



### 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 원 저작자를 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 권리와 책임은 위의 내용에 의하여 영향을 받지 않습니다.

이것은 [이용허락규약\(Legal Code\)](#)을 이해하기 쉽게 요약한 것입니다.

[Disclaimer](#)



2011년 8월  
박사학위논문

학습 저성취아동의  
의문문 이해와 산출능력

조선대학교 대학원

특수교육학과

이우진

# **학습 저성취아동의 의문문 이해와 산출능력**

The Interrogative Comprehension and Production  
Abilities of Low Achieving Children

2011년 8월

**조선대학교 대학원**

**특수교육학과**

**이우진**

# **학습 저성취아동의 의문문 이해와 산출능력**

**지도교수 정 은 희**

**이 논문을 교육학박사 학위신청 논문으로 제출함**

**2010년 10월**

**조선대학교 대학원**

**특수교육학과**

**이 우 진**

# 이우진의 박사학위논문을 인준함

위원장	조선대학교 교수	김 정 연	(인)
위원	조선대학교 교수	허 유 성	(인)
위원	광신대학교 교수	권 순 황	(인)
위원	대구한의대학교 교수	박 선 희	(인)
위원	조선대학교 교수	정 은 희	(인)

2011년 6월

조선대학교 대학원

# 목 차

표 목차 .....	iii
부록 목차 .....	iv
ABSTRACT .....	v
I. 서 론 .....	1
1. 연구의 필요성 및 목적 .....	1
2. 연구문제 .....	5
3. 용어의 정의 .....	5
II. 이론적 배경 .....	8
1. 일반아동의 의문문 발달 .....	8
2. 의문문의 범주와 유형 .....	13
1) 형태통사적인 특성에 따른 분류 .....	14
2) 의미화용적인 특성에 따른 분류 .....	15
3. 학령기 아동의 언어발달과 학업성취 .....	17
4. 학습 저성취아동의 언어발달 특성 .....	21
III. 연구방법 .....	26
1. 연구 대상 .....	26
2. 연구 도구 .....	28
1) 연구대상 선정도구 .....	28
2) 의문문 평가도구 .....	29
3. 연구 척차 .....	33
4. 자료 처리 .....	34
IV. 연구결과 .....	37
1. 의문문 이해 .....	37
1) 의문문 이해 총점 .....	37

2) 의문문 이해 특성 .....	38
(1) 형태통사적인 의문문별 이해 특성 .....	38
(2) 의미화용적인 의문문별 이해 특성 .....	41
2. 의문문 산출 .....	43
1) 의문문 산출 총점 .....	43
2) 의문문 산출 특성 .....	44
(1) 형태통사적인 의문문별 산출 특성 .....	44
(2) 의미화용적인 의문문별 산출 특성 .....	47
3. 의문문 발달과 언어능력과의 관계 .....	50
 <b>V. 논의 .....</b>	<b>52</b>
1. 의문문 이해 .....	52
2. 의문문 산출 .....	56
3. 의문문 발달과 언어능력과의 관계 .....	60
 <b>VI. 결론 및 연구의 제한점, 제언 .....</b>	<b>62</b>
1. 결론 .....	62
2. 연구의 제한점, 제언 .....	63
 <b>참고문헌 .....</b>	<b>65</b>
<b>부 록 .....</b>	<b>74</b>

## 표 목차

<표 II-1> 한국아동의 의문문 발달 순서	10
<표 II-2> 영어권 의문문 발달 순서	12
<표 II-3> 형태통사적인 특성에 따른 분류	15
<표 II-4> 의미화용적인 특성에 따른 분류	16
<표 II-5> 학령기 언어발달 문제를 가진 아동의 특성	19
<표 III-1> 연구대상의 구성	26
<표 III-2> 언어능력 검사 결과	27
<표 III-3> 의문문 이해와 언어능력과의 상관관계	30
<표 III-4> 의문문 이해능력 평가도구 범주	31
<표 III-5> 의문문 산출능력 평가도구 범주	32
<표 IV-1> 세 집단 간 의문문 이해 총점	37
<표 IV-2> 집단별 형태통사적인 의문문 이해 특성 비교	39
<표 IV-3> 형태통사적인 의문문 이해에 대한 세부적 점수	40
<표 IV-4> 집단별 의미화용적인 의문문 이해 특성	41
<표 IV-5> 의미화용적인 의문문 이해에 대한 세부적 특성	42
<표 IV-6> 세 집단 간 의문문 산출 총점	44
<표 IV-7> 집단별 형태통사적인 산출 특성 비교	44
<표 IV-8> 형태통사적인 의문문 산출에 대한 세부적 특성	46
<표 IV-9> 집단별 의미화용적인 산출 특성 비교	48
<표 IV-10> 의미화용적인 의문문 산출에 대한 세부적 점수	49
<표 IV-11> 의문문 발달과 언어능력검사와의 상관관계	50

## 부 록 목 차

부록 1 의문문의 형태통사적 범주 .....	75
부록 2 의문문의 의미화용적 범주 .....	79
부록 3 의문문 이해 검사지 .....	81
부록 4 의문문 산출 검사지 .....	84
부록 5 의문문 이해 문항별 평가기준 정의 .....	87
부록 6 의문문 산출 문항별 평가기준 정의 .....	88
부록 7 연구대상아동 선정을 위한 승낙서(초등학생) .....	89
부록 8 연구대상아동 선정을 위한 승낙서(유치원생) .....	90
부록 9 의문문 이해 그림 자료 .....	91
부록 10 의문문 산출 그림 자료 .....	95

# **ABSTRACT**

## **The Interrogatives Comprehension and Production Abilities of Low Achieving Children**

**Woo-Jin Lee**

**Advisor: Prof. Eun-Hee Jeong , Ph.D.**

**Department of Special Education,**

**Graduate School of Chosun University**

The purpose of this study was to investigate the use of interrogatives comprehension and production abilities with among three groups: those with low achievement(LA group) and normal children(NC group) and normal children with a corresponding receptive vocabulary score(NC-VS group). We studied 158 children including 48 LA group, 60 NC group, 50 NC-VS group. Data were collected through the use of Interrogatives Comprehension Production Test(ICPT), Receptive Expressive Vocabulary Test(REVT), Korean Oral Syntax Expression Comprehension Test(KOSECT). Data data were analyzed using ANOVA test with Duncan's post hoc test and Pearson Correlations.

The following results were obtained from this study: First, there were no significant differences between children with LA group and NC group, NC-VS group. We could verified universality of language development that 'yes/no question' is the easiest understanding interrogatives for all three groups. In each group's feature of morphosyntactic interrogatives comprehension, children with LA group was dominant an 'interrogative pronoun', 'interrogative numeral' were the lowest score. According to these features, children with LA are difficult to understand complex sentences grammatically or have limited

concept for interrogative. Therefore they are relatively difficult to acquire a question. NC group dominated the all details. NC-VS group showed the lowest score among three groups except 'interrogative pronoun' and 'interrogative numeral'. It seemed that there is a formed and expended procedure of language ability and cognition concept. and in each group's feature of actual communication children with LA group were the most dominant in Characteristic and content, 'Method and means', showed same performance as NC group corresponded with language age in 'object interrogatives', 'human interrogatives', 'place interrogatives', 'reason and cause interrogatives'. NC group was corresponded with grade showed dominant in all areas compared with three groups. NC-VS were dominant in 'object interrogatives', 'human interrogatives' but showed the lowest performance in 'number interrogatives', 'characteristic and content interrogatives', 'method and means interrogatives'. It seemed that complexity of semantic and pragmatic reflects the procedure of cognition development. Second, features of interrogatives production showed differences NC group, LA group and NC-VS. All three groups showed high performance in yes/no question as interrogatives comprehension. To examine the features of interrogative morphosyntactic production by each groups, children with LA group had weakened in 'interrogative numeral', 'interrogative noun', 'interrogative determiner', 'interrogative adverb', 'interrogative verb', 'interrogative adjective' except 'interrogative pronoun' as NC-VS group . NC group showed dominant in all areas compared with three groups. And NC-VS group showed the lowest performance in 'interrogative pronoun', 'interrogative adverb' and 'interrogative adjective'.

According to features of interrogative actual communication production, children with LA group showed dominant in 'human interrogative' but showed similar performance to NC-VS group in 'object interrogative', 'place interrogative', 'number interrogative', 'reason and cause interrogative', 'characteristic and content interrogative', 'method and means interrogative'. NC group showed dominant in all areas compared with three groups. NC-VS group showed the lowest performance among three groups in 'reason and cause interrogative', 'method and means interrogative'. Third, according to correlation of interrogative development ability and language ability, KOSECT variable was

high in the interrogative comprehension with LA group, but interrogative production was high correlation in REVT comprehension. As a result, There is a strong possibility of children with LA group improved possible if development in KOSECT, production could have possibility of development if increased vocabulary as REVT comprehension in interrogative production. There were high expression variable of REVT correlation interrogative comprehension and language ability for NC group, REVT production could have influence on interrogative production abilities. It seems that language comprehension and production could develop focus on relation among given information in NC group. There was a correlation of interrogative comprehension and language ability in NC group, and REVT understanding variable was higher than other correlation variable in correlation of interrogative production abilities.

# I. 서 론

## 1. 연구의 필요성 및 목적

우리는 일상생활에서 사고 활동이나 의사소통 과정에서 갖게 되는 의문을 해결하기 위해서 언어적, 비언어적 수단을 사용하게 된다. 질문에 정확히 대답하는 것은 학령기 아동의 학습활동에서는 더욱 중요하며, 의사소통의 기본이다(이규식, 정은희, 김자경, 2006). 일반적으로 2세가 되면 대화 상대방에게 반응할 수 있고, 주어진 주제에 대해 두 세 번 차례가 오는 짧막한 대화에 끼어들 수 있으며 논의의 주제를 소개하거나 바꿀 수 있다(Scott, 1988). 대화 기술은 점차 발달하여 학령 전기에는 대화 역할에 대한 개념이 생기고, 공유된 가정이나 전제를 의식하여 임여적인 정보를 제한하게 되고 행위보다는 상태, 태도, 느낌에 대해 더 많이 말하게 된다. 그러나 여전히 대화의 길이는 짧고, 차례 바꾸기, 상호 이해를 바탕으로 한 대화에 어려움이 나타난다. 이후 학령기 동안 학생들은 효율적인 소통자가 되기 위해 필요한 대화 기술을 다듬게 되며(이승복, 2003; Owens, 1992), 수업시간에는 단어를 소리 내어 발음해보거나, 문장을 구성요소별로 나누어 분석하거나, 이야기 구조, 또는 언어규칙을 확인하고 요구하는 능력이 계속 발달하게 된다(Kuder, 2003).

또한 학령기 동안 다른 사람을 어떻게 조정하고 영향을 미치는지를 알게 되며, 새로운 대화 주제를 제시하고, 유지, 종결하는 방법을 학습한다. 이러한 과정을 통해서 상황에 맞춰 자기역할을 바꾸어갈 수도 있다(Nippold, 1998; Owens, 2004). 이 시기에 질문을 이해하고, 생각한 내용을 말로 표현하는 과정을 통하여 문제를 해결하는 방법 또한 배우게 된다. 대부분의 교과 수업장면에서 교사와 학생들의 의사소통 과정은 매우 다양하고 중요하므로 의사소통 양상을 이해하는 것 또한 중요하다. 그 이유는 교실상황과 일반 대화의 말하기 규칙이 전혀 다르기 때문이다. 즉, 학생은 교사의 주의를 끌기위해 또는 교사가 하는 말 중에서 반 이상을 차지하는 질문에 반응하기 위해서 질문에 대한 설명 능력을 가져야 하며, 의미를 정확히 사용해야 한다. 그러나 일반학생들과 다른 언어능력과 기술을 가진 학생의 경우 학교생활에 적응하기가 힘겨워진다(Owens, 2004).

질문을 할 때 사용하는 의문사는 실제 대화에서 중요한 위치를 차지하는 어휘적 범

주이다. 특히, 교사와 학생간 질문을 통한 상호작용은 교수-학습 과정의 주된 활동이다(오은주, 2003). 의문사를 제대로 사용하지 못하면 자신이 필요로 하는 정보를 알아내기 어렵고, 의문문을 제대로 이해하지 못하면 적절한 대답을 할 수 없다(이혜영, 2003). Owens(2007)는 학령기 초기 학생들은 의문문에 대해서 이해하고 있는 것 같아 보이지만 의문문의 유형에 따라 그 이해정도가 다르다고 하였다. 학생의 언어사용에 있어서의 정확성은 전달되는 것이 무엇인가에 따라 달라지며, 추상적인 정보를 소통할 때 정확도가 가장 떨어진다라고 하였다. 또한 Tyack과 Ingram(1977)은 문장이 복잡해지면서 문장의 길이도 증가하는데 구문 구조적 복잡성은 인지발달과 맞물려 학생들의 응답을 제약하는 요소가 되어 기억탐색을 어렵게 하고, 이로 인해 문장 이해에 어려움을 갖게 된다고 한다. 학생의 질문행동은 인지적 수준과 문제해결 측면과의 관련성이 높으며(Pizzini & shepardson 1991; Zoller 1987), 질문을 통해서 학생들은 개념의 이해와 폭넓은 사고력을 가지게 된다(Watts, Gould & Alsop 1997; White & Gunstone 1992; Woodward 1992).

의문문은 화자가 청자에게 질문하여 대답을 요구하면서 언어 내용을 전달하는 문장이다. 의문문은 대답하는 성격에 따라서 판정의문문, 설명의문문, 수사의문문으로 나눠진다(나찬연, 2007). Guo ning(2006)은 설명의문문을 품사에 따라 형태통사적인 특성과 의미화용적인 특성을 분류하였다.

아동의 의문문 습득과정을 보면 일반적으로 일정한 발달 단계를 가지고 있다. 우리나라 아동의 의문사 습득과 관련된 발달을 살펴보면, 이희란 등(2009)은 한국 아동의 표현어휘 습득연구에서 24개월 아동의 경우 ‘누구’, ‘무엇’, 무엇의 축약 ‘뭐’, ‘어디’, ‘왜’가 30%정도 습득되었고, 36개월 아동에게서는 ‘몇’, 의문관형사격인 ‘무슨’, ‘무엇’, 무엇의 축약 ‘뭐’, ‘어느’가 50% 산출을, ‘누구’ 와 ‘어디’는 90% 산출 된다고 하였다. 손은남과 이우진(2011)은 4세부터 6세 일반아동의 의문사 이해발달 연구에서 4세 이후 대부분의 의문사 사용이 보이지만 의문형용사, 의문동사, 의문수사 등은 6세가 되어도 완전한 습득이 어렵다는 것을 밝히고 있다.

한편, 영어를 모국어로 배우는 경우 ‘Wh-의문문’을 습득하는 단계는 일반적으로 서술형태로 문장이 구성되는 ‘where’, ‘what’, ‘who’ 가 먼저 습득되고 문장에 의미가 내포되는 ‘how’, ‘why’, ‘when’이 나중에 습득된다(Bloom, Merkin, & Wotten, 1982; Felix, 1976; Lightbown, 1999). Janent과 Lynn(2008)은 4~5세경이 되면 문법구조를 정확하게 사용할 수 있으며 허락, 가능성, 의도, 수량을 나타내는 질문이나 시간, 때를 가리키는 것에 대해서도 이해할 수 있다고 하였다.

학령전기 동안 이러한 발달 과정을 통해서 학령기에는 두 방식, 즉 기준의 구조를 다듬는 것과 새로운 구조를 습득하는 것으로 발전한다. 또한 동시에 새로운 구조의 발달이 계속되며 복문, 수동태 문장, 비유언어, 요약을 위한 정보교환, 대화규칙 등을 점차 더 많이 사용하고 이해할 수 있게 된다(Kuder, 2003).

2010년 초등 국어과 선택과목 개정에서 ‘화법과 작문 I’은 공통 교육과정의 ‘국어’과 목 중에서 ‘듣기’, ‘말하기’, ‘쓰기’영역을 심화·발전시킨 과목으로 설명하고 있다. 현대 사회에서 표현과 소통 능력이 강조되고 있는 점을 고려하여 교육과정에서는 화법과 작문의 본질과 특성을 살리면서, 음성언어와 문자언어를 통해 효과적으로 표현하고 소통하는 능력을 기르고자 한다. 이를 위해서는 화법의 기능을 체계적으로 익히어 다양한 의사소통 상황에 효과적으로 대처할 수 있는 능력을 길러야 한다(교육과학기술부, 2011). 이러한 중요성에 비추어볼 때 화법에서 어려움을 가질 경우 교과학습활동에서 기회를 제한받는 원인으로 작용할 수 있다.

특히, 사회적 상호작용은 상당 부분이 언어기저에 있으며, 사회성 기술들과 의사소통을 위한 언어의 사용은 화용론 영역의 주된 문제이다(Boucher, 1986; Lapadet, 1991). 이러한 화용기술에 대한 연구들은 대부분 대화기술에 초점을 맞추고 있는데(Byan et al., 1981) 화용기술에 어려움이 있는 아동들은 사회적 과제를 어려워하며(Briton, Fujiki & Higbee, 1998), 사회적 거부를 경험하기도 한다(Paul, Looney & Dahm, 1991). 더 나아가 학령기 아동의 경우 설명적 담화를 통해 전달하고 획득하는 교실환경(이은숙, 1997; Gillam, Peña & Miller, 1999)에서 화용기술에 어려움을 나타내면 학습 저성취를 야기할 수도 있다.

학습 저성취아동은 학습에 장애를 유발할 만한 시·청각, 운동, 감각, 지적·지각적, 정서 및 심리적 문제가 없음에도 불구하고 학업성취지표를 기준으로 지체를 보이는 경우를 말한다(Fletcher et al., 2002, 2003; Siegle, 1992). 지적 결함의 문제라기보다는 교육과정의 적응에 곤란을 겪는 학생이거나(Kirk, 1962), 개인의 발달수준 및 교육 단계에서 요구하는 학습 과제의 성취에서 제시한 최저수준에 도달하지 못하는 학생(황정규, 1979)을 지칭하고 있다. Fletcher와 Denton(2003) 그리고 Mattison 등(2002)은 학습 저성취 아동을 설명하면서 학업성취지표(academic maker)를 기준으로 학습에 적절성을 결정하는 모델로서 일반적으로 지능점수가 정신지체 기준(약 70이상)보다 높으면서 학업성취도에서 하위 25%에 속하거나 평균에서 -1.5표준편차(약 표준점수 78점) 이상 떨어지는 경우라고 하였다.

채선희 등(2003)은 학교 학습과 사회생활에 필요한 최소한 기초학력이 형성되는 초

등학교 3학년까지를 학습 저성취아동을 구분하는 주요시점이라고 하였고, 동시에 기초 학력의 부재로 인한 학습결손의 누적 효과가 비교적 크게 발생하기 시작하는 시점으로 지적하였다. 언어를 매개로 한 사고발달에 어려움이 있는 경우 학습활동에 있어 상대적으로 더 많은 문제를 경험하게 된다(신종호, 2003). 학습 저성취아동은 언어적·비언어적 표현에 함축된 의미를 파악하지 못하거나 내용과 상황에 어울리는 낱말의 선택과 사용, 그리고 의미가 분명히 드러나는 어법을 적절하게 사용하지 못하고, 학업성적과 의사소통 능력에서의 실패를 은폐하고 부정하며 그림이나 음어, 속어를 통해 타인과 의사소통을 하기도 한다(Ferri, Keefe, & Gregg, 2001). 이로 인해 학교에서 교사들이 쉽게 발견하기 어려울 수가 있다(Singer, 2005). 또한 대화기술에서 어려움을 겪으면, 다른 사람에게 자기 의사를 명확히 표현하는데 어려움을 가지며, 자기 언어를 청자의 요구나 수준에 맞춰 조정하지 못한다(Bryan, Burstein, & Ergul, 2004).

이들의 의문문 이해 및 사용특성을 살펴보면, Lee와 Ashmore(1983)는 지능은 정상 이면서 언어발달에 지체를 보이는 아동의 의문문 습득과정을 연구한 결과 누구, 어디, 무엇, 어떻게, 왜, 언제 순으로 습득됨을 발표하였다. 그러나 의문사산출시 주어-동사의 도치 오류, 조동사의 생략, 적절하지 않은 의문사로 대치, 구문·문법적 오류 패턴을 보였음을 밝혔다. 그리고 Parnell 등(1984)은 참조적 자극을 중심으로 3세에서 7세 사이의 일반아동집단과 지능은 정상이지만 생활연령보다 언어연령이 지체된 아동집단 간 의문문 습득 순서를 비교한 결과, 일반 아동집단과 습득순서에서는 유사한 양상을 보이지만 습득 속도에서 더 느리다고 보고 하였다.

이상의 연구들을 볼 때 언어발달과 의문문 발달은 상호 영향을 미치고 있음을 알 수 있다. 학령기에는 교과학습과 더불어 구어와 문어 의사소통 능력이 적극적으로 요구되고 활용되는 시기이다. 그러나 학습 저성취아동의 경우 의문문 이해 및 사용과 같은 화용기술과 언어지식의 열약함으로 인해 학업성취에 부정적 결과를 초래할 수 있다.

따라서 본 연구에서는 학습 저성취아동을 대상으로 교육적 의사소통의 일환으로 의문문의 이해와 산출 특성을 구체적으로 알아보고자 한다. 선행연구들 대부분이 의문문 발달을 개괄적으로 기술하고 있으며, 연령별 수준에 따른 다양한 의문사의 이해에 대해서 설명을 하고는 있지만, 한국어의 의문문 특성이라고 할 수 있는 축약, 중첩 등과 같은 다양한 의문문에 대해서는 명료하게 구별하여 제시하지 못하고 있는 실정이다. 이에 단순한 답을 요하는 판정의문문과 의문대명사와 같은 구체적인 설명을 요구하는 설명의문문에 대해서 형태통사적인 특성과 의미화용적인 특성의 이해와 산출 능력을 살펴보고자 한다. 또한 학습 저성취아동의 특성을 분명히 하기위해 학년을 일치시킨

일반아동과 언어연령을 일치시킨 일반아동을 비교집단으로 하여 의문문발달의 보편성과 특이성을 밝히고자 한다.

## 2. 연구문제

본 연구의 연구문제는 아래와 같다.

첫째, 학습 저성취아동과 학년을 일치시킨 일반아동 그리고 언어연령을 일치시킨 일반아동의 의문문 이해 특성은 어떠한가?

1-1) 학습 저성취아동과 학년을 일치시킨 일반아동 그리고 언어연령을 일치시킨 일반아동간 의문문의 형태통사적인 이해 특성은 어떠한가?

1-2) 학습 저성취아동과 학년을 일치시킨 일반아동 그리고 언어연령을 일치시킨 일반아동간 의문문의 의미화용적인 이해 특성은 어떠한가?

둘째, 학습 저성취아동과 학년을 일치시킨 일반아동 그리고 언어연령을 일치시킨 일반아동간 의문문 산출 특성은 어떠한가?

2-1) 학습 저성취아동과 학년을 일치시킨 일반아동 그리고 언어연령을 일치시킨 일반아동간 의문문의 형태통사적인 산출특성은 어떠한가?

2-2) 학습 저성취아동과 학년을 일치시킨 아동 그리고 언어연령을 일치시킨 일반아동간 의문문의 의미화용적인 산출특성은 어떠한가?

셋째, 학습 저성취아동과 학년을 일치시킨 일반아동 그리고 언어연령을 일치시킨 일반아동간 집단별 의문문 발달능력과 언어능력은 어떤 관계가 있는가?

## 3. 용어정의

### 1) 의문문

본 연구에서 사용하고 있는 의문문은 판정의문문과 설명의문문이다. 판정의문문은 문말 억양이 올라가며, 이에 대한 대답을 긍정 또는 부정으로 나타내는 것이다(김상희, 2007). 그리고 설명의문문은 ‘누가, 언제, 어디서, 무엇을, 어떻게, 왜’와 같이 청자에게

구체적인 설명을 요구하는 의문문이다(나찬연, 2007; 이관규, 2002).

본 연구에서는 설명의문문을 다시 형태통사적인 범주와 의미화용적인 범주로 나누어 살펴보고자 하며, 구체적으로는 다음과 같다.

### (1) 형태통사적인 범주

본 연구에서의 형태통사론적인 범주는 의문대명사, 의문 수사, 의문 명사, 의문 관형사, 의문 부사, 의문 동사, 의문 형용사를 말한다(Guo ning, 2006). 구체적인 구분과 내용은 <부록 1>에 제시하였다.

### (2) 의미화용적인 범주

본 연구에서의 의미화용적인 특성은 화자가 궁금해 하는 것인 무엇인가에 따라 사물, 사람, 시간, 장소, 수량, 원인·이유, 성질, 수단 방법으로 나뉜다(Guo ning, 2006). 구체적인 구분과 내용은 <부록 2>에 제시하였다.

## 2) 학습 저성취아동

1960년대부터 지금까지 제안된 학습에 문제가 있는 아동을 진단하는 모델로는 크게 불일치 모델(discrepancy model), 저성취모델(low achievement model), 중재반응모델(Response to Intervention[RTI])을 들 수 있다(Flecher & Denton, 2003).

이 중 본 연구에서 사용하는 학습 저성취아동은 저성취 모델로 설명하며, 학업성취지표(academic maker)를 기준으로 담임교사로부터 지능이나 감각기관의 장애를 가지고 있지 않으며, 3학년이나 2학년의 경우에는 2010년 초등학교 교과학습 진단평가, 시·도교육청에서 실시하는 학기별 기말고사에서 학업성취도가 하위 25%에 속하거나 평균에서 -1.5표준편차이하를 나타내는 학습 저성취아동을 말한다. 하위 25%는 저성취아동들을 위한 교과 중재에서 저성취아동들을 선발하기 위해 종종 사용되는 기준이다 (Invernizzi, Rosemary, Juel, & Richards, 1997). 그리고 1학년의 경우에는 학업성취도 평가를 실시하지 않으므로 학교 담임교사가 2학기 때 실시하는 중간, 기말고사 성적이

나 방과후 학습지도를 받고 있는 지역 아동센터의 장으로부터 이 그룹에 속하다고 추천받은 아동이다. 또한 이들은 표준화된 언어능력 검사인 수용·표현어휘력 검사 결과 평균과 표준편차 점수를 기준으로 -2표준편차이하에 해당하는 경우로 어휘능력 발달지체에 속하며, 구문의미이해력 검사 결과 원점수가 연령범위 백분위 -1.5 ~ -1.25 표준편차사이에 속하는 아동이다.

### 3) 학년일치 일반아동

학년일치 일반아동은 정서 및 행동상의 문제나 사회심리문제, 감각기관의 장애를 가지고 있지 않은 아동으로 부모나 교사에 의해 언어능력이나 지적 능력이 정상이라고 보고되었고, 수용·표현어휘력 검사(Receptive and Expressive Vocabulary Test, 김영태 외, 2009)와 구문의미이해력 검사(배소영 외, 2004)결과 -1 표준편차 이상에 속하는 아동이다.

### 4) 언어연령 일치 일반아동

언어연령 일치 아동은 정서 및 행동상의 문제나 사회심리문제, 감각기관의 장애를 가지고 있지 않으며, 부모나 교사에 의해 언어능력이나 지적 능력이 정상이라고 보고되었고, 수용·표현어휘력 검사(Receptive Expressive Vocabulary Test, 김영태 외, 2009)와 구문의미이해력 검사(배소영 외, 2004)결과 학습 저성취아동과 언어연령이 일치된 아동 간에 -1 표준편차 이상에 속하는 아동이다.

## II. 이론적 배경

이 장에서는 학습 저성취아동의 의문문 이해와 표현 특성을 알아보고자 먼저 일반아동의 의문문 발달관련 선행연구, 의문문의 범주에 대한 정의와 유형 그리고 학령기 언어발달과 학업성취, 학습 저성취아동의 언어발달특성에 대하여 살펴보고자 한다.

### 1. 일반아동의 의문문 발달

의문문의 발달은 영유아기 발달에서부터 매우 중요한 의미를 가진다. 14개월경에는 말의 끝을 올리고 내림에 따라서 의문문과 서술문을 구별하여 표현하며, 1세 정도가 되면 의문형 어미‘-지’를 시작으로 2세 정도가 되면 의문형 어미‘-까, -니’를 모두 사용하여 의문을 표현하게 된다(김승렬, 1998). 이태영과 황영자(2003)는 만 2세 6개월에서 3세 사이에 질문기가 찾아온다고 하였으며, Hurlock(1959)은 2세부터 6세까지를 질문연령으로 명명하였다(김영희, 2005, 재인용).

한국아동의 의문사발달을 살펴본 연구로는 장경희 등(2003)은 유아의 질문 화행 습득과정에서 설명 질문의 수행 형식인 의문사 습득을 살펴보았는데 12-17개월에는 ‘무엇’, 18-23개월에는 ‘어디’와 ‘무슨’, 24-29개월에는 ‘왜, 누구, 어떻게’, 30-35개월에는 ‘어떤, 무슨, 언제, 몇, 어떠하다’ 등이 출현한다고 하였다.

황미하(2003)에 의하면 2세 6개월에서 3세 5개월된 한국아동 1명을 대상으로 언어습득에 대한 종단연구를 실시한 결과 구체적인 대답을 필요로 하는 설명의문문이 판정의문문보다 더 많이 산출되고, 설명의문문 중에서 ‘어디’가 포함되어진 의문문이 가장 많이 산출되었으며, 다음으로 ‘무엇-왜-누가-어떻게’의 빈도순으로 산출된다고 하였다. 또한 의문문 이해빈도는 2세 7개월에 판정의문문을 완전히 이해하고 3세 이전에 ‘누가’, ‘어디’, ‘무엇’을 완전히 습득하며, ‘왜’, ‘어떻게’는 3세 이후에도 정확하게 이해하지 못한다고 하였다.

또한 이정미와 권도하(2005)는 2-4세 아동을 대상으로 각 연령을 6개월씩 여섯 집단으로 구분하여 각 집단별 15명씩 90명을 대상으로 의문문 내에서 의문사의 이해능력을 살펴보았는데 ‘누구’는 2세에서 2세 5개월과 2세 6개월에서 2세 11개월 사이에 급격한

증가를 보였으며, 2세 6개월 이후에 의문사 ‘누구’를 안정적으로 이해한다고 하였다. ‘무엇’은 2세에서 2세 5개월경 빠른 이해를 보였으며, ‘어디’는 2세까지도 비교적 낮은 이해를 나타내다가 3세를 기점으로 활발한 발달을 보이다가, 4세에서 4세 5개월에는 안정된 이해를 한다고 하였다.

정미란과 황민아(2006)는 2세 6개월에서 3세 11개월까지의 아동 60명을 대상으로 의문사 질문의 이해발달을 살펴본 결과, 2세 5개월은 ‘누구’를, 3세 ‘무엇을’, 3세 5개월에는 ‘누구를’과 ‘누구한테’를 획득한다고 하였다.

주현정과 이윤미(2009)는 어린이집 2세반 영아 14명을 자발적 질문을 수집한 결과, 정보에 대한 정확한 밝힘을 요구하는 설명형 질문에서 빈도수가 높은 순서는 ‘무엇-어디-왜-누구-어떻게-언제’라고 하였다.

손은남과 이우진(2011)은 형태통사적 범주에 따른 일반아동 4세에서 6세의 의문사의 이해발달을 살펴보았다. 의문대명사에서 ‘언제’는 6세가 되어야 정반응 하는 것으로 나타났고 준말의 형태는 4,5,6세 모든 연령대에서 오류가 나타났다. 의문수사, 의문명사, 의문관형사, 의문부사는 연령이 증가함에 따라 정반율이 높게 나타났다. 그러나 의문동사와 의문형용사의 경우에는 6세가 되어도 정반응률이 낮게 나타났다. 연령별로 정반응률을 살펴보면 4세 아동의 경우에는 의문대명사, 의문명사, 의문관형사, 의문부사, 의문형용사, 의문동사 순으로 나타났고, 5세 아동의 경우에는 의문부사, 의문관형사, 의문명사, 의문대명사, 의문동사, 의문형용사, 의문수사 순으로 나타났으며, 6세 아동의 경우 의문부사, 의문대명사, 의문명사, 의문관형사, 의문형용사, 의문동사, 의문수사 순으로 정반응률이 나타났다. 이를 통해 4, 5, 6세 아동의 의문사 형태 통사론적 특성의 이해에서 나이가 어릴수록 오류율이 더 높게 나타났으며, 특히 4세에서 차이가 많이 나타났다. 이는 4세아동이 특히 중첩과 관련된 의문사나 용언의 어간에서 다양한 어미가 연결되어 문법적 관계를 나타낼 수 있는 의문동사나 의문형용사 활용의 이해에서 어려움이 있다는 점을 언급하였다.

이러한 연구결과를 정리하여 종합해 볼 때 한국아동의 의문문 발달 순서는 <표 II-1>과 같다.

<표 II-1> 한국아동의 의문문 발달 순서

연구자	연구대상	연구결과
황미하 (2003)	2세 6개월에서 3세 5개월 1명	의문문 산출빈도는 3세 이전에 판정의문문을 많이 산출하고 3세 이후에는 ‘무엇’, ‘왜’, ‘누가’, ‘어떻게’의 순으로 산출함 의문문 이해빈도는 2세 7개월에 판정의문문을 완전히 이해하고 3세 이전에 ‘누가’, ‘어디’, ‘무엇’을 완전한 이해를 보이고 ‘왜’, ‘어떻게’는 3세가 이후에도 정확하게 이해하지 못함
김정미, 권도하 (2005)	2세에서 4세 90명	의문사 이해능력은 2세에서 2세 11개월에 ‘누구’, ‘무엇’, 4세에서 4세 5개월에 ‘어디’를 이해함
정미란, 황민아 (2006)	30개월에서 47개월 60명	의문사 질문 이해발달은 2세 5개월에 ‘누구’, 3세 ‘무엇을’, 3세 5개월에 ‘누구를’, ‘누구한테’를 이해함
주현정, 이윤미 (2009)	2세 14명	설명형 질문에서 빈도수가 높은 순서로는 ‘무엇’, ‘어디’, ‘왜’, ‘누구’, ‘어떻게’, ‘언제’ 순으로 나타남.
손은남, 이우진 (2011)	4,5,6세 30명	연령별 의문사의 형태통사적 범주 빈도 순서는 4세: ①의문대명사, ②의문명사, ③의문관형사, ④의문부사, ⑤의문수사, ⑥의문형용사, ⑦의문동사 5세: ①의문부사, ②의문관형사, ③의문명사, ④의문대명사, ⑤의문동사, ⑥의문형용사, ⑦의문수사 6세: ①의문부사, ②의문대명사, ③의문명사, ④의문관형사, ⑤의문형용사, ⑥의문동사, ⑦의문수사 순으로 나타남.

한편, 외국의 의문문 발달 순서를 살펴보면 Word(2000)는 만 2세부터 2세 3개월의 연령이 되면 질문을 왕성하게 하기 시작하는데 이때부터는 무엇을 알고 싶어 하는지 정확하게 물으며, ‘어디’라는 질문을 하고 ‘네/아니오’라는 답을 필요로 하는 질문을 한다. 또한 Wells(1986)의 연구에 따르면 의문문의 발달 과정에서 처음으로 습득되는 의문문은 의문사 what과 where가 포함되는 Wh-의문문과 문장 끝만을 올려 묻는 yes/no 의문문이다. 그 다음으로 여전히 문장 끝을 올려 묻기는 하나 좀 더 복잡한 요구를 표현하기 시작하는데 의문사로 쓰이는 이를 조동사로서 습득된다고 하였고, 그 후 도치된 Wh-의문문이 습득된다고 하였다. 범주별 의문문의 발달에 대해 Bloom과 Merkin 그리고 Wotten(1982)의 연구를 살펴보면, 설명의문문의 경우에는 의문대명사격인 ‘어디’, ‘무엇’의 평균 습득연령을 26개월, ‘누구’는 29개월, ‘누구’와 같은 격조사인 36개월에 발달한다고 하였다. 의문부사인 ‘어떻게’와 ‘왜’는 33개월과 35개월, 의문관형사인 ‘어느’와 의문대명사 ‘언제’는 36개월 이후에 발달한다고 하였다. 이러한 특징에

대해서 Clancy(1989)는 아동들이 설명의문문에서 인지가 발달하는 과정에서 추상적인 요소에 의해서 결정될 수 있다고 한다. 즉, 초기에 발달되는 ‘어디’, ‘무엇’, ‘누구’는 쉽게 지각할 수 있는 주위 대상과의 관계와 관련되어 있다고 하였고, 나중에 습득되는 ‘언제’, ‘왜’, ‘어떻게’는 시간 관계나 원인 결과에 대한 이해와 관련이 있어서 의미성은 높고, 감각성이 낮은 개념들이다. 이들은 비교적 많은 인지자원(cognitive resources)을 요구한다는 것이다.

의문사 이해발달에 관해 Ervin-Tripp(1970)은 2세 6개월에서 3세 1개월 아동 24명을 대상으로 의문사 이해발달 순서를 연구하였는데 판정의문문 ‘예/아니오’ 와 설명의문문 ‘무엇’, ‘어디’, ‘왜’, ‘어떻게’, ‘언제’, ‘누구’를 중심으로 이해발달을 살펴본 결과, ‘예/아니오’, ‘무엇’, ‘어디’가 가장 먼저 이해되고, 그 후 ‘왜’ 와 누구-주격, ‘어떻게’, ‘언제와 누구-목적격’의 순서로 이해하였다고 보고하였다. 또한 Cairns 와 Hus(1978)의 연구에서는 3세에서 5세 6개월 사이의 아동 50명을 6개월 단위로 다섯 집단으로 나누고 4가지 의문사 ‘누구’, ‘왜’, ‘언제’, ‘어떻게’를 중심으로 의문사 이해발달을 살펴본 결과, ‘누구’-주격이 진행형을 포함하는 경우에는 ‘누구’-목적격보다 먼저 발달되었으나, 일반 동사가 포함되는 경우에는 두 격에서 같은 정답률을 보였음을 발견하였다(정미란, 2003, 재인용).

Bloom 등(1982)은 질문의 구문적 기능이 전, 후기의 의문사를 구분하는 것과 관련된다고 하였다. 이들은 2세부터 3세까지 아동들을 관찰하여 전기의 의문사를 ‘무엇’, ‘어디’, ‘누구’로, 후기의 의문사를 ‘어떻게’, ‘왜’, ‘언제’로 구분하였다. 전, 후기의 순서는 인지발달상의 추상적 사고력의 제약에 의거하여 설명할 수 있다고 하면서 의문사의 발달 순서를 정하였다. 관찰대상인 7명의 아동 중 5명 이상이 산출할 때를 근거로 ‘어디’와 ‘무엇’이 26개월로 제일 먼저이고 28개월에는 ‘누구’, 33개월에는 ‘어떻게’, 35개월에는 ‘왜’가 나타났다고 한다. 그리고 ‘어느’, ‘누구의’, ‘언제’는 36개월에도 거의 나타나지 않았다고 한다.

Pienemann과 Johnston(1986)은 의문문 습득단계를 6단계로 나누어 설명하였다. 1단계는 하나의 낱말이나 짧은 구로 의문문을 대신하는 경우이다. 2단계는 서술문의 끝을 올려 역양으로 표지하며, 3단계는 Wh-의문사나 Do동사가 문구에 오는 것을 들 수 있다. 4단계는 be가 쓰인 Wh-의문문과 조동사가 쓰인 yes/no 의문문, 5단계는 Do가 쓰인 Wh-의문문과 다른 조동사가 쓰인 Wh-의문문이며, 마지막으로 6단계는 부가의문문과 부정의문문이 습득된다고 하였다. 또한 Reimer 등(1993)은 2세부터 5세 사이 아동을 중심으로 아동들이 사용한 의문사를 관찰하였는데 연구결과 ‘무엇’, ‘어디’는 2세

와 3세에 가장 많이 사용되었고, 전체발화에서 의문사의 사용빈도를 연령별로 살펴보았을 때 2세에서 49%, 3세가 46%, 4세가 38%, 5세가 37%로 2세 아동이 문장 내에서 의문사를 가장 많이 사용하는 것으로 판찰되었다. 이는 연령이 어릴수록 정보요청이 많음을 보여주는 결과이다.

Janet과 Lynn(2008)의 연구를 살펴보면, 일반적으로 의문사 발달은 1세 때 간단한 질문에 대한 적절한 반응이 요구될 때 비구어적 행동을 시작하고, 2~3세경은 ‘무엇’, ‘어디’, 청유형 질문 등에 대해서 이해와 대답을 할 수 있게 되며, 3~4세경에는 좀 더 복잡하고 논리적인 질문으로 ‘누구’, ‘왜’, ‘어디’, ‘어떻게’나 가정적 조건과 관련된 것에 대해서 발달한다고 한다. 또한 4~5세경이 되면 문법구조를 정확하게 사용할 수 있으며 허락, 가능성 의도, 수량을 나타내는 질문이나 시간이나 때를 가리키는 것에 대해서도 이해를 할 수 있다고 하였다.

이러한 연구결과들을 요약하여 영어권 의문문 발달 순서를 정리하여 <표 II-2> 제시하였다.

<표 II-2> 영어권 의문문 발달 순서

학자	연구대상	연구결과
Ervin-Tripp (1970)	2세 6개월에서 3세 1개월 24명	의문사 이해 순서는 ①‘예/아니오’ ②‘무엇’ ③‘어디’ ④‘왜’ ⑤‘누구-주격’ ⑥‘어떻게’ ⑦‘어디’ ⑧‘언제’ ⑨‘누구-목적격’이 발달
Cairns & Hus(1978)	3세에서 5세 6개월 50명	‘누구’-주격이 진행형이 포함하는 경우에는 ‘누구’-목적격보다 먼저 발달되었으나, 일반 동사가 포함하는 경우에는 두 격에서 같이 발달
Bloom et al (1982)	26개월에서 36개월	의문사 습득 순서는 26개월에 ‘어디’, ‘무엇’, 29개월에 ‘누구’, 33개월에 ‘어떻게’, 35개월에 ‘왜’, 36개월에 ‘누구-격조사’, ‘언제’가 발달
Reimer et al (1993)	2세부터 5세	의문사 사용률에서 2~3세에서 ‘무엇’, ‘어디’ 많이 사용하고 연령이 어릴수록 의문사 사용이 많고 연령이 올라갈수록 의문사의 사용이 줄어듬

이상의 선행연구를 종합해 보면 의문문 발달의 대략적인 발달순서를 2세 6개월에서 6세까지로 볼 수 있으며, 2세 6개월에서 4세까지 ‘판정의문문’을 가장 먼저 습득하고 설명의문문은 ‘누구’, ‘누가’, ‘무엇’, ‘어디’, ‘어떻게’, ‘왜’, ‘누구를’, ‘누구한테’, ‘언제’의 순으로 발달한다고 볼 수 있다. 한편, 영어권에서의 연구결과를 종합해 보면 역시 판정의문문(예/아니오)이 가장 먼저 습득되고, 설명의문문은 ‘무엇’, ‘어디’, ‘누구-주격’, ‘어

떻게’, ‘어디’, ‘언제’, ‘누구-목적격’의 순서로 발달한다고 볼 수 있다. 이와 같이 의문문은 취학전에 대부분 이해하고 표현한다고 볼 수 있다. 이들 연구들은 대부분 아동의 의문문에 대해 개괄적으로 기술하고 있으며 연령별 수준에 따른 다양한 의문문의 이해에 대해서 기술하고 있다.

그러나 의문사에 대한 수준을 명료하게 구별하여 제시하지 못하고 있고 한국어가 가지고 있는 의문문 범주에서 형태통사적인 특성이나 의미화용적인 특성을 세분화하여 이해 및 사용 능력의 특성을 밝힌 연구가 거의 없는 실정이다. 또한 평가범주에서도 유사하긴 하나 평가요소에서의 일치성을 찾아 볼 수가 없는 제한점이 있다.

## 2. 의문문 범주와 유형

일반적으로 평서문은 화자가 청자에 대해 특별히 요구하는 바 없이 자신의 생각만을 전달하는 문장인 반면 의문문은 화자가 청자에게 질문하여 대답을 요구하면서 언어 내용을 전달하는 문장이다. 의문문은 대답하는 성격에 따라서 판정의문문, 설명의문문, 수사의문문으로 나눠진다. 판정의문문(判定疑問文, Pro or Con - Question)은 단순히 긍정이나 부정의 대답을 요구하는 의문문이다(나찬연, 2007). 김상희(1997)는 한국어 교육을 위한 판정의문문의 대답에서 나타나는 특징을 연구하였는데 판정의문문의 형식적 특징은 의문사가 나타나지 않고, 문말 억양이 올라가며, 이에 대한 대답은 긍정 또는 부정으로 나타나는 것이라고 하였다. 한편 설명의문문(說明疑問文, Wh-Question)은 ‘누가, 언제, 어디서, 무엇을, 어떻게, 왜’와 같이 청자에게 구체적인 설명을 요구하는 의문문이며, 수사의문문(修辭疑問文, Rhetorical-Question)은 의문형어미가 실현되어 있기는 하지만 듣는 이에게 굳이 대답을 요구하는 것이 아니어서, 의문문의 기능을 하지 않고 다른 종결 표현의 기능으로 쓰이는 의문문이다(나찬연, 2007; 이관규, 2002).

영어권에서는 일반적으로 의문문에 쓰이는 어휘를 의문문 범주로 정의하여 왔다(Cystal, 1980; Hudson, 1984; Lyons, 1995; Frawley, 1992; Thrane, 1980). Wh-의문문에 쓰이는 어휘를 ‘who/whom, what, which, why, when, where, how’와 같은 의문대명사, 의문형용사, 의문부사를 둑어서 설명의문문으로 정의하였다(김영란 2003, 재인용).

의문사는 어휘적 요소이지만 다양한 어휘구를 이룰 수 있다는 점에서 형태적으로나 통사적으로 특수하다고 할 수 있고, 상황에 따라서 다양한 의미를 가질 수 있다는 점

에서 의미적으로도 화용적으로도 특수하다(Nattinger & DeCarrio, 1992). 한국어 또한 의문문에서 어휘는 순수 국어학적인 관점과 응용 국어학적인 관점에서 많은 연구들이 이루어져 왔고 순수 국어학적인 관점에서는 형태론적 연구와 통사론적 연구, 의미론적 연구와 화용론적 연구로 나누어서 연구가 활발하게 진행되고 있다.

이 연구에서는 다양한 관점에서 이루어진 앞선 연구를 바탕으로 의문사의 형태론적 연구와 통사론적 연구를 동시에 살펴보는 형태통사적인 특성 및 분류 그리고 의미화용적인 특성 및 분류에 대해 살펴보고자 한다.

## 1) 형태통사적인 특성에 따른 분류

언어 형식의 복잡성은 형태통사적인 정보의 제시 순서를 결정하는데 적용되는 기준으로, 의문사가 다른 형태와 결합하여 이루는 언어 형식이 얼마나 복잡한가를 보는 것이다(한국교육과정평가원, 2001). Guo ning(2006)은 형태통사적인 분류를 김광해(1983), 서정목(1987), 김충효(1996), 김영란(2003), 이은섭(2003)의 견해를 종합하여 메타 계량적 방법으로 의문사 목록을 <표 II-3>과 같이 정리하였다.

첫째, 의문 대명사는 대명사의 특성을 가지고 있기 때문에 다양한 조사와 결합하여 문장 속에서 많은 정보를 이루며 문법적인 기능을 담당하며, 종류로는 ‘누구’, ‘무엇’, ‘어디’, ‘언제’를 들 수 있다. 또한 의문 대명사는 준말의 형태로 ‘뭐’, ‘뭘’, ‘무얼’로 나타내고 중첩으로 ‘누구누구’, ‘누가누가’, ‘뭐뭐’, ‘어디가어딘지’, ‘어디어디’, ‘무엇무엇’, ‘언제언제’를 들 수 있다. 둘째, 의문 수사는 수량에 대한 정보가 미지 사항일 경우 실현되는 의문사로서 ‘몇’을 들 수 있다. 또한 ‘몇’은 ‘몇몇’과 같은 중첩 형태로 복수를 나타낼 수 있고 형태변화로써 ‘며칠’의 형태로 만들어진다. 셋째, 의문 명사는 수량에 대한 의문을 나타낼 수 있을 뿐만 아니라 정도에 대한 의문도 나타낼 수 있고 특히 시간의 길이나 가격에 대해서 물을 때 자주 쓰이는 의문사로서 ‘얼마’를 들 수 있다. 넷째, 의문 관형사는 대체적으로 대상의 종류를 가르치는 ‘무슨’, ‘어떤’, ‘어느’를 들 수 있고, 주로 원인이나 이유를 물을 때 사용되는 ‘어인’, ‘웬’, ‘어쩐’의 두 가지로 볼 수 있다. 다섯째, 의문 부사는 이유나 원인에 대하여 묻는 ‘왜’와 수단이나 방법 그리고 과정이 필요한 동작을 하는 동사와 주로 쓰이는 ‘어떻게’ 반문의 형식인 ‘어찌’가 있다. 여섯째, 의문 동사는 다양한 의미가 연결되어 문법적 관계를 나타낼 수 있는 ‘어찌하다’, ‘어떡하다’를 들 수 있는데 ‘어찌하다’는 준말의 형태로써 ‘어쩌다’와 같은 형태적인 변화가

있다. 일곱째, 의문 형용사는 의문 동사처럼 문장에서 어간 ‘어떠하-’뒤에 다양한 선어 말어미와 어말어미가 연결되어 서술어 역할을 할 수 있는 것으로써 ‘어떠하다’를 들 수 있다. 준말의 형태로써 ‘어떻다’, ‘어때요’, ‘어땠’을 들 수 있다. 중첩의 형태로는 ‘어떠어떠하다’ 같은 형태가 있다.

<표 II-3> 형태통사적인 특성에 따른 분류

의문 대명사	누구	누구	무순+체언
	+격조사	어떤+체언	
	+격조사	어느+체언	
	무엇	어인+명사	
	+격조사	웬+명사	
	+격조사	어쩐+명사	
	어디	왜	
	어디	어떻게	
	+격조사	어찌	
	언제		
의문 동사	뭐	서술어역할	
	뭘	+연결어미	
	무얼	+전성어미	
	누구누구	서술어역할	
	누가누가	+연결어미	
	뭐뭐	+전성어미	
	어디가어딘지, 어디어디	준말(어찌다)	
의문 수사	무엇무엇	서술어역할	
	언제언제	+전성어미	
	+격조사	준말	
	관형사역할	중첩(어떠어떠)	
의문 형용사	형태변화		
	중첩(몇몇)		
	+조사		
의문 명사	얼마	부사어	
	+조사		

출처: Guo ning. (2006). 중국인 학습자를 위한 한국어 의문사 교유 방안 연구. 서울대학교 석사학위논문.

## 2) 의미화용적인 특성에 따른 분류

의문사는 화자가 무엇에 대해 알고 싶어서 질문할 때 사용하는 어휘이기 때문에 각 의문사가 가지는 의미 특징이 화자가 알고자 하는 그 무엇에 해당한다고 볼 수 있다. 화자가 궁금해 하는 것이 무엇인가에 따라 사물, 사람, 시간, 장소, 수량, 원인·이유, 성

질, 수단 방법으로 나누어 설명할 수 있다. 또한 ‘무엇, 누구, 어디, 언제’ 등 의문사는 화자가 대화 상황에서 사물이나 사람, 장소, 그리고 때를 궁금해 할 때 사용하는 어휘로써 이를 각각 사물, 사람, 장소, 시간 의문사로 분류할 수 있고, ‘몇’은 사람이나 사람, 그리고 장소의 수에 대해서 묻거나 시간에 대해서 물을 때 주로 사용된다. ‘얼마’는 수량이나 정도에 대해서 물을 때 쓰는 의문사로써, 특히 시간의 길이나 가격에 대해서 물을 때 사용된다. ‘왜’는 이유나 원인에 대해서 묻는 의문사이다. 이외 ‘어찌, 웬, 어인, 어쩐’ 등 단어들도 원인이나 이유를 나타낼 수 있다(Guo ning, 2006). 한국어 교육 평가원(2001)에서는 의미의 확장성을 의미화용적인 순서를 결정하는 기준으로 삼았다. 위에 제시한 의문사는 요구하는 정보의 종류에 따라 대답할 때 어휘의 부담량이 또한 다르다. 사물 의문사, 사람 의문사, 시간 의문사, 장소 의문사, 수량 의문사는 사물, 사람, 시간, 장소, 수량에 대한 질문하는 의문사로써 대답할 때 어휘의 부담량이 적고 원인·이유 의문사, 성질·내용 의문사에 대해 질문하는 의문사로써 대답할 때 구체적이고 상세한 설명을 요구하기 때문에 어휘의 부담량이 많다. 이러한 의미화용적인 특성에 대해서 구분한 Guo ning(2006)의 의미화용적인 특성에 따른 분류는 <표 II-4>와 같다.

<표 II-4> 의미화용적인 특성에 따른 분류

의문사	의문대상	분류	의문사	의문대상	분류
무엇	화자가 모르는 사물	사물	왜	행동의 목적, 원인	원인 · 이유
누구	화자가 모르는 사람	사람	어찌	행동의 이유	
언제	시간	시간	웬	원인	
어디	장소나 위치	장소	어인	원인·이유	
몇	수량	수량	어쩐	이유	수단 방법
얼마					
어떤	사람이나 사물의 특징	성질 · 내용	어떻게	교통수단	
무슨	사물의 내용이나 종류		어찌하다	방법	
어느	사물의 내용		어떡하다	해결방법	
어떠하다	사물의 성질이나 상태				

출처: Guo ning. (2006). 중국인 학습자를 위한 한국어 의문사 교육 방안 연구. 서울대학교 대학원 석사학위논문.

### 3. 학령기 언어발달과 학업성취

아동들은 초등학교 취학 연령이 되면 모국어의 거의 모든 소리를 발음할 수 있고, 복잡한 절이나 구를 포함하는 문장을 산출 할 수 있으며, 여러 가지 다양한 의사소통 기능을 구사할 수 있게 된다. 그렇지만 사실상 구문론, 화용론, 의미론 영역에서의 실질적인 발달 및 정교화는 학령기와 청소년기를 거치며 계속된다(김성수 등, 2010).

Paul(2007)은 학령기의 언어는 학습을 위한 언어라고 하면서 학령전기와는 달리 학업적인 기능들을 중요시하고 있다. 따라서 학령기는 언어의 내용, 형식, 사용 및 언어적 모호성을 명료화하는 능력, 탈맥락화된 언어사용, 사용하는 의사소통 기능 다양성, 대화기술, 내리티브 능력에 대한 연구가 증가하게 된다고 한다. 또한 학령기 아동들의 경우에는 학교생활과 관련된 언어사용과 더불어 제고해야 할 점은 교육과정에서 다루는 여러 주제들과 관련된 교육과정 중심 평가가 이루어져야 한다(Eheren, 1994; Nelson, 1994, 2002; Siliman & Diehl, 2002)는 점이다.

이와 관련하여 언어와 관련성이 깊은 국어과 교육과정을 보면 2009년 개정 초등 국어과 교육과정에서는 지식, 기능, 맥락을 교육과정 구성의 주요한 범주로 설정하고 있다. 맥락은 상황, 사회문화적, 심리적으로 구체화 될 수 있다. 상황 맥락은 텍스트의 소통(표현과 이해)이 이루어지는 구체적인 시각과 장소, 참여자를 가리킨다. 사회문화적 맥락이란 텍스트의 소통과 관련하여 특정의 사회적 집단이 구성하고 공유하는 지식과 문화를 가리킨다. 담화 공통체가 공유하고 있는 총체적인 지식과 문화를 가리킨다. 심리적 맥락이란 소통과 관여하는 개인의 인지적 처리 과정과 전략, 태도(가치관)를 가리킨다(교육과학기술부, 2010).

신종호(2002)는 학교학습에서 언어이해는 주어진 정보들간의 관련성을 중심으로 상황관계, 조건관계, 인과관계를 대한 언어이해로 구분된다고 하였다. 상황관계 언어이해 능력은 교과학습과 관련하여 맥락이나 사전경험과 관련해 주어진 정보를 상황적으로 관련시킴으로써 수업자료에 대한 이해를 더 구체화할 수 있으며, 관련된 정보를 중심으로 통합적인 이해를 할 수 있는 기반을 생성할 수 있다.

조건관계 언어이해능력은 학교학습에서 제공되는 정보들이 일정한 전제들과 이들 전제들간의 관련성을 통한 결과 도출이라는 특성을 갖는다는 측면에서 조건적 관계에 대한 이해능력은 성공적인 학교학습에 있어서 중요한 인지적 지표가 될 수 있다. 또한 제시되는 정보들이 여러 가정을 가지고 있을 때 합리적으로 기대할 수 있는 관련 결과

들을 생각하고 판단할 수 있는 사고능력은 중요한 인지적 기초 학습능력이라고 할 수 있다.

마지막으로 인과관계 언어이해는 인접성, 선행성, 공변성에 기초한 두 정보간의 관련성을 추론할 수 있는 능력을 말한다. 인접성은 두 사건이 시간적으로 근접하여 일어난다는 것을 의미하며, 선행성은 한 사건이 다른 사건보다 시간적, 논리적으로 앞선다는 것을 의미한다. 공변성은 한 사건의 변화가 다른 사건의 변화를 수반해야 함을 나타낸다. 그러므로 학령기 아동의 언어발달은 단지 의사소통을 위한 말하기, 듣기 능력만이 아니라 학습을 통해 기존의 구조를 다듬는 것과 새로운 구조의 습득으로 발전해야 한다는 것을 알 수 있다.

학령기에 아동의 언어적 특성은 학령 초기에 출현했던 많은 형태 및 구문형식 발달을 완성하게 된다. 구문적인 특성으로는 담화 발달에 대한 관심이 증가하여 이야기 담화와 설명적 담화를 중심으로 한 연구가 활발하게 진행되고 있다(김성은, 2005; 배소영, 권유진 등, 2010; 신수진 외, 2007; 윤혜련, 김영태, 2005; Bishop & Adams, 1992; Crais & Chapman, 1978; Florit et al., 2009; Norbury & Bishop; 2002). 권유진과 배소영(2006)은 학령기 아동을 대상으로 이야기과제에서 구문사용 능력을 구문복잡성(C-unit)분석을 통해 살펴본 결과, 두개의 절이 한 문장을 이루는 문장인 주절의 경우 1, 3학년에서 유의한 차이를 나타냈고, 조건이나 원인, 전제 등을 나타내면서 주절을 꾸며주는 종속절의 경우 1, 2학년 간에 유의한 차이가 있음을 보고하였다. C-unit당 절의 수가 증가하는 것은 하나의 의사소통 단위에 부사절, 명사절, 관형절, 인용절 등의 종속절을 포함하여 발화한다는 것을 의미한다고 할 수 있다. 이를 통해 학년이 증가할 수록 이야기과제에서의 구문표현능력이 발달한다는 것을 알 수 있다.

화용 및 담화적인 측면에서 학령기 아동들은 주요 환경이 학교가 되고, 의사소통 목적으로 가정이나 일상적인 경험과 관련된 것에서 벗어나 학생들의 경험 밖에 있는 것에 대한 탈문맥적 이야기나 토론이 주를 이루게 된다(Paul, 2003; Scott, 1994).

또한 언어 내용, 형식, 사용과 더불어 상위언어 능력의 발달을 말할 수 있다. 상위언어 능력이란 아동에게 단어를 소리 내어 발음해 보거나, 문장을 구성요소로 나누어 분석을 하거나, 이야기 요소의 도해를 완성시키거나, 또는 언어의 규칙을 확인하라고 요구하는 것으로, 학령 전 기간 동안에도 일부 습득하기 시작하기는 하지만 학령기 동안 더욱 눈에 띄게 증가한다(김화수 외, 2010). 상위언어 능력은 읽기, 철자쓰기, 쓰기 등과 같은 후기 언어 발달에도 중요한 역할을 한다(Smith & Tager, 1882).

그러나 학령기 어휘습득의 결함은 전반적 언어발달을 저해하는 결과를 초래한다

(Reed, 2005). 또한 Stanovich(1986)에 의하면, 학령전기 언어 능력이 정상발달을 하는 아동들은 학령기에 언어활동과 언어경험의 폭과 깊이가 증가하는 반면, 그렇지 못한 아동들의 경우, 그 증가 폭과 속도에 차이를 보이고 그 차이는 점점 더 증가하여 결국에는 만회가 불가능할 정도로 벌어지게 되는 마태효과(matthew effect)현상을 보인다. 이에 Hayness 와 Pindzola(1998)는 학령기에 언어발달 문제를 나타내는 아동의 일반적인 특성을 의미론적 특성과 구문/형태론적 특성, 화용론적 특성으로 나누었다(윤혜련, 2005, 재인용). 이에 대한 구체적인 특성은 <표 II-5>와 같다.

<표 II-5> 학령기 언어발달 문제를 가지는 아동의 특성

특성	학령기 언어발달 문제를 가지는 아동
의미론적 특성	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 낱말찾기의 결함을 보인다.</li> <li>• 어떤 개념을 설명할 때 핵심어를 찾지 못해 장황하게 이야기를 한다.</li> <li>• 어휘목록이 적고, 몇몇 한정된 어휘를 과도하게 사용한다.</li> <li>• 특정 범주 안에 속한 어휘들을 찾아내기 어렵다.</li> <li>• 구체적인 내용이 아닌 ‘그거’ 등의 표현이 많다.</li> <li>• 부적절한 낱말을 종종 사용한다.</li> <li>• 낱말 정의하기를 어려워한다.</li> <li>• 복합어와 이중의 뜻을 가진 낱말의 이해가 어렵다.</li> </ul>
구문/형태론적 특성	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 문법적으로 틀린 문장을 종종 사용한다.</li> <li>• 단문을 많이 사용한다.</li> <li>• 문법적으로 복잡한 문장을 잘 이해하지 못한다.</li> <li>• 문장을 말할 때 중간의 쉼(pause)이 길다.</li> <li>• 특별한 의미가 없는 간투어(예: 음..어..) 등을 사용한다.</li> <li>• 문장구성기술이 필요하지 않은 상투적인 구(phrase)를 사용한다.</li> </ul>
화용론적 특성	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 청자가 이미 들어서 알고 있는 불필요한 이야기를 반복한다.</li> <li>• 청자가 내용을 유추할 수 없는 불특정지시어(예:그거)를 사용한다.</li> <li>• 청자에게 적절한 차례에 상세한 내용을 설명하는 기술을 부족하다.</li> <li>• 대화에 끼어들기, 지속하기, 주제 바꾸기 등의 기술이 부족하다.</li> <li>• 명료화요구하기를 거의 하지 않는다.</li> <li>• 대화 상대자가 여럿이 있을 때 상대에 따라 화법을 바꾸지 못한다.</li> <li>• 이야기 또는 학습 강의의 주제를 파악하기 어렵다.</li> <li>• 직접적으로 표현되지 않은 내용에 대한 추론이 어렵다.</li> </ul>

출처: 윤혜련(2005). 2005 언어장애 예를 연수회 자료집. 서울: 한국언어청각임상학회.

Hallahan과 Kauffman 그리고 Lloyd(1999)는 아동의 언어능력은 학교학습 상황에서 중요한 학습도구라고 하였다. 따라서 적절한 언어이해력을 가지고 있지 못한 경우 교수-학습과정에서 체계적으로 소외당할 수 있으며, 이것이 누적된 학습결손을 유발할

수 있다.

Nippold(1998)은 학령기 아동들의 언어 교수방법으로 직접 교수, 맥락으로부터 추출, 형태론적 분석, 다중적 의미이해 네 가지로 제시하였다. 첫째, 직접 교수는 교실이나 사전으로부터 낱말의 의미를 좀 더 자세하게 배우는 것을 말한다. 이는 아동이 전 생애에 걸쳐 타인으로부터 낱말을 배우게 되는 것이다.

둘째, 맥락으로부터의 추출은 낯선 낱말의 의미를 파악하기 위해 구어 또는 문어내에 담긴 맥락 단서들을 활용하는 방식으로 새로운 낱말을 배우는 과정을 통해 그 낱말을 정교하게 다듬는다. 셋째, 형태론적 분석을 통한 어휘발달은 낱말의 의미를 추론해내기 위해 어휘형태소, 굴절형태소, 파생형태소를 분석하는 것이다. 마지막으로 다중적 의미이해는 학령기 아동들은 어휘집이 확장되고 점차 더 많은 낱말들에 직면하게 됨에 따라 많은 낱말들이 다의적임을 깨닫게 되는데 몇 가지 유사한 의미로 낱말의 다중적 의미를 이해하게 된다. 이를 기반으로 어휘를 보다 정확하고 풍부하게 정의하고 필요한 상황에서 보다 쉽게 낱말찾기(word-finding)를 할 수 있게 된다(배소영, 2006; 이윤경, 김영태, 2002; Gleason, 2005; Long, 2005; Paul, 2003, 2007).

학령기 동안의 언어발달은 학습전략적인 측면과 관련되어 설명되어지는데, 언어 학습 전략적인 면에서 Jones(1985)는 학습전략에 대한 정의를 학습을 촉진시키기 위하여 학습자가 사용하는 여러 가지 정신적 조작이며 목적 지향적인 구체적인 행동이라고 했다. Pintric과 De Groot(1990)는 학습전략은 학습을 함으로써 학업성취도를 높이는데 있어서 적극적인 인지활동을 촉진시키기 위한 다양한 인지전략 및 상위인지전략이라고 했다. 또한 Weinstein과 Mayer(1986)는 학습전략은 인지전략의 일종으로 학습자가 학습하는 동안 작동되어 학습자의 부호화과정에 영향을 미치는 행동과 사고라고 정의를 내리고 학습전략을 교수전략과 학습전략으로 구분하였다. 교수전략은 수업과정에서 교사가 무엇을, 언제, 어떻게 가르치는가 하는 것이고, 학습전략은 부호화 과정에 영향을 주는 정의적 인지적 정보처리와 관련된 학습자의 행동을 가리킨다. 이와 같이 학령기에 학습하는 있어서 어휘 습득은 주로 직접교수나 문맥으로 의미추출, 형태론적 분석 등의 세 가지 주요 원리에 의해 이루어지게 된다는 것을 알 수 있다(Nippold, 2007).

이러한 관점들을 종합하면 학령 전기에 습득되었던 구문, 의미, 화용 영역을 기반으로 학령기에는 보다 고차원적인 언어사용과 교육과정을 통해 기준의 언어구조를 다듬는 것과 더불어 새로운 언어구조의 습득으로 발전한다는 것을 알 수 있다. 그러나 학령기에 어휘 결함이 나타나면 전반적인 언어발달을 방해함은 물론 교수-학습과정에서 체계적으로 소외당할 수 있으며 이것이 누적되면 학습결손을 유발 할 수 있다. 그러므로

로 이 시기 동안에 언어의 형식, 의미, 사용에 대해서 의도적으로 분석하고 점검하는 인지적 과정이 필요하다는 것을 알 수 있다.

#### 4. 학습 저성취아동의 언어발달 특성

일반적으로 학습의 가능성 또는 개인의 지능에 비추어 그의 능력만큼 학업성취를 이루지 못하면 학업에서 부진을 나타낼 수 있다. 학습부진이란 학업성취가 부진한 개념으로 상대적으로 낮은 학업성취를 보이는 학생들을 지칭하지만 일치된 개념적 정의와 선별 기준 및 준거는 내려지지 않고 있다. 개인적 요인으로 볼 것인지, 집단에서의 위치로 볼 것인지에 따라서 학습부진(underachievement) 혹은 저성취(low achievement)의 개념으로 사용될 수 있다. 전자는 일반적으로 학생의 지적 능력에 의해 예측할 수 있는 학업성취에 비해 현저하게 낮은 성취를 보이는 학생들을 말하고, 후자는 집단내에서 상대적으로 낮은 학업성취를 보이는 학생들을 말한다(Gorard, Ress & Salisbury, 2001). 김동일 등(2003)에 의하면 저성취아동은 학습부진아동과 자주 상호 교환적으로 사용되는 개념으로서, 일반적으로 성취 수준을 집단별로 구분하면 하위집단으로 학습 결과 정상분포곡선에서 하부 최하 5%에서 최대 20%까지를 저성취아동이라고 언급하였다.

교육부(2007)는 학습부진의 개념을 지능발달 정도(IQ)는 정상이나 1) 읽고, 쓰고, 셉하기(3R's)를 포함하여 2) 각 교과가 요구하는 학업성취 수준에 미달되는 자(저 기능으로 인한 학습지진이나 학습장애라는 제외함: 특수교육대상임)로 명시하고 있다. 김애화와 이동명(2005)은 학습장애 선별 및 진단에 관한 문헌 분석에서 저성취모델 선별 과정에서 국어교과(읽기, 쓰기), 수학영역 그리고 구체적인 교과영역에 대한 언급 없이 학업 저성취를 보일 때 을 말하였고, 진단에서는 정상지능 준거나 학급석차 기준, 원점수 기준, 표준편차로 저성취 기준을 다양하게 정의하고 있다.

또한 학업성취지표(academic marker) 기준으로 살펴봤을 때 지능점수가 정신지체 기준(약 70이상)보다 높으면서 학업성취도에서 하위 25%에 속하는 학생을 판별하거나 학업성취도가 평균에서 -1.5표준편차(약 표준점수 78점) 이상 떨어질 때 저성취아동이라고 보았다(Fletcher & Denton, 2003; Mattion, Hooper & Glassberg, 2002). 하위 25%는 저성취아동들을 위한 교과 중재에서 저성취아동들을 선발하기 위해 종종 사용되는 기준이다(Invernizzi, Rosemary, Juel, & Richards, 1997).

이화진(2000)은 학습부진에 대한 개념으로 세 가지 기준 일반능력(지능), 발생 요인, 학업성취 수준에 구분하였는데 학업 성취수준에 따른 분류는 학습에서 해당 학습 과제를 성공적으로 학습하지 못한 저성취아를 학업 부진아로 규정한다. 여기에서 언급한 ‘특정 기준에서의 저성취’란 어떤 절대적 기준에 비추어 여기에 도달하지 못하는 학생일 수 있고, 해당 학년의 평균 수준에 도달하지 못한 학생일 경우가 있다. 전자의 경우는 최저성취 수준에는 도달하였으나 평균적 성취 정도에 도달하지 못한 학습자에 대한 교육적 배려를 할 수 없다는 점이 있다. 이에 비해 후자의 경우는 그 학년 학생들의 절반에 가까운 수가 학습부진아가 된다. 그리고 기준 자체가 유동적이라는 난점이 있다.

학교에 많은 영향을 주는 교육행정기관에서는 학습 저성취의 수준에 따라 학습부진의 유형을 구분한다. 교육과정평가원(1998)에서는 저성취아동을 정상적인 학교 학습을 할 수 있는 잠재 능력이 있음에도 환경요인과 그것이 영향을 받은 개인의 성격과 태도, 학습 습관 등의 요인으로 인해 기초학습 기능이 부족하거나 교육과정상에 설정된 교육 목표에 비추어 봤을 때 최저 학업성취수준을 도달하지 못한 학습자로 정의내리고 있다. 경기도 교육청 기초학력향상 계획서를 살펴보면 학교에서 교과평가(진단, 형성, 수행)를 통한 학습 저성취의 수준에 따라 학습부진의 유형을 구분한다. 기초학습부진과 교과학습부진으로 구분되는데 기초학습부진의 판별은 3~5학년을 대상으로 3R's(읽기, 쓰기, 기초수학)라고 부르는 기초학습을 획득하지 못하는 학습자로서 읽기에서 69점 미만, 쓰기에서 68점 미만, 기초수학에서 67점 미만을 받은 학생들을 말하고, 교과학습부진의 경우는 2~6학년을 대상으로 교육청 기준에 의하여서 교과별 통과 기준점 미달을 선정하고 마지막으로 담임추천학생으로 1~6학년 학생들을 말한다(경기도 교육청, 2010).

채선희 등(2003)은 학교 학습과 사회생활에 필요한 최소한 기초학력이 형성되는 시점이 초등학교 3학년까지라고 하였고 동시에 기초학력의 부재로 인한 학습결손의 누적 효과가 비교적 크게 발생하기 시작하는 시점이라고 하였다. 그리고 이주섭(2004)은 기초학력의 내용은 국어와 수학 교과에만 국한된 것이 아니라 범교과적 성격을 띤다.

장병호 등(2003)은 국어, 수학을 기초교과로 분류하고 대부분의 학생들은 초등학교 저학년 때 이러한 기초교과기술들을 습득하지만 학습 저성취아동들은 글지 못한 학생들이 많아 기초교과 영역의 학습기술을 습득하기 위해서 특별한 보조적인 교수가 필요하다고 주장하였다.

신종호(2003)은 언어를 매개로 한 사고발달에 어려움이 있는 경우 학습활동에 있어

상대적으로 더 많은 문제를 경험한다. 이에 대해 김선 등(2001)은 학습 저성취아동을 언어능력과 의사소통 능력에 장애를 가지고 있어서 언어검사에서 일반아동보다 낮은 성취를 보인다고 하였다.

학교에서 학습활동 중에서 언어를 매개로 상호작용하는 화용론적 관점에서 의문문 이해 및 사용 특성을 살펴보면, Lee와 Ashmore(1983)는 지능은 정상이면서 언어발달에 지체를 보이는 아동 20명을 대상으로 의문문 습득과정을 의문문 산출을 통해 문법적 측면을 살펴보았다. 연구결과 의문문 ‘누구’, ‘어디’, ‘무엇’, ‘어떻게’, ‘왜’, ‘언제’ 순으로 습득되었다. 또한 의문사 산출시 주어-동사도치오류, 동사 변형의 오류, 조동사 생략, 적절하지 않은 의문사로 대치, 의문사 생략 등의 문법적 오류 패턴을 보였다.

Parnell 등(1986)은 참조적 자극을 중심으로 3세에서 7세 사이의 일반아동집단과 지능은 정상이고 언어능력 검사에서 자신의 생활연령보다 수용 및 표현언어 연령이 1세에서 1세 6개월 지체를 보이는 언어장애아동집단을 대상으로 의문문 ‘what+be’, ‘What+do’, ‘where’, ‘which’, ‘who’, ‘whose’, ‘why’, ‘what happened’ 이해능력을 비교 연구하였다. 연구 결과 일반아동과 언어장애아동 두집단 모두에서 ‘where’, ‘what+be’, ‘which’보다 ‘why’, ‘when’, ‘what happened’의 의문문 이해에서 어려움을 보이는 유형 패턴은 동일하였다. 즉, 일반 아동집단과의 언어장애아동집단 간에 습득순서에서는 유사한 양상을 보이고 단지 습득 속도에서 더 느리다고 보고 하였다.

그래서 이들은 학업성적과 의사소통 능력의 부족함을 종종 숨긴다(Singer, 2005). 또한 자신의 학업성적과 의사소통 능력에서의 실패를 은폐하고 부정하며 그들이 필요로 하는 정보는 그림이나 그들만의 비밀스러운 언어로 만들어 타인과 의사소통을 한다(Ferri, Keefe, & Gregg, 2001). 또한 대화기술에서 어려움을 겪으며, 다른 사람에게 스스로를 명확히 표현 것을 어려워하며 자기 언어를 청자의 요구나 수준에 맞춰 조정하지 못하고, 자기에게 말해진 것을 이해할 수 없을 때 어떻게 해야 할지 확신하지 못한다(Bryan, Burstein, & Ergul, 2004). 그리고 학습 저성취아동은 언어 능력이 다른 학습 정상아보다 낮은 것으로 나타나는데 어법에 맞는 형식적인 언어능력, 언어생활, 추상적 표현능력 등에서 뒤지는 경향을 보인다(박성익, 2007).

새로운 정보를 일시적으로 보관하고, 의미화 하는 사고 활동에 어려움을 갖는데 이러한 특징은 정보처리 과정에서의 어려움 때문에 언어를 정교화하거나 조직화 하지 못한다(김윤옥, 2000). 또한 상상력과 창의력, 사고력, 추리력, 분석력, 종합 등의 복잡하고 역동적인 고등사고력이 제한되어 있어 전반적인 문제 이해력 및 해결력이 부족하다(박성익, 2007). 이러한 특성으로 아동들은 학교에서 배우는 학습과제의 사실, 개념, 원

리와 법칙들을 이해하고 기억하며 활용하는 능력이 부족하여 학습에 어려움을 가질 것이다(McCoach & Siegel, 2003).

지금까지 학령기 아동의 학교학습 문제에 대해서 많은 연구들이 수행되어왔고 음운 인식능력이나 문자해독능력간의 관계를 조사하는데 집중되었다. 실제로, 김애화 등(2010)은 초등학교 철자부진학생과 일반학생의 철자 특성 비교연구에서 고성취, 중간성취, 저성취집단을 비교한 결과 저성취집단에서는 규칙 단어의 정확성과 음운변동 단어의 모든 음운변동 유형에서 가장 낮은 성취를 보였다. 또한 이일화와 김동일(2010)은 읽기 저성취 초등학생의 언어지식과 독해력과의 관계에서 독해력에서 구문지식과 어휘 능력이 많은 영향을 미친 것으로 설명하고 있다. 김선 등(2001)은 아동들이 기초기능 및 기초경험이 결여되고 새로운 학습과제를 해결 할 수 없는 상태에 이르는 악순환을 일으키게 된다고 하였다.

한국교육개발원(2009)에서는 학습부진에 영향을 미치는 학생과 학교의 교육 맥락적 요인탐색에서 학습부진학생의 학교에 대한 만족도는 부진하지 않은 학생에 비하여 낮은 것으로 나타났다고 발표하였다. 하위영역인 인간관계, 학교생활에 대한 만족도가 낮았으며 특히 읽기영역에서 학습부진을 보인 학생의 경우 인간관계 만족도가 현저히 낮은 것으로 나타났다. 따라서 초등학생에 있어 읽기에 대한 기본능력은 의사소통능력과 직결되어 학교에서의 대인관계와 생활에 영향을 줄 가능성성이 크다는 것을 유추할 수 있으나 이에 대해서는 추후 연구가 필요하다고 하였다. 또한 학습동기에서도 교과 본연의 가치와 흥미에 기초하는 내재적 동기는 낮고 외부의 압력이나 상벌에 기초한 외재적 동기는 높은 것으로 나타났다. 학습을 위한 기초 능력에 포함되는 학습전략은 학습과정에 있어서 적절한 학습전략의 사용이 미숙하다고 볼 수 있다.

Miller(1994)는 의사소통기술이 부족한 아동들의 경우 성공적인 학교생활을 위해 필요한 기본적인 언어기술이 낮을 수도 있다고 하였다. 아동들은 또래관계를 시작하고 유지하기 위해서 상호작용을 시도해야 하고 공동 집중을 해야 하며 서로에게 의미 있는 기여를 해야 한다. 그리고 이러한 상호작용의 성공여부는 상당부분 언어능력에 의존하게 되므로 언어능력과 사용에 어려움을 갖는 아동은 이러한 상호작용에서 실패를 경험하게 된다.

일반적으로 학습 저성취아동들은 기초기능을 중심으로 분류하고 교과학습을 중심으로 보충학습이 제공되고 있다. 하지만 이들 저성취아동들의 학습의 실패가 단순히 기초기능이나 지식이 결여되어 있기 때문만이 아니라, 주어진 정보를 효과적 효율적으로 처리하는데 필요한 인지적 및 언어적 사고전략에 대한 지식과 활용 능력이 상대적으로

떨어지기 때문이라고 지적한다(Swanson, 1990, 1993; Swanson & Allexader, 1997). 그럼에도 불구하고 저성취아동을 대상으로 기초기능을 중심으로 교육프로그램이나 언어에 기반을 둔 기초능력 평가에서는 활발한 연구가 되지 않고 있는 실정이다.

### III. 연구방법

#### 1. 연구대상

본 연구의 대상은 광주광역시와 전라남도에 위치한 초등학교 1, 2, 3학년에 재학 중인 학습 저성취아동 48명, 학년을 일치시킨 일반아동 60명, 언어연령을 일치시킨 일반아동 50명으로 총 158명을 편의표집 하였다. 지역은 광주광역시 90명과 전라남도 68명이며, 생활연령범위는 1학년은 6세 5개월에서 6세 11개월 사이에 속하며, 2학년은 7세 5개월에서 7세 11개월, 3학년은 8세 5개월에서 8세 11개월이고 언어연령 일치 일반아동은 6세 5개월에서 6세 11개월에 속하며 세 집단별 구성의 일반적 특성은 <표 III-1>과 같다.

<표 III-1> 연구대상의 구성

학년	학습 저성취아동				학년일치 일반아동				언어연령 일치 일반아동	전체	$\chi^2$ 검정	
	1	2	3	계	1	2	3	계			$\chi^2$	$df$
남	11	12	11	34	10	9	17	36	37	107		
여	5	5	4	14	10	6	8	24	13	51		
생활 연령 범위	65~611	75~711	85~811	.	65~611	75~711	85~811	.	65~611	.	2.75	2
전체	16 (33.3)	17 (35.4)	15 (31.3)	48 (100)	20 (33.3)	15 (25.0)	25 (41.7)	60 (100)	50 (100)	158 (100)		

<표 III-1>과 보는 바와 같이 Pearson 카이제곱( $\chi^2$ )검정 결과 학습 저성취아동과 학년을 일치시킨 일반 아동, 언어연령일치 일반아동의 성별요인과 집단구성에 있어서 세 집단간에 유의한 차이가 없었다.

학습 저성취아동과 학년을 일치시킨 일반아동, 언어연령 수준을 일치시킨 일반아동의 구체적인 선정기준은 다음과 같다.

첫째, 학습 저성취아동은 학업성취지표(academic maker)를 기준으로 담임교사로부터 지능이나 감각기관 장애를 가지고 있지 않으며, 그리고 환경적인 요인으로 인한 다문화가정아동들은 제외하였다. 3학년과 2학년의 경우에는 2010년 초등학교 교과학습 진

단평가, 시·도교육청에서 실시하는 학기별 기말고사에서 학업성취도가 하위 25%에 속하거나 평균에서 -1.5표준편차이하인 아동이다. 1학년의 경우에는 학업성취도 평가를 실시하지 않으므로 담임교사가 2학기 때 실시하는 중간, 기말고사 성적이나 지역 아동센터 장으로부터 이 그룹에 속한다고 판단되어 추천받은 아동이다. 또한 이들은 표준화된 언어능력 검사인 수용·표현어휘력 검사 결과 평균과 표준편차 점수를 기준으로 -2표준편차이하에 해당하는 경우로, 등가연령은 수용 어휘능력과 표현어휘능력이 6세에서 6세 5개월에 속하여 어휘능력 발달지체에 속하며, 구문의미이해력 검사 결과 원점수가 학년범위 백분위 -1.5 ~ -1.25표준편차사이에 속하는 아동이다.

둘째, 학년을 일치시킨 일반아동은 학습 저성취아동들과 같은 학년 아동들로써 정서 및 행동상의 문제나 사회 심리적 문제, 감각기관의 장애를 가지지 않은 아동으로 부모나 교사에 의해 언어능력이나 지적 능력이 정상이라고 보고되었고, 표준화된 언어능력 검사인 수용·표현어휘력 검사와 구문의미이해력 검사 결과 자신의 생활연령 내에서 -1표준편차이상에 속하는 아동이다.

셋째, 언어연령을 일치시킨 일반아동은 학습 저성취아동들과 언어검사 결과를 일대일로 일치시켰을 때 수용·표현어휘력 검사에서 평균과 표준편차 점수를 기준으로 ± 1.0이상에 속하며, 또한 구문의미이해력 검사 결과 학습 저성취아동의 평균점수에 속하는 아동이다.

위의 언어능력을 검사하기 위해서는 수용·표현어휘력 검사(Receptive Expressive Vocabulary Test, 김영태 외, 2009)와 구문의미이해력 검사(배소영 외, 2004)를 실시하였다. 선정된 아동의 언어능력에 관한 기초검사결과는 <표 III-2>에 제시하였다.

<표 III-2> 언어능력 검사 결과

집단 사례수	학습 저성취아동 (n= 48 )		학년 일치 일반 아동 (n= 60)		언어연령 일치 일반 아동 (n=50)		전체 (N=158)		F	df	사후검정 (Duncan)
	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD			
REVT 수용 원점수	65.73 <sup>a</sup>	11.41	87.77 <sup>b</sup>	9.78	65.54 <sup>c</sup>	4.70	82.09	12.42	96.35***	2	b>a,c
등가연령	6;0~6;5		8;6~8;11		6;0~6;5						
REVT 표현 원점수	68.85 <sup>a</sup>	6.01	89.28 <sup>b</sup>	8.75	68.26 <sup>c</sup>	5.79	76.42	12.33	157.57***	2	b>a,c
등가연령	6;0~6;5		8;6~8;11		6;0~6;5						
구문의미 이해력 원점수	35.73 <sup>a</sup>	8.94	50.93 <sup>b</sup>	4.48	34.76 <sup>c</sup>	22.99	41.20	15.83	61.99***	2	b>a,c

\*\*\*  $p < .001$

이를 구체적으로 살펴보면 다음과 같다. 첫째, REVLT의 수용 어휘력 검사결과에서 학습 저성취아동과 학년일치 일반아동, 언어연령일치 일반아동에 대해 집단 간 차이를 일원배치 분산분석(one-way ANOVA)을 실시한 결과 세 집단 간 유의한 차이가 있었다. Duncan의 사후검정을 실시한 결과, 학년일치 일반아동 91.77( $\pm 9.78$ )이 학습 저성취아동 65.73( $\pm 11.41$ )과 언어연령일치 일반아동 65.54( $\pm 4.70$ )보다 유의미하게 높았으며, 학습 저성취아동과 언어연령일치 일반아동간에는 차이가 없었다.

둘째, REVLT의 표현 어휘력 검사에 대한 학습 저성취아동과 학년일치 일반아동, 언어연령일치 일반아동집단 간의 차이를 알아보기 위해 일원배치 분산분석(one-way ANOVA)을 실시한 결과, 유의수준 .001에서 집단 간 유의한 차이가 있었다. Duncan의 사후검정 결과 학습 저성취아동과 언어연령일치 일반아동간에는 유의한 차이를 나타내지는 못했으나 학년일치 일반아동과는 유의한 차이를 나타냈다.

셋째, 구문의미이해력에 대한 학습 저성취아동과 학년일치 일반아동, 언어연령일치 일반아동집단 간의 차이를 알아보고자 일원배치 분산분석을 실시한 결과 세 집단 간 차이를 나타났다. Duncan의 사후검정을 실시한 결과, 학년일치 일반아동이 학습 저성취아동과 언어연령일치 일반아동보다 유의미하게 높았으며, 학습 저성취아동과 언어연령일치 일반아동간에는 차이가 없었다.

## 2. 연구도구

### 1) 연구대상 선정도구

#### (1) 수용·표현 어휘력 검사

수용 · 표현 어휘력 검사(Receptive Expressive Vocabulary Test: 김영태, 홍경훈, 김경희, 이주연, 2009)는 만 2세 6개월부터 만 16세 이상 성인들의 어휘발달 정도를 측정하기 위해 고안된 표준화된 검사이다. 검사결과 원점수, 등가연령, 백분위의 정보를 알 수 있다. 수용 및 표현 언어능력 점수가 해당 생활연령대의 평균점수로부터 -1 표준편차 내에 해당하는 경우를 정상발달로 보고, -1 표준편차와 -2 표준편차 사이에 해당하는 경우 약간지체/유의요망으로 판정하며, -2표준편차를 넘어선 점수를 얻은 경우

에는 어휘능력 발달지체로 판정한다. 이에 바탕을 두고 연구자는 -2 표준편차 이하에 점수를 받은 아동을 학습 저성취아동으로 선정하였고, 학년일치 일반아동은 수용 · 표현언어 검사에서 -1표준편차 이상에 속하는 아동이다. 또한 언어연령일치 일반아동은 학습 저성취아동과 검사결과 -1 표준편차 이상에 속하는 아동이다.

## (2) 구문의미이해력 검사

구문의미이해력 검사(배소영, 임선숙, 이지희, 장혜성, 2004)는 만 4세부터 9세(또는 초등학교 3학년)아동들의 구문의미 이해력을 측정하는 표준화된 검사도구이다. 검사도구는 원점수, 생활연령 또는 학년에 근거한 백분위, 또래집단과의 평균과 표준편차를 제공한다. 본 연구에서는 학습 저성취아동을 학년기준에서 평균보다  $-1.5 \sim -1.25$  표준편차 사이에 속하는 아동으로 보았다. 또한 학년기준 일반아동의 경우에는 학년을 기준으로 -1 표준편차 이상의 점수대에 속하는 아동집단이고, 언어연령 일치 일반아동 경우 학습 저성취아동 간에 -1 표준편차 이상에 속하는 아동이다.

## 2) 의문문 평가도구

본 연구는 아동의 의문문 이해 및 산출을 평가하는데 있어서 Lynn과 Janet(2001), Carolyn 그리고 Wilson(1998)<sup>[1]</sup> 제시한 의문문 검사지를 참조하여 크게 판정의문문과 설명의문문으로 구분하여 제작하였고, Guo ning(2006)의 의문문 분류를 참고하여 하위 범주를 구분하였다. 검사문항은 1차로 지도교수와 영문학 전공 대학원생 1인에게 번역 문의 오류 등에 대해 자문을 받았고, 우리나라 실정과 문화적 배경이 다른 문항을 제외하였다. 2차로 국어교육 석사 전공 대학원생 2인에게 의문문의 분류와 문법적 오류에 대해 자문을 받아 의문문의 이해 84개 문항과 의문문의 산출 48개 문항을 완성하였다.

완성된 평가지에 대한 내용 타당도를 검증하기 위하여 교사와 학생을 대상으로 예비 조사를 실시하였다. 예비조사는 초등학교 일반교사 5인과 특수교사 1인, 아동은 유치원생과 초등학교 1, 2, 3학년 12명을 대상으로 실시하였다. 그 후 문장의 적합성, 문항의 난이도, 오류유형 등을 검토하여 수정 · 보완한 후 지도교수의 내용 타당도 검증을 받아 최종적으로 의문문의 이해 38문항과 의문문 산출 32문항이 완성되었다.

마지막으로 기존에 타당성을 인정받은 언어검사 결과와 의문문 이해와 산출 점수 간에 상관관계를 알아봄으로써 공인타당도를 검증하였다. 의문문 이해에 대한 공인타당도는 REVT 수용검사와 구문의미이해력 검사 결과를 Pearson 적률상관계수로 알아보았다. 그 결과 구문의미이해력( $r = .51, p < .01$ )과 REVT 수용( $r = .62, p < .01$ )검사는 유의한 상관관계가 나타났다. 또한, 의문문 산출도 REVT 표현 검사와 상관계수를 알아본 결과 .01 수준에서 유의한 상관관계를 보였다. 따라서 의문문 이해와 산출 검사는 공인타당도가 높은 것으로 나타났다.

의문문 평가도구에 대한 구체적인 상관관계 결과는 <표 III-3>에 제시하였다.

<표 III-3> 의문문 이해와 언어능력검사와의 상관관계

	구문의미이해력	REVT이해	REVT표현	의문문이해	의문문산출
구문의미이해력	1				
REVT이해	.56**	1			
REVT표현	.62**	.88**	1		
의문문이해	.51**	.62**	.51**	1	
의문문산출	.40**	.79**	.65**	.62**	1

\* $p < .01$

### (1) 의문문 이해능력 평가도구

의문문의 이해능력 평가도구는 Lynn과 Janet(2001)이 제시한 'Answering Questions'에서 제시한 7개의 그림 상황(시장, 교실, 공원, 공사장, 야외 캠핑, 교실에서 활동놀이, 생일파티)을 바탕으로 한 38개의 문항이다. 각 문항들은 형태통사적인 범주와 의미화용적인 범주를 동시에 포함하고 있다. 의문문 이해에 대한 문항 내적 일관성 신뢰도는 형태통사적인 의문문은 Cronbach  $\alpha$ 는 .84를 나타냈고, 의미화용적인 의문문은 Cronbach  $\alpha$ 가 .85로 나타내서 의문문 이해능력 평가도구 신뢰도는 높은 것으로 나타났다. 구체적인 의문문의 종류와 문항번호, 문항 수, 점수를 작성하여 <표 III-4>에 제시하였다. 의문문 이해 검사지는 <부록 3>에 제시하였다.

<표 III-4> 의문문 이해능력 평가도구 범주

의문문 범주	예/ 아니오	항목 수		점수	신뢰도 Cronbach's α
		문항번호	문항수		
판정의문문	예/ 아니오	예 아니오 2, 3	1	3	3
의문대명사		누구 무엇 어디 언제 준말 증첩	9, 10 12, 17 19, 21 23, 24 13, 14, 15 11,16,18,20		
형태	의문수사	몇 증첩	4, 5, 6 8	4	5
동사적	의문명사	얼마	36, 37, 38	3	3
의문관형사	무슨 어떤	7 22		2	2
의문부사	어떻게 왜	27 32,33,34,35		5	5
의문동사	어떡하다 어찌하다	26 28, 29		3	3
설명	의문형용사	어떠하다	25, 30, 31	3	3
의문문		합계		38	38
		항목 수			
			문항번호	문항수	점수
의미	사물	무엇	12,13,14,15,16,17,18	7	7
화용적	사람	누구	9,10,11	3	3
	시간	언제	23,24	2	2
	장소	어디	19,20,21	3	3
	수량	몇	4,5,6,8		
		얼마	36,37,38	7	7
		무슨	7		
	성질·내용	어떤	22	5	5
		어떡하다	25,30,31		
	원인·이유	왜	32,33,34,35	4	4
		어떻게	27		
	수단방법	어찌하다	28,29	4	4
		어떡하다	26		
		합계		35	35

## (2) 의문문 산출능력 평가도구

의문문의 산출능력 평가도구는 Carolyn 과 Wilson(1998)이 제시한 2개의 그림(야외 활동, 교실활동)을 사용하여 32개의 의문문의 문항으로 구성되었다. 각 문항들은 형태

통사적인 범주와 의미화용적인 범주를 동시에 가지고 있으며 문항 내적 일관성 신뢰도는 형태통사적인 의문문은 Cronbach's  $\alpha$ 가 .87으로 나타났고, 의미화용적인 의문문은 .90을 나타내서 의문문 산출능력 신뢰도가 높은 것으로 나타냈다. 구체적인 의문문 종류와 문항번호, 문항 수, 점수는 <표 III-5>에 제시하였다. 의문문 산출 검사지는 <부록 4>에 제시하였다.

<표 III-5> 의문문 산출능력 평가도구 범주

의문문 범주	항목 수			점수	신뢰도 Cronbach's $\alpha$
	문항번호	문항수	점수		
판정의문문	예/아니오	1,2,3,4	4	4	.
의문대명사	누구	21			
	어디	5			
	언제	7		11	
	준말	31,17,11			
	중첩	8,20,22,23,24			
의문수사	몇	13,18,25			
	중첩	32		4	4
형태 통사적	의문명사	얼마	12,14,27	3	3
	무슨	29			.87
	어떤	10		3	
	어느	19			
의문부사	어떻게	16		2	
	왜	6		2	
의문동사	어떡하다	9		2	
	어찌하다	15		2	
설명 의문문	의문형용사	어떠하다	26,28,30	3	3
	합계		32	32	
항목 수					
의미 화용적	사물	무엇	11,17,20,22,31	5	5
	사람	누구	8,21,24	3	3
	시간	언제	7	1	1
	장소	어디	5,23	2	2
	수량	몇	13,25,32	7	7
		얼마	12,14,18,27		
성질·내용	무슨	29			.90
	어느	19		6	
	어떠하다	10,26,28,30			
	원인·이유	왜	6	1	
수단방법	어떻게		16		
	어찌하다	15		3	
	어떡하다	9			
	합계		28	28	

### (3) 평가기준

의문문에 대한 분석은 개방형 및 폐쇄형 질문에 대한 대상자의 응답을 기록하여 정과오로 평가하고 정답의 경우 1점씩 계산하여 맞은 문항의 점수를 합산하였다. 의문문 분석을 위한 평가기준은 <부록 5>와 <부록 6>에 제시 제시하였다.

### (4) 채점자간 신뢰도

평가의 신뢰도를 확보하기 위하여 연구자와 1명의 보조 채점자(특수교육 전공 대학 원생)는 아동이 발화한 것에 대한 문항별 평가기준에 의거하여 채점자간 일치도가 95%에 도달할 때까지 채점자 훈련을 실시하였다. 참여대상 아동의 자료 중 각각 25%를 무작위로 선정하여 연구자와 보조 채점자는 개별적으로 채점한 후 채점자간 일치도에 대한 백분율을 산출하였다. 채점자간 일치도는 95.8%였다.

## 3. 연구절차

본 연구를 진행하는데 있어 먼저, 담임교사와 아동이 방과후 학습을 하는 지역아동 센터 장의 추천을 받은 아동을 대상으로 표준화언어검사를 통해 학습 저성취아동, 학년연령 일치 일반아동, 언어연령일치 일반아동을 선정하였다.

이러한 기초검사를 통해 선정된 각 아동들에게 본 검사를 실시하였다. 검사는 제시된 그림을 보고 아동이 질문한 내용에 대해서 그림보고 지적하기, 그림을 보고 의문문으로 표현하기로 진행되었다. 기초검사는 약 1시간 정도 소요되었고, 본 검사는 30~40분 정도 소요되었다. 과제 수행은 방해받지 않은 조용한 곳에서 개별적으로 연구자가 아동에게 제시된 그림을 보고 자유롭게 대화를 유도하였다.

### 1) 연구대상 아동선정

본 연구대상을 선정하기 위해 2010년 지역아동센터 기준 실태조사 보고서 (지역아동

정보센터, 2010)자료를 기반으로 인터넷 검색 엔진을 사용하여 광주광역시와 전남지역 지역아동센터를 검색하여 2010년 11월 1일부터 11월 30일까지 검색기간 중 홈페이지를 운영하고 센터에 전화번호 및 이메일 주소가 제시된 지역아동센터 40곳을 대상으로 선정하였다. 선정된 지역아동센터의 센터장 혹은 담임교사를 대상으로 연구목적을 설명하고 학습과 언어 능력에 관심이 있거나 어려움이 있는 아동들의 신청을 받았다. 지역아동 센터의 홈페이지 운영이 휴지에 들어갔거나 연락처 부재 또는 사전 센터장과 전화인터뷰에서 연구자의 연구를 승낙하지 않은 경우는 제외하였다. 이리하여 총 18곳의 지역아동센터와 3개의 유치원이 선정되었다.

부모의 허락을 받은 아동은 총 170명이었으나 그 중 정신지체, 청각장애, 자폐장애나 환경적인 요인으로 인한 다문화가정아동 등 연구대상 선정조건에 맞지 않는 아동들을 제외하고 총 158명의 아동이 최종 연구대상으로 선정되었다. 연구대상아동 선정을 위한 승낙서 내용은 <부록 7>과 <부록 8>에 제시하였다.

## 2) 평가

의문문 평가는 두 가지 방법으로 진행되었다. 의문문 이해능력은 연구자가 그림을 제시한 후 아동이 그림을 보며 연구자가 질문한 내용에 대해 답하도록 하는 방법을 사용하였다. 의문문 산출능력은 연구자가 그림을 제시하면서 그림속의 상황을 어떻게 질문해야하는지를 물어보면 아동이 그에 적절한 의문문으로 표현하는 방법으로 실시하였다. 평가 시 제시한 질문 순서는 순서의 효과를 방지하기 위해 사전에 질문과 지적하기 방식을 번갈아 가면서 질문하도록 제작하여 교차균형화 방식으로 실시하였다. 의문문 이해와 산출 평가기준 정의는 <부록 5>와 <부록 6>에 제시하였다.

## 4. 자료 처리

이 연구의 자료는 SPSS 17.0 for Windows를 이용하여 다음과 같이 처리하였다.

### 1) 연구대상자의 특성 파악을 위한 기초 분석

#### (1) 집단구성의 차이분석

학습 저성취아동, 학년일치 일반아동, 언어연령일치 일반아동의 집단별 차이를 알아보기 위하여 Pearson 카이제곱( $\chi^2$ )검정을 실시하였다.

### (2) 집단별 언어능력

학습 저성취아동, 학년일치 일반아동, 언어연령일치 일반아동 집단별 언어능력의 분포를 보기 위하여 전체 언어능력인 수용·표현언어검사와 구문의미이해력 검사의 평균 및 표준편차를 구하였고, 일원배치 분산분석(one-way ANOVA)을 실시하였다. 구체적인 집단 간 차이는 Duncan의 사후검정을 통해 알아보았다.

## 2) 집단별 의문문 이해 평가 결과에 대한 처리

학습 저성취아동, 학년일치 일반아동, 언어연령일치 일반아동을 대상으로 의문문 이해 능력에 대한 평가를 실시하였다. 정반응 점수를 통해 집단별 평균과 표준편차를 구하였으며, 일원배치분산분석을 실시하여 집단 간 차이를 살펴보았고, 집단 간 차이는 Duncan의 사후검정을 실시하였다. 또한 의문문의 형태통사적인 이해의 세부적 분석을 위해서는 집단별 정답률에 따른 빈도분석 분석을 실시하였다. 그리고 의미화용적인 이해 세부적 분석을 위해 집단별 정답률에 따른 빈도분석 분석을 실시하였다.

## 2) 집단별 의문문 산출 평가 결과에 대한 처리

학습 저성취아동, 학년일치 일반아동, 언어연령일치 일반아동을 대상으로 의문문 산출 능력에 대한 평가를 실시하였다. 정반응 점수를 통해 집단별 평균과 표준편차를 구하였으며, 일원배치분산분석을 실시하여 집단 간 차이를 살펴보았다. 집단 간 차이 검정은 Duncan의 사후검정을 실시하였다. 그리고 의문문의 형태통사적인 산출에 세부적 분석을 위해서는 집단별 정답률에 따른 빈도분석 분석을 실시하였다. 또한 의미화용적인 산출의 세부적 분석을 위해 집단별 정답률에 따른 빈도분석 분석을 실시하였다.

## 4) 의문문발달과 언어능력간의 상관관계

학습 저성취아동, 학년일치 일반아동, 언어연령일치 일반아동의 집단별 의문문의 이해와 산출 능력과 수용 · 표현 어휘력검사, 구문의미이해력 검사 결과간의 상관성을 Pearson 상관분석을 통하여 알아보았다.

## IV. 연구결과

### 1. 의문문 이해

학습 저성취아동과 학년일치 일반아동, 언어연령일치 일반아동 세 집단의 의문문의 이해 특성을 살펴보기 위하여 의문문 이해 전체점수와 세 집단 간의 차이를 알아보았다. 또한 하위요인인 형태통사적인 특성과 의미화용적인 특성 각각의 세부항목에 대하여 분석한 결과는 다음과 같다.

#### 1) 의문문 이해 총점

학습 저성취아동, 학년일치 일반아동, 언어연령일치 일반아동의 세 집단별 총점을 산출한 결과를 바탕으로 평균과 표준편차, 일원배치 분산분석 그리고 Duncan 사후검정 결과를 <표 VI-1>에 제시하였다.

<표 VI-1> 세 집단 간 의문문 이해 총점

집단	학습 저성취아동 (n= 48)		학년 일치 일반 아동 (n= 60)		언어연령일치 일반아동 (n=50)		전체 (N=158)		F	df	사후검정 (Duncan)
	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD			
의문문 이해	34.72	4.42	37.65	.65	34.42	2.70	35.74	3.25	21.08 ***	2	b>a,c
	a		b		c						

\*\*\*  $p < .001$

<표 IV-1>에서 보는 바와 같이 학습 저성취아동, 학년일치 일반아동, 언어연령 일치 아동 세 집단 간의 의문문 이해 총점에 대한 평균을 비교한 결과 세 집단은 유의한 차이가 나타났다( $F=21.08, p < .001$ ). Duncan의 사후 검정결과 학년일치 일반아동이 유의미하게 높았으며 학습 저성취아동과 언어연령일치 일반아동간의 두 집단 간에는 유의한 차이가 나타나지 않았다.

## 2) 의문문 이해 특성

의문문 이해특성을 살펴보기 위해 형태통사적인 의문문별 이해특성과 의미화용적인 의문문별 이해특성에 대한 결과는 다음과 같다.

### (1) 형태통사적인 의문문별 이해 특성

의문문 이해에 대한 하위범주로써 형태통사적인 특성을 살펴본 결과는 <표 VI-2>에 제시하였다. 먼저 판정의문문( $M=3.00$ )은 세 집단 모두 100% 정답률을 나타냈으며, 집단 간에 차이를 보이지 않았다. 설명의문문에서는 의문관형사( $F=1.08, p > .05$ )만 집단 간에 통계적으로 유의미한 차이를 보이지 않았고, 나머지에서는 유의미한 차이가 있었다. 구체적으로 살펴보면 다음과 같다.

의문 대명사( $F=19.42, p < .001$ )는 세 집단 간 유의한 차이를 보였는데, 사후검정 결과 학년일치 일반아동( $M=15.00$ ), 언어연령일치 일반아동( $M=14.32$ ), 학습 저성취아동( $M=13.35$ ) 순으로 나타났다. 의문수사( $F=18.00, p < .001$ )에서도 집단 간 유의한 차이를 나타냈으며, 사후 검정 결과 학년일치 일반아동( $M=4.00$ )과 언어연령일치 일반아동( $M=3.94$ )간에는 차이를 보이지 않았지만, 두 집단과 학습 저성취아동( $M=3.56$ )간에는 차이를 나타냈으며 학습 저성취아동이 가장 낮았다.

의문명사( $F=74.81, p < .001$ )에서는 세 집단 간 유의미한 차이가 나타나 사후 검정을 실시한 결과 학년일치 일반아동( $M=3.00$ ), 학습 저성취아동( $M=2.79$ ), 언어연령일치 일반아동( $M=2.04$ )순으로 차이가 나타났다. 의문부사( $F=16.73, p < .001$ )에서도 세 집단 간 유의미한 차이를 보였다. 사후검정 결과 학년일치 일반아동( $M=5.00$ )과 학습 저성취아동( $M=4.91$ )의 두 집단에서 차이를 보이진 않았지만 언어연령일치 일반아동( $M=4.22$ )과는 차이를 나타냈다.

의문동사( $F=8.73, p < .001$ )역시 집단 간에 차이가 나타났다. 사후 검정 결과 학습 저성취아동( $M=2.33$ )과 언어연령일치 일반아동( $M=2.40$ ) 집단과는 차이가 나타나지 않았지만 학년일치 일반아동( $M=2.81$ )과 집단 차이를 나타냈다. 의문형용사( $F=6.00, p < .001$ )에서도 집단 간 차이를 보였다. 사후검정 결과 학년일치 일반아동집단( $M=2.83$ )과 학습 저성취아동 집단( $M=2.77$ )간에 차이를 나타내지는 않았지만 언어연령일치 일반아동( $M=2.52$ ) 집단과는 차이를 나타냈다.

<표 IV-2> 집단별 형태통사적인 의문문 이해 특성 비교

구분	학습 저성취아동 (n= 48)		학년 일치 일반 아동 (n= 60)		언어연령일치 일반아동 (n=50)		전체 (N=158)		F	df	사후검정 (Duncan)
	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD			
형태 통사적											
판정 의문문	3.00	.00	3.00	.00	3.00	.00	3.00	.00	.	2	.
의문 대명사	13.35	2.32	15.00	.00	14.32	.843	14.28	1.51	19.42***	2	b>c>a
의문 수사	3.56	.68	4.00	.00	3.94	.23	3.84	.43	18.00***	2	b,c>a
의문 명사	2.79	.410	3.00	.00	2.04	.63	2.63	.59	74.81***	2	b>a>c
설명 의문문											
의문 관형사	2.00	.00	2.00	.00	1.98	.141	1.99	.07	1.08	2	.
의문 부사	4.91	.27	5.00	.00	4.22	1.31	4.72	.82	16.73***	2	a,b>c
의문 동사	2.33	.93	2.81	.39	2.40	.60	2.53	.69	8.73***	2	b>a,c
의문 형용사	2.77	.55	2.83	.37	2.52	.54	2.71	.50	6.00**	2	a,b>c

\*\* $p < .01$ , \*\*\* $p < .001$

이상과 같이 의문문의 형태통사적 하위 범주별로 집단 간 차이를 살펴볼 때, 학습 저성취아동은 판정의문문, 의문부사, 의문형용사에서 가장 우세했고, 의문 동사에서는 언어연령 일치아동과 같은 순위를 나타냈으며, 의문대명사, 의문수사가 가장 낮았다.

학년일치 일반아동은 판정의문문, 의문대명사, 의문수사, 의문명사, 의문관형사, 의문부사, 의문동사, 의문형용사 모든 세부항목에서 우세하였다.

언어연령일치 일반아동은 판정의문문에서만 강세를 나타냈고 의문동사는 학습 저성취아동과 같은 순위를 나타냈으며, 나머지 의문명사, 의문부사, 의문동사, 의문형용사에서는 세 집단 중에서 가장 낮은 점수를 나타냈다. 한편, 형태통사적인 의문문별 이해에 대한 세부적 특성을 알아보기 위해 정답률에 따른 빈도분석을 실시한 결과는 <표 IV-3>과 같다.

<표 IV-3> 형태통사적인 의문문 이해에 대한 세부적 점수

형태통사적인 의문문 이해에 대한 세부적 범주	아동그룹			문항별 정답수 <i>N= 158(%)</i>
	학습 저성취아동 <i>n= 48(%)</i>	학년 일치 일반 아동 <i>n= 60(%)</i>	언어연령일치 일반아동 <i>n= 50(%)</i>	
의문대명사	누구	48(100)	60(100)	50(100) 158(100)
	무엇	48(100)	60(100)	50(100) 158(100)
	어디	48(100)	60(100)	50(100) 158(100)
	언제	48(100)	60(100)	50(100) 158(100)
	준말	48(100)	60(100)	50(100) 158(100)
	중첩 *	30(63)	60(100)	37(74) 127(72)
의문수사	몇	42(85)	60(100)	50(100) 152(95)
	중첩 * *	34(71)	60(100)	47(94) 141(88)
의문명사	얼마	35(79)	60(100)	9(18) 104(66)
의문관형사	무슨	48(100)	60(100)	50(100) 158(100)
	어떤	48(100)	60(100)	48(98) 156(99)
의문부사	어떻게	44(92)	60(100)	32(64) 136(85)
	왜	48(100)	60(100)	42(82) 150(94)
의문동사	어떡하다	31(65)	60(100)	45(88) 136(84)
의문형용사	어찌하다	34(71)	49(82)	26(54) 109(69)
	어떠하다	40(83)	51(83)	26(54) 117(73)

\* ‘누구누구’, ‘무엇무엇’, ‘뭐뭐’, ‘어디어디’

\* \* ‘몇몇’

<표 IV-3>에서 보는 바와 같이 학습 저성취아동 집단에 대한 형태통사적인 이해의 세부적 특성을 살펴보면 ‘누구’, ‘무엇’, ‘어디’, ‘언제’, ‘준말’, ‘무슨’, ‘어떤’, ‘왜’에 대해서는 100% 이해하는 것으로 나타났으나 ‘어떻게’(92%), ‘몇’(85%), ‘어떡하다’(83%), ‘얼마’(79%), 중첩 \* \* (71%), ‘어찌하다’(71%), ‘어떡하다’(65%), 중첩 \* (63%) 순으로 나타났다. 즉 의문사별로 볼 때 의문대명사, 의문관형사, 의문부사, 의문형용사, 의문명사, 의문수사, 의문동사 순으로 획득됨을 알 수 있다.

학년일치 일반아동 집단에서는 ‘어떡하다’(83%), ‘어찌하다’(82%)을 제외하고 모든 형태통사적 의문문 이해를 하는 것으로 나타냈다.

언어연령일치 일반아동 집단은 ‘누구’, ‘무엇’, ‘어디’, ‘언제’, 준말(‘뭐’, ‘뭘’, ‘무얼’), ‘몇’, ‘무슨’에서는 모두 이해하는 것으로 나타냈으나, ‘어떤’(98%), 중첩 \* (94%), ‘어떡하다’(88%), ‘왜’(82%), ‘어떻게’(64%)에서 나타내고 중첩 \* \*, ‘어찌하다’, ‘어떡하다’는 54%로 같은 비율을 나타냈으며 ‘얼마’(18%)에 대한 의문문 이해에서 가장 낮은 정답률을 나타냈다. 의문사별로 살펴보면 의문대명사, 의문관형사, 의문부사, 의문동사, 의문형용사, 의문수사, 의문명사 순으로 정확률을 보였다.

## (2) 의미화용적인 의문문별 이해 특성

의미화용적인 의문문별 이해 특성을 알아보기 위해 세 집단 간 일원배치분산분석을 실시한 결과를 <표 VI-4>에 제시하였다.

<표 IV-4> 집단별 의미화용적인 이해 특성

집단	학습 저성취아동 (n= 48)		학년 일치 일반아동 (n= 60)		언어연령일치 일반아동 (n=50)		전체 (N=158)		<i>F</i>	<i>df</i>	사후검정 (Duncan)
	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>			
사물	5.54	.79	6.00	.00	5.72	.453	5.77	.54	11.24***	2	b,c>a
사람	2.37	.89	3.00	.00	2.90	.30	2.77	.58	21.34***	2	b,c>a
시간	2.00	.00	2.00	.00	2.00	.00	2.00	.00	.	2	.
장소	2.64	.63	3.00	.00	2.80	.40	2.82	.43	9.78***	2	b>a,c
수량	6.35	.88	7.00	.00	5.98	.68	6.48	.75	38.10***	2	b>a>c
성질·내용	5.41	.89	5.83	.37	5.38	.66	5.56	.69	8.10***	2	b>a,c
원인·이유	4.00	.00	4.00	.00	3.58	1.10	3.86	.64	7.76**	2	a,b>c
수단·방법	3.60	.70	3.81	.39	3.16	.76	3.54	.68	15.21***	2	a,b>c

\*\**p* < .01, \*\*\**p* < .001

의문문의 의미화용적 이해 특성은 세 집단 간에 시간개념 이해(*M*=2.00)를 제외하고 모든 하위 영역에서 유의한 차이를 보였다. 항목별로 살펴보면, 먼저 사물(*F*=11.24, *p* < .001)에서는 유의한 차이가 나타났다. 사후검정 결과 학년일치 일반아동(*M*=6.00)과 언어연령일치 일반아동(*M*=5.72)간에는 차이를 보이지 않았으며, 학습 저성취아동(*M*=5.54)보다 더 높았다.

또한 사람(*F*=21.34, *p* < .001)에서 역시 유의한 차이를 나타냈다. 사후 검정을 통해 집단 간에 차이를 살펴본 결과, 학년일치 일반아동(*M*=3.00)과 언어연령일치 일반아동(*M*=2.90)간에는 차이를 보이지 않았지만 학습 저성취아동(*M*=2.37)보다 더 높았다. 또한 장소(*F*=9.78, *p* < .001)에서도 유의한 차이가 났다. 사후 검정결과 학습 저성취아동(*M*=2.64)과 언어연령 일치아동(*M*=2.80)은 학년일치 일반아동(*M*=3.00)에 비해 낮은 수행을 보였다.

수량( $F=38.10, p < .001$ )은 세 집단 간에 유의한 차이를 보였는데, 사후 검정 결과 수량의 경우 학년일치 일반아동( $M=7.00$ ), 학습 저성취아동( $M=6.35$ ), 언어연령일치 일반아동( $M=5.98$ ) 순이었다.

성질·내용( $F=8.10, p < .001$ )에서 유의미한 차이가 났다. 사후검정 결과 학습 저성취아동( $M=5.41$ )과 언어연령일치 일반아동( $M=5.38$ )과의 두 집단 간에는 차이를 보이지 않았지만 학년일치 일반아동( $M=5.83$ )과는 차이를 나타냈다.

그리고 원인·이유( $F=7.76, p < .01$ )에서도 유의미한 차이를 나타났다. 사후 분석결과 학습 저성취아동( $M=4.00$ )은 학년일치 일반아동( $M=4.00$ )과 차이를 나타내지 않았지만 언어연령일치 일반아동( $M=3.58$ )과는 차이를 나타냈다. 수단·방법( $F=15.21, p < .001$ )에서도 통계적으로 유의미한 차이를 나타났다. 사후분석을 통해서 살펴본 결과 학습 저성취아동( $M=3.60$ )과 학년일치 일반아동( $M=3.81$ )과 차이를 보이지 않았으나 언어연령일치 일반아동( $M=3.54$ )과는 차이를 나타냈다.

한편, 의미화용적인 의문문별 이해에 대한 세부적 특성을 알아보기 위해 정답률에 따른 빈도분석을 실시한 결과는 <표 IV-5>와 같다.

<표 IV-5> 의미화용적인 의문문 이해에 대한 세부적 특성

의미화용적인 의문문 이해에 대한 세부적 특징	아동그룹			문항별 정답수 $N= 158(%)$
	학습 저성취아동 $n= 48(%)$	학년 일치 일반아동 $n= 60(%)$	언어연령일치 일반아동 $n= 50(%)$	
사물	무엇	34(73)	60(100)	35(72) 129(82)
사람	누구	31(65)	60(100)	45(90) 136(85)
시간	언제	48(100)	60(100)	50(100) 158(100)
장소	어디	48(100)	60(100)	40(80) 148(93)
수량	몇	32(67)	60(100)	57(94) 149(87)
	얼마	35(79)	60(100)	9(18) 104(92)
성질·내용	어떤	34(73)	60(100)	48(98) 142(90)
	무슨	48(100)	60(100)	50(100) 158(100)
원인·이유	어떠하다	30(63)	51(83)	23(46) 104(64)
	왜	48(100)	60(100)	42(82) 150(94)
수단·방법	어떻게	43(92)	60(100)	32(64) 135(85)
	어떡하다	34(71)	49(82)	26(54) 109(69)

<표 IV-5>에서 보는 바와 같이 학습 저성취아동 집단의 의미화용적 세부적 이해 특성은 ‘언제’, ‘어디’, ‘무슨’, ‘왜’에 대해서는 완전히 이해하는 것으로 나타났으나, ‘어떻

게’(92%), ‘얼마’(79%), ‘무엇’과 ‘어떤’(73%), ‘어떡하다’(71%), ‘몇’(67%), ‘누구’(65%), ‘어떠하다’(63%) 순으로 나타났다. 즉, 의미화용적으로 볼 때 시간, 장소, 원인·이유, 수단·방법, 성질·내용, 사물, 수량, 사람 순으로 획득됨을 알 수 있다.

학년일치 일반아동 집단에서는 의문문 이해의 의미화용적 세부적 특징은 ‘어떡하다’(83%), ‘어떡하다’(82%)를 제외하고 모든 의미화용적 의문문 이해를 하는 것으로 나타났다.

언어연령일치 일반아동 집단은 ‘언제’, ‘무슨’에서는 모두 이해하는 것으로 나타냈으나, ‘어떤’(98%), ‘몇’(94%), ‘누구’(90%), ‘왜’(82%), ‘어디’(80%), ‘무엇’(72%), ‘어떻게’(64%), ‘어떡하다’(54%), ‘어떠하다’(46%), ‘얼마’(18%)의 순으로 나타났다. 즉, 의미화용적으로 살펴보면 시간, 사람, 성질·내용, 장소, 원인·이유, 사물, 수단·방법, 수량 순으로 나타났다.

## 2. 의문문 산출

학습 저성취아동과 생활연령 일치 일반아동, 언어연령일치 일반아동 세 집단의 의문문의 산출 특성을 살펴보기 위하여 의문문 산출 전체점수와 세 집단 간의 차이를 알아보았다. 또한 하위요인인 형태통사적 특성과 의미화용적인 특성 각각의 세부항목에 대하여 분석한 결과는 다음과 같다.

### 1) 의문문의 산출 총점

학습 저성취아동, 학년일치 일반아동, 언어연령일치 일반아동의 세 집단별 총점을 산출한 결과를 바탕으로 평균 및 표준편차, 일원배치 분산분석 그리고 Duncan사후검정 비교로서 알아본 결과는 <표 VI-6>에 제시하였다.

<표 IV-6>에서 보는 바와 같이 학습 저성취아동, 학년일치 일반아동, 언어연령일치 아동 세 집단 간의 의문문 산출 총점에 대한 비교에서 세 집단은 유의한 차이를 나타냈었는데( $F=27.12, p < .001$ ), 평균은 학년일치 일반아동 26.95( $\pm 4.24$ ), 학습 저성취아동 22.83( $\pm 6.14$ ), 언어연령일치 일반아동 19.22( $\pm 6.15$ )순으로 나타났다. Duncan의 사후 검정에서 세 집단은 각각 서로 유의한 차이를 보여 주었다.

<표 IV-6> 세 집단 간 의문문 산출 총점

집단	학습 저성취아동 (n= 48)		학년 일치 일반 아동 (n= 60)		언어연령일치 일반아동 (n=50)		전체 (N=158)		<i>F</i>	<i>df</i>	사후검정 (Duncan)
	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>			
의문문 산출	22.83 a	6.14 b	26.95 c	4.24	19.22	6.15	23.25	6.35	27.12***	2	b>a>c

\*\*\**p* < .001

## 2) 의문문 산출 특성

의문문 산출특성을 살펴보기 위해 형태통사적인 의문문별 산출특성과 의미화용적인 의문문별 산출특성에 대한 결과는 다음과 같다.

### (1) 형태통사적인 의문문별 산출 특성

의문문 산출에 대한 세부항목으로 의문문의 형사통사적 산출 특성을 알아보기 위해 세 집단 간 일원배치분산분석을 실시한 결과는 <표 VI-7>에 제시하였다.

<표 IV-7> 집단별 형태통사적인 산출 특성 비교

집단	학습 저성취아동 (n= 48)		학년 일치 일반아동 (n= 60)		언어연령일치 일반아동 (n=50)		전체 (N=158)		<i>F</i>	<i>df</i>	사후검정 (Duncan)	
	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>				
판정 의문문	4.00	.00	4.00	.00	4.00	.00	4.00	.00	.	2	.	
설명 의문문	의문 대명사	7.87	2.39	8.65	2.03	5.92	2.69	7.55	2.62	18.78***	2	a,b>c
	의문 주사	3.20	.83	3.75	.43	2.93	1.07	3.32	.87	14.57***	2	b>a,c
	의문 대명사	1.89	.85	2.68	.62	1.62	1.00	2.10	.94	24.51***	2	b>a,c
	의문 관형사	1.97	.93	2.60	.66	1.66	1.02	2.11	.95	16.56***	2	b>a,c
	의문 부사	1.83	.37	2.00	.00	1.64	.48	1.83	.37	15.06***	2	b>a>c
	의문 동사	.58	.73	1.05	.83	.32	.58	.67	.79	14.07***	2	b>a,c
	의문 형용사	1.72	1.06	2.21	1.04	.88	1.06	1.64	1.18	22.05***	2	b>a>c

\*\*\**p* < .001

먼저 판정의문문( $M=4.00$ )은 세 집단 모두 100% 정답률을 나타냈으며 집단 간 차이를 보이지 않았다. 그러나 설명의문문 산출에서는 모든 의문문에서 유의한 차이가 나타났다.

의문대명사( $F=18.78, p < .001$ )의 경우 세 집단 간 유의한 차이가 났는데 사후 검정 결과 학년일치 일반아동( $M=8.65$ )과 학습 저성취아동( $M=7.87$ )과는 두 집단 차이를 보이지 않았지만, 언어연령일치 일반아동( $M=5.92$ )과는 차이를 나타냈다. 또한 의문수사 ( $F=14.57, p < .001$ )에서도 유의한 차이를 나타냈고 사후 검정 결과 학습 저성취아동 ( $M=3.20$ )와 언어연령일치 일반아동( $M=2.93$ )은 차이를 보이지 않았지만, 학년일치 일반아동( $M=3.75$ )과 차이를 나타냈다.

의문명사( $F=24.51, p < .001$ )에서도 유의한 차이가 났다. 사후검정 결과 학년일치 일반아동( $M=2.68$ )은 학습 저성취아동( $M=1.89$ )과 언어연령일치 일반아동( $M=1.62$ )과 차이를 나타났으나, 학습 저성취아동과 언어연령일치 일반아동간에는 차이를 나타내지 않았다. 의문관형사( $F=16.56, p < .001$ )는 집단 간 유의한 차이를 나타냈다. 그리고 사후 검정을 실시한 결과 학습 저성취아동( $M=1.97$ )과 언어연령 일치 아동( $M=1.66$ )과는 차이를 나타내지 않았고 학년일치 일반아동( $M=2.60$ )과는 차이를 나타냈다.

의문부사( $F=15.06, p < .001$ )는 유의한 차이를 나타냈다. 사후 검정결과 학년일치 일반아동( $M=2.00$ ), 학습 저성취아동( $M=1.83$ ), 언어연령일치 일반아동( $M=1.64$ ) 순으로 나타냈다.

의문동사( $F=14.07, p < .001$ )도 집단 간 유의한 차이를 나타냈으며 사후검정 결과 학년일치 일반아동( $M=1.05$ )이 학습 저성취아동( $M=.58$ )과 언어연령일치 일반아동( $M=.32$ )간에 차이를 나타났으며, 학습 저성취아동과 언어연령일치 일반아동간에는 차이를 나타내지 않았다.

마지막으로 의문형용사( $F=22.05, p < .001$ )는 세 집단이 통계적으로 유의한 차이를 보였고 사후검정 결과 학년일치 일반아동( $M=2.21$ ), 학습 저성취아동( $M=1.72$ ), 언어연령일치 일반아동( $M=1.06$ ) 순으로 차이를 보였다.

이상과 같이 의문문의 형태통사적 하위 범주로 집단 간 차이를 살펴볼 때, 학습 저성취아동은 판정의문문, 의문대명사를 제외하고 의문수사, 의문명사, 의문관형사, 의문부사, 의문동사, 의문형용사에서 언어연령 일치 아동과 같이 약세를 나타났다.

학년일치 일반아동은 형태통사적 산출 항목인 판정의문문, 의문대명사, 의문수사, 의문명사, 의문관형사, 의문부사, 의문동사, 의문형용사가 세 집단과 비교했을 때 모두 우세하는 것으로 나타났다.

언어연령일치 일반아동은 판정의문문을 제외하고 의문수사, 의문명사, 의문관형사, 의문동사는 학습 저성취아동과 같은 수행을 보였으며 의문대명사, 의문부사, 의문형용사는 세 집단에서 가장 낮은 수행을 보였다.

한편, 의문문 산출 형태통사적인 세부적 특성으로 정답률에 따른 빈도분석을 실시한 결과는 <표 IV-8>과 같다.

<표 IV-8> 형태통사적인 의문문 산출에 대한 세부적 특성

형태통사적인 의문문 산출에 대한 세부적 범주	학습 저성취아동 n= 48(%)	아동그룹		문항별 정답수 N= 158(%)
		학년 일치 일반아동 n= 60(%)	언어연령 일치 일반 아동 n= 50(%)	
의문대명사	누구	48(100)	60(100)	50(100) 158(100)
	무엇	48(100)	60(100)	50(100) 158(100)
	어디	48(100)	60(100)	50(100) 158(100)
	언제	48(100)	60(100)	50(100) 158(100)
	준말	13(27)	19(77)	6(12) 38(23)
	중첩 *	28(58)	59(98)	30(60) 117(82)
의문수사	몇	26(54)	46(77)	30(60) 102(64)
	중첩 **	13(29)	46(77)	12(22) 71(43)
의문명사	얼마	32(65)	54(88)	31(64) 117(72)
의문관형사	무슨	45(96)	60(100)	45(90) 150(95)
	어떤	23(48)	43(72)	22(46) 88(55)
의문부사	어떻게	40(83)	60(100)	32(64) 132(82)
	왜	48(100)	60(100)	50(100) 158(100)
의문동사	어떡하다	14(27)	54(70)	6(12) 83(52)
	어찌하다	15(31)	38(73)	11(20) 80(49)
의문형용사	어떠하다	16(33)	33(78)	6(12) 76(47)

\* ‘누구누구’, ‘무엇무엇’, ‘뭐뭐’, ‘어디어디’

\*\* ‘몇몇’

학습 저성취아동 집단의 경우 형태통사적인 이해의 세부적 특성으로 ‘누구’, ‘무엇’, ‘어디’, ‘언제’, ‘왜’에 대해서는 올바르게 산출하는 것으로 나타났다. 그러나 ‘무슨’(96%), ‘어떻게’(83%), 얼마(65%), 중첩(58%)\*, 몇(54%), 어떤(48%), 어떡하다(33%), 어찌하다(31%), 중첩(29%)\*\*, 어떡하다(27.1%), 준말(뭐, 뭘, 무얼(27%))순으로 산출하는 것으로 나타났다. 의문사별로 살펴보면 의문부사, 의문관형사, 의문대명사, 의문명사, 의문형용사, 의문동사, 의문수사 순으로 획득됨을 알 수 있다.

학년일치 일반아동 집단의 형태통사적 의문문 산출의 세부적 특성은 ‘누구’, ‘무엇’, ‘어디’, ‘언제’, ‘무슨’, ‘어떻게’, ‘왜’에서는 바르게 산출하는 것으로 나타났으나, 중첩

(98%)\*, ‘얼마’(88%), ‘어찌하다’(73%), ‘어떠하다’(78%), ‘몇’(77%), 중첩\*(77%), 준말(‘뭐’, ‘뭘’, ‘무얼’)(77%), ‘어떤’(72%), ‘어떡하다’(70%), 순으로 나타났다. 즉 의문사별로 볼 때 의문부사, 의문명사, 의문대명사, 의문관형사, 의문수사, 의문동사, 의문형용사 순으로 정확률을 보여주고 있다.

언어연령일치 일반아동은 ‘누구’, ‘무엇’, ‘어디’, ‘언제’, ‘왜’에서는 모두 의문문을 바르게 산출하는 것으로 나타났다. ‘무슨’(90%), ‘얼마’(64%), ‘어떻게’(64%), ‘몇’(60%), 중첩(60%)\*, ‘어찌하다’(20%), 중첩(22%)\*\*, 준말(‘뭐’, ‘뭘’, ‘무얼’)(12%), ‘어떠하다’(12%), ‘어떡하다’(12%) 순으로 산출하는 것으로 나타났다. 의문사별로 살펴보면 의문부사, 의문동사, 의문관형사, 의문명사, 의문대명사, 의문형용사, 의문수사 순으로 나타났다.

## (2) 의미화용적인 의문문별 산출 특성

의미화용적인 의문문별 산출 특성을 알아보기 위해 세 집단 간 일원배치분산분석을 실시한 결과는 <표 VI-9>에 제시하였다.

의문문의 의미화용적 산출 특성은 세 집단 간에 통계적으로 시간( $F=1.08, p = .34$ )개념에서만 유의한 차이를 보이지 않았고 나머지에서는 유의미한 차이가 있었다.

구체적인 항목별로 살펴보면 사물( $F=9.60, p < .001$ )은 집단 간 유의한 차이를 나타냈다. 사후 검정결과 학습 저성취아동( $M=3.00$ )과 언어연령일치 일반아동( $M=2.56$ )은 두 집단 간에 차이를 보이지 않았지만 학년일치 일반아동( $M=3.70$ )과는 차이가 있었다.

사람( $F=23.39, p < .001$ )에서도 유의미한 차이를 보였다. 사후 검정을 통해 집단 간 차이를 살펴보면, 학습 저성취아동( $M=2.31$ )과 학년일치 일반아동( $M=2.48$ )과는 차이를 보이지 않았으나 언어연령일치 일반아동( $M=1.50$ )과는 차이를 보였다. 또한 장소( $F=9.08, p < .001$ )에서도 유의한 차이가 났다. 사후 검정결과 학년일치 일반아동( $M=1.68$ )은 학습 저성취아동( $M=1.50$ )과 언어연령일치 일반아동( $M=1.28$ )과 유의한 차이를 나타냈고, 학습 저성취아동과 언어연령일치 일반아동간에는 차이를 보이지 않았다.

수량( $F=23.65, p < .001$ )에서도 유의한 차이를 나타났다. 사후 검정 결과 학년일치 일반아동( $M=6.43$ )은 학습 저성취아동( $M=4.83$ )과 언어연령일치 일반아동( $M=4.82$ )과 유의한 차이를 나타났고 학습 저성취아동과 언어연령 일치아동은 차이가 나지 않았다.

<표 IV-9> 집단별 의미화용적인 산출 특성 비교

집단	학습 저성취아동 (n= 48 )		학년 일치 일반 아동 (n= 60)		언어연령일치 일반아동 (n=50)		전체 (N=158)		<i>F</i>	<i>df</i>	사후 검정 (Duncan)
	의미 화용적	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>		
사물	3.00	1.57	3.70	1.07	2.56	1.50	3.12	1.45	9.60***	2	b>a,c
사람	2.31	.80	2.48	.83	1.50	.90	2.12	.89	23.39***	2	a,b>a
시간	1.00	.00	1.00	.00	.98	.14	.99	.07	1.08	2	.
장소	1.50	.50	1.68	.46	1.28	.45	1.50	.50	9.80***	2	b>a,c
수량	4.83	1.71	6.43	.88	4.82	1.62	5.43	1.61	23.65***	2	b>a,c
성질·내용	3.77	1.76	4.60	1.62	2.14	1.88	3.56	2.02	27.27***	2	b>a>c
원인·이유	1.31	.46	1.63	.48	1.20	.40	1.39	.49	13.54***	2	b>a,c
수단·방법	1.10	.66	1.46	.49	.76	.59	1.11	.63	17.47***	2	b>a>c

\*\*\**p* < .001

성질·내용(*F*=27.27, *p* < .001)에서는 세 집단 간에 유의한 차이가 났는데, 사후 검정 결과 학년일치 일반아동(*M*=4.60), 학습 저성취아동(*M*=3.77), 언어연령일치 일반아동(*M*=2.14) 순으로 차이가 나타났다.

또한 원인·이유(*F*=13.54, *p* < .001)도 유의한 차이를 보였는데, 사후 검정에서 학년일치 일반아동(*M*=1.63)은 학습 저성취아동(*M*=1.31)과 언어연령일치 일반아동(*M*=1.20) 간에 차이를 보였다. 그러나 학습 저성취아동과 언어연령일치 일반아동간에는 차이를 나타내지 않았다. 수단·방법(*F*=17.47)에서는 유의한 차이를 보였다. 사후검정결과 학년일치 일반아동(*M*=1.46), 학습 저성취아동(*M*=1.10), 언어연령일치 일반아동(*M*= .76) 순으로 나타났다.

이상과 같이 의미화용적인 산출의 하위 범주에 대해 집단 간 차이를 살펴볼 때, 학습 저성취아동은 사람에서 우세를 나타냈고, 사물, 장소, 수량, 성질·내용, 원인·이유, 수단·방법에서는 언어연령일치 일반아동과 비슷한 수행을 보였다.

학년일치 일반아동은 세 집단과의 비교에서 모든 영역에서 우세함을 나타났다.

언어연령일치 일반아동은 사물, 사람, 장소, 수량, 원인·이유에서는 학습 저성취아동과 같은 수행을 보였으나, 성질·내용, 수단·방법에서 세 집단 중에서 가장 낮은 수행을 보였다.

한편, 의미화용적인 의문문별 산출에 대한 세부적 특성으로 정답률에 따른 빈도분석을 실시한 결과는 <표 IV-10>과 같다.

<표 IV-10> 의미화용적인 의문문 산출에 대한 세부적 점수

의미화용적인 의문문 산출에 대한 세부적 특징	학습 저성취아동 <i>n= 48(%)</i>	아동그룹			문항별 정답 수 <i>N= 158(%)</i>
		학년 일치 일반아동 <i>n= 60(%)</i>	언어연령일치 일반아동 <i>n= 50(%)</i>		
사물	무엇	35(70)	50(80)	32(64)	94(50)
사람	누구	35(70)	55(90)	25(50)	105(63)
시간	언제	48(100)	60(100)	49(98)	157(99)
장소	어디	24(50)	41(68)	12(28)	79(49)
수량	몇	24(48)	46(77)	25(54)	96(60)
	얼마	12(25)	45(75)	10(22)	68(41)
성질·내용	무슨	30(67)	45(90)	11(24)	87(54)
	어느	24(47)	43(72)	20(46)	90(55)
원인·이유	어떠하다	15(31)	33(55)	5(12)	54(33)
	왜	48(100)	60(100)	50(100)	158(100)
수단·방법	어찌	15(31)	38(63)	10(20)	63(38)
	어떻게	40(83)	60(100)	32(64)	132(82)
	어떡하다	13(27)	37(60)	26(12)	76(47)

먼저, 학습 저성취아동의 경우 ‘언제’, ‘왜’에서는 완전한 문장으로 산출을 하는 것으로 나타났으나, 나머지는 ‘어떻게’(83%), ‘누구’(72%), ‘무엇’(70%), ‘무슨’(67%), ‘어디’(50%), ‘몇’(48%), ‘어느’(47%), ‘어떠하다’(31%), ‘어찌’(31%), ‘어떡하다’(27%), ‘얼마’(25%) 순으로 나타났다. 즉 의미화용적으로 볼 때 시간, 원인·이유, 성질·내용, 수단·방법, 장소, 사람, 수량, 사물 순으로 발달함을 보여주었다.

학년일치 일반아동 집단의 경우는 ‘언제’, ‘왜’, ‘어떻게’에서는 모두 바르게 산출하는 것으로 나타났다. 그러나 ‘누구’(90%), ‘무슨’(90%), ‘무엇’(80%), ‘몇’(76%), ‘얼마’(75%), ‘어느’(72%), ‘어디’(68%), ‘어찌’(63%), ‘어떡하다’(60%), ‘어떠하다’(55%)의 경우 위와 같은 순으로 점수의 차이가 나타났다. 즉, 시간, 사람, 사물, 수량, 장소, 성질·내용, 원인·이유, 수단·방법 순으로 획득됨을 알 수 있다.

언어일치 일반 아동 집단은 ‘왜’만을 모든 집단에서 바르게 산출하는 것으로 나타났다. 나머지는 ‘언제(98%)’, ‘무엇(64%)’, ‘어떻게(64%)’, ‘몇’(54%), ‘누구’(50%), ‘어느’(46%), ‘어디’(28%), 무슨(24%), ‘얼마’(22%), ‘어찌’(20%), ‘어떡하다’(12%), ‘어떡하

다’(12%)순으로 나타났다. 즉, 시간, 사물, 사람, 성질·내용, 원인·이유, 수량, 수단·방법, 장소 순으로 획득함을 알 수 있다.

### 3. 의문문발달과 언어능력과의 관계

학습 저성취아동과 학년일치 일반아동, 언어연령일치 일반아동 집단별 의문문발달과 언어능력 간의 상관관계를 알아보고자 Pearson상관분석을 실시하여 그 결과를 <표 IV-11>에 제시하였다.

<표 IV-11> 의문문발달과 언어능력과 상관관계

	구문의미이해력			REVT이해			REVT표현			의문문이해			
	학습 저성취 아동	학년 일치 일반	언어 일치 아동	학습 저성취 아동	학년 일치 일반	언어 일치 아동	학습 저성취 아동	학년 일치 일반	언어 일치 아동	학습 저성취 아동	학년 일치 일반	언어 일치 아동	의문문 산출
구문 의미 이해력			1										
REVT 이해	.91**	.76**	.53**		1								
REVT 산출	.78**	.73**	.25**	.84**	.99**	.23**		1					
의문문 이해	.74**	.53*	.20**	.65**	.69**	.45**	.39**	.71**	.09**		1		
의문문 산출	.84**	.71*	.05**	.88**	.79**	.52**	.74**	.77**	.23**	.63**	.51**	.49**	1

\* $p < .01$

<표 IV-11>에 나타난 바와 같이 의문문 이해 및 산출능력과 언어능력간의 상관관계를 살펴본 결과, .01수준에서 유의한 상관관계가 있음을 보여주었다. 세부적으로 집단별 하위 영역간에 상관관계를 구체적으로 살펴보면, 학습 저성취아동은 의문문 이해에서 .39에서 .74사이로 모두 .01수준에서 유의한 상관을 보여주었다. 그 중에서도 특히 학습 저성취아동의 경우 언어능력 변인 중 구문의미이해력이 다소 높은 상관관계를 보여주었다. 그리고 학습 저성취아동은 의문문 산출의 경우 REVT 이해가 다른 상관변인보다 높게 나타났다.

학년일치 일반아동의 경우 의문문 이해는 .53에서 .71로 모두 .01수준에서 유의한 상관관계를 나타냈다. 그 중에서 학년일치 일반아동은 언어능력에서 REVLT 표현 능력과의 상관관계가 높게 나타났다. 의문문 산출의 경우 학년일치 일반아동은 REVLT 이해에서 다른 상관변인보다 높게 나타났다.

언어연령일치 일반아동의 경우 의문문 이해는 .20에서 .45를 나타냈고, 의문문 산출에서는 .05에서 .52로 모두 .01수준에서 유의미한 상관관계가 관찰 되었다. 의문문 이해와 산출 능력 모두 언어능력 하위변인들 중에서 REVLT 이해 능력과의 상관관계가 다소 높게 나타났다.

## V. 논의

본 연구는 학령기 아동인 학습 저성취아동과 학년일치 일반아동, 언어연령일치 일반아동의 의문문의 이해와 산출 특성을 알아보았다. 이 연구에서 사용한 연구결과에 대한 논의는 다음과 같다.

### 1. 의문문 이해

#### 1) 형태통사적인 의문문 이해의 특성

학습 저성취아동과 학년일치 일반아동, 언어연령일치 일반아동에 대한 의문문 이해 능력을 총점으로 비교해 보았을 때 학년일치 일반아동집단이 가장 높았고, 학습 저성취아동과 언어연령일치 일반아동집단 간에는 유의미한 차이가 없었다.

또한 의문문의 하위영역으로 판정의문문과 설명의문문으로 나누어 의문문 이해에 대해 살펴보았는데, 판정의문문에서는 집단 간 차이를 보이지 않은 반면, 설명의문문에서는 학년일치 일반아동집단이 가장 높은 점수를 나타냈고, 학습 저성취아동집단과 언어연령일치 일반아동 집단간에는 차이가 나지 않았다. 본 연구결과에서 판정의문문의 경우 세 집단 모두 가장 높은 점수를 보이며 집단 간 차이가 나타나지 않은 점으로 미루어 의문문 중에서 상대적으로 가장 습득이 용이하다는 보편적인 특성을 확인할 수 있었다.

한편, 설명의문문은 Pienemann(1998)이 지적하였듯이 인지적 복잡도의 증가와 관련이 있고, 폭넓은 사고력을 요구하는 의문문이다. 학습 저성취아동과 언어연령일치 일반아동은 학년일치 일반아동에 비해 낮은 점수를 나타낸 것은 설명의문문은 정보처리 능력, 인지능력을 요구하므로 상대적으로 언어능력과 인지능력이 덜 성숙한 학습 저성취아동과 언어연령일치 일반아동은 낮은 점수를 나타낸 것이라고 볼 수 있다.

한편, 형태통사적인 의문문에 대해 세부적으로 살펴본 결과, 의문대명사는 세 집단간 차이가 있었는데, 학년일치 일반아동이 가장 우수 했고 다음으로 언어연령일치 일반아동, 학습 저성취아동 순으로 나타났다. 이를 각 집단별로 볼 때 형태통사적인 의문문 중에서는 의문대명사가 높은 점수를 보인 공통점을 발견 할 수 있었다. 구체적으로는

의문대명사인 ‘누구’, ‘무엇’, ‘어디’, ‘언제’, ‘준말’의 경우 세 집단 모두 완전히 습득한 것으로 볼 수 있다. 중첩을 제외한 나머지 의문문에서는 선행연구에서도 밝혀진 바와 같이 4세까지 모두 습득하는 의문문임을 알 수 있다(김정미, 권도하, 2005; 손은남, 이우진, 2011; 정미란, 황민아, 2006; 주현정, 이윤미, 2009; 황미하, 2003). 한편, 의문대명사 중첩은 학년일치 일반아동, 학습 저성취아동, 언어연령일치 일반아동의 순으로 습득하는 것으로 나타났다. 중첩에서는 언어연령일치 일반아동과 학습 저성취아동은 아직은 완전히 습득을 하지 못한 것으로 볼 수 있다. 그리고 학습 저성취아동이 가장 낮은 점수를 나타냈는데, 연구자가 검사하는 과정에서 학습 저성취아동의 경우 두 가지 답을 요하는 중첩 질문에 한 가지만 답을 하는 경우가 흔히 관찰되었다. 이러한 특징은 Hayness와 Pindzola(1998)가 학령기에 언어발달에 문제를 가지는 아동의 특징으로 문법적으로 복잡한 문장을 잘 이해하지 못하거나 문법적으로 틀린 문장을 종종 사용한다는 연구결과와 일치하는 결과라고 할 수 있다. 이와 관련하여 손은남과 이우진(2011)이 중첩 의문문은 6세가 되어도 완전 습득을 하지 못한다는 결과를 포함하여 초등학교 저학년에도 완전히 습득하기 어려운 의문사임을 확인할 수 있었다.

한편, 의문수사의 경우 학년일치 일반아동은 모두 이해하고 있었으나 학습 저성취아동과 언어연령일치 일반아동들은 낮은 수행을 보였으며, 두 집단 중에서 학습 저성취아동이 가장 낮은 수행을 보였다. Ginsburg(1990)는 수에 대한 개념은 4세부터 발달하기 시작하여 학령기 동안에도 지속적으로 발달해 간다고 하였다. 그러나 언어의 개념화 결합으로 인하여 논리적 추상력이나 사고력이 떨어지면 일반적으로 수에 대한 개념에서 어려움을 겪게 되는데 효율적인 정보처리가 어렵기 때문에 절차적인 지식이 특히 필요한 수학결함이 나타난다고 한다(이종삼, 1995). 학습 저성취아동은 언어의 개념화의 결합으로 인해 많은 인지적 요인과 언어능력을 요하는 의문수사는 어려운 의문사임을 알 수 있었다.

의문명사에서도 집단 간 차이를 나타냈는데 학년일치 일반아동이 가장 높게 나타났고 다음으로 학습 저성취아동, 언어연령일치 일반아동순으로 나타났다. 이 결과와 관련하여 손은남과 이우진(2011)의 연구를 살펴보면 의문명사의 경우 6세에서 완전히 습득하지 못한다는 것을 알 수 있다. 이러한 결과를 통해 의문명사의 경우 학령기 동안에도 지속적으로 발달하는 의문문이라고 할 수 있겠다. 우리나라 표준화된 검사로 한국표준수용어휘력검사(최성규, 2002), 취학전 아동의 수용언어 및 표현언어 검사(김영태 외, 2003), 아동용 한국판 보스톤 이름대기 검사(김양희, 나덕열, 2009), 수용·표현 어휘력검사(김영태 외, 2009), 등 대부분의 검사도구에서도 의문명사에 대한 어휘력 검사는

실시하지 않고 있다. 본 연구에서 사용한 의문명사는 구체적인 아동의 의문문 발달을 파악하는데 기존의 검사도구를 보완할 수 있는 의미 있는 도구가 될 것이라고 생각한다.

의문부사에서는 학년일치 일반아동과 학습 저성취아동간에 차이가 나타나지 않았지만 언어연령 일치 일반아동과는 차이를 나타났다. 이와 같은 결과를 볼 때 평균 연령이 6세 5개월에서 6세 11개월인 언어연령일치 일반아동의 경우 의문부사에 대한 언어적이고 개념적인 지식을 획득해 나가는 과정이라고 볼 수 있다.

의문동사는 형태통사적 의문문 이해 특성 중에서 세 집단 모두 가장 늦게 습득 되는 의문문임을 확인하였다. 의문동사는 선어말어미와 어말어미가 결합되어 주로 서술어 역할을 하는데 종류로는 ‘어떡하다’, ‘어찌하다’를 들 수 있다. 또한 ‘어찌하다’는 준말 ‘어쩌다’와 같은 형태적인 변화가 있다(Gun ning, 2006). 그리고 이은섭(2003)은 의문동사 범주의 어휘들로 ‘어떡하-’, ‘어찌하-’의 구성은 ‘어떻게 하-’이 어휘화가 되어서 형성된 복합어로서, 이 어휘의 분포가 ‘어떻게 하-’와는 이질적인 양상을 보이기도 하지만, 완전히 의미의 차원까지 분화되지는 못한 상태라고 하였다. 이를 통해서 학년 일치 일반아동, 학습 저성취아동, 언어연령 일치 일반아동은 문제 상황 속에서 주요 단서 찾기나 사건에 대한 전체적인 이해는 학령기 동안 계속적으로 발전하는 것임을 알 수 있었다.

의문형용사는 학습 저성취아동과 학년일치 일반아동에 비해 언어연령일치 일반아동이 늦게 발달하는 것으로 나타났다. 언어연령일치 일반아동의 이러한 특성은 의문형용사에 대한 이해의 미성숙으로 인하여 어려움을 나타냈다고 볼 수 있다.

## 2) 의미화용적인 의문문 이해의 특성

의미화용적인 의문문 이해 특성은 학습 저성취아동, 학년일치 일반아동, 언어연령일치 일반아동은 시간의문문을 제외하고 모든 하위 영역에서 유의미한 차이를 보였다. 의미화용적인 의문문은 구체적인 상황에 따라서 요구하는 정보는 비록 단일한 정보이지만 대답은 구체적이고 상세한 설명이 요구되기 때문에 어휘부담량이 상대적으로 많다. 의미화용적인 의문문 중에서도 원인·이유, 성질·내용, 수단·방법들의 의문문은 언어연령일치 일반아동이 세 집단에서 가장 낮은 정답률을 보였다. 이는 언어연령일치 일반아동의 경우 정보내용에 대한 복잡성은 연령이 증가함에 따라 순차적인 발달을 보여

주고 있는 것임을 알 수 있다.

사물관련 의문문에서는 학년일치 일반아동과 언어연령일치 일반아동간에는 유의한 차이를 보이지 않았지만 학습 저성취아동과는 유의한 차이를 보였다. 학습 저성취아동이 사물에서 다른 집단과 차이를 보이는 것은 사물에서 기본의미는 모두 이해하는 것으로 나타났지만 확장의미로써 중첩의 경우 학습 저성취아동이 의문문을 이해하는데 어려움이 있는 것으로 볼 수 있다.

사람의문문에서도 학년일치 일반아동과 언어연령일치 일반아동간에는 차이를 보이지 않았지만 학습 저성취아동과는 유의한 차이를 보였다. 학습 저성취아동은 사람 의문문 중에서 중첩 의문문에서 가장 낮은 정답률을 나타냈다. 학습 저성취아동의 특성으로 박인학(1998)은 의사소통 상황에서 학습 저성취아동은 주의력이 부족하고 지속시간이 짧아 질문에서 요구되는 결정적인 자극을 변별하는데 집중하지 못한다고 하였다.

장소의문문은 학습 저성취아동과 언어연령일치 일반아동은 학년일치 일반아동에 비해 낮은 수행을 보였다. 선행연구에 의하면 ‘어디’와 ‘언제’는 발달 순서상 ‘어디’가 먼저 발달을 하고 ‘언제’가 나중에 발달하는 의문문으로 설명하고 있다(김정미, 권도하, 2005; 정미란, 황민아, 2006; 주현영, 이윤미, 2009; 황미하, 2003). 그러나 본 연구에서는 시간의 ‘언제’가 완전 습득되고 장소의 ‘어디’가 불완전 습득되어지는 것으로 나타나서 선행연구결과와는 다른 결과가 나타났다. 이러한 이유로 본 연구에서는 질문의 문장 구조상 시간의 ‘언제’(예, 언제 햇빛이 비치나요?)가 단순했던 것에 비해 장소의 ‘어디’(예, 포크레인 바퀴는 어디어디 있나요?)는 기본의미와 더불어 확장의미로서 화자의 발화 내용이나 생각에 대한 강조가 부가되어 질문의 내용이나 생각이 더 어려웠던 것으로 간주된다.

수량의문문에서는 학년일치 일반아동, 학습 저성취아동, 언어연령일치 일반아동 순으로 나타났다. 수량의문문에서 단위성을 가지고 있는 ‘몇’보다는 단위성을 가지고 있지 않은 ‘얼마’에서 학습 저성취아동과 언어연령일치 일반아동에서 낮은 수행률을 나타냈다. 이러한 특징으로 단위성을 가지고 있는 수량의 개념이 먼저 습득되어지고 단위성을 가지고 있지 않은 개념은 좀 더 늦은 시기에 습득되어지는 보편적인 특징이라는 것을 알 수 있다.

성질·내용의문문은 학습 저성취아동과 언어연령일치 일반아동과는 차이를 나타내지는 않았지만 학년일치 일반아동과는 차이를 나타냈다. 성질·내용은 어휘 부담량이 많은 의문문으로써, 확정적이지 않은 사물을 가리킬 때, 예상 밖의 못마땅한 일을 강조할 때 쓰일 때, 반의적이거나 부정적인 뜻을 강조할 때를 말한다(Guo ning, 2006). 본 연

구결과에서 학습 저성취아동을 중심으로 살펴보면, Ferri와 동료들(2001)이 학습 저성취아동들은 언어적인·비언어적 표현에 함축된 의미를 파악하지 못하거나 내용과 상황에 어울리는 낱말의 선택과 사용을 하지 못한다고 언급한 연구결과를 지지한다.

원인·이유의문문은 학습 저성취아동과 학년일치 일반아동과는 차이가 나타나지는 않았지만 언어연령일치 일반아동과는 차이가 나타났다. 일반적으로 원인이나 이유에 대한 질문을 할 때 사용되는 의문문은 ‘왜’이다. 의미화용으로는 어떤 사실에 대하여 확인을 요구할 때 사용된다(Guo ning, 2006). 언어연령일치 일반아동은 의문문의 상황적 절정과 더불어 사고능력의 확장과정의 발달과정임을 알 수 있다.

수단·방법의문문은 학습 저성취아동과 학년일치 일반아동과는 차이를 나타내지는 않았지만 언어연령일치 일반아동과는 차이를 나타냈다. 수단·방법은 어휘의 부담감이 많은 의문문으로 Ryeder와 Leinones(2003)는 학령전기 아동은 의문문에 답할 때 맥락정보에 상당히 의존한다고 한다. 즉, 맥락정보를 언어적 단서와 통합하는 일이 학령전기 시기에 이루어진다고 하였다. 이러한 결과를 통해 언어 연령 일치아동은 사회적 맥락에서 의미를 확장해나가고 정교화해 나가는 맥락화되는 과정이라고 볼 수 있다.

이상으로 의문문 이해를 중심으로 형태통사적인 이해의 특성과 의미화용적인 이해 특성을 살펴보았다. 우리는 실제로 언어를 사용하여 의사소통을 할 때 어휘만을 독립적으로 사용하는 경우는 거의 없다. 어휘는 보다 큰 언어 단위인 문장 내에서의 구성 성분으로써 기능을 수행하면서 다른 어휘들과의 긴밀한 상호작용을 통하여 일정한 내용으로 구성된다. 그러므로 의문문을 알고 있다는 것도 의문문의 사전적 의미뿐만 아니라 문맥적 의미까지도 알아야 한다는 것을 의미한다. 따라서 바람직한 의문문 학습은 사전적, 문맥적 두 가지 정보가 모두 주어진 상황에서 이해가 되도록 해야 하며, 특히 학령기에 있는 아동들은 문맥 속에서 의문사의 다양한 의미를 파악하는 연습을 통한 학습이 이루어져야 할 것이다.

## 2. 의문문 산출

### 1) 형태통사적인 의문문 산출 특성

의문문 산출 총점에 대한 집단 간 비교를 한 결과 학년일치 일반아동집단, 학습 저성취아동, 언어연령일치 일반아동 순으로 나타났다. 형태통사적인 의문문 산출의 세부

적인 특성에서 의문대명사는 학습 저성취아동과 학년일치 일반아동에 비해 언어연령일치 일반아동이 낮은 산출 능력을 나타냈다. 언어연령일치 일반아동은 ‘무엇을’의 준말 형태인 ‘뭘’과 ‘무얼’간에 형태상 유사성에서 자주 혼동을 하여 발화 오답률이 높은 것으로 발견되었다. 조현철(2002)은 의문대명사는 흔히 언어적 지식의 결여로 인하여 어휘 선택의 오류가 한국어 학습자에게 자주 나타난다고 하였다. 이를 통해 언어연령일치 일반아동의 경우 의문대명사는 6세가 되어도 완전 산출이 어려운 의문문임을 확인할 수 있었다.

의문수사에서는 학년일치 일반아동에 비해 학습 저성취아동과 언어연령일치 일반아동이 낮은 산출능력을 보였다. 의문문 이해에서 의문수사와 조금 다른 특성을 나타냈다. 언어연령일치 일반아동의 경우 의문문 이해는 높은 반면 의문문 산출에서는 낮은 수행을 나타냈다. 이러한 특징은 언어연령일치 일반아동이 의문수사의 개념 형성에서 아직 완전한 이해 및 산출이 형성되지 않은 과도기적 단계에 있다고 할 수 있다. 또한 Schlesinger(1982)의 언어이해 개념형성은 언어표현의 근거가 되고 인지와 언어는 상호작용 관계에 있다는 연구를 뒷받침 해준다.

의문명사는 학습 저성취아동과 언어연령일치 일반아동들 간에는 차이를 나타내지 못했지만 학년일치 일반아동과는 차이가 있었다. 학습 저성취아동과 언어연령일치 일반아동의 경우 검사 상황에서 ‘얼마’에 대한 어휘적 선택의 오류를 많이 나타냈는데, 예를 들면 의문명사와 의문수사의 오류로 ‘얼마’는 주격조사와 결합한 ‘얼마가’를 ‘몇’의 단위성 의존명사와 결합한 형태로 ‘몇 원’으로 대치하여 산출하는 특성을 보였다. 이러한 특징은 아동의 발달단계에서 의문명사의 정확한 산출 비율이 더 높은 것으로 미루어보다 의문수사는 의문명사에 비해 늦게 발달하는 특성을 알 수 있었다.

의문관형사는 학년일치 일반아동에 비해 학습 저성취아동과 언어연령일치 일반아동에서는 오류를 많이 보였다. 이러한 특징은 학습 저성취아동과 언어연령일치 일반아동은 의문관형사 산출에서 불완전한 발달을 나타내는 것을 알 수 있었다. 이에 본 연구자는 학습 저성취아동과 언어연령일치 일반아동을 대상으로 의문문 산출 교수법은 의문관형사는 좀 더 의미를 확장하거나 사고 활동에서도 세분화하여 영역별 지도가 더욱 필요하다고 볼 수 있다.

의문부사에서 학습 저성취아동과 언어연령 일치 일반아동은 낮은 점수를 나타냈으나 학년일치 일반아동은 두 집단에 비해 높은 산출을 보여주었다. 의문부사인 ‘왜’, ‘어떻게’에 대답은 상황 속에서 주요단서나 참조물로 추론능력이 필요하고, 문제 상황이나 사건을 잘 이해하기 위해서는 사건에 대한 전체적인 이해가 필수적이다(Nelson, 2002).

학습 저성취아동과 언어연령일치 일반아동들은 의문부사에 대한 개념 형성과 정교화가 발달되고 있는 과정에 있는 것으로 볼 수 있다.

의문동사는 학년일치 일반아동, 학습 저성취아동, 언어연령일치 일반아동의 순으로 나타났다. 의문동사 종류로는 ‘어찌하다’와 ‘어떡하다’나뉘는데 세 집단에서 ‘어떡하다’가 ‘어찌하다’보다 낮은 정확률을 나타냈다. 예를 들어 검사문항에서 ‘어떡하다’의 산출을 살펴보기 위해 여자아이한테 곤충을 어떡하고 싶은지 물어보고 싶어. 어떻게 물어봐야 할까? 라는 질문에서는 아동들은 의문문 산출에서 ‘뭐’, ‘어떻게’로 대처하였다. 이는 의문문 이해에서도 학습 저성취아동과 언어연령일치 일반아동집단이 의문동사 이해를 어려워하는 것으로 미루어보아 아직까지 의문동사에 대한 의미를 정교화하거나 내재적인 개념을 형성하지 못한다고 설명할 수 있다.

의문형용사는 학년일치 일반아동이 가장 높은 산출을 나타냈고, 가장 낮은 산출을 보인 것은 언어연령 일치 아동이다. 이러한 특징은 언어연령 일치 일반아동의 경우 담화의 구조나 낱말에 대한 이해가 부족하다는 것을 알 수 있다.

이상으로 의문문 형태통사적인 산출 특성을 살펴보았다. 의문문의 산출에서 차이가 많이 나타난 것은 인지 과정과 처리 복잡성의 차이로 인해 이미 습득하고 있지만 발화에 나타나지 않은 문형이 있을 수도 있다. 연구를 진행하는 과정에서 볼 때 아동들은 이해보다 산출에서 훨씬 더 어려워함을 볼 수 있었다. 따라서 의문문 산출 검사도구가 단순히 의문사의 습득을 반영한다고 보기 어려운 점이 있었고 문장 구조에 대한 이해도 고려해야 할 것으로 생각된다. 추후 연구에서는 의문문 발달은 주어진 과제와 상황에 따라 유동적이기 때문에 이를 통제할 수 있는 과제를 통해 보다 정밀하게 조정할 필요가 있다고 본다.

## 2) 의미화용적인 의문문 산출 특성

학습 저성취아동과 학년일치 일반아동, 언어연령일치 일반아동간의 의미화용적인 의문문 산출 특성을 살펴본 결과, 시간의문문 산출을 제외하고 모든 의문문에서 집단 간의 차이가 나타났다. 세부적으로 살펴보면 사물의문문에서 학습 저성취아동과 언어연령일치 일반아동간에는 차이를 보이지 않았지만, 학년일치 일반아동과 유의한 차이를 보였다. 이는 의미화용적인 의문문 이해 결과와 다른 결과를 보여준 것으로, 즉 언어연령일치 일반아동의 경우 이해에서는 높은 점수를 나타낸 반면 산출에서는 낮은 점수를

보였다. 주현정과 이윤미(2009)는 설명형 질문에서 ‘무엇’이 빈도가 높다고 하였다. 그러나 본 연구결과에서는 언어연령일치 일반아동이 산출에서 오류를 많이 나타냈는데 이러한 특징은 선행연구에서는 중첩이나 축약과 관련된 세부적인 발달특성을 제시하지 않은데 기인한 것으로 보인다.

사람의문문에서는 학년일치 일반아동과 언어연령일치 일반아동간에는 차이를 보이지 않았지만 학습 저성취아동과는 유의한 차이를 보였다. 앞서 제시한 사람에 대한 의문문의 의미화용적 종류는 ‘누구’와 ‘누구누구’이다. 학습 저성취아동이 의미화용적 사람의문문의 이해에서 가장 낮은 수행률을 보였는데, 의미화용적 산출에서도 가장 점수 보였다. 이러한 결과를 통해 학습 저성취아동은 문장구조를 조직화하여 산출하는 능력이 부족하다는 것을 알 수 있다.

장소의문문은 학습 저성취아동과 언어연령 일치아동이 학년일치 일반아동에 비해 낮은 수행을 보였다. 의미화용적 이해에서도 설명되어진 바와 같이 장소는 공간 개념과 관련된 것으로 장소 표현이 미지의 사항일 때 실현되는데 학습 저성취아동과 언어연령 일치 일반아동은 시간이나 공간의 개념이 완전 습득이 되지 않아서 산출에서도 문제를 나타내고 있다고 할 수 있다.

수량의문문에서는 학년일치 일반아동은 산출에서 높은 점수를 나타낸 반면 학습 저성취아동, 언어연령일치 일반아동 낮게 나타났다. 의미화용적 이해의 세집단 비교에서 학습 저성취아동이 중간정도의 이해하는 능력을 보였으나 산출에서는 언어연령일치 일반아동과 같이 낮은 점수를 보였다. 이러한 특징은 학습 저성취아동이 수량의문문 산출에서 상대적으로 수량의문문 이해에 비해 표현하고 해석하는데 부족하다는 것을 알 수 있다.

성질·내용의문문은 학년일치 일반아동, 학습 저성취아동, 언어연령일치 일반아동 순으로 의미화용적 산출 특성이 나타났다. 성질·내용의문문은 기본적인 언어발달의 개념 형성과 정교화를 통해 발달한다는 것으로 설명할 수 있다.

원인·이유의문문은 학습 저성취아동과 언어연령일치 일반아동과는 차이를 나타내지는 않았지만 학년일치 일반아동과는 차이를 나타냈다. 김현수(1982)는 ‘왜’의 질문이 점차 많아진다는 것은 아동이 7, 8세 이후에야 진정한 인과관계를 묻는 질문을 한다고 생각할 수 있으며 ‘무엇’과 같은 단순한 사물의 명칭을 묻는 질문은 학년이 올라감에 따라 감소하게 된다고 하였다. 연구결과에서도 학습 저성취아동과 언어연령 일치아동의 경우 언어발달상 아직 완전한 인과관계의 산출은 어렵다는 것을 알 수 있다. 본 연구자는 원인·이유관련 의문문 교육에서 여러 가지 사실관계를 고려한 다감각적인 교수

법을 실시할 것을 권고해본다.

수단·방법의문문은 의미화용적 이해 특성과는 다르게 세 집단이 모두 차이를 나타냈는데, 학년일치 일반아동, 학습 저성취아동, 언어연령일치 일반아동 순으로 나타났다. 본 연구결과에 근거하여 수단·방법은 학령초기에 시작하여 학령기까지 지속적으로 발달하는 것을 알 수 있는데, 의문문 산출에서 단순한 환경 내에 즉각적인 질문을 하기보다는 연령이 증가함에 따라 비중심성과 탈중심화된 인지과정이 늘어남에 따라 좀 더 효과적인 의문문 산출이 가능하다는 것을 알 수 있다.

### 3. 의문문발달과 언어능력과의 관계

학습 저성취아동과 학년일치 일반아동 그리고 언어연령일치 일반아동을 대상으로 의문문 이해 및 산출도구의 검사결과를 가지고 언어능력 검사도구인 구문의미이해력, REVT 이해능력, REVT 표현능력 검사 결과와의 상관관계를 알아본 결과 밀접한 관련이 있음을 알 수가 있었다.

첫째, 학습 저성취아동의 의문문 이해능력과 언어능력과의 상관관계에서 구문의미이해력 변인이 REVT 이해와 REVT 산출에 비해서 다소 높게 나타났다. 이일화와 김동일(2010)은 읽기 저성취 초등학생의 언어지식과 독해력과의 관계에서 독해력에서 구문지식과 어휘능력이 많은 영향을 미친 것으로 설명하고 있다. 즉, 구문지식과 어휘능력은 읽기 저성취의 읽기와 쓰기 그리고 독해력과 같은 문해력 신장에 관련성이 높다는 것을 확인할 수 있었다. 결과적으로 학습 저성취아동은 구문능력이 발달되면 의문문 이해 지식이 향상될 가능성이 크다는 것을 알 수 있고, 의문문 산출에서는 REVT 이해와 같은 어휘력이 증가하면 의문문 산출도 발달 가능성이 크다는 것을 알 수 있다. 이러한 결과는 학습 저성취아동에게 의문문 중재를 할 때 문장구성력과 낱말이해 영역으로 세분화하여 각 하위영역에 대해 보다 지도를 병행해야만 효과적인 의문문 중재가 되리라는 점을 시사한다.

둘째, 학년일치 일반아동의 경우 의문문이해능력과 언어능력과의 상관관계에서 REVT 표현 능력이 구문의미이해력과 REVT 산출에 비해 다소 높은 상관을 보여주었다. 한편, 의문문 산출능력과 언어능력과의 상관관계에서는 학년일치 일반아동의 경우 REVT 표현에서 다른 상관변인보다 높게 나타났다. 학령기 아동들은 낱선 낱말의 의미를 파악하기 위해 구어 또는 문어 내에 담긴 맥락 단서들을 활용하는 탈맥락화된 언

어사용을 한다(Paul, 2007). 즉, 학년일치 일반아동의 경우 주어진 정보들간에 관련성을 중심으로 구조와 하고 습득하여 언어의 이해 및 산출이 발전하는 것임을 알 수 있다.

셋째, 언어연령일치 일반아동의 경우 의문문 이해능력과 언어능력과의 상관관계에서 REVLT 이해 변인이 구문의미이해력과 REVLT 산출 변인에 비해 다소 높은 상관을 보여주었다. 의문문 산출능력과의 상관관계 역시 REVLT 이해와 상관성이 높게 나타났다. 이러한 특징은 언어연령일치 일반아동들은 의문문 이해와 산출에서 나타나는 특성은 일반적인 언어의 습득 현상에 기인한 것이라고 볼 수도 있다.

## VII. 결론 및 연구의 제한점, 제언

### 1. 결론

학습 저성취아동과 학년일치 일반아동 그리고 언어연령일치 일반아동의 의문문 이해 및 산출 특성에 대한 연구 결과와 논의를 통해 얻은 결론은 다음과 같다.

첫째, 의문문 이해에서 학년일치 일반아동은 나머지 두 집단에 비해 높은 발달을 보였으며, 학습 저성취아동과 언어연령일치 일반아동간에는 차이가 없었다.

판정의문문의 경우 세 집단 모두 가장 쉽게 이해한다는 언어발달의 보편성을 확인 할 수 있었다. 설명의문문의 하위영역인 형태통사적인 의문문의 이해에 대한 집단별 특성으로 학습 저성취아동은 학년일치 일반아동과 언어연령 일치일반아동에 비해 의문 대명사, 의문수사를 가장 어려워하였다. 이러한 특징은 학습 저성취아동의 경우 문법적으로 복잡한 문장을 잘 이해하지 못하거나 의문문에 대한 제한적인 개념으로 인해 상대적으로 습득하기 어려운 의문문이라고 할 수 있다. 학년일치 일반아동은 모든 세부 항목에서 우세하였다. 언어연령일치 일반아동은 의문명사, 의문부사, 의문형용사에서 세 집단 중에서 가장 낮은 점수를 나타냈다. 의문명사, 의문부사, 의문형용사의 경우 언어능력과 인지적 개념 형성과 관련성이 깊기 때문이며 발달 과정이라고 볼 수 있다.

또한 의미화용적 의문문이해 세부적 특징으로 세 집단 모두 시간의문문, 수량의문문, 사물의문문, 원인·이유의문문이 상위 순위인 점으로 보아 다른 의문문에 비해 상대적으로 더 빨리 습득하며, 반대로 성질·내용의문문은 가장 어려워한다는 보편적 특징을 발견 하였다. 세 집단별 특성으로 학습 저성취아동은 사물의문문, 사람의문문에서 가장 낮은 수행을 보인 반면, 원인·이유의문문, 수단·방법의문문에서 학년일치 일반아동과 같은 높은 수행을 나타냈다. 학년일치 일반아동은 세 집단과의 비교에서 모든 영역에서 우세하였다. 언어연령일치 일반아동은 사물의문문, 사람의문문에서 학년일치 일반아동과 같이 우세하였으나, 수량의문문, 원인·이유의문문, 수단·방법의문문은 세 집단 중에서 가장 낮은 수행을 보였다. 이를 통해 의미적이고 화용적인 복잡성은 인지발달의 순서를 반영한다고 설명할 수 있다.

둘째, 의문문 산출의 특성으로 학년일치 일반아동, 학습 저성취아동, 언어연령일치

일반아동의 순으로 차이가 있었다. 판정의문문은 의문문 이해와 마찬가지로 산출에서도 세 집단 모두 높은 수행을 보였다. 형태통사적인 설명의문문 산출 특성을 집단별로 살펴보면, 학습 저성취아동은 의문대명사를 제외하고 의문수사, 의문명사, 의문관행사, 의문부사, 의문동사, 의문형용사에서 언어연령 일반아동과 같이 낮은 점수를 나타냈다. 학년일치 일반아동은 두 집단과 비교에서 모든 의문문에서 가장 점수가 높았다. 그리고 언어연령일치 일반아동의 경우 의문대명사, 의문부사, 의문형용사에서 집단 중 가장 낮은 수행을 보였다.

의미화용적 설명의문문의 산출 특성으로, 학습 저성취아동은 사람의문문에서 학년일치 일반아동과 같은 수준을 보여주었고, 사물의문문, 장소의문문, 수량의문문, 성질·내용의문문, 원인·이유의문문, 수단·방법의문문에서는 언어연령일치 일반아동과 비슷한 수행을 보였다. 학년일치 일반아동은 두 집단에 비해 모든 영역에서 우세하였다. 언어연령일치 일반아동은 성질·내용의문문, 수단·방법의문문의 경우 세 집단 중에서 가장 낮은 수행을 보였다.

셋째, 의문문 발달 능력과 언어능력간의 상관관계를 볼 때, 학습 저성취아동의 의문문 이해능력은 구문의미이해력과 높은 상관을 보여주었고, 의문문 산출에는 REVt 이해능력이 높은 상관을 보였다. 결과적으로 학습 저성취아동은 구문능력이 발달되면 의문문 이해 능력이 향상될 가능성이 크다고 할 수 있고, 의문문 산출에서는 REVt 이해와 같은 어휘력이 증가하면 산출도 발달 가능성이 크다는 것을 알 수 있다. 학년일치 일반아동의 경우 의문문 이해능력은 REVt 표현 변인과의 상관성이 높게 나타났으며, 의문문 산출능력에서도 REVt 표현능력이 관련성이 높은 것으로 나타났다. 즉, 학년일치 일반아동의 경우 주어진 정보들간에 관련성을 중심으로 언어의 이해 및 산출이 발전하는 것임을 알 수 있다. 언어연령일치 일반아동의 경우 의문문 이해능력과 언어능력과의 상관관계에서 REVt 이해 능력과의 상관이 높게 나타났다. 그리고 의문문 산출능력과의 상관관계에서도 REVt 이해 변인이 다른 상관변인보다 높게 나타났다. 이는 의문문 이해와 산출능력이 일반적인 언어의 발달과정을 따르고 있음을 보여준다고 할 수 있다.

## 2. 연구의 제한점과 제언

학습 저성취아동과 학년일치 일반아동 그리고 언어연령일치 일반아동의 의문문 이해

및 산출 특성에 대한 연구를 통해 연구의 제한점과 제언은 다음과 같다.

첫째, 본 연구에서는 의문문의 이해 및 산출 검사에서 그림조건과 언어조건을 동시에 제시하였으나, 후속연구에서는 의문문의 다의성에 의거하여 의문문 특징에 따른 직접적인 상황을 제시하여 의문문 이해 및 산출의 형태를 고려한 책략을 살펴보는 것도 의미가 있을 것이다.

둘째, 본 연구는 학습 저성취아동의 특성을 구체적으로 보기 위해 비교집단으로 학년일치 일반아동과 언어연령일치 일반아동간의 비교를 한 점을 의의가 있다고 볼 수 있다. 다만 의문문 이해와 산출능력에 초점을 맞추다 보니 의문문 산출시 오류 유형을 살펴보기에는 제한점이 있었다. 후속연구에서는 의문문 산출 오류유형 분류 기준을 세워 집단별로 살펴보는 것도 의미가 있을 것이다.

셋째, 본 연구를 위해 제작한 의문문 이해와 산출 검사도구는 기존의 언어이해와 표현 능력을 평가하는 검사도구와의 공인타당도가 검증되었음으로 후속연구에서는 감각기관 장애를 가지고 있거나, 환경적인 요인으로 인한 언어발달에 문제가 있을 수 있는 다문화 가정아동 등을 대상으로 의문문 이해 및 산출 검사에 사용될 수 있을 것으로 기대된다.

넷째, 본 연구에서는 의문문능력과 언어능력과의 관계를 하위영역으로 세분화하여 상관관계를 분석하였다는 것에 의미가 있었으나 연구대상수의 제한점으로 학습 저성취아동의 상관관계 결과를 일반화하기에는 한계가 있다고 판단된다. 이에 후속 연구에서는 검사 대상을 더 확보해서 분석해보는 것도 필요하다고 생각한다.

## 참고 문헌

- 경기도 교육청 (2010). 2010년 기초 · 교과 특별 보충 계획서. 경기도: 경기도 교육청.
- 교육과정평가원 (1998). 학습부진아 지도프로그램 개발 연구. 연구보고서. 서울: 교육 과정평가원.
- 교육과학기술부 (2011). 2010년 국어과 선택과목 개정내용. 서울: 교육인적자원부.
- 교육부 (2007). 학습부진아 교육지원 대책. 서울: 교육부.
- 권유진, 배소영 (2006). 이야기 다시말하기 과제를 통한 초등 저학년 아동의 이야기능력, 언어청각장애연구, 11(2), 72-89.
- 김동일 (2001). 학습부진아 교육체계 발전방안 연구. 청소년상담연구, 9, 226-250.
- 김동일, 이대식, 신종호 (2003). 학습장애아동의 이해와 교육. 서울: 학지사.
- 김상희 (1997). 판정의문문의 대답에 관한 연구: 외국어로서의 한국어 교육의 측면에서. 이화여자대학교 대학원 석사학위논문.
- 김선, 김경옥, 김수동, 이신동, 임혜숙, 한순미 (2001). 학습부진아의 이해와 교육. 서울: 학지사.
- 김성수, 김화수, 이상경, 황보명 (2010). 언어발달. 서울: 학지사.
- 김성은 (2005). 담화 구조 학습이 읽기에 미치는 영향 -설명적 텍스트를 중심으로-. 연세대학교 한국어 학당, 34, 45-76.
- 김승렬 (1998). 국어어순연구. 서울: 한신문화사.
- 김애화, 이동명 (2010). 학습장애 선별 및 진단에 관한 문헌 분석. 특수교육학연구, 40(3), 191-230.
- 김양희, 나덕열 (2008). 아동용 한국판 보스톤 이름대기 검사. 서울: 학지사.
- 김영란 (2003). 한국어교육을 위한 의문사 어휘 정보와 교수방법. 상명대학교 대학원 박사학위논문.
- 김영태, 홍경훈, 김경희, 장혜성, 이주연 (2009). 수용 · 표현어휘력검사. 서울: 서울장애인복지관.
- 김영희 (2005). 한국어 통사 현상의 의의. 서울: 역락.
- 김윤옥 (2000). 문장작성전략 교수와 학습장애 학생, 한국특수아동학회, 4(1), 21-33.
- 나찬연 (2007). 국어 문법의 이해. 서울: 제이앤씨.
- 박성익 (2007). 교수학습방법의 이론과 실제 . 서울: 교육과학사.

- 박인학 (1998). **교육심리학**. 서울: 대왕사
- 배소영 (2006). 한국어 발달특성과 학령전기 문법형태소. **한국어학**, 31, 31-45.
- 배소영, 권유진, 진연선, 전홍주, 곽금주 (2010). 다문화가정 아동의 이야기 산출. **언어치료학회**, 19(2), 53-72.
- 배소영, 임선숙, 이지희, 장혜성 (2004). 구문의미이해력 검사. 서울장애인복지관.
- 서정목 (1987). **국어 의문문 연구**. 서울: 탑출판사.
- 선우환 (2003). 왜 질문의 논리적 구조. **한국논리학회**, 6(2), 23-48.
- 손은남, 이우진(2011). 형태통사적 범주에 따른 일반아동(4-6세)의 의문사 이해발달, **한국언어치료학회**, 20(1). 51-68.
- 신수진, 박은숙, 이기학, 배소영(2007). 초등 저학년 아동의 학년에 따른 이야기 산출 능력, **언어청각장애연구**, 12(1). 16-31.
- 신종호(2003). 아동의 취학전 언어이해능력과 취학초기 학업성취와의 관계 연구, **한국교육심리학회**, 17(1), 223-239.
- 오은주 (2003). 교사의 개념 수준에 따른 교사-학생 언어 상화작용에 관한 연구. 한국교원대학교 대학원 석사학위논문.
- 윤혜련 (2005). **2005 언어장애 여름 연수회 자료집**. 서울: 한국언어청각임상학회.
- 윤혜련, 김영태 (2005). 학령기 단순언어장애 아동의 이야기 이해 특성. **언어청각장애 연구**, 10(3), 41-56.
- 이관규 (2002). **학교문법론**. 서울: 월인.
- 이규식, 정은희, 김자경(2002). LD아동의 언어의사소통장애의 이해와 지도. 수정판. 서울: 교육과학사.
- 이승복 (2003). **언어발달**. 서울: 시그마프레스.
- 이일화, 김동일 (2010). 읽기 저성취 초등학생의 언어 지식과 독해력과의 관계. **학습장애연구**, 7(1), 27-45.
- 이윤경, 김영태 (2002). 단순언어장애아동의 낱말찾기 특성. **언어청각장애연구**, 7(1), 65-80.
- 이은섭 (2003). **현대 국어 의문사 연구**. 서울대학교 대학원 박사학위논문.
- 이은숙 (1997). 텍스트 구조 지도가 독해에 미치는 효과. 한국교원대학교 대학원 석사학위논문.
- 이정미, 권도하 (2005). 2~4세 아동의 의문사 이해에 관한 연구. **언어치료연구**, 14(1), 185-204.

- 이종삼(1995). 학습전략훈련이 학습장애자의 수학 학업성취, 자기조정, 충동성 및 자기 효능감에 미치는 효과. *한국교육학회*, 33(3), 179-205.
- 이주섭 (2004). 초등학교 3학년의 읽기 · 쓰기 기초학력에 대한 분석. *독서연구*, 11, 301-326.
- 이태영, 황영자 (2003). *2세아 보육론 -이론과 실제-*. 서울: 양서원.
- 이혜영 (2003). 소집단 활동을 통한 학습자들의 상호작용이 말하기 활동에 미치는 영향. *어문논집* 62, 169-199.
- 이희란, 장유리, 최유리, 이승복 (2009). 한국 아동이 어휘 습득: 초기표현어휘의 특징. *언어치료연구*, 18(3), 65-80.
- 임현정(2009). 학습부진에 영향을 미치는 학생과 학교의 교육적 맥락적 요인 탐색 현안보고 OR 2009-3-7. 서울: 한국교육개발원.
- 장경희, 이삼형, 김정선 (2003). 유아의 질문화행 습득 과정. *텍스트언어학*, 15, 401-425.
- 정대호(1999). On Wh-Doublets Korean. *한국언어학회*, 25, 281-301.
- 정미란(2003). 30~47개월 일반아동의 의문문 발달: 누가, 누구를, 무엇이, 무엇을. 단국대학교 대학원 석사학위논문.
- 정미란, 황미나 (2006). 30~47개월 일반아동의 의문사 질문 이해 발달. *음성과학*, 13(3), 207-219.
- 조현철 (2002). 한국어 학습자의 오류 유형 조사 연구. 문화관광부.
- 주현정, 이윤미 (2009). 어린이집 2세반 영아들의 자발적 질문에 관한 연구. *한국유아교육·보육행정연구*, 13(1), 33-64.
- 지역아동정보센터 (2010). *2009년 지역아동센터 현황자료*. 서울: 전국지역아동센터 협의회.
- 채선희, 김명숙, 양명희, 이봉주, 이재기, 최석진, 김도남, 김윤희, 김지연, 김혜숙(2003). 2002학년도 초등학교 3학년 국가수준 기초학력 진단평가 연구보고 CRE 2003-1. 서울: 한국교육과정평가원.
- 최성규 (2002). *한국표준수용어휘력검사*. 대구: 한국언어치료학회.
- 한국어교육평가원 (2001). *한국어능력시험의 평가기준 개발 연구*. 교육인적자원부.
- 허병훈, 김경동, 박우자, 한희숙, 강연자, 민부자, 안보현 (2009). *2009 개정 초등학교 교육과정 편성 · 운영 방안연구보고 RRC 2010-4-1*. 서울: 한국교육과정평가원.

- 황미하 (2003). 2;6 ~ 3;5세 한국아동의 언어습득에 관한 종단적 연구. 단국대학교 대학원 석사학위 논문.
- 황정규 (1979). 학습사의 맥락에서 본 학습 부진아에 대한 이론적 고찰. 서울: 한국 교육개발원.
- Ausubel, D. P. (1963). "How reversible are the cognitive and motivational effects of cultural deprivation" Paper at a conference on teaching of the culturally deprived child, Buffalo. New York: 28-30.
- Bishop, D. V. M., & Adams, C. (1992). Comprehension problems in children with Specific Language Impairment: Literal and inferential meaning. *Journal of Speech and Hearing Research*, 25, 119-129.
- Bloom, L., Mekin, S., & Wotten, J. (1982). Wh-questions: Linguistic factors that contribute to the sequence of acquisition. *Child Development*, 53, 1084-1092.
- Boucher, C. R. (1986). Pragmatics: The meaning of verbal language in learning disabled and nondisabled boys. *Learning Disability Quarterly*, 9(4), 285-294.
- Brinton, B., Fujiki, M., & Higbee, L. M. (1998). Participation in cooperative learning activities by children with specific language impairment. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 41, 1193-1206.
- Bryan, T., Donahue, M., Pearl, R., & Sturm, C. (1981). Learning disabled children's conversational skills: "TV Talk-Show." *Learning Disability Quarterly*, 4, 250-259.
- Carolyn, C. W., & Valerie. J. (1998). SPARC for Concepts: Stimulus pictures for assessment, remediation and carryover. IL: Linguisystem.
- Clancy .P. M. (1989). Form and function in the acquisition of korean wh-question. *Journal of child language* 16. 323-347.
- Crais, E. R., & Chapman, R. S. (1978). Story recall and inferencing skills in language/ learning-disabled and nondisabled children. *Journal of Speech and Hearing Disorders*, 52, 50-55.
- Dillon, J. T. (1986). Student question and individual learning. *Educational Theory*, 36(4), 333-341.
- Eheren, B. J. (1994). New direction for meeting the academic need of adolescents with language learning disabilities. In G. P. Wallach & K. G. Butler (Eds.), *Language and learning disabilities in school-age children and adolescents*.

- Baltimore: Williams & Wilkins.
- Ely, R. (2005). Language and literacy in the school years. In J. B. Gleason, *The development of language*(5th ed.). Neeedham Height, MA: Allyn & Bacon.
- Felix, S. (1976). Wh-pronouns in first and second language acquisition. *Linguistische Berichte*, 44, 52-64.
- Ferri, B. A., Keefe, C. H., & Gregg, N. (2001). Teachers with learning disabilities: A view from both sides of the desk. *Journal of Learning Disabilities*, 34(1), 22-32.
- Flavell, J. H. (1986). *Cognitive Development*. Englewood Cliffs N, J. : Prentice-Hall.
- Fletcher, J. M., Lyon, G, R, Barnes, M., Stuebing, K. K., Francis, D. J., Olson, R. K., Shyawitz, S. E., & Shyawitz, B. A. (2002). *Classification of learning disabilities: An evidence-based evaluation*. In R. Bradley, L. Danielson, & D. P. Hallahan(eds.). Identification of learning disabilities: Research to practice. NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Fletcher, J. M., & Denton, C. (2003 December). *Validity of alternative approaches to the identification of LD: Operationalizing unexpected underachievement*. Paper presented at the National Research Center on Learning Disabilities Responsive ness-to-Intervention Symposium, Kansas City, MO.
- Florit, E., Levorato, M. C., & Roch, M. (2009). *Individual differences in preschoolers text comprehension: Contributions of verbal abilities, short-term and working memory*. Proceedings of the 33rd Boston University Conference on Language Development. Boston University.
- Frawley, W. (1992). *Linguistic Semantics*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Gavelek, J. R., & Raphael, T. E. (1982). Instructing metacognitive awareness of question-answer relationships: Implications for the learning disabled. *Topics in Learning Disabilities*, 2, 69-77.
- Gillam, R. B., Peña, E. D., & Miller, L. (1999). Dynamic assessment of narrative and expository discourse. *Topics in Language Disorders*, 20(1), 33-47.
- Gleason, J. B. (2005). *The development of language*(6th ed.). Boston: Allyn & Bacon.
- Gorard, S., Rees, G., & Salisbury, J. (2001). The differential attainment of boys and girls at school: investigation the patterns and their determinants. British:

- Educational Research Journal*, 27(2), 125–139.
- Guo ning. (2006). *중국인 학습자를 위한 한국어 의문사 교육 방안 연구*. 서울대학교 대학원 석사학위논문.
- Invernizzi, M., Rosemary, C. A., Juel, C., & Richards, R. Y. (2007). At-risk readers and community volunteers: A three-year perspective. *Scientific Studies of Reading*, 11(3), 277–300.
- Jacobs, R. A. (1995). *English syntax: A grammar for English language professionals*. Oxford, England: Oxford University Press.
- Janet, R. L. & Lynn, K. F. (2008). *Guide to communication Milestones*. Illinois: Linguisystem press.
- Kirk, S. (1962). Diagnosis and remediation of learning disabilities. *Exceptional Children*, 29, 73–78.
- Kuder, S. J. (2003). *Teaching students with language and communication disabilities(3ed)*. MO. Boston
- Lapadet, J. C. (1991). Pragmatic language skills of students with language and or learning disabilities: A quantitative synthesis. *Journal of Learning Disabilities*, 24, 147–158.
- Lee, R. F., & Ashmore, L. L. (1983). Receptive and expressive wh-question performance by language-delayed children. *Journal of Communication Disorders*, 16(2), 99–109.
- Lightbown, P. M. (1999). *How languages are learned*. Oxford: Oxford University Press.
- Long, S. H. (2005). Language and children with learning disabilities. In V. A. Reed(Ed.). *An introduction to children with language disorders(3rd ed.)*. Boston: Person Education.
- Mattison, R. E., Hooper, R. S., & Glassberg, L. A. (2002). Three-year course of learning disorders in special education students classified as behavioral disorder. *Journal of the American Academy of child and Adolescent Psychiatry*, 41(12), 1454–1461.
- McCoarch, D., & Siegel, D. (2003). The school attitude assessment survey-revised: A new instrument to identify academically able students who underachieve. *Educational and Psychological Measurement*, 63, 414–429.

- Miller, J. C. (1994). Communication delay and literacy. *Day Care and Early Education*, 22(1), 40-42.
- Nattinge, J. R & DeCarrio, J. S. (1992). *Lexical phases and language teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Nelson, N. W. (1994). Curriculum-based language assessment and intervention across the grades, In G. P Wallach & K. G. Butler (Eds.), *Language learning disabilities in school-age children and adolescents*. New York: Macmillan Publishing Co.
- Nelson, N. W. (2002). Language intervention in school settings. In D. K. Bernsten & E. Tiegerman-Farber (Eds.). *Language and communication disorders in children*(5th ed). Boston: Allyn & Bacon.
- Nippold, M. (1998). *Later language development*(2th ed). Austin, TX: Pro-Ed.
- Norbury, C. F., & Bishop, D. V. M. (2002). Inferential processing and story recall in children with communication problems: A comparison of specific language impairment, pragmatic language impairment and high-functioning autism. *International Journal of Language and Communication Disorders*, 37, 227-251.
- Owens R. E. (2007). *Language development*: an introduction(7th ed), Merrill, New York.
- Owens, R. E. (1992). *Language development*: an introduction, Merrill, New York.
- Owens, R. E. (2004). *Language development*: an introduction(6th ed), Merrill, New York.
- Parnell, M., Patterson. S. S., & Harding, M. A. (1984). Answer to wh-question: A developmental study. *Journal of Speech and Hearing Research*, 27, 297-305.
- Paul, R. (2003). *Language disorder from infancy through adolescence*(2nd ed). St, Louis, MO: Mosby.
- Paul, R. (2007). *Language disorder from infancy through adolescence*(3nd ed). St, Louis, MO: Mosby.
- Paul, R., Looney, S. S., & Dahm, P. S. (1991). Communication and socialization skills at ages 2 and 3 in "late-talking" young children. *Journal of speech, Language, and Hearing Research*, 34, 858-865.
- Pienemann, M., & Johnston, M. (1986). *Factors influencing the development of lang*

- uage proficiency.* In D. Nunan (Ed.), *Applying second language acquisition research* (pp. 45 - .141). Adelaide: National Curriculum Research Centre, Adult Migrant English Program.
- Pizzini, E., & Shepardson, D. P. (1991). Student questioning in the presence of the teacher during problem solving in science. *School and mathematics* 91(8). 348–352.
- Reimer, K., Stephens, D., & Smith, K. (1993). Asking question/making meaning: Inquiry-based instruction. *Primary voices*, 1(1). 1–30.
- Ryder, N., & Leinonen, E. (2003). Use of context in quuestion answering by 3-, 4-, and 5 year old children. *Journal of Psycholinguistic Research*, 32, 397–416.
- Scott, C. M. (1988). *Spoken and written syntax*. In M. Nippold(Ed). Later language development: Age 9 through 19. Austin. TX:PRO-ED.
- Scott, C. M. (1994). A discourse continuum for school-age students: Impact of modality and genera. In G. P. Wallach & K. G. Butler(Eds.), *Language learning disabilities in school-age children and adolescents*. New York: Macmillan Publishing CO. 219–251.
- Siegle, L. S. (1992). Dyslexic vs. poor readers: Is there a difference? *Journal of learning Disabilities*, 25, 618–629.
- Siliman, E. R., & Diehl, S. F. (2002). Assessing children with language learning disabilities. In D. K. Bernstein & E. Tiegerman-Farber(Eds.), *Language and communication Disorders in children*(5th ed.). Boston: Allyn & Bacon.
- Singer, E. (2005). The strategies adopted by Dutch children with dyslexia to mainta in their self-esteem when teased at school. *Journal of Learning Disabilities*, 38(5), 411–423.
- Smith, C. L., & Targer, F. T. (1982). Metalinguistic awareness language developme nt. *Journal of Experimental Child Psychology*, 34, 449–468.
- Stanovich, K. E. (1986). Matthew effect in reading: Some consequences of individua l differences in the acquisition of literacy. *Reading Research Quarterly*, 21, 3 60–407.
- Swanson, H. L. (1990). Instruction derived from the strategy deficit model: Overview of principles and procedures. In T. E. Scruggs & B. Y. L. Wong(Eds.). *Intervention research in learning disabilities*(pp. 34–65). New

York: Springer-Verlag.

- Swanson, H. L. (1993). An information processing analysis of learning disabled children problem solving. *American Educational Research Journal*. 30. 861–893.
- Swanson, H. L., & Allexader, J. E. (1997). Cognitive processes as predictors of word recognition and reading comprehension in learning-disabled and skilled readers: Revisiting the specificity hypothesis. *Journal of Educational Psychology*. 89(1) 128–158.
- Tyack, D., & Ingram, D. (1977). Children's production and comprehension of question, *Journal of child language*, 4, 211–224.
- Watts, M., Gould, G., & Alsop, S. (1997). Questions of understanding: Categorising pupils' questions in science. *School Science Review*, 79(286), 57–63.
- Wells, C. G. (1986). *The meaning makers: Children learning language and using language to learn*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- White, R. T., & Gunstone, R. (1992). *Probing understanding*. New York: Falmenr Press.
- Woodward, C. (1992). Raising answering question in primary science: Some considerations. *Evaluation and Research in Education*, 6(2), 145–153.
- Word, S. (2000). *Baby Talk*: London, UK: Sheil Land Associaties.
- Zoller, U. (1987). "Problem-Solving and Decision Making in Science-Technology-Environmental Society(STES) Education" In: K. Riquarts, ed., *Society, Technology, Education, and the Quality of Life*, 2, 562–571.

< 부록 >

## 부록 1 의문문의 형태통사적 범주

대명사의 특성을 가지고 있기 때문에 다양한 조사와 결합하여 문장 속에서 많은 문장 성분을 이루며 문법적인 기능을 담당하고 있다.			
의문 대명사	누구	+격조사	1) '누구'가 주격조사 '이/가'와 결합하여 '누가' 형태로 나타나 주어 기능을 담당하고 있다. 예시) 누가 우리를 도와주는가?, 누가 새로 오신 선생님입니까?, 누가 밥을 납겼어요?
			서술격 조사 '이다'와 결합하여 서술어 역할을 하고 있다.
			2) 누구이- 예시) 이분이 누구이신 줄 아느냐?
	무엇	+격조사	1) '무엇'은 목적격 조사 '을/를', 보격조사 '이다'와 결합하여 목적어, 보어가 된다. 예시) 크리스마스나 생일 때 무엇을 갖고 싶으세요?
			2) 무엇을 예시) 나중에 커서 무엇이 되려고 합니까?
			3) 무엇이 예시) 나중에 커서 무엇이 되려고 합니까?
	어디	+격조사	'어디'가 부사격 조사 '애'와 결합하여 부사어가 된다. 어디에 예시) 당신의 아버지가 어디에 계십니까?
			언제
	언제	언제	언제는 부사격 조사 '로'와 결합하여 부사어가 된다.
		+격조사	언제로 예시) 출발 날짜는 언제로 정했어요?
	준말		1) 뭐- '무엇'의 준말 형태가 된다. 예시) 오늘 저녁 때 또 뭐 만들어서 먹지?, 뭐 특별한 이유라도 있어요?
			2) 뭘 - '무엇을'의 준말 형태가 된다. 예시) 오늘 저녁 때 또 뭘 만들어서 먹지?
			3) 무얼- '무엇을'의 준말 형태가 된다. 예시) 오늘 저녁 때 또 무얼 만들어서 먹지?
	중첩		1) 누구누구 예시) 이 일은 누구누구 알고 있습니까?, 누구는 가고 누구는 남았어요?
			2) 누가누가 예시) 누가누가 잘하고 있나요?
			3) 뭐뭐 예시) 필요한 재료가 뭐뭐인지 적어 주세요, 너는 뭐는 먹고 뭐는 안 먹나?
			4) 어디가 어딘지, 어디어디 예시) 어두워서 어디가 어딘지分辨 할 수 없어요
			5) 언제언제 예시) 너희 부부의 생일이 언제언제야?

## 부록 1 의문문의 형태통사적 범주(표 계속)

의문 수사	사물, 사람, 장소, 시간 등의 수나 정도 등을 나타내는 수사는 ‘몇’과 명사‘얼마’가 있다.	
	‘몇’이 주로수량에 대한 정보가 미지의 사항일 경우 실현되는 의문사이다.	
	+격조사	1) 몇이- 주격 예시)동생이 몇이 있나? 2) 몇이다- 서술격 3) 몇을-목적격 예시)2에다 몇을 더하면 5가 되나? 4) 몇의-관형격 예시)이 문제는 너희들 몇의 문제가 아니다 5) 몇과-부사격 예시)철수는 친구 몇과 놀러 나갔다. 6) 몇이 되다-보격 예시)2에다 3을 더하면 몇이 됩니까?
	몇	7) 몇+단위성 의존명사 예시)아침 몇 시에 일어납니까?, 오늘 집에 몇 사람이 찾아올까?, 몇 도가 되면 물이 얼음으로 됩니까?
	관형사 역할	8) 며칠 예시)오늘은 며칠입니까?, 런던에서는 며칠 동안 북을 건가요?
	형태 변화	9) 몇몇 예시)나이가 몇이고 형제가 몇이냐?, 광부들 중 몇몇이 웃고 있나요?
	중첩	
	‘얼마’는 의문 수사 ‘몇’과 비슷하게 다양한 조사와의 결합이 가능하다. 주격, 서술격, 목적격, 부사격, 보조사와 결합할 수 있다.	
	+조사	1) 얼마가 예시)얼마가 필요해요? 2) 얼마 예시)안경은 얼마입니까? 3) 얼마를 예시)치료비는 얼마를 드리면 되겠어요? 4) 얼마의 예시)우천은 지금 얼마의 빚을 지고 있는가? 5) 얼마에 예시)시간적으로 얼마에 한 번씩 그런 일이 생기곤 하죠? 6) 얼마나 예시)돈이 얼마나 듭니까?
	얼마	7) 얼마나(기쁜 정도) 예시)나에게 누님이 있으면 얼마나 좋을까? 8) 얼마나(좋은 정도) 예시)그때 나는 얼마나 기뻤던가! 9) 얼마나(어려운 정도) 예시)자기가 몸소 겪어 보지 않고는 그 일이 얼마나 어려운지 알 수 없다.
의문 명사	부사	

## 부록 1 의문문의 형태통사적 범주(표 계속)

	의문 관형사 중에서 ‘무슨, 어느, 어떤’은 대상의 종류를 가리킬 때 사용되고 주로 체언과 결합하고 ‘어인, 웬, 어쩐’은 주로 원인이나 이유를 물을 때 사용한다.	
의문 관형사	무슨+체언	무슨 무슨 신문을 보세요?, 오늘은 무슨 요일이에요?
	어떤+체언	어떤 어제 함께 왔던 아가씨는 이 둘 중 어떤 아가씨죠?, 어떤 분을 찾아오셨습니까?, 그는 어떤 사람이니?
	어느+체언	어느 어느 마을에 가난한 형제가 살고 있었나요?, 이중에서 어느 하나를 택하여도 상관없다, 그가 어느쪽으로 달아났는지 말해다오
	어인+명사	어인 이 바다에는 바위들이라곤 없었는데 어인 까닭으로 까치들이 모여 우는가?
	웬+명사	웬 갑자기 웬 비가 그렇게 많이 온담?, 웬 얼굴이 그렇게 길어요?
	어쩐+명사	어쩐 어쩐 영문이지?, 그런데 어쩐 일로 이 먼 길을 왔느냐?
	의문부사 ‘어떻게’와 ‘어찌’는 부사라는 품사 특성 때문에 격조사와 결합하지 않지만 보조사와는 결합이 가능하다. ‘어떻게’는 ‘가다, 만들다’와 같은 수단이나 방법, 그리고 과정이 필요한 동작을 한다. ‘어찌’는 동사‘나다, 하다’와 결합하여 방법이나 원인을 설명한다. 주로 이유나 원인에 대해서 묻는 의문부사‘왜’는 다른 의문부사와 공통적으로 조사와 거의 결합을 하지 않지만 서술격조사와 결합할 수 있다.	
의문 부사	어떻게	1) 어떻게+동사 예시) 집에서 기차역까지 어떻게 가요?
		2) 어떻게+보조사 예시) 김치는 어떻게 만들어요?, 나는 어떻게나 노렸는지 비명을 지를 뻔하였다, 불황의 파도를 어떻게든 헤쳐 나가보려고 애쓰고 있어
	어찌	어찌+동사 예시) 어찌 그런 소문이 났는지 나도 모르겠다, 너희 삼 남매는 장차 어찌 할 생각이냐?, 뭉개구름이 어지나 뾰얀지 눈이 시렸다.
	왜	1) 왜+서술격조사‘이다 예시) 요즘에는 차츰 별을 보기 가 힘들어지고 있습니다. 왜일까요?, 회사 내에서도 입사동기회 향우회들이 특히 잘되는 것은 왜일까요?
		2) 왜+동사, 형용사 예시) 넌 왜 이가수를 좋아해, 바닷물은 왜 짙까?, 손이 왜 이렇게 차니?, 왜? 뭐가 잘못됐어?

## 부록 1 의문문의 형태통사적 범주(표 계속)

		의문동사 용언의 어간에 다양한 어미가 연결되어 문법적 관계를 나타낼 수 있다. 문장에서 어간 ‘어떡하-, 어찌하-’의 뒤에 다양한 선어말어미와 어말어미가 결합되어 주로 서술어 역할을 한다.
의문 동사	어떡 하다	서술어역할 1) 어떡하다 예시) 저녁은 어떡하셨어요?
		+연결어미 2) 어떡하든 예시) 종대는 3년 동안 그가 말했던 대로 고향이 아닌 정읍에서 어떡하든 살아보려고 바둥거렸다.
		3) 어떡하면 예시) 우리나라야! 어떡하면 너를 찾을 수 있단 말이냐?
		4) 어떡하다 예시) 어떡하다 이렇게 부상을 입었소? 몹시 다쳤군.
		+전성어미 5) 어떡할 예시) 이제 어떡할 거야?
	어찌 하다	서술어역할 1) 어찌하다 예시) 나라가 망하고 임금이 죽지 않고 어찌하겠는가?
		+연결어미 2) 어찌하길래 예시) 너는 공부를 어찌하길래 늘 일등을 하니?
		+전성어미 3) 어찌할 예시) 갑작스러운 일이어서 사람들이 어찌할 바를 모르고 있다.
		준말 4) 어쩌다 예시) 오늘 마지막 비행기마저 놓쳤으니 어쩌지요?

		의문형용사는 의문동사와 어간에 다양한 어미가 연결되어 문법적 관계를 나타낼 수 있다. 어간 ‘어ѧ하-’ 뒤에 다양한 선어말 어미와 어말어미가 연결되어 서술어 역할을 할 수 있고, ‘어ѧ하다’는 어간에 종결어미 외에 전성어미도 붙일 수 있어서 전성어미와의 결합양상을 보인다.
의문 형용사	어ѧ 하다	서술어역할 1) 어ѧ하다 예시) 금년 여름은 날씨가 어ѧ했습니까?, 오늘은 봄이 어ѧ하십니까?, 너의 건강은 어ѧ하느냐?
		+전성어미 2) 어ѧ한 예시) 어ѧ한 돈으로 이 물건을 샀느냐?, 우리는 어ѧ한 어려움이 있더라도 그걸 꼭 해내고야 말겠다.
		준말 3) 어ѧ다 예시) 다른 지역의 현지 생산 추진 현황은 어떻습니까?
		4) 어ѧ요 예시) 이렇게 모이니깐 어ѧ요?
		4) 어ѧ 예시) 어제 모임은 어ѧ어?
	중첩	5) 어ѧ어 떠하다 예시) 수업 내용이 어ѧ어ѧ했어?

## 부록 2 의문문의 의미화용적 범주

‘무엇’, ‘누구’, ‘어디’, ‘언제’의 의문사는 화자가 대화 상황에서 사물이나 사람, 장소, 그리고 때를 궁금해 할 때 사용하는 어휘로써 이를 각각 사물, 사람, 장소, 시간 의문사로 분류한다.

	예시	의문대상	분류
무엇	교실에 <b>무엇</b> 이 있어요?	화자가 모르는 사람	사물
	무엇을 찾으세요?		
누구	누구한테서 초대를 받았어요?	화자가 모르는 사람	사람
	오늘 <b>누구</b> 를 만나요?		
어디	텔레비전은 <b>어디</b> 에 있어요?	장소나 위치	장소
	부모님이 <b>어디</b> 에 계십니까?	장소	
언제	출근시간은 <b>언제</b> 예요?	시간	시간
	언제 시험을 봐요?		

‘몇’은 사물이나 사람 그리고 장소의 수에 대해서 물거나 시간에 대해서 물을 때 주로 사용된다. ‘얼마’는 수량이나 정도에 대해서 물을 때 쓰는 의문사로써 특히 시간의 길이나 가격에 대해서 물을 때 자주 사용된다.

몇	몇 시에 수업이 끝나요?	시간	수량
	교실은 몇 층에 있어요?	수	
얼마	이 수첩은 얼마예요?	가격(금액의 양)	
	시간이 얼마나 걸려요?	가격(시간의 양)	

‘왜’는 이유나 원인에 대하여 묻는 의문사. 이외 ‘어찌’, ‘웬’, ‘어인’, ‘어쩐’ 등 단어들도 원인이나 이유를 나타낼 수 있다.

	예시	의문대상	분류	
왜	왜 우체국에 있어요?	행동의 목적	원인·이유	
	너는 왜 밥은 안 먹니?	행동의 원인		
어찌	어찌 벌써 가시요	행동의 이유		
	자식 일인데 어찌 걱정이 안 되겠습니까?			
웬	웬 떡이냐?	원인		
어인	오늘은 어인 일로 이렇게 찾아오셨나?	이유		
	자네는 어인 까닭으로 울고 있는가?	원인·이유		
어쩐	어쩐 영문이지?	이유		

## 부록 2 의문문의 의미화용적 범주(표 계속)

‘어떤’이 가지는 기본적인 의미는 “대상의 특성에 대한 질문”이다. ‘무슨’은 화자가 모르는 대상이나 대상의 종류를 가리키는 것이다. ‘어느’는 주로 상대방에게 여러 대상 중에서 어떤 대상을 선택할 것인지를 묻는다. 이때 대답에서 대개 다른 대상과 구별 할 수 있게 선택된 대상의 내용이나 특성이 나타나기 때문에 ‘무슨’, ‘어떤’과 같이 ‘성질 · 내용’ 의문사에 속한다.

	예시	의문대상	분류
어떤	그는 어떤 사람이예요?	사람의 특징	성질 내용
	그 하숙집은 어떤 점이 좋아요?	사물의 특성	
무슨	무슨 음식을 좋아하세요?	사물의 내용	성질 내용
	요즘 무슨 노래가 유행입니까?	사물의 종류	
어느	어느 계절이 좋아요?	사물의 내용	내용
	우리 어느 호텔에서 묵을까요?		
어떠하다	책의 내용이 어떠합니까?	사물의 성질	수단 방법
	요즘 건강은 어떠하나?	사물의 상태	

‘어떻게’는 일의 수단이나 방법에 대해서 묻는 것이다. ‘어찌하다’는 동작 동사의 서술 내용이나 방식을 묻는 어휘로써 수단 방법 의문사에 포함시켰다.

	예시	의문대상	분류	
어떻게	학교에 올 때 어떻게 옵니까?	교통수단	수단 방법	
	배추김치는 어떻게 담가요?			
어찌하다	이 집 팔고 어찌하시려고요?	해결방법		
	저녁식사는 어떡하셨어요?			
어떡하다	오늘도 안 오면 어떻게?	해결방법		

### 부록 3 의문문 이해 검사지

의문문 이해		
A	(예/아니오)	정답
1	아이는 바나나를 다 먹었나요?	
2	사과는 뺀강색 인가요?	
3	엄마가 과일을 고르고 있나요?	
		점수

B	몇 개, 몇 을, 몇 이, 며칠, 몇몇	아동발화
4	가방이 몇 개 있나요?	
5	바나나 한 개에 몇 을 더하면 두개가 되나요?	
6	사과 두개에다 한 개를 더하면 몇 이 되나요?	
7	오늘은 며칠인가요?	
8	시장에는 사람이 몇몇이 있나요?	
몇개( /1)	몇 을( /1)	몇 이( /1)
며칠( /1)	몇몇( /1)	점수

C	누구, 누가, 누가누가	발화/지적하기
9	이 사람은 누구인가요? (선생님을 지적하며)	
10	누가 교실에서 배우나요?	
11	누구누구가 책을 가지고 있나요?	
누구( /1)	누가( /1)	누구누구( /1)
		점수(3)

D	무엇을, 무엇이, 뭐, 뭘, 무얼, 무엇무엇, 뭐뭐	발화/지적하기						
12	남자아이는 강아지에게 무엇을 던지나요?							
13	엄마는 뭐 하고 있나요?							
14	아기는 뭘 떨어뜨렸나요?							
15	아기는 머리에 무얼 하고 있나요?							
16	바퀴가 달린 것은 무엇무엇이 있나요?							
17	유모차에는 무엇이 있나요?							
18	연못에는 뭐가 뛰고 바위에는 뭐가 앉아있나요?							
무엇을 ( /1 )	뭐 ( /1 )	뭘 ( /1 )	무얼 ( /1 )	무엇무엇 ( /1 )	무엇이 ( /1 )	뭐뭐 ( /1 )	점수 (7)	

E	어디	정답	
19	여자는 어디에 뜻을 박고 있나요?		
20	포크레인 바퀴는 어디 어디 있나요?		
21	여기가 어디일까요?		
어디( /2 )	어디어디( /1 )	점수(3)	

F	어떤, 언제, 언제로	정답		
22	그림에서 어떤 사람이 나무를 썹고 있나요?			
23	언제 햇빛이 비치나요?			
24	그림에서 잠자는 시간은 언제로 정했나요?			
어떤( /1 )	언제( /1 )	언제로( /1 )	점수(3)	

G	어떻게, 어찌하다, 어떡하다, 어띠어띠하다	정답
25	여자아이의 기분은 어때요?(우는 여자아이를 지적하며)	
26	어떡하다 장난감이 망가졌나요?	
27	뜨거운 후라이팬을 잡으려면 어떻게 해야 하나요?	
28	학생들이 어찌하길래 선생님이 좋을 치고 있나요?	
29	선생님께서 말씀을 하시는데 학생들이 떠들면 선생님 기분은 어찌지요?	
30	동그라미와 삼각형은 어떠어떠하게 생겼나요?	
31	빨강, 노랑, 파랑색 중에서 꽃을 칠하고 싶어요. 어떠한 색을 쓸까요?	
어떻게( /2)		점수(7)

H	왜	아동발화
32	여자 친구는 왜 피자를 먹고 있나요?	
33	남자친구는 왜 웃고 있나요?	
34	시초는 왜 두 명이 타나요?	
35	풍선이 왜 멀리 날아갔나요?	
점수(4)		

I	얼마	아동발화
36	생일은 얼마에 한 번씩 돌아와요?	
37	음료수를 사려면 얼마가 필요해요?	
38	풍선이 날아가서 얼마나 슬플까요?	
점수(3)		

## 부록 4 의문문 산출 검사지

### 의문문의 산출 검사지

#### 연습문항

I. 여자아이한테 자전거를 타고 있는지 물어보고 싶어. 어떻게 물어보면 좋을까?

II. 남자아이한테 발로 축구공을 차는지 물어보고 싶어. 어떻게 물어봐야 할까?

III. 여자아이한테 야구공을 던질 것인지 물어보고 싶어. 어떻게 물어봐야 할까?

#### 판정의문문

1. 여자아이한테 줄넘기 하는 것을 좋아하는지 물어보고 싶어. 어떻게 물어보면 좋을까?	2. 친구가 끼고 있는 야구 장갑이 새것인지 물어보고 싶어. 어떻게 물어봐야 할까?
3. 친구한테 나무에 걸려있는 연을 내릴 수 있는지 물어보고 싶어. 어떻게 물어봐야 할까?	4. 여자아이한테 어제 곤충을 잡았는지 물어보고 싶어. 어떻게 물어봐야 할까?

a

5. 여자아이한테 어디에서 줄넘기를 가지고 왔는지 물어보고 싶어. 어떻게 물어봐야 할까?

6. 여자아이한테 **왜** 줄넘기 하는 것을 좋아하는지 물어보고 싶어. 어떻게 물어봐야 할까?

7. 줄넘기하는 것을 **언제** 배웠는지 물어보고 싶어. 어떻게 물어봐야 할까?

8. 줄넘기하는 것을 **누가누가** 좋아하는지 물어보고 싶어. 어떻게 물어봐야 할까?

b

9. 여자아이한테 곤충을 어떡하고 싶은지 물어보고 싶어. 어떻게 물어봐야 할까?

10. 여자아이한테 어떤 곤충을 잡고 싶어 하는지를 물어보고 싶어. 어떻게 물어봐야 할까?

11. 여자아이한테 유리병에 무얼 보관해야하는지 물어보고 싶어. 어떻게 물어봐야 할까?

c

12. 친구들이 얼마나 오랫동안 공놀이를 하고 있었는지 물어보고 싶어. 어떻게 물어봐야 할까?

13. 여자아이한테 주로 야구놀이를 몇 시에 하는지 물어보고 싶어. 어떻게 물어봐야 할까?

14. 공 사는데 얼마가 필요한지 물어보고 싶어. 어떻게 물어봐야 할까?

15. 나무위에 어찌하다 연이 걸렸는지 물어보고 싶어. 어떻게 물어봐야 할까?

16. 남자아이한테 연을 어떻게 내릴 수 있을지 물어보고 싶어. 어떻게 물어봐야 할까?

17. 친구들이 나무아래에서 뭘 봤는지 물어보고 싶어. 어떻게 물어봐야 할까?

d

18. 친구들에게 컴퓨터 공부를 **며칠**에 한번씩 하고 있는지 알고 싶어. 어떻게 물어봐야 할까?

19. 컴퓨터를 시작하려면 **어느** 것을 제일 먼저 해야 하는지를 알고 싶어. 어떻게 물어봐야 할까?

20. 수업이 끝나면 **뭐뭐** 해야 하는지 물어보고 싶어. 어떻게 물어봐야 할까?

21. 누가 창문을 내다보고 있는지를 물어보고 싶어. 어떻게 물어봐야 할까?

22. 여자아이한테 밖에 **무엇무엇이** 보이는지 물어보고 싶어. 어떻게 물어봐야 할까?

e

23. 친구들한테 수학공부를 **어디어디**에서 하고 있는지 물어보고 싶어. 어떻게 물어봐야 할까?

24. 친구한테 **누구**는 도형 맞추기를 하고 **누구**는 도형 맞추기를 하지 않는지 물어보고 싶어. 어떻게 물어봐야 할까?

25. 친구들한테 수학공부를 **몇 명이서** 하는지 물어보고 싶어. 어떻게 물어봐야 할까?

26. 친구한테 수업시간이 **어땠는지** 물어보고 싶어. 어떻게 물어봐야 할까?

27. 수학공부가 **얼마나** 어려운지 물어보고 싶어. 어떻게 물어봐야 할까?

28. 남자아이한테 책 내용이 **어떠이 떠했는지** 물어보고 싶어. 어떻게 물어봐야 할까?

29. 친구들한테 다음에는 무슨 책을 읽고 싶은지 물어보고 싶어. 어떻게 물어봐야 할까?

30. 친구들한테 점심시간이 끝나면 **어떠한 일을** 하고 싶은지 물어보고 싶어. 어떻게 물어봐야 할까?

31. 남자 아이한테 교실에 **뭐가** 있는지 물어보고 싶어. 어떻게 물어봐야 할까?

32. 컴퓨터 공부를 하고 있는 사람은 **몇이고** 글씨를 쓰고 있는 사람은 **몇인지** 물어보고 싶어. 어떻게 물어봐야 할까?

## 부록 5 의문문 이해 문항별 평가기준 정의

문 항	세부 문항	정답유형에 대한 정의
A	1	
	2	그림을 보고 예/아니오 대답을 하면 정답으로 간주한다.
	3	
B	4	
	5	
	6	아동의 의문사에 대한 이해만을 보는 평가임으로 연산을 틀리게 답하여도 정답으 로 간주한다.
	7	
	8	
C	9	
	10	11번은 중첩에 대한 발화이해를 보는 것이므로 반드시 발화에 2명이 들어가서 발 화를 해야 정답으로 간주한다.
	11	
D	12	그림을 보고 던지는 것에 대해서 표현하면 정답으로 간주한다.
	13	그림에서 엄마가 하고 있는 동작과 관련해서 표현하면 정답으로 간주한다.
	14	그림에서 아이가 하고 있는 동작과 관련해서 표현하면 정답으로 간주한다.
	15	그림에서 아이가 머리에 하고 있는 것과 관련해서 표현하면 정답으로 간주한다.
E	16	중첩과 관련 질문임으로 하나만 대답해도 틀린 것으로 간주한다.
	17	그림에서 유모차에 있는 것과 관련해서 표현하면 정답으로 간주한다.
	18	중첩과 관련 질문임으로 하나만 대답을 하면 틀린 것으로 간주한다.
	19	1. 그림에서 보이는 행위의 장소를 말하거나 손가락으로 지적을 하면 정답으로 간 주한다.
F	20	
	21	2. 중첩과 관련된 질문은 하나만 대답을 하면 틀린 것으로 간주한다.
	22	그림에서 보이는 행위의 장소를 말하거나 손가락으로 지적을 하면 정답으로 간주 한다.
G	23	
	24	2. 중첩과 관련된 질문은 하나만 대답을 하면 틀린 것으로 간주한다.
H	25	
	26	
	27	
	28	그림에서 보이는 행위의 장소를 말하거나 손가락으로 지적을 하면 정답으로 간주 한다.
	29	
	30	
	31	
I	32	
	33	그림에서 보이는 행동과 관련해서 표현하면 정답으로 간주한다.
	34	
I	35	
	36	
	37	그림에서 보이는 행동과 관련해서 표현하면 정답으로 간주한다.
	38	

## 부록 6 의문문 산출 문항별 평가기준 정의

문 항	세부 문항	정답유형에 대한 정의
A	1	아동의 발화에서 질문내용과 관련된 다시 말하기를 하면 정답으로 간주한다.
	2	
	3	
	4	
B	5	1. 아동의 발화에서 질문에 들어있는 의문문을 사용하여서 발화를 하면 정답으로 간주한다. 2. 중첩질문유도는 아동이 중첩질문 중에서 하나만 질문을 유도하면 틀린 것으로 간주한다.
	6	
	7	
	8	
C	9	아동의 발화에서 질문에 들어있는 의문문을 사용하여서 발화를 하면 정답으로 간 주한다.
	10	
	11	
D	12	1. 아동의 발화에서 질문에 들어있는 의문문을 사용하여서 발화를 하면 정답으로 간주한다. 2. 축약질문유도는 아동이 질문에 있는 내용을 정확하게 발화를 하면 정답으로 간 주한다.
	13	
	14	
	15	
	16	
	17	
E	18	1. 아동의 발화에서 질문에 들어있는 의문문을 사용하여서 발화를 하면 정답으로 간주한다. 2. 중첩질문유도는 아동이 중첩질문 중에서 하나만 질문을 유도하면 틀린 것으로 간주한다.
	19	
	20	
	21	
	22	
	23	
F	24	1. 아동의 발화에서 질문에 들어있는 의문문을 사용하여서 발화를 하면 정답으로 간주한다. 2. 중첩질문유도는 아동이 중첩질문 중에서 하나만 질문을 유도하면 틀린 것으로 간주한다. 3. 축약질문유도는 아동이 질문에 있는 내용을 정확하게 발화를 하면 정답으로 간 주한다.
	25	
	26	
	27	
	28	
	29	
	30	
	31	
	32	

## 부록 7 연구대상아동 선정을 위한 승낙서(초등학생)

안녕하십니까?

저는 조선대학교 특수교육학과 박사과정에서 언어청각 장애를 전공하고 있는 이우진이라고 합니다.

본 연구는 센터에서 교육을 받고 있는 초등학교 저학년(1, 2, 3)을 대상으로 아동의 언어능력을 알아보고자 합니다.

학령기 특히 초등학교 저학년 시기에 적절한 언어능력을 습득하지 못하면 고학년이 되어도 수업 및 사회관계에서 많은 어려움을 보이게 됩니다. 이에 아동의 언어 이해능력, 표현능력과 문장구조에 대한 이해력 검사 그리고 질문에 대한 이해능력, 표현능력을 실시하고자 합니다.

검사에 소요되는 시간은 아동 1명당 40분에서 1시간 정도 소요되며, 해당 학생들을 담당하고 계시는 선생님들과 원장님께서는 언어 검사 결과를 통해 현재 아동의 언어에서 강점과 약점을 쉽게 파악할 수 있고 차후 수업계획 및 언어지도를 위한 기초자료로 활용할 수 있을 것으로 사료됩니다.

검사결과는 검사 후 1~2주일 정도 소요되며 결과에 대해서는 메일로 보내드리도록 하겠습니다.

아동의 검사를 원하시는 선생님과 센터 원장님께서는 회신메일을 부탁드립니다.

연구에 대한 자세한 사항은 첨부파일에 보내드렸습니다. 또한 검사에 대해 궁금한 사항은 메일이나 전화를 주시면 자세한 설명 드리겠습니다.

2010년 11월

이우진 올림

E-mail: [mynamewoojin@naver.com](mailto:mynamewoojin@naver.com)

전화번호: 010-9440-174 \*

## 부록 8 연구대상아동 선정을 위한 승낙서(유치원생)

안녕하십니까?

저는 조선대학교 특수교육학과 박사과정에서 언어청각 장애를 전공하고 있는 이우진이라고 합니다.

본 연구는 7세 아동을 대상으로 아동의 언어능력을 알아보고자 합니다.

유치원 시기에 적절한 언어능력을 습득하지 못하면 학년기가 되면 수업 및 사회관계에서 많은 어려움을 보이게 됩니다. 이에 아동의 언어 이해능력, 표현능력과 문장구조에 대한 이해력 검사 그리고 질문에 대한 이해능력, 표현능력을 실시하고자 합니다.

검사에 소요되는 시간은 아동 1명당 40분정도 소요되며, 해당 학생들을 담당하고 계시는 선생님들은 언어 검사 결과를 통해 현재 아동의 언어에서 강점과 약점을 쉽게 파악할 수 있고 차후 언어지도를 위한 기초자료로 활용할 수 있을 것으로 사료됩니다.

검사결과는 검사 후 1~2주일 정도 소요되며 결과에 대해서는 메일로 보내드리도록 하겠습니다.

아동의 검사를 원하시는 선생님께서는 회신메일을 부탁드립니다.

연구에 대한 자세한 사항은 첨부파일에 보내드렸습니다. 또한 검사에 대해 궁금한 사항은 메일이나 전화를 주시면 자세한 설명 드리겠습니다.

2010년 12월

이우진 올림

E-mail: [mynamewoojin@naver.com](mailto:mynamewoojin@naver.com)

전화번호: 010-9440-174 \*

## 부록 9 의문문 이해 그림 자료

Farmers' Market



Who's Who in the Classroom

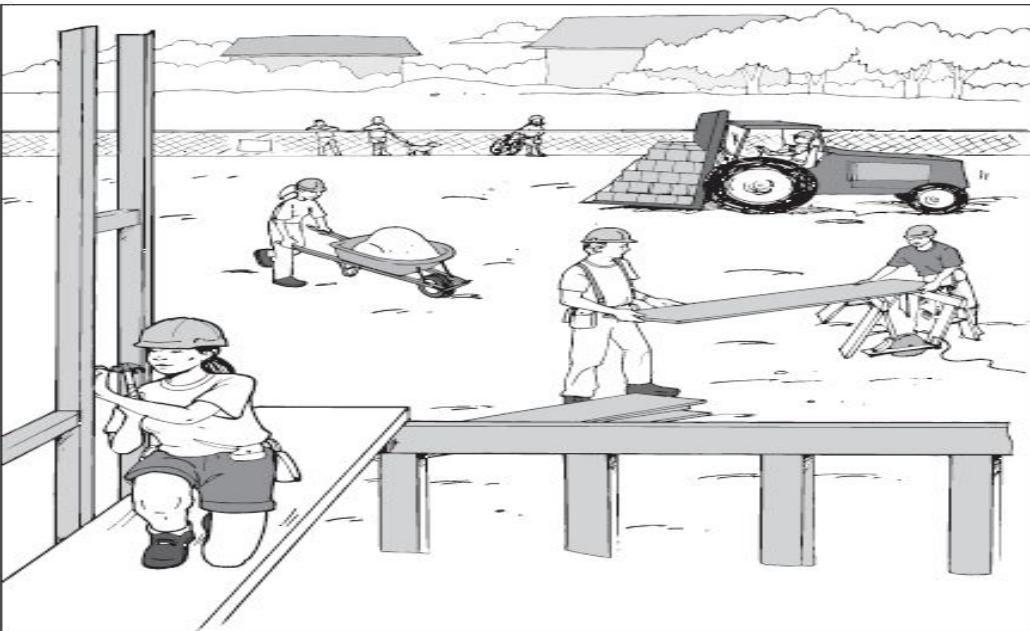


부록 9 의문문 이해 그림 자료(그림 계속)

At The Park

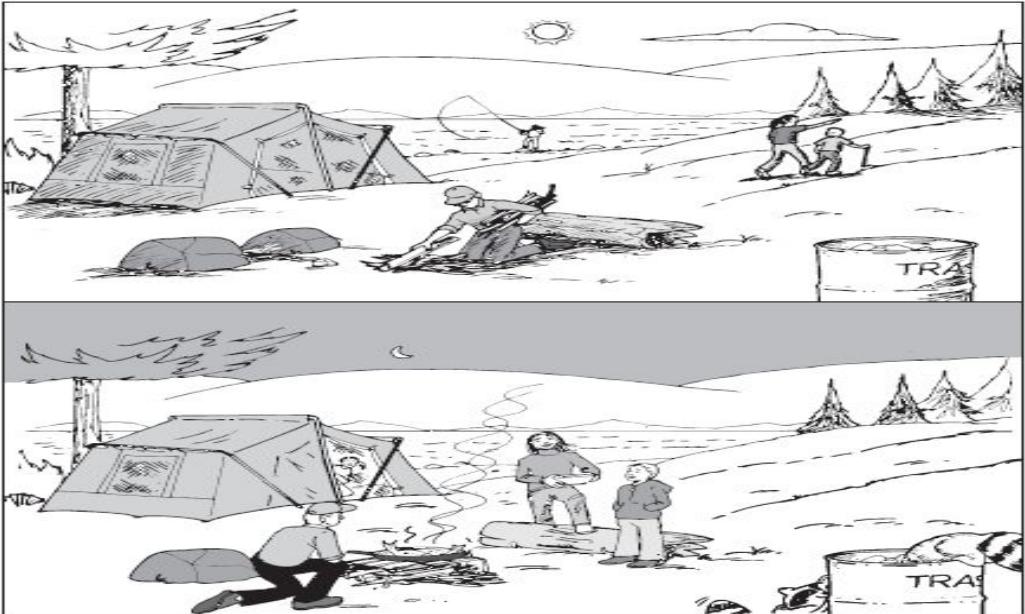


Construction Scene



## 부록 9 의문문 이해 그림 자료(그림 계속)

Camping Scenes



Preschool Scene



부록 9 의문문 이해 그림 자료(그림 계속)



부록 10 의문문 산출 그림 자료

