



초등학교 1,3,5학년 아동의 다의어 이해 특성

Comprehension of Polysemy in the 1st, 3rd and 5th Grade Elementary School Children

강은선¹, 정경희^{2*}

¹ 용인대학교 재활복지대학원 언어치료학과 석사
² 용인대학교 재활복지대학원 언어치료학과 교수

Eun Sun Kang¹, Kyung Hee Jung^{2*}

¹ Dept. of Speech-Language Pathology Graduate School of Rehabilitation and Welfare, Yongin University, Master's Student
² Dept. of Speech-Language Pathology Graduate School of Rehabilitation and Welfare, Yongin University, Professor

Purpose : The purpose of this study is to investigate the developmental differences in the ability to understand polysemy in according to the semantic type and word class. **Method :** The subjects were 31 students in 1,3 and 5 grader elementary school. The tasks presented sentences containing 20 verbs and 20 nouns, including the central and marginal meaning. **Results :** The results obtained from this study are as follows. First, as the higher the grade, the more mean scores of the total points of polysemy understanding of each meaning were gradually increased, and the difference between the groups was significant. The results showed that there was a significant difference between the first and third graders but not between the third and fifth graders. Second, in the ability to understand polysemy meanings in according to the type of meaning, average scores of ability to understand central meaning were higher than those of ability to understand peripheral meaning and this is statistically significant. There was a significant difference between semantic type and grade in 1st and 3rd grades and in the 1st and 5th grade. However there was no significant difference in 3rd and 5th grades. Third, in the ability to understand polysemy in according to the types of word class, the mean scores of the verbs were higher than those of the nouns and this is statistically significant. There was a significant difference between parts of speech and grade in 1st and 3rd grade and 1st and 5th grades, but there was no significant difference in 3rd and 5th grades. **Conclusions :** These results are important to note that these studies provide basic information on lexical ambiguity learning, which can help children understand the subtle differences and uses of their meanings and learn various vocabularies.

Correspondence : Kyung Hee Jung, PhD
E-mail : 1012jkh@hanmail.net
Received : May 31, 2019
Revision revised : July 10, 2019
Accepted : July 30, 2019

This article was based on the first author's master's thesis from Yongin University(2018).

Keywords : Polysemy, Central meaning, Marginal meaning, Word calss

목적 : 본 연구는 학령기 아동의 의미유형(중심의미, 주변의미)과 품사(동사, 명사)에 따른 다의어 이해능력의 발달적 차이를 알아보고자 하는데 목적이 있다. **방법 :** 연구대상은 일반 초등학교 1학년(10명), 3학년(11명), 5학년(10명) 총 31명이였다. 연구도구는 중심의미와 주변 의미를 포함한 동사 20개와 명사 20개가 포함된 문장을 제시하였다. **결과 :** 본 연구를 통하여 얻은 결과는 다음과 같다. 첫째, 학년이 증가할수록 각 다의어 이해 총점에 대한 평균점수가 점차 증가하였으며, 집단 간 차이를 보였다. 사후검정결과 다의어 이해능력은 1학년과 3학년에서는 유의한 차이가 났으나 3학년과 5학년에서는 유의한 차이가 나타나지 않았다. 둘째, 의미유형(중심의미, 주변의미)에 따른 다의어 이해능력에서, 중심의미 이해능력이 주변의미 이해능력보다 평균점수가 높았고 통계적으로도 유의하게 나타났다. 학년 간에서는 1학년과 3학년, 1학년과 5학년에서는 유의미한 차이가 있었으나, 3학년과 5학년에서는 유의미한 차이가 없었다. 셋째, 품사유형(동사, 명사)에 따른 다의어 이해능력은 동사가 명사보다 평균점수가 높았고 통계적으로 유의하였다. 학년 간에서는 1학년과 3학년, 1학년과 5학년에서는 유의미한 차이가 있었으나 3학년과 5학년에서는 유의미한 차이가 없었다. **논의 :** 이 연구는 어휘적 중의성 학습에 대한 기초적인 정보를 제공하여, 다의어의 미묘한 의미 차이나 활용법을 이해하고 다양한 어휘학습에 도움이 될 수 있다는 점에 의의가 있다.

교신저자 : 정경희 (용인대학교)
전자메일 : 1012jkh@hanmail.net
게재신청일 : 2019.05.31
수정제출일 : 2019.07.10
게재확정일 : 2019.07.30

이 논문은 강은선(2018)의 석사학위 논문을 수정·보완하여 작성한 것임.

검색어 : 다의어, 중심의미, 주변의미, 품사유형

1. 서 론

아동들은 학령기에 접어들면서 문자 그대로의 언어를 넘어 은유, 속어, 다의어, 동음이의어, 관용어와 같은 비유적인 언어를 사용하고 이해하기 시작한다(Nippold, 2007; Nippold & Haq, 1996; Nippold, et al., 2001). 학령기 아동들은 다양한 비유적인 표현을 텔레비전이나 책을 통해 흔히 접하게 되며, 특히 교과 과정에서 직접적으로 이에 대한 교육을 받게 된다(Milosky, 1990). 더 나아 가서 친구들과 말소리의 유사성을 이용하여 말장난을 하기도 하고, 속담, 풍자 등을 사용하게 되는데, 이 같은 비유적 표현은 또래 간 친밀감을 높여 주는 역할을 하기에, 아동들이 또래 집단의 구성원으로 받아들여지기 위해서는 비유적인 표현의 적절한 사용이 요구된다(Nippold, 2007). 이 같은 맥락에서 보면 보다 효과적인 의사소통을 하기 위해서는 사전적 의미 이상의 창조적이고 융통성 있는 비유적 의미의 표현을 이해하고 사용할 수 있는 능력이 필요하며(Ha, 1998) 아동은 이런 비유 언어(figurative language)를 사용함으로써 언어를 보다 창조적으로 사용할 수 있게 된다(Oh, 2001).

학령기 아동들은 이러한 동음이의어, 반의어, 다의어 등의 많은 어휘를 대부분 학습을 통하여 습득할 뿐 아니라 또한, 이렇게 습득한 어휘 지식을 활용하여 텍스트의 내용을 이해함으로써 학습능력을 발달시켜 나가게 된다. 다의어의 의미를 이해하기 위해서는 입력되는 여러 정보들의 연관성을 파악하여 활성화된 여러 의미들 중에서도 적절한 의미는 활성화 수준을 강화하고 불필요한 의미들을 빠르게 억제함으로써 효율적으로 의미를 처리할 수 있어야 한다(Gernsbacher & Faust, 1991). 다의어의 특징으로는 낱말의 의미들 사이에는 하나의 중심의미가 있다는 것이다. 그리고 여러 개의 중심의미가 확장된 뜻으로 쓰이는 주변이미가 있어 중심의미와 상호연관성을 지니고 있다. 어휘 대부분은 어떠한 문맥이나 상황 속에서 접하면서 이해하기 때문에 유추하는 과정에서 문맥과 함께 자신의 배경지식을 연관시키게 된다(Bang, 2014). 문맥(context)은 언어적 맥락의 텍스트 내 맥락으로 단어, 문장, 문단 사이의 의미적, 문법적 관계이다(Jeon, 2013). 따라서 문맥은 새로운 shredded 단어의 주변에 있는 언어적 환경으로써 의미론적인 단서들을 내포하고 있으며, 이처럼 다의어는 언제나 문맥에 의존하며 정도성을 지니고 있어 의미 해석에 있어서 중요하다라는 점을 알 수 있다. 다의어 교육에서 학습자의 어휘지식(vocabulary knowledge)은 중요한 역할을 하며 아동들이 습득한 어휘의 양이 같다 할지라도 어휘의 양적, 질적인 측면을 고려하였을 때 그들이 가지고 있는 어휘지식의 깊이는 개인들마다 차이가 있을 수 있다. 결국 어휘의 의미를 습득한다는 것은 단순히 그 표면적인 의미를 아는 것 뿐만 아니라 다양한 맥락에서 그 어휘의 쓰임을 익히면서 시간을 두고 관련된 지식을 확장해 나가는 과정이라 할 수 있다. 의사소통 속에서 우리가 이용하는 문맥은 다양하며 의사소통 능력을 향상 시키기 위해서는 이처럼 다양한 문맥을 적절히 이용할 수 있도록 해야 한다. 그런 점에서 사용과 지식이라는 더 높은 단계의 문맥을 제시하고 학습자들이 이용할 수 있도록 해야 할 것이다. 특히 이들 문맥은 언제나 의미들을 구분시킬 수 있으며, 우리는 이러한 문맥 속에서만 특정의미를 파악할 수 있다. 개인의 어휘지

식의 깊이가 다르다면 이 차이는 문장을 읽고 이해하는데도 영향을 미치게 될 것이다. 이 같은 맥락에서 학령기 아동들을 대상으로 비유적인 표현의 한 형태인 다의어에 관심을 갖고 연구하는 것은 의미가 있을 것이다. 이러한 이유로 다의어 관계 연구가 다양하게 전개되었는데, 선행 다의어 연구들은 주로 문맥에 따른 단어의 의미 처리 과정을 중심으로 연구가 이루어져 왔다(Gernsbacher & Faust, 1991; Ko et al., 2010; Lee, 2002; Nation & Snowing 1998; Norbury, 2005; Van der Schoot et al., 2009).

학령기 아동의 의미론적 발달은 직접 교수, 형태론적 분석, 맥락으로부터의 추출의 세 가지 방식을 통해 습득해간다(Nippold, 1998). '직접 교수(direct instruction)'는 다른 사람이나 사전을 통해 낱말의 의미와 정의를 배우는 것이고, '형태론적 분석'은 어휘 형태소, 굴절 형태소, 파생 형태소를 통해 낱말의 의미를 추론하는 것이다. 마지막으로 '맥락으로부터의 추출'은 본 연구에서도 중요하게 사용되는 전략으로써 낱말의 의미를 문어 또는 구어 내에 담긴 맥락 단서들을 활용하여 의미를 추론하는 것이다. 이때, 개인의 배경 지식으로 텍스트를 이해하는데 활용하는 화용적 추론(pragmatic inference)과 텍스트내의 정보만을 활용하여 낱말의 의미를 이해하는 논리적 추론(logical inference)이 있다(Nippold, 1998). 위와 같은 전략들과 더불어 상위 언어 능력의 발달은 학령기에 어휘량을 풍부하게 만든다.

성인을 대상으로 한 선행연구 중에 Klein와 Murphy (2001, 2002)는 다의어의 다중적 의미들이 개별인 구(phrase)로 제시되었을 때 각각의 구가 의미적으로 유사한 범주로 취급되지 않았다는 결과에 주목했다. 예를 들면 종이(paper)인 경우에도 쓰임에 따라 '포장지(wrapping paper)'가 제시된 뒤에 '찢어진 종이(shredded paper)'를 판단하는 속도가 '일간지(daily paper)'를 판단하는 속도에 비해 유의미하게 빠르게 나타났으며, 범주 유사성 판단과제에서도 '포장지(wrapping paper)'와 '일간지(daily paper)'는 각각 다른 범주로 판단되었다. Foraker와 Murphy(2012)의 행동반응 연구도 Klein와 Murphy(2001, 2002)의 주장을 지지하는 결과를 제시했다. 이들은 안구추적 읽기와 자기조절 읽기를 이용하여 맥락 정보가 해당 다의어의 부가의미에 적합한 것으로 제시되었을 때보다 주요의미에 적합한 것으로 제시되었을 때에, 다의어의 중의성이 해소되는 지점에서의 읽기 속도가 더 빠르게 나타났으며 중립 맥락의 경우에도, 다의어가 부가의미로 해석 될 때보다 주요의미로 해석될 때 해당 지점에서의 읽기 속도가 더 빠르게 나타났다고 보고하였다. 또 다른 연구로는 읽기 폭 검사를 통해 고품과 저품의 집단으로 피험자를 구분하고, 문맥에 따르는 다의어 의미의 적절성 여부의 판단 반응시간을 측정하였다(Lee et al., 1996). 이것은 Gernsbacher와 Faust(1991)가 연구결과를 통해 주장한 언어처리에 대한 작업기능의 기능은 단순한 용량 크기의 문제가 아니라, 부가적인 부담에서 자유롭게 통합하고 동시에 처리할 수 있는 전략이고 효율적 통제기능이 중요하다고 한 주장을 반복 검증한 것이다. 이러한 성인을 대상으로 한 선행연구들은 다의어, 비유어 등 어휘의 질적인 발달이 주요한 의미발달과제인 학령기 아동의 발달 특성을 충분히 설명해주지는 못하는 제한점이 있다.

아동을 대상으로 한 선행연구를 보면 Ko 등(2010)은다의어를

포함하는 의미관련성 판단 과제를 사용하여 읽기이해부진 아동들이 불필요한 단어의 의미를 일반아동들 만큼 효율적으로 억제할 수 있는지 연구한 결과 읽기이해부진 아동들은 일반 아동들에 비해 문맥과 관련이 없는 다의어의 불필요한 정보를 효율적으로 억제하지 못한다고 보고했다. 이 연구는 Kim 등(2017), Kwak 등(2016) 연구에서는 경계선급 지능 아동들도 새로운 어휘 및 구문을 접했을 때 함축적인 의미보다는 문자 그대로의 의미로 해석하는 경향을 보이며, 새로운 의미를 습득하기 위해서 문맥을 활용하여 그 의미를 추론하는 능력이 필요하지만 경계선급 지능 아동들은 문맥 활용하는 능력이 일반 아동들보다 저조하여 새로운 어휘 및 구문의 의미를 습득하는데 어려움을 보인다고 하였다. 이처럼 맥락에 의존한 구분 방식을 이해하는 것은 잘못된 이해의 가능성을 줄여주는 역할을 한다. 이러한 점에서 다의어에 대한 연구는 어휘의 다양한 의미를 이해해야 하는 학령기 아동의 의미발달의 핵심적인 부분이지만 아동의 대상으로 한 다의어 대한 선행연구들 역시 그 중요성에 비하여 매우 미비하다. 특히 선행연구에서 검토한 바와 같이 읽기이해 부진아동이나 경계선급 지능 아동들과 일반 아동과의 차이는 일부 연구에서 다뤄져 있지만 학령기 일반 아동들의 전형적인 발달과정에 대한 기초자료는 부족한 실정이다.

따라서 본 연구에서는 초등학교 1, 3, 5학년을 대상으로 일반 아동의 다의어 의미 처리 특성을 알아보고자 한다. 본 연구에서는 학령기 아동들에게 다의어의 의미 중 한 가지 의미와 관련된 문맥을 제시하였을 때 문맥과 관련 없는 의미를 억제하고 문맥과 관련 있는 의미로 정확히 이해하는지를 알아보고자 다의동사와 다의명사로 나누고 중심의미와 주변의미로 나누어 의미유형과 품사에 따른 학년별 이해 능력을 비교해 보고자 한다. 구체적인 연구문제는 다음과 같다.

첫째, 1, 3, 5학년 아동의 다의어 이해능력은 차이가 있는가?

둘째, 의미유형(중심의미, 주변의미)에 따라 1, 3, 5학년 아동의 다의어 이해능력은 차이가 있는가?

셋째, 품사유형(동사, 명사)에 따라 1, 3, 5학년 아동의 다의어 이해능력은 차이가 있는가?

II. 연구 방법

1. 연구 대상

본 연구는 학령기 일반아동 총 31명(초등학교 1학년 10명, 3학년 11명, 5학년 10명)의 아동을 대상으로 수도권 내에서 표집하고자 하였다. 각 집단의 선정 기준은 다음과 같다.

1) 일반초등학교에 다니고 있으며, 2) 보호자, 교사의 보고에 의해 시각적, 청각적, 인지적, 신경학적, 정서 및 행동, 언어적 문제가 없다고 보고된 아동으로, 3) 한국 비언어 지능검사 2판(Korean-Comprehensive Test of Nonverbal Intelligence-2: K-CTONI-2, Park, 2014)에서 지능지수 85이상인 아동으로 평균 하 이상에 속하여 지능에 어려움이 없으며, 4) 한국어 읽기검사(Korean Language-based Reading Assessment: KOLRA, Pae et al., 2015)의 하위 검사인 해독 검사 결과 25%ile 이상으로 평

균에 속하여 읽기에 어려움이 없으며, 5) 수용·표현 어휘력 검사(Receptive and expressive Vocabulary Test: REVT, Kim et al., 2009)의 수용어휘력 검사어휘에서 10%ile 이상이며, 표준편차 $-1SD$ 이상인 아동으로 어휘이해에 어려움이 없는 아동으로 선정하였다. 한국어 읽기검사의 하위 항목인 해독검사 결과 25%ile 이상을 선정기준으로 정한 것은 저성취 모델기준에 따라 학습부진에 속하는 하위 25%ile($-0.7SD$) 이상을 연구대상으로 선정하였기 때문이다.

2. 검사도구

1) 선별 검사 도구

① 한국 비언어 지능검사-2(Korean-Comprehensive Test of Nonverbal Intelligence-2: K-CTONI-2)

한국판 비언어 지능검사의 소검사는 2가지의 서로 다른 맥락 즉, 친숙한 대상들(예, 사람, 인형 동물 등)의 그림과 도형(예, 친숙하지 않은 라인 드로잉)으로 각 맥락의 유추, 범주, 순서 총 6가지 소검사로 구성되어 있다. 본 연구에서는 대상자 선정에서 아동의 지능검사를 측정하기 위해 K-CTONI-2(Park, 2014)의 하위영역인 그림검사와 도형검사를 실시한다. 본 연구에서는 지능지수 80이상인 평균 하 이상에 속하는 아동을 대상으로 선별하였다.

② 수용·표현 어휘력검사(Respective and Expressive Vocabulary Test: REVT)

REVT는 만 2세 6개월에서 만 16세 이상의 성인을 대상으로 표준화된 검사로 수용어휘력과 표현어휘력을 측정할 수 있다. 수용어휘력과 표현어휘력 검사의 문항 수는 각 185개로 이루어져 있으며, 본 연구에서는 수용어휘 검사를 실시하여 10%ile 이상에 속하는 아동을 대상으로 선별하였다.

③ 한국어 읽기검사(Korean Language-based Reading Assessment: KOLRA)

한국어 읽기검사는 해독, 읽기이해, 읽기유창성, 듣기이해 측면에서 평가하여 읽기수준을 파악할 수 있는 검사이다. 핵심검사와 상세검사, 선별검사로 나누어져 있으며 본 연구에서는 대상자 선정에서 읽기능력에 어려움이 없는 아동을 선별하고자 한국어 읽기검사(Pae et al., 2015) 중 해독 검사를 실시한다. 해독검사는 의미 낱말 40개와 무의미낱말 40개 총 80개의 낱말을 보고 읽도록 하여, 아동의 자소-음소 일치 점수와 자소-음소 불일치 점수를 채점하여 아동의 해독능력을 보는 과제이다. 본 연구에서는 해독 검사 결과 25%ile 이상을 선정기준으로 하여 선별하였다.

2) 본 검사도구

① 검사어휘 선정

다의어 이해 연구를 위해 선정된 어휘는 중심의미의 경우 Kim(2009)의 보고서에서 제시된 초등학교 교과서 어휘 조사연구의 결과를 참고하여 고빈도 어휘로 선정하였다. 다의동사의 경우 전체 교과서에 등장한 빈도는 131회~18410회, 국어교과서에서의

빈도는 24~13642회의 범위 안에 있는 어휘를 선정하였다. 다의명사의 경우 전체 교과서에서는 41~4832회, 국어교과서에서는 17~1369회 범위 안에 출현한 어휘 중에서 선정하였다. 반면 주변 의미의 경우 제한적으로 사용된 경우가 많아 초등학교 국어교과서에서 3회 이상 노출된 어휘로 선정하였다. 각 단어들은 교과서에서 중심의미와 주변의미로 사용된 어휘이다. 예를 들어 3학년 국어교과서에서 '받다'의 경우 '편지를 받다'는 중심의미로 '칭찬을 받다'는 주변의미로 사용되었다. 그 결과 고빈도 다의어 동사 20개, 명사 20개 총 40개를 우선 선정하였다. 우선 선정된 어휘는 예비실험 절차를 거쳐 정답이 모호하거나 난이도 등을 고려하여 5개 문항을 수정 보완하여 최종 40개 문항을 선정하였다. 최종 선정된 다의어와 교과서 출현빈도는 부록1에 제시하였다.

40개의 다의동사와 명사에 대한 중심의미와 주변의미 정의는 국립국어원의 '표준 대 국어사전'의 의미배열을 순서에 근거하여 다의동사와 명사에서 1번 문항을 중심의미로, 2번 문항을 주변의미로 주로 하나 2번 문항이 뜻이 교과서 고빈도에 속하지 않고, 의미의 구분이 쉽지 않거나 문장구조를 맞추기 위해 3~6번 문항을 선택하였다(예를 들어 다의동사 '듣다'의 경우 1번 문항의 뜻이 '사람이나 동물이 소리를 감각 기관을 통해 알아차리다' 인데, 2번 문항의 뜻이 '다른 사람의 말이나 소리에 스스로 귀 기울이다'로 구분이 쉽지 않아 3번 문항인('말', '말씀' 따위를 목적으로 하여) 다른 사람의 말을 받아들여 그렇게 하다'로 선택하였다.

② 검사 문장

다의동사 다의명사 각각에 예시문을 주고 예시문과 같은 뜻을 지닌 구문 1개와 다른 뜻으로 쓰인 구문 2개를 제작하였다. 예를 들어 '공기'인 다의명사와 '보다'인 다의동사인 경우 다의명사 '공기'의 중심의미는 '지구를 둘러싼 대기의 하층부를 구성하는 무색, 무취의 투명한 기체'이고 주변의미는 '그 자리에 감도는 기분이나 분위기'이다. 다의명사인 경우 중심의미 구문을 '자동차에서 내보내는 매연으로 공기의 오염이 심각하다, 시골 공기가 좋다', 주변의미 구문 '집안 공기가 험악하다, 회사 공기가 무겁다'로 만들었다. 다의동사 '보다'의 중심의미는 '눈으로 대상의 존재나 형태적 특징을 알다'이고 나머지는 주변의미로 정의된다. 다의 동사 '보다'인 경우 중심의미 구문 '친구와 나는 집에서 영화를 보기로 했다, 나는 신문을 본다'와 주변의미 구문 '나는 아기를 본다, 나는 집을 본다'로 만들었다.

예시문의 어절은 6어절로 제한하였고 보기 문항의 문장의 어절 수는 3어절로 제한하였다. 문장 유형은 '주어+목적어+서술어, 주어+부사어+서술어, 주어+보어+서술어, 관형어(절)+서술어, 부사어(절)+서술어'로 만들었다. 이렇게 만들어진 동사, 명사 4개의 구문을 이용하여 각 다의동사와 명사에 대한 중심의미를 묻는 문항에서는 각각 1개씩을 제작하였다. 각 문항은 예시문 1개의 중심의미를 제시하고, 보기문항에서 1개의 중심의미 구문과 2개의 주변의미 구문 총 3개를 보기에 배치하여 제시 구문과 같은 의미로 사용된 구문을 보기에서 찾으도록 하는 방식으로 문항을 구성하였고, 같은 방식으로 주변의미의 이해를 묻는 문항에서도 예시문 1개의 주변의미 구문을 제시하고 보기문항에서 1개의 주변의미 구문과 나머지 2개의 중심의미 구문 총 3개를 보기로 배치하여 제시 구문

과 같은 의미로 사용된 구문을 찾으도록 하였다.

검사 문장의 단어는 초등학교 교과서 고빈도 단어와 Kim(2003)의 어휘목록에서 1, 2, 3 등급의 단어가 주로 사용되었다. 검사문항은 다의명사와 동사 각 20문항씩 총 40문항씩 두 세트를 만들었다. 한 세트에서 중심의미로 쓰인 것은 다른 세트에서는 주변의미로 쓰일 수 있게 문장을 구성하였으며, 이렇게 두 세트를 만들어 사용한 것은 중심 문항을 테스트한 학생이 주변문항을 검사할 때 중심문항과 같은 문항으로 주변문항이 테스트 되어 문항이 중복되지 않도록 하기 위해서다. 선정된 40개의 다의어 이해 능력을 측정하기 위한 검사문장이 초등학교 수준에 적합한지에 대한 타당도 검증을 위해 각 문항별 적합성여부를 5점 척도(0점~4점) 설문지를 이용하였다. 타당도 설문지는 언어치료 임상경력이 3년 이상인 언어치료 전공 교수 3명과 특수교육전공 교수 1명, 총 4명을 대상으로 검사문항에 대한 내용타당도 검사를 실시하였다. 검사결과 평균 3.6점으로 나타났다. 검사에 사용된 문항의 예는 부록2에 제시하였다.

3. 연구절차

1) 예비실험

본 연구를 실시하기 전에 연구에 사용할 검사 텍스트가 대상자에게 적합한지 그리고 학년별 대상자가 본 연구 과제를 이해하고 읽기이해 문항을 수행할 수 있는지 검토하기 위하여 본 연구 대상과 조건이 일치하는 세 명을 선정하여 예비 연구를 실시하였다. 예비 검사를 통해 과제수행에 있어서 정답과 혼동되거나 어려운 문항을 수정하였다. 명사 어휘인 '꿈'에서도 중심문항과 주변문항이 혼동되어 중심문항에서 '꿈은 어지러웠다'를 '꿈은 무시무시했다'로 바꾸었다. 주변의미 문항에서도 '가슴이 넓다'를 '가슴이 커졌다'로 수정하였고, 예시문항도 '비가 그쳐서 우산을 접어 가방에 넣었다'를 '날씨가 좋지 않아 가방에 우산을 넣었다'로 수정하였다. 예비 실험을 통해 아동들이 중심의미 문항과 주변의미 문항에서 혼동된 개의 문항을 수정하여 최종 40개의 문항을 선정하였다.

2) 본 실험

(1) 대상자 선정 검사

연구 목적에 맞는 대상자를 선별하기 위해 빈 강의실 등 소음이 없는 조용한 공간에서 개별검사의 형태로 실시하였다. 검사자가 대상자를 한 명씩 독립된 공간으로 데리고 와서 검사를 실시하였다. 모든 아동들에게 REVT 검사, K-CTONI-2 검사를 먼저 실시하였으며 읽기기능을 확인하기 위해 한국어 읽기검사(KOLRA, Korean-based Readig Assessment)의 하위항목인 해독검사를 실시하였다.

(2) 다의어 이해 검사

본 연구를 위해 2018년 2월에 경기지역 내 초등학교를 다니고 있는 1, 3, 5학년 아동을 대상으로 연구자가 개발한 다의어 의미 이해 과제를 진행하였으며 다의어 의미 이해 과제를 실시할 때 일

반 아동은 두 그룹으로 나누어 한 그룹에게는 A세트 40문제의 과제를 실시하고, 나머지 그룹에게는 B세트 40문제의 과제를 실시하였다. 제시 문항과 같은 의미로 사용된 문항을 주어진 세 개의 보기 문항 중에 고르도록 하였다. 아동이 직접 정답을 골라 문항지에 표시 하도록 하였다. 본 과제를 수행하는데 20~25분이 시간이 소요되었다.

4. 자료분석

1) 채점기준

아동들은 다의 동사와 명사의 중심의미 이해과제 20문항과 주변의미 이해과제 20문항 총 40문항을 풀었고, 각 문항에 대해 정답은 1점, 오답은 0점으로 처리하여 각 조건 당 10점 만점으로 처리한다.

2) 통계처리

본 연구에서 수집된 자료를 SPSS Ver.21.0 Windows용 프로그램을 사용하여 다음과 같이 처리하였다. 1, 3, 5학년 일반 아동의 다의어 이해능력의 차이를 알아보기 위해 일원분산분석(one-way ANOVA)을 실시하였고, 다의어 의미유형(중심의미, 주변어의미)과 품사(동사, 명사)에 따른 수행의 차이를 알아보기 위해 반복측정 이원분산분석(two-way ANOVA)을 실시하였으며 $p < .05$ 로 하였다.

III. 연구 결과

1. 1, 3, 5학년 일반아동의 다의어 이해능력

1, 3, 5학년 아동들에게 40문항의 다의어 이해능력 평가를 실시한 후 정반응한 문항의 총 점수를 다의어 이해능력 점수로 제시하였다. 집단별 아동의 총점에 대한 기술통계 결과는 표 1과 같다.

표 1. 학년별 다의어 이해 총점에 대한 기술통계

Table 1. Descriptive of the total score of comprehension polysemy by grade

	1grade (N=10)	3grade (N=11)	5grade (N=10)	Total (N=31)
	M (SD)	M (SD)	M (SD)	M (SD)
CP	23.40 (6.41)	31.63 (4.05)	35.90 (2.13)	30.35 (6.79)

CP=Comprehension polysemy

표 1에서 제시된 바와 같이, 아동들의 다의어 이해력 검사 총점은 평균은 1학년이 23.40(표준편차 6.41), 3학년이 31.63(표준편차 4.05), 5학년이 35.90(표준편차 2.13)로 학년이 올라갈수록 평균점수가 증가하였다.

학년별 차이가 통계적으로 유의미 한지 알아보기 위하여 일원분

산분석을 실시한 결과는 표 2에 제시하였다.

표 2. 학년별 다의어 이해 총점에 일원분산분석 결과

Table 2. One-way ANOVA of the total score of comprehension polysemy by grade

	SS	df	MS	F	Scheffe'
Between group	809.25	2	404.62	19.67*	1<3,5
Within group	575.84	28	20.56		
Total	1385.09	31			

* $p < .05$

집단 간의 다의어 이해능력 점수에 대한 일원분산분석을 실시한 결과 집단 간($F_{(2, 28)}=19.67, p < .05$)로 통계적으로 유의한 차이가 있는 것으로 나타났다. 세 집단 간의 차이를 알아보기 위해 Scheffé 사후검정을 실시한 결과 표 2에서 제시한 대로, 1학년-3학년, 1학년-5학년 사이에는 유의한 차이가 있는 것으로 나타났으나, 3학년-5학년에서는 유의하지 않았다.

2. 1, 3, 5학년 일반아동의 의미유형에 따른 다의어 이해 능력

1, 3, 5학년 아동 집단의 의미유형에 따른 다의어 이해능력을 알아보기 위해 의미유형을 중심의미와 주변의미로 나누어 평가를 실시하였고 기술통계 결과는 표 3과 같다.

표 3. 의미유형에 따른 다의어 이해점수의 기술통계

Table 3. Descriptive of comprehension polysemy according to semantic types

	1grade (N=10)		3grade (N=11)		5grade (N=10)		Total (N=31)	
	M	(SD)	M	(SD)	M	(SD)	M	(SD)
CM	12.70	(2.58)	16.00	(2.49)	18.30	(.949)	15.68	(3.10)
MM	10.60	(4.19)	15.63	(2.24)	17.50	(1.65)	14.61	(4.03)

CM=cetral meaning, MM= marginal meaning

다의어의 의미유형을 중심의미와 주변의미로 나누어 아동들의 다의어 이해능력 평가하였다. 중심의미와 주변의미의 합계 평균은 각각 15.68(표준편차 3.10)와 14.61(표준편차 4.03)로 중심의미가 주변의미보다 높았고 유의하였다. 중심의미에서 1학년 평균 12.70(표준편차 2.58), 3학년 평균 16.00(표준편차 2.49), 5학년 평균 18.30(표준편차 .949)로 학년이 올라감에 따라 중심의미 점수가 상승하는 것으로 나타났다. 주변의미에서 1학년 평균 10.60(표준편차 4.19), 3학년 평균 15.63(표준편차 2.24), 5학년 평균 17.50(표준편차 1.65)로 학년이 올라감에 따라 주변의미 점수가 상승하는 것으로 나타났다.

의미 유형에 따른 집단 간 차이가 통계적으로 유의한지 알아보기 위해 반복측정 이원 분산분석을 실시한 결과는 표 4에 제시하

였다.

표 4. 의미유형에 따른 다의어 이해능력의 반복측정 이원분산분석결과

Table 4. Repeated Two-way ANOVA of comprehension polysemy according to semantic types

	SS	df	MS	F	Scheffe'
Between groups Group	406.07	2	203.03	20.58*	1<3,5
Error	276.12	28	9.86		
Within groups Semantic types	18.30	1	18.30	5.85*	
Semantic types*Group	8.41	2	4.20	1.34	
Error	87.52	28	3.12		

*p<.05

의미유형에 따른 집단 간 상호작용을 알아보기 위해 반복측정 이원분산분석을 실시한 결과 집단 간 유의한 차이를 보이고($F_{(2, 28)}=20.58, p<.05$), 집단 내 과제 제시 의미유형에(중심, 주변)에 따른 수행력 간에도 중심의미가 주변의미보다 점수가 높아 유의한 차이가 있는 것으로 나타났다($F_{(2, 28)}=5.85, p<.05$). 그러나 의미유형에 따른 집단 간 상호작용은 통계적으로 유의하지 않았다($F_{(2, 28)}=1.34, p>.05$). 각각의 의미유형에 따른 집단 간 차이를 알아보기 위해 Scheffe' 사후검정을 실시한 결과 중심의미와 주변의미에서 1학년-3학년, 1학년-5학년에는 유의한 차이가 있는 것으로 나타났다, 3학년-5학년에서는 유의하지 않았다.

3. 1, 3, 5학년 일반아동의 품사유형에 따른 다의어 이해능력

1, 3, 5학년 아동 집단의 품사에 따른 다의어 이해능력을 알아보기 위해 품사(다의동사, 다의명사)로 나누어 평가를 실시하였고 기술통계 결과는 표 5와 같다.

표 5. 품사유형에 따른 다의어 이해점수의 기술통계

Table 5. Descriptive of comprehension polysemy according to word class

	1grade (N=10)		3grade (N=11)		5grade (N=10)		Total (N=31)	
	M	(SD)	M	(SD)	M	(SD)	M	(SD)
verb	12.80	(3.73)	17.36	(1.56)	18.20	(1.61)	16.16	(3.38)
noun	10.50	(2.95)	14.27	(2.68)	17.60	(1.07)	14.13	(3.71)

다의어를 품사(다의동사, 다의명사)에 따른 아동들의 다의어 이해능력 평가하였다. 다의동사와 다의명사의 합계 평균은 각각 16.16(표준편차 3.38)과 14.13(표준편차 3.71)으로 유의한 차이가 나타났다. 다의동사에서 1학년 평균 12.80(표준편차 3.73), 3학년

평균 17.36(표준편차 1.56), 5학년 평균 18.20(표준편차 1.61)로 학년이 올라감에 따라 다의동사 점수가 상승하는 것으로 나타났다. 다의명사에서 1학년 평균 10.50(표준편차 2.95), 3학년 평균 14.27(표준편차 2.68), 5학년 평균 17.60(표준편차 1.07)로 학년이 올라감에 따라 다의명사의 점수가 상승하는 것으로 나타났다.

품사유형에 따른 집단 간 차이가 통계적으로 유의한지 알아보기 위해 반복측정 이원분산분석 결과는 표 6에 제시하였다.

표 6. 품사유형에 따른 다의어 이해능력의 반복측정 이원분산분석결과

Table 6. Repeated Two-way ANOVA of comprehension polysemy according to word class

	SS	df	MS	F	Scheffe'
Between groups Group	406.07	2	203.03	20.58*	1<3,5
Error	276.12	28	9.862		
Within groups Word class	61.68	1	61.68	29.42*	
Word class*Group	16.77	2	8.39	4.00	
Error	334.82	28	5.97		

*p<.05

품사에 따른 집단 간 상호작용을 알아보기 위해 반복측정 이원분산분석을 실시한 결과 집단 간 유의한 차이를 보인다($F_{(2, 28)}=20.58, p<.05$). 집단 내 과제 제시 품사유형(동사, 명사) 따른 수행력 간에도 동사가 명사보다 점수가 높았고, 유의한 차이가 있는 것으로 나타났다($F_{(2, 28)}=29.42, p<.05$). 그러나 품사유형에 따른 집단 간 상호작용은 통계적으로 유의하지 않았다($F_{(2, 28)}=4.00, p>.05$). 각각의 품사유형에 따른 집단 간 차이를 알아보기 위해 Scheffé 사후검정을 실시한 결과, 동사와 명사에서 1학년-3학년, 1학년-5학년에는 유의한 차이가 있는 것으로 나타났다, 3학년-5학년에서는 유의하지 않았다.

IV. 논의 및 결론

본 연구는 초등학교 일반아동의 어휘적 다의어 이해 능력의 비교를 통해, 학령기 아동들의 다의어 발달시기를 파악하고 발달 양상을 구체적으로 살펴보기 위해 1, 3, 5학년 아동을 대상으로 학년 간 다의어 이해능력과 의미유형(중심, 주변), 품사에 따른 이해능력에 차이를 알아보았으며 연구에 대한 논의는 다음과 같다.

첫째, 1, 3, 5,학년의 다의어 이해능력에 차이를 살펴본 결과 학년 간 유의미한 차이가 있는 것으로 나타났고, 1학년과 3학년, 1학년과 5학년 아동 간 다의어 이해능력에는 유의한 차이가 없으나 3학년과 5학년 아동 간 다의어 이해능력은 평균에 차이는 있었으나, 유의하지 않았다. 따라서 1학년에서 3학년까지의 다의어 이해능력이 빠르게 향상되는 것으로 보인다.

어휘적 중의성이해 능력의 발달시기에 관한 의견은 크게 학령전기에 발달한다는 견해와 학령기에 걸쳐 발달한다는 견해로 나누어진다. 학령전기에 발달하는 견해에는, Ko 등(2010)의 연구에 따르

면 초등학교 2학년과 4학년 아동의 읽기 폭 수행 능력의 차이는 유의하였으나, 4학년과 6학년 아동의 수행 능력은 유의하지 않았다. 어휘이해도와 작업기억 능력은 중의성 이해와 높은 상관성이 있으므로 어휘지식과 작업기억 능력과의 관련성을 고려했을 때, 어휘 중의성 이해 능력 역시 1~3 학년 시기에는 학년의 증가에 따라 선형으로 발달하나, 4학년 시기 이후부터 안정기에 접어들어 6학년까지 유지되는 것으로 나타났다. 이러한 연구는 본 연구결과와 같은 결과로 해석 될 수 있다.

또한, 학령전기 단순언어장애 아동과 생활연령, 언어연령을 일치시킨 일반아동을 대상으로 어휘모호성을 가진 단어 정의하기 과제와 문장 수준에서의 이해과제를 살펴본 Lee와 Lee(2006)의 연구에서는 각 연령 집단의 아동들 모두 개별어휘 수준과 문장 맥락에서 우세의미 처리가 어느 정도 가능한 것으로 나타나 어휘 중의성 이해능력이 학령전기에도 발달하고 있음을 보고하였다. 이와 관련된 동음이의어 선행연구에서도 제시된 연령에 따라 동음이의어 이해 발달 변화를 보이며, 특히 6세~10세 사이의 변화가 크다고 보고하였다(Mazzocco, 1997; Paul, 2010). 이러한 연구결과를 토대로 볼 때 어휘적 모호성이 포함된 단어의 이해가 학령전기부터 발달이 시작되고 초등 저학년기를 거치면서 급격하게 발달한다는 사실을 알 수 있고, 본 연구결과는 이러한 선행연구 결과를 다시 한 번 지지해 주고 있다.

둘째, 1, 3, 5학년의 의미유형(중심의미, 주변의미)에 따른 다의어 이해능력의 차이를 살펴 본 결과, 중심의미가 주변의미보다 평균점수가 높으며, 학년이 올라감에 따라 중심의미, 주변의미 평균점수가 상승하였다. 중심의미에서 1학년과 3학년, 1학년과 5학년 사이에는 유의한 차이가 있는 것으로 나타났으나 3학년과 5학년에서는 평균에서는 차이가 있었으나 유의하지 않았다. 주변의미에서도 1학년과 3학년, 1학년과 5학년 사이에는 유의한 차이가 있는 것으로 나타났으나, 3학년과 5학년에서는 평균에서는 차이가 있었으나 유의하지 않았다. Whitney(1999)는 어휘의 다의성을 가진 단어에서 한 단어가 지닌 두 가지 의미가 똑같은 정도로 친숙하지 않을 때, 많은 경우 중심의미가 먼저 선택되고 나서, 주변의미가 뒤늦게 선택된다고 보고하였는데 본 연구결과 역시 이 선행연구 결과를 지지해주는 것으로 나타났다. 또한 Kang 등(2013)은 읽기장애 아동을 대상으로 동음이의어 의미판단에 대한 반응시간을 측정하여 비교하였는데 두 아동 집단 모두 주변의미에서 반응 시간이 더 길게 나타났다. 즉 읽기장애 아동들의 경우에도 중심보다 주변의미를 이해하고 반응하는데 더 시간이 걸려 이 과제에 어려움이 더 크다는 점에서 유사한 결과를 보여주었다.

반면 Kim(2015)의 연구에 따르면, 초등학교 1, 2, 3학년을 대상으로 중심의미와 주변의미 조건에 따라 이해 정확도와 반응시간을 살펴본 연구에서 중심의미에서는 정확도의 차이가 없었으나, 주변의미 조건에서 1학년 아동이 2, 3학년 아동보다 이해 정확도가 저조하였던 것으로 나타났다. 이는 본 연구와 주변의미에서 1학년과 3학년간 차이가 났다는 점에서는 유사한 결과를 보여주었지만 중심의미에서는 차이가 나지 않는다는 결과를 보여주어 본 연구결과와 다소 차이가 있었다. 이는 Kim(2015)의 연구에서는 단어수준에서 모호성 여부를 판단하는 과제였지만 본 연구에서는 문맥에 포함된 의미를 이해하여 세 개의 답 가지 중에서 선택하는 방법으

로 실시되어 과제의 차이 때문에 나타난 것으로 해석해 볼 수 있다.

셋째, 1, 3, 5학년 아동의 품사별 다의어 이해능력 차이를 살펴 본 결과, 다의동사와 다의명사를 비교해 보았을 때 다의동사의 점수가 높으나 다의명사는 꾸준히 발달하는 것으로 보인다. 각각의 다의어 품사에 따라 동사와 명사의 집단 간 차이를 알아 본 결과, 1학년과 3학년, 1학년과 5학년 사이에는 유의한 차이가 있는 것으로 나타났으나 3학년과 5학년에서는 평균에서는 차이가 있으나 유의하지 않았다.

Kim(2015)은 1, 2, 3학년 품사조건 및 의미조건에 따른 중의성 이해 정확도에서 1, 2학년에서 동사 주변의미가 명사 주변의미보다 이해정확도가 높았고, 3학년에서는 동사 주변과 중심의미가 명사보다 높았다는 연구결과를 나타냈다. 본 연구는 품사만을 살펴 본 점에서 검사 유형이 다르나, 동사가 명사보다 이해정확도가 높았다는 점에서 본 연구결과를 지지해 주는 결과이다. 또한, Oh 등(2011)는 다문화 가정아동의 품사별 어휘정확도 및 반응속도 특성 연구에서 표현어휘 과제에서 일반가정아동, 다문화가정 아동 모두 동사가 명사보다 평균점수가 높았고, 집단 간 품사별 어휘과제 반응 속도에서도 동사가 명사보다 빠르게 나타났다. 동사에서의 표현정확도 차이는 품사별 수용, 표현어휘 정확도 분석에서 가장 두드러진 차이를 나타냈다. 이는 본 연구의 결과를 지지해 주는 결과이다. 우리나라 3세에서 6세까지 아동의 동사 어휘의 산출 비율에 관한 연구에서도 연령이 증가함에 따라 발화 당 동사 산출비율이 증가하고, 연령이 높은 아동일수록 동사가 포함된 완성된 문장을 사용하는 비율이 높다는 것을 보여주었다(Cho, 2003).

초등학교 1, 3, 5학년 일반아동의 다의어 이해를 살펴본 본 연구는 결과는 첫째, 일반아동들의 다의어 이해능력은 학령전기에 급속히 발달하여 학년 이후에는 서서히 발달함을 알 수 있다. 둘째, 일반아동들의 의미유형에 따른 다의어 이해능력은 중심의미가 주변의미보다 문맥에서 의미파악이 쉽다는 것을 알 수 있다. 셋째, 일반아동들의 품사에 따른 다의어 이해능력은 동사가 명사보다 의미 파악이 쉽다는 것을 알 수 있다. 이러한 연구결과를 바탕으로 후속 연구에서는 통계적으로 유의미한 차이가 없는 3학년에서 5학년 아동의 다의어 이해능력에서 두 가지 상황이 혼합되어 있는 읽기 과제와 듣기 과제를 사용함으로써 아동의 다의어 이해 특성에 대해 보다 면밀하게 살펴 볼 필요가 있는 것으로 사료된다. 또한 추후 후속연구에서는 본 연구의 과제로 사용된 어휘는 고빈도 어휘로, 저 빈도 어휘에 대해서도 문맥상황에서 제시하였을 때 어떠한 특성을 보이는지 연구가 필요할 것이다. 더불어 읽기와 어휘중의성의 상관관계가 높은 점을 고려하여, 읽기장애 아동을 대상으로 다의어 이해능력을 살펴보는 것도 필요하다.

참고 문헌

- Bang, J. (2014). *How to the context based activities have influence on the idiom and vocabulary comprehension of mild intellectual disabilities* (Master's thesis). Daegu University,

- Gyeongbuk.
- [방지원 (2014). 문맥을 활용한 의미파악 활동이 경도 지적장애 학생의 관용어 이해와 어휘력에 미치는 효과. 대구대학교 석사학위논문.]
- Cho, J. S. (2003). *A study for children's (frequencies and characteristics in verbal vocabulary aged from 3 to 6* (Master's thesis). Nazarene University, Chungcheong.
- [조진숙 (2003). 3세에서 6세 아동의 발달에 따른 동사어휘특성 및 빈도연구. 나사렛대학교 석사학위논문.]
- Foraker, S., & Murphy, G. L. (2012). Polysemy in sentence comprehension: Effects of meaning dominance. *Journal of Memory and Language*, 67(4), 407-425. doi:10.1016/j.jml.2012.07.010
- Gernsbacher, M. A., & Faust, M. E. (1991). The mechanism of suppression: A component of general comprehension skill. *Journal of Experimental Psychology*, 17(2), 245-263. doi:10.1037//0278-7393.17.2.245
- Ha, K. (1998). Meaning types of the comparative sentence. *Han-geul*, 242, 334-342.
- [하길중 (1998). 비유문의 의미유형. 한글, 242, 334-342.]
- Jeon, M. (2013). *Study on teaching how to determine word meanings using context clues* (Master's thesis). Gyeongin National University of Education, Incheon.
- [전미애 (2013). 문맥 단서를 활용한 낱말의 의미 파악하기의 지도 방안 연구. 경인교육대학교 석사학위 논문.]
- Kang, H., Hwang, M., & Lim, J. A. (2013). The comprehension of homonym in children with poor comprehension skills. *The Korea Journal of Learning Disabilities*, 10(2), 161-176. UCI:G704-SER000009008.2013.10.2.005
- [강희정, 황민아, 임종아 (2013). 읽기이해부진아동의 동음이의어 이해: 우세/열세의미와 반응시간을 중심으로. 학습장애연구, 10(2), 161-176.]
- Kim, H. (2015). *Lexical ambiguity literacy of students in lower grades at elementary school* (Master's thesis). Daegu University, Gyeongbuk.
- [김현영 (2014). 초등학교 저학년 아동의 어휘적 중의성 이해 능력. 대구대학교 석사학위논문.]
- Kim, H. S. (2009). *A study on vocabulary of elementary school textbooks*. National Institute of Korean Language.
- [김한샘 (2009). 초등학교 교과서 어휘 조사연구. 국립국어원.]
- Kim, S. J., Hwang, M., & Ko, S. H. (2017). Comprehension of idioms in school-aged children with borderline intellectual functioning. *Journal of Speech-language & Hearing Disorders*, 26(1), 57-66. doi:10.15724/jslhd.2017.26.1.006006
- [김수진, 황민아, 고선희 (2017). 학령기 경계선급 지능 아동의 관용어 이해 능력. 언어치료연구, 26(1), 57-66.]
- Kim, Y. T., Hong, K. H., Kim, K. H., Jang, H. S., & Lee, J. Y. (2009). *Receptive & Expressive Vocabulary Test (REVT)*. Seoul: Seoul Community Rehabilitation Center.
- [김영태, 홍경훈, 김경희, 장혜성, 이주연 (2009). 수용·표현어휘력 검사. 서울: 서울장애인종합복지관.]
- Klein, D. E., & Murphy, G. L. (2001). The representation of polysemous words. *Journal of Memory and Language*, 45(2), 259-282. doi:10.1037/e413792005-151
- Klein, D. E., & Murphy, G. L. (2002). Paper has been my ruin: conceptual relation of polysemous senses. *Journal of Memory and Language*, 47(4), 548-570.
- Ko, S., Hwang, M., & Choi, K. (2010). Comprehension of ambiguous words in children with poor reading comprehension. *Korean Journal of Communication Disorders*, 15(3), 348-356. UCI:G704-000725.2010.15.3.006
- [고선희, 황민아, 최경순 (2010). 읽기이해부진아동의 다의어 의미 처리 특성 연구. 언어청각장애연구, 15(3), 348-356.]
- Kwak, Y. J., Hwang, M., & Jeong, M. R. (2016). Context-dependent metaphor comprehension ability of school-aged children with borderline intellectual functioning. *Journal of Speech-language & Hearing Disorders*, 21(3), 451-461. UCI:G704-000725.2016.21.3.010
- [곽윤지, 황민아, 정미란 (2016). 경계선 지능 아동의 문맥 유무에 따른 은유 이해 능력. 언어치료연구, 21(3), 451-461.]
- Lee, B. T. (2002). *Individual differences in lexical ambiguity resolution: Context-dependent processing of skilled readers* (Doctoral dissertation). Seoul National University, Seoul.
- [이병택 (2002). 다의어 해소의 어휘과정에서 보이는 개인차: 숙련 독자의 문맥 의존적인 처리 특성. 서울대학교 대학원 박사학위 논문.]
- Lee, B. T., Kim, K. J., & Zoh, M. H. (1996). Working memory and language: Comprehension individual differences in reading span and language. *The Korean Journal of Cognition and Biological Psychology*, 8(1), 59-85.
- [이병택, 김경중, 조명한 (1996). 읽기폭에 따르는 언어처리의 개인차: 작업기억과 언어이해. 한국심리학회지: 실험 및 인지, 8(1), 59-85.]
- Lee, S., & Lee, H. R. (2006). Lexical ambiguity comprehension of Korean children with specific language impairments. *Korean Journal of Communication Disorders*, 11(1), 14-29. UCI:G704-000725.2006.11.1.004
- [이승복, 이희란 (2006). 단순언어장애아동의 어휘적 모호성 이해. 언어청각장애연구, 11(1), 14-29.]
- Milosky, L. M. (1990). The role of world knowledge in language comprehension and language intervention. *Topics in Language Disorders*, 10(3), 1-13. doi:10.1097/00011363-199006000-00003
- Nation, K., & Snowling, M. J. (1998). Semantic processing and the development of word-recognition skills: Evidence from children with reading comprehension difficulties. *Journal of Memory and Language*, 39(1), 85-10. doi:10.1006/jmla.1998.2564
- Nippold, M. A. (1998). *Later language development: The school age and adolescent years* (2nd ed.). Austin, TX: Pro-Ed.
- Nippold, M. A. (2007). *Later language development: The school age and adolescent years* (3rd ed.). Austin, TX: Pro-Ed.
- Nippold, M. A., & Haq, F. S. (1996). Proverb comprehension, in youth: The role of concreteness and familiarity. *Journal of Speech & Hearing Research*, 39(1), 166-242. doi:10.1044/jshr.3901.166
- Nippold, M. A., Moran, C., & Schwarz, I. E. (2001). Idiom understanding in pre-adolescents: Synergy in action. *American Journal of Speech-language Pathology*, 10(2), 169-179. doi:10.1044/1058-0360(2001)016
- Norbury, C. F. (2005). Barking up the wrong tree? Lexical ambiguity resolution in children with language impairments and

- autistic spectrum disorders. *Journal of Experimental Child Psychology*, 90(2), 142-171. doi:10.1016/j.jecp.2004.11.003
- Oh, S. J. (2001). *Development of proverb comprehension in children, adolescents, and adults* (Master's thesis). Ewha Womans University, Seoul.
- [오소정 (2001). 속 담 이해능력의 발달: 학령기 아동, 청소년 및 성인을 대상으로. 이화여자대학교 석사학위논문]
- Oh, S. J., Kim, Y. T., & Yim, D. S. (2011). Accuracy and processing speed characteristics according to word category in children from multi-cultural family. *Journal of Speech-language and Hearing Disorders*, 20(4), 125-142. doi:10.15724/jslhd.2011.20.4.007007
- [오소정, 김영태, 임동선 (2011). 다문화 가정아동의 품사별 어휘 정확도 및 반응속도 특성. 언어치료연구, 20(4), 125-142.]
- Pae, S., Kim, M., Yoon, H., & Jahng, S. (2015). *Korean Language-Based Reading Assessment*. Seoul: Hakjisa.
- [배소영, 김미배, 윤효진, 장승민 (2015). 한국어읽기검사 (KOLRA). 서울: 학지사.]
- Park, H. (2014). *Korean Comprehensive Test of Nonverbal Intelligence-Second Edition: K-CTONI-2*, Seoul: Mindpress.
- [박혜원 (2014). 한국비언어지능검사(K-CTONI-2). 서울: 마인드프레스.]
- Paul, C. (2010). Nine-to twelve-year old's metalinguistic awareness of homonymy. *International Journal of Language & Communication Disorders*, 45(1), 121-128. doi:10.3109/13682820902745446
- Van der Schoot, M., Vasbinder, A. L., Horsley, T. M., Reijitjes, A., & van Lieshout, E. (2009). Lexical ambiguity resolution in good and poor comprehenders: An eye fixation and self-paced reading study in primary school children. *Journal of Educational Psychology*, 101(1), 21-36. doi:10.1037/a0013382
- Whitney, P. (1999). *Psychology of Language*. NY: Houghton Mifflin.

Appendix 1. 다의어 검사 선정어휘

순서	다의 동사			다의 명사		
	동사목록	전체 교과빈도*	국어 교과빈도	명사목록	전체 교과빈도	국어 교과빈도
1	듣다	1631	1128	공기	325	30
2	모으다	601	111	틈	41	23
3	날다	131	65	모습	1422	349
4	얼다	450	76	문	198	100
5	느끼다	553	271	머리	263	137
6	맞다	387	124	몸	836	236
7	버리다	240	75	값	196	17
8	달다	146	89	마당	154	154
9	열다	264	118	다리	243	88
10	받다	985	312	힘	648	167
11	보다	18410	13642	사람	4842	3369
12	만들다	3777	569	뜻	533	323
13	가다	2284	1035	가슴	177	104
14	넣다	1107	281	꿈	265	184
15	돕다	309	62	생각	1546	1160
16	말다	236	66	손	761	307
17	던지다	416	24	일	598	133
18	시작하다	416	159	물	1665	310
19	부르다	723	325	문제	1153	226
20	만나다	451	165	빛	189	59

* 전체 교과빈도 및 국어교과 빈도는 Kim(2009)의 구보고서에서 발췌한 것임

Appendix 2. 다의어 문제유형

다의동사	중심의미 문항	주변의미문항
보다	<p>친구와 나는 집에서 영화를 보기로 했다.</p> <p>① 나는 집을 봤다. ② 나는 아기를 봤다 ③ 나는 신문을 봤다.</p>	<p>나는 집을 보다가 잠깐 잠이 들었다.</p> <p>① 나는 영화를 봤다. ② 나는 신문을 봤다. ③ 나는 아기를 봤다.</p>
다의명사	중심의미 문항	주변의미 문항
공기	<p>자동차에서 내보내는 매연으로 공기의 오염이 심각하다</p> <p>① 집안 공기가 험악했다. ② 회사 공기가 무겁다. ③ 시골 공기가 좋다</p>	<p>무서운 선생님이 나가자 교실공기가 가벼워졌다.</p> <p>① 아침 공기가 쌀쌀하다. ② 시골 공기가 좋다. ③ 집안 공기가 무겁다.</p>