

Characteristics of the Spoken Expository Discourse of 3-4 Grade School-Aged Children with Language Learning Disabilities

Mi Lim Lee, Hee Ran Lee

Department of Speech Hearing Therapy, Catholic University of Pusan, Busan, Korea

Correspondence: Hee Ran Lee, PhD
Department of Speech and Hearing Therapy,
Catholic University of Pusan, 57 Oryundae-ro,
Geumjeong-gu, Busan 609-757, Korea
Tel: +82-51-510-0841
Fax: +82-51-510-0848
E-mail: hrlee@cup.ac.kr

Received: June 29, 2014
Revised: July 30, 2014
Accepted: September 20, 2014

This work is based on the master's thesis of the first author.

Objectives: In the school-age, it is very important to acquire the expository discourse that delivers it after restructuring various information as well as the conversation or narratives. The purpose of this study was to identify the characteristics of spoken language ability by examining expository discourse in children with learning disabilities. **Methods:** The participants of this study were 14 students with language learning disability (LLD) in elementary school (3-4th grade) and 14 grades matched normal children. The language samples were collected through descriptive and problem-solving tasks, and analyzed for total C-unit, number of different words, mean length of C-unit in words and maze rate. **Results:** There were significant differences between the students with LLD and normal children in mean length of T-units in words (MLC-w). The students with LLD had lower performance than normal children. There were also significant differences in the total C-unit number, number of different word (NDW) and mean length of C-units in words (MLC-w). **Conclusion:** The results showed that the grammatical complexity of expository discourse can be mapped to a rating scale to evaluate children with LLD. Also, it is necessary to identify the speaking ability of children with LLD through various types of expository discourse.

Keywords: Language learning disability, Expository discourse, School-age, Discourse

학령기에 접어들면 아동은 보다 높은 수준의 언어능력을 바탕으로 담화 수준의 구어를 산출하기 시작한다(Owens, 2010). 학령 전기에 일상생활과 관련된 주제로 대화나 이야기 담화 형식을 사용하였다면, 학령기에는 다양한 정보를 포함하여 전달하는 방식의 설명담화를 많이 접하고 사용하게 된다. 설명담화(expository discourse)는 말하는 이가 한 명이나 그 이상의 사람에게 정보를 전달하는 것으로, 자신이 필요로 하는 정보를 찾아내고, 찾아낸 정보를 의미 있게 배열해서 말해야 하는 학습에 매우 중요하게 작용하는 담화 유형이라고 할 수 있다. 또한 설명하고자 하는 정보와 사실에 대해 논리적으로 개념을 재구조화하여 처리하는 인지과정을 기초로 하기 때문에 대화나 이야기에 비해 문어적이며 형식성이 높은 장르이다(Kamhi & Catts, 2005). 학령기 아동의 담화를 살펴본 연구들에서는 간단한 대화나 이야기과제보다 설명담화에서 더 복잡

하고 다양한 언어학적 요소들이 포함되며(Nippold, Hesketh, Duthie, & Mansfield, 2005; Scott & Stokes, 1995), 학년이 증가하면서 점진적으로 설명담화가 발달하는 것으로 나타났다(Ahn & Kim, 2010; Bang, 2010; Kim, 2010; Kim, 2011; Yim, 2003). 설명담화를 산출하기 위해서는, 언어구조에 대한 지식과 함께 그 구조를 응집성있게 뒷받침해줄 수 있는 다양한 문법표지들이 요구된다. 결국 설명담화를 산출하는 데 있어서 언어학적 요소들을 구조에 맞게 변환시키는 능력은 아동의 언어발달 수준을 평가할 수 있는 중요한 지표임을 확인할 수 있다. 여러 선행 연구들에서는 이러한 설명담화 습득의 제한이 결국 학업성취의 문제로 이어질 수 있다고 제안하였다(Nippold et al., 2005; Scott & Windsor, 2000).

Butler와 Silliman (2002)는 말하기에서의 결함이 두드러지며, 학습장애를 동반한 아동들을 언어학습장애(language learning dis-

ability, LLD)로 정의하였으며, 이들의 학습장애의 원인이 언어학적 기초에 의한 것임을 강조하였다. 말하기에서의 어려움은 읽기 및 쓰기 문제로까지 이어져 학습 능력에 어려움을 야기시킬 수 있다는 연구 결과들이 보고되고 있다(Catts & Weismer, 2006; Nation & Snowling, 2000; Nation, Clarke, Marshall, & Durand, 2004; Scott & Windsor, 2000). 언어학습장애아동이 갖는 언어특성은 일반아동과 마찬가지로 언어의 요소에 따라 각각 다른 언어특성을 보이지만, 특히 대화나 이야기 등의 담화유형에서 처리와 산출에 문제를 보이며, 이야기와 설명담화에서 어려움이 두드러진다고 한다(Paul & Norbury, 2012). 이러한 설명담화 발달의 지연은 결국 교과과정에 따른 학습 성취에 어려움을 초래하며, 읽기 및 쓰기에도 부정적인 영향을 미칠 수 있으므로, 설명담화는 언어학습장애아동이 습득해야만 하는 매우 중요한 과제라고 할 수 있다.

설명담화는 다양한 도식에 따른 구조를 여러 유형으로 갖추고 있기 때문에(Kieras & Polson, 1985; Spiro & Taylor, 1987), 말하는 이는 새로운 정보를 어떻게 배열할 것인지를 규제하는 구조를 따라야 하고 유형마다 각각의 규칙을 적용하여 전달하는 것이 중요하다(Kamhi & Catts, 2005). 설명담화는 기술구조(collection), 인과구조(causation), 문제/해결 구조(problem-solution), 비교/대조 구조(comparison)로 분류할 수 있으며 각각의 유형에 따라 구조와 규칙이 다르다. 초등 국어 교과서에서는 다양한 유형의 설명담화를 다루고 있으며, 담화 유형에 따라 그 개념을 익히고 적용하도록 하고 있다. 그중 기술구조는 주제와 관련된 정보들을 통합하여 전달하는 것으로 화자가 누군가에게 자신이 알고 있는 정보에 대해 설명하고자 할 때 가장 자유롭게 쓰이는 설명담화의 형식으로 교사가 교과 내용에 대한 정보를 아동들에게 설명할 때 사용하는 설명담화 중 하나이다(Meyer & Freedle, 1984). 학령기 아동은 학교생활에서 친구와의 관계를 유지하고 확립시켜 대인관계를 형성하는 능력을 배우게 되고, 사회적 문제와 갈등을 해결하는 능력이 확장된다(Nippold, Mansfield, & Billow, 2007). 또한 학년이 증가할수록 선행되는 맥락의 요소와 후행하는 요소 사이의 정보를 파악하고 다뤄야 하는 좀 더 응집성있는 설명담화의 유형은 교과과정에서도 강조된다. 그중 다양한 갈등 상황을 파악하고 그에 따른 해결 방법을 설명해야 하는 문제/해결 구조의 설명담화는 고학년이 되면서 교과에서 비중이 높아지는 구조이다. 또한, 학교에서는 교과과정뿐만 아니라 다양한 갈등 상황을 파악하고 그에 따른 해결 방법을 설명해야 하는 상황을 많이 접하게 된다. 따라서 문제를 해결하기 위해 목표를 세우고, 목표 달성을 위한 일련의 수단이나 방법을 파악하여 도식에 맞게 산출하는 능력은 매우 중요하다.

Nippold 등(2007)은 설명담화 유형에 따라 아동들의 말하기에

차이가 있음을 보고하였다. 설명담화를 유형에 따라 조직적으로 잘 구성하여 말한다는 것은 담화의 구조나 개념이해, 어휘지식을 포함한 아동의 전반적인 언어능력을 반영하므로, 학령기 언어장애 아동을 평가하기 위해서는 설명담화의 유형에 따른 발화 특성의 차이를 살펴보는 것이 중요하다고 보인다.

담화 산출을 평가하는 방법과 관련하여 Paul과 Norbury (2012)는 담화가 얼마나 다양한 내용을 포함하는지를 다른 낱말 수(number of different word, NDW)를 통해 살펴보는 것이 유용하다고 제안하였다. Watkins, Kelly, Harbers와 Hollis (1995)도 정상아동과 언어장애 아동의 어휘력의 변별을 위해서는 다른 낱말 수와 총 낱말 수로 분석하는 것이 아이들의 어휘를 좀 더 민감하게 측정할 수 있다고 하였다. 또한 설명담화를 산출하게 하였을 때, 언어학습장애아동들이 일반아동보다 다른 낱말 수가 적어 다양한 어휘를 사용하지 못하는 것으로 나타났으며(Koutsoftas & Gray, 2012), 일반아동은 학년이 증가함에 따라 다양한 어휘를 포함하여 설명담화를 산출하는 것으로 나타났다(Ahn & Kim, 2010; Bang, 2010; Nippold et al., 2005).

그뿐만 아니라 담화 산출을 평가하는 방법에는 언어의 산출성(productivity)과 복잡성(complexity)으로 나누어 살펴볼 수 있다. 그중 산출성은 주어진 담화 안에서 맥락에 맞게 얼마나 적합한 길이로 나타내는 지를 살펴 보는 것으로 특히나 언어에 문제가 있는 아동들에게서 담화 안의 산출성은 반드시 살펴보아야 한다(Scott & Windsor, 2000). 산출성은 총 발화 수를 통해 측정될 수 있는데 Paul과 Norbury (2012)는 T-unit (minimally terminable unit) 또는 C-unit (communication unit)이 표지가 된다고 하였다. T-unit은 한 개의 주절과 종속절을 포함하는 것을 의미한다. C-unit은 주절과 종속절을 모두 포함하지 않고 완벽한 구조가 아닌 한 낱말로 구성이 되어있을지라도 의사소통이 가능한 단위를 뜻한다(Gummer-sall & Strong, 1999). Yi (2008) 그리고 Kwon과 Pae (2006)는 아동의 연령이 증가할수록 이야기담화에서 C-unit수가 증가한다고 하였고, Yim (2003)은 설명담화에서 학년이 증가함에 따라 C-unit 수가 유의미하게 증가하였다고 보고하였다. 또한 복잡성은 T-unit 또는 C-unit당 평균 낱말 길이 또는 형태소 길이, 또는 복문의 비율과 유형이 중요한 측정치가 된다. 평균 낱말 길이(mean length of word, MLW)는 발화의 길이에 따라 얼마나 많은 낱말을 포함하고 있는가를 확인하는 것으로 복잡한 구문을 사용하는 능력을 측정할 수 있는 기준이 된다(Paul & Norbury, 2012). 다양한 선행연구에서는 담화 산출 능력을 평균 낱말 길이로 분석한 결과 학년이 증가함에 따라 T-unit당 평균 낱말 길이(MLT-w) 또는 C-unit당 평균 낱말 길이(MLC-w)가 유의미하게 증가한다는 결과를 제시하였고, 학령기

언어장애아동이 일반아동보다 유의미하게 낮은 사용능력을 보이는 것으로 나타나 담화에서의 중요한 측정치가 된다고 보고하였다 (Ahn & Kim, 2010; Kim, 2011; Scott & Widsor, 2000; Yun, 2008).

담화를 산출하는 동안 아동은 동시적으로 빠르게 많은 정보를 처리해야 하기 때문에 유창하지 않은 발화를 산출하기도 한다. 하지만 학년이 올라갈수록 언어지식이 증가하면서 구문뿐 아니라 의미적 표상능력이 자동화됨에 따라 언어처리에도 어려움이 감소하여 언어적 비유창성은 학년이 올라가면서 점점 줄어든다고 한다 (Lim & Hwang, 2009). 담화 산출에서 언어적 비유창성을 살펴보는 것은 얼마나 많은 정보를 빠르게 처리하여 유창하게 산출할 수 있는지를 의미한다. 즉, 언어적 비유창성을 통해 언어적 계획과 구성 및 실행과정의 말하기 발달 특성을 살펴볼 수 있는 것이다. Loban (1976)이 처음 제시한 'maze'는 언어적 비유창성을 의미하는 용어로, 말이 엉키거나 혼돈되면 미로에 갇힌 상태와 유사하게 방향을 잃고 주저하게 되고 잘못 시작하게 되며 불필요한 반복을 하는 것을 일컫는다. Maze의 유형으로는 연구자에 따라 휴지(pause), 반복(repetitions), 수정(revisions), 간투사(fillers)나 삽입어(interjections) 등 다양한 분류체계를 가지고 있다(Lim & Hwang, 2009). Loban (1976)은 유치원부터 12학년에 이르기까지 211명의 자발화 분석에 mazes를 포함시켰는데, 아동의 발화를 C-unit으로 나누고 전체 단어에서 mazes의 단어수의 비율을 측정하였다. 그 결과, 모든 학년에서 언어능력이 좋은 집단이 언어능력이 낮은 집단보다 C-unit당 평균 단어 수가 더 많았고 mazes 비율은 더 낮았다. 이후 연구자들은 자발화에서 mazes 빈도가 의사소통 능력에 대한 주관인 인상과 부적상관이 있기 때문에 언어평가에서 고려되어야 한다고 주장하였다(Damico & Oller, 1980; Silliman & Leslie, 1983).

따라서, 본 연구에서는 언어학습장애아동의 설명담화 말하기 산출 특성을 기술구조와 문제/해결의 담화유형에 따라 살펴봄으로써, 언어학습장애아동의 설명담화 능력 평가에 대한 기초자료를 제시하고자 하였다. 또한 담화 분석 측정치에 대한 여러 선행연구의 결과들을 토대로, 언어학습장애아동의 설명담화 말하기 특성을 언어의 산출성, 구문복잡성, 어휘다양성, 언어적 비유창성으로 나누어 각각을 총 C-unit 수, C-unit당 평균 낱말 길이(MLC-w), 다른 낱말 수(NDW), mazes 비율로 분석하여 일반아동의 말하기 특성과 비교하고자 하였다.

연구 방법

연구 대상

본 연구의 대상은 초등학교 3-4학년에 재학 중인 아동들로 언어

학습장애아동은 여자 5명, 남자 9명으로 총 14명, 일반아동은 여자 4명, 남자 10명으로 총 14명을 대상으로 하였다. 언어학습장애아동은 K-WISC-III (Kwak, Park, & Kim, 2001)의 동작성 지능에서 85 이상, 기초학력검사(Park, Kim, Song, Jung, & Jung, 2008)에서 읽기부진에 대한 저성취 모델(low achievement model)의 저성취 기준인 20%ile-25%ile 이하(Shaywitz, Fletcher, Holahan, & Shaywitz, 1992)로 읽기학력지수가 90 이하를 보이며, 수용·표현 어휘력검사 (Kim, Hong, Kim, Jang, & Lee, 2009)에서 수용 어휘력이 10%ile 이하이며, 담임교사로부터 신체, 운동, 정서상에 결함이 없다고 보고된 아동이었다.

일반아동은 기초학력검사(Park et al., 2008)에서 91 이상, 수용·표현어휘력 검사(Kim et al., 2009)에서 수용어휘력이 표준편차 -1 SD 이상으로, 담임교사로부터 읽기와 언어에 문제가 없고, 지능, 신체, 운동, 정서상에 결함이 없다고 보고된 아동들이었다.

본 연구에서 선정된 대상자의 평균 생활연령과 각 검사점수의 평균은 Table 1에 제시하였다.

본 연구에서 선정된 언어학습장애아동의 평균 생활연령은 9.6 (SD=0.66)년, 동작성 지능 평균은 93 (SD=6.47)점이었다. 일반아동의 평균 생활연령은 9.5 (SD=0.84)년이었다. 본 연구에서는 두 집단의 학년을 일치시켰지만, 두 집단 아동들의 생활연령에서도 통계가 잘 이루어졌는지 확인하기 위하여 일원분산분석(one-way ANOVA)을 실시한 결과, 언어학습장애 아동집단과 일반아동 집단 간에는 유의미한 차이가 없는 것으로 나타났다($p>.05$).

연구 도구

본 연구는 설명담화 유형에 따라 언어학습장애아동의 말하기 특성을 살펴보기 위해 두 가지 유형의 설명담화 과제를 선정하였다. 먼저 기술구조의 설명담화를 유도하기 위해 Nippold 등(2005)의 연구에 사용된 '좋아하는 게임이나 스포츠를 설명하는 과제'를 선정하였으며, 문제/해결 설명담화는 Nippold 등(2007)의 연구에 사용된 '포레갈등해결과제'를 선정하였다. 본 실험에 들어가기 전에 과제가 대상 아동에게 적합한지 알아보기 위해 초등학교 4학년에 재학 중인 아동 1명과 언어학습장애아동의 언어능력이라고 예

Table 1. Participant characteristics

| Group | Age (yr) | Non-verbal IQ | RAQ | REVT-R |
|--------------------------|----------|---------------|-----|--------|
| Children with LLD (N=14) | 9.6 | 93 | 79 | 68 |
| Normal children (N=14) | 9.5 | - | 109 | 134 |

Values are presented as mean (SD).

RAQ=reading academic achievement quotient; REVT-R=Receptive and Expressive Vocabulary Test-receptive (Kim, Hong, Kim, Jang, & Lee, 2009); LLD=language learning disability.

측할 수 있는 초등학교 1학년에 재학 중인 아동 1명에게 예비실험을 실시하였다. 예비실험에서 기술구조 유형의 과제는 Nippold 등(2005)의 연구에 사용된 좋아하는 게임이나 스포츠를 설명하는 과제(FGS)를 제시하였다. 그 결과 아동들이 주제를 다양하게 선정하여 발화의 양이나 내용에 차이가 많았다. 따라서 초등학교 아동들이 체육 교과 시간에 많이 접하는 ‘피구, 축구’로 주제를 제한하여 연구 도구를 수정하였다.

문제/해결 유형의 과제는 Nippold 등(2007)의 연구에 사용된 또래갈등해결과제(PCR)를 번안하여 제시하였다. 하지만 예비실험 결과 아동들은 주제에 대한 이해도가 낮고 발화를 다양하게 산출하지 못하였다. Nippold 등(2007)의 연구에서는 학령기 아동뿐만 아니라 성인을 대상으로 ‘아르바이트’라는 주제를 제시하였다. 하지만 초등학교 3·4학년 아동들은 아르바이트를 경험해 보지 않았기 때문에 주제에 대한 이해도가 현저히 낮았으며 발화를 이끌어 가기에 매우 제한점이 있었다. 따라서 초등학교에서 자주 접할 수 있는 ‘청소 당번 상황’을 주제로 선정하여 수정하였다(Appendixes 1, 2).

기술구조 설명담화

예비실험에서 기술구조 유형의 과제로 ‘좋아하는 게임이나 스포츠를 설명하는 과제’를 제시한 결과, 아동들이 주제를 너무 다양하고 광범위하게 선정하여 발화의 양이나 내용에 개인차가 무척 많았다. 따라서 초등학교 아동들이 체육 교과 시간에 많이 접하는 ‘피구, 축구’로 주제를 제한하여 연구 도구를 수정하여 본 연구에서 사용하였다.

문제/해결 설명담화

예비실험에서 문제/해결 설명담화로 Nippold 등(2007)의 연구에 사용된 ‘또래갈등해결과제’를 번안하여 제시하였다. Nippold 등(2007)의 연구에서는 학령기 아동뿐만 아니라 성인을 대상으로 ‘아르바이트’라는 주제를 제시하였다. 하지만 초등학교 3·4학년 아동들은 아르바이트를 경험해 보지 않았기 때문에 주제에 대한 이해도가 현저히 낮았으며 발화를 이끌어 가기에 매우 제한점이 있었다. 따라서 초등학교에서 자주 접할 수 있는 ‘청소 당번 상황’을 주제로 선정하여 수정하였다.

설명담화과제의 내용타당도

최종 선정된 두 가지 유형의 설명담화 주제에 대해서는, 언어병리학 박사 2명과 3년 경력 이상의 언어치료사 2명의 내용타당도 검증 과정을 거쳤다. 이 과정에서 4인 전문가의 검토에서 지적된 사항인 ‘또래갈등해결’ 과제의 응집력을 높이기 위해 접속부사를 수정하

였으며, 아동의 학령에 적합한 용어를 사용하여 과제의 지문과 질문을 수정하는 과정을 거쳤다.

연구 절차

본 검사는 학교의 빈 교실에서 진행되었으며, 먼저 대상자 선정을 위해 기초검사인 동작성 지능검사, 기초학력검사, 수용·표현 어휘력검사를 실시하였다. 검사 간에는 약 2·3분간의 휴식 시간을 두었다. 기초 검사가 끝난 후 연구자는 아동과 휴식 시간을 가지면서 간단한 질문과 함께 대화를 실시하여 라포를 형성하였다. 그 다음 검사절차에 대해 아동에게 자세히 설명하였다. 또한 아동에게 모든 절차가 녹음되고 있음을 알렸고 검사 내용에 대해 질문이 있는지 묻게 하였다. 그 다음 본 검사를 실시하였다.

본 검사의 분석 자료를 수집하기 위하여 먼저 기술구조 설명담화를 과제를 제시하였다. 연구자는 아동에게 “00이는 피구랑 축구 중에서 뭐가 더 좋아요?”라고 제시하여 아동이 ‘피구, 축구’ 중 잘 알고 좋아하는 것을 선택하도록 하였다. 그 다음 연구자는 “선생님은 피구(축구)하는 법을 잘 몰라요. 00가 자세히 설명해 줄래요?”라고 하여 주제에 대해 설명하게 하였다. 연구자는 아동이 내용에 대해 충분히 설명하고 주제를 유지할 수 있도록 사회적 강화를 사용하였으며 모든 아동에게 주제에 대해 충분히 설명할 수 있도록 추가질문을 하여 발화를 수집하였다. 기술구조 설명담화의 발화를 수집한 다음, 연구자는 아동에게 ‘또래갈등해결’ 과제를 제시하였다. “선생님이 이번에는 간단한 이야기를 들려줄 거예요. 이야기를 다 듣고 나서 선생님이 질문을 할 거예요. 잘 들어 보세요.”하고 ‘또래갈등해결’ 과제를 들려주었다. 그 다음 연구자는 “여기서 뭐가 제일 문제인지 어떻게 해결하면 좋을지 자세히 설명해줄래?”라고 하여 갈등이 되는 문제를 파악하고 해결할 수 있는 방법을 설명하게 하였다. 연구자는 아동이 내용에 대해 충분히 설명하고 주제를 유지할 수 있도록 사회적 강화를 사용하였으며 모든 아동에게 주제에 대해 충분히 설명할 수 있도록 추가질문을 하여 발화를 수집하였다.

자료 분석

언어학습장애아동의 설명담화 말하기 특성을 언어의 산출성, 구문복잡성, 어휘다양성, 언어적 비유창성으로 나누어 각각을 총 C-unit 수, C-unit당 평균 낱말 길이(MLC-w), 다른 낱말 수(NDW), mazes 비율로 분석 하였다.

산출성(productivity)

산출성을 분석하기 위하여 수집한 모든 아동의 발화를 의사소

통 단위(C-unit)를 기준으로, C-unit 구분 원칙(Kwon & Pae, 2006)에 따라 총 C-unit 수를 분석하였다(Appendix 3).

구문복잡성(grammatical complexity)

구문복잡성을 분석하기 위하여 C-unit당 평균 낱말 길이로 측정하였으며 이는 낱말 수의 합을 총 C-unit의 수로 나누어서 분석하였다.

$$C\text{-unit당 평균 낱말 길이(MLC-w)} = \text{총 낱말의 수} / \text{총 C-unit 수}$$

다른 낱말 수(NDW)

수집한 모든 아동의 발화는 전체 C-unit에서 사용한 다른 낱말 수로 분석하였다.

$$\text{다른 낱말 수(NDW)} = \text{전체 C-unit에서 사용한 다른 낱말 수의 합계}$$

Mazes 비율

수집한 모든 아동의 발화는 언어적 비유창성을 의미하는 ‘mazes’를 통해 살펴보았다. ‘Mazes’는 Lim과 Hwang (2009)이 제시한 분석기준을 따랐으며 이를 C-unit당 mazes 빈도로 측정하였다. Mazes 분석기준은 Appendix 4에 제시하였다.

$$\text{Mazes 비율} = \text{총 mazes 수} / \text{총 C-unit 수}$$

자료분석 신뢰도

제1평가자는 제1연구자로 하고, 제2평가자는 언어병리학 전공 대학원생 1명으로 하여 본 연구의 평가방법에 대해 상세히 설명한 후, 전체 자료의 20%를 임의적으로 추출하여 평가자 간 신뢰도를 구했다. 신뢰도 산출 결과 총 C-unit 수는 96%, NDW는 94.5%, MLC-w는 97%, mazes 비율은 98%로 평가자 간 분석의 일치도를 보였다.

통계 처리

집단(언어학습장애/일반아동)과 설명담화 유형(기술구조/문제해결)에 따른 주 효과 및 상호작용 효과를 검증하기 위하여, 집단을 집단 간 변인으로 하고 설명담화 유형을 집단 내 변인으로 하여, 이 요인이 반복측정된 이원혼합분산분석(two-way ANOVA with repeated measure)을 실시하였다. 본 연구에서 수집된 자료들의 통계처리를 위해서는 SPSS ver. 18.0 프로그램을 사용하였다.

Table 2. Total C-unit of the expository discourse task according to the group

| Total C-unit | LLD (N=14) | Normal children (N=14) |
|--------------------------------------|-------------|------------------------|
| Collection expository discourse | 9.35 (4.37) | 6.07 (2.64) |
| Problem-solving expository discourse | 6.07 (2.64) | 5.92 (2.30) |

Values are presented as mean (SD).
LLD = language learning disability.

연구 결과

설명담화 유형에 따른 언어학습장애아동과 정상 아동의 C-unit 수 비교

언어학습장애아동과 정상 아동 간 설명담화 유형에 따른 산출성 차이에 대한 기술 통계 결과는 Table 2와 같다. 설명담화 유형에 따라 언어학습장애아동과 일반아동이 사용한 총 C-unit 수를 살펴본 결과, 언어학습장애아동은 일반아동보다 설명담화 유형 모두에서 더 많은 C-unit 수를 산출하였다. 또한 두 집단 모두 문제해결 유형보다 기술구조 유형에서 더 많은 C-unit 수를 산출하였다. 이와 같은 결과가 통계적으로 유의미한지 알아보기 위해 이원분산분석을 실시한 결과, 집단 간의 차이는 유의미하지 않았으나, 설명담화 유형 간에는 유의미한 차이가 있었다($F_{(1,26)} = 11.180, p < .05$). 하지만 언어학습장애아동과 일반아동 모두 기술구조 유형보다 문제해결 유형에서 C-unit 수가 적어 상호작용 효과는 나타나지 않았다.

설명담화 유형에 따른 언어학습장애아동과 정상 아동의 다른 낱말 수 비교

언어학습장애아동과 정상 아동 간 설명담화 유형에 따른 다른 낱말 수 차이에 대한 기술 통계 결과는 Table 3과 같다. 언어학습장애아동은 설명담화 유형 모두에서 일반아동보다 다른 낱말 수가 적었다. 또한 두 집단 모두 문제해결 유형보다 기술구조 유형에서 다른 낱말 수가 많았다. 이와 같은 결과가 통계적으로 유의미한지 알아보기 위해 이원분산분석을 실시한 결과, 집단 간의 차이는 유의미하지 않았으나, 설명담화 유형 간에 유의미한 차이가 있었다($F_{(1,26)} = 6.546, p < .05$). 하지만 언어학습장애아동과 일반아동 모두 두 기술구조 유형보다 문제해결 유형에서 다른 낱말 수가 적어 상호작용 효과는 나타나지 않았다.

설명담화 유형에 따른 언어학습장애아동과 정상 아동의 MLC-w 비교

언어학습장애아동과 정상 아동 간 설명담화 유형에 따른 MLC-w 차이에 대한 기술 통계 결과는 Table 4와 같다. 설명담화 유형에 따라 언어학습장애아동과 일반아동이 사용한 MLC-w를 살펴본

Table 3. NDW of the expository discourse task according to the group

| NDW | LLD (N=14) | Normal children (N=14) |
|--------------------------------------|---------------|------------------------|
| Collection expository discourse | 27.50 (11.14) | 32.71 (10.61) |
| Problem-solving expository discourse | 20.85 (7.77) | 26.35 (10.17) |

Values are presented as mean (SD).
LLD = language learning disability; NDW = number of different word.

Table 4. MLC-w of the expository discourse task according to the group

| MLC-w | LLD (N= 14) | Normal children (N= 14) |
|--------------------------------------|-------------|-------------------------|
| Collection expository discourse | 4.94 (1.25) | 6.63 (2.89) |
| Problem-solving expository discourse | 5.63 (1.34) | 7.36 (1.95) |

Values are presented as mean (SD).

LLD=language learning disability; MLC-w=mean length of T-units in words.

결과, 언어학습장애아동은 설명담화 유형 모두에서 일반아동보다 MLC-w 산출이 적었다. 또한 두 집단 모두 기술구조 유형보다 문제 해결 유형에서 MLC-w 산출이 많았다. 이와 같은 결과가 통계적으로 유의미한지 알아보기 위해 이원분산분석을 실시한 결과, 집단 간의 차이가 유의미하였으며($F_{(1,26)} = 6.255, p < .05$), 두 집단 모두 문제해결 유형에서 기술구조 유형보다 MLC-w가 많아 설명담화 유형 간 유의미한 차이가 있었다($F_{(1,26)} = 6.398, p < .05$). 하지만 상호작용 효과는 나타나지 않았다

설명담화 유형에 따른 언어학습장애아동과 정상 아동의 mazes 비율 비교

언어학습장애아동과 정상 아동 간 설명담화 유형에 따른 mazes 비율에 관한 기술 통계 결과는 Table 5와 같다. 언어학습장애아동은 기술구조 유형에서는 일반아동보다 mazes 비율이 낮았고 문제 해결 유형에서는 더 높았다. 또한 두 집단 모두 기술구조 유형보다 문제해결 유형에서 mazes 사용의 비율이 높았다. 이와 같은 결과가 통계적으로 유의미한지 알아보기 위해 이원분산분석을 실시한 결과, 설명담화 유형과 집단의 차이가 유의미하지 않았다. 또한 상호작용 효과는 나타나지 않았다

논의 및 결론

본 연구에서는 초등학교 3·4학년 언어학습장애아동과 일반아동의 설명담화 유형에 따른 말하기 특성을 비교하여 살펴보았다. 기술구조와 문제/해결의 두 가지 유형의 설명담화를 제시하여 설명하게 하였으며, 언어의 산출성, 구문복잡성, 어휘다양성, 언어적 비유창성으로 나누어 각각을 총 C-unit 수, C-unit당 평균 낱말 길이(MLC-w), 다른 낱말 수(NDW), mazes 비율로 분석하였다.

연구결과 첫째, 언어학습장애아동은 일반아동보다 두 가지 설명담화 유형 모두에서 총 C-unit 수를 많게 산출하였으나, 이러한 결과가 통계적으로 유의미하지는 않았다. 이는 언어학습장애아동이 주어와 종속절이 모두 포함된 완전한 문장이 아닌 의사소통 단위로 설명담화를 산출할 때 발화 길이는 일반아동과 다르지 않다는 것으로 해석된다. 설명담화를 제시하는 방법에 따라 아동들이 산

Table 5. Mazes of the expository discourse task according to the group

| Mazes | LLD (N= 14) | Normal children (N= 14) |
|--------------------------------------|-------------|-------------------------|
| Collection expository discourse | 0.93 (0.63) | 0.99 (0.80) |
| Problem-solving expository discourse | 1.26 (1.25) | 1.22 (1.10) |

Values are presented as mean (SD).

LLD=language learning disability.

출한 발화 길이의 결과는 다르게 나타날 수 있다(Ahn & Kim, 2010; Scott & Windsor, 2000). 본 연구에서는 피구나 축구를 설명하게 하거나 포래갈등해결과제를 설명하게 하여 아동이 가지고 있는 배경 지식이나 자연스런 경험을 토대로 설명담화를 산출하도록 하였기 때문에, 언어학습장애아동이 별다른 인지적 처리부담을 갖지 않은 상태에서 발화를 산출함으로써 발화 길이에 차이가 없었던 것으로 해석할 수 있겠다.

두 집단 모두 문제/해결 유형보다는 기술구조 유형의 담화에서 C-unit 수가 더 많았는데, 이러한 담화유형에 따른 발화산출의 길이 차이는 Nippold 등(2007)의 선행연구와도 일치한다. 본 연구에서는 설명담화 산출을 유도하기 위해 제시한 기술구조 과제에서 ‘피구’나 ‘축구’를 설명하게 하였다. ‘피구’나 ‘축구’를 설명하는 것은 복잡한 담화구조에 대한 이해가 전제되지는 않으므로, 단순히 자신이 알고 있는 정보들을 나열하는 과제이다. 하지만 문제/해결 유형은 더욱 응집성있는 담화 구성을 지니고 있으므로 문제/해결 유형에 맞게 말하려면, 과제에서 제시된 내용의 인과관계를 적절하게 이해하여야 한다. 즉, 기술구조에서 주제로 한 ‘피구’와 ‘축구’는 초등학교 상황에서 학령기 아동들이 많이 접할 수 있는 주제로 이미 경험을 해보고 주제에 대한 정보가 자신의 배경지식으로 구성되어 있는 것이었기 때문에 아동들이 문제/해결 유형의 과제보다 더 많은 발화를 산출할 수 있었던 것으로 보인다(Nippold et al., 2007). 따라서 설명담화를 산출하는 아동의 언어수준을 분석하기 위해서는 다양한 설명담화 유형과 적절한 과제 주제의 선정이 필요할 것이다.

둘째, 언어학습장애아동의 설명담화 산출 능력을 살펴보기 위해 선 발화의 길이와 내용뿐만 아니라 얼마나 많은 정보를 문장에 포함시킬 수 있는지도 함께 확인해야 한다. 특히 학령기 아동은 담화를 산출할 때 다양한 정보를 복잡한 구문을 통해 문장을 구성하여 산출해야 한다(Paul & Norbury, 2012). 따라서 본 연구에서는 발화의 길이에 따라 얼마나 구문을 복잡하게 사용하고 있는지를 확인하기 위하여 MLC-w로 언어학습장애아동의 설명담화 산출 능력을 살펴보았다. 연구결과, 언어학습장애아동은 일반아동보다 MLC-w가 적었으며, 이러한 결과는 통계적으로 유의미하였다. 즉, 언어학습장애아동은 설명담화 말하기에서 일반아동보다는 단순한 구문

으로 짧게 말을 하며, 이는 선행연구의 결과와도 일치한다(Scott & Windsor, 2000).

두 집단 모두 기술구조 유형보다는 문제/해결 유형의 담화에서 MLC-w가 높았는데 Nippold 등(2007)의 선행연구와도 일치한다. 이는 정보의 양이나 구조가 복잡한 담화를 산출할 때 상대적으로 처리 부담이 적은 담화를 산출하는 것보다 더 많은 내용과 복잡한 형식을 발화에 담는다는 선행연구들을 지지한다(Bang, 2011; Ber- man & Verhoeven, 2002; Kim, 2010; Leadholm & Miller, 1992; Lee, Kim, & Yun, 2008; Nippold et al., 2005). 즉, 단순한 배경지식을 활용하여 정보들을 나열만 하는 기술구조보다 담화의 구조를 먼저 파악하여 산출해야 하는 문제/해결 유형이 더욱 난이도가 높았기 때문에 더 복잡한 구문을 사용하여 담화를 산출한 것으로 해석할 수 있으며 이러한 결과는 설명담화의 유형 중 문제/해결 유형이 기술구조 유형보다 복잡한 구문을 사용하는 능력을 더 잘 파악할 수 있다는 것을 의미한다.

셋째, 언어학습장애아동은 일반아동보다 다른 낱말 수가 적었으나 통계적으로 유의미한 차이는 없었다. 이는 자신의 배경지식을 활용한 설명담화나 학급에서 일어나는 갈등 상황을 주제로 한 설명담화를 산출할 때는 언어학습장애아동도 일반아동 수준은 아니지만, 비교적 다양한 내용을 포함하여 설명하고 있다는 것을 뜻하며, 이와 같은 결과는 Scott과 Windsor (2000)의 연구와도 일치한다. 또한 두 집단 모두 문제/해결과제보다는 기술구조에서 좀 더 많은 다른 낱말을 포함하여 산출하였으며 이러한 결과는 통계적으로도 유의미하였다. 이러한 결과는 Nippold 등(2007)의 선행연구와도 일치하는데, 학령기 아동의 경험 유무에 따른 산출능력과 설명담화 과제의 난이도에 따른 차이로 해석할 수 있겠다.

요약하자면, 언어학습장애아동은 설명담화의 구조에 적합한 보다 복잡한 문장으로 말을 하는데 어려움이 있는 것으로 본 연구의 결과를 해석할 수 있을 것이다. 이는 발화 산출 양과 더불어 적절한 내용을 포함하는 데는 일반아동과 큰 차이가 없지만, 좀 더 복잡한 구문으로 설명담화를 산출하는 것에는 매우 제한적이라는 것을 의미한다. Nippold 등(2007)에서도 설명담화의 유형 중 문제/해결 유형이 기술구조 유형보다 복잡한 구문을 사용하는 능력을 더 잘 파악할 수 있다고 제안하였다. 그러므로 설명담화의 유형과 난이도를 모두 고려하여 이들 아동의 설명담화 산출 능력을 평가하는 것이 매우 중요하다는 것을 시사한다.

마지막으로, 설명담화를 유창하게 산출하는 능력을 언어적 비유창성의 지표인 mazes 비율로 살펴보았을 때, 언어학습장애아동과 일반아동 집단 간에는 통계적으로 유의미한 차이가 없었으며, 이는 설명담화 유형 간에서도 차이가 없었다. Lim과 Hwang (2009)

은 학령기 아동을 대상으로 설명담화 말하기에서 나타난 mazes 비율을 분석한 결과, 학년이 증가할수록 mazes 비율이 감소한다고 보고하였다. 즉, 설명담화를 계획하고 자동화하여 산출할 수 있는 능력은 고학년이 되어야 비로소 안정적이 된다는 것이다. 본 연구에서는 설명담화를 유창하게 산출하는 능력을 확인하기 위하여 초등학교 3-4학년을 대상으로 실시하였다. 이 시기는 저학년 때 많이 다뤘던 이야기 담화보다 더욱 다양한 유형을 접하게 되는 시기로, 설명담화 발달을 시작해 가는 단계라고 보여진다. 즉, 초등학교 3-4학년 시기에는 언어학습장애아동뿐만 아니라 일반아동도 여전히 설명담화의 유형에 따라 내용과 형식을 구성해가면서 유창하게 처리하기에는 어려움을 보인다는 것을 의미한다. 따라서, 언어적 비유창성이 안정화 단계에 접어드는 발달시기에 언어학습장애아동과 일반아동의 mazes 비율과 관련된 후속연구를 진행해 볼 필요가 있을 것이다.

본 연구에서는 설명담화 산출과 관련하여, 초등학교 3-4학년 언어학습장애아동이 일반아동과 어떠한 차이를 보이는지를 살펴보고자 하였다. 연구 결과, 언어학습장애아동은 설명담화를 산출할 때 복잡한 구문을 사용하여 문장을 구성하는 능력에 차이를 보였다. 이는 복잡한 구문을 포함하여 설명담화를 유형별로 산출하는 능력이 언어학습장애아동의 특성을 드러낼 수 있는 중요한 평가척도가 될 수 있음을 시사한다. 설명담화를 기술구조와 문제/해결 유형으로 나누어서 살펴본 결과에서 각 측정치별로 확인되었다. 특히, 언어학습장애아동은 문제/해결 유형의 설명담화를 산출할 때 주제와 관련이 없는 내용을 말하거나 갈등의 원인을 파악하여 적절한 해결방안을 도출하지 못하는 경우도 많았다. 선행연구들에서는 언어장애를 가진 학령기 아동이 또래 의사소통과 관련된 사회적 기술에 결함을 보인다고 하였고(Santrock, 1996; Selman, Beardslee, Schultz, Krupa, & Podorefsky, 1986; Walker, Schwarz, Nippold, Irvin, & Noell, 1994), Nippold 등(2007)에 따르면, 문제/해결 유형의 설명담화 말하기의 어려움이 사회적 능력과 매우 중요한 연관성을 지니고 있다고 보고하였다. 따라서 후속연구에서는 언어학습장애아동이 사회적 상호작용과 관련된 설명담화에서 주제를 얼마나 적절하게 파악하고 산출하는지에 관한 질적 분석이 함께 이루어져야 할 것이다. 그뿐만 아니라 초등학교 3-4학년은 설명담화를 산출하기 시작하는 시기이므로, mazes의 비율뿐 아니라 다양한 mazes 유형의 언어적 비유창성이 나타난다. 따라서 언어적 비유창성의 여러 유형과 설명담화 유형에 따른 산출 간에 어떠한 상관이 있는지를 추후 후속연구에서 관찰할 필요가 있을 것이다.

REFERENCES

- Ahn, E. J., & Kim, J. M. (2010). The expository writing abilities of school-aged children. *Korean Journal of Communication Disorders*, 15, 321-336.
- Bang, S. (2010). *Elementary school children's writing development: narrative text and expository text* (Master's thesis). Hallym University, Chuncheon, Korea.
- Berman, R. A., & Verhoeven, L. (2002). Cross-linguistic perspectives on the development of text-production abilities: speech and writing. *Written Language & Literacy*, 5, 1-43.
- Butler, K. G., & Silliman, E. R. (2002). *Speaking, reading, and writing in children with language learning disabilities: new paradigms in research and practice*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Catts, H. W., & Weismer, S. E. (2006). Language deficits in poor comprehenders: a case for the simple view of reading. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 49, 278-293.
- Damico, J., & Oller, J. W. (1980). Pragmatic versus morphological/syntactic criteria for language referrals. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 11, 85-94.
- Gummersall, D. M., & Strong, C. J. (1999). Assessment of complex sentence production in a narrative context. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 30, 152-164.
- Kamhi, A. G., & Catts, H. W. (2005). *Language and reading disabilities* (2nd ed.). Boston, MA: Allyn and Bacon.
- Kieras, D., & Polson, P. G. (1985). An approach to the formal analysis of user complexity. *International Journal of Man-Machine Studies*, 22, 365-394.
- Kim, J. S. (2011). Characteristics of syntactic ability of school-age children and adolescents in expository and narrative tasks. *Korean Journal of Communication Disorders*, 16, 540-558.
- Kim, M. J. (2010). *The noun development of school-aged children and adolescent: focusing on the noun scale analysis* (Master's thesis). Nazarene University, Cheonan, Korea.
- Kim, Y. T., Hong, G. H., Kim, K. H., Jang, H. S., & Lee, J. Y. (2009). *Receptive & expressive vocabulary test (REVT)*. Seoul: Seoul Community Rehabilitation Center.
- Koutsoftas, A. D., & Gray, S. (2012). Comparison of narrative and expository writing in students with and without language-learning disabilities. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 43, 395-409.
- Kwak, K. C., Park, H. W., & Kim, C. T. (2001). *Korean Wechsler intelligence scale for children-III (K-WISC-III)*. Seoul: Seoul Special Education Publishing Co.
- Kwon, Y. J., & Pae, S. Y. (2006). Story composition ability of Korean children in Chuncheon with a story generation task. *Journal of Speech-Language & Hearing Disorders*, 15, 115-126.
- Leadholm, B. J., & Miller, J. F. (1992). *Language sample analysis: the Wisconsin guide*. Madison, WI: Bureau for Exceptional Children, Wisconsin Department of Public Instruction.
- Lee, H. J., Kim, Y. T., & Yun, H. R. (2008). Characteristics of syntactic complexity in school-aged children with specific language impairment: a comparison of conversation and expository discourses. *Korean Journal of Communication Disorders*, 13, 103-121.
- Lim, J. A., & Hwang, M. N. (2009). The characteristics of mazes in story retelling by children with attention deficit hyperactivity disorder. *Korean Journal of Communication Disorders*, 14, 96-108.
- Loban, W. (1976). *Language development: kindergarten through grade twelve* (Vol. 18). Urbana, IL: National Council of Teachers of English.
- Meyer, B. J., & Freedle, R. O. (1984). Effects of discourse type on recall. *American Educational Research Journal*, 21, 121-143.
- Nation, K., & Snowling, M. J. (2000). Factors influencing syntactic awareness skills in normal readers and poor comprehenders. *Applied Psycholinguistics*, 21, 229-241.
- Nation, K., Clarke, P., Marshall, C. M., & Durand, M. (2004). Hidden language impairments in children parallels between poor reading comprehension and specific language impairment? *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 47, 199-211.
- Nippold, M. A., Hesketh, L. J., Duthie, J. K., & Mansfield, T. C. (2005). Conversational versus expository discourse: a study of syntactic development in children, adolescents, and adults. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 48, 1048-1064.
- Nippold, M. A., Mansfield, T. C., & Billow, J. L. (2007). Peer conflict explanations in children, adolescents, and adults: examining the development of complex syntax. *American Journal of Speech-Language Pathology*, 16, 179-188.
- Owens, R. E. (2010). *Language disorders: a functional approach to assessment and intervention* (5th ed.). Boston, MA: Pearson/Allyn & Bacon.
- Park, G. S., Kim, G. O., Song, Y. J., Jung, D. Y., & Jung, I. S. (2008). *Korean Institute for Special Education-Basic Academic Achievement Test (KISE-BAAT)*. Ansan: Korean Institute for Special Education.
- Paul, R., & Norbury, C. (2012). *Language disorders from infancy through adolescence: assessment & intervention* (4th ed.). St. Louis, MO: Elsevier.

- Santrock, J. W. (1996). *Adolescence: an introduction* (6th ed.). Madison, WI: Brown and Benchmark.
- Scott, C. M., & Stokes, S. L. (1995). Measures of syntax in school-age children and adolescents. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools, 26*, 309-319.
- Scott, C. M., & Windsor, J. (2000). General language performance measures in spoken and written narrative and expository discourse of school-age children with language learning disabilities. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research, 43*, 324-339.
- Selman, R. L., Beardslee, W., Schultz, L. H., Krupa, M., & Podorefsky, D. (1986). Assessing adolescent interpersonal negotiation strategies: toward the integration of structural and functional models. *Developmental Psychology, 22*, 450-459.
- Shaywitz, B. A., Fletcher, J. M., Holahan, J. M., & Shaywitz, S. E. (1992). Discrepancy compared to low achievement definitions of reading disability results from the Connecticut longitudinal study. *Journal of Learning Disabilities, 25*, 639-648.
- Silliman, E. R., & Leslie, S. P. (1983). Social and cognitive aspects of fluency in the instructional setting. *Topics in Language Disorders, 4*, 61-74.
- Spiro, R. J., & Taylor, B. M. (1987). On investigating children's transition from narrative to expository discourse: the multidimensional nature of psychological text classification. In R. J. Tierney et al. (Eds.), *Understanding readers' understanding: theory and practice* (pp. 77-93). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Walker, H. M., Schwarz, I. E., Nippold, M. A., Irvin, L. K., & Noell, J. W. (1994). Social skills in school-age children and youth: issues and best practices in assessment and intervention. *Topics in Language Disorders, 14*, 70-82.
- Watkins, R. V., Kelly, D. J., Harbers, H. M., & Hollis, W. (1995). Measuring children's lexical diversity differentiating typical and impaired language learners. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research, 38*, 1349-1355.
- Yi, J. H. (2008). *Syntactic development of school-aged children in conversation and story retelling task* (Master's thesis). Nazarene University, Cheonan, Korea.
- Yim, A. R. (2003). *Grammatical development of expressive language of pre-teens* (Master's thesis). Yonsei University, Seoul, Korea.
- Yun, H. R. (2008). Characteristics of mean length of C-unit in word (MLC-w) in story-retelling assessment. *Korean Journal of Communication Disorders, 13*, 381-396.

Appendix 1. Favorite sports task (좋아하는 스포츠 설명하기 과제)

- 1) '피구, 축구' 중 좋아하는 게 뭐야?
- 2) 나는 '피구, 축구'하는 방법을 잘 모르는데 너가 자세히 설명 해 줄래?
- 3) 추가질문(편을 정하는 방법, 게임하는 방법, 게임에서 이기는 방법에 대해 자세히 설명 해 줄래?)을 제시하였다(Nippold, Hesketh, Duthie, & Mansfield, 2005).

Appendix 2. Peer conflict resolution task (또래 간 갈등해결 설명하기 과제)

- 지후와 영수는 한 달 동안 교실 청소를 맡았다. 지후는 칠판 닦는 일을 맡았고 영수는 쓰레기통을 비우는 일을 맡았다. 지후는 수업이 끝나면 칠판을 닦고 분필과 지우개를 정리했다. 그리고 영수는 쓰레기통을 확인하고 점심시간과 수업이 끝날 때 학교 후문에 쓰레기통을 비우고 왔다. 어느 날 영수는 감기 몸살에 걸린 것처럼 몸이 좋지 않아 지후에게 하루만 일을 바꾸자고 했다. 하지만 지후는 칠판 닦는 일을 계속하고 싶어서 바꾸기가 싫었다.
- 1) 선생님이 간단한 이야기를 들려줄 거예요. 이야기를 다 들으면 선생님이 질문을 할 거예요. 잘 들어 보세요.
 - 2) 여기서 뭐가 제일 문제인지 어떻게 해결하면 좋을지 자세히 설명해줄래?
 - 3) 추가질문(왜 그게 문제라고 생각해? 어떻게 해결하면 될까? 왜 그게 좋은 방법이라고 생각해?)을 제시하였다(Nippold, Hesketh, Duthie, & Mansfield, 2005).

Appendix 3. Communication unit (C-unit)의 정의 및 C-unit 구분의 세부규칙

| | |
|-----------------|--|
| C-unit의 정의 | 하나의 의사소통 단위(communication unit)로서 주절과 주절에 안긴 종속절을 포함한 단위를 하나의 C-unit이라고 한다(Strong, 1998). 단, 하나의 주어에 여러 개의 서술어구가 나열 또는 대조로 연결된 경우는 하나의 C-unit으로 본다. |
| C-unit 구분의 세부규칙 | <ol style="list-style-type: none"> 1. 의미적으로 허용 가능하게 주어가 생략된 경우에는 하나의 C-unit으로 인정한다. 예: 피구는 공을 뺏으면 안되구요# 공을 맞으면 아웃이구요# 2. 나열 또는 대조로 연결된 두 개의 절은 두 개의 C-unit으로 분리한다. 예: 공을 갖고 와서 중간에 놔두고# 공으로 투 패스를 해서 시작해요. 3. 인용절 내에서 두 개의 분명한 주절이 연결된 경우 두 개의 C-unit으로 본다. 예: 영수가 “한 번만 바꿔주면 안 돼?”라고 했어요# 4. 형태소의 부적절한 사용, 구문적 오류, 이름대기 오류가 나타난 경우라고 의미를 전달할 수 있는 정도의 발화라면 하나의 C-unit으로 인정한다. 5. 주어+서술어의 형태가 역할 등에 의해 명확하게 하나의 생각을 전달하는 단위라고 여겨지면 하나의 C-unit으로 인정한다. 6. 똑같은 반복, 이야기의 흐름과 다르거나 관련 없는 내용, 일반적인 설명이나 질문, 설명이 부족하거나 구문의 오류가 심해서 의미를 알 수 없는 발화는 분석에서 제외한다. |

Kwon & Pae (2006)의 연구를 바탕으로 본 연구자가 예시를 추가함.

Appendix 4. mazes 유형 분석기준 (Lim & Hwang, 2009)

| mazes 유형 | 정의 | 분석의 예 |
|-----------------|---|--|
| 간투사(fillers) | '음, 어' 등의 주저하면서 삽입하는 무의미 음절과 '뭐지' 등의 의미 없이 시간을 벌기 위해 사용하는 말을 포함한다. 간투사가 연속으로 출현한 경우에는 명백한 휴지나 어조(intonation)의 변화가 있으면 2번으로 분석하였다. | 파랑새는 어 동물들한테 뭐지/간투사 2회 음-어 사냥꾼은 너무 피곤해서/간투사 2회 |
| 반복(repetitions) | 음소나 음절, 단어반복 혹은 구 반복으로 단위 반복당 2회까지 1번으로 분석하였다. 그러나 명백한 휴지와 어조의 변화가 있으면 2번으로 분석하였다. | 사냥 사냥꾼은/반복 1회 동동 동물들은/반복 1회 |
| 수정(revisions) | 이미 산출한 언어적 단위를 아동 스스로 고쳐 말하는 것으로 어휘수정, 문법수정, 음운수정, 정보수정을 포함한다. 모든 수정시도를 각각 1번의 빈도로 분석하였다. | 사 동물은 동물들은/수정 2회 |
| 휴지(pause) | Strong (1998)의 기준을 바탕으로 5초 이상의 이야기 중단은 묵음휴지로 보았고 '*'으로 전사하였다. 아동이 모르겠다고 말하고 5초 이내에 스스로 이야기를 이어가지 못한 경우도 묵음의 휴지로 분석하였다. | 그래서 사냥꾼은 아무도 못 찾았어요. */휴지 1회 |
| 기타 | 다른 언어적 구조나 의미와 관련 없이 나타난 음소나 음절 등의 알아듣기 어려운 말소리로 위의 세 기준에 포함되지 않는 것을 기타로 분류하고 음절 수만큼 *으로 전사하고 그 양상을 기록하였다. | **어디 길을 잃은 거 같아서 아주 무서웠어 요(눈썹을 찡그리면서 붕괴된 음소가 나타남)/기타 1회 |

국문초록

설명담화 유형에 따른 초등학교 3-4학년 언어학습장애아동의 말하기 특성

이미림 · 이희란

부산가톨릭대학교 언어청각치료학과

배경 및 목적: 본 연구는 초등학교 3-4학년 언어학습장애아동을 대상으로 설명담화의 유형에 따른 말하기 능력을 살펴보고자 하였다. **방법:** 연구 대상은 초등학교 3-4학년에 재학 중인 언어학습장애 아동과 정상 아동 각각 14명씩, 총 28명이였다. 설명담화는 기술구조 유형과 문제/해결 유형 두 가지 과제로 제시하여 말하기 자료를 수집하였으며, 수집된 발화는 총 C-unit 수, 다른 낱말 수(NDW), 평균 낱말 길이(MLC-w), mazes로 분석하였다. **결과:** 첫째, 설명담화를 산출하는 능력에서 언어학습장애아동과 일반아동은 MLC-w에서 집단 간 유의미한 차이가 나타나 언어학습장애아동이 일반아동보다 더 낮은 수행력을 보였다. 하지만 총 C-unit 수, NDW, mazes 비율에서는 집단 간 유의미한 차이가 나타나지 않았다. 둘째, 설명담화를 기술구조, 문제/해결 유형으로 나누어서 유형에 따라 설명담화 산출 능력을 살펴본 결과, 총 C-unit 수, NDW, MLC-w에서 각각 유의미한 차이가 나타났다. **논의 및 결론:** 본 연구에서 언어학습장애아동은 설명담화를 산출할 때 복잡한 구문을 사용하여 문장을 구성하는 능력이 일반아동과 차이를 보이는 것으로 나타났다. 또한 설명담화 유형에 따라서도 언어를 산출하는 능력에 차이가 있음을 확인하였다. 이러한 결과는 언어학습장애아동의 말하기 평가를 위해서는 설명담화의 유형을 고려한 말하기 능력을 파악하는 것이 중요함을 시사한다.

핵심어: 언어학습장애, 설명담화, 학령기, 담화

본 연구는 제1저자의 석사학위논문을 수정 및 보완하였음.

참고문헌

- 박금주, 박혜원, 김창택(2001). 한국판 아동용 웨슬러지능검사(K-WISC-III). 서울: 도서출판특수교육.
- 권유진, 배소영(2006). 이야기 만들기(story generation)과제를 통한 초등 저학년 아동의 이야기구성 능력. *언어치료연구*, 15, 115-126.
- 김민정(2010). 학령기 아동과 청소년의 명사발달: 명사 수준 분석을 중심으로. 나사렛대학교 재활복지대학원 석사학위논문.
- 김영태, 홍경훈, 김경희, 장혜성, 이주연(2009). 수용·표현어휘력검사(REVT). 서울: 서울장애인종합복지관.
- 김자성(2011). 설명과 경험이야기에서 나타난 학령기 아동 및 청소년의 구문발달 특성. *언어청각장애연구*, 16, 540-558.
- 박경숙, 김계옥, 송영준, 정동영, 정인숙(2008). 기초학력검사(KISE-BAAT). 안산: 국립특수교육원.
- 방실(2010). 학령기 아동의 담화장르에 따른 쓰기발달. 한림대학교대학원 석사학위논문.
- 안은주, 김정미(2010). 초등학교 2, 4, 6학년 아동의 설명담화 쓰기 비교. *언어청각장애연구*, 15, 321-336.
- 윤혜련(2008). 이야기 평가 방법으로서의 구문복잡성(MLC-w)의 특성. *언어청각장애연구*, 13, 381-396.
- 이지현(2008). 학령기 아동의 구문 발달: 대화 및 이야기과제를 중심으로. 나사렛대학교 재활복지대학원 석사학위논문.
- 이현정, 김영태, 윤혜련(2008). 담화유형에 따른 학령기 단순언어장애 아동의 구문사용 특성: 대화와 설명 담화를 중심으로. *언어청각장애연구*, 13, 103-121.
- 임애리(2003). 10대 초반 학생의 표현 언어에서 나타난 구문 발달 양상. 연세대학교대학원 석사학위논문.
- 임종아, 황민아(2009). 이야기다시말하기에서 나타난 아동의 mazes 특성. *언어청각장애연구*, 14, 96-108.