creative commons
COMMONS DEED

저작자표시-비영리-변경금지 2.0 대한민국

이용자는 아래의 조건을 따르는 경우에 한하여 자유롭게

- 이 저작물을 복제, 배포, 전송, 전시, 공연 및 방송할 수 있습니다.

다음과 같은 조건을 따라야 합니다:

저작자표시. 귀하는 원저작자를 표시하여야 합니다.

비영리. 귀하는 이 저작물을 영리 목적으로 이용할 수 없습니다.

변경금지. 귀하는 이 저작물을 개작, 변형 또는 가공할 수 없습니다.

- 귀하는, 이 저작물의 재이용이나 배포의 경우, 이 저작물에 적용된 이용허락조건을 명확하게 나타내어야 합니다.
- 저작권자로부터 별도의 허가를 받으면 이러한 조건들은 적용되지 않습니다.

저작권법에 따른 이용자의 권리는 위의 내용에 의하여 영향을 받지 않습니다.

이것은 이용허락규약(Legal Code)을 이해하기 쉽게 요약한 것입니다.

Disclaimer

dCollection

[UCI]I804:24011-200000265128

2015년 8월
석사학위논문

초등학교 1-2학년 읽기부진아동의 연결어미 형태인식 능력

조선대학교 대학원
언어치료학과
김 가 은

조선대학교
CHOSUN UNIVERSITY

초등학교 1-2학년 읽기부진아동의 연결어미 형태인식 능력

Morphological awareness of connective endings in first and second grade poor readers

2015년 8월 25일

조선대학교 대학원

언어치료학과

김 가 은

조선대학교
CHOSUN UNIVERSITY

초등학교 1-2학년 읽기부진아동의 연결어미 형태인식 능력

지도교수 정 부 자

이 논문을 언어치료학 석사학위신청 논문으로 제출함

2015년 4월

조선대학교 대학원

언어치료학과

김 가 은

조선대학교
CHOSUN UNIVERSITY

김가은의 석사 학위논문을 인준함

위원장 조선대학교 교 수 윤효진 (인)

위 원 조선대학교 교 수 표화영 (인)

위 원 조선대학교 교 수 정부자 (인)

2015년 5월

조선대학교 대학원

조선대학교 CHOSUN UNIVERSITY

목 차

<ABSTRACT>

Ⅰ. 서론 ····· 1

1. 연구필요성 및 목적 ····· 1

2. 연구문제 ····· 3

3. 용어정의 ····· 3

1) 형태인식 ····· 3

2) 연결어미 ····· 4

3) 읽기부진아동 ····· 4

4) 단어 읽기(Word reading) ····· 5

Ⅱ. 이론적 배경 ····· 6

1. 연결어미의 발달과 특성 ····· 6

1) 연결어미의 발달 ····· 6

2) 일반아동과 다문화 및 장애아동의 연결어미 발달 비교 ····· 7

3) 연결어미 의미관계 및 특징 ····· 10

2. 형태인식과 읽기 ····· 12

1) 형태소와 형태인식 ····· 12

2) 형태인식과 읽기와의 관계 ····· 14

3) 읽기부진아동의 형태인식특성 ····· 16

조선대학교 CHOSUN UNIVERSITY

Ⅲ. 연구방법 ····· 20
1. 연구대상 ····· 20
2. 연구설계 ····· 21
3. 연구도구 ····· 21
1) 기초학력검사(KISE-BAAT) ····· 21
2) 한국 비언어 지능검사(K-CTONI-2) ····· 22
3) 연결어미 형태인식검사 ····· 22
4. 형태인식검사 제작과정 ····· 24
1) 어휘 및 문항선정 ····· 24
2) 검사형식선정 ····· 25
3) 내용타당도 ····· 26
5. 연구절차 ····· 27
1) 자료수집 ····· 27
2) 검사절차 ····· 27
3) 자료통계처리 ····· 28
4) 신뢰도 ····· 28

Ⅳ. 연구 결과 ····· 29
1. 집단 간 연결어미 형태인식검사 차이 ····· 29
2. 읽기검사점수와 연결어미 형태인식 점수와의 상관관계 ····· 31
1) 연결어미 형태인식검사 점수와 읽기검사 하위영역 점수간의 상관관계 ····· 31

조선대학교 CHOSUN UNIVERSITY

2) 읽기검사 점수와 연결어미 형태인식검사 하위유형 점수간의 상관관계 ····· 33

Ⅴ. 논의 및 결론 ····· 36

1. 집단 간 연결어미 형태인식의 차이 ····· 36

2. 연결어미 형태인식과 읽기와의 관계 ····· 40

3. 제한점 및 제언 ····· 41

참고문헌 ····· 43

부록 ····· 52

조선대학교
CHOSUN UNIVERSITY

표 목 차

<표-1> 연결어미의 의미관계와 특징 ····· 11
<표-2> 대상아동의 정보 ····· 20
<표-3> 연결어미 형태인식검사에 사용된 연결어미 종류 및 예시문항 ····· 23
<표-4> 집단 간 연결어미 형태인식검사 의미관계 범주에 따른 기술통계 및 *t*-검정 결과 ····· 29
<표-5> 집단 간 연결어미 형태인식검사 하위유형의 기술통계 및 *t*-검정 결과 ····· 30
<표-6> 집단 간 읽기검사점수 기술통계 및 t-검정 결과 ····· 32
<표-7> 읽기검사 하위영역과 연결어미 형태인식검사의 상관관계 ··· 33
<표-8> 읽기검사점수와 연결어미 형태인식검사점수의 의미관계범주 간의 상관관계분석 ····· 34
<표-9> 읽기검사 점수와 연결어미 형태인식검사 하위유형 간의 상관관계 ····· 34

조선대학교
CHOSUN UNIVERSITY

부 록 목 차

<부록-1> 연결어미 형태인식검사 ····· 52
<부록-2> 태블릿 PC에서 사용된 연결어미 형태인식검사 화면 ····· 54

조선대학교 CHOSUN UNIVERSITY

<ABSTRACT>

Morphological awareness of connective endings in first and second grade poor readers

Kim, Ga-Eun
Advisor : Chung, Bhu-Ja
Department of Speech & Language Pathology.
Graduate School of Chosun University

The purpose of this study was to know whether there are significant differences on morphological awareness of connective endings between poor and good readers and to verify how the ability of morphological awareness influences on literacy skills.

The participants were poor readers in first and second grades(7 first grade, 8 second grade) and good readers in first and second grades(7 first grade, 8 second grade). All of the participants were administered KISE-BAAT, K-CTONI-2 and morphological awareness tasks of connective endings made in this study.

The findings of this study are as follows :

First, data showed significant differences between the average scores on the morphological awareness task of poor readers and good readers. There might be several possible reasons for the differences such as faulty meta-cognitive skills, limited vocabulary, difficulties of reading, and learned helplessness.

Second, the performance on the morphological awareness task of connective endings was significantly correlated with the performance of reading tasks, including subtests of word reading and sentence completion.

The findings of study showed that speech language pathologists and special education teachers should consider morphological awareness skills when they

조선대학교 CHOSUN UNIVERSITY

evaluate literacy abilities and establish literacy goals into their service program

This study focuses on only connective endings among many morphological markers, thus further research is needed on morphological awareness skills of other grammatical morphemes. Links between morphological awareness and vocabulary skills should also be more investigated.

조선대학교 CHOSUN UNIVERSITY

Ⅰ. 서 론

1. 연구의 필요성 및 목적

오늘날 글을 읽고 쓰는 과정에 참여하는 연령이 점차 낮아지면서, '읽기'의 중요성이 학령기뿐만 아니라 학령전기부터 강조되고 있다. 국내에서는 단순언어장애 아동과 청각장애아동 외에도 읽기에 어려움이 있는 아동을 대상으로 읽기특성에 대한 연구(고유경・김수진, 2010; 김용운 외, 2012; 김화경・배소영・윤효진, 2013; 김화수・김명태, 2006; 노지민・임동선, 2013; 배소영・김미배, 2010; 연화진 외, 2010; 오효진・이윤경, 2007; 조은숙・이윤경, 2006), 중재프로그램 효과(김명순・박찬화, 2008; 김영우, 2002; 서정옥, 2007; 원성옥, 2002; 이지영, 2005; 정근영・박현숙, 2001; 진점임 외, 2006) 등 다양한 영역에서 이와 관련된 연구들이 지속적으로 이루어지고 있다.

읽기에 영향을 미치는 여러 요인에 관한 관심이 높아지면서, 최근 국외에서는 형태인식(morphological awareness)이 아동의 읽기와 쓰기발달에 직접적인 관련이 있다는 연구가 연구자들의 관심을 얻고 있다(Apel & Lawrence, 2011; Kirby et al., 2012; McBrid et al., 2005; Nagy et al., 2003; Rispens, McBride-Chang, & Reistma, 2008; Wolter, Wood, & D'zatko, 2009). 형태인식이란 단어의 형태소 구조를 의식적으로 인식하고 그 구조를 조작할 수 있는 능력(정경희, 2014; Carlisle, 1995)을 의미한다. 예를 들어, '먹었다'를 '먹(다)'와 '-었', '다'로 분리하거나 반대로 각각의 형태소를 합쳐 하나의 단어로 결합할 수 있는 능력을 의미한다. 연구자들은 초등학교 이후 형태인식이 본격적으로 단어읽기 및 읽기이해력에 기여하고 단어읽기를 예측하는데 상당히 중요한 변인이 된다고 설명하였다(Carlisle, 2000; Deacon, 2012; Deacon & Kirdy, 2004; Singson, Mahony, & Mann, 2000; Wang et al., 2009). 또한 형태인식이 학령기 아동의 단어 읽기 정확도와 비단어 읽기 정확도, 읽기속도를 예측하는 요인이라고 밝히기도 하였다(Kirdy et al., 2012).

국내에서는 음운인식이 읽기와 쓰기에 대한 중요한 예측요인으로 여겨지며 이에 대한 연구(김미경・서경희, 2003a, 2003b; 김선옥・조희숙, 2004; 김애화, 2013;김현자・조증열, 2003; 박순길・조증열・유영미, 2013; 이임숙・조증열, 2003; 이혜숙・

조선대학교 CHOSUN UNIVERSITY

박현숙, 1999; 정부자, 2011)들이 다수 이루어지고 있었으나, 형태인식에 관해서는 국외에 비해 많은 연구가 이루어지지 않았다. 그러나 음운인식 뿐 아니라 형태인식도 읽기능력과 쓰기능력, 즉 문해력을 예측하는 또 하나의 중요한 요인이라고 설명하는 연구들(김기예: 2012; 김순호, 2015; 김애화, 2013; 김은하, 2015; 정경희, 2014)이 점차 늘어나고 있다.

명사 및 동사와 같은 내용어 위주의 표현을 주로 사용하는 학령전기 어린 아동들은 연령이 높아지면서 정교한 문법형태소를 사용하여 자신의 의도를 표현하게 된다. 이는 문법형태소가 어떤 위치에서 어떻게 기능을 하는지에 따라 그 문장과 단어의 뜻이 달라진다는 사실을 아동이 인식하기 시작하기 때문이다. 그러나 형태소를 인식하고 조작하는 능력에 어려움이 생기면, 구어나 글로써 전달하는 정보에 왜곡이 생길 수 있어 결국 학습과 관련된 문제가 발생하게 될 것이다. 따라서 문법형태소를 이해하고 표현하는 것에서 더 나아가 형태소를 올바르게 인식하고 조작하여 관련된 정보를 정확하게 주고받을 수 있어야 한다.

국립국어원의 표준국어대사전(2015)은 어미를 용언 및 서술격 조사가 활용하여 변하는 부분이며, 연결어미는 어간에 붙어 다음 말에 연결하는 구실을 하는 어미라고 설명하고 있다. 이처럼 선행절과 후행절을 연결시켜 복합문을 만들어 주거나, 두 문장 사이의 의미관계를 알려주는 역할을 하는 연결어미는(김정아, 2002) 복잡한 문장을 이해하거나 표현하는데 있어서 중요한 문법형태소 중 하나이다. 한국아동의 경우 5세경 연결어미의 산출능력이 안정되므로(배소영・이승환, 1996; 서희선, 1999), 많은 연구들이 학령전기를 대상으로 연결어미의 표현에 초점을 맞추어 진행되었다. 학령기를 대상으로 하는 연구도 대부분 그림과제 및 이야기 산출과제와 함께 제시된 연결어미에 대한 이해정도를 평가하거나, 이야기에서 표현한 연결어미를 수집하는 방법을 사용한 연구들이었다(김세나, 2012; 송은주, 2007; 장유림, 2010; 조은정, 2007).

선행연구는 학령전기 언어발달지체 아동(정경희・배소영. 2010a, 2010b)뿐 아니라 학령기 읽기부진아동이 문법형태소를 사용하는데 어려움을 보인다고 보고하였다(김미배・배소영, 2012; 배소영・김미배・정경희, 2012; 정미란, 2010). 따라서 학령기 읽기부진아동이 문법형태소 중 하나인 연결어미의 사용에 어려움을 보이며, 연결어미의 산출 및 이해를 넘어서 이를 의식적으로 조작할 수 있는 형태인식에도 일반아동과 차이를 보일 것이라고 가정할 수 있다. 구어뿐 아니라 문어에서도 글의 내용을 파악하기 위해서는 연결어미에 대한 이해와 정확한 활용능력이 매우 중요하

조선대학교 CHOSUN UNIVERSITY

기 때문에 문법형태소에 어려움을 보이는 읽기부진아동이 연결어미 형태인식능력에서도 두드러진 어려움을 보인다면, 이러한 영역이 문해력에 대한 조기 평가 및 중재계획에 적용될 필요가 있을 것이다.

따라서 본 연구에서는 형태인식이 자리 잡기 시작하는 초등학교 1학년에서 2학년 시기의 읽기부진아동과 일반아동이 연결어미에 대한 형태인식에서 차이를 보이는지 살펴보고, 연결어미에 대한 형태인식이 읽기능력과 유의미한 상관을 보이는지 알아보고자 하였다.

2. 연구문제

본 연구는 초등학교 1학년과 2학년 일반아동과 읽기부진아동이 연결어미 형태인식에 유의미한 차이를 보이는지 확인해보고 연결어미에 대한 형태인식검사점수가 학령기 아동의 읽기점수와 어떠한 상관을 보이는지를 알아보고자 하였다. 이에 관한 구체적인 연구 문제는 다음과 같다.

첫째, 초등학교 1-2학년 일반아동집단과 읽기부진아동집단은 연결어미에 대한 형태인식에서 유의미한 차이를 보이는가?

둘째, 초등학교 1-2학년 일반아동집단과 읽기부진아동집단의 연결어미에 대한 형태인식이 읽기의 어떠한 측면과 유의미한 상관관계를 보이는가?

3. 용어의 정의

1) 형태인식

형태인식은 단어의 형태소 구조를 인식하고, 그 구조를 조작할 수 있는 능력(Carlisle, 1995)을 말하는데, 국내연구에서는 형태인식을 의미를 가진 최소 단위인 형태소에 대해 의식적으로 생각하고, 조작하며, 형태소의 결합으로 이루어진 단어

조선대학교 CHOSUN UNIVERSITY

형성의 규칙을 적용하는 능력이라고 설명하였다(정경희, 2014). 즉, 특정 단어가 형태소 단위로 나누어지고 합해질 수 있다는 것에 대한 인식을 의미하는 것이다. 예를 들어, '만나다'라는 단어를 보고 최소 의미단위인 '만나(다)', '-다'로 나누거나, 각각 분리되어있는 형태소를 결합하여 단어인 '만나다'라고 조작할 수 있는 것을 말한다.

2) 연결어미

연결어미란 두 개의 문장을 하나의 문장으로 연결하는 역할을 하는 문법형태소를 말한다(이유진, 2013). 국어의 연결어미는 그 수효가 많을 뿐더러 하나의 어미에 대한 의미도 매우 다양하여 체계적으로 분류하기가 어렵다. 따라서 연결어미를 분류하는 데 있어서 크게 통사적 특성에 따른 분류와 선행절과 후행절의 의미관계에 따른 분류법을 사용하며, 이 중 많은 연구자들은 전통적인 방법인 의미관계에 따라서 체계를 세워 분류하는 방법을 사용한다(윤평현, 1989). 이에 의미관계에 따라 조건(-면, -거든), 양보(-아도, -더라도 등), 대립(-나, -아도 등), 목적(-러, -려고 등), 결과(-게, -도록), 인과(-아서, -니까 등), 나열(-고, -며), 선택(-거나, -든지 등), 시간(-며, -면서 등), 상황(-는데, -되 등), 전환(-다가) 관계 연결어미로 나누어 볼 수 있다(윤평현, 1989).

3) 읽기부진아동

읽기부진아동에 대한 정의는 연구자들마다 약간의 차이가 있다. 김명희(2005)는 지능은 정상 아동의 평균 정도이지만 읽기 능력이 같은 연령대보다 떨어지는 아동이라고 설명하였고, 오병화(2006)는 지적능력은 정상범위에 있으면서 개인 또는 환경적인 이유로 또래에 비해 읽기가 기대되는 수준에 못 미치는 아동으로 설명하였다. 또한, 김미배・배소영(2012)은 잠재력이 있음에도 또래에 비해 낮은 읽기능력을 보이는 아동을 읽기부진아동이라 정의하였다. 이러한 정의들을 토대로, 모든 연구에서는 읽기부진아동을 공통적으로 지능은 정상수준이나 읽기에 어려움을 가지고 있는 아동으로 설명한다.

조선대학교
CHOSUN UNIVERSITY

4) 단어 읽기(Word reading)

여러 선행연구에서는 단어 읽기(word reading)에 대하여 단어 수준의 읽기, 한글 읽기, 한글 단어 읽기, 글자 읽기, 낱말 읽기, 해독, 음운해독, 낱말해독, 해독능력, 단어재인, 단어인지 등을 혼용하여 사용하고 있으나(김기예: 2012; 김명희. 2005; 김미배・배소영, 2011; 김미배・ 배소영, 2012; 김순호, 2015; 김은하, 2015; 윤효진・김미배・배소영, 2011; 유영대, 2006; 정경희, 2014; Apel & Lawrence, 2011; Carlisle, 2000; Deacon, 2012; Deacon & Kirdy, 2004; Green & Wolter, 2011; Kirby et al., 2012; Nagy, Carlisle, & Goodwin, 2013; Rispens, McBride-Chang, & Reistma, 2008; Wolter, Wood, & D′zatko, 2009), 본 연구에서는 단어수준에서 진행되는 읽기 행동을 '단어 읽기'로 통일하여 사용하였다.

조선대학교 CHOSUN UNIVERSITY

Ⅱ. 이론적 배경

1. 연결어미의 발달과 특성

1) 연결어미의 발달

영어의 경우 문장과 문장을 연결하거나, 문장 내에 다른 문장을 포함시켜 하나의 문장으로 만들 때 접속사(conjunction)를 사용하지만, 한국어에서는 두 개의 문장을 하나의 문장으로 만들 때 접속사를 사용하지 않고 연결어미를 사용한다(조은정, 2007). 한국어 연결어미는 다른 문장이나 용언을 서로 이어주는 데 사용이 되므로(이희자・이종희, 2006), 그 수가 많고 하나의 어미형태가 다양한 의미를 갖기도 하여 복잡한 문장을 이어가거나 이야기를 응집력 있게 진행하는 데 필수적인 문법 형태소이다(정부자, 2013).

선행연구(김정아, 2002; 배소영・이승환, 1996; 서희선, 1999; 장미, 2013)에 따르면, 우리나라 아동들은 2세경부터 연결어미를 산출하기 시작하고 3세경에는 모든 연결어미를 혼동하는 모습을 보이다가 4세경부터 문장의 산출 시 연결어미의 발달이 활발하게 이루어져 4세 후반 때부터 의미관계 연결어미를 정확하고 다양하게 사용하게 된다고 보고하였다. 연결어미를 사용하는 데 있어서 2-3세에 비해 3-4세의 오류율이 오히려 높은 편이었는데, 이러한 결과에 대해 장미(2013)는 아동들의 발화가 길어지고 복잡해짐에 따라 교환효과(trade-off)가 나타나 오류가 더 많이 발생하기 때문이라고 추측하였다. 정부자(2013)는 연결어미를 기능적으로 대등적, 종속적, 보조적 연결어미로 나누어 발달특성을 살펴보았다. 보조적 연결어미의 경우 2세 때부터 사용비율이 높게 나타나면서 사용비율이 증가하다가 5세에 이르러 감소되는 현상이 나타나 유아초기부터 보조용언의 구성능력이 생기는 것을 알 수 있었다. 또한 종속적 연결어미의 경우에는 연령이 증가함에 따라 사용하는 연결어미가 다양해지고 사용하는 비율이 높아지는 것을 확인할 수 있었다.

연결어미는 학령전기뿐만 아니라 학령기에도 문장을 넘어 문단으로 된 긴 글로 이루어진 이야기나 설명문을 이해하고 표현하기 위해 필수적인 요소로 인식되면서,

조선대학교 CHOSUN UNIVERSITY

학령기를 대상으로 연결어미의 특성에 초점을 맞추어 연구가 이루어졌다. 조은정(2007)은 6세 학령전기 아동과 2학년, 4학년 학령기 아동의 연결어미 이해 및 표현 능력을 알아보는 연구를 진행하였다. 그 결과, 연령이 높아짐에 따라 연결어미 표현과 이해능력이 유의하게 증가하는 것을 확인할 수 있었고, 이를 통해 연결어미가 학령전기에 습득하기 시작하여 학령기에 이르러서는 안정기에 접어들어 자연스럽게 사용되는 경향을 파악할 수 있었다.

이러한 선행연구를 종합해보자면, 학령전기에서부터 점차 복문을 사용하기 시작하면서 연결어미의 사용이 증가하고 학령기가 되면 연결어미 사용의 오류가 감소하면서 안정기에 접어들게 되며(정부자, 2013; 조은정, 2007), 이러한 연결어미는 유창하게 이야기를 전개하거나 정보를 전달하는데 중요한 문법적인 요소의 하나임을 알 수 있었다.

2) 일반아동과 다문화 및 장애아동의 연결어미 발달 비교

연결어미의 특성 및 집단 간 비교에 대한 연구는 일반아동뿐 아니라 언어발달지체, 단순언어장애, 청각장애, 다문화 및 읽기부진아동을 대상으로 진행되었다.

먼저, 김주환(2002)은 3-5세 학령전기 언어발달지체아동 30명을 대상으로 실시한 연결어미발달에 대한 연구에서 언어발달지체아동이 일반아동과 마찬가지로 '-고'로 연결하는 경우가 빈번하였고, 발달양상은 일반아동과 유사함을 확인하였다. 또한, 3세에서 5세로 연령이 증가할수록 연결어미의 산출 능력이 발달하였으며 특히 4-5세 사이에 급격히 발달하였다고 보고하였다.

반면, 김정아(2002)는 5-6세 단순언어장애아동 15명과 일반아동 15명의 연결어미 사용에 대한 연구에서 단순언어장애아동이 일반아동에 비해 유의미하게 낮은 수행을 보였으며, 특히 '이유・원인, 대립, 동시, 조건'에 대한 연결어미 산출이 다른 의미를 나타내는 연결어미보다 낮은 수행을 보였다고 설명하였다. 이를 통해 연구자는 일반아동에 비해 단순언어장애아동이 문법형태소를 이해하고 표현하는 데 더 많은 어려움을 보였으며, 언어장애아동을 평가하고 중재하는 데 있어서 연결어미를 포함한 구문적인 능력에 초점을 맞추어야 한다고 설명하였다. 3-5세 일반아동 10명과 언어발달장애아동 10명을 대상으로 문법형태소 산출능력을 살펴본 연구(황민아, 2003)에서는 언어발달장애아동이 일반아동에 비해 '목적 연결어미(-려고)', '이유 연

조선대학교 CHOSUN UNIVERSITY

결어미(-아/어서)'를 유의미하게 낮은 빈도로 사용하며 언어발달장애아동이 문법형태소를 적절히 사용하는 데 있어서 어려움을 보일 수 있다고 추측하였다.

김수영(2002)는 6세 일반아동 2명, 단순언어장애아동 3명 경계선지능 언어발달지체 2명을 대상으로 자발화를 수집하고 분석한 후 조사나 연결어미와 같은 문법형태소의 사용특성을 살펴보았다. 그 결과, 단순언어장애아동과 경계선지능 언어발달지체아동이 일반아동보다 조사와 연결어미의 사용빈도가 유의미하게 낮은 것으로 나타났다. 반면 오류의 빈도는 일반아동에 비해 단순언어장애아동과 경계선지능 언어발달지체 아동이 더 높은 것으로 나타나 이들이 문법형태소의 사용에 어려움을 보이는 것으로 보고되었다. 김은영(2003) 또한 4-6세 단순언어장애아동과 생활연령 일치아동 및 평균발화길이(Mean Length of Utterance, MLU)를 일치시킨 일반아동을 대상으로 그림을 보고 말하는 과제를 실시하여 문법형태소 사용능력을 살펴보았다. 그 결과, 단순언어장애아동이 보인 조사, 연결어미, 사동·피동 접사의 사용빈도가 일반아동에 비해 유의미하게 낮아 언어능력이 낮은 집단의 아동이 문법형태소를 사용하는 데에도 어려움을 보이는 것을 확인하였다.

일반아동의 경우 대부분 학령전기 시기에 연결어미 발달이 시작되고 학령기에 접어들면서 연결어미를 안정적으로 이해하고 표현하게 되므로(조은정, 2007), 연결어미의 특성에 관한 연구는 학령기 아동을 대상으로 이루어지는 경우가 많았다. 정경희·배소영(2010a)은 초등 저학년 단순언어장애아동과 생활연령 및 언어연령을 일치시킨 아동 각 15명을 대상으로 조사, 어미, 접사와 같은 문법형태소에 대한 문법성 판단과제를 사용한 연구를 진행하였다. 예를 들어, '기차는 빠르러(빠르고) 자전거를 느려요'라는 문장을 듣고 O/X로 판단한 뒤, 틀렸다면 틀린 부분을 고쳐 말할 수 있도록 하였다. 연구 결과, 단순언어장애아동집단은 일반아동집단보다 유의미하게 낮은 문법판단능력을 보여 언어에 어려움을 지닌 아동이 일반아동보다 문법형태소 이해와 발달에 더 결함을 보이는 것을 확인할 수 있었다. 또한 정경희·배소영(2010b)은 담화유형에 따른 문법형태소 사용에 관하여도 살펴보았는데, 비대화상황과 대화상황 모두에서 단순언어장애아동이 생활연령일치아동 및 언어연령일치아동보다 더 낮은 문법형태소 사용률을 보였다고 보고하였다. 이러한 연구를 통해 초등 저학년 시기가 문법형태소 사용의 안정기에 해당하지만, 장애아동의 경우에는 정확한 문법형태소를 사용하는 데 어려움을 보일 수 있다는 것을 알 수 있었다.

이 외에 학령기 지적장애 및 청각장애 아동을 대상으로 연결어미 특성을 살펴본

조선대학교 CHOSUN UNIVERSITY

연구들도 진행되었다. 김세나(2012)는 학령기 경도지적장애아동과 일반아동의 연결어미 산출능력을 비교한 연구에서 경도지적장애아동이 일반아동보다 연결어미를 정확하게 사용하지 못했고, 특히 '동시, 나열, 이유・원인'에서 일반아동보다 유의미하게 낮은 산출점수를 보였다고 보고하여 연결어미를 사용하는 양상이 일반아동과 약간 다름을 알 수 있었다. 또한 청각장애학교에 재학 중인 초등부 4학년, 중등부 1학년, 고등부 1학년 학생을 대상으로 연결어미 사용능력을 알아본 연구(박경란, 2014)도 있었다. 이 연구에서는 연구자가 제작한 연결어미 사용능력 검사를 사용하여 대상자에게 의도하는 연결어미가 도출될 수 있는 질문을 하고 주어진 보기에서 적절한 연결어미를 선택하여 문장을 완성하도록 하였다. 그 결과, 건청학생과 청각장애학생이 김세나(2012)의 연구와는 달리 비슷한 순서 및 양상으로 연결어미를 사용한 것으로 나타났다. 그러나 정반응 빈도에서는 건청학생에 비해 청각장애학생이 더 낮게 나타나 청각장애학생이 연결어미의 형태를 건청학생보다 훨씬 더 어렵게 인식한다는 것을 알 수 있었다.

최근에는 다양한 장애군의 연결어미 특성뿐만 아니라 다문화배경아동과 읽기부진아동을 대상으로 일반아동 간 어미와 관련된 문법형태소의 비교연구가 이루어져 연결어미 사용에 관하여 다양한 집단을 대상으로 연구되고 있음을 알 수 있었다. 학령기 다문화 가정 아동을 대상으로 구어 표현 및 쓰기 과제에서 나타난 연결어미의 특성을 알아본 연구(김나영, 2009; 장유림, 2011)에서는 다문화가정 아동이 비다문화가정 아동보다 연결어미를 이해하고 표현하는 수행 능력이 낮았고, 대치오류가 유의미하게 많은 것으로 나타났다. 또한 오류판단과제에서는 일반가정아동에 비해 다문화가정 아동이 오류문장에 대해 정확하게 반응하지 못하여 이에 대한 문법적인 지도가 필요할 것이라고 강조하였다.

배소영・김미배・정경희(2012)는 읽기부진아동 24명과 일반아동 24명의 문법형태소 사용력에 관한 연구를 진행하였다. 대상자에게 문법형태소 중 조사와 어미를 중심으로 문법형태소 오류탐지 과제(문장을 듣고 오류를 판단하여 O/X판 들기), 문법형태소 산출 과제(문장 내 괄호 안에 알맞은 조사 및 어미 넣기)를 수행하도록 하였고, 주제글쓰기(나의 꿈에 대해 15분간 글쓰기)를 통한 문법형태소 산출능력을 살펴보았다. 그 결과, 일반아동에 비해 읽기부진아동이 형태소 산출 및 오류 탐지에서 낮은 수행을 보이는 것으로 나타났다. 또한 주제 글쓰기에서도 일반아동에 비해 조사 및 어미를 사용하는 빈도가 낮고 문장 당 문법형태소 사용빈도도 낮았으며 오류율도 상대적으로 높게 나타났다. 이러한 결과를 바탕으로 연구자들은 학령

조선대학교 CHOSUN UNIVERSITY

기 읽기부진아동을 중재할 때 문법인식능력을 평가할 필요가 있으며, 초등학교 고학년이 되어서도 문법형태소에 대한 지속적인 평가가 필요하다고 주장하였다. 이처럼 읽기부진아동이 기본적인 읽기의 어려움뿐 아니라 문법형태소 이해 및 사용에서도 어려움을 보인다는 연구결과가 국내에서도 보고되고 있지만(배소영・김미배・정경희, 2012) 구체적인 문법형태소, 즉 연결어미에 대한 능력을 알아보는 선행연구는 다른 집단에 비해 많지 않았다.

다양한 집단을 대상으로 연결어미 관련 기술을 다룬 선행연구들을 살펴본 결과, 언어발달에 어려움을 보이는 아동들은 학령전기부터 문법형태소, 특히 연결어미를 이해 및 표현능력에서 일반아동에 비해 낮은 능력을 보였으며, 학령기가 되어서도 연결어미를 사용하는 데 지속적으로 어려움을 지니는 것을 알 수 있었다. 학령기가 되면 구어뿐 아니라 문어를 사용한 과업이 증가하여 복잡한 문장을 구성하는 데 필수적인 연결어미를 접하고 사용해야 하는 경우가 늘어나게 될 것이다. 이러한 맥락에서 연결어미를 단순히 구어 내에서의 이해 및 표현능력의 어려움을 살펴보는 것을 넘어 문어 내에서도 연관되어 다루어져야 할 것이다.

3) 연결어미 의미관계 및 특징

한국어 연결어미는 연구에 따라 11개(윤평현, 1989), 15개(전혜영, 1989), 21개(김정렬, 1981) 등 다양하게 분류되며, 연결기능에 따라 연결어미를 대등적 연결어미, 종속적 연결어미, 보조적 연결어미로 나눌 수 있다. 본 연구에서는 연결어미에 대한 선행연구(김세나, 2012; 김정아, 2002; 서희선, 1999; 송은주; 2009; 이유진, 2013; 조은정, 2007; 장유림, 2010)에서 빈번하게 사용된 연결어미를 중심으로 다루었고, 특히 학령전기 및 초등학교 2, 4학년이 사용하는 연결어미에 대해 연구한 조은정(2007)의 자료가 초기 학령기의 연결어미사용을 적절히 반영하고 있다고 판단하여 '계기', '동시', '이유・원인', '대립', '조건', '목적', '부정'의 7가지 의미관계와 보조적 연결어미 '-고'를 포함한 총 8가지 연결어미를 선정하였다. 선행연구에서 많이 다루어졌던 연결어미 중 '인용(-라고/다고)'은 현재 어미가 아닌 격조사로 사용되고 있어(국립국어원, 2015) 제외하였다.

선행연구들에서 사용된 총 3가지 연결어미 의미관계범주(대등적 연결어미, 종속적 연결어미, 보조적 연결어미)와 8가지 연결어미 의미관계는 박주현(2001)과 윤평

조선대학교 CHOSUN UNIVERSITY

현(2005), 이희자・이종희(2006), 장광군(1999), 장유림(2010), 조은정(2007)을 참고하여 <표-1>로 정리하였다.

<표-1> 연결어미의 의미관계와 특징

의미관계		연결어미	특징
대등적 연결어미	계기	-고 -(아/어)서	선행절의 행위와 후행절의 행위가 시간적으로 겹치지 않고 하나의 행위가 끝난 다음에 바로 이어 다음 행위가 시작되든가, 시간적인 차이를 두고 다음 행위가 일어나는 경우이다. 예: (1) 철수는 의자에 앉아서 책을 읽는다. (2) 거머리가 다리에 붙어서 떨어지지 않네.
	동시	-고 -면서 -며	시간적 관계가 동시적으로 선행절과 후행절이 연결되어 있는 경우이다. 예: (1) 그 아이는 꿈을 꾸면서 잠꼬대를 하였다. (2) 그 아이는 방송을 들으며 글을 쓴다.
	대립	-고 -는데 -지만 -나 -건만	서로 대립되는 선행절과 후행절을 이어주는 경우이다. 예: (1) 형은 키가 크고 동생은 키가 작다. (2) 순이는 예쁘지만 영희는 밉다.
종속적 연결어미	이유・원인	-(아/어)서 -니까 -므로 -느라고	선행절이 후행절의 행위나 상태에 대한 원인을 밝히거나 이유를 제시하는 경우이다. 예: (1) 바람이 불어서 낙엽이 떨어진다. (2) 배가 아프니까 약을 먹을까요?
	조건	-면 -거든 -다가	선행절의 행위나 상태가 후행절의 행위나 상태의 조건이 되는 경우이다.

조선대학교 CHOSUN UNIVERSITY

연결어미		-(아/어)도 -(아/어)야	예: (1) 지렁이도 밟으면 꿈틀한다. (2) 아이가 보채거든 우유를 먹여라.
연결어미	목적	-(으)러 -려고 -고자	선행절의 내용이 후행절의 행위의 목적이 되게 하는 경우이다. 예: (1) 아이들이 고기를 잡으려고 냇가에 갔다. (2) 영희는 옷을 사러 백화점에 갔다.
보조적 연결어미	부정	-지	부정을 나타내는 경우로, 용언의 어간과 보조 동사 '않다, 못하다, 말다'를 이어 주는 것을 나타낸다. 예: (1) 해가 뜨지 않는다. (2) 그분은 체육은 잘하지 못한다.
보조적 연결어미		-고	보조적 연결어미로 앞 동사의 어간과 '있다, 싶다, 말다, 나다'등을 이어 준다. 예: (1) 연극을 보고 싶다. (2) 여자는 유심히 내 얘기를 듣고 있었다.

참고: 박주현(2001), 윤평현(2005), 이희자・이종희(2006), 장광군(1999), 장유림(2010), 조은정(2007)에서 인용 및 보완・ 수정함

2. 형태인식과 읽기

1) 형태소와 형태인식

형태소(morpheme)란, 뜻을 가진 가장 작은 말의 단위로(국립국어원, 2015), 단어를 분석할 때 더 이상 나눌 수 없는 가장 작은 요소(황화상, 2013)를 의미한다. 형태소는 의미에 따라 어휘형태소와 문법형태소로 나뉠 수 있는데, 어휘형태소는 일반적으로 명사나 대명사 등 혼자서도 쓰일 수 있는 자립형태소를 말하며, 문법형태

조선대학교 CHOSUN UNIVERSITY

소는 각 형태소에 구체적인 의미는 없고 문법적인 의미만 있는 것으로 연결어미나 조사가 이에 해당한다.

형태인식(morphological awareness)은 이러한 의미를 가진 최소 단위인 형태소에 대해 의식적으로 생각하고, 인식하며, 그 구조를 조작하고, 형태소의 결합으로 이루어진 단어형성의 규칙을 적용하는 능력을 말한다(정경희, 2014; Carlisle, 1995). 또한 Green(2009)은 형태인식을 기본형 단어에 접미사를 추가하고, 독자들은 이러한 요소의 합으로 단어를 보고 배울 수 있게 되며, 이후 익숙하지 않은 단어의 의미와 발음도 유추할 수 있게 되는 과정이라고 설명하였다.

국외논문에서는 어근과 어근이 합해진 복합어(compound), 또는 접미사(suffix)와 접두사(prefix)가 어근과 합해진 파생어(derivative), 그리고 굴절어(inflectional language)를 중심으로 명사, 형용사, 동사에 대한 형태인식과제를 사용하여 대상자의 형태인식을 확인하였다. 예를 들어, 과거형이나 미래형의 문장을 보고 빈칸에 알맞은 형태소를 조합하여 단어를 적어보거나, 불러주는 단어 중 형태소에 대한 형식을 파악하여 목표어에 접미사나 접두사를 붙여 표현하는 방법들을 사용하였다. 국내연구의 경우에도 국외와 마찬가지로 주어진 문장에 빈칸을 채워 넣거나, 합성어 및 파성어를 결합하고 분리하는 과제를 통해 대상자의 형태인식능력을 확인하기도 하였다.

Green & Wolter(2011)는 형태인식에 대한 중재를 설명하면서, 읽기와 형태론에 대한 관련성을 단어 읽기와 읽기 이해로 나누어 설명하였다. 형태소나 접미사를 구성하는 철자에 대한 지식이 증가할수록 단어를 빠르게 인지하게 되어 효율적인 단어 읽기를 가능케 하고, 형태인식과 이해하고 있는 어휘가 함께 맞물려 글의 이해를 이끈다는 것이었다. 이 연구자들은 형태인식이 학령전기부터 일찍이 발달하기 시작하고 이 시기부터 새로운 단어를 만들기 위해 합성어와 접미사를 사용하는 약간의 능력을 가지게 된다고 하였다. 그리고 이후 2학년이 되면 단어 구조를 기초로 하여 새로운 단어의 의미를 추론할 수 있게 되고 3-5학년에는 아동들의 형태적 지식이 크게 증가한다고 하였다. 이를 통해 형태인식능력이 학령초기부터 시작하여 학령기 동안 광범위하고 구체적으로 발달한다고 추측할 수 있었다. 형태인식은 형태소의 종류에 따라서도 그 발달시기가 다름을 알 수 있었는데, 굴절형태소에 대한 형태인식은 학령전기인 4세부터 발달하기 시작하여 학령초기에 습득하게 되며, 파생형태소에 대한 형태인식은 3-4학년 경부터 발달하기 시작하여 청소년 시기까지도 계속 발달한다고 보고되었다(Jones, 1991). 따라서 형태인식이 발달할 때 먼저

조선대학교 CHOSUN UNIVERSITY

굴절형태소가 발달하게 되고 이후 학년이 올라갈수록 파생형태소에 대한 지식이 발달하게 되므로(Kuo & Anderson, 2006; Rispens, Mcbride-Chang, Reitsma, 2008; Singson, Mahony, & Mann, 2000), 형태인식이 형태소의 종류에 따라 다르게 발달할 수 있음을 알 수 있었다.

학령기를 대상으로 한 스페인, 그리스, 중국, 독일 등 다른 언어권 아동의 형태인식에 대한 선행연구(Kieffer & Lesaux, 2008; Ku & Anderson, 2003; Pittas & Nunes, 2014; Rispens, Mcbride-Chang, & Reitsma, 2008)를 살펴보면, 대부분 영어권 아동들과 마찬가지로 학년이 올라갈수록 합성어, 굴절어, 파생어에 대한 형태인식능력이 지속적으로 증가하는 것으로 나타났다. 또한 연구자들은 형태인식이 단어 읽기뿐만 아니라 읽기 이해, 어휘, 그리고 철자에도 강력한 관련성을 가지고 있으며 특히 단어 읽기와 읽기 이해를 강력히 예측하는 요인이 된다고 설명하였다.

선행연구에서 공통적으로 말하듯이, 형태인식은 특히 철자와 단어 읽기를 효과적으로 숙달시키는 데 필요한 많은 언어학적 기술 중의 하나이다(Kirt & Gillon, 2009). 즉, 이러한 기술은 문해력 발달에 기여한다(Carlisle, 2000; Nagy et al., 2003; Singson, Mahony, Mann, 2000). 그렇기 때문에 형태인식의 발달은 학령기에 매우 중요한 발달과정이며, 발달을 하는 동안 이 기술에서 문제가 발생한다면 문장의 구성 성분에서 중요한 역할을 담당하는 문법체계가 손상되어 글을 읽고 이해하는 데 어려움을 겪게 될 것이다.

2) 형태인식과 읽기와의 관계

국외에서는 형태인식이 어휘, 읽기, 쓰기와 높은 상관이 있다는 연구가 최근까지 계속적으로 발표되고 있다(Bowers, Kirby,& Deacon, 2010; Carlisle, 1996; Carlisle, 2004; Elbro & Arnback, 1996; Fowler & Liberman, 1995; Goodwin & Aha, 2010; Kirby, et al., 2012; Wade-Woolley & Parrila, 2011). 학령기 일반아동을 대상으로 한 형태인식과 읽기능력의 상관에 대한 연구(Berminger et al., 2009; Kirby et al., 2012; Wolter, Wood, & D′zatko, 2009; Spencer et al., 2015)에서는 주로 파생어와 굴절어로 이루어진 형태인식과제와 함께 어휘, 음운인식, 단어 읽기를 실시하여 그에 대한 관련성을 알아보는 연구가 진행되었다. 그 결과, 학년이 올라갈수록 형태인식능력이 향상되었고 형태인식이 다른 인지적 능력(예: 음운인식)에 비해 단어

조선대학교 CHOSUN UNIVERSITY

읽기와 높은 상관을 보였으며, 단어 읽기 및 읽기 이해력에 관한 중요한 예측 요인인 것으로 나타났다. 3-4학년 54명을 대상으로 접미사 단어와 비단어에 대한 형태인식을 살펴본 연구에서는(Singson, Mahony, & Mann, 2000) 학년이 올라갈수록 단어 읽기능력이 증가된 것과 함께 파생접미사 인식능력이 향상하여 파생접미사인식능력과 음소인식 및 단어 읽기가 서로 상관관계가 있는 것을 확인할 수 있었다. 또한 1-2학년에 비해 3학년에서 지능과 음운인식보다는 형태인식이 단어 읽기를 더 강력하게 예측하는 것으로 보고되었다.

영어권 아동뿐 아니라 다른 언어권 학령기 아동을 대상으로 형태인식능력과 읽기와의 상관관계를 알아보고자 한 연구들도 대다수 이루어졌다(Chung & Hu, 2007; Kieffer & Lesaux, 2007; Ku & Anderson, 2006; McBrid et al., 2005; Pittas & Nunes, 2014; Scheiff, Schwartz-Nahshon, & Nagar, 2010). 연구 결과 한국어, 그리스어, 히브리어, 중국어, 스페인어, 네덜란드어를 사용하는 아동의 형태인식도 단어 읽기 및 읽기 이해와 두드러진 상관관계를 보이는 것으로 나타났다. Rispens, McBride-Chang, & Reistma(2008)는 네덜란드어를 사용하는 1학년 아동 104명과 6학년 아동 112명에게 합성어와 파생어, 그리고 굴절어에 대한 형태인식과제와 함께 읽기 및 철자와의 관련성을 알아보았다. 그 결과 합성어 형태인식이 모든 학년에 영향을 주는 것은 아니지만, 6학년에서 파생어와 굴절어 형태인식이 단어 읽기뿐만 아니라 철자(spelling)습득에 영향을 주는 것으로 확인하였다. Zhang et al.(2011)은 홍콩에 사는 학령기 7-8세 중국아동을 대상으로 읽기 이해, 어휘, 형태인식, 맞춤법-의미론적 인식에 대해 알아보고, 그 양상에 대해 살펴보았다. 연구자는 종이로 된 그림을 보여주고 합성어에 대한 질문을 하는 검사와 동음이의어를 사용한 형태인식검사를 통해 대상아동의 형태인식능력을 알아보았는데, 연구 결과 형태인식이 읽기이해력과 높은 상관을 보이는 것으로 나타났다. 또한 Chung & Hu(2007)은 중국어를 모국어로 하는 취학 전 아동 26명을 대상으로 형태인식능력에 대한 검사를 실시하였다. 연구 결과 일찍이 형태인식이 어휘 지식과 단어 읽기 능력에 영향을 주는 중요한 요인으로 나타났고, 형태인식훈련이 읽기를 습득하는데 도움이 된다고 설명하면서 조기중재 및 평가에 대한 중요성을 강조하였다.

또한 일반아동 외에도 6- 8세 말소리 장애(Speech Sound Disorders, SSD) 아동 44명을 대상으로 형태인식이 단어 수준의 읽기 및 철자를 예측하는 요인이 되는지를 살펴보고 문해력 발달에 영향을 주는지를 알아본 연구(Apel & Lawrence, 2011)가 있다. 이 연구에서는 형태인식뿐만 아니라 음운인식, 수용어휘, 단어 읽기, 철자

조선대학교 CHOSUN UNIVERSITY

능력검사를 통해 일반아동과의 비교연구를 진행하였다. 그 결과, 형태인식이 음운인식, 단어 읽기, 철자와 같이 일반아동에 비해 유의미하게 낮은 점수를 받았으며, 형태인식이 단어 읽기와 철자를 유의하게 예측하는 요인인 것을 알 수 있었다.

이러한 국외연구와 함께 국내에서도 학령전기 및 학령기를 대상으로 형태인식에 대한 관심이 점차 높아지고 있다. 김기예(2012)는 유치원 아동의 형태인식과 문식성간의 관계를 보는 연구를 진행하였으며, 형태인식을 형태소구성(예: 거미가 줄을 만들면 거미줄이고, 개미가 줄을 만들면?), 동음어인식(예: 가지고 놀 수 있는 공과 같은 뜻을 가진 낱말은?), 파생형태소(예: '많다'를 문맥에 맞게 '많이'라고 바꾸어 문장 완성하기), 굴절형태소(예: '먹다'라는 동사를 시제에 맞게 '먹었다'로 바꾸는 것)의 4가지 영역으로 나누어 검사를 진행하였다. 그 결과, 한국아동의 경우에도 다른 언어권의 선행연구들과 마찬가지로 형태인식이 단어 읽기와 상관이 있다고 보고하였다. 특히, 네 가지 형태소 형식 중에서는 파생어에 대한 형태인식이 단어 읽기에 중요한 예측 요인으로 나타났다. 또한 1-3학년 일반아동을 대상으로 단어 읽기 및 읽기 이해능력에 형태인식이 예측변인이 되는지를 살펴보는 연구(정경희, 2014)에서는 형태인식을 합성어와 파생어의 형태로 각각 결합과제와 분리과제로 제작하여 읽기 이해 및 단어 읽기와 상관관계가 있는지 알아보았다. 그 결과, 형태인식이 읽기 이해와 단어 읽기 순으로 높은 상관관계를 보였다. 또한 형태인식이 단어 읽기와 읽기 이해의 유의미한 예측 요인으로 나타났으며, 학년이 올라갈수록 형태인식이 읽기 변인에 미치는 효과가 커지는 것을 알 수 있었다.

선행연구들을 통해, 학령기에 형태인식이 낮을수록 읽기 능력 또한 낮다는 것을 추측할 수 있었으며, 특히 형태인식이 단어 읽기 및 읽기 이해력과 높은 상관이 있는 것으로 나타나 문해력 발달에 중요한 요소 중 하나임을 알 수 있었다. 따라서 학령기 아동을 대상으로 한 평가 및 중재 시에 형태인식능력을 확인할 필요가 있을 것으로 보인다. 그러나 국외연구에 비해 국내에서는 아직까지 형태인식과 읽기와의 관계를 알아보고자 하는 연구가 부족한 실정이다.

3) 읽기부진아동의 형태인식특성

선행연구들은 형태인식이 문해력 발달에 중요한 요인이라고 설명하였다(Elbro & Arnbak, 1996; Apel & Laerence, 2011; Kirby et al., 2012; McBrid et al., 2005;

조선대학교 CHOSUN UNIVERSITY

Nagy et al., 2003; Peterson et al., 2009; Rispens, McBride-Chang, & Reistma, 2008; Wolter, Wood, & D'zatko, 2009). 읽기에 어려움을 가지는 학습장애 아동은 형태적 규칙을 배우는 것에 어려움을 보이며, 또래보다 형태적으로 단순한 단어와 정확하지 않은 형태소를 포함하는 단어를 사용한다(Carlisle, 1996; Wiig et al., 1973). 이러한 이유로 여러 선행연구에서는 읽기에 어려움을 보이는 학령기 아동을 대상으로 형태인식특성에 대한 연구가 진행되었다. 이 연구들은 모두 읽기에 어려움을 보이는 학습장애나 읽기부진아동이 형태적 지식을 습득하는 데에 어려움을 보이므로 형태인식에도 결함을 보일 것이라고 예상하였다. Casalis, Cole, & Sopo(2004)와 Egan & Pring(2004)은 난독증 아동의 형태인식의 특성에 대해 살펴보았다. Casalis, Cole, & Sopo는 8세 - 12세 발달적 난독증과 읽기연령을 일치한 아동 및 생활연령을 일치한 일반아동을 대상으로 접미사 삭제 과제, 문장 완성하기 과제, 정의 후 생성하기 과제에 대한 형태인식과제를 실시하였고, Egan & Pring은 난독증 아동을 대상으로 굴절어로 된 명사와 동사를 사용해서 현재진행형을 과거형으로, 과거형을 현재진행형으로 바꿔주는 형태인식과제를 실시하였다. 연구 결과, 두 연구 모두에서 읽기에 어려움을 보이는 난독증 아동이 일반아동에 비해 단어 읽기와 형태인식에서 유의미하게 낮은 능력을 보이는 것으로 나타났다. 연구자들은 이러한 결과를 바탕으로 형태인식이 결여된 경우 문법적 지식의 발달이 방해를 받고, 이로 인해 결국 읽기에 어려움을 보이게 된다고 주장하였다. 이는, 읽기능력이나 쓰기능력과 같은 문해능력이 향상되기 위해서는 형태인식을 고려할 필요가 있음을 시사한다.

다른 언어권에서도 읽기부진아동의 형태인식에 대한 연구가 진행되었는데, Schiff, Schwartz-Nahshon, & Nagar(2011)은 읽기에 어려움을 보이는 이스라엘 7학년 청소년과 생활연령(7학년) 및 읽기연령(3학년)을 일치시킨 일반학생을 대상으로 형태인식, 음운인식, 단어 읽기와 읽기 이해에 대한 검사를 실시하여 그 차이를 확인하였다. 그 결과, 형태인식이 읽기 이해를 설명하는 요인이 될 수 있다고 보고하였다. 또한 읽기에 어려움을 보이는 학생은 생활연령을 일치시킨 일반학생에 비해 유의하게 낮은 형태인식능력을 보였으나, 읽기능력을 일치시킨 일반학생과 비교해서는 비슷한 능력을 보이는 것으로 나타나 읽기에 어려움을 보이더라도 그 양상이 일반아동과 유사한 것을 알 수 있었다고 보고하였다.

읽기부진아동의 형태인식에 대한 어려움뿐 아니라 읽기부진아동을 대상으로 형태인식의 중재효과를 살펴본 연구도 진행되었다(Elbro & Arnbak, 1996). 그 결과,

조선대학교 CHOSUN UNIVERSITY

형태인식훈련이 난독증 아동에게 설득문 읽기 및 형태적으로 복잡한 단어를 정확히 쓰는 것에 긍정적인 효과를 주었다고 설명하면서, 형태인식능력훈련이 읽기와 쓰기능력을 향상시키는 효과가 있다는 것을 입증하였다. 이러한 연구결과로 읽기에 어려움을 보이는 아동의 문해력 발달에 미치는 형태인식훈련의 중요성을 지지하였다.

국내연구에서도 읽기부진아동을 대상으로 형태인식특성에 대한 연구가 진행되었다. 김명희(2005)와 유영대(2006)는 3학년 읽기부진아동을 대상으로 형태인식과제를 통해 형태인식과 읽기변인과의 상관관계에 대해 알아보았다. 그 결과, 3가지 형태소 과제(합성어에 대한 질문에 대답하는 형태소과제, 단어 내 공통단어의 뜻 파악하는 의미판단과제, 한 개의 단어가 제시되는 것을 읽고 제시된 단어와 같은 뜻을 가진 단어 만들기 과제)에서 모두 일반아동에 비해 유의하게 낮은 능력을 보였다고 설명하였다. 또한 형태인식이 단어 읽기를 예측하는 요인으로 나타나, 이 능력이 읽기능력을 예측하는 또 하나의 인지적 변인임을 알 수 있었다. 박순길·조증열·유영미(2013)는 초등학생 3-4학년 읽기부진아동, 일반아동, 읽기우수아동을 대상으로 읽기부진아동의 문식성 예언변인을 알아보고자 음운인식, 명명속도, 단기기억, 형태인식, 철자인식 과제를 수행하도록 하였다. 그 중 문장을 읽고 그 문장에 들어간 낱말을 만들어 내는 형태인식과제 수행도를 비교한 결과, 일반아동에 비해 학습부진아동들이 유의하게 낮은 형태인식을 보였으며 형태인식능력이 읽기부진아동의 문식성 예언변인이라고 설명하였다. 또한 3학년 읽기부진아동과 생활연령을 일치시킨 일반아동을 대상으로 형태인식 비교연구가 진행되었다(김순호, 2015). 이 연구에서는 단어의 발음이나 형태가 변하거나 변하지 않는 투명도가 낮은 과제와 투명도가 높은 과제, 그리고 합성어를 만들거나 분리하는 형태합성과제와 파생어를 만들거나 분리하는 형태파생과제를 실시하였다. 그 결과 읽기부진아동이 일반아동에 비해 불투명한 과제와 형태파생 및 형태결합과제에서 유의미하게 낮은 수행도를 보였으며, 읽기부진아동의 형태인식능력이 단어 읽기, 읽기 유창성, 읽기 이해력과 상관관계를 보였다고 보고하였다. 이에 연구자는 읽기부진아동이 일반아동에 비해 형태인식에서 어려움을 보인다고 설명하면서 학령기 아동의 읽기평가와 중재에서 형태인식이 고려되어야 한다고 주장하였다.

그러나 국내의 읽기부진아동을 대상으로 한 형태인식과 관련된 연구는 목표과제들이 대부분 명사 및 동사로 이루어진 파생어나 굴절어로만 이루어져 체언 또는 용언에만 한정 되었고, 한국어에만 존재하는 연결어미와 관련된 형태인식연구는 이

조선대학교
CHOSUN UNIVERSITY

루어지지 않고 있는 실정이다.

따라서 본 연구에서는 한국어의 문법형태소 특성의 하나인 연결어미에 대한 형태인식과 읽기능력이 서로 상관이 있는지 살펴보고, 읽기부진아동과 일반아동이 보이는 형태인식의 차이를 알아보고자 한다.

조선대학교 CHOSUN UNIVERSITY

Ⅲ. 연구방법

1. 연구대상

연구의 대상은 광주· 전남지역 초등학교에 재학 중인 1-2학년 읽기부진아동 15명(1학년: 7명, 2학년 8명)과 학년을 일치시킨 일반아동 15명(1학년 7명, 2학년 8명)으로 선정하였다.

일반아동은 1) 해당학교 담임교사나 부모로부터 청력이 정상이고, 신경학적 이상이 없으며, 정서, 행동 및 신체적인 영역에서 별다른 결함을 보이지 않고 정상발달하는 것으로 보고된 아동으로, 2) 한국 비언어 지능검사(K-CTONI-2, 박혜원, 2014)를 실시하여 비언어 지능이 85 이상인 아동으로 선정하였다. 또한 3) 기초학력검사(KISE-BAAT, 박경숙 외, 2008)에서 읽기검사 총점이 백분위 25%ile이상에 속하는 아동 및 4) 언어치료, 특수교육 등의 서비스를 받은 경험이 없는 아동으로 선정하였다.

읽기부진아동은 1) 해당학교 담임교사나 부모, 또는 언어재활사로부터 청력이 정상이고, 신경학적 이상이 없으며, 정서, 행동 및 신체적인 영역에서 별다른 결함을 보이지 않으며, 2) 한국 비언어 지능검사(K-CTONI-2, 박혜원, 2014)를 실시하여 비언어 지능이 85 이상인 아동을 선정하였다. 또한 3) 기초학력검사(KISE-BAAT, 박경숙 외, 2008)를 실시하여, 읽기검사 총점이 백분위 25%ile미만에 속하는 아동으로 선정하였다.

각 집단에 선정된 일반아동과 읽기부진아동의 연령과 읽기학력지수의 평균(표준편차)은 <표-2>와 같다.

<표-2> 대상아동의 정보

	일반아동집단(N=15)	읽기부진아동집단(N=15)
연령	7세 6개월	7세 4개월
KISE-BAAT 학력지수(SD)	107.93 (7.9)	79.60 (12.9)

조선대학교 CHOSUN UNIVERSITY

2. 연구설계

연구는 일반아동과 읽기부진아동을 대상으로 연결어미에 대한 형태인식의 차이를 검증하기 위해 일반아동과 읽기부진아동의 읽기능력을 독립변인으로, 형태인식검사 점수를 종속변인으로 설정하여 읽기와 형태인식점수 간에 상관이 있는지, 집단 간 형태인식검사 점수에 유의미한 차이가 있는지 알아보고자 하였다.

3. 연구도구

1) 기초학력검사(KISE-BAAT)

본 연구에서는 일반아동 및 읽기부진아동의 읽기 능력을 확인하기 위하여 기초학력검사(KISE-BAAT, 박경숙 외, 2005) 내 읽기 영역 검사를 사용하였다. 기초학력검사(KISE-BAAT)는 5세 0개월부터 만 14세 11개월까지를 대상으로 하는 검사도구로, 검사에서 읽기 영역은 크게 선수기능, 음독능력, 독해능력으로 구성되어 있으며 총 점수에 대한 학년규준과 연령규준, 백분위 점수를 산출할 수 있다. 윤효진・김미배・배소영(2011)은 읽기부진아동의 해독특성을 살펴보는 연구에서 읽기부진아동을 선정할 때 기초학력검사(KISE-BAAT)에서 학력지수가 90 이하인 아동으로 선정하였으며, 나수화(2013)도 기초학력검사(KISE-BAAT) 중 읽기검사를 실시하여 90(25%ile) 이하인 아동으로 선정하였는데, 이는 기초학력검사(KISE-BAAT)의 진단적 분류기준에서 학령지수가 85-94에 해당되는 아동은 평균 하(low average dull)로 분류한 것을 참고했다고 하였다. 또한 읽기부진 아동의 문법 형태소 사용력에 대한 연구(배소영・김미배・정경희, 2012)에서도 읽기부진아동 선정 시 저성취모델의 기준에 따라 20-25%ile 이하인 읽기학력지수 90 이하의 아동으로 선정하였다. 본 연구에서는 이러한 선행연구들을 근거로 읽기검사를 진행하였다.

조선대학교 CHOSUN UNIVERSITY

2) 한국 비언어 지능검사(K-CTONI-2)

한국 비언어 지능검사(K-CTONI-2, 박혜원, 2014)는 만 5세 0개월부터 59세 11개월에 해당하는 대상자의 비언어적인 인지기능을 검사하는 도구이다. 한국 비언어 지능검사(K-CTONI-2)는 외상성 뇌손상(Traumatic Brain Injury, TBI)나 청각장애 등 전통적인 지능검사에서 불이익을 당할 수 있는 사람들의 지능을 평가하기 위한 것으로 구어나 문어의 사용을 최소화하여 개인의 능력을 측정할 수 있도록 고안되었다. 이 검사는 크게 그림척도와 도형척도로 나뉠 수 있으며, 총 6개의 소검사(그림유추, 그림범주, 그림순서, 도형유추, 도형범주, 도형순서)로 이루어져 있고 검사시간은 총 40-60분 정도 소요된다. 이 검사를 통해 소검사 환산점수, 발달연령(지적능력), 백분위, 종합척도 지수를 산출할 수 있다. 본 연구에서 사용되는 도형척도는 친숙하지 않은 도형을 사용하는 3가지 소검사(도형유추, 도형범주, 도형순서)로 이루어졌으며, 대상자가 언어를 사용하지 않고 순수하게 비언어적으로 반응함으로써(예: 가리키기) 지능을 측정하도록 구성되었다. 검사 시, 각 영역에 대해 3개 문항에서 연속적으로 오반응이 나타나면 검사를 중단하고 검사를 중단하기 전까지의 정반응을 보인 문항을 1점씩 계산하여 소검사 점수를 낸 뒤, 부록을 참고하여 표준점수(발달연령, 백분위, 환산점수)로 변환한다. 이후 각 소검사의 환산점수를 백분위와 지능지수로 분류를 시켜 지능수준을 확인한다.

3) 연결어미 형태인식검사

한국어 연결어미는 연구에 따라 의미론적으로 15개(전혜영, 1989)에서 21개(김정렬, 1982)까지 다양하게 분류되고 있으나, 본 연구에서는 조은정(2007)의 연구를 참고하여 대등적 연결어미(계기, 동시, 대립), 종속적 연결어미(이유・ 원인, 조건, 목적), 보조적 연결어미(부정 등)를 중심으로 연결어미에 대한 형태인식검사를 제작하였다. 검사문항은 초등학교 4-5학년 경도지적장애아동(김세나, 2012)과 초등학교 1학년과 3학년 일반아동 및 다문화가정 아동(장유림, 2010) 그리고 초등학교 2학년 및 4학년 일반아동(조은정, 2007)을 대상으로 연결어미에 대해 연구를 진행한 선행연구에서 사용한 문장을 수정・보완하여 사용하였다. 각 의미관계에 따라 사용되는 연결어미는 여러 가지가 있으나, 본 연구에서는 배소영・ 이승환(1997)의 연구를

조선대학교 CHOSUN UNIVERSITY

바탕으로 7세 일반아동이 온전히 습득하였다고 밝혀진 연결어미를 각 연결어미관계 당 한 가지씩만 선정하여 형태인식검사에 사용하였다. 그 이유는 7세가 초등학교 1-2학년과 가장 가까운 연령이므로 본 연구대상에 적합한 연결어미를 사용한 근거가 된다고 판단하였기 때문이다. 본 검사는 이렇게 선택한 8개의 연결어미마다 1개의 연습문항과 5개의 검사 문항을 작성하여 총 8개의 연습문항과 40개의 검사 문항이 되도록 구성하였다. 아동이 정반응을 보이는 경우 1점, 오반응을 보이는 경우 0점으로 채점하여 총점은 40점이 되도록 하였다. 본 검사에 사용된 연결어미와 예시문항은 <표-3>과 같다.

<표-3> 연결어미 형태인식검사에 사용된 연결어미 종류 및 예시문항

의미관계		사용된 연결어미	예시 문항
대등적 연결어미	계기	-(아/어)서	은지가 슈퍼에 가서 아이스크림을 사요.
	동시	-면서	사과를 먹으면서 텔레비전을 보아요.
	대립	-는데	수리는 키가 작은데 서준이는 키가 커요.
종속적 연결어미	이유원인	-(아/어)서	바람이 불어서 모자가 날아가요.
	조건	-면	가위로 장난치면 위험해요.
	목적	-려고	지붕에 올라가려고 사다리를 가져왔어요.
보조적 연결어미	부정	-지	민아는 자전거를 타지 못해요.
		-고	현주가 편지를 쓰고 있어요.

본 검사는 태블릿PC를 사용하여 진행하였으며, 한 화면에 제공단어(예: 쓰다) 1개와 목표단어를 넣을 수 있는 밑줄이 들어간 문장(예: 현주가 편지를 _____ 있어요) 1개가 보일 수 있도록 제작하였다. 그 예는 <부록-2>에 제시하였다.

조선대학교 CHOSUN UNIVERSITY

4. 형태인식검사 제작과정

형태인식검사 제작은 2014년 8월부터 2015년 3월까지 진행하였으며, 검사 어휘 및 문항선정과정을 거친 후 검사형식선정과정을 거쳐 마지막으로 내용타당도 확인을 통해 형태인식검사를 최종적으로 제작하였다. 자세한 사항은 다음과 같다.

1) 어휘 및 문항선정

본 연구에서 사용되는 연결어미 형태인식검사의 목표 어휘는 초등학교 교과서 어휘조사연구(권재일, 2009)를 참고로 1-2학년 교과서에 실린 단어를 확인하여 선정하였다.

형태인식검사에 사용된 문장은 초등학교 4-5학년 경도지적장애 아동(김세나, 2012), 초등학교 1학년과 3학년 일반아동 및 다문화가정 아동(장유림, 2010), 초등학교 2학년 및 4학년 일반아동(조은정, 2007)을 대상으로 연결어미에 대해 연구를 진행한 선행연구에서 사용한 문장을 수정·보완하여 제작하였는데, 해당 연구들이 본 연구대상과 동일한 학년의 아동에 적합한 문장을 사용하였다고 판단하였기 때문이다. 각 의미관계에 따라 사용되는 연결어미는 여러 가지가 있으나 본 연구에서는 연결어미가 너무 많을 경우 혼란을 야기할 수 있어서 배소영·이승환(1997)의 연구를 바탕으로 7세 일반아동이 온전히 습득하였다고 밝혀진 연결어미를 한 가지씩만 선정하여 형태인식검사에 사용하였다.

문항을 선정한 뒤 언어병리학 교수 1인의 검토를 통해 문장의 연결성 및 내용에 대한 수정작업을 걸쳐 1차 수정을 하였다. 초기에는 각 연결어미 당 10문항씩 총 80문항으로 문항 수를 선정하였다. 그러나 1차 수정 결과, 검사의 원활한 진행과 목표어휘의 난이도를 조절하여 문항의 수를 각 연결어미 당 5개로 줄이고 문장이 모호한 문항은 제외하였다. 2차로 국어국문학과 박사 1인에게 검토를 의뢰한 결과, 좀 더 자연스러운 조사나 문장으로 바꾸었고 높임말을 수정하였다. 또한 본 연구자가 선행연구에서 연결어미로 사용되고 있었던 연결어미 의미관계 '인용'(예: - 다고, -라고/ 민아가 민수에게 축하한다고 말해요.)이 국립국어원(2015)의 질의응답을 통해 현재 연결어미가 아닌 격조사로서 사용되고 있음을 확인한 뒤 검사문항에서 제외하였다. 이후 다른 선행연구를 참고하여 연결어미 산출능력 중 많은 빈도수를

조선대학교 CHOSUN UNIVERSITY

차지하는 보조적 연결어미 중 '-고'를 검사문항에 추가하였다. 연결어미 '-고'에 해당하는 문항은 앞서 목표어휘 및 문장을 선정하는 방법을 동일하게 적용하였다. 또한 높임말을 사용하는 경우 문장이 어색하다는 전문가의 지적에 따라(예: 엄마가 편지를 쓰고 있어요) 주어를 친구의 이름으로 바꿔 정답에 영향을 미치지 않도록 수정하였다. 마지막으로 동일한 국어국문학 전공 박사 1인에게 다시 한 번 검토를 의뢰하여 검사문항의 적절성을 확인하였다. 최종적으로 선정된 연결어미 의미관계와 검사문항의 예는 앞의 <표-3>과 같다.

2) 검사형식선정

연구의 목적에 가장 적합하며 변별력을 갖는 연결어미 검사형식을 선택하기 위하여 연결어미에 대한 형태인식검사를 세 가지 형식으로 제작한 뒤 사전검사를 진행하였다.

첫 번째 형식은 '무작위 빈칸채우기형'으로, 아동에게 각 8개의 의미관계에 따른 예문을 한꺼번에 제공한 뒤, 무작위로 40개의 문항을 제공하였다. 이 형식은 빈칸이 포함된 문장(예: 아빠는 신문을 _____, 아이는 그림을 그려요.)과 함께 빈칸에 들어갈 목표 어휘(예: 보다)를 보여주어 아동 스스로 문장을 읽고 올바른 연결어미 형태로 바꾸어 말하는 형식이었다.

두 번째 형식인 '의미관계 빈칸채우기형'은 첫 번째 형식과는 달리 각 연결어미마다 1개의 연습문항을 제공하여 검사의 수행방법에 대해 배우게 하는 것이었다. 문항을 의미관계에 따라 분류하여 아동에게 순차적으로 5문항씩 총 40문항을 제시하고, 5문항을 제시하기에 앞서 해당 연결어미에 대한 예문을 각 1개씩 주어 대상자가 검사의도를 이해할 수 있게 하였다.

세 번째 형식은 '사지선다형' 문항으로, 아동에게 빈칸이 포함된 문장(예: 아빠는 신문을 _____, 아이는 그림을 그려요.)과 함께 4가지 보기(예: ①보려고 ②보지 ③보니까 ④보고)를 제공하여 문장을 읽고 해당되는 번호를 말하게 하는 방식이었다.

세 가지 형식의 검사를 가지고 어떤 형식이 아동의 형태인식을 잘 반영할 수 있는 검사형식인지 알아보고자 일반아동을 대상으로 사전검사를 실시하였다. 초등학교 저학년(1-3학년)에 다니는 일반아동 21명(1학년 5명, 2학년 11명, 3학년 5명)을 대상으로 세 가지 형식의 형태인식검사를 무작위로 골라 검사에 참여하도록 하였

조선대학교 CHOSUN UNIVERSITY

다. 대상자가 각 문항에 따라 정반응과 오반응을 보일 경우, 각각 1점과 0점으로 계산(총 점수: 40점)하여 점수를 환산하였다.

연결어미검사 형식에 따른 평균 정반응 수를 살펴본 결과, '무작위 빈칸채우기형'은 31점, '의미관계 빈칸채우기형'은 31.42점, '사지선다형'은 38.37점으로 나타났다. '무작위 빈칸채우기 형'의 경우, 문장 및 목표어휘 수준이 어렵지 않고 일반아동을 대상으로 했음에도 불구하고 2명의 대상자가 검사를 포기하는 모습을 보였다. 이로 인해 난이도가 높아 실시하기 어려울 것으로 파악되었다. '사지선다형'의 경우에는 대부분의 대상자들이 높은 점수를 받았으며, 검사 시 주어진 4개의 예문을 하나씩 빈칸에 넣어보는 경우가 많아 난이도가 너무 쉬운 형식인 것으로 드러났다. 또한 이러한 대상자의 반응은 연결어미에 대한 형태인식 전략보다는 문장에 대한 읽기이해능력을 파악하는 검사로서 해석될 여지가 있으므로 본 연구에 적절하지 않은 것으로 판단하였다. 따라서 사전검사의 결과를 토대로 '의미관계 빈칸채우기형'을 사용하기로 하였으며, 다시 한 번 검사형식을 수정·보완하여 연결어미형태인식 검사도구를 제작하였다.

3) 내용타당도

위의 과정을 통해 선정된 연결어미 형태인식검사의 어휘, 문항, 형식을 바탕으로 검사를 제작한 후, 전문가 3명(특수교육학과 학습장애 전공 교수 1명, 국어국문학과 전공 교수 1명, 언어치료학과 학령기 전공 교수 1명)에게 의뢰하여 내용타당도를 평가하였다. 내용타당도 지수(Context Validity Index)를 산출하기 위해 Fehring(1987)이 제시한 각 점수별 가중치를 부여하여 문항 마다 전문가들로부터 받은 평균 점수를 산출하였다(김향희 외(2008)에서 재인용). 또한 내용타당도 지수를 산출하기 위하여 검사 문항마다 전체 5점 척도에 따라 평가하였다(1점 = 0, 2점 = .25, 3점 = .50 , 4점 = .75, 5점 = 1.0). 그 결과, 내용타당도 지수(Content Validity Index)는 .93으로 평가되어 연결어미 형태인식 검사가 높은 내용타당도를 보이는 것으로 나타났다. 위와 같은 문항과 형식 선정 및 사전검사, 내용타당도 검증과정을 거쳐 최종적으로 작성된 연결어미 형태인식검사의 내용은 <부록-1>에 제시하였다.

조선대학교 CHOSUN UNIVERSITY

5. 연구절차

1) 자료 수집

본 연구는 2015년 4월 1일부터 4월 23일까지 약 3주간 연구자가 광주· 전남지역 내 치료실과 지역아동센터 및 가정에 방문하여 검사를 실시하였다. 검사 시 조용한 환경에서 아동과 개별적으로 검사를 진행하였으며, 각 아동마다 무작위로 세 가지 검사(KISE-BAAT 읽기검사, 비언어성 지능검사, 연결어미 형태인식검사)를 실시하였다. 형태인식검사를 실시할 때는 전 과정을 녹음하였고, 검사 중 대상자의 반응을 기록하였으며, 검사가 끝난 후 채점을 하였다.

2) 검사 절차

검사가 시작되면, 검사자는 아동에게 태블릿 PC를 보여주며 검사에 흥미를 보이도록 유도한 뒤 진행할 검사에 대해서 “이제부터 선생님이 글자들을 보여줄 텐데, 잘 보고 선생님 물음에 답해주세요.”라고 설명하였다. 이후에 검사자는 첫 페이지인 연습문항을 보여주면서 “한 번 선생님하고 같이 풀어볼까요?”라고 말하며 자연스럽게 문장과 문항에 대한 관심을 이끌었다. 그 다음, 위의 제공단어(예: 접다)를 말해주고, 바로 아래에 있는 문장(예: 학을 _____ 유리병에 담아요)을 읽어주며 제공단어를 문장에 맞게 바꾸어 넣어 말할 수 있도록 하였다. 아동이 연습문항의 정답을 말한 경우에는 “이제부터는 혼자서 대답해보세요.”라고 말한 후 검사문항을 풀도록 유도하였고, 연습문항에 대해 아동이 오반응을 보인 경우에는 정확한 답을 알려준 후 아동이 정반응을 스스로 말할 때까지 문항을 반복하여 검사방법을 익히도록 하였다.

본 검사문항이 들어간 이후에는 아동이 문장을 다시 한 번 읽어줄 것을 요청하는 경우나 검사자가 한 번 더 말해주는 것이 필요하다고 판단된 경우, 1회에 한해 한 번 더 제공단어와 문장을 읽어주었다. 아동이 자신의 반응이 맞았는지 틀렸는지를 물어보거나 검사자의 눈치를 볼 때는 검사결과에 영향을 주지 않는 한도 내에서 검사수행에 대한 사회적 강화를 제공하였다(예: ‘잘했어요.’, ‘열심히 해줘서 고

조선대학교 CHOSUN UNIVERSITY

마워요.'). 또한 검사의 문항에 나온 단어의 뜻을 물어보거나 목표단어에 대한 단어의 뜻을 물어보는 경우에는 아동이 스스로 단어의 뜻을 유추하여 문장을 이해하여 대답하도록 유도하였다(예: '△△△이 무슨 뜻인지 생각해서 답을 말해보세요.')

검사는 8개의 연결어미를 각각 5문항씩 연속으로 풀도록 구성되었다. 즉, 연결어미에 해당하는 연습문제(1문항)를 먼저 푼 뒤 본 문제 5문항을 푼 다음, 또 다른 연결어미에 대한 연습문제를 풀고 본 문제 5문항을 푸는 형식으로 진행되었다. 각 연결어미의 검사 순서는 <부록-1>에 기록된 연결어미 형태인식검사 기록지 순으로 진행하였다. 아동이 단어를 정확하게 바꾸어 문장을 읽는 경우(예: 학을 접어서 유리병에 담아요)와 단어만 바꾸어 말한 경우(예: 접어서) 모두 정반응으로 처리하였으며, 대상자의 반응을 녹음과 함께 그 자리에서 기록하였다. 검사가 끝난 뒤 정반응의 경우 1점, 오반응의 경우 0점으로 계산하여 총점을 산출하였다.

3) 자료 통계 처리

수집한 자료 분석에 대하여 SPSS for Windows 21.0을 사용하여 통계분석을 실시하였다. 읽기부진아동과 일반아동 집단 간 형태인식검사 총 점수의 평균을 비교하기 위하여 독립표본 t-검정을 실시하였고, 연결어미에 대한 형태인식과 읽기의 요소들이 서로 유의미한 상관이 있는지 알아보기 위하여 Pearson 상관계수를 실시하여 분석하였다.

4) 신뢰도

본 연구의 신뢰도는 평가자간 신뢰도를 통해 일치율을 구하여 산출하였다. 제 1 평가자는 연구자이며, 제 2평가자는 언어병리학을 전공하는 대학원생으로 선정하였다. 본 연구의 모든 검사 과정은 신뢰도 산출을 위해 녹음기로 녹음하고, 이후 전체 자료 중 20%를 무선 추출하여 녹음된 내용을 듣고 채점한 뒤 형태인식검사 원점수의 일치율을 구하였다. 그 결과, 원점수의 일치율은 99.1%로 나타나 본 검사의 검사결과에 대한 분석에 있어 높은 신뢰도를 보이는 것으로 해석되었다.

조선대학교 CHOSUN UNIVERSITY

Ⅳ. 연구 결과

1. 집단 간 연결어미 형태인식검사 차이

두 집단에게 연결어미 형태인식검사를 실시한 결과, 일반아동집단의 평균은 33.07점, 표준편차는 3.67로 나타났고, 읽기부진아동집단의 평균은 18.73점, 표준편차 5.87로 나타났다. 집단 간 연결어미 형태인식검사에 대한 t-검정 결과, 읽기부진아동집단과 일반아동집단 간 연결어미 형태인식능력에 통계적으로 유의미한 차이를 보여(t = 8.01, p <.001), 읽기부진아동집단이 일반아동집단에 비해 연결어미 형태인식검사에서 유의하게 낮은 점수를 받은 것으로 나타났다.

이후 읽기부진아동집단과 일반아동집단 간 형태인식점수가 연결어미 의미관계범주에 따라 통계적으로 유의미한 차이를 보이는지를 자세히 살펴보기 위해, 대등적 연결어미(계기, 동시, 대립)와 종속적 연결어미(이유・원인, 조건, 목적) 그리고 보조적 연결어미(부정, -고)로 분류하여 평균값에 대한 기술통계와 t-검정을 실시하였다. 자세한 결과는 <표-4>에 제시되어있다.

<표-4> 집단 간 연결어미 형태인식검사 의미관계범주에 따른 기술통계 및 t-검정 결과

	일반아동집단(N=15)		읽기부진아동집단(N=15)		t
	평균(M)	표준편차(SD)	평균(M)	표준편차(SD)	
대등적 연결어미	4.49	0.45	2.80	0.75	-7.442***
종속적 연결어미	3.40	0.93	1.24	1.05	-5.959***
보조적 연결어미	4.80	0.31	3.33	1.13	-4.948***

***p <.001

각 의미관계범주에 대한 t-검정을 실시한 결과, 읽기부진아동집단이 일반아동집

조선대학교 CHOSUN UNIVERSITY

단에 비해 모든 연결어미 의미관계범주에서 통계적으로 유의하게 낮은 점수를 받은 것으로 나타났다(p <.001). 또한 일반아동집단과 읽기부진아동집단 모두 보조적 연결어미와 대등적 연결어미, 종속적 연결어미 순으로 높은 점수를 기록했다. 이를 통해 각 연결어미 의미관계범주로 분류했을 때, 읽기부진아동집담과 일반아동집단 간에 유의미한 차이는 있으나 비슷한 순서 및 양상으로 나타나는 것을 확인할 수 있었다.

또한 읽기부진아동집단과 일반아동집단 간 어떤 연결어미 형태인식점수가 통계적으로 유의미한 차이를 보이는지 자세히 살펴보기 위해, 연결어미 형태인식검사 하위유형별 집단 간 t-검정을 실시하였다. 자세한 결과는 <표-5>에 제시되어있다.

<표-5> 집단 간 연결어미 형태인식검사 하위유형의 기술통계 및 t-검정 결과

		일반아동집단(N=15)		읽기부진아동집단(N=15)		t
		평균 (M)	표준편차 (SD)	평균 (M)	표준편차 (SD)	
대등적 연결어미	계기	4.60	0.50	3.20	1.32	-3.834**
	동시	4.40	1.06	1.87	1.64	-5.027***
	대립	3.27	1.67	1.00	1.00	-4.515***
종속적 연결어미	이유·원인	4.53	0.73	2.40	1.77	-4.315***
	조건	4.47	0.92	3.33	1.35	-2.698*
	목적	2.40	1.64	0.33	1.05	-4.116***
보조적 연결어미	부정	5.00	0.00	3.60	1.56	-5.137***
	-고	4.60	0.63	3.00	1.69	-3.434**

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

각 하위유형에 대한 t-검정을 실시한 결과, 읽기부진아동집단이 일반아동집단에 비해 모든 연결어미 형태인식 하위유형의 평균 값에서 통계적으로 유의하게 낮은

조선대학교 CHOSUN UNIVERSITY

점수를 보이는 것으로 나타났다(p <.001, p <.01, p <.05).

일반아동집단에서 8가지의 유형 중 가장 높은 평균점수를 받은 하위유형은 '부정'(예: -지/ 민아는 자전거를 타지 못해요.) 연결어미였으며, 가장 낮은 평균점수를 받은 하위유형은 '목적' 연결어미(예: -려고/ 친구를 놀리려고 장난을 쳐요.)로 나타났다. 읽기부진아동집단에서 8가지의 유형 중 가장 높은 평균점수를 받은 하위유형과 가장 낮은 평균점수를 받은 하위유형도 일반아동집단과 마찬가지로 '부정'과 '목적' 연결어미인 것으로 나타났다. 전체적인 평균점수를 비교한 결과, '조건'과 '계기', '-고'의 순서에 약간 차이가 있는 것을 제외하면 일반아동집단과 읽기부진아동집단 모두 연결어미 형태인식점수가 연결어미 의미관계범주와 마찬가지로 비슷한 양상으로 나타나는 것을 확인할 수 있었다.

2. 읽기검사 점수와 연결어미 형태인식검사 점수와의 상관관계

1) 연결어미 형태인식검사 점수와 읽기검사 하위영역 점수 간의 상관관계

읽기부진아동집단과 일반아동집단 간 읽기검사점수와 연결어미 형태인식검사점수의 기술통계와 t-검정 결과는 <표-6>과 같다.

집단 간 읽기검사에 대한 t-검정 결과, 읽기부진아동집단이 일반아동집단에 비해 읽기검사 총점에서 통계적으로 유의하게 낮은 점수를 받은 것으로 나타났다(t = -5.925, p <.001). 이는 읽기부진아동집단이 일반아동집단에 비해 읽기능력이 유의하게 낮다는 것을 의미한다. 또한 각 하위영역에 대한 t-검정 결과, 선수기능을 제외한 모든 영역에서 읽기부진아동집단이 일반아동집단에 비해 유의하게 낮은 능력을 보이는 것으로 나타났다(p <.001). 집단 간에 읽기검사점수의 평균과 표준편차를 살펴본 결과, 집단 간 점수 차가 가장 많은 하위영역은 음독능력이었으며, 점수 차가 가장 적은 하위영역은 선수기능인 것으로 나타났다.

조선대학교 CHOSUN UNIVERSITY

<표-6> 집단 간 읽기검사점수 기술통계 및 t-검정 결과

		일반아동집단		읽기부진아동집단		t
		평균(M)	표준편차(SD)	평균(M)	표준편차(SD)	
선수기능		15	-	14.87	0.35	-1.468
음독능력		19.27	4.88	10.67	5.08	-4.730***
독해능력	낱말이해	11.80	4.52	3.73	3.47	-5.478***
	문장완성	7.47	1.89	4.53	1.51	-4.710***
	어휘선택	7.53	1.69	3.80	2.18	-5.251***
	문장배열	7.07	1.94	2.73	2.31	-5.553***
	짧은글이해	4.07	1.79	1.13	1.51	-.4855***
읽기검사 총점		71.93	13.47	42.87	1.29	-5.952***

*** p <.001

읽기부진아동집단과 일반아동집단 전체를 대상으로 읽기검사 점수와 연결어미 형태인식검사 점수 간에 상관관계가 있는지를 알아보기 위해 Pearson 상관분석을 실시한 결과, r = .791로 유의미한 수준으로 나타났다(p <.01). 이는 읽기검사 점수가 낮을수록 연결어미 형태인식검사의 점수도 유의미하게 낮은 것을 의미한다.

이에 읽기영역 중 구체적으로 어떤 하위영역과 연결어미 형태인식검사가 상관이 있는지 알아보기 위해, 읽기검사 하위영역 점수와 연결어미 형태인식검사의 상관관계를 분석하였다. 그 결과는 <표-7>과 같다.

읽기검사 하위영역과 연결어미 형태인식검사의 상관관계를 알아보기 위해 Pearson 상관분석을 실시한 결과, 형태인식점수와 음독능력, 독해능력 내 낱말이해, 문장완성, 어휘선택, 문장배열, 짧은글 이해 간에 유의미한 상관관계가 있는 것으로 나타났다(p <.01). 형태인식점수와 선수기능 간의 상관관계는 보이지 않았다. 집단을 전체적으로 분석하였을 때 형태인식점수와 가장 높은 상관을 보인 읽기하위영역을 순서대로 보면 음독능력, 문장완성, 낱말이해, 문장배열, 어휘선택, 짧은글 이해 순이었으며, 이를 통해 음독능력, 문장완성, 낱말이해, 문장배열, 어휘선택, 짧은

조선대학교 CHOSUN UNIVERSITY

글 이해점수가 낮을수록 연결어미 형태인식검사 점수도 낮다는 것으로 해석할 수 있었다.

<표-7> 읽기검사 하위영역과 연결어미 형태인식검사의 상관관계

		일반아동 형태인식점수	읽기부진아동 형태인식점수	전체아동 형태인식점수
선수기능		-	-.355	-.289
음독능력		.637*	.571*	.796**
독해능력	낱말이해	.461	.374	.748**
	문장완성	.449	.655**	.774**
	어휘선택	.236	.308	.699**
	문장배열	.059	.546*	.747**
	짧은글이해	.314	.150	.649**

* p <.05 , ** p <.01

각 집단 간 읽기검사 하위영역과 연결어미 형태인식검사의 상관관계를 분석한 결과, 일반아동의 경우 형태인식점수와 음독능력에만 유의미한 상관관계가 있는 것으로 나타났으며(p <.05), 읽기부진아동의 경우에는 형태인식점수와 문장완성, 음독능력, 문장배열순으로 유의미한 상관관계가 있는 것으로 나타났다(p <.01, p <.05).

2) 읽기검사 점수와 연결어미 형태인식검사 하위유형 점수 간의 상관관계

읽기검사 총 점수와 어떤 연결어미 형태인식검사 내 의미관계범주 및 의미관계 유형과 상관이 있는지 알아보기 위해 읽기검사점수와 연결어미형태인식검사의 의미관계범주 및 의미관계 간 Pearson 상관분석을 실시하였다. 그 결과는 <표-8>, <표-9>와 같다.

집단 전체를 대상으로 읽기검사 총 점수와 연결어미 형태인식검사의 의미관계범주 간 상관관계를 알아본 결과, 읽기점수와 대등적 연결어미, 종속적 연결어미, 보

조선대학교 CHOSUN UNIVERSITY

조적 연결어미 점수 간 유의미한 상관관계가 있으며(p <.01), 읽기점수와 가장 상관관계가 있었던 의미관계범주는 종속적 연결어미인 것으로 나타났다.

<표-8> 읽기검사 점수와 연결어미 형태인식검사 의미관계범주 간의 상관관계

	일반아동 읽기 총점	읽기부진아동 읽기 총점	전체아동 읽기 총점
대등적 연결어미	.037	.394	.706**
종속적 연결어미	.559*	.521*	.796**
보조적 연결어미	.391	.050	563**

* p <.05 , ** p <.01

각 집단 간 읽기검사 총 점수와 연결어미 형태인식검사의 의미관계범주 간 상관관계를 알아본 결과, 개별 집단에서는 모두 읽기점수와 종속적 연결어미 형태인식 점수 간에서만 상관관계가 있는 것으로 나타났다(p <.05)

<표-9> 읽기검사 점수와 연결어미 형태인식검사 하위유형 간의 상관관계

		일반아동 읽기 총점	읽기부진아동 읽기 총점	전체아동 읽기 총점
대등적 연결어미	계기	.393	.344	.614**
	동시	-.370	.671**	.637**
	대립	.214	.446	.633**
종속적 연결어미	이유・원인	.232	.548*	.688**
	조건	.263	-.493	.232
	목적	.626*	.219	.699**
보조적 연결어미	부정	-	.215	.593**
	-고	.391	.067	.437*

* p <.05 , ** p <.01

구체적으로 읽기검사 총 점수와 연결어미 형태인식검사의 하위유형 간에 상관관

조선대학교
CHOSUN UNIVERSITY

계가 있는 지를 알아보기 위해 Pearson 상관분석을 실시한 결과, 읽기검사 총 점수와 '계기', '동시', '대립', '이유・원인', '목적', '부정', '-고'의 연결어미 형태인식검사 점수 간에 유의미한 상관관계가 있는 것으로 나타났다(p <.01, p <.05). 읽기점수와 가장 상관을 보인 연결어미 형태인식검사의 하위유형은 '목적', '이유・원인', '동시', '대립', '부정,' '-고' 연결어미 순이었다.

각 집단 간 읽기검사 총 점수와 연결어미 형태인식검사의 하위유형 간에 상관관계가 있는 지 알아본 결과, 일반아동집단의 경우 읽기검사 총 점수와 '목적' 연결어미 형태인식 검사 점수 간에만 유의미한 상관관계를 보였으며(p <.05), 읽기부진아동집단은 읽기검사 총 점수와 '동시' 및 '이유・원인' 연결어미 형태인식 검사 점수 간 유의미한 상관관계가 나타났다(p <.01, p <.05).

조선대학교 CHOSUN UNIVERSITY

Ⅴ. 논의 및 결론

본 연구에서는 학년을 일치시킨 일반아동과 읽기부진아동을 대상으로 집단 간 연결어미 형태인식검사 점수에 유의미한 차이가 있는지, 읽기와 형태인식 간에 상관이 있는지 알아보고자 하였다. 본 연구를 통해 얻은 결과는 다음과 같다.

1. 집단 간 연결어미 형태인식의 차이

본 연구 결과, 일반아동집단과 읽기부진아동집단 간에 연결어미 형태인식검사평균점수에서 통계적으로 유의미한 차이가 있는 것으로 나타났다. 이는 읽기부진아동이 학년이 같은 일반아동에 비해 연결어미 형태인식에 더 어려움을 보이는 것을 의미한다. 이러한 결과는 여러 형태인식 검사에서 읽기부진아동이 일반아동에 비해 낮은 수행을 보였던 선행연구의 결과(김명희, 2003; 김순호, 2015; 박순길·조증열·유영미, 2013; Casalis et al., 2004; Egan & Pring, 2004)와 맥락을 같이 한다.

연결어미 형태인식검사의 의미관계범주(대등적 연결어미, 종속적 연결어미, 보조적 연결어미)에 대해 전체적인 평균점수를 비교한 결과, 두 집단 모두 보조적 연결어미와 대등적 연결어미, 종속적 연결어미 순으로 평균점수를 받은 것으로 나타났다. 또한 연결어미 형태인식검사의 하위유형(계기, 동시, 대립, 이유·원인, 조건, 목적, 부정, -고)을 비교한 결과, '조건'과 '계기', '-고'의 순서에 약간 차이가 있는 것을 제외하면 의미관계범주와 마찬가지로 두 집단 모두 연결어미 형태인식검사의 평균점수에 대한 순서가 비슷한 양상으로 나타났다. 이러한 결과를 통해 읽기부진아동이 일반아동에 비해 각각의 연결어미에 대한 형태인식능력은 낮지만 그 발달순서는 일반아동과 비슷하게 진행되고 있다고 추측할 수 있었으며, 이는 유사한 결과를 보고한 Schiff, Schwartz-Nahshon, & Nagar(2011)의 연구를 지지하는 내용이라고 할 수 있다.

연결어미 형태인식검사에서 읽기부진 및 일반아동의 오류빈도가 가장 많았던 연결어미 의미관계범주는 종속적 연결어미, 대등적 연결어미, 보조적 연결어미의 순이었다. 종속적 연결어미에서 오류의 빈도가 가장 높게 나타난 본 연구의 결과는 보조적 연결어미보다 종속적 연결어미의 발달이 늦게 이루어진다는 정부자(2013)의

조선대학교 CHOSUN UNIVERSITY

결과와 유사할 뿐 아니라 종속적 연결어미가 다른 두 연결어미보다 형태인식을 하기에 더 어려운 문법형태소임을 시사한다.

읽기부진아동은 다른 의미관계를 가진 연결어미(예: '-면서', '-서')를 연결어미 '-고'로 바꾸어서 말하는 경우(예: 가위로 장난치면 위험해요 → 가위로 장난치고 위험해요)를 자주 보였다. 또한 종결어미 '다'를 어미변화여부를 파악하지 않고 다른 연결어미로 바꿔 말하거나(예: 자르다 → 자르서/잘라서), 대답을 하지 못하는 경우가 많았다. 그 중 연결어미 '-고'로 바꿔서 말하는 경우가 읽기부진아동집단의 오류 중 가장 많이 나타나는 오류로 분석되었는데, 학령기 읽기부진아동을 대상으로 형태인식검사를 실시했던 김순호(2015)의 연구에서도 이러한 오류유형이 일반아동과 읽기부진아동 모두에서 높은 빈도로 보였던 오류유형이었다고 설명하였다. 그리고 2학년과 4학년 연결어미 산출과제에서 오류유형 중 대치오류가 가장 많았다고 설명한 조은정(2007)과 언어발달지체아동을 대상으로 실시한 연결어미발달에 대한 연구에서 언어발달지체아동이 일반아동과 마찬가지로 '-고'로 연결하는 경우가 빈번하였다는 김주환(2002)도 비슷한 오류 유형이 빈번하게 나타나는 것으로 보고한 바 있다. 선행연구(서희선, 1997)에서는 '-고'가 높은 빈도로 나타나는 이유를 다른 형태의 연결어미보다 발음상 더 쉽고, 다른 연결어미보다 더 빈번히 접하는 연결어미이기 때문이라고 설명하였다. 또한 빈번히 접하여 듣고 연습할 기회가 더 많아 '-고' 연결어미 산출에 아동이 익숙해진 이유라고 설명하였다. 이러한 결과를 종합해 보았을 때, 연결어미 중 '-고'가 가장 초기에 출현하고 일상생활에서 자주 사용되는 연결어미이므로, 읽기부진아동들이 연결어미에 대한 형태인식검사를 수행할 때 글에 대한 의미를 고려하지 않고 단순하고 쉬운 연결어미로만 조작하여 사용한 것은 아닌지 짐작해볼 수 있다.

또한 제공 단어에 대한 연결어미의 어미변화여부에 따라 일반아동과 읽기부진아동의 수행에도 차이를 확인할 수 있었다. 제공단어에서 종결어미 '다'를 연결어미로 단순히 바꾸는 경우(예: 타다 → 타고)와 어미변형이 있는 경우(예: 먹다 → 먹으면)에서 일반아동 집단은 어미변형 유무에 따른 점수가 동일하게 나타나 어미변형의 유무에 따른 수행력의 차이는 관찰되지 않았다. 반면, 읽기부진아동의 경우에는 어미변형이 있는 경우가 없는 경우보다 낮은 평균점수를 보여, 읽기부진아동이 어미변화여부에 따른 형태인식에서 더 어려움을 보이는 것으로 추측할 수 있다.

본 연구에서 나타난 일반아동과 읽기부진아동의 형태인식능력 상의 차이에 대하여 여러 선행연구를 살펴본 결과, 다음과 같이 네 가지의 설명이 가능하였다.

조선대학교 CHOSUN UNIVERSITY

첫 번째로, 메타인지능력(meta-cognition)의 결함을 들 수 있다. 읽기능력의 발달이 메타인지능력의 발달과 밀접한 관련이 있다는 것은 여러 국내·외 선행연구들을 통하여 이미 밝혀진 바이다. 메타인지능력은 무의식적인 측면을 배제하고 의식적인 지식과 의도적인 행동에 관하여 다루고 있으므로(Jacobs & Paris, 1987), 말소리를 의식적으로 조작할 수 있는 음운인식이나 형태소를 의식적으로 조작할 수 있는 형태인식도 이에 속한다. 그러므로 일반아동에 비해 메타인지능력상의 어려움이 더 많은 읽기부진아동이 형태인식에서 낮은 수행능력을 보였다고 추측할 수 있다.

두 번째로, 어휘능력에 대한 결함으로 인해 연결어미 형태인식에 어려움을 보이는 것으로 생각해볼 수도 있다. 어휘는 언어능력을 보여주는 하나의 지표가 될 수 있으며, 형태인식과 어휘의 상관성에 대한 연구도 지속적으로 이루어지고 있다(정경희, 2013; Apel & Thomas-Tate, 2009; Cho& Mcbride-Chang,& Park, 2007; Rispens, McBride-Chang, & Reistma, 2008). 선행연구(Apel & Thomas-Tate, 2009; Cho& Mcbride-Chang, & Park, 2007)에서는 읽기능력뿐 아니라 형태인식과 어휘와의 상관을 강조하고 있으며, 어휘능력이 낮을수록 형태인식능력도 낮게 나타난 것으로 밝혀졌다. 본 연구에서는 어휘능력을 확인할 수 있는 검사를 실시하지 않았다. 그러나 읽기부진아동의 경우, 연결어미 형태인식검사 시 1-2학년 수준의 목표단어를 접하였을 때 뜻을 이해하지 못하여 질문이 빈번하였고, 낯선 단어의 뜻을 잘못 추론하여 문장이 이해가 되지 않는다고 보고한 대상자도 있었다. 또한 읽기검사의 하위영역검사 점수를 분석한 결과, 읽기부진아동이 읽기검사 하위영역인 낱말이해와 어휘선택 점수가 일반아동에 비해 유의미하게 낮은 것으로 나타나 일반아동에 비해 어휘와 관련된 수행력이 낮은 것을 알 수 있었다. 이러한 사례와 결과들은 읽기부진아동이 일반아동에 비해 낮은 어휘능력을 지녔다는 추측을 가능케 한다. 이 외에도 읽기검사 하위영역인 낱말이해 및 어휘선택의 점수가 연결어미 형태인식점수와 높은 상관성을 보이는 점은 연결어미 형태인식능력 상의 어려움이 아동의 어휘능력상의 제한과 밀접한 관련이 있다는 해석을 지지한다.

세 번째로, 읽기부진아동과 일반아동의 형태인식에 대한 능력 차이는 말 그대로 읽기의 어려움으로 인한 형태인식의 어려움 때문이라는 해석도 가능하다. 본 연구 결과에서 나타난 읽기검사와 형태인식능력검사 간의 유의미한 상관관계는 이러한 해석을 지지한다. 또한 검사를 진행할 때, 대부분의 읽기부진아동들은 연구자가 해당문항과 문장을 읽어주었음에도 불구하고 곧바로 답을 유추하지 못하고 문제를 보고 해독하는 데만 집중하는 모습을 보여주었다. 이러한 태도는 읽기부진아동들이

조선대학교 CHOSUN UNIVERSITY

인쇄물을 해독하거나 단어재인에 집중하면서 자신의 인지적 능력을 이에 소모하는 읽기발달단계의 초기단계(1단계, Chall, 1983)에 해당하기 때문일 것이다. 즉, 해독과 단어의 재인에 많은 인지적 능력을 소모한 아동은 성공적인 해독을 한 후에 문장 내의 형태소를 인지하고, 의식적인 조작을 하는 데에 사용할 인지적 용량이 남아있지 않을 것이다. 이와 비슷하게 윤혜경(1997)이 제시한 한글읽기발달단계를 적용해보면, 읽기부진아동들은 대부분 읽기를 못하고 친숙한 단어만 기호로 인식하는 '단어읽기단계'와 점차 알고 있는 단어의 글자를 사전 지식에 근거하여 읽게 되는 '글자읽기단계' 수준에 머물기 때문에 음운의 처리 뿐 아니라 형태를 처리하고 조작하는 능력이 낮게 나타날 것으로 추측된다. 실제 연결어미 형태인식 검사 시, 읽기부진 아동들은 주어진 문장을 소리 내어 읽을 때 자신이 알고 있는 익숙한 단어로 바꾸거나 추가하여 읽는 모습을 빈번하게 보였는데(예: 과일을 → 과자를, 운동장에서 → 운동장에 가서), 이러한 패턴은 자신이 익숙한 글자에만 관심을 보이고 기능어에 해당되는 연결어미 형태소의 수정에 대해 낮은 인식능력을 보이기 때문인 것으로 해석된다.

마지막으로, 김순호(2015)의 연구에서는 읽기부진아동의 형태인식에 대한 어려움을 Hiroto & Seligman(1975)의 학습된 무기력이론으로 일부 해석하였다. 학습된 무기력이론에 의하면 읽기부진아동은 일반아동에 비해 지체된 언어능력을 지속적으로 보이며, 좌절에 대한 경험을 빈번하게 갖게 되고, 자신이 노력에도 만족스러운 결과보다는 실망스러운 결과가 돌아올 것이라는 무력감이 학습되어 상황을 바꾸려는 노력을 하지 않게 된다고 한다. 형태인식은 형태소를 의도적이고 의지적으로 조작해야 하는 능력이어서 집중적이고 인지적인 노력이 필요한 과제이므로, 형태소를 이해하고 표현하는 데 어려움을 보이는 읽기부진아동은 이러한 활동에 어려움을 느낄 수 있다. 실제로 본 연구에서 읽기부진아동을 대상으로 형태인식검사를 실시했을 때, 과제와 상관없는 질문을 하거나 연구자가 문장을 읽어주는 도중에 대답을 하는 등 과제를 회피하려는 태도가 빈번하게 관찰되었다. 또한 검사 중 대답을 하지 못하는 경우가 높은 빈도로 나타난 점도 학습된 무기력이론에 따라 아동이 과제를 접하였을 때 인지적 부담을 느끼면 어떠한 반응도 하지 않고 회피해버리는 태도를 보이기 때문인 것으로 해석할 수 있다. 읽기부진아동이 보이는 이러한 반응과 태도는 읽기태도 및 읽기자신감이라는 측면에서 좀 더 상세히 살펴보고 연구될 필요가 있다.

정리하자면, 일반아동의 경우 학령전기에 연결어미의 이해 및 표현이 완성이 되

조선대학교 CHOSUN UNIVERSITY

지만(배소영・이승환, 1996), 본 연구결과 읽기부진아동은 연결어미를 조작하는 능력이 학령기에 들어서도 여전히 어려움을 보이는 것으로 나타나 이에 대한 지속적인 중재가 필요한 것을 확인할 수 있었다.

2. 연결어미 형태인식과 읽기와의 관계

읽기검사점수와 연결어미 형태인식 점수가 서로 상관이 있는지 알아보기 위해 읽기검사점수와 연결어미 형태인식검사 점수 간의 Pearson 상관분석을 실시하였다. 그 결과 읽기부진 아동집단과 일반아동 집단에서 모두 읽기검사 점수와 연결어미 형태인식검사 점수 간에 유의미한 상관관계가 있는 것으로 나타났다. 이는 형태인식이 단어 읽기와 읽기 이해력, 그리고 읽기유창성과의 강한 상관이 있어 문해력 발달과 관련이 있다는 선행연구(김기예: 2012; 김순호, 2015; 정경희, 2014; Apel & Lawrence, 2011; Kirby et al., 2012; Nagy, Carlisle, & Goodwin, 2013; Singson, Mahony, & Mann, 2000; Wolter, Wood, & D′zatko, 2009)를 뒷받침 해주는 결과이다.

읽기검사 하위영역과 연결어미 형태인식검사의 상관관계를 분석한 결과, 형태인식점수와 음독능력, 독해능력 내 낱말이해, 문장완성, 어휘선택, 문장배열에 유의미한 상관을 보였다. 이는 형태인식점수가 낮을수록 음독능력과 낱말이해, 문장완성, 어휘선택, 문장배열능력도 낮다는 것으로 설명될 수 있다. 특히 음독능력과 문장완성 순으로 높은 상관관계를 보인 것은 형태인식이 단어 읽기와의 강력한 상관관계를 보이는 것으로 나타난 선행연구(Apel & Lawrence, 2011; Kirby et al., 2011; Nagy et al., 2003)의 결과와 유사한 맥락으로 설명할 수 있을 것이다. 읽기검사의 하위검사인 문장완성은 문맥에 맞게 괄호 안의 단어를 말하는 과제였는데, 몇 문항은 그 유형이 형태인식검사와 유사하였다(예: ‘반갑다’→ ‘____ 소식이 나에게 들렸다’). 따라서 문장완성과 형태인식과제의 상관이 높게 나타난 것은 이러한 문항의 유사성 때문일 수 있다. 또한 이러한 결과는 형태인식과 구문인식과의 상관을 의미하는 것일 수 있으므로 이 영역에 관한 더 많은 연구가 요구된다.

형태인식검사점수는 읽기검사 중 유일하게 선수기능 점수와 상관을 보이지 않았다. 선수기능은 읽기의 가장 기초적인 단계로써, 기호 및 문자의 유사성을 인식하

조선대학교 CHOSUN UNIVERSITY

는 과제를 포함한다. 이 영역은 학습자가 소리를 내고 듣는데 어려움이 있는 상황이 아니라면 읽기에 많은 영향을 미치는 요인은 아니라고 한다(박경숙 외, 2008). 실제 읽기부진아동집단과 일반아동집단 간의 선수기능의 평균점수 차이는 0.13이었는데, 이러한 이유로 선수기능과 형태인식능력의 상관관계가 없었던 것으로 분석된다.

본 연구에서는 초등학교 1학년과 2학년 일반아동과 읽기부진아동이 연결어미 형태인식에 유의미한 차이를 보이는지 확인해보고 연결어미에 대한 형태인식검사점수가 학령기 아동의 읽기점수와 어떠한 상관을 보이는지를 알아보고자 하였다. 연구 결과, 읽기부진아동이 같은 학년의 일반아동에 비해 연결어미에 대한 형태인식에 대해 어려움을 보이고 있음을 알 수 있었으며, 연결어미 형태인식이 읽기능력과 높은 상관관계를 보이는 것으로 나타났다. 따라서 언어재활사 및 특수교사는 읽기에 어려움을 겪는 학령초기 아동들을 대상으로 읽기에 대한 평가 및 중재를 할 때 아동의 형태인식능력에 관하여 확인해야 하며, 형태인식능력에 초점을 맞추어 중재를 실시하여 읽기능력의 향상을 도모해야 할 것이다.

국내연구에서 형태인식에 대한 연구는 파생어와 합성어에 대부분 한정이 되어 있었으며, 그에 대한 연구도 미비한 실정이다. 문법형태소와 관련된 연구가 많이 이루어졌으나 대부분 발달과정을 살펴보거나 언어장애아동과 일반아동 간의 문법형태소의 사용빈도나 오류분석에 대한 비교가 대부분이었다. 본 연구에서는 한국어의 문법형태소 특성의 하나인 연결어미에 초점을 맞추어, 이를 인식하고 조작하며 활용하는 형태인식능력 및 읽기와의 상관을 살펴봄으로써 읽기부진아동의 연결어미 형태인식 특성을 이해하고 임상 현장에 있는 언어재활사의 교육 및 부모 상담에 필요한 정보를 제공했다는 점에서 의의가 있는 것으로 사료된다.

3. 제한점 및 제언

본 연구의 제한점 및 후속연구를 위한 제언은 다음과 같다.

1. 본 연구에서는 초등학교 1-2학년 읽기부진아동 15명과 일반아동 15명을 대상으로 연결어미 형태인식 특성에 대한 연구를 진행하였다. 그러나 본 연구에서 다루

조선대학교 CHOSUN UNIVERSITY

었던 대상자의 수가 적어 초등학교 1-2학년 아동의 연결어미 형태인식특성에 대해 일반화하기에는 한계가 있을 것으로 보인다. 따라서 후속연구에서는 더 많은 수의 학령기 아동을 대상으로 연구가 진행되어야 할 것으로 보인다.

2. 본 연구에서 제작한 연결어미 형태인식검사는 다양한 연결어미 중 8가지만을 다루었다. 그러므로 후속연구에서는 더 많은 연결어미를 추가한 검사도구를 제작하여야 할 것이다. 또한 본 연구에서 제작한 연결어미 형태인식검사는 이를 위한 참고용으로 사용될 수 있을 것이다.

3. 국내연구에서 형태인식에 대한 연구는 미비한 실정이지만, 본 연구도 연결어미에 한정지어 연구가 진행되었다. 따라서 후속연구에서는 연결어미뿐 아니라 파생어와 굴절어 등 다양하고 포괄적인 어형을 포함한 형태인식검사를 제작하여 형태인식 전반을 살펴보는 연구를 진행할 것을 제언한다.

4. 어휘는 형태인식뿐만 아니라 읽기능력에 있어서 매우 중요한 요소이다. 본 연구에서는 어휘능력에 대해 다루지 않아 어휘능력과 연결어미 간의 상관에 대하여 알아보지 못하였으나, 여러 선행논문을 살펴보면 일반아동 및 읽기부진아동의 경우 형태인식과 어휘가 매우 밀접한 상관이 있는 것으로 밝혀지고 있다. 따라서 읽기부진아동의 형태인식과 어휘능력의 관련성에 대한 후속 연구를 기대해 본다.

조선대학교 CHOSUN UNIVERSITY

참 고 문 헌

강진경・김영태(2007). 취학전 단순언어장애아동의 음운인식에 관한 연구. 『언어청각장애연구』, *12*, 35-51.

국립국어원(2015). 국립국어원 표준국어대사전. http://stdweb2.korean.go.kr/

권재일(2009). 『초등학교 교과서 어휘조사연구』. 서울: 국립국어원

김기예(2012). 유치원 아동의 형태소인식 능력과 문식성간의 관계. 경남대학교 대학원 석사학위논문.

김나영(2009). 초등학교 저학년 다문화가정 아동의 문법형태소 사용 특성. 한림대학교 대학원 석사학위논문.

김명희(2005). 읽기 학습 부진아와 우수아의 음운 처리 능력 및 지각 능력 비교. 경남대학교 교육대학원 석사학위논문.

김명순・박찬화(2008). 초등학교 저학년 읽기부진아를 위한 읽기중재프로그램의 효과. 『아동학회지』, *29(5),* 301-319.

김미경・서경희(2003a). 읽기장애 아동의 음운인식 능력과 읽기 유창성 연구, 한국 『정서・ 학습장애연구』, *19(4),* 381-401.

김미경・서경희(2003b). 읽기장애 아동의 단어 재인 설명 변인 연구. 『특수교육재활과학연구』, *42(2)*, 93-109.

김미배・배소영(2012). 초등 읽기부진 아동의 읽기특성, 『언어청각장애연구』, *17(4),* 565-581.

김세나(2012). 학령기 경도지적장애아동과 일반아동의 연결어미 산출능력 비교. 단국대학교 특수교육대학원 석사학위논문.

김수영(2002). 언어발달지체아동의 문법형태소 사용특성. 한림대학교 대학원 석사학위논문.

김순호(2015). 학령기 읽기부진아동과 일반아동의 형태소인식능력 비교. 용인대학교 재활복지대학원 석사학위논문.

김영우(2002). 음운인식 훈련이 읽기장애 아동의 문자해독에 미치는 영향. 대구대학교 대학원 석사학위논문.

김애화(2013). 초등학교 학생의 쓰기능력 예측변인에 관한 예비연구. 『언어청각장애연구』, *18(1),* 66-75.

조선대학교 CHOSUN UNIVERSITY

김애화・유현실・황민아・김의정・고성룡(2010). 초등학생의 읽기이해 능력 예측변인에 관한 연구. 『언어청각장애연구』, *15(3)*, 357-380.

김애화・황민아(2008). 초등학교 고학년의 읽기능력에 영향을 미치는 읽기관련변인에 관한연구, 『언어청각장애연구』, *13(1)*, 1-25.

김은영(2003). 학령전 단순언어장애아동과 일반아동의 문법형태소 사용 비교. 단국대학교 대학원 석사학위논문.

김은하(2015). 학령기 저학년 다문화가정 아동의 형태소인식능력과 읽기. 용인대학교 재활복지대학원 석사학위논문.

김용은(2012). 초등 3-4학년 ADHD 아동의 낱말재인 및 문단글 읽기 유창성. 『언어치료연구』, *21(3),* 283-298.

김정렬(1981). 국어연결어미의 의미론적 연구. 명지대학교 대학원 석사학위논문.

김정아(2002). 정상아동과 단순언어장애아동의 연결어미 사용에 관한 연구. 한림대학교 대학원 석사학위논문.

김주환(2002). 언어발달지체아동의 연결어미 발달. 단국대학교 석사학위논문.

김지혜・황상심(2011). 자폐범주성장애아동과 일반아동의 문법형태소 산출 비교 연구. 『언어청각장애연구』, *16(3),* 261-275.

김향희・김정완・ 허지희・ 김덕용・ 성수진(2008). 실어증 선별검사 개발을 위한 내용타당도 검증. 『언어청각장애연구』, *13(3),* 253-380.

김현자・조증열(2001). 학령 전 아동에서 음운인식, 시각지각 및 한글 읽기와의 관계. 『한국심리학회지』, *14(2)*, 15-28.

김화경・배소영・윤효진(2013). 저소득층 아동의 낱말해독 및 읽기 유창성. 『언어치료연구』, *22(1)*, 55-68.

나수화(2013). 태블릿 PC를 이용한 독후활동 프로그램이 읽기부진아동의 어휘력과 읽기태도 및 읽기효능감에 미치는 영향. 조선대학교 대학원 석사학위논문.

남기심(1994). 『국어 연결어미의 쓰임: '-고, -어서, -니까, -다가'의 의미・통시적 특징』. 서울: 서광학술자료사.

노지민・임동선(2013). 초등학교 고학년 인공와우이식 아동의 읽기이해와 마음읽기의 관계. 『언어청각장애연구』, *19(2)*, 183-193.

박경란(2014). 청각장애학생의 어미 형태별 연결어미 사용 특성에 관한 연구. 『한국청각・언어장애교육연구』, *5(1),* 1-22.

조선대학교 CHOSUN UNIVERSITY

박경숙・김계옥・송영준・정동영・정인숙(2008). 『기초학력검사(KISE-BAAT)』. 아산: 국립특수교육원.

박순길・조증열・유영미(2013). 읽기부진아동의 문식성 예언변인 연구. 『특수교육』, *12(1)*, 155-180.

박정현(2002). 학령전 단순언어장애아동과 정상아동의 조사 사용 비교. 연세대학교 대학원 석사학위논문.

박주현(2001). 언어발달지체 및 정상아동의 접속표지 사용 연구. 이화여자대학교 대학원 석사학위논문.

박혜원(2014). 『한국 비언어 지능검사(Korean Comprehensive Test of Ninverbal Intelligence- Second Edition, K-CTONI-2)』. 서울: 마인드프레스.

배소영(1997). 한국아동의 문법형태소 습득에 관한 연구: 조사 가, 이, 는, 도, 를. 『말-언어장애연구』, *2,* 27-42.

배소영・김미배(2010). 초등 저학년 다문화가정 아동의 읽기와 언어. 『언어청각장애연구』, *15(4),* 146-156.

배소영・김미배・정경희(2012). 읽기부진 아동의 문법형태소 사용력. 『언어치료연구』, *21(2)*, 17-37.

배소영・이승환(1996). 한국아동의 이야기 산출연구(Ⅰ). 『말-언어장애연구』, *1,* 34-67.

서정옥(2007). 음운인식 훈련이 이중 언어 환경 아동의 단어 읽기능력 개선에 미치는 효과. 대구대학교 재활과학대학원 석사학위논문.

서희선(1999). 2-5세 정상아동의 연결어미 발달. 이화여자대학교 대학원 석사학위논문.

송은주(2007). 다문화가정 아동과 일반가정 아동 간 연결어미 이해 및 표현능력 비교. 대구대학교 대학원 석사학위논문.

원성옥(2002). 이해점검 읽기 지도와 어휘이해 읽기 지도가 청각장애학생의 읽기 능력에 미치는 효과. 『언어청각장애연구』, *7(3),* 210-232.

연화진(2010). 학령기 뇌성마비아동의 이야기 읽기이해 특성. 『언어치료연구』, *19(3)*, 53-67.

오효진・이윤경(2007). 초등 저학년 단순언어장애 아동의 읽기능력. 『언어치료연구』, *16(4)*, 61-74.

유영대(2006). 읽기 부진아의 음운 처리 능력 및 시지각 능력 연구. 경남대학교 대학

조선대학교 CHOSUN UNIVERSITY

원 석사학위논문.

윤평현(1989). 국어의 접속어미에 대한 연구: 의미론적 기능을 중심으로. 전남대학교 대학원 박사학위논문.

윤평현(2005). 『현대국어 접속어미 연구』. 서울: 박이정.

윤혜경(1997). 아동의 한글읽기발달에 관한 연구: 자소-음소 대응규칙의 터득을 중심으로. 부산대학교 대학원 박사학위논문.

윤효진・김미배・배소영(2011). 읽기부진아동이 해독특성. 『언어청각장애연구』, *16(4)*, 582-596.

이유진(2013). 학령기 아동의 연결어미 산출과제의 선별자료 기초연구. 명지대학교 사회교육대학원 석사학위논문.

이임숙・조증열(2003). 초등학생의 읽기와 인지-언어적 변인들과의 인과적 관계. 『한국심리학회지』, *16(4)*. 211-225.

이혜숙・박현숙(1999). 읽기장애 아동과 비장애 아동의 음운처리과정 및 읽기재인간 비교 연구. 『언어청각장애연구』, *4*, 79-102.

이지영(2005). 단어재인과 읽기이해의 혼합 중재가 초등학교 읽기장애 아동의 비단어 읽기에 미치는 효과. 나사렛대학교 재활복지대학원 석사학위논문.

이희란・장유경・최유리・이승복(2008). 부모보고를 통해 종단관찰한 한국아동의 초기 문법형태소 습득, 『언어청각장애연구』, *13(2),* 159-173.

이희자・이종희(2006). 『한국어 학습 학습자용 어미・ 조사 사전』. 서울: 한국문화사.

장미(2013). 2세-5세 일반아동의 자발화에서 나타난 연결어미와 종결어미화된 연결어미 사용 특성. 나사렛대학교 재활복지대학원 석사학위논문.

장광군(1999). 『한국어 연결어미의 표현론』. 서울: 도서출판 월인.

장유림(2010). 다문화가정과 일반가정 아동의 연결어미 특성비교: 초등학교 1학년, 3학년을 중심으로. 용인대학교 대학원 석사학위논문.

전혜영(1989). 현대 한국어 접속어미의 화용론적 연구. 이화여자대학교 박사학위논문.

정근영・박현숙(2001). 학생주도 인지적 도식화 전략이 초등학교 읽기장애 학생의 읽기이해력과 읽기전략 사용능력에 미치는 효과. 『언어청각장애연구』, *6(2),* 406-427.

정경희(2014). 1-3학년 학령기 아동의 형태소인식과 읽기능력. 『언어청각장애연구』, *19(1)*, 21-30.

조선대학교 CHOSUN UNIVERSITY

정경희・배소영(2010a). 초등 저학년 단순언어장애 아동의 문법형태소 판단능력. 『언어청각장애연구』, *15(4),* 619-631.

정경희・배소영(2010b). 담화유형에 따른 단순언어장애 아동의 문법형태소 사용특성, 『언어치료연구』, *19(4)*, 161-176.

정미란(2010). 초등학교 3-6학년 읽기이해 부진학생과 일반학생의 조사 오류 수정. 『언어치료연구』, *19(3),* 69-86.

정부자(2009). 초등학교 저학년 읽기부진아동의 읽기관련 변인에 관한 연구. 『재활복지』, *13(2),* 313-327.

정부자(2011). 초등학교 저학년 읽기부진아동의 읽기능력 및 읽기관련 변인에 대한 종단연구.『언어치료연구』, *20(1*), 103-121.

정부자(2013). 2세에서 5세 일반아동의 자발화에 나타난 연결어미 발달 특성, 『유아특수교육연구』, *13(4),* 233-246.

진점임・안성우・서유경・최상배(2006). 음소인식 훈련 프로그램이 읽기장애 아동의 단어 읽기 능력 향상에 미치는 효과, 『정서・ 행동장애 연구』, *22(1),* 145-171.

조은숙・이윤경(2006). 고기능 자폐스펙트럼장애 아동의 낱말재인 및 읽기이해 특성. 『언어청각장애연구』, *11(3)*, 208-218.

조은정(2007). 학령전기와 학령기 아동의 연결어미 이해 및 표현능력. 한림대학교 대학원 석사학위논문.

황민아(2003). 언어발달장애 아동의 문법형태소 산출. 『음성과학』, *10(3),* 47-64.

황화상(2013). 『현대국어 형태론』. 서울: 지식과 교양.

김명희(2003). 읽기 부진 아동과 읽기우수 아동의 단어 재인. 단국대학교 대학원 석사학위논문.

Apel, K., Brimo, D., Diehm, E., & Apel, L.(2013). Morphological awareness intervention with kindergartner and first- and second-grade students from low socioeconomic status homes: a feasibility study. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools, 44,* 141-173. doi:10.1044/0161-1461(2012/23-0042).

Apel K., & Lawrenece, J.(2011). Contributions of morphological awareness skills to word-level reading and spelling in first-grade children with and without speech sound disorder. *Speech, Language, and Hearing*

조선대학교 CHOSUN UNIVERSITY

Research, 54, 1312-1327.

Apel, K., & Thomas-Tate, S(2009). Morphological awareness skills of fourth-grade african american students, *Language, Speech, and Hearing Services in Schools, 40,* 312-324.

Bowers, P. N., Kirby, J. R.(2010). Effects of morphological instruction on vocabulary acquisition. *Reading and Writing, 21,* 843-858.

Bowers, P. N., Kirby, J. R., & Deacon, H. S.(2010). The effects of morphological instruction on literacy skills: a systematic reviews of the literature. *Review of Educational Research, 80,* 144-179.

Carlisle, J. F.(2000). Awareness of the structure and meaning of morphologically complex words: impact on reading. *Reading and Writing, 12,* 169-190. doi: 10.1023/A:1008131926604.

Carlisle, J. F.(1995). Morphological awareness and early reading achievement. In L. Feldman (Ed.), *Morphological aspects of language processing*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Carlisle, J. F.(1996). An exploratory study of morphological errors in children's written stories. *Reading and Writing: An interdisciplinary Journal, 12,* 169-190.

Casalis, S., Cole, P., & Sopo, D.(2004). Morphological Awareness in Developmental Dyslexia. *Annals of Dyslexia,* 54, 114-138.

Catts, H. W., & Kamhi, A.(2005). *Language reading disabilities*. (2nd ed). Boston, MA: Pearson Education, Inc.

Chall. J.(1983). *Stage of reading development.* New York: McGraw-Hill.

Cho, J, R., Mcbride-Chang, C.,& Park, S. G.(2008). Phonological awareness and morphological awareness: differential associations to regular and irregular word recognition in early Korean Hangul readers. *Reading and Writing, 21,* 255-274.

Chung, W., & Hu, C.(2007). Morphological awareness and learning to read Chinese. *Reading and Writing, 20,* 441-461.

Deacon, S. H.(2012). Sounds, letters and meanings: the independent influences of phonological, morphological and orthographic skills on early word

조선대학교 CHOSUN UNIVERSITY

reading accuracy. *Journal of Research in Reading, 35(4),* 456-476. doi:10.1111/J:1467-981732010.01496.x.

Deacon, S. H., & Kirdy, J. R.(2004). Morphological awareness: just "more phonological"? the roles of morphological and phonological awareness in reading development. *Applied psycholinguistics, 25,* 223-238. doi:10.1017/s11881-006-0005-3.

Egran. J., & Pring. L.(2004). The processing of inflectional morphology: A comparison of children with and without dyslexia. *Reading and Writing: An interdisciplinary Journal, 17,* 567-591.

Elbro. C., & Arnbak. E.(1996). The role of morpheme recognition and morphological awareness in dyslexia, *Annals of Dyslexia, 46,* 209-240.

Fehring. R. J.(1987). Methods to validate nursing diagnoses. *Hart and Lung, 16(6),* 625-629.

Green, L.(2009). Morphology and literacy: getting our head in the game. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools, 40,* 283-285.

Green, L., & Wolter, J. A.(2011, November). Morphological awareness intervention: techniques for promotion language and literacy success. *A symposium presentation at the annual American Speech Language Hearing Association,* San Diago, CA.

Goodwing, A. P., & Ahn, S.(2010). Word detectives: Using units of meaning to support literacy. *The Reading Teacher, 65(7),* 461-470.

Jacobs, J. E., & Paris. S. G.,(1987). Children's metacognition about reading: issues in definition, measurement and instruction. E*ducational Psychologist, 22,* 255-278.

Jones, N. K.(1991). Development of morphophonemic segments in children's mental representations of word. *Applied Psycholinguistics, 25,* 223-238.

Kieffer, M. J., & Lesaux. N. K.(2008). The role of derivational morphology in the reading comprehension of spanish-speaking english language learners. *Journal of Research in Reading, 21,* 783-804.

조선대학교 CHOSUN UNIVERSITY

doi:10.1007/A:s11145-0007-9092-8.

Kirby, J. R., Deacon, S. H., Bowers, L.I., Wade-Woolley. L., Parrila, R.(2012). Children's morphological awareness and reading ability. *Reading and Writing, 25,* 389-410.

Kirk, C., Gillon, G. T.(2009). Integrated morphological awareness intervention as a tool for improving literacy. *American Speech Language Hearing Association, 40,* 341-351.

Ku, Y. M., & Anderson, R. C.,(2003). Development of morphological awareness in chinese and english. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal, 16,* 399-422.

Kuo, L., & Anderson, R.(2006). Morphological awareness and learning to read: A cross-language perspective. *Educational psychologist, 41,* 161-180.

McBride-Chang, C., Cho. J., Liu, H., Wagner, R. K., Shu, H., Zhou, A., Cheuk, C. S.-M.,& Muse, A.(2005). Changing models across culture: Associations of phonological awareness and morphological structure awareness with vocabulary and word recognition in second graders from Beijing, Hong kong, Korea, and the United states. *Journal of Experimental Child Psychology, 92,* 140-60.

Nagy, W. E., Berninger, V., Abbott, R., Vaughan, K., & Vermenlen, K.(2003). Relationship of morphology and other language skills in at-risk second graders and at-risk fourth grade writers. *Journal of Educational Psychology,* 96, 730-742.

Nagy, W. E., Carlisle, J. F., & Goodwin, A. P.(2013). Morphological knowledge and literacy acquisition. *Journal of Learning Disabilities, 47(1),* 3-12.

Pittas, E., & Nunes, T.(2014). The relation between morphological awareness and reading and spelling in Greek: a longitudinal study. *Reading and Writing, 27,* 1507-1527. doi:10.1007/A:s11145-014-9503-6.

Rispens, J. E., McBride-Chang, C., Reistma, P.(2008) Morphological awareness and early and advanced word recognition and spelling in Dutch. *Reading and Writing, 21,* 587-607.

Schiff, R., Schwartz-Nahshon, S., & Nagar, R.(2011). Effect of phonological and

조선대학교 CHOSUN UNIVERSITY

morphological awareness on reading comprehension in Hebrew-speaking adolescents with reading disabilities. *Annals of Dyslexia*, *61,* 44-63. doi: 10.1007/A:S11551-010-0046-5.

Singson, M., Mahony, D., & Mann, V.(2000). The relation between reading ability and morphological skills: Evidence from derivation suffixes. *Reading and Writing*, *12,* 219-252. doi: 10.1023/A:100819633023.

Wang, M., Ko, I. Y., & Choi, J.(2009) The importance of morphological awareness in Korean-English literacy acquisition. *Contemporary Education Psychology*, *34,* 132-142.

Wiig, E. H., Semel, E. M., & Crouse, M. A.(1973). The use of English morphology by high-risk and learning disabled children. *Journal of Learning Disabilities*, *6*, 457-465.

Wolter, J. A., & Green, L. (2013). Morphological Awareness intervention and School age language and literacy deficits: a case study, *Topic in Language Disorders, 1,* 27-41.

Wolter, J. A., Wood, A., & D'zatko, K. W. (2009). The influence of morphological awareness on the literacy development of first-grade children. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools, 40,* 286-298.

Zhang, J., Mcbride-Chang, C., Tong, X., Wong, A. M.-Y., Shu, H., & Fong, C. Y.-C.(2012). Reading with meaning: the contributions of meaning-related variables at the word and subword levels to early Chinese reading comprehension. *Reading and Writing, 25, 2183-2203.* doi: 10.1007/s:11145-011-9353-4.

조선대학교 CHOSUN UNIVERSITY

<부록 -1> 연결어미 형태인식검사

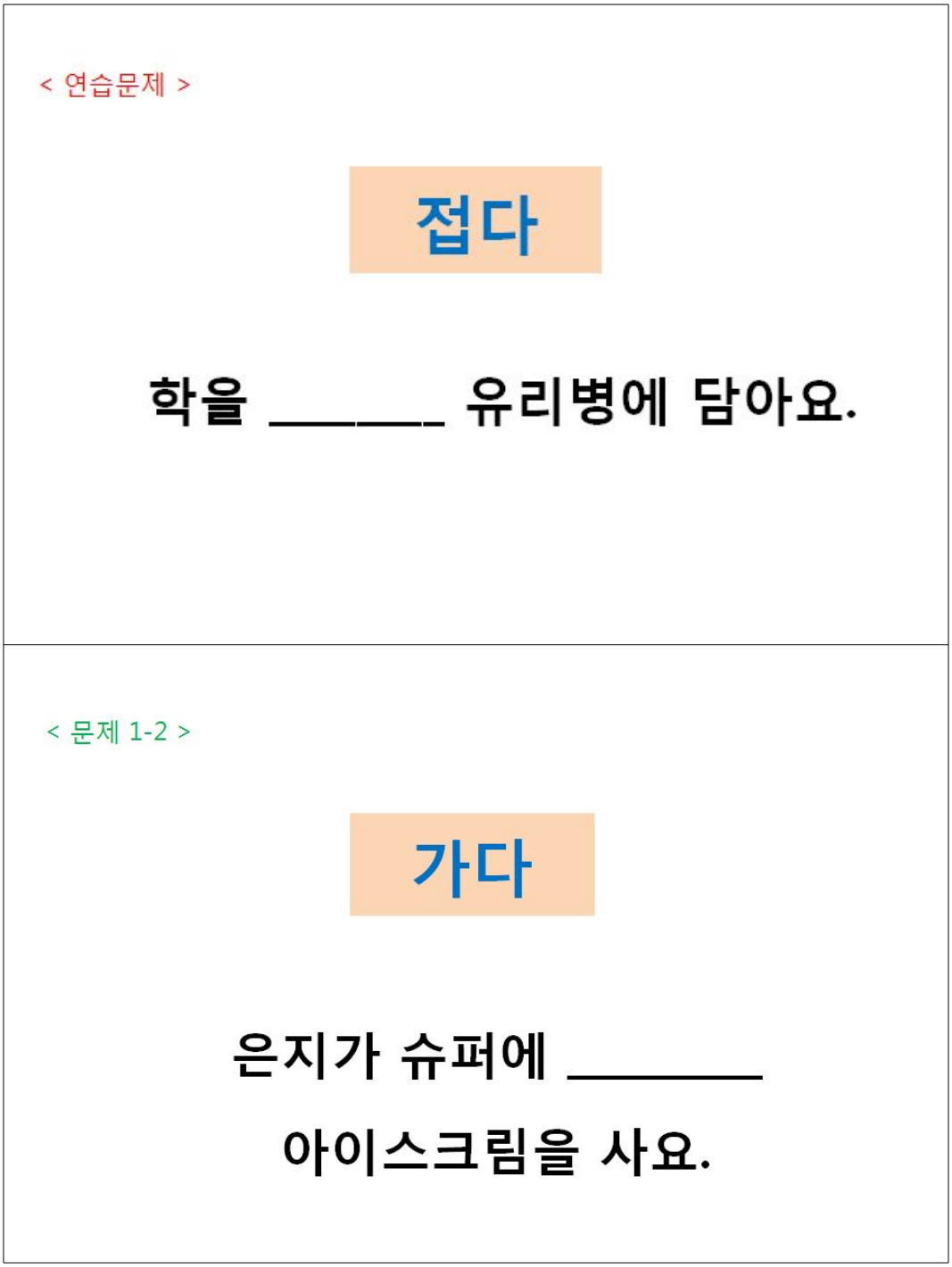
문 항	제공단어	목표단어	점수	반응
예문: 학을 접어서 유리병에 담아요.	접다			
민아는 색종이를 _____ 종이꽃을 만들어요.	자르다	잘라서		
은지가 슈퍼에 _____ 아이스크림을 사요.	가다	가서		
동생이 밖에 _____ 친구랑 놀아요.	나가다	나가서		
지석이가 연을 _____ 날려요.	만들다	만들어서		
맛있는 음식을 _____ 먹어요.	요리하다	요리해서		
예문: 장난감을 던지면 안돼요.	던지다			
승주가 _____ 정말 무서워요.	화나다	화나면		
가위로 _____ 위험해요.	장난치다	장난치면		
과일을 많이 _____ 무거워요.	사다	사면		
친구를 _____ 안돼요.	때리다	때리면		
아이스크림을 많이 ____ 배가 아파요.	먹다	먹으면		
예문: 가족과 함께 여행을 가고 싶어요.	가다			
해민이가 운동장에서 공을 _____ 있어요.	차다	차고		
현주가 편지를 _____ 있어요.	쓰다	쓰고		
무서운 도깨비를 _____ 말았어요.	만나다	만나고		
저기에 있는 토끼인형을 ____ 싶었어요.	가지다	가지고		
희연이가 민주를 _____ 있어요.	보다	보고		
예문: 아빠는 똥똥한데 엄마는 날씬해요.	똥똥하다			
동생은 _____ 나는 안 자요.	자다	자는데		
민아는 _____ 민수는 아파요.	건강하다	건강한데		
지현이는 _____ 은지는 걸어요.	뛰다	뛰는데		
나는 노래를 _____ 동생은 노래를 잘해요.	못하다	못하는데		
수리는 키가 _____ 서준이는 키가 커요.	작다	작은데		
예문: 내일은 일요일이라서 학교에 가지 않아요.	가다			
목이 아파서 노래를 _____ 않아요.	부르다	부르지		
민아는 자전거를 ____ 못해요.	타다	타지		

조선대학교 CHOSUN UNIVERSITY

문제가 어려워서 _____ 못했어요.	풀다	풀지		
더워서 이불을 _____ 않아요.	덮다	덮지		
내 방을 _____ 않아서 더러워요.	정리하다	정리하지		
예문: 장난감이 <u>망가져서</u> 울어요.	망가지다			
길을 가다가 돌에 _____ 넘어졌어요.	걸리다	걸려서		
바람이 _____ 모자가 날아가요.	불다	불어서		
배가 _____ 밥을 먹어요.	고프다	고파서		
_____ 친구랑 놀이터에 갔어요.	심심하다	심심해서		
잠이 _____ 침대에서 잤어요.	오다	와서		
예문: 책을 <u>사려고</u> 서점에 갔어요.	사다			
민아가 선우를 _____ 소리를 질렀어요.	깨우다	깨우려고		
지붕에 _____ 사다리를 가져왔어요.	올라가다	올라가려고		
눈사람을 _____ 운동장에 가요.	만들다	만들려고		
엄마에게 칭찬을 _____ 청소를 해요.	받다	받으려고		
친구를 _____ 장난을 쳐요.	놀리다	놀리려고		
예문: 민아와 민수는 학교에 <u>가면서</u> 이야기를 해요.	가다			
사과를 _____ 텔레비전을 보아요.	먹다	먹으면서		
피아노를 _____ 노래를 불러요.	치다	치면서		
은정이는 _____ 학교에 가요.	웃다	웃으면서		
민기가 주스를 _____ 책을 봐요.	마시다	마시면서		
음악을 _____ 춤을 춰요.	듣다	들으면서		

조선대학교
CHOSUN UNIVERSITY

<부록 -2> 태블릿 PC에서 사용된 연결어미 형태인식검사 화면 예시



조선대학교
CHOSUN UNIVERSITY

< 연습문제 >

던지다

장난감을 _____ 안되요.

< 문제 2-2 >

장난치다

가위로 _____ 위험해요.