

# Development of Narrative Skills of School-Age Children in Story Writing

Hee-Sook Bae<sup>1\*</sup>

<sup>1</sup> Dept. of Speech-Language Pathology, Daelim University College, Professor

**Purpose:** The purpose of this study was to investigate the development of narrative skills of school-age children according to grade (lower, middle, upper) and gender (male, female) by analyzing the macrostructure and microstructure of data collected from story writing.

**Methods:** The written data of 63 children in the second, fourth, and sixth grades were analyzed in four dimensions: macrostructure, microstructure, errors, and correlation. For macrostructure, six story grammar elements (SG1 to SG6) were analyzed. For microstructure, T-unit, NTW, MLT-w, NDW, and cohesive markers (CM1, CM2, CM3, CM4) were analyzed. In addition, four types of errors and the correlations among variables were analyzed.

**Results:** In macrostructure, SG2, SG4, and SG5 significantly increased between lower and middle grades, while these variables decreased between middle and upper grades. SG1 and SG3 significantly increased between lower and middle grades, while their changes between middle and upper grades were not significant. However, SG6 increased greatly in the upper grade, whereas its difference between lower and middle grades was minimal. The main effect of gender was found in SG1 and SG3. In microstructure analysis, the quantitative development and the error decrease were remarkable from lower to middle grade, whereas the sentence length was significantly increased in the upper grade. The main effect of gender was found in NDW and CM1. In the correlation analysis, the highest positive correlation was shown in SG4 to SG5, and the highest negative correlation in SG2 to SG6.

**Conclusions:** These results show how the focus of story grammar elements changes according to grades. This information can be used as basic data for the evaluation and the intervention of narrative skills of school-age children.

**Keywords:** School-age children, narrative, writing, macrostructure, microstructure

**Correspondence:** Hee-Sook Bae, PhD

**E-mail:** hsbae@daelim.ca.kr

**Received:** March 09, 2022

**Revision revised:** March 30, 2022

**Accepted:** April 30, 2022

This work was supported by the Ministry of Education of the Republic of Korea and the National Research Foundation of Korea (NRF-2019S1A5A2A01040479).

**ORCID**

Hee-Sook Bae

<https://orcid.org/0000-0002-9594-2433>

## 1. 서론

인간이 태어나 자라면서 겪게 되는 직접적 혹은 간접적인 경험은 세상을 이해하고 문제를 해결해 나가기 위한 중요한 자양분이 된다. 대개 이러한 경험은 이야기를 통해 나누기 때문에 내러티브는 자신과 타인의 경험을 공유하고, 공감하고, 학습하고, 나아가 경험과 인식의 지평을 넓히는 데에 있어 핵심적인 요소라고 할 수 있다.

내러티브란 “인간의 삶 속에서 일어나는 다양한 행위와 사건에 주목하여 그 의미를 창안해 내고 각 의미 요소들을 전체적인 에피소드 속으로 잘 배열하여 또 하나의 새로운 전체적인 의미를 형성하게 하는 것”(Chang, 2014)이다. 내러티브는 문학, 언어학, 언어치료학, 교육학, 철학, 인류학, 사회학 등 실로 다양한 영역에서

광범위하게 연구되는데(Park, 2013), 이는 내러티브가 얼마나 인간의 삶에 깊고도 넓게 영향을 주는지를 방증한다. 주목할 것은 분야를 막론하고 내러티브 기술이 인간의 언어와 사고 발달에 있어 핵심적 요소임을 인정한다는 점이다.

언어 발달적 관점에서 내러티브 기술은 유아기에 태동되어(Paul & Norbury, 2014) 학령기를 관통하여 발달하고(Kuczaj & McClain, 1984) 청소년을 거쳐 성인에 이르기까지 지속적으로 성숙되어 나간다(Chang & Kim, 2016). 특히, 학령기는 아동이 교실 환경에서 학습과 상호작용을 위해 내러티브 기술을 발달시키는 시기로 내러티브 기술은 교육과정과도 맞물려(Monica & Sten, 2005) 학업 성취도뿐 아니라 언어와 인지에도 결정적인 영향을 미친다고 보고된다(Gillam & Gillam, 2016). 이러한 까닭에 “학령기 아동의 교육과정에서도 담화의 이름으로 화술 영역에서 내러티브 기술 교육이 중시되고”(Jeon, 2018), 내러티브 사고는 교육의 과정과 수단에 걸쳐 핵심적인 거점 역할을 한다(Kang, 2020)고 주장된다.

Copyright 2022 © Korean Speech-Language & Hearing Association.  
This is an Open-Access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution Non-Commercial License (<http://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0>) which permits unrestricted non-commercial use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original work is properly cited.

학령기 언어 발달에 있어 내러티브 기술의 중요성이 부각되면서 관련 연구도 꾸준히 지속되고 있다. 전형적 발달을 보이는 학령기 아동의 이야기에 나타난 이야기 문법이나 결속표지 사용 특성에 대한 연구를 비롯하여(Bento & Befi-Lopes, 2010; Kim, 2018; Kim et al., 2018; Park, 2016, 2012; Shin et al., 2007; Yoon & Pae, 2019), 다문화 가정 아동의 내러티브 기술에 대한 연구(Bae, 2017; Pae et al., 2010), 나아가 언어발달이 지체된 아동을 대상으로 한 내러티브 연구도 꾸준히 이어지고 있다(Conlon et al., 2019; Gillam & Gillam, 2016; Jung & Pae, 2010; Kim, 2012; Lee et al., 2021; Miller, 2013; Nordberg et al., 2015; Son et al., 2021). Conlon 등(2019)은 학령기 자폐스펙트럼장애(autism spectrum disorder) 아동에 대한 내러티브 산출 데이터 분석에서 여아가 남아보다 핵심적 이야기 내용을 더 많이 담았고 등장인물의 계획과 의도에 관련된 기술을 포함한 좀 더 풍부한 이야기를 보여주었다고 보고하였다. Nordberg 등(2015)은 뇌성마비 아동을 대상으로 한 연구에서 수용언어, 표현언어 모두 내러티브 능력과 깊은 상관관계가 있었고, 내러티브 능력은 언어, 시공간, 청각적 기억력 중 특히 청각적 기억력과 높은 상관관계를 보였다고 보고하였다. Miller(2013)는 단순언어장애 아동을 대상으로 이야기 문법을 사용한 언어 중재를 실시한 후 대상 아동의 서술 능력이 향상되었다고 보고하였다. 한국 아동의 경우 Son 등(2021)은 단순언어장애 아동과 읽기부진 아동의 이야기 담화 이해 능력을 분석하였고, Lee 등(2021)은 학령기 난독 아동을 대상으로 담화 이해력을 분석하였다.

또한, 학령기 아동의 구문 구성 능력이나 문법 능력, 혹은 비유언어 사용 능력 등 다양한 언어적 요소를 담화와 텍스트 안에서 분석하려는 연구도 증가하고 있다(Bae & Park, 2017; Guo & Schneider, 2016; Kim & Kim, 2011; Kwak, 2020). Guo와 Schneider(2016)는 전형적 발달을 보이는 학령기 아동과 언어장애 아동을 대상으로 내러티브 과제를 통해 시제와 문법성을 측정하였고 Kwak(2020)은 저학년의 생일이야기에 나타난 이야기 구성 능력과 구문 능력의 관계를 분석하였다. Bae와 Park(2017)은 백설공주 이야기와 내 친구 묘사하기에 나타난 비유 표현을 비교 분석하였다. Kim과 Kim(2011)은 설명과 경험 이야기를 통해 구문발달 특성을 분석하였다.

이와 같이 학령기 내러티브 연구가 국내외적으로 지속되고 있음에도 전형적 발달을 보이는 학령기 한국 아동에 대한 내러티브 연구는 여전히 부족한 실정이다. 더욱이 학령기 아동의 이야기에 대해 거시구조와 미시구조를 모두 조망한 연구는 더욱 제한적이다(Bae, 2016a; Chang & Kim, 2016). 하지만 전형적 발달을 보이는 학령기 아동의 내러티브 발달에 대한 정보는 언어발달이 지체된 아동을 평가하고 중재하는 데 있어서 임상적 기준이 될 수 있어 더 많은 연구가 필요하다. 또한, 거시구조가 이야기의 뼈대를 이룬다면 미시구조는 응집성을 만들어 내고 문장 표현에 관여하는 역할을 하는 만큼 내러티브 기술 발달을 파악하기 위해서는 거시구조와 미시구조를 함께 살펴볼 필요가 있다.

이에, 본 연구는 내러티브 기술이 학령기 동안 어떠한 발달 추이를 보이는지 파악하고자 초등학교 2, 4, 6학년 아동의 이야

기(『토끼와 거북이』) 쓰기에 나타난 거시구조 및 미시구조를 분석하였다. 본 연구에서 쓰기의 주제로 『토끼와 거북이』를 선정한 것은 저학년 아동도 잘 쓸 수 있는 수준으로 성별에 따른 선호도가 뚜렷하지 않은 이야기라고 판단했기 때문이다. 또한, 본 연구가 이야기 쓰기를 통해 학령기 내러티브 발달을 분석한 것은 문어가 학령기 언어발달을 대표하는 핵심적 요소 중 하나이고 쓰기를 통해 좀 더 다듬어진 언어를 살펴볼 수 있기 때문이다. 특히, 쓰기는 ‘사고를 표상하는 장치’(Yoon & Pae, 2019)로 학업 성취의 지표가 될 뿐 아니라(Chang & Kim, 2016) 언어 지식이 통합적으로 작용하는 이야기 쓰기를 통해 글쓰기 능력의 발달도 볼 수 있기 때문이다(Lee & Jung, 2013; Yoon & Pae, 2019).

일반적으로 내러티브 분석은 거시구조와 미시구조로 나뉘어 이루어진다. 거시구조는 이야기의 틀을 이루는 구조로 에피소드의 복잡도나 이야기 문법 요소로 분석하고(Bae, 2021), 미시구조는 이야기의 응집성에 관여하는 결속표지(Shiffrin, 2001)나 어휘와 문장의 생산성과 복잡성 같은 요소를 다룬다(Justice et al., 2010). 어휘와 문장의 생산성 및 복잡성을 살펴보기 위해서는 T-unit, NTW (TNW), NDW, MLT-w, MLC-w 등을 분석한다(Bae, 2016a; Chang & Kim, 2016; Yoon & Pae, 2019). 또한, 결속표지는 주로 어휘결속, 지시대용, 보조사, 접속부사, 연결어미 등을 분석한다(Bae, 2016b; Park, 2016).

본 연구에서도 거시구조의 경우 이야기 문법 요소를 분석하였다. 이야기 문법 요소는 선행연구(Stein & Glenn, 1979)에 근거하여 [배경], [사건], [내적반응], [시도], [결과], [반응]으로 분석하였다(Appendix 2). 미시구조의 경우 응집성을 살펴볼 수 있는 결속표지와 함께 T-unit, NTW, MLT-w, NDW를 분석하였다. 결속표지는 선행연구(Ahn, 2001; Halliday, 1985)에 근거하여 [지시대용] 및 [접속]에 초점을 맞추어 분석하였다. [지시대용]에는 지시관형사, 대명사, 지시형용사를 비롯하여 직시소로 간주되는 명사나 부사를 포함시켰다. [접속]의 경우, 전형적인 접속의 역할을 하는 접속부사와 함께 명제와 명제를 연결하는 역할에 관여하는 명사와 부사도 모두 접속어(CM1)로 분석하였고, 연결어미(CM2)와 보조사(CM3)는 별도의 변인으로 분석하였다(Appendix 3). 아울러, 본 연구에서는 텍스트에 나타난 결속표지 사용 오류(CE1)와 어미활용 오류(GE1), 철자 오류(GE2) 및 띄어쓰기 오류(GE3)와 함께 변인 간 상관관계를 분석하였다.

본 연구의 결과는 전형적 발달을 이루는 학령기 아동의 이야기 쓰기에 나타난 내러티브 거시구조 및 미시구조 요소가 학년과 성별에 따라 어떠한 발달적 추이를 보이는지 제시할 수 있을 것이다. 나아가 문법적 오류의 감소 추이를 비롯하여 여러 변인 간 상관관계가 어떠한지를 살펴볼 수 있을 것이다.

본 연구에서의 연구 문제는 다음과 같다.

첫째, 학령기 아동의 이야기 쓰기에 나타난 내러티브 거시구조 요소는 학년과 성별에 따라 어떠한 차이를 보이는가?

둘째, 학령기 아동의 이야기 쓰기에 나타난 미시구조 요소는 학년과 성별에 따라 어떠한 차이를 보이는가?

셋째, 학령기 아동의 이야기 쓰기에 나타난 결속표지 오류와 문법 오류는 학년과 성별에 따라 어떠한 차이를 보이는가?

넷째, 거시구조 및 미시구조 요소 간 상관관계는 어떠한가?

## II. 연구 방법

### 1. 연구 대상

본 연구는 서울 소재 초등학교에서 전 학년 아동을 대상으로 이야기 쓰기(『토끼와 거북이』)를 통해 자료를 수집한 후 저학년, 중학년, 고학년으로 간주될 수 있는 2, 4, 6학년 아동 65명의 이야기 쓰기 자료 중 이야기 쓰기를 완료한 63명의 자료를 분석하였다.

중학년과 고학년의 경우 개인 정보 없이 국어 단원평가 결과에 따른 점수 분포를 제공 받았다. 이와 함께 기초학력검사(KNISE-BAAT, Kim, 2013)의 쓰기-가형에서 소검사인 어휘구사력검사를 실시하였다. 검사 결과 모든 아동은 15%ile을 넘어서는 것으로 파악되었다. 단원평가 결과와 어휘구사력검사 결과는 Appendix 1에서 제시한 바와 같다.

저학년의 경우 별도의 단원평가나 어휘구사력검사를 실시하지 않아 단원평가 결과처럼 점수 분포를 알 수는 없으나 교사의 주관적 판단에 의거할 때 쓰기를 마무리할 수 있었던 19명은 모두 정상 발달 범주에 해당하는 것으로 보고되었다.

연구 대상자의 학년별, 성별 분포는 Table 1에서 제시한 바와 같다.

Table 1. Participants' information

Grade	Male	Female	Total
2 <sup>nd</sup> grade	9	10	19
4 <sup>th</sup> grade	10	12	22
6 <sup>th</sup> grade	13	9	22
Total	32	31	63

교사에 따르면 대상 아동은 모두 언어적, 정신적, 감각적, 사회적 상호작용 측면에서 특별한 질환이나 장애가 없는 것으로 보고되었다. 본 연구를 위해 특별히 성별에 따른 인원을 통제하지 않았다.

### 2. 연구 절차

#### 1) 언어발달검사

2학년 아동의 경우 21명을 대상으로 이야기 쓰기를 하였으나 2명은 쓰기를 완료하지 못하여 분석에서 제외하였다.

4학년 22명과 6학년 22명은 단원평가 결과에 대한 보고와 함께 기초학력검사(KNISE-BAAT, Kim, 2013) 쓰기-가형의 소검사인 어휘구사력검사를 실시하였다. 어휘구사력검사는 총 20 문항으로 구성되어 있으며 채점은 매뉴얼에 제시한 기준에 따랐다. 채점 후 원점수에 해당하는 학년별 백분위를 검사 매뉴얼의 부록에서 확인하였다. 본 연구의 대상자의 백분위 분포는 Appendix 1에 제시한 바와 같다.

#### 2) 이야기 쓰기

본 연구에서는 『토끼와 거북이』 이야기 쓰기를 통해 학령기 내러티브 자료를 수집하고자 하였다. 『토끼와 거북이』는 연구 설계 단계에서 교사 자문을 구하였을 때 저학년 이야기로 분류되었으나 본 연구가 저학년부터 고학년까지의 아동을 대상으로 학년과 성별에 따른 발달 추이를 보고자 하였으므로 모든 아동이 알고 있는 성별의 선호도가 특별히 두드러지지 않는 이야기로 『토끼와 거북이』를 선택하게 되었다.

이야기 쓰기 자료 수집을 위해 본 연구는 이야기 쓰기 검사지를 제작하였다. 검사지 상단에는 토끼가 언덕 위 나무에 기대어 잠을 자고 거북이는 토끼를 가로질러 열심히 기어가는 한 장면 그림을 제시하였다. 검사를 위해서는 본 연구의 취지, 목적, 검사 방법 및 주의 사항을 미리 문서로 정리하여 교사에게 미리 배포하고 구두 설명을 추가적으로 제공하였다.

교사는 아침 자습 시간에 조용한 교실에서 이야기 쓰기를 진행하였다. 이야기 쓰기는 아동들에게 한 장면 그림이 제시된 『토끼와 거북이』 검사지를 배포하고 이야기를 자유롭게 써보도록 독려한 후 쓰기 활동을 진행하였다. 총 소요 시간은 10분 내외로 안내되었다. 종료 2분 전에 교사가 2분 남았음을 알려 주고 마무리를 할 수 있도록 독려하였다.

### 3. 변인과 분석 기준

본 연구는 학령기 아동의 내러티브 발달을 살펴보기 위하여 크게 거시구조, 미시구조, 오류의 세 부분을 분석 변인으로 살펴보았다.

#### 1) 거시구조

거시구조로는 이야기 문법 요소를 분석하였고, 이를 위해 [배경], [사건], [내적반응], [시도], [결과], [반응]을 변인으로 설정하였다. Table 2에 거시구조 변인과 코드를 제시하였다.

Table 2. Macrostructural variables and codes

Variables	Codes
Setting	SG1
Event	SG2
Internal reaction	SG3
Attempt	SG4
Result	SG5
Reaction	SG6

이야기 문법 요소 분석을 위해 본 연구는 선행연구(Bae, 2016a)에서의 기준에 근거하여 명제별로 분석하였다. 등장인물, 등장인물의 특성, 장소, 시간, 배경상황은 [배경]으로 분석하였다. 이야기 구조상 가장 큰 문제를 야기하게 되는 행동이나 이야기 개시 언급은 [사건]으로 분석하였다. [사건]과 관련한 등장인물의 생각이나 느낌, 아울러 사건과 문제를 해결하고 목표를 달성하려는 계획까지 [내적반응]으로 분석하였다. 문제를 해결하기 위한 계획도 [내적반응]에 포함시켰다. 등장인물이 문제를 극복하려는 행동은 [시

도]로 분석하였고, [시도] 행동으로 인한 직접적인 결과는 [결과]로 분석하였다. 마지막으로 [결과]에 대한 등장인물이나 화자의 정서적 반응과 이야기로부터 도출한 교훈은 [반응]으로 분석하였다.

Table 3은 명제 구분에 대한 예시를 제시하였다. 명제는 대체로 문장의 절과 일치하지만 절을 이루지 않더라도 참, 거짓을 판단할 수 있는 요소를 갖춘 경우 명제로 간주하였다. 본 연구에 사용한 명제별 이야기 문법 요소 분석 예시는 Appendix 2에 샘플로 제시하였다.

**Table 3.** Sample of analysis of proposition number

Analysis sample	Number of proposition
토끼는 쉬고 거북이는 열심히 달리기를 해서 토끼가 지(자고) 있는 데로 오고요.	3
토끼와 거북이는 달리기경주를 하게 되었다. 거북이는 늘이고 토끼는 거북이보다 빠르다.	3
토끼가 자서 거북이가 이겼다.	2
토끼처럼 여유 부리지 말고 거북이처럼 열심히 해야겠다.	2

2) 미시구조 및 오류

미시구조의 경우 최소종결단위(T-unit), 전체 낱말 수(NTW), 서로 다른 낱말 수(NDW)와 함께 최소종결단위의 평균 낱말 수(MLT-w)를 측정하였다. 결속표지는 지시대용과 접속으로 분류한 후 접속을 다시 접속어, 연결어미, 보조사로 분류하여 분석하였다. 이와 함께 결속표지 사용 오류와 문법 오류도 분석하였다. 문법 오류의 경우 어미활용, 철자, 띄어쓰기 오류를 분석하였다. Table 4는 미시구조 분석 변인과 코드를 제시하였다.

**Table 4.** Microstructural variables and codes

Categories	Variables (codes)
Discourse length	Minimally terminable unit (T-unit)
	Number of total words (NTW)
Length of T-unit	Average number of words per T-unit (MLT-w)
Lexical diversity	Number of different words (NDW)
Cohesive markers	Reference and substitution (CM1)
	Conjunctive words (CM2)
	Conjunctive ending (CM3)
	Special semantic function auxiliary particle (CM4)
Errors	Cohesive marker errors (CE1)
	Conjugation errors (GE2)
	Spelling errors (GE3)
	Spacing errors (GE4)

T-unit과 낱말 분석 기준은 선행연구(Bae, 2016a)에 따랐다. 복합어에 대한 판단은 국립국어원의 『표준국어대사전』을 기준으로 삼았다. 예컨대 ‘제자리’, ‘기어가다’, ‘앞서다’는 하나의 낱말로 분석하였고 ‘앞서나가다’, ‘소리 지르다’ 등은 각각의 요소로 분리하여 분석하였다.

4. 신뢰도

분석 자료의 신뢰도를 측정하기 위해 본 연구는 선행연구 과정에서 동일한 작업 경험에 있는 언어재활사 1급 소지자에게 분석 기준을 제시한 후 일부 자료를 함께 분석하면서 의견을 나누었다. 이후 별도로 약 10%에 해당하는 6명의 자료를 재점하도록 하였다. 최초 분석 일치율은 95.12%였으나 토의 후 100% 일치율을 보였다.

5. 결과처리

본 연구는 분석 자료의 통계 처리를 위해 SPSS 18.0 프로그램을 이용하였다. 학년과 성별에 따른 이야기 문법 요소의 분포, 미시구조 변인의 분포, 결속표지 사용 오류와 문법 요소 사용 오류는 다변량 분산분석을 사용하였다. 학년에 따른 사후검정은 Scheffé로 분석하였다. 또한, 변인 간 상관관계는 Pearson 상관계수로 분석하였다.

III. 연구 결과

1. 이야기 문법

초등학교 2, 4, 6학년은 각각 저학년, 중학년, 고학년으로 대표될 수 있다고 보고 이들의 『토끼와 거북이』 이야기 쓰기에 나타난 거시구조를 이야기 문법 요소로 분석한 후 변인별 평균과 표준편차를 분석하였다. Table 5는 학년 및 성별에 따른 변인별 평균과 표준편차를 제시하였다.

**Table 5.** Means and standard deviations of story grammar elements according to grades and genders

Elements	2 <sup>nd</sup> grade		4 <sup>th</sup> grade		6 <sup>th</sup> grade	
	Male	Female	Male	Female	Male	Female
SG1	.22 (.44)	1.30 (.82)	2.60 (1.78)	2.75 (1.36)	1.69 (1.70)	2.67 (1.50)
SG2	4.78 (1.39)	5.40 (2.55)	6.80 (1.81)	6.75 (3.11)	2.62 (2.57)	5.00 (2.55)
SG3	.22 (.44)	.30 (.48)	1.60 (1.51)	2.42 (1.83)	1.38 (1.12)	2.56 (1.42)
SG4	.67 (.50)	.90 (1.10)	2.00 (.94)	2.33 (1.23)	1.54 (1.27)	1.56 (.88)
SG5	.89 (.60)	1.10 (.32)	1.90 (.57)	2.08 (1.24)	1.23 (1.01)	1.33 (.87)
SG6	.44 (.53)	.60 (.84)	1.70 (2.36)	.92 (.67)	7.69 (6.42)	5.44 (1.94)

Note. SG=story grammar; SG1=setting; SG2=event; SG3=internal response; SG4=attempt; SG5=result; SG6=response.

Table 5에 제시된 바에 따르면 4학년에서 증가했던 SG1, SG2, SG4, SG5가 오히려 6학년에서 감소하였고, SG6은 6학년에서 폭발적으로 증가하는 양상을 보였다. SG6의 경우 남아의 표준편차가 높게 나타났다. 이러한 학년과 성별에 따른 변인별 평균이 유의한 차이를 보이는지 확인하기 위하여 다변량 분산분석을 실시하였다. Table 6은 그 결과를 제시하였다.

**Table 6.** Comparison of story grammar elements according to grade and gender

	Variable	SS	df	MS	F
Grade	SG1	39.316	2	19.66	10.27***
	SG2	95.482	2	47.74	7.98***
	SG3	39.329	2	19.66	12.15***
	SG4	19.413	2	9.71	8.78***
	SG5	10.931	2	5.47	7.43***
	SG6	448.617	2	224.31	21.72***
Gender	SG1	8.325	1	8.33	4.35*
	SG2	15.010	1	15.01	2.51
	SG3	7.324	1	7.32	4.52*
	SG4	.585	1	.59	.53
	SG5	.424	1	.42	.58
	SG6	14.197	1	14.20	1.38
G × G	SG1	2.722	2	1.36	.71
	SG2	16.884	2	8.44	1.41
	SG3	3.085	2	1.54	.95
	SG4	.280	2	.14	.13
	SG5	.033	2	.02	.02
	SG6	14.862	2	7.43	.72

Note. G×G indicates interaction effect between grade and gender. SG=story grammar; SG1=setting; SG2=event; SG3=internal response; SG4=attempt; SG5=result; SG6=response. \* $p < .05$ , \*\* $p < .01$ , \*\*\* $p < .001$

Table 6에 따르면, 모든 이야기 문법 변인에서 학년의 주효과가 나타났다. 반면 성별의 주효과는 [배경], [내적반응]에서만 나타났고 학년과 성별의 상호작용 효과는 전혀 나타나지 않았다.

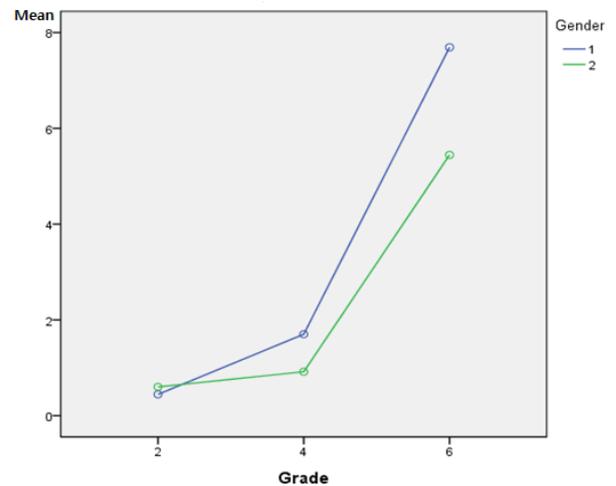
학년의 주효과를 해석하기 위해 사후검정을 실시하였다. 그 결과는 Table 7에서 확인할 수 있다. SG1, SG3는 2-4학년과 2-6학년 간 유의한 차이를 보였고 4-6학년 간 차이는 유의 수준에 이르지 않았다. 이러한 결과는 배경과 내적반응이 저학년에서 중학년으로 올라가면서 크게 증가하였다가 6학년에서는 유의한 차이가 없었음을 의미한다. SG2는 4-6학년 간에 유의한 차이가 나타났으나, 이는 4학년에서 6학년으로 올라가면서 [사진이 증가한 것이 아니라 오히려 큰 폭으로 감소했기 때문이다. SG4, SG5는 2-4학년에서만 유의한 차이를 보였고 분석 결과 2학년에서 4학년으로 올라가면서 큰 폭으로 증가했다가 6학년에서 다시 감소한 것으로 나타났다. 반면, SG6은 2학년과 4학년 간 차이가 크지 않았고 6학년에서 두드러진 증가를 보였다.

**Table 7.** Post-hoc of story grammar elements among grades

Variables	Grade (I)	Grade (J)	I-J	p
SG1	2	4	-1.89	.000***
	4	6	-1.30	.015*
	4	6	.59	.373
SG2	2	4	-1.67	.103
	4	6	1.51	.151
	4	6	3.18	.000***
SG3	2	4	-1.78	.000***
	4	6	-1.60	.001***
	4	6	.180	.894
SG4	2	4	-1.39	.000***
	4	6	-.76	.080
	4	6	.64	.143
SG5	2	4	-1.00	.002**
	4	6	-.27	.600
	4	6	.73	.025*
SG6	2	4	-.75	.761
	4	6	-6.25	.000***
	4	6	-5.50	.000***

Note. SG=story grammar; SG1=setting; SG2=event; SG3=internal response; SG4=attempt; SG5=result; SG6=response.

Figure 1은 이야기 쓰기에서 학년과 성별에 따른 SG6의 분포를 보여준다.



Note. 1=male; 2=female.

**Figure 1.** Mean of SG6 according to grade and gender

6학년 집단에서 SG6의 평균 빈도가 급격히 높아진 현상을 해석하기 위해 SG6을 구성하고 있는 하위범주를 구분하여 살펴보았다. SG6은 [결과에 대한 화자와 등장인물의 반응]과 [이야기로부터 도출한 교훈]으로 구성되어 있는데, 전자의 경우 6학년 남아의 평균이 .69(1.251), 여아는 1.56(1.333)이었으나 후자는 남아가 7.00(6.205), 여아가 3.89(2.934)였다. 즉, 6학년 SG6의 평균이 높아진 것은 주로 [교훈]의 빈도가 높았기 때문이고 남아의 높은 표준편차는 6학년 남아 간 개인차가 컸기 때문으로 해

석된다.

이러한 결과를 종합하면 이야기의 줄거리와 관련된 이야기 문법 요소는 저학년에서 중학년으로 올라가면서 급격히 증가하였다가 고학년에 가서는 줄거리와 관련된 이야기 문법 요소의 사용이 오히려 감소하고 이야기로부터 도출되는 교훈에 집중하였음을 알 수 있다.

**2. 미시구조**

학년과 성별에 따른 이야기 길이와 어휘 다양도, 결속표지 요소 및 오류 양상을 파악하기 위하여 T-unit, NTW, MLT-w, NDW, CM1, CM2, CM3, CM4를 분석하였다. Table 8은 이들 변인에 대한 평균과 표준편차를 제시하였다.

**Table 8.** Means and standard deviations of microstructure elements according to grades and genders of children

	2 <sup>nd</sup> grade		4 <sup>th</sup> grade		6 <sup>th</sup> grade	
	Male	Female	Male	Female	Male	Female
T-unit	5.78 ( 1.39)	7.10 ( 2.92)	14.20 ( 4.52)	14.00 ( 2.22)	12.00 ( 4.55)	13.33 ( 3.74)
NTW	43.00 (11.02)	61.20 (18.99)	106.40 (34.06)	130.50 (23.97)	129.69 (52.77)	138.67 (46.05)
MLT-w	7.56 ( 1.63)	8.99 ( 1.96)	7.66 ( 1.63)	9.34 ( 1.07)	10.98 ( 2.84)	10.44 ( 1.70)
NDW	28.00 ( 5.52)	35.80 ( 7.97)	60.80 (17.34)	70.42 (12.65)	65.15 (22.25)	71.78 (17.75)
CM1	1.00 ( 1.00)	2.00 ( 2.91)	4.20 ( 4.10)	5.92 ( 2.19)	7.38 ( 5.47)	8.22 ( 4.44)
CM2	2.78 ( 1.48)	4.90 ( 1.73)	6.30 ( 5.25)	9.75 ( 5.82)	6.62 ( 3.12)	10.33 ( 4.61)
CM3	4.22 ( 2.28)	5.70 ( 1.83)	8.00 ( 3.37)	10.00 ( 4.49)	12.85 ( 5.63)	15.78 ( 6.82)
CM4	2.67 ( 1.87)	4.20 ( 2.62)	7.50 ( 2.32)	10.25 ( 2.99)	9.31 ( 4.44)	9.22 ( 2.17)

*Note.* T-unit=minimally terminable unit; NTW=number of total words, MLT-w=mean of words per t-unit; NDW=number of different words; CM1=referential substitution; CM2=conjunctive words; CM3=conjunctive endings; CM4=special semantic particles.

전체적으로 대상 아동들은 주어진 10분여 동안 이미 알고 있는 『토끼와 거북이』 이야기를 작성하는 데에 평균 104.17개의 NTW(남아 98.03, 여아 110.52), 56.44개의 NDW(남아 53.34, 여아 59.65)를 사용하였다. 결속표지는 전체적으로 텍스트 전체의 27.69%를 차지하였는데, 결속표지 중에서 접속이 차지한 비중은 22.93(남아 21.65, 여아 24.10)%로 나타났다. 결속표지 하위 유형별로 빈도를 비교해 보면 연결어미 사용이 가장 많았고, 보조사, 접속어, 지시대응이 그 뒤를 따랐다.

이러한 미시구조 요소의 분포가 학년과 성별에 따라 어떠한 차이를 보이는지 분산분석을 실시하였을 때 그 결과는 Table 9에서

**Table 9.** Comparison of microstructure elements according to grades and genders

	Variables	SS	df	MS	F
Grade	T-unit	658.46	2	329.23	27.20***
	NTW	74956.77	2	37478.38	29.94***
	MLT-w	75.10	2	37.55	10.09***
	NDW	16319.45	2	8159.73	33.84***
	CM1	398.89	2	199.45	14.12***
	CM2	257.89	2	128.94	7.72***
	CM3	887.89	2	443.95	22.06***
	CM4	419.41	2	209.70	23.41***
Gender	T-unit	10.35	1	10.35	.86
	NTW	4513.57	1	4513.57	3.61
	MLT-w	11.21	1	11.21	3.01
	NDW	992.23	1	992.23	4.12*
	CM1	21.69	1	21.69	1.54
	CM2	148.17	1	148.17	8.87***
	CM3	70.53	1	70.53	3.51
	CM4	30.25	1	30.25	3.38
G × G	T-unit	8.26	2	4.13	.34
	NTW	624.14	2	312.07	.25
	MLT-w	15.58	2	7.79	2.09
	NDW	24.47	2	12.25	.05
	CM1	2.34	2	1.17	.08
	CM2	7.21	2	3.60	.22
	CM3	5.51	2	2.76	.14
	CM4	21.76	2	10.88	1.21

*Note.* G×G indicates interaction effect between grade and gender. CM1=referential substitution; CM2=conjunctive words; CM3=conjunctive endings; CM4=special semantic particles.

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

제시한 바와 같다.

분산분석 결과 학년의 주효과는 미시구조 요소의 모든 변인에서 나타났으나 성별의 주효과는 NDW, CM2에서만 나타났다. 학년과 성별의 상호작용 효과는 전혀 나타나지 않았다. 성별의 주효과가 나타난 NDW, CM2는 여아가 남아에 비해 전 학년에서 더 다양한 낱말을 사용했고 접속어 사용 빈도가 높았기 때문으로 해석된다.

학년의 주효과가 나타났던 미시구조 변인을 좀 더 들여다보기 위해 사후분석을 실시하였다.

T-unit, NTW, NDW에서 모두 2-4, 2-6학년 간 유의한 차이가 나타난 반면 4-6학년 간에는 나타나지 않았다. 이러한 결과는 텍스트의 길이와 어휘 다양도가 2학년에서 4학년으로 올라가면서 큰 폭으로 증가했으나 4학년에서 6학년으로 올라가면서는 변화가

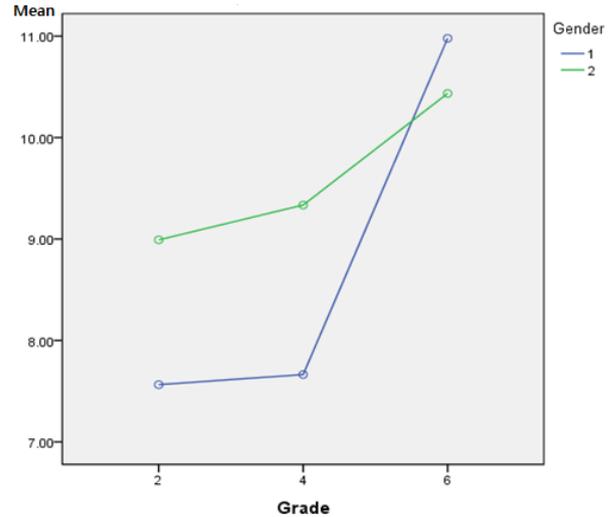
완만했음을 의미한다.

**Table 10.** Post-hoc of microstructure elements among grades

Variables	Grade (I)	Grade (J)	I-J	p
T-unit	2	4	-7.62	.000***
	4	6	1.55	.345
NTW	2	4	-66.97	.000***
	4	6	-13.82	.437
MLT-w	2	4	-.26	.912
	4	6	-2.44	.001***
NDW	2	4	-33.94	.000***
	4	6	-1.82	.927
CM1	2	4	-3.61	.013*
	4	6	-2.59	.082
CM2	2	4	-4.29	.006**
	4	6	.05	.999
CM3	2	4	-4.09	.019*
	4	6	-4.95	.002**
CM4	2	4	-5.53	.000***
	4	6	-5.80	.000***
	2	6	-.27	.955

Note. T-unit=minimally terminable unit; NTW=number of total words; MLT-w=mean of words per t-unit, NDW=number of different words; CM1=referential substitution; CM2=conjunctive words; CM3=conjunctive endings; CM4=special semantic particles.  
\* $p < .05$ , \*\* $p < .01$ , \*\*\* $p < .001$

이와 달리 MLT-w는 4-6학년에서 유의한 차이를 보인 반면 2-4학년 간 차이는 유의 수준에 이르지 않았다. 이는 T-unit 수는 저학년에서 중학년으로 올라가면서 양적 증가가 두드러졌으나 T-unit의 길이는 고학년에 이르러서야 뚜렷한 변화를 보였기 때문이다(Figure 2).

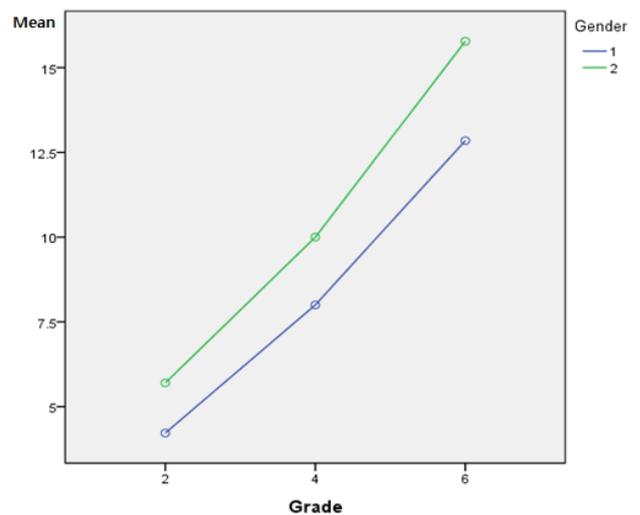


Note. 1=male; 2=female.

**Figure 2.** MLT-w according to grade and gender

결속표지의 경우 CM1, CM2, CM4에서 2-4, 2-6학년 차이는 유의하게 컸으나 4-6학년 간에는 큰 변화가 없었다. 즉, 지시대용, 접속어, 보조사 사용이 중학년에서 급격히 증가하였다가 6학년에 이르러서도 큰 변화가 없었음을 의미한다.

그러나 CM3은 2-4, 2-6, 4-6학년 간 모든 차이가 유의 수준을 넘어섰다. 이러한 결과는 연결어미 사용에 있어서 학년이 올라감에 따라 모든 학년 구간에서 유의한 차이를 보이며 증가하였음을 의미한다(Figure 3). 이는 앞서 살펴본 MLT-w의 결과와 맥을 같이한다. 6학년에 T-unit의 평균 단어 수가 늘어나고 연결어미 수가 큰 폭으로 증가했다는 것은 문장이 복잡해지고 정교해졌음을 의미한다.



Note. 1=male; 2=female.

**Figure 3.** Means of CM3 according to grade and gender

### 3. 오류 분석

학년과 성별에 따른 결속표지 및 문법 오류의 변화를 살펴보기 위하여 결속표지 오류와 함께 어미활용, 철자, 띄어쓰기 오류를 분석하였다. Table 11은 오류 변인별 평균과 표준편차를 제시하였다.

**Table 11.** Means and standard deviations of errors

Error types	2 <sup>nd</sup> grade		4 <sup>th</sup> grade		6 <sup>th</sup> grade	
	Male	Female	Male	Female	Male	Female
CE1	2.56 (1.74)	1.40 (1.71)	1.20 (.92)	.58 (.67)	.38 (.96)	.11 (.33)
GE1	2.33 (1.87)	1.10 (1.10)	1.90 (1.85)	.83 (1.40)	.62 (1.94)	.44 (.73)
GE2	5.44 (2.60)	4.30 (5.38)	3.10 (3.64)	2.58 (3.92)	1.38 (2.02)	1.22 (1.30)
GE3	13.22 (8.26)	16.90 (12.80)	27.30 (15.18)	21.00 (16.24)	13.62 (7.74)	8.44 (4.61)

Note. CE1=cohesive marker errors; GE1=conjugation errors; GE2=spelling errors; GE3=spacing errors.

전반적으로 저학년이 고학년보다, 남아가 여아보다 결속표지 및 문법 사용 면에서 더 높은 오류 평균을 보이고 있으나 이러한 차이가 통계적으로도 유의하지 파악하고자 다변량 분산분석을 실시하였다. Table 12는 그 결과를 제시하였다.

**Table 12.** Comparison of errors according to grade and gender

	Error	SS	df	MS	F
Grade	CE1	30.40	2	15.20	11.54***
	GE1	15.21	2	7.60	3.080
	GE2	127.93	2	63.96	5.480**
	GE3	1943.87	2	971.93	7.025**
Gender	CE1	7.19	1	7.19	5.453*
	GE1	10.48	1	10.48	4.244*
	GE2	5.71	1	5.71	.489
	GE3	104.27	1	104.27	.754
G × G	CE1	1.97	2	.98	.747
	GE1	3.38	2	1.69	.684
	GE2	2.46	2	1.23	.105
	GE3	295.41	2	147.71	1.068

Note. G × G indicates interaction effect between grade and gender.; CE1=cohesive marker errors; GE1=conjugation errors; GE2=spelling errors; GE3=spacing errors.  
\* $p < .05$ , \*\* $p < .01$ , \*\*\* $p < .001$

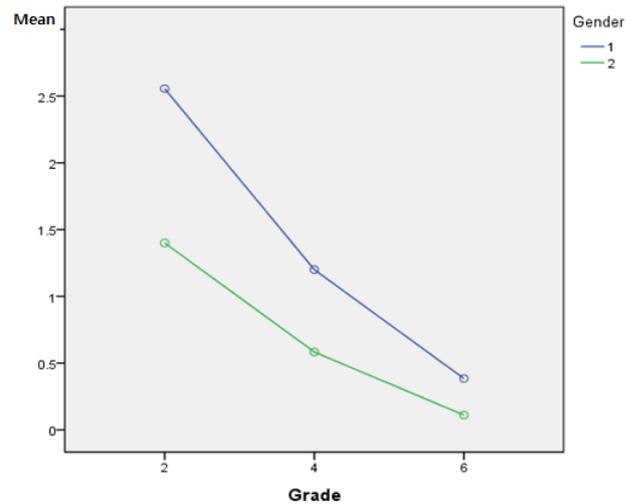
Table 12에 따르면 학년의 주효과가 CE1, GE2, GE3에서 나타났고 성별의 주효과는 CE1, GE1에서 나타났다. 학년과 성별의 상호작용 효과는 전혀 나타나지 않았다. Table 13은 학년에 대한 사후검정 결과이다.

**Table 13.** Post-hoc of grammatical errors according to grades

Variable	Grade (I)	Grade (J)	I-J	p
CE1	2	4	1.08	.015*
		6	1.67	.000***
	4	6	.59	.241
		2	.37	.759
GE1	2	6	1.14	.077
		4	.77	.273
	2	4	2.02	.176
		6	3.52	.007**
GE2	4	6	1.50	.353
		2	4	-8.71
GE3	2	6	3.66	.613
		4	12.36	.004**

Note. CE1=cohesive marker errors; GE1=conjugation errors; GE2=spelling errors; GE3=spacing errors.

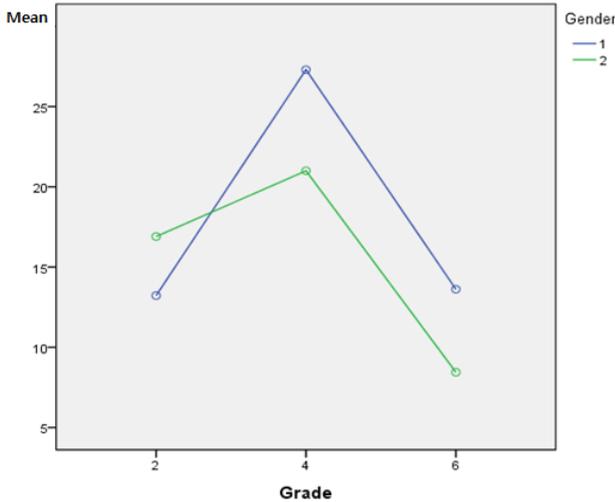
학년의 주효과가 CE1, GE2, GE3에서 나타났으나 학년에 대한 사후검정에서 CE1, 즉 결속표지 오류는 2-4, 2-6학년 간에 차이만 두드러졌고 4-6학년 간 차이는 유의 수준에 이르지 않았다(Figure 4).



Note. 1=male; 2=female.

**Figure 4.** Means of CE1 according to grade and gender

GE2는 2-6학년 간에만 유의한 차이를 보여 철자 오류는 저학년에 고학년에 이르기까지 지속적으로 감소하였음을 의미한다. 반면 GE3은 4-6학년 간 유의한 차이가 나타났다. Figure 5에 따르면 2학년에 4학년으로 올라가면서 오히려 띄어쓰기 오류가 늘었다가 6학년으로 가면서 급격히 줄어드는 양상을 보였다. 중학년에서의 띄어쓰기 오류 증가는 저학년에 중학년에 올라가면서 글의 길이가 두 배 이상으로 증가했는데 이 과정에서 아직 띄어쓰기에 익숙한 중학년이 글의 길이와 함께 띄어쓰기 오류도 많아졌기 때문으로 해석된다.



Note. 1=male; 2=female.

Figure 5. Means of GE3 according to grade and gender

#### 4. 상관관계

본 연구에서는 피어슨 상관계수를 통하여 변인 간 상관관계를 분석하였다. 그 결과는 Appendix 4에 제시된 바와 같다.

##### 1) 이야기 문법 요소

가장 높은 정적 상관관계를 보인 것은 SG4-SG5였고, SG1-SG5, SG1-SG3, SG1-SG4, SG3-SG4가 그 뒤를 이었다. 가장 높은 부적 상관관계를 보인 것은 SG2-SG6이었고 SG5-SG6이 그 뒤를 따랐다.

Table 14. Correlation between variables

	Positive	Negative
$p < .001$	SG4-SG5, SG1-SG5, SG1-SG3, SG1-SG4, SG3-SG4	SG2-SG6
$p < .05$	SG2-SG5	SG5-SG6

Note. SG=story grammar; SG1=setting, SG2=event; SG3=internal response; SG4=attempt; SG5=result; SG6=response.

SG4-SG5의 강한 정적 관계는 [시도]와 [결과]가 분석기준에 의해 긴밀히 연결되어 있기 때문으로 해석된다. SG2-SG6의 강한 부적 상관관계는 학년에 따른 내러티브 쓰기의 발달적 특성에 따른 것으로 해석된다. 즉, 저학년과 중학년이 이야기의 줄거리에 집중하면서 [사진]에 대한 빈도가 높았다면 고학년이 되면서 아동의 이야기에는 줄거리가 줄어들고 [반응]이 증가했기 때문이다.

##### 2) 미시구조 요소

결속표지 요소 간에는 모두 높은 정적 상관관계가 나타났다. 글의 길이를 대표하는 NTW는 NDW와 가장 높은 상관관계를 보였으며 모든 결속표지 요소와도 높은 상관관계를 보였다. 또한, MLT-w가 가장 높은 상관관계를 보인 것은 CM3, 즉 연결어미였

고 접속어, 보조사, 지시대용이 순서대로 그 뒤를 이었다.

##### 3) 오류 요소

오류 요소 상호 간에는 정적 상관관계가 나타났는데, 특히 CE1-GE2가 유의한 상관관계를 보였다. 즉, 결속표지 오류와 철자 오류가 높은 상관관계를 보였다.

오류 요소와 거시구조 요소 간 상관관계를 살펴보면, 결속표지 오류와 문법 오류 요소는 [내적반응], [반응]과 유의한 부적 상관관계를 보인 반면 [사진]과는 정적 상관관계를 보였다.

오류 요소와 미시구조 요소는 대체로 부적 상관관계를 보였으나 띄어쓰기 오류와는 이러한 패턴을 벗어났다. 글의 길이가 길어지면 어휘 다양도도 높아지고 띄어쓰기 오류도 많아졌음을 의미한다. 그러나 T-unit의 길이, 즉 MLT-w는 결속표지 요소처럼 오류와는 부적 상관관계를 보였다.

### IV. 논의 및 결론

본 연구는 초등학교 2, 4, 6학년 아동의 이야기 쓰기에 나타난 거시구조(이야기 문법 요소), 미시구조(T-unit, NTW, MLT-w, NDW, 결속표지[CM1, CM2, CM3, CM4]), 오류(결속표지 오류 [CE1]), 문법 오류[GE1, GE2, GE3]) 및 변인 간 상관관계를 분석함으로써 학령기 아동의 내러티브 기술이 저학년, 중학년, 고학년으로 올라감에 따라 어떠한 발달 양상을 보이는지, 성별에 따라서는 어떠한 차이를 보이는지 살펴보고자 하였다. 연구 결과, 학령기 아동의 이야기에 나타난 거시구조와 미시구조, 오류 및 상관관계는 변인에 따라 다양한 양상을 보였다.

내러티브 거시구조를 살펴보기 위해 이야기 문법 요소를 분석한 결과, 학년의 주효과가 SG1부터 SG6까지 모든 변인에서 나타났다. [배경], [사진], [내적반응], [시도], [결과], [반응] 같은 이야기 문법 요소의 사용이 학년 간 유의한 차이를 보였기 때문이다. 그러나 변인에 따라 다른 분포적 특성을 보였다. 예컨대 [사진], [시도], [결과]는 저학년에 비해 중학년에 이르러 증가했다가 고학년에 이르러 오히려 감소하였다. [배경]과 [내적반응]은 저학년에 비해 중학년에 올라가면서 평균이 대폭 증가했으나 고학년에 이르러 그 수준이 유지되었다. 반면, [반응]은 저학년과 중학년 간 큰 차이를 보이지 않다가 중학년에 이르러 증가하면서 폭발적 증가를 보였다. 이러한 결과는 선행연구(Bae, 2016a)와는 다른 결과다. 본 연구에서도 저학년에 비해 중학년에 이르러 이야기에 대한 짜임새가 전반적으로 올라간 것은 선행연구와 유사했지만 고학년에 이르러 기본적인 이야기 문법 요소 사용이 오히려 감소하면서 에피소드의 직접적인 결과 이후에 나타나는 화자나 등장인물의 정서적 반응과 이야기가 주는 교훈 부분이 폭발적으로 증가했다는 점은 달랐다. 선행연구(Bae, 2016a)와 본 연구가 이야기 수준과 이야기 문법 분석 방법이 유사했다는 점을 고려할 때 이러한 분석 결과의 차이는 이야기 쓰기 검사지의 차이에서 기인할 수 있다고 판단된다. 선행연구에서는 아무런 그림 없이 이야기를 전달해야 했다면 본 연구에서는 이야기의 핵심 장면을 그림으로 제시했기 때문이다. 주어진 시간이 유사할 때 그림이 없는 이야기 쓰기에서는

고학년도 이야기 줄거리 전달에 집중했지만 그림이 제공되었을 때는 줄거리를 간단히 요약하고 이야기 결과에 대한 정서적 반응과 이야기의 교훈에 집중했을 것으로 추정된다.

이야기 문법 요소에 대한 성별의 주효과는 [배경]과 [내적반응]에서 나타났다. 이러한 결과는 여아가 남아보다 의도와 계획에 대해 더 풍부하게 이야기를 기술했다고 보고한 Conlon 등(2019)의 연구 결과와 맥을 같이 한다. 한편, 성별의 주효과가 나타나지 않았지만 SG6 결과 중 두드러지게 높은 고학년 남아의 표준편차는 좀 더 들여다볼 필요가 있다. 고학년 남아의 [반응]을 살펴보면 교훈에 대한 언급이 여아보다 많았고 이는 소수의 남아가 주도함으로써 남아 간 개인차를 넓혔다. 따라서 연구 대상자 수가 많아지면 개인차로 인한 영향은 둔화될 수 있겠으나 왜 이러한 개인차가 남아에게서 유독 두드러졌는지를 확인하기 위해서는 추가적인 연구가 진행되어야 할 것이다.

내러티브 미시구조 요소에 대한 분석 결과, 학년의 주효과가 모든 변인에서 나타났다. 즉, T-unit, NTW, MLT-w, NDW, CM1, CM2, CM3, CM4가 모두 학년 간 유의한 차이를 보였다. T-unit, NTW, NDW를 비롯하여 CM1, CM2, CM4의 경우 저학년에서 중학년으로 올라가면서 큰 폭으로 증가했다가 중학년과 고학년 간에는 유의한 차이가 나타나지 않았다. 특히, 이야기의 전체 길이는 중학년이 저학년보다 두 배 이상 길어졌다. 이러한 결과는 전체 낱말 수와 서로 다른 낱말 수가 저학년에서 중학년으로 넘어가면서 유의한 증가를 보였던 것과 달리 중학년과 고학년의 차이는 없었다는 선행연구(Yoon & Pae, 2019)의 결과와 일치하는 것이다. 또한, 형태소 사전이 저학년에서 고학년으로 올라가면서 증가하였다는 선행연구(Yoon & Pae, 2019) 결과와도 맥을 같이 한다. 정리하면, 이야기 길이와 서로 다른 낱말 수, 지시대용, 접속어, 보조사가 모두 저학년에서 중학년으로 올라가면서 급격한 발달적 상승 곡선을 그렸다가 고학년으로 가면서 완만한 곡선으로 유지되었음을 의미한다.

반면, MLT-w와 CM3는 T-unit, NTW, NDW와는 다른 양상을 보였다. MLT-w의 경우 학년이 올라가면서 증가하는 양상은 유사했으나 학년 간 비교에서 저학년에서 중학년으로 올라가면서 완만한 곡선으로 증가하다가 중학년에서 고학년으로 올라가면서 뚜렷한 차이를 보이며 증가한 것은 T-unit, NTW, NDW, CM1, CM2, CM4와 달랐다. 이러한 결과는 미시구조 변인 중 CM3, 즉 연결어미와 연결하여 생각해볼 필요가 있다. 연결어미는 저학년-중학년, 중학년-고학년, 저학년-고학년 비교에서 모두 유의한 차이를 보였다. 또한, 상관관계 분석에서도 MLT-w가 연결어미와 가장 높은 정적 상관관계를 보였다는 결과와도 관련 지어 생각해 볼 필요가 있다. 이야기 길이나 다양한 낱말의 사용은 저학년에서 중학년으로 올라가면서 두드러진 차이를 보였으나 다양한 연결어미를 사용하면서 문장 길이가 길어진 것은 고학년에 이르러서였음을 의미한다. 이러한 결과는 선행연구(Bae, 2016c)에서 MLT-w가 고학년에 가장 두드러진 증가를 보였다는 결과와 맥을 같이한다. 또한, “복문 산출 시 명제와 명제를 하나의 문장으로 연결하는 장치인 연결어미를 많이 사용하게 된다”는 선행연구(Park, 2016)에서의 주장을 뒷받침하는 것이기도 하다.

결속표지 하위 요소 간 평균을 살펴보면 전반적으로 연결어미

사용이 가장 많았고, 보조사, 접속어, 지시대용이 그 뒤를 이었다. 본 연구에서 접속어 범주를 포괄적으로 분석하였기에 이를 제외한다면, 3학년 아동을 대상으로 이야기 말하기와 쓰기를 비교한 선행연구(Park, 2016)에서 이야기 말하기와 쓰기 모두 연결어미, 보조사, 지시대용 순으로 사용되었다는 결과와 다르지 않다.

성별에 따른 미시구조 분석에서 성별의 주효과는 NDW와 CM1에서만 나타났다. 이는 여아가 남아보다 유의하게 높은 빈도로 지시대용어를 사용했고 어휘 다양도도 높았기 때문이다. NDW와 CM1의 그래프를 살펴보면 두 변인 모두 중학년에서 여아가 남아보다 높아졌다가 고학년이 되면서 간격이 좁아지는 곡선을 그렸다. 이러한 결과는 연구 방법이 달라 직접적인 비교는 어렵지만 쓰기 발달에서 중학년에서 여아가 남아보다 빨리 변화 추세에 합류하고 고학년으로 가면서 남아가 따라잡는 양상을 보였다는 선행연구(Bae, 2016c)에서의 결과와 맥을 같이 한다.

본 연구는 결속표지 오류와 문법 오류를 분석하였다. 연구 결과, CE1, GE2, GE3에서 학년의 주효과가 나타났고 CE1과 GE1에서 성별의 주효과가 나타났다. 그런데 학년의 주효과가 나타난 세 가지 오류 변인은 모두 그 양상이 달랐다. 결속표지 오류(CE1)는 저학년에서 중학년으로 올라가면서 큰 폭의 차이를 보였지만 중학년에서 고학년으로 올라가면서 나타난 차이는 유의 수준에 이르지 않았다. 이는 저학년에서 중학년으로 올라가면서 결속표지 사용 오류가 큰 폭으로 줄었기 때문이다. 철자 오류(GE2)의 경우 학년의 주효과가 나타났음에도 사후분석에서 저학년-중학년, 중학년-고학년 간 차이가 유의 수준에 이르지 않았고 저학년-고학년 간 차이만 유의한 감소를 보였다. 이러한 결과는 학년이 올라가면서 꾸준히, 점진적으로 철자 오류가 감소했음을 보여주는 것이다. 띄어쓰기 오류(GE3)의 경우 저학년-중학년 간 차이는 크지 않았으나 중학년-고학년 간 차이는 두드러졌다. 이는 띄어쓰기 능력이 고학년에 가서야 큰 폭으로 향상되었음을 보여주며 여러 변인 중 가장 늦게 오류가 감소하는 요소임을 의미한다고 하겠다.

오류에 대한 성별의 주효과는 CE1과 GE1에서 나타났다. 특히 중학년에서 남아의 결속표지 오류와 어미 활용 오류가 두드러졌다. 이는 중학년을 기점으로 글의 길이가 큰 폭으로 증가하는 데 어미 활용 오류는 여아의 글에서 먼저 감소하는 양상을 보였음을 의미한다. 그러나 고학년에서는 남아와 여아의 어미 활용 오류 차이가 감소하여 유의 수준에 이르지 않았다.

상관관계 분석에서 이야기 문법 요소의 경우 SG4-SG5가 가장 높은 정적 상관관계를 보였고 SG2-SG6가 가장 높은 부적 상관관계를 보였다. 이러한 결과는 [시도]와 [결과]가 분석기준에 의해 긴 밀히 연결되어 있기 때문으로 해석된다. 이야기 문법 요소 분석 시 등장인물이 문제를 극복하려는 행동은 [시도]로 분석하고, 그로 인한 직접적인 결과는 [결과]로 분석하였기 때문이다. 또한 [사진]과 [반응]의 강한 부적 상관관계는 저학년과 중학년이 이야기의 줄거리에 집중하면서 [사진]을 언급한 빈도가 높았던 반면, 고학년이 되면서 줄거리는 줄어들고 결과에 대한 정서와 이야기의 교훈에 집중하는 내러티브 쓰기의 발달적 흐름 때문인 것으로 해석된다.

한편, 결속표지 요소 간 상관관계는 예외 없이 모두 높은 정적 상관관계를 보였다. 글의 길이나 서로 다른 낱말 수는 문법 오류와는 모두 부적 상관관계를 보였다. NTW와 NDW가 가장 높은

부적 관계를 보인 것은 어미 오류였고 철자 오류와 띄어쓰기 오류가 그 뒤를 따랐다. 이러한 결과는 학년이 올라가면서 이야기 길이, 어휘 다양도, 결속표지가 증가하고 문법적 오류는 감소하는데, 띄어쓰기 오류가 상관관계 중 세 번째 위치를 차지한 것은 글이 길이가 중학년에서 급증하면서 띄어쓰기 오류도 함께 증가했기 때문으로 해석된다.

지금까지의 본 연구 결과를 통해 몇 가지 시사점을 도출할 수 있다. 첫째, 이야기 문법 요소의 사용 능력은 중학년에 이르러 눈에 띄게 발달하지만 고학년으로 가면서 다듬어진 문장으로 이야기를 전달하되 줄거리는 간결해지고 등장인물의 정서나 이야기의 교훈에 더 많은 비중을 두는 경향이 있었다. 이러한 결과는 학령기 동안 이야기 담화가 꾸준히 발달하지만 양적인 변화는 중학년에 이미 나타나고 고학년에서는 질적인 변화가 두드러진다는 것을 시사한다.

둘째, 결속표지 사용에서 지시대용, 접속어, 보조사는 저학년-중학년 사이에 급증했다면 연결어미는 저학년-중학년, 중학년-고학년 간 유의한 격차를 보이며 지속적으로 증가했다. 이는 MLT-w의 사용 양상과 맥을 같이 하는 것으로, 이야기 길이나 어휘 다양도가 저학년에서 중학년으로 올라가면서 두드러지게 증가하지만 문장의 길이와 복잡도는 고학년에 이르러 뚜렷하게 증가하였음을 의미한다. 이러한 결과는 결속표지 사용 능력이나 오류 감소 양상과 맥을 같이 하는 것으로 학령기 말에 이야기 쓰기 능력과 문장 복잡도가 완성되는 것이 아니라 청소년기에서도 지속적으로 발달해 나갈 것임을 시사한다.

셋째, 상관관계 분석에서 [시도]와 [결과]가 가장 높은 정적 상관관계를 보였고 [사건]과 [반응]이 가장 높은 부적 상관관계를 보였다. [시도]와 [결과]의 상관관계는 이야기 문법 분석 구조상 서로 연관성이 있기 때문일 것이다. 그러나 [사건]과 [반응]의 부적 상관관계는 [사건]이 저학년 지표라면 [반응]은 고학년 지표일 수 있음을 시사한다. 또한, 오류와 MLT-w의 강한 부적 상관관계는 MLT-w가 고학년 지표일 수 있음을 시사한다.

그러나 본 연구는 몇 가지 제한점이 있다. 첫째, 저학년과 중학년이 줄거리 전달에 집중했다면 고학년은 이야기의 줄거리보다 결과에 대한 정서적 반응과 이야기의 교훈에 초점을 맞추었다는 결과가 자연스러운 발달적 특성인지, 아니면 이야기 검사지에 제시된 그림의 영향이 있는지 확인하기 어렵다. 그러나 선행연구(Bae, 2016a)와의 검사지 차이를 고려할 때 학년에 따른 이야기 문법 사용의 변화를 줄거리를 중심으로 분석하고자 하는 경우 그림 자료를 제시하지 않고 연구를 진행하는 것이 효과적일 수 있다.

둘째, 본 연구는 이야기에 나타난 거시구조와 미시구조를 함께 분석하면서 미시구조의 분석 시 일반적으로 다루곤 하는 생략, 첨가, 어휘결속 등의 결속표지 요소를 분석하지 않았다. 이는 향후 담화 유형에 따른 결속표지 연구에서 결속표지에 초점을 맞추어 분석할 때 다루고자 한다.

셋째, 본 연구는 자료 분석을 수동으로 진행하였기 때문에 한 번에 대용량 자료를 다루기 어려웠다. 따라서 제한적인 데이터를 기반으로 한 분석이 학령기를 대표할 수 있을 것인지에 대해 반성하게 된다. 그러나 Bruner가 초등학생 3학년 4명을 대상으로 가르치면서 자신의 교육 이론을 정교화 한 것을 길잡이로 삼았다는 한 연구자의 고백(Lee, 2018)을 떠올리며, 이러한 연구가

쌓이면 주관이 모여 보편성을 획득하듯 그렇게 학령기 아동에 대한 정보가 쌓여 객관성을 이룰 것으로 기대한다.

## Reference

- Ahn, K. H. (2001). A study on the cohesion of the formal spoken text: Focusing on the formal discussion text. *Korean Education, 12*(2), 137-157. uci:G704-000597.2001.12.2.001
- Bae, H. S. (2016a). 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. doi:10.15724/jslhd.2016.25.3.004
- Bae, H. S. (2016b). An analysis of the ability to use microstructure elements for exploring characteristics according to discourse types in school-aged children. *Journal of Speech-Language & Hearing Disorders, 25*(4), 77-96. doi:10.15724/jslhd.2016.25.4.007
- Bae, H. S. (2016c). Analysis on writing development of school-aged children: Focusing on formal elements. *Korean Journal of Linguistics, 41*(1), 21-40. doi:10.18855/lisoko.2016.41.1.002
- Bae, H. S. (2017). The use aspect of narrative discourse elements in story writing of school-aged children from multicultural families. *Multicultural Education Studies, 10*(1), 49-75. doi:10.14328/MES.2017.3.31.49
- Bae, H. S. (2021). *Language development* (2nd ed.). Seoul: Hakjisa.
- 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
- Bento, A. C., & Befi-Lopes, D. M. (2010). Story organization and narrative by school-age children with typical language development. *Pró-Fono Revista de Atualização Científica, 22*(4), 503-508. doi:10.1590/S0104-56872010000400024
- Chang, H. J., & Kim, W. S. (2016). A study on school-age children's narrative writing development in macrostructure and microstructure. *Journal of Speech-Language & Hearing Disorders, 25*(4), 145-164. doi:10.15724/jslhd.2016.25.4.012
- Chang, S. H. (2014). Narrative inquiry and understanding of human experience. *The Korean Society for Narrative Education, 1*(1), 5-22.
- Conlon, O., Volden, J., Smith, I. M., Duku, E., Zwaigenbaum, L., Waddell, C., ... & Ungar, W. J. (2019). Gender differences in pragmatic communication in school-aged children with autism spectrum disorder. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 49*(5), 1937-1948. doi:10.1007/s10803-018-03873-2
- 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/TL.D.0000000000000081
- Guo, L., & Schneider, P. (2016). Differentiating school-aged

- children with and without language impairment using tense and grammaticality measures from a narrative task. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 59(2), 317-329. doi:10.1044/2015\_JSLHR-L-15-0066
- Halliday, M. A. K. (1985). *An introduction to functional grammar*. London: Edward Arnold.
- Jeon, E. J. (2018). Continuity of education for discourse types. *Journal of Korean Education Research*, 32, 513-545. doi:10.17313/jkorle.2013.32.513
- Jung, K. H., & Pae, S. Y. (2010). The use of grammatical morphemes of school-aged children with specific language impairment according to discourse type. *Journal of Speech-Language & Hearing Disorder*, 19(4), 161-176. doi:10.15724/jslhd.2010.19.4.010
- Justice, L. M., Bowles, R., Pence, K., & Gosse, C. (2010). A scalable tool for assessing children's language abilities within a narrative context: The NAP (Narrative Assessment Protocol). *Early Childhood Research Quarterly*, 25(2), 218-234. doi:10.1016/j.ecresq.2009.11.002
- Kang, H. S. (2020). Multilayer of Bruner's conception of narrative and its implications. *Journal of Narrative and Educational Research*, 8(1), 213-255. doi:10.25051/jner.2020.8.1.009
- Kim, D. I. (2013). *Basic Academic Skills Assessment-Reading (BASA-Reading-II)*. Seoul: Hakjisa.
- Kim, H. J. (2012). *Characteristics on using cohesion in story-retelling of ADHD and normal children* (Master's thesis). Dankook University, Gyeonggi.
- Kim, J. M. (2018). Expressive elaboration in personal narratives and fictional narratives in typically developing children. *Communication Sciences & Disorders*, 23(1), 60-73. doi:10.12963/csd.18473
- Kim, J. M., Hwang, S. E., & Kim, H. S. (2018). Narrative macrostructure of school-aged children under different picture tasks. *Communication Sciences & Disorders*, 23(2), 255-269. doi:10.12963/csd.18475
- Kim, J. S., & Kim, J. M. (2011). Characteristics of syntactic ability of school-age children and adolescents in expository and narrative tasks. *Korean Journal of Communication Disorders*, 16(4), 540-558.
- 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. (2020). Relation with syntactic ability and story structure ability in spontaneous stories of school-aged children in 7-9 years. *The Journal of Humanities and Social Science* 21, 1(6), 431-444.
- Lee, H. Y., & Jung, K. H. (2013). Development of spoken and written expository discourse in school-aged children. *Journal of Speech-Language & Hearing Disorders*, 22(2), 145-161. doi:10.15724/jslhd.2013.22.2.009
- Lee, J. M., Jang, W. J., Won, H., & Pae, S. Y. (2021). Text comprehension of Korean developmental dyslexic children considering mode and type of text. *Communication Sciences & Disorders*, 26(2), 337-347.
- Lee, W. H. (2018). The present and the future of narrative education in Korea: A localization of narrative as a globalization of story. *Journal of Narrative and Educational Research*, 6(1), 125-147. doi:10.25051/jner060106
- Miller, R. D. (2013). *The effects of story grammar on the oral narrative skills of English language learners with language impairments* (Doctoral dissertation). Clemon University, USA.
- Monica, R., & Sten, G. A. (2005). Reading to learn from expository texts. In E. Bruillard, B. Aamotsbakken, S. V. Kundsén, & 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](https://iartemblog.files.wordpress.com/2012/03/8th_iartem_2005-conference.pdf)
- Nordberg, A., Dahlgren, S., & Miniscalco, C. (2015). Story retelling and language ability in school-aged children with cerebral palsy and speech impairment. *International Journal of Language & Communication Disorders*, 50(6), 801-813. doi:10.1111/1460-6984.12177
- Pae, S. Y., Kwon, E. G., Jin, Y. S., Jun, H. J., & Kwak, K. J. (2010). Narrative of children with multicultural backgrounds. *Journal of Speech-Language & Hearing Disorders*, 19(2), 53-72. doi:10.15724/jslhd.2010.19.2.004
- Park, E. S. (2016). Characteristics of the cohesive devices in spoken and written stories of third grade children. *Journal of Speech-Language & Hearing Disorders*, 25(4), 67-76. doi:10.15724/jslhd.2016.25.4.006
- Park, M. J. (2013). The encounter of narrative and pedagogy. *The Korean Society for Narrative Education*, 1(1), 25-50. uci:G704-SER000004551.2013.1.1.004
- Paul, R., & Norbury, C. F. (2014) *Language disorders from infancy through adolescence* (4th ed.; W. S. Kim, S. S. Kim, S. Y. Park, B. J. Jung, S. K. Lee, E. K. Lee, & Y. J. Kwon, Trans.). Seoul: Pakhaksa.
- Schiffrin, D. (2001). Discourse markers: Language, meaning, and context. In D. Schiffrin, D. Tannen, & H. E. Hamilton (Eds.), *The handbook of discourse analysis* (pp. 54-75). Massachusetts: Blackwell.
- Shin, S. J., Park, E. S., Lee, K. H., & Pae, S. Y. (2007). Analysis of narrative production abilities in lower school-age children. *Korean Journal of Communication Disorders*, 12(1), 16-31.
- Son, J. H., Choi, Y. L., & Song, S. H. (2021). Meta-analysis on the story discourse comprehension ability of school aged children with specific language impairment and reading difficulties. *Journal of Special Education & Rehabilitation Science*, 60(3), 287-311. doi:10.23944/jsers.2021.09.60.3.13
- 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: ALEX Publishing Corporation.
- Yoon, H., & Pae, S. (2019). Korean children's writing development with a short text completion task. *Communication Sciences & Disorders*, 24(3), 623-635. doi:10.12963/csd.19626

**Appendix 1.** Achievement of learning of participants in Korean language and vocabulary test result

점수	Unit evaluation		백분위(%ile)	Vocabulary	
	4 <sup>th</sup> grade	6 <sup>th</sup> grade		4 <sup>th</sup> grade	6 <sup>th</sup> grade
90~100	11	10	91~100	1	1
80~90	7	5	81~90	6	3
70~80	2	3	70~80	5	3
60~70	1	2	50~70	4	7
50~60	1	2	15~50	6	8
< 50	0	0	< 15	0	0

**Appendix 2.** Sample of analysis of story grammar elements

Story grammar	Principles	Sample sentences
배경 (Setting)	시간, 장소, 등장인물, 등장인물 특성, 상황	어느 옛날에 토끼랑 거북이가 살았어요. 옛날 옛날에 토끼가 살았습니다. 옛날 숲속 나라에 동물들이 있었습니다.
사건 (Event)	경주 제안, 경주 시작 등장인물의 행동	토끼가 거북이한테 시합을 걸러다(걸었다). 토끼와 거북이가 달리기 시합을 하게 되었다. 토끼는 그늘에 누워서 잠시 잠을 잔다.
내적반응 (Internal response)	토끼의 마음 거북이의 마음	토끼는 자신만만해서 거북이는 해박야 안다고 생각했다. 토끼는 거북이가 느리다는 것을 알고 무시했다.
시도 (Attempt)	결과와 관련된 거북이의 행동	거북이는 개속(계속) 가다가 거북이는 쉬지 않고 부지런히 걸어갔어요. (토끼가 자는 동안) 거북이는 힘차게 달렸다.
직접적 결과 (Direct consequence)	시도의 결과 거북이의 승리 토끼의 패배	거북이가 이겼다. 드디어 거북이가 승리를 해서 트로피를 탔답니다. 토끼는 결국 거북이에게 승자의 자리를 주었어요.
반응 (Reaction)	결과에 대한 정서적 반응 교훈, 교훈의 적용 등의 화자의 결론	토끼는 속상했을 것 같다 끝까지 노력하면 이길 수 있다. 나도 방심하지 말고 열심히 노력할 것이다.

**Appendix 3.** Grammatical cohesive markers

Type	Examples
지시대용 (Referential substitution)	거기, 그, 그거, 그날, 그때, 그러다, 그러다가, 나, 너, 누구, 둘, 모든, 무엇, 서로, 어느, 여기, 오늘, 우리, 이, 이거, 이런, 이렇게, 이로써, 이번, 이제, 자기, 저, 저기, 저렇게, 저번, 제
접속어 (Conjunctive words)	갑자기, 결국, 그래도, 그래서, 그러니까, 그러면, 그러자, 그런데, 그렇지만, 그리고, 근처, 너머, 늘, 다음, 당연히, 더, 더욱, 뒤, 드디어, 또, 매일, 먼저, 멀리, 밑, 벌써, 사이, 아래, 아직도, 어쨌든, 오랫동안, 이미, 이제, 제일, 처음, 하지만
연결어미 (Conjunctive endings)	고, ㄴ데, 는데, 니까, 다가, 더니, ㄹ수록, 라도, 러, 려고, 며, 면서, 서, 아/어, 아서/어서, 아야/어야, 자마자, 지, 지라도, 지만(지마는)
보조사 (Special semantic particles)	까지, 는, 도, 마다, 만, 부터, 은, 조차, 처럼

Note. This appendix was extracted and modified from Bae (2016a).

Appendix 4. Pearson correlation coefficients of variables

	SG1	SG2	SG3	SG4	SG5	SG6	T-unit	NTW	MLTw	NDW	CM1	CM2	CM3	CM4	CE1	GE1	GE2	GE3
SG1		.199	.473	.464***	.541***	-.125	.577***	.483***	.031	.466***	.214	.291*	.146	.349**	-.143	-.049	-.078	.073
SG2	.199		.040	.236	.270*	.505***	.283*	.077	-.298*	.154	.055	.310*	.008	.053	.249	.131	.267*	.506***
SG3	.473***	.040		.394***	.202	-.023	.481***	.484***	.186	.489***	.316*	.351**	.264*	.190	-.297*	-.113	-.298*	.036
SG4	.464***	.236	.394**		.551***	-.170	.441***	.464***	.186	.451***	.140	.331*	.301*	.346**	-.077	.140	-.007	.270*
SG5	.541***	.270*	.202	.551***		-.287*	.289*	.231	-.009	.185	.025	.262	.047	.195	-.020	.195	.081	.161
SG6	-.125	-.505**	-.023	-.170	-.287*		.354**	.539***	.405***	.522***	.506***	.138	.645***	.485***	-.347**	-.325*	-.345**	-.238
T-unit	.577***	.283*	.481***	.441***	.289*	.354**		.851***	-.002	.877***	.671***	.457***	.549***	.671***	-.196	-.273*	-.244	.268*
NTW	.483***	.077	.484***	.464***	.231	.539***	.851***		.491***	.953***	.742***	.601***	.762***	.735***	-.337*	-.293*	-.347**	.094
MLTw	.031	-.298*	.186	.086	-.009	.405***	-.002	.491***		.383**	.280*	.382**	.502***	.293*	-.395**	-.185	-.341**	-.228
NDW	.466***	.154	.455***	.236	.451***	.185	.877***	.953***	.383**		.726***	.524***	.764***	.743***	-.388**	-.328	-.343**	.154
CM1	.214	.055	.316*	.140	.025	.506***	.671***	.742***	.280*	.726***		.456***	.572***	.599***	-.221	-.358**	-.275*	.025
CM2	.291*	.310*	.351**	.331**	.262*	.138	.457***	.601***	.382**	.524***	.456***		.554***	.477***	-.092	-.180	-.228	.073
CM3	.146	.008	.264*	.301*	.047	.645***	.549***	.762***	.502***	.764***	.572***	.554***		.629***	-.336**	-.225	-.327**	-.059
CM4	.349**	.053	.190	.346**	.195	.485***	.671***	.735***	.293*	.743***	.599***	.477***	.629***		-.337**	-.273*	-.350**	.026
CE1	-.143	.249	-.297*	-.077	-.020	-.347**	-.196	-.337**	-.395**	-.388**	-.221	-.092	-.336**	-.337**		.284*	.436***	.031
GE1	-.049	.131	-.113	.140	.195	-.325**	-.273*	-.293*	-.185	-.328**	-.358**	-.180	-.225	-.273*	.284*		.665***	.128
GE2	-.078	.267*	-.298*	-.007	.081	-.345**	-.244	-.347**	-.341**	-.343**	-.275*	-.228	-.327**	-.350**	.436***	.665***		.310*
GE3	.073	.506***	.036	.270*	.161	-.238	.268*	.094	-.228	.154	.025	.073	-.059	.026	.031	.128	.310*	

Note. SG=story grammar; SG1=setting, SG2=event; SG3=internal response; SG4=attempt; SG5=result; SG6=response; T-unit=minimally terminable unit; NTW=number of total words; MLT-w=mean of words per t-unit; NDW=number of different words; CM1=referential substitution; CM2=conjunctive words; CM3=conjunctive endings; CM4=special semantic particles; CE1=cohesive errors; GE1=ending errors, GE2=spelling errors, and GE3=spacing errors.

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

## 이야기 쓰기를 통해 살펴본 학령기 아동의 내러티브 기술 발달

배희숙<sup>1\*</sup><sup>1</sup> 대림대학교 언어치료과 교수

**목적:** 본 연구는 학령기 아동의 이야기 쓰기에 나타난 거시구조와 미시구조를 분석함으로써 학년(저학년, 중학년, 고학년)과 성별(남아, 여아)에 따른 내러티브 기술의 발달적 추이를 살펴보고자 하였다.

**방법:** 본 연구는 2, 4, 6학년 아동 63명의 이야기 쓰기 자료에 나타난 내러티브 거시구조, 미시구조, 오류 및 상관관계를 분석하였다. 거시구조의 경우 이야기 문법 요소(배경[SG1], 사건[SG2], 내적반응[SG3], 시도[SG4], 결과[SG5], 반응[SG6])를 분석하였다. 미시구조는 접속표지 요소(지시대용[CM1], 접속어[CM2], 연결어미[CM3], 보조사[CM4])와 T-unit, NTW, MLT-w, NDW를 분석하였다. 아울러 접속표지 오류(CE1), 어미활용 오류(GE1), 철자 오류(GE2) 및 띄어쓰기 오류(GE3)와 함께 변인 간 상관관계를 분석하였다.

**결과:** 거시구조 분석 결과 SG2, SG4, SG5는 저학년에 비해 중학년에 올가면서 유의한 변화를 보이며 증가하다가 고학년에는 오히려 감소하였고, SG1, SG3은 저학년에 비해 중학년에 올가면서 두드러지게 증가했다가 고학년에는 증가세가 완화되었다. 반면, SG6은 저학년과 중학년의 차이는 미미했으나 고학년에 비해 폭발적으로 증가했다. 성별의 주효과는 SG1과 SG3에서 나타났다. 미시구조 분석 결과 저학년에 비해 중학년에 가면서 양적인 증가가 두드러지고 오류가 감소했다면 고학년에는 문장 길이와 복잡도가 증가했다. 성별의 주효과는 NDW, CM1에서 나타났다. 상관관계 분석에서 가장 높은 정적 상관관계가 SG4-SG5에서 나타났고 가장 높은 부적 상관관계는 SG2-SG6에서 나타났다.

**결론:** 이야기 문법 분석에서 저학년에 비해 [사건], [결과]와 같은 기본적인 줄거리에 초점을 두다가 중학년에 이르면 다양하고 풍부한 이야기 문법 요소가 나타나고 고학년에 이르면 줄거리는 짧게 요약하면서 결과에 대한 정서적 반응과 이야기가 주는 교훈에 초점을 맞추었다. 이러한 결과는 학년에 따라 이야기 문법 요소의 초점이 어떻게 변화하는지를 보여준다. 본 연구의 결과는 학령기 내러티브 기술 평가 및 증진을 위한 기초 자료로 활용될 수 있다.

**검색어:** 학령기, 내러티브, 쓰기, 거시구조, 미시구조

교신저자 : 배희숙(대림대학교)

전자메일 : hsbae@daelim.ac.kr

게재신청일 : 2022. 03. 09

수정제출일 : 2022. 03. 30

게재확정일 : 2022. 04. 30

이 연구는 2019년도 대한민국 교육부와 한국연구재단의 인문사회분야 중견연구자 지원사업의 지원을 받아 수행된 연구임 (NRF-2019S1A5A2A01040479).

ORCID

배희숙

https://orcid.org/0000-0002-9594-2433

## 참고 문헌

- Paul, R., & Norbury, C. F. (2014). **언어발달장애**(제4판: 김화수, 김성수, 박소현, 정부자, 이상경, 이은경, 권유진 역). 서울: 박학사.
- 강현석 (2020). Bruner의 내러티브 의미의 다층성과 교육이론 형성의 시사점 탐구. **내러티브와 교육연구**, 8(1), 213-255.
- 곽미영 (2020). 7-9세 학령기 아동의 자발적 이야기에서 구문 능력과 이야기 구성 능력의 관계. **인문사회** 21, 11(6), 431-444.
- 김동일 (2013). **기초학습기능수행평가체계-읽기검사**. 서울: 학지사.
- 김자성, 김정미 (2011). 설명과 경험이야기에 나타난 학령기 아동 및 청소년의 구분발달 특성. **언어청각장애연구**, 16(4), 540-558.
- 김정미 (2018). 유치원과 초등학교 2학년 일반 아동의 개인적 경험이야기와 허구적 이야기 산출 비교: 표현정교화를 중심으로. **Communication Sciences & Disorders**, 23(1), 60-73.
- 김정미, 황성은, 김효선 (2018). 이야기 유도 과제에 따른 학령기 일반아동의 이야기 대형구조 특성. **Communication Sciences & Disorders**, 23(2), 255-269.
- 김효진 (2012). 이야기 다시 말하기에서 나타난 ADHD 아동과 일반아동의 결속표지 사용 특성. 단국대학교 특수교육대학원 석사학위 논문.
- 박민정 (2013). 내러티브와 교육학의 만남. **내러티브와 교육연구**, 1(1), 25-50.
- 박은실 (2016). 초등학교 3학년 아동의 이야기 말하기와 이야기 쓰기에 나타난 결속표지 특성. **언어치료연구**, 25(4), 67-76.
- 배소영, 권유진, 진연선, 전홍주, 곽금주 (2010). 다문화가정 아동의 이야기 산출. **언어치료연구**, 19(2), 53-72.
- 배희숙 (2016a). 서사담화 쓰기를 통한 학령기 아동의 이야기문법 및 결속표지 연구. **언어치료연구**, 25(3), 43-60.
- 배희숙 (2016b). 학령기 아동의 담화 유형 특성 탐색을 위한 기술담화 및 서사담화의 미시구조 요소 사용 능력 분석. **언어치료연구**, 25(4), 77-96.
- 배희숙 (2016c). 학령기 아동의 쓰기발달 분석: 형식적 요소를 중심으로. **언어**, 41(1), 21-40.
- 배희숙 (2017). 학령기 다문화 가정 아동의 이야기 쓰기에 나타난 서사담화 요소 사용 양상. **다문화교육연구**, 10(1), 49-75.
- 배희숙 (2021). **언어발달(2판)**. 서울: 학지사.

- 배희숙, 박성희 (2017). 학령기 아동의 쓰기를 통해 살펴본 담화 유형에 따른 비유 표현 발달 양상. **Communication Sciences & Disorders, 22**(2), 245-256.
- 손정희, 최예린, 송승하 (2021). 학령기 단순언어장애 아동과 읽기부진 아동의 이야기 담화 이해능력에 관한 메타분석. **특수교육재활과학연구, 60**(3), 287-311.
- 신수진, 박은숙, 이기화, 배소영 (2007). 초등 저학년 아동의 학년에 따른 이야기 산출 능력. **언어청각장애연구, 12**, 16-31.
- 안경화 (2001). 구어체 텍스트의 응결 장치 연구: 토론 텍스트를 중심으로. **한국어 교육, 12**(2), 137-157.
- 윤효진, 배소영 (2019). 짧은 글 완성하기를 통해 본 초등학생의 작문능력 발달. **Communication Sciences & Disorders, 24**(3), 623-635.
- 이원희 (2018). 내러티브 교육의 현재와 미래: 내러티브의 한국화, 이야기의 글로벌화. **내러티브와 교육연구, 6**(1), 125-147.
- 이정민, 장우정, 원효은, 배소영 (2021). 담화모드와 담화유형을 고려해서 본 초등 고학년 발달성 난독 학생의 담화 이해력. **Communication Sciences & Disorders, 26**(2), 337-347.
- 이혜연, 정경희 (2013). 학령기 아동의 설명담화 말하기와 쓰기 발달. **언어치료연구, 22**(2), 145-161.
- 장사형 (2014). 내러티브 탐구와 인간 경험의 이해. **내러티브와 교육연구, 2**(1), 5-22.
- 장희정, 김화수 (2016). 학령기 아동의 내러티브 쓰기에 나타난 거시 및 미시 구조 분석. **언어치료연구, 25**(4), 145-164.
- 전은주 (2018). 담화 유형 교육의 계속성. **국어교육연구, 32**, 513-545.
- 정경희, 배소영 (2010). 담화유형에 따른 단순언어장애 아동의 문법형태소 사용 특성. **언어치료연구, 19**(4), 161-176.