



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](#)

2022년 2월

석사학위논문

문맥 및 형태 추론 중재에 따른
초등 2~3학년 아동의 파생어
습득 연구

조선대학교 대학원

언어치료학과

정혜원

문맥 및 형태 추론 중재에 따른
초등 2~3학년 아동의 파생어
습득 연구

The effect of contextual versus morphological
inference intervention on the acquisition
of derivative in 2nd and 3rd graders.

2022년 02월 25일

조선대학교 대학원

언어치료학과

정혜원

문맥 및 형태 추론 중재에 따른
초등 2~3학년 아동의 파생어
습득 연구

지도교수 정 부 자

이 논문을 언어병리학 석사학위신청 논문으로 제출함

2021년 10월

조선대학교 대학원

언어치료학과

정 혜 원

정혜원의 석사학위논문을 인준함

위원장 조선대학교 교수 윤효진 (인)

위 원 조선대학교 교수 정부자 (인)

위 원 조선대학교 교수 표화영 (인)

2021년 12월

조선대학교 대학원

목 차

<ABSTRACT>

I. 서론 및 이론적 배경	1
A. 어휘 지식	1
1. 어휘 지식의 정의와 특성	1
2. 학령기의 어휘 발달과 파생어	2
B. 어휘 중재법	4
1. 어휘 중재법과 종류	4
2. 문맥 추론 어휘 중재법	6
3. 형태 추론 어휘 중재법	9
C. 연구 문제	11
II. 연구 방법	12
A. 연구 대상	12
B. 연구 도구	13
1. 검사 도구	13
a. 대상자 선정 도구	13
b. 사전/사후 검사 도구	15
2. 중재 도구	16
a. 중재 어휘 선정	16
b. 문맥 추론 중재 프로그램	18
c. 형태 추론 중재 프로그램	20
C. 연구 절차	23

1. 자료 수집	23
a. 대상자 선정 검사	23
b. 사전/사후 검사	23
2. 중재 프로그램 실시	24
3. 중재 충실도 검사	25
4. 자료 분석 및 통계 처리	25
Ⅲ. 연구 결과	27
Ⅳ. 논의 및 결론	31
참고문헌	41
부록	

표 목 차

<표 - 1> 연구 대상 아동의 정보	13
<표 - 2> 사전/사후 검사의 중재 어휘 정의와 혼동 어휘의 예	16
<표 - 3> 중재 어휘 목록	17
<표 - 4> 문맥 단서의 정의와 예시	19
<표 - 5> ‘문맥 추론 중재 프로그램(CIP)’ 절차	20
<표 - 6> ‘형태 추론 중재 프로그램(MIP)’ 절차	21
<표 - 7> CIP집단 사전/사후 검사 평균과 표준편차	27
<표 - 8> CIP집단 사전/사후 검사 점수 비교 결과	28
<표 - 9> MIP집단 사전/사후 검사 평균과 표준편차	28
<표 - 10> MIP집단 사전/사후 검사 점수 비교 결과	29
<표 - 11> CIP집단과 MIP집단의 사전/사후 검사 점수의 차이 비교 결과	30
<표 - 12> 중재 프로그램과 학년에 따른 사전/사후 검사 점수 차이 비교 결과	30

그림 목 차

<그림 - 1> CIP 절차의 예시	20
<그림 - 2> MIP 절차의 예시	22
<그림 - 3> 중재 프로그램 일정	25

부 록 목 차

<부록 - 1> 사전/사후 검사지	49
<부록 - 2> 내용 타당도 검사지	50
<부록 - 3> 중재 어휘 선정을 위한 예비 검사지	53
<부록 - 4> CIP 진행 과정	54
<부록 - 5> MIP 진행 과정	56
<부록 - 6> CIP PPT 보조자료 예시	58
<부록 - 7> MIP PPT 보조자료 예시	59
<부록 - 8> 중재 충실도 검사지	60

ABSTRACT

The effect of contextual versus morphological inference
intervention on the acquisition
of derivative in 2nd and 3rd graders

Jeong, Hye Won

Advisor : Chung, Bhuja

Department of Speech-Language Pathology

Graduate School of Chosun University

Vocabulary knowledge, as a focal factor affecting not only conversational situations but also the understanding of various media and texts in the course of education, is often the object of attention for many researchers. In particular, as a vast majority of the vocabulary demanded throughout school-age consists of derivatives, exact understanding of such words solidifies the foundation of the progress of academic skills based on reading comprehension. Whereas there are three main approaches, the definitional approach, the contextual approach, and the morphological approach, in intervening the essential vocabularies of school-age, this study aims on examining the contents and efficacy of the latter two. While the effectiveness of the contextual approach has been endorsed by previous studies, the morphological approach has only recently come to the fore.

In this study, forty-two second to third-grade elementary students were divided into two groups and each group respectively completed either a

contextual interference intervention program or a morphological interference intervention program (both developed grounded on preceding research). As the programs aimed to assess the efficacy of meaning acquisition in derivatives, they were implemented in two second-grade classroom and two third-grade classrooms, centering on the learning of four ‘prefix-root’ words and six ‘root-suffix’ words. Results showed that both programs were effective in the meaning acquisition, showing no meaningful difference between the contextual and morphological inference programs. There were no disparities according to grades and programs as well.

Such results imply that in terms of vocabulary acquisition, morphological interference intervention programs are as fruitful as the previously validated contextual interference intervention programs. This may be further elucidated by the developmental features of second to third-grade children, whose morphological awareness as well as their semantic interference and monitoring ability are in the course of maturity. Meanwhile, the children in each program also showed rather different reactions. While the children of the contextual interference program were shown to conjugate their newly acquired vocabularies in different contexts regularly, children from the morphological interference program displayed frequent morphological analysis, concentrating on both partial and general meaning.

The focus of this study was assessing the effectivity of contextual and morphological interference intervention programs in derivative acquisition among second to third-grade elementary students. However, the study still has its limits due to the lack of subjects, difficulty in regulating the frequency of stimulation, and incapacity of controlling variables outside the intervention

program, such as internet use. In addition, research also falls short in that it considered typically developing children as its target as opposed to children with linguistic or reading disabilities. Thus, we call for further study that investigates a larger number of subjects and controls variables such as frequency of stimuli and external environments, as well as those that examine appropriate intervention techniques for children with linguistic and reading disabilities.

I. 서론 및 이론적 배경

A. 어휘 지식

1. 어휘 지식의 정의와 특성

어휘 지식은 의사소통적 대화 상황뿐 아니라 일상과 학업에서 접하는 다양한 매체와 글자료에 대한 정확한 이해를 위해 매우 중요한 요소로서, 어휘자체의 의미에 대한 이해를 넘어 동의어, 반의어와 같은 어휘에 대한 정교한 지식을 포함한다(윤효진·배소영·정부자, 2018). 또한 문맥에서 단어의 의미를 추론하고, 활용하는 능력도 함의한다(박선희·김애화, 2018; 조영희, 2017). 다양한 어휘를 깊이 있게 이해하고, 이를 여러 상황에서 적절하게 사용하는 능력은 자유로운 의사소통 및 학업 기술로 이어질 수 있기 때문에(윤미현, 2020) 선행연구들은 어휘지식의 향상에 많은 관심을 기울여 왔다.

어휘 지식은 양적 측면과 질적 측면으로 구분될 수 있는데(김광해, 1993), 양적 측면은 어휘의 이름과 단순히 표면적인 개념에 대한 이해로서 알고 있는 보유하고 있는 어휘의 양을 말하며(윤효진·배소영·정부자, 2018), 어휘의 크기라고도 한다. 반면, 질적 측면은 그 어휘와 관련된 다른 어휘의 개념까지 아는 것으로 다른 어휘와의 관계를 이해하고 적절하게 활용하는 능력을 말하며(김광해, 2008; 조영희, 2017), 어휘의 깊이라고도 한다. 어휘의 양적 측면은 주로 여러 그림 중 검사자가 말한 단어를 선택하도록 하는 이해 측면의 검사와 단어의 이름을 말할 수 있는지를 확인하는 표현 측면의 검사를 함께 평가할 수 있는 수용·표현어휘력검사(Receptive and Expressive Vocabulary Test, REVT; 김영태 외, 2009) 등으로 평가된다. 반면, 어휘의 질적 측면은 연구자에 따라 다양하지만 주로 ‘발음과 철자, 형태적 특성, 통사적 특성, 의미적 특성, 담화적 특성, 어휘 빈도’의 6가지 범주로 설명할 수 있는데

(Qian, 1999), 실제 임상현장에서는 동의어/반의어, 범주어, 정의하기 산출과 같은 과제(윤효진·배소영·정부자, 2018; Nation & Cocksey, 2009; Ouellette, 2006; Ouellette & Shaw, 2014)와 형태인식(morphological awareness)능력에 대한 평가로 측정되고 있다(정부자·김영태, 2020; Binder et al., 2017).

이처럼 어휘 지식이 언어이해, 텍스트에서의 해독과 읽기이해에 영향을 주는 중요한 요인임이 밝혀지면서, 어휘의 중요성이 강조되어 왔다(설아영, 2016). 더욱이 학년이 증가하면서 글의 종류가 다양해지고, 글 안에 의미적 및 형태적으로 복잡한 어휘들이 더 많이 포함되기에 어휘 지식은 학령기에 더욱 중요해지는데 국내외 연구들도 어휘 지식이 읽기나 학업 성취 등에 가장 중요한 변인임을 지속적으로 강조하고 있다(김동일·이일화, 2005; 김애화·황민아, 2008; 윤효진·배소영·정부자, 2018; Cain & Oakhill, 2011; Cain & Oakhill, 2014).

2. 학령기의 어휘 발달과 파생어

학령기의 어휘 지식은 학령전기의 어휘 지식과 양적/질적으로 차이를 보인다. 학령기에는 새로운 어휘를 습득하기도 하지만, 학령전기에 이미 습득한 어휘를 바탕으로 더 넓고 깊은 의미를 만들어 간다(김민정·김정미, 2011). 이는 어휘의 양적 증가와 더불어 질적 발달로 이어진다.

학령기가 되면 기존에 보유한 어휘사전(lexicon)에 새로 배운 어휘가 추가되면서 어휘의 양이 꾸준히 증가되는데, 특히 초등학교 중학년에서 고학년 시기인 10세 전 후에 학교에서 사용하는 지시적 표현이나 교과서에 포함된 어휘들을 통해 어휘의 질적, 양적 성장이 급격히 이루어진다고 한다(진연선·권유진·이윤경, 2008; 최규홍, 2001)

이처럼 학령기에는 어휘의 양적 증가와 더불어 이미 습득한 어휘를 더욱 깊이 있게 이해하고 표현하는 질적 증가가 특징이다(진연선·권유진·이윤경, 2008). 어휘의

질적 증가를 통해 단어를 좀 더 정확하게 정의할 수 있고, 동의어, 반의어, 상위어와 같은 다양한 어휘를 이해하게 되며, 비유어와 같은 함축적 표현들을 이해하고 사용할 수 있게 된다(김정미, 2005; 이윤경, 2007). 이와 함께 읽기이해에 주요한 기제인 추론 및 모니터링 능력이 발달하여(김승희, 2010; 신윤경, 2011) 문맥을 통해 문장에 포함된 다양한 어휘의 의미를 추론하고 파악할 수 있게 된다. 또한 학령기 어휘의 질적 증가는 양적 증가와도 관련이 있는데, 일례로 Anglin(1993)은 어휘에 접사가 덧붙여지는 파생어를 이해하게 되면서 어휘의 양도 급속도로 증가한다고 하였다.

파생어는 어근에 접사가 결합하여 형성된 단어로서 ‘접두사+어근’ 형태의 접두파생어와 ‘어근+접미사’ 형태의 접미파생어가 있다. 학령기 어휘에는 파생어와 같은 복합어가 많이 포함되어 있는데, 유미상(2008)은 한국어 학습용 어휘 목록(국립국어원, 2003)(5,965개)을 검토한 결과 고유 명사(2,397개)에 포함된 복합어(648개) 중 파생어의 비율은 약 44.4%였으며, 한자 명사(3319개)에 포함된 복합어(1228개) 중 파생어의 비율은 약 84.45%를 차지하여 복합어 중에서도 파생어 학습 어휘의 비율이 높은 것으로 보고한 바 있다. 이처럼 한국어 어휘에서 파생어를 포함한 복합어가 높은 비율을 차지하는 만큼 이러한 어휘에 초점을 맞춘 교육 프로그램의 개발이 중요하다 할 수 있다.

파생어의 의미를 파악하고 단어로 생성하기 위해서는 파생어의 ‘어근’과 ‘접사’를 형태론적으로 분석하고 조작할 수 있는 상위언어능력인 ‘형태인식(morphological awareness)능력’이 필요하다. 형태인식은 어휘 지식을 평가하는 요인 중 하나로서 (McBride-Chang et al., 2005), 선행 연구들은 형태인식능력이 초등학교 1~3학년 시기에 가파른 성장을 보이다가 이후 시기부터 성인기까지 완만하게 지속적인 발달을 보인다고 보고한 바 있다(Berninger, Abbott, Nagy, & Carlisle, 2010).

B. 어휘 중재법

1. 어휘 중재법과 종류

학령기에는 학령전기의 자연스러운 습득방식이 아닌 다양하고 명시적인 학습 방법을 통해 어휘를 적극적이고 능동적으로 어휘를 학습할 필요가 있다. 연구자들은 어휘 중재 방법의 효율성이 아동의 어휘 습득에 매우 중요하다고 언급하면서 (Brown & Perry, 1991), 어휘 중재를 할 때 따라야 할 원칙들을 제시하기도 하였다. 예를 들어, 최문경(1992)은 습득한 낱말을 다양한 맥락 속에서 반복 사용하는 반복의 원리, 실제적인 문맥의 한 부분으로서 낱말의 구체적인 의미를 가르치는 맥락의 원리, 공통 요소를 지닌 낱말들을 심리적으로 연상하도록 하여 의미를 가르치는 연상의 원리, 습득한 낱말의 의미를 구체적인 상황에서 더욱 발달시켜가는 구체화의 원리를 제시하였다. 이와 유사하게 구본관 외(2014)는 맥락의 원리, 배경지식 통합의 원리, 반복 노출의 원리, 상세화의 원리, 능동적 참여의 원리를 제시하였다. 이 중 맥락의 원리는 본 연구에서 실시하는 문맥 추론 어휘 중재와 관련이 있으며, 연상의 원리는 형태 추론 중심의 어휘 중재와 관련이 있다. 또한, 본 연구에서는 반복 노출의 원리와 능동적 참여의 원리 등을 적용하여 어휘 중재 프로그램을 고안하였다.

구본관 외(2014)는 어휘 중재 원리에 이어 어휘 교육 방법을 언급하였는데 주된 어휘 교육 방법은 정의법, 단어 연상법, 문맥 접근법, 형태 분석법, 도식 활용법, 의미적 접근법 등이었다. 이 중 정의법, 문맥 접근법, 형태 분석법은 다양한 선행 연구를 통해 그 효과가 입증된 바 있다.

먼저, 어휘의 사전적 의미를 가르치는 정의법은 어휘를 가르치는 가장 일반적인 방법으로 학교와 언어치료 현장에서 흔하게 사용되고 있다(손무림, 2014; 윤미현, 2020; 최현규, 2005). 그러나 단순히 어휘의 사전적 정의만을 학습하는 것은 어휘가

사용될 수 있는 다양한 맥락들을 배제하는 것으로 이는 어휘가 맥락 내에서 해석됨으로써 다양한 의미들을 배울 수 있는 기회를 제공하지 않는다는 단점이 있다. (이화자, 1996; Jenkins & Dixon, 1983; Nagy, 1988). 즉, 정의법은 아동이 실제로 접하는 학습 상황이 반영되지 않고, 실제 생활에 일반화시키기 어렵다는 한계점 때문에(손무림, 2014) 아동이 어휘 학습에 흥미를 잃는 결과를 초래하기도 한다(신유정, 2011). 따라서 본 연구에서는 정의법을 제외하였다.

두 번째로, 문맥 접근법은 문맥의 흐름을 읽고 단서를 찾아 어휘의 의미를 파악하는 방법으로 앞서 언급한 정의법의 한계를 극복할 수 있고(이화자, 1996), 실제 의사소통에서 유창하고 자연스럽게 사용할 수 있다는 장점이 있다(신유정, 2011). 이에 따라 문맥 접근법은 연구자들의 관심을 얻으면서 다양한 연구를 통해 그 효과가 입증되었다(남유진, 2013; 박명호, 2009; 박선희·김애화, 2018; 윤미현, 2020; Nagy, 1995). 그러나, 문맥 접근법도 어휘 의미의 불확실한 추론이나 온전한 의미가 아닌 부분적인 의미만을 파악할 가능성이 있다는 문제점이 제기되었다. 또한 맥락에 대한 정확한 이해가 선행되지 않는다면 불분명한 맥락 속에서 정확한 의미를 추론하기 어려울 수도 있다. 다수의 다양하고 풍성한 문맥을 적절하게 제시함으로써 극복할 수 있다는 주장도 있으나 이를 위해서는 부수적인 노력과 시간이 요구된다.

마지막으로 형태 분석법은 어휘의 형태적 구조 분석을 통해 의미를 파악하는 방법이다. 한국어는 합성어, 파생어와 같은 복합어들을 많이 포함하고 있기 때문에(곽자건, 2011) 형태 분석법은 효과적인 어휘 중재법의 하나로 점차 관심을 받고 있다. 오지영(2020), 홍부남(2002), Apel과 Diehm(2014) 등도 형태 분석법이 어휘 학습 증진에 효과적임을 밝혔으나, 앞선 두 접근법에 비해 상대적으로 관심이 적고 연구된 바가 많지 않다. 또한 대부분의 연구들이 형태인식 능력과 읽기 능력의 연관성에 초점을 두고 있어 형태인식능력과 어휘 습득과의 연관성에 대한 연구는 드문 실정이다.

2. 문맥 추론 어휘 중재법

문맥 접근법(이하 ‘문맥 추론 어휘 중재법’)은 문맥 단서를 자신의 어휘 지식, 경험 등과 관련지어 어휘의 의미를 유추하는 방법이다(최현규, 2005; 손무림 2014; 윤미현, 2020).

일반적으로 문맥에는 특정 언어표현의 의미를 추론하는 데 도움을 주는 요소가 포함되어 있는데(박명호, 2009; 신유정, 2011), 이를 문맥 단서(context clue)라고 한다. 문맥 단서에는 다양한 단서들이 포함되는데 Baumann, Edwards, Fond와 Boland(2005)는 문맥 단서의 종류를 다섯 가지로 분류하였다. 첫째는 단어의 의미가 설명된 정의 단서, 둘째는 단어와 유사한 의미를 가진 단어를 제시한 유의어 단서, 셋째는 단어와 반대의 의미를 가진 단어를 제시한 반의어 단서, 넷째는 단어를 다양한 예시로 설명하는 예시 단서, 다섯째는 단어와 관련된 다양한 단어나 상황을 제시한 일반적 단서이다. 연구자들은 모두 다양한 문맥 단서를 함께 활용하는 것이 효과적이라고 설명하였다(Kruse, 1979; Marzano & Marzano 1988; Norris, 1970). 본 연구에서는 Baumann, Edwards, Fond와 Boland(2005)의 다섯 가지 문맥 단서를 정의 단서, 예시 단서, 일반 단서로 재분류하였고, 일반 단서에는 유의어 단서와 반의어 단서, 일반적 단서를 포함시켜 프로그램을 고안하였다.

국내외의 여러 연구자들은 문맥 추론 방법과 정의법을 비교하거나 병행 중재를 통해 문맥 추론 방법의 효과를 입증하였다. 국외 연구를 살펴보면, Fisher(1994)는 독일어를 학습하는 미국 고등학생을 대상으로 첫 번째 집단은 정의법 중재, 두 번째 집단은 문맥 추론 중재, 세 번째 집단은 정의법과 문맥 추론 혼합 중재를 실시하여 어휘 학습 효과의 차이를 비교하였으나 세 집단 간 유의미한 차이는 나타나지 않았다.

Stahl과 Fairbanks(1986)는 메타 분석 결과 정의법과 문맥 추론 방법을 병행한 어휘 중재가 읽기이해 능력을 향상시킨다고 설명하였다. Nash와 Snowling(2006)은

읽기부진 아동을 대상으로 정의법과 문맥 추론 방법을 병행하기 위해 문맥 교수 프로그램을 개발하였고, 프로그램 실시 후 읽기부진 아동의 어휘지식과 읽기이해능력이 모두 향상되었음을 보고하였다.

국내 연구를 살펴보면, 먼저 영어 학습자를 대상으로 진행한 김수연(2018), 박명호(2009), 서아라(2013), 신순실(2007)의 연구가 있다. 신순실(2007)은 고등학교 2학년 영어 학습자를 대상으로 정의법과 문맥 추론 방법을 비교하였고, 문맥 추론 방법이 어휘 암기에서 장기기억에 매우 효과적임을 입증하였다. 또한 학생들은 문맥 추론 방법을 사용했을 때 어휘 암기에 더 흥미를 느끼고 동기 부여가 된다고 보고하였다.

이와 유사하게 서아라(2013)는 고등학교 1학년 영어 학습자를 대상으로 정의법과 문맥 추론 방법을 비교하였는데 문맥 추론 방법이 장기기억에 효과적이며 학생들은 정의법보다 문맥 추론 방법에서 더욱 높은 만족도를 보였다고 보고하였다.

김수연(2018)의 연구에서도 고등학교 2학년 영어 학습자를 대상으로 문맥 추론 방법이 정의법보다 어휘 학습에 더욱 효과적이며 장기기억에 유의미한 영향을 미친다는 것을 확인하였다.

박명호(2009)는 고등학교 3학년 영어 학습자를 대상으로 문맥 추론 방법의 단독 교수를 통해 영어 어휘 학습 능력이 향상됨을 확인하였고, 이와 더불어 사후 설문을 통해 이후 영어 어휘 학습을 할 때 문맥 추론 방법의 필요성에 대한 인식과 실제적인 사용의 빈도가 증가한 것을 발견하였다. 그러나 이러한 국내 연구들은 문맥 추론 방법이 어휘 교수법으로써 효과적이라는 점은 입증했지만, 영어 학습자를 대상으로 진행한 연구이기 때문에 문맥 추론 방법이 학령기 아동이나 언어장애아동의 한국어 어휘 교수에도 효과적일 것이라고 일반화하여 적용하기에는 어려움이 있다.

두 번째로 외국인 학습자를 대상으로 한 연구에는 신유정(2011), 윤미현(2020) 등의 연구가 있다. 신유정(2011)은 중국인을 대상으로 정의법과의 비교를 통해 문맥

추론 방법이 어휘 학습에 더욱 효과적이고 장기 기억에 유의미한 영향을 미치는 것을 확인하였다. 또한 학습자들은 문맥 추론 방법이 어휘 이해 및 표현에 도움이 되어 정의법보다 더욱 선호한다고 보고하였다고 한다.

윤미현(2020)은 외국인 학습자를 대상으로 정의법과 의미추론 방법을 실시하여 효과를 비교하였다. 의미추론 방법을 사용한 집단이 단기 및 장기적으로 어휘의 이해 및 사용에서 모두 유의미하게 높은 능력을 보였으며, 의미추론 방법을 사용한 집단은 학습자들의 어휘에 대한 기억 손실이 덜 이루어지는 것으로 나타났다고 한다. 이 연구는 실제 한국어 어휘 교육 현장에서 활용할 수 있는 문맥 추론 방안을 살펴보았다는 점에서 의의가 있다. 그러나 이러한 연구들은 외국인 학습자를 대상으로 외국어로서의 한국어에 초점을 두었다는 한계가 있어 한국인 학습자에게 적용하기에 여전히 어려움이 있다.

마지막으로 언어장애 아동을 대상으로 한 연구를 살펴보면, 손무림(2014)의 연구에서는 지적장애 아동을 대상으로 문맥 추론 방법을 사용한 어휘 중재를 통해 어휘력 상승과 장기적인 유지 효과를 확인하였다. 이 연구는 앞서 언급한 연구들과 달리 한국인을 대상으로 한국어 어휘 중재 연구를 진행했지만, 연구 참여자 수가 적고, 통제 집단이 없어 이를 보완한 연구가 필요하다.

또 다른 연구로 박선희·김애화(2018)는 3명의 읽기부진 아동을 대상으로 문맥 추론 방법을 활용한 어휘 교수를 통해 아동의 어휘 성취도가 향상되고 중재 효과가 유지되는 것을 밝혀냈다. 이를 통해 읽기부진 아동에게 의미추론 방법이 효과적인 어휘 교수임을 시사하였으나, 다른 교수법과의 직접적인 비교는 이루어지지 않았다. 또, 연구 목적에 따라 읽기자료가 재구성되었고, 연구 참여자가 적다는 제한점이 있어 연구 결과를 현장에 적용하고 일반화하기에 어려움이 있다.

3. 형태 추론 어휘 중재법

형태 분석법(이하 ‘형태 추론 어휘 중재법’)은 어근, 접사와 같은 형태소를 활용하여 어휘의 의미를 파악하는 방법이다(최현규, 2005).

형태 추론 방법은 최근 대두되어 문맥 추론 방법과 달리 연구가 많이 이루어지는 않았으나, 몇몇 연구들에서 어휘 중재 방법으로서 그 효과가 입증되고 있다. Helman, Calhoun과 Kern(2015)는 14~16세 학습장애 아동 3명에게 문맥 추론 방법과 형태 추론 방법을 병행하여 중재를 실시했을 때 아동의 읽기이해 능력이 향상되는 것을 발견하였다. 이 연구는 많은 어휘 중재 효과 연구들이 주로 정의법과 비교한 것과 달리 문맥 추론 방법과 형태 추론 방법을 병행하여 적용했다는 데에 의의가 있다.

Wolter와 Gibson(2015)은 읽기장애 아동을 대상으로 형태인식 중재가 아동의 언어능력에 어떤 영향을 미치는지 알아보았다. 연구 결과, 중재 후 아동의 음운인식 능력, 어휘력, 읽기이해능력, 읽기 정확도가 향상되었다고 보고하였다.

Good, Lance와 Rainey(2014) 또한 언어장애 아동에게 명시적인 형태인식 중재 집단과 암묵적인 형태인식 중재 집단으로 나누어 중재를 실시하였다. 암묵적 중재 집단 아동은 읽기 기술이 향상되었지만, 명시적 중재 집단의 경우 읽기 기술 향상과 더불어 쓰기와 어휘 지식도 향상되었음을 보고하였다. 이러한 결과는 형태인식이 어휘와 문해력 성취에 미치는 영향력이 크며 언어장애 아동에게 형태인식에 대한 명시적인 교수가 매우 효과적임을 시사하였다.

형태 추론 방법을 활용한 국내 연구로는 영어 학습자를 대상으로 실시한 김형은(2012), 최현규(2005)의 연구가 있다. 김형은(2012)은 중학교 3학년 학생을 대상으로 정의법과 형태 추론 방법을 비교하여 영어 어휘 습득에 미치는 영향을 살펴보았다. 실험은 1차와 2차로 나누어 진행되었는데 1차에서 정의법 중재를 받은 집단은 2차에서 접사를 분석하는 형태 추론 중재를 받았고, 1차에서 형태 추론 집단을 받은

집단은 2차에서 정의법 중재를 받았다. 결과는 두 집단 모두 사전-사후 평가에서 유의미한 향상을 보였으나 사후 평가에서 집단과 관계없이 대부분의 대상자가 어휘에서 접사를 찾아 의미를 유추하여 문맥에 적절한 의미를 추론하는 형태 추론 전략을 사용하는 것으로 나타났다. 이러한 결과는 장기적인 효과를 보았을 때 접사를 분석하는 형태 추론 방법이 정의법보다 어휘 학습에 더 긍정적인 영향이 있었음을 시사하였다.

최현규(2005)는 고등학교 2학년 학생을 대상으로 한 영어 어휘 학습 과정에서 형태 추론 방법과 문맥 추론 방법을 각각 정의법과 비교하였는데, 문맥 추론 방법과 형태 추론 방법이 정의법보다 어휘의 의미 이해 및 장기 기억 회상에서 더욱 효과적임을 밝혔다. 그러나 형태 추론 방법과 문맥 추론 방법을 비교하지 않았다는 아쉬움이 있다.

홍부남(2002)은 일반아동을 대상으로 형태 추론 방법의 효과를 확인하였다. 이 연구에서는 한국어의 단어 형성법을 활용한 어휘 지도 프로그램을 고안하여 초등학교 6학년 아동에게 실시한 뒤 어휘력의 향상 정도를 알아보려고 하였다. 프로그램은 ‘개관-과생어 지도-합성어 지도-실제’의 4개 단계로 진행되었고, 연구 결과 사후 검사에서 실험군이 통제군보다 유의미하게 높은 어휘력을 보였다. 그러나 이러한 연구들은 영어 학습자를 대상으로 진행한 연구이므로 한국어 어휘 교수에도 형태 추론 방법이 효과적이라고 일반화하기 어렵다는 한계가 여전히 있다.

언어장애아동을 대상으로 한 연구로는 오지영(2020)이 있는데, 이 연구에서는 언어학습장애아동을 대상으로 형태지식기반의 어휘 중재 프로그램을 실시하여 수용·표현 어휘량과 상위의미능력, 형태소 인식 능력을 살펴보았다. 연구에 참여한 3명의 아동 모두 중재 후 어휘량과 상위의미능력, 형태소 인식 능력에서 점수가 향상되어 형태지식기반의 어휘 중재가 언어학습장애 아동에게 효과적이었음을 밝혀냈다. 그러나 형태지식기반 어휘 중재 과정에는 맥락을 활용한 의미 이해 전략도 포함되어 있어, 형태지식의 독립적인 영향을 확인할 수 없다는 한계점이 있다.

이와 같이 형태 추론 방법은 최근 연구주제로서 관심의 대상이 되고 있으나 아직 중재 연구가 충분하게 진행되지 않은 실정이다. 국내에서도 영어 어휘 교수나 외국어로서의 한국어에 초점을 둔 연구가 주를 이루고, 다른 교수법과의 비교 연구도 많지 않다. 아동의 학년이 증가함에 따라 길고 복잡한 어휘들을 접하는 빈도가 늘고, 선행연구에서도 형태인식과 어휘 발달의 높은 관련성이 입증되고 있어 형태 추론 방법을 사용한 어휘 중재 연구 또한 다양하게 이루어져야 할 필요가 있다.

게다가 문맥 추론 어휘 중재와 형태 추론 어휘 중재를 실시한 연구들은 초등학교 고학년이나 중·고등학생이 대상인 경우가 주를 이루고 있어 좀 더 이른 시기에 진행되는 어휘 중재의 효과를 확인할 필요성이 크다. 따라서 본 연구에서는 형태인식 능력과 텍스트에서의 모니터링 능력이 발달하는 시기인 초등학교 저학년 아동을 대상으로 한국어 어휘 중재를 실시하고자 하였다.

C. 연구 문제

본 연구는 초등학교 2~3학년 일반아동을 대상으로 두 가지 어휘 중재 프로그램을 실시하여 중재 방법에 따른 복합어 의미 습득 능력의 차이를 살펴보고자 한다. 구체적인 연구 문제는 다음과 같다.

1. 초등학교 2~3학년 아동의 문맥 추론 어휘 중재는 파생어 의미 습득에 효과가 있는가?
2. 초등학교 2~3학년 아동의 형태 추론 어휘 중재는 파생어 의미 습득에 효과가 있는가?
3. 초등학교 2~3학년 아동의 문맥 추론 어휘 중재와 형태 추론 어휘 중재는 파생어 의미 습득 효과에 어떤 차이가 있는가?

II. 연구 방법

본 연구는 조선대학교 기관생명윤리위원회(Institutional Review Board; IRB)의 승인을 받아 진행되었다(승인번호: 2-1041055-AB-N-01-2021-42)

A. 연구 대상

본 연구의 대상자는 광주광역시 소재의 초등학교에 재학 중인 2~3학년 일반아동으로, 2학년과 3학년 각각 1학급씩, 총 4학급의 아동이었다. 연구의 목적과 취지, 연구 방법 및 절차, 개인 정보 보호에 관한 협약서를 작성하여 학교장의 승인을 얻었고, 대상자와 학부모 및 담임교사의 동의를 얻어 프로그램을 진행하였다. 본 연구의 목적은 일반아동을 대상으로 어휘 중재 방법에 따른 어휘 습득 능력의 차이를 살펴보는 것이므로 먼저 학급 구성원 전체에게 프로그램을 진행한 후, 다음과 같은 제외기준을 적용하여 분석 대상 아동을 선정하였다.

(1) 현재 특수교육 서비스를 받고 있는 아동, (2) 담임교사 및 학부모로부터 인지, 시청각, 정서, 신경학적 장애가 있다고 보고된 아동, (3) 한국 비언어성 지능검사(K-CTONI-2, 박혜원, 2014) 결과 비언어성 지능이 70 이하에 속하는 아동, (4) 한국어 읽기검사(KOLRA, 배소영·김미배·윤효진·장승민, 2015) 하위항목인 해독 검사에서 10%ile 미만에 속하는 아동, (5) 중재 프로그램에 1회 이상 참여하지 않은 아동.

그 결과 프로그램을 진행한 51명의 아동 중 위 기준이 적용된 9명의 아동(2학년 5명, 3학년 4명)이 제외되었고, 중재 프로그램 진행 도중 어휘의 의미를 파악하기 위하여 연구자의 허락 없이 인터넷 검색을 진행한 아동 1명이 제외되어, 최종적으로 문맥 추론 프로그램에 19명(2학년 11명, 3학년 8명), 형태 추론 프로그램에 23명(2학년 14명, 3학년 9명)으로 총 42명이 분석대상으로 선정되었다.

문맥 추론 프로그램(Contextual Inference Program, 이하 CIP) 집단과 형태 추론

프로그램(Morphological Inference Program, 이하 MIP) 집단이 K-CTONI-2, 수용 어휘력 검사(REVT-R, 김영태 외, 2009)의 점수에 따라 집단 간 차이를 보이는지 알아보기 위해 독립표본 T검정을 실시한 결과 두 집단은 K-CTONI-2, REVT-R에서 유의미한 차이를 보이지 않는 것으로 나타났다. CIP집단과 MIP집단 아동이 보인 K-CTONI-2, REVT-R 검사의 평균과 표준편차는 <표 - 1>에 제시하였다.

<표 - 1> 연구 대상 아동의 정보

	CIP (N=19)			MIP (N=23)			<i>p</i>		
	2학년 (N=11)	3학년 (N=8)	전체	2학년 (N=14)	3학년 (N=9)	전체	2학년	3학년	전체
K-CTONI-2 <i>M(SD)</i>	102.64 (11.334)	107.38 (11.575)	104.63 (11.369)	100.50 (10.501)	103.11 (8.908)	101.52 (9.783)	.630	.405	.346
REVT-R <i>M(SD)</i>	83.45 (10.231)	100.75 (6.756)	90.74 (12.364)	80.86 (16.440)	97.33 (9.772)	87.30 (16.188)	.651	.421	.452

*CIP = 문맥 추론 중재 프로그램 집단 (Contextual Inference Program)

MIP = 형태 추론 중재 프로그램 집단 (Morphological Inference Program)

B. 연구 도구

1. 검사 도구

a. 대상자 선정 도구

(1) 수용·표현 어휘력 검사(REVT)

CIP집단과 MIP집단이 언어능력에서 유의미한 차이가 없음을 확인하기 위해 본

검사를 실시하였다. 수용·표현 어휘력 검사(REVT, 김영태 외, 2009)는 만 2세 6개월부터 만 16세 이상 성인의 수용 및 표현 어휘 능력을 측정하는 평가로, 정상 아동과 성인뿐 아니라 다양한 장애로 인해 어휘 능력에서의 지체가 예상되는 대상자들에게 평가할 수 있다. 본 검사는 수용어휘력과 표현어휘력 검사로 구성되어 있고, 다양한 품사를 포함하고 있다. 어휘 의미 추론에 관한 선행 연구들에서 언어능력을 대표하는 검사로 수용어휘능력검사를 실시하였으므로(강은희·이지윤, 2021; 고채운·강은희, 2019; 김은지·황민아·고선희, 2016; 오지영, 2020), 본 연구에서도 수용어휘능력검사를 통해 아동의 언어능력을 측정하였다.

(2) 한국 비언어성 지능검사(K-CTONI-2)

CIP집단과 MIP집단이 비언어지능에서 유의미한 차이가 없음을 확인하기 위해 본 검사를 실시하였다. 한국 비언어성 지능검사(K-CTONI-2, 박혜원, 2014)는 만 5세 아동부터 만 59세 성인의 비언어성 지능을 측정하는 평가도구이다. 그림척도와 도형척도의 두 가지 검사로 구성되어 있는데, 도형척도 검사는 그림척도에 비해 언어적 사고의 부담이 적다. 따라서 본 연구에서는 김가은(2015), 심승은(2019), 정부자(2016)의 연구에서 도형척도를 사용한 것을 참고하여 도형유추, 도형범주, 도형순서로 구성된 도형척도 만을 실시하여 비언어성지능을 확인하였다.

(3) 한국어 읽기 검사(KOLRA)

본 연구의 중재 프로그램에서는 중재 어휘를 글자로 제시하였고, 특히 문맥 추론 중재 프로그램에서는 짧은 글을 활용하므로 아동의 기본적인 읽기 능력을 확인할 필요가 있었다. 한국어 읽기검사(KOLRA, 배소영·김미배·윤효진·장승민, 2015)는 초등학교 1학년부터 6학년까지의 학령기 아동의 전반적인 읽기 및 언어능력을 측정하는 평가로 선별검사, 핵심검사, 상세검사로 구성되어 있으며, 핵심검사(해독, 읽기 이해, 듣기 이해, 문단글 읽기 유창성)를 통해 읽기장애 유무와 유형을 파악할 수

있다. 그 중 해독(decoding)은 의미 낱말과 무의미 낱말을 제시하여 자소-음소 대응규칙에 대한 이해 및 낱말 재인 능력을 평가할 수 있다. 따라서 본 연구에서는 중재 프로그램에 필수적으로 필요한 해독 검사만을 실시하여 연구대상 아동의 기본적인 읽기기술을 확인하였다.

b. 사전/사후 검사 도구

본 연구에서는 중재 프로그램의 효과를 확인하기 위해 10개의 중재 어휘에 대한 아동의 지식을 평가하는 검사지를 제작하였다. 먼저 각 중재 어휘의 사전적 정의는 초등학교 2~3학년 아동이 이해하기 어려운 문장이라고 판단되어, 연구자가 아동이 이해할 수 있는 ‘중재 정의’로 수정 및 보완하여 검사 문항을 구성하였다. 그와 함께 송철의(2001)의 연구에서 제시한 접두사와 접미사 목록을 참고하여 중재 어휘와 의미가 유사하지 않도록 접사만 변경하여 만든 무의미 ‘혼동 어휘’를 중재 어휘와 함께 ‘보기’에 제시하였다. 무의미 ‘혼동 어휘’를 함께 제시한 것은 중재 어휘만 제시할 경우 문항(중재 어휘 정의)에 중재 어휘의 일부가 포함되어 있어 실제 어휘의 의미를 알지 못하더라도 답을 쉽게 유추할 수 있기 때문에 이를 방지하기 위함이었다. 이후 언어재활사 2급 이상 자격증을 소지하고 현재 언어발달 전공 박사과정에 재학 중인 3인과 언어재활사 1급 자격증을 소지하고 언어발달을 전공한 교수 2인에게 1~5점 척도의 타당도 검사를 의뢰하여 ‘혼동 어휘’가 적절한지, 사전/사후 검사의 형식이 적절한지를 평가하도록 의뢰하였고 그 결과를 바탕으로 최종적인 사전/사후 검사지를 제작하였다. 혼동 어휘의 적절성은 평균 4점, 검사지 형식의 적절성은 평균 3.8점이었다.

사전/사후 검사에 포함된 중재 어휘의 ‘중재 정의’와 ‘혼동 어휘’의 예는 <표 2>에 제시하였다. 아동은 각 문항에서 설명하는 ‘중재 정의’에 해당하는 어휘를 ‘보기’에서 찾아 답안을 작성해야 하며, 각 문항 당 1점으로 총 점수는 10점이다. 사전

/사후 검사지와 내용 타당도 검사지는 <부록 - 1>과 <부록 - 2>에 제시하였다.

<표 - 2> 사전/사후 검사의 중재 어휘 정의 및 혼동 어휘의 예

중재 어휘	중재 어휘의 정의	혼동 어휘
민뎛자리	꾸미거나 무늬 없이 만든 뎛자리	통뎛자리
답사지	직접 가서 보고, 조사하는 지역	답사식
참회록	지나간 잘못을 깨닫고, 반성하는 내용을 적은 기록	참회질

2. 중재 도구

본 연구에서 사용한 중재 어휘 선정과 2개 중재 프로그램의 개발 및 타당도 검증은 다음과 같은 과정으로 진행되었다.

a. 중재 어휘 선정

본 연구에서는 여러 차례의 과정을 거쳐 총 10개 어휘를 중재 어휘로 선정하였다. 1차로 중학교 국어 교과서(1~6)에 포함된 파생어를 확인하고 분석하여 1) 접사가 1개만 포함되어 있고, 2) 어휘의 난이도가 초등학교 2~3학년 아동이 학습 가능할 것으로 판단되며, 3) 일상생활에서 활용할 수 있는 접사나 어근을 포함하고 있는 파생어 140개를 추출하였다. 2차로 140개 파생어 중 1) 의미가 중복되는 어휘, 2) 접사가 같은 의미로 사용된 어휘, 3) 대상 아동이 이미 알고 있을 것으로 생각되는 어휘를 제외한 결과 46개가 선정되었다. 3차로 초등학생에게 어휘를 중재한 경험이 3년 이상이고, 현재 초등학생에게 어휘 중재를 하고 있으며, 언어재활사 2급 자격증을 소지한 언어재활사 1인에게 46개 어휘의 적절성을 검증받았다. 그 결과, 46개 어휘가 모두 적절하다고 응답을 받아 4차 과정에서 초등학교 3학년 아동

23명에게 예비검사(<부록 - 3>)를 실시하였다. 예비검사는 어휘의 뜻을 설명할 수 있는 정도를 3점 리커트 척도(1점=설명할 수 없다, 2점=조금 설명할 수 있다, 3점=매우 잘 설명할 수 있다)로 실시하였고, 검사 결과 점수가 낮은 순으로 20개 어휘를 선정하였다. 마지막으로 5차에서는 언어재활사 2급 이상 자격증을 소지하고 언어발달을 전공한 박사과정 3인과 언어재활사 1급 자격증을 소지하고 언어발달을 전공한 교수 2인에게 중재 어휘의 적절성에 관한 내용 타당도 검사를 의뢰하였다. 내용 타당도 검사는 20개 어휘에 대하여 사전적 정의를 수정한 ‘중재 정의’가 어휘의 정의로써 적절성과 난이도가 얼마나 타당한지를 1~5점 리커트 척도(1점=매우 미흡하다, 5점=매우 타당하다)로 실시하였고, 그 결과 점수가 높은 순으로 최종 10개 어휘를 선정하였고, 평가 결과 선정된 10개 어휘의 적절성은 평균 4.28점이었다. 내용 타당도 검사지는 <부록 - 2>에 제시하였다.

파생어는 어근과 접사가 결합한 형태의 어휘로 접사는 고유어뿐 아니라 한자어도 포함하고 있다. 파생어의 비율에 관한 몇 가지 연구들이 있는데 유미상(2008)은 『한국어 학습용 어휘 목록』의 고유어 및 한자어의 파생어에서 접미 파생어가 접두 파생어보다 높은 비율을 차지한다고 보고하였다. 고기정(2007)이 『표준국어대사전』을 통해 현대 국어의 어휘량을 조사하여 제시한 표에서는 접두사와 접미사의 비율이 약 3:7로 나타났으며, 한자어 접미사가 한자어 접두사보다 생산성이 높고 다양한 기능을 한다는 보고(나옥경, 2018)도 있다. 이러한 점들을 참고하여 본 연구에서는 10개의 중재 어휘를 ‘접두사-어근’ 어휘 4개, ‘어근-접미사’ 어휘 6개로 구성하였고, 그 중 한자어 접사는 5개(접두사 1개, 접미사 4개)로 구성하였다. 중재 어휘 목록은 <표 - 3>에 제시하였다.

<표 - 3> 중재 어휘 목록

‘접두사-어근’ 어휘	군말, 민똥자리, 소제목, 실개천
‘어근-접미사’ 어휘	구체화, 눈매, 답사지, 서울내기, 외교술, 참회록

b. 문맥 추론 중재 프로그램

CIP는 중재 어휘로 선정된 10개의 파생어의 의미를 문맥 단서를 통해 추론하고 이를 활용하여 새로운 문장을 만드는 활동을 통해 어휘를 배우는 프로그램으로 고안하였다.

문맥 단서는 글 속에서 어휘의 의미 파악을 돕는 단서인데, Baumann, Font, Edwards와 Boland(2005)는 문맥 단서를 정의 단서, 유의어 단서, 반의어 단서, 예시 단서, 일반적 단서의 5가지로 분류하였다. 정의 단서는 해당 어휘의 정의를 포함한 것을 말하며, 유의어 단서는 해당 어휘의 유의어, 반의어는 해당 어휘의 반의어를 포함한 것을 말한다. 예시 단서는 해당 어휘가 사용될 수 있는 예시를 포함한 것을 말하며, 일반 단서는 해당 어휘와 관련된 다양한 단어, 상황 등을 포함한 것을 말한다. 본 연구에서는 Baumann, Font, Edwards와 Boland(2005)의 분류를 참고하였는데, 이 중 유의어 단서, 반의어 단서, 일반적 단서는 공통적으로 ‘어휘와 관련된 단어’를 포함하고 있기 때문에 세 가지를 ‘일반 단서’로 통합하여 정의 단서, 예시 단서, 일반 단서의 3가지 문맥 단서를 사용하였다. 이에 따라 각 어휘는 문맥 단서가 있는 2~3 문장의 짧은 글 속에 제시하고, 10개 어휘 중 4개에는 ‘정의 단서’, 3개에는 ‘예시 단서’, 3개에는 ‘일반 단서’를 제시하였다. 각 문맥 단서의 정의와 예시는 <표 - 4>와 같다.

<표 - 4> 문맥 단서의 정의와 예시

	정의	어휘의 정의(중재 정의)를 포함하는 문장
정의 단서	단어 및 글 예시	<u>민dot자리</u> : 오늘은 가족들과 dot자리를 사러 갔다. 엄마는 민dot자리를 사셨지만, 나는 <u>아무 것도 꾸미지 않고 무늬가 없는 dot자리</u> 가 마음에 들지 않았다.
	정의	어휘가 사용된 예시를 포함하는 문장
예시 단서	단어 및 글 예시	<u>소재목</u> : ‘신비 아파트’ 만화는 소재목이 많이 있다. 그 중에서도 나는 ‘ <u>고스트볼의 비밀</u> ’과 ‘ <u>X의 탄생</u> ’을 정말 재미있게 보았다.
	정의	어휘와 관련된 단어나 상황, 감정 등을 포함하는 문장
일반 단서	단어 및 글 예시	<u>군말</u> : 학교에서 대청소를 하기 싫어서 투덜거렸다. 선생님께서 “ <u>잔말</u> 말고 청소하렴.”이라고 하셔서 군말 없이 청소를 했다.

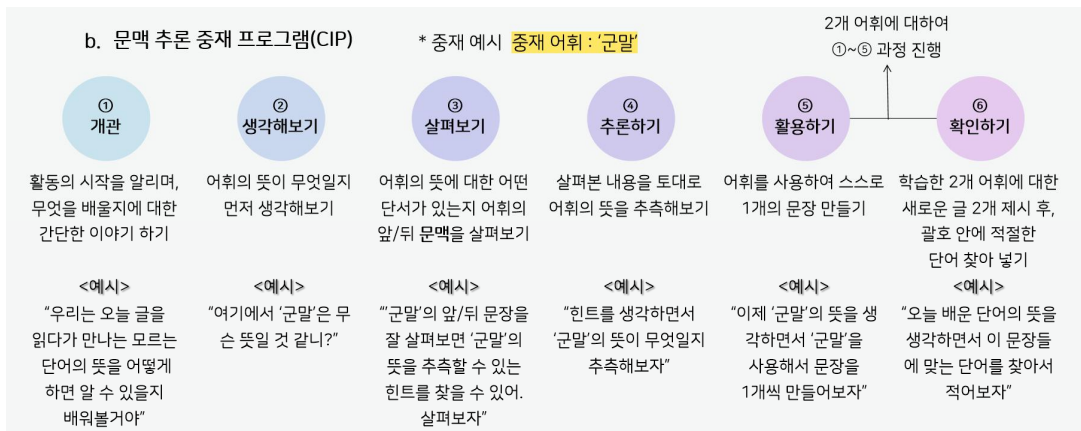
CIP를 진행하는 순서는 박선희·김애화(2018)의 연구를 참고하여 ‘개관-생각해보기-살펴보기-추론하기-활용하기-확인하기’의 6단계 절차로 구성하였다. 박선희·김애화(2018)는 ‘탐정 단서 유반장 찾기’라는 내용으로 해당 전략을 사용하였는데, 이 내용에서 사용된 전략은 탐정이 되어 목표 어휘의 단서를 찾는 것으로 단어의 앞/뒤를 살펴 단서의 종류(유의어, 반의어, 설명어)를 확인하고, 찾은 단서를 통해 어휘의 의미를 짐작한 뒤 기록하는 절차로 진행되는 전략이다. 본 연구에서는 이러한 전략을 참고하여 어휘의 앞/뒤를 살펴보고 문맥 단서를 찾아 어휘의 뜻을 추론하도록 하였으며, 이를 직접 활용해보고 다시 한번 확인해봄으로써 어휘의 의미를 오래 기억할 수 있도록 ‘활용하기, 확인하기’ 단계를 추가하였다.

한 회기 당 2개 어휘에 대하여 진행한 6단계의 CIP의 절차와 예시는 <표 - 5>, <그림 - 1>과 같다. CIP의 세부적인 진행 과정은 <부록 - 4>에 제시하였다.

<표 - 5> ‘문맥 추론 중재 프로그램(CIP)’ 절차

단계	내용
개관	활동의 시작을 알리며, 무엇을 배울 지에 대한 간단한 이야기하기
생각해보기	어휘의 뜻이 무엇일지 먼저 생각해보기
살펴보기	문맥을 읽고, 문맥에서 중재 어휘의 앞/뒤 문맥을 살펴 어휘의 뜻에 대한 단서 파악하기
추론하기	단서를 바탕으로 어휘의 뜻을 추론해보기
활용하기	어휘를 사용하여 스스로 1개 문장 만들기
확인하기	학습한 어휘에 대한 새로운 글에서 괄호 안에 적절한 단어 찾아 넣기

<그림 - 1> CIP 절차의 예시



c. 형태 추론 중재 프로그램

MIP는 중재 어휘로 선정된 10개의 파생어의 의미를 어휘의 형태론적 분석을 통해 추론하고 이를 활용하여 새로운 어휘를 만드는 활동을 통해 어휘를 배우도록 고안된 프로그램이다. 문맥 추론 중재 프로그램과 달리 문장보다는 ‘접두사-어근’

어휘, 6개는 ‘어근-접미사’ 어휘로 구성된 파생어 중재 어휘만 제시하여 분석하도록 하였다.

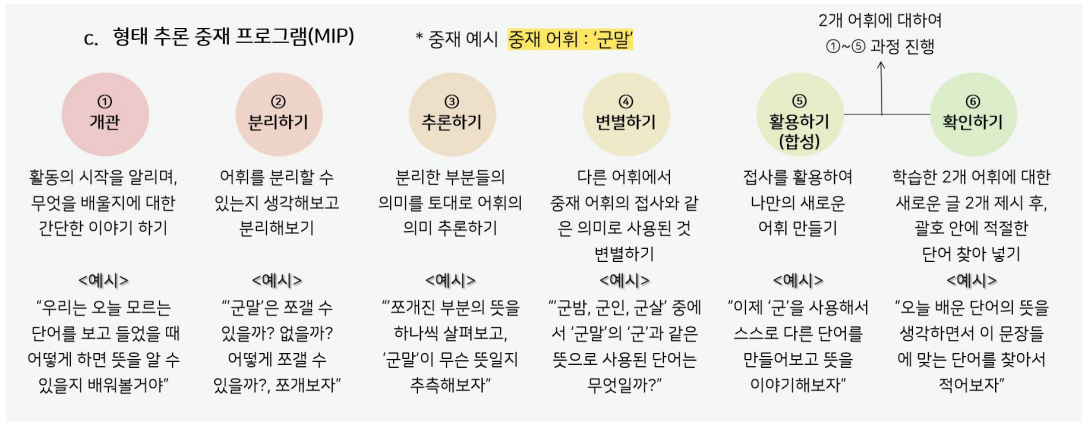
MIP는 김형은(2012), 오지영(2020)의 연구를 참고하여 ‘개관-분리하기-추론하기-변별하기-활용하기-확인하기’의 6단계 절차로 구성하였다. 오지영(2020)은 형태소(접사)를 목표 어휘로 하여 ‘듣기 활동(목표 접사가 포함된 단어 확인하기)-분류하기(목표 접사가 포함된 단어 분류하기)-형태소 합성과 분리하기-맥락에서 목표단어 의미이해 전략 사용하기-단어사전 만들기’로 회기를 구성하였는데, 본 연구는 접사가 아닌 파생어 어휘를 중재 어휘로 선정하였으므로 그 중 ‘형태소 합성과 분리하기’ 단계만을 참고하였다. 김형은(2012)의 연구에서는 동일한 접사를 가진 어휘를 목표 어휘로 하여 회기를 진행하였는데, 해당 어휘들이 갖는 동일한 접사가 무엇인지 찾아 뜻을 추측하게 한 뒤 문장을 제시하여 적절한 어휘를 찾아 넣도록 하였다. 본 연구의 목표 어휘들은 서로 다른 접사로 이루어져 있으므로 ‘변별하기’ 과정에서 목표 어휘의 접사와 동일한 의미의 접사를 가진 어휘를 찾도록 하였다. 또한 CIP와 동일한 맥락으로 구성하기 위해 ‘확인하기’ 과정을 추가하였다.

한 회기 당 2개 어휘를 소개하도록 진행한 6단계의 MIP의 절차와 예시는 <표 - 6>, <그림 - 2>와 같다. MIP의 세부적인 진행과정은 <부록 - 5>에 제시하였다.

<표 - 6> ‘형태 추론 중재 프로그램(MIP)’ 절차

단계	내용
개관	활동의 시작을 알리며, 무엇을 배울 지에 대한 간단한 이야기하기
분리하기	어휘를 분리할 수 있는지 생각해보고 분리해보기
추론하기	분리한 부분들의 의미를 토대로 어휘의 의미 추론하기
변별하기	다른 어휘에서 중재 어휘의 접사와 같은 의미로 사용된 것 변별하기
활용하기	접사를 활용하여 나만의 새로운 어휘 만들기
확인하기	학습한 어휘에 대한 새로운 글에서 괄호 안에 적절한 단어 찾아 넣기

<그림 - 2> MIP 절차의 예시



CIP와 MIP의 회기 당 중재 어휘는 동일하게 진행하였고, 중재 시 활동지와 PPT 보조자료를 활용하여 실시되었으며, 매 회기가 종료되면 활동지를 수거하였다. PPT 보조자료의 예시는 <부록 - 6>과 <부록 - 7>에 제시하였다. 본 연구에서는 두 프로그램을 구성하고 실행하는 데 있어 다음 세 가지 원칙을 동일하게 적용하였다.

첫째, 매 회기 제시되는 중재 어휘의 노출 빈도를 최대한 동일하게 유지하기 위해 프로그램 내에서 어휘 당 노출 빈도를 20번으로 제한하였다.

둘째, 최문경(1992), 구분관 외(2014)가 제시한 어휘 중재 원리를 참고하여 6단계로 진행되는 각 프로그램의 내용이 반복적이고 구체적으로 제시되고, 읽기, 쓰기, 발표하기 등을 통해 아동이 능동적으로 프로그램에 참여하도록 활동을 구성하였다.

셋째, 중재 프로그램의 독립적인 효과 검증과 상호작용 효과를 통제하기 위해 담임 교사에게 연구가 종료될 때까지 중재 어휘를 가르치지 않도록 요청하고, 대상 아동에게는 중재 프로그램에서 학습한 내용을 다른 집단 아동에게 알려주지 않도록 매 회기 당부하였다.

C. 연구 절차

본 연구의 절차는 초등학교 2~3학년 CIP 집단 아동과 MIP 집단 아동을 대상으로 대상자 선정 검사 후 사전 검사-중재 프로그램-사후 검사를 진행하는 단계로 구성하였다. 중재 프로그램은 각 프로그램당 2개 학급(2학년 1개 학급, 3학년 1개 학급)을 배정하여 실시하였으며 학급 내 모든 아동에게 집단으로 진행하였다.

1. 자료 수집

a. 대상자 선정 검사

본 연구에서 실시한 대상자 선정을 위한 검사는 REVT-R, K-CTONI-2, KOLRA의 해독 검사로 총 세 가지이다. 연구자와 연구보조원 9인(언어재활사 2급 자격증을 소지한 언어치료학과 대학원생)이 이들에 걸쳐 초등학교를 방문하여 아동과 1:1로 진행하였다. 연구에 앞서 연구자는 연구보조원들이 검사 도구에 대해 이해하고 유의점들을 숙지하도록 훈련과정을 진행하였다. 검사는 초등학교에서 제공한 소음이 차단된 조용하고 분리된 환경(방과후 교실)에서 모든 검사자가 아이패드를 사용하는 동일한 조건으로 진행하였고, 검사의 순서는 무작위로 실시하였다. 검사 시 대상 아동의 모든 반응은 바로 기록하였고, KOLRA의 경우 검사의 전 과정을 녹음한 후 추후 분석을 진행하였다.

b. 사전/사후 검사

사전/사후 검사는 연구자가 개발한 검사지를 사용하여 대상 학급에서 집단으로 실시하였으나, 부득이한 경우 담임교사에게 요청하여 담임교사가 실시하도록 하였

다. 이 경우, 연구자가 담임교사에게 사전/사후 검사의 의미와 평가 방법, 유의점 등을 미리 알려주어 숙지하도록 하였으며, 평가 시간은 10분으로 제한하였다.

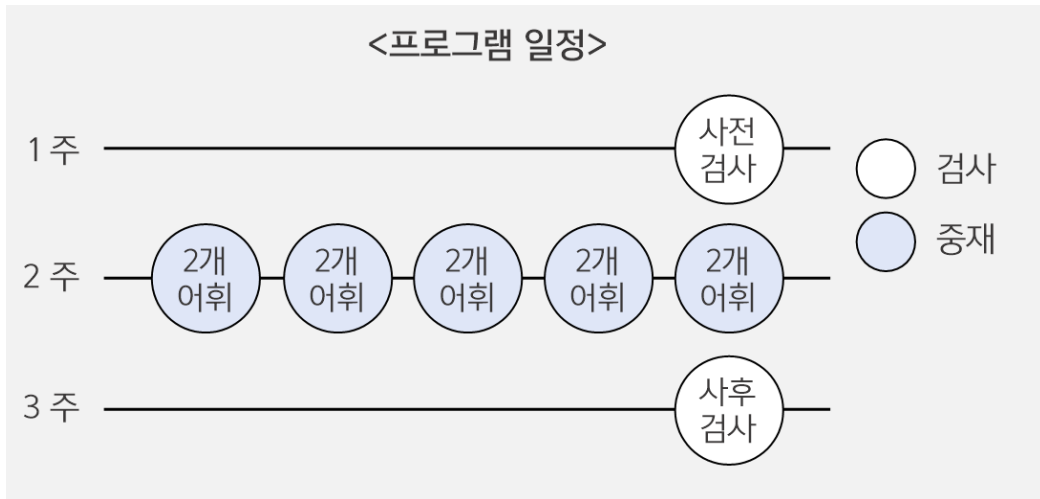
사전/사후 검사는 대상 학급 아동에게 모두 검사지를 나누어준 뒤, 1번 문항에서 “1번은 ‘하지 않아도 되는 쓸데없는 말’이라고 적혀있죠? 이 뜻에 맞는 단어가 무엇일지 위에 있는 보기에서 찾아서 괄호 안에 답을 적으면 돼요.”와 같이 답안 작성 방법을 알려주고 모든 문항에 대하여 답안을 작성하도록 하였다. 또한, 아동이 검사에 부담을 느끼지 않도록 하기 위해 “이 검사는 다른 친구와 비교해서 누가 더 잘했는지 확인하는 검사가 아니에요. 여러분이 선생님과 열심히 공부한 내용을 다시 확인하는 검사예요.”라고 말해주었고, “잘 하고 있어요. 열심히 해줘서 고마워요.”와 같이 사회적 강화를 지속적으로 제공하였다.

사전 검사는 중재 프로그램을 진행하기 1~2일 전에 실시하였고, 사후 검사는 중재 프로그램 종료 1주일 뒤에 실시하였다.

2. 중재 프로그램 실시

연구자가 개발한 ‘문맥 추론 중재 프로그램’과 ‘형태 추론 중재 프로그램’을 각 학급 아동 모두에게 집단으로 진행하였다. 중재 회기는 총 5회기로 월요일부터 금요일까지 일주일 동안 진행하였으며, 한 회기 당 과생어 2개씩 총 10개 어휘를 약 15분 간 중재하였다. 중재 프로그램 일정은 <그림 - 3>에 제시한 바와 같다.

<그림 - 3> 중재 프로그램 일정



3. 중재 충실도 검사

연구를 마친 뒤 연구자가 중재를 얼마나 충실하게 수행하였는가에 대한 중재 충실도 검사를 실시하였다. 중재 충실도 검사는 중재 준비, 중재 태도, 중재 실행, 중재 종료의 4가지 범주를 포함한 총 16개 문항으로 구성하였으며, 1~5점(1점=매우 낮음, 5점=매우 높음) 리커트 척도로 평가하도록 하였다. 중재 충실도 검사지는 <부록 - 8>에 제시하였다. 각 프로그램별로 1회기 씩 녹음한 자료를 언어재활사 2급 자격증을 소지하고 언어발달을 전공한 석사과정 1인이 확인하여 중재 충실도 검사를 실시하였다. 그 결과 CIP와 MIP 모두 평균 4.8점으로 높은 중재 충실도를 보인 것으로 평가되었다.

4. 자료 분석 및 통계 처리

사전/사후 검사는 문항별 정반응은 1점, 오반응은 0점으로 총 10점으로 채점하였다. 채점 시 ‘중재 어휘’를 정확히 기입하거나, 맞춤법 오류를 보이더라도 답안의

의도가 명확히 ‘중재 어휘’라고 판단된 경우는 정반응으로 인정하였다.

수집된 데이터의 통계 처리에는 IBM SPSS ver. 26.0을 사용하였다. 먼저, 첫째와 둘째 연구문제인 중재 프로그램별 집단 간 효과를 알아보기 위해 대응표본 T검정을 실시하였다. 다음으로 세 번째 연구문제인 두 중재 프로그램 간 효과를 비교하기 위해 독립표본 T검정을 실시하였다. 더불어 학년과 프로그램에 따른 차이도 알아보기 위해 이원분산분석(two-way ANOVA)을 실시하였다.

Ⅲ. 연구 결과

A. 초등학교 2~3학년 아동의 문맥 추론 어휘 중재는 파생어 의미 습득에 효과가 있는가?

문맥 추론 어휘 중재 프로그램(CIP)이 초등학교 2~3학년의 파생어 의미 습득에 효과가 있는지 살펴보기 위해 사전/사후 검사 점수를 비교하였다.

CIP집단이 보인 사전/사후 검사의 평균과 표준편차는 <표 - 7>에 제시한 바와 같다.

<표 - 7> CIP집단 사전/사후 검사 평균과 표준편차

집단	사전 검사		사후 검사	
	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>
2학년 CIP(<i>n</i> =11)	2.36	1.963	6.55	3.110
3학년 CIP(<i>n</i> =8)	6.00	1.927	9.00	1.195
전체 (<i>n</i> =19)	3.89	2.644	7.58	2.735

CIP집단이 보인 사전/사후 검사 점수를 비교하기 위해 대응표본 t-검정을 실시한 결과, 문맥 추론 중재 프로그램은 초등학교 2~3학년 아동의 파생어 어휘 습득에 유의미한 효과가 있는 것으로 나타났다(<표 - 8> 참조). 2학년($p < .01$)과 3학년($p < .01$)에서 각각 파생어 어휘 습득에 유의미한 차이를 보였으며, 전체학년($p < .001$)에서도 유의미한 차이를 보였다.

<표 - 8> CIP집단 사전/사후 검사 점수 비교 결과

집단	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>t</i>	<i>p</i>
2학년 CIP(<i>n</i> =11)	4.182	3.459	4.010	.002
3학년 CIP(<i>n</i> =8)	3.000	1.773	4.786	.002
전체 (<i>n</i> =19)	3.684	2.868	5.599	.000

B. 초등학교 2~3학년 아동의 형태 추론 어휘 중재는 파생어 의미 습득에 효과가 있는가?

형태 추론 어휘 중재 프로그램(MIP)이 초등학교 2~3학년의 파생어 의미 습득에 효과가 있는지 살펴보기 위해 사전/사후 검사 점수를 비교하였다.

MIP집단이 보인 사전/사후 검사의 평균과 표준편차는 <표 - 9>에 제시한 바와 같다.

<표 - 9> MIP집단 사전/사후 검사 평균과 표준편차

집단	사전 검사		사후 검사	
	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>
2학년 MIP(<i>n</i> =14)	2.43	1.697	5.14	2.825
3학년 MIP(<i>n</i> =9)	4.78	0.972	7.78	1.716
전체 (<i>n</i> =23)	3.35	1.849	6.17	2.741

MIP집단이 보인 사전/사후 검사 점수를 비교하기 위해 대응표본 t-검정을 실시한 결과, 형태 추론 중재 프로그램은 초등학교 2~3학년 아동의 파생어 어휘 습득에 유의미한 효과가 있는 것으로 나타났다(<표 - 10> 참조). 2학년($p<.01$)과 3학년($p<.01$)에서 각각 파생어 어휘 습득에 유의미한 차이를 보였으며, 전체학년($p<.001$)에서도 유의미한 차이를 보였다.

<표 - 10> MIP집단 사전/사후 검사 점수 비교 결과

집단	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>t</i>	<i>p</i>
2학년 MI($n=14$)	2.714	2.673	3.800	.002
3학년 MI($n=9$)	3.000	1.658	5.427	.001
전체 ($n=23$)	2.826	2.289	5.920	.000

C. 초등학교 2~3학년 아동의 문맥 추론 어휘 중재와 형태 추로 어휘 중재는 파생어 의미 습득 효과에 어떤 차이가 있는가?

문맥 추론 어휘 중재 프로그램(CIP)과 형태 추론 어휘 중재 프로그램(MIP)이 초등학교 2~3학년의 파생어 의미 습득에 어떤 차이가 있는지 살펴보기 위해 사전/사후 검사 점수의 차이를 학년별로 비교하였다.

CIP집단과 MIP집단의 사전/사후 검사의 차이를 비교하기 위해 독립표본 t-검정을 실시한 결과 문맥 추론 어휘 중재 프로그램과 형태 추론 중재 프로그램에 유의미한 효과 차이는 나타나지 않았다(<표 - 11> 참조).

<표 - 11> CIP집단과 MIP집단의 사전/사후 검사 점수의 차이 비교 결과

집단		<i>N</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>t</i>	<i>p</i>
2학년	CIP	11	4.18	3.459	-1.141	.265
	MIP	14	2.79	2.665		
3학년	CIP	8	3.00	1.773	0.000	1.000
	MIP	9	3.00	1.658		
전체학년	CIP	19	3.68	2.868	-1.025	.311
	MIP	23	2.87	2.282		

중재 프로그램에 따라 학년별 사전/사후 검사 점수의 차이가 있는지 살펴보기 위해 이원분산분석을 실시한 결과, 중재 프로그램과 학년에 따른 주효과와 상호작용 효과는 모두 유의미하지 않았다(<표 - 12> 참조). 따라서 2학년과 3학년을 대상으로 한 CIP와 MIP는 두 학년에서 동일한 파생어 습득 효과를 보인 것으로 나타났다.

<표 - 12> 중재 프로그램과 학년에 따른 사전/사후 검사 점수 차이 비교 결과

	제곱합	<i>df</i>	<i>F</i>	<i>p</i>
중재 프로그램	4.892	1	.726	.399
학년	2.349	1	.349	.558
중재 프로그램×학년	4.892	1	.726	.399

IV. 논의 및 결론

본 연구에서는 비언어성 지능이 정상범주에 있고 해독에 어려움이 없는 초등학교 2~3학년 아동을 대상으로 문맥 추론 중재 프로그램(CIP)과 형태 추론 중재 프로그램(MIP)을 실시하여 그 효과를 알아보고, 두 어휘 중재 프로그램이 과생어 습득에 어떠한 차이가 있는지 비교하고자 하였다.

A. 초등학교 2~3학년 아동의 문맥 추론 어휘 중재는 과생어 의미 습득에 효과가 있는가?

문맥 추론 어휘 중재 결과 학년에 관계없이 사전 검사에 비해 사후 검사에서 유의미하게 높은 점수를 보여, 해당 중재는 초등학교 2~3학년 아동의 과생어 의미 습득에 효과가 있는 것으로 나타났다.

이러한 결과는 문맥을 통한 어휘 중재를 실시한 박선희·김애화(2018) 연구 결과와 유사하다. 박선희·김애화(2018)는 초등학교 3~4학년 읽기부진 아동이 문맥 활용 전략을 적용한 어휘 교수를 통해 어휘의 사전적·문맥적 의미 파악 및 문맥 단서 탐색 능력이 향상되었다고 보고하였다. 더불어 향상된 능력은 중재 후에도 그 효과가 유지되는 것으로 나타났다고 하였다.

문맥을 통해 어휘의 의미를 추론하는 전략을 적용할 때 문맥에 제시된 다양한 단서의 도움을 받게 되는데, 특히 어휘의 정의를 설명해주는 정의 단서를 통해 아동은 어휘의 사전적 의미를 빠르게 파악할 수 있다. 반면 예시 단서와 일반 단서는 실생활에서 자주 사용되는 문맥단서로 사전적 의미가 인위적으로 제시되는 정의 단서와 달리 다양한 예시, 유의어나 반의어 등과 같은 문맥 단서가 의미 파악을 돕는다. 즉, 문맥 단서에는 실제 상황과 유사한 예시 속에 유의어나 반의어, 상황, 감정 등이 포함되기기 때문에 이를 통해 어휘를 다양하게 습득할 수 있고, 동시에 어

휘의 의미를 추론하여 활용할 수 있는 것이다. 또한, 어휘의 의미를 추론하기 위해 해당 어휘가 포함된 문맥을 살펴보고 문맥 단서를 탐색함으로써 더 적극적이고 풍부한 사고 활동을 하게 되며, 어휘의 의미가 맥락에 따라 다양해질 수 있다는 것을 깨닫게 된다(조윤희·이상기, 2014).

Mayer(1992), Wittrock과 Alkin(1992) 등은 어휘의 의미를 파악하는 데 문맥의 긍정적인 효과를 보고하며 문맥 단서가 어휘의 정교한 의미를 기억하는 데 도움을 주어 장기적인 어휘 기억에 영향을 미친다고 하였다. 또 Anderson(1990)은 제시된 문맥 정보를 처리하는 과정에서 새롭게 받아들인 정보의 의미를 통합하고 조직화하는 스키마(schema)가 활성화되어 어휘의 의미를 파악하는 데 도움을 줄 수 있다고 설명하였다. 그러나 어휘의 의미를 추측하기 어려운 문맥이나 어휘가 너무 낮은 빈도로 제시되는 것은 오히려 어휘의 의미를 파악하는 데 혼동을 줄 수 있다는 주장도 있다(Schatz & Baldwin, 1986). 따라서 문맥이나 텍스트 전반에 관한 정확한 이해가 선행되지 않으면 해당 어휘의 의미를 추측하여 학습하는 데 어려움이 있을 수 있고, 오히려 모호하거나 부정확한 의미 습득을 가져올 수 있다는 단점도 고려해야 한다. 더욱이 읽기 자체에 어려움이 있는 아동들은 문맥 추론을 통한 어휘 학습이 더 어려울 수 있다. 그러므로 이를 상쇄하기 위해 적절한 문맥을 다양하게 제시하는 것이 중요한데, 선행 연구들에서는 문맥의 다양성이 어휘 학습에 긍정적인 영향을 미친다고 보고하였다. Schouten-van Parreren(1989)은 다양한 문맥은 어휘의 의미를 파악하는 데 참고지표(reference)를 제공해주기 때문에 이후에 정보를 인출하는 데 도움을 준다고 설명하였다. 안효선·민찬규(2014)는 영어를 학습하는 고등학교 2학년 을 대상으로 단어의 빈도를 동일하게 통제 한 뒤 문맥의 다양성을 달리 하여 어휘 학습의 효과를 비교했을 때 문맥의 다양성이 통계적으로 유의미한 변인으로 작용하였음을 보고하며, 문맥에서 어휘를 높은 빈도로 투입하는 것보다 문맥의 질이 더 중요한 영향을 미친다는 점을 시사하기도 하였다.

문맥은 어휘를 기억하는 데 또 다른 측면에서 기여할 수 있다. 어휘의 의미를 추

측하기 위한 문맥 탐색은 지적 노력을 필요로 하며 이에 따라 정보 처리가 더욱 심층적으로 일어나면서 장기 기억이 활성화할 수 있다(Hulstijn, 1992). 이와 관련해서 Hulstijn과 Laufer(2001)는 과제에 대한 몰입도가 정보 처리의 수준에 영향을 미친다고 하면서, 1단계 읽기, 2단계 빈칸 넣기, 3단계 작문하기의 세 단계 중 가장 높은 몰입도가 필요한 작문하기 단계를 수행했을 때 어휘 기억도가 가장 높았다고 보고하였다. 이는 중재 시에 아동이 주도과 책임감을 가지고 능동적으로 수행할 수 있는 과제들을 활용해야 한다는 점을 시사하였다. 이러한 점에서 본 연구에서 제작한 프로그램이 읽기, 빈칸 넣기, 작문하기의 세 단계를 모두 포함하고 있어, 이러한 구성이 아동의 어휘 기억에 긍정적인 영향을 미쳤을 것으로 해석될 수 있다.

김수연(2018), 신순실(2007), 윤미현(2020)이 초등학교 고학년과 중·고등학생을 대상으로 문맥 추론 중재의 효과를 입증하였고, 본 연구에서도 초등학교 저학년 아동을 대상으로 문맥 추론이 어휘의 의미를 파악하고 기억하는 데 효과가 있다는 결과를 보여 문맥 추론 어휘 중재는 학령기 전체 아동에게 적용되는 효과적인 중재임을 확인하였다. 또한, 문맥을 통한 의미 추론은 파생어에 국한되지 않고, 합성어나 단일어에도 적용할 수 있기 때문에 활용도가 높다고 할 수 있다. 반면 어휘 학습을 위해 다양하고 풍성한 문맥을 제공해야 한다는 점에서 교수자의 부수적인 시간과 노력이 필요하다는 점을 고려해야 한다.

본 연구에서 문맥 추론 중재 프로그램을 진행하는 동안 아동들은 프로그램 중재에 포함된 문맥 외에도 새로운 맥락에서 적용하는 흥미로운 모습을 자주 보였다. 예를 들어, 어휘를 실생활에서 어떻게 사용할 수 있는지 질문하거나 어휘를 활용하여 친구에게 별명을 지어주는 등의 적극적인 행동을 보였고, 이러한 적용이 아동이 사후 검사에서 어휘를 기억해내는 데 긍정적인 도움을 주었을 것으로 사료되었다.

B. 초등학교 2~3학년 아동의 형태 추론 어휘 중재는 파생어 의미 습득에 효과가 있는가?

형태 추론 어휘 중재 결과 학년에 관계없이 사전 검사에 비해 사후 검사에서 유의미하게 높은 점수를 보여, 해당 중재는 초등학교 2~3학년 아동의 파생어 의미 습득에 효과가 있는 것으로 나타났다.

이러한 결과는 단어 형성법을 통한 어휘력 향상 방법을 탐색한 홍부남(2002)의 연구 결과와 유사하다. 홍부남(2002)은 초등학교 6학년 일반 아동을 실험집단과 통제집단으로 나누어 단어 형성법을 활용한 어휘 지도 프로그램을 실시한 연구를 진행하였다. 두 집단 모두 해당 학기의 일반 교육과정 중 ‘낱말의 짜임’ 단원을 이미 학습한 상태이었음에도 실험 집단의 어휘력이 통제 집단보다 통계적으로 유의미하게 향상되었고, 통제 집단은 오히려 사전 검사보다 사후 검사에서 점수가 감소하는 모습을 보였다. 읽기에 어려움이 있는 초등학교 3~4학년을 대상으로 한 오지영(2020)의 연구에서는 형태지식기반의 어휘 중재를 실시했을 때, 수용 및 표현어휘의 양과 질이 모두 향상되었으며 형태인식 능력도 향상되었다고 보고되었다.

형태 추론 전략에서는 어근과 접사의 의미를 각각 파악하여 전체 어휘의 의미를 추론해야 한다. 그렇기에 형태 추론 전략을 꾸준히 활용하는 아동은 단어를 구성하는 어근, 접사, 파생 어휘의 3가지 의미를 모두 분리하여 배울 수 있고, 이를 바탕으로 다른 어휘에서 동일하게 사용된 어근이나 접사를 빠르게 탐색하여 그 의미를 추론할 수도 있게 된다. 그러므로 형태 추론 어휘 중재는 그 자체로 하나의 어휘뿐 아니라 다른 어휘의 의미를 파악하는 데에도 도움을 준다는 장점을 지닌다. 더불어 파생어와 함께 복합어에 속하는 합성어에서도 같은 원리를 적용하여 의미를 추론할 수 있으며, 한국어뿐 아니라 영어와 같이 파생어를 포함하고 있는 언어를 학습할 때에도 해당 전략을 유용하게 적용할 수 있다. 이는 김형은(2012), 최현규(2005) 등 영어 학습자를 대상으로 진행한 연구들에서 형태 추론 방법이 어휘 학습에서

유의미한 효과를 나타내었다고 보고한 것에서도 확인할 수 있다.

학령기의 어휘 학습에는 양적 발달뿐 아니라 어휘의 질적인 발달이 중요한데, 이를 위해서는 어휘의 의미론적 정보를 분석하고 조작하는 상위언어능력이 필요하며(정경희, 2017), 대표적인 것이 형태인식 능력이다. Bowers와 Kirby(2010)는 명시적으로 배운 적이 없는 복합어를 학습할 때 아이들은 형태분석을 통해 각각의 의미를 통합하여 어휘의 의미를 추론한다고 하였다. 또한, Nagy와 Anderson(1984)은 글 속에서 접하게 되는 새로운 어휘의 약 60%는 형태론적인 구조 파악을 통해 이해할 수 있다고 하였고, 이러한 상위언어적인 처리과정이 학령기에 파생어 의미 습득의 빠른 성장을 설명할 수 있다고 강조하였다(Browers & Kirby, 2010). 이처럼 형태인식 능력은 학령기 파생어 습득에 매우 중요한 요인이라 할 수 있다.

문맥 추론 중재와 유사하게 형태 추론 중재의 영역에서도 주로 초등학교 고학년이나 중·고등학생을 대상으로 살펴본 선행 연구가 많았다. 이는 초등학교 고학년 이후 교과과정에서 합성어와 파생어와 같은 복합어의 비율이 급격히 높아지고 학년이 올라갈수록 한자어로 구성된 어휘의 비율도 높아지기 때문일 것이다(정경희, 2020). 그러나 형태인식능력의 발달은 학령기 초기부터 시작하며, 초등학교 저학년의 형태인식 능력과 어휘력은 높은 정적 상관을 보이므로(정경희, 2020; 정부자, 2017), 초등학교 저학년에게 형태 추론 중재를 실시한다면 어휘력 향상은 물론, 다양한 복합어를 학습하는 데 도움이 될 것으로 사료된다.

본 연구를 진행하는 동안 형태 추론 중재 프로그램을 통해 어휘를 배운 아동들은 학습한 어휘를 일상생활 문맥에 적용했던 문맥 추론 중재 프로그램 집단 아동들과는 다소 다른 반응을 보였다. 아동들은 형태적인 부분, 즉 어근과 접사의 부분적 의미와 어휘의 전체적인 의미 파악에 더욱 집중하였는데, 특히 ‘변별하기’ 과정에서 접사가 동일하지만 다른 의미를 가진 어휘들의 의미를 각각 부분으로 나누어 파악하려는 모습을 보였다. 일례로, 중재 어휘 ‘군말’에 관해 변별하기 과정에서 ‘군밤’, ‘군인’, ‘군살’의 예가 제시되었는데, 이 중 같은 의미로 사용된 ‘군살’을 찾아내

는 것에 그치지 않고, ‘군밤’은 ‘굽다’와 ‘먹는 밤’으로, ‘군인’은 ‘군사’와 ‘사람’으로 분리하여 어휘의 의미를 파악하는 모습을 보였다. 이러한 과정에서 해당 아동은 연구자가 계획한 중재 어휘뿐 아니라 변별하기 과정에서 접했던 어휘들까지 의미를 파악할 수 있었다. 이러한 반응은 일상생활 맥락을 활용하지는 않았지만, 연구자의 도움 없이 아동이 스스로 형태론적인 분석을 반복해서 연습함으로써 사후 검사에서 ‘보기’에 제시되었던 혼동 어휘와 중재 어휘 중 적절한 답안을 찾아내는 데 기여했을 것으로 보인다.

더욱이 앞서 문맥 추론 중재는 문맥이나 텍스트 전반에 관한 이해가 선행되어야 어휘의 의미를 추론할 수 있다는 단점이 있음을 언급한 바 있다. 형태 추론 중재는 이러한 이해를 덜 요구하기 때문에 문맥 추론 중재가 지닌 문제점을 보완할 수 있는 중재로써 읽기자료나 언어적 맥락에 대한 전체적인 이해도가 상대적으로 낮은 읽기부진이나 발달장애 아동의 어휘 학습을 돕는다는 강점을 지닌다.

C. 초등학교 2~3학년 아동의 문맥 추론 어휘 중재와 형태 추론 어휘 중재는 파생어 의미 습득 효과에 어떤 차이가 있는가?

문맥 추론 어휘 중재와 형태 추론 어휘 중재는 초등학교 2~3학년 아동의 파생어 습득에 개별적으로 유의미한 효과를 보였지만, 두 중재 프로그램 간 유의미한 효과 차이는 나타나지 않았다.

이러한 결과는 초등학교 2~3학년이 문맥을 통해 글 속에 포함된 어휘와 전반적인 글의 의미를 추론하는 능력과 글의 내용과 자신이 이해하고 있는 것을 지속적으로 모니터링하는 능력이 활발하게 발달하는 시기이기도 하지만 그와 동시에 파생어 습득을 위해 필요한 형태인식능력도 발달하는 시기이기 때문인 것으로 보인다.

문맥 추론 중재는 문맥을 필수적으로 필요로하기 때문에 다른 맥락에서 그 어휘를 활용할 수 있다는 장점이 있지만, 맥락이 없이 제시된 새로운 파생어 어휘의 의미는 파악하는데 어려움이 있다는 단점이 있다. 또한 하나의 어휘를 이해하기 위해 다양하고 풍부한 문맥 단서를 제시해야 하는 한계가 있다. 일례로, 본 연구에서 ‘답사지’의 문맥을 구성할 때 예시 단서로 지역이나 장소를 언급해야 하는데, 이때 ‘답사지’의 의미를 제시된 특정 장소의 의미로 유추할 수 있기 때문에 다른 상황을 포함한 일반 단서를 제시해야만 했다. 게다가 문맥에서 사용되는 어휘가 복합어가 아니거나 복합어일 경우 아동이 이미 알고 있는 어휘로 구성해야 하는 어려움이 있었다.

반면, 형태 추론 중재는 어휘를 구조적으로 파악하여 조작하고 추론하는 방법을 배우기 때문에 문맥이 없는 환경에서 새로운 파생어 어휘를 접하더라도 즉각적으로 해당 어휘의 의미를 파악할 수 있게 된다. 한국어는 특히 한자어로 구성된 복합어의 비율이 높기 때문에 한자어 접사를 이해하고 있다면 동일한 의미로 사용된

다른 어휘의 의미를 추론하는 데 도움을 줄 수 있다는 장점이 있다.

현재까지 알려진 어휘 중재 연구들은 형태 추론 중재보다는 문맥 추론 중재의 효과를 다룬 연구가 대부분이었고, 형태 추론 중재의 효과에 대해 연구된 바가 많지 않아 그 효과가 명확히 검증되지 않았다. 본 연구에서는 두 중재법의 영향력을 비교하였고 형태 추론 중재가 문맥 추론 중재와 동일한 어휘 학습 효과가 있음을 밝혔다는 데 의의가 있다. 그러나 앞서 언급한 문맥 추론 중재법의 단점과 형태 추론 중재법의 장점을 고려할 때, 궁극적인 어휘 습득의 양과 질적 측면에서 형태 추론 중재법이 더욱 유리하게 작용할 수 있을 것으로 생각된다.

몇몇 연구자들은 어휘의 형태론적 요소 즉, 어근과 접사를 문맥 단서의 하나로 정의하기도 한다. Kruse(1979)는 문맥 단서를 다섯 가지로 분류하였는데 첫째는 단어의 접사, 어근과 같은 어휘 자체의 구성 요소, 둘째는 사진, 도표나 차트로 제시되는 단서, 셋째는 정의 단서, 넷째는 담화에 등장하는 함축적 단서, 다섯째는 일반적 단서이다. 이렇듯 형태 추론과 문맥 추론은 하나의 범주로 묶여 함께 작용할 수 있는데, Brusnighan과 Folk(2012)는 읽기에 어려움이 없는 성인이 글 속에서 비친 속한 합성어 어휘를 처리할 때 문맥 단서와 형태론적 단서를 어떻게 활용하는 지 눈 움직임을 모니터링하여 살펴보았다. 참가자들은 문맥 단서가 있음에도 불구하고 어휘의 의미를 파악하기 위해 합성어를 자동적으로 분해하고 이후 문맥 단서와 형태론적 단서를 결합하여 어휘의 의미를 파악하는 경향을 보였다. 이러한 두 단서의 결합은 텍스트를 읽는 시간을 감소시켰고 어휘 지식 향상에도 영향을 미쳤으며, 어휘의 의미를 파악하기 위한 이해 모니터링이 어휘의 부수적인 어휘 학습에서 매우 중요한 역할을 하였다고 보고하였다. 이러한 연구 결과를 통해 읽기 학습 과정에서 형태 추론과 문맥 추론은 자연스럽게 동시에 이루어지며 그럴 때 어휘 습득에 질적으로 더 높은 효과를 보인다는 것을 알 수 있다. 본 연구에서는 개별적인 중재 프로그램이 아동의 파생어 습득에 유의미한 효과를 보였지만, 두 중재 프로그램을 적절히 병행한다면 그 효과가 더욱 증가할 것으로 예상된다.

D. 연구의 의의 및 제언

본 연구는 초등학교 저학년 아동에게 문맥 추론 중재 프로그램과 형태 추론 중재 프로그램을 개별적으로 진행하여 그 효과를 살펴보고, 실제 어휘 교육 현장에서 어떻게 적용하는 것이 좋을지 살펴보았다는 데 그 의의가 있었다.

김선아·최소영(2018)은 초등학교 고학년 단순언어장애 아동이 파생어 형태소 관련 과제에서 또래보다 더 낮은 수행을 보였지만 오류 특성 측면에서는 유사한 패턴을 보였음을 보고하였다. 정경희(2020)의 연구에서도 초등학교 3학년 어휘발달지체 위험군 아동의 형태인식능력은 또래보다 낮은 수행을 보였지만, 과제 수행 패턴이 유사하다고 보고한 바 있다. 이와 같이 다양한 장애군 아동이 파생어 형태인식에 어려움이 있지만, 또래의 일반 아동과 형태소 활용 패턴에서는 유사한 처리과정을 보이므로, 본 연구에서 일반 아동을 대상으로 실시한 형태 추론 중재 프로그램이 다양한 장애군 아동에게도 효과적으로 활용될 수 있을 것으로 사료된다. 또한, 김순호·정경희(2015)는 초등학교 저학년 읽기학습부진 아동의 형태인식능력을 확인하였는데, 이들은 문장으로 과제를 제시하였을 때 문장 읽기에 많은 에너지를 소모하여 형태소를 결합하고 분리하는 과제를 수행함에 있어 인지적인 부담이 가중되었을 것이라 논의하였다. 이러한 선행 연구결과들을 고려할 때 읽기에 어려움이 있는 아동에게는 형태 추론 중재 프로그램을 먼저 가르친 후에 문맥 추론 중재 프로그램을 통해 이를 적용하면서 어휘의 의미를 학습하도록 중재한다면 더욱 효과적일 수 있을 것이다.

본 연구를 진행하면서 나타난 한계점과 이를 바탕으로 한 후속 연구를 위한 제언은 다음과 같다.

첫째, 본 연구에서 개발한 두 중재 프로그램은 최대한 동일한 빈도의 자극을 제

공하기 위해 중재 어휘의 노출 빈도를 20회로 제한하였다. 그러나, 실제 연구 현장에서 아동과 의사소통할 때 이러한 빈도를 제한하기에 어려움이 있었으며 이는 중재 충실도 검사에서 다른 항목보다 낮은 점수(4점)로 평가되었다. 따라서 노출 빈도의 제한과 더불어 동일한 자극 제공을 위한 적절한 방법을 탐색하는 것이 필요할 것으로 사료된다.

둘째, 본 연구에서는 문맥 추론 중재와 형태 추론 중재에서 제공하는 단서의 빈도를 유사하게 구성하기 위해 문맥 추론 중재의 문맥 단서를 하나의 어휘 당 1개씩 제공하였다. 그러나 다양한 문맥 단서 제시가 어휘 학습에 더욱 효과적이라는 점을 고려할 때, 한 어휘에 관하여 다양한 문맥 단서를 제시하지 못했다는 아쉬움이 있었다. 따라서 추후 연구에서는 이러한 점을 보완하여 연구를 진행해야 할 것으로 사료된다.

셋째, 본 연구에서는 연구에 참여한 초등학교가 한 곳이었고, 학급 전체를 대상으로 집단 중재를 진행하였으나 학급 인원 수가 많지 않아 본 연구의 결과를 일반화하는 데에는 무리가 있을 것으로 보인다. 따라서 추후 연구에서는 많은 수의 아동을 모집하여 연구를 진행해야 할 것으로 보인다.

넷째, 본 연구는 초등학교 지능과 언어, 해독이 정상범주에 속한 아동을 대상으로 연구를 진행하였지만, 언어 및 읽기장애와 같은 다른 장애군을 대상으로 이러한 프로그램을 실시하여 그들에게 더욱 적합한 어휘 중재 방법이 무엇인지 탐색하여 언어치료현장에 적용하는 것이 필요할 것이다.

참 고 문 헌

- 강은희·이지윤(2021). 지적장애 및 자폐범주성장애 아동의 단어의미추론 특성 비교. **언어치료연구**, 30(3), 1-8.
- 고기정(2007). **낱말 형성법을 통한 고유어 어휘 지도 방안-7차 중학교 국어과 교육과정을 중심으로-**. 아주대학교 교육대학원. 석사학위논문.
- 고채운·강은희(2019). 3, 5, 7세 단순언어장애 아동의 연령별 단어의미추론 특성 비교. **언어치료연구**, 28(2), 105-113.
- 곽자건(2011). **현대 한국어 파생어 연구**. 호남대학교 대학원 석사학위논문.
- 구분관 외(2014). **어휘 교육론**. 서울: 사회평론
- 김가은(2015). **초등학교 1-2학년 읽기부진아동의 연결어미 형태인식 능력**. 조선대학교 대학원 석사학위논문.
- 김광해(1993). **국어 어휘론 개설**. 서울: 집문당.
- 김광해(2008). **어휘 현상과 교육**. 서울: 박이정.
- 김동일, 이일화(2005). 읽기 저성취 초등학생의 언어 지식과 독해력과의 관계. **학습장애연구**, 7(1), 27-45.
- 김민정·김정미(2011). 설명담화와 경험담화에 나타난 학령기 아동과 청소년의 명사 발달 특성. **언어치료연구**, 20(4), 1-21.
- 김선아·최소영(2018). 초등학교 고학년 단순언어장애 아동의 형태소인식 능력. **언어치료연구**. 27(4). 19-30.
- 김수연(2018). **수준별 학습자의 장기 기억에 미치는 영어 어휘 학습 방법의 효과성**. 연세대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 김순호·정경희(2015). 초등 저학년 읽기학습부진아동의 형태소인식과 읽기능력. **언어치료연구**. 24(2), 35-47.
- 김승희(2010). **초등학교 저학년 읽기부진 아동들의 동음이의어 과제를 이용한 모**

- 호성 문장 이해능력. 이화여자대학교 대학원 석사학위논문.
- 김애화·황민아.(2008). 초등학교 고학년의 읽기능력에 영향을 미치는 읽기관련변인에 관한 연구. *언어청각장애연구*, 13(1), 1-25.
- 김영태·홍경훈·김경희·장혜성·이주연(2009). 수용·표현 어휘력 검사(Receptive and Expressive Vocabulary Test, REVT). 서울장애인종합복지관.
- 김은지·황민아·고선희(2016). 경계선급 지능 아동의 정의제시 조건과 문맥제시 조건에 따른 비단어 의미 추론 특성. *Communication Sciences and Disorders*, 21(2), 262-270.
- 김정미(2005). 학령기 아동 언어발달. *언어치료 겨울연수회자료집*.
- 김형은(2012). *영어접사분석 활동이 중학생의 어휘학습에 미치는 영향*. 한국외국어대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 나옥경(2018). *한국어 학습자를 위한 한자어 접미파생어 교육 방안 연구*. 전북대학교 대학원. 석사학위논문.
- 남유진(2013). *문맥 추론을 활용한 한국어 어휘 학습 과제 개발 연구*. 경희대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 박명호(2009). *문맥 활용을 통한 어휘지도법 연구*. 서울시립대학원 교육대학원 석사학위논문.
- 박선희·김애화.(2018). 문맥 활용 전략을 적용한 어휘교수가 읽기부진아동의 어휘력에 미치는 영향. *특수교육논총*, 34(2), 211-237.
- 박혜원(2014). 한국 비언어성 지능검사(Korean Comprehensive Test of Nonverbal Intelligence-Second Edition, K-CTONI-2). 서울: 마인드 프레스.
- 배소영, 김미배, 윤희진, 장승민(2015). *한국어 읽기검사(Korean Language-Based Reading Assessment, KOLRA)*. 서울: 학지사.
- 서아라(2013). *한국 고등학교 상위집단 학습자들을 위한 효과적인 영어어휘지도법 연구-정의중심 어휘지도법과 문맥중심 어휘지도법의 비교-*. 동국대

- 학교 교육대학원 석사학위논문.
- 설아영(2016). 읽기부진아동의 읽기이해 예측과 어휘지식, 해독, 읽기유창성. 한림대학교 대학원 박사학위논문.
- 손무림(2014). 지적장애학생의 어휘력 향상을 위한 문맥을 이용한 어휘 학습 프로그램 사례연구. 대구가톨릭대학교 대학원 석사학위논문.
- 송철의(2001). 어휘 자료 처리를 위한 파생접사 연구. 국립국어연구원
- 신순실(2007). 문맥을 활용한 효과적인 어휘 지도법:‘짧은 이야기를 중심으로’. 한국외국어대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 신유정(2011). 문맥 중심 어휘 지도 방법이 한국어 어휘 학습에 미치는 효과. 이화여자대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 신윤경(2011). 문장읽기과제로 살펴본 인공와우 아동의 동음이의어 이해. 단국대학교 특수교육대학원 석사학위논문.
- 심승은(2019). 초등학교 1-4학년 다문화가정아동의 연결어미 형태인식 특성. 조선대학교 대학원 석사학위논문.
- 안효선·민찬규(2014). 어휘 학습에서 문맥 다양성의 효과. *글로벌영어교육학회*, 19(2), 127-149.
- 오지영(2020). 형태지식기반 어휘중재 프로그램이 언어학습장애아동의 어휘에 미치는 영향. 용인대학교 재활복지대학원 석사학위논문.
- 유미상(2008). 중·고급 한국어 학습자의 어휘 학습을 위한 한자어 접사 및 파생어 선정에 관한 연구. 연세대학교 교육대학원. 석사학위논문.
- 윤미현.(2020). 의미 추론을 활용한 한국어 어휘 제시 방안 연구-정의 중심 어휘 제시와 문맥 중심 어휘 제시의 효과 비교를 중심으로. 고려대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 윤효진·배소영·정부자(2018). 초등 1-4학년 아동의 읽기이해능력에서 어휘지식의 양과 깊이의 역할. *Communication Sciences and Disorders*, 23(2), 519-527.

- 이윤경(2007). 학령기 언어검사 도구 개발: 타당도와 신뢰도 분석을 중심으로. **언어청각장애연구**, 12(12), 569-586.
- 이화자(1996). 중·고등학생의 영어 어휘력 신장을 위한 효과적인 교수방법. **영어교육**, 51(2)
- 정경희(2020). 초등 3학년 어휘발달지체 위험군 아동의 형태소인식능력. *Communication Sciences and Disorders*. 25(2), 258-265.
- 정경희(2020). 학령기 아동의 형태소인식과 어휘능력. **학습자중심교과교육연구**. 20(8), 411-426.
- 정부자(2016). **초등학교 저학년과 중학년 일반아동의 파생어 형태인식 발달 및 예측 변인 탐색**. 이화여자대학교 대학원 박사학위논문.
- 정부자(2017). 초등학교 1-2학년 아동의 어휘력에 따른 형태인식 특성. **학습자중심교과교육연구**. 17(9), 541-552.
- 정부자·김영태 (2020). 초등학생의 어휘지식 수준에 따른 파생어 형태인식 발달 연구. **언어치료연구**, 29(3), 81-89.
- 조영희(2017). **인지진단모형을 활용한 어휘능력 부진 평가와 읽기장애 진단**. 서울대학교 대학원 박사학위논문.
- 조윤희·이상기(2014). 문맥 추론 전략과 어휘 연상 전략이 초등학교 영어 학습자의 어휘 능력 향상에 미치는 영향. **한국의국어교육학회**. 21(2), 255-272.
- 진연선·권유진·이윤경(2008). 학령기 언어발달 및 언어장애 문헌연구: 국내·외 언어병리학 관련 학술지를 중심으로. *Communication Sciences and Disorders*, 12(4), 594-620.
- 최규홍(2001). **아동의 어휘 이해 발달 수준에 적합한 주요 내용어 선정 연구: 초등학교 6학년 ‘명사, 동사, 형용사’를 중심으로**. 대구대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 최문경(1992). 낱말지도에 관한 연구. **배달말교육**, 10, 211-228.

- 최현규(2005). *고등학교 영어수업을 위한 세 가지 어휘교수법 비교 연구 - 정의증 심·문맥활용·형태소활용 교수법-*. 연세대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 홍부남(2002). *단어 형성법을 통한 어휘력 신장 지도*. 서울교육대학교 석사학위논문.
- Anderson, J. R. (1990). *Cognitive psychology and its implications*. New York: WH Freeman/Times Books/Henry Holt & Co.
- Anglin, J. M. (1993). Vocabulary development: A morphological analysis. *Monographs of the Society for Research in Child Development, 58(10)*, serial No. 238.
- Apel, K., Diehm, E. (2014). Morphological awareness intervention with kindergarteners and first and second grade students from low SES homes: A small efficacy study. *Journal of Learning Disabilities, 47(1)*, 65-75.
- Baumann, J. F., Font, G., Edwards, E. C., & Boland, E. (2005). Strategies for teaching middle-grade students to use word-part and context clues to expand reading vocabulary. *Teaching and learning vocabulary: Bringing research to practice, 179-205*.
- Berninger, V. W., Abbott, R. D., Nagy, W., & Carlisle, J. (2010). Growth in phonological, orthographic, and morphological awareness in grades 1 to 6. *Journal of psycholinguistic research, 39(2)*, 141-163.
- Binder, K. S., Cote, N. G., Lee, C., Bessette, E., & Vu, H. (2017). Beyond breadth: The contributions of vocabulary depth to reading comprehension among skilled readers. *Journal of Research in Reading, 40(3)*, 333-343.
- Bowers, P. N. & Kirby, J. R. (2010). Effects of morphological instruction on

- vocabulary acquisition. *Reading & Writing*, 23(5), 515-537.
- Brown, T. S., & Perry, F. L. (1991). A comparison of three learning strategies for ESL vocabulary acquisition. *TESOL Quarterly*, 25(4), 692-724.
- Brusnighan, S. M., & Folk, J. R. (2012). Combining contextual and morphemic cues is beneficial during incidental vocabulary acquisition: Semantic transparency in novel compound word processing. *Reading research quarterly*, 47(2), 172-190.
- Cain, K., & Oakhill, J. (2011). Matthew effects in young readers: Reading comprehension and reading experience aid vocabulary development. *Journal of Learning Disabilities*, 44(5), 431-443.
- Cain, K., & Oakhill, J. (2014). Reading comprehension and vocabulary: Is vocabulary more important for some aspects of comprehension?. *L'Année psychologique*, 114(4), 647-662.
- Fisher, U. (1994). Learning words from context and dictionaries: An experimental comparison. *Applied Psycholinguistics*, 15(4), 551-574.
- Good, J. E., Lance, D. M., & Rainey, J. (2014). The effects of morphological awareness training on reading, spelling, and vocabulary skills. *Communication Disorders Quarterly*, 36(3), 142-151.
- Helman, A. L., Calhoun, M. B., & Kern, L. (2015). Improving science vocabulary of high school English language learners with reading disabilities. *Learning Disability Quarterly*, 38(1), 40-52.
- Hulstijn, J. (1992). Retention of inferred and given word meanings: Experiments in incidental vocabulary learning. *Vocabulary and applied linguistics*(pp. 113-125), Palgrave Macmillan, London.
- Hulstijn, J., Laufer, B. (2001). Some empirical evidence for the involvement

- load hypothesis in vocabulary acquisition. *Language Learning*, 51(3), 539-558
- Jenkins, J. R., & Dixon, R. (1983). Vocabulary learning. *Contemporary Educational Psychology*, 8(3), 237-260.
- Kruse, A, F. (1979). Vocabulary in Context. *ELT Journal*, 33(3). 207-213.
- Marzano, R. J.& Marzano, J.S. (1988). *A cluster Approach to Elementary Vocabulary Instruction*. New York. International Reading Association.
- Mayer, R. E. (1992). *Thinking, problem solving, cognition*. WH Freeman/Times Books/Henry Holt & Co.
- McBride-Chang, C., Wagner, R. K., Muse, A., Chow, B., W-Y.,& Shu, H. (2005). The role of morphological awareness in children's vocabulary acquisition in English, *Applied Psycholinguistics*, 26(3), 415-435.
- Nagy, W. E. (1988). *Teaching vocabulary to improve reading comprehension*. Urbana, IL: National Council of teachers of English.
- Nagy, W. E. (1995). *On the role of context in first-and second-language vocabulary learning*. Technical reports, 627.
- Nash, H., & Snowling, M. (2006). Teaching new words to children with poor existing vocabulary knowledge: A controlled evaluation of the definition and context methods. *International Journal of Language & Communication Disorders*, 41(3), 335-354.
- Nation, K., & Cocksey, J.(2009). The relationship between knowing a word and reading it aloud in children's word reading development. *Journal of Experimental Child Psychology*, 103(3), 296-308.
- Norris, W. E. (1970). Teaching Second Language Reading at the Advanced Level: Goals, Techniques, and Procedures, *TESOL Quarterly*,4(1),

17-36.

- Ouellette, G. P. (2006). What's meaning got to do with it: The role of vocabulary in word reading and reading comprehension. *Journal of educational psychology, 98*(3), 554.
- Ouellette, G., & Shaw, E. (2014). Oral vocabulary and reading comprehension: An intricate affair. *L'Année psychologique, 114*(4), 623-645.
- Qian, D. (1999). Assessing the Roles of Depth and Breadth of Vocabulary Knowledge in Reading Comprehension. *Canadian Modern Language Review, 56*(2), 282-307.
- Schatz, E. K., & Baldwin, R. S. (1986). Context clues are unreliable predictors of word meanings. *Reading Research Quarterly, 439-453*.
- Schouten-van Parreren, C. (1989). Vocabulary learning through reading: Which conditions should be met when presenting words in texts. *AILA review, 6*(1), 75-85.
- Stahl, S. A., & Fairbanks, M. M. (1986). The effects of vocabulary instruction: A model-based meta-analysis. *Review of educational research, 56*(1), 72-110.
- Wittrock, M. C. (1992). Knowledge acquisition and comprehension. *Encyclopedia of educational research, 6*, 699-705.
- Wolter, J. A., Gibson, F. E. (2015). Morphological awareness assessment and intervention to improve language and literacy, *Seminars in speech and language, 36*(1), 31-41.

<부록 - 1> 사전/사후 검사지

<중재 어휘 사전-사후 검사도구>

이름 :

다음 문장의 뜻에 알맞은 단어를 <보기>에서 골라 적으세요.

<보기>

맨말	서울지기	소제목	빗개천
구체끼리	민뚫자리	참회질	답사지
참회록	눈집	실개천	군말
서울내기	답사식	비제목	외교술
외교꾼	눈매	구체화	통뚫자리

1. 하지 않아도 되는 쓸데없는 말 : (_____)
2. 꾸미거나 무늬 없이 만든 뚫자리 : (_____)
3. 큰 제목 아래 붙여진 작은 제목 : (_____)
4. 폭이 매우 좁고 작은 개천 : (_____)
5. 구체적인 것으로 되거나 구체적으로 만드는 것 : (_____)
6. 얼굴 중 눈이 생긴 모양새 : (_____)
7. 직접 가서 보고, 조사하는 지역 : (_____)
8. 서울에서 태어나고 자란 사람 : (_____)
9. 외국과 교류하는 기술 : (_____)
10. 지나간 잘못을 깨닫고, 반성하는 내용을 적은 기록 : (_____)

<부록 - 2> 내용 타당도 검사지

A. 증재 어휘의 사전적 정의 및 증재 정의 적절성 평가

사전적 정의를 참고하시어, 증재 정의가 어휘의 정의로써 적절성과 난이도가 얼마나 타당한지를 1~5점 척도로 표시(✓)해주세요.

1. '집두사+어근' 파생어 어휘

증재 어휘	사전적 정의	증재 정의	1점	2점	3점	4점	5점
① 군말	하지 않아도 좋을 쓸데없는 군더더기 말	하지 않아도 되는 쓸데없는 말					
② 녹심다	곡식이나 식물을 제철보다 늦게 심다.	곡식이나 식물을 적절한 시기보다 늦은 시기에 심다.					
③ 민도저리	아무 무늬나 꾸밈새 없이 판 도자리	꾸미거나 무늬 없이 만든 도자리					
④ 선무당	서투르고 미숙하여 글을 제대로 하지 못하는 무당	서툴러서 글을 잘하지 못하는 무당					
⑤ 소제목	큰 제목 아래 붙여진 작은 제목	큰 제목 아래 붙여진 작은 제목					
⑥ 실개천	폭이 매우 좁고 작은 개천	폭이 매우 좁고 작은 개천					
⑦ 옷돈	본래의 값에 덧붙이는 돈	원래 돈에 덧붙이는 돈					
⑧ 간심부름	여러 가지 자질구레한 심부름	여러 가지 작고 시시한 심부름					
⑨ 쫓날	서로 낮이나 익힐 정도로 알, 또는 그 정도의 날	서로 잘은 모르지만 어디선가 본 듯한 날					
⑩ 울문장	주어와 서술어가 각각 하나씩 있어서 둘 사이의 관계가 한 번만 이루어지는 문장	주어와 서술어가 하나씩만 있는 문장					

(1점: 매우 미흡하다. / 2점: 미흡하다. / 3점: 보통이다. / 4점: 타당하다. / 5점: 매우 타당하다.)

2. '어근+접미사' 파생어 어휘

중재 어휘	사전적 정의	중재 정의	1점	2점	3점	4점	5점
① 구체화	구체적인 것으로 됨. 또는 그렇게 만들	구체적인 것으로 되거나 구체적으로 만드는 것					
② 눈매	눈이 생긴 모양새	얼굴 중 눈이 생긴 모양새					
③ 답사지	-	직접 가서 보고, 조사하는 지역					
④ 문학촌	-	작가의 시나 소설 등의 문학 작품들이 모여있는 마을					
⑤ 사랑채	사랑으로 쓰는 집채	집주인이 사용하는 집채과 구분되어, 손님이 사용하는 집채					
⑥ 삼촌뻘	-	나이가 삼촌과 비슷한 정도의 관계					
⑦ 서울내기	서울에서 태어나고 자란 사람을 이르는 말	서울에서 태어나고 자란 사람					
⑧ 외교술	외국과 교제하거나 교섭하는 수단	외국과 교류하는 기술					
⑨ 정복욕	남의 나라나 이민족 따위를 정벌하여 복종시키려는 욕망	땅이나 사람을 빼앗아 나를 따르게 하려는 마음					
⑩ 침회록	지나간 잘못을 청회하는 내용을 적은 기록	지나간 잘못을 깨닫고, 반성하는 내용을 적은 기록					

(1점: 매우 미흡하다. / 2점: 미흡하다. / 3점: 보통이다. / 4점: 타당하다. / 5점: 매우 타당하다.)

- 사전적 정의가 '-로 표시된 어휘는 사전에 등재되지 않은 어휘입니다. 그러나 교과서에 등재된 어휘이므로 중재 어휘로 적절하다고 판단되어 중재 어휘에 포함하였습니다.

B. 중재 전/후 검사지 적절성 평가

다음 검사지의 형식과 혼동 어휘의 적절성에 대해 1~5점 척도로 표시(√)해주시고, 의견을 남겨주세요.
음영 처리된 어휘가 중재 어휘입니다.

다음 문장의 뜻에 알맞은 단어를 <보기>에서 골라 적으세요.

<보기>

창말	서울살이	꽃밭	구체책	사랑가	눈매	헛돈	실개천
외교술	옛심다	홀문장	늦심다	외고권	통돗자리	막심부름	답사문
웃돈	비제목	눈치	정복자	구체화	답사지	참회질	서울내기
잔심부름	정복욕	군말	참회록	진무당	사랑채	민돗자리	삼촌별
빚문장	문학지기	소제목	민낯	선무당	빛개천	삼촌덕	문학촌

1. 하지 않아도 되는 쓸데없는 말 ()
2. 곡식이나 식물을 적절한 시기보다 늦은 시기에 심다. ()
3. 꾸미거나 무늬 없이 만든 돗자리 ()
4. 서둘러서 곳을 잘하지 못하는 무당 ()
5. 큰 제목 아래 붙여진 작은 제목 ()
6. 폭이 매우 좁고 작은 개천 ()
7. 원래 돈에 덧붙이는 돈 ()
8. 여러 가지 작고 시시한 심부름 ()
9. 서로 잘은 모르지만 어디선가 본 듯한 낯 ()
10. 주어와 서술어가 하나씩만 있는 문장 ()
11. 구체적인 것으로 되거나 구체적으로 만드는 것 ()
12. 얼굴 중 눈이 생긴 모양새 ()
13. 직접 가서 보고, 조사하는 지역 ()
14. 작가의 시나 소설 등의 문학 작품들이 모여있는 마을 ()
15. 집주인이 사용하는 집채과 구분되어, 손님이 사용하는 집채 ()
16. 나이가 삼촌과 비슷한 정도의 관계 ()
17. 서울에서 태어나고 자란 사람 ()
18. 외국과 교류하는 기술 ()
19. 땅이나 사람을 빼앗아 나를 따르게 하려는 욕심 ()
20. 지나간 잘못을 깨닫고, 반성하는 내용을 적은 기록 ()

항목	1점	2점	3점	4점	5점	의견란
검사지 형식의 적절성						
혼동 어휘의 적절성						

<부록 - 3> 중재 어휘 선정을 위한 예비 검사지

이 단어를 알고 있나요?

아래 표에는 46개의 단어가 있어요. 이 단어들은 여러분이 모르는 단어일 수도 있고, 아는 단어일 수도 있어요. 몰라도 괜찮아요! 여러분이 이 단어를 얼마나 알고 있는지 점수로 표시해주세요요.

1점 - 나는 이 단어의 뜻을 설명할 수 없다. 2점 - 나는 이 단어의 뜻을 조금 설명할 수 있다. 3점 - 나는 이 단어의 뜻을 아주 잘 설명할 수 있다.

번호	단어	점수	
		1점	2점
1	군말	1점	2점
2	눅신다	1점	2점
3	드넓다	1점	2점
4	맹주먹	1점	2점
5	무의식	1점	2점
6	민낯자리	1점	2점
7	부작용	1점	2점
8	비주류	1점	2점
9	생쌀	1점	2점
10	선무당	1점	2점
11	소제목	1점	2점
12	실개천	1점	2점
13	옛보다	1점	2점
14	외시촌	1점	2점
15	웃돈	1점	2점
16	간상부름	1점	2점
17	재발견	1점	2점
18	중범죄	1점	2점
19	치솟다	1점	2점
20	푹눅	1점	2점
21	헛감자	1점	2점
22	헛웃음	1점	2점
23	들모장	1점	2점

번호	단어	점수		
		1점	2점	3점
24	기습기	1점	2점	3점
25	걸음새	1점	2점	3점
26	구체화	1점	2점	3점
27	남풍기	1점	2점	3점
28	논매	1점	2점	3점
29	답사지	1점	2점	3점
30	대중성	1점	2점	3점
31	문학촌	1점	2점	3점
32	방패막이	1점	2점	3점
33	시랑채	1점	2점	3점
34	심흔혈	1점	2점	3점
35	서울내기	1점	2점	3점
36	선략권	1점	2점	3점
37	시창를	1점	2점	3점
38	영향력	1점	2점	3점
39	예술제	1점	2점	3점
40	외교술	1점	2점	3점
41	정복무	1점	2점	3점
42	종축	1점	2점	3점
43	중오심	1점	2점	3점
44	참회록	1점	2점	3점
45	해결책	1점	2점	3점
46	지치회	1점	2점	3점

<부록 - 4> CIP 진행 과정

1. 개관 활동의 시작을 알리며, 무엇을 배울지에 대한 간단한 이야기

SLP : "애들아, 너희는 교과서나 책을 읽을 때 모르는 단어가 나오면 어떻게 해?"

C : (앉은 자리에서 1~2명 이야기하도록 함)

SLP : "그렇구나, 오늘 우리는 글을 읽다가 만나는 모르는 단어의 뜻을 어떻게 하면 알 수 있을지 배워볼거야."

"글에서 모르는 단어를 만났을 때는 단어의 앞이나 뒤를 잘 살펴보면 뜻을 생각해볼 수 있어."

"앞으로 우리는 이 방법을 사용해서 하루에 2개씩 배울건데, 오늘 배울 단어는 ¹❶, ²❷ 야.

³❸과 ⁴❹ 중에서 아는 단어가 있는 사람은 손을 들어볼까?"

C : (아동이 손을 들었다면, 다른 친구들이 단어에 대해 알게 될 때까지 말하지 않도록 하기.)

SLP : "그럼 먼저 ³❸에 대해서 배워보자"

2. 생각해보기 어휘의 뜻이 무엇인지 먼저 생각해보기

SLP : "먼저 ⁴❹의 뜻을 알아보기 전에 ⁵❺이 무슨 뜻인지 생각해보자. 손 들고 1명만 이야기해보자"

(손을 든 아동 중심으로 발표를 시킨다. "⁶❻은 무슨 뜻일 것 같아?")

C : (아동의 대답이 정답인지에 대해서는 언급하지 않는다.)

SLP : "그럼 우리가 ⁷❷의 뜻이라고 생각한 게 맞는지 한 번 배워보자"

3. 살펴보기 어휘의 뜻에 대해 어떤 단서가 있는지 어휘의 앞/뒤 문맥을 살펴보기

* 프로그램의 문맥 자료 배부/ PPT 자료 띄우기

SLP : "첫 번째 창을 보자. 1번에 네모 안에 있는 글을 다 같이 큰 소리로 읽어보자. 시작!"

C : (글을 읽는다.)

SLP : "잘 읽었어. 여기에서 우리가 오늘 배우기로 한 ⁸❸을 찾아서 동그라미 해보자."(연구자도 함께)

"잘했어. 선생님이 아까 단어의 뜻을 알려면, 단어의 앞이나 뒤를 살펴보면 뜻을 생각해볼 수 있다고 했지? 그럼 이번에는 ⁹❹의 뜻을 알아보기 위해서 뭘 해야할까?"

C : (단어의 앞/뒤를 살펴본다는 대답 외에 다른 대답을 할 경우, 연구자가 했던 말을 다시 한 번 상기시켜줌)

SLP : "그렇지, 단어의 앞/뒤를 살펴봐야겠지! 다 같이 ¹⁰❺의 앞/뒤를 살펴보고, ¹¹❻의 뜻을 알 수 있는 힌트라고 생각되는 곳에 각자 밑줄을 그어보자." (30초 뒤 종료)

"선생님은 '---'에 밑줄을 그었어. 모두 똑같이 그었어?"

C : (밑줄을 다르게 그었을 경우, 부가 설명 없이 선생님과 동일하게 고치기)

4. 추론하기 어휘의 뜻이 무엇일지 먼저 생각해보기

SLP : “그럼 밑줄 그은 힌트를 보고, ¹²㉠이 무슨 뜻일지 추측해보자. 손 들어서 1명만 이야기해보자”

C : (아동이 다른 대답을 할 경우, 연구자가 생각한 뜻을 함께 생각해보기로 함)

SLP : “여기에서 ‘-----’이라고 했지? 어휘에 따라서 다르게 설명”

“그래서 ¹²㉠은 ‘---’이라는 뜻이라고 추측할 수 있어.”

“¹³㉡은 무슨 뜻이라고?”

C : (㉠의 뜻에 대해 함께 말함)

SLP : “그래 맞아. ¹⁴㉢은 ‘---’이라는 뜻이야. 2번에 적어보자.”

5. 활용하기 어휘를 사용하여 스스로 1개의 문장 만들기

SLP : “그럼 우리 이제 ¹⁵㉣이 무슨 뜻인지 알았으니까, ¹⁶㉤을 사용해서 문장을 1개씩 만들어보자.”

“선생님은, ‘-----’라는 문장을 만들어봤어. 1분 동안 각자 1개씩 선생님과 다르게 만들어보자”

“(1분 뒤) 손 들어서 1명만 발표해보자”

C : (아동의 문장이 적절하지 않은 경우, 근거를 들어 수정해주기)

SLP : “OO이는 -상황에서 -하는 말인 것 같아. 아주 잘했어”

SLP : “이제 두 번째 장으로 넘겨서 ㉥에 대해서 배워보자”

6. 확인하기 학습한 어휘에 대한 새로운 글 4개 제시 후, 괄호 안에 적절한 단어 찾아 넣기

SLP : “우리 ¹⁷㉦과 ㉧의 뜻에 대해서 배워봤지? 그럼 잘 알고 있는지 확인해보자.”

“마지막 장으로 넘겨서 네모 안에 있는 글을 읽고 ¹⁸㉨과 ㉩ 중에서 알맞은 말을 찾아서 괄호 안에 적어보자”

“(30초 뒤) 1번 네모 안에 있는 괄호에는 무슨 단어가 들어가야 할까?”

C : (¹⁹㉪)

SLP : “2번 네모 안에 있는 괄호에는 무슨 단어가 들어가야 할까?”

C : (㉫)

SLP : “모두 ²⁰㉬과 ㉭의 뜻을 잘 알고 있네. 그럼 오늘은 여기까지하고, 다음 시간에 또 다른 단어에 대해서 배워보자”(마무리)

<부록 - 5> MIP 진행 과정

1. 개관 활동의 시작을 알리며, 무엇을 배울지에 대한 간단한 이야기

SLP : “애들아, 너희는 교과서나 책을 읽을 때 모르는 단어가 나오면 어떻게 해?”

C : (앉은 자리에서 1~2명 이야기하도록 함)

SLP : “그렇구나, 오늘 우리는 글을 읽다가 만나는 모르는 단어의 뜻을 어떻게 하면 알 수 있을지 배워볼거야.”

“글에서 모르는 단어를 만났을 때는 단어를 쪼개서 살펴보면 뜻을 생각해볼 수 있어.”

“앞으로 우리는 이 방법을 사용해서 하루에 2개씩 배울건데, 오늘 배울 단어는 ¹㉠, ²㉡야.

2개 중에서 아는 단어가 있는 사람은 손을 들어볼까?”

C : (아동이 손을 들었다면, 다른 친구들이 단어에 대해 알게 될 때까지 말하지 않도록 하기.)

SLP : “그럼 먼저 ²㉡에 대해서 배워보자”

2. 분리하기 어휘를 분리할 수 있는지 생각해보고 분리해보기

* 프로그램의 형태 자료 배부/ 해당 단어를 칠판에 부착

SLP : “선생님이 아까 단어의 뜻을 알려면, 단어를 쪼개서 살펴보면 뜻을 생각해볼 수 있다고 했지? 그럼 이번에는 ³㉢의 뜻을 알아보기 위해서 뭘 해야할까?”

C : (단어를 쪼개본다는 대답 외에 다른 대답을 할 경우, 연구자가 했던 말을 다시 한 번 상기시켜줌)

SLP : “그렇지, 단어를 쪼갤 수 있는지 생각해봐야겠지! 그럼 첫 번째 장을 보자. 먼저 ⁴㉣는 사실 쪼갤 수 있는 단어야. 어떻게 쪼개면 좋을지 생각해보고, 각자 자기 종이에 √표시해보자.”(30초 뒤 종료) “손 들어서 1명만 이야기해보자”

C : (다르게 쪼갠 경우,)

SLP : “그래, ⁵㉤는 ‘㉠’와 ‘㉡’로 쪼갤 수 있어.”

3. 추론하기 분리한 부분들의 의미를 토대로 어휘의 의미 추론하기

SLP : “그럼 우리가 ⁶㉥을 ‘㉠’와 ‘㉡’로 쪼갠지니까 두 개의 뜻을 합쳐서 ⁷㉦이 무슨 뜻일지 알 수 있어. ‘㉠’는 무슨 뜻일까?”

C : (아동의 답이 틀렸을 경우 아래와 같이 수정)

SLP : “맞아, ㉠은 ‘---’라는 뜻이야. 그럼 ㉡는 무슨 뜻일까?”

C : (아동의 답이 틀렸을 경우 아래와 같이 수정)

SLP : “㉡는 ‘---’라는 뜻이야.”

“㉡이 들어간 말로는 ‘---’도 있어.”

“그럼 두 개의 뜻을 알았으니까 뜻을 합쳐서 ⁸㉧의 뜻을 추측해보고 손 들어서 1명만 이야기해보자”

C : (아동이 다른 대답을 할 경우, 연구자가 생각한 뜻을 함께 생각해보기로 함)

SLP : “그래, 여기에서 ‘㉠’와 ‘㉡’의 뜻은 ‘---’와 ‘---’라고 했지? 어휘에 따라서 다르게 설명”

“그래서 ⁹㉨은 두 개의 뜻을 합쳐서 ‘---’이라는 뜻이라고 추측할 수 있어.”

¹⁰㉩은 무슨 뜻이라고?”

C : (⁹㉨의 뜻에 대해 함께 말함)

SLP : “그래 맞아. ¹¹㉪은 ‘---’이라는 뜻이야. 2번에 적어보자.”

4. 변별하기 다른 어휘에서 중재 어휘의 접사와 같은 의미로 사용된 것 변별하기

SLP : "이제 우리가 12㉠의 뜻을 알았으니까 13㉠에서 '㉠'이랑 같은 뜻으로 사용된 단어를 찾아볼거야 '㉠'는 '---'라는 뜻이라고 했지? 2번에 있는 단어 3개 단어도 '㉠'를 포함하고 있는데 3개 중에서 14㉠의 '㉠'랑 같은 뜻으로 사용된 단어를 골라서 동그라미 해보자."

*(30초 뒤) 정답은 뭘까?(앉은 자리에서 다 같이 이야기 하도록 함)

C : (대답)

SLP : "맞아. '00'이 정답이야. '00'의 '㉠'는 15㉠의 '㉠'랑 같은 뜻이어서 '---'라는 뜻이야. 모두 잘했어"

5. 활용하기 접사를 활용하여 나만의 새로운 어휘 만들기

SLP : "그럼 우리 이제 16㉠의 '㉠'이 무슨 뜻인지 알았으니까, '㉠'을 사용해서 자기만의 새로운 단어를 1개씩 만들어보자."

"선생님은, '-----'라는 뜻으로 '---'라는 단어를 만들어봤어. 이제 1분 동안 각각 선생님과 다르게 1개씩 만들어보자. 없는 말도 괜찮아. 새로운 말을 만들어볼 수도 있어."

*(1분 뒤) 손 들어서 1명만 발표해보자(단어와 단어의 뜻을 묻기)

C : (아동의 단어가 적절하지 않은 경우, 근거를 들어 수정해주기)

SLP : "00이는 '---'에 '㉠'을 붙여서 '-----'라는 뜻의 '---'를 만들었네. 아주 잘했어"

SLP : "이제 두 번째 장으로 넘겨서 ㉡에 대해서 배워보자"

6. 확인하기 학습한 어휘에 대한 새로운 글 4개 제시 후, 괄호 안에 적절한 단어 찾아 넣기

SLP : "우리 17㉠과 ㉡의 뜻에 대해서 배워봤지? 그럼 잘 알고 있는지 확인해보자."

"마지막 장으로 넘겨서 네모 안에 있는 글을 읽고 18㉠과 ㉡ 중에서 알맞은 말을 찾아서 괄호 안에 적어보자"

*(30초 뒤) 1번 네모 안에 있는 괄호에는 무슨 단어가 들어가야 할까?"

C : (18㉠)

SLP : "2번 네모 안에 있는 괄호에는 무슨 단어가 들어가야 할까?"

C : (㉡)

SLP : "모두 20㉠과 ㉡의 뜻을 잘 알고 있네. 그럼 오늘은 여기까지하고, 다음 시간에 또 다른 단어에 대해서 배워보자"(마무리)

<부록 - 6> CIP PPT 보조자료 예시

<p>1차시</p> <p>오늘 배울 단어</p> <p>① 소제목 ② 답사지</p>	<p>오늘 배울 단어 ① : 소제목</p> <p>1. 다음 글에서 '소제목'의 뜻을 생각해 보세요.</p> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; margin-top: 10px;"> <p>'신비 아파트' 만화는 소제목이 많이 있다. 그 중에서도 나는 '고스트볼의 비밀'과 'X의 탄생'을 정말 재미있게 보았다.</p> </div>
---	---

<p>오늘 배울 단어 ① : 소제목</p> <p>2. '소제목'의 뜻을 적어 보세요.</p> <p>_____</p> <p>큰 제목 아래 붙여진 작은 제목</p> <p>_____</p>	<p>오늘 배울 단어 ① : 소제목</p> <p>3. '소제목'을 사용하여 문장을 만들어 보세요.</p> <p>_____</p> <p>글에는 큰제목과 소제목이 있다.</p> <p>_____</p>
---	--

오늘 배운 단어 : ① 소제목 ② 답사지

다음 문장을 읽고, 알맞은 단어를 괄호 안에 적어 보세요.

1.

오늘 우리 반을 소개하는 신문의 (소제목)을 무엇으로 하면 좋을지 이야기를 했다.

2.

이번 (답사지)는 유명한 사람의 고향으로 경하는 것이 좋을 것 같다.

<부록 - 7> MIP PPT 보조자료 예시

<p>1차시</p> <p>오늘 배울 단어</p> <p>① 소제목 ② 답사지</p>	<p>오늘 배울 단어 ① : 소제목</p> <p>1. '소제목'을 둘로 쪼개고(√), 뜻을 생각해서 적어보세요.</p> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; display: inline-block; margin: 10px 0;"> 소[√]제 목 </div> → 소 + 제목 <p>큰 제목 아래 붙여진 작은 제목</p> <hr style="width: 80%; margin-left: 0;"/>
---	--

<p>오늘 배울 단어 ① : 소제목</p> <p>2. '소제목'과 같은 뜻으로 사용된 단어를 찾아보세요.</p> <div style="display: flex; justify-content: center; gap: 10px; margin-top: 10px;"> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px 15px;">소개</div> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px 15px;">소가죽</div> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px 15px; background-color: #e0e0e0;">소강당</div> </div>	<p>오늘 배울 단어 ① : 소제목</p> <p>3. '소'를 사용하여 나만의 새로운 단어를 만들어보세요.</p> <p style="text-align: center; margin-top: 10px;"> 소영화관 </p>
--	---

오늘 배운 단어 : ① 소제목 ② 답사지

다음 문장을 읽고, 알맞은 단어를 괄호 안에 적어보세요.

1.

오늘 우리 반을 소개하는 신문의 (소제목)을 무엇으로 하면 좋을지 이야기를 했다.

2.

이번 (답사지)는 유명한 사람의 고향으로 정하는 것이 좋을 것 같다.

<부록 - 8> 중재 충실도 검사지

항목		충실도				
1. 중재 준비						
1	중재자는 중재에 필요한 도구를 잘 준비하여 프로그램을 진행하였다.	1	2	3	4	5
2	중재자는 중재 프로그램 전반에 대하여 명확하게 이해한 뒤 프로그램을 진행하였다.	1	2	3	4	5
2. 중재 태도						
3	중재자는 대상자의 주위가 산만해질 때 아동의 주의를 환기시켰다.	1	2	3	4	5
4	중재자는 대상자의 참여를 이끌기 위해 노력하였다.	1	2	3	4	5
5	중재자는 대상자의 말과 행동에 피드백이나 설명을 제공하였다.	1	2	3	4	5
6	중재자는 대상자의 수행에 대하여 칭찬 또는 격려 등의 강화를 제공하였다.	1	2	3	4	5
7	중재자는 대상자에게 중재의 목표를 명확하게 설명하였다.	1	2	3	4	5
8	중재자는 대상자에게 프로그램 구성 단계마다 '무엇을 해야하는가'에 대하여 명확하게 설명하였다.	1	2	3	4	5
3. 중재 실행						
9	중재자는 프로그램의 구성에 적절하게 중재를 진행하였다.	1	2	3	4	5
10	중재자는 두 프로그램의 공동 단계에서는 모두 동일한 자극을 제공하였다.	1	2	3	4	5
11	중재자는 두 프로그램의 서로 다른 단계에서는 모두 각 프로그램의 차별화된 자극을 제공하였다.	1	2	3	4	5
12	중재자는 모든 중재 어휘에 대하여 동일한 빈도의 자극을 제공하였다.	1	2	3	4	5
13	중재자는 모든 중재 어휘에 대하여 동일한 강도의 자극을 제공하였다.	1	2	3	4	5
14	중재자는 모든 중재 어휘에 대하여 동일한 형태의 자극을 제공하였다.	1	2	3	4	5
4. 중재 종료						
15	중재자는 계획한 소요 시간을 지켜 프로그램을 진행하였다.	1	2	3	4	5
16	중재자는 회기의 종료를 명확히 하였다.	1	2	3	4	5
1=매우 낮음 2=낮음 3=보통 4=높음 5=매우 높음						