

청각장애학생의 의미범주별 연결어미 사용 특성에 관한 연구*

박 경 란**

우석대학교 강사

《 요 약 》

이 연구는 청각장애학생의 의미범주별 연결어미 사용 특성을 검토하기 위해 청각장애학교에 재학 중인 초등부 4학년, 중등부 1학년, 고등부 1학년 학생을 각각 40명씩 연구 대상으로 선정하였으며, 비교 통제집단으로 일반 초등학생 2학년에서 4학년 학생을 각각 40명씩 선정하여 연결어미 사용능력 검사를 실시한 후 세 가지 연구 문제를 설정하여 결과를 분석하였다.

연구 결과를 요약하면 다음과 같다. 첫째, 의미범주별 연결어미 사용에 있어서 건청학생과 청각장애학생 집단 간에 통계적으로 유의미한 차이가 나타났다. 의미범주별 정답률 순위를 분석한 결과, 두 집단 간 순위의 차이는 다소 있었으나, 전체적인 순위의 일치성은 인정되었다. 어미 형태의 난이도에 따른 분석 결과, 건청학생은 난이도 간 유의미한 차이가 발견되지 않았으나, 청각장애학생은 난이도 간 현저한 차이가 나타났다. 둘째, 의미범주별 연결어미 사용에 있어서 언어능력에 따른 청각장애 집단 간에 통계적으로 유의미한 차이가 나타났다. 의미범주별 정답률 순위를 분석한 결과, 언어능력 상집단과 중집단은 유사한 경향성을 나타냈으나, 하집단은 상위 두 집단과 차이가 있었으며, '나열(단순)'의 의미범주가 월등히 높은 정답률을 차지했다. 셋째, 연결어미 전체 정답률에 있어서 연령에 따른 청각장애 집단 간에 통계적으로 유의미한 차이가 나타나지 않았으나, 의미범주에 따라 유의미한 차이가 나타났다. 의미범주별 정답률 순위를 분석한 결과, 초등집단과 고등집단은 유사한 경향성을 나타냈으나, 중등집단은 다소 차이가 있었다.

주제어 : 청각장애, 연결어미, 의미범주, 문장특성

* 이 논문은 2011년도 정부(교육과학기술부)의 재원으로 한국연구재단의 지원을 받아 연구되었음 (NRF-2011-332-B00437).

** 교신저자(kyoungrhan@hanmail.net)

I. 서 론

1. 연구의 필요성

인간이 언어를 습득해 가는 과정은 과학으로 설명될 수 없는 참으로 경이로운 일이 아닐 수 없다. 언어발달 초기의 유아는 한 단어 발화부터 시작해서 명사를 중심으로 어순이 고정된 문장을 생성한다. 이후 조사 등의 문법형태소의 출현과 함께 어순을 자유롭게 구사하게 되며, 이어 서술어를 갖춘 완전한 문장으로 발전시켜 나간다. 특히, 2세 즈음에 나타나는 어미의 출현(Bloom et al., 1980; 조명한, 1982)을 통해 복잡해가는 사고의 기능을 언어로 자유롭게 표현하게 된다. 유아가 어미 활용을 통해 복합문을 구성하였다는 것은 하나의 명제를 구성하는 의미관계에서 명제와 명제를 구성하는 명제관계에 대한 언어 사용이 가능해졌음을 의미하는데(남기춘 외, 2004), 한국 아동의 경우 4.6세 이후에 각각의 의미관계를 갖는 연결어미를 거의 정확하게 사용하게 된다(서희선, 이승환, 1999).

그러나 청각장애아동은 청력손실로 인하여 음성을 통한 언어 수용에 어려움을 겪게 되고, 이로 인하여 음성언어 및 문자언어 습득에 부정적인 영향을 받게 된다. 청각장애학생의 언어적 특징을 살펴보면 어휘의 양과 질에 있어서의 습득 곤란(서영란 외, 2007; 옥정달, 윤병천, 2008)은 물론이며, 문장 측면에서 단순하고, 정형화된 문장을 구성하고(장현숙, 1990; Schow & Nerbonne, 1996; Wilbur & Quigly, 1975), 문법구조와는 상관없는 어휘 나열형식의 문장을 구성하는 경향이 있다(강창욱, 1994; 강창욱, 1987). 그러나 청각장애학생도 연령의 증가에 따라 언어능력이 점진적으로 증진된다는 의견에는 많은 연구자들이 일치하는 견해를 보인다(강창욱, 1994; 서영란 외, 2007; 옥정달, 윤병천, 2008; 유경, 정은희, 2006; 大森, 澤, 2008; Antia et al., 2005). 즉, 청각장애학생도 일반아동과 유사하게 연령의 증가에 따라 단순문의 사용이 감소되고, 통사적으로 복잡한 문장을 구성해낸다는 것이다. 그러나 청각장애학생의 경우 문장구조가 복잡해짐과 동시에 비문 형태의 문장이 빈번하게 나타나고, 복합문 구성에 있어서도 지나치게 나열식 연결어미를 사용한다는 것이 문제점으로 제기되고 있다(강창욱, 1987; 박경란, 2008; 유경, 정은희, 2006; 大森, 澤, 2008).

연결어미 등의 논리적 연결사(logical connectives)는 논리적 연결사가 지니고 있는 정보에 근거하여 다음 문장이 어떤 내용일지를 예측하게 하는 기능과 문장 간의 의미를 통합하는 기능을 담당한다(Goldman & Murray, 1992). 즉 다양한 연결어미의 사용을 통해 두 문장의 응집성을 형성하고, 더욱 정교한 문장을 구성하게 된다. 발달적 측면에서 연결어미 출현 순서를 살펴보면, 청각장애학생들이 빈번하게 사용하는 나열식 연결어미는 복문이 출현되기 시작하는 2세 즈음에 가장 먼저 출현되고

(권도하, 정분선, 1999; 서희선, 이승환; 1999; Bloom et al., 1980), 누가적 의미의 복잡성(cumulative semantic complexity)에 따라 지속적으로 다양한 연결어미가 출현되어, 5세 이전까지는 대부분의 의미관계를 나타내는 연결어미가 출현된다. 발화의 확장이 일어나는 시기에 연결어미를 올바르게 이해하고 사용하는 것은 한국어로 유창하게 이야기를 전개하기 위한 필수 능력이 되는데(배소영, 2006), 청각장애 학생은 다양한 의미관계를 갖는 연결어미가 출현되지 않고, 선행문과 후행문을 단순 연결하는 ‘-고’ 나 ‘(어)서’ 를 지나치게 많이 사용한다는 것이 선행연구를 통해 밝혀진 바 있다(강창욱, 1987; 박경란, 2008; 유경, 정은희, 2006).

이러한 청각장애학생의 문식성 능력 대한 문제점을 개선하고자 지금까지 다양한 연구들이 수행되어 왔다. 기본문형을 통해 한국어의 체계적인 언어습득을 유도하고자 한 연구(우경순, 1995; 윤창선, 1997; 이준호, 2000; 정보인, 1992), 의미 있는 언어적 맥락을 제공함으로써 언어에 대한 흥미를 도출하고 기능적인 언어 사용을 신장시키고자 한 연구(강창욱, 2001; 김미실, 2003; 박선희, 2002; 이필상, 신순자, 2003), 언어의 구성에 대한 초인지 발달을 촉진시킴으로써 문식성을 신장시키고자 한 연구(최성규, 2005; 최환호; 1995), 최근에는 언어의 기본 체계와 기능적인 언어 사용을 동시에 강조하는 문식성 지도에 대한 연구(박경란, 2008; 송혜경, 2009; 원성옥 외, 2009) 등 다양한 관점에서 연구가 이루어지고 있다. 그러나 이상의 연구들은 청각장애학생이 나타내는 문자언어 지체 현상에 초점을 두고 접근하고 있으며, 그들이 갖는 독특한 언어적 현상이나 오류 패턴에 근거하지 못하고 있다. 청각장애 학생의 효과적인 문식성 지도를 위해서는 우선 지도하고자 하는 언어영역의 사용 특성을 소상히 밝혀야 하며, 이에 근거하여 적절한 지도 방안이 모색되어야 한다. 특히, 문장의 확장에 깊이 관여하는 연결어미의 사용 특성을 의미범주별로 밝히는 일은 청각장애학생의 복합문 구성에 대한 문제점을 진단하고 향후 지도 방안을 강구하는 데 있어 중요한 자료를 제공해 줄 것으로 사료된다.

일부 선행연구에서 작문이나 일기문을 통해 청각장애학생들의 연결어미 사용 특성을 밝히고 있으나(강창욱, 1987; 박경란, 2008; 유경, 정은희, 2006; 옥정달, 2010; 정상수, 2007), 청각장애학생이 작성한 일기문과 작문에는 특정 언어구조의 발달 유형을 폭넓게 해석할 수 있을 만큼의 다양한 문어표본이 나타나지 않아 그들의 언어적 특성을 파악하는 데에는 한계가 있었다(Quigley, 1976). 즉 특정 시점에서 작성된 작문이나 일기문 등의 비통제적인 반응 접근법을 통해 수집된 쓰기 자료(corpus)는 각각의 의미범주별 연결어미 사용 능력을 제대로 반영하지 못한다는 단점이 있다. 청각장애학생의 연결어미 사용에 대한 총체적인 검토를 위해서는 한국어에서 필수적이고도 고빈도로 사용되는 연결어미가 의미범주별로 도출될 수 있도록 의도된 문장을 제시하고 이에 대한 반응을 검토하는 통제적 반응 접근법이 타당할 것으로 사료된다. 이러한 방법을 통해 청각장애학생의 연결어미 사용 특성을 검토함으로써 구분

의 특성에 따른 각각의 연결어미 사용 양상을 파악할 수 있으며, 나아가 이 연구의 결과에서 도출될 청각장애학생의 연결어미 사용 패턴 및 오류 유형에 근거하여 적절한 문장 지도 방안을 제시할 수 있을 것이다.

2. 연구 목적

이 연구는 청각장애학생의 의미범주별 연결어미 사용 특성을 검토함으로써 청각장애학생의 복합문 구성에 대한 문제점을 진단하고 향후 문장지도를 위한 적절한 지도 방안을 탐색하는 것을 목적으로 하고 있으며, 연구의 의의 및 목적에 따라 이 연구에서 중점적으로 밝히고자 하는 연구 문제는 다음과 같다.

첫째, 건청학생과 청각장애학생 집단의 의미범주별 연결어미 사용 특성은 어떠한가?

둘째, 언어능력에 따른 청각장애학생 집단의 의미범주별 연결어미 사용 특성은 어떠한가?

셋째, 연령의 증가에 따른 청각장애학생 집단의 의미범주별 연결어미 사용 특성은 어떠한가?

II. 연구 방법

1. 연구 대상

이 연구는 청각장애학생의 의미범주별 연결어미 사용 특성을 검토하고자 청각장애학교에 재학 중인 초등부 4학년, 중등부 1학년, 고등부 1학년 학생을 학교급에 따라 각각 40명씩 구성하여 총 120명을 연구 대상으로 선정하였다. 연구 대상을 초등부 고학년부터 설정한 이유는 청각장애 초등부 저학년 학생의 경우 쓰기에서 단순문 구성 비율이 높아(강창욱, 1992; 박경란, 2008) 연결어미를 사용한 복합문 구성 능력을 측정하는 데 한계가 있을 것으로 판단되기 때문이다.

연구 대상학생은 청각 외에 다른 장애를 수반하지 않는 학생으로 선정하였으며, 연구 대상학생 선정을 위해 총 18개 청각장애학교에 유선 문의 후 순수 청각장애학생이 재학하고 있지 않는 학교는 조사 대상에서 제외하였다. 그 외 학교 사정으로 이 연구에 참여가 어려운 학교를 제외하고 총 8개 학교에 재학 중인 청각장애학생

이 연구 대상이 되었으며, 이 연구의 수행을 위해 해당 학교에 연구 협조 공문을 발송 후 방문 조사하였다. 비교 통제집단으로는 문자언어를 통해 안정적으로 검사가 가능한 연령인 일반 초등학교 2학년에서 4학년 학생을 대상으로 하였으며, 각 학년 별로 40명씩 구성하여 총 120명을 선정하였다<표 1>.

<표 1> 연구 대상학생 분포

청각장애학생			건강학생		
초등	중등	고등	2학년	3학년	4학년
40	40	40	40	40	40
계 120 명			계 120 명		

2. 연구 도구

1) 구문의미이해력검사

연구 대상 청각장애학생의 언어능력을 객관적으로 평가하기 위해 배소영 등 (2004)이 개발한 구문의미이해력검사를 사용하였다. 이 검사는 총 57개의 문항으로 구성되어 있으며, 만 4세에서 3학년 수준의 일반아동과 언어장애아동의 구문의미 이해력을 측정하고자 할 때 사용되는 검사도구이다. 검사 실시에 있어서는 검사자가 지시문을 읽어주고 아동이 3개의 그림 중에서 한 개의 그림을 지적하는 방식으로 실시되나, 이 연구의 대상 학생인 청각장애학생의 경우 장애에 따른 불이익을 받지 않도록 지시문을 문자로 제시하였다.

2) 연결어미 사용능력 검사

청각장애학생의 의미범주별 연결어미 사용 능력을 알아보기 위해 이 연구의 목적에 부합되도록 선행연구 등을 바탕으로 연구자가 검사지를 제작한 후, 전문가 집단의 위원회(국어교육전공교수, 한국어교육전공교수, 현장국어교사)를 거쳐 검사문항을 개발하였다. 검사 문항에 포함될 연결어미 선정에 있어서는 국립국어원(2011), 권재일(2006), 남기심, 고영근(2006), 백봉자(2010), 그리고 임지룡 외(2010)의 어미 갈래 및 연결어미 형태를 참고로 하였다. 최초 검사 문항 개발 시 31개의 어미를 11개의 의미범주로 나누고, 각각의 어미 형태별로 3개의 문항으로 구성하여, 총

93개가 검사 문항으로 제작되었다. 가급적 한국어의 모든 어미를 포함하고자 하였으나, 다음 몇 가지 연결어미는 제외되었다. 첫째, 구조상 연결어미와 조사가 결합된 형태인 ‘-고는’, 둘째, 연결어미와 연결어미가 결합된 형태인 ‘-고서’, 셋째, 종결어미와 연결어미가 결합된 형태인 ‘-더라도’, 넷째, 관형형으로 쓰이는 문장 ‘-디’ (예, ‘좁디 좁은’, ‘-든지 -든지’ 등), 다섯째, 한국어 교육에서 고급수준으로 분류되어 사용 빈도가 낮은 것(예, ‘-지연정’) 등이다.

이렇게 제작된 검사지는 1차 전문가 집단의 검토를 통해 문항이 대폭 조정되어, 당초 31개의 어미 형태가 24개로 하향 조정됨으로써 총 72개의 문항이 일차적으로 확정되었다. 1차 전문가 집단의 검토를 통해 확정된 검사지에 대한 난이도 및 검사 시간 등의 타당성을 검토하기 위해 일반 초등학교 2학년 20명을 무작위로 선정하여 예비검사를 실시하였다. 그 결과, 72개 문항에 대한 검사 시간은 8분에서 15분 사이였으며, 정답률은 91%에서 100%에 해당되었다. 이상의 예비검사를 통해 일부 검사 문항에 적절하지 못한 보기가 발견되어 2차 전문가 집단의 위원회를 소집하였으며, 적절하지 못한 보기를 수정 후 검사 문항을 최종 확정하였다.

검사 실시에 있어서는 의도하는 연결어미가 도출될 수 있는 질문으로 상황적 맥락을 제시한 후 주어진 보기에서 적절한 연결어미를 선택하여 문장을 완성하도록 하는 방법으로 진행되었으며, 최종적으로 확정된 의미범주별 연결어미 형태 및 예문은 <부록 1>과 같다.

<검사 문항 예>

선생님: 주말에 뭐했니?

정 수: 머리가 () 집에서 하루 종일 잤습니다.

- ① 아프면 ② 아픈데 ③ 아파서 ④ 아프고

3. 연구 절차

이 연구는 청각장애학생의 의미범주별 연결어미 사용 특성을 검토하고자 2011년 5월부터 2012년 4월까지 1년간 수행되었다. 연구 수행 절차는 첫째, 청각장애학생의 의미범주별 연결어미 사용 특성을 밝히기 위해 선행연구 및 국어 문법 관련 자료를 토대로 검사 예비 문항을 작성하고, 예비 검사 및 전문가 집단의 위원회를 거쳐 검사 문항을 확정하였다. 둘째, 연구 수행을 위해 연구 대상학생이 재학하고 있는 18개 청각장애학교 및 일반학교에 유선 문의 후 연구 대상학생이 재학하고 있으면서 이 연구에 협조가 가능한 학교에 공문을 발송하였다. 셋째, 연구에 응한 청각장애

학교 및 일반학교를 직접 방문하여 연결어미 사용능력 검사를 실시하였으며, 청각장애학생은 언어능력에 따라 연결어미 사용능력 양상을 검토하고자 구문의미이해력검사를 추가로 실시한 후 검사 결과를 바탕으로 언어능력에 따라 세 집단(상, 중, 하)으로 분류하였다. 마지막으로 구문의미이해력검사 결과와 연결어미 사용능력 검사 결과를 분석하여 연구 문제에 따라 결과를 기술하였다.

4. 자료 처리

이 연구의 결과에 대한 자료 처리는 세 가지 연구 문제를 중심으로 양적인 분석과 질적인 분석을 병행하였다. 첫째, 건청학생과 청각장애학생의 의미범주별 연결어미 사용 특성을 검토하고자 정답률에 대한 두 집단 간 독립표본 T 검정을 실시하고, 두 집단의 의미범주별(11개) 정답률 순위를 질적으로 분석하였다. 더불어 백봉자(2010)가 설정한 어미 형태의 난이도에 따라 건청학생과 청각장애 집단 간의 차이를 검토하였다. 둘째, 언어능력에 따른 청각장애학생의 의미범주별 연결어미 사용 특성을 검토하고자 구문의미이해력검사 결과에 따라 언어능력을 상, 중, 하로 각각 40명씩 나누어 세 집단 간 분산분석을 실시하였으며, 언어능력에 따른 의미범주별 정답률 순위를 질적으로 분석하여 제시하였다. 셋째, 연령에 따른 의미범주별 연결어미 사용 특성을 검토하고자 학교급에 따라 초등, 중등, 고등 집단으로 각각 40명씩 나누어 세 집단 간 분산분석을 실시하였으며, 학교급에 따른 의미범주별 정답률 순위를 질적으로 분석하여 제시하였다.

III. 연구 결과 및 논의

이 연구는 청각장애학생의 의미범주별 연결어미 사용 특성을 검토함으로써 청각장애학생의 복합문 구성에 대한 문제점을 진단하고 향후 문장지도를 위한 적절한 지도 방안을 탐색하는 것을 목적으로 삼고, 세 가지 연구 문제를 설정하여 그 결과를 도출하였다. 첫째, 의미범주별 연결어미 사용에 있어서 건청학생과 청각장애학생 간에 어떠한 차이가 있는지를 분석하여 제시하였으며, 둘째, 의미범주별 연결어미 사용에 있어서 언어능력에 따른 청각장애학생 집단 간에 차이를 분석하여 제시하였다. 마지막으로 연령의 증가에 따른 청각장애학생의 연결어미 사용 특성을 살펴보고자 학교급에 따른 의미범주별 연결어미 사용 특성을 분석하여 제시하였다. 다음에서 이들 세 가지 연구 문제에 대한 결과를 각각 제시하고자 한다.

1. 건청학생과 청각장애학생의 의미범주별 연결어미 사용 특성 비교

건청학생과 청각장애학생의 의미범주별 연결어미 사용 특성을 밝히고자 총 72개의 문항에 대한 연결어미 사용능력 검사를 실시하고 전체 정답수를 백분율로 환산하여 그 평균을 살펴본 결과, 건청학생이 92.44(SD 6.64), 청각장애학생이 63.04(SD 26.39)로 건청학생이 현저하게 높게 나타났다. 이러한 점수의 차이가 통계적으로 유의미한지를 살펴보고자 두 집단의 평균에 대한 독립표본 *T* 검정을 실시한 결과 <표 2>, *T* 값이 -11.836($p < .05$)로 두 집단 간에 유의미한 차이가 인정되는 것으로 나타났다.

<표 2> 건청학생과 청각장애학생의 연결어미 점수에 대한 *T* 검정 결과

	Levene의 등분산 검정		평균의 동질성에 대한 <i>t</i> 검정						
	<i>F</i>	유의 확률	<i>t</i>	자유도	유의확률 (양쪽)	평균차	차이의 표준 오차	차이의 95% 신뢰 구간	
								하한	상한
연결어미 등분산이 점수 가정됨	239.192	.000	-11.836*	238	.000	-29.398	2.4838	-34.2911	-24.5052
등분산이 가정되지 않음			-11.836					133.999	.000

* $p < .05$

다음으로 두 집단의 의미범주별 연결어미 사용에 대한 차이점을 검토하고자 의미범주별 연결어미 정답률 순위를 분석한 결과<표 3>, 정답률이 가장 높은 의미범주는 두 집단 모두 ‘설명/배경’ 이었으나, 두 번째 순위에서 두 집단 간에 차이가 나타났다. 건청학생은 ‘전환’의 의미를 갖는 연결어미를 청각장애학생은 ‘나열(단순)’의 의미를 갖는 연결어미에서 두 번째로 높은 정답률을 나타냈다. 그 외의 순위에서는 건청학생과 청각장애학생 간 큰 차이는 발견되지 않았으나, 건청학생은 ‘양보’의 의미를 갖는 연결어미에서 가장 낮은 정답률을 보인 반면, 청각장애학생은 ‘결과(정도)’에서 가장 낮은 정답률을 나타냈다.

〈표 3〉 건청학생과 청각장애 학생의 정답률 순위

	건청학생	청각장애학생
설명/배경	1(98.1%)	1(72.2%)
전환	2(96.9%)	3(70.3%)
원인/이유(인과)	3(95.9%)	4(67.6%)
시간(동시, 계기)	4(95.8%)	6(66.0%)
목적/의도	5(94.8%)	5(67.1%)
나열(단순)	6(94.2%)	2(70.6%)
대립/대조	7(93.1%)	7(62.8%)
결과(정도)	8(92.5%)	11(52.8%)
선택(나열)	9(86.4%)	9(54.7%)
가정/조건	10(86.3%)	10(54.0%)
양보	11(83.9%)	8(57.5%)

선행연구를 통해 청각장애 학생은 ‘나열(단순)’의 의미를 갖는 연결어미 ‘-고’를 비교적 쉽게 습득하는 것으로 보고되고 있으나(권도하, 정분선, 1999; 서희선, 이승환, 1999), 이 연구를 통해 ‘나열(단순)’의 의미범주뿐만 아니라 ‘설명/배경’의 의미를 갖는 ‘-는데’ 또한 습득이 용이한 것으로 나타났다. 연결어미 ‘-는데’는 대등한 자격을 가진 여러 가지 의미들이 서로 다른 비중으로 ‘-는데’의 전체 의미를 구성하고 있다. 이소현(2012)은 말뭉치를 참고로 ‘-는데’의 의미 관계를 분석하여 총 17가지의 의미를 갖는 것으로 밝히고 있다. ‘-는데’의 의미 관계를 살펴보면, ‘상세설명, 배경, 환경, 연결, 대조, 연속, 양보, 의도적 원인, 비의도적 결과, 평가, 대비, 비의도적 원인, 동기, 정당화, 해결성, 의도적 결과, 해석’이었으며, 이들의 빈도를 보면 ‘상세설명’이 가장 높은 빈도로 사용되어 29.8%, 다음으로 ‘배경’ 24.8%, ‘환경’ 12.9%, ‘연결’ 7%, ‘대조, 연속, 양보’가 각각 5% 정도로 사용되었으며, 기타 의미 관계는 아주 낮은 빈도로 사용된 것으로 밝혔다. 이 연구에서 ‘-는데’의 정답률이 높았던 것은 다른 연결어미에 비해 다양한 의미 관계로 사용되어 그 사용 범위가 넓고, 연결되는 두 문장의 주어가 일치하지 않아도 되며, 더불어 모든 문장에서 잘 어울리는 성격을 갖기 때문(국립국어원, 2011)이라 판단된다.

추가적으로 어미 형태의 난이도에 따라 두 집단 간 차이를 검토해 보고자 한다. 이를 위해 총 24개의 연결어미에 대해 백봉자(2010)가 설정한 난이도를 ‘중(**)’

과 ‘하(***)’로 나타내고 건청학생과 청각장애학생 집단의 정답률 차이를 분석하였다. 총 24개의 어미 형태 중 ‘중’ 수준이 8개이고 ‘하’ 수준이 16개였다. 먼저 건청학생의 어미 형태의 난이도에 따른 평균을 살펴보면, 난이도가 ‘중(**)’인 문항의 평균이 91.77(SD 5.81), 난이도가 ‘하(***)’인 문항의 평균이 92.78(SD 10.80)로 난이도가 ‘하’인 문항이 약 1.0 정도 높게 나타났다. 이러한 점수의 차이가 통계적으로 의미 있는지를 살펴보고자 두 집단의 평균에 대한 독립표본 *T* 검정을 실시한 결과<표 4>, *T* 값이 $-0.426(p>.05)$ 으로 두 집단 간에 유의미한 차이가 인정되지 않는 것으로 나타났다. 결과적으로 건청학생의 경우 연결어미 형태의 난이도는 정답률에 큰 영향을 미치지 않는 것으로 해석할 수 있다.

<표 4> 건청학생의 어미 형태의 난이도에 대한 *T* 검정 결과

	Levene의 등분산 검정		평균의 동질성에 대한 <i>t</i> 검정						
	<i>F</i>	유의 확률	<i>t</i>	자유도	유의확률 (양쪽)	평균차	차이의 표준 오차	차이의 95% 신뢰 구간	
								하한	상한
연결어미 등분산이 가정됨	1.896	.173	-.426	70	.671	-1.007	2.3638	-5.7213	3.7074
등분산이 가정되지 않음			-.514	69.551	.609	-1.007	1.9583	-4.9131	2.8992

다음으로 청각장애학생의 어미 형태의 난이도에 따른 평균을 살펴보면, 난이도가 ‘중(**)’인 문항의 평균이 57.26(SD 8.56), 난이도가 ‘하(***)’인 문항의 평균이 65.94(SD 14.88)로 난이도가 ‘하’인 문항이 약 8.7 정도 높게 나타났다. 이러한 점수의 차이가 통계적으로 유의미한지를 살펴보고자 두 집단의 평균에 대한 독립표본 *T* 검정을 실시한 결과<표 5>, *T* 값이 $-3.135(p<.05)$ 로 두 집단 간에 유의미한 차이가 인정되는 것으로 나타났다. 어미 형태의 난이도에 따른 평균 비교에서는 Levene의 등분산 검정에서 두 모집단의 분산이 동일하다는 귀무가설이 기각되어 등분산이 가정되지 않는 하에서 *T* 검정을 실시한 결과이다. 결과적으로 청각장애학생의 경우 난이도가 낮은 연결어미가 삽입된 문항에서는 높은 정답률을 나타내나, 난이도가 높은 문항에서는 상당히 낮은 정답률을 나타내는 것으로 해석할 수 있다. 이러한 결과를 볼 때, 청각장애학생에 대한 연결어미의 지도에 있어서는 난이도가 낮은 것에서부터 높은 것에 이르기까지 체계적으로 지도하는 것이 바람직할 것으로 사료된다.

<표 5> 청각장애 학생의 어미 형태의 난이도에 대한 T 검정 결과

	Levene의 등분산 검정		평균의 동질성에 대한 t 검정						
	F	유의 확률	t	자유도	유의확률 (양쪽)	평균차	차이의 표준 오차	차이의 95% 신뢰 구간	
								하한	상한
연결어미 접수	7.069	.010	-2.642	70	.010	-8.681	3.2858	-15.2338	-2.1273
			-3.135*	68.491	.003	-8.681	2.7688	-14.2048	-3.1563

*p < .05

마지막으로 건청학생 집단과 청각장애 학생 집단의 어미 형태의 난이도에 따른 정답률을 살펴보고 그 차이를 분석해보고자 한다. 연결어미의 난이도에 따른 평균 비교에서 건청학생은 난이도 간 유의미한 차이가 나타나지 않았으나, 청각장애 학생은 유의미한 차이가 있었다. 그렇다면 어미 형태별로 보았을 때, 정답률에 어떠한 차이가 있는지 검토해 보고자 한다. <표 6>의 건청학생의 정답률을 살펴보면 난이도가 ‘중(**)’에 속하는 연결어미의 정답률이 다소 낮은 것을 볼 수 있으나, 가장 낮은 정답률을 나타낸 ‘거든’ (62.50%)과 ‘든지’ (77.50%)는 난이도가 ‘하’에 속해 있다.

<표 6> 어미 형태의 난이도에 따른 정답률

	난이도	의미범주	건청학생	청각장애학생
(으)려면	**	가정/조건	94.17%	62.22%
어/아야	**	가정/조건	92.78%	53.06%
도록	**	결과(정도)	92.50%	52.78%
고	**	대립/대조	90.83%	56.94%
거나	**	선택(나열)	86.39%	54.72%
자	**	시간(동시, 계기)	89.72%	51.67%
다가	**	원인/이유(인과)	94.44%	61.67%
라서	**	원인/이유(인과)	93.33%	65.00%
(으)면	***	가정/조건	95.83%	73.06%
거든	***	가정/조건	62.50%	27.50%
고	***	나열(단순)	94.17%	70.56%
지만	***	대립/대조	95.28%	68.61%

<표 6> 어미 형태의 난이도에 따른 정답률 (계속)

	난이도	의미범주	건청학생	청각장애학생
(으)러	***	목적/의도	96.67%	75.00%
(으)려고	***	목적/의도	91.39%	56.94%
도록	***	목적/의도	96.39%	69.44%
(으)ㄴ/-는데	***	설명/배경	98.06%	72.22%
(으)면서	***	시간(동시,계기)	98.61%	68.61%
고	***	시간(동시,계기)	97.22%	71.67%
아/어서	***	시간(동시,계기)	97.78%	72.22%
든지	***	양보	77.50%	48.33%
아/어도	***	양보	90.28%	66.67%
(으)니까	***	원인/이유(인과)	96.67%	62.50%
아/어서	***	원인/이유(인과)	99.17%	81.39%
다가	***	전환	96.94%	70.28%

청각장애학생의 경우도 이 두 개 연결어미의 정답률이 가장 낮은 것을 알 수 있다. 백봉자(2010)는 연결어미 ‘거든’ 이 서술문이나 의문문에 쓰일 경우 난이도를 ‘중’으로 설정하고 명령문이나 청유문으로 쓰일 때는 ‘하’로 설정하였으며, ‘든지’의 경우 ‘-든지 든지’의 형태로 쓰일 때를 ‘중’으로, 의문 대명사가 있는 문장에서 쓰일 때를 ‘하’로 설정하였다. 이 연구에서는 두 개의 연결어미 모두 난이도가 ‘하’에 속하는 문장으로 구성하였음에도 불구하고 건청학생 집단에서 낮은 정답률을 나타냈다는 것은 향후 ‘거든’과 ‘든지’의 난이도를 설정함에 있어 ‘중’으로 재설정하는 것이 바람직할 것으로 사료된다.

어미 형태의 난이도에 따른 분석을 통해 알 수 있는 흥미 있는 결과는 동일한 의미범주에 있는 연결어미가 어미 형태에 따라 정답률의 차이가 있다는 것이다. 우선 건청학생의 결과를 보면, ‘원인/이유(인과)’ 범주의 ‘아/어서(99.17%), (으)니까(96.67%), 다가(94.44%), 라서(93.33%)’, ‘가정/조건’의 ‘(으)면(95.83%), (으)려면(94.17%), 어/아야(92.78%),거든(62.50%)’, ‘목적/의도’의 ‘(으)러(96.67%), 도록(96.39%), (으)려고(91.39%)’의 정답률 차이가 있으며, 특히 ‘시간(동시,계기)’의 의미를 갖는 어미 형태(‘(으)면서, 아/어서, 고’)는 모두 97%를 넘는 반면, ‘자’(89.72%)의 정답률은 비교적 낮게 나타났다. 이러한 결과는 동일한 의미범주에 속하더라도 어미의 형태에 따라 습득에 차이가 있다는 것을 시사한다. 반대로 동일한 형태를 갖는 연결어미가 의미범주에 따라 정답률에 있어서 차이가 발견되었다. ‘시간(동시,계기)’의 의미를 갖는 연결어미 ‘고’는 정답률이 97.22%인 반면, ‘대립/대조’의 ‘고’는 90.83%였으며, ‘목적/의도’의 ‘도록’은 96.39%인

반면, '결과(정도)'의 '도록'은 92.50%로 나타났으나, 정답률의 차이는 크지 않았다. 청각장애학생 집단의 경우에도 '원인/이유(인과)' 범주의 '아/어서(81.39%), 라서(65.00%), (으)니까(62.50%), 다가(61.67%)', '가정/조건'의 '(으)면(73.06%), (으)려면(62.22%), 어/이야(53.06%), 거든(27.50%)', '목적/의도'의 '(으)러(75.00%), 도록(69.44%), (으)려고(56.94%)'의 정답률에 차이가 있었다. 이를 건청학생 집단과 비교해 보면, 건청학생은 동일한 의미범주의 어미 형태별 정답률 차가 적은 반면, 청각장애학생은 그 차이가 크게 나타나, '원인/이유(인과)' 범주의 '아/어서'는 다른 연결어미에 비해 정답률이 현저히 높고, '가정/조건'의 '거든' 및 '목적/의도'의 '(으)려고'는 정답률이 현저히 낮은 것을 알 수 있다. 그러나 '시간(동시,계기)'의 범주는 건청학생 집단과 유사한 경향성을 나타내, '아/어서, 고', '(으)면서'는 모두 68%를 넘는 반면, '자(51.67%)'의 정답률이 상당히 낮게 나타났다. 반대로 동일한 형태를 갖는 연결어미가 의미범주에 따라 정답률에 있어서 차이가 발견되었는데, '시간(동시,계기)'나 '나열(단순)'의 의미를 갖는 연결어미 '고'는 정답률이 70%를 넘는 반면, '대립/대조'의 '고'는 56.94%였으며, '목적/의도'의 '도록'은 69.44%인 반면, '결과(정도)'의 '도록'은 52.78%로 나타나 건청학생과 유사한 경향을 나타냈다. 그러나 '시간(동시,계기)'의 의미를 갖는 세 개 연결어미의 정답률 순위는 다르게 나타나, 건청학생은 '(으)면서'의 순위가 높은 반면, 청각장애학생은 '아/어서'와 '고'의 순위가 높게 나타났다.

2. 청각장애학생의 언어능력에 따른 의미범주별 연결어미 사용 특성

연구 문제 1에서는 의미범주별 연결어미 사용에 있어서 건청학생과 청각장애학생 간의 차이를 검토해 본 결과 두 집단 간 유의미한 차이가 있는 것으로 드러났다. 연구 문제 2에서는 연결어미 사용에 있어서 청각장애 집단 내에서 차이가 있는지 살펴보았다. 이를 위해 청각장애학생 집단을 대상으로 구문의미이해력검사를 실시하고 언어능력에 따라 상, 중, 하로 각각 40명씩 분류하여 언어능력에 따른 연결어미 사용 특성을 분석하였다. 이들 세 집단의 정답률에 대한 평균을 비교한 결과, 상집단이 89.65(SD 19.17), 중집단이 59.94(SD 28.62), 하집단이 40.12(SD 29.61)로 세 집단 간에 상당한 차이가 나타났으며, 특히 상집단의 평균이 월등히 높게 나타났다.

이러한 차이가 통계적으로 의미가 있는지 더불어 의미범주별로 차이가 있는지를 살펴보고자 언어능력과 의미범주를 요인으로 한 이원분산분석을 실시한 결과<표 7>, 언어능력별 효과에 대한 F 값이 427.792($p < .05$)로 연결어미 점수에 언어능력의 효과가 있음을 알 수 있었으며, 의미범주에 따른 효과 또한 F 값이 9.899($p < .05$)로

170 특수교육 저널: 이론과 실천(제14권 1호)

의미범주별로도 유의미한 차이가 있는 것으로 나타났다. 그리고 언어능력과 의미범주에 대한 교호작용 효과를 검정하기 위한 F 값은 1.548 ($p > .05$)로 교호작용이 존재하지 않는 것으로 결론지을 수 있다.

<표 7> 언어능력에 따른 의미범주별 연결어미 점수에 대한 분산분석 결과

소스	제III유형 제공합	자유도	평균 제공	F	유의확률
수정 모형	630035.085 ^a	32	19688.596	30.798	.000
절편	5278493.851	1	5278493.851	8256.950	.000
의미범주	63285.342	10	6328.534	9.899*	.000
언어능력	546956.171	2	273478.085	427.792*	.000
의미범주 * 언어능력	19793.572	20	989.679	1.548	.058
오차	822751.929	1287	639.279		
합계	6731280.864	1320			
수정 합계	1452787.014	1319			

* $p < .05$

구체적으로 어떠한 의미범주에서 차이가 있는지를 검토하고자 언어능력에 따른 의미범주별 정답률 순위를 살펴본 결과<표 8>, 언어능력 상집단과 중집단은 ‘설명/배경’ 범주가 가장 높은 정답률을 나타냈고, 다음으로 ‘전환’ 범주 순이었으며, 가장 낮은 정답률을 나타낸 것은 ‘결과(정도)’의 범주였다.

<표 8> 언어능력에 따른 의미범주별 연결어미 정답률 순위

	상	중	하
가정/조건	85.62%(8)	48.33%(10)	27.92%(11)
결과(정도)	80.83%(11)	41.67%(11)	35.83%(8)
나열(단순)	95.83%(3)	60.00%(6)	55.83%(1)
대립/대조	86.67%(7)	57.50%(7)	44.17%(4)
목적/의도	93.89%(5)	68.06%(3)	39.44%(7)
선택(나열)	82.50%(9)	51.67%(9)	30.00%(10)
설명/배경	97.50%(1)	75.00%(1)	44.17%(3)
시간(동시,계기)	89.37%(6)	63.13%(5)	45.63%(2)
양보	82.50%(10)	55.42%(8)	34.58%(9)
원인/이유(인과)	94.79%(4)	66.04%(4)	42.08%(5)
전환	96.67%(2)	72.5%(2)	41.67%(6)
계	89.65 %	59.94%	40.12%

세 번째로 높은 의미범주에서 상집단은 ‘나열(단순)’, 중집단은 ‘목적/의도’ 순으로 다소 차이가 있었으나, 전체적인 순위는 상집단과 중집단이 유사하게 나타났으며, 특히 상위 두 번째까지 순위는 건청학생 집단의 결과와 대동소이하다. 그러나 하집단의 경우는 이들 두 집단과는 다소 차이가 나타나, ‘나열(단순)’의 의미범주가 가장 높은 정답률을 나타냈으며, 다음으로 ‘시간(동시,계기)’였고, 상집단과 중집단에서 가장 높은 정답률을 보였던 ‘설명/배경’의 범주가 세 번째로 높은 정답률을 나타냈다. 더불어 ‘목적/의도’ 범주가 다른 집단에 비해 낮은 순위를 차지하였으며, 가장 낮은 정답률은 나타낸 범주 또한 ‘가정/조건’으로 다른 집단과는 차이가 있었다. 언어능력 하집단의 특징을 보면 다른 두 집단의 순위 간 차이에 비해 ‘나열(단순)’이 다른 의미범주에 비해 월등히 높은 정답률을 차지하고 있다.

3. 청각장애학생의 연령에 따른 의미범주별 연결어미 사용 특성

세 번째 연구 문제는 연령의 증가에 따른 청각장애학생의 의미범주별 연결어미 사용 양상을 살펴보는 것이다. 이를 위해 청각장애학생을 초등, 중등, 고등 집단으로 각각 40명씩 분류하여 세 집단의 의미범주별 연결어미 사용 특성을 검토하였다. 연결어미를 의미범주별로 살펴보기에 앞서 세 집단 간 정답률에 대한 평균을 비교한 결과, 초등집단이 60.40(SD 34.44), 중등집단이 64.01(SD 33.80), 고등집단이 65.30(SD 31.10)로 나타나, 학년이 증가됨에 따라 점진적으로 정답률이 증가되었다.

이러한 차이가 통계적으로 의미 있는지, 더불어 의미범주별로 차이가 있는지를 살펴보고자 학교급과 의미범주를 요인으로 한 이원분산분석을 실시한 결과<표 9>, 학교급별 효과에 대한 F 값이 2.668($p>.05$)로 연결어미 점수에 학교급의 효과가 나타나지 않았음을 알 수 있었으며, 의미범주에 따른 효과는 F 값이 5.937($p<.05$)로 의미범주별 종류에 따라 연결어미 점수의 차이가 있는 것으로 나타났다. 그리고 언어능력과 의미범주에 대한 교호작용 효과를 검정하기 위한 F 값은 .558($p>.05$)로 교호작용이 존재하지 않았다. 이러한 결과로 볼 때 청각장애학생은 연령의 증가에 따라 연결어미 사용 능력이 향상되는 것은 아니며, 연결어미를 사용한 복문의 구성은 언어능력과 깊은 상관이 있다는 것을 알 수 있었다.

<표 9> 학교급에 따른 의미범주별 연결어미 점수에 대한 분산분석 결과

소스	제III유형 제공합	자유도	평균 제공	F	유의확률
수정 모형	80863.403 ^a	32	2526.981	2.371	.000
절편	5278493.851	1	5278493.851	4951.749	.000
학교급	5687.301	2	2843.651	2.668	.070
의미범주	63285.342	10	6328.534	5.937*	.000
학교급 * 의미범주	11890.759	20	594.538	.558	.941
오차	1371923.611	1287	1065.986		
합계	6731280.864	1320			
수정 합계	1452787.014	1319			

* $p < .05$

구체적으로 어떠한 의미범주에서 차이가 있는지를 검토하고자 학교급에 따른 의미범주별 정답률 순위를 살펴본 결과<표 10>, 초등집단은 ‘전환’ (69.17%) 범주가 가장 높은 정답률을 나타냈으며, 다음으로 높은 정답률 보인 의미범주는 ‘나열(단순)’ (68.33%), ‘설명/배경’ (66.67%)의 순이었으며 정답률이 가장 낮은 범주는 ‘선택(나열)’ (49.17%)의 범주였고, ‘양보’ (52.08%) 또한 낮은 정답률을 나타냈다. 이러한 순위의 경향성은 건청학생 집단과 유사하다고 할 수 있다.

<표 10> 학교급에 따른 의미범주별 연결어미 정답률 순위

	초등	중등	고등
가정/조건	53.96%(9)	54.17%(10)	53.75%(10)
결과(정도)	56.67%(8)	48.33%(11)	53.33%(11)
나열(단순)	68.33%(2)	75.83%(1)	67.50%(5)
대립/대조	57.92%(7)	68.75%(5)	61.67%(8)
목적/의도	63.33%(5)	67.22%(6)	70.83%(4)
선택(나열)	49.17%(11)	56.67%(8)	58.33%(9)
설명/배경	66.67%(3)	70.83%(2)	79.17%(1)
시간(동시,계기)	62.29%(6)	70.00%(3)	65.83%(6)
양보	52.08%(10)	55.425(9)	65.00%(7)
원인/이유(인과)	64.79%(4)	66.885(7)	71.25%(3)
전환	69.17%(1)	70.00%(4)	71.67%(2)
계	60.40%	64.01%	65.30%

중등집단은 ‘나열(단순)’ (75.83%)이 가장 높은 정답률을 보였으며, 다음으로 ‘설명/배경’ (70.83%), ‘시간(동시,계기)’ (70.00%)의 순이었고, 가장 낮은 정답률을 보인 의미범주는 ‘결과(정도)’ (48.33%)였다. ‘나열(단순)’, ‘대립/대조’, ‘시간(동시,계기)’ 범주는 다른 집단에 비해 다소 높은 정답률을 나타냈으며, 반대로 ‘결과(정도)’는 다른 집단에 비해 낮은 순위를 차지하였다. 마지막으로 고등집단을 살펴보면, 가장 높은 정답률을 보인 범주는 ‘설명/배경’ (79.17%)이었으며, 다음으로 ‘전환’ (71.67%)으로 나타났고 가장 낮은 정답률을 보인 범주는 중등집단과 동일한 ‘결과(정도)’ (53.33%)로 나타나, 언어능력 중집단과 순서의 경향성은 유사하다.

IV. 결론 및 제언

이 연구는 청각장애학생의 의미범주별 연결어미 사용 특성을 검토함으로써 청각장애학생의 복합문 구성에 대한 문제점을 진단하고 향후 문장지도를 위한 적절한 지도 방안을 탐색하고자 하였다. 이를 위해 청각장애학교에 재학 중인 초등부 4학년, 중등부 1학년, 고등부 1학년 학생을 각각 40명씩 연구 대상으로 선정하였으며, 비교 통제집단으로 일반 초등학생 2학년에서 4학년 학생을 각각 40명씩 선정하여 연결어미 사용능력 검사를 실시 후 세 가지 연구 문제를 설정하여 그 결과를 분석하였다.

연구 결과에 대한 결론을 제시하면 다음과 같다.

첫째, 의미범주별 연결어미 사용에 있어서 건청학생과 청각장애학생 집단 간에 통계적으로 유의미한 차이가 나타났다. 의미범주별 정답률 순위를 분석한 결과, 정답률이 가장 높은 의미범주는 두 집단 모두 ‘설명/배경’이었으나, 두 번째 순위에서 건청학생은 ‘전환’, 청각장애학생은 ‘나열(단순)’의 의미범주였으며, 가장 낮은 정답률을 보인 의미범주로 건청학생은 ‘양보’, 청각장애학생은 ‘결과(정도)’였으나, 전체적인 순위의 일치성은 인정되었다. 어미 형태의 난이도에 따른 분석 결과, 정답률에 있어서 건청학생은 난이도 간 유의미한 차이가 발견되지 않았으나, 청각장애학생은 난이도 ‘하’에 비해 ‘중’이 현저하게 낮게 나타났다. 더불어 동일한 의미범주에 있는 어미가 그 형태에 따라 습득에 차이가 있었으며, 반대로 동일한 형태를 갖는 연결어미가 의미범주에 따라 차이가 발견되었고, 청각장애학생 집단의 경우 그 차이가 현저하게 컸다.

둘째, 의미범주별 연결어미 사용에 있어서 언어능력에 따른 청각장애 집단 간에 통계적으로 유의미한 차이가 나타났다. 의미범주별 정답률 순위를 분석한 결과, 언어능력 상집단과 중집단은 ‘설명/배경’ 범주가 가장 높은 정답률을 나타냈고, 다음으

로 ‘전환’ 범주 순이었으며, 가장 낮은 정답률을 나타낸 것은 ‘결과(정도)’의 범주였다. 하집단의 경우는 ‘나열(단순)’의 의미범주가 가장 높은 정답률을 나타냈으며, 다음으로 ‘시간(동시,계기)’였고, 가장 낮은 정답률은 나타낸 범주는 ‘가정/조건’이었으며, ‘나열(단순)’이 다른 의미범주에 비해 월등히 높은 정답률을 차지했다.

셋째, 연결어미 정답률에 있어서 연령에 따른 청각장애 집단 간에 통계적으로 유의미한 차이가 나타나지 않았으나, 의미범주에 따라 유의미한 차이가 나타났다. 의미범주별 정답률 순위를 분석한 결과, 초등집단은 ‘전환’ 범주가 가장 높고 다음으로 ‘나열(단순)’의 범주였으며, 정답률이 가장 낮은 범주는 ‘선택(나열)’이었다. 중등집단은 ‘나열(단순)’이 가장 높고 다음으로 ‘설명/배경’의 범주였다. 고등집단은 ‘설명/배경’이 가장 높고 다음으로 ‘전환’ 범주였으며, ‘결과(정도)’는 중등과 고등집단에서 가장 낮은 정답률을 나타냈다.

이 연구의 수행을 통해 청각장애학생은 연령의 증가와 함께 복문 구성 능력이 향상되는 것은 아니며, 연결어미를 활용한 다양한 형태의 복문 구성 능력은 언어 능력과 깊은 상관이 있다는 것을 알 수 있었다. 향후 청각장애학생의 복문 지도를 위해서는 이 연구에서 개발된 연결어미 사용능력 검사를 실시하고, 그 결과를 건청학생 집단 및 언어능력별, 학교급별 분석 자료를 바탕으로 연결어미 사용 특성을 파악해야 하며, 이에 근거한 문장 지도 방안을 강구해야 할 것이다. 특히 ‘나열(단순)’ 수준의 의미범주에 머물러 있는 언어능력 하집단의 경우에는 다양한 의미범주의 연결어미를 사용할 수 있도록 체계적인 교육적 접근이 요구된다. 뿐만 아니라 이 연구에서 제시한 어미 형태의 난이도에 따른 건청학생 집단의 정답률 자료를 바탕으로 난이도가 낮은 것에서부터 높은 것에 이르기까지 순차적인 지도가 요구된다. 즉, 청각장애학생의 복합문 구성 능력 향상을 위해서는 연결어미의 의미범주에 대한 이해와 더불어 어미 형태별 난이도를 동시에 고려한 지도 방법이 효과적일 것으로 사료된다.

이 연구에서 제시된 연결어미 사용에 대한 일반학생과의 비교 분석 결과와 청각장애학생집단 내 언어능력별 및 학교급별 분석 결과는 향후 청각장애학교 현장에서 청각장애학생의 복문 사용 능력을 평가하는 데 중요한 자료가 될 수 있으며, 복문 사용에 대한 문제점 진단을 통해 청각장애학생의 국어과 능력을 배양할 수 있는 방안을 강구하고, 궁극적으로 모든 교과 학습 능력을 향상시킬 수 있는 유인책을 마련할 수 있을 것이다. 향후 연구에서는 이 연구의 세 가지 연구 문제에 대한 어미 형태별 구체적인 분석이 요구되며, 이 연구와 추후 연구 결과를 바탕으로 청각장애학생의 언어능력에 따른 복문 지도 모형이 개발되기를 기대한다.

참고문헌

- 강창욱 (1987). 농학생 문장의 문법적 특징 연구. 미간행 석사학위 청구논문, 대구대학교 대학원.
- 강창욱 (1992). 농학생 복합문의 통사·의미론적 분석, **특수교육학회지**, 13(1), 5-21.
- 강창욱 (1994). 청각장애학생 언어의 통사구조 분석. 미간행 박사학위 청구논문, 대구대학교 대학원.
- 강창욱 (2001). 청각장애학생의 언어능력 향상을 위한 S-D-S모형 적용 효과. **난청과 언어장애연구**, 24(3), 15-34.
- 권도하, 정분선 (1999). 2-5세 유아의 복문 발달에 관한 연구. **언어치료연구**, 8(1), 157-173.
- 권재일 (2006). **한국어 통사론**. 서울: 민음사.
- 교육과학기술부 (2010). **2010 특수교육통계**.
- 국립국어원 (2011). **외국인을 위한 한국어 문법 1**. 서울: 커뮤니케이션북스(주).
- 김미실 (2003). **총체적 언어학습이 청각장애학생의 문장력 신장에 미치는 효과**. 국립특수교육원 특수교육 사례연구, 4, 43-58.
- 김민정, 김영옥 (2002). 청각장애 아동과 건청아동의 쓰기 능숙도에 따른 이야기 문법, 쓰기 전략, 텍스트 지식 비교. **특수교육학연구**, 37(3), 143-170.
- 김병하, 강창욱, 최영주(편저) (1994). **청각장애와 언어**. 경북: 대구대학교 출판부.
- 김수영, 배소영 (2002). 언어발달지체아동의 문법형태소 사용 특성. **음성과학**, 9(4), 77-91.
- 김수창 (2004). **한국어 문법 교육을 위한 연결 어미 연구**. 서울: 한국문화사.
- 김영옥 (2002). 청각장애아동의 쓰기에 나타난 담화 응집성 분석. **언어청각장애연구**, 7(2), 152-171.
- 김영옥 (2003). 쓰기 전략과 텍스트지식 지도가 청각장애 아동의 이야기 쓰기에 미치는 영향. **특수교육학연구**, 38(3), 33-53.
- 김은주, 김동일, 최종근, 노선옥 (2004). **장애학생의 학업성취도 관련변인 연구 -시각장애, 청각장애, 지체부자유 학생을 중심으로-**. 안산: 국립특수교육원.
- 남기섭, 고영근 (2006). **표준 국어 문법론**. 서울: (주)탑출판사.
- 남기춘, 김현정, 박창수, 황유미, 김영태, 심현섭 (2004). 연결어미가 글 이해와 기억에 미치는 효과. **언어청각장애연구**, 9(3), 51-71.
- 박경란 (2008). 의미구조형성 문장지도가 청각장애학생의 문법형태소 사용과 문해능력에 미치는 영향. 미간행 박사학위 청구논문, 대구대학교 대학원.
- 박선희 (2002). 청각장애 유아를 위한 총체적 언어교육 프로그램 구안. **난청과 언어장애연구**, 25(2), 85-86.
- 배소영, 임선숙, 이지희, 장혜성 (2004). **구문의미이해력검사**. 서울: 서울장애인종합복지관.
- 배소영 (2006). 한국어 발달특성과 학령전기 문법형태소. **한국어학**, 31, 31-45.
- 백봉자 (2010). **외국어로서의 한국어 문법 사전**. 서울: 도서출판 하우.
- 서영란, 박경란, 김병하 (2007). 청각장애영·유아의 어휘발달에 대한 중단연구 -초어 출현 이후의 표현어휘 발달 -. **특수교육저널: 이론과 실천**, 8(4), 141-159.
- 서희선, 이승환 (1999). 2-5세 정상 아동의 연결어미 발달. **언어청각장애연구**, 4, 167-185.

176 특수교육 저널: 이론과 실천(제14권 1호)

- 석동일 (1992). 청각장애학생의 어미활용능력. **난청과 언어장애연구**, 15(1), 23-32.
- 손일수, 이규식 (1989). 일기에 나타난 청각장애학생의 문장 분석. **난청과 언어장애연구**, 12(1), 49-65.
- 송혜경 (2009). 균형 있는 문해 프로그램이 청각장애아동의 문법형태소 사용 능력에 미치는 영향. 미간행 박사학위 청구논문, 대구대학교 대학원.
- 우경순 (1995). **청각장애학생의 문장의 “이음꼴” 지도를 위한 방안**. 특수교육 교육현장연구 논문, 특수교육총연합회.
- 우장석 (1984). 그림이야기 언어검사(PSLT)에 의한 농학생의 문어능력. 미간행 석사학위 청구논문, 대구대학교 대학원.
- 유 경, 정은희 (2006). 청각장애 아동과 건청아동의 접속표지 사용 특성. **언어치료연구**, 15(3), 195-212.
- 윤창선 (1997). 서술어 중심 문형학습이 청각장애학생의 문해능력 향상에 미치는 효과. 미간행 석사학위 청구논문, 대구대학교 교육대학원.
- 이관규 (2010). **학교 문법론**. 서울: 도서출판 월인.
- 이소현 (2012). 한국어 연결어미 ‘-는데’의 의미 연구. 미간행 박사학위 청구논문, 한국외국어대학교 대학원.
- 이영주 (2008). 한국어 조건 표현 연결어미 ‘-면, -거든, -어야’ 연구. 미간행 석사학위 청구논문, 한국외국어대학교 대학원.
- 이준호 (2000). **프로그램화한 조사지도가 청각장애학생의 글쓰기 능력 향상에 미치는 효과**. 특수교육총연합회 현장특수교육 연구보고서(개인).
- 이필상, 신순자 (2003). 총체적 언어교육 프로그램이 청각장애 유아의 언어발달에 미치는 영향. **난청과 언어장애연구**, 26(2), 3-31.
- 임지룡, 이은규, 김종록, 송창선, 황미향, 이문규, 최웅환 (2011). **학교 문법과 문법 교육**. 서울: 도서출판 박이정.
- 임호빈, 홍경표, 장숙인 (2010). **외국인을 위한 한국어 문법**. 서울: 연세대학교 출판부.
- 옥정달 (2010). 청각장애대학생의 연결어미사용 특성에 관한 연구. **특수교육저널: 이론과 실천**, 11(4), 545-563.
- 옥정달, 윤병천 (2008). 청각장애학생의 어휘력에 관한 연구. **언어치료연구**, 17(3), 165-179.
- 원성옥, 김지숙, 장은숙, 김선영, 이운선, 이현정, 김병아 (2009). 청각장애유아의 초기문해 지도프로그램의 효과 연구. **특수교육저널: 이론과 실천**, 10(1), 181-205.
- 장광군 (1999). **한국어 연결어미의 표현론**. 서울: 도서출판 월인.
- 장현숙 (1990). 청각장애아동의 문형발달에 관한 연구. 미간행 석사학위 청구논문, 단국대학교 대학원.
- 정보인 (1992). **문장구성 훈련에 의한 문형학습이 청각장애학생의 문장표현력 신장에 미치는 영향**. 특수교육총연합회 현장특수교육 연구보고서(개인).
- 정상수 (2007). 청각장애학생의 한국어 연결어미 활용 능력 분석 및 교수 방안 연구. 석사학위 논문, 경희대학교 교육대학원.
- 조명한 (1982). **한국아동의 언어획득 연구: 책략모형**. 서울: 서울대학교 출판사.
- 조명한, 이승복 (1981). 어린이 말에서 문법적 형태소의 발달. **행동과학연구**, 39-53.

- 최성규 (1999). 청각장애아 언어교육방법론에 대한 패러다임 이동 -이중문화와 이중언어 접근의 타당성-. **특수교육학연구**, 33(2), 121-143.
- 최성규 (2005). 삽화를 이용한 대체사고전략이 청각장애아동의 쓰기에 미치는 효과. **언어치료 연구**, 14(1), 149-166.
- 최성규 (2007). 우리나라 청각장애아동의 문해능력 신장을 위한 이중언어접근법의 모형개발. **특수교육연구**, 14(1), 111-141.
- 최환호 (1995). 읽기전략 훈련이 청각장애학생의 독해학습에 미치는 효과. 미간행 박사학위 청구논문, 대구대학교 대학원.
- 최현배 (1971). **우리 말본, 네 번째 고침판**. 서울: 정음사.
- 한효섭 (2003). 이야기 쓰기에 나타난 건청 아동과 청각장애 아동의 결속표지 비교. 미간행 석사학위 청구논문, 단국대학교 특수교육대학원.
- 한효정 (2005). 청각장애 아동과 건청 아동의 이야기 쓰기에 나타난 인지적 활동들과 테스트 질 관계 비교. 미간행 석사학위 청구논문, 단국대학교 대학원.
- 허 용 (1983). **국어학 -우리말의 오늘·어제-**. 서울: 샘문화사.
- 허 용, 강현화, 고명균, 김미옥, 김선정, 김재옥, 박동호 (2007). **외국어로서의 한국어교육학 개론**. 서울: 도서출판 박이정.
- 황민아 (2003). 언어발달장애 아동의 문법형태소 산출. **음성과학**, 10(3), 47-64.
- 大森梨早子, 澤隆史 (2008). 聴覚障害児童・生徒の書く文の発達的变化—文構造と容認性の観点から—. **特殊教育学研究**, 46(4), 205-214.
- 相澤宏充 (2003). 聴覚障害児の統語能力. **特殊教育学研究**, 40(5), 535-539.
- 相澤宏充, 吉野公喜 (2001). 聴覚障害児の文産出における誤用—形態素による派生関係にある自動詞・他動詞に関して—. **日本特殊教育学会第39大会発表論文集**, 455.
- 大久保愛 (1967). **幼児言語の発達**. 東京党出版.
- Antia, S. D., Reed, S., & Kreimeyer, K. H. (2005). Written language of deaf and hard of hearing students in public schools. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 10, 244-255.
- Barbara, R. Schirmer. (2000). Language literacy development children who are deaf. 2nd. ed. A pearson education company.
- Berent, G. P. (1996). Learnability constraints on deaf learners' acquisition of English WH-questions. *Journal of Speech and Hearing Research*, 39, 625-642.
- Berent, G. P., & Samar, V. J. (1990). Psychological reality of the subset principle: Evidence from the governing categories of prelingually deaf adults. *Language*, 66, 714-741.
- Bloom, L., Lahey, M., Lifter, K., & Fiess, K. (1980). Complex sentences: Acquisition of syntactic connectives and the semantic relations they encode. *Journal of Child Language*, 7, 235-261.
- Brown, R. (1973). *A first language: The early stages*. Cambridge, MA.: Harvard University Press.
- Erting, L., & Pfau, J. (1997). *Becoming bilingual: Facilitating english literacy development*

- using ASL in preschool*. Laurent Clerc National Deaf Education Center, Gallaudet University.
- Goldman, S. R., & Murray, J. D. (1992). Knowledge of connectors as cohesion devices in text: A comparative study of native English and ESL speakers. *Journal of Educational Psychology, 84*, 504-519.
- Lane, H. L. (2000). *The mask of benevolence: disabling the Deaf community*. 2nd. ed. New York: Sign Dawn Press.
- Lewis, W. (2005). 덴마크 농 아동의 이중 언어능력 지도 -프로젝트에 대한 기술(1982-1992)-. (최성희 역). 인천성동학교(원전은 1995년에 출판).
- Moores, D. F. (2006). Print literacy: The acquisition of reading and writing skills. In Moores, D. F., & Martin, D. S. (Eds.), *Deaf learners: Developments in curriculum and instruction*. Washington, DC: Gallaudet University Press.
- Moores, D. F., & Sweet, C. (1990). Factors predictive of school achievement. In D. F. Moores & K. P. Meadow-Orlans (Eds.), *Educational and developmental aspects of deafness*. Washington, DC: Gallaudet University Press.
- Presnell, L. M. (1973). Hearing-impaired children's comprehension and production of syntax in oral language. *Journal of Speech and Hearing Research, 16*(1), 12-21.
- Quigley, S., Wilbur, R., Power, D., Montanelli, D., & Steinkamp, M. (1976). *Syntactic structures in the language of deaf children(Final Report)*. Urbana, IL: University of Illinois, Institute for Child Behavior and Development (ERIC Document Reproduction Service No. ED 119 447).
- Quigley, S., Steinkamp, M., Power, D., & Jones, B. (1978). *Test of syntactic abilities*. Beaverton, OR: Dormac.
- Sarachan-Deily, A. B., & Love, R. J. (1974). Underlying grammatical rule structure in the deaf. *Journal of Speech and hearing Research, 17*(4), 689-698.
- Schow, R. L., & Nerbonne, M. A. (1996). *Introduction to audiologic rehabilitation(3rd ed.)*. Needham Heights, Massachusetts: A Simon & Schuster Company.
- Simmons, A. A. (1962). A Comparison of the type-token ratio spoken and written language of deaf and hearing children. *The Volta Review, 64*, 417-421.
- Taylor, L. A. (1969). *Language analysis of the writing of deaf children*. Unpublished doctoral dissertation. State University of Florida.
- Traxler, C. B. (2000). *The Stanford Achievement Test, 9th Edition: National norming and performance standards for deaf and hard-of-hearing students*. Gallaudet Research Institute, Gallaudet University.
- Wilbur, R. B., & Quigley, S. P. (1975). Syntactic Structure in the Written Language of Deaf Children. *The Volta Review, 77*(3), 194-203.
- Yoshinaga-Itano, C., Snyder, L. S., & Mayberry, R. (1996). How deaf and normally hearing students convey meaning within and between written sentences. *The Volta Review, 98*(1), 9-33.

A study on the characteristics of semantic categorized connective ending use for the students with hearing impairment

Park, Kyung-Ran

Woosuk University

<Abstract>

The purpose of this study was intended to diagnose the problems of the structures of complex sentences and to find an appropriate guidance for teaching how to make sentences by examining the characteristics of connective ending use by semantic categories for the students with hearing impairment. For this, 40 students who are elementary 4th year, middle 1st year and high 1st year of school for the deaf were selected as subjects of this study, and 40 students who are from 2nd year to 4th year of a general elementary school were selected as comparison groups. After conducting tests for connective ending use, three subjects for the inquiry were chosen and analyzed. The results of this study are as follows.

First, there was a statistically significant difference between the groups of normal students and hearing impaired students in the use of connective ending use. According to the analysis of the rankings of the accuracy rates, there was a little difference between two groups, but the correspondence of the overall rankings was acknowledged. In the analysis of difficulties of connective ending forms, there was no difference of the normal students' accuracy rates but there was a significant difference of the hearing impaired students'.

Second, there seemed a statistically significant difference in the semantic categorized ending use among the groups of the hearing impaired students by language levels. According to the results of the accuracy rates rankings, there seemed like similarities between high-level and the middle language skill groups, but there was a significant difference compared to the low-level language skill group.

Lastly, there appeared no statistically significant differences of total accuracy rate by the groups of the hearing impaired students by ages but there seemed to be significant differences by the semantic categories. In the analysis of the rankings of the accuracy rates by semantic categories, there was a similarity in the groups between elementary and high school students but a difference in the group of the middle school students.

Key Words : hearing impairment, connective ending, semantic category, literacy characteristic

<부록 1> 검사 문항에 포함된 의미범주별 연결어미 형태 및 예문

의미범주	어미 형태	문항수	예 문
나열(단순)	-고***	3	1. 동생은 얼굴이 둥글고 눈이 커요. 2. 문방구에는 공책도 있고 연필도 있어요. 3. 언니는 회사로 가고 나는 학교로 가요.
원인/이유 (인과)	-아/어서***	3	1. 배가 불러서 더 먹을 수 없어요. 2. 눈이 와서 길이 미끄러워요. 3. 짐이 많아서 빨리 갈 수 없어요.
	-(으)니까***	3	1. 날씨가 더우니까 음식이 잘 상해요. 2. 추우니까 안으로 들어오세요. 3. 친구한테 편지를 받으니까 옛날 생각이 나네요.
	-다가**	3	1. 고집을 부리다가 야단을 맞았어요. 2. 죄송합니다. 늦잠을 자다가 늦었어요. 3. 과속을 하다가 사고가 났어요.
	-라서**	3	1. 가수라서 역시 노래를 잘 부르네요. 2. 내부 공사 중이라서 오늘은 장사를 안 합니다. 3. 엄마가 만든 도시락이라서 역시 맛이 있어요.
설명/배경	-(으)ㄴ/-는데***	3	1. 머리가 아픈데 산책하러 가지죠. 2. 어제 옷을 샀는데 색이 마음에 안 들어요. 3. 그 가수는 노래는 잘하는데 춤은 못 춰요.
양보	-아/어도***	3	1. 소리가 들리지 않아도 말은 할 수 있어요. 2. 아무리 바빠도 여자 친구는 만나야 해요. 3. 열심히 저축해도 잘 모이지 않아요.
	-든지***	3	1. 누구를 만나든지 말조심해라. 2. 저는 무슨 일이 있든지 약속을 지켜요. 3. 진희는 어떤 사람과 사귀든지 나한테 꼭 이야기를 해요.
가정, 조건	-(으)면***	3	1. 안경을 쓰면 잘 보일 거예요. 2. 추우면 이 옷을 더 입으세요. 3. 비가 오면 현장학습은 안 가요.
	-거든***	3	1. 가기 싫거든 집에 있어도 돼요. 2. 문제가 생기거든 집으로 전화해라. 3. 민주를 만나거든 보고 싶다고 전해 주세요.
	-어/아야**	3	1. 밥을 잘 먹어야 튼튼하단다. 2. 택시를 타야 편해요. 3. 신문을 보아야 새로운 정보를 얻을 수 있어요.
	-(으)려면**	3	1. 김 선생님을 만나려면 교무실로 가 보세요. 2. 배운 것을 안 잊어버리려면 자꾸 연습해야 해요. 3. 비행기 표를 예약하려면 여행사에 전화하세요.

의미범주	어미 형태	문항수	예 문
대립, 대조	-지만***	3	1. 말은 못하지만 글로 써서 표현하고 있어요. 2. 바람이 불지만 비는 안 와요. 3. 공부는 못하지만 성격이 좋아요.
	-고**	3	1. 엄마는 말만 하고 영화 구경은 안 시켜 줘요. 2. 형은 자기 생각만 하고 남의 생각은 조금도 안 해요. 3. 아이들이 걱정이고 남편 걱정은 안 돼요.
전환	-다가***	3	1. 1학기에 부반장이었다가 이번에 반장이 됐어. 2. 숙제를 하다가 잠이 들었어요. 3. 교실이 조용하다가 갑자기 시끄러워졌어요.
목적/의도	-(으)러***	3	1. 쇼핑하러 백화점에 갔어요. 2. 한국말을 배우러 왔어요. 3. 책을 빌리러 도서관에 갔어요.
	-(으)려고***	3	1. 친구를 만나려고 오늘 서울에 가요. 2. 좋은 대학에 가려고 공부를 열심히 해요. 3. 친구의 비밀을 지켜주려고 말을 안 했어요.
	-도록***	3	1. 병이 빨리 낫도록 치료를 열심히 받으세요. 2. 핸드폰이 고장나지 않도록 조심해서 쓰라. 3. 유리그릇이 깨지지 않도록 조심해 주세요.
시간(동시, 계기)	-(으)면서***	3	1. 책을 보면서 과자를 먹고 있어요. 2. 우리 가족은 텔레비전을 보면서 저녁을 먹어요. 3. 운전하면서 졸면 큰일 나요.
	-고***	3	1. 세수를 하고 밥을 먹어요. 2. 숙제를 끝내고 놀러 갈 거예요. 3. 엄마는 이사하고 며칠 동안 편찮으셨어요.
	-자**	3	1. 시험에서 이기자 모두들 소리를 질렀어요. 2. 내가 그 말씀을 드리자 선생님께서 많이 놀라셨어요. 3. 방학이 시작되자 여행가는 사람이 많아져서요.
	-아/어서***	3	1. 병원에 가서 진찰을 받아 보세요. 2. 친구에게 줄 선물을 사서 예쁘게 포장했어요. 3. 다 같이 고기를 잡아서 구워 먹었어요.
결과 (정도)	-도록**	3	1. 밤새도록 열심히 공부했어요. 2. 선수들이 힘을 내도록 모두 열심히 응원하자. 3. 영화는 12시가 되도록 안 들어왔는데 어떻게 된 거니?
선택 (나열)	-거나**	3	1. 메일을 보내거나 전화를 하세요. 2. 내일은 흐리거나 비가 온대요. 3. 일요일엔 낮잠을 자거나 아이들과 놀아요.
총 검사 문항 수		72	

* 표시는 난이도를 나타냄: ** 난이도 중, *** 난이도 하