



저작자표시 2.0 대한민국

이용자는 아래의 조건을 따르는 경우에 한하여 자유롭게

- 이 저작물을 복제, 배포, 전송, 전시, 공연 및 방송할 수 있습니다.
- 이차적 저작물을 작성할 수 있습니다.
- 이 저작물을 영리 목적으로 이용할 수 있습니다.

다음과 같은 조건을 따라야 합니다:



저작자표시. 귀하는 원저작자를 표시하여야 합니다.

- 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](#) 

2019년 2월

석사학위 논문

초등 3-4학년 다문화가정
언어발달지연아동의
설명담화 유형에 따른 구문 특성
: 비교/대조와 원인/결과 유형을 중심으로

조선대학교 대학원

언어치료학과

이 한 나

초등 3-4학년 다문화가정
언어발달지연아동의
설명담화 유형에 따른 구문 특성
: 비교/대조와 원인/결과 유형을 중심으로

Characteristics of Syntactic Complexity According to
Expository Discourse Types in Third to Fourth Graders
with Language Delay from Multicultural Families
: Comparison and Causation Structures

2019년 2월 25일

조선대학교 대학원

언어치료학과

이 한 나

초등 3-4학년 다문화가정
언어발달지연아동의
설명담화 유형에 따른 구문 특성
: 비교/대조와 원인/결과 유형을 중심으로

지도교수 윤 효 진

이 논문을 언어병리학 석사학위신청 논문으로 제출함

2018년 10월

조선대학교 대학원

언어치료학과

이 한 나

이한나의 석사학위논문을 인준함

위원장 조선대학교 교 수 정 부 자 (인)

위 원 조선대학교 교 수 전 희 정 (인)

위 원 조선대학교 교 수 윤 효 진 (인)

2018년 11월

조선대학교 대학원

목 차

ABSTRACT

I. 서론	1
1. 연구의 필요성 및 목적	1
2. 연구 문제	4
3. 용어 정리	5
II. 이론적 배경	7
1. 다문화가정 아동의 언어 특성	7
2. 구문과 구문 발달	9
가. 한국어의 구문	9
나. 구문 분석	10
다. 구문 발달	10
3. 설명담화	12
III. 연구 방법	16
1. 연구 대상	16
가. 대상자 선정기준	16

2. 연구 도구	18
가. 선별 검사 도구	18
나. 실험 과제	19
3. 실험 절차	22
4. 자료의 분석	23
5. 신뢰도	26
6. 자료의 통계처리	26
IV. 연구 결과	27
1. 집단 간 설명담화 유형에 따른 총 T-unit의 수	27
2. 집단 간 설명담화 유형에 따른 T-unit 당 형태소 수	28
3. 집단 간 설명담화 유형에 따른 T-unit 당 종속절 수	30
V. 논의 및 결론	33
1. 집단 간 설명담화 유형에 따른 총 T-unit의 수	33
2. 집단 간 설명담화 유형에 따른 T-unit 당 형태소 수	35
3. 집단 간 설명담화 유형에 따른 T-unit 당 종속절 수	36
4. 연구의 의의 및 제언	38
참고문헌	40
부록	48

표 목 차

<표-1> 연구 참여자 정보	18
<표-2> 설명담화 과제의 난이도 조절	20
<표-3> 연구 절차	23
<표-4> 집단 간 설명담화 유형에 따른 총 T-unit의 수의 기술통계 결과	27
<표-5> 집단 간 설명담화 유형에 따른 총 T-unit 수의 분산분석 결과	27
<표-6> 집단 간 설명담화 유형에 따른 T-unit 당 형태소 수의 기술통계 결과	29
<표-7> 집단 간 설명담화 유형에 따른 T-unit 당 형태소 수의 분산분석 결과	29
<표-8> 집단 간 설명담화 유형에 따른 T-unit 당 종속절 수의 기술통계 결과	31
<표-9> 집단 간 설명담화 유형에 따른 T-unit 당 종속절 수의 분산분석 결과	31

그림 목 차

<그림-1> 집단 간 설명담화 유형에 따른 총 T-unit의 수 ..	28
<그림-2> 집단 간 설명담화 유형에 따른 T-unit 당 형태소 수	30
<그림-3> 집단 간 설명담화 유형에 따른 T-unit 당 종속절 수	32

부 록 목 차

<부록-1> 아동 정보 체크리스트	48
<부록-2> 어휘 친숙도 조절	49
<부록-3> 연구 과제 그림	53
<부록-4> 연구 과제 전문	55
<부록-5> 전사 및 발화 구분 기준	57
<부록-6> 아동이 산출한 발화의 예	58
<부록-7> T-unit 분석 기준	59
<부록-8> 형태소 분석 기준	60
<부록-9> 종속절 분석 기준	61

ABSTRACT

Characteristics of Syntactic Complexity According to Expository Discourse Types in Third to Fourth Graders with Language Delay from Multicultural Families : Comparison and Causation Structures

Lee, HanNa

Advisor: Prof. Yoon Hyojin, Ph.D.

Department of Speech-Language Pathology

Graduate School of Chosun University

After entering school, children have encountered frequently expository discourses in academic curriculum. Previous studies have demonstrated that children were more likely to experience difficulty to understand and express on expository discourses, compared to narrative or conversational discourses. Children with language delay showed poor performance on vocabulary, morphosyntax, and discourses, so there difficulties might influence negatively on comprehension and production of expository discourses. Therefore, this study was examined to whether children with language delay from multicultural families have difficulties in syntactic complexity on retelling expository discourses. In addition, expository discourses are composed of various types, so we studied between causation and comparison types of expository discourses which have been frequently provided in curriculum.

The following are the specific research questions:

- (1) Are there significant differences in number of total T-units for three groups

according to expository discourse types

- (2) Are there significant differences in number of morphemes per T-units for three groups according to expository discourse types?
- (3) Are there significant differences in number of subordinate clauses for three groups expository discourse types?

Total 45 children from grade 3 to 4 were participated in this study. There were 15 students for each group. First group were children with language delay from multicultural families, second groups were children with typical language development from multicultural families, and last group were children with typical language development from single-cultural families. All children should obtain nonverbal intelligence quotient score of 80 or higher at K-CTONI-2, and had no history of neurological or emotional problems. Children from multicultural families have international mothers and Korean fathers, and home language is Korean only. Children with language delay from multicultural families showed standard deviation of -1.25 or below on expressive and receptive tests of Receptive & Expressive Vocabulary Test (REVT). Children with typical language development both in multicultural families and single-cultural families showed standard deviation of -1 or higher on receptive and expressive vocabulary tests of REVT.

In this study, participants were to ask to retell expository stories after listening to the story with pictures. All speech samples were transcribed and analyzed those into total number of T-unit, number of morpheme per T-unit, number of subordinate clauses per T-unit.

The results showed there were no significant differences between three groups and two different expository types on total number of T-units. First reason which children with language delay were comparable with typically developing children would be explained by the task in this study. Children were asked to retell the story with pictures, so it could be helpful for children with language delay because it could be required to less language and cognitive demand.

For the number of morpheme per T-unit, children with language delay from multicultural families were significantly poorer than those with typical language

developing from single cultural families. Children with language delay used significantly less number of morphemes per T-unit because they used shorter and simpler sentences than those with typical language development did. Children with language delay would have difficulty to acquire and produce morphemes. As well, complicated discourse types might influence production of complex sentence structure. There were significant differences in number of morphemes per unit between the two types of expository discourses, with having more morphemes in causation than comparison types. This result demonstrated that causation types might be more complicated, so children produced more morpheme per T-units than comparison.

Finally, there were significant differences between three groups, with showing children with language delay from multicultural families performed worst than two groups with typical language development. This would be explained by complicated sentences structures and lack of expository structure knowledge. There were significant differences in number of morphemes per T-unit between the expository discourse types. Causation type has significantly more number of subordinate clauses than comparison type does. This can be explained by the differences in type.

In summary, children with language delay from multicultural families showed no significant differences in syntactic production, when compared to two typical developing children. But in terms of complexity, children with language delay seem to have more difficulties than those with typically developing children. Last, the more complex the structure of expository discourse is, the more complex syntactic characteristic is produced.

I. 서 론

1. 연구의 필요성 및 목적

다문화가정은 다수민족 내에서 다른 민족 및 문화적 배경을 가진 사람들로 이루어진 가정을 말한다(교육인적자원부, 2006). 우리나라의 다문화가정은 주로 국제결혼 가정, 외국인 노동자 가정, 새터민 가정 등으로 분류된다. 최근 우리나라는 국제결혼의 증가와 외국인 근로자들의 국내 체류의 확대에 의하여 급속도로 다문화 사회로 변화하고 있다. 통계청(2016)에 따르면, 우리나라의 국제결혼건수는 20,591건으로 총 혼인건수의 7.31%에 해당하였다. 그 중 한국인 남성과 외국인 여성의 혼인 건수가 14,822건으로 국제 결혼건수의 71.98%를 차지하여 대부분의 다문화가정에서 결혼이민자는 어머니인 것으로 나타났다. 다문화가정이 증가함에 따라 다문화가정 아동의 수도 급격하게 증가하고 있다. 행정자치부(2015)의 통계에 따르면, 만 6세부터 12세까지 학령기 다문화가정 아동의 수는 72,199명으로 그 수는 점점 증가하는 추세라고 한다. 이 통계수치는 학령전기 아동은 포함되지 않은 결과로, 학령전기 아동을 포함한다면 다문화가정의 아동 수는 더 많을 것으로 예상된다.

우리나라 학령전기 다문화가정 아동은 대체적으로 언어발달에 지연을 보였다. 다문화가정 아동의 언어발달지연은 모국어 습득의 환경으로 설명할 수 있을 것이다. 학령전기 아동은 어머니와의 상호작용을 통해 모국어의 기본구조와 틀을 습득하게 되는데 (Paul, 2007) 외국 국적을 가진 다문화가정 어머니의 70% 이상이 한국어 말하기에서 어려움을 보인다고 보고되었다(여성가족부, 2012). 즉, 어머니의 서툰 한국어에 많은 시간 노출되는 다문화가정의 아동들은 제공되는 언어자극의 양과 질이 부족하여 언어발달에 어려움이 있다고 설명할 수 있을 것이다. 학령전기 다문화가정 아동의 언어발달지연은 어휘, 구문, 화용 등 전반적인 언어영역에서 나타났다(김영태·오소정, 2013; 김화수·김지채·권수진, 2009; 배소영·김미배, 2010).

학령전기 다문화가정 아동의 언어발달 지연은 학령기 언어발달에도 영향을 미칠 수 있다. 학령기 다문화가정 아동을 대상으로 한 선행연구에서도 비다문화가정의 아동보다 언어발달에 어려움이 있다고 보고되었다(김미진, 2012; 김효정, 2008). 또한 인지적인 어려움이 없음에도 불구하고 학령기 다문화가정의 아동이 비다문화가정의 아동에

비해 낮은 학업성취를 보였다(안혜령·이순형, 2009). 다문화가정의 아동들이 느린 언어 발달과 낮은 학업성취를 보였음에도 불구하고 그 원인을 살펴보는 연구는 제한적이다. 즉, 이러한 어려움이 다문화가정의 여부와는 상관이 없는 언어발달지연으로 야기된 결과인지, 아니면 다문화라는 환경이 언어발달에도 영향을 주는지는 불분명하기 때문에 요인을 고려하여 언어발달을 살펴보는 연구가 필요한 시점이다.

학령전기와 달리 학령기에 들어서면 또래와의 의사소통과 학업을 위해 더 복잡한 담화를 접하게 되고 고급화된 언어능력이 필요해진다. 학령기 아동의 언어특성을 민감하게 볼 수 있는 지표는 구문이다(김민정, 2010; 임종아·황민아, 2009). 학령기 아동의 구문 특성은 C-unit과 T-unit으로 분석할 수 있는데, 좀 더 완전한 문장의 형태를 취하는 T-unit이 학령기 아동의 구문 특성을 더 민감하게 볼 수 있는 지표라고 보고되었다(Scott & Stokes, 1995). 또한 선행연구에서 학령기 아동이 학년의 증가에 따라 지속적으로 구문 복잡성의 증가를 보였다(김자성, 2010; Leadholm & Miller, 1992; Nippold et al., 2005). 학령기에는 학령전기보다 완전한 언어발달을 보이기 때문에 학령기 아동의 언어발달을 민감하게 보여주는 구문 특성을 산출성과 복잡성으로 나누어 살펴본다면 학령기 아동의 언어특성을 파악하기에 좋을 것이다.

대화나 이야기담화보다 설명담화에서 더 복잡한 구문 산출을 보이는 것으로 나타났다(Nippold et al., 2005; Scott & Stokes, 1995). 교과과정의 내용도 학년이 증가함에 따라 이야기담화에서 복잡한 설명/설득글로 변하게 된다. 특히 3, 4학년이 되면 사회, 과학, 수학 등 다양한 과목에서 설명담화가 더욱 빈번하게 나타난다. 설명담화는 설명하고자 하는 목적에 중점을 두고, 논리적인 것에 기반을 두고 있기 때문에 시간적 구성이나 주인공에게 일어나는 사건에 관심을 두는 이야기담화보다 더 어려운 경향이 있다(Longacre, 1983; Scott & Stokes, 1995). 설명담화는 각 유형에 따라 담화 구조가 다르기 때문에(Meyer & Freedle, 1984), 설명담화를 이해하고 산출하는 데에도 설명담화 유형이 영향을 미칠 수 있다(Williams, Hall & Lauer, 2004). Meyer와 Freedle(1984)은 설명담화를 수집 구조(collection), 원인/결과 구조(causation), 문제해결 구조(problem-solution), 비교/대조 구조(comparison)로 분류하였다.

2015년에 개정된 초등 교과서의 담화를 살펴보면, 설명담화는 초등 3, 4학년 국어, 사회, 과학 교과서에서 가장 큰 비중을 차지하는 담화이다(교육부, 2016). 우리나라 교과서에서는 2학년 때 이미 수집 구조가 나타나고, 3학년부터는 원인/결과 구조와 비교/대조 구조가 나타나기 시작한다(김정수, 2004). 수집 구조는 설명담화 유형 중 가장 자유로운 구조를 가지고 있으므로 제외하고, 3학년부터 나타나기 시작하는 원인/결과 구

조와 비교/대조 구조 중 어느 구조가 더 학령기 아동의 언어특성을 잘 나타내는지 살펴보아야 할 필요가 있다.

본 연구에서는 학령기 다문화가정아동의 언어발달지연아동, 다문화가정의 정상언어 발달아동, 그리고 비다문화가정의 정상언어발달아동을 대상으로 설명담화 유형에 따른 구문 특성을 살펴보고자 한다. 다문화가정의 언어발달지연아동이 다문화가정 여부로 인해 언어발달에 어려움이 있는 것인지, 아니면 언어발달지연아동의 특성으로 인해 언어발달에 어려움이 있는 것인지 살펴볼 것이다. 특히, 초등 3학년부터 본격적으로 나타나는 설명담화 구조인 비교/대조와 원인/결과를 중심으로 살펴보고자 한다. 구문 특성은 구문의 산출성과 복잡성으로 살펴보고자 하며, 산출성은 총 T-unit의 수, 복잡성은 T-unit 당 형태소 수와 T-unit 당 종속절 수로 분석하였다. 구문분석을 위해서는 충분한 발화가 있어야 하기 때문에 그림을 제시하고, 그림을 보고 다시 말하는 다시 말하기 과제를 선택하였다. 본 연구를 통한 결과는 언어발달지연과 다문화가정 여부에 따른 구문발달과 설명담화의 유형에 따른 구문 특성을 제공함으로써 향후 학령기 아동의 평가와 중재에 유용한 정보를 제공할 수 있을 것이다.

2. 연구 문제

본 연구는 초등학교 3, 4학년 다문화가정의 언어발달지연아동, 다문화가정의 정상언어발달아동, 비다문화가정의 정상언어발달아동이 원인/결과와 비교/대조의 설명담화 유형에 따라 구문의 산출성 및 복잡성에서 유의한 차이를 보이는지 알아보고자 한다. 이에 관한 구체적인 연구 문제는 다음과 같다.

1. 집단 간 설명담화 유형에 따른 총 T-unit의 수는 유의한 차이가 있는가?
2. 집단 간 설명담화 유형에 따른 T-unit 당 형태소 수는 유의한 차이가 있는가?
3. 집단 간 설명담화 유형에 따른 T-unit 당 종속절 수는 유의한 차이가 있는가?

3. 용어 정리

가. 다문화가정

다문화가정(Multicultural families)은 다수민족 내에서 다른 민족 및 문화적 배경을 가진 사람들로 이루어진 가정이다(교육인적자원부, 2006). 다문화가정은 국제결혼 가정, 외국인 노동자 가정, 새터민 가정 등을 다문화가정으로 분류한다. 통계청(2016)에 따르면, 우리나라의 다문화가정은 대부분 결혼이민자 가정으로, 한국인 남성과 외국인 여성의 혼인이 주를 이루고 있다고 한다. 본 연구에서도 다문화가정을 한국인 남성과 외국인 여성의 혼인 가정으로 보려고 한다.

나. 설명담화

담화(Discourse)는 화자와 청자가 어떤 사건이나 주제에 대하여 문장이나 절 이상의 언어로 교환하는 것을 의미한다(Kamhi & Catts, 2012). 담화의 유형은 대화, 이야기, 설명, 사건 기술하기, 논쟁, 협상, 토론, 설득, 강의 등이 포함된다(이현정, 2008). 설명담화(Expository discourse)는 정보전달을 목적으로 의사소통하는 담화이다(안은주, 2009). 설명담화는 수집, 원인/결과, 문제해결, 비교/대조 구조와 같이 여러 유형으로 나누어지며, 각 유형에 따라 구조가 다르다(Meyer & Freedle, 1984).

다. 최소종결단위

구문 분석은 평균 형태소 길이(Mean Length of Utterance in Morphemes, MLU-m), 의사소통단위(Communication unit, C-unit), 최소종결단위(Terminal unit, T-unit)등을 통해 이루어진다. Owens(2014)는 5세 이후에는 MLU-m보다 T-unit이나 C-unit이 구문 발달 측정에 더 민감한 지표가 된다고 하였다. 학령기 아동의 구문 분석은 주로 T-unit과 C-unit을 사용한다. T-unit은 주어와 서술어로 이루어진 발화이며, 문법적으로 완전한 문장의 형태를 취한다. T-unit에는 명사절, 관형절, 부사절, 인

용절, 서술절이 안기거나 종속적으로 이어질 수 있다(Strong, 1998). 반면 C-unit은 낱말만으로 이루어질 수 있기 때문에 불완전한 문장의 형태를 취한다. 따라서 완전한 문장의 형태를 취하는 T-unit이 학령기 아동의 구문 발달을 수량화하기 위한 구문 분석의 단위로 더 유용하게 사용된다(Scott & Stokes, 1995).

라. 다시 말하기

아동의 발화 산출을 유도하는 과제는 크게 산출하기(generation) 과제와 다시 말하기(retelling) 과제로 분류할 수 있다. 산출하기 과제는 아동 스스로 자발적으로 발화를 산출하게 하는 방법이다. 다시 말하기 과제는 연구자가 미리 준비한 자료를 아동에게 들려주고, 아동이 이를 기억하여 다시 말하도록 하는 방법이다. 아동의 자발적인 발화를 수집하는 산출하기 과제를 실시했을 때에는 산출한 발화의 양이 충분하지 않아 구문 특성을 분석하기에 제한점이 있을 수 있다(Nippold et al., 2007). 반면 다시 말하기 과제는 그림을 제시함으로써 인지적 부담을 줄여 아동의 발화를 충분히 유도할 수 있는 유용한 방법으로 제안되었다(이미림, 2014; Liles, 1993; Scott & Windsor, 2000). 선행연구들에서도 다시 말하기 과제가 산출하기 과제보다 더 많은 발화를 이끌어낸다고 보고하였다(Liles, 1993; Ripich & Griffith, 1988).

II. 이론적 배경

1. 다문화가정 아동의 언어 특성

다문화가정 아동은 언어발달에서 지연을 보이는 경향이 있다. 주양육자인 어머니의 한국어 능력이 낮아서 가정에서 어머니가 서툰 한국어를 사용할 수 있다(여성가족부, 2012). 우리나라의 다문화가정 아동의 언어환경은 이중언어환경보다는 어머니의 서툰 한국어로 인한 언어자극결핍환경에 더 가깝다고 할 수 있다(김영란·김영태, 2011; 오소정·김영태·김영란, 2009). 이러한 환경에 오랜 시간 노출되는 다문화가정 아동은 언어 자극의 양과 질의 부족으로 인하여 언어발달에 어려움이 있을 수 있다.

우리나라의 다문화가정 아동의 언어발달 특성에 대한 연구들은 주로 학령전기 아동을 대상으로 어휘, 조음, 문법 및 구문 능력에 대해 살펴보았다(권미림, 2012; 김미진, 2012; 박미단, 2009; 유지현, 2009). 그 결과 대부분의 연구 결과는 학령전기의 다문화가정 아동들이 비다문화가정 아동에 비해 언어발달이 지연되어 있다고 보고되었다. 황상심·정옥란(2008)은 만 2세 11개월-7세 4개월의 다문화가정 아동과 비다문화가정 아동을 대상으로 전반적인 수용 및 표현언어 능력을 살펴보았다. 연구 결과 다문화가정 아동은 전반적인 언어영역에서 비다문화가정의 아동보다 유의하게 낮은 수행력을 보였다. 우현경 외(2009)는 만 3-6세 다문화가정 아동을 대상으로 구문의미이해력 검사를 실시하였다. 그 결과 다문화가정 아동이 비다문화가정 아동에 비해 유의하게 더 낮은 구문의미이해 능력을 보이는 것으로 나타났다. 또한 박미단(2009)은 3-6세 다문화가정 아동과 비다문화가정 아동을 대상으로 자발화에서의 구문 분석을 실시하였다. 그 결과 다문화가정 아동의 평균발화길이와 단문 및 복문의 수가 더 유의하게 낮은 것으로 나타났다. 이러한 연구 결과들은 학령전기 다문화가정 아동의 전반적인 언어능력이 비다문화가정 아동보다 지연된다는 것을 보여주고 있다.

학령전기 언어발달은 학령기 언어발달의 기초가 된다. 학령기 다문화가정 아동을 대상으로 한 연구들에서도 학령전기와 마찬가지로 어휘, 문법 및 구문 등에서 비다문화가정의 아동보다 낮은 수행력을 보이는 것으로 나타났다. 김효정(2008)은 초등 1-3학년 다문화가정 아동과 비다문화가정 아동을 대상으로 수용 및 표현어휘 능력과 자발화에서의 의미다양도를 살펴보았다. 연구 결과 다문화가정의 아동은 수용 및 표현어휘,

그리고 어휘다양도가 낮은 것으로 나타났다. 강문경(2015)은 초등 1-3학년 다문화가정 아동과 비다문화가정 아동을 대상으로 설명담화 다시 말하기 특성을 살펴보았다. 그 결과 다문화가정 아동이 비다문화가정 아동보다 mazes 비율이 더 높은 것으로 나타났다. 김미진(2012)은 초등 5-6학년 다문화가정 아동과 비다문화가정 아동을 대상으로 수집 유형의 설명글 쓰기 특성을 살펴보았다. 그 결과 다문화가정 아동이 전체 문장 수와 전체 어절 수에서 비다문화가정 아동보다 더 낮은 산출을 보였다. 학령전기 다문화가정 아동의 느린 언어발달이 학령기 언어발달에도 부정적인 영향을 주었음을 알 수 있다.

정상언어발달을 보이는 다문화가정의 아동과 비다문화가정의 아동을 대상으로 언어 특성을 살펴본 연구들에 따르면 대체적으로 다문화가정의 아동은 비다문화가정의 아동에 비해 언어발달이 지연된다고 보고하였다(권미림, 2012; 김미진, 2012; 배소영 외, 2010; 신은정; 2012). 다문화가정 아동들의 언어발달과 함께 언어치료서비스를 받는 아동의 비율을 살펴본 Mennen & Stansfield(2006)는 다문화가정 아동의 약 30%가 언어 발달장애 또는 언어발달지연에 해당한다고 보고하였다. 배승아(2012)는 5-9세 다문화가정의 아동과 비다문화가정의 아동을 대상으로 수용어휘능력이 보통인 집단과 낮은 집단으로 나누어 표현어휘 오류 특성과 구문 오류 특성을 살펴보았다. 그 결과, 다문화가정 아동과 비다문화가정 아동 모두 수용어휘 수준이 낮을수록 표현어휘 오류 특성과 구문 오류 특성이 더 많은 것으로 나타나 언어발달지연 여부와 다문화가정 여부에 따른 차이를 살펴볼 필요가 있음을 보여주었다.

학령기 다문화가정 아동의 구문 특성에 대한 연구 결과는 대상자의 연령과 대상자를 선정한 평가기준에 따라 비일관적으로 나타났다. 강문경(2015)은 REVT와 구문의미이해력검사를 통해 정상발달로 나타난 초등 1-3학년 다문화가정아동을 대상으로 연구하였으며, 황소진(2010)은 구문의미이해력검사를 통해 정상발달로 나타난 초등 2-3학년 다문화가정 아동의 구문 특성을 살펴보았다. 강문경(2015)은 다문화가정 아동은 총 C-unit의 수와 C-unit 당 평균 어절 길이를 더 적게 산출했으나 C-unit 당 종속절의 수와 C-unit 당 평균 어절 길이는 비다문화가정 아동과 차이가 없는 것으로 보고하였다. 반면 황소진(2010)의 연구에서는 다문화가정 아동과 비다문화가정 아동 간 총 C-unit의 수와 C-unit 당 평균 어절 길이는 차이가 없으나, C-unit 당 종속절의 수와 C-unit 당 부사절의 수에서 다문화가정 아동이 더 낮게 나타났다. 이러한 결과는 연령이나 대상자의 언어영역별 수준에 따라 구문의 특성이 상이하게 나타날 수 있음을 보여준다.

2. 구문과 구문 발달

가. 한국어의 구문

구문은 언어의 기본적인 구성 요소 중 하나로 복잡한 사고를 표현하기 위한 일차적인 도구이다(Crystal, 1996). 학령기 아동들의 구문 특성은 학교 문법에 근거하여 살펴볼 수 있다. 학교 문법에 기초한 우리말의 문장구조는 크게 단문과 복문으로 나눌 수 있다(나찬연, 2016). 단문은 하나의 문장에 주어와 서술어의 관계가 한 번만 나타나는 것을 말한다. 복문은 주어와 서술어의 관계가 두 번 이상 나타나는 것을 말한다. 복문은 두 가지 유형으로 나누어진다. 첫째는 이어진 문장으로 둘 이상의 단문이 이어져서 만들어진 것이다. 이어진 문장은 선행절과 후행절의 의미 관계에 따라 대등하게 이어진 문장과 종속적으로 이어진 문장으로 나누어진다. 대등하게 이어진 문장은 나열, 대조, 선택 등의 의미 관계를 가지고 있으며, 선행절과 후행절의 의미 관계가 대등하여 순서를 바꾸어도 의미 관계가 변하지 않는다. 반면 종속적으로 이어진 문장은 계기, 조건, 양보, 원인, 의도, 배경 등의 의미관계를 가지며 선행절과 후행절의 의미 관계가 독립적이지 않고 종속적이다. 둘째는 내포문을 포함한 문장으로 단문이 다른 문장 속의 한 성분으로 종속절을 포함한다. 종속절은 명사절, 관형절, 부사절, 서술절, 인용절이 있다.

한국어의 명사절, 관형절, 부사절에 대한 정의는 다음과 같다(이익섭, 2005; 이봉원, 2015). 명사절이란 문장 안에서 하나의 절 전체가 명사처럼 쓰이는 것으로 주어, 목적어, 보어, 부사어 등의 다양한 문장성분으로 쓰일 수 있다(이익섭, 2005). 명사절은 명사형 전성어미 ‘-기’나 ‘-고/음’에 의해 만들어진다. 관형절은 문장 안에서 하나의 절 전체가 관형사처럼 쓰이는 것으로, 관형사형 전성어미 ‘-(으)ㄴ, -는, -(으)ㄴ, -던’에 의해 만들어진다(이익섭, 2005). 부사절은 문장 안에서 하나의 절 전체가 부사처럼 쓰이는 것으로 서술어를 수식하는 역할을 하며, 부사형 전성어미 ‘-이, -게, -도록, -아서’에 의해 만들어진다(이익섭, 2005). 본 연구에서는 종속적으로 이어진 문장을 부사절로 간주할 것이다. 그 이유는 종속적으로 이어진 문장의 선행절과 후행절의 위치를 바꾸면 의미 관계에 변화가 생기게 되고, 선행절과 후행절이 구조적 및 의미적으로 대칭을 이루지 못한다(나찬연, 2016). 종속적으로 이어진 문장은 선행절과 후행절의 위치를 바꿀 수 없으며, 이는 부사절처럼 사용될 수 있다.

명사절, 관형절, 부사절, 인용절, 서술절은 아동에서 성인에 이르기까지 발달적인 변

화를 보인다(장진아 외, 2008). 그러나 자발화에서 인용절과 서술절은 잘 산출되지 않으므로, 선행연구들에서 명사절, 관형절, 부사절을 주로 살펴보았다(이현정, 2008; Nippold et al., 2007).

나. 구문 분석

학령기 아동의 구문 특성은 주로 C-unit이나 T-unit으로 분석한다. C-unit은 1961년 Loban에 의해 처음으로 사용된 구문 분석의 단위이다. C-unit은 본질적인 의미의 손실이 없이 더 이상 나누어지지 않는 낱말들의 집합을 말한다. T-unit은 C-unit과 유사한 단위로 1965년에 Hunt에 의해 처음으로 사용된 구문 분석의 단위이다. T-unit은 하나의 주절과 하나 이상의 종속절로 이루어진 발화이다.

T-unit이나 C-unit은 주어와 서술어로 이루어진 주절이나 종속절을 포함하는 절로 문장을 구분한다. 따라서 절, 구, 낱말들의 결속 관계를 살펴보는 데 있어서 매우 유용한 분석 방법이 된다. T-unit이나 C-unit은 모두 선행연구에서 학령기 아동의 구문 특성을 분석하는 단위로 자주 사용되고 있다.

C-unit과 T-unit은 거의 유사하지만 차이가 있다. C-unit은 낱말만으로도 이루어질 수 있으며, 불완전한 구나 절도 포함시킬 수 있다(Owens, 2014). 반면 T-unit은 주절이거나 주절과 종속절로 이루어진 완전한 문장의 형태를 갖추어야 한다. 학령기 아동의 구문 복잡성을 살펴보기 위해서는, 문법적으로 완전한 문장의 형태를 취하는 T-unit을 단위로 분석하는 것이 더 적절할 수 있다.

T-unit은 크게 두 가지 유형으로 분류할 수 있다. 첫째는 하나의 문장으로 이루어진 T-unit으로 '엄마랑 송편을 만들었어요'와 같이 하나의 주어와 하나의 서술어로 이루어진다. 둘째는 종속절이 포함된 T-unit으로 명사절, 관형절, 부사절 등을 포함한다. 단, 두 개의 주절이 대등절로 연결된 문장은 두 개의 T-unit으로 분리한다(권유진·진연선·배소영, 2018).

다. 구문 발달

아동의 구문발달을 살펴보면 대부분 만 1세 경 첫 낱말을 산출한다. 18개월 경 두

낱말 조합을 시작하며, 처음으로 문장의 형태를 만들어 구문을 산출하게 된다. 영유아기에 나타나는 최초의 구문은 명사, 동사, 부사와 같은 내용어의 조합으로 이루어진 전보문식 발화(telegraphic speech)이다(이현진·박영신·김혜리, 2006). 2~3세 아동들은 연결어미 ‘-고’를 출현하면서부터 점차 복문을 산출하기 시작한다. 또한 연령이 증가함에 따라 다양한 연결어미를 사용하여 복문 산출을 보인다(서희선·이승환, 1999). 5세 무렵 아동들은 명사절, 관형절, 부사절 등과 같은 유형의 종속절을 포함하는 문장을 산출할 수 있다(배소영, 1995; Paul, 1981).

구문 발달은 학령전기에 가장 급격하게 이루어지며(Brown, 1973; Leadholm & Miller, 1992), 학령전기부터 학령기를 거쳐 청소년기에 이르기까지 계속 이루어진다(Loban, 1976; Nippold et al., 2005). 학령전기의 초기 구문 발달이 새로운 구문구조의 획득이라면, 학령기의 후기 구문 발달은 기존에 습득한 구문구조에 점점 더 복잡하고 긴 발화를 산출하는 능력으로 나타난다(Nippold et al., 2007). 학령기 아동은 구문 발달을 하며 일상생활에서 다양한 담화를 사용하게 되고(김정아, 2009), 복잡한 구문구조의 사용은 학령기 아동의 학업 성취에 중요한 지표가 된다(임애리, 2003). 신수진(2006)은 이야기 산출하기 과제를 통해 초등 1, 2, 3학년 아동의 구문 발달을 살펴보았다. 그 결과 C-unit 당 평균 형태소의 수는 1학년과 3학년 사이에서만 유의한 차이를 보였다. 1학년과 2학년, 2학년과 3학년 사이에서 C-unit 당 평균 형태소의 수에서 유의한 차이를 보이지는 않았지만, 학년이 증가함에 따라 서서히 점차 증가하였음을 보고하였다.

학령기 아동의 구문 발달은 산출성과 복잡성으로 살펴볼 수 있다. 산출성은 총 T-unit의 수를 통해 할 수 있으며, 문장 구조의 복잡성은 T-unit 당 형태소 수와 T-unit 당 종속절 수를 통해 알 수 있다. 적절한 종속절의 사용은 아동이 말하고자 하는 바를 효과적으로 표현하도록 도와주는 것을 의미한다.

학령기 아동의 구문 발달을 살펴본 선행연구들에서는 연령의 증가에 따라 아동의 산출성 및 구문 복잡성의 증가를 보고하였다(김자성, 2010; 신수진, 2006; Leadholm & Miller, 1992; Nippold et al., 2005). Nippold와 그의 동료들(2005)은 8, 11, 13, 17, 25, 44세 집단을 대상으로 대화와 설명담화에서의 구문발달을 살펴보았다. 그 결과, 두 담화 유형에서 연령이 증가함에 따라 T-unit 당 평균 낱말 수와 총 종속절의 수가 증가하였으며, 대화보다 설명담화에서 T-unit 당 평균 낱말 수와 총 종속절의 수가 더 높은 것으로 나타났다. 김자성(2010)은 초등 4, 6학년, 중등 2학년 아동을 대상으로 설명담화와 경험이야기담화에서 구문 특성에 대해 살펴보았다. 그 결과, 연령이 증가함에 따라 총 T-unit의 수, 전체 낱말 수, T-unit 당 평균 낱말 수, 절 밀도, T-unit 당 종

속절 사용률, T-unit 당 종속절 유형별 사용률이 증가하는 것으로 나타났다. 연령이 증가함에 따라 아동의 구문 산출이 더 많아지고, 구문 복잡성이 더 증가함을 알 수 있다.

학령기 언어장애아동은 정상언어발달아동보다 구문 능력에서 더 어려움을 보인다. 이미림(2014)은 초등 3~4학년 언어학습장애 아동을 대상으로 수집, 문제해결 구조의 설명담화를 통해 구문 특성을 살펴보았다. 그 결과 언어학습장애 아동이 일반 아동보다 설명담화의 두 유형 모두에서 C-unit 당 평균 낱말 수가 더 유의하게 낮은 것으로 나타났다. 또한 두 집단 모두 문제해결 구조에서 더 복잡한 구문 산출을 보였다. 이현정(2008)은 초등 2~3학년 단순언어장애 아동과 생활연령을 일치시킨 아동, 언어연령을 일치시킨 아동을 대상으로 대화와 설명담화에서의 구문 특성을 살펴보았다. 그 결과, 대화보다 설명담화에서 C-unit 당 평균 낱말 수가 더 많이 나타났다. 또한 설명담화에서 단순언어장애 아동이 생활연령을 일치시킨 아동보다 C-unit 당 평균 절의 수가 유의하게 낮은 것으로 나타났다. Paul과 Norbury(2012)은 언어학습장애 아동이 일반 아동에 비해 단순하고 단조로운 구문을 사용하며, 복문의 비율이나 종속절의 사용률이 적게 나타난다고 보고하였다.

3. 설명담화

담화(discourse)란 사건이나 주제를 다양한 방식으로 전달하는 것이다. 담화의 유형에는 대화(conversation), 이야기(story), 설명(expository), 설득(persuasive) 등이 있다. 학령전기 아동들은 대화나 이야기와 같은 단순한 담화를 통해 의사소통을 시작하게 된다. 학령기가 되면서부터는 아동들이 학교에서 많은 학업 내용을 전달받게 되고, 그것을 다시 전달해야 하는 설명담화를 본격적으로 접하게 된다. 초등 교과과정에서도 저학년에는 주로 이야기담화를 많이 다루지만, 고학년이 될수록 설명담화의 비율이 증가한다(김정수, 2004).

설명담화(expository discourse)는 한 명 이상의 사람에게 정보를 전달하는 것을 목적으로 의사소통 하는 담화이다(안은주, 2009). 설명담화는 설명, 절차적 지시, 원인/결과 설명하기와 같은 실제적이거나 기술적인 정보를 전달한다(Hadley, 1998). 또한 설명

담화는 다양한 도식에 따라 여러 유형의 구조를 가지고 있다(Kieras & Polson, 1985). Meyer & Freedle(1984)은 설명담화를 수집 구조(collection), 원인/결과 구조(causation), 문제해결 구조(problem solution), 비교/대조 구조(comparison)로 분류하였으며, 각 유형에 따라 설명담화의 구조가 다르다고 하였다.

수집 구조는 하나의 주제를 가지며, 그에 관련된 요소들을 나열하는 구조로 설명담화의 유형 중 가장 자유로운 유형이라고 할 수 있다. 원인/결과 구조는 하나 이상의 원인으로 인해 발생하는 결과를 나타내는 구조이다. 전후 시간적인 개념 혹은 사건을 통해서 각 요소들 간의 인과적 관련성을 보여준다. 문제해결 구조는 문제를 제기하고 그 문제를 일으킨 요인을 해결하는 구조로 문제와 문제를 해결하는 방식 간 시간적인 전후 관계가 강하게 나타나는 구조이다. 비교/대조 구조는 둘 이상의 주제에 대해 여러 관점에서 유사점이나 차이점을 살펴보는 구조이다.

학령기 아동에게 설명담화는 “교과과정의 언어(language of the curriculum)”이다(Ward-Lonergan, 2001). 우리나라 제 7차 교육 과정 중 읽기 교과서의 담화 비중은 이야기담화, 설명담화, 설득담화, 시, 기타 순으로 이루어져 있다(정종성, 2010). 또한 역사, 과학, 지리, 수학과 같은 교과서들은 주로 설명담화로 이루어져 있기 때문에 학령기 아동들은 일상생활에서 거의 매일 설명담화를 접하게 된다(Gillam, Pena, & Miller, 1999).

교과 과정에서 설명담화의 유형에 따라 제시되는 시기가 다르다. 김정수(2004)에 의하면 우리나라 교과서에서의 설명담화의 수집 구조는 이미 2학년 교과서부터 다루어지기 시작하고, 3학년부터는 원인/결과 구조와 비교/대조 구조를 다룬다고 한다. 4학년부터는 문제해결 구조의 유형을 다루고, 5학년에서는 비교/대조 구조와 원인/결과 구조, 그리고 문제해결 구조를 다룬다. 6학년에서는 설명담화의 전반적인 구조가 모두 나타나게 된다.

초등 3, 4학년의 교과 과정에서 설명담화의 비중은 크다. 2015년에 개정된 국어, 사회, 과학 교과서는 설명담화, 이야기담화, 대화, 시, 설득담화 등의 여러 담화로 이루어져 있다. 특히 설명담화는 초등 3, 4학년 국어, 사회, 과학 교과서에서 가장 큰 비중을 차지하는 담화이다(교육부, 2016). 국어 교과서는 주로 이야기담화로 이루어져 있지만 사회, 과학 교과서는 거의 설명담화로 이루어져 있다. 설명담화 유형은 수집, 원인/결과, 비교/대조, 문제해결 순으로 빈번하게 나타났다. 가장 많이 나타나는 유형은 설명담화 유형 중 비교적 자유로운 구조를 가지고 있는 수집 유형이었다.

설명담화를 이해하고 산출하는 능력은 학령기 아동의 성공적인 학업 성취에 매우

중요하다. Duke(2000)는 교과과정에서 설명담화가 대부분이기 때문에, 학업 성취를 위해서 아동들을 설명담화에 적극적으로 노출시켜야 함을 강조했다. 학업과 관련성이 높은 설명담화 습득의 어려움은 결국 학업성취의 문제로 이어질 수 있다(Nippold et al., 2005; Scott & Windsor, 2000).

학령기 아동은 이야기담화보다 설명담화를 이해하고 표현하는 데 더 어려움을 보인다. 설명담화는 설명하고자 하는 정보 및 사실에 대한 개념을 논리적으로 재구조화하여 처리하는 인지 과정을 기반으로 두기 때문에(Nippold et al., 2007; Saenz & Fuchs, 2002), 주인공을 중심으로 한 사건(agents)에 집중하는 이야기담화보다 더 어려울 수 있다(Longacre, 1983; Scott, 1994). 설명담화는 어휘와 구문적으로도 덜 친숙하고 더 복잡하기 때문에 이해하고 표현하는 데 어려움을 야기할 수 있다(Francis & Kucera, 1982; Scott, 1994).

설명담화를 이해하고 표현하기 위해서는 각 설명담화 유형에 따른 구조의 이해, 즉 구조인식능력(awareness of text structure)이 필요하다(Meyer & Freedle, 1984; Ray & Meyer, 2011). 화자는 어떠한 정보를 제공하기 위해 목적에 맞는 설명담화의 유형을 선택해야 한다(Kamhi & Catts, 2012). 설명담화 유형에 따라 아동이 조직적으로 구성하여 말한다는 것은 구조에 대한 인식능력과 어휘 등을 포함한 아동의 전반적인 언어능력을 반영한다고 볼 수 있다(이미림, 2014). 설명담화 유형에 따른 차이를 살펴본 연구들은 초점을 둔 부분에 따라 결과가 상이한 것으로 나타났다. 설명담화의 유형에 따른 구조인식능력을 살펴본 Richagels, Lomax, & Sheard(1987)의 연구에서는 초등 6학년 아동은 원인/결과 유형보다 비교/대조 유형을 더 잘 인식한다고 보고하였다. 반면 설명담화를 듣고 이해하는 능력을 살펴본 Ward-Lonergan, Liles & Anderson(1998)의 연구에서는 초등 6학년 언어학습장애아동이 비교/대조 유형보다 원인/결과 유형을 더 잘 이해한다고 보고하였다.

앞에서도 언급했듯이 설명담화는 이야기담화보다 더 복잡한 구문을 가지고 있다. 이러한 특성을 통해 설명담화가 학령기 아동의 구문 복잡성을 살펴보기에 용이하다고 예측할 수 있을 것이다. Scott & Windsor(2000)는 초등학교 3, 4, 5학년인 단순언어장애 아동과 생활연령을 일치시킨 아동, 언어연령을 일치시킨 아동을 대상으로 설명담화와 이야기담화에서의 구문 능력을 살펴보았다. 그 결과, 세 집단 모두 이야기담화보다 설명담화에서 더 높은 구문 복잡성을 보이는 것으로 나타났다. 이현정(2008)은 초등학교 2, 3학년 단순언어장애 아동과 생활연령을 일치시킨 아동, 언어연령을 일치시킨 아동을 대상으로 설명담화와 대화에서 구문 복잡성을 살펴보았다. 그 결과, 세 집단 모두 대화

보다 설명담화에서 C-unit 당 평균 낱말 길이와 C-unit 당 평균 절의 수가 더 높은 수치를 보였다. 학령기 아동들이 대화나 이야기담화에 비해 설명담화에서 더 복잡한 구문 특성을 보이므로, 설명담화는 학령기 아동의 구문 특성을 민감하게 보여줄 수 있는 담화라고 볼 수 있다.

설명담화의 유형에 따라서도 구문 특성은 다르다고 보고하였다. Nippold와 그의 동료들(2007)은 11, 17, 25세를 대상으로 수집 유형과 문제해결 유형의 설명담화를 통해 구문 특성을 살펴보았다. 그 결과, 연령이 증가함에 따라 구문 복잡성이 증가하였으며, 세 집단 모두 문제해결 유형이 수집 유형보다 더 복잡한 구문을 산출하는 것으로 나타났다. 이는 자유로운 산출이 가능한 수집 유형에 비해 문제해결 유형은 구조 및 규칙이 좀 더 명확하기 때문인 것으로 보고되었다. 설명담화의 유형에 따라 구조인식능력, 그리고 구문 산출성과 구문 복잡성이 다르다는 연구 결과들은 구문 특성을 살펴볼 때 설명담화 유형을 고려해야 함을 시사한다.

Ⅲ. 연구 방법

1. 연구 대상

본 연구는 조선대학교 기관생명윤리심의위원회(IRB: Institutional Review Board)의 승인 하에 이루어졌다. 연구에 참여한 아동은 광주·전라도 지역 초등학교에 재학 중인 3, 4학년인 다문화가정의 언어발달지연아동 15명과 다문화가정의 정상언어발달아동 15명, 비다문화가정의 정상언어발달아동 15명으로 선정하였다.

가. 대상자 선정기준

(1) 다문화가정의 아동

다문화가정 아동의 선정기준은 다음과 같다. (1) 어머니가 외국인이고 아버지가 한국인인 다문화가정의 아동으로, 모두 한국에서 출생하여 거주하고 있으며, (2) 가정에서 한국어를 단일어로 사용하는 아동으로 선정하였다. (3) 한국판-비언어성 지능 검사-2(Korean Comprehensive Test of Nonverbal Intelligence-2, K-CTONI-2, 박혜원, 2014)를 실시하여 도형척도 지능지수 80점 이상인 아동으로 선정하였다. K-CTONI-2의 지능분류에 따르면 80점 이상인 경우를 일반 아동의 평균 범주로 보았다. (4) 부모나 교사로부터 정서 및 행동, 감각, 신경학적 문제가 없다고 보고된 아동을 대상으로 선정하였다.

① 다문화가정의 언어발달지연아동

다문화가정의 언어발달지연아동의 선정기준은 다음과 같다. (1) 언어능력은 수용 및 표현 어휘력 검사(Receptive & Expressive Vocabulary Test, REVT, 김영태 외, 2009)를 실시하여 수용 및 표현 어휘 능력이 모두 -1.25 SD 이하인 아동으로 했다. 선행연구에서는 REVT의 표준편차가 -1.25 SD 이하인 아동을 언어발달에 어려움이 있는 아동으로 구분하였다(윤혜련, 2005; 이현정, 2015; 홍영주, 2014; Leonard, 1998).

② 다문화가정의 정상언어발달아동

다문화가정의 정상언어발달아동의 선정기준은 다음과 같다. (1) REVT를 실시한 결과 수용 및 표현 어휘 능력이 모두 -1 SD 이상인 아동으로 선정하였다. REVT의 지침서에 따르면 -1 SD 이상을 정상 발달로 보았다.

(2) 비다문화가정의 정상언어발달아동

비다문화가정의 정상언어발달아동의 선정기준은 다음과 같다. (1) 부모님이 모두 한국인이며, (2) K-CTONI-2의 비언어성 지능이 80 이상인 아동으로 선정하였다. (3) REVT를 실시한 결과, 수용 및 표현어휘 능력이 모두 -1 SD 이상인 아동으로 선정하였다. (4) 부모나 교사로부터 정서 및 행동, 감각, 신경학적 문제가 없다고 보고된 아동을 대상으로 선정하였다.

위의 기준에 따라 선정된 세 집단의 생활연령, 비언어성 지능, REVT-수용, REVT-표현의 평균(표준편차)은 <표-1>과 같다. 집단 별로 네 가지 변수에 따른 차이가 있는지 분산분석을 통해 살펴본 결과 REVT-수용, REVT-표현을 제외한 항목에서 유의미한 차이가 없는 것으로 나타났다. 이에 따라 REVT-수용, REVT-표현과 관련된 Tukey 사후분석을 실시한 결과 다문화가정의 언어발달지연아동과 다문화가정의 정상언어발달아동, 다문화가정의 언어발달지연아동과 비다문화가정의 정상언어발달아동 간에 유의한 차이가 있었으나, 다문화가정의 정상언어발달아동과 비다문화가정의 정상언어발달아동 간에 유의한 차이가 없는 것으로 나타났다. 이것은 세 집단에서 다문화가정의 언어발달지연아동의 REVT-수용, REVT-표현 능력에서만 차이가 있고, 생활연령, 비언어성 지능에서는 동질 집단임을 의미하는 것이다.

다문화가정 아동의 특성을 살펴보기 위해 설문지를 통해 배경정보를 수집하였다. 어머니의 출신국가는 베트남 73%, 필리핀 13%, 중국 10%, 캄보디아 2%였다. 어머니의 교육년수는 초등학교 졸업 7%, 중학교 졸업 23%, 고등학교 졸업 53%, 대학교 졸업 17%였다. 어머니들은 모두 결혼이민자로 한국 거주 기간은 11-15년 67%, 16년 이상 33%였다. 어머니의 한국어수준은 스스로 판단하였을 때 상 13%, 중 80%, 하 7%였다.

<표-1> 연구 참여자 정보

	다문화가정의 언어발달지연아동 (N=15)	다문화가정의 정상언어발달아동 (N=15)	비다문화가정의 정상언어발달아동 (N=15)	<i>p</i>
생활연령(개월)	109.87(7.34)	109.60(9.10)	109.33(7.74)	.98
비언어성 지능 ^a	97.80(14.02)	103.47(15.05)	106.07(13.20)	.27
REVT-수용 ^b	81.47(8.46)	104.33(14.6)	108.00(16.04)	.00
REVT-표현 ^b	78.07(7.10)	98.87(11.47)	101.53(16.10)	.00

^a=표준점수, ^b=원점수

2. 연구 도구

가. 선별 검사 도구

본 연구에서는 설명담화 다시 말하기 과제를 실시하기 전에 선별 검사를 먼저 실시하여, 대상자 기준에 부합하지 않을 경우 본 연구의 대상자에서 제외하였다.

(1) 한국 비언어성 지능검사

한국 비언어성 지능 검사(K-CTONI-2, 박혜원, 2014)는 만 5세 0개월부터 59세 11개월에 해당하는 대상자의 비언어성 지능을 평가 할 수 있는 검사이다. 이 검사는 언어장애, 다문화가정 아동, 청각장애 등과 같은 언어 및 운동능력 손상으로 인해 전통적인 지능검사에서 과소평가 될 수 있는 일반 지능을 측정하기 위해 고안되었다. 이 검사는 크게 두 가지 맥락(그림과 도형)으로 나누어지며, 총 6개의 소검사(그림유추, 그림범주, 그림순서, 도형유추, 도형범주, 도형순서)와 3개의 종합척도(그림척도, 도형척도, 전체척도)로 이루어진다. 그림척도는 그림을 사용하는 세 가지 소검사(그림유추, 그림범주, 그림순서)의 환산점수를 합한 것이며, 도형척도는 도형을 사용하는 세 가지 소검사(도형유추,

도형범주, 도형순서)의 환산점수를 합한 것이다. 전체척도는 K-CTONI-2의 6개 소검사 전체의 환산점수를 합한 것으로 광범위한 인지능력을 가장 잘 평가 할 수 있는 척도이다. 소검사 환산점수, 발달연령, 백분위, 종합척도 지수 등을 산출 할 수 있다.

(2) 수용 및 표현 어휘력 검사

수용 및 표현 어휘력 검사(REVT, 김영태 외, 2009)는 만 2세 6개월부터 만 16세 이상의 성인까지 수용 및 표현 어휘 능력을 평가 할 수 있는 검사이다. 이 검사는 검사 대상자의 어휘능력과 발달 수준을 백분위 점수로 제공하여 어휘 능력의 지체 여부를 살펴보기 위해 고안되었다. 이 검사는 크게 수용어휘 검사와 표현어휘 검사로 구성되어 있다. 또한 생활연령에 따라 시작점이 다르게 구성되어 있으며, 검사는 표현어휘부터 실시한다. 각 연령별로 평균 및 표준편차, 백분위, 등가연령을 산출 할 수 있다.

나. 실험 과제

(1) 설명담화 과제 제작

본 연구에서는 아동의 인지적 부담을 줄이기 위해 그림을 제시하고 녹음된 설명담화를 들려준 후, 그림을 보고 다시 말하게 하는 과제를 사용하였다. 다시 말하기 과제는 자발적 산출 과제보다 담화를 이해하고, 기억하고, 산출하는데 필요한 정보를 더 얻을 수 있으며, 정보의 친숙성에 대한 영향을 통제할 수 있다(윤혜련, 2005). 본 연구에서는 그림과제를 함께 제시하는 방법을 사용하였는데 이는 그림제시조건에서 C-unit과 어절을 더 많이 산출한다는 선행연구의 결과를 따른 것이다(강문경, 2015). 설명담화를 들려줄 때 화자의 말속도, 억양 등이 모든 아동에게 동일하게 제공되도록, 전문 아나운서에게 의뢰하여 각 설명담화를 녹음하였다. 녹음된 과제의 말속도는 안종복 외(2002)의 연구에서 제시한 성인 여성의 평균 말하기 속도인 266.44음절(± 34.85)로 하였다. 파워포인트를 이용하여 각 설명담화에 총 9장의 슬라이드를 제공하였다. 각 슬라이드에는 그림 1장과 그림에 적절한 문장을 녹음한 음성 파일을 넣었다. 그 후 슬라이드를 넘기면서 아동이 그림과 함께 녹음된 설명담화를 들을 수 있도록 유도하였다.

각 설명담화의 글은 학령기 다문화가정 아동의 읽기를 위해 만든 교재인 ‘함께 읽고 말해요’(여성가족부, 2010)에서 발췌한 내용을 3-4학년 수준에 맞게 수정한 후 사용하였다. 설명글의 어휘 및 구문 난이도를 조절한 후, 아동의 인지적 부담을 줄이고 충분한 발화를 유도하기 위해 글과 관련된 그림을 제작하였다. 각 설명담화 유형의 그림은 2016년 6월부터 9월까지 제작되었으며, 예비 실험을 통해 글과 그림의 세부 사항들을 수정하였다.

실험 과제인 원인/결과 유형의 설명담화는 ‘빙하가 녹고 있다’이고, 비교/대조 유형의 설명담화는 ‘추석과 설날’이다. 두 담화 유형의 내용 및 난이도를 조절하기 위해 어휘 수준, 문장 길이, 구문 복잡성을 비슷하게 통제하였다.

각 설명담화 유형의 의미적 난이도를 통제하기 위해 국어교육을 위한 어휘의 친숙도를 등급으로 표시한 ‘등급별 국어 교육용 어휘(김광해, 2003)’에서 1-3등급에 포함되며, 국립국어원에서 발행한 ‘초등학교 교과서 어휘 조사 연구(권재일, 2009)’에서 초등학교 1, 2, 3학년 교과서에 출현하는 어휘들이 각 설명담화의 90% 이상을 차지하도록 구성하였다. 난이도 조절에 대한 내용은 <표-2>과 같으며, 각 어휘의 친숙도와 수준에 대한 세부 내용은 <부록-2>에 제시하였다.

각각의 설명담화는 평균 22문장, 236어절, T-unit 당 평균 단어 길이(Mean length of T-unit word, MLT-w)는 10.75, T-unit 당 평균 형태소 길이(Mean length of T-unit morpheme, MLT-m)는 20.39로 각 9장의 그림으로 구성되었다.

<표-2> 설명담화 과제의 난이도 조절

	문장 수	어절 수	등급별국어 교육용어휘	초등학교교과서 어휘조사연구	MLT-w	MLT-m
원인/결과	22	232	97.14%	97.14%	10.59	20.41
비교/대조	22	240	96.7%	94.2%	10.91	20.36
평균	22	236	96.9%	95.6%	10.75	20.39

(2) 예비 실험

본 실험에 들어가기 전에 과제가 대상 아동에게 적합한지 알아보기 위해 초등학교 2, 3, 4학년예 재학 중인 비다문화가정의 정상언어발달아동을 대상으로 학년별로 3명씩 총 9명에게 예비 실험을 실시하였다. 그 결과 설명담화 다시 말하기 과제에서 2학년 아동들은 충분한 발화를 산출하지 못하였지만, 3, 4학년 아동들은 충분한 발화를 산출하는 것으로 나타났다. 하지만 산출된 발화에서 원인/결과와 비교/대조의 특징이 잘 드러나지 않았다.

예비 실험 과제 이후 원인/결과, 비교/대조 설명담화의 특징을 잘 드러나게 하기 위해 각 설명담화의 유형에서 빈번하게 사용되는 연결어미와 접속사를 포함하였다. 원인/결과 유형에는 ‘그러므로, 그러니까, 왜냐하면, -(아)서, -(어)서, -므로’와 같은 접속부사를 포함하였으며, 비교/대조 유형에는 ‘그러나, 이와 대조적으로, -지만, -이고, -이나’와 같은 접속부사를 포함하여 설명담화 과제를 수정하였다.

수정된 설명담화 과제가 각 유형에 따라 구문 특성의 차이를 명확하게 보여주는지 알아보기 위해 3, 4학년 비다문화가정의 정상언어발달아동 각 3명씩 총 6명에게 예비 실험을 다시 실시하였다. 그 결과 3, 4학년 아동들은 각 설명담화를 이해하는 데에 어려움이 없으며, 설명담화 전체 발화 중 80% 이상을 산출하여 충분한 발화를 산출할 수 있음을 확인하였다. T-unit 당 종속절 유형별 수는 제한적인 산출을 보여, 본 연구의 연구 문제로 살펴보지는 않으려고 한다.

(3) 내용 타당도

위의 과정을 통해 선정된 두 유형의 설명담화와 그림을 제작한 후, 전문가 4명(국어 국문학 박사학위 소지자 1인, 언어치료 박사학위를 소지하고 7년 이상의 언어치료경력이 있는 언어치료사 2인과 언어병리학 교수 1인)에게 의뢰하여 내용 타당도를 평가하였다. 내용타당도 지수(Context Validity Index)를 산출하기 위해 Fehring(1987)이 제시한 각 점수별 가중치를 부여하여 문항마다 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, 원인/결과 유형의 설명담화 글과 그림의 내용타당도 지수는 .88로 평

가되었다. 비교/대조 유형의 설명담화 글과 그림의 내용타당도 지수는 .93으로 평가되었다. 본 연구 과제의 설명글과 그림은 높은 내용타당도를 보여, 초등 3, 4학년 아동에게 적절한 것으로 나타났다. 그 후, 난이도 조절과 예비 실험, 내용타당도 검증과정을 거쳐 최종적으로 작성된 두 유형의 설명담화 글과 그림은 <부록-3>과 <부록-4>에 제시하였다.

3. 실험 절차

가. 배경정보 수집 및 기록

본 검사는 2급 언어재활사가 조용한 장소에서 아동과 1:1로 실시하였고, 연구 실시 전 보호자에게 서면 동의서와 함께 간단한 설문지를 받았다. 설문지는 다문화가정 아동의 언어발달에 영향을 미칠 수 있는 변수들을 체크하기 위한 것으로, <부록-1>에 제시하였다. 모든 연구 과제의 수행은 디지털 녹음기(R-09HR, Roland Co.)로 녹음하여 대상자의 반응을 기록하고 발화 전사 시 사용하였다.

나. 대상자 선정을 위한 검사

모든 연구 과제는 1회기에 걸쳐 실시되며, 대상자 선정을 위해 한국판 비언어성 지능 검사-2(K-CTONI-2), 수용 및 표현 어휘력 검사(REVT)를 먼저 실시하였다. 그 후, 본 연구의 과제인 설명담화 다시 말하기 과제를 실시하였다. 각 검사 간에는 약 2-3분간의 휴식시간을 제공하였다.

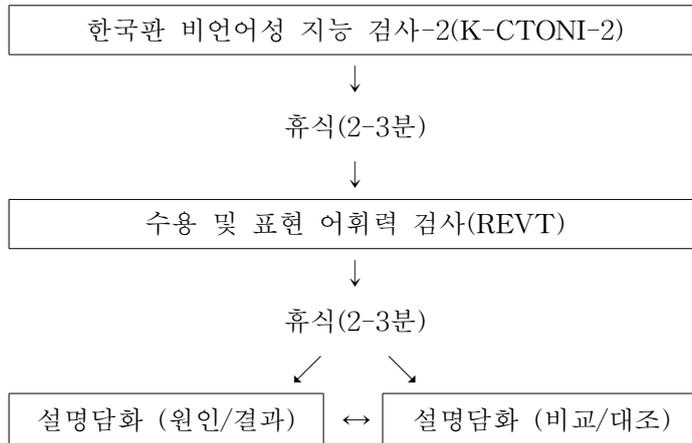
다. 검사 절차

대상자 선정 기준에 적합한 경우, 연구자는 아동과 휴식 시간을 가졌다. 그 후 아동에게 검사 절차에 대해 자세히 설명하고, 검사 내용에 대해 질문이 있는지 물어보았다.

그 다음 본 검사인 설명담화 과제를 실시하였다. 설명담화 과제는 원인/결과 유형의 <빙하가 녹고 있다>, 비교/대조 유형의 <추석과 설날>이다. 과제는 순서효과를 최소화하기 위해 무작위로 제시하였다.

연구자는 아동에게 “OO아, 선생님이 지금부터 그림을 보여주면서 이야기를 들려줄 거예요. 다 듣고 나서 그림을 보면서 기억나는 것을 선생님한테 다시 자세히 말해주세요.”라고 말하였다. 아동에게 그림을 제시하며 원인/결과, 비교/대조 유형의 설명담화를 들려준 후 아동이 그림을 보며 설명담화를 다시 말하도록 유도하였다. 연구자는 아동이 설명담화를 충분히 말할 수 있도록 “잘 하고 있어요.”와 같은 사회적 강화를 제공하였다. 하나의 이야기가 끝나면 잠시 쉬었다가 다음 이야기에 대해 같은 절차로 검사를 시행하였다. 연구 절차는 간략하게 요약하여 <표-3>에 제시하였다.

<표-3> 연구 절차



4. 자료의 분석

아동이 산출한 자료는 녹음한 후 1-2일 이내에 전사하고, 하승희 외(2016)의 연구에서 사용된 웹 기반 한국어 발화 분석(Korean computerized Language Analysis, KLA) 소프트웨어 프로그램(kla.hallym.ac.kr)을 통해 구문 분석을 실시하였다. KLA는 한국어 발화 자료를 수집하여 전사한 후, 컴퓨터 프로그램이 읽을 수 있도록 코딩하여 평균 낱말 수, 평균 형태소 수, 다른 낱말 수 등의 언어발달 지표들을 자동적으로 살펴볼 수

있도록 한 프로그램이다. 전사 및 발화 구분 기준은 <부록-5>에 제공하였다. 본 연구에서는 연구자가 총 T-unit의 수, T-unit 당 형태소 수, T-unit 당 종속절 수를 코딩하여 구문 분석을 하였다. 아동의 발화 중 주제와 관련 없는 일반적인 발화, 잘못된 시작, 불명료한 발화, 습관적으로 사용하는 간투사는 분석에서 제외하였다. 각 집단의 아동이 산출한 발화의 예는 <부록-6>에 제시하였다.

가. 총 T-unit의 수

아동이 산출한 발화의 양을 살펴보기 위하여 총 T-unit의 수를 구하여 비교하였다(김자성, 2010; 김정아, 2009; 안은주, 2009; 이혜연·정경희, 2013). T-unit은 주어와 서술어로 이루어진 완전한 문장의 형태를 갖추고 있는 구문 분석의 단위이다. T-unit을 구분하는 가장 간단한 방법은 한 문장 내에서 주어가 유지될 경우 1개의 T-unit으로 보고, 주어가 바뀌게 되면 바뀐 만큼 T-unit의 수가 된다고 보는 것이다(김영태, 2014). 자세한 분석 방법은 <부록-7>에 제시하였다.

< 1개의 T-unit >

예. 나는 빵을 먹고 우유를 먹었어.

< 2개의 T-unit >

예. 나는 빵을 먹고 엄마는 우유를 먹었어.

< 3개의 T-unit >

예. 나는 빵을 먹고 엄마는 우유를 먹었는데 그건 맛있었어.

나. T-unit 당 형태소 수

아동이 산출한 발화의 구문 복잡성을 살펴보기 위하여 T-unit 당 형태소 수로 분석하였다(김자성, 2010; 진연선·배소영, 2008). 형태소(morpheme)는 의미를 내포하고 있는 가장 작은 단위로, 홀로 사용될 수 있는 자립형태소와 홀로 사용될 수 없는 의존형태소로 구성되어 있다. T-unit 당 형태소 수는 총 형태소 수를 총 T-unit의 수로 나누

어 산출하였다. 자세한 분석 방법은 <부록-8>에 제시하였다.

$$T\text{-unit 당 형태소 수} = \text{총 형태소 수} / \text{총 T-unit의 수}$$

다. T-unit 당 종속절 수

구문 복잡성을 살펴보기 위하여 T-unit 당 종속절 수로 분석하였다(이혜연·정경희, 2013; 임애리, 2003; 진연선·배소영, 2008). 종속절의 유형은 명사절, 관형절, 부사절, 서술절, 인용절로 나누어지지만, 자말화에서 인용절과 서술절의 산출이 적게 나타나므로 선행연구에서는 명사절, 관형절, 부사절만 살펴보았다(이현정, 2008; Nippold et al., 2007). 명사절은 문장의 종결어미가 명사형 어미로 변경되어 명사절이 되는 경우와, 종결어미를 바꾸지 않은 채 명사절이 되는 경우가 있다. 관형절은 문장의 종결어미를 관형사형 어미로 바꿈으로써 만들어지는 것으로 문장이 관형화되는 것을 말한다. 부사절은 주절에 안겨있는 경우와 주절에 종속적으로 연결되는 경우가 있다. 자세한 분석 방법은 <부록-9>에 제시하였다.

< 명사절이 포함된 T-unit >

예. 사람들이 에어컨을 많이 써서 북극곰이 살기 힘들어졌어요.

< 관형절이 포함된 T-unit >

예. 강강술래가 하고 싶은 아이는 밖에 나가자고 했어요.

< 부사절이 포함된 T-unit >

예. 물고기가 많이 와서 사람들이 힘들어요.

본 연구에서는 T-unit 당 종속절 수를 명사절, 관형절, 부사절의 수를 더한 후 이를 총 T-unit의 수로 나누어 산출하였다(김영태, 2014; 이혜연·정경희, 2013).

$$T\text{-unit 당 종속절 수} = (\text{명사절의 수} + \text{관형절의 수} + \text{부사절의 수}) / \text{총 T-unit의 수}$$

5. 신뢰도

평가자 간 신뢰도(inter-rater reliability)를 구하기 위해 전체 자료의 20%인 9명의 자료를 무작위로 선정하였다. 평가자는 대학원에서 언어병리학을 전공하였으며, 3년 이상의 언어재활 임상경력이 있는 2급 언어재활사 1명으로 선정하였다. 먼저 제 2평가자에게 본 연구 평가 방법에 대해 상세히 설명하고 녹음된 내용을 듣고 전사한 뒤 총 T-unit의 수, T-unit 당 형태소 수, T-unit 당 종속절 수를 분석하게 하여 평가자 간 신뢰도를 구하였다. 총 T-unit의 수에 대한 일치율은 95.78%, T-unit 당 형태소 수 일치율은 95.41%, T-unit 당 종속절 수 일치율은 94.67%로 나타났다.

평가자내 신뢰도(intra-rater reliability)를 구하기 위해 전체 자료의 20%인 9명의 자료를 무작위로 선정하였다. 자료의 첫 분석 후 약 2주의 시간이 지난 후에 연구자가 동일한 자료에 대해 재분석을 실시하여 일치율을 산출하였다. 총 T-unit의 수와 T-unit 당 형태소 수에 대한 일치율은 100%, T-unit 당 종속절 수 일치율은 99.1%로 나타났다.

6. 자료의 통계처리

모든 통계처리는 통계분석패키지인 SPSS 24.0을 사용하였다.

본 연구의 연구문제에 따라 집단(다문화가정의 언어발달지연아동, 다문화가정의 정상언어발달아동, 비다문화가정의 정상언어발달아동)과 설명담화 유형(원인/결과, 비교/대조)에 따른 주 효과 및 상호작용 효과를 검증하기 위하여, 집단을 집단 간 요인(between-subject)으로 하고 설명담화 유형을 집단 내 요인(within-subject)으로 하였다. 총 T-unit의 수, T-unit 당 형태소 수, T-unit 당 종속절 수를 종속변수로 하여 이 요인 혼합 분산분석(Two-way mixed ANOVA)을 실시하였으며, Bonferroni 분석을 통해 사후분석을 실시하였다.

IV. 연구 결과

1. 집단 간 설명담화 유형에 따른 총 T-unit의 수

집단 간 설명담화 유형에 따른 총 T-unit 수의 평균과 표준편차는 <표-4>와 같다. 원인/결과 유형에서 다문화가정의 언어발달지연아동은 평균 10.80(SD=3.59), 다문화가정의 정상언어발달아동은 평균 12.87(SD=3.56), 비다문화가정의 정상언어발달아동은 평균 13.53(SD=3.74)으로 나타났다. 비교/대조 유형에서는 다문화가정의 언어발달지연아동은 평균 12.00(SD=4.04), 다문화가정의 정상언어발달아동은 평균 13.07(SD=3.77), 비다문화가정의 정상언어발달아동은 평균 14.27(SD=2.96)로 나타났다.

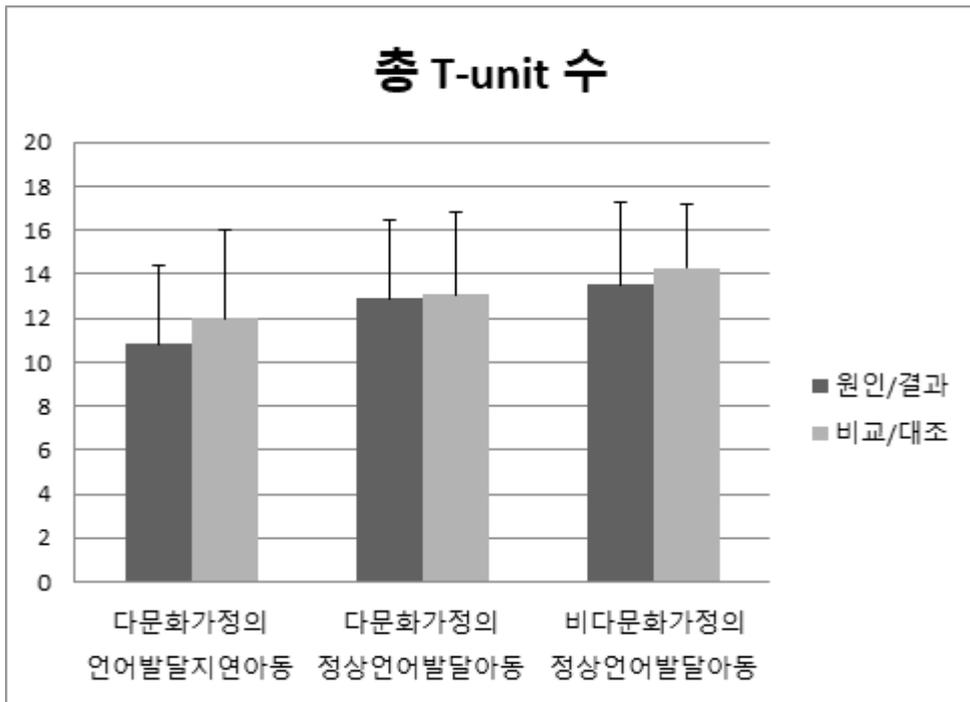
집단 간 설명담화 유형에 따른 총 T-unit의 수에 차이가 있는지를 살펴보기 위해 반복측정된 이원혼합분산분석을 실시한 결과는 <표-5>에 제시하였다. 분석 결과 집단 간($F=2.409, p=.102$), 설명담화 유형 간($F=1.777, p=.190$)에 유의한 차이가 없는 것으로 나타났다. 집단과 설명담화 유형 간 상호작용 효과도 나타나지 않았다($F=.293, p=.747$).

<표-4> 집단 간 설명담화 유형에 따른 총 T-unit의 수 기술통계 결과

	다문화가정의 언어발달지연아동 (N=15)		다문화가정의 정상언어발달아동 (N=15)		비다문화가정의 정상언어발달아동 (N=15)	
	M	SD	M	SD	M	SD
원인/결과	10.80	3.59	12.87	3.56	13.53	3.74
비교/대조	12.00	4.04	13.07	3.77	14.27	2.96

<표-5> 집단 간 설명담화 유형에 따른 총 T-unit의 수 분산분석 결과

	제 III 유형 제곱합	자유도	평균제곱	F	p
집단	95.756	2	47.878	2.409	.102
설명담화유형	11.378	1	11.378	1.777	.190
집단*설명담화유형	3.756	2	1.878	.293	.747
오차	268.867	42	6.402		



<그림-1> 집단 간 설명담화 유형에 따른 총 T-unit의 수

2. 집단 간 설명담화 유형에 따른 T-unit 당 형태소 수

집단 간 설명담화 유형에 따른 T-unit 당 형태소 수의 평균과 표준편차는 <표-6>과 같다. 원인/결과 유형에서 다문화가정의 언어발달지연아동은 평균 10.22(SD=2.32), 다문화가정의 정상언어발달아동은 평균 11.61(SD=2.25), 비다문화가정의 정상언어발달아동은 평균 12.42(SD=1.79)로 나타났다. 비교/대조 유형에서는 다문화가정의 언어발달지연아동은 평균 8.91(SD=2.18), 다문화가정의 정상언어발달아동은 평균 9.85(SD=0.77), 비다문화가정의 정상언어발달아동은 평균 10.82(SD=1.68)로 나타났다.

집단 간 설명담화 유형에 따른 T-unit 당 형태소 수에 차이가 있는지를 살펴보기 위해 반복측정된 이원혼합분산분석을 실시한 결과는 다음의 <표-7>에 제시하였다. 분석 결과 집단 간($F=7.076, p<.01$)과 설명담화 유형 간($F=19.582, p<.001$)에 주효과가 나타났다. 하지만 집단과 설명담화 유형 간 상호작용 효과는 유의하지 않은 것으로 나

타났다($F=.141, p=.869$). 설명담화 유형에서는 원인/결과 유형이 비교/대조 유형보다 T-unit 당 형태소 수가 더 높은 것으로 나타났다.

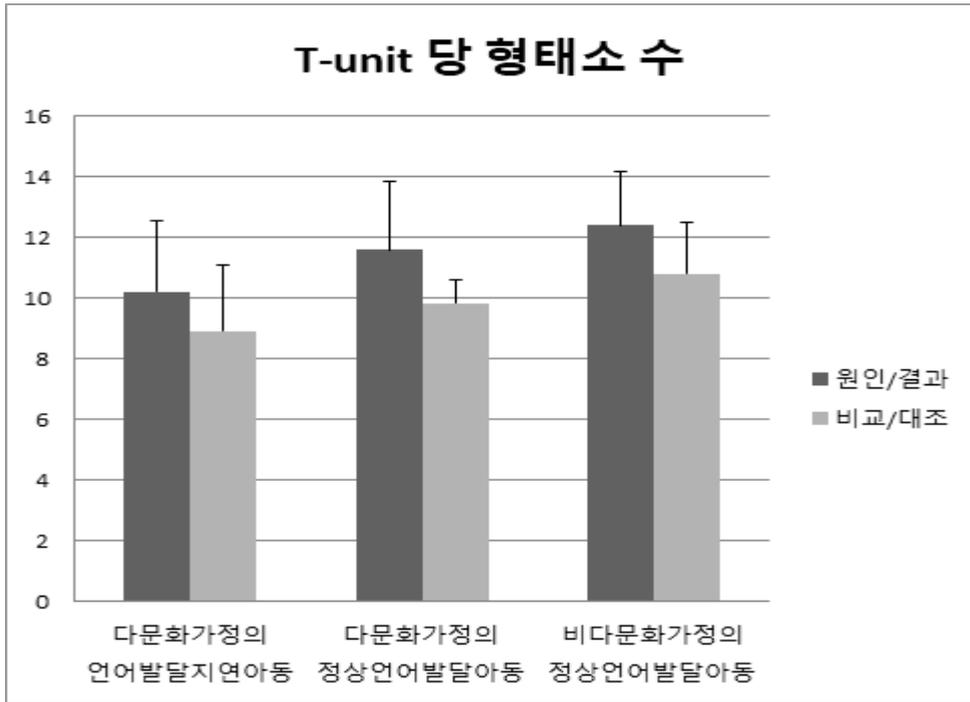
집단 간의 차이를 살펴보기 위해 Bonferroni 사후검정을 실시한 결과는 다음과 같다. 다문화가정의 언어발달지연아동이 비다문화가정의 정상언어발달아동보다 T-unit 당 형태소 수가 유의하게 낮은 것으로 나타났다($p<.01$). 하지만 다문화가정의 정상언어발달아동과 비다문화가정의 정상언어발달아동 간($p=.334$), 다문화가정의 언어발달지연아동과 다문화가정의 정상언어발달아동 간($p=.119$)에는 유의한 차이가 나타나지 않았다.

<표-6> 집단 간 설명담화 유형에 따른 T-unit 당 형태소 수 기술통계 결과

	다문화가정의 언어발달지연아동 (N=15)		다문화가정의 정상언어발달아동 (N=15)		비다문화가정의 정상언어발달아동 (N=15)	
	M	SD	M	SD	M	SD
원인/결과	10.22	2.32	11.61	2.25	12.42	1.79
비교/대조	8.91	2.18	9.85	0.77	10.82	1.68

<표-7> 집단 간 설명담화 유형에 따른 T-unit 당 형태소 수의 분산분석 결과

	제 III 유형 제공합	자유도	평균제곱	F	p
집단	63.698	2	31.849	7.076	.002
설명담화유형	54.538	1	54.538	19.582	.000
집단*설명담화유형	.787	2	.393	.141	.869
오차	116.976	42	2.785		



<그림-2> 집단 간 설명담화 유형에 따른 T-unit 당 형태소 수

3. 세 집단 간 설명담화 유형에 따른 T-unit 당 종속절 수

집단 간 설명담화 유형에 따른 T-unit 당 종속절 수의 평균과 표준편차는 <표-8>와 같다. 원인/결과 유형에서 다문화가정의 언어발달지연아동은 평균 .39(SD=.32), 다문화가정의 정상언어발달아동은 평균 .68(SD=.25), 비다문화가정의 정상언어발달아동은 평균 .67(SD=.33)로 나타났다. 비교/대조 유형에서는 다문화가정의 언어발달지연아동은 평균 .24(SD=.26), 다문화가정의 정상언어발달아동은 평균 .33(SD=.15), 비다문화가정의 정상언어발달아동은 평균 .31(SD=.19)로 나타났다.

설명담화 유형에 따라 집단 간 T-unit 당 종속절 수에 차이가 있는지를 살펴보기 위해 반복측정된 이원혼합분산분석을 실시한 결과는 다음의 <표-9>에 제시하였다. 분석 결과 집단 간($F=4.731, p<.05$)과 설명담화 유형 간($F=30.429, p<.001$)에 주효과가 나타났다. 하지만 집단과 설명담화 유형 간 상호작용 효과는 유의하지 않은 것으로 나

타났다($F=1.772, p=.182$). 설명담화 유형에서는 비교/대조 유형보다 원인/결과 유형에서 T-unit 당 종속절 수가 더 높은 것으로 나타났다.

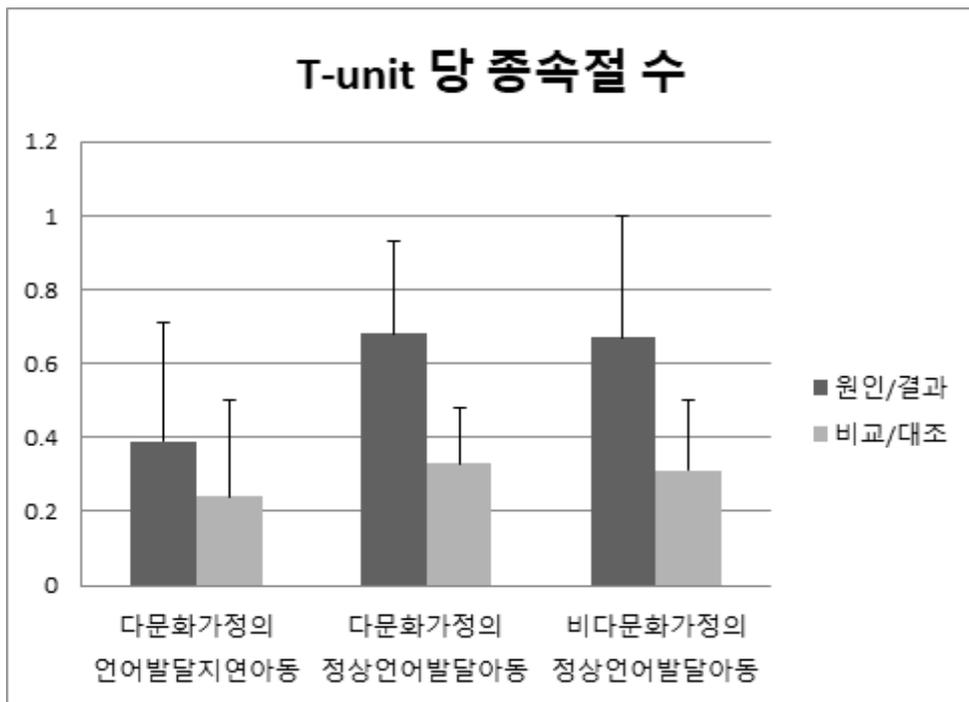
집단 간의 차이를 살펴보기 위해 Bonferroni 사후검정을 실시한 결과는 다음과 같다. 다문화가정의 언어발달지연아동이 다문화가정의 정상언어발달아동과 비다문화가정의 정상언어발달아동보다 T-unit 당 종속절 수가 유의하게 낮은 것으로 나타났다($p<.05$). 하지만 다문화가정의 정상언어발달아동과 비다문화가정의 정상언어발달아동 간($p=1.0$)에는 유의한 차이가 나타나지 않았다.

<표-8> 집단 간 설명담화 유형에 따른 T-unit 당 종속절 수 기술통계 결과

	다문화가정의 언어발달지연아동 (N=15)		다문화가정의 정상언어발달아동 (N=15)		비다문화가정의 정상언어발달아동 (N=15)	
	M	SD	M	SD	M	SD
원인/결과	.39	.32	.68	.25	.67	.33
비교/대조	.24	.26	.33	.15	.31	.19

<표-9> 집단 간 설명담화 유형에 따른 T-unit 당 종속절 수의 분산분석 결과

	제 III 유형 제곱합	자유도	평균제곱	F	p
집단	.670	2	.335	4.731	.014
설명담화유형	1.886	1	1.886	30.429	.000
집단*설명담화유형	.220	2	.110	1.772	.182
오차	2.604	42	.062		



<그림-3> 집단 간 설명담화 유형에 따른 T-unit 당 종속절 수

V. 논의 및 결론

본 연구는 초등학교 3-4학년 다문화가정의 언어발달지연아동, 다문화가정의 정상언어발달아동, 비다문화가정의 정상언어발달아동을 대상으로 원인/결과와 비교/대조의 설명담화 유형에 따른 구문 특성에 차이가 있는지를 살펴보았다. 이를 통해 언어발달지연 유무와 다문화가정의 여부가 구문 특성에 영향을 미치는지를 살펴보고자 하였다. 본 연구의 결과와 논의는 다음과 같다.

1. 집단 간 설명담화 유형에 따른 총 T-unit의 수

설명담화 다시 말하기에서 나타난 총 T-unit의 수는 집단과 설명담화 유형 간에 유의한 차이가 없는 것으로 나타났다. 이러한 결과는 발화의 산출성에서 언어발달지연아동이 정상언어발달아동보다 유의하게 낮은 산출을 보인다고 한 선행연구의 결과와 일치하지 않았다(Scott & Windsor, 2000).

본 연구에서 언어발달지연아동과 두 정상언어발달 집단 간에 산출성에서 차이가 나타나지 않은 이유는 다음과 같다. 첫째, 그림을 함께 제시한 연구 과제의 차이로 설명할 수 있다. 본 연구는 그림과 함께 설명담화를 들려주고 그림을 보고 다시 말하도록 유도하였고, 시각자료를 제시한 다시 말하기 과제는 자발적 산출하기 과제보다 아동의 인지적 부담을 줄이면서 더 많은 양의 발화를 유도하기 때문에 언어발달지연아동도 정상언어발달아동과 비슷하게 발화의 양을 산출한 것으로 나타났다. 다시 말하기 과제는 일반적으로 산출하기(generation) 과제보다 더 많은 수의 T-unit을 유도할 수 있다(Marleen & Catherine, 2013). 언어발달장애아동은 정상언어발달아동에 비해 처리 용량이 제한적이기 때문에(윤혜련, 2005; Bishop & Adams, 1992), 설명담화를 기억하여 다시 말하기 시 어려움이 있을 수 있다. 그래서 본 연구에서는 인지적 부담을 최소화하기 위해 시각자료를 보여주며 다시 말하기를 하도록 유도하였다. 시각자료는 말이나 글에 포함된 중요한 정보를 반복해주는 역할을 하여 정보를 기억하는 데 도움을 줄 수 있다(Glenberg & Langston, 1992). 또한 강문경(2015)은 그림 제시 조건에서 미제시 조건보다 더 많은 발화 산출을 보인다고 하였다. 시각자료를 제시한 다시 말하기 과제가 아동의 인지적 부담을 최소화하여 언어발달지연아동도 충분한 발화를 산출할 수 있

도록 하였기 때문에 총 T-unit의 수에 집단 간에 유의한 차이가 나타나지 않았다고 설명할 수 있다. 둘째, 언어발달지연아동의 다시 말하기 특성에 기인한 것으로 볼 수 있다. 언어발달지연아동은 다시 말하기 시 설명담화의 내용과 관련 없는 이야기를 만든다고 하였다(김정아, 2009; Merritt & Liles, 1987). 본 연구에서 정상언어발달아동은 다시 말하기 시 ‘비나 눈이 많이 내리거나 더위가 계속되는 이상 현상이 나타나요’와 같이 연구자가 제시한 설명담화의 내용과 비슷하게 산출하기 위해 노력하였다. 이로 인해 정상언어발달아동은 발화 산출 시 부담을 보이며 연구자가 들려준 내용만 산출하려고 하였으며, 잘 기억이 나지 않을 경우 ‘잘 기억이 안 나요’라고 의사 표현하거나 무반응을 보였다. 반면 언어발달지연아동은 다시 말하기 시 ‘비가 오고 눈이 오고 해가 쨍쨍해요’와 같이 설명담화의 내용과 관련 없이 제시된 그림에 대해 새로운 이야기를 만들어서 산출하였다. 아동이 그림을 보면서 자발적으로 산출한 모든 발화를 분석하였기 때문에 언어발달지연아동의 총 T-unit 수가 증가한 측면이 있다.

두 정상언어발달 집단 간에는 발화의 산출성에 차이가 없는 것으로 나타났다. 학령 전기의 다문화가정 아동은 연령의 증가에 따라 산출할 수 있는 발화의 양이 점차 증가하게 되는데(정은희, 2004), 만 6세에는 비다문화가정의 정상언어발달아동과 구문 능력에서 차이를 보이지 않는 것으로 나타났다(박미단, 2009). 본 연구의 다문화가정 대상자는 한국에서 출생하였으며 한국어를 단일어로 사용하는 아동으로 제한하였다. 이러한 경우 다문화가정 여부가 아동의 구문 산출성에는 영향을 미치지 않는다고 해석할 수 있을 것이다.

비교/대조와 원인/결과의 설명담화 유형 간에도 총 T-unit으로 살펴본 발화의 산출성은 차이가 없는 것으로 나타났으며, 선행연구와도 일치하는 결과이다(김소희, 2018). 이러한 결과는 두 설명담화 유형의 특성에 기인한 것으로 설명할 수 있다. 아동이 산출한 문장의 수를 보면 원인/결과 유형은 평균 13개, 비교/대조 유형은 10개였다. 하지만 구문분석하였을 때 비교/대조 유형은 ‘설날은 떡국을 먹고, 추석은 송편을 먹어요’와 같이 주어와 서술어가 다른 이어진 문장을 산출하면서 총 T-unit의 수가 증가하였다. 반면 원인/결과 유형에서는 ‘에어컨에서 지구온난화를 파괴할 수 있는 매연가스가 발생합니다’와 같이 종속절이 포함된 문장을 산출하여 총 T-unit의 수는 증가하지 않은 것으로 나타났다. 두 설명담화 유형에서 나타난 구문의 특성으로 인해 총 T-unit의 수는 차이가 없는 것으로 나타났다.

2. 집단 간 설명담화 유형에 따른 T-unit 당 형태소 수

본 연구 결과 설명담화 다시 말하기에서 나타난 T-unit 당 형태소 수는 세 집단 간, 그리고 설명담화 유형 간에 유의한 차이가 있는 것으로 나타났다. 우선 집단 간 차이를 살펴보면 다문화가정의 언어발달지연아동이 비다문화가정의 정상언어발달아동보다 T-unit 당 형태소 수를 유의하게 낮게 산출한 것으로 나타났다. 다문화가정의 언어발달지연아동은 다문화가정의 정상언어발달아동보다 평균 T-unit 당 형태소 수는 낮았지만 통계적으로 유의한 차이는 없는 것으로 나타났다.

언어발달지연아동과 정상언어발달아동 간에 T-unit 당 형태소 수에 유의한 차이가 없었던 이유는 다음과 같다. 첫째, 언어발달지연아동의 구문 산출 특성이 영향을 미칠 수 있다. 선행연구들은 다문화가정의 언어발달지연아동이 정상언어발달아동과 비교하여 더 짧고 단순한 구문을 사용한다고 보고하였다(이미림, 2014; Scott & Windsor, 2000). 학령기 아동은 학령전기과 달리 더 고급화된 문장으로 자신의 의사를 전달하기 위해 다양한 종류의 문법형태소를 사용할 뿐 아니라 단문보다는 복문을 주로 산출한다. 하지만 언어발달장애아동은 정상언어발달아동에 비해 형태소의 습득과 산출에서 더 많은 어려움을 보이기 때문에(김영태, 2014; Nippold et al., 2008), 산출한 구문의 수에서는 차이가 없지만 구문 내의 형태소 사용에는 영향을 미칠 수 있을 것이다. 둘째, 설명담화의 복잡한 담화구조도 발화에 영향을 주었을 수 있다. 일반적으로 설명담화는 비친숙한 어휘의 빈도가 높고 형태구문적인 측면에서도 복잡하기 때문에 언어발달지연아동이 구문을 다시 산출할 때 어려움을 야기했다고 설명할 수 있다. 두 정상언어발달 집단과 달리 다문화가정 언어발달지연아동의 발화에서는 학령기 아동임에도 불구하고 문법형태소 오류가 나타남을 빈번하게 관찰할 수 있었다(예. 지구는 여름이가 더 많아지고 겨울이가 더 작아졌다).

다문화가정의 언어발달지연아동과 비다문화가정의 정상언어발달아동 간에 T-unit 당 형태소 수에서 차이가 있었던 반면 두 정상언어발달 집단은 T-unit 당 형태소 수에 유의한 차이가 없는 것으로 나타나, 정상언어발달아동이라면 다문화가정 여부는 구문에 영향을 미치지 않는다는 선행연구를 지지하였다(박지윤, 2007; 황소진, 2010). 박지윤(2007)도 다문화가정의 정상언어발달아동이 연령이 증가함에 따라 비다문화가정의 정상언어발달아동 간에 평균 형태소 길이에서 유의한 차이를 보이지 않았다고 하였다. 이러한 결과를 종합하면, 언어발달지연아동은 형태소 산출에 어려움을 보일 수 있으나

정상언어발달을 하는 아동이라면 다문화가정의 여부는 영향을 미치지 않는다고 설명할 수 있을 것이다.

두 설명담화 유형 간에는 T-unit 당 형태소 수에 차이가 있는 것으로 나타났다. 본 연구에서는 설명담화의 원인/결과 유형에서 비교/대조 유형보다 T-unit 당 형태소 수가 더 유의하게 높은 것으로 나타나 일반적으로 설명담화 구조가 복잡할수록 더 복잡한 구문으로 산출한다는 선행연구의 결과를 뒷받침하였다(김소희, 2018; 이미림, 2014; Nippold et al., 2014). 설명담화의 원인/결과 유형은 비교/대조 유형보다 더 복잡한 구조를 가지고 있는데(윤신원, 2012), 구조가 복잡한 담화를 산출할 때에는 상대적으로 더 복잡한 형식을 발화에 담게 된다(김민정, 2010; 이미림, 2014; 이지현, 2008; Nippold et al., 2014). 본 연구에서도 더 복잡한 설명담화의 유형인 원인/결과 유형에서 구문적으로 더 복잡한 발화가 산출되어 형태소의 수 또한 더 많이 나타난 것으로 설명할 수 있다. 아동의 발화를 살펴보았을 때에도 이러한 특성이 나타났다. 예를 들면 원인/결과 유형을 다시 말할 때에는 ‘숲을 깨끗하게 해 주는 나무를 사람들이 많이 베어서 지구 온난화가 더 심해져요’라고 산출하면서 지구온난화에 관련된 정보나 상황을 일련의 순서에 맞게 말하며 그에 따른 결과까지 다시 말하여서 다양한 연결어미가 포함된 문장을 더 많이 산출하였다. 반면 비교/대조 유형을 다시 말할 때 ‘설날은 떡국을 먹어요’라고 산출하면서 비교적 짧고 간단하게 핵심 내용만 산출하였다. 이러한 설명담화의 유형이 T-unit 당 형태소 수에 영향을 주었다고 해석할 수 있을 것이다.

3. 집단 간 설명담화 유형에 따른 T-unit 당 종속절 수

마지막으로 T-unit 당 종속절 수는 집단과 설명담화 유형 간에 통계적으로 유의한 차이가 있는 것으로 나타났다. 다문화가정의 언어발달지연아동은 두 정상언어발달 집단보다 T-unit 당 종속절 수를 통계적으로 유의하게 낮게 산출한 것으로 나타났다. 이러한 결과는 언어발달장애아동이 정상언어발달아동에 비해 유의하게 낮은 종속절을 산출한다는 선행연구의 결과와 일치한다(김정아, 2009; Scott & Windsor, 2000). 이러한 결과가 나타난 것은 다음과 같은 이유로 설명할 수 있다. 첫째, 언어발달지연아동의 복문 이해 어려움이 복문 산출에 영향을 미쳤을 수 있다. 언어발달장애아동은 복문을 이해하는 데 어려움을 보이며, 문장 전체의 뜻을 파악해야 하는 내포문에서 주절과 종속

절의 관계를 이해하지 못한다(김영태, 2014). 학령기 아동은 자신의 생각과 의견을 적절하게 종속절을 사용함으로써 표현할 수 있는데(김정아, 2009), 언어발달지연아동이 적은 수의 종속절을 산출한 것은 효과적인 의사전달에 어려움이 있을 수 있다고 볼 수 있다.

둘째, 제시된 담화의 복잡성으로 설명할 수 있을 것이다. 학령기 아동에게 설명담화는 교과과정에서 매우 중요한 담화로 이야기나 대화담화보다 더 도전적이고 복잡한 담화이다. 학령기 아동의 담화 이해와 산출에 관한 선행연구들은 이야기나 대화담화보다 설명담화를 이해하고 산출하는 데 더 어려움을 보인다고 보고하였다(김자성, 2010; 이현정, 2008; Nippold et al., 2005; Scott & Stokes, 1995). 또한 학령기 언어발달장애 아동의 설명담화에 대한 연구들을 살펴보면, 언어발달장애아동은 설명담화 구조에 대한 지식이 부족하고 저빈도 어휘나 복잡한 구문으로 인해 정상언어발달아동보다 더 어려움을 경험한다고 하였다(Oakhill & Yuill, 1996; Williams, Hall & Lauer, 2004). 설명담화의 유형에 따라 빈번하게 사용하는 종속절이 다르다. 원인/결과 유형은 ‘-해서 -가 영향을 받았다’ 혹은 ‘- 때문에 -한 결과가 나타났다’와 같은 구조가 나타난다면, 비교/대조 유형은 ‘-는 -지만, -는 -하다’ 혹은 ‘-는 -하고, 이와 유사하게 -는 -한 특성이 있다’와 같은 구조가 주로 나타난다. 언어발달지연아동은 설명담화의 구조에 대한 지식이 부족하고, 이러한 구조에 적절한 종속절을 사용하는 데에도 어려움을 경험할 수 있을 것이다. 연구 과제에서는 두 설명담화 유형 모두에서 부사절, 관형절, 명사절 순으로 여러 종속절을 포함하였다. 정상언어발달아동은 ‘추석에는 거두어들인 곡식으로 깨나 소를 만들어서 송편을 빚습니다’와 같이 부사절, 관형절 등 다양한 종속절을 사용하였다. 반면에 언어발달지연아동은 ‘추석에는 송편을 먹어요’와 같이 짧은 단문으로 산출하였다. 또한 언어발달지연아동은 ‘그 다음에 놀고, 그 다음에 일하고, 그 다음에 세배를 합니다’와 같이 동일한 문구의 반복을 보이거나 ‘그 온도가 올라가는 이유는 그 쉽게 이산화탄소가 올라가서 그 산소를 오염시킵니다’와 같이 비유창한 발화들이 포함되어 있었다. 이러한 결과를 통해 언어발달지연아동은 설명담화의 구조에 맞는 종속절을 사용하는 데 어려움이 있을 뿐 아니라 오류나 비유창한 구문을 산출하는 경향이 있음을 확인하였다.

T-unit 당 종속절 수는 첫 번째, 두 번째 연구 결과와 마찬가지로 두 정상아동 집단 간에는 유의한 차이가 없었다. 선행연구들도 정상언어발달아동이라면 종속절 산출에서 다문화가정의 여부는 영향을 미치지 않는다고 하였다(조아라, 2011). 어휘 검사를 통해 정상언어발달로 나타난 다문화가정 아동을 대상으로 구문 산출을 살펴본 연구들도 학

령전기 아동은 비다문화가정의 정상언어발달아동보다 구문 산출에서 어려움을 보였지만 학령기에는 유의한 차이를 보이지 않았다고 보고하였다(박미단, 2009; 정은희, 2004).

설명담화의 원인/결과 유형에서 비교/대조 유형보다 T-unit 당 종속절 수가 더 유의하게 높은 것으로 나타났다. 학령기 아동의 설명담화 유형에 따른 종속절 산출을 살펴본 선행연구가 없어 직접적인 비교는 어렵지만, 설명담화의 유형 간에 절 밀도를 살펴본 선행연구와 비교해 볼 수 있다. 김소희(2018)는 설명담화의 원인/결과 유형에서 비교/대조 유형보다 더 유의하게 높은 절 밀도가 나타났다고 하였다. 절 밀도는 전체 주절의 수와 종속절의 수의 합을 총 T-unit의 수로 나누어 계산한 것으로 학령기 아동의 구문 복잡성을 살펴볼 수 있는 구문 분석의 단위이다. 원인/결과 유형에서 T-unit 당 종속절의 수가 더 많이 산출된 이유는 이전에 T-unit 당 형태소 수의 논의에서 기술한 것과 같이 설명담화 유형의 차이에 의한 것으로 설명할 수 있다. 원인/결과 유형은 전후 시간적인 사건을 통해서 인과적 관련성을 보여주는 특성 때문에 종속절의 사용이 빈번하다. 예를 들면 ‘빙하가 녹아서 북극곰이 살 곳이 줄어들고 있다’와 같이 이유 또는 원인이 되는 연결어미 ‘-서’, ‘-려고’, ‘-니까’를 사용하여 이어진 문장이나 종속절이 포함된 문장을 더 많이 산출하였다. 반면 비교/대조 유형은 둘 이상의 주제에 대해 공통점과 차이점을 살펴보는 특성 때문에 짧은 단문을 주로 산출하였다. 예를 들면 ‘설날에는 세배를 하고, 추석에는 강강술래를 한다’와 같이 연결어미 ‘-고’를 사용하여 나열식으로 이어진 문장을 주로 산출하여 종속절이 적게 나타났다. 이러한 설명담화의 유형이 T-unit 당 종속절 수에 영향을 주었다고 볼 수 있다.

4. 연구의 의의 및 제언

본 연구에서는 다문화가정의 언어발달지연아동과 정상언어발달아동, 비다문화가정의 정상언어발달아동을 대상으로 구문 산출성과 복잡성을 살펴보았다. 다문화가정의 언어발달지연아동도 구문의 산출성에서는 두 정상언어발달 집단과 큰 차이를 보이지 않았지만, 복잡성 측면에서는 언어발달지연이 두 정상언어발달아동 집단보다 어려움을 보이는 것으로 나타났다. 어휘검사에서 정상발달하는 다문화가정의 아동들은 다문화가정

의 여부가 구문 산출성과 복잡성에 영향을 미치지 않는 것으로 나타났다. 마지막으로 설명담화의 구조가 더 복잡할수록 더 복잡한 구문 특성을 산출하는 것으로 나타났다. 이러한 결과는 학령기 아동의 구문 평가와 증재에서 언어발달지연 여부와 설명담화의 특성을 고려해야함을 시사한다.

본 연구의 제한점 및 후속연구를 위한 제언은 다음과 같다.

첫째, 본 연구에서는 대상자 선정 시 학년으로 통제하였다. 초등학교 3-4학년 아동을 대상으로 하여 세 집단을 비교하였을 때 연령에서 집단 간 유의한 차이는 없었으나, 연령의 차이가 큰 것이 가외변수가 될 수 있으므로 추후 연구에서는 학년과 연령을 모두 통제하여 구문 특성을 살펴보아야 할 것이다.

둘째, 본 연구에서는 교과과정에서 다양한 설명담화를 접하기 시작하는 초등학교 3-4학년 아동의 구문 특성만 살펴보았다. 그러나, 학령기 아동의 설명담화 발달은 초등학교 전 학년에 걸쳐 이루어지므로 추후 연구에서는 다양한 학년의 아동을 대상으로 설명담화의 유형에 따른 구문 특성을 살펴본다면 보다 의의가 있을 것이다.

셋째, 본 연구에서는 설명담화 유형 중 원인/결과와 비교/대조 유형만 살펴보았다. 설명담화 유형은 수집, 원인/결과, 비교/대조, 문제해결 등으로 매우 다양하다. 그러므로 추후 연구에서는 더 다양한 설명담화 유형을 포함하여 구문 특성을 살펴보아야 할 것으로 보인다.

참 고 문 헌

- 강문경(2015). 그림 제시조건에 따른 다문화가정 아동의 설명담화 다시말하기 특성: Mazes를 중심으로. 단국대학교 대학원 석사학위논문.
- 교육부(2016). <http://ncic.go.kr/>
- 교육인적자원부(2006). <http://www.moe.go.kr>
- 권미림(2012). 학령기 다문화가정 아동의 비유 이해 능력 분석. 나사렛대학교 일반대학원 석사학위논문.
- 권유진·진연선·배소영(2018). 『한국어 이야기 평가(KONA)』. 인사이트.
- 권재일(2009). 『초등학교 교과서 어휘 조사 연구』. 국립국어원.
- 김광해(2003). 『등급별 국어교육용 어휘』. 서울: 박이정.
- 김미진(2012). 학령기 다문화가정 아동의 설명글 쓰기 특성. 단국대학교 대학원 석사학위논문.
- 김민정(2010). 학령기 아동과 청소년의 명사 발달: 명사 수준 분석을 중심으로. 나사렛대학교 재활복지대학원 석사학위논문.
- 김소희(2018). 초등학교 2, 4, 6학년 아동의 설명담화 유형에 따른 다시 말하기의 구문 특성. 조선대학교 대학원 석사학위논문.
- 김영란·김영태(2011). 취학전 저소득층 다문화가정아동의 언어능력. 『언어치료연구』, 20(3), 73-88.
- 김영태(2014). 『아동언어장애의 진단 및 치료 2판』. 서울: 시그마프레스.
- 김영태·오소정(2013). 언어결핍환경 아동의 어휘 발달 특성: 다문화가정과 청각장애부모가정아동을 중심으로. 『언어치료연구』, 22(4), 17-19.
- 김영태·홍경훈·김경희·장혜성·이주연(2009). 『수용·표현 어휘력 검사』. 서울: 서울장애인종합복지관.
- 김자성(2010). 경험이야기와 설명담화에 나타난 학령기의 구문발달 특성. 나사렛대학교 재활복지대학원 석사학위논문.
- 김정수(2004). 설명하는 말하기의 단계별 지도 프로그램 연구. 부산교육대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 김정아(2009). 언어발달장애 청소년의 과제유형에 따른 이야기 담화능력 비교. 이화여자대학교 대학원 석사학위논문.

- 김향희·김정완·허지희·김덕용·성수진(2008). 실어증 선별검사 개발을 위한 내용타당도 검증. 『언어청각장애연구』, 13(3), 253-380.
- 김화수·김지채·권수진(2009). 학년에 따른 학령기 다문화가정아동과 일반가정아동의 생성어휘 특성 비교. 『특수교육저널: 이론과 실천』, 10(4), 331-360.
- 김효정(2008). 다문화언어환경 아동의 수용 및 표현어휘능력. 한림대학교 보건대학원 석사학위논문.
- 나찬연(2016). 『학교 문법의 이해1』. 경진출판.
- 박미단(2009). 학령전기 다문화가정 아동과 일반아동의 언어발달 특성 비교. 나사렛대학교 재활복지대학원 석사학위논문.
- 박지윤(2007). 이중언어 환경 아동의 언어발달 특성. 대구대학교 대학원 석사학위논문.
- 박혜원(2014). 『한국 비언어 지능검사-2』. 서울: 마인드프레스.
- 배소영(1995). 『한국 아동의 언어발달: 진단의 일차적 자료』. 언어치료전문요원교원, 34-67.
- 배소영·권유진·진연선·전홍주·곽금주(2010). 다문화가정 아동의 이야기 산출. 『언어치료연구』, 19(2), 53-72.
- 배소영·김미배(2010). 초등 저학년 다문화가정 아동의 읽기와 언어. 『언어청각장애연구』, 15, 146-156.
- 배승아(2012). 수용어휘 수준에 따른 다문화가정아동과 일반가정아동의 표현어휘 및 구문 오류 특성 연구. 이화여자대학교 대학원 석사학위논문.
- 서희선·이승환(1999). 2-5세 정상 아동의 연결어미 발달. 『언어청각장애연구』, 4, 167-185.
- 신수진(2006). 초등저학년아동의 학년에 따른 이야기 산출 능력 분석. 연세대학교 대학원 석사학위논문.
- 신은정(2012). 학령전 다문화 아동의 구문표현능력 연구. 남부대학교 보건경영대학원 석사학위논문.
- 안은주(2009). 일반 초등학생의 설명담화 쓰기 능력: 2, 4, 6학년을 중심으로. 나사렛대학교 재활복지대학원 석사학위논문.
- 안종복·신명선·권도하(2002). 정상 성인 및 아동의 구어속도에 관한 연구. 『음성과학』, 9(4), 283-287.
- 안혜령·이순형(2009). 여성결혼이민자 가정 아동과 일반 가정 아동의 학업성취 비교. 『아동학회지』, 30(1), 1-10.

- 여성가족부(2010). 『함께 읽고 말해요 - 수준 4』 .
- 여성가족부(2012). 『전국 다문화 가족 실태 조사』 . <http://www.mogef.go.kr/>
- 오소정·김영태·김영란(2009). 서울 및 경기지역 다문화가정 아동의 언어특성과 관련변인에 대한 기초 연구. 『특수교육』 , 8(1), 137-161.
- 우현경·정현심·최나야·이순형·이강이(2009). 다문화가정 어머니의 한국어능력과 유아기 자녀의 언어발달. 『아동학회지』 , 30(3), 23-36.
- 유지현(2009). 다문화가정 아동의 의문문 이해 발달. 단국대학교 대학원 석사학위논문.
- 윤신원(2012). 아동용 설명 텍스트의 연령대별 수사 구조 연구. 가톨릭대학교 대학원 박사학위논문.
- 윤혜련(2005). ‘다시 말하기’를 통해 본 학령기 단순언어장애아동의 이야기 이해 및 산출 특성. 이화여자대학교 대학원 박사학위논문.
- 이미림(2014). 설명담화 유형에 따른 언어학습장애아동의 말하기 특성. 부산가톨릭대학교 대학원 석사학위논문.
- 이봉원(2015). 『언어치료사를 위한 한국어 문법』 . 서울: 학지사.
- 이익섭(2005). 『한국어 문법』 . 서울대학교출판부.
- 이지현(2008). 학령기 아동의 구문 발달: 대화 및 이야기과제를 중심으로. 나사렛대학교 재활복지대학원 석사학위논문.
- 이현정(2008). 담화 유형에 따른 학령기 단순언어장애 아동의 구문사용 특성: 대화와 설명담화를 중심으로. 이화여자대학교 대학원 석사학위논문.
- 이현정(2015). 학령기 단순언어장애아동의 이야기글과 설명글에서의 듣기이해. 『언어치료연구』 , 24(3), 51-62.
- 이현진·박영신·김혜리(역)(2006). 『언어발달』 . E. Hoff의 Language Development. 서울: 시그마프레스.
- 이혜연·정경희(2013). 학령기 아동의 설명담화 말하기와 쓰기 발달: 구문, 의미, 결속장치를 중심으로. 『언어치료연구』 , 22(2), 145-161.
- 임애리(2003). 10대 초반 학생의 표현 언어에서 나타난 구문 발달 양상. 연세대학교 대학원 석사학위논문.
- 임종아·황민아(2009). 이야기 다시 말하기에서 나타난 아동의 mazes 특성. 『언어청각장애연구』 , 14(1), 96-108.
- 장진아·김수진·신지영·이봉원(2008). 자발화에 나타난 구문구조 발달 양상. 『말소리연구』 , 68, 17-32.

- 정은희(2004). 농촌지역 국제결혼 가정 아동의 언어발달과 언어환경. 『언어치료연구』, 13(3), 33-52.
- 정종성(2010). 읽기장애 발생의 주요 변인으로서의 텍스트 장르에 대한 분석: 초등학교 읽기 교과서를 중심으로. 『아동교육』, 19(2), 245-257.
- 조아라(2011). 한국어 어휘 능력에 따른 다문화 가정 아동과 일반 가정 아동의 이야기 산출 및 이해 능력 비교. 이화여자대학교 대학원 석사학위논문.
- 진연선·배소영(2008). 발화수집 유형과 학년을 고려한 초등학생의 문법 능력. 『언어치료연구』, 17(2), 1-16.
- 통계청(2016). 인구동향조사. <http://kostat.go.kr>
- 하승희·설아영·소정민·배소영(2016). 자발화 분석을 통한 만 2세 한국아동의 말-언어 발달 특성. 『언어청각장애연구』, 21(1), 47-59.
- 행정자치부(2015). 2015년도 지방자치단체 외국인주민 현황. <http://www.moi.go.kr>
- 홍영주(2014). 학령기 단순언어장애 아동의 작업기억과 은유 이해능력 간의 관계. 이화여자대학교 대학원 석사학위논문.
- 황상삼·정옥란(2008). 경상도 농촌지역 다문화가정 아동들의 언어 특성 연구. 『언어청각장애연구』, 13(2), 174-192.
- 황소진(2010). 학령기 다문화가정 아동과 일반가정 아동 간의 구문표현능력 비교: 설명담화를 중심으로. 단국대학교 특수교육 대학원 석사학위논문.
- Bishop, D. V. M. & Adams, C. (1992). Comprehension problem in children with specific language impairment: Literal and inferential meaning. *Journal of Speech and Hearing Research*, 35, 119-129.
- Brown, R. (1973). *A first language: The early stages*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Crystal, D. (1996). *Rediscover grammar(2nd ed.)*. Essex, England: Longman.
- Duke, N. K. (2000). 3.6 minutes per day: The scarcity of informal texts in first grade. *Reading Research Quarterly*, 35(2), 202-224.
- Fehring, R. J. (1987). Methods to validate nursing diagnoses. *Hart and Lung*, 16(6), 625-629.
- Francis, W., & Kucera, H. (1982). *Frequency of analysis of English usage: Lexicon and grammar*. Newton, MA: Allyn & Bacon.
- Gillam, R. Pena, E., & Miller, L. (1999). Dynamic assessment of narrative and

- expository discourse. *Topics in Language Disorders*, 20, 33-47.
- Glenberg, A. M. & Langston, W. E. (1992). Comprehension of illustrated text: Pictures help to build mental models. *Journal of memory and language*, 31(2), 129-151.
- Hadley, P. A., (1998). Language sampling protocols for eliciting text-level discourse. *Language, Speech and Hearing Services in Schools*, 29, 132-147.
- Hunt, K. W. (1965). *Grammatical structures written at three grade levels*(Research Report No. 3). Champaign, IL: National Council of Teachers of English.
- Kamhi, A., & Catts, H. W. (2012). *Language and reading disabilities*(3rd ed.). Boston, MA: Pearson Education.
- Kieras, D. E., & Polson, P. G. (1985). An approach to the formal analysis of user complexity. *International Journal of Man-Machine Studies*, 22, 365-394.
- Leadholm, B. J., & Miller, J. F. (1992). *Language sample analysis: The Wisconsin guide*. Madison: Wisconsin Department of Public Instruction.
- Leonard, L. (1998). *Children with specific language impairment*. Cambridge, MA: MIT.
- Liles, Z. B. (1993). Narrative discourse in children with language disorders and children with normal language: A critical review of the literature. *Journal of Speech and Hearing Research*, 36, 868-882.
- Loban, W. (1976). *Language development: Kindergarten through grade twelve*(Research Report No. 18). Urbana, IL: National Council of Teachers of English.
- Longacre, R. E., (1983). *The grammar of discourse*. New York: Plenum.
- Marleen, F. W., & Catherine, A. M. (2013). Spoken expository discourse of children and adolescents: Retelling versus generation. *Clinical Linguistics & Phonetics*, 1-15.
- Mennen, I., & Stansfield, J. (2006). Speech and language therapy service delivery for bilingual children: A survey of three cities in Great Britain. *International Journal of Language & Communication Disorders*, 41(6), 635-652.
- Merritt, D. D., & Liler, B. Z. (1987). Story grammar ability in children with and without language disorder: Story generation, story retelling, and story

- comprehension. *Journal of Speech and Hearing Research*, 30v 539-553.
- Meyer, B. J. F., & Freedle, R. O. (1984). Effects of discourse type on recall. *American educational research journal*, 21(1), 121-143.
- Nippold, M. A., Frantz-Kaspar, M. W., Cramond, P. M., Kirk, C., Hayward-Mayhew, C., & Mackinnon, M. (2014). Conversational and Narrative Speaking in Adolescents: Examining the Use of Complex Syntax. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 57, 876-886.
- 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, 1049-1064.
- Nippold, M. A., Mansfield, T. C., & Billow, J. L., (2007). Peer Conflict Explanations in Children, Adolescents, and Adults: Examining the Development of Complex Syntax. *Journal of Speech-Language Pathology*, 16, 179-188.
- Nippold, M. A., Mansfield, T. C., Billow, J. L., & Tomblin, J. B. (2008). Expository discourse in adolescents with language impairments: Examining syntactic development. *American Journal of Speech-Language Pathology*, 17, 356-366.
- Oakhill, J., & Yuill, N. (1996). Higher order factors in comprehension disability processes and remediation. In C. Cornoldi & J. Oakhill(Eds.), *Reading comprehension difficulties* (pp. 69-92). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Owens, R. E. (2014). *Language disorders: a functional approach to assessment and intervention*. New York: Allyn and Bacon.
- Paul, R. (1981). Analyzing complex sentence development. In J. F. Miller (Ed.), *Assessing language production in children: Experimental procedures* (pp. 36-40). Baltimore: University Park Press.
- Paul, R. (2007). *Language disorders from infancy through adolescence*. St. Louis, MO: Mosby Elsevier.
- Paul, R., & Norbury, C. (2012). *Language disorders from infancy through adolescence: assessment & Intervention* (4th ed.). St. Louis, MO: Elsevier.
- Ray, M. N., & Meyer, B. J. F. (2011). Individual differences in children's knowledge

- of expository text structures: A review of literature. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 4(1), 67-82.
- Richagels, D. J., McGee, L. M., Lomax, R. G., & Sheard, C. (1987). Awareness of four text structures: Effects on recall of expository text. *Reading Research Quarterly*, 22, 177-196.
- Ripich, D. N., & Griffith, P. L. (1988). Narrative abilities of children with learning disabilities and nondisabled children: Story structure, Cohesion, and propositions. *Journal of Learning Disabilities*, 21(3), 165-173.
- Saenz, L. M., & Fuchs, L. S. (2002). Examining the reading difficulty of secondary students with learning disabilities: Expository versus narrative text. *Remedial and Special Education*, 23(1), 31-41.
- Scott, C. M., (1994). A discourse continuum for school-age students: Impact of modality and genre. In G. Wallach & K. Butler (Eds.), *Language learning disabilities in school-age children and adolescents*. 210-252. New York: Merrill.
- 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.
- Strong, C. J. (1998). *The strong Narrative Assessment Procedure*. WI: Thinking Publication.
- Ward-Lonergan, J. M. (2001, April). Curriculum-based language intervention for older children and adolescents. Paper presented at the annual convention of the California Speech-Language-Hearing Association, Monterey, CA.
- Ward-Lonergan, J. M., Liles, B. z., & Anderson, A. M. (1998). Listening comprehension and recall abilities in adolescents with language-learning disabilities and without disabilities for social studies lectures. *Journal of Learning Disabilities*, 32(3), 213-223.

Williams, J. P., Hall, K. M., & Lauer, K. D. (2004). Teaching expository text structure to young at-risk learners: Building the basics of comprehension instruction. *Exceptionality*, *12*(3), 129-144.

<부록 - 1> 아동 정보 체크리스트

1. 아동이 태어난 나라는 어디인가요? _____

2. 어머니의 출신 국가는 어디인가요? _____

3. 어머니의 교육년수는?

- 1) 초등학교 졸업 2) 중학교 졸업 3) 고등학교 졸업 4) 대학교 졸업

4. 어머니의 한국 거주 기간은?

- 1) 1-5년 2) 6-10년 3) 11-15년 4) 16년 이상

5. 어머니의 한국어 수준은?

- 1) 상 2) 중 3) 하

6. 아동에게 인지, 정서, 신경학적 문제가 있나요?

- 1) 없다 2) 있다(있다면, 구체적으로 기술해주세요)

: _____

7. 아동이 특수교육대상자인가요?

- 1) 그렇다 2) 아니다

<부록 - 2> 어휘 친숙도 조절

① 원인/결과 구조의 ‘빙하가 녹고 있다’ - 초등학교 교과서 어휘 조사 연구

번호	어휘	등급
1	가깝다	1
2	가다	1
3	가스	3
4	같다	1
5	거리	1
6	걸어가다	1
7	겨울	1
8	곤충	3
9	곳	1
10	곳곳	3
11	공기	1
12	교통	1
13	관찰하다	1
14	구름	1
15	국가	2
16	그리고	1
17	기온	2
18	길다	1
19	깨끗하다	1
20	꽃	1
21	나오다	1
22	나타나다	1
23	남해	
24	내리다	1
25	냉장고	2
26	넘치다	2
27	노력	1
28	녹다	2
29	눈	1
30	대중	3
31	더	1
32	더위	3
33	덜다	1
34	동식물	2
35	동해	
36	둘러싸다	1

번호	어휘	등급
37	등	3
38	때문	1
39	막다	1
40	만들다	1
41	많다	1
42	말하다	1
43	몸살	3
44	무엇	1
45	물고기	1
46	바다	1
47	바닷가	2
48	바닷물	2
49	밖	1
50	발생하다	3
51	방해	2
52	변화	3
53	북극	6
54	북극곰	
55	비	1
56	빙하	5
57	빠르다	1
58	빠지다	1
59	뿜다	1
60	사라지다	2
61	사람	1
62	사용	1
63	살다	1
64	생기다	1
65	수분	3
66	숲	1
67	습하다	3
68	시기	3
69	심하다	1
70	얕다	3
71	양	1
72	에어컨	3

번호	어휘	등급
73	여름	1
74	올라가다	1
75	요인	1
76	우리	3
77	우리나라	5
78	우선	3
79	원인	1
80	이러하다	2
81	이상	1
82	이용하다	1
83	이유	1
84	자동차	2
85	잡히다	3
86	전체	2
87	전자	3
88	점점	3
89	제품	3
90	좀	2
91	종류	1
92	줄어들다	1
93	줄이다	2
94	중	1
95	증발하다	1
96	지구	3
97	지키다	2
98	짧다	1
99	최근	1
100	편리하다	4
101	플러그	1
102	피다	2
103	피해	1
104	하나	3
105	현상	3

1. 원인/결과
102/105= 97.14%

② 원인/결과 구조의 ‘빙하가 녹고 있다’ - 등급별 국어 교육용 어휘

번호	어휘	등급	번호	어휘	등급	번호	어휘	등급
1	가깝다	1	37	등	3	73	여름	1
2	가다	1	38	때문	1	74	올라가다	1
3	가스	3	39	막다	1	75	요인	2
4	같다	1	40	만들다	1	76	우리	1
5	거리	1	41	많다	1	77	우리나라	1
6	걸어가다	1	42	말하다	1	78	우선	2
7	겨울	1	43	몸살	3	79	원인	3
8	곤충	3	44	무엇	1	80	이러하다	2
9	곳	1	45	물고기	1	81	이상	3
10	곳곳	3	46	바다	1	82	이용하다	1
11	공기	1	47	바닷가	2	83	이유	2
12	교통	3	48	바닷물	2	84	자동차	1
13	관찰하다	1	49	밖	1	85	잡히다	1
14	구름	1	50	발생하다	3	86	전체	2
15	국가	2	51	방해	2	87	전자	2
16	그리고	1	52	변화	3	88	점점	1
17	기온	2	53	북극	6	89	제품	2
18	길다	1	54	북극곰		90	좀	1
19	깨끗하다	1	55	비	1	91	종류	3
20	꽃	1	56	빙하	5	92	줄어들다	2
21	나오다	1	57	빠르다	1	93	줄이다	2
22	나타나다	1	58	빠지다	1	94	중	1
23	남해		59	뽑다	1	95	증발하다	3
24	내리다	1	60	사라지다	2	96	지구	2
25	냉장고	2	61	사람	1	97	지키다	1
26	넘치다	2	62	사용	1	98	짧다	1
27	노력	1	63	살다	1	99	최근	2
28	녹다	2	64	생기다	1	100	편리하다	1
29	눈	1	65	수분	3	101	플러그	3
30	대중	2	66	숲	1	102	피다	1
31	더	1	67	습하다	3	103	피해	2
32	더위	3	68	시기	3	104	하나	1
33	덥다	1	69	심하다	1	105	현상	1
34	동식물	2	70	얇다	3	2. 원인/결과 102/105= 97.14%		
35	동해		71	양	1			
36	둘러싸다	1	72	에어컨	3			

③ 비교/대조 구조의 ‘추석과 설날’ - 초등학교 교과서 어휘 조사 연구

번호	어휘	등급
1	가래떡	
2	가을	1
3	가장	1
4	가족	1
5	가지	1
6	감사하다	1
7	강강술래	3
8	같다	1
9	거두다	2
10	건강	1
11	겨울	1
12	계절	1
13	고기	1
14	고유	3
15	곡식	2
16	곱다	1
17	공통점	3
18	공휴일	4
19	과일	1
20	국	3
21	그	2
22	기념	3
23	기원	2
24	깨	3
25	꼽다	4
26	끓이다	2
27	나뉘	1
28	나라	1
29	날	1
30	납작하다	2
31	내려오다	1
32	널뛰기	1
33	넣다	1
34	년	1
35	놀이	1
36	다르다	1
37	단오	2
38	달	1
39	대표하다	2
40	덕담	
41	동안	1
42	드리다	1

번호	어휘	등급
43	듣다	1
44	따르다	1
45	떡	1
46	떡국	1
47	또	1
48	또한	4
49	뜨다	1
50	뜻	1
51	만두	1
52	많다	1
53	먹다	1
54	먼저	5
55	명절	1
56	모든	1
57	모이다	1
58	무르익다	6
59	민속놀이	1
60	민족	3
61	바치다	3
62	보다	1
63	보름달	3
64	빌다	1
65	빚다	1
66	빵아	3
67	설날	1
68	세배	2
69	소	
70	송편	2
71	수확하다	3
72	시기	2
73	시작하다	1
74	썰다	2
75	아침	1
76	알아보다	1
77	어른	1
78	여러	1
79	연날리기	2
80	옛날	1
81	오랜	1
82	오랫동안	2
83	우리	1
84	우선	2

번호	어휘	등급
85	웃놀이	1
86	음력	2
87	음식	1
88	의미	3
89	이렇게	5
90	일	1
91	전통	1
92	전하다	1
93	점	1
94	정하다	3
95	조상	1
96	주로	3
97	중	1
98	즐기다	1
99	지내다	1
100	집안	3
101	찌다	1
102	차례	1
103	차이	2
104	차이점	3
105	추석	1
106	친척	1
107	콩	1
108	크다	1
109	큰	1
110	폭	3
111	풍년	2
112	풍성하다	2
113	풍속	3
114	한	3
115	한식	
116	해	1
117	해당하다	1
118	햐쌀	5
119	햐곡식	2
120	행복	2
121	헤어지다	1
122	화목	3

3. 비교/대조
 118/122= 96.7%

④ 비교/대조 구조의 ‘추석과 설날’ - 등급별 국어 교육용 어휘

번호	어휘	등급
1	가래떡	
2	가을	1
3	가장	1
4	가족	1
5	가지	1
6	감사하다	1
7	강강술래	2
8	같다	1
9	거두다	2
10	건강	1
11	겨울	1
12	계절	1
13	고기	1
14	고유	2
15	곡식	1
16	곱다	1
17	공통점	2
18	공휴일	2
19	과일	
20	국	1
21	그	1
22	기념	2
23	기원	3
24	깨	2
25	꼽다	3
26	끓이다	1
27	나뉘	1
28	나라	1
29	날	1
30	납작하다	3
31	내려오다	1
32	널뛰기	3
33	넣다	1
34	년	1
35	놀이	1
36	다르다	1
37	단오	2
38	달	1
39	대표하다	2
40	덕담	
41	동안	1
42	드리다	1

번호	어휘	등급
43	듣다	1
44	따르다	1
45	떡	1
46	떡국	2
47	또	1
48	또한	1
49	뜨다	1
50	뜻	1
51	만두	3
52	많다	1
53	먹다	1
54	먼저	1
55	명절	2
56	모든	1
57	모이다	1
58	무르익다	3
59	민속놀이	3
60	민족	1
61	바치다	2
62	보다	1
63	보름달	2
64	빌다	1
65	빚다	2
66	빵아	2
67	설날	1
68	세배	2
69	소	
70	송편	2
71	수확하다	3
72	시기	2
73	시작하다	1
74	썰다	2
75	아침	1
76	알아보다	1
77	어른	1
78	여러	1
79	연날리기	2
80	옛날	1
81	오랜	1
82	오랫동안	2
83	우리	1
84	우선	1

번호	어휘	등급
85	웃놀이	2
86	음력	2
87	음식	1
88	의미	1
89	이렇게	1
90	일	1
91	전통	2
92	전하다	1
93	점	1
94	정하다	3
95	조상	1
96	주로	1
97	중	1
98	즐기다	1
99	지내다	1
100	집안	1
101	찌다	2
102	차례	1
103	차이	2
104	차이점	2
105	추석	2
106	친척	2
107	콩	1
108	크다	1
109	큰	1
110	폭	2
111	풍년	3
112	풍성하다	
113	풍속	
114	한	1
115	한식	
116	해	2
117	해당하다	2
118	햐쌀	3
119	햐곡식	3
120	행복	1
121	헤어지다	1
122	화목	3

4. 비교/대조
 115/122= 94.2%

<부록 - 3> 연구 과제 그림

원인/결과 '빙하가 녹고 있다' 그림 자료



비교/대조 구조의 ‘추석과 설날’ 그림 자료



<부록 - 4> 연구 과제 전문

원인/결과 구조의 ‘빙하가 녹고 있다’ 글

북극의 빙하가 점점 녹고 있습니다. 그 결과, 북극곰이 살 곳이 줄어들고 있습니다. 최근 지구촌 곳곳에서 비나 눈이 많이 오거나 심하게 더운 것과 같은 이상 현상이 나타나고 있습니다. 이러한 현상들이 나타나는 이유는 지구온난화가 심해지고 있기 때문입니다. 지구온난화란 지구를 둘러싸고 있는 공기 중에 가스가 많아져서 지구의 기온이 빠르게 올라가는 현상을 말합니다. 그렇다면 지구온난화가 발생하는 이유는 무엇일까요? 우선 좀 더 편리하게 살기 위해 만들어진 자동차에서 가스가 발생하여 지구의 공기가 오염되기 때문입니다. 공기오염은 지구의 열이 밖으로 빠져 나가는 것을 방해합니다. 또한 에어컨이나 냉장고에서 나온 가스도 원인 중 하나입니다. 그리고 오염을 깨끗하게 할 수 있는 숲이 점점 사라져 가고 있는 것도 원인입니다. 이러한 원인들로 인해 지구온난화 현상이 발생하고, 그 결과 지구의 기온이 올라가서 빙하가 녹게 됩니다. 빙하가 녹으면 바닷물의 양이 많아집니다. 바다 근처에 사는 사람들은 바닷물이 넘쳐서 많은 피해를 입을 수 있습니다. 또한 수분이 증발하는 양이 많아져서 구름이 많이 생기고, 비가 많이 내리게 됩니다. 이러한 이유로 지구 전체가 온실처럼 덥고 습하게 됩니다. 지구온난화 때문에 빙하가 녹으면서 이상 현상이 나타나고 있습니다. 꽃이 피는 시기가 빨라지고 곤충이나 동식물의 살 곳이 변하고 있습니다. 지구 곳곳의 사람들도 지구온난화로 인한 이상 현상으로 몸살을 앓고 있습니다. 우리나라에서는 겨울이 짧아지고 여름이 길어져서 심한 더위가 자주 나타나고 있습니다. 그리고 바닷물의 양이 많아지고, 물고기가 잡히는 위치가 변하는 일이 관찰되고 있습니다. 이러한 지구온난화를 막기 위해서는 가까운 거리는 걸어가거나 대중교통을 이용해야 합니다. 또한 전자제품을 사용하지 않을 때는 플러그를 뽑아두는 노력을 해야 합니다.

비교/대조 구조의 ‘추석과 설날’ 글

명절은 계절에 따라 의미 있는 날을 정해놓고 기념하는 날입니다. 오랜 옛날부터 우리나라에 전해져 내려오는 명절은 설날, 한식, 단오, 추석 등이 있습니다. 그 중에서 가장 큰 명절이라면 설날과 추석을 꼽을 수 있습니다. 설날과 추석은 같은 점과 다른 점이 많습니다. 먼저 설날과 추석의 차이점에 대해 알아보시다. 설날과 추석은 시기, 음식, 풍속 등에서 차이가 있습니다. 시기적으로 설날은 음력 1월 1일로 한 해가 시작되는 날을 기념하는 날이며 계절로는 겨울에 해당합니다. 그에 비해 추석은 음력 8월 15일로 일 년 중 가장 큰 보름달이 뜨는 날이며 계절로는 가을에 해당합니다. 그리고 설날과 추석은 주로 먹는 음식도 차이가 있습니다. 설날의 대표적인 음식은 떡국입니다. 가래떡을 납작하게 썰어서 고깃국에 넣고 푹 끓여 설날 아침에 모든 가족이 모여 나눠 먹는 음식입니다. 이와 대조적으로 추석을 대표하는 음식은 송편입니다. 그 해에 거둔 햅쌀을 곱게 빻아 콩이나 깨 등으로 소를 넣어 만두처럼 빚어서 찐 떡이 송편입니다. 또, 명절을 기념하거나 즐기는 풍속도 다릅니다. 설날은 집안의 어른들께 세배를 드리고 어른들의 덕담을 듣는 날입니다. 설날에는 한 해의 풍년을 기원하는 연날리기, 윷놀이, 널뛰기와 같은 민속놀이를 즐깁니다. 반대로 추석은 곡식이 무르익는 시기에 풍년에 대한 감사의 뜻으로 그 해에 수확한 햇과일과 햇곡식을 조상님들께 바치는 날입니다. 추석에는 달을 보고 가족의 화목과 건강, 행복을 빌고 강강술래 등의 민속놀이를 즐깁니다. 그런데 설날과 추석은 차이점뿐만 아니라 공통점도 있습니다. 설날과 추석은 다른 공휴일과 달리 공휴일이 3일이라는 점이 같습니다. 또한 우리 민족 고유의 전통 명절로 조상님들께 음식을 차려놓고 차례를 지낸다는 점도 같습니다. 그리고 오랫동안 헤어져 있던 가족들이 모여 음식을 나눠 먹고 여러 가지 놀이를 함께 즐긴다는 것도 같습니다.

<부록 - 5> 전사 및 발화 구분 기준

1. 기본적으로 하나의 문장을 한 발화로 구분한다.
2. 두드러지는 억양의 변화, 내용의 전환, 휴지가 있을 때는 발화를 나눈다.
3. 대상자가 스스로 수정하거나 반복한 경우에는 들려준 이야기 정보에 가까운 쪽을 하나의 발화로 분석하여 사용하고 수정 전 정보는 괄호 안에 넣어 분석에서 제외한다.
4. 대상자의 발화에서 ‘-고, -가지구, -서’의 연결어미를 한 발화에서 여러 번 사용하는 경우 구문 분석에서 아동을 과대평가할 수 있다. 분석 시에는 두 번째까지만 인정하고 나머지 발화는 괄호 안에 넣어 분석에서 제외한다.
4. 발화 대화 잇기 상의 빈번한 ‘어’는 한 발화로 간주하지 않는다. 단 긍정의 반응으로 쓰인 경우에는 한 발화로 인정할 수 있다.
5. 노래하기, 숫자세기 등과 같이 외워진 자동구어는 발화로 구분하지 않고 자료전체를 괄호 안에 넣어 분석에서 제외한다. 그러나 발화 속에 이러한 자동구어가 내포되어 있을 경우에는 하나의 낱말로 보고 분석에 포함한다.

배소영(2016)의 분석 기준에 기초하여 재구성하였다.

<부록-6> 아동이 산출한 발화의 예

<다문화가정의 언어발달지연아동>

북극곰이 인간들 때문에 너무 더워서 얼음들이 다 녹았습니다. 그래서 지구가 오염이 될 것 같습니다. 가스 때문에 지구가 조금씩 오염됩니다. 에어컨 가스와 자동차 매연하고 숲 깎는 냄새 때문에 지구가 더 오염되고 있었습니다. 그래서 북극은 얼음이 다 녹고 있어서 북극곰이 사는 집들이 다 녹았습니다. 그래서 너무 더워서 배들이 다 없어지고, 파도 나왔습니다. 겨울은 너무 짧아서, 북극곰들이 겨울에는 좋은데 다음에는 엄청 덥습니다. 사람들이 수박들을 먹고 선풍기에 바람을 쐬고 있었습니다. 사람들이 학교에 못 가서 엄청나게 울고 있었습니다.

<다문화가정의 정상언어발달아동>

빙하가 녹아가지고 북극곰이 살 곳이 별로 없어졌어요. 요즘에 심하게 덥거나 비가 많이 오거나 눈이 많이 오는 현상이 나타난데요. 지구 온도가 갑자기 높아진데요. 학교를 편리하게 가는 자동차나 그런 게 가스 때문에 먹는 생물이 사라지고 그랬어요. 빙하가 많이 녹으면서 물이 많이 많이 온데요. 물 가까운데 사는 사람들은 물이 넘쳐서 위험하데요. 꽃이 필 시기가 아닌데 꽃이 핀데요. 갑자기 더워져가지고 겨울이 짧아지고 여름이 길어졌어요.

<비다문화가정의 정상언어발달아동>

빙하가 점점 녹아내려 북극곰이 살기가 어렵습니다. 그리고 지구에는 비 또는 구름 그리고 햇빛이 쨍합니다. 지구 주변에 있는 공기가 빠지면서 습도가 올라갑니다. 그 원인은 사람들이 가까운 곳도 차로 가거나 덥다고 에어컨을 많이 키거나 냉장고를 그런 걸 많이 하고 나무를 많이 베었기 때문입니다. 빙하가 녹아서 북극곰들이 살기 힘듭니다. 그래서 쓰나미가 몰려오면서 배들이나 그런 것들도 같이 떠밀려 오면서 집들이 붕괴될 수가 있습니다. 하늘에서 눈이 많이 내려옵니다. 그래서 많이 덥고 지구의 물고기나 오징어들이 잡히는 곳도 변화가 됩니다. 가까운 곳은 걸어가고 너무 먼 곳은 차 타고 갑니다.

<부록 - 7> T-unit 분석 기준

1. 종속절을 포함하는 주절을 하나의 T-unit으로 분석한다.
2. 한국어의 특성상 구절의 표층 구조에서 의미적으로 허용이 가능하게 주어가 생략된 경우는 하나의 T-unit으로 인정한다.
3. 주어가 다르고 나열(고, 며), 선택(든지, 거나), 대조(지만, 는데) 등의 대등적 연결어미를 사용하며, 선행절과 후행절이 의미적으로 대등한 경우 T-unit을 분리한다.
4. 대등적 연결어미를 사용하였더라도 선행절과 후행절이 의미적으로 대등하지 않은 경우는 하나의 T-unit으로 본다.
5. 하나의 주어에 여러 개의 서술어가 시간이나 상황적 순서로 연결되거나 순서 없이 대등적으로 이어진 경우 하나의 T-unit으로 분석한다.
6. 종속적 연결어미가 반복되어 단순히 나열된 경우 종속적 연결어미를 사용하였더라도 T-unit을 분리한다.
7. 하나의 단문에 관형절, 명사절, 부사절 등의 종속절이 포함된 T-unit은 하나의 T-unit으로 분석한다.
8. 조사 및 명사 등을 부적절하게 사용한 경우라도 의미 전달이 가능하면 하나의 T-unit으로 인정한다.
9. 다음의 경우는 분석에서 제외한다.
 - 1) 일반적인 설명이나 질문으로 이루어진 T-unit
 - 2) 동일한 내용으로 반복된 T-unit
 - 3) 설명이 부족하거나 구문의 오류가 심해서 의미를 알 수 없는 내용의 T-unit

권유진·진연선·배소영(2018), Paul(2007)의 분석 기준에 기초하여 재구성하였다.

<부록 - 8> 형태소 분석 기준

1. 조사나 어미는 하나의 문법 형태소로 간주하여 분절한다.
2. 주격조사를 겹쳐서 사용하는 경우 오류로 중복해서 말한 것은 괄호로 처리하며 분석에서 제외한다.
3. 형태소가 여러 개 포함된 낱말을 사용해도 아동이 처음부터 하나의 낱말로 습득하였다고 추정될 경우에는 하나의 형태소로 취급한다.
4. 매개모음이나 음절은 개별적인 형태소로 분절하지 않는다.
5. 종결어미 '-어/아'는 형태소로 인정한다. 단, 이들이 축약된 상태에서 생산적으로 사용되지 않거나, 연결어미로 사용될 경우에는 분절하지 않는다.
6. 연결어미 가운데 '-야 돼', '-지 마'의 경우, '-야'나 '-지'는 형태소로 분절한다.
7. 높임을 나타내는 '요'의 경우 한 발화에서 여러 번 나타나더라도 한 발화 당 한 번만 분절한다. '요'는 대화자인식의 문제이지 개별 낱말에 대한 문법능력이라고 보지 않기 때문이다. 그러므로 '요'를 많이 사용한 경우, MLT-m 해석 시 주의한다. 높임 '-시'의 경우에도 생산적인 사용이 없는 한 분절하지 않는다.
8. 피동, 사동 접사의 경우 아동이 한 발화자료 내에서 창의적으로 사용하는 증거가 있을 때에 한해 분절한다.
9. 과거시제는 'ㅆ', 보조조사는 '은', 목적격조사는 '를', 관형형어미는 '는'과 같은 특정 형태소들은 이형태를 인정하지 않고 대표형으로 코딩한다.
10. 문법형태소가 과잉 일반화되어 사용되었거나, 변이형 상의 실수가 있을 경우에는 문법형태소로 인정하되 과잉해서 분절하지 않는다.
11. '많이', '깨끗이', '빨리', '같이'와 같은 부사는 부사형 전성어미를 인정하지 않고, 덩어리로 취급한다.
12. '노란'과 같은 관형어는 관형형 전성어미를 인정하지 않고, 덩어리로 취급한다.
13. 불규칙 용언의 경우 기본형을 둘로 취급할 수 있다.
14. 줄임말의 경우 각 어휘의 개별적인 사용이 관찰되지 않을 경우 하나의 형태소로 분류한다.

김영태(2014), 배소영(2016)의 분석 기준에 기초하여 재구성하였다.

<부록 - 9> 종속절 분석 기준

종속절에는 명사절, 관형사절, 부사절이 있다. 종속절이란 1개의 서술어와 주어, 목적어, 보어, 조사를 사용한 부사어 등 필수적인 논항을 포함하는 단위로 주절에서 하나의 성분절로 사용되는 절을 의미한다.

1. 명사절

명사절은 문장 안에서 하나의 절 전체가 명사처럼 쓰이는 것으로 주어, 목적어, 보어, 부사어 등의 다양한 문장성분으로 쓰일 수 있다. 명사절은 명사형 전성어미 ‘-기’나 ‘-ㅁ/음’, ‘것’ 등에 의해 만들어진다.

2. 관형절

관형절은 문장 안에서 하나의 절 전체가 관형사처럼 쓰이는 것이다. 관형절은 관형사형 전성어미 ‘-(으)ㄴ, -는, -(으)ㄹ, -던’에 의해 만들어진다.

3. 부사절

문장 안에서 하나의 절 전체가 부사처럼 쓰이는 것이다. 서술어를 수식하는 역할을 하며, 명사절이나 관형사절보다 종류가 많고 복잡하다.

- 1) 시간: -으며/며, -고, -아서/어서, -자/자마자, -다가
- 2) 이유: -으니/니, -아서/어서, -으므로/므로, -느라고
- 3) 조건: -으면/면, -거든, -아야/야, -던들
- 4) 목적: -으려고/려고, -고자, -으러/러, -도록, -게
- 5) 양보: -아도/어도, -더라도, -은들/ㄴ들, -을망정/ㄹ망정
- 6) 상황: -는데, -지만
- 7) 기타: -듯이, -을수록/ㄹ수록

이익섭(2005), 이봉원(2015)의 내용에 기초하여 재구성하였다.