



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](#)

석사학위논문

통합적 파닉스 프로그램이  
초등학생들의 초기 읽기  
해독 능력에 미치는 효과

The Effect of a Synthetic Phonics  
Program on the Early Reading Decoding  
Ability of Elementary School Students

제주대학교 교육대학원

초등영어교육전공

장 지 은

2020년 2월

통합적 파닉스 프로그램이  
초등학생들의 초기 읽기  
해독 능력에 미치는 효과

The Effect of a Synthetic Phonics  
Program on the Early Reading Decoding  
Ability of Elementary School Students

지도교수 홍 경 선

이 논문을 교육학 석사학위 논문으로 제출함

제주대학교 교육대학원


초등영어교육전공


장 지 은


2019년 11월

장 지 은의

교육학 석사학위 논문을 인준함

심사위원장 고경희 

심사위원 기남성 

심사위원 홍경선 

제주대학교 교육대학원

2019년 12월

# 목 차

국문 초록 .....	i
<b>I . 서론</b> .....	<b>1</b>
1. 연구의 필요성 및 목적 .....	1
2. 연구 문제 .....	4
<b>II . 이론적 배경</b> .....	<b>5</b>
1. 초기 읽기 해독(decoding) 능력의 중요성 .....	5
2. 초기 읽기 해독(decoding)능력의 변인들 .....	6
가. 음소 인식 능력 (Phonemic Awareness) .....	7
나. 알파벳 지식에 대한 명명속도와 정확도 .....	9
다. 음소 분절, 음절 분리, 음소조합 인식 .....	10
라. 정신연령(Mental age)또는 IQ, 지각 능력(Perceptual skills) .....	11
3. DIBELS(Dynamic Indicators of Basic Early Literacy Skills)평가지 .....	12
가. DIBELS 8th edition 평가의 정의와 목적 .....	12
나. DIBELS 8th edition 평가의 항목 .....	13
다. 읽기 대면 평가 DIBELS와 K-DIBELS 평가 현황과 필요성 .....	13
4. 통합적(synthetic) 파닉스 지도와 ‘Jolly Phonics’ 프로그램 .....	14
가. 통합적(synthetic)파닉스 지도법 .....	14
나. Jolly Phonics 프로그램 소개 .....	18
5. 통합적(synthetic) 파닉스 효과성에 대한 선행연구 .....	19
<b>III . 연구 방법</b> .....	<b>22</b>
1. 연구대상 .....	22
가. 연구 대상 집단 구성 .....	23
나. 집단 간 동질성 검사를 위한 사전 평가 독립표본 t 검정 .....	28
2. 연구 기간 및 절차 .....	30
3. 연구 도구 .....	30

가. DIBELS 사전 사후 평가지 .....	30
나. 정의적 영역 설문 .....	32
4. 실험 설계 .....	33
가. 실험 설계 모형 .....	33
나. 통합적(synthetic) 파닉스 실험 수업 지도 계획 .....	33
다. 실험수업 내용 및 활동 .....	37
<b>IV. 연구 결과 및 해석 .....</b>	<b>43</b>
1. 두 집단 읽기 능력 평가 결과 및 향상도 .....	43
가. 선행학습 무경험 집단의 통합적 파닉스 수업 후 향상도 .....	43
나. 선행학습 경험 집단의 통합적 파닉스 수업 후 향상도 .....	49
2. 두 집단 간 실험 수업 후 읽기 격차 변화의 정도 .....	52
3. 두 집단 각각의 사후테스트 영역별 상관관계 .....	53
가. 선행 학습 무경험 집단 사후 평가 읽기 영역별 상관관계 분석 .....	53
나. 선행학습 경험 집단 사후평가 읽기 영역별 상관관계 분석 .....	54
4. 두 집단 정의적 영역에 대한 태도 설문 결과 .....	56
가. 선행학습 무경험 집단 정의적 영역 태도변화 .....	56
나. 선행학습 경험 집단 정의적 영역 태도변화 .....	57
다. 전체 연구 대상의 정의적 영역 항목별 질문 결과 분석 .....	57
<b>V. 결론 및 제언 .....</b>	<b>62</b>
1. 결론 및 시사점 .....	62
2. 연구의 제한점 및 제언 .....	66
<b>참고 문헌 .....</b>	<b>68</b>
<b>ABSTRACT .....</b>	<b>72</b>
<b>부록 .....</b>	<b>74</b>

## 표 목 차

<표 II-1> DIBELS 8th Edition measures .....	13
<표 II-2> 분석적 파닉스와 통합적 파닉스 비교 .....	16
<표 III-1> 집단구분을 위한 영어 학습 경험 판단 설문 문항 .....	24
<표 III-2> 연구대상 집단 구성 .....	25
<표 III-3> 선행학습 무경험 집단 영어 읽기 능력에 대한 기초설문 답변 .....	25
<표 III-4> 선행학습 경험 집단 영어 읽기 능력에 대한 기초설문 답변 .....	27
<표 III-5> 두 집단 사전평가 평균점수의 동일성에 대한 독립표본 T검정 .....	29
<표 III-6> 통합적 파닉스 프로그램 (Jolly Phonics ) 지도계획 .....	35
<표 III-7> Jolly Phonics 42개 음소지도 단계 .....	37
<표 IV-1> 선행학습 무경험 집단 사전 평가 학생별 점수표 .....	43
<표 IV-2> 선행학습 무경험 집단 사후 평가 학생별 점수표 .....	44
<표 IV-3> 선행 학습 무경험 집단의 통합적 파닉스 지도 후 향상도 검증 .....	45
<표 IV-4> 선행학습 경험 집단 사전 평가 학생별 점수표 .....	49
<표 IV-5> 선행학습 경험 집단 사후 평가 학생별 점수표 .....	50
<표 IV-6> 선행 학습 경험 집단의 통합적 파닉스 지도 후 향상도 .....	51
<표 IV-7> 두 집단 사후 평가 평균점수의 동일성에 대한 독립표본 T검정 .....	52
<표 IV-8> 선행 학습 무경험 집단 사후테스트 영역별 상관관계 .....	53
<표 IV-9> 선행 학습 경험 집단 사후테스트 영역별 상관관계 .....	54
<표 IV-10> 선행학습 무경험 집단 정의적 영역 태도변화 대응표본 t 검정 .....	56
<표 IV-11> 선행학습 경험 집단 정의적 영역 태도변화 대응표본 t 검정 .....	57
<표 IV-12> 전체 연구대상 20명의 정의적 영역 흥미도의 변화 .....	57
<표 IV-13> 전체 연구대상 20명의 정의적 영역 자신감의 변화 .....	58
<표 IV-14> 전체 연구대상 20명의 정의적 영역 참여도의 변화 .....	59
<표 IV-15> 전체 연구대상 20명의 정의적 영역 불안감의 변화 .....	59

## 그림 목차

[그림Ⅱ-1]	통합적(synthetic) 파닉스 Top Tips .....	15
[그림Ⅱ-2]	consonant -vowel combination .....	19
[그림Ⅲ-1]	연구 절차 순서 .....	30
[그림Ⅲ-2]	실험 설계 도식 .....	33
[그림Ⅲ-3]	실험 수업 진행 유형 모형 .....	34
[그림Ⅲ-4]	음소 카드 Bingo Game .....	38
[그림Ⅲ-5]	Listen and Color .....	38
[그림Ⅲ-6]	최종 음소 카드 총 42개 기억하여 배열하기 .....	39
[그림Ⅲ-7]	배운 음소 기록하기 .....	39
[그림Ⅲ-8]	실험 수업 음소 지도 모형 .....	42



# 국 문 초 록

## 통합적 파닉스 프로그램이 초등학생들의 초기 읽기 해독 능력에 미치는 효과

장 지 은

제주대학교 교육대학원 초등영어교육전공  
지도교수 홍 경 선

본 연구는 통합적(synthetic) 파닉스 프로그램이 선행학습 유무로 인해 읽기 격차가 존재하는 초등학생들(영어 입문기인 3·4학년)의 초기 읽기 해독(decoding)능력 향상에 효과가 있는지를 입증하기 위하여 실시하였다. 이 연구는 초등학교 방과 후 영어 교실 프로그램 중 입문 반 학생 20명을 대상으로 실시하였다. 본 연구자는 연구 대상을 선행학습 유무를 기준으로 두 집단으로 나누어 동시에 한 교실에서 10주간 20분씩, 주 3회 통합적파닉스 프로그램을 활용하여 42개의 음소들을 동일하게 지도하였다. 결과 도출을 위해 읽기 대면 평가인 ‘DIBELS’평가지를 도구로 사전·사후 평가를 실시하였고 정의적 영역의 변화를 분석하기 위해 사전·사후 정의적 영역 설문지를 사용하였다.

본 연구는 다음과 같은 결과를 도출했다. 첫째, 두 집단 모두 읽기 해독능력이 향상 되었으며 선행학습 무경험 집단 학생들은 평가 5개 항목(LNF, ISF, PSF, NWF, WRF) 모든 영역에서 향상이 유의미하였고 선행학습 경험 집단은 알파벳 명명(LNF)과 무의미 단어읽기(NWF) 두 항목에서 향상이 유의미하였다. 둘째, 두 집단의 읽기 격차는 무의미 단어읽기(NWF)를 제외하고 줄어들었다. 셋째, 두 집단 각각의 읽기 5개 영역 간 상관관계 분석에서는 알파벳 명명(LNF)과 단어 읽기 능력의 상관성이 조금 낮았고, 무의미단어 읽기(NWF)은 단어 읽기와 상관성이

가장 높았다. 마지막으로, 실험수업 후 학생들의 정의적인 측면의 변화에서는 4개 영역 (흥미도, 자신감, 참여도, 불안감) 모두에서 사전 결과와 별 차이가 없었다. 종합하면, 통합적 파닉스 프로그램은 단기간, 명시적으로 학생들에게 음소지도를 지도하면 초기 읽기 해독능력발달에 효과가 있고 학생들의 읽기 격차가 좁혀질 수 있음을 확인하였다. 통합적 파닉스 지도법은 초기 읽기 해독 능력에 관해 어려움을 겪고 있는 한국인 초등학생들에게 도움이 될 것이라고 말할 수 있다.

주요어: 통합적 파닉스 프로그램(Synthetic Phonics Program), DIBELS,  
초기 읽기 해독 능력(Early Reading Decoding Skill),  
선행학습(prior learning)

# I. 서 론

## 1. 연구의 필요성 및 목적

초등학교에서의 영어 교육은 1997년 정규교과로 지정이 되며 공교육에서의 실시로 도시, 농어촌, 가정 경제력 간의 영어 학력 격차가 해소될 것이라는 찬성론자들의 현실적인 필요론을 중심으로 정책이 발표되면서 도입이 되었다. (이완기, 2015) 문자 중심 수업이 주가 되는 이전의 교육으로는 국제화시대에 필요한 실제 회화가 가능한 인재들을 양성하지 못하고 있다는 점을 반영하여 초등 과정에서의 영어 수업을 시작할 단계에서부터 음성 언어위주로 지도하는데 초점을 맞추었다. 하지만 학교 교육에서 읽기·쓰기 교육이 잘 이루어지지 않아 학생들의 사교육 여부에 따라 형성된 초등 영어 과정에서의 읽기 능력 격차는 초등수업 현장에서 문제점으로 드러나기 시작하였다. 학생들이 중학교에 진학한 후 심화된 성취기준인 빠르고 정확하게 문장을 읽고 이해를 해야 하는 과정에 진입하지 못한 학생들은 영어 학습의 연속성을 갖는데 어려움을 겪게 되었다. 이런 이유로 초등학교에서의 읽기·쓰기 성취기준을 보완해야할 필요성이 대두되었고 2009년 초등영어 교육과정 개정에서 문자언어교육의 도입을 3학년 1학기부터 하도록 하여 음성언어와 문자언어교육을 동시에 실시하면서 이전의 문제점들을 해결하기 위한 정책의 변화가 있었다. (교육과학기술부, 2011)

그러나 성취기준의 보완만으로는 학생들의 실제적인 읽기 능력이 나아지지 않았다. 여전히 수업 현장에서 체감하는 학생들의 읽기능력의 격차는 사교육을 통한 선행학습의 유무에 따라 발생하는 현상으로 관찰되고 있다. 격차가 큰 학생들이 한 교실에 모여 있다는 사실을 가르치는 교사와 배우는 학생들 스스로는 모두 체감하고 있는 상황이지만 초기 읽기 능력의 중요성과 영어 도입 단계부터 읽기 수준의 격차가 벌어져 있는 문제를 해결하기 위한 노력은 많이 부족하다. 초기 영어 읽기 능력을 갖추기 위해서는 철자와 소리와의 관계를 인식할 수 있는 능력이 필요하다. 이 능력은 EFL(English as a Foreign Language) 상황에 놓여있는 우리나라 학습자의 경우에 시간이 지나면서 자연스럽게 습득되기를 기대하기에는 어

려운 점들이 있다. 오히려 파닉스에 대해 명시적인 방법으로 체계적으로 지도하는 것이 초기 읽기 능력을 키워나가는 데 도움이 된다. 이 과정의 지도가 소홀하면 정규 수업 외에는 파닉스에 관해 배울 기회가 없는 학생들은 초등 영어 교육 과정 내내 읽기에 대한 어려움을 겪을 수밖에 없다. 읽기에 어려움을 겪는다는 것은 단순히 단어를 읽지 못하는 차원의 문제가 아니다. 스스로 단어를 능숙하게 읽는 학생은 자기주도적인 학습도 가능하고 글의 뜻을 빠르게 이해할 수 있는 단계에 이르러 읽기 유창성을 얻게 된다. 이 학생들은 제 2언어로 글을 읽는 과정에서 즐거움을 알게 되고 이는 동기 부여에 결정적인 역할을 하게 된다. 반면 초기 읽기 해독단계에서부터 난해함을 경험하고 가장 낮은 읽기 단계에 머물러 있는 학생들은 영어 학습 부진이라는 평가를 받게 되고 이로 인해 영어에 대한 공포심과 포기하고 싶은 마음을 일찍 경험하게 된다. 이러한 격차가 학생들 간의 정의적인 측면에도 영향을 준다. 다른 학생들과의 차이에서 오는 자신감 결여는 영어 학습 출발점에 서있는 학생들의 동기부여와 학습 불안등에 영향을 끼치며 실제 수업 현장에 있는 교사들도 이에 관련한 수업 진행의 어려움을 말한다. 이러한 격차의 지속은 초등영어 학습을 위해 사교육에 기댈 수밖에 없게 한다. 이완기(2014)는 현직 초등교원 78명을 대상으로 한 설문연구에서 초등영어 학습 부진 발생 시기를 3학년 2학기 문자 학습 도입 시기(22.5%)와 문자 언어수준이 높아지는 5학년(26.3%)시기에 두드러졌다고 보고했다. 이는 영어 초기 읽기 교육이 영어 학습 부진과 깊은 관련성이 있음을 시사한다.

영어를 외국어로 학습하는 우리나라 학생의 경우 음소, 문자, 단어와 같은 미시적 측면의 영어 읽기 능력을 숙달할 필요가 있다고 많은 학자들이 주장하고 있다. (이윤, 김일두, 2009) 글을 읽을 때 문자를 보고 소리를 인식하는 과정이 해독(decoding)인데 부호화 되어 있는 소리를 풀어내는 것이다. 이 방법은 상향 처리 과정(bottom-up process)으로 글자를 읽는 것이며 이 과정을 잘 할 수 있어야 독해(comprehension)과정으로 나아갈 수 있는 것이다. 해독능력 발달은 매우 중요한 언어습득의 변인이 될 수 있다. 또한 초기 읽기 해독능력은 학습자의 학습적 잠재성 및 전반적인 수행 능력을 예측하는 매우 강력한 요인이라는 연구도 있다. (김동일, 신혜연, 김희주, 조은정, 2017) 영어의 철자와 소리와의 관계성이 불규칙함에도 불구하고 철자와 소리와의 관계를 명시적으로 배우는 것이 초기 읽기, 쓰

기에 효과가 있음이 여러 선행 연구를 통해 밝혀지고 있다. 영어를 모국어로 하는 국가에서도 초기 영어학습자에게 철자와 소리와의 관계, 즉 파닉스를 공교육 현장에서 가르치도록 하고 있다. 또한 미국이나 영국에서의 교육과정<sup>1)</sup>에서도 파닉스와 알파벳 원리의 기초 습득기간이 2년~3년으로 배정되어 있다. (이윤, 김일두 2009) 반면, 영어를 초등학교 3학년부터 시행하고 있는 우리나라 초등영어교과서에는 이와 같은 파닉스를 가르치기 위한 체계적이고 지속적인 커리큘럼이 제대로 반영되어 있지 않다. 더구나 이 내용을 지도하기 위한 차시 배정이 턱없이 부족하다. 우리나라 초등 영어 교육과정에 파닉스 지도내용이 없는 것이 아니라 부족하고 효과적인 지도법을 제시하지 못하고 있다. 결론적으로 현재 공교육의 영어 교육과정만으로는 학생들은 초기 읽기 해독능력을 배울 수 없다. 수업현장에서 관찰을 해보면 초등 3·4학년 학생들 간의 영어능력에 있어 듣기, 말하기에서보다 초기 읽기 해독능력과 알파벳, 음소 인지 속도와 정확성에 차이를 보인다.

따라서, 초기 읽기 해독능력 격차를 문제점으로 인식하고 한 교실에 있는 학생들이 초기 읽기 단계를 잘 배워 나갈 수 있도록 명시적으로 글자와 소리의 관계를 지도하는 통합적 파닉스 프로그램을 적용하여 이 문제를 해결하고자 연구를 하게 되었다.

본 연구는 3학년 영어 도입시기의 교실 현장에서 관찰되는 학생들 간의 초기 읽기 능력 격차를 문제점으로 인식하고 영어 공교육 현장의 3학년 교실과 유사한 상황에 놓여있는 방과 후 교실 입문 반 3·4학년 학생들 20명을 대상으로 읽기 능력의 격차가 존재하는 한 교실에 통합적 파닉스 프로그램을 적용하여 효과성을 검증하는 연구이다.

우선 한 교실에 있는 학생들의 선행학습여부를 판단하기 위하여 사전 영어 학습 경험 기초설문조사를 실시하였다. 집단 분류기준을 명시적 정보로 제시, 구축하기 위하여 3인 이상의 교사, 전문가와 협의하여 선행학습 여부의 판단 기준을 학습 기간 3개월로 정하고 두 집단으로 분류하였다. 그 후 사전 읽기 대면 평가 DIBELS<sup>2)</sup>를 실시하여 두 집단이 동질하지 않은 집단임을 판별하여 선행학습 유무가 주요 변인임을 확인했다. 이 두 집단에게 통합적 파닉스 프로그램을 기반으

---

1) English-language Arts Content Standards for CA public Schools

2) DIBELS(Dynamic Indicators of Basic Early Literacy Skills)미국 오레곤 대학 평가 개발

로 한 “Jolly Phonics” 프로그램을 선정하여 두 집단에게 동시에 10주 간 주 3회, 20분씩 지도했다. 두 집단에게 명시적으로 음소 42개를 가르친 후 각 음소를 조합하고 분절하는 연습을 한 후 단어를 읽도록 지도했다. 실험 수업 종료 직후 사전 평가와 동일한 방식으로 사후 평가를 실시하여 집단 간, 집단 내의 사후 평가 결과를 통계 분석하였다. 이 통계 결과를 통해 사전에 존재했던 집단 간 격차가 얼마나 좁혀졌는지, 두 집단 각각에게 통합적 파닉스 지도는 초기 읽기 해독능력 향상에 효과가 있었는지, 초기 읽기 능력을 구성하는 읽기 평가 5개 영역 간 상관관계는 어떠한지, 마지막으로 이 통합적 파닉스 실험 수업 후 학생들의 정의적인 측면은 어떤 변화가 있었는지를 통계적으로 분석하였다.

## 2. 연구문제

본 연구는 선행 학습 여부에 따라 두 집단으로 나뉜 연구 대상들이 집단 간에 초기 읽기 능력 격차가 있음을 전제로 하여 통합적 파닉스 지도를 두 집단에 동일한 시간, 방법, 장소를 적용한 후 사전 사후평가 결과를 분석하였다. 이를 통해 초기 영어 입문기에 있는 초등학교 3·4학년 학생들의 초기 읽기 해독과정에 대한 격차가 얼마나 좁혀지고 두 집단에 속한 학생들에게 나타난 읽기능력 발달에 대한 효과와 정의적 부분의 변화를 알아보기 위하여 다음 연구문제를 구성하였다. 이 연구문제를 해결하기 위하여 통계적 분석 방법을 사용하였다.

- 가, 통합적 파닉스 지도가 선행학습 경험집단과 선행학습 무경험집단의 초기 읽기 능력 향상에 어떠한 영향을 주는가?
- 나, 통합적 파닉스 지도 후 두 집단 간의 읽기 격차의 변화는 어떠한가?
- 다, 두 집단 학생들의 사후 테스트 결과에 나타난 초기 읽기 영역별 요인들 간의 상관관계는 어떠한가?
- 라, 통합적 파닉스 지도가 두 집단 학생들의 정의적인 요인들에 어떠한 영향을 주는가?

## II. 이론적 배경

본 장에서는 본 연구의 이론적 배경과 선행연구를 소개한다. 먼저 초기 영어 읽기 해독능력의 중요성 및 초기 읽기 해독 능력에 관련한 변인 및 평가도구 ‘DIBELS’ 평가지, 통합적(synthetic)파닉스 지도법과 통합적 파닉스 지도법을 따르는 연구 도구 ‘Jolly Phonics’ 프로그램 내용, 관련 선행연구에 대해 고찰한다.

### 1. 초기 읽기 해독(decoding)능력의 중요성

본 연구는 학생들에게 통합적파닉스 지도법을 적용하여 초기 읽기 해독능력을 향상 시킬 수 있는지를 알아보려고 한다. 읽기 능력을 갖추었다는 것은 문자의 해독과 이해(comprehension)과정을 처리할 수 있다는 것을 의미한다. 본 연구에서 다루는 초기 읽기 해독 과정은 Chall(1983)이 제시한 읽기 발달 단계의 가장 낮은 1단계를 의미한다. Chall의 읽기 발달단계 이론에 따르면 1단계는 5~7세 아동이 읽기 해독 과정인 음소지식을 터득하는 단계이며, 2단계는 7~9세 아동이 전 단계에서 터득한 문자 해독(decoding) 능력이 자동화가 되는 유창성 획득의 과정이라고 한다. 이 과정에서 읽기 자동화가 수월한 학생은 읽기에 의식적인 주의집중을 덜할 수 있는 단계에 이른다고 보았다. 다음 3단계는 9~14세 아동이 글의 뜻을 이해하는 것이 목적인 단계이다. 이때 학생들은 읽기 연습을 하는 단계가 아닌 학습을 위해 읽기를 시작하는 단계에 이른다. 다음 4단계는 학생들이 차원 높은 읽기 이해수준을 보이며 읽기 자료의 정보의 관련성을 파악하고 평가 할 수 있는 단계가 된다. 초기 읽기 단계에서는 문자 해독 과정이 중심 과제가 되고 반복 연습을 통해 유창성이 획득되면 읽기 능력 발달이 진행되면서 이해 과정에 이르게 되는 것이다. 이윤, 김일두(2009)의 연구에 따르면 읽기 학습 초기 단계에 형성되는 단어 인지 능력은 읽기 발달의 전 과정에 중요한 요소로 작용한다고 한다. 이 과정에서 철자와 소리 관계의 이해가 필수적이라고 한다. 철자와 소리 관계를 이해할 수 있는 능력을 음소 인식(phonemic awareness)이라고 한다. 영어 모국어 사용자뿐만 아니라 ESL/EFL 학습자에게도 음소 인식 능력에 따라 읽기 발달을 예측할 수 있다고 한다.(Foorman, 2007; 이윤, 김일두, 2009, p.175에서 재인용) 읽

기 발달의 1단계 과정에서 학생들이 기초적인 알파벳 지식과 음소 지식을 갖추지 못하고 학년만 올라가게 된다면 학습 부진이 생겨나고 학습결손은 지속적으로 누적되어 결국 초기 읽기 습득과정에서 실패한 경험이 있는 학생들은 다음 단계로 나가지 못하고 영어를 포기하기에 이르게 된다. 따라서 읽기 발달 단계에서의 초기 읽기 해독 과정을 위한 음운 인식 지도법이 중요하다.

## 2. 초기 읽기 해독 능력의 변인들

똑같이 가르쳐도 학생들의 초기 읽기 해독 능력은 각기 조금씩 다른 단계에 머무르고 발달하며 더 이상의 초기 읽기 발달이 일어나지 않고 저해되는 경우도 생긴다. 그 원인을 살펴보면 여러 가지 변인들이 학습자의 초기 읽기 해독 능력에 긍정과 부정적인 영향을 끼치고 있을 것이다. 따라서 학습자의 초기 읽기 해독 능력 발달에 영향을 주는 변인에 관한 연구가 필요하다. Cameron(2008)은 외국어로 써 영어 읽기를 배우는데 영향을 주는 요인들을 모국어 쓰기 형식의 성격, 모국어 문식력에 대한 학습자의 사전 경험, 외국어에 대한 학습자의 지식, 학습자의 나이라고 제시한다. 또한 영어권 국가의 학습자를 대상으로 이루어진 수많은 연구에서는 영어 음운 인식 지도가 초기 문식성 발달(early literacy development)에 큰 영향을 미친다고 보고된 바 있다.(National Reading Panel, 이하 NRP,2000;이경임, 이완기, 배한숙, 2016, p.360 에서 재인용) 여기서 언급한 음운인식(Phonological Awareness)은 음소인식(Phonemic Awareness)보다 더 넓은 개념이다. 본 연구에서는 ‘음소 인식’이라는 용어를 사용한다. 또한, 우길주(2016)에 따르면 ‘초기 읽기 능력’을 제대로 진단하기 위해서는 구체적으로 읽기 능력을 구성하는 하위영역을 규명하고 영향을 미치는 다양한 내·외적인 변인들을 분석해 볼 필요가 있다고 한다.

초기 영어 읽기 능력에 영향을 주는 다양한 변인에 대하여 살펴보면 다음과 같다.



### 가. 음소인식능력(Phonemic Awareness)

음소란 단어의 의미를 구별할 수 있도록 해주는 최소 소리 단위이다. 네이버 지식백과 사전(2019)에 따르면 음소인식 능력은 말이 음소로 구성되어 있음을 알고 음소를 조합, 분류, 조작하는 능력이라고 정의한다.

따라서, 음소인식 능력이 있다는 것은 말소리를 구별하는 능력이고 철자와 소리를 연결하여 단어를 소리로 읽어낼 수 있다는 것이다. 여기서 구별되어야 할 개념들이 있다. 음운인식은 소리와 글자의 관계에 대한 포괄적인 개념이고 각 철자의 내적 구조에 관한 지식은 음소인식이다.(Morrow,2004; 남예리, 2016에서 재인용) 음운 인식의 범주를 보면 음절인식이 가장 초기에 이루어지고 음절의 하위구조인 라임과 각운, 두운의 인식이 이루어지고 마지막으로 음소 인식이 이루어지는 경향을 보인다고 한다. (우길주, 2016) 여기서 두음(onset)이란 첫 음절에서 자음이나 자음 군을 말하고 각운(rhyme)은 음절에서 두음을 뺀 나머지며 모음과 자음들이 될 수 있다. 한국어는 음절중심 언어이기 때문에 음성정보가 음절단위로 입력되며, 영어는 강세 중심 언어라서 라임이나 각운, 두운, 음소로 해체되어 인식되기 때문에 이에 관련한 부분들을 한국인 학습자가 음운인식처리를 할 때 간과하지 말아야 함을 말한다.(우길주, 2016) 더구나 EFL상황에 놓여 있고 3학년 에 영어를 처음 접하는 우리나라 학습자인 경우는 모국어의 음운 인식 체계가 이미 잡혀있기 때문에 모국어 전이에서 오는 다양한 현상을 살펴야 한다.

음소인식은 정말로 읽기 성공에 중요한가에 대한 보고가 있다. Stanovich(1986)에 따르면 글자인식 기능과 음소 인식이 읽기 습득의 성공을 예측하는 정도가 IQ 테스트에 의해 측정된 정신연령(Mental age)과의 상관성을 능가했으며, 읽기 습득의 주요변인이라고 했다.(Adams,1990,p.56)

Calfee(1977)는 연구자들이 수년간 “음소 인식이 왜 문제인가?”에 대한 주제를 다루면서 음소인식 평가에서 낮은 점수를 받은 학생과 높은 점수를 받은 학생들의 가장 주된 차이는 수업에 대한 이해 능력에서 파생되는 것이라는 것을 알게 되었다고 말했다. 점수가 낮은 학생들도 똑같이 소리를 들을 수는 있지만 의식적으로 음절의 소리구조를 분석할 준비가 되어 있지 않다고 말한다.(Adams,1990, p.67)

따라서 본 연구자는 우리나라의 경우 너무 어린 취학 전 아동에게 무리하게 음

소 인식을 명시적으로 지도하기보다는 노래나 찬트를 통해서 영어의 음운이 우리나라 언어와 음운형식이 다름을 자연스럽게 배어들게 노출하는 것이 필요하다고 생각한다. 하지만 3학년이 되어 읽기해독 능력을 배워야 한다면 보다 명시적이고 체계적인 방법으로 음소인식에 대한 지식을 쌓도록 하는 것이 더욱 효과적일 것이라고 생각한다. 음소 인식을 포함한 음운인식과 관련하여 파닉스에 대한 개념도 다르다. 음운인식은 말소리에 초점을 맞추고 있다. 반면 파닉스는 문자와 소리와의 관계에 초점이 맞추어져 있다. 김진만(2011)에 따르면 파닉스는 철자 지도법과 관련이 있고 구강을 통해 만들어진 구어를 듣고 그 구어의 음소들을 명확하게 인식하고 초성, 중성, 종성으로 나눌 수 있는 ‘언어적 능력’이라고 말한다. 따라서 음운 인식이 먼저 선행되고 나서 파닉스를 익히는 것이 문자를 보고 음소를 떠올려 단어를 읽을 수 있는 단계에 이르는 데 도움이 된다. 음소인식 활동이 문자 학습 도입 전 충분히 선행되어야 하는 이유이다. 영어 모국어 화자 어린이인 경우도 6세가 되면 단어를 이루는 음소들을 모두 구분해내는 음운 인식이 발달하기 시작한다고 한다. 음운 인식은 학령기 이전의 어린시기부터 발달되고 음절을 이루는 개별 음소들에 대한 음운 인식은 만 5세 이후에 발달하게 된다는 것이다. (Treiman, 1985; 김진만 2011, p.7에서 재인용)

본 연구자도 이런 사실을 실제로 파닉스 수업을 할 때 관찰 할 수 있었다. 음소 인식에 대한 이해와 습득이 빠른 학생들에게 취학 전 영어를 배운 경험과 방식을 물었는데 학생들은 유치원 시기에 영어 노래와 영어 동화를 소리로 자주 접했다고 말했고 지금도 그 기억이 나고 즐거웠다고 회상했다. 그 시기에 영어 노래를 따라 부르고 춤을 추며 동작을 하고 찬트를 경험했던 학생들은 음소인식에 대한 이해가 빨랐다. 반면 초등학교 3학년 이 전에 영어노래 듣기, 부르기, 영어 동화듣기에 대한 경험이 없거나 현저히 부족했던 학생들은 알파벳을 다 외우고 있다 해도 이와는 별개로 영어 말소리에 대한 인식이 매우 느리고 영어를 두려워하고 당장 문자와 병행하여 배우게 되는 과정을 힘들어 했다. 또한 유치원시기가 아니라 초등학교 1학년에 처음 영어를 접한 학생들은 3학년 영어 수업을 들을 때 음소인식을 잘 이해하고 쉽게 받아들였다. 음소인식이 초기 영어 읽기 해독 능력에 많은 격차를 보이게 하는 주요 변인이라고 판단할 수 있다.

본 연구에서는 초등학교 3, 4학년을 대상으로 하기 때문에 통합적 파닉스 지도를

할 때 유치원 시기에 배우는 음소인식 활동유형이 아닌 문자와 소리와 의 관계를 대응시키며 명시적이고 체계적으로 음소지식을 배울 수 있도록 하였다.

#### 나. 알파벳 지식에 대한 명명 속도와 정확도

알파벳 지식은 알파벳 이름과 소리, 알파벳 글자와 소리의 관계를 아는 지식이다. Adams 의 저서 'Beginning to Read'에서 Chall, Bond, Dykstra(1967)는 학생들의 글자 이름에 대한 지식이 초기 읽기 성취의 가장 최고의 예측변수라고 보고했다고 소개한다. 그러나 Adams(1990, p.61)는 알파벳지식은 예측변수가 아니라 읽기 성취의 요인이라기보다는 하나의 증상이라고 말한다. 또한 많은 연구자들은 초기 학습자들의 글자 이름에 대한 지식은 읽기 성공 예측의 긍정적인 측면과 부정적 측면 둘 다 있다는 점을 분명히 확인하는데 성공했다. 알파벳 이름에 대한 지식이 읽기를 배우는 것에 대한 성공여부를 판단하는 훌륭한 예측요인이 될 수는 있지만 알파벳이름에 대한 지식이 많은 도움을 주지 않는다는 점을 밝혀냈다. 우길주(2016)의 연구에 따르면 읽기 진단도구 PELI 평가 후 하위변인 간 상관관계 분석에서 알파벳 지식은 'vocabulary/oral language'와의 상관성이 낮았다. 또한 알파벳 지식의 속도와 정확성이 중요한데 정확도 보다는 속도가 더 중요하다고 한다. (Adams,1990, p.62)

본 연구에서도 잘 읽는 학생과 잘 읽지 못하는 학생들의 큰 차이가 글자 인식에 대한 속도의 차이였다. LNF (알파벳 명명하기) 평가에서 정확성은 시간만 충분하다면 대부분의 학생들이 성취할 수 있는 부분이었지만 1분 이내에 빠르게 답할 수 있는 정도의 차이가 단어 읽기 능력과 관련이 있었다. 속도가 빠른 학생은 영어 글자에 대한 친숙도가 높고 영어 글자가 친숙할 수 있다는 것은 영어 학습 경험이 그 만큼 풍부하다는 것을 의미한다. George K. Georgiou 와 J. P. Das, Denyse Hayward (2009)에 따르면 읽기 이해에 관련하여 설명될 수 없는 변인으로 알파벳 명명속도와 음소 인식을 말하는데 그럼에도 불구하고 둘 다 읽기 이해에 눈에 띄는 상관관계가 있다고 주장했다. 글자 인식 속도가 빠르고 음소인식이 빠르면 읽기 해독과정에 힘을 들이지 않고 오로지 이해를 위해 뇌가 작동하기 때문이다. 단어 인식과정에 있어서도 홍경선(2016)은 단어인식이 신속하고 정확하게 수행될 때 자동화가 발생되어 유창성이 획득되고 이해가 구축된다고 하였다.

#### 다. 음소 분절 인식, 음절 분리, 음소 조합

음소 분절 과제는 학습자가 음절에서 구성이 되는 음소를 잘 분리해내는지를 보는 것이다. 이 과제를 측정하기 위한 도구로는 러시아 심리학자인 Elkonin(1973)에 의해 고안된 'Tapping task'가 있다. 학생에게 막대기를 주고 각 음절(syllable)에서의 음소의 개수를 막대기로 두드리도록 하는 과제이다. 실험 연구에서 어린이들이 6개의 연속적인 단어를 듣고 이 과제를 수행하는데 성공했는데, 4살은 모두 실패, 5살에서는 17% 성공, 6살에서는 70%가 성공하였다고 보고했다.(Adams,1990, p.68) 초기 읽기 단계의 결과를 볼 수 있는 수행 과제인 것이다. Tunmer 와 Nesdale는 'Tapping task'에 의해 측정된 음소 분절 능력이 읽기 해독(decoding) 능력에 매우 직접적이고 강력한 요인임을 통계적으로 증명하였다. (Adams,1990, p.68)

다음으로 음절 분리(syllable-splitting)과제는 어떤 변인으로 관련성이 있을지 살펴본다. 평가자가 'bear'라고 읽으면 학습자는 'b-b-b' 첫소리를 분리해서 말하거나 평가자가 'pink'라고 읽으면 학습자가 'ink'를 분리해 내는 것이다. 이런 과제 수행을 통해 초기 읽기 습득에 이 음절 분리 과제가 강한 상관성이 있음을 알게 되었다. 이 과제방식을 거꾸로 한 과제 수행에 관한 연구도 있었다. 이 과제는 학생들에게 더욱 쉬웠다고 한다. 한 단어에서 학습자가 실제로 첫 음소를 분리 해낼 수 있는지 확인 할 수 있었다. 예를 들면 *feel-eel*, *mice-ice*, *cake-ache*, *ties-eyes* 등 전형적인 자극-반응 쌍을 제시하면 학습자들은 마치 라임(rhyme) 게임을 하듯 방법적으로 잘 분리 해 낼 수 있었다. (Adams,1990, p.74) 음절 분리는 음소 분절보다는 쉬운 과제인데 본 연구에서도 ISF(첫소리 인식)영역에서 학생들이 알파벳을 잘 말하지 못했음에도 첫소리를 잘 분리하여 듣고 대답할 수 있었던 것을 확인했다.

마지막으로 음소 조합(blending) 과제를 살펴보면 음소 분절 과제와 유사해 보인다. 분명한 차이는 음소 조합에서는 평가자가 단어의 한 부분을 학습자에게 제시한다. 예를 들면, /m/, /a/, /p/ 라고 평가자가 말하면 학습자는 그 세 가지 음소를 합쳐서 /map/이라고 한 번에 읽는 것이다. 조합은 음소 분절보다 쉬운 과제이다. 음소조합 (blending)과 음소 분절의 차이를 더 설명하자면 음소의 정교함에 차이가 있다. Adams(1990, p.75)는 음소 분절 과제에서는 음절은 음소로 분절될 수 있

다는 것을 알 뿐만 아니라, 무슨 음소인지에 대한 충분한 감각을 갖게 되는 것이라고 한다. 또한 음소 분절 과제서는 테스트에 제공되는 단어들은 주로 한 개의, 친근한, 단음절어이다. 반면 조합 과제에서는 두 개와 네 개의 하위 음절 발화로 구성되어 있다. 조합 과제에서는 보다 별개의 소리들을 가지고 있는 단어들어 제시된다. 별도로 음소 삭제(deletion) 과제는 기초 리더 시리즈를 통해 배웠건, 아니면 음소조합에 대해 직접적이고 체계적으로 배웠든지 간에 매우 뚜렷하게 도움이 되지 않았다. 초기 읽기 능력 발달에 도움이 안 되었다고 보고했다. (Adams,1990, p.76)

이상으로 위에 3가지 과제를 통해 초기 읽기 영어 습득에 강한 예측요인과 어떤 상관성이 있는지를 살펴보았다.

#### 라. 정신연령(Mental age) 또는 IQ, 지각능력(Perceptual skills)

Dolch 와 Bloomster(1937)의 연구에서는 파닉스를 배우기에 적합한 7살을 'magic age'라고 말했다. 일반적으로 읽기 교육을 위한 경험 법칙(rule of thumb)에 의해 7살이 최적의 정신연령이라고 보았다. (Adams,1990, p.56) IQ는 읽기 준비가 되었는지에 대한 예측요인 관련성이 미약했다.

특히, Arlin(1981), Lunzer, Dolan, Wilkinson(1976)에 의해 수행된 몇 가지 연구에서 읽기 초기 성취는 분류하기, 연속 순차 배열하기, 양적인 관리(conservation of quantity)와 같은 어린이들의 기초적인 논리적이고 분석적인 과제 수행능력이 가장 강력한 관련성이 있었다.(Adams 1990, p.58) 지능(IQ)점수보다는 학생들의 논리적이고 분석적인 능력들의 언어학적인 인식에 더욱 강력한 관련성이 있었다고 보고 했다. Adams(1990, p.58)는 음소인식은 낮은 레벨이지만 논리적이고 분석적인 능력의 레벨이 높은 학생들은 학년말 음소인식 측정에서 그들의 동급생들을 앞질러 갔다고 보고 했다. 지각 능력(perception skills)과 관련한 연구도 있다. 'USOE Cooperative' 연구에 따르면 지각 능력을 테스트하기 위하여 학생들에게 간단한 그래픽 패턴을 똑같이 'copy' 하도록 하고 비슷하고 차이점이 있는 시각적인 패턴을 구별하도록 하였다. 이 지각 능력들은 학년말 스탠포드 읽기 점수(Stanford Reading Score)에서 읽기 성취와 관련이 있음이 밝혀졌다.(Adams,1990, p.60)

### 3. DIBELS(Dynamic Indicators of Basic Early Literacy Skills)평가지

#### 가. DIBELS 8th edition 평가의 정의와 목적

DIBELS<sup>3)</sup>(The Dynamic Indicators of Basic Early Literacy Skills)평가는 미국 오레곤(Oregon) 대학에서 만든 미국에서 폭넓게 사용되고 있는 읽기 능력을 측정하는 도구다. DIBELS는 ‘National Reading Panel Report’에서 강조되는 기초 읽기 능력을 측정하기 위해 디자인된 하위평가들을 주로 포함한다.(National Institute of Child Health and Human Development, 2000) 평가 영역들은 음소인식(phonological awareness, 단어 읽기 해독, 유창성, 이해에 관한 것들이다.(DIBELS 공식홈페이지,2019)

본 연구에 사용된 DIBELS(8th Edition)는 읽기 측정을 위해 CBM(curriculum-based measurement)접근법을 취한다. 이 평가 도구는 유치원 초기부터 8학년말까지에 해당하는 학생들의 읽기능력 측정을 위해 만들어진 것이다.

DIBELS는 원래 기초 초기 읽기 능력 습득에 대해 어려움을 경험하는 것으로 식별된 학생들을 위해 나중에 읽기 어려움이 심해지는 것을 막고 초기에 개입하도록 선생님에게 허락된 평가 도구로 개발되어졌다. (DIBELS 공식홈페이지,2019)

다른 비평들 중에는 상대적으로 최고 점수를 얻거나 0점을 받은 학생들이 발생하는 천장(ceiling) 효과와 바닥(floor) 효과에 대해 언급한다. 이런 효과들은 이 평가 도구의 성장을 모니터링 할 때 문제들을 야기할 수 있다고 한다.(DIBELS 홈페이지, 2019) 본 연구에서도 평가 이후 에 나타난 결과에서 학생에 따라 성적에 대해 천장(ceiling)효과와바닥(floor) 효과가 관찰 되었다.

---

3)<https://dibels.uoregon.edu/training/bir/big-ideas.php>.

## 나. DIBELS 8th edition 평가의 항목

<표 II-1> DIBELS 8th Edition measures 4)

평가 항목	읽기 능력 측정 요소
LNF(Letter Naming Fluency):알파벳명명 유창성	글자인식을 통한 위험 지표 (난독증 파악을 위한)
PSF(Phoneme Segmentation Fluency):음소분절	음소 인식
NWF(Nonsense word Fluency):무의미단어유창성	알파벳 원칙과 파닉스
ORF(Oral Reading Fluency):구두 읽기 유창성	정확성과 유창성, 이해도 알파벳 원칙과 파닉스
Maze: 지문 이해도 측정	이해도
WRF(Word reading Fluency):단어 읽기 유창성	알파벳 원칙과 파닉스 정확성과 유창성

가장 최근 버전인 DIBELS 8th edition은 초기 읽기 영역 평가를 하기 위한 하위 영역들이 조금 바뀌어 있다. DIBELS 6th edition에 있었던 필수항목 ISF(첫소리 유창성)이 빠져 있다. 하지만 본 연구는 K-DIBELS(류현정,2012)를 활용하여 ISF를 평가 하였고 초기 읽기 영역 중 읽기 해독(decoding)능력만 평가하기 위함이기 때문에 이해(comprehension)영역은 제외하여 LNF(알파벳 명명), ISF(첫소리 유창성), PSF(음소 분절), NWF(무의미 단어, 음소조합), WRF(단어 읽기)인 총 5개영역에 대하여 평가하였다.

### 다. 읽기 대면 평가 DIBELS와 K-DIBELS 평가 현황과 필요성

DIBELS는 영어 모국어 화자를 위한 읽기 평가 도구이다. 남예리(2016)에 따르면 DIBELS 평가지에 활용되는 단어의 개수, 난이도, 제시문의 길이에 있어 제한이 있을 수밖에 없다고 한다. 그래서 개발된 K-DIBELS는 현재도 평가 문항에 대한 지속적인 개발이 필요한 상황이다. 또한 남예리(2016)은 EFL 상황에 맞게

4) <https://dibels.uoregon.edu/assessment/debles/>에서 내용 발췌하여 표로 정리

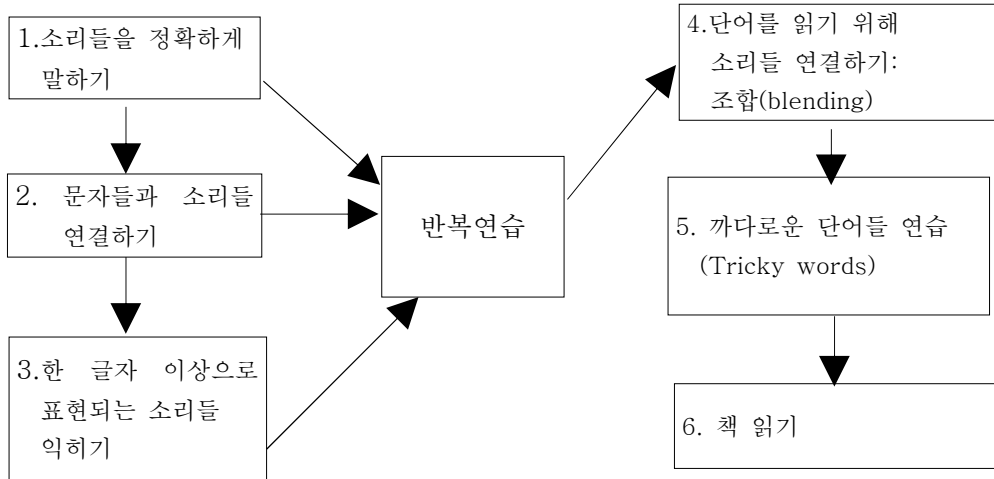
개발된 K-DIBELS 인 만큼 국내 학습자의 변화하는 수준과 교육과정을 적극 반영하여야 한다고 말한다. 류현정(2014)은 초기 영어 읽기 능력에 대한 교육현장의 요구를 알아보기 위하여 초등학생 3~4 학년을 가르치는 40명의 초등학교 교사를 대상으로 한 설문연구에서, 90%의 교사가 초기 영어 읽기 능력 평가의 필요성을 응답하였다. 이런 필요성으로 개발된 K-DIBELS가 실제로 교육현장에서 사용되기 위해서는 국가적인 현실적인 투자가 필요하다고 생각한다. 본 연구에서도 사전·사후 DIBELS 평가를 하면서 읽기 대면 평가라는 생소한 평가 방식의 운영에 어려움을 경험했다. 보다 평가의 신뢰도와 타당성을 확보하기 위해 초기 영어 읽기 능력 평가를 위한 컴퓨팅(computing) 시스템 도입이 된다면 학생들의 영어 초기 읽기 능력의 발달을 저해하는 여러 가지 요인에 대하여 정확히 알고 교사의 적극적인 개입과 판단을 할 수 있는 지표가 될 수 있다고 생각한다.

#### 4. 통합적(synthetic)파닉스 지도와 ‘Jolly Phonics’프로그램

##### 가. 통합적(synthetic) 파닉스 지도법

통합적 파닉스가 무엇인가에 대한 답변을 ‘oxfordowl’ 홈페이지에서는 이렇게 소개하고 있다. “학생들이 글자에 대체되는 소리들을 말함으로써 글자들의 그룹들을 읽도록 배우는 지도법이다”라고 정의하고 있다. 학생들은 그 소리를 인식하게 될 때 단어를 만들어 가도록 소리들을 함께 조합(blending , synthesising) 함으로써 단어를 읽도록 배운다고 말한다. 또한 학생들의 각 글자에 대한 소리 인식 속도는 정말 중요하다고 강조한다. 소리 인식 속도가 빠른 학생은 쉽게 단어를 읽기 위해 음소 조합을 할 수 있게 된다. 이 홈페이지에서 통합적 파닉스 지도를 위한 ‘Top tips’들을 이렇게 순서를 정리하고 있는데 본 연구자가 이 내용을 요약해서 도식화해 보았다.





<그림 II - 1> 통합적(synthetic) 파닉스 Top tips<sup>5)</sup>

위의 그림 4번 단계에서는 'cat'을 읽도록 하기 위하여 'c-a-t'라고 분절해서 읽도록 유도하는 것이다. 5번 단계는 영어의 단어에는 규칙을 벗어난 철자(tricky spelling)와 소리를 조합하여도 읽을 수 없는 불규칙한 소리(trickysound)가 있기 때문에 이 단어들은 그냥 자주 볼 수 있도록 다양한 활동과 교구를 통해 연습을 하는 것이 좋은 방법이라고 소개한다.

통합적 파닉스는 한마디로 구체적(specific)이고 체계적(systematic)으로 음소를 지도하는 지도법이다. 전통적 지도법 중의 하나로 분석적(analytic) 파닉스 지도법과 대비되어 설명된다. 관련 자료들마다 통합적이라는 단어의 뜻을 조금 다르게 사용하여 통용되기도 한다. 김혜리(2011, p 55,57)의 '초등영어 읽기 쓰기 지도' 교재에서는 통합적 파닉스라는 용어를 사용하지 않고 종합적 파닉스라고 호칭하고 있다. "부분에서 전체로(from part to whole)"라는 파닉스의 가장 전형적인 기법이라 소개하고 있으며 알파벳을 먼저 가르치고 각 철자가 소리로 표현되는 음가를 지도한다고 말하고 있다. 본 연구에서의 연구 도구인 통합적(synthetic) 파닉스 지도법을 설명하는 부분이다. 하지만 조금 다른 점은 본 연구에서 사용한 통합적(synthetic)파닉스 지도법을 기반으로 하는 'Jolly Phonics' 프로그램은 알파벳

5) <https://www.oxfordowl.co.uk/for-home/reading/what-is-synthetic-phonics/> 요약

글자에 초점을 맞추기 보다는 글자의 소리를 기억하게 하는 데 중점을 두고 지도한다. 알파벳의 순서나 명명(naming)하기는 지도하지 않는다. 또한 알파벳 순서대로 소리를 가르치지도 않는다. 규칙성이 뚜렷하고 발음하기 쉬운 글자그룹들이 먼저 소개 된다. 영어의 기본 단위인 음소를 먼저 가르치고 음절과 단어로 확장해 나가는 상향식(bottom-up) 지도법이다. 따라서 보다 영어 단어를 읽도록 하는데 있어 유추나 암시가 아닌 각 글자들의 소리를 조합하기도 하고 분해해서 읽도록 하는 기능을 배워 읽는 지도법이다. 그래서 글자들이 합쳐지며 소리가 합성되기 때문에 통합적이라는 영어단어 ‘synthetic’은 말 그대로 음소를 조합하는 과정인 ‘합성’의 의미를 담고 있다. 그런데 참고 문헌들을 찾는 과정에서 통합적 파닉스라는 단어로 검색하면 통합적(synthetic)파닉스의 의미가 아니라 통합적(integrated)파닉스 라는 즉, 융합의 의미를 담은 지도법인 경우가 있었다. 이 지도법은 본 연구의 통합적 파닉스 지도법이 아니라 다양한 활동들과 연계 융합하여 파닉스를 가르치도록 하는 방법이다. 외국 논문에서는 통합적 파닉스를 ‘synthetic’ 이라고 사용했지만 국내 학위논문에서는 다른 의미로 사용되는 경우가 있었다.

또한 자주 비교되고 있는 분석적(analytic)파닉스 지도법은 음소를 분리해내고 인식하는 과정이 분석적인 측면이 비슷해 보이지만 결정적인 차이는 분석적 파닉스는 학습자가 단어를 인식한 후에 소리를 유추하고 분석하도록 지도한다. 반면 통합적 파닉스는 단어의 발음이 ‘sounding’과 ‘blending’을 통해 발견되는 것이라고 한다. 또한 관련 홈페이지 ‘getreadingright.com’에 표로 게시된 분석적 파닉스와 통합적 파닉스의 차이를 제시하고 있었다. 이를 간단히 정리해 보면 다음 표 2-1 과 같다.

<표 II-2 >분석적 파닉스와 통합적 파닉스 비교6)

	분석적(analytic) 파닉스	통합적(synthetic) 파닉스
각 소리의 중요성	첫소리 강조	모든 위치의 음소가 중요
위치	첫소리, 두음, 각운 ,단어중 강조	모든 위치에서 음소를 인식하고 듣는 것을 강조
속도	1주일에 한 개의 소리, 느리게 배움. 읽기 과정이 불필요하게 지연.	2주에 8개 소리, 빠르게 배움.

철자	철자는 별도로 어려운 과정으로 봄.	단어를 읽을 수 있으면 철자를 쓸 수 있음.
유추의 역할	유추를 하도록 격려함.	성공적인 읽기와 철자를 쓰는 데 유추는 불필요.
알파벳의 역할	알파벳이 중심이 됨. 26개의 글자와 상관되는 소리가 중요.	초기에 알파벳 이름을 배우지 않음. 44개의 음소를 배우고 어떻게 각각의 소리가 나타나는지를 배움.
규칙의 예외	규칙에 대한 예외가 너무 많음.	최소한의 예외가 있음. 'camera word'처럼 친근한 방식으로 불규칙한, 자주 등장하는 단어들을 다룸.

한편, 김혜리(2011)에 따르면 분석적 파닉스는 개별 철자의 해독에서 시작하는 상향식 방법을 적용하기 전에, 시각어휘(sight word) 지도법을 제안한다고 한다. 단어의 철자를 분리해서 해독하지 않고 단어 전체를 한 그림처럼 통으로 인식하는 전체에서 부분으로(from whole to part)의 접근을 택한다고 명시하고 있다. 본 연구에서 분석적 파닉스가 아닌 통합적 파닉스 지도를 택한 이유는 이전에 분석적 파닉스 지도법으로 1년이 소요되는 파닉스 프로그램을 기획하여 오랜 기간 수업을 한 적이 있었고 통합적 파닉스는 지도 경험이 없었다. 분석적 파닉스는 경험상 학생들이 단어를 스스로 읽기 까지 시간이 오래 걸렸다고 판단했다. 시간이 흐르면서 학생들이 지속적인 영어노출에 의해 자연스럽게 읽을 수 있다고 생각하겠지만 EFL 환경에 놓여있는 우리나라 학생들에게는 보다 명시적이고 체계적으로 읽기 원리를 가르치는 것이 시간을 단축하고 조기에 학생들이 스스로 단어를 읽을 수 있는 성공 경험을 하도록 함으로써 영어를 배워나가는데 있어 긍정적인 영향을 끼칠 것이라는 확신이 들었다. 또한 이에 대한 선행 연구가 많이 발표되고 있다.

6) <http://www.getreadingright.com.au/>에서 발췌하여 인용

## 나. Jolly Phonics 프로그램 소개

본 연구는 10주 실험수업을 위해 통합적(synthetic) 파닉스 프로그램 방식으로 지도하는 ‘Jolly Phonics’ 프로그램<sup>7)</sup>을 적용하였다. ‘Jolly Phonics’ 교사용 지도서(2010)에 따르면 영국에 있는 Lowestoft 지역의 Woods Loke 초등학교에서 개발되어 일정기간 동안 검증을 받은 프로그램이라고 소개한다. 1975년 이전에는 통 단어 접근법(whole -word approach)으로 파닉스를 배우도록 했다고 한다. 잘 배우는 학생들도 있었지만 단어 기억하기, 읽기, 쓰기에 문제가 있는 학생들이 있었다. 이 학생들은 쉽게 글자의 소리를 골라내지 못했고 이런 문제로 초기 알파벳 지식이 도움이 되는지를 알기 위하여 글자의 소리를 우선 가르쳤다. 이 접근은 문제를 가진 많은 학생들에게 도움이 되었음이 입증되었다. 그 후 1980년대 초반 이 학교에서는 글자와 소리에 관한 내용에서 추가로 구조화된 조합(blending)방법을 소개했고 외부 연구실험에 학교가 참여하게 되었다. 학생들은 단어에서 소리를 주의 깊게 듣는 것을 배우고, 그 소리들을 인식하며, 음소인식(Phonemic Awareness)에 관련하여 배우는 것이었다. 이 방법은 학생들이 읽고 쓰는 것을 더욱 쉽게 만들었다. 더욱 빨리 유창한 읽기 능력을 가지게 되었고 읽기에 문제가 있었던 학생들 그룹에서 거의 문제가 존재하지 않음을 확인하게 된 것이다. 아동 읽기 평가(Young Reader Test)에서 90점 미만 학생이 드물었고 평균점수가 110에서 116이었다. (이 테스트는 평균점수가 100점으로 고안된 시험이다.) 학생들은 글자 소리에 대해 알게 되었을 때 훨씬 빨리 읽기를 배워나갔고 독립적으로 쓰기를 하는 데도 훨씬 빨리 시작할 수 있었다. 연구에 따르면 조합 기술(blending)과 음소인식(phonemic awareness)이 읽기 성공의 강력한 예측요인이 되었다고 한다. (Jolly Phonics Teacher’s Book, 2010)

이 프로그램의 가장 큰 이득은 학생들이 일찍이 중심이 되는 모든 글자 소리들을 인식하는 법을 배우고 어떻게 소리가 관련되는지, 읽기, 쓰기를 위한 알파벳 코드를 이해하게 되는 것이다. 이 프로그램은 영어 알파벳 코드를 가르치는 데 초점이 맞추어져 있다. 알파벳 26개 글자의 소리만 배우는 것이 아니라 42개의 중심 글자소리 즉, 음소를 배우며 쓰기 연습도 함께 병행한다. 소리와 글자의 대응관계(corresponding)를 알 수 있도록 가르친다.

---

7) Jolly phonics Teacher's Book, Introduction (2010)

‘Jolly Phonics’ 프로그램은 어린 학습자들을 위한 다감적(multi-sensory), 활동을 고안해서 명시적으로 제시되었다. ‘Jolly Phonics’ 교사용 지도서(2010)에 따르면 조합(blending)연습은 학생들에게 대체로 쉽지만 몇몇 학생들은 어려움을 겪는다고 한다. 이에 대한 주된 이유는 충분히 각 글자의 소리를 알지 못하는 경우와 강세의 위치가 잘못 강조된 경우라고 한다. 조합(blending) 기술은 학생들이 첫 자음 소리를 별개로 인식하여 말할 수 있다면 향상이 된다고 한다. 첫소리를 중요하게 본다.

속도감 있게 조합(blending) 기술을 발달시키기 위해 첫 글자 자음과 단모음을 조합하여 소리가 탁탁 끊어지게 만들어 보는 것이다. 다음 페이지에 자음 모음 조합을 그림으로 제시한다.(Jolly Phonics Teacher’s Book, 2010)

pa	pe	pi	po	pu
na	ne	ni	no	nu
ra	re	ri	ro	ru
fra	fre	fri	fro	fru
sta	ste	sti	sto	stu
gra	gre	gri	gro	gru

<그림 II-2> consonant -vowel combination <sup>8)</sup>

## 5. 통합적(synthetic)파닉스 효과성에 대한 선행연구

Johnston 과 Watson(2003,2004,2005)에 의해 연구된 영국에 잘 알려진 이에 관한 연구 ‘Clackmannanshire studies’에 따르면 통합적 파닉스 지도법이 아이들이

8) Jolly Phonics Teacher's Book, Ch.3 2010

읽기에 대한 상당한 능력을 얻도록 하는 데 도움이 되었다고 보고 했다. 로즈 리포트(Rose report)는 다음과 같이 요약하고 있다. 영국인 나이로 10살에서 11살인 초등학교 7학년말에 단어 읽기가 실제나이보다 3년 6개월 빨랐고, 철자 쓰기는 1년 8개월 앞서고, 읽기 독해는 3.5개월 앞섰다고 보고했다.(Watson & Johnston,1998)

Dominic Wyse 와 Usha Goswami(2008)에 따르면 최근 교차언어(cross-language)연구에서는 통합적 파닉스의 효과성에 맞서는 두 가지 비평을 제시하고 있다고 한다.

하나는 영어 언어의 음운론적 복잡성을 말한다. 세계의 대부분의 언어는 자음과 모음(CV)를 가지는 음절로 구성된 단어들을 가지고 있다. 영어도 가지고 있으며, 이탈리아어, 스페인어, 핀란드어 등이 단순한 CV 구조를 가지고 있다. 이 언어들은 영어보다 더 길어지는 경향이 있지만, 음소로 분리하는 것은 더 쉽다. 구어(spoken) 음절 분석의 'onset-rhyme' 레벨과 구어 음절 분석의 음소 레벨이 동일하기 때문이다. 영어에서는 단일음절의 5%만 CV이다.(De Cara & Goswami, 2002 ;Dominic Wyse & Usha Goswami, 2008에서 재인용) 영어와 독일어는 'onset-rhyme' 분절이 음소 분절과 동일하지 않은 언어이다. 독일 단어도 영어 단어처럼 비슷한 단어들이 있다. 예를 들면, wine(Wein), mouse(Maus), sand(Sand) 등이다. 하지만 독일아이들은 영어 어린이보다 파닉스를 빨리 배운다. 이 이유가 두 번째 비평에 해당한다.

두 번째는 영어의 예외적으로 일관되지 않음이 'symbol-to-sound mapping'의 일관성을 말하는 파닉스 기술에 대한 효과적인 습득에 영향을 줄 수 있다는 것이다. 영어는 한 음소가 다양한 철자를 가지는 경우가 있고 예외적으로 일관성이 없음이 읽기와 철자 모두에서 많이 모순되어지는 부분들로 인해 습득이 어려워질 수 있다고 한다. 철자와 소리대응의 일관성이 중요하다는 것이다.(Dominic Wyse & Usha Goswami, 2008)

Beck & Juel(2002)은 초기 읽기 학습자는 글자와 소리의 관계에 대해 체계적이고 직접적으로 배우기 때문에 통합적 파닉스 같은 명시적인 파닉스를 사용함으로써 정확하게 배울 수 있다고 주장했다. Lanny Hidajat & Yosephine Susanto, Angeline Iskandar (2017) 와 Beck & Juel(2002)은 해독은 의식적 또는 무의식적

으로 수행될 수 있다고 했다. 학습자가 즉각적으로 인식할 수 없거나 친숙하지 않은 단어들을 만났을 때 의식적으로 해독기능을 수행한다. 무의식적인 해독은 친숙한 단어 즉, 시각 어휘들(sight words)을 만날 때 수행된다고 주장했다.

국내 연구들 중에서는 최숙희 (2014)가 진행한 통합적(synthetic) 파닉스를 4명의 학습 부진학생에게 적용한 연구가 있다. 연구 대상수가 적어서 세밀하게 학생들을 지도한 지도일지, 면담, 사전 사후 평가 분석 등을 질적 연구로 접근한 연구였다. 이 연구를 통해 통합적 파닉스는 어린나이에 배우는 것이 효과적이라고 말했다. 또한 저학년일수록 타 과목의 학습 결손이 적은 학생이 고학년이면서 타 과목에 학습결손이 많은 학생에 비하여 이 지도법의 효과가 있었다고 결론지었다. 지도를 받는 동안 수업에 출석한 정도도 비교하여 제시하였는데 지도법이 아무리 훌륭해도 학생이 출석과 지각을 하면서 진도를 온전히 함께 나가지 못한다면 좋은 연구결과를 기대하기 어렵다는 것을 보여준다.

탁주희(2015)에 따르면 통합적 파닉스 실험반과 일반적인 교과서의 파닉스 지도만을 받은 일반반과의 영어 문식력 비교는 음소 인식, 음소분절, 음소 조합, 단어 읽기의 4개 영역으로 비교하였을 때, 음소 인식과 음소분절에서 유의미한 차이가 있었다고 한다. 본 연구와 지도법이 동일한 유사 실험 연구이다. 하지만 차이점은 탁주희(2015) 연구는 통합적 파닉스를 적용한 실험반과 분석적파닉스를 적용한 일반반을 비교 연구대상으로 했지만 본 연구는 선행학습 유무를 근거로 한 반을 두 개의 그룹으로 나누어 동일한 장소, 동일 시간, 동일하게 통합적 파닉스 지도법을 적용한 후 각 그룹의 변화된 양상과 학습효과를 검증하고자 했고, 한 교실에서 관찰되는 초기 읽기 능력의 격차 변화를 살펴보는 것이다. 또한 알파벳 인식과의 관련성도 읽기 평가 항목을 5개 항목으로 하여 추가로 검증한 점이 차이점이라 할 수 있다. 통합적 파닉스에 대한 국내 연구는 많지 않았다. 통합적이라고 용어를 쓴 논문이 있었지만 본 연구의 통합적(synthetic) 파닉스가 아닌 경우가 많았다.

### Ⅲ. 연구 방법

본 장에서는 통합적 파닉스 지도법을 적용한 실험 연구를 위해 선정된 연구 대상, 연구 절차, 연구 도구에 관한 구체적인 연구 처리 방법을 제시한다.

본 실험 연구 과제를 제시하면 다음과 같다.

가, 통합적 파닉스 지도가 선행학습 경험집단과 선행학습 무경험집단의 초기 읽기 능력 향상에 어떠한 영향을 주는가?

나, 통합적 파닉스 지도 후 두 집단 간의 읽기 격차의 변화는 어떠한가?

다, 두 집단 학생들의 사후 테스트 결과에 나타난 초기 읽기 영역별 요인들 간의 상관관계는 어떠한가?

라, 통합적 파닉스 지도가 두 집단 학생들의 정의적인 요인들에 어떠한 영향을 주는가?

#### 1. 연구대상

본 연구는 제주특별자치도 소재 제주시 'D' 초등학교에서 방과 후 영어 프로그램에 수강중인 3학년 16명, 4학년 4명인 총 20명을 대상으로 하였고 남녀의 성비는 남 9명 여 11명이다. 이 학생들은 방과 후 프로그램 중 가장 낮은 수준인 입문반에 수강을 하고 있다. 입문 반 수강자들이 본 연구의 대상자가 된 이유는 다음과 같다. 우선, 영어를 처음 접하는 학생들이 다수 이 반에 있기 때문에 초기영어 배경지식의 정도가 정규수업 3학년 1학기의 초기 상황과 비슷한 집단이라 판단되었다. 또한 방과 후 수업 커리큘럼에 있어서도 이 학생들이 수강하고 있는 입문반은 파닉스만을 체계적으로 배우는 반이 아니라 회화 코스 북의 입문 회화 과정을 다룬 Let's go 시리즈(옥스퍼드출판)의 1단계 적용반이다. 이 교재에서 알파벳을 소개하는 과정이나 파닉스를 다루는 내용이 정규 영어 교과서의 전개와 유사하고 파닉스 학습 분량의 정도가 비슷하다. 따라서 본 연구자는 이 학생들을 대상으로 하여 수업시간 50분 중 일부 20분 동안, 주 3회 통합적 파닉스 프로그램을 10주간 적용했을 때 그 효과와 양상을 보고자 하였고 이 결과를 격차가 존재하는 정규 영어 수업시간에 활용했을 때 초기 입문 과정의 학습자들의 초기 읽기 해독



(decoding) 능력에 효과가 있을지에 대해 연구하고자 이 학생들을 연구 대상으로 삼게 되었다.

### 가. 연구 집단 구성

이 지도법이 수업 현장의 읽기 능력 격차를 해소할 수 있는지 분석하기 위하여 연구 대상을 선행학습이 있었던 집단과 그렇지 않은 두 집단으로 나누어 진행할 필요가 있었다. 선행 학습경험이 없거나 영어에 대한 노출 경험이 적은 학생들의 초기 읽기 해독(decoding) 능력이 실험 수업 후, 초기 읽기 능력에 대해 어떤 효과를 보이고 선행학습 무경험 학생들이 선행 학습 경험 학생들만큼 초기 읽기 능력이 향상될지를 보기 위하여 집단을 둘로 나누어 결과를 집단 간, 집단 내 비교를 하여 분석할 필요가 있었다.

실험집단을 구분하기 위해 영어 학습 경험과 환경 그리고 영어 읽기 기초 능력에 관한 기초 설문 조사를 실시했다. 각 문항들은 학생들의 초기 읽기 능력과 영어 학습 배경을 파악하는 내용으로 구성하였다. 나누어진 집단을 선행학습 무경험 집단과 선행학습 경험 집단이라는 이름으로 명명하였다. 또한 선행학습 경험 집단의 학생들은 1명을 제외하고 7명은 1학년 때 방과 후 영어 수업을 통해 본 연구자에게 파닉스 수업을 들은 학생들이다. 1학년 때 영어를 배우고 나서 2학년 때는 공교육 정상화법에 의거한 선행학습 금지법으로 더 이상 영어를 배우지 않고 3학년이 되어 다시 방과 후 영어 수업을 신청한 경우이다. 1학년 때 배웠던 파닉스는 분석적 파닉스 지도법이다. 이 연구 대상 받은 학생들의 수가 변화가 없는 학교 정규 수업반이 아니라 분기별 신청 상황에 따라 실험 대상자의 변수가 있을 수 있는 상황이었다. 연구 초기 연구 대상자는 23명이었는데 이 중 1명은 수강을 중단했고 2명은 수강은 했지만 실험 수업을 하는 동안 지각을 자주하여 실험수업을 듣지 못하는 경우가 많아 이 연구대상에서 제외시켰다. 이 외에도 연구 수업 기간에 예상치 못한 상황이 있었다. 연구대상자들만 수업 받는 것이 아니라 추가로 수강신청을 한 학생들이 실험 수업 기간에 7명이 추가로 참여하게 되는 경우가 발생했다. 연구의 오염을 방지하기 위하여 중간에 참여한 학생들은 수업은 함께 참여 하였지만 연구 대상에서는 제외하여 최종 20명 학생들의 결과물만을 산출, 분석하였다. 또한 20명의 연구 대상자들은 실험 기간 동안 학교 정규수업과 실험

수업 외에 추가로 영어 학습을 하지 않도록 하였다. 이 두 집단의 학생들에게는 DIBELS 평가지를 사용하여 개인 면담 방식의 사전·사후 읽기 평가가 실시되었고 정의적 영역에 관한 설문도 사전·사후 2회 실시 되었다. 모든 결과물들은 SPSS 통계 프로그램을 통해 분석하였다.

1) 집단 구분을 위한 영어 학습 경험 설문 문항

기초 조사 설문지(부록 1)를 가지고 학습 경험유무를 물었을 때 학생들의 대답 중에서 선행학습이라고 볼 수 없는 정도의 학습배경을 구별하기 위하여 배운 장소와 기간을 재차 질문하여 선행학습으로 봐야 하는지를 판단할 수 있도록 구성하였다. 예를 들면 1~2 문항에서 ① 3개월 이라고 답한 학생은 집단을 나눌 때 선행학습이 없었던 집단으로 넣었다.<sup>9)</sup> 이외에도 영어 학습의 조력자가 있는지 여부와 과제나 복습 습관에 관한 질문을 통해 학습자의 평소 영어 학습 환경을 파악하고 실험수업 후 결과가 산출 될 때 참고하기 위하여 문항에 넣었다.

<표 III-1 >집단 구분을 위한 영어 학습 경험 판단 설문 문항

문항	총 인원	질문 내용	답변	응답 수
1	20	3학년이 되기 전에 영어를 배워본 적이 있나요?	1. 네	10
			2. 아니오	10
1-1 10)	10	어디서 배웠나요?	1. 학습지	0
			2. 어학원	0
			3. 방과후 학교	7
			4. 집에서 부모님과 함께	1
			5. 집에서 혼자 인터넷,CD등	1
			6. 보습학원	1
1-2	10	배워온 기간은 어떻게 되나요?	1. 3개월 미만	2
			2. 6개월	0
			3. 1년	7
			4. 1년~2년	1

9) 판단 기준: 3인의 교사 및 전문가와 토의한 후 3개월 미만은 학습효과가 없을 것으로 판단하여 3개월을 기준으로 선행학습 유무를 나눔.

10) 1-1,1-2 문항은 1문항에서 '네'라고 답한 학생만 응답

<표 III-2 > 연구 집단 구성

	남학생	여학생	총 인원(3·4학년 군)
선행학습 없는 집단	5	7	12
선행학습 있는 집단	4	4	8

2) 두 집단 학생들의 영어 읽기 능력 기초 설문

영어 읽기 기초능력에 관한 설문지(부록 2)은 실험 수업 진행과 정의적 영역 결과 분석을 할 때 참고를 하기 위하여 실시되었다. 이 설문지에는 알파벳 이름 명명하기, 알파벳 쓰기, 음소인식, 단어 읽기전략과 평소 단어 읽기 난이도에 대해 질문하여 실험 수업 전 학생들 자신들의 초기 읽기 능력을 스스로 어떻게 판단하였는지 살펴보았다. 다음은 두 집단의 설문지 답변 결과를 표로 제시한 것이다.

<표 III-3 > 선행학습 무경험 집단 영어 읽기 능력에 대한 기초설문 답변

문항	총인원	질문 내용	답변	응답자수
1	12	현재 자신은 알파벳의 이름을 어느 정도 말할 수 있나요?	1. 모두	5
			2. 거의	2
			3. 반 정도	2
			4. 조금	3
			5. 전혀 못함	0
2	12	현재 자신은 알파벳 26글자를 어느 정도 쓸 수 있나요?	1. 모두	5
			2. 거의	2
			3. 반 정도	1
			4. 조금	5
			5. 전혀 못함	0
3	12	현재 알파벳 각각의 소리를 어느 정도 알고 있나요?	1. 모두	0
			2. 거의	2
			3. 반 정도	6
			4. 조금	4
			5. 전혀 못함	0
4	12	현재 영어 정규 수업에 나오는 단어들을 읽을 수 있나요?	1. 모두	1
			2. 거의	2

			3. 반 정도	3
			4. 조금	4
			5. 전혀 못함	2
5	12	단어를 읽을 때 어떤 방식으로 읽고 있나요?	1.소리규칙에 따라 (파닉스)	4
			2.단어의 모양을 보고	0
			3.첫 글자의 소리를 읽고	2
			4. 소리를 한글로 써서 읽기	6
6	12	단어를 읽기 위한 소리 법칙을 배우는 파닉스를 배우고 싶나요?	1. 네	10
			2. 아니오	2
7	12	현재 수업시간에 보는 교과서에 나오는 단어 읽기를 할 때 여러분의 생각은 어떤가요?	1.매우 쉽다.	2
			2.쉽다.	4
			3. 보통이다.	2
			4. 어렵다.	4
			5. 매우 어렵다.	0
8	12	현재 정규수업과 방과 후 영어 수업에서 가장 어려운 연습과제는 무엇인가요?	1.내용 듣고 맞는 그림 연결	4
			2.단어와 문장 스스로 읽기	6
			3.문장 따라 말하기	2
			4. 단어 따라 쓰기	0
9	12	수업 중 단어 읽기 연습을 할 때 하고 싶은 활동은 무엇입니까? 2개 고르기	1. 게임	8
			2. 인터넷 자료 활용	7
			3. 동화 이야기 읽기 듣기	1
			4. 노래, 찬트 하기	3
			5. 기타	5

위의 표를 보면 선행학습 무경험 집단은 알파벳을 읽고 쓸 수 있다고 인식하는 학생이 다수이지만 알파벳의 소리를 거의 알고 있다는 응답자수는 2명으로 줄었다. 교과서에 등장하는 단어가 쉽다고 응답한 학생은 반이었다. 가장 어려운 연습과제는 읽기가 가장 많았고 읽기 전략은 한글로 소리를 적어서 읽는다고 답한 학생이 6명으로 가장 많았다. 파닉스를 배우고 싶지 않은 학생도 2명 있었다.

<표 III-4 >선행학습 경험 집단 영어 읽기 능력에 대한 기초설문 답변

문 항	총인원	질문 내용	답변	응답자 수
1	8	현재 자신은 알파벳의 이름을 어느 정도 말할 수 있나요?	1. 모두	7
			2. 거의	0
			3. 반 정도	1
			4. 조금	0
			5. 전혀 못함	0
2	8	현재 자신은 알파벳 26글자를 어느 정도 쓸 수 있나요?	1. 모두	5
			2. 거의	1
			3. 반 정도	2
			4. 조금	0
			5. 전혀 못함	0
3	8	현재 알파벳 각각의 소리를 어느 정도 알고 있나요?	1. 모두	3
			2. 거의	5
			3. 반 정도	0
			4. 조금	0
			5. 전혀 못함	0
4	8	현재 영어 정규 수업에 나오는 단어들을 읽을 수 있나요?	1. 모두	3
			2. 거의	3
			3. 반 정도	2
			4. 조금	0
			5. 전혀 못함	0
5	8	단어를 읽을 때 어떤 방식으로 읽고 있나요?	1.소리규칙에 따라(파닉스)	6
			2.단어의 모양을 보고	0
			3.첫 글자의 소리를 읽고	0
			4. 소리를 한글로 써서 읽기	2
6	8	단어를 읽기 위한 소리 법칙을 배우는 파닉스를 배우고 싶나요?	1. 네	6
			2. 아니오	2
7	8	현재 수업시간에 보는 교과서에	1.매우 쉽다.	5

		2. 쉽다.	0
	나오는 단어 읽기를 할 때 여러분의 생각은 어떤가요?	3. 보통이다.	3
		4. 어렵다.	0
		5. 매우 어렵다.	0
		1. 내용 듣고 맞는 그림 연결	2
7	현재 정규수업과 방과 후 영어 수업에서 가장 어려운 연습과제는 무엇인가요?	2. 단어와 문장 스스로 읽기	3
8	(1명 어려움 없음)	3. 문장 따라 말하기	2
		4. 단어 따라 쓰기	0
		1. 게임	3
	수업 중 단어 읽기 연습을 할 때 하고 싶은 활동은 무엇입니까? 2개 고르기.	2. 인터넷 자료 활용	3
9	8	3. 동화 이야기 읽기 듣기	4
		4. 노래, 찬트 하기	3
		5. 기타	3

위의 표를 보면 선행학습 경험 학생들은 알파벳 글자를 읽고 쓸 수 있다고 답한 학생과 알파벳 각각의 소리를 알고 있다고 응답한 학생 수가 거의 일치했다. 읽기 전략에 있어서도 선행학습 무경험 집단과 달리 6명의 학생이 파닉스 규칙에 따라 읽는다고 답했으며 소리를 한글로 적는 학생은 2명 이었다. 정규 수업에 등장하는 단어들을 보통에서 쉽다고 답했고 읽을 수 있는 정도도 반에서 모두 읽을 수 있다고 응답했다.

#### 나. 집단 간 동질성 검사를 위한 사전 평가 독립표본 t 검정

본 연구는 앞서 설명했듯이 실험 수업 전 두 집단 간 읽기 격차가 있을 것이라는 전제로 실험을 진행하였다. 두 집단의 사전 평가 결과를 가지고 두 집단의 동질성 여부를 판별하기 위하여 독립표본 t 검정으로 분석하였다. 결과는 다음 표Ⅲ-5와 같다.

<표Ⅲ-5 > 두 집단 사전 평가 평균 점수의 동일성에 대한 독립표본 T 검정

사전 평가 두 집단 독립표본 t 검정

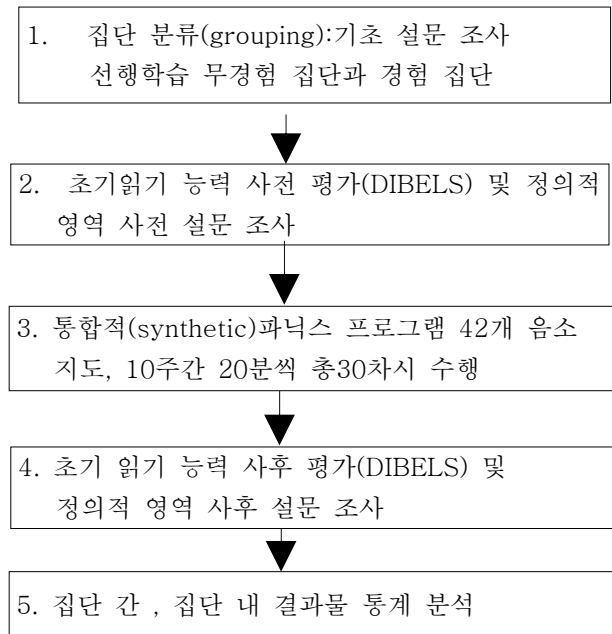
	선행여부	n	평균	표준편차	t	p(양측)
LNF	선행있는집단	8	60.75	32.771	1.805	0.088
	선행없는집단	12	36.92	26.204		
ISF	선행있는집단	8	80.512	15.8327	2.269	0.036*
	선행없는집단	12	57.825	28.7059		
PSF	선행있는집단	8	66.663	35.4069	2.701	0.015*
	선행없는집단	12	28.067	28.3813		
NWF	선행있는집단	8	23.075	23.6036	2.221	0.059
	선행없는집단	12	4.167	5.8127		
WRF	선행있는집단	8	46.50	42.166	2.361	0.045*
	선행없는집단	12	9.67	15.951		

\*p<0.05

이 결과를 분석해 보면 LNF의 p 값은 0.088로 유의미하지 않다. 따라서 비슷한 그룹이다. ISF, PSF, WRF 는 p 값이 0.05 미만을 모두 만족하여 이 영역들에 대한 집단 간의 차이가 존재한다. NWF는 p값이 0.059로 0.05보다 조금 커서 유의미하지 않다. 따라서 NWF는 두 집단의 평균이 각각 23.075 , 41.67로 수치상 차이가 있지만 통계적으로 유의미 하지 않다. 선행이 있었던 학생들도 사전평가에서는 무의미단어를 읽는 NWF 음소 조합 능력이 미비했음을 알 수 있다. WRF의 p 값은 0.045로 유의미한 결과를 보여줬다. WRF 능력은 두 집단 간 차이를 보인다. 종합하면 두 집단은 5개 영역중 ISF, PSF, WRF의 능력이 다른 집단으로 판별했다.

## 2. 연구 기간 및 절차

본 연구는 2019년 4월부터 2019년 8월 중순까지 이루어졌으며 연구 절차를 정리하면 다음과 같다.



<그림 III-1> 연구 절차 순서

## 3. 연구 도구

### 가. DIBELS 사전 사후 평가지

#### 1)5개 읽기 영역 평가지

본 연구의 대상자들에게는 알파벳 명명하기(LNF), 첫소리 인식(ISF), 음소분절(PSF), 음소조합 무의미 단어 읽기(NWF), 단어읽기(WRF)의 5개 영역에 대한 평가지가 제시되었다. LNF, NWF 평가지는 DIBELS 8th Edition 중에서 Kinder. Middle 버전으로 DIBELS 공식 홈페이지에서 출력을 하여 사용하였고 학생 제시



용 인쇄와 채점용 인쇄를 각각 출력하여 활용하였다. 채점 가이드 라인(scoring)에 맞추어 평가를 실시하였다. ISF 평가지와 PSF 평가지는 우리나라 학생들의 초기 읽기 능력을 평가하기에 적합하도록 류현정(2012)에 의해 개발된 K-DIBELS를 참고로 하여 차용하였다. K-DIBELS는 2009년 개정 교육과정 기본 어휘에서 추출하고 K-DIBELS 파일럿팅 시험 과정을 거쳐 개발되었으며 ISF 평가지는 최종 수정본에서 내적일관성 신뢰도 Cronbach's  $\alpha$  측정에서 알파값 0.8을 얻었고 PSF는 알파값 0.88로 매우 신뢰도가 있음을 판정받았다.(류현정, 2012) 본 연구에서는 ISF 평가지의 그림을 일부 수정하거나 일부 단어를 대체하였다. PSF 평가지에서도 K-DIBELS 문항지에 제시한 3개의 음소를 가지고 글자 수가 4개 이하로 구성된 단어를 일부 대체 하여 제작하였다. 채점기준은 DIBELS 8th edition PSF 채점 기준을 준용하였다. WRF 평가지는 DIBELS 평가지를 활용하지 않았다. 평가지에 나온 단어들이 학생들에게 매우 낯선 단어들이 삽입되어 있었고 단어수가 85개로 너무 많다고 판단하였다. 또한 규칙음소가 아닌 'tricky' 단어들도 섞여 있었다. 배운 내용의 효과성을 검증하는 데는 적합하지 않다고 판단하였다. 따라서 원어민이 아닌 우리나라 학생들이 상황에 맞도록 초등학교 3, 4학년 정규 교과서(함춘애외 7인, 2018) 3·4학년군 에서 단어를 추출하였다. 각 평가지는 사전 사후 동일하게 제작하였지만 사후 평가 WRF(단어 읽기 평가)에서만 학생들이 배운 음소를 잘 읽을 수 있는지 평가하기 위하여 규칙성을 가진 42개의 음소로 구성된 단어를 선별하여 수정하여 평가 하였다.

## 2)평가 진행 방식 및 채점기준

실제적인 실험 전 읽기 능력 평가를 위하여 면담 방식의 평가인 DIBELS 평가지<sup>11)</sup>를 활용하여 읽기 영역 5개 항목에 대해 사전평가를 실시하였다. 10주 실험 수업 종료 후 WRF(단어 읽기 영역)를 제외하고 모든 영역의 평가를 사전 평가와 동일하게 면담 방식으로 사후 평가를 진행하였다. 일대일 면담 평가인 만큼 평가자의 숙련된 평가 진행 능력이 필요했다. 사전 평가전 이 연구와 무관한 다수의 학생들과 모의 평가를 진행하면서 연구자 스스로 평가 진행에 대해 점검을 하였다. 평가의 채점은 학생 제시용과 학생 평가용 시험지를 따로 구성

11) 부록 3~7에 평가지 수록

하여 일대일 면담 평가인 만큼 학생들의 심리적인 부담을 덜기 위하여 학생 앞에서는 어떤 평가도 즉시 이루어지지 않고 모든 학생들의 시험과정을 음성녹음하여 2회 반복해서 듣고 채점을 하였다. 평가 당시 수험자와 평가자가 고도로 몰입하여 이루어지는 평가인 만큼 학생들의 소리가 작지만 정답을 말하거나 3초 이내에 스스로 수정하여 말하는 경우 등 세세한 내용은 오직 직접 평가자만이 알고 있기 때문에 채점의 일관성을 고려하여 연구자가 평가를 직접 실시했다. 평가를 하는 과정에서 학생들이 평가를 대하는 태도는 전반적으로 진지했고 긴장된 모습을 보이는 학생들도 있었다. 몇 학생은 지필평가가 아닌 평가자 앞에서 속도감 있게 진행되는 이 과정에 스트레스를 표하는 경우도 있었고 시험을 중단하고 이어가는 학생도 있었다. 한 항목에서 중단하지 않고 다른 항목으로 넘어가는 사이에 중단을 하는 경우였다. 이런 모든 과정에서 평가시간은 1분 이내가 원칙이었지만 타이머가 시작되었음에도 조금 머뭇거리거나 갑작스러운 소음, 주변 방해 요소에 의해 낭비되는 시간을 감안하여 모든 학생들에게 일관성 있게 LNF와 NWF, WRF는 1분 20초 이내로 진행하였다. 사전 모의 테스트를 하면서 기준을 정하고 실시했다. 하지만 읽기 능력이 우수한 학생들은 1분 이내 또는 30초 이내에 다 읽어버렸다. ISF와 PSF는 평가자가 평가 진행을 하면서 문항 사이사이에 문제를 내기 위하여 개입하는 과정이 존재한다. 따라서 평가자의 질문시간과 단어를 읽어주는 시간을 감안하여 1분 이내로 한정하기 어려운 점이 있었다. 모든 평가의 일관성을 위하여 ISF와 PSF는 1분이내의 기준이 아닌 개인당 2분까지 소요되었다. 하지만 학생이 읽지 못해 머뭇거리면 DIBELS 평가 기준대로 3초 후 다음 문항으로 넘어갔다. 이 모든 사전 사후 평가의 결과는 통계프로그램 SPSS를 이용하여 분석하였다.

각 항목의 진행절차를 표로 제시하면 다음과 같다. LNF와 WRF는 1분 20초이내의 시간동안 읽은 글자와 단어를 세어 기록하고 백분율로 환산하였다. 구체적인 읽기 평가 진행예시와 평가 시험지는 부록에 제시하였다.

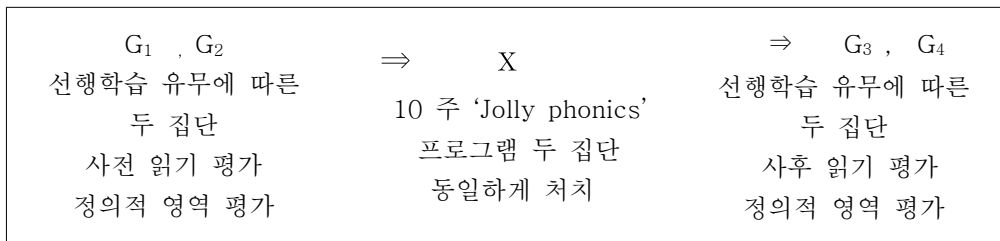
#### 나. 정의적 영역 설문

학생들의 정의적 영역에 관한 설문(부록8)을 통해 4개 영역(흥미도, 자신감, 참여도, 불안감)에 대해 각 영역 5개 문항, 총 20개 문항으로 구성하여 측정하였고

설문은 리커르트 척도를 이용하였다. 평가 문항의 신뢰도를 위해 탁주희(2015)의 신뢰도 검증절차를 통해 신뢰성 척도인 Cronbach's  $\alpha$  의 값 0.6 이상으로 검증된 정의적 영역 평가지를 차용하였다. 사전 정의적 영역 설문 조사는 동시에 한 장소에서 초기 읽기 능력 사전 평가 일주일전에 진행되었고 사후 설문은 개별적으로 사후 평가 종료 직후에 실시되었다. 실시 후 자료는 두 집단에 대한 통합적파닉스 지도의 효과를 알기 위해 각 집단 별 사전 사후 대응표본 t 검증을 통해 집단 내, 집단 간 분석하였다.

#### 4. 실험 설계

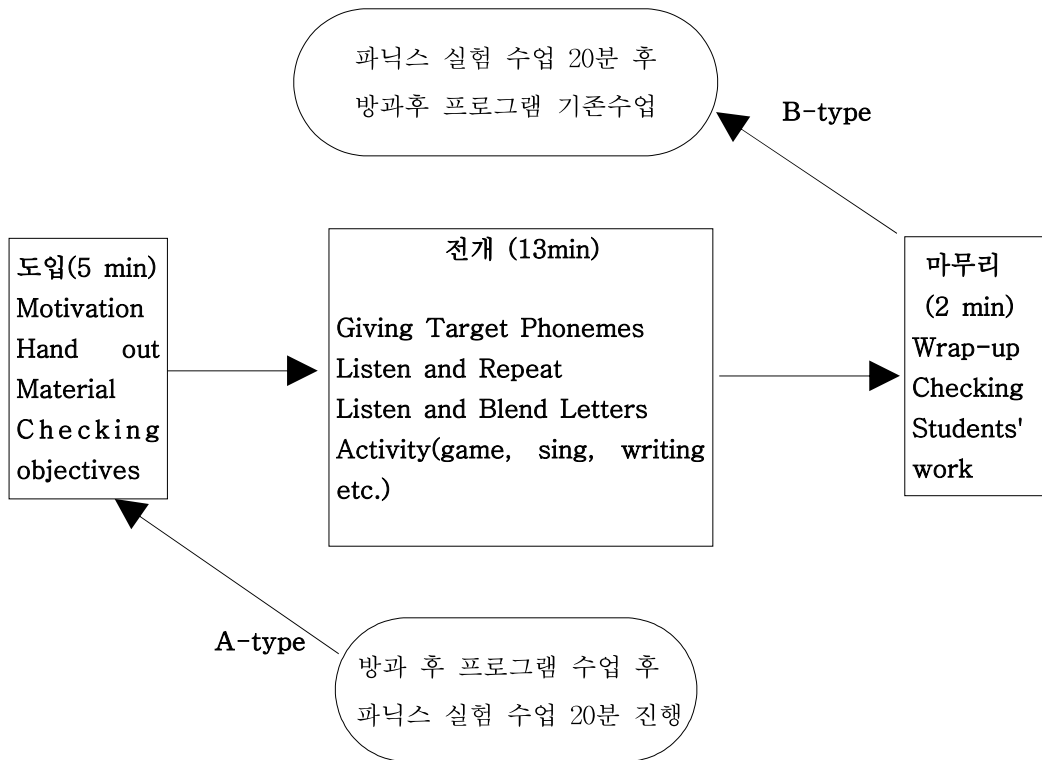
##### 가. 실험 설계 모형



<그림Ⅲ-2 > 실험 설계 모형

##### 나. 통합적(synthetic)파닉스 실험 수업 지도 계획

방과 후 수업시간의 일부 20분을 파닉스 실험수업에 할당하였기 때문에 빠른 수업 분위기 전환이 매우 중요하였다. 학생들의 수업 분위기에 따라 A type 순서로 진행하거나 파닉스 수업을 종료하고 방과 후 정규 프로그램으로 전환하는 B type 을 선택하여 진행하였다.



<그림 III-3 > 실험 수업 진행 유형 모형

위 그림III-3은 이 연구에서 수업시간 50분 중 20분 통합적 파닉스 지도를 어떤 방식으로 진행했는지 두 가지 유형을 보여주고 있다. 본 연구자는 파닉스 지도를 수업 중간에 설명하지 않고 전반부 또는 후반부에 따로 묶어서 명시적이고 체계적으로 짧게 제시하여 진행하였다. 실험 수업 기간 동안 목표한 파닉스 지도를 위해 수업 전환을 빠르게 하고 분위기를 정돈하여 진행해야 했던 점을 다른 실험 연구들과는 다른 본 연구에서의 특이한 상황으로 판단하여 제시하였다.

총 30차시, 10주 동안 42개의 음소를 7단계 순서대로 제시한 내용을 보여주는 지도 계획표는 다음 표<III-6>과 같다.

<표 III-6 > 통합적 파닉스 프로그램 (Jolly Phonics) 지도 계획

주 차	시	음소	주요 활동
1	1		target in, tap, tin, nap, spit
	2	s, a, t, i, p, n	word pin, sap, it, snap, sit, at, pit, sat, an, pip, ant, sip, pan t, nip, pan, snip, pat, nit,
	3		activity sound out , listen and choose blending ,sound out, game reading words , do the chant
2	1		target end, him, tent, sad, mad, kept, men, and, hand, can, hit, step, map, rip, mend, hid,
	2	ck, e, h, r, m, d	word pet, send, did, ran, sand, hat, act, sack sound out , listen and choose
	3		activity blending ,sound out, game reading words , do the chant
3	1		target fun, bad, cut, gap, fit, up, bed, mug, not, lip, loss, bit, bus, lot, big, hill, grab, tell, doll, sell, flap, club, must, plan, plug, left,
	2	g, o, u, l, f, b	word stop sound out , listen and choose
	3		activity blending ,sound out, game reading words , do the chant
4	1		Listen and choose
	2	Review (1단계~3단계)	activity Blending with letter cards Sound out , Beginning sound separation , Reading words
	3		
5	1		target jam, pain, meet, toad, jet, hail, speed, coat, job, paid, lie, for, jug, see, die, sort, jog, seed, goat, sport, jump, need, soap, pork,
	2	ai, j, oa, ie, ee, or	word just, deep, oak, fort, junk, free, road, storm, sail, jeep, coast, corn sound out , listen and choose
	3		activity blending , reading words do the chant ,game

6	1	z, w, ng ,v, short oo, long oo	target	zap, vet, long, cook, zest, vest, song, food, zigzag, visit, hung, look, buzz, sing, sung, zoo, fizz, wing, good, soon, win, king, wood, roof, wet, bang, swam, spoon, will, hang, wing, root, well, rang, sang, hoop
	2		word	listen and choose ,blending
	3		activity	sound out ,reading words do the chant ,game
7	1	y, x, ch, sh, voiced th, unvoiced th	target	yes, chin, shop, this, yak, chop, ship, that, yet, much, shed, then, yell, bench, shut, them six, lunch, mash, with, fox, chest, fish, thin, wax, chicken, brush, moth, exit, check, smash, three, next, pinch, shell, think
	2		word	listen and choose ,blending
	3		activity	sound out ,reading words do the chant ,game
8	1	Review (4단계~6단계)	activity	Listen and choose Blending with letter cards Sound out ,Beginning sound separation ,Reading words
	2			
	3			
9	1	qu, ou, oi, ue, er, ar	target	quiz, found, pepper, start, quick, oil, letter, card, quack, soil, never, dark, queen, join, winter, part, out, point, summer, shark, mouth, argue, butter, march, flour, her, arm, far, count, river, art, star, house, sister, barn, hard
	2		word	sound out , listen and choose, game blending ,reading words ,do the chant
	3		activity	
10	1	Review (1단계~7단계)	activity	Listen and choose Blending with letter cards Sound out ,Beginning sound separation , Reading words
	2			
	3			

표 III-6 지도계획을 보면 목표 단어들 EFL 상황에 있는 우리나라 학생들에게는 조금 낯선 단어들에 눈에 띈다. 하지만 이 실험 수업은 단어의 의미를 강조하지 않고 단지 음소(phoneme)에 초점을 맞추고 이를 인식하도록 유도하기 때문에 제시된 음소로 목표 단어를 만들 수 있고 읽을 수 있다면 충분했다. 단어는 규칙성 있는 음소로만 이루어져 있어 학생들은 혼란을 겪지 않고 단어를 읽을 수 있다.

#### 다. 실험수업 내용 및 활동

따라서 본 연구는 Jolly Phonics 프로그램에서 제시한 순서대로 음소 42개를 지도하였다. 음소 제시 순서는 다음 표와 같다.

<표III- 7> Jolly Phonics 42개 음소지도 단계<sup>12)</sup>

단계	음소 내용
1단계	s, a, t, i, p, n
2단계	c, k, e, h, r, m, d
3단계	g, o, u, l, f, b
4단계	ai, j, oa, ie, ee, or
5단계	z, w, ng, v, short oo, long oo
6단계	y, w, ch, sh, th /ð/, th/θ/
7단계	qu, ou ,oi, ue, er, ar

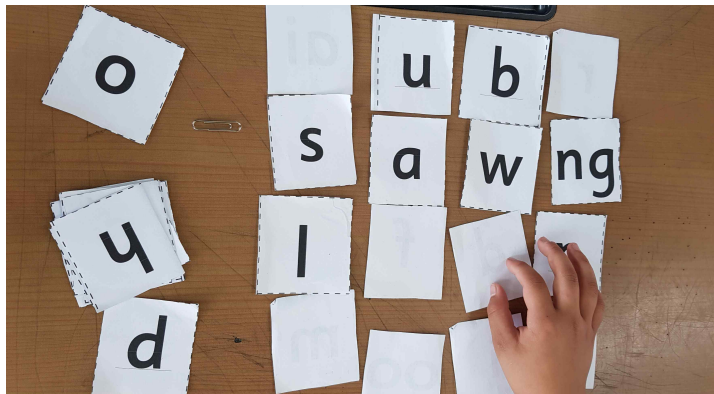
단계별로 6개의 글자를 한 세트로 구성하여 이 글자들만 가지고 단어를 만들어 보는 음소 조합(blending)하기, 글자와 소리 연결(Linking)하기, 단어 속에서 시각적으로 음소들을 찾아보기, 음소를 듣고 글자 골라내기, 소리를 내며 몸으로 글자 표현하기, 노래 부르기, 음소에 관련된 그림 찾기 등 단계별 6개의 음소를 가지고 다양한 게임들과 활동을 했다.

단, 이 수업에서는 기존에 외우고 있던 알파벳 순서는 전혀 중요하지 않았다.

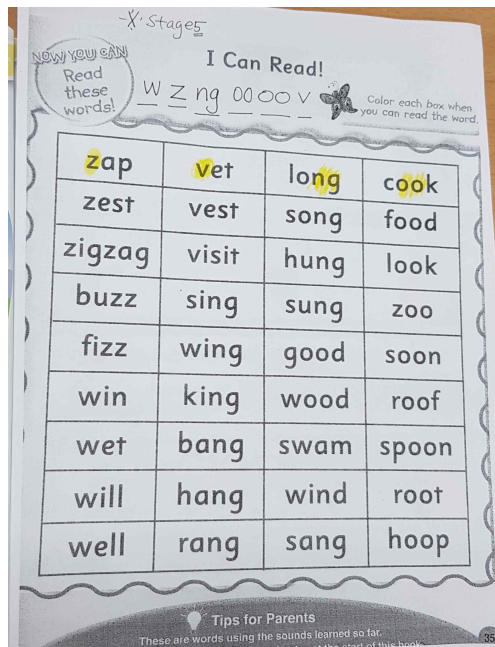
12) Jolly Phonics Teacher's Book , pp.10, 2010

단어를 읽을 수 있도록 하기 위해서는 단순하고 규칙성 있는 소리를 간직한 단어들을 만들기 유리한 글자 묶음으로 제시하는 것이다.

다음 그림들은 실험 수업 활동 모습이다.

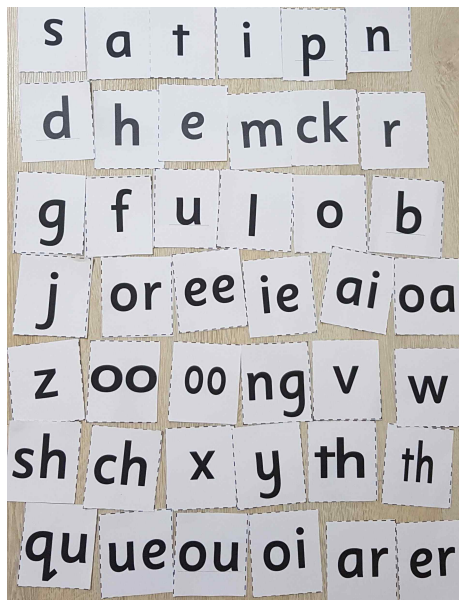


<그림Ⅲ-4 > 음소 카드 Bingo Game

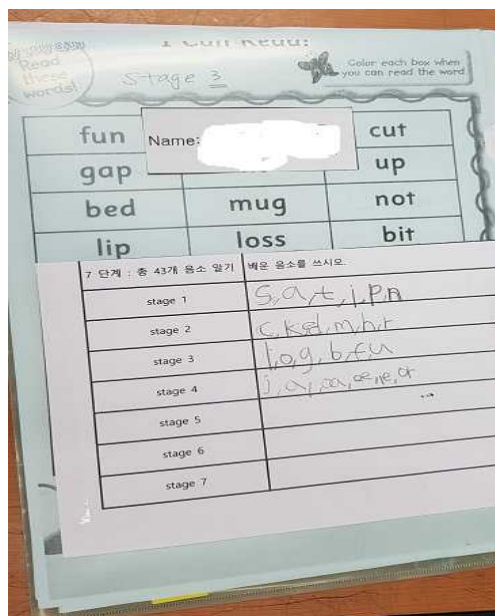


<그림Ⅲ-5 > Listen and Color





<그림Ⅲ-6 > 최종 음소 카드 총 42개 기억하여 배열하기



<그림 Ⅲ-7> 배운 음소 기록하기

예를 들면, 1단계에서 s, a, t, i, p, n, 이 소개되면 첫 수업에서는 s, a, t, i 만 배운다. 각각의 소리를 배우고 글자를 조합해 본다. 무의미 단어라도 상관없다. 조합을 하면 is, it, sit, sat, si, sa, ti, ist 등을 만들어 본다. 다음 수업에서 p, n을 가지고 만들면 더욱 만들 수 있는 글자들이 많아진다. 그렇게 익혀진 6개의 음소들은 단계별로 누적되고 2단계에서는 1단계 음소도 함께 활용하여 12개의 음소를 가지고 단어 조합을 하고 게임 등 1단계에 했던 다양한 활동을 반복한다. 2단계에 소개 되는 단어는 1단계 음소를 다시 사용하도록 되어있다. 이런 방식으로 7단계까지 누적 연습을 하면 42개의 음소를 가지고 규칙성을 띄는 많은 단어들을 읽을 수 있음을 학생들이 확인하게 된다.

3학년 교과서에 등장하는 단어들 중 빨리 소개되는 단어들도 the, she, he, we, me, my 등과 같이 소리의 불규칙성을 가진 까다로운 단어들(tricky words)에 속하는 경우가 많아 학생들은 배운 음소를 적용하는 데 실패를 먼저 경험하게 되는데 규칙 음소를 먼저 배우면 읽기 부담이 적어질 수 있다. 이 과정에서 학생들은 성취감을 느끼게 되고 읽기에 자신감을 갖게 된다. 이 음소들은 배운 대로 소리를 내면 읽을 수 있는 규칙성이 있어 학생들이 쉽게 인식하고 배울 수 있는 장점이 있다.

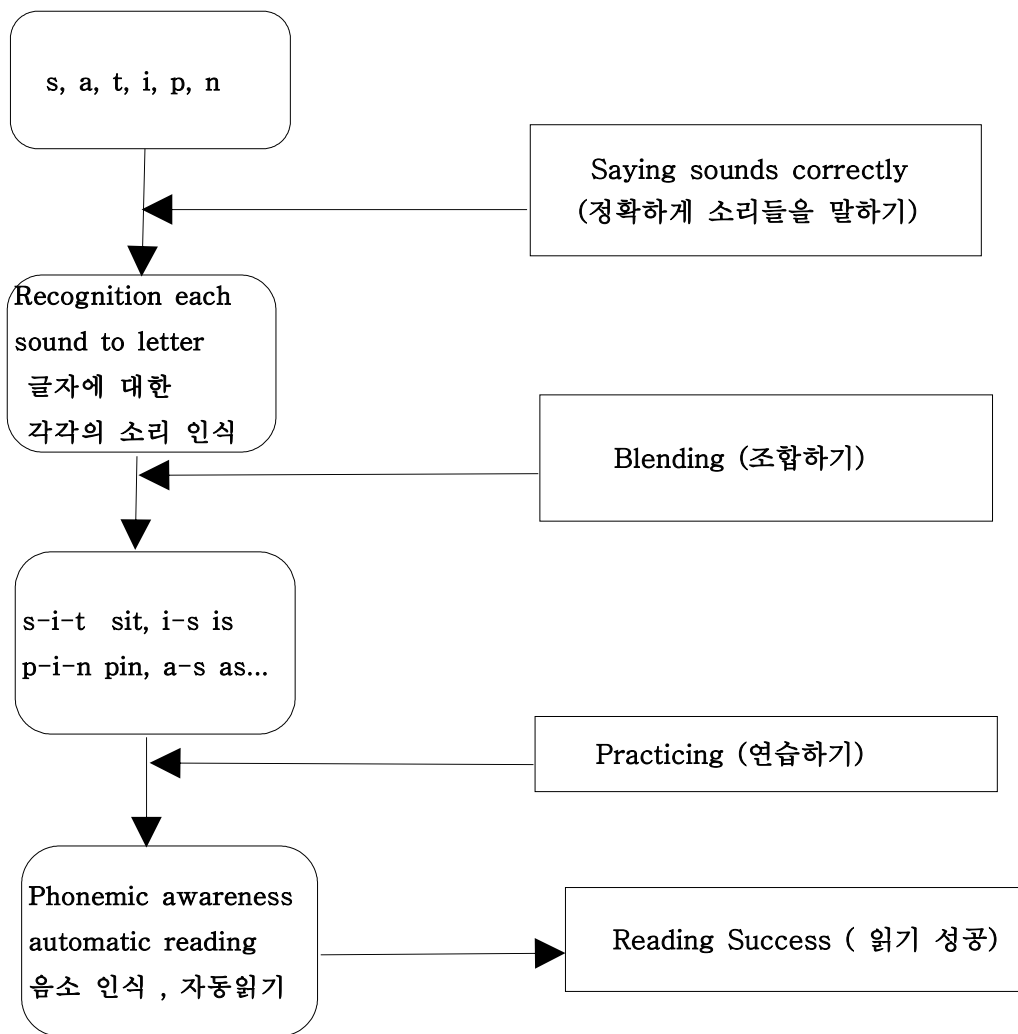
다만, 자동적인 음소 인식(Automatic Phonemic Awareness)은 학생 개개인의 차이가 크게 나타났고 배운 내용을 반복하여 연습하는 과정이 반드시 필요했다. 중간 단계에서 반복할 수 있는 복습 과정을 3차시 분량으로 넣어 배우는 음소 지식을 다지기 (consolidation) 할 수 있도록 진행하였다. 놀라운 점은 42개의 음소로 이루어진 단어들은 음소를 분절하여 들려주면 받아쓰기도 가능하고 듣는 즉시 글자 카드로 단어를 쉽게 만들기도 했다. 초기 읽기 해독능력이 철자연습에도 도움이 될 수 있다는 점을 관찰할 수 있었다. 하지만 역시 모음(vowel)은 학생들이 단어를 조합할 때 어려움을 주는 요소였다. pan, pen, bad, bed 단어에서 나타나는 /æ/와 /e/ 소리에 대한 궁금증을 표현하는 학생들이 다수였다. 이중 자음은 sh, ch 처럼 각 자음의 소리를 읽을 수 있어도 두 글자가 한 개의 소리를 만드는 경우 소리를 연상하기가 쉽지 않았다. 하지만 설명 후 이해와 나중에도 기억을 잘했다.

하지만 이중 모음 중 ue, ou, ie, oa 같은 소리는 배우고 난 후 많은 학생들이 잘 기억하지 못했다. 또한 short 'oo'와 long 'oo' 소리를 구별하는 것이 어렵고 hard'

th'와 soft 'th'는 구별은 잘했지만 정확히 그 발음을 발성하는 데 연습이 많이 필요했고 인식은 하고 있으나 나중에 이 음소를 만났을 때 발음을 하는 데 어려움이 있었다. 이처럼 수업 중 소리 익힘이 어려운 이중 모음으로 구성된 음소들은 유튜브에서 제공하는 'Jolly Phonics' 노래를 찾아 반복하여 따라 부르기 활동을 했다. 하지만 3, 4학년으로 구성된 학생들은 울동이 함께 제시된 동영상에 따라 하는 활동을 좋아하지 않았다. 오히려 명시적으로 음소를 반복시켜주고 이를 활용하여 'tic-tac-toe' 게임이나 빙고 게임, 카드 뒤집기 게임 등을 하는 활동에서 반응이 좋았다. 1, 2학년 학생들이었다면 몸을 움직이거나 노래 부르기를 매우 즐겁게 했을 것 같았다.

이 연구에서는 'tricky words'와 'e'가 cvc 글자 다음 끝에 올 때 묵음이 되며 magic 'e'의 역할로 앞에 있는 모음이 길어지는 장모음 조합 원리, 대체 모음에 대한 내용은 가르치지 않았다. 오직 10주 동안 30차시에 구성된 수업에서 42개의 음소만 익히도록 설계하였다.

다음 제시된 그림<Ⅲ-8>은 'Jolly Phonics'의 지도 지침을 보며 본 연구자가 내용을 요약한 실험 수업 음소지도 모형이다.



<그림 Ⅲ-8> 실험 수업 음소지도 모형<sup>13)</sup>

13) Jolly Phonics Teacher's book, p.5 내용 요약하여 도식화

## IV. 연구 결과 및 해석

본 연구에서는 DIBELS 평가를 사용하여 선행 학습 유무로 구분된 두 집단의 사전 사후 평가 결과와 정의적 영역 설문에 관한 결과를 통계 분석하였다. 실험 설계 가설부터 두 집단은 동질하지 않은 집단임을 전제로 했다. 본 장에서는 서로 격차가 존재하는 이질 집단들에 나타난 통합적 파닉스 프로그램 효과성 분석과, 실험 수업 후 한 장소에 공존하는 서로 다른 두 집단 간 격차가 감소되었는지, 읽기 평가 5개 영역 간 상관관계, 마지막으로 통합적 파닉스 지도 후 두 집단 학생들의 정의적 영역에 대한 변화의 결과들을 제시하고 분석한다.

### 1. 두 집단 읽기 능력 평가 결과 및 향상도

선행학습 유무로 나눈 두 집단 각각의 사전 사후 평가 결과를 통해 연구문제 첫 번째에 제시한 실험 수업 후 각 집단에 나타난 통합적 파닉스 교육 효과에 대해 알아보려고 한다. 각 점수는 총 문항 수에서 맞은 개수를 백분율로 환산한 결과이다. 먼저 선행학습이 없었던 집단의 학생 개개인의 항목별 점수를 다음 표로 정리하였다.

#### 가. 선행학습 무경험 집단의 통합적 파닉스 수업 후 향상도

<표 IV-1 > 선행학습 무경험 집단 사전 평가 학생별 점수표

(단위: 점)

항목 학생	LNF 알파벳인식	ISF 첫소리 인식	PSF 음소 분절	NWF 음소 조합	WRF 단어읽기
1	16	87.5	0	0	0
2	10	31.3	0	0	0
3	23	50	0	0	0
4	33	100	46.7	10	0
5	35	25	53.3	8	0
6	88	75	46.7	16	40

7	16	25	10	0	0
8	54	43.8	16.7	0	8
9	32	75	20	0	8
10	80	87.5	76.7	12	44
11	48	75	66.7	4	16
12	8	18.8	0	0	0
전체 평균	36.9	57.8	28.1	4.2	9.7

<표IV -2 >선행학습 무경험 집단 사후 평가 학생별 점수표

(단위: 점)

학생	항목	LNF	ISF	PSF	NWF	WRF
		알파벳인식	첫소리 인식	음소 분절	음소 조합	단어읽기
1		47	68.8	46.7	12	0
2		66	75	86.6	17.3	16
3		41	50	33.3	2	4
4		56	87.5	60	13.3	20
5		75	87.5	83.3	12.7	20
6		100	100	100	76	100
7		11	56.3	10	2	0
8		87	56.3	53.3	8.7	12
9		56	62.5	43.3	10	12
10		75	93.8	100	58	96
11		82	100	80	32.7	56
12		18	43.8	80	9.3	12
전체 평균		59.5	73.46	64.7	21.17	29

위의 평가 결과를 살펴보면 사후평가에서 전반적으로 모두 향상을 보였음을 알 수 있다. 특히 6번 학생의 향상이 두드러진다. 무의미 단어 읽기(NWF)를 제외하고 모두 만점이 나왔는데 이 학생은 실험 수업 내내 열정적인 모습을 보이고 수업 활동에서도 글자 조합 속도가 빠르고 발표에 매우 적극적으로 참여 했다. 알파벳 인식 속도가 매우 빨라졌으며 첫소리 인식에 대한 답변도 매우 빠르고 정확했다. 단어 읽기(WRF)에서도 배운 음소에 관련 된 단어들 이 제시되어 빠르게 읽을 수 있었다. 또한 사전 평가 NWF에서는 단어로 읽을 임무를 내지 못했지만 사후

평가에서는 어떤 단어는 음소로 분절하여 읽기도 하고 어떤 단어는 한 번에 단어로 읽기도 했다. NWF 점수 채점은 다소 복잡했다. 이 영역은 무의미단어 50개를 제시하여 읽도록 하는 영역인데 모든 단어가 3개의 음소로 이루어져 있다. 이 단어를 음소로 분절하여 읽으면 CLS란에 점수를 음소 당 1점씩 주고 만약 학생이 무의미단어를 단어 그대로 한 번에 읽으면 WRC란에 표기하고 3점을 준다. 단어 50개를 3 음소로 곱하면 총 만점은 150점이 된다. 학생들은 단어의 난이도에 따라 스스로 CLS로 답하거나 WRC로 답했다. 이렇게 합산한 점수를 백분율한 점수이다.

이 집단의 학생들 다수는 LNF, ISF, PSF에서는 눈에 띄는 향상이 보였으며 NWF, WRF는 향상이 보이기는 하지만 사전 점수가 너무 낮아서 향상도에서 수치상 유의미를 보일 뿐 사실상 몇몇 학생들의 읽기 능력은 음소 분절 단계에서 머무르는 정도이고 음소를 조합하거나 단어를 잘 읽지는 못했다. 다음 표IV-3은 선행학습 무경험 집단의 통합적 파닉스 지도 후 향상도를 검증하기 위해 대응 표본 t 검증의 결과를 제시한다.

<표IV-3> 선행 학습 무경험 집단의 통합적 파닉스 지도 후 향상도 검증

	사전 평균	n	표준편차	t	p 유의수준(양쪽)
	사후 평균				
LNF알파벳명명	36.92	12	17.952	-4.358	.001*
	59.50				
ISF 첫소리인식	57.825	12	24.4874	-2.212	.049*
	73.458				
PSF 음소분절	28.067	12	26.2817	-4.830	.001*
	64.708				
NWF 음소조합	4.17	12	18.6307	-3.161	.009*
	21.167				
WRF 단어읽기	9.67	12	20.597	-3.252	.008*
	29.00				

\*p<0.05

위의 결과를 보면 모든 영역에서 학생들의 초기 읽기 능력 변화에 대해 P 값이 0.05보다 작아 유의성이 검증 되었다. 주목할 점은 첫소리 인식(ISF) 항목에서 유의수준 0.49로 가장 향상의 차이가 적다는 점이다. 이 영역은 사전 평가에서도 많이 맞은 항목이기도 했고 ISF 평가를 학생들은 가장 쉬웠다고 평가 했다. 예를 들

면 평가자가 'bee' 그림을 가리키며 단어를 읽어주고 /b/소리가 나는 그림은 무엇인지 묻는 항목이어서 평소 그림을 보고 단어로 말할 수 있는 학생은 답할 수도 있는 부분이었다. ISF 항목은 학생들의 음소 인식 능력을 판별하는 데 정확성이 떨어졌다. 알파벳 식별이 힘든 학생도 ISF 항목을 잘 해결 했다. 듣기와 관련한 음소인식 능력이기 때문이라고 생각한다. 또한 4개 중 하나를 고르면 되는 객관식 유형으로 측정오차가 존재할 수 있었다. 반대로 8번 학생은 사후 테스트에서 알파벳 인식은 잘 했지만 알파벳의 음소에 대한 지식이 확실하게 다져지지 않아 답변할 때 주저함이 많은 경우였다. 특이한 점은 12번 학생처럼 알파벳 명명하기는 잘 하지 못하지만 글자를 보고 음소를 기억하는 경우도 있었다. 이 프로그램에서는 알파벳 명명에 관한 연습은 없었고 글자를 보면 음소를 말하도록 하였다. 이 학생은 LNF 시험에서 알파벳 이름이 아닌 음소로 대답을 하여 점수를 받지 못했다. 하지만 PSF 영역에서는 음소분절을 잘 하면서 80점을 받았다. 알파벳 지식이 거의 잡혀있지 않은 상태에서 음소를 먼저 배우게 된 학생의 경우였다. 12번 학생은 사후 평가와 사후 설문이 끝나고 개별 면담조사를 진행하였다. 인터뷰 내용은 다음과 같다.

연구자: 10주 동안 우리가 20분 정도 파닉스를 배웠는데 이 활동을 할 때 기분은 어땠니?

12번 학생: 재밌었어요.

연구자 : 사후에 우리가 설문을 한번 더했지? 사후 설문지에서 영어 읽기가 재밌다고 답했는데 실제 그런 기분이 들어?

12번 학생: 네!

연구자 : \*\*이는 다른 친구들보다 늦게 영어 공부를 시작 했는데 다른 친구들이 단어를 막 읽어 나갈 때 어떤 기분이 들었니?

12번 학생: 속상했어요.

.....중략

연구자 : 수업 중 카드를 가지고 음소를 조합하는 연습을 했는데 카드놀이는



어땠니?

12번 학생: 카드가지고 하는 건 재밌어요.

연구자 : \*\*은 회화표현을 배울 때는 다른 학생들 보다 대답을 너무 잘해서 깜짝 놀랄 때가 있어. 그냥 단어 읽기 연습을 할 때와 회화 표현을 배울 때 어떤 시간이 더 즐거워?

12번 학생: 교재에 나온 회화 표현을 배우는 것이 즐거워요.

연구자 : 그렇구나. 그래도 이제 단어 읽기에 자신감은 조금 생겼겠지?

12번 학생: 네..

연구자 : 이제 단어를 읽어보려고 하면 어떤 방식으로 읽을 거야? 예를 들어 'pen'이라는 단어가 있다면?

12번 학생: 글자를 나눠서 읽을 거 예요.

연구자 : 소리 단위로 나눈다고? 프/에/은/ 이렇게?

12번 학생: 예.

연구자 : 이제 주변에서 볼 수 있는 영어 간판이나 영어로 쓰인 상호, 예를 들면 'Domino Pizza'라든가 이런 단어들을 읽어 보고 싶은 호기심이 생기니?

12번 학생: 아니요.

연구자 : 그런 관심은 지금은 없구나. 이제 \*\*이가 단어를 읽을 때 힘들게 하는 것들은 어떤 것이 있을까? 말하기 힘들면 이렇게 물어볼게.

1번 글자의 소리가 기억이 안 난다. 2번 친구들의 반응 3번 선생님의 재촉 부담

12번 학생: 2번 주변 친구들이요.

.....생략

위의 인터뷰를 보면 12번 학생은 주변 반응에 신경을 쓰고 영어 능력에 대한 아직은 자신감이 없음이 느껴진다. 다른 학생들보다 2개월 늦게 합류하게 되어 수업을 처음 시작 할 때 알파벳 명명하기 연습을 하지 못했다. 5월에 오자마자 바로 알파벳 글자를 보여주고 소리를 대응 시키며 연습을 한 경우였다. 그래서 알파벳 글자를 보여주고 무슨 글자인지 물으면 음소로 대답하는 학생이다. 사전 영어 학습 경험이 학교 영어 수업을 3월에 시작한 것 이외에는 전혀 없었다. 영어 글자에 대한 인식이 다른 학생들 보다 느렸고 말소리를 듣고 인식하는 것은 다른 학생들

과 비슷했다. 심지어 회화 문장을 들려주면 내용에 맞게 'Yes, No' 로 잘 판단하여 대답도 잘했다. 수업 태도도 매우 훌륭했다. 다만 사전 정의적 영역 설문에서 '단어 읽기를 배우고 싶지 않다'고 답했고 '영어시간이 어렵고 힘들다'고 답했다. 또한 '틀릴까봐 발표를 하지 않는다.'고 답했다. 처음 영어를 배울 때 경험 부족으로 인한 영어글자와 소리에 대한 친숙하지 못함이 어려움과 불안감을 갖게 한 것 같았다.

12번 학생의 사후 정의적 영역 설문에서는 '영어시간이 매우 재미있다.' '영어를 잘 읽고 싶다'에 '매우 그렇다'고 답해서 크게 변화된 모습을 관찰 할 수 있었다. 스스로 수업에 잘 집중한다고 답했으며 '영어시간이 어렵고 힘들다'라는 항목에는 '전혀 아니다'라고 답했다 그리고, '잘못 읽으면 부끄럽다'에도 '대체로 그렇지 않다'고 답해서 사후 실험 수업을 통해 정의적 영역 부분에 긍정적인 변화가 있었음을 알 수 있었다. 12번 학생을 보면 정규 교과서 3월에 알파벳 글자 교육과정이란 단원으로 제시되어 있지만 이 내용을 충실히 배우지 못하는 경우가 있음을 보여준다. 선행이 없고 조력자가 없다면 한 단원으로 끝내버리는 알파벳 글자교육 과정은 학생들이 스스로 깨칠 수 없는 힘든 과정이 된다. 하지만 이런 상황에 놓였더라도 통합적 파닉스의 음소지도는 학생 스스로 단어를 보고 음소를 인식하고 분절할 수 있도록 했다는 결론을 내렸다. 단어를 보고 바로 읽어내는 단계에 아직 못 이르렀지만 처음 5월의 모습과는 많은 차이가 있었다.

종합해보면, 선행 학습 무경험 집단에서의 향상은 유의미 했다. 특히 6번, 10번, 11번 학생들은 5개 영역 전반에서 두드러진 향상이 보였고 NWF와 WRF 같이 음소인식에 있어 시간이 필요한 영역까지 향상이 된 경우였다. 하지만 나머지 학생들은 사전 평가에서 PSF, NWF, WRF 점수가 너무 낮았기 때문에 사후 평가에서 높은 성취도를 보여주지 않았음에도 유의미한 결과로 나온 것이다. 음소 지식이 잘 형성되지 못한 학생들은 대부분 수업 태도에 문제가 있었다. 영어교실에 와있는 동기 부여가 잘 안되어 있고 수업에 대한 몰입에 어려움이 있는 경우였다. 또한 이 학생들은 영어 읽기 능력에 관한 사전 설문에서 파닉스를 배우기를 원하지 않았다. 마지막으로 NWF와 WRF는 좀 더 지속적인 연습을 통해 음소인식이 어느 정도 자동화되어야 가능한 영역임을 알 수 있었다.

## 나. 선행학습 경험 집단 의 통합적 파닉스 수업 후 향상도

다음 표들은 선행학습 경험 집단 학생들의 사전·사후 평가의 학생별 점수를 나열한 것이다.

<표IV -4 >선행학습 경험 집단 사전 평가 학생별 점수표

(단위: 점)

학생	항목	LNF (알파벳인식)	ISF (첫소리 인식)	PSF (음소 분절)	NWF (음소 조합)	WRF (단어읽기)
1		45	56.3	63.3	0	16
2		100	93.8	100	54	100
3		42	81.3	36.7	14	24
4		65	68.8	73.3	6.6	32
5		7	62.5	0	0	0
6		93	93.8	100	38	100
7		41	93.8	60	14	12
8		93	93.8	100	58	88
전체 평균		60.75	80.5	66.7	23.1	46.5

위의 결과를 보면 알파벳을 시간 내에 읽지 못하거나 이름을 잊어버린 학생들이 있었다. 글자의 모양이 유사한 경우, M을 W로 G를 C로 j를 i로, F를 K, b를 d, p를 q로 읽는 경우들이 있었다. 알고 있는 내용도 시간 내에 해결하는 대면 평가에서 긴장하여 못 읽는 경우도 있었다. 단어를 우수하게 읽은 2번, 6번, 8번 학생들의 경우 무의미단어 읽기(NWF)영역에서 무의미 단어의 생소함 때문에 글자들의 음소를 기억하고 있음에도 불구하고 음소를 조합하여 읽어내는 데는 어려움이 있었다. 5번 학생은 알파벳 인식이 현저히 낮았지만 듣고 첫소리 인식(ISF)에서는 예전에 배웠던 단어들을 연결지어 62.5점을 맞았고 나머지 3개의 영역에서는 점수를 전혀 받지 못했다. 다음은 이 학생들의 사후 평가 학생 별 점수와 향상도를 보여주는 표들을 제시한다.

<표IV-5 > 선행학습 경험 집단 사후 평가 학생별 점수표

(단위: 점)

항목 학생	LNF (알파벳인식)	ISF (첫소리 인식)	PSF (음소 분절)	NWF (무의미단어 읽기)	WRF (단어읽기)
1	59	87.5	73.3	21.3	28
2	100	100	100	100	100
3	56	93.8	90	58	92
4	92	56.3	76.7	12.7	12
5	18	56.3	56.7	14	4
6	94	93.8	100	69.3	100
7	64	100	96.7	43.3	40
8	100	100	100	99.3	100
전체 평균	72.88	85.95	86.68	52.24	59.5

위의 결과를 보면 사전 결과에서 가장 우수한 결과를 보였던 2번, 6번, 8번 학생들의 사후 무의미 단어 읽기(NWF)와 단어 읽기(WRF)에서 완성도가 높은 점수를 보여줬다는 점을 주목할 필요가 있다. 이 학생들은 10주 실험 수업 전에도 다른 학생들보다 단어를 잘 읽고 있었고 무엇보다 알파벳과 각 글자의 소리 연결에 대한 인식이 잘 되어 있는 경우이다. 10주 연습을 통해 이들이 가지고 있는 초기 읽기 능력 중 NWF 음소조합 능력이 향상되어 단어를 읽을 때 자동 읽기가 가능한 것으로 보인다. 사후 테스트에서 2번 학생은 NWF를 1분이 아닌 50초 동안 50개의 무의미단어를 모두 읽었고 WRF 단어 25개 모두를 15초 동안 읽었다. 8번 학생은 NWF 영역을 53초에 50개의 무의미 단어를 읽었고 단지 /e/를 /이/라고 실수로 발음해서 감점이 되었다. 6번 학생은 평소 말을 느리게 하는 학생으로 시간 내에 속도감 있게 풀어야 하는 이 평가가 실력을 드러내는 데 불리하게 작용했다. 실제 이 학생은 NWF에서 타이머 종료 후 나머지도 읽게 했더니 모든 단어를 다 읽을 수 있었다. 천천히 말하는 습관 때문에 시간 부족으로 좋은 점수를 받지 못했다. 4번 학생은 알파벳이름은 잘 알고 있지만 음소 인식 능력이 거의 형성되지 않았다. 수업 태도가 좋지 않아 지적을 많이 받은 경우였으며 실험 수업에

참여해서 그 영향을 받았다고 보기는 어렵다. 평가 과정에서도 직접 말을 해야 하는 대면 평가를 힘들어 했고 스스로 평가를 빨리 끝내려 하는 경향을 보였다. 3번 학생은 알파벳 인식의 정확성이 있는 반면 속도가 매우 느리게 반응 하는 점 때문에 LNF 평가에서 100개의 알파벳을 짧은 시간 내에 다 읽지를 못한 경우다. 이 학생의 실험 수업에 임하는 자세는 매우 성실했으며 이를 통해 음소 조합과 단어 읽기에서 놀랄만한 향상을 보여줬다.

다음 표Ⅳ-6은 선행 학습 경험 집단의 실험 수업의 효과성 검증을 위하여 대응 표본 t 검증을 통해 알아본 결과이다.

<표Ⅳ-6 > 선행 학습 경험 집단의 통합적 파닉스 지도 후 향상도

	사전 평균	n	표준편차	t	p 유의수준(양쪽)
	사후 평균				
LNF알파벳명명	60.75	8	9.598	-3.573	.009*
	72.88				
ISF 첫소리인식	80.512	8	13.1044	-1.176	.278
	85.963				
PSF 음소분절	66.663	8	24.8142	-2.281	.057
	86.675				
NWF 음소조합	23.075	8	14.5365	-5.674	.001*
	52.238				
WRF 단어읽기	46.50	8	26.077	-1.410	.201
	59.50				

\* p<0.05

위의 표 Ⅳ-6를 보면 NWF와 LNF에서는 p값이 0.05보다 작아 유의미한 결과를 보여준다. 10주 동안의 실험수업을 통해 LNF 인식 속도와 정확성이 빨라졌고 NWF 음소 조합에 대한 자동처리가 된 것으로 보인다. ISF, PSF인 경우는 이미 사전 테스트 결과에서 좋은 결과를 보았고 사후평가에서도 통계적으로 유의미하지는 않지만 소폭 향상은 보였다. 다만, WRF에서 단어 읽기에 대한 향상이 적은 점은 아쉽다. 이에 대한 이유를 분석해보면 8명 학생 중 4명의 학생들이 점수가 다른 상위 4명 학생들의 점수에 비하여 많이 낮음을 알 수 있다. 점수가 낮은 학생들의 수업에 임하는 태도에 문제가 많았고 평가 당일 평가에 대한 학생들의 자세도 중요한 영향을 끼쳤다. 이 결과를 통해 통합적 파닉스 지도법이 알파벳 인식 능력과 음소 조합에 대해 향상시킬 수 있음을 확인했다.

## 2. 두 집단 간 실험 수업 후 읽기 격차 변화의 정도

다음 표 IV-7 는 사전 평가에서 영역별로 나타난 두 집단의 초기 읽기 능력의 차이 정도가 사후 평가에서 어떠한 지를 나타낸다.

<표 IV-7 > 두 집단 사후 평가 평균 점수의 동질성에 대한 독립표본 T 검정

사후 평가 두 집단 독립표본 t 검정

	선행여부	N	평균	표준화편차	t	p(양측)
LNF	선행있는집단	8	72.88	28.911	1.055	0.305
	선행없는집단	12	59.50	27.007		
ISF	선행있는집단	8	85.963	18.8077	1.404	0.177
	선행없는집단	12	73.458	19.9543		
PSF	선행있는집단	8	86.675	16.1295	1.991	0.062
	선행없는집단	12	64.708	28.1199		
NWF	선행있는집단	8	52.238	35.6226	2.377	0.029*
	선행없는집단	12	21.167	23.1293		
WRF	선행있는집단	8	59.50	42.571	1.743	0.098
	선행없는집단	12	29.00	35.373		

\* p<0.05

위의 결과를 분석해보면, 4개 영역에 대한 p 값이 0.05 보다 커서 통계적으로 유의미하지 않았다. 결국 4개 영역에 대한 두 집단 간 차이는 거의 없는 동질 집단을 보여준다. 집단 별 평균 점수를 확인해 보면 알 수 있다. 두 집단 간 능력 차이가 많이 좁혀졌음을 알 수 있다. 반면 무의미 단어 읽기(NWF)는 p 값이 0.029로 0.05보다 작아 유의미한 결과로 나왔다. 유의미하다는 의미는 두 집단이 다른 집단임을 보여준다. 따라서 음소조합 능력에 관련한 NWF항목에 대한 두 집단의 능력 차이는 10주 실험 수업 후에도 여전히 존재함을 의미한다. 음소 조합 능력은 단기간에 이루어지지 않음을 알 수 있다.

### 3. 두 집단 각각의 사후테스트 영역별 상관관계

#### 가. 선행 학습 무경험 집단 사후 평가 읽기 영역별 상관관계 분석<sup>14)</sup>

<표IV-8 > 선행 학습 무경험 집단 사후테스트 영역별 상관관계

		상관관계				
		LNF	ISF	PSF	NWF	WRF
LNF	Pearson 상관	1				
	유의확률(양측)					
	N	12				
ISF	Pearson 상관	.723**	1			
	유의확률(양측)	.008				
	N	12	12			
PSF	Pearson 상관	.641*	.652*	1		
	유의확률(양측)	.025	.022			
	N	12	12	12		
NWF	Pearson 상관	.656*	.746**	.730**	1	
	유의확률(양측)	.020	.005	.007		
	N	12	12	12	12	
WRF	Pearson 상관	.653*	.759**	.737**	.975**	1
	유의확률(양측)	.021	.004	.006	.000	
	N	12	12	12	12	12

\*\* . 상관관계가 0.01 수준에서 유의합니다(양측).

\* . 상관관계가 0.05 수준에서 유의합니다(양측).

위의 결과를 보면 모든 영역 간 상관관계는  $p^{**} < 0.01$ ,  $p^* < 0.05$  를 만족하여 상관관계가 있음이라는 결과를 보여줬다. 그중 단어읽기(WRF)와 무의미 단어 읽기(NWF)의 상관관계 계수가 0.975 로 높게 나타났고 통계적으로 p 값이 0.000으로 매우 상관이 높음을 보여줬다. 따라서 음소조합이 가능한 학생은 단어를 읽을 수 있음을 알 수 있다. 이중 LNF와 PSF 상관계수 r 값<sup>15)</sup>이 0.641, LNF 와 NWF r

14) Pearson 상관관계 분석

값은 0.656 , LNF와 WRF 상관계수 r값은 0.653으로 LNF 영역은 통계적으로 유의미하지만 다른 영역들 간의 관계에 비하여 상관이 조금 적음을 보여주었다. 알파벳 인식을 하더라도 음소 분절, 음소조합에 대한 지식이 확보되지 않으면 초기 읽기해독능력을 갖췄다고 보기 어렵다.

### 나. 선행학습 경험 집단 사후평가 읽기 영역별 상관관계 분석

<표IV-9> 선행 학습 경험 집단 사후테스트 영역별 상관관계

		상관관계				
		LNF	ISF	PSF	NWF	WRF
LNF	Pearson 상관	1				
	유의확률(양측)					
	N	8				
ISF	Pearson 상관	.449	1			
	유의확률(양측)	.264				
	N	8	8			
PSF	Pearson 상관	.766*	.852**	1		
	유의확률(양측)	.027	.007			
	N	8	8	8		
NWF	Pearson 상관	.650	.777*	.839**	1	
	유의확률(양측)	.081	.023	.009		
	N	8	8	8	8	
WRF	Pearson 상관	.610	.793*	.851**	.930**	1
	유의확률(양측)	.109	.019	.007	.001	
	N	8	8	8	8	8

\*. 상관관계가 0.05 수준에서 유의합니다(양측).

\*\*.. 상관관계가 0.01 수준에서 유의합니다(양측).

위의 결과를 보면 첫 소리 인지 영역(ISF)은 나머지 알파벳 명명하기(LNF)를 제외하고 모두 높은 상관관계를 보여줬다. 알파벳 인지속도와 정확성이 좋지 않아도 ISF 평가에서 음소를 듣고 해결하는 문제를 잘 해결 할 수도 있었고 어떤 학생은 알파벳 인지가 뛰어나지만 ISF 평가에서 오답을 낸 경우가 존재했다. 또는 알파벳 명명하기의 정확성은 있지만 말하기 속도가 느려 고득점은 하지 못했지만 비교적 쉬웠던 ISF 점수에서 고득점을 받은 경우가 있었다. Adams(1990)에

15) Pearson 상관계수는 절대 값을 기준으로  $0 < r < 0.2$ 는 상관관계가 거의 없고,  $0.3 < r < 0.6$ 은 상관관계가 있으며  $0.7 \leq r$  은 상관관계가 매우 강함을 보여주는 수치이다.



따르면 Biemiller(1977,1978)의 연구에서 학생들의 글자 이름 명명하기의 정확도 보다는 이름을 말하는 속도가 초기 학습자들의 읽기 성취에 강력한 상관관계가 있음을 보여줬다고 한다. Adams(1990)는 초기 학습자가 단순히 글자 이름을 정확히 말하는 것이 아니라 얼마나 글자에 대한 기본적인 친숙도(familiarity)가 있는지가 초기 읽기 성취에 더욱 중요했다고 말한다. 이 이론은 본 연구의 결과와 무관하지 않았다. 알파벳 글자를 더듬더듬 읽으면서 정확히 답변하는 학생들은 음소 분절 (PSF)단계에서 답을 하지 못하는 경우가 많았다. 또한 첫소리 인식 (ISF)은 음소 분절 (PSF)과 상관관계가 높았다. 음소 분절을 잘 하는 학생은 모든 영역과 상관계수가 높아 매우 상관이 있음을 보여줬다. 음소 분절을 하기 시작하면 학생들은 단어를 읽기 해독할 준비가 되는 것이다. 초기 단어 해독능력을 성취하는 데 음소 분절에서 머무르거나 퇴보하면 초기 읽기 해독 능력을 확보하는 데 어려움이 있을 것이다. 우길주(2016)에 따르면 음절인식이 영어권 아동의 경우, 음절인식이 가장 먼저 이루어지고 이후에 음절 하위 구조인 라임과 각운, 두운의 인식, 그리고 마지막으로 소리의 가장 작은 단위인 음소인식이 이루어지는 경향을 보인다고 한다. 하지만 한국어와 영어는 같은 표음문자이지만 한국어는 음절 중심언어이기 때문에 음운속성의 차이로 인해 한국어는 음성정보가 음절단위로 입력되는 경향이 강한 반면, 영어는 라임이나 각운 중심의 해체가 선호되는 음운 인식 전략이 사용되는 다른 음운 속성이 있다. 문자 해독단계의 아동들의 음운 인식 처리 과정에 이 내용을 간과하지 말아야 한다고 강조한다. 본 연구에서도 사전 평가에서 학생들은 음소 분절(PSF)을 할 때 모국어 전이로 인하여 잘 못 처리했다. 제시어가 fish 인 경우 f-i-sh 라고 분절해야 하는 데 fi-sh 또는 fi-i-sh 라고 읽었다. cvcc에서 cv를 한 개의 음성정보로 인식하여 한 개의 음소로 읽은 것이다. 사후 평가에서는 실험 수업에서 반복 훈련을 하여 읽지 못할 수는 있어도 이와 같은 모국어 전이로 인한 오류는 없었다. 영어 초기 학습자들이 읽기 훈련을 하면 단어에서 두운과 각운을 분리해내고 그 다음 문자와 소리와 관계의 관계를 익히게 되고 음소 개념이 생긴다. 그 후에 PSF를 할 수 있는 단계에 이르고 음소를 조합(blending)하는 연습을 통해 음소 인식이 자동화(automation)가 되면 단어 해독(decoding)이 가능해진다. 본 연구에서는 음소조합 능력과 단어 읽기의 높은 상관성은 NWF와 WRF의 상관계수가 r 값이 0.930로 증명되었다. 선행학습 무경험 집

단의 결과도 NWF와 WRF의 상관성은 r 값이 0.975로 동일하게 높다. 따라서 음소조합 능력이 생기면 단어를 읽을 수 있다.

#### 4. 두 집단 정의적 영역에 대한 태도 설문 결과

사전 정의적 영역 설문은 평가 이전에 연구 대상자 전원이 동시에 실시되었고 사후 정의적 영역 설문은 사후 평가 직후 개별적으로 조사하였다.

다음은 학습자의 태도를 알아보기 위한 집단별 분석으로 먼저 선행 학습 무경험 집단 학생들의 정의적 영역 태도 변화를 분석한 표이다.

##### 가. 선행학습 무경험 집단 정의적 영역 태도변화

<표IV-10>선행학습 무경험 집단 정의적 영역 태도변화 대응표본 t 검정

	사전 평균	표준편차	t	p 유의수준(양쪽)
	사후 평균			
흥미도	4.067	0.7586	-.685	.508
	4.217			
자신감	3.017	1.0495	.935	.370
	2.733			
참여도	3.300	.6446	.806	.437
	3.150			
불안감	3.133	1.3675	.633	.539
	2.883			

\*P<0.05

표 IV-10를 보면 흥미도, 자신감, 참여도, 불안감에 관련한 질문에 대한 학생들의 반응은 모두 p 값이 0.05를 크게 상회하는 수치로 통계적으로 유의미하지 않았다. 흥미도만 소폭 상승했고 자신감과 참여도는 줄어들고 불안감<sup>16)</sup>은 조금 상승했을 알 수 있다.

16) 부정적인 내용이므로 리커트 척도를 반대로 점수계산, 점수가 낮을수록 불안감 큼.

## 나. 선행학습 경험 집단 정의적 영역 태도변화

<표IV-11> 선행학습 경험 집단 정의적 영역 태도 변화 대응표본 t 검정

	사전 평균	표준편차	t	p 유의수준(양쪽)
	사후 평균			
흥미도	3.850	.8876	-1.673	.138
	4.375			
자신감	4.050	.6274	1.691	.135
	3.675			
참여도	4.025	.9498	1.414	.200
	3.550			
불안감	3.775	1.2095	.000	1.00
	3.775			

\*P<0.05

위의 결과를 보면 흥미도에서 약간 상승하는 결과를 보여주지만 통계적으로 유의미하지는 않았다. 자신감과 참여도 부분은 사후결과에서 더 줄어든 경향을 보였다. 불안감은 변화가 없었다.

## 다. 전체 연구 대상의 정의적 영역 항목별 질문 결과 분석

두 집단 정의적영역의 항목별 변화를 구체적으로 살펴보기 위하여 5개 항목들의 각각 4개의 질문들을 함께 제시하여 전체 20명이 답한 결과의 질문별 유의성을 보면 다음과 같다.

<표IV-12>전체 연구대상 20명의 정의적 영역 흥미도의 변화

흥미도 질문내용	N	사전평균	유의 확률 (p)
		사후평균	
1 나는 영어 시간이 재미있다.	20	4.00	.031*
		4.35	
2 나는 영어를 배우는 시간이 기다려진다.	20	3.70	.301
		4.00	
3 나는 단어 읽기가 재미있다.	20	3.85	1.000
		3.85	
4 나는 단어 읽기를 잘 하고 싶다.	20	4.35	.214
		4.75	
5 주변에 보이는 영어 글자를 읽고 싶다.	20	4.00	.083
		4.45	

\*P<0.05

학생들은 평소 영어시간을 즐거워했지만 읽기 활동에 초점을 맞추고 일정시간 목표를 가지고 배우고 평가하는 실험수업이 조금 스트레스로 작용하여 흥미도가 많이 올라가지 않은 것 같다. 1번 질문에 대해서만 흥미도의 변화에 유의미함을 보여주고 있다. 나머지 4개의 질문도 다 긍정적인 변화가 보이기는 했지만 통계적으로 유의미하지는 않다.

<표IV-13>전체 연구대상 20명의 정의적 영역 자신감의 변화

자신감 질문내용	N	사전평균	유의 확률 (p)
		사후평균	
1 나는 영어를 배우는 것이 쉽다.	20	3.85	.004*
		3.10	
2 나는 단어를 읽는 것이 쉽다.	20	3.45	.309
		3.20	
3 나는 친구들 앞에서 단어를 읽을 수 있다.	20	3.30	.286
		2.95	
4 나는 배우지 않은 단어도 읽을 수 있다.	20	2.60	.874
		2.55	
5 앞으로도 단어를 잘 읽을 수 있을 것이다.	20	3.95	.479
		3.75	

\*P<0.05

학생들의 자신감 영역에서 긍정적인 변화를 확인 할 수 없었다. 조금씩 자신감이 하락 하였다. 하지만 1번을 제외하고 통계적으로 유의미하지 않았다. 학생들은 실험 수업을 통해 영어 읽기의 규칙성을 띄는 음소를 배웠지만 수업을 할 때 읽기가 규칙성 있는 음소 42개를 다 배운다 해도 읽지 못하는 까다로운(tricky)단어들이 존재하고 여러 가지 추가적인 대체 모음을 배워야 한다는 점도 함께 알려줬다. 아무것도 모를 때 보다 조금씩 문식성(literacy)에 눈을 뜨는 과정에서 오는 결과라고 판단한다.

<표IV-14>전체 연구대상 20명의 정의적 영역 참여도의 변화

참여도 질문내용	N	사전평	유의 확률 (p)
		사후평	
1 나는 수업 중 활동에 적극적으로 참여한다.	20	3.95	.285
		3.65	
2 모르는 내용은 선생님이나 친구에게 질문한다.	20	3.85	.028*
		3.45	
3 나는 단어를 읽을 때 큰소리로 읽는다.	20	3.15	.847
		3.10	
4 나는 수업에 집중을 잘한다.	20	3.70	.359
		3.50	
5 나는 단어 읽기를 할 때 발표하기를 좋아한다.	20	3.30	.107
		2.85	

\*P<0.05

참여도 부분도 모든 질문에서 조금씩 부정적인 변화를 보였다. 결과는 2번 질문만 통계적으로 유의미하다. 5명 학생들이 사전 보다 사후 평가에서 차이가 나게 낮은 점수를 쳤는데 이 학생들 중에는 사전 영어 읽기 능력에 대한 자기 평가 설문 조사에서 파닉스 과정을 배우기를 원하지 않는다고 답한 4명이 포함되어 있었다. 나머지 학생들은 이전 보다 참여도가 증가한 결과를 보였다. 이 실험 수업은 동기 부여가 현저히 부족한 학생들의 참여를 긍정적으로 이끌어 내지 못했다.

<표IV-15>전체 연구대상 20명의 정의적 영역 불안감의 변화

불안감 질문내용	N	사전평균	유의 확률 (p)
		사후평균	
1 나는 영어시간이 어렵고 힘들다.	20	3.40	.453
		3.70	
2 나는 모르는 영어 단어를 읽을 때 긴장된다.	20	3.40	.807
		3.30	
3 영어 단어를 읽는 발표를 할 때 긴장 된다.	20	3.30	.506
		3.05	
4 단어를 읽을 때 틀릴까봐 발표를 하지 않는다.	20	3.30	.447
		3.10	
5 단어를 잘못 읽으면 부끄럽다고 생각한다.	20	3.55	.154
		3.05	

\*P<0.05

불안감에 대한 영역은 부정적 영역<sup>17)</sup>의 질문이기 때문에 매우 그렇다가 1점. 전혀 그렇지 않다가 5점이다. 1번 문항인 “영어시간이 어렵고 힘들다”는 질문에서만 그렇지 않다는 긍정적인 답변이 나왔다. 나머지 모든 질문에서는 불안감이 증가한 결과를 보여줬다. 하지만 모든 결과 수치는 통계적으로 유의미 하지 않았다.

모든 결과를 종합해 볼 때 선행학습 무경험 집단의 경우는 흥미도의 긍정적인 변화가 관찰되었고 나머지 3개 영역에 대해 부정적인 태도 변화가 있었다. 하지만 통계적으로 유의미하지는 않았다. 선행학습 경험 집단의 학생들은 흥미도의 긍정적인 태도 변화, 자신감과 참여도는 부정적인 태도 변화가 관찰되었고 불안감은 변화가 없었다. 하지만 모든 결과는 통계적으로 유의미하지는 않았다.

사후 평가에서 많은 향상을 보인 학생들에게서도 정의적 영역에서 긍정적인 변화가 나타나지 않았다. 실험 수업을 하기 전 설문조사를 할 때는 평소 자신이 영어 학습을 대하는 태도나 마음을 표현했다. 하지만 두 번에 실시된 생소한 방식의 대면 읽기 평가를 거치면서 학생들이 평가 결과에 대한 걱정을 하고 스트레스를 받은 모습이 관찰되었다. 분명 수업 시간에는 즐겁게 참여하고 있는 모습이 관찰되었고 단어읽기에 뚜렷한 향상이 사후 테스트 결과를 통해 나타났음에도 학생들은 자신이 예상했던 것 보다 단어 읽기 영역에서 많은 단어를 읽지 못했다는 사실을 스스로 깨닫게 되는 부분이 있었던 같다. 사전 설문 조사에서는 모든 항목에 5점을 표시하고 사후 읽기 평가의 모든 영역에서 만점을 받은 학생 두 명 학생도 사후 참여도에 대한 평가질문에서 “나는 발표하기를 좋아 한다”에 4점을 줬다. 이 학생들 중 한 명은 읽기를 매우 잘하지만 평소 수업에서 발표하기에 아주 적극적이지는 않았다. 또한 나머지 성적이 우수한 학생들은 사전 조사에서 이미 긍정적인 답변을 했으며 사후조사에도 비슷한 설문 답변을 했고 사후 읽기 평가에서 좋지 못한 결과를 보인 학생들은 정의적 영역을 묻는 답변에서 매우 부정적인 답을 한 학생들이 있었다. 이는 평소 학생들의 수업 태도와 무관하지 않다. 수업 태도에 있어서도 양극화의 모습을 자주 관찰 할 수 있었다. 읽기를 잘 하지 못하는 학생들은 대체로 인지 능력보다는 수업 태도에 문제가 있었다. 자신이 잘 읽을 수 있을 것이라는 자신에 대한 기대가 적었다. Lourdes Ortega(2008;p.201)는 저서에서 외국어 학습 불안은 어디에서 오는가라는 질문에 대하여 최근 연구에서는

---

17) 리커트 점수 환산 (매우 그렇다 1 ~ 전혀 그렇지 않다 5) 점수가 클수록 불안감 낮음.

자아인식(self-perception)과 자기 개념(self-concept)의 중요성을 강조한다고 말한다. L2 학습 상황에서 취약한 감정을 가지고 시작하는, 자신에 대한 평가가 낮은 사람들은 특히 불안이 심화될 수 있다고 했다. 이런 위협들을 다스릴 수 없고 불안이 상승한다면, 학생들의 좋지 못한 학습 결과의 원인이 될 것이라고 말한다.

본 연구에서의 연구 대상자들 중에도 이런 불안감을 표현하며 수업에 몰입을 하지 못하고 발표 회피를 하기 위해 자리를 이탈하여 돌아다니거나 시간 내에 해결 과제들을 완성하지 못하는 경우가 다수 관찰 되었다.

두 집단의 정의적 영역 설문 조사에 나타난 결과를 비교해 보면 선행학습을 경험을 한 집단이 모든 영역에서 선행학습 무경험 집단에 비하여 긍정적인 결과를 보였다. 자신감과 불안감에서 가장 큰 차이가 있었다. 이에 대한 원인을 분석해보면 통합적 파닉스 프로그램으로 지도를 하면서 정해진 30차시의 시간 동안 지도 효과를 내기 위하여 명시적으로 다소 주입식으로 지도했고 다양한 활동과 융합하여 지도하기 위한 시간 안배에 조금 미흡했던 점들을 들 수 있다. 또한 학생들이 수업을 들으면서 사후에 평가를 받아야 한다는 점을 사전 고지로 알고 있었다는 점 등이 즐겁게 배우면서도 영어 학습 동기를 긍정적으로 끌어올리지 못한 결과를 초래한 것으로 판단하였다. 본 연구는 연구를 위하여 별도로 구성된 연구 대상자가 아니라 기존 수업의 학생들을 대상으로 한 것이고 이는 실제 영어 정규수업 환경에 존재하는 학생들의 영어 학습에 대한 배경과 태도등과 유사하다는 점에서 정의적 영역 결과의 원인을 잘 판단하고 학생들의 정서적인 부분을 고려하여 영어 학습에 대한 흥미와 동기 유발을 중시한 지도법으로 보완한다면 통합적 파닉스 지도법이 유사 환경에 놓인 실제 정규 영어 수업에서 적용 가능하고 초기 읽기 능력을 향상시키는 데 도움이 될 것으로 판단한다.

## V. 결론 및 제언

### 1. 결론 및 시사점

본 연구자는 초등영어 학습자의 초기 영어 해독(decoding) 능력에 대한 격차가 정규 영어 수업을 시작하는 3학년 1학기부터 발생되고 있다는 점과 이 격차의 원인이 해결되지 않고 읽기 학습 부진을 겪는 학생들이 지속적으로 방치되고 이 학생들의 학습 결손은 계속해서 누적되고 있다는 점을 주목했다. 어떤 학생들은 읽기를 수월하게 하고 어떤 학생들은 알파벳 인식도 어려운 상태로 머무르며 학년만 올라가는 상황을 보며 어떻게 하면 이들의 학습 격차를 좁히고 이 학생들이 영어를 포기하지 않고 초등 영어 읽기 학습을 통해 기초 지식을 잘 쌓아 나갈 수 있을 지에 대해 방법을 모색하게 되었다. 이 연구를 위하여 우선 한 교실에서 같은 수업을 듣는 학생들의 초기 읽기 능력 격차가 어느 정도인지를 분석할 필요가 있었다. 이 학생들의 영어 학습 경험은 어떤지에 대한 사전 조사도 필요했다. 이 내용을 바탕으로 학생들은 3학년 이전에 선행학습 경험 학생들과 선행학습 무경험 학생들, 두 집단으로 분류되었다. 그럼 선행학습 경험이 정말 격차를 크게 벌려 놓았는지 사전 읽기 DIBELS 평가를 통해 5개 읽기 영역에 대한 두 집단의 점수를 비교해 보았다.

또한 읽기해독(decoding)에 어려움을 겪는 원인을 학생들의 지능, 정신연령(Mental age), 주변 환경, 선행 학습 경험 여부, 수업에 임하는 자세 등 여러 각도에서 분석해 볼 수 있겠으나 본 연구자는 초기 읽기 학습자에게 보다 효율적인 파닉스 지도법이 없다고 판단하였다. 따라서 초기 읽기 해독능력 향상을 위해 보다 체계적이고 명시적인 파닉스 지도법을 찾을 필요가 있었다. 영어 단어를 읽을 때 겪게 되는 소리의 불규칙성과 규칙성을 혼재해서 배우지 않고 규칙성을 띄고 있는 필수 음소만 먼저 배워서 초기 과정에서 단어를 읽을 때 혼란스러워하지 않도록 하여 영어 읽기를 조기에 포기하지 않도록 하는 통합적(synthetic) 파닉스를 지도법으로 정하게 되었다. 이 방식으로 가르치는 영국의 공교육 읽기 프로그램에 적용한 'Jolly Phonics'를 연구도구로 하여 10주 실험수업을 하였고 사후 'DIBELS' 평가를 통해 각 집단의 학생들의 읽기능력 격차의 변화와 집단 간 격



차의 비교, 사후 테스트에서 테스트 5개 항목간의 상관관계 그리고 정의적 영역의 변화는 어떠했는지 분석하였다. 이를 통해 서론에 제시한 연구문제에 대해 다음과 같이 결과를 도출 할 수 있었다.

첫째, 통합적 파닉스 지도 후 사후테스트에 나타난 두 집단 학생들의 초기 읽기 향상의 정도와 변화에 대한 결과는 먼저, 선행 학습 무경험 집단에서 향상은 모든 영역에서 p 값이 0.05보다 작아 유의미 했다. 이 중 3명의 학생들은 5개 영역 전반에서 두드러진 향상이 보였고 무의미 단어 읽기(NWF)와 단어 읽기(WRF)같이 음소인식에 있어 시간이 필요한 영역도 향상되었다. 하지만 나머지 학생들은 사전 평가에서 점수가 너무 낮았기 때문에 사후 평가에서 높은 성취도를 보여주지 않았음에도 유의미한 결과로 나온 것으로 판단된다. 선행학습 경험 집단은 NWF와 알파벳 명명하기(LNF)인 두 개의 영역에서만 p값이 0.05보다 작아 유의미한 결과를 보였다. 이 결과를 주목할 필요가 있는 것은 사전 평가결과에서 선행학습 무경험 집단과 차이가 없었던 항목들이 LNF와 NWF라는 점이다. 선행학습 집단의 학생들은 10주 동안의 실험수업을 통해 LNF 인식 속도와 정확성이 빨라졌고 NWF에 대한 자동처리가 되어 음소 조합이 능숙해졌음을 알 수 있었다. 첫소리 인식(ISF)과 음소 분절(PSF)인 경우는 이미 사전 테스트 결과에서 좋은 결과가 나왔고 사후평가에서 소폭 향상이 되었어도 통계적으로 유의미하지 않았다. 주목할 점은 사전 테스트에서도 우수한 점수를 받았던 3명 학생들이 사후 테스트에서 보다 완성도 있는 읽기를 보여 줬다는 점이다. 이 학생들은 사전테스트에서 읽기 해독(decoding)을 못해서 점수를 덜 받은 것이 아니라 정확성은 있지만 시간 내에 다 해결하지 못하는 속도의 문제가 있었다. 하지만 사후 테스트에서 이 학생들이 굉장히 속도감 있게 자신 있게 읽었다는 점이다. 10주 동안 실험수업은 이 학생들에게 그동안 알고 있던 음소 지식을 좀 더 공고히 하는(consolidate)시간이 되었던 것 같다.

둘째, 두 집단 간 읽기 격차의 변화를 살펴보기 위하여 두 집단의 사전·사후평균을 가지고 독립표본 t 검증을 통해 두 집단의 동질성 판별을 하였는데 그 결과는 실험 수업 전에는 LNF는 p 값이 0.088 이고 NWF는 p 값이 0.059로 유의미하지 않았다. 사전 평가에서 두 집단은 LNF와 NWF 능력은 비슷하고 나머지 3개의

영역에 대해 두 집단의 읽기 능력 격차가 있음을 판별하였다. 그리고 실험 수업 후 사후 평가에서는 무의미 단어(NWF)만 p 값이 0.029로 유의미하여 두 집단의 무의미 단어 읽기 능력 격차가 여전히 존재하고 나머지 4개의 영역은 유의미하지 않아 두 집단이 4개 평가 영역에서 동질집단임을 판별하였다. 따라서 실험 수업 후 두 집단 간의 격차는 줄어들었고 선행학습 무경험 집단 학생들의 무의미 단어를 읽기 위한 음소 조합 능력은 좀 더 시간이 필요함을 알 수 있었다.

셋째, 두 집단 학생들의 사후 테스트결과를 통해 나타난 초기 읽기 영역별 상관 관계는 어떠한지에 대한 결과이다. 두 집단 모두 상관관계가 가장 높은 영역은 NWF 음소조합과 WRF 단어읽기로 나타났다. 선행학습 무경험 집단에서는 알파벳 명명하기(LNF)와 음소분절(PSF), 알파벳 명명하기(LNF)와 단어읽기(WRF) 간의 상관성이 다른 영역들에 비하여 조금 낮았다. 글자이름을 말할 수 있어도 음소 분절, 조합, 단어 읽기까지 발달되지 못하고 머무르는 경우들이 있었다. PSF와 NWF, WRF는 상관관계가 높았다. 음소 분절을 할 수 있으면 음소조합과 단어 읽기가 가능하다는 결과가 도출되었다.

선행학습 경험 집단의 학생들의 경우는 LNF와 첫소리 인식인 ISF간의 영역의 상관관계가 가장 낮았다. ISF, PSF, NWF, WRF는 서로간의 상관성이 매우 높았다.

따라서 단어를 잘 읽는 학생과 못 읽는 학생들의 차이의 이유는 학생들의 초기 읽기 해독(decoding) 단계가 서로 다른 단계에 머물러 있기 때문이라고 생각한다. 알파벳 이름을 겨우 외운 단계의 학생은 첫소리를 인식하거나 음소 분절을 할 수가 없었고 알파벳 이름을 말할 때 확신에 찬 소리로 빠르게 읽어 나가는 학생은 음소 인식을 하는 단계, 분절 조합하여 단어를 읽는 단계에 이를 수 있는 것이다. 또한 소리를 인식하는 단계에 머물러 있지만 음성정보를 듣고 논리적으로 음소를 분석하는 능력까지는 성취하지 못한 것이라는 결론을 내렸다.

Adams(1990)는 소개하는 연구(Wallach, Wallach, Dozier, and Kaplan, 1977)를 통해 낮은 읽기 수준의 초기 학습자는 높은 수준의 초기 학습자들만큼 음소들의 차이를 들을 수는 있지만 낮은 수준의 학습자는 의식적으로 음절 구조의 소리를 분석할 준비가 되어 있지 않은 점이 높은 수준의 학습자들과의 차이라고 말한다.

하지만 각기 다른 단계에 있는 학생들이라 하더라도 각 단계의 반복 훈련을 통해 다음 단계로 진행할 수 있을 것이라고 생각한다.

넷째, 통합적 파닉스 지도 후 학생들의 정의적인 영역의 태도 변화는 어떠한지에 대해 대응표본 t 검정으로 결과를 분석하였다. 조사 영역은 흥미도, 자신감, 참여도, 불안감에 대한 4개 항목별 5개 문항씩 총 20문항을 조사하였다. 모든 결과를 종합해 볼 때 두 집단 학생들 모두 흥미도만 긍정적인 답변이 있었고 나머지 영역들에서는 부정적인 반응이 나왔다. 하지만 모두 통계적으로 유의미하지는 않았다. 원인을 생각해본다면, DIBELS 평가라는 생소한 방식의 대면 읽기 평가는 적지 않게 학생들에게 부담을 주었을 것이라는 점과 이 실험 대상자는 연구에 참여하기 위해 구성된 집단이 아니라 기존에 방과 후 수업의 학생들이며 본인들의 참여의지에 따라 진행된 수업이 아니라는 점을 참고 할 수 있다. 또한 초기 영어 읽기능력이 능숙하지 못한 학생들의 영어 학습에 대한 불안감이나 자신감결여등이 쉽게 해소되지 않았다는 점들을 생각해볼 수 있다.

종합하면, 통합적 파닉스 지도법은 명료하게 규칙성을 설명해주기 때문에 학생들의 단어 읽기 해독 능력 향상에 효과성이 있음이 입증되었다. 또한 사전에는 두드러졌던 한 교실에서 관찰된 학생들의 초기 읽기 격차가 좁혀졌음을 확인했다. 선행학습이 있었던 학생들은 실험 수업을 통해 자신이 가지고 있는 음소지식이 견고해졌고 선행학습이 없었던 학생들은 스스로 깨치기에는 읽기 해독 방법을 알 수 없었는데 음소 42개를 배우면서 단어 읽기 능력에 대한 효과가 나타났다. 이완기(2014)에 따르면 초등영어 학습 부진은 문자언어 교육이 시작되는 시점에 나타나며 사교육을 따로 접하지 않은 학생들이 스스로 수준차를 느끼며 자신감을 상실하며 동기와 흥미를 상실한다고 보았다. 공교육의 지침은 3학년부터 영어를 배우는 것을 원칙으로 한다. 그렇다면 3학년 때 영어를 처음 접한 학생이 열등감을 느끼지 않고 잘 배울 수 있도록 해야 한다. 국제화 시대에 국제어로 통용되는 영어의 중요성을 모두 알고 있는 상황에서 영어 선행학습을 강제로 하지 못하도록 하는 것은 현실적인 방안이 되지 못한다. 영어를 배운 출발점이 다를 수 밖에 없도록 만드는 가정 경제 수준의 차이, 영어 학습 동기 결여, 기타 환경적요인은 항

상 존재할 수밖에 없다. 따라서 공교육 영어 교과 구성에 읽기 격차 문제를 심각하게 고려하고 이에 대한 개선을 위하여 파닉스 교육에 대해 좀 더 다양한 활동과 지도 시간 안배를 해서 학생들 간 영어 읽기 교육 격차가 심화되지 않도록 구성되어야 한다.

## 2. 연구의 제한점 및 제언

본 연구를 진행하면서 느낀 연구의 제한점은 다음과 같다.

첫째, 영어 읽기 평가를 할 때 보다 통제되고 정돈된 분위기에서 할 수 있었다면 하는 점이다. 실제 학생들의 읽기 능력이 여러 가지 분위기, 평가자와 밀착된 대면 평가에서 오는 심리적 부담감 때문에 다 반영되지 못했을 수도 있다는 점이다.

둘째, 평가를 진행하는 숙련도의 문제이다. 사전 평가전에 모의 평가를 여러 번 진행했지만 아주 정확한 평가를 내리기에는 모호한 점이 평가 중 발생했다. 모든 평가 진행 상황이 녹취되었고 이 과정을 두 번씩 반복하여 들으며 채점을 했지만 평가자 스스로 테스트 도중 정확히 시간 안배를 하는 문제에서 몇 초가 초과된 경우가 있었다. 점수에는 초과해서 답한 내용은 합산하지 않았다.

마지막으로, 연구대상자의 수가 20명보다 좀 더 많은 대상자였다면 결과를 일반화하려는 목적에 부합할 수 있었을 것이다.

다음으로 통합적 파닉스 적용의 효과성에 관한 실험을 마치며 본 연구자는 다음과 같은 제언을 하고자 한다.

첫째, 통합적 파닉스 프로그램에서 가르치는 음소 조합(blending)은 매우 분석적이고 명료하다. 다만 이 음소들을 제시하고 단어를 만들어 볼 때 우리나라 학생들이 교과서에서 배우는 단어들이 아닌 영어 문화권에서 등장하는 낯선 단어들이

많이 등장해서 읽을 수 있는 단어들을 실제로 활용해보거나 학생들에게 있어 의미 있게 기억이 되도록 하는 측면에서는 아쉬움이 있었다. 이 지도법이 의미보다는 글자 조합과 음소에 초점이 맞추어졌다고는 하지만 현장에 직접 적용을 해보면 학생들은 늘 배우는 단어의 의미를 알고 싶어 한다. 의미와 읽기 원리를 동시에 가르치는 과정에서 너무 많은 단어를 만나게 되어 학습 부담이 커질 수 있다. 현재 정규교과에 배우고 있는 단어들을 가지고 이 음소 규칙을 적용할 수 있다면 더욱 빨리 습득이 될 것이다. 이윤(2005)에 따르면 교과서의 일부 단원에서 음운 특성에 따라 단어가 배치되기는 했으나 체계적인 구성이 되지 못해 음운적 지식을 쌓기에는 부족한 어휘들로 구성되어 있다고 한다. 음소 인식에 바탕을 둔 어휘목록의 선정방법과 근거를 제시하고 음소 인식 학습에 필요한 어휘를 선정하고 조직화해야 한다는 것이다. (이윤, 김일두, 2009)

둘째, 제한점에서 언급했듯이 학생들의 읽기 평가(DIBELS)를 하면서 대면 평가가 학생들의 실질적인 읽기 능력을 볼 수 있는 장점은 있었지만 평가를 하는 환경이나 시스템에 관련한 어려움이 있었다. 학생들의 초기 읽기 영어 능력 평가를 객관화 할 수 있는 컴퓨팅(computing) 시스템을 통한 읽기 평가가 개발된다면 보다 정확한 초기 영어 읽기 능력을 평가 할 수 있을 것이고 학습 부진이 예상되는 학생들을 조기에 선별할 수 있을 것이다. 초등학교 고학년 학생들의 읽기 학습 부진에 대한 교육 효과가 좋지 않다고 하는 점을 감안한다면 저학년 때 영어 읽기 학습 부진학생들을 조기에 선별하는 것은 중요하다.

마지막으로 이 연구가 20명의 소수 학생들을 대상으로 한 실험이어서 이 연구만으로 일반화 하기는 어렵겠지만 읽기대면평가라는 점에서 다른 통합적(synthetic) 파닉스에 관련 국내외 연구들을 통해 밝혀진 지도 효과 결과를 뒷받침할 수 있는 기초 자료가 될 수 있기를 바란다. 또한 좀 더 세심한 영어 공교육과정의 수정을 통해 선행학습의 유무에 관계없이 학교 영어교육과정만으로도 학생들이 초기 영어 읽기 과정을 무난히 밟을 수 있기를 바란다.

## 참 고 문 헌

- 김영은. (2012). 픽토그램(pictogram)을 활용한 지도 방법이 초등학생의 영어 알파벳 인식 능력에 미치는 효과, 석사학위 논문, 한국 교원대학교 교육대학원.
- 김아영. (2016). 선행 영어 학습이 중등과정의 영어 성적에 미치는 영향 , 원광대학교 교육대학원.
- 김진만. (2011). 방과후 수업에서 음운인식 활동을 통한 영어 읽기 능력 향상 방안, 석사학위논문, 한국 교원대학교 교육대학원.
- 김정렬. 김진만.(2011).음운 인식활동을 통한 초등학생 영어 읽기 능력 향상 방안. 초등교과교육연구, 14(0) : 23-57
- 김동일. 신혜연. 김희주. 조은정. (2018). 읽기부진 아동을 위한 통합 파닉스 접근법(Synthetic Phonics Approach)에 기반한 음운인식 프로그램 효과성 분석. 특수아동 교육연구, 20(2) : 25-50
- 김종걸. 김정렬. 이제영. (2018). 신체적 음소인식 활동이 초등학생의 초기 영어 문식성에 미치는 효과. The SNU Journal of Education Research, 27(3) :117-137.
- 김혜리. (2011). 초등 영어 읽기 쓰기 지도 , 교육 과학사.
- 강운정. (2017). 초등학교 영어 학습자의 소리 내어 읽기 오류 교정지도 연구, 전남 대학교 교육대학원.
- 권묘정. (2015). 문자해독과정의 읽기 세부영역 상관관계 연구, 석사학위논문, 부산 교육대학교 교육대학원.
- 남예리. (2016). 영어 학습자의 초기읽기능력 진단을 위한 한국형 DIBELS-Next 벤치마크 개발 , 석사학위 논문, 한국 교원대학교 교육대학원.
- 류현정. (2012). 초기 영어 읽기 능력 평가 도구 K-DIBELS 문항 개발, 석사학위 논문, 한국 교원대학교 교육대학원.
- 민혜숙. 이대식. (2008). 체계적인 반복읽기 프로그램이 읽기 학습 부진 아동의 읽기 유창성과 독해력에 미치는 효과 , 아시아 교육연구 9권 4호, 2008, Vol, 9 , No,4 ,PP, 149-172
- 스티븐 크라센. (1993). 읽기 혁명 , 조경숙 역 , 2013 ,르네상스

- 서진아. 윤여범.(2017). 2009 개정 교육과정에 따른 초등영어 교과서의 파닉스 분석. 한국초등교육, 28(2) : 153-171
- 윤여범. (2005). 초등영어 발음 교육론, 한국 문화사.
- 이완기. (2014). 초등영어 학습부진아의 발생 요인과 대책. 초등영어교육, 20(1): 5-27
- 이완기. (2015). 초등영어 교육론 ,제이와이북스 개정 6신판.
- 이경임. 이완기. 배한숙.(2016). 영어 음운 인식 지도의 효과에 대한 메타 연구. 한국초등교육, 27(4) : 359-374
- 이동연. (2017). 음운 인식 활동이 초등학교 3학년 영어 초기 읽기 능력에 미치는 효과, 석사학위 논문, 한국 교원 대학교 교육대학원.
- 이운. 김일두. (2009). 영어 음소 인식 지도를 위한 초등학교 영어 어휘목록 설계. 외국어교육, 16(1), 173-198.
- 임유진. (2014). 학습부진 초등학생을 위한 통합적 영어 읽기 지도 방안에 관한 연구, 석사학위논문, 국민대학교 교육대학원.
- 임병빈,이현구,송해성,김현진,장형지.(2014). 영어교육 연구방법, 한국문화사
- 여장은. (2016). 사립초등학교 영어 교육 관련 공교육 정상화법의 쟁점, 석사학위 논문, 고려대학교 교육대학원.
- 우길주. (2016). PELI(Preschool Early Literacy Indicators)를 적용한 문자해득 단계 아동의 영어 초기읽기능력 변인분석. 언어과학, 23(3), 181-200.
- 우길주. 이윤영. (2017). 영어읽기 유창성 세부 영역 간 상관 분석, 언어과학, 24:1, 85-103
- 음운 인식. (n.d.). 2019. 08. 01 , [https://www. search.naver.com](https://www.search.naver.com)  
네이버 지식백과
- 전지혜. (2014). 초등학교 5,6 학년의 영어 읽기 유창성 정도와 음독 오류 분석, 석사학위 논문, 청주 교육대학교 교육대학원.
- 정지현, 김혜련. (2017). 다중지능이론을 활용한 초등영어 학습 부진아의 초기 읽기 지도 효과 연구. 초등영어교육, 23(2): 69-90
- 최숙희. (2014). 초등학교 영어 부진아 읽기 지도를 위한 통합적 파닉스의 활용. 미출간 석사학위논문. 경남대학교.

- 채희숙. (2016). 영어 읽기 유창성에 관한 문헌연구 현대영어영문학 제60권 2호  
Modern Studies in English Language & Literature
- 최은수. (2010). 개정 교육과정에 따른 초등학교 3학년 영어음운인식지도방안,  
석사학위 논문, 한국 교원 대학교 교육대학원.
- 탁주희. (2015). 통합적 파닉스 기법을 활용한 초등학생 영어 문식력 지도효과  
연구, 석사학위 논문, 한국 교원대학교 교육대학원.
- 홍경선.(2016). 아동 영어의 초기 읽기 지도에 대한 비판적 고찰. 언어학연구,  
21(2), 167-183.
- 홍성인. 전세일. 배소영. 이익환.(2002). 한국 아동의 음운인식 발달.  
언어 청각장애 연구 ,제7권, 제1호, 49-64.
- 허정심. (2006). 영어 읽기 학습 부진아를 위한 파닉스 효과 연구, 석사학위 논문,  
제주교육대학교 교육대학원.
- 합순애외 7인. (2018). 초등영어 3,4학년 교사용 지도서. 천재교육.
- Adams, M. J.(1990). Beginning to read: Research on Pre-readers,  
Cambridge, MA: MIT Press.
- Analytic-phonics-vs-Synthetic-phonics. (n.d.). Retrieved Aug. 01, 2019, from  
<http://www.getreadingright.com.au/analytic-phonics-vs-synthetic-phonics/>
- Avery,P. & Ehrlich, S.(1992). Teaching American Pronunciation, Ch.8 Problems  
of selected language groups , Korea , pp. 138 ,Oxford.
- Cameron, L.(2001). Teaching languages to young learners. Ch.6 Learning  
literacy skills, pp. 123, Cambridge.
- Chall, J. (1983). Stages of reading development.(n.d.). Retrieved  
Sep.01,2019, from <https://s3.amazonaws.com/academia.edu/document>.
- Dominic Wyse & Usha Goswami. (2008). Synthetic phonics and the teaching of  
reading , , University of Cambridge,UK (British Education Research  
Journal , Vol. 34, No. 6, December 2008, pp. 691-710).
- George K. Georgiou & J. P. Das, Denyse Hayward .(2009). Revisiting the  
“Simple View of Reading” in a Group of Children With Poor Reading



- Comprehension, *Journal of Learning Disabilities* Volume 42 Number 1  
January/February 76-84.
- Hudson. (2007). *Teaching Second Language Reading*, pp. 25 Variables  
Affecting Success in Reading, Oxford.
- Jolly phonics program. (n.d.). retrieved Feb. 01 ,2019 from <http://www.jollylearning.co.uk>.
- Lanny Hidajat & Yosephine Susanto & Angeline Iskandar. (2017). The Effect  
of Synthetic Phonics on the Development of Reading Skills in L1 and L2,  
*The Journal of Asia TEFL*, 14:3, 398-413.
- Lourdes Ortega. (2008). *Understanding Second Language Acquisition*(2008),  
Hodder Education
- Lynne Cameron. (2008). *Teaching Language Young Learners* , Printed in the  
United Kingdom at the University Press, Cambridge
- Lightbown, P. & Spada, N. (2006). *How Language are Learned*, 3rd Edition,  
Oxford
- Sara Wernham & Sue Lloyd. (2010). *Jolly phonics Teacher's book*, Jolly  
Learning Ltd.
- Sara Wernham & Sue Lloyd. (2012). *Jolly phonics Activity books*, Jolly  
Learning Ltd.
- Sara Wernham & Sue Lloyd. (2012). *Jolly phonics Students' books*, Jolly  
Learning Ltd.
- Synthetic phonics. (n.d.). Retrieved Aug. 01, 2019 ,from <http://www.oxfordowl.co.uk/for-home/reading/what-is-synthetic-phonics/>
- What are DEBELS?(n.d.). retrieved Feb. 01 , 2019, from <https://dibels.uoregon.edu/training/bir/big-ideas.php>.

A B S T R A C T \* 18)

The Effect of Applying a Synthetic Phonics  
Program on the Early Reading Decoding Skill of  
Elementary School Students

Jang, Ji Eun

Major in Elementary English Education  
Graduate School of Education  
JeJu National University

Supervised by Professor Hong, Kyoung Sun

This study aims to examine the effect of applying a synthetic phonics program on the early reading decoding skill of elementary school students who have different levels of reading skill caused by whether students have experience of prior learning English or not.

For the study, twenty students who took the beginner course at the elementary English after school program were selected and were divided them into two groups based on their prior learning experience of English. The two groups were taught forty two phonemes through synthetic phonics program 3 times a week, 20 minutes per lesson for 10 weeks.

---

\* A thesis submitted to the committee of Graduate School of Education, Jeju National University in partial fulfillment of the requirements for the degree of Master of Education conferred in February, 2020.

To carry this study, 'DIBELS' tests and questionnaires on 'Affective Domains' were conducted twice.

The results of the study were as follows; First, in both two groups, the synthetic phonics program has been shown to improve early reading decoding skills. Especially, the students in the inexperience group of prior learning English improved reading skill in 5 assessment categories and the students in the experience group improved in 2 assessment categories.

Second, the significant differences in decoding skills between the two groups have been reduced except non word reading task.

Third, analyzing correlations between 5 assessment areas showed that the naming alphabet (LNF) task was a little related to decoding skills, but the nonsense word reading (NWF) task was a strong predictor of success in early reading.

Lastly, in affective domains, the results in both groups didn't show positive changes in students' learning motivation.

Overall, the synthetic phonics program was effective in improving early decoding skills and even the students without prior learning English were able to improve early reading skills. We can say that it will hopefully help Korean elementary students who have difficulty in early decoding skills.

## 부 록

[부록1] : \*집단 분류를 위한 설문 이름:  
영어 학습 경험에 관한 기초 조사 설문

### ◎ 영어 학습 경험

1. 3학년이 되기 전에 영어를 배워본 적이 있나요?

- ① 예 (1-1번으로) ② 아니오 (2번으로)

1-1 어디서 배웠나요?

- ① 학습지    ② 어학원    ③ 방과후 학교    ④ 집에서 부모님과 책으로  
⑤ 집에서 혼자 인터넷, CD 자료, 책 활용    ⑥ 보습학원

1-2 배워온 기간은 어떻게 되나요?

- ① 3개월 미만    ② 6개월    ③ 1년    ④ 1년~2년

2. 현재 학교에서 정규수업 시간에 배우는 영어는 여러분에게 어떤가요?

- ① 매우 어렵다.    ② 어렵다    ③ 보통이다.    ④ 쉽다.    ⑤ 매우 쉽다.

3. 영어 공부를 할 때 누구에게 도움을 받나요?

- ① 선생님    ② 가족    ③ 친구    ④ 도움을 받을 수 없다.    ⑤ 도움이 필요하지 않다.

4. 수업 시간에 배운 내용을 복습 하나요?

- ① 예 (4-1으로)    ② 아니오 (5번으로)

4-1 복습을 하는 횟수는 어떤가요?

- ① 항상    ② 자주    ③ 가끔    ④ 거의 하지 않는 편이다.

5. 영어 과제를 하고 있나요?

- ① 예 (5-1으로)    ② 아니오 (뒷장으로)

5-1 과제를 하는 횟수는 어떤가요?

- ① 항상    ② 자주    ③ 가끔    ④ 거의 하지 않는 편이다.

[부록2]

영어 읽기 능력에 관한 기초 조사 설문

◎ 해당되는 답에 √를 표시해 주십시오.

1. 현재 자신은 알파벳의 이름을 어느 정도 말할 수 있나요?

- ① 모두    ② 거의    ③ 반 정도    ④ 조금    ⑤ 전혀 못함.

2. 현재 자신은 알파벳 26글자를 어느 정도 쓸 수 있나요?

- ① 모두    ② 거의    ③ 반 정도    ④ 조금    ⑤ 전혀 못함.

3. 현재 알파벳 각각의 소리를 어느 정도 알고 있나요? (예 : A /에/, B /브/)

- ① 모두    ② 거의    ③ 반 정도    ④ 조금    ⑤ 전혀 못함.

4. 현재 영어 정규 수업에 나오는 단어들을 읽을 수 있나요?

- ① 모두    ② 거의    ③ 반 정도    ④ 조금    ⑤ 전혀 못함.

5. 단어를 읽을 때 어떤 방식으로 읽고 있나요?

- ① 파닉스를 배웠기 때문에 각 글자의 소리규칙을 따라 읽습니다.  
② 단어의 모양을 보고 읽습니다.  
③ 단어 중 첫 글자의 소리를 읽습니다.  
④ 단어의 소리를 한글로 적어서 읽습니다.

6. 단어를 읽기 위한 소리 법칙을 배우는 파닉스 과정을 배우고 싶나요?

- ① 네                                  ② 아니오

7. 현재 수업시간에 보는 교과서에 나오는 단어 읽기를 할 때 여러분의 생각은 어떤가요?

- ① 매우 쉽다    ② 쉽다    ③ 보통이다    ④ 어렵다    ⑤ 매우 어렵다

8. 현재 정규 수업과 방과후 영어 수업에서 가장 어려운 연습 과정은 무엇인가요?

- ① 내용을 듣고 맞는 그림에 연결하기    ② 단어와 문장 스스로 읽기  
③ 문장 따라 말하기    ④ 단어 따라 쓰기

9. 수업 중 단어 읽기 연습을 할 때 하고 싶은 활동은 무엇입니까?

(2개 선택)

- ① 게임    ② 인터넷 자료 활용    ③ 동화 이야기 읽기, 듣기    ④ 노래, 찬트하기    ⑤ 기타

[부록3]

이름:

LNF(알파벳 명명)- (학생 제시용)

(DIBELS Benchmark LNF K 8th edition)

- t r c g T M B G s v (10)
- N U e p A D f C H a (20)
- y P F d b R j n l x (30)
- i m S O o u E L h k (40)
- N j r b x e u A H o (50)
- p S L n k M U s g P (60)
- i m T D a f l B h v (70)
- E G d y R F t c C O (80)
- o r m k h v t p c e (90)
- g d b s i f a u n y (100)

Total Correct:

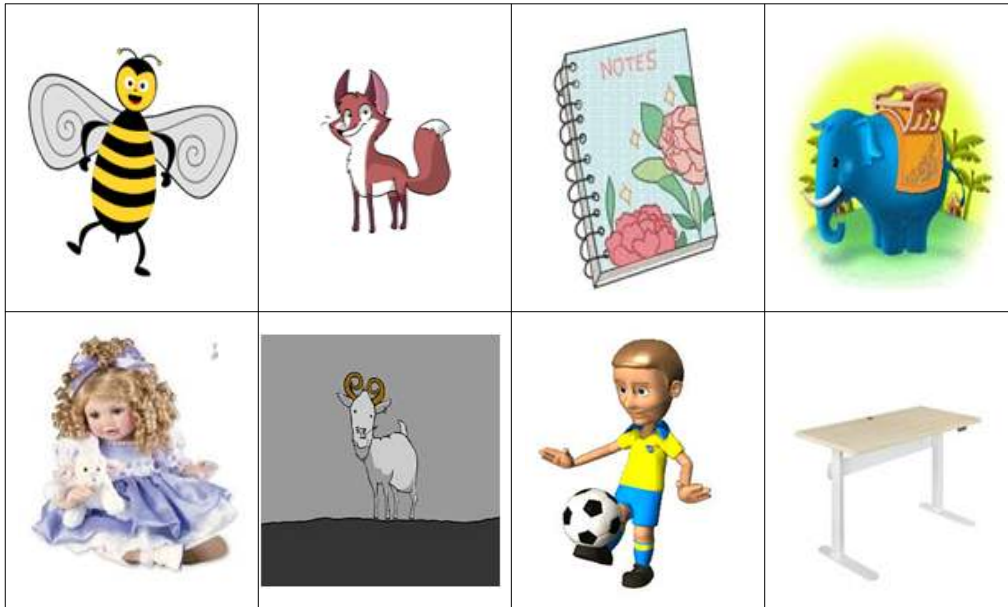
[부록4]

이름:

ISF(첫소리인식)- (학생 제시용)19)

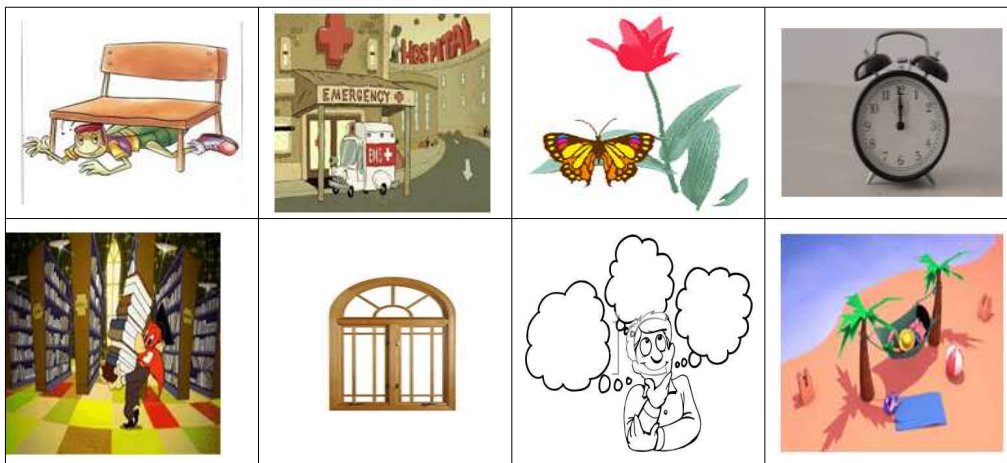
ISF 그림자료 ① - 학생 제시용

ISF 그림자료 ② - 학생 제시용ISF



ISF그림자료 ③ - 학생 제시용

ISF 그림자료 ④ - 학생 제시용



19) K-DIBELS (류현정,2012) ISF 평가지 인용 참고

[부록5]

이름:

PSF(음소 분절)- (학생 제시용)<sup>20)</sup>

1. pen
2. duck
3. map
4. cut
5. fan
6. sun
7. dog
8. jam
9. top
10. fish

---

20) K-DIBELS (류현정,2012) ISF 평가지 인용 참고



PSF(음소 분절) : 평가용

1. /p/ /e/ /n/                   \_\_ / 3
2. /d/ /ʌ/ /k/                   \_\_ / 3
3. /m/ /æ/ /p/                   \_\_ / 3
4. /k/ /ʌ/ /t/                   \_\_ / 3
5. /f/ /æ/ /n/                   \_\_ / 3
6. /s/ /ʌ/ /n/                   \_\_ / 3
7. /d/ /ɒ/ /g/                   \_\_ / 3
8. /dʒ/ /æ/ /m/                 \_\_ / 3
9. /t/ /ɒ/ /p/                   \_\_ / 3
10. /f/ /i/ /ʃ/                   \_\_ / 3

맞은 음소 개수 : \_\_/30

[부록6]

이름:

NWF<sup>21)</sup> - 학생 제시용

sig	pon	tut	lon	rem
het	tem	sep	rop	lat
rin	nim	lun	tet	hin
nug	lim	rep	nen	lin
sim	san	nep	tib	gan
fod	dag	von	mim	seb
yan	rog	fet	fim	yat
sog	pab	gim	dep	mag
heg	sug	dib	rup	dop
gid	vin	mep	mem	lud

---

21) (DIBELS Benchmark NWF K. 8th edition)

NWF(무의미 단어 음소 조합):평가용<sup>22)</sup>

이름:

Non word					CLS	WRC
<b>sig</b> /s//i//g/	<b>pon</b> /p//o//n/	<b>tut</b> /t//u//t/	<b>lon</b> /l//o//n/	<b>rem</b> /r//e//m/	/15	/5
<b>het</b> /h//e//t/	<b>tem</b> /t//e//m/	<b>sep</b> /s//e//p/	<b>rop</b> /r//o//p/	<b>lat</b> /l//a//t/	/15	/5
<b>rin</b> /r//i//n/	<b>nim</b> /n//i//m/	<b>lun</b> /l//u//n/	<b>tet</b> /t//e//t/	<b>hin</b> /h//i//n/	/15	/5
<b>nug</b> /n//u//g/	<b>lim</b> /l//i//m/	<b>rep</b> /r//e//p/	<b>nen</b> /n//e//n/	<b>lin</b> /l//i//n/	/15	/5
<b>sim</b> /s//i//m/	<b>san</b> /s//a//n/	<b>nep</b> /n//e//p/	<b>tib</b> /t//i//b/	<b>gan</b> /g//a//n/	/15	/5
<b>fod</b> /f//o//d/	<b>dag</b> /d//a//g/	<b>von</b> /v//o//n/	<b>mim</b> /m//i//m/	<b>seb</b> /s//e//b/	/15	/5
<b>yan</b> /y//a//n/ /	<b>rog</b> /r//o//g/	<b>fet</b> /f//e//t/	<b>fim</b> /f//i//m/	<b>yat</b> /y//a//t/	/15	/5
<b>sog</b> /s//o//g/	<b>pab</b> /p//a//b/	<b>gim</b> /g//i//m/	<b>dep</b> /d//e//p/	<b>mag</b> /m//a//g/	/15	/5
<b>heg</b> /h//e//g/	<b>sug</b> /s//u//g/	<b>dib</b> /d//i//b/	<b>rup</b> /r//u//p/	<b>dop</b> /d//o//p/	/15	/5
<b>gid</b> /g//i//d/	<b>vin</b> /v//i//n/	<b>mep</b> /m//e//p/	<b>mem</b> /m//e//m/	<b>lud</b> /l//u//d/	/15	/5

22)(DIBELS Benchmark NWF K. 8th edition)

[부록7]

이름:

WRF(단어 읽기) 학생 제시용

ant can fun cat sad (5)

bat blue out star fox (10)

this hen kid lip vet (15)

bed not zoo song yes (20)

that up red chicken shop (25)

Total Correct:

\* 첫줄 5개 단어를 못 읽으면 WRF 평가를 중단한다.

\* 3초 이상 단어를 못 읽거나 주저하면 다음 단어로 넘어간다.

[부록8]

이름:

정의적 영역 설문지<sup>23)</sup> (사전, 사후 평가)

이 설문지는 여러분들의 영어 학습에 대한 생각을 알기 위한 질문들입니다. 연구 목적을 위하여 알아보는 것이며, 여러분의 솔직한 응답을 부탁드립니다. 답변에는 옳고 그름이 없습니다. 편안한 마음으로 답해주세요. 여러분의 생각에 해당되는 곳에 √를 표시해주세요.

영역	번호	질문내용	전혀 아니 다	대체 로 아니 다	보통 이다	대체 로 그렇 다	매우 그렇 다
흥 미 도	1	나는 영어 시간이 재미있다.					
	2	나는 영어를 배우는 시간이 기다려진다.					
	3	나는 단어 읽기가 재미있다.					
	4	나는 단어 읽기를 잘 하고 싶다.					
	5	주변에 보이는 영어 글자를 읽고 싶다.					
자 신 감	1	나는 영어를 배우는 것이 쉽다.					
	2	나는 단어를 읽는 것이 쉽다.					
	3	나는 친구들 앞에서 단어를 읽을 수 있다.					
	4	나는 배우지 않은 단어도 읽을 수 있다.					
	5	앞으로도 단어를 잘 읽을 수 있을 것이다.					
참 여 도	1	나는 수업 중 활동에 적극적으로 참여한다.					
	2	모르는 내용은 선생님이나 친구에게 질문한다.					
	3	나는 단어를 읽을 때 큰소리로 읽는다.					
	4	나는 수업에 집중을 잘한다.					
	5	나는 단어 읽기를 할 때 발표하기를 좋아한다.					
불 안 감	1	나는 영어시간이 어렵고 힘들다.					
	2	나는 모르는 영어 단어를 읽을 때 긴장된다.					
	3	영어 단어를 읽는 발표를 할 때 긴장 된다.					
	4	단어를 읽을 때 틀릴까봐 발표를 하지 않는다.					
	5	단어를 잘못 읽으면 부끄럽다고 생각한다.					

23) 정의적 영역 설문지 : 탁주희 (2015)

[ 부록9 ]

ISF 채점 기준표(K-DIBELS (류현정, 2012))

제한시간	* 2분 (교사의 질문시간 포함) * 스톱위치
준비물	* ISF 학생제시용 그림자료 ①~④ * ISF 학생평가지
진행방법	* 1번 문항을 질문한 후 스톱위치를 작동시킨다. * 교사가 질문한지 3초가 지났는데도 학생이 대답하지 못하면 다음 문제로 넘어간다. * 종료시간이 되면 학생이 마지막으로 응답한 문항에 ( } ) 표시를 한다.
교사의 설명	<p>선생님이 그림을 가리키면서 영어단어를 말할 거예요 단어의 첫소리를 잘 듣고 해당하는 그림을 손가락으로 가리키면 됩니다. 그림 시작합니다.</p> <p>(ISF 그림자료 ①을 가리키며) 이것은 <b>bee, fox, doll, goat</b>입니다.</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. /g/ 소리로 시작되는 그림은 무엇입니까?</li> <li>2. /b/소리로 시작되는 그림은 무엇입니까?</li> <li>3. /f/ 소리로 시작되는 그림은 무엇입니까?</li> <li>4. doll 은 무슨 소리로 시작 합니까?</li> </ol> <p>(ISF 그림자료 ②를 가리키며) 이것은 <b>notebook, elephant, soccer, desk</b> 입니다.</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>5. /n/소리로 시작되는 그림은 무엇입니까?</li> <li>6. /s/ 소리로 시작되는 그림은 무엇입니까?</li> <li>7. /d/ 소리로 시작되는 그림은 무엇입니까?</li> <li>8. elephant 는 무슨 소리로 시작 합니까?</li> </ol> <p>(ISF 그림자료 ③을 가리키며) 이것은 <b>under, hospital, library, window</b> 입니다.</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>9. /h/ 소리로 시작되는 그림은 무엇입니까?</li> <li>10. /u/ 소리로 시작되는 그림은 무엇입니까?</li> <li>11. /w/ 소리로 시작되는 그림은 무엇입니까?</li> <li>12. library는 무슨 소리로 시작 합니까?</li> </ol> <p>(ISF 그림자료 ④를 가리키며 ) 이것은 <b>spring, clock, think, vacation</b> 입니다.</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>13. /sp/ 소리로 시작되는 그림은 무엇입니까?</li> <li>14. /th/ 소리로 시작되는 그림은 무엇입니까?</li> <li>15. /kl/소리로 시작되는 그림은 무엇입니까?</li> <li>16. vacation 은 무슨 소리로 시작 합니까?</li> </ol>

[ 부록9 ]

PSF 음소분절 채점기준<sup>24)</sup>

평가 목표	2분 동안 단어를 듣고 음소를 분절하여 각각의 소리를 말한다.
준비물	<ul style="list-style-type: none"> <li>* 스톱워치</li> <li>* PSF 학생 평가지 ( 교사 채점용이며 음소가 분절되어 있다.)</li> <li>* PSF 학생 제시용( 단어가 적혀 있다.)</li> </ul>
진행 및 점수 규칙	<ul style="list-style-type: none"> <li>* 교사가 먼저 단어를 읽어준다.</li> <li>* 학생은 들은 단어를 음소 분절하여 읽는다.</li> <li>* 학생이 소리를 말할자마자 , 교사는 각 음소를 듣고 학생이 틀리게 읽으면, ( / ) 표시를 한다. 학생이 3초간 머뭇거리면 다음 단어로 넘어간다.</li> <li>* 한 단어 속에 학생이 읽을 수 있는 음소에는 밑줄을 치고 점수를 음소 개수 당 1점을 준다.</li> <li>* 학생이 단어를 올바르게 읽지만 음소분절을 하지 못하면 그 단어 위에 동그라미를 표시한다.</li> <li>* 학생이 단어를 읽지 않고 철자를 말하면 0점 처리한다.</li> <li>* 학생이 음소를 건너뛰거나 생략하면 읽은 음소만 점수 처리한다.</li> <li>* 학생이 실수를 했지만 3초 이내에 올바르게 읽는다면, "sc" 라고 그 음소 위에 쓰고 올바른 음소 개수만큼 점수를 준다.</li> <li>* 학생이 각각의 소리를 늘어지게 길게 읽어도 각 음소의 소리가 분명히 구별된다면 점수를 준다.</li> <li>* 학생이 처음 5개 단어 중 어떤 단어도 음소 분절을 하지 못하면 PSF 평가를 중단한다. 마지막으로 시도한 단어 다음에 ( ) 표시를 하고 0점 처리한다.</li> </ul>

word	student says	scoring procedure	correct segments
bet	"bu.....e...t u"	<u>/b/</u> /e/ /t/	<u>3</u> / 3

교사의 설명	<ul style="list-style-type: none"> <li>* 단어를 듣고 그 단어 속에 있는 각각의 소리를 나누어 말해주세요. 내가 먼저 단어를 'it'이라고 읽을 것입니다. 'it' 를 들으면 당신은 /i/ /t/ 소리를 나누어 말하면 됩니다. 단어는 2번 들려줍니다.</li> <li>* 여기 첫 번째 단어가 있습니다.</li> </ul>
--------	--

24) DIBELS 홈페이지 dibels 8\_ benchmark\_ k\_ scoring 발췌 ,시간만 변경

[부록10]

NWF 음소조합 무의미 단어 읽기 25)

평가목표 \* 1분20초 동안 무의미 단어를 보고 읽거나 음소를 말한다.

\*스톱위치

준비물 \* NWF-학생 제시용

\* NWF-교사 채점용 평가지

- \* 학생이 단어 전체를 읽거나 단어의 음소를 각각 말하면 점수를 준다.
- \* 어떤 반응도 없다면 틀린 것으로 본다.
- \* 맞은 단어나 음소에는 밑줄을 표시하고 단어나 음소를 틀리게 말하면 (/)표시를 한다. 60초가 지나면 ( ) 표시를 마지막으로 읽은 단어 뒤에 한다.
- \* 3초 동안 머뭇거리면 틀린 것으로 본다.
- \* 처음 5개의 단어 중 어떤 음소도 읽지 못하면 평가를 중단한다.
- \* 단어의 음소를 읽었을 때 음소 개수의 합을 CLS칸에 숫자를 기록한다. 단어로 올바르게 읽으면 WRC칸에 1이라고 기록한다.

진행 및  
점수규칙

word	student says	scoring procedure	CLS	WRC
rab	"r..ay..b"	<u>/r/</u> /a/ /b/	<u>2</u> /3	0/1
rab	"/r/.. /a/.. /b/ rab"	<u>/r/</u> /a/ /b/	<u>3</u> /3	<u>1</u> /1

\* 음소의 순서를 틀리거나 생략하면 틀린 것으로 (/)표시를 한다.

- \* 이 단어를 보세요. 이 단어는 진짜 있을 것 같은 만들어진 단어예요.
- \* 이 단어를 읽고 있는 나를 보세요. /s//i//m/ , "sim"
- \* 학생은 글자의 소리를 /s//i//m/ 라고 말해도 되고 단어를 "sim" 이라고 읽어도 되요. 둘 다 읽어도 되요.
- \* (첫 번째 단어를 가리키며) 이제 이 단어를 읽을 차례입니다. 최선을 다해서 읽어 보세요.

교 사 의  
설명

25) DIBELS 홈페이지 dibels 8\_ benchmark\_ k\_ scoring 발췌, 시간만 변경