



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](#)

2019년 2월

석사학위논문

초등학교 1-4학년 다문화가정아동의 연결어미 형태인식 특성

조선대학교 대학원

언어치료학과

심 승 은

초등학교 1-4학년 다문화가정아동의 연결어미 형태인식 특성

Morphological awareness of connective endings
in first through fourth grade children
from culturally diverse families

2019년 2월 25일

조선대학교 대학원

언어치료학과

심 승 은

초등학교 1-4학년 다문화가정아동의 연결어미 형태인식 특성

지도교수 정 부 자

이 논문을 언어병리학 석사학위신청 논문으로 제출함

2018년 10월

조선대학교 대학원

언어치료학과

심 승 은

심승은의 석사학위논문을 인준함

위원장 조선대학교 교수 표화영 (인)

위 원 조선대학교 교수 정부자 (인)

위 원 조선대학교 교수 윤희진 (인)

2018년 11월

조선대학교 대학원

목 차

<ABSTRACT>

I. 서론	1
1. 연구의 필요성 및 목적	1
2. 연구문제	4
3. 용어의 정의	4
II. 이론적 배경	6
1. 형태인식	6
가. 형태인식의 정의	6
나. 형태인식의 발달	7
다. 형태인식과 읽기, 어휘의 관계	8
라. 형태인식과 연결어미	11
2. 다문화가정 아동의 특성	14
가. 다문화가정의 정의 및 일반적 특성	14
나. 다문화가정아동의 언어적 특성	15
다. 다문화가정의 연결어미 형태인식	18
III. 연구 방법	20
1. 연구 대상	20
가. 비다문화가정 정상언어아동	20
나. 다문화가정 정상언어아동	21
다. 다문화가정 언어발달지연아동	21

2. 검사도구	22
가. 한국 비언어 지능검사	22
나. 수용·표현 어휘력검사	23
3. 연구도구	21
가. 연결어미 의미관계와 연결어미의 선정	23
나. 검사형식 선정	24
다. 어휘 및 문항 선정	24
라. 내용타당도	25
마. 검사도구 제작	27
4. 연구 절차	28
가. 자료 수집	28
나. 검사 절차	28
다. 통계 처리	29
라. 신뢰도	29
IV. 연구 결과	31
V. 논의 및 결론	36
참고문헌	45
부록	52

표 목 차

<표 - 1> 연구 대상 아동의 정보	22
<표 - 2> 연결어미 형태인식에 사용된 연결어미	24
<표 - 3> 연결어미 형태인식검사 본 문항 예	26
<표 - 4> 저학년의 집단 간 연결어미 형태인식 평균과 표준편차	31
<표 - 5> 저학년의 집단 간 연결어미 형태인식 분산분석 결과	32
<표 - 6> 저학년의 집단 간 연결어미 형태인식의 사후검정 결과	32
<표 - 7> 중학년의 집단 간 연결어미 형태인식 평균과 표준편차	32
<표 - 8> 중학년의 집단 간 연결어미 형태인식 분산분석 결과	33
<표 - 9> 중학년의 집단 간 연결어미 형태인식의 사후검정 결과	33
<표 - 10> 각 집단의 전체학년 연결어미 형태인식 평균과 표준편차	34
<표 - 11> 세 집단 간 연결어미 형태인식 분산분석 결과	34
<표 - 12> 전체학년의 집단 간 연결어미 형태인식의 사후검정 결과	35
<표 - 13> 각 집단 내 연결어미 형태인식의 학년 별 차이에 대한 검정 결과	35

그림 목 차

<그림 - 1> 연결어미 형태인식검사 PPT 화면 예 32

부 록 목 차

<부록 - 1> 연결어미 형태인식검사 51

ABSTRACT

Morphological awareness of connective endings in first through fourth grade children from culturally diverse families

Shim, Seoung-Eun

Advisor : Chung, Bhu Ja

Department of Speech-Language Pathology
Graduate School of Chosun University

Recently, the rapid increase in domestic multicultural population is leading to apprehension that there is a lack of proper language stimuli for children from multicultural families, and a growing necessity of proper evaluation and intervention. Accordingly, active related studies are in progress.

This study is intended to examine morphological awareness of connective endings, which are specially important morphemes in Korean language, in three groups: typical children from culturally diverse families(TCD), language impaired children from culturally diverse families(LCD), and typical children from non-culturally diverse families(TND). Morphological awareness is one of metalinguistic skills to think of and be aware of morphemes consciously and control morphemic structures. Morphological awareness is regarded as a crucial element to evaluate and intervene in linguistic and reading abilities of school-age children. This study is, therefore, focused on investigating morphological awareness of connective endings in the three groups of lower graders(1st and 2nd grades) and middle graders(3rd and 4th grades), who don't have cognitive difficulties, but have different cultural backgrounds and linguistic abilities. This is to understand the differences in morphological awareness of connective endings depending on multicultural backgrounds or linguistic skills, and the developmental changes in

morphological awareness of connective endings depending on grades.

The research questions are as follows :

- A. What are the differences in morphological awareness of connective endings among the TND group, the TCD group, and the LCD group depending on linguistic skills and cultural backgrounds of families?
- B. What are the differences in morphological awareness of connective endings between lower graders(1st and 2nd grades) and middle graders(3rd and 4th grades) of each group?

This study targeted a total of 78 children: 29 typical children from culturally diverse families(14 lower graders and 15 middle graders), 20 language impaired children from culturally diverse families(10 lower graders and 10 middle graders), and 29 typical children from non-culturally diverse families(14 lower graders and 15 middle graders).

Nonverbal intelligence of all the subjects was 80 or above that is in the normal range and they had no visual, hearing, neurological, and emotional disorders. The subjects were placed in a delayed language development group and a normal language group, based on receptive vocabulary capabilities.

The morphological awareness test of connective endings used in this study was to transform the verbs given to suit sentences, using connective endings. This test contains 13 semantic relations of connective endings and total 65 questions and had its content validity verified. For the test, children were asked to watch the PPT screen and listen recorded files.

The study finding showed that the TCD group of lower graders had significantly lower morphological awareness than the TND group, even though receptive vocabulary was controlled. But there was no significant difference between the groups of middle graders. Also, the LCD group of both lower and middle graders had significantly lower morphological awareness of connective endings than the TND group. This means that although multicultural backgrounds influenced

morphological awareness of connective endings when they were in the lower grades, vocabulary, as a linguistic factor, had bigger influence than multicultural backgrounds in the middle and higher grades.

In addition, morphological awareness of connective endings significantly increased in all the three groups, as they advanced into higher grades. This demonstrates apart from the influence of the vocabulary level or multicultural backgrounds, children's morphological awareness of connective endings improved more significantly, as they moved to higher grades. In conclusion, judging from this result, it is supposed that morphological awareness of connective endings is influenced by several factors, such as growth of linguistic skills, improved understanding of tasks, and improved reading abilities.

I. 서 론

1. 연구의 필요성 및 목적

1990년대 중반 이후 외국인 노동자의 유입과 국제결혼의 비율이 증가하면서 우리나라는 다양한 민족이 함께 살아가는 다문화사회로 나아가고 있다. 행정안전부(2015)의 다문화가족 인구조사에서 우리나라 결혼이민자의 수는 2007년 142,015명에서 2015년 305,446명으로 꾸준한 증가를 보이고 있다. 이와 함께 다문화가정의 자녀들 또한 함께 증가하였는데, 만 18세 이하의 다문화가정 아동은 2007년 44,258명에서 2015년 11월 197,550명으로 약 4.5배 증가하였다(행정안전부, 2015).

학령기 다문화가정 아동이 증가함에 따라 다문화가정 아동들이 경험하는 여러 어려움과 문제가 사회적인 관심사로 대두되고 있다. 특히, 우리나라 다문화가정 아동은 학령기에 접어들면서 학업 상의 문제와 높은 중도탈락률을 보이고 있는데, 언어적 어려움이 중요한 원인으로 고려되고 있다(김유리·이현정, 2016). 이는 다문화가정 아동의 경우 서로 다른 문화권의 영향이나 외국인 어머니의 부족한 한국어기술이 또래수준의 유창한 의사소통 기술을 발달시키는 데 불리한 환경으로 작용할 수 있기 때문이다(송은주, 2009). 어떠한 이유로든 아동이 언어적 어려움을 경험하는 경우 학습문제뿐 아니라 또래집단으로부터의 소외나 자신감 부족으로 인한 정서적 문제 등과 같은 이차적이고 부정적인 결과도 나타날 수 있다(정은희·김태강·박윤, 2012).

학령전기 다문화가정 아동들을 대상으로 한 연구들에서는 대부분 일관되게 그들의 언어능력이 비다문화가정 아동들에 비해 저조한 수행을 보인다고 보고하였다(강금화·황보명, 2010; 김경미, 2008; 김영란·김영태, 2011; 박세희, 2015; 정은희, 2004; 황상심·정옥란, 2008b). 그러나 학령기 다문화가정 아동들을 대상으로 언어능력을 탐색한 연구들은 다양한 견해를 보이고 있다. 예를 들어 김나영(2009)은 초등학교 저학년의 다문화가정 아동이 학령기가 되어도 문법형태소를 사용할 때 비다문화가정 아동에 비해 더 빈번한 오류를 보인다고 밝히며 그에 대한 중재의 필요성을 제시하였다. 반면에, 안성우·신영주(2008)는 다문화가정 아동의 음운인식능력이 연령이 증가함에 따라 비다문화가정 아동과 차이를 나타내지 않는다고 보고하였다. 권미지(2009) 또한 1-3학년 다문화가정 아동의 음운처리과정과 같은 상위언어능력이 학년이 올라가게 되면 비다문화가

정 아동들과의 수행점수가 통계적으로 차이가 나지 않게 된다고 보고한 바 있다.

학령기 다문화가정 아동들에 대한 연구는 학령전기에 비해 상대적으로 부족하고, 특히 상위언어능력에 대한 연구는 미미한데 그마저 음운인식관련 능력에 대한 연구들로 국한되어 있는 편이다. 그렇기 때문에 그들의 문화적 배경이라는 요소가 다양한 언어 영역에서 학령기 아동의 언어발달에 어느 정도 영향을 미치는지에 관한 연구가 매우 필요한 실정이다.

학령기에 접어들면 아동의 상위언어능력(metalinguistic skill)이 본격적으로 발달한다. 상위언어능력 중 하나인 형태인식(morphological awareness)은 형태소에 대해 의식적으로 생각하고, 인식하며, 그 구조를 조작하는 능력을 말한다(Carlisle, 1995). 형태인식에 관하여 지금까지는 읽기능력과의 관련성에 초점을 맞춘 연구들이 많이 이루어져 왔으나(김가은, 2015; 정경희, 2014; Carlisle, 1995; Nagy & Anderson, 1999), 최근에는 형태인식과 언어능력의 관련성에 대한 연구들도 증가하고 있으며, 형태인식이 의미단위 수준에서 조작이 이루어지는 능력이라는 측면에서 읽기능력뿐 아니라 어휘와도 밀접한 관련성이 있는 것으로 지적되어 왔다(Bower & Kirby, 2010; Carlisle, 2000; Gibson & Wolter, 2015; Kieffer & Lesaux, 2008; Nagy, Berninger, Abbott, Vaughn, & Vermeulen, 2003; Nagy, Berninger, & Abbott, 2006). 형태론적으로 복잡한 어휘를 접하게 되면 아동은 형태인식능력을 바탕으로 어휘의 기본적 의미와 이미 알고 있는 문법형태소의 의미를 반영하여 의미를 추론할 수 있기 때문이다(Anglin, 1993; Nagy & Anderson, 1984). Nagy et al.(2003)은 읽기 어려움을 가진 2학년과 4년을 대상으로 읽기 및 쓰기와 형태인식, 철자지식, 구어 어휘, 음운인식에 대한 관련성을 살펴본 바 있는데, 그 결과 형태인식은 다른 모든 구성요소보다 어휘와 같은 언어적 요소와 깊은 관련이 있는 것으로 나타났다. 이러한 관련성은 국외의 다문화가정 아동들에게도 나타났다. Zhang, Koda, & Leong(2016)은 말레이시아어와 영어를 사용하는 3학년 학생들을 대상으로 한 연구에서 두 언어 모두 형태인식이 언어적 추론능력을 유의하게 예측하였으며, 기여도 또한 시간이 지남에 따라 높아진 것을 보고하였다. 반면 언어적 어려움이 전제되는 다문화가정배경 아동집단이나 언어장애 아동집단을 대상으로 실시한 국내의 형태인식 연구는 아직 미비한 수준이다.

형태인식의 발달은 형태소의 종류에 따라서도 다른 양상을 보인다. 형태인식에 관한 국내외의 선행연구들은 주로 굴절어 보다는 복합어와 파생어의 형태인식능력을 살펴본 바 있다(김기예, 2012; 김은하, 2015; 정경희, 2014, Anglin, 1993; Carlisle, 2000; Jones, 1991). 그러나 영어와 달리 한국어는 교착어(agglutinative language)로서 조사, 어미,

접사 등 여러 종류의 문법형태소가 사용되므로 다양한 문법형태소의 형태인식 특성에 대한 연구가 필요하다. 한국어의 문법형태소는 크게 조사와 어미로 나눌 수 있는 데 그중 연결어미는 그 수가 매우 많고 의미도 다양하여 아동이 언어를 습득하고 유창하게 표현하는 데 있어 매우 중요한 문법적 요소이다(김지숙, 2011; 서희선·이승환, 1999). 게다가 연결어미는 연령이 증가함에 따라 새로운 의미관계와 형태가 출현하며 그 목록이 다양해지고 복잡해지기 때문에(정부자, 2013) 연령이 낮은 아동뿐 아니라 연령이 높은 학령기 아동을 대상으로 연구가 진행될 필요가 있다.

위 선행연구들을 바탕으로 본 연구에서는 인지적인 어려움이 없는 저학년(1-2학년)과 중학년(3-4학년)의 비다문화가정 정상언어 아동, 다문화가정 정상언어 아동, 그리고 다문화가정 언어발달지연 아동을 대상으로 연결어미 형태인식 특성을 살펴봄으로써 연결어미 형태인식능력이 다문화배경이나 언어능력에 따라 어떠한 차이를 보이는지, 학년에 따라 연결어미 형태인식능력이 어떠한 발달적 변화를 보이는지 살펴보고자 한다. 그리하여 본 연구를 통해 연결어미 형태인식에 대한 각 집단의 학년별 특성의 기초 자료를 제공하며, 어려움을 보이는 아동들을 위해 연결어미 형태인식의 조기평가 및 중재계획을 세우는 데 있어 유용한 정보를 제공하고자 한다.

2. 연구 문제

본 연구는 초등학교 저학년과 중학년의 비다문화가정 정상언어 아동, 다문화가정 정상언어 아동, 그리고 다문화가정 언어발달지연 아동을 대상으로 연결어미 형태인식 과제를 실시하여 집단에 따른 형태인식 능력과 집단 내에서 학년에 따른 연결어미 형태인식능력의 차이를 살펴보고자 하였다. 구체적인 연구문제는 다음과 같다.

- 가. 비다문화가정 정상언어 아동, 다문화가정 정상언어 아동, 그리고 다문화가정 언어 발달지연 아동 집단의 연결어미 형태인식능력은 집단 간에 어떠한 차이를 보이는가?
- 나. 각 집단 내 연결어미 형태인식능력은 저학년(1, 2학년)과 중학년(3, 4학년) 간에 어떠한 차이를 보이는가?

3. 용어의 정의

가. 다문화가정 아동

다문화가정이란 우리나라 가정 중 다른 민족이나 다른 문화적 배경을 갖는 사람들로 구성된 가정으로(김은하, 2015) 국제결혼가정, 이주노동자 간 결혼으로 인한 외국인 이주노동자가정, 그리고 새터민 가정의 세 가지 유형으로 분류된다(김경미, 2008). 본 연구에서는 ‘다문화가정 아동’을 결혼으로 인하여 한국으로 이주한 외국인 어머니와 한국인 아버지를 두며, 주언어로 한국어를 사용하는 국제결혼가정의 자녀로 한정하였다.

나. 연결어미 형태인식

형태인식이란 언어의 구조적 속성에 대해 고찰하고 조작하는 상위언어능력으로(Ball, 1993) 의미론적 정보를 표상하는 최소 단위인 형태소를 의식적으로 생각하고, 조작하며, 형태소의 결합으로 이루어진 규칙을 적용하는 능력이다(정경희, 2014). 즉, 단어를 형태소 단위로 나누고 합할 수 있는 능력을 말한다(김가은, 2015). 본 연구에서 ‘연결어미 형태인식’은 예를 들어 ‘가다’라는 단어를 보고 문장의 의미에 맞게 형태소를 조작

하여 ‘가서’, ‘가면서’, ‘가지만’ 등의 연결어미를 적절하게 이어서 활용하는 능력을 말한다.

다. 연결어미

연결어미는 문장을 논리적으로 연결하고, 말과 글의 통일성을 부여하는 역할을 하는데, 그 수가 많기 때문에 오류 발생 또한 많은 문법범주이다. 따라서 한국어에서 연결어미는 의미, 문법, 오류 연구에서 매우 중요한 문법요소로 다루어지고 있다. 교과서에 설명하고 있는 학교 문법에 따르면 연결어미는 대등적, 종속적, 보조적 연결어미로 나눌 수 있는데, 문장을 대등적으로 연결하는 ‘-고, -면서, -든지’와 같은 어미들을 대등적 연결어미로, 앞의 문장을 뒤의 문장에 종속적인 관계로 연결하는 기능을 가진 ‘-고, -게, -지’ 등을 종속적 연결어미로 분류한다. 또한 보조용언을 본용언에 이어주는 기능을 하는 ‘-어, -고, -게’ 등을 보조적 연결어미라고 한다. 그러나 이러한 분류는 상호간의 경계를 나누는 것이 모호해 많은 연구에서는 대등, 종속, 보조적 연결어미가 아닌 의미관계에 따라 분류하여 사용하기도 한다(윤평현, 1989). 이처럼 연결어미는 연구들마다 그 분류가 다양한데 본 연구에서는 상세한 분류를 위하여 ‘계기, 동시, 대립, 이유·원인, 조건, 목적, 부정, 보조(-고), 결과, 선택, 전환, 설명·배경, 양보’의 13개의 연결어미 의미관계를 사용하였다.

II. 이론적 배경

1. 형태인식

가. 형태인식의 정의

아동이 학령기에 이르면 한 언어체계에 대한 의미, 문법, 화용, 음운 등과 같은 기본적인 언어구조 및 쓰임을 넘어서는 상위언어능력이 본격적으로 발달한다. 상위언어능력이란 언어에 대해 생각하고 분석, 판단하여 표현하는 능력으로 언어의 성격과 특성을 의식적으로 반영하고 조작하는 능력이다(Van Kleeck, 1982). 이러한 상위언어능력을 바탕으로 아동은 현재 이루어지는 맥락(context)에서부터 점차 시공간을 초월하여 자신이 직접 보지 못하는 개념에 대해서도 생각하는 탈맥락적(decontextualized) 의사소통을 하게 된다(김미배, 2014). 최근 이루어진 많은 연구들에서는 상위언어능력을 학령기 아동의 언어 및 읽기능력을 평가하거나 중재하는 데에 중요한 요소의 하나로 포함하고 있다(윤효진, 2016; 장종윤·정미란·황민아, 2014; 정경희, 2014). 그중 형태인식(morphological awareness)은 단어수준의 언어구조에 초점을 맞춘 상위언어인식의 한 유형으로, 형태소에 대해 의식적으로 생각하고, 인식하며, 그 구조를 조작하는 능력을 말한다(정부자, 2015; Carlisle, 1995). 또한 형태인식은 기본형의 단어에 접미사나 어미를 결합시키고, 독자는 이러한 과정을 보고 배운 뒤 익숙하지 않은 단어의 의미와 발음까지 유추할 수 있는 과정이라고도 할 수 있다(Green, 2009). 여기서 형태소(morpheme)란 의미를 지닌 가장 작은 단위로(국립국어원, 2017), 단어를 분석할 때 더 이상 나눌 수 없는 가장 작은 요소(황화상, 2013)를 의미한다. 언어마다 형태소의 유형과 특성은 다양하지만 어떤 언어에서나 어휘를 이루고 처리하는 데에 있어 형태소의 역할은 매우 중요하다. 한국어에서 형태소는 의미에 따라 어휘형태소와 문법형태소로 나눌 수 있는데, 어휘형태소는 일반적으로 명사나 대명사 등 혼자서도 쓰일 수 있는 자립형태소를 말하며, 문법형태소는 각 형태소에 구체적인 의미는 없고 문법적인 의미만 있는 것으로 한국어에서는 주로 조사나 본 연구에서 다루는 연결어미가 이에 해당한다.

나. 형태인식의 발달

형태인식이 어휘나 읽기능력과 같은 언어발달에 기초한 여러 영역과 관련이 있음을 고려할 때(Bower & Kirby, 2010; Carlisle, 2000; Kieffer & Lesaux, 2008; Nagy et al., 2003; Nagy et al., 2006), 형태인식의 발달에 대한 이해는 반드시 탐색되어야 할 영역이다(Lam & Sheng, 2016). 학년이 높아짐에 따라 학생들이 접하는 단어들은 형태론적으로 점차 복잡해지므로(Nagy & Anderson, 1984), 이러한 단어를 이해하고 조작하는 능력인 형태인식능력도 지속적으로 발달하게 될 것이다.

형태소를 사용하는 능력은 다른 사람과 일상적으로 대화를 이어가면서 자연스럽게 습득되지만, 반복되는 읽기활동을 통해 습득되기도 한다(Coggins, 2016). 형태인식능력은 아동이 언어의 형식과 의미의 복잡한 관계에 대해 이해하기 시작하면서 구체적으로 발달하게 되는데(정부자, 2015), Carlisle(2003)에 의하면 그 시기는 학령기부터라고 한다. 그 시기에 이르러야 단어의 형태학적 구조를 분석 혹은 조작하도록 요청하였을 때 아동에게서 예상되는 반응을 얻을 수 있기 때문이라는 것이다. 즉 명확한 형태인식의 첫 징후는 초등학교 시기가 되어야 나타난다는 것이다.

형태인식의 발달은 형태소의 종류에 따라서도 다른 양상을 보인다. 형태인식에 관한 선행연구들은 주로 굴절(inflexion)과 파생(derivation)의 형태인식능력을 살펴보았는데(Anglin, 1993; Carlisle, 2000; Jones, 1991), 이 두 형태론적 구조는 다른 발달의 특성을 보인다. 굴절어는 play의 과거형으로 played를 쓰는 것과 같이 단어 자체의 변화가 나타나는 언어구조로서 복수형, 소유형, 혹은 시제로 인해 변형되는 접미사와 같은 것을 말한다(김은하, 2015). 파생어는 어근의 앞이나 뒤에 접사가 결합되어 만들어지는 것으로 명사 ‘버선’ 앞에 접두사 ‘덧-’이 붙은 ‘덧버선’ 따위가 있다(국립국어원, 2017). 굴절어에 대한 인식능력은 학령전기의 어린 아동들에서부터 나타나기 시작하여 학령기까지 발달이 이루어진다. 파생어의 인식은 일반적으로 굴절어의 형태인식보다는 늦게 발달하며 그 숙달에 있어서도 더 오랜 시간이 걸리는 것으로 나타났다(Anglin, 1993; Carlisle, 2000; Jones, 1991). Jones(1991)에 의하면 굴절어는 만 4세부터 발달하기 시작해 학령기 초기까지 습득이 이루어지며, 파생어의 인식은 초등학교 중학년에 발달하기 시작하여 고등학교 시기까지 계속된다.

형태인식능력은 아동의 연령이 증가함에 따라 학령기 시기 동안 혹은 그 이후까지 지속적으로 발달한다(Anglin, 1993; Carlisle, 2000; Jones, 1991). Anglin(1993)의 연구

에 의하면 파생어에 대한 습득능력이 1-5학년 사이 급격히 증가하였으며, 파생어를 정확히 정의하는 능력 또한 극적으로 증가하였다. 이 기간은 아동들이 형태학적으로 복잡한 단어를 매우 많이 접하는 기간이기도 한데, 이를 통해 영어권 아동들이 형태인식을 활용하여 어휘를 확장하며, 형태인식능력을 성장시키는 수단으로 이미 습득한 어휘를 사용한다고 유추할 수 있다. 국내아동의 파생어 형태인식능력을 살펴본 정부자(2016)는 초등학교 1-4학년 일반아동을 대상으로 학년에 따른 파생어 형태인식능력을 살펴보았는데 연구 결과 1, 2학년보다 3, 4학년의 아동들이 더 향상된 능력을 보였으며, 학년이 증가함에 따라, 그리고 어휘수준이 높아짐에 따라 형태인식이 증가를 보였다고 보고하였다. 이와 같이 국내외에서 굴절어와 파생어에 대한 형태인식의 발달에 대한 연구들이 지속적으로 진행되어져 왔으나, 연결어미 형태인식에 대한 발달 연구는 거의 이루어지지 않았다.

다. 형태인식과 읽기, 어휘의 관계

아동의 읽기능력에 관한 다수의 최근 연구들은 상위언어능력과의 관련성을 밝히는 데에 초점을 두고 있다(윤효진, 2016; 장중윤·정미란·황민아, 2014; 정경희, 2014). 상위언어능력 중 하나인 형태인식 또한 읽기기술의 여러 측면과 밀접한 관련성을 보이는 것으로 나타나고 있다(김가은, 2015; 정경희, 2014; Carlisle, 1995; Nagy & Anderson, 1999). Carlisle(1995)은 형태인식능력이 학령기 아동의 읽기이해능력을 설명하는 중요한 변수라고 지적하였으며, Kirby et al.(2012)은 단어읽기뿐 아니라 읽기이해 유창성 등 다양한 읽기관련 요소들에 있어서도 형태인식능력이 중요한 요소라고 언급하였다. 이들은 초등학교 1학년에서 3학년 학생들을 대상으로 굴절어와 파생어의 형태인식과제를 통해 형태인식과 읽기관련요소와의 관련성을 살펴보았다. 그 결과 학년이 증가하면서 형태인식과 읽기의 관련성이 깊어지며 3학년에 이르러서는 형태인식이 해독, 읽기 유창성, 읽기이해 등의 다양한 읽기관련요소들과 유의한 관련성이 있는 것으로 나타났다. 연구자는 이러한 결과에 대하여 아동들이 읽을 단어 내의 형태소를 인식하고 처리함으로써 인해 발음에 대한 단서를 제공받을 수 있게 되며 결국 형태인식이 읽기에 정확성과 효율성을 촉진한다고 보고하였다. 따라서 형태인식이 평가와 교육에 더욱 더 자주 포함되어야 한다고 제안하였다.

정경희(2014)는 초등학교 1-3학년을 대상으로 합성어와 파생어의 형태인식능력과 읽기능력 간의 관련성을 살펴보았다. 연구 결과, 형태인식과 읽기관련 요소 간의 상관관계가 유의하였으며, 여러 관련 요소 중 읽기이해와의 상관관계가 가장 크게 나타났는데, 이에 대하여 연구자는 의미를 가진 단위인 형태소에 대한 인식능력은 아동이 텍스트를 읽을 때 텍스트 내에 잘 모르는 단어에 대한 해석을 지원하게 된다고 설명하였다. 또한 숙련된 형태인식능력은 읽기속도를 향상시키는 데 공헌함으로써 아동이 텍스트를 이해하는 것에 더욱 집중할 수 있게 한다고 논의하였다.

형태인식은 중재의 측면에서도 읽기이해능력의 증진에 기여한다고 보고되었는데, Wolter & Dilworth(2014)에 의하면 음운인식, 철자인식, 읽기이해 전략만을 중재한 집단에 비해 형태인식을 추가적으로 중재한 집단이 독해능력에서 더 높은 향상을 보인 것으로 나타났다. Zhang et al.(2016)은 종단연구에서 말레이시아어와 영어를 사용하는 3학년 아동들을 대상으로 두 집단으로 나눈 뒤 한 집단에만 형태인식에 대한 중재를 실시하고 4학년에 다시 단어읽기 검사를 실시하였다. 그 결과, 중재 전에는 검사를 실시한 두 집단 간에 차이가 없었으나, 중재 이후 실험집단은 대조집단에 비해 유의하게 더 높은 점수를 성취하였다.

형태인식이 읽기이해와 유의한 관련성을 보이지만, 읽기는 언어를 기반으로 하므로 최근에는 형태인식과 읽기이해를 매개하는 어휘능력과의 관련성에 대한 연구도 증가하고 있다. 형태인식은 소리의 단위에 초점을 두는 음운인식과는 달리 의미단위를 이해하고 분석하는 능력이기 때문에 어휘와 매우 밀접한 관련성이 있으며 어휘의 발달에 있어서도 중요한 역할을 할 것이기 때문이다(Gibson & Wolter, 2015). 실제로 많은 연구들이 형태인식과 어휘능력의 밀접한 관련성에 대해 보고한 바 있다(Bower & Kirby, 2010; Carlisle, 2000; ; Kieffer & Lesaux, 2008; Nagy et al., 2003; Nagy et al., 2006).

아동들이 고학년이 되면 복잡한 형태의 어휘를 접하는 경우가 점점 더 많아지고 그에 따라 형태인식의 역할도 매우 중요해진다(Nagy & Anderson, 1984; Wolter, Wood, & D'zatko, 2009). 아동이 어렵고 복잡한 형태의 새로운 어휘를 접하였을 때 형태인식 기술을 적용한다면 어휘의 기본적 의미와 이미 알고 있던 접미사의 의미를 반영하여 어휘를 추론할 수 있기 때문이다(Anclin, 1993; Nagy & Anderson, 1984). McBride-Chang et al.(2008)은 광동어, 만다린어, 한국어를 사용하는 유치원생을 대상으로 친숙한 형태소를 사용하여 새로운 복합어를 만들 수 있는 능력을 살펴보았다. 그 결과 형태인식이 1년 후의 어휘지식을 예측하였으며, 어휘지식 또한 형태인식능력을 예측하였고 형태인식이 아동의 어휘학습을 위해 실질적으로 중요한 요인인 것으로 나

타났다. 이와 유사하게 Kieffer & Lesaux (2012)의 연구에서도 스페인어를 사용하는 ELL(English language learners) 아동의 형태인식의 발달과 어휘 지식 사이의 강한 관련성을 보여 주었고, 형태인식의 성장 속도가 빠른 학생들은 어휘의 성장도 더 빨리 이루어졌다.

형태인식과 어휘의 관계는 시간이 지남에 따라 변화하기도 한다. Nagy et al.(2003)은 읽기 어려움을 가진 2학년과 4학년을 대상으로 읽기 및 쓰기, 형태인식, 철자지식, 구어 어휘, 그리고 음운인식 간의 관련성을 살펴보았다. 그 결과 형태인식은 다른 모든 구성요소보다 어휘와 깊은 관련이 있는 것으로 나타났으며, 형태인식과 어휘의 관련성은 2학년보다 4학년에서 더 높게 나타났다. 이와 같은 결과는 학년이 올라갈수록 아동이 새로운 어휘를 습득하기 위해 형태인식능력을 활용할 수 있음을 의미한다.

형태인식과 어휘의 관계는 형태인식중재의 효과를 통해서도 확인할 수 있다(Bowers & Kirby, 2010; Deacon, 2012; Goodwin & Ahn, 2010; Ramirez, Walton, & Roberts, 2014; Wolter & Dilworth, 2014). Bower & Kirby(2010)는 81명의 4학년과 5학년 학생들을 대상으로 형태학적 구조에 초점을 맞춘 체계적인 20회기의 중재를 실시하였고 형태학적 구조에 대한 지식과 어휘 간의 관계를 알아보았다. 그 결과, 중재를 실시한 아동들은 중재를 실시하지 않은 아동에 비해 복잡한 단어의 어근을 더 잘 식별할 수 있었으며, 학생들은 새로운 파생접사가 사용된 복잡한 단어를 접했을 때 중재를 실시하지 않은 어근보다 중재를 실시하였던 어근이 포함된 경우 더 잘 분석하는 것으로 나타났다. 특히 형태인식의 중재는 어휘의 이해에 어려움을 보이는 아동들에게 효과적인 것으로 드러났다(Gibson & Wolter, 2015; Ramirez et al., 2014). 또한 Ramirez et al.(2014)은 단어의 의미에 대해 직접적으로 가르치는 것이 어휘를 증진시키는 데에 효과적이지만 그뿐 아니라 형태인식과 같은 전략을 함께 사용하는 것이 아동들의 어휘 학습을 가속화하기도 한다고 보고하였다. Ramirez et al.(2014)은 다양한 어휘능력을 보이는 유치원 아동들을 대상으로 4개월간의 중재연구를 실시하였다. 그 결과 가장 낮은 어휘력을 보인 아동들이 가장 큰 성장을 보였으며 높은 어휘능력을 보인 아동들과의 격차도 초기보다 줄어들었다. 이러한 연구결과는 단어의 의미에 대해 직접적으로 가르치는 것뿐 아니라 형태인식과 같은 전략을 함께 사용함으로써 아동들의 어휘학습을 가속화할 수 있다는 측면에서 형태인식중재가 어휘능력에 어려움을 보이는 아동들에게 더욱 효과적인 중재전략이 될 수 있음을 시사한다. 이러한 연구들은 형태인식의 발전이 어휘능력의 발전에, 어휘능력의 증진이 형태인식의 증진에 독립적인 기여를 할 뿐 아니라 상호적인 관계가 있음도 보여주었다.

라. 형태인식과 연결어미

교착어인 한국어를 올바르게 이해하고 표현하게 하고 위해서는 문법형태소인 조사나 어미를 정확히 이해하는 것이 매우 중요하다(송정근, 2016). 문법형태소 중에서도 연결어미는 특히 의미가 다양하고 그 수가 매우 많아 한국어에서 문장의 응집성을 형성하고, 정교하고 세련된 문장을 구성하는 데에 필수적인 문법형태소이다(박경란, 2013). 때문에 언어병리학 분야에서도 일반아동들과 장애아동들을 대상으로 연결어미 사용에 대한 연구가 꾸준히 이루어져 왔다(정부자, 2013).

연결어미는 기본적으로 의미에 근거를 두고 있으므로 같은 형태를 보이는 연결어미라 할지라도 두 가지 이상으로 분류되고 다른 의미를 지니는 경우가 많다(장미, 2013). 연결어미의 의미관계를 학교문법으로 분류하면 대등적 연결어미, 종속적 연결어미, 보조적 연결어미로 나눌 수 있고(송정근, 2016), 학자마다 약간의 차이는 있으나 의미관계에 따라 분류할 수도 있다. 대등적 연결어미는 ‘-고, -면서, -든지’와 같이 두 문장을 대등적으로 연결하는 기능을 하고, 종속적 연결어미는 ‘-면, -니, -는데’와 같이 선행되는 문장을 후행하는 문장에 종속시키는 기능을 한다. 보조적 연결어미는 ‘-어, -고, -게’와 같이 본용언에 보조용언을 연결하는 기능을 한다. 그러나 대등적 연결어미와 종속적 연결어미는 상호간의 경계를 구분하고 체계를 세우는 것이 매우 어렵고, 특히 종속적 연결어미는 그 의미가 다양하며 수가 많기 때문에 분류에 어려움이 따른다(장미, 2013; 조은정, 2007). 따라서 많은 연구자들은 의미관계에 따라 분류하는 방법을 선호한다(서희선·이승환, 1999).

연결어미는 의미에 따라 다양하게 분류될 수 있으며, 그러한 의미관계는 학자들에 따라 11개(윤평현, 1989)에서 15개(전혜영, 1989), 21개(김정렬, 1981) 등으로 다양하게 구분되고 있다. 연결어미에 대한 선행연구들은 아동의 연령과 특성에 따라 연결어미 의미관계를 분류하여 사용하였다. 서희선·이승환(1999)은 2세에서 5세까지의 아동을 대상으로 연결어미를 ‘나열’, ‘동시’, ‘계기’, ‘대립’, ‘이유·원인’의 다섯 가지의 의미관계로 분류하였다. 이 연구에서는 그림과제로 실시하는 검사의 특성상 그림으로 표현하기 어려운 의미관계는 제외하였고, 어린 연령의 아동들에게서 활발하게 사용된다고 관찰된 의미관계로 선정하였다. 반면, 학령기 아동을 대상으로 한 연결어미 연구들은 상대적으로 더 다양한 의미관계를 제시하였다. 박경란(2013)은 초, 중, 고등학교의 청각장애학생을 대상으로 ‘가정·조건’, ‘결과’, ‘나열’, ‘대립·대조’, ‘목적·의도’, ‘선택’, ‘설명·배경’, ‘시

간, ‘양보’, ‘원인·이유’, ‘전환’의 11개 연결어미 의미관계로 분류하여 살펴보았다. 김가은(2015)도 1-3학년의 읽기부진아동과 일반아동을 대상으로 연결어미 형태인식을 살펴보는 연구에서 ‘계기’, ‘동시’, ‘원인·이유’, ‘대립’, ‘조건’, ‘목적’, ‘부정’, ‘보조(-고)’를 포함한 8가지의 연결어미 의미관계를 선정하였으며, 더 다양한 의미관계를 살펴볼 것을 제안하였다. 즉, 연령이 증가함에 따라 더 다양한 연결어미가 출현하고 사용되기 때문에(임유중·이필영, 2004), 발달 과정과 사용양상을 살펴보기 위해서는 다양한 연결어미의 의미관계가 포함되어야 한다는 것을 알 수 있다. 그러므로 본 연구에서는 김가은(2015)이 다룬 의미관계에 박경란(2013)의 연구에서 다룬 의미관계 중 ‘결과’, ‘선택’, ‘전환’, ‘설명·배경’, ‘양보’ 5개의 의미관계를 추가하여 ‘계기’, ‘조건’, ‘보조(-고)’, ‘부정’, ‘이유·원인’, ‘목적’, ‘시간·동시’, ‘결과’, ‘선택’, ‘대립·대조’, ‘전환’, ‘설명·배경’, ‘양보’의 13개 연결어미 의미관계를 선정하였다.

한 의미관계에는 여러 연결어미들이 포함되기도 하는데, 예를 들어 ‘조건’ 의미관계에는 ‘-면’, ‘-거든’, ‘-던들’과 같은 연결어미가, ‘양보’ 의미관계에는 ‘-아도, -더라도’, ‘-르지라도’와 같은 연결어미가, ‘대립’ 의미관계에는 ‘-나’, ‘-아도’가, ‘목적’ 의미관계에는 ‘-러’, ‘-려고’가, ‘결과’ 의미관계에는 ‘-게’, ‘-도록’이, ‘인과’ 의미관계에는 ‘-아서’, ‘-니까’가, ‘나열’ 의미관계에는 ‘-고’, ‘-며’가, ‘선택’ 의미관계에는 ‘-거나’, ‘-든지’가, ‘시간’ 의미관계에는 ‘-며’, ‘-면서’가, ‘상황’ 의미관계에는 ‘-는데’, ‘-되’가, ‘전환’ 의미관계에는 ‘-다가’ 등의 연결어미가 있다(윤평현, 1989). 또한 ‘계기’ 의미관계에는 ‘-고’, ‘-아/어서’, 부정에 ‘-지’ 등과 같은 연결어미가 포함되어 있다(김가은, 2015).

연결어미의 발달에 대한 선행 연구를 살펴보면 일반아동의 연령에 따른 연결어미 이해 및 표현에 대한 연구와 일반아동과 언어발달장애 아동, 다문화가정 아동의 연결어미 사용능력을 비교하는 연구 등이 있다. 선행연구들에 따르면 연결어미는 2세의 어린 연령부터 출현하기 시작하여 3-4세에 활발히 이루어지다가 5세경이 되면 안정적으로 이루어진다고 보고되었다(배소영·이승환, 1996; 서희선·이승환, 1999; 장미·김정미, 2014; 정부자, 2013; 조은정, 2007). 영어권 아동들의 경우에도 2세 경 접속사를 사용한 접속문을 산출할 수 있다고 보고되어, 언어에 상관없이 2세 즈음에는 새로운 형태소를 사용해 문장을 산출한다고 볼 수 있다(Bloom et al., 1980; 조명한(1984)에서 재인용).

국내 연결어미 관련 연구들은 대체로 학령전기 아동을 대상으로 진행이 되었으며 학령기 아동을 대상으로 한 연구는 상대적으로 많지 않았다. 예를 들어 장미·김정미(2014)는 2-5세 일반아동을 대상으로 자발화를 수집한 후 연결기능 및 종결기능을 갖는 연결어미를 분석하였다. 두 기능 모두에서 연령에 따라 그 유형과 사용빈도에 유의

한 차이가 있었는데, 특히 3세가 되면서 급격한 변화를 보였다. 연결기능 연결어미의 경우 3세 아동들은 2세 아동들에 비해 4배 이상의 사용빈도수를 보였고, 연결어미의 유형 또한 2배 이상의 증가를 보였다. 또한 정부자(2013)는 2-5세 아동을 대상으로 자 발화를 수집하여 이들이 사용한 연결어미를 대등, 종속, 보조적 연결어미로 분류한 뒤 각 연령대의 연결어미형태와 사용빈도를 살펴보았다. 그 결과, 2세의 경우 전체 범주에서 보조적 연결어미범주인 ‘-아/어’, ‘-고’의 비율이 상대적으로 컸으나, 연령이 높아짐에 따라 그 비율이 점차 줄었다. 이러한 변화는 학령전기뿐 아니라 학령기 전반을 거치면서 지속적으로 보이기도 하는데, 임유중·이필영(2004)의 연구에 의하면 초등학교 저학년에 비해 고학년이, 중학생에 비해 고등학생이 더 다양한 연결어미를 사용하며 더 높은 빈도수를 보이는 것으로 나타났다. 이러한 결과들은 연결어미의 발달이 학령전기뿐 아니라 학령기 기간에도 계속된다는 사실을 지지해주고 있다. 또한 연령에 따라 출현하는 연결어미의 유형이 달라질 뿐 아니라 사용하는 연결어미의 비율이 달라지기도 한다. 임유중·이필영(2004)의 연구에서도 연령에 따라 연결어미 형태별 사용 비율의 변화가 불규칙하였는데, 이는 새로운 연결어미 형태들이 출현하고 그 연결어미들이 활발히 사용되면서 기존 연결어미의 사용빈도가 줄어들기 때문이라고 논의하였다. 위 논문들을 살펴보았을 때, 연결어미는 학령전기뿐 아니라 학령기까지 그 유형과 빈도수가 변화하고 연령에 따라 나타나는 연결어미의 비율도 달라진다. 그렇기 때문에 학령기 아동을 대상으로 할 때는 좀 더 다양한 의미관계의 연결어미를 살펴보는 것이 중요하다.

연결어미의 형태인식능력을 살펴보는 것은 아동의 연결어미의 이해 및 표현능력을 파악하는 것을 넘어서 학령기 아동의 언어적 문제를 예측하고 아동의 언어적 특성을 더욱 자세히 이해하기 위해 필요한 주제이다. 그럼에도 불구하고 연결어미 형태인식에 관한 연구는 매우 제한적이다. 그중 연결어미 형태인식에 대한 김가은(2015)의 연구에서는 초등학교 1-3학년의 읽기부진아동 집단이 일반아동집단에 비해 연결어미 형태인식에 유의하게 더 낮은 수행을 보였다. 또한 읽기부진아동 집단의 연결어미 형태인식이 읽기능력과 높은 상관관계를 나타내어, 읽기에 어려움을 겪는 학령초기 아동들을 대상으로 연결어미 형태인식능력에 대한 평가와 중재가 필요함을 보여주었다. 이 연구에서는 어휘능력을 확인하는 검사를 실시하지는 않았으나, 읽기검사의 하위영역 검사 점수를 분석한 결과, 읽기부진아동의 낱말이해와 어휘선택 점수가 일반아동에 비해 유의미하게 낮은 모습을 보며 어휘와 관련한 검사영역의 수행력이 낮았음을 알 수 있었다. 또한 연구자는 읽기부진아동이 연결어미 형태인식검사를 수행할 때 1-2학년 수준

으로 구성된 목표단어를 이해하지 못하는 모습을 빈번하게 보였다고 설명하며, 연결어미 형태인식능력의 어려움을 어휘력의 문제와 연결하여 논의하였다.

2. 다문화가정 아동의 특성

가. 다문화가정의 정의 및 일반적 특성

다문화란 하나의 혈통과 문화를 말하던 기존의 단일문화와 대비되는 개념으로 한 가족 내에 여러 문화가 공존하는 상태를 일컫는데(이영하, 2017), 세계화의 영향에 따라 한국을 포함하여 세계적으로 다문화가정이 늘어나고 있는 추세이다. 다문화가정의 개념은 문화적 특성의 차이로 인해 나라마다 다를 수 있는데, 이영하(2017)에 의하면 우리나라 다문화가정은 가족 구성원들에 따라 다음의 세 가지로 분류해 볼 수 있다. 첫째, 한국인과 외국인의 국제결혼으로 인한 다문화가정으로 우리나라 사회적 특성 상 국제결혼의 대부분은 한국인 남성과 저임금 빈곤 국가 혹은 주변국 출신 여성과의 결혼으로 형성되어 있다. 둘째, 외국인 근로자 남성과 여성으로 구성된 다문화가정이다. 저임금 국가출신의 노동자들이 한국에 들어오면서 이주 노동자들로 이루어진 가정이 나타났으며, 이주 노동자들이 자녀를 출산하면서 다문화 가정의 범주에 들어가게 되었다. 셋째, 북한이탈주민으로 이루어진 새터민 가정이다. 북한과 남한의 경제적 성장과 사회적 상황이 달라짐에 따라 우리나라 북한 주민의 수가 지속적으로 증가하고 있다(통일부, 2017).

우리나라 사회에서 다문화가정은 국제결혼으로 인한 다문화가정이 그 수가 가장 많으며, 가장 높은 증가추세를 보이고 있다. 이러한 증가는 농촌지역 성비불균형 등의 문제로 인하여 한국 남녀 간의 결혼이 어려워지고, 늘어나는 세계화 및 정보화 추세로 국제결혼에 대한 인식과 가치관이 변화하였기 때문이다(이영하, 2017).

국제결혼이 증가함에 따라 다문화가정의 자녀수 또한 급증하고 있다. 행정안전부의 외국인주민 현황조사에 의하면 다문화가정 자녀는 2007년 44,258명에서 2015년 11월 197,550명으로 8년 간 약 4.4배 이상이 증가하였다. 다문화가정 자녀의 58%(행정안전부, 2015)를 차지하는 학령전기 아동들이 순차적으로 학령기에 접어들면서 학령기 다문화가정 아동의 수 또한 2013년 55,780명에서 2016년 99,186명으로 그 수가 매년 증가하고 있다.

다문화가정의 증가로 인해 다문화가정 아동의 수가 급증하는 반면 이 아동들은 비다문화가정 아동에 비해 경제, 문화, 교육 등의 여러 측면에서 어려움을 겪고 있는 실정이다. 실제로 다문화가정 아동들은 학령기에 들어서면서 낮은 학업성취도와 높은 중도탈락률을 보이고 있는데, 가장 주된 원인으로 언어 및 의사소통의 문제가 제기되고 있다(김유리·이현정, 2016). 실제로 전국 다문화가족 지원사업의 언어발달지원 서비스대상자 수 또한 크게 증가하여 이러한 우려를 뒷받침하고 있다(한국건강가정진흥원, 2016).

많은 연구들이 이러한 다문화가정 아동들의 언어적 어려움에는 어머니의 서투른 한국어 사용이 영향을 미친다고 보고하였다(권희연·이미숙·진병운, 2010; 최현욱·황보명, 2009; 황상심·정옥란, 2008a). 이는 다문화가정 아동의 경우 어머니와 아동 간의 언어적 상호작용이 비다문화가정 아동에 비해 상대적으로 불리하게 이루어져 아동의 언어발달에 부정적인 영향을 미칠 수 있음을 의미한다. 자녀의 언어발달은 어머니의 언어적인 지원으로 이루어지는 경우가 많은데 우리나라 국제결혼 가정의 특성상 어머니가 한국어를 유창하게 하지 못하는 경우가 많기 때문이다. 실제로 여성가족부의 2015 전국다문화가족실태조사 분석에 의하면 다문화가정의 어머니가 자녀에게 한국어를 직접 가르치는 것이 어렵다는 응답이 31.4%의 비율을 차지하고 있었다.

나. 다문화가정 아동의 언어적 특성

우리나라 다문화 인구가 급격하게 증가함에 따라 다문화가정 아동의 현황이 사회적으로 부각되고 그에 대한 관심 또한 증가하여 많은 연구들이 이루어져 왔다. 이를 바탕으로 다문화가정 자녀들이 적절한 언어자극을 받을 수 있는 환경에서 자라지 못한다는 우려와 함께 그들을 위한 적절한 중재의 필요성이 대두되고 있다.

다문화에 대한 연구들이 국내외에서 다양하게 이루어지고 있으나 국외와 국내의 다문화에 대한 현황과 관점에는 다소 차이가 있다. 국외의 다문화 연구들은 이중언어 사용 아동들에 대한 연구들로 대상아동들이 여러 개의 언어들을 사용하는 경우가 많다(Goldstein & Igesias, 1999; Zhang, Koda, & Leong; 2016). 그러나 국제결혼가정이 대부분인 국내의 경우 다문화가정 아동이 그러한 사회문화적 특성으로 인하여 다양한 언어를 습득하기보다는 한국어만을 습득하는 경우가 대부분이다(권미지, 2009).

많은 연구들에 의하면 다문화가정 아동은 또래에 비해 언어발달이 지연될 가능성이

높은 것으로 알려져 있다(강금화·황보명, 2010; 김정미, 2008; 김영란·김영태, 2011; 박세희, 2015; 정은희, 2004; 황상심·정옥란, 2008b). 이는 연구뿐 아니라 실제 현장에서도 매우 중요한 문제가 되고 있는데, 2016년 다문화가족 지원센터를 방문한 아동들을 대상으로 공식검사를 통해 초기평가를 실시한 결과 54.24%가 공식검사에서 백분위 10 이하로 언어발달지원이 필요한 것으로 나타나 그러한 가능성을 뒷받침해 주고 있다(한국건강가정진흥원, 2016).

황상심·정옥란(2008b)은 만 2세 11개월에서 7세 4개월의 농촌지역 다문화가정 아동과 생활연령을 일치시킨 비다문화가정 아동을 비교하였는데, 다문화가정 아동이 비다문화가정 아동에 비해 수용 및 표현 언어능력과 수용어휘력에서 유의하게 낮은 수행을 보였다. 또한 연구에 참여한 다문화가정 아동 47명 중 약 33%가 약간의 언어발달 지연 및 언어발달장애에 해당할 만큼의 낮은 수행능력을 보였다고 한다. 이와 같은 결과는 도심지역(서울, 인천, 고양)의 3세 다문화가정 아동과 비다문화가정 아동의 언어능력을 비교한 김정미(2008)의 연구에서도 유사하게 나타났는데, 다문화가정 아동은 비다문화가정 아동과 비교하였을 때 유의하게 낮은 이해어휘능력을 보였다. 이러한 결과는 지역에 상관없이 다문화가정 아동이 비다문화가정 아동에 비해 평균적인 언어능력에서 일정 정도 지연을 보인다는 것을 시사한다.

박지윤·석동일(2007)은 3-6세의 다문화가정 아동과 비다문화가정 아동을 대상으로 수용 및 표현 언어검사와 자발화 분석을 실시하여 두 집단의 언어연령과 평균형태소 길이를 비교하였다. 그 결과, 다문화가정 아동이 비다문화가정 아동들에 비해 수용언어능력이 유의하게 낮았고 연령이 증가함에 따라 원점수가 높아졌으나, 비다문화가정 아동과 비교한 상대적 수행에서는 여전히 낮은 능력을 보였다. 평균형태소 길이에서는 두 집단 간에 유의한 차이가 발생하지 않았다. 그러나 다문화가정 아동들이 비다문화가정 아동들에 비해 한정적인 어휘를 사용하였다고 한다.

아동의 연령이 증가함에 따라 발화가 길어지면서 문법형태소의 활용과 표현은 언어 발달 영역에서 매우 중요한 과제가 되고 있다. 그에 따라 여러 유형의 장애아동들이 보이는 문법형태소 문제에 관한 연구도 지금까지 많이 이루어져 왔다. 하지만 다문화가정 아동들의 문법형태소 이해 및 사용특성에 관한 연구들은 어휘 및 의미영역에 관한 연구에 비해 상대적으로 적은 편이다(김나영, 2009).

송은주·김화수(2011)는 경기 및 경남 지역에 거주하는 4-6세 다문화가정 아동 10명과 비다문화가정 아동 10명의 연결어미 사용능력을 비교하였다. 이 연구에서는 나열, 동시, 계기, 대립, 이유·원인의 다섯 가지 연결어미 의미관계를 사용하여 문장의 적합

성을 판단하는 과제를 이용해 연결어미의 이해능력과 표현능력을 살펴보았다. 연구 결과, 다문화가정 아동의 연결어미 이해점수와 표현점수가 비다문화가정 아동에 비해 유의하게 낮은 것으로 나타났다. 또한 비다문화가정 아동에게서 나타났던 연결어미가 다문화가정 아동에게서는 나타나지 않았으며, 나타나더라도 제한된 사용능력을 보였다 하였고.

김나영(2009)은 초등학교 저학년 아동들을 대상으로 다문화가정 아동과 비다문화가정 아동의 문법형태소(조사, 어미)의 사용 특성을 알아보았다. 이 연구에서는 대화과제 시 인터뷰 형식을 사용해 발화를 수집하였고, 문법형태소의 산출빈도, 유형별 산출빈도, 오류율, 유형별 오류율을 알아보았다. 그 결과 다문화가정 아동과 비다문화가정 아동의 문법형태소 산출 빈도는 유의미한 차이를 보이지 않았고, 문법형태소 유형별(조사, 어미) 산출빈도 또한 유의미한 차이가 없는 것으로 나타났다. 반면에 다문화가정 아동과 비다문화가정 아동의 문법형태소 오류율에서는 두 집단이 유의한 차이를 보였는데, 이는 다문화가정 아동이 학령기가 되어도 문법형태소를 사용할 때 더 빈번한 오류를 보인다는 것과 그에 대한 중재의 필요성을 드러내는 결과라 할 수 있다. 김유리·이현정(2016)의 연구에서 다문화가정 아동은 1학년에서 4학년으로 올라가면서 어휘능력과 문해능력이 발달하였지만, 또래 기준과 비교한 상대적인 수행에서는 향상을 보이지 않은 것으로 나타났다. 또한 연구에 참여한 다문화가정 아동의 절반 이상이 수용어휘능력 혹은 표현어휘능력에서 약간 지체 혹은 발달지체를 보였고, 10% 가량이 읽기 및 쓰기능력에서 학습지체를 보인 것으로 나타났다.

그러나 다문화가정 아동들의 이러한 상대적으로 낮은 언어능력이 연령이 증가함에 따라 어떻게 변화하는 지에 대해서는 연구자들마다 다양한 견해를 보이고 있다. 안성우·신영주(2008)는 다문화가정 아동의 음운인식능력이 초기에는 비다문화가정 아동에 비해 낮은 양상을 보이나 연령이 증가함에 따라 비다문화가정 아동과 차이를 나타내지 않는다고 보고하였다. 1-3학년의 다문화가정 정상언어아동과 비다문화가정 정상언어아동의 음운처리과정의 상위언어능력을 비교한 권미지(2009) 또한 학년이 올라갈수록 다문화가정 아동들과 비다문화가정 아동들의 수행점수 차이가 근소해지며 통계적으로 차이가 나지 않게 된다고 보고한 바 있다. 반면에, 김유리·이현정(2016)의 연구에서는 다문화가정 아동의 언어능력이 또래기준과 비교하였을 때 학년이 높아짐에 따라 낮아지는 경향을 보였다. 이와 같이 다양한 견해로 인하여 다문화가정 아동의 언어적 특성을 쉽고 간단히 결론지을 순 없다. 더욱이 학령기 다문화가정 아동들을 대상으로 한 다양한 언어영역 관련 연구가 아직 부족한 실정이므로 학령기 다문화가정 아동들의 언어적

특성과 발달에 대한 이해와 평가 및 중재를 위한 다양한 측면의 연구가 필요하다.

다. 다문화가정 아동의 형태인식

학령기 아동들의 언어능력을 평가하고 중재하는 데 있어서 상위언어능력의 중요성이 강조되면서 국내 다문화가정 아동들을 대상으로 상위언어능력을 탐색하는 연구들이 이루어지고 있다. 지금까지 다문화가정 아동의 상위언어능력 관련 연구는 음운인식을 주제로 활발하게 이루어졌는데, 이 연구들은 대부분 비다문화가정 아동에 비해 다문화가정 아동의 음운인식능력이 저조하다고 보고하고 있다(박유린·권도하, 2012; 안성우·신영주, 2008). 음운인식 외의 상위언어능력을 살펴본 연구 중 김은정·김화수(2011)의 연구에서는 6, 7, 8세의 다문화가정 아동과 비다문화가정 아동을 대상으로 문법성 판단 및 오류수정 능력을 살펴보았는데, 두 과제 모두에서 다문화가정 아동이 비다문화가정 아동에 비해 낮은 수행을 보였다. 이러한 연구들은 다문화가정 아동들이 상위언어능력에서도 어려움을 겪게 될 수 있음을 시사한다. 그러나 국내 다문화연구들은 대부분 전반적인 언어능력을 알아보는 것에 편중되어 있으므로 점차 증가하는 학령기 다문화가정 아동의 수를 고려하였을 때, 상위언어능력을 좀 더 구체적으로 살펴볼 필요가 있다(박세희·황보명, 2015).

이러한 상위언어능력 중 하나인 형태인식에 관하여 읽기 및 언어와의 밀접한 관련성이 밝혀지면서, 최근 다문화가정 아동들을 대상으로도 많은 연구들이 이루어졌다(김은하, 2015; Kieffer, 2013; Zhang, Koda & Leong, 2016; McBride-Chang et al., 2003; Siegel, 2008). Kieffer(2013)는 스페인어를 사용하는 LM(language minority)학습자 중 6학년 82명의 형태인식능력을 원어민과 비교하여 살펴보았다. 연구 결과 스페인어를 사용하는 읽기능력이 좋은 LM 학습자는 읽기능력이 좋은 영어원어민 학생과 비교했을 때는 형태인식능력의 차이가 유의하지 않았다. 그러나 읽기에 어려움을 보이는 LM 학습자들은 읽기 어려움을 보이는 원어민학생보다 유의하게 낮은 형태인식능력을 보였다. 이러한 결과를 통해 형태인식과 어휘지식사이의 상관관계가 높다는 점을 알 수 있었으며, 읽기 어려움을 겪는 LM 학습자 학생들이 보여주는 형태인식능력의 약점은 어휘의 약점으로 기인한 것이라고 생각해 볼 수 있다. 이는 읽기능력이 유사한 LM 학습자와 원어민을 비교하였을 때, 읽기능력이 비슷한 LM 학습자도 원어민에 비해 낮은 형태인식 양상을 보였다는 Siegel(2008)의 연구와는 다소 다른 결과였으나, 이러한 차

이는 연구대상자의 특성에 기인한 것일 수 있다. Zhang, Koda, & Leong(2016)은 말레이시아어와 영어를 사용하는 이중언어 3학년 학생들을 대상으로 한 학기 간격으로 형태인식과 어휘추론의 관련성을 살펴보았다. 그 결과, 두 언어 모두에서 형태인식이 어휘추론을 유의하게 예측하였으며, 기여도 또한 시간이 지남에 따라 높아졌다. 또한, 영어의 형태인식이 말레이시아어의 어휘 추론에 간접적인 영향을 미쳤고, 말레이시아어의 형태인식능력이 어휘 추론에 간접적인 영향을 미치는 것이 발견되었다. 이러한 연구결과들은 다양한 문화적 배경을 지닌 아동들의 어휘능력과 형태인식능력을 함께 살펴봄으로써 학습자의 읽기 어려움의 원인을 이해하는 데 유용한 진단적 정보를 얻을 가능성을 함의한다.

이처럼 형태인식과 어휘 그리고 형태인식 중재의 중요성에 관한 다양한 국외연구에 비해 국내의 다문화가정 아동과 형태인식 관련 연구는 매우 한정적이다. 따라서 비다문화가정 아동에 비해 상대적으로 어휘력에 어려움을 보일 수 있는 다문화가정 아동의 형태인식의 발달추이와 어휘로 대표되는 언어수준에 따른 차이는 어떠한지 구체적으로 살펴보는 것이 필요하다.

Ⅲ. 연구 방법

본 연구는 조선대학교 생명윤리 심의위원회(Institutional Review Board)의 승인 하에 진행되었다(승인번호: 2-04105-AB-N-01-2018-03).

1. 연구 대상

본 연구의 대상자는 초등학교에 재학 중인 1학년부터 4학년의 비다문화가정 정상언어아동, 다문화가정 정상언어아동, 그리고 다문화가정 언어발달지연아동으로 총 세 집단이다. 이후 비다문화가정 정상언어아동(typical children from non-culturally diverse families)을 TND로, 다문화가정 정상언어아동(typical children from culturally diverse families)을 TCD로, 그리고 다문화가정 언어발달지연아동(language impaired children from culturally diverse families)을 LCD로 지칭한다. 다문화가정 아동집단의 경우 ‘부모의 출신 국적별 다문화 학생 현황 조사 결과’를 참고하여(행정안전부, 2015) 어머니의 국적을 가장 많은 비율을 차지하는 순서대로 중국, 일본, 베트남, 필리핀의 4개 국가로 제한하였으며, 대상자의 선정기준은 다음과 같다.

가. 비다문화가정 정상언어 아동

1) 부모가 모두 한국인이며, 2) 수용·표현 어휘력 검사(REVT, 김영태 외, 2009) 결과 수용어휘가 백분위 10 초과에 속하여 정상발달범주의 어휘능력을 보이는 아동, 3) 한국 비언어 지능검사(K-CTONI-2, 박혜원, 2014) 결과 비언어성 지능이 80 이상으로 정상범주에 속하는 아동(이현정·김미배, 2015), 4) 부모 혹은 교사로부터 사회, 정서, 행동, 청력 및 다른 감각기관 등에 문제를 보이지 않는다고 보고된 아동으로 선정하였다.

나. 다문화가정 정상언어 아동

1) 어머니가 결혼으로 인하여 외국에서 이주한 여성이고, 아버지는 한국인인 아동으로 한국에서 살면서 주언어로 한국어를 사용하는 아동, 2) 수용·표현 어휘력 검사 결과 수용어휘가 백분위 10 초과에 속하여 정상발달범주의 어휘이해능력을 보이는 아동, 3) 한국 비언어 지능검사 결과 비언어성 지능이 80 이상으로 정상범주에 속하는 아동, 4) 부모 혹은 교사로부터 사회, 정서, 행동, 청력 및 다른 감각기관 등에 문제를 보이지 않는다고 보고된 아동으로 선정하였다.

다. 다문화가정 언어발달지연 아동

다문화가정 언어발달지연 아동의 선정기준은 다문화가정 정상언어아동의 선정기준 중 1), 3), 4) 를 동일하게 적용하였다. 그 외 2) 수용·표현 어휘력 검사 결과 수용어휘가 백분위 10 이하로 언어발달지연에 속하는 아동으로 선정기준을 정하였다.

TND집단과 TCD집단의 경우 TCD 집단의 아동이 보인 REVT 수용어휘력검사의 원점수에서 ± 5 점의 원점수를 보인 TND집단 아동들로 1대 1 매칭을 하여 두 집단 아동의 언어능력을 일치시킴으로써 두 집단이 가정의 문화적 배경에서만 차이를 보이도록 통제하였다. 연구대상으로 선정된 초등학교 1-4학년의 TND집단, TCD집단 그리고 LCD집단의 학년, K-CTONI-2, REVT 수용어휘력 검사의 평균과 표준편차는 <표 - 1>에 제시하였다. 집단 별로 생활연령, K-CTONI-2, REVT 수용어휘력의 점수에 따른 차이를 알아보기 위해 저학년과 중학년으로 나누어 분산분석을 실시한 결과, 모든 학년에서 집단 간에 생활연령과 K-CTONI-2에서 유의한 차이를 보이지 않는 것으로 나타났다. REVT에서는 저학년과 중학년 모두에서 집단 간 유의한 차이를 보이는 것으로 나타났다. 사후검정을 실시한 결과 저학년에서 TND집단과 TCD집단은 차이를 보이지 않았고, LCD집단은 TND집단($F=4.2727, p<.001$), TCD집단($F=6.423, p<.001$)과 차이를 보이는 것으로 나타났다. 중학년에서 또한 TND집단과 TCD집단은 차이를 보이지 않는 것으로 나타났고, LCD집단은 TND집단($F=4.9136, p<.01$), TCD집단($F=4.9136, p<.01$)과 차이를 보이는 것으로 나타났다.

<표 -1> 연구 대상 아동의 정보

집단	TND (N=29)		TCD (N=29)		LCD (N=20)		<i>p</i>	
	저학년 (N=14)	중학년 (N=15)	저학년 (N=14)	중학년 (N=15)	저학년 (N=10)	중학년 (N=10)	저학년	중학년
개월 (SD)	87.57 (7.49)	107.46 (9.56)	86.35 (6.75)	107.86 (4.99)	87.60 (7.30)	110.80 (6.81)	.876	.515
K-CTONI -2(SD)	99.57 (8.94)	100.53 (12.15)	102.14 (8.00)	97.66 (11.64)	94.90 (5.74)	100.50 (13.26)	.098	.777
REVT 수용어휘력 검사(SD)	85.50 (10.70)	100.20 (11.44)	85.35 (10.06)	100.06 (12.71)	62.50 (10.11)	80.50 (11.83)	.000	.000

*TND = 비다문화가정 정상언어아동 (typical children from non-culturally diverse families)

TCD = 다문화가정 정상언어아동 (typical children from culturally diverse families)

LCD = 다문화가정 언어발달지연아동 (language impaired children from culturally diverse families)

2. 선별 검사도구

가. 한국 비언어 지능검사

한국 비언어 지능검사(K-CTONI-2)는 만 5세 0개월부터 59세 11개월의 비언어성 인지기능을 측정하는 검사로 구어 및 문어의 사용을 최소화하는 방식으로 대상자의 비언어성지능을 측정할 수 있도록 고안되었다. 이 검사는 그림척도와 도형척도 두 가지로 나눌 수 있으며, 하위 소검사로 6개의 소검사가 포함되어 있다. 본 연구에서는 정부자(2016), 김가은(2015)의 연구와 마찬가지로 그림척도와 도형척도 중 도형척도(도형유추, 도형범주, 도형순서)를 실시하였다. 이는 언어적 사고를 더 많이 요구하는 그림척도에 비해 도형척도는 언어를 사용하지 않고 가리키기와 같은 비언어적인 반응으로 지능을 측정할 수 있도록 구성되어 있기 때문이다.

나. 수용·표현 어휘력 검사

다문화가정 아동과 비다문화가정 아동의 언어수준에 따라 집단을 분류하기 위해 본 검사를 실시하였다. 수용·표현 어휘력 검사(REVT)는 만 2세 6개월에서 만 16세 이상의 성인까지의 어휘능력을 측정하기 위해 고안되었으며, 정상 아동 및 성인뿐 아니라 단순언어장애, 뇌손상, 지적장애 등으로 인해 수용 및 표현어휘능력에 지체가 예상되는 대상자들의 어휘능력을 측정할 수 있다. 본 검사는 수용어휘력검사와 표현어휘력검사로 구성되어 있으며, 각각의 검사는 명사, 동사, 형용사 및 부사 등의 다양한 품사로 구성되어 있다. 형태인식 및 어휘에 관한 선행연구들이 아동들의 수용어휘를 주로 살펴보고 연구를 진행하였기 때문에(김은하, 2015; 정경희, 2014; 정부자, 2015; Nagy et al., 2006; Spark & Deacon, 2015), 본 연구에서도 수용어휘능력을 기준으로 아동의 언어능력을 측정하였다.

3. 실험도구

본 연구에 사용한 연구도구인 연결어미 형태인식검사의 문항 개발과 타당도 검증은 다음과 같은 과정으로 진행되었다.

가. 연결어미 의미관계와 연결어미의 선정

한국어의 연결어미 의미관계는 연구에 따라 매우 다양하게 분류된다(김정렬, 1981; 윤평현, 1989; 전해영, 1989). 본 연구에서는 대상자의 연령을 고려하여 비슷한 연령대를 대상으로 연구를 실시한 김가은(2015), 박경란(2013)의 연구를 참고한 뒤, 본 연구의 목적에 부합된다고 생각되는 의미관계인 '계기', '조건', '보조(-고)', '부정', '이유·원인', '목적', '시간·동시', '결과', '선택', '대립·대조', '전환', '설명·배경', '양보' 총 13개를 1차로 선정하였다.

그러나 의미관계마다 매우 다양한 형태의 연결어미(예: '이유·원인' → '-다가, -라서, -(으)니까' 등)들이 포함되어 있기 때문에 모든 형태의 연결어미를 모두 살펴보는 데에는 어려움이 있다. 그러므로 본 연구에서는 한국 초·중·고등학생의 발화 속 연결표현의 발달을 살펴본 임유종·이필영(2004)의 연구에서 초등학교 1-3학년에서 출현하였다고

보고한 연결어미들을 참고로 각 의미관계 당 1개씩의 연결어미를 대표로 선정하였다. 검사에 사용된 연결어미는 <표 - 2>에 제시되어 있다.

<표 - 2> 연결어미 형태인식검사에 사용된 연결어미

의미관계	사용된 연결어미
계기	‘-(아/어)서’
조건	‘-면’
보조(- 고)	‘-고’
부정	‘-지’
이유·원인	‘-서’
목적	‘-려고’
시간·동시	‘-면서’
결과	‘-도록’
선택	‘-거나’
대립·대조	‘-지만’
전환	‘-다가’
설명·배경	‘-(으)ㄴ/-는데’
양보	‘-(아/어)도’

나. 검사형식선정

연결어미 형태인식 검사를 사용한 김가은(2015)의 연구에서는 ‘무작위 빈칸채우기형’, ‘사지선다형’, ‘의미관계 빈칸채우기형’ 등 세 가지의 검사형식으로 사전검사를 실시하였다. 그 결과 ‘의미관계 빈칸채우기형’이 연구의 목적에 부합하는 가장 변별력이 있는 검사로 나타났으므로 본 연구에서도 ‘의미관계 빈칸채우기형’의 검사형식을 사용하였다. ‘의미관계 빈칸채우기형’은 각 연결어미마다 본 문항 전에 연습문항을 1개씩 제공하여 검사의 수행방법에 대해 배우게 한 뒤 본 문항에서는 문장에 맞게 제시단어(예: 먹다)의 어근에 목표연결어미를 잇는(예: 먹어서) 검사형식이다.

다. 어휘 및 문항 선정

형태인식검사에 사용된 문장의 형식은 초등학교 1-2학년 읽기부진아동집단과 일반 아동집단의 형태인식능력을 살펴본 김가은(2015)의 연구와 다문화가정과 비다문화가정

아동 1, 3학년 아동의 연결어미 특성을 비교한 장유림(2011)의 연구에서 사용한 문장형식을 참고하여 4-5어절 문장으로 선정하였다.

본 연구의 연결어미 형태인식검사에 사용된 목표어휘를 포함한 문장 내 모든 어휘는 초등학교 교과서 어휘조사연구(권재일, 2009)를 참고로 1-2학년 교과서에 실린 어휘를 확인하여 선정하거나, 난이도가 너무 높지 않도록 김광혜(2003)의 어휘 목록을 참고로 난이도가 쉬운 1, 2등급의 단어들로 선정하였다. 예시 문항의 목표어휘는 모두 '가다'로 통일하여 제시하였으며, 하위 문항들의 어휘는 중복되지 않도록 선정하였다.

최초 문항 개발 시에는 연구자가 연결어미 당 각각 8개의 문항을 작성하였다. 그 후 언어발달장애 전문가인 언어병리학 교수 1인과 국어국문학과 박사 1인에게 연결어미 의미관계 및 문장에 사용된 연결어미와 어휘의 적절성에 관한 검토를 의뢰하였고, 1차로 총 104개의 검사문항을 제작하였다.

그 후 1차로 제작된 연결어미 형태인식검사문항을 사용하여 예비검사를 실시하였다. 예비검사 대상은 광주광역시의 초등학교 1학년부터 4학년까지 학년 당 2명씩 총 8명으로, 담임선생님의 보고에 의해 반에서 학업수준이 평균에 속하며 다른 장애나 어려움이 없는 아동들이었다. 예비검사 결과 104개의 모든 문항을 실시하였을 때 아동이 지루해하고 집중력이 낮아지는 모습을 보여 문항개수의 수정이 필요하다고 판단되었다. 따라서 대상아동들에게 너무 어렵거나, 쉬운 문항을 제외하고, 난이도가 고르게 분포되도록 문항의 순서를 재배치하는 2차 수정을 진행하였고, 각 의미관계 당 5문항씩 총 65문항을 최종적으로 선정하였다.

라. 내용타당도

위의 과정과 같이 어휘, 문장구조, 검사형식을 선정하여 총 13개의 의미관계, 65문항으로 구성된 연결어미 형태인식검사를 제작하였다. 다음으로 연결어미 형태인식검사의 내용에 대한 타당도를 검증하고자 전문가 6인(언어치료학과 박사과정 4인, 1급 언어재활사 2인)에게 내용타당도에 관한 평가를 의뢰하였다. 1점부터 5점까지의 Likert척도를 사용하여 내용타당도를 수치화하였으며, 문항들마다 받은 점수는 내용타당도 지수(Context Validity Index) 산출을 위해 김가은(2015)의 연구에서 사용한 Fehring(1987)의 점수별 가중치를 사용(1점 = 0, 2점 = .25, 3점 = .50, 4점 = .75, 5점 = 1.0)하여 평균 점수를 산출하였다. 그 결과 .88의 내용타당도를 얻을 수 있었다. 내용타당도 검증

을 거친 최종문항의 예는 <표 - 3>과 같으며 전체문항은 <부록 - 1>에 제시하였다.

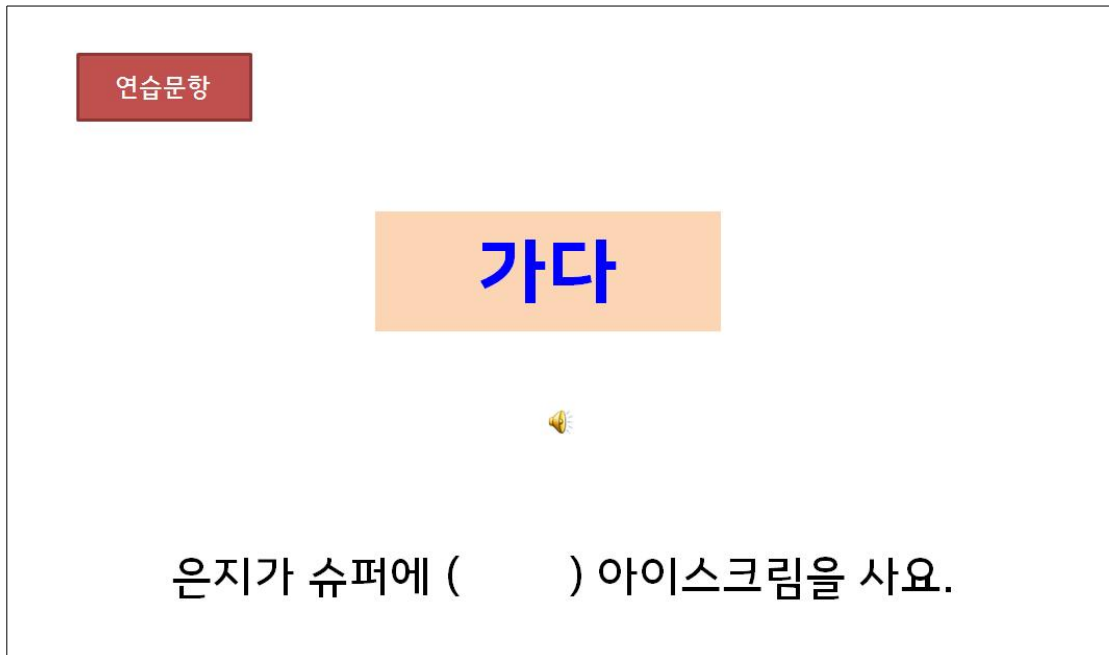
<표 - 3> 연결어미 형태인식 검사 본 문항 예

의미관계	연결어미	본 문항 예	제공 단어	목표 단어
계기	‘-(아/어)서’	종이배를 () 유리병에 담아요.	접다	접어서
조건	‘-면’	과일을 많이 () 무거워요.	사다	사면
보조(-고)	‘-고’	술래가 민주를 () 있어요.	잡다	잡고
부정	‘-지’	학교 복도에서는 () 않아요.	뛰다	뛰지
이유·원인	‘-서’	잠이 () 침대에서 잤어요.	오다	와서
목적	‘-려고’	책을 () 도서관에 갔어요.	빌리다	빌리려고
시간·동시	‘-면서’	음악을 () 춤을 춰요.	듣다	들으면서
결과	‘-도록’	먹기 () 작게 만들었어요.	쉽다	쉽도록
선택	‘-거나’	슬리퍼를 () 장화를 신어요.	신다	신거나
대립·대조	‘-지만’	거북이는 () 토끼는 빨라요.	느리다	느리지만
전환	‘-다가’	신나게 () 집으로 돌아갔어요.	놀다	놀다가
설명·배경	‘-(으)ㄴ/ -는데’	방이 () 불을 켜까요?	어둡다	어두운데
양보	‘-(아/어)도’	놀이기구가 () 타고 싶어요.	무섭다	무서워도

마. 검사도구 제작

연결어미 형태인식검사는 PPT로 제작한 후 노트북으로 아동에게 제시하였다. PPT로 제작한 화면의 예시는 <그림 - 1>에 제시되어 있다. 학년에 따라 읽기수준이 달라지므로 그 영향을 최소화하기 위해 각 검사문항의 문장을 보여줌과 동시에 녹음파일을 재생하여 아동에게 검사문장을 청각적으로 함께 들려주었다. 예를 들어 제시 단어가 화면에 나타나는 동시에 화면의 문장을 들려주는 녹음파일이 재생된다(예: ‘가다, 학교에 () 배워요). 이 때 문장에서 목표 어휘(어근+연결어미)가 들어가야 하는 괄호부분은 아동이 주의할 수 있도록 ‘빠~’와 같은 1초 간의 기계음으로 채워졌다(예: ‘학교에 (빠~) 배워요’). 또한 검사 시 외부소음을 차단하고 아동의 집중력을 높이기 위해 노트북에 연결된 헤드폰으로 재생된 녹음파일을 들려주었다.

<그림 - 1> 연결어미 형태인식검사 PPT 화면 예



4. 연구 절차

가. 자료 수집

검사는 연구자와 연구보조원 8인(언어치료학과 대학원생 4인, 언어치료학과 4학년 4인)이 각 초등학교 혹은 지역아동센터를 방문하여 복지실, 도서관, 교실 등의 조용한 환경에서 아동과 개별적으로 진행하였다. 외부의 소음을 차단하고 및 아동의 집중력을 높이기 위해 노트북에 연결된 헤드폰으로 녹음파일을 들려주었다. 수용어휘력검사, 비언어성 지능검사, 그리고 연결어미 형태인식검사를 무작위 순서로 실시하였으며, 검사 시 대상자의 반응을 모두 기록하였고, 연결어미 형태인식검사의 경우 검사의 전 과정을 녹음 및 녹화하였다.

연구자는 연구보조원에게 1차로 검사 도구에 대한 이해와 특성 및 검사 시 유의할 점을 알려주며 이를 숙지하도록 하였다. 다음으로 검사 실시 및 채점과정을 수회 시연하면서 검사에 익숙해지도록 하였다. 또한 검사 시 전문성을 높이기 위해 한 연구보조원이 한두 가지 검사만을 맡아 실시하도록 하였다. 즉, 연결어미 형태인식검사는 연구자와 대학원생 2인이 실시하였으며, 수용어휘력검사는 학부 4학년학생 4인, 비언어성 지능검사는 대학원생 2인이 실시하도록 하였다.

나. 검사 절차

검사자는 아동에게 헤드폰을 씌운 뒤 녹음파일의 소리가 잘 들리는 지 확인하였다. 그 후 노트북 화면을 보여주며 아동의 흥미를 유도하였다. 본 문항을 제시하기에 앞서 각 의미관계의 연결어미에 대한 연습문항을 1문항씩 제공하고 충분히 설명하여 대상자가 검사의도를 이해할 수 있게 한 후 본 문항을 제시하였다. 연습문항에서 검사자는 아동에게 “이제부터 선생님이 단어와 문장을 보여줄게요. 문장의 빈 칸, 즉 ‘빠’소리가 나는 부분에 위에 나오는 단어를 바꿔서 적절하게 넣어주면 돼요.”라고 설명하였다. 이후 검사자는 “먼저 선생님과 같이 연습해볼까요?”라고 말하며 아동의 관심을 이끌었다. 검사자는 아동에게 노트북 화면으로 제공단어(예: 가다)와 문장(예: 학교에 () 배워요.)을 보여주면서 녹음된 소리를 함께 들려주었다. 그 후 문장의 빈칸, 즉 녹음된 문장의 기계음 부분에 제공 단어를 알맞게 바꾸어 말할 수 있도록 유도하였다. 아동이

연습문항에 정반응을 보일 경우, “이제부터는 혼자서 해 보세요.”라고 말한 뒤 본 문항을 진행하였다. 그러나 연습문항을 진행할 때 아동이 오반응을 보이면 정확한 답을 알려주고 아동이 검사문항을 이해할 때까지 설명을 반복하였다.

본 검사문항을 시작한 후에는 아동이 다시 들려주라고 요청하거나, 아동이 집중하지 못하고 있다고 생각되는 경우 검사자의 판단 하에 1회에 한하여 녹음된 소리를 다시 들려주었다. 문항 수가 많아 아동의 흥미나 집중력이 낮아질 수 있으므로 한 의미관계당 제시되는 5개 문항을 마친 뒤 스티커를 붙여주고 아동에게 정반응 유무가 아닌 ‘열심히 해줘서 고마워’, ‘스티커 금방 모으겠다’ 등의 사회적 강화를 제공하였다.

검사는 13개의 연결어미를 각각 5문항씩 연속으로 제시하였고, 한 연결어미에 대한 검사가 끝나면 다음 연결어미에 대한 문항을 시작하기 전 다시 연습문제를 진행하고 본문항을 제시하는 순서로 반복하였다.

아동이 문장 전체를 바꾸어 정반응하는 경우와(예: 과일을 많이 (사면) 무거워요), 목표 단어만 바꾸어 말한 경우(예: 사면)를 모두 정반응으로 처리하였다. 아동이 표현한 연결어미가 목표 연결어미가 아닌 경우에는 문장의 의미가 적절하더라도 오반응으로 처리하였다(예: 과일을 많이 (사니까) 무거워요). 검사 진행 중의 대상자의 반응은 녹음 및 녹화한 후 즉각적으로 기록하고 검사가 끝난 뒤 다시 녹음파일을 들으며 기록지에 기록하였다. 검사가 끝난 뒤 정반응 1점, 오반응 0점으로 점수를 산출하며, 총 65점(13개×5문항×1점) 만점으로 채점하였다.

다. 통계처리

본 검사에서 수집된 데이터의 통계처리는 IBM SPSS ver. 23.0을 사용하여 분석하였다. 첫 번째 연구문제인 집단 간 연결어미 형태인식능력의 차이를 알아보기 위해 일원변량분석(One-way ANOVA)을 실시하였다. 다음으로 두 번째 연구문제인 각 집단 내에서의 학년집단 간 차이를 알아보기 위해 맨-휘트니 검정(Mann-Whitney)을 실시하였다.

라. 신뢰도

본 연구에서는 두 명의 평가자가 전체 자료의 20%를 무선 추출하여 각자 분석하여 평가자간 신뢰도를 산출하였다. 제 1평가자는 연구자이며, 제 2평가자는 언어병리학을 전공하였으며 학령기 언어치료 경험이 2년 이상인 대학원생으로 선정하였다. 평가자간 신뢰도를 알아보기 위해 백분율 일치율을 사용하여 알아본 결과, 수용어휘력검사, 비언어성 지능검사, 연결어미 형태인식검사의 일치율은 모두 100%였다.

IV. 연구 결과

가. TND집단, TCD집단 그리고 LCD집단의 연결어미 형태인식능력은 집단 간에 어떠한 차이를 보이는가?

연결어미 형태인식능력이 집단 간에 어떠한 차이를 보이는 지 살펴보기 위해 본 연구에서는 첫 번째로 학년 별 연결어미 형태인식점수를 비교하였고, 다음으로 전체학년의 비교를 실시하였다.

(1) 저학년의 집단 간 연결어미 형태인식 비교

세 집단의 저학년이 보인 연결어미 형태인식검사를 분석한 결과, TND집단, TCD집단, 그리고 LCD집단의 평균이 각각 35.92점, 21.50점, 16.90점의 순서로 나타났다. 각 집단의 연결어미 형태인식의 평균과 표준편차는 <표 - 4>에 제시한 바와 같다.

<표 - 4> 저학년의 집단 간 연결어미 형태인식 평균과 표준편차

	평균	표준편차
TND (n=14)	35.92	12.85
TCD (n=14)	21.50	10.02
LCD (n=10)	16.90	9.66
전체 (n=38)	25.60	13.53

*TND = 비다문화가정 정상언어아동, TCD = 다문화가정 정상언어아동, LCD = 다문화가정 언어발달지연아동

학년별로 일원분산분석을 실시한 결과, 저학년에서 연결어미 형태인식점수($F=10.123$, $p<.001$)는 세 집단 간 유의한 차이를 보였다(<표 - 5>참조). 차이가 어떤 집단 간에 나타났는지 알아보기 위해 Tukey사후검정을 실시한 결과, TND집단과 TCD집단($p<.01$), TCD집단과 LCD집단($p<.01$)은 유의한 차이를 보였으며, TCD집단과 LCD집단은 유의한 차이를 보이지 않았다(<표 - 6> 참조).

<표 - 5> 저학년의 집단 간 연결어미 형태인식 분산분석 결과

분산원	제곱합	자유도	제곱평균	F	p
집단-간	2485.750	2	1242.875	10.123	.000
집단-내	4297.329	35	122.781		
전체	6783.079	37			

<표 - 6> 저학년의 집단 간 연결어미 형태인식의 사후검정 결과

집단	TND	TCD	LCD
TND			
TCD	.004		
LCD	.001	.580	

(2) 중학년의 집단 간 연결어미 형태인식 비교

중학년 세 집단의 연결어미 형태인식검사를 분석한 결과, TND집단, TCD집단, 그리고 LCD집단의 평균이 각각 51.00점, 48.20점, 38.20점의 순서로 나타났다. 각 집단의 연결어미 형태인식의 평균과 표준편차는 <표 - 7>에 제시한 바와 같다.

<표 - 7> 중학년의 집단 간 연결어미 형태인식 평균과 표준편차

	평균	표준편차
TND (n=15)	51.00	9.14
TCD (n=15)	48.20	12.71
LCD (n=10)	38.20	13.42
전체 (n=40)	46.75	12.49

*TND = 비다문화가정 정상언어아동, TCD = 다문화가정 정상언어아동, LCD = 다문화가정 언어발달지연아동

학년별로 일원분산분석을 실시한 결과, 중학년에서 연결어미 형태인식점수($F=3.721$, $p<.05$)는 세 집단 간 유의한 차이를 보였다(<표 - 8>참조). 차이가 어떤 집단 간에 나타났는지 알아보기 위해 Tukey사후검정을 실시한 결과, TND집단과 LCD집단($p<.05$)은 유의한 차이를 보였으나, TND집단과 LCD집단, TCD집단과 LCD집단은 유의한 차이를 보이지 않았다(<표 - 9>참조).

<표 - 8> 중학년의 집단 간 연결어미 형태인식 분산분석 결과

분산원	제곱합	자유도	제곱평균	F	p
집단-간	1033.500	2	516.750	3.782	.032
집단-내	5056.000	37	136.464		
전체	6089.500	39			

<표 - 9> 중학년의 집단 간 연결어미 형태인식의 사후검정 결과

집단	TND	TCD	LCD
TND			
TCD	.790		
LCD	.029	.105	

(3) 전체학년의 각 집단 간 연결어미 형태인식검사 비교

세 집단의 연결어미 형태인식검사를 분석한 결과, TND집단, TCD집단, 그리고 LCD 집단의 평균이 각각 43.72점, 35.31점, 27.55점의 순으로 나타났다. 각 집단의 연결어미 형태인식의 평균과 표준편차는 <표 - 10>에 제시한 바와 같다.

<표 - 10> 각 집단의 전체학년 연결어미 형태인식 평균과 표준편차

	평균	표준편차
TND (n=29)	43.72	13.31
TCD (n=29)	35.31	17.66
LCD (n=20)	27.55	15.77
전체 (n=78)	36.44	16.74

*TND = 비다문화가정 정상언어아동, TCD = 다문화가정 정상언어아동, LCD = 다문화가정 언어발달지연아동

TND집단, TCD집단, LCD집단의 연결어미 형태인식 점수가 통계적으로 유의한 차이를 보이는지 알아보기 위해 일원분산분석을 실시한 결과, 연결어미 형태인식 점수 ($F=6.423, p<.01$)는 세 집단 간 유의한 차이를 보였다(<표 - 11>참조). 차이가 어떤 집단 간에 나타났는지 알아보기 위해 Tukey사후검정을 실시한 결과, TND집단과 LCD집단($p<.01$)만이 유의한 차이를 보였으며, TND집단과 TCD집단, TCD집단과 LCD집단은 유의한 차이를 보이지 않았다(<표 - 12>참조).

<표 - 11> 세 집단 간 연결어미 형태인식 분산분석 결과

분산원	제곱합	자유도	제곱평균	F	p
집단-간	3156.345	2	1315.236	6.423	.003
집단-내	18428.950	75	266.051		
전체	21585.295	77			

<표 - 12> 전체학년의 집단 간 연결어미 형태인식의 사후검정 결과

집단	TND	TCD	LCD
TND			
TCD	.109		
LCD	.002	.211	

나. 각 집단 내 연결어미 형태인식능력은 저학년과 중학년 간에 어떠한 차이를 보이는가?

각 집단 내 연결어미 학년집단 간 차이를 알아보기 위해 맨-휘트니 검정(Mann-Whitney)을 실시한 결과, TND집단($U=40.500$, $p<.01$), TCD집단($U=11.500$, $p<.001$), LCD집단($U=11.000$, $p<.01$) 모두 학년집단 간에 유의한 차이가 있는 것으로 나타났다(<표 - 13>참조).

<표 - 13> 각 집단 내 연결어미 형태인식의 학년 별 차이에 대한 검정 결과

집단(n)	중앙값	범위	<i>U</i>	<i>Z</i>	<i>p</i>
TND(29)*	45.000	12-64	40.500	-2.817	.004
TCD(29)*	36.500	5-64	11.500	-3.963	.000
LCD(20)*	27.550	3-61	11.000	-2.958	.002

*TND(29) = 저학년(14) + 중학년(15), TCD(29) = 저학년(14) + 중학년(15), LCD(20) = 저학년(10) + 중학년(10)

V. 논의 및 결론

본 연구에서는 인지적인 어려움이 없는 저학년(1-2학년)과 중학년(3-4학년)의 비다문화가정 정상언어 아동(TND), 다문화가정 정상언어 아동(TCD), 그리고 다문화가정 언어발달지연 아동(LCD)을 대상으로 집단 간 연결어미 형태인식능력의 특성 및 언어 능력과의 관련성을 알아보고, 학년에 따라 연결어미 형태인식능력이 어떠한 변화를 보이는지 살펴보고자 하였다.

1. TND집단, TCD집단, 그리고 LCD집단의 연결어미 형태인식능력은 집단 간에 어떠한 차이를 보이는가?

세 집단의 집단 간 연결어미 형태인식점수의 차이는 저학년과 중학년에서 다르게 나타났다. 저학년에서 각 집단의 연결어미 형태인식점수는 TND집단과 TCD집단, 그리고 TND집단과 LCD집단에서 유의한 차이를 보였으며, TCD집단과 LCD집단은 유의한 차이를 보이지 않았다. 반면에 중학년에서는 TND집단과 LCD집단은 저학년 때와 마찬가지로 여전히 유의한 차이를 보였으나, TND집단과 TCD집단은 유의한 차이를 보이지 않는 것으로 나타났다. 전체학년에서는 중학년과 같이 TND집단과 LCD집단은 유의한 차이를 보였으며, TND집단과 TCD집단은 유의한 차이를 보이지 않는 것으로 나타났다.

저학년의 경우 다문화배경을 지닌 두 아동집단은 언어지연의 여부에 상관없이 비다문화가정 배경을 지닌 아동집단에 비해 더 낮은 연결어미 형태인식 능력을 보이는 것으로 나타난 것이다. 이러한 결과는 TND집단과 TCD집단의 경우 인지능력뿐 아니라 어휘력으로 대표되는 언어능력도 두 집단이 일치하도록 통제하였다는 점에서 매우 흥미롭다. 이는 문어적 교과학습이 충분히 진행되지 않은 저학년 아동들에게는 어휘능력보다는 다문화배경이라는 요인이 연결어미 형태인식의 발달에 더 영향을 미치는 요인이라는 해석이 가능하기 때문이다.

국내의 다문화가정 아동을 대상으로 형태인식능력을 살펴본 김은하(2015)의 연구에서도 본 연구와 유사한 결과가 나타났다. 김은하(2015)는 초등학교 1-3학년 다문화가정 아동이 비다문화가정 아동에 비해 합성어와 파생어의 형태인식에 대한 수행이 유의

하게 낮다고 보고하였다. 합성어와 파생어의 형태인식을 위해서는 주어진 제시어를 본 뒤, 형태소를 인식하여 분리 혹은 결합하는 처리 과정을 인지하고 적용할 수 있어야 한다. 선행연구의 과제였던 합성어와 파생어의 형태인식은 어근과 어근, 혹은 어근과 접사가 결합된 단어를 분리 및 합성한다는 점에서 본 연구의 연결어미 형태인식과 그 처리과정이 유사하다. 연결어미 형태인식 또한 각 동사의 어근을 유지한 채 다양한 어미를 활용하는 처리과정을 요하는 능력이기 때문이다. 또한 형태인식은 아니지만 다문화가정 아동의 상위언어능력에 관한 다른 연구에서도 비슷한 결과가 보고된 바 있다. 김은정, 김화수(2011)는 언어 및 비언어성 지능을 통제한 후에도 6-8세의 다문화가정 아동들이 문법성 판단과 오류수정이라는 문법관련 상위언어능력에서 비다문화가정 아동들에 비해 낮은 수행을 보인다고 보고하였다. 게다가 장종윤·정미란·황미나(2014) 또한 초등학교 2-3학년 다문화가정 아동의 지능과 언어능력을 통제한 뒤에도 화용과 관련된 상위언어능력이 비다문화가정 아동들에 비해 어려움을 나타내었다고 보고하였다. 이러한 연구들은 본 연구의 대상과 연령대가 비슷한 저학년의 상위언어능력을 다루었다는 점에서 유사하며 연구결과 또한 본 연구와 맥을 같이 한다.

다문화가정 아동의 형태인식 및 기타 상위언어능력이 비다문화가정 아동에 비해 낮은 발달을 보이는 것으로 나타난 연구들은 대부분 그 원인의 하나로 상대적으로 열악한 언어적 환경을 지적하고 있다. 우리나라의 경우 많은 다문화가정이 한국인 남성과 빈곤 국가 출신 여성과의 국제결혼으로 형성되어 있다(이영하, 2017). 그렇기 때문에 대부분의 다문화가정아동의 어머니는 유창한 한국어를 구사하는 경우가 적고, 아동의 언어발달에서 결정적 시기인 영유아기에는 어머니가 빈약한 한국어기술을 지녔을 가능성이 매우 높다. 특히 빈약한 한국어기술은 어휘나 구문뿐 아니라 문법형태소에서도 두드러지는데, 다문화가정 어머니의 언어특성에 관하여 연구한 박은정(2010)은 다문화가정 어머니들이 특히 연결어미 사용에 어려움을 보이며 빈번한 오류를 나타낸다고 보고하였다. 한국어는 두 문장을 연결하기 위해 연결어미를 사용하며 그 종류가 매우 많고 다양하기 때문에 다문화가정 어머니들과 같은 한국어 학습자들이 습득하기에 쉽지 않은 언어적 요소이다. 박은정(2010)의 연구에서는 다문화가정 어머니들이 보이는 연결어미 오류와 동일한 형태의 오류를 그 자녀들 또한 보였는데, 이는 다문화가정 어머니들이 자녀에게 연결어미와 같은 언어적 영역을 지원하는 데에 많은 어려움을 보일 수 있다는 것을 의미한다. 본 연구에서 다룬 연결어미 형태인식은 상위언어능력이지만 연결어미와 같은 문법형태소의 의미에 관해 배경지식이 있거나, 가정환경 속에서 사전에 이러한 형태소를 들어 본

경험이 있다면 아동이 연결어미를 적용하고 조작하는 것이 더 용이할 수 있다. 즉, 이 연결어미들을 사용하지 못하더라도 주변 성인의 발화에서 들어본 경험이 많은 비다문화가정 아동들과 비교할 때 다문화가정 아동들은 상대적으로 빈약한 수행을 보일 수밖에 없는 것이다.

이처럼 저학년에서 언어능력보다는 다문화배경이라는 요소가 연결어미 형태인식의 수행에 더 영향을 미치는 것으로 나타난 반면, 중학년에서는 이와는 다른 결과를 보였다. 중학년에서 TND집단과 LCD집단은 저학년 때와 마찬가지로 여전히 유의한 차이를 보였으나, TND집단과 TCD집단은 유의한 차이를 보이지 않는 것으로 나타났다. 이는 다문화가정 아동들의 인지능력과 언어능력이 정상범주에 해당하는 경우 학년이 높아짐에 따라 비다문화가정 배경의 아동들과 비슷한 수준의 연결어미 형태인식능력을 성취한다는 것을 의미하는 흥미로운 결과이다. 비록 본 연구에서 TCD집단과 LCD집단은 중학년에서도 여전히 ‘통계적으로’ 유의한 차이를 보이지 않는 것으로 분석되어, TCD집단의 연결어미 형태인식 점수가 여전히 TND집단 아동들에 비해 다소 낮은 수준에 해당한다는 해석도 가능하다. 그러나 TCD집단과 LCD집단이 서로 다른 집단임을 나타내는 통계적 유의도 값(p)이 저학년 .580에서 중학년 .150으로 학년이 올라감에 따라 바뀐 것에 대해 주목할 필요가 있다. 이러한 통계적 유의도 값의 변화는 같은 다문화배경을 지니더라도 정상언어아동 집단과 언어발달지연 아동집단이 저학년보다는 중학년에서 유사한 집단으로 분류될 가능성이 더 낮아졌음을 의미하기 때문이다.

지금까지 이루어진 많은 다문화가정 관련 연구들은 다문화가정 아동과 비다문화가정 아동의 언어적인 차이에 대해 일관되지 않은 의견들을 보이고 있다. 선행연구들을 살펴보았을 때, 다문화가정 아동의 언어능력이 비다문화가정 아동에 비해 낮은 수행을 보인다고 보고한 연구들이 대부분이었으나(송은주, 2009; 이수정 외, 2008; 정은희, 2004; 황상심, 2009), 이러한 연구들은 대부분 학령전기 아동들을 대상으로 이루어졌다. 반면 학령기 아동들을 대상으로 상위언어능력을 살펴본 몇몇 연구들은 다소 다른 결과를 제시하고 있다. 권미지(2009)는 1-3학년의 다문화가정 정상언어아동과 비다문화가정 정상언어아동의 언어능력을 통제한 뒤 음운처리과정이라는 상위언어능력을 비교하였을 때 학년이 올라갈수록 수행점수의 차이가 근소해지며 통계적으로 차이를 보이지 않았다고 보고하며 본 연구와 유사한 결과를 나타냈다. 이에 대해 권미지(2009)는 학령전기와 초등학교 저학년까지는 Piaget의 인지발달 단계 중 전조작기(2세~7세)에 해당되는 시기로 개인적 발달의 편차가 심한 시기이기 때문에 저학년 시기의 다문화가정

아동은 중학년 다문화가정 아동에 비해 언어환경으로부터 영향을 더 많이 받기 때문일 것이라고 논의하였다. 본 연구에서 다룬 형태인식은 의미론적, 음운론적, 철자론적 정보의 통합을 포함하는 상위언어적 능력으로서(Kuo & Anderson, 2006), 말소리를 조작하고 다루는 음운인식과도 관련성이 있다고 볼 수 있다(Gibson & Wolter, 2015). 아마도 저학년 다문화가정 아동들이 비다문화가정 아동들과 비교하였을 때 형태인식이나 음운처리능력과 같은 상위언어능력에서 지연된 발달을 보이는 것은 ‘다문화가정’이라는 용어가 내포하는 ‘문화적’ 차이라기보다는 앞서 언급한 바와 같이 상대적으로 부족한 ‘언어적’ 경험과 양일 것이다. 그러나 본 연구에서는 동일한 다문화배경을 지닌 아동집단에서도 언어적 지연을 보인 아동집단과 언어적 어려움이 없는 아동집단이 중학년에 이르면 발달적 차이를 보였다. 이는 연결어미 형태인식이 학년이 증가함에 따라 아동이 경험하는 환경적 입력의 양이나 교육적 경험으로 따라잡을 수 있는 능력이 아니라 아동이 지닌 타고난 언어처리능력이나 어휘력 등에 더 영향을 받는 상위언어기술이라는 증거가 될 수 있다. 또한 이러한 추론은 문화적 및 언어적 배경이 다른 세 집단의 형태인식을 저학년과 중학년의 발달적 추이에 따라 검사하였기에 가능하며 그 점이 본 연구가 지닌 의의라 할 수 있다.

학령기 아동의 연령이 증가함에 따라 학령전기와는 달리 가정보다 학교라는 교육기관에서 많은 시간을 보내게 되고 이전에 상대적으로 부족하였던 언어적, 문화적 경험이 풍부해지게 된다. 특히, 중학년이 되면 저학년에 비해 명시적인 문법요소의 활용을 더 자세히 배우게 된다. 언어능력이 정상적인 다문화가정 아동의 경우 교과학습을 통한 명시적 문법요소의 학습이 아동의 형태인식능력을 촉진할 가능성이 높지만, LCD집단과 같이 언어능력이 낮은 아동은 교과학습이나 외부적으로 주어지는 언어의 양에도 불구하고 비다문화가정 아동들의 연결어미 형태인식능력을 따라잡기에는 역부족일 것이다.

선행연구들은 형태인식능력의 다른 발달양상을 학교교과과정뿐 아니라 어휘력의 영향으로 설명하기도 한다. 즉, 어휘력과 형태인식은 서로 상호적인 영향을 미치며 관련성을 보인다는 것이다(Bower & Kirby, 2010; Carlisle, 2000; ; Kieffer & Lesaux, 2008; Kuo & Anderson, 2006; Nagy et al., 2003; Nagy et al., 2006; Ramirez et al., 2014). 그러므로 본 연구에서 LCD집단이 보인 연결어미 형태인식의 어려움은 TCD집단, TND집단과 비교하였을 때 상대적으로 낮은 어휘력과 관련이 있다고 볼 수 있다. 형태인식과 어휘 관련 연구를 살펴보면 정부자(2017)는 비언어성지능을 통제한 초등학교 1-2학년을 대상으로 어휘력의 수준을 세 단계로 나누어 어휘능력과 파생어의 형태

인식능력의 관련성을 살펴보았는데, 그 결과, 각 집단 간 파생어 형태인식점수에 유의한 차이가 나타났다. 본 연구에서도 어휘능력이 낮은 아동들은 어휘능력이 상대적으로 좋은 아동들에 비해 형태인식에 있어 낮은 수행을 보인 선행연구와 비슷한 결과를 보였으며(정부자, 2017; Gibson & Wolter, 2015), 이 결과는 파생어의 형태인식뿐 아니라 연결어미 형태인식 또한 어휘력과 밀접한 관련성이 있음을 의미한다. 파생어의 형태인식과 마찬가지로 연결어미 형태인식에서도 풍부한 어휘력은 형태론적 규칙을 유추할 수 있도록 도와준다. 그렇기 때문에 각 동사의 어근을 유지한 채 어미를 활용하는 연결어미 형태인식과제에서 어휘수준이 상대적으로 낮은 아동들은 형태소들을 이해하고 분석하고 조작하는 기술을 적용하는 것에도 어려움을 보이게 된다. 반대로 어휘력이 좋은 아동들은 어휘의 기본적 의미와 예시로 제시된 연결어미의 의미를 반영하여 적절한 연결어미를 추론하고 적용하는 상위언어능력에서도 어려움을 덜 보이게 될 것이다. 10-13세의 학령기 아동들을 대상으로 한 Kieffer & Lesaux(2012)의 중단연구를 살펴보면, 어휘력이 좋은 아동일수록 형태인식에서 더 빠른 성장을 보이는 것으로 나타났다. Nagy et al.(2003)의 연구에서도 2학년보다 4학년에서 형태인식과 어휘의 관련성이 더 높게 나타났는데 이는 본 연구의 결과와도 유사한 결과이다. 이에 대해 선행연구들은 형태인식과 어휘를 양방향적 관계로 설명하고 있다. 즉, 형태인식이 새로운 어휘습득을 용이하게 하는 데에 중요한 요소이기도 하지만 결국 형태인식으로 인해 어휘력이 성장하면 형태론적 규칙을 도출하는 능력 또한 증가하게 되고 그로 인해 형태소를 다양하게 조작하는 형태인식도 증가하게 되기 때문이다. 이러한 연구결과는 어휘력이 부족한 아동들을 대상으로 효과적인 형태인식 중재전략이 필요함을 시사한다. 실제로 다양한 어휘력을 지닌 아동들을 대상으로 중재연구를 실시한 Ramirez et al.(2014)은 형태인식중재가 어휘에 어려움을 보이는 아동들을 위해 효과적인 전략이었다고 보고하였다. 평균적으로 학령기 아동들이 매년 2,000개에서 3,000개의 어휘를 습득하는 것(Nagy, Anderson, & Herman, 1987)을 감안하면 어휘력이 부족한 아동을 대상으로 단어의 의미에 대해 직접적으로 가르치는 것이 어휘를 증진시키는 데에 효과적이긴 하지만 더하여 명시적인 형태인식중재를 실시한다면 어휘학습을 가속화할 수 있다. 따라서 다문화가정 아동일수록 문법적 형태소를 강조한 형태인식 중재교수가 저학년 시기부터 명시적으로 그리고 집중적으로 진행될 필요가 있다.

2. 각 집단 내 연결어미 형태인식능력은 저학년과 중학년 간에 어떠한 차이를 보이는가?

본 연구에서 TND집단, TCD집단, 그리고 LCD집단 내 저학년과 중학년 간에 보인 연결어미 형태인식 점수는 모두 유의한 차이가 있는 것으로 나타났다. 즉 어휘수준이나 다문화가정과 같은 요소들의 영향과는 별개로 학년이 올라감에 따라 아동의 연결어미 형태인식은 모든 집단에서 유의하게 향상된 수준을 보여주었다.

이러한 결과는 학령기 아동들의 파생어의 형태인식능력의 학년에 따른 발달적인 차이를 살펴본 선행연구(정부자, 2016; Anglin, 1993; Carlisle, 2000)들과 맥을 같이 하였다. 정부자(2016)는 본 연구의 대상학년과 같은 초등학교 저학년과 중학년의 비다문화 가정 아동들을 대상으로 파생어 형태인식의 발달을 살펴보고, 그 결과 학년이 높아질수록 파생어 형태인식능력이 증가하였음을 보고하였다. 연구자는 이러한 결과가 다른 언어권에서 나타난 파생어와 굴절어의 발달적 추이와 유사한 결과라고 설명하였는데, 이중언어를 사용하는 4-7세 아동들의 형태인식 발달을 살펴본 Lam & Sheng(2016)의 연구에서도 연령이 증가함에 따라 형태인식의 성장을 보였다. 앞서 언급하였듯이 파생어나 굴절어의 형태인식은 어근과 어근, 혹은 어근과 접사가 결합된 단어를 분리 및 합성한다는 점에서 본 연구의 연결어미 형태인식과 그 처리과정이 유사하므로 우리나라의 연결어미 형태인식을 살펴본 본 연구의 결과 또한 위의 연구들과 비슷한 양상을 보인 것이라고 볼 수 있다.

본 연구에서 나타난 연결어미 형태인식능력의 성장의 이유에 대하여 다음과 같이 추론해 볼 수 있다. 먼저, 형태인식은 학령기 초기에 시작하여 초등학교 고학년 혹은 그 후까지 오랜 기간 습득이 이루어지는 상위언어능력(Anglin, 1993; Nagy et al, 2006)이므로 본 연구에서도 형태인식능력이 나타나기 시작하는 초등 저학년(Carlisle, 2003)에 비해 중학년 시기에 더 높은 형태인식 능력을 보인 것으로 설명된다. Kirby et al.(2012)은 유치원 후반기의 아동들부터 초등학교 3학년까지의 아동들을 대상으로 굴절어와 파생어의 형태인식과제를 실시하였는데 형태인식 과제가 1학년 아동들에게는 너무 어려웠기 때문에 많은 아동들이 과제를 이해하는 데 어려움이 있었다고 보고하였다. 본 연구에서도 학령전기나 1학년 어린 아동들이 형태학적 지식을 가지고 있기는 하지만(Berko, 1958), 형태소를 조작하고 유추해야 하는 형태인식전략을 능숙하게 적용하지 못하는 모습을 보였다.

상위언어능력뿐 아니라 학년이 올라감에 따라 기본적인 의미 및 구문영역에서 언어

능력이 성장하기 때문에 형태인식능력 또한 함께 성장하는 것으로 볼 수 있다. 본 연구에서 저학년 아동들의 경우 ‘가다’를 ‘가면’으로 바꾼 예시를 보고 ‘씻으면’을 ‘씻면’으로, ‘도우면’을 ‘돕면’이라고 답하며 ‘면’만 붙이는 모습을 보였다. 이는 저학년 아동들이 형태소를 조작하여야 한다는 것과 어떤 어미를 붙여야 한다는 것을 파악하고는 있으나, 동사를 적절히 활용하여 연결어미를 잇는 데에는 여전히 어려움을 보이기 때문이라고 할 수 있다. 그러나 중학년으로 올라갈수록 이러한 오류는 줄어들었고 무심결에 ‘씻면’과 같이 오류를 보였다고 하더라도 곧이어 ‘아, 씻으면이지.’라고 말하며 스스로 수정하는 모습을 보였다. 조은정(2007)은 아동들이 6세, 2학년, 4학년이 되면서 연결어미의 이해 및 표현능력이 성장하여 초등학교 4학년 경에는 연결어미의 습득이 안정화되어 비교적 정확하게 사용할 수 있게 되었다고 보고하였다. 본 연구에서도 유사한 결과를 발견할 수 있었다. 그러나 흥미롭게도 언어능력이 낮은 LCD집단의 경우 학년이 증가함에 따라 연결어미 형태인식점수가 다소 증가하였으나 TCD 및 TND집단과는 다른 오류유형을 보였다. 예를 들어 중학년에서 TCD, TND집단 아동들은 ‘차가운데’라는 정반응대신 ‘차가우니까’와 같이 정반응은 아니지만 의미는 통하는 연결어미들을 사용하여 문장을 연결한 반면에, LCD집단 아동들의 경우 중학년이 되었음에도 불구하고 여전히 위에서 보인 ‘씻면’, ‘돕면’과 같이 일반적인 동사활용으로 설명하기 힘든 오류를 보이며 연결어미의 사용에 여전히 어려움을 보이는 반응이 빈번히 관찰되었다.

다음으로 아동들은 학년이 증가하면서 예문의 동사활용 규칙을 직관적으로 파악하는 능력이 높아졌고 이어지는 과제에 점점 더 잘 적용할 수 있었다. 예를 들어 저학년의 경우 예문을 반복해서 들은 뒤에도 과제의 이해에 어려움을 보이며 ‘음식을 골고루(먹어요.) 건강해져요.’와 같이 예문과는 상관없이 연결어미가 아닌 서술어로 문장을 끝내버리거나, 예문에서 ‘-지만’이라는 연결어미가 들어갔음을 강조해주어도 그 전 문항에서 적용했던 어미를 붙여 말하는 등의 어려움을 보였다. 그러나 학년이 증가함에 따라 ‘이번에는 -지만을 붙이는 거네요?’라고 말하며 규칙을 이해하여 과제를 수행하는 속도가 빨라졌고, 예문의 연결어미를 정확히 활용하는 모습을 보였다.

마지막으로 형태인식능력의 증가는 읽기능력의 향상으로 인한 결과라고 볼 수 있다. 본 연구는 1학기의 초반에 실시된 것으로 1학년 아동 중에는 아직 읽기를 유창하게 하지 못하는 아동들이 다수 있었기 때문에 중학년 아동들에 비해 더 어려움을 지녔을 수 있다. 유창하고 정확하게 단어를 읽는 기술은 결국 글에 대한 이해능력을 촉진시키는 데, 본 연구에서 실시한 과제는 예시 문장에 대한 이해력을 필요로 한다. 비록 과제수행 시 글과 함께 녹음파일이 제공되지만 실제로 읽기에 어려움을 보이는 아동들은 그

량지 않은 아동들에 비해 과제 수행에 오랜 시간이 걸렸고 들려준 문장 자체를 변형시키며 (예: 지석이가 연을 (만들어서) 날려요. → 지석이랑 연 날려요.) 동사활용이라는 형태인식과정에 집중하지 못하는 모습을 보이기도 하였다. 반면에 중학년 아동들의 경우 모든 아동들이 유창하고 빠르게 문장을 읽을 수 있었으며, 동사를 조작하여 연결어미를 정확히 적용하는 형태인식과정에 더 잘 집중하는 행동을 보였다. 이러한 결과는 집단을 선정하는 과정에서 두 집단의 읽기능력 또한 통제되어야 할 필요성을 보여주며, 후속연구를 통해 더 보완되어야 할 부분일 것이다.

3. 연구의 의의 및 제언

본 연구는 학년에 따라 달라지는 비다문화가정 정상언어 아동, 다문화가정 정상언어 아동, 그리고 다문화가정 언어발달지연 아동의 연결어미 형태인식에 대한 특성을 파악하고 그 발달적 특성에 대해 살펴보았다는데 그 의의가 있다.

본 연구의 결과를 바탕으로 다음과 같이 제언하는 바이다.

첫째, 본 연구에서는 1학년 아동들의 경우 읽기를 어려워하여 해독에 많은 시간을 소모하는 아동들이 몇 있었다. 때문에 그러한 아동들의 경우 형태인식과정에 상대적으로 집중하지 못하였을 수 있다. 따라서 모든 대상아동의 언어능력뿐 아니라 읽기능력도 함께 통제하여 아동들의 형태인식능력을 살펴본다면 각 집단이 보이는 고유한 특성에 대한 탐색이 더욱 깊이 있게 이루어질 것으로 생각된다.

둘째, 본 연구에서는 아동집단을 구별하기 위한 검사도구로 REVT 수용언어검사만을 사용하였다. 한 가지 검사도구로 아동들의 언어능력을 일반화시키는 것에는 다소 한계가 있을 것으로 보인다. 그러므로 아동들의 어휘능력을 더 자세히 살펴볼 수 있는 다양한 검사들을 실시하는 후속연구가 진행된다면 더욱 민감하게 집단을 나눌 수 있을 것이라고 생각된다.

셋째, 대상자의 수가 적어 저학년과 중학년의 연결어미 형태인식 특성에 대한 본 연구결과를 일반화하는 것에는 무리가 있을 것으로 사료된다. 따라서 후속연구에서는 더 많은 수의 아동들을 대상으로 연구가 진행되어야 할 것으로 보인다.

참 고 문 헌

- 장금화·황보명(2010). 5세 다문화가정 아동과 일반가정 아동의 언어, 읽기, 음운인식능력에 관한 연구. 『언어치료연구』, 19(1), 143-158.
- 국립국어원(2017). 국립국어원 표준국어대사전. <http://stdweb2.korean.go.kr/>
- 김가은(2015). 초등학교 1-2학년 읽기부진아동의 연결어미 형태인식 능력. 조선대학교 대학원 석사학위논문.
- 김경미(2008). 다문화가정 아동의 이해어휘능력 및 관련 변인. 연세대학교 대학원 석사학위논문.
- 김기예(2012). 유치원 아동의 형태소인식 능력과 문식성간의 관계. 경남대학교 대학원 석사학위논문.
- 김광해(2003). 『등급별 국어교육용 어휘』. 서울 : 박이정.
- 김나영(2009). 초등학교 저학년 다문화가정 아동의 문법형태소 사용 특성. 한림대학교 대학원 석사학위논문.
- 김미배(2014). 의미, 문법 영역에서 상위언어능력에 대한 국내 문헌연구. 『언어치료연구』, 23(3), 61-77.
- 권미지(2009). 다문화가정 아동의 메타언어 특성. 『언어치료연구』, 18(4), 139-150.
- 김영란·김영태(2011). 취학전 저소득층 다문화가정 아동의 언어능력. 『언어치료연구』, 20(3), 73-88.
- 김영태·홍경훈·김경희·장혜성·이주연(2009). 『수용·표현 어휘력 검사(Receptive & Expressive Vocabulary Test, REVT)』. 서울 : 서울장애인복지관.
- 김유리·이현정(2016). 학령기 다문화가정 아동의 언어발달 특성: 어휘력과 문해능력을 중심으로. 『인문사회21』, 7(6), 263-279.
- 김은정·김화수(2011). 다문화가정 아동과 일반 아동의 문법성 판단 및 오류수정 비교 연구. 『특수교육재활과학연구』, 50(2), 131-148.
- 김은하(2015). 학령기 저학년 다문화가정 아동의 형태소인식능력과 읽기. 용인대학교 대학원 석사학위논문.
- 김정렬(1981). 국어연결어미의 의미론적 연구. 명지대학교 대학원 석사학위논문.
- 김지숙(2011). 다문화가정 아동의 한국어 연결어미 사용 양상 연구. 영남대학교 대학원

- 박사학위논문.
- 권재일(2009). 『초등학교 교과서 어휘조사연구』. 서울:국립국어원
- 권희연·이미숙·진병운(2010). 다문화가정 아동의 언어발달에 관한 연구 문헌 연구. 『지체·중복·건강장애연구』, 53(4), 283-306.
- 박경란(2013). 청각장애학생의 의미범주별 연결어미 사용 특성에 관한 연구. 『특수교육저널:이론과 실천』, 14(1), 157-182.
- 박세희(2015). 다문화 가정 아동의 언어에 관한 문헌연구. 『한국언어치료학회』, 24(4), 57-70.
- 박세희·황보명(2015). 다문화 가정 아동의 언어에 관한 문헌연구. 『언어치료연구』, 24(4), 57-70.
- 박유린·권도하(2012). 다문화아동과 일반아동의 작업기억 및 음운인식 능력 비교 연구. 『한국산학기술학회』, 13(11), 5025-5032.
- 박은정(2010). 어머니 언어입력과 다문화가정 자녀의 한국어 발달 과정 연구. 계명대학교 대학원 박사학위논문.
- 박지윤·석동일(2007). 이중언어 환경 아동의 언어연령과 평균형태소길이의 특성. 『특수교육저널 : 이론과 실천』, 8(3), 445-463.
- 박혜원(2014). 『한국 비언어 지능검사(Korean Comprehensive Test of Nonverbal Intelligence-Second Edition, K-CTONI-2』. 서울 : 마인드 프레스
- 배소영·이승환(1996). 한국 아동의 이야기 산출 연구. 『언어청각장애연구』, 1(1), 34-68.
- 서희선·이승환(1999). 2-5세 정상 아동의 연결어미 발달. 『언어청각장애연구』, 4(1), 167-185.
- 송은주(2009). 다문화가정 아동과 일반가정 아동 간 연결어미 이해 및 표현능력 비교. 대구대학교 대학원 석사학위논문.
- 송은주·김화수(2011). 다문화가정 아동의 연결어미 사용에 관한 연구. 『현대사회와 다문화』, 1(1), 218-238.
- 송정근(2016). 학교 문법의 연결 어미와 전성 어미. 『우리말 글』, 68, 141-165.
- 안성우·신영주(2008). 저소득층 일반 아동과 다문화가정 아동의 음운인식 능력 비교 연구. 『언어치료연구』, 17(4), 81-94.
- 여성가족부(2015). 전국다문화가족실태조사. http://www.mogef.go.kr/mp/pcd/mp_pcd_s001d.do?mid=plc503&bbtSn=63

- 윤평현(1989). 국어의 접속어미에 대한 연구 : 의미론적 기능을 중심으로. 전남대학교 대학원 박사학위논문.
- 윤효진(2016). 초등저학년 읽기부진아동의 구문지식 및 구문인식능력. 『학습자중심교과교육연구』, 16(7), 261-278.
- 이수정·신지철·김향희·김화수(2008). 다문화가정 아동의 표현어휘능력 연구-K-BNT-C를 중심으로. 『언어치료연구』, 17(3), 95-115.
- 이영하(2017). 다문화가정 아동을 위한 사회복지서비스 제공현황 및 정책대안 모색. 전북대학교 대학원 석사학위논문.
- 이현정·김미배(2015). 4-6 학년 읽기부진아동의 은유이해능력과 읽기이해능력의 상관관계. 『언어청각장애연구』, 20(2), 331-343.
- 임유종·이필영(2004). 한국 초·중·고등학생의 발화에 나타난 연결표현의 발달 단계. 『텍스트언어학』, 17(17), 173-200.
- 장미(2013). 2세-5세 일반아동의 자발화에서 나타난 연결어미와 종결어미화된 연결어미 사용 특성. 나사렛대학교 대학원 석사학위논문.
- 장미·김정미(2014). 2-5세 일반아동의 자발화에 나타난 연결 기능 연결어미와 종결 기능 연결어미 사용 특성. 『언어치료연구』, 23(4), 89-100.
- 장유립(2011). 다문화가정과 일반 가정 아동의 연결어미 특성 비교. 용인대학교 대학원 석사학위논문.
- 장종윤·정미란·황민아(2014). 초등학교 저학년 다문화가정 아동의 동음이의어 이해와 정의하기. 『언어청각장애연구』, 19(1), 71-79.
- 진혜영(1989). 현대 한국어 접속어미의 화용론적 연구. 이화여자대학교 대학원 박사학위논문.
- 정경희(2014). 1-3학년 학령기 아동의 형태소인식과 읽기능력. 『언어청각장애연구』, 19(1), 21-30.
- 정부자(2013). 2세에서 5세 일반아동의 자발화에 나타난 연결어미 발달 특성. 『유아특수교육연구』, 13(4), 233-246.
- 정부자(2016). 초등학교 저학년과 중학년 일반아동의 파생어 형태인식 발달 및 예측 변인 탐색. 이화여자대학교 대학원 박사학위논문.
- 정부자(2017). 초등학교 1-2 학년 아동의 어휘력에 따른 형태인식 특성. 『학습자중심교과교육연구』, 17(9), 541-552.
- 정은희(2004). 농촌지역 국제결혼 가정 아동의 언어발달과 언어 환경.

- 『언어치료연구』, 13(3), 33-52.
- 정은희·김태강·박운(2012). 다문화가정 아동의 언어발달 특성과 진단·평가에 대한 문헌 고찰. 『특수아동교육연구』, 14(3), 113-141.
- 조명한(1984). 언어처리에서의 통사의 역할. 『심리학의 연구문제』, 1, 117-130.
- 조은정(2007). 학령전기와 학령기 아동의 연결어미 이해 및 표현능력. 한림대학교 대학원 석사학위논문.
- 최현옥·황보명(2009). 다문화가정 이주여성의 한국어능력이 자녀의 한국어능력 발달에 미치는 영향. 『특수교육저널: 이론과 실천』, 10(4), 315-329.
- 통일부(2017). 2017년 9월 기준 북한이탈주민 입국 통계. <https://www.unikorea.go.kr/unikorea/business/statistics/>
- 한국건강가정진흥원(2016). 2016 다문화가족 자녀 언어발달지원사업 결과보고서. <https://www.liveinkorea.kr/portal//KOR/board/boardFileDownAct.do?fileSeq=104850>
- 행정안전부(2015). 외국인 주민 현황조사. https://www.mois.go.kr/frt/bbs/type001/commonSelectBoardArticle.do?bbsId=BBSMSTR_000000000014&nttId=56693
- 황상심·정옥란(2008a). 농촌지역 다문화가정아동들의 언어특성관련 상관 연구. 『언어치료연구』, 17(1), 81-102.
- 황상심·정옥란(2008b). 경상도 농촌지역 다문화가정 아동들의 언어특성. 『언어청각장애연구』, 13(2), 174-192.
- 황상심(2009). 다문화가정아동의 5세 전 후 집단 간 언어발달 특성 비교 연구. 『특수교육저널:이론과 실천』, 10(3), 265-281.
- 황화상(2013). 『현대국어형태론』. 서울: 지식과 교양.
- Anglin, J. M.(1993). Vocabulary development: A morphological analysis. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 58(10), 1-186.
- Ball, E. W.(1993). Assessing phoneme awareness. *Language, Speech, and Hearing Services in School*, 24(3), 130-139.
- Berko, J.(1958). The child's learning of English morphology. *Word*, 14(2-3), 150-177.
- Bower, P. N., & Kirby, J. R.(2010). Effects of morphological instruction on vocabulary acquisition. *Reading and Writing*, 23(5), 515-537.
- 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.(2000). Awareness of the structure and meaning of morphologically complex words : Impact on reading. *Reading and Writing, 12*(3), 169-190.
- Carlisle, J. F.(2003). Morphology matters in learning to read: A commentary. *Reading Psychology, 24*(3-4), 291-322.
- Coggins, J. V.(2016). Measurement of morphological awareness use of fourth and fifth grade students with reading difficulties. Doctoral dissertation, Middle Tennessee State University.
- Deacon, S. H.(2012). Sounds, letters and meanings: The independent influences of phonological, morphological and orthographic skills on early word reading accuracy. *Journal of Research in Reading, 35*(4), 456-475.
- Gibson, F. E., & Wolter, J. A.(2015). Morphological awareness intervention to improve vocabulary and reading success. *Perspectives on Language Learning and Education, 22*(4), 147-155.
- Goldstein, B., & Washington, P. S.(2001). An initial investigation of phonological patterns in typically developing 4-year-old Spanish-English bilingual children. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools, 32*(3), 153-164.
- Goodwin, A. P., & Ahn, S.(2010). A meta-analysis of morphological interventions: Effects on literacy achievement of children with literacy difficulties. *Annals of Dyslexia, 60*(2), 183-208.
- Green, L.(2009). Morphology and literacy: getting our head in the game. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools, 40*(3), 283-285.
- Jones, N. K.(1991). Development of morphophonemic segments in children's mental representations of words. *Applied Psycholinguistics, 12*(2), 217-239.
- Kirby, J. R. Deacon, S. H., Bowers, P. N., Izenberg, L., Wade-Woolley, L., & Parrila, R.(2012). Children's morphological awareness and reading ability. *Reading and Writing, 25*(2), 389-410.
- Kieffer, M. J.(2013). Morphological awareness and reading difficulties in adolescent Spanish-speaking language minority learners and their classmates. *Journal*

- of *Learning Disabilities*, 47(1), 44-53.
- Kieffer, M. J., & Lesaux, N. K.(2008). The role of derivational morphology in the reading comprehension of Spanish-speaking English language learners. *Reading and Writing*, 21(8), 783-804.
- Kieffer, M. J., & Lesaux, N. K.(2012). Development of morphological awareness and vocabulary knowledge in Spanish-speaking language minority learners: A parallel process latent growth curve model. *Applied Psycholinguistics*, 33(1), 23-54.
- Kuo, L-J., & Anderson, R. C.(2006). Morphological awareness and learning to read: A crosslanguage perspective. *Educational Psychologist*, 41(3), 161-180.
- Lam, B. P. W., & Sheng, L.(2016). The development of morphological awareness in young bilinguals: Effects of age and L1 background. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 59(4), 732-744.
- McBride-Chang, C., Tardif, T., Cho, J. R., Shu, H. U. A., Fletcher, P., Stokes, S. F., Wong, A., & Leung, K.(2008). What's in a word? Morphological awareness and vocabulary knowledge in three languages. *Applied psycholinguistics*, 29(3), 437-462.
- Nagy, W. E., & Anderson, R. C.(1984). How many words are there in printed school English? *Reading Research Quarterly*, 304-330.
- Nagy, W. E., & Anderson, R. C.(1999). Metalinguistic awareness and literacy acquisition in different languages. In D. Wagner., R. Venezky., B. Street. (Eds.), *Literacy: An international handbook*. New York, NY: Garland.
- Nagy, W. E., Anderson, R. C., & Herman, P. A.(1987). Learning word meanings from context during normal reading. *American educational research journal*, 24(2), 237-270.
- Nagy, W. E., Berninger, V. W., & Abbott, R. D.(2006). Contributions of morphology beyond phonology to literacy outcomes of upper elementary and middle school students. *Journal of Educational Psychology*, 98(1), 134-147.
- Nagy, W. E., Berninger, V. W., Abbott, R. D., Vaughn, K., & Vermeulen, K.(2003). Relationship of morphology and other language skills to literacy skills in at-risk second grade readers and at-risk fourth grade writers. *Journal of*

Educational Psychology, 95(4), 730 - 742.

- Ramirez, G., Walton, P., & Roberts, W.(2014). Morphological awareness and vocabulary development among kindergarteners with different ability levels. *Journal of Learning Disabilities*, 47(1), 54-64.
- Siegel, L.(2008). Morphological awareness skills of English language learners and children with dyslexia. *Topics in Language Disorders*, 28(1), 15-27.
- Sparks, E., & Deacon, S. H.(2015). Morphological awareness and vocabulary acquisition: A longitudinal examination of their relationship in English-speaking children. *Applied Psycholinguistics*, 36(2), 299-321.
- Van Kleeck, A.(1982). The emergence of linguistic awareness: A cognitive framework. *Merril-Palmer Quarterly*, 28(2), 237-265.
- Wolter J. A., & Dilworth V.(2014). The effects of a multilinguistic morphological awareness approach for improving language and literacy. *Journal of Learning Disabilities*, 47(1), 76-85.
- 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(3), 286-298.
- Zhang, D., Koda, K., & Leong, C. K.(2016). Morphological awareness and bilingual word learning: A longitudinal structural equation modeling study. *Reading and Writing*, 29(3), 383-407.

<부록 - 1> 연결어미 형태인식검사

문항		제공 단어	목표 단어	반응	점수
‘계기’ -(아/어)서					
예문	은지가 슈퍼에 () 아이스크림을 사요.	가다	가서		
	민아는 색종이를 () 종이꽃을 만들어요.	자르다	잘라서		
	종이배를 () 유리병에 담아요.	접다	접어서		
	지석이가 연을 () 날려요.	만들다	만들어서		
	수진이는 아침에 () 세수해요.	일어나다	일어나서		
	냉장고를 () 사과를 꺼내요.	열다	열어서		
‘조건’ -면					
예문	학교에 () 공부를 배워요.	가다	가면		
	손을 () 손이 깨끗해져요.	씻다	씻으면		
	과일을 많이 () 무거워요.	사다	사면		
	친구를 () 칭찬을 받아요.	돕다	도우면/도와주면		
	음식을 골고루 () 건강해져요.	먹다	먹으면		
	학원이 () 생일잔치에 가요.	끝나다	끝나면		
‘보조적’ - 고					
예문	가족과 함께 여행을 () 싶어요.	가다	가고		
	현주가 편지를 () 있어요.	쓰다	쓰고		
	무서운 도깨비를 () 말았어요.	만나다	만나고		
	술래가 민주를 () 있어요.	잡다	잡고		
	음악을 들으며 눈을 () 있어요.	감다	감고		
	철수는 피곤해서 () 싶었어요.	눅다	눅고		

‘부정’ -지

예문	내일은 일요일이라서 학교에 () 않아요.	가다	가지		
	문제가 어려워서 () 못했어요.	풀다	풀지		
	더워서 이불을 () 않아요.	덮다	덮지		
	밤에는 피아노를 () 않아요.	치다	치지		
	학교 복도에서는 () 않아요.	뛰다	뛰지		
	눈이 () 않아서 좋아요.	녹다	녹지		

‘이유·원인’ -(아/-어)서

예문	오락실에 () 학원에 늦었다.	가다	가서		
	길을 가다가 돌에 () 넘어졌어요.	걸리다	걸려서		
	잠이 () 침대에서 잤어요.	오다	와서		
	지은이는 비를 () 감기에 걸렸어요.	맞다	맞아서		
	연필이 () 볼펜을 사용해요.	부러지다	부러져서		
	날씨가 () 옷을 두껍게 입었어요.	춥다	추워서		

‘목적’ -(으)려고

예문	학교에 () 버스에 탔어요.	가다	가려고		
	엄마가 동생을 () 소리를 질렀어요.	깨우다	깨우려고		
	친구에게 선물을 () 기다렸어요.	주다	주려고		
	친구를 () 장난을 쳐요.	놀리다	놀리려고		
	겨울옷을 () 옷장을 열어요.	찾다	찾으려고		
	책을 () 도서관에 갔어요.	빌리다	빌리려고		

‘시간·동시’ -(으)면서

예문	민아와 민수는 학교에 () 이야기를 해요.	가다	가면서		
	사과를 () 텔레비전을 보아요.	먹다	먹으면서		
	은정이는 () 학교에 가요.	웃다	웃으면서		

민기가 주스를 () 책을 봐요.	마시다	마시면서		
음악을 () 춤을 춰요.	듣다	들으면서		
동생이 잠을 () 활짝 웃어요.	자다	자면서		

‘결과’ -도록

예문	종이배가 멀리 () 바람이 불었다.	가다	가도록		
	어제 12시가 () 잠이 오지 않았어요.	되다	되도록		
	손이 () 레고를 만들었어요.	아프다	아프도록		
	바람이 나에게 () 선풍기를 돌렸어요.	오다	오도록		
	먹기 () 작게 만들었어요.	쉽다	쉽도록		
	감기 걸리지 () 조심하세요.	않다	않도록		

‘선택’ -거나

예문	여름에는 계곡에 () 바다에 가요.	가다	가거나		
	피아노를 () 노래를 불러요.	치다	치거나		
	슬리퍼를 () 장화를 신어요.	신다	신거나		
	화장지로 () 수건으로 닦아요.	닦다	닦거나		
	주머니에 손을 () 장갑을 끼요.	넣다	넣거나		
	수진이는 () 짠 맛을 좋아해요.	달다	달거나		

‘대립·대조’ -지만

예문	앞으로는 () 뒤로는 못 가요.	가다	가지만		
	동생은 노래를 잘 () 나는 못해요.	부르다	부르지만		
	그림은 잘 () 색칠은 못해요.	그리다	그리지만		
	봄은 () 가을은 시원해요.	따뜻하다	따뜻하지만		
	거북이는 () 토끼는 빨라요.	느리다	느리지만		
	바다는 () 수영장은 얕아요.	깊다	깊지만		

‘전환’ -다가

예문	학원에 () 집으로 돌아가요.	가다	가다가		
----	-------------------	----	-----	--	--

교실이 () 갑자기 조용해졌어요.	시끄럽다	시끄럽다가		
신나게 () 집으로 돌아갔어요.	놀다	놀다가		
상자에 () 다시 꺼내 보았어요.	넣다	넣다가		
비가 () 그치고 해가 떠요.	내리다	내리다가		
1층에 () 10층으로 이사 왔어요.	살다	살다가		

‘설명·배경’ -((으)ㄴ/-는데

예문	학원에 () 강아지가 따라왔어요.	가다	가는데		
	아래층에 친구가 () 놀러왔어요.	살다	사는데		
	바닥이 () 보일러를 틀까요?	차갑다	차가운데		
	날씨가 () 에어컨을 틀까요?	덥다	더운데		
	버스를 () 친구를 만났어요.	기다리다	기다리는데		
	방이 () 불을 켤까요?	어둡다	어두운데		

‘양보’ -(아/어)도

예문	병원에 () 주사는 안 맞을래요.	가다	가도		
	사람이 많아 () 끝까지 노래해요.	부끄럽다	부끄러워도		
	놀이기구가 () 타고 싶어요.	무섭다	무서워도		
	뛰다가 () 울지 않아요.	넘어지다	넘어져도		
	신호등이 () 조심해서 건너요.	없다	없어도		
	친구가 () 잊지 않을 거예요.	떠나다	떠나도		