creative commons

COMMONS DEED

저작자표시 2.0 대한민국

이용자는 아래의 조건을 따르는 경우에 한하여 자유롭게

- 이 저작물을 복제, 배포, 전송, 전시, 공연 및 방송할 수 있습니다.
- 이차적 저작물을 작성할 수 있습니다.
- 이 저작물을 영리 목적으로 이용할 수 있습니다.

다음과 같은 조건을 따라야 합니다:

저작자표시. 귀하는 원저작자를 표시하여야 합니다.

- 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

dCollection

조선대학교
CHOSUN UNIVERSITY

[UCI]I804:24011-200000266771

2018년 2월
석사학위 논문

초등학교 2, 4, 6학년 아동의 설명담화 유형에 따른 다시 말하기의 구문 특성

조선대학교 대학원

언어치료학과

김 소 희

조선대학교
CHOSUN UNIVERSITY

초등학교 2, 4, 6학년 아동의 설명담화 유형에 따른 다시 말하기의 구문 특성

The syntactic characteristics in retelling of the expository discourse types in second, fourth, and sixth grade children

2018년 2월 23일

조선대학교 대학원

언어치료학과

김 소 희

Collection @ chosun

조선대학교
CHOSUN UNIVERSITY

초등학교 2, 4, 6학년 아동의 설명담화 유형에 따른 다시 말하기의 구문 특성

지도교수 윤 효 진

이 논문을 언어병리학 석사학위신청 논문으로 제출함

2017년 10월

조선대학교 대학원

언어치료학과

김 소 희

Collection @ chosun

조선대학교
CHOSUN UNIVERSITY

김소희의 석사학위논문을 인준함

위원장 조선대학교 교수 전 희 정 (인)

위 원 조선대학교 교수 정 부 자 (인)

위 원 조선대학교 교수 윤 효 진 (인)

2017년 11월

조선대학교 대학원

Collection @ chosun

조선대학교
CHOSUN UNIVERSITY

목 차

ABSTRACT

Ⅰ. 서론 ····· 1
1. 연구의 필요성 및 목적 ····· 1
2. 연구문제 ····· 4
3. 용어정리 ····· 4

Ⅱ. 이론적 배경 ····· 6
1. 담화 ····· 6
가. 담화의 정의 및 유형 ····· 6
나. 설명담화와 설명담화 유형 ····· 7
2. 학령기 아동의 언어발달 ····· 8
가. 학령기 전반적인 언어발달 ····· 8
나. 학령기 구문발달 ····· 9
다. 담화 유형에 따른 구문발달 ····· 11
라. 설명담화 유형에 따른 구문발달 ····· 12

Ⅲ. 연구 방법 ····· 15
1. 연구 대상 ····· 15
2. 선별검사도구 ····· 16
가. 한국판-비언어성지능검사-2 ····· 16
나. 수용·표현 어휘력 검사 ····· 16
3. 실험 과제 ····· 17

Collection @ chosun

조선대학교
CHOSUN UNIVERSITY

가. 설명담화 유형 과제 제작과정 ……17
나. 설명담화 유형에 따른 글 선정 …… 17
다. 내용타당도 …… 18
라. 실험과제 녹음 …… 19
4. 연구절차 …… 19
가. 자료수집 …… 19
나. 자료분석 …… 20
5. 신뢰도 …… 21
6. 자료의 통계 처리 …… 21

Ⅳ. 연구 결과 …… 22
1. 초등학교 2, 4, 6학년 아동과 설명담화 유형에 따른 구문 산출성 비교 결과 …… 22
2. 초등학교 2, 4, 6학년 아동과 설명담화 유형에 따른 구문 복잡성 비교 결과 …… 24
가. T-unit 당 평균 형태소 길이(MLT-m) …… 24
나. 절 밀도(CD) …… 26

Ⅴ. 논의 및 결론 …… 30
1. 초등학교 2, 4, 6학년 아동과 설명담화 유형에 따른 구문 산출성 비교 결과 …… 30
2. 초등학교 2, 4, 6학년 아동과 설명담화 유형에 따른 구문 복잡성 비교 결과 …… 32
가. T-unit 당 평균 형태소 길이(MLT-m) …… 32
나. 절 밀도(CD) …… 34
3. 제한점 및 제언 …… 36

Collection @ chosun

조선대학교
CHOSUN UNIVERSITY

참고문헌 ····· 37
부록 ····· 42

Collection @ chosun

조선대학교
CHOSUN UNIVERSITY

표 목 차

<표-1>. 연구 대상자 정보 ……15
<표-2>. 세 설명담화의 어휘 수, 어절 수, 문장의 수 …… 17
<표-3>. 세 설명담화의 구문 분석(총 T-unit 수, MLT-m, 절 밀도, 종속절) …… 18
<표-4>. 집단과 설명담화 유형에 따른 총 T-unit 수의 평균 및 표준편차 …… 23
<표-5>. 집단과 설명담화 유형에 따른 총 T-unit 수의 분산분석 …23
<표-6>. 설명담화 유형에 따른 총 T-unit 수의 사후 검정 결과 … 23
<표-7>. 집단과 설명담화 유형에 따른 MLT-m의 평균 및 표준편차…25
<표-8>. 집단과 설명담화 유형에 따른 MLT-m의 분산분석 …… 25
<표-9>. 집단에 따른 MLT-m의 사후 검정 결과……26
<표-10>. 설명담화 유형에 따른 MLT-m의 사후 검정 결과……26
<표-11>. 집단과 설명담화 유형에 따른 절 밀도의 평균 및 표준편차…27
<표-12>. 집단과 설명담화 유형에 따른 절 밀도의 분산분석 …… 28
<표-13>. 집단에 따른 절 밀도의 사후 검정 결과 …… 28
<표-14>. 설명담화 유형에 따른 절 밀도의 사후 검정 결과 ……28

Collection @ chosun

조선대학교
CHOSUN UNIVERSITY

그 림 목 차

<그림-1>. 집단과 설명담화 유형에 따른 총 T-unit 수의 평균 및 표준편차 결과 ····· 24
<그림-2>. 집단과 설명담화 유형에 따른 MLT-m의 평균 및 표준편차 결과 ····· 26
<그림-3>. 집단과 설명담화 유형에 따른 절 밀도의 평균 및 표준편차 결과 ····· 29

Collection @ chosun

조선대학교
CHOSUN UNIVERSITY

부 록 목 차

<부록-1>. T-unit 분석 기준…… 42
<부록-2>. 인과유형 '빙하가 녹고 있다' 과제 ……43
<부록-3>. 비교대조유형 '추석과 설날' 과제 ……45
<부록-4>. 수집유형 '우리 몸이 하는 일' 과제……47

Collection @ chosun

조선대학교
CHOSUN UNIVERSITY

ABSTRACT

The syntactic characteristics in retelling of the expository discourse types in second, fourth, and sixth grade children

Kim, So-Hee
Advisor : Prof. Yoon, Hyo-jin
Department of Speech & Language Pathology.
Graduate School of Chosun University

……

This study examined the characteristics of sentence structure in three different expository discourse types for second, fourth and sixth graders. This study specifically focuses on syntactic productivity and syntactic complexity in collection, and comparison and causation of expository discourse types.

The number of subjects of this study are 45. Fifteen children in second, fourth and sixth grade respectively participated. To be elibile for the study, all participants obtained 80 on the K-CTONI-2, and higher than -1 of standard deviation on Receptive & Expressive Vocabulary Test (REVT). All participants have no history of neurological, emotional and sensory problems.

Regarding the syntactic productivity, total number of T-units showed no statistically significant difference between the grades. Children were familiar with three expository discourse types and topics of each text. This would influences no differences on total number of T-unit between grades. Second, the total number of T-units were significantly different between causation and collection, and between comparison and collection, but not between causation and comparison. Causation and comparison types were more complicated types of expository. In order to produce those types of expository, children need to make sentences using various vocabulary. However, children usually

Collection @ chosun

조선대학교
CHOSUN UNIVERSITY

simple sentence for production of collection which is relatively simple expository type.

Regarding the syntactic complexity, MLT-m(mean length of t-unit-morpheme) did not show significant difference between the second and fourth graders, but significant difference between second and six graders, and between fourth and sixth graders. This can be explained by the increase in vocabularies and grammatical morphemes in the sentence, as sentence is lengthened. There were significant differences between collection and comparison, and between comparison and causation, but no significant differences between collection and causation. In collection and causation, school -aged children made connected sentences using connective suffix and sentences containing independent clauses and dependent clauses, which led to increase in number of average morphemes per T-unit. On the other hand, in comparison, the number of morphemes were low because children used short sentences and a few dependent clauses. Next, in clausal density, there were significant differences between second and sixth graders, and between fourth and sixth graders, but there were not significant differences between second and fourth graders. If children have enough background knowledge of topic in expository text, they can recall more information than those who did not have.

There were significant differences between collection and comparison, and between causation and comparison, but no significant differences between collection and causation. In collection and causation, school-aged children could made complex sentences containing dependent clauses on various information. The results suggest that students increase syntactic productivity and complexity also increase. As well, this could be different between various types of expository discourse.

Collection @ chosun

조선대학교
CHOSUN UNIVERSITY

Ⅰ. 서 론

1. 연구의 필요성 및 목적

학령기에 들어서며 아이들은 대부분의 생활이 학교중심으로 변화되면서 대화, 이야기, 설명과 같은 담화 습득이 중요해진다(Paul & Norbury, 2013). 학령기 아동들은 부모나 또래, 교사에게 개인적인 경험을 말하기도 하며 과학이나 사회과목의 정보에 대한 설명도 해야 한다(이혜연·정경희, 2013).

담화(Discourse)는 화자와 청자가 서로 주고받는 언어 단위로, 담화 유형에는 대화(Conversation), 이야기담화(Narrative discourse), 설명담화(Expository discourse) 등이 있다(김미경, 2007). 담화 유형 중에서도 특히 설명담화의 이해와 산출은 학령기 교과과정의 지식을 습득하기 위해 중요하다.

설명담화(Expository discourse)는 화자가 청자에게 새로운 정보를 알려주는 담화이다(이수진, 2015). 설명담화는 초등 저학년 교과에서 나오기 시작하며, 고학년이 되면 대부분의 교과서의 주요 담화 유형이다(김의정·최혜승·권택환, 2008). 교과과정에는 수집유형(collection), 비교대조유형(comparison), 인과유형(causation), 문제해결유형(problem-solution)의 다양한 설명담화 유형이 포함되어 있다(Meyer & Freedle, 1984: 안은주, 2008에서 재인용). 수집유형은 개념, 생각의 연관된 요소를 나열하는 것이고, 비교대조유형은 두 개 이상의 관련된 요소에 대해 공통점과 차이점을 나타내는 것이다. 인과유형은 원인과 결과가 서로 대등하게 연결되는 의미 관계를 나타내는 것이고, 문제해결유형은 문제를 일으킨 요인을 해결하는 과정이다.

초등 교과과정에서 2학년에는 단순한 수집유형이 나타나며, 3학년 교과과정에서는 비교대조유형, 인과유형 등이 나타나고, 고학년이 되면 가장 복잡한 수준의 문제해결유형도 나타난다(김정수, 2004; 이경화, 2007).

교과과정에 포함된 다양한 설명담화를 이해하고 표현하는 것은 학업성취를 위해 중요하다. 대부분의 설명담화 연구는 설명담화 말하기나 쓰기 산출을 통한 구문발달을 살펴보았다(강문경, 2015; 김자성, 2010; 방실, 2010; 안은주, 2008; 이미림, 2014; 이수진, 2015; 임애리, 2003; 이현정, 2008; 이혜연, 2012; 이혜연·정경희, 2013; 황소진, 2010, Nippold et al., 2007; Scott et al., 2000). 특히 이러한 연구들은 구문

Collection @ chosun

조선대학교
CHOSUN UNIVERSITY

발달이 학령기 언어능력을 보여주는 유용한 지표라고 설명하였다(Nippold et al., 2008).

학령전기에는 아동이 속한 언어의 기본적인 문법과 구문지식을 습득한다. 학령기에 이르러서는 기본적인 문법 및 구문지식을 사용하여 좀 더 복잡한 구문구조를 산출한다. 이러한 복잡한 구문구조 특성은 구문 산출성(productivity)과 구문 복잡성(complexity)을 통해 살펴볼 수 있다(Marleen & Catherine, 2013).

구문 산출성은 주제 및 일반적 맥락에서 얼마나 많은 발화 길이를 포함하고 있는지 확인하는 것으로, 아동이 산출한 담화의 총 T-unit(Termination-Unit) 수로 측정한다. T-unit은 문법적으로 문장이라고 할 수 있는 단위이고, 주절과 모든 종속절을 포함하는 단위이다(권유진·배소영, 2006).

구문 복잡성을 측정할 수 있는 척도는 T-unit 당 평균 발화 길이(Mean Length of T-unit, MLT)와 절 밀도(Clausal density, CD)이다(김자성·김정미, 2011; Marleen & Catherine, 2013). MLT는 발화의 길이에서 얼마나 많은 낱말(MLT-w) 또는 형태소(MLT-m)를 포함하고 있는지 확인하는 것이다(Nippold, 2006). 그래서 MLT를 통해 아동이 다양한 형태소를 사용하여 복잡한 구문을 사용할 수 있는지를 살펴볼 수 있다(Paul & Norbury, 2013). 절 밀도는 총 T-unit 수 중 전체 주절의 수와 종속절의 수를 말한다. 종속절은 주절에 내포되어 있는 절을 말하며 명사절, 관형절, 부사절, 인용절, 서술절로 분류된다(이봉원, 2015; 이익섭, 2010). 3-5세부터 종속절 유형을 사용하기 시작하고, 학령기가 되면 다양한 종속절 유형을 사용하게 되어 성인기까지 지속적인 발달을 한다(장진아, 2003).

담화의 유형에 따라 구문의 형태, 길이, 복잡성이 다르다. 이러한 차이는 설명담화 유형에서도 나타나게 된다. 이미림과 이희란(2014)의 연구에서는 총 C-unit 수는 문제해결유형보다는 수집유형에서 더 높게 나타났고, MLC-w(총 C-unit 당 평균 낱말 수)는 수집유형보다는 문제해결유형에서 더 높게 나타났다.

하지만 담화에 따른 구문 특성을 살펴본 대부분의 연구들이 설명담화와 이야기담화의 비교, 혹은 대화와 설명담화의 비교에 국한되어 있다. 설명담화 유형은 초등 저학년에서 고학년으로 올라갈수록 주요 담화 유형에 속한다. 또한, 설명담화 유형에 따라서 구문의 형태 및 길이, 복잡성이 다르게 나타난다. 그래서 학령기 저학년 및 고학년 아동들을 대상으로 초등 교과과정에서 빈번하게 나타나는 설명담화 유형에 따른 구문 특성을 살펴보는 것이 필요하다(Lundine & McCauley, 2016).

Collection @ chosun

조선대학교
CHOSUN UNIVERSITY

본 연구는 학령기 아동의 전반적인 범위에서 구문발달을 알아보기 위해 초등학교 2, 4, 6학년 아동들을 대상으로 설명담화 유형에 따른 구문 특성을 살펴보고자 한다. 특히, 초등 교과서에 가장 빈번하게 나타나는 수집유형, 비교대조유형과 학년이 증가할수록 점차 많이 나타나는 인과유형을 중심으로 살펴보고자 한다. 그림자료가 없을 때보다 그림자료를 함께 제시하였을 때 발화 산출이 더 많았다고 한 연구 결과(강민경, 2016)에 따라 본 연구에서는 그림자료를 함께 제시하고자 한다. Marleen과 Catherine(2013)은 학령기 아동들을 대상으로 설명담화 유형에 따른 구문 산출을 살펴보기 위해 유용한 지표는 주제에 대해 설명하는 과제(generation)보다는 다시 말하기(retelling)과제라고 하였다. 학령기 아동들은 다시 말하기 과제에서 발화의 길이가 더 길고 구문구조가 복잡하게 나타나 구문 특성을 살펴보기에 유용하다고 보고하였다. 이에 본 연구는 학령기 아동에게 그림자료를 제시하면서 설명담화 유형 글을 들려주고, 그림자료를 보면서 설명담화 다시 말하기를 유도하고자 한다.

Collection @ chosun

조선대학교
CHOSUN UNIVERSITY

2. 연구문제

연구문제는 다음과 같다:

가. 학년과 설명담화 유형(수집, 비교대조, 인과)에 따라 다시 말하기의 구문 산출성(총 T-unit 수)에서 차이가 있는가?

나. 학년과 설명담화 유형(수집, 비교대조, 인과)에 따라 다시 말하기의 구문 복잡성(MLT-m, 절 밀도)에서 차이가 있는가?

3. 용어 정리

가. 담화의 유형

퀴즈(Quizzes), 이야기담화(Narrative discourse), 대화(Conversation), 사건 기술(Event description), 설명담화(Expository discourse)는 대표적인 담화 유형이다(Lund & Duchan, 1993: 김미경, 2007에서 재인용).

(1) 설명담화(Expository discourse)

설명담화는 자신이 알고 있는 상황이나 정보를 상대방이 잘 이해할 수 있도록 알려주는 담화이다(이수진, 2015).

나. 발화분석

(1) 최소종결단위(Terminable unit, T-unit)

학령기 아동의 구문발달을 수량화하는 척도는 T-unit이다. T-unit은 하나의 주어와 서술어로 이루어진 유형, 종속절이 포함된 유형, 하나의 주어에 두 개 이상의

Collection @ chosun

조선대학교
CHOSUN UNIVERSITY

서술어가 나열 및 대조로 연결된 유형이 있다(권유진·배소영, 2006). 발화 중 설명 담화의 주제와 일치하지 않은 내용이거나 문법이 정확하지 않은 발화는 분석에서 제외하였다(권유진·배소영, 2006).

(2) T-unit 당 평균 형태소 발화 길이(Mean Length of T-unit-Morpheme, MLT-m)

MLT-m은 T-unit 중 평균 형태소의 개수를 확인하는 것이다(Paul & Norbury, 2013).

(3) 절 밀도(Clausal density)

절 밀도는 총 T-unit 수 중 전체 주절 및 종속절의 수를 말한다. 본 연구에서는 (전체 주절의 수+종속절의 수)/총 T-unit 수(김자성·김정미, 2011)로 분석하였다.

다. 다시 말하기

다시 말하기는 화자가 미리 준비한 내용을 알려준 후 청자는 이러한 내용을 기억하여 다시 정확하게 산출하는 것이다. 다시 말하기는 단순한 재산출이 아니라 화자가 주제에 관련된 내용을 응집력 있게 구성하여 산출하는 것이다. 또한, 화자는 내용과 관련된 개인적인 배경지식을 반영하여 산출하게 된다(권유진·배소영, 2006).

Collection @ chosun

조선대학교
CHOSUN UNIVERSITY

Ⅱ. 이론적 배경

1. 담화

가. 담화의 정의 및 유형

담화(Discourse)는 화자와 청자가 사건이나 주제에 대하여 주고받는 언어단위이다(김미경, 2007). 담화는 두 개 이상의 문장으로 구성되어 결속성(cohesion)을 가지게 된다(안은주, 2008). 결속성은 글을 구성하는 다양한 요소들을 표면적으로 연결해주는 관계를 말한다. 담화 유형은 이야기담화, 대화, 퀴즈, 사건 기술, 설명담화가 대표적이다(Lund & Duchan, 1993: 김미경, 2007에서 재인용).

이야기담화(Narrative discourse)는 스스로 만들어낸 이야기, 개인적인 경험에 대한 이야기, 전래 이야기 등이 있다. 이야기담화에는 장소나 인물을 소개하는 배경, 주인공의 생각이나 반응, 목표에 이르기 위한 주인공의 행동, 결과의 요소들이 포함되어야 한다.

대화(Conversation)는 일상적인 상황에서 개인적 혹은 사회적 언어를 산출하는 것으로, 언어에서 가장 일반적이고 기본적인 방법이라고 할 수 있다(Nippold, 2006). 또한, 대화는 두 사람 또는 그 이상의 사람들과 구어로 상호작용을 하는 것으로 주제유지 및 차례지키기 규칙에 대한 이해가 필요하다.

퀴즈(Quizzes)는 지식을 상대방이 알도록 하는 것으로 설명담화와 비슷한 점이 있다. 하지만 정보를 알고자 하는 사람이 스스로 생각하고 유추하여 알게 할 수 있도록 한다는 점에서 설명담화와 다르다. 학교에서의 퀴즈 수행은 교사가 생각하고 있는 질문과, 질문에 대한 답을 어떠한 방식으로 말하는지에 대한 퀴즈의 규칙을 알아야 한다.

사건 기술(Event description)은 상대방에게 발생한 사건에 대해 화자가 설명하는 것이다. 화자의 경험 또는 상상한 사건과 배경에 대해서 순차적으로 설명한 것은 사건 기술이지만 화자가 청자에게 긴장감이나 호기심, 놀라움을 준다면 이때의 사건 기술은 이야기담화로 분류할 수 있다.

설명담화(Expository discourse)는 공통된 주제에 대해서 화자가 사전 지식이 없

Collection @ chosun

조선대학교
CHOSUN UNIVERSITY

는 청자에게 정보를 전달하여 이해를 도와주기 위해 사용하는 것이다(Bliss, 2002). 학교에서 전달하는 대부분의 지식은 설명담화를 통해 전달된다.

나. 설명담화와 설명담화 유형

설명담화는 새로운 지식들을 이해할 수 있게 해준다는 점에서 매우 중요한 담화이다(이수진, 2015; 이현정, 2008). 설명담화는 화자가 청자에게 정보를 전달할 때 사용한다(안은주·김정미, 2010). 학령기 아동은 교과과정을 통해 설명담화에 자주 노출된다. 설명담화는 주제와 주제를 뒷받침하는 문장들이 긴밀하게 연결되어야 하며, 글의 주제와 목적에 맞게 기술되어야 한다. 또한, 설명담화는 유형에 따라 다르게 조직화되어 있다(김정미·윤혜련·이윤경, 2008).

설명담화는 전달하고자 하는 목적에 따라 수집유형(collection), 비교대조유형(comparison), 인과유형(causation), 문제해결유형(problem-solution)으로 크게 분류된다(Meyer & Freedle, 1984: 안은주·김정미, 2010에서 재인용).

수집유형(collection)은 하나의 주제에 대해 대등한 의미를 지니는 선행 요소와 후행 요소가 독립적으로 나타나는 것이다. 수집유형은 개념이나 생각 등 연관된 요소를 나열하는 것이며 가장 자유롭게 조직된 유형으로 많은 회상이 필요하지 않다(안은주·김정미, 2010). 수집유형은 교사가 교과서에 제시된 내용을 학생들에게 알려줄 때 사용하는 설명담화 중 하나이다(이미림·이희란, 2014).

인과유형(causation)은 같은 의미를 지니는 원인 요소와 결과 요소가 서로 연결되는 것이다. 선행 요소와 후행 요소 간 시간적인 전, 후 개념을 통해 인과적 관련성을 보여주는 것으로, 원인을 통해 어떤 결과를 가져오게 하는 것이 목표이다(안은주·김정미, 2010).

문제해결유형(problem-solution)은 문제를 일으킨 요인을 해결하는 과정으로, 문제를 제시한 후에 문제를 해결하는 방식으로 의미 관계를 형성하는 것이다(안은주·김정미, 2010). 학교에서는 다양한 갈등 상황과 이에 따른 해결방안을 설명해야 하는 상황을 접하게 될 수 있다. 이러한 상황에서 아동은 갈등 상황에 대한 해결방안을 세우고, 해결방안을 위해 실행해야 하는 방법을 파악하여 도식에 맞게 설명하는 능력을 가지게 된다(이미림·이희란, 2014).

비교대조유형(comparison)은 둘 이상의 관련성과 주제에 대한 선행 요소와 후행

Collection @ chosun

조선대학교
CHOSUN UNIVERSITY

요소의 공통점이나 차이점을 대등하게 연결해주어 특징들을 비교하고 대조할 때 사용된다. 비교는 두 사물이나 개념들의 공통점이나 유사한 면을 설명하는 방식이다. 대조는 두 가지 대상들에서 나타나는 다른 점들을 설명하는 방식이다(안은주·김정미, 2010).

초등 교과과정에는 위의 설명담화 유형을 모두 포함하고 있다. 초등 2학년부터 수집유형이 나타나며, 초등 3학년 교과과정에는 인과, 비교대조유형이 포함된다. 초등 4학년의 교과과정에는 문제해결유형이 나타나며, 초등 5학년은 비교대조, 인과, 문제해결유형, 초등 6학년은 설명담화의 4가지 유형 모두가 교과과정에 포함된다(김정수, 2004; 이경화, 2007).

학년이 증가하면서 다양한 담화 유형에 노출된다. 특히, 초등 고학년에 이르러서는 선행되는 맥락요소와 후행하는 맥락요소 사이의 정보를 파악하고, 통합할 수 있어야 한다(이미림·이희란, 2014).

2. 학령기 아동의 언어발달

가. 학령기 전반적인 언어발달

학령기 아동은 학령전기에서 습득한 언어 지식을 바탕으로 학교생활과 학업에 필요한 언어기술을 발달시켜 나간다(강문경, 2015).

학령기 아동은 교과과정을 통해 어휘의 수가 증가하고, 어휘에 대한 지식의 폭이 넓어지면서 양적인 발달과 질적인 발달을 하게 된다. 초등 1학년은 대략 10,000개의 어휘를 가지고, 초등 5학년에는 약 40,000개의 어휘로 증가한다고 보고하였다(Anglin, 1993: Kuder, 2008에서 재인용). 어휘의 증가와 함께 비유 언어의 이해와 사용도 점차 증가하게 된다(Nippold, 1998).

학령기에는 언어의 형식적인 측면에서도 발달한다(Nippold, 2006). 학령전기에는 대부분의 문장이 단문이었다면, 학령기에는 다양한 중문 및 복문을 포함하여 복잡한 구문구조의 사용이 점차 나타나게 된다(Owens, 2012). 연결어미를 사용하여 이어진 문장을 산출하고, 종속절을 사용하여 복문을 산출하는 능력이 발달하게 된다. 피동, 사동의 접사를 오류 없이 사용할 수 있으며, 접속부사를 사용하여 두 문장을 긴밀하게 연결할 수 있다. 이러한 복잡한 구문구조 사용은 초등학교 아동의 학업

Collection @ chosun

조선대학교
CHOSUN UNIVERSITY

및 사회적 의사소통에 중요한 지표가 된다(임애리 외, 2008).

화용적인 측면에서도 고급한 발달이 이루어진다. 학령기 아동은 맥락에 따라 담화의 규칙을 적절하게 적용할 수 있다(김민정, 2010; 이미림·이희란, 2014). 학교에서 사용되는 담화는 친숙한 대화나 이야기담화뿐만 아니라 설명담화도 포함된다(Paul & Norbury, 2013). 학령기 아동은 주제유지, 대화 길이 증가, 주제 바꾸기, 맥락과 화자에 맞게 언어 사용하기 등의 대화를 학교 상황에서 사용하게 된다(Nippold, 1998). 이야기문법을 이해하여 적절하게 이야기를 산출할 수 있으며(Kuder, 2008), 초등 고학년이 될수록 새로운 정보들을 알려주는 설명담화의 이해와 산출도 증가한다(안은주·김정미, 2010).

나. 학령기 구문발달

구문발달(syntactic development)은 두 낱말 조합을 표현하는 시기인 만 2세 후반부터 발달한다. 2세 이후에는 한국어의 기본 구조를 산출하기 시작하고, 4-5세가 되면서 문장을 완성하기에 필요한 다양한 구문구조 규칙을 습득하게 된다. 4세 이후에 문법이 포함된 문장을 완성하기 시작하고, 복문을 사용하는 능력도 발달하게 된다(김귀숙, 2002; 이지현, 2008; 이희란, 2009). 또한, 4세 이후에는 접속문과 종속절 사용이 점차 증가하게 되고, 연결어미를 정확하게 사용할 수 있게 된다(이희란, 2009). 학령전기 아동의 구문 특성을 살펴보기에 유용한 척도로는 평균발화길이(Mean length of utterance, MLU)가 있다(김영태, 2002). MLU는 아동이 산출한 발화의 어절, 낱말, 형태소의 수를 총 발화의 수로 나누어 평균을 구하여 산출한다. 2-4세 아동은 나이가 올라갈수록 MLU가 점차적으로 증가하는 것으로 나타났다(정윤희·윤미선, 2013). 하지만 5세 이상으로 연령이 증가하면서는 MLU가 구문적 발달을 예민하게 보여주지 못하는 것으로 나타났다(박미단, 2009; 이희란, 2010).

학교에 들어가면서 학령전기에 습득한 기본적인 문법 및 구문지식을 사용하여 좀 더 복잡한 구문구조를 산출한다(이현정, 2008). 학령기 아동의 구문발달은 문장의 길이와 구문의 복잡성이라는 두 가지 측면에서 나타난다. 문장 길이의 변화가 나타나는 양적인 측면과 문장구조의 복잡성이 증가하는 질적인 측면이다. 즉 학령기 아동의 구문발달은 문장 길이의 변화를 볼 수 있는 구문 산출성(productivity)과 문장구조의 복잡성을 볼 수 있는 구문 복잡성(complexity)으로 나누어서 볼 수 있

Collection @ chosun

조선대학교
CHOSUN UNIVERSITY

다(Marleen & Catherine, 2013).

구문 산출성은 아동이 산출한 담화의 총 T-unit(Termination-Unit) 수로 측정한다. T-unit은 학령기 아동의 구문발달을 수량화하기 위하여 개발한 척도이다. 하나의 주어와 서술어로 이루어진 문장, 종속절이 포함된 문장, 하나의 주어에 서술어가 두 개 이상으로 나열된 문장이 포함된다(권유진, 2006). 총 T-unit 수로 측정하여 구문 산출성 발달을 살펴본 선행 연구에서는 학년이 올라갈수록 유의하게 증가하지만 고학년이 되면 큰 차이가 나타나지 않는다고 하였다(김자성·김정미, 2011; 이혜연·정경희, 2013).

구문 복잡성은 복잡한 구문을 사용하는 능력을 살펴볼 수 있고(Paul & Norbury, 2013), T-unit 당 평균 발화 길이(Mean Length of T-unit, MLT)와 절 밀도(Clausal density, CD)를 통해 측정할 수 있다(김자성·김정미, 2011; Marleen & Catherine, 2013). MLT는 발화의 길이에서 포함된 낱말 또는 형태소를 측정하는 것으로 구문의 복잡성을 살펴볼 수 있다(Paul & Norbury, 2013). MLT는 MLT-w와 MLT-m으로 분류한다(Nippold, 2006). MLT-w는 하나의 T-unit 안에 평균 몇 개의 낱말을 포함하고 있는지 확인하는 것이다. MLT-m은 하나의 T-unit 안에 평균 몇 개의 형태소를 포함하고 있는지 확인하는 것이다.

절 밀도는 전체 T-unit 중 에서 사용된 주절 및 종속절 수를 말한다(김자성·김정미, 2011). 선행연구들은 MLT-m과 절 밀도가 구문 복잡성의 발달을 좀 더 자세히 보여준다고 보고하였다(신수진, 2006; Marleen & Catherine, 2013). MLT-m과 절 밀도로 측정하여 구문 복잡성 발달을 살펴본 선행 연구에서는 학년이 올라감에 따라 MLT-m과 절 밀도 모두에서 증가한 것으로 나타났다(김자성·김정미, 2011; Nippold, 2006).

구문구조의 복잡성은 합성문의 출현으로 나타난다(이익섭, 2010). 합성문은 한 문장 안에 주어와 서술어 관계가 두 개 이상으로 나타난 것을 말한다. 합성문은 중문(병렬문)과 복문(내포문)으로 분류된다. 중문은 두 절이 대등하게 결합한 이어진 문장을 말한다. 즉 중문은 '대등절+대등절'로 이루어진 문장이다. 복문은 한 절이 다른 절의 성분 자격으로 들어가는 문장을 말한다. 즉 복문은 한 절이 다른 한 절로 내포되는 '주절+종속절'로 이루어진 문장이다.

학령기 아동의 구문 복잡성의 질적인 측면은 아동이 사용한 종속절을 통해 살펴볼 수 있다(이현정, 2008). 한국어 문법에 따르면 종속절에는 명사절, 관형절, 서술

Collection @ chosun

조선대학교
CHOSUN UNIVERSITY

절, 인용절, 부사절이 있다(이관규, 2005; 이봉원, 2015). 명사절은 문장에 있는 서술어가 명사형 어미 '-ㅁ', '-기', 의존명사 '것'을 사용하여 일반 명사처럼 주어나 목적어, 부사어의 역할을 하는 것을 말한다. 관형절은 관형어의 역할을 하는 절이다. '이다'의 어간과 용언에 관형사형 전성 어미 '-는', '-ㄴ', '-을', '-던'이 붙어서 뒤에 오는 명사를 꾸며준다. 부사절은 '-아서', '-고서', '-며', '-고', '-니까', '-ㄹ수록', '-다가' 등의 부사형 어미가 붙어서 절이 부사어 기능을 하도록 하는 절이다. 인용절은 인용하고자 하는 말이 인용 조사 '라고', '고'가 붙어서 절의 형식으로 안겨 있는 것을 말한다. 서술절은 문장에서 서술어의 역할을 하는 절이다. 한 문장이 전체 문장의 서술어 기능을 하는 안긴문장이다(이관규, 2005; 이익섭, 2010; 이창근, 2007; 임지룡 외, 2010).

다. 담화 유형에 따른 구문발달

학령기 아동은 이야기담화나 대화, 설명담화와 같은 담화 습득이 중요해진다(Paul & Norbury, 2013). 특히, 설명담화는 초등 저학년 교과에서 나오기 시작하며, 고학년이 될수록 여러 교과목에서 정보를 전달하기 위해 빈번하게 나오는 담화 유형이다. 그러므로 초등학교 교육과정에서 담화 유형의 습득은 매우 중요하며 학업과 학교생활 모두에서 필수적이다(Westby & Clauser, 2005).

학령기에서 청소년기에 이르는 학생의 담화 유형에 따른 구문 산출을 살펴본 연구들은 학년이 증가함에 따라 구문도 지속적으로 발달한다고 보고하였다. Crowhurst(1980: Nippold, 2006에서 재인용)는 초등학교 6학년, 고등학교 1학년, 3학년을 대상으로 설득문과 이야기 산출을 통해 MLT-m을 분석하였다. 연구 결과 학년이 증가할수록 MLT-m이 증가하였다고 보고하였다. Gutierrez-Clellen과 Hofstetter(1994)는 5, 6, 8세 아동을 대상으로 이야기 다시 말하기(story retelling)를 통해 MLT-m을 분석하였다. 그 결과 이야기 산출에서 나타난 MLT-m은 나이가 증가할수록 구문이 발달한다고 하였다. 국내 선행 연구들에서도 학년이 증가할수록 구문이 점진적으로 발달한다고 보고하였다. 이강현(2001)은 6세, 8세, 10세를 대상으로 하여 이야기 다시 말하기를 통해 MLT-w와 T-unit 당 안긴절 수로 분석한 결과, 나이가 증가할수록 구문이 발달한다고 하였다.

선행 연구들에서 학령기 아동의 구문발달을 보여주는 유용한 지표는 대화 및 이

Collection @ chosun

조선대학교
CHOSUN UNIVERSITY

야기담화보다 설명담화라고 하였다. Scott와 Windsor(2000)은 8-11세 아동들을 대상으로 이야기담화와 설명담화의 영상을 보여준 후 구어로 요약하기를 요구하고, 요약하기에서 나타난 MLT-m을 분석하였다. 연구결과 이야기담화보다 설명담화에서 MLT-m이 많이 나타나 구문 복잡성이 더 드러난다고 보고하였다. Nippold 외(2005)는 8, 11, 13, 17, 25, 44세 대상자의 대화와 설명담화의 구문을 분석하였다. 구문 복잡성과 발화의 길이는 MLT-m과 총 T-unit 수를 통해 살펴보았고, 주절과 종속절 분석을 통해 절 밀도를 살펴보았다. 연구 결과 대화와 설명담화 모두에서 구문이 40대까지 지속적으로 발달한다고 하였다. 특히, 구문 복잡성과 발화 길이, 절 밀도는 대화보다 설명담화에서 더 많이 나타난다고 하였다. 국내 선행연구에서도 담화 유형 중 설명담화가 구문발달을 보여주는 유용한 지표라고 보고하였다. 임애리 외(2008)는 10, 12, 14세 아동을 대상으로 '피구'와 '흥부 놀부'라는 주제를 제시하여 설명담화와 이야기담화에서 말하기와 쓰기 방법을 통해 구문발달을 살펴보았다. 연구 결과, 이야기담화보다는 설명담화에서 연령에 따른 구문발달이 더 정확하게 나타났다고 보고하였다. 김자성·김정미(2011)는 초등 4, 6학년과 중학교 2학년을 대상으로 '또래갈등'에 대한 주제를 제시하여 설명담화와 이야기담화에서 말하기와 쓰기 방법을 통해 구문발달 특성을 살펴보았다. 연구 결과, 설명담화에서 총 T-unit 수, 전체 낱말 수, 종속절 유형별 사용률, MLT-w, 절 밀도 모두 이야기담화보다 구문발달을 더 잘 나타냈다고 보고하였다.

라. 설명담화 유형에 따른 구문발달

교과과정에 빈번하게 나타나는 설명담화 유형을 평가하고 교육하는 것은 중요하다(Lundine & McCauley, 2016). Jennifer 외(2016)에 의하면, 학령기 아동들의 설명담화 이해와 산출 능력을 살펴볼 필요가 있다고 하였다. 또한 설명담화 유형에 따른 구문 특성 연구를 통해 설명담화 평가와 중재에 적용해야 한다고 언급하였다.

지금까지의 선행 연구들은 대부분 한 가지 설명담화의 구문발달을 살펴보았다. 연구 결과 설명담화에서 구문은 지속적으로 발달하는 양상을 보인다고 하였다. 임애리 외(2008)는 초등 4, 6학년, 중학교 2학년을 대상으로 게임이나 스포츠를 설명하는 수집유형의 과제를 제시하여 구문발달을 살펴본 결과, T-unit 당 어절의 수와 절 당 어절의 수, 종속절의 수가 연령에 따라 증가한다고 보고하였다. 김민정과 김

Collection @ chosun

조선대학교
CHOSUN UNIVERSITY

자성(2011)은 초등 4, 6학년, 중학교 2학년을 대상으로 또래갈등해결을 설명하는 문제해결유형 과제를 제시하여 구문발달에 대해 살펴본 결과, 총 T-unit 수, MLT-w는 학년이 올라갈수록 증가한다고 보고하였다. 또한 명사절, 관형절, 부사절 사용이 학년이 올라감에 따라 증가한다고 보고하였다. 방실(2010)과 이혜연(2012)은 초등 2, 4, 6학년 아동을 대상으로 '소와 호랑이의 비교'라는 비교대조유형 과제를 제시하여 구문발달을 살펴보았다. 연구 결과 MLT-w, 종속절 수, 총 T-unit 수는 학년이 올라갈수록 유의하게 증가한다고 보고하였다. 안은주·김정미(2010)는 초등 2, 4, 6학년들을 대상으로 다큐멘터리 비디오인 '붉은 캥거루'를 시청한 후에 설명담화를 쓰도록 유도하여 구문 특성을 살펴보았다. 연구 결과 총 T-unit 수와 총 낱말 수에서는 학년이 올라갈수록 증가하였다. 또한 T-unit 당 낱말 수 및 내포문 수에서는 학년이 올라갈수록 증가하였지만, 2학년과 6학년 간에서만 유의한 차이가 나타났다고 보고하였다.

설명담화의 유형에 따라 구문의 길이와 복잡성, 그리고 형태가 다르다. 하지만 담화에 따른 구문 특성을 살펴본 대부분의 연구들이 설명담화와 이야기담화 혹은 대화와의 비교에 국한되어 있다. 그래서 초등 교과과정에서 빈번하게 나타나는 설명담화 유형에 따른 구문 특성을 살펴보는 것이 필요하다(Lundine & McCauley, 2016).

Marleen & Catherine(2013)은 학령기 아동 및 청소년 학생들을 대상으로 자신이 가장 좋아하는 게임이나 스포츠에 대해 산출하는 설명담화 과제(generation)와 연구자가 컬링이라는 스포츠게임 방법을 알려준 후 대상자가 다시 말하도록 하는 설명담화 과제(retelling)를 제시하여 자발적 산출과 다시 말하기 과제 간 차이가 있는지 살펴보았다. 연구 결과 학령기 아동 및 청소년 학생들은 다시 말하기 과제(retelling)에서 발화를 더 길게 산출하였고 총 T-unit 수, MLT, 절 밀도에서도 모두 높게 나타났다고 보고하였다. 김자성과 김정미(2011)은 학령기 아동과 중학생을 대상으로 문제해결과제를 제시하여 말하기와 쓰기 간 구문 특성에 차이가 있는지를 살펴보았다. 연구 결과 학령기 아동과 중학생은 말하기에서 발화의 길이가 길게 산출되었고 MLT-w가 높게 나타났다고 보고하였다. 이에 학령기 아동들에게 다시 말하기로 유도하였을 때 발화를 길게 산출하고 복잡한 구문구조가 나타났으므로 설명담화 유형 다시 말하기 과제를 통해 학령기 아동들의 구문 특성을 살펴보기에 유용하다.

Collection @ chosun

조선대학교
CHOSUN UNIVERSITY

나효정과 전희숙(2012)의 연구는 '옛날과 지금 과제'인 비교대조유형과 '직업이야기 과제'인 수집유형에 따른 취학 전 7세 일반 아동들의 설명담화 유형별 말하기 특성을 살펴보기 위해 총 C-unit 수와 종속절 유형별 비율을 분석하였다. 연구 결과 총 C-unit 수에서는 비교대조유형이 수집유형 보다 더 높게 나타났다. 종속절 유형별 비율에서 비교대조유형은 명사절, 관형절, 수집유형은 관형절, 명사절이 높게 나타났다고 보고하였다. 이미림과 이희란(2014)의 연구는 '좋아하는 게임이나 스포츠를 설명하는 과제'인 수집유형과 '또래갈등해결과제'인 문제해결유형에 따른 초등 3, 4학년 언어학습장애아동과 일반아동의 구문 산출 특성을 살펴보기 위해 총 C-unit 수와 MLC-w를 분석하였다. 연구 결과 총 C-unit 수는 문제해결유형보다는 수집유형에서 더 높게 나타났고, MLC-w는 수집유형보다는 문제해결유형에서 더 높게 나타났다고 보고하였다.

하지만 학령기 아동들을 대상으로 초등 교과과정에서 빈번하게 제시하는 설명담화 유형에 따른 구문 특성을 살펴본 연구는 제한적이다. 따라서 초등 학령기 전반적으로 설명담화의 유형에 따른 구문발달을 살펴보는 연구가 필요하다.

본 연구는 초등학교 2, 4, 6학년 아동들을 대상으로 초등 교과서에서 가장 빈번하게 나타나는 수집, 비교대조유형과 학년이 올라갈수록 증가하는 인과유형의 설명담화 유형을 중심으로 구문 특성을 살펴보고자 한다. 본 연구는 아동에게 그림자료를 제시하면서 설명담화를 들려주고, 아동이 그림자료를 보면서 다시 말하도록 유도하여 초등 2, 4, 6학년의 설명담화 유형에 따른 구문 특성을 살펴보고자 한다.

Collection @ chosun

조선대학교
CHOSUN UNIVERSITY

Ⅲ. 연구 방법

1. 연구 대상

대상자는 조선대학교 기관생명윤리심의위원회(IRB: Institutional Review Board)에서 승인을 받은 후에 모집하였다. 모집한 아동의 수는 총 45명으로 2학년, 4학년, 6학년 아동 각 15명이다.

가. 연구 대상자

본 연구의 대상은 광주 및 전남 지역에 소재한 일반 초등학교에 다니는 2, 4, 6학년 초등학생을 각 15명씩 선정하였다. 연구 대상자는 언어와 인지발달에서 어려움이 없는 아동이었다. 선정기준은 (1)『한국판-비언어성지능검사-2』(K-CTONI-2, 박혜원, 2014)의 지능분류에 따르면 80점 이상인 경우 정상범주로 보았으므로, K-CTONI-2를 실시한 결과 지능지수 80점 이상인 아동을 선정하였다. (2)『수용·표현 어휘력 검사』(REVT, 김영태 외, 2009)의 검사 결과 해석에 따르면 -1SD 이상인 경우를 정상발달로 보았으므로, REVT를 실시한 결과 수용 및 표현 어휘력에서 -1SD 이상인 아동을 선정하였다. (3)부모나 교사로부터 정서 및 행동과 감각, 신경학적으로 문제가 없으며, (4)특수교육 또는 언어치료를 받은 경험이 없는 것으로 보고된 아동으로 선정하였다.

Collection @ chosun

조선대학교
CHOSUN UNIVERSITY

<표-1> 연구 대상자 정보

학년(명)	생활연령(개월) M(SD)	비언어성지능[a] M(SD)	REVT-수용[b] M(SD)	REVT-표현[b] M(SD)
2학년 (N=15)	94.93(1.98)	106.30(7.80)	93.13(5.13)	97.06(4.41)
4학년 (N=15)	118.26(1.86)	107.26(5.70)	109.86(2.29)	111.93(1.98)
6학년 (N=15)	146.80(4.16)	109.24(6.21)	134.26(7.93)	140.40(11.10)

[a]=표준점수, [b]=원점수

2. 선별검사도구

가. 한국판-비언어성지능검사-2

아동의 비언어성 지능을 파악하기 위해 『한국판-비언어성지능검사-2』(K-CTONI-2, 박혜원, 2014)를 사용하였다. K-CTONI-2는 아동과 성인에 이르기까지 비언어성 지능을 신뢰롭게 진단하는 검사이다. K-CTONI-2는 친숙한 대상들의 그림(예: 사람, 인형 등)과 도형(친숙하지 않는 라인드로잉)으로 이루어져 있으며 각각 범주(categorical classification), 순서(sequential reasoning), 유추(analogical reasoning)로 구성된 총 6개의 소검사가 이루어진다. 6개의 소검사는 그림유추(PA), 도형유추(GA), 그림범주(PC), 도형범주(GC), 그림순서(PS), 도형순서(GS)이다. 결과분석은 표준점수, 백분위 점수, 연령규준 점수를 제시하고 있다. 본 연구에서는 도형유추, 도형범주, 도형순서를 사용하여 아동의 비언어성 지능을 파악하였다.

나. 수용·표현 어휘력 검사

아동의 수용·표현 어휘력을 파악하기 위해 『수용·표현 어휘력 검사』(REVT, 김영태 외, 2009)를 사용하였다. REVT는 만 2세 6개월-16세 이상을 대상으로 어휘능

Collection @ chosun

조선대학교
CHOSUN UNIVERSITY

력에 대한 전반적인 정보와 어휘 발달연령을 제공하여 생활연령대의 아동들에 대한 상대적인 어휘 발달수준을 제시해주는 검사이다.

3. 실험 과제

가. 설명담화 유형에 따른 글 과제 제작과정

설명담화 유형 과제 제작은 2017년 2월부터 2017년 7월까지 진행하였으며, 과제 어휘 및 설명담화 유형 글에 대한 선정과정을 거쳐 마지막으로 내용타당도 확인을 통해 설명담화 유형 과제를 최종적으로 제작하였다. 자세한 사항은 다음과 같다.

나. 설명담화 유형에 따른 글 선정

설명담화 유형은 수집, 비교대조, 인과, 문제해결유형이 대표적이다(Meyer & Freedle, 1984: 안은주·김정미, 2010에서 재인용). 대표적인 4가지 설명담화 유형 중 3-5학년 국어, 도덕, 사회, 과학 교과서에서 빈번하게 나타나는 3개의 설명담화 유형을 본 연구의 실험과제로 선정하였다. 본 연구에서는 3-5학년 교과서에서 가장 빈번하게 나타나는 유형인 수집유형과 비교대조유형, 학년이 증가할수록 점차 나타나는 횟수가 증가하는 인과유형을 선택하였다.

수집, 비교대조, 인과유형의 각 주제와 글은 복문으로 구성된 다문화 교재 '함께 읽고 말해요-4수준'(김태석, 2015)의 내용을 참고하여 선정하였다. 수집유형의 제목은 '우리 몸이 하는 일'이고, 비교대조유형의 제목은 '추석과 설날', 인과유형의 제목은 '빙하가 녹고 있다'로 정하였다.

본 연구에서 사용되는 설명담화 유형 글의 어휘들은 김광해(2003)의 '등급별 국어교육용 어휘'에서 '기초어휘 및 정규 교육 - 1~4등급(초급~상급)'에 실린 단어를 확인하여 선정하였다.

글을 선정한 뒤 3가지 설명담화의 난이도를 조정하기 위해 어휘, 문법 및 구문 난이도를 비슷하게 재구성하였다. 그리고 수정된 글에 맞게 그림을 제시하였다. 설명담화 유형 과제의 어휘 수, 어절 수, 문장 수, 총 T-unit 수, MLT-m, 절 밀도,

Collection @ chosun

조선대학교
CHOSUN UNIVERSITY

종속절 수에 대한 분석 결과는 <표-2>, <표-3>과 같다.

<표-2> 세 설명담화의 어휘 수, 어절 수, 문장 수

	어휘 수	어절 수	문장 수
수집	392	237	22
인과	398	232	22
비교대조	398	231	22

<표-3> 세 설명담화의 구문 분석(총 T-unit 수, MLT-m, 절 밀도, 종속절)

	총 T-unit 수	MLT-m	절 밀도	종속절
수집	25	19.04	2.76	명사절:2 관형절:28 서술절:4 인용절:5 부사절:5
비교대조	24	19.95	2.62	명사절:1 관형절:25 서술절:6 인용절:3 부사절:4
인과	28	17	2.82	명사절:8 관형절:18 서술절:5 인용절:2 부사절:10

다. 내용타당도

3가지 설명담화 유형(수집, 비교대조, 인과)의 주제, 어휘, 구문의 적절성, 그리고 그림의 적절성을 판단하기 위하여 내용타당도를 검증하였다. 내용타당도는 국어국문학 박사학위 소지자 1인, 언어치료 박사학위를 소지하고 7년 이상의 언어치료경

Collection @ chosun

조선대학교
CHOSUN UNIVERSITY

력이 있는 언어치료사 2인과 언어병리학 교수 1인에게 의뢰하였다.

내용타당도 지수는 5점 척도(1점 '매우 타당하지 않음', 2점 ' 타당하지 않음', 3점 '보통', 4점, '타당', 5점 '매우 타당')를 사용하였다. 수집유형의 내용타당도는 4.53, 비교대조유형은 4.6, 인과유형은 4.53으로 나타났다. 내용타당도 결과에 따라 구문과 목표어휘의 난이도를 3-5학년 수준으로 조절하였다.

설명담화 유형에 따른 글 선정, 내용타당도 검증과정을 거쳐 최종적으로 작성된 설명담화 유형 과제의 내용은 <부록-1>에 제시하였다.

라. 실험과제 녹음

본 연구에서는 아동에게 그림을 보여주면서 설명담화를 들려주어 다시 말하기 산출을 유도하였다. 모든 아동에게 동일하게 들려주기 위해 전문 아나운서에게 의뢰하여 글을 녹음하였다. 파워포인트에 총 9개의 그림을 각 슬라이드에 하나씩 넣었다. 그리고 각 그림에 적절한 문장을 녹음한 소리파일을 넣었다. 그 후 슬라이드를 넘기면서 아동이 그림과 함께 설명담화를 듣도록 유도하였다.

초등 2, 4, 6학년 아동이 세 설명담화 유형에 따라 적절하게 산출할 수 있는지를 알아보기 위해 2, 4, 6학년 당 2명씩 총 6명에게 예비검사를 실시하였다. 예비검사 결과 2, 4, 6학년 아동들은 세 설명담화를 주의 깊게 듣고 난 후 그림을 보고 적절하게 다시 말할 수 있었다. 따라서 예비검사의 결과를 토대로 녹음한 소리파일이 들어간 그림 과제를 사용하기로 하였다.

4. 연구절차

가. 자료수집

검사 실시 전 서면 동의서를 아동 및 보호자에게 작성하도록 하였으며, 본 검사는 조용한 장소에서 개별적으로 진행하였다. 검사는 2급 언어재활사 자격증을 소지한 연구자가 실시하였다.

본 연구의 분석 자료를 수집하기 위해 각 아동에게 설명담화의 수집, 비교대조,

Collection @ chosun

조선대학교
CHOSUN UNIVERSITY

인과유형에 관한 그림자료를 제시하면서 녹음된 글을 들려주고, 다시 말하기를 유도하였다.

연구자는 아동에게 해당 그림 자료를 보여주면서

"지금부터 '우리 몸이 하는 일'에 대해 설명하는 그림들을 보여 줄 거에요. 선생님이 그림을 한 장씩 넘기면서 00에게 설명을 해 줄 거에요. 선생님이 설명하는 말을 끝까지 잘 듣고 나서 00이가 선생님한테 그림을 보면서 다시 설명해주면 되는 거 에요."

라고 아동에게 얘기한 후 검사를 실시하였다.

'추석과 설날', '빙하가 녹고 있다' 그림 과제 또한 이와 같은 방법으로 진행하였다. 3가지 설명담화 유형은 아동에 따라 역균형화하여 검사를 진행하였다. 아동이 산출한 모든 발화들은 디지털 녹음기(R-O9HR, Roland Co.)로 녹음하여 전사하고 총 T-unit 수, MLT-m, 절 밀도를 분석할 때 사용하였다.

나. 자료분석

아동이 산출한 자료는 녹음한 후 1-2일 이내에 전사하였고 자료수집과 전사가 끝난 후 연구자가 전체 발화를 분석하였다.

(1) 구문 산출성

구문 산출성은 아동이 산출한 담화의 총 T-unit 수로 측정하였다(Marleen & Catherine, 2013). T-unit은 '주어+서술어'로 이루어진 문장이 기본단위이다. 하나의 주어에 여러 개의 서술어가 연결어미로 이어진 문장, 주절에 안기거나 종속절을 포함한 문장도 1개의 T-unit으로 계산하였다.

(2) 구문 복잡성

구문 복잡성에 대해 살펴보기 위하여 Nippold 외 동료들(2006)과 Marleen & Catherine(2013)이 제시한 MLT-m과 절 밀도로 분석하였다. MLT-m은 전체 형태소 수를 총 T-unit으로 나누어 계산하였다. 절 밀도는 전체 주절과 종속절의 수를

Collection @ chosun

조선대학교
CHOSUN UNIVERSITY

더한 후 총 T-unit으로 나누어 계산하였다(김영태, 2014; 김자성·김정미, 2011).

5. 신뢰도

평가자간 신뢰도는 제 1평가자는 연구자로, 제 2평가자는 언어병리학 석사과정 1인으로 하여 구하였다. 먼저 제 2평가자가 구문 산출성, 구문 복잡성에 대해 평가 방법을 숙지하도록 하였다. 전체 자료를 임의적으로 20%로 추출하여 녹음된 내용을 듣고 분석한 뒤 구문 분석의 일치율을 통해 평가자간 신뢰도를 구하였다. 총 T-unit 수에 대한 일치율은 95.02%, MLT-m 일치율은 96.72%, 절 밀도 일치율은 93.80%로 신뢰도가 높게 나타난 것으로 설명할 수 있다.

평가자내 신뢰도는 전체 자료의 20%를 추출하여 처음 분석한 것과 3주 후에 분석한 것에 대한 일치율을 통해 구하였다. 총 T-unit 수와 MLT-m에 대한 일치율은 100%, 절 밀도는 99.4%로 신뢰도가 나타났다.

6. 자료의 통계 처리

모든 통계처리는 통계분석패키지인 SPSS 21.0을 사용하였다. 구문 산출성과 구문 복잡성을 각각 측정하였고, 아동의 학년(2, 4, 6학년)을 집단 간 요인(between-subject)으로, 설명담화 유형(수집, 비교대조, 인과)을 집단 내 요인(within-subject)으로 설정하여 이요인 혼합 분산분석(Two-way mixed ANOVA)을 실시하였다.

Collection @ chosun

조선대학교
CHOSUN UNIVERSITY

Ⅳ. 연구 결과

1. 초등학교 2, 4, 6학년 아동과 설명담화 유형에 따른 구문 산출성 비교 결과

2, 4, 6학년 아동과 설명담화 유형에 따른 구문 산출성을 살펴보기 위해 총 T-unit 수를 분석하였다. 평균과 표준편차는 <표-4>와 같다. 2학년 집단의 구문 산출성 평균은 10.40(SD=2.28), 4학년 평균은 10.47(SD=1.74), 6학년 평균은 10.98(SD=3.36)로 나타났다. 설명담화 유형에서 수집유형 구문 산출성의 평균은 9.04(SD=1.83), 비교대조유형 평균은 11.33(SD=2.52), 인과유형 평균은 11.47(SD=2.50)로 나타났다.

집단과 설명담화 유형에 따른 구문 산출성의 상호작용 효과는 유의하지 않은 것으로 나타났다($F_{(4,77.20)}$=.46, p=.76). 집단 간($F_{(2,48)}$=.82, p=.43) 주효과는 나타나지 않았으나 설명담화 유형 간($F_{(2,48)}$=15.36, p<.001)에는 유의한 차이가 있는 것으로 나타났다.

설명담화 유형 간 차이에 대해 살펴보기 위해 Bonferroni 사후검정을 실시한 결과, 수집유형에서 인과(p<.001)와 비교대조유형(p<.001)보다 총 T-unit의 수가 유의하게 낮게 산출되는 것으로 나타났다. 하지만 비교대조와 인과유형 간에는 유의한 차이가 없는 것으로 나타났다(p=1.00).

Collection @ chosun

조선대학교
CHOSUN UNIVERSITY

<표-4> 집단과 설명담화 유형에 따른 총 T-unit 수의 평균 및 표준편차

	2학년(N=15)		4학년(N=15)		6학년(N=15)		
	평균 (M)	표준편차 (SD)	평균 (M)	표준편차 (SD)	평균 (M)	표준편차 (SD)	전체 평균
수집	9	1.30	9.07	1.33	9.07	2.65	9.04
비교대조	11.4	2.69	10.93	1.71	11.67	3.08	11.33
인과	10.8	2	11.4	1.24	12.2	3.61	11.47
전체 평균	10.4		10.47		10.98		

<표-5> 집단과 설명담화 유형에 따른 총 T-unit 수의 분산분석

	제Ⅲ유형 제곱합	자유도	평균제곱	*F*	*p*
집단	8.99	2	4.49	.82	.43
설명담화 유형	166.85	2	83.43	15.36	.00
집단*설명담화 유형	9.98	4	2.49	.46	.76
오차	684.13	126	5.43		
합계	869.97	134			

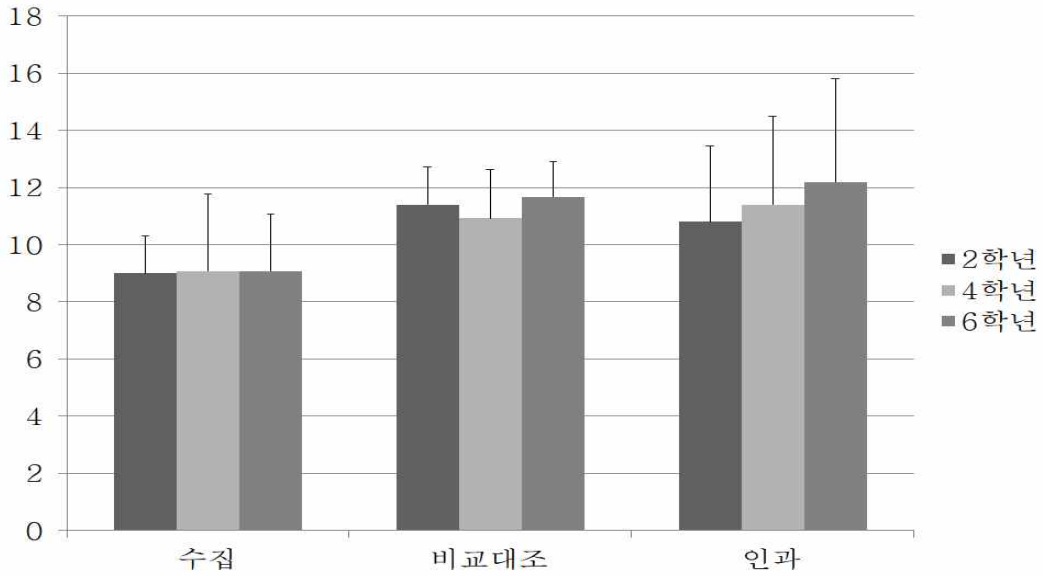
<표-6> 설명담화 유형에 따른 총 T-unit 수의 사후 검정 결과

	비교대조	인과
수집	***	***

***p <.001

Collection @ chosun

조선대학교
CHOSUN UNIVERSITY



<그림-1> 집단과 설명담화 유형에 따른 총 T-unit 수의 평균 및 표준편차 결과

2. 초등학교 2, 4, 6학년 아동과 설명담화 유형에 따른 구문 복잡성 비교 결과

가. T-unit 당 평균 형태소 길이(MLT-m)

학년 집단과 설명담화 유형에 따른 구문 복잡성을 살펴보기 위하여 MLT-m을 분석하였다. 2, 4, 6학년 아동과 설명담화 유형에 따른 MLT-m의 평균과 표준편차는 <표-7>과 같다. 2학년 MLT-m의 평균은 16.01(SD=3.67), 4학년 평균은 16.66(SD=2.41), 6학년 평균은 21.51(SD=6.40)로 나타났다. 설명담화 유형에서 수집 유형의 MLT-m 평균은 19.60(SD=5.10), 비교대조 평균은 16.17(SD=4.19), 인과 평균은 18.42(SD=5.38)로 나타났다.

집단과 설명담화 유형에 따른 MLT-m의 상호작용 효과는 유의하지 않은 것으로 나타났다($F_{(4,74.73)}$=.72, p=.57). 주효과의 결과를 살펴본 결과, 집단 간($F_{(2,48)}$=.21.98, p<.001), 설명담화 유형 간($F_{(2,48)}$=7.38, p<.001)에 따라 유의한 차이가 있는 것으로 나타났다.

dCollection @ chosun

조선대학교
CHOSUN UNIVERSITY

집단과 설명담화 유형 간 차이에 대해 살펴보기 위해 Bonferroni 사후검정을 실시한 결과, 2학년이 6학년보다 유의미하게 낮았으며(p<.001) 4학년이 6학년보다 유의미하게 낮았다(p<.001). 하지만, 2학년과 4학년 간에는 유의한 차이가 나타나지 않았다(p=1.00). 설명담화 유형에서는 비교대조유형에서 수집유형보다 유의하게 낮은 MLT-m이 산출되었으며(p<.001) 비교대조유형에서 인과유형보다 유의하게 낮은 MLT-m이 산출되었다(p<.05). 하지만 수집유형과 인과유형 간에는 유의한 차이가 나타나지 않았다(p=.58).

<표-7> 집단과 설명담화 유형에 따른 MLT-m의 평균 및 표준편차

	2학년(N=15)		4학년(N=15)		6학년(N=15)		
	평균 (M)	표준편차 (SD)	평균 (M)	표준편차 (SD)	평균 (M)	표준편차 (SD)	전체평균
수집	18.41	3.71	17.32	2.91	23.06	6.31	19.60
비교대조	13.82	2.89	15.70	2.12	18.99	5.26	16.17
인과	15.81	2.99	16.96	1.93	22.49	7.14	18.42
전체평균	16.01		16.66		21.51		

<표-8> 집단과 설명담화 유형에 따른 MLT-m의 분산분석

	제Ⅲ유형 제곱합	자유도	평균제곱	F	P
집단	813.32	2	406.66	21.98	.00
설명담화 유형	273.10	2	136.55	7.38	.00
집단*설명담화 유형	53.41	4	13.35	.72	.57
오차	2331.15	126	18.50		
합계	3470.99	134			

Collection @ chosun

조선대학교
CHOSUN UNIVERSITY

<표-9> 집단에 따른 MLT-m의 사후 검정 결과

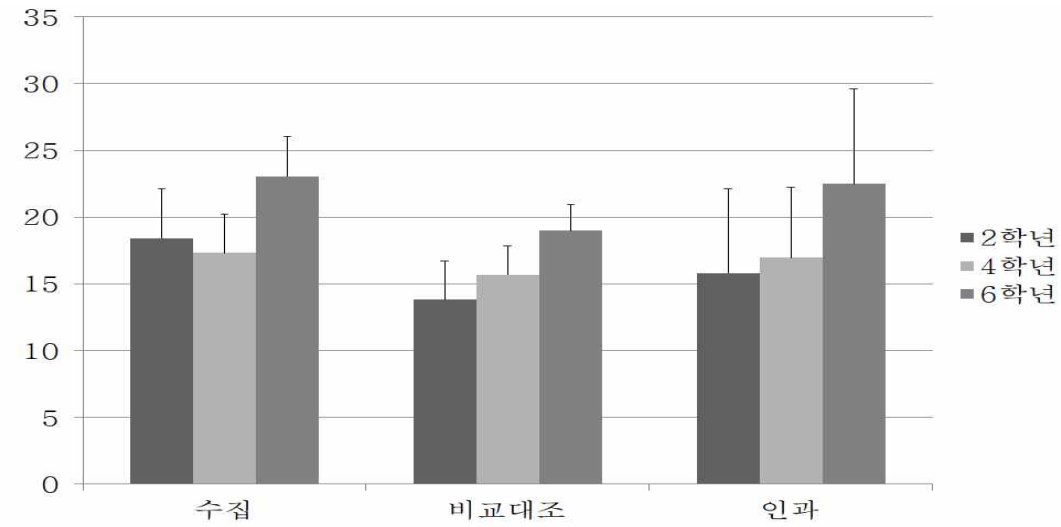
	2학년	4학년
6학년	***	***

***p <.001

<표-10> 설명담화 유형에 따른 MLT-m의 사후 검정 결과

	수집	인과
비교대조	***	*

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



<그림-2> 집단과 설명담화 유형에 따른 MLT-m의 평균 및 표준편차 결과

나. 절 밀도(CD)

초등학교 2, 4, 6학년 아동과 설명담화 유형에 따른 구문 복잡성을 살펴보기 위하여 절 밀도를 분석하였다. 절 밀도 계산은 전체 주절과 종속절의 수를 총 T-unit 수에 나누었다.

2, 4, 6학년 아동과 설명담화 유형에 따른 절 밀도의 평균과 표준편차는 <표-11

Collection @ chosun

조선대학교
CHOSUN UNIVERSITY

>과 같다. 2학년 절 밀도의 평균은 2.24(SD=1.03), 4학년 평균은 2.36(SD=.97), 6학년 평균은 3.46(SD=1.74)로 나타났다. 설명담화 유형에서 수집유형의 절 밀도 평균은 3.06(SD=1.56), 비교대조 평균은 2.10(SD=.96), 인과 평균은 2.91(SD=1.43)로 나타났다.

집단과 설명담화 유형에 따른 절 밀도의 상호작용 효과는 유의하지 않은 것으로 나타났다($F_{(4,85.15)}$=.35, p=.83). 주효과의 결과를 살펴본 결과, 절 밀도에서는 집단($F_{(2,48)}$=.13.07, p<.001)과 설명담화 유형($F_{(2,48)}$=7.57, p<.001)간에 따라 유의한 차이가 있는 것으로 나타났다.

집단과 설명담화 유형 간 차이에 대해 살펴보기 위해 Bonferroni 사후검정을 실시한 결과, 2학년이 6학년보다(p<.001), 그리고 4학년이 6학년보다(p<.001) 유의미하게 낮은 절 밀도를 산출하는 것으로 나타났다. 하지만, 2학년과 4학년 간에는 유의한 차이가 나타나지 않았다(p=1.00). 설명담화 유형에서 비교대조 유형은 수집(p<.001)과 인과(p<.01) 유형보다 유의하게 낮았다. 하지만, 수집과 인과유형 간에는 유의한 차이가 나타나지 않았다(p=1.00).

<표-11> 집단과 설명담화 유형에 따른 절 밀도의 평균 및 표준편차

	2학년(N=15)		4학년(N=15)		6학년(N=15)		
	평균 (M)	표준편차 (SD)	평균 (M)	표준편차 (SD)	평균 (M)	표준편차 (SD)	전체평균
수집	2.64	1.20	2.65	1.33	3.87	1.84	3.06
비교대조	1.59	.64	2.01	.61	2.71	1.21	2.10
인과	2.50	.88	2.41	.77	3.81	1.94	2.91
전체평균	2.24		2.36		3.46		

Collection @ chosun

조선대학교
CHOSUN UNIVERSITY

<표-12> 집단과 설명담화 유형에 따른 절 밀도의 분산분석

	제Ⅲ유형 제곱합	자유도	평균제곱	F	p
집단	40.94	2	20.47	13.07	.00
설명담화 유형	23.72	2	11.86	7.57	.00
집단*설명담화 유형	2.24	4	.56	.35	.83
오차	197.31	126	1.56		
합계	264.23	134			

<표-13> 집단에 따른 절 밀도의 사후 검정 결과

	2학년	4학년
6학년	***	***

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

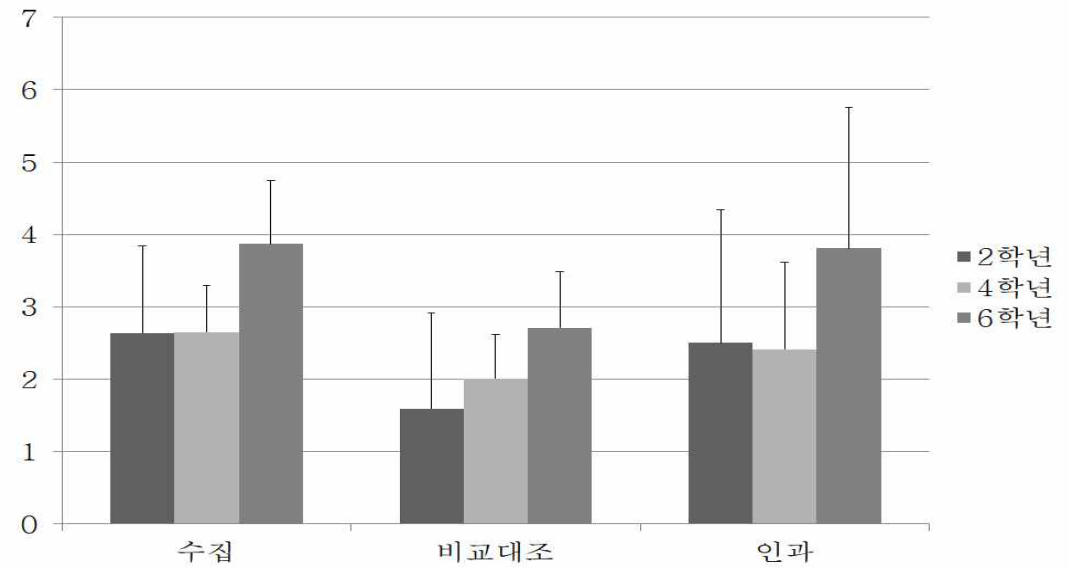
<표-14> 설명담화 유형에 따른 절 밀도의 사후 검정 결과

	수집	인과
비교대조	***	**

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

Collection @ chosun

조선대학교
CHOSUN UNIVERSITY



<그림-3> 집단과 설명담화 유형에 따른 절 밀도의 평균 및 표준편차 결과

Collection @ chosun

조선대학교
CHOSUN UNIVERSITY

V. 논의 및 결론

본 연구에서는 집단(초등학교 2, 4, 6학년)과 설명담화 유형(수집/비교대조/인과)에 따른 구문 산출성과 구문 복잡성을 살펴보고자 하였다. 본 연구를 통한 결과와 논의는 다음과 같다.

1. 초등학교 2, 4, 6학년 아동과 설명담화 유형에 따른 구문 산출성 비교

총 T-unit 수의 평균은 2학년이 10.40, 4학년 10.47, 6학년 10.98로 나타났다. 총 T-unit 수는 통계적으로 유의한 차이는 없는 것으로 나타났다.

이러한 결과는 설명담화 다시 말하기에서 학년이 증가함에 따라 T-unit이 증가한다는 선행연구의 결과와는 일치하지 않는 결과이다(김자성·김정미, 2011; 이혜연·정경희, 2013). 본 연구에서 학년 간 차이가 나타나지 않은 이유는 설명담화 유형의 차이와 주제의 친숙성으로 설명할 수 있다. 김자성과 김정미(2011)의 연구에서는 4, 6학년 간에는 유의한 차이가 나타나지 않았으나 4, 8학년 간에는 유의한 차이가 나타났다고 보고하였다. 이 연구에서 사용한 주제는 '또래갈등해결과제'를 사용하였다. '또래갈등해결과제'는 학교생활에서 접하는 갈등 상황을 글로 제시한다. 그 다음 본 과제 상황과 유사한 자기 경험을 4개의 질문(갈등이 되는 상황, 문제, 해결할 수 있는 방법 등)에 대해 산출하도록 유도하는 방법이다. 이와 같이 선행연구에서 사용된 과제 유형은 가장 복잡한 수준의 문제해결유형이다. 학령기 아동들은 문제해결유형을 고학년 교과과정에서 처음 접하게 된다. 문제해결유형은 고학년 이후부터 점차 발달하게 되기 때문에 4, 6학년 간에는 차이가 나타나지 않았고 중학생 이상 간에서는 차이가 나타난 것으로 해석할 수 있다. 본 연구에서는 수집, 비교대조, 인과유형을 사용하여 학년 간 구문 산출성에 대해 살펴 보았다. 이 세 가지 설명담화 유형은 초등 교과과정에서 2-3학년부터 나타나기 시작한다. 또한, 설명담화의 주제('우리 몸이 하는 일', '추석과 설날', '빙하가 녹고 있다')가 학령기 아동들에게 친숙하고 이를 그림과 함께 제시함으로써 다시 말하기를 유도하였다. 이러한 설명

Collection @ chosun

조선대학교
CHOSUN UNIVERSITY

담화의 유형과 주제의 친숙성, 그림자극과 같은 단서들이 산출에 영향을 주어 2학년에서도 4학년이나 6학년과 비슷한 발화의 길이로 다시 말한 것으로 설명할 수 있다.

또한, 본 설명담화 유형 과제에서는 다시 말하기를 통해 총 T-unit 수를 살펴본 것으로 설명할 수 있다. Marleen과 Catherine(2013)은 학령기 아동들은 다시 말하기 과제가 자발적 산출보다 발화의 길이가 더 길고 총 T-unit 수에서도 높게 나타난다고 하였다. 또한, 김자성과 김정미(2011)는 학령기 아동들에게 다시 말하기가 쓰기보다 발화가 더 길게 나타난다고 하였다. 이혜연과 정경희(2013)는 2, 4, 6학년별로 학년이 변화되면서 말하기와 쓰기에서 다른 구문발달 특성을 보인다고 하였다. 말하기는 학년이 올라가면서 T-unit 수에서 유의한 차이가 나타나지 않았다고 하였다. 반면에 쓰기는 학년이 올라감에 따라 총 T-unit 수에서도 점진적으로 증가한다고 하였다. 이러한 다시 말하기가 영향을 주어 학년 간 총 T-unit 수에서 차이가 나타나지 않은 것으로 볼 수 있다.

설명담화 유형에서 총 T-unit 수의 평균은 수집유형은 9.04, 비교대조는 11.33, 인과는 11.47로 나타났다. 구문 산출성은 인과와 비교대조 유형에서 많이 나타났으며, 수집유형에서는 낮게 나타났다. 인과와 수집유형 간, 비교대조와 수집유형 간에서는 유의한 차이가 나타났지만, 인과와 비교대조유형 간에는 유의한 차이가 나타나지 않았다.

세 유형 간 구문 산출성을 비교한 선행연구가 없어 이전 연구와의 직접적인 비교는 어렵다. 하지만 본 연구 결과는 설명담화 유형에 따라 조직화가 다르게 되어 있는 것으로 설명할 수 있을 것이다(김정미·윤혜련·이윤경, 2008). 수집유형은 자신이 알고 있는 정보들을 나열하는 것이며 가장 자유롭고 간단하게 조직화 되어 있는 것이다. 비교대조유형는 여러 관점에서 각 특징에 대한 공통점과 차이점을 설명하는 것이다. 그래서 공통점과 차이점의 나열이라는 비교적 단순한 조직으로 나열되지만 각 특성을 나열만 하는 수집 유형보다는 복잡하다. 인과유형은 시간적으로 전과 후 관계를 통한 원인 요소와 결과 요소 간의 인과적 관련성을 설명하므로 이 세 유형 중에서는 가장 복잡하게 조직화되어 있다. 복잡한 설명담화의 유형을 다시 말하기 위해 아동의 발화도 많아졌을 것으로 설명할 수 있을 것이다. 그래서 인과와 비교대조유형이 수집유형에서 보다 총 T-unit의 수가 크게 나타난 것으로 볼 수 있다.

Collection @ chosun

조선대학교
CHOSUN UNIVERSITY

또한 수집유형에 대해 다시 말할 때 대부분 하나의 주어에 연결어미를 사용하여 여러 서술어를 포함한 이어진 문장으로 나열하면서 산출하였다. 이어진 문장으로 길게 산출하더라도 하나의 주어에 여러 서술어로 이어진 문장은 1개의 T-unit으로 계산한다. 그래서 수집유형에서의 총 T-unit 수가 낮게 산출되었다고 설명할 수 있다. 반면에 인과유형에서는 주어와 서술어가 두 개 이상으로 나열된 T-unit의 유형(예: 요즘에는 여름이 길고 겨울이 짧아지고 우리 주변에 있는 생태계들이 많이 파괴되고 있습니다.)을 많이 산출하였다. 그래서 총 T-unit 수가 많이 나타난 것으로 해석할 수 있다. 또한, 비교대조유형에 대해 다시 말할 때 추석과 설날의 공통점과 차이점에 대한 정보들을 각각 분류하여 문장으로 산출하였다(예: 설날은 겨울이고 날짜는 음력 1월 1일입니다. 추석은 가을이고 날짜는 음력 8월 15일입니다.). 이러한 설명담화의 유형이 영향을 주어 인과유형과 비교대조유형에서 총 T-unit 수가 높게 나타난 것으로 설명할 수 있다.

2. 초등학교 2, 4, 6학년 아동과 설명담화 유형에 따른 구문 복잡성 비교

가. T-unit 당 평균 형태소 길이(MLT-m)

MLT-m의 평균은 2학년이 16.01, 4학년은 16.66, 6학년은 21.51로 나타났다. 집단 간 차이를 살펴본 결과 2학년과 4학년 간에는 유의한 차이가 나타나지 않았지만, 2학년과 6학년 간, 4학년과 6학년 간에서는 유의한 차이가 나타났다. 이러한 결과는 초등 2, 4, 6학년을 대상으로 설명담화 쓰기를 살펴본 선행연구(안은주·김정미, 2010)에서 MLT-w(T-unit당 평균 낱말 길이)는 2학년과 6학년 간 유의한 차이가 나타났다는 결과와 일치하는 연구 결과이다.

학령기 아동들은 학년이 올라가면서 복문을 사용하는 능력이 점차 증가하게 된다(Owens, 2002). 담화 유형에 따른 구문발달을 살펴본 선행연구들에서는 나이가 증가할수록 문법형태소 산출이 증가한다고 보고하였다(Nippold et al., 2006; Scott & Windsor, 2000). 또한, 학령기 아동의 구문발달을 살펴본 선행연구(Nippold et al., 2006)에 따르면 고학년이 될수록 자신이 알고 있는 정보를 정확하게 전달하기

Collection @ chosun

조선대학교
CHOSUN UNIVERSITY

위해 복잡한 문장을 사용한다고 보고하였다. 6학년 아동이 '우리 몸이 하는 일', '추석과 설날', '빙하가 녹고 있다'의 주제에 대해 2학년, 4학년보다 더 많은 지식이 있었다. 이러한 풍부한 배경지식은 6학년 아동들이 연구자가 들려준 내용과 자신의 배경지식을 토대로 정확한 내용을 다시 말하기 위해 안긴문장 및 이어진 문장을 더 많이 사용할 수 있게 해준다. 이렇게 문장이 길어지면서 문장 내에 포함된 어휘와 문법형태소가 증가되어 2학년과 6학년 간, 4학년과 6학년 간 차이가 된 것이라고 설명할 수 있다.

설명담화 유형에서 MLT-m의 평균은 수집유형은 19.60, 비교대조유형은 16.17, 인과유형은 18.42로 나타났다. 즉 아동들은 수집과 인과유형에서 MLT-m을 많이 산출하였으나 비교대조유형에서는 낮게 산출하는 경향이 있었다. 수집과 비교대조유형 간, 인과와 비교대조유형 간에서는 유의한 차이가 나타났지만, 수집과 인과유형 간에는 유의한 차이가 나타나지 않았다.

수집과 인과유형에서 학령기 아동들은 연결어미를 사용한 이어진 문장과 주절과 종속절을 포함한 문장을 많이 산출한 것으로 설명할 수 있다. 수집유형은 의미를 대등하게 가지고 있는 내용을 나열하는 방식이다. 그래서 학령기 아동들은 주어에 포함된 같은 내용의 정보를 연결어미를 사용하여 이어진 문장으로 나열하였다. 또한 본 주제에 해당하는 정보를 자세히 설명하기 위해 종속절이 포함된 안긴문장을 사용하였고, 주제(우리 몸의 감각기관)가 친숙하기 때문에 자신이 알고 있는 배경지식을 포함하여 관형절을 사용한 안긴문장을 산출하였다. 이러한 이어진 문장과 종속절을 포함한 문장 내에 많은 형태소가 포함되어 MLT-m의 수가 증가한 것으로 볼 수 있다. 인과유형은 원인과 결과를 서로 연결하여 문장을 구성하는 방식이다. 본 연구에서는 '빙하가 녹고 있다'라는 주제로 단순한 원인-결과 관계보다 다층적이고 복잡한 인과유형을 사용하였다. '빙하가 녹고 있다' 주제를 사용한 인과유형에서는 예를 들면 '지구 온난화로 인해 빙하가 녹고 바닷물이 많아지게 되면 바다 근처에 사는 사람들은 넘치는 바닷물로 인해 큰 피해를 볼 수 있습니다.'와 같이 설명하는 대상과 관련된 정보나 상황을 자세히 제시하는 유형이다. 그래서 문장이 길어지고, 그 안에 이어진 문장과 관형절과 같은 종속절이 포함된 문장이 산출되었다. 이러한 문장으로 T-unit 당 평균 형태소의 수가 증가하였다.

선행연구 결과에 따르면 담화 유형이 복잡할 때 상대적으로 단순한 발화보다 더 많은 내용과 복잡한 형식을 발화에 담는다고 하였다(김민정·김자성, 2011; 방실,

Collection @ chosun

조선대학교
CHOSUN UNIVERSITY

2011; 이미림, 2014; 이지현, 2008; Nippold et al., 2006). 본 연구에 포함된 3개의 설명담화 유형 중 인과유형이 가장 복잡한 설명담화 유형이다(윤신원, 2012). 그러므로 자세하고 긴밀하게 연결된 인과유형에 대해 다시 말하기 위해 연결어미를 사용한 이어진 문장과 다양한 종속절을 포함한 안긴문장을 산출하였다. 그래서 인과유형에서 많은 형태소를 포함한 것으로 설명할 수 있다. 반면에 비교대조유형에서 MLT-m이 가장 낮게 나타난 것은 비교적 설명담화의 유형이 덜 복잡하기 때문이다. 또한 '추석과 설날'의 공통점과 차이점에 대한 친숙한 주제이기 때문에 공통점과 차이점에 대한 핵심 내용만을 나열하여 간단하고 명확하게 다시 말하였다. 그래서 비교대조유형에서 문장의 길이가 짧고 종속절을 적게 사용하여 형태소가 낮게 나타난 것으로 설명할 수 있다.

나. 절 밀도(CD)

절 밀도는 전체 주절의 수와 종속절의 수를 총 T-unit으로 나누어 계산하여 종속절의 사용률을 살펴볼 수 있다(김자성·김정미, 2011). 절 밀도 평균은 2학년은 2.24, 4학년은 2.36, 6학년은 3.46로 나타났다. 즉 학년이 증가할수록 종속절을 포함한 복문을 빈번하게 산출하는 것으로 볼 수 있다. 2학년과 6학년 간, 4학년과 6학년 간에는 유의한 차이가 나타났지만, 2학년과 4학년 간에는 유의한 차이가 나타나지 않았다. 이러한 결과는 T-unit 당 종속절의 수가 학년이 올라감에 따라 점진적으로 증가하는 것으로 나타난 선행연구(김자성·김정미, 2011; 이혜연·정경희, 2013; 임애리 외, 2008)와 일치하는 연구 결과이다.

설명담화 구문발달에 대해 살펴본 선행연구(김자성·김정미, 2011)에 따르면, 설명담화 구문발달은 초등 4학년까지 비슷하다가 고학년으로 가면서 발달이 명확해진다고 하였다. 반면에 이야기담화 구문발달을 살펴본 선행연구(이지현, 2008)에 따르면, 이야기담화 구문발달은 초등 2학년부터 급격한 발달이 이루어져 4학년 이후가 되면 유의한 차이가 나타나지 않는다고 하였다. 이러한 담화의 유형이 영향을 주어 2학년과 6학년 간, 4학년과 6학년 간에 유의한 차이가 나타난 것으로 설명할 수 있다.

초등학교 읽기 교과서의 설명담화 유형을 분석한 선행연구(윤신원, 2012)에 따르면, 저학년에 나오는 설명담화는 주로 단문으로 명확하게 제시한다고 하였다. 반면

Collection @ chosun

조선대학교
CHOSUN UNIVERSITY

에 고학년에 나오는 설명담화는 복잡한 복문의 구문구조를 사용하여 자세하게 설명한다고 보고하였다. 교과과정에 나타난 글의 복잡성에 대한 경험이 아동들의 구문산출에도 영향을 주었다고 설명할 수 있다.

학령기 아동의 글 복잡도에 따른 독서 교육에 대해 살펴본 선행연구(서혁, 2011)에 따르면, 저학년 아동들은 고학년 아동들보다 독서를 통한 기억력과 이해력에 한계가 있다고 보고하였다. 본 연구에서도 2학년과 4학년에 비해 6학년 집단은 세 설명담화 모두에서 더 많은 정보를 기억하여 다시 말한 것으로 나타났다. 이러한 정보들을 다양한 종속절을 사용하여 복문으로 산출하였기 때문에 6학년에서 종속절의 수가 유의하게 증가하는 것으로 나타났다.

설명담화 유형에서 절 밀도의 평균은 수집유형은 3.06, 비교대조유형은 2.10, 인과유형은 2.91로 나타났다. 즉, 아동들은 수집유형과 인과유형에서 빈번하게 종속절을 많이 산출하였으며, 비교대조유형에서는 낮게 산출했다. 수집과 비교대조유형 간, 인과와 비교대조유형 간에는 유의한 차이가 나타났지만, 수집과 인과유형 간에서는 유의한 차이가 나타나지 않았다.

MLT-m에서 기술했던 것처럼 절 밀도에서도 비슷하게 설명할 수 있다. 즉 수집유형과 인과유형에서 학령기 아동들은 대부분 과제에서 제시한 여러 정보들에 대해 종속절을 포함한 복문 산출이 많이 나타났다. 수집유형에서는 각 감각기관을 다시 말하기 위해 다양한 종속절을 포함하여 문장을 길게 나열하면서 산출하는 양상이 나타났다. 예를 들어 '우리 감각기관에는 시각, 청각, 맛이 나는 미각이 있고, 촉각, 냄새가 나는 후각이 있습니다.'와 같이 같은 내용에 대해 나열하면서 관형절, 서술절 등 다양한 종속절을 사용하였다. 인과유형에서는 정보나 상황이 나타나게 된 원인과 그에 따른 결과를 자세하게 다시 말해야하기 때문에 다양한 종속절을 포함한 문장을 산출하였다. 예를 들어 '그래서 원인은 에어컨을 많이 쓰면 매연가스가 나오고 자동차 매연가스가 나온 것 때문이고 나무를 우리가 베어서 계속 환경이 나빠집니다.'와 같이 원인과 결과에 대한 자세한 설명을 하기 위해 관형절, 부사절, 서술절 등 다양한 종속절을 사용하였다. 반면에 비교대조유형에서는 과제에서 제시한 공통점과 차이점들을 문장의 길이가 짧고 간결하게 다시 말한 것으로 설명할 수 있다. 예를 들어 '추석은 음력 8월 15일이고 가을에 해당합니다.'와 같이 해당 내용의 공통점과 차이점을 간결하게 이어진 문장으로 산출하여 종속절 빈도가 수집, 인과유형보다 낮게 나타났다. 이러한 결과 학령기 아동들은 설명담화의

Collection @ chosun

조선대학교
CHOSUN UNIVERSITY

유형에 따라 종속절 사용 빈도에 차이가 있는 것으로 설명할 수 있다.

3. 제한점 및 제언

본 연구는 초등학교 2, 4, 6학년의 학령기 아동들을 대상으로 수집유형, 비교대조유형, 인과유형의 설명담화 유형을 중심으로 구문 산출성과 구문 복잡성을 살펴보았다.

본 연구에서는 초등학교 2, 4, 6학년 아동들을 대상으로 하여 학령기 전반적인 구문발달 특성에 대해 살펴보았다. 구문 산출성인 총 T-unit 수보다는 구문 복잡성인 MLT-m과 절 밀도가 발달을 예민하게 보여주는 것으로 나타났다. 이러한 결과는 학령기의 구문발달에 대한 평가 및 중재를 할 때 MLT-m과 절 밀도를 통해 살펴볼 필요가 있다는 것을 보여준다. 또한 초등 교과서에서 빈번하게 나오는 설명담화 유형에 따라 구문 산출성과 구문 복잡성이 다르게 나타났다. 구문 산출성은 인과와 비교대조유형에서 길게 나타나는 반면, 구문 복잡성은 인과와 수집유형에서 더 복잡하게 산출되는 것으로 나타났다. 이러한 결과는 학령기 평가와 중재 시 설명담화 유형에 따라 살펴볼 필요가 있다는 것을 보여준다.

그러나 본 연구는 다음과 같이 몇 가지 제한점을 갖는다. 첫째, 본 연구는 대상자 선정에 있어 집단 별로 각 15명씩을 분석 대상으로 선정하였다. 초등학교 2, 4, 6학년 각 15명씩 한 총 45명의 학령기 아동에 대한 결과이기 때문에 이러한 결과를 일반화하여 해석하기에는 무리가 있다. 따라서 후속연구에서는 더 많은 대상자를 선정하여 구문 능력을 분석하는 것이 필요하다.

둘째, 본 연구는 다양한 설명담화 유형 중 수집, 비교대조, 인과유형이라는 세 유형만 포함했다는 제한점이 있다. 따라서 후속연구에서는 교과과정에 포함된 더 다양한 설명담화 유형을 포함한 구문 특성을 살펴볼 필요가 있겠다.

셋째, 본 연구에서는 절 밀도를 분석하여 구문의 질적인 분석을 실시하였다. 그러나 종속절 유형인 명사절, 관형절, 서술절, 인용절, 부사절 각각의 사용률에 대해 분석하지 않아 절 밀도만으로 구문의 질적인 특성을 일반화하기에는 무리가 있다. 따라서 후속연구에서는 종속절을 유형별로 나누어 질적인 분석을 실시할 필요가 있다.

Collection @ chosun

조선대학교
CHOSUN UNIVERSITY

참 고 문 헌

강문경(2015). 그림 제시조건에 따른 다문화가정 아동의 설명담화 다시말하기 특성 -mazes를 중심으로-. 단국대학교 대학원 석사학위논문.

강희순(2003). 설명 텍스트의 설명 요소 연구. 공주교육대학교 교육대학원 석사학위논문.

고영근·구본관(2008). *우리말 문법론*. 서울: 집문당.

권순선(2003). 설명적 텍스트 구조의 사용 양상 발달 연구. 공주교육대학교 교육대학원 석사학위논문.

권유진·배소영(2006). 이야기 다시 말하기 과제(story-retelling)를 통한 초등 저학년 아동의 이야기능력. 『언어청각장애연구』, *11(2),* 72-89.

권유진(2006). 초등 저학년 아스퍼거증후군 아동의 이야기 회상 산출 능력. 한림대학교 박사학위논문.

권지민(2009). 텍스트유형과 질문유형에 따른 학령기 아동의 읽기 이해력. 한림대학교 보건대학원 석사학위논문.

김광해(2003). *등급별 국어교육용 어휘*. 박이정.

김미배·배소영 (2007). 유치원, 초등 2·4학년의 낱말재인 및 음운인식능력. 『언어치료연구』, *16(2),* 89-107.

김미정·이성은(2003). 텍스트 구조 학습이 아동의 읽기 능력과 쓰기 능력에 미치는 영향: 설명문을 중심으로, 『교육과학연구』, *34(2).*

김민정(2010). 학령기 아동과 청소년의 명사발달. 나사렛대학교 재활복지대학원 석사학위논문.

김성은(2005). 담화 구조 학습이 읽기에 미치는 영향 - 설명적 텍스트를 중심으로. 이화여자대학교 대학원 석사학위논문.

김정수(2004). 설명하는 말하기의 단계별 지도프로그램. 연구부산교육대학교 교육대학원 석사학위논문.

김지혜(2005). 설명문 텍스트 구조 양상 분석. 한국교원대학교 대학원 석사학위논문.

김의정·최혜승·장대준(2006). 연구기반 읽기교수가 학습장애아동의 읽기유창성 및 읽기이해에 미치는 효과. 『특수교육연구』, *13(2)*, 247-274.

김의정·최혜승·권택환(2008). 다 전략 읽기교수를 통한 초등학교 고학년 읽기학습장애아동의 설명문 이해력 향상. 『특수교육연구』, *15(2)*, 239-263.

김애화·김의정(2006). 읽기부진학생의 읽기이해점검력 및 읽기이해 특성 연구. 『특수교육저널 : 이론과실천』, *7(4)*, 101-119.

Collection @ chosun

조선대학교
CHOSUN UNIVERSITY

김애화·황민아(2008). 초등학교 고학년의 읽기능력에 영향을 미치는 읽기관련변인에 관한 연구. 『언어청각장애연구』, *13(1),* 1-25.

김은영(2003). 학령전 단순언어장애아동과 일반아동의 문법형태소 사용 비교. 단국대학교 대학원 석사학위논문.

김자성·김정미(2011). 설명과 경험이야기에 나타난 학령기 아동 및 청소년의 구문발달 특성, 『언어청각장애연구』, *16,* 540-558.

김정미 외(역)(2008). Catts & Kamhi(2005) 저. *언어와 읽기장애. 제 2판.* 서울: 시그마프레스.

김후비(2011). 경계선지능 언어발달지체 아동의 문장길이와 구조에 따른 문장 따라 말하기 수행력. 단국대학교 특수교육대학원 석사학위논문.

김화수·김성수·박소현(역)(2014). Paul & Norbury(2013) 저. *언어발달장애-영유아에서 청소년까지.* 서울: 시그마프레스.

김화수(역)(2010). Kuder(2008) 저. *언어장애와 의사소통 장애: 학령기 아동 가르치기. 제 4판.* 박학사.

김영태 외(2009). 『수용 · 표현 어휘력 검사』. 서울: 서울장애인복지관.

김영태(2014). *아동언어장애의 진단 및 치료 2판.* 서울: 시그마프레스.

나찬연(2007). *한국 문법의 이해.* 서울: 제이앤씨.

나효정·전희숙(2011). 취학 전 아동의 설명담화 유형별 유효정보 특성. 『언어치료연구』, 21(2), 149-172.

박미단(2009). 학령전기 다문화가정 아동과 일반아동의 언어발달 특성 비교. 나사렛대학교 재활복지대학원 석사학위논문.

박혜원(2014). 『한국 비언어지능검사 2판』. 서울: 서울장애인복지관.

방실(2010). 학령기 아동의 담화장르에 따른 쓰기발달. 한림대학교 대학원 석사학위논문.

손경미(2006). 비문법적인 문장 분석을 통한 올바른 문장 지도 방안에 대한 연구. 『어문학교육』, *33,* 265-300.

서희선(1999). 2-5세 정상 아동의 연결어미 발달. 이화여자대학교 대학원 석사학위논문.

서 혁(2011). 독서 교육 체계화를 위한 텍스트 복잡도 상세화 연구(1). 『국어교육학연구』, *42,* 433-460.

임애리 외(2008). 10대 초반 학생의 담화에서 나타난 구문 발달. 『언어치료연구』, *17,* 17-33.

윤신원(2012). 설명 텍스트의 연령대별 담화 구조 분석. 『텍스트언어학』, *33,* 435-466.

Collection @ chosun

조선대학교
CHOSUN UNIVERSITY

윤혜련(2004). ‘다시 말하기’를 통해 본 학령기 단순언어장애 아동의 이야기 이해 및 산출 특성. 이화여자대학교 대학원 박사학위논문.

임종아(2005). 경계선지능 언어발달지체아동과 일반아동의 문법성 판단 및 오류수정: 조사를 중심으로. 단국대학교 특수교육대학원 석사학위논문.

이경화(2007). 국어과 교육과정 개정의 특징과 의의(1-6학년). 『한국교원대학교 교육연구원』, *23(1),* 1-21.

이봉원(2015). *언어치료사를 위한 한국어문법.* 학지사.

안지숙(2000). 단순언어장애 아동과 정상 아동의 구문적 난이도에 따른 문장따라말하기: 수행력 및 명료도 비교. 이화여자대학교 석사학위논문.

안은주·김정미(2010). 초등학교 2, 4, 6학년 아동의 설명담화 쓰기 비교. 『언어청각장애연구』, *15,* 321-336.

이관규(2005). *국어 교육을 위한 국어 문법론.* 집문당.

이지현(2008). 학령기 아동의 구문 발달: 대화 및 이야기과제를 중심으로. 나사렛대학교 재활복지대학원 석사학위논문.

이현정(2008). 담화유형에 따른 학령기 단순언어장애아동의 구문사용 특성: 대화와 설명 담화를 중심으로. 이화여자대학교 대학원 석사학위논문.

이윤경(2010). 문장 연결과제를 통한 초등학생의 복문 산출 발달. 『언어치료연구』, *19(1),* 159-178.

이익섭(2010). *한국어 문법.* 서울대학교출판문화원.

이혜연·정경희(2013). 학령기 아동의 설명담화 말하기와 쓰기 발달: 구문, 의미, 결속장치를 중심으로. 『언어치료연구』, *22(2),* 145-161.

이미림·이희란(2014). 설명담화 유형에 따른 초등학교 3-4학년 언어학습장애아동의 말하기 특성. *Communication sciences disorders, 19(4),* 456-466.

이수진(2015). 경계성지능 언어장애 아동의 설명담화 특성. 대구대학교 대학원 석사학위논문. *Communication sciences disorders, 21(2),* 206-216.

이승복(2003). *언어발달.* 서울: 시그마프레스.

이지현·이희란(2016). 학령기 아동의 문법 표지 발달과 마음이론 간의 관계: 경험과 추론을 중심으로. *Communication sciences disorders, 21(2),* 206-216.

이창근(2007). 초등학교 문법 교육 연구. 한국교원대학교 박사학위논문.

이희란(2010). 학령전 아동의 구문표현력 발달에 관한 종단연구. 『언어치료연구』, 19*(1)*, 179-192.

이희란(2009). 한국 아동의 어휘 습득. 『언어치료연구』, 18*(3)*, 65-80.

임종아·황민아(2009). 초등학교 아동의 다시말하기에서 나타난 mazes 특성: 학년과 담화유형에 따른 비교. 『언어청각장애연구』, *14,* 349-362.

Collection @ chosun

조선대학교
CHOSUN UNIVERSITY

임지룡 외(2010). *문법교육론*. 역락.

장진아(2003). 자발화에서 나타나는 구문구조 발달 양상. 나사렛대학교 재활복지대학원 석사학위논문.

장현숙·이은주(2016). 읽기방식에 따른 초등학교 5학년 읽기이해부진학생의 이야기글 이해능력, 『특수교육학연구』, *50(4)*, 159-176.

정경희·배소영(2010). 담화유형에 따른 단순언어장애 아동의 문법형태소 사용 특성. 『언어치료연구』, *18*, 161-178..

정부자(2014). 이야기와 설명문 다시 말하기 과제에 나타난 일반 아동과 읽기부진 아동의 비유창성(mazes) 특성. 『언어치료연구』, *23(1),* 171-189.

정종성(2010). 읽기장애 발생의 주요 변인으로서의 텍스트 장르에 대한 분석: 초등학교 읽기 교과서를 중심으로. *The Journal of Child Education, 19(2),* 245-257.

정윤희(2013). 2, 3, 4세 일반 아동의 평균발화길이. 『유아특수교육연구』, *13(3),* 55-73.

조미아(2007). 독서방식이 아동의 창의력과 자기주도적 학습능력 성향에 미치는 영향 비교연구. 『한국문헌정보학회지』, *41(1)*, 33-54.

진연선·권유진·이윤경(2008). 학령기 언어발달 및 언어장애 문헌연구: 국내, 외 언어병리학 관련 학술지를 중심으로. 『언어청각장애연구』, *13(4),* 594-620.

Adams, C.. Clarke, E., & Haynes, R.(2009). Inference and sentence comprehension in children with specific or pragmatic language impairments. *International Journal of Language & Communication Disorders*, *44(3)*, 301-318.

Cooter K. S., & Cooter, R. B.(2004). One size doesn't fit all: slow learners in the reading classroom. *The Reading Teacher, 57(7),* 680-684.

Catts, H. W., Adolf, S. M., & Weismer, S. E.(2006). Language deficits in poor comprehenders: A case for the Simple View of Reading. *Journal of Speech Language and Hearing Research*, *49(2),* 278-293.

Jennifer P et al.,(2016). How Adolescents Summarize Two Types of Expository Discourse: Type of Exposition Matters. Retrieved from http://NationwideChildrens.org/Columbus, Ohio 43205/614.722.2000.

Joshi, R. M., & Aaron, P. G.(2000). The component Model of Reading: Simple View of Reading made a little more complex. *Reading Psychology, 21,* 85-97.

Lundine, J. P., & McCauley, R. J.(2016). How Adolescents Summarize Two

Collection @ chosun

조선대학교
CHOSUN UNIVERSITY

Types of Expository Discourse: Type of Exposition Matters. Nationwide children.

Marleen. F, W., & Catherine A, M.(2013). Spoken expository discourse of children and adolescents: Retelling versus generation, *Clinical Linguistics & Phonetics,* 1-15.

Nippold, M, A, Hesketh, L. J., Duthie, J. K., & Mansfield, T. C.(2005). Conversational Versus Expository Disourse: A Study of Syntactic Development in Children, Adolescent, and Adults. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research, 48(5),* 1048-1064.

Nippold et al.,(2006). Later language development: School-age children, adolescents, and young adults(Vol. 3, pp 257-325). 학지사.

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.

Scott, C. M., & Windsor, J.(2000). General language performance measures in spoken and written narrative and expository discourse of school-age children with language learning disabilitis. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research, 43,* 324-339.

Windsor J., Scott C. M., Street C. K.(2000). Verb and Noun Morphology in the Spoken and Written Language of Children With Language Learning Disabilities. *Journal of speech, language, and hearing research, 43,* 1322-1336.

Collection @ chosun

조선대학교
CHOSUN UNIVERSITY

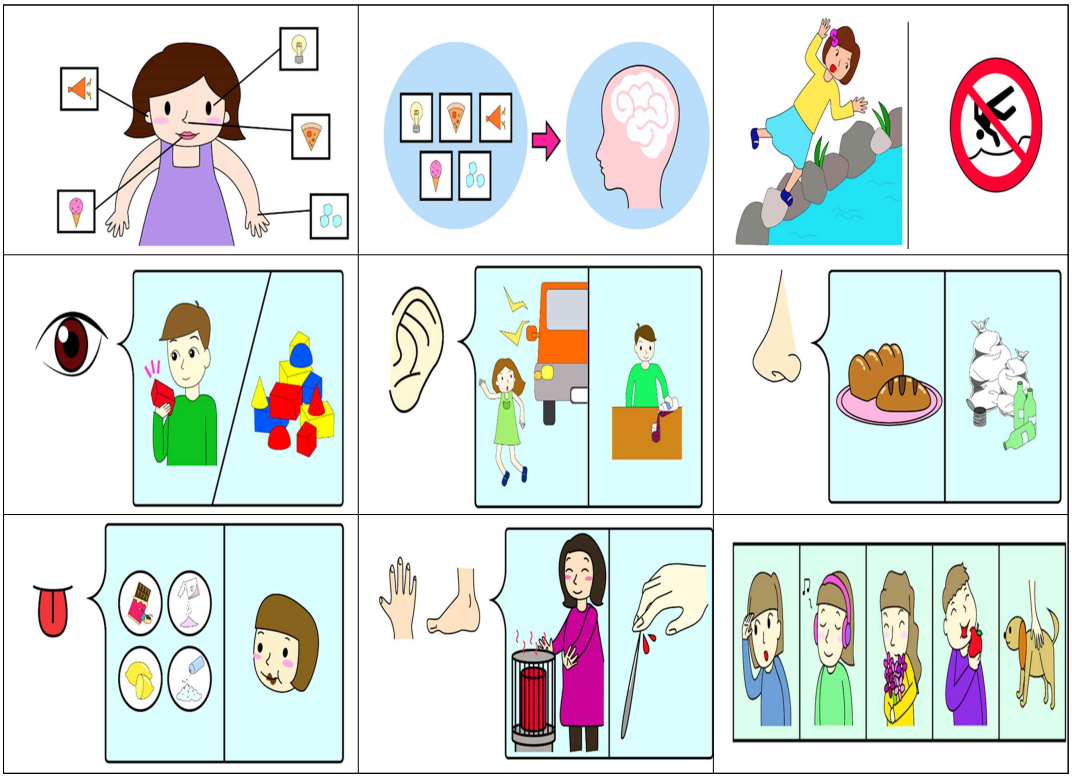
<부록-1> T-unit 분석 기준

1	T-unit은 주어와 서술어로 구성된 문장이다. 하나의 주절에 안긴문장과 이어진 문장이 나타날 수 있다. 1) 하나의 주어와 서술어로 구성된 T-unit (예: 설날은 음력 1월 1일입니다.) 2) 종속절이 포함된 T-unit (예: 북극곰이 사는 곳이 점점 줄어들고 있습니다.) 3) 하나의 주어에 서술어가 두 개 이상으로 나열된 T-unit (예: 추석에는 강강술래를 하고 보름달을 봅니다.)
2	대등연결어미인 선택(-거나, -든지), 나열(-며, -고), 대조(-는데, -지만) 등을 포함하여 주절이 두 개인 경우는 두 개의 T-unit으로 분리한다. 하지만, 연결어미가 다른 성분인 부사어, 목적어 등이 포함되지 않고 서술어로만 연결이 이루어지면 주절이 한 개인 것으로 보아 한 개의 T-unit으로 분석한다. (예: 여름은 길어지고 겨울은 짧아집니다. - 2개의 T-unit) (cf: 기온이 올라가고 덥고 뜨거워집니다. - 1개의 T-unit)

Collection @ chosun

조선대학교
CHOSUN UNIVERSITY

<부록-2> 수집유형 '우리 몸이 하는 일' 과제



평소에 잘 느끼지 못하지만 우리가 보고, 듣고, 냄새 맡고, 맛볼 수 있는 것은 우리에게 감각기관이 있기 때문입니다. 감각기관은 외부자극이 시각, 청각, 후각, 미각, 촉각을 통해 받아들이는 우리 몸의 기관을 말합니다. 우리 몸의 감각기관은 외부환경이 가지고 있는 정보들을 모아서 뇌에 전달하게 해줍니다. 우리는 감각기관을 통해 주위 위험에 대처할 수 있습니다. 첫째, 시각은 눈이 외부에 있는 환경을 보고 이해하는 감각이라고 합니다. 시각은 눈을 통해 사람과 사물이 무엇인지를 알 수 있습니다. 또, 물건의 색깔, 모양들은 시각을 통해 구분합니다. 둘째, 청각은 귀를 통해 주위에서 나는 여러 소리를 듣는 감각이라고 합니다. 청각은 자동차 소리를 듣고 몸을 피해 위험에서 벗어날 수 있게 도와줍니다. 그리고, 청각은 음료수를 컵에 따르는 소리도 들을 수 있도록 해줍니다. 셋째, 후각은 코를 통해 여러 환경에서 나는 냄새를 알아채는 감각입니다. 코는 고소한 빵 냄새 맡기와 같은 음식 냄새를 맡을 수 있게 해줍니다. 상한 음식이나 쓰레기 냄새는 후각이라는

Collection @ chosun

조선대학교
CHOSUN UNIVERSITY

감각기관을 통해 맡을 수 있습니다. 넷째, 미각은 입 안에 있는 혀를 통해 맛을 느끼는 감각이라고 합니다. 예를 들어 초콜릿이 혀에 닿으면 단맛이 난다는 것을 알 수 있습니다. 그밖에도 혀는 여러 음식의 쓴맛, 신맛, 짠맛 등을 알 수 있도록 합니다. 마지막으로, 촉각은 물건 등이 피부에 닿아서 느끼는 감각이라고 합니다. 우리는 피부에 물건 등이 닿아 온도, 압력 등을 느낄 수 있습니다. 손이 바늘을 만질 때 뾰족한 느낌을 통해 바늘이 잘못하면 위험한 것도 알 수 있습니다. 우리 다섯가지 감각기관은 여러 환경의 정보를 몸이 알 수 있게 합니다. 이러한 정보는 우리 몸 상태, 주위의 위험이 오면 대처할 수 있게 합니다. 그리고 감각기관은 우리 삶을 유지하고 몸을 보호하는 중요한 기능입니다.

Collection @ chosun

조선대학교
CHOSUN UNIVERSITY

<부록-3> 비교대조유형 '추석과 설날' 과제

명절은 계절에 따라 의미 있는 날을 정해놓고 기념하는 날입니다. 오랜 옛날부터 우리나라에 전해져 내려오는 명절은 설날, 단오, 한식, 추석 등이 있습니다. 그 중에서 가장 큰 명절은 설날과 추석을 꼽을 수 있습니다. 설날과 추석은 같은 점과 다른 점이 많습니다. 먼저 설날과 추석의 차이점에 대해 알아보겠습니다. 설날과 추석은 시기, 음식, 풍속에서 차이가 있습니다. 시기적으로 설날은 음력 1월 1일로 한 해가 시작되는 날이고 계절은 겨울에 해당합니다. 반대로 추석은 음력 8월 15일로 일 년 중 가장 큰 보름달이 뜨는 날이고 계절은 가을에 해당합니다. 그리고 설날과 추석은 먹는 음식도 차이가 있게 됩니다. 떡국은 설날의 대표적인 음식이라고 할 수 있습니다. 떡국은 가래떡을 납작하게 썰어서 고깃국에 넣고 푹 끓여 설날 아침에 모든 가족이 모여 나누어 먹는 음식입니다. 이와 반대로 추석의 대표적인 음식은 송편입니다. 송편이 완성되기까지 방법은 그 해에 거둔 햅쌀을 빻아 콩이나 깨 등으로 소를 넣어 만두처럼 빚어서 찝니다. 또, 명절을 기념하거나 즐기는 풍속에서도 다릅니다. 설날은 집안의 어른들께 세배를 드리고 어른들의 덕담을 듣는 날

Collection @ chosun

조선대학교
CHOSUN UNIVERSITY

입니다. 또, 설날의 풍속은 한 해의 풍년을 기원하고 민속놀이는 윷놀이나 널뛰기를 즐기게 됩니다. 반대로 추석은 그 해에 수확한 햇과일과 햇곡식을 조상님들께 바치는 날입니다. 추석은 달을 보며 가족의 화목, 건강, 행복을 빌고 강강술래와 같은 민속놀이를 즐기게 됩니다. 이러한 차이점 외에도 설날과 추석은 공통점이 있다고 합니다. 설날과 추석은 다른 공휴일과 달리 공휴일이 3일이라는 점이 같습니다. 또, 설날과 추석은 우리 민족 고유의 전통 명절로 조상님들께 음식을 차려놓고 차례를 지낸다는 점도 같습니다. 그리고 오랫동안 헤어져 있던 가족과 친척들이 모여 음식을 나누어 먹고, 여러 가지 놀이를 함께 즐긴다는 점이 비슷합니다.

Collection @ chosun

조선대학교
CHOSUN UNIVERSITY

<부록 -4> 인과유형 '빙하가 녹고 있다' 과제

북극의 빙하가 점점 녹고 있습니다. 그 결과, 북극곰이 살 곳도 줄어들고 있습니다. 최근 지구촌 곳곳에서 비, 눈이 많이 오거나 심하게 더운 것과 같은 이상 현상이 나타나고 있습니다. 이러한 현상들이 나타나는 이유는 지구온난화가 심해지고 있기 때문입니다. 지구온난화는 지구를 둘러싸고 있는 공기 중에 가스가 많아져서 지구의 기온이 빠르게 올라가는 현상입니다. 그렇다면 지구온난화가 발생하는 이유는 무엇일까요? 우선 좀 더 편리하게 살기 위해 만들어진 자동차에서 발생한 가스들로 인해 지구의 공기를 오염시키기 때문입니다. 공기 오염은 지구의 열이 밖으로 빠져 나가는 것을 방해합니다. 또, 에어컨이나 냉장고에서 나온 가스도 원인입니다. 그리고 숲은 오염된 것들을 깨끗하게 해주는 역할을 하는데 숲이 점점 사라지는 것도 원인입니다. 이러한 원인들로 지구온난화 현상이 발생하고, 그 결과 지구의 기온이 올라가서 빙하가 녹는다고 합니다. 빙하가 녹으면 바닷물의 양이 많아지게 됩니다. 빙하가 녹으면 바닷물의 양

Collection @ chosun

조선대학교
CHOSUN UNIVERSITY

이 많아지게 됩니다. 바다 근처에 사는 사람들은 넘치는 바닷물 때문에 많은 피해를 입게 됩니다. 또, 수분이 증발하는 양이 많아져서 구름이 많이 생기고, 비가 많이 내리게 됩니다. 이러한 이유로 지구 전체가 온실처럼 덥고 습하게 됩니다. 지구온난화 때문에 빙하가 녹아 북극곰이 살 곳이 줄어들게 되고, 이상 현상으로 지구 생태계도 변화하고 있습니다. 그 결과 꽃이 피는 시기가 빠르고 곤충, 동식물의 살 곳이 변하고 있습니다. 지구 곳곳의 사람들도 이상 현상으로 인한 피해로 몸살을 앓고 있습니다. 우리나라에서는 심한 더위가 자주 나타나고 계절도 겨울이 짧아지고 여름이 길어지는 현상을 보인다고 합니다. 그리고 바닷물의 양이 많아지고, 물고기 종류도 변하고 있습니다. 이러한 지구 온난화를 막기 위해 가까운 거리는 걸어서 가도록 해서 가스의 양을 줄이기 위해 노력해야 합니다. 북극곰 살 곳을 지키기 위한 노력은 결국 북극곰뿐 아니라 우리 살 곳도 지켜주게 됩니다.

Collection @ chosun