언어치료연구 | 제29권 제2호
pISSN 1226-587X / eISSN 2671-7158
Journal of Speech-Language & Hearing Disorders
2020. Vol. 29, No. 2. 083-095

ORIGINAL ARTICLE
http://dx.doi.org/10.15724/jslhd.2020.29.2.083
http://jslhd.org/

초등 저학년 아동의 담화에 나타난 인물 묘사 문법 요소 및 특성

Elements of Character Description Grammar and Their Characteristics in the Discourse of Lower Grade Children in Elementary School

배희숙[1*]

[1] 대림대학교 언어재활과 교수

Hee Sook Bae[1*]

[1] *Dept. of Speech-Language Pathology, Daelim University College, Professor*

Purpose: This study aims to explore the elements of character description grammar and their characteristics by inductively analyzing the data of written discourse (the topic was My Mom) of lower grade children in elementary school. **Methods:** The written data of 58 children in first- to third-grade as reported by their classroom teacher were analyzed. First, after extracting description grammar elements from descriptive discourses of participants, the data were tagged by elements. Second, T-unit, NTW, NDW, cohesive markers (lexical cohesive markers, grammatical markers), and grammatical errors (particles, endings, spelling, spacing, and syntactic errors) were analyzed. Third, the correlation between variables were analyzed. **Results:** Ten elements were found including [favorite/hate], [experience], [role/action], [appearance], [occupation], [competency], [personality], [emotion], [objective facts], [health/power] as grammar elements for character description. From first- to third-grade, the focus of children for character description changed. For instance, first-grade children more frequently described [favorite/hate] and [competency] of their mother, while third-grade students mentioned more frequently [role/behavior] and [personality] of their mother, and [emotion] of their mother. The elements [favorite/hate] and [competency] have negative correlation with T-unit or cohesive markers, while having a positive correlation with grammatical errors. On the contrary, [role/action], [emotion], and [personality] have positive correlations with cohesive markers, while having a negative correlation with grammatical errors. **Conclusions:** These results show the grammar elements for character description and how the focus of character description changes according to grade. This information may be used as basic data for making macrostructure frames of descriptive discourse and for evaluating the discourse comprehension strategies or character description skills of school-aged children.

Correspondence : Hee Sook Bae, PhD
E-mail : hsbae@daelim.ac.kr

Received : February 26, 2020
Revision revised : March 31, 2020
Accepted : April 27, 2020

This work was supported by the Ministry of Education of the Republic of Korea and the National Research Foundation of Korea (No. NRF-2019S1A5A2A01040479).

Keywords : School-aged children, descriptive discourse, description grammar elements for characters, cohesive markers, grammatical errors

목적: 본 연구는 학령기 묘사담화의 거시구조 분석 틀을 마련하기 위하여 초등 저학년 아동의 “우리 엄마” 주제 쓰기 자료를 분석함으로써 인물 묘사 문법 요소를 귀납적으로 추출하고 미시구조 요소 및 문법 오류와의 관계를 통해 그 사용 특성을 탐색하고자 하였다. **방법:** 이를 위해 본 연구는 초등 저학년 아동이 ‘우리 엄마’를 묘사하면서 사용한 모든 문장을 명제 단위로 분석하여 10개의 인물 묘사 문법 요소를 추출한 후 일관성 있게 규칙을 적용하면서 재검토하였다. 이와 함께 T-unit, NTW, NDW, 어휘결속표지, 문법결속표지(연결어미, 보조사, 접속부사/지시관형사), 문법오류(조사, 어미, 철자, 띄어쓰기, 구문)를 분석하여 이러한 변인의 분포가 인물 묘사 문법 요소와 어떠한 상관관계를 보이는지 살펴보았다. **결과:** 저학년 묘사담화에 나타난 초기 인물 묘사 문법 요소는 [선호/혐오], [경험], [역할/행동], [외모], [직업], [성격], [능력], [감정], [객관적 사실], [건강/신체]로 나타났다. 이러한 인물 묘사 문법 요소는 학년이 올라감에 따라 사용 양상이 달라졌다. 처음에는 [선호/혐오]나 [능력] 묘사에 집중하다가 점차 [역할/행동]이나 [감정], [성격] 묘사로 초점이 옮겨졌다. 또한, [선호/혐오], [능력] 같이 초반에 주로 나타나는 인물 묘사 문법 요소는 T-unit이나 결속표지와는 부적 상관관계를 보인 반면 문법 오류와는 정적 상관관계를 보였다. 반대로 [역할/행동]이나 [감정]은 T-unit이나 결속표지와 정적 상관관계를 보인 반면 문법 오류와는 부적 상관관계를 보였다. **결론:** 이러한 결과는 학령기 아동이 인물 묘사에 사용하는 요소가 무엇인지, 학년이 올라감에 따라 그 사용 양상이 어떻게 변하는지에 대한 구체적인 정보를 제공함으로써 묘사담화의 거시구조 분석 틀 마련에 활용할 수 있을 뿐 아니라 학령기 아동의 담화 이해 전략이나 묘사 능력에 대한 평가 시 기준 자료로 활용할 수 있을 것이다.

교신저자 : 배희숙(대림대학교)
전자메일 : hsbae@daelim.ac.kr

게재신청일 : 2020. 02. 26
수정제출일 : 2020. 03. 31
게재확정일 : 2020. 04. 27

이 논문은 2019년 대한민국 교육부와 한국연구재단의 인문사회분야 중견연구자지원 사업의 지원을 받아 수행된 연구임(No. NRF-2019 S1A5A2A01040479).

검색어 : 학령기 아동, 묘사담화, 인물 묘사 문법 요소, 결속표지, 문법오류

Ⅰ. 서 론

담화란 “언어적, 상황적 문맥을 바탕으로 하여 응집성으로 연결된 말이나 글의 덩어리”(Bae, 2016b)다. 즉, 사용 국면에서의 언어다. ‘낱말’, ‘문장’ 같은 언어 단위의 의미를 다루는 과정에서 상황이나 문맥에 따른 의미 변화와 언어 사용의 중요성이 부각되고 화용론이 이슈가 되면서 담화는 이러한 언어의 사용 능력을 종합적으로 파악할 수 있게 하는 화용론적 단위로 주목받고 있다(Bae, 2016a; Moeschler & Reboul, 1998).

담화는 전통적으로 이야기담화(서사담화), 묘사담화, 설명담화, 논쟁담화와 같은 네 가지 유형으로 분류되는 경향이 있다(Hwang, 2005; MacSaveny, 2010). 이러한 담화 유형 중에서 가장 활발하게 연구되고 언어 평가 및 중재에 활용되는 것은 국내외를 막론하고 단연 이야기담화다(Applebee, 1978; Bae, 2016b, 2016e; Bento & Befi-Lopes, 2010; Jun & Kim, 2016; Kim, 2012; Kim & Kim, 2015; Kuczaj & McClain, 1984; Kwak & Kwon, 2013; Kwon, 2006; Liles et al., 1995; Pae & Lee, 1996). 이는 이야기담화가 학령기 동안 본격적으로 발달하는 담화로(Kuczaj & McClain, 1984) 또래관계와 학습에 영향을 주고(Gillam & Gillam, 2016) 청소년기 언어에까지 영향을 미친다고 보고되기(Nippold et al., 2007) 때문이다. 최근에는 학령기와 청소년기 같은 후기 언어발달에 대한 관심이 커지면서 학령기 후반부터 청소년기에 걸쳐 발달하는 설명담화나 논쟁담화에 대한 연구도 활발해지고 있다(Kim & Kim, 2011; Lim & Hwang, 2009; Nippold et al., 2005; Nyppold & Scott, 2010; Reichenberg & Axelsson, 2005; Stab & Gurevych, 2014; Ward-Lonergan & Duthie, 2014). 그러나 묘사담화는 여러 담화 유형 중에서 가장 연구가 안 된 것이 묘사담화라는 주장이 있을(MacSaveny, 2010) 정도로 아직 연구가 드물다. 성인 환자를 대상으로 한 몇몇 묘사담화 연구(Hough & Barrow, 2010; Merlo & Mansur, 2004)와 학령기 아동이나 청소년을 대상으로 한 묘사담화 연구(Bae, 2016c; Bae, 2017; Richardson & Klecan-Aker, 2000)가 있지만 매우 드물고 제한적이다.

이와 같이 묘사담화가 연구의 중심에서 벗어나 있었던 것은 묘사 기술(skill)이 여러 유형의 담화에 중첩적으로 사용되는 경향 때문일 수 있다. 이러한 특성은 묘사담화를 설명담화의 한 유형으로 분류하거나 이야기담화의 일부 요소로 간주하려는 시도에서도 확인된다(Bal, 1980). 예컨대, 서사 구조를 형태학의 이름으로 꽃피웠던 주네트(Genette, 1972)의 경우 서사의 중요성과 구조를 강조하면서 묘사가 이야기 내 인물이나 사물, 장소 등을 묘사하기 위해 사용된다는 점에서 서사 내 요소라고 간주하기도 했다. 설명담화는 객관적인 정보를 바탕으로 대상에 대해 체계적으로 설명을 제시하는 담화로 정의되는데, 종종 대상에 대한 설명 과정에서 묘사적 요소가 포함된다(Lundine & McCauley, 2016; Ward-Lonergan & Duthie, 2014). 이러한 까닭에 묘사담화는 설명담화의 일종으로 분류되기도 한다(Hohulin, 2001, as cited in MacSaveny, 2010). 하지만 묘사담화에 대한 이러한 다양한 관점은 어찌 보면 묘사담화가 여러 유형의 담화에 중첩적으로 사용될 만큼 중요한 요소임을 방증하는 것이라 볼 수도 있다.

묘사담화는 인물, 동물, 사물, 장소, 풍경, 상황 등을 청자나 독자에게 기술(description)하는 역할을 한다. 화자나 저자는 시각, 촉각, 후각 같은 감각을 활용하여 청자와 독자로 하여금 묘사하는 대상에 대한 시각화, 후각화, 청각화를 이끌면서 대상을 떠올릴 수 있게 한다(Bae, 2016c). 또한, 사물에 대한 묘사 훈련이 학습 성취도에 긍정적인 영향을 미친다고 보고되기도 한다(Richardson & Klecan-Aker, 2000). 뿐만 아니라, 묘사담화는 학령기와 청소년기의 형용사 사용이나(Bae, 2017, 2018) 비유언어 사용과도 연관이 있어(Bae & Park, 2017) 언어 능력의 고급화, 혹은 다른 사람과의 정서적 교감 및 사회성 향상에 영향을 미칠 수 있을 것으로 판단된다.

이와 같이 묘사담화가 학령기 언어발달에 중요한 역할을 담당함에도 불구하고 아직은 묘사담화 연구 자체가 미미한 편이고, 지금까지 진행되었던 묘사담화 연구도 미시구조 요소를 분석하는 데에 그치거나(Bae, 2016c, 2016d, 2017), 드물게 거시구조를 주제로 삼은 연구가 있어도(Hough & Barrow, 2010), 이마저 거시구조 이름으로 담화의 하위 주제를 다루어, 묘사담화 기술의 평가 및 중재를 위한 거시구조 분석 틀이 아직 마련되지 못한 실정이다.

이야기담화의 경우, Stein과 Glenn(1979)에 의해 배경, 사건, 내적반응, 시도, 결과 등의 이야기 문법(story grammar) 같은 거시구조 분석 틀이 제시되면서 내러티브 연구가 더욱 활발해졌고 최근에는 한국어 이야기 평가 도구(Kwon et al., 2018)까지 개발되었다. 설명담화 역시 비교/대조, 절차, 문제/해결, 열거 등과 같은 하위 구조를 찾아 패턴화함으로써 텍스트 차원에서의 거시구조 분석 틀을 마련하려는 노력이 일고 있다(Lundine & McCauley, 2016; Ward-Lonergan & Duthie, 2014). 이러한 흐름에 발맞춰 묘사담화의 경우도 주제별 묘사 문법 같은 분석 틀을 마련할 필요가 있다. 이러한 묘사 문법이 마련된다면 담화에 내재하는 주요 정보 및 정보 간 관계를 파악하는 데에 도움이 될 뿐 아니라(Ehren, 2010) 담화 평가의 틀을 제공하거나 중재 전략에 도움이 될 수 있을 것이다.

이에, 본 연구는 묘사담화의 거시구조 분석 틀을 마련하기 위하여 학령기 아동의 묘사담화에서 어떠한 거시구조 특성이 실제 나타나는지를 귀납적으로 분석함으로써 묘사 문법 요소를 탐색하고자 하였다. 그런데 묘사담화의 경우, 장소, 동물, 사물, 인물 등과 같이 묘사의 대상이 무엇인가에 따라 그 문법 요소가 달라지는 만큼 주제별로 고유한 묘사 문법이 필요할 수 있다. 본 연구에서는 생애 초기 생존에 가장 중요한 것이 양육자임에 주목하여 선행연구(Bae, 2016c)와 동일하게 ‘우리 엄마’를 주제로 선정하였다. 그런 다음 초등학교 아동을 대상으로 ‘우리 엄마’ 주제 글쓰기를 통해 자료를 수집하고 저학년 아동의 인물 묘사 문법 요소를 분석하였다. 이와 같이 본 연구가 초등학교 저학년 아동의 쓰기 자료를 분석 대상으로 삼은 것은 묘사담화가 초등 저학년부터 발달한다고 보고되고(Bae, 2016c, 2017) 있고, 이야기담화에서 구어보다 문어가 길었다는 보고(MaCaulay, 1990)에 근거할 때 묘사도 구어보다 문어에서 길이가 길어질 수 있다고 판단했기 때문이다. 또한, 쓰기가 사고 내용을 조직화하여 철자와 문법에 맞게 기록하는 과정이기 때문에(Graham & Harris,

1999; Jung, 2012) 담화 내용이 보다 정돈되어 학령기 언어발달의 특성을 잘 반영할 수 있다고 판단했기 때문이다.

본 연구는 인물 묘사 문법 요소를 탐색하고 그 특성을 찾아내기 위하여 먼저 묘사담화 자료의 모든 문장을 명제 단위로 분석한 후, 명제별로 묘사 요소를 태깅(tagging)하였다. 본 연구에서는 이러한 1차 분석 과정에서 발견된 애매성 문제에 대해 살펴본 후 빈도와 일관성을 기준으로 인물 묘사 문법 요소를 분류한 후 3회에 걸쳐 자료를 재검토하였다.

또한, 본 연구에서는 인물 묘사 문법 요소와 같은 거시구조 분석과 함께 T-unit, NTW, NDW, 결속표지 같은 미시구조 요소, 그리고 문법 오류 요소를 분석한 후 각 변인 간 상관관계 분석을 통하여 변인에 따른 특성을 파악하고자 하였다. 미시구조 요소 중 결속표지는 어휘결속표지와 문법결속표지(연결어미, 보조사, 접속부사/지시관형사)를 분석하였다. 문법 오류의 경우, 조사와 어미 사용상의 오류, 철자 오류, 띄어쓰기 오류, 구문 오류를 분석하였다.

이와 같은 연구를 통해 초등 저학년 아동의 인물 묘사담화에 근거한 인물 묘사 문법 요소가 추출되어 목록화된다면 향후 학령기 전 학년 아동의 묘사담화 발달 평가를 위한 거시구조 분석 틀을 제공할 수 있게 될 것이다. 본 연구를 통해 인물 묘사 문법 요소의 학년과 성별에 따른 변화 양상을 제시할 수 있다면 학령기 아동의 묘사 능력에 대한 정량적 발달 정보를 제공할 수 있을 것이다. 또한, 거시구조 요소의 발달과 미시구조 요소의 발달이 어떠한 상관관계를 보이는지에 대한 연구 결과는 자연스럽게 맞물려 발달하는 서로 다른 영역의 담화 요소들이 이정표에 따르는지 불균형을 보이는지를 파악할 수 있게 함으로써 언어발달장애 아동의 담화 발달 및 특성을 평가하는 기준을 제공할 수 있을 것이다. 아울러, 묘사담화에 대한 이러한 연구 결과는 담화 유형을 구분하게 하는 특성 정보도 제공할 수 있을 것이다.

본 연구의 연구문제는 다음과 같다.

첫째, 초등 저학년 아동의 묘사담화에는 어떠한 인물 묘사 문법 요소가 사용되는가?

둘째, 학년과 성별에 따른 인물 묘사 문법 요소의 사용 양상은 어떠한가?

셋째, 학년과 성별에 따라 미시구조 및 문법 오류는 어떠한 양상을 보이는가?

넷째, 인물 묘사 문법 요소는 미시구조 및 문법오류 요소와 어떠한 상관관계를 보이는가?

II. 연구 방법

1. 연구 대상

본 연구는 10년에 걸쳐 진행되는 학령기 담화 발달에 대한 횡단 및 종단 연구 프로젝트의 한 부분이다. 횡단 연구는 일반 초등학교에 재학 중인 1학년부터 6학년까지의 전 학년 아동을 대상으로 학년과 성별 정보 이외의 개인정보 없이 세 가지 담화 유형에 대한 쓰기 자료(전 학년)와 어휘구사력검사(3학년 이상) 결과를 수집하였고, 종단연구 자료의 경우 동일한 아동에 대한 자료를 6년 동안 추적하여 수집해야 하므로 IRB(P01-202001-23-016)를 부여받아 개인정보를 제공받고 진행 중이다. 본 논문은 이 과정에서 횡단적으로 수집한 초등 저학년 아동 60명 중 묘사담화 작성을 마친 58명의 자료를 분석한 것이다.

자료 수집에 참여한 저학년 아동은 1학년 19명, 2학년 21명, 3학년 20명이었지만, 이들 중 1학년 1명과 3학년 1명은 세 가지 담화 유형 중 묘사담화를 작성하지 않아 묘사담화 분석 대상에서 제외되었다. 묘사담화를 작성하지 않아 분석 대상에서 제외한 3학년 1명의 경우, 어휘구사력검사는 실시하였으나 부록 1의 어휘구사력검사 결과에는 최종 대상자에 대한 정보만 제시하였다.

쓰기 및 어휘구사력검사에는 동일학교에서 학년별로 1개 반이 참여했으며 반 구성원 중 검사에서 제외된 아동은 없었다. 수집은 모두 일주일 사이에 이루어졌다. 본 연구에서의 묘사담화 자료는 '우리 엄마'를 주제로 한 쓰기 자료였으며 묘사담화 연구 대상 아동의 학년 및 성별 분포는 표 1에서 제시된 바와 같다.

표 1. 연구대상 정보

Table 1. Participants' information

Grade	Girl	Boy	Total
1st grade	8	10	18
2nd grade	9	12	21
3rd grade	9	10	19
Total	26	32	58

교사 보고에 따르면 표 1에 제시한 대상 아동은 모두 학습, 정서, 행동, 언어 등에서 장애가 의심되지 않으며, 이와 관련한 치료 경험이 없다. 본 연구에서 성별 분포는 특별히 통제하지 않았다.

2. 연구 절차

1) 언어발달검사

연구 대상은 서울 소재 초등학교에 재학 중인 1학년부터 3학년까지의 저학년 아동이다. 1, 2학년의 경우 어휘구사력검사를 별도로 실시하지 않았으며 학교에서 단원평가 실시 대상이 아니어서 교사의 주관적 판단에 따라 언어발달 수준에 대한 분포 정보만 제공받았다. 3학년의 경우, 기초학습기능검사(KNISE-BAAT, Park et al., 2013)의 어휘구사력 검사를 실시하였다. 대상 아동의 학습능력 분포에 대한 교사의 주관적 보고, 3학년에 대한 국어 과목 단원평가 결과 분포 및 어휘구사력 검사 결과는 부록 1에서 확인할 수 있다. 한편, 부록 1에 제시된 점수 분포는 3학년 국어 과목 단원평가와 어휘점수 분포를 기준으로 구성되었으며, 1, 2학년은 담임교사의 주관적 평가에 따른 것이어서 점수 구간을 구분하지 않고 제시하였다.

2) 담화쓰기 검사

본 연구는 담화 검사지를 제작한 후 검사방법과 주의점을 기록한 설명서와 함께 배포하였다. 담화 쓰기 검사는 아침 자습 시간에 조용한 교실에서 담임교사에 의해 진행되었다. 교사는 아동들에게 '우리 엄마'에 대해 자유롭게 써보도록 독려한 후 쓰기 활동

을 진행하였다. 쓰기 검사의 시간은 선행연구에서의 시간을 기준으로 삼아 10분을 넘지 않도록 제한하였다.

3. 분석방법

1) 분석 변인

본 연구에서의 분석 변인은 인물 묘사 문법 요소와 함께 표 2에서 제시한 T-unit, NTW, NDW, 결속표지(어휘결속표지, 문법결속표지(연결어미, 보조사, 접속부사/지시관형사)) 및 문법오류(조사오류, 어미오류, 철자오류, 띄어쓰기오류, 구문오류)로 구성하였다.

표 2. 변인 코드

Table 2. Variable codes

Categories	Variables (codes)
Discourse length	T-unit (T-unit) NTW (NTW)
Lexical diversity	NDW (NDW)
Cohesive markers	Lexical cohesive markers (CM2) Conjunctive ending (CM2) Special semantic function auxiliary particle (CM3) Conjunction & Indicative (CM4)
Grammatical Errors	Particle error (GE1) Ending errors (GE2) Spelling errors (GE3) Spacing errors (GE4) Syntactic errors (GE5)

2) 수집 자료에 대한 분석

(1) 인물 묘사 문법 요소 분석

먼저, 1차 분석에서는 인물 묘사 문법 요소의 목록을 정하지 않은 채 명제별로 범주를 분석하여 태깅(tagging)하였다. 예컨대, “우리 엄마는 예쁘다.”와 같은 하나의 문장은 하나의 명제를 포함하고 있고, 이 경우 외적 모습에 대한 속성이라 판단하여 [외모]로 태깅하였다. 그러나 “우리 엄마는 승무원이다. 책 읽기를 좋아하고 요리도 잘한다.”의 경우 두 개의 문장이지만 명제는 세 개다. 즉, 첫 번째 명제는 [직업]이고, 두 번째 명제는 엄마가 [선호]하는 것이며, 세 번째 명제는 엄마의 [능력]으로 분석하였다.

이러한 방식으로 진행한 1차 분석에서 저학년 아동이 묘사담화에서 실제로 사용한 인물 묘사 요소는 엄마가 좋아하는 것, 엄마가 싫어하는 것, 엄마와 함께한 경험, 엄마의 역할, 엄마의 행동, 외모, 직업, 성격, 능력, 엄마에 대한 자신의 감정, 엄마의 건강, 키, 생일, 혈액형, 결혼 연령이었다.

본 연구에서는 키, 생일, 혈액형, 결혼 연령이 각 1, 2회만 나타나 따로 분리할 필요가 없다고 판단하여 [객관적 사실] 범주에 묶었다. 그러나 [직업]은 10회 이상 사용되었고 주요 요소라고 판단되어 [객관적 사실]에 포함시키지 않고 따로 분리하였다. 향후의 연구에서 [객관적 사실]로 묶은 하위 요소들은 재분류 될 수 있을 것이다. 또한, 아동들은 엄마가 좋아하는 것을 주로 기술하였고 엄마가 싫어하는 것은 전체 세 개 학년에서 그 빈도가 3회에 그쳤다. 이에, [선호]와 [혐오]를 묶어서 처리하였다. 엄마의 역할과 행동을 처음에는 따로 분석하였으나 의미적으로 상호 중첩되는 경향이 있어 구분이 어려웠고, 이에 [역할]/[행동]이라는 하나의 범주로 처리하였다. 이와 같은 정리 작업을 통해 최종 [선호/혐오], [경험], [역할/행동], [외모], [직업], [성격], [능력], [감정], [객관적 사실], [건강/신체]와 같은 10개의 인물 묘사 문법 요소를 선정하였다.

표 3은 인물 묘사 요소 분석 예시를 제시한다. 본 연구에 사용한 묘사 문법 요소와 명제별 분석 예시는 부록 2에 샘플로 제시하였다.

표 3. 인물 묘사 요소 분석 예시

Table 3. Sample of analysis on character description elements

Analysis sample	Number of proposition
My mom likes purple. [Favorite] My mom plays piano well [Competency] because (she) is a music teacher at school [Occupation]	3
My mom is generous [Personality], counsels well [Competency], likes to read books [Favorite], is a stewardess [Occupation], and tells me to go to bed. [Role/Behavior]	5

이와 같은 태깅(tagging) 과정에서는 애매한 경우에 대한 일관성 있는 처리가 중요하다. 본 연구에서는 저학년 자료를 분석하면서 문장이 비교적 짧고 말하고자 하는 것이 중의적이지 않았기 때문에 묘사 문법 요소 간 의미적으로 중첩된 경우가 상대적으로 적었다. 그럼에도 불구하고 [역할/행동]과 [성격]을 중심으로 태깅의 기준이 필요한 경우들이 있었다. 예를 들어, “우리 엄마는 모든 일을 꼼꼼하게 하십니다.”, “엄마는 잔소리를 많이 하신다”와 같은 경우 [성격]으로 분석할 것인지, 엄마의 [역할/행동]으로 분석할 것인지 어려움이 있었다. 본 연구에서는 ‘꼼꼼하다’, ‘착하다’와 같이 묘사의 핵심이 상태서술인 경우 [성격]으로 태깅하였고, ‘하다’, ‘대하다’와 같이 묘사의 핵심이 행위인 경우 [행동]으로 분석하였다.

(2) 미시구조 및 문법오류 요소 분석

인물 묘사 문법 요소 이외의 미시구조 변인이나 문법오류 변인의 경우 선행연구(Bae, 2016e)에 근거하여 분석하였다. T-unit의 경우, 등위절은 분할하되 종속절은 분할하지 않았다. 또한, 주어를 생략한 채 “엄마는 과자 좋아해요. 초코레스 안 좋아해여.”처럼 주어가 생략되었어도 “Kim과 Kim(2011)에 근거하여 문맥이 자연스러우면 하나의 T-unit으로 처리하였다”(Bae, 2016e). 또한, 절을 마무리한 경우 불완전한 문장도 T-unit으로 분석하였다. 그러나 주어가 명백히 제시된 문장 내에서 등위절처럼 서술절이 반복되는 경우 따로 분리하지 않았다. 예를 들어, “우리 엄마는 요리을 잘하고 색깔은 보라색을 좋아한다.”와 같이 주어가 제시되고 서술절이 반복되는 경우 하나의 T-unit으로 처리하였다.

보조사 분석에서 주어에 붙어 사용된 보조사 ‘은/는’의 경우 보조사 분석에서 제외하였다는 점과 어휘결속표지를 세분화하지 않았다는 점에서는 선행연구의 기준과 다르다. 보조사에서 주어 뒤의 보조사 ‘은/는’을 제외한 것은 저학년 아동들이 특별한 의미를 부여하지 않은 채 빈번히 사용하여 담화의 응집성에 미치는 영향이 크지 않고 오히려 결속표지로서의 보조사 사용 정보를 왜곡할 수 있다고

판단했기 때문이다. 또한, 어휘결속표지의 하위 구분을 세분화하지 않은 것은 저학년 아동의 묘사담화에서 어휘결속표지의 사용이 미미하여 세분화된 수치의 의미가 크지 않다고 판단했기 때문이다.

4. 신뢰도

채점의 신뢰도 확인을 위하여 연구자의 학령기 담화에 대한 선행연구에서 신뢰도 검사에 참여한 경험이 있는 박사학위를 소지한 연구자에게 채점 기준을 제시한 후 5%에 해당하는 3명의 자료를 채점하도록 하였다. 채점의 최초 일치율은 97.2%였으며 토의 후 100% 일치도를 보였다. 인물 묘사 문법 요소에 대한 내적 신뢰도를 알아보고자 Cronbach's α값을 분석한 결과 .931로 나타났다.

5. 결과처리

학령기 아동의 묘사담화에 나타난 인물 묘사 문법 요소와 그 사용 양상, 나아가 결속표지 사용 및 문법 오류에 대한 분석을 위해 본 연구는 SPSS 18.0 프로그램을 이용하였다. 학년과 성별에 따른 인물 묘사 문법 요소, 결속표지, 문법 오류 등에 대한 변인의 분포를 다변량 분산분석으로 비교하였다. 또한, 학년에 대한 사후 검정으로는 Scheffé를 실시하였다. 변인 간 상관관계 분석을 위해서는 Pearson 상관계수를 사용하였다.

표 4. 학년 및 성별에 따른 묘사 문법 요소의 평균과 표준편차

Table 4. Means and standard deviations of description grammar elements according to grades and genders

Descriptive elements		1st grade		2nd grade		3rd grade	
		Boy	Girl	Boy	Girl	Boy	Girl
DG1	*M*	.70	1.50	.25	.00	.09	.62
	SD	(.949)	(1.069)	(.866)	(.00)	(.302)	(.916)
DG2	*M*	.00	.00	.58	.22	.00	.00
	SD	(.00)	(.00)	(1.24)	(.667)	(.00)	(.00)
DG3	*M*	1.10	.25	.83	2.33	2.00	2.13
	SD	(1.595)	(.463)	(1.030)	(1.323)	(1.342)	(1.246)
DG4	*M*	.10	.50	.08	.00	.27	.50
	SD	(.316	(.756)	(.289)	(.00)	(.467)	(.535)
DG5	*M*	.20	.25	.08	.22	.27	.13
	SD	(.422)	(.463)	(.289)	(.441)	(.467)	(.354)
DG6	*M*	.10	.25	.17	.44	.64	.75
	SD	(.316)	(.707)	(.389)	(.726)	(.505)	(.886)
DG7	*M*	1.70	1.13	.58	.22	.64	.13
	SD	(1.829)	(1.126)	(.793)	(.441)	(.809)	(.354)
DG8	*M*	.00	.00	.67	1.00	.64	.75
	SD	(.00)	(.00)	(1.073)	(1.225)	(.924)	(.886)
DG9	*M*	.20	.62	.08	.67	.55	.38
	SD	(.422)	(.916)	(.289)	(1.118)	(.522)	(.518)
DG10	*M*	.00	.13	.00	.11	.27	.38
	SD	(.00)	(.352)	(.000)	(.333)	(.647)	(.518)

DG1=favorite; DG2=experience; DG3=role/behavior; DG4=appearance; DG5=occupation; DG6=personality; DG7=competency; DG8=emotion; DG9=objective features; DG10=physical features.

Ⅲ. 연구 결과

1. 거시구조: 인물 묘사 문법

본 연구를 통해 초등 저학년 아동이 작성한 '우리 엄마' 주제 묘사 담화를 분석함으로써 총 10개의 인물 묘사 문법 요소를 추출하였다.

표 4는 학년 및 성별에 따른 각 요소의 평균과 표준편차를 제시한다.

표 4에 제시된 변인별 평균이 학년과 성별에 따라 유의한 차이를 보이는지 확인하기 위하여 다변량 분산분석을 실시하였다. 표 5는 그 결과를 제시한다.

표 5에 따르면, 여섯 가지 변인(DG1, DG3, DG4, DG6, DG7, DG8)에서 학년의 주효과가 나타났다. 성별의 주효과는 전

표 5. 학년 및 성별에 따른 인물 묘사 요소 비교

Table 5. Comparison of character description elements according to grade and gender

	Variable	*SS*	*df*	*MS*	*F*
Grade	DG1	9.665	2	4.832	8.071***
	DG2	2.130	2	1.065	2.705
	DG3	17.992	2	8.996	5.926**
	DG4	1.268	2	.634	3.299*
	DG5	.052	2	.026	.156
	DG6	2.671	2	1.336	3.788*
	DG7	12.724	2	6.362	6.030**
	DG8	7.379	2	3.690	4.956*
	DG9	.071	2	.035	.080
	DG10	.878	2	.439	2.920
Gender	DG1	1.850	1	1.850	3.089
	DG2	.205	1	.205	.521
	DG3	.945	1	.945	.623
	DG4	.466	1	.466	2.422
	DG5	.003	1	.003	.016
	DG6	.461	1	.461	1.309
	DG7	3.298	1	3.298	3.125
	DG8	.314	1	.314	.422
	DG9	1.105	1	1.105	2.499
	DG10	.180	1	.180	1.198
G × G	DG1	2.905	2	1.452	2.426
	DG2	.428	2	.214	.544
	DG3	13.421	2	6.710	4.420*
	DG4	.580	2	.290	1.509
	DG5	.207	2	.103	.623
	DG6	.073	2	.037	.104
	DG7	.117	2	.059	.056
	DG8	.278	2	.139	.187
	DG9	1.505	2	.753	1.702
	DG10	.001	2	.001	.004

G × G indicates interaction effect between grade and gender. The codes of variables were indicated in the table 4.
*p<.05, **p<.01, ***p<.001

혀 나타나지 않았으나, 한 가지 변인(DG3)에서 학년과 성별의 상호작용효과가 나타났다.

학년의 주효과가 가장 크게 나타난 인물 묘사 문법 요소는 [선호/혐오]였으며 [능력], [역할/행동], [감정], [성격], [외모]가 그 뒤를 이었다. 학년과 성별의 상호작용 효과는 [역할/행동]에서 나타났다. 이와 같은 결과는 성별에 따른 [역할/행동]에 대한 묘사 빈도가 학년에 따라 달랐기 때문으로 해석된다.

그러나 학년의 주효과와 학년과 성별의 상호작용효과가 어디서 비롯되는지를 파악하기 위해서는 학년 간 사후검정을 실시할 필요가 있었다. 표 6은 그 결과를 제시한다.

표 6. 학년 간 인물 묘사 요소 분포에 대한 사후검정

Table 6. Post-hoc of character description elements among grades

Variables	Grade(I)-Grade(J)		
	1-2	2-3	1-3
DG1	***	-	**
DG2	-	-	-
DG3	*	-	***
DG4	-	-	-
DG5	-	-	-
DG6	-	-	-
DG7	-	-	-
DG8	-	-	-
DG9	-	-	-
DG10	-	-	-

The codes of variables were indicated in the table 4.
*p<.05, **p<.01, ***p<.001

[선호/혐오]의 경우, 1학년과 2학년 간, 1학년과 3학년 간 차이는 유의하였다. 그러나 2학년과 3학년 간 차이는 유의 수준에 이르지 않았다. 이는 1학년 아동들이 '우리 엄마'를 묘사하면서 엄마가 좋아하거나 싫어하는 것을 빈번히 언급했던 것과 달리 2학년과 3학년은 그 빈도가 유의하게 줄었기 때문이다. 이러한 결과는 [선호/혐오]가 인물 묘사에서 초기 수준의 지표가 될 수 있음을 시사한다. [역할/행동]의 경우 각 학년 간 차이가 모두 유의 수준을 넘는 양상을 보였다. 즉 학년이 올라가면서 큰 폭으로 묘사 빈도가 높아졌다. 따라서 인물에 대한 [역할/행동] 요소는 학령기 중기의 인물 묘사 발달 지표가 될 수 있을 것이다. 그러나 2학년에서만 유난히 두드러졌던 [경험] 묘사의 원인은 파악하기 어려웠다.

[능력], [성격], [감정], [외모]의 경우 다변량 분산분석에서 학년의 주효과가 나타났지만 사후검정에서는 각 학년 구간에서의 차이가 유의 수준에 이르지 않았다. 이러한 결과는 이 변인들이 학년이 올라가면서 유의한 변화를 보였으나 특정 구간에서의 두드러진 변화는 없었음을 의미한다.

[역할/행동]의 경우, 학년과 성별의 상호작용효과가 나타났는데, 이는 2학년에서 가장 큰 성별 격차가 있었고, 1학년과 3학년에서는 그 격차가 반대로 줄어들었기 때문으로 해석된다.

2. 미시구조: T-unit, NTW, NDW, 결속표지

학년과 성별에 따른 담화 길이와 결속표지 요소 분포를 파악하기 위하여 T-unit, NTW, NDW, 어휘결속, 문법결속(연결어미, 보조사, 접속부사/지시관형사)를 분석하였다. 표 7은 이들 변인에 대한 평균과 표준편차를 제시한다.

표 7. 학년과 성별에 따른 미시구조 요소의 평균과 표준편차

Table 7. Means and standard deviations of microstructure elements according to grades and genders of children

	1st grade		2nd grade		3rd grade	
	Boy	Girl	Boy	Girl	Boy	Girl
T-unit	3.70 (1.160)	4.00 (1.414)	3.00 (1.128)	4.44 (1.236)	4.36 (1.362)	5.50 (.926)
NTW	23.60 (7.749)	25.25 (6.964)	24.83 (9.815)	37.67 (14.942)	28.64 (15.680)	29.37 (10.281)
NDW	17.00 (5.538)	19.00 (5.425)	18.75 (7.250)	23.89 (8.462)	20.27 (9.880)	22.37 (7.386)
CM1	.50 (.850)	.38 (.518)	1.42 (1.443)	3.67 (3.240)	2.09 (1.868)	2.62 (2.066)
CM2	.90 (1.197)	1.63 (1.923)	2.50 (1.567)	4.00 (2.784)	2.55 (3.205)	3.13 (1.727)
CM3	1.00 (1.333)	.38 (.744)	.67 (.492)	1.33 (1.581)	1.09 (1.446)	1.00 (1.604)
CM4	1.10 (.994)	.75 (.886)	.58 (.669)	1.33 (1.225)	.91 (1.300)	.63 (.916)

The codes of variables were indicated in the table 2.

변인에 따른 평균 분포가 학년 간, 성별 간 유의한 차이를 보이는지 확인하고자 다변량 분산분석을 실시하였다. 표 8은 그 결과를 제시한다.

표 8. 학년과 성별에 따른 미시구조 요소 비교

Table 8. Comparison of microstructure elements according to grades and genders

		SS	*df*	*MS*	*F*
Grade	Tunit	16.69	2.00	8.343	5.644**
	NTW	454.78	2.00	227.390	1.708
	NDW	134.83	2.00	67.414	1.172
	CM1	50.05	2.00	25.026	7.227**
	CM2	40.88	2.00	20.438	4.228*
	CM3	1.38	2.00	.692	.442
	CM4	.40	2.00	.198	.191
Gender	Tunit	13.06	1.00	13.062	8.836**
	NTW	364.69	1.00	364.692	2.739
	NDW	134.41	1.00	134.412	2.337
	CM1	11.13	1.00	11.129	3.214
	CM2	12.38	1.00	12.380	2.561
	CM3	.00	1.00	.004	.002
	CM4	.02	1.00	.021	.020
G × G	Tunit	3.28	2.00	1.639	1.108
	NTW	447.30	2.00	223.651	1.680
	NDW	31.30	2.00	15.650	.272
	CM1	14.63	2.00	7.314	2.112
	CM2	2.42	2.00	1.208	.250
	CM3	4.06	2.00	2.028	1.295
	CM4	3.74	2.00	1.871	1.799

G × G indicates interaction effect between grade and gender. The codes of variables were indicated in the table 2.
*p<.05, **p<.01, ***p<.001

학년에 따른 미시구조 요소의 유의한 차이는 T-unit, 어휘결속, 연결어미에서만 나타났다. 이러한 차이가 학년 구간 중 어느 구간

에서 비롯하는지 파악하고자 사후검정을 실시하였다. 그러나 사후검정 결과에서는 학년별 유의한 차이를 일으킨 뚜렷한 구간이 나타나지 않았다.

이러한 결과는 미시구조 변인들이 학년에 따라 증가하면서 학년에 따른 변화가 유의 수준에 이르기는 했지만 뚜렷하게 하나의 구간에서 큰 변화를 일으키기보다는 점진적 변화의 누적에 의한 결과였음을 의미한다.

3. 문법 오류

저학년 묘사담화에 나타나는 학년과 성별에 따른 문법 오류의 변화를 살펴보기 위하여 조사, 어미, 철자, 띄어쓰기, 구문 오류를 분석하였다.

표 9. 문법 오류의 평균과 표준편차

Table 9. Means and standard deviations of grammatical errors

Error types	1st grade		2nd grade		3rd grade	
	Boy	Girl	Boy	Girl	Boy	Girl
GE1	.30 (.483)	.63 (1.061)	.50 (.674)	.33 (.707)	.18 (.405)	.25 (.463)
GE2	.60 (.843)	1.13 (.835)	.92 (.900)	.33 (.500)	.27 (.467)	.25 (.463)
GE3	3.70 (3.498)	2.63 (3.739)	2.75 (2.379)	3.11 (3.951)	1.36 (1.502)	.25 (.463)
GE4	12.30 (6.038)	10.38 (4.274)	7.00 (3.618)	12.22 (9.757)	7.36 (4.225)	2.38 (1.923)
GE5	.50 (.707)	.50 (.756)	.75 (.754)	.89 (.928)	.27 (647)	.13 (.354)

The codes of variables were indicated in the table 2.

학년을 기준으로 살펴보면, 조사오류는 1, 2, 3학년 평균이 .463, .417, .216으로 학년이 올라가면서 감소하는 양상을 보였다. 즉, 1, 2학년에 많이 나타나던 조사 오류가 3학년에 이르면 반으로 줄어들었다. 어미 오류는 .863, .625, .261로 학년이 올라가면서 조사오류와 유사한 감소 양상을 보였다. 철자 오류 역시 1학년과 2학년 평균이 3.22와 2.90이었으나 3학년에서 .89로 급격하게 감소하였다. 띄어쓰기는 1학년에서 2학년으로 올라가면서 11.44에서 9.24로 감소하고, 다시 3학년에서 5.26으로 감소하였다. 즉, 조사, 어미, 철자, 띄어쓰기 오류가 모두 3학년에 급격히 줄어드는 양상이 나타났다. 이러한 결과는 기본적인 문법 능력이 3학년 시기에 새로운 단계로 접어든다는 것을 암시한다.

반면, 구문 오류의 경우 .50, .81, .21로 불규칙한 양상을 보였다. 그러나 그 원인을 파악하고자 문맥을 면밀히 살펴보았을 때, 구문 오류가 2학년에서 갑자기 증가하였던 것은 문법 능력의 하향화가 아니라 1학년이 짧은 단문을 사용한 것과 달리 2학년은 문장 길이가 길어지면서 오류도 늘었다는 것에서 그 이유를 찾을 수 있었다. 즉, 1학년의 짧은 단문에서는 구문 오류가 나타나지 않았지만 2학년이 되어 상대적으로 문장 길이가 길어지면서 구문 오류가 증가했다가 3학년이 되면서 안정화되는 양상을 보였기 때문이다.

이러한 학년 간 차이가 통계적으로도 유의한 것인지 파악하고자 다변량 분산분석을 실시하였다. 표 10에서 그 결과를 볼 수 있다.

표 10. 학년과 성별에 따른 문법오류 비교

Table 10. Comparison of grammatical errors according to grade and gender

	Grammar error	*SS*	*df*	*MS*	*F*
Grade	GE1	.636	2	.318	.747
	GE2	3.341	2	1.671	3.358*
	GE3	62.703	2	31.352	3.889*
	GE4	412.103	2	206.051	6.842**
	GE5	3.762	2	1.881	3.664*
Gender	GE1	.081	1	.081	.190
	GE2	.010	1	.010	.021
	GE3	5.257	1	5.257	.652
	GE4	4.503	1	4.503	.150
	GE5	.000	1	.000	.000
G × G	GE1	.576	2	.288	.678
	GE2	2.935	2	1.468	2.950
	GE3	6.961	2	3.480	.432
	GE4	270.364	2	135.182	4.489*
	GE5	.200	2	.100	.195

G × G indicates interaction effect between grade and gender. The codes of variables were indicated in the table 2.
*p<.05, **p<.01

학년의 주효과는 조사오류를 제외한 모든 영역에서 나타났지만 성별의 주효과는 나타나지 않았다. 학년과 성별의 상호작용효과가 띄어쓰기 오류에서만 나타났다.

이러한 결과는 학년이 올라가면서 어미 변화, 철자, 띄어쓰기, 구문 오류가 점차적으로 감소하였음을 의미한다. 다만, 띄어쓰기 오류에서 학년과 성별의 상호작용효과가 나타난 것은 그림 1에서 확인할 수 있는 것처럼 1, 3학년은 여아의 띄어쓰기 오류율이 낮았으나 유독 2학년에서만 여아의 띄어쓰기가 높았기 때문이다. 1학년에서 3학년으로 가면서 글의 길이가 길어지고 문장의 복잡도가 높아졌는데 그 과도기적 현상으로 2학년 아동들의 문법 오류가 늘어났다가 3학년이 되면서 오류가 줄어든 것으로 해석된다.

그럼에도 불구하고 띄어쓰기에서 성별 간 유의한 차이가 나타나지 않은 것은 그림 1에서 볼 수 있는 바와 같이 1, 3학년 경향과 2학년 경향 간 상쇄효과 때문인 것으로 해석된다.

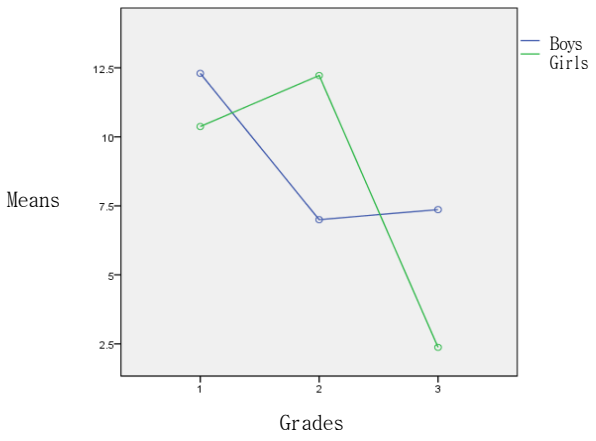

그림 1. 학년과 성별에 따른 띄어쓰기 오류

Figure 1. Spacing errors according to grades and genders

사후검정을 통해 학년 간 차이를 좀 더 상세히 살펴보았다. 표 11은 그 결과를 제시한다.

표 11. 학년에 따른 문법 요소에 대한 사후검정
Table 11. Post-hoc of grammatical errors according to grades

Variables	Grade(I)-Grade(J)		
	1-2	2-3	1-3
GE1	-	-	-
GE2	-	-	-
GE3	-	-	-
GE4	-	-	**
GE5	-	*	-

The codes of variables were indicated in the table 2.
*p<.05, **p<.01, ***p<.001

사후검정 결과를 살펴보면 문법오류의 경우 특별한 학년 구간에서의 격차는 두드러지지 않은 편이다. 띄어쓰기의 경우도 1, 2학년 간 차이나 2-3학년 간 차이는 유의수준에 이르지 않다가 1학년과 3학년 간 격차만 유의 수준에 해당하였다. 이는 특정 학년 구간에서의 두드러짐 없이 학년이 올라가면서 띄어쓰기 오류 감소가 누적된 결과로 해석된다.

구문오류의 경우는 2학년과 3학년의 격차가 유의한 것으로 나타났는데 이는 상기의 예측 내용을 뒷받침하는 결과다. 즉, 2학년의 문장 길이가 길어지면서 유난히 구문오류가 많아졌고 3학년에 이르러 문장 구성 능력이 안정화되면서 구문오류가 줄어들었음을 의미한다.

4. 상관관계

본 연구에서는 초등 저학년 아동의 인물 묘사담화를 구성하는 변인 간 상관관계를 피어슨 상관계수를 통해 분석하였다. 부록 3에서 유의 수준과 함께 제시한 모든 변인 간 상관계수를 인물 묘사 문법 요소, 미시구조 요소, 문법 오류 요소별로 살펴보면 다음과 같다.

1) 인물 묘사 문법 요소

인물 묘사 문법 요소 간 상관관계, 그리고 인물 묘사 문법과 다른 변인과의 상관관계를 분석하였다. 그 결과, [선호/혐오]는 [역할/행동], [감정]과 유의한 부적 상관관계를 보인 반면, 문법 오류 중 조사 오류, 어미 오류, 철자 오류와는 정적 상관관계를 보였다. 이러한 결과는 1학년 아동들이 '우리 엄마'를 묘사하면서 '우리 엄마'가 좋아하거나 싫어하는 것을 중시하였고, 문법 오류가 많았음을 의미한다.

[역할/행동]의 경우, [선호/혐오] 및 [능력]과 부적 상관관계를 보였으나 [감정]과는 정적 상관관계를 보여, 학년이 올라갈수록 '우리 엄마'의 [역할]이나 '우리 엄마'에 대한 [감정]을 기술하는 경향을 보였다. [역할/행동]과 [감정]이 T-unit이나 결속표지 요소와는 높은 정적 상관관계를 보였고 문법 오류와는 부적 상관관계를 보였다는 것은 [역할/행동]과 [감정]이 좀 더 높은 수준의 인물 묘사 능력과 관계가 있을 수 있음을 암시한다.

[성격]의 경우, [건강/신체]와 정적 상관관계를 보였고, T-unit이나 연결어미와도 정적 상관관계를 보였다. 반면, 철자 오류와는 부적 상관관계를 보여 학년이 올라갈수록 [성격]이나 [건강/신체] 묘사가 많아지고 철자 오류는 줄어드는 경향을 보였다.

한편, 인물 묘사 문법 요소 중 [외모], [객관적 사실]의 경우 T-unit 수와 정적 상관관계를 보였으나 나머지 변인과는 어떠한 유의미한 상관관계도 보이지 않았다. 또한, 엄마와의 [경험]이나 엄마의 [직업]은 어떠한 변인과도 유의한 상관관계를 보이지 않았다.

2) 미시구조 요소

T-unit은 [역할/행동], [성격]과 가장 높은 정적 상관관계를 보였고 [외모], [건강/신체], [직업]이 그 뒤를 이었다. 결속표지의 경우, T-unit은 연결어미와 가장 높은 정적 상관관계가 나타났고 어휘결속과 보조사가 그 뒤를 이었다. 이러한 결과는 문장의 구성과 담화의 길이에 가장 많은 영향을 줄 수 있는 것이 연결어미일 수 있음을 시사한다. 문법 오류는 T-unit과 뚜렷한 상관관계를 보이지 않았다.

결속표지의 경우, 결속표지 요소 간 상관관계가 높은 것은 자연스러운 결과일 수 있다. 따라서 여기서는 어떠한 결속표지 요소 간 상관관계가 더 높은지 주목할 필요가 있다. 어휘결속표지는 연결어미와 가장 높은 상관관계를 보였고 T-unit, 보조사가 그 뒤를 이었다. 연결어미는 어휘결속, T-unit, 보조사 순으로 높은 정적 상관관계를 보였다. 보조사는 연결어미와 가장 높은 상관관계를 보였고 T-unit과 어휘결속표지가 그 뒤를 이었다. 또한, 결속표지와 가장 높은 상관관계를 보인 인물 묘사 문법 요소는 [감정]과 [역할/행동]이었다.

3) 문법 오류 요소

문법 오류의 경우, 조사, 어미, 철자 오류가 모두 [선호/혐오]와 높은 정적 상관관계를 보였다. 띄어쓰기 오류는 [능력]과 정적 상관관계를 보였다. 반면, 어미 오류는 [역할/행동], [성격]과 부적 상관관계를 보였다.

문법오류 간 상관관계에 주목하면, 조사 오류는 철자 오류와만 유의한 상관관계를 보였다. 어미 오류는 철자 오류와 유의한 상관관계를 보였으나 조사 오류와 철자 오류 간 상관관계보다는 낮았다. 철자 오류는 모든 문법 오류와 유의한 상관관계를 보였으나 띄어쓰기 오류와 가장 높은 상관관계를 보였고, 구문오류, 조사 오류, 어미 오류 순이었다. 구문 오류가 가장 높은 상관관계를 보인 것은 철자 오류였고, 어미 오류와 조사 오류가 그 뒤를 이었다.

Ⅳ. 논의 및 결론

본 연구는 서울 소재 초등학교에 재학 중인 저학년 아동을 대상으로 '우리 엄마'를 주제로 한 쓰기 자료를 수집한 후 인물 묘사 문법 요소와 함께 T-unit, NTW, NDW, 결속표지(어휘결속표지, 연결어미, 보조사, 접속부사/지시관형사), 문법 오류(조사, 어미, 철자, 띄어쓰기, 구문)를 분석하였다. 또한, 변인 간 상관관계를 분석하여 인물 묘사 문법 요소가 다른 변인과 어떠한 연관성을 보이는지 분석함으로써 학령기 초반의 인물 묘사 문법 요소와 그 특성을 탐색하고자 하였다. 연구 결과, 학년이 올라가면서 외적으로는 담

화의 길이가 길어지고 문법 오류가 줄어들었으며, 내적으로는 결속 표지 사용 능력이 늘고 묘사 요소가 다양해지는 것으로 나타났다.

초등 저학년 아동들은 '우리 엄마'를 묘사하면서 엄마가 좋아하거나 싫어하는 것([선호/혐오]), 엄마와의 [경험], 엄마의 [역할/행동], [외모], [직업], [성격], [능력], 엄마에 대한 [감정], 엄마의 이름, 키, 생일과 같은 [객관적 사실], 엄마의 [건강/신체] 특성을 언급하였다. 본 연구는 이 열 가지 인물 묘사 문법 요소에 대해 학년 및 성별에 따른 평균을 구하고, 학년과 성별에 따라 인물 묘사 문법 요소의 사용이 유의한 차이를 보이는지 다변량 분산분석을 통해 살펴보았다. 그 결과, 학년의 주효과가 나타났으나 성별의 주효과는 나타나지 않았다. 학년과 성별의 상호작용효과는 [역할/행동]에서만 나타났다. 먼저, 학년에 따른 인물 묘사 문법 요소의 사용 양상을 살펴보았을 때, 학년 간 차이가 가장 컸던 것은 [선호/혐오]였고, [능력], [역할/행동], [감정], [성격], [외모]가 순서대로 그 뒤를 따랐다. [선호/혐오]와 [능력]은 학년이 올라갈수록 드물게 사용되었던 반면, [역할/행동], [감정], [성격]은 학년이 올라갈수록 빈번히 사용되었다. 이에 대한 사후검정 결과, [선호/혐오]와 [역할/행동]이 동일한 양상을 보였다. 즉, 1-2, 1-3학년 간 유의한 차이를 보였다. 그러나 그래프를 보면 두 가지 요소는 정확히 대립되는 양상을 보였다. 즉, [선호/혐오]는 1학년에서 높은 빈도로 사용되었다가 2, 3학년으로 가면서 감소했다면, [역할/행동]은 1학년에서는 매우 드물게 사용되다가 2, 3학년으로 올라가면서 증가했다. [감정], [능력], [성격]은 사후검정에서 특별히 유의한 차이를 보이는 학년 구간은 나타나지 않았다. 이는 특별히 두드러진 구간이 없어도 학년이 올라가면서 [감정], [능력], [성격] 묘사에 대한 누적된 차이가 학년의 주효과로 이어졌음을 의미한다. 여기서 주목할 것은 학년에 따라 [능력]은 감소 곡선으로 나타났고, [감정]과 [성격]은 증가 곡선을 보였다는 점이다. 이는 학년이 올라갈수록 [능력]에 대한 묘사는 감소하고 [감정]과 [성격]에 대한 묘사는 증가한다는 것을 의미하는 것이다.

인물 묘사 문법 요소에 대한 이와 같은 분석 결과를 종합하면, 엄마의 [역할/행동], 엄마의 [성격], 엄마에 대한 자신의 [감정]은 학년이 올라가면서 증가하는 반면, 엄마의 [선호/혐오]나 엄마의 [능력]에 대한 묘사는 학년이 올라가면서 감소한다는 것을 알 수 있다. 또한, [선호/혐오]와 [역할/행동]은 대립되는 양상을 보이고 있음을 알 수 있다. 이러한 결과는 그림 2에서의 도식과 같이 정리할 수 있을 것이다.

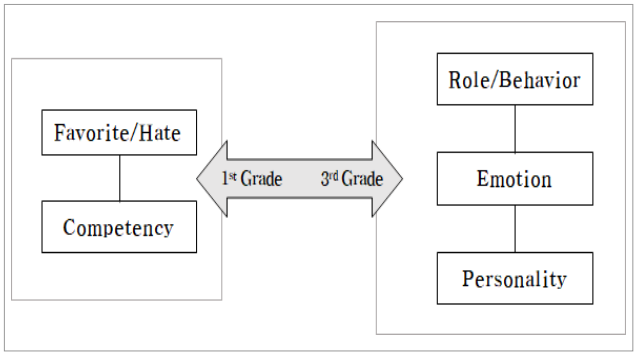

그림 2. 인물 묘사 문법 요소의 구조
Figure 2. Structure of elements of character description grammar

상기에서의 결과에 따르면, 묘사담화를 구성하는 인물 묘사 문법 요소 중 적어도 [선호/혐오]와 [능력] 같은 두 가지 요소는 학령기 초기의 지표가 될 수 있고, [역할/행동], [감정], [성격] 같은 세 가지 요소는 학령기 중기의 묘사 문법 지표가 될 수 있음을 시사한다. 또한, 두 유형이 대립되는 지표가 될 수 있음을 시사한다. 그러나 본 연구는 저학년 아동의 자료만을 분석하였기 때문에 향후 고학년으로 연구 범위가 확장되면 인물 묘사 문법 요소가 추가되거나 하위분류될 가능성이 있다. 따라서 인물 묘사담화의 거시구조 분석 틀에 대한 선행연구를 찾기 어려운 현재의 상태에서 저학년에 대한 본 연구에서의 결과는 구조에 대한 가설을 제시하는 것으로 그 의미를 둘 수 있을 뿐 학령기 전체에 대한 인물 묘사 문법으로 결론 내리기 위해서는 전 학년을 대상으로 한 추가적 연구가 필요하다.

본 연구에서 인물 묘사 문법 요소에 대한 성별의 주효과는 나타나지 않았으나 학년과 성별의 상호작용효과가 [역할/행동]에서 나타났다. 이와 같은 결과는 학년에 따라 성별 차이가 다르게 나타났기 때문으로 해석된다. 즉, 1학년은 엄마의 [역할/행동] 묘사 빈도가 남아 집단에서 높았지만 2학년은 여아 집단에서 더 빈번하게 엄마의 [역할/행동]을 묘사하였다가 3학년에 이르러 남아와 여아가 유사한 빈도로 엄마의 [역할/행동]에 반응했기 때문이다. 본 연구에서는 미시구조 연구에서도 2학년 여아의 T-unit 수가 남아와 유의한 차이를 보였을 뿐 아니라 2학년 여아 집단에서 여러 변인의 우수한 결과를 보였다는 점과 연결하여 살펴볼 필요가 있다.

이러한 결과는 물론 분석 자료의 균형성 문제일 수 있음을 감안해야 하지만, 그림 2에서도 볼 수 있듯이 [역할/행동]은 학년이 올라감에 따라 상승곡선을 그리는 대표적인 묘사 문법 요소라는 점에서 쓰기 발달에 대한 선행연구의 주장과도 비교해 볼 수 있다. 즉, 초등 3, 4학년이 쓰기의 중기 단계에 해당하고(Lesley & Paul, 2007), 이 시기에 이르러 쓰기 자동화가 이루어진다(McCutchen, 2006)는 선행연구 보고에 근거할 때, 전반적인 쓰기 발달 보조에 맞게 인물 묘사 양상도 2학년에서 불안정하게 나타났다가 3학년에 이르러 안정화 양상을 보이는 것으로 해석할 수도 있다. 또한, 이러한 결과는 문장완성검사 자료에 근거하여 성별에 따른 문법형태소의 사용을 비교한 선행연구에서(Bae, 2015) 남아와 여아의 오류율 차이가 2학년에서 두드러지다가 점차 완화되었다는 연구 결과와도 맥을 같이 한다.

본 연구는 학년과 성별에 따른 T-unit, NTW, NDW, 어휘결속표지, 문법결속표지(연결어미, 보조사, 접속부사/지시관형사) 사용에 대해서도 분석하였다. 연구 결과, 학년의 주효과는 T-unit, 어휘결속표지, 문법결속표지에서 나타났고, 성별의 주효과는 T-unit에서만 나타났다. 학년과 성별의 상호작용효과는 나타나지 않았다. 학년의 주효과가 가장 크게 나타난 변인은 내림차순으로 T-unit, 어휘결속표지, 연결어미였다.

학년이 올라가면서 T-unit 수가 증가하였다는 본 연구의 결과는 저학년 아동을 대상으로 동일한 주제와 동일한 방식으로 실시한 선행연구(Bae, 2016c) 결과와도 일치한다. 마찬가지로, 학년이 올라가면서 어휘결속표지와 연결어미가 유의한 차이를 보이며 증가했다는 결과도 선행연구(Bae, 2016c)에서와 일치한다. 결속표지에 대한 이러한 결과는 연구 대상의 연령이 달라 직접적 비교는

어렵지만 논쟁담화와 묘사담화를 비교한 선행연구(Yeom, 2016)에서 수준이 높은 묘사담화일수록 첨가어(additive: and, also, or, for example, for instance, first/second)나 부사어(adversative: but, actually, however, etc.)를 더 많이 사용했다는 보고에 근거할 때 본 연구에서의 결속표지 분석 결과는 묘사담화 능력을 가늠하게 하는 지표가 될 수 있음을 시사한다. 그러나 선행연구(Bae, 2016c, 2016e)에서는 이러한 변인들이 모두 2학년에서 3학년으로 올라가면서 두드러진 변화를 보였던 것과 달리 본 연구에서는 1학년에서 2학년으로 가면서 변화를 보였다. 이러한 차이가 어디서 비롯하는지 그래프를 살펴본 결과, 본 연구에서 2학년 여아 집단에서 T-unit 수를 비롯하여 결속표지 사용빈도가 높았던 것에서 그 이유를 찾을 수 있다. 이는 성별에 따른 T-unit의 사용 빈도가 2학년 여아에서 유의하게 높았던 결과와도 일치하는 것이다.

본 연구는 문법 오류 양상에 대해서도 분석하였다. 그 결과, 조사 오류를 제외한 어미, 철자, 띄어쓰기, 구문 오류에서 학년의 주효과가 나타났다. 성별 간 차이는 없었고, 띄어쓰기에서 학년과 성별의 상호작용 효과가 나타났다. 이러한 결과는 2학년의 경우 여아가 남아보다 띄어쓰기 오류가 많았으나 3학년에서는 남아보다 현저히 띄어쓰기 오류가 감소하였기 때문이다. 이는 앞서 2학년 여아 집단이 미시구조 요소에서 높은 수행능력을 보였던 결과와는 배치되는 것이다. 하지만, 2학년 남아와 여아의 성별 비교에서 T-unit의 수가 여아에서 훨씬 높았던 점을 고려할 때 여아의 담화 길이가 길어지면서 일시적으로 높아졌던 띄어쓰기 오류가 3학년에서 안정화되었기 때문으로 추정된다. 한편, 어미, 철자, 띄어쓰기 및 구문 오류 분석에서는 학년이 올라감에 따라 어미 오류가 점진적으로 감소하는 반면 철자, 띄어쓰기, 구문 오류는 3학년에서 급격히 줄어드는 양상을 보였다. 이러한 결과는 쓰기의 초기, 중기, 후기 단계를 1, 2학년, 2, 3학년, 5, 6학년으로 분류했던 선행연구(Lesley & Paul, 2007)의 주장을 뒷받침할 뿐 아니라 초등학교 2, 4, 6학년의 쓰기 발달에 대한 선행연구(Bae, 2015)에서 "2학년 아동들이 쓰기에는 아직 구어를 그대로 전사하는 양상이 나타났고, 이는 철자오류로 이어졌으며", "2학년에 높은 빈도로 나타났던 띄어쓰기 오류가 4학년에서는 급격히 줄어들었다"는 주장과도 맥을 같이한다.

마지막으로, 본 연구에서는 모든 변인 간 상관관계를 분석하였다. 그 결과, [선호/혐오]는 [역할/행동], [감정]과 부적 상관관계를 보인 반면, 문법 오류와는 정적 상관관계를 보였다. [역할/행동]의 경우, [선호/혐오] 및 [능력]과 부적 상관관계를 보였으나 [감정]과는 정적 상관관계를 보였고 문법 오류와는 부적 상관관계를 보인 반면 결속표지나 T-unit과는 정적 상관관계를 보였다. [성격]의 경우, 철자 오류와는 부적 상관관계를 보인 반면, [건강/신체], T-unit, 연결어미와는 정적 상관관계를 보였다. 또한, [선호/혐오]나 [능력]은 문법 오류와 정적 상관관계를 보였지만 [역할/행동]이나 [감정]은 T-unit 수나 결속표지와 정적 상관관계를 보였다.

이와 같은 결과를 종합하면 학년이 올라갈수록 그림 2의 오른쪽 양상을 보이는 것으로 예측된다. 그러나 본 연구는 피어슨 상관계수를 통해 일대일 상관관계를 분석한 것이어서 인물 묘사 문법 요소, 미시구조 요소, 문법 오류 요소 간 상관관계를 파악하기 위해서는 다중집단 요인분석을 통해 요소 차원별 관계와 함께 그 유의성까지 확인할 필요가 있다.

지금까지 본 연구를 통해 저학년 아동의 묘사담화에 나타난 인물 묘사 문법 요소가 무엇인지 파악할 수 있었다. 또한, 학년이 올라갈수록 담화 길이가 길어지면서 결속표지 사용이 늘고 문법 오류는 줄어드는 경향이 있으며, [역할/행동], [감정], [성격]이나 [건강/신체] 묘사가 많아지고 [선호/혐오], [능력]에 대한 묘사는 감소한다는 것을 파악할 수 있었다.

그러나 본 연구는 다음과 같은 제한점을 갖고 있다. 첫째, 1, 2학년의 경우 별도의 언어발달 검사 없이 교사의 주관적 평가로 점수를 부여하였고, 저학년 아동만을 대상으로 하여 담화 요소에 따른 전반적인 발달 곡선을 파악하는 데에는 제한적이었다. 둘째, 본 연구에서는 직접적으로 묘사담화에 영향을 미칠 수 있는 언어 능력 외에도 주제에 따른 친숙도과 관심도 등의 개인차를 고려하지 않았다. 셋째, 인물 묘사 문법을 다루면서 선행연구를 찾기 어려워 하위 요소에 대한 충분한 논의가 이루어지지 않았다. 넷째, 본 연구에서는 분석 결과를 바탕으로 그림 2와 같은 도식을 도출하였으나 향후 미시구조나 문법오류 변인과의 층위별 관계 도식을 확인하기 위한 다중집단 요인분석을 추가적으로 실시함으로써 가설을 확인할 필요가 있다. 후속 연구에서 고학년 아동에 대한 분석으로 연구의 범위를 확대하면서 이러한 제한점을 보완해 나간다면 본 연구를 통해 파악한 묘사담화의 인물 묘사 문법 요소 목록과 학년에 따른 사용 양상에 대한 정보는 학령기 아동의 묘사담화 능력 평가를 위한 분석 틀 마련에 기여할 수 있을 뿐 아니라 Ehren(2010)에서 언급된 바와 같이 담화를 구성하는 주요 정보 및 정보 간 관계를 파악하도록 도움으로써 읽기 이해 전략 교육에도 활용될 수 있을 것이다. 나아가, 학령기 아동의 전반적 담화 유형별 발달에 대한 이정표의 한 축을 제시하는 데에 기여할 수 있을 것으로 기대된다.

참 고 문 헌

Applebee, A. N. (1978). *The child's concept of story*. Chicago: The University of Chicago Press.

Bae, H. S. (2015). Orthographic, morphological, and syntactic development of school age children depending on sentence completion writing. *Language, 40*(3), 405-423.
[배희숙 (2015). 문장완성형 쓰기 과제에 근거한 학령기 아동의 맞춤법, 형태론, 통사론적 발달 양상. 언어, 40(3), 405-423.]

Bae, H. S. (2016a). *Language development*. Seoul: Hakjisa.
[배희숙 (2016a). 언어발달. 서울: 학지사.]

Bae, H. S. (2016b). A study on story grammar and cohesive markers of school aged children depending on narrative discourse writing. *Journal of Speech-Language & Hearing Disorders, 25*(3), 43-60.
[배희숙 (2016b). 서사담화 쓰기를 통한 학령기 아동의 이야기문법 및 결속표지 연구. 언어치료연구, 25(3), 43-60.]

Bae, H. S. (2016c). Developmental characteristics of microstructure

in descriptive discourse writing of lower grade children of elementary school. *Discourse and Cognition, 23*(3), 21-43.
[배희숙 (2016c). 초등 저학년 아동의 기술담화에 나타난 미시구조 발달 특성 분석. 담화와 인지, 23(3), 21-43.]

Bae, H. S. (2016d). Characteristics of semantic, morphological, and syntactic development in descriptive writing of school-aged children. *Language, 41*(3), 407-429.
[배희숙 (2016d). 학령기 아동의 묘사적 글쓰기에 나타난 의미론적, 형태론적, 통사론적 발달 특성. 언어, 41(3), 407-429.]

Bae, H. S. (2016e). An analysis of use abilities of microstructure elements for exploring characteristics according to discourse types in school-aged children. *Journal of Speech-Language & Hearing Disorders, 25*(4), 77-96.
[배희숙 (2016e). 학령기 아동의 담화 유형 특성 탐색을 위한 기술담화 및 서사담화의 미시구조 요소 사용 능력 분석. 언어치료연구, 25(4), 77-96.]

Bae, H. S. (2017). Frequencies and semantic categories of adjectives used in descriptive texts of school-aged children. *Language, 42*(1), 25-44.
[배희숙 (2017) 학령기 아동의 기술 텍스트에 나타난 형용사 빈도 및 의미범주 분석. 언어, 42(1), 25-44.]

Bae, H. S. (2018). Distribution of semantic categories of verbs used in discourses of youths. *Korean Journal of Linguistics, 43*(4), 737-760. doi:10.18855/lisoko.2018.43.4.004
[배희숙 (2018). 청소년 담화에 나타난 동사의 의미범주 분포. 언어, 43(4), 737-360.]

Bae, H. S., & Park, S. (2017). Developmental aspects of figurative expression according to discourse types in writing of school-aged children. *Communication Sciences & Disorders, 22*(2), 245-256. doi:10.12963/csd.17383
[배희숙, 박성희 (2017) 학령기 아동의 쓰기를 통해 살펴본 담화 유형에 따른 비유 표현 발달 양상. Communication Sciences & Disorders, 22(2), 245-256.]

Bal, M. G. (1980). Descriptions: Etude du discours descriptif dans le texte narratif. *Lalies, 1*, 99-129.

Bento, A. C., & Befi-Lopes, D. M. (2010). Story organization and narrative by school-age children with typical language development. *Pro-Fono Revista de Atualizacao Cientifica, 22*(4), 503-508. doi:10.1590/S0104-56872010000400024

Ehren, B. (2010). Reading comprehension and expository text structure: Direction for intervention with adolescents. In M. A. Nippold & C. M. Scott (Eds.). *Expository discourse in children, adolescents, and adults* (pp. 215-240). NewYork: Psychology Press.

Genette, G. (1972). *Figures III.* Paris: Editions du Seuil.

Gillam, S. L., & Gillam, R. B. (2016). Narrative discourse intervention for school-aged children with language impairment: Supporting knowledge in language and literacy. *Topics in Language Disorders, 36*(1), 20-34. doi:10.1097/TLD.0000000000000081

Graham, S., & Harris, K. (1999). Assessment and intervention in overcoming writing difficulties: An illustration from the self-regulated strategy development model. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools, 30*(3), 255-264.

Hough, S., & Barrow, I. (2010). Descriptive discourse abilities of traumatic brain-injured adults. *Aphasiology, 17*(2), 183-191. doi:10.1080/729255221

Hwang, S. J. (2005). Classifying hortatory and persuasive discourse. *LACUS Forum, 31*, 147-158. Retrieved from http://pascal-francis.inist.fr/vibad/index.php?action=getRecordDetail&idt=17227698

Jun, Y. K., & Kim, W. S. (2016). Adolescents' vocabulary production and syntactic complexity in narrative writing. *Journal of speech-Language & Hearing Disorders, 25*(1), 111-121.
[전유경, 김화수 (2016). 내러티브 쓰기에 나타난 청소년의 어휘 산출과 구문 복잡성. 언어치료연구, 25(1), 111-121.]

Jung, I. J. (2012). *Analysis of writing error types and Research for writing development depending on the sex, year and home-school materials in Lower Classes at Elementary Schools* (Master's thesis). Chonnam National University, Chonnam.
[정인자 (2012) 초등학교 저학년 학생의 성별, 학년, 학습지 유무에 따른 쓰기오류유형 분석 및 쓰기발달에 관한 연구. 전남대학교 석사학위 논문.]

Kim, H. J. (2012). *Characteristics on using cohesion in story-retelling of ADHD and normal children* (Master's thesis). Dankook University. Seoul.
[김효진 (2012). 이야기 다시 말하기에서 나타난 ADHD 아동과 일반 아동의 결속표지 사용 특성. 단국대학교 석사학위 논문.]

Kim, M. J., & Kim, J. M. (2011). Noun development in school-age children and adolescents in expository and narrative texts. *Journal of Speech-Language and Hearing Disorders, 20*(4), 1-21.
[김민정, 김정미 (2011). 설명담화와 경험담화에 나타난 학령기 아동과 청소년의 명사발달 특성. 언어치료연구, 20(4), 1-21.]

Kim, J. A., & Kim, Y. T. (2015). Narrative discourse abilities of adolescents with language disorder. *Journal of Speech-Language & Hearing Disorders, 24*(4), 297-309.
[김정아, 김영태 (2015). 언어발달장애 청소년의 과제 유형에 따른 이야기 담화능력. 언어치료연구, 24(4), 297-309.]

Kuczaj, S. A., & McClain, L. (1984). Of hawks and moozes: The fantasy narratives produced by a young child. In S. A. Kuczaj (Ed.), *Discourse development: Progress in cognitive development research* (pp. 125-146). New York: Springer Verlag. doi:10.1007/978-1-4613-9508-9_6

Kwak, M. Y., & Kwon, D. H. (2013). A study of the omission of subjects in spontaneously produced narratives by children six to nine years of age. *Journal of Speech-Language & Hearing Disorders, 22*(4), 1-16. doi:10.15724/jslhd.2013.22.4.001
[곽미영, 권도하 (2013). 자발적 이야기 산출에서 6-9세 일반 아동의 주어 생략 특성 분석. 언어치료연구, 22(4), 1-16.]

Kwon, E., Jin, Y. S., & Pae, S. (2018). *Korean Narrative Assessment* (KONA). Seoul: Insight of Hakjisa.

[권유진, 진연선, 배소영 (2018). 한국어 이야기 평가. 서울: 학지사 인사이트.]

Kwon, E. (2006). *Narrative discourse ability for school-aged Asperger's syndrome children in a story-retelling task: Story composition cohesive device and clause* (Doctoral dissertation). Hallym University, Gangwon.
[권유진 (2006). 초등 저학년 아스퍼거증후군 아동의 이야기 회상 산출 능력: 이야기 구성, 결속표지, 구문표현. 한림대학교 대학원 박사학위 논문.]

Lesley, L., & Paul, M. (2007). *The writing developmental continuum, literacy* (4th ed.). NewYork: Oxford university Press.

Liles, B. Z., Duffy, R. J., Merritt, D. D., & Rurcell, S. L. (1995). Measurement of narrative discourse ability in children with language disorders. *Journal of Speech and Hearing Research, 38*(2), 415-425. doi:10.1044/jshr.3802.415

Lim, J. A., & Hwang, M. A. (2009). The developmental changes in mazes in the retelling of two types of discourse by elementary school children: A comparison between narratives and expository discourses. *Korean Journal of Communication Disorders, 14*(3), 349-362. uci:G704-000725.2009.14.3.006
[임종아, 황민아 (2009). 초등학교 아동의 다시 말하기에 나타난 mazes 특성: 학년과 담화 유형에 따른 비교. 언어청각장애연구, 14(3), 349-362.]

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*(3), 306-320. doi:10.1044/2016_AJSLP-14-0130

MaCaulay, M. I. (1990). *Processing varieties in English: An examination of oral and written speech across genres.* Vancouver: University of British Columbia Press.

MacSaveny, T. (2010). Towards a description of descriptive discourse. *GIALens, 3*, 1-5. doi:10.1186/s40554-014 -0009

McCutchen, D. (2006). Cognitive factors in the development of children's writing. In C. A. MacArthur, S. Graham, & J. Fitzgerald (Eds.), *Handbook of writing research* (pp. 115-130). New York, London: Guilford Press.

Merlo, S., & Mansur, L. L. (2004). Descriptive discourse: Topic familiarity and disfluencies. *Journal of Communication Disorders, 37*(6), 489-503. doi:10.1016/j.jcomdis.2004.03.002

Moeschler, J., & Reboul, A. (1998). *La pragmatique aujourd'hui*. Paris: Seuil.

Nippold, M., Frantz-Kaspar, M. W., Cramond, P. M., Kirk, C., Hayward-Mayhew, C., & MacKinoon, M. (2007). Conversational and narrative speaking in adolescents: Examining the use of complex syntax. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research, 57*(3), 876-886. doi:10.1044/1092-4388(2013/13-0097

Nippold, M., & Scott, C. (2010). *Expository discourse in children, adolescents, and adults*. New York: Psychology Press. doi:10.4324/9780203848821

Nippold, M. A., Ward-Lonergan, J. M., & Fanning, J. L. (2005). Persuasive writing in children, adolescents, and adults: A study of syntactic, semantic, and pragmatic development. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools, 36*(2), 125-138. doi:10.1044/0161-1461(2005/012

Pae, S. Y., & Lee, S. H. (1996) Study on the story production of Korean children. *Speech-Language Disorder, 1*, 34-67.
[배소영, 이승환 (1996). 한국 아동의 이야기 산출 연구. 말 · 언어장애연구, 1, 34-67.]

Park, K. S., Kim, G. O., Song, Y. J., Chung, D. Y., & Jung, I. S (2013). *KNISE-Basic Academic Achievement Tests* (KNISE-BAAT). Seoul: Korea National Institute for Special Education.
[박경숙, 김계옥, 송영준, 정동영, 정인숙 (2013). 기초학력검사. 서울: 국립특수교육원.]

Reichenberg, M., & Axelsson, S. G (2005). Reading to learn from expository texts. In E. Bruillard, B. Aamotsbakken, S. V. Kundsen, & M. Horsley (Eds.), *Caught in the web or lost in the textbook? Eighth International Conference on Learning and Educational Media* (pp. 279-288). Retrieved from https://iartemblog.files.wordpress.com/2012/03/8th_iartem_2005-conference.pdf

Richardson, K., & Klecan-Aker, J. (2000). Teaching pragmatics to language-learning disabled children: A treatment outcome study. *Child Language Teaching and Therapy, 16*(1), 23-42. doi:10.1177/026565900001600103

Stab, C., & Gurevych, I. (2014). Identifying argumentative discourse structures in persuasive essays. Retrieved from https://www.ukp.tu-darmstadt.de/fileadmin/user_upload/Group_UKP/publikationen/2014/EMNLP_2014_Stab_Preprint.pdf

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* (pp. 53-120). New Jersey: ABLEX Publishing Corporation.

Ward-Lonergan, J. M., & Duthie, J. K. (2014). Expository discourse intervention for adolescents with language disorders. Retrieved from http://sig1perspectives.pubs.asha.org/

Yeom, S. (2016). Use of conjunctions as cohesive devices in Korean high school EFL learners' argumentative and descriptive essays. *Foreign Language Education Research, 19*, 19-43.

부록 1. 참여아동의 학업성취도 (국어)
Appendix 1. Achievement of learning of participants (Korean language)

점수 구간 (점)	1st grade	2nd grade	3rd grade	
	Subjective evaluation	Subjective evaluation	단원평가	Vocabulary
90~100	18	21	4	6
80~90			6	5
70~80			4	3
60~70			2	2
50~60			3	3

부록 2. 인물 묘사 문법 요소 분석 예
Appendix 2. Sample of analysis of character description grammar elements

요소	내용	요소	내용
선호_혐오	우리 엄마는 우리가족을 좋아하다. 우리엄마는 드라마를좋아해요. 우리 엄마는 포도라는 과일을 좋아하고	성격	마음씨 좋고 우리엄마는 착하다. 우리엄마는많이착하다.
공동경험	저는 우리엄마랑 단 둘이 싱가포르에 갔습니다. 유니버셜에서 트렌스포머 4디를 보고 리조트에 와서 게임을 했습니다.	능력	우리 엄마는 수영을 잘합니다. 우리 엄마는 영어왜우기를 잘합니다. 우리엄마는 요리를 잘합니다.
역할_행동	잔소리를 만이하고 심부름을 많이 시킨다 나를 길러주신다. 우리 엄마는 일주일마다 용돈을 주신다.	감정	난 우리 엄마가 좋다. 그래도 나는 우리 엄마가 가장 좋다. 엄마가 혼넷다 그때는 엄마가 조금실타.
외모	우리 엄마는 예쁘다. 우리엄마는 집에선 항상 쌩얼로 다닌다. 엄마는 얼굴이 예쁘시다.	객관적기술	우리엄마는 여자다. 우리엄마는 혈액형이 O형이다. 엄마는 30살 때 아빠와 결혼을 했다.
직업	우리엄마는 간호사다. 우리 엄마는 고등학교선생님이다. 직업은승무원이고	건강신체	우리 엄마는 힘이 세다. 우리 엄마는 아브지만(아프지만) 우리 엄마는 눈이 나빠서 수술로도 눈이 좋아질 수 없다.

부록 3. 변인 간 피어슨 상관계수
Table 3. Pearson correlation coefficients of variables

	DG1	DG2	DG3	DG4	DG5	DG6	DG7	DG8	DG9	DG10	Tunit	CM1	CM2	CM3	CM4	GE1	GE2	GE3	GE4	GE5
DG1	1																			
DG2	-.134	1																		
DG3	-.387**	-.233	1																	
DG4	.204	-.119	-.181	1																
DG5	-.066	-.118	-.056	.051	1															
DG6	-.117	-.151	.072	.128	-.084	1														
DG7	-.013	-.163	-.322*	.081	.192	-.135	1													
DG8	-.275*	-.080	.266*	.054	-.181	.240	-.143	1												
DG9	-.091	-.144	.058	.048	.240	.096	-.094	.032	1											
DG10	.107	-.086	-.110	.213	-.058	.286*	-.037	-.154	.186	1										
T-unit	-.020	-.133	.370**	.325*	.256	.370**	.094	.327*	.318*	.201	1									
CM1	-.106	.015	.378**	-.016	-.028	.072	-.251	.417***	.106	.104	.414***	1								
CM2	-.078	.084	.268*	-.076	.120	.289*	-.078	.403**	.035	.087	.456***	.543***	1							
CM3	-.154	-.049	.329*	-.089	-.038	-.025	.149	.277*	.105	.025	.311*	.310*	.394**	1						
CM4	.027	-.160	.200	-.016	-.073	-.122	.018	.243	-.032	-.002	.120	.283*	.345**	.471***	1					
GE1	.337**	.159	-.178	-.102	-.207	-.132	-.038	.186	-.013	.146	.023	-.012	.118	.307*	.123	1				
GE2	.439***	.135	-.297*	-.082	-.086	.004	-.109	-.196	.053	-.100	-.133	-.164	.014	-.229	-.044	.062	1			
GE3	.286*	.008	-.033	-.201	.018	-.287*	-.042	-.082	.063	-.057	-.055	.090	.099	.134	.221	.334**	.297*	1		
GE4	.085	-.147	.029	-.025	.172	-.232	.279*	.073	.062	-.071	.176	.199	.108	.309*	.521***	.176	.075	.474***	1	
GE5	-.040	.125	.105	-.194	-.224	-.170	-.134	.093	.075	-.130	-.131	-.009	.177	.226	.205	.230	.237	.357**	.160	1

DG1=favorite; DG2=experience; DG3=role/behavior; DG4=appearance; DG5=occupation; DG6=personality; DG7=competency; DG8=emotion; DG9=objective features; DG10=physical features; CM1=lexical cohesive marker; CM2=connective ending; CM3=special particle; CM4=connective adverb; GE1=particle error; GE2=ending error; GE3=orthographic error; GE4=spacing error; GE5=syntactic error.
*p<.05, **p<.01, ***p<.001