creative commons

COMMONS DEED

저작자표시-비영리-변경금지 2.0 대한민국

이용자는 아래의 조건을 따르는 경우에 한하여 자유롭게

- 이 저작물을 복제, 배포, 전송, 전시, 공연 및 방송할 수 있습니다.

다음과 같은 조건을 따라야 합니다:

저작자표시. 귀하는 원저작자를 표시하여야 합니다.

비영리. 귀하는 이 저작물을 영리 목적으로 이용할 수 없습니다.

변경금지. 귀하는 이 저작물을 개작, 변형 또는 가공할 수 없습니다.

- 귀하는, 이 저작물의 재이용이나 배포의 경우, 이 저작물에 적용된 이용허락조건을 명확하게 나타내어야 합니다.
- 저작권자로부터 별도의 허가를 받으면 이러한 조건들은 적용되지 않습니다.

저작권법에 따른 이용자의 권리는 위의 내용에 의하여 영향을 받지 않습니다.

이것은 이용허락규약(Legal Code)을 이해하기 쉽게 요약한 것입니다.

Disclaimer

dCollection

[UCI]I804:24011-200000236143

2008년 2월
교육학석사(특수교육)학위논문

시각장애초등학생과 정안초등학생의 한글맞춤법 수행수준 및 오류양상 비교

조선대학교 교육대학원

특수교육전공

정 은 혜

시각장애초등학생과 정안초등학생의 한글맞춤법 수행수준 및 오류양상 비교

A Comparative Study on Performance Levels and Error Patterns in Spelling Korean Words between Elementary Children with Visual Impairments and Those without Visual Impairments

2008년 2월

조선대학교 교육대학원

특수교육전공

정 은 혜

시각장애초등학생과 정안초등학생의 한글맞춤법 수행수준 및 오류양상 비교

지도교수 김 영 일

이 논문을 교육학석사(특수교육)학위
청구논문으로 제출함

2007년 10월

조선대학교 교육대학원

특수교육전공

정 은 혜

정은혜의 교육학 석사(특수교육)학위

논문을 인준함

심사위원장　조선대학교 교수　　(인)

심사위원　　조선대학교 교수　　(인)

심사위원　　조선대학교 교수　　(인)

2007년　12월

조선대학교 교육대학원

목 차

표 목차 ····· iii

ABSTRACT ····· v

I. 서론 ····· 1

1. 연구의 필요성 ····· 1

2. 연구의 목적 및 연구문제 ····· 3

3. 용어의 정의 ····· 3

II. 이론적 배경 ····· 5

1. 한글맞춤법 규정 ····· 5

2. 초등학교 교육과정에서의 맞춤법 ····· 7

3. 한글 점자의 특성 ····· 12

1) 점자의 구성원리 ····· 12

2) 한글점자규정 ····· 12

4. 한글맞춤법 사용 오류원인 ····· 14

1) 맞춤법 관련 원인 ····· 14

2) 교사 관련 원인 ····· 15

3) 학습자 관련 원인 ····· 17

4) 환경 관련 원인 ····· 19

5. 오류 원인에 따른 지도방안 ····· 23

1) 맞춤법 관련 원인 ····· 23

2) 교사 관련 원인 ····· 23
3) 학습자 관련 원인 ····· 24
4) 환경 관련 원인 ····· 25

6. 선행연구 ····· 27
1) 맞춤법 실태 분석 연구 ····· 27
2) 맞춤법 실태분석에 따른 지도 방법 ····· 28

III. 연구방법 ····· 30
1. 연구대상 ····· 30
2. 연구도구 ····· 33
3. 연구절차 ····· 35
4. 자료처리 ····· 37

IV. 연구 결과 및 논의 ····· 38
1. 시각장애학생과 정안학생의 맞춤법 검사 점수 비교 ····· 38
2. 한글맞춤법 검사 문항별 반응비교 및 오류 양상 ····· 40
1) 소리에 관한 것 ····· 40
2) 형태에 관한 것 ····· 70

V. 결론 및 제언 ····· 98
1. 결론 ····· 98
2. 제언 ····· 99

참고문헌 ····· 100
부록 ····· 102

표 목 차

<표 Ⅱ-1> 국어지식 영역의 범주별 하위내용 ····· 8
<표 Ⅱ-2> 국어지식 영역의 학년별 하위내용 ····· 9
<표 Ⅱ-3> 국어 쓰기 영역의 학년별 하위내용 ····· 11
<표 Ⅱ-4> 초등학교 학생들의 인터넷 언어 ····· 19
<표 Ⅱ-5> OECD 교육지표(2004) ····· 20
<표 Ⅲ-1> 시각장애초등학생의 기본 정보 ····· 30
<표 Ⅲ-2> 시각장애학생과 정안학생의 성별 구성 비교 결과 ····· 32
<표 Ⅲ-3> 시각장애학생과 정안학생의 연령 비교 결과 ····· 33
<표 Ⅲ-4> 한글맞춤법 검사의 영역별 문항 구성과 출처 ····· 34
<표 Ⅳ-1> 시각장애학생과 정안학생의 한글맞춤법 철자 능력 비교 ····· 38
<표 Ⅳ-2> 된소리 하위영역의 문항별 교차분석 결과 ····· 41
<표 Ⅳ-3> 된소리 하위영역의 문항별 오류양상 ····· 42
<표 Ⅳ-4> 구개음화 하위영역의 문항별 교차분석 결과 ····· 45
<표 Ⅳ-5> 구개음화 하위영역의 문항별 오류양상 ····· 46
<표 Ⅳ-6> ‘ㄷ’소리 받침 하위영역의 문항별 교차분석 결과 ····· 52
<표 Ⅳ-7> ‘ㄷ’소리 받침 하위영역의 문항별 오류양상 ····· 53

<표 Ⅳ-8> 모음 하위영역의 문항별 교차분석 결과 ····· 57
<표 Ⅳ-9> 모음 하위영역의 문항별 오류양상 ····· 58
<표 Ⅳ-10> 두음법칙 하위영역의 문항별 교차분석 결과 ····· 63
<표 Ⅳ-11> 두음법칙 하위영역의 문항별 오류양상 ····· 63
<표 Ⅳ-12> 겹쳐나는 소리 하위영역의 문항별 교차분석 결과 ····· 67
<표 Ⅳ-13> 겹쳐나는 소리 하위영역의 문항별 오류양상 ····· 67
<표 Ⅳ-14> 체언과 조사 하위영역의 문항별 교차분석 결과 ····· 71
<표 Ⅳ-15> 체언과 조사 하위영역의 문항별 오류양상 ····· 71
<표 Ⅳ-16> 어간과 어미 하위영역의 문항별 교차분석 결과 ····· 77
<표 Ⅳ-17> 어간과 어미 하위영역의 문항별 오류양상 ····· 77
<표 Ⅳ-18> 접미사가 붙어서 된 말 하위영역의 문항별 교차분석 결과 ·· 80
<표 Ⅳ-19> 접미사가 붙어서 된 말 하위영역의 문항별 오류양상 ····· 81
<표 Ⅳ-20> 합성어 및 접두사가 붙어서 된 말 하위영역의 문항별 교차분석 결과 · 86
<표 Ⅳ-21> 합성어 및 접두사가 붙어서 된 말 하위영역의 문항별 오류양상 ·· 87
<표 Ⅳ-22> 준말 하위영역의 문항별 교차분석 결과 ····· 93
<표 Ⅳ-23> 준말 하위영역의 문항별 오류양상 ····· 93

ABSTRACT

A Comparative Study on Performance Levels and Error Patterns in Spelling Korean Words between Elementary Children with Visual Impairments and Those without Visual Impairments

Eun-hye Jeong

Advisor : Prof. Young-il Kim

Major in Special Education

Graduate School of Education, Chosun University

The purpose of this study was to examine and compare the performance levels and error patterns in spelling Korean words between elementary children with visual impairments and those without visual impairments. A total of 49 children with visual impairments at four schools for the blind in four different cities and a total of 71 children without visual impairments at two regular elementary schools in a metropolitan city were recruited to participate in this study. Children with visual impairments were in the fourth-, fifth-, and sixth-grades, while those without visual impairments were all in the fifth-grade. All the children dictated 66 words from the Han-geul Spelling Test developed for this study.

The Test consisted of two areas (Sound and Form, respectively) with 66 words, six words for each of 11 subareas. The researcher visited each school and administered the test to the children. Independent-sample **t** tests and chi-square tests showed that the performance levels of children with visual impairments in spelling Korean words were significantly lower than those of children without visual impairments. Analyses of error patterns indicated that those of children with visual impairments were much more diverse than those of children without visual impairments.

I. 서론

1. 연구의 필요성

시각장애아동과 정안아동은 글자 읽기 습득과정에 있어서 차이가 있다 (Harley, Truan, & Sanford, 2004; Swenson, 1999; Wormsley & D′Andrea, 2004). 정안아동은 처음 글자를 배울 때, ‘ㄱ, ㄴ, ㄷ…’, ‘ㅏ, ㅑ, ㅓ…’의 음소를 먼저 배우지 않는다. 가정이나 사회 등에서 문자를 눈으로 보고 글자에 대한 호기심과 함께 자연스럽게 통 문자 형태로 글자를 접하고 모방한다. 그리고 부모나 교사의 교육에 의해 그 동안 통문자로 익혀온 단어들의 음소를 정확하게 배우고 난 후 비로소 ‘글자를 읽는다’고 볼 수 있다. 글을 읽을 수 있는 능력이 습득된 후에는 다양한 매체를 통해 스스로 새로운 단어들을 보고 배워 글자를 읽는 능력을 신장시켜 나간다. 즉 처음 글자를 배울 때 누군가의 의도적인 교육에 의해서가 아니라, 시각적인 모방에 의해 일상 환경에서 자연스럽게 글자를 접하고 난 후 그러한 경험을 토대로 글자를 알고 읽게 되는 것이다. 글자를 알고 난 후에도 새로운 단어들을 시각을 통해 자연스럽게 습득한다. 이와는 달리 시각장애아동의 경우에는 시각의 제한으로 처음부터 글자를 자연스럽게 접할 수 있는 기회가 제한된다. 또한 글자를 익히기 위해서 자연스런 환경에서 부모에 의해 학습하지 못하고 정규 교육기관인 시각장애학교에서 교사에 의해 글자학습을 지도받아야 한다. 정안아동과 달리 시각장애아동은 주위 환경에서 시각에 의해 통문자의 형태로 배우지 못하고, 교사의 의도된 지도하에 촉각을 이용하여 점자를 익히게 된다. 이 역시 또래 아동들이 글자를 왕성하게 배우는 시기보다 늦은 유치원이나 초등학교에 입학해서야 비로소 촉각적 문해매체인 점자를 익히기 된다. 그 후에도 새로운 단어를 배울 때에는 정안학생들과 같이 주위 환경에서 자연스럽게 습득하는 것이 아니라, 교사나 스스로의 독서를 통해 의도적으로 학습해야 한다.

시각장애아동과 정안아동은 글자 쓰기 습득과정에 있어서도 차이가 있다(Harley, Truan, & Sanford, 2004; Swenson, 1999; Wormsley & D'Andrea, 2004). 정안아동은 글자 읽기 학습을 하면서 자연스럽게 연필, 크레파스, 볼펜 등 주위 환경에서 쉽게 구할 수 있는 도구들을 사용하여, 자유롭게 낙서를 함으로써 글자 쓰기 학습에 필요한 기초경험을 한다. 그리고 부모와 교사 등에 의해 음소를 익히고 글자쓰기를 학습하게 된다. 자연스럽게 글자를 쓸 수 있게 된 후 새로운 단어를 접하게 되었을 경우에도, 정안학생들은 시각을 통해 단어의 형태를 보고 모방함으로써 자연스럽게 맞춤법을 습득하게 된다. 그러나 정안아동과는 달리 시각장애아동은 공식적인 학교교육을 받기 전까지는 점자쓰기 학습에 필요한 기초경험을 충분히 하지 못한다. 시각장애학교에 입학 한 후 비로소 점자쓰기 학습을 하게 된다. 먼저 점자판에 점자용지를 바르게 끼우고, 말소표 찍기를 연습하며, 점의 위치를 구별하여 찍고 난 후, 자음과 모음쓰기를 학습한다. 자음과 모음을 쓸 수 있는 것으로 점자 쓰기가 끝난 것이 아니라, 점자만의 독특한 규칙인 약자와 약어 등의 규칙을 배워야, 촉각적 문해매체인 점자를 사용할 수 있는 것이다. 이렇게 점자를 습득한 후에 새로운 단어를 배울 때에도 교사의 의도적인 교육이나 독서에 의해 배우게 된다.

시각장애아동은 기초적인 점자쓰기를 학습하더라도 새로운 어휘를 접할 때, 특별한 지도 없이는 맞춤법에 있어 많은 오류를 나타낼 가능성이 있다. 점자 자료가 충분하지 않기 때문에 정안아동에 비해 시각장애아동은 독서를 통한 자율적인 맞춤법 학습 기회가 제한된다. 점자 자료 자체가 부피가 크고, 점자 읽기 및 쓰기 속도가 현저히 느리기 때문에 시각장애아동이 점자 대신 음성매체를 통한 독서를 선호하는 경향이 있다. 특히 새로운 어휘를 접할 때, 시각 또는 촉각이 아니라 청각에 의해 접하게 되어 정확한 맞춤법을 알기 어렵다는 점에서 시각장애아동은 한글맞춤법에 있어서 정안아동보다 더 많은 어려움을 겪을 수 있다. 더욱이 최근 몇 년 동안 보조공학(assistive technology)의 발달로 인해 컴퓨터 화면 읽기 프로그램(screen reader

software) 등과 같은 많은 기술들이 발달하여, 음성언어를 통한 시각장애아동의 독서량이 현저히 늘어났다. 그로 인해 많은 시각장애아동들은 새로운 단어를 점자가 아닌 음성언어를 통해 접하게 되어, 그 소리대로 단어의 철자를 인식하는 경향이 늘어났다.

2. 연구의 목적 및 연구문제

이 연구의 목적은 시각장애초등학생과 정안초등학생의 한글맞춤법 수행수준과 오류양상을 비교함으로써 시각장애 초등학생들의 한글맞춤법 지도를 위한 기초자료를 제공하는 것이었다. 이러한 연구목적을 위해 다음과 같은 연구문제를 설정하였다.

첫째, 시각장애초등학생과 정안초등학생은 한글맞춤법 수행수준에 있어서 차이가 있는가?

둘째, 시각장애초등학생과 정안초등학생들의 한글맞춤법 오류양상은 어떠한가?

3. 용어의 정의

· 시각장애초등학생: 특수교육진흥법 시행령 제 9조 제 2항의 시각장애학생의 진단 평가 및 선정 기준은 다음과 같다.

가) 두 눈의 교정시력이 각각 0.04 미만인 자

나) 시력의 손상이 심하여 시각에 의하여 학습과제를 수행할 수 없고 촉각

이나 청각을 학습의 주요수단으로 사용하는 자

다) 두 눈의 교정시력은 각각 0.04 이상이나 특정의 학습매체 또는 과제의 수정을 통해서도 시각적 과제 수행이 어려운자

라) 특정의 광학기구, 학습매체 또는 설비를 통해서만 시각적 과제수행을 할 수 있는 자

시각장애초등학생은 위의 기준들 중 한 가지 이상을 만족하는 학생으로 시각장애학교 초등부에 취학하고 있는 학생을 말한다.

· 정안초등학생: 일반초등학교에 취학하고 있는 학생들로서 시각장애가 없는 학생들을 말한다.

· 한글맞춤법 수행수준: 이 연구에서 사용된 총 66문항의 한글맞춤법 검사에서 전체, 영역별, 하위영역별 맞게 표기한 문항 수를 나타낸다.

· 한글맞춤법 오류양상: 이 연구에서 사용된 한글맞춤법 검사의 조사어휘를 틀리게 표기한 학생들의 오답을 유형별로 빈도분석 한 것을 나타낸다.

II. 이론적 배경

1. 한글맞춤법 규정

현재 사용하고 있는 맞춤법은 1989년 1월 19일 확정된 ‘문교부 고시 제 88-1호’로 1989년 3월 1일부터 시행하였다. 한글맞춤법은 본문 6장 57항과 문장 부호편인 부록으로 구성하였다. 한글맞춤법 규정의 차례를 제시하면 다음과 같다.

제 1장 총칙
제2장 자모
제3장 소리에 관한 것
- 된소리, 구개음화, ‘ㄷ'소리 받침, 모음, 두음법칙, 겹쳐나는 소리
제 4장 형태에 관한 것
- 체언과 조사, 어간과 어미, 접미사가 붙어서 된 말, 합성어 및 접두사가 붙어서 된 말, 준말
제 5장 띄어쓰기
- 조사, 의존명사, 단위를 나타내는 명사 및 열거하는 말 등, 보조 용언, 고유 명사 및 전문 용어
제 6장 그 밖의 것
부록- 문장 부호
- 마침표, 쉼표, 따옴표, 묶음표, 이음표, 드러냄표, 안드러냄표

한글맞춤법의 대원칙은 제1장 총칙 “제1항 한글맞춤법은 표준어로 소리대로 적되, 어법에 맞도록 함을 원칙으로 한다.”에 규정되어 있다. 이 조항의 내용을 검토하여 보면, 다음 세 가지 요소가 포함되어 있음을 알 수 있다(이희승・안병희, 1989).

① 표준어를 맞춤법 규정의 대상으로 삼는다는 뜻

② 표준어로 인정하여 선택한 말은, 그 발음대로 충실히 적어야 한다는 뜻

③ 표준어이고 또 발음대로 기록한 철자라도, 문법에 맞지 않고 어그러져서는 안 된다는 뜻

한글맞춤법은 이 세 가지 요소가 잘 어울리어 조화되는 것을 원칙으로 삼았다. 한글맞춤법의 첫 번째 요소는 '표준어를 맞춤법 규정의 대상으로 삼는다.'는 것이다. 이는 맞춤법이 어떤 한 방언이 아니라 '교양 있는 사람들이 두루 쓰는 현대 서울말'로서 우리 국민이 공통적으로 사용하기로 약속한 표준어를 맞춤법 규정의 대상으로 삼는다는 것을 의미한다. 여기서 '교양 있다'는 말이 담고 있는 의미의 경계가 좀 애매한 면이 없지는 않지만 '학문이나 지식 그 외, 경험들을 통해 이루어진 품위 혹은 문화에 대한 폭넓은 지식'으로 정의할 수 있다는 점을 고려한다면 이해할 수 있을 것이다. '두루 쓰는'이라는 표현은 일상생활에서 보통으로 사용하는 말이란 정도로 이해하면 될 것이다(최병선, 2005).

한글맞춤법의 두 번째 요소로서 제시할 수 있는 것은 '소리대로'라는 구절에서 찾을 수 있다. 이 원리는 표음문자인 한글로서는 당연한 규정이다. 한글은 기본은 음절문자로 되어 있으나, 표기는 음절 단위로 적기 때문에 표준어를 '소리대로' 적는다는 원리가 성립한다. 그러나 말은 시대에 따라 변하고, 그 발음 또한 시대에 따라 변하게 되므로, 현재 사용하고 있는 발음대로 기록하는 것은 매우 중요하다.

한글맞춤법의 세 번째 요소는 '어법에 맞도록'이라는 구절에서 찾을 수 있다. 이는 '소리대로'라는 원리와는 상반되는 요소로서, 형태를 고정하고, 형태소를 배합하는 과정에서 음운의 변동이 일어날 때에는 그 뜻이 분명히 드러나 이해하기 쉽도록 하기 위해 그 형태소의 표기에 있어 그 기저형을 밝혀 적는다는 표의주의적 원리를 나타낸 것이다.

이와 같이 한글맞춤법은 현실 발음을 중시하는 '소리대로'의 요소와 문법적 형태를 고정하여 적으려는 '어법에 맞도록'의 요소는 언뜻 보면 상충되는 듯이 보일 수도 있지만, 언제든지 한편 주장에만 얽매일 수는 없는 것으로서,

서로 잘 조화를 이루어야 할 것이다. 그러나 두 가지 요소가 동시에 적용될 수 없는 문제가 발생한다(이희승, 안병희,1989). 이 문제를 해결하기 위해 약간 부족한 점이 있지만 한글맞춤법은 매우 정연한 이론적 근거를 가지고 있다. 국어 음운변동 규칙 중에 보편· 필연적인 것은 기저형을 밝혀 적고, 한정적인 것은 비록 필연적인 변동이라도 기본적인 것을 밝히지 않고 소리대로 적는다는 것이다. 하지만 그러한 경우를 인식하는 것은 매우 어렵기 때문에 한글 표기에 많은 오류가 발생하는 것이다(이송월, 2004).

2. 초등학교 교육과정에서의 맞춤법

제7차 교육과정에서 한글맞춤법이 차지하는 비중을 알아보기 위해 먼저 국어과 교육목표와 시각장애학생의 교육목표를 함께 살펴보면 다음과 같다.

언어활동과 언어와 문학의 본질을 총체적으로 이해하고, 언어활동의 맥락과 목적, 대상, 내용을 종합적으로 고려하면서 국어를 정확하고 효과적으로 사용하며, 국어 문화를 바르게 이해하고, 국어의 발전과 민족의 언어문화 창달에 이바지할 수 있는 능력과 태도를 지닌다. 가. 언어활동과 언어와 문학에 대한 기본적인 지식을 익혀, 이를 다양한 국어사용 상황에서 활용하는 능력을 기른다. 나. 정확하고 효과적인 국어사용의 원리와 작용 양상을 익혀, 다양한 유형의 국어자료를 비판적으로 이해하고 사상과 정서를 창의적으로 표현하는 능력을 기른다. 다. 국어세계에 흥미를 가지고 언어 현상을 계속적으로 탐구하여, 국어의 발전과 국어 문화 창조에 이바지하려는 태도를 기른다. 라. 시력 및 시 기능 등의 장애 특성에 따라 묵자 또는 점자를 활용하여, 시

각장애로 인한 문자 생활의 어려움을 극복하고 원만한 국어생활을 영위할 수 있는 능력을 기른다.**(시각장애)**

일반목표에서 국어사용의 전제로 '정확하고 효과적인'이라고 말함으로써 한글맞춤법에 맞게 효과적으로 사용할 것을 기술하였다. 그리고 이를 하위목표에서는 '정확하고 효과적인 국어사용의 원리와 작용 양상을 익혀'라고 기술함으로써 한글맞춤법 교육이 다양한 유형의 국어자료를 비판적으로 이해하고 사상과 정서를 창의적으로 표현하는 능력의 기본이 된다고 구체화시켜 말하였다. 그리고 시각장애학생을 위한 교육목표인 '라'항에서 시각장애로 인한 문자 생활의 어려움을 극복하기 위한 방안으로 장애특성에 맞는 묵자와 점자 사용을 제안하여 시각장애학생의 원만한 국어 생활을 영위할 수 있는 능력을 기르는 것을 제시하고 있다. 국어과 교육과정에서는 교육목표를 달성하기 위한 하위영역을 '말하기, 듣기, 읽기, 쓰기, 국어지식, 문학'으로 구분하였고, 그 중에서 국어 지식 영역은 국어과의 여러 하위 기능 중 기초기능에 해당되는 것으로 국어 맞춤법과 관련이 깊다.

국어 지식 영역은 '국어의 본질', '국어의 이해와 탐구', '국어에 대한 태도', '국어의 규범과 적용'의 네 가지로 범주화한 후 하위내용을 구조화하였다. 국어 지식 영역의 내용체계를 정리해 보면 <표 Ⅱ-1>과 같다.

<표 Ⅱ-1> 국어 지식영역의 범주별 하위 내용

영 역	내 용		
국 어 지 식	**• 국어의 본질** - 국어의 특성 - 국어의 특질 - 국어의 변천	**• 국어의 이해와 탐구** - 음운 - 낱말 - 어휘 - 문장 - 의미 - 담화	**• 국어에 대한 태도** - 동기 - 흥미 - 습관 - 가치
	• 국어의 규범과 적용 - 표준어와 표준 발음 - 맞춤법 - 문법		

그 중에서 '국어의 규범과 적용' 범주에서는 표준어와 표준 발음 및 맞춤법 등에 관한 내용을 학습하여 그 학습한 내용이 창조적 국어 생활에 활용될 수 있도록 해야 한다는 점을 중시하고 있다.

교육과정의 내용체계에 이렇게 배열된 '국어지식' 영역의 내용들을 학년별로 정리 해 보려한다. 그리고 시각장애 학생의 교육과 관련된 부분도 함께 정리함으로써 시각장애학생의 국어지식 영역의 교육에 대해서도 함께 고찰해 보고자 한다(<표 Ⅱ-2> 참조).

<표 Ⅱ-2> 국어 지식영역의 학년별 하위 내용

	1학년	2학년	3학년	4학년	5학년	6학년
국어의 본질					(1) 언어가 창조적으로 쓰임을 안다.	(1) 언어에는 규칙이 있음을 안다.
국어의 이해와 탐구	(1) 한글 낱자의 음가를 안다. **<시각장애>** (3) 한글 낱자의 점자번호를 안다.	(1) 자음과 모음을 구별한다. (2)문장 안에서 꾸며주는 말의 기능을 안다. **<시각장애>** (4) 점자에서 앞 글자와 뒷 글자가 모음으로 이어질 때 붙임표를 써야하는 경우를 안다. (5) 약자에서 'ㅏ'를 빼는 경우와 빼지 않는 경우를 구별할 줄 안다. (6) 약자'영'을 '영'과 '엉	(1) 우리말에는 어순이 있음을 안다. (2)우리말에는 높임법이 있음을 안다. (3) 이어주는 말의 기능을 안다.	(1) 용언의 기본형을 안다. (2) 문장의 종류를 안다. (3) 어휘의 개념을 안다. (4) 낱말과 낱말 사이의 유의 관계, 반의관계, 하의관계를 안다.	(2) 우리말에는 시간을 표현하는 말이 있음을 안다. (3) 문장성분의 개념과 기능을 안다. (4) 표준어와 방언의 개념을 안다. (5) 공식적인 상황에서 표준어를 사용한다.	(2) 언어가 기호임을 안다. (3) 고유어, 한자어, 외래어, 외국어의 개념을 안다. (4) 문장과 문장 사이의 연결 관계를 안다. (5) 표준발음법에 맞게 발음한다.

		’으로 읽는 경우를 구별할 줄 안다. (7) 약자에 다른 자음이 추가 되어도 그 약자는 그대로 사용하는 것을 안다. (8) ‘그리고’가 약어로 쓰이는 경우와 쓰이지 않는 경우를 구별할 줄 안다. (9) 약어 ‘그러면, 그런데, 그리고’ 다음에 어미가 연결될 때에는 이를 약어로 사용하는 것을 안다.				
국어에 대한 태도	(2) 우리말이 있음을 알고 우리말을 소중히 여기는 태도를 지닌다.	(3) 고운말을 사용하려는 태도를 지닌다.	(4) 바른말을 사용하려는 태도를 가진다.	(5) 문화유산인 우리말과 우리글을 소중히 여기는 태도를 지닌다.	(6) 상황에 따라 방언과 표준어를 구별해서 사용하려는 태도를 지닌다.	(6) 상황에 따라 표준발음으로 말하려는 태도를 지닌다.

초등학교의 경우 맞춤법에 관한 내용이 언급된 영역이 ‘국어지식’ 영역뿐만 아니라 ‘쓰기’ 영역에도 부분적으로 드러나 있다(2005, 정세경). 그리고 시각장애 학생의 교육과 관련된 부분도 함께 정리함으로써 시각장애학생의 쓰기 영역의 교육에 대해서도 함께 고찰해 보고자 한다(<표 Ⅱ-3>).

<표 Ⅱ-3> 국어 쓰기 영역의 학년별 하위영역

1학년	2학년	3학년	4학년	5학년	6학년
(4) 낱말이나 문장을 정확하게 받아쓴다. **<시각장애>** (10) 자음과 모음을 쓴다. (11) 초성과 종성으로 된 글자의 짜임을 알고 점자를 쓴다. (12) 낱말과 문장을 쓴다. (13) 문장부호를 쓴다.	**<시각장애>** (6) 자신에게 알맞은 조도, 광학기구, 필기구를 선택하거나 조절하고, 크기와 모양에 유의하며 글자를 쓴다. (7) 약자, 약어를 사용하여 글을 쓴다.	(2) 문장부호의 종류와 쓰임을 알고 바르게 사용한다.	(7) 교정부호를 사용하여 틀린 부분을 고쳐 쓴다.	(2) 원고지 사용법에 맞게 글을 쓴다.	·

이렇듯 7차 교육과정에서는 국민공통기본교육과정에서의 1, 2, 3, 4, 5, 6학년의 '국어지식' 및 '쓰기' 영역에서 맞춤법에 대해 다루고 있지만, 내용의 흐름이 체계적이지 못하다. 또한 모든 과정에서 맞춤법에 대한 구체적이고 직접적인 언급이 없어, 제대로 된 교육을 기대하기 어렵다.

3. 한글 점자의 특성

1) 점자의 구성원리

시각장애학생들은 시각장애로 인하여 일반 활자를 사용하지 못하므로 시각

을 사용하는 활자 대신 손으로 만져서 사용할 수 있는 점 체계로 바꿔 놓은 것이 바로 점자이다(박순희, 2005). 한국 점자는 프랑스의 점자 창안자인 Louis Braille의 횡으로 2열, 종으로 3열로 구성된 6점 점자 방식을 채택하고 있다. 이 6개의 점에는 고유 번호가 정해져 있는데, 읽기점인 볼록점을 기준으로 살펴보면 왼쪽 맨 위의 점은 1점(좌상), 밑에 있는 점은 2점(좌중), 3점(좌하)이고, 오른쪽 맨 위의 점은 4점(우상), 밑에 있는 점은 5점(우중), 6점(우하)이다. 한글점자는 이 6점을 이용하여 자음 27개(초성 13개, 종성 14개), 모음 21개, 약자 27개, 약어 7개를 사용한다. 여기에서 약자란 글자에 표함된 자모의 일부를 생략하거나 글자가 차지하는 칸수를 줄이기 위하여 별도의 기호를 정하여 간략하게 쓰는 점자를 말하며, 약어란 낱말 또는 두 글자 이상을 간략하게 약기하여 쓰는 점자를 말한다(문화관광부, 2006)

2) 한글점자규정

현재 시각장애학생들이 사용하고 있는 한글 점자는 2006년 6월 9일 개정·고시된 '문화관광부 고시 제 2006-39호'의 '[개정] 한국 점자 규정'에 의거한다. 한국 점자 규정은 한글 점자, 수학 점자, 과학 점자, 음악 점자, 컴퓨터 점자와 부록으로 역점역 규정과 외국어 점자가 있다. 이중 한글 점자는 총 6장 19절 71항으로 되어 있다. 제 1장은 자모, 제 2장은 약자와 약어, 제3장은 옛글자, 제 4장은 로마자, 제 5장은 숫자, 제 6장은 문장 부호 및 기타부호로 되어 있다.

한국 점자 표기의 기본 원칙을 제시하면 다음과 같다.

제1항 한국 점자는 한 칸을 구성하는 점 여섯 개(세로 3개, 가로 2개)를 조합하여 만드는 예순세 가지의 점형으로 적는다. 제 2항 한 칸을 구성하는 점의 번호는 왼쪽 위에서 아래로 1점, 2점, 3점, 오른쪽 위에서 4점, 5점, 6점으로 한다.

제 3항 글자나 부호를 이중으로 적지 않도록 여기에서 정한 한국 점자를 표준 점자로 정한다. 제 4항 한글 이외의 점자는 세계 공통으로 사용하는 점자와 일치하게 표기함을 원칙으로 한다. 제 5항 한국 점자는 풀어쓰기 방식으로 적는다. 제 6항 한국 점자는 책의 부피를 줄이고, 정확하고 빠르며, 간편하게 사용할 수 있도록 정한다.

[개정] 한국 점자 규정에 의거하여 한글점자의 특성을 제시하면 다음과 같다. 첫째, 초성 자음과 종성 자음이 다르게 제작되어 있다(한글 점자 규정 제 1항과 4항). 이것은 점자가 풀어쓰기 방식으로 적기 때문에 발생할 수 있는 초성과 종성의 혼란을 방지하기 위하여 만든 규정이다. 둘째, 점자에는 초성 'ㅇ'을 사용하지 않는다(한글 점자 규정 제 2항). 셋째, 초성 'ㄲ, ㄸ, ㅃ, ㅆ, ㅉ'을 쓸 때에는 앞의 'ㄱ, ㄷ, ㅂ, ㅅ, ㅈ' 대신에 된소리표(6점)를 쓴다(한글 점자 규정 제 3 항). 넷째, 27개의 약자와 7개의 약어를 사용하여(한글 점자 규정 제 12항과 제18항) 책의 부피를 줄이고, 정확하고 빠르며, 간편하게 사용할 수 있도록 하였다. 다섯째, 약자 '영'은 그 앞에 'ㅅ, ㅈ, ㅉ, ㅊ'이 올 때에는 '엉'이 된다(한글 점자 규정 제 16항). 여섯째, 모음 겹글자 '얘'는 '야+이'가 아니라 '야+애'로, '위'는 '위+이'가 아니라 '우+애'로 쓰고, '왜'는 '오+애'가 아니라 '와+애'로, '웨'는 '우+애'가 아니라 '워+애'로 쓴다.(한글 점자 규정 제 8항).

4. 한글맞춤법 사용 오류원인

1) 맞춤법 관련 원인

(1) 맞춤법의 이원성

맞춤법 오류 원인은 무엇보다도 먼저 맞춤법의 이원적 측면에 있다. 한글맞춤법 제 1장 총칙 제1항에 “한글맞춤법은 표준어를 소리대로 적되, 어법에 맞도록 함을 원칙으로 한다.”고 명시되어 있다. 이 기본원칙에는 두 가지의 맞춤법 원칙이 공존하는데 첫째는 ‘소리대로’ 적는 음절주의 원칙이고, 둘째로는 ‘어법에 맞도록’ 적는 형태 음절주의의 원칙이다. 그런데 이 두 원칙은 상치되는 원칙으로 동시에 다 적용할 수 없다. 즉, 어느 한쪽을 반드시 선택하여 적용해야 한다는 것이다. 따라서 맞춤법에 맞는 바른 표기를 위해서 어떤 경우에는 ‘소리대로’ 적는 음절주의 원칙으로 적고, 어떤 경우에는 ‘어법에 맞도록’ 적는 형태 음절주의의 원칙을 적용해야 할지를 알기 어렵기 때문에 혼동이 일어난다(원효재, 1999).

예를 들면, ‘남존녀비’를 ‘남존여비’로, ‘실락원’을 ‘실낙원’으로, ‘서러웠지만’을 ‘설어웠지만’으로 적는 것은 소리대로 적는 음절주의의 원칙에서 어긋난다. 또 ‘굳이’를 ‘구지’로, ‘만약’을 ‘마냑’으로, ‘맑아’를 ‘말가’로 소리대로 적는 것은 ‘어법에 맞도록’ 적는 형태음절주의의 원칙에 어긋나는 일이다. 이처럼 맞춤법의 두 원칙을 명확히 구분하여 표기하는 것은 상당한 문법적 지식이 필요한데, 이는 초등학생뿐만 아니라 지도해야 할 교사에게도 매우 어렵기 때문에 맞춤법 오류가 생길 수밖에 없다.

(2) 발음과 표기의 문제

① 받침소리의 문제

표기의 문제는 표준 발음과 관계가 깊다. 그러나 표준 발음을 듣고도 받침소리의 문제로 맞춤법에 맞게 표기하지 못하는 부분이 생긴다. 우리글에서

받침으로 쓰이는 것은 [ㄱ, ㄴ, ㄷ, ㄹ, ㅁ, ㅂ, ㅇ, ㄲ, ㅋ, ㅅ, ㅆ, ㅈ, ㅊ, ㅌ, ㅍ, ㄳ, ㄵ, ㄼ, ㄽ, ㄾ, ㅄ, ㄺ, ㄻ, ㄿ, ㅎ, ㄶ, ㅀ>의 27개 이다. 그러나 받침은 [ㄱ, ㄴ, ㄷ, ㄹ, ㅁ, ㅂ, ㅇ>의 7개로 소리 난다. 따라서 이것으로 인해 문제가 발생한다. 즉, '낮, 낱, 낯, 낫' 등으로 표기해도 모두 [낟>으로 소리 나기 때문에 받침표기에 어려움이 있다.(원효재, 1999)

② 부사화 접미사 '-이/ -히'의 문제점

접미사 '-이'나 '-히'로 파생된 부사에서 끝음절이 '히'로만 나는 것은 '히'로 적는데, '-이, -히'로 나는 것은 '-이'나 '-히'로 적게 되어 복잡하다.

부사화 접미사 '-이/ -히'의 구별 문제는 실제로 한글맞춤법에 예시한 예들 외의 모든 경우에도 규칙적으로 적용된다고 단정할 수 없다. 결국 표준어 사정작업을 대폭적으로 진행하면서, 위의 조건들을 적용하여 단어 하나하나를 검토, 결정하는 일이 필요하다.(정춘숙, 2003)

2) 교사 관련 원인

(1) 맞춤법에 대한 정확한 지식 부족

학생들의 질문에 어떤 대답을 해야 할지 망설이거나 설명을 잘못하여 오히려 학습에 역효과를 준다면 그것은 교사의 역할을 제대로 수행하지 못한 것이다(정세경, 2005). 그래서 맞춤법은 당연히 가르쳐야할 것임을 알면서도 교사 자신이 거기에 대한 지식이 부족했기 때문에 그냥 지나쳐 버리는 일이 발생할 수도 있다(이송월, 2004). 성인(고등학생, 대학생, 대학교 이상 학력의 공무원)을 대상으로 한 한글맞춤법과 표준어에 관한 사용 실태를 조사한 결과, 맞춤법의 제반 규칙을 이해하지 못해 많은 틀리게 표기를 범하고 있었다(부용균, 1997). 그렇다면 교육의 현장에서 학생들을 가르치고 있는 교사들은 어떠한가?

맞춤법을 정확하게 잘 알고 있고, 왜 그런지를 설명할 수 있는 교사는 그리

많지 않다. 글로는 쓸 수 있지만, 왜 그렇게 쓰는지에 대해 정확한 답변을 요구할 경우 그에 대해 자신 있게 답할 수 있는 교사는 그리 많지 않은 것이다. 이는 교사의 열의의 문제와도 상당히 관련이 있다. 또한 맞춤법의 복잡성 및 예외 규정 그리고 엄청난 수의 낱말 등과도 깊은 관련이 있다(원효재, 1999).

(2) 정확한 표준 발음 구사능력 부족

정확한 표준 발음 구사능력은 교사-학습자 간에 이루어지는 맞춤법 성취도에도 영향을 준다. 우리말의 표기는 기본적으로 표준발음을 정확하게 알고 있어야 쓸 수 있다. 어른들은 표준발음과 표기를 달리하여 쓸 수도 있겠지만, 어린 학습자들의 경우는 교사의 표준 발음 구사능력에 따라 표기에 커다란 영향을 끼친다(원효재, 1999). 교사의 잘못된 언어습관과 지역어 사용은 직접적으로 아동들에게 영향을 주므로 교사들 스스로 교정노력을 하지 않으면 안된다(박미자, 2005).

(3) 맞춤법 지도에 대한 소극적 태도

맞춤법은 체계적인 원리를 가지고 언어지식을 도출하고 탐구하는 국어지식 활용의 대상이다. 그러나 여전히 대다수의 교사는 맞춤법을 단편적인 지식의 대상으로 보고 맞춤법을 소홀히 다루거나 암기 위주의 주입식 교육으로 지도를 하는 경우가 있다(정세경, 2005). 그 이유는 교육과정상의 체계와 학생들의 흥미상실, 교사의 인식이 크게 작용하고 있다. 인터넷과 PC 통신에 길들여진 학생들은 그다지 맞춤법에 신경을 쓰지도 않고, 교사들 역시 시대적 대세에 밀려 맞춤법에 대한 열의가 그리 많지 않다(정춘숙, 2003).

또한 시간적, 체력적으로 과중한 업무에 시달리는 교사로서는 과외 활동처럼 느껴지는 맞춤법 지도에 열의를 다하기란 매우 어려운 실정이다.

3) 학습자 관련 원인

(1) 잘못된 언어 습관과 맞춤법에 대한 무관심

맞춤법에 대한 관심과 의욕의 부족으로 학생들은 맞춤법 공부는 재미없는 것, 지루한 것으로 생각한다. 또한 조기 한글 교육 탓으로 초등학교 입학 전에 한글 표기를 집에서 충분히 익혀 왔기 때문에 맞춤법 지도가 필요 없는 것으로 생각하는 경향이 있다(함관영, 2002). 그러나 체계적이고 제대로 된 맞춤법 교육을 받지 못한 아동들은 집에서 배운 표현에 익숙해져서 그것이 옳건 그르건 간에 계속해서 믿고 그렇게 사용하려는 속성이 있다. 따라서 아동들은 자기 머릿속에 한번 틀리게 기억된 글자는 계속 그렇게 쓰려는 경향이 있다. 이것을 고치기 위해서는 아동 스스로의 의식적인 노력이 필요한데, 무의식적으로 계속 틀린 글자를 쓰게 된다. 교과서를 통해서나 교사의 지도가 있더라도, 생각을 하지 않고 쓴다면 마찬가지이다(원효재, 1999).

특히 어떤 경우에는 바른 표기를 보이다가 또 다른 경우에는 잘못된 표기를 하는데, 이러한 혼동은 아동 자신이 의식적으로 생각을 하고 쓴다면 보다 빨리 교정될 수 있는 성질의 것이다. 심지어 교과서를 보고 그대로 옮겨 쓰는 경우나, 국어 시험지의 답을 쓸 때 위의 것을 그대로 옮겨 적는 경우에도 본인의 언어 습관대로 의식 없이 틀리고 있는 실정이다. 이러한 맞춤법에 대한 무관심과 무지, 그에 따른 오류가 매우 심각하다(이미라, 1991).

(2) 맞춤법에 대한 지식 부족

학생들은 소리대로 적는 데는 익숙하나 어법에 맞춰 적는 것에는 익숙하지 못하다(정춘숙, 2003). 이는 소리대로 적는 버릇에서 어법에 맞게 적는 원리를 체득하지 못하고 있기 때문이다(이미라, 1991). 이를 교정하기 위해 맞춤법 규정을 제시하고 있는 책이나 인터넷 사이트를 이용할 수 있는데, 그 수가 많음에도 불구하고 초등학생들이 맞춤법을 이해할 수 있는 쉬운 해설을 찾기는 어렵다.

이러한 상황에서 아동들이 글을 쓰는 경우, 소리대로 적어야 하는 것인지 원형을 밝혀 적어야 하는 것인지에 대한 혼란이 생기는 것은 당연하다. 결국 발음과 표기와의 관계를 이해하고 맞춤법 규정에 대해 모든 것을 알기 전에는 그러한 혼란이 계속 될 수밖에 없다. 그러나 시간적 여유도, 제대로 이해시킬 방법도 부족한 것이 현실이다(정세경, 2005).

(3) 발음 변별력과 발음법의 이해 부족

아동들은 소리에 대한 변별력이 부족하여 표기에도 영향을 미친다. 지역적, 개인적으로 발음의 차이가 심한 환경에 있을수록 아동은 환경의 영향을 받아 오류 양상을 다양하게 보인다(박미자, 2005).

또한 초등학교 저학년일수록 글자를 읽을 때 음운변동을 적용하지 못하고 한 글자 한 글자씩 끊어서 읽는 경향이 두드러지게 나타난다. 글자를 보고 의미를 알더라도 발음규칙을 지켜서 자연스럽게 읽는 경우는 보기 힘들다. 실제로 적는 방법과 그것이 소리나는 방법이 다르다는 것을 인식하지 못하는 것도 이유가 된다. 따라서 받아쓰기를 할 때 교사가 불러주는 낱말을 맞춤법에 맞게 적기 보다는 들리는 대로 발음 나는 대로 적는 오류를 범하는 경우가 많이 있다. 그 낱말 뜻은 알지만 소리대로 적음으로써 바른 표기를 하지 못하는 것이다(정세경, 2005).

(4) 누적된 맞춤법 오류로 인한 포기

초등학교에서 맞춤법, 또는 표기에 대한 지도는 저학년(1~2)으로 한정된다. 그래서 1~2학년 때 제대로 지도 받지 못한 어린이는 학년이 계속 올라가도 여전히 같은 오류를 범한다. 오히려 학습량과 어휘량이 많아지면서 오류의 누적은 더 심각해진다. 고학년의 경우 일기장이나 독서록을 검사해 보면 문맥을 파악할 수 없을 정도의 오류가 많이 발견된다(정춘숙, 2003). 완벽하게 교정이 되지 못한 상태에서 다음 학년으로 진급하다보면, 오류가 누적되어 나중에는 맞춤법을 교정할 엄두가 나지 않아 맞춤법에 맞는 바른 표기를 하

는 것을 포기하게 되는 것이다.

4) 환경 관련 원인

(1) 언어 환경의 문제

아동들은 그들의 집이나 주위에서 들은 대로 글자를 쓰고 있다. 예를 들면 '다녀와서'를 '댕겨와서'라고 쓴다든가, '놓아두고'를 '냅두고'로 표기하는 경우이다(원효재, 1999). 이는 자라온 지역적 환경요인으로 인해 학습자의 잘못된 언어생활이 습관화 된 것이라고 할 수 있다.

그러나 최근의 언어 환경을 살펴보면 이러한 지역적 언어 특성보다 더 문제시 되는 것은 인터넷에서의 바람직하지 못한 표기이다. 컴퓨터를 비롯한 각종 매체들은 앞서의 지역적 언어 사용문제를 개선하는 데 도움이 되고 있는 것은 사실이나 이를 잘못 이용하는 사용자의 문제가 크다. 모뎀을 이용하던 시기에는 경제적인 언어사용이라는 측면에서 이해되기도 했던 글자 줄이기 방법들이 현재는 정액제 초고속 인터넷 사용자가 대부분임에도 계속되고 있는 것이다. 오히려 전체적인 문자 전송량이 늘어나면서 맞춤법 규정에 어긋난 표현은 계속 늘고 있는 추세이다(정세경, 2005). 실재로 초등학교 학생들의 인터넷 언어를 몇 가지 예를 들어보면 <표 Ⅱ-4>과 같다.

<표 Ⅱ-4> 초등학교 학생들의 인터넷 언어

맞춤법	인터넷 언어	**맞춤법**	인터넷 언어	**맞춤법**	인터넷 언어
볼매	볼수록 매력적인	**안습**	슬플 때 눈물 나다	**열공**	열심히 공부하다
완소	완전 소중한	**열활**	열심히 활동하다	**쌩얼**	화장 안한 모습

이와 같이 잘못된 인터넷 문화가 올바르게 국어 정서법을 배워야 할 학생들에게 끼치는 해독은 지대하다고 할 수 있다. 아이들이 많이 접하는 방송언어들 또한 혼탁하여 잘못된 발음과 잘못된 언어 사용을 고착화 시킨다. 예를 들어 "뻔하엽기'도 '엽기'라는 말을 방송에서 많이 접하였기 때문에 무의식

적으로 잘못 쓰는 경우이다.

이처럼 방송 매체나 가정과 같은 잘못된 언어 환경과 발음법의 이해 부족이 잘못된 받아쓰기 오류의 원인이 될 수 있다. 이런 언어 환경 속에서 습관으로 굳어진 그릇된 표기는 아동들의 일상적인 글쓰기에도 그대로 반영되고 있다.

(2) 과밀학급과 국어시간의 부족

우리나라의 실정을 OECD 교육지표를 통해 다른 나라들과 비교해서 살펴보면 <표 Ⅱ-5>와 같다.

<표 Ⅱ-5> OECD 교육지표(2004)

항목 \ 국가	한국	일본	그리스	멕시코	호주	OECD평균
학급 당 학생 수	33.6	28.4	18.3	20.1	24.3	21.4
교원 1인당 학생 수	29.1	19.6	11.3	28.5	16.4	16.9
필수 수업시간 대비 교과별 수업시간(저학년)	19/100	19/100	29/100	30/100	13/100	24/100

우리나라는 과밀학급 해소라는 정책을 펼치고 있지만 여전히 한 학급당 많은 수의 학생들이 교육을 받고 있다. 한국은 OECD평균인 21.4보다도 12.2명이나 많은 33.6명이 한 학급에 소속되어 교육을 받고 있다. 이는 OECD 회원국가 중 가장 많은 숫자이며 2위인 일본보다 5.2명이 많은 숫자이다. 교사 1인당 학생 수 또한 OECD 교육지표를 통해 살펴보면 한국은 OECD평균인 16.9보다도 12.2명이나 많은 29.1명이 교사 1인에게 교육을 받고 있다. 이는 OECD 회원국가 중 가장 많은 숫자이며 2위인 멕시코보다는 0.6명이 많은 숫자이다(<표 Ⅱ-5> 참조). 따라서 맞춤법의 오류 양상도 각각이고, 틀린 표기를 학생 개인 수준에 맞게 틀린 글자를 일일이 고쳐 주고 깨우쳐 줄 시간적인 여유가 너무 부족하다.

다음으로 국어시간의 시수도 다른 나라에 비하면 많이 부족한 실정이다. 국어교과는 다른 과목을 학습하기 위한 기초적인 과목으로 초등학교 교육에서 상당히 중요한 비중을 차지하고 있다. 한국을 포함한 OECD 회원국가의 주당

국어과 수업시간을 살펴보면 위 표와 같다. 위 표는 OECD 교육지표 중 전체 필수 수업시간 대비 교과별 수업시간을 재구성한 것으로 읽기・쓰기・문학의 수업 시수/전체 필수 교육과정의 시수로 표현하였다. 전체필수 교육과정 시수는 전체 필수 핵심 교육과정 시수와 필수 선택 교육과정 시수를 합한 것이다.

저학년의 수업시간을 살펴보면, 한국 초등학교 저학년의 국어교육(읽기・쓰기・문학의 수업) 시간은 OECD평균 보다 5시간이 더 적었고, 가장 많은 멕시코보다는 11시간이 적었다(<표 Ⅱ-5> 참조).

국어교과는 다른 모든 학습의 기초가 되는 언어교육이 이루어지는 교과이기 때문에 도구교과의 성격을 지닌다. 그렇기에 초등학교 전 과정에서 국어교과 배당시간이 늘어나야 하지만, 특히 저학년의 국어교과 시간은 더 많아져야 한다. 잘못된 언어 사용 습관은 고학년뿐만 아니라 어른이 되어서까지 남아있게 되기 때문이다. 이처럼 중요한 시기에 제대로 된 국어 교육을 하기 위해서는 국어 교육시간이 지금보다 훨씬 더 많아야 한다. 국어 교육을 제대로 받지 못한다면 국어사용 능력의 수준 차는 갈수록 커질 것이다(정세경, 2005).

(3) 받아쓰기 사전・사후 활동의 부족

기존의 받아쓰기는 단순히 평가의 방법으로 인식하여 받아쓰기에 대한 사전・사후 활동이 부족하였다. 이는 국어과 교육시간의 부족과도 연관 지어 생각할 수 있다. 국어시간이 부족하여 국어시간 이외의 시간에 교사가 재량으로 받아쓰기를 하고 있기 때문에 오류를 교정해 줄 시간적 여유가 없다. 따라서 받아쓰기 지도라기보다는 받아쓰기 평가에 집중하게 되고, 피드백은 틀린 것을 체크해 주는 것 정도로 끝나게 된다. 이 때 시간을 좀 더 할애하여 해당하는 언어 유형의 원리를 이해한 후 받아쓰기를 한다거나, 혹은 받아쓰기 평가 후에 오류가 많은 항목에 대해 그 원리를 이해하고 수정하는 활동을 한다면 반복적인 오류는 훨씬 줄어들 것이다(정세경, 2005).

(4) 맞춤법 교육과정의 비체계성

앞에서 언급한 것과 같이 제 7차 교육과정상 초등학교에서의 맞춤법 지도에 대한 내용은 1~2학년에서 조금 다루다가 지나가 버린다. 맞춤법에 대한 지도가 교육과정상 비중 있게 다루어지지 못하는 것은 국어 사용능력이 부족한 저학년 학생에게 우선 국어사용 능력을 신장시키고자 하는 7차 교육과정의 특징이기도 하지만, 아마도 맞춤법은 체계적인 지도 없이도 자연스럽게 스스로 익혀지는 것이라고 생각한 듯하다(정춘숙, 2003).

맞춤법 지도는 교과서를 반복적으로 복습하게 하는 것도 중요하지만, 맞춤법을 지도하는 것도 매우 중요하다(정세경, 2005). 맞춤법 지도 내용이 완전한 지식으로 굳어지게 하기 위해서는 학교 전체적인 차원에서 맞춤법의 의도적인 지도가 이루어져야 하겠고, 교과 과정이라는 범위를 벗어나 언어 일반에서 실천하도록 관심을 확대시켜 나갈 필요가 있으며 초등학교 1학년에서부터 체계적인 맞춤법을 익히도록 교사가 온 힘을 쏟아 지도하는 것이 꼭 필요하다.

5. 오류 원인에 따른 지도방안

앞에서 맞춤법 오류유형 및 원인을 맞춤법 관련 요인, 교사관련 요인, 학습자 관련 요인, 환경 관련 요인으로 나누어 살펴보았다. 따라서 지도방안 또한, 위의 4가지 측면에서 생각해 보아야 할 것이다.

1) 맞춤법 관련 원인

맞춤법 측면에서의 오류의 원인을 다시 살펴보면, 맞춤법의 이원성의 문제와 발음과 표기의 차이로 인한 받침소리와 부사화 접미사 '-이/ -히'의 문제

등이다. 즉, 맞춤법은 소리와의 연관성이 있어야 하며, 표기와도 연관성이 있어야 한다. 따라서 맞춤법 측면에서 오류를 교정하는 방안은 다음과 같은 조건을 충족시켜야 한다.

첫째, 구어와의 긴밀한 연관이 있어야 한다. 맞춤법의 오류 원인은 소리와 표기의 문제였다. 구어와 문어는 같은 기저의 언어체계에서 출발한 독립된 형태로서 비슷한 양식으로 습득되므로 맞춤법 교수에서 구어는 필수적이다(정춘숙, 2003).

둘째, 많은 철자 접촉기회가 제공되어야 한다. 맞춤법은 소리뿐 아니라 철자맞춤법을 익히기 위해서는 소리와의 접촉 기회뿐만 아니라 철자와의 접촉 기회를 빈번히 가져야 한다. 문어에 대한 접촉이 문어습득이 되고 바른 어법 표기는 시각적 반복학습에 의해 이루어지기 때문이다(정춘숙, 2003).

셋째, 많은 철자 사용 기회가 제공되어야 한다. 일반적으로 빈번한 반복 연습 및 복습은 학습을 함양시키며, 이는 맞춤법 학습에서도 마찬가지이다. 따라서 맞춤법 교정 조건을 충족시키기 위해서는 맞춤법 사용기회가 제공되어야 한다(정춘숙, 2003).

그러나 현재 상황에서 맞춤법 규정의 개정을 통해 문제를 해결하겠다는 섣부른 판단을 하여서는 안 될 것이다. 긍정적 기대에도 불구하고 맞춤법의 이원성이 존재하는 한 하위 규정이 일부 수정되더라도 한글 표기에 대한 논란은 계속될 것이다.

2) 교사 관련 원인

교사 측면에서의 오류의 원인을 다시 살펴보면, 맞춤법에 대한 정확한 지식 부족, 정확한 표준 발음 구사능력 부족, 맞춤법 지도에 대한 소극적 태도 등이다. 따라서 교사 관련 오류 원인을 반영한 지도방안은 다음과 같다.

첫째, 교사에게 맞춤법에 대한 정확한 지식이 제공해야 한다(정춘숙, 2003).

교사들에게 맞춤법에 관한 규정을 익힐 수 있도록 관련 자료를 제공하거나 맞춤법에 관한 규정 및 지도 방안에 대한 내용이 포함된 연수를 실시해야 한다.

둘째, 교사가 참고할 수 있는 표준발음을 제공해야 한다(정춘숙, 2003). 학습자 측면에서는 발음의 변별력 부족으로 인한 맞춤법 오류가 생기지만 교사조차 표준발음을 하지 못한다면, 학생들의 맞춤법 오류는 더욱 증가할 것이다. 이를 예방하기 위하여 교사양성기관에서의 교육이나 자기 연수 과정에서 교사들이 표준발음을 철저히 익힐 수 있도록 훈련하여야 한다.

셋째, 자료 준비가 용이해야 한다(정춘숙, 2003). 교사는 학생들의 흥미 있는 분야를 충분히 파악하고, 그것을 활용하여 학생의 흥미를 자연스럽게 유발함으로써 재미있고 효과적인 수업을 하는 것이 중요하다. 이를 위해서는 다양한 자료가 준비되어야 하는데, 교사는 시간적으로 여유가 없고, 육체적·정신적 노동의 한계로 인해 다양한 자료를 준비하는 것에 어려움이 있다. 따라서 준비가 쉬우면서도 다양하게 활용할 수 있는 자료가 많이 제공된다면 결국 맞춤법 학습의 효과는 높아질 것이다.

3) 학습자 관련 원인

학습자 측면에서의 오류의 원인을 다시 살펴보면, 잘못된 언어 습관과 맞춤법에 대한 무관심, 맞춤법에 대한 지식 부족, 발음 변별력과 발음법의 이해 부족, 누적된 맞춤법 오류로 인한 포기 등이다. 따라서 학습자 측면에서 오류를 교정하는 방안은 다음과 같은 조건을 충족시켜야 한다.

첫째, 의미 있는 맞춤법 학습이 제공되어야 한다(정춘숙, 2003). 맞춤법은 내용 특성상 지겹고 재미없는 공부로 인식되어 학습자의 흥미를 떨어뜨린다고 하였으며 따라서 자발적인 학습도 기대할 수 없다고 하였다(정세경, 2005). 이를 해결하기 위해서는 맞춤법에 흥미를 제공해야 한다. 맞춤법에 흥

미를 느끼면 학습 동기는 저절로 유발·지속될 수 있고, 학습동기가 유발·지속되면 맞춤법 학습은 자연스럽고 효과적으로 이루어 질 수 있다(정춘숙, 2003).

둘째, 표준어 및 표준발음이 제공되어야 한다. 발음의 변별력, 방언의 사용으로 인한 오류를 범하지 않기 위해서는 표준어와 표준 발음을 알고 있어야 한다(정춘숙, 2003). 그래야 교사가 표준발음으로 발음하지 못하였을 경우에도 변별하여 바른 표기를 할 수 있기 때문이다.

셋째, 오류에 대한 끊임없는 지적이 있어야 한다(정춘숙, 2003). 잘못된 습관을 고치는 것은 새로 배우는 것 보다 훨씬 어렵고 힘이 든다. 따라서 잘못된 언어습관이 고착되기 전에 오류에 대한 끊임없는 지적과 함께 교정을 위한 학습도 제공하여 오류를 줄여 나가야 한다.

4) 환경 관련 원인

환경 측면에서의 오류의 원인을 다시 살펴보면, 언어 환경의 문제, 과밀학급과 국어시간의 부족, 받아쓰기 사전·사후 활동의 부족, 맞춤법 교육과정의 비체계성 등이다. 따라서 환경 측면에서 오류를 교정하는 방안은 다음과 같은 조건을 충족시켜야 한다.

첫째, 바른 국어사용을 할 수 있는 언어 환경이 마련되어야 한다(정세경, 2005). 학생들은 인터넷과 방송매체에서 사용하는 은어나 줄여 쓰는 말들을 학생들은 아무 비판 없이 글쓰기에 사용하고 있다. 이를 교정하기 위해서는 인터넷과 방송매체에서 순간의 재미보다는 우리글을 사랑하는 마음으로 맞춤법에 맞는 표기를 함으로써 학생들이 바른 표기를 많이 접할 수 있는 언어 환경을 제공해야 한다.

둘째, 교수자와 학습자 상호간에 시간·공간적으로 구애를 받지 않아야 한다. 과밀학급과 국어시간의 부족은 학교에서, 수업시간에 꼭 지도해야 한다는

것 때문에 문제가 발생한다. 만일 시간과 공간의 제약이 없다면 교수자의 체력문제와 시간의 한계도 극복할 수 있을 것이다(정춘숙, 2003).

셋째, 학습자의 자기 주도적 학습 방법이 개발되어야 한다. 환경 측면에서 조건을 만족시킬 수 있는 방안으로는 교육과정의 개편 및 교육 재정의 확대를 통한국어 시간의 확대, 과밀학급의 해소를 생각할 수 있지만 이는 현실적으로 많은 문제를 포함하는 것이기 때문에 어렵다. 교육과정이 비체계적이고 무계획적이므로 학교 교육과정에서맞춤법 지도를 정상적으로 할 수 없다면 학습자가 스스로 맞춤법을 학습하는 수밖에 도리가 없다. 자기 주도적 학습 방법의 개발은 기하급수적으로 늘어나는 정보 속에서 필수적이다. 따라서 학습자가 스스로 맞춤법을 학습할 수 있는 교수 방법을 개발해야 한다(정춘숙, 2003).

넷째, 사전 사후 활동을 통한 복합적이고 반복적인 학습도 필수이다. 즉 맞춤법지도에 있어 발음과 어휘 지도가 복합적으로 이루어져야 한다. 맞춤법을 알고 있다 하더라도 모르는 낱말을 듣고 쓸 경우 오류가 생길 확률은 높아진다. 따라서 발음과 표기의 차이를 많이 접하는 것이 맞춤법 지켜 쓰기의 밑거름이 될 수 있을 것이다. 특히 표준말만 들어온 아동이라면 지역의 방언이나 방송에서의 잘못된 발음을 접했을 때 혼란이 커질 것이므로 잘못 발음하는 예와 더불어 정확한 발음과 표기, 낱말 뜻에 관한 지도가 함께 이루어져야 할 것이다(정세경, 2005).

6. 선행연구

1989년 한글맞춤법이 시행된 이후의 한글맞춤법 표기 실태 및 지도 방법에 대한 연구들을 고찰 해 보면, 실태분석에 대한 연구와 실태분석에 따른 지도 방법에 대한 연구로 나누어 볼 수 있다.

1) 맞춤법 실태 분석 연구

김동우(1992)는 초등학교 6학년을 대상으로 설문 조사하여 국어 표기법 사용 실태에 대해 조사·분석하여 현행 한글맞춤법의 문제점을 지적하고 앞으로 국어 표기법 개정 시 참교 자료를 제시하였다.

정춘숙(2003)은 초등학교 4학년을 대상으로 한글 표기 실태를 자음 이름, 소리에 관한 것, 형태에 관한 것, 그 밖의 것에 대한 오류 실태를 유형별로 조사·분석하였다. 분석결과 맞춤법 오류는 맞춤법 규정에 대한 무지, 또는 맞춤법규정의 까다로움에 따른 규정적 오류, 표준발음과 표기의 혼란에서 발생한 음운론적 오류, 단어의 기저형 파악의 미숙에서 오는 형태 음운론적 오류로 분석하여 제시하였다. 그리고 조사대상인 초등학교 4학년 어린이들의 맞춤법 오류는 음운론적 오류와 형태 음운론적 오류가 대부분을 차지하고 있음을 밝혔다.

차향미(2002)는 시각장애학교와 일반학교 중학교 3학년 학생들의 한글맞춤법과 표준어 사용실태를 조사·비교하여 시각장애학생 맞춤법 지도의 기초자료로 활용할 수 있도록 연구하였다. 연구 결과 '한글맞춤법 중 소리에 관한 것, 그 밖의 것'은 시각장애학생과 정안학생 간에 통계적으로 유의미한 차이가 없었으나, '한글맞춤법 중 형태에 관한 것', '표준어에 관한 것'은 식각장애학생이 정안학생 보다 오류율이 높게 나타났으며, 통계상 유의미한 차이가 있다고 나타났다. 이 결과를 토대로 시각장애학생의 맞춤법 오류를 줄일 수 있는 방법을 제시하였는데, 학교 현장에서 한글맞춤법과 표준어 규정에 대한 교육이 이루어져야 하고, 시각장애학생들은 소리매체를 통한 학습이 많으므

로 학습 시 접하게 되는 여러 어휘들을 문자매체를 통해 확인하는 습관을 길러줘야 하고, 교사들은 수업장면에서 필요한 자료들을 점자나 확대문자의 형태로 제공해야 한다고 하였다.

2) 맞춤법 실태분석에 따른 지도 방법

박미자(2005)는 초등학생의 한글맞춤법 오류 실태를 분석하고, 오류원인을 찾아내어 맞춤법의 효율적인 지도 방안을 모색하였다. 연구를 위해 맞춤법 오류 실태 조사 문항을 찾아내고 초등학교 4학년 학생들에게 자음이름 쓰기, 소리에 관한 것, 형태에 관한 것, 그 밖의 것에 관련된 어휘를 받아쓰기를 통하여 자료를 얻고 오류 실태를 분석하였다. 그리고 맞춤법의 지도방안을 구안 적용하여 오류 지도를 한 후 그 결과를 정리하였다. 한글맞춤법 교육은 환경적 측면에서 국어시간의 부족과 맞춤법 지도의 비체계성에 문제가 있고, 학습자와 교수 측면에서는 한글맞춤법에 대한 관심과 의식 부족, 표준발음 구사 능력의 부족, 맞춤법에 대한 정확한 지식과 지도 방안의 부재 등의 근본적인 문제점이 있는 것으로 나타났다. 맞춤법 지도 방안으로는 표준발음지도, 탐구하습을 통한 지도, 오류 유형별 지도, 컴퓨터를 활용한 지도법을 제시하였다.

위호연(1990)은 중학교 1학년을 대상으로 하여 연구한 결과 오류 원인을 표준발음을 모르는 데에서 빚어진 음운론적 오류, 표준발음은 알고 있으나 단어의 기저형을 모르는데서 빚어진 형태론적 오류, 단어의 통사적 기능의 혼동에서 생겨난 통사론적 오류, 어려운 정서법 규정을 모르는 데에서 발생한 규정적 오류로 유형화하였다. 이러한 오류를 교정하기 위한 방안으로 음운변동규칙, 용언의 기저형 인식과 합성어 및 접두사가 붙은 단어와 관련된 유형 등으로 교정지도하였다. 그러나 외래어 표기 및 띄어쓰기 그리고 문장부호의 오류는 제외하였다.

이송월(2004)은 초등학생 고학년임에도 불구하고 맞춤법 사용에 있어 오류 표기가 많이 발생하고 있어 연구를 시작하였다. 그 원인으로는 '소리대로' 적는 원칙과 '어법에 맞도록' 적는 원칙의 상치되는 규정을 가진 맞춤법의 이원성과, 학습자의 문제점으로 소리대로 적는 버릇에서 어법에 맞도록 적는 원리를 체득하지 못하였다는 점과 누적된 맞춤법의 표기의 문제, 지도상의 문제점으로는 과다한 학급인원과 국어과 교육시간의 부족, 교사의 지도상의 문제가 있음을 지적하였다. 이를 해결하기 위한 지도방안으로 정확한 발음지도와 규정에 맞는 표기지도, 적응력 신장을 위한 일기쓰기, 짧은 글짓기, 보고쓰기, 받아쓰기 지도를 하였다.

함관영(2002)은 초등학생을 대상으로 하는 한글맞춤법 오류실태 및 지도방안의 연구로서 학생들의 쓰기장, 일기장, 교과서에 나오는 낱말을 선정하여, 선정된 자료를 대상으로 받아쓰기 시험을 실시하여 오류 유형을 찾아 분석하고 다양한 지도 방법을 제시하였다. 오류 원인은 맞춤법에 대한 관심과 의욕의 부족, 인터넷 통신에서의 표기 오류의 영향, 부모의 맞춤법에 대한 인식의 문제로 인한 조기 한글 교육의 영향으로 보았다. 맞춤법 교정을 위한 지도방안으로 전통적인 지도(쓰고 외우기 방법), 과제 제시 후 지도, 국어사전을 이용한 지도, 낱말 잇기 놀이를 통한 지도, 짧은 글짓기, 컴퓨터 바른손 프로그램을 이용한 지도, 교실 벽면에 낱말을 부착함으로써 지도하기 등의 방법을 제시하였다.

이상에서 살펴보았듯이 기존의 맞춤법 오류 분석연구는 일반 아동들을 대상으로 현상 기술 중심으로 이루어져 왔다. 앞으로는 시각장애 아동의 맞춤법 오류에 대한 연구도 활발히 진행되어 시각장애 학생의 국어사용 기능을 신장시키는 데 연구의 논점이 놓여 져야 할 것으로 생각된다.

III. 연구방법

1. 연구대상

시각장애초등학생들과 정안초등학생들의 한글맞춤법 수준과 오류 양상을 비교하기 위해 수행한 이 연구는 시각장애학교 4개교의 초등부 학생 4, 5, 6학년 49명과 일반초등학교 2개교의 5학년 학생 71명을 연구대상으로 하였다. 시각장애학교는 학교 소재 지역과 참여 가능한 학생 수라는 두 가지 선정기준을 고려하여 전국적으로 네 지역에서 시각장애학교를 선정하였고, 각 지역에서는 연구에 참여할 학생 수가 가장 많은 학교를 선택하였다. 그 결과 서울· 경기· 강원 지역에 소재한 시각장애학교 4개교 중 1개교, 충청 지역에 소재한 시각장애학교 3개교 중 1개교, 영남지역에 소재한 시각장애학교 2개교 중 1개교, 호남지역에 소재한 시각장애학교 3개교 중 1개교, 즉 총 4개교를 선정하였다. 2007년 현재 우리나라 시각장애학교 12개교의 초등부 4, 5, 6학년 학생은 총 198명이다(한국특수교육총연합회, 2007). 이와 같이 시각장애학교 초등부 학생 수가 적다는 점과 시각중복장애학생의 비율이 약 40%라는 점을 고려하여 초등부 4, 5, 6학년 학생들 중에서 국민공통기본교육과정에 따른 수업에 참여하고 있는 학생만을 연구대상으로 하였다. 이와 같은 학교 및 학생 선정 기준에 따라 최종적으로 이 연구에 참여한 시각장애초등학생들은 시각장애학교 4개교의 초등부 4, 5, 6학년 총 84명 중에서 49명이었다. 이들의 기본 특성을 제시하면 <표 Ⅲ-1>과 같다.

<표 Ⅲ-1> 시각장애초등학생의 기본 정보

변인	구분	빈도(명)	비율(%)
성별	남	36	73.5
	여	13	26.5

연령	10	8	16.3
	11	16	32.7
	12	15	30.6
	13	8	16.3
	14	2	4.1
학년	4	10	20.4
	5	14	28.6
	6	25	51.0
장애등급	1	37	75.5
	2	7	14.3
	3	3	6.1
	4	1	2.0
	6	1	2.0
문해매체	점자	35	71.4
	일반문자	14	28.6
장애발생시기	선천성	34	69.4
	1-4세	8	16.3
	5-8세	6	12.2
	모르겠음	1	2.0
통학여부	통학	32	65.3
	기숙사	17	34.7

<표 Ⅲ-1>에서 보는 바와 같이 이 연구에 참여한 시각장애초등학생은 남학생이 36명(73.5%), 여학생이 13명(26.5%)으로서 남학생이 여학생보다 많았다. 연령을 보면, 10~14세까지의 범위였으며, 이는 대상학생의 학년을 4~6학년으로 하였기 때문이고, 13세와 14세가 각각 8명, 2명으로서 이들은 적령기보다 1~2년 정도 초과한 경우로서 시각장애학교에서는 일반적이다. 대상 학생의 학년을 보면 6학년이 25명(51.0%), 5학년이 14명(28.6%), 4학년이 10명(20.4%)의 순위였으며, 4학년과 5학년 보다는 6학년이 상대적으로 높은 비율을 차지하였다.

시각장애 등급, 문해매체, 장애발생시기, 통학여부, 시각장애원인 등을 살펴볼 때, 이 연구에 참여한 시각장애초등학생들의 특성은 우리나라 전체 시각장애초등학생들의 일반적인 특성을 나타낸다는 것을 알 수 있었다. 좋은 눈의 교정시력이 0.02 이하인 시각장애 1급이 37명(75.5%)으로서 가장 많은 비중을 차지하였다. 대상학생들의 문해매체를 살펴보면 점자사용 학생이 35명(71.4%), 일반문자사용 학생이 14명(28.6%)으로 나타나 점자사용 학생이 일반

문자사용 학생보다 많았으며, 이는 대부분의 대상학생이 시각장애 1급이었다는 사실과 관계가 있을 것으로 보인다. 시각장애 발생 시기를 살펴보면, 선천성이 34명(69.4%)으로서 가장 많은 비중을 차지하였다. 통학하는 학생은 32명(65.3%), 기숙사에서 생활하는 학생은 17명(34.7)으로 나타나 통학생이 기숙사생보다 많은 비율을 차지하였다. <표 Ⅲ-1>에 제시하지는 않았지만, 이 연구에 참여한 시각장애학생들의 시각장애 원인은 매우 다양하였다. 미숙아망막증 11명(22.4%), 녹내장 9명(18.4%), 시신경 위축 5명(10.0%), 망막모세포종 4명(8.2%), 교통사고 3명(6.1%)의 순위였으며, 나머지 17명의 학생은 각기 다른 원인에 의해 시각장애가 발생한 것으로 나타났다.

시각장애학생들과 한글맞춤법 수준 및 오류양상을 비교하기 위해 광주광역시에 소재한 초등학교 2개교를 선정하였다. 대도시의 경우 지역에 따라 초등학생들의 맞춤법 수준이 다를 수 있으므로, 일반초등학교는 광주광역시 동구와 서구에서 각각 1개교씩 선정하였다. 시각장애초등학생이 총 49명이었으므로 일반초등학교에서는 5학년 한 학급 전체 학생을 연구 대상으로 선정하여 두 학교에서 각각 35명, 36명이 참여하여 일반초등학생은 총 71명이었다. 성별로 볼 때, 남학생이 38명(53.5%), 여학생이 33명(46.5%)으로서 남학생과 여학생이 거의 비슷한 비율이었다. 일반초등학생의 연령을 보면 10세 아동이 28명(39.4%), 11세 아동이 43명(60.6%)으로서 11세 아동이 10세 아동에 비해 다소 많았으나 이는 초등학교 5학년의 전형적인 연령 분포라고 볼 수 있다. 다.

성별과 연령을 기준으로 이 연구에 참여한 시각장애학생과 정안학생을 비교하면, <표 Ⅲ-2>, <표 Ⅲ-3>과 같다. <표 Ⅲ-2>에서 보는 바와 같이 시각장애학생 중에서 차지하는 남학생의 비율이 정안학생 중에서 남학생이 차지하는 비율보다 높았고, <표 Ⅲ-3>에서 보는 바와 같이 시각장애학생이 정안학생보다 연령이 더 높았으며, 이는 각각 통계적으로 유의미한 차이가 있는 것으로 나타났다.

<표 Ⅲ-2> 시각장애학생과 정안학생의 성별 구성 비교 결과

성별	시각장애학생		정안학생		계		χ^2
	빈도	비율	빈도	비율	빈도	비율	
남	36	73.5	38	53.5	71	61.7	4.88*
여	13	26.5	33	46.5	46	38.3	
계	71	100	71	100	120	100	

* $p<.05$

<표 Ⅲ-3> 시각장애학생과 정안학생의 연령 비교 결과

시각장애학생			정안학생			t
N	M	SD	N	M	SD	6.76***
49	11.59	1.08	71	10.61	0.49	

*** $p<.001$

2. 연구도구

이 연구에서 사용한 연구도구는 66문항으로 구성된 한글맞춤법 검사였다. 이 검사는 초등학생을 대상으로 한글맞춤법 실태를 조사한 박미자(2005), 이송월(2004), 정동순(2001), 정세경(2005), 정춘숙(2003) 등을 기초로 개발한 것이다. 이러한 선행연구를 참고한 결과 한글맞춤법 규정 중에서 소리에 관한 것과 형태에 관한 것이 가장 많이 연구되었으며, 각각의 하위영역 별로 해당하는 조사어휘를 선정하고, 조사어휘가 포함된 문장을 국어과 읽기 교과서에서 발췌하여 한글맞춤법 검사에서 사용한다는 것을 확인하였다. 따라서 이 연구에서도 한글맞춤법 규정의 소리에 관한 것과 형태에 관한 것, 두 영역을 선정하였고, 각 영역에 해당하는 하위영역을 한글맞춤법 규정의 관련 조항을 고려하여 모두 선정하였으며, 각 하위영역을 검사하기 위하여 제 7차 교육과정의 초등국어 읽기 교과서 1-1에서 4-1을 근거로 조사어휘를 선정하였다(부록 참조). 조사어휘 선정 기준은 첫째, 선행연구에 근거하여 우리나라 초등학

생의 오류율이 높은 단어, 둘째, 한글맞춤법 규정의 관련 조항에서 예시된 단어, 셋째, 초등학교 국어과 읽기 교과서 1-1에서 4-1에 나와 있는 단어 등이었으며, 세 기준을 모두 충족하지 못한 경우에는 셋째 기준을 우선으로 조사어휘를 선정하였다.

한글맞춤법 검사는 크게 소리에 관한 것과 형태에 관한 것 등 두 영역으로 구성되어있다. 소리에 관한 영역은 '된소리', '구개음화', 'ㄷ소리받침', '모음', '두음법칙', '겹쳐나는 소리' 등 6개 하위영역으로 구성되어 있고, 형태에 관한 영역은 '체언과 조사', '어간과 어미', '접미사가 붙어서 된 말', '합성어 및 접두사가 붙어서 된 말', '준말' 등 5개의 하위영역으로 되어있고 각 하위영역은 6개의 조사문항으로 구성되어 있다. 이 연구에서 사용한 한글맞춤법 검사의 영역별 문항 구성과 출처를 제시하면 <표 Ⅲ-4>와 같다.

<표 Ⅲ-4> 한글맞춤법 검사의 영역별 문항 구성과 출처

소리에 관한 것			형태에 관한 것		
하위영역	**어휘**	**출처**	**하위영역**	**어휘**	**출처**
된소리	엉뚱하기	읽3-1-09	**체언과 조사**	밖으로	읽1-2-98
	옥비녀	읽2-1-57		흙을	읽4-1-16
	흠뻑	읽4-1-124		품삯으로	읽3-1-76
	거꾸로	읽3-1-25		눈앞이	읽1-2-122
	일쑤였습니다	읽4-1-50		밭에	읽4-1-132
	몹시	읽2-1-134		꽃에	읽2-1-80
구개음화	샅샅이	읽4-1-12	**어간과 어미**	맑아	읽2-1-44
	갇혀	읽4-1-141		늘어지는	읽4-1-140
	햇볕이	읽2-1-13		좋군요	읽2-1-47
	해돋이	읽2-2-65		이어	읽4-1-29
	미닫이	읽2-2-65		들을 수	읽4-1-140
	묻혀	읽4-1-57		퍼내어	읽3-1-55
'ㄷ'소리 받침	헛수고	읽1-1-113	**접미사가 붙어서 된 말**	울음	읽1-2-25
	헛간	읽1-2-13		말끔히	읽3-1-48
	웃어른	읽2-2-09		쫑쫑이	읽3-1-24
	횃불	읽4-1-11		넓히는	읽2-2-74
	깃들어	읽4-1-27		빛깔	읽2-1-52
	짓게	읽4-1-113		끄트머리	읽3-1-36

모음	혜택	읽2-1-100	합성어 및 접두사가 붙어서 된말	깻잎	읽3-1-16
	띄워	읽3-1-47		바닷물	읽4-1-77
	계곡	읽2-2-07		암탉	읽4-1-54
	주의	읽3-1-140		꽃잎은	읽2-1-76
	차례	읽3-1-158		소나무	읽3-1-143
	희미한	읽2-1-34		이튿날	읽4-1-42
두음법칙	양식	읽4-1-20	준말	속여	읽3-2-93
	여자	읽3-2-55		올라탔습니다	읽3-2-67
	내년	읽3-1-65		가져가면	읽3-1-149
	혼례식	읽2-1-40		온갖	읽3-2-12
	낭송	읽3-1-159		감춰	읽4-1-24
	노인	읽4-1-65		쐬려고	읽3-1-54
겹쳐나는 소리	꼿꼿이	읽2-1-30			
	쪼록쪼록	읽2-1-60			
	졸랑졸랑	읽1-2-90			
	찔끔찔끔	읽2-1-72			
	느릿느릿	읽2-1-64			
	홰홰	읽4-1-130			

3. 연구절차

시각장애 초등학생들과 정안초등학생들의 한글맞춤법 수행 수준과 오류 양상을 비교하기 위한 자료 수집은 2007년 9월 12일부터 10월 04일까지 약 3주에 걸쳐 이루어졌다. 전국에 있는 시각장애학교 12개교 중에서 서울· 경기· 강원 지역에 소재한 시각장애학교 4개교 중 1개교, 충청 지역에 소재한 시각장애학교 3개교 중 1개교, 영남지역에 소재한 시각장애학교 2개교 중 1개교, 호남지역에 소재한 시각장애학교 3개교 중 1개교, 즉 총 4개교를 선정하였다. 각 지역에서 선정된 학교는 국민공통기본교육과정에 따른 수업이 가능한 초등부 4, 5, 6학년 학생이 가장 많은 학교였다. 이와 같이 선정된 시각장애학교의 관리자 등에게 연구의 목적, 검사과정 등을 설명한 후 관리자와 협의하여 구체적인 조사 일정을 결정하였다. 이 연구에 참여한 광주광역시

소재 일반초등학교 2개교는 대도시 내에서도 지역 간 교육환경이 다를 수 있다는 점에서 동구와 서구에서 각각 1개교씩 선정하였고, 이 연구의 목적에 동의하고 조사에 협조할 수 있는 담임교사를 섭외하여 담임교사와 구체적인 조사일정을 결정하였다.

관리자 또는 학급담임 교사와 합의한 조사일정에 따라 연구자는 맞춤법 검사를 위해 각 학교를 방문하였다. 먼저, 담임교사에게 학생들의 기초조사에 관한 설문지를 작성하고, 맞춤법 검사 종료 직후 연구자에게 돌려주도록 요청하였다. 그 후 연구자는 학급 전체 학생들에게 맞춤법 검사과정에 대해 기본적인 지시사항을 전달한 후 맞춤법 검사를 시작하였다. 시각장애학교와 일반초등학교에서 실시한 한글맞춤법 검사는 동일한 절차에 따라 이루어졌다. 연구자는 학급 전체를 대상으로 한글맞춤법 검사문항에 해당하는 문장을 1회 낭독하고 조사어휘를 3회 반복하여 읽어주었다. 학생들은 자신들이 가장 선호하는 문해매체(점자 또는 일반문자)를 사용하여 조사어휘를 연구자가 제공한 별도의 응답지에 받아썼다. 점자를 사용하는 시각장애학생은 자신의 점자판과 점필을 사용하여 점자용지에 받아썼다. 일반문자를 사용하는 시각장애학생은 잔존 시력에 따라 선호하는 글자크기가 다르므로, 줄이 쳐지지 않은 일반 백지를 사용하였다. 그러나 정안학생은 글자 크기가 일정하므로, 문항번호와 줄이 쳐진 종이를 사용하였다.

일반 초등학교에서의 검사 소요시간은 두 학급 모두 25분이었는데 비해 시각장애학교에서의 검사 소요시간은 평균 40분(범위: 35~50분)이었다. 이 연구에서 실시한 검사는 시간제한은 두지 않았으나 초등학교의 법적 수업시간인 40분간 소요될 것으로 예측하고 개발한 검사였다. 그러나 점자쓰기 속도와 저시력 학생들의 쓰기 속도가 정안학생에 비해 느렸기 때문에 학급마다 다소 차이는 있으나 대체로 40분을 초과하였다. 더욱이, 시각장애학생들에게 제공된 응답지에는 문항별 번호가 적혀 있지 않았기 때문에 학생이 각 문항의 번호를 적어가며 받아쓰는데 정안학생보다 시간이 더 걸렸을 것이다.

4. 자료처리

연구 대상과 관련된 정보 즉, 성별, 학년, 장애등급, 문해매체 등 범주 변수는 빈도분석을 사용하여 각 변수의 빈도와 비율을 산출하였다. 시각장애초등학생과 정안초등학생의 성별 구성을 비교하기 위하여 교차분석을 사용하였고, 두 집단의 연령을 비교하기 위하여 독립표본 t 검정을 사용하였다.

한글맞춤법 검사에 대한 연구 대상 학생들의 응답은 각각 정답과 오답으로 부호화하였다. 또한 검사의 하위영역별 총점, 영역별 총점, 검사전체 총점을 산출하였다. 각 집단의 한글맞춤법 오류양상을 분석· 비교하기 위하여 모든 오답은 학생들이 표기한 대로 별지에 옮겨 적은 후 같은 오류의 빈도를 산출하고, 오류양상을 순위를 매겨 정리하였다.

시각장애학생들과 정안초등학생들 간에 한글맞춤법 검사 총 점수, 영역별 점수, 하위영역별 점수에 있어서 차이가 있는지 알아보기 위해 독립표본 t 검정을 실시하였다. 각 하위영역별 조사어휘에 대한 정답률에 있어서 두 집단 간에 차이가 있는지 비교하기 위해 교차분석을 실시하였다. 이 연구에서 사용한 독립표본 t 검정은 유의수준 5%에서 실시한 양측검정이었고, 교차분석은 유의수준 5%에서 실시한 단측 검정이었다.

Ⅳ. 연구 결과 및 논의

1. 맞춤법 수행수준 비교

시각장애학생과 정안학생의 한글맞춤법 영역별 및 하위영역별 검사점수 결과를 독립표본 t검정을 사용하여 비교한 결과를 제시하면 <표 Ⅳ-1>과 같다.

<표 Ⅳ-1> 시각장애학생과 정안학생의 한글맞춤법 철자 능력 비교

영역	하위영역	시각장애학생		정안학생		t
		M	SD	M	SD	
총 점		43.02	11.95	52.54	8.20	-5.18^{***}
소리에 관한 것	총점	22.10	6.25	27.31	4.90	-5.11^{***}
	된소리	4.00	1.35	4.80	0.90	-3.90^{***}
	구개음화	1.84	1.74	3.10	1.63	-4.06^{***}
	ㄷ소리받침	3.67	1.45	4.54	1.18	-3.58^{**}
	모음	3.45	1.59	4.86	1.28	-5.38^{***}
	두음법칙	5.06	0.83	5.56	0.55	-3.99^{***}
	겹쳐나는 소리	4.08	1.37	4.45	1.09	-1.64
형태에 관한 것	총점	20.92	6.05	25.23	3.74	-4.81^{***}
	체언과 조사	4.37	1.49	5.41	0.82	-4.93^{***}
	어간과 어미	5.06	1.23	5.51	0.83	-2.38^{*}
	접미사가 붙어서 된 말	3.27	1.54	4.42	1.28	-4.47^{***}
	합성어 및 접두사가 붙어서 된 말	4.24	1.54	5.15	0.97	-3.99^{***}
	준말	3.98	1.53	4.73	1.07	-3.17^{**}

* $p<.05$, ** $p<.01$, *** $p<.001$

<표 Ⅳ-1>에서 보는 바와 같이 시각장애학생은 정안학생에 비해 한글맞춤법 철자 기술이 낮은 수준인 것으로 나타났다. 한글맞춤법 철자 기술을 측정하는 66문항의 총점 66점에 있어서 시각장애학생들은 평균 43.02점이었고, 정안학생들은 52.54점이었다. 이러한 차이는 통계적으로 유의미한 것으로 나타났다($t(118)=-5.18$, $p<.001$).

한글맞춤법 중 '소리에 관한 것' 영역에 있어서도 시각장애학생은 정안학생

에 비해 철자 기술이 낮은 것으로 나타났다. '소리에 관한 것'을 측정하기 위한 36문항, 총점 36점에 있어서 시각장애학생들은 평균 22.10점이었고, 정안학생들은 27.31점이었다. 이러한 차이는 통계적으로 유의미한 것으로 나타났다($t(118)=-5.11$, $p<.001$).

<표 Ⅳ-1>에 제시된 바와 같이 한글맞춤법의 '소리에 관한 것' 영역을 구성하는 6개의 하위영역 중에서 '겹쳐나는 소리'를 제외한 '된소리, 구개음화, ㄷ소리 받침, 모음, 두음법칙'에 있어서 시각장애학생들은 정안학생들에 비해 각각 철자 기술이 낮은 것으로 나타났다. '된소리'의 경우 시각장애학생들은 평균 4.00점, 정안학생들은 평균 4.80점이었으며 이러한 차이는 통계적으로 유의미한 것으로 나타났다($t(118)=-3.90$, $p<.001$). '구개음화'의 경우 시각장애학생들은 평균 1.84점, 정안학생들은 평균 3.10점이었으며 이러한 차이는 통계적으로 유의미한 것으로 나타났다($t(118)=-4.06$, $p<.001$). 'ㄷ소리 받침'의 경우 시각장애학생들은 평균 3.67점, 정안학생들은 평균 4.54점이었으며 이러한 차이는 통계적으로 유의미한 것으로 나타났다($t(118)=-3.58$, $p<.01$). '모음'의 경우 시각장애학생들은 평균 3.45점, 정안학생들은 평균 4.86점이었으며 이러한 차이는 통계적으로 유의미한 것으로 나타났다($t(118)=-5.38$, $p<.001$). '두음법칙'의 경우 시각장애학생들은 평균 5.06점, 정안학생들은 평균 5.56점이었으며 이러한 차이는 통계적으로 유의미한 것으로 나타났다($t(118)=-3.99$, $p<.001$). 그러나 '겹쳐나는 소리'의 경우 시각장애학생들은 평균 4.08점, 정안학생들은 평균 4.45점이었으며 이러한 차이는 통계적으로 유의미하지 않은 것으로 나타났다($t(118)=-1.64$, $p>.05$).

한글맞춤법 중 '형태에 관한 것' 영역에 있어서도 시각장애학생은 정안학생에 비해 철자 기술이 낮은 것으로 나타났다. '형태에 관한 것'을 측정하기 위한 30문항 총점 30점에 있어서 시각장애학생들은 평균 20.92점이었고, 정안학생들은 25.23점이었다. 이러한 차이는 통계적으로 유의미한 것으로 나타났다($t(118)=-4.81$, $p<.001$).

<표 Ⅳ-1>에 제시된 바와 같이 한글맞춤법의 '형태에 관한 것' 영역을 구

성하는 5개의 하위영역에 있어서 시각장애학생들은 정안학생들에 비해 각각 철자 기술이 낮은 것으로 나타났다. ‘체언과 조사’의 경우 시각장애학생들은 평균 4.37점, 정안학생들은 평균 5.41점이었으며 이러한 차이는 통계적으로 유의미한 것으로 나타났다(t(118)=-4.93, p<.001). ‘어간과 어미’의 경우 시각장애학생들은 평균 5.06점, 정안학생들은 평균 5.51점이었으며 이러한 차이는 통계적으로 유의미한 것으로 나타났다(t(118)=-2.38, p<.05). ‘접미사가 붙어서 된 말’의 경우 시각장애학생들은 평균 3.27점, 정안학생들은 평균 4.42점이었으며 이러한 차이는 통계적으로 유의미한 것으로 나타났다(t(118)=-4.47, p<.001). ‘합성어 및 접두사가 붙어서 된 말‘의 경우 시각장애학생들은 평균 4.24점, 정안학생들은 평균 5.15점이었으며 이러한 차이는 통계적으로 유의미한 것으로 나타났다(t(118)=-3.99, p<.001). ‘준말‘의 경우 시각장애학생들은 평균 3.98점, 정안학생들은 평균 4.73점이었으며 이러한 차이는 통계적으로 유의미한 것으로 나타났다(t(118)=-3.17, p<.01).

2. 한글맞춤법 오류양상 비교

1) 소리에 관한 것

(1) 된소리

된소리에 관한 ‘한글맞춤법‘의 규정은 다음과 같다.

제 5항 한 단어 안에서 뚜렷한 까닭 없이 나는 된소리는 다음 음절의 첫소리를 된소리로 적는다. 1. 두 모음 사이에서 나는 된소리 2. ‘ㄴ, ㄹ, ㅁ, ㅇ’ 받침 뒤에서 나는 된소리 다만, 'ㄱ, ㅂ' 받침 뒤에서 나는 된소리는, 같은 음절이나 비슷한 음절이 겹쳐 나는 경우가 아니면 된소리로 적지 아니한다.

제 5항의 전제 조건을 자세히 살펴보면, ‘한 단어 안에서’라는 조건과, ‘뚜렷한 까닭 없이’라는 조건과 ‘된소리로 발음된다.’는 조건이 어울리어 한 개의 전제가 되었으므로, 이 세 조건 중의 한 가지라도 없으면 이 전제는 성립될 수 없고, 따라서 그 결론도 이루어질 수 없을 것이다(이희승・안병희, 1989). 여기서 ‘한 단어 안에서’는 적어도 둘 이상의 음절을 가진 단어를 뜻한다. 그리고 ‘뚜렷한 까닭 없이’란 발음에 있어 경음화의 규칙이 적용되는 환경(예를 들어, 복합어, 어간과 어미 사이의 된소리 등)이 아닐 때를 말한다. 본디 예사소리인 것이 환경에 따라 된소리로 발음되는 현상이 아님을 뜻한다.

이 연구에서는 된소리에 대한 조사어휘로 ‘엉뚱하기’, ‘옥비녀’, ‘흠뻑’, ‘거꾸로’, ‘일쑤였습니다.’, ‘몹시’를 선정하였다. 각 문항에 대한 반응에 있어서 시각장애학생들과 정안학생들 간에 차이가 있는지 알아보기 위해 수행한 교차분석 결과를 제시하면 <표 Ⅳ-2>와 같고, 각 집단의 문항별 오류 양상을 제시하면 <표 Ⅳ-3>과 같다.

<표 Ⅳ-2> 된소리 하위영역의 교차분석결과

문 항			시각장애학생		정안학생		계		χ^2
			빈도(명)	비율(%)	빈도(명)	비율(%)	빈도(명)	비율(%)	
1	엉뚱하기	정답	46	93.9	71	100	117	97.5	4.46*
		오답	3	6.1	0	0	3	2.5	
		계	49	100	71	100	120	100	
2	옥비녀	정답	32	65.3	56	78.9	88	73.3	2.72
		오답	17	34.7	15	21.1	33	26.7	
		계	49	100	71	100	120	100	
3	흠뻑	정답	31	63.3	56	78.9	87	72.5	3.54
		오답	18	36.7	15	21.1	33	27.5	
		계	49	100	71	100	120	100	
4	거꾸로	정답	34	69.4	70	98.6	104	86.7	21.40***
		오답	15	30.6	1	1.4	16	13.3	
		계	49	100	71	100	120	100	
5	일쑤였습니다	정답	9	18.4	19	26.8	28	23.3	1.14
		오답	40	81.6	52	73.2	92	76.7	
		계	49	100	71	100	120	100	
6	몹시	정답	44	89.8	69	97.2	113	94.2	2.88
		오답	5	10.2	2	2.8	7	5.8	
		계	49	100	71	100	120	100	

* $p<.05$, *** $p<.001$

<표 Ⅳ-3> 된소리 하위영역의 문항별 오류 양상

조사문항	시각장애학생	정안학생
엉뚱하기	얼뚱하기(1), 엉뚱하게(1), 영뚱하기(1)	모두 정답
옥비녀	옷비녀(5), 옵비녀(3), 옥삐녀(3), 오삐녀(2), 옥피녀(1), 옥빈여(1), 옷삐녀(1), 옥삔혀(1)	옷비녀(11), 옵비녀(1), 옥삐녀(1), 옷빈녀(1), 옻비녀(1)
흠뻑	흠벅(6), 흠법(2), 흠뻡(2), 흥벅(2) 흠바(1), 흔뻑(1), 흥벅(1), 흥법(1), 힘떡(1),핢법(1), 휨벅(1)	흠벅(11), 흔벅(1), 흔뻑(1), 뜸뻑(1) 무응답(1)
거꾸로	거구로(6), 걱구로(2), 꺽구로(2), 거꾸러(1), 거꾸로(1), 걱꾸류(1), 꺽구로(1), 것구로(1)	거구로(1)
일쑤였습니다	일수였습니다(36), 일수(1), 이수였습니다(1), 일수였맜습니다.(1) 일수였연니다.(1)	일수였습니다(52)
몹시	몹씨(2), 못시(1), 몲시(1), 무응답(1)	몹이(1), 몹씨(1)

<표 Ⅳ-2>에서 보는 바와 같이 한글맞춤법 검사 된소리 하위영역에 속하는 문항들의 두 집단 전체 정답률은 '엉뚱하기-몹시-거꾸로-옥비녀-흠뻑-일쑤였습니다'의 순이었다. '일쑤였습니다'를 제외한 나머지 문항들에 있어서 정답률이 70% 이상이었다는 점에서 보면 대부분의 학생들이 두 모음 사이에서 나는 된소리와 'ㅁ, ㅇ'받침 뒤에서 나는 된소리는 그 소리대로 적는다는 규정과, 'ㄱ, ㅂ' 받침 뒤에서 나는 된소리는 같은 음절이나 비슷한 음절이 겹쳐나는 경우가 아니면 된소리로 적지 않는다는 한글맞춤법 제5항의 규정을 제대로 적용하고 있다는 것을 알 수 있다. 그러나 '일쑤였습니다'의 경우 정답률이 23.3%로 낮았다는 점에서 보면, 시각장애학생들과 정안학생들 모두 'ㄹ' 받침 뒤에서 나는 된소리는 그 소리대로 적는다는 규정을 정확히 적용하지 못하고 있다는 것을 알 수 있다.

한글맞춤법 검사 된소리 하위영역의 교차분석 결과를 살펴보면 '옥비녀',

‘흠뻑’, ‘일쑤였습니다’, ‘몹시’ 등 네 단어에 대한 철자기술에 있어서 시각장애학생들의 정답비율이 정안학생들의 정답비율보다 낮았으나 두 집단 간의 차이는 통계적으로 유의미하지 않은 것으로 나타났다. 그러나 ‘엉뚱하기’, ‘거꾸로’ 등 두 단어에 대한 철자 기술에 있어서는 시각장애학생들의 정답비율이 정안학생들의 정답비율보다 낮았으며, 이러한 두 집단 간의 차이는 각각 통계적으로 유의미한 것으로 나타났다. 교차분석 결과 두 집단 간에 유의미한 차이가 있는 문항들을 중심으로 오류양상을 살펴보면 다음과 같다.

‘엉뚱하기’의 경우 시각장애학생들은 총 49명 중 46명(93.9%)이 맞게 표기하였고, 정안학생들은 71명(100%) 모두 맞게 표기하였으며, 이러한 차이는 통계적으로 유의미한 것으로 나타났다($\chi^2(1)=4.59$, $p<.05$). ‘엉뚱하기‘라는 단어는 모든 정안학생들은 맞게 표기하였으나, 일부 시각장애학생들은 틀리게 표기하였다(<표 Ⅳ-2> 참조). ‘엉뚱하기’에 대해 틀리게 표기한 시각장애학생은 3명이었으며, 오류 양상은 ‘얼뚱하기’ 1명, ‘엉뚱하게’ 1명, ‘영뚱하기’ 1명이었다. ‘얼뚱하기’와 ‘엉뚱하게’의 경우에는 틀리게 표기한 시각장애학생이 조사어휘를 맞게 듣지 못해 맞춤법이 틀렸을 것으로 추측된다. ‘영뚱하기’를 틀리게 표기한 시각장애학생은 “‘성, 썽, 정, 쩡, 청’은 ‘ㅅ, ㅆ, ㅈ, ㅉ, ㅊ’ 다음에 ‘영’의 약자를 적어 나타난다(문화관광부, 2006).”의 개정 한국 점자 규정을 잘못 적용하여 나타난 오류이다(<표 Ⅳ-3> 참조).

‘거꾸로’의 경우 시각장애학생들은 총 49명 중 34명(69.4%)이 맞게 표기하였고, 정안학생들은 71명 중 70명(98.6%)이 맞게 표기하였으며, 이러한 차이는 통계적으로 유의미한 것으로 나타났다($\chi^2(1)=21.40$, $p<.001$). 시각장애학생들과 정안학생들 모두 대다수가 ‘거꾸로’를 맞게 표기하였으나, 정답률에 있어 큰 차이를 보이고 있어(<표 Ⅳ-2> 참조), 시각장애학생의 경우 “두 모음 사이에서 나는 된소리”의 표기에 있어 정안학생에 비해 더 어려움을 겪는 것으로 보인다. ‘거꾸로’에 대해 틀리게 표기한 시각장애학생은 15명이었으며, 그 중에서 ‘거구로(6명)’로 적는 학생의 수가 가장 많았다. 이는 소리대로 적지 아니하고 예사소리화하여 표기를 했기 때문이다. 그리고 ‘걱구로(2명)’의 첫

번째 음절 '걱'의 종성 'ㄱ'이 두 번째 음절 '구'로 올라가서 '꾸'가 된다고 생각하여 잘못 표기한 것으로 추측된다. '거꾸로'에 대해 틀리게 표기한 정안학생은 1명이었으며, 오류 양상은 '거구로' 1명이었다(<표 Ⅳ-3> 참조). 정동순(2001)의 연구에서는 초등학교 4학년 학생 216명 중 8.3%의 오답률을 보여 대부분의 정안 학생들은 두 모음 사이에서 나는 된소리의 표기에 어려움을 겪지 않는다는 것을 시사한다.

그 외의 문항들 중에서 시각장애학생만의 독특한 오류는 점자표기에 관한 것으로 '옥비녀'를 들 수 있다. 맞춤법 오류가 아니기에 정답으로 간주하였지만 점자표기에 있어서는 틀린 표기이다. '옥비녀'에서 '옥'은 점자 표기에 있어 약자를 사용해야하는데, 약자를 사용하지 않고 음절단위로 풀어쓰기를 하여, '오ㄱ'으로 표기를 하였다. 이는 점자의 약자를 자연스럽게 사용하는데 어려움이 있음을 시사한다.

두 집단 간 교차분석 결과 유미한 차이는 없지만, 정답률이 가장 낮은 문항인 '일쑤였습니다'의 경우 시각장애학생과 정안학생 모두 '일수였습니다'로 적는 학생의 수가 가장 많았다. 이는 두 집단 모두 소리대로 적지 아니하고 예사소리화하여 표기를 했기 때문이다. 이러한 양상은 정동순(2001)의 연구에서도 나타났는데 초등학교 4학년 학생 216명 중 52.7%가 '일쑤였습니다'를 '일수였습니다'로 잘못 표기하였다. 이는 일상어에서 '-쑤'형의 단어보다 '일수(日數)'와 같은 '-수'형의 단어에 익숙하여 오답을 보인 것으로 해석된다고 하였다. 이와 유사하게 '흠뻑'에 대한 오류에 있어서 시각장애학생과 정안학생 모두 '흠벅'으로 가장 많이 표기함으로써 유사점을 보였다.. 이에 대해 정세경(2005)은 요즘 아동의 말투가 '쪼금, 짝다' 등으로 발음하는 된소리 현상이 두드러지고 있는데, 이는 실제소리는 된소리의 경향이 있지만, 표기상에는 보수성이 작용하는 것으로 풀이 된다.고 하였다. 그리고 정동순(2001)의 연구에서는 초등학교 4학년 학생 216명 중 27.7%가 '흠뻑'을 틀리게 표기하였는데, 이는 된소리에 대한 오용보다는 첫소리 받침에서 다양한 오용실태를 보여준다고 하였다. 이는 이 연구에서도 동일하게 나타났다.(<표 Ⅳ-3> 참조).

(2) 구개음화

구개음화에 관한 ‘한글맞춤법’ 규정은 다음과 같다.

제 6항 'ㄷ, ㅌ' 받침 뒤에 종속적 관계를 가진 ‘-이(-)’나 ‘-히-’가 올 적에는 그 'ㄷ, ㅌ' 이 'ㅈ, ㅊ'으로 소리나더라도 'ㄷ, ㅌ'으로 적는다.

제6항의 조항에서 ‘ㄷ, ㅌ 받침 뒤’라는 조건을 살펴보면, 위 조항에는 ‘단어나 어간’이라고 하는 내용이 명시적으로 밝혀져 있지는 않지만 ‘종속적인 관계’를 가지는 형태소의 앞에 올 수 있는 요소라는 점을 염두에 둔다면, 제6항의 ‘ㄷ’과 ‘ㅌ’은 ‘단어나 어간의 마지막 소리인 받침’임을 알 수 있다. 그리고 ‘이’ ‘히’는 독립된 뜻 없이 그 위에 있는 요소에 대하여 어떠한 작용이나 직능만을 보태주는 역할을 하기 때문에 종속적일 수밖에 없다(이희승・안병희, 1989). 예를 들면, ‘햇볕이’처럼 명사 밑에 붙는 ‘토’로서의 ‘이’, ‘샅샅이’처럼 용언(형용사)을 부사로 바꾸는 접미사 ‘이’, ‘해돋이’, ‘미닫이’처럼 용언(동사)을 명사로 바꾸는 접미사 ‘이’, ‘갇혀’, ‘묻혀’처럼 용언(동사)을 사동 또는 피동으로 만드는 선어말 어미 ‘이’나 ‘히’로 나눌 수 있다. 즉 보편성이 있는 조사나 접미사와 선어말 어미 등 이른바 문법 형태소가 ‘이’나 ‘히’일 경우에 일어나는 것이 구개음화인 것이다.

이 연구에서는 구개음화에 대한 조사 어휘로 ′ㄷ+ㅣ‘에서 ‘해돋이’, ‘미닫이’를, ‘ㅌ+ㅣ’에서 ‘샅샅이’, ‘햇볕이’를, ‘ㄷ+히’에서 ‘갇혀’, ‘묻혀’를 선정하였다. 각 문항에 대한 반응에 있어서 시각장애학생들과 정안학생들 간에 차이가 있는지 알아보기 위해 수행한 교차분석 결과를 제시하면 <표 Ⅳ-4>와 같고, 각 집단의 문항별 오류 양상을 제시하면 <표 Ⅳ-5>와 같다.

<표 Ⅳ-4> 구개음화 하위영역의 문항별 교차분석결과

문 항			시각장애학생		정안학생		계		X^2
			빈도(명)	비율(%)	빈도(명)	비율(%)	빈도(명)	비율(%)	
7	샅샅이	정답	11	22.4	29	40.8	40	33.3	4.42*
		오답	38	77.6	42	59.2	80	66.7	
		계	49	100	71	100	120	100	

8	간혀	정답	12	24.5	29	40.8	41	34.2	3.49
		오답	37	75.5	42	59.2	79	65.8	
		계	49	100	71	100	120	100	
9	햇별이	정답	25	51.0	57	80.3	82	68.3	11.47**
		오답	24	49.0	14	19.7	38	31.7	
		계	49	100	71	100	120	100	
10	해돋이	정답	15	30.6	44	62.0	59	49.2	11.41**
		오답	34	69.4	27	38.0	61	50.8	
		계	49	100	71	100	120	100	
11	미닫이	정답	13	26.5	28	39.4	41	34.2	2.15
		오답	36	73.5	43	60.6	79	65.8	
		계	49	100	71	100	120	100	
12	묻혀	정답	14	28.6	33	46.5	47	39.2	3.90*
		오답	35	71.4	38	53.1	73	60.8	
		계	49	100	71	100	120	100	

* p<.05, ** p<.01

<표 Ⅳ-5> 구개음화 하위영역의 문항별 오류 양상

조사문항	시각장애학생	정안학생
샅샅이	삿삿이(3), 삿쌋치(3), 사쌑이(2), 삿삿치(2), 삿삿히(2), 삿샅히(2), 삶삶이(2), 사사이(1), 사사치(1), 사싸치(1), 사삿이(1), 사삶이(1), 사삶지(1), 싸싸치(1), 삿사치(1), 삿삶이(1), 샀샀이(1), 삿샅이(1), 삶삶이(1), 쌋았지(1), 쌋사지(1), 삿사이(1), 삻사이(1), 샅샅치(1), 샅쌑이(1), 탓탓히(1), 쌌았이(1), 무응답(1)	샅샅히(11), 삿삿이(3), 삿삿히(2), 삶삶이(2), 쌌쌌이(2), 사사이(1), 사사치(1), 사샀이(1), 사샅이(1), 사쌑이(1), 사삿치(1), 싸사치(1), 싸쌋치(1), 삭삭이(1), 삭삭히(1), 삳삳이(1), 삿쌋이(1), 샀삿이(1), 삶삶히(1), 샅삿치(1), 샅샅치(1), 샅쌑이(1), 쌑쌑이(1), 삻삻이(1), 쌑싸치(1), 쌋쌋치(1), 쌓쌓이(1)
간혀	같혀(8), 같여(5), 갖혀(3), 가처(2), 갓처(2), 갓혀(2), 갖어(2), 갖여(2), 같처(2), 가혀(1), 간 (1), 갇처(1), 갓저(1), 갔처(1), 갖처(1), 갖혀(1), 같어(1), 같처(1)	갇처(7), 같혀(7), 갖혀(6), 갖처(4), 갖처(3), 같처(3), 가처(2), 갓처(2), 갖춰(2), 같여(2), 가처(1), 감처(1), 갔처(1), 갖여(1)
햇별이	햇볕이(10), 햇볏이(4), 해뼜이(2), 해볕이(1), 헤볐이(1), 햇벼이(1),	햇볕이(6), 해볕이(2), 해볃이(1), 해뻗이(1), 햇볏이(1), 햇볕히(1),

	햇벽치(1), 햇볏치(1), 햇볐이(1), 햇뻤지(1), 야애볃이(1)	헺볕이(1), 무응답(1),
해돋이	해도지(28), 해돚이(3), 해돗이(2), 해돛이(1)	해도지(13), 해돚이(5), 해돗이(4) 해돋지(2), 해돝이(2), 해돛이(1)
미닫이	미다지(30), 미닺이(2), 밑아지(2), 니다지(1), 뤼다지(1)	미다지(35), 미닺이(6), 믿아지(2)
묻혀	무쳐(9), 무처(3), 무척(3), 뭇처(3), 뭍여(3), 묻쳐(2), 뭇혀(2), 뭊혀(2), 뭍혀(2), 뭊어(2), 묻어(1), 묻여(1), 뭇여(1), 뭈혀(1)	묻쳐(12), 뭍혀(9), 무쳐(6), 무처(1), 무척(1), 묻여(1), 뭇혀(1), 뭊혀(1), 뭊어(1), 뭊처(1), 뭊혀(1), 뭍쳐(1), 뭃허(1), 붙쳐(1)

<표 Ⅳ-4>에서 보는 바와 같이 한글맞춤법 검사 구개음화 하위영역에 속하는 문항들의 두 집단 전체 정답률은 '햇볕이-해돋이-묻혀-갇혀, 미닫이-샅샅이'의 순이었다. '햇볕이'를 제외한 나머지 문항에서 정답률이 50% 미만인 것을 보면, 시각장애학생과 정안학생 모두 '구개음화' 하위영역에 속하는 단어들의 표기에 어려움이 있다는 것을 알 수 있다. 특히 시각장애학생의 경우, '햇볕이'를 제외한 나머지 문항에서 약 30% 이하의 낮은 정답률을 보여 정안학생에 비해 구개음화의 표기에 있어 더 많은 어려움이 있는 것으로 나타났다.

한글맞춤법 검사 구개음화 하위영역의 교차분석 결과를 살펴보면 '갇혀', '미닫이' 두 단어에 대한 철자기술에 있어서 시각장애학생들의 정답비율이 정안학생들의 정답비율보다 낮았으나 두 집단 간의 차이는 통계적으로 유의미하지 않은 것으로 나타났다. 그러나 '샅샅이', '햇볕이', '해돋이', '묻혀' 네 단어에 대한 철자 기술에 있어서는 시각장애학생들의 정답비율이 정안학생들의 정답비율보다 낮았으며, 이러한 두 집단 간의 차이는 각각 통계적으로 유의미한 것으로 나타났다. 교차분석 결과 두 집단 간에 유의미한 차이가 있는 문항들을 중심으로 오류양상을 살펴보면 다음과 같다.

'샅샅이'의 경우 시각장애학생들은 총 49명 중 11명(22.4%)이 맞게 표기하였고, 정안학생들은 71명 중 29명(42.3%)이 맞게 표기하였다. 이러한 차이는

통계적으로 유의미한 것으로 나타났다($\chi^2(1)=4.42$, $p<.05$). 정안학생들은 과반수 이하의 학생이, 시각장애학생들은 소수가 맞게 표기함으로써 두 집단 모두 'ㅌ+이'의 표기에 어려움을 보이는 것으로 나타났다(<표 Ⅳ-4> 참조). '샅샅이'에 대해 틀리게 표기한 시각장애학생은 38명이었다. 이들의 오류 양상을 살펴보면, '삿삿이(3명)', '삻삻이(3명)', '삿삻이(1명)', '샀샀이(1명)', '삿샅이(1명)'의 경우 '샅샅이'의 '샅'과 마찬가지로 '삿, 샀, 삻, 샅'이 모두 [삳]으로 발음되어 혼동이 있었던 것으로 추측된다. 그리고 '삿쌋치(3명)', '삿삿치(2명)', '사사치(1명)', '사싸치(1명)', '싸싸치(1명)', '샅사치(1명)', '샅샅치(1명)'의 경우 '샅샅이'의 표준발음인 [삳싸치]의 틀리게 표기인 것으로 추측된다. 그 외의 오류들은 오류의 유형이 다양하여 일정한 규칙을 찾아내어 일반화 하는 것이 어렵다. '샅샅이'에 대해 틀리게 표기한 정안학생은 42명이었으며, '샅샅히'로 표기한 학생이 가장 많은 11명으로 '샅샅이'의 두 번째 음절의 종성 'ㅌ'과 세 번째 음절 '이'의 결합이 구개음화에 의해 [치]로 소리나는 것과 '샅샅히'의 두 번째 음절 '샅'의 종성 'ㅌ'과 세 번째 음절 '히'의 결합이 [치]로 소리나는 것으로 혼동하여 잘못 표기한 것으로 추측된다. 그리고 나머지 학생들은 시각장애학생들과 마찬가지로 일정한 규칙 없이 소리대로 다양하게 표기하였다. 이는 '샅샅이'의 '샅'이 첫 번째 음절에서는 [삳]으로, 두 번째 음절에서는 [싸]로 서로 다르게 발음되기에 그 차이를 이해하기 어려웠고, 두 번째와 세 번째 음절 '샅이'의 첫 번째 음절 '샅'의 종성 'ㅌ'이 두 번째 음절 '이'의 영향으로 '싸치'로 변하는 일련의 과정들을 아는 것에 무리가 있었던 것으로 추측된다(<표 Ⅳ-5> 참조). 이송월(2004)은 초등학교 5학년 100명을 대상으로 한 연구에서 61.0%의 오답률을, 함관영(2003)은 초등학교 5학년 40명을 대상으로 한 연구에서 47.5%의 오답률을 보였다. 박미자(2005)는 초등학교 4학년 40명을 대상으로 한 연구에서 35.0%의 오류를 보였는데, '샅삳이(12.5%)' 외에도 다양한 오류 유형을 볼 수 있었다. 이는 첫음절의 '샅'은 'ㄷ'받침 소리를, 둘째 음절의 'ㄷ'은 '이'와 어울려 구개음화가 일어나는 두 가지 요소를 지니고 있기 때문이라고 하였고, 정세경(2005)은 초등학교 3학년 40명을 대상으로 한

연구에서는 47.8%의 오답률을 보여 박미자(2005)와 동일한 이유로 높은 오답률과 여러 유형의 오류경향을 보여주는 것으로 보인다고 하였다.

'햇볕이'의 경우 시각장애학생들은 총 49명 중 25명(51.0%)이 맞게 표기하였고, 정안학생들은 71명 중 57명(80.3%)이 맞게 표기하였다. 이러한 차이는 통계적으로 유의미한 것으로 나타났다($\chi^2(1)=11.47$, $p<.01$). 시각장애학생들은 과반수의 학생이 정확히 표기함으로써, 'ㅌ+이'의 표기에 다소 어려움이 있는 것으로 나타났고, 정안학생들은 대다수가 맞게 표기함으로써 'ㅌ+이'의 표기에 어려움이 없는 것으로 나타났다(<표 Ⅳ-4> 참조). '햇볕이'에 대해 틀리게 표기한 시각장애학생은 24명이었다. 이들의 오류 양상을 살펴보면, '햇볓이'라고 잘못 표기한 학생의 수가 10명으로 가장 많은데, 이는 '햇볓이'의 두 번째 음절인 '볓'의 종성 'ㅊ'이 세 번째 음절 '이'의 음가 없는 초성 'ㅇ'자리로 옮겨져 '치'로 소리나는 것으로 학생들이 생각한 것으로 추측된다. 또한 '햇볏이'의 경우에도 똑같은 오류 패턴을 보이나 '햇볕이'를 [핻벼시]로 잘못 들어 '햇볏이'라고 표기한 것으로 추측된다. 한 가지 특이한 오류인 '야애볕이'는 초성 'ㅎ(2, 4, 5점)'을 잘못 표기하여 '야(3, 4, 5점)'로 나타난 오류이다. 이는 점자를 찍을 때, 급하게 찍어 '2점'이 '3점'으로 잘못 찍힌 것으로 추측된다. 그 외의 오류들은 오류의 유형이 다양하여 일정한 규칙을 찾아내어 일반화 하는 것이 어렵다. '햇볕이'에 대해 틀리게 표기한 정안학생은 14명이었으며, 시각장애학생들과 마찬가지로 '햇볓이(6명)'라고 틀리게 표기한 학생이 가장 많았다. 그 외의 오류들은 오류의 유형이 다양하여 일정한 규칙을 찾아내어 일반화 하는 것이 어렵다(<표 Ⅳ-5> 참조). 이송월(2004)은 초등학교 5학년 100명을 대상으로 한 연구에서 52.0%의 높음 오답률을 보였다.

'해돋이'의 경우 총 49명의 시각장애학생들 중 15명(30.6%)이 맞게 표기하였고, 총 71명의 정안학생들 중 44명(62.0%)이 맞게 표기하였다. 이러한 차이는 통계적으로 유의미한 것으로 나타났다($\chi^2(1)=11.41$, $p<.01$). '해돋이'에서는 시각장애학생들이, '미닫이'에서는 시각장애학생들과 정안학생들이 과반수 이하로 맞게 표기함으로써, 'ㄷ+이'의 표기에 두 집단 모두 어려움이 있는 것

으로 나타났다(<표 Ⅳ-4> 참조). '해돋이'에 대해 틀리게 표기한 시각장애학생들은 34명이었다. 이들의 오류 양상을 살펴보면, '해도지'라고 잘못 표기한 학생의 수가 28명으로 가장 많은데, 이는 '해돋이'이가 구개음화 된 소리대로 표기를 하였다. 또한 이와 유사하게 '해돚이'라고 표기한 학생이 있는데, 이 또한 '해돋이'를 구개음화 된 소리대로 잘못 적은 것이다. '해돋이'에 대해 틀리게 표기한 정안학생은 27명이었으며, 시각장애학생들과 마찬가지로 '해도지'라고 표기한 학생의 수가 가장 많았으며, 이를 잘못 표기한 '해돚이'가 두 번째로 많은 수를 차지하였다. 시각장애학생들과 정안학생들 모두 'ㄷ+이'의 표기에 있어, 소리대로 적는 오류를 보였다(<표 Ⅳ-5> 참조). 정동순(2001)은 초등학교 4학년 학생 216명을 대상으로 한 연구에서 47.2%의 오류율을, 정세경(2005)은 초등학교 3학년 40명을 대상으로 한 연구에서는 52.5%의 오답률 중에서 '해도지'라고 표기한 학생이 37.5%나 되었고, 함관영(2003)은 초등학교 5학년 40명을 대상으로 한 연구에서는 37.5%의 오답률을 보였다. 박미자(2005)는 초등학교 4학년 40명을 대상으로 한 연구에서 62.5%의 오류율을 보였으며, 오류 유형 중에서도 '해도지'라고 소리대로 표기한 학생이 55.0%나 되었다고 하였다.

'묻혀'의 경우 시각장애학생들은 총 49명 중 14명(28.6%)이 맞게 표기하였고, 정안학생들은 71명 중 33명(46.5%)이 맞게 표기하였다. 이러한 차이는 통계적으로 유의미한 것으로 나타났다($\chi^2(1)=3.90$, $p<.05$). 정안학생들은 과반수 이하의 학생이, 시각장애학생들은 소수가 맞게 표기함으로써 두 집단 모두 'ㄷ+히'의 표기에 어려움을 보이는 것으로 나타났다(<표 Ⅳ-4> 참조). '묻혀'에 대해 틀리게 표기한 시각장애학생은 35명이었다. 이들의 오류 양상을 살펴보면, '무쳐(9명)', '무처(3명)' '무척(3명)', '뭇처(3명)', '묻쳐(2명)', '뭏어(2명)'은 '묻혀'의 표준발음인 [무쳐]를 소리대로 적음으로써 보인 오류인데, 그 중에서 '무처', '무척', '뭇처', '묻쳐', '뭏어'은 [무쳐]를 잘못 표기한 것으로 보인다. 그리고 '뭇혀(2명)', '뭏혀(2명)', '뭍혀(2명)', '뭈혀(1명)' 등은 '뭇, 뭏, 뭍, 뭈'이 모두 [묻]으로 발음되므로, 이에서 오는 오류로 생각된다. '묻혀'에 대해

틀리게 표기한 정안학생은 38명이었으며, ‘묻쳐(12명)’, ‘무쳐(6명)’, ‘무처(1명)’ ‘무척(1명)’, ‘묯어(1명)’, ‘묯처(3명)’, ‘뭍쳐(1명)’는 ‘묻혀’의 표준발음인 [무처]를 소리대로 적음으로써 보인 오류인데, 그 중에서 ‘묻쳐(12명)’, ‘무처(1명)’ ‘무척(1명)’, ‘묯어(1명)’, ‘묯처(3명)’, ‘뭍쳐(1명)’은 [무처]를 잘못 표기한 것으로 보인다. 그리고 또한 ‘뭇혀(1명)’, ‘묯혀(1명)’, ‘묯혀(1명)’ 등은 ‘뭇, 묯, 뭈’이 모두 [묻]으로 발음되므로, 이에서 오는 오류로 생각된다(<표 Ⅳ-5> 참조).

두 집단 간 교차분석 결과 유미한 차이는 없지만, 정답률이 가장 낮은 문항인 ‘간혀’의 경우 시각장애학생들은 총 49명 중 12명(24.5%)이 맞게 표기하였고, 정안학생들은 71명 중 29명(40.8%)이 맞게 표기하였다(<표 Ⅳ-4> 참조). 정안학생들은 과반수 이하의 학생이, 시각장애학생들은 소수가 맞게 표기함으로써 두 집단 모두 ‘ㄷ+히’의 표기에 어려움을 보이는 것으로 나타났다. ‘간혀’에 대해 틀리게 표기한 시각장애학생은 37명이었다. 이들의 오류 양상을 살펴보면, 같혀(8명), 갖혀(3명), 갓혀(2명), 갖혀(1명)의 첫 음절인 ‘같, 갖, 갓, 갖’이 모두 [간]으로 발음되어 학생들이 표기하는데 어려움이 있었을 것으로 추측된다. 그리고 나머지 오류들을 살펴보면, ‘간혀’를 소리대로 적으면서 오류를 범한 것으로 추측된다. 또한 ‘간혀’에 대해 틀리게 표기한 정안학생은 42명이었으며, 시각장애학생들과 마찬가지로 ‘같혀(7명)’, ‘갖혀(6명)’의 첫 음절인 ‘같, 갖’이 [간]으로 발음되어 학생들이 표기하는데 어려움이 있었을 것으로 추측된다. ‘간쳐(7명)’, ‘갖쳐(4명)’, ‘갖처(3명)’, ‘같처(3명)’, ‘가쳐(2명)’, ‘갓쳐(2명)’, ‘갖춰(2명)’, ‘가처(1명)’, ‘갔쳐(1명)’ 등은 ‘간혀’의 표준발음인 [가쳐]를 소리대로 표기한 것으로, 그 중에서 ‘간쳐’, ‘갖쳐’, ‘갖처’, ‘같쳐’, ‘갓쳐’, ‘갖춰’, ‘가처’, ‘갔쳐’ 등은 [가쳐]를 틀리게 표기한 것으로 추측된다(<표 Ⅳ-5> 참조). 정동순(2001)은 초등학교 4학년 학생 216명을 대상으로 한 연구에서 77.7%로 구개음화 하위영역의 단어들 중 가장 높은 오류율을 보였는데, ‘간혀’는 ‘ㄷ’소리받침과 피동접미사 ‘히’의 된소리되기에 이은 구개음화 현상을 이해하지 못하거나 ‘소리대로’적는 음소적 표기법에 따라 적거나(가쳐, 가처),

‘같이, 같다’ 등의 표기방식에 이끌린 것(같혀, 같여)으로 보인다고 하였다.

(3) ‘ㄷ’소리 받침

‘ㄷ’소리 받침에 관한 ‘한글맞춤법’ 규정은 다음과 같다.

제 7항 ‘ㄷ’소리로 나는 받침 중에서 ‘ㄷ’으로 적을 근거가 없는 것은 ‘ㅅ’으로 적는다.

‘ㄷ’ 소리로 나는 받침이란 음절 끝소리로 발음될 때에는 [ㄷ]으로 실현되는 ′ㅅ, ㅆ, ㅈ, ㅊ, ㅉ, ㅌ′ 등을 말하는데, 단어의 끝이나 자음 앞에서는 중화되어 모두 [ㄷ]으로 발음된다. ‘ㄷ’으로 적을 근거가 없는 것이란, 그 형태소가 ‘ㄷ’받침을 가지지 않는 것을 말한다. 예를 들면, ‘섣달, 듣다, 걷다’ 등은 어원적인 형태가 ‘ㄷ’소리 받침을 가지고 있기에 ‘ㄷ’으로 적을 근거가 있지만, ‘덧저고리, 사뭇, 얼핏’ 등은 ‘ㄷ’으로 적을 근거가 없는 것이다(정춘숙, 2003).

이 연구에서는 ‘ㄷ’소리 받침에 대한 조사어휘로 ‘헛수고’, ‘헛간’, ‘웃어른’, ‘횃불’, ‘깃들어’, ‘짓게’를 선정하였다. 각 문항에 대한 반응에 있어서 시각장애학생들과 정안학생들 간에 차이가 있는지 알아보기 위해 수행한 교차분석 결과를 제시하면 <표 Ⅳ-6>와 같고, 각 집단의 문항별 오류 양상을 제시하면 <표 Ⅳ-7>과 같다.

<표 Ⅳ-6> ‘ㄷ’소리 받침 하위영역의 문항별 교차분석결과

문 항			시각장애학생		정안학생		계		X^2
			빈도(명)	비율(%)	빈도(명)	비율(%)	빈도(명)	비율(%)	
13	헛수고	정답	42	85.7	68	95.8	110	91.7	3.84
		오답	7	14.3	3	4.2	10	8.3	
		계	49	100	71	100	120	100	
14	헛간	정답	36	73.5	65	91.5	101	84.2	7.11**
		오답	13	26.5	6	8.5	19	15.8	
		계	49	100	71	100	120	100	
15	웃어른	정답	40	81.6	69	97.2	109	90.8	8.42**
		오답	9	18.4	2	2.8	11	9.2	
		계	49	100	71	100	120	100	

16	횃불	정답	20	40.8	32	45.1	52	43.3	0.21
		오답	29	59.2	39	54.9	68	56.7	
		계	49	100	71	100	120	100	
17	깃들어	정답	22	44.9	43	60.6	65	54.2	2.87
		오답	27	55.1	28	39.4	55	45.8	
		계	49	100	71	100	120	100	
18	짓게	정답	20	40.8	45	63.4	65	54.2	5.95**
		오답	29	59.2	26	36.6	55	45.8	
		계	49	100	71	100	120	100	

** p<.01

<표 Ⅳ-7> ‘ㄷ’소리 받침 하위영역의 문항별 오류 양상

조사문항	시각장애학생	정안학생
헛수고	헏수고(2), 허쓰고(1), 헏수고(1), 헛속오(1), 헛수구(1), 헛속오(1)	헏수고(1), 헜수고(1), 헏수고(1)
헛간	헞간(7), 헉간(4), 헏간(1), 헛칸(1),	헏간(2), 헡간(2), 헛갓(1), 헜간(1)
웃어른	욷어른(5), 웃어름(2), 무더듬(1), 우언른(1)	윗어른(2)
횃불	횟불(21), 호애불(1), 홰불(1), 휏불(1), 회뿔(1), 횝불(1), 횟복(1), 횟뿔(1), 횡불(1)	횟불(33), 햇불(3), 했불(1), 휏불(1), 횟뿔(1)
깃들어	긷들어(6), 기뜨러(5), 깃드러(4), 기들어(2), 깃뜰어(2), 귓들어(2), 굿드러(1), 귀뚤어(1), 기드러(1), 디뜰어(1), 깃들언(1), ㄱ(종성)ㅅ들어(1)	기뜨러(11), 긷들어(4), 귓들어(2), 기뜰어(2), 깃뜰어(2), 귀들어(1), 귓뜰어(1), 기들어(1), 깃둘어(1), 깃들러(1), 깉들어(1), 딧뜨라(1),
짓게	집게(11), 짖게(8), 짓개(5), 짇게(1), 집개(1), 집계(1), 짰게(1), 칫게(1)	집게(16), 짖게(5), 짙게(3), 짓개(2)

<표 Ⅳ-6>에서 보는 바와 같이 한글맞춤법 검사 ‘ㄷ’소리 받침 하위영역에 속하는 문항들의 두 집단 전체 정답률은 ‘헛수고-웃어른-헛간-깃들어, 짓게-횃불’ 순이었다. ‘헛수고, 헛간, 웃어른’의 항목에서는 정답률이 80% 이상인 것을 보면 시각장애학생과 정안학생 모두 ‘ㄷ’소리 받침’ 하위영역에 속하는 단어들의 표기에 어려움이 없다는 것을 알 수 있다. ‘깃들어, 짓게’의 항목에

서는 과반수의 정답률을 '횃불'에서는 과반수 이하의 정답률을 보였다. 그러나 시각장애초등학생의 경우 '횃불, 깃들어, 짓게'의 항목에서 모두 과반수 이하의 정답률을 보여 시각장애학생이 정안학생보다 'ㄷ'소리 받침영역에서 더 낮은 철자기술을 가지고 있는 것으로 나타났다.

한글맞춤법 검사 'ㄷ'소리 받침 하위영역의 교차분석 결과를 살펴보면 '헛수고', '횃불', '깃들어' 세 단어에 대한 철자기술에 있어서 시각장애학생들의 정답비율이 정안학생들의 정답비율보다 낮았으나 두 집단 간의 차이는 통계적으로 유의미하지 않은 것으로 나타났다. 그러나 '헛간', '웃어른', '짓게' 세 단어에 대한 철자 기술에 있어서는 시각장애학생들의 정답비율이 정안학생들의 정답비율보다 낮았으며, 이러한 두 집단 간의 차이는 각각 통계적으로 유의미한 것으로 나타났다. 교차분석 결과 두 집단 간에 유의미한 차이가 있는 문항들을 중심으로 오류양상을 살펴보면 다음과 같다.

'헛간'의 경우 시각장애학생들은 총 49명 중 36명(73.5%)이 맞게 표기하였고, 정안학생들은 71명 중 65명(91.5%)이 맞게 표기하였다. 이러한 차이는 통계적으로 유의미한 것으로 나타났다($\chi^2(1)=7.11$, $p<.01$). '헛간'의 경우 시각장애학생들과 정안학생들 모두 대다수의 학생이 맞게 표기함으로써 두 집단 모두 'ㄷ'소리 받침의 표기에 어려움이 없는 것으로 보인다(<표 Ⅳ-6> 참조). '헛간'에 대해 틀리게 표기한 시각장애학생은 13명이었다. 이들의 오류 양상을 살펴보면, '헞간(7명)', '헏간(1명)'등은 '헞, 헏'이 모두 [헏]으로 발음되므로, 이에서 오는 오류로 생각된다. '헛간'에 대해 틀리게 표기한 정안학생은 6명이었으며, '헏간(2명)', '헡간(2명)', '헛갓(1명)', '헜간(1명)'등은 '헏, 헡, 헛, 헜'이 모두 [헏]으로 발음되므로, 이에서 오는 오류로 생각된다. 그러나 시각장애학생들과 다른 점은 오류유형은 같으나 그 표적 단어의 받침은 시각장애학생은 '헞, 헏'이지만, 정안학생들은 '헏, 헡, 헛, 헜'으로 더 다양하였다는 것이다. 하지만 '헉간(4명)'과 '헛칸(1명)' 등의 오류는 시각장애학생들에게만 나타나는 오류였다(<표 Ⅳ-7> 참조).

'웃어른'의 경우 시각장애학생들은 총 49명 중 40명(81.6%)이 맞게 표기하

였고, 정안학생들은 71명 중 69명(97.2%)이 맞게 표기하였다. 이러한 차이는 통계적으로 유의미한 것으로 나타났다($\chi^2(1)=8.42$, $p<.01$). '웃어른'의 경우 시각장애학생들과 정안학생들 모두 대다수의 학생이 맞게 표기함으로써 두 집단 모두 'ㄷ'소리 받침의 표기에 어려움이 없는 것으로 보인다(<표 Ⅳ-6> 참조). '웃어른'에 대해 틀리게 표기한 시각장애학생은 9명이었다. 이들의 오류 양상을 살펴보면, '욷어른'으로 표기한 학생이 5명으로 가장 많았는데, 이는 '웃어른'의 '웃'이 [욷]으로 발음되는 것을 표기한 것으로 보인다. '웃어른'에 대해 틀리게 표기한 정안학생은 2명이었으며, 오류 양상은 '윗어른'으로 같았다. 이는 정안학생들이 '웃어른'의 잘못된 표현으로 '윗어른'을 사용한 것 같다. 이는 '아래, 위'의 대립이 없는 단어는 '웃-'으로 발음된다는 표준어 규정 제 12장의 원칙을 몰라 나타난 현상으로 보인다(<표 Ⅳ-7> 참조). 정세경(2005)의 초등학교 3학년 40명을 대상으로 한 연구에서는 12.5%의 오답률을, 함관영(2003)의 초등학교 5학년 40명을 대상으로 한 연구에서는 10.0%의 오답률을 보여, 이 연구와 마찬가지로 낮은 오류율을 보였다.

'짓게'의 경우 시각장애학생들은 총 49명 중 20명(40.8%)이 맞게 표기하였고, 정안학생들은 71명 중 45명(63.4%)이 맞게 표기하였다. 이러한 차이는 통계적으로 유의미한 것으로 나타났다($\chi^2(1)=5.95$, $p<.01$). '짓게'의 경우 시각장애학생들은 과반수 이하의 학생들이 맞게 표기함으로써 위의 다른 오류들과 달리 익숙하지 않은 단어의 'ㄷ'소리 받침의 표기에는 어려움이 있는 것으로 보였으나, 정안학생들은 대부분의 학생이 맞게 표기함으로써 'ㄷ'소리 받침의 표기에 어려움이 없는 것으로 보인다(<표 Ⅳ-6> 참조). '짓게'에 대해 틀리게 표기한 시각장애학생은 29이었다. 이들의 오류 양상을 살펴보면, '집게'로 표기한 학생이 11명으로 가장 많았는데, 이는 연구자가 '짓게'를 발음하는 것을 잘못 듣고 틀리게 표기한 것으로 보이나, 문장 전체를 통해 뜻을 파악해서 적어야 하는 검사에서 학생들이 급하게 적어 오류를 범한 것으로 보인다. 그 외 '짖게(8명)', '짇게(1명)', '짔게(1명)'등은 '짖, 짇, 짔'이 모두 [짇]으로 소리가 나므로 표기에 있어 혼동이 있었던 것으로 보인다. 그리고 '짓개(5명)'

은 ‘ㄷ’소리 받침의 문제가 아니라 ‘ㅐ’를 ‘ㅐ’로 잘못 표기한 것이다. ‘짓게’에 대해 틀리게 표기한 정안학생은 26명이었다. 이들의 오류 양상을 살펴보면, 시각장애학생들과 마찬가지로 ‘집게’로 표기한 학생이 16명으로 가장 많았다. 그 외 ‘짖게(5명)’, ‘짙게(3명)’등은 ‘짖, 짙’이 모두 [짇]으로 소리가 나므로 표기에 있어 혼동이 있었던 것으로 보인다. 그리고 시각장애아동과 마찬가지로 ‘짓개(2명)’ 잘못 표기한 학생이 있었다(<표 Ⅳ-7> 참조). 정동순(2001)의 초등학교 4학년 학생 216명을 대상으로 한 연구에서 47.2%의 비교적 높은 오답률을 보였다.

그 외의 문항들 중에서 시각장애학생만의 독특한 오류는 점자표기에 관한 것으로 ‘깃들어’를 들 수 있다. ‘깃들어’를 ‘ㄱ(종성)ㅅ들어(1명)’으로 표기한 학생이 있는데, 이는 ‘초성 ㄱ(4점)’을 점자로 급하게 쓰다 ‘종성 ㄱ(1점)’으로 잘못 찍은 것으로 보인다. 이는 점자를 찍을 때 나타나는 기계적인 오류라고 볼 수 있다.

그리고 두 집단 간 교차분석 결과 유미한 차이는 없지만, 정답률이 가장 낮은 문항인 ‘횃불’의 경우 시각장애학생과 정안학생 모두 ‘횟불’로 표기한 학생이 가장 많았다. 이는 두 집단 모두 ‘횃불’의 ‘내’를 ‘ㅚ’로 듣고 잘못 표기한 것으로 보인다. 그러나 ‘ㄷ’소리 받침을 표기하는데 있어서 어려움은 없는 것으로 보인다. 정동순(2001)의 초등학교 4학년 학생 216명을 대상으로 한 연구에서는 50%의 오답율을 보였는데, 오답을 보인 모든 학생이 ‘횟불’로 표기하였다. 이 연구에서와 마찬가지로 첫음절 ‘ㅐ’가 ‘ㅣ’로 적은 것인데, ‘ㄷ’받침에 대한 오용보다는 [홰]와 [회]의 단모음끼리 발음의 유사성 때문으로 해석된다고 하였다.

(4) 모음

모음에 관한 ‘한글맞춤법’ 규정은 다음과 같다.

제 8항 '계, 례, 몌, 폐, 혜'의 'ㅖ'는 'ㅔ'로 소리나는 경우가 있더라도 'ㅖ'로 적는다. 다만, 다음 말은 본음대로 적는다. 게송(偈頌)　　게시판(揭示板)　　휴게실(休憩室) 제 9항 '의'나 자음을 첫소리로 가지고 있는 음절의 'ㅢ'는 'ㅣ'로 소리나는 경우가 있더라도 'ㅢ'로 적는다.

제 8항은 우리말의 발음 습관상 '셰, 졔, 쳬' 등과는 달리 '계, 례, 몌, 폐, 혜'의 발음은 불가능한 것은 아니지만, 현실적으로 '게, 레, 메, 페, 헤' 따위로 발음이 되고 있기 때문에 이 규정을 두었다. '례'의 경우 어두에 올 때, '예'로 발음되어 별 문제가 없으나, '계, 몌, 폐, 혜'는 소리대로 각각 '게, 메, 페, 헤'로 적을 수 있음에도 불구하고 그대로 쓰기로 한 것은 표기의 역사성과 독해의 능률을 중시한 것이다. 또한 단서 규정의 '게송(偈頌)', '게시판(揭示板)', '휴게실(休憩室)' 등의 '게'를 본음대로 적는다고 했는데, 이는 '偈, 揭, 憩' 의 독음이 본래부터 '게'이기 때문이다(이희승・안병희, 1989).

제 9항에 대해 살펴보면, 자음을 첫소리로 가지고 있는 '의'는 [ㅣ]로 발음이 되더라도 어원의 표시라든가, 관용의 표기 방식에 따라 '의'로 적기로 하였다. 이는 표기의 역사성과 독해의 능률을 고려한 규정이다(이희승・안병희, 1989).

이 연구에서는 한글맞춤법 제 8항에 대한 조사어휘로 '혜택', '계곡', '차례'를 제9항에 대한 조사어휘로 '띄워', '주의', '희미한'을 선정하였다. 각 문항에 대한 반응에 있어서 시각장애학생들과 정안학생들 간에 차이가 있는지 알아보기 위해 수행한 교차분석 결과를 제시하면 <표 Ⅳ-8>과 같고, 각 집단의 문항별 오류 양상을 제시하면 <표 Ⅳ-9>와 같다.

<표 Ⅳ-8> 모음 하위영역의 문항별 교차분석결과

문 항			시각장애학생		정안학생		계		X^2
			빈도(명)	비율(%)	빈도(명)	비율(%)	빈도(명)	비율(%)	
19	혜택	정답	6	12.2	38	53.5	44	36.7	21.27^{***}
		오답	43	87.8	33	46.5	76	63.3	
		계	49	100	71	100	120	100	

20	띄워	정답	20	40.8	54	76.1	74	61.7	15.23^{***}
		오답	29	59.2	17	23.9	46	38.3	
		계	49	100	71	100	120	100	
21	계곡	정답	30	61.2	61	85.9	91	75.8	9.64^{**}
		오답	19	38.8	10	14.1	29	24.2	
		계	49	100	71	100	120	100	
22	주의	정답	40	81.6	63	88.7	103	85.8	1.20
		오답	9	18.4	8	11.3	17	14.2	
		계	49	100	71	100	120	100	
23	차례	정답	44	89.8	68	95.8	112	93.3	1.67
		오답	5	10.2	3	4.2	8	6.7	
		계	49	100	71	100	120	100	
24	희미한	정답	29	59.2	61	85.9	90	75.0	11.05^{**}
		오답	20	40.8	10	14.1	30	25.0	
		계	49	100	71	100	120	100	

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

<표 Ⅳ-9> 모음 하위영역의 문항별 오류 양상

조사문항	시각장애학생	정안학생
혜택	해택(31), 햇택(6), 해액(1), 핵태(1), 햇택(1), 했택(1), 핼액(1), 회택(1)	해택(31), 햇택(1), 혜텍(1)
띄워	뛰워(16), 띠워(8), 띄어(3), 뛰어(1), 띧워(1)	띠워(7), 뛰어(6), 뛰워(3), 띄어(1)
계곡	개곡(13), 게곡(4), 게괵(1), 계국(1)	개곡(9), 게곡(1)
주의	주위(7), 주입(1), 줘(1)	주위(8)
차례	차래(3), 차레(2)	차레(2), 차래(1)
희미한	히미한(11), 힘히한(4), 홍미한(1), 힘이한(1), 힘의한(1), 힘희한(1), 희미(1)	히미한(7), 힘이한(1), 힘히한(1), 힘희한(1)

<표 Ⅳ-8>에서 보는 바와 같이 한글맞춤법 검사 모음 하위영역에 속하는 문항들의 전체 정답률은 '차례-주의-계곡-희미한-띄워-혜택'의 순이었다. '혜택'을 제외한 나머지 문항들에서 정답률이 대부분 70%이상인 것을 보면 시각장애학생과 정안학생 모두 모음 하위영역에 속하는 단어들의 표기에 어려움이 없다는 것을 알 수 있다. 그러나 시각장애학생의 경우 '혜택'에서는 20%

이하의 정답률을, ‘띄워, 계곡, 희미한’에서는 50%에 가까운 정답률을 보여 정안학생들에 비해 모음 하위영역의 표기에 있어 더 많은 어려움을 보이는 것으로 나타났다.

한글맞춤법 검사 모음 하위영역의 교차분석 결과를 살펴보면 ‘주의’, ‘차례’ 두 단어에 대한 철자기술에 있어서 시각장애학생들의 정답비율이 정안학생들의 정답비율보다 낮았으나 두 집단 간의 차이는 통계적으로 유의미하지 않은 것으로 나타났다. 그러나 ‘혜택’, ‘띄워’, ‘계곡’, ‘희미한’ 네 단어에 대한 철자기술에 있어서는 시각장애학생들의 정답비율이 정안학생들의 정답비율보다 낮았으며, 이러한 두 집단 간의 차이는 각각 통계적으로 유의미한 것으로 나타났다. 교차분석 결과 두 집단 간에 유의미한 차이가 있는 문항들을 중심으로 오류양상을 살펴보면 다음과 같다.

‘혜택’의 경우 시각장애학생들은 총 49명 중 6명(12.2%)이 맞게 표기하였고, 정안학생들은 71명 중 38명(53.5%)이 맞게 표기하였다. 이러한 차이는 통계적으로 유의미한 것으로 나타났다($\chi^2(1)=21.27$, $p<.001$). ‘혜택’의 경우 시각장애학생들은 소수의 학생들이 맞게 표기함으로써 모음 ‘ㅐ’의 표기에는 어려움이 있는 것으로 보인다. 정안학생들은 과반수의 학생이 맞게 표기하였으나 정답률이 낮아 모음 ‘ㅐ’의 표기에 약간의 어려움이 있는 것으로 보인다(<표 Ⅳ-8> 참조). ‘혜택’에 대해 틀리게 표기한 시각장애학생은 43이었다. 이들의 오류 양상을 살펴보면, ‘해택’으로 표기한 학생이 31명으로 가장 많았는데, 이는 ‘혜택’의 표준발음인 [헤택]을 소리대로 표기하는데 있어 ‘ㅐ’를 ‘ㅐ’로 틀리게 표기한 것으로 보인다. ‘혜택’에 대해 틀리게 표기한 정안학생은 33명이었다. 이들의 오류 양상을 살펴보면, 시각장애학생들과 마찬가지로 ‘해택’으로 표기한 학생이 31명으로 가장 많았는데, 이는 시각장애학생들과 마찬가지로 ‘혜택’의 표준발음인 [헤택]을 소리대로 표기하는데 있어 ‘ㅐ’를 ‘ㅐ’로 틀리게 표기한 것으로 보인다(<표 Ⅳ-9> 참조). 박미자(2005)의 초등학교 4학년 40명을 대상으로 한 연구에서 67.5%의 오답률을 보였는데, 이는 맞춤법의 규정을 모르는데서 발생한 오류라고 하였다. 정세경(2005)의 초등학교 3학년 40명

을 대상으로 한 연구에서는 62.5%의 오답률을, 함관영(2003)의 초등학교 5학년 40명을 대상으로 한 연구에서는 50%의 오답률을 보여 '혜택'의 표기에 있어 어려움이 큰 것으로 나타났다.

'띄워'의 경우 시각장애학생들은 총 49명 중 20명(40.8%)이 맞게 표기하였고, 정안학생들은 71명 중 54명(76.1%)이 맞게 표기하였다. 이러한 차이는 통계적으로 유의미한 것으로 나타났다($\chi^2(1)=15.23$, $p<.001$). '띄워'의 경우 시각장애학생들은 과반수 이하의 학생들이 맞게 표기함으로써 모음 'ㅢ'의 표기에는 어려움이 있는 것으로 보인다. 정안학생들은 과반수의 학생이 맞게 표기하여 'ㅢ'의 표기에 어려움이 없는 것으로 보인다(<표 Ⅳ-8> 참조). '띄워'에 대해 틀리게 표기한 시각장애학생은 29이었다. 이들의 오류 양상을 살펴보면, '뛰워'로 표기한 학생이 16명으로 가장 많았는데, 이는 '띄워'를 잘못 듣고 표기해서 생긴 오류로 추측된다. 그 다음으로 '띠워(8명)'라고 표기한 학생의 경우 '띄워'를 소리대로 표기한 것으로 보인다. 그리고 '띄어(3명)'의 경우 모음 'ㅢ'의 문제가 아니라 '워'를 '어'로 잘못 듣고 표기한 것으로 보인다. 또한 '띄어'에 대해 틀리게 표기한 정안학생은 17명이었다. 이들의 오류 양상을 살펴보면, 소리대로 '띠워'로 표기한 학생이 7명으로 가장 많았다. 다음으로 '뛰어'로 표기한 학생이 6명으로 많았는데, 이는 '띄워'를 잘못 듣고 표기해서 생긴 오류로 추측된다(<표 Ⅳ-9> 참조). 박미자(2005)의 초등학교 4학년 40명을 대상으로 한 연구에서는 7.5%의 오답률을, 정동순(2001)의 초등학교 4학년 학생 216명을 대상으로 한 연구에서는 33.3%의 오답률을 보인 '띄워'는 '띄어'와 의미상의 혼란으로 틀리게 표기한 것이다. 정세경(2005)의 초등학교 3학년 40명을 대상으로 한 연구에서는 32.5%의 오답률을 보였는데, 이는 이중모음 'ㅢ'가 단모음화하여 'ㅣ', 'ㅟ'로 발음될 수 있으나, 표기는 전통에 따라 'ㅢ'로 한다는 것을 몰라서 나타난 오용이 많은 것으로 나타났다.

'계곡'의 경우 시각장애학생들은 총 49명 중 30명(61.2%)이 맞게 표기하였고, 정안학생들은 71명 중 61명(85.9%)이 맞게 표기하였다. 이러한 차이는 통계적으로 유의미한 것으로 나타났다($\chi^2(1)=9.64$, $p<.01$). 학생들이 친근하게

많이 접해 본 '계곡'이라는 단어는 위의 '혜택'과 달리 정답률이 높았다. 이것은 같은 유형의 단어라도 친근하게 많이 접해 본 단어의 정답률은 높게 나온다는 것을 나타낸다(<표 Ⅳ-8> 참조). '계곡'에 대해 틀리게 표기한 시각장애학생은 19이었다. 이들의 오류 양상을 살펴보면, '개곡(13명)'과 '게곡(4명)'으로 표기한 학생이 17명으로 오류 유형 중 가장 많았는데, 이는 '계곡'의 표준발음인 [게곡]을 소리대로 적은 것으로 보이며, 특히 '개곡'의 경우 [게곡]을 잘못 표기한 것으로 보인다. 또한 '개곡'이라고 표기한 학생 중 1명은 '곡'을 약자 '옥'을 사용하여 'ㄱ+옥'으로 표기해야하는데, 이를 사용하지 않고 'ㄱㅗㄱ'으로 표기한 경우도 있다. 이는 약자를 자연스럽게 사용하는데 어려움이 있는 것으로 보인다. '계곡'에 대해 틀리게 표기한 정안학생은 10명이었다. 이들의 오류 양상을 살펴보면, 시각장애인과 마찬가지로 '개곡(9명)'과 '게곡(1명)'으로 표기한 학생이 10명이었다.(<표 Ⅳ-9> 참조).

'희미한'의 경우 시각장애학생들은 총 49명 중 29명(59.2%)이 맞게 표기하였고, 정안학생들은 71명 중 61명(85.9%)이 맞게 표기하였다. 이러한 차이는 통계적으로 유의미한 것으로 나타났다($\chi^2(1)=11.05$, $p<.01$). '희미한'의 경우 두 집단 모두 대부분의 학생이 맞게 표기하였으나, 시각장애학생들의 정답률이 낮아 모음 'ㅢ'의 표기에 약간의 어려움이 있는 것으로 보인다(<표 Ⅳ-8> 참조). '희미한'에 대해 틀리게 표기한 시각장애학생은 20명이었다. 이들의 오류 양상을 살펴보면, '희미한'의 표준발음인 [히미한]을 발음대로 표기한 '히미한'이 가장 많았다. 그 외의 오류들은 [히미한]을 잘못 표기한 것으로 추측된다. 또한 '희미한'에 대해 틀리게 표기한 정안학생은 10명이었다. 이들의 오류 양상을 살펴보면, 시각장애학생들과 마찬가지로 '히미한'으로 표기한 학생이 7명으로 가장 많았다(<표 Ⅳ-9> 참조). 박미자(2005)의 초등학교 4학년 40명을 대상으로 한 연구에서는 2.5%의 낮은 오답률을 보였으나, 정세경(2005)의 초등학교 3학년 40명을 대상으로 한 연구에서는 32.5%의 비교적 높은 오답률을 보였다. 이는 모음의 경우 연구를 하는 연구자의 발음에 의해 오답을 표기하는 학생의 수가 유동적임을 알 수 있다.

두 집단 간 교차분석 결과 유미한 차이는 없지만, ‘주의’의 경우 위의 ‘띄워’와 달리 정답률이 높았다. 이와 마찬가지로 ‘차례’의 경우도 위의 ‘혜택’, ‘계곡’보다 높은 정답률을 보였다. 정동순(2001)의 초등학교 4학년 학생 216명을 대상으로 한 연구에서는 2.7%의 오류율을 보여, ‘차례’의 표기에 있어 어려움이 없는 것으로 나타났다. 따라서 같은 유형의 단어라도 친근하게 많이 접해본 단어의 정답률은 높게 나온다는 것을 나타낸다.

(5) 두음법칙

두음법칙에 관한 ‘한글맞춤법’ 규정은 다음과 같다.

제 10항 한자음 ‘녀, 뇨, 뉴, 니’가 단어 첫머리에 올 적에는 두음법칙에 따라 ‘여, 요, 유, 이’로 적는다. [붙임1> 단어의 첫머리 이외의 경우에는 본음대로 적는다. 제 11항 한자음 ‘랴, 려, 례, 료, 류, 리’가 단어의 첫머리에 올 적에는 두음법칙에 따라 ‘야, 여, 예, 요, 유, 이’로 적는다. [붙임1> 단어의 첫머리 이외의 경우에는 본음대로 적는다. 제 12항 한자음 ‘라, 래, 로, 뢰, 루, 르’가 단어의 첫머리에 올 적에는 두음법칙에 따라 ‘나, 내, 노, 뇌, 누, 느’로 적는다.

단어의 첫머리 즉 어두에서 발음되는 음은 국어의 음운 구조상의 제약이나 발음 습관상의 기피현상에 기인하는 제약이 있는데, 이를 두음법칙이라 한다(이희승・안병희, 1989).

제 10항은 단어의 첫머리에 구개음 ‘ㄴ’을 기피하는 두음법칙을 인정하여 표기에 반영할 것을 규정한 것이다. 제 11항과 제 12항은 어두에서 유음 ‘ㄹ’을 기피하는 두음법칙에 따른 표기를 규정한 것이다. 단어의 첫머리에 오는 유음 ‘ㄹ’을 회피하기 위한 방법으로는 ‘ㄹ→ㄴ’과 ‘ㄹ→ㅇ’이 있는데, 제 11항에서는 어두의 ‘ㄹ’이 ‘ㅣ’모음이나 ‘ㅣ’가 선행한 ‘ㅑ, ㅕ, ㅛ, ㅠ’ 등 그 중에서 모음 위에서 탈락하는 ‘ㄹ→ㅇ’을 규정한 것이다. 제 12항은 어두의 ‘ㄹ’이 ‘ㅣ’모음이나 ‘ㅣ’가 선행한 ‘ㅑ, ㅕ, ㅛ, ㅠ’ 등 그 중에서 모음이 아닌 ‘ㅏ, ㅓ, ㅗ,

ㅜ, ㅡ' 위에서 탈락하는 'ㄹ→ㄴ'을 규정한 것이다. 이들 규정들은 모두 단어 첫머리 이외의 경우에는 구개음 'ㄴ'과 'ㄹ'로 발음되므로 본음 그대로 적는다 (이희승・안병희, 1989).

이 연구에서는 한글맞춤법 제10항에 대한 조사어휘로 '여자', '내년'을 제11항에 대한 조사어휘로서 '양식', '혼례식'을 제12항에 대한 조사어휘로 '낭송', '노인'을 선정하였다. 각 문항에 대한 반응에 있어서 시각장애학생들과 정안학생들 간에 차이가 있는지 알아보기 위해 수행한 교차분석 결과를 제시하면 <표 Ⅳ-10>과 같고, 각 집단의 문항별 오류 양상을 제시하면 <표 Ⅳ-11>과 같다.

<표 Ⅳ-10> 두음법칙 하위영역의 문항별 교차분석결과

문 항			시각장애학생		정안학생		계		x^2
			빈도(명)	비율(%)	빈도(명)	비율(%)	빈도(명)	비율(%)	
25	양식	정답	48	98.0	71	100	119	99.2	1.46
		오답	1	2.0	0	0	1	0.8	
		계	49	100	71	100	120	100	
26	여자	정답	47	95.9	71	100	118	98.3	2.95
		오답	2	4.1	0	0	2	1.7	
		계	49	100	71	100	120	100	
27	내년	정답	44	89.8	67	94.4	111	92.5	0.87
		오답	5	10.2	4	5.6	9	7.5	
		계	49	100	71	100	120	100	
28	혼례식	정답	17	34.7	46	64.8	63	52.5	10.53^{**}
		오답	32	65.3	25	35.2	57	47.5	
		계	49	100	71	100	120	100	
29	낭송	정답	44	89.8	70	98.6	114	95.0	4.72^{**}
		오답	5	10.2	1	1.4	6	5.0	
		계	49	100	71	100	120	100	
30	노인	정답	48	98.0	70	98.6	118	98.3	0.7
		오답	1	2.0	1	1.4	2	1.7	
		계	49	100	71	100	120	100	

** $p<.01$

<표 Ⅳ-11> 두음법칙 하위영역의 문항별 오류 양상

조사문항	시각장애학생	정안학생
양식	양숙(1)	모두 정답
여자	마자(1), 무응답(1),	모두 정답

내년	네년(2), 내연(1), 내엽(1), 매년(1)	네년(3), 매년(1)
혼례식	홀래식(9), 혼레식(5), 혼래식(4), 홀레식(3), 홀례식(3), 풀래식(2), 혼예식(2), 플레시(1), 혼래색(1), 훈예식(1), 혼ㄹㅋ(받침)식(1)	홀래식(11), 혼래식(4), 홀례식(4), 홀레식(3), 혼레식(1), 홀내식(1), 훌례식(1)
낭송	남송(3), 낭독(1), 낭소(1)	났송(1)
노인	노영(1)	도인(1)

<표 Ⅳ-10>에서 보는 바와 같이 한글맞춤법 검사 두음법칙 하위영역에 속하는 문항들의 전체 정답률은 '양식-여자, 노인-낭송-내년-혼례식'의 순이었다. '혼례식'을 제외한 나머지 문항들에서 정답률이 90% 이상인 것을 보면 시각장애학생과 정안학생 모두 '두음법칙' 하위영역에 속하는 단어들의 표기에 어려움이 있다는 것을 알 수 있다.

한글맞춤법 검사 두음법칙 하위영역의 교차분석 결과를 살펴보면 '양식', '여자', '내년', '노인' 네 단어에 대한 철자기술에 있어서 시각장애학생들의 정답률이 정안학생들의 정답률보다 낮았으나 두 집단 간의 차이는 통계적으로 유의미하지 않은 것으로 나타났다. 그러나 '혼례식', '낭송' 두 단어에 대한 철자 기술에 있어서는 시각장애학생들의 정답비율이 정안학생들의 정답비율보다 낮았으며, 이러한 두 집단 간의 차이는 각각 통계적으로 유의미한 것으로 나타났다. 교차분석 결과 두 집단 간에 유의미한 차이가 있는 문항들을 중심으로 오류양상을 살펴보면 다음과 같다.

'혼례식'의 경우 시각장애학생들은 총 49명 중 17명(34.7%)이 맞게 표기하였고, 정안학생들은 71명 중 46명(64.8%)이 맞게 표기하였다. 이러한 차이는 통계적으로 유의미한 것으로 나타났다($\chi^2(1)=10.53$, $p<.01$). '혼례식'이라는 단어에서 시각장애학생들은 소수의 학생들이 맞게 표기하여, 시각장애학생들이 "초성 'ㄹ'이 단어의 첫머리 이외의 경우에는 본음대로 적는다."는 한글맞춤법 규정의 적용에 있어 어려움이 있음을 시사한다. 정안학생들은 대부분의 학생들이 맞게 표기하였으나 정답률이 낮아, 정안학생들이 한글맞춤법 규정의 적용에 있어 다소 어려움이 있음을 시사한다(<표 Ⅳ-10> 참조). '혼례식'

에 대해 틀리게 표기한 시각장애학생은 32명이었다. 이들의 오류 양상을 살펴보면, ‘홀래식(9명)’, ‘홀레식(3명)’, ‘홀례식(3명)’의 경우 ‘혼례식’의 표준발음인 [홀레식]을 표기한 것으로 그 중에서 ‘홀래식’과 ‘홀례식’은 이를 잘못 표기한 것으로 추측된다. 이는 ‘혼례식’의 첫 번째 음절의 종성‘ㄴ’이 두 번째 음절 초성‘ㄹ’의 영향을 받아 ‘ㄹ’로 변한 것을 이해하지 못해 나타난 오류이다. 또한 ‘혼레식(5명)’, ‘혼래식(4명)’의 경우 ‘혼례식’의 두 번째 음절의 중성 ‘ㅔ’를 ‘ㅔ’와 ‘ㅐ’로 잘못 표기한 것으로 보인다. 그 외 ‘혼ㄹㅋ(받침)식(1)‘의 경우 ’혼례식‘을 ’혼래식‘으로 표기하려 했으나, ’혼래식‘의 ’ㅐ‘의 ’1, 2, 3, 5점‘을 잘못 표기하여 ’2, 3, 5점‘으로 표기하여 ’ㅋ(받침)‘이 된 것이다. 이는 점자를 찍을 때 나타나는 기계적인 오류라고 볼 수 있다. 또한 ‘혼례식’에 대해 틀리게 표기한 정안학생은 25명이었다. 이들의 오류 양상을 살펴보면, ‘홀래식(11명)’, ‘홀례식(4명)’, ‘홀레식(3명)’, ‘홀내식(1명)’의 경우 ‘혼례식’의 표준발음인 [홀레식]을 표기한 것이나 그 중에서 ‘홀래식’, ‘홀례식’, ‘홀내식’은 이를 잘못 표기한 것으로 추측된다. 이는 ‘혼례식’의 첫 번째 음절의 종성‘ㄴ’이 두 번째 음절 초성‘ㄹ’의 영향을 받아 ‘ㄹ’로 변한 것을 이해하지 못해 나타난 오류이다. 또한 ‘혼래식(4명)’, ‘혼레식(1명)’의 경우 ‘혼례식’의 두 번째 음절의 중성 ‘ㅔ’를 ‘ㅔ’와 ‘ㅐ’로 잘못 표기한 것으로 보인다(<표 Ⅳ-11> 참조). 정세경(2005)의 초등학교 3학년 40명을 대상으로 한 연구에서는 70.0%의 높은 오답률을 보였는데, 이는 이 연구와 마찬가지로 모음 ‘ㅔ’가 실제로는 단모음 ‘ㅔ’로 발음되고 있기 때문에 혼동하기도 하고, 소리대로 썼기 때문에 ‘혼래식’, ‘홀래식’, ‘혼레식’, ‘홀례식’ 등의 다양한 오답이 나온 것으로 나타났다.

‘낭송’의 경우 시각장애학생들은 총 49명 중 44명(89.8%)이 맞게 표기하였고, 정안학생들은 71명 중 70명(98.6%)이 맞게 표기하였다. 이러한 차이는 통계적으로 유의미한 것으로 나타났다($\chi^2(1)=4.72$, $p<.01$). ‘낭송‘이라는 단어는 시각장애학생들과 정안학생들 모두 높은 정답률을 보였다. 이는 “초성 ’ㄹ‘이 단어의 첫머리에 오면 ’ㄴ’으로 변하다.”는 한글맞춤법 규정을 잘 적용하고 있는 점을 시사한다(<표 Ⅳ-10> 참조). ‘낭송’에 대해 틀리게 표기한 시각

장애학생은 5명이었다. ‘남송’으로 표기한 학생이 3명으로 가장 많았는데, 이는 ‘낭송’이라는 단어를 잘못 듣고 표기한 것으로 추측된다. 그리고 정답으로 인정은 하였지만, 시각장애학생 1명이 ‘낭송’의 두 번째 음절인 ‘송’을 약자 ‘옹’을 사용하여 ‘ㅅ+옹’이라고 표기해야 하는데, 약자를 사용하지 않고 ‘ㅅㅗㅇ’으로 표기하였다. 이는 약자를 자연스럽게 사용하는데 어려움이 있는 것으로 보인다. 또한 ‘낭송’에 대해 틀리게 표기한 정안학생은 1명으로 ‘났송’으로 표기하였다(<표 Ⅳ-11> 참조). 정동순(2001)의 초등학교 4학년 학생 216명을 대상으로 한 연구에서 100%의 정답률을 보였다.

그 외의 문항들 중에서 시각장애학생만의 독특한 오류는 점자표기에 관한 것으로 ‘양식, 여자, 노인’을 들 수 있다. ‘양식’의 경우 두 번째 음절 ‘식’에서 ‘ㅣ’의 ‘1, 3, 5점’을 실수로 ‘1, 3, 4점’으로 표기하여 ‘ㅜ’가 표기하여 ‘양식’이 ‘양숙’이 되었다. ‘여자’의 경우 첫 음절 ‘여’의 ‘1, 5, 6점’을 실수로 ‘6점’을 빼고 ‘1, 5점’만을 찍어 ‘마’가 되어 ‘여자’가 ‘마자’가 되었다. ‘노인’의 경우 ‘인’의 ‘1, 2, 3, 4, 5점’을 ‘1, 2, 4, 5, 6점’으로 잘못 찍어 ‘영’이 되어 ‘노영’으로 표기되었다. 이 세 문항 모두 점자를 찍을 때 나타나는 기계적인 오류라고 볼 수 있다.

(6) 겹쳐나는 소리

겹쳐나는 소리에 관한 ‘한글맞춤법’ 규정은 다음과 같다.

제 13항 한 단어 안에서 같은 음절이나 비슷한 음절이 겹쳐나는 부분은 같은 글자로 적는다.

제 13항의 규정은 한 단어 안에서 동일한 음절이나 비슷한 음절이 반복된 형식은 동일한 문자로 하여 독서의 능률을 높이기 위함이다(이희승· 안병희, 1989).

이 연구에서는 겹쳐나는 소리에 대한 조사어휘로 ‘꼿꼿이’, ‘쪼록쪼록’, ‘졸랑졸랑’, ‘찔끔찔끔’, ‘느릿느릿’, ‘홰홰’를 선정하였다. 각 문항에 대한 반응에 있어서 시각장애학생들과 정안학생들 간에 차이가 있는지 알아보기 위해 수행

한 교차분석 결과를 제시하면 <표 Ⅳ-12>와 같고, 각 집단의 문항별 오류 양상을 제시하면 <표 Ⅳ-13>과 같다.

<표 Ⅳ-12> 겹쳐나는 소리 하위영역의 문항별 교차분석결과

문 항			시각장애학생		정안학생		계		χ^2
			빈도(명)	비율(%)	빈도(명)	비율(%)	빈도(명)	비율(%)	
31	꼿꼿이	정답	17	34.7	32	45.1	49	40.8	1.29
		오답	32	65.3	39	54.9	71	59.2	
		계	49	100	71	100	120	100	
32	쪼록쪼록	정답	43	87.8	69	97.2	112	93.3	4.14*
		오답	6	12.2	2	2.8	8	6.7	
		계	49	100	71	100	120	100	
33	졸랑졸랑	정답	44	89.8	71	100	115	95.8	7.56**
		오답	5	10.2	0	0	5	4.2	
		계	49	100	71	100	120	100	
34	찔끔찔끔	정답	36	73.5	61	85.9	97	80.8	2.90
		오답	13	26.5	10	14.4	23	19.2	
		계	49	100	71	100	120	100	
35	느릿느릿	정답	44	89.8	63	88.7	107	89.2	0.03
		오답	5	10.2	8	11.3	13	10.8	
		계	49	100	71	100	120	100	
36	헤헤	정답	16	32.7	20	28.2	36	30.0	0.28
		오답	33	67.3	51	71.8	84	70.0	
		계	49	100	71	100	120	100	

* $p<.05$, ** $p<.01$

<표 Ⅳ-13> 겹쳐나는 소리 하위영역의 문항별 오류 양상

조사문항	시각장애학생	정안학생
꼿꼿이	꽃꽃이(6), 꼬꼬시(4), 꽂꽂히(3), 꽃꼬시(3), 꼬꽃이(2), 꽂꼬시(2), 곳곳히(1), 곶곶이(1), 꼳꼳이(1), 꽂꼳이(1), 꽂꿑히(1), 꽃꽃이(1), 꽃고시(1), 꽃꽇이(1), 꽇꽇이(1), 홋꽂이(1), 홋호시(1), ㄲㅌ(받침)꽂이(1)	꽃꽃이(14), 꽃꽂이(5), 꽃꽂이(4), 꽂꽂히(2), 꽂꼬시(2), 꽃꽂이(2), 꿋꿋이(2), 곳곳히(1), 꼳꽂이(1), 꽂꼬시(1), 꽂꽂히(1), 곶곶시(1) 꽃꼬이(1), 꽃꽃히(1), 꿑꿑이(1)
쪼록쪼록	조록조록(3), 족록조록(1), 쪼록쪼레(1), 초록초록(1)	조록조록(1), 졸롤졸롤(1)

졸랑졸랑	종랑종랑(2), 존랑존랑(1), 졸라을졸랑(1), 쫄랑쫄랑(1)	모두 정답
찔끔찔끔	찔금찔금(6), 질금질금(2), 뻘끔뻘끔(1), 짤끔찔끔(1), 찔끈찔끈(1), 찔끔(1), 찔끔찔(1)	찔금찔금(3), 찔뜸찔뜸(2), 질금질금(1), 찔듬찔듬(1), 찔뜩찔뜩(1), 찡금찡금(1), 무응답(1)
느릿느릿	느른느른(1), 느릿느깃(1), 느린느린(1), 느릿느싯(1), 느릳느릳(1)	느린느린(4), 느린느릿(3), 무응답(1)
홰홰	회회(26), 회해(2), 해해(1), 화화(1), 홰(1), 획획(1)	회회(40), 훼훼(7), 해회(1), 홰해(1), 홰핵(1), 회해(1)

<표 Ⅳ-12>에서 보는 바와 같이 한글맞춤법 검사 겹쳐나는 소리 하위영역에 속하는 문항들의 전체 정답률은 '졸랑졸랑-쪼록쪼록-느릿느릿-찔끔찔끔-꼿꼿이-홰홰'의 순이었다. '꼿꼿이, 홰홰'를 제외한 나머지 문항에서 정답률이 80% 이상인 것을 보면 시각장애학생과 정안학생 모두 겹쳐나는 소리 하위영역에 속하는 단어들의 표기에 어려움이 없다는 것을 알 수 있다.

한글맞춤법 검사 된소리 하위영역의 교차분석 결과를 살펴보면 '꼿꼿이', '찔끔찔끔' 두 단어에 대한 철자기술에 있어서 시각장애학생들의 정답비율이 정안학생들의 정답비율보다 낮았고 '느릿느릿', '홰홰' 두 단어에 대한 철자 기술에 있어 시각장애학생들의 정답률은 높았으나, 네 단어에 대한 두 집단 간의 차이는 통계적으로 유의미하지 않은 것으로 나타났다. 그러나 '쪼록쪼록', '졸랑졸랑' 두 단어에 대한 철자 기술에 있어서는 시각장애학생들의 정답비율이 정안학생들의 정답비율보다 낮았으며, 이러한 두 집단 간의 차이는 각각 통계적으로 유의미한 것으로 나타났다. 교차분석 결과 두 집단 간에 유의미한 차이가 있는 문항들을 중심으로 오류양상을 살펴보면 다음과 같다.

'쪼록쪼록'의 경우 시각장애학생들은 총 49명 중 43명(87.8%)이 맞게 표기하였고, 정안학생들은 71명 중 69명(97.2%)이 맞게 표기하였다. 이러한 차이는 통계적으로 유의미한 것으로 나타났다($\chi^2(1)=4.12$, $p<.05$). '쪼록쪼록'의

경우 시각장애학생들과 정안학생들 모두 대다수의 학생이 정확히 표기함으로써 겹쳐나는 소리의 표기에 어려움을 느끼지 않는 것으로 보인다(<표 Ⅳ-12> 참조). '쪼록쪼록'에 대해 틀리게 표기한 시각장애학생은 6명이었다. 이들의 오류 양상을 살펴보면, '조록조록'이 3명으로 이는 '쪼록쪼록'을 예사소리화하여 표기한 것이다. 그 외의 오류들은 오류의 유형이 다양하여 일정한 규칙을 찾아내어 일반화 하는 것이 어렵다. '쪼록쪼록'에 대해 틀리게 표기한 정안학생은 2명이었다. 이들의 오류 양상을 살펴보면, '조록조록' 1명, '졸롤졸롤' 1명이 있다. 그 중에서 '조록조록'은 '쪼록쪼록'을 예사소리화하여 표기한 것이다(<표 Ⅳ-13> 참조). 정세경(2005)의 초등학교 3학년 40명을 대상으로 한 연구에서는 17.5%의 오답률을, 박미자(2005)의 초등학교 4학년 40명을 대상으로 한 연구에서는 2.5%의 낮은 오답률을 보였고, 오류양상에 있어 '쪼록쪼록'을 '조록조록'으로 표기한 것으로 센말과 여린말에 대한 혼동에 의한 것으로 보인다고 하였다.

'졸랑졸랑'의 경우 시각장애학생들은 총 49명 중 44명(89.8%)이 맞게 표기하였고, 정안학생들은 71명 중 71명(100%)이 맞게 표기하였다. 이러한 차이는 통계적으로 유의미한 것으로 나타났다($\chi^2(1)=7.56$, $p<.01$). '졸랑졸랑'이라는 단어는 시각장애학생들과 정안학생들 모두 대다수의 학생이 정확히 표기함으로써 겹쳐나는 소리의 표기에 어려움을 느끼지 않는 것으로 보인다(<표 Ⅳ-12> 참조). '졸랑졸랑'에 대해 틀리게 표기한 시각장애학생은 5명으로, '종랑종랑(2명)', '존랑존랑(1명)', '쫄랑쫄랑(1명)'은 모두 '졸랑졸랑'을 잘못 듣고 표기한 것으로 보인다. 또한 '졸라을졸랑(1명)'의 경우 '졸랑졸랑'의 두 번째 음절 '랑'의 종성'ㅇ'의 '2, 3, 5, 6점'을 '2, 3, 4, 6점'으로 잘못 찍어 '을'로 표기된 것이다. 이는 점자를 찍을 때 나타나는 기계적인 오류라고 볼 수 있다(<표 Ⅳ-13> 참조).

그 외의 문항들 중에서 시각장애학생만의 독특한 오류는 점자표기에 관한 것으로 '꼿꼿이, 느릿느릿'을 들 수 있다. 먼저 '꼿꼿이'의 경우 첫 번째 음절 '꼿'의 중성 'ㅗ'의 '1, 3, 6점'을 '2, 3, 6점'으로 잘못 찍어 'ㅌ'으로 표기되어

‘ㄲㅌ(받침)꽃이’로 적었다. ‘느릿느릿’의 경우 ‘느른느른, 느깃느깃, 느릿느식’으로 틀리게 적었다. ‘느른느른’의 경우 ‘느릿느릿’의 ‘ㅣ’의 ‘1, 3, 5점’을 대칭으로 적어 ‘2, 4, 6점’으로 잘못 표기여 ‘ㅡ’가 된 것이고, ‘느릿느깃’의 경우 네 번째 음절의 초성 ‘ㄹ’의 5점을 4점으로 잘못 표기하여 ‘ㄱ’이 된 것이고 ‘느릿느싯(1명)’의 경우에는 네 번째 음절의 초성 ‘ㄹ’의 5점을 6점으로 잘못 표기하여 ‘ㅅ’이 된 것이다. 이들은 모두 점자를 찍을 때 나타나는 기계적인 오류라고 볼 수 있다.

두 집단 간 교차분석 결과 유미한 차이는 없지만, 정답률이 가장 낮은 문항인 ‘홰홰’의 경우 시각장애학생과 정안학생 모두 ‘회회’로 적는 학생의 수가 가장 많았다. 이는 장닭이 울 때, 고개를 젓는 모습을 나타내는 ‘홰홰’라는 단어가 낯설었기 때문에 표기에 어려움을 느낀 것 같다.

2) 형태에 관한 것

(1) 체언과 조사

체언과 조사에 관한 ‘한글맞춤법’ 규정은 다음과 같다.

제 14항 체언은 조사와 구별하여 적는다.

체언에 조사를 어울러 쓸 경우에 체언과 조사를 구별하여 적는다는 말은, 체언과 조사의 경계선을 분명하게 구별하여 적는다는 뜻이다. 이렇게 적으면, 체언과 조사가 모두 일정한 형식으로 고정되어 표기되고, 문법적인 표기가 잘 되어 독서의 능률을 크게 높이게 되리라고 생각된다(이희승・안병희, 1989).

이 연구에서는 ‘체언과 조사’에 대한 조사어휘로 ‘밖으로’, ‘흙을’, ‘품삯으로’, ‘눈앞이’, ‘밭에’, ‘꽃에’를 선정하였다. 각 문항에 대한 반응에 있어서 시각장애학생들과 정안학생들 간에 차이가 있는지 알아보기 위해 수행한 교차분석 결과를 제시하면 <표 Ⅳ-14>와 같고, 각 집단의 문항별 오류 양상을 제시하면

<표 Ⅳ-15>와 같다.

<표 Ⅳ-14> 체언과 조사 하위영역의 문항별 교차분석결과

문 항			시각장애학생		정안학생		계		x^2
			빈도(명)	비율(%)	빈도(명)	비율(%)	빈도(명)	비율(%)	
37	밖으로	정답	38	77.6	68	95.8	106	88.3	9.34**
		오답	11	22.4	3	4.2	14	11.7	
		계	49	100	71	100	120	100	
38	흙을	정답	39	79.6	65	91.5	104	86.7	3.59
		오답	10	20.4	6	8.5	16	13.3	
		계	49	100	71	100	120	100	
39	품삯으로	정답	11	22.4	42	59.2	53	44.2	15.84***
		오답	38	77.6	29	40.8	67	55.8	
		계	49	100	71	100	120	100	
40	눈앞이	정답	41	83.7	68	95.8	109	90.8	5.10**
		오답	8	16.3	3	4.2	11	9.2	
		계	49	100	71	100	120	100	
41	발에	정답	41	83.7	71	100	112	93.3	12.42***
		오답	8	16.3	0	0	8	6.7	
		계	49	100	71	100	120	100	
42	꽃에	정답	44	89.8	70	98.6	114	95.0	4.72**
		오답	5	10.2	1	1.4	6	5.0	
		계	49	100	71	100	120	100	

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

<표 Ⅳ-15> 체언과 조사 하위영역의 문항별 오류 양상

조사문항	시각장애학생	정안학생
밖으로	박으로(6), 박그로(2), 바끄로(1), 박그속(1), 밝으로(1)	박으로(1), 밭그로(1), 빡끄로(1)
흙을	흘을(2), 핡을(1), 흑흘(1), 흘근(1), 흘글(1), 흘흘(1), 흙글(1), 흘ㄹ(종성)을(1), ㅎㅋ(종성)ㄹ을(1)	흘글(3), 흘긋(2), 흙글(1)
품삯으로	품싹으로(14), 품삭스로(5), 품쌌으로(4), 품삭으로(3), 품삮으로(1), 품삿으로(1), 품삷으로(1), 품삶으로(1), 푼삯으로(1), 품싹스로(1), 품쌀으로(1), 풍삯으로(1),	품싹으로(6), 품삮으로(4), 품삭으로(3), 품삶으로(3), 품삿으로(2), 품싹쓰로(2), 푼싹쓰로(1), 품삾으로(1), 품삿스로(1), 품싹스로(1), 품쌋으로(1), 풒삭으로(1),

	풍싹으로(1), 프삭으로(1), 흙삽으로(1), 홈삭으로(1)	혼싹으로(1), 홈싹으로(1), 홈삵으로(1)
눈앞이	눈압이(3), 눈아피(1), 눈압피(1), 눈앞애(1), 눈앞에(1), 눈욮이(1)	눈앞히(2), 눈압이(1)
밭에	밭애(2), 다태(1), 바애(1), 받에(1), 밧태(1), 밮에(1), 사채(1)	모두 정답
꽃에	곳애(1), 꽃재(1), 꽃채(1), 꽃체(1), 솣에(1)	꼈에(1)

<표 Ⅳ-14>에서 보는 바와 같이 한글맞춤법 검사 체언과 조사 하위영역에 속하는 문항들의 전체 정답률은 '꽃에-밭에-눈앞이-밖으로-흙을-품삯으로'의 순이었다. '품삯으로'를 제외한 나머지 문항에서 정답률이 80% 이상인 것을 보면, 시각장애학생과 정안학생 모두 체언과 조사 하위영역에 속하는 단어들의 표기에 어려움이 있다는 것을 알 수 있다.의 높은 정답률을 보여 '체언과 조사' 하위영역의 문항들을 적는데 어려움이 없는 것으로 나타났다.

한글맞춤법 검사 체언과 조사 하위영역의 교차분석 결과를 살펴보면 '흙을'에 대한 철자기술에 있어서 시각장애학생들의 정답비율이 정안학생들의 정답비율보다 낮았으나 두 집단 간의 차이는 통계적으로 유의미하지 않은 것으로 나타났다. 그러나 '밖으로', '품삯으로', '눈앞이', '밭에', '꽃에' 다섯 단어에 대한 철자 기술에 있어서는 시각장애학생들의 정답비율이 정안학생들의 정답비율보다 낮았으며, 이러한 두 집단 간의 차이는 각각 통계적으로 유의미한 것으로 나타났다. 교차분석 결과 두 집단 간에 유의미한 차이가 있는 문항들을 중심으로 오류양상을 살펴보면 다음과 같다.

'밖으로'의 경우 시각장애학생들은 총 49명 중 38명(77.6%)이 맞게 표기하였고, 정안학생들은 71명 중 68명(95.8%)이 맞게 표기하였다. 이러한 차이는 통계적으로 유의미한 것으로 나타났다($\chi^2(1)=9.34$, $p<.01$). '밖으로'이라는 단어는 시각장애학생들과 정안학생들 모두 대다수의 학생이 정확히 표기함으로써 '체언과 조사'의 표기에 어려움을 느끼지 않는 것으로 보인다(<표 Ⅳ-14> 참조). '밖으로'에 대해 틀리게 표기한 시각장애학생은 11명으로, '박으

로'가 6명으로 가장 많았는데, 이는 '밖으로'의 표준발음은 [바끄로]인데 이를 [박으로]로 잘못 듣고 '박으로'로 표기한 것으로 보인다. 이는 '밖으로'의 '밖'이 단독으로 있을 때, [박]으로 발음되는 것과 혼동한 것으로 보인다. 그 외, '박그로(2명)', '바끄로(1명)' 등은 '밖으로'의 표준발음인 '바끄로'를 소리대로 적은 것으로 보인다. 그 중에서 '박그로'의 경우 첫 번째 음절의 종성 'ㄱ'이 두 번째 음절의 초성 'ㄱ'과 합해져 'ㄲ'으로 소리난다고 생각하여 '박으로'로 표기한 것으로 추측된다. '밖으로'에 대해 틀리게 표기한 정안학생들은 3명이었다. 이들의 오류 양상을 살펴보면, '박으로', '밭그로', '빡끄로'로 각각 1명씩 표기하였다. 이는 '밖으로'를 잘못 듣고 표기한 것으로 보인다(<표 Ⅳ-15> 참조). 정동순(2001)의 초등학교 4학년 학생 216명을 대상으로 한 연구에서는 8.3%의 매우 낮은 오답률을 보였고, 오류양상을 보면 오표기 '낚으로', '박으로'는 기저 형태소(원형, 으뜸꼴)을 제대로 파악하지 못한 무지에서 비롯했거나, 읽어주는 교사의 발음을 놓친 부주의에서 비롯했을 것이라고 하였다. 함관영(2003)의 초등학교 5학년 40명을 대상으로 한 연구에서는 15.5%의 오답률을 보였다.

'품삯으로'의 경우 시각장애학생들은 총 49명 중 11명(22.4%)이 맞게 표기하였고, 정안학생들은 71명 중 42명(59.2%)이 맞게 표기하였다. 이러한 차이는 통계적으로 유의미한 것으로 나타났다($\chi^2(1)=15.84$, $p<.001$). '품삯으로'의 경우 시각장애학생은 소수의 학생들이 정답을 표기하여, 위의 '체언과 조사'의의 표기보다 정답률이 매우 낮았다. 이는 위의 두 단어보다 '품삯으로'라는 단어가 낯설기 때문에 표기에 있어서도 어려움을 느낀 것으로 볼 수 있다. 또한 정안학생들의 경우 과반수의 학생이 정확히 표기하였지만 위의 두 단어들 보다는 낮은 정답률을 보여 '체언과 조사'의 낯선 단어의 표기에 약간의 어려움을 느끼는 것으로 보인다(<표 Ⅳ-14> 참조). '품삯으로'에 대해 틀리게 표기한 시각장애학생은 38명이었다. 이들의 오류 양상을 살펴보면, '품싹으로(14명)', '품쌌으로(4명)', '품삭으로(3명)', '품삮으로(1명)'으로의 경우 각각의 앞의 두 음절인 '품싹, 품쌌, 품삭, 품삮'은 '품삯으로'의 앞의 두 음절

‘품삯’의 표준발음인 [품싹]을 소리대로 적은 것으로, 그 중 ‘품싻, 품삭, 품삮’은 이를 잘못 표기한 것으로 추측된다. 그리고 ‘품삭스로(5)’와 ‘품싹스로(1)‘의 경우 ’품삯으로‘의 표준발음인 [품싹쓰로]의 잘못된 표기인 것으로 추측된다. 즉 시각장애학생들은 ’품삯으로‘라는 단어를 소리에 의존하여 표기하려고 한 것으로 나타났다. 그 외의 오류들은 오류의 유형이 다양하여 일정한 규칙을 찾아내어 일반화 하는 것이 어렵다. 또한 ‘품삯으로’에 대해 틀리게 표기한 정안학생들은 29명이었다. 이들의 오류 양상을 살펴보면, 시각장애학생들과 마찬가지로 ‘품싹으로(6명)’, ‘품삮으로(4명)’, ‘품삭으로(3명)’로 표기하였다. 그리고 ‘품싹쓰로(2명)’, ‘품삿스로(1)’, ‘품싹으로(1명)’의 경우 ’품삯으로‘의 표준발음인 [품싹쓰로]의 잘못된 표기인 것으로 추측된다. 즉 정안학생들도 시각장애학생들과 마찬가지로 낯선 단어의 경우 청각 단서인 소리에 의존하여 단어를 표기하려고 한 것으로 나타났다. 그 외의 오류들은 오류의 유형이 다양하여 일정한 규칙을 찾아내어 일반화 하는 것이 어렵다(<표 Ⅳ-15> 참조).

‘눈앞이’의 경우 시각장애학생들은 총 49명 중 41명(83.7%)이 맞게 표기하였고, 정안학생들은 71명 중 68명(95.8%)이 맞게 표기하였다. 이러한 차이는 통계적으로 유의미한 것으로 나타났다($\chi^2(1)=5.10$, $p<.01$). ‘눈앞이‘이라는 단어는 시각장애학생들과 정안학생들 모두 대다수의 학생이 정확히 표기함으로써 ’체언과 조사‘의 표기에 어려움을 느끼지 않는 것으로 보인다(<표 Ⅳ-14> 참조). ‘눈앞이’에 대해 틀리게 표기한 시각장애학생은 8명이었으며, 이들의 오류 양상을 살펴보면, ‘눈압이’라고 표기한 학생이 3명으로 가장 많았다. 이는 ‘눈앞이’의 두 번째 음절 ‘앞’을 소리대로 ‘압’이라고 표기해서 생긴 오류로 추측된다. 또한 ‘눈옾이’의 경우 ‘눈앞이’의 두 번째 음절의 중성 ‘ㅏ’의 ‘1, 2, 6점’을 ‘1, 3, 6점’으로 잘못 찍어 ‘ㅗ’로 표기 된 것으로 이는 점자를 찍을 때 나타나는 기계적인 오류라고 볼 수 있다. 그 외 ‘눈아피(1명)’와 ‘눈압피(1명)’는 ‘눈앞이’를 소리대로 표기하려 한 것으로 보인다. ‘눈앞이’에 대해 틀리게 표기한 정안학생들은 3명이었으며, 이들의 오류 양상을 살펴보면, ‘눈앞히(2명)’와 ‘눈압이(1명)’으로 모두 ‘눈앞이’를 소리대로 표기하려 한 것으로 보

인다(<표 Ⅳ-15> 참조).

‘밭에’의 경우 시각장애학생들은 총 49명 중 41명(83.7%)이 맞게 표기하였고, 정안학생들은 71명 중 71명(100%)이 맞게 표기하였다. 이러한 차이는 통계적으로 유의미한 것으로 나타났다($\chi^2(1)=12.42$, $p<.001$). ‘밭에‘라는 단어는 시각장애학생들과 정안학생들 모두 대다수의 학생이 정확히 표기함으로써 ’체언과 조사‘의 표기에 어려움을 느끼지 않는 것으로 보인다(<표 Ⅳ-14> 참조). ‘밭에’에 대해 틀리게 표기한 시각장애학생은 8명이었으며, 이들의 오류양상을 살펴보면, ‘밭애’라고 표기한 학생이 2명으로 가장 많았다. 이는 ‘밭에’의 두 번째 음절인 ‘애’를 ‘에’로 잘못 표기하여 오류가 생긴 것으로 보인다. 그 외의 오류들은 ‘밭에’를 소리대로 적으면서 생긴 오류로 추측되나, 오류의 유형이 다양하여 일정한 규칙을 찾아내어 일반화 하는 것이 어렵다(<표 Ⅳ-15> 참조). 함관영(2003)의 초등학교 5학년 40명을 대상으로 한 연구에서는 17.5%의 오답률을 보였고, 오류양상은 이 연구와 마찬가지로 ‘바테’, ‘밭애’, ‘받애’로 나타났다.

‘꽃에’의 경우 시각장애학생들은 총 49명 중 44명(89.8%)이 맞게 표기하였고, 정안학생들은 71명 중 70명(98.6%)이 맞게 표기하였다. 이러한 차이는 통계적으로 유의미한 것으로 나타났다($\chi^2(1)=4.72$, $p<.01$). ‘꽃에‘라는 단어는 시각장애학생들과 정안학생들 모두 대다수수의 학생이 정확히 표기함으로써 ’체언과 조사‘의 표기에 어려움을 느끼지 않는 것으로 보인다(<표 Ⅳ-14> 참조). ‘꽃에’에 대해 틀리게 표기한 시각장애학생은 5명이었으며, 이들의 오류양상을 살펴보면, ‘꽃에’를 소리대로 적으면서 생긴 오류로 추측되나, 오류의 유형이 다양하여 일정한 규칙을 찾아내어 일반화 하는 것이 어렵기에 생략하기로 한다. 또한 ‘꽃에’에 대해 틀리게 표기한 정안학생은 1명이었으며, 오류양상을 살펴보면, ‘꼾에’라고 표기하였는데, 이는 첫 번째 음절 ‘꼾’이 [꼳]으로 발음되어 ‘꽃에’의 ‘꽃[꼳]’과 같은 소리로 발음되기에 혼동이 있었던 것으로 추측된다(<표 Ⅳ-15> 참조).

그 외의 문항들 중에서 시각장애학생만의 독특한 오류는 점자표기에 관한

것으로 ‘흙을’을 ‘흘ㄺ(종성)을’로 표기한 학생이 있다. 이는 ‘흙’이라는 단어는 ‘을’의 약자 사용 후 종성‘ㄱ’만 표기해야 맞는데, 종성‘ㄹ’까지 추가하여 오답이 된 것이다. 이는 자연스런 약자의 사용에 있어 어려움을 보이는 것으로 나타났다.

(2) 어간과 어미

어간과 어미에 관한 ‘한글맞춤법’ 규정은 다음과 같다(요약).

제 15항 용언의 어간과 어미는 구별하여 적는다. [붙임1> 두 개의 용언이 어울려 한 개의 용언이 될 적에, 앞말의 본뜻이 유지되고 있는 것은 그 원형을 밝히어 적고, 그 본뜻에서 멀어진 것은 밝히어 적지 아니한다. 제 16항 어간의 끝 음절 모음이 ‘ㅏ, ㅗ’일 적에는 어미를 ‘-아’로 적고, 그 밖의 모음일 적에는 ‘-어’로 적는다. 제 17항 어미 뒤에 덧붙는 조사 ‘-요’는 ‘-요’로 적는다. 제 18항 다음과 같은 용언들은 어미가 바뀔 경우, 그 어간이나 어미가 원칙에 벗어나면 벗어나는 대로 적는다. 1. 어간의 끝 ‘ㄹ’이 줄어질 적 2. 어간의 끝 ‘ㅅ’이 줄어질 적 3. 어간의 끝 ‘ㅎ’이 줄어질 적 4. 어간의 끝 ‘ㅜ, ㅡ’이 줄어질 적 5. 어간의 끝 ‘ㄷ’이 ‘ㄹ’로 바뀔 적 6. 어간의 끝 ‘ㅂ’이 ‘ㅜ’로 바뀔 적: 다만 ‘돕-, 곱-’과 같은 단음절 어간에 어미 ‘-아’가 결합되어 ‘와’로 소리나는 것은 ‘-와’로 적는다. 7. ‘하다’의 활용에서 어미 ‘-아’가 ‘-여’로 바뀔 적 8. 어간의 끝음절 ‘르’ 뒤에 오는 어미 ‘-어’가 ‘-러’로 바뀔 적 9. 어간의 끝 음절 ‘르’의 ‘ㅡ’가 줄고, 그 뒤에 오는 어미 ‘-아/-어’가 ‘-라/-러’로 바뀔 적

‘어간과 어미‘의 규정에서는 ’체언과 조사‘와 마찬지로, 실질 형태소인 어간

의 형태를 고정시키고, 형식 형태소인 어미도 모든 어간에 공통적으로 결합하는 통일된 형식을 유지시켜 적기로 한 것이 보여 진다(정세경, 2005).

이 연구에서는 한글맞춤법 제15항에 대한 조사어휘로 '늘어지는'을 제16항에 대한 조사어휘로서 '맑아'를 제17항에 대한 조사어휘로 '좋군요'를 제18항에 대한 조사어휘로 '이어', '들을 수', '퍼내어'를 선정하였다. 각 문항에 대한 반응에 있어서 시각장애학생들과 정안학생들 간에 차이가 있는지 알아보기 위해 수행한 교차분석 결과를 제시하면 <표 Ⅳ-16>과 같고, 각 집단의 문항별 오류 양상을 제시하면 <표 Ⅳ-17>과 같다.

<표 Ⅳ-16> 어간과 어미 하위영역의 문항별 교차분석결과

문 항			시각장애학생		정안학생		계		χ^2
			빈도(명)	비율(%)	빈도(명)	비율(%)	빈도(명)	비율(%)	
43	맑아	정답	45	91.8	70	98.6	115	95.8	3.31
		오답	4	8.2	1	1.4	5	4.2	
		계	49	100	71	100	120	100	
44	늘어지는	정답	34	69.4	54	76.1	88	73.3	0.66
		오답	15	30.6	17	23.9	32	26.7	
		계	49	100	71	100	120	100	
45	좋군요	정답	40	81.6	64	90.1	104	86.7	1.82
		오답	9	18.4	7	9.9	16	13.3	
		계	49	100	71	100	120	100	
46	이어	정답	44	89.8	67	94.4	111	92.5	0.87
		오답	5	10.2	4	5.6	9	7.5	
		계	49	100	71	100	120	100	
47	들을 수	정답	44	89.8	70	98.6	114	95.0	4.72^{**}
		오답	5	10.2	1	1.4	6	5.0	
		계	49	100	71	100	120	100	
48	퍼내어	정답	41	83.7	66	93.0	107	89.2	2.59
		오답	8	16.3	5	7.0	13	10.8	
		계	49	100	71	100	120	100	

** $p<.01$

<표 Ⅳ-17> 어간과 어미 하위영역의 문항별 오류 양상

조사문항	시각장애학생	정안학생
맑아	말가(3), 말아(1)	많아(1)
늘어지는	느러지는(11), 늘어주는(1), 느어지는(2), 느으러지는(1),	느러지는(15), 느려지는(1), 무응답(1)

좋군요	조군요(2), 부풍요(1), 조쿤요(1), 졶운요(1), 졸군요(1), 좋꾼요(1), 좋쿤요(1), 의옿분요(1)	좋쿤요(1), 조쿤요(1), 족은요(1), 족큼용(1), 좋은요(1)
이어	이여(4), 무응답(1)	이여(4)
들을 수	드를 수(5)	그를 수(1)
펴내어	퍼네어(3), 허내여(2), 유내여(1), 퍼내요(1), 터네어(1)	퍼네어(3), 퍼내여(1), 무응답(1)

<표 Ⅳ-16>에서 보는 바와 같이 한글맞춤법 검사 어간과 어미 하위영역에 속하는 문항들의 전체 정답률은 '맑아-들을수-이어-펴내어-좋군요-늘어지는'의 순이었다. 어간과 어미 하위영역에 속하는 모든 문항에서 정답률이 70% 이상인 것을 보면, 시각장애학생과 정안학생 모두 어간과 어미 하위영역에 속하는 단어들의 표기에 어려움이 없다는 것을 알 수 있다.

한글맞춤법 검사 어간과 어미 하위영역의 교차분석 결과를 살펴보면 '맑아', '늘어지는', '좋군요', '이어', '펴내어' 다섯 단어에 대한 철자기술에 있어서 시각장애학생들의 정답비율이 정안학생들의 정답비율보다 낮았으나 두 집단 간의 차이는 통계적으로 유의미하지 않은 것으로 나타났다. 그러나 '들을 수'에 대한 철자 기술에 있어서는 시각장애학생들의 정답비율이 정안학생들의 정답비율보다 낮았으며, 이러한 두 집단 간의 차이는 각각 통계적으로 유의미한 것으로 나타났다. 교차분석 결과 두 집단 간에 유의미한 차이가 있는 문항들을 중심으로 오류양상을 살펴보면 다음과 같다.

'들을 수'의 경우 시각장애학생들은 총 49명 중 44명(89.8%)이 맞게 표기하였고, 정안학생들은 71명 중 70명(98.6%)이 맞게 표기하였다. 이러한 차이는 통계적으로 유의미한 것으로 나타났다($\chi^2(1)=4.72$, $p<.01$). '들을 수'라는 단어는 시각장애학생들과 정안학생들 모두 대다수의 학생이 정확히 표기함으로써 "어간의 끝 'ㄷ'이 'ㄹ'로 바뀔 적에는 바뀐 대로 적는다."는 한글맞춤법의 규정에 어려움을 느끼지 않는 것으로 보인다(<표 Ⅳ-16> 참조). '들을 수'에 대해 틀리게 표기한 시각장애학생들은 5명이었으며, 이들은 모두 '들을 수'를 소리대로 '드를 수'라고 적은 것으로 추측된다. '들을 수'에 대해 틀리게 표기

한 정안학생은 1명이었으며, ‘그를 수’라도 표기하였는데 이는 ‘들을 수’를 잘못 듣고 표기한 것으로 추측된다(<표 Ⅳ-17> 참조).

그 외의 문항들 중에서 시각장애학생만의 독특한 오류는 점자표기에 관한 것으로 ‘좋군요’를 들 수 있다. 맞춤법 오류가 아니기에 정답으로 간주하였지만 점자표기에 있어서는 틀린 표기이다. ‘좋군요’의 두 번째 음절 ‘군’은 약자 ‘운’을 사용하여 ‘ㄱ운’으로 표기해야 하는데, 이를 지키지 않고 ‘ㄱㅜㄴ’으로 표기한 학생이 있었다. 이는 자연스런 약자의 사용에 있어 어려움을 보이는 것으로 나타났다.

두 집단 간 교차분석 결과 유미한 차이는 없지만, 나머지 문항들에서 공통적으로 가장 많이 나타나는 오류 유형은 소리대로 적는 것이었다. ‘맑아’의 경우 소리대로 ‘말가’라고 적은 학생의 수가 3명으로 가장 많았으며, ‘늘어지는’의 경우에도 소리대로 ‘느러지는’이라고 적은 학생의 수가 11명으로 가장 많았다. 이는 정동순(2001)의 논문에서와 말한 바와 같이 ‘늘어지는’에서 ‘늘-’은 ‘늘다’의 본래 의미와 관련되는 것으로 원형을 밝히어 적어야 함을 인식하지 못하여 발생한 경우로 해석된다.

(3) 접미사가 붙어서 된말

접미사가 붙어서 된 말에 관한 ‘한글맞춤법’ 규정은 다음과 같다(요약).

제 19항 어간에 ‘-이’나 ‘-음/-ㅁ’이 붙어서 명사로 된 것과 ‘-이’나 ‘-히’가 붙어서 부사로 된 것은 그 어간의 원형을 밝히어 적는다. 제 20항 명사 뒤에 ‘-이’가 붙어서 된 말은 그 명사의 원형을 밝히어 적는다. [붙임> ‘-이’ 이외의 모음으로 시작된 접미사가 붙어서 된 말은 그 명사의 원형을 밝히어 적지 아니한다. 제 21항 명사나 혹은 용언의 어간 뒤에 자음으로 시작된 접미사가 붙어서 된 말은 그 명사나 어간의 원형을 밝히어 적는다. 제 22항 용언의 어간에 다음과 같은 접미사들이 붙어서 이루어진 말들은 그

어간을 밝히어 적는다.

1. '-기-, -리-, -이-, -히-, -구-, -우-, -추-, -으키-, -이키-, -애-'가 붙는 것

제 23항 '-하다'나 '-거리다'가 붙는 어근에 '-이'가 붙어서 명사가 된 것은 그 원형을 밝히어 적는다.

제 25항 '-하다'가 붙는 어근에 '-히'나 '-이'가 붙어서 부사가 되거나, 부사에 '-이'가 붙어서 뜻을 더하는 경우에는 그 어근이나 부사의 원형을 밝히어 적는다.

이 연구에서는 한글맞춤법 제19항에 대한 조사어휘로 '울음'을, 제20항에 대한 조사어휘로서 '끄트머리'를, 제21항에 대한 조사어휘로 '빛깔'을, 제22항에 대한 조사어휘로 '넓히는', 제23항에 대한 조사어휘로 '쫑쫑이', 제25항의 조사어휘로 '말끔히'를 선정하였다. 각 문항에 대한 반응에 있어서 시각장애학생들과 정안학생들 간에 차이가 있는지 알아보기 위해 수행한 교차분석 결과를 제시하면 <표 Ⅳ-18>과 같고, 각 집단의 문항별 오류 양상을 제시하면 <표 Ⅳ-19>와 같다.

<표 Ⅳ-18> 접미사가 붙어서 된 말 하위영역의 문항별 교차분석결과

문 항			시각장애학생		정안학생		계		χ^2
			빈도(명)	비율(%)	빈도(명)	비율(%)	빈도(명)	비율(%)	
49	울음	정답	38	77.6	66	93.0	104	86.7	5.96**
		오답	11	22.4	5	7.0	16	13.3	
		계	49	100	71	100	120	100	
50	말끔히	정답	24	49.0	56	78.9	80	66.7	11.66**
		오답	25	51.0	15	21.1	40	33.3	
		계	49	100	71	100	120	100	
51	쫑쫑이	정답	42	85.7	66	93.0	108	90.0	1.69
		오답	7	14.3	5	7.0	12	10.0	
		계	49	100	71	100	120	100	
52	넓히는	정답	23	46.9	54	76.1	77	64.2	10.69**
		오답	26	53.1	17	23.9	43	35.8	
		계	49	100	71	100	120	100	
53	빛깔	정답	20	40.8	50	70.4	70	58.3	10.46**
		오답	29	59.2	21	29.6	50	41.7	
		계	49	100	71	100	120	100	

54	끄트머리	정답	13	26.5	22	31.0	35	29.2	0.28
		오답	36	73.5	49	69.0	85	70.8	
		계	49	100	71	100	120	100	

** p<.01

<표 Ⅳ-19> 접미사가 붙어서 된 말 하위영역의 문항별 오류 양상

조사문항	시각장애학생	정안학생
울음	우름(7), 울름(2), 가음(1), 워룸(1)	우름(5)
말끔히	말끔이(9), 맑음히(4), 말금이(2), 말금히(2), 맑끔이(2), 맑끔히(2), 막히(1), 말씀이(1), 맑은히(1), 맑음이(1)	말끔이(8), 말금히(2), 맑음이(2), 맑끔히(1), 맑끔희(1), 맑은이(1)
쫑쫑이	쫑쫑(3), 종종이(1), 쫀쫀이(1), 쫑쫑히(1), 쫑이쫑이(1)	쫑쫑히(4), 쫀쫀이(1)
넓히는	넓이는(7), 널피는(6), 넓피는(5), 낢이는(1), 널이는(1), 넑이는(1), 넓비는(1), 넚이는(1), 넓히는(1), 늚피는(1), 법이는(1)	넓이는(10), 널피는(3), 널히는(1), 넑히는(1), 넓비는(1), 넚히는(1)
빛깔	빛갈(16), 빗갈(8), 긋길(1), 딧갈(1), 뒷간(1), 빗달(1), 빛까ㄹ(초성)(1)	빛갈(13), 빗깔(5), 빗갈(2), 비깔(1)
끄트머리	끝으머리(26), 끝트머리(3), 끄어머리(1), 끗트머리(1), 끝으머(1), 끝음머리(1), 끝을머리(1), 끝의머리(1), 끝흐머리(1)	끝으머리(29), 끝의머리(12), 끝트머리(3), 끗으머리(2), 끝흐머리(2), 끝틈머리(1)

<표 Ⅳ-18>에서 보는 바와 같이 한글맞춤법 검사 접미사가 붙어서 된 말 하위영역에 속하는 문항들의 전체 정답률은 '쫑쫑이-울음-말끔히-넓히는-빛깔-끄트머리'의 순이었다. '울음, 쫑쫑이' 문항에서는 정답률이 80% 이상인 것을 보면, 시각장애학생과 정안학생 모두 한글맞춤법 규정 제 19항과 제 23항의 규정을 제대로 적용하고 있다는 것을 알 수 있다. '말끔히, 넓히는, 빛깔' 문항에서는 과반수의 정답률을 보여 한글맞춤법 제 21항, 제 22항, 제 25항의

규정을 제대로 적용하는 것에 약간의 어려움이 있는 것으로 나타났다. 그러나 ‘끄트머리’의 경우 30% 미만의 낮은 정답률을 보여 한글맞춤법 규정 제20항의 규정을 제대로 적용하는 것에 많은 어려움이 있는 것으로 나타났다.

한글맞춤법 검사 접미사가 붙어서 된 말 하위영역의 교차분석 결과를 살펴보면 ‘쫑쫑이’, ‘끄트머리’ 두 단어에 대한 철자기술에 있어서 시각장애학생들의 정답비율이 정안학생들의 정답비율보다 낮았으나 두 집단 간의 차이는 통계적으로 유의미하지 않은 것으로 나타났다. 그러나 ‘울음’, ‘말끔히’, ‘넓히는’, ‘빛깔’ 네 단어에 대한 철자 기술에 있어서는 시각장애학생들의 정답비율이 정안학생들의 정답비율보다 낮았으며, 이러한 두 집단 간의 차이는 각각 통계적으로 유의미한 것으로 나타났다. 교차분석 결과 두 집단 간에 유의미한 차이가 있는 문항들을 중심으로 오류양상을 살펴보면 다음과 같다.

‘울음’의 경우 시각장애학생들은 총 49명 중 38명(77.6%)이 맞게 표기하였고, 정안학생들은 71명 중 66명(93.0%)이 맞게 표기하였다. 이러한 차이는 통계적으로 유의미한 것으로 나타났다($\chi^2(1)=5.96$, $p<.01$). ‘울음’라는 단어는 시각장애학생들과 정안학생들 모두 대다수의 학생이 정확히 표기함으로써 “어간에 ‘-이’나 ‘-음/-ㅁ’이 붙어서 명사로 된 것은 그 어간의 원형을 밝히어 적는다.”는 한글맞춤법의 규정에 어려움을 느끼지 않는 것으로 보인다(<표 Ⅳ-18> 참조). ‘울음’에 대해 틀리게 표기한 시각장애학생들은 11명이었다. 이들의 오류 양상을 살펴보면, ‘우름’이라고 표기한 학생이 7명으로 가장 많았다. 이는 ‘울음’을 소리대로 표기한 것으로 추측된다. 그리고 ‘가음(1명)’이라고 적은 학생의 경우 ‘울음’의 첫 번째 음절 ‘울’의 약자가 ‘1, 2, 3, 4, 6점’인데 그 중에서 ‘3점’을 빼고 ‘1, 2, 4, 6점’만을 찍어 ‘가’의 약자가 되었다. 따라서 점자를 찍을 때 나타나는 기계적인 오류로 인해 틀리게 표기한 것으로 추측된다. 또한 ‘울음’에 대해 틀리게 표기한 정안학생은 5명이었다, 이들은 모두 시각장애학생들과 마찬가지로 ‘울음’을 ‘우름’으로 소리대로 적은 것으로 추측된다(<표 Ⅳ-19> 참조). 정세경(2005)의 초등학교 3학년 40명을 대상으로 한 연구에서는 20.0%의 오답률을 보였으며, 오류양상을 살펴보면 이 연구와 마

찬가지로 '우름'이라고 표기한 학생이 12.5%로 가장 많았고, '울움'이라는 새로운 오류도 있었다.

'말끔히'의 경우 시각장애학생들은 총 49명 중 24명(49.0%)이 맞게 표기하였고, 정안학생들은 71명 중 56명(78.9%)이 맞게 표기하였다. 이러한 차이는 통계적으로 유의미한 것으로 나타났다($\chi^2(1)=11.66$, $p<.01$). '말끔히'라는 단어는 시각장애학생들은 과반수 이하의 학생이 정확히 표기하였고, 정안학생들은 대부분의 학생이 정확히 표기하였지만, 위의 '울음'에 비해 정답률이 낮아 두 집단 모두 "'-하다'가 붙는 어근에 '-히'나 '-이'가 붙어서 부사가 되거나, 부사에 '-이'가 붙어서 뜻을 더하는 경우에는 그 어근이나 부사의 원형을 밝히어 적는다."는 한글맞춤법의 규정에 약간의 어려움을 느끼는 것으로 보인다(<표 Ⅳ-18참조). '말끔히'에 대해 틀리게 표기한 시각장애학생들은 25명이었다. 이들의 오류 양상을 살펴보면, '말끔이'이라고 표기한 학생이 9명으로 가장 많았다. 이는 '말끔하다'의 어간에 '히'가 붙어서 부사인 '말끔히'가 된다는 한글맞춤법의 규정을 잘 몰라 '말끔이'로 틀리게 표기한 것으로 보인다. 그 외, 다른 오류들은 '말끔히'를 소리대로 잘못 적은 것으로 추측된다. 또한 '말끔히'에 대해 틀리게 표기한 정안학생은 15명이었다. 이들의 오류 양상을 살펴보면, 시각장애학생들과 마찬가지로 '말끔이'이라고 표기한 학생이 8명으로 가장 많았다. 그 외, 다른 오류들은 '말끔히'를 소리대로 잘못 적은 것으로 추측된다(<표 Ⅳ-19> 참조).

'넓히는'의 경우 시각장애학생들은 총 49명 중 23명(46.9%)이 맞게 표기하였고, 정안학생들은 71명 중 54명(76.1%)이 맞게 표기하였다. 이러한 차이는 통계적으로 유의미한 것으로 나타났다($\chi^2(1)=10.69$, $p<.01$). '넓히는'이라는 단어는 시각장애학생들은 과반수 이하의 학생이 정확히 표기하였고, 정안학생들 대부분의 학생이 정확히 표기하여, 시각장애학생들의 경우 "용언의 어간에 '-기-, -리-, -이-, -히-, -구-, -우-, -추-, -으키-, -이키-, -애-'와 같은 접미사들이 붙어서 이루어진 말들은 그 어간을 밝히어 적는다."는 한글맞춤법의 규정에 어려움을 느끼지만 정안학생들의 경우에는 어려움을 느끼지 않는

것으로 보인다(<표 Ⅳ-18> 참조). ‘넓히는’에 대해 틀리게 표기한 시각장애학생들은 26명이었다. 이들의 오류 양상을 살펴보면, ‘넓히는’을 잘못 듣고 ‘넓이는’이라고 표기한 학생이 7명으로 가장 많았다. 또한 ‘널피는(6명)’, ‘넓피는(5명)’, ‘넓비는(1명)’ 등은 ’넓히는‘의 표준발음인 [널피는]으로 표기하려 한 것으로 추측된다. 그 중에서 ‘넓피는(5명)’과 ‘넓비는(1명)’은 [널피는]을 잘못 표기한 것으로 보인다. 그 외의 오류들은 오류의 유형이 다양하여 일정한 규칙을 찾아내어 일반화 하는 것이 어렵기에 생략하기로 한다. 또한 ‘넓히는’에 대해 틀리게 표기한 정안학생은 17명이었다. 이들의 오류 양상을 살펴보면, ‘넓히는’을 잘못 듣고 ‘넓이는’이라고 표기한 학생이 10명으로 가장 많았다. ‘널히는(3명)’, ‘널히는(1명)’, ‘넚히는(1명)’은 ‘넓히는’의 표준발음인 [널피는]으로 표기하려 한 것으로 추측된다(<표 Ⅳ-19> 참조).

‘빛깔’의 경우 시각장애학생들은 총 49명 중 20명(40.8%)이 맞게 표기하였고, 정안학생들은 71명 중 50명(70.4%)이 맞게 표기하였다. 이러한 차이는 통계적으로 유의미한 것으로 나타났다($\chi^2(1)=10.46$, $p<.01$). ‘빛깔’이라는 단어는 시각장애학생들은 과반수 이하의 학생이 정확히 표기하였고, 정안학생들 대부분의 학생이 정확히 표기하여, 시각장애학생들의 경우 “명사 뒤에 자음으로 시작된 접미사가 붙어서 된 말은 그 명사의 원형을 밝히어 적는다.”는 한글맞춤법의 규정에 어려움을 느끼지만 정안학생들의 경우에는 어려움을 느끼지 않는 것으로 보인다(<표 Ⅳ-18> 참조). ‘빛깔’에 대해 틀리게 표기한 시각장애학생들은 29명이었다. 이들의 오류 양상을 살펴보면, ‘빛갈’로 표기한 학생들이 16명으로 가장 많은데, 이는 ‘빛갈’은 ‘빛깔’을 예사소리화하여 표기한 것이다. 다음으로 ‘빗갈(8명)’이라고 표기한 학생은 ‘빗갈’의 첫 번째 음절 ‘빗’이나 ‘빛깔’의 첫 번째 음절 ‘빛’이 모두 [빋]으로 소리나므로 혼동을 일으켜 틀리게 표기한 것이고, 두 번째 음절인 ‘갈’은 ‘깔’을 예사소리화하여 표기한 것으로 보인다. 그리고 점자의 독특한 특성으로 인해 오답이 된 학생이 있는데, ‘빛깔’의 ‘깔’에서 ‘까’+종성‘ㄹ’를 사용해야 하는데, 초성 ‘ㄹ’을 사용하여 ‘빛까ㄹ’이 되었다. 이는 풀어쓰는 점자의 특성상 혼동을 피하기 위해 점자의

초성과 종성을 다르게 만들어 생긴 점자만의 독특한 오류이다. 또한 '빛깔'에 대해 틀리게 표기한 정안학생은 21명이었다. 이들의 오류 양상을 살펴보면, 시각장애학생들과 마찬가지로 '빛갈'로 표기한 학생들이 13명으로 가장 많았다. 다음으로 '빗깔(5명)'과 '빗갈(2명)'이 있는데 '빗깔'과 '빗갈'의 첫 번째 음절 '빗'이나 '빛깔'의 첫 번째 음절 '빛'이 모두 [빋]으로 소리나므로 혼동을 일으켜 틀리게 표기한 것이고, '빗갈'의 두 번째 음절인 '갈'은 '깔'을 예사소리화하여 표기한 것으로 보인다(<표 Ⅳ-19> 참조).

그 외의 문항들 중에서 시각장애학생만의 독특한 오류는 점자표기에 관한 것으로 '쫑쫑이'를 들 수 있다. 맞춤법 오류가 아니기에 정답으로 간주하였지만 점자표기에 있어서는 틀린 표기이다. '쫑쫑이'의 '쫑'은 약자 '옹'을 사용하여 'ㅉ옹ㅉ옹이'로 적어야 하는데, 'ㅉㅗㅇㅉㅗㅇ이'라고 적었다. 이는 자연스런 약자의 사용에 있어 어려움을 보이는 것으로 추측된다.

두 집단 간 교차분석 결과 유미한 차이는 없지만, 정답률이 가장 낮은 문항인 'ㄲ트머리'의 경우 시각장애학생과 정안학생 모두 '끝의머리'로 적는 학생의 수가 가장 많았다. 이는 '끝으머리'의 첫 번째 음절의 종성 'ㅌ'이 두 번째 음절의 음가 없는 'ㅇ'자리로 옮겨져 'ㄲ트'가 된다고 학생들이 혼동한 것으로 추측된다. 정동순(2001)의 초등학교 4학년 학생 216명을 대상으로 한 연구에서는 30.5%의 오답률을 보였는데, 이는 'ㄲ트머리'는 원형이 '끝+으머리'지만 '-이'이외의 모음으로 시작된 접미사가 붙어서 된 말은 그 명사의 원형을 밝히어 적지 아니한다는 규정에 의해 소리대로 표기하면 되지만 '맨 끝이 되는 부분'이라는 어휘의 의미 때문에 어간인 '끝-'을 그대로 표기하려는 형태주의적 표기법을 따른 것으로 해석된다고 하였다.

(4) 합성어 및 접두사가 붙어서 된 말

합성어 및 접두사가 붙어서 된 말에 관한 '한글맞춤법' 규정은 다음과 같다.

제 27항 둘 이상의 단어가 어울리거나 접두사가 붙어서 이루어진 말은 각각 그 원형을 밝히어 적는다.

제 28항 끝소리가 'ㄹ'인 말과 딴 말이 어울릴 적에 'ㄹ' 소리가 나지 아니하는 것은 아니 나는 대로 적는다.

제 29항 끝소리가 'ㄹ'인 말과 딴 말이 어울릴 적에 'ㄹ' 소리가 'ㄷ' 소리로 나는 것은 'ㄷ'으로 적는다.

제 30항 사이시옷은 다음과 같은 경우에 받치어 적는다.

1. 순 우리말로 된 합성어로서 앞말이 모음으로 끝난 경우

2. 순우리말과 한자어로 된 합성어로서 앞말이 모음으로 끝난 경우

3. 두 음절로 된 다음 한자

곳간, 셋방, 숫자. 찻간, 툇간, 횟수

제 31항 두 말이 어울릴 적에 'ㅂ' 소리나 'ㅎ'소리가 덧나는 것은 소리대로 적는다.

이 연구에서는 한글맞춤법 제27항에 대한 조사어휘로 '꽃잎'을 제28항에 대한 조사어휘로서 '소나무'를 제29항에 대한 조사어휘로 '이튿날'을 제30항에 대한 조사어휘로 '깻잎', '바닷물'을 제31항에 대한 조사어휘로 '암탉'을 선정하였다. 각 문항에 대한 반응에 있어서 시각장애학생들과 정안학생들 간에 차이가 있는지 알아보기 위해 수행한 교차분석 결과를 제시하면 <표 Ⅳ-20>과 같고, 각 집단의 문항별 오류 양상을 제시하면 <표 Ⅳ-21>과 같다.

<표 Ⅳ-20> 합성어 및 접두사가 붙어서 된 말 하위영역의 문항별 교차분석결과

문 항			시각장애학생		정안학생		계		χ^2
			빈도(명)	비율(%)	빈도(명)	비율(%)	빈도(명)	비율(%)	
55	깻잎	정답	24	49.0	66	93.0	90	75.0	29.91***
		오답	25	51.0	5	7.0	30	25.0	
		계	49	100	71	100	120	100	
56	바닷물	정답	43	87.8	67	94.4	110	91.7	1.66
		오답	6	12.2	4	5.6	10	8.3	
		계	49	100	71	100	120	100	
57	암탉	정답	27	55.1	42	59.2	69	57.5	0.20
		오답	22	44.9	29	40.8	51	42.5	
		계	49	100	71	100	120	100	

58	꽃잎	정답	40	81.6	70	98.6	110	91.7	10.92**
		오답	9	18.4	1	1.4	10	8.3	
		계	49	100	71	100	120	100	
59	소나무	정답	49	100	71	100	120	100	a
		오답	0	0	0	0	0	0	
		계	49	100	71	100	120	100	
60	이튿날	정답	25	51.0	50	70.4	75	62.5	4.66**
		오답	24	49.0	21	29.6	45	37.5	
		계	49	100	71	100	120	100	

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

<표 Ⅳ-21> 합성어 및 접두사가 붙어서 된 말 하위영역의 문항별 오류 양상

조사문항	시각장애학생	정안학생
깻잎	깬잎(9), 깨잎(3), 깻닢(3), 껜잎(2), 겐닙(1), 갯잎(1), 깬닙(1), 깸입(1), 껩닙(1), 깬닢(1), 깻닢잎(1), 깻입(1),	깻입(3), 깬잎(2)
바닷물	바다물(4), 바닫물(1), 바았물(1)	바다물(4)
암탉	암닭(8), 암탁(8), 아탁(1), 안탁(1), 암닥(1), 암탈(1), 앎(1), 알1, 2,2,(1)	암닭(23), 암탁(5), 앎탁(1)
꽃잎	꽃닢(2), 꽃입(2), 꼭닙(1), 꽃닙(1), 꽃옾(1), 꽃(1), 꽃탚(1)	꽃입(1)
소나무	모두 정답	모두 정답
이튿날	이틋날(6), 이튼날(3), 이틀날(2), 이틑날(2), 있튼날(2), 이뜬날(1), 이틷날(1), 익트날(1), 잇튼날(1), 잇튿날(1), 잇틋날(1), 있은날(1), 일은날(1), 이옿ㄷ날(1)	이튼날(13), 이틀날(3), 이틑날(2), 잇튼날(1), 잊은날(1), 일은날(1)

<표 Ⅳ-20>에서 보는 바와 같이 한글맞춤법 검사 된소리 하위영역에 속하는 문항들의 전체 정답률은 '소나무-바닷물-꽃잎-깻잎-이튿날-암탉'의 순이었다. '깻잎, 바닷물, 꽃잎, 소나무'의 문항에서는 정답률이 70% 이상이었다는 점에서 보면 대부분의 학생들이 한글맞춤법 제 27항, 제 28항, 제 30항의 규정을 제대로 적용하고 있다는 것을 알 수 있다. '이튿날, 암탉'의 경우 정답률

이 50%이상이었다는 점에서 보면 대부분의 학생들이 한글맞춤법 제 29항과 제 30항의 규정을 적용하는데 있어 약간의 어려움이 있는 것으로 나타났다.

한글맞춤법 검사 된소리 하위영역의 교차분석 결과를 살펴보면 '바닷물', '암탉', '소나무' 세 단어에 대한 철자기술에 있어서 시각장애학생들의 정답비율이 정안학생들의 정답비율보다 낮았으나 두 집단 간의 차이는 통계적으로 유의미하지 않은 것으로 나타났다. 그러나 '깻잎', '꽃잎', '이튿날' 세 단어에 대한 철자 기술에 있어서는 시각장애학생들의 정답비율이 정안학생들의 정답비율보다 낮았으며, 이러한 두 집단 간의 차이는 각각 통계적으로 유의미한 것으로 나타났다. 교차분석 결과 두 집단 간에 유의미한 차이가 있는 문항들을 중심으로 오류양상을 살펴보면 다음과 같다.

'깻잎'의 경우 시각장애학생들은 총 49명 중 24명(49.0%)이 맞게 표기하였고, 정안학생들은 71명 중 66명(93.0%)이 맞게 표기하였다. 이러한 차이는 통계적으로 유의미한 것으로 나타났다($\chi^2(1)=29.91$, $p<.001$). '깻잎'이라는 단어는 시각장애학생들은 과반수 이하의 학생이 정확히 표기하여, "사이시옷은 순 우리말로 된 합성어로서 앞말이 모음으로 끝난 경우에 받치어 적는다."는 한글맞춤법의 규정에 어려움을 느끼는 것으로 나타났다. 그러나 정안학생들 대다수의 학생이 정확히 표기하여, 위의 규정에 어려움을 느끼지 않는 것으로 나타났다(<표 Ⅳ-20> 참조). '깻잎'에 대해 틀리게 표기한 시각장애학생들은 25명이었다. 이들의 오류 양상을 살펴보면, '깬잎(9명)', '껜잎(2명)', '겐닙(1명)', '깬닙(1명)', '깬닢(1명)' 등은 '깻잎'의 표준발음인 [깬닙]을 표기한 것으로 보이며, 그 중에서 '깬잎', '껜잎', '겐닙', '깬닢'은 이를 틀리게 표기한 것으로 추측된다. 그리고 '깨잎(3명)'의 경우 한글맞춤법의 사이시옷 규정을 모르고, '깨'와 '잎'의 단순한 조합으로 생각하여 적은 것 같다. 또한 점자의 특성상 지우개를 사용할 수 없다는 독특한 특성으로 인해 '깻닢잎(1명)'이라고 적은 학생이 있는데, 이는 학생이 '닢'을 수정하기 위해 말소표을 찍고 '잎'을 써야하는데, 그 과정을 생략하여 생긴 실수인 것 같다. 그 외의 오류들은 오류의 유형이 다양하여 일정한 규칙을 찾아내어 일반화 하는 것이 어렵기에 생략하기

로 한다. 깻잎'에 대해 틀리게 표기한 정안학생들은 5명이었다. 이들의 오류 양상을 살펴보면, '깻입'이 3명으로 가장 많은데, 이는 '깻잎'의 두 번째 음절 '잎'과 '깻입'의 두 번째 음절 '입'이 모두 [입]으로 발음되어 혼동이 온 것으로 생각된다. 그리고 '깬잎(2명)'의 경우 첫 번째 음절 '깬'은 '깻잎'의 첫 번째 음절 '깻'이 단어 안에서 [깬]으로 발음되어 혼동이 일어난 것으로 추측된다(<표 Ⅳ-21> 참조). 정동순(2001)의 초등학교 4학년 학생 216명을 대상으로 한 연구에서는 22.2%의 오답률을 보였으며, '깬닙'이라고 소리대로 표기한 학생이 15.7%로 가장 많았다. 이는 발음을 할 때, 뒷말의 첫소리 모음 앞 또는 'ㄴ, ㅁ'앞에서 'ㄴㄴ, ㄴ' 소리가 덧나 [깬닙]으로 소리나는데, 학생들이 원형을 잘 모르는 경우에 그 원형을 밝히어 적는 형태주의적 표기법보다는 일차적으로 음소주의적 표기법에 따라 적게 되어 틀리게 표기한 것으로 보인다고 하였다

'꽃잎'의 경우 시각장애학생들은 총 49명 중 40명(81.6%)이 맞게 표기하였고, 정안학생들은 71명 중 70명(98.6%)이 맞게 표기하였다. 이러한 차이는 통계적으로 유의미한 것으로 나타났다($\chi^2(1)=10.92$, $p<.01$). '꽃잎'의 경우 시각장애학생들과 정안학생들 모두 대다수의 학생이 정확히 표기하여 "둘 이상의 단어가 어울리거나 접두사가 붙어서 이루어진 말은 각각 그 원형을 밝히어 적는다."는 한글맞춤법의 규정에 어려움이 없는 것으로 나타났다(<표 Ⅳ-20> 참조). '꽃잎'에 대해 틀리게 표기한 시각장애학생들은 9명이었다. 이들의 오류 양상을 살펴보면, '꽃닢(2명)', '꽃닙(1명)'의 경우 각각의 두 번째 음절 '닢', '닙'이 '꽃잎'의 두 번째 음절 '잎'이 첫 번째 음절인 '꽃'에 의해 [닙]으로 발음되는 것과 혼동하여 틀리게 표기한 것으로 추측된다. '꽃입(2명)'의 경우 '꽃잎'의 첫 번째 음절 '잎'이 [입]으로 발음되는 것과 혼동하여 생긴 오류로 보인다. '꼭닙(1명)'의 경우 '꽃잎'을 소리대로 적을 때 생긴 오류로 보인다. 그리고 '꽃옾(1명)'의 경우 '꽃잎'의 두 번째 음절의 중성 'ㅣ'의 '1, 3, 5점'을 '1, 3, 6'으로 잘못 찍어 'ㅗ'가 된 것으로 이는 점자를 찍을 때 나타나는 기계적인 오류라고 볼 수 있다. '꽃잎'에 대해 틀리게 표기한 정안학생은 1명

으로 '꽃입'으로 표기하였다. 이는 '꽃잎'의 첫 번째 음절 '잎'이 [입]으로 발음되는 것과 혼동하여 생긴 오류로 보인다(<표 Ⅳ-21> 참조).

'이튿날의 경우 시각장애학생들은 총 49명 중 25명(51.0%)이 맞게 표기하였고, 정안학생들은 71명 중 50명(70.4%)이 맞게 표기하였다. 이러한 차이는 통계적으로 유의미한 것으로 나타났다($\chi^2(1)=4.66$, $p<.01$). '이튿날'의 경우 시각장애학생들과 정안학생들 모두 과반수의 학생이 정확히 표기하였으나 그 정답률이 낮아 "끝소리가 'ㄹ'인 말과 딴 말이 어울릴 적에 'ㄹ' 소리가 'ㄷ' 소리로 나는 것은 'ㄷ'으로 적는다."는 한글맞춤법의 규정에 약간의 어려움이 있는 것으로 나타났다(<표 Ⅳ-20> 참조). '이튿날'에 대해 틀리게 표기한 시각장애학생들은 24명이었다. 이들의 오류 양상을 살펴보면, '이틋날(6명)', '이틀날(2명)'의 경우 각각의 두 번째 음절 '틋', '틀'이 모두 [틀]으로 발음되어 '이튿날'의 두 번째 음절 '튿'과 혼동하여 표기한 것으로 추측된다. '이튼날(3명)', '잍은날(1명)', '이뜬날(1명)'의 경우 '이튿날'의 표준발음인 [이튼날]을 표기한 것으로 보이며, 그 중에서 '잍은날'과 '이뜬날'은 이를 틀리게 표기한 것으로 보인다. '이틀날(3명)'의 경우 이는 '끝소리가 'ㄹ'인 말과 딴 말이 어울릴 적에 'ㄹ' 소리가 'ㄷ' 소리로 나는 것은 'ㄷ'으로 적는다.'는 한글맞춤법의 규정을 모르고, '이틀'과 '날'의 단순한 조합이 '이틀날'이라고 생각하여 적은 것 같다. 그리고 '이틷날(1명)'의 경우 '이틑날'의 두 번째 음절인의 중성 'ㅡ'의 '2, 4, 6점'을 '1, 3, 5점'으로 잘못 찍어 'ㅣ'가 된 것으로 이는 점자를 찍을 때 나타나는 기계적인 오류라고 볼 수 있다. 그 외의 오류들은 '이튿날'을 [읻튼날>로 잘못 들어 생긴 오류로 추측된다. '이튿날'에 대해 틀리게 표기한 정안학생은 21명이었다. 이들의 오류 양상을 살펴보면, '이튼날(13명)', '잍은날(1명)'의 경우 '이튿날'의 표준발음인 [이튼날]을 표기한 것으로 보이며, 그 중에서 '잍은날'은 이를 틀리게 표기한 것으로 보인다. '이틀날(3명)'의 경우 한글맞춤법의 규정을 모르고, '이틀'과 '날'의 단순한 조합이 '이틀날'이라고 생각하여 적은 것 같다. '이틑날(2명)'의 경우 각각의 두 번째 음절 '틑'이 [틀]으로 발음되어 '이튿날'의 두 번째 음절 '튿'과 혼동하여 표기한 것으로 추측된다.

그 외의 오류들은 ‘이튿날’을 [일튿날]로 잘못 들어 생긴 오류로 추측된다(<표 Ⅳ-21> 참조). 정동순(2001)의 초등학교 4학년 학생 216명을 대상으로 한 연구에서는 38.8%의 오답률을 보였다. ‘이튿날’은 ‘이틀+날’이 바뀐 것으로 학생들은 ‘이틀’ 즉 둘째 날로 인식하여 ‘이틀날(32.4%)’로 표기하는 경향이 심하며, 그 외, ‘이튿날’은 어휘의 뜻은 알고 있지만 소리대로 적으려는 습성으로 인식된다고 하였다. 정세경(2005)의 초등학교 3학년 40명을 대상으로 한 연구에서 ‘이튿날’은 52.2%의 비교적 높은 오류율을 보였고, 오류양상 중 ‘이튿날’이 32.5%로 가장 높았다. 이는 ‘이틀’과 ‘날’이 어울릴 적에는 ‘ㄷ’이 ‘ㄹ’에서온 것으로 보고 ‘ㄷ’과 ‘ㄹ’이 넘나드는 현상을 어린이들이 이해하기엔 어렵거나 표준발음을 모르는 음운론적 오류라고 할 수 있다고 하였다.

두 집단 간 교차분석 결과 유미한 차이는 없지만, 정답률이 가장 낮은 문항인 ‘암탉’의 경우 시각장애학생과 정안학생 모두 ‘암닭’으로 적는 학생의 수가 가장 많았다. 이는 ‘암탉’이 ‘암’과 ‘닭’이 어울릴 적에 ‘암ㅎ닭’이 되어 ‘암탉’으로 표기되는 한글맞춤법의 규정을 알지 못해 나타난 오류라고 추측된다. 박미자(2005)의 초등학교 4학년 40명을 대상으로 한 연구에서는 35.5%의 오답률을, 이송월(2004)의 초등학교 5학년 100명을 대상으로 한 연구에서는 57.0%의 비교적 높은 오답률을 보였다. 정동순(2001)의 초등학교 4학년 학생 216명을 대상으로 한 연구에서는 63.8%의 높은 오답률을 보였다. 이는 ‘암탉’은 ‘암ㅎ닭’에서 그 ‘ㅎ’이 마치 사이시옷처럼 두 말 사이에 들어가서 두 말을 하나의 단어로 연결시키는 동시에, 아랫말의 첫소리 ‘ㄷ’을 거센소리 ‘ㅌ’으로 변화시키는데 작용을 한다, 즉 ‘암ㅎ닭’ 또는 ‘앓닭’이라고 표기하면 앞말과 뒷말이 각각 독립한 말로 분명히 드러나나, 이렇게 적으면 실제 발음과 너무 차이가 나므로 부득이 소리대로 표기하여 발생한 경우라고 하였다.

박미자(2005)의 초등학교 4학년 40명을 대상으로 한 연구에서는 35.5%의 오답률을, 이송월(2004)의 초등학교 5학년 100명을 대상으로 한 연구에서는 57.0%의 비교적 높은 오답률을 보였다. 정동순(2001)의 초등학교 4학년 학생 216명을 대상으로 한 연구에서는 63.8%의 높은 오답률을 보였다. 이는 ‘암탉’

은 ‘암ㅎ닭’에서 그 ‘ㅎ’이 마치 사이시옷처럼 두 말 사이에 들어가서 두 말을 하나의 단어로 연결시키는 동시에, 아랫말의 첫소리 ‘ㄷ’을 거센소리 ‘ㅌ’으로 변화시키는데 작용을 한다, 즉 ‘암ㅎ닭’ 또는 ‘앓닭’이라고 표기하면 앞말과 뒷말이 각각 독립한 말로 분명히 드러나나, 이렇게 적으면 실제 발음과 너무 차이가 나므로 부득이 소리대로 표기하여 발생한 경우라고 하였다.

(5) 준말

준말에 관한 ‘한글맞춤법’ 규정은 다음과 같다.

제 32항 단어의 끝 모음이 줄어지고 자음만 남은 것은 그 앞의 음절에 받침으로 적는다. 제 34항 모음 ‘ㅏ, ㅓ’로 끝난 어간에 ‘-아/-어, -았-/-었-’이 어울릴 적에는 준 대로 적는다. 제 35항 모음 ‘ㅗ, ㅜ’로 끝난 어간에 ‘-아/-어, -았-/-었-’이 어울려 ‘ㅘ/ㅝ, ㅘ/ㅝ’으로 될 적에는 준 대로 적는다. 제 36항 ‘ㅣ’ 뒤에 ‘-어’가 와서 ‘ㅕ’로 줄 적에는 준대로 적는다. 제 37항 ‘ㅏ, ㅓ, ㅗ, ㅜ, ㅡ’로 끝난 어간에 ‘-이-’가 와서 각각 ‘ㅐ, ㅔ, ㅚ, ㅟ, ㅢ’로 줄 적에는 준 대로 적는다. 제 38항 ‘ㅏ, ㅗ, ㅜ, ㅡ’ 뒤에 ‘-이어’가 어울려 줄어질 적에는 준대로 적는다.

이 연구에서는 한글맞춤법 제32항에 대한 조사어휘로 ‘온갖’을 제34항에 대한 조사어휘로서 ‘올라탔습니다.’를 제35항에 대한 조사어휘로 ‘감춰’를 제36항에 대한 조사어휘로 ‘가져가면’, 제37항에 대한 조사어휘로 ‘쐬려고’, 제38항의 조사어휘로 ‘속여’를 선정하였다. 각 문항에 대한 반응에 있어서 시각장애학생들과 정안학생들 간에 차이가 있는지 알아보기 위해 수행한 교차분석 결과를 제시하면 <표 Ⅳ-22>와 같고, 각 집단의 문항별 오류 양상을 제시하면 <표 Ⅳ-23>과 같다.

<표 Ⅳ-22> 준말 하위영역의 문항별 교차분석결과

문 항			시각장애학생		정안학생		계		χ^2
			빈도(명)	비율(%)	빈도(명)	비율(%)	빈도(명)	비율(%)	
61	속여	정답	35	71.4	64	90.1	99	82.5	7.03**
		오답	14	28.6	7	9.9	21	17.5	
		계	49	100	71	100	120	100	
62	올라탔습니다	정답	38	77.6	62	87.3	100	83.3	1.99
		오답	11	22.4	9	12.7	20	16.7	
		계	49	100	71	100	120	100	
63	가져가면	정답	34	69.4	68	95.8	102	85.0	15.83***
		오답	15	30.6	3	4.2	18	15.0	
		계	49	100	71	100	120	100	
64	온갖	정답	25	51.0	54	76.1	79	65.8	8.08**
		오답	24	49.0	17	23.9	41	34.2	
		계	49	100	71	100	120	100	
65	감춰	정답	39	79.6	58	81.7	97	80.8	0.08
		오답	10	20.4	13	18.3	23	19.2	
		계	49	100	71	100	120	100	
66	쐬려고	정답	24	49.0	30	42.3	54	45.0	0.53
		오답	25	51.0	41	57.7	66	55.0	
		계	49	100	71	100	120	100	

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

<표 Ⅳ-23> 준말 하위영역의 문항별 오류 양상

조사문항	시각장애학생	정안학생
속여	소겨(9), 소역(1), 속겨(1), 속경(1), 속역(1), 솎여(1)	소겨(2), 솎여(2), 소여(1), 속겨(1), 솓여(1)
올라탔습니다	올라탓습니다(3), 올라탑습니다(1), 올라땃습니다(1), 올라탔습나다(1), 올랐탔습니다(1), 올랐탙습니다(1), 올랕았습니다(1), 올로탔습니다(1), 올ㄹ(받침)아탔습니다(1)	올라탓습니다(4), 올라탔읍니다(2), 올라타습니다(1), 올라닷씀니다(1), 올라탙습니다.(1)
가져가면	가저가면(12), 가저가고(1), 가져가년(1), 같어가면(1)	가저가면(3)
온갖	온갓(14), 온같(7), 온가(1), 옫갖(1), 옷갓(1), 오ㄴ갖(1), 무응답(1)	온갓(9), 온갔(4), 온갚(1), 온같(1), 온갗(1), 옫갓(1)

감춰	감처(2), 감쳐(2), 감춰(2), 감척(1), 가추어(1), 감초(1), 억26춰(1)	감처(9), 감처(2), 감초(1), 감촉(1)
쐬려고	쇠려고(7), 쐐려고(5), 쓰려고(4), 세려고(2), 쉬려고(1), 스러고(1), 쏘려고(1), 쌔려고(1), 쒜려고(1), 쐬려면(1), 쒸려고(1)	쐐려고(17), 쇄려고(7), 쒜려고(5), 새려고(2), 쇠려고(2), 쌔려고(2), 쎄려고(7), 세러고(1), 세려고(1), 쒸려고(1), 무응답(1)

<표 Ⅳ-22>에서 보는 바와 같이 한글맞춤법 검사 준말 하위영역에 속하는 문항들의 전체 정답률은 '가져가면-올라탔습니다-속여-감춰-온갖-쇠려고'의 순이었다. '속여, 올라탔습니다, 가져가면, 감춰'의 문항들에서 정답률이 80% 이상이었다는 점에서 보면 한글맞춤법 제 34항, 제 35항, 제 36항, 제 38항의 규정을 제대로 적용하고 있다는 것을 알 수 있다 '온갖'의 경우 정답률이 65%였다는 점에서 한글맞춤법 제 32항의 규정을 적용하여 적는데 약간의 어려움이 있는 것으로 나타났다. '쐬려고'의 경우 정답률이 50% 이하였다는 점에서 한글맞춤법 제 37항의 규정을 적용하여 적는 것에 많은 어려움이 있는 것으로 나타났다.

한글맞춤법 검사 준말 하위영역의 교차분석 결과를 살펴보면 '올라탔습니다.', '감춰'에 대한 철자기술에 있어서 시각장애학생들의 정답비율이 정안학생들의 정답비율보다 낮았고, '쐬려고'의 경우 시각장애학생의 정답비율이 정안학생보다 높았으나, 세 단어에 대한 두 집단 간의 차이는 통계적으로 유의미하지 않은 것으로 나타났다. 그러나 '속여', '올라탔습니다.', '가져가면', '온갖' 네 단어에 대한 철자 기술에 있어서는 시각장애학생들의 정답비율이 정안학생들의 정답비율보다 낮았으며, 이러한 두 집단 간의 차이는 각각 통계적으로 유의미한 것으로 나타났다. 교차분석 결과 두 집단 간에 유의미한 차이가 있는 문항들을 중심으로 오류양상을 살펴보면 다음과 같다.

'속여'의 경우 시각장애학생들은 총 49명 중 35명(71.4%)이 맞게 표기하였고, 정안학생들은 71명 중 64명(90.1%)이 맞게 표기하였다. 이러한 차이는 통계적으로 유의미한 것으로 나타났다($\chi^2(1)=7.03$, $p<.01$). '속여'의 경우 시각

장애학생들과 정안학생들 모두 대다수의 학생이 정확히 표기하여 "'ㅏ, ㅗ, ㅜ, ㅡ'뒤에 '-이어'가 어울려 줄어질 적에는 준대로 적는다."는 한글맞춤법의 규정의 적용에 어려움이 없는 것으로 나타났다(<표 Ⅳ-22> 참조). '속여'에 대해 틀리게 표기한 시각장애학생들은 14명이었다. 이들의 오류 양상을 살펴보면, '속여'를 소리대로 '소겨'라고 표기한 학생이 가장 많았다. 그리고 정답으로 처리를 했지만 '속여'의 첫 번째 음절 '속'은 점자로 'ㅅ옥'으로 표기해야 하는데, 이를 'ㅅㅗㄱ'으로 표기한 학생이 1명 있었다. 이는 자연스런 약자의 사용에 있어 어려움을 보이는 것으로 나타났다. 그 외의 오류들은 오류의 유형이 다양하여 일정한 규칙을 찾아내어 일반화 하는 것이 어렵다. '속여'에 대해 틀리게 표기한 정안학생은 7명이었다. 이들의 오류 양상을 살펴보면, '소겨(2명)'와 '소여(1명)'의 경우 '속여'를 소리대로 표기한 것으로 보이며, 그 중에서 '소여'는 이를 틀리게 표기한 것으로 추측된다. 그리고 '솎여(2명)'의 첫 번째 음절 '솎'과 '속여'의 첫 번째 음절 '속'이 모두 [속]으로 발음되므로 혼동한 것으로 보인다. 그 외의 오류들은 오류의 유형이 다양하여 일정한 규칙을 찾아내어 일반화 하는 것이 어렵다(<표 Ⅳ-22> 참조).

'가져가면'의 경우 시각장애학생들은 총 49명 중 34명(69.4%)이 맞게 표기하였고, 정안학생들은 71명 중 68명(95.8%)이 맞게 표기하였다. 이러한 차이는 통계적으로 유의미한 것으로 나타났다($\chi^2(1)=15.83$, $p<.001$). '가져가면'의 경우 시각장애학생들과 정안학생들 모두 대다수의 학생이 정확히 표기하여 "'ㅣ'뒤에 '-어'가 와서 'ㅕ'로 줄 적에는 준대로 적는다."는 한글맞춤법의 규정에 어려움이 없는 것으로 나타났다(<표 Ⅳ-22> 참조). '가져가면'에 대해 틀리게 표기한 시각장애학생들은 15명이었다. 이들의 오류 양상을 살펴보면, '가저가면'이 11명으로 가장 많았는데 이는 'ㅓ'와 'ㅕ'를 구분하지 못하고 'ㅓ'로 표기하여 생긴 오류로 보인다. 그리고 '가져가년(1명)'의 경우 '가져가면'의 네 번째 음절의 초성 'ㅁ'의 '1, 5점'을 '1, 4점'으로 잘못 찍어 'ㄴ'이 된 것으로 이는 점자를 찍을 때 나타나는 기계적인 오류라고 볼 수 있다. 그 외의 오류들은 오류의 유형이 다양하여 일정한 규칙을 찾아내어 일반화 하는 것이 어렵

다. ‘가져가면’에 대해 틀리게 표기한 정안학생은 3명으로 모두 시각장애학생들과 마찬가지로 ‘가저가면’으로 표기하였다(<표 Ⅳ-22> 참조).

‘온갖’의 경우 시각장애학생들은 총 49명 중 25명(51.0%)이 맞게 표기하였고, 정안학생들은 71명 중 54명(76.1%)이 맞게 표기하였다. 이러한 차이는 통계적으로 유의미한 것으로 나타났다($\chi^2(1)=8.08$, $p<.01$). ‘온갖’의 경우 시각장애학생들과 정안학생들 모두 과반수의 학생이 정확히 표기하였으나 정답률이 낮아 “단어의 끝 모음이 줄어지고 자음만 남은 것을 그 앞의 음절에 받침으로 적는다.”는 한글맞춤법의 규정의 적용에 다소 어려움이 있는 것으로 나타났다(<표 Ⅳ-22> 참조). ‘온갖’에 대해 틀리게 표기한 시각장애학생들은 24명이었다. 이들의 오류 양상을 살펴보면, ‘온갓(14명)’, ‘온같(7명)’의 두 번째 음절 ‘갓, 같’과 ‘온갖’의 두 번째 음절 ‘갖’이 모두 [갇]으로 발음되므로 혼동이 일어난 것으로 추측된다. 그리고 맞춤법 오류가 아니기에 정답으로 처리를 했지만 ‘온갖’의 첫 번째 음절 ‘온’은 약자 ‘온’으로 표기해야하는데, 이를 ‘오ㄴ’으로 표기한 학생이 1명 있었다. 이는 자연스런 약자의 사용에 있어 어려움을 보이는 것으로 나타났다. 그 외의 오류들은 오류의 유형이 다양하여 일정한 규칙을 찾아내어 일반화 하는 것이 어렵다. ‘온갖’에 대해 틀리게 표기한 정안학생은 17명이었다. 이들의 오류 양상을 살펴보면, ‘온갓(9명)’, ‘온갔(4명)’, ‘온같(1명)’, ‘온갖(1명)’의 두 번째 음절 ‘갓, 갔, 같, 갖’과 ‘온갖’의 두 번째 음절 ‘갖’이 모두 [갇]으로 발음되므로 혼동이 일어난 것으로 추측된다. 그 외의 오류들은 오류의 유형이 다양하여 일정한 규칙을 찾아내어 일반화 하는 것이 어렵다(<표 Ⅳ-22> 참조). 정세경(2005)의 초등학교 3학년 40명을 대상으로 한 연구에서는 52.5%의 비교적 높은 오답률을 보였으며, 박미자(2005)의 초등학교 4학년 40명을 대상으로 한 연구에서는 27.5%의 오답률을 보였는데, ‘온갖’의 경우 소리대로 ‘온갓’으로 표기한 아동이 22.5%나 되었다. ‘온갖’은 ‘온가지’가 줄어든 말로써, 본래 한 개의 단어가 발음이 줄어들어 간단하게 된 예이다. 따라서 본말의 ‘ㅈ’을 윗 음절에 붙여 써서 ‘온갖’으로 써야한다고 하였다.

그 외의 문항들 중에서 시각장애학생만의 독특한 오류는 점자표기에 관한 것으로 ‘올라탔습니다, 감춰’를 들 수 있다. 먼저 ‘올라탔습니다’를 살펴보면, ‘올ㄹ(받침)아탔습니다(1명)’의 경우 점자는 풀어쓰기의 형태로 표기하므로 초성과 종성의 혼란이 생기는 것을 방지하기 위해 초성과 종성이 다르게 제작되어 있는데 이를 구별하지 못하고, 종성‘ㄹ’을 사용해서 생긴 오류이다. ‘올라탔습나다(1명)’의 경우 급하게 점자를 표기하다 ‘올라탔습니다’의 다섯 번째 음절 ‘니’를 표기할 때 ‘ㅣ’를 표기하지 않고, 초성 ‘ㄴ’만 표기하여 ‘나’가 되었다. 이는 약자 ‘나, 다, 마, 바, 자, 카, 타, 파, 하’ 9자에 받침은 없으나, 다음 글자가 자음으로 연결될 때, ‘ㅏ’를 생략한다는 한글점자의 규정에 의한 것이다. ‘올로탔습니다(1명)’의 경우 ‘올라탔습니다’의 두 번째 음절 ‘라’의 중성 ‘ㅏ’의 ‘1, 2, 6점’을 ‘1, 3, 6점’으로 틀리게 찍어 ‘ㅗ’가 되어 ‘올로탔습니다’라는 오류가 생긴 것이다. 그리고 오답으로 처리하지는 않았지만, ‘올라탔습니다’의 세 번째 음절 ‘탔’의 경우 ‘약자 ‘나, 다, 마, 바, 자, 카, 타, 파, 하’ 9자 다음에 받침이 있을 때, ‘ㅏ’를 생략한다는 한글점자의 약자 규정에 의해 ‘ㅌ(초성)ㅆ(종성)’에 해당하는 점자를 표기해야 ‘탔’의 맞는 표현이 되는데 여기에 ‘ㅏ’를 추가하여 ‘올라타았습니다(3명)’로 표기한 학생들이 있었다. 이는 자연스런 약자의 사용에 있어 어려움을 보이는 것으로 나타났다. ‘감춰’의 경우 두 번째 음절의 중성 ‘ㅝ’의 ‘1, 2, 3, 4점’을 대칭하여 ‘1, 4, 5, 6점’으로 표기하여 ‘억’ 이 되어 ‘감척’이 된 것으로 이는 점자를 찍을 때 나타나는 기계적인 오류라고 볼 수 있다.

V. 결론 및 제언

1. 결론

이 연구의 목적은 시각장애학교와 일반학교 초등학생의 한글맞춤법에 관한 사용 실태를 조사하고 오류양상을 분석함으로써 시각장애학생 맞춤법 지도의 기초 자료를 제공하는 것이었다. 이를 위해 전국 시각장애학교 12개교에서 지역별로 선정된 4개교의 초등부 4, 5, 6학년 학생 49명과 광주광역시에 소재한 일반 초등학교 2개교의 5학년 2학급 학생 71명을 대상으로 한글맞춤법 검사를 실시하였다. 이 연구에서 사용한 한글맞춤법 검사는 한글맞춤법 규정, 선행연구, 초등국어과 읽기 교과서 1-1에서 4-1을 근거로 하여 개발된 것이다. 한글맞춤법 검사는 소리에 관한 것 36문항과 형태에 관한 것 30문항 등 총 66문항으로 구성되었다. 연구자가 각 학교를 직접 방문하여 학급을 단위로 집단 검사한 결과 수집된 자료를 분석하였다. 이 연구의 결과를 근거로 결론을 제시하면 다음과 같다.

첫째, 시각장애초등학생은 정안초등학생에 비해 한글맞춤법 철자 기술이 낮은 수준인 것으로 나타났다. 이러한 맞춤법 수준의 차이는 이 연구에서 사용한 한글맞춤법 검사 총 점수뿐만 아니라 소리에 관한 것 영역 및 형태에 관한 것 영역에서도 각각 차이가 나타났다. 한글맞춤법 철자 기술을 측정하는 66문항의 총점 66점에 있어서 시각장애학생들은 평균 43.02점이었고, 정안학생들은 52.54점으로 시각장애학생의 한글맞춤법 철자기술이 낮은 것으로 타나났다. ‘소리에 관한 것’을 측정하기 위한 36문항의 총점 36점에 있어서 시각장애학생들은 평균 22.10점이었고, 정안학생들은 27.31점으로 시각장애학생의 한글맞춤법 철자기술이 낮은 것으로 타나났다. ‘형태에 관한 것’을 측정하기 위한 30문항의 총점 30점에 있어서 시각장애학생들은 평균 20.92점이었고, 정안학생들은 25.23점으로 시각장애학생의 한글맞춤법 철자기술이 낮은 것으로 타나났다.

둘째, 시각장애학생 초등학생들은 정안초등학생들에 비해 훨씬 다양한 맞춤법 오류양상을 나타냈다. 정안학생들은 한글 맞춤법규정을 몰라 소리대로 적거나, 연구자의 발음을 잘못 듣고 잘못 표기하여 발생한 오류가 있었다. 시각장애학생의 경우 정안학생이 보인 오류 외에 점자를 사용함에 있어서 나타나는 오류로서 점자 표기 시 기계적인 오류와 약자, 약어와 관련하여 한국점자규정을 잘못 적용하여 나타난 오류 등이 더 있었다.

2. 제언

시각장애초등학생의 한글맞춤법에 관한 후속 연구를 위해 다음과 같이 제언하고자 한다.

첫째, 이 연구에서 시각장애초등학생은 정안초등학생에 비해 한글맞춤법 철자 기술이 낮은 수준인 것으로 나타났는데, 이를 위해 시각장애초등학생에게 적합한 지도방법에 대한 연구를 수행할 필요가 있다.

둘째, 최근 한국에서 개발된 시각장애인용 무지점자기인 '브레일 한소네(Braille Hansone)'가 전국 시각장애학교에 보급되어 학생들의 점자를 통한 학습이 용이해졌는데, 이를 이용하여 시각장애초등학생이 스스로 한글맞춤법 철자기술을 공부할 수 있는 프로그램에 대한 연구를 수행할 필요가 있다.

셋째, 정안초등학생과는 달리 시각장애초등학생들은 취학 전 자연스러운 단어학습이 어려운데, 이를 보완하기 위해 시각장애아동 부모를 위한 부모교육 프로그램의 개발・연구를 수행할 필요가 있다.

참 고 문 헌

교육인적자원부 (2007). **초등학교 국어 읽기 *1-1.*** 서울: 대한교과서.

(2007). **초등학교 국어 읽기 *1-2.*** 서울: 대한교과서.

(2007). **초등학교 국어 읽기 *2-1.*** 서울: 대한교과서.

(2007). **초등학교 국어 읽기 *2-2.*** 서울: 대한교과서.

(2007). **초등학교 국어 읽기 *3-1.*** 서울: 대한교과서.

(2007). **초등학교 국어 읽기 *3-2.*** 서울: 대한교과서.

(2007). **초등학교 국어 읽기 *4-1.*** 서울: 대한교과서.

(2006). ***OECD* 교육지표.** 서울

(1998). **특수학교 교육과정 *[별책1].*** 서울: 대한교과서.

(1998). **특수학교 교육과정 해설*(Ⅱ).*** 서울: 대한교과서.

김동우 (1992). **초등학교 학생들의 국어 표기법 사용실태에 대한 관한 연구**. 미간행 석사학위 논문, 수원대학교 교육대학원, 수원.

문화관광부 (2006). **개정 한국 점자 규정**. 서울, 저자.

박순희 (2005). 시각장애아동의 이해와 교육. 서울: 학지사

박미자 (2006). **초등학생의 맞춤법 오류 실태분석과 지도방안**. 미간행 석사학위 논문, 세명대학교 교육대학원, 제천.

부용균 (1997). **한글맞춤법의 사용실태와 지도 방법 연구**. 미간행 석사학위 논문, 제주대학교 교육대학원, 제주.

원효재 (1999). **컴퓨터를 이용한 맞춤법 교수방법 연구**. 미간행 석사학위 논문, 서울교육대학교 교육대학원, 서울.

이미라 (1991). **효율적인 맞춤법 지도 방안 연구-초등학교 *4*학년을 대상으로-**. 미간행 석사학위 논문, 경북대학교 교육대학원, 대구.

이송월 (2004). **국어맞춤법의 실태와 지도방안**. 미간행 석사학위 논문, 대구교육대학교 교육대학원, 경산.

이희승・안병희 (1989). **한글맞춤법 강의.** 서울: 신구문화사.

정동순 (2001). **오용실태 분석을 통한 초등학생 맞춤법 지도방안 연구**. 미간행 석사학위 논문, 순천대학교 교육대학원, 순천.

정세경 (2005). **받아쓰기를 통한 한글맞춤법 사용 실태 조사 및 지도 방안.** 미간행 석사학위 논문, 고려대학교 교육대학원, 서울.

정춘숙 (2003). **초등학생의 한글 표기 실태에 대한 연구.** 미간행 석사학위 논문, 한국 교원대학교 교육대학원, 청원.

차향미 (2002). **시각장애학생과 정안학생의 한글맞춤법과 표준어 사용 비교연구**. 미간행 석사학위 논문, 대구대학교 특수교육대학원, 경산.

최병선 (2005). **좋은 글의 시작 올바른 맞춤법**. 서울, 동광출판사.

함관영 (2003). **한글맞춤법 오류실태 및 지도 방안에 대한 연구**. 석사학위 논문, 가톨릭대학교 교육대학원, 부천.

한국특수교육총연합회(2007). **전국 특수교육 요람**. 서울

Harley, R. K., Truan, M. B., & Sanford, L. D. (2004). Communication skills for visually impaired learners. Springfield, IL: Charles C. Thomas.

Swenson, A. M. (1999). Beginning with braille: Firsthand experiences with a balanced approach to literacy. New York: AFB Press.

Wormsley, D. P., & D'Andrea, F. M. (2004). Braille literacy: A functional approach. New York: AFB Press.

< 부 록: 한글 맞춤법 검사>

【 기 초 사 항 】

성별	○ 남자 ○ 여자
연령	만 ( ) 세
학년	( ) 학년
시각장애등급	( )급
시각장애발생시기	○ 선천성 ○ 후천성(세)
시각장애주원인	
아동에게 적절한 교육과정 유형	○ 국민공통기본교육과정 ○ 기본교육과정
학습을 위한 문자매체	○ 점자 ○ 일반문자
통학여부	○ 통학 ○ 기숙(시설)

【 검사영역 및 문항 】

I. 소리에 관한 것

A. 된소리*(*맞춤법 *5*항*)*

1. 선비의 대답은 **엉뚱하기** 그지없었습니다.(읽3-1-09)
2. **옥비녀**가 보이지 않겠어요? (읽2-1-57)
3. 비를 **흠뻑** 맞고 집으로 돌아왔습니다.(읽4-1-124)
4. 외나무다리를 부둥켜안고 **거꾸로** 매달렸습니다.(읽3-1-25)
5. 아전들은 원님이 어리다는 이유로 얕잡아 보기 **일쑤였습니다.**(읽4-1-50)
6. 할머니께서는 **몹시** 화가 나셨습니다.(읽2-1-134)

B. 구개음화*(*맞춤법 *6*항*)*

7. 온 마을을 **샅샅이** 뒤졌다.(읽4-1-12)
8. 밤새 **갇혀** 탁해진 공기가 창밖으로 빠져나갑니다.(읽4-1-141)
9. **햇볕이** 아주 따뜻해.(읽2-1-13)
10. 내일 아침에는 **해돋이**를 구경하려고 합니다.(읽2-2-65)
11. **미닫이**문 사이로 불빛이 새어 나오는 방이 있었습니다.(읽2-2-65)
12. 더러운 것을 **묻혀** 가지고 음식 위에 앉아서 병을 옮기잖아? (읽4-1-57)

C.'ㄷ'소리 받침*(*맞춤법 *7*항*)*

13. 무덤 근처를 찾아보았지만 **헛수고**였습니다.(읽1-1-113)
14. 나그네는 외딴집의 **헛간**에서 잠을 자게 되었습니다.(읽1-2-13)
15. **웃어른**께 세배를 드립니다.(읽2-2-09)
16. 다른 산봉우리에서도 **횃불**이 올랐다.(읽4-1-11)
17. 우리 민족의 소박한 정서가 **깃들어** 있는 질화로(읽4-1-27)

18.두루미는 한 번 짝을 **짓게** 되면 일부일처로 평생을 산다.(읽4-1-113)

D. 모음

19. 나무는 우리에게 많은 **혜택**을 줍니다.(읽2-1-100, 맞춤법 8항)

20. 나무를 물에 **띄워** 가라앉는 쪽이 밑동이지요.(읽3-1-47, 맞춤법 9항)

21. 선녀가 무지개를 타고 **계곡**에 목욕하러 내려온다.(읽2-2-07, 맞춤법 8항)

22. 사람들은 일기예보를 **주의** 깊게 듣습니다.(읽3-1-140, 맞춤법 9항)

23. 일이 일어난 **차례**를 생각하며 이야기를 읽습니다.(읽3-1-158, 맞춤법 8항)

24. 저 멀리 **희미한** 빛이 보였습니다.(읽2-1-34, 맞춤법 9항)

E. 두음법칙

25. 독서는 마음의 **양식**이라고 한다.(읽4-1-20, 맞춤법 11항)

26. **여자** 하인만이 먹는 시늉만 할 뿐 (읽3-1-55)

27. **내년** 여름에는 산딸기를 듬뿍 따다 드리겠다고 대답하였다.(읽3-1-65, 맞춤법 10항)

28. 전통 **혼례식**을 보려면 두시에 전통 가옥으로 가야겠군.(읽2-1-40, 맞춤법 11항)

29. 시를 크게 소리 내어 읽는 것을 **낭송**이라고 합니다. (읽3-1-159, 맞춤법 12항)

30. **노인** 이 된 소년은 나무를 찾아왔습니다.(읽4-1-65, 맞춤법 12항)

*F.*겹쳐나는 소리*(*맞춤법 *13*항*)*

31. 벼는 이삭이 작을 때에는 **꼿꼿이** 서 있습니다.(읽2-1-30)

32. **쪼록쪼록** 비가 막 오네(읽2-1-60)

33. **졸랑졸랑** 따라오다.(읽1-2-90)

34. 그만 **찔끔찔끔** 눈물이 났습니다.(읽2-1-72)

35. **느릿느릿** 걷는 소(읽2-1-64)

36. 장닭은 고개를 **홰홰** 저으며 말하였습니다.(읽4-1-130)

II. 형태에 관한 것

A. 체언과 조사 *(맞춤법 14항)*

37. 거북은 파도를 타고 물 **밖으로** 나왔습니다.(읽1-2-98)

38. 담에 **흙을** 바르거나 집을 새로 지었다.(읽4-1-16)

39. **품삯으로** 병아리 두 마리를 원식에게 주었습니다.(읽3-1-76)

40. 아빠 펭귄은 **눈앞이** 가물가물하면서 곧 쓰러질 것 같았지만 참고 견뎠습니다.(읽1-2-122)

41. 할머니가 비둘기를 잔디**밭에** 내려놓자(읽4-1-132)

42. 한들한들 춤을 추는 **꽃에** 코를 대고 킁킁 향기도 맡았습니다.(읽2-1-80)

B. 어간과 어미

43. 날씨가 맑아 멀리까지 보입니다.(읽2-1-44, 맞춤법 16항)

44. 아래로 잎이 **늘어지는** 식물입니다.(읽4-1-140, 맞춤법 15항 붙임1)

45. 알의 상태가 **좋군요**.(읽2-1-47, 맞춤법 17항)

46. 조상들의 지혜와 숨결을 느끼고 **이어** 갈 수 있을 것이다.(읽4-1-29, 맞춤법 18항 2)

47. 작은 소리로 하는 소리도 다 **들을 수** 있습니다.(읽4-1-140, 맞춤법 18항 5)

48. 찹쌀을 **퍼내어** 인절미를 만들었습니다.(읽3-1-55, 맞춤법 18항 4)

C. 접미사가 붙어서 된 말

49. 그만 **울음**을 터트렸습니다.(읽1-2-25, 맞춤법 19항2)

50. 나라의 걱정거리를 **말끔히** 해결하였구나(읽3-1-48, 맞춤법 25항)

51. **쫑쫑이**는 작고 귀여운 다람쥐입니다.(읽3-1-24, 맞춤법 23항)

52. 길을 **넓히는** 일 때문이었습니다.(읽2-2-74, 맞춤법 22항)

53. 황쏘가리는 쏘가리와 이름이 비슷하지만 **빛깔**이 다릅니다.(읽2-1-52, 맞춤법 21항)

54. 제일 **끄트머리** 아무도 봐주지 않는 자리에(읽3-1-36, 맞춤법 20항)

D. 합성어 및 접두사가 붙어서 된 말

55. 귀는 **깻잎**처럼 넓적하고 (읽3-1-16, 맞춤법 30항 1)

56. **바닷물**에 녹아있는 소금을 전기의 힘으로 분리하여(읽4-1-77, 맞춤법 30항 2)

57. **암탉**은 병아리들이 다칠까봐 걱정이 되었나 봐요.(읽4-1-54, 맞춤법 31항)

58. **꽃잎은** 좋겠다.(읽2-1-76, 맞춤법 27항)

59. 너와는 **소나무** 토막을 쪼개어 만든 널빤지인데 (읽3-1-143, 맞춤법 28항)

60. **이튿날**은 햇볕이 쨍쨍 내리쬐었습니다.(읽4-1-42, 맞춤법 29항)

E. 준말

61. 토끼를 **속여**서 용궁으로 데리고 간 것은(읽3-2-93, 맞춤법 38항)

62. 윤성이는 그 이상한 물건에 **올라탔습니다**.(읽3-2-67, 맞춤법 34항)

63. 도둑이 **가져가면** 어떡하니?(읽3-1-149, 맞춤법 36항)

64. 나비를 모으며 **온갖** 정성을 쏟았습니다.(읽3-2-12, 맞춤법 32항)

65. 밤새껏 **감춰** 둔 봄 향기로 금빛 꽃등에 (읽4-1-24, 맞춤법 35항)

66. 글공부를 하다가 맑은 공기를 **쐬려고** 방문을 열던 도련님이 물었습니다.(읽3-1-54, 맞춤법 37항)

저작물 이용 허락서

학 과	특수교육	학 번	20058013	과 정	석사
성 명	한글: 정 은 혜 한문: 鄭 恩 惠 영문: Jeong Eun Hye				
주 소	전북 진안군 진안읍 단양리 23번지				
연락처	(011) 9645-9971 E-MAIL : gray537@hanmail.net				
논문제목	한글 : 시각장애초등학생과 정안초등학생의 한글맞춤법 수행수준 및 오류양상 비교 영문 : A Comparative Study on Performance Levels and Error Patterns in Spelling Korean Words between Elementary Children with Visual Impairments and Those without Visual Impairments				

본인이 저작한 위의 저작물에 대하여 다음과 같은 조건 아래 조선대학교가 저작물을 이용할 수 있도록 허락하고 동의합니다.

- 다 음 -

1. 저작물의 DB구축 및 인터넷을 포함한 정보통신망에의 공개를 위한 저작물의 복제, 기억 장치에의 저장, 전송 등을 허락함.
2. 위의 목적을 위하여 필요한 범위 내에서의 편집・형식상의 변경을 허락함. 다만, 저작물의 내용변경은 금지함.
3. 배포・전송된 저작물의 영리적 목적을 위한 복제, 저장, 전송 등은 금지함.
4. 저작물에 대한 이용기간은 5년으로 하고, 기간 종료 3개월 이내에 별도의 의사 표시가 없을 경우에는 저작물의 이용 기간을 계속 연장함.
5. 해당 저작물의 저작권을 타인에게 양도하거나 또는 출판을 허락을 하였을 경우에는 1개월 이내에 대학에 이를 통보함.
6. 조선대학교는 저작물의 이용허락 이후 해당 저작물로 인하여 발생하는 타인에 의한 권리 침해에 대하여 일체의 법적 책임을 지지 않음.
7. 소속대학의 협정기관에 저작물의 제공 및 인터넷 등 정보통신망을 이용한 저작물의 전송・출력을 허락함.

2007 년 10 월 27 일

저작자: 정 은 혜 (인)

조선대학교 총장 귀하