

이야기 다시말하기(story-retelling) 과제를 통한 초등 저학년 아동의 이야기능력

권유진* · 배소영**

(*한림대학교 언어청각협동과정 언어병리학전공,

**한림대학교 언어청각학부)

권유진·배소영. 이야기 다시말하기(story-retelling) 과제를 통한 초등 저학년 아동의 이야기능력. 『언어청각장애연구』, 2006, 제11권, 제2호, 72-89. 이야기 과제를 이용한 평가는 아동의 이야기 구성 능력 뿐 아니라 언어적 표현 능력까지 파악할 수 있다는 장점이 있고 특히 담화상황의 평가가 중시되는 학령기 아동에게는 더욱 유용할 수 있다. 본 연구는 초등 저학년 아동의 이야기 구성, 구문 표현, 결속표지 사용의 능력을 살펴보고 이 세 요소들 간의 상관관계를 살펴보았다. 그 결과, 이야기 구성력인 이야기문법명제회상율, 에피소드 구성점수와 구문 표현력인 주절 및 종속절의 수, C-unit당 절의 수, 복잡한 구문의 수가 학년 상승에 따라 증가하였다. 결속표지 사용능력인 적절한 결속표지의 수는 학년 상승에 따라 증가하였고, 부적절한 결속표지 사용율은 감소하였다. 또한 이야기문법명제회상율과 C-unit당 절의 수 그리고 적절한 결속표지 수의 세 요소는 정적인 상관관계를 보였다. 이 같은 결과는 우리나라 초등 저학년 아동의 이야기 구성력, 구문 표현력, 결속표지 사용능력이 학년에 따라 발달함을 보여주는 것이며 이 세 요소들이 모두 함께 발달함을 보여준다. 이는 학령기 아동의 언어평가 및 치료에서 구문 표현 뿐만 아니라 이야기 구성과 결속표지의 사용을 모두 고려해야 함을 시사한다.

핵심어: 이야기문법(story grammar), C-unit 당 평균 절의 수(MNC), 결속표지

I. 서론

학령기 아동의 언어평가를 실시할 때에는 담화상황 속에서의 아동의 언어능력을 파악하는 것이 중요하다. 특히 담화 중에서도 이야기과제를 이용한 평가는 아동의 언어적인 표현 능력 뿐 아니라 이야기 구성 능력 즉 머리 속에 가지고 있는 아동의 이야기 스키마(schema)가 어떠한 지까지 파악할 수 있기 때문에 학령기 아동의 언어평가에 유용하게 사용될 수 있다.

이야기 다시말하기(story-retelling)과제는 이야기 만들기(story generation)과제에 비해 창의적이고 자발적인 표현을 살펴보는데 제약이 있지만 이야기 문법을 더 잘 사용하여 완전한 일화구조로 구성할 수 있으며, 긴 이야기 산출을 유도하여 구문 오류와 같은 다른 언어형태의 분석이 가능하다는 등의 이유로 언어병리학 분야에서는 이야기 다시말하기를 통한 평가를 많이 실시해왔다(Merritt & Liles, 1989). 특히 Merritt & Liles (1989)는 이야기 다시말하기와 이야기 만들기 두 과제의 검사자간 신뢰도를 살펴본 결과 다시말하기의 검사자간 신뢰도가 더 높음을 밝힘으로써 다시말하기 과제가 임상적으로

보다 유용할 수 있음을 보여주었다. 다시말하기는 연구자들이 미리 준비한 이야기를 들려주고 이를 정확하게 기억하여 구조적으로 표현할 수 있게 하는 활동이기 때문에 효율적인 기억전략 즉, 작업기억(working memory)능력의 영향을 받을 수 있다. 그러나 다시말하기가 단순한 기억능력에 의해 이루어지는 것은 아니다. Bartlett (1932)은 다시말하기는 단순한 재산출이 아니라 화자의 능동적인 재구성이며 이러한 재구성 과정에서 나타나는 이야기의 변형은 이야기를 응집력있게 구성하기 위한 것이라고 하였다. 이야기 내용에 전반적인 주제나 개요가 항상 기억되고 화자의 개인적인 지식이나 배경 등의 관습적인 개념의 틀이 이야기에 반영된다는 것을 밝힘으로써 다시말하기가 단순히 기억에 의존하는 과제가 아님을 보여주었다.

Bartlett (1932)의 이러한 연구는 훗날 Rumelhart (1975), Thorndyke (1977), Mandler & Jhanson (1977), Stein & Glenn (1979) 등의 이야기문법에 대한 연구에 많은 영향을 끼쳤다. 즉, 이야기 구성 시 이야기 화자들의 이야기문법에 대한 지식이 이야기 구성에 영향을 준다는 사실을 바탕으로 이야기문법이란 무엇이고 어떻게 구성되는지를 연구하게 된 것이다. 이야기문법은 이야기에서 발견되는 규칙으로 이 규칙들은 이야기 구성요소의 구조와 그 구성 요소들이 발생하는 순서를 설명한다(Mandler, 1984). 위의 이야기문법에 대한 대표적 연구자들이 각각 밝힌 이야기문법은 약간의 차이가 있기는 하지만 모두 유사한 구성요소를 포함하며, 그 구성요소들이 발생하는 순서가 유사하다(Roth & Spekman, 1986). 이 중 Stein & Glenn (1979)의 이야기 문법이 여러 연구자들에 의해 사용되어졌는데 이들이 제시한 이야기 문법은 배경과 일화체계로 이루어지며 일화체계는 계기가 되는 사건(initiating event), 내적 반응(internal response), 시도(attempt), 결과(consequence), 반응(response)의 6개의 범주체계로 이루어져 있다. 이 범주체계는 논리적으로 연결되며 일화 구조를 갖추고 있다. 하나의 일화가 완전하게 이루어지기 위해서는 주인공의 행동을 동기화시키거나 목적을 유발하는 내용(계기가 되는 사건 혹은 목표 지향적(떠어쓰기) 내적반응), 외현적인 목표 지향적(떠어쓰기) 행동(시도), 목표 달성의 여부(결과)가 반드시 포함되어야 하며 그 밖의 배경, 반응 범주의 정보는 이야기의 부가적인 정보를 제공하는 것으로 완전한 일화에 결정적인 것은 아니다(Peterson & McCabe, 1983).

이야기 과제는 이야기구성능력의 발달을 살펴보는 것 외에 언어형태의 사용 발달의 척도로서도 유용하게 쓰일 수 있다. 이야기 과제를 통한 언어형태의 사용을 살펴본 연구로는 김영태 · 홍경훈(2001)이 이야기 다시말하기 과제를 이용해 4, 6, 8세 아동의 조사 사용의 유형별 산출율과 오류율 그리고 오류형태를 살펴보고, 외국의 연구에서는 Wong, Au & Stokes (2004)가 이야기 다시말하기 과제를 통해 아동이 사용한 낱말의 수, 산출한 복문의 비율 등을 살펴보았으며, Strong (1998)은 이야기 구성력과 더불어 유창성, 구문, 이해 등 여러 가지 측면을 살펴보았다. 특히 구문에서는 종속절의 종류 및 수, 복잡한 구문의 출현 등을 분석하여 이야기 과제를 통해 언어표현능력을 살펴보았다.

이 연구에서 구문 분석의 기본단위는 C-unit이다. C-unit은 하나의 의사소통 단위(communication unit)로서 주절 즉, '주어+서술어'로 이루어진 문장이 기본 단위이다(Strong, 1998). 주절에는 종속절이 포함될 수 있다. 즉, 주절과 주절에 안기거나 이어지는 종속절을 포함한 단위를 하나의 C-unit이라고 한다. 그런데 종속절을 우리의 입말에서 명확하게 구별하는 것은 쉬운 일이 아니다. 학자들마다 의견의

차이는 있지만 학교 문법상에서 살펴보면 우리말은 문장의 연결을 크게 대등적 연결문장, 종속적 연결문장의 2가지의 이어진문장과 명사절, 부사절, 관형절, 서술절, 인용절을 안은 5가지의 안은문장으로 나뉜다(이영택, 2003). 이 중 종속적 연결문장은 겹으로는 연결되어 있는 모양을 하고 있지만 그 이동이 자유로워 문장 속에 안길 수도 있다. 예를 들어 “남의 도움 없이 오빠는 그 일을 해냈다”에서 “남의 도움 없이”는 “오빠는 그 일을 해냈다”라는 절에 종속적으로 이어진 모양이지만, “오빠는 남의 도움 없이 그 일을 해냈다” 처럼 문장 속에 안겨도 그 뜻에 어색함이 없다. 이러한 이유로 이익섭·채완(2002)은 종속적 연결문장 즉, 종속접속문을 내포문의 부사절로 간주하였다. 따라서 이 연구에서는 종속적 연결문장은 부사절을 안은 문장으로 보고 종속절을 주절에 안긴 부사절, 명사절, 인용절, 관형절의 4가지로 분석하였다.

이야기를 비롯한 담화에는 문장 간 또는 문장 내 연결을 긴밀하게 해주는 접속표지라는 것이 있고 접속표지가 적절하게 사용된 담화는 잘 구성된 담화라고 할 수 있다. 따라서 이야기를 구성할 때 접속표지의 사용을 살펴봄으로써 언어적 표현을 얼마나 세련되게 하는지를 알아볼 수 있는 동시에 이야기 전체를 얼마나 응집력있게 표현할 수 있는지를 알아볼 수 있다. Halliday & Hasan (1976)은 접속표지를 크게 문법적 접속, 어휘적 접속, 논리적 접속으로 분류했다. 문법적 접속은 대명사나 한정사 같은 지시어와 대용, 생략, 비교를 포함하고 통사적 구조를 통해 절과 문장간의 관계를 나타내는 기능을 하고 어휘적 접속은 반복어, 동의어, 상하위어, 일반어 등 동일 지시 관계를 나타내는 다른 어휘사용과 어휘들의 접속을 형성하는 언어 사용을 말한다. 논리적 접속은 문장 간 시간, 인과, 대조, 부가 등의 논리적 관계로 결합하는 장치로서 주로 접속사를 말한다. 그러나 접속표지는 언어마다 다르게 사용될 수 있으므로 우리말에서의 접속표지가 어떻게 나타나는지를 살펴보는 것이 중요하다. 이지영(2005)은 우리말에서는 지시와 대용의 경우 어휘적 접속과의 명확한 구분이 어렵다는 점(황미향, 1998) 때문에 이를 어휘적 표지에 포함하였고 접속표지는 우리말 특성상 접속부사와 연결어미로 나누었다.

최근 국내에서도 아동의 이야기 능력을 살펴본 연구들이 진행되고 있다. 언어병리학분야에서는 윤혜련·김영태(2005)가 다시말하기를 통해 단순언어장애 아동의 이야기 이해능력을, 오정은(2005)은 주의력결핍과잉행동장애(ADHD)아동의 이야기 회상율과 이해를 살펴보았다. 이지영(2005)은 인공와우 이식아동의 접속표지와 이야기문법 특성을 살펴보았다. 이 연구에서는 초등 저학년 아동의 1) 이야기 구성력인 이야기문법명제회상율, 완전한 에피소드 구성 능력이 학년 간 차이가 나타나는가 2) 구문 표현력인 주절 및 종속절의 수, C-unit당 평균 절 수의 학년 간 차이가 나타나는가 3) 접속표지의 사용능력인 적절한 접속표지 수, 부적절한 접속표지 사용율의 학년 간 차이가 나타나는가 4) 이야기구성(이야기문법명제회상율, 완전한 에피소드 구성), 구문표현(C-unit당 평균 절 수), 접속표지사용(적절한 접속표지 수)간에 상관관계가 있는가를 살펴보았다.

II. 연구방법

1. 연구대상

춘천지역 초등학교 1, 2, 3학년 아동으로 학년별로 각 10명씩 총 30명을 대상으로 하였다. 대상아동들은 모두 같은 학교에 재학 중이었고, 각 학년의 10명의 아이들은 3개의 다른 학급에서 표집되었다. 모든 아이들은 담임선생님으로부터 인지, 학습능력, 운동능력, 사회성 등의 문제가 없다고 보고되었다. 언어 검사결과 구문의미이해력검사(배소영 외, 2004)에서 1학년은 평균 34.4(± 10.83)점, 2학년은 45.7(± 5.55)점, 3학년은 50.6(± 2.75)점의 수행력을 보였으며, 유창성 및 조음 능력에서도 큰 문제가 발견되지 않았다.

2. 실험 도구 및 연구절차

글자 없는 그림책 'Frog, where are you?' (Mayer, 1969)의 그림을 스캔하고 그림의 내용을 음성으로 녹음한 컴퓨터 파일을 아동에게 제시한 후 “자, 여기에서 그림과 함께 이야기가 나올 거야. 처음부터 끝까지 잘 듣고 나서 그 내용을 똑같이 다시 이야기 해 주어야해. 자, 잘 들어봐” 하고 들려준 뒤 “OO이가 이야기한 내용을 여기에 녹음했다가 다른 친구들에게 들려 줄 테니까 조금 전에 들은 내용을 다시 잘 이야기해 줘”라고 말하고 음성을 제거한 그림 장면을 제시하였다. 아동의 반응은 마이크가 연결된 SONY-904 녹음기에 녹음하였다.

3. 자료 분석

가. 이야기문법(story grammar)명제회상을 및 완전한 에피소드 점수

이야기문법명제회상율은 들려준 이야기 문법 총 54개 중 아동이 회상한 이야기 문법 명제수의 백분율로 분석하였다. 이야기 문법의 종류는 Stein & Glenn (1979)의 배경, 계기사건, 내적반응, 시도, 결과, 반응의 6가지 범주로 나누었고 들려준 이야기의 이야기 문법에 기초하여 분석하였다. 에피소드의 구성은 완전한 에피소드가 5개면 5점, 4개면 4점, 3개면 3점, 2개면 2점, 1개면 1점, 그리고 완전한 에피소드가 전혀 없거나 완전한 에피소드 수와 상관없이 에피소드1과 에피소드4, 5 중 하나가 완전히 생략된 경우는 0점으로 처리하였다. 들려준 이야기의 이야기 문법은 <부록 - 1>에, 이야기 문법과 완전한 에피소드의 분석 기준은 <부록 - 2>에 제시하였다.

나. 주절의 수, 종속절의 수, C-unit당 평균 절의 수

주절의 수와 종속절의 수는 모든 C-unit에 나타난 빈도를 각각 계산하였다. 주절과 종속절에 대한 자세한 설명은 <부록 - 3>에 있다. 또한 C-unit당 평균 절의 수(Mean Number of Clauses in a C-unit: MNC)는 주절과 종속절의 수를 모두 합한 전체 절의 수를 전체 C-unit의 수로 나누어서 계산하였다. C-unit은 본 연구에서 이야기 분석의 기본단위로서 <부록 - 4>에 자세한 설명을 제시하였다.

다. 결속표지

결속표지의 분석은 적절한 결속표지의 수와 부적절한 결속표지 사용률(%)의 두 가지로 나누어 분석하였다. 적절한 결속표지는 어휘적 표지, 접속사, 연결어미의 3개의 하위 유형으로 나누었다. 부적절한 결속표지는 각 아동마다 부적절하게 사용된 결속표지를 전체 결속표지로 나눈 백분율(%)로 계산하였다. 적절한 결속표지와 부적절한 결속에 대한 판별기준은 <부록 - 5>에 자세하게 제시하였다.

4. 자료 처리

이야기 구성능력, 구문 표현 능력, 결속표지의 사용의 학년 간 차이를 살펴보기 위해서 일원분산 분석 후 Scheffe 사후검정을 실시하였다. 이야기구성능력, 구문표현능력, 결속표지 사용 간에 상관관계가 있는지를 알아보기 위해서는 상관분석을 실시하였다. 검증은 유의수준 5% 양측검증을 실시하였고 위의 모든 자료는 SPSS 11.0을 사용하였다.

5. 신뢰도

신뢰도는 전사자간 발화전사 신뢰도와 분석자간 분석신뢰도를 살펴보았다. 언어병리학을 전공하는 대학원생이 전체 자료의 20%를 다시 전사하고 분석하였다. 그 결과 발화 전사 신뢰도는 전사자간 음절일치도가 96%로 나타났고 분석자간 분석신뢰도는 모든 변수에서 89%이상 일치하였다.

Ⅲ. 결 과

1. 이야기 구성: 이야기문법명제 회상율, 완전한 에피소드 점수

<표 - 1>, <그림 - 1>, <그림 - 2>와 같이 각 학년별 이야기문법명제 회상율은 1학년은 37.44%, 2학년은 46.64%, 3학년 64.60%로 학년이 증가할수록 높은 회상율을 나타내는 경향을 보였고

완전한 에피소드 점수도 1학년 1점, 2학년 1.55점, 3학년 3점으로 점차 증가하는 경향을 보였다. 일원분산분석 결과는 <표 - 2>와 같고 사후검정을 통해 학년 간 차이를 살펴보면 이야기문법명제회상율과 완전한 에피소드 점수 둘 다 1, 3학년 간에 유의한 차이를 나타내었다($p = .000$; $p = .001$).

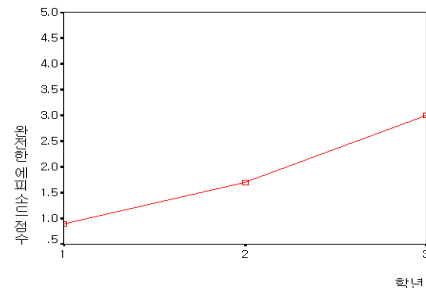
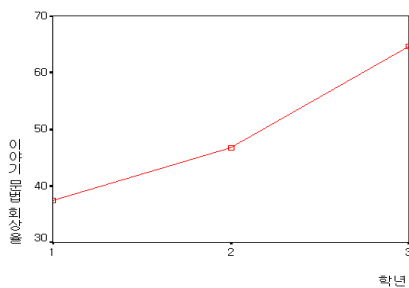
<표 - 1> 학년별 이야기문법명제회상율 및 범주, 완전한 에피소드 점수의 평균

		회상율(%)	이야기 문법 범주(개)						에피소드 점수
			배경	계기사건	내적반응	시도	결과	반응	
1학년	평균	37.44	5.44	2.67	1.44	4.78	6.67	0.00	1.00
	표준편차	17.379	3.504	1.118	1.130	2.863	3.240	0.000	1.323
2학년	평균	46.64	7.45	3.27	1.55	6.18	8.09	0.00	1.55
	표준편차	6.021	1.572	0.647	1.128	1.328	1.446	0.000	0.820
3학년	평균	64.60	9.50	3.70	3.40	9.50	9.80	0.20	3.00
	표준편차	11.501	1.958	0.675	2.119	1.900	2.300	0.422	1.333

<표 - 2> 이야기문법명제회상율과 완전한 에피소드 점수에 대한 일원분산분석

	제곱합	자유도	평균제곱	F	p
회상율	4321.867	2	2160.933	17.565	.000
에피소드	22.467	2	11.233	8.666	.001

$p < .05$



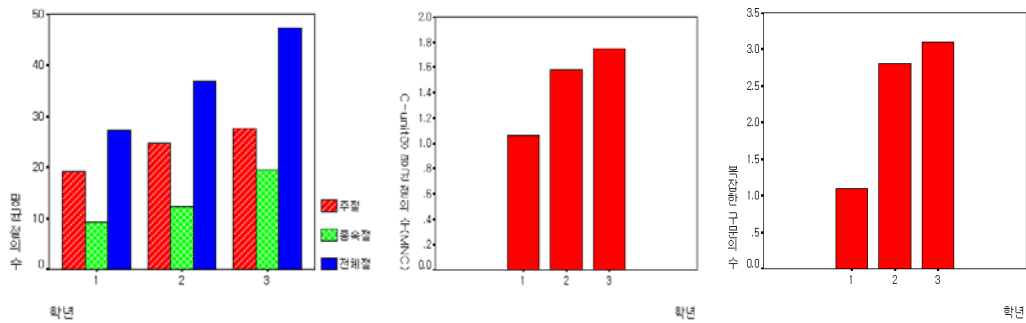
<그림 - 1> 학년별 명제회상율의 평균 <그림 - 2> 학년별 완전한 에피소드 점수의 평균

2. 구문 표현: 주절의 수, 종속절의 수, C-unit 당 평균 절의 수

주절과 종속절 수 및 C-unit 당 평균 절의 수, 복잡한 구문의 수 등 모든 구문 표현 변수가 <표 - 3>, <그림 - 3>과 같이 학년이 높아짐에 따라 증가하는 경향을 나타냈다. 일원분산분석 결과는 <표 - 4>와 같고 사후검정을 통해 학년 간 차이를 살펴보면 주절의 수는 1, 3학년 간에 유의한 차이를 나타내었고 ($p = .026$), 종속절의 수는 1, 2학년 간에 유의한 차이를 나타내었다($p = .036$). C-unit 당 평균 절의 수에 서는 1, 2학년 간에서 유의한 차이가 나타났다($p = .004$).

<표 - 3> 학년별 주절 및 종속절 수, C-unit당 평균 절 수(MNC)의 평균과 표준편차

		주절	종속절	전체절	MNC	종속절의 하위영역			
						부사절	관형절	명사절	인용절
1학년	평균	19.11	9.33	27.33	1.12	6.78	1.44	0.56	0.56
	표준편차	6.373	7.433	14.465	0.384	5.911	1.590	1.014	0.726
2학년	평균	24.73	12.36	36.91	1.48	8.82	2.09	0.36	1.09
	표준편차	3.823	3.501	4.437	0.389	2.401	1.973	0.674	0.944
3학년	평균	27.60	19.60	47.30	1.75	14.10	2.10	1.20	1.90
	표준편차	6.381	6.041	8.629	0.290	5.087	1.370	1.398	1.370



<그림 - 3> 학년별 절의 수, C-unit 당 평균 절의 수, 복잡한 구문의 수

<표 - 4> 학년별 주절 및 종속절 수, C-unit당 평균 절 수(MNC)에 대한 일원분산분석

	제곱합	자유도	평균제곱	F	p
주절	282.600	2	141.300	4.214	.026
종속절	697.867	2	348.933	12.842	.000
MNC	2.598	2	1.299	12.805	.000
복잡구문	23.267	2	11.633	2.355	.114

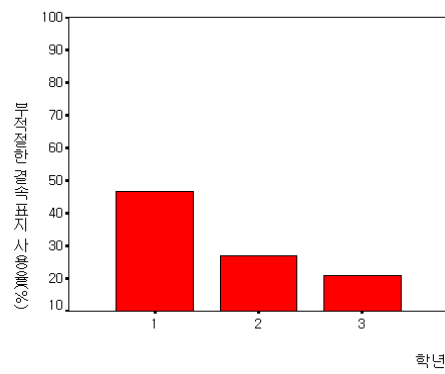
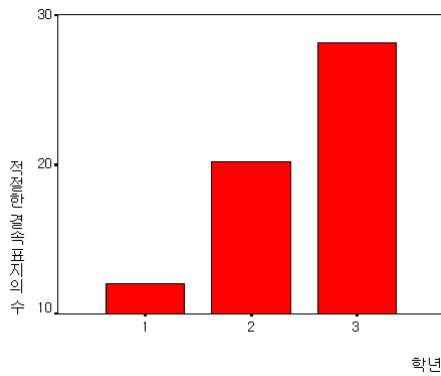
$p < .05$

3. 결속표지: 적절한 결속표지 수, 부적절한 결속표지의 사용률(%)

<표 - 5>, <그림 - 4>, <그림 - 5>와 같이 적절한 결속표지의 수는 학년이 높아짐에 따라 점차 증가하는 현상을 보였고 부적절한 결속은 학년이 높아짐에 따라 점차 감소하는 현상을 나타냈다. 일원 분산분석 결과는 <표 - 6>와 같고 사후검정을 통해 학년 간 차이를 살펴보면 적절한 결속표지 사용수는 1, 2학년과 2, 3학년 간에 유의한 차이가 나타났는데($p = .017$, $p = .022$) 어휘결속과 연결어미만 1, 3학년 사이에 유의한 차이를 보였다($p = .000$; $p = .002$). 부적절 결속 사용율은 1, 2학년 간에서 유의한 차이가 나타났다($p = .003$).

<표 - 5> 학년별 적절한 결속표지 수와 부적절한 결속표지 사용률(%)의 평균

		적절결속	적절한 결속표지의 종류			부적절결속(%)
			어휘표지	접속사	연결어미	
1학년	평균	13.11	1.56	3.11	8.44	46.62
	표준편차	8.007	1.509	1.965	6.966	16.997
2학년	평균	18.55	2.55	4.36	11.55	26.93
	표준편차	3.503	1.695	3.107	1.635	8.956
3학년	평균	28.10	6.60	4.50	17.00	20.85
	표준편차	7.564	3.169	3.100	6.128	6.631



<그림 - 4> 학년별 적절한 결속표지의 수 <그림 - 5> 학년별 부적절한 결속표지 사용률(%)

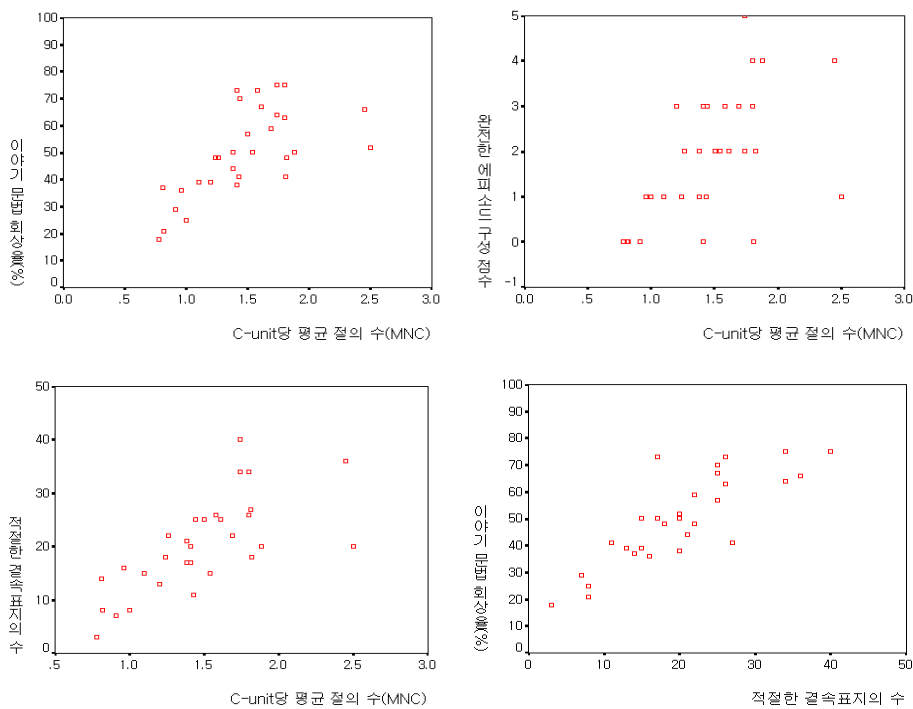
<표 - 6> 학년별 적절한 결속표지 수와 부적절한 결속표지 사용률(%)에 대한 일원분산분석

	제곱합	자유도	평균제곱	F	p
부적절결속	3631.210	2	1815.605	13.184	.000
적절결속	1296.200	2	648.100	18.218	.000
어휘표지	151.200	2	75.600	16.200	.000
접속사	23.267	2	11.633	1.557	.229
연결어미	414.067	2	207.033	7.994	.002

$p < .05$

4. 이야기구성, 구문표현, 결속표지사용 간의 상관관계

이야기문법명제회상율과 C-unit당 평균 절의 수의 상관 분석 결과 높은 정적 상관관계가 나타났고($r = .653, p = .000$), 완전한 에피소드 구성점수와 C-unit당 평균 절의 수도 유의한 정적 상관관계가 나타났다($r = .558, p = .001$). C-unit당 평균 절의 수와 적절한 결속 표지의 수도 유의하게 높은 정적 상관관계가 나타났고($r = .707, p = .000$), 적절한 결속표지와 회상률 간에도 높은 상관관계가 나타났다($r = .827, p = .000$). <그림 - 6>은 이 변수들 간의 높은 정적 상관관계를 보여준다.



<그림 - 6> 이야기구성, 구문표현, 결속표지 간의 산포도

IV. 결론 및 논의

위에서 살펴본 바와 같이 춘천지역의 일반 아동들은 학년이 증가할수록 이야기과제에서의 이야기 구성능력이 발달하는 것을 알 수 있었다. 이러한 결과는 이야기 회상 시 회상되는 정보의 양은 연령이 증가할수록 증가한다는 발달적인 경향을 나타낸다는 선행연구들의 결과와 일치하는 것이다 (Mandler, 1978; Mandler & Johnson, 1977; Stein & Glenn, 1979). 각 이야기 문법 범주의 회상수를 살펴보면 배경, 계기사건, 내적반응, 시도, 결과의 5가지 범주 모두 학년이 증가함에 따라 조금씩 증가하는 경향을 볼 수 있다. 이는 즉, 전체 회상률의 증가가 특정 범주의 증가에 의한 것이 아니라 대부분의 영역에서 모두 증가한다는 것을 보여주는 것이다. 다만, 반응의 범주는 1, 2학년의 경우 전혀 나타나지 않았고 3학년도 거의 나타나지 않았다. 이는 반응의 범주가 초등 저학년 아동이 회상하기에 어려웠을 수도 있고, 전체 이야기문법 54개 중에 단 하나 뿐이었기 때문에 회상 기회수가 적었기 때문일 수도 있다. 또한 많은 연구들에서처럼 반응이 잘 회상되지 않는 범주이기 때문일 수도 있다(김영희, 1982; 조화연, 1989; Mandler & Johnson, 1977; Stein & Glenn, 1979).

또한 저학년 아동군에서 학년이 증가할수록 이야기과제에서의 구문표현능력이 발달하는 것을 알 수 있었다. Wong, Au & Stokes (2004)은 Cantonese 언어를 사용하는 5~9세 아동 100명의 단어 수, 구문적 표현, 평균 C-unit길이 등을 이야기 다시말하기 과제로 살펴본 결과 8세와 9세를 제외하고는 모두 유의한 차이를 나타내며 발달한다고 하였다. 이는 구문 표현능력의 발달이라는 관점에서 본 연구의 주절, 종속절, C-unit당 절의 수가 학년 상승에 따라 증가하는 현상과 유사한 결과라고 할 수 있다. C-unit당 절의 수가 증가한다는 것은 C-unit이라는 하나의 의사소통 단위에 부사절, 명사절, 관형절, 인용절 등의 종속절을 포함하여 발화한다는 것을 의미한다. 그러나 우리말에서 종속절을 분석하는 것은 다소 어려움이 있다. 그 기준에 대해 학자들마다 다른 의견을 가지고 있을 뿐 아니라, 특히 문장을 입말로 표현할 때에는 구문을 변형하는 경우가 많아 이에 대한 더 깊은 고려가 필요할 것이다. 또한 언어발달기에 있는 아동 발화는 성인의 발화와는 차이가 있으므로 이에 대한 고려도 필요할 것이다. 그럼에도 불구하고 이야기과제에서 연령이 증가함에 따라 절의 사용이 증가한 본 실험의 결과는 Merrit & Liles (1989)와 Gummersall & Strong (1999)이 주장한 바와 같이 이야기과제가 담화를 이끌어내어 복잡한 구문의 사용을 촉진하는데 유용한 도구로서 쓰일 수 있음을 뒷받침하는 것이라고 할 수 있다.

결속표지 사용능력은 학년 상승에 따라 적절한 결속표지의 사용수가 증가하고 부적절한 결속표지 사용률이 감소하였다. 이러한 현상은 많은 선행연구들과도 일치하는 결과인데 Stenning & Michell (1985)은 5-10세 아동들에게 글자 없는 그림책을 보면서 이야기를 구성하게 하고 대명사, 명사 사용, 생략 등의 참조표지 및 접속표지를 살펴본 결과 연령이 증가함에 따라 발달이 지속됨을 발견하였다. Orsoloni, Pontecorvo & Rossi (1996)도 4, 6, 8, 10세 아동에게 'Frog, where are you?' (Mayer, 1969)를 이용해 이야기를 산출하게 한 뒤 결속표지 사용을 살펴본 결과 연령에 따라 정확률이 증가함을 발견하였다. 우리말 결속표지 발달을 연구한 양수진(2000)은 4, 6, 8세 및 성인의 이야기 산출에서의 결속표지 산출률과 정확률을 살펴본 결과 연령에 따라 정확률이 증가함을 발견하였다. 위의 선행연구들에는 결

속표지 중 '생략'의 범주가 포함되어 있는데 본 연구에서는 적절한 결속표지의 종류에 이를 포함하지 않았다. 이는 우리 입말에서는 생략의 허용범위가 매우 넓고 아동의 경우 담화의 결속을 위한 생략인지 실수의 생략인지를 구별하기가 어려운 경우가 많기 때문이다. 이를 대체하기 위해 담화 결속을 위한 생략이 필요할 때 생략하지 않고 반복해서 발화하는 경우를 '부적절한 반복'으로 분석하여 채점하였다. 본 연구에서의 부적절한 결속표지 사용률이라는 변수는 주로 결속표지 사용률 및 정확률을 이용했던 선행연구들과는 조금 다른 방식의 계산 방법이었다. 장애아동의 경우 담화 속에서 결속표지 사용의 오류를 많이 보이는 특성을 고려할 때 부적절한 결속표지 사용률은 언어병리학 임상에서 유용하게 쓰일 수 있을 것으로 생각된다.

한편 이들 세 변수간의 상관을 살펴본 결과, 이야기문법명제회상을 및 이야기 에피소드 점수, C-unit당 평균 절의 수, 적절한 결속표지 사용 간에 모두 높은 상관관계가 나타났다. 이와 같은 결과는 초등 저학년 아동의 이야기구성 능력과 구문표현 능력 그리고 결속표지 사용능력이 모두 함께 발달하고 있음을 의미한다. 이러한 현상은 언어병리 임상 현장에서 아동의 평가와 중재 시에 언어 표현 영역에서 구문적 표현 즉, 절의 사용능력을 살펴보아야 할 뿐만 아니라 구성력이 필요한 이야기 과제를 통해 이야기를 얼마나 잘 구성해내는지 그리고 담화 속에서 결속표지를 얼마나 잘 사용하여 표현하는지 까지도 관심을 기울여야 한다는 점을 시사한다고 할 수 있다.

이 연구의 실험 아동 수는 각 학년 당 10명으로 적은 수였다. 이는 같은 학년 내에서 특별히 뛰어나거나 특별히 낮은 능력을 갖고 있는 몇 명의 아동이 집단 내 평균에 큰 영향을 줄 수 있었으므로 후행연구에서는 더 많은 아동을 표집한다면 더욱 신뢰로운 결과가 나올 것이다. 또한 이 실험의 대상 아동은 모두 춘천지역의 아동으로 다른 지역 아동의 능력과 차이가 있을 수 있다. 따라서 후행연구에서는 이야기 능력이 지역 간의 차이가 있는지를 살펴보는 것도 의미가 있을 것이다. 본 실험에서 사용한 'Frog, where are you?' (Mayer, 1969)는 외국에서 개발된 것을 한국의 실정에 맞게 변형하여 사용한 것이므로 다소 한국 아동의 정서에 익숙하지 않고 언어적 표현이 어려울 수 있다. 따라서 한국 아동의 정서와 난이도를 고려한 이야기 제작이 필요할 것이다.

참 고 문 헌

- 김영태 · 홍경훈(2001). 이야기회상과제에서 나타난 아동들의 조사 사용 분석: 발달적 오류형태를 중심으로. 『유아교육연구』, 21(2), 111-131.
- 김영희(1982). 유아의 이야기 회상에 관한 연구. 중앙대학교 대학원 석사학위논문.
- 배소영 · 임선숙 · 이지희 · 장혜성(2004). 『구문의미이해력검사』. 서울: 서울장애인종합복지관.
- 배소영 · 이윤경 · 권유진(연구중). 이야기 발달.
- 양수진(2000). 이야기 결속표지 발달: 4세, 6세, 8세 및 성인을 중심으로. 이화여자대학교 대학원 석사학위논문.

- 오정은(2005). 학령기 ADHD아동의 이야기 회상산출 특성. 한림대학교 대학원 석사학위논문.
- 윤혜련 · 김영태(2005). 학령기 단순언어장애아동의 이야기 이해특성. 『언어청각장애연구』, 10(3), 41-56.
- 이영택(2003). 『학교문법의 이해』. 서울: 형설출판사.
- 이익섭 · 채완(2002). 『국어문법론강의』. 서울: 학연사.
- 이지영(2005). 인공와우 이식아동의 결속표지와 이야기문법 특성. 한림대학교 대학원 석사학위논문.
- 조화연(1989). 이야기구조에 따른 유아의 이야기기억에 관한 연구. 이화여자대학교 대학원 석사학위논문.
- 황미향(1998). 한국어 텍스트의 계층구조와 결속표지의 기능 연구: 읽기 능력 측정과 읽기 교재 구성 방안 모색. 경북대학교 대학원 박사학위논문.
- Bartlett, F. C. (1932). *Remembering: A study in experimental and social psychology*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Gummersall, D. M. & Strong, C. J. (1999). Assessment of complex sentence production in a narrative context. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 30, 152-164.
- Halliday, M. K. & Hasan, R. (1976). *Cohesion in English*. London: Longman.
- Merritt, D. D. & Liles, B. Z. (1989). Narrative analysis: Clinical applications of story generation and story retelling. *Journal of Speech and Hearing Disorders*, 54, 438-447.
- Mandler, J. M. (1978). A code in the node: The use of story structure in retrieval. *Discourse Processes*, 1, 14-35.
- Mandler, J. M. (1984). *Stories, scripts and scenes: Aspects of schema theory*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Association.
- Mandler, J. M. & Jhonson, N. S. (1977). Rememberance of thins parsed: Story structure and recall. *Cognitive Psychology*, 9, 111-151.
- Mayer, M. (1969). *Frog, where are you?* New York, NY: Dial Books for Young Readers.
- Orsoloni, M., Pontecorvo, C. & Rossi, F. (1996). Re-introduction of referents in Italian children's narratives, *Journal of Child Language*, 23, 465-486.
- Peterson, C. & McCabe, A. (1983). *Developmental psycholinguistics: Three ways of looking at a child's narrative*. New York, NY: Plenum Press.
- Roth, F. P. & Spekman, N. J. (1986). Narrative discourse: Spontaneously generated stories of learning-disabled and normally achieving students. *Journal of Speech and Hearing Disorders*, 51(1), 8-23.
- Rumelhart, D. E. (1975). Notes on a schema for stories. In Borrow, D. G & Collins, A, M.(Eds.), *Representaion and understanding: Studies in cognitive science*. New York, NY: Academic Press.
- Stein, N. L. & Glenn, C. G. (1979). An analysis of story comprehension in elementary school children. In R.O. Freedle (Ed.), *New directions in discourse processing*. Norwood, NJ: Ablex Publishing Corp.

- Stenning, K. & Michell, L. (1985). Learning how to tell a good story: The development of content and language in children's telling of one tale. *Discourse Processes*, 8, 261-280.
- Strong, C. J. (1998). *The Strong Narrative Assessment Procedure*. Eau Claire, WI: Thinking Publication.
- Thorndyke, P. W. (1977). Cognitive structures in comprehension and memory of narrative discourse. *Cognitive Psychology*, 9, 77-110.
- Wong, A. M., Au, C. W. & Stokes, S. F. (2004). Three measures of language production for Cantonese-speaking school-age children in a story-retelling task. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 47(5), 1164-1178.

<부록 - 1> 들려준 이야기문법명제 및 이야기 문법 범주

그림	이야기문법명제 C-unit	이야기문법	에피소드
1	옛날에 애완용 개구리를 기르는 철수라는 소년이 있었습니다.	배경	1
	그 소년은 커다란 유리병에 그 애완동물을 넣어두었습니다.	배경	
2	어느날 밤, 소년과 강아지가 잠든 사이에/ 개구리가 병 밖으로 나왔습니다.	배경 /계기사건1	
	그 개구리는 열려있는 창문으로 나갔습니다.	계기사건 2	
3	다음날 아침 잠에서 깬 소년은 침대에 엎드려 개구리에게 아침인사를 하려고 했습니다.	배경	
	하지만 개구리는 없었습니다.	계기사건 3	
4	철수는 개구리를 여기저기 찾아보았습니다.	시도1	
	그리고 강아지도 찾아보았습니다.	시도2	
5	철수는 창문 밖으로 개구리를 불러보았습니다.	시도3	
	강아지가 병 속을 들여다보다가/ 머리가 병에 끼었습니다.	배경/결과1	
6	강아지는 창문 밖으로 내려보다가/ 무거운 병 때문에 창문 아래로 떨어지게 되었습니다.	배경/결과2	
	그래서 병이 깨졌습니다.	결과3	
7	철수는 그 강아지가 괜찮은 지 안아서 살펴보았습니다.	내적반응	
	그 강아지는 소년이 고마워서 소년을 핥았습니다.	내적반응	
8	하루 종일 철수는 개구리를 불렀습니다.	시도1	2
9	그 소년은 구멍 속을 들여다보며 찾았습니다.	시도2	
10	어떤 두더지는 자기를 귀찮게 해서 철수한테 화가 나게 되었습니다.	내적반응	
	철수가 나무구멍을 보고 개구리를 부르는 동안/ 강아지는 더욱더 문제를 일으켰습니다.	배경/시도3	
	벌들을 보고 짓었으며/ 벌집이 달려 있는 나무에 뛰어올랐습니다.	배경/시도4	
11	벌집이 떨어졌습니다.	결과1	
12	화가 난 벌들이 강아지를 쫓았습니다.	결과2	
	그리고 화난 부엉이가 소년을 꾸짖으려고 나무구멍에서 나왔습니다.	결과3	
13	그 부엉이는 소년을 꾸짖었습니다.	내적반응	
	부엉이는 소년에게 자기 집에서 떨어져 있으라고 했습니다.	내적반응	
14	그 다음 철수는 커다란 바위에 올라가서 다시 불렀습니다.	시도1	3
	소년은 더 잘 보려고 어떤 나뭇가지에 기대었습니다.	시도2	

(<부록 - 1> 계속)

15	그런데 그 가지가 움직이기 시작했고 소년을 들어올렸습니다.	결과1	3
	그건 나뭇가지가 아니었습니다.	배경	
	그건 사슴의 뿔이었습니다.	배경	
16	사슴은 철수를 머리에 매단 채/ 달렸습니다.	배경/결과2	
	강아지도 사슴한테 쫓으며 함께 달렸습니다.	배경	
17	그런데 사슴이 갑자기 낭떠러지 끝에서 서 버렸고, 철수를 아래로 던져버렸습니다.	결과4	
18	소년과 강아지는 연못으로 떨어지게 되었습니다.	결과5	
19	갑자기 그 둘은 어떤 소리를 들었습니다.	계기사건	4
	개구리울음소리였습니다.	배경	
	그러자 그들은 미소를 지었습니다.	내적반응	
	20	철수는 강아지보고 조용히 하라고 말했습니다.	
21	그리고 둘이 함께 기어가서 죽은 나무 뒤를 살펴보았습니다.	시도2	
22	거기엔 그 개구리가 엄마개구리와/ 자랑스럽게/ 앉아 있었습니다.	결과/내적반응	
23	그리고 여덟 마리 아기도 있었습니다.	배경	5
	그 중 한 개구리가 철수에게 인사하러 폴짝 뛰어왔습니다.	계기사건	
	그 개구리는 철수를 좋아했습니다.	내적반응	
23	그리고 철수도 그 개구리를 좋아했습니다.	내적반응	
24	그래서 철수는 그 아기 개구리를 새로운 애완동물삼아/ 데리고 집으로 돌아갔습니다.	시도/결과1	5
	소년은 이제 돌볼 가족이 생긴/ 옛 개구리에게 안녕이라고 손을 흔들며 인사했습니다.	반응/결과2	

배소영 · 이윤경 · 권유진(연구중). 이야기 발달.

<부록 - 2> 이야기문법명제 회상과 완전한 에피소드의 분석 기준

<p>이야기 문법명제 회상 분석 기준</p>	<p>1. 들려준 이야기와 일치하지는 않아도 같은 의미의 내용을 포함하여야 한다. (1) 원래 이야기에서 하나의 C-unit으로 제시된 정보를 표현하기 위해 두 개 이상의 C-unit을 사용했을 때에는 하나의 C-unit으로 채점한다. (2) 원래 이야기에서 두 개의 C-unit으로 제시된 정보를 하나의 C-unit으로 표현하였지만 두 개의 이야기 문법이 분명히 제시되었다면 두 개의 이야기 문법으로 채점한다. 2. 낱말 찾기 오류는 분석에 포함한다. (예: 두더지 → 너구리) 3. 의미에 영향을 주지 않는 정도의 구문 오류는 허용한다. 4. 다음과 같은 경우에는 분석에서 제외한다. (1) 원래 이야기와 다른 순서로 발화하여 이야기의 흐름이 다르게 되는 경우 (2) 앞·뒤의 문맥상에서 의미적으로 반드시 나와야 하는 중요한 논항이 생략된 경우 (3) 들려준 C-unit의 중요한 정보가 생략된 경우</p>
<p>완전한 에피소드 분석기준</p>	<p>완전한 에피소드는 계기사건, 시도, 결과의 이야기 문법을 포함한 구성을 원칙으로 하고 각각의 에피소드는 다음의 이야기 문법이 반드시 표현되어야 한다.</p> <p>에피소드 1 계기사건1, 2 중 하나 → 계기사건3 → 시도1, 2, 3 중 하나 → 결과2, 3 중 하나</p> <p>에피소드 2 시도1 → 시도4 → 결과1</p> <p>에피소드 3 시도1, 2 중 하나 → 결과1 → 결과2 → 결과4, 5 중 하나</p> <p>에피소드 4 계기사건 → 시도2 → 결과</p> <p>에피소드 5 계기사건 → 시도 → 결과1, 2 중 하나</p>

<부록 - 3> 주절과 종속절 구별의 기준

<p>주절과 종속절</p>	<p>두 절이 한 문장을 이룰 때, 문장의 주가 되는 절을 주절이라 하고 조건이나 원인, 전제 등을 나타내면서 주절을 꾸며 주는 절을 종속절이라고 한다. 단, 주어에 없는 주절 또는 종속절은 절로서 인정하지 않는다(담화의 결속을 높이는 주어 생략은 예외).</p>								
<p>종속절 종류</p>	<table border="1"> <tr> <td data-bbox="376 1447 456 1536"> <p>명사절</p> </td> <td data-bbox="456 1447 1329 1536"> <p>문장 내에서 “-음, -기, -는지 -나”로 연결되어 주어, 목적어, 부사어로 사용되는 절 예: 철수는 개구리가 오기를 기다렸다#</p> </td> </tr> <tr> <td data-bbox="376 1536 456 1615"> <p>관형절</p> </td> <td data-bbox="456 1536 1329 1615"> <p>“은/는/던/을”로 연결되어 문장에서 관형어 역할을 하는 절 예: 개구리는 창문 열린 데로 갔어요#</p> </td> </tr> <tr> <td data-bbox="376 1615 456 1794"> <p>부사절</p> </td> <td data-bbox="456 1615 1329 1794"> <p>1. “-이/-게/-도록”으로 연결되어 문장에서 부사어 역할을 하는 절 예: 남의 도움 없이 그 일을 해냈다# 2. “-어서, -으니까, -으면, -거든, -수록” 등의 접속어로 연결되어 이유, 조건, 의도, 결과, 전환, 더함 등의 의미를 나타내는 종속절 예: 봄이 오니 날씨가 따뜻하다#(이유) 약속시간이 되면 빨리 나가라#(조건)</p> </td> </tr> <tr> <td data-bbox="376 1794 456 1830"> <p>인용절</p> </td> <td data-bbox="456 1794 1329 1830"> <p>문장 속에서 간접 인용 및 직접 인용된 절</p> </td> </tr> </table>	<p>명사절</p>	<p>문장 내에서 “-음, -기, -는지 -나”로 연결되어 주어, 목적어, 부사어로 사용되는 절 예: 철수는 개구리가 오기를 기다렸다#</p>	<p>관형절</p>	<p>“은/는/던/을”로 연결되어 문장에서 관형어 역할을 하는 절 예: 개구리는 창문 열린 데로 갔어요#</p>	<p>부사절</p>	<p>1. “-이/-게/-도록”으로 연결되어 문장에서 부사어 역할을 하는 절 예: 남의 도움 없이 그 일을 해냈다# 2. “-어서, -으니까, -으면, -거든, -수록” 등의 접속어로 연결되어 이유, 조건, 의도, 결과, 전환, 더함 등의 의미를 나타내는 종속절 예: 봄이 오니 날씨가 따뜻하다#(이유) 약속시간이 되면 빨리 나가라#(조건)</p>	<p>인용절</p>	<p>문장 속에서 간접 인용 및 직접 인용된 절</p>
<p>명사절</p>	<p>문장 내에서 “-음, -기, -는지 -나”로 연결되어 주어, 목적어, 부사어로 사용되는 절 예: 철수는 개구리가 오기를 기다렸다#</p>								
<p>관형절</p>	<p>“은/는/던/을”로 연결되어 문장에서 관형어 역할을 하는 절 예: 개구리는 창문 열린 데로 갔어요#</p>								
<p>부사절</p>	<p>1. “-이/-게/-도록”으로 연결되어 문장에서 부사어 역할을 하는 절 예: 남의 도움 없이 그 일을 해냈다# 2. “-어서, -으니까, -으면, -거든, -수록” 등의 접속어로 연결되어 이유, 조건, 의도, 결과, 전환, 더함 등의 의미를 나타내는 종속절 예: 봄이 오니 날씨가 따뜻하다#(이유) 약속시간이 되면 빨리 나가라#(조건)</p>								
<p>인용절</p>	<p>문장 속에서 간접 인용 및 직접 인용된 절</p>								

<부록 - 4> C-unit (Communication unit)의 정의 및 C-unit 구분의 세부규칙

C-unit의 정의	하나의 의사소통 단위(communication unit)로서 주절과 주절에 안긴 종속절을 포함한 단위를 하나의 C-unit이라고 한다(Strong, 1998). 단, 하나의 주어에 여러 개의 서술어구가 나열 또는 대조로 연결된 경우는 하나의 C-unit으로 본다.
C-unit 구분의 세부규칙	1. 의미적으로 허용가능하게 주어가 생략된 경우는 하나의 C-unit으로 인정한다. 예: 철수는 개구리를 불러보았습니다# 그리고 나무구멍 안에도 살펴보았습니다#
	2. 나열 또는 대조로 연결된 두 개의 절은 두 개의 C-unit으로 분리한다. 예: 철수는 개구리를 찾아보았지만# 개구리는 없었습니다# 거기에는 개구리가 엄마개구리와 함께 있었는데# 여덟마리 아기개구리도 있었습니다#
	3. 인용절 내에서 두 개의 분명한 주절이 연결된 경우 두 개의 C-unit으로 본다. 예: 철수가 “너는 저기를 찾아# 나는 여기서 찾을게”라고 했어#
	4. 형태소의 부적절한 사용, 구문적 오류, 이듬대기 오류가 나타난 경우라도 의미를 전달할 수 있는 정도의 발화라면 하나의 C-unit으로 인정한다.
	5. 주어+서술어의 형태가 아니라도 억양 등에 의해 명확하게 하나의 생각을 전달하는 단위라고 여겨지면 하나의 C-unit으로 인정한다.
	6. 똑같은 반복, 이야기의 흐름과 다르거나 관련 없는 내용, 일반적인 설명이나 질문, 설명이 부족하거나 구문의 오류가 심해서 의미를 알 수 없는 발화는 분석에서 제외한다.

<부록 - 5> 적절한 결속표지와 부적절한 결속표지 판별기준

적절한 결속표지	1. 청자가 한 C-unit 내 어떤 요소의 의미를 완전히 해석하기 위해 앞·뒤의 다른 C-unit을 찾아보아야 하는 경우, 이 요소를 결속표지로 판단한다.	
	2. 한 C-unit 내에서 서로 의미적인 연관(시간적, 공간적, 인과적 등)이 있는 다른 사건을 사용하는 경우, 이 요소를 결속표지로 판단한다.	
	어휘적 표지	1. 지시대명사(지시관형사)와 어휘가 결합된 경우. 주로 ‘그-, 이-, 저-’로 이어짐. 예: 철수가 자는 시간이예요# 그 때 개구리가 밖으로 나갔어요# 2. 뒤의 C-unit에서 화제의 중심이 되는 앞의 내용을 다른 어휘를 사용하거나 수정 반복하여 결속성을 높이는 경우(단순반복은 제외). 예: 밖을 찾아봐도 없었습니다# 신발을 신고 계속 찾아봐도 없었습니다#
	접속사	앞과 뒤의 C-unit 사이에 접속사를 연결해서 결속을 높이는 경우 예: 나무 뒤를 살펴보았어요# 그런데 거기에 개구리가 있었어요#
부적절한 결속표지	연결어미	우리말 특징적인 명제 연결 수단으로 연결어미를 사용해 결속을 높이는 경우(예: -서, -가지고, -는데, -고, -려고, -더니, -니까, -다가, -어도/-아도) 예: 개구리를 부르다가 밑으로 떨어졌어요# 개구리가 없어서, 밖을 찾아봤어요#
	1. 청자에게 모호하거나 잘못된 정보로 유도하는 표지 예: 철수 나무에 위에 올라보니 없었어요# 개구리가 두 명을 찾았어요# (→ 여덟 마리)	
	2. 내용의 흐름에 적절하지 않게 표현된 표지(조사, 연결어미, 접속사 등) 예: 사슴이 멈췄는데 철이가 떨어졌습니다# (→ 멈춰서)	
	3. 지나친 반복 예: 사슴이 철수를 태우고 사슴이 막 달렸어요(→ 민이의 지나친 반복)	
4. 정보를 알 수 없는 부적절한 생략 예: 철수는 가서 살펴봤어요(어디에 갔는지? 무엇을 살펴보았는지?)		

양수진(2000), 황미향(1998), 이지영(2005)를 참고로 재구성함.

ABSTRACT

Three Measures of Narrative Discourse Ability for Korean School-Aged Children in a Story-Retelling Task

Eugene Kwon

(Interdisciplinary Program of Speech Pathology and Audiology, Hallym University)

So Yeong Pae

(Division of Speech Pathology & Audiology, Hallym University)

Little is known about the narrative ability of school-aged children in Korea. This study addresses the narrative ability of 30 Korean, school-aged children in first to third grades. The children's story-retelling productions were analyzed by three measures: story composition, syntactic expression and use of cohesive devices. Each measure has several variables. The measure of story composition consists of two variables: the percentage of story grammar recall and the complete episode composition scale. The number of main clauses and subordinate clauses, the number of subordinate clauses in a C-unit and the number of complex syntactic C-units are contained in the measure of syntactic expression. The measure of cohesive devices includes variables of the number of adequate cohesive devices and the percentage of inadequate cohesive devices. In all variables of the three measures, narrative ability developed with increasing grade from 1st to 3rd. The three measures were strongly, positively and significantly correlated with the following variables: the percentage of story grammar recall, complete episode composition scale, the number of subordinate clauses in a C-unit and the number of adequate cohesive devices. This result implies that story composition, syntactic expression and use of cohesive devices are all very important for language assessment and intervention in Korean-speaking children.

Key Words: story grammar, subordinate clause in a C-unit, cohesive devices

▶ 게재 신청일: 2006년 5월 19일

▶ 게재 확정일: 2006년 7월 7일

▶ 권유진(제1저자 및 교신저자): 한림대학교 언어청각협동과정 언어병리학전공 박사과정,
e-mail: 413angel@hanmail.net

▶ 배소영(공동저자): 한림대학교 언어청각학부 교수, e-mail: spae@hallym.ac.kr