



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](#)

2023년 8월

석사학위논문

용언 활용 중심의 쓰기 중재
프로그램이 학령기 경계선 지능
아동의 철자쓰기 정확도에
미치는 효과

조선대학교 대학원

언어치료학과

송 현 경

용언 활용 중심의 쓰기 중재
프로그램이 학령기 경계선 지능
아동의 철자쓰기 정확도에
미치는 효과

The effects of inflected predicates-based writing
instruction on spelling for school-aged children
with borderline intellectual functioning

2023년 8월 25일

조선대학교 대학원

언어치료학과

송 현 경

용언 활용 중심의 쓰기 중재
프로그램이 학령기 경계선 지능
아동의 철자쓰기 정확도에
미치는 효과

지도교수 정 부 자

이 논문을 언어병리학 석사학위신청 논문으로 제출함

2023년 4월

조선대학교 대학원

언어치료학과

송 현 경

송현경의 석사학위논문을 인준함

위원장 조선대학교 교수 윤효진 (인)

위 원 조선대학교 교수 표화영 (인)

위 원 조선대학교 교수 정부자 (인)

2023년 5월

조선대학교 대학원

목 차

<ABSTRACT>

I. 서론	1
A. 연구의 필요성 및 목적	1
B. 연구 문제	3
II. 이론적 배경	5
A. 용언 활용	5
1. 용언 활용의 정의	5
2. 용언 활용 발달과 중재의 필요성	7
B. 철자쓰기의 발달과 중재법	9
1. 철자쓰기 이론 및 발달	9
2. 철자쓰기 중재법과 종류	11
3. 형태처리 중심 철자쓰기 중재법	12
C. 경계선 지능 아동의 철자쓰기 특성	14
1. 경계선 지능 아동의 정의 및 특성	14
2. 경계선 지능 아동의 철자쓰기 특성	16
III. 연구 방법	18
A. 연구 대상	18
1. 연구 대상 선정 기준	18
2. 연구 대상자별 특성	20

a. 아동 A	20
b. 아동 B	21
c. 아동 C	22
B. 연구 도구	23
1. 대상자 선정 도구	23
a. 한국판 웨슬러 아동 지능 검사(K-WISC-IV)	23
b. 수용·표현 어휘력검사(REVT)	23
c. 한국어 읽기 검사(KOLRA)	24
2. 사전/사후/유지 검사도구	25
a. 국립특수교육원 기초학습능력검사(NISE-B·ACT)	25
b. 용언 활용 철자쓰기 검사지	26
3. 진전도 검사도구	31
4. 일반화 검사도구	31
5. 중재 도구	32
a. 쓰기 중재 프로그램 내용 선정 및 예비연구	32
b. 쓰기 중재 프로그램의 세부 내용	34
C. 연구 절차	45
1. 연구설계	45
2. 연구기간 및 환경	45
3. 기초선 및 사전검사	47
4. 중재	48
5. 일반화	50
6. 유지 및 사후검사	50
D. 자료 분석 및 통계 처리	50
1. 자료 측정 및 분석	50

2. 통계 처리	52
3. 중재 충실도	53
IV. 연구 결과	54
A. 철자쓰기 정확도에 미치는 효과	54
B. 철자쓰기 정확도 일반화 효과	58
C. 철자쓰기 정확도 유지 효과	61
D. 철자쓰기 오류 유형별 변화	68
V. 논의 및 결론	70
A. 요약 및 논의	70
B. 연구의 의의 및 제언	80
참고문헌	82
부록	95

표 목 차

<표 - 1> 대상 아동의 특성	19
<표 - 2> 선정된 불규칙 활용, 연결어미, 용언	29
<표 - 3> 쓰기 중재 프로그램의 세부적인 회기별 예시	40
<표 - 4> 연구의 단계와 기간	46
<표 - 5> 회기 별 중재 순서 및 중재 내용, 중재 용언	49
<표 - 6> 4가지 오류 유형의 정의 및 예	51
<표 - 7> 아동의 단계별 철자쓰기 정확도 평균 및 PND	66
<표 - 8> 아동의 단계별 $Tau-U$	67
<표 - 9> 철자쓰기 오류 유형별 변화	68

그 립 목 차

<그림 - 1> 중재 프로그램 구성	33
<그림 - 2> 시각적 보조자료(PPT) 1	35
<그림 - 3> 철자쓰기 활동지 1	36
<그림 - 4> 시각적 보조자료(PPT) 2	37
<그림 - 5> 철자쓰기 활동지 2	37
<그림 - 6> 철자쓰기 활동지 3	39
<그림 - 7> 보드게임 활동 예	39
<그림 - 8> 아동의 단계별 철자쓰기 정확도	63
<그림 - 9> 아동의 의미 용언 일반화 검사 결과	64
<그림 - 10> 아동의 무의미 용언 일반화 검사 결과	65

부 록 목 차

<부록 - 1> 사전/사후/유지 검사지	95
<부록 - 2> 내용타당도 검사지	97
<부록 - 3> 진전도 검사 용언 활용 목록	99
<부록 - 4> 일반화 검사지	101
<부록 - 5> 중재 충실도 검사지	105

ABSTRACT

The effects of inflected predicates-based writing instruction
on spelling for school-aged children with borderline
intellectual functioning

Song, Hyunkyung

Advisor : Chung, Bhuja

Department of Speech-Language Pathology

Graduate School of Chosun University

An inflectional predicate is a phenomenon in which verbs change their endings and are combined in various forms with their stems to express certain grammatical relationships. Also, inflectional predicates are one of the Korean grammars that best reveal the characteristics of Hangeul, which has a relationship between letters and sounds and maintains morphemes. Spelling is a basic skill in writing and one of the areas that children with borderline intellectual functioning struggle with. In order to improve the spelling ability of children with borderline intelligence functioning, it is necessary to prepare a systematic and specific spelling teaching method by understanding the characteristics of Hangeul and these children.

In recent studies, an approach based on linguistic knowledge is attracting attention as an effective spelling method. Among them, the morpheme processing-centered spelling intervention focuses on teaching spelling by

recognizing and utilizing morphemes, and improves spelling ability by explicitly teaching morpheme changes. Domestic spelling intervention studies have mainly focused on morphological changes that appear regularly when words and endings to which phonological rules are applied are combined. No study has been conducted to examine the effect of spelling intervention centered on inflectional predicates showing both regular and irregular morphological changes.

In this study, we paid attention to the rules of inflectional predicates and the characteristics of children with borderline intelligence, and tried to implement a spelling intervention program centered on inflectional predicates. An inflectional predicate centric arbitration method explicitly understands the concept of each inflectional predicate rule. And by practicing writing the word changed by the inflectional predicate rule in a variety of contexts, it helps children use morphological knowledge in spelling.

Therefore, in this study, spelling intervention was carried out by applying a spelling intervention method based on morphological knowledge to inflectional predicate that clearly show the characteristics of Hangeul. And I wanted to see if these intervention methods were effective in improving spelling skills in children with borderline intelligence functioning who have difficulty spelling.

To this end, 3 children with borderline intelligence functioning who were in the 3rd grade of elementary school and had difficulties with spelling participated in this study. The purpose of this study was to investigate whether the intervention program was effective in spelling accuracy, generalization, and maintenance ability, and to examine changes in spelling error types. In this study, a multiple probe design across participants, one of the single-subject research methods, was applied, and the intervention program was conducted

twice a week (12 sessions in total for 6 weeks) with 40 minutes per session.

To summarize the results of the study, first, a writing intervention program centered on inflectional predicates was found to be effective for spelling accuracy in children with borderline intelligence. Second, it was found that the writing intervention program had a positive effect on generalization for unlearned words and non-words. Third, it was confirmed that the spelling performance learned through the intervention was maintained even after a certain amount of time had elapsed after the intervention was completed. Fourth, all children showed stem transformation errors and mediating vowels spelling errors in the pre-intervention stage, but only mediating vowels errors in the post-intervention and maintenance stages.

In view of the above results, it can be interpreted that activities that explicitly learned the change in verbs that appear when rules and irregular inflectional predicates are applied help improve the spelling accuracy of children with borderline intelligence functioning. In addition, the spelling intervention program centered on the inflectional predicates accumulated evidence-based teaching on spelling related to morphological knowledge, and suggested the possibility that the above strategy could be effectively used to improve the spelling ability of children with borderline intelligence functioning in the educational. However, since the number of study subjects was small and the intervention was conducted using only some irregular inflectional predicates, it is necessary to conduct a group study by supplementing the following in future research. In addition, it is necessary to prove the effectiveness of the intervention by comparing the intervention program in this study with a spelling intervention program using other strategies.

I. 서론

A. 연구 필요성 및 목적

용언 활용은 한글에서 나타나는 고유의 특성으로 특정한 규칙에 맞춰 하나의 어간에 여러 어미가 결합하는 것을 말한다(차은혜, 2016). 용언의 활용은 완전한 문장을 만드는 데 중요한 역할을 하므로 언어발달과정에서 반드시 필요하다(최은숙, 2006). 또한 더 높은 수준의 언어를 구사하고 이를 글로 전달하기 위해서는 용언의 특성을 잘 알고 자유롭게 구사할 수 있어야 하는데(한송화, 2018), 특히 한국어에서 용언과 어미의 활용은 형태론적인 면에서 어미의 의미와 기능의 복잡성으로 인해 학습과 습득이 어려운 요소 중 하나이다(김영주, 2009).

학령기에 접어들수록 아동은 교과서에서 음운규칙과 함께 어간에 어미를 활용하는 것을 접하기에 용언의 활용은 더욱 중요하다(유진·김영태, 2008). 그러나 언어장애 아동의 경우 일반아동에 비해 취학 전부터 용언의 형태적인 면에서 낮은 정확률을 보이고 활용 형태를 제한적으로 사용한다(김혜영, 2008; 차은혜; 2016). 이들은 특히 규칙 활용에 비해 불규칙 활용에서 어간 및 어미 변형과 매개모음 사용을 어려워하며 실수를 자주 보인다(김윤정·정재범·남기춘, 2000; 김혜영, 2008; 정선희, 2016; 차은혜, 2016). 따라서 언어능력에 어려움이 있는 학령기 아동에게 정확한 용언 활용 규칙을 지도하지 않는다면 구어 및 문어에서 용언 활용의 오류를 지속할 위험이 있으므로 용언 활용에 대한 명시적인 학습과 중재 과정이 필요하다.

철자쓰기는 쓰기의 기초 기술로 궁극적인 목표인 작문을 위해 선행되어야 한다(신가영·배소영, 2020). 최근 연구에서는 아동의 철자 발달에 음운지식, 표기지식, 형태지식과 같은 언어적 요소들이 상호작용하여 영향을 미친다고 설명하며(Berninger et al., 2010; Masterson & Apel, 2007), 언어적 요소에 기반한 철자 교수법이 아동의 철자 능력 증진에 효과적이라고 하였다(김애화·김의정, 2013). 그중

에서도 형태처리 중심 철자쓰기 중재법은 단어의 형태소를 인식하는 데 초점을 맞추어 철자쓰기를 가르치는 방법으로 국내외 여러 연구에서 중재의 효과성이 다수 보고 되었다(김효희, 2021; 이영은, 2021; 이재국, 2015; 이순연, 2018; Bowers, Kirby, & Deacon, 2010; Devonshire, Morris, & Fluck, 2013). 최근 국내에서도 쓰기부진 아동을 대상으로 형태소 인식능력 기반 철자 중재(이영은, 2021), 게이미피케이션 기반 형태지식 철자 중재(김효희, 2021), 한글의 특성을 반영한 형태처리 중심 철자교수(이순연, 2018) 등이 이루어지고 있으며 이러한 중재법이 쓰기부진 아동의 철자쓰기 능력 향상에 긍정적인 영향을 주었다고 하였다. 그러나 국내에서 진행된 연구의 대부분은 쓰기부진 아동을 대상으로 하고 있어 대상자 유형이 한정적이다. 또한 주로 음운변동이 포함된 단어를 목표로 철자쓰기 중재를 진행하였고, 한글의 특성을 분명하게 보이는 용언 활용을 중심으로 철자쓰기 중재를 진행한 연구는 이루어지지 않았다.

‘느린 학습자’라고 불리기도 하는 경계선 지능 아동(children with borderline intellectual functioning)은 지능검사 결과 지능지수(IQ)가 70에서 85 사이에 해당하는 아동으로 지적장애는 아니지만 임상적 관심이 필요한 아동으로 보고되고 있다(미국정신의학회, 2008). 이들은 낮은 인지 처리 능력으로 인해 상위 인지 능력에서 또래 아동에 비해 저조한 수행을 보이며(Gabriele et al., 1998), 언어 표현 시 문장의 길이가 매우 짧고 문법형태소의 실수를 자주 한다(임종아·황민아, 2006; Reddy & Kusuma, 2006). 경계선 지능 아동은 쓰기에서도 낮은 수행을 보이는 데(김주영, 2018), 쓰기의 하위영역 중 철자법에서 가장 많은 어려움을 보이며 자신의 생각을 글로 표현하는 데 어려움을 겪는다(MacMillan et al., 1998; Reddy & Kusuma, 2006). 더불어 철자 문제를 해결하기 위한 전략, 철자 규칙에 대한 이해, 형태소 지식 사용에 어려움이 있어, 소리 나는 대로 철자를 표기하거나 형태소 수가 많을수록 철자를 다른 자소로 대치하거나 생략하는 오류를 빈번하게 보인다(김길순, 2008; 김애화, 2009; 이미래·최은정·김영태, 2020; 이정윤, 2004; 한송이, 2017).

선행연구를 종합하여 볼 때 경계선 지능 아동과 같이 언어능력에 어려움을 보이는 아동은 용언을 활용하여 사용하는데 제한된 모습을 보인다. 또한 용언의 활용은 한글을 사용하는 아동이 글로 문장을 표현하는 데 중요한 기능을 가지므로 문어에서 용언의 활용 능력을 확인하는 것은 반드시 필요하다. 하지만 문어 과제를 통해 용언의 활용 능력을 살펴본 연구는 미비하며, 언어장애 아동에게 용언 활용의 규칙을 중재하였을 때 나타나는 철자쓰기 수행력의 변화를 살펴본 연구는 진행되지 않았다. 또한 언어학적 지식과 철자 기억 전략, 철자 규칙 등을 사용하여 철자쓰기를 하는 데 어려움을 보이는 경계선 지능 아동의 철자 능력의 향상을 위하여 효과적인 철자쓰기 중재를 진행하는 것은 중요하기에, 본 연구에서는 용언 활용을 중심으로 한 쓰기 중재 프로그램을 개발한 후 이 프로그램이 경계선 지능 아동의 철자쓰기 수행력에 긍정적인 효과를 보이는지 살펴보고자 하였다.

B. 연구 문제

본 연구는 용언 활용을 중심으로 한 쓰기 중재 프로그램이 초등학교 3학년 경계선 지능 아동의 철자쓰기 정확도에 미치는 효과를 살펴보고자 하였다. 구체적인 연구 문제는 다음과 같다.

가. 용언 활용 중심의 쓰기 중재 프로그램은 경계선 지능 아동의 철자쓰기 정확도에 효과를 보이는가?

나. 용언 활용 중심의 쓰기 중재 프로그램은 훈련하지 않은 용언의 철자쓰기 정확도에도 효과를 보이는가?

다. 용언 활용 중심의 쓰기 중재 프로그램은 중재가 종료된 이후의 철자쓰기 정확도에도 효과를 보이는가?

라. 용언 활용 중심의 쓰기 중재 프로그램으로 인해 경계선 지능 아동의 철자쓰기에서 보이는 오류유형의 변화는 어떠한가?

Ⅱ. 이론적 배경

A. 용언 활용

1. 용언 활용의 정의

한국어는 교착어로 타 언어에 비하여 곡용과 활용의 양상이 복잡하며(김정남, 2009), 어순에 의한 정보전달보다는 조사나 어미와 같은 문법형태소의 결합으로 내용이 분명히 전달되는 것이 특징이다(이익섭, 2005). 한국어의 어미는 용언의 어간에 붙어 다음 말에 연결함으로써 문장의 내용에 대한 화자의 심적 태도를 나타내는 서법을 표시한다(남기심·고영근, 2007). 이처럼 시제·서법 등을 나타내기 위하여 형태를 바꾸는 굴절을 활용이라고 하며, 용언이 일정한 문법적 관계를 나타내기 위하여 어간에 어미를 여러 가지 형태로 바꾸어 결합시키는 현상을 용언 활용이라고 한다(국립국어원, 2005).

용언 활용은 규칙 활용과 불규칙 활용으로 구분할 수 있는데, 규칙 활용은 용언을 활용할 때 기본 형태 변화가 없거나 형태가 변하더라도 일반적인 음운규칙으로 설명할 수 있는 것을 말한다(남기심·고영근, 2007). 예를 들어 용언 ‘먹다’의 어간 ‘먹-’과 어미 ‘-고, -는데, -으면’을 결합하면 ‘먹고, 먹는데, 먹으면’과 같이 변하는데, 이때 어간과 어미의 형태가 바뀌지 않는 것을 볼 수 있다. 이렇게 어간과 어미가 결합할 때 어간과 어미의 형태가 바뀌지 않는 것을 규칙 활용이라 한다. 규칙 활용 시 음운규칙을 적용하여 어간이나 어미의 형태가 바뀌는 경우도 있는데, 규칙 활용에 적용되는 음운 규칙으로는 유음 탈락(예: ‘알다’의 어간 ‘알-’ + 어미 ‘-니’ → ‘아니’), 동일 모음 탈락(예: ‘가다’의 어간 ‘가-’ + 어미 ‘-아서’ → ‘가서’), 모음 탈락(예: ‘크다’의 어간 ‘크-’ + 어미 ‘-어서’ → ‘켜서’), 활음화(예: ‘끼다’의 어간 ‘끼-’ + 어미 ‘-어서’ → ‘껴서’), ‘으’탈락(예: ‘풀다’의 어간 ‘풀-’ + 어미 ‘-으면’ → ‘풀

면), 모음조화(예: ‘보다’의 어간 ‘보-’ + 어미 ‘-서’ → ‘보아서’, ‘접다’의 어간 ‘접-’ + 어미 ‘-서’ → ‘접어서’)가 있다(한길, 2006).

불규칙 활용은 어간과 어미의 기본 형태가 유지되지 않으며, 이를 일정한 규칙으로 설명할 수 없는 것을 말한다(남기심·고영근, 2007; 이관규, 2006). 불규칙 활용은 크게 어간이 불규칙한 유형, 어미가 불규칙한 유형, 어간과 어미가 모두 불규칙한 유형으로 분류할 수 있다(고영근·남기심, 2007; 이관규, 2002; 박덕유, 2009; 구본관, 2010). 어간이 불규칙한 유형에는 ‘ㅂ’ 불규칙 활용, ‘ㄷ’ 불규칙 활용, ‘ㅅ’ 불규칙 활용, ‘ㄹ’ 불규칙 활용, ‘우’ 불규칙 활용이 있으며, 어미가 불규칙한 유형에는 ‘여’ 불규칙 활용, ‘리’ 불규칙 활용, ‘거라’ 불규칙 활용, ‘너라’ 불규칙 활용, ‘오’ 불규칙 활용이 있다. 마지막으로 어간과 어미 모두 불규칙한 유형으로는 ‘ㅎ’ 불규칙 활용이 있다. 각각의 예는 다음과 같다.

‘ㅂ’ 불규칙 활용은 ‘돕다’의 어간 ‘돕-’이 어미 ‘-고’와 결합 시 ‘돕고’로 어간의 형태가 변하지 않지만, 어간 ‘돕-’이 어미 ‘-아/어서’와 결합 시 ‘도와서’와 같이 어간의 ‘ㅂ’이 어미 -아/-어 앞에서 반모음 ‘우’나 ‘오’로 바뀌거나 탈락하는 경우를 말한다. ‘ㄷ’ 불규칙 활용은 ‘묻다’의 어간 ‘묻-’이 어미 ‘-고’와 결합 시 ‘묻고’로 어간의 형태가 변하지 않지만, 어간 ‘묻-’이 어미 ‘-아/어서’와 결합 시 ‘물어서’와 같이 어간의 ‘ㄷ’이 ‘ㄹ’로 변하는 현상을 말한다. ‘ㅅ’ 불규칙 활용은 ‘잇다’의 어간 ‘잇-’이 어미 ‘-고’와 결합 시 ‘잇고’로 어간의 형태가 변하지 않지만, 어간 ‘잇-’이 어미 ‘-아/어서’와 결합 시 ‘이어서’와 같이 어간의 ‘ㅅ’이 떨어지는 현상을 말한다. ‘ㄹ’ 불규칙 활용은 ‘모르다’의 어간 ‘모르-’가 어미 ‘-고’와 결합 시 ‘모르고’로 어간의 형태가 변하지 않지만, 어간 ‘모르-’가 어미 ‘-아서’와 결합 시 어간의 ‘으’가 탈락하고 ‘ㄹ’이 첨가하여 ‘몰라서’와 같이 어간이 ‘몰ㄹ’로 변하는 현상을 말한다. ‘우’ 불규칙 활용은 용언 ‘푸다’의 어간 ‘푸-’가 어미 ‘-고’와 결합 시 ‘푸고’로 어간의 형태가 변하지 않지만, 어간 ‘푸-’가 어미 ‘-어서’와 결합 시 ‘퍼서’와 같이 어간의 모음 ‘우’가 떨어지는 현상을 말한다. ‘여’ 불규칙 활용은 ‘하다’의 어간 ‘하-’가 어미 ‘-어/

아'와 결합 시 '하여'와 같이 어미가 '여'로 바뀌는 현상을 말한다. '리' 불규칙 활용은 '이르다'의 어간 '이르-'가 어미 '-어, -어서'와 결합 시 '이르러, 이르러서'와 같이 어미의 '-어'가 '-러'로 바뀌는 현상을 말한다. '거라' 불규칙 활용은 '가다'의 어간 '가-'가 어미 '-아라/어라'와 결합 시 '가거라'와 같이 어미의 '-어'가 '-거'로 바뀌는 현상을 말한다. '너라' 불규칙 활용은 '오다'의 어간 '오-'가 어미 '-아라/어라'와 결합 시 '오너라'와 같이 어미의 '-어'가 '-너'로 바뀌는 현상을 말한다. '오' 불규칙 활용은 '달다'의 어간 '달-'이 어미 '-아라'와 결합 시 '다오'와 같이 어미 '-아라'가 '-오'로 바뀌는 경우를 말한다. 'ㅎ' 불규칙 활용은 '빨강다'의 어간 '빨강-'이 어미 '-고'와 결합 시 '빨강고'로 어간의 형태가 변하지 않지만, 어간 '빨강-'이 '-아/어서'와 결합 시 '빨개서'와 같이 어간 'ㅎ'이 탈락하고 어미의 형태도 바뀌는 현상을 말한다.

2. 용언 활용 발달과 중재의 필요성

용언 활용은 한국어 학습자들의 한국어 능력이 고급에 이르기까지 가장 어려움을 겪는 요소 중 하나이다(전영민, 2020). 한국어 학습자들이 더 높은 수준의 한국어를 구사하기 위해서는 한국어의 교착 및 활용의 특성을 잘 알고 자유자재로 구사할 수 있어야 하는데(한송화, 2018). 용언과 어미의 활용은 형태론적인 면에서 어미의 의미와 기능의 복잡성으로 인하여 학습과 습득이 어려운 요소 중 하나이다(김영주, 2009). 한국어 학습자들이 용언 활용 오류를 일으키는 주된 언어 내적 원인은 활용 규칙 미인식에 있으며 한국어에 대한 숙달도가 올라감에도 오류를 보이기에 지속적인 교수가 필요하다(전영민, 2020).

용언의 활용은 완전한 문장을 만드는 데 중요한 역할을 하므로 반드시 언어 발달과정에서 필요하다(최은숙, 2006). 그러나 용언의 활용은 한국어를 모국어로 하는 일반아동도 어려워하는 문법형태소로 대부분 규칙 활용에 비해 불규칙 활용에서

더욱 어려움을 보인다(차은혜, 2016; 최은숙, 2006). 한국어를 습득하는 일반아동의 경우 3세 경에는 문법형태소를 혼동하기도 하나 5세 이후가 되면 문법형태소의 실수가 거의 사라진다(김수영·배소영, 2002). 4-6세의 정상아동을 대상으로 한 용언 활용의 발달 연구에서도 두 세낱말 단계부터 출현한 어미의 활용이 6세 정도가 되면 그 정확도가 안정되는 양상을 보였으며(최은숙, 2006), 최은숙·최소영·황민아(2016)는 용언 활용 형태의 정확도가 아동의 연령이 증가할수록 향상된다고 보고하였다. 학령기에 접어들수록 용언의 활용은 더욱 중요해지는데, 초등학교 1학년 교과서에서부터 어간 뒤에 붙는 어미가 무엇인지에 따른 음운규칙을 접하기 시작하고 초등학교 전반에 걸쳐 전반적으로 배우기 때문이다(임유진·김영태, 2008).

언어장애 유형에 따른 용언 활용 연구는 주로 언어장애 아동 대상 연구와 지적장애 아동 및 성인 대상 연구로 진행되었다. 예를 들어, 5-6세의 단순언어장애 아동에게 그림과 함께 유도 구를 제시하며 아동의 구어에서 용언 활용 정확도를 살펴본 연구에서는 단순언어장애아동이 일반아동에 비하여 용언 활용의 형태적인 면에서 낮은 정확률을 보임과 동시에 활용 형태를 제한적으로 사용하였다(김혜영, 2008). 구어과제를 사용하여 6-7세의 경도지적장애 아동의 용언 활용 수행력을 살펴본 결과에서도 경도지적장애 아동이 일반아동에 비하여 용언 활용에서 낮은 수행을 보였는데 친숙하지 않은 용언에서만 낮은 정확도를 보인 일반아동과 달리 경도지적장애 아동은 친숙한 용언과 친숙하지 않은 용언 모두에서 낮은 정확도를 보였다(차은혜, 2016). 구어 과제를 통하여 지적장애를 동반하고 있는 성인의 용언 활용 수행력을 살펴본 결과 언어연령일치 아동이 지적장애를 동반하고 있는 성인보다 용언을 더 정확하게 활용하는 것으로 나타났는데 이러한 결과는 성인기 이후로도 지속적으로 용언 활용에서의 어려움이 있음을 함의하는 것이었다(정선희, 2016).

규칙 활용과 불규칙 활용으로 나누어 언어장애 대상자의 용언 활용 정확도를 살펴보면 언어장애 대상자 모두 규칙 활용보다 불규칙 활용에서 더욱 어려움을 보였으며 어간 변형, 어미 변형, 매개모음 오류와 같은 오류 유형을 나타냈다(김윤정·정

재범·남기춘, 2000; 김혜영, 2008; 정선희, 2016; 차은혜, 2016). 이처럼 용언 활용과 관련된 선행 문헌을 종합적으로 살펴보았을 때 주로 정상 아동이나 단순언어장애 아동, 지적장애 아동 및 성인을 대상으로 연구가 진행되었으며, 경계선 지능 아동을 대상으로 한 연구는 이루어지지 않았다. 또한 언어장애 대상자의 용언 활용에 관한 연구들은 대부분 수행력을 보기 위하여 구어 과제를 사용하여 연구를 진행하였으며(김혜영, 2008; 정선희, 2016; 차은혜, 2016; 최은숙·최소영·황민아, 2016) 문어 과제를 사용하여 용언 활용 양상을 살펴본 연구는 찾아보기 어려웠다.

B. 철자쓰기의 발달과 중재법

1. 철자쓰기 이론 및 발달

철자쓰기는 쓰기의 기초 기술로서 궁극적인 목표인 작문을 위해서 선행되어야 한다(신가영·배소영, 2020). 철자 발달을 대표하는 단계 이론(stage theory)에서는 아동이 음운지식, 표기지식, 형태소 인식 순으로 언어지식을 순차적으로 습득한다고 하였는데(Templeton & Bear, 1982), 최근의 연구들은 아동이 철자 발달의 초기부터 이러한 지식을 활용하나 각 지식의 영향력이나 그에 대한 의존도가 발달 시기별로 다를 뿐이라고 주장하고 있다(Apel, Wilson-Fowler, Brimo & Perrin, 2012; Kirby et al., 2012; Wagovich et al., 2015). 더불어 정확한 철자쓰기를 위하여 다양한 언어학적 지식과 전략의 통합이 필요하다고 설명하고 있다(Joshi & Aaron, 2000). Masterson과 Apel(2007)은 음운지식, 표기지식, 형태지식과 같은 다중언어적 요소들이 통합하여 아동의 철자쓰기에 영향을 준다고 하였으며, Berninger 등(2010) 또한 세 가지 언어학적 지식이 공동(conjointly)으로 아동의 철자 발달 초기에 영향을 미친다고 하였으며 이를 3중 단어 구성 이론(Triple word form theory)으로 설명하였다.

이들이 설명한 세 가지 단어 구성요소로는 음운지식(phonological knowledge), 형태지식(morphological knowledge), 표기지식(orthographical knowledge)이 있는데, 음운지식(phonological knowledge)은 음소를 인식하고 하나의 표상으로 부호화, 조작할 수 있는 능력으로 철자 기술을 습득하기 위한 기본적인 언어학적 지식이다(신가영·배소영, 2020; Ehri, 2000). 음운지식은 학령 전기에 말놀이, 운율 맞추기, 동요 부르기와 같은 다양한 활동을 통해 발달하고 어휘 습득 및 읽기, 쓰기 능력 발달에 중요한 역할을 하며 쓰기 능력을 예상할 수 있는 대표적인 요인이다(Berlinger, Abbott, Naggy, & Carlisle, 2010). 표기지식(orthographical knowledge)이란 문자체계에서 허용되는 글자 조합의 형태와 조합의 순서 및 글자에 대한 표상을 말한다(김애화, 2009; 양민화, 2005). 철자발달의 초기에는 음운지식의 사용이 지배적이나 점차 철자 표기지식 사용이 더욱 중요해진다고 알려져 있다(Berninger, Abbott, Vermeulen, & Fulton, 2006). 형태지식(morphological knowledge)이란 단어 내 형태소 구조와 단어 형성의 규칙을 인식하고 조작할 수 있는 것(Tong, Deacon, & Cain, 2014)으로 형태소의 구조 및 굴절과 파생 접사, 형태소의 철자법(예: 접사가 결합할 때 생기는 표기 변화), 형태소의 의미를 이해하는 것 등이 이에 해당한다(Apel et al., 2012). 형태지식 세 가지 언어학적 지식 중 가장 긴 발달 패턴을 보이며(Nagy, Berninger, & Abbott, 2006), 형태소 유형에 따라 차이를 보이거나 굴절 형태소는 만 4세부터 발달하기 시작하여 학령기 초기에 습득이 이루어지고 파생 형태소의 경우 중학교 시기가 지나서까지도 발달한다(Carlisle, 2003).

영어를 쓰는 아동의 철자 발달은 음운처리 단계(낱자-소리대응), 패턴 또는 표기처리 단계(문자-소리대응), 형태처리 단계에 따라 순차적으로 이루어지는데(Henderson, 1990), 한국어를 사용하는 아동의 철자발달 또한 위와 비슷한 순서로 진행된다(이애진, 2013). 우리나라 아동들은 글자와 소리가 일대일 대응을 이루는 단어의 철자부터 습득을 시작하여, 글자와 소리의 대응이 달라지는 단어의 철자를 습득한 뒤, 마지막으로 형태소의 의미를 인식하여 철자에 활용해야 하는 단어를 습

득한다(양민화, 2005). 이처럼 음운 지식이나 형태 지식을 반영한 철자쓰기 능력은 유치원 기에서 초등학교 2학년까지 꾸준히 증가를 보이다 초등학교 2학년에서 3학년 사이에 완만한 증가를 보인다(정경희, 2019). 또한 형태지식을 활용한 철자쓰기 능력은 중학년 시기에 완성 단계에 도달하나(신가영 외, 2015), 일부 형태론적 유형의 경우 고학년에서도 철자쓰기의 발달이 지속될 수 있다고 한다(양민화, 2014). 선행연구를 종합하여 볼 때 우리나라 아동의 철자발달 초기에는 음운 지식과 표기 지식이 많이 관여되나 초등학교 중학년 이후로는 형태소 지식이 상대적으로 더 중요해지는 것을 알 수 있다.

2. 철자쓰기 중재법과 종류

철자는 아동의 작문 능력을 예측하는 주요 기술로서(Graham et al., 1997), 쓰기 발달의 양적, 질적인 측면에서 철자 능력은 중요한 변인이 된다(김동일·임진형, 2021). 철자쓰기 기술은 작문의 성취도와 유의한 관련성이 있어, 철자 교수가 적절히 제공되지 않는다면 철자 상의 어려움이 개선되지 않고 지속될 수 있다(Abbott et al., 2010). 그러나 국내 교육과정에는 철자 교육 시간이 따로 정해져 있지 않으며 대부분 받아쓰기 시험을 통해 아동의 철자쓰기 수행력을 점검하거나, 쓰기 과제(예: 일기, 독후감 등)에서 보인 오류를 수정해주는 정도로 진행되고 있다(최한나, 2011).

반면 국내외 연구에서는 효과적인 철자 학습을 위하여 자기점검 전략(김유리, 2019; 문향은, 2011; 박찬미, 2022; 황고은, 2021; Viel-Ruma et al., 2007), 마인드맵 전략(홍성란·박현숙, 2009), 동요학습(이혜정·민천식, 2009), 게이미피케이션을 활용한 철자 교수(김효희, 2021; 황고은, 2021)등의 다양한 중재 프로그램을 개발하였는데, 최근 연구에서는 효과적인 철자 교수 방법으로 언어적 요소에 기반한 접근이 주목받고 있다(김애화·김의정, 2013; 김효희, 2021; 박혜림, 2023; 백은화, 2020; 이재

국, 2015; 이영은, 2021; 이형식, 2022; 황정민, 2020; Devonshire, Paul Morris, & Fluck M, 2013; Wolter & Dilworth, 2014). 이는 철자 능력을 언어 지식을 이해하고 통합해야 하는 언어기술로 보는 접근방식인데, 김애화·김의정(2013)은 철자 교수 시 아동의 철자 오류 유형을 먼저 파악하고 언어적 요소에 기반하여 철자 교수법을 제공하는 것이 아동의 철자 능력 증진에 효과적이라고 밝힌 바 있다.

언어적 요소에 기반한 철자 교수법은 음운처리 중심, 표기처리 중심, 형태처리 중심으로 나눌 수 있는데, 음운처리 중심 교수는 낱자와 소리의 대응관계와 낱자 소리의 합성을 명시적으로 가르침으로써 소리에 대응되는 낱자를 올바르게 표기할 때 단어를 제대로 철자 할 수 있도록 가르치는 교수법(김애화·김의정, 2013; Berninger & Amtmann, 2003)으로 주로 음소 단위의 음운인식 활동으로 이루어진다(Berninger et al., 2008). 표기처리 중심 교수는 표기적 특성을 활용하여 철자를 교수하는 것을 의미하며, 낱자-소리 대응뿐 아니라 음운변동규칙의 표기적 특징을 인식하는 활동으로 이루어진다(김애화·김의정, 2015; 이형식, 2022). 형태 처리 중심 교수는 형태를 인식하고 조작하는 것을 활용하여 철자교수를 하는 것을 의미하며, 단어 분류하기(word sort), 단어 만들기(word building), 단어 분리하기(word dissecting) 등의 활동을 통해 형태소를 알아보거나 단어의 구조를 이해하는 활동으로 이루어진다(김애화·김의정, 2015; Berninger et al., 2008; Wolter & Green, 2013).

3. 형태처리 중심 철자쓰기 중재법

형태처리 중심 철자쓰기 중재법이란 단어의 형태소를 인식하는 데 초점을 맞추어 철자쓰기를 가르치는 방법으로 선행문헌에 따르면 명시적인 형태소 인식 훈련이 철자 중재에 효과적이며(Nunes & Bryant, 2006), 형태소를 적용한 철자쓰기 중재법이 중재 효과 및 유지에 긍정적인 영향을 미친다고 하였다(Devonshire,

Morris, & Fluck, 2013).

국의 연구에서 형태소를 중심으로 진행한 중재 연구를 살펴보면 Nunes 등(2003)은 형태소와 음운규칙의 원리와 규칙을 명확하게 가르쳤을 때 중재집단과 통제집단 간에 철자 수행에서 통계적으로 유의한 차이를 보였다고 하였다.

Nunes와 Bryant(2006)는 7세 이상의 어린이에게 쓰기를 가르칠 때 명확하게 내용, 뜻, 정의를 밝힌 형태소 인식 훈련이 철자 중재에 효과적이었다고 하였으며, Bowers와 Kirby, Deacon(2010)은 22개의 형태학적 중재 연구를 메타 분석한 결과 형태론적 중심 중재가 언어를 읽고 쓰는 수준의 학습자에게 유익하다고 확인하였다.

Devonshire과 Morris, Fluck(2013)은 5세에서 7세 사이의 아동에게 읽기 및 철자 능력 향상을 위하여 형태론, 어원론, 음운론 및 형태 규칙을 활용한 중재를 진행하였으며, 이러한 중재가 아동의 읽기 및 철자를 포함하는 문해력을 크게 향상시키는 결과를 보였다고 하였다. 또한 이러한 형태론 교육이 아동이 문해력 교육을 받는 초기에 포함되어야 한다고 하였다.

형태처리 중심으로 철자쓰기 중재를 진행한 국내 연구로는 쓰기부진아동을 대상으로 한 김효희(2021), 이영은(2021), 이재국(2015), 이순연(2018)의 연구가 있다. 김효희(2021)는 학령기 쓰기부진 아동 3명을 대상으로 게이미피케이션 기반의 쓰기훈련 앱을 활용한 형태지식 및 음운규칙 중재를 진행하였는데 이는 쓰기 부진 아동의 자소-음소 불일치 어절쓰기 능력을 향상시키는 데에 효과적인 것으로 나타났다. 또한 어절단위에서 음운규칙의 빈도가 높게 형성되는 한국어의 특징을 반영할 때 이러한 중재가 효과적인 교수 방법으로 사용될 수 있을 것이라고 시사하였다.

이영은(2021)은 초등학교 3-4학년 쓰기부진 아동 3명을 대상으로 형태소인식능력을 기반으로 한 격음화, ㅎ탈락 쓰기 중재 프로그램을 진행하였으며 그 결과 쓰기부진 아동의 철자쓰기와 형태소인식능력이 향상된 것으로 나타났다. 이재국(2015) 또한 쓰기부진아동 총 10명을 중재집단과 통제집단에 5명씩 무선배치하여 형태소

를 활용한 쓰기 중재를 진행하였다. 그 결과 형태소를 활용한 쓰기 중재가 문장 쓰기 정확률 향상에 효과가 있는 것으로 나타났으며 국내에서도 형태소를 활용한 철자 중재가 이루어져야 한다고 언급하였다. 이순연(2018)은 한글의 특성을 반영한 형태처리 중심 철자 교수법을 초등학교 3-4학년 쓰기장애 학생 3명에게 실시한 결과 음운변동 단어 철자 성취 점수를 향상시키고 이러한 결과가 중재가 종료된 이후에도 유지되었다고 한다.

C. 경계선 지능 아동의 철자쓰기 특성

1. 경계선 지능 아동의 정의 및 특성

경계선 지능 아동(children with borderline intellectual functioning)은 다양한 연구들에서 ‘경계선급 지능 아동’ 또는 ‘경계선 지적 지능 아동’(유정·정은희, 2008; 임종아·황민아, 2006; 강옥려, 2016), ‘학습부진’(김근하·김동일, 2007), ‘저성취 아동’(이우진·정은희, 2011; 이옥인, 2012)이라는 여러 용어와 혼용되어 사용되고 있으며 최근에는 ‘느린 학습자(김자경·강혜진·서주영·장성욱, 2018)’가 사용되기도 한다.

DSM-V(Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders)에서는 경계선 지능 아동의 선별 기준이 되는 지능지수에 대한 언급을 없애고 경계선 지능과 경도 지적장애를 구분하기 위해서는 지적기능과 적응기능에 대한 주의 깊은 평가가 필요하다고 하였다. 그럼에도 불구하고 경계선 지능 아동과 관련된 여러 연구에서는 여전히 DSM-IV의 선별기준을 따르고 있다. DSM-IV에 따르면 경계선 지능 아동이란 지능검사 결과 지능지수(IQ)가 70에서 85사이에 해당하는 아동으로 지적장애는 아니지만 임상적 관심이 필요한 아동으로 보고되고 있다(미국정신의학회, 2008). 또한 국내에서 경계선 지능 아동의 선별 기준을 구체적으로 제시하는 연구를 살펴보면 지능지수 70-85 사이(강옥려, 2016), 혹은 71-84 사이(김주영, 2018; 박

현숙, 2018)로 기준을 세우고 있기도 하다. 경계선 지능 아동은 전체 학령기 학생의 약 13.59%로 특수교육대상자보다 많은 수이나(서해정·박현숙·이혜수, 2019), 특정 장애군으로 분류되지 않고(강옥려, 2016) 평균적인 지능과 비교했을 때 다소 경미한 결함으로 치부되기 때문에 경계선 지능 아동을 위한 연구나 사회적 지원은 부족한 실정이다(Fernell & Ek, 2010).

경계선 지능 아동은 여러 영역에서 또래에 비해 낮은 수행을 보인다(박찬선·장세희, 2015). 또한 복잡한 과제가 주어지면 쉽게 좌절하고 자신감을 상실하고, 전반적으로 낮은 인지능력과 함께 낮은 동기로 인해 학습에서의 어려움이 초래된다(김근하·김동일, 2007; 정희정·이재연, 2008). 이들은 추상적인 개념 이해를 어려워하고(Reddy & Kusuma, 2006) 추론능력, 논리력 등의 상위 인지능력에서 또래 아동에 비해 저조한 수행을 보이며(Gabriele et al., 1998). 배운 개념이나 전략을 일반화하고 적용하는 능력이 비효율적이다(Cooter & Cooter Jr, 2004). 따라서 개념을 완전히 이해하고 적용하기 위해서는 또래 아동보다 더 많은 연습과 반복을 위한 시간을 들여야 한다(강옥려, 2016).

경계선 지능 아동의 언어 발달 과정을 살펴보면 대부분 공통적으로 언어발달 초기에 ‘말이 늦었다’라고 보고되었다(정희정·이재연, 2008). 이러한 언어발달 부진은 학령기 초반부터 더욱 두드러지며(Gabriele et al., 1998), 이해력이 부족하고 언어사용 수준에서 지체를 보인다고 한다(Reddy & Kusuma, 2006). 이들은 알고 있는 어휘에 비해 실제 사용하는 어휘의 수가 적고, 표현하는 문장의 길이가 매우 짧고 단편적이며, 시제나 문법에 적합하지 않은 표현을 자주 한다(임종아·황민아, 2006; Reddy & Kusuma, 2006). 특히 경계선 지능 아동은 또래에 비해 문법 형태소의 정확한 사용 정도가 낮고 실수를 자주 하는데(김동원, 2023), 문법 형태소 사용, 유형수와 종류, 실수율 등이 단순언어장애를 가진 아동과 비슷한 수준을 보이기도 한다(홍샘, 2017).

경계선 지능 아동은 철자와 소리를 인식하고 단어의 형태를 구별하는 음운인식

과 해독을 힘들어하고 읽기 시 지나치게 빠르거나 느리게 읽거나, 단어나 문법형태소를 빠뜨리거나 대체하는 부주의한 특성을 보인다(Reddy, Ramar, & Kusuma, 2010). 또한 고학년이 되어서도 저학년 일반아동보다 읽기 및 쓰기에서 낮은 수행을 보인다고 한다(김주영, 2018). 이처럼 경계선 지능 아동은 학령기가 되면서 학습적인 문제가 두드러지게 나타나고 읽기 이해와 새로운 지식을 학습하는 것에 특히 어려움을 느끼게 된다(유경, 2008).

2. 경계선 지능 아동의 철자쓰기 특성

경계선 지능 아동은 저조한 언어표현력으로 인해 자신의 생각을 논리적인 글로 표현하는 데 어려움이 있으며(Reddy & Kusuma, 2006), 문단에 대한 인식, 맞춤법, 띄어쓰기, 문장부호 사용하기 등에도 미숙함을 보인다(임성미, 2018). 또한 이러한 특성으로 인하여 다른 사람에게 자신이 읽고 쓰는 것을 보여주려 하지 않으며 쓰기에 대한 흥미가 떨어져 자발적으로 쓰려고 하지 않는다(박찬선 외, 2015). 경계선 지능 아동은 특히 쓰기 영역 중 철자법에서 많은 어려움을 보이는데(MacMillan et al., 1998), 국내 연구에는 경계선 지능 아동의 맞춤법이나 철자 특성을 중점적으로 바라본 연구가 충분하지 않다. 따라서 본 연구는 읽기나 쓰기에서 어려움을 보이는 학습부진 아동의 철자쓰기 특성을 살펴봄으로써 경계선 지능 아동의 철자쓰기 특성을 가늠해 보고자 하였다.

철자 수행이 낮은 아동의 발달 특성을 살펴본 연구에서는 이들이 일반아동과 같은 철자 발달 단계를 거치는지 하나 그 속도가 느다고 한다(Templeton & Morris, 1999). 경계선 지능 아동들은 주로 읽기나 쓰기와 같은 학습에 어려움을 보여 학습부진 아동으로 지칭되기도 하는데(김근하·김동일, 2007), 학습부진 아동의 철자 성취도와 철자 발달을 살펴본 연구를 보면 이 아동들은 일반아동에 비하여 성취도가 현저히 낮고 철자 발달이 초등학교 3-4학년 이후에는 제대로 이루어지지 않는다고

하였다(김애화, 2009; 김애화·김의정, 2013). 이 아동들은 단어를 시각화하고 문자의 바른 순서를 암기하는데 어려움이 있으며 철자를 위한 운동력 및 철자 문제를 해결하기 위한 전략을 사용하는 기술이 부족하다고 한다(김길순, 2008).

학습부진 아동의 철자 오류 유형을 분석한 연구를 살펴보면 학습부진 아동은 받침에서 음운처리 오류를 많이 보이고 음운변동이 적용된 단어에서도 오류를 보인다고 하였다(신성웅·조수철, 2001). 또한 학습부진 아동은 문자언어보다 음성언어에 익숙하여 단어의 의미는 알고 있으나 철자 규칙에 대한 이해가 부족하여 소리 나는 대로 쓰는 경향이 많이 나타난다고 한다(이정운, 2004). 학습부진 아동은 철자 쓰기 시 음운처리 오류뿐만 아니라 형태처리 오류를 많이 보이는데(김보배·양민화, 2015), 학습부진 아동의 형태처리 오류 유형과 빈도를 살펴본 연구에 따르면 어간과 어미 구분(예: ‘넓은’ → ‘널븐’)의 오류가 가장 높게 나타나고 다음으로 시제 선언말 어미 오류(예: ‘빛났다’ → ‘빛난다’), 동음이의어 변환 오류(예: ‘갈다’ → ‘갯다’), 어미변환 오류(예: ‘반듯이’ → ‘반드시’)의 순으로 나타났다(김애화·최한나·김주현, 2010). 또한 어간과 어미를 명확히 구분하지 못해 잘못 표기하거나 소리 그대로 표기하는 오류를 보이고(김애화, 2009), 연결어미나 조사를 인식하지 못하여 음운대로 쓰거나 다른 글자소로 대치 및 생략하는 오류를 빈번하게 보였다(이미래·최은정·김영태, 2020). 더불어 철자쓰기에 있어 형태소 지식을 활용하는 일반아동과 달리 학습부진 아동의 경우 형태소 지식 사용에 어려움이 있어 형태소 수가 많을수록 철자쓰기에 낮은 수행능력을 보였다(한송이, 2017).

선행 연구를 종합해볼 때 학습부진 아동으로 지칭되기도 하는 경계선 지능 아동은 일반아동과 비슷한 철자 발달 단계를 거치나 그 속도가 늦고 성취도가 매우 낮으며 언어학적 지식을 사용하여 철자를 하는 데 어려움을 보이는 것을 알 수 있다. 게다가 철자 문제를 해결하기 위한 전략을 사용하는 기술도 부족하기에 경계선 지능 아동의 철자 능력 향상을 위한 효과적인 철자 교수의 중요성은 크다 할 수 있다.

II. 연구 방법

본 연구는 조선대학교 기관생명윤리위원회(Institutional Review Board; IRB)의 승인을 받아 진행되었으며(승인번호: 2-1041055-AB-N-01-2022-37), 대상자에게 단일대상연구 방법 중 하나인 중다간헐기초선설계를 적용하였다.

A. 연구 대상

1. 연구 대상 선정 기준

본 연구는 광주광역시에 위치한 초등학교 3학년에 재학 중인 경계선 지능 아동 3명을 대상으로 하였으며 선정 기준은 다음과 같다.

첫째, 한국판 웨슬러 아동 지능 검사 4판(Korean Wechsler Intelligence Scale for Children-Fourth Edition, K-WISC-IV; 광금주 외, 2011))결과 지능지수(IQ)가 71 이상 84 이하에 속하는 학생을 선정하였다.

둘째, 수용·표현 어휘력 검사(Receptive & Expressive Vocabulary Test, REVT; 김영태 외, 2009) 결과 수용·표현 어휘력 모두에서 -1SD 이하에서 -2SD 이상에 속하는 학생을 선정하였다.

셋째, 한국어 읽기검사(Korean Language based Reading Assessment, KOLRA; 배소영 외, 2015) 읽기지수(해독+읽기이해) 점수와 받아쓰기 점수가 25%ile 이하에 속하는 학생을 선정하였다.

넷째, 학부모 및 담임교사로부터 시·청각 및 신경학적 결함이나 감각, 정서, 운동, 조음 기능에 이상이 없다고 보고된 학생을 선정하였다.

다섯째, 전문기관에서 쓰기 중재를 체계적으로 받은 경험이 없는 학생을 선정하였다.

여섯째, 학부모 및 담임교사가 철자쓰기의 어려움을 보고하고 학부모와 본인의 동의를 받은 학생을 선정하였다.

이상의 과정을 통해 선정된 연구 대상자의 특성을 살펴보면 다음의 <표 - 1>과 같다.

<표 - 1> 대상 아동의 특성

영역/대상		아동 A	아동 B	아동 C	
성 별		여	남	여	
학 년		3학년	3학년	3학년	
^a 전체 지능	전체 지능	83	75	79	
^b 어휘력	수용 어휘력	원점수	102	97	101
		표준편차	-1SD ~ -2SD	-1SD ~ -2SD	-1SD ~ -2SD
	표현 어휘력	원점수	97	97	96
		표준편차	-1SD ~ -2SD	-1SD ~ -2SD	-1SD ~ -2SD
^c 읽기 및 쓰기	읽기	표준점수	81	51	77
		지수1 백분위	10	1 미만	6
	받아쓰기	원점수	18	9	19
		백분위	5~10	5 미만	5~10

*a=K-WISC-IV(한국판 웨슬러 아동 지능 검사 4판, 광금주 외, 2011); b=REVT(수용·표현어휘력검사, 김영태 외, 2009); c=KOLRA(한국어 읽기 검사, 배소영 외, 2015)

2. 연구 대상자별 특성

3명의 아동에 대한 기본적인 정보와 일반적인 특성은 아동의 학부모 및 담임 선생님과 면담을 통한 정보수집과 연구자가 관찰한 내용을 바탕으로 하고 있다.

a. 아동 A

아동 A는 초등학교 3학년 여학생으로 K-WISC-IV 검사에서 전체 지능지수가 84로 나타났으며 REVT 검사 결과 수용 어휘력 원점수 102점, 표현 어휘력 원점수 97점으로, 수용·표현 어휘력 모두 -1SD 이하에서 -2SD 이상에 속하였다. KOLRA 검사 결과 읽기 지수 1의 표준점수가 83으로 10%ile에 속하였으며 받아쓰기 검사에서 원점수 18점으로 5-10%ile 사이에 속하였다.

아동 A는 전반적으로 차분하게 수업에 참여하며 연구자가 동기를 부여하거나 사회적 강화를 주었을 때 긍정적인 반응을 보이며 활동에 더욱 적극적으로 참여하였다. 활동의 후반부로 갈수록 주의가 흐트러지는 모습도 보였으나 규칙을 하나씩 학습할수록 성취도가 높아지면서 자신감 있는 모습을 보였다.

읽기 선별검사 시 아동은 음운변동이 포함된 단어를 정확하게 읽는 데 어려움을 보였으며(예: ‘닿은’ → ‘따은’, ‘직물’ → ‘직물’, ‘박하’ → ‘박하’), 음운변동이 포함되지 않은 단어에서는 중성을 생략하여 읽거나(예: ‘총성’ → ‘총서’) ‘ㅂ’을 ‘ㅍ’으로 대치하여 읽는(예: ‘병미’ → ‘멍미’) 오류를 보이기도 하였다.

쓰기 시 글씨의 형태가 일정하고 칸에 맞게 글자 크기를 잘 조절하여 쓰는 모습을 보였으나 음운변동이 포함된 단어에서 철자 오류(예: ‘등불’ → ‘등뿔’, ‘밭자국’ → ‘밭작국’)를 자주 보였다. 또한 자소-음소 일치 단어에 연음화를 과잉 일반화하여 쓰거나(예: ‘수미는’ → ‘숨이는’, ‘따라’ → ‘따아’ 등), 모음 ‘ㅡ’를 ‘ㅣ’(예: ‘즐거워요’ → ‘질거워요’)로 ‘ㅈ’를 ‘ㅊ’(예: ‘노래’ → ‘노레’)로 대치하는 오류를 보였다.

b. 아동 B

아동 B는 초등학교 3학년 남학생으로 K-WISC-IV 검사에서 전체 지능 지수가 75로 나타났으며 REVT 검사 결과 수용 어휘력 원점수 97점, 표현 어휘력 원점수 97점으로, 수용·표현 어휘력 모두 -1SD 이하에서 -2SD 이상에 속하였다. KOLRA 검사 결과 읽기 지수 1의 표준점수가 51점으로 1%ile 미만에 속하였으며 받아쓰기 검사에서 원점수 9점으로 5%ile 미만에 속하였다.

아동 B는 주의가 자주 흐트러지는 모습을 보였으며 학습 시 틀리는 것에 대한 두려움이 강하고 쉽게 포기하거나 좌절하는 모습을 자주 보였다. 또한 수업의 흐름을 끊거나 수업 참여를 거부하는 모습을 보이기도 하였으나 프로그램의 후반부로 갈수록 배운 활동에 흥미를 느끼며 스스로 불규칙 활용의 변화과정을 연구자에게 설명해주며 자신감 있는 모습으로 활동을 참여하였다.

읽기 선별검사 시 아동은 음운규칙이 포함된 단어 대부분을 정확하게 읽는데 어려움을 보이고(예: ‘뽕은’ → ‘빨은’, ‘같이’ → ‘간이’, ‘작전’ → ‘장전’, ‘굳이’ → ‘굳이’ 등) 단어를 읽어내는 속도가 매우 느린 모습을 보였다. 또한 단어 읽기 시 종성에서 오류(예: ‘총성’ → ‘총서’, ‘냉정’ → ‘넌정’, ‘돌담’ → ‘돌답’, ‘정상’ → ‘점상’ 등)를 자주 보이고 단어를 추측하여 자신이 알고 있는 단어로 바꾸어 읽는 모습(예: ‘직물’ → ‘질문’, ‘박산’ → ‘반사’, ‘방팀’ → ‘반티’ 등)을 보이기도 하였다.

쓰기 시 아동은 받침과 모음의 오류(예: ‘발자국’ → ‘발자굴’, ‘그림’ → ‘그린’, ‘나뭇가지’ → ‘나뭇가지’, ‘귀여운’ → ‘귀어운’ 등)을 다수 보이며 전반적으로 맞춤법에 맞게 쓰는 것을 어려워하는 모습을 보였다. 또한 음운규칙에 대한 지식이 없어 글자를 소리 나는 대로 쓰는 모습(예: ‘등불’ → ‘등뽕’)을 보였으며 또래에 비하여 글자 크기가 크고 자간을 넓게 쓰는 모습을 보이기도 하였다.

c. 아동 C

아동 C는 초등학교 3학년 여학생으로 K-WISC-IV 검사에서 전체 지능 지수가 79로 나타났으며 REVT 검사 결과 수용 어휘력 원점수 101점, 표현 어휘력 원점수 96점으로, 수용·표현 어휘력 모두 -1SD 이하에서 -2SD 이상에 속하였다. KOLRA 검사 결과 읽기 지수 1의 표준점수가 77로 6%ile에 속하였고 받아쓰기 검사에서 원점수 19점으로 5-10%ile 사이에 속하였다.

아동 C는 학습에 대한 흥미가 낮고 친구들과 놀기를 더욱 좋아하며 중재 시 연구자의 지시를 잘 따르지 않는 모습을 보였으며 자신이나 타 학생들의 성취도를 물으며 잘하고 있는지 못하고 있는지 자주 확인하는 모습을 보이기도 하였다. 또한 정확한 답이 있는 과제는 빠른 속도로 처리하나 자신의 생각을 작성하는 과제에서는 연구자에게 정답을 요구하거나 ‘모르겠어요’, ‘언제 끝나요.’와 같이 말하며 활동을 피하는 모습을 보이기도 하였다.

읽기 선별검사 시 아동은 ‘ㅎ’탈락(예: ‘뽕은’ → ‘뽕은’), 경음화(예: ‘봄비’ → ‘봄삐’), 유음화(예: ‘논리’ → ‘논리’) 규칙이 포함된 단어 읽기에 어려움을 보였으며 설명글 읽기 시 문법형태소를 바꾸거나(예: ‘장소를’ → ‘장소로’) 생략하는 오류(예: ‘힘이 들지’ → ‘힘들지’)를 자주 보였다. 또한 글을 읽는 동안 줄을 놓쳐 다시 줄을 찾거나 줄을 생략하고 읽는 모습을 보이기도 하였다.

쓰기 시 음운변동이 포함된 단어(예: ‘등불’ → ‘등불’)나 이중모음이 포함된 단어에서 오류(예: ‘옛날’ → ‘옛날’, ‘귀여운’ → ‘기여운’)를 자주 보였으며 목표단어의 철자에 대한 지식이 있음에도 불구하고 확신이 부족하여 맞는 단어를 쓰고도 다시 고민하면서 틀린 단어를 쓰는 모습을 보이기도 하였다. 글자를 빠른 속도로 흘려 쓰기도 하였으며 이중모음 쓰기 시 획순을 맞지 않게 작성(예: 이중모음 ‘기’ 쓰기 시 ‘丨’ 모음을 먼저 작성하고 ‘丿’모음을 쓰는 모습을 보임)하며 획순에 대한 지식이 정확하게 정립되지 않은 모습을 보였다.

B. 연구 도구

1. 대상자 선정 도구

a. 한국판 웨슬러 아동 지능 검사(K-WISC-IV)

한국 웨슬러 아동용 지능 검사(K-WISC-IV, 광금주 외, 2011)는 미국의 웨슬러 아동용 지능검사를 표준화한 것으로 만 6세에서 16세까지 아동들을 대상으로 사용하기 위해 개발되었으며 소검사의 평균 신뢰도 계수들은 .68부터 .89까지의 범위로 적절하였다. 본 검사는 아동에게 개별적으로 실시되며 전체 지능 지수 IQ와 언어 이해, 지각적 추론, 작업 기억, 처리속도의 4가지 지표 점수를 제공하며 이를 통해 아동의 전반적인 인지적 기능을 확인할 수 있다.

본 연구에서는 선행연구(김주영, 2018; 임진혁, 2018; 최하은, 2023)에서 경계선 지능 아동을 선별하기 위하여 K-WISC-IV를 사용한 것을 참고하여 경계선 지능 아동의 전체 지능을 확인하였다.

b. 수용·표현 어휘력검사(REVT)

수용·표현어휘력검사(REVT, 김영태 외, 2009)는 만 2세 6개월부터 만 16세 이상 성인의 수용 및 표현 어휘 능력을 측정하기 위해 고안되었으며, 정상 아동 및 성인뿐 아니라 단순언어장애, 뇌손상, 지적장애 등으로 인해 수용 및 표현 어휘능력에 지체가 예상되는 대상자들의 어휘능력을 측정할 수 있다. 본 검사의 어휘타당도와 타당도는 모두 3.5이상으로 목표어휘나 목표어휘를 유도하기 위한 그림이 타당하며, 반분검사 신뢰도 결과 전체검사에서 수용어휘력 검사는 .844, 표현어휘력 검사는 .940으로 신뢰도가 높게 추정되었다.

문법형태소 및 쓰기부진에 관한 선행연구들에서 언어능력을 대표하는 검사로 수용·표현 어휘력 검사를 실시하였으므로(김가은, 2015; 박지혜, 2018; 심승은, 2018; 이영은, 2021) 본 연구에서도 수용·표현 어휘력 검사를 통해 경계선 지능 아동의 언어능력을 측정하였다.

c. 한국어 읽기 검사(KOLRA)

한국어 읽기 검사(KOLRA, 배소영 외, 2015)는 초등학교 1학년부터 6학년까지의 학령기 아동의 전반적인 읽기 및 언어능력을 측정하는 검사로 선별검사, 핵심검사, 상세검사로 구성되어 있으며, 핵심검사(해독, 읽기이해, 듣기이해, 문단글 읽기 유창성)를 통해 읽기장애의 유무와 유형을 파악할 수 있다. 본 검사는 읽기모델(Simple View of Reading)에 근거하여 구성타당도를 갖추었으며 읽기관련 전문가에게 의뢰하여 항목의 타당성을 살펴본 결과 평균 4.3의 내용 타당도를 갖추었다. 또한 여러 문항으로 구성된 본 검사의 하위검사 문항의 내적일치도는 .620 - .934의 범위로 높은 편이다. 검사의 하위영역 중 해독은 의미 낱말과 무의미 낱말을 제시하여 자소-음소 대응규칙에 대한 이해 및 낱말 재인 능력을 평가할 수 있으며, 읽기이해는 아동이 글을 읽고 빈칸을 채우는 방식으로 평가되며 조사, 어미, 사자성어, 한자어, 접속사 등 글을 이해할 때 필요한 여러 요소를 포함하고 있다. 받아쓰기는 짧은 2-4음절의 낱말과 2-6어절로 이루어진 문장을 들려준 뒤 아동의 철자쓰기 능력을 평가할 수 있다.

본 연구에서는 핵심 검사인 해독 및 읽기이해 검사와 상세검사 중 받아쓰기 검사를 사용하여 경계선 지능 아동의 읽기 및 쓰기 능력을 확인하였다.

2. 사전/사후/유지 검사도구

a. 국립특수교육원 기초학습능력검사(NISE-B · ACT)

기초학습능력검사(NISE-B · ACT, 이태수 외, 2017)는 만 5세-14세 아동의 기초 학습능력을 측정하고, 특수교육대상아동과 장애발생의 위험성이 높은 아동의 선별과 진단 및 교육정보를 제공하기 위한 검사로 읽기, 쓰기, 수학이라는 세 개의 검사 영역으로 구성되어 있다. KINSE-BAAT을 통하여 본 검사의 타당도를 검증한 결과 읽기 검사 .632, 쓰기 검사 .592, 수학 검사 .652로 기초학습능력을 측정하는데 타당한 도구임을 입증하였으며, Spearman-Brown 공식을 통해 쓰기 영역의 반분신뢰도를 추정한 결과 .938에서 .973 사이에 분포하여 신뢰도가 높은 편이었다. 하위 영역 중 중 쓰기 검사는 글씨쓰기, 철자하기, 글쓰기로 구성되며 그중 철자하기는 정확한 철자 찾아 쓰기, 받아쓰기, 옳은 철자 쓰기, 기억해서 쓰기의 총 4개의 하위 영역으로 구성된다. 각 하위 영역에 대한 검사 방법은 다음과 같다. 철자 찾아 쓰기 영역은 문맥에 적합한 옳은 철자의 단어를 골라야 하고, 받아쓰기 영역은 구 또는 문장을 듣고 맞춤법에 맞게 철자를 써야 한다. 옳은 철자 쓰기 영역은 맞춤법이 틀린 낱말을 고치거나 의미와 맥락에 적절한 낱말을 선택하여 써야 하며, 기억해서 쓰기 영역은 낱말과 문장을 기억한 뒤 맞춤법과 띄어쓰기를 맞게 써야 한다.

본 연구에서는 철자하기 소검사를 사용하여 중재 전과 후에 보이는 경계선 지능 아동의 철자쓰기 능력을 확인하였다.

b. 용언 활용 철자쓰기 검사지

(1) 불규칙 활용, 연결어미, 용언 선정 절차

본 연구에서는 용언 활용 철자쓰기 검사지와 용언 활용 중심의 쓰기 중재 프로그램 제작하기 위하여 불규칙 활용의 유형과 연결어미, 용언을 순차적으로 선정하였다.

연구에서 사용할 불규칙 활용의 경우 다음과 같은 순서로 선정하였다.

첫째, 선행연구에서 한국어 학습자나 언어장애 아동이 불규칙 용언을 활용할 때 어간에서의 오류를 자주 보이는 것으로 나타나(이찬영, 2020; 김혜영, 2008) ‘여’ 불규칙 활용, ‘리’ 불규칙 활용, ‘거라’ 불규칙 활용, ‘너라’ 불규칙 활용, ‘오’ 불규칙 활용과 같이 어미가 불규칙한 유형은 제외하고, ‘ㅂ’ 불규칙 활용, ‘ㄷ’ 불규칙 활용, ‘ㅅ’ 불규칙 활용, ‘르’ 불규칙 활용, ‘우’ 불규칙 활용, ‘ㅎ’ 불규칙 활용과 같이 어간이 불규칙하거나 어간이나 어미가 모두 불규칙한 유형을 우선적으로 선정하였다.

둘째, 용언과 연결어미를 결합하였을 때 용언의 형태변화를 일으키게 하는 연결어미가 다양한지 확인하였다. 이때, ‘르’ 불규칙 활용의 경우 어미 ‘-아/어’와 접미사 ‘-이’에서만 불규칙 활용이 적용되어 제외하였다.

셋째, 학습부진 아동이나 경계선 지능 아동의 경우 받침에서 철자 오류를 자주 보이므로 어간의 받침에서 형태변화가 일어나는 불규칙 활용을 선정하였다. 이때 ‘우’ 불규칙 활용은 어간의 받침이 아닌 어간의 모음(예: ‘푸다 + -야’ → ‘펴야’)이 변화하는 불규칙 활용이므로 제외하였다.

그 결과 7개의 불규칙 활용 중 4개의 불규칙 활용(‘ㅂ’ 불규칙 활용, ‘ㄷ’ 불규칙 활용, ‘ㅅ’ 불규칙 활용, ‘ㅎ’ 불규칙 활용)을 선정하였다.

연구에서 사용할 연결어미의 경우 다음과 같은 순서로 선정하였다.

첫째, 초등 중학년이 학습하기에 적합한 연결어미를 확인하였다.

심승은(2018)은 한국 초·중·고등학생의 발화 속 연결표현의 발달을 살펴본 임유중·이필영(2004)의 연구를 참고하여 초등학교 1-4학년 아동의 연결어미 형태인식의 특성을 확인하기 위한 연결어미를 선정하였다. 본 연구는 이에 기반하여 심승은(2018)의 연구에서 사용된 13가지의 연결어미(‘-(아/어)서’, ‘-면’, ‘-고’, ‘-지’, ‘-서’, ‘-려고’, ‘-면서’, ‘-도록’, ‘-거나’, ‘-지만’, ‘-다가’, ‘-(은)ㄴ/-는데’, ‘-(아/어)도’)를 일차적으로 선정하였다.

둘째, 용언과 연결어미의 결합 시 불규칙 활용이 일어나는지 확인하였다.

각각의 불규칙 활용(‘ㅂ’ 불규칙 활용, ‘ㄷ’ 불규칙 활용, ‘ㅅ’ 불규칙 활용, ‘ㅎ’ 불규칙 활용)을 대표하는 용언에서 선정된 연결어미를 결합해보면서 용언의 변화가 일어나는지 확인하였다. 이때 연결어미 ‘-고’, ‘-지’, ‘-도록’, ‘-거나’, ‘-지만’, ‘-다가’, ‘-(은)ㄴ/-는데’는 용언과 결합 시 변화가 일어나지 않아 제외하였으며, 최종적으로 용언변화가 확인된 9개의 연결어미(‘-면서’, ‘-며’, ‘-야’, ‘-려고’, ‘-러’, ‘-(어)서’, ‘-니까’, ‘-면’, ‘-(어)도’)가 분류되었다.

셋째, 용언 활용 철자쓰기 검사지를 제작하여 예비검사를 실시하였다.

예비검사의 문항은 총 43문항으로 구성되어 있으며 연결어미 별로 규칙 활용 1문항, 불규칙 활용 4문항으로 총 5문항으로 구성되어 있다. 이때 연결어미 ‘-리’의 경우 규칙 활용과 ‘ㄷ’ 불규칙 활용, ‘ㅅ’ 불규칙 활용만 적용되어 규칙 활용 1문항, 불규칙 활용 2문항으로 총 3문항으로 구성하였다. 검사는 용언(‘먹다’, ‘무겁다’, ‘듣다’, ‘붓다’, ‘빨갳다’)과 연결어미(‘-면서’, ‘-며’, ‘-야’, ‘-려고’, ‘-러’, ‘-(어)서’, ‘-니까’, ‘-면’, ‘-(어)도’)를 보고 문장의 빈칸에 들어갈 말을 바꾸어 쓰는 방법으로 진행되었다. 위 같이 구성된 예비검사를 바탕으로 초등학교 3학년 아동 10명에게 예비검사를 실시한 결과 불규칙 활용 유형이 적은 연결어미 ‘-리’와 정답률이 높아 변별력이 낮은 연결어미 ‘-니까’, 연결어미 ‘-면서’가 제외되었다. 또한 오답률과 오답유형이 비슷한 ‘-며’, ‘-면’을 제외하여 5개의 연결어미 ‘-면서’(예: 노래를 들으면서 책

을 봐요), ‘-야’(예: 약을 먹어야 감기가 나아요), ‘-려고’(예: 칭찬을 들으려고 숙제를 열심히 해요), ‘-(어/아)서’(예: 칭찬을 들어서 기분이 좋아요), ‘-(어/아)도’(예: 밥을 먹어도 배가 고파요)를 선정하였다.

용언 선정의 경우 다음의 선정 기준을 적용하여 ‘ㅂ’ 불규칙 용언 71개, ‘ㄷ’ 불규칙 용언 15개, ‘ㅅ’ 불규칙 용언 23개, ‘ㅎ’ 불규칙 용언 25개, 총 134개의 용언을 추출하였다. 선정 기준으로는 첫째, 초등학교 1-3학년 교과서에 수록된 어휘여야 하며 둘째, 표준 국어 대사전(수록되어있는 어휘여야 한다. 마지막으로 등급별 국어 교육용 어휘(김광해, 2003) 목록 중 1, 2등급에 속하여 어휘 교육에 적합한 어휘여야 한다. 그다음으로 선정된 연결어미와 용언과 결합하였을 때 불규칙 활용이 일어나는지 확인하여 연구자가 제작한 용언 활용 철자쓰기 검사지와 쓰기 중재 프로그램에 사용할 용언 109개(‘ㅂ’ 불규칙 용언 62개, ‘ㄷ’ 불규칙 용언 8개, ‘ㅅ’ 불규칙 용언 16개, ‘ㅎ’ 불규칙 용언 23개)를 분류하였다. 이후 분류된 용언 중에서 교과서에서 자주 접하고 비슷한 매개모음 체계를 가진 용언을 불규칙 활용 별로 7개씩 최종적으로 선정하였다.

위의 과정을 거쳐 최종적으로 선정된 불규칙 활용과 연결어미, 용언은 <표 - 2>와 같다.

<표 - 2> 선정된 불규칙 활용, 연결어미, 용언

		내용
불규칙 활용		‘ㅂ’ 불규칙 활용, ‘ㄷ’ 불규칙 활용, ‘ㅅ’ 불규칙 활용, ‘ㅎ’ 불규칙 활용(총 4개)
연결어미		‘-면서’, ‘-야’, ‘-려고’, ‘-(어/아)서’, ‘-(어/아)도’(총 5개)
용언	규칙	먹다, 자다, 뛰다, 만들다, 일어나다
	‘ㅂ’ 불규칙	줍다, 쉽다, 춥다, 무겁다, 부럽다, 놀랍다, 차갑다
	‘ㄷ’ 불규칙	듣다, 걷다, 신다, 깨닫다, 묻다, 일컫다, 분다
	‘ㅅ’ 불규칙	붓다, 젖다, 굶다, 짓다, 잇다, 즐깁다, 짓다,
	‘ㅎ’ 불규칙	빨강다, 노랑다, 파랑다, 커다랗다, 새까맣다, 기다랗다, 저렇다

(2) 사전/사후/유지 검사지

본 연구에서는 용언 활용 중심의 철자 쓰기 중재 프로그램의 효과를 확인하기 위해 용언 활용 규칙에 대한 아동의 철자 지식을 평가하는 사전/사후/유지 검사지를 제작하였다. 검사지는 경계선 지능 아동의 철자쓰기 정확도와 철자쓰기에서 보이는 오류유형을 알아보기 위해 5개의 연결어미(‘-면서’, ‘-려고’, ‘-(어)서’, ‘-(어)도’, ‘-야’)마다 연습 문항 1문항과 규칙 활용 1문항, 불규칙 활용(‘ㅂ, ㄷ, ㅅ, ㅎ’ 불규칙 활용) 4문항, 총 25문항(연습문항 제외)으로 구성되어 있으며, 각 문항당 1점으로 총점수는 25점이다. 본 검사는 목표 용언과 연결어미를 보고 문장의 빈칸에 들어갈 용언의 형태를 아동이 적절하게 변형시켜 쓰는 방식으로 진행하며 연습문항을 포함하여 아동이 검사 형식을 이해하고 수행할 수 있도록 제작하였다.

사전/사후/유지 검사지에 사용된 문장 형식은 초등학교 1-2학년 읽기부진아동집단과 일반아동집단의 형태인식능력을 살펴본 김가은(2015)의 연구와 다문화가정과 비다문화가정 아동 1, 3학년 아동의 연결어미 특성을 비교한 장유림(2011)의 연구, 초등학교 저학년과 중학년의 비다문화가정 정상언어 아동, 다문화가정 정상언어 아동, 다문화가정 언어발달지연 아동을 대상으로 연결어미 형태인식능력의 차이를 살펴본 심승은(2018)의 연구에서 사용한 문장 형식을 참고하여 4-5절 문장으로 선정하였다.

사전/사후/유지 검사지에 사용되는 용언은 중재에 포함되지 않는 용언들로서 초등학교 1-4학년 국어 교과에 포함된 고빈도 단어이자 김광해(2003)의 ‘등급별 국어 교육용 어휘’에서 1, 2, 3등급에 속하는 단어들로 선정하였다. 연습 문항의 목표어휘는 모두 ‘사다’로 통일하여 제시하였으며, 활용에 따라 규칙 활용은 ‘먹다’, ‘ㅂ’ 불규칙 활용은 ‘줍다’, ‘ㄷ’ 불규칙 활용은 ‘듣다’, ‘ㅅ’ 불규칙 활용은 ‘붓다’, ‘ㅎ’ 불규칙 활용은 ‘빨갳다’로 통일하여 제시하였다.

사전/사후/유지 검사지에 제시된 문항의 적절성을 평가하기 위하여 언어재활사 1급 자격증을 소지하고 언어발달을 전공한 교수 2인과 언어재활사 2급 이상 자격증을 소지하고 언어발달을 전공한 박사과정 수료 이상의 전문인 4인, 총 6인에게 1-3점 척도(1점=적절하지 않음, 2점=일부수정이 필요함, 3점=적절함)의 내용 타당도 검사를 의뢰하였다. 내용 타당도 점수는 동의된 점수의 합을 각 항목의 전체 점수로 나눈 뒤 100을 곱하여 산출하였으며, 그 결과 문항의 적절성은 평균 92.4%이었다. 또한 문항에 대한 평가자들의 기타 의견을 바탕으로 일부 문항의 내용과 ‘ㅂ’ 불규칙 활용의 용언을 ‘돕다’에서 ‘줍다’로 변경하였다. ‘ㅎ’ 불규칙 활용의 경우 활용이 익숙하지 않고 아동이 반응하기에는 어려울 것이라는 의견도 있었으나 교과서나 도서에서 색, 크기, 길이와 관련하여 ‘ㅎ’ 불규칙 용언이 활용된 어휘가 빈번히 출현하여 변경하지 않고 그대로 유지하기로 하였다.

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

3. 진전도 검사도구

본 연구에서는 용언 활용 중심 쓰기 중재 프로그램의 효과성이 철자쓰기에 미치는 효과를 알아보기 위하여 연구자가 제작한 용언 활용 철자쓰기 진전도 검사지를 사용하여 중재의 매회기마다 아동에게 개별적으로 실시하였다. 용언 활용 철자쓰기 진전도 검사는 본 중재에서 가르친 중재 용언 23개 중 활용 별로 2문항씩 무작위로 선정하여 매회기 서로 다른 총 10문항(규칙활용 2문항, ‘ㅂ, ㄷ, ㅅ, ㅇ’불규칙 활용 4문항)의 동형 검사 문항을 제작하여 실시하였다. 진전도 검사는 회기마다 중재의 도입 단계에 실시하였으며, 사전/사후/유지 검사와 마찬가지로 목표 용언과 연결어미를 보고 문장의 빈칸에 들어갈 용언 활용의 형태를 아동이 직접 변형시켜 쓰는 방식으로 진행되었다. 검사 시 검사자는 아동에게 어떠한 피드백도 제공하지 않았다.

진전도 검사에 사용된 용언 활용 목록과 검사 예시는 <부록 - 3>에 제시하였다.

4. 일반화 검사도구

본 연구에서는 용언 활용 중심의 쓰기 중재 프로그램을 통해 규칙 활용과 4개의 불규칙 활용(‘ㅂ, ㄷ, ㅅ, ㅇ’ 불규칙 활용)이 적용되면서 중재에서 가르치지 않은 용언과 의미가 없는 무의미 용언에서도 철자쓰기 정확도가 일반화되는지 확인하기 위하여 연구자가 용언 활용 철자쓰기 일반화 검사를 제작하여 사용하였다. 일반화 검사지에 사용된 무의미 용언은 선정된 용언의 일부 음소를 바꾸어 유사한 구조로

제작하였다(예: 척다:먹다, 힘다:신다, 습다:줍다, 듯다:붓다, 두다:랴다:커다랴다).

일반화 검사는 불규칙 활용의 중재가 마무리된 후 그다음 회기에 실시하였으며, 중재의 3, 5, 7, 9회기에 검사를 진행하였다. 일반화 검사지에는 중재에서 배우지 않은 용언과 의미가 없는 무의미 용언에도 규칙을 적용할 수 있는지 확인하기 위해 5개의 연결어미(‘-면서’, ‘-려고’, ‘-(어)서’, ‘-(어)도’, ‘-야’)마다 규칙 활용 1문항, 불규칙 활용(‘ㅂ, ㅅ, ㅈ, ㅎ’ 불규칙 활용) 4문항씩, 총 50문항으로 구성하였다. 각 문항당 점수는 1점을 부여하여 검사지에서 받을 수 있는 최고 점수는 50점이었고, 목표 용언과 연결어미만을 보고 아동이 용언을 활용하여 쓰는 방식으로 진행되었다. 또한 검사 시 검사자는 아동에게 어떠한 피드백도 제공하지 않았다.

일반화 검사지는 <부록 - 4>에 제시하였다.

5. 중재 도구

a. 쓰기 중재 프로그램 내용 선정 및 예비연구

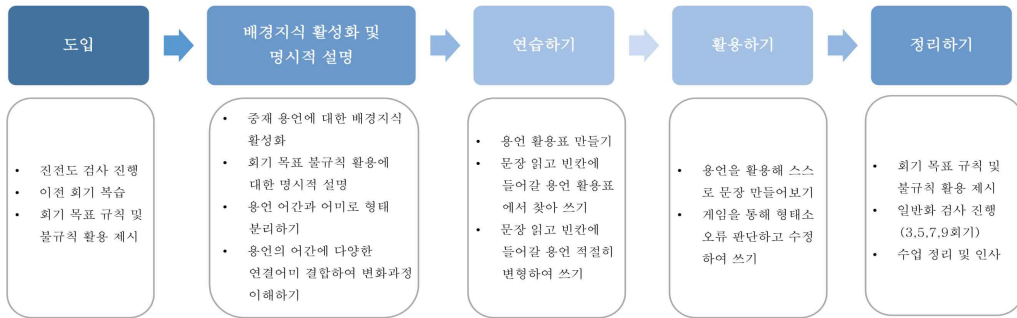
본 연구에서는 다양한 철자쓰기 중재 방법 중 효과가 보고되는 형태처리 중심 철자쓰기 중재법을 활용하여 프로그램을 개발하였다. 용언 활용을 중심으로 한 쓰기 중재 프로그램은 다음의 단계를 거쳐 제작되었다.

(1) 중재 프로그램 내용 선정

본 연구의 프로그램은 선행연구(이영은, 2021; 조은정, 2021; 이순연, 2018; Wolter et al., 2013)를 참고하여 경계선 지능 아동이 용언 활용의 규칙을 명시적으로 이해하고 다양한 활동을 통해 변화된 용언의 형태를 써볼 수 있도록 하는 내용으로 구성하였다. 중재는 크게 3가지 활동으로 나누어지는데 첫 번째는 용언 규칙에 대한 개념을 이해하는 활동이고 두 번째는 용언의 형태소를 분리하고 연결어미

를 결합하며 변화되는 과정과 변화된 용언의 형태를 직접 써보는 것이다. 마지막으로 세 번째는 스스로 용언의 형태를 변화시켜 문장을 써봄으로써 배운 용언의 규칙을 활용해 보는 활동이다

중재 프로그램의 전체적인 구성은 <그림 - 1>과 같다.



<그림 - 1> 중재 프로그램 구성

(2) 예비연구

본 연구에 들어가기에 앞서 용언 활용 중심의 쓰기 중재 프로그램의 적절성을 확인하기 위하여 초등학교 3학년 학습부진 아동 1명을 대상으로 예비연구를 실시하였다. 예비연구는 중재의 1회기 내용인 ‘어간과 어미 이해하기 및 규칙 활동과 ‘ㅂ’ 불규칙 활용’을 진행하였으며, 중재 용언 및 내용이 적절한지, 시각적 보조자료 및 워크시트가 적절한지, 중재 프로그램을 계획한 시간 내에 진행될 수 있는지 확인하였다.

그 결과 중재 용언 중 규칙 용언인 ‘쉬다’와 ‘ㅂ’ 불규칙 용언인 ‘쉽다’의 철자가 시각적으로 비슷하여 ‘ㅂ’ 불규칙 활용의 형태 변화과정을 규칙 용언 ‘쉬다’에 적용하거나(예: 매개모음을 바꿔쓰는 오류, ‘쉽다’에 연결어미 ‘-서’를 결합하였을 때 활용된 용언을 ‘쉬어서’라고 작성하며 ‘쉬다’에 연결어미 ‘-서’를 결합한 것과 구분하

기 어려워함) 활용된 용언을 정확하게 쓰는 데 어려움을 보이는 것으로 확인되었다. 이에 따라 규칙 용언 ‘쉬다’를 중재 용언에서 제외하고 ‘만들다’로 수정하였다. 또한 대상 아동이 ‘ㄴ’ 불규칙 활용의 변화과정을 이해하여 구어로는 설명할 수 있었으나 변형하여 쓰는 데 다소 어려움을 보였다. 이에 시각적 보조자료(PPT)만을 통하여 용언 활용의 변화과정을 이해하였던 기존 중재 자료와 달리 중재의 워크시트에 용언 활용의 변화과정을 직접 써보도록 하는 활동을 포함하였다.

b. 쓰기 중재 프로그램의 세부 내용

용언 활용 중심의 쓰기 중재 프로그램은 규칙 활용과 선정된 불규칙 활용의 원리를 명시적으로 학습하고 이를 활용하여 불규칙 용언에 5개의 연결어미를 결합하였을 때 활용되어 나타나는 용언의 형태 변화를 다양한 활동을 통해 직접 써보고, 연습하고, 활용해 보도록 고안하였다.

쓰기 중재 프로그램은 총 12회기로 구성되어 있으며 1주일에 2번, 40분씩 진행하였다. 프로그램의 단계와 내용은 읽기부진을 위한 명시적 교수 방법 선행연구(김애화·박선희, 2019)와 다양한 형태처리 중심 중재법(이영은, 2021; 조은정, 2021; 이순연, 2018; Wolter et al., 2013)을 참고하여 명시적이고 반복적인 학습을 5단계에 걸쳐 진행하도록 구성하였다. 각 단계는 도입, 배경지식 활성화 및 명시적 설명, 연습하기, 활용하기, 정리하기 순으로 진행되었다.

(1) 도입

도입 단계는 회기의 시작을 알리는 단계로 아동과 간단한 인사를 나누고 중재 활동에 들어가기에 앞서 용언 활용 철자쓰기 진전도 검사를 진행하였다. 그 후 이전 회기에 배웠던 불규칙 활용의 원리와 용언의 변화를 복습하고 그날 배울 규칙 및 불규칙 활용에 대하여 제시하였다.

(2) 배경지식 활성화 및 명시적 설명

배경지식 활성화 및 명시적 설명 단계는 아동에게 학습할 용언에 대하여 배경지식을 활성화 시키고 규칙 및 불규칙 활용의 원리를 명시적으로 설명하는 단계이다. 이때 연구자는 학습할 용언과 관련된 그림과 용언이 활용되어 있는 짧은 문장을 보여주며 아동과 연구자가 학습할 용언에 대하여 이야기를 나누며 배경지식을 활성화 하도록 유도하였다. 그다음 규칙 및 불규칙 활용이 변화되는 과정을 시각적으로 쉽게 확인할 수 있는 시각적 보조자료(PPT)를 활용하여 학습할 규칙 및 불규칙 활용에 대한 명시적인 설명을 진행하였다. 이때 아동이 규칙 용언 및 불규칙 용언의 변화과정을 이해할 수 있도록 학습할 용언의 어간과 어미를 직접 나누어 써보며 용언의 형태를 분리하고, 분리된 어간에 5개의 연결어미를 하나씩 결합하며 어간과 어미가 변화되는 과정을 직접 써보도록 하였다.

배경지식 활성화 및 명시적 설명 단계에서 사용한 활동 자료의 예는 <그림 - 2>, <그림 - 3>과 같다.

<그림 - 2> 시각적 보조자료(PPT) 1

“걷다”

- ☞ 길을 걷다가 넘어졌다.
- ☞ 오리가 뒹뒹똥 걷고 있다.
- ☞ 매일 걸으니 다리가 튼튼해요.



‘ㄷ’불규칙활용



받침 ‘ㄷ’이 ‘ㄹ’로 변신하고
모음 ‘으, 이/아’가 도와줘!

1. 단어를 어간과 어미로 나누어 봅시다.

걷다 어간 :
 어미 :

2. 단어에 연결어를 붙여 봅시다.

걷다 + -면서		
걷면서	→	→
걷다 + -려고		
걷려고	→	→
걷다 + -서		
걷서	→	→
걷다 + -도		
걷도	→	→
걷다 + -야		
걷야	→	→

<그림 - 3> 철자쓰기 활동지 1

(3) 연습하기

연습하기 단계에서는 아동이 학습한 용언을 다양한 문맥 속에서 연습해 보는 단계이다. 연습하기 단계에서는 아동에게 명시적으로 변화되는 과정을 살펴본 용언과 변화과정을 살펴보지 않은 용언을 5개의 연결어미에 직접 활용해 본 뒤 용언 활용표를 만들어 용언이 활용되어 형태가 바뀐 모습을 직접 쓰게 하였다. 그 후 만들어진 용언 활용표를 보며 다양한 문맥 속에서 용언과 연결어미를 결합하여 변화된 용언의 형태를 빈칸에 쓰게 하였다. 마지막으로 용언 활용표를 보지 않고 다양한 문맥 속에서 용언과 연결어미를 결합하여 변화된 용언의 형태를 빈칸에 써보며 규칙 및 불규칙 용언의 활용을 연습하게 하였다.

확인 학습 기간에는 연습하기 단계의 활동 중 용언 활용표 만들기만 진행하였으며, 아동에게 각 불규칙 활용 별로 지금까지 학습한 용언 5개에 선정된 연결어미를 결합하여 변화된 용언의 형태를 직접 쓰게 하였다.

연습하기 단계에서 사용한 활동 자료의 예는 <그림 - 4>, <그림 - 5>와 같다.

57 4-1. 'ㄷ'불규칙 활용

'ㄷ'불규칙 활용표를 만들어보요!

연결어 단어	- 면서	- 려고	- 서	- 도	- 야
걷다	걸으면서	걸으려고	걸어서	걸어도	걸어야
실다	실으면서	실으려고	실어서	실어도	실어야

<그림 - 4> 시각적 보조자료(PPT) 2

3. 단어와 연결어를 보고 형태를 바꾸어 불규칙 활용표를 완성해 보세요.

연결어 단어	- 면서	- 려고	- 서	- 도	- 야
걷다					
실다					

4. 활용표를 보고 문장의 빈칸을 채워 넣어 보세요.

단어	연결어	문장
걷다	-면서	1. 공원을 꽃을 구경해요.
걷다	-서	2. 바구니를 들고 시장에 가요.
실다	-려고	3. 짐을 트렁크를 열어요.
실다	-야	4. 큰 봉은 트럭에 해요.

5. 단어와 연결어를 보고 문장의 빈칸을 채워 넣어 보세요.

단어	연결어	문장
걷다	-려고	1. 산책로를 집에서 나왔어요.
걷다	-도	2. 조금만 힘들어요.
실다	-면서	3. 트럭에 화분을 미소를 건네요.
실다	-서	4. 배에 차를 제주도예 가요.

<그림 - 5> 철자쓰기 활동지 2

(4) 활용하기

활용하기 단계는 아동이 학습한 용언을 가지고 스스로 문장을 만들어보며 용언을 활용해 보는 단계이다. 이 단계에서는 학습한 용언에 선정된 연결어미를 결합하지 않아도 되며, 용언과 관련된 다른 어휘나 경험을 떠올리며 용언을 활용하여 아동의 생각을 짧은 문장으로 써보도록 하였다. 또한 아동이 문장 만들기를 힘들어하거나 어려움을 보이는 경우 연구자는 용언과 관련된 예시 문장을 아동에게 들려주고 이를 참고하여 스스로 써보도록 유도하였다(예: 학습한 용언이 ‘쉽다’인 경우, “OO아, 선생님은 ‘쉽다’를 보고 ‘OO게임은 너무 쉬우니까 재미없다.’라는 문장이 생각났어. 너도 선생님이 들려준 문장을 참고해서 문장을 만들어봐.”).

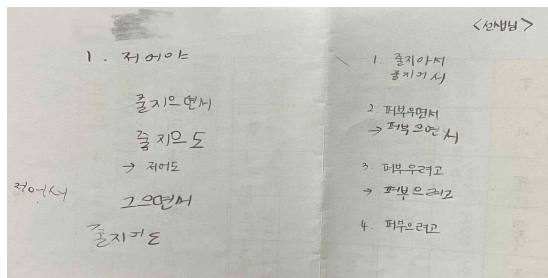
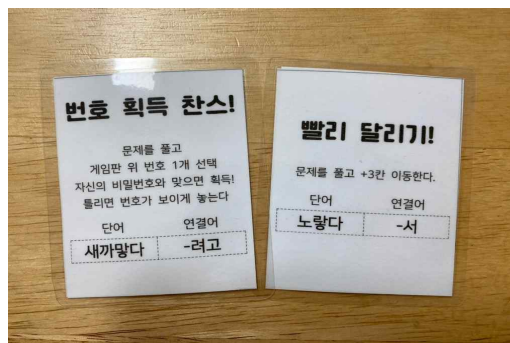
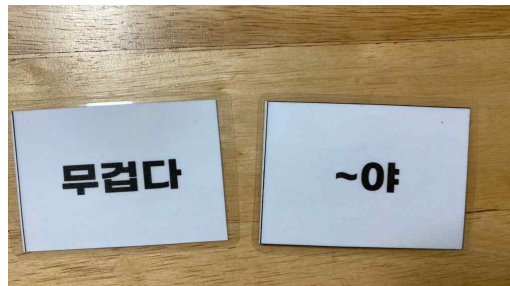
확인 학습 기간 동안 활용하기 단계에서는 아동의 흥미를 유발할 수 있는 보드게임(예: 포켓몬 사다리 게임, 혼한 남매 방탈출 게임)을 이용하였다. 이용한 게임 모두 주사위나 돌립판을 돌려 도착 칸에 먼저 도착한 사람이 이기는 게임으로 연구자는 미션카드 만들어 미션카드에 적혀있는 용언과 연결어미를 결합하여 변화된 용언의 형태를 적절하게 썼을 때 게임 말을 전진하거나 해당하는 미션을 수행할 수 있도록 하였다. 또한 연구자가 미션카드를 뽑게 된 경우 어간이나 어미의 형태를 일부러 잘못 쓰거나 적절하게 쓴 뒤, 아동에게 보여주고 연구자가 쓴 철자의 오류를 아동 스스로 판단하게 하였다. 이때 아동이 철자의 오류가 있다고 판단할 경우 오류를 수정하여 직접 써보도록 하였다.

활용하기 단계에서 사용한 활동 자료의 예는 <그림 - 6>, <그림 - 7>과 같다.

6. 나만의 문장 만들기! 단어를 활용해서 문장을 만들어 보세요.

단어	문장
걷다	
실다	

<그림 - 6> 철자쓰기 활동지 3



<그림 - 7> 보드게임 활동 예

(5) 정리하기

정리하기 단계는 활동을 마무리하는 단계로 해당 회기에 학습한 규칙 및 불규칙 활용의 변화과정을 다시 떠올려보고, 학습한 용언에 선정된 연결어미를 결합하였을 때 용언의 형태 변화가 어떻게 일어나는지 말해보며 복습한다. 그 후 수업 마무리 인사와 함께 중재 활동을 정리하였다.

이때 중재의 3회기, 5회기, 7회기, 9회기에는 활동을 마무리한 뒤 일반화 검사를 진행하고 마무리 인사를 하였다.

쓰기 중재 프로그램의 세부적인 회기별 예시는 다음 <표 - 3>과 같다.

<표 - 3> 용언 활용 중심의 쓰기 중재 프로그램의 세부적인 회기별 예시

회기	3회기	
학습목표	‘ㄷ’ 불규칙 활용을 이해하고 용언을 활용하여 직접 쓰기	
학습자료	시각적 보조자료(PPT), 철자쓰기 활동지	
중재용언	걷다, 신다	
단계	세부내용	시간 (40분)
도입	1. 인사 및 진전도 검사 진행 예) - 치료사: “OO이 안녕. 잘 지냈어?” - 아동: “네, 안녕하세요.” - 치료사: “OO이가 지난시간에 배운 것을 잘 기억하고 있는지 확인해보고 수업에 들어가자.” - 아동: “네” 2. 지난 회기에서 배운 내용 복습	10분

	<p>예) - 치료사: “OO아 지난시간에 우리가 어떤 불규칙 활용 배웠었지?”</p> <p>- 아동: “‘ㅂ’ 불규칙 활용 배웠어요.”</p> <p>- 치료사: “‘ㅂ’ 불규칙 활용은 글자가 어떻게 변하는 규칙이었지?”</p> <p>- 아동: “어간의 받침에 있는 ‘ㅂ’이 사라지고 두 글자 연결하면 모음 ‘우’가, 한 글자 연결하면 모음 ‘워’가 도와주러 와요.”</p> <p>- 치료사: “잘 기억하고 있네.”</p> <p>3. 학습 목표 불규칙 활용 제시</p> <p>예) - 치료사: “오늘은 ‘ㄷ’ 불규칙 활용에 대해 배워볼 거야. ‘ㄷ’ 불규칙 활용이 일어나면 글자가 어떻게 변하는지 살펴보자.”</p>	
<p>배경지식 활성화 및 명시적 설명</p>	<p>1. 중재 용언에 대한 배경지식 활성화</p> <p>예) - 치료사: “(그림과 문장을 제시하며)OO아 걷다가 무슨 뜻이지?”</p> <p>- 아동: “땅에서 걷는 거요.”</p> <p>- 치료사: “맞아 다리를 움직여서 이동하는 걸 걷는 거라고 해. 그럼 OO이는 여기 있는 문장 처럼 ‘걷다’가 글 속에서 걷다가 ‘걷고, 걸으니’로 바뀌어 있는 걸 본 적 있니?”</p> <p>- 아동: “네”</p> <p>- 치료사: “그럼 ‘걷다가, 걷고, 걸으니’ 중 무언가 다른</p>	<p>10분</p>

	<p>것은 무엇일까?”</p> <ul style="list-style-type: none"> - 아동: “걸으니요.” - 치료사: “왜?” - 아동: “이것만 받침이 ‘ㄹ’이에요.” - 치료사: “맞아. 잘 찾았어. ‘걷다’는 연결어를 만나면 받침이 ‘ㄷ’에서 ‘ㄹ’로 바뀌기도 하는데 이런 걸 ‘ㄷ’ 불규칙 활용이라고 해.” <p>2. 불규칙 활용에 대한 명시적 설명</p> <p>예) - 치료사: “(PPT를 보여주며) ‘ㄷ’ 불규칙 활용은 단어가 몇 가지 연결어를 만나면 받침 어간의 받침 ‘ㄷ’이 ‘ㄹ’로 변신하고 두 글자 연결어면 ‘으’가, 한 글자 연결어면 ‘어/아’가 도와주러 와.”</p> <p>3. 어간과 어미로 형태 분리하기</p> <p>예) - 치료사: “(활동지를 제시하며) 그럼 우리 ‘걷다’를 어간과 어미로 나누어 보고 어간에 연결어를 붙여보자.”</p> <ul style="list-style-type: none"> - 치료사: “‘걷다’를 어간과 어미로 분리하면 어떻게 되지?” - 아동: “어간은 ‘걸’, 어미는 ‘다’ 요.” - 치료사: “잘했어. 어간 ‘걸’은 ‘걷다’의 뜻을 계속 가지고 있는 부분이고, 어미 ‘다’에는 여러 연결어가 와서 문장을 이어주는 부분이야.” 	
--	--	--

	<p>4. 어간에 연결어미 결합하며 변화 과정 이해하기</p> <p>예) - 치료사: “(PPT를 제시하며) 그럼 어간에 5가지 연결어를 붙여보면서 어간의 받침이 어떻게 변하는지 살펴보자.”</p> <p>- 치료사: “(PPT와 활동지를 함께보며) 단어 ‘걷다’에 연결어 ‘-면서’가 붙으면 먼저 어미 ‘다’자리에 연결어 ‘-면서’가 와서 ‘걸면서’로 변해. 그다음 어떻게 될까?”</p> <p>- 아동: “어간의 받침 ‘ㄷ’이 ‘ㄹ’로 변신해서 ‘걸면서’로 변하고 연결어가 두 글자여서 모음 ‘으’가 도와주러 와서 ‘걸으면서’로 글자가 변해요!”</p> <p>- 치료사: “잘했네. 그럼 다른 연결어도 붙여보자.”</p>	
<p>연습하기</p>	<p>1. 용언 활용표 만들기</p> <p>예) - 치료사: “(활동지를 보며) 이번에는 단어와 연결어를 보고 형태를 바꿔서 불규칙 활용표를 완성해보자. ‘걷다’는 선생님이랑 변화되는 과정을 같이 봤지만 ‘실다’는 OO이가 스스로 생각해 바꿔보는 거야. 어려우면 선생님이 도와줄게. 스스로 해보고 정말 모르겠으면 선생님한테 물어봐.”</p> <p>2. 문장을 읽고 빈칸에 들어갈 용언 활용표에서 찾아 쓰기</p> <p>예) - 치료사: “단어랑 연결어를 보고 문장의 빈칸에 들어</p>	<p>10분</p>

	<p>갈 단어의 모습을 활용표에서 찾아 써보자.”</p> <p>3. 문장을 읽고 빈칸에 들어갈 용언 변형하여 쓰기</p> <p>예) - 치료사: “이번에는 활용표를 보지 않고 OO이가 빈칸에 들어갈 단어를 바꾸어 써보자.”</p>	
<p>활용하기</p>	<p>1. 용언을 활용하여 스스로 문장 만들어보기</p> <p>예) - 치료사: “나만의 문장 만들기! 우리 배운 ‘걷다’와 ‘신다’를 넣어서 문장을 만들어보자.”</p> <p>- 아동: “네.”</p> <p>- 아동: “생각 안 나요.”</p> <p>- 치료사: “선생님은 ‘걷다’를 보고 ‘이번 주말에는 가족들과 길을 걸으면서 꽃구경을 했다.’라는 문장이 생각나네. OO이는 어디를 자주 걸어서 가니?”</p> <p>- 아동: “아~, ‘저는 친구들이랑 걸어서 편의점에 포켓몬 빵을 사러 갔는데 포켓몬 빵이 없었다.’라고 써볼래요.”</p> <p>- 치료사: “정말 멋진 문장이다.”</p>	<p>5분</p>
<p>정리하기</p>	<ul style="list-style-type: none"> - 회기 목표 불규칙 활용 제시 - 일반화 검사 진행(3, 5, 7, 9회기) (일반화 검사 시 10분에서 15분정도 소요되었음) - 수업 정리 및 인사 	<p>5분</p>

C. 연구 절차

1. 연구설계

본 연구는 용언 활용을 중심으로 한 쓰기 중재 프로그램이 초등학교 3학년 경계선 지능 아동의 철자 쓰기 정확도에 미치는 효과를 알아보기 위하여 동일한 조건을 갖는 여러 기초선 층에서 대상자 각각 다른 시간대에 중재를 순차적으로 실시하는 대상자 간 중다간헐기초선설계(multiple probe design across participants)를 적용하였다. 이는 단일대상연구 방법 중 하나로 시간의 흐름이나 어떤 외적 사건에 의해서가 아니라 중재에 의해 종속 변수가 변화된 것을 보여주는 설계이다.

본 연구는 중재 프로그램이 대상자의 철자쓰기 정확도에 미치는 영향을 확인하기 위하여 중재는 대상자의 기초선이 안정화되면 실시하였고 대상자가 중재 과정에 진입했을 때 다음 대상자의 기초선 평가를 아동 A, B, C 순서로 진행하였다. 또한 기초선 및 사전검사 3회, 중재 프로그램 12회기, 일반화 검사 4회, 사후검사 1회, 유지검사 3회를 실시하였고 중재 프로그램 진행 전·후 및 일반화, 유지의 변화를 시각적 분석과 비중복비율(PND), Tau-U 값을 통해 알아보았으며 중재 프로그램 전·후로 나타난 대상자의 철자쓰기 오류유형에 대하여 살펴보았다.

2. 연구기간 및 환경

본 연구는 2022년 12월부터 대상자 선정 검사를 실시하여 선별을 마쳤으며, 2023년 2월 초부터 기초선을 수집하여 3월 말까지 중재 및 일반화 검사를 진행하였고, 중재가 마무리된 다음 2주간의 휴지기를 보낸 후 유지 검사를 실시하였다.

각 단계와 기간은 아래 <표 - 4>에 제시하였다.

<표 - 4> 연구의 단계와 기간

기간	단계	내용
2022. 03. - 2022. 05.	연구 계획 및 중재 준비	검사 도구 및 중재 도구 제작
2022. 12. - 2023. 01.	대상자 선정	대상자 선정 평가 (지능검사, 읽기검사, 어휘력검사)
2023. 02.	기초선 및 사전검사	기초선 자료 수집 (대상자 A: 3회기, 대상자 B: 3회기, 대상자 C: 3회기)
2023. 02. - 2023. 03.	중재 및 일반화	철자 쓰기 중재프로그램 및 평가(대상자별) (주 3회, 총 12회기) 일반화 평가(4회기)
2023. 04.	유지 및 사후검사	중재 종료 2주 후 유지능력 자료 수집 (대상자 A: 3회기, 대상자 B: 3회기, 대상자 C: 3회기)
2023. 04.	자료 분석 및 통계 처리	기초선 및 사전검사, 중재, 일반화, 유지 및 사후검사 단계의 결과 값 산출

중재는 학생 A, B, C에게 각각 6주간 주 2회씩 총 12차시에 걸쳐 연구자와 대상자 간 1:1로 진행되었으며 중재 시간은 연구 대상자의 참여도에 따라 다소 차이를 보였으나, 평균 40분 정도 소요되었다. 연구는 연구자가 근무하는 광주광역시 S사 설치료센터의 개별 치료실에서 실시되었으며, 해당 장소에는 적절한 조명과 냉·난방, 환기시설이 마련되어있다. 치료실의 문에는 작은 창문이 설치되어 있어 치료실 내부와 외부를 확인할 수 있다. 치료실 내부에는 대상자와 연구자가 앉을 수 있는

긴 테이블과 의자가 배치되어 있으며 책상에는 컴퓨터와 진전도 검사지, 활동지, 연필과 지우개만 준비해두고 아동에게 방해가 되는 물건들은 교구장에 넣어 두었다.

중재 시 연구자와 대상자가 대각선(가로선에는 연구자, 세로선에는 대상자)으로 앉아 컴퓨터 화면을 함께 보며 대상자가 활동에 적극적으로 참여할 수 있도록 하였으며 최대한 대상자가 활동에 집중할 수 있는 적절한 환경을 조성하였다.

3. 기초선 및 사전검사

본 중재 전, 각 연구 대상자의 철자 쓰기 정확도를 확인하기 위해 기초선 검사로는 연구자가 제작한 검사를, 사전검사로는 기초학습능력검사(NISE-B·ACT)의 철자하기 소검사를 실시하였다. 기초선 및 사전검사 단계는 대상자 A, B, C 모두 3회기 동안 이루어졌는데, 1회기에는 연구가 제작한 검사와 기초학습능력검사(NISE-B·ACT)의 철자하기 소검사를 진행하였다. 이에 기초선 검사의 1회기는 약 50분 정도 소요되었으며, 나머지 회기는 연구자가 제작한 검사만 진행하여 약 15분 정도 소요되었다. 연구자가 제작한 검사는 목표 용언과 연결어미를 보고 문장의 빈칸에 들어갈 용언의 형태를 대상자가 적절하게 변형시켜 채워 쓰는 것으로 하였다. 기초선 단계에서는 용언 활용 철자 쓰기와 관련된 중재는 진행하지 않고, 용언 활용이 적용되는 단어 철자쓰기 수준을 알아보기 위한 검사를 실시하였다.

4. 중재

본 연구의 독립변인은 용언 활용 규칙에 초점을 맞춘 철자 쓰기 중재 프로그램이다.

중재는 아동당 주 2회, 1회기 당 40분씩 6주간 총 12회기로 진행되었고 연구자가 제작한 용언 활용 중심의 철자 쓰기 중재 프로그램을 진행하였다. 본 연구의 중재 프로그램은 활용 규칙의 변화과정과 용언이 활용되는 단어의 형태적 구조에 대한 명시적인 중재로 구성되었으며, 1회기는 규칙 용언 3개, 2-8회기까지는 한 회기당 활용 별로 불규칙 용언 2개, 9-12회기(확인 학습 기간)까지는 지금까지 배운 용언을 복습하고 활용 별로 새로운 불규칙 용언을 1개씩 추가하는 과정으로 총 23개의 용언을 중재하였다. 회기 별 중재 순서, 중재 내용, 중재 용언은 <표 - 5>에 제시된 바와 같다.

<표 - 5> 회기 별 중재 순서 및 중재 내용, 중재 용언

	회기	중재 내용(활용)	중재 어휘(용언)
중재 및 일반화 평가	1	- 어간과 어미 이해하기 및 규칙 활용 - ‘ㅂ’ 불규칙 활용 중재 1	만들다, 일어나다, 뛰다, 쉽다, 춥다
	2	- ‘ㅂ’ 불규칙 활용 중재 2	무겁다, 부럽다
	3	- ‘ㄷ’ 불규칙 활용 중재 1 - ‘ㅂ’ 불규칙 활용 일반화 평가	걷다, 신다
	4	- ‘ㄷ’ 불규칙 활용 중재 2	깨닫다, 묻다
	5	- ‘ㅅ’ 불규칙 활용 중재 1 - ‘ㄷ’ 불규칙 활용 일반화 평가	젓다, 굶다
	6	- ‘ㅅ’ 불규칙 활용 중재 2	젓다, 잇다
	7	- ‘ㅎ’ 불규칙 활용 중재 1 - ‘ㅅ’ 불규칙 활용 일반화 평가	노랗다, 파랗다
	8	- ‘ㅎ’ 불규칙 활용 중재 2	커다랗다, 새까맣다
확인 학습 기간	9	- ‘ㅂ’ 불규칙 활용 복습 - ‘ㅎ’ 불규칙 활용 일반화 평가	쉽다, 춥다, 무겁다, 부럽다, 놀랍다
	10	- ‘ㄷ’ 불규칙 활용 복습	걷다, 신다, 깨닫다, 묻다, 일킨다
	11	- ‘ㅅ’ 불규칙 활용 복습	젓다, 굶다, 젓다, 잇다, 줄짓다
	12	- ‘ㅎ’ 불규칙 활용 복습	노랗다, 파랗다, 커다랗다, 새까맣다, 기다랗다

5. 일반화

용언 활용 중심의 철자 쓰기 중재 프로그램의 중재 효과가 중재에서 배우지 않은 용언과 의미가 없는 무의미 용언에도 일반화되는지 평가하기 위하여 중재의 3회기(‘ㅂ’ 불규칙 활용 일반화 평가), 5회기(‘ㄷ’ 불규칙 활용 일반화 평가), 7회기(‘ㅅ’ 불규칙 활용 일반화 평가), 9회기(‘ㅎ’ 불규칙 활용 평가)에 활동이 끝난 후, 정리 단계에서 일반화 검사를 진행하였다. 일반화 검사는 목표 용언과 연결어미만 보고 용언의 형태를 대상자가 적절하게 변형시켜 적절하게 쓰는 방법으로 진행되며 검사 실시 시, 대상자에게 어떠한 피드백도 제공하지 않았다.

6. 유지 및 사후검사

용언 활용 중심의 철자 쓰기 중재 프로그램의 중재 효과를 확인하기 위하여 모든 중재가 종료된 후 다음 회기에 사후검사를 1회 진행하였다. 그 후 중재 효과가 유지되는지 평가하기 위하여 중재 종료 2주 후에 3회기에 걸쳐 유지검사를 실시하였다. 각 회기는 사전검사 및 기초선 단계와 동일하게 진행하였다.

D. 자료 분석 및 통계 처리

1. 자료 측정 및 분석

연구자가 제작한 사전/사후/유지 검사와 진전도 검사, 일반화 검사의 문항 모두 아동이 목표 용언과 연결어미를 결합하여 활용된 용언의 형태를 올바르게 철자했을 경우 1점, 활용된 용언의 형태가 적절하지 않거나, 철자에 오류가 있거나, 문제

를 풀지 않았을 경우 0점으로 하여 채점한 뒤 백분율을 구하여 분석하였다.

활용된 용언의 철자 쓰기 오류유형의 변화를 살피기 위하여 기초선, 사후, 유지 검사의 결과를 바탕으로 형태소 오류유형을 분석하였다. 형태소 오류는 용언 활용의 오류를 8가지 오류 유형(어간 변형, 어미 변형, 매개모음 오류, 보조용언 사용, 용언대치, 과제보속 현상, 모르겠다고 답한 경우, 기타)으로 분류하여 분석한 정선희(2016)의 연구 참고하였다. 본 연구에서는 어간 변형 오류, 어미 변형 오류, 매개모음 오류, 어간 변형 및 매개모음 오류로 오류 유형을 4가지로 나누었으며, 아동의 유형별 오류율은 백분율로 변환하여 비교 분석하였다. 4가지 오류 유형의 정의 및 예시는 <표 - 6>에 제시된 바와 같다.

$$\text{유형별 오류율(\%)} = \frac{\text{하위 유형별 오류 수}}{\text{전체 오류 수}} \times 100$$

<표 - 6> 4가지 오류 유형의 정의 및 예

오류 유형	정의	예
어간 변형 오류	용언 활용 시 어간의 종성을 생략하거나 대치하여 쓴 경우	‘들어서’ → ‘드어서’, ‘뜰어서’
어미 변형 오류	용언 활용 시 어미의 음소 또는 음절을 생략하거나 대치하여 쓴 경우	‘들으면서’ → ‘들서’, ‘뜰으며서’
매개모음 오류	용언 활용 시 어간과 어미를 연결하는 모음을 생략하거나 대치하여 쓴 경우	‘들어서’ → ‘들서’, ‘뜰위서’
어간 변형 오류 및 매개모음 오류	용언 활용 시 어간과 매개모음을 생략하거나 대치하여 쓴 경우	‘들어서’ → ‘뜰위서’

2. 통계 처리

본 연구의 용언 활용 중심의 쓰기 중재 프로그램이 학령기 경계선 지능 아동의 철자쓰기 정확도에 미치는 영향을 분석하기 위해 기초선, 중재, 유지 단계에서 대상자별 사전·사후·유지 검사와 진전도 검사, 일반화 검사의 점수를 수집하였다. 각 검사점수를 표와 그래프로 나타낸 뒤 시각적 분석(visual analysis)을 통하여 단계별로 나타난 각 대상자 점수의 수준(level), 경향(trend), 변동성(variability)을 확인하였다.

중재의 효과 크기를 확인하기 위하여 비중복비율(percent of non overlapping data : PND)과 Tau-U(Parker et al., 2011)값을 산출하였다. PND는 기초선 단계와 비교 단계의 사이에서 중복되지 않는 자료 값의 비율을 계산하는 것으로 본 연구에서는 기초선과 중재 단계, 기초선과 일반화 단계, 기초선과 유지 단계를 비교하여 중재 효과를 알아보려고 하였다. PND는 효과점수가 90% 이상이면 매우 효과적인 중재, 70% 이상 89% 이하이면 효과적인 중재, 50% 이상 69% 이하이면 효과가 적은 중재, 50% 미만이면 효과가 없는 중재임을 나타낸다(Scruggs & Mastropieri, 2001).

$$\text{PND}(\%) = \frac{\text{기초선의 최고점보다 높은 비교 단계 자료점의 개수}}{\text{전체 자료점의 개수(단계별)}} \times 100$$

Tau-U 값은 기초선과 중재기간 간의 비중복 비율을 통하여 효과 크기를 산출하는 방법으로 PND값과 유사하다. 이는 기초선의 불안정한 추세를 통제할 수 있으며(신미경 외, 2016) 비모수적 통계검정을 통하여 유의확률(p)과 신뢰구간을 확인할

수 있다(Parker et al., 2011). 웹 프로그램(www.singlecaseresearch.org)을 활용하여 중재의 효과크기를 산출할 수 있으며 Parker와 Vannest(2009)는 절대값 0-.65를 작은 중재 효과, .66-.92를 중간 중재 효과, .93-1.00을 큰 중재 효과로 구분하여 제시하였다.

3. 중재 충실도

본 연구의 중재 프로그램이 충실하게 이행되었는지 확인하기 위하여 언어재활사 2급 이상 자격증과 문해교육전문가 자격증을 소지하고 임상 경력이 10년 이상인 언어재활사 1인이 중재 충실도를 평가하였다. 중재 충실도는 전체 중재 회기 중 8 회기를 무작위로 추출한 뒤 녹화된 중재 영상을 관찰하며 중재 충실도 검사를 진행하였다. 중재 충실도 검사지는 정혜원(2022)의 연구에서 사용된 검사지를 수정 보완하였으며, 검사는 총 개 문항으로 중재 준비, 중재 태도, 중재 실행, 중재 종료의 4가지 범주를 포함하고 있다. 각 문항은 1-3점의 리커트 척도로 ‘적절하게 수행함’ 3점, ‘미흡하게 수행함’ 2점, ‘수행하지 않음’ 1점으로 평가하도록 하였다. 중재 충실도 점수는 전체 수행 점수에서 표기한 수행 점수의 합의 백분율로 구하였다. 본 연구의 중재 충실도는 90.4%로 산출되었으며 중재 충실도 검사지는 <부록 6>에 수록하였다.

$$\text{중재충실도(\%)} = \frac{\text{표기한 수행 점수의 합}}{\text{전체 수행 점수}} \times 100$$

Ⅲ . 연구 결과

본 연구는 용언 활용 중심의 쓰기 중재 프로그램이 초등학교 3학년 경계선 지능 아동의 철자쓰기 정확도에 미치는 효과를 알아보기 위하여 실시하였다. 연구 대상 아동 A, B, C에게 각각 3회기의 기초선 및 사전 검사 후, 주 2회 40분씩 총 12회기의 중재 및 진전도 검사를 진행하였고, 4회기의 일반화 검사와 1회기의 사후검사, 3회기의 유지 검사를 실시한 결과 쓰기 중재 프로그램이 경계선 지능 아동의 철자쓰기 정확도에 긍정적인 효과가 있음을 알 수 있었다. 기초선, 중재, 일반화, 유지 기간 동안 각 아동의 철자쓰기 정확도 평균 및 통계분석은 <표 - 7>, <표 - 8>, <그림 - 8>과 같으며 구체적인 연구 결과는 다음과 같다.

검사별 아동 A, B, C의 원점수 및 백분율은 <부록 - 5 >에 제시하였다.

A. 철자쓰기 정확도에 미치는 효과

본 연구의 중재 프로그램을 통해 세 아동 모두 기초선 단계와 비교하여 철자쓰기 정확도가 향상된 것으로 나타났다. 각 아동의 구체적인 분석 결과는 다음과 같다.

1. 아동 A

아동 A의 철자쓰기 정확도는 기초선 단계에서 16%-20% 범위로 나타났으며 평균 18.6%로 안정적인 기초선 경향을 보였다. 또한 기초선 1회기와 2회기에서 경향선의 기울기가 소폭 상승하는 경향을 보였다. 중재 단계의 철자쓰기 정확도는 20%-100% 범위로 평균 67.5%로 나타났다. 아동은 중재 1회기부터 5회기까지 꾸준히 정확도가 증가하여 경향선의 기울기가 상승하는 경향을 보였으나 중재의 6회

기에 기울기가 소폭 하락하는 양상을 보였다. 이어 중재의 6회기부터는 다시 상승하는 경향을 보이며 안정적인 수행력을 보였다. 중재 단계의 최고 정확도는 100%이었으며 기초선 단계에 비하여 철자쓰기 정확도가 48.9%가 향상되었다. 중재가 끝나고 다음 회기에 바로 진행된 사후검사의 정확도는 92%로 기초선 단계에 비하여 73.4%가 향상되었다. 기초학습능력검사(NISE-B·ACT)의 철자하기 사전검사서 아동 A는 받아쓰기 하위 영역 원점수 6점, 옳은 철자쓰기 하위 영역 6점, 기억해서 쓰기 하위 영역 12점의 결과를 보였고 사후검사서 받아쓰기 하위 영역 원점수 8점, 옳은 철자쓰기 하위 영역 9점, 기억해서 쓰기 하위 영역 12점으로 사전검사에 비하여 사후검사서 받아쓰기와 옳은 철자쓰기 하위 영역의 점수가 증가하였다.

비중복 비율 분석(PND) 결과, PND 91.6%로 기초선의 최고점을 초과한 중재 단계의 자료가 90% 이상임을 알 수 있었다. 이에 따라 중재 효과크기가 매우 높은 것으로 나타났으며 Tau-U의 값에서도 0.88로 중간 정도의 중재 효과 크기로 나타났다.

아동 A는 기초선 검사 시 불규칙 활용이 포함된 문항에서만 오류를 보였으며 용언의 불규칙 활용 시 매개모음을 사용하나 어간의 철자 변화를 적용하지 않고 용언의 원형의 어간을 그대로 붙이는 모습을 보였다(예: ‘줍다’ + ‘-면서’ → ‘줍으면서’). 중재가 진행되고 나서는 그날의 컨디션에 따라 모음의 철자오류(예: ‘먹어도’ → ‘떡오도’)나 연결어미의 오류(예: ‘주우면서’ → ‘주우서’)를 보이기도 하였으나 배운 불규칙 활용을 다른 불규칙 활용에 적용하는 모습을 보였다(예: ‘ㅂ’ 불규칙 활용을 ‘ㅅ’ 불규칙 활용이 적용되는 용언에 적용하였음. ‘잇다’ + ‘-서’ → ‘이워서’).

2. 아동 B

아동 B의 기초선 단계의 철자쓰기 평균은 0%로 규칙 활용 문항에서는 정확한 수행을 보였던 아동 A, C와 달리 불규칙 활용뿐만 아니라 규칙 활용에서도 낮은 수행력을 보이며 검사 문항 모두에서 어려움을 보였다. 중재 단계의 철자쓰기 정확도는 0%-90% 범위로 평균 51.6%로 나타났다. 아동은 아동 A와 마찬가지로 중재 1회기부터 5회기까지 꾸준히 경향선이 상승하는 모습을 보였으나 중재의 6회기에 경향선이 소폭 하락하는 양상을 보였다. 이후 중재의 6회기부터는 대폭 상승하는 경향을 보였으며 중재 단계의 최고 정확도는 90%로 기초선 단계에 비하여 51.6%가 향상되었다. 중재가 끝나고 다음 회기에 바로 진행된 사후검사의 정확도는 96%로 기초선 단계에 비하여 96%가 향상되었다. 기초학습능력검사(NISE-B·ACT)의 철자하기 사전검사에서 아동 B는 받아쓰기 하위 영역 원점수 4점, 옳은 철자쓰기 하위 영역 7점, 기억해서 쓰기 하위 영역 5점의 결과를 보였고 사후검사에서 받아쓰기 하위 영역 원점수 4점, 옳은 철자쓰기 하위 영역 6점, 기억해서 쓰기 하위 영역 6점으로 사전검사에 비하여 사후검사에서 기억해서 쓰기 하위 영역의 점수가 증가하였다.

비중복 비율 분석(PND) 결과, PND 91.6%로 기초선의 최고점을 초과한 중재 단계의 자료가 90% 이상임을 알 수 있고, 이에 따라 중재 효과크기가 매우 높은 것으로 나타났다. Tau-U의 값은 0.91로 기초선 경향을 통제하고 시간 경과에 따른 효과 크기가 큰 것으로 나타났다.

아동 B는 기초선 검사와 중재 단계의 초기에는 용언 활용 시 매개모음을 사용하지 않고 어간에 연결어미를 그대로 붙이기만 하는 모습을 보였으나(예: ‘떡다’ + ‘면서’ → ‘떡면서’), 중재가 진행될수록 매개모음의 오류(예: ‘그어서’ → ‘그워서’)는 자주 보였으나 어간의 철자 변화를 적용하여 용언을 활용하는 모습을 보였다.

3. 아동 C

아동 C의 철자쓰기 정확도는 기초선 단계에서 20%-24% 범위로 나타났으며 평균 21.3%로 안정적인 기초선 경향을 보였다. 아동은 대상자 중 기초선 단계의 평균값이 가장 높았으며 기초선 1회기와 2회기에서 경향선의 기울기가 소폭 하락하는 경향을 보였다. 중재 단계의 철자쓰기 정확도는 20%-100% 범위로 평균 61.6%로 나타났으며 중재의 1회기부터 3회기까지의 경향선이 상승과 하락을 반복하는 모습을 보였다. 그러나 3회기부터 5회기까지 경향선이 상승한 뒤 7회기까지 안정적인 수행력을 보였다. 이후 7회기부터 9회기까지 경향선이 상승과 하락을 반복하였으며 9회기부터 다시 상승하는 모습을 보였다. 중재 단계의 최고 정확도는 100%이었으며 기초선 단계에 비하여 40.3%가 향상되었다. 중재가 끝나고 다음 회기에 바로 진행된 사후검사의 정확도는 92%로 기초선 단계에 비하여 70.7%가 향상되었다. 기초학습능력검사(NISE-B·ACT)의 철자하기 사전검사에서 아동 C는 받아쓰기 하위 영역 원점수 11점, 옳은 철자쓰기 하위 영역 11점, 기억해서 쓰기 하위 영역 10점의 결과를 보였고 사후검사에서 받아쓰기 하위 영역 원점수 14점, 옳은 철자쓰기 하위 영역 8점, 기억해서 쓰기 하위 영역 11점으로 사전검사에 비하여 사후검사서 받아쓰기 하위 영역의 점수가 증가하였다.

비중복 비율 분석(PND) 결과, PND 83.3%로 기초선의 최고점을 초과한 중재 단계의 자료가 70% 이상 89% 이하에 속하였고 중재가 효과적인 것으로 나타났다. Tau-U 또한 0.77의 값으로 중간 정도의 중재 효과 크기를 나타냈다.

아동 C는 기초선 단계에서 규칙 활용과 구어로 많이 사용하여 친숙한 활용된 용언(예: ‘빨개서’, ‘빨개야’, ‘들어서’, ‘들으려고’)에 주로 정반응을 하였으며 중재 단계의 초기와 배우지 않은 불규칙 활용이 적용되는 용언에 대해서는 매개모음을 사용하지 않고 어간에 연결어미를 그대로 붙이기만 하는 모습을 보였다(예: ‘긫다’ + ‘-서’ → ‘긫서’).

B. 철자쓰기 정확도 일반화 효과

본 연구의 중재를 통해 아동이 중재에서 가르치지 않은 용언과 무의미 용언에서도 철자쓰기 정확도가 일반화되었는지 중재의 3, 5, 6, 9회기에 확인한 결과, 참여 아동 모두 기초선 단계보다 일반화 단계에서 철자쓰기 정확도가 증가한 것으로 나타났다. 그러나 아동에 따라 수행력의 상승 폭과 양상이 상이하었는데, 이는 아동의 기존 철자 능력과 형태소인식 능력, 주의력 등에 영향을 받은 것으로 추정된다. 각 아동에 대한 구체적인 분석 결과와 용언 별 일반화 검사 결과는 <그림 - 9>와 <그림 - 10>과 같다.

1. 아동 A

중재 단계의 3회기, 5회기, 7회기, 9회기에 걸쳐 아동 A의 일반화 검사를 실시한 결과 각각 16%, 36%, 60%, 54%의 정확도를 보였다. 아동은 1회에서부터 3회까지 점진적으로 일반화 검사의 철자쓰기 정확도가 상승하는 보였으며 4회에서는 소폭 하락한 모습을 보였다. 아동 A의 일반화 검사 평균 정확도는 41.5%로 기초선 단계의 평균 정확도(18.6%)와 비교 시 35.4%가 향상되었다. 아동 A의 일반화 검사 의미 용언 정확도는 20%(3회기), 44%(5회기), 56%(7회기), 60%(9회기)였으며, 무의미 용언 정확도는 12%(3회기), 48%(5회기), 48%(7회기), 60%(9회기)로 의미 용언과 무의미 용언 모두 배우지 않은 단어에 일반화하는 수행력이 높은 것으로 나타났다. 또한 의미 용언에서는 규칙 활용의 정확도가 높았던 것과 달리 무의미 용언에서는 규칙 활용에서도 오류를 보였다(예: ‘척다’ + ‘-도’ → ‘척도’).

비중복 비율 분석(PND) 결과, PND 75%로 기초선의 최고점을 초과한 일반화 단계의 자료가 70% 이상 89% 이하에 속하였고 중재가 효과적인 것으로 나타났다. 반면 Tau-U의 값은 0.41로 기초선 경향을 통제하고 시간 경과에 따른 효과 크기

가 작은 것으로 나타났다.

2. 아동 B

중재 단계의 3회기, 5회기, 7회기, 9회기에 걸쳐 아동 A의 일반화 검사를 실시한 결과 각각 10%, 10%, 10%, 76%의 정확도를 보였다. 아동은 1회부터 3회까지의 일반화 검사 결과는 10%로 낮은 정확도를 일정하게 보였는데 이는 아동의 주의력 및 참여도와 관련이 있는 것으로 추정된다. 아동은 일반화 검사 시 검사를 빨리 마무리하고 집에 가기 위하여 검사에 제대로 임하지 않는 모습을 자주 보였다. 또한 일반화 검사의 문항 수가 많아 문제를 풀기 전 쉽게 포기하는 모습도 보였다. 그러나 4회의 일반화 검사에서는 76%로 높은 정확도를 보였는데 이는 새로운 개념을 배우는 것에 거부감이 있지만 개념이 점차 익숙해질수록 활동에 흥미를 느끼고 참여도가 높아지는 아동 B의 특성과 관련이 있는 것으로 추정된다. 아동 B의 일반화 검사 평균 정확도는 26.5%로 기초선 단계의 평균 정확도(0%)와 비교 시 26.5%가 향상되었다. 아동 B의 일반화 검사 의미 용언 정확도는 20%(3회기), 20%(5회기), 20%(7회기), 84%(9회기)였으며, 무의미 용언 정확도는 0%(3회기), 0%(5회기), 0%(7회기), 68%(9회기)로 무의미 용언보다 의미 용언에서 배우지 않은 단어에 일반화하는 수행력이 더 높은 것으로 나타났다. 아동은 3회기, 5회기, 7회기에 진행된 일반화 검사에서는 매개모음을 사용하지 않고 어간에 연결어미를 그대로 붙이기만 하는 모습을 보였으며(예: ‘분다’ + ‘-면서’ → ‘분면서’), 무의미 용언의 경우 문제를 푸는 것을 거부하거나 용언을 활용하지 않고 그대로 적는 모습을 보였다(예: ‘차가 우면서’ → ‘차갑다’). 그러나 4회기에 들어 규칙 및 불규칙 활용의 개념에 대한 통찰이 생기면서 배우지 않은 용언에 대한 철자쓰기 정확도에서도 높은 증진을 보였다.

비중복 비율 분석(PND) 결과, PND 100%로 기초선의 최고점을 초과한 일반화

단계의 자료가 90% 이상에 속하였고 중재가 효과적인 것으로 나타났다. Tau- U 의 값은 1로 기초선 경향을 통제하고 시간 경과에 따른 효과 크기가 큰 것으로 나타났다.

3. 아동 C

중재 단계의 3회기, 5회기, 7회기, 9회기에 걸쳐 아동 A의 일반화 검사를 실시한 결과 각각 14%, 30%, 68%, 66%의 정확도를 보였다. 아동은 1회부터 2회까지 일반화 검사의 철자쓰기 정확도가 소폭 상승하는 모습을 보이다 2회부터 3회에서 대폭 상승하는 모습을 보였다. 이후 4회에서는 소폭 하락한 모습을 보였으며 아동 C의 일반화 검사 평균 정확도는 44.5%로 나타났다. 이는 기초선 단계의 평균 정확도(21.3%)와 비교 시 23.2%가 향상되었다. 아동 C의 일반화 검사 의미 용언 정확도는 20%(3회기), 28%(5회기), 80%(7회기), 96%(9회기)였으며, 무의미 용언 정확도는 8%(3회기), 32%(5회기), 56%(7회기), 36%(9회기)로 무의미 용언보다 의미 용언에서 배우지 않은 단어에 일반화하는 수행력이 더 높은 것으로 나타났다. 또한 무의미 용언의 정확도가 계속 증가하다 9회기에 진행된 검사에서는 정확도가 감소하는 모습을 보였는데, 5회기에는 무의미 용언 활용 시 규칙 활용이 적용되는 용언의 매개모음을 적절히 사용하였으나 9회기에는 규칙 활용이 적용되는 용언의 매개모음을 생략하는 오류(예: ‘척으려고’ → ‘척려고’)를 보였다. 또한 ‘ㅎ’ 불규칙 활용이 포함된 문항에 모두 오반응을 보이며 ‘ㅎ 불규칙 활용을 무의미 용언에 일반화하는데 어려움을 보였다(예: ‘두다라야’ → ‘두다랏야’, ‘두다라면서’ → ‘두다으면서’).

비중복 비율 분석(PND) 결과, PND 75%로 기초선의 최고점을 초과한 일반화 단계의 자료가 70% 이상 89% 이하에 속하였고 중재가 효과적인 것으로 나타났다. Tau- U 의 값은 0.5로 기초선 경향을 통제하고 시간 경과에 따른 효과 크기가 작은 것으로 나타났다.

C. 철자쓰기 정확도 유지 효과

본 연구의 중재가 종료된 이후에도 아동의 철자쓰기 정확도가 유지되는지 확인하기 위하여 중재 종료 시점으로부터 2주 후에 유지검사를 실시하였다. 유지검사 결과 대상자 모두 기초선 단계보다 높은 정확도를 보였으며 이를 보았을 때 중재 프로그램이 아동의 철자쓰기 정확도 유지에 긍정적인 영향을 준 것을 확인할 수 있었다. 또한 사후검사와 비교하여 유지 검사의 평균이 더 낮은 정확도를 보였으나 중재가 종료되고 2주 후에 유지 검사를 실시한 것을 감안하였을 때 중재 프로그램은 대상자 모두의 철자쓰기 정확도 유지에 효과적이라고 할 수 있다. 검사 결과에 대한 각 아동의 구체적인 분석 결과는 다음과 같다.

1. 아동 A

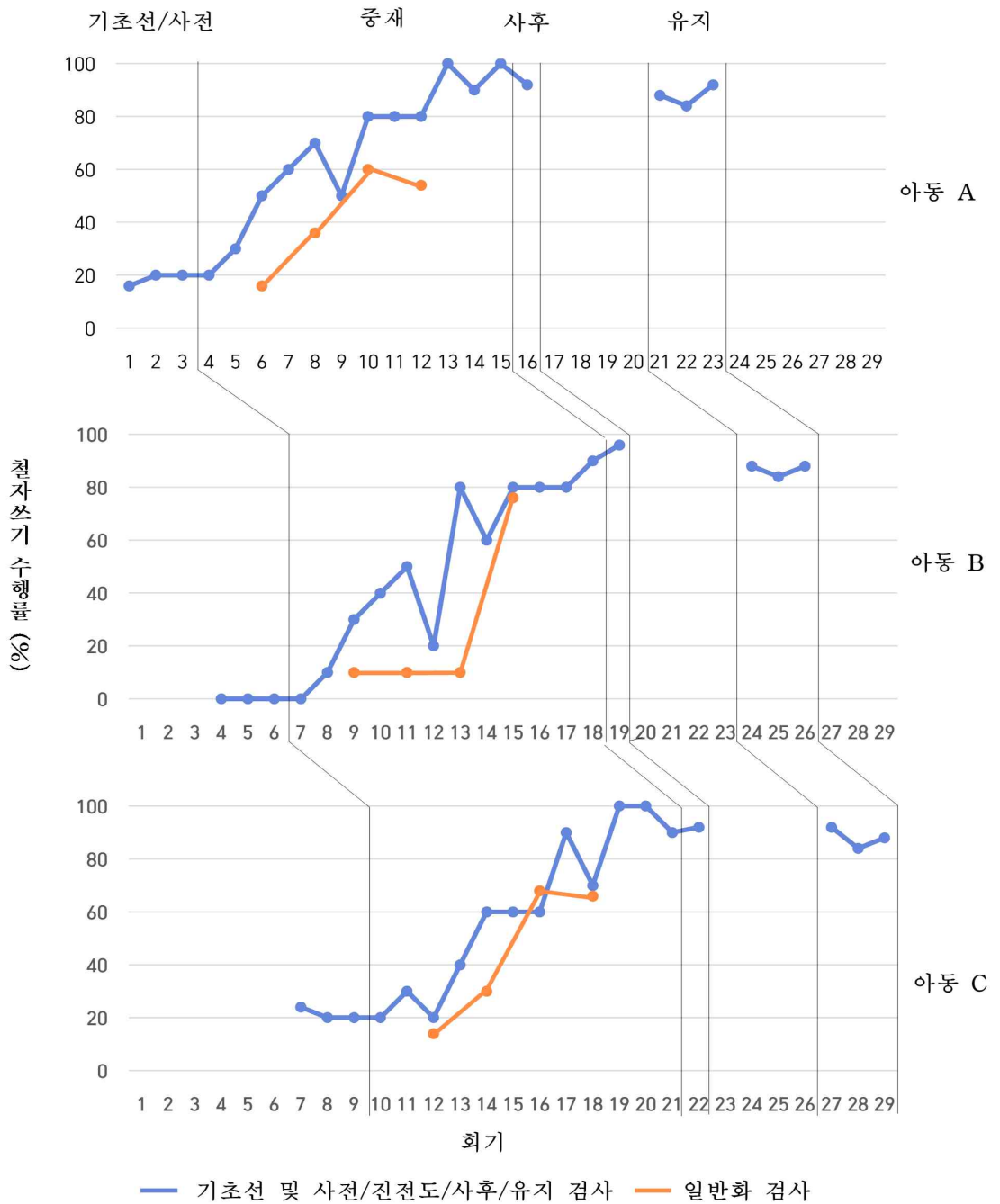
아동 A는 유지 단계의 1회기-3회기 검사 결과 각각 88%, 84%, 92%의 정확도를 보였다. 아동은 검사의 2회기에 정확도가 소폭 하락하였으나 3회기에서 가장 높은 정확도를 보이며 상승하는 모습을 보였다. 아동 A의 유지 검사 평균 정확도는 88%로 기초선 단계의 평균 정확도(18.6%)와 비교 시 69.2%가 향상되었다. 중복 비율 분석(PND) 결과, PND 100%로 기초선의 최고점을 초과한 유지 단계의 자료가 90% 이상임을 알 수 있고, 이에 따라 중재 효과크기가 매우 높은 것으로 나타났다. Tau-U의 값은 0.77로 기초선 경향을 통제하고 시간 경과에 따른 효과 크기가 중간 정도인 것으로 나타났다.

2. 아동 B

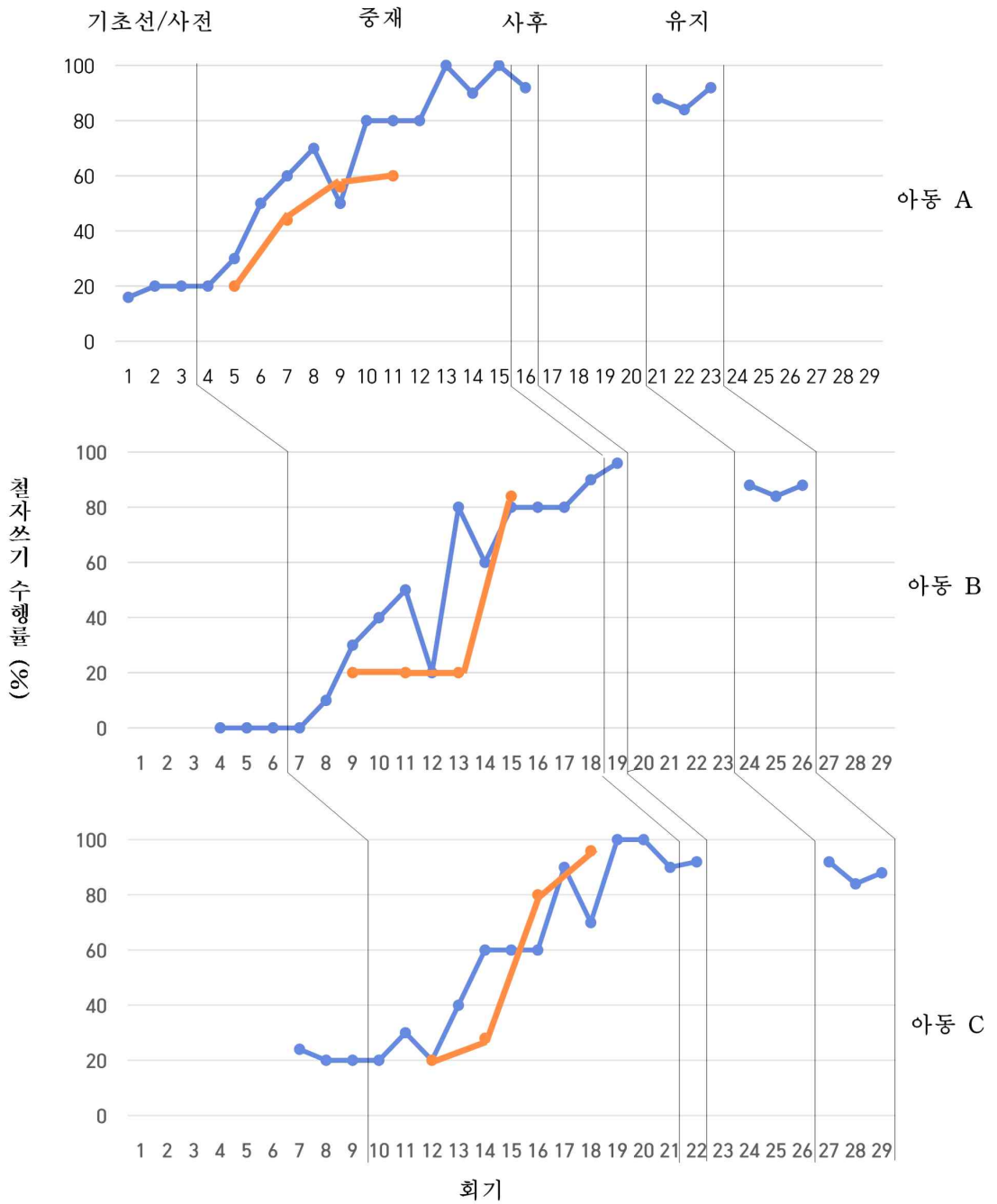
아동 B는 유지 단계의 1회기-3회기 검사 결과 각각 88%, 84%, 88%의 정확도를 보였다. 아동은 검사의 2회기에 정확도가 소폭 하락하였으나 3회기에서 상승하는 모습을 보였다. 아동 B의 유지 검사 평균 정확도는 86.6%로 기초선 단계의 평균 정확도(0%)와 비교 시 86.6%가 향상되었다. 중복 비율 분석(PND) 결과, PND 100%로 기초선의 최고점을 초과한 유지 단계의 자료가 90% 이상임을 알 수 있고, 이에 따라 중재 효과크기가 매우 높은 것으로 나타났다. Tau-U의 값은 1로 기초선 경향을 통제하고 시간 경과에 따른 효과 크기가 큰 것으로 나타났다.

3. 아동 C

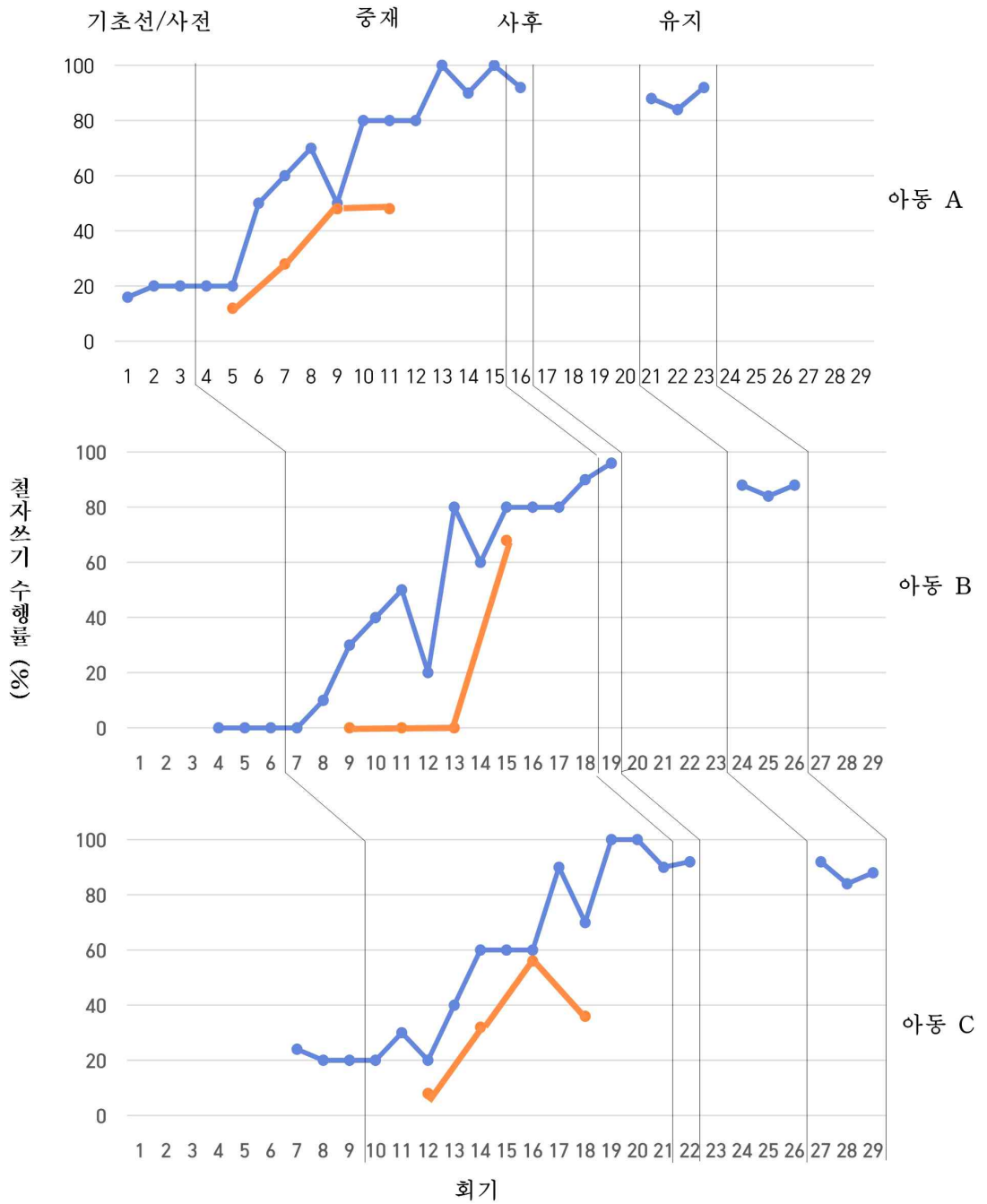
아동 C는 유지 단계의 1회기-3회기 검사결과 각각 92%, 84%, 88%의 정확도를 보였다. 아동은 검사의 1회기에서 유지 단계의 가장 높은 정확도를 보였으며 검사의 2회기에 정확도가 소폭 하락하였으나 3회기에서 다시 상승하는 모습을 보였다. 아동 C의 유지 검사 평균 정확도는 88%로 기초선 단계의 평균 정확도(21.3%)와 비교 시 66.7%가 향상되었다. 중복 비율 분석(PND) 결과, PND 100%로 기초선의 최고점을 초과한 유지 단계의 자료가 90% 이상임을 알 수 있고, 이에 따라 중재 효과크기가 매우 높은 것으로 나타났다. Tau-U의 값은 1로 기초선 경향을 통제하고 시간 경과에 따른 효과 크기가 큰 것으로 나타났다.



<그림 - 8> 아동 A, B, C의 단계별 철자쓰기 정확도



<그림 - 9> 아동 A, B, C의 의미 용언 일반화 검사 결과



<그림 - 10> 아동 A, B, C의 무의미 용언 일반화 검사 결과

<표 - 7> 아동 A, B, C의 단계별 철자쓰기 정확도 평균 및 PND

구분		아동 A	아동 B	아동 C
철자쓰기 정확도	기초선 평균(범위)	18.6% (16%-20%)	0%	21.3% (20%-24%)
	중재 평균(범위)	67.5% (20%-100%)	51.6% (10%-900%)	61.6% (20%-100%)
	일반화 평균(범위)	41.5% (16%-60%)	26.5% (10%-76%)	44.5% (14%-68%)
	사후검사	92%	96%	92%
	유지 평균(범위)	88% (84%-92%)	86.6% (84%-88%)	88% (84%-92%)
PND	중재	91.6%	91.6%	83.3%
	일반화	75%	100%	75%
	유지	100%	100%	100%

<표 - 8> 아동 A, B, C의 단계별 Tau-U

대상자	단계	Tau-U	SD	Z	p
아동 A	중재	0.88	13.85	2.30	.020
	일반화	0.41	5.65	0.88	.376
	유지	0.77	4.58	1.52	.126
아동 B	중재	0.91	13.85	2.38	.017
	일반화	1	5.65	1.96	.049
	유지	1	4.58	2.12	.033
아동 C	중재	0.77	13.85	2.02	.043
	일반화	0.5	5.65	1.06	.028
	유지	1	4.58	1.96	.004

D. 철자쓰기 오류 유형별 변화

경계선 지능 아동의 철자 쓰기 오반응을 오류 유형별로 빈도를 분석하여 변화를 살펴본 것은 <표 - 9>와 같으며 아동별로 살펴보면 다음과 같다.

<표 - 9> 철자쓰기 오류 유형별 변화

		대상자 A	대상자 B	대상자 C
총 오류율	기초선	84%	100%	80%
	사후	8%	4%	8%
	유지	4%	12%	12%
어간 변형 오류	기초선	28.5%	0%	30%
	사후	0%	0%	0%
	유지	0%	0%	0%
어미 변형 오류	기초선	0%	0%	0%
	사후	0%	0%	0%
	유지	0%	0%	0%
매개모음 오류	기초선	4.8%	20%	5%
	사후	100%	100%	100%
	유지	100%	100%	100%
어간 변형 및 매개모음 오류	기초선	66.7%	80%	65%
	사후	0%	0%	0%
	유지	0%	0%	0%

아동 A는 기초선, 사후검사, 유지 단계 순으로 84%, 8%, 4%의 오류율을 보였다. 기초선 단계에서 아동은 어간 변형 및 매개모음 모두에서 보인 오류율이 66.7%로 가장 높았으며, 어간 변형 오류 28.5%, 매개모음 오류 4.7%의 오류율을 보였다. 사후검사와 유지 단계에서는 실질형태소와 실질형태소 문법형태소 모두에서 보인 오류는 없었으나 매개모음에서 100%의 오류를 보였다. 아동은 ‘ㅂ’ 불규칙 활용이 적용되는 용언 ‘줍다’가 연결어미 ‘-면서’와 활용된 것을 ‘주으면서’라고 쓰며 어미에서 매개모음 ‘우’를 ‘으’로 쓰는 오류를 주로 보였다.

아동 B는 기초선, 사후, 유지 단계 순으로 100%, 4%, 12%의 오류율을 보였다. 기초선 단계에서 아동은 어간과 어미를 전혀 활용하지 않는 모습을 보이며 어간 변형 및 매개모음 모두에서 보인 오류율이 80%로 높았으며 매개모음 오류를 20% 보였다. 사후검사와 유지 단계에서는 아동 A와 마찬가지로 문법형태소에서 100%의 오류를 보였다. 또한 아동 B도 ‘ㅂ’ 불규칙 활용이 적용되는 용언에서 매개모음 ‘우’를 ‘으’로 대치하는 철자 오류를 보이며 오류를 보인 문항이 아동 A와 비슷하였다.

아동 C는 기초선, 사후, 유지 단계 순으로 80%, 8%, 12%의 오류율을 보였다. 기초선 단계에서 아동은 어간 변형 및 매개모음 모두에서 보인 오류율이 65%로 가장 높았으며, 어간 변형 오류 30% 매개모음 오류 5%로 아동 A의 기초선 단계 오류 유형별 변화와 비슷한 양상을 나타내었다. 사후검사와 유지 단계에서는 아동 A, B와 마찬가지로 문법형태소에서 100%의 오류를 보였으며 아동 C 또한 ‘ㅂ’ 불규칙 활용이 적용되는 용언에서 매개모음 ‘우’를 ‘으’로 대치하는 철자 오류를 보였다. 아동 C는 매개모음 ‘어’를 ‘워’로 대치하는 오류를 보이기도 하였는데 ‘ㅂ’ 불규칙 활용에서 적용되는 매개모음 ‘워’를 ‘ㅅ’ 불규칙 활용이 적용되는 용언에 활용하는 오류를 보이기도 하였다(예: ‘부어도’ → ‘부워도’).

IV. 논의 및 결론

A. 요약 및 논의

본 연구에서는 용언 활용을 중심으로 한 쓰기 중재 프로그램이 경계선 지능 아동의 철자쓰기 정확도에 미치는 효과를 확인하고자 하였다. 본 연구의 목적에 따라 설정된 연구 문제는 다음과 같다.

첫째, 용언 활용 중심의 쓰기 중재 프로그램은 경계선 지능 아동의 철자쓰기 정확도에 효과를 보이는가?

둘째, 용언 활용 중심의 쓰기 중재 프로그램은 훈련하지 않은 용언의 철자쓰기 정확도에도 효과를 보이는가?

셋째, 용언 활용 중심의 쓰기 중재 프로그램은 중재가 종료된 이후의 철자쓰기 정확도에도 효과를 보이는가?

넷째, 용언 활용 중심의 쓰기 중재 프로그램으로 인해 경계선 지능 아동의 철자쓰기에서 보이는 오류유형의 변화는 어떠한가?

연구 문제에 기초하여 본 연구에서는 초등학교 3학년 경계선 지능 아동 3명을 대상으로 대상자간 중다간헐기초선설계를 적용하여 연구를 진행하였다. 그 결과 세 아동 모두 철자쓰기 정확도가 향상되었으며, 배우지 않은 용언과 무의미 용언에 규칙과 불규칙 활용법을 적용하여 일반화할 수 있었다. 또한 중재가 모두 마무리되고도 철자쓰기 수행력을 유지할 수 있었다. 즉, 이러한 결과를 통해 용언 활용 중심의 쓰기 중재 프로그램이 경계선 지능 아동의 용언 활용 철자쓰기 정확도 수행의 증진, 일반화, 유지에 모두 긍정적인 효과가 있음을 확인할 수 있었다. 연구 결과에 대한 구체적인 논의는 다음과 같다.

1. 용언 활용 중심의 쓰기 중재 프로그램이 경계선 지능 아동의 철자쓰기 정확도에 미치는 효과

용언 활용을 중심으로 한 쓰기 중재 프로그램 중재 후 모든 아동의 철자쓰기 정확도가 기초선 단계에 비하여 크게 향상되어 본 연구의 쓰기 중재 프로그램이 경계선 지능 아동의 용언 활용 철자쓰기 정확도 향상에 효과적인 것으로 나타났다. 아동 A는 기초선 단계 평균 정확도 18.6%에서 중재 단계 평균 67.5%, 아동 B는 기초선 단계 평균 정확도 0%에서 중재 단계 평균 51.6%, 아동 C는 기초선 단계 21.3%에서 61.6%로 나타났는데, 이러한 연구 결과는 초등학교 3-4학년 쓰기부진 아동 3명에게 형태소인식능력을 기반으로 한 철자 쓰기 중재 프로그램이 철자쓰기 수행력에 효과적이었다는 이영은(2021)의 연구에서도 유사하게 나타났다. 또한 초등학교 3-4학년 쓰기부진 아동 3명을 대상으로 한글의 특성을 반영한 형태처리 중심 철자 교수법을 실시하여 그 효과성을 살펴본 이순연(2018)의 연구와 형태처리 연구가 언어 및 문해력에 어려움이 있는 학령기 아동의 문해력에 효과를 보이는지 살펴본 Wolter와 Green(2013)의 연구에서도 효과성이 검증된 결과를 보인 바 있다.

한국어는 타 언어에 비하여 조사나 어미와 같은 문법형태소의 결합으로 내용어가 분명히 전달되고(이익섭, 2005), 한글은 형태적 음운 문자로 철자 시 형태소를 보존하는 것이 중요하기에(김영숙, 2017), 쓰기를 통하여 내용 전달을 정확하게 하기 위해서는 형태소에 대한 지식이 중요하다. 본 연구에서는 철자에 영향을 주는 중요한 언어적 요소 중 하나인 형태소 지식(송엽·신가영·배소영, 2016)에 초점을 두고 형태소 변화가 가장 많이 일어나는 용언에 연결어미를 결합하여 활용하는 것을 목표로 중재를 진행하였다. 더불어 중재 회기마다 비슷한 규칙을 가지고 있는 용언을 목표로 어간과 어미를 분리하는 활동과 형태소 오류를 판단하고 수정하는 활동을 진행하였다. 김영숙(2017)은 한글과 같이 글자-소리 관계를 가지고 형태소를 보유하는 글자 체계에서는 철자쓰기에 낮은 수행을 보이는 아동에게 철자쓰기 교수

시 단순 암기는 비효율적이기에, 비슷한 규칙을 가진 단어를 골라 규칙에 대한 개념을 체계적으로 설명한 뒤 맞춤법을 지도하는 것이 효과적이라고 하였다. 이를 보았을 때 아동의 철자 쓰기 정확도 향상은 회기마다 같은 규칙이 적용되는 용언을 사용하여 형태 지식을 중점으로 한 쓰기 중재 프로그램에 반응한 것으로 해석할 수 있으며, 경계선 지능 아동의 철자쓰기 중재 시 형태 지식의 요소를 고려해야 함을 의미한다. 용언은 활용 시 기본 발음이나 철자가 변하기도 하는데, 이처럼 음운론적 투명도가 낮은 단어를 읽거나 쓰기 위해서는 투명도가 높은 단어에 비하여 더 어렵고 복잡한 인지처리 과정을 거쳐야 한다(김순호, 2015). 이러한 인지처리 과정에는 다형태소 단어를 접하였을 때 단어의 구성단위와 음운 형태적 변화를 인식하고 그에 따른 음운 표상적 접근을 시도하는 정보 처리 능력이 요구된다(McCutchen, Green, & Abbott, 2008). 경계선 지능 아동은 일반아동에 비해 형태 변화에 대한 정보를 인식하고 처리하는 능력에 저조한 수행을 보이는데, 본 연구의 중재 프로그램은 불규칙 용언의 형태를 인식하고 이를 조작하여 활용하는 데 긍정적인 영향을 미친 것으로 볼 수 있다.

한편, 본 연구의 중재 프로그램이 연구자가 제작한 검사뿐만 아니라 공식 검사에서도 철자쓰기 효과를 보이는지 확인하기 위하여 사전/사후 검사로 기초학습능력검사(NISE-B·ACT)의 철자하기 소검사를 실시하였는데, 모든 아동이 본 검사에서 향상을 보이지는 않았다. 기초학습능력검사(NISE-B·ACT)의 철자하기 소검사의 문항들은 주로 음운규칙이 포함된 단어나 문장을(예: 꽃밭, 이튿날 아침 등) 받아 써보며 아동의 음운지식을 살펴보거나, 제시된 단어나 문장을 정해진 시간 동안 기억하고 그대로 다시 써보는 문항으로 구성되어 있다(예: ‘비눗방울 불어라.’ 다음의 문장을 30초간 보고 기억하여 맞춤법과 띄어쓰기에 맞게 써보기). 즉, 형태적 지식보다는 아동의 표기지식을 살펴보는 문항으로 구성되어 있기 때문에 본 연구에서는 기초학습능력검사에서 중재프로그램의 효과가 뚜렷이 나타나지 않은 것으로 해석된다. 기초학습능력의 받아쓰기 문항 중에는 동사의 기본형을 활용한 것을 받아

쓰며 대상자의 형태지식을 살펴보는 문항(예: ‘젓은 우산을 말합니다.’)도 소수 포함되어 있었다. 그러나 어간에 연결어미를 결합하여 불규칙하게 변하는 용언의 형태 변화과정을 학습한 본 연구의 중재 프로그램과 달리, 기초학습능력검사의 받아쓰기 영역은 용언의 형태가 규칙적이고 어간에 관형사형 어미나 종결어미, 선어말 어미가 결합한 문항이 주로 제시되어 본 연구에서 점수의 변화가 크게 나타나지 않은 것으로 생각해 볼 수 있다.

그러나 아동 A, B, C 모두 사후 검사에서는 어미의 철자 오류가 교정된 모습을 확인할 수 있었는데, 아동 A는 사전 검사에서 ‘다녀왔습니다’와 ‘됐어요.’를 ‘다녀와 습니다.’, ‘됐어요.’로 쓰는 모습을 보였고, 아동 B는 ‘꿨고’를 ‘커고’, ‘가려서’를 ‘가려 서’로 쓰는 모습을 보였다. 또한 아동 C는 ‘왔습니다’를 ‘완습니다’로 쓰는 모습을 보였다. 하지만 사후 검사는 아동 모두 각각 오류를 보였던 문항에서 어미의 철자 오류가 교정된 모습을 보였다. 이러한 점을 보았을 때 본 연구의 중재 프로그램이 선어말 어미나 연결어미와 같은 일부 다른 어미의 철자쓰기 정확도에도 일반화 효과를 보였다고 해석해 볼 수 있다.

2. 용언 활용 중심의 쓰기 중재 프로그램이 훈련하지 않은

용언의 철자쓰기 정확도에 미치는 효과

용언 활용 중심의 쓰기 중재 프로그램은 훈련하지 않은 의미 용언과 무의미 용언의 철자쓰기 정확도에 긍정적인 효과를 보이는 것으로 나타났다. 아동 A, B, C는 3, 5, 7, 9회기에 진행된 일반화 검사에서 아동 A는 16%, 36%, 60%, 54%, 아동 B는 10%, 10%, 10%, 76%, 아동 C는 14%, 30%, 68%, 66%의 정확도 보이고 PND 값이 아동 모두 75%에서 100%의 범위에 속하여 중재의 효과가 상당한 것으로 나타났다. 또한 아동 A, B, C 모두 일반화 검사에서 철자쓰기 정확도가 점진적으로 향상되었는데, 이와 관련하여 쓰기부진 아동을 대상으로 게이미피케이션 기반의 쓰

기훈련 앱을 활용한 형태지식 중재가 학습하지 않은 자소-음소 불일치 어절에서도 긍정적인 영향을 미치는 것으로 나타난 김효희(2021)의 연구에서도 유사한 향상의 효과가 나타났다.

Newport와 Aslin(2000)은 일반적으로 아동은 입력 자극으로부터 규칙을 발견하는 학습 기제를 가지고 있다고 하였다. 또한 Gerken(2009)은 아동에게 학습한 것을 일반화할 수 있도록 도와준다면 아동이 경험하거나 학습한 것을 다른 자극에도 전이 할 수 있다고 언급하였다. 그에 반해 Cooter와 Cooter Jr.(2004)는 경계선 지능 아동의 경우에는 배운 개념이나 규칙을 다른 상황에 적용하는 일반화 과정 측면에서 비효율적이라고 하였다. 그러나 Cooter와 Cooter Jr.(2004)의 논의는 명시적인 규칙학습 과정을 적용한 결과가 아닐 수 있기에, 본 연구에서는 이러한 점을 고려하여 경계선 지능 아동에게 용언 활용 규칙의 개념을 발견하고 학습하며 학습하지 않은 용언에 일반화하여 적용할 수 있도록 구체적인 도움을 주었다. 본 중재 프로그램에서는 각 불규칙 활용마다 2개의 목표 용언을 교수하였는데, 이때 하나의 용언은 철자 변화과정을 단계별로 나누어 명시적으로 살펴보고 직접 써보는 활동을 하였으나 나머지 용언은 변화과정을 명시적으로 살펴보지 않고 아동 스스로 학습한 용언 활용 규칙을 이해하여 철자 변화를 적용해 보는 과정을 의도적으로 포함하였다. Hattie와 Yates(2013)는 아동에게 새로운 규칙을 가르칠 때, 모델링을 통해 가르치고자 하는 내용을 명확하게 알려준 뒤 지원의 빈도와 강도를 줄여가며 연습 기회를 제공하는 것이 아동의 독립적인 수행률을 높이고 일반화 능력을 향상시키는데 효과적이라고 하였기 때문이었다. 이러한 논의와 연구의 결과를 종합해보면 아동이 명시적인 상황에서 목표 활용 규칙을 학습하고, 학습한 규칙을 새로운 용언과 다양한 맥락에서 연습할 기회를 제공한 것이 아동의 일반화 능력을 증진하는데 도움을 주었을 것으로 생각해 볼 수 있다.

본 연구에서는 중재의 일반화 효과를 의미 용언과 무의미 용언으로 나누어 살펴 보았다. 검사 결과 아동 모두 의미 용언에서 일반화 검사의 철자쓰기 정확도가 다

소 더 높은 것으로 나타났다. 이는 용언에 대한 친숙성과 관련지어 볼 수 있는데, 조성숙(2016)은 지적장애 아동과 일반아동 모두 받아쓰기 과제에서 무의미 단어보다 의미 단어에서 높은 정확도를 보였으며, 무의미 단어의 경우 아동이 자주 접하지 않아 오반응을 많이 일으킨다고 하였다. 차은혜(2016)의 연구에서도 용언 활용 수행 능력에 있어 규칙을 학습하는 것도 중요하지만 용언의 친숙성 여부가 중요하고 더불어 아동의 학습 경험 및 능력의 차이가 용언을 활용하는 데 영향을 미친다고 하였다.

한편, 세 아동 모두 무의미 용언에서도 점진적인 정확도의 향상을 보이며 중재의 일반화 효과가 있는 것으로 나타났다. 본 연구의 중재 프로그램은 중재 어휘로 모두 의미 용언을 사용하였다. 그러나 일반화 검사에서 의미 용언과 더불어 무의미 용언에서도 일반화 효과를 보였다는 점에서 그 의미가 있다. 이러한 점을 보았을 때 경계선 지능 아동에게 용언 활용 중재 시 고빈도 용언뿐만 아니라 친숙하지 않은 저빈도 용언 및 무의미 용언에 규칙을 적용하는 것을 중재함으로써 아동에게 다양한 학습 경험의 기회를 심어준다면 아동이 학교생활에서 쓰기 활동 시보다 높은 수준으로 용언을 활용하고 이를 적용하여 쓰는 데 도움을 줄 수 있을 것으로 예상된다.

3. 용언 활용 중심의 쓰기 중재 프로그램이 중재가 종료된

이후의 철자쓰기 정확도에 미치는 효과

용언 활용 중심의 쓰기 중재 프로그램은 중재가 종료된 이후의 철자쓰기 수행력 유지에 효과적이었다. 아동 A, B, C는 마지막 회기의 진전도 검사에서 각각 100%, 90%, 90%의 정확도를 보였으며, 중재가 끝나고 2주 후에 실시된 3회기의 유지 검사에서 아동 A는 88%, 84%, 92%, 아동 B는 88%, 84%, 88%, 아동 C는 92%, 84%, 88%의 높은 정확도를 보였다. 그러나 아동 별 유지 단계의 PND 값이 모두

100%이며, Tau-U 값 또한 세 명의 아동 모두 0.77-1의 범위에 속하여 높은 수준의 중재 효과를 나타내며 중재 효과가 유지됨을 확인할 수 있었다.

이는 형태소를 중심으로 한 쓰기 중재 프로그램을 활용하여 쓰기부진 아동의 철자쓰기를 지도한 이영은(2021)과 이순연(2018)의 연구 결과와 유사하다. 이영은(2021)의 연구에서는 쓰기에 어려움이 있는 초등학교 3-4학년 아동 3명을 대상으로 초등학교 3-4학년 시기에 발달하는 격음화와 흥탈락 음운변동이 적용되는 단어들을 다양한 어미에 활용하였을 때 나타나는 형태적인 변화에 대한 쓰기 중재를 진행한 결과 아동의 철자 쓰기 능력이 향상되었고 중재가 마무리되고 2주 후에도 유지된 것으로 나타났다. 이순연(2018)은 초등학교 3-4학년 쓰기장애학생 3명을 대상에게 형태처리 교수가 음운변동이 적용되는 단어 철자 성취 향상에 미치는 효과를 알아보았다. 그 결과 쓰기장애학생 모두 음운변동이 적용된 단어에서 철자 성취 점수가 향상되었고 중재 종료 이후에도 유지되었다고 보고되었다. 위 연구들은 대부분 철자가 규칙적으로 변하는 단어들에서 철자쓰기 정확도 유지 효과를 살펴보았다. 그러나 본 연구는 규칙적으로 철자 변화가 일어나는 용언과 받침이 생략되거나 다른 자소로 변하며 불규칙적으로 철자 변화가 일어나는 용언에서 철자쓰기 정확도의 유지 효과를 살펴보았다는 점에서 의의가 있다.

경계선 지능 아동은 배운 정보를 의식 속에 유지해 두는 기억력이 일반아동에 비하여 부족하여 시험이나 과제, 수업 청취 등에서 실패를 자주 겪는다(이새별, 2020). 따라서 강옥려(2016)는 경계선 지능 아동이 배운 개념을 완전히 이해하고 적용하는데 또래보다 더 많은 연습과 시간이 필요하다고 하였다. 강혜경(2005)은 또한 경계선 아동에게 과제를 명시적, 체계적, 연속적으로 제시하고 연습하는 것을 통하여 학습한 것을 유지하는 능력을 향상시킬 수 있다고 하였다. 이러한 점을 고려할 때 용언 활용의 개념을 명시적으로 가르치고, 연습하기와 활용하기 활동을 통해 용언 활용에 대해 반복적으로 학습할 수 있게 제작된 본 연구의 중재 프로그램이 경계선 지능 아동의 철자쓰기 정확도를 유지 시키는데 긍정적인 효과를 보였다

고 해석할 수 있다.

경계선 지능 아동은 유지해야 하는 정보를 잊어버리지 않기 위해 기계적으로 암기하는 방법을 주로 선택하는데(Eva, 2003), 이러한 방법으로 기억된 정보들은 쉽게 망각 될 수 있다. 따라서 철자 정보를 의식 속에 오랫동안 유지 시키기 위해서는 다양한 철자 전략을 사용해야 한다(이세별, 2020). 그러나 경계선 지능 아동은 다양한 철자 전략을 보유하고 있지 않으며, 상황에 적절하게 철자 전략을 적용하기도 어렵다(박찬선·장세희, 2015). 본 연구에서는 경계선 지능 아동에게 용언의 형태 및 철자 변화를 설명할 때 시·청각적 자료를 함께 제시하며 경계선 아동이 이해하기 쉬운 말로 바꾸어 들려주었는데(예: (요술봉 소리와 글자가 변화하는 모습을 함께 보여주며) ‘ㄷ’ 불규칙 활용은 받침 ‘ㄷ’이 ‘ㄹ’로 변신해!), 반복 학습 기간에 아동 A, B, C 모두 각 불규칙 활용의 변화과정과 적용전략을 쉬운 말로 바꾸어 들려준 것을 기억하고 스스로 설명하기도 하였다(예: ‘받침 ‘ㄷ’이 사라져요’, ‘모음이 도와주러 와요.’). 이러한 점을 보았을 때 중재에서 사용한 시·청각적 자료와 어려운 말을 아동이 이해하기 쉽게 적용하여 들려준 학습 내용이 철자를 기억하는 전략으로 작용하여 불규칙 활용에 대한 정보를 의식에 오래 유지할 수 있도록 도움을 준 것으로 추측해 볼 수 있다.

4. 용언 활용 중심의 쓰기 중재 프로그램으로 인한 경계선

지능 아동의 철자쓰기 오류유형의 변화

경계선 지능 아동은 중재 전 기초선 단계에서 어간 변형, 매개모음 순으로 가장 많은 철자 오류를 보였다. 중재 전 아동 A, B, C 모두 용언 활용 시 기본형을 연결 어미에 그대로 가져다 붙이거나(예: ‘그어서’ → ‘긋서’), 매개모음을 사용하지 않고 어미의 변화를 활용하거나(예: ‘먹으면서’ → ‘떡면서’), 어간 변화의 활용 없이 어미의 변화만 활용하는 모습을(예: ‘들으면서’ → ‘듣으면서’) 보였다. 이는 초등학교

1-4학년을 대상으로 연결어미 형태 지식을 인식하고 조작하는 능력을 살펴본 심승은(2018)의 연구와 일치하는 결과이다. 심승은(2018)은 언어능력이 낮은 집단의 아동은 동사를 적절히 활용하여 연결어미를 잇는데 어려워하고 기본형을 연결어미에 그대로 가져다 붙이는 등과 같이(예: ‘도우면’ → ‘뚝면’) 초등학교 저학년 아동이 보이는 오류와 유사한 특징을 보인다고 하였다. 이러한 점을 고려해 보면, 언어능력이 낮은 경계선 지능 아동 또한 용언을 활용하여 연결어미를 잇는 데 어려움이 있다고 볼 수 있다.

이찬영(2020)은 한국어를 배우는 초급 학습자들이 용언의 기본형을 그대로 사용하거나 기본형을 기반으로 한 잘못된 활용형을 만드는 ‘용언 기본형으로의 유추’의 오류유형 빈도를 높게 보인다고 하였다. 본 연구에서도 철자에 어려움이 있는 경계선 지능 아동이 한국어 초급 학습자들과 같이 용언 활용의 개념과 원리에 대한 중재가 이루어지기 전에 철자쓰기에서 용언의 기본형을 그대로 사용하거나(예: ‘들으면서’ → ‘들다면서’), 잘못된 활용형을 만드는(예: ‘날씨가 추워서 옷을 따뜻하게 입어요.’ → ‘날씨가 춥아서 옷을 따뜻하게 입어요.’) 사례를 자주 보였다.

정선희(2016)는 지적장애를 동반한 성인과 언어연령을 일치시킨 6세의 일반아동 집단을 비교하여 용언 활용 정확도를 살펴보았을 때 지적장애를 동반한 성인이 용언 활용에 있어 낮은 수행을 보였다고 하였다. 또한 지적장애를 동반한 성인은 어간과 어미 변형에서 높은 오류율을 보였는데, 이러한 연구 결과는 용언 활용 시 나타나는 철자 변화에 대한 오류를 교정해 주지 않고 그대로 둔다면 철자에 대하여 잘못된 지식이 축적되어 성인이 되어서도 철자 오류를 지속할 수 있음을 함의한다.

중재 종료 후 진행된 사후 검사 단계 및 유지 단계에서는 세 아동 모두 매개모음에서 높은 오류율을 보였다. 특히 아동 모두 동일한 용언의 매개모음에서 철자 오류를 보였는데, 예를 들어 ‘주우면서(‘줍다’ + ‘-면서’)를 ‘주으면서’와 같이 쓰거나 ‘주워서(‘줍다’ + ‘-서’)를 ‘주어서’와 같이 ‘ㅂ’ 불규칙 활용 시 사용되는 매개모음 ‘우’와 ‘워’를 다른 불규칙 활용에서 사용되는 매개모음 ‘으’와 ‘어’로 대치하는 오

류가 나타났다. 이는 두 가지로 해석해 볼 수 있다.

첫째, 정보를 저장하고 처리하는 작업기억의 결합의 영향으로 생각해 볼 수 있다. 경계선 지능 아동은 학습한 것을 이해하고 저장하여 이를 기억 속에 유지하는 역량이 일반아동에 비하여 부족하다(Alloway, 2010). 이새별(2020)은 경계선 지능 아동은 개념을 이해하는 속도가 느려 개념 이해가 정확하게 되지 않은 상태에서 정보가 단기기억으로 넘어가고, 이를 저장소에 유지 시키기 어려워 장기기억으로의 저장까지 전이되기가 어렵다고 하였다. 본 연구에서 아동 A, B, C는 모두 ‘ㅂ’ 불규칙 활용을 학습한 후 다음 회기에 진행되었던 진전도 검사에서는 ‘ㅂ’ 불규칙 용언을 적절히 활용하여 철자하는 모습을 보였다. 그러나 ‘ㄷ’ 및 ‘ㅅ’ 불규칙 활용을 학습하고 진행되었던 진전도 검사에서는 ‘ㅂ’ 불규칙 활용 시 사용했던 매개모음을 대치하여 쓰는 모습을 보였다. 이러한 점을 보았을 때 비교적 앞 회기에 진행되었던 ‘ㅂ’ 불규칙 활용의 매개모음에 대한 개념이 기억 속에 정확하게 저장되지 않은 상태에서 새로운 불규칙 활용의 개념을 학습하면서 여러 불규칙 활용의 개념이 혼동된 것으로 추측해 볼 수 있다.

두 번째, 말소리를 조작하고 다루는 음운인식 결합의 영향으로 생각해 볼 수 있다. 경계선 지능 아동은 단어, 음절, 소리 인식에 결합이 있어 읽거나 쓰기에 어려움을 보이며(박찬선·장세희, 2015), 문자언어보다 음성언어에 익숙하여 소리 나는 대로 쓰는 음운적인 오류를 자주 보인다(이정윤, 2004). 본 연구에서 세 아동이 모두 동일한 오류를 보였던 매개모음 ‘우/으’와 ‘위/어’는 음성적으로 유사하게 발음되어 이러한 오류를 보였을 것으로 추측해 볼 수 있다. 또한 이러한 결과는 아동의 철자 쓰기에 음운지식, 표기지식, 형태지식과 같은 언어적 요소들이 통합하여 영향을 준다는 3중 단어 구성 이론(Triple word form theory)을 뒷받침하며, 후속 연구에서는 경계선 지능 아동에게 각각의 언어적 요소를 중점으로 한 철자 쓰기 중재를 진행하고 그 효과성을 비교해보는 연구가 필요하다는 점을 시사하였다.

B. 연구의 의의 및 제언

본 연구는 용언 활용 중심의 쓰기 중재 프로그램을 초등학교 3학년 경계선 지능 아동에게 지도한 후 철자쓰기 정확도 향상에 대한 효과성을 알아보고자 하였다. 본 연구의 의의는 다음과 같다.

첫째, 용언 활용 중심의 쓰기 중재 프로그램이 학령기 경계선 지능 아동의 철자 성취에 긍정적인 효과를 나타낸다는 점에서 의의가 있다. 이는 선행연구에서 살펴본 바와 같이 철자 쓰기에 어려움을 보이는 아동은 철자와 관련된 지식이나 전략이 부족하기에 형태소를 사용한 명시적인 전략이 철자 중재에 효과적이라는 것을 확인할 수 있다.

둘째, 한글의 특성이 잘 드러나는 용언의 활용을 적용하여 철자쓰기를 지도하였다는 점에서 의의가 있으며 아동에게 규칙 활용 및 다양한 불규칙 활용의 개념을 설명하고 용언의 어간에 다양한 연결어미를 결합하였을 때 나타나는 철자 변화를 명시적으로 교수했다는 점에서 의의가 있다.

셋째, 경계선 지능 아동의 철자 쓰기 중재를 위하여 형태소 지식과 관련한 증거 기반 교수를 축적했다는 점에서 의의가 있다. 따라서 철자쓰기를 지도할 때 형태소 지식을 활용하여 교수할 수 있다는 점에서 활용도 높은 자료로 활용할 수 있을 것이다. 또한 경계선 지능 아동뿐만 아니라 철자 쓰기에 어려움을 보이는 학습 부진 아동이나 읽기부진 아동에게도 효과적으로 활용될 수 있을 것으로 보인다.

이러한 논의를 바탕으로 용언 활용 중심의 쓰기 중재 프로그램이 학령기 경계선 지능 아동의 철자쓰기 정확도에 긍정적인 영향을 미쳤다는 것을 알 수 있었다. 하지만 본 연구가 가지는 제한점과 함께 후속 연구에 대한 제언은 다음과 같다.

첫째, 본 연구는 초등학교 3학년 경계선 지능 아동 3명을 대상으로 한 단일대상 연구설계로 연구 결과를 일반화하기 어렵다. 다양한 지역과 연령의 아동들을 표집하지 못하였고 대상자의 기존 수행력에 차이가 있었기에 추후 연구에서는 연구의 일반화를 위해 다양한 지역에서 더 많은 대상자를 표집하고 기존 철자 능력 및 특성 등을 통제하여 집단 연구를 시행할 필요가 있다.

둘째, 본 연구에서는 11가지의 불규칙 활용 중 어간에서 철자의 변화가 주로 일어나는 ‘ㅂ’ 불규칙 활용, ‘ㄷ’ 불규칙 활용, ‘ㅅ’ 불규칙 활용, ‘ㅎ’ 불규칙 활용 4가지 불규칙 활용만을 학습 과정에 포함하였다. 경계선 지능 아동의 경우 어간뿐만 아니라 어미에서도 철자쓰기 수행력이 낮기에 추후 연구에서는 어미에서 철자 변화가 일어나는 불규칙 활용이 적용된 용언의 중재 효과도 살펴볼 필요가 있다.

셋째, 무의미 용언 제작에 대한 기준이 필요하다. 본 연구는 용언 활용에 중점을 두고 연구를 진행하여 무의미 용언 제작 시 의미 용언의 일부 음소를 바꾸기만 하였다. 추후 연구에서는 단어의 유사성 및 음운구조, 형태구조, 음소의 유사성을 고려하여 무의미 용언을 제작할 필요가 있다.

넷째, 다른 철자 중재 방법과 용언 활용을 중심으로 한 쓰기 중재 프로그램의 효과를 비교해보는 연구가 진행될 필요가 있다. 본 프로그램의 내용 및 구성이 적절한지 확인하기 위하여 다양한 방법의 철자 중재와 비교해보고 이에 대하여 효과성이 입증된다면 본 연구의 중재 프로그램의 타당성을 더욱 확보할 수 있을 것이라 기대해 볼 수 있다.

참 고 문 헌

- 강옥려(2016). 경계선급 지능 아동의 교육: 과제와 해결 방안. **한국초등교육**, 27(1), 361-378.
- 곽금주·오상우·김청택(2011). **한국 웨슬러 아동 지능검사(K-WISC-IV)**. 서울: 학지사
- 구본관(2010). 문법 능력과 문법 평가 문항 개발의 방향. **국어교육학연구**, 37, 185-218.
- 국립국어원(2005). **외국인을 위한 한국어 문법1**. 서울: 커뮤니케이션북스.
- 김가은(2015). **초등학교 1-2학년 읽기부진아동의 연결어미 형태인식 능력**. 조선대학교 대학원 석사학위논문.
- 김광해(2003). **등급별 국어교육용 어휘**. 서울: 박이정
- 김근하·김동일(2007). 경계선급 지능 초등학생의 학년별 학업 성취 변화: 초등학교 저학년을 중심으로. **한국특수교육학회 학술대회**, 73-97.
- 김길순(2008). 음운인식 훈련이 학습장애아의 철자쓰기에 미치는 효과. **특수교육재활과학연구**, 47(4), 1-25.
- 김동원(2023). **경계선지능 아동의 동음이의어 정의하기 특성**. 공주대학교 특수교육대학원 석사학위논문.
- 김동일·임진형(2021). 학습부진 및 학습장애 학생 대상 철자 관련 교수의 효과: 국내 단일대상연구의 메타분석. **특수아동교육연구**, 23(1), 1-29.
- 김민주(2016). **일반 아동과 언어·읽기저성취아동의 말하기 및 쓰기를 통한 초등저학년 문법형태소 능력**. 한림대학교 석사학위논문.
- 김보배·양민화(2015). 일반 아동과 철자부진아동의 철자전략 비교: 음소의 조음정보를 중심으로. **Communication Sciences & Disorders**, 20(3), 400-412.
- 김수영·배소영(2002). 언어발달지체아동의 문법형태소 사용 특성. **음성과학**, 9(4),

77-91.

- 김순호(2015). **학령기 읽기부진아동과 일반아동의 형태소인식능력 비교**. 용인대학교 재활복지대학원 석사학위논문.
- 김애화(2009). 초등학교 학생의 철자 특성 연구: 철자 발달 패턴 및 오류 유형 분석. **초등교육연구**, 22(4), 85-113.
- 김애화·김의정(2013). 음운처리 중심 철자 교수가 쓰기장애 학생의 철자에 미치는 효과. **학습장애연구**, 10(2), 51-72.
- 김애화·박선희(2019). 명시적 국어 문법 교수가 중학교 읽기부진학생의 문법 지식 및 읽기유창성, 읽기이해에 미치는 효과. **교육연구**, 76(), 9-33.
- 김애화·최한나·김주현(2010). 초등학교 철자부진학생과 일반학생의 철자 특성 비교 연구. **특수교육학연구**, 45(1), 203-223.
- 김영태·홍경훈·김경희·장혜성·이주연(2009). **수용·표현 어휘력 검사(REVT)**. 서울: 서울장애인복지관.
- 김영숙(2017). **찬찬히 체계적·과학적으로 배우는 읽기 & 쓰기 교육**. 서울: 학지사
- 김영주(2009). 한국어 교육에서의 과제 기반 형태 집중 연구 고찰. **이중언어학**, 41(), 83-110.
- 김유리(2019). 자기교정을 활용한 음운처리 철자 교수가 쓰기장애학생의 이중모음 단어 철자 성취에 미치는 효과. 단국대학교 특수교육대학원 석사학위논문.
- 김윤정·정재범·남기춘(2000). 한국어 불규칙용언의 형태 정보, **Communication Sciences & Disorders**, 5(2), 38-52.
- 김자경·강혜진·서주영·장성욱(2018). CRA 기반 수감각 검사도구 개발: 느린 학습자 조기 진단을 위한 기초연구. **특수교육학연구**, 52(4), 87-107.
- 김정남(2009). 한국어 교육을 위한 한국어 용언 활용의 유형. **언어와 언어학**, 45(),

27-58.

- 김주영(2018). 학령기 경계선 지적기능 아동의 언어 및 읽기 능력. **학습자중심교과교육연구**, 18(2), 139-157.
- 김혜영(2008). **단순언어장애아동의 어미에 따른 용언 활용 특성**. 단국대학교 특수교육대학원 석사학위논문.
- 김혜지(2017). **언어읽기부진 3,4학년 아동의 철자 특성: 자소-음소 일치도, 쓰기 유형을 고려하여**. 한림대학교 석사학위논문.
- 김효희(2021). **게이미피케이션 기반의 쓰기훈련 앱을 활용한 형태지식 및 음운규칙 중재가 쓰기부진 아동의 자소-음소 불일치 어절쓰기에 미치는 영향**. 이화여자대학교 대학원 석사학위논문.
- 김희은·김동일(2021). 저학년 읽기·쓰기공존장애위험군의 철자오류 유형. **특수아동교육연구**, 23(2), 137-163.
- 나경은·서선진·이준석·김우리(2017). **국립특수교육원 기초학습능력검사(NISE-B·ACT) 개발 연구**. 아산: 국립특수교육원
- 남기심·고영근(2007). **표준국어 문법론**. 경기: 박이정.
- 도신애(2020). **학령전기 아동의 어휘력 수준과 음운인식 능력에 따른 철자쓰기 특성**. 이화여자대학교 대학원 석사학위논문.
- 문향은(2011). **자기교정을 활용한 철자쓰기중재가 쓰기부진학생의 철자쓰기능력에 미치는 영향**. 강남대학교 대학원 석사학위논문.
- 박고분(2006). **용언활용표를 이용한 용언활용 지도 방법 연구: 초등학교 4학년 과정을 중심으로**. 경인교육대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 박덕유(2006). **학교 문법론의 이해**. 서울: 역락.
- 박찬미(2022). **자기점검전략을 활용한 철자교수가 초등학교 쓰기학습장애학생의 음운변동 철자 성취에 미치는 영향**. 단국대학교 특수교육대학원 석사학위논문.

- 박찬선·장세희(2015). **경계선 지능을 가진 아이들**. 경기: 한국학술정보 (주).
- 박현숙(2018). **경계선 지적 기능 아동 선별 체크리스트: 타당화와 하위특성 연구**.
성균관대학교 대학원 박사학위논문.
- 박혜림(2023). **표기처리와 형태처리를 결합한 철자 교수가 초등학교 쓰기 학습장에 학생의 음운변동 단어 철자쓰기에 미치는 영향**. 단국대학교 석사학위논문.
- 배소영·김미배·윤효진·장승민(2015). **한국어 읽기검사(KOLRA)**. 서울: 학지사.
- 백은화(2020). **음운처리·표기처리 교수법이 학습장애 아동의 어려운 모음이 포함된 낱말의 철자쓰기와 단어인지에 미치는 영향: /ㄱ, ㅂ/, /ㅋ, ㅍ/, /ㄴ, ㄷ, ㄹ/를 중심으로**. 단국대학교 특수교육대학원 석사학위논문.
- 서해정·박현숙·이혜수(2019). **아동양육시설 퇴소 후 경계선 지적기능아동의 지원 방안 연구**. 서울: 한국장애인개발원
- 신성웅·조수철(2001). 쓰기 장애 환자와 정상 초등학교 학생의 쓰기 특성 비교. **소아청소년정신의학**, 12(1), 51-70.
- 송엽·신가영·배소영(2016). 초등학교 1, 2학년 언어·읽기부진아동과 정상아동의 해독 및 철자 특성. **언어치료연구**, 25(4), 97-107.
- 신가영·배소영(2020). 철자 쓰기 부진 아동과 일반 아동의 철자 쓰기 발달 특성. **Communication Sciences & Disorders**, 25(3), 581-593.
- 신미경·박은혜·김영태·강진경(2016). 장애학생들의 음운인식 및 단어재인능력 향상을 위한 읽기중재: 단일대상 메타분석 연구. **특수아동교육연구**, 18(2), 45-75.
- 심승은(2018). **초등학교 1-4학년 다문화가정아동의 연결어미 형태인식 특성**. 조선대학교 대학원 석사학위논문.
- 양명희(2015). **개별 대상 연구**. 서울: 학지사
- 양민화·이애진(2016). 학령기 초기 아동의 철자 기술에 미치는 언어학적 인식 능력

- 의 영향력 변화. **학습장애연구**, 13(3), 67-90.
- 양민화(2005). 미국의 학습장애 판별과정과 교육. **학습장애연구**, 2(2), 103-121.
- 양민화(2014). 음운론적 유형과 형태론적 유형의 초기 철자발달. **Communication Sciences & Disorders**, 19(1), 120-131.
- 유경·정은희(2008). 단순언어장애아동, 경계선지능 언어발달장애아동, 일반아동의 쓰기 지식특성. **특수교육학연구**, 43(2), 217-236.
- 유경(2008). **단순언어장애아동·경계선지능언어발달장애아동·일반아동의 쓰기 지식 특성 비교**. 조선대학교 대학원 박사학위논문.
- 이관규(2002). **학교 문법론**. 서울: 월인.
- 이미래·최은정·김영태(2020). 쓰기 채점 방식에 따른 쓰기 검사의 민감도 및 특이도 연구. **언어치료연구**, 29(2), 47-55.
- 이새별(2020). **작업기억 검사의 타당화와 경계선급 지능 아동의 작업기억 특성 분석**. 서울교육대학교 교육전문대학원 박사학위논문.
- 이순연(2018). **형태처리교수가 쓰기장애학생의 음운변동 단어 철자 성취에 미치는 효과**. 단국대학교 특수교육대학원 석사학위논문.
- 이영은(2021). **형태소인식 기반 쓰기 중재 프로그램이 학령기 쓰기부진아동의 철자쓰기에 미치는 효과**. 용인대학교 재활복지대학원 석사학위논문.
- 이익섭(2005). **한국어 문법**. 서울: 서울대학교 출판부
- 이재국(2015). **쓰기부진 초등생의 형태소를 활용한 문장쓰기 중재 효과**. 한림대학교 보건과학대학원 석사학위논문.
- 이정운(2004). **오류 유형에 따른 맞춤법 지도가 초등학교 1학년 쓰기 부진아의 받아쓰기 정확도에 미치는 영향**. 경인교육대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 이찬영. (2020). 한국어 용언 활용의 복잡성과 통시적 변화. **국어학 (國語學)**, 94, 235-280.
- 이혜정·민천식(2009). 동요학습 활동이 학습부진아의 받아쓰기 능력에 미치는 효과.

- 통합교육연구, 4(2), 1-21.
- 이형식(2022). 다중언어적 요소 접근에 기반한 철자 교수가 중학교 쓰기 학습장에 학생의 철자 성취도와 철자 오류패턴에 미치는 영향. 단국대학교 특수교육대학원 석사학위논문.
- 임종아·황민아(2006). 경계선지능 언어발달장애아동과 일반아동의 문법성 판단 및 오류수정: 조사를 중심으로. *음성과학*, 13(2), 59-72.
- 임진혁(2018). 경계선 지능 아동과 ADHD 아동의 지능 및 주의력 비교. 고려대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 임유진·김영태(2008). 단어 읽기 과제에서 초등 2학년과 5학년 아동의 음운규칙 적용능력의 비교. *Communication Sciences & Disorders*, 13(4), 635-653.
- 장유림(2011). 다문화가정과 일반가정 아동의 연결어미 특성 비교. 용인대학교 재활복지대학원 석사학위논문.
- 전영민(2020). 한국어 학습자의 용언 활용 오류 분석 연구. 연세대학교 대학원 석사학위논문.
- 정경희(2019). 유치원에서 초등 3학년 아동의 철자쓰기 발달 특성. *Communication Sciences and Disorders*, 24(1), 19-30.
- 정선희(2016). 성인지적장애인의 용언 활용 특성. 용인대학교 재활복지대학원 석사학위논문.
- 정희정·이재연.(2008). 경계선 지적 기능 아동의 특성. *특수교육학연구*, 42(4), 43-66.
- 정혜원(2022). 문맥 및 형태 추론 중재에 따른 초등 2-3학년 아동의 파생어 습득 연구. 조선대학교 대학원 석사학위논문.
- 조성숙(2016). 지적 장애 아동의 음운처리와 쓰기 능력간의 상관성. 대구대학교 재활과학대학원 석사학위논문.
- 조은정(2021). 자기점검전략 기반 쓰기집중중재의 효과 분석. 서울대학교 대학원

- 석사학위논문.
- 차은혜(2016). **경도 지적장애 아동의 용언 활용**. 단국대학교 특수교육대학원 석사학위논문.
- 최은숙(2006). **4-6세 아동의 용언 활용 발달**. 단국대학교 석사학위논문.
- 최은숙·최소영·황민아(2014). 4-6세 일반 아동의 용언 활용 발달. **Communication Sciences & Disorders**, 19(3), 331-341.
- 최하은(2023). **학령기 경계선 지능 아동의 상세화 유형에 따른 설명글 이해 특성**. 단국대학교 대학원 석사학위논문.
- 최한나(2011). **학습장애 학생의 철자능력 향상을 위한 교수전략에 관한 문헌분석**. 단국대학교 대학원 석사학위논문.
- 한길(2006). **현대 우리말의 형태론**. 서울: 역락.
- 한송이(2017). **철자유형 및 음운규칙유형에 따른 저학년 일반 아동과 언어학습장애아동의 철자쓰기 특성 비교**. 용인대학교 재활복지대학원 석사학위논문.
- 한송화(2018). 한국어 학습자의 종결어미 사용 양상과 오류 연구. **문법 교육**, 33(), 165-210.
- 황고은(2021). **자기교정 전략을 적용한 게이미피케이션 기반의 중성 철자쓰기 훈련 중재가 쓰기부진 아동의 철자쓰기에 미치는 영향**. 이화여자대학교 대학원 석사학위논문.
- 황정민(2020). **증거 기반 철자 교수가 초등학교 학습부진 학생의 겹받침 철자 쓰기에 미치는 효과**. 단국대학교 특수교육대학원 석사학위논문.
- 홍샘(2017). **학령기 경계선지능 아동의 문법성 판단 및 오류수정 : 연결어미를 중심으로**. 단국대학교 대학원 석사학위논문.
- 홍성란·박현숙(2009). 마인드 맵을 이용한 일기쓰기 지도가 초등 쓰기부진 학생의 작문능력 및 일기쓰기 태도에 미치는 효과. **통합교육연구**, 4(2), 23-48.
- Alloway, T. P. (2010). *Improving working memory: Supporting students'*

- Learning*. London: Sage.
- American Psychiatric Association, DSM-5 Task Force. (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders: DSM-5™ (5th ed.)*. American Psychiatric Publishing.
- Apel, K., Wilson-Fowler, E. B., Brimo, D., & Perrin, N. A. (2012). Metalinguistic contributions to reading and spelling in second and third grade students. *Reading and Writing, 25*(6), 1283 - 1305.
- 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.
- Berninger, V. W., & Amtmann, D. (2003). *Preventing written expression disabilities through early and continuing assessment and intervention for handwriting and/or spelling problems: Research into practice*. In H. L. Swanson, K. Harris, & S. Graham (Eds.), *Handbook of research on learning disabilities* (pp. 345-363). New York: Guilford.
- Berninger, V. W., Abbott, R. D., Vermeulen, K., & Fulton, C. M. (2006). Paths to reading comprehension in at-risk second-grade readers. *Journal of Learning Disabilities, 39*(4), 334-351.
- Berninger, V. W., Nielsen, K. H., Abbott, R. D., Wijsman, E., & Raskind, W. (2008). Writing problems in developmental dyslexia: Under-recognized and under-treated. *Journal of School Psychology, 46*(1), 1-21.
- Bowers, P. N., Kirby, J. R., & Deacon, S. H. (2010). The effects of morphological instruction on literacy skills: A systematic review of the literature. *Review of Educational Research, 80*(2), 144-179.
- Bonifacci, P., & Snowling, M. J. (2008). Speed of processing and reading

- disability: A cross-linguistic investigation of dyslexia and borderline intellectual functioning. *Cognition*, 107(3), 999-1017.
- Carlisle, J. F. (2003). Morphology matters in learning to read: A commentary. *Reading Psychology*, 24(3-4), 291-322.
- Cooter, K. S., & Cooter Jr, R. B. (2004). One size doesn't fit all: Slow learners in the reading classroom. *Reading Teacher*, 57(7), 680-688.
- Devonshire, V., Morris, P., & Fluck, M. (2013). Spelling and reading development: The effect of teaching children multiple levels of representation in their orthography. *Learning and Instruction*, 25, 85-94.
- Ehri, L. C. (2000). Learning to read and learning to spell: Two sides of a coin. *Topics in Language Disorders*, 20(3), 19-36.
- Eva, B. (2003). School adjustment of borderline intelligence pupils. *Strategies*, 8, 44-59.
- Fernell, E., & Ek, U. (2010). Borderline intellectual functioning in children and adolescents - insufficiently recognized difficulties. *Acta Paediatrica*, 99(5), 748-753.
- Gabriele, M., Mara, M., & Pietro, P. (1998). Adolescent with borderline intellectual functioning psychopathological risk. *Adolescence*, 33, 409-425.
- Gerken, L. (2009). Are infants constrained in their linguistic generalizations? Some theoretical and methodological observations. In J. Colombo, P. McCardle, & L. Freund (Eds.), *Infant Pathways to Language: Methods, Models, and Research Disorders* (pp. 49 - 63). Psychology Press
- Graham, S., Berninger, V., Abbott, R., Abbott, S., & Whitaker, D. (1997). The role of mechanics in composing of elementary school students: A new methodological approach. *Journal of Educational Psychology*, 89(1),

170-182.

Hattie, J., & Yates, G. C. R. (2013). *Visible Learning and the Science of How We Learn*. New York: Routledge.

Henderson, E. H. (1990). *Teaching spelling (2nd ed.)*. Boston, MA: Houghton Mifflin Company.

Joshi, R. M., & Aaron, P. G. (2000). The component model of reading: Simple view of reading made a little more complex. *Reading Psychology, 21*(2), 85-97.

Kirk, C., & Gillon, G. T. (2009). Integrated morphological awareness intervention as a tool for improving literacy. *Language Speech and Hearing Services in Schools, 40*(3), 341 - 351

Kirby, J.R. et al.(2012). Children's morphological awareness and reading ability. *Reading and Writing, 25*(2), 389 - 410.

Leitao, S., & Fletcher, J. (2004). Literacy outcomes for students with speech impairment: long term follow up. *International Journal of Language & Communication Disorders, 39*(2), 245-256.

McCutchen, D., Green, L., & Abbott, R. D. (2008). Children's morphological knowledge: Links to literacy. *Reading Psychology, 29*(4), 289-314.

MacMillan, D. L., Gresham, F. M., Bocian, K. M., & Lambros, K. M. (1998). Current plight of borderline students: Where do they belong? *Education and Training in Mental Retardation and Developmental Disabilities, 33*(2), 83-94.

Masterson, J. J., & Apel, K. (2007). *Spelling and word-level reading: A multilinguistic approach*. In AG. Kamhi (Ed.), *Clinical Decision Making in Developmental Language Disorders*. (pp. 249 - 266). Baltimore, MD:

- Paul H. Brookes Publishing.
- Nagy, W., 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.
- Newport, E. L., & Aslin, R. N. (2000). *Innately constrained learning: Blending old and new approaches to language acquisition*. In Proceedings of the 24th annual Boston University Conference on Language Development (Vol. 1, pp. 1-21).
- Nunes, T., Bryant, P., & Olsson, J. (2003). Learning morphological and phonological spelling rules: An intervention study. *Scientific Studies of Reading, 7*(3), 289-307.
- Nunes, T., & Bryant, P. (2006). *Improving literacy by teaching morphemes*. Routledge.
- Devonshire, V., Morris, P., & Fluck, M. (2013). Spelling and reading development: The effect of teaching children multiple levels of representation in their orthography. *Learning and Instruction, 25*, 85-94.
- Reddy, G. L., Ramar, R., & Kusuma, R. A. (2013). **경계선 지적 기능 아동·청소년을 위한 느린 학습자의 심리와 교육(박현숙, 역)**. 서울: 학지사. (원서출판 2006).
- Rhonda Y. Richards (2012). **단일대상연구(최양규, 역)**. Cengage Learning
- Parker, R. I., & Vannest, K. (2009). An improved effect size for single-case research: Nonoverlap of all pairs. *Behavior Therapy, 40*(4), 357-367.
- Parker, R. I., Vannest, K. J., Davis, J. L., & Sauber, S. B. (2011). Combining nonoverlap and trend for single-case research: Tau-U. *Behavior Therapy, 44*(1), 1-10.

- 422), 284-299.
- Scruggs, T. E., & Mastropieri, M. A. (2001). How to summarize single-participant research: Ideas and applications. *Exceptionality, 9*(4), 227-244.
- Shaywitz, B. A., Fletcher, J. M., Holahan, J. M., & Shaywitz, S. E. (1992). Discrepancy compared to low achievement definitions of reading disability: Results from the Connecticut Longitudinal Study. *Journal of Learning Disabilities, 25*(10), 639-648.
- Templeton, S. and Bear, D. R.,(eds). (1992). *Development of Orthographic Knowledge and the Foundations of Literacy: A Memorial Festschrift for Edmund H. Henderson*. Hillsdale, NJ: Erlbaum
- Templeton, S., & Morris, D. (1999). Theory and research into practice: Questions teachers ask about spelling. *Reading Research Quarterly, 34*(1), 102-112.
- Tong, X., Deacon, S. H., & Cain, K. (2014). Morphological and syntactic awareness in poor comprehenders: Another piece of the puzzle. *Journal of Learning Disabilities, 47*(1), 22-33.
- Vannest, K.J., Parker, R.I., Gonen, O., & Adiguzel, T. (2016). Single Case Research: web based calculators for SCR analysis: www.singlecaseresearch.org
- Viel-Ruma, K., Houchins, D., & Fredrick, L. (2007). Error self-correction and spelling: Improving the spelling accuracy of secondary students with disabilities in written expression. *Journal of Behavioral Education, 16*, 291-301.
- Wagovich, S. A., Hill, M. S., & Petroski, G. F. (2015). Semantic syntactic partial

word knowledge growth through reading. *American Journal of Speech-Language Pathology*, 24(1), 60-71.

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., Gibson, F. E. (2015). Morphological awareness assessment and intervention to improve language and literacy. *Seminars in Speech and Language*, 36(1), 31-41.

사전/사후/유지 검사지

단어	연결어미	문제
사다	-려고	(연습) 준비물을 () 문구점에 갔어요.
먹다		1. 밥을 () 손가락을 들었어요.
듣다		2. 칭찬을 () 열심히 숙제를 했어요.
붓다		3. 컵라면에 물을 () 물을 끓여요.
줍다		4. 지우개를 () 의자에서 일어나요.
빨갱다		5. 부끄러워서 얼굴이 () 해요.
사다	-서	(연습) 책을 () 공부를 해요.
먹다		1. 사탕을 많이 () 충치가 생겼어요.
듣다		2. 칭찬을 () 기분이 좋아요.
붓다		3. 세제에 물을 () 비눗방울을 만들어요.
줍다		4. 지갑을 () 경찰서에 가져다 줬어요.
빨갱다		5. 김치가 너무 () 매울 것 같아요.
사다	-야	(연습) 내일 준비물을 빨리 () 해요.
먹다		1. 약을 () 감기가 나아요.
듣다		2. 엄마 말을 잘 () 해요.
붓다		3. 시리얼에는 우유를 () 해요.
줍다		4. 떨어진 쓰레기는 () 해요.
빨갱다		5. 사과는 () 더 맛있어요.

<부록 - 2> 내용타당도 검사지

내용 타당도 검사 (활용 규칙 철자 쓰기 검사지)

이름 _____

본 검사는 용언 활용 중심의 쓰기중재프로그램을 진행하기 전과 중재 프로그램이 종료된 이후의 대상자의 활용 규칙 철자 쓰기 정확도를 확인하기 위해 제작된 검사지입니다. 해당 단어를 활용한 문장과 어휘의 적절성에 관하여 3점 척도에 따라 평가해 주시기 바랍니다.

1. 규칙활용(사다, 먹다)

①=적절하지 않음, ②=일부수정이 필요함, ③=적절함

문항	①	②	③	의견
1. 연필을 사면서 지우개도 사요.				
2. 준비물을 사려고 문구점에 갔어요.				
3. 장난감을 많이 사서 용돈이 부족해요.				
4. 내일 준비물을 빨리 사야 해요.				
5. 책은 많이 사도 괜찮아요.				
6. 빵을 먹으면서 우유도 먹어요.				
7. 수업이 끝나고 먹으려고 아껴두었어요.				
8. 사탕을 많이 먹어서 충치가 생겼어요.				
9. 약을 먹어야 감기가 빨리 나아요.				
10. 밥을 먹어도 아직 배고파요.				

2. 'ㄷ' 불규칙활용(듣다)

①=적절하지 않음, ②=일부수정이 필요함, ③=적절함

문항	①	②	③	의견
1. 노래를 들으면서 책을 봐요.				
2. 칭찬을 들으려고 열심히 숙제를 했어요.				
3. 귀중을 들어서 기분이 안 좋아요.				
4. 엄마 말을 잘 들어야 해요.				
5. 새벽에는 천둥소리만 들어도 무서워요.				

3. 'ㅅ' 불규칙활용(붓다)

①=적절하지 않음, ②=일부수정이 필요함, ③=적절함

문항	①	②	③	의견
1. 그릇에 우유를 부으면서 천천히 저어요.				
2. 컵라면에 물을 부으려고 물을 끓어요.				
3. 접시에 물을 부어서 설거지를 해요.				
4. 시리얼에는 우유를 부어야 해요.				
5. 깨진 그릇에 물을 부어도 채워지지 않아요.				

4. 'ㅂ' 불규칙활용(돕다)

①=적절하지 않음, ②=일부수정이 필요함, ③=적절함

문항	①	②	③	의견
1. 친구들과 서로 도우면서 청소를 해요.				
2. 넘어진 친구를 도우려고 뛰어 갔어요.				
3. 누나를 도와서 엄마에게 칭찬을 받았어요.				
4. 어려운 친구를 도와야 진정한 친구예요.				
5. 서로 조금씩만 도와도 세상은 아름다워요.				

5. 'ㅎ' 불규칙활용(빨갱다)

①=적절하지 않음, ②=일부수정이 필요함, ③=적절함

문항	①	②	③	의견
1. 가을에는 나뭇잎이 빨가면서 노랑기도 해요.				
2. 부끄러워서 얼굴이 빨개지려고 해요.				
3. 김치가 너무 빨개서 매울 것 같아요.				
4. 딸기는 빨개야 더 맛있어요.				
5. 볼은 빨개도 춤지 않아요.				

기타 의견

<부록 - 3> 진전도 검사 용언 활용 목록

1. 규칙 활용 - 뛰다, 만들다, 일어나다

뛰면서	뛰려고	뛰어서	뛰어도	뛰어야
만들면서	만들려고	만들어서	만들어도	만들어야
일어나면서	일어나려고	일어나서	일어나도	일어나야

2. ‘ㅂ’ 불규칙 활용 - 쉽다, 춥다, 무겁다, 부럽다

쉬우면서	쉬우려고	쉬워서	쉬워도	쉬어야
추우면서	추우려고	추워서	추워도	추워야
무거우면서	무거우려고	무거워서	무거워도	무거워야
부러우면서	부러우려고	부러워서	부러워도	부러워야
놀라우면서	놀라우려고	놀라워서	놀라워도	놀라워야

3. ‘ㄷ’ 불규칙 활용 - 걷다, 신다, 깨닫다, 묻다, 일컫다

걸으면서	걸으려고	걸어서	걸어도	걸어야
실으면서	실으려고	실어서	실어도	실어야
깨달으면서	깨달으려고	깨달아서	깨달아도	깨달아야
물으면서	물으려고	물어서	물어도	물어야
일컬으면서	일컬으려고	일컬어서	일컬어도	일컬어야

4. ‘ㅅ’ 불규칙 활용 - 젓다, 굶다, 즐깁니다, 잇다, 펴붓다

저으면서	저으려고	저어서	저어도	저어야
그으면서	그으려고	그어서	그어도	그어야
즐지으면서	즐지으려고	즐지어서	즐지어도	즐지어야
이으면서	이으려고	이어서	이어도	이어야
펴부으면서	펴부으려고	펴부어서	펴부어도	펴부어야

5. ‘ㅎ’ 불규칙 활용 - 노랳다, 파랳다, 커다랳다, 새까맣다, 기다랳다

노라면서	노라려고	노래서	노래도	노래야
파라면서	파라려고	파래서	파래도	파래야
커다라면서	커다라려고	커다래서	커다래도	커다래야
새까마면서	새까마려고	새까매서	새까매도	새까매야
기다라면서	기다라려고	기다래서	기다래도	기다래야

※ 진전도 검사 예시

단어	연결어미	문항
춡다	-서	1. 날씨가 () 따뜻하게 입었어요.

<부록 - 4> 일반화 검사지

용언 활용 일반화 검사지 (의미)

이름 -----

제시된 단어와 연결어미를 보고 적절히 바꿔 써보세요.

<예시>

단어	+	연결어미	⇒	가니까
가다		-니까		

단어	연결어미	문항
자다	-면서	1.
붙다		2.
짓다		3.
차갑다		4.
저렇다		5.
자다	-도	1.
붙다		2.
짓다		3.
차갑다		4.
저렇다		5.

용언 활용 일반화 검사지 (의미)

단어	연결어미	문항
자다	-서	1.
붙다		2.
짓다		3.
차갑다		4.
저렇다		5.
자다	-려고	1.
붙다		2.
짓다		3.
차갑다		4.
저렇다		5.
자다	-야	1.
붙다		2.
짓다		3.
차갑다		4.
저렇다		5.

용언 활용 일반화 검사지 (무의미)

이름 -----

제시된 단어와 연결어미를 보고 적절히 바꿔 써보세요.

<예시>

단어	+	연결어미	⇒	가니까
가다		-니까		

단어	연결어미	문항
척다	-면서	1.
힐다		2.
뚫다		3.
습다		4.
두다랴다		5.
척다	-도	1.
힐다		2.
뚫다		3.
습다		4.
두다랴다		5.

용언 활용 일반화 검사지 (무의미)

단어	연결어미	문항
척다	-서	1.
힘다		2.
뚫다		3.
습다		4.
두다랴다		5.
척다	-려고	1.
힘다		2.
뚫다		3.
습다		4.
두다랴다		5.
척다	-야	1.
힘다		2.
뚫다		3.
습다		4.
두다랴다		5.

<부록 - 5> 중재 충실도 검사지

평가자: _____

문항		충실도		
		1	2	3
중재 준비	1. 중재에 필요한 도구를 잘 준비하여 프로그램을 진행하였다.	1	2	3
	2. 중재 프로그램 전반에 대하여 명확하게 이해한 뒤 프로그램을 진행하였다.	1	2	3
중재 태도	3. 대상자의 주의가 산만해질 때 대상자의 주의를 환기시켰다.	1	2	3
	4. 대상자의 참여를 이끌기 위해 노력하였다.	1	2	3
	5. 대상자의 말과 행동에 피드백이나 설명을 제공하였다.	1	2	3
	6. 대상자의 수행에 대하여 칭찬 또는 격려 등의 강화를 제공하였다.	1	2	3
	7. 대상자에게 중재의 목표를 명확하게 설명하였다.	1	2	3
	8. 대상자에게 프로그램 구성 단계마다 ‘무엇을 해야 하는가’에 대하여 명확하게 설명하였다.	1	2	3

1 = 수행하지 않음, 2 = 미흡하게 수행함, 3 = 적절하게 수행함

평가자: _____

문항		충실도		
중 재 실 행	9. 프로그램의 구성에 따라 적절하게 중재를 진행하였다.	1	2	3
	10. 모든 대상자에게 동일한 빈도의 자극을 제공하였다.	1	2	3
	11. 모든 대상자에게 동일한 강도의 자극을 제공하였다.	1	2	3
	12. 모든 대상자에게 동일한 형태의 자극을 제공하였다.	1	2	3
중 재 종 료	13. 계획한 소요 시간을 지켜 프로그램을 진행하였다.	1	2	3
	14. 회기의 종료를 명확히 하였다.	1	2	3
총점				

1 = 수행하지 않음, 2 = 미흡하게 수행함, 3 = 적절하게 수행함