한국심리학회지 : 발달
The Korean Journal of Developmental Psychology
2009. Vol. 22, No. 1, 57-71

‘한국어-영어’ 동시습득 이중언어아동의 한국어 발달: 어미발달을 중심으로*

이 하 원* 최 경 숙
성균관대학교 아동학과

본 연구에서는 한국어와 영어를 동시에 습득한 5-6세 동시습득 이중언어아동의 한국어 어미 산출, 오류 및 오류원인을 한국어만 사용하는 단일언어아동과 비교 분석한 연구이다. 그 결과 이중언어아동과 단일언어아동을 비교할 때 발화 당 어미 산출율은 두 집단 간 차이가 없었지만 한 발화 내에서 나타난 어미 다양성은 이중언어아동이 보다 단조로웠다. 또한 총 어미 산출수에 대한 총 어미 오류율은 이중언어아동이 단일언어아동보다 높은 오류율을 보였다. 그리고 그 오류 원인에 있어서도 두 집단 간 매우 상이한 결과가 나타났다. 즉, 이중언어아동은 한국어 음운환경 지식의 부족함(음운 오류)과 한국어 어미의 다양하고 세분화된 의미의 이해 부족(의미 오류)으로 오류를 보였으며 단일언어아동은 한국어 어미의 문법지식(문법 오류)이 주요한 오류특성으로 분석되었다. 이와 같은 결과는 이중언어아동이 두 명의 단일언어아동의 합산된 언어능력 보유집단이 아니라 이중언어아동 만의 독특한 언어능력을 보유한 집단임을 알 수 있다.

주요어: 동시습득 이중언어아동, 단일언어아동, 한국어 어미

현재 한국은 국가 간 인적교류의 증가 및 외국에서의 생활 기회 확대로 한 가지 이상의 언어에 노출된 아동들의 수가 급증하고 있다(이하원, 최경숙, 2008). 이 아동들은 인간의 뇌가 유연성을 가지고 있어서 두 가지 이상의 언어를 동시에 습득할 수 있다고 설명한 Colins(2006)의 주장에 따라 두 가지 언어를 동시에 유창하게 구사할 수 있고 그 결과 개인과 사회차원 모두에서 힘을 갖을 수 있다(이수복, 심현섭, 신문자, 2007). 그러나 이와 같은 긍정적 입장과는 달리 두 가지 언어에 동시 노출된 아동들은 언어발달에 지연을 초래한다(Goldstein, 2006)는 주장도 있다. 특히, 언어발달지연을 주장하는 학자들은 인간의 뇌가 단일체계모형(unitary system model)이기 때문에 두 가지 이상의 언어가

* 교신저자: 이하원, E-mail: hawonlee@hotmail.com
* 본 연구는 박사학위 논문의 일부를 수정·보완한 논문임.

동시에 입력된다면 혼란을 경험하게 되면서 언어발달상에 문제를 보이게 된다는 것이다(Bhadia & Ritchie, 1999). 그러나 이와 같은 두 가지 다른 입장들을 양립하여 초기 언어발달과정에서는 이중언어아동이 단일언어아동 보다 늦은 언어발달(이귀옥, 전효정, 박혜원, 2003; 황혜신, 황혜정, 2000)을 보이는 반면 5,6세가 되면 단일언어아동들과 유사한 언어 수행력을 갖게된다(이귀옥 등, 2003; 이귀옥, 이혜련, 2008)는 견해도 있다. 그러나 위에서 설명된 여러 가지 입장들보다 더욱 중요한 것은 이중언어 환경에 노출된 아동들에게서 보여지는 언어오류 현상의 해석이다. 다시 말하면, 이중언어아동들에게 나타나는 언어오류가 두 가지 언어에 동시 노출됨으로서 발달 상에서 자연스럽게 나타날 수 있는 중간언어(interlanguage) 형태인지 아니면 언어장애로 진행될 수 있는 언어이상에 속하는 것인지를 판단하고자 하는 문제이다(이수복 등, 2007). 그러나 현재 한국은 한국어와 영어 혹은 중국어등 두 가지 이상의 언어를 동시에 사용할 수 있는 아동들의 언어오류를 평가할 수 있는 과학적 기준이 없는 실정이다.

따라서 이중언어아동들의 언어 발달을 진단 및 평가 할 수 있는 언어지표가 요구된다. 특히, 한국어는 언어 유형상 교착어(aggulunative language)에 해당하기 때문에 다른 언어 유형들과 비교할 때 문법 형태소가 매우 발달된 언어에 속한다(배소영, 2006). 그러므로 일반 이중언어아동의 모국어 발달을 설명해 줄 수 있는 기초 언어자료로 문법 형태소 연구가 보다 우선적으로 필요하다(이하원, 최경숙, 2008). 특히, 본 연구에서 분석대상으로 다루고 있는 한국어 어미(verbal endings)*는 문장에서 필수성분에 해당하기 때문에(윤영숙, 2007) 한국어, 영어를 동시에 사용하는 이중언어아동들의 언어분석 영역으로서 의미있다고 하겠다.

한국어에서 어미는 시상, 서법, 양태, 경어등 다양한 문법 현상을 표현하기 때문에 그 종류가 매우 많고 하나의 어미가 다양한 의미를 가지기도 하며 서로 다른 어미들이 유사한 의미를 표현할 수 있다. 또한 어미들 간에 매우 세분화 된 의미 차이들을 보인다(윤영숙, 2007). 이러한 이유로 학자들 간의 매우 다양한 분류 방식이 있다. 따라서 본 연구에서는 대부분의 선행 연구자들이 공통적으로 많이 인용하고 있는 김홍규, 강범모(2000), 남기심, 고영근(1998), 서정수(1996) 그리고 임동훈(2007)의 한국어 어미 음운과 분포적 속성 분류기준에 의해 분석하고자 한다.

먼저 '음운적 속성'에 의한 분류이다. 음운적 속성은 어미가 산출되는 음운환경이 어떠한가에 따라 어미종류가 결정되는 경우이다. 따라서 자음으로 시작되는 자음어미, 모음으로 시작되는 모음어미 그리고 두 음 사이에서 음을 고르게 해 주는 매개모음 어미로 나뉜다. '자음어미'는 선행 어간의 음운환경과 무관하게 산출되는 어미들이며(예: 꼬**집**'고'/붙**잡**'고', **좋**'겠'다/**죽**'겠'다) '모음어미'는 어간의 끝소리가 양성모음인지 음성모음인지에 따라 다른 형태의 어미들이 사용 된다(예: 꼬**집**'어'/붙**잡**'아', **벗**'어서'/**같**'아서'). 마지막으로 '매개모음 어미'는 선행 어간의 받침유무에 따라 다른 형태가 나타난다. 즉, 선행 어간에 받침이 있으면 매개모음이 첨가되고 받침이 없으면 매개모음도 생략 된다(예: **먹**'으니'/**가**'니'). 그러나 'ㄹ' 음소만 예외적으로 받침 역할을 하면서도 매개모음을 생략한다(예: **울**면).

그러나 '분포적 속성'에 의한 분류는 어미 산출위치에 따라 어미를 분류하는 경우이다. 그러므로 용

* 어미란 용언(동사, 형용사)의 어간에 불어서 문법적 관계를 표시하는 형태소로서 산출된 위치에 따라 '선어말어미'와 '어말어미'로 나뉘어진다(예: '먹' 어간+'었' 과거 시제 선어말어미+'다' 어말어미)(남기심, 고영근, 1998).

언 뒤에 붙는 '어말어미(예: 언니 자요 -> **자(용언 어간)+요(어말어미)**)와 어말어미 앞에 위치하는 '선어말어미(예: 언니가 자겠죠? -> 자(용언 어간)+**겠(선어말어미)+죠(어말어미)**)'로 구분된다.

어말어미는 문장 내 위치가 용언의 가장 끝에 산출되기 때문에 문장이 의문문인지 평서문인지 아니면 명령, 혹은 감탄형 인지등의 문장 성격을 표시해 주는 '종결 어미'(예: 오빠가 가다 -> 가(용언)+**다(어말어미 中 평서형 종결어미)**)와 산출된 어미 이후 연결되는 문장과의 문법적 관계를 표시해주는 '연결어미'로 나뉜다(예: 집에 가니까 기분이 좋다 -> 가(용언)+**니까(어말어미 中 연결어미)** 기분이 좋다). 특히, '연결어미'는 후행문과 대등적으로 연결하는 지, 종속적으로 연결하는 지 아니면 보조용언이 산출되어 연결되는 지에 따라 대등(예: 나는 밥 먹**'고'** 너는 빵 먹어), 종속(예: 집에 있었**'는데'** 엄마가 왔어) 그리고 보조적(예: 기다리**'게'** 했어(보조용언) 연결어미로 세분화 된다. 이중 종속 연결어미는 한국어에서 그 수가 가장 많은 어미유형이므로 문장 내에서 어떤 문법관계를 가지고 연결하는 지에 따라 명사형 어미(예: 밥 먹**'기'** 싫어), 관형사형 어미(예: 찾**'은'** 사람) 그리고 부사형 어미(예: 모자가 아니**'라'** 신발)등으로 하위 분류된다. 그리고 '선어말어미'는 어말어미 앞에 위치해서 경어, 시제, 양태등문법표시를 한다. 그러나 어말어미가 한국어 문장에서 반드시 산출되어야 하는 필수요소인 반면 선어말어미는 수의적이면서 두 개 이상의 선어말어미가 동시에 결합 될 수 있다(예: 힘드셨겠어요 -> 힘드+**'시'(존칭 선어말어미)+'었'(과거 시제 선어말어미)+'겠'(가능성 선어말어미)**+어요).

이와 같은 다양한 한국어 어미들은 2:0-3:5개월까지 대등 연결어미 '-고'를 제외하고는 대부분의 어미들이 낮은 산출빈도를 보인다. 그러나 3:5개월에서 4:5개월에 이르면 다양한 어미들이 활발하게 사용되고 4:6개월부터 어미들이 안정되어 가면서 5세경에는 한국어 어미들의 안정기로 볼 수 있다(배소영, 2006; 서희선, 1998).

위에서 설명한 바와 같이 아동들은 연령이 높아지면서 성인언어에 보다 가까운 어미사용을 위해 다양하고 안정된 어미습득 과정을 경험한다. 그러나 이 과정 중에 자연스럽게 발생되는(Pinker, 1984) 체계적 오류(조명한, 1982)들이 있다. 이것은 다양한 어미들의 음운, 의미 그리고 문법적 지식의 결여로 발생되는 오류유형들이다.

먼저 음운오류는 기본 문법 세련기에 해당하는 4세 아동들이 불필요한 매개모음 '으'를 어간과 어미 사이에 첨가하는 경우(예: 씻는 거->씻**'으'**는 거, 잡자->잡**'으'**자, 놀고->놀**'으'**고)이다. 이와 같은 오류는 한국어 어미의 분절적 특질(segmental features)을 이해하지 못해서 발생된다. 왜냐하면 매개모음이란 선행어간의 받침유무 환경에 따라 매개모음이 첨가되기도 하고 생략되기도 하는데(임동훈, 2007) 선행어간의 받침이란 분절적 속성에 해당하기 때문이다. 따라서 이와 같은 오류가 아동들에게 관찰된다는 것은 한국어 어미의 분절 특성을 이해하지 못한 것으로 평가될 수 있는 것이다. 그리고 이와 같은 오류 특성은 일반 언어발달지표를 기준으로 5세경 감소된다(배소영, 2006).

둘째, 다양한 한국어 어미들 간의 세밀한 의미차이와 문법적 지식에 어려움이 있어서 오류를 보이는 '범주(category)' 오류이다. 범주적 오류 중 의미오류(예: 내가 아프**'더니'** 아빠가 병원에 오셨다)는 다양한 한국어 어미의 세분화된 뜻을 잘 못 이해하여 산출된 경우로서 언어 발달기에 속한 아동들에게 쉽게 관찰될 수 있다(배소영, 2006). 특히, 의미오류는 제 2외국어로서 한국어를 배우는 외국인 성인 화자들에게도 빈번하게 관찰(윤영숙, 2007)되었다. 이와 같은 결과는 한국어 어미의 다양하고 세

분화된 의미구분이 한국어를 습득해야 하는 아동과 성인 모두에게 쉽지 않은 것임을 증명해 준다.

그리고 문법오류는 [나는 어제 밥을 먹**'어'**]라는 문장과 같이 '어제'라는 시제 부사어로 인해 전체 문장이 과거시제가 되어야 함에도 불구하고 과거 시제 선어말 어미를 사용하지 않음으로서 문장 내의 오류가 발생하는 경우이다. 이와 같은 경우 시제에서 발생된 오류이므로 문법오류에 해당한다.

그러나 이상과 같은 단일언어아동을 대상으로 한 어미발달 지표 및 오류유형과는 달리 이중언어아동을 대상으로 한 한국어 어미 발달 연구는 거의 전무하다고 할 수 있다. 물론 영어와 서반아어를 동시에 사용하는 아동들을 대상으로 한국어 어미에 상응하는 문법 형태소를 분석한 연구(Gathercole, 2002)가 있다. 연구 결과 이중언어아동의 연령이 어릴 수 록 문법 형태소에서 단일언어아동 보다 낮은 산출율과 높은 오류율을 보였다(Gathercole, 2002). 그러나 영어와 서반아어를 동시에 습득한 이중언어아동들의 연구결과는 같은 어족(굴절어)과 동일한 철자(알파벳)를 사용하는 언어들의 조합이라는 점에서 상이한 어족(한국어: 교착어, 영어: 굴절어)과 철자형태를 지닌 '한국어-영어' 이중언어아동들의 문법 형태소 발달을 설명할 수 있는 연구결과로 보기는 어렵다(이하원, 최경숙, 2008). .

그렇다면 한국어와 영어를 동시에 습득하는 이중언어아동의 한국어 문법 형태소 연구결과는 어떠한가? 박신영(2003)과 임동선(2001) 연구에서 문법 형태소 산출율, 오류율 및 오류유형율(박신영, 2003) 그리고 품사별 오류 유형율(임동선, 2001)을 분석하였다. 그 결과 언어연령이 6;0-6;5개월에 해당하는 '한국어-영어' 이중언어아동들의 한국어 문법 형태소는 단일언어아동에 비해 높은 오류율과 낮은 산출율 그리고 집단 간에 오류 유형들이 달랐고(박신영, 2003) 이중언어아동들의 어휘수준(상, 하)에 따라 문법형태소를 집단 간에 분석한 임동선(2001) 연구에서는 두 집단 모두 조사에서 가장 높은 오류율, 어미에서 가장 높은 오류 위치율을 나타내었다.

그러나 임동선(2001), 박신영(2003) 연구는 이중언어아동들의 발화 표집을 위한 연구 도구로서 글 없는 그림책을 사용하였는데 이것은 이중언어아동들의 일상생활 발화수준이 표집 되었다고 보기 어렵다(박신영, 2003; 임동선, 2001).

뿐만 아니라 그림책 과제는 연구자가 아동에게 책에 있는 이야기를 들려준 후에 아동이 자유 회상(free recall)으로 이야기하는 방식이다. 이것은 연구자의 발화 구성력이 아동 발화에 영향을 줄 가능성을 가진다(김영태, 홍경훈, 2001).

따라서 연구자 발화에 영향을 받지 않으면서 '한국어-영어' 이중언어아동들의 전반적인 모국어 일상생활 발화를 표집 할 수 있는 언어표집 방식이 요구 된다(이하원, 최경숙, 2008). 이와 같은 이유로 본 연구에서는 어미 사용이 가장 활발한 5-6세(배소영, 2006) 이중언어아동들을 자유놀이 상황에서의 자발적(spontaneous) 발화로 어미표본을 수집하였다.

이상에서와 같은 선행연구들의 제한점을 감안하여 본 연구에서는 '한국어-영어' 동시습득 이중언어아동 집단과 한국어만을 사용하는 단일언어아동 집단의 한국어 자발화 총 2,000개(100발화x20명)를 자유놀이 상황에서 자발적 발화로 표집하여 한국어 어미의 산출(발화 당* 산출율, 발화 당 다양율), 오류(총 어미 산출수에 대한 총 어미 오류율) 및 오류 특성(오류 원인율)을 비교 분석하고 두 집단 간에 차이가 있는 지 밝혀내고자 하였다.

* 발화란 한 문장을 한 발화로 보는 것을 원칙으로 한다. 그러나 문장 내에서 말끝을 올리거나 내리는 등의 분명한 운율변화 혹은 3초 이상의 쉼이 있는 경우는 한 문장보다 짧아도 다른 발화로 본다(김영태, 2004).

방 법

연구대상

연구 참여자 아동들은 서울·경기지역에 거주하는 5,6세 아동들로서 이중언어아동 10명(남자 5명, 여자 5명)과 단일언어아동 10명(남자 7명, 여자 3명)으로 총 20명이 참여하였다. 그리고 두 집단이 비교 가능하도록 생활연령, 언어연령(어휘력, MLU-c) 및 지능을 모두 통제하였다.

이중언어아동

이중언어아동들은 모두 미국에서 출생하여 언어발달기에 최소 3년 이상 계속적으로 미국에서 거주한 아동들이다. 따라서 한국어와 영어 두 가지 언어모두에 노출 및 습득 연령이 3세 이전으로서 '동시습득 이중언어아동'(McLaughlin, 1995; Padilla & Lindholm, 1984)에 해당한다. 그리고 현재 한국에 살고 있으면서 외국인 학교에 소속되어 있다. 따라서 학교에서는 지속적으로 영어를 사용하며 가정에서는 한국어를 사용하는 것으로 보고된 아동들이다. 또한 조부모, 부모 그리고 형제가 모두 한국인으로서 미국에서 거주할 때에도 가정에서는 고정적으로 한국어를 사용하였다. 아동들의 부모는 모두 대졸이상의 학력과 평균 중상(300-500만원)이상의 소득수준에 해당하는 것으로 보고되었다. 그리고 장애 가족력, 신체, 인지, 청각, 정서 및 시각적 문제가 없다고 보고된 아동들이며 언어능력은 Peabody Picture Vocabulary Test IIIA(Dunn & Dunn, 1997)에서 영어 어휘력이 평균 5년 6개월(5:6 개월), 한국어판 그림 어휘력 검사(김영태 등, 1995)에서 한국어 어휘력이 평균 6:0-6:5개월에 속하는 아동이었다. 그리고 K-ABC 교육·심리 측정도구(문수백, 변창진, 1997) 결과에서 정상 범위(평균 110.8)에 포함되어 있는 아동들이었다.

단일언어아동

단일언어아동들은 모두 한국에서 출생하였고 조부모, 부모 그리고 형제 모두 한국인으로서 가정에서 한국어만을 사용하며 일반 유치원에 소속되어 있다. 아동들은 유치원에서 일주일에 두 번 내국인에게 40분씩 교육받는 방과 후 영어 프로그램을 제외하고는 영어 교육을 받은 경험이 평균 5개월 정도였으며 외국에서의 거주 경험도 없다.

아동들의 한국어 어휘력은 그림어휘력 검사(김영태외, 1995) 결과를 토대로 생활연령에 비해 지연되지 않았고(평균 6:0-6:5개월) K-ABC(문수백, 변창진, 1997) 점수 결과를 기초로 정상 범위(평균 110.6)에 속한 아동들이었다. 아동들의 부모는 모두 대졸이상의 학력과 평균 중상(300-500만원)의 소득수준을 보고하였다. 그리고 부모와 교사에 의해 장애 가족력, 신체, 인지, 청각, 정서, 시각적 문제가 없다고 보고된 아동들이었다.

이중언어아동과 단일언어아동 집단 간의 차이를 검증하기 위해서 Mann-Whitney U 검증을 실시하였고 그 결과 영어 노출기간(U=0, p<.05) 만 유의한 차이를 보였으며 생활연령, 언어연령(한국어 어휘능력, MLU-c), 지능지수 그리고 언어습득 배경정보(부모학력, 소득수준)는 두 집단 간 유의한 차이가 없었다.

측정도구

K-ABC(Korean version of the Kaufuman Assessment Battery for Children, 문수백, 변창진, 1997)

본 검사 도구는 2;6-12;5개월 아동들의 지능을

측정하는 도구로서 표준화되어 있다. 본 도구에서는 지능을 문제해결 및 정보처리 양식으로 정의하고 있기 때문에 순차처리척도와 동시처리척도로 산출된다. 검사도구의 반분 신뢰도는 .87(취학 전 아동) .91(취학아동) 그리고 구인 타당도의 내적일치계수는 .75에 해당한다.

그림어휘력 검사(김영태 등, 1995)와 PPVT-ⅢA(Dunn, Dunn, 1997)

두 검사 도구는 PPVT-Ⅲ(Dunn & Dunn, 1981)의 한국어판과 영어판으로서 한국어판의 경우 2:0-8:11개월에 해당하는 아동들의 어휘력을 측정할 수 있으며 영어판의 경우는 2:6개월에서 성인기까지 측정가능하다. 그리고 두 가지 검사도구들은 모두 표준화된 검사도구들로서 측정된 두 언어 간 점수는 객관적 비교가 가능하다.

아동배경 및 발달 평가 질문지

본 연구에서는 대상 아동의 배경정보와 발달력을 살펴보고자 질문지(부모용, 교사용)를 사용하였고 연구 참여 동의서를 제시하였다. 특히, 아동배경 및 발달 평가 질문지는 선행연구(이인화, 2007; 임동선, 2001; Guitar, 1998)들의 질문지를 참고하여 재 작성하였다.

‘부모용 질문지’는 단일언어아동의 경우 총 14문항으로 아동의 인적사항(이름, 연령, 성별, 연락처, 출생지), 가족 관계(출생지, 연령, 학력, 소득수준, 부모언어), 교육력, 발달특성 및 기타(병력)로 구성하였다. 그러나 이중언어아동용 질문지는 총 23문항으로서 두 가지 언어를 습득하는 과정을 심도있게 물어보는 문항들이 보다 첨가되었다. 즉, 부모 언어유형, 출생으로부터 아동이 거주한 국가 명 및 거주 기간, 거주 국가에서의 교육력, 가정에서 사용하는 언어, 두 언어의 습득 순서, 또래 및 형제와 사용하는 언어. ‘교사용 질문지’는 두 집단 모두에게 총 8문항을 제시하였다: 학교명, 현 학교에서의 근무 년 수, 교사 경력, 아동과 알고 지낸 기간, 아동의 청각·언어·행동·신체발달 및 또래 관계. 그러나 외국인 학교 교사들을 위한 교사용 질문지는 한국인 교사용 질문지와 내용은 동일하고 언어만 영어로 작성하였다.

그리고 ‘연구 참여 동의서’는 부모가 본 연구에 아동이 참여하는 것을 허락한다는 동의안, 연구목적, 연구절차 및 질문지 문항들의 답변이 연구목적으로만 사용될 것을 안내하는 내용들이 수록되어 있었다.

녹음기 및 카메라

아동발화 표집의 전 과정을 녹음 및 녹화하기 위해서 녹음기와 카메라를 사용하였다. 녹음기는 MVR-W600E이고 카메라는 디지털 카메라 S3IS였다. 녹음기와 카메라의 용량은 각각 128MB와 6백만 화소였다.

놀이자료

본 연구에서는 아동의 자연스러운 일상생활 발화를 표집하기 위해서 장난감을 선정하였다: 소꿉놀이, 교통기관 놀이, 병원놀이, 칼라찰흙 놀이.

선정된 장난감들은 한국아동을 대상으로 발화를 표집 할 때 일반적으로 사용되는 놀이 자료(김영태, 1994)들이다. 특히, 이 장난감들은 비 의사소통 상황에서 대화상황으로 전환하기 좋은 장난감으로 평가(Champman, 1981)되었다.

연구절차

예비조사 실시

한국어와 영어를 동시에 사용하는 이중언어아동과 단일언어아동의 자발화 측정 가능성 및 질문지의 문제점 여부를 점검하기 위해서 2007년 4월 24일부터 5월 11일까지 5세 아동 총 5명(단일언어아동 2명, ‘한국어-영어’ 이중언어아동 3명)을 표본으로 예비조사를 실시하였다. 예비조사 결과 위축되거나 발음이 부정확한 아동들은 본 실시에서 제외하기로 하였다.

본 조사 실시

연구자는 아동의 평상시 발화를 표집하기 위해 대상 아동에게 편안한 장소-유치원(단일언어아동), 가정(이중언어아동)-에서 자유놀이, 언어검사(어휘력, MLU-c) 및 인지검사(지능)를 실시하였다. 연구자는 한 아동을 두 번 만났는데 첫 번째 방문에서는 지능과 어휘력을 측정하였다. 특히, 이중언어아동은 실시해야 할 어휘 검사도구가 한국어와 영어 두 가지 이므로 이 중 한 가지 측정도구는 첫 번째 방문에서 실시하였고 나머지 검사도구는 두 번째 방문 시 수행하였다. 또한 PPVT-ⅢA의 영어 어휘 문항들은 외국인 학교의 미국인 교사가 MVR-W600E용 마이크를 사용하여 육성으로 녹음하였고 모든 이중언어아동들에게 동일하게 들려주었다. 그리고 부모에게는 부모 질문지를 실시하였고 교사 질문지는 부모에게 전달하여 두 번째 방문 시 연구자에게 회신하기로 하였다.

두 번째 방문 시 언어자료를 표집하기 위해서 4가지 종류의 장난감을 아동용 책상 위에 모든 아동들에게 동일한 배치로 제시한 후 30-60분 동안 연구자와 자유놀이를 실시하였다. 그리고 이중언어아동의 경우는 첫 번째 방문에서 실시하지 않았던 언어 종류의 어휘력 검사도 수행하였다.

발화표집은 아동의 최상의 발화가 아니라 자연스럽고 대표적인 평상시 발화를 표집한다는 점에서 성인의 발화를 모방하게 하거나 성인이 질문하는 등의 강제성보다 자연스럽게 아동의 말을 이끌어 낼 수 있는 간접적인 말이나 아동 행동 혹은 질문에 연구자가 표현하는 방식(김영태, 2004)을 취한다. 예를 들면, 아동이 자동차를 미는 모습을 보고 연구자가 ‘00가 자동차 미네’라고 표현하거나 아동이 ‘이게 뭐예요?’라고 물으면 연구자가 ‘청진기야’라고 답변하는 등 선행 연구에서(김성수, 이상경, 2008; 김영태, 2004; 배소영, 2006; Kadi-Hanafi & Howell, 1992) 제시한 방법을 그대로 적용하였다.

언어 표본은 표집 후 1-2일 이내에 전사하였고 전사 된 표본들은 한 아동이 약 150개 발화를 산출하였으며 이중 순서대로 100개의 발화를 수집하여 분석 표본으로 하였다.

자료 분석

발화된 전사 자료는 산출, 오류, 오류특성 기준에 의해 분석하였다.

산출 분석 기준

산출 분석 기준은 어미의 분포적 분류 기준(김홍규, 강범모, 2000; 남기심, 고영근, 1998; 서정수, 1996; 임동훈, 2007)에 의해 분석하였다. 그러나 선어말어미 중 ‘공손 선어말어미’와 어말어미 중 ‘종결 어말어미’는 분석에서 제외하였다. 왜냐하면 공손 선어말어미는 아동들에게 빈번하게 사용되지 않는 어미이며 종결 어말어미는 본 연구에서 분석하고자 하는 연결적 성격의 어미가 아니기 때문이었다.

따라서 시제선어말어미 [-었-/-았-/-였-(과거), -겠-(미래), -더-(과거회상), -는-(현재)]와 연결어미(대등 연결어미 [-으며/-며, -고, -지만, -으나/-

나], 종속 연결어미(명사형 어미[- 음/ㅁ, -기], 관형사형 어미[-은/-는, -는, -던, -을/-ㄹ], 부사형 어미[-는데, -면, -는지, -다가, -라고, -니까, -지만]), 보조적 연결어미[게, -고, -지, -아/-어, -가지고])로 나누어 분석하였다.

그리고 외래어(타월, 핸드폰)는 시간이 지나면서 국어처럼 사용되는 단어이므로 이 같은 외래어가 포함된 문장의 어미들도 한국어 어미분석 대상으로 포함하였다(이하원, 최경숙, 2008). 어미 산출율 방식은 다음과 같았다.

발화 당 평균 어미 산출율: (총 어미 산출수/총 발화 수) x 100

발화 당 평균 어미 다양율: (다양한 연결어미가 산출된 총 발화 수/두 개 이상의 연결어미가 사용된 총 발화수) x 100

오류 분석 기준

오류 분석범위는 '발달적 오류'(박신영, 2003; 임동선, 2001)로서 성인 언어에서 사용되지 않는 어미 형태로 규정하였다. 따라서 한국어 구어 문법에서 벗어나더라도 성인언어에서 사용된다면 오류로 분석하지 않았다(이하원, 최경숙, 2008). 그리고 아동이 오류 된 어미를 발화 내에서 스스로 옳은 형태로 수정한 경우는 오류에서 제외하였다(이하원, 최경숙, 2008). 어미 오류율 산출방식은 다음과 같았다.

총 어미 산출수에 대한 총 어미 오류율: (총 어미 오류수/총 어미 산출수) x 100

오류특성 분석 기준

오류원인은 의미, 문법 그리고 음운 오류로 나누어 분석하였다(박신영, 2003; 임동선, 2001). '의미 오류'는 어미들의 세분화된 뜻을 완전하게 이해하지 못해서 잘 못 사용된 경우로 하였고 '문법 오류'는 다른 격이 산출된 경우로 분류하였다. 그리고 음운오류는 한국어 어미의 음운지식 부족으로 발음상의 오류가 발생된 경우로 하였다. 오류원인 산출방식은 다음과 같았다.

의미 오류원인율: (의미 오류수/총 어미오류수) x 100
음운 오류원인율: (음운 오류수/총 어미오류수) x 100
문법 오류원인율: (문법 오류수/총 어미오류수) x 100

자료의 통계적 처리

두 집단 간 어미산출, 오류 및 오류원인 차이 그리고 집단 간 순위 차이를 검증하기 위해서 Mann-Whitney U-test와 Spearman 상관계수를 구하였다. 그리고 분석과정에서 유의수준은 5%로 하였다.

신뢰도

평가자간 신뢰도를 구하기 위해서 언어병리학 석사학위와 1급 언어임상가 자격증을 소지한 전문가에게 아동들의 언어자료를 분석하도록 하였다. 분석된 아동자료들은 무선추출 된 언어자료들로서 단일언어아동과 이중언어아동 집단 각각에서 20%에 해당하는 총 4명(2명x2집단)의 언어자료였다. 분석된 자료들은 연구자 분석 결과와 비교하여 관찰자간 신뢰도를 계산하였다(박신영, 2003): (일치된 수치/일치된 수치+불일치된 수치) x 100. 그 결과 전사 신뢰도 98%, 발화구분 신뢰도 96%, 발화 당 평균 어미 산출율 신뢰도 99%, 발화당 평균 어미 다양율 신뢰도 99%, 발화 당 평균 어미 오류율 신뢰도 97%, 총 어미 산출수에 대한 총 어미 오류율 신뢰도 97%, 오류 특성율 신뢰도 99%이었다.

결 과

발화 당 평균 어미 산출율과 발화 당 평균 어미 다양율

이중언어아동은 100발화 중 평균 85개의 어미를 산출하였고 단일언어아동은 평균 103개의 어미를 산출하였다. 따라서 한 발화 내에서 어미 산출빈도의 평균(표준편차)은 이중언어아동이 0.85(0.25) 단일언어아동이 1.03(0.2)개이며 발화 당 평균 어미 산출율은 각각 0.85%, 1.03%로서 단일언어아동이 약간 높았다. 그리고 한 발화 내의 연결어미 다양도를 분석한 결과 한 발화 내에서 두 개 이상의 어미가 산출된 총 발화수의 12.8%(이중언어아동), 21.8%(단일언어아동)가 다양한 어미를 산출하였다(표1 참고). 그러므로 이중언어아동(예: 포도도 짤르‘고’ 딸기도 짤르‘고’ 놓고요, 됐‘고’ 놓‘고’ 스프를 드셔야 겠습니다)이 단일언어아동(예: 쌀이랑 소금물을 넣‘고’ 방아로 찧‘어서‘ 만들어요)보다 한 발화 내에서 연결어미를 보다 단조롭게 사용하는 것을 알 수 있었다.

이와 같은 두 집단 간 차이가 통계적으로 유의한지 알아보기 위해 Mann-Whitney U 검증을 실시하였다. 그 결과 발화 당 평균 어미 산출율은 통계적으로 유의하지 않았고 발화 당 평균 어미 다양율은 유의하였다(U= 22, p<.05).

총 어미 산출수에 대한 총 어미 오류율

이중언어아동과 단일언어아동의 총 어미 산출수에 대한 총 어미 오류율의 차이를 알아보기 위해 평균과 표준편차를 각각 산출하였다. 그 결과 이중언어아동이 8.11%(5.44), 단일언어아동이 3.45%(2.31)로 이중언어아동이 보다 높은 오류율을 보였다(표2 참고). 이와 같은 결과에 대해 Mann-Whitney U 검증을 실시한 결과 총 어미 산출수에 대한 총 어미오류율은 통계적으로 유의하였다(U=17, p<.05).

어미 오류 특성율

이중언어아동과 단일언어아동의 오류 특성을 알아보기 위해서 오류 특성별 평균과 표준편차를 산출하였다. 그 결과 <표3>과 같았다.

<표3>과 같이 음운오류(이중언어아동 49.5%, 단일언어아동 34.8%)와 의미오류(이중언어아동 11%, 단일언어아동 3.44%)는 이중언어아동에게 높은 오류특성들이었으며 문법오류(이중언어아동 39.5%, 단일언어아동 61.4%)는 단일언어아동에게 높은 특성이었다. 특히, 음운오류의 경우는 이중언어아동의 82.7% 단일언어아동의 71.2%가 매개모음에서

표1. 발화당 평균 어미 산출율과 발화당 평균 어미 다양율(%) (N=20)

	발화당 평균 어미산출율	발화당 평균 어미다양율
	M(SD)	M(SD)
이중언어	0.85(0.25)	12.8(9.3)
단일언어	1.03(0.2)	21.8(8.9)
총합	1.88(0.45)	34.6(18.2)

표2. 발화당 평균 어미 오류율과 총 어미 산출수에 대한 총 어미 오류율(%) (N=20)

	총 어미산출수에 대한 총 어미오류율
	M(SD)
이중언어	8.11(5.44)
단일언어	3.45(2.31)
총합	11.56(7.75)

표3. 어미 오류 특성율(%) (*N*=20)

	음운 오류율	의미 오류율	문법 오류율	총합
	M(SD)	M(SD)	M(SD)	M(SD)
이중언어	49.5(21.4)	11(9.2)	39.5(20.7)	100(51.3)
단일언어	34.8(21.2)	3.44(2.7)	61.4(27.1)	100(51)
총합	84.3(42.6)	14.4(11.9)	100.9(47.8)	200(102.3)

오류를 보였다.

이와 같은 결과가 통계적으로 유의한지 알아보기 위해서 Mann-Whitney U 검증을 실시한 결과 음운, 의미, 문법 오류특성 모두에서 두 집단 간 유의한 차이가 있었으며(음운 오류원인 U=28 p<.05, 의미 오류원인 U=25 p<.05, 문법 오류원인 U=29, p<.05) 매개모음 오류도 두 집단 간에 유의하였다 (U=30, p<.05).

그리고 집단 내 전체 순위를 살펴 본 결과 이중언어아동은 음운 오류, 문법 오류 그리고 의미 오류 순위로 높은 오류율이 관찰된 반면 단일언어아동은 문법 오류, 음운 오류 그리고 의미 오류 순위로 오류율이 높게 나타났다.

이와 같은 두 집단 간 순위 차이가 통계적으로 유의한지 알아보기 위해 Spearman 상관계수를 구하였다. 그 결과 .25의 낮은 상관을 보였고 통계적으로 유의하지 않았다.

논 의

1. 발화 당 평균 어미 산출율과 발화 당 평균 어미 다양율

산출율의 경우 이중언어아동과 단일언어아동의 발화 당 평균 어미 산출율은 유의한 차이가 없었다. 이것은 두 집단의 발화 내 어미 산출수가 유사하다는 것이다. 그러나 한 발화 내에서 산출되는 어미들의 다양성은 단일언어아동에 비해 유의하게 이중언어아동이 단조로웠다. 이 같은 결과는 '한국어-영어' 이중언어아동의 모국어 어미산출이 단일언어아동과 비교될 때 한 발화 내에서의 어미 산출율은 유사하지만 단조롭게 산출되고 있음을 알 수 있다.

이것은 연구대상 아동들의 언어 연령이 언어발달연령 기준에서 높은 편에 속하기 때문에 두 집단 모두 어미 산출양에 있어서는 차이가 없었지만 한국어 어미는 그 양이 매우 많고 의미가 세분화되어 있기 때문에 한국어와 영어를 동시에 습득해야 하는 이중언어아동들에게 발화 의미를 보다 정확하게 전달해 줄 수 있는 다양한 어미들의 산출은 어려웠을 것으로 판단된다.

2. 총 어미 산출수에 대한 총 어미 오류율

총 어미 산출수에 대한 총 어미 오류율에서 이중언어아동이 유의하게 높은 어미오류율을 보였다. 이것은 이중언어아동을 단일언어아동과 비교하여 볼 때 어미 수행능력에 있어서 보다 어려워하는 것으로 설명될 수 있으며 이와 같은 결과는 선행연구(박신영, 2003; Gathercole, 2002)와도 일치한다. 그러나 Brown(1973)의 문법 형태소 습득 기준인 10%* 미만에 해당하는 결과이기 때문에 일반 언어발달 지표를 기준으로 볼 때 이중언어아동이 어미 수행력에서 지연된 것은 아님을 알 수 있다. 이와 같은 결과는 어미와 동일한 문법 형태소 범주인 조사(nominal particles)를 분석대상으로 한 선행 연

* Brown(1973)은 전체 산출수에 대한 오류율이 10%미만인 경우는 문법 형태소 습득기에 해당한다고 하였다.

구(김영태, 홍경훈, 2001) 결과와도 같다는 점에서 간접적으로 일치됨을 알 수 있다.

3. 어미 오류 특성율

이중언어아동과 단일언어아동은 세 가지 어미 오류(의미, 문법, 음운) 모두에서 두 집단 간 유의한 차이를 보였다. 이 중 음운과 의미 오류는 이중언어아동의 오류 특성이었고 문법 오류는 단일언어아동의 오류 특성이었다. 이와 같은 결과는 단일언어아동과 비교 할 때 이중언어아동은 한국어 어미 산출의 음운적 환경에 관한 지식과 다양한 한국어 어미의 세분화 된 의미 지식 부족으로 어미오류를 보인다는 것이며 단일언어아동은 어미가 산출될 위치에서 어떤 격을 사용해야 하는지 혼동하여 오류를 보인다는 것으로 해석될 수 있다. 따라서 두 집단 간 어미오류 특성은 상이하다.

특히, ‘음운 오류’에서는 매개모음 오류가 두드러지게 나타나면서 두 집단 간에 유의한 차이를 보였는데 이와 같은 결과는 한국어와 영어의 음소적 차이가 이중언어아동에게 그대로 적용되면서 부정적 전이현상이 일어난 것으로 추정된다. 즉, 한국어와 영어는 두 언어 간에 양립될 수 없는 음소·음운체계가 있는데 특히, 모음에서 영어는 이완모음과 긴장모음으로 구별되어 있는 반면 한국어는 이완모음과 긴장모음으로 나누어져 있지 않고 모음 특질(vowel feature)이 두 음(이완음, 긴장음) 사이에 존재한다(김혜경, 2007). 따라서 음운오류 중에서 모음인 매개모음 오류현상이 가장 두드러지게 나타났다는 것은 한국어와 영어모음 음운체계 차이로 인해 매개모음을 정확하게 사용하지 못 하기 때문으로 해석된다.

‘의미 오류’는 한국어 어미와 이에 상응하는 영어 문법형태소 간의 언어특질 차이에서 기인된 것으로 보인다. 즉, 한국어는 한 어미가 다양한 의미를 가지거나 다양한 어미들이 공통된 하나의 의미를 보유하기도 하는 등 매우 다양한 어미들로서 그 의미가 세분화되어 있다. 그러나 한국어 어미에 상응하는 영어 문법 형태소는 그 수가 적고 의미도 세분화되어 있지 않다(서희선, 1998). 따라서 한국어와 영어 문법 형태소 간의 직접적인 대응이 이루어지지 못 하며 이와 같은 이유로 한국어와 영어를 동시에 습득해야 하는 이중언어아동은 어미 의미의 부정적 전이 현상이 나타난 것으로 추정된다. 그러나 문법 오류는 단일언어아동이 보다 높은 오류율을 보였고 집단 내 순위에서도 단일언어아동에게 가장 높은 순위에 해당한 오류특성이었다. 이와 같은 결과는 단일언어아동이 한국어 어미사용에서 바른 격(case) 혹은 시제 산출에서 어려워하는 것으로 해석될 수 있다. 이와 같은 해석은 단일언어아동을 대상으로 한 일반 언어발달에서 가장 나중에 숙달되는 영역이 문법 영역(한유미 등, 2007)인 것을 고려해 보면 설명력있는 결과로 보인다. 뿐만 아니라 단일언어아동과 비교하여 볼 때 이중언어아동이 문법영역에 보다 잘 반응하는 경향이 있다는 선행연구(Bedmore, 2004; Galambos & Goldin-Meadow, 1990) 결과들과도 관련 있다고 하겠다.

특히, Bedmore(2004)는 두 가지 언어를 동시에 습득하는 이중언어아동의 경우 양 언어 간의 문법 규칙의 수가 정해져 있기 때문에 의미영역보다 상대적으로 쉬우며 의미영역은 두 언어 간 세분화 된 의미차이가 무한하기 때문에 습득해야 할 의미지식이 문법영역에 비해 상대적으로 많다는 설명을 하였다. 따라서 이중언어아동에게 문법영역은 의미영역에 비해 상대적으로 부정적 전이가 적은 영역에 해당하며 이와 같은 이유로 단일언어아동 집단 보다 이중언어아동 집단이 문법 오류가 적은 것으로 판단된다.

미국에서 출생하여 3년 이상 계속적으로 거주하면서 조부모, 부모 그리고 형제와는 가정에서 한국어를 사용하고 한국에 있는 외국인 학교에 현재 소속되어 있어서 학교에서는 영어를 지속적으로 사용하는 5,6세 '한국어-영어' 동시습득 이중언어아동들의 한국어 어미 수행력은 단일언어아동과 비교하여 볼 때 한 발화 내에서의 어미 산출율 차이는 없었지만 보다 단조로운 산출과 높은 오류율을 보인다는 것을 알 수 있었다.

그러나 Brown(1973)의 어미 안정 습득기준 및 김영태, 홍경훈(2001)의 연구 결과를 토대로 이중언어아동은 단일언어아동에 비해 한국어 어미 수행에 있어서 어려워하는 정도이지 일반 언어발달지표를 기준으로 지연된 수준은 아님을 알 수 있었다.

이와 같은 두 집단 간 차이는 한국어와 영어의 언어체계가 다르기 때문에 나타나는 언어현상으로 밝혀졌으며 본 연구 참여자 아동들이 병리적인 언어특성을 보이지 않는 아동들이라는 점에서 '균형잡힌 이중언어자(balanced bilingualism)'로 발달하기 위한 중간 언어(interlanguage) 형태로 판단된다. 그리고 두 집단 간 상이한 오류 특성들을 기초로 이중언어아동은 두 명의 단일언어아동의 합산된 능력을 가진 집단이 아니라 이중언어아동 만의 독특한 언어능력을 보유한 집단임을 보여주었다(이하원, 최경숙, 2008).

그러므로 본 연구에서 밝혀진 결과들은 한국어와 영어를 동시에 습득하고 있는 5,6세 일반 이중언어아동의 한국어 어미수행 수준을 측정하는 데 기초자료가 될 수 있으며 언어임상현장에서 '한국어-영어' 이중언어아동의 한국어 언어장애(language disorder)와 언어차이(language difference)를 구별할 수 있는 언어자료가 될 수 있는 것으로 보인다.

그러나 이상의 내용을 발견한 본 연구에서는 아동들의 '오류'를 '실수'와 구별하여 분석하지 않았다. 즉, 이중언어아동들의 어미 오류율에는 아동들의 일시적인 실수도 포함되었을 것이다. 따라서 후속 연구에서는 이중언어아동들의 보다 정확한 오류현상을 파악하기 위해 아동들의 오류를 언어능력(language competence)과 언어수행(language performance)으로 구분하여 어미에 관한 바른 지식이 없는 체계적 '오류(언어능력)'와 어미에 대한 바른 지식이 있으나 사용상(언어수행)의 문제로 일시적 '실수'를 보인 경우를 구별하여 분석해야 할 것이다.

이상과 같은 제한점에도 불구하고 선행연구들에서 사용된 이야기 책 과제가 일상생활 언어능력을 반영하기 어렵고 이중언어아동과 단일언어아동의 모국어 어미 오류 원인을 밝혀내지 못 했다는 제한점을 보완하여 본 연구에서는 자유놀이 상황에서 아동들의 2,000개 발화를 표집하고 오류 발생 원인을 포함한 어미 수행능력을 분석하였다는 점은 일반 이중언어아동의 모국어 발달 및 이들의 언어문제를 다루는 임상현장에서 한국어 언어문제를 조금이나마 설명해 낼 수 있는 기초 언어자료를 제공할 수 있었다고 생각된다.

참 고 문 헌

김성수, 이상경(2008). 자발적 발화 표본 수집 방식으로서의 대화, 자유놀이 및 이야기비교. 한국언어청각임상학회, 13(1), 44-62.

김영태(1994). 구어진단검사. 대구: 한국언어치료학회.

김영태(2004). 아동 언어장애의 진단 및 치료. 서울: 학지사.

김영태, 장혜성, 임선숙, 백현정(1995). 그림 어휘력검사. 서울: 서울장애인종합복지관.

김영태, 홍경훈(2001). 이야기회상과제에서 나타난 아동들의 조사 사용분석: 발달적 오류형태를 중심으로. 유아교육연구, 21(2), 111-131.

김혜경(2007). 영어 한국어 음운조직에 대한 발음 오류 연구. 순천향대학교 교육대학원 석사학위 청구논문.

김홍규, 강범모(2000). 한국어 형태소 및 어휘사용 빈도 분석. 서울: 국립 국어원.

남기심, 고영근(1998). 「 표준 국어 문법론 」. 서울: 탑 출판사.

박신영(2003). 이야기회상과제를 통한 영어-한국어 이중언어사용아동의 조사와 어말어미사용분석. 이화여자대학교 대학원 석사학위 청구논문.

배소영(2006). 한국어 발달특성과 학령전기 문법형태소. 한국어학, 31, 31-45.

서정수(1996). 현대국어문법론. 서울: 한양대학교 출판원.

서희선(1998). 2-5세 정상 아동의 연결어미발달. 이화여자대학교 대학원 석사학위 청구논문.

윤영숙(2007). 중국인 학습자의 한국어 어미오류분석- 연결어미와 종결어미를 중심으로. 코기토 61, 31-57.

이귀옥, 이혜련(2008). 한국어-중국어 이중언어아동의 한국어 발달: 복문발달을 중심으로. 한국아동학회, 29(5), 1-12.

이귀옥, 전효정, 박혜원(2003). 3-5세 아동의 이중언어 경험과 인지능력 및 언어발달에 관한 연구: 인지적 복잡성에 따른 분석과 통제 이론을 중심으로. 아동학회지, 24(6), 1-14.

이수복, 심현섭, 신문자(2007). 취학 전 이중언어아동의 비유창성 특성 연구. 한국언어청각임상학회, 12(2), 296-314.

이인화(2007). 한국어-영어 이중언어경험 아동의 보통명사 정의하기 능력비교. 명지대학교 사회교육대학원.

이하원, 최경숙(2008). 혼자놀이에서 5-6세 ‘한국어-영어’ 동시습득 이중언어아동의 한국어 조사 습득분석. 한국아동학회, 29(6), 147-16.1

임동선(2001). 한국어-영어 이중언어사용아동의 품사별 오류유형분석. 연세대학교 대학원 석사학위 청구논문.

임동훈(2007). 조사와 연결어미. 2007년도 학술대회 발표 논문집. 한국언어청각임상학회. 3-18.

조명한(1982). 한국아동의 언어획득 연구: 책략모형. 서울: 서울대학교 출판부.

한유미, 김혜선, 권희경, 양연숙, 박수진(2007). 영유아 언어교육의 이해-이론과 실제. 학지사.

황혜신, 황혜정(2000). 이중언어(한국어-영어)를 하는 아동의 언어능력발달에 관한 연구. 아동학회지, 21(4), 69-79.

Bedmore, L. (2004). Morphosyntactic development. In B Goldstein (Ed). *Bilingual language development and disorders in Spanish-English Speakers.*. Baltimore: Paul H. Brooks, 163-185.

Bhadia, T., & Richie, W. (1999). *The bilingual child: Some issues and perspective.* In W. c., Richie & T. K. Bhatia(Eds.). Handbook of child language acqusition(pp. 569-643). San Diego: Academic Press.

Brown, R. (1973). *A first language: the early stages.* Cambridge, MA: Harvard University Press.

Champman, R. S. (1981). Exploring children's communicative intents. In J. Miller(Ed). *Assessing Language Production in Children (pp.308-327).*,Baltimore: University Park Press.

Colins, B. (2006). *A parent's and teacher's guide to bilingualism:* Nexus.

Dunn, L., & Dunn, L. (1981). *Peabody Picture Vocabulary Test-Revised.* Circle Pines, MN: American Guidance Service.

Dunn, L., & Dunn, L. (1997). *Peabody Picture Vocabulary Test-IIIA.* Circle Pines, MN: American Guidance Service.

Galambos. S. J., & Golden-Meadows. S. (1990). The effects of learning two language on level of metalinguistic awareness. *Cognition,* 34, 1-56.

Gathercole, V. C. M. (2002). Monolingual and bilingual acquisition: Learning different treatments of that trace phenomena in English and Spanish. In D. K. Oller(Ed.), *Language and literacy in bilingual children (pp. 272-290).* Clevedon, UK.: Multilingual matters.

Goldstein, B. A. (2006). Clinical Implications of Research on Language Development and Disorders in Bilingual Children. *Topics in Language disorders. 26(4)*, 305-321.

Guitar, B. (1998). *Stuttering: An integrated approach to its nature and treatment.* Philadelphia: Lippincott Williams & Wilkins.

Kadi-Hanafi, K., & Howell, P. (1992). Syntactic analysis of the spontaneous speech of normally fluent and stuttering children. *Journal of Fluency Disorders, 17,* 151-170.

McLaughlin, B. (1995). *Fostering second language development in young children:* Principles and practices [electronic version]. Retrieved March, 01, 2003 from http://www.ncela.gwu.edu/miscpubs/ncrcdsll/epr 13. htm.

Padilla, A., & Lindholm, K. (1984). Child bilingualism: The same old issues revisited. In J. Martinez, & R. Mendoza(Eds.), *Chicano psychology*(pp. 369-408). Orlando, FL; Academic Press.

Pinker, S. (1984). Language learnability and language development. Cambridge MA: MIT Press.

1차 원고 접수: 2009. 01. 15
수정 원고 접수: 2009. 02. 13
최종게재결정: 2009. 02. 14

한국심리학회지 : 발달
The Korean Journal of Developmental Psychology
2009. Vol. 22, No. 1, 57-71

The analysis of Korean verbal endings in 5-6year 'Korean-English' simultaneous bilingual children

Ha-Won Lee Kyoung-Sook Choi
Department of Child Psychology & Education, Sungkyunkwan University

The purpose of this study was to investigate the characteristics(occurrence, error, error causation) of Korean verbal endings between the ten 5-6year 'Korean-English' simultaneous bilinguals children and ten Korean monolingual children. Mostly, results showed that there were significant difference between two groups in the occurrence, error, error causation of verbal endings. 1) Bilingual children showed not significantly a lower frequency based on the occurrence rates of verbal endings per utterance. But Bilingual children showed significantly a lower occurrence rates in verbal ending's variety per utterance($p<.05$). 2) Bilingual children showed significantly a higher error rates($p<.05$). 3) In terms of error causation, bilingual children appeared significantly higher score in phonological, semantic causes and monolingual children in syntactic one. Therefore bilingual children's verbal ending proficiency are not just a sum of two monolingual children one.

Keywords:'Korean-English' simultaneous bilinguals children, monolingual children, verbal ending