

# 유아의 이야기 짓기와 극화 활동의 연계가 유아의 이야기 구조 및 탈상황적 언어 발달에 미치는 영향

The Effect of Dictation and Dramatization on  
Children's Story Construction and Decontextualized Language.

이 문 정\*  
Lee, Moom-jung

## ABSTRACT

This study examined the effect of story dictation and dramatization on children's story construction and decontextualized language. For 12 weeks, the 22 five-year-old children in the experimental group participated in story dictation and dramatization activities while another 22 same-age children participated only in story dictation. The instruments were the children's Decontextualized Language Test(Foley, 1992) and children's Story Analysis(Knippling, 1987), revised to fit Korean grammar. Story dictation and dramatization facilitated high level story construction by children: it raised levels of story coherence and narrative form. Story dictation and dramatization also enhanced decontextualized language of children, raising their use of decontextualized language on a picture description task.

**Key Words** : 이야기 짓기와 극화 활동의 연계(story dictation and dramatization), 이야기 구조(story construction), 탈상황적 언어(decontextualized language)

---

\* 호서대학교 강사

## I. 서론

유아들이 자신의 생각과 느낌을 논리적으로 잘 구성하여 정확한 언어로 분명히 전달하는 능력은 인간 사회에서 매우 중요한 능력이며, 비단 학교에서의 성공을 위해서뿐만 아니라 이후의 사회 생활을 영위해 나가는데 있어서도 없어서는 안될 기술이다. 유아가 좋은 이야기를 쓰기 위해서는 이야기 구조에 대한 개념과 이야기에서 사용되는 언어의 특징이 무엇인지를 깨달아야 한다(Jensen, 1985). 즉, 이야기의 논리적 일관성, 응집력, 구성력이 있어야 하고 분명하고 적절한 단어 선택을 위한 탈상황적 언어 지식이 있어야 한다.

이야기 구조란 대부분의 이야기 속에 포함되어 있고 일반적으로 사람들이 가지고 있는 이야기에 대한 지식 구조를 의미하는 것으로(Leu & Kinzer, 1991; Reader, 1980) 유아들이 이야기를 듣고, 읽고 이해하기 위해서는 이야기 속에 나오는 단어나 문장의 의미에 대한 이해뿐만 아니라 이야기 구조에 대한 이해가 있어야 하며, 효율적인 언어 전달을 위해서도 좋은 이야기 구조란 어떠한 것인가에 대한 개념이 있어야 한다.

이야기 구조는 논리의 일관성과 응집력이라는 두 가지 기준으로 분석한다(Applebee, 1978; Knipping, 1987; Shapiro & Hudson, 1991). 유아들이 이야기의 논리의 일관성을 확립하기 위해서는 시간적, 인과적으로 적절한 순서로 이야기를 조직하기 위한 문화적인 공동 지식을 가지고 있어야 한다. 이를 위해서는 범주 조직과 이야기 내용 규칙에 대한 정보 구조를 가지고 있어야 하며 이를 바탕으로 이야기의 모든 부분을 구조화하여 사건의 전체적인 순서를 의미 있게 상호 연결하여야 한다. 반면, 이야기의

응집성은 언어적 참조 장치를 사용하여 문장들을 전체적인 형태로 묶음으로서 이루어진다. 그러므로 이야기 논리의 일관성이 이야기의 전체 구조가 잘 구성된 이야기의 조건을 얼마나 만족시키는가에 의해서 결정이 된다면, 이야기의 응집력은 이야기 속의 참조적인 인물이나 사건이 언어적으로 얼마나 잘 연결되어있는지에 의해서 결정된다.

탈상황적 언어는 상황적 언어가 제스처, 얼굴 표정 등과 같은 언어외적인 요소(extra-linguistic cues)에 의존해서 의미를 전달하는 것과는 달리, 어떠한 개념 사이의 관계나 중요성, 정보의 배경 등을 '단어', 즉 언어 자체를 통해 표현한다(Chafe, 1982; Olson, 1977; Tannen, 1985). 따라서 언제, 어디서, 사건이 일어났는지, 사건의 참여자는 누구인지, 어떤 물건을 사용하였는지 등의 참조적, 시간적, 공간적 관계가 어휘적으로 분명하게 나타난다(Berstein, 1971; Biber, 1986; Cummins, 1984; Perterson & McCabe, 1994; Snow, 1983, Tannen, 1985)

유아들의 이야기 구조에 대한 개념과 탈상황적 언어 능력은 유아들이 여러 가지 이야기와 접하고 그러한 경험을 통해서 사람들과 사회적인 상호작용을 하는 과정에서 생성된다(Leu & Kinzer, 1991; Reader, 1980). 특히 유아들이 직접 이야기를 짓는 활동은 유아가 이야기를 쓸 때 자신의 생각을 글 속에 통합시키기 위해 논리적인 기술을 많이 사용하도록 하므로 이야기 구조에 대한 개념을 내면화시켜줄 뿐만 아니라(Hough, Nurss, & Wood, 1987; Norton, 1985) 구어와는 다른 문어의 특징을 경험하고 표현하도록 하여 탈상황적인 언어를 발달시킨다.

이러한 이야기 짓기에 연계해서 극화 활동을

할 경우, 유아들에게 이야기를 짓도록 커다란 동기 부여를 할 수 있다(Knipping, 1987). 종종 유아들이 이야기 짓기 활동에 흥미를 갖지 못하여 실패하는 경우가 있는데 이야기 짓기에 극화 활동을 연계해서 함으로써 유아들에게 즐거운 보상의 기회와 청중의 감상 기회를 함께 제공할 수 있다(Cooper, 1993; Norton, 1985). 또한 극화 활동은 유아로 하여금 논리적인 순서로 인물과 행동을 연결한 이야기 구조를 실현하게 하고 다른 유아의 이야기를 들으면서 사건의 순서를 파악하고 모순을 발견하며 자신의 구조 개념을 발전시키도록 한다(Norton, 1985) 또한 사건의 동기, 원인과 결과, 인물의 정서적 반응을 더 잘 이해하게 하고 이야기하기의 문해적 질과 탈상황적 요소를 향상시킨다(Galda, 1984).

따라서 유아들의 이야기 짓기와 극화의 연계 활동은 교실 내에서 유아들에게 문자 언어에 대한 충분한 동기를 제공하고 읽기, 쓰기 기술이 아닌 자신의 생각을 전달하는 의미 창조로서의 언어기능을 가르쳐주는 통합된 문해 활동이라고 할 수 있다. 그러므로 본 연구에서는 이야기 짓기와 극화의 연계활동이 어떠한 문해적 효과를 가지고 있는지를 검증해보고자 한다. 구체적인 연구문제는 다음과 같다.

첫째, 이야기 짓기와 극화의 연계 활동을 경험한 집단과 이야기 짓기만을 경험한 집단간의 유아의 이야기 구조에 차이가 있는가?

둘째, 이야기 짓기와 극화의 연계 활동을 경험한 집단과 이야기 짓기만을 경험한 집단간의 유아의 탈상황적 언어능력에 차이가 있는가?

## II. 연구방법

### 1. 연구 대상

본 연구는 서울에 소재한 S 어린이집의 만 5세 유아 44명을 대상으로 하였다. 이야기 짓기와 극화의 연계 활동이 하루에 이루어지기 위해서는 반일반보다 종일 프로그램이 적합하기 때문에 (Cooper, 1993) 종일 프로그램을 운영하고 있는 어린이집을 연구 대상지로 선정하였다. 두 학급의 유아를 무선 표집하여 학급당 11명으로 구성된 2개씩의 집단을 각각 실험집단과 통제 집단으로 만들었다.

유아의 이야기 짓기와 극화의 연계 활동의 효과는 만 5세 유아에게서 가장 두드러지게 나타나며 탈상황적 언어 또한 5, 6세부터 발달하기 시작하므로(임영심, 1994; Davison et. al., 1986; McNamee et. al., 1985) 본 연구의 대상

연령을 만 5세로 한정하였다. 연구 대상의 평균 연령은 5년 10개월이었으며 남아 24명, 여아 20명이었다.

### 2. 연구 도구 및 연구 절차

#### 1) 이야기 구조 분석도구

Applebee(1978)의 이야기 형태(narrative form) 범주를 기초로 하여 Knipping(1987), 채종욱(1996), Pradl(1979), Varnhagen(1994)의 검사 내용을 우리 나라 어법에 맞게 수정하여 사용하였다.

이야기 구조 분석의 내용은 다음의 두 가지로 구성되어 있다. (1) 이야기의 논리적 일관성은 이야기의 사건이 논리적으로 순서화된 정도에 따라 0-6단계까지 모두 7단계로 범주화하였

고 (2) 이야기 형태는 등장 인물이나 사건들이 얼마나 잘 연결되어 있는지에 따라 1-6까지 모두 6단계로 범주화하였다.

## 2. 탈상황적 언어능력 검사 도구(사전, 사후 검사용)

Davidson, Kline & Snow(1986), De Temple, Wu, & Snow(1991), Foley,(1992)의 연구에서 사용된 도구를 사용하였다. 4장의 그림을 유아에게 보여주면서 그림을 보지 못하는 사람에게 설명하듯이 자세히 설명하게 한 다음, 유아의 답을 양, 구체성, 이야기 체의 4가지의 범주로 분석하였다.

## 3. 연구 절차

본 연구의 실험 기간은 총 14주로 유아의 탈

상황적 언어 능력을 알아보기 위한 1주간의 사전 검사, 12주간의 처치, 그리고 1주간의 사후 검사의 순으로 진행되었다. 실험 집단에서는 주 2회, 하루에 2명씩 유아들이 이야기를 짓고 극화활동을 연계하여 실시하였으며 각각의 유아들은 12주 동안 총 4번의 이야기를 지었다. 통제집단에서는 주 2회, 하루에 2명씩, 극화활동 없이 이야기 짓기만 하였다.

## 4. 자료분석

본 연구의 자료는 SPSSWIN프로그램을 사용하여 분석하였다. 집단에 따라서 이야기 구조와 탈상황적 언어 능력분석을 위해서 공분산 분석을 실시하였다.

# Ⅲ. 결과 및 해석

## 1. 이야기 짓기와 극화의 연계활동이 유아의 이야기 구조에 미치는 영향

이야기 짓기와 극화의 연계 활동이 유아들의 이야기 구조 개념 발달에 미치는 영향에 대해

서 알아보기 위하여 유아들이 쓴 첫번째 이야기(1차 이야기)와 마지막 이야기(4차 이야기)를 이야기 논리의 일관성과 이야기 형태의 측면에서 점수화하여 집단별로 비교하였다. 이야기 논리의 일관성과 이야기 형태 점수의 집단별

〈표 1〉 집단에 따른 이야기 구조 점수에 대한 1, 4차 이야기의 평균, 표준편차.

이야기 구조	집단	1차 이야기		4차 이야기	
		M	SD	M	SD
이야기	실험(n=22)	1.95	1.33	4.82	1.01
논리성	통제(n=22)	2.55	1.10	2.45	1.26
이야기	실험(n=22)	2.86	1.67	5.23	1.61
형태	통제(n=22)	3.41	1.56	3.91	1.66

<표 2> 집단에 따른 이야기 구조에 대한 1, 4차 점수의 공분산 분석표

	변산원	자유도	제곱합	제곱 평균	F	P
이야기 논리성	집단별	1	68.729	68.729	60.323	.000
	오 차	41	46.714	1.139		
	전 체	43	116.182	2.702		
이야기 형태	집단별	1	27.618	27.618	21.970	.000
	오 차	41	51.540	1.257		
	전 체	43	116.182	2.702		

평균과 표준편차는 <표 1>과 같고, 이를 공분산 분석한 결과는 <표 2>와 같다.

<표 1>에 의하면 유아의 이야기 논리성에서 실험집단은 평균이 1.95에서 4.82로 향상된 반면, 통제집단은 2.55에서 2.45로 큰 변화가 없었으며 이야기 형태에서도 실험집단은 평균이

2.86에서 5.23으로 크게 발전한 반면 통제집단은 3.41에서 3.91로 약간의 변화만 있었다. 또한 <표 2>에 의하면 이야기 짓기와 연계해서 극화 활동을 한 실험 집단의 유아들이 이야기 짓기만 한 통제 집단의 유아들보다 논리의 일관성과 이야기 형태 면에서 모두 더 많은 발달

<표 3> 집단에 따른 탈상황적 언어 능력 점수에 대한 평균, 표준편차

탈상황적 언어 능력	집단	사전		사후		
		M	SD	M	SD	
양	단어수	실험(n=22)	46.82	19.35	121.77	56.73
		통제(n=22)	45.77	28.46	49.36	21.72
	형용사, 부사 수	실험(n=22)	3.41	3.55	12.55	11.60
		통제(n=22)	4.95	7.91	4.23	3.78
	문장수	실험(n=22)	9.55	5.46	22.18	6.53
		통제(n=22)	10.09	7.55	9.86	5.10
구체성	참조적 설명	실험(n=22)	.14	.92	1.23	2.27
		통제(n=22)	.29	.29	.14	.35
	위치 설명	실험(n=22)	.50	.91	1.84	2.04
		통제(n=22)	.41	.85	.32	.72
	어휘적 명사	실험(n=22)	19.95	7.35	50.14	20.45
		통제(n=22)	21.73	16.60	22.14	10.24
복잡성	문장당 단어 수	실험(n=22)	5.30	1.73	5.62	2.31
		통제(n=22)	4.84	1.48	5.28	1.09
	문장당 형용사 수	실험(n=22)	.35	.27	.56	.52
		통제(n=22)	.40	.32	.40	.31
이야기 체	주제 단어	실험(n=22)	13.14	4.43	22.84	4.28
		통제(n=22)	12.50	4.84	13.23	4.96
	상상적 설명	실험(n=22)	.64	1.00	4.73	6.12
		통제(n=22)	.41	.59	.59	1.22
	인물의 내적 표현	실험(n=22)	.23	.43	1.05	1.36
		통제(n=22)	.02	.29	.02	.21
	세스츠퍼	실험(n=22)	1.50	2.99	.82	1.26
		통제(n=22)	1.00	2.58	1.18	2.46

을 보였으며 유의한 차이(F(1,41)=4.08, P<05)가 있었다.

## 2. 이야기 짓기와 극화의 연계활동이 유아의 탈상황적 언어능력에 미치는 영향

이야기 짓기와 극화의 연계 활동이 유아들의

탈상황적 언어 능력에 미치는 영향을 알아보기 위하여 탈상황적 언어 능력에 대한 사전, 사후 검사의 점수를 집단별로 비교하였다. 유아의 탈상황적 언어 능력 점수의 집단별 평균과 표준편차는 <표 3>과 같다.

<표 3>에 의하면 실험집단의 유아들이 통제 집단 보다 단어수(사전-46.82, 사후-121.77), 형

<표 4> 집단에 따른 탈상황적 언어 능력 점수에 대한 공분산 분석표

	변량원	자유도	제곱합	제곱평균	F	P	
양	단어수	집단별	1	57269.951	57269.951	30.808	.000
		오 차	41	7621.5587	1858.916		
		전 체	43	135162.80	3143.321		
	형용사, 부사 수	집단별	1	780.772	780.772	10.311	.003
		오 차	41	3104.717	75.725		
		전 체	43	3886.432	90.382		
	문장 수	집단별	1	1680.335	1680.335	48.345	.000
		오 차	41	1425.031	34.757		
		전 체	43	3110.977	72.384		
구체성	참조적 설명	집단별	1	13.551	13.551	5.093	.029
		오 차	41	109.093	2.661		
		전 체	43	123.545	2.873		
	위치 설명	집단별	1	24.578	24.578	10.282	.003
		오 차	41	98.006	2.390		
		전 체	43	122.795	2.856		
	어휘적 명사 수	집단별	1	8754.730	8726.730	33.198	.000
		오 차	41	10812.324	263.715		
		전 체	43	19611.182	456.074		
복잡성	문장당 단어수	집단별	1	.324	.324	.107	.745
		오 차	41	123.749	3.018		
		전 체	43	139.429	3.243		
	문장당 형용사 수	집단별	1	.300	.300	1.621	.210
		오 차	41	7.587	.185		
		전 체	43	8.198	.191		
이야기체	주제 단어	집단별	1	962.373	962.373	49.446	.000
		오 차	41	797.93	193463		
		전 체	43	1912.977	44.488		
	상상적 설명	집단별	1	151.522	151.522	8.454	.006
		오 차	41	734.883	17.924		
		전 체	43	1005.886	23.393		
	인물의 내적표현	집단별	1	9.778	9.778	10.172	.003
		오 차	41	39.411	.961		
		전 체	43	50.909	1.184		
제스츄어	집단별	1	1.516	1.516	.387	.537	
	오 차	41	160.436	3.913			
	전 체	43	162.000	3.767			

용사, 부사수(사전-3.41, 사후-12.55), 문장수(사전-9.55, 사후-22.18), 참조적 설명(사전-.14, 사후-1.23), 위치 설명(사전-.50, 사후-1.84), 어휘적 명사(사전-19.95, 사후-50.14), 주제 단어(사전-13.14, 사후-22.84), 상상적 설명(사전-.64, 사후-4.73)에서 특히 급격한 향상을 보였다.

유아의 탈상황적 언어 능력 점수를 공분산 분석한 결과는 <표 4>와 같다.

<표 4>에 의하면 그림 묘사의 양적인 면에서 총 단어 수, 총 형용사와 부사 수, 총 문장

수에서 모두 두 집단간에 유의한 차이( $F(1,41)=4.08, P<05$ )가 있었으며 구체성에도 참조적 설명, 위치 설명, 총 명사 수, 어휘적 명사 수에서 모두 유의한 차이( $F(1,41)=4.08, P<05$ )가 있었다. 반면 복잡성에서는 집단간에 한 문장의 단어 수와 한 문장의 형용사 수에서 모두 유의한 차이가 없었고 이야기체에서는 주제 단어, 상상적 설명, 인물의 내적 표현에서 유의한 차이( $F(1,41)=4.08, P<05$ )가 있었지만 제스처어에서는 유의한 차이가 없었다.

#### IV. 논의 및 결론

본 연구에서는 유아의 이야기 짓기와 극화의 연계활동이 유아의 이야기 짓기 및 탈상황적 언어 발달에 미치는 영향을 밝히고자 하였다.

실험 결과 첫째, 이야기 짓기와 극화의 연계활동을 경험한 유아는 이야기 짓기만 경험한 유아보다 논리의 일관성 면에서 논리나 순서 개념이 명료하지 않거나 약간의 논리 개념만 있는 이야기에서 이야기 흐름이 논리적, 순차적으로 배열된 이야기 상태로 더 많이 발전하였다. 이야기 형태 면에서도 실험 집단의 유아들이 ‘불분명한 이야기’와 ‘산만한 이야기’ 형태에서 ‘초점이 집중된 연결’로 더 많은 발전을 보였고 ‘완전한 이야기’ 형태도 나타났다.

이는 극화 활동은 유아들로 하여금 이야기를 자세히 들여다보고 이야기 속의 모순을 발견하도록 하여 이야기의 논리성을 발달시켜줄 뿐만 아니라 이야기가 특정 주인공이 없이 산만한 형태를 가질 경우에는 이야기가 어렵고 혼란스러워진다는 것을 깨닫게 해주기 때문이다. 또한 극화활동은 이야기 속의 사건들을 더 분명히 관계짓고 이야기의 초점을 집중시키도록 해

준다는 Knipping(1993)과 Paley(1981, 정계영, 손미령, 1997), Galda(1984)의 주장과도 일치한다.

둘째, 이야기 짓기와 연계하여 극화 활동을 경험한 유아들은 이야기 짓기만을 경험한 유아들보다 그림을 묘사할 때, 더 많은 수의 단어, 형용사와 부사, 문장을 사용하여 설명하였고 참조적 설명, 위치 설명, 어휘적 명사를 더 많이 사용하여 구체적으로 시간, 공간적 배경을 묘사하는 경향을 보였다. 또한 그림의 주제와 상관있는 단어를 더 많이 사용하였으며 그림에 나타나지 않은 상상적 설명이나 인물의 내적 표현에 대한 묘사가 더 풍부하였다. 그러나 문장의 복잡성에서는 유의한 효과가 없었던 것으로 보아 만 5세 유아들은 언어의 탈중심성을 높이기 위한 전략으로 복문, 내포문 등의 복잡한 문장을 사용하기보다는 단순한 문장을 첨가함으로써 내용을 풍부하게 하는 전략을 사용한다는 것을 알 수 있었다.

이러한 결과는 이야기 짓기와 연계하여 극화 활동을 하였을 때, 탈상황적 언어 능력을 발달시켜 유아가 이야기를 할 때 더 분명하고 구체

적인 단어를 선택하게 하고 사건에 대한 참조적인 정보를 더 많이 제공하게 한다는 Halliday (1987), Peterson(1990) Smith(1994), Temple과 그의 동료(1991)의 연구 결과와 일치하는 것으로서, 극화 활동은 유아들로 하여금 관객의 입장에서 자신의 이야기를 잘 이해할 수 있게 하기 위해서 형용사, 부사 등을 사용하여 더 풍부한 표현을 하고 위치나 참조적인 설명으로 더 정확한 표현을 하는 것을 알 수 있다.

이상에서와 같이 이야기 짓기만 하였을 때보다 이야기 짓기를 한 후 극화 활동을 하였을 때, 극화 활동이 유아의 이야기 짓기에 대한 흥미와 동기를 유발시켜 주고 극화 활동의 경

험적 특징이 유아의 이야기 개념을 발달시켜 주었다. 또한 극화 활동의 탈중심적, 탈상황적 특징이 유아의 탈상황적 언어 발달에 긍정적인 영향을 주었다. 따라서 이야기 짓기와 극화의 연계 활동은 논리적인 구성과 정확한 언어로 자신의 생각과 의견을 더 분명히 전달할 수 있는 능력을 길러주는 활동으로서 유아교육 현장에서 교육적 적용을 위한 시사점을 제공해 줄 것이다. 그러므로 이야기 짓기와 연계된 극화 활동이 유아의 문해 발달에 미치는 영향에 대해서 좀 더 정확하게 인식하고 계속적이고 규칙적인 활동으로 교실에서 실천할 수 있도록 노력을 기울여야 할 것이다.

## 참고 문헌

- 임영심(1994). 주제환상극놀이 교수방법이 유아의 이야기 이해도 및 자유회상에 미치는 효과. 중앙대학교 대학원 박사학위논문, 미간행.
- 채종욱(1996). 동화책 읽어주기 접근법에 따른 유아의 반응에 관한 연구. 이화여자대학교 대학원 박사학위논문, 미간행.
- 팔리, 정계영, 손미령 역(1997). 『월리 이야기』. 서울 : 학지사
- Applebee, A. N. (1978). *The child's concept of story: Age two to seventeen*. Chicago : Cambridge University Press.
- Bernstein, B. (1971). *Class, codes and control*, vol.1. London : Routledge & Kegan Paul.
- Biber, D. (1986). Spoken and written textual dimensions in English : Resolving the contradictory findings. *Language*, 62(2), pp.384-414.
- Chafe, W. (1982). Integration and involvement in speaking, writing and oral literature. In D. Tannen (ed.). *Spoken and written language : Exploring orality and literacy*. Norwood, N.J. : Ablex.
- Cooper, P. (1993). *When stories come to school : Telling, writing and performing stories in the early childhood*. Eric Document, No. 353 586.
- Cummins, J. (1984). *Bilingualism and special education : Issues in assessment and pedagogy*. Clevedon, England : Multilingual Matters.
- Davison, R. G., Kline, S. B., & Snow, C. E. (1986). Definitions and definite noun phrases : Indicators of children's decontextualized language skills. *Journal of Research in childhood education*, 1(1). pp. 37-47.
- Foley, K. S. (1992). *Decontextualized language skills and literacy development among spanish-speaking children*. Unpublished doctoral dissertation, Graduate department of Education, University of Toronto.
- Galda, L. (1984). Narrative competence : Play, storytelling and story comprehension. In A. D. Pellegrini and T. D. Yawkey(eds.) *The development of oral and written language in social*



- contexts. Norwood, N.J. : Ablex Publishing Corporation.
- Halliday, M.(1987). Spoken and written modes of meaning. In R. Horowitz & S. J. Samuels(eds.). *Comprehending oral and written language*. San Diego : Academic Press.
- Jensen, M.A .(1985). Story awareness : A critical skill for early reading. *Young Children*, 40(21), pp. 20-24.
- Knipping, N. Y. (1987). *The developing processes of story dictation and dramatization of selected first grade children*. Unpublished doctoral dissertation, Southern Illinois University
- Leu, D. J., & Kinzer, Jr. C. K. (1991). *The effective reading instruction, K-8*. Merrill : Macmillian Publishing Company.
- McNamee, G. D., & Harris-schmidt, G.(1985). Narration and dramatization with learning disabled children. *Quarterly Newsletter of The Laoratory of Comparative Human cogontion*, 7(1), pp. 6-15.
- Norton, D. E. (1985). *The effective teaching of language arts*. Toronto : Merrill Publishing Company.
- Olson, D. (1977). From utterance to text : The bias of language in speech and writing. *Harvard Educational Review*, 47(3). 257-281.
- Peterson, C. & McCabe, A.(1994). A social interactionist account of developing decontextualized narrative skill. *Developmental Psychology*, 30(6), pp. 937-948.
- Pradl, G. (1979). Learning how to begin and end a story. *Language Arts*, 56, 21-25.
- Reader, L. M. (1980). The role of elaboration in the comprehension and retention of prose, *Review of Educational Research*, 50, pp. 29-32.
- Shapiro, L. R., & Hudson, J. A .(1991). Tell me a make-believe story : Coherence and cohesion in children's picture- elicited narratives. *Developmental Psychology*, 27, pp. 960-974.
- Smith, C. B.(1994). *Through writing to reading*. N. Y. : Routledge.
- Snow, C. E. (1983). Literacy and language : Relationships during the preschool years. *Harvard Educational Review*, 53, pp.165-189.
- Tannen, D.(1985). Relative focus on involvement in oral and written discourse. In D. Olson, N. Torrance & A. Hildyard(eds.). *Literacy, languge, and learning : The Nature and consequnces of reading and writing*. Cambridge : Cambridge University Press.
- Temple, J. M. de. Wu, H. F., & Snow, C. E. (1991). Papa pig just left for pigtown : Children's oral and written picture descriptions under varying instructions. *Discourse Processes*, 14, pp. 469-495.
- Varnhagen, C.K., Morrison, F, J., & Everall, R. (1994). Age and Schooling effects in story recall and story production. *Developmental Psychology*, 30, pp.969-979.