당하다’이다.

평균 내용타당도를 산출한 결과, 비교/대조 설명담화의 경우 5점 만점에 평균 4.2점이었으며, 원인/결과 설명담화의 경우 평균 4.1점이었다. 전문가들은 2학년 수준에는 어려울 수 있으나 학령기 아동의 발달을 보기에는 적절한 글 및 도식이라고 하였다. 2가지 설명담화 모두 3점 이하인 내용 타당도 문항으로는 내용의 길이 및 어휘였다. 따라서 길이를 줄이기 위하여 설명담화 시작 부분에 기술된 대상에 대한 설명 부분을 일부분 삭제하거나(예 : ‘동물은 움직일 수 있으며 다른 생물로부터 영양분을 얻어 살아가는 생물입니다.’) 수정하였다. 또한 고학년 교과서에 제시된 어휘는(예 : 관목림, 건조, 균형, 경계 등) 좀 더 친숙한 어휘(숲, 말린 과일 껍질)로 수정하거나 삭제하였다. 최종적으로 선정된 설명담화 자료의 어휘 및 구문 난이도는 다음과 같다. 비교/대조 구조는 28문장의 글로 구성되어 있으며, 34개의 T-unit으로 구성되어 있다. 복문은 16문장이며, 그 중 13개의 종속절(관형절 7개, 부사절 6개)이 포함되었다. 원인/결과 구조의 설명담화는 25문장의 글로 구성되어 있고, 31개의 T-unit을 포함하고 있다. 복문은 14개이며, 종속절은 13개(관형절 6개, 부사절 7개)이다. 따라서 본 연구에서 사용되는 2가지 구조의 설명담화는 비슷한 수준으로 구성되어 있다고 볼 수 있다. 설명담화 언어적 수준은 <표 - 3>에 제시하였다.

<표 - 2> 설명담화 구조(비교/대조, 원인/결과)에 사용된 결속표지

비교/대조 설명담화		원인/결과 설명담화	
결속표지	빈도	결속표지	빈도
지시적 대응	2	지시적 대응	3
어휘	15	어휘	14
연결 어미	16	연결 어미	20
보조사	32	보조사	9
접속사	1	접속사	2
합계	67	합계	48

<표 - 3> 설명담화의 언어적 수준

	문장 수	어절 수	복문 수	종속절 수	국립국어원에 제시된 2-4학년 어휘 비율
호랑이와 토끼 (비교/대조)	28	242	16	13	90.5%
지진(원인/결과)	25	241	14	13	90%
평균	26.5	241.5	15	13	90.25%

3. 연구 절차

가. 자료수집

연구를 진행하기 전 보호자 및 아동에게 서면 동의서를 작성하도록 하며, 소음이 없는 조용한 장소에서 아동과 1:1로 검사를 진행하였다. 모든 연구 과제의 수행은 디지털 녹음기(R-O9HR, Roland Co.)로 녹음하였으며, 과제 수행 후 연구 참여자의 반응을 기록하고 채점하였다.

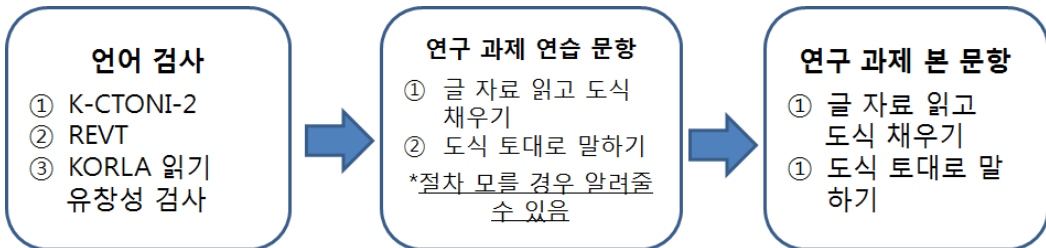
연구 참여자 선정을 위한 언어 검사를 실시한 후, 연습 문항 및 본 실험 과제를 실시하였다. 연습 문항 및 본 실험 과제는 2개의 설명담화(비교/대조, 원인/결과)를 읽고 도식을 채운 후, 도식을 보고 연구자에게 요약하여 설명하는 방식으로 진행되었다. 연구 참여의 적절성을 검사하기 위하여 약 1시간 정도의 시간이 소요되었다. 본 연구의 연습 문항 및 실험 과제는 약 60분 정도의 시간[연습 문항 10분 + 2개의 설명담화 읽는 시간 총 10분(5분 x2) + 도식 채우는 시간 총 10분(5분 x2) + 도식을 토대로 요약하여 산출하는 시간 총 20분(10분 x2)] 이 소요되었다.

실험 과제의 연구절차는 다음과 같다. 먼저 연구 참여자가 본 연구의 실험 과제 절차를 이해하도록 연습 문항을 실시하였다. 연습 문항은 실험과제에서 사용되는 설명담화와 동일한 구조인 비교/대조와 원인/결과 구조이다. 연습 문항에서 사용된 글은 비교/대조 구조는 ‘자전거와 오토바이’, 원인/결과 구조는 ‘눈이 나빠지는 원인’이었다. 연습 문항은 주제, 어휘, 구문의 난이도가 쉽도록 제작하였다. 연습 문항 절차는 비교/대조와 원인/결과의 설명담화를 읽고, 도식을 채운 후 요약하여 구어로 산출하는 방식으로 진행하였다.

연구자는 연습 문항에 대한 글과 도식자료를 보여주면서 “선생님이 이제부터 이야기를 2개 보여줄 거예요. ○○이가 읽고 나서 옆에 있는 도식의 네모를 채우는 거예요. 그 다음에 도식만 보고 나에게 하나의 이야기로 말해주세요.”라고 설명한다. 연습문항에서 연구 참여자가 도식을 채우는 것을 어려워한다면 연구자가 도식을 채우는 방법을 설명해줄 수 있다. 계속적으로 아동이 도식에 내용을 채우기 어려워할 경우, 연구자와 함께 도식을 채웠다. 또한 연구 참여자가 도식에 있

는 단어만 나열할 경우 “도식을 보고 OO이가 아까 봤던 글처럼 하나의 이야기로 나에게 다시 말해주세요.”라고 설명해줄 수 있다.

연구 참여자가 연습 문항에서 연구 절차를 충분히 숙지한 뒤, 본 연구의 실험 과제를 실시하였다. 연습 문제의 방식과 동일하게 연구 참여자는 비교/대조와 원인/결과 설명담화를 읽은 후에 각 설명담화 구조에 맞게 도식을 채워 넣고, 도식을 바탕으로 요약하여 구어로 산출한다. 연구자는 연구 참여자에게 “이제는 OO이 스스로 도식을 채우고 이야기할거예요. 이야기는 2개이고 연습 문제보다는 어려울 수 있어요. 연습 문제랑 동일하게 OO이가 읽고 나서 옆에 있는 도식의 네 모를 채우는 거예요. 그 다음에 도식만 보고 아까처럼 하나의 이야기로 말해주세요”라고 설명한다. 아동이 도식을 채우기 어려워할 경우, “OO이가 이야기를 읽고 다시 말할 때 필요한 내용이 무엇일까 생각하고 적어보세요.”라고 한 번 더 말하며 도식을 스스로 채울 수 있도록 유도한다. 아동이 연습 문항과 동일하게 단어만 나열할 경우 “연습 문항에서 했던 것처럼 하나의 이야기로 다시 말해주세요.”라고 한 번 더 설명해줄 수 있다. 설명담화 구조에 따른 요약하기는 순서 효과를 배제하기 위해 역균형화 한다. 절차는 다음과 같다.



나. 자료분석

요약하기의 채점은 Westby 외(2010)의 연구에서 제시된 설명담화 요약하기 채점 기준을 참고하여 수정 및 보완한 후 사용하였다. Westby외(2010)에서 제시한 채점 기준은 5점 척도이지만 본 연구에서는 연구자가 3점 척도(0=전혀 그렇지 않다, 1=약간 적절하다, 2=적절하다)로 수정 및 보완하여 사용하였다. Westby 외(2010)의 채점 기준은 ‘중심 문장, 설명담화 구조 인식하기, 도식 사용하여 요약하기, 문장 간 긴밀성, 문장 구조, 일견 단어’이었다. 그러나 요약할 때는 글을 읽고 필요한 문장과 불필요한 문장을 구별하여 도식에 적절한 내용을 채울 수 있어야 한다. 도식을 적절하게 채우지 않으면 도식을 사용하여 요약하거나 글의 구조가 명확하게 드러난 글을 산출할 수 없다. 따라서 도식을 채우는 측면의 채점 기준이 필요하다고 판단되어 ‘도식 채우기’라는 채점 기준을 추가하였다. 그리고 Westby 외(2010)에서 사용한 ‘일견단어’라는 채점 기준은 문장들을 긴밀하게 연결하기 위한 단어들의 사용으로서 채점하였다. 따라서 본 연구에서는 ‘일견 단어’라는 채점 기준을 응집성을 높이기 위해 사용하는 ‘결속표지’, 중심 문장과 관련된 어휘나 요약 시 사용되어야 하는 다양한 어휘들에 대한 ‘어휘’ 채점 기준을 추가하였다. 따라서 연구자가 추가한 채점 기준은 ‘도식 채우기, 결속표지, 어휘’이다. 따라서 채점은 총 8가지 요소로 점수를 계산하게 된다.

8가지 요소는 조직성(도식 채우기, 도식 사용하여 요약하기, 설명담화 구조 인식하기), 응집성(중심 문장, 문장 간의 긴밀성, 결속표지), 언어적 표지(어휘, 구문 구조)이다. 또한 도식 채우기, 도식 사용하여 요약하기, 설명담화의 구조인식하기 점수를 더한 조직성 총 점수, 중심 문장, 문장 간의 긴밀성, 결속표지 점수를 더한 응집성 총 점수, 어휘와 구문 구조 점수를 더한 언어적 표지 총 점수도 계산하여 분석한다. 8가지 요소 중 도식 채우기는 아동이 작성한 도식을 채점하며, 나머지 요소는 산출한 발화에 대해 채점한다. 구체적인 채점 기준은 <부록-3>에 제시하였다.

(1) 조직성(도식의 작성, 도식의 사용, 설명담화 구조 인식하기)

조직성은 도식을 이용하여 스스로 글을 조직화할 수 있는지, 도식을 사용하여 설명담화의 구조를 인식하여 결과적으로 구조가 명확히 드러난 글을 산출할 수 있는지를 평가한다.

도식 채우기는 제시한 도식을 채울 수 있는지 채점한다. 따라서 50% 미만 스스로 작성했을 경우 0점, 50 - 80% 스스로 작성했을 경우 1점, 80% 이상 채웠을 경우 2점을 제공한다.

도식 사용하여 요약하기는 자발적으로 채운 도식의 내용을 모두 산출했는지에 대해 채점한다. 도식을 제공했음에도 비교/대조 구조와 원인/결과 구조에 따라 적절하게 산출하지 못했을 경우 0점, 자신이 스스로 채운 도식의 내용을 80% 이상 사용하거나 도식에 제공된 키워드를 산출 시 그대로 읽은 경우 1점을 제공한다. 도식을 채운 내용에 대해 자신이 다시 구조화하여 내용을 재구성한 경우 2점을 제공한다.

설명담화 구조 인식하기는 비교/대조 구조와 원인/결과 구조 형식에 맞는 설명담화가 적절하게 나타났는지를 확인한다. 문장들이 비교/대조 구조와 원인/결과 구조에 적절하지 않다면 0점, 비교/대조 구조와 원인/결과 구조 별로 1-2문장으로 단순하게 산출했을 경우 1점을 제공한다. 비교/대조 구조와 원인/결과 구조를 명확하게 드러나도록 산출하기 위하여 모든 문장이 논리적으로 산출되었을 경우 2점을 제공한다.

(2) 응집성(중심 문장, 문장 간 긴밀성, 결속표지)

응집성은 내용 및 주제와 관련된 내용으로 아동이 산출한 발화에서 중심 문장이 산출되었는지, 문장 내 글의 긴밀성을 떨어뜨리는 문장은 없는지, 응집성을 높이기 위해 결속표지를 사용하였는지를 평가한다.

중심 문장은 아동이 산출한 발화에 중심 내용이 있는지 채점한다. 중심 문장이 없으면 0점, 중심 문장이 너무 포괄적이거나 중심 내용이 포함된 구를 산출하면 1점, 문단을 조직화하는 중심 문장이 산출되면 2점을 제공한다.

문장 간의 긴밀성은 구어로 산출한 발화에서 문장들이 긴밀하게 연결되어있는지를 채점한다. 문장들이 관련이 없으면 0점, 1-2문장 정도 긴밀성을 떨어뜨리는

문장이 있다면 1점, 긴밀성을 떨어뜨리는 문장이 없다면 2점을 제공한다.

결속표지는 구어 산출 시 결속표지를 얼마나 사용하였는지를 채점한다. 채점은 글에 사용된 결속표지를 20% 미만 사용하거나 오류가 있다면 0점, 글에 포함된 결속표지를 20-50% 사용하거나 글 속에 있는 결속표지만 사용하면 1점, 글에 사용된 결속표지를 50% 이상 사용하거나 새로운 결속표지를 추가하면 2점을 제공한다. 결속표지에 대한 점수를 산출하기 위해 연구 참여자가 산출한 내용에 대한 결속표지 분석을 실시한다. 이는 선행연구(권유진, 2006; 박주현, 2001; 박진아, 2014; 양수진, 2000)에서 사용된 결속표지 판단기준을 사용한다. 결속표지 판단 기준은 <부록-4>에 제시하였다.

(3) 언어적 표지(어휘, 구문 구조)

언어적 표지는 언어의 양적인 측면을 알아보기 위해 사용되므로 고급한 어휘가 사용되었는지, 복문이 사용되었는지를 평가한다.

어휘는 아동의 발화에서 나타난 어휘에 대해 채점한다. 어휘 사용의 의미적 오류가 있으면 0점, 각 내용에 대해 구체적인 어휘(concrete word)만 사용하거나 중심 문장을 표현할 수 있는 어휘는 산출되지 않았을 경우 1점을 제공한다. 각 내용에 대해 구체적인 어휘 뿐만 아니라 추상적인 어휘(abstract word)를 사용하거나 중심 문장을 표현할 수 있는 어휘가 산출 되었을 경우 2점을 제공한다.

구문 구조는 아동이 발화를 산출할 때 복잡한 문장으로 산출하였는지를 채점한다. 구문적 오류 및 단문으로 표현할 경우 0점, 복문을 사용하지만 종속절이 나타나지 않는 경우는 1점, 종속절이 포함된 복문이 있을 경우 2점을 제공한다.

4. 신뢰도

본 연구의 신뢰도는 평가자간 신뢰도를 통해 일치율을 구해 산출하였다. 제 1평가자는 연구자이며, 제 2평가자는 언어병리학 석사과정 1인으로 선정하였다. 제 2평가자는 채점하기 전 본 연구에서 사용된 채점 기준 및 결속 표지 기준을 숙지하도록 하였다. 아동이 스스로 작성한 도식을 토대로 산출한 구어 자료는 모두 녹음기로 녹음하였으며, 이후 자료 전체에서 20%를 무선 추출하였다. 제 2평가자는 독립된 공간에서 도식 및 녹음된 내용에 대해 듣고 채점 기준 및 결속표지 기준에 맞게 채점한 뒤 제 1평가자와의 일치율을 구하였다. 신뢰도 산출 결과, 요약하기의 조직성 점수는 94.4%, 요약하기의 응집성 점수는 94.4%, 요약하기의 언어적 표지 점수는 94.4%였다. 따라서 제 1평가자와의 일치율은 평균 94.4%로 나타났다.

5. 자료의 통계처리

본 연구의 연구문제에 따라 학년에 따라 비교/대조, 원인/결과 구조 설명담화를 요약했을 때 요약하기 능력에 차이를 알아보려고 SPSS for Windows 21.0을 사용하여 자료 분석을 실시하였다. 본 연구에서는 2, 4, 6학년 집단을 독립 변수로 하였으며, 비교/대조 구조와 원인/결과 구조 요약하기에서 각각 나타난 조직성(도식 채우기, 도식 사용하여 요약하기, 설명담화 구조, 조직성 총 점수), 응집성(중심 문장, 문장 간 긴밀성, 결속표지, 응집성 총 점수), 언어적 표지(어휘, 구문 구조, 언어적 표지 총 점수)를 종속변수로 하여 일원분산분석(one-way ANOVA)을 실시하였다. 집단에 따라 유의미한 차이가 나타날 경우, 구체적으로 어느 집단들 간에 차이가 있는지 알아보기 위해 Tukey 사후검정을 실시하였다.

IV. 연구 결과

집단과 설명담화 구조에 따른 설명담화 요약하기 점수는 조직성, 응집성, 언어적 표지로 나누어 분석하였으며, 결과는 다음과 같다.

1. 집단에 따른 설명담화 요약하기 조직성 점수 비교

가. 집단에 따른 비교/대조 구조 요약하기 조직성 점수 비교

2, 4, 6학년 아동의 비교/대조 구조 요약하기 조직성 점수를 분석하여 기술통계를 실시한 결과 비교/대조 구조의 조직성 총 점수 평균은 2학년이 2.20(SD=1.01), 4학년이 4.46(SD=1.24), 6학년이 5.40(SD=0.73)로 학년이 올라감에 따라 조직성 평균 점수가 증가하였다.

세부적인 채점 요소들에 대한 기술통계를 실시한 결과 도식 채우기 평균은 2학년이 0.66(SD=0.61), 4학년이 1.20(SD=0.56), 6학년이 1.66(SD=0.48)이었고, 도식 사용하여 요약하기 평균은 2학년이 0.86(SD=0.35), 4학년이 1.8(SD=0.41), 6학년이 2.0(SD=0.0)이었다. 설명담화 구조 인식하기의 평균은 2학년이 0.66(SD=0.48), 4학년이 1.48(SD=0.51), 6학년이 1.73(SD=0.45)로 세부적인 채점 요소들 모두 학년이 올라감에 따라 평균 점수가 증가하였다.

각 학년별로 도식 채우기, 도식 사용하여 요약하기, 설명담화 구조 인식하기, 조직성 총 점수가 통계적으로 유의한 차이를 보이는지 알아보기 위하여 일원분산분석(ANOVA)을 실시하였다. 실시한 결과 도식 채우기($F= 12.07, p < .001$), 도식 사용하여 요약하기($F= 55.74, p < .001$), 설명담화 구조 인식하기($F= 19.41, p < .001$), 조직성 총 점수($F= 39.02, p < .001$) 모두 집단 간 유의한 차이를 보였다.

집단에 따라 Tukey 사후검정을 실시한 결과, 도식 채우기, 도식 사용하여 요약하기, 설명담화 구조 인식하기, 조직성 총 점수 모두 2학년과 4학년 간, 2학년과 6학년 간에서 유의한 차이가 나타났다.

<표 - 4> 집단에 따른 비교/대조 구조 요약하기 조직성 점수의 기술 통계 결과

집단	도식 채우기		도식 사용하여 요약하기		설명담화 구조 인식하기		조직성 총 점수	
	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD
2학년	0.66	0.61	0.86	0.35	0.66	0.48	2.20	1.01
4학년	1.20	0.56	1.8	0.41	1.46	0.51	4.46	1.24
6학년	1.66	0.48	2.0	0.00	1.73	0.45	5.40	0.73

<표 - 5> 집단에 따른 비교/대조 구조 요약하기 조직성 점수의 분산 분석 결과

채점 요소		제공합	자유도	평균 제공합	F값
도식 채우기	집단 간	7.51	2	3.75	12.07 ***
	집단 내	13.06	42	0.31	
	합계	20.57	44		
도식 사용하여 요약하기	집단 간	10.98	2	5.48	55.77 ***
	집단 내	4.13	42	0.98	
	합계	15.11	44		
설명담화 구조 인식하기	집단 간	9.24	2	4.62	19.41 ***
	집단 내	10.00	42	0.23	
	합계	19.24	44		
조직성 총 점수	집단 간	81.24	2	40.62	39.02 ***
	집단 내	43.73	42	1.04	
	합계	124.97	44		

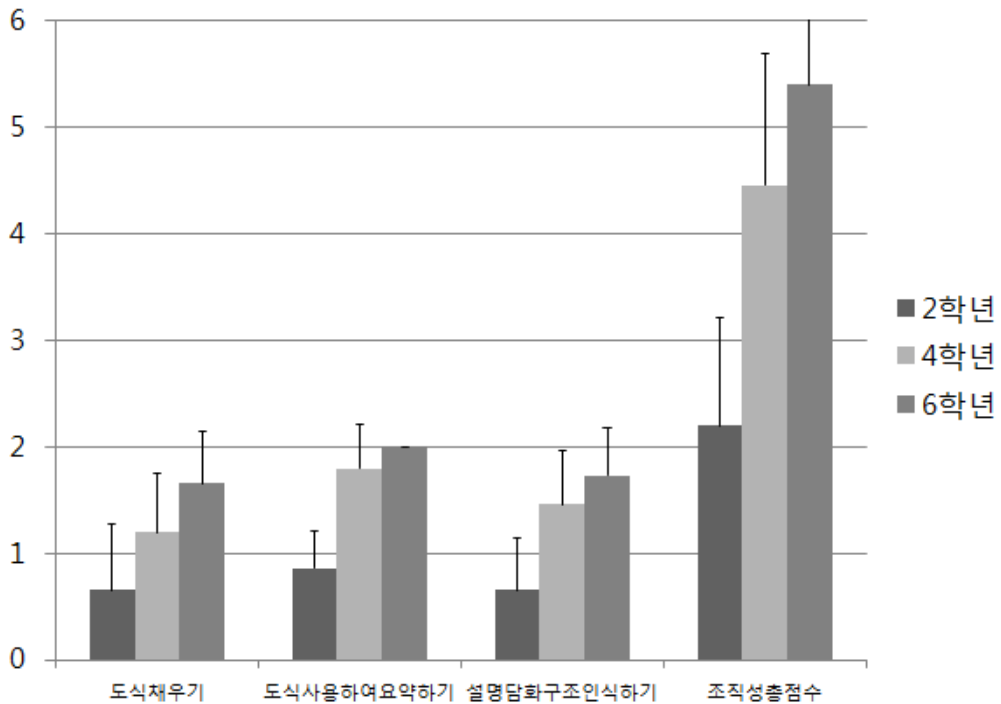
*** $p < .001$

<표 - 6> 집단에 따른 비교/대조 구조 요약하기 조직성 점수의 사후 검정 결과

		2학년	4학년
도식 채우기	4학년	*	
	6학년	***	
도식 사용하여 요약하기	4학년	***	
	6학년	***	
설명담화 구조 인식하기	4학년	***	
	6학년	***	
조직성 총 점수	4학년	***	
	6학년	***	

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

<그림 - 2> 집단에 따른 비교/대조 구조 요약하기 조직성 점수 비교
그래프 그림



나. 집단에 따른 원인/결과 구조 요약하기 조직성 점수 비교

2, 4, 6학년 아동의 원인/결과 구조 요약하기 조직성 점수를 분석하여 기술통계를 실시한 결과 원인/결과 구조의 조직성 총 점수 평균은 2학년이 1.86(SD=1.12), 4학년이 3.73(SD=1.43), 6학년이 5.73(SD=0.45)로 학년이 올라감에 따라 조직성 평균 점수가 증가하였다.

세부적인 채점 요소들에 대한 기술통계를 실시한 결과 도식 채우기 평균은 2학년이 0.46(SD=0.63), 4학년이 1.00(SD=0.00), 6학년이 1.80(SD=0.41)이었고, 도식 사용하여 요약하기 평균은 2학년이 0.86(SD=0.35), 4학년이 1.46(SD=0.51), 6학년이 1.93(SD=0.25)이었다. 설명담화 구조 인식하기의 평균은 2학년이 0.53(SD=0.51), 4학년이 1.26(SD=0.59), 6학년이 2.00(SD=0.00)로 세부적인 채점 요소들 모두 학년이 올라감에 따라 평균 점수가 증가하였다.

각 학년별로 도식 채우기, 도식 사용하여 요약하기, 설명담화 구조 인식하기, 조직성 총 점수가 통계적으로 유의한 차이를 보이는지 알아보기 위하여 일원분산분석(ANOVA)을 실시하였다. 실시한 결과 도식 채우기($F= 17.58, p < .001$), 도식 사용하여 요약하기($F= 28.14, p < .001$), 설명담화 구조($F= 39.09, p < .001$), 조직성 총 점수($F= 47.49, p < .001$) 모두 집단 간 유의한 차이를 보였다.

집단에 따라 Tukey 사후검정을 실시한 결과 도식 채우기는 2학년과 6학년 간, 4학년과 6학년 간 유의한 차이를 보였으며, 도식 사용하여 요약하기, 설명담화 구조 인식하기, 조직성 총 점수는 2학년과 4학년 간, 2학년과 6학년 간, 4학년과 6학년 간에서 유의한 차이를 보였다.

<표 - 7> 집단에 따른 원인/결과 구조 요약하기 조직성 점수의 기술 통계 결과

집단	도식 채우기		도식 사용하여 요약하기		설명담화 구조 인식하기		조직성 총 점수	
	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD
2학년	0.46	0.63	0.86	0.35	0.53	0.51	1.86	1.12
4학년	1.00	0.75	1.46	0.51	1.26	0.59	3.73	1.43
6학년	1.80	0.41	1.93	0.25	2.00	0.00	5.73	0.45

<표 - 8> 집단에 따른 원인/결과 구조 요약하기 조직성 점수의 분산 분석 결과

채점 요소		제공합	자유도	평균 제공합	F값
도식 채우기	집단 간	13.51	2	6.75	17.58 ***
	집단 내	16.13	42	0.38	
	합계	29.64	44		
도식 사용하여 요약하기	집단 간	8.57	2	4.28	28.14 ***
	집단 내	6.40	42	0.15	
	합계	14.97	44		
설명담화 구조 인식하기	집단 간	16.13	2	8.06	39.09 ***
	집단 내	8.66	42	0.20	
	합계	24.80	44		
조직성 총 점수	집단 간	112.30	2	56.08	47.49 ***
	집단 내	49.6	42	1.18	
	합계	161.77	44		

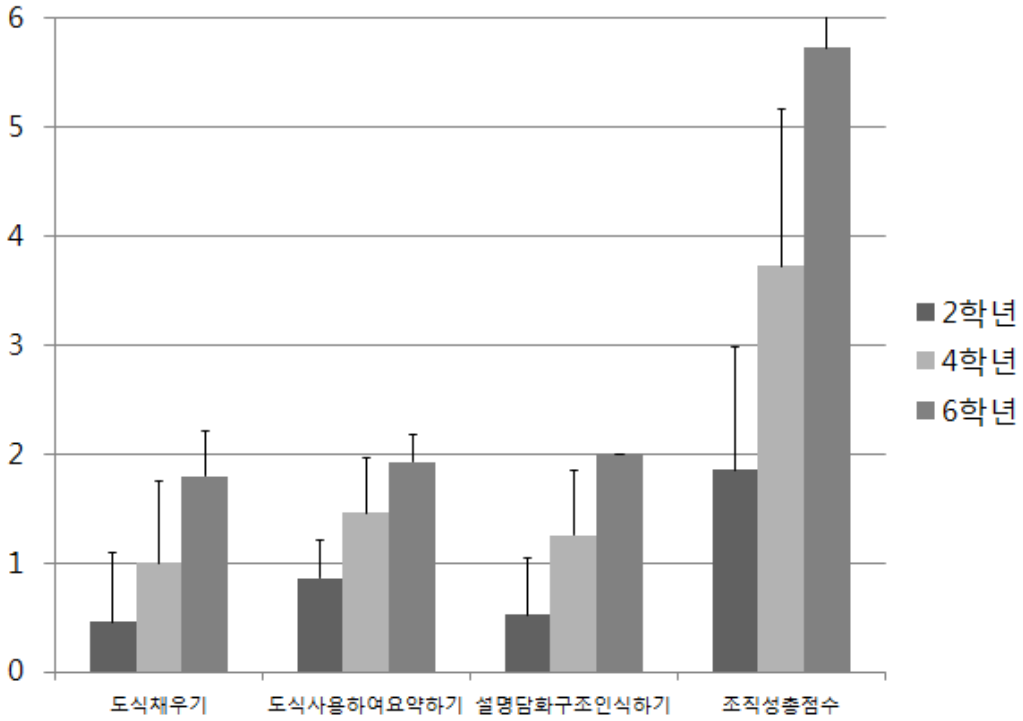
*** $p < .001$

<표 - 9> 집단에 따른 원인/결과 구조 요약하기 조직성 점수의 사후 검정 결과

		2학년	4학년
도식 채우기	4학년		
	6학년	***	**
도식 사용하여 요약하기	4학년	***	
	6학년	***	***
설명담화 구조 인식하기	4학년	***	
	6학년	***	***
조직성 총 점수	4학년	***	
	6학년	***	***

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

<그림 - 3> 집단에 따른 원인/결과 구조 요약하기 조직성 점수 비교
그래프 그림



2. 집단에 따른 설명담화 요약하기 응집성 점수 비교

가. 집단에 따른 비교/대조 구조 요약하기 응집성 점수 비교

2, 4, 6학년 아동의 비교/대조 구조 요약하기 응집성 점수를 분석하여 기술통계를 실시한 결과 비교/대조 구조의 응집성 총 점수 평균은 2학년이 1.46(SD=0.63), 4학년이 3.4(SD=1.18), 6학년이 4.93(SD=0.79)로 학년이 올라감에 따라 응집성 평균 점수가 증가하였다.

세부적인 채점 요소들에 대한 기술통계를 실시한 결과 중심 문장 평균은 2학년이 0.13(SD=0.35), 4학년이 0.80(SD=0.41), 6학년이 1.40(SD=0.63)였고, 문장 간 긴밀성 평균은 2학년이 1.00(SD=0.00), 4학년이 1.4(SD=0.63), 6학년이 1.93(SD=0.25)였다. 결속표지의 평균은 2학년이 0.33(SD=0.48), 4학년이 1.06(SD=0.70), 6학년이 1.60(SD=0.52)로 세부적인 채점 요소들 모두 학년이 올라감에 따라 평균 점수가 증가하였다.

각 학년별로 중심문장, 문장 간 긴밀성, 결속표지, 응집성 총 점수가 통계적으로 유의한 차이를 보이는지 알아보기 위하여 일원분산분석(ANOVA)을 실시하였다. 실시한 결과 중심문장($F= 25.98, p < .001$), 문장 간 긴밀성($F= 21.14, p < .001$), 결속표지($F= 18.37, p < .001$), 응집성 총 점수($F= 55.48, p < .001$) 모두 집단 간 유의한 차이를 보였다.

집단에 따라 Tukey 사후검정을 실시한 결과 중심문장, 문장 간 긴밀성, 결속표지, 응집성 총 점수 모두 2학년과 4학년 간, 2학년과 6학년 간, 4학년과 6학년 간에서 유의한 차이를 보였다.

<표 - 10> 집단에 따른 비교/대조 구조 요약하기 응집성 점수의 기술 통계 결과

집단	중심문장		문장 간 긴밀성		결속표지		응집성 총 점수	
	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD
2학년	0.13	0.35	1.00	0.00	0.33	0.48	1.46	0.63
4학년	0.80	0.41	1.4	0.63	1.06	0.70	3.4	1.18
6학년	1.40	0.63	1.93	0.25	1.60	0.52	4.93	0.79

<표 - 11> 집단에 따른 비교/대조 구조 요약하기 응집성 점수의 분산 분석 결과

채점 요소		제공합	자유도	평균 제공합	F값
중심문장	집단 간	12.04	2	6.02	25.98 ***
	집단 내	9.73	42	0.23	
	합계	21.77	44		
문장 간 긴밀성	집단 간	6.57	2	3.28	21.14 ***
	집단 내	6.53	42	0.25	
	합계	13.11	44		
결속표지	집단 간	12.13	2	6.06	18.37 ***
	집단 내	13.86	42	0.33	
	합계	26.00	44		
응집성 총 점수	집단 간	90.53	2	45.26	55.48 ***
	집단 내	34.26	42	0.81	
	합계	124.80	44		

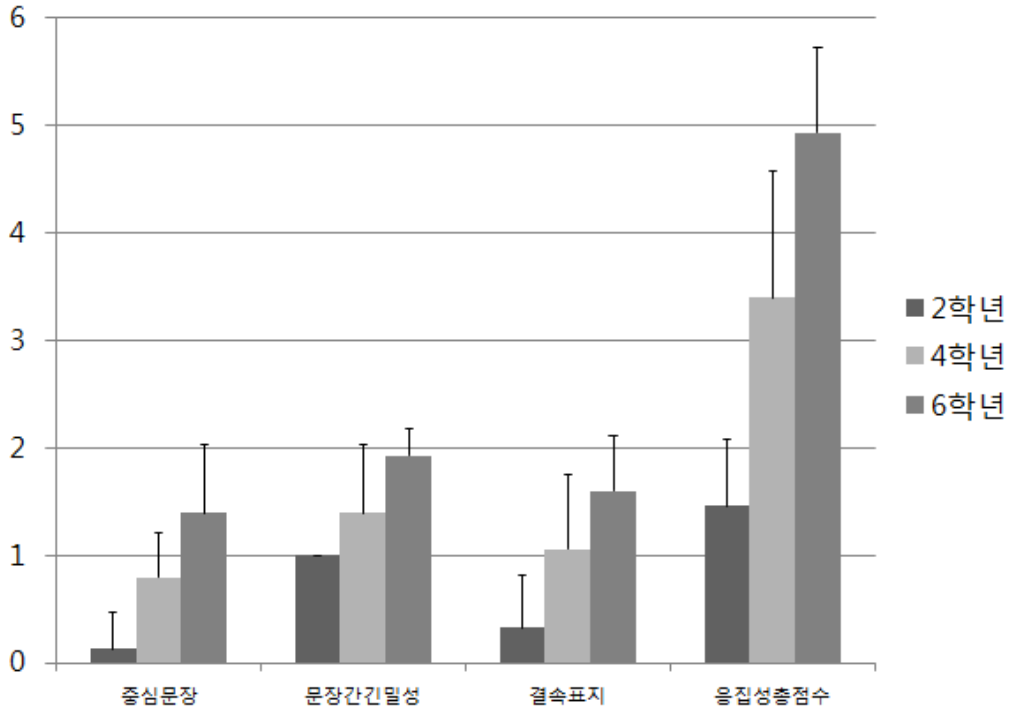
*** $p < .001$

<표 - 12> 집단에 따른 비교/대조 구조 요약하기 응집성 점수의 사후 검정 결과

		2학년	4학년
중심 문장	4학년	***	
	6학년	***	**
문장 간 긴밀성	4학년	*	
	6학년	***	**
결속표지	4학년	**	
	6학년	***	*
응집성 총 점수	4학년	***	
	6학년	***	***

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

<그림 - 4> 집단에 따른 비교/대조 구조 요약하기 응집성 점수 비교 그래프 그림



나. 집단에 따른 원인/결과 구조 요약하기 응집성 점수 비교

2, 4, 6학년 아동의 원인/결과 구조 요약하기 응집성 점수를 분석하여 기술통계를 실시한 결과 원인/결과 구조의 응집성 총 점수 평균은 2학년이 1.33(SD=0.97), 4학년이 3.33(SD=1.29), 6학년이 4.86(SD=1.12)로 학년이 올라감에 따라 응집성 평균 점수가 증가하였다.

세부적인 채점 요소들에 대한 기술통계를 실시한 결과 중심 문장 평균은 2학년이 0.13(SD=0.35), 4학년이 0.66(SD=0.48), 6학년이 1.33(SD=0.48)이었고, 문장 간 긴밀성 평균은 2학년이 0.66(SD=0.48), 4학년이 1.13(SD=0.51), 6학년이 1.86(SD=0.35)이었다. 결속표지의 평균은 2학년이 0.53(SD=0.51), 4학년이 1.26(SD=0.59), 6학년이 1.80(SD=0.41)로 세부적인 채점 요소들 모두 학년이 올라감에 따라 평균 점수가 증가하였다.

각 학년별로 중심문장, 문장 간 긴밀성, 결속표지, 응집성 총 점수가 통계적으로 유의한 차이를 보이는지 알아보기 위하여 일원분산분석(ANOVA)을 실시하였다. 실시한 결과 중심문장($F = 27.11, p < .001$), 문장 간 긴밀성($F = 26.19, p < .001$), 결속표지($F = 23.02, p < .001$), 응집성 총 점수($F = 36.35, p < .001$) 모두 집단 간 유의한 차이를 보였다.

집단에 따라 Tukey 사후검정을 실시한 결과 중심문장, 문장 간 긴밀성, 결속표지, 응집성 총 점수는 2학년과 4학년 간, 2학년과 6학년 간, 4학년과 6학년 간에서 유의한 차이를 보였다.

<표 - 13> 집단에 따른 원인/결과 구조 요약하기 응집성 점수의 기술 통계 결과

집단	중심문장		문장 간 긴밀성		결속표지		응집성 총 점수	
	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD
2학년	0.13	0.35	0.66	0.48	0.53	0.51	1.33	0.97
4학년	0.66	0.48	1.13	0.51	1.26	0.59	3.33	1.29
6학년	1.33	0.48	1.86	0.35	1.80	0.41	4.86	1.12

<표 - 14> 집단에 따른 설명담화 요약하기 응집성 점수의 분산 분석 결과

채점 요소		제공합	자유도	평균 제공합	F값
중심문장	집단 간	10.84	2	5.42	27.11 ***
	집단 내	8.40	42	0.20	
	합계	19.24	44		
문장 간 긴밀성	집단 간	10.97	2	5.48	26.19 ***
	집단 내	8.8	42	0.21	
	합계	19.77	44		
결속표지	집단 간	12.13	2	6.06	23.02 ***
	집단 내	11.06	42	0.26	
	합계	23.20	44		
응집성 총 점수	집단 간	94.17	2	47.08	36.35 ***
	집단 내	54.40	42	1.29	
	합계	148.57	44		

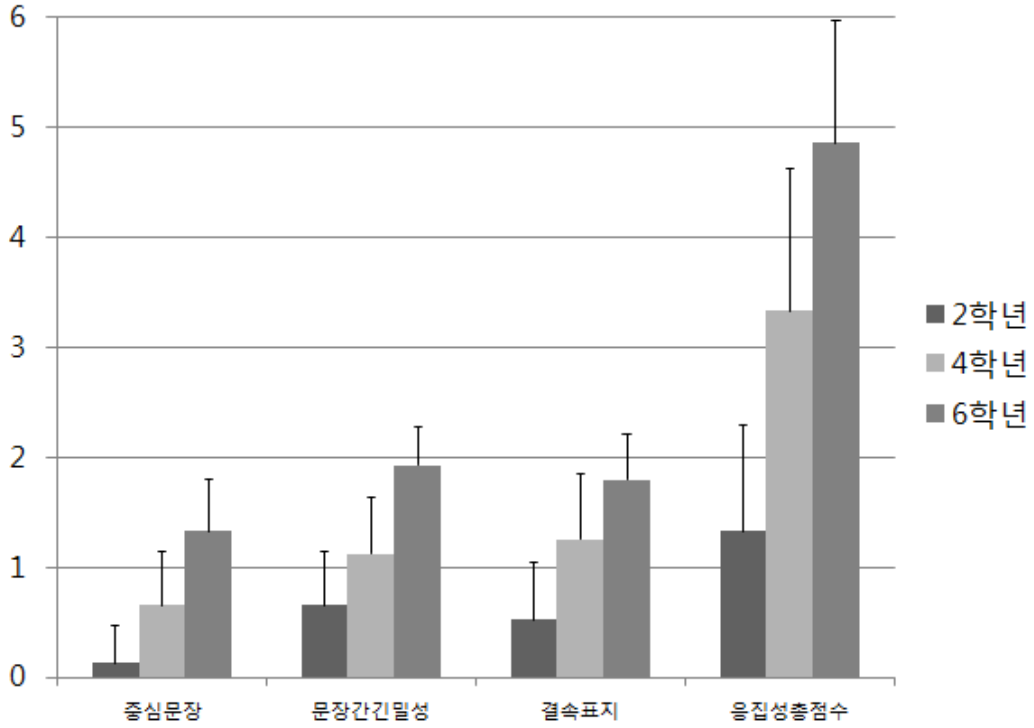
*** $p < .001$

<표 - 15> 집단에 따른 설명담화 요약하기 응집성 점수의 사후 검정 결과

		2학년	4학년
중심 문장	4학년	**	
	6학년	***	***
문장 간 긴밀성	4학년	*	
	6학년	***	***
결속표지	4학년	**	
	6학년	***	*
응집성 총 점수	4학년	***	
	6학년	***	**

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

<그림 - 5> 집단에 따른 원인/결과 구조 요약하기 응집성 점수 비교
그래프 그림



3. 집단에 따른 설명담화 요약하기 언어적 표지 점수 비교

가. 집단에 따른 비교/대조 구조 요약하기 언어적 표지 점수 비교

2, 4, 6학년 아동의 비교/대조 구조 요약하기 언어적 표지 점수를 분석하여 기술통계를 실시한 결과 비교/대조 구조의 언어적 표지 총 점수 평균은 2학년이 1.4(SD=1.18), 4학년이 3.2(SD=0.77), 6학년이 3.53(SD=0.63)로 학년이 올라감에 따라 언어적 표지 평균 점수가 증가하였다.

세부적인 채점 요소들에 대한 기술통계를 실시한 결과 어휘 평균은 2학년이 0.60(SD=0.73), 4학년이 1.73(SD=0.45), 6학년이 1.80(SD=0.41)이었고, 구문 구조 평균은 2학년이 0.89(SD=0.67), 4학년이 1.46(SD=0.51), 6학년이 1.73(SD=0.45)이었다. 세부적인 채점 요소들 모두 학년이 올라감에 따라 평균 점수가 증가하였다.

각 학년별로 어휘, 구문 구조, 언어적 표지 총 점수가 통계적으로 유의한 차이를 보이는지 알아보기 위하여 일원분산분석(ANOVA)을 실시하였다. 실시한 결과 어휘($F= 22.15, p < .001$), 구문 구조($F= 11.14, p < .001$), 언어적 표지 총 점수($F= 24.59, p < .001$) 모두 집단 간 유의한 차이를 보였다.

집단에 따라 Tukey 사후검정을 실시한 결과 어휘, 구문 구조, 언어적 표지 총 점수는 2학년과 4학년 간, 2학년과 6학년 간에서 유의한 차이를 보였다.

<표 - 16> 집단에 따른 비교/대조 구조 요약하기 언어적 표지 점수의 기술 통계 결과

집단	어휘		구문 구조		언어적 표지 총 점수	
	M	SD	M	SD	M	SD
2학년	0.60	0.73	0.89	0.63	1.4	1.18
4학년	1.73	0.45	1.46	0.51	3.2	0.77
6학년	1.80	0.41	1.71	0.45	3.53	0.63

<표 - 17> 집단에 따른 비교/대조 구조 요약하기 언어적 표지 점수의 분산 분석 결과

채점 요소		제공합	자유도	평균 제공합	F값
어휘	집단 간	13.64	2	6.82	22.15 ***
	집단 내	12.93	42	0.30	
	합계	26.57	44		
구문 구조	집단 간	6.93	2	3.46	11.14 ***
	집단 내	13.06	42	0.31	
	합계	20.00	44		
언어적 표지 총 점수	집단 간	39.51	2	19.75	24.59 ***
	집단 내	33.73	42	0.80	
	합계	73.24	44		

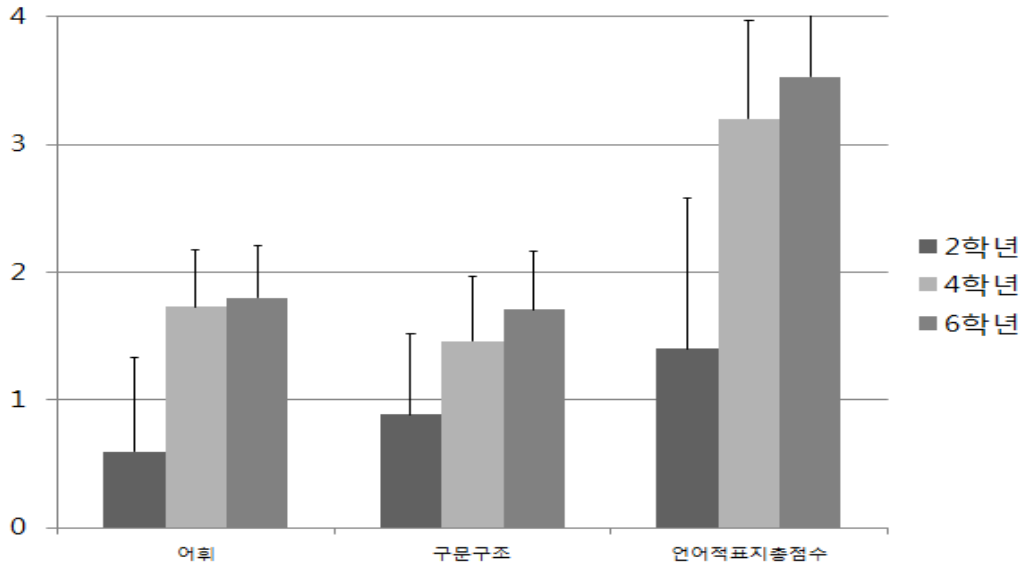
*** $p < .001$

<표 - 18> 집단에 따른 비교/대조 구조 요약하기 언어적 표지 점수의 사후 검정 결과

		2학년	4학년
어휘	4학년	***	
	6학년		***
구문 구조	4학년	**	
	6학년		***
언어적 표지 총 점수	4학년	***	
	6학년		***

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

<그림 - 6> 집단에 따른 비교/대조 구조 요약하기 언어적 표지 점수 비교 그래프 그림



나. 집단에 따른 원인/결과 구조 요약하기 언어적 표지 점수 비교

2, 4, 6학년 아동의 원인/결과 구조 요약하기 언어적 표지 점수를 분석하여 기술통계를 실시한 결과 원인/결과 구조의 언어적 표지 총 점수 평균은 2학년이 1.20(SD=0.77), 4학년이 3.4(SD=0.63), 6학년이 3.66(SD=0.48)로 학년이 올라감에 따라 언어적 표지 평균 점수가 증가하였다.

세부적인 채점 요소들에 대한 기술통계를 실시한 결과 어휘 평균은 2학년이 0.66(SD=0.48), 4학년이 1.60(SD=0.50), 6학년이 1.66(SD=0.48)이었고, 구문 구조 평균은 2학년이 0.53(SD=0.74), 4학년이 1.80(SD=0.41), 6학년이 2.00(SD=0.00)이었다. 세부적인 채점 요소들 모두 학년이 올라감에 따라 평균 점수가 증가하였다.

각 학년별로 어휘, 구문 구조, 언어적 표지 총 점수가 통계적으로 유의한 차이를 보이는지 알아보기 위하여 일원분산분석(ANOVA)을 실시하였다. 실시한 결과 어휘($F= 19.82, p < .001$), 구문 구조($F= 39.32, p < .001$), 언어적 표지 총 점수($F= 66.60, p < .001$) 모두 집단 간 유의한 차이를 보였다.

집단에 따라 Tukey 사후검정을 실시한 결과 어휘, 구문 구조, 언어적 표지 총 점수는 2학년과 4학년 간, 2학년과 6학년 간에서 유의한 차이를 보였다.

<표 - 19> 집단에 따른 원인/결과 구조 요약하기 언어적 표지 점수의 기술 통계 결과

집단	어휘		구문 구조		언어적 표지 총 점수	
	M	SD	M	SD	M	SD
2학년	0.66	0.48	0.53	0.74	1.20	0.77
4학년	1.60	0.50	1.80	0.41	3.4	0.63
6학년	1.66	0.48	2.00	0.00	3.66	0.48

<표 - 20> 집단에 따른 원인/결과 구조 요약하기 언어적 표지 점수의 분산 분석 결과

채점 요소		제공합	자유도	평균 제공합	F값
어휘	집단 간	9.37	2	4.68	19.18 ***
	집단 내	10.26	42	0.24	
	합계	19.64	44		
구문 구조	집단 간	18.97	2	9.48	39.32 ***
	집단 내	10.13	42	0.24	
	합계	29.11	44		
언어적 표지 총 점수	집단 간	54.97	2	27.48	66.60 ***
	집단 내	17.33	42	0.41	
	합계	72.31	44		

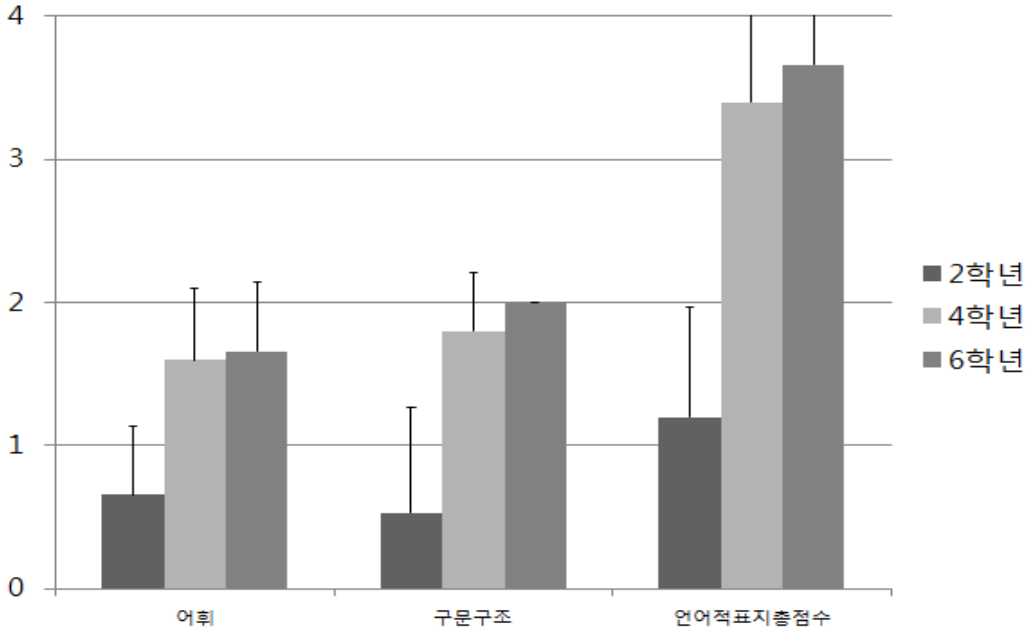
*** $p < .001$

<표 - 21> 집단에 따른 원인/결과 구조요약하기 언어적 표지 점수의 사후 검정 결과

		2학년	4학년
어휘	4학년	***	
	6학년	***	
구문 구조	4학년	**	
	6학년	***	
언어적 표지 총 점수	4학년	***	
	6학년	***	

*** $p < .001$

<그림 - 7> 집단에 따른 원인/결과 요약하기 언어적 표지 점수 비교
그래프 그림



V. 논의 및 결론

본 연구에서는 2, 4, 6학년 일반 아동들을 대상으로 설명담화 구조(비교/대조, 원인/결과)별로 요약하기 발달을 조직성, 응집성, 언어적 표지 측면에서 살펴보고자 하였다.

1. 집단(2, 4, 6학년)에 따른 설명담화 요약하기 조직성 점수 비교

비교/대조 구조에서는 도식 채우기, 도식 사용하여 요약하기, 설명담화 구조 인식하기, 조직성 총 점수에서 2학년과 4학년, 2학년과 6학년 간 유의하게 점수가 증가하였다.

원인/결과 구조에서는 도식 채우기 점수가 2학년과 6학년 간 유의하게 증가하였으며, 도식 사용하여 요약하기, 설명담화 구조 인식하기 및 조직성 총 점수는 모든 학년 간에 유의한 차이를 보이면서 학년이 올라감에 따라 유의하게 점수가 증가하였다.

Westby 등(2010)에 따르면 저학년은 자발적으로 설명담화 글을 요약하기 어렵기 때문에 도식을 제공하는 것이 필요하다고 하였다. 그래서 본 연구에서는 도식을 제공하고 학생들이 자발적으로 도식을 채운 후 요약하여 말하도록 요구하였다. 도식 채우기는 구어로 산출하기 전 글을 읽고 도식을 작성할 때 필요한 내용은 도식에 포함하고 불필요한 내용은 제외할 수 있다는 것을 말한다.

연구 결과, 학년이 올라갈수록 설명담화 글을 읽고 요약 시 필요한 정보들을 도식에 적절하게 채울 수 있었다. 비교/대조와 원인/결과 구조 모두에서 2학년 집단은 도식을 활용하여 필요한 내용을 적절하게 채우는 것이 어려웠다. 대부분 학생들은 글에 있는 내용을 도식에 그대로 적거나 불필요한 내용들을 도식에 첨가하였다. 이는 2학년은 아직 필요한 내용과 불필요한 내용을 도식에 정리하는데 어려움이 있다는 것을 보여준다. 반면에 4학년과 6학년 집단은 도식을 적절하게 채울 수 있었고, 도식을 활용하여 좀 더 논리적으로 설명담화를 요약할 수 있었

다. 4학년과 6학년이 되면 요약 시 필요한 문장들과 불필요한 문장들을 선택하여 필요한 문장들은 도식에 적절하게 채울 수 있다는 것을 보여준다.

2학년에서 도식을 채우는 데 어려움이 있었던 것은 학령기 아동의 읽기 발달과 연관지어 설명할 수 있다. Chall의 읽기발달단계(1983)에 따르면 2학년은 글자와 소리의 대응 규칙을 습득하고, 일견단어(sight vocabulary)가 증가하는 시기이다(Catts & Kamhi(2005)에서 재인용). 이 후 점차 빠르고 자동화된 해독이 이루어지면서 글의 유창성이 증가한다. 하지만 2학년은 아직 대부분의 인지적 자원을 글의 이해보다는 글의 해독에 사용하는 단계이다(윤호진·김미배·배소영, 2011) 그러므로 2학년 집단은 설명담화를 유창하게 읽는 것은 어렵지 않지만 글을 읽으면서 완벽하게 이해하는 것은 어려울 수 있다. 이러한 특성이 도식 채우기에 그대로 나타난 것으로 볼 수 있다.

반면에 4학년과 6학년은 학습을 위한 읽기 단계로, 이 단계에서 아동은 점진적으로 복잡하고 다양한 설명담화에 대해 적절히 이해할 수 있다(Catts & Kamhi, 2005). 아동 자신이 읽기를 통해 정보를 스스로 찾고 지식을 습득할 수 있는 시기이다. 그러므로 4학년과 6학년 집단은 설명담화를 적절하게 읽고 이해하여 도식에 스스로 채울 수 있었을 것으로 해석할 수 있다.

학년이 올라갈수록 아동들은 도식을 적절하게 사용하여 요약할 수 있었고, 설명담화 구조에 대한 인식이 완전하게 발달하여 비교/대조와 원인/결과 구조가 더 잘 드러나게 산출할 수 있었다. 이는 산출 시에 설명담화의 구조가 명확하게 드러날 수 있도록 내용을 조직할 수 있다는 것을 의미하며, 중심 생각 찾기, 문장의 배열로서 설명담화 구조의 인식을 살펴본 선행연구에서 연령이 증가할수록 구조에 대한 인식이 명확해진다는 결과와 일치하는 결과이다(Englert & Hiebert, 1984; Ray, 2011; Smith & Hahn, 1989).

학년이 올라감에 따라 설명담화 구조에 대한 인식이 증가하는 것은 교과과정 내에서 설명담화 비율이 증가하는 것과 관련이 있을 수 있다. 학년이 올라갈수록 교과서에 제시되어 있는 설명담화의 비율이 높아지므로 아동들은 점차 복잡하고 다양한 설명담화에 노출된다. 특히, 비교/대조와 원인/결과 구조는 3학년부터 교과서에 제시되어 있는 설명담화이다(김정수, 2004). 그렇기 때문에 2학년 교과서에 비교적 쉬운 수집 구조 설명담화는 포함되어 있지만 비교/대조 구조와 원인/

결과 구조와 같은 설명담화에 많이 노출되지 않아 구조의 인식이 완전하게 발달하지 않았을 수 있다. 그러나 4학년과 6학년 집단은 2학년에 비해 비교/대조 구조, 원인/결과 구조와 같은 복잡하고 다양한 설명담화에 빈번하게 노출되어 설명담화의 구조에 대한 인식이 명확해졌다고 해석할 수 있다.

또한 아동의 인지 발달과 연관지어 설명할 수 있다. Piaget의 인지발달 단계에 따르면 7-11세는 대부분 구체적 조작기(The concrete operations period)로서 실제로 존재한다고 판단되어지는 개념에 대해서는 논리적인 사고가 가능하다고 한다(최경숙, 2006). 그렇기 때문에 자신이 겪었던 경험에 대해서만 논리적인 흐름에 따라 담화를 산출할 수 있다. 그리고 사물의 특성을 나열하여 산출하는 것이 가능해진다. 그러나 11세 이후부터는 형식적 조작기(The formal operations period)로서 자신이 겪지 않았던 상황이나 추상적 상황에 대해 논리적인 사고가 가능해진다. 또한 개념의 시간적인 관계들을 인식하거나 변화를 관찰하여 말로 산출할 수 있게 된다. 그래서 다양한 상황에 대해 시간적인 관계를 인식하거나 변화들을 적절하게 논리적으로 산출할 수 있게 된다. 본 연구에서 2학년 집단은 구체적 조작기에 해당하므로 자신이 실제로 겪지 않았던 설명담화를 논리적으로 조직하는 것에 어려움을 보였을 수 있다. 그러나 4, 6학년 집단은 대부분 형식적 조작기에 해당하므로 경험뿐 아니라 다양한 상황에서 논리적으로 적절하게 산출했다고 해석할 수 있다.

비교/대조 구조에서 2학년 집단은 요약의 시도가 거의 없이 도식에 설명담화 내용의 일부를 그대로 말하거나 도식에 제공된 단어(어휘 및 결속표지)를 그대로 발화에 포함시켰다(예 : 호랑이. 토끼. 하지만그러나). 이는 설명담화 구조의 인식이 완전하게 발달하지 않았기 때문인 것으로 해석할 수 있다. 왜냐하면 설명담화 구조 인식은 설명담화 안에 있는 문장들의 논리적인 연결을 구체화 시키는데 도움을 주기 때문이다(Meyer, Brandt, & Bluth, 1980). 반면에 4, 6학년 집단에서는 구어 산출 시 도식을 적절하게 사용하여 요약할 수 있었다. 그래서 논리적으로 글을 조직할 수 있었고, 결과적으로 설명담화 구조가 명확히 드러난 글을 산출할 수 있었다.

원인/결과 구조에서는 4학년 집단에서도 도식에 제공된 문장을 그대로 발화에 포함시키는 모습을 보였다(예 : 지진에 대비하는 방안은 무엇일까요?). 이는 선행

연구에서 비교/대조 구조보다 원인/결과 구조의 인식이 더 어렵다고 나타난 결과와 일치한다(Gaith & Harkouss, 2003). 하지만 6학년 집단이 되면 도식을 적절하게 사용하여 요약할 수 있었고 설명담화 구조가 잘 드러난 글을 산출할 수 있었다.

설명담화 구조의 인식을 쓰기로 살펴본 Gaith & Harkouss(2003)는 설명담화 구조에 따른 특성을 보았는데 그 결과, 수집, 원인/결과, 문제/해결, 비교/대조 구조 중 비교/대조 구조의 글을 제일 쉽게 인식하였으며, 원인/결과 구조가 제일 어려운 것으로 나타났다. 비교/대조 구조는 두 사물이나 개념들의 공통점이나 차이점을 설명하여 기술하는 방식이다. 공통점과 차이점 별로 나열해야 하는 내용들은 모두 대등한 관계여야 한다(김정수, 2004). 그러나 원인/결과 구조는 앞서 일어난 원인과 시간적으로 뒤에 일어난 결과의 인과적인 관계를 기술해야 하는 방식이다. 따라서 원인과 결과는 시간적인 선후 관계에 맞게 기술해야 하고, 원인과 결과는 대등하게 기술되어야 한다. 이러한 차이가 원인/결과 구조를 인식하는 데 어려움을 주었을 수 있다. 본 연구에서도 비교/대조 구조와 달리 원인/결과 구조에서는 4학년 집단과 6학년 집단에서 유의한 차이를 보였다. 결과적으로 비교/대조 구조보다 원인/결과 구조가 학령기 아동의 설명담화에 대한 구조 인식을 더 잘 보여줄 수 있는 예민한 지표라고 할 수 있다.

종합해보면 저학년은 불필요한 내용과 필요한 내용을 구별하는 것이 어려워 도식을 스스로 채우는 것에 어려움을 보였다. 또한 Chall(1983)의 읽기 발달 단계에 따르면 저학년은 자신의 인지적 자원을 대부분 글의 해독에 사용하므로 글 자료를 완벽하게 이해하기 어려워 도식을 부적절하게 채웠을 수 있다. 또한 설명담화 구조에 대한 인식이 완전하게 발달하지 않아 구어 산출 시 설명담화 구조가 논리적으로 드러나지 않았다. 그러나 학년이 올라갈수록 설명담화 구조에 대한 인식이 적절하게 발달하여 도식을 적절하게 작성하고 사용할 수 있었다. 결과적으로 설명담화 구조가 명확히 드러나도록 논리적으로 산출할 수 있었다. 발달적 차이는 비교/대조보다 원인/결과 구조에서 뚜렷하게 나타났다. 따라서 비교/대조 보다는 원인/결과 구조가 2, 4, 6학년 구조 인식의 발달을 명확하게 보여주는 지표라고 해석할 수 있다.

2. 집단(2, 4, 6학년)에 따른 설명담화 요약하기 응집성 점수 비교

비교/대조, 원인/결과 구조 모두에서 중심 문장, 문장 간 긴밀성, 결속표지 점수 모두 학년 간에 유의한 차이를 보이면서 학년이 올라감에 따라 점진적으로 발달하는 것으로 나타났다. 학년이 올라갈수록 문단을 통합하여 한 문장으로 중심 문장을 산출할 수 있었다. 또한 학년이 올라갈수록 응집성을 떨어뜨리는 문장은 산출하지 않았고, 응집성을 높이기 위해 다양한 결속표지를 사용하였다.

2학년 집단은 중심 문장이나 중심 내용을 포함하는 구를 거의 산출하지 않았다. 4학년 집단에서는 중심 내용을 포함하는 구는 산출 가능하였지만 완벽한 문장으로 산출하지는 않았다. 6학년 집단이 되어서는 대부분의 참여자가 구어 산출시 처음에 중심 내용을 포함하는 문장을 산출하였다.

이는 요약하기 발달을 살펴본 선행연구와 발달 패턴이 비슷한 결과를 보였다 (Brown & Day, 1983; Kinstch, 1990). Brown과 Day(1983)은 5학년, 7학년, 10학년, 대학생의 요약하기 발달을 설명담화 쓰기로 살펴보았다. 5학년 집단은 설명담화 요약 시 문단 안에서 불필요한 내용이나 중복되는 내용을 제거할 수 있다고 하였다. 그러나 문단을 통합하여 한 문장으로 산출하거나 문단을 모두 통합한 중심 문장을 산출하는 것에는 어려움을 보인다고 하였다. 그러나 7학년부터 문단 내 중요한 내용을 찾아 산출할 수 있다고 하였다. 학년이 올라갈수록 설명담화의 주제를 파악하여 중심 문장을 적절하게 재구성하는 빈도가 높아졌다. 5학년에서 중심 문장이 나타나지 않은 이유는 설명담화 글의 난이도 때문일 수 있다. Brown과 Day(1983)의 연구 자료는 대학생 집단까지의 발달을 보는 연구이므로 42개의 문장, 492-532개의 단어로 이루어진 설명담화를 사용하였다. 따라서 5학년 수준에는 어려운 설명담화일 수 있었다. 그러나 본 연구에서는 4학년 수준의 설명담화로 제작하였기 때문에 Brown과 Day(1983)의 연구보다 더 어린 연령에서 중심 내용이 산출될 수 있었다.

설명담화 쓰기 발달을 살펴본 안은주(2008)에서도 본 연구와 동일하게 학년이 올라갈수록 의미적인 응집성을 고려한 쓰기가 가능하였다. 학년이 올라갈수록 문단을 통합할 수 있는 중심 문장을 처음에 기술하고 세부 문장을 나열할 수 있었

다. 또한 학년이 올라갈수록 설명담화 작성 시 긴밀성을 떨어뜨리는 문장은 기술하지 않아 주제가 잘 드러난 설명담화를 만들 수 있었다.

설명담화의 응집력 있는 요약하기 능력은 아동이 가지고 있는 경험과 교과과정과 관련하여 설명 가능하다. Lundine과 McCauley(2016)은 각 문단의 내용을 통합할 때 아동의 경험이 영향을 준다고 하였다. 교과 과정에서 학년이 올라갈수록 중심 내용 찾기, 중심 문장과 뒷받침 내용이 포함된 설명글 쓰기 등의 활동이 포함되어 있다. 따라서 학년이 올라갈수록 설명담화 안에서 중심 문장을 찾거나 주제와 관련된 중심 생각을 산출하는 경험이 많아진다. 그렇기 때문에 고학년이 될수록 설명담화 안에서 중심 내용을 파악하여 중심 문장을 재구성하는 것이 가능하다고 해석할 수 있다.

본 연구에서는 2학년에서도 주제와 관련이 없는 문장은 산출되지 않았다. 하지만 2학년 집단은 때때로 제시된 도식에 포함된 키워드나 내용을 그대로 산출하는 경향(예 : ‘호랑이, 토끼’, ‘지진이 발생합니다’)이 있어 문장 간 긴밀성을 떨어뜨렸다. 4학년 집단에서도 이러한 경향이 있었지만 빈도가 낮았으며, 6학년 집단에서는 긴밀성을 떨어뜨리는 문장은 존재하지 않았다.

아동은 학년이 올라가면서 언어능력과 상위인지능력이 발달하기 때문에 설명담화 글을 읽고 요약 할 때 응집력 있게 산출할 수 있었다고 해석할 수 있다. 설명담화 글을 읽고 이해하는 것은 글을 읽은 후 자신이 알고 있는 배경지식과 글 안의 정보를 통합하여 읽은 내용을 해석하고 이해하는 과정이다(Catt & Kamhi, 2005). 설명담화를 읽고 이해하기 위해서는 각 문장의 의미를 이해하고, 문단 내의 문장들을 통합하여 글에 대한 전체적인 이해를 함으로써 주제를 찾을 수 있다(박민해, 2017). 이를 위해 어휘, 문법 및 구문 지식이 있어야 글 안의 문장과 문단을 효율적으로 이해할 수 있게 된다(Oakhill & Cain, 2007). 언어적 능력 뿐 아니라 문장을 적절히 배치하는 능력, 정보의 통합 능력, 이해 점검 능력, 담화 구조에 대한 지식 등의 상위 인지 능력이 중요하다. 상위 인지 능력이란 읽기 이해를 위해 다양한 전략들을 사용할 수 있고, 이 전략은 읽기 이해를 도와준다는 것을 아는 것이다(김경선·김동일, 2014). 그렇기 때문에 읽기 이해를 잘하려면 상위 인지 능력들을 잘 사용해야 한다(Baker, 1984).

2학년은 설명담화를 읽을 때, 해독이나 유창성에 초점을 두어 읽는 단계이므로

상위 인지 능력을 적절히 활용하여 글을 완벽하게 이해하기 어렵다. 따라서 도식 자료를 보고 구어로 산출할 때 긴밀성이 떨어지는 문장이 있어도 적절히 문장을 배치하기 어려워 그대로 구어로 산출하였다. 그러나 6학년은 학습을 위한 읽기 단계이므로 상위 인지 능력을 적절히 활용하여 읽기 이해를 할 수 있었다. 따라서 도식에 있는 키워드를 적절하게 재배치하여 적절히 자신의 문장으로 재구성하여 산출할 수 있었다.

결속표지에서 2학년 집단은 설명담화 및 도식에 결속표지가 제시되었음에도 불구하고 적절히 사용하는 것에 어려움을 보였다. 하지만 4학년과 6학년에서는 의미적인 응집성을 높이기 위해 아동에게 제시한 결속표지 이외의 다른 결속표지도 잘 사용하였다. 이는 선행연구(권유진, 배소영, 2006; 양수진, 2000; 이혜연·정경희, 2013)와 일치하는 결과이다. 양수진(2000)에 따르면 결속표지 유형 모두 연령이 증가할수록 정확률이 유의하게 증진되었다고 하였다. 이는 연령에 따라 일관적으로 증가하는 결과를 보여 결속표지의 질적인 발달은 학령기에도 계속적으로 이루어짐을 알 수 있다. 아동들이 사용한 결속표지는 이혜연과 정경희(2013)와 동일하게 연결어미의 사용이 가장 많았고, 그 다음 보조사, 어휘적 결속의 사용이 많았다. 이는 본 연구에 사용된 글이 비교/대조와 원인/결과 구조와 관련지어 설명가능하다. 비교/대조 구조는 나열이나 대조로 연결된 경우가 많고, 원인/결과 구조에서는 시간적인 전후 관계를 나타내기 위한 연결어미를 사용한 경우가 많았다. 따라서 아동이 산출한 결속표지 중 연결어미가 가장 많이 나타난 것으로 판단된다. 따라서 학년이 올라갈수록 의미적인 응집성을 높이기 위해 다양한 결속표지를 사용하며 질적으로 성숙한 담화를 산출할 수 있는 것으로 해석할 수 있다.

응집성과 관련하여 저학년은 어휘의 의미적 오류와 문단을 통합하는 능력이 완전하게 발달하지 않아 의미적인 응집성이 낮았다. 그러나 학년이 올라갈수록 문단을 통합하여 하나의 중심 문장을 생성할 수 있었고, 의미적인 응집성을 높이기 위해 다양한 결속표지를 사용하였다. 또한 조직성, 언어적 표지보다는 응집성이 두 설명담화 구조 모두에서 모든 학년 간 유의한 차이를 보여 발달적 차이를 잘 보여주는 지표라고 해석할 수 있다.

3. 집단(2, 4, 6학년)에 따른 설명담화 요약하기 언어적 표지 점수 비교

비교/대조, 원인/결과 구조에서 어휘, 구문 구조 모두 2학년과 4학년 간, 2학년과 6학년 간 유의하게 점수가 증가하였다. 학년이 올라갈수록 중심 내용에 관련된 문장을 산출하기 위해 고급하고 추상적인 어휘를 사용하였고, 단문보다는 복문으로 설명담화를 산출한 것으로 해석할 수 있다.

2학년 집단에서는 중심 문장과 관련된 어휘(예 : 차이점, 공통점, 원인 등)를 사용하는 빈도가 낮았으며, 어휘의 의미적 오류(예 : ‘연락처’라는 단어의 의미를 정확하게 파악하지 못하여 ‘연라처, 알라처’라고 썼지만 구어 산출 시 그대로 읽는 경우)로 인하여 어휘의 사용이 적절하지 않은 경우가 있었다. 반면에 4학년, 6학년 집단에서는 중심 문장을 표현하기 위하여 구체적인 어휘(예 : 호랑이, 지진 등)나 추상적 어휘(예 : 차이점, 원인 등)를 다양하게 사용하였다.

이는 어휘 산출성을 살펴본 선행연구와 일치하는 결과를 보였다(안은주, 2008; 이해연·정경희, 2013). 선행연구에서는 어휘 산출성을 서로 다른 낱말 수(Number of different words: NDW)로 살펴보았고, NDW는 학년이 올라감에 따라 평균이 증가하여 모든 학년에서 유의한 차이를 보였다. 이는 학년이 올라갈수록 아동이 산출할 수 있는 어휘의 수가 꾸준히 증가하면서 어휘를 산출하는 능력이 학령기에도 지속적으로 발달한다는 것을 의미한다. 본 연구에서는 2학년 집단의 아동이 4, 6학년 집단에 비해 어휘를 이해하고 산출할 수 있는 양이 적어 어휘의 의미적 오류를 보이거나 다양한 어휘를 사용하지 못하였다. 그러나 학년이 올라갈수록 산출할 수 있는 어휘의 수가 증가하여 다양한 구체어 및 추상어를 사용할 수 있었던 것으로 해석할 수 있다.

2학년 집단은 어휘 결속표지의 사용이 적었고, 중심 내용과 연관이 있는 어휘의 사용이 많이 나타나지 않았다. 이러한 적절한 어휘사용의 어려움은 응집성 점수에 영향을 주었다. 즉, 중심 내용에 관련된 어휘가 적게 산출되어 의미적인 응집성이 낮았을 수 있다. 또한 어휘의 의미적 오류로 인하여 문장 간 긴밀성이 낮아졌다고 해석할 수 있다.

그러나 4학년과 6학년 집단은 요약 시 문장 간, 문장 내 응집성을 높이기 위해

서 설명담화 주제에 적절한 어휘들로 문장을 구성하였다. 또한 설명담화의 질을 높이기 위하여 고학년 교과서에서 출현하는 어휘(예 : 경로, 특성 등)를 사용하여 구어로 산출하였다. 따라서 강조해야 하는 부분이 있을 경우 앞에서 산출한 어휘를 반복한다거나, 동의어, 반의어 사용으로 어휘적인 응집성을 높였다. 그렇기 때문에 어휘로서의 결속표지의 사용이 많았고, 결과적으로 의미적인 응집성이 높은 설명담화를 산출할 수 있었다.

구문 구조에서 2학년 집단은 도식을 채울 때 쓰기 오류가 있었고, 이를 그대로 구어로 산출하여 구문 오류가 나타났다. 특히, 도식을 그대로 읽는 경향이 있어 적절하지 않은 접속사나 연결어미를 사용하여 부적절한 문장으로 산출하였다. 그러나 4학년과 6학년 집단에서는 구어로 산출 시 종속절이나 연결어미를 사용하여 단문보다는 복문을 더 많이 사용할 수 있었다. 본 연구에서 2학년은 구어 산출 시 약 56% 정도는 단문으로 산출하였고 44% 정도를 복문으로 산출하여 대부분 단문으로 설명담화를 구성하였다. 반면에 4학년과 6학년 집단의 단문 산출은 각각 약 40%, 38%였고 복문 산출은 각각 약 60%, 62%였다. 4학년과 6학년은 구어로 산출 시 복문의 비율이 더 높아 설명담화를 구성할 때 다양한 연결어미와 종속절을 사용한 복잡한 문장을 산출한 것으로 판단할 수 있다.

이는 학령기 소형구조 발달을 살펴본 선행연구들(안은주, 2008; 이미림·이희란, 2014; Nippold et al., 2005; Nippold et al., 2007; Scott & Windsor, 2000)의 연구 결과를 지지한다. 안은주(2008), Nippold 등(2005)에서는 설명담화의 다시 말하기 및 쓰기로 아동의 발달을 살펴보았다. 문장의 길이 및 종속절의 비율 모두 학년이 올라갈수록 증가하였다고 하였다. 특히, 종속절은 2학년 집단에서 가장 적었지만 4학년과 6학년에서는 유의한 증진을 보이지 않았다고 하였다. 이는 학년이 올라갈수록 복잡한 구문을 사용하지만 고학년이 되면 이미 천정점에 도달하였기 때문에 증가의 폭이 작아졌다고 해석할 수 있다.

종합해보면 저학년은 구어로 산출 할 때 어휘의 의미적 오류가 있었으며, 자신이 쓴 부적절한 문장을 그대로 산출하여 구문 오류가 있었다. 그러나 학년이 올라갈수록 구체적이고 추상적인 어휘를 사용하고 연결어미와 종속절을 다양하게 사용하여 복잡한 구문을 산출하였다. 이는 선행연구의 연구 결과를 지지하는 결과로 해석할 수 있다.

4. 제한점 및 제언

본 연구는 2, 4, 6학년 아동의 요약하기 발달을 조직성(도식 채우기, 도식 사용하여 요약하기, 설명담화 구조), 응집성(중심문장, 문장 간 긴밀성, 결속표지), 언어적 표지(어휘, 구문 구조)으로 살펴보았다.

본 연구의 제한점으로는 첫째, 연구 대상자의 수가 적다는 것이다. 집단 별로 15명씩이기 때문에 산출 특성으로 일반화 하는 것에 제한이 있을 수 있다. 따라서 설명담화 요약하기 발달을 일반적인 결론으로 도출하기 위해서는 보다 많은 연구 참여자의 수를 대상으로 연구를 해야 할 필요가 있다.

둘째, 설명담화는 비교/대조, 원인/결과 구조 뿐만 아니라 수집구조, 문제/해결 구조를 포함하고 있다. 또한 선행연구(Ghaith & Harkouss, 2003)에서 구조 별로 구조에 대한 인식이 다르다고 하였다. 하지만 본 연구에서는 설명담화의 비교/대조, 원인/결과 구조만을 포함하였다. 그렇기 때문에 후속 연구에서 설명담화 구조를 더 다양하게 하여 설명담화 요약하기 발달을 자세하게 살펴볼 필요가 있다.

셋째, 설명담화는 산출 방법(듣기, 말하기, 읽기, 쓰기)과 주제별로 수행이 달라질 수 있다고 하였다(Lundine & McCauley, 2016). 그렇기 때문에 설명담화 요약하기 발달을 구어뿐만 아니라 쓰기에서의 특성도 살펴볼 필요가 있다.

넷째, 본 연구에서는 모든 아동에게 도식을 제공한 후, 도식을 토대로 구어를 산출하도록 하였다. 그러나 도식은 글의 전체적인 구조를 파악하는데 도움을 주는 전략이 될 수 있다(황리리·박현숙, 2004). 그렇기 때문에 후속 연구에서는 도식의 유무에 따라 아동의 요약하기 능력이 어떻게 달라지는지 살펴보아 도식을 제공하는 것의 중요성을 알아볼 필요가 있다.

본 연구를 통해 학령기에 중요한 설명담화의 대형구조 측면이 어떻게 발달하는지 확인할 수 있는 기초자료로 제공할 수 있을 것이다. 연구 결과, 학년에 따라 대형구조를 파악할 수 있는 조직성, 응집성, 언어적 표지에 차이가 있었다. 그렇기 때문에 학령기 언어장애 아동의 담화 중재 시 구문이나 어휘의 양적인 측면을 포함하는 소형구조 뿐만 아니라 대형구조에 대한 평가 및 중재도 필요함을 시사한다.

또한 학령기 언어장애 아동의 설명담화 중재에 있어 목표 및 중재방향을

설정하는 데 도움을 줄 것이다. 특히, 대형구조를 평가할 때 비교/대조 구조보다 원인/결과 구조가 좀 더 예민하게 아동의 능력을 파악할 수 있다. 또한 조직성보다는 응집성이 학년 간 발달을 뚜렷하게 보여주는 지표이므로 이러한 부분을 중재와 평가에 포함시키는 것이 앞으로 필요하다.

참 고 문 헌

- 강진영(2006). 서술담화와 설명담화 쓰기에서 나타난 고학년 학령기 아동의 구문구조 발달. 단국대학교 대학원 석사학위논문.
- 권순선(2003). 설명적 텍스트 구조의 사용 양상 발달 연구 : 초등학교 2-6학년의 작문을 대상으로. 공주대학교 대학원 석사학위논문.
- 권유진(2006). 초등 저학년 아스퍼거 증후군 아동의 이야기 회상 산출 능력: 이야기구성, 결속표지, 구문표현. 한림대학교 대학원 박사학위논문.
- 김경선·김동일(2014). 읽기장애 위험아동의 초인지 읽기전략 사용 특성 분석. 『특수교육저널: 이론과 실천』, 15(3), 321-338.
- 김문화(2005). 초등학생이 쓴 설명담화의 양상 분석. 한국교육대학교 대학원 석사학위논문.
- 김미배·윤효진·정연주·설아영·신가영·배소영(2017). 『한국어 해독해』. 서울: 학지사
- 김미정(2002). 텍스트 구조 학습이 아동의 읽기 능력과 쓰기 능력에 미치는 영향: 설명담화를 중심으로. 이화여자대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 김미진(2013). 학령기 다문화 가정 아동의 설명담화 쓰기 특성. 단국대학교 대학원 석사학위논문.
- 김봉순(1999). 설명적 텍스트 구조의 이해력 발달 연구: 초등학교 2학년부터 6학년까지. 초등교육학회(편). 『읽기 수업 방법』. 서울: 박이정.
- 김영태·홍경훈·김경희·장혜성·이주연(2009). 『수용·표현 어휘력 검사(Receptive & Expressive Vocabulary Test, REVT)』. 서울장애인복지관.
- 김자성(2010). 경험이야기와 설명담화에 나타난 학령기의 구문발달특성 : 또래갈등해결과제를 중심으로. 나사렛대학교 재활복지대학원 석사학위논문.
- 김정수(2004). 설명하는 말하기의 단계별 지도 프로그램 연구. 부산교육대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 박민해(2017). 학령기 아동의 설명담화 읽기 이해 특성. 용인대학교 재활복지대학원 석사학위논문.
- 박주현(2001). 언어발달지체 및 정상 아동의 접속표지 사용 연구. 이화여자대학교 대학원 석사학위논문.

- 박진아(2014). 학령기 경도지적장애 아동의 설명담화 쓰기에 나타난 결속표지 사용 특성. 단국대학교 대학원 석사학위논문.
- 박혜원(2014). 『한국 비언어 지능검사(Korean Comprehensive Test of Nonverbal Intelligence-Second Edition, K-CTONI-2』. 서울 : 마인드 프레스
- 배소영·김미배·윤효진·장승민(2015). 『한국어 읽기 검사』. 서울 : 학지사 심리검사연구소
- 안은주(2008). 일반 초등학생의 설명담화 쓰기 능력; 2, 4, 6학년을 중심으로. 나사렛대학교 재활복지대학원 석사학위논문.
- 양수진(2000). 이야기 결속표지 발달 : 4세, 6세, 8세 및 성인을 대상으로. 이화여자대학교 대학원 석사학위논문.
- 윤선경(2008). 요약하기 활동이 설명담화 쓰기 능력에 미치는 영향. 가톨릭대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 윤효진·김미배·배소영(2011). 읽기부진아동의 해독특성. 『언어청각장애연구』, 16, 582-596.
- 이미림·이희란(2014). 설명담화 유형에 따른 초등학교 3-4학년 언어학습장애아동의 말하기 특성. 『Communication Sciences and Disorders』, 19(4), 456-466.
- 이병희(2011). 요약하기를 중심으로 하는 한국어 읽기 교육 방안: 교사와 학습자 대상 설문조사를 중심으로. 이화여자대학교 대학원 석사학위논문.
- 이현정·김영태·윤혜련(2008). 담화유형에 따른 학령기 단순언어장애 아동의 구문사용 특성: 대화와 설명 담화를 중심으로. 『언어청각장애연구』, 13, 103-121.
- 이혜연·정경희(2013). 학령기 아동의 설명담화 말하기와 쓰기 발달: 구문, 의미, 결속장치를 중심으로. 『언어치료연구』, 22(2), 145-161.
- 임숙희(2005). 제7차 초등학교 국어과 교과서에 반영된 문단 실태 분석 : 설명하는 글을 중심으로. 공주교육대학교 대학원 석사학위논문.
- 임애리·박은숙·김향희·서상규(2008). 10대 초반 학생의 담화에서 나타난 구문 발달. 『언어치료연구』, 17(2), 17-33.
- 정종성(2011). 초등학교 국어 교과서에 제시된 요약하기 학습 내용에 대한 분석.

- 『교과교육학연구』, 15(1), 165-183.
- 주난형(2016). 초등학생의 설명적 텍스트에 나타난 글 구조 특성과 지도 방법 연구. 광주교육대학교 대학원 석사학위논문.
- 최경숙(2006). 『아동발달심리학』. 교문사.
- 최영수(2008). 텍스트 구조를 활용한 중심생각 찾기 전략의 효과 연구. 춘천대학교 대학원 석사학위논문.
- 황리리·박현숙(2004). 이야기 도식화 전략 교수가 초등 고학년 읽기장애 학생의 읽기 및 듣기 이해력에 미치는 효과. 『언어청각장애연구』, 9(2), 156-170.
- 황소진(2010). 학령기 다문화 가정 아동과 일반 가정 아동 간의 구문 표현 능력 비교. 단국대학교 특수교육대학원 석사학위논문.
- Baker, L. & Brown, A. L.(1984). Metacognitive skills and reading. In P.D. Person(Eds.) *Handbook of reading research*. New York, NY; Longman. 353-394.
- Bird, E. K. R., Joshi, N., & Cleave, P. L.(2016). Assessing the Reliability and Use of the Expository Scoring Scheme as a Measure of Developmental Change in Monolingual English and Bilingual French/English Children. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 47, 297-312.
- Brown, A. L., & Day, J. D.(1983). Macrorules for summarizing texts: The development of expertise. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*, 22(1), 1-14. *Language, and Hearing Research*, 43, 324-339.
- Catts, H. W., & Kamhi, A. G.(2005). *Language and reading disabilities(2nd ed.)*, New York, NY: Pearson.
- Cote, N., Goldman, S. R., & Saul, E. U.(1998). Students making sense of informational text: Relations between processing and representation. *Discourse Processes*, 25, 1-53.
- Englert, C. S., & Hiebert, E. H. (1984). Children's developing awareness of text structures in expository materials. *Journal of Educational Psychology*, 76, 65-74.

- Ghaith, G. M., & Harkouss, S. A.(2003). Role of text structure awareness in the recall of expository discourse. *Foreign Language Annals, 36(1)*, 86-96.
- Gillian, A. R., & Dolores, P.(2009). A comparison of text structure and self-regulated writing strategies for composing from sources by middle school students. *Reading Psychology, 30*, 265-300.
- Graesser, A., & Li, J. Z. (2013). How might comprehension deficits be explained by the constraints of text and multilevel discourse processes? In B. Miller, L. E. Cutting, & P. McCardle (Eds.), *Unraveling reading comprehension: Behavioral, neurobiological, and genetic components* (pp. 33 - 42). Baltimore, MD: Brookes.
- Griffin, C. C., & Tulbery, B. L.(1995). The effects of graphic organizers on students' comprehension and recall of expository text: A review of the research and implications for practice. *Reading and Writing Quarterly: Overcoming Learning Difficulties, 11*, 73-89.
- Kamhi, A. G., & Catts, H. W.(2012). *Language and Reading Disabilities*. New York, NY: PEARSON.
- Kieras, D. E., & Polson, P. G.(1985). An approach to the formal analysis of user complexity. *International Journal of Man-Machine Studies, 22*, 365-394.
- Kintsch, E.(1990). Macroprocesses and microprocesses in the development of summarization skill. *Cognition and Instruction, 7*, 161-195.
- Kintsch, W.(2004). The construction-integration model of text comprehension and its implications for instruction. In Robert, B. R., & Norman, J. U(Eds.), *Theoretical models and processes of reading(5th ed.)*. Newark, DE: International Reading Association.
- Leonard, L. B., Deevy, P., Fey, M. E., & Bredin-Oja, S. L. (2013). Sentence comprehension in specific language impairment: A task designed to distinguish between cognitive capacity and syntactic complexity.

- Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 56, 577 - 589.
- Leopold, C., Sumfleth, E., & Leutner, D.(2013). Learning with summaries: Effects of representation mode and type of learning activity on comprehension and transfer. *Learning and Instruction*, 27, 40-49.
- Lundine, J. P., & McCauley, R. J.(2016). A tutorial on expository discourse: structure, development, and disorders in children and adolescents. *American Journal of Speech-Language Pathology*, 25, 306-320.
- Lundine, J. P., Harnish, S. M., Blackett, D. S., Zezinka, A., Fox, R. A., & McCauley, R. J.(2017). How adolescents summarize two types of expository discourse: Type of exposition matters, *American Speech Language Hearing Association*.
- Lund, N. J., & Duchan, J. F.(1993). Assessing children's language in natural contexts. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Meyer, B. J. F., Brandt, B. J., & Bluth, G. J.(1980). Use of top-level structure in text: Key for reading comprehension for ninth-grade students. *Reading Research Quarterly*, 16, 72-103.
- Meyer, B. J. F., & Rice, G. E. (1982). The interaction of reader strategies and the organization of text. *Text, Interdisciplinary Journal for the Study of Discourse*, 2, 155-192.
- Meyer, B. J. F., & Freedle, R. O.(1984). Effects of discourse type on recall. *American Educational Research Journal*, 21(1), 121-143.
- Nippold, M. A., Hesketh, L. J., Duthie, J. K., & Mansfield, T. C.(2005). Conversational versus expository discourse : A study of syntactic development in children, adolescent, and adults. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 48(5), 1048-1064.
- Nippold, M. A.(2007). 『Later Language Development: School-aged children, adolescents, and young adults(3rd ed.)』 .Austin, TX: Pro-Ed.
- Nippold, M. A., Mansfield, T. C., & Billow, J. L.(2007). Peer conflict explanations in children, adolescents, and adults: Examining the

- development of complex syntax, *American Journal of Speech-Language Pathology*, 16(2), 179-188.
- Oakhill, J. V., & Cain, K.(2007). *Reading comprehension strategies: Theories, interventions, and technologies*, Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Owens(2005). *Language Development: An Introduction*(6th ed), New York: Allyn and Bacon.
- Owens(2012). *Language Disorders: A Functional Approach to Assessment and Intervention*(5th ed), New York: Allyn and Bacon.
- Paul, R., & Norbury, C. F.(2012) *Language Disorders: From infancy through adolescence*, St. Louis, MOSBY.
- Ray, M. N(2011). The development of structural awareness: The relationship between age, skill, and text. The Pennsylvania State University Master's Thesis.
- Ray, M. N., & Meyer, B. J. F.(2011). Individual differences in children's knowledge of expository text structures: A review of literature, *International Electronic Journal of Elementary Education*, 4(1), 67-82.
- Richgels, D. J., McGee, L. M., Lomax, R. G., & Sheard, C.(1987). Awareness of four text structures: Effects on recall of expository text. *Reading Research Quarterly*, 22, 177-196.
- Sanders, T. J. M., & Noordman, L. G. M. (2000). The role of coherence relations and their linguistic markers in text processing. *Discourse Processes*, 29, 37-60.
- Scott, C. M., & Stokes, S.(1995). Measure of syntax in school-age children and adolescents. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 26, 309-319.
- Scott, C. M., Windsor, J.(2000). General language performance measure in spoken and written narrative and expository discourse of school-age children with language learning disabilities. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 43, 324-339.

- Smith, T. F., & Hahn, A. L. (1989). Intermediate-grade students' sensitivity to macrostructure intrusions. *Journal of Reading Behavior, 21*, 167-180.
- Spooren, W., Mulder, M., & Hoeken, H. (1998). The role of interest and text structure in professional reading. *Journal of Research in Reading, 21*, 109-120.
- Sudweeks, R., Glissmeyer, C., Morrison, R., and Wilcox, B.(2004). Establishing reliable procedures for rating ELL Students' reading comprehension using oral retelling. *Reading Research and Instruction, 43*(2), 65-86.
- Taylor, B. M. (1982) Text structure and children's comprehension and memory for expository material. *Journal of Educational Psychology, 74*(3), 323-340.
- Van Dijk, T. A. & Kintsch, W.(1983). *Strategies of discourse comprehension*. New York: Academic Press.
- Westby, C. E., & Clauser, P. S.(2005). The right stuff for writing assessing and facilitating written language. In H. W. Catts & A. G. Kamhi(Eds.), *Language and reading disabilities*, NY: Pearson.
- Westby, C. E., Cluatta, B., Lawrence, B., & Hall-Kenyon, K.(2010).
Summarizing expository texts. *Topics in Language Disorders, 30*(4), 275-287.
- Wolfe, M. B. W. (2005). Memory of narrative and expository text: Independent influences of semantic associations and text organization. *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition, 31*, 359-364.
- Wylie, J., & McGuinness, C. (2004). The interactive effects of prior knowledge and text structure on memory for cognitive psychology texts. *British Journal of Educational Psychology, 74*, 497-514.

부록

<부록 - 1>. 설명담화 자료

<비교/대조 설명담화 : 호랑이와 토끼>

동물 중 전래동화에 자주 등장하는 동물은 대표적으로 호랑이와 토끼가 있습니다. 그래서 호랑이와 토끼는 아주 오래 전부터 우리에게 친숙한 동물이기도 합니다. 호랑이와 토끼는 공통점과 차이점이 많습니다.

먼저 호랑이와 토끼의 다른 점에 대해 알아보겠습니다. 호랑이와 토끼는 크기, 좋아하는 먹이, 생김새의 특성 등이 다릅니다. 호랑이는 다른 생물을 잡아먹고 살아야하기 때문에 몸집이 큼니다. 몸무게는 140kg부터 350kg까지 나가고, 키는 220-270cm 까지 크다고 합니다. 반면에 토끼는 몸집이 작습니다. 종류에 따라 크기는 다양하며 작게는 1-1.5kg, 크게는 7-8kg에 달하기도 합니다. 호랑이와 토끼는 좋아하는 먹이가 다릅니다. 호랑이가 좋아하는 먹이는 대부분 척추동물들로 이루어져 있습니다. 예로 들면 몸집이 작은 너구리부터 자신보다 몸집이 큰 동물까지 잡아먹습니다. 그와는 반대로 토끼는 초식동물이기 때문에 풀 종류를 좋아합니다. 상추, 말린 과일 껍질과 풀 등이 그 예입니다. 또한 호랑이와 토끼는 생김새가 다릅니다. 호랑이는 얼굴에 검은색 줄무늬가 있고, 다른 동물을 잡아먹기 위해 송곳니가 매우 뾰족합니다. 또한 호랑이는 꼬리가 긴 것이 특징입니다. 그러나 토끼는 귀가 길며 먹이를 잡아먹기 위해 위턱에 두 쌍의 기다란 이가 있습니다. 또한 토끼는 꼬리가 아예 없거나 매우 짧습니다.

그렇지만 호랑이와 토끼는 공통점도 있습니다. 호랑이와 토끼는 동물 중 포유류에 속합니다. 두 동물 모두 포유류이기 때문에 젖을 먹여 양육한다는 점이 동일합니다. 또한 호랑이와 토끼는 사는 곳이 비슷합니다. 호랑이는 산이나 숲 등 나무와 풀이 많은 곳에서 생활합니다. 비슷하게 토끼도 풀이 많고 나무가 많이 있는 숲에서 생활한다고 합니다. 또한 공통적으로 호랑이와 토끼는 활동 특성도 비슷합니다. 두 동물은 모두 다 달리기가 빠르다는 특징이 같습니다. 또한 호랑이와 토끼는 야행성 동물로서 해가 질 무렵 활동을 시작한다는 특징을 가지고 있습니다.

<원인/결과 설명담화 : 우리나라도 지진의 안전지대가 아니다.>

우리나라도 더 이상 지진에 대한 안전지대가 아니라고 합니다. 최근 경상북도 경주시에서 규모 5.8의 지진이 일어났습니다. 이는 1978년 지진 관측을 시작한 후, 한반도에서 발생한 역대 최고 규모의 지진입니다. 그렇다면 지진이 발생하는 이유는 무엇이며 지진이 일어난 후에는 어떻게 될까요?

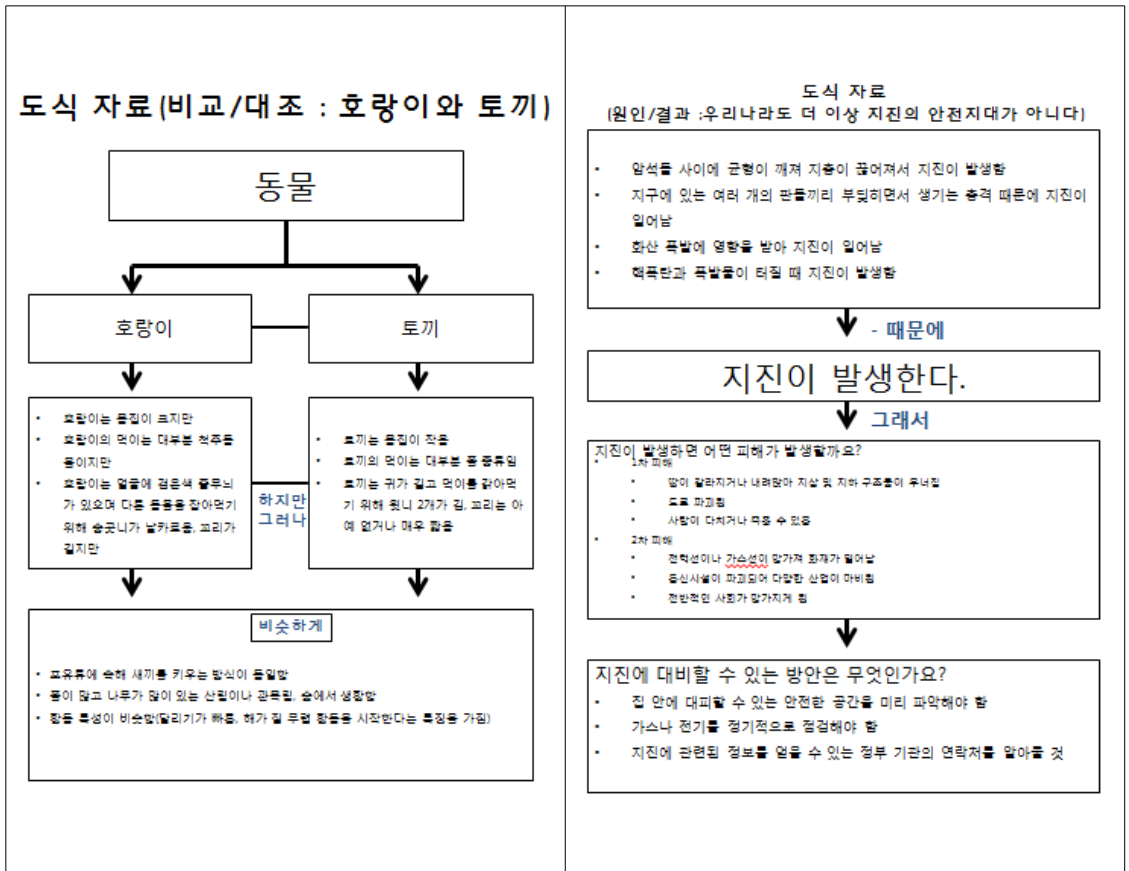
지구의 땅 속에 있는 암석 사이에 힘의 크기가 달라지면 지층이 끊어지고 진동이 발생합니다. 진동이 사방으로 전달되면 지진이 발생하게 되는 것입니다. 또한 지구는 유라시아판, 태평양판 등 여러 개의 판으로 이루어져 있습니다. 이 판들 사이에서 판들끼리 부딪히면서 생기는 충격으로 에너지가 생기게 됩니다. 그 결과, 땅이 흔들리게 되어 지진이 발생하는 것입니다. 그리고 지진은 화산 폭발에 영향을 받아 일어나기도 합니다. 또한 땅이 갑자기 꺼지거나 핵폭탄과 같은 폭발물이 터질 때 지진이 발생하기도 합니다. 이러한 이유들로 인해 지진이 발생하게 됩니다.

지진이 발생한 후에는 지진에 의한 직접적인 피해인 1차 피해가 일어납니다. 지진이 일어나면 땅이 갈라지거나 내려앉습니다. 또한 건물이나 댐을 포함한 지상과 지하구조물이 무너지고 도로가 파괴됩니다. 지진의 영향으로 사람이 다치거나 죽기도 합니다. 2차 피해는 1차 피해의 결과로 생기는 피해입니다. 전력선이나 가스관이 망가져 화재가 일어나기도 합니다. 그리고 수도나 통신 시설이 파괴되어 다양한 산업이 마비됩니다. 결과적으로 전반적인 사회가 망가지게 됩니다.

따라서 지진에 대비할 수 있는 방안을 마련해야 합니다. 탁자 아래와 같이 집 안에서 대피할 수 있는 안전한 공간을 미리 파악해야 합니다. 또한 가스나 전기로 인한 피해가 발생하지 않도록 정기적으로 점

검해야 합니다. 마지막으로 지진에 관련된 정보를 항상 숙지하고 있어야 합니다. 그러기 위해서는 지진에 관련된 정부기관의 연락처를 알아두어야 합니다.

<부록 - 2>. 도식 자료(Westby et al., 2010 참고)



<부록 - 3>. 설명담화 요약하기 채점 기준(Westby et al., 2010 수정 및 보완)

채점할 자료	채점 기준		점수		
	채점 기준	세부적인 채점기준	0점	1점	2점
도식	조직성	도식 채우기	①도식에 글 자료에 제시된 내용을 50% 미만 적절하게 채웠음 -비교/대조 구조 : 4개 이하 -원인/결과 구조 : 6개 이하 ②글 자료 내용을 그대로 옮겨 적음	①도식에 제시된 문항을 50 - 80% 적절하게 채웠음 -비교/대조 구조 : 5-7개 -원인/결과 구조 : 7-10개	①도식에 제시된 문항을 80% 이상 적절하게 채웠음 -비교/대조 구조 : 8개 이상 -원인/결과 구조 : 11개 이상
산출한 발화		도식 사용하여 요약하기	①텍스트 요약의 시도가 거의 없거나 전혀 없음	①도식에 있는 내용을 80% 이상 사용하여 문장으로 산출함 ②도식에 제시되어 있는 부분을 그대로 나열하기만 함(예 : 동물, 호랑이, 토끼, 1차 피해, 지진에 대비할 수 있는 방안은 무엇인가요?)	①도식에 포함된 내용을 글 요약 시 모두 포함하여 문장으로 산출함 ②도식화에 포함된 내용에 대해 자신이 다시 구조하고 계획하여 자신의 단어로 바꾸어 표현함
산출한 발화		설명담화 구조 인식하기	①문장들이 각 설명담화 구조에 적절하지 않음 ②문장이 지나치게 짧고 분명하지 않아 조직성을 평가하기 어려움	①설명담화 구조는 대략적으로 존재하지만 명확하게 제시되지 않음 ②각각의 구조 별로 1-2문장 정도 단순하게 산출함 (예 : 호랑이와 토끼의 차이점을 1-2문장으로 표현하고, 공통점도 1-2문장으로 요약함)	①구체적인 설명담화 구조를 사용함 (비교/대조, 원인/결과) ②글의 전반적인 조직화에 영향을 주기 위해 모든 문장은 논리적으로 제시되었음

산출 한 발화	응집성	중심문장	①중심 문장이 제시되지 않음 ②요약한 문장들은 하나의 중심 문장에 전혀 연결되지 않음	①중심 내용을 포함하는 문장이 존재하지만, 글을 조직화하기에는 포괄적인 문장 혹은 중심내용이 포함된 구로 산출함 -비교/대조 구조 : '호랑이와 토끼에 관련된 글이다' 또는 '호랑이와 토끼의 차이점은-' -원인/결과 구조 : '지진에 관련된 글이다' 또는 '지진이 일어나는 원인은 -'	①처음 시작하는 중심문장은 각 문단을 어떻게 조직화 할 것인지에 대해 제시됨 -비교/대조 구조 : '호랑이와 토끼의 공통점과 차이점에 대해 이야기하고 있다' -원인/결과 구조 : 지진이 일어나는 원인과 결과에 관련된 글이다.
산출 한 발화		문장 간의 긴밀성	①문장들이 서로 관련이 있지 않음 ②문장들이 하나의 주제로 이어지지 않음(예 : '호랑이와 토끼'에서 사자 이야기)	①각 문장들은 대부분 주제와 연결된 문장으로 표현되었음 ②1-2문장 정도 주제와의 응집성을 떨어뜨리는 문장이 존재할 수 있음	①주제에 포함된 문장들은 명확하고 정확하게 표현되고, 적절하게 정교화 되었음 ②응집성을 떨어뜨리는 문장은 존재하지 않음
산출 한 발화		결속표지	①글에 사용된 결속표지를 20%미만 사용하였음 -비교/대조 구조 : 13개 미만 -원인/결과 구조 : 9개 미만 ②결속표지의 오류가 있음	①글에 사용된 결속표지를 20-50% 이상 사용하였음 -비교/대조 구조: 14 - 33개 -원인/결과 구조 : 10- 24개 ②글 자료에 제시된 결속표지만을 사용함	①글에 사용된 결속표지를 50% 이상 사용하였음 -비교/대조 구조 : 34개 이상 -원인/결과 구조 : 25개 이상 ②글 자료에 제시된 결속표지만만 아니라 새로운 결속표지를 추가하여 산출함

산출 한 발화		어휘	①글의 주제 및 내용과 관련 없는 어휘가 존재함 ②의미적 오류가 존재함(예 : 단어의 뜻을 몰라 어색하게 산출한 경우)	①어휘의 사용에 있어 내용과 관계 없는 어휘는 사용하지 않음 ②각 내용에 포함된 구체적인 어휘가 산출되었음 ③중심 문장을 표현할 수 있는 어휘는 산출되지 않음	①각 내용에 포함된 추상어가 산출되었음 ②글에 제시된 어휘뿐만 아니라 다른 구체어, 추상어를 사용하여 내용을 재구성함 ③중심 문장을 표현할 수 있는 어휘들이 산출됨(예 : 차이점, 공통점, 원인, 결과 등)
산출 한 발화	언어적 표지	구문 구조	①1문장 이상 문법 및 구문적으로 오류가 있음 ②구어 산출 내용 중 50% 이상을 단문으로 표현함	①복문을 사용하나 주로 단순한 연결어미(-고,-는데)를 사용하여 산출함 ②종속절을 사용한 복문은 나타나지 않음	①적절하게 관계를 표현하기 위해 복문을 사용하였음 ②종속절이 나타남

<부록 - 4>. 선행연구에 근거한 결속표지 판단 기준

(출처 : 권유진, 2006; 박주현, 2001; 박진아, 2014, 양수진, 2000)

결속표지 구조	세부 사항
지시적 대용	①지시관형사(이, 그, 저) 또는 지시관형사 뒤에 어휘가 결합되는 경우 ②지시대명사(이, 그, 저)가 단독으로 사용되거나 ‘것’과 같은 대용어가 붙어 복합적으로 사용되는 경우
보조사	①보조사 ‘-도, -만, -까지, 마저, 조차,부터, 이야말로, 라도, 든, 나마, 밖에, 대로’등을 사용하는 경우
어휘	①이야기의 응집성을 높이기 위해 어휘를 새롭게 첨가하는 경우 ②앞 문장을 연결하기 위해 유사어휘를 사용하는 경우
접속사	①나열(그리고), 대립(그러나, 그런데), 인과(그러니까, 그래서)를 사용하는 경우
연결어미	①나열(-고, 면서, -며), 동시(-고, -면서), 대립(-지만, -으나), 인과(-아서, 으니까), 전환(-다가)