

Comprehending and Defining Homonyms in School-Aged Children from Multicultural Families

Jongyun Jang^a, Miran Jeong^b, Mina Hwang^c

^aDepartment of Speech-Language Pathology, Graduate School, Dankook University, Yongin, Korea

^bDepartment of Speech-Language Therapy, Yeungdong University, Yeungdong, Korea

^cDepartment of Special Education, Dankook University, Yongin, Korea

Correspondence: Miran Jeong, PhD
Department of Speech-Language Therapy,
Yeungdong University, 310 Daehak-ro, Seolkyae-ri,
Yeungdong-eub, Yeungdong 370-701, Korea
Tel: +82-43-740-1631
Fax: +82-43-740-1179
E-mail: jmr370@yd.ac.kr

Received: January 5, 2014

Revised: February 9, 2014

Accepted: March 2, 2014

This research is based on the master's thesis of the first author.

Objectives: Studies on the vocabulary development of children from multicultural families in Korea have shown that they experience some degree of difficulties in vocabulary skills. Homonyms are words that have one phonological form but two or more distinct meanings, and are considered useful for assessing the vocabulary knowledge of school-aged children. In the present study, we investigated whether children from multicultural families differed from non-multicultural families in comprehending and defining homonyms. **Methods:** Twenty-four elementary school children in grades 2 and 3 participated in this study. Twelve children were from multicultural families (MCF) and the other twelve were from non-multicultural families (NMCF). The language development levels of all participants were within normal limits based on the results of a standardized vocabulary test and a sentence comprehension test. They performed a homonym comprehension task as well as a homonym definition task. In the comprehension task, the children were asked to decide on whether the homonym used in a pair of sentences had the same meaning. In the definition task, the children were asked to define a given homonym. **Results:** The children from MCF exhibited significantly lower performances than children from NMCF on both the homonym comprehension task and the definition task. **Conclusion:** Although the two groups were not significantly different with regard to their performances on the standardized vocabulary test, the children from MCF exhibited weaker vocabulary knowledge compared to the children from NMCF in their use of homonyms.

Keywords: Children from multicultural families, Homonyms, Vocabulary skills

동음이의어(homonym)란 하나의 음운 형태이나 두 개 이상의 서로 다른 의미를 갖는 단어들을 일컫는 것으로(Storkel & Maekawa, 2005), 예를 들면 ‘배(교통수단)-배(신체)-배(과일)’나 영어의 ‘bat(방망이)-bat(박쥐)’와 같은 단어들이다. 동음이의어는 하나의 형태가 둘 이상의 의미를 가지고 있다는 중의성(ambiguity)의 측면에서 다의어(polysemy)와 혼용되기도 한다. 그러나 일반적으로 다의어는 한 형태의 어휘항목이 둘 이상의 관련된 의미를 지닌 것이며 동음이의어는 둘 이상의 서로 다른 어휘항목이 의미와 무관하게 동일한 형태를 지닌 것을 가리킨다(Lim, 2009). 이에 따라 사전에서는 다의어의 경우 하나의 표제어를 부여하고 동음이의어의 경우 별개의 표제어를 부여하여 구별하고 있다. 예를 들면, ‘배’는 ‘사

람이나 동물의 몸에서 위장, 창자 따위의 내장이 들어있는 곳으로 가슴과 엉덩이 사이의 부위’, ‘사람이나 짐 따위를 싣고 물 위로 떠 다니도록 나무와 쇠 따위로 만든 물건’, ‘배나무의 열매’와 같은 세 가지의 의미를 가지고 있다. 이들 의미는 서로 연관성이 없으므로 동음이의어가 되고 사전에서 별개의 표제어로 다루어진다. 이에 비해 ‘손’의 경우 ‘사람의 팔목 끝에 달린 부분’, ‘어떤 일을 하는 데 드는 사람의 힘이나 노력, 기술’, ‘어떤 사람의 영향력이나 권한이 미치는 범위’의 의미를 가지고 있다. 이는 ‘손이 크다’, ‘손이 많다’, ‘손을 봐준다’와 같이 기본의미와 파생의미가 서로 연관성을 가지고 있으므로 다의어가 되고 사전에서는 하나의 표제어로 제시된다.

동음이의어의 여러 가지 의미에 대한 이해력은 단어 수준의 이해

에서 그치는 것이 아니라 문장 속에서 어떤 의미로 사용되었는지를 알고, 문장 전체의 의미를 바르게 해석하는 데 영향을 준다. 문장 전체의 의미를 적절히 해석하기 위해서는 문장 내에 포함된 단어의 어휘적 중의성 뿐만 아니라 문장의 구문적 중의성도 영향을 끼치는데, 여기서는 문장의 구조적 중의성을 감안하지 않았을 때라도 동음이의어에 대한 이해는 문장의 의미적 중의성을 해결하기 위한 기초라는 점에 주목하고자 한다. 역으로 문장 속에 실현된 단어의 중의성을 해결하기 위해서는 단어가 실현된 맥락이 중요한 단서가 되며, 다양한 맥락에서 사용되는 동음이의어에 대한 경험의 축적은 아동으로 하여금 동음이의어의 여러 가지 의미를 습득하는데 영향을 끼치게 된다.

현재 우리가 사용하고 있는 어휘의 상당수가 동음이의어로 존재하고 있는데, 국립국어연구원에서 편찬한 50만 표제어 규모의 국어사전에는 단어형으로 볼 때 대략 4만 여종의 동음이의어가 실려 있고, 실제 개별적인 의미를 구분한 단어의 수로 보면 12만 4천개 정도가 되고 이는 사전에 실린 전체 표제어의 22.4%에 해당한다 (Kang, 2005). 사전의 표제어 비율이 일상생활에서 사용되는 단어의 비율은 아니므로 수치 상으로 어려움의 정도를 말하기는 곤란하지만, 동음이의어에 대한 이해가 일상생활의 의사소통과정이나 학습과정에서 반드시 필요한 능력임은 부인할 수 없다.

동음이의어에 대한 이해력은 보통 4-5세 경부터 발달하기 시작하여 초등학교를 거치면서 본격적으로 발달해 나간다고 알려져 있다 (Cairns, Waltzman, & Schlisselberg, 2004; Kang, Hwang, & Lim, 2013; Kim, 2010; Lee & Lee, 2006; Mazzocco, 1997; Moon, 2010; Storkel & Maekawa, 2005). Storkel과 Maekawa (2005)의 연구와 Lee와 Lee (2006)의 연구는 학령전기 아동을 대상으로 하였다. Storkel과 Maekawa (2005)은 3-5세 아동을 대상으로 동음이의어의 습득에서 음소배열론적 단서를 활용한 결과 동음이의어의 열세 의미 습득이 새로운 단어 습득과 비슷한 수준으로 가능했음을 보고하였다. Lee와 Lee (2006)는 4-6세 단순언어장애아동과 생활연령 일치 일반아동, 언어연령 일치 일반아동을 대상으로 어휘적 모호성을 지닌 단어 정의하기와 문장 수준에서의 이해를 살펴보았는데, 연구 결과 각 집단의 아동들은 개별어휘 수준과 문장 맥락에서 우세 의미 처리가 어느 정도 가능한 것으로 나타났다. Cairns 등(2004)은 4, 5세 아동을 대상으로 초등 3학년까지 종단연구를 실시하였는데, 4, 5세 아동의 극히 소수가 낮은 정답률을 보이기 시작하여 초등 1, 2, 3학년을 거치면서 어휘적 중의성 감지능력이 발달하였다. Moon (2010)은 동음이의어 발달이 활발해지는 초등 3학년과 어느 정도 발달되었을 것으로 가정되는 6학년을 비교한 결과 두 학년간에 동음이의어의 어휘적 중의성 이해력의 차이가 유의하여 6학년

까지 꾸준히 발달이 진행된다고 하였다. Doherty (2004)는 4세가 되기까지는 동음이의어 습득이 어려우며 이후 꾸준히 발달하는 모습을 볼 수 있으나 10세가 되기까지 여전히 어려움이 존재한다고 하였다. 그는 언어장애아동들이 동음이의어를 습득하는 데 있어서 더욱 어려움을 겪는 이유로, 하나의 단어가 두 가지 다른 의미를 가질 수 있다는 상위언어적 인식이 어렵다는 측면, 맥락을 활용하는 능력의 부족, 그리고 동음이의어의 열세 의미를 배우는 과정에서 이미 습득한 우세 의미를 억제하는 실행기능의 어려움 등의 측면을 고려해볼 수 있다고 하였다. 이상의 연구를 통해 동음이의어에 대한 이해력은 학령전기에 발달하기 시작하지만 활발하게 발달하는 과정은 학령기에 들어서 진행됨을 알 수 있다.

학령기는 읽기능력의 발달과 더불어 어휘의 양적, 질적 성장이 급속히 진행되는 시기다. 읽기를 통해 새로운 어휘를 습득하고 역으로 어휘력이 높을수록 읽기능력이 더욱 발달하게 되는데, 어휘력의 단면을 보여주는 동음이의어 능력은 일상생활의 의사소통뿐 아니라 읽기 능력, 읽기를 통한 학습과정 전반에 걸쳐 중요해진다. Cairns 등(2004)은 위에서 언급한 연구에서 동음이의어에 대한 이해력은 초등 2, 3학년의 읽기능력을 예측하는 강력한 요인이라 주장하였다. Wankoff와 Cairns (2009)는 초등 1, 2학년 시기의 문장의 중의성 탐지능력이 읽기능력과 강력한 상관을 보였으며 이는 읽기 문제를 지닌 아동을 선별하는 도구로 사용될 수 있음을 제안하였다. 또한 초등 3학년 읽기이해부진아동과 일반아동의 동음이의어 능력을 비교한 Kim (2010)과 3-5학년 읽기이해부진아동과 일반아동의 동음이의어 능력을 비교한 Kang 등(2013)은 일반아동에 비해 읽기이해부진아동의 동음이의어 이해능력이 낮았음을 보고하였다. Kim (2010)은 문장 속에 있는 동음이의어를 찾아내는 과제와 이 단어를 사용하여 서로 다른 맥락을 표현하는 과제를 사용하였다. 읽기이해부진아동은 생활연령 일치 일반아동뿐 아니라 읽기이해 점수를 일치시킨 일반아동에 비해서도 유의하게 낮은 점수를 획득하였으며 동음이의어를 찾아내는 과제가 맥락을 표현하는 과제보다 더 쉬운 것으로 나타났다.

어휘력은 어휘를 얼마나 많이 이해하고 구사할 수 있는지에 관한 양적인 측면뿐 아니라 어휘의 의미와 용법에 관해 이해하고 구사하는데 관련된 어휘지식의 질적인 측면을 통합한 능력이다 (Kim, 2004). 학령기 이후에는 어휘의 양적인 확대와 더불어 어휘지식의 깊이라는 측면에서 질적인 확장 역시 매우 중요한데, 어휘지식은 표준화된 검사도구로는 제대로 평가하기가 어렵다. 학령기 아동의 어휘지식을 평가하기 위해 비슷한 말과 반대말 (Kim, Kim, & Kim, 2012), 단어정의하기 (Park, 2005), 단어유추 (Jeong, 2009) 등의 다양한 방법이 사용되어 왔으며 이와 더불어 동음이의어 과제 역시 유용한

방법으로 활용되어 왔다.

일반적으로 읽기이해부진아동이나 이중언어환경의 아동 등 어휘발달의 어려움이 예측되거나 가벼운 언어문제를 보이는 아동을 위해서는 표준화된 검사 이외의 세밀한 평가를 실시할 필요가 있다(Paul, 2007). 최근 몇 년에 걸쳐 진행된 국내 다문화가정의 급속한 확대에 의해 다문화가정 아동이 증가하게 되었고, 다문화가정 아동이 이중언어 환경에 놓여있다는 점에서 언어치료 분야의 전문가들은 이들의 언어에 관심을 가지고 지속적으로 연구해왔다. 다문화가정 아동의 성장으로 인해 초등학교 3만 여명을 넘어선 현실(Korea Ministry of Education and Science Technology, 2012)을 반영하듯, 다문화가정 아동의 언어발달에 관한 연구는 초기에는 학령전 아동을 중심으로 이루어졌으나 점차 학령기 아동을 대상으로 확장되었다. 국내 다문화가정 아동에 대한 많은 선행연구들은 상반된 결과를 보여주었는데, 대체로 비다문화가정 아동에 비해 지체된다는 연구가 주로 보고되었으나 연령의 증가와 더불어 어휘력의 차이가 점차 감소하여 유사해진다는 결과를 보고한 연구들도 있다(Hwang, & Hwang, 2006; Kim & Shin, 2008; Woo, Juong, Choi, Lee, & Lee, 2009). 학령기 아동을 대상으로 한 연구들은 대체로 다문화가정 아동이 비다문화가정 아동에 비해 어휘력이 낮다는 사실을 밝혔다(An, 2007; Jeon, Jeong, & Hwang, 2011; Kwak, 2012; Kim, Kim, & Kwon, 2009; Sung, 2009). 1-6학년을 대상으로 하여 교과서 어휘에 대한 이해력의 발달과정을 살펴본 연구(Sung, 2009)와 4-6학년을 대상으로 작문을 통해 표현어휘 실태를 분석한 연구(An, 2007)는 다문화가정 아동이 일반가정 아동에 비해 낮은 수행력을 보였다고 하였다. 이상의 연구는 학령기 다문화가정 아동의 어휘 능력을 살펴보았다는 점에서 의의는 있으나 어휘의 질적인 측면을 살펴보는 데는 제한적이라 하겠다.

학령기 다문화가정 아동의 어휘력의 질적 측면에 초점을 맞춘 연구들도 찾아볼 수 있다(Jeon et al., 2011; Kwak, 2012; Kim et al., 2009). Kim 등(2009)은 초등 1-5학년 다문화가정 아동과 비다문화가정 아동의 생성어휘 능력을 비교한 결과 다문화가정 아동은 비다문화가정 아동에 비해 유의하게 낮은 수행력을 보였다. 하지만 연구 대상 선별시 어휘발달에 대한 기초정보가 수집되지 않아 어휘발달의 세밀한 측면을 보여주지 못하였다는 제한점이 있다. Jeon 등(2011)은 표준화된 어휘 검사도구에서 정상 발달하는 것으로 확인된 3, 4학년 다문화가정 아동과 비다문화가정 아동의 단어유추 능력을 비교한 결과 다문화가정 아동이 유의하게 낮은 수행력을 보였다고 하였다. Kwak (2012)은 초등 3, 4학년 다문화가정 아동과 비다문화가정 아동을 대상으로 표준화된 어휘 검사도구에서 수용어휘력이 정상 발달하는 것으로 확인된 아동을 선정하여 두 집단의 동음

이의어 이해능력을 비교한 결과 다문화가정 아동은 비다문화가정 아동에 비해 유의하게 저조하였다. 이상의 연구는 다문화가정 아동이 표준화된 어휘 검사도구에서 정상 발달하는 것으로 확인된 경우에도 어휘지식의 측면에서는 비다문화가정 아동에 비해 낮은 수행력을 보일 수 있음을 확인시켜 줌으로써 어휘능력의 질적인 측면의 중요성을 강조하였다. 하지만 Jeon 등(2011)의 연구와 Kwak (2012)의 연구는 초등 3-4학년을 대상으로 하였으므로 학령기 초기의 다문화가정 아동의 어휘능력을 살펴보기 못하였다.

본 연구에서는 학령기 아동의 어휘능력을 알아볼 수 있는 유용한 도구인 동음이의어 과제를 사용하여 다문화가정 아동과 비다문화가정 아동의 수행력을 비교하였다. 동음이의어 과제는 동음이의어의 두 가지 의미를 모두 이해하고 구분할 수 있는지를 알아보기 위해 문장 속에 사용된 동음이의어의 의미가 같은지 다른지를 판단하는 과제를 사용하였다. 그리고 어휘지식의 측면을 면밀하게 살펴보기 위하여 개별어휘 수준에서 동음이의어를 제시하였을 때 두 가지 의미를 모두 정의할 수 있는지도 비교하였다. 연구대상을 선정함에 있어서 학령기 초기의 어휘발달을 살펴보기 위하여 초등 저학년을 대상으로 하였고, 표준화된 검사도구를 사용하여 어휘와 문장이해가 정상 발달하는 것으로 확인된 아동만을 선별하여 학령기 다문화가정 아동의 어휘력에 대한 질적인 측면을 분석하였다. 본 연구를 통해 확인된 다문화가정 아동의 어휘력 발달에 관한 정보가 학령기 초기 다문화가정 아동에 대한 어휘 지도의 근거로 활용되기를 기대한다.

연구 방법

연구 대상

본 연구에는 일반 초등학교 2, 3학년에 재학 중인 다문화가정 아동 12명(남8, 여4)과 생활연령과 언어연령을 일치시킨 비다문화가정 아동 12명(남5, 여7), 총 24명이 참여하였다. 본실험 전 1, 2, 3학년 아동 각각 2명을 대상으로 예비실험을 실시한 결과 1학년 아동의 경우 읽기능력과 문제에 대한 이해능력의 부족으로 인하여 실험에 참여하기 어려운 것으로 확인되었다. 따라서 초등학교 2, 3학년 아동들을 대상으로 하였다.

다문화가정 아동은 1) 아버지가 한국인이고 어머니는 외국인으로 형성된 다문화가정의 아동 중, 2) 부모나 학급 담임교사로부터 지능, 사회·정서, 행동, 감각기관 등에 문제를 보이지 않는다고 보고되었으며, 3) 주 양육자가 어머니이며, 4) 수용-표현 어휘력 검사(REVT: Kim, Hong, & Kim, 2009) 결과 -1 SD 이상에 위치하여 어휘능력이 정상 범주에 속하며, 5) 구문의미이해력 검사(Pae, Lim, Lee, & Jang,

2004) 결과 -1 SD 이상에 위치하여 문장의미이해 능력이 정상 범주에 속하는 아동으로 선정하였다. 다문화가정 아동의 어머니는 결혼을 계기로 한국에 거주하게 되어 결혼 후 계속 한국에 거주하며 결혼 전에는 한국어를 사용하지 않았으며 현재 주 사용 언어는 한국어였다. 비다문화가정 아동은 1) 부모가 모두 한국인인 가정으로 외국에 거주한 경험이 없으며, 2) 부모나 학급 담임교사로부터 지능, 사회·정서, 행동, 감각기관 등에 문제를 보이지 않는다고 보고되었으며, 3) 주 양육자가 어머니이며, 4) 수용-표현 어휘력 검사(REVT: Kim et al., 2009) 결과 -1 SD 이상에 위치하여 어휘능력이 정상 범주에 속하며, 5) 구문의미이해력 검사(Pae et al., 2004) 결과 -1 SD 이상에 위치하여 문장의미이해 능력이 정상 범주에 속하는 아동으로 선정하였다. 연구대상에 대한 정보는 Table 1과 같다.

검사도구 및 절차

검사도구

본 연구를 위해 Kim (2010), Lee와 Lee (2006)의 연구에서 쓰인 단어들을 수정·보완하여 총 20개의 동음이의어로 검사문항을 구성하였다. 검사문항은 국어사전에 등재된 동음이의어 중 명사가 65% 이상(Kang, 2005)임을 고려하고, 또한 동음이의어 습득과 발달의 초기 과정 아동을 대상으로 하므로 명사만을 선정하였다. 선정된 동음이의어의 타당성을 살펴보기 위해 초등학교 2, 3학년 담임을 맡고 있는 교사 3명을 통해 검증 받았다. 내용타당도 질문지의 문항은 5점 척도(5=매우 어려움, 4=약간 어려움, 3=적절함, 2=약간 쉬움, 1=매우 쉬움)로 제시하고 평정하도록 하였다. 총 25개의 동음이의어에 대해 평정한 결과, 5점 또는 4점으로 평정된 동음이의어 5개(산소, 모자, 이상, 장사, 절)를 제외한 총 20개의 동음이의어에 대해 다시 확인 받은 후 최종적으로 20개의 동음이의어를 본 연구에 사용하였다.

동음이의어의 타당성을 검증 받은 후 본 연구에서 사용될 과제를 구성한 다음 초등학교 2학년에 재학 중인 다문화가정 아동 2명

과 비다문화가정 아동 2명을 대상으로 예비실험을 실시하였다. 아동이 전체적인 문장의 내용을 이해하는지의 여부와 함께 문항의 난이도를 알아보고 문장을 구성하는 단어 중 어려워하였던 부분은 수정하여 최종문항을 제작하였다. 본 연구에서는 동음이의어 능력을 살펴보는 ‘이해(comprehension)’ 과제와 ‘정의하기(definition)’ 과제로 어휘능력을 평가하였다.

이해 과제

이해 과제는 총 20개의 동음이의어로 구성하였다. 한 문항 당 동음이의어가 속한 2개의 문장이 제시되었으며, 각각의 문장에 있는 동음이의어가 서로 다른 의미를 가진 문항 20개와 아동의 수행에 간섭상황을 주기 위해 동음이의어이지만 한 가지 의미만을 나타낸 문항 20개를 추가하여 총 40문항으로 구성하였다. 각 문항 당 정답 1점, 오답 0점으로 처리하여 40점 만점으로 채점하였다. 문장 길이는 통사적 복잡성을 통제하기 위해 4-5어절로 제한하였으며, 동음이의어를 모두 서술어구 바로 앞에 위치하여 순서에 의한 효과를 통제하였다. 본 과제는 동음이의어의 두 가지 의미를 이해하고 구분할 수 있는지를 알아보는 것으로 제시된 문장을 읽고 밑줄 친 동음이의어의 뜻이 같은 의미일 경우 ‘같다’에 표기를 하고, 서로 다른 의미일 경우 ‘다르다’에 표기를 하도록 하였다. 과제는 A4용지에 총 다섯 장으로 인쇄하였으며, 동음이의어 이해 과제의 실험 문항의 예는 Appendix 1과 같다.

정의하기 과제

정의하기 과제는 개별 단어 수준에서 정의하기를 통해 두 가지 의미를 모두 이해하고 있는지를 살펴보는 것으로 ‘이해’ 과제에서 사용된 어휘와 동일한 것으로 총 20개의 단어로 구성하였다. 한 단어 당 두 가지 의미를 모두 이야기했을 경우 2점, 한 가지 의미만 이야기했을 경우 1점, 의미를 모두 이야기하지 못한 경우 0점으로 총 40점 만점으로 채점하였다. 채점 기준에서 단어의 뜻이 아닌 합성어로 이야기하였을 때는 오답으로 간주하였다. 예를 들어 ‘은행’의 경우 “은행잎”으로 대답한 것은 오답으로 처리하였다. 과제는 A5용지에 한 단어씩 각각 인쇄하였다. 동음이의어 정의하기 과제의 실험 문항은 Appendix 2에 제시하였다.

검사 절차

검사는 방과 후 아동의 학급 교실 또는 아동의 가정에서 연구자와 1:1로 개별적으로 실시하였다. 본 검사 전 선별 검사로 수용-표현 어휘력 검사(REVT: Kim et al., 2009)와 구문의미이해력 검사(Pae et al., 2004)를 실시하여 두 가지 검사 모두 -1 SD 이상에 해당할 경

Table 1. Participant’s characteristics

	Students from MCF (N=12)		Students from NMCF (N=12)		t	p-value
	M	SD	M	SD		
Age (mo)	96.05	6.99	94.08	6.79	.85	.74
Receptive vocabulary ^a	81.33	5.07	94.42	10.94	-3.76	.07
Expressive vocabulary ^a	85.58	6.39	95.08	7.08	-3.45	.73
Sentence comprehension ^b	43.91	3.60	50.75	3.49	-4.72	.88

MCF = multicultural families; NMCF = non-multiculture families.
^aReceptive & expressive vocabulary test (Kim, Hong, & Kim, 2009).
^bKorean sentence comprehension test (Pae, Lim, Lee, & Jang, 2004).

우 15-20분 정도의 휴식을 취한 후 본검사를 실시하였다. 검사는 이해 과제부터 실시하였으며, 두 과제의 연속효과를 통제하기 위해 정의하기 과제는 이해 과제를 실시한 후 최소 일주일의 지난 후에 실시하였다. 검사 시간은 각 검사 별로 10-15분 정도 소요되었다. 검사를 실시하기 전 아동이 충분히 과제를 이해하고 수행할 수 있도록 연습문제 두 문항을 실시하여 검사 방법을 익힌 후에 본검사를 실시하였다.

이해 과제 실시방법

이해 과제는 아동과 함께 각기 다른 형태의 문제 두 문항을 풀어 보았다. 첫 번째 연습 문항은 “1) ‘뛰어가다가 친구의 발을 밟았다.’에서 밟은 어떤 거죠?” “2) ‘화가 나서 발을 동동 굴렀다.’에서 밟은 어떤 거죠?”와 같이 질문을 하여 아동이 대답을 하였을 때 “그러면 위에 있는 발이랑 밑에 있는 발은 같을까요? 다를까요?”라고 질문을 하여 아동의 반응을 이끌어냈다. 두 번째 연습 문항 역시 “1) ‘언니는 가지를 먹기 싫어했다.’에서 가지는 어떤 거죠?” “2) ‘사다리에 올라서서 가지를 쳤다.’에서 가지는 어떤 거죠?” 와 같이 질문을 하여 아동이 대답을 하였을 때 “그러면 위에 있는 가지랑 밑에 있는 가지는 같을까요? 다를까요?”라고 질문을 하여 아동의 반응을 이끌어냈다. 아동이 질문에 대답을 하지 못했을 경우에는 정답을 알려주고 다시 설명하여 아동이 충분히 이해하도록 하였다. 그 후 아동에게 스스로 문제를 읽고 풀도록 하였다.

정의하기 과제 실시방법

정의하기 과제 또한 연습문제 두 문항을 함께 풀어보았다. “지금부터 단어를 보여줄 거예요. 단어의 뜻을 모두 다 아는 대로 이야기 해 주세요.” 1) “발의 뜻은 무엇일까요?” 2) “가지의 뜻은 무엇일까요?”와 같이 질문하여 아동의 반응을 이끌어냈다. 아동이 적절하게 대답을 하지 못했을 경우 두 가지 뜻을 모두 알려주고 다시 설명하여 아동이 충분히 이해하도록 하였다. 그 후 연구자는 순서에 상관없이 20개의 동음이의어가 적힌 단어 카드를 하나씩 제시하고 아동이 뜻을 말하도록 하였다. 아동의 반응은 즉시 반응 기록지에 기록하였다.

자료 분석

신뢰도

아동의 반응에 대한 점수 평가를 얼마나 정확하게 채점하였는지를 검증하기 위해 평가자 간 일치도를 구하였다. 제1평가자는 연구자이며 제2평가자는 언어장애전문가 2급 자격증을 취득한 언어병리학전공 석사과정 대학원생이었다. 제2평가자는 두 가지 과제 각

각 자료의 50%를 임의로 추출하여 미리 정해진 채점 기준에 따라 독립적으로 평가하였다. 그 결과 동음이의어 이해 과제 점수와 동음이의어 정의하기 과제 점수의 평가자 간 일치도는 각각 100%로 나타났다.

자료의 통계분석

자료는 SPSS for Windows (ver.12.0)을 사용하여 두 집단의 동음이의어 과제 수행력을 비교하기 위하여 두 과제 각각에 대해 독립표본 t검정을 실시하였다.

연구 결과

두 집단의 동음이의어 이해 과제 수행력

두 집단의 동음이의어 이해 과제에 대한 수행력의 기술통계는 Table 2와 같다.

Table 2에서 제시된 바와 같이 비다문화가정 아동의 경우 동음이의어 이해과제 수행의 평균은 36.17 (SD = 2.33), 다문화가정 아동의 평균은 25.75 (SD = 3.11)였다. 이에 대해 독립표본 t검정을 실시한 결과 다문화가정 아동은 비다문화가정 아동에 비해 유의하게 낮은 수행력을 보였다 ($t_{(22)} = 9.291, p < .001$).

두 집단의 동음이의어 정의하기 과제 수행력

두 집단의 동음이의어 정의하기 과제에 대한 수행력의 기술통계는 Table 3과 같다.

Table 3과 같이 비다문화가정 아동의 경우 동음이의어 정의하기 과제 수행의 평균은 35.92 (SD = 2.07), 다문화가정 아동의 평균은 26.67 (SD = 2.84)이었다. 이에 대해 독립표본 t검정을 실시한 결과 다문화가정 아동은 비다문화가정 아동에 비해 유의하게 낮은 수행

Table 2. Descriptive statistics of homonym comprehension by groups

	M	SD	t
NMCF (N=12)	36.17	2.33	9.291*
MCF (N=12)	25.75	3.11	

MCF = multicultural families; NMCF = non-multiculture families.
* $p < .001$.

Table 3. Descriptive statistics of homonym definition by groups

	M	SD	t
NMCF (N=12)	35.92	2.07	9.127*
MCF (N=12)	26.67	2.84	

MCF = multicultural families; NMCF = non-multiculture families.
* $p < .001$.

력을 보였다($t_{(22)} = 9.127, p < .001$).

논의 및 결론

본 연구는 동음이의어 과제를 사용하여 초등학교 2, 3학년 다문화가정 아동과 비다문화가정 아동의 수행력을 비교하였다. 어휘력의 질적인 측면을 보다 자세히 분석하기 위하여 표준화된 어휘검사와 구문이해 검사에서 정상 발달하는 것으로 확인된 아동을 대상으로 하였으며 동음이의어 이해 과제와 정의하기 과제 두 가지를 실시하여 평가하였다. 연구결과 다문화가정 아동은 비다문화가정 아동에 비해 동음이의어 이해 과제와 정의하기 과제에서 유의하게 낮은 수행력을 보였다.

동음이의어의 습득이 어려운 이유를 여러 가지 측면에서 생각해 볼 수 있는데, Doherty (2004)는 하나의 단어가 서로 다른 두 개의 이상의 의미를 가질 수도 있다는 상위인지적 인식, 맥락을 활용하는 능력의 부족 등의 측면을 언급하였다. 여러 가지 의미를 지닌 단어의 중의성은 학습자로 하여금 어려움을 겪게 만들며, 동음이의어에 대한 이해가 가능하려면 어느 정도의 어휘의 양과 어휘지식을 필요로 한다. 따라서 일반적으로 동음이의어의 습득과 발달은 4세가 되어야 시작되는 것이라고 볼 수 있는데, 다문화가정 아동의 경우 어휘의 양과 지식의 습득이라는 측면에서 보면 상대적으로 취약한 조건에 놓여있다. 다문화가정 아동은 비다문화가정 아동에 비해 다양한 맥락에서 사용되는 동음이의어를 접할 수 있는 경험이 상대적으로 적을 가능성이 높다. 한국어 실력이 부족한 어머니의 영향은 동음이의어가 사용되는 다양한 맥락에 대한 노출 기회를 풍부하게 제공하기 어렵고, 상대적으로 부족한 문화적 경험, 전반적인 배경지식의 부족 등은 아동으로 하여금 동음이의어를 습득하는 데 제한점으로 작용하게 되었을 것이다. 특히 한국문화의 특성을 반영하는 동음이의어인 경우에는 습득에 더욱 어려움을 겪을 수 있다. 다문화가정 아동이 가정의 영역을 벗어나 교육기관에 다니면서 부족한 언어적, 문화적 경험이 점차 풍부해지고 학년이 올라갈수록 그러한 차이를 줄일 수 있는 가능성이 많아질 것이라 기대된다. 하지만 본 연구결과를 초등 3-4학년 다문화가정 아동의 단어유추 능력을 살펴본 Jeon 등(2011)의 연구, 동음이의어 능력을 알아본 Kwak (2012)의 연구와 연결지어 볼 때, 다문화가정 아동이 영, 유아기부터 겪었을 것으로 추측되는 사회적, 문화적, 언어적 경험의 부족은 아동에게 지속적으로 영향을 끼칠 가능성이 높으며 이는 학령기에 들어서 저학년을 거쳐 3, 4학년에 이르기까지 여전히 문제를 지속시키고 있음을 확인시켜 주었다. 어휘지식은 단시간 내에 축적되지 않는다. 단어의 표면적 정의 뿐 아니라 단어의 여

러 가지 의미, 다른 단어와의 관계 등을 포괄하는 어휘지식의 깊이를 더해가는 과정은 꾸준히 지속적인 경험과 학습을 통해 점진적으로 이루어지는 과정이다. 따라서 다문화가정 아동이 학년이 올라간다고 해서 자연스럽게 비다문화가정 아동과 유사하게 어휘지식을 축적해 나갈 수 있을 것이라고 기대하기는 어렵다.

본 연구의 결과는 다문화가정 아동의 경우 초등 저학년부터 동음이의어에 대한 지식이 체계적으로 지도될 필요가 있음을 시사한다. 이미 앞에서 살펴본 바와 같이 동음이의어는 읽기와 상관이 높고 읽기의 예측요인이며 읽기부진학생의 경우 동음이의어 능력이 낮았다는 연구들에 비추어 볼 때(Cairns et al., 2004; Kang et al., 2013; Kim, 2010; Wankoff & Cairns, 2009), 다문화가정 아동의 언어, 학습 등 전반적인 지도와 관련하여 동음이의어 지도는 어휘지도의 중요한 영역이라 볼 수 있다. 동음이의어의 지도에 있어서는 우세의미에 비해 열세의미의 습득이 더 어렵다는 연구결과(Kang et al., 2013)를 충분히 고려하여야 할 것이다.

본 연구는 학령기 다문화가정 아동은 표준화된 검사도구를 사용하여 평가했을 때 정상범위로 확인된 경우라도 동음이의어 과제를 통해 알아본 어휘의 양과 질 모든 측면에서 상대적으로 취약할 수 있으며 어휘지식의 지도에 관심을 기울일 필요가 있음을 확인하였다. 본 연구는 대상자 수가 집단별로 12명으로 적었고 검사문항이 명사만으로 구성되었다는 점, 영향을 끼칠 수 있는 부모의 사회경제적 지위나 교육 정도, 어머니의 출신국 등의 다양한 변인들을 충분히 통제하지 못했다는 점을 고려하여 제한적으로 해석되어야 할 것이다.

REFERENCES

- An, W. S. (2007). *A study on the expressive skill of children from international marriages* (Master's thesis). Korea National University of Education, Cheongwon, Korea.
- Cairns, H. S., Waltzman, D., & Schlisselberg, G. (2004). Detecting the ambiguity of sentences: relationship to early reading skill. *Communication Disorders Quarterly*, 25, 68-78.
- Doherty, M. J. (2004). Children's difficulty in learning homonyms. *Journal of Child Language*, 31, 203-214.
- Hwang, H. S., & Hwang, H. J. (2006). The language development of bilingual children speaking Korean and English. *Child Studies in Diverse Contexts*, 21, 69-79.
- Jeon, J. H., Jeong, M. R., & Hwang, M. (2011). Verbal analogical reasoning skills of school-age children in multi-cultural families. *Journal of Speech-*

- Language and Hearing Disorders*, 20, 167-181.
- Jeong, M. R. (2009). Verbal analogical reasoning skills of school-age children in multi-cultural families. *Korean Journal of Communication Disorders*, 14, 275-287.
- Kang, B. M. (2005). Aspects of the use of homonyms. *Language Research*, 41, 1-19.
- Kang, H. J., Hwang, M., & Lim, J. A. (2013). The comprehension of homonym in children with poor comprehension skills. *Korean Journal of Learning Disabilities*, 10, 161-176.
- Kim, A. H., Kim, E. J., & Kim, U. J. (2012). Vocabulary of elementary students: vocabulary accuracy and error patterns in an antonym and synonym test. *Curriculum and Instruction Research*, 16, 799-813.
- Kim, H. S., Kim, J. C., & Kwon, S. J. (2009). Comparison of characteristics in generative naming for school-aged children of multi-cultural family and school-aged children of ordinary family. *Journal of Special Education*, 10, 331-360.
- Kim, K. H. (2004). *Introduction to Korean vocabulary*. Seoul: Jipmoondang.
- Kim, M. H., & Shin, H. E. (2008). Exploring variables of Korean language education for preschooler with multicultural family background. *Child Studies in Diverse Contexts*, 29, 155-176.
- Kim, S. H. (2010). *Comprehension ability of ambiguity sentences using homonyms assignments of low-grade elementary school students with poor reading ability* (Master's thesis). Ewha Womans University, Seoul, Korea.
- Kim, Y. T., Hong, K. H., & Kim, K. H. (2009). Content and reliability analyses of the receptive and expressive vocabulary test (REVT). *Korean Journal of Communication Disorders*, 14, 34-45.
- Korea Ministry of Education and Science Technology. (2012). *Status of students in multi-culture families*. Sejong: Author.
- Kwak, S. S. (2012). *A study on comprehension ability of homonym for 3rd and 4th grade elementary school students from multicultural family* (Master's thesis). Yongin University, Yongin, Korea.
- Lee, S. B., & Lee, H. R. (2006). Lexical ambiguity comprehension of Korean children with specific language impairments. *Korean Journal of Communication Disorders*, 11, 14-29.
- Lim, J. R. (2009). Criteria for polysemous word identification and classification of their extended meanings. *Journal of Korean Semantics*, 28, 193-226.
- Mazzocco, M. M. M. (1997). Children's interpretations of homonyms: a developmental study. *Journal of Child Language*, 24, 441-467.
- Moon, E. R. (2010). *The ability of lexical ambiguity comprehension in 3 and 6 grades* (Master's thesis). Dankook University, Yongin, Korea.
- Pae, S. Y., Lim, S. S., Lee, J. H., & Jang, H. S. (2004). *Korean sentence comprehension test*. Seoul: Seoul Community Rehabilitation Center.
- Park, S. S. (2005). *Estimating the definition of concrete nouns of school-age children and adults* (Master's thesis). Dankook University, Yongin, Korea.
- Paul, R. (2007). *Language disorders from infancy through adolescence: assessment and intervention* (3rd ed.). St. Louis, MO: Elsevier.
- Storkel, H. L., & Maekawa, J. (2005). A comparison of homonym and novel word learning: the role of phonotactic probability and word frequency. *Journal of Child Language*, 32, 827-853.
- Sung, D. W. (2009). *The research on the realities of multicultural children's ability to understand a vocabulary* (Master's thesis). Chinju National University of Education, Jinju, Korea.
- Wankoff, L. S., & Cairns, H. S. (2009). Why ambiguity detection is a predictor of early reading skill. *Communication Disorders Quarterly*, 30, 183-192.
- Woo, H. K., Juong, H. S., Choi, N. Y., Lee, S. H., & Lee, K. Y. (2009). Mothers' Korean language ability and preschoolers language development in multicultural families. *Child Studies in Diverse Contexts*, 30, 23-36.

Appendix 1. 동음이의어 이해 과제 문항의 예

번호	연습문항
1	같다() 다르다() • 뛰어가다가 친구의 발을 밟았다. • 화가 나서 발을 동동 굴렀다.
2	같다() 다르다() • 언니는 가지를 먹기 싫어했다. • 사다리에 올라서서 가지를 쳤다.

Appendix 2. 동음이의어 정의하기 과제 전체 문항

번호	어휘	번호	어휘
1	사과	11	다리
2	은행	12	부자
3	병	13	침
4	배	14	차
5	눈	15	벌
6	이	16	말
7	금	17	고개
8	김	18	풀
9	굴	19	우리
10	밤	20	연기

국문초록

초등학교 저학년 다문화가정 아동의 동음이의어 이해와 정의하기

장종윤¹ · 정미란² · 황민아³

¹단국대학교 일반대학원 언어병리학과, ²영동대학교 언어치료학과, ³단국대학교 특수교육과

배경 및 목적: 동음이의어는 하나의 음운 형태이나 다른 의미를 갖는 단어들을 일컫는 것으로 학령기 아동의 어휘능력의 질적인 측면을 평가하기 위해 유용하게 사용된다. 본 연구에서는 초등학교 저학년 다문화가정 아동의 어휘능력을 살펴보기 위하여 동음이의어 이해와 정의하기 과제에 대한 수행력을 비다문화가정 아동의 수행력과 비교 분석하였다. **방법:** 초등학교 저학년 다문화가정 아동과 비다문화가정 아동 각각 12명씩 총 24명을 대상으로 문장 내에서 동음이의어의 두 가지 의미를 이해하고 구분할 수 있는지를 알아보는 '이해' 과제 40 문항과 개별 단어 수준에서 단어의 두 가지 의미를 정의하는 '정의하기' 과제 20문항을 통해 두 집단의 동음이의어 어휘 능력을 평가하였다. 두 집단의 동음이의어 과제 수행력의 차이를 검증하기 위해 과제 별로 독립표본 t검정을 실시하였다. **결과:** 다문화가정 아동은 비다문화가정 아동에 비하여 동음이의어 이해 과제와 정의하기 과제 모두 유의하게 낮은 수행력을 보여주었다. **논의 및 결론:** 다문화가정 아동은 표준화된 언어 검사 결과 정상범위에 속하는 것으로 확인되었음에도 불구하고 동음이의어 이해와 정의하기 능력에서는 비다문화가정 아동에 비해 유의하게 낮았다. 다문화가정 아동의 동음이의어 발달과 관련하여 사회, 문화적 맥락의 중요성에 대해 논의하였다.

핵심어: 다문화가정 아동, 동음이의어, 어휘력

본 논문은 제1저자의 석사학위 논문(2013)을 수정, 보완하였음.

참고문헌

- 강범모(2005). 동음이의어 사용 양상. *어학연구*, 41, 1-19.
- 강희정, 황민아, 임종아(2013). 읽기이해부진아동의 동음이의어 이해: 우세/열세이미와 반응시간을 중심으로. *학습장애연구*, 10, 161-176.
- 곽신실(2012). 초등학교 3, 4학년 다문화가정 아동의 동음이의어 이해력 연구. 용인대학교 재활복지대학원 석사학위논문.
- 교육과학기술부(2012). *다문화가정 학생 현황*. 서울: 교육과학기술부.
- 김광해(2004). *국어어휘론 개설*. 서울: 집문당.
- 김민화, 신혜은(2008). 다문화가정 취학 전 유아 한국어교육 지원을 위한 기초 연구. *아동학회지*, 29, 155-176.
- 김승희(2010). 초등학교 저학년 읽기부진 아동들의 동음이의어 과제를 이용한 모호성 문장 이해능력. 이화여자대학교대학원 석사학위논문.
- 김애화, 김은주, 김의정(2012). 초등학생의 어휘특성 연구: 반대말과 비슷한말 검사를 통한 어휘 발달 패턴 및 오류 유형 분석. *교과교육연구*, 16, 799-813.
- 김영태, 홍경훈, 김경희(2009). 수용·표현 어휘력 검사의 개발연구: 문항개발 및 신뢰도 분석을 중심으로. *언어청각장애연구*, 14, 34-45.
- 김화수, 김지채, 권수진(2009). 학년에 따른 학령기 다문화가정아동과 일반가정아동의 생성이름대기 특성 비교. *특수교육저널: 이론과 실천*, 10, 331-60.
- 문은란(2010). 3, 6학년 아동의 어휘적 중의성 이해 능력. 단국대학교대학원 석사학위논문.
- 박성심(2005). *학령기 아동과 성인의 보통명사 정의하기*. 단국대학교대학원 석사학위 논문.
- 배소영, 임선숙, 이지희, 장혜성(2004). *구문의미이해력검사*. 서울: 서울시장애인종합복지관.
- 성두원(2009). *다문화가정 자녀의 어휘 이해 능력 실태 연구*. 진주교육대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 우현경, 정현심, 최나야, 이순형, 이강이(2009). 다문화가정 어머니의 한국어능력과 유아기 자녀의 언어발달. *아동학회지*, 30, 23-36.
- 이승복, 이희란(2006). 단순언어장애아동의 어휘적 모호성 이해. *언어청각장애연구*, 11, 14-29.
- 임지룡(2009). 다의어의 판정과 의미 확장의 분류 기준. *한국어 의미학*, 28, 193-226.
- 전지희, 정미란, 황민아(2011). 학령기 다문화가정 아동의 단어유추 능력. *언어치료연구*, 20, 167-181.
- 정미란(2009). 초등학교 3-6학년 읽기이해 부진학생의 단어 유추. *언어청각장애연구*, 14, 275-287.
- 황혜신, 황혜정(2006). 이중언어(한국어-영어)를 하는 아동의 언어능력발달에 관한 연구. *아동학회지*, 21, 69-79.