



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](#)

2021년 8월

박사학위 논문

음운인식에 기반한 소리찾기 전략이
읽기부진 학생의 단어재인, 읽기유창성,
철자쓰기에 미치는 효과

조선대학교 대학원
특수교육학과
양 지 숙

음운인식에 기반한 소리찾기 전략이 읽기부진 학생의 단어재인, 읽기유창성, 철자쓰기에 미치는 효과

Effects of Sound-finding Strategies based on Phonological Awareness
on Word Recognition, Oral Reading Fluency, and
Spelling of Students with Poor Reading

2021년 8월 27일

조선대학교 대학원
특수교육학과
양 지 숙

음운인식에 기반한 소리찾기 전략이
읽기부진 학생의 단어재인, 읽기유창성,
철자쓰기에 미치는 효과

지도교수 허 유 성

이 논문을 교육학 박사학위신청 논문으로 제출함

2021년 4월

조선대학교 대학원

특수교육학과

양 지 속

양지숙의 박사학위논문을 인준함

위원장	조선대학교 교수	정은희 
위원	조선대학교 교수	김정연 
위원	광주교육대학교 교수	허승준 
위원	남부대학교 교수	김태강 
위원	조선대학교 교수	허유성 

2021년 6월

조선대학교 대학원

목 차

I . 서론	1
1. 연구의 필요성 및 목적	1
2. 연구문제	5
3. 용어의 정의	6
II . 이론적 배경	8
1. 읽기 부진	8
2. 음운 인식에 기반한 소리찾기	14
3. 단어재인과 읽기유창성	19
4. 철자쓰기	22
5. 선행연구 고찰	23
6. 한글의 음운 체계와 특성	25
III . 연구 방법	38
1. 연구 참여자	38
2. 연구 설계	42
3. 평가 도구	43
4. 독립변인	48
5. 실험절차 및 자료수집	58
6. 사회적 타당도	65
7. 자료분석	66

IV. 연구 결과	69
1. 단어재인에 미치는 효과	69
2. 읽기유창성에 미치는 효과	76
3. 철자쓰기에 미치는 효과	82
V. 논의 및 제언	89
1. 논의 및 결론	89
2. 제언	94
참고문헌	96
부록	108

표 목차

<표 II-1> 읽기부진 진단 방법의 흐름	11
<표 II-2> 읽기 부진의 유형	13
<표 II-3> 한글의 자음	26
<표 II-4> 한글의 단모음	27
<표 II-5> 한글의 이중모음	28
<표 II-6> 받침(종성)에 대한 비교	37
<표 III-1> 연구 참여자의 기본 정보	39
<표 III-2> 참여 학생 A의 KOLRA(한국어 읽기 검사) 결과	40
<표 III-3> 참여 학생 B의 KOLRA(한국어 읽기 검사) 결과	41
<표 III-4> 참여 학생 C의 KOLRA(한국어 읽기 검사) 결과	42
<표 III-5> KOLRA 선별검사 내용	44
<표 III-6> KOLRA 상세검사 내용	46
<표 III-7> 단어재인 검사 목록	46
<표 III-8> 철자쓰기 검사목록	47
<표 III-9> 자음(달소리) 음운인식 내용	48
<표 III-10> 모음(홀소리) 음운인식 내용	49
<표 III-11> 자음의 음운 인식의 바른 예와 음운 오류	50
<표 III-12> 기호인식의 바른 예와 잘못된 예	51
<표 III-13> 거센소리 된소리 기호인식 지도 내용과 방법	53
<표 III-14> 이중모음 기호인식 지도내용과 방법	54
<표 III-15> 받침 음운지도에 필요한 소리	57

<표 III-16> 받침에 대한 음운인식 내용 - 4형	57
<표 III-17> 받침에 대한 음운인식 내용 - 5형	58
<표 III-18> 받침에 대한 음운인식 내용 - 6형	58
<표 III-19> 연구 추진 일정	59
<표 III-20> 차시별 지도계획	61
<표 III-21> 교수-학습 활동 지도안 예시	64
<표 VI-1> 단어재인 분석 결과	70
<표 VI-2> 읽기유창성 분석 결과	76
<표 VI-3> 철자쓰기 분석 결과	83

그림 목차

<그림 II-1> 한글의 6가지 유형(이상로, 1989)	29
<그림 II-2> 한글 읽기 발달 모형(윤혜경, 1997)	30
<그림 II-3> 훈민정음의 닿소리와 흘소리 표기(국립한글박물관, 디지털자료실)	32
<그림 II-4> 훈몽자회 범례 부분(국립한글박물관, 디지털자료실)	33
<그림 II-5> 주시경의 닿소리와 흘소리 표기(국립한글박물관, 디지털자료실)	34
<그림 II-6> 훈민정음 종성해의 한 부분(국립한글박물관, 디지털자료실)	35
<그림 II-7> 훈몽자회 범례(국립한글박물관, 디지털자료실)	36
<그림 III-1> 기본자음 기호인식 지도자료	51
<그림 III-2> 기본자음 기호인식 지도자료 활용 방법	52
<그림 III-3> 자음기호와 모음기호의 위치 지도자료	54
<그림 III-4> 소리찾기 지도 방법	55
<그림 III-5> 소리찾기 5단계 활동의 순서	56
<그림 VI-1> 연구 참여자별 단어재인 정반응률	71
<그림 VI-2> 연구 참여자별 읽기유창성(SCPM) 정반응률	77
<그림 VI-3> 연구 참여자별 철자쓰기 정반응률	84

ABSTRACT

Effects of Sound-finding Strategies based on Phonological Awareness on Word Recognition, Oral Reading Fluency, and Spelling of Students with Poor Reading

Jee-sook Yang

Advisor : Prof. Yu-Sung Heo
Graduate School of Chosun University

The purpose of this study was to investigate the effects of sound-finding strategies based on phonological awareness on word recognition, oral reading fluency, and spelling of students with poor reading. The multiple baseline design across 3 three students was used to analyze the effects. The intervention was implemented about 3 months from baseline to retention test. The intervention fidelity was 96.67% and social validity was 92.22%. Visual analysis (level, trend, variability, immediacy of effect), PND, IRD and etc were used in data analysis. According to the results, sound-finding strategies based on phonological awareness on word recognition(mean of PND = 86.7), oral reading fluency(mean of PND = 70), and spelling(mean of PND = 80) of students with poor reading. Furthermore, the intervention effects were maintained after intervention.

Key Words: Phonological Awareness, Word Recognition, Oral Reading Fluency, Spelling, Sound-finding strategies, Hangeul, Students with Poor Reading

I. 서론

1. 연구의 필요성 및 목적

읽기는 국어 교과외의 한 영역으로서뿐만 아니라 다른 교과 학습에 필요한 도구적 성격을 갖는 것으로, 초등학생이 반드시 성취해야 할 핵심 능력이다. 입문기 시기의 문자 언어의 습득은 이후 모든 교과 학습 과정에서 학습 능력과 사고 능력의 발달에 결정적인 영향을 미치기 때문에 초등학교 저학년 시기의 한글 읽기 수행은 매우 중요하다(교육부 2018). 슬기로운 사람은 하루아침을 마치기도 전에 한글을 깨우치고, 어리석은 사람(人)이라도 열흘이면 배울 수 있을(정인지, 1446) 정도로 쉬운 한글이지만 여전히 학교 교실에서 읽기에 어려움을 보이는 학생들을 어렵지 않게 찾아볼 수 있다(SBS, 2015).

2013년 국가수준학업성취도평가가 폐지되어 초등학교 수준에서 읽기부진 현황을 정확하게 알기는 어렵지만 『한글 기초 문해 교육 실태 조사』에서 1~2학년 지도 경험이 있는 교사 990명을 대상으로 설문조사를 실시한 결과를 보면, 응답 교사의 63.1%가 학교 교실에 심각한 읽기부진 학생이 있다고 하였다(SBS, 2015). 난독증 학생을 추정한 김윤옥 등(2014)의 연구를 보면, 초등학생의 난독증 추정치는 1%, 난독증 고위험군은 2.2%, 난독증 저위험군은 1.4%로 약 5%에 이른다. 교육부의 최근 발표에 따르면 중 3학년의 국어과 기초학력 미달 비율이 2019년 4.1%에서 2020년에는 6.85% 증가한 것으로 나타났다(KBS, 2021). 이 비율을 초등학교에 적용해보면 전국 초등학생 수 270만 명 기준으로 약 18만 명의 학생이 읽기에 어려움을 겪고 있을 것으로 추정된다.

한글책임교육, 두드림학교 운영과 같은 교육부를 비롯한 교육 공동체의 지속적인 노력에도 불구하고 여전히 읽기부진의 문제는 해소되지 않고 있는데, 한글 읽기 지도의 어려움은 읽기 하위 기술의 복잡성과 위계성, 그리고 읽기부진 학생의 이질적 특성 때문이다. 더 나아가 한글 습득은 수학처럼 학년 간 연계성이나 위계적 특성을 가진다. Deacon과 Kirby(2004)의 연구를 보면, 5학년 학생의 한 단어 읽기 능력에 지능이 .36으로 가장 많은 영향을 미치고, 4학년 읽기 수준의 영향이 .34로 지능과 비슷하게 나타났다. 흥미로운 것은, 3학년 수준에는 2학년 수준이 .51로 지능 .34보다 더 높게 나타났다. 이는 한글 읽기의 학년 간 위계성과 초등학교 저학년 수준에서 읽기 하위 기술의 습득이 중요하다는 것을 보여준다.

한글 읽기는 일반적으로 단어재인, 유창성, 이해와 같은 하위 요소로 구성된다. 하위 요소는 서로 긴밀하게 연관되어 있다. 예를 들어, 많은 읽기부진 학생이 어려움을 겪는 단어재인은 읽기유창성, 읽기 이해 능력을 예측할 수 있는 가장 강력한 변인 중 하나로 알려졌다(김애화, 박성희, 2010; National Reading Panel, 2000). Hudson(2007)의 연구를 보면, 단어재인은 문장 읽기(text reading)에 직접적으로 영향을 미치기보다 한 단어 읽기유창성(one word reading fluency)에 유의미하게 정적으로 영향을 미치고, 한 단어 읽기유창성이 문장 읽기에 다시 정적인 영향을 미치는 것으로 나타났다. 이러한 결과는 서로 연결된 읽기 하위 요소 간 관계와 읽기 초기 단계에서 읽기 기술 습득의 중요성을 잘 보여준다.

단어재인 중심의 읽기부진 학생을 위한 중재 연구는 가장 활발히 연구된 분야 중 하나이다. 특히 중재가 적절한 시기에 제공되지 않으면 중재를 통해 읽기 능력을 다시 향상시키는 것이 쉽지 않다는 연구들(Juel, 1988; Snow, Burns & Griffin, 1998)이 발표되면서, 읽기 기술 습득에 대한 조기 중재의 중요성이 강조되고 실제 현장에서 중재가 적용되고 있다(이영아, 2012; Center on Educational Policy, 2007). 읽기 기술 습득을 바탕으로 하는 단어 읽기는 소리-문자 연결하기, 연속해서 글자 읽기, 합성된 단어를 원래 소리로 바꾸기 등 3개의 요소로 구성된다(Carnine, Jerry, Edward, Sara & Kathleen, 2006). 이 중 소리-문자 연결을 바탕으로 하는 전략은 일견 단어(sight word)를 활용한 통글자(whole word) 방법과 더불어 문자 교육에서 가장 오래된 방법의 하나다(Bowers, 2020; Flores & Ganz, 2007).

단어재인 중심의 접근은 음운인식 보정 교육과 발음 중심 보정 교육으로 상향식 접근법이다. 음운인식은 구어 기술로서 문자를 제시하지 않고, 소리만을 듣고 단어를 식별하는 능력이고, 발음 중심은 문자가 함께 제시되었을 때, 문자와 소리의 연관성을 이해하고 이를 통하여 단어를 식별하는 것을 의미한다(이영아, 2012). 이차숙(2003)은 한글의 경우, 특히 음운인식이나 발음 지도가 필수적이라고 보았다. 구체적인 텍스트에서 문장의 의미 이해에 초점을 두는 통글자 접근법(이경화, 2005; 이문정, 2004)은 단순 반복을 강조하는 음운인식이나 발음 중심의 방법보다 읽기부진 학생들의 흥미를 유발할 수 있다는 장점이 있지만, 음운 중심 및 발음 중심 접근과 비교해 읽기부진 학생에게 비효과적인 방법이다(이옥섭, 2000; 이차숙, 2003). 결론적으로 읽기 부진 학생 교육은 음운인식에서 출발하는 발음 중심의 접근법을 주로하여 부분적으로 통글자 접근법을 접목하는 것이 효과적이다(Mishra & Stainthorp, 2007).

읽기의 핵심 기술인 음운인식은 말소리를 식별하는 능력으로 말소리를 합성, 분절,

조작(변별, 탈락, 대치) 할 수 있는 능력을 의미한다(김애화, 박현, 2007). 음운인식은 입문기 학생의 전반적인 인지 및 학습과도 상호관련성을 갖는 중요한 기술(정은희, 김태강, 박윤, 2012)로 학생들의 읽기습득 및 발달을 촉진하기 위한 음운인식에 대한 연구들이 지속적으로 진행되어 왔다(Bryant, Bradley & Crossland, 1990; Castles & Coltheart, 2004; Lonigan & Anthony 2000; Muter, Hulme & Stevenson 2004; Schatschneider, Fletcher, Francis, Carlson & Foorman 2004). Vellutino(1978)에서 Snowling(1998)에 이르는 20년간의 연구에서도 음운인식 결손이 읽기부진의 핵심 원인이 된다는 결론이 확립되었으며 음운인식 결손은 음운적 처리 과정의 손상으로부터 비롯된 것으로 설명한다(Ramus, 2001). 그러나 음운인식 훈련은 듣고 말하는 구어 활동 위주로 이루어지기 때문에 성공적인 읽기를 위해서는 음운인식 훈련만으로는 충분하지 않으며, 문자와 소리의 대응 관계를 익히기 위한 활동이 함께 진행되어야 그 효과를 극대화할 수 있다는 주장들(Adams, 1990; Ball & Blachman, 1991; Stanovich, 1988)이 지속해서 제시됐다.

한편, 글을 정확하고 빠르게 읽어내는 읽기유창성은 단어재인과 읽기 이해의 중간 단계이면서 입문기의 학생에게 필수적으로 요구되는 읽기 능력이다(Compton & Appleton, (2004); Torgesen & Hudson, 2006). 낮은 읽기 기술은 읽기유창성에 부정적인 영향을 미치게 된다(김화수, 김민정, 박정숙, 2017; 최영환, 1994; Rasinski, Rikli & Johnston, 2009). Tressoldi, Vio, 그리고 Iozzino(2007)는 이탈리아어를 사용하는 38명의 읽기부진 학생들을 2학년에서 8학년까지 종단 연구하였다. 그 결과 읽기부진 학생의 텍스트 읽기유창성은 매년 초당 0.3 음절씩 늘어나는 것으로 나타났다. 이는 매년 평균 분당 9단어(9wpm: word per minute)에 해당하는 것으로 일반 독자의 절반 정도였다. 김화수 외(2017)와 전병운과 권희연(2010)은 국내에서 읽기유창성을 향상하기 위한 현장 연구는 상대적으로 제한적이라고 설명한다. 초등학교 저학년을 대상으로 하는 선행연구들은 읽기 문제 초기에 초점을 맞춰 단어 수준의 음운인식, 단어재인 관련 연구가 많고, 이후 중·고학년에서는 내용 중심의 독해 관련 연구가 많아 상대적으로 유창성에 관한 연구는 제한적이라고 하였다.

또, 음운인식을 바탕으로한 소리-문자 대응 중재는 읽기유창성은 물론 철자쓰기에도 긍정적인 영향을 미친다고 알려졌다(박진원, 2014; 박소연, 박현린, 2020). 일반적으로 철자쓰기란 소리를 인식하고 음소에 맞는 자소를 찾아 조합하며 형태소적으로 알맞은 자소를 찾아 적는 과정이다(양민화, 이애진, 2016). 따라서 철자쓰기는 소리-문자 대응과 밀접한 관련이 있을 수밖에 없다(Bos & Vaughn, 2006; 김길순, 2008 재인용). 그러나 국내 연구의 경우, 소리-문자 대응 중재가 읽기 하위 능력뿐 아니라 철자쓰기에 미치는

영향을 종합적으로 수행한 연구는 제한적이다.

한편, 기존의 소리-문자 대응 전략을 보면, ‘ㄱ’소리를 기호와 연결하기 위하여 ‘가-가방, 거-거미, 고-고구마, 구-구슬, 그-그림, 기-기차’등으로 문자(기호)와 관련된 소리가 모두 필요하게 되며, 그 소리에는 해당 소리만 들어있는 것도 아니어서 학습자의 인지적 혼란이 일어나게 된다(Saussure, 2006; 강옥려, 2016). 또 기존의 방법을 통해서 소리와 기호를 연결하려면 한글의 닿소리 19개에 해당하는 글자들이 들어있는 소리를 모두 익혀야 하는 어려움이 있다. 이를 보완하기 위해서는 한글 습득 과정에서 읽기부진의 문제를 기존의 접근과는 다른 관점에서 살펴볼 필요가 있다. 바로 한글 자음 ‘ㄱ’이 ‘기역’임을 알고도 음운인식을 바르게 하지 못하는 이유는 ‘기역’이 음운이 아니기 때문이라는 관점이다.

훈민정음(訓民正音)에는 ‘기역, 니은, 디귚, 리을, …… 피읺, 히읺, …… , 쌍시읺, 쌍지읺’이라는 소리도 없고 문자도 없다. 단지 ‘[ㄱ]은 군(君)자의 처음 나는 소리와 같다(정인지, 1446)’와 같이 자음자가 어떤 소리로 나는지 음운적으로 표시하였을 뿐이다. 모음도 ‘아, 어, 오, 우’ 라는 명칭을 사용하지 않았다. ‘[ㄴ]는 입이 오그라지며 내는 소리, 흥(洪)자 가운데 소리와 같다(정인지, 1446)’라고 되어 있다. 받침에 대해서도 ‘기역 받침, 니은 받침’ 하지 않았다. 받침소리에 대해서는 ‘머물러서 음인 것도 역시 건이다(靜而陰者亦乾也)(정인지, 1446).’라고 지극히 음운적으로 표현되어 있다.

자음의 순서 역시 ㄱ(기역), ㄴ(니은), ㄷ(디귚), ㄹ(리을), ㅁ(미음), ㅂ(비읍), ㅅ(시읺), ㅇ(이읺), ㅈ(지읺), ㅊ(치읺), ㅋ(키읺), ㅌ(티읺), ㅍ(피읺), ㅎ(히읺) ㅊ(쌍기역) ㅌ(쌍디귚), ㅍ(쌍비읍), ㅍ(쌍시읺), ㅍ(쌍지읺)하지 않았고 ‘ㄱ, ㄴ, ㄷ’, ‘ㄷ, ㅌ, ㅌ, ㄴ’, ‘ㅁ, ㅂ, ㅅ, ㅈ’, ‘ㅅ, ㅈ’, ‘ㅇ, ㅎ’로 닿소리의 시작점이 같은 음들을 기준으로 하여 표시하였다. 자모(字母)의 수, 순서, 이름은 늦게 최세진(崔世珍, 1527)의 훈몽자회(訓蒙字會)에서 비롯한다(한국어 어문규정 제2장 4항). ‘기역, 니은, 디귚, 리을, …… 피읺, 히읺, …… , 쌍시읺, 쌍지읺’ 등은 자음의 명칭일 뿐 음운이 아니다. 또, 읽기부진 학생이 19개의 자음의 명칭과 21개의 모음의 명칭을 다 안다고 해도 음운적으로 접근하지 않고서는 소리-문자 대응에도 결함이 생길 수밖에 없다. 음운인식이 되어 있지 않으면 ‘가나다라마바사아자차카타파하’를 순서대로 소리 내면서 비효율적인 방법으로 문자와 소리를 대응하게 된다. 현재, 초등학교 1학년 국어 교과를 비롯하여 한글을 익히는 모든 방법들이 자모의 명칭과 순서에 의존하여 한글을 익히고 있다. 따라서 한글 개발 당시의 접근법을 강화한 소리-문자 대응 중재를 읽기부진 학생을 대상으로 적용해볼 필요가 있다.

이에 본 연구에서는 기존의 소리-문자 대응 중재를 보완한 소리찾기 전략을 통하여

읽기부진 학생에게 적용하고자 한다. 소리찾기 전략은 각 자음에 해당하는 음운을 익힌 후 이를 기반으로 하여 문자에 대응하는 소리를 찾는 전략이다. 예를 들면, ‘게’라는 글자를 읽을 때 ‘기역’이라는 명칭을 사용하지 않고 ‘가위’의 ‘가’로 시작하는 ‘가거고구그기개’를 익힌 후 [게] 소리를 찾아가는 것이다. 가위, 다리미, 나, 마차, 바구니, 사람, 아기, 자전거, 라이터’의 9개 기본 자음의 소리와 ‘ㄱ, ㅡ’ 두 개의 모음 기호를 사용하여 한글의 모든 소리를 문자와 효과적으로 대응할 수 있도록 계획된 중재이다. 이러한 중재는 단순히 읽기 기술 습득을 넘어 다양한 읽기 하위 기술과 쓰기에 긍정적인 영향을 미칠 수 있다고 본다.

결론적으로 선행연구는 다음의 두 가지 측면에서 제한점을 가진다. 첫째, 음운인식이나 소리-문자 대응과 관련된 선행 연구는 자모의 명칭과 순서를 기반으로 수행되었다. 반면, 읽기부진 학생의 성공적인 읽기를 위해서 자모의 명칭이나 순서에 의존하지 않고, 소리를 익혀서 음운을 인식하고 문자에 대응하는 해당 소리를 효율적으로 찾아가는 차별화된 소리찾기 전략에 관한 연구는 매우 제한적으로 수행되었다. 둘째, 발음 중심의 해독 능력 습득이 이후 단어재인, 읽기유창성, 그리고 철자쓰기에 미치는 영향을 종합적으로 분석한 연구 역시 매우 제한적이다. 이에 본 연구에서는 읽기부진 학생을 대상으로 음운인식에 기반한 소리찾기 전략이 단어재인, 읽기유창성, 철자쓰기에 미치는 효과를 종합적으로 분석해보고자 한다.

2. 연구 목적 및 연구문제

본 연구의 목적은 읽기부진 학생을 대상으로 음운인식에 기반한 소리찾기 전략을 개발하여 학교 현장에 적용한 후, 이 읽기 중재가 읽기부진 학생의 단어재인, 읽기유창성, 철자쓰기에 미치는 영향을 분석하는 것이다. 이러한 연구목적에 따른 연구 문제는 다음과 같다.

첫째, 음운인식에 기반한 소리찾기 전략이 읽기부진 학생의 단어재인에 미치는 효과는 어떠한가?

둘째, 음운인식에 기반한 소리찾기 전략이 읽기부진 학생의 읽기유창성에 미치는 효과는 어떠한가?

셋째, 음운인식에 기반한 소리찾기 전략이 읽기부진 학생의 철자쓰기에 미치는 효과는 어떠한가?

3. 용어의 정의

가. 음운인식에 기반한 소리찾기 전략

음운인식에 기반한 소리찾기 전략이란 한글 자모의 명칭이나 순서에 의존하지 않고 글자 읽기에 필요한 음운을 익혀서 문자에 대응하는 해당 소리를 효율적으로 찾아가는 전략으로 이를 통해 음운인식, 자소 변별, 자소대치, 글자 합성, 글자 변별, 글자 대치 등이 독립적으로 성취되도록 중재하는 것이다(양지숙, 허유성, 2020).

나. 읽기부진 학생

읽기부진(Poor Reading Skills) 학생이란 읽기 활동을 수행할 수 있는 잠재능력을 가지고 있으면서도 또래 집단의 읽기 발달 수준에 비해 그 수준이 매우 낮고, 교육적 처지에 의한 개선이 가능한 상태를 의미한다(박순길, 조증열, 유명미, 2013). 본 연구에서 읽기부진 학생은 3R's(읽기, 쓰기, 셈하기) 기초학습능력검사에서 부진으로 진단받고, KOLRA(Korean Language-based Reading Assessment, 한국어 읽기 검사)에서 연령과 읽기수준의 차이가 12개월 이상 낮으며, WCPM(The number of words correct per minute)이 40이하인 학생을 말한다.

다. 단어재인

단어재인(word recognition)은 시각적으로 제시된 단어를 보고, 그 단어를 말소리로 바꾸고, 그 말소리에 해당하는 어휘를 단어의 의미나 발음, 구문론 등과 관련한 정보가 포함된 심적 사전인 심상어휘집(mental lexicon)에서 탐색하여 그 의미와 연결짓는 것이다(Stanovich, 1986). 본 연구에서 단어재인은 1~5 음절, 한글의 6가지 글자 유형인 1~6형식의 무의미단어로 구성된 검사의 문항을 정확하게 소리 내어 읽는 것을 의미한다.

라. 읽기유창성

읽기유창성(oral reading fluency)은 주어진 읽기자료에 별다른 노력을 기울이지 않으면서 빠르고 정확하게 그리고 적절한 표현력(리듬)을 가지고 소리 내어 읽는 능력(Fletcher et al., 2007)을 말한다. 읽기유창성은 글자를 정확하게 발음하고 적절한 억양으로 막힘없이 자연스럽게 읽는 것을 의미하며 정확하게 소리내어 읽는 것 이상의 자동화를 포함하고 있다. 본 연구에서 읽기유창성이란 주어진 글을 1분 동안 정확하게

읽은 글자 수(The number of words correct per minute; WCPM)를 뜻한다.

마. 철자쓰기

철자쓰기(spelling)란 음소의 기호화(문자화) 과정으로 낱자를 맞춤법에 맞게 쓰는 것이며(Lener, 2000) 시각적 기억, 형태인식, 음소인식과 같은 다양한 요소의 고차원적인 인지과정을 통한 다감각적 기능이 요구된다(최성규, 권정, 2002). 본 연구에서 철자쓰기란 들려주는 것을 적는 받아쓰기(spelling dictation)에 해당한다. 한글의 6가지 글자 유형인 1~6형식의 의미단어를 들려주면 음성 정보를 부호화하고 음소-자소 대응 과정을 거쳐 정확하게 쓰는 것을 의미한다.

Ⅱ. 이론적 배경

1. 읽기부진

가. 읽기부진의 원인과 특성

읽기부진의 원인은 인지적, 정서적, 생물학적에 이르기까지 매우 광범위하고 그 특성도 다양하게 나타나는데 다음과 같이 읽기부진의 원인과 특성을 살펴보았다.

1) 읽기부진의 원인

김경근, 성열관, 김정숙(2007)은 읽기부진의 원인이 다양하고 대부분 복합적이라고 보고, 그 원인을 크게 가정 환경, 정서, 학교생활 면에서 살펴 보았다. 양육 문제, 가족 구성원의 불협화음 등의 가정 환경적 원인이 학생의 정서에 영향을 미치고, 이는 다시 학교생활에 영향을 미쳐 읽기부진의 원인이 된다. 가정환경, 정서, 학교생활은 읽기부진의 직접적인 원인은 아니지만 읽기부진을 야기시키는 중요한 원인이라고 보았다.

천경록(1999)은 읽기부진의 원인을 학습자의 외적 요인과 학습자의 내적 요인으로 살펴보았다. 독자 내적 요소로는 유전적 요소, 뇌 손상, 초인지 능력의 결핍을, 독자 외적 요소로는 학습 양식의 불일치, 부적절한 교수 방법 등을 들고 있다. 그러나 독자 내적 요소에 해당하는 뇌 손상이나 유전적 원인은 선천적인 학습 부진의 요소이므로 교육적 중재를 통하여 회복하기 어렵다고 보았다. 그리하여 학습 양식의 불일치, 부적절한 교수 방법 등과 같은 독자 외적 요소를 개선함으로써 읽기부진의 문제를 최소화하려는 노력이 필요하다고 하였다.

송현정(2000)은 학습자 측면에서 읽기부진의 원인을 살펴보았는데 지능 정도, 인식 능력, 기억력, 주의력과 같은 인지적인 요소와 학습자의 심리 상태나 감성적인 측면인 정서적 요소로 구분하였다. 그리고 정서적 요소에서 학습 동기의 결여는 읽기부진을 야기시키는 첫번째 원인으로 보았다. 또한 읽기부진의 원인으로 ‘고려해야 할 원인’과 ‘고려할 수 있는 원인’으로 나누고, 교육적 처치가 가능한 원인을 ‘고려할 수 있는 원인’으로 분류하고, 그 외의 다양하고 복합적인 원인들은 ‘고려해야 할 원인’으로 분류하였다.

2) 읽기 부진의 특성

김만권(1998)은 읽기부진 특성을 문자 인식 과정과 단어 인식 과정, 그리고 이해 과정의 세 가지로 나누어 살펴보았다. 문자 인식에 어려움이 있는 경우 발음이 불분명한 현상 등이 나타나고 단어 인식에 어려움이 있을 때는 단어를 거꾸로 읽거나 다른 말로 대체시키는 현상 등이 있으며 이해 과정에 부진한 경우 의미에 따라 끊어 읽지 못하고, 읽는 속도가 느린 현상들이 나타난다고 하였다.

김선(2002)은 읽기부진 학생들은 학년이 올라갈수록 학력 저하도 함께 나타나는 특성이 있다고 하였다. 대부분의 교과 학습이 읽기 수행을 바탕으로 하여 이루어진다는 점에서 읽기부진은 읽기 자체의 문제뿐만 아니라, 타교과에서의 학습부진으로 이어질 수 있다는 것은 우려되는 점이 아닐 수 없다. 특히 고학년으로 올라갈수록 교과 학습의 난이도가 높아지고 제시되는 글도 길고 복잡해져서 읽기부진이 학습 부진으로 이어진다고 하였다.

김화수(2005)는 읽기부진의 특성을 단어를 인식하는 과정에 초점을 두어 살펴보았다. 읽기부진 학생들은 단어 인식 과정에서 청각적 정보 처리 과정과 시각적 정보처리 과정에서 문제를 보이는데, 시각적 정보처리에 문제가 있는 학생들은 낱글자나 단어의 형태를 인지하고 기억하는데 어려움이 있는 학생들이고 청각적 정보처리에 문제가 있는 학생은 구어를 구성하는 소리의 단위를 인식하지 못하고, 글자의 소리를 분석하고 결합하여 단어로 기억하는 것에 문제가 있는 학생들이다.

다음으로 가경신(2006)은 읽기 능력이 우수한 학생들은 단어의 의미를 파악하기 위한 단어 재인 과정이 자동적으로 진행되기 때문에 읽기 능력이 높게 나타날 수 있는 반면에, 읽기부진 학생들을 단어 재인이 비자동적이고 느리기 때문에 단어의 의미를 파악하지 못하고, 나아가 문장 이해, 글의 맥락 파악 등 후속 과정들에서도 문제가 나타난다고 보았다. 읽기 초기 단계에서 단어 재인의 비자동성이 이후에 나타나는 읽기 단계들에도 영향을 끼치고, 결국 읽기부진 현상으로 이어진다는 관점이다.

이영아(2012)는 읽기부진의 특성이 글을 읽는 과정에서 나타난다고 보았다. 읽기부진 학생들은 글을 읽는 과정에서 삽입, 생략, 반전, 대치, 머뭇거림 등의 오류를 범하고, 단어의 의미를 왜곡하거나 문장에 나타난 의미를 이해하지 못하여 글을 읽은 후에도 내용을 파악하지 못하여 어려움을 겪는다고 하였다.

3) 읽기부진 검사(선별) 도구

읽기 부진이 많이 진행된 후에 중재를 통해 읽기 능력을 다시 향상시키는 것이 쉽지 않다는 연구들(Juel, 1988; Snow, Burns & Griffin, 1998)이 발표되면서, 읽기부진을

조기에 판별할 수 있는 방안에 많은 관심을 가지게 되었다.

김자경(2005)은 기존의 지능-성취 기준의 읽기부진 판별 방법이 문제점이 있다고 보고, 그 대안으로 심리과정 지표를 사용할 것을 주장하였다. 심리과정 지표는 언어-인지적인 특성을 측정하는 방법인데, 독자의 인지적 어려움을 측정을 하여 평가와 피드백을 직접적으로 연결할 수 있다는 장점이 있다고 하였다. 심리과정 지표의 판별 방법에서 언어-인지적인 측정 요소로는 음운인식, 빠른 이름대기, 철자 지식, 작업 기억 등의 요소가 있다. 지능 검사가 초등학교 2~3학년 이후에 실시되어 지는 것에 비하여 이들 심리과정 지표의 방법은 비교적 이른 시기에 진단이 가능하므로 읽기부진 판별 시기를 앞당길 수 있다고 주장하였다.

유아를 대상으로한 읽기 진단 방법은 읽기부진 판별 도구라고 하기에는 시기상조적인 감은 있지만 읽기부진의 예방 차원에서 유용성은 인정된다. 김선옥(2005)은 만 4세 유아를 대상으로 음운인식, 음운 부호의 인출, 낱글자 지식, 글자 수-음절 수 대응, 단어 읽기 검사를 실시한 결과, 각 항목들이 단어 읽기와 유의한 상관을 보였다. 최나야, 이순형(2008)에서는 한글 읽기에서 자모 지식과 음운인식, 작업 기억을 유아의 한글 단어 읽기에 영향을 미치는 변수로 상정하였는데, 그 결과 4, 5세 전 연령에서 단어의 의미 이해 능력은 자모 지식과 숫자 명명 속도와 관련이 있는 것으로 보고하였다.

이영아(2012)는 이러한 읽기부진 판별 방법들이 있음에도, 교육 현장에서는 주로 학업 성취 점수로 읽기부진 학생을 선별하고 있다고 비판하였다. 학교 단위로 이루어지는 시험이나 전국 단위로 실시되는 학업성취도평가를 통하여 하위 '2~3%'의 매우 심각한 수준을 읽기부진으로 보는 경우가 많은데, 그러나 이러한 방식은 학생이 어떤 이유로 읽기부진이 나타나는지를 진단하는 것이 불가능하기 때문에 후속 중재 지도의 대책을 세우는 데는 어려움이 있다고 주장하였다.

나. 읽기부진의 진단과 유형

읽기부진이 학습 효과를 통한 교육적 차원에서 다루어 개선될 수 있기 위해서는 읽기부진 진단 방법의 흐름과 유형, 그리고 읽기부진 보정 교육에 살펴볼 필요가 있다. 읽기부진 진단 방법의 흐름과 유형에 대해서는 이영아(2012)의 연구를 참고하여 제시하였다.

1) 읽기 부진 진단 방법의 흐름

읽기 진단의 초기 검사는 단어와 문장 발음에 대해 집단 간의 점수를 비교하고, 단어와 문장의 의미 이해에 관한 검사가 기준 참조 검사의 형태로 실시된 Thorndike의 연구를 찾아볼 수 있다. 또 초기에 읽기 부진을 탐색한 연구로는 음독 검사를 실시한 William S. Gray를 찾아볼 수 있는데 녹음한 소리를 분석함으로써 읽기 진단과 관련한 검사에 많은 영향을 끼쳤다.

Thorndike는 단어의 발음, 단어의 이해, 문장의 의미 이해에 관한 읽기 검사를 수행하는 것이 가장 객관적인 방법이라고 소개하였으며, Gray는 읽기 개인차 연구에서 음독 검사의 방법을 구체적으로 제시하였고 발음과 이해에 관한 검사나 음독 활용을 통한 읽기 능력의 측정 방안들은 현재까지도 그 맥이 이어진다.

이후로, 읽기부진은 한 두가지 특정된 요인에 의해 발생하기보다 여러 요인들이 복합적으로 작용하여 발생한다는 점들이 밝혀지기 시작하면서(Lipson & Wixson, 1986) 1970년대와 1980년대의 연구들은 읽기부진을 다층적인 유형에 근거하여 분류하고자 하고자 하였다. 기존의 읽기부진 진단이 집단간 평균 차이를 토대로 수행되어 왔다면 이와 같은 학문의 변화는 학습자 개개인의 복합적인 요인에서 근거를 찾아 진단하고 읽기부진의 유형을 분류하는 데 직접적인 영향을 주었다.

이러한 측면에서, Buly와 Valencia(2002)는 측정한 점수가 동일하더라도 읽기부진 학생 개개인의 세부 유형을 구체화하여 개인별 읽기 교정 프로그램을 시행하여야 한다고 주장하였고 읽기부진 유형 분류에 대한 새로운 방향을 제공했다. 이들의 연구는 서로 다른 교육적 요구를 가진 읽기부진 학생들의 읽기부진 요소를 파악하지 못하고 집단의 학업 성취 평가의 점수를 비교하는 것은 오히려 부진의 패턴을 감추는 문제를 지니고 있음을 밝혔다. 더불어 동일 읽기 성취 수준의 학생들에 대한 단어 인식, 유창성, 의미 파악의 세부 요소들에서 개별적 차이에 주목하고 적합한 읽기 교육적 처치와 교정 방법을 제공할 필요성이 있음을 밝혔다. 읽기 부진 진단 방법의 흐름을 간단하게 표로 정리하면 다음 <표 II-1>과 같다.

<표 II-1> 읽기부진 진단 방법의 흐름

학자(년도)	읽기부진 진단 방법	흐름
Thorndike (1914)	단어와 문장 발음, 단어와 문장 의미 이해에 관한 읽기 검사	단일 요인 집단 점수 평균 비교
William S.	읽기 개인차 연구에서 음독 검사의 방법을 구체적	

Gray(1946)	으로 제시	↓ 복합적 세부요인 개별적 차이
Lipson & Wixson(1986)	읽기 부진이 여러 요인들의 조합을 통해 발생된다는 사실들이 밝힘	
Buly & Valencia(2002)	읽기부진 학생의 개별적 특성에 근거한 읽기 부진 유형 분류에 대한 새로운 방향을 제공	

2) 읽기부진의 유형 분류

Gough와 Tunmer(1986), Hoover(1990)는 읽기를 독해로 보고 읽기부진의 유형을 분류하였다. 기본적으로 독립적인 두 구성 요소인 단어 재인(word recognition)과 청해(듣고 이해하기)로 구분하여 단어 재인에서만 어려움을 겪는 학생, 청해에서만 어려움을 겪는 학생, 청해와 단어 재인 모두에서 어려움을 겪는 학생으로 분류하였다.

읽기부진 학생들을 대상으로 한 대단위 평가의 점수 활용 방안들이 지속적으로 논의되어 왔는데(Heubert & Hauser, 1999; Price & Koretz, 2005) 단어 재인이나 독해 검사의 총점에 따른 비교로는 읽기 부진 학생들에게 필요한 직접적인 대책이 마련되기 어렵다고 보고 좀 더 세분화된 읽기부진 유형에 대한 연구를 실시하였다.

Bully와 Valencia(2002)는 단어 재인, 음독 유창성, 이해와 관련한 몇 개의 개별 요소에 대한 평가한 뒤, 낮은 수준을 보이는 학생들을 대상으로 개별적인 검사를 실시하였다. 먼저 단어 재인 검사를 위하여 실제 단어와 유사 단어 간의 단음절과 복합음절 단어에 대한 단어 재인 평가를 실시하고 이를 유형별로 세분화하였다.

Catts, Hogan과 Fey(2003)은 읽기 부진의 요인을 청해, 음운 처리, 단어재인, 독해의 복합 측정을 통해 살펴 보았다. 이들의 연구에서는 단어 재인과 읽기 이해에 있어 강점과 약점의 수준이 다름을 밝히고, 그 양상에 대해 특정할 수 없는 읽기 문제가 있음을 설명하였다.

Spear-Swerling(2004)은 읽기부진의 요인을 단어 재인, 구어 이해, 독해의 요소로 나누고 이를 세분화하여 시각 단서 단어 재인, 음소 단서 단어 재인, 통제된 단어 재인, 자동적 단어 재인, 전략적 읽기, 능숙한 읽기 등의 6개의 국면으로 제시하였다. 이 모형에 따르면, 읽기 발달의 어려움은 특정 단어 재인 결핍(specific word-recognition deficit, SWRD)으로 이어진다. 특정 단어 재인 결핍은 사전 지식의 부족, 독해 전략, 동기 혹은 일반적인 언어 능력 상의 문제와 관련하여 특정 독해 결핍(specific

comprehension deficit, SCD)과 독해에 어려움을 겪는다고 보았다. SWRD는 단어 재인 기능의 발달과 연계된 것으로 시각적 단서에만 의존하는 비알파벳 유형에서 지체된 단어 인식의 하위 유형으로 분류된다. Spear-Swerling은 단어 재인 기능의 결핍으로 인해 대부분이 독해 부진으로 이어지게 되는 읽기부진의 유형이 있음을 밝혔다.

SCD 유형은 단어 재인과 청해에 어려움을 겪는 GVPR (garden- variety poor reading)의 읽기부진 유형으로 나타나기도 한다. 이 유형의 학생들의 경우 보통 읽기의 초기 단계인 저학년에서 단어 재인 문제는 명백하게 나타나는 반면 독해 부진 문제가 드러나지 않기도 하는데 단어 읽기로는 독해의 문제가 점검이 되지 않기 때문이다. 결국 단어 재인의 문제가 해결된 뒤에도 지속적인 독해 부진을 보이게 되는 유형이 있다. 읽기 부진의 유형을 다음과 같이 <표 II -2>에 정리하였다.

<표 II -2> 읽기 부진의 유형

학자(년도)	읽기부진의 유형 분류		
Gough & Tunmer(1986)와 Hoover (1990)	①단어 재인에서 만 어려움	②청해에서만 어려움	③청해와 단어 재인 모두에서 어려움
Bully& Valencia(2002)	① 단어 재인 ② 음독 유창성 ③ 이해		
Catts, Hogan& Fey(2003)	① 청해 ② 음운 처리 ③ 단어재인 ④ 독해의 복합 측정 분류		
Spear-Swerling(2004)	①단어 재인 ②구어 이해 ③독해를 SWRD, SCD, GVPR의 관점에서 분류		

다. 읽기 부진 보정 교육

1) 음운인식 및 발음 보정 교육

음운인식 보정 교육과 발음 중심 보정 교육은 일반적으로 상향식 접근법으로 분류되는데, 음운인식은 구어 기술로서 문자를 제시하지 않고, 소리만을 듣고 단어를 식별하는 능력이고, 발음 중심은 문자가 함께 제시되었을 때, 소리와 문자의 연관성을 이해하고 이를 통하여 단어를 식별하는 것을 의미한다(교육부, 2018). 이차숙(2003)은 한글의 경우, 특히 음운인식이나 발음 지도가 필수적이라고 보았다. 국내에서 이루어진 최근의 연구들에서도 읽기부진 학생들의 읽기 중재에서 자소-음소 대응 규칙, 철자 규칙

등을 활용한 발음 중심 접근법이 매우 효과적인 것으로 보고되고 있다(이차숙, 2003; 오병화, 2006; 조주현, 2007).

2) 읽기이해 중심 보정 교육

앞서 살펴본 상향식 접근과는 달리, 읽기 이해에 초점을 둔 하향식 접근법이 있다. 발음 중심 보정 교육이 개별 낱글자를 익히는 과정에서 글자의 최소 단위를 인식하고 식별하는 것에 초점을 두는 학습이라면, 읽기 이해 접근은 문장의 이해를 통해 글을 읽으면서 철자의 규칙을 깨닫는 방식으로 이루어진다.(이경화, 2005; 이문정, 2004). 이옥섭(2000)과 이차숙(2000)은 음운인식 및 발음 중심의 방법에 비해 읽기 이해 중심 보정 교육은 읽기부진 학생들의 관심과 흥미를 이끌어 낼 수 있다는 장점이 있지만, 음운인식이 되지 않은 학생들에게는 이 역시 쉽지 않은 방법이라고 하였다.

3) 절충식 읽기 보정 교육

교육부(2018)에서 제시한 절충식 접근 방법은 발음 중심 보정 교육 방법과 이해 중심 보정 교육 방법을 일정한 순서로 연결해서 한글 학습이 이루어질수 있도록 하는 방법이다. 이는 발음 중심 방법과 이해 중심 방법의 장점을 살리고 단점을 보완하여서 학습의 효율성을 높일 수 있는 면이 있어 많이 활용된다. 현재 국어 교과서에서는 낱말-자모-음절-문장을 이해 중심 접근 방법으로 시작해 발음 중심 방법으로 지도하고, 다시 이해 중심 접근 방법으로 지도하는 절충식 읽기 보정 교육을 채택하고 있다.

2. 음운인식에 기반한 소리찾기

가. 음운인식

음운인식(phonological awareness)이란 말소리를 듣고 이해하고, 음을 여러 방법으로 조작할 수 있는 능력을 의미한다(강옥려 외, 2016). 구체적으로는 말소리에서 단어가 음절로 나뉘고 음절이 음소로 분절될 수 있음을 인식하고 음절과 음소를 변별, 합성, 첨가, 탈락, 대치, 분절 등으로 조작하는 것을 말한다(Yopp & Yopp, 2000). 음운인식은 말소리에 대해 인식하고, 구별하고, 탐구하는 심리적 과정이 필요하다. 이와 같은 심리적 과정을 통해 음절을 분리 결합하여 새로운 단어를 합성 변별한다. (Erdogan, 2011). 모든 의사소통에서 음운인식은 필수적인 것으로 소리만을 듣고 음절(발음 가능한 최소 단위)을 구분하는 능력이 선행되어야 가능하다. 음운인식은 소리의 닿소리와 홑소리의

음운을 바르게 인식하는 것부터 시작된다.

음운인식에 대해 살펴보기 위해서는 音素와 字素를 먼저 구분하여 따져볼 필요가 있다. 글자(字)에서는 子音과 母音을 분리할 수 있지만 소리(언어)에서는 子音과 母音을 분리할 수 없기 때문이다. 어린 아이에게 [부] 라는 소리를 [비읍]과 [ㄱ]가 만나서 내는 소리라고 할 수는 없다. 그냥 소리로 [부] 하고 내면 될 뿐 이 소리를 字素로 설명하는 것은 어불성설이라 하지 않을 수 없다. 언어(音)는 子音素와 母音素를 분리할 수 없이 최소 단위가 음절인 [모]로 소리나는 자의성을 가지고 있다(Saussure(2006)). 말소리는 子音素 즉 닿소리와 母音素 즉 홀소리를 분리할 수 없는 반면 文字인 字素에도 子音素와 母音素가 있는데 이는 어떤 글자이든지 분리가 된다. ‘모’는 ‘ㄹ’과 ‘ㅓ’로 분리할 수 있고 ‘복’은 ‘ㅂ’, ‘ㄱ’, ‘ㅍ’으로 분리할 수 있다. 音素에는 子音素와 母音素가 있고 字素에도 子音素와 母音素가 있으므로 이것을 혼동하지 않는 것이 음운을 바르게 인식하는 가장 중요한 일이다.

나. 음절

자음 모음의 분절음소가 이어져 만들어진 음절은 발음 가능한 최소 단위이므로 더 이상 쪼갤 수 없다. 자음이든 모음이든 홀로 음절을 이루는 분절음소를 성절음이라고 하는데 모음은 모두 성절음인 반면, 자음은 언어에 따라 성절음이 되기도 하고 그렇지 않기도 하다. 예를 들어 ‘벽’은 그 자체가 발음 가능한 단위이면서 ‘벼+역’으로 쪼개든, ‘벼+ㄱ’으로 쪼개든 한쪽 발음이 불가능해지므로 최소의 발음 가능한 단위, 즉 음절이라 할 수 있다. ‘천둥번개’는 네 음절로서 모음 ‘어,우,어,애’가 순서대로 성절음이 된다. 국어에서는 모음만 성절음이므로 모든 음절은 하나씩 모음을 갖게 된다.

음절은 초성, 중성, 종성의 3가지 성분으로 이루어지는데 중성은 필수적인 성분이고 초성과 종성은 임의적인 성분이다. 음절의 핵은 단모음이나 반모음의 결합인 이중모음으로 이루어진다. 음절의 핵 앞뒤에는 자음이 붙을 수 있다. 이때 음절의 핵을 중성, 핵 앞에 붙는 자음을 초성, 핵 뒤에 붙는 자음을 종성이라 한다.

현대국어에서는 초성이나 종성으로 자음이 하나씩만 올 수 있고 종성에 나타날 수 있는 자음은 7개(ㄱ, ㄴ, ㄷ, ㄹ, ㅁ, ㅂ, ㅇ) 뿐이다. ‘흙, 젊다, 읽다, 앓다’ 등의 표기에 겹받침이 나타나지만 ‘흑, 점, 익다, 안다’로 발음되므로 초성이나 종성에서 자음군이 올 수 없다.

음절의 구조를 음성학적으로 보면 그 특징이 뚜렷하다. 조음 음성학적으로는 입을 여는 정도인 개구도를, 음향 음성학적으로는 들리는 정도인 가청도나 공명도를 기준으로

삼는다. 입을 많이 여는 소리일수록 더 멀리 들리므로 그 2가지가 비슷하게 분석된다. 음절의 성분 중 중성은 개구도와 가청도가 높고 초성, 종성은 낮으므로 보통 음절은 개구도와 가청도가 높아지다가 낮아지는 것을 보여준다. 달리 표현하면 음절은 개구도와 가청도가 높은 중성에 개구도와 가청도가 낮은 초성과 종성이 양옆에 있는 모습을 하고 있다.

‘비자’(바지), ‘관견병’(광견병)과 같이 음절의 자리바꿈에 의한 발화실수에서 서로 다른 음절임에도 초성과 초성 또는 종성과 종성이 서로 바뀌는 현상은 화자가 음절을 인식하고 있음을 보여주는 것이라 할 수 있다. 문자도 음운을 적는 자모문자보다 음절을 단위로 적는 음절문자가 먼저 생겼다. ‘ㄱ’이나 ‘b’와 같은 글자의 이름도 그 음가 [k], [b]만으로는 이름이 되지 못하고 [기역], [bi]와 같이 음절로 된 이름을 따로 가지고 있다.

한글은 훈민정음이 창제되던 당시부터 낱글자를 음절 단위로 모아쓰게 되어 있었다. 한글도 알파벳처럼 음운 단위로 적는 음소문자이므로 ‘설’을 ‘ㅅ ㄷ ㄹ’과 같이 1줄로 풀어쓸 수도 있는데 그렇지 않고 초성·중성·종성이 모여 이루어진 음절이 다시 하나의 글자가 되도록 했다. 그래서 초성으로 음가가 없는 ‘ㅇ’이 쓰이게 되었고 연철과 분철의 문제가 생기게 되었다. ‘발·이’를 ‘바리’로 적는 연철은 발음을 음절 단위로 모아쓰는 방식이고 ‘발이’로 적는 분철은 기본형을 음절 단위로 쓰는 방식이다. 훈민정음 창제 당시 연철을 택했으나 지금 한글맞춤법에서는 분철을 택하고 있다(Daum 백과, 2020).

다. 음운인식의 단계

자모음(子母音) 음운인식 단계에서 자음과 모음의 음운에 대해 먼저 살펴본 후 받침의 음운으로 옮겨 간다.

1) 자음(닿소리) 음운인식

음에서 자음이란 발음할 때 구강, 혀, 이, 입술 등 발음 기관에 의해 호흡이 제한되어 나는 소리이다(국립국어원, 우리말샘). 자음 닿소리에는 평음, 격음, 경음이 있다. 보통소리인 평음은 [ㄱ], [ㄷ], [ㅂ], [ㅈ], [ㅅ], [ㅇ], [ㄴ], [ㅇ], [ㄹ]의 9개 소리이고 거센소리인 격음은 [ㅋ], [ㅌ], [ㅍ], [ㅊ], [ㅎ]의 5개이다. 된소리인 경음은 [ㄱ], [ㄷ], [ㅂ], [ㅈ], [ㅅ]의 5개로 모두 19개의 닿소리가 있다(국립국어원 한국어문규범 표준어규정).

본 연구에서 자음(닿소리) 음운인식은 19개의 자음을 듣고 그것을 보통 소리, 거센 소리, 된소리로 구별하는 능력이다. 예를 들면 [ㄱ] 소리를 ‘기역’이라는 명칭으로 인식하지 않고 보통 소리임을 인식하고 [ㅋ] 소리를 ‘키옥’이라는 명칭으로 인식하지

앓고 거센 소리임을 인식하는 것이다. 즉 子音(닿소리)을 인식할 때 字音의 이름인 ‘기역, 니은, 디귤, 리을, 미음, 비읍, 시읏, 이읏, 지읏, 치읏, 키읏, 티읏, 피읏, 히읏, 쌍기역, 쌍디귤, 쌍비읍, 쌍시읏’ 과 같은 字音의 명칭을 인식하지 않고 오로지 그 소리가 구강, 혀, 이, 입술 등의 발음 기관에 의해 보통으로 나는 소리인지, 거세게 나는 소리인지, 강하게 나는 소리인지를 구별하는 것이 子音(닿소리) 음운인식이다.

2) 母音 (홀소리) 인식

母音은 성대의 진동을 받은 소리가 목, 코 입을 거쳐 나오면서 통로가 좁아지거나 완전히 막히거나 하는 장애를 받지 않고 나는 유성음으로 단모음과 이중 모음으로 구별이 된다. 단모음은 소리를 내는 도중에 혀의 위치나 입술 모양이 달라지지 않는 모음이고 이중 모음은 처음과 나중의 혀의 위치와 입술 모양이 달라지는 모음이다. 국어에서는 복모음과 이중 모음은 같은 말이다(국립국어원, 우리말샘). 母音(홀소리) 익히기에서는 [ㅏ], [ㅑ], [ㅓ], [ㅕ], [ㅗ], [ㅛ], [ㅜ], [ㅠ]의 7개 단모음을 먼저 익히고 그 외의 이중모음을 익힌다.

본 연구에서 母音(홀소리) 음운인식은 소리를 낼 때 기호의 모양에 따라 혀의 위치와 입술의 움직임에 달리하여 내는 [ㅏ], [ㅑ], [ㅓ], [ㅕ], [ㅗ], [ㅛ], [ㅜ], [ㅠ]의 7개 단모음을 소리내는 것으로 본다. [ㅏ]소리는 숨을 앞으로 내기 또는 혀를 앞으로 내기, [ㅑ]는 숨을 안으로 넣기 또는 혀를 뒤로 넣기, [ㅓ]는 입술을 오므리고 소리내기, [ㅕ]는 입술을 쪽 뺀으며 소리내기, [ㅗ]는 윗니를 보이며 소리내기, [ㅛ]는 아랫니를 보이며 소리내기, [ㅜ], [ㅠ]는 혀를 평평하게 하여 소리를 내는 것이다. [ㅛ], [ㅠ]소리는 혀의 높낮이로 구별하지 않고 혀를 평평하게 하여 내는 소리로 인식하게 한다.

3) 음절 음운인식

[부]라는 소리를 나타낼 때 [부]라고 소리 내면 될 뿐 子音 [비읍]과 母音 [우]가 분리해서 소리낼 수 없다. 글자(字)의 최소 단위는 字素 즉 子音과 母音이지만 子音과 母音이 딱 붙어서 나는 언어의 성질상 소리에서는 子音과 母音을 분리할 수 없다. 즉 소리에서는 음절이 최소 단위인 것이다. 따라서 첫소리 [차] 소리를 듣거나 [ㅈ]을 보고 음운 탈락, 음소 대치 등과 같은 음운오류 현상 없이 [차처초추츠치채]의 음절을 소리낼 수 있다면 음절 음운인식이 바르게 된 것으로 본다. 예를 들어 [차처초투트티태]로 내었다면 이는 닿소리에 대한 음절 음운인식이 바르게 되지 못한 것이며 [차처초추추치채]와 같이 소리내었다면 홀소리에 대한 음절 음운인식이 바르게 되지 못한

것이다.

4) 받침에 대한 음운인식

받침이 있는 글자는 세계에서 한글이 유일하다. 영어에도 각운이라는 받침 소리는 있지만(~ing, July, stand 등) 그것이 글자에서는 나타나지 않는다. 여러 학자들(서경희, 2001; 송종용, 1999; 이원령, 2003)은 한글의 낱글자를 6개의 유형으로 분류한다. 1형-하, 2형-호, 3형-화, 4형-학, 5형-혹, 6형-확 등인데, ‘하, 호, 화’와 같은 1,2,3유형은 받침이 없는 글자들이고 ‘학, 혹, 확’과 같은 4,5,6형은 받침이 있는 글자들이다.

훈민정음에서는 종성부용초성(終聲復用初聲)이라 하여 모든 초성을 종성에 쓴다라고 하였고 최세진의 훈몽자회(訓蒙字會)에서는 ‘ㄱ, ㄴ, ㄷ, ㄹ, ㅁ, ㅂ, ㅅ, ㅇ’의 8자만으로 표기하는 8종성가족용(八終聲可足用)법을 말하였고, 이어 ‘ㄱ, ㄴ, ㄷ, ㄹ, ㅁ, ㅂ, ㅅ, ㅇ’의 7자 만으로 종성을 표기하는 7종성가족용(七終聲可足用)법 등으로 종성의 표기에 대한 흐름이 있다. 현대 국어에서는 종성의 발음을 ‘ㄱ, ㄴ, ㄷ, ㄹ, ㅁ, ㅂ, ㅇ’의 7가지로 소리난다고 규정하고 있다. 종성부용초성(終聲復用初聲), 8종성가족용(八終聲可足用)법, 7종성가족용(七終聲可足用)법은 받침의 표기를 일컫는 것이고, 현대국어에서는 종성의 발음 즉 종성의 음운에 대해 말하고 있다.

우리 글을 큰 글 ‘한글’ 이라 칭한 한글학자 한헌샘 주시경은 종성의 표기 즉 받침의 표기에 대해 ‘ㄱ, ㄴ, ㄷ, ㄹ, ㅁ, ㅂ, ㅅ, ㅇ’의 8자만을 썼을 때 우리 고유의 말소리를 나타낼 수 없다고 비판하고 모든 초성은 종성에도 써야 한다고 주장하였다. ‘글을 읽다’의 ‘읽-’ 의 표기라든지 빛, 빛, 빛 등 같은 소리(음운)로 들리는 많은 글자들이 주시경에 의해 발굴되었고 우리 국어의 가치와 독보적인 위치를 찾을 수 있었던 것이다. 주시경은 ‘빛, 빛, 빛’이 [빔]으로 소리난다고 해서 ‘빔’으로 적는다면 우리 말을 글로 옮기는데 큰 제약이 따르고 우리의 소중한 언어적 문화 유산을 계승해나가지 못하게 될 것임을 우려하였다. 현대 국어에서는 7 종성의 발음에는 그 소리에 대응하는 각각의 문자가 있음을 알고 ‘모든 초성은 종성으로 쓴다’에 맞는 받침의 음운인식이 되어야 한다. 예를 들어 [-ㄷ]으로 발음되는 받침의 자음은 ‘ㄷ, ㅌ, ㅌ, ㅈ, ㅊ, ㅈ, ㅈ, ㅈ, ㅎ’의 9개가 있다.

라. 음운인식에 기반한 소리찾기

음운인식에 기반한 소리찾기를 조작적으로 정의하면 자모음에 대한 음운이 인식된 후 글자를 보고 소리찾기를 하는 활동이다. 소리찾기 활동은 교사의 시범을 통해 제시되고 학생이 독립적으로 소리찾기 활동이 이루어지도록 지속적으로 점검한다. 문자와 소리를 대응할 때는 목표가 분명하게 제시된 상태에서 연습할 때 효과적이며 소리-문자 대응 관계를 활용하여 단어를 읽을 때에는 문자와 소리의 관계를 이해할 수 있어야 한다는 것을 전제로 한다(National Reading Panel, 2000). 초기 읽기를 성공하기 위해서는 음운인식 훈련만으로는 충분하지 않으며 소리-문자 대응이 함께 익혀졌을 때 그 효과를 극대화시킬 수 있다는 주장들(Adams, 1990; Bill & Blachman, 1991; Stanovich, 1988)이 대두되어 왔다. 소리-문자 대응이란 시각적 상징인 문자와 청각적 상징인 소리를 서로 연결 지어 문자를 소리로 전환하는 것으로서 초기 읽기 단계의 학생은 소리-문자 대응을 통해서 글자의 짜임에 대한 이해, 소리-문자의 지식 획득, 단어재인의 발달을 기대할 수 있다. 소리찾기와 비슷한 전략의 선행 연구들을 보면 음운인식과 소리-문자 대응 훈련을 병행하여 높은 효과를 얻었다고 하였다(Bill & Blachman, 1991; Hatcher et al., 2006).

음운인식에 기반한 소리찾기 전략은 문자와 소리를 대응하기에 앞서 읽기부진 학생이 음운인식을 바르게 할 수 있도록 지도하는 단계가 먼저 이루어진 후 이것을 바탕으로 문자와 소리를 연결하는 것이다. 예를 들면 ‘타’라는 소리를 듣고 ‘타터토투트티태’를 닿소리의 시작점을 놓치지 않고 소리낼 수 있도록 훈련한 후 이 소리와 문자를 대응시켜 글을 읽도록 하는 방법이다. ‘토끼’라는 글자가 있을 때 ‘ㅌ’을 보고 ‘타터토투’를 소리내어서 홀소리 모양 ‘ㅏ’를 찾아 ‘토’라는 소리를 내고 ‘ㄱ’을 보고 ‘까꺼꼬꾸끄끼’를 소리내어서 홀소리 모양 ‘ㅣ’를 찾아 해당하는 소리 ‘끼’를 소리내는 전략이다.

3. 단어재인과 읽기유창성

읽기 능력은 다양하고 위계적인 하위 처리과정을 필요로 하는 고차원적인 능력으로 단어재인과 읽기 이해로 나눌 수 있다(Swank & Catts, 1994). 단어재인은 시각적으로 제시된 낱글자를 소리로 변환하는 것이며, 소리로 변환된 문자의 의미를 파악하는 과정이 읽기 이해이다. 또한 읽기의 마지막 목표인 읽기 이해를 원활하게 수행하기 위해서는 읽기유창성의 발달이 반드시 선행되어야 한다(Wolf & Bowers, 2000). 이에 읽기 능력으로서 단어재인과 읽기유창성에 대하여 살펴보면 다음과 같다.

가. 단어재인

단어재인은 제시된 문자를 소리로 바꾸어 읽기 즉, 해독하는 것을 의미하며, 읽기는 글자로 쓰여진 단어나 문장을 읽고 그 의미를 이해하는 것이다. 부연하면 쓰여진 문자가 해독(decoding)되고 그 의미가 이해되는 것을 말한다. 단어재인은 시각적 기호인 문어와 청각적 기호인 구어 사이의 대응 관계에 의거하여 문자를 소리로 전환하는 인지적 작업이다(윤혜경, 1997). 문자와 소리 사이의 대응은 자소와 음소간의 대응, 낱자와 음절간의 대응 등 여러 수준에서 가능하지만 말소리의 음소 문자의 경우는 자소-음소의 대응관계(grapheme-phoneme correspondence)를 터득하는 것이 가장 중요한 단어재인의 관건이다(윤혜경, 2001). 단어재인은 문해력 형성 시기에서 학생의 해독 능력을 파악할 수 있는 유용한 척도이며, 읽기유창성과 독해력을 예측하는 데에도 중요한 변인이 된다(김애화 외, 2011). 문자발달의 역사를 볼 때도 그림문자(pictographic)나 기호문자(logographic)가 먼저 발달하고 음소 문자들은 나중에 출현하게 된다. 즉 단어에서 음절로, 음절에서 음소로 진화되어 갔다. 단독으로 사용되는 단어와는 달리 발음의 최소 단위인 음절은 발화 연속(speech stream) 속에서 존재하며 순수하게 음성학적으로 정의된다. 이런 이유 때문에 음운 분절 능력의 출현이 읽기 능력을 예언하는 요소로 기능한다(윤혜경, 2001). 그러므로 초건의 글을 ‘소리 내어 읽기’를 하는 방법은 두 가지 핵심적인 능력에 좌우된다. 첫째, 단어를 구성하는 소리를 정확하게 인식하는 능력이다. 둘째, 글자와 소리가 대응되는 규칙을 숙달하는 능력이다. 이 능력은 뇌의 음운론적 처리 과정에 의존하는데 음운론적 처리 과정은 먼저 단어를 음절로 나누고, 음절을 서로 구별할 때 작동한다. 음절 인식에 어려움을 느끼는 읽기부진 학생들은 단어를 구성하는 소리를 알아내는 것을 버거워할 수 있다. 예를 들면 ‘밥’이 두 가지 소리 ‘바-ㅂ’이 아닌 ‘ㅂ-ㅏ-ㅂ’로 이루어져 있다는 것을 알아차리는 데 어려움을 겪을 것이다. 읽기 문제가 있는 학생들은 음운인식 중심의 읽기 지도가 필요하며 적절한 시기에 중재가 신속히 실시되어야 한다. 음운인식 중심의 읽기 중재로 가벼운 읽기 문제는 해결될 수 있고 심한 경우라 하더라도 그 원인에 따른 중재 방안을 마련할 수 때문이다(정재석 외, 2013).

단어재인을 위한 과정은 문자의 학습 단계를 거치게 된다. Frith(1986)는 문자의 학습과정이 단계적으로 점차 독립적, 자동적으로 되어 간다고 보았으며 상징적 단계(symbolic phase), 약호적 단계(logographic phase), 알파벳적 단계(alphabetic phase), 철자법적 단계(orthographic phase)를 거친다고 하였다. 상징적 단계(symbolic phase)는 문자사용 이전의 단계로서 문자와 유사하나 문자가 아닌 낙서도 문자로 여기게

된다. 약호적 단계(logographic phase)는 적은 수의 단어들을 읽고 쓰기의 수준은 그리기 수준이며 새로운 단어는 읽지 못한다.

알파벳적 단계(alphabetic phase)는 소리-문자 대응 관계를 통하여 읽기와 철자 쓰기를 할 수 있으며, 자소-음소의 관계를 이용하여 읽고 소리-문자 대응 규칙에 따라 철자를 쓰게 된다. 철자법적 단계(orthographic phase)에서는 읽기와 쓰기를 분석적으로 하고 초면에 발음을 하게 된다(Perfetti, 1992).

읽기 능력은 단계 모델에 의거하지 않는다는 비단계 이론도 있다. 비단계 이론에서는 초기의 문자 습득을 위해 시각처리에만 전적으로 의존하지 않고 문자를 소리로 전환하려는 현상을 보인다고 주장한다. 또한 음운인식이 읽기 능력을 갖추기 위한 선행 요건이라기 보다는 음운인식 능력과 읽기력의 관계가 상호적이라고 주장한다. 비단계 이론에서는 읽기 능력이 일련의 단계를 거치는 것이 아니라 점차로 유능한 독자가 되면서 문자를 소리로 변환하는 정교화된 지식을 갖추게 된다는 것이다. 이 모델에 따르면 학생은 처음부터 음성을 음절 단위로 분절할 수 있는 능력을 지니며 아주 초보적이지만 자소-음소 대응 관계 지식을 가지고 문자를 익힌다. 읽기 경험이 부족한 문자 학습 초기에는 철자와 발음간의 연결이 불안정하고 어휘도 정확하지 못하다가 점차로 학습을 하게 되면서 단어와 그 발음간의 연결, 어휘 표현이 완전해지게 되고 마침내 읽기가 자동화 되어 소리-문자 전환 규칙을 사용하지 않고도 시각적인 전략만으로도 단어재인을 수행하게 된다(Perfetti, 1992).

나. 읽기유창성

읽기유창성은 읽기 자료를 빠르고 정확하게, 그리고 적절하게 끊어 읽는 것을 말한다(National Reading Panel, 2000). 글을 유창하게 읽지 못하면 읽은 내용에서 의미를 파악하는데 문제를 가질 수 있다. 읽는 속도가 느린 학생은 낱자 해독에 과한 인지적 자원(cognitive capacity)을 사용하여 읽기 이해에 사용할 인지적 자원이 고갈되어 의미 파악을 위한 작업기억 속에 그 정보를 보유하기 어렵게 된다. 이는 결과적으로 글의 의미를 이해하는 데 어려움을 갖게 된다(강옥려 외, 2016). 따라서 시기를 불문하고 읽기부진 학생들은 해독과 철자에 문제가 있는 것으로 볼 수 있다. 자동성 요인은 저학년이 중학년 보다 읽기유창성에 더 어려움을 겪는 것으로 나타났다. 중학년에서 여학생보다 남학생이 유창성과 자동성에서 더 어려움을 보였고, 중학년에서는 남학생이, 저학년에서는 여학생이 유창성과 자동성에서 더 어려움을 보이는 것으로 나타났으며 독해 요인은 저학년에서 남학생들보다 여학생들이 더 문제가 많은 것으로

나타냈다(강옥려 외, 2014). 따라서 저학년에서 읽기유창성이 갖추어지지 않을 경우 이는 학년이 올라갈수록 어휘와 배경지식의 부족으로 이어지며, 정보와 지식을 얻기 위한 읽기의 단계에서 점차 학습 부진으로 이어지게 된다. 따라서 읽기부진 학생이 상급 학교의 진학과 직업을 갖기 위해서는 해독 이상으로 읽기유창성이 숙달되어 충분히 빠르고 정확하게 읽어야 한다. 이는 단어재인과 함께 읽기유창성이 반드시 획득되어야 하는 것을 말해주고 있다.

4. 철자쓰기

철자쓰기는 말하기, 듣기, 읽기 능력을 바탕으로 이루어지는 복잡한 영역이자(Mercer & Mercer, 1997) 음운 지식을 기본으로 표기 지식과 운동 능력까지 요구하는 고차원적인 능력이다. 쓰기의 다양한 영역 중 철자쓰기를 중심으로 고찰한 내용은 다음과 같다.

다양한 접근이 있지만 쓰기의 개념에 대하여 세 가지로 분류하여 제시할 수 있다. 첫 번째 관점은 불러 주는 말을 받아쓰거나 구어로 들려준 글자를 옮겨 쓰는 능력으로 음성 기호를 문자 기호로 바꾸어 쓰는 것이다. 두 번째 관점은 정형화된 글을 작성하는 작문 능력이다. 세 번째는 쓰기를 통해 주어진 문제를 사회적 상황에 근거하여 해결하는 과정이다(서울대학교 국어교육연구소, 1999). 본 연구에서는 첫 번째 관점에서 쓰기를 적용하고자 하며 철자쓰기로 명명하고자 한다. 철자쓰기는 발음의 기호화 과정으로 글자를 맞춤법에 맞춰 쓰는 것(Lerner, 2000)이며 철자쓰기의 핵심은 자동적인 음운 분석과 처리 과정에 있다. 청각 기관을 통해서 선택적으로 지각된 말소리를 정확하게 인식하여야 하고 글자의 짜임에 맞추어 조직화하게 된다. 이 때 낱자의 음가, 글자의 형성 원리와 발음법, 문어와 구어와의 관계 등에 대한 언어적 지식이 작용하게 되는 것이다(조명숙, 2002). 철자쓰기는 언어의 한 영역으로서 말하기, 듣기, 읽기 등의 영역과 서로 관련성을 가지고 발달하게 되며(Mercer & Mercer, 1997), 말하기, 듣기, 읽기, 쓰기 네 영역은 공통된 뇌구조와 기능으로부터 도출된다(Berninger & Richards, 2009). 또한 철자쓰기를 통해 네가지 언어학적 능력을 얻게 되는데 첫 번째는 말의 흐름에 대한 단위나 유형을 분할하는 능력이다. 두 번째는 문맥을 파악할 수 있는 능력이며 세 번째는 말소리를 문자로 정확하게 바꾸는 능력이다. 네 번째는 소리-문자의 일치에 대한 단기간의 기억력이다(Kamhi & Hinton, 2000). 따라서 철자쓰기는 음운-표기 결합 능력이 필요하게 되며 두 번째 단계인 작문에도 영향을 미치게 된다.

5. 선행 연구 고찰

가. 읽기 능력과 관련된 연구들

음운인식에 기반한 소리찾기는 앞서 제시 하였듯이 음운인식을 기반으로 하여 음운인식과 소리찾기 활동이 결합된 교수를 말하며, 음운인식과 읽기에 대한 논문을 고찰한 결과 국외에서는 상당히 활발히 진행이 되고 있으나 국내에서는 파닉스 관련 연구(김애화 외, 2011 ; 신수정, 2018) 등의 연구가 있음을 발견하였다. 국내의 연구는 주로 파닉스적인 음운인식에 대한 연구가 진행되어 왔음을 확인하였다. 이에 선행연구 가운데 난독증 학생으로 진단될 가능성이 있는 읽기장애, 학습장애, 읽기부진 학생들을 대상으로 한 연구를 살펴보고 본 연구의 지도의 방향을 모색하여 보았다. 이원령(2003)은 초등학교 1, 3학년 읽기장애학생 3명을 대상으로 중다간헐기초선설계를 사용하여 음운인식 훈련이 음운인식과 읽기능력에 미치는 효과를 살펴보았다. 해당 연구에서는 받침 없는 낱자 읽기(두운-각운의 이해), 받침 있는 낱자 읽기(첨가, 생략, 대치의 이해), 이중모음이 결합된 낱자 읽기(초성, 중성, 종성의 변별)의 3단계로 음운인식 훈련을 실시하였다. 음운인식 훈련을 통하여 음소결합과 변별, 두운과 각운의 음운인식에 효과적이었으며 의미단어와 무의미 단어 읽기에도 긍정적인 영향을 미쳤음을 밝혔다. 또한 김정애(2003)는 초2학년 읽기장애 학생 3명을 대상으로 대상자간 중다기초선설계를 사용하여 음운인식과 단어재인에 미치는 효과를 연구하였다. 총 6단계로 나누어 음운인식 훈련을 실시하였는데 구체적으로 살펴보면, 음절 수 세기, 두운, 각운 찾기, 음절의 대치 결합 탈락 첨가하기, 음소의 대치 결합 탈락 첨가하기로 체계화 하였다. 그 결과 음운인식 훈련이 음운인식과 단어재인 향상에 효과가 있음을 보고하였다. 한편 김길순(2008)은 초 2, 3, 4학년 학습장애 학생 3명을 대상으로 대상자간 중다간헐기초선설계를 사용하여 음운인식 훈련이 단어재인, 철자쓰기에 미치는 효과를 살펴보았다. 음운인식 훈련을 음절수준, 음절체-운모 수준, 음소 수준으로 범주화 하였으며, 음운인식 훈련을 통해 학습장애 학생의 음운인식 능력과 단어재인, 철자쓰기에 효과적이었음을 보고하였다. 음운인식 훈련을 적용한 선행연구에서는 공통적으로 저학년 단일대상 연구 설계를 사용하였으며, 음절 수준과 음소 수준에서 대치 결합 탈락 첨가 등의 조작적인 훈련이 이루어지도록 프로그램을 구성하여 지도하였다는 점이 발견된다.

그러나 음운인식은 소리와 낱자와의 관계를 이해하기 위한 언어적 기술이기 때문에 글을 읽기 위해서는 음운인식이라는 구어적 단계에서 소리-문자 대응을 익히는 단계까지 나아가야 한다(Torgesen & Wagner, 1998). 음운인식과 소리-문자 대응을 익혀야 하는

이유는 소리-문자 대응을 이해하지 못하면, 낱자를 조합하여 단어를 만들고 그 단어를 들으며 철자쓰기가 되지 않기 때문이다.

김애화(2011)는 스크립트화된 통합파닉스 교수가 읽기장애 학생들의 단어인지에 미치는 효과를 연구하였는데 synthetic phonics를 합성파닉스라고 명명하고 음운과 관련된 연구를 실시하였다. 1, 2학년 학생을 대상으로 단일대상 연구를 사용하였는데, 음운인식 중재가 한글을 해독하는데 효과적인 방법임을 증명하였으며, 읽기장애 학생에게 유용하게 적용될 수 있음을 보고하였다. 이외에도 음운인식 활동이 효과적임을 증명하는 연구는 지속적으로 발표되고 있다(Davis, 2013; Eshiet, 2012; Goswami, 2005). 음운인식 훈련은 자소와 음소의 대응을 통해 익숙하지 않은 단어를 소리내기 위한 음운 구조를 학생들이 익히도록 해 준다. 이것은 무의미 단어 뿐 아니라 불규칙 단어까지 읽을 수 있는 능력을 얻도록 하며, 읽기 실패의 발생률도 최소화한다(Johnston & Watson, 2004). 읽기 능력에 관한 선행 연구들은 읽기부진 학생들의 음운적인 부족을 음절과 음소의 조작활동을 통해 보완하고, 소리-문자의 대응을 익히기 위한 음운인식 훈련이 필요함을 강조하고 있다.

나. 쓰기 능력과 관련된 연구들

쓰기 활동은 쓰고자 의도하는 단어를 떠올리고, 인지적으로 이를 구성하는 음소로 나누는 뒤, 각 음소를 상징하는 적절한 자소를 선택하고, 철자법에 맞게 조합하여 쓰는 과정이다. 가장 먼저 해야 하는 것은 쓰고자 하는 단어를 떠올리고 이를 구성하는 음소로 나누는 것이다. 가령 ‘만’이라는 단어를 쓰고자 한다면 ‘만’이 [ㅁ], [ㅏ], [ㄴ]의 세 음소로 구성되어 있으며 이를 조합하여 ‘만’이라는 단어가 됨을 알아야 한다. 그러므로 음소를 인식하고 조작하는 능력이 부족하면 철자쓰기 문제가 나타나게 된다(양민화, 이애진, 2016). 따라서 음운인식 능력의 신장과 소리-문자 대응전략을 결합한 활동은 쓰기에 반드시 필요한 것이다.

Ehri 외(2001)는 National Reading Pane(2000)의 메타 분석의 자료를 근거로 학생들의 읽기에 도움이 되는 체계적인 음운인식에 대하여 연구하였다. 38개의 실험에서 추출된 66건의 실험-통제 집단을 대상으로 한 음운인식 관련된 연구에서 읽기장애 학생들에게 유의미 단어와 무의미 단어 모두에서 읽기와 철자쓰기에 통계적으로 유의한 효과가 있는 것으로 나타났다.

최근 McGeown(2015)의 연구에서는 음운인식 훈련은 언어 능력에 덜 의존하기 때문에

어휘력이 약하거나 언어 능력이 부족한 읽기부진 학생들에게 효과적임을 보고하였다. 또한 음운인식 훈련을 통하여 학생들의 초기 읽기 성공을 예측하는 요인은 기억 용량, 소리-문자 지식, 음소인식인 것으로 나타났다. 쓰기의 예측 요인은 음운론적 인식, 시각적 능력, 기억과 인출능력 등을 들었다. 단어재인을 포함한 읽기에 장애를 가진다면 쓰기에 어려움을 가질 수 있다고 하였는데 이는 단어재인과 철자쓰기 모두 음운인식에 기초하고, 단어재인과 쓰기는 유사한 발달경로를 거치기 때문이다(Mather & Wending, 2012). 영어에서는 읽고 쓰기 과정에서 음소 단위와 초성(onset) 라인의 하위 단위를 포함하는 분절 수준에서의 음운 분석 과정이 매우 중요하고 중국어에서도 읽고 철자하는 것을 배우는 과정에서 중요한 것은 초성(onset)와 각운(rime)의 계층적 구조를 포함하는 패러다임 분석이라고(Leong, Cheng, & Lam, 2000) 한다.

양민화와 이애진(2016)은 음소인식과 형태소인식 그리고 철자표기 인식이 학령기 초기 철자 능력에 미치는 영향을 연구하였다. 초 1~3학년 120명을 대상으로 학년별로 철자기술에 영향을 미치는 언어학적 변인들의 상대적인 영향력의 크기를 분석하였다. 연구결과 학년이 올라감에 따라 음소인식과 형태소인식의 영향력은 줄었고 철자표기 인식의 영향력이 증가하는 양상을 나타내었다. 영어권에서 수행된 연구들에 따르면 음운인식 능력 중에서도 철자능력에는 음소인식 능력이 다른 언어인식 능력보다 강한 요인으로 작용하며, 특히 나이가 어릴수록 철자기술에는 음소인식 능력이 중요한 영향을 주는 요인이 된다고 한다(Berninger et al., 2006; Kim, 2010; Landel & Wimmer, 2000; Ouellette & Sénéchal, 2008; 양민화, 이애진, 2016 재인용). 음소인식 능력은 단어의 철자 능력과 깊은 관계가 있어서 쓰고자 하는 단어의 음소를 떠 올리고 각 음소에 해당하는 문자를 순서대로 조합하여 써야 한다(Ehri, 2000)고 보고하였다. 그러므로 쓰기와 관련된 학습영역을 가르칠 때 음운인식 능력은 핵심 요소라 할 수 있다.

6. 한글의 음운 체계와 특성

가. 한글의 음소와 음운 체계

1) 한글의 음소

음소인식(phoneme awareness)은 언어의 가장 작은 단위인 음소를 구별하고 조작하는 것으로 음운인식(phonological awareness)의 하위 개념이다.(Goswami, 2002). 예를 들어 [망] 은 [ㅁ], [ㅏ], [ㅇ] 이라는 세 개의 음소가 결합되어 있고, [ㅁ]을

[비] 로 바꾸면 [방]이 된다는 것을 아는 능력이다. 음소인식이 되어야 음소와 자소의 대응 규칙을 알 수 있고, 철자에 적용시킬 수 있다. 음소인식은 철자기술과 관련이 있으므로 철자기술을 습득하기 위해서는 음소인식 능력이 있어야 한다.(Ehri). 학생이 어떤 단어를 들을 때 청각적으로 인식되면서 의미론적 기억과 연결된다. 그러나 새로운 단어를 들을 때에는 음소 분절((phoneme segmentation)과 음소 혼합(phoneme blening)과정을 겪게 된다(이옥경, 1995).

한 언어에서 음소는 각각 구분할 수 있으면서 다른 음소들과 일정한 관계를 맺고 있다. 그 관계는 음소가 가지고 있는 소리의 성질에 따라 결정된다. 음소는 다른 음소들과 공통된 속성을 가지면서도 한편으로는 구별되는 성질을 가지고 있어서 그 다름으로 인하여 의미를 분화하는 역할을 하게 된다. 이렇게 음소와 음소가 구별되는 음운론적 관계를 대립 관계라고 한다. 한글에서 음소 [ㄷ]와 [ㅌ]는 다른 모든 성질이 같으면서 다만 공기를 세게 내 보내느냐, 강하게 내 보내느냐의 차이에 따라 대립하고 있고 모음 음소 ‘ㅣ’와 ‘ㅜ’는 입이 벌어지는 각도의 크기 혹은 혀의 높이의 정도 차이에 의해 대립하고 있다. 이러한 음소 분석 과정과 대립 관계를 바탕으로 국어의 음운 체계를 살펴보면 자음의 경우 조음 위치와 조음 방법에 따라 체계를 형성하며, 모음은 혀의 높이와 전후 위치, 입술의 모양에 따라 체계를 형성한다. 한글의 자음체계는 조음 위치와 조음 방법에 따라 비교적 정연한 구별관계를 형성하고 있다. 자음은 목, 입, 혀 따위의 발음 기관에 의해 구강 통로가 좁아지거나 완전히 막히는 따위의 장애를 받으며 나는 소리이다.(국립국어원, 우리말샘) 한글의 자음은 총 19개로 조음 위치와 조음 방법에 따라서 분류할 수 있는데, 국어에서 조음 위치에 따른 자음의 부류는 양순음(ㅂ, ㅃ, ㅍ, ㅁ), 치조음(ㄷ, ㄸ, ㅌ, ㅎ, ㅍ, ㄴ, ㄹ), 경구개음(ㄱ, ㅋ, ㆁ, ㅇ), 성문음(ㅎ)이 있으며, 조음 방법에 따라서는 파열음(ㅂ, ㅃ, ㅍ, ㄷ, ㄸ, ㅌ, ㄱ, ㅋ, ㆁ), 파찰음(ㄱ, ㅋ, ㆁ), 마찰음(ㅅ, ㅆ, ㅎ), 비음(ㄴ, ㅁ, ㅇ), 유음(ㄹ)이 있다. 조음위치에 따라서는 양순음, 치조음, 경구개음, 연구개음, 후음으로 구별되며, 조음 방법에 따라서는 파열음, 파찰음, 마찰음, 비음, 유음으로 구별된다. 한글 자음 체계를 제시하면 <표 II -3>과 같다.

<표 II -3> 한글의 자음

조음 방법 \ 조음 위치		조음 위치				
		양순음	치조음	경구개음	연구개음	성문음
조음 방법	파열음	ㅂ	ㄷ		ㄱ	
	평음					ㅎ

	격음	ㅍ	ㅌ		ㅋ	
	경음	ㅂ	ㅍ		ㅍ	
마찰음	평음		ㅅ			
	격음					ㅎ
	경음		ㅆ			
파찰음	평음			ㅈ		
	격음			ㅊ		
	경음			ㅉ		
비음		ㅁ	ㄴ		ㅇ	
유음			ㄹ			

출처 : 국립국어원 한국어문규범 표준어규정(2017. 3. 28). 제2부 제2장.

모음은 성대의 진동을 받은 소리가 목, 입, 코를 거쳐 나오면서 그 통로가 좁아지거나 완전히 막히거나 하지 않는 소리로 단모음과 이중 모음으로 구별이 된다. 단모음은 소리를 낼 때 입술 모양이나 혀의 위치가 달라지지 않는 모음으로 국어의 단모음은 ‘ㅏ’, ‘ㅑ’, ‘ㅓ’, ‘ㅕ’, ‘ㅗ’, ‘ㅛ’, ‘ㅜ’, ‘ㅠ’, ‘ㅡ’, ‘ㅣ’이며, 이 중 ‘ㅛ, ㅠ’는 이중 모음으로 발음할 수도 있다. (국립국어원, 우리말샘). 한글의 단모음은 혀의 위치에 따라 전설 모음, 후설 모음으로 구분하며, 입술의 모양에 따라 평순 모음, 원순 모음으로 분류한다. 또 혀의 높이에 따라 고모음, 중모음, 저모음으로 구별된다. 단모음을 기준에 따라 정리하여 제시하면 다음 <표 II-4>와 같다.

<표 II-4> 한글의 단모음

고저	전후 원평	전설 모음		후설 모음	
		평순	원순	평순	원순
고모음		ㅏ	ㅑ	ㅓ	ㅕ
중모음		ㅗ	ㅛ	ㅜ	ㅠ
저모음		ㅜ		ㅓ	

출처 : 국립국어원 한국어문규범 표준어규정(2017. 3. 28). 제2부 제2장.

이중 모음이란 입술 모양이나 혀의 위치를 처음과 나중에 서로 달라지게 하여 내는 모음으로 하나는 단모음이고 다른 하나는 반모음이며, ‘ㅙ’, ‘ㅞ’, ‘ㅟ’, ‘ㅠ’, ‘ㅡ’, ‘ㅢ’.

‘요’, ‘규’, ‘계’, ‘유’, ‘니’ 따위가 있다. 국어에서 이중 모음과 복모음은 같은 말이다(국립국어원, 우리말샘). 국어에는 총 11개의 이중 모음이 있다. 이중 모음은 반모음의 종류 및 위치에 따라 분류한다. 반모음 ‘[j]’로 시작하는 이중 모음은 ‘ㅟ, ㅟ, ㅟ, ㅟ, ㅟ, ㅟ’가 있고 반모음 ‘[j]’로 끝나는 이중 모음은 ‘니’가 있으며 반모음 ‘ㄴ/ㄷ[w]’로 시작하는 이중 모음은 ‘나, 내, 규, 계’가 있다. ‘ㅟ, ㅟ, ㅟ, ㅟ, ㅟ, ㅟ’는 각각 반모음 ‘[j]’와 단모음 ‘ㅏ, ㅑ, ㅓ, ㅕ, ㅗ, ㅛ’의 결합으로 생긴다. ‘니’는 단모음 ‘ㅣ’와 반모음 ‘[j]’의 결합으로 생긴다. ‘나, 내, 규, 계’는 각각 반모음 ‘ㄴ/ㄷ[w]’와 단모음 ‘ㅏ, ㅑ, ㅓ, ㅕ’의 결합으로 생긴다(한국어문규범 표준어규정 제2부 제2장). 한글의 이중 모음은 혀의 위치에 따라 전설 이중 모음과 후설 이중 모음으로 나뉘며, [j]계열의 이중 모음 가운데 후설 이중 모음은 평순과 원순으로 구별된다. 또한 혀의 높낮이에 따라 고모음, 중모음, 저모음으로 나뉘며 그에 해당하는 이중 모음을 정리하여 제시하면 다음 <표 II-5>과 같다.

<표 II-5> 한글의 이중모음

고저 \ 반모음 전후	/[j]/-계			/ㄴ[w]/-계		/ㅣ [j]/-계	
	전설	후설		전설	후설	전설	후설
		평순	원순				
고모음			ㅠ			니	
중모음	계	키	ㅠ	계	규		
저모음	ㅟ	ㅟ		내	나		

출처 : 이문규(2013). 국어교육을 위한 현대국어음운론. 서울: 한국문화사. p.71

2) 한글의 음운 체계

문자의 구성 단위가 청각 언어의 어느 수준까지를 나타내느냐에 따라 음소 문자, 음절 문자, 또는 단어 문자 등으로 분류하는데 한글은 영어와 같은 음소 문자 즉 자모 문자이다. 즉 ‘ㄱ, ㄲ, ㄴ, ㄷ, ㄸ, ㄹ, ㅁ, ㅂ, ㅃ, ㅅ, ㅆ, ㅇ, ㅈ, ㅉ, ㅊ, ㅋ, ㆁ, ㆏, ㆑, ㆒’ 19개의 자음과 ‘ㅏ, ㅑ, ㅓ, ㅕ, ㅗ, ㅛ, ㅜ, ㅠ, ㅡ, ㅝ, ㅞ, ㅟ, ㅠ, ㅡ, ㅢ’ 21개의 모음의 조합으로 낱자가 구성되며 또 어떠한 낱자든 이 자음과 모음의 하위 단위로 분석될 수 있다. 더군다나 한글의 자음자와 모음자는 철저히 서로 분리하여 만들어진 낱자이다.

조합식 배열을 취하고 있으면서 받침이 있는 글자와 받침이 없는 글자가 시각적으로

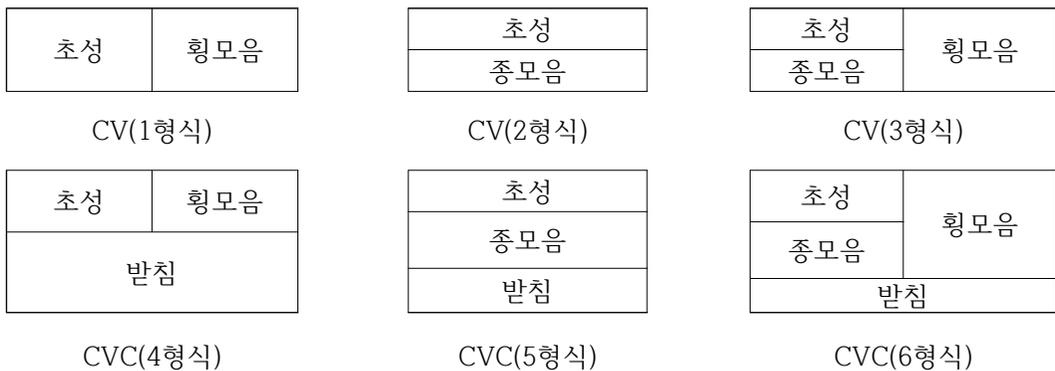
뚜렷이 구별되는 글자는 한글이 이 세상에서 유일하다. 한글의 받침은 초성+중성으로 표현되는 음소를 트고 막음으로써 소리를 다양하게 표현하며 자음과 모음, 자음과 모음과 자음으로 네모꼴의 모양에 배치된다. 제한된 공간 내에서 자소들이 배치되어 이중 모음이나 받침의 유무에 의해 같은 자소도 다른 형태를 가지게 된다(이영애, 1990).

한글은 자음과 모음의 상대적인 위치에 의하여 일반적으로 6개의 유형으로 나타난다. 초성+중성, 초성+중성+종성으로 표현되는 한글은 모음의 모양에 그 위치가 달라진다. ‘ㄱ, ㄲ, 一’는 자음 아래쪽에 오는 종모음이고, 자음의 오른쪽에 오는 횡모음은 ‘ㅏ, ㅣ, ㅑ, ㅕ’가 있다. 글자의 유형들은 여러 연구(서경희, 2001, 송종용, 1999; 윤혜경, 1997; 이상로 외, 1989; 이원령, 2003)에서 기본 구조로 사용되었으며 이를 그림으로 나타내면 <그림 II-1>과 같다.

한글의 6가지 유형을 바탕으로 한글 읽기 발달 과정을 연구한 윤혜경(1997)에 따르면 받침 없는 글자 1형식과 2형식이 먼저 발달하고 다음으로 받침 있는 글자 4형식과 5형식이 발달하며, 이중 모음으로 이루어진 글자 3형식과 6형식은 가장 나중에 발달하는 것으로 결과를 보고하였다.

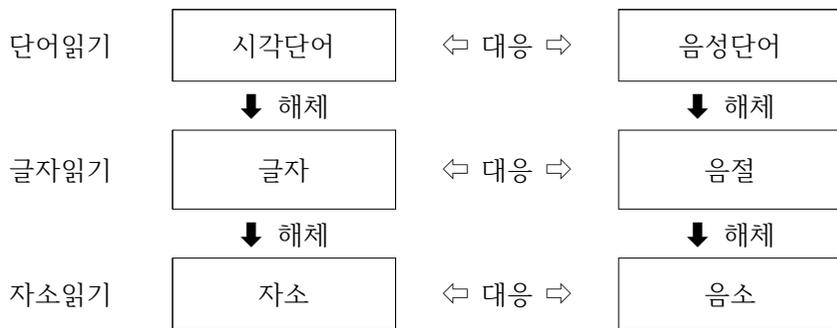
한글의 형식과 함께 자음과 모음 지도 순서에 대한 선행 연구를 살펴보면, 서영(2015)은 자음의 지도 순서를 ‘ㅇ → ㄴ, ㄹ → ㄷ, ㄸ, ㄱ, ㅋ, ㆁ → ㅃ, ㅍ, ㅍ, ㅈ, ㅊ → ㅍ, ㅌ, ㅋ, ㆁ → ㅅ, ㅆ → ㅎ → 받침 ㄴ, ㄹ, ㅇ → 받침 ㄷ → 받침 ㄱ, ㄸ, ㅂ’의 순서로 지도할 것을 제시하였다.

윤혜경(1997)은 4세와 5세의 유아들은 한글을 배울 때 주로 시각적으로 단순한 자음인 ‘ㄱ, ㄴ, ㄹ, ㅅ, ㅇ’의 소리와 문자를 대응시킨다고 하였고 김영송(1975)은 모음 ‘ㅏ, ㅑ, ㅕ, ㅣ’가 유별성이 높아 먼저 학습되는 모습을 보인다고 하였다.



<그림 II-1> 한글의 6가지 유형(이상로, 1989)

윤혜경은 읽기의 정의를 문자 언어에 대응하여 음성 언어를 산출하는 것이라 하고 시각 단어와 음성 단어는 해체되어 각각 글자와 음절이 되며, 글자의 음절은 해체되어 각각 자소와 음소가 된다고 보았다. 여기서 시각 언어와 청각 언어 사이의 대응은 단어 수준, 글자 수준, 그리고 자소 수준에서 가능한데 이를 각각 단어 읽기, 글자 읽기, 그리고 자소 읽기라고 칭하였다. 낱자 터득 과정에서 대응이 일어날 때 인지 능력이 동원되는데 다양한 단어나 낱자 그리고 그 발음이 반복되어 제시될 때 목표하는 대상을 변별하기 위한 노력에서 지능이 사용된다고 하였다. 윤혜경의 한글 읽기 발달 모형을 <그림 II-2>에 제시한다.



<그림 II-2> 한글 읽기 발달 모형(윤혜경, 1997)

여러 선행 연구들에서 밝힌 한글의 특성을 보면 한글은 구조적으로 영어와는 다르며 초성과 중성이 먼저 결합되고 그 다음 종성이 결합된다(김도남, 2003; 송종용, 1999; 윤혜경, 1997, 이원령, 2003)고 하였다. 한글은 문자 언어 형태 중에서 가장 발전된 음소문자이면서 같은 분절음의 음성학적 자음과 모음에 체계적으로 반영한 자질 문자여서 그 과학성과 체계성은 세계적으로 인정받고 있다. 글자의 기본 단위가 음소로 이루어져 있으며 음절 문자처럼 모아쓰기를 한다. 그리고 소리와 글자의 대응 관계 또한 분명하고 규칙적이어서 표음성이 뛰어나고 단어의 뜻을 밝히기 위해 형태소의 기본 원형을 살려 표의 문자처럼 쓰는 매우 독특한 특성을 가지고 있다.(이문정, 2004) 이와 같이 한글은 음소 문자이면서 음절로 표기하는 문자이다. 자모음과 단어 이외에 글자라는 단위를 가지기 때문에 영어와는 달리 한글은 단어를 음절로 나누기도 쉽고, 음절을 음소로 나누기도 쉽다. 예를 들면 영어의 ‘재물을 하찮게 여김’이라는 뜻의 명사 ‘floccinaucinihilipilification’은 31개의 자음과 13개의 모음이 한 개의 단어가 된

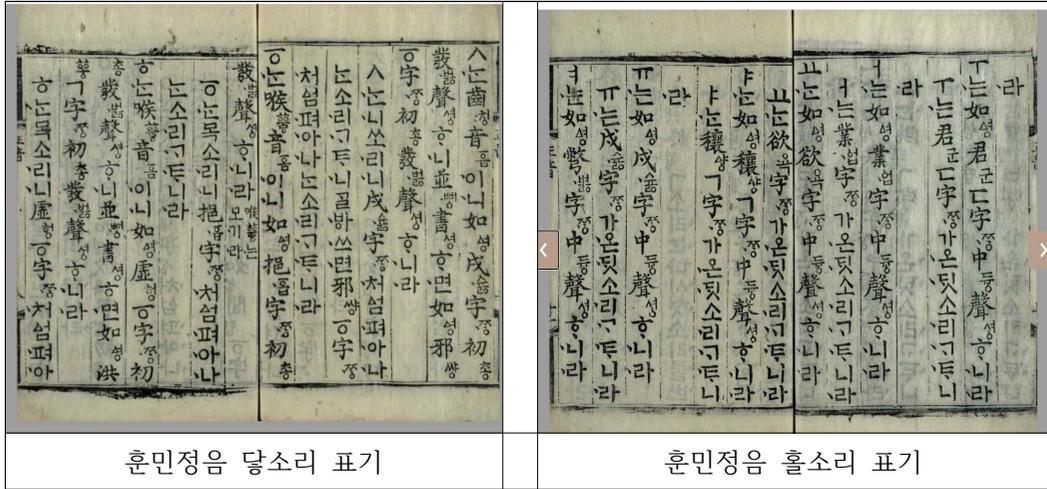
경우이다. 음절과 음소의 구분이 결코 쉽지 않다. 그러나 한글은 소리와 글자를 일대일로 대응시키기만 하면 모르는 글자도 쉽게 읽을 수 있고 의미로 연결되어지는 참 쉬운 글자이다(이광오, 1993). 표음 문자를 사용하는 한글은 자음과 모음의 결합 원리에 대한 이해가 읽기 발달에 중요한 역할을 하며 이를 이해할 때 읽기 능력이 현저히 향상될 수 있다(황은순, 2010). 영어는 단어 속에 들어 있는 음절과 음소의 구분이 애매하고 음소와 자소의 대응이 정확하지 않아서 배우는 학생들이 일일이 수없이 많은 단어를 외워야 하는 경우가 많다. 그러나 한글은 몇 개의 규칙만 터득하면 무슨 낱자든지 다 읽을 수 있게 된다(이차숙, 2003).

나. 한글의 특성

1) 훈민정음에 나타난 한글 자모음

한국어 어문규정 한글맞춤법 제2장 4항에는 자모(字母)의 순서, 수, 이름은 최세진(崔世珍)의 “훈몽자회(訓蒙字會)(1527)”에서 비롯된다고 밝히고 있다. 그러면 한글 창제 당시 훈민정음에는 자모의 이름과 순서가 어떻게 나타났을까? 훈민정음 해례본에는 ‘ㄱ’의 이름을 기억이라고 하지 않았다. ‘ㄱ’은 군(君)의 처음 나는 소리 라고 표현했을 뿐이다. 한글 창제시에 만든 28글자를 모두 음가만을 표현했을 뿐이다. ‘ㄱ’은 ‘ㄱ’을 겹쳐서 쓰고 𪎮(𪎮)의 처음 나는 소리, ‘ㅋ’는 쾌(快)의 처음 나는 소리로 나타내었다. 또 자음의 순서를 지금처럼 ㄱ(기역), ㄴ(니은), ㄷ(디귤), ㄹ(리을), ㅁ(미음), ㅂ(비읍), ㅅ(시옷), ㅇ(이응), ㅈ(지읒), ㅊ(치읓), ㅋ(키읓), ㅌ(티읕), ㅍ(피읖), ㅎ(히읇), ㆁ(쌍기역)ㆁ(쌍디귤), ㆁ(쌍비읍), ㆁ(쌍시옷), ㆁ(쌍지읒)하지 않았고 명칭도 물론 없었다. ‘ㄱ, ㄱ, ㅋ’, ‘ㄷ, ㅌ, ㅌ, ㄴ’, ‘ㅁ, ㅂ, ㅃ, ㅍ’, ‘ㅅ, ㅆ’, ‘ㅇ, ㅎ’로 닿소리의 시작점이 같은 음들을 기준으로 하여 표시하였다.

모음도 (아), (야), (어), (여), (오), (요), (우), (유), (으), (이) 같은 이름을 쓰지 않고 기호로만 제시하였으며 “‘ㅇ’는 홍(洪)자 가운데 소리 같다’ 라고 음가만 나타냈을 뿐이다. 훈민정음에서는 자모의 명칭을 정하지 않고, ㅁ의 시작점이 같은 자음을 평음, 경음, 격음의 순서로 제시하였다. 월인석보에 들어 있는 훈민정음 해례본의 한 면을 <그림 II-3>에 제시한다.



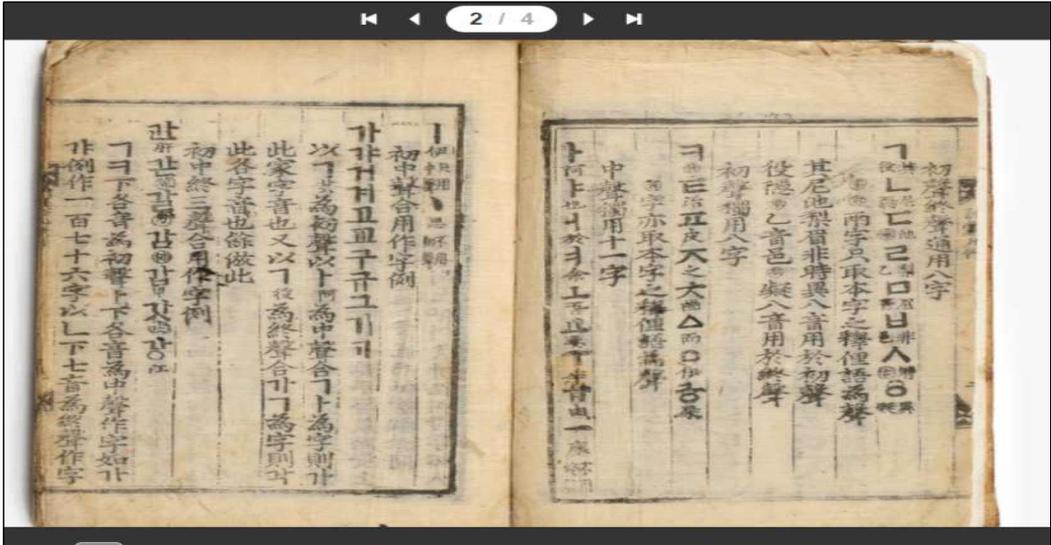
<그림 II-3> 훈민정음의 당소리와 홀소리 표기(국립한글박물관, 디지털자료실)

2) 훈몽자회에 나타난 한글 자모

훈몽자회(訓蒙字會)는 조선 중기 중국어 통역관이었던 최세진이 1527년에 학생들에게 한자를 가르치기 위해 제작한 학습서로 한글로 토를 달아 놓은 책이다(김기영, 2008). 최세진은 그 전에는 없었던 한글 자음의 명칭을 “훈몽자회” 범례(凡例)에 한자로 나타냈는데, 자음자의 경우 초성에 쓰인 것과 종성에 쓰인 것을 짝을 지어 표시했고 그것이 현재의 자음의 명칭으로 굳어졌다. 예를 들어 ‘ㄱ’ 아래에는 한자로 ‘其役’이라고 적었는데, ‘其(기)’는 초성의 음가를 표현한 한자이고, ‘役(역)’은 종성의 음가를 나타낸 한자이다. 이렇듯 음가를 나타낸 것이 그 글자의 명칭이 되어 버린 것이다. 자음자의 명칭은 ‘니은, 리을, 미음, 비읍’ 등과 같이 ‘|一’ 모음을 바탕으로 각 자음이 초성과 종성에 놓이는 규칙을 나타내었고 그것이 자모의 명칭으로 이어졌다(국립국어원, 어문규정, 한글맞춤법 제2장 4항). 훈몽자회 범례부분을 <그림 II-4>에 제시한다.

初聲終聲通用八字
 ㄱ 其役 ㄴ 尼隱 ㄷ 池 ㄹ 梨乙 ㅁ 眉音 ㅂ 非邑 ㅅ 時 ㅇ 異凝
 兩字只取本字之釋俚語爲聲
 其尼池梨眉非時異八音用於初聲
 役隱乙音邑凝八音用於終聲
 초성과 종성에 두루 쓰이는 여덟 자
 ㄱ 기역, ㄴ 니은, ㄷ 디귤, ㄹ 리을, ㅁ 미음, ㅂ 비읍, ㅅ 시웁, ㅇ 이응
 두 자는 다만 그 글자의 우리말 뜻을 취해 소리로 사용한다.

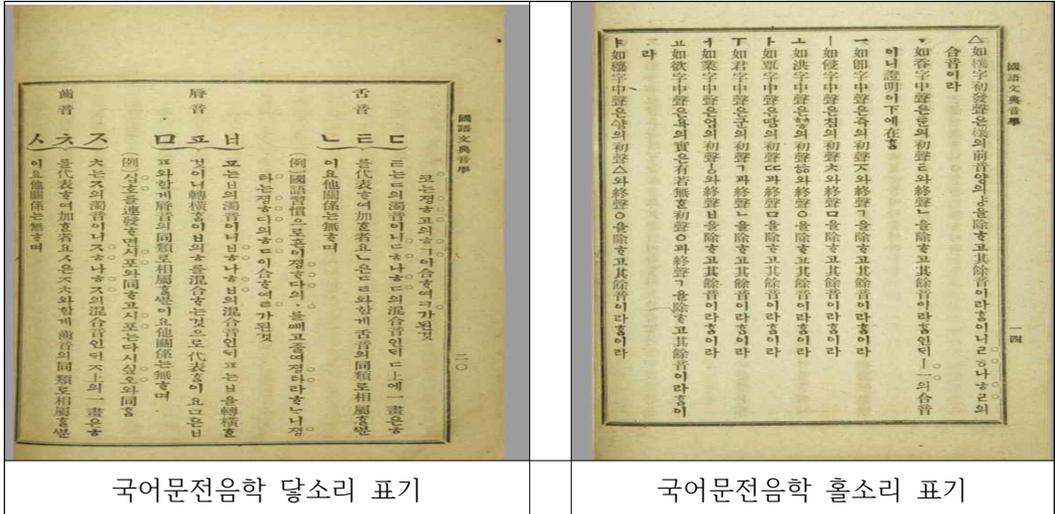
기니디리미비시이 여덟 음은 초성에 사용되고,
 역은근을음읍웃음 여덟 음은 종성에 사용된다.
 또 초성에만 쓰이는 글자들은 한 음절씩만 취했다.
 ㅋ 키, ㅌ 티, ㆁ 치, ㆁ 피, ㅎ 히
 ㆁ 끼, ㆁ 피, ㆁ 짜, ㆁ 뻐, ㆁ 씨



<그림 II-4> 훈몽자회 범례 부분(국립한글박물관, 디지털자료실)

3) 주시경과 한글의 음운

주시경의 저서 『國語文典音學』에서는 ‘기역, 니은’ 과 같은 자음의 명칭을 사용하지 않았고 ㄱ, ㄴ, ㄷ, ㄹ, ㅁ의 순서로 제시하지 않았음을 볼 수 있다. 훈민정음에서와 같이 닿소리를 표기할 때 설음 순음 치음으로 닿소리의 시작점이 같은 자음군끼리 묶어서 평음, 격음, 경음을 설명하였다. 주시경의 국어문전음학의 한 부분을 <그림 II-5>에 제시한다.



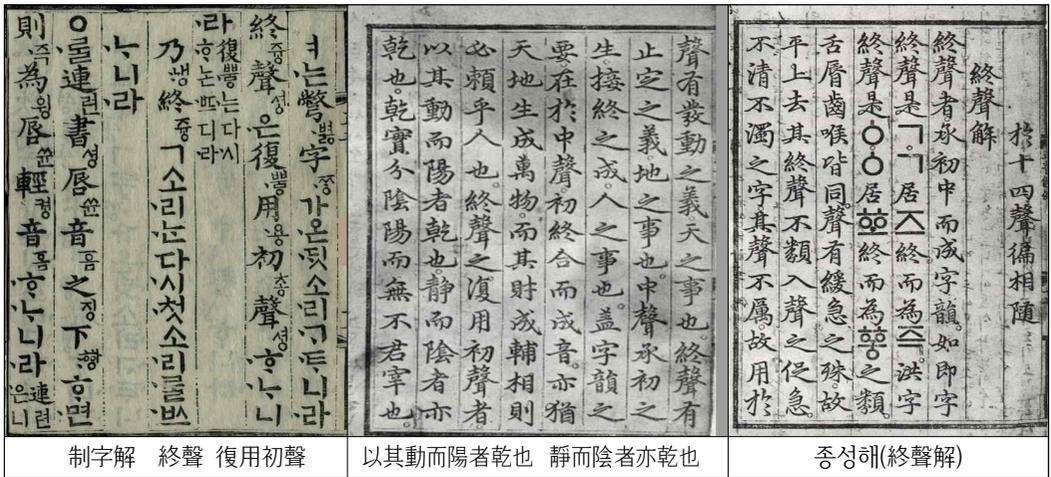
<그림 II-5> 주시경의 당소리와 홀소리 표기(국립한글박물관, 디지털자료실)

4) 훈민정음과 받침의 음운

글자에서 c+v+c(자음+모음+자음) 형식으로 나타나는 받침은 소리에서는 그 음운이 드러나지 않는다. 소리에 대한 감각으로 받침을 익혀야 하는데 설명하는 그 자체가 소리내는 것보다 더 어렵다. 예를 들어 [밭]은 [바]에 [티을] 받침을 붙이면 [밭]이 된다. 이 말을 이해하려면 ‘기역, 니은, 디귚, 리을, 미음 ……’, 키웁, 치웁, 피웁, 히웁, ……’, 쌍기역, 쌍디귚, 쌍지웁, 쌍비웁’ 자음 이름을 모두 알고 있어야 한다. 자음의 이름을 모르는 학생에게는 당연히 어려울 수밖에 없고 7종성의 이름을 알고 있다 해도 이를 일일이 적용하기는 어려운 것이다.

그럼 훈민정음에서는 받침에 대해 어떻게 설명했을까? 훈민정음에서는 초성은 모두 종성에 다시 쓸 수 있으며 받침에 대해서는 ‘머물러서 음인 것도 역시 건이다.’ 라고 분명히 그 음운을 설명하고 있다. 훈민정음 해례(訓民正音 解例)의 제자해(制字解)에서는 종성은 초성을 다시 쓰고, 머물러서 음인 것도 역시 건이라고 표현하였고 종성해에서는 그 소리나는 예를 들어 설명하였다. 머물러서 음인 것도 역시 건이다(靜而陰者亦乾也). 받침 소리를 가만히 내어보면 이보다 더 정확하게 받침의 음운을 표현할 수 있을까 싶다. 이와 관련된 훈민정음의 일부분을 <그림 II-6>에 제시한다.

終聲 復用初聲 종성은 초성을 다시 쓴다.
 初聲有發動之義 초성에는 일어나 움직이는 뜻이 있고
 終聲有止定之義 종성에는 멎어 정하게 하는 뜻이 있다.
 終聲 復用初聲者 以其動而陽者乾也 靜而陰者亦乾也 종성에 초성을 다시 쓰는, 그것이 움직여 양이 된 것도 乾이요, 멎어 음이 된 것도 乾때문이니,
 乾實分陰陽而無不君宰也. 乾은 실로 음양으로 나뉘어 주재하여 다스리지 않음이 없기 때문이다.
 終聲者. 承初中而成字韻. 如卽字終聲. 是 ㄱ. ㄱ 居 ㅈ 終而爲 ㅈ, 洪字終聲 是 ㅇ. ㅇ居 終而爲 之類 종성이란 것은 초성과 종성으로 이어받아서 자운을 이루는 것이다. 가령 ㅈ 자의 종성은 ㄱ 이니 ㄱ 은 「ㅈ」의 끝에 있어서 「ㅈ」이 되고 홍자의 종성은 ㅇ이니, ㅇ은 「호」의 끝에 있어서 「홍」이 되는 것 따위와 같다.



<그림 II-6> 훈민정음 종성해의 한 부분(국립한글박물관, 디지털자료실)

5) 훈몽자회와 받침

그러면 훈몽자회에서는 어떻게 받침을 설명했을까? 한글 자모음의 명칭을 기록하고 순서와 받침 등을 정리하여 받침(종성)을 설명하였다. 먼저 초성과 종성에 쓰이는 여덟 자(字) ㄱ (기역) ㄴ (니은) ㄷ (디귤) ㄹ (리을) ㅁ (미음) ㅂ (비읍) ㅅ (시옷) ㅇ(이응)으로 이름을 정하고 <기니디리미비시이>는 초성에서 <역은근을음읍웃음> 은 종성에서 사용된다고 하였다. 또한 초성에서만 쓰는 글자로 ㅋ (키) ㆁ (티) ㆁ (피) ㆁ (지) ㆁ (치) ㆁ (Δ) ㅇ(이) ㅎ(히)를 제시하였는데 이 글자들은 종성에서는 사용하지 않는다고 하여 글자의 명칭이 한(一) 글자로 되어 있다. 그래서 종성에 쓰이는

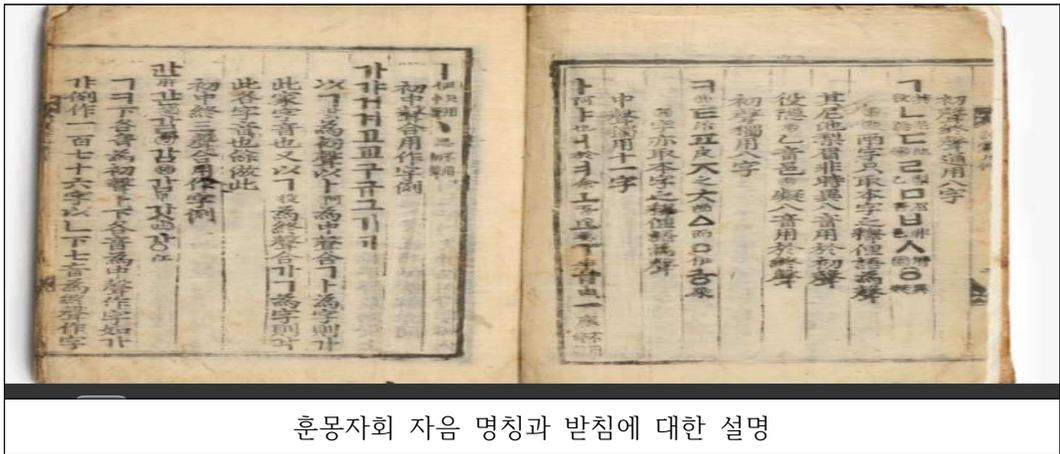
글자는 <ㄱ ㄴ ㄷ ㄹ ㅁ ㅂ ㅅ ㅇ> 여덟 글자로 한정하였다.

初聲終聲通用八字
 ㄱ其役 ㄴ尼隱 ㄷ池 ㄹ梨乙 ㅁ眉音 ㅂ非邑 ㅅ時 ㅇ異癡
 초성과 종성에 두루 쓰이는 여덟 자
 ㄱ (기역) ㄴ (니은) ㄷ (디귤) ㄹ (리을) ㅁ (미음) ㅂ (비읍) ㅅ (시옷) ㅇ(이응)

其尼池梨眉非時異八音用於初聲 기니디리미비시이 여덟 음은 초성에 사용되고,
 役隱乙音邑癡八音用於終聲 역은근을음읍웃음 여덟 음은 종성에 사용된다.

初聲獨用八字 초성에만 쓰이는 여덟 자
 ㅋ箕 ㅌ治 ㅍ皮 ㅊ之 ㅊ齒 ㅌ而 ㅇ伊 ㅎ屎
 ㅋ (키) ㅌ (티) ㅍ (피) ㅊ (지) ㅊ (치) ㅌ (리) ㅇ(이) ㅎ(히)

최세진의 훈몽자회 범례 중 받침에 대한 부분을 그림 <그림 II-7>에 나타내었다.



훈몽자회 자음 명칭과 받침에 대한 설명

<그림 II-7> 훈몽자회 범례(국립한글박물관, 디지털자료실)

6) 주시경과 받침의 음운

『훈민정음』과 『훈몽자회』를 인용하고 주시경이 제일 먼저 한 말이 바로 받침에 관한 것이었다(김병문, 2012). 주시경은 우리 말은 기음문자 즉 소리를 적는 글자이므로 본음(本音)에 맞게 하기 위해서는 우리 말소리에 있다면 초성을 받침에도 써야 한다고 주장하였다. 예를 들면 ‘더프면, 더퍼도, 덮는, 덮고’와 같이 적는 것은 단지 임시로 소리를 적는 것일 뿐, ‘덮으면, 덮어도, 덮는, 덮고’로 적는 것이 본음(本音)에 맞다는

것이다. 말과 글이 서로 일치하지 않는 것은 종성 표기의 잘못으로부터 비롯되었다는 것이 주시경의 확신이었다. 누구도 ‘읽-’이라고 두 개의 받침을 동시에 발음할 수는 없다. 이는 ‘잉는, 익꼬, 일거’라는 실제 발음을 알 수 있게 하는 근거일 뿐이다. 하마터면 사라지고 희미해졌을 뻔한 우리 말의 본음을 살리기 위해 불철주야 연구에 헌신한 주시경이 없었더라면 오늘날의 한글 맞춤법은 없었을 것이다. 주시경에 의해 박, 밖, 빗, 빛, 빛 등 고유한 우리 말을 더욱 가치있게 표현하는 한글이 될 수 있었다. 훈민정음에 나타난 받침, 훈몽자회에 나타난 받침, 주시경의 받침에 대한 주장을 비교해 <표 II-6>에 나타내었다.

훈민정음에는 각 즘음즈를 모 한즈 초발성과 같다 헉시고 그 부레에 종성에도 초성을 다시 쓰라 헉섯으니 어누 즘음 즘던지 초종성에 통용헉라고 헉심이 확증무의흙과 …… 세종대왕씩서는 텃연헉 음디로 각 子音들을 초종성 무론헉고 無礙通用케헉심인디 즘회에 쯤헉여 ㄱ ㅌ ㅍ ㅈ ㅊ ㅎ ㅇ ㅎ를 초성에만 쓰라흙으로 말과 문즈가 상좌되여 큰 폐가 시작됨을 들어냄이로라 (『국문강의』 23a,b)

말에는 ㄱ ㅌ ㅍ ㅈ ㅊ ㅎ 이런 것들이 만이 쓰되 글에는 쓰지 안이헉는 고로 말과 글이 상좌되여 그 글즈의 원테와 본음과 법식이 잘 못되여 심히 혼잡헉고 문리가 업서 그 헉됨이 지극히 큰 고로 …… (『국문문법』13b-14a)

우리나라 말을 캐어 본즉 ㄱ ㅌ ㅍ ㅈ ㅊ ㅎ ㅎ이 종성으로 쓰이는 말이 만오되 글에는 종성으로 쓰지 안이흙으로 말과 글과 상좌되여 그 말의 원테와 본음과 법식이 잘못 되여 혼잡헉고 …… (『국문강의』25b-26a)

각 즘음들은 훈민정음디로 초종성에 다 통용헉여야 말과 글이 상좌되지 안코 법과 음이 다 합당흙 터이니 …… (『국문강의』33a,b)

<표 II-6> 받침(종성)에 대한 비교

훈민정음	훈몽자회	주시경
초성에 쓰이는 글자는 모두 받침으로 쓴다. 머물러서 음인 것이 종성이다.	종성에 쓰이는 것은 ㄱ ㄴ ㄷ ㄹ ㅁ ㅂ ㅅ ㅇ 여덟 자이다.	본음을 살려서 자음은 모두 초성과 종성에 써야 말과 글이 달라지지 않는다.

Ⅲ. 연구 방법

1. 연구 참여자

본 연구에는 읍단위 A군 B초등학교 일반학급에 재학 중인 4학년 학생 3명이 참여하였다. 구체적인 연구 참여자 선정기준, 선정과정, 특성은 다음과 같다.

가. 연구 참여자 선정 기준

본 연구 참여 학생 3명은 다음의 기준에 따라 선정하였다.

첫째, 3R's(reading, writing, arithmetic; 읽기 쓰기 셈하기) 기초학습 능력검사에서 기초학력 부진 학생으로 진단된 학생을 대상으로 하였다.

둘째, KOLRA(Korean Language-based Reading Assessment, 한국어 읽기 검사)에서 연령과 읽기수준의 차이가 12개월 이상 낮은 학생이다. 초등학교 수준에서 1년 차이는 이후 심각한 읽기 학습 격차를 유발할 가능성이 크다. 따라서 조기 중재를 위해 불일치 수준을 엄격하게 적용하였다.

셋째, 한글 해득 수준 진단 도구(경상북도교육청, 한국교육과정평가원) 진단 결과 한글미해득으로 진단된 학생이다.

넷째, 1분 동안 정확하게 읽은 글자 수(The number of words correct per minute: WCPM)가 40이하인 학생이다. 40이하는 매우 심각한 읽기장애로 집중적인 중재가 필요하여 선정하였다.

나. 연구 참여자 선정 과정

본 연구의 참여자 선정 과정은 다음과 같다. 2020년 3월 G교육청의 3R's(reading, writing, arithmetic; 읽기 쓰기 셈하기) 기초학력 진단검사에서 하위 30%에 해당하는 결과를 받은 학생이 B초등학교에서 3학년 3명, 4학년 4명이 진단되었다.

이 학생들의 기초학력 부진의 원인을 파악하기 위해 KOLRA(Korean Language-based Reading Assessment, 한국어 읽기 검사)와 초등학교 저학년용 한글 해득 수준 검사(경상북도교육청, 한국교육과정평가원)를 실시한 바 3학년 학생 3명과 4학년 학생 모두 KOLRA 검사에서는 연령과 읽기수준의 차이가 20개월 이상 낮게 나타났고 한글 해득 수준 검사에서는 한글 미해득으로 진단되었으며 해당 학년 국어 교과서의 글을 읽혀본 결과 1분 동안 정확하게 읽은 글자 수(WCPM:The number of

words correct per minute)는 40이하인 것으로 나타났다.

기초학력 부진으로 진단받은 학생 중 4학년 학생 3명은 2019년에도 기초학력 부진학생으로 진단받았고 읽기 부진의 문제를 해소하기 위해 개별적인 기초학력 지원 교육을 받아왔으나 읽기 부진의 문제가 해결되지 않아 3학기 이상 그 심각성이 누적된 상태였다.

이러한 과정을 거쳐 상대적으로 읽기 부진의 심각성이 부각되는 4학년을 대상으로 담임 교사의 신청과 해당 학부모의 동의를 받아 최종적으로 3명의 학생을 선정하였다. 학부모의 연구 참가 동의서는 <부록 1>에 제시하였다.

다. 연구 참여자의 특성

연구 참여자 선정 기준에 따라 선정된 학생들의 성별, 연령, 학년, 3R's, KOLRA의 검사 결과와 WCPM 점수 등의 기본 정보를 살펴보면 <표 III-1>과 같다.

<표 III-1> 연구 참여자의 기본 정보

구분		학생	A	B	C
성별			여	여	남
연령			9세 10개월	9세 11개월	9세 9개월
학년			4	4	4
KOLRA	읽기 지수 2		1학년 평균 미도달	1학년 평균 미도달	1학년 평균 미도달
	읽기 언어 지수 2		1학년 평균 미도달	1학년 평균 미도달	1학년 평균 미도달
3R's	읽기		부진	부진	부진
	쓰기		부진	부진	부진
	셈하기		부진	부진	부진
교과	국어		기초학력부진	기초학력부진	기초학력부진
	사회		기초학력부진	기초학력부진	기초학력부진
	수학		기초학력부진	기초학력부진	기초학력부진
	과학		기초학력부진	기초학력부진	기초학력부진
	영어		기초학력부진	기초학력부진	기초학력부진
WCPM			40.0	38.83	14.22

위에 제시된 <표 III-1>의 연구 참여 학생들의 기본 정보와 함께 수업 시 관찰되는 읽기 특성, 쓰기 특성 및 학교생활에 대한 자세한 정보는 다음과 같다.

참여 학생 A는 4학년 여학생으로 2020년 9월 기준으로 만 9세 10개월이며 3학년 때인 2019년도 3R's 기초학력 진단 검사(읽기, 쓰기 셈하기)에서 3R's 부진학생으로 진단되었으며 2019년도 1학기 및 2학기에 3R's 부진 해소를 위해 담임교사 등에 의한 여러 가지 교육적 지원이 있었으나 별다른 진전이 없었다. 이전 학년 교육과정 범위에서 출제되는 2020년 3월 기초학력 진단 검사에서도 국어, 사회, 수학, 과학, 영어 과목 모두 기초학력 부진으로 진단되었다. 참여 학생 A의 KOLRA(Korean Language-based Reading Assessment, 한국어 읽기 검사)를 실시한 결과는 <표Ⅲ-2>와 같다.

<표Ⅲ-2> 참여 학생 A의 KOLRA(한국어 읽기 검사) 결과

핵심검사	원점수	표준점수	백분위	학년지수
해독	41	54	1%ile 미만	
읽기이해	4	66	1	
문단글 읽기유창성	17.9	66	1	
듣기이해	10	88	22	
읽기지수 1		51	1	
읽기지수 2		54	1	1학년 평균 미도달
읽기·언어지수 1		56	1	
읽기·언어지수 2		59	1	1학년 평균 미도달

참여 학생 A는 음절에 대한 음운인식과 음운 규칙에 대한 반응을 알아보는 해독 검사에서 가장 낮은 점수를 받았다. 특히 무의미날말 자소-음소 불치형 CVC 유형의 글자에서 오류가 많이 나타났고, 음가를 정확하게 표현하기보다는 자기가 알고 있는 어떤 소리와 연결하려는 기식음화하는 현상이 많이 나타났다.

참여 학생 A의 해독검사, 읽기이해, 문단글 읽기유창성 점수와 듣기이해 점수를 비교해보면 오히려 듣기이해 점수가 더 높다.

참여 학생 B는 4학년 여학생으로 2020년 9월 기준으로 만 9세 11개월이며 3학년 때인 2019년도 3R's 기초학력 진단 검사(읽기, 쓰기 셈하기)에서 3R's 부진학생으로 진단되었으며 2019년도 1학기 및 2학기에 3R's 부진 해소를 위해 담임교사 등에 의한 여러 가지 교육적 지원이 있었으나 별다른 진전이 없었다. 이전 학년 교육과정 범위에서 출제되는 2020년 3월 기초학력 진단 검사에서도 국어, 사회, 수학, 과학, 영어 과목 모두 기초학력 부진으로 진단되었다. 참여 학생 B의 KOLRA(한국어 읽기 검사)를 실시한

결과는 <표Ⅲ-3>와 같다.

<표Ⅲ-3> 참여 학생 B의 KOLRA(한국어 읽기 검사) 결과

핵심검사	원점수	표준점수	백분위	학년지수
해독	41	54	1%ile 미만	
읽기이해	4	66	1	
문단글 읽기유창성	17.9	66	1	
듣기이해	10	88	22	
읽기지수 1		52	1	
읽기지수 2		50	1%ile 미만	1학년 평균 미도달
읽기·언어지수 1		59	1	
읽기·언어지수 2		58	1	1학년 평균 미도달

참여 학생 B는 음절에 대한 음운인식과 음운 규칙에 대한 반응을 알아보는 해독 검사에서 표준점수 50점, 읽기이해에서 70점, 문단글 읽기유창성에서 74점, 듣기이해에서 84점으로 역시 음운인식에 대한 오류가 많이 나타났다. 읽기부진의 원인이 음운과 관련된 항목과 관계가 있는 것으로 파악된다. 무의미날말 자소-음소 불치형 CVC 유형의 글자와 비음화, 구개음화, 설측음화, 기식음화 등의 음운 규칙에 대한 반응에서 어려움이 있는 것으로 파악되었다.

참여 학생 B의 해독검사, 읽기이해, 문단글 읽기유창성 점수, 듣기이해 점수를 비교해보면 해독검사 점수가 가장 낮다. 4학년 여학생인 참여 학생 B는 읽기지수와 읽기·언어지수의 표준점수가 네 항목 모두 70이하이고 1학년 평균 미도달로 나타난 지수가 말해주듯이 참여 학생 B는 심한 읽기부진으로 집중적인 읽기 중재가 필요한 상황임을 알 수 있다.

참여 학생 C는 4학년 남학생으로 2020년 9월 기준으로 만 9세 9개월이며 3학년 때인 2019년도 3R's 기초학력 진단 검사(읽기, 쓰기 셈하기)에서 3R's 부진학생으로 진단되었으며 2019년도 1학기과 2학기에 3R's 부진 해소를 위해 담임교사 등에 의한 여러 가지 교육적 지원이 있었으나 별다른 진전이 없었다. 이전 학년 교육과정 범위에서 출제되는 2020년 3월 기초학력 진단 검사에서도 국어, 사회, 수학, 과학, 영어 과목 모두 기초학력 부진으로 진단되었다. 참여 학생 C의 KOLRA(한국어 읽기 검사)를 실시한 결과는 <표Ⅲ-4>와 같다.

<표Ⅲ-4> 참여 학생 C의 KOLRA(한국어 읽기 검사) 결과

핵심검사	원점수	표준점수	백분위	학년지수
해독	21	17	1%ile 미만	
읽기이해	0	54	1%ile 미만	
문단글 읽기유창성	8	52	1%ile 미만	
듣기이해	9	84	1%ile 미만	
읽기지수 1		20	1%ile 미만	
읽기지수 2		22	1%ile 미만	1학년 평균 미도달
읽기·언어지수 1		34	1%ile 미만	
읽기·언어지수 2		37	1%ile 미만	1학년 평균 미도달

참여 학생 C는 4학년 남학생으로 KOLRA(한국어 읽기 검사) 결과는 원점수를 보면 거의 읽기를 못하는 수준이다. CV 유형의 자소-음소 일치형 의미날말의 기본적인 글자읽기인 해독 검사에서도 낮은 수준을 보이고 빈 칸에 글자넣기 같은 읽기이해 항목에서도 한 문제도 수행하지 못하였다.

참여 학생 C는 일상적인 대화나 과업 수행 정도는 일반 학생과 비슷할 뿐아니라 지능 발달의 장애로 인하여 학습이 어려운 특수학생도 아니다. 이런 학생이 해독, 읽기이해, 유창성, 듣기 이해, 읽기지수, 읽기언어지수 모든 항목에서 1%ile 미만의 위치에 있다는 것은 읽기의 문제로 인해 학업 수행에 큰 어려움이 있을 것을 예견할 수 있다. 아울러 참여 학생 C는 음운인식, 빠른 이름대기, 음운기억, 받아쓰기, 주제글쓰기 등의 상세 검사에서도 매우 부진한 결과를 보였으며 국어, 사회, 수학, 과학, 영어 등의 기초학력 평가에서도 그 부진 정도가 매우 심한 것으로 나타났다. 읽기·언어지수를 통해서 볼 때 참여 학생 C는 심각한 읽기부진으로 인해 학업 수행에 큰 어려움을 보이고 있으며 집중적인 읽기교육이 시급히 필요한 학생이다.

2. 연구 설계

본 연구는 세 명의 읽기부진 학생에게 음운인식에 기반한 소리찾기 전략을 적용하여 단어재인, 읽기유창성, 철자쓰기에 미치는 효과를 살펴보고자 하였다. 이에 본 연구는 단일대상연구 방법 중 참여자간 중다간헐기초선설계((multiple probe baseline across

subjects)를 사용하였다(이소현, 박은혜, 김영태, 2010). 중다간헐기초선설계를 사용한 이유는 연구 참여자들이 서로 유사하며, 동시에 다른 참여자의 수준 변화가 연구참여자 간의 변화를 유발하지 않도록 서로 독립적이기 때문이다. 또한 기초선 기간이 길어질 경우 수집하는 자료의 수를 줄임으로써 불필요한 기초선 측정을 막아주고 학생들이 반복된 측정으로 인해 지루해 하는 것을 방지할 수 있다.

3. 평가 도구

가. 선별검사 도구

선별검사는 초등학교 기초학력 진단검사, KOLRA(배소영, 김미배, 윤희진, 장승민, 2015)를 사용하였으며 자세한 내용은 다음과 같다.

1) 초등학교 기초학력 진단검사

본 연구에서는 읽기부진 학생 선별을 위해 초등학교 기초학력 진단검사를 활용하였다. 이 검사는 3월에 전국의 3,4,5,6학년의 초등학생들에게 실시되는 진단평가이다. 3R's는 1~2학년 교육과정을 범위로 하여 읽기(reading), 쓰기(writing), 셈하기(arithmetic)의 3개 영역의 평가가 이루어지며 읽기, 쓰기, 셈하기를 모든 교과 학습의 기본 학력으로 보고 부진을 진단 보정하는 목적으로 실시된다.

4,5,6학년은 3R's 평가와 교과평가인 기초학력 진단평가가 실시된다. 기초학력 진단평가는 국어 사회 수학 과학 영어의 5개 교과에서 기초학력 경계선의 학생을 판별하여 학생 개개인에게 맞춤형 보충 학습지도 자료와 교수학습 방법개선을 위한 기초자료를 지원 사이트인 꾸꾸(<http://www.basics.re.kr>)에 제공하는 체제를 구축하고 있다.

기초학력 부진학생 기준 설정은 2019 이전에는 복마크 방법이 적용되었고, 2020 이후에는 수정된 앵고프 방법이 적용되었다. 복마크 방법은 문항반응이론을 이용하고, 수정된 앵고프 방법은 선다형 자격시험 등에서 널리 사용되는 기준설정 방법이다. 우리나라 국가수준 학업성취도나 진단평가의 기준설정에서도 수정된 앵고프 방법과 복마크 방법이 사용되었다(김선, 반재천, 김성훈, 2009; 반재천, 김선 2017).

2) KOLRA

본 연구에서는 읽기부진 학생 선별을 위해 KOLRA(Korean Language-based

Reading Assessment, 배소영, 김미배, 윤효진, 장승민, 2015)를 활용하였다. KOLRA는 초등학생의 읽기능력을 확인하는 검사로(중·고등학생일지라도 읽기 및 쓰기에 어려움을 보일 경우 사용할 수 있음) 읽기이해 능력을 확인하고 읽기이해를 위해 요구되는 해독, 언어적 이해능력을 함께 평가하여 읽기부진을 확인할 수 있는 검사이다. 또한 해독과 관련된 음운처리능력, 읽기와 함께 기초학습능력으로 요구되는 쓰기능력을 함께 살펴 읽기부진 학생의 중재 방향을 설정할 수 있는 용도로 활용된다.

KOLRA(한국어 읽기 검사)는 읽기장애 유무 및 읽기 하위 영역의 강·약점을 파악하기 위한 목적으로 선별검사, 핵심검사, 상세검사로 이루어져 있다. 선별검사는 읽기 설문지와 낱말 읽기유창성으로 살펴봄으로써 학생을 읽기진단검사에 의뢰해야 하는지 파악하고자 할 때 실시한다. KOLRA(한국어 읽기 검사)의 선별 검사 내용을 다음 <표 III-5>에 나타내었다.

<표 III-5> KOLRA 선별검사 내용

평가영역		검사 내용
선별검사	읽기설문지	아동을 잘 알고 있는 성인이 10개의 설문 문항에 답하고 1문항 이상 어려움이 나타나는 경우 본 검사를 실시함
	낱말 읽기유창성	아동의 읽기 능력을 간략하게 보기 위한 검사 백분위 25미만이면 Fall

KOLRA(한국어 읽기 검사)의 핵심검사는 읽기장애 유무 및 유형을 파악하고자 할 때 실시하는 것으로 해독, 읽기이해, 문단글 읽기유창성 중 어느 한 영역에서라도 표준점수가 70점 이하인 경우는 심한 읽기부진으로 판단한다. 핵심검사의 해독, 읽기이해, 문단글 읽기유창성, 듣기이해 4항목은 원점수, 표준점수(평균 100, 표준편차 15), 백분위를 제공하고 핵심검사의 읽기지수 1, 읽기지수 2, 읽기·언어지수 1, 읽기·언어지수 2의 4항목은 표준점수(평균 100, 표준편차 15)와 백분위, 학년지수를 제공한다. 읽기지수 1,2와 읽기·언어지수 1,2의 표준점수가 70점 이하로 나타나는 경우 심한 읽기부진으로 집중적인 읽기중재가 권고되고 71~90점의 경우 읽기부진으로 읽기촉진 교육이 권고된다. 학년지수 점수가 1미만일 경우 학년지수 점수는 산출되지 않고 학년 지수가 1보다 작으면 1학년 평균 미도달로 표시된다.

KOLRA(한국어 읽기 검사)의 상세검사는 음운처리능력과 쓰기 수준을 알아보기 위한 것으로 음운인식, 빠른이름대기, 음운기억, 받아쓰기, 주제글 쓰기로 이루어져 있다. 상세검사의 결과는 원점수와 5, 10, 25의 백분위가 제공된다. KOLRA(한국어 읽기

검사)의 상세검사의 내용은 <표 Ⅲ-6>에 나타내었다.

<표 Ⅲ-6> KOLRA 상세검사 내용

평가영역		검사 내용
상 세 검 사	음운인식	탈락과제는 음절수준과 음소수준으로 나누어 실시하고 합성과제도 음절수준과 음소수준으로 나누어 실시한 후 탈락과제 점수와 합성과제 점수를 합하여 음운인식 원점수로 기록함
	빠른 이름대기	숫자 이름대기와 글자 이름대기로 나누어 실시하고 (숫자+글자 소요시간)/2의 점수 를 빠른 이름대기 원점수로 기록함
	음운기억	2음절 낱말 10개, 3음절 낱말 15개, 4음절 낱말 20개, 5음절 낱말 25개의 소리를 들려주고 바르게 기억하는 소리의 수를 기록함
	쓰기1:받아쓰기	낱말 9개와 문장 6개를 각각 들려주고 바르게 쓴 낱말의 수를 기록함
	쓰기2:주제글 쓰기	특정 주제를 주고 주제에 대한 글쓰기를 15분 동안 실시한 후 글의 내용 점수와 형 식 점수의 준거에 따라 원점수를 기록함

나. 종속변인 측정 도구

종속변인 측정으로는 단어 재인 검사, 읽기유창성 검사, 철자쓰기 검사 등을 실시하였다. 세부 측정 도구는 다음과 같다.

1) 단어재인 검사

의미단어의 재인은 시각경로를 통해 심성어휘집에 도달하며 심성어휘집에 어휘 정보의 일부로 저장되어 있는 음운 정보를 통해 발음하지만, 무의미단어는 자소-음소 대응 규칙을 적용시키는 음운 경로를 통해 발음하게 된다(임유진, 김영태, 2008). 따라서 음절과 글자, 음소와 자소의 대응 조작능력의 신장 여부를 확인하기 위하여 무의미단어로 구성된 단어재인 검사를 실시하였다. 19개의 닿소리와 단모음, 이중모음, 받침이 있는 글자들을 1~6형식의 글자유형과 음절수 등을 고려하여 골고루 배치하고 1회 당 10개의 낱말로 구성된 30회 검사지를 제작한 후 단어의 학년수준 적합도, 1~6형식의 고른 분포, 난이도 등에 대하여 경력 10년 이상의 1~4학년 지도 경험이 있는 교사 4명으로부터 내용 타당도를 2차례 점검받았다. 단어재인 검사 시 연습효과를 제거하기 위하여 30회의 검사지를 중복되지 않게 차례로 실시하였다. 1~30회의 단어재인 검사 목록은 <부록 2>에 단어재인 검사 결과 기록지 양식은 <부록 3>에 제시하였고, 1~10의 단어재인 검사목록은 <표 Ⅲ-7> 와 같다.

<표 III-7> 단어제인 검사 목록

회	검사단어									
	1	3음절	2음절	2음절	2음절	3음절	5음절	2음절	1	4음절
1	빠	칼수국	구걸	옛주	으가	랑도땅	젼어을해릐	채요	썸	호낫워촉
2	터	트넘면	형어	차씩	숲궁	림으 많	까님다동제	푸곡	곱	째톡바루
3	쇄	흐맛기	러익	웁중	샤성	히행쓰	향타습니했	떨주	들	고방굴코
4	감	띠쥐와	올러	짜라	후곰	석녀미	면넘어지투	뜨방	양	루아김나
5	똥	갓바발	캐스	루귀	리기	레하박	작으했니시	석가	뇨	으잘소다
6	권	료예쭈	초뽀	포분	갑의	투뭇조	코살제가섬	장니	명	요동가영
7	예	끄으오	뿌승	담망	꺼속	찌리카	기쓰니어마	쇼달	신	캐통을모
8	분	억수두	커취	일파	헤토	가꾸실	초내총예총	쌍구	창	초약빠다
9	못	바젊소	맨랑	그마	지느	쁘승초	쑤우쑤요들	우쑤	하	파길음모
10	려	꽃모슈	쑤새	련모	떠위	게로얼	빼세면소따	기뭇	빈	랑온조늘

2) 읽기유창성 검사

학생이 주어진 시간 내에 얼마나 많은 글자를 정확하게 읽는가 하는 읽기유창성을 측정하기 위해 읽기유창성 측정은 ‘이해력을 기르는 열쇠 읽기유창성 4학년 지도자료(전남초기문해력 연구회, 2019)’중 20회 중 무작위로 1회를 선정하여 실시하였다. 이 지도자료는 초등학교단에서 25년 이상 학생들을 가르쳐온 교장 교감 교사를 중심으로 구성된 전남초기문해력 연구회에서 읽기부진 학생의 읽기유창성 신장을 위해 제작한 것이다. 기존의 상업화된 표준화검사의 대안적인 평가체제로 교육과정중심측정(Curriculum-Based Measurement)이론을 적용하여 1학년부터 6학년까지 총 6권으로 제작되었으며, 읽기 검사 자료는 개인 검사로서 학생들이 매 제재마다 반복하여 읽으면서 걸린 시간을 비교하여 읽기유창성을 기르는 것에 초점을 맞추었다. 본 연구에서는 4학년용 읽기유창성 자료를 활용하여 제시된 이야기를 1분 동안 읽고, 검사자는 학생의 소리를 녹음해 두었다가 맞게 읽은 글자 수를 세어 기록했다.

3) 철자쓰기 검사

철자쓰기 검사는 쓰고자 하는 단어를 연상하여 이를 구성하는 음소로 나눈 후 적절한 자소를 선택하여 철자법에 맞게 순서대로 조합하는 능력을 측정하는 것이므로 의미단어로 구성하였다. 1~5음절의 낱말을 1회 당 10개의 낱말로 구성하여 30회 분량의 검사지를 제작한 후 단어의 학년수준 적합도, 1~6형식의 고른 분포, 난이도 등에 대하여

경력 10년 이상의 1~ 4학년 지도 경험이 있는 교사 4명으로부터 내용타당도를 2차례 점검받았다. 철자쓰기 검사 시 연습효과를 제거하기 위하여 30회의 검사지를 중복되지 않게 차례로 실시하였다. 1~30회의 철자쓰기 검사 목록은 <부록 4>에, 철자쓰기 검사 결과 기록지 양식은 <부록 5>에 제시하였고, 1~10회의 철자쓰기 검사목록은 <표 III-8>와 같다.

<표 III-8> 철자쓰기 검사목록

회	검사단어									
	1	2	2	2	3음절	4음절	3음절	2	2	1
1	빵	시장	애교	마차	은하수	조심조심	바구니	이반	우물	귀
2	밥	과일	가게	바람	무지개	손가락을	어머니	팔반	시작	차
3	옷	딸기	유럽	기둥	열심히	벌어지네	고양이	서울	약방	해
4	달	석류	인도	바퀴	개나리	삐죽삐죽	빨래터	부산	감초	개
5	별	야채	이란	햇빛	진달래	똥북똥북	올챙이	독도	버릇	초
6	밤	곡식	콩고	사람	할미꽃	쓰레기통	개구리	엄지	티끌	매
7	낮	보리	호주	바닥	민들레	미꾸라지	호랑이	세상	걸음	소
8	춤	감자	한국	고삐	제비꽃	귀뚜라미	오른팔	친구	구멍	비
9	김	부추	미국	뿌리	노루귀	얼룩무늬	선생님	주먹	하늘	코
10	옥	토란	중국	까치	자운영	방글방글	제주도	허리	속담	새

4) 유지 검사

실험의 효과가 유지되는가를 알아보기 위하여 유지 검사는 중재가 종료된 2주 후에 종속변인 측정에서 사용했던 도구를 사용하여 단어재인, 읽기유창성, 철자쓰기 검사를 3회 실시하였다.

5) 채점자간 신뢰도

채점자간 신뢰도를 측정하기 위해 각 검사의 20%에 해당하는 회기에 대한 신뢰도를 구하였다. 채점자는 실험 1주일 전 3일간 1일 30분씩 훈련을 받은 1~4학년 지도경력 10년 이상인 교사 4명 가운데 채점자간 신뢰도가 95% 이상인 2명을 채점자로 선정한다. 채점자간 신뢰도 산출과정은 다음과 같다.

$$\text{채점자간 신뢰도(\%)} = \frac{\text{동일하게 채점된 문항 수}}{\text{전체 문항 수}} \times 100$$

위와 같은 방법으로 산출된 채점자간 신뢰도는 단어재인 97.5%, 읽기유창성 95.02%, 철자쓰기 100%였다.

4. 독립변인

본 연구의 독립변인은 음운인식에 기반한 소리찾기 전략이다. 구체적으로는 음운인식 연습, 기호인식 연습, 소리찾기 활동이다. 차시별 세부 활동은 ‘실험절차 및 자료수집’ 영역에 추가로 기술하였다.

가. 음운인식 연습

말을 할 때 가장 쉽게 직감할 수 있는 발화의 최소단위인 음절은 언어수행의 가장 중요한 요소이므로, 본 연구에서는 음절 단위의 음운인식 훈련을 실시하였다. 음운인식 훈련에서는 ‘ㄱ, ㄴ, ㄷ, ㄹ’ 등과 같은 글자 기호의 제시 없이 오로지 소리로만 음운을 익힌다.

1) 子音(닿소리) 음운인식

본 연구에서 子音(닿소리) 음운인식은 19개의 子音을 듣고 그것을 보통 소리, 거센 소리, 된소리로 구별하도록 하였다. 예를 들면 [ㄱ] 소리를 ‘기역’이라는 이름으로 인식하지 않고 보통 소리임을 인식하고 [ㅋ] 소리를 ‘키웁’이라는 이름으로 인식하지 않고 거센 소리임을 인식하는 것이다. 즉 子音(닿소리)을 인식할 때 字音의 이름인 ‘기역, 니은, 디귤, 리을, 미음, 비읍, 시읏, 이응, 지읏, 치읏, 키웁, 티을, 피읏, 히읏, 쌍기역, 쌍디귤, 쌍비읍, 쌍시읏’ 과 같은 字音의 이름을 인식하지 않고 오로지 그 소리가 혀, 이, 구강, 입술 등의 발음 기관에 의해 보통으로 나는 소리인지, 거세게 나는 소리인지, 강하게 나는 소리인지를 구별하는 것이 子音(닿소리) 음운인식이다. 子音(닿소리) 음운인식을 다음과 같이 <표 III-9> 에 나타내었다.

<표 III-9> 子音(닿소리) 음운인식 내용

子音(닿소리)	음운인식(음절)
[가거고구그기개], [다더도두드디대], [바버보부브비배], [사서소수스시새], [아어오우으이애], [자저조주즈지재] [나너노누느니내], [마머모무므미매], [라러로루르리래]	보통소리, 평음
[카커코쿠크기개], [타터토투트티태], [파퍼포푸프피패] [하허호후히해], [차처초추츰치채],	침 튀기며 내는 소리, 거세게 내는 소리, 격음
[까꺼꼬꾸끄끼개], [따떠또뚜뜨띠태], [빠빼뽀뿌쁘삐배] [싸써쏘쑤쓰씨새], [짜쩌쑤쑤쯔찌채]	강하게 내는 소리, 경음

2) 母音 (홀소리) 인식

본 연구에서 母音(홀소리) 음운인식은 소리를 낼 때 기호의 모양에 따라 혀의 위치와 입술의 움직임을 달리하여 내는 [ㅏ], [ㅑ], [ㅓ], [ㅕ], [ㅗ], [ㅛ], [ㅜ], [ㅠ]의 7개 소리를 내도록 하였다. [ㅏ]소리는 숨을 앞으로 내기 또는 혀를 앞으로 내기, [ㅑ]는 숨을 안으로 넣기 또는 혀를 뒤로 넣기, [ㅓ]는 입술을 오므리고 소리내기, [ㅕ]는 입술을 쪽 뺀으며 소리내기, [ㅗ]는 윗니를 보이며 소리내기, [ㅛ]는 아랫니를 보이며 소리내기, [ㅜ], [ㅠ]는 혀를 평평하게 하여 소리를 내는 것이다. [ㅜ], [ㅠ]소리는 혀의 높낮이로 구별하지 않고 혀를 평평하게 하여 내는 소리로 인식하게 한다. 母音(홀소리) 음운인식을 다음과 같이 <표 III-10> 에 나타내었다.

<표 III-10> 母音(홀소리) 음운인식 내용

母音(홀소리)		음운인식(음절)
[ㅏ]	[가],[카],[깨],[다][타],[따],[바],[파],[빼],[사],[싸][아],[하],[자],[차],[짜],[나],[라],[마]	숨을 밖으로 내면서 소리내기 또는 혀를 앞으로 내면서 소리내기
[ㅑ]	[거],[커],[꺼],[더][타],[따],[버],[퍼],[빼],[서],[씨][어],[허],[저],[쳐],[찌],[너],[러],[머]	숨을 안으로 넣으며 소리내기 또는 혀를 뒤로 넣으며 소리내기
[ㅓ]	[고],[코],[꼬],[도][토],[또],[보],[포],[뽀],[소],[쏘][오],[호],[조],[초],[쪼],[노],[로],[모]	입술을 오므리며 소리내기
[ㅕ]	[구],[쿠],[꾸],[두][투],[뚜],[부],[푸],[뿌],[수],[쑤][우],[후],[주],[추],[쑤],[누],[우],[무]	입술을 쪽 뺀으며 소리내기
[ㅗ]	[그],[크],[끄],[드][트],[뜨],[브],[프],[쁘],[스],[쓰][으],[흐],[즈],[츠],[쪼],[느],[르],[므]	윗니를 보이며 소리내기
[ㅛ]	[기],[키],[끼],[디][티],[띠],[비],[피],[빼],[시],[씨][이],[히],[지],[치],[찌],[니],[리],[미]	아랫니를 보이며 소리내기
[ㅜ], [ㅠ]	[개],[케],[깨],[대][태],[때],[배],[패],[빼],[재],[째][애],[해],[재],[채],[째],[내],[래],[매]	혀를 평평하게 하여 소리내기

3) 음절 음운인식

[부]라는 소리를 나타낼 때 그냥 [부]라고 소리 내면 될 뿐 子音 [비읍]과 母音 [우]가 합해져서 나는 소리라고 분리하는 것 자체가 불가능한 일로 음절로만 소리낼 수 있다. 글자(字)에서는 후자처럼 표현할 수 있지만 소리에서는 최소 단위가 음절이다. 따라서 첫소리 [차] 소리를 듣거나 [ㄷ]을 보고 음운 탈락, 음소 대치 등과 같은 음운오류 없이 [차처초추츠치채]를 소리낼 수 있다면 子母音의 음운인식이 바르게 이루어진 것으로 보았다. 예를 들어 [ㄷ]을 보고 [차처초투트티태]로 소리내었다면 이는 닿소리에 대한 음운인식이 바르게 되지 못한 것이며 [차처초추추치채]와 같이 소리내었다면 홀소리에 대한 음운인식이 바르게 되지 못한 것이다. 음운인식의 바른 예와 음운 오류에 대해 <표 III-11> 에 나타내었다.

<표 III-11> 子母音의 음운인식의 바른 예와 음운 오류

첫소리 듣고 소리내기	字幅 보고 소리내기	음운인식의 바른 예	당소리 음운 오류	홀소리 음운 오류
차	ㄷ	[차치초추츠치채]	[차떠또투트티대]	[차치초추추치채]
까	ㄱ	[까꺼꼬꾸끼끼]	[까꺼고구크키애]	[까꺼꼬끼끼끼]
나	ㄴ	[나너노누느니내]	[나너로루르리래]	[나너노누니나노]
마	ㅁ	[마머모무므미매]	[마버보부브미매]	[마모무무미미]
사	ㅅ	[사서소수스시새]	[싸써소수스씨새]	[사소수스시새]
타	ㅌ	[타티토투트티태]	[타찌쯔추니니] 등	

4) 받침에 대한 음운인식

본 연구에서 받침에 대한 음운 인식은 훈민정음(訓民正音)의 종성에 대한 제자해설(製字 解說)과 주시경(1908)이 주장한 ‘글자는 말소리를 나타내는 것’에 준거하였다. 훈민정음 제자해(制字解)에서는 모든 초성은 종성에도 쓸 수 있음(終聲復用初聲)을 밝히고 종성의 음운에 대해 머물러서 음인 것도 역시 건이다(靜而陰者亦乾也) 라고 하였다. 한글은 같은 모양의 자음이라 할지라도 초성에 있을 때와 종성에 있을 때 그 음운이 다르다. 예를 들어 ‘맘’은 초성에 ‘ㅁ’이 있고 종성에도 ‘ㅁ’이 있다. 초성의 ‘ㅁ’은 종성 ‘ㅁ’와 함께 소리가 나는 음운이고 종성 ‘ㅁ’은 음운은 있으나 그 소리가 나지 않는다. 이를 분석하면 [감] 소리는 [감ㅁ]로 머물러서 [마] 소리만 내지 않는 것(음인 것이 [ㅁ])이라고 할 수 있다. 받침에 대한 음운인식은 1단계에서 정(靜) 즉 머무르는 음운을 인식하고 2단계에서는 음(陰)인 것 즉 건(乾)을 소리내지 않도록 하였다. 겹받침이 있는 글자도 머무르는 단계와 소리내지 않는 단계를 거쳐서 받침에 대한 음운 인식을 하였다. 예를 들어 ‘없’은 ‘업바사’로 머무르고 ‘바사’ 소리를 내지 않음으로써 받침의 음운을 익히도록 하였다. 모든 초성은 종성에도 올 수 있으므로 해당 글자가 없어도 음운으로는 존재하기 때문에 19개 자음이 모두 받침에 올 것을 가정해서 받침의 음운을 익혔다.

나. 기호인식 연습

기호인식 단계에서는 ‘기역, 니은, 디귤, 리을’과 같은 기호의 이름은 익히지 않고 ‘ㄱ’을 보고 ‘가거고구그기개’와 같이 음절을 소리내도록 훈련하였다.

1) 기본자음 기호인식

[가]라는 음절과 ‘ㄱ’이라는 기호를 연결하기 위해서 ‘가위’의 그림과 낱말을

활용하였다. 음운인식 단계에서 익힌 소리들은 [가거고구그기개, 카커코쿠크기개, 까꺼꼬꾸끄끼개, 타터토투트티태, 따떠또뚜뜨띠때, 다더도두드디대]처럼 모두 첫 소리에 [ㄱ]가 들어 있다. 첫소리 [ㄱ]를 떠 올릴 수 있는 형상의 낱말은 굳이 기억, 니은과 같은 자음의 이름을 기억할 필요가 없이 쉽게 기호에 해당하는 소리를 떠 올릴 수 있기 때문이다. 기본자음 기호인식은 자음의 이름을 말하는 것이 아니라 ‘ㄷ’이 [다더도두드디대]라는 음절을 소리내는 기호임을 아는 것이다. 기호인식의 바른 예와 잘못된 예를 <표 III-12>에 나타내었다.

<표 III-12> 기호인식의 바른 예와 잘못된 예

기호	바른 기호인식	잘못된 기호인식
ㅈ	[자저조주즈지재] 소리를 내는 기호	지웃 [가나다라마바사아자] 자
ㅇ	[아어오우으이애] 소리를 내는 기호	이응 [가나다라마바사아] 아
ㅁ	[마머모무므미매] 소리를 내는 기호	미음 [가나다라마] 마
ㅅ	[사서소수스시새] 소리를 내는 기호	시웃 [가나다라마바사] 사
ㄴ	[나너노누느니내] 소리를 내는 기호	니은 [가나] 나
ㄹ	[라러로루르리래] 소리를 내는 기호	리을 [가나다라] 라
ㅂ	[바버보부브비배] 소리를 내는 기호	비읍 [가나다라마바] 바
ㄷ	[다더도두드디대] 소리를 내는 기호	디귄 [가나다] 다
ㄱ	[가거고구그기개] 소리를 내는 기호	기역 [가] 가

자음의 기호를 쉽게 인식하기 위해서 가위, 다리미, 바구니, 자전거, 마차, 라이터, 나, 사람, 아기의 9개 기본자음 그림을 활용하였다. 예를 들면 다리미 그림에서는 손잡이 부분이 ‘ㄷ’의 모양과 비슷하다. 손잡이 모양을 보고 ‘다리미’라는 소리를 떠올릴 수 있다면 음운인식 단계에서 익힌 ‘다더도두드디대’ 소리를 낼수 있도록 하는 것이다. ‘ㄷ’를 보고 [다더도두드디대]의 음절을 소리낼 수 있다면 자음기호가 인식된 것으로 본다. 기본자음 기호인식을 위한 지도 자료는 <그림 III-1>에 제시하였다.

									
소리 가위	기호 ㄱ	소리 나	기호 ㄴ	소리 다리미	기호 ㄷ	소리 라이터	기호 ㄹ		
									
소리 마차	기호 ㅁ	소리 바구니	기호 ㅂ	소리 사람	기호 ㅅ	소리 아기	기호 ㅇ	소리 자전거	기호 ㅈ

<그림 III-1> 기본자음 기호인식 지도자료

9개의 기본자음 ‘ㅈ,ㅇ,ㅁ,ㅅ,ㄴ,ㄹ,ㅂ,ㄷ,ㄱ’의 기호를 바르게 인식시키기 위해서는 두가지 특징을 지도하였다. 하나는 그 첫소리에 ‘ㅈ’가 들어있는 말이고, 또 하나는 그림에서 해당 자음의 형상을 있는 것이다. 예를 들어 ‘ㅇ’을 보고 [아기]나 [아가] 소리는 허용되지만 [애기]는 안된다. ‘ㄷ’도 [다리미]는 소리는 허용되지만 [대리미]는 허용되지 않는다. 바구니는 [바부니]로 소리내어도 자음 기호를 인식한 것으로 보았다. 그 이유는 첫소리를 [ㅈ]로 소리내지 않으면 [ㅈ, ㅊ, ㅌ, ㅍ, ㅍ, ㅍ, ㅍ, ㅍ, ㅍ]로 익힌 소리를 활용할 수 없기 때문이다.

또 기호를 제시할 때 ‘ㄱ,ㄴ,ㄷ,ㄹ,ㅁ,ㅂ,ㅅ,ㅇ,ㅈ’의 순서로는 하지 않았다. ‘ㅈ’에서 자전거의 손잡이와 페달부분을 형상화하여 ‘자전거’라는 말을 빨리 떠 올릴 수 있어야 하는데 ‘가나다라마바사아자’의 순서대로 자음의 음운을 기억해 내는 것은 매우 비효율적이기 때문이다. 9개 기본자음 기호인식 지도자료의 활용방법을 <그림 Ⅲ-2>에 나타내었다.

자음		형상화를 위한 도움말	소리		비고
기호	그림		○	X	
ㅈ		두 손으로 손잡이를 잡고 두 발로 페달을 밟는다.	자전거		형 상 화 를 위 한 도 움 말 이 외 에 다 른 말 은 하 지 않 는 다.
ㅇ		아기의 동그란 얼굴 동그라미를 그려보게 한다.	아기, 아가	애기	
ㅁ		지붕, 두 개의 기둥과 바닥이 틈이 없이 막아져 있어 야 한다.	마차		
ㅅ		사람이 넘어지지 않으려고 다리를 벌리고 서 있다.	사람		
ㄴ		주먹을 쥐고 팔을 접어서 엄지손가락을 펴게 하여 가리키는 것이 ‘나’이다.	나		
ㄹ		위 아래 꺼끌꺼끌한 부분과 액체가스가 보여지는 선	라이터		
ㅂ		손으로 잡는 부분과 물건이 들어 있는 부분	바구니 바스켓		
ㄷ		손잡이는 뜨겁지 않아 잡을 수 있고 손잡이 부분의 형상만을 기억하도록 함	다리미	대리 미	
ㄱ		가위의 날이 오므라들고 벌어지는 것을 강조함	가위		

<그림 Ⅲ-2> 기본자음 기호인식 지도자료 활용 방법

2) 거센소리 된소리의 기호인식

기본자음 기호인식은 자음의 이름을 말하는 것이 아니라 ‘ㄷ’이 [다더도두드디대]라는 음절을 소리내는 기호임을 아는 것이다. 기본자음 기호인식이 바르게 이루어진 후에는 거센소리와 된소리의 기호인식에 접근할 수 있다. ‘ㅈ’을 보고 [자저조주즈지재]의 소리를

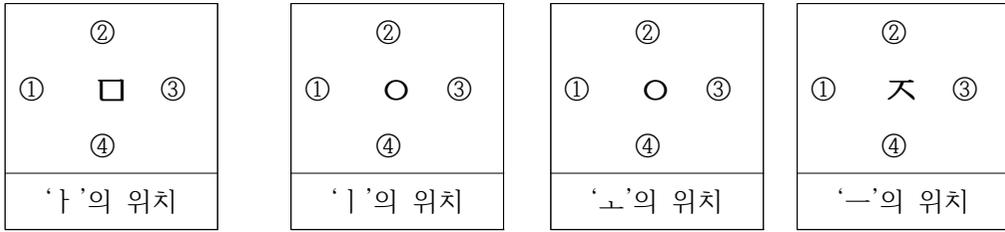
낼 수 있다면 ‘ㄷ’의 거센소리 기호인 ‘ㄸ’과 ‘ㄷ’의 된소리인 ‘ㅃ’을 보고 소리낼 수 있도록 지도한다. ‘ㄸ’를 보고 [차처초추츠치채], ‘ㅃ’를 보고 [짜쩌쪄쑤쑤쑤쑤]를 소리내도록 하는 것이 거센소리와 된소리의 기호인식이다. 거센소리와 된소리 기호인식 지도 내용과 방법을 <표 III-13>에 나타내었다.

<표 III-13> 거센소리 된소리 기호인식 지도 내용과 방법

기호		지도 내용	지도 방법
기	분		
ㄷ	거센소리	[차처초추츠치채]를 소리낸다	[자저조주즈지재]를 더 세게 소리낸다
	된소리		
ㅃ	거센소리	[파퍼포푸프피패]를 소리낸다	[바버보부브비배]를 더 세게 소리낸다
	된소리	[뻬뻬뽀뽀뽀뽀뻬]를 소리낸다	[바버보부브비배]를 더 강하게 소리낸다
ㅅ			
ㅆ	거센소리	[싸써소수스시새]를 소리낸다	[사서소수스시새]를 더 강하게 소리낸다
	된소리		
ㅇ			
ㅎ	거센소리	[하허호후흐히해]를 소리낸다	[아어오우으이애]를 더 세게 소리낸다
	된소리		
ㄷ	거센소리	[타터토투트티태]를 소리낸다	[다더도두드디대]를 더 세게 소리낸다
	된소리	[따떠또뚜뜨띠태]를 소리낸다	[다더도두드디대]를 더 강하게 소리낸다
ㄱ	거센소리	[카커코쿠크기개]를 소리낸다	[가거고구그기개]를 더 세게 소리낸다
	된소리	[까껴꼬꾸끄기개]를 소리낸다	[가거고구그기개]를 더 강하게 소리낸다

3) 자음기호와 모음기호의 위치

자음과 모음의 위치에 대해서는 一, ㄴ, ㄷ, ㅂ, ㅅ는 초성 아래에 붙여 쓰고, ㅣ, ㅏ, ㅑ, ㅓ, ㅕ, ㅗ, ㅛ, ㅜ, ㅠ는 오른쪽에 붙여 쓴다는 것을 훈민정음에서도 분명히 밝혔다(디지털한글박물관, 훈민정음 해례본). 모음이 자음의 아래쪽과 오른쪽에 온다는 것은 학생들이 당연히 알고 있을 것이라는 생각에 소홀하게 다루어지는 면이 없지 않다. 아래 그림에서와 같이 모음 ‘ㅏ’는 ①②③④의 위치 중 반드시 ③번의 위치에만 온다는 것을 지도하였다. 특히 ‘이’, ‘오’, ‘즈’ ‘스’의 글자는 모음의 위치가 다른 글자와 혼동하기 쉬운 형태이므로 유의하여 지도하였다. 모음이 오는 위치에 따라 글자유형이 정해지는데 ③번의 위치에 오는 글자는 글자유형 1의 글자들이고, ④번 위치에 오는 글자는 글자유형 2의 글자들로 분류된다. 자음기호와 모음기호의 위치 지도자료는 <그림 III-3>에 나타내었다.



<그림 III-3> 자음기호와 모음기호의 위치 지도자료

4) 이중모음의 기호인식

이중모음의 기호인식에 대한 내용은 두 가지로 나누어 지도하였다. 첫째는 모음의 위치가 글자유형 3의 ‘과’와 같은 형태의 글자들로 ④번과 ③번 자리에 모음이 오는 ‘좌, 쥐, 의, 궈, 돼’와 같은 글자이고 두 번째는 ‘자저쥬’ 같은 형태의 이중모음이다. 이중모음의 기호인식은 그 글자의 존재 여부를 떠나 기호가 의미하는대로 소리내도록 19개 자음을 모두 사용하여 연습하였다. ‘과’는 ‘고’를 소리낸 후 ‘아’ 소리를 내도록 하고 ‘훤’는 ‘후’를 먼저 소리내고 ‘에’를 소리내도록 하였다. ③번의 위치에 오는 ‘ㅏ, ㅑ, ㅣ, ㅓ(ㅕ)’는 ‘아, 어, 이, 애’로 소리내어야 이중모음의 기호를 바르게 인식한 것이다. ‘뷔’가 ‘부비’로 소리나지 않고 ‘화’는 ‘호하’로 소리내지 않는지 학생이 내는 소리를 유의하여 들으면서 지도하였다. ‘퓨’ 같은 이중모음은 ‘파퍼포푸’를 이용하여 ‘푸’로 먼저 소리낼 수도 있음을 지도하였다. <표 III-14>에 이중모음의 기호인식 지도내용과 방법을 제시하였다.

<표 III-14> 이중모음 기호인식 지도내용과 방법

이중모음		지도 내용	지도 방법
유형 1	좌, 조ㅏ, 죄, 쫘, 조ㅑ	조아, 조저, 조이, 조애, 조에	조자, 조저, 조지, 조재, 조애 등의 소리를 내지 않도록 하고 학생의 소리를 유의하여 들어본다
	주ㅏ, 쥐, 쥐, 주ㅑ, 쥬	주아, 주어, 주이, 주애, 주에	
	즈ㅏ, 즈ㅑ, 지, 즈ㅑ, 즈ㅑ	즈아, 즈어, 즈이, 즈애, 즈에	
	화, 호ㅏ, 회, 해, 호ㅑ	호아, 호어, 호이, 호애, 호에	
	후ㅏ, 훤, 훤, 훤, 후ㅑ	후아, 후어, 후이, 후에, 후애	
	흐ㅏ, 흐ㅑ, 희, 흐ㅑ, 흐ㅑ	흐아, 흐어, 흐이, 흐애, 흐대	
유형 2	카	카 카	학생이 ‘카’ 소리를 내면 교사가 ‘카’소리를 들려주고 따라하게 한다.
	빠	빠빠 빠	
	묘	마머모 모	
	슈	사서소수 수	

다. 소리찾기 활동 단계

소리-문자의 대응이란 시각적 상징인 문자와 청각적 상징인 소리를 서로 연결지어 문자를 소리로 전환하는 것으로서 시각적으로 제시된 낱글자를 결합하여 소리로 변환하는 것이며, 소리로 변환된 자료의 의미를 파악하는 과정이다(Swank & Catts,1994). ‘타터토투트티태’형태의 음운인식을 바탕으로 소리-문자 대응 방법을 지도한 후 소리로 변환된 자료의 의미를 파악하는 활동을 실시하였다.

1) 소리-문자 대응 방법

학생들은 ‘ㅌ’을 보고 ‘타터토투트티태’를 소리낼 수 있도록 음운인식이 되어 있는 상태에서 글자를 소리와 대응하는 방법을 지도하였다. 예를 들어 ‘토’글자는 [타터토]에서 [토]라는 소리로 대응하고 ‘티’글자는 [타터토투트티]에서 [티]라는 소리를 대응시키는 것이다. 글자 아래 ‘ㅏ, ㅑ, ㅓ, ㅕ, ㅗ, ㅣ, ㅞ(ㅟ)’를 위치시켜 손가락으로 짚으며 소리내게 하였다. 소리찾기 방법이 익숙해질 때 까지는 아는 글자여도 이 방법으로 소리를 찾아 글자와 대응할 수 있도록 하였다. 소리찾기를 익혀야 할 글자는 ‘토’, ‘희’, ‘유’, ‘셈’의 4가지 유형이 있으며 지도 방법은 <그림 III-4> 에 제시하였다.

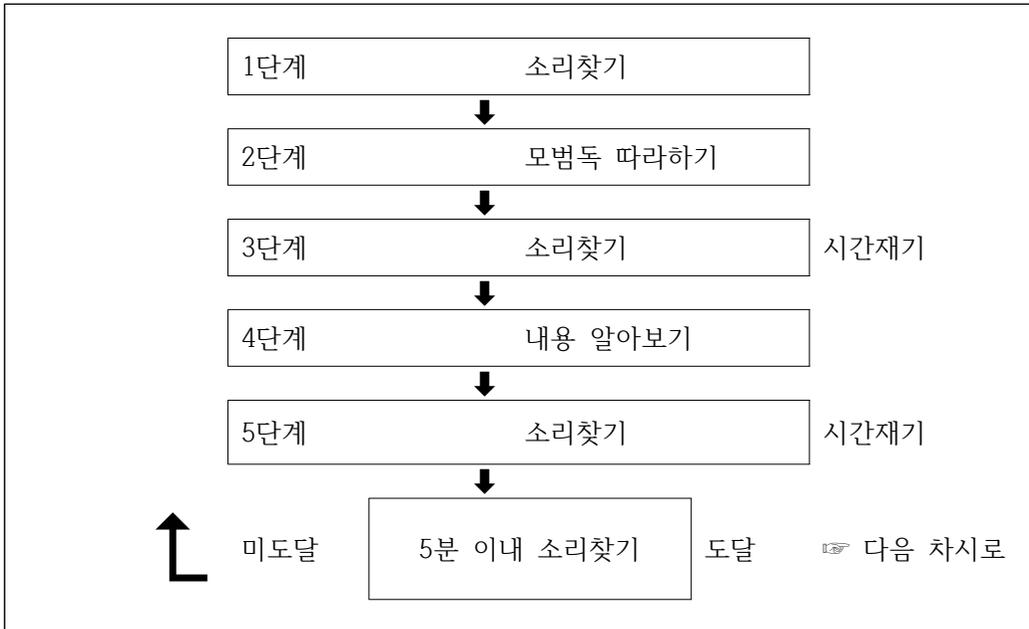
토 희 유 셈						
ㅏ	ㅑ	ㅓ	ㅕ	ㅗ	ㅣ	ㅞ(ㅟ)

글자와 소리를 대응시키는 방법	
토	① 모음을 ‘ㅏ, ㅑ, ㅓ’ 까지 짚으며 [타터토] 소리를 낸다. ② 위에 있는 글자를 짚으며 [토] 소리를 다시 낸다.
희	① 모음을 ‘ㅏ, ㅑ, ㅓ, ㅕ, ㅗ’ 까지 짚으며 [하허호후호] 소리를 낸다. ② 위에 있는 글자를 짚으며 [희] 소리를 다시 내고 이어 [이] 소리를 낸다. ③ [호이]라고 소리내어야 하고 [호히]가 되지 않도록 한다.
유	① 모음을 ‘ㅏ, ㅑ, ㅓ, ㅕ’ 까지 짚으며 [아어오우] 소리를 낸다. ② 위에 있는 글자를 짚으며 [유] 소리를 내고 ③ 교사가 [유] 라고 내주는 소리를 듣고 ④ 학생은 [유] 소리를 따라서 소리낸다.
셈	① 받침 ‘ㅎ’은 보지 않고 ‘세’ 부분만 보며 소리를 찾는다. ② 모음을 ‘ㅏ, ㅑ, ㅓ, ㅕ, ㅗ, ㅞ’ 까지 짚으며 [사서소수스시세] 소리를 낸다. ③ 위에 있는 글자를 짚으며 [세] 소리를 다시 낸다. ④ 소리찾기가 익숙해 질 때까지 받침은 없는 것처럼 소리를 찾는다.

<그림 III-4> 소리찾기 지도 방법

2) 소리찾기 활동의 단계

글을 읽기 위해서는 문자와 소리를 대응하면서 소리로 변환된 단어의 의미를 파악하도록 하였다. 소리로 변환된 글자의 의미를 파악하기 위해서 학생이 찾은 소리를 모범독하며 따라 읽게 한 후 그와 관련된 내용을 살펴보았다. <그림 Ⅲ-5>에 소리찾기 5단계 활동의 순서를 제시하였다.



<그림 Ⅲ-5> 소리찾기 5단계 활동의 순서

라. 받침 지도

가) 받침 음운 준비 활동

받침의 발음은 7가지이지만 받침의 표기는 모든 초성 즉 19가지 (ㄱ, ㅋ, ㆁ, ㄷ, ㅌ, ㅍ, ㅂ, ㅃ, ㅅ, ㅆ, ㅇ, ㅎ, ㄴ, ㄹ, ㅁ)이다. 또 귀로 받침 소리를 들었을 때와 눈으로 받침을 볼 때는 차이가 있기 때문에 이에 대한 어려움을 해결할 수 있도록 지도하였다. 받침의 음운 지도에 필요한 소리는 옥가, 옥카, 옥까, 읍바, 읍파, 읍빠, 을라, 은나, 응야, 음마, 은다, 은타, 은따, 을사, 을싸, 을자, 을차, 을짜, 을하의 19개 소리이다. 받침 음운 지도에 필요한 소리를 <표 Ⅲ-15>에 나타내었다.

<표 III-15> 받침 음운지도에 필요한 소리

대표받침	ㅇ	ㄴ	ㄹ	ㅁ	ㄱ			ㄴ			ㄷ								
받침	ㅇ	ㄴ	ㄹ	ㅁ	ㄱ	ㅋ	ㆁ	ㄴ	ㅇ	ㅁ	ㄷ	ㅌ	ㅍ	ㅊ	ㅌ	ㅍ	ㅍ	ㅍ	ㅎ
받침소리	응아	은나	을라	음마	억가	억카	억까	음바	음파	음빠	은다	은타	은파	은자	은차	은짜	은사	은싸	은하

나) 받침 기호인식 활동

훈민정음 제자해(製字解)에는 받침소리에 대해 <머물러서 음인 것도 역시 건이다(靜而陰者亦乾也).> 라고 정의하였다. ‘받’은 ‘받다’의 ‘받’이고 ‘밭’은 ‘밭타’의 ‘밭’이라고 소리내도록 하였다, ‘노가’는 ‘노’와 ‘가’ 소리를 하나씩 내는 반면 ‘녹’은 ‘녹가’ 하고 머무르기를 했다가 ‘가’ 소리를 내지 않는 방법이다.

모든 초성은 종성에도 올 수 있으므로 해당 글자가 없어도 음운으로는 존재하기 때문에 19개 자음이 모두 받침에 올 것을 가정(假定)해서 받침의 기호인식 활동이 이루어지도록 하였다. 받침이 있는 4,5,6유형의 글자를 소리내는 방법에 대해 4유형의 글자는 <표 III-16>에, 5유형의 글자는 <표 III-17>에, 6유형의 글자는 <표 III-18>에 그 내용을 나타내었다.

<표 III-16> 받침에 대한 음운인식 내용 - 4형

글자 유형	글자	1단계	2단계	비고	
		정(靜) : 머무르기	음(陰):소리내지 않기		
4형-강	김	김마	김		
	빚	빚사	빚		
	빚	빚자	빚		
	빚	빚차	빚		
	박	박가	박		
	억	억카	억		
	낙	낙까	낙		
	받	받다	받		
	밭	밭타	밭		
	밭	밭라바	밭		
	젊	젊라마	젊		겹받침도 머무르고 음(陰)인 것을 인식함
	많	만나하	많		
	면	면다	면		없는 글자여도 음운은 인식함
	받	받싸	받		
찰	찰하	찰			

<표 III-17> 받침에 대한 음운인식 내용 - 5형

글자 유형	글자의 예	1단계	2단계	비고
		정(靜) : 머무르기	음(陰):소리내지 않기	
5형-공	곰	곰마	곰	겹받침도 머무르고 음(陰)인 것을 인식함
	공	공아	공	
	숫	숫사	숫	
	솔	솔타	솔	
	숫	숫사	숫	
	숫	숫차	숫	
	롯데	롯데사	롯데	
	눈	눈나	눈	
	을	을라	을	
	를	를라	를	
	흙	흙라가	흙	
	불	불라가	불	
	뭉	뭉가사	뭉	
	뭉	뭉라가	뭉	
꿇	꿇라마	꿇		

<표 III-18> 받침에 대한 음운인식 내용 - 6형

글자 유형	글자의 예	1단계	2단계	비고
		정(靜) : 머무르기	음(陰):소리내지 않기	
6형-곽	곽	고약가	곽	이중모음을 소리낸 후 받침을 인식함
	웬	우엔나	웬	
	헝	후엥아	헝	
	권	구언나	권	
	환	호안나	환	
	원	우언나	원	
	찬	초안나	찬	
	칼	코알라	칼	
	짐	조임마	짐	
	일	우얼라	일	

5. 실험절차 및 자료수집

가. 실험장소

본 연구에서 실시한 ‘음운인식 활동을 통한 소리찾기 중재’는 점심시간과 방과 후

시간을 이용하여 실시하였다. 프로그램 진행 장소는 연구 참여 학생들이 재학 중인 학교의 ‘방과후교실’에서 실시하였다. ‘방과후교실’은 전담 교사 수업 및 방과 후 수업이 이루어지는 교실로 일반학급과 같이 책상과 의자가 배치되어 있으며 칠판, TV, 컴퓨터, 실물 화상기 등이 확보된 특별실이다.

나. 실험기간

본 연구의 진행 일정은 다음과 같았다. 2020년 3월부터 2020년 5월까지는 연구참여자가 선정 및 기초자료를 수집하고, 2020년 5월에서 2020년 8월까지 ‘음운인식 훈련’ 프로그램 및 검사 도구를 구성하고, KORLA(한국어 읽기 검사)를 실시하였다. 2020년 9월부터 2020년 11월까지 기초선 및 중재를 실시하고 평가자간 신뢰도, 중재충실도, 사회적 타당도를 측정하였다. 2020년 12월부터 2021년 1월까지 유지를 측정하였고 2020년 1월부터 2021년 4월까지 자료 분석 및 보고서를 작성하였다. 자세한 추진 일정은 다음 <표 III-19>와 같다.

<표 III-19> 연구 추진 일정

연구내용	추진 일정(월)															
	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	1	2	3	4		
· 연구참여자가 선정 및 기초자료 수집	■	■	■													
· 프로그램 및 검사도구 구성 · 읽기검사 실시 · 학부모 동의서 작성			■	■	■	■										
· 기초선 및 중재 실시 · 평가자간 신뢰도 측정 · 중재충실도 측정 · 사회적 타당도 측정							■	■	■							
· 유지 측정										■	■					
· 자료 분석 및 보고서 작성												■	■	■	■	

다. 실험절차

본 연구는 기초선, 중재, 유지 순서로 진행하였다. 기초선은 중재가 시작되기 전 3회 이상 목표변인에 해당하는 단어재인의 자료를 수집하고, 중재는 참여 학생별로 안정세가 보이면 시작하여 주 5회 실시하였다. 유지는 중재가 종료 된 뒤 2주 후에 실시하였다. 단일대상연구에서 독립변인과 종속변인의 기능적 관계가 형성되었음을 증명하기 위해서는 종속변인 가운데 목표변인의 최소 80%이상이면서 연속해서 3회기 이상 유지되었을 때 독립변인이 종속변인에 대해 의미있는 영향을 미친 것으로 간주한다(Kratochwill et al., 2013). 또한 단일대상연구의 기준을 제시한 Hitchcock, Kratochwill, & Chezan(2015)에 따르면 중다간헐기초선 설계에서는 6개 이상의 구간이 있어야 하며 각 구간마다 최소 3개 이상의 자료점들이 존재해야 한다. 이에 본 연구에서는 1단계 음절 수준에서 2단계 음소 수준을 진행하며, 목표 종속변인인 단어재인의 정반응률이 80%이상 이면서 연속 3회기 이상이 되면 연구를 종료하였다.

1) 기초선

중재 전 연구참여자들의 단어재인, 읽기유창성, 철자쓰기 자료를 수집하는 단계로써 기초선 기간 동안 연구자는 연구참여자들에게 별도의 특별한 처치를 하지 않았다. 학교수업을 통한 교수-학습 활동을 교육과정에 준하여 실시하였으며, 읽기와 쓰기에 관련된 교사의 지원이나 강화 및 피드백을 추가하여 제공하지 않았다.

2) 중재

가) 음운인식에 기반한 소리찾기 전략 교수-학습 지도

음운인식에 기반한 소리찾기 전략은 음운인식 단계, 소리찾기 단계, 받침익히기의 3단계로 30개의 과제를 편성하고 각 차시마다 도입, 전개, 정리의 순서로 진행되었으며 시간은 30분 내외로 소요되었다. 지도자료는 모두 깨치는 한글 어린이용(양지숙, 김명규, 2019)을 활용 하였다. 음운인식 훈련에 기반한 소리찾기 전략의 차시별 지도계획은 <표 III-20>과 같다.

(1) 도입 단계

도입 단계에서는 먼저 연구참여자가 전 시간에 학습한 내용을 정확하게 인지하고 있는지 선수 학습의 상황을 점검하고 그에 따라 ‘동기유발’을 실시하였다. 전 차시의

선수학습 요소가 충족되지 않았다고 판단되면 전 차시에 했던 수업이 다시 진행되고 전 차시 학습이 정확하게 이루어졌다고 점검되면 본 차시 학습과 관련된 학습요소의 ‘동기유발’이 실시되었다. ‘동기유발’에서는 본 차시에서 학습해야 할 핵심 내용에 대한 언급을 통해 연구참여자의 수준을 고려하고 흥미와 관심을 가지고 접근할 수 있도록 하였다. 전 차시에 학습한 치조음의 평음에서 음운탈락이 있거나 음소 변별이 바르게 되어 있지 않은 것으로 판단될 때 예를 들면 ‘사서소수스시새’의 음운인식에서 ‘사소소수스시새’라고 소리내어 음소 변별이 바르게 되어 있지 않거나 ‘사소수스시새’라고 소리내어 음운탈락 등의 현상이 발생하면 도입 단계의 ‘동기유발’에서는 “‘서’ 소리를 바르게 내어보자.”라거나 “철판에 그려진 ‘ㄱ, ㅋ, ㆁ, ㆑, ㆅ, ㅣ, ㅐ(꺠)’모양을 짚으며 소리내어 보자.”라고 안내하였고 ‘사서소수스시새’를 닿소리와 홀소리의 표현을 정확하게 하여 음운오류가 나타나지 않으면 “‘씨쑈쑈쑈씨쑈’와 같이 강한 소리를 내어보자”라고 안내하였다.

또 도입 단계에서는 본 차시에서 이루어지는 ‘다리 건너기’나 ‘눈감고 소리내며 걷기’같은 놀이나 활동의 내용을 간단하게 안내해주어 학습에 대한 심리적 ‘동기유발’도 함께 이루어지도록 하였다.

<표 III-20> 차시별 지도 계획

차시	단계	과제	내용	검사
1	음운인식	치조음의 평음 격음 경음	ㄱ, ㅋ, ㆁ, ㆑ 소리내기	단어재인 1
2		경구개음의 평음 격음 경음	ㆅ, ㅐ, ㅐ(꺠) 소리내기	읽기유창성 1
3		연구개음의 평음 격음 경음	ㄱ, ㅋ, ㆁ, ㆑, ㆅ, ㅐ(꺠)	철자쓰기 1
4		양순음의 평음 격음 경음	ㄱ, ㅋ, ㆁ, ㆑, ㆅ, ㅐ(꺠)	단어재인 2
5		기본자음	자음그림 이름 알기	읽기유창성 2
6		격음 경음	격음, 경음 소리내기	철자쓰기 2
7		한글유형 1,2형식	자음과 모음의 위치	단어재인 3
8		한글유형 3형식	이중모음(나, 귀, 니)	읽기유창성 3
9		한글유형 3형식	이중모음(ㅏ, ㅑ, ㅓ, ㅕ)	철자쓰기 3
10	소리찾기	한글유형 1,2,3형식	소리찾기 방법	단어재인 4
11		한글유형 1,2,3형식	자전거 읽기	읽기유창성 4
12		한글유형 1,2,3형식	가위 읽기	철자쓰기 4
13		한글유형 1,2,3형식	우리교실 내 친구 읽기	단어재인 5
14		한글유형 1,2,3형식	귀뚜라미와 까치 읽기	읽기유창성 5
15		한글유형 1,2,3형식	그냥저냥 읽기	철자쓰기 5
16	소리찾기	한글유형 1,2,3형식	머무르는 소리 익히기 1 을싸, 을사, 을자, 을차 익히기	단어재인 6
17		한글유형 1,2,3형식	머무르는 소리 익히기 2 을싸, 을다, 을따, 을타, 을하	읽기유창성 6

18		한글유형 1,2,3형식	머무르는 소리 익히기 3 옥가, 옥카, 옥까 익히기	철자쓰기 6
19		한글유형 1,2,3형식	머무르는 소리 익히기 4 읍바, 읍파, 읍빠 익히기	단어재인 7
20		한글유형 1,2,3형식	머무르는 소리 익히기 5 을라, 음마, 은나, 응아 익히기	읽기유창성 7
21	받침익히기	한글유형 4,5,6형식	역카, 녹가, 낙까,	철자쓰기 7
22		한글유형 4,5,6형식	밤마, 톨마, 뎡마	단어재인 8
23		한글유형 4,5,6형식	친나, 느나, 뽀나	읽기유창성 8
24		한글유형 4,5,6형식	살라, 들라, 뽀라	철자쓰기 8
25		한글유형 4,5,6형식	농아, 강아, 흥아	단어재인 9
26		한글유형 1,2,3,4,5,6형식	곱바, 집파, 업바사	읽기유창성 9
27		한글유형 1,2,3,4,5,6형식	순다, 순타, 빈차	철자쓰기 9
28		한글유형 1,2,3,4,5,6형식	씩가, 씹	단어재인 10
29		한글유형 1,2,3,4,5,6형식	헨나 헨	읽기유창성 10
30		한글유형 1,2,3,4,5,6형식	금마 금	철자쓰기 10

(2) 전개 단계

전개 단계에서는 연구자의 시범보이기, 안내된 연습, 독립적 연습의 순서로 진행되었다. 연구자의 ‘시범보이기’에서는 연구자가 연구참여자에게 음운인식 활동을 시범 보인 후 연구참여자에게 발음해 보도록 하였다. 예를 들어 “선생님은 ‘사서소수스시새’소리를 단번에 낼 수 있어요.”라고 시범을 보인 후 연구참여자가 ‘사서소수스시새, 자저조주즈지새, 다더도두드디대’와 같은 평음의 치조음과 경구개음을 바르게 소리내면 이어서 ‘가거고구고기개, 마머모무므미매, 나너노누느니내, 라러로루르리래, 바버보부브비배, 아어오우으이애’와 같은 평음의 양순음, 경구개음, 연구개음을 조음방법에 맞게 발음하도록 하였다. 연구자는 연구참여자들이 발음할 때 조음의 위치와 조음방법에 맞게 내는지 닿소리와 흡소리의 조합 즉 음절 표현을 세심하게 들어보고 지도하였다.

‘안내된 연습’에서는 먼저 연구자가 첫소리 ‘사’를 소리내어 주면 연구참여자가 ‘사서소수스시새’의 7개 소리를 발음하는 활동을 하였다. 연구자가 ‘가, 카, 까, 다, 타, 따, 바, 파, 빠, 자, 차, 짜, 사, 싸, 아, 하, 라, 마, 나’의 19개 소리를 들려주면, 연구참여자는 각각의 소리에 이어지는 7개의 음절을 정확하게 발음하도록 하였다. 연구자가 첫소리를 제시할 때는 ‘가나다라마바사아자차카타파하’의 순서로 하지 않고 조음의 위치가 같은 소리들 즉 연구개음 [가, 카, 까, 아], 경구개음 [자, 차, 짜], 치조음

[다, 타, 따, 사, 싸, 라, 나], 양순음 [바, 파, 뻐, 마]의 소리들을 훈민정음에서 제시한 방법을 참고하여 순서없이 들려 주었다.

또 ‘안내된 연습’에서는 기호 ‘ㅅ’을 보여주고 ‘사서소수스시새’를 발음하도록 하였다. 기호 ‘ㅅ’을 보여줄 때에는 ‘시옷’과 같은 자음의 이름을 말하지 않는 대신 ‘사람’이라는 소리를 떠올리게 했다. 자음 이름 ‘기역’ 대신 [가위], ‘리을’ 대신 [라이터], ‘비읍’ 대신 [바구니], ‘미읍’ 대신 [마차], ‘시옷’ 대신 [사람], ‘지읒’ 대신 [자전거], ‘이응’ 대신 [아기], ‘디귿’ 대신 [다리미], ‘니은’ 대신 [나]와 같은 말을 떠올려 [ㄱ, ㄴ, ㄷ, ㄹ, ㅁ, ㅂ, ㅅ, ㅇ, ㅈ, ㅊ, ㅋ, ㆁ] 7개의 소리를 발음하도록 하였다. 그 이유는 [기역], [니은]과 같은 소리는 첫소리에 [ㄱ]가 없어서 [ㄱ, ㄴ, ㄷ, ㄹ, ㅁ, ㅂ, ㅅ, ㅇ, ㅈ, ㅊ, ㅋ, ㆁ]을 발음하는데 도움을 주지 않기 때문이다. 그리고 기호를 제시할 때 ‘ㄱㄴㄷㄹㅁㅂㅅㅇㅈㅊㅋㅌ표ㅎ’의 순서로는 하지 않는 이유는 순서에 익숙해져버리면 자음의 형상을 구별하지 않고 순서를 떠올려 발음하기 때문이다. 예를 들면 ‘ㅈ’을 보고 소리낼 때 ‘가나다라마바사아자’의 소리를 먼저 떠올리기 때문에 [자전거] 보다 시간이 더 걸리고 ‘ㅈ’같은 경우는 순서에도 나와 있지 않아서 혼동하는 원인이 되기도 한다.

마지막으로 ‘독립적 연습’에서는 연구참여자 스스로 놀이나 활동을 하면서 독립적으로 연습할 수 있도록 안내하였다. ‘짚으며 발음하기, 놓으며 발음하기, 그리며 발음하기, 계단 걸으며 발음하기, 눈감고 발음하기’ 등의 놀이와 활동을 통해 연구참여자가 안내된 연습에서 익힌 소리들을 자신의 수준에 맞추어서 독립적으로 익혀볼 수 있도록 구성하였다.

(3) 정리 단계

정리단계에서의 ‘학습정리’에서는 “오늘 공부할 때 재미있었던 것, 어려웠던 것을 말해보세요”라고 발문하여 습득한 내용을 상기하고, 배운 내용을 검토하도록 하였다. 그리고 다음 회기에 배울 내용에 대한 ‘차시예고’를 실시하여 다음 차시에 배울 내용에 대해서 연구참여자가 흥미와 호기심을 가지도록 하였다. 마지막으로 활동에 열심히 참여한 연구참여자를 칭찬하여 배우는 것이 즐거우며 재미있다고 느끼도록 정서적 지원을 하였다. 음운인식 훈련에 기반한 소리찾기 교수-학습 활동 지도안의 예시는 <표 Ⅲ-21>에, 각 차시별 활동 지도안은 <부록 8>에 제시하였다.

<표 III-21> 교수-학습 활동 지도안 예시

차시	5	단계	음운인식	과제	기본 자음
학습목표	자음 그림 이름 알기 (다리미, 사람, 나, 라이터, 가위, 자전거, 아기, 바구니, 마차)				
학습자료	모음표, 모음 카드, 구강그림, 기본 자음 그림 등				
구분	교수-학습활동				유의점
	교사의 발문		학생의 예상 반응		
도입	<ul style="list-style-type: none"> ■ 선수학습 요소 확인 - 첫소리를 듣고 소리내어 보세요 - [빠] - [마] ■ 학습목표 진술 - 자음 그림 이름 알기 		<ul style="list-style-type: none"> - [빠빠빠빠빠빠] - [마머모무므미매] 		
전개	<ul style="list-style-type: none"> ■ 시범보이기 - 그림을 보여주며 이름을 알려준다. - 다리미, 사람, 나, 라이터, 가위, 자전거, 아기, 바구니, 마차 ■ 안내된 연습 - 바구니 그림을 보여 [바버보부브비배] 소리를 냅니다. - 다리미 그림을 보여 [다더도두드디대] 소리를 냅니다. - 사람 그림을 보여 [사서소수스시새] 소리를 냅니다. - 나 그림을 보여 [나너노누느니내] 소리를 냅니다. - 라이터 그림을 보여 [라러로루르리래] 소리를 냅니다. - 가위 그림을 보여 [가거고구기개] 소리를 냅니다. - 자전거 그림을 보여 [자저조주즈지재] 소리를 냅니다. - 아기 그림을 보여 [아어오우이애] 소리를 냅니다. - 마차 그림을 보여 [마머모무므미매] 소리를 냅니다. ■ 독립된 연습 - ㄴ 에는 어떤 그림이 있을까요? - ㄹ 에는 어떤 그림이 있을까요? - ㄱ 에는 어떤 그림이 있을까요? - ㅂ 에는 어떤 그림이 있을까요? - ㅇ 에는 어떤 그림이 있을까요? - ㅈ 에는 어떤 그림이 있을까요? - ㅊ 에는 어떤 그림이 있을까요? - ㅍ 에는 어떤 그림이 있을까요? - 자음을 보고 소리내어 봅시다. 		<ul style="list-style-type: none"> - 그림을 보여 이름을 말한다 다리미, 사람, 나, 라이터, 가위, 자전거, 아기, 바구니, 마차 - [바버보부브비배] - [다더도두드디대] - [사서소수스시새] - [나너노누느니내] - [라러로루르리래] - [가거고구기개] - [자저조주즈지재] - [아어오우이애] - [마머모무므미매] - ㄴ : 나 [나너노누느니내] - ㄹ : 라이터 [라러로루르리래] - ㄱ : 가위 [가거고구기개] - ㅂ : 바구니 [바버보부브비배] - ㅇ : 아기 [아어오우이애] - ㅈ : 자전거 [자저조주즈지재] - ㅊ : 마차 [마머모무므미매] - ㅍ : 사람 [사서소수스시새] - ㅊ : 다리미 [다더도두드디대] 		<p>자음 그림은 5초 정도 보여준다.</p> <p>교사가 자음의 이름을 말하지 않고 그림만 보고 소리내도록 한다.</p>
정리	<ul style="list-style-type: none"> ■ 학습 정리 - 자음 그림 이름을 생각나는 대로 말해 봅시다. ■ 차시예고 - 거센소리와 강한 소리 내기 		<ul style="list-style-type: none"> - 자전거, 가위, 마차, 아기, 나, 사람, 라이터, 다리미, 바구니, 마차 등 		

3) 유지

중재의 효과가 지속되는가를 알아보기 위하여 유지 검사를 실시하였다. 중재가 종료된 2주 후에 연구참여자들에게 단어재인, 읽기유창성, 철자쓰기 검사를 3회 실시하였다.

라. 자료수집

본 연구에서 사용할 자료를 수집하기 위해 단어재인 검사, 읽기유창성 검사, 철자쓰기 검사를 실시하였다. 단어재인 검사, 읽기유창성 검사, 철자쓰기 검사는 기초선 기간 동안 3회 이상, 중재 기간에는 단어재인, 읽기유창성, 철자쓰기의 변화를 살펴보기 위하여 3차시 세트로 검사를 실시하였다. 검사소요 시간은 10분 내외였다.

마. 중재충실도

중재충실도를 측정하기 위해서 관찰자 3명에게 중재 차시의 20%를 무작위로 검사하도록 하였다. 검사자는 실험 1주일 전 3일간 1일 30분씩 훈련을 받은 교육경력 10년 이상인 교사 3명으로 하였다. 검사는 각 차시마다 음운인식 훈련을 실시함에 있어서 도입, 전개, 정리 단계 따른 주요 활동을 충실히 실행하였는지에 대해 평가하였다. 도입단계에서 '선수학습 요소 확인'을 통해 연구 참여자의 선수학습 요소를 확인하였는지 적절한 '동기유발'이 제공되었는지, 해당 차시의 '학습목표'가 중재 단계에 알맞게 제시되었는지 등을 평가하였다. 전개 단계의 '시범보이기'에서는 교사의 시범과 활동의 제시가 적절하였는지, '안내된 연습'에서 연구 참여자에게 연습을 충분히 제공하였는지, '독립적 연습'에서는 연구 참여자가 충분히 연습하도록 진행하였는지를 평가하였다. 정리 단계에서는 '학습정리'가 적절하게 이루어졌는지, '차시예고'를 하였는지를 평가하였다. 검사지는 10개의 문항의 3점 Likert식 척도로 구성하며 취득한 점수를 30으로 나누어서 100을 곱하여 %를 산출하였다. 중재충실도는 96.67%로 매우 높게 나타났으며 '중재충실도 검사지'는 <부록 6>에 제시하였다.

6. 사회적 타당도

사회적 타당도는 다른 사람들이 생각할 때 목표로 하는 변화가 중요한가, 행동 변화를

위해서 사용되는 방법이 수용 가능한가의 정도를 나타내는 것이다(이소현 외, 2010). 본 연구에서는 중재를 마친 후 본 연구참여자들의 부모들을 대상으로 하여 사회적 타당도를 검증하였다. 사회적 타당도 검사 문항은 중재의 효과, 중재 참여에 대한 자녀의 적극성, 중재에 대한 만족도, 중재로 인한 지속적 참여 의사, 자녀의 학습 태도 변화, 지속적 참여 의사, 타인에게 추천할 의향 정도 등에 대한 문항으로 구성하였다. 검사지는 10개의 문항의 3점 Likert식 척도로 구성하며 취득한 점수를 30으로 나누어서 100을 곱하여 %를 산출하였다. 사회적 타당도는 92.22%로 나타났으며 ‘사회적 타당도 검사지’는 <부록 7>에 제시하였다.

7. 자료분석

가. 시각적 분석

단일대상 연구에서는 시각적 분석을 통하여 독립변수와 종속변수의 관계에 대한 증거 및 정도를 결정한다(Kennedy, 2005; Kratochwill & Levin 2010; Kratochwill et al., 2013). 본 연구의 효과를 평가하기 위해 ‘수준’, ‘경향’, ‘중복’, ‘변동성’, ‘효과의 시기’ 5가지 방법을 사용하였다.

첫째, ‘수준’은 구간 내에서 자료의 중심경향 (예 : 평균, 중앙값)을 의미한다 (Horner et al., 2005; Horner et al., 2012; Kratochwill & Levin, 2010; Kratochwill et al., 2013). ‘수준’은 일반적으로 평균 또는 중앙값을 구하여 계산한다(Kennedy, 2005). 중재 효과의 기본적 평가로서, 수준의 변화는 기초선과 중재 단계의 수준을 비교하여 평가한다(Horner et al., 2012; Riley-Tillman & Burns, 2009).

둘째, ‘경향’은 구간 내에서 자료들이 가지는 직선의 기울기를 의미한다(Horner et al., 2005; Horner et al., 2012; Kratochwill & Levin, 2010; Kratochwill et al., 2013). 구간 내에서 경향선이 자료점과 가까울수록 자료가 보다 안정적이라고 간주한다(Horner et al., 2012). 기울기는 구간 내에서 데이터의 상향, 수평 또는 하향 경사를 의미하고, 높은 크기의 기울기는 자료의 급격한 증가나 감소를 알 수 있다.

셋째, ‘중복’은 기초선 기간의 자료점들과 중재기간의 자료점들의 중복 비율을

의미한다(Horner et al., 2012; Kratochwill & Levin, 2010). 자료점의 낮은 중복은 중재 효과에 대한 확실한 증거로 작용한다(Kratochwill & Levin, 2010). 중복은 일반적으로 두 구간의 자료점이 나타내는 비율로 계산한다(Kennedy, 2005).

넷째, ‘변동성’은 기울기 직선 주위의 자료 편차를 의미한다(Horner et al., 2005; Horner et al., 2012; Kratochwill & Levin, 2010; Kratochwill et al., 2013). 즉, 변동성은 자료점이 분산되는 정도이며 일반적으로 높음, 중간, 낮음으로 분류된다(Kennedy, 2005). 만일 자료점들이 경향선 주변에 널리 분산되어 있다면, 변동성이 크다는 것을 의미한다.

다섯째, ‘효과의 즉시성’은 중재의 투입에 따른 수준의 변화를 의미한다(Horner et al., 2012; Kratochwill & Levin, 2010). 중재 후 즉각적인 변화가 관찰되면, 중재가 효과적임을 증명하고 효과가 나타난 시기를 살펴본다.(Kratochwill & Levin, 2010; Kratochwill et al., 2013; Riley-Tillman & Burns, 2009).

나. PND

비중복률(Percentage of Non-overlapping Data points; 이하 PND로 표기함)은 중재기간에서 기초선의 가장 높은 자료점 보다 높은 자료점의 수를 더한 후 이것을 중재기간의 총 자료점의 수로 나눈 다음 100을 곱하는 것이다(Kennedy, 2005). Scruggs & Mastropieri(1998)는 PND가 90% 이상이면 중재의 효과가 매우 높으며, 70% 이상 90% 미만이면 중재의 효과가 보통, 50 이상 70 미만이면 중재의 효과가 낮은 수준, 50% 미만은 중재가 효과적이지 않다고 판단하였다. 따라서 이러한 PND 값을 구하여 연구의 효과를 보다 구체적으로 입증하고자 하였다.

다. IRD

IRD는 기초선단계에서의 개선율(Improvement Rate, IR)과 중재단계에서의 IR의 차이를 통해 효과 크기를 계산하는 방법으로 우수한 효과크기 변별력, 그래프 생성, 신뢰구간 산출 등의 장점이 있다(Parker, 2009). IRD를 구하기 위하여 먼저 IR을 계산하였다. IR은 기초선 기간과 중재 기간에서의 개선점을 각 단계의 전체 데이터 점의

수로 나누어 구하였으며 그 공식은 다음과 같다.

$$IR = \frac{\text{개선된 데이터 수}}{\text{전체 데이터 수}}$$

기초선 기간에서의 개선점은 중재 기간의 자료점보다 같거나 높은 자료점을 의미하며, 중재 기간에서의 개선점은 중재 기간에서 기초선의 자료점보다 높은 자료점을 의미한다. 따라서 IRD는 중재 기간의 개선률(IR_T: Improvement Rate Treatment)에서 기초선 기간의 개선률(IR_B: Improvement Rate Baseline)을 제거한 값으로 구하였으며 식으로 나타내면 다음과 같다.

$$IRD = IR_T - IR_B$$

IRD는 1에서 -1까지의 크기로 나타내며 -는 중재로 인하여 결과가 악화되었음을 의미한다. Parker 외(2009)에 따르면 IRD가 0.5미만이면 중재의 효과가 낮거나 없음, 0.5 이상 0.7미만이면 중재의 효과가 보통, 0.7이상 0.75미만은 중재의 효과가 높음, 0.75이상은 중재의 효과가 매우 높다는 것을 의미한다.

IV. 연구 결과

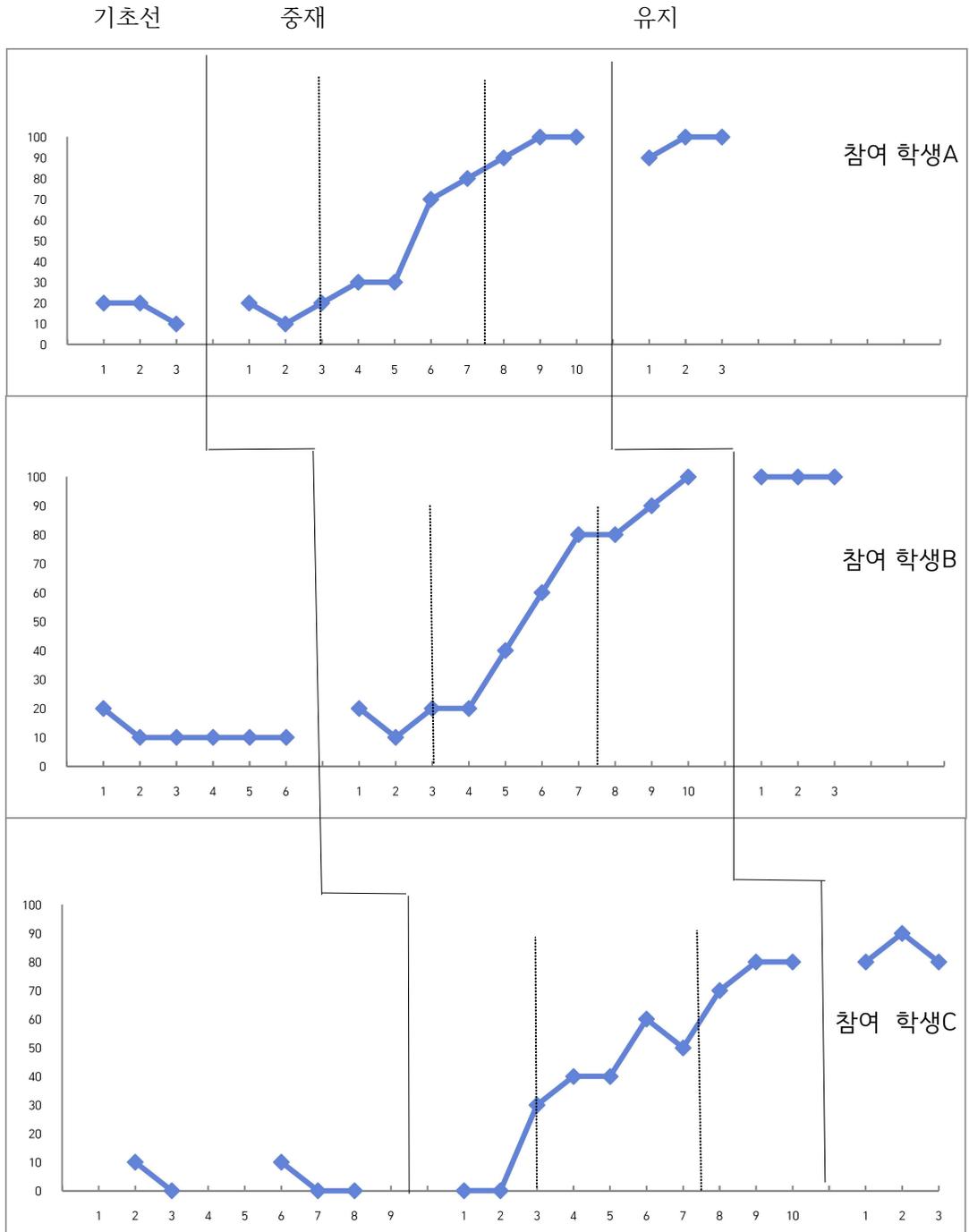
본 연구는 음운인식에 기반한 소리찾기 전략이 읽기부진 학생의 단어재인, 읽기유창성, 철자쓰기에 미치는 효과를 알아보고자 하였다. 중다간헐기초선설계를 사용하여 읽기부진 학생 3명을 대상으로 실시하였으며, 음운인식에 기반한 소리찾기 전략을 음운인식, 소리찾기, 받침익히기의 수준으로 구성하여 적용하였다. 발음의 최소단위인 음절을 음운탈락이나 음운오류 없이 정확하고 바르게 소리낸 다음 소리찾기를 실시하였으며 소리찾기에서 소리와 기호를 능숙하게 연결한 다음 단계로 진행하였으며 중재의 효과를 알아보기 위해 중재 30회기 동안 단어재인, 읽기유창성, 철자쓰기 검사를 각각 10회 실시하여 변화를 살펴보았다. 기초선 기간 동안 각 참여 학생들은 별다른 개입 없이 일상적인 수업에 참여하였으며 중재 기간에는 음운인식 훈련을 각 참여 학생별로 30회기를 약 2달에 걸쳐 진행하였으며 중재의 종료 기준은 종속변인인 단어재인을 기준으로 하였고 정반응률이 80%이상 연속 3차시 지속되었을 때 종료하였다. 유지 검사는 중재가 종료된 이후로부터 2주 후에 기초선과 동일한 조건에서 실시하였다. 본 장에서는 연구문제를 중심으로 실험결과를 시각적 분석 (수준, 범위, 경향, 중복, 변동성, 즉시효과), 비중복률(PND), IRD 등으로 살펴보았다.

1. 단어재인에 미치는 효과

단어재인은 제시된 단어를 정확하게 발음 하는 것 혹은 문자를 소리로 바꾸어 읽는 것을 의미한다. 단어재인 측정은 한글의 6가지 글자 유형인 1~6형식, 1~5음절의 무의미단어로 구성된 10개의 단어를 정확하게 소리 내어 읽은 정반응률로 계산하였다. 기초선, 중재, 유지 기간 동안의 각 참여 학생별 단어재인의 평균, 표준편차, 범위, 경향, 중복, 변동성, 즉시효과, PND, IRD의 분석결과는 <표 VI-1>와 같다. 참여 학생들의 철자쓰기 결과를 시각적으로 나타낸 것은 <그림 VI-1>이다.

<표 VI-1> 단어재인 분석결과

분석		A	B	C	
수준	기초선	평균	16.67	13.33	2.22
		범위	10~20	10~20	0~10
		표준편차	5.77	5.16	4.41
		경향	-5.00	-0.57	-0.33
	중재	평균	53.00	52.00	45.00
		범위	10~90	10~100	0~80
		표준편차	33.68	33.93	29.15
		경향	10.48	10.79	9.27
	유지	평균	96.67	100.00	83.33
		범위	90~100	100~100	80~90
		표준편차	5.77	0.00	5.77
		경향	5.00	0.00	0.00
중복	중재	음운인식	높음	높음	높음
		소리찾기	낮음	낮음	낮음
		받침익히기	낮음	낮음	낮음
변동성	중재	음운인식	10~20	10~20	0~30
		소리찾기	30~70	20~60	40~60
		받침익히기	90~100	80~100	50~80
효과의 시기	중재	음운인식	16.67	16.67	10.00
		소리찾기	43.33	40.00	46.67
		받침익히기	87.50	87.50	70.00
PND	중재	90	90	80	
	유지	100	100	100	
IRD	중재	0.9	0.9	0.8	
	유지	1	1	1	



(점선은 중재의 음운인식 단계, 소리찾기 단계, 받침익히기 단계를 구분한 것임)

<그림 VI-1> 연구참여자별 단어재인 정반응률

가. 참여 학생 A

참여 학생 A의 기초선과 중재 기간에서 자료의 중심경향인 ‘수준’의 변화를 살펴보면 <표 VI-1>에 제시된 바와 같이 기초선 기간에서는 단어재인이 평균 16.67%의 정반응률을 나타내었으나, 중재 기간 중에는 평균 53%의 정반응률을 나타 내어 36.33%의 향상이 있었다. 중재 기간을 1단계 음운인식, 2단계 소리찾기, 3단계 받침익히기 수준으로 나누어 살펴보았다. 1단계인 음운인식 수준에서는 평균 16.67%의 정반응률을 나타내었으며 음절 수가 많아질수록, 이중모음과 복잡한 받침이 있는 단어재인에 대한 오류의 비율이 높았다. ‘ㅅ’을 ‘사’로 소리내기도 하고 ‘랑도땅’에서는 쉬운 글자인 ‘도’도 읽지 못하였다. 2단계인 소리찾기 수준에서는 평균 43.37%의 정반응률을 나타내었고, 익숙하지 않은 글자는 1,2음절로 된 글자에서도 오류가 나타났고 또 오류가 나타난 글자를 재빨리 수정해서 읽으려는 모습도 보였다. 3단계 받침익히기 수준에서는 평균 87.50%의 높은 정반응률을 나타내었는데 1,2단계에서 보이던 이중모음이나 받침이 있는 단어에서도 오류를 보이지 않았다.

참여 학생 A의 ‘중복’을 살펴보면 음운인식 단계에서는 ‘높음’, 소리찾기, 받침익히기 단계에서는 ‘낮음’으로 나타나 소리찾기, 받침익히기에서 확실한 중재 효과가 있음을 나타 내었다.

자료들의 ‘변동성’을 살펴보면 기초선에서는 단어재인 정반응률이 10~20의 ‘범위’였고 표준편차가 5.77이었으나, 중재가 실시된 이후에는 10~90으로 ‘범위’가 상승 확장되었으며 표준편차는 33.68이었다. 중재를 단계별로 보면 1단계인 음운인식 수준에서는 정반응률의 ‘범위’가 10~20으로 기초선과 비슷하였으나, 2단계인 소리찾기 수준에서는 정반응률의 ‘범위’가 30~70으로 음운인식 수준보다 상승되었고, 3단계인 받침익히기에서는 범위가 90~100 대폭 상승 확장되었다. 유지 기간에는 단어재인 정반응률이 90~100, 표준편차 0으로 중재 효과가 안정적으로 유지되었다.

자료들의 ‘경향’을 살펴보면 기초선 기간에서는 -5.0으로 하락하는 추세를 보였으나, 중재 기간에서는 10.48로 기울기가 정방향으로 가파르게 상승하는 경향을 보였다. 이를 각 수준별로 살펴보면 1단계 음운인식 수준에서는 기울기가 0으로 기초선 기간과 비슷하여 변화가 없었으나 2단계 소리찾기 수준에서는 기울기가 20.00으로 급격히 상승하였고 3단계 받침익히기 수준에서의 기울기는 3.00으로 2단계 소리찾기의 단어재인 효과를 이어가고 있음을 알 수 있다. 이 기간 중재의 내용을 살펴보면 음운인식 활동은 소리찾기와 받침익히기를 통해 글자에 대한 인식과 활용능력이 갖춰져 가고 있으며 이것이 단어재인을 향상시키는데 밑바탕이 되었음을 보여주고 있다. 유지 기간에는 효과가 유지되면서 기울기가 5.0으로 계속 안정적 상승세를 나타내었다.

중재의 투입에 따른 수준의 변화를 뜻하는 ‘즉시효과’는 기초선 마지막 기간의 세 개의 자료점 평균인 16.67%와 중재 직 후 세 개의 자료점 평균값인 16.67%를 비교하였을 때 중재 후 즉각적인 상승세는 없었다. 그러나 이때는 1단계의 음운인식의 시기로 2단계 소리찾기 수준의 자료점 평균값 43.33%와 비교하면 중재의 효과는 음운인식 활동에서는 나타나지 않고 소리찾기 수준에서 중재의 효과가 나타났다고 볼 수 있다. 이어 3단계인 받침익히기 수준에서의 평균점은 87.50%로 높은 중재의 효과가 나타났다. 즉 중재의 효과는 음운인식 활동이 마무리되는 시기부터 나타났음이 증명되었다.

중재 기간의 PND는 90%로 기초선 기간과 중재 기간의 자료점의 중복비율이 10%였으며, 유지 기간의 PND는 100%로 기초선 기간과 유지 기간의 자료점의 중복비율이 0%이었다. Scruggs와 Mastropieri(1998)가 제시한 PND의 분석 기준으로 보면 중재가 단어재인에 매우 효과적이었으며, 중재의 효과가 유지되었음을 알 수 있다. 중재 기간의 IRD는 0.9로 중재의 효과가 매우 높은 것으로 나타났으며, 유지 기간의 IRD도 1.00으로 매우 높은 효과가 있는 것으로 분석되었다.

나. 참여 학생 B

참여 학생 B의 기초선과 중재 기간에서 자료의 중심경향인 ‘수준’의 변화를 살펴보면 <표 VI-1>에 제시된 바와 같이 기초선 기간에서는 단어재인이 평균 13.33%의 정반응률을 나타내었으나, 중재 기간 중에는 평균 52%의 정반응률을 나타 내어 38.67%의 향상이 있었다. 중재 기간을 1단계 음운인식, 2단계 소리찾기, 3단계 받침익히기 수준으로 나누어 살펴보았다. 1단계인 음운인식 수준에서는 평균 13.33%의 정반응률을 나타내었으며 음절 수가 많은 단어에서 오류의 비율이 높았다. 또한 1, 2유형이면서 음절수가 적을수록 정반응률이 높았다. 또 이중모음이 있는 글자에서 ‘희’을 ‘히’로 소리내거나 ‘뷔’를 ‘부비’로 소리내는 오류를 보였다. 2단계인 소리찾기 수준에서는 평균 40%의 정반응률을 나타내었고, 3단계 받침익히기 수준에서는 평균 87.50%의 높은 정반응률을 나타내었는데 무의미단어임에도 불구하고 이중모음이나 받침이 있는 단어도 바르게 소리내어 읽었다.

참여 학생 B의 ‘중복’을 살펴보면 음운인식 단계에서는 ‘높음’, 소리찾기, 받침익히기 단계에서는 ‘낮음’으로 나타나 소리찾기, 받침익히기에서 확실한 중재 효과가 있음을 나타 내었다.

자료들의 ‘변동성’을 살펴보면 기초선에서는 단어재인 정반응률이 10~20 ‘범위’였고 표준편차가 5.16이었으나, 중재가 실시된 이후에는 10~100로 ‘범위’가 상승 확장되었으며 표준편차는 33.93였다. 중재를 단계별로 보면 1단계인 음운인식 수준에서는 정반응률의

‘범위’가 10~20으로 기초선과 비슷하였으나, 2단계인 소리찾기 수준에서는 정반응률의 ‘범위’가 20~60으로 음운인식 수준보다 상승되었고, 3단계인 받침익히기에서는 범위가 80~100 대폭 상승 확장되었다. 유지 기간에는 단어재인 정반응률이 100~100, 표준편차 0으로 중재 효과가 안정적으로 유지되었다.

자료들의 ‘경향’을 살펴보면 기초선 기간에서는 0으로 별다른 변화가 없었으나, 중재 기간에서는 10.79로 기울기가 정방향으로 가파르게 상승하는 경향을 보였다. 이를 각 수준별로 살펴보면 1단계 음운인식 수준에서는 기울기가 0으로 기초선 기간과 비슷하여 변화가 없었으나 2단계 소리찾기 수준에서는 기울기가 20.00으로 급격히 상승하였고 3단계 받침익히기 수준에서의 기울기는 7.00으로 2단계 소리찾기의 단어재인 효과를 이어가고 있음을 알 수 있다. 이 기간 중재의 내용을 살펴보면 음운인식 활동은 소리찾기와 받침익히기를 통해 글자에 대한 인식과 활용능력이 갖춰져 가고 있으며 이것이 단어재인을 향상시키는 데 밑바탕이 되었음을 보여주고 있다. 유지 기간에는 효과가 유지되면서 기울기가 0으로 계속 안정적으로 유지되었다.

중재의 투입에 따른 수준의 변화를 뜻하는 ‘즉시효과’는 기초선 마지막 기간의 세 개의 자료점 평균인 13.33%와 중재 직후 세 개의 자료점 평균값인 16.67%를 비교하였을 때 중재 후 큰 변화는 없었다. 그러나 이때는 1단계의 음운인식의 시기로 2단계 소리찾기 수준의 자료점 평균값 40%와 비교하면 중재의 효과는 음운인식 활동에서는 나타나지 않고 소리찾기 수준에서 중재의 효과가 나타났다고 볼 수 있다. 이어 3단계인 받침익히기 수준에서의 평균점은 87.50%로 높은 중재의 효과가 나타났다. 즉 중재의 효과는 음운인식 활동이 마무리되는 시기부터 나타났음을 알 수 있다.

중재 기간의 PND는 90%로 기초선 기간과 중재 기간의 자료점의 중복비율이 10%였으며, 유지 기간의 PND는 100%로 기초선 기간과 유지 기간의 자료점의 중복비율이 0%이었다. Scruggs와 Mastropieri(1998)가 제시한 PND의 분석 기준으로 보면 중재가 단어재인에 매우 효과적이었으며, 중재의 효과가 유지되었음을 알 수 있다. 중재 기간의 IRD는 0.9로 중재의 효과가 매우 높은 것으로 나타났으며, 유지 기간의 IRD도 1.00으로 매우 높은 효과가 있는 것으로 분석되었다.

다. 참여 학생 C

참여 학생 C의 기초선과 중재 기간에서 자료의 중심경향인 ‘수준’의 변화를 살펴보면 <표 VI-1>에 제시된 바와 같이 기초선 기간에서는 단어재인이 평균 2.22%의 매우 저조한 정반응률을 나타내었으나, 중재 기간 중에는 평균 45%의 정반응률을 나타 내어 42.78%의 향상이 있었다. 중재 기간을 1단계 음운인식, 2단계 소리찾기, 3단계

받침익히기 수준으로 나누어 살펴보았다. 1단계인 음운인식 수준에서는 평균 10%의 정반응률을 나타내어 음운인식 활동의 초기부터 향상을 보였으며 이중모음이 있는 글자나 복잡한 받침이 있는 글자도 점차 오류가 줄어들었다. 2단계인 소리찾기 수준에서는 평균 46.67%의 정반응률을 나타내었고, 3단계 받침익히기 수준에서는 평균 700%의 높은 정반응률을 나타내었는데 음운인식 활동이 마무리되자 이를 바탕으로 소리찾기와 받침의 음운을 익히는 활동에도 어려워하지 않고 흥미있게 참여하였다.

참여 학생 C의 '중복'을 살펴보면 음운인식 단계에서는 '높음', 소리찾기, 받침익히기 단계에서는 '낮음'으로 나타나 소리찾기, 받침익히기에서 확실한 중재 효과가 있음을 나타내었다.

자료들의 '변동성'을 살펴보면 기초선에서는 단어재인 정반응률이 0~10 '범위'였고 표준편차가 4.41이었으나, 중재가 실시된 이후에는 0~80로 '범위'가 상승 확장되었으며 표준편차는 29.15였다. 중재를 단계별로 보면 1단계인 음운인식 수준에서는 정반응률의 '범위'가 0~30으로 초기에는 기초선과 비슷하였으나, 2단계인 소리찾기 수준에서는 정반응률의 '범위'가 40~60으로 음운인식 수준보다 상승되었고, 3단계인 받침익히기에서는 범위가 50~80 상승되었다. 유지 기간에는 단어재인 정반응률이 80~90, 표준편차 5.77로 중재 효과가 안정적으로 유지되었다.

자료들의 '경향'을 살펴보면 기초선 기간에서는 0으로 별다른 변화가 없었으나, 중재 기간에서는 9.27로 기울기가 정방향으로 상승하였다. 이를 각 수준별로 살펴보면 1단계 음운인식 수준에서는 기울기가 15로 참여 A, B와 달리 음운인식 시기부터 변화를 보였다. 이어 2단계 소리찾기 수준에서는 기울기가 10으로 상승하였고 3단계 받침익히기 수준에서의 기울기도 10으로 단어재인의 능력이 변화됨을 볼 수 있다. 유지 기간에는 효과가 유지되면서 기울기가 0으로 계속 안정적으로 유지되었다.

중재의 투입에 따른 수준의 변화를 뜻하는 '즉시효과'는 기초선 마지막 기간의 세 개의 자료점 평균인 2.22%와 중재 직 후 세 개의 자료점 평균값인 10%를 비교하였을 때 즉각적 효과가 있음을 알 수 있다. 참여 학생 C에게는 참여 학생 A, B와 달리 중재 초기부터 즉시효과가 나타남을 증명하였다.

중재 기간의 PND는 80%로 기초선 기간과 중재 기간의 자료점의 중복비율이 20%였으며, 유지 기간의 PND는 100%로 기초선 기간과 유지 기간의 자료점의 중복비율이 0%이었다. Scruggs와 Mastropieri(1998)가 제시한 PND의 분석 기준으로 보면 중재가 단어재인에 효과적이었으며, 중재의 효과가 유지되었음을 알 수 있다. 중재 기간의 IRD는 0.8로 중재의 효과가 높은 것으로 나타났으며, 유지 기간의 IRD도 1.00으로 매우 높은 효과가 있는 것으로 분석되었다.

2. 읽기유창성에 미치는 효과

본 연구에서 읽기유창성은 제시된 읽기 자료를 사용하여 1분 동안 정확하게 읽은 음절수(SCPM)를 뜻한다. 읽기유창성 측정은 ‘이해력을 기르는 열쇠 읽기유창성 4학년 지도자료(전남초기문해력 연구회, 2019)’중 20회 중 무작위로 1회를 선정하여 실시하였다. 기초선, 중재, 유지 기간 동안의 각 참여 학생별 읽기유창성의 평균, 표준편차, 범위, 경향, 중복, 변동성, 즉시효과, PND, IRD의 분석결과는 <표 VI-2>와 같다. 참여 학생들의 철자쓰기 결과를 시각적으로 나타낸 것은 <그림 VI-2>이다.

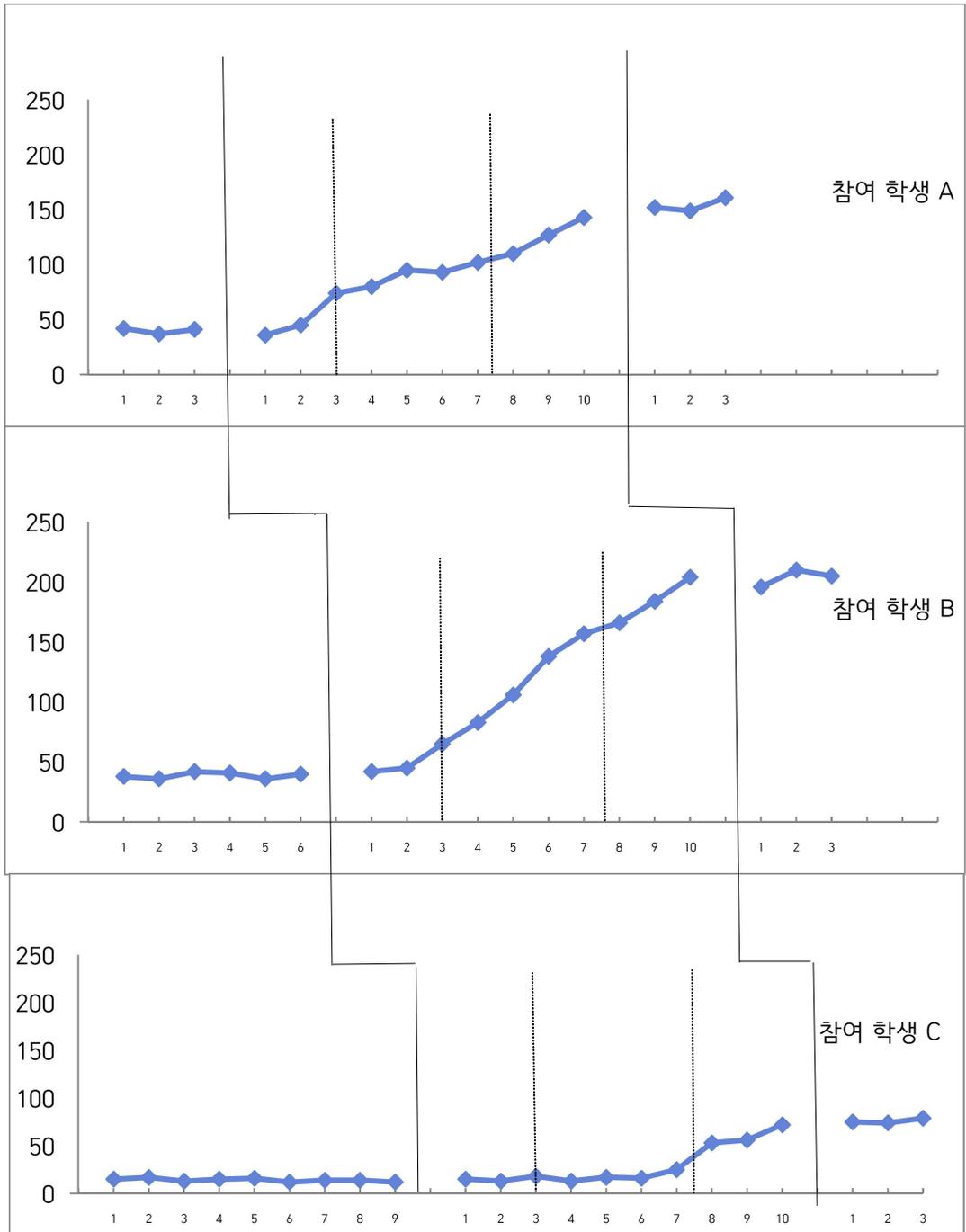
<표 VI-2> 읽기유창성 분석 결과

분석		A	B	C	
수준	기초선	평균	40.00	38.83	14.22
		범위	37~42	36~42	12~17
		표준편차	2.65	2.56	1.72
		경향	-0.50	0.26	0
	중재	평균	90.50	119.00	29.80
		범위	36~143	42~204	13~72
		표준편차	33.42	58.93	21.87
		경향	10.79	19.33	6.27
	유지	평균	154.00	203.67	76.00
		범위	149~161	196~205	74~79
		표준편차	6.24	7.09	2.65
		경향	4.50	4.50	2.00
중복	중재	음운인식	높음	높음	높음
		소리찾기	낮음	낮음	높음
		받침익히기	낮음	낮음	낮음
변동성	중재	음운인식	36~74	42~65	13~15
		소리찾기	80~93	83~138	16~18
		받침익히기	102~143	57~204	25~72
효과의 시기	중재	음운인식	51.67	50.67	13.67
		소리찾기	89.33	109.00	17.00
		받침익히기	120.50	177.75	51.50
PND	중재	80	80	50	
	유지	100	100	100	
IRD	중재	0.8	0.8	0.5	
	유지	1	1	1	

기초선

중재

유지



(점선은 중재의 음운인식 단계, 소리찾기 단계, 받침익히기 단계를 구분한 것임)

<그림 VI-2> 연구참여자별 읽기유창성(SCPM) 정반응율

가. 참여 학생 A

참여 학생 A의 읽기유창성 수준의 변화를 살펴보면 기초선 기간에 평균 40SCPM을 나타내었으나 중재 기간 중에는 평균 90.50SCPM을 나타내어 50.50SCPM의 향상이 있었다. 중재 기간을 1단계 음운인식, 2단계 소리찾기, 3단계 받침익히기 수준으로 나누어 살펴보았다. 1단계인 음운인식 수준에서는 평균 51.67SCPM을 나타내었으며, 2단계인 소리찾기 수준에서는 평균 89.33SCPM이었고 3단계 받침익히기 수준에서는 평균 120.50SCPM을 높은 수치를 보였다. 1단계 음운인식 수준에서는 ‘꼬옥’을 ‘꼭’으로 소리내는 것과 같은 음운 탈락현상이나 ‘따릉따릉’을 ‘따르릉따르릉’으로 소리내는 음운첨가 현상 등의 음운 오류가 자주 나타났고 설명문이나 글의 내용을 이해하지 못하는 부분에서는 상대적으로 글을 읽는 속도가 느려졌다. 소리찾기와 받침익히기를 통해 음운적 오류를 줄여 나갔고 유지 기간에는 읽기유창성이 154SCPM, 표준편차 6.24로 중재 효과가 안정적으로 유지되었다.

참여 학생 A의 ‘중복’을 살펴보면 음운인식 단계에서는 ‘높음’, 소리찾기, 받침익히기 단계에서는 ‘낮음’으로 나타나 읽기유창성은 소리찾기, 받침익히기에서 확실한 중재 효과가 있음을 나타내었다.

읽기유창성 자료들의 ‘변동성’을 살펴보면 기초선에서는 37~42SCPM의 ‘범위’였고 표준편차가 2.65이었으나, 중재가 실시된 이후에는 36~143SCPM으로 ‘범위’가 상승 확장되었으며 표준편차는 33.42였다. 중재를 단계별로 보면 1단계인 음운인식 수준에서는 ‘범위’가 36~74SCPM으로 기초선에 비해 크게 달라지지 않았으나, 2단계인 소리찾기 수준에서는 ‘범위’가 80~93SCPM으로 1단계인 음운인식 수준보다 상승되었고, 3단계인 받침익히기에서는 범위가 102~143SCPM으로 대폭 상승 확장되었다. 유지 기간에는 읽기유창성이 152~161SCPM, 표준편차 6.24로 중재 효과가 안정적으로 유지되었다.

자료들의 ‘경향’을 살펴보면 기초선 기간에서는 -0.50으로 약간 하락하는 추세를 보였으나, 중재 기간에서는 10.79로 기울기가 정방향으로 가파르게 상승하는 경향을 보였다. 이를 각 수준별로 살펴보면 1단계 음운인식 수준에서는 읽기유창성 기울기가 19로 기초선 기간에 비하여 급격히 상승하는 모습이었고 2단계 소리찾기 수준에서는 기울기가 6.5, 3단계 받침익히기 수준에서의 기울기는 14.00으로 나타났다. 읽기유창성의 경향을 분석해 본 결과 음운인식 활동이 읽기유창성과 관련이 매우 높고 이어 소리찾기, 받침익히기 등의 활동을 통하여 SCPM이 향상되었음을 알 수 있다. 유지 기간에는

중재의 효과가 유지되면서 기율기가 4.50으로 계속 안정적 상승세를 나타내었다.

중재의 투입에 따른 수준의 변화를 뜻하는 ‘즉시효과’는 기초선 마지막 기간의 세 개의 자료점 평균인 40SCPM과 중재 직 후 세 개의 자료점 평균값인 51.67SCPM를 비교하였을 때 중재 후 큰 상승세는 없었다. 그러나 이때는 1단계의 음운인식의 시기로 2단계 소리찾기 수준의 자료점 평균값 89.33SCPM과 비교하면 중재의 효과는 음운인식 보다는 소리찾기 수준에서 중재의 효과가 나타났다고 볼 수 있다. 이어 3단계인 받침익히기 수준에서의 평균점은 120.50SCPM로 높은 중재의 효과가 나타났다. 즉 읽기유창성에서 참여 학생 A의 중재의 효과는 음운인식 시기보다 소리찾기와 받침익히기 시기에 나타났다고 볼 수 있다.

중재 기간의 PND는 80%로 기초선 기간과 중재 기간의 자료점의 중복비율이 20%였으며, 유지 기간의 PND는 100%로 기초선 기간과 유지 기간의 자료점의 중복비율이 0%이었다. Scruggs와 Mastropieri(1998)가 제시한 PND의 분석 기준으로 보면 중재가 읽기유창성에 효과적이었으며, 중재의 효과가 유지되었음을 알 수 있다. 중재 기간의 IRD는 0.8로 중재의 효과가 높은 것으로 나타났으며, 유지 기간의 IRD도 1.00으로 매우 높은 효과가 있는 것으로 분석되었다.

나. 참여 학생 B

참여 학생 B의 읽기유창성 수준의 변화를 살펴보면 기초선 기간에 평균 38.83SCPM을 나타내었으나 중재 기간 중에는 평균 119.00SCPM을 나타내어 80.17SCPM의 높은 향상이 있었다. 중재 기간을 1단계 음운인식, 2단계 소리찾기, 3단계 받침익히기 수준으로 나누어 살펴보았다. 1단계인 음운인식 수준에서는 평균 50.67SCPM을 나타내었으며, 2단계인 소리찾기 수준에서는 평균 109.00SCPM이었고 3단계 받침익히기 수준에서는 평균 177.75SCPM의 높은 수치를 보였다. 참여 학생 B는 이해하는 부분의 낱말은 정확한 음운으로 소리내는데 그렇지 않은 부분은 음운 오류가 자주 나타났다. ‘동물들이 소리를 내는 방식은 다양합니다’에서 ‘동물들이 소리를 내는’까지는 바르게 소리내었지만 ‘방식은 다양합니다’는 ‘망식은 아아합니다’처럼 음운대치나 받침 탈락 등의 현상이 있었고, ‘서로를 부르거나 위협하기 위해서’에서도 ‘서로를 부르거나’는 바른 음운으로 읽는데 비해 ‘위협’은 무슨 말인지 알아들을 수 없을 정도로 음운적 생략이 많았다. 글자 하나하나 소리찾기와 받침의 음운을 익혀서 유지 기간에는 읽기유창성이 203.67SCPM, 표준편차 7.09로 중재 효과가 안정적으로 유지되었다.

참여 학생 B의 ‘중복’을 살펴보면 음운인식 단계에서는 ‘높음’, 소리찾기, 받침익히기 단계에서는 ‘낮음’으로 나타나 읽기유창성은 소리찾기, 받침익히기에서 확실한 중재 효과가 있음을 나타내었다.

읽기유창성 자료들의 ‘변동성’을 살펴보면 기초선에서는 36~42SCPM의 ‘범위’였고 표준편차가 2.56이었으나, 중재가 실시된 이후에는 42~204SCPM으로 ‘범위’가 상승 확장되었으며 표준편차는 58.93이었다. 중재를 단계별로 보면 1단계인 음운인식 수준에서는 ‘범위’가 42~65SCPM으로 기초선에 비해 크게 달라지지 않았으나, 2단계인 소리찾기 수준에서는 ‘범위’가 83~138SCPM으로 1단계인 음운인식 수준보다 상승되었고, 3단계인 받침익히기에서는 범위가 157~204SCPM으로 대폭 상승 확장되었다. 유지 기간에는 읽기유창성이 196~205SCPM, 표준편차 7.09로 중재 효과가 안정적으로 유지되었다.

자료들의 ‘경향’을 살펴보면 기초선 기간에서는 0.26으로 큰 변화가 없었으나, 중재 기간에서는 19.33으로 기울기가 정방향으로 가파르게 상승하는 경향을 보였다. 이를 각 수준별로 살펴보면 1단계 음운인식 수준에서는 읽기유창성 기울기가 11.50으로 기초선 기간에 비하여 급격히 상승하는 모습이었고 2단계 소리찾기 수준에서는 기울기가 27.50, 3단계 받침익히기 수준에서의 기울기는 15.90으로 나타났다. 읽기유창성의 경향을 분석해 본 결과 음운인식 활동이 읽기유창성과 관련이 매우 높고 이어 소리찾기, 받침익히기 등의 활동을 통하여 SCPM이 대폭 향상되었음을 알 수 있다. 유지 기간에는 중재의 효과가 유지되면서 기울기가 4.50으로 계속 안정적 상승세를 나타내었다.

참여 학생 B의 ‘즉시효과’는 기초선 마지막 기간의 세 개의 자료점 평균인 38.38SCPM과 중재 직 후 세 개의 자료점 평균값인 50.67SCPM를 비교하였을 때 중재 후 큰 상승세는 없었다. 그러나 이때는 1단계의 음운인식의 시기로 2단계 소리찾기 수준의 자료점 평균값 109.00SCPM과 비교하면 중재의 효과는 음운인식 보다는 소리찾기 수준에서 중재의 효과가 나타났다고 볼 수 있다. 이어 3단계인 받침익히기 수준에서의 평균점은 177.75SCPM로 높은 중재의 효과가 나타났다. 즉 읽기유창성에서 참여 학생 A의 중재의 효과는 음운인식 시기보다 소리찾기와 받침익히기 시기에 나타났다고 볼 수 있다.

중재 기간의 PND는 80%로 기초선 기간과 중재 기간의 자료점의 중복비율이 20%였으며, 유지 기간의 PND는 100%로 기초선 기간과 유지 기간의 자료점의 중복비율이 0%이었다. Scruggs와 Mastropieri(1998)가 제시한 PND의 분석 기준으로 보면 중재가 읽기유창성에 효과적이었으며, 중재의 효과가 유지되었음을 알 수 있다. 중재 기간의 IRD는 0.8로 중재의 효과가 높은 것으로 나타났으며, 유지 기간의 IRD도

1.00으로 매우 높은 효과가 있는 것으로 분석되었다.

나. 참여 학생 C

참여 학생 C의 읽기유창성 수준의 변화를 살펴보면 기초선 기간에 평균 14.22SCPM을 나타내었으나 중재 기간 중에는 평균 29.80SCPM을 나타내어 15.58SCPM의 향상이 있었다. 중재 기간을 단계별 수준으로 살펴보면 1단계인 음운인식 수준에서는 평균 13.67SCPM을 나타내었으며, 2단계인 소리찾기 수준에서는 평균 17.00SCPM이었고 3단계 받침익히기 수준에서는 평균 51.50SCPM의 수치를 보였다. 참여 학생 C는 오류를 보인다는 수준이 아니라 읽을 수 있는 글자는 몇 안되는 거의 읽기를 못하는 상태에서 시작하였다. 음운인식과 소리찾기를 하는 시기에도 참여 학생 C의 읽기유창성은 별다른 변화를 보이지 않았다. 더듬더듬 아는 글자만 소리내어 읽을 뿐이었다. 소리찾기에서 소리와 기호를 연결하는 속도도 매우 느렸고, ‘지느러미’를 소리내고도 그것이 물고기의 지느러미라는 것을 떠올리지 못하였다. 또 세 번째 글자 ‘러’를 소리내면서 앞에 읽었던 ‘지느’의 음운은 기억하지 못하고 소리찾기를 다시 하는 상황이 오랫동안 계속되었다. 소리찾기에서 모범독 듣고 따라하기와 글에서 모르는 낱말에 대해 질문하도록 하여 참여 학생 C의 음운적 오류를 줄여 나갔고 받침의 음운을 익히고 글자의 짜임에 대한 이해가 이루어진 후 읽기유창성이 76.00SCPM, 표준편차 2.65로 중재 효과가 안정적으로 유지되었다.

참여 학생 C의 ‘중복’을 살펴보면 음운인식 단계와 소리찾기 단계에서 ‘높음’, 받침익히기 단계에서는 ‘낮음’으로 나타나 읽기유창성은 받침익히기에서 확실한 중재 효과가 있음을 나타내었다.

읽기유창성 자료들의 ‘변동성’을 살펴보면 기초선에서는 12~17SCPM의 ‘범위’였고 표준편차가 1.72였으나, 중재가 실시된 이후에는 13~72SCPM으로 ‘범위’가 상승 확장되었으며 표준편차는 21.87이었다. 중재를 단계별로 보면 1단계인 음운인식과 2단계 소리찾기 수준에서는 ‘범위’가 13~15SCPM, 16~18SCPM으로 기초선에 비해 크게 달라지지 않았으나, 3단계인 받침익히기에서는 범위가 25~724SCPM으로 상승되었다. 유지 기간에는 읽기유창성이 74~79SCPM, 표준편차 2.65로 중재 효과가 이어졌다.

자료들의 ‘경향’을 살펴보면 기초선 기간에서는 0으로 변화가 없었으나, 중재 기간에서는 6.27의 소폭 상승을 보였다. 이를 각 수준별로 살펴보면 1단계 음운인식과 2단계 소리찾기 수준에서는 읽기유창성 기울기가 -1.00으로 기초선 기간에 보다 약세로

나타났으나 3단계 받침익히기 수준에서 14.40으로 상승한 것으로 나타났다. 참여 학생 C는 초성과 종성의 음운인식이 이루어지는 받침 음운을 익히고 나서야 읽기유창성이 향상되었고 유지 기간에 기울기가 4.50으로 안정적인 모습을 보였다.

참여 학생 C의 ‘즉시효과’는 기초선 마지막 기간의 세 개의 자료점 평균인 14.22SCPM과 중재 직 후 세 개의 자료점 평균값인 13.67SCPM를 비교하였을 때 중재 후 큰 상승세는 없었다. 소리찾기 수준의 자료점 3개의 평균값도 17.00SCPM으로 중재의 효과는 미미하였다. 이어 3단계인 받침익히기 수준에서의 평균점은 51.50SCPM로 느리게 중재의 효과가 나타났다. 참여 학생 C에게는 중재의 효과가 즉시 나타나지는 않았다.

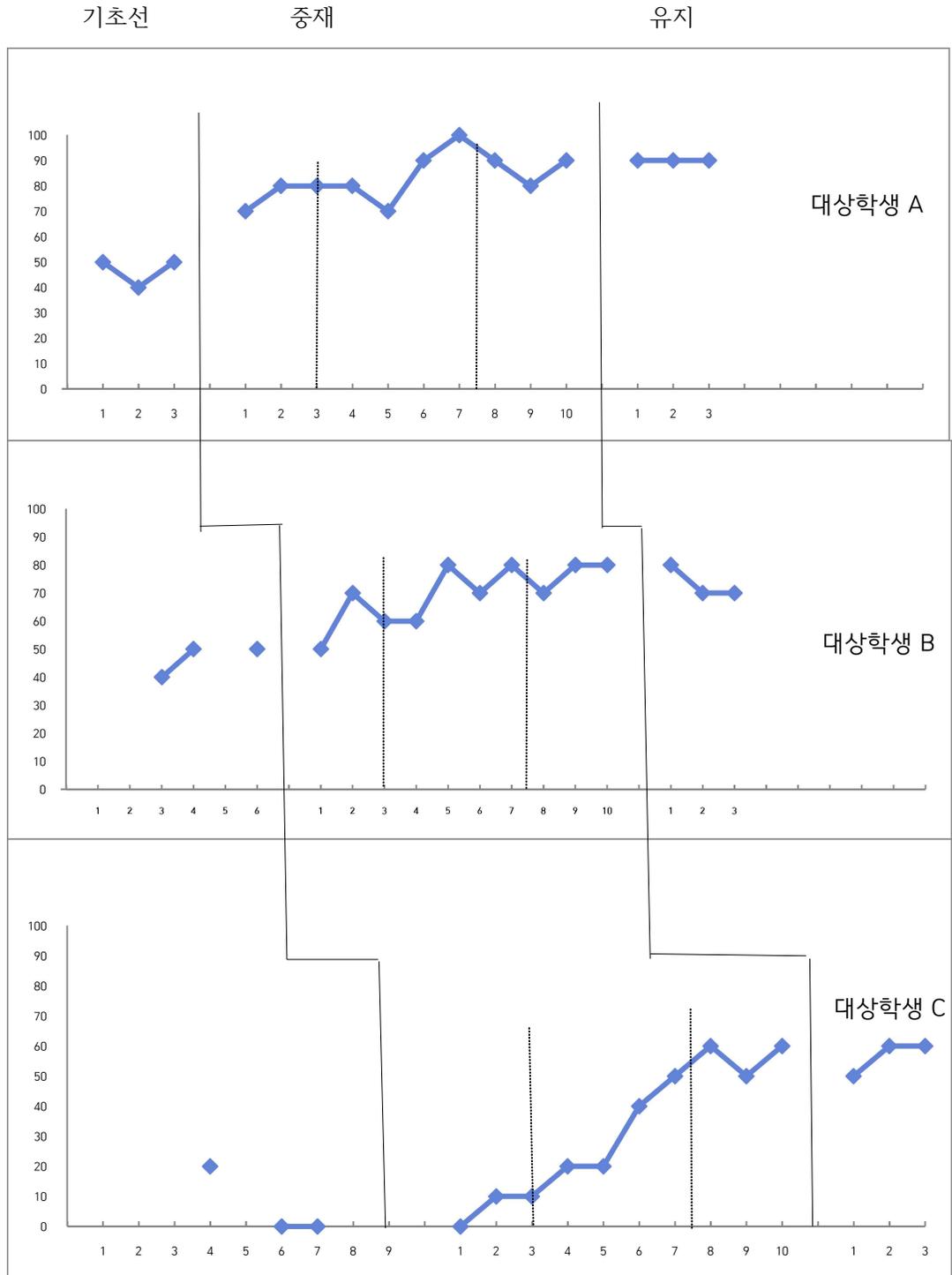
중재 기간의 PND는 50%로 기초선 기간과 중재 기간의 자료점의 중복비율이 50%였으며, 유지 기간의 PND는 100%로 기초선 기간과 유지 기간의 자료점의 중복비율이 0%이었다. Scruggs와 Mastropieri(1998)가 제시한 PND의 분석 기준으로 보면 중재의 효과가 낮은 수준에 해당한다. 중재 기간의 IRD는 0.5로 중재의 효과가 보통으로 분석되었으며, 유지 기간의 IRD는 1.00으로 중재의 자료점보다 낮은 값은 보이지 않았다.

3. 철자쓰기에 미치는 효과

본 연구에서 철자쓰기는 한글 맞춤법의 자모와 소리에 관한 규칙을 적용한 의미단어를 맞춤법에 맞게 쓰는 것을 의미한다. 철자쓰기의 특징은 한글의 6가지 글자 유형인 1~6형식의 1~4음절로 구성된 10개의 의미단어를 듣고 정확하게 쓴 정반응률로 계산하였다. 기초선, 중재, 유지 기간 동안의 각 참여 학생별 철자쓰기의 평균, 표준편차, 범위, 경향, 중복, 변동성, 즉시효과, PND, IRD의 분석결과는 <표 VI-3>와 같다. 참여 학생들의 철자쓰기 결과를 시각적으로 나타낸 것은 <그림 VI-3>이다.

<표 VI-3> 철자쓰기 분석 결과

분석			A	B	C
수준	기초선	평균	46.67	46.67	6.67
		범위	40~50	40~50	0~20
		표준편차	5.77	5.77	11.55
		경향	0.00	2.86	-7.14
	중재	평균	84.00	70.00	32.00
		범위	70~100	50~80	0~60
		표준편차	9.66	10.54	22.51
		경향	1.58	2.67	7.15
	유지	평균	90.00	73.33	56.67
		범위	90~90	70~80	50~60
		표준편차	0.00	5.77	5.77
		경향	0.00	-5.00	5.00
중복	중재	음운인식	낮음	높음	높음
		소리찾기	낮음	낮음	낮음
		받침억하기	낮음	낮음	낮음
변동성	중재	음운인식	70~90	50~70	0~10
		소리찾기	70~90	60~80	20~40
		받침억하기	80~100	70~80	50~60
효과의 시기	중재	음운인식	80.00	60.00	6.67
		소리찾기	80.00	70.00	26.67
		받침억하기	90.00	77.50	55.00
PND	중재	100	90	50	
	유지	100	100	100	
IRD	중재	1	1	0.5	
	유지	1	1	1	



(점선은 중재의 음운인식 단계, 소리찾기 단계, 받침익히기 단계를 구분한 것임)

<그림 VI-3 > 연구대상자별 철자쓰기 정반응률

가. 참여 학생 A

참여 학생 A의 기초선과 중재 기간에서 자료의 중심경향인 ‘수준’의 변화를 살펴보면 <표 VI-1>에 제시된 바와 같이 기초선 기간에서는 철자쓰기 평균이 46.67%의 정반응률을 나타내었으며, 중재 기간 중에는 평균 84.00%의 정반응률을 나타내어 37.33%의 향상이 있었다. 중재 기간을 1단계 음운인식, 2단계 소리찾기, 3단계 받침익히기 수준으로 나누어 살펴보았다. 1단계인 음운인식 수준에서는 평균 80.00%의 정반응률을 나타내었으며 2단계인 소리찾기 수준에서는 평균 80.00%의 정반응률을 나타내었고, 3단계 받침익히기 수준에서는 평균 90.00%의 높은 정반응률을 나타내었다.

참여 학생 A의 ‘중복’을 살펴보면 음운인식, 소리찾기, 받침익히기 단계에서 모두 ‘낮음’으로 나타나 철자쓰기는 3단계에서 확실한 중재 효과가 있음을 나타내었다.

자료들의 ‘변동성’을 살펴보면 기초선에서는 철자쓰기 정반응률이 40~50의 ‘범위’였고 표준편차가 5.77이었으나, 중재가 실시된 이후에는 70~100으로 ‘범위’가 상승 확장되었으며 표준편차는 9.66이었다. 중재를 단계별로 보면 1단계인 음운인식 수준에서는 정반응률의 ‘범위’가 70~90으로 기초선보다 상승하였고 2단계인 소리찾기 수준의 정반응률도 ‘범위’가 70~90으로 음운인식 수준과 비슷하였다. 3단계인 받침익히기에서는 범위가 90~100로 전 단계보다 상승하였고, 유지 기간에는 철자쓰기 정반응률이 90~90, 표준편차 0으로 중재 효과가 안정적으로 유지되었다.

자료들의 ‘경향’을 살펴보면 기초선 기간에서는 2.86이었고 중재 기간에서는 1.58의 기울기를 보였다. 이를 각 수준별로 살펴보면 1단계 음운인식 수준에서는 기울기가 10으로 기초선 기간에 비해 큰 상승세를 보였고 2단계 소리찾기 수준에서도 기울기가 5로 상승하였다. 3단계 받침익히기 수준에서의 기울기는 -4로 2단계 소리찾기에 이어 중재의 효과를 이어가고 있음을 알 수 있다. 이 기간 중재의 내용을 살펴보면 음운인식 활동은 소리찾기와 받침익히기를 통해 철자쓰기에 필요한 한글 자모와 소리에 관한 규칙을 지켜 글자를 쓰는 능력이 중재되었음을 보여 주었다. 유지 기간에는 기울기가 0으로 중재의 효과가 유지되었음을 나타내었다.

중재의 투입에 따른 수준의 변화를 뜻하는 ‘즉시효과’는 기초선 마지막 기간의 세 개의 자료점 평균인 46.67%와 중재 직 후 세 개의 자료점 평균값인 80.00%를 비교하였을 때 중재 후 즉각적인 상승세가 나타났으며 이는 소리찾기 단계에서 80%, 받침익히기 단계에서 90%로 나타나 중재기간 내내 철자쓰기에 자신감을 보였고, 유지단계에서도 90%의 평균과 표준편차 0으로 중재는 즉시효과가 있음을 증명하였다.

중재 기간의 PND는 100%로 기초선 기간과 중재 기간의 자료점의 중복비율이 0%였으며, 유지 기간의 PND는 100%로 기초선 기간과 유지 기간의 자료점의 중복비율이 0%이었다. Scruggs와 Mastropieri(1998)가 제시한 PND의 분석 기준으로 보면 중재가 철자쓰기에 매우 효과적이었으며, 중재의 효과가 유지되었음을 알 수 있다. 중재 기간의 IRD는 1.00으로 중재의 효과가 매우 높은 것으로 나타났으며, 유지 기간의 IRD도 1.00으로 매우 높은 효과가 있는 것으로 분석되었다.

나. 참여 학생 B

참여 학생 B의 기초선과 중재 기간에서 자료의 중심경향인 ‘수준’의 변화를 살펴보면 <표 VI-1>에 제시된 바와 같이 기초선 기간에서는 철자쓰기 평균이 46.67%의 정반응률을 나타내었으나, 중재 기간 중에는 평균 70.00%의 정반응률을 나타내어 23.33%의 향상이 있었다. 중재 기간을 1단계 음운인식, 2단계 소리찾기, 3단계 받침익히기 수준으로 나누어 살펴보았다. 1단계인 음운인식 수준에서는 평균 60.00%의 정반응률을 나타내었으며 2단계인 소리찾기 수준에서는 평균 70.00%의 정반응률을 나타내었고, 3단계 받침익히기 수준에서는 평균 77.50%의 비교적 높은 정반응률을 나타내었다.

참여 학생 B의 ‘중복’을 살펴보면 음운인식 단계에서 높음, 소리찾기, 받침익히기 단계에서 ‘낮음’으로 나타나 철자쓰기는 소리찾기와 받침익히기 단계에서 확실한 중재 효과가 있음을 나타내었다.

자료들의 ‘변동성’을 살펴보면 기초선에서는 철자쓰기 정반응률이 40~50의 ‘범위’였고 표준편차가 5.77이었으나, 중재가 실시된 이후에는 50~80으로 ‘범위’가 상승 확장되었으며 표준편차는 9.66이었다. 중재를 단계별로 보면 1단계인 음운인식 수준에서는 정반응률의 ‘범위’가 70~90으로 기초선보다 상승하였고 2단계인 소리찾기 수준의 정반응률도 ‘범위’가 70~90으로 음운인식 수준과 비슷하였다. 3단계인 받침익히기에서는 범위가 90~100로 전 단계보다 상승하였고, 유지 기간에는 철자쓰기 정반응률이 70~80, 표준편차 5.77로 중재 효과가 안정적으로 유지되었다.

자료들의 ‘경향’을 살펴보면 기초선 기간에서는 2.86이었고 중재 기간에서는 2.67의 기울기를 보였다. 이를 각 수준별로 살펴보면 1단계 음운인식 수준에서는 기울기가 5.0으로 기초선 기간에 비해 큰 상승세를 보였고 2단계 소리찾기 수준에서도 기울기가 5.0로 상승하였다. 3단계 받침익히기 수준에서의 기울기는 1.0으로 2단계 소리찾기에

이어 중재의 효과를 이어가고 있음을 알 수 있다. 유지 기간에는 기울기가 5.7로 상승세를 유지하였다.

중재의 투입에 따른 수준의 변화를 뜻하는 ‘즉시효과’는 기초선 마지막 기간의 세 개의 자료점 평균인 46.67%와 중재 직 후 세 개의 자료점 평균값인 60.00%를 비교하였을 때 중재 후 즉각적인 상승세가 나타나 즉시효과가 있음을 증명하였다.

중재 기간의 PND는 90%로 기초선 기간과 중재 기간의 자료점의 중복비율이 10%였으며 유지 기간의 PND는 100%로 기초선 기간과 유지 기간의 자료점의 중복비율이 0%이었다. Scruggs와 Mastropieri(1998)가 제시한 PND의 분석 기준으로 보면 중재가 철자쓰기에 매우 효과적이었으며, 중재의 효과가 유지되었음을 알 수 있다. 중재 기간의 IRD는 1.00으로 중재의 효과가 매우 높은 것으로 나타났으며, 유지 기간의 IRD도 1.00으로 매우 높은 효과가 있는 것으로 분석되었다.

다. 참여 학생 C

참여 학생 C의 기초선과 중재 기간에서 자료의 중심경향인 ‘수준’의 변화를 살펴보면 <표 VI-1>에 제시된 바와 같이 기초선 기간에서는 철자쓰기 평균이 6.67%의 정반응률을 나타내었으나, 중재 기간 중에는 평균 32.00%의 정반응률을 나타 내어 25.33%의 향상이 있었다. 중재 기간을 1단계 음운인식, 2단계 소리찾기, 3단계 받침익히기 수준으로 나누어 살펴보았다. 1단계인 음운인식 수준에서는 평균 6.67%의 정반응률을 나타내었으며 2단계인 소리찾기 수준에서는 평균 26.67%의 정반응률을 나타내었고, 3단계 받침익히기 수준에서는 평균 55.00%의 비교적 높은 정반응률을 나타내었다.

참여 학생 C의 ‘중복’을 살펴보면 음운인식 단계에서 높음, 소리찾기, 받침익히기 단계에서 ‘낮음’으로 나타나 철자쓰기는 소리찾기와 받침익히기 단계에서 확실한 중재 효과가 있음을 나타내었다.

자료들의 ‘변동성’을 살펴보면 기초선에서는 철자쓰기 정반응률이 0~20의 ‘범위’였고 표준편차가 11.55였으나, 중재가 실시된 이후에는 0~60으로 ‘범위’가 상승 확장되었으며 표준편차는 21.51이었다. 중재를 단계별로 보면 1단계인 음운인식 수준에서는 정반응률의 ‘범위’가 0~10으로 기초선보다 저조하였고 2단계인 소리찾기 수준의 정반응률은 ‘범위’가 20~40으로 약세의 상승세를 보였다. 3단계인 받침익히기에서는 범위가 50~60로 향상이 있었고 유지 기간에도 50~60, 표준편차 5.77로 중재 효과가 안정적으로 유지되었다.

자료들의 ‘경향’을 살펴보면 기초선 기간에서는 -7.14였고 중재 기간에서는 7.15의 기울기를 보였다. 이를 각 수준별로 살펴보면 1단계 음운인식 수준에서는 기울기가 5.0으로 기초선 기간에 비해 큰 상승세를 보였고 2단계 소리찾기 수준에서도 기울기가 10.00으로 상승하였다. 3단계 받침익히기 수준에서의 기울기는 2.0으로 2단계 소리찾기에 이어 중재의 효과를 이어가고 있음을 알 수 있다. 유지 기간에는 기울기가 5.0으로 상승세를 유지하였다.

중재의 투입에 따른 수준의 변화를 뜻하는 ‘즉시효과’는 기초선 마지막 기간의 세 개의 자료점 평균인 6.67%와 중재 직 후 세 개의 자료점 평균값인 6.67%를 비교하였을 때 중재 후 참여 학생 C에게는 중재의 즉시효과가 나타나지 않았다. 그러나 중재의 2단계 수준인 소리찾기의 평균점 26.67과 비교해보면 중재의 효과는 음운인식 단계보다 소리찾기에서 나타났음을 알 수 있다.

중재 기간의 PND는 50%로 기초선 기간과 중재 기간의 자료점의 중복비율이 50%였으며 유지 기간의 PND는 100%로 기초선 기간과 유지 기간의 자료점의 중복비율이 0%이었다. Scruggs와 Mastropieri(1998)가 제시한 PND의 분석 기준으로 보면 중재가 철자쓰기에 효과는 낮은 것으로 나타났음을 알 수 있다. 중재 기간의 IRD는 0.5로 중재의 효과가 낮은 것으로 나타났으며, 유지 기간의 IRD는 1.00으로 매우 높은 효과가 있는 것으로 분석되었다.

V. 논의 및 제언

1. 논의 및 결론

본 연구는 음운인식에 기반한 소리찾기 전략이 읽기부진 학생의 단어재인, 읽기유창성 철자쓰기에 미치는 효과를 살펴보고자 하였다. 연구 결과 음운인식에 기반한 소리찾기 전략은 연구참여자들의 단어재인, 읽기유창성, 철자쓰기에 효과가 있는 것으로 나타났다. 이에 본 연구에서 밝혀진 결과를 정리하고 연구의 의의 및 시사점을 논의하였다. 또한 연구의 실행과정에 발견된 제한점 및 후속 연구에 대한 제언도 제시하였다.

본 연구의 결과에 대하여 단어재인의 변화, 읽기유창성의 변화, 철자쓰기의 변화로 나누어 논의하고자 한다.

가. 단어재인의 변화

음운인식에 기반한 소리찾기 전략이 읽기부진 학생의 단어재인에 나타난 변화에 대하여 논의해 보면 다음과 같다.

첫째, 단어재인의 변화는 음운인식 단계를 거치고 난 후 소리찾기 단계에서 효과가 나타났다. 연구참여자 A, B, C 모두 음운인식 단계에서보다 소리찾기 단계에서 높은 정반응율을 나타내었고, 단어재인 향상도를 비교하기 위해 기울기를 살펴본 결과 연구참여자 모두 음운인식 단계보다 소리찾기 단계에서 높은 정반응의 기울기를 나타내었다. 이러한 결과는 단어재인에서는 음운인식이 필수적인 요소라는 것을 말해준다고 할 수 있다. 이원령(2003) 연구에서 읽기과정은 하나의 음운인식으로만 이루어지는 것이 아니라 여러 음운인식이 함께 통합되어 단계적인 발전을 이루게 된다고 제시하였고 Goswami(2002)는 읽기부진 학생은 소리-문자 대응을 통해 글을 읽는 법을 배우기 전에 음운인식에 대한 활동이 먼저 이루어져야 한다고 주장하였는데 이는 본 연구에서 밝힌 음운인식이 이루어져야만 단어재인의 효과가 나타난다는 점과 맥을 같이한다.

둘째 음운인식과 관련된 여러 연구를 살펴보면 음소-자소의 음운인식인가, 음절 단위의 음운인식인가에 대한 논란이 많다. 연구참여자들이 음절 단위의 음운인식보다 음소-자소의 음운인식을 더 어려워한다는 보고도 있고, 단어재인의 향상에는 음절 단위의 음운인식보다 음소-자소의 음운인식이 더 기여하였다고 분석한 보고(신수정, 2018)도 있으며, 음소인식 프로그램이 초등학교 저학년 읽기장애 학생들의 단어재인 향상에

효과적이었다는 보고(진점임, 2006)도 있다. 국외에서도 Leij(2013)의 네덜란드 읽기부진 학생에게 음소인식 훈련을 실시한 결과 단어재인에 매우 효과가 높았다는 보고가 있으며 Zoubrinetzky 외(2016)의 덴마크 읽기부진 학생 참여 연구에서 음소인식이 단어재인을 포함하는 읽기와 높은 상관관계가 있다는 연구도 있다. 그러나 본 연구의 결과에 비추어보면 음소-자소 단위의 음운인식이 음절단위의 음운인식보다 단어재인에 효과가 있다는 것에는 동의하기 어렵다. 본 연구에서는 음소-자소 단위의 음운인식 훈련은 실시하지 않았으며 오로지 음절 단위의 음운인식 훈련만을 실시하였고 음절 단위의 음운인식이 이루어진 이후 소리찾기 단계에서 단어재인의 효과가 나타났기 때문이다. 또 음절 단위의 음운인식 훈련에 학생들이 어려움을 느끼지 않았고 오로지 음절 단위의 음운인식 훈련을 하였어도 낱자-소리의 대응관계가 파악되었음을 단어재인의 변화를 통해 볼 수 있었다.

셋째 단어재인에서 연구참여자 A, B, C에게 공통적으로 나타난 오류를 살펴보면 음절수가 많은 단어, 이중모음이 있는 3,6형식의 글자, 받침이 있는 4,5,6형식의 글자가 있는 단어재인에서 어려움을 나타냈다. ‘우쪼’는 읽지만 ‘쑤우쪼요들’과 같이 음절수가 많을 때는 읽지 못하였으며 이중모음 ‘뷔’는 ‘부비’로 소리내고 ‘희’를 ‘히’로 소리내는 오류가 많았다. 음절수와 관련하여서는 신수정(2018)은 음절수(글자수)가 많다고 하여 오류의 비율이 높은 것이 아니라고 하였는데 본 연구의 무의미단어에서는 음절수가 많은 단어일수록 오류가 많이 나타났다. 그러나 이중모음, 복잡한 받침이 있는 단어재인의 결과는 김길순(2008)의 연구와 유사점을 갖는다.

넷째, 연구참여자들은 기역, 니은과 같은 자음의 명칭은 알고 있었으나 자음의 음운에 대한 인식은 부족하였다. 자음의 명칭을 안다고 해서 음운을 인식했다고 볼 수 없고 또 자음의 명칭을 모른다고 해서 해당 자음의 음운인식이 어려운 것도 아니다. 연구 참여자 A와 B는 자음의 명칭을 거의 알고 있었으며 연구 참여자 C는 자음의 명칭을 대부분 알지 못했음에도 연구참여자 A,B,C 모두 음절 단위의 음운인식을 통하여 단어재인에 80% 이상의 긍정적인 변화를 보였다. 한글 창제 당시 세종대왕은 훈민정음에 자음의 이름을 정하지 않았다. 단지 ‘ㄱ’은 君(군) 字의 처음 소리와 같다고 하였을 뿐이다. 즉 자음의 음운을 표기하였을 뿐 그 이름을 정하여 ‘기역, 니은.....’이라 하지 않았던 것이다. 모음도 마찬가지로 ‘오’는 ‘오’라고 이름을 정하지 않았고 洪(홍) 字의 가운데 소리와 같다고 음운만을 표기했을 뿐이다. ‘기역, 니은.....’과 같은 낱자의 이름은 본 연구의 이론적 배경에서 살펴보았듯 조선 중기 최세진의 훈몽자회에서 비롯된다. 한자의 음과 훈을 표기하기 위해 한글로 토를 달아놓고 범례에서 초성과 종성에 쓰이는

기호에는 두 글자 이름(디근, 리을, 미음 등), 초성 한 군데만 쓰이는 기호는 한 글자 이름(치, 키, 피 등)을 적어 놓은 데서 유래한 것이 현대에 이르러 모든 자음을 2음절로 표시하면서 ‘ㄱ 기억, ㄴ 니은....’과 같은 음가를 드러내는 용법 표기에서 명칭을 대응하는 방식으로 굳어졌다(이승후, 2003). 파닉스 훈련으로 음운인식을 중재한 연구(신수정, 2018)에서도 낱자의 소리 지도가 연구참여자들에게 오히려 혼란을 주게 되는 경우도 있었다고 밝히고 있는데 ‘ㅂ’의 음운을 ‘브’라고 들려주면 이해하지 못하고 ‘비읍’ 이라고 하자 이해하였다는 사례와 비슷한 경우가 본 연구의 중재과정에서도 나타났다. ‘시옷’은 아는데 ‘ㅅ’의 음운인 ‘사서소수스시새’를 ‘사서소수스이이애’ 로 발음하는 현상이 특히 연구참여자 C에게 자주 나타났다. ‘시옷’은 명칭일 뿐 모음에 따라 달라지는 ‘ㅅ’의 음운을 인식했다고 볼 수 없으며 이를 통해 볼 때 자음과 모음의 명칭을 통해서 글자를 익히도록 되어있는 현재의 한글 지도방법이 읽기부진 학생의 음운인식에 적절한가 하는 것에 대해 시사하는 바가 있다고 보여진다.

나. 읽기유창성의 변화

음운인식에 기반한 소리찾기 전략이 읽기부진 학생의 읽기유창성에 나타난 변화에 대하여 논의해 보면 다음과 같다.

첫째, 읽기유창성의 변화는 음운인식 단계와 소리찾기 단계를 거친 후 3단계 받침익히기부터 효과가 나타났다. 연구참여자 A, B, C의 읽기유창성 향상도를 비교하기 위해 기울기를 살펴본 결과 연구참여자 모두 음운인식, 소리찾기의 1,2단계에서보다 3단계인 받침익히기 단계에서 높은 정반응의 기울기를 나타내었다. 단어재인의 변화는 음운인식 단계를 거친 후 소리찾기 단계부터 나타난 것에 비해 읽기유창성의 변화는 음운인식과 소리찾기 단계를 거친 후에 나타났음을 알 수 있다. 이러한 결과를 통하여 보건데, 읽기유창성은 음운인식과 1~6형식의 글자의 짜임에 대한 이해가 선행된 후 긍정적인 변화가 나타났음을 알 수 있다.

둘째, 기초선의 읽기유창성 점수가 높을수록 향상 결과가 더 높은 것으로 나타났다. 연구참여자 A와 B는 읽기유창성의 기초선 평균이 각각 40.00, 38.83이며 연구참여자 C의 읽기유창성 기초선 평균은 14.22로 A,B와 비교해 볼 때 월등히 낮다. 또한 읽기유창성 유지기의 평균을 보면 연구참여자 A, B는 154.00, 203.67이고 연구참여자 C의 읽기유창성 유지기 평균은 76.00이다. 기초선 읽기유창성이 높은 학생이 유지기의 읽기유창성 점수가 높은 반면 기초선 읽기유창성이 낮은 학생은 유지기의 읽기유창성

성취도 낮다. 이러한 결과는 김동일 외(2017)의 저학년 읽기유창성 발달 특성 분석 연구에서 읽기유창성 초기 값이 높은 학생이 낮은 학생에 비하여 성장 속도가 더 높았다는 연구결과와 맥을 같이한다.

셋째, 읽기유창성은 음절수, 글자의 형식보다는 의미 이해와 관련이 있는 것으로 나타났다. 연구 참여자 모두 이해하는 부분의 낱말은 정확한 음운으로 소리내는데 그렇지 않은 부분은 음운 오류가 자주 나타났다. 연구참여자 A의 경우 글의 내용이 어려운 설명문이나 글의 내용을 이해하지 못하는 부분에서는 상대적으로 글을 읽는 속도가 느려졌으며 연구참여자 B의 경우는 ‘동물들이 소리를 내는 방식은 다양합니다’에서 ‘동물들이 소리를 내는’까지는 바르게 소리내었지만 ‘방식은 다양합니다’는 ‘망식은 아아합니다’처럼 음운대치나 받침 탈락 등의 현상이 있었고, ‘서로를 부르거나 위협하기 위해서’에서도 ‘서로를 부르거나’는 바른 음으로 읽는데 비해 ‘위협’은 무슨 말인지 알아들을 수 없을 정도의 음운적 생략이 많았다. 연구참여자 C는 ‘지느러미’를 소리내고도 그것이 물고기의 지느러미라는 것을 떠올리지 못하였으며 세 번째 글자 ‘러’를 소리내면서 앞에 읽었던 ‘지느’의 음운은 기억하지 못하고 다시 읽기를 반복하였고 기본적인 띄어 읽기도 하지 않은 채 글을 읽는 모습을 보였다. 연구참여자 C는 글에서 모르는 낱말에 대해 질문하도록 하여 글에 대한 이해가 이루어진 후 읽기유창성이 향상되었고 음운적 오류도 줄어 들었다. 김애화와 박성희(2010)가 읽기장애 학생들을 참여로 실시한 읽기유창성과 오류유형에 대한 연구에서도 의미가 통하지 않는 경우 오류가 차지하는 비율이 높다는 보고가 있다.

다. 철자쓰기의 변화

음운인식에 기반한 소리찾기 전략이 읽기부진 학생의 철자쓰기에 나타난 변화에 대하여 논의해 보면 다음과 같다.

첫째, 본 연구의 종속변인인 단어재인, 읽기유창성, 철자쓰기 중에서 철자쓰기의 향상도가 가장 낮았는데 중재기간의 기울기를 기준으로 하였을 때 철자쓰기(3.8), 단어재인(10.18), 읽기유창성(12.13)의 순서로 나타났다. 철자쓰기의 중재기간 기울기와 범위를 연구참여자별로 살펴보면 연구참여자 A(1.58, 70~100)와 B(2.67, 50~80)는 철자쓰기에서 향상도는 낮았지만 초기부터 연구참여자 C보다 더 높은 점수를 기록했고 연구참여자 C(7.15, 0~60)는 철자쓰기를 거의 하지 못하는 많은 상태에서 향상도를 보였으며 이는 본 연구의 음운인식에 기반한 소리찾기 활동이 철자쓰기에 최적화된

전략임을 보여준다.

둘째, 철자쓰기의 오류는 친숙하지 않은 단어, 이중모음이 있는 단어에서 많이 나타났다. ‘경찰관, 소방관’을 ‘경찰가, 소방가’로 쓰는 것은 이중모음에 대한 음운인식의 부족에 기인하는 것으로 보여진다. 또 같은 이중모음이 있는 단어 ‘과자’는 바르게 쓰는 것으로 보아 친숙한 단어는 오류가 적게 나타나는 것을 볼 수 있었다. 이는 단어의 형식이 어렵더라도 관심 있어 하는 단어는 오류율이 낮게 나타났음을 보고하는 신수정(2018)의 연구와도 유사점을 갖고 낱말 친숙도가 하나의 독립적인 평가 요소로 포함된다(Joshi & Aaron, 2002)고 보았으며 또한 친숙한 낱말일수록 단어 내 낱글자의 정보를 기억하기 쉬워 학령기 비장애학생 뿐 아니라 읽기장애 학생들도 친숙한 낱말 철자쓰기에서 상대적으로 높은 철자쓰기의 정확률을 보인다(최윤정 외, 2011)고 보고와도 맥을 같이 한다. 또 초성보다는 종성에서 오류가 나타났고, 2음절 이상의 단어에서는 첫 번째 음절보다는 두 번째 이후의 음절에서 오류가 많이 나타났다. 이는 선행 논문의 자소-음소가 일치하는 낱말에서 종성이 있는 음절이 종성이 없는 경우에 비해 일찍 발달한다(Kim, 2008)는 연구 결과와는 상반되는 것이다.

음운인식에 기반한 소리찾기 전략이 읽기부진 학생의 단어재인, 읽기유창성, 철자쓰기에 미치는 효과에 대한 논의를 종합하여 보았을 때 본 연구가 갖는 의의는 다음과 같다.

첫째, 읽기부진학생들을 대상으로 음운인식 훈련을 실시할 때 음소-자소 접근이 아니라 음절단위의 음운을 인식하도록 하여 단어재인, 읽기유창성, 철자쓰기가 실행되도록 하였다.

둘째, ‘가나다라마바사아자.....’같은 자음의 순서나 ‘기역, 니은, 디귤, 리을.....’과 같은 자음의 명칭을 활용하지 않고도 읽기부진 학생들이 한글의 어떤 글자라도 소리와 연결할 수 있도록 중재 방법과 연구 도구를 전략화하였다.

셋째, 한글의 특성과 한글의 음운체계를 바탕으로 초성과 종성의 음운은 물론 종성의 음운을 익혀서 1~6유형의 글자의 형식에 구애받지 않고 소리내며 쓸 수 있도록 체계적으로 준비하였다.

넷째, 학생들이 어렵게 느끼는 자소-음소 단위의 음운인식 대신 음절단위의 음운인식 훈련을 실시하여 읽기부진 학생의 단어재인, 읽기유창성, 철자쓰기 향상에 기여하였다.

2. 제언

읽기부진 학생에 대한 사회적, 국가적 관심이 있음에도 불구하고 읽기부진 학생이 겪고 있는 어려움에 대한 인식과 그것을 해결하기 위한 방법은 아직까지 초기단계이며 따라서 체계적으로 제시되고 있지 못하는 상황이다. 이에 본 연구자는 읽기에 어려움을 가진 읽기부진 4학년 학생들을 대상으로 음운인식에 기반한 소리찾기 전략을 실행하였으나 지속적인 후속 연구가 필요하며 본 연구에서 제시하고자 하는 제언은 다음과 같다.

첫째, 읽기유창성은 본 연구에서 음절수, 글자의 형식, 받침이 있는 글자 등에 영향을 받는다기 보다는 의미 이해와 관련이 있는 것으로 나타났고 읽기장애 학생들을 대상으로 실시한 선행연구에서도 의미가 통하지 않는 경우 오류가 차지하는 비율이 높다는 보고가 있었다. 글자의 형식이나 음절수, 받침의 유무 같은 시각적 요인보다는 글의 의미 이해가 읽기유창성의 향상을 결정짓는 또 다른 요인이 된다는 점을 볼 때 글의 의미 이해 방안에 대한 심도있는 연구가 이루어진다면 읽기부진 학생들에게 큰 도움이 될 것이라고 본다.

둘째, 같은 글자 임에도 친숙한 단어는 철자쓰기가 정확했고 그렇지 않은 단어에서는 오류가 더 많이 나타났다. 선행 연구들에서도 낱말 친숙도가 하나의 독립적인 평가 요소이며 또한 친숙한 낱말일수록 단어 내 낱글자의 정보를 기억하기 쉬워 학령기 비장애학생 뿐 아니라 읽기장애 학생들도 친숙한 낱말 철자쓰기에서 상대적으로 높은 철자쓰기의 정확률을 보인다고 말하고 있다. 낱말에 대한 친숙함을 높일 수 있는 방안은 꼭 글자에서 뿐만 아니라 그림이나 미디어를 통해서도 이루어질 수 있다고 보며, 철자쓰기에 어려움을 가진 학생을 위해 낱말에 대한 화용론적 친숙함을 높일 수 있는 다양한 방안이 모색될 필요가 있다.

셋째, 음운인식과 관련하여서는 국내와 국외에서 여러 보고를 접할 수 있다. 연구참여자들이 음절 단위의 음운인식보다 음소-자소의 음운인식을 더 어려워한다는 보고도 있고, 단어재인의 향상에 대해서는 음절 단위의 음운인식보다 음소-자소의 음운인식이 더 기여하였다고 분석한 보고도 있으며, 음소인식 프로그램이 읽기장애 학생들의 단어재인 향상에 효과적이었다는 보고도 있다. 국외에서도 읽기부진 학생에게 음소인식 훈련을 실시한 결과 단어재인에 매우 효과가 높았다는 보고가 있으며 읽기부진 학생 대상 연구에서 음소인식이 단어재인을 포함하는 읽기와 높은 상관관계가 있다는 연구도 있다.

그러나 본 연구에서는 음소-자소 단위의 음운인식 훈련은 실시하지 않았으며 오로지 음절 단위의 음운인식 훈련만을 실시하였고 음절 단위의 음운인식이 이루어진 이후 단어재인과 읽기유창성, 철자쓰기에서 효과가 나타났다. 따라서 음소-자소의 음운인식인가, 음절 단위의 음운인식인가에 대해서 심도있는 토론의 장이 마련되어 후속 연구의 밑받침이 될 수 있기를 제언한다.

넷째, 현대적 교육체제가 정착된 이후 수십 년간 기초학력미달, 학습부진, 학습장애, 저성취 학생의 학습, 행동, 정서, 사회적 문제를 포함하는 교육적 문제를 해결하기 위한 다양한 접근이 시도되어 왔으나 투자한 시간과 노력에 비해 여전히 그 효과성에 대해서는 의문이 제기되고 있다(김경희, 2011). 수십 년이 지난 현재에도 여전히 학습에 문제를 겪는 아이들은 크게 줄어들지 않고 있다. 오히려 비율로 보면 늘어나는 경향을 보이기도 하지만(National Center for Education Statistics, 2006). 이에 대한 명확한 이유도 마땅한 해결책도 찾지 못하고 있다(허유성 외, 2011). 본 연구 방법이 학습에 문제를 겪는 학생들에게, 또 이런 학생들을 지도하는 교사들에게 한 점 마중물이 될 수 있기를 기대해 본다.

참고 문헌

- 가경신(2006). 읽기 능력과 읽기 인지 변인과의 상관. **독서연구**, 15, 253-280.
- 강옥려, 김윤옥, 우정환, 변찬석(2014). 난독증 선별 체크리스트를 이용한 난독증 위험학생, 읽기기초부진학생 및 읽기보통이상 성취학생의 읽기 특성 연구. **학습장애연구**, 11(3), 93-116.
- 강옥려, 김소진(2014). 의미단위 띄어 읽기 전략 교수가 읽기이해부진아동의 읽기유창성과 읽기이해에 미치는 효과. **학습장애연구**, 11(1), 243-259.
- 교육부(2018). **초등학교 국어 1-1 교사용 지도서**. (주)미래앤.
- 권오식, 윤혜경, 이도현(2001). 한글읽기 발달의 이론과 그 응용. **한국심리학회지**, 20(1), 211-227.
- 김경근, 성열관, 김정숙(2007). 학력 부진 아동의 특징 및 발생 원인에 대한 면담 연구. **교육사회학연구**, 17(3), 27-52.
- 김경희(2011). 한국과 미국의 기초학력 보장체제 비교. 한국교육과정평가원.
- 김기영(2008). 『훈몽자회(訓蒙字會)』를 중심으로 한 최세진의 이중언어 교육에 관한 연구. 공주대학교 박사학위논문.
- 김길순(2008). 음운인식 훈련이 학습장애아의 음운인식 및 단어재인과 철자쓰기에 미치는 효과. 대구대학교 박사학위논문.
- 김도남(2003). 한글 해득 교육 원리 탐색. **한국초등국어교육**, 23, 1-36.
- 김동일(2000). **기초학습기능 수행평가체제: 읽기검사**. 서울:학지사.
- 김만권(1998). 읽기장애 진단검사 개발 및 타당도 연구. 연세대학교 대학원 박사학위논문.
- 김미경, 서경희(2003). 읽기장애 아동의 음운인식 능력과 읽기유창성 연구. **정서·행동장애연구**, 19(4), 381-399.
- 김미배, 배소영(2012). 초등 읽기부진 아동의 읽기특성. **Communication Sciences and Disorders**, 17(4), 565-581.
- 김병문(2012). 주시경의 근대적 언어 인식에 관한 연구. 연세대학교 대학원, 박사학위논문.
- 김선, 김경옥, 김수동, 이신동, 임혜숙, 한순미(2002). **학습부진아의 이해와 교육**. 서울:학지사.
- 김선, 김성훈, 반재천(2009). 검사동등화를 이용한 앵고프 방법과 북마크 방법의 비교. **교육평가연구**, 22(4), 1035-1055
- 김선옥(2003). 유아의 음운자각과 음운기억이 단어 읽기에 미치는 영향. **유아교육논**

총 12, 177-194.

- 김선옥(2005). 유아의 읽기에 영향을 미치는 변인 연구: 단기 종단적 접근. **유아교육연구**, 25(1), 129-146.
- 김선옥(2005). 유아의 읽기에 대한 음운처리과정, 글자지식 및 언어능력의 영향력 분석. 부산대학교 박사학위논문.
- 김선옥, 조희숙(2004). 유아의 음운 처리과정이 읽기에 미치는 영향-단어 읽기와 문장 읽고 이해하기를 중심으로. **유아교육연구**, 24(1), 215-241.
- 김애화, 김의정, 김자경, 최승숙(2012). **학습장애 이론과 실제**. 서울: 학지사.
- 김애화, 박성희(2010). 초등학교 읽기장애 학생과 일반 학생의 읽기유창성 특성 및 오류 유형 비교 연구. **특수교육저널: 이론과 실천**, 11(4), 323-344.
- 김애화, 박현 (2007). 국내 음운인식 연구에 관한 문헌분석. **초등교육연구**, 20(3), 79-105.
- 김애화, 유현실, 김의정 (2011). 초등학생의 단어인지와 읽기유창성에 대한 예측변인 연구. **초등교육연구**, 24(1), 277-303.
- 김영송(1975). **우리말의 소리연구**. 서울: 샘문화사.
- 김용욱(2017). 읽기장애학생과 일반학생의 음운인식, 음운기억 및 단어인지 특성 및 관계. **특수교육저널 : 이론과 실천**, 18(1), 25-50.
- 김윤옥, 변찬석, 강옥려, 우정환(2014). 난독증 선별 체크리스트 개발 연구. **학습장애연구**, 11(2), 99-128.
- 김자경(2005). 초등학교 학습장애 판별 준거에 관한 논의: 불일치 준거와 대안적인 방안을 중심으로. **특수아동교육연구**, 7(4), 257-278.
- 김정림, 강은희, 이지윤(2018). 음운인식 중재 프로그램이 지적장애 아동의 음운인식 및 단어재인 능력에 미치는 효과. **言語治療研究**, 27(3), 1-12.
- 김정애(2003). 음운인식훈련 프로그램이 읽기장애아의 음운인식·단어재인 능력 향상에 미치는 효과. 부산대학교 석사학위논문.
- 김지윤, 강민경, 김영태(2019). 음운인식 및 음운작업기억 훈련이 초등학교 저학년 읽기부진 아동의 읽기능력에 미치는 효과. **특수교육**, 18(1), 5-28.
- 김현자, 조종열(2001). 학령 전 아동에서 음운인식, 시각지각 및 한글 읽기와의 관계. **한국심리학회지**, 14(2), 15-28.
- 김화수(2005). 단순언어장애 아동의 읽기재인과 읽기이해 관련 특성 변인 탐색. 이화여자대학교대학원 박사학위논문.
- 김화수, 김민정, 박정숙 (2017). 학습장애 학생의 읽기 유창성과 읽기 이해 중재연구

에 관한 문헌 분석. **특수교육재활과학연구**, 54(2), 1-29.

박소연, 박현린(2020). 초등학교 저학년의 쓰기 능력 발달 및 쓰기 관련변인과의 관련성 연구. **言語治療研究** 29(3), 45-56.

박순길, 조종열, 유영미(2013). 읽기부진아동의 문식성 예언변인 연구. **특수교육**, 12(1), 155-180.

박진원(2014). 학령기 말더듬아동의 읽기유창성 및 쓰기유창성 비교연구. **한국콘텐츠학회논문지**, 14(8), 476-484.

반재천, 김선 (2017). 북마크 기준설정 방법에서 반응확률 .67에 대응하는 능력추정치 를 구하기 위한 Bifactor IRT와 Testlet IRT모형의 활용. **교육평가연구**, 30(4), 549-568.

서경희(2001). 읽기장애아의 음운처리 고찰. 정서·**행동장애연구**, 17(2), 43-70.

서영(2015). 한국어 발음 교육 내용의 선정 및 위계화. 연세대학교 박사학위논문.

서울대학교 국어교육연구소(1999). **국어교육학사전**. 서울: 대교.

송종용(1999). 한글 읽기장애 아동의 작업기억 특성. 서울대학교 박사학위논문.

송현정(2000). 국어 읽기 부진의 진단에 대한 연구. **國語教育學研究** 11(1), 189-213.

신수정(2018). 명시적 교수에 기반한 통합파닉스 훈련이 난독증위험학생의 단어재인, 읽기 유창성, 철자쓰기에 미치는 효과. 서울대학교 박사학위논문.

신은선, 우정한, 김용욱(2020). 보편적 학습설계 기반 음운인식 프로그램이 다문화 읽기곤란학생의 음운인식능력에 미치는 효과. **특수교육저널: 이론과 실천**, 21(3), 175-198.

세종대왕 (1443), **훈민정음(訓民正音)**, 국립한글박물관, 디지털 자료실.

양민화, 이애진(2016). 학령기 초기 아동의 철자 기술에 미치는 언어학적 인식 능력의 영향력 변화. **학습장애연구**, 13(3), 67-90.

양지숙, 김명규(2019), **모두 깨치는 한글 어린이용**. 서울: 메이킹북스

양지숙, 허유성(2020), 소리-기호 간 연결 강화 중재가 읽기부진 학생의 읽기유창성 및 과제회피 행동에 미치는 효과. **미래교육현장연구**, 41(2), 33-57.

오병화(2006). 발음중심법을 병행한 음운분석훈련이 읽기부진아동의 단어읽기 및 쓰기에 주는 영향. 단국대학교 대학원 석사학위논문.

윤호진(2016). 학령기 아동의 읽기이해 관련 요인. **言語治療研究**, 25(4), 109-118.

윤혜경(1997). 아동의 한글읽기발달에 관한 연구 자소·음소 대응규칙의 터득을 중심으로.

- 부산대학교 박사학위논문.
- 윤혜경(2001). 한글 해독 과정의 특성. **인간발달연구**, 8(1), 27-43.
- 윤혜경, 권오식(1994). 한글 터득단계 아동의 낱자 읽기에 영향을 주는 요인에 관한 연구. **인간발달연구**, 1(1), 112-122.
- 이경화(2005). **읽기교육의 원리와 방법**. 서울: 박이정.
- 이경화(2005). 자기주도적 학습력 신장을 위한 학습독서 전략 연구. **새국어교육** 0(71), 213-234.
- 이광오(1993). 한글 단어재인과정에서 표기법이 심상어휘집의 구조와 검색에 미치는 영향. **한국심리학회지: 실험 및 인지**, 5, 26-39.
- 이문규(2013). **국어교육을 위한 현대국어음운론**. 서울: 한국문화사.
- 이문정(2004). 한글의 문자 특성에 적합한 유아 읽기, 쓰기 교육. **미래유아교육학회지**, 11(1), 169-192.
- 이상로, 서봉연, 송명자, 송영혜(1989). 학습장애 치료교육 프로그램 개발을 위한 기초연구. **경북대학교 교육대학원 논문집**, 21, 1-77.
- 이소현, 박은혜, 김영태(2010). **교육 및 임상현장 적용을 위한 단일대상연구**. 서울: 학지사
- 이승후(2003). 한글 자모의 명칭에 대하여 : 자모 명칭에 대한 인식 정확도 조사 결과를 중심으로. **새국어교육**, 66, 211-235.
- 이영애(1990). 한글 낱자 및 글자 처리에 있어서 시각변형의 효과. **인지과학**, 2(2), 221-259.
- 이영아(2012). 읽기 부진 진단 및 보정 체제 연구. **교육연구** 55, 7-38.
- 이옥경(1995). 인지발달과 문자 및 언어 유형의 관점에서 본 난독증. **한국심리학회지**, 8(1), 80-94.
- 이옥섭(2000). 균형 있는 문해 프로그램이 유아의 읽기·쓰기 발달에 미치는 효과 연구. 서울여자대학교 대학원 박사학위논문.
- 이원령(2003). 음운인식훈련이 읽기장애아동의 음운인식과 읽기능력에 미치는 효과. 대구대학교 박사학위논문.
- 이원령(2007). 학습장애아동의 읽기 명명속도와 유창성 중재방법에 대한 고찰. **특수교육재활과학연구** 46(2), 35-57.
- 이임숙, 조증열(2003). 초등학생의 읽기와 인지-언어적 변인들과의 인과적 관계. **한국심리학회지**, 16(4), 211-225.
- 이차숙(2000). 초기 읽기의 지도의 개념적 모형. **유아교육연구**, 20(1), 5-25.

- 이차숙(2003). 한글의 특성에 따른 한글해독지도방법 탐색. **유아교육연구**, 23(1), 5-26.
- 이혜숙, 박현숙(1999). 읽기장애 아동과 비장애 아동의 음운처리과정 및 읽기재인간 비교 연구. **언어청각장애연구**, 4, 79-102.
- 임유진, 김영태(2008). 단어 읽기 과제에서 초등 2학년과 5학년 아동의 음운규칙 적용능력의 비교. **Communication Sciences & Disorders**, 13, 635-653.
- 임재현, 황민아, 고선희(2016). 학령기 경계선급 지능 아동과 일반 아동 간 음운 수수께끼 풀이와 음운인식 능력 비교. **言語治療研究**, 25(4), 133-143.
- 전병운, 권희연 (2010). 국내 읽기장애아 중재 방법에 관한 연구 동향 분석. **아시아교육연구**, 11(2), 265-296.
- 정광조(2006). MI(직접교수) 한글읽기 프로그램이 읽기학습부진 학생의 읽기 능력에 미치는 효과. 서울대학교 대학원 박사학위논문.
- 정은희, 김태강, 박윤(2012). 다문화가정 아동의 언어발달 특성과 진단·평가에 대한 문헌 고찰. **특수아동교육연구**, 14(3), 113-141.
- 정인지(1446), **훈민정음해례본(訓民正音解例本)**. 국립한글박물관, 디지털 자료실.
- 정일권, 최선영, 하지완(2015). 조음음운장애아동과 일반아동의 음운표상 내적 인식능력 비교. **Communication Sciences and Disorders**, 20(1), 48-59.
- 정재석, 장현진(2016). **읽기 자신감-3권 음운인식 훈련**. 서울: 좋은교사운동 출판부.
- 조명숙(2002). 받아쓰기 지도 방안 연구: 초등학교 1학년 학생을 대상으로. 서울교육대학교 석사학위논문.
- 조주현(2007). 균형적 문해 프로그램이 읽기장애 위험아동의 읽기와 쓰기에 미치는 효과. 대구대학교 대학원 박사학위논문.
- 주시경(1906), 『國文講義』 (油印)
- 주시경(1905), 『國文文法』 (필사, 『전서』 1)
- 주시경(1908). 『國語文典音學』, 博文書館 (『전서』 1)
- 진점임(2006). 음소인식 훈련 프로그램이 읽기장애아동의 단어 읽기 능력 향상에 미치는 효과. 부산대학교 석사학위논문.
- 천경록(1999). 읽기 장애의 개념과 지도 방향. **한국어문교육**, 8, 261-294.
- 최나야, 이순형(2008). 유아의 단어읽기 능력 예측변수: 연령 집단별, 단어 유형별 분석. **한국가정관리학회지**, 26(4), 41-54.
- 최성규, 권정(2002). 삽화를 이용한 대체사고전략이 학습장애아의 읽기와 쓰기능력에 미치는 효과. **특수아동교육연구**, 4(2), 139-153.

최영환(1994). 생태학적 국어교육관과 국어교육평가. *한국초등국어교육*, 10(10), 1-11.

최윤정, 김영태, 윤혜련, 성지은(2011). 낱말 친숙도 및 음운규칙 적용 유무에 따른 학령기 읽기장애 아동의 받침철자 인식 및 쓰기 특성. *언어청각장애연구*, 16, 154-170.

최세진(1527). *훈몽자회(訓蒙字會)*, 국립한글박물관, 디지털자료실.

한국교육과정평가원(2011). *읽기 부진 진단 및 보정 교육 연구*. 서울: 한국교육과정평가원.

한도경(2008). 발음중심 음운인식 활동이 읽기부진아의 음운인식 능력과 읽기유창성에 미치는 영향. 가톨릭대학교 대학원 석사학위논문.

허유성, 나경은, 박성기(2011). 국가수준학업성취도 평가결과에서 드러난 기초학력부진 학생의 생태학적 삶 특성. *학습장애연구*, 8(3), 123-148.

황은순(2010). 균형적 언어교육 접근에 기초한 유치원 문해 프로그램이 초등학교 1학년 읽기쓰기에 미치는 효과. 덕성여자대학교 박사학위논문.

Adams, M. J. (1990). *Beginning to read: Thinking and learning about print*. Cambridge: MIT.

Aaron, P.G., Joshi, R.M., & Williams, K.A. (1999). Not all reading disabilities are alike. *Journal of Learning Disabilities*, 32, 120-127

Ball, E., & Blachman, B. A. (1991). Does Phonemic awareness training in kindergarten make a difference in early word recognition and development of spelling. *Reading Research Quarterly*, 26, 49-66.

Berninger, V. W., Abbott, R. D., Jones, J., Wolf, B. J., Gould, L., Anderson-Youngstrom, M., & Apel, K. (2006). Early development of language by hand; Composing-, reading-, listening-, and speaking-connections, three letter-writing modes, and fast mapping in spelling. *Developmental Neuropsychology*, 29(1), 61-92.

Berninger, V., & Richards, T. (2009). Brain and learning. *Psychology of Classroom Learning: An Encyclopedia*, 1, 15-22.

Bos, C. S., & Vaughn, S. (2006). *Strategies for teaching students with learning and behavior problems*(6th ed.). Boston: Allyn and Bacon.

Bowers, J. S. (2020). Reconsidering the evidence that systematic phonics is more effective than alternative methods of reading instruction. *Educational Psychology Review*, 32(3), 681-705.

Bryant, P. E., Maclean, M., Bradley, L. L., & Crossland, J. (1990). Rhyme and alliteration,

- phoneme detection, and learning to read. *Developmental Psychology*, 26, 429-438.
- Buly. M. R. & Valencia. S. W. (2002). Below the bar: Profiles of students who fail state reading assessments. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 24(3), 219-239.
- Carnine, Douglas W., Jerry Silbert, Edward J. Kame'enui, Sara G. Tarver, and Kathleen Jungjohann. (2006). *Teaching Struggling and At-Risk Readers: A Direct Instruction Approach*. Upper Saddle River NJ: Pearson, pp.17-19, 24-26.
- Castles, A., & Coltheart, M. (2004). Is there a causal link from phonological awareness to success in learning to read? *Cognition*, 91, 77-111.
- Catts, H. W., Hogan, T. P., & Fey, M. E. (2003). Subgrouping poor readers on the basis of individual differences in reading-related abilities. *Journal of Learning Disabilities*, 36, 151-165.
- Center on Educational Policy. (2007). *Reading First: Locally appreciated, nationally troubled*. Washington, DC: Author.
- Coleman, J. S., Campbell, E. Q., Hobson, C. J., McPartland, J., Mood, A. M., Weinfeld, F. D., & York, R. L. (1966). *Equality of educational opportunity*. Washington: U. S. Government Office.
- Compton, D. L., Appleton, A. C., & Hosp, M. K. (2004). Exploring the relationship between text leveling systems and reading accuracy and fluency in second-grade students who are average and poor decoders. *Learning Disabilities Research & Practice*, 19(3), 176-184.
- Davis, A. (2013). To read or not to read: Decoding synthetic phonics. *Impact*, 2013(20), 1-38.
- Deacon, S. H., & Kirby, J. R. (2004). Morphological awareness: Just “more phonological”? The roles of morphological and phonological awareness in reading development. *Applied Psycholinguistics* 25, 223-238.
- Ehri, L. C. (2000). Learning to read and learning to spell: Two sides of a coin. *Topics in Language Disorder*, 30(3), 19-36.
- Eshiet, O. I. (2012). Synthetic phonics as a tool for improving the reading skills of nigerian pupils. *Annual Review of Education, Communication & Language Sciences*, 9, 1-21.
- Fletcher, J. M., Lyon, G. R., Fuchs, L. S., & Barnes, M. A. (2007). Reading disabilities: Comprehension. In J. M. Fletcher, G. R. Lyon, L. S. Fuchs, & M. A. Barnes (Eds.) *Learning disabilities* 184-206. New York, NY: The Guilford Press.
- Flores, M. M., & Ganz, J. B. (2007). Effectiveness of direct instruction for teaching statement inferences, use of facts, and analogies to students with developmental

- disabilities and reading delays. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 22, 244-251.
- Frith, U. (1986). A developmental framework for developmental dyslexia. *Annals of Dyslexia*, 36, 69-81.
- Goswami, U. (2002). Rhymes, phonemes and learning to read: Interpreting recent research. In M. Cook (Ed.), *Perspectives on the teaching of reading and learning of phonics* (pp. 41-60). UKRA: Royston, Herts.
- Goswami, U. (2005). Synthetic phonics and learning to read: A cross-language perspective. *Educational Psychology in Practice*, 21(4), 273-282.
- Gough, P. B. and W. E. Tunmer (1986). Decoding, reading, and reading disability. *Remedial and Special Education*, 7(1), 6-10.
- Hatcher, P. J. (2003). Reading intervention: A 'conventional' and successful approach to helping dyslexia children acquire literacy. *Dyslexia (10769242)*, 9(3), 140-145.
- Hatcher, P. J., Goetz, K., Snowling, M. J., Hulme, C., Gibbs, S., & Smith, G. (2006). Evidence for the effectiveness of the early literacy support programme. *British Journal of Educational Psychology*, 76(2), 351-367.
- Hitchcock, J. H., Kratochwill, T. R., & Chezan, L. C. (2015). What works clearinghouse standards and generalization of single-case design evidence. *Journal of Behavioral Education*, 24(4), 459-469.
- Hoover, W.A. and Gough, P.B. (1990). The simple view of reading. *Reading and Writing. An Interdisciplinary Journal*, 2, 127-160.
- Horner, R. H., Carr, E. G., Halle, J., McGee, G., Odom, S., & Wolery, M. (2005). The use of single-subject research to identify evidence-based practice in special education. *Exceptional Children*, 71(2), 165-179.
- Horner, R. H., Swaminathan, H., Sugai, G., & Smolkowski, K. (2012). Considerations for the systematic analysis and use of single-case research. *Education & Treatment of Children (West Virginia University Press)*, 35(2), 269-290.
- Johnston, R. S., & Watson, J. E. (2004). Accelerating the development of reading, spelling and phonemic awareness skills in initial readers. *Reading & Writing*, 17(4), 327-357.
- Hudson, T. (2007). **Teaching second language reading**. New York: Oxford University Press.
- Johnston, R. S., McGeown, S., & Watson, J. (2012). Long-term effects of synthetic versus analytic phonics teaching on the reading and spelling ability of 10-year-old boys and girls. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 25, 1365-1384
- Joshi, R. M., & Aaron, P. G. (2002). Naming speed and word familiarity as confounding factors in

- decoding. *Journal of Research in Reading*, 25(2), 160-171.
- Juel, C. (1988). Learning to read and write: A longitudinal study of 54 children from first to fourth grades. *Journal of Educational Psychology*, 80, pp.437-447.
- Kamhi, A. G., & Hinton, L. N. (2000). Explaining individual differences in spelling ability. *Topics in Language Disorders*, 20(3), 37-49.
- KBS (2021, 6월 21일). 코로나19 휩쓴 중·고등 ‘기초학력 미달’ ↑ …“학습결손 심각”.
출처: <https://news.kbs.co.kr/news/view.do?ncd=5199683>
- Kennedy, C. H. (2005). *Single-case designs for educational research*. Boston: Allyn and Bacon.
- Kim, Y. S. (2008). Cat in the hat or cat in the cap? An investigation of the developmental trajectories of phonological awareness for Korean children. *Journal of Research in Reading*, 31(4), 359-378.
- Kim, Y. S. (2010). Componential skills in early spelling development in Korean. *Scientific Studies of Reading*, 14(2), 137-158.
- Kratochwill, T. R., & Levin, J. R. (2010). Enhancing the scientific credibility of single case intervention research: Randomization to the rescue. *Psychological Methods*, 15, 122-144.
- Kratochwill, T. R., Hitchcock, J. H., Horner, R. H., Levin, J. R., Odom, S. L., Leij, A. (2013). Dyslexia and early intervention: What did we learn from the dutch dyslexia programme? *Dyslexia (10769242)*, 19(4), 241-255.
- Leong, C. K., Cheng, P., & Lam, C. C. C. (2000). Exploring reading-spelling connection as locus of dyslexia in chinese. *Annals of Dyslexia*, 50, 239-259.
- Lerner, J. W. (2000). *Learning disabilities: Theories, diagnosis, and teaching strategies(8th ed)*. Boston: Houghton Mifflin.
- Lipson, M. Y., & Wixson, K. K. (1986). Reading disability research: An interactionist perspective. *Review of Educational Research*, 56, 11-136.
- Lonigan, C. J., Burgess, S. R., & Anthony, J. L. (2000). Development of emergent literacy and early reading skills in preschool children: Evidence from a latent-variable longitudinal study. *Developmental Psychology*, 36, 596-613.
- Lovett, M. W., & Steinbach, K. A. (1997). The effectiveness of remedial programs for reading disabled children of different ages: Does the benefit decrease for older children? *Learning Disability Quarterly*, 20, 189-210.
- Mather, N., & Goldstein, S. (2008). *Learning disabilities and challenging behaviors(2nd ed.)*. Baltimore: Paul H. Brooks Publishing Co.
- Mather, N., & Wendling, B. J. (2012). *Essentials of dyslexia assessment and intervention*. NJ: Wiley & Sons.

- McGeown, S. (2015). Synthetic phonics vs. an eclectic approach to reading instruction: Implications for the skills predicting early reading acquisition and development. *Psychology of Education Review*, 39(2), 31-36.
- Mercer, C. D., & Mercer, A. R. (1997). *Teaching students with learning problems (6th ed.)*. New York: MacMillan.
- Mishra, R., & Stainthorp, R. (2007). The relationship between phonological awareness and word reading accuracy in Oriya and English: A study of Oriya-speaking fifth-graders. *Journal of Research in Reading*, 30(1), 23-37.
- Muter, V., Hulme, C., Snowling, M. J., & Stevenson, J. (2004). Phonemes, rimes, vocabulary, and grammatical skills as foundations of early reading development: Evidence from a longitudinal study. *Developmental Psychology*, 40, 665-681.
- National Center for Education Statistics (2006). *The condition of education*. Washington, DC: U.S. Department of Education.
- National Reading Panel (2000). *Report of the national reading panel. Teaching children to read: An evidence-based assessment of the scientific research literature on reading and its implications for reading instruction* (NIH Publication No. 00-4769). DC: U. S. Government Printing Office.
- Ouellette, G. P., & Sénéchal, M. (2008). A window into early literacy: Exploring the cognitive and linguistic underpinnings of invented spelling. *Scientific Studies of Reading*, 12(2), 195-219.
- Park, E. C. (2008). Literacy experiences in Korean: Implications for learning to read in a second language. In K. Koda & A. M. Zehler (Eds.), *Learning to read across languages: Cross-linguistic relationships in first- and second-language literacy development* (pp. 201-221). New York: Routledge.
- Parker, R. I., Vannest, K. J., Davis, J. L., & Sauber, S. B. (2011). Combining non-overlap and trend for single case research: *Tau-U*. *Behavior Therapy*, 42, 284-299.
- Parker, R. I., Vannest, K. J., & Brown, L. (2009). The improvement rate difference for single-case research. *Exceptional Children*, 75(2), 135-150.
- Pearson, D. P. (2010). Reading First: How to live with-or without. *Journal of Literacy Research*, 42, pp.100-108.
- Perfetti, C. A. (1992). The representation problem in reading acquisition. In P. B. Gough, L. C. Ehrid, & R. Treiman (Eds), *Reading acquisition*(pp. 145-174). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Ramus, F. (2001). Outstanding questions about phonological processing in dyslexia. *Dyslexia* (10769242), 7(4), 197-216.

- Rasinski, T., Rikli, A., & Johnston, S. (2009). Reading fluency: More than automaticity? More than a concern for the primary grades? *Literacy Research and Instruction*, 48(4), 350-361.
- Riley-Tillman, T., & Burns, M. K. (2009). *Evaluating educational interventions: Single case design for measuring response intervention*. New York: Guilford Press.
- Rindskopf, D. M., & Shadish, W. R. (2013). Single-case intervention research design standards. *Remedial & Special Education*, 34 (1), 26-38.
- Roxanne F. Hudson, Joseph K. Torgesen, Holly B. Lane, Stephen J. Turner. (2006). Relations among reading skills and sub-skills and text-level reading proficiency in developing readers. *Published online*.
- SBS (2015, 9월 3일). 초등교사 41% "학생 한글실력 차이로 수업에 어려움. 출처: http://news.sbs.co.kr/news/endPage.do?news_id=N1003153353&plink=ORI&cooper=NAVER.
- Schatschneider, C., Fletcher, J. M., Francis, D. J., Carlson, C. D., & Foorman, B. R. (2004). Kindergarten predictors of reading skills: A longitudinal comparative analysis. *Journal of Educational Psychology*, 96, 265-282.
- Schneider, W., Ennemoser, M., & Roth, E. (1999). Kindergarten prevention of dyslexia: Does training in phonological awareness work for everybody? *Journal of Learning Disabilities*, 32(5), 429-436.
- Snow, C. E., Burns, M. S., & Griffin, P. (1998). *Preventing reading difficulties in young children*. Washington, DC: National Academy Press.
- Snowling, M. (1998). Dyslexia as a phonological deficit: Evidence and implications. *Child & Adolescent Mental Health*, 3(1), 4-11.
- Snowling, M. J., Muter, V., & Carroll, J. (2007). Children at family risk of dyslexia: A follow-up in early adolescence. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 48(6), 609-618
- Saussure, Ferdinand de (2006 [1916]). *Cours de linguistique générale*, Édition critique préparée par Tullio de Mauro. Paris: Payot. (최승언 번역(1990). 일반언어학 강의. 서울: 민음사)
- Stanovich, K.E. (1986). Matthew Effects in reading: Some consequences of individual differences in the acquisition of literacy, *Reading Research Quarterly*, 21, 360-406.
- Stanovich, K. E. (1988). The dyslexic and the garden-variety poor reader: The phonological-core variable-difference model. *Journal of Learning Disabilities*, 21, 590-604.
- Spear-Swerling, L. (2004). A road map for understanding reading disability and other reading problems: Origins, intervention, and prevention. In R. Ruddell & N. Unrau (Eds.), *Theoretical models and processes of reading*, vol. 5. Newark, DE: International Reading Association.

- Swank, L., & Catts, H. W. (1994). Phonological awareness and written word decoding. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools, 25*, 9-14.
- Torgesen, J. K., Foorman, B. R., & Wagner, R. K. (2007). Dyslexia: A brief for educators, parents and legislators in Florida. *FCRR Technical Report #8*.
- Tressoldi, P. E., Vio, C., & Iozzino, R. (2007). Efficacy of an intervention to improve fluency in children with developmental dyslexia in a regular orthography. *Journal of Learning Disabilities, 40*(3), 203-209.
- Tunmer, W., & Greaney, K. (2010). Defining dyslexia. *Journal of Learning Disabilities, 43*(3), 229-243.
- Vellutino, F. R. (1978). *Visual processing deficiencies in poor readers: A critique of traditional conceptualizations of the etiology of dyslexia*. ED167942
- Vellutino, F. R., Fletcher, J. M., & Snowling, M. J. (2004). Specific reading disability (dyslexia): What have we learned in the past four decades? *Journal of Child Psychology & Psychiatry & Allied Disciplines, 45*(1), 2-40.
- Wagner, R. K., & Torgesen, J. K. (1987). The nature of phonological processing and its causal role in the acquisition of reading skills. *Psychological Bulletin, 101*, 192-212.
- Wagner, R. K., Torgesen, J. K., Rashotte, C. A., Hecht, S. A., Barker, T. A., & Burgess, S. R. (1997). Changing relations between phonological processing abilities and word-level reading as children develop from beginning to skilled readers: A 5-year longitudinal study. *Developmental Psychology, 33*, 468-479.
- Wolf, M., & Bowers, P. G. (2000). Naming-speed deficits in developmental reading disabilities: An introduction to the special issue on the double-deficit hypothesis. *Journal of Learning Disabilities, 33*(4), 322-24.
- Yopp, H. K., & Yopp, R. H. (2000). Supporting phonemic awareness development in the classroom. *The Reading Teacher, 54*(2), 130-143.
- Zoubrinetzky, R., Collet, G., Serniclaes, W., Nguyen-Morel, M., & Valdois, S. (2016). Relationships between categorical perception of phonemes, phoneme awareness, and visual attention span in developmental dyslexia. *Plos One, 11*(3), 1-26.

<부록 1> 연구 참가 동의서

연구 참가 동의서

연구 제목

음운인식에 기반한 소리찾기 전략이 읽기부진 학생의 단어재인, 읽기유창성, 철자쓰기에 미치는 효과

연구자 :

본인은 상기 연구의 목적과 특성에 대해 연구자에게 설명을 들었으며, 본인이나 자녀가 원하면 언제든지 훈련을 중단할 수 있음을 알고 있습니다. 이에 자녀인 ()가 훈련을 받고 그에 따른 각종 검사 자료를 연구에 사용하도록 허락합니다.

2020. 9.

보호자 : (인)

<부록 2> 단어재인 검사 결과 기록지

단어재인 검사

검사 대상	A, B, C	검사 회기	
검사지 번호		점수	
문항 번호	결과 (O, X)	비고	
1			
2			
3			
4			
5			
6			
7			
8			
9			
10			

<부록 3> 읽기유창성 검사 결과 기록지

읽기유창성 검사

검사 대상	A, B, C	검사 회기	
검사지		정확하게 읽은 글자수	

<부록 4> 철자쓰기 검사 목록

회	검사단어									
	1음절	2음절	2음절	2음절	3음절	4음절	3음절	2음절	2음절	1음절
1	빵	시장	애교	마차	은하수	조심조심	바구니	이반	우물	귀
2	밥	과일	가게	바람	무지개	손가락을	어머니	팔반	시작	차
3	옷	딸기	유럽	기동	열심히	벌어지네	고양이	서울	약방	해
4	달	석류	인도	바퀴	개나리	뼈꼭뼈꼭	빨래터	부산	감초	개
5	별	야채	이란	햇빛	진달래	뜸복뜸복	올챙이	독도	버릇	초
6	밤	곡식	콩고	사람	할미꽃	쓰레기통	개구리	엄지	티끌	매
7	낮	보리	호주	바닥	민들레	미꾸라지	호랑이	세상	걸음	소
8	춤	감자	한국	고삐	제비꽃	귀뚜라미	오른팔	친구	구멍	비
9	김	부추	미국	뿌리	노루귀	얼룩무늬	선생님	주먹	하늘	코
10	옥	토란	중국	까치	자운영	방글방글	제주도	허리	속담	새
11	줄	오이	필통	동쪽	무궁화	컴퓨터실	양로원	다리	언덕	틀
12	성	구두	콜라	남쪽	능소화	시청각실	영수증	나무	양궁	양
13	뼈	기도	한국	꼬마	백일홍	우리나라	영화관	지하	건물	강
14	곰	소라	군인	팔찌	원추리	오순도순	연예인	바다	산호	상
15	문	도로	공항	꿀벌	패랭이	누군가요	왕거미	하마	지갑	콩
16	장	주차	온도	썰매	고마리	아프리카	원두막	부자	반찬	법
17	손	호두	술래	희망	채송화	크레파스	경찰관	타조	낙타	툽
18	발	모자	눈물	평화	물망초	할아버지	소방관	마차	창문	담
19	목	고리	동물	연필	방울꽃	큰아버지	동물원	사고	인간	들
20	숨	모기	통일	위치	수선화	아카시아	원숭이	가시	생일	금
21	땀	철봉	예절	무늬	으아리	코스모스	백두산	인쇄	공원	일
22	피	판다	과학	요술	말발굽	넘어지면	놀이터	예금	굴뚝	빛
23	물	표정	세계	새벽	시원한	쏟아지는	음악실	기계	그릇	뚝
24	불	찜통	괘짝	여우	태평양	반짝이는	일학년	과자	손님	창
25	말	방학	돼지	돼지	북극해	세종대왕	귀여운	경례	들깨	줄
26	안	장난	지폐	얼굴	아시아	생일축하	유치원	계란	소독	꽃
27	잎	인삼	차례	교가	옥수수	국어시간	야구공	시계	물총	맛
28	무	간식	뷔페	교목	시금치	바다생물	유리창	혜방	폭포	밭
29	총	천정	모과	교화	복숭아	김밥재료	쏘가리	의심	거울	형
30	땡	눈썹	황금	일반	고구마	단체활동	손잡이	얘기	단풍	땅

<부록 5> 철자쓰기 검사 결과 기록지

철자쓰기 검사

검사 대상		A, B, C		검사 회기	
검사지 번호				점수	
문항 번호				결과	비고
1					
2					
3					
4					
5					
6					
7					
8					
9					
10					

<부록 6> 중재충실도 검사지

중재충실도 검사지

연구대상		A, B, C	검사 일자		
관찰자		중재충실도(%)			
단 계	번 호	문항	그렇지 않다	그렇다	매우 그렇다
			1점	2점	3점
도 입	1	‘선수학습 요소’의 확인을 통하여 학생의 수준을 점검하였는가?			
	2	학생의 상황에 맞게 ‘동기유발’을 이끌어 내었는가?			
	3	‘학습목표’를 학생과 함께 공유하였는가?			
전 개	4	‘시범보이기’에서 교사의 시범이 적절하였는가?			
	5	‘안내된 연습’에서 학생의 음운적 상황을 고려하여 진행하였는가?			
	6	‘안내된 연습’에서 학생의 음운을 들으며 진행하였는가?			
	7	‘독립적 연습’에서 학생이 충분히 연습할 수 있도록 진행하였는가?			
	8	‘독립적 연습’에서 학생의 음운을 들으며 진행하였는가?			
정 리	9	학생과 함께 ‘배운 내용을 검토’하였는가?			
	10	다음시간에 배울 내용에 대하여 ‘차시 예고’를 하였는가?			

<부록 7> 사회적 타당도 검사지

음운인식에 기반한 소리찾기 전략

학부모 만족도 조사

* 문항을 읽고 알맞은 곳에 표시 하세요

검사 일자		만족도(%)			
번호	문항	그렇지 않다	그렇다	매우 그렇다	
		1점	2점	3점	
1	자녀가 음운인식에 기반한 소리찾기 활동에 참여하는 것에 적극적이었습니까?				
2	자녀가 음운인식에 기반한 소리찾기 활동에 참여한 것을 전반적으로 만족하십니까?				
3	음운인식에 기반한 소리찾기 활동이 자녀의 단어읽기를 향상시켰습니까?				
4	음운인식에 기반한 소리찾기 활동이 자녀가 문장을 막힘없이 읽는 것을 향상시켰습니까?				
5	음운인식에 기반한 소리찾기 활동이 자녀의 쓰기를 향상시켰습니까?				
6	음운인식에 기반한 소리찾기 활동이 자녀의 학업 태도를 긍정적으로 변화시켰습니까?				
7	음운인식에 기반한 소리찾기 활동이 자녀의 읽기 활동에 대한 자신감을 향상시켰습니까?				
8	음운인식에 기반한 소리찾기 활동이 본인에게도 자녀양육에 있어 긍정적인 영향을 주었습니까?				
9	연구가 종료 된 후에도 음운인식에 기반한 소리찾기 활동 훈련에 자녀를 지속적으로 참여시킬 의사가 있습니까?				
10	훈련음운인식에 기반한 소리찾기 활동을 읽기에 어려움을 지닌 다른 학생 및 보호자에게 추천하고 싶습니까?				

<부록 8> 음운인식에 기반한 소리찾기 전략 교수-학습 지도안

차시	1	단계	음운인식	과제	치조음의 평음 격음 경음
학습목표	ㅈ, ㅉ, ㅊ, ㅑ 소리내기				
학습자료	모음표, 모음 카드, 구강 그림 등				
구분	교수-학습활동				유의점
	교사의 발문		학생의 예상 반응		
도입	<ul style="list-style-type: none"> ■ 동기유발 <ul style="list-style-type: none"> - 의사소통이 어느 정도인지 살펴봄 - 배는 배인데 못 먹는 배는? - 이름이 뭔가요? ■ 학습목표 진술 <ul style="list-style-type: none"> - 소리 듣고 따라 하기 		<ul style="list-style-type: none"> - 000입니다. - 자연스럽게 말한다. 		학생의 목소리의 크기, 태도 등을 살핀다.
전개	<ul style="list-style-type: none"> ■ 시범보이기 <ul style="list-style-type: none"> - 소리를 한 음절씩 들려주고 따라하게 한다. - 구강그림에서 소리가 시작되는 부분을 가리키며 소리를 들려준다. [사] [서] [소] [수] ■ 안내된 연습 <ul style="list-style-type: none"> - [짜] 는 숨을 앞으로 내면서 소리냅니다. - [쨌] 는 숨을 넣으며 소리냅니다. - [쏘] 소리는 입술을 오므리며 소리냅니다. - [쑤]는 입술을 쪽 내밀며 소리냅니다. ■ 독립된 연습 <ul style="list-style-type: none"> - 첫 소리만 들려준다. [다] [따] [타] [사] [싸] - 순서에 맞게 소리내어 봅시다. 		<ul style="list-style-type: none"> - 듣고 따라한다. [사] [서] [소] [수] 숨을 내면서[짜] 숨을 넣으면서 [쨌] 입술을 오므리며 [쏘] 입술을 내밀며 [쑤] [다더도두] [따떠또뚜] [타터토투] [사서소수] [싸쨌쏘쑤] 		학생이 잘 내는 소리와 잘 내지 못하는 소리를 살펴본다.
정리	<ul style="list-style-type: none"> ■ 학습 정리 <ul style="list-style-type: none"> - 어떤 소리가 잘 나왔나요? - 소리내기 어려운 것은 무엇인가요? ■ 차시예고 <ul style="list-style-type: none"> - [그기개] 소리내기 		<ul style="list-style-type: none"> [다더도두]는 잘 할 수 있었다. [따떠또뚜]는 소리내기 어려웠다. [서] 소리가 어려웠다. 		

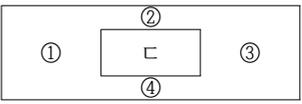
차시	2	단계	음운인식	과제	경구개음의 평음, 격음, 경음
학습목표	一, 1, ㅈ(ㄱ) 소리내기				
학습자료	모음표, 모음 카드, 구강 그림 등				
구분	교수-학습활동				유의점
	교사의 발문		학생의 예상 반응		
도입	<ul style="list-style-type: none"> ■ 선수학습 요소 확인 - 선생님 소리를 따라 해 봅시다. - [사서소수] - [짜씨쑈쑈] ■ 학습목표 진술 - [그기개] 소리내기 		<ul style="list-style-type: none"> - [사서소수] - [짜씨쑈쑈] 		
전개	<ul style="list-style-type: none"> ■ 시범보이기 - 소리를 한 음절씩 들려주고 따라하게 한다. - 구강그림에서 소리가 시작되는 부분을 가리키며 소리를 들려준다. [그] [기] [개] ■ 안내된 연습 - [그] 는 윗니가 보이게 소리냅니다. - [기] 는 그냥 이가 보이게 소리냅니다. - [개] 는 혀를 평평하게 하여 소리냅니다. ■ 독립된 연습 - 첫 음절만 들려준다. - [그] [끄] [크] [으] [트] [드] [스] [쓰] - 순서에 맞게 소리내어 봅시다. 		<ul style="list-style-type: none"> - 듣고 따라한다. [그] [기] [개] 윗니를 보이며 [그] 이를 보이며 [기] 혀를 평평하게 [개] [그기개] [끄끼개] [크키개] [으이개] [트티태] [드디대] [스시새] [쓰씨새] [즈지재] [츠치채] 		<p>학생이 잘 내는 소리와 잘 내지 못하는 소리를 살펴본다.</p> <p>[그지재]라고 소리내지 않도록 한다.</p>
정리	<ul style="list-style-type: none"> ■ 학습 정리 - 어떤 소리가 잘 나왔나요? - 소리내기 어려운 것은 무엇인가요? ■ 차시예고 - [그기개] 소리내기 		<ul style="list-style-type: none"> [그기개]는 잘 할 수 있었다. [크키개]는 소리내기 어려웠다. 		

차시	3	단계	음운인식	과제	연구개음의 평음, 격음, 경음, 성문음
학습목표	ㅈ, ㅉ, ㅊ, ㅅ, ㅆ, ㅌ, ㄹ, ㅍ (ㄱ)				
학습자료	모음표, 모음 카드, 구강 그림 등				
구분	교수-학습활동				유의점
	교사의 발문		학생의 예상 반응		
도입	<ul style="list-style-type: none"> ■ 선수학습 요소 확인 <ul style="list-style-type: none"> - 선생님 소리를 따라 해 봅시다. - [드디대] - [트티태] ■ 학습목표 진술 <ul style="list-style-type: none"> - [자저조주즈지재] 소리내기 		<ul style="list-style-type: none"> - [드디대] - [트티태] 		
전개	<ul style="list-style-type: none"> ■ 시범보이기 <ul style="list-style-type: none"> - 소리를 한 음절씩 들려주고 따라하게 한다. - 구강그림에서 소리가 시작되는 부분을 가리키며 소리를 들려준다. [자] [저] [조] [주] [즈] [지] [재] ■ 안내된 연습 <ul style="list-style-type: none"> - [자] 는 숨을 앞으로 내면서 소리냅니다. - [저] 는 숨을 넣으며 소리냅니다. - [조] 는 입술을 오므리며 소리냅니다. - [주] 는 입술을 쪽 내밀며 소리냅니다. - [즈] 는 윗니가 보이게 소리냅니다. - [지] 는 그냥 이가 보이게 소리냅니다. - [재] 는 혀를 평평하게 하여 소리냅니다. ■ 독립된 연습 <ul style="list-style-type: none"> - 첫 음절만 들려준다. [자] [차] [짜] [가] [카] [까] [사] [싸] - 순서에 맞게 소리내어 봅시다. 		<ul style="list-style-type: none"> - 듣고 따라한다. [자] [저] [조] [주] [즈] [지] [재] 숨을 내면서 [자] 숨을 넣으면서 [저] 입술을 오므리며 [조] 입술을 내밀며 [주] 윗니를 보이며 [즈] 이를 보이며 [지] 혀를 평평하게 [재] [자저조주즈지재] [차처초추츠치재] [짜쩌쫌쫌쫌쫌] [가거고구그기개] [카커코쿠키키개] [까꺼꼬꾸끼끼개] [사서소스스시새] [싸써쫌쫌쫌쫌] 		<p>흡소리를 바르게 내는 지 학생의 소리를 잘 들어본다.</p> <p>[자저조주즈지재]라고 소리내지 않도록 한다.</p>
정리	<ul style="list-style-type: none"> ■ 학습 정리 <ul style="list-style-type: none"> - 어떤 소리가 잘 나왔나요? - 소리내기 어려운 것은 무엇인가요? ■ 차시예고 <ul style="list-style-type: none"> - [바버보부브비배] 소리내기 		<ul style="list-style-type: none"> 7개 소리를 모두 내기 어려웠다. [자조주주]까지는 소리낼 수 있다. 		

차시	4	단계	음운인식	과제	양순음의 평음, 격음, 경음
학습목표	ㅏ, ㅑ, ㅓ, ㅕ, ㅗ, ㅛ, ㅜ, ㅠ, ㅡ, ㅣ, ㅚ(꺀) 소리를 낼 수 있다.				
학습자료	모음표, 모음 카드, 구강 그림 등				
구분	교수-학습활동				유의점
	교사의 발문		학생의 예상 반응		
도입	<ul style="list-style-type: none"> ■ 선수학습 요소 확인 <ul style="list-style-type: none"> - 선생님 소리를 따라 해 봅시다. - [자저조주즈지재] - [차처초추츠치채] ■ 학습목표 진술 <ul style="list-style-type: none"> - [바버보부브비배] 소리내기 		<ul style="list-style-type: none"> - [자저조주즈지재] - [차처초추츠치채] 		
전개	<ul style="list-style-type: none"> ■ 시범보이기 <ul style="list-style-type: none"> - 소리를 한 음절씩 들려주고 따라하게 한다. - 구강그림에서 소리가 시작되는 부분을 가리키며 소리를 들려준다. [바] [버] [보] [부] [브] [비] [배] ■ 안내된 연습 <ul style="list-style-type: none"> - [바] 는 숨을 앞으로 내면서 소리냅니다. - [버] 는 숨을 넣으며 소리냅니다. - [보] 는 입술을 오므리며 소리냅니다. - [부] 는 입술을 쪽 내밀며 소리냅니다. - [브] 는 윗니가 보이게 소리냅니다. - [비] 는 그냥 이가 보이게 소리냅니다. - [배] 는 혀를 평평하게 하여 소리냅니다. ■ 독립된 연습 <ul style="list-style-type: none"> - 첫 음절만 들려준다. - [바] [파] [빠] [마] [카] [짜] [사] [싸] - 순서에 맞게 소리내어 봅시다. 		<ul style="list-style-type: none"> - 듣고 따라한다. [바] [버] [보] [부] [브] [비] [배] 숨을 내면서 [바] 숨을 넣으면서 [버] 입술을 오므리며 [보] 입술을 내밀며 [부] 윗니를 보이며 [브] 이를 보이며 [비] 혀를 평평하게 [배] [바버보부브비배] [파퍼포푸프피패] [빠빠뽀뿌뽀뽀뽀뽀] [마머모무므미매] [카커코쿠크키캐] [짜쩌쭈쭈쭈쭈쭈] [사서소스스시새] [싸써쑤쑤쑤쑤쑤] 		<p>흡소리를 바른 게 내는 지 학 생의 소리를 잘 들어본다.</p> <p>[바버보부브비 매]라고 소리 내지 않도록 한다.</p>
정리	<ul style="list-style-type: none"> ■ 학습 정리 <ul style="list-style-type: none"> - 어떤 소리가 잘 나왔나요? - 소리내기 어려운 것은 무엇인가요? ■ 차시예고 <ul style="list-style-type: none"> - 자음 그림 이름 알기 		<ul style="list-style-type: none"> [마머모무]까지는 할 수 있었는데 [므미매]소리내기 어려웠습니다. 등 		

차시	5	단계	음운인식	과제	기본 자음
학습목표	자음 그림 이름 알기 (다리미, 사람, 나, 라이터, 가위, 자전거, 아기, 바구니, 마차)				
학습자료	모음표, 모음 카드, 구강그림, 기본 자음 그림 등				
구분	교수-학습활동				유의점
	교사의 발문		학생의 예상 반응		
도입	<ul style="list-style-type: none"> ■ 선수학습 요소 확인 - 첫소리를 듣고 소리내어 보세요 - [빠] - [마] ■ 학습목표 진술 - 자음 그림 이름 알기 		<ul style="list-style-type: none"> - [빠빠빠빠빠빠] - [마머모무므미매] 		
전개	<ul style="list-style-type: none"> ■ 시범보이기 - 그림을 보여주며 이름을 알려준다. - 다리미, 사람, 나, 라이터, 가위, 자전거, 아기, 바구니, 마차 ■ 안내된 연습 - 바구니 그림을 보며 [바버보부브비배] 소리를 냅니다. - 다리미 그림을 보며 [다더도두드디대] 소리를 냅니다. - 사람 그림을 보며 [사서소수스시새] 소리를 냅니다. - 나 그림을 보며 [나너노누느니내] 소리를 냅니다. - 라이터 그림을 보며 [라러로루르리래] 소리를 냅니다. - 가위 그림을 보며 [가거고구기개] 소리를 냅니다. - 자전거 그림을 보며 [자저조주즈지재] 소리를 냅니다. - 아기 그림을 보며 [아어오우이애] 소리를 냅니다. - 마차 그림을 보며 [마머모무므미매] 소리를 냅니다. ■ 독립된 연습 - ㄴ 에는 어떤 그림이 있을까요? - ㄹ 에는 어떤 그림이 있을까요? - ㄱ 에는 어떤 그림이 있을까요? - ㅂ 에는 어떤 그림이 있을까요? - ㅇ 에는 어떤 그림이 있을까요? - ㅈ 에는 어떤 그림이 있을까요? - ㅊ 에는 어떤 그림이 있을까요? - 자음을 보고 소리내어 봅시다. 		<ul style="list-style-type: none"> - 그림을 보며 이름을 말한다 - 다리미, 사람, 나, 라이터, 가위, 자전거, 아기, 바구니, 마차 - [바버보부브비배] - [다더도두드디대] - [사서소수스시새] - [나너노누느니내] - [라러로루르리래] - [가거고구기개] - [자저조주즈지재] - [아어오우이애] - [마머모무므미매] - ㄴ : 나 [나너노누느니내] - ㄹ : 라이터 [라러로루르리래] - ㄱ : 가위 [가거고구기개] - ㅂ : 바구니 [바버보부브비배] - ㅇ : 아기 [아어오우이애] - ㅈ : 자전거 [자저조주즈지재] - ㅊ : 마차 [마머모무므미매] - ㅅ : 사람 [사서소수스시새] - ㄷ : 다리미 [다더도두드디대] 		<p>자음 그림은 5초 정도 보여준다.</p> <p>교사가 자음의 이름을 말하지 않고 그림만 보고 소리내도록 한다.</p>
정리	<ul style="list-style-type: none"> ■ 학습 정리 - 자음 그림 이름을 생각나는 대로 말해 봅시다. ■ 차시예고 - 거센소리와 강한 소리 내기 		<ul style="list-style-type: none"> - 자전거, 가위, 마차, 아기, 나, 사람, 라이터, 다리미, 바구니, 마차 등 		

차시	6	단계	음운인식	과제	격음 경음
학습목표	경음, 격음 소리내기				
학습자료	모음표, 모음 카드, 구강 그림, 자음세트 등				
구분	교수-학습활동				유의점
	교사의 발문		학생의 예상 반응		
도입	<ul style="list-style-type: none"> ■전수학습 요소 확인 - 자음 그림 이름을 말해 봅시다. ■학습목표 진술 - 거센소리와 강한소리 내기 		<ul style="list-style-type: none"> - 자전거, 가위, 나, 마차, 사람, 다리미, 바구니, 아기, 라이터 		
전개	<ul style="list-style-type: none"> ■시범보이기 - ㄷ를 보여주며 보통으로 소리내겠어요. [다더도두드디대] - 침 튀기며 내는 소리입니다. [타터토투트티태] - 강하게 내는 소리입니다. [따떠또뚜뜨띠때] ■안내된 연습 - 코를 울리며 소리내세요. 나 - 보통으로 소리내세요. 다 - 침 튀기며 소리내세요. 타 - 강하게 소리내세요. 따 - 혀를 구부리며 소리내세요. 라 - 보통으로 소리내세요. 아 - 침 튀기며 소리내세요. 하 - 보통으로 소리내세요. 사 - 강하게 소리내세요. 싸 - ㄴ을 보여주며 코를 울리며 소리내어 보세요. - ㅈ을 보여주며 보통으로 소리내세요 침 튀기며 소리내세요. 강하게 소리내세요. - ㅇ을 보여주며 보통으로 소리내세요. 침 튀기며소리내세요. ■독립된 연습 - ㅈ을 보여주며 혼자 소리내어 보세요 - ㄷ - ㄱ - ㅂ 		<ul style="list-style-type: none"> - 따라서 소리낸다. [다더도두드디대] [타터토투트티태] [따떠또뚜뜨띠때] - 지시하는 방법대로 소리낸다 [나너노누느니내] [다더도두드디대] [타터토투트티태] [따떠또뚜뜨띠때] [라러로루르리래] [아어오우으이애] [하허호후흐히해] [사서소수스시새] [싸써쏘쑤쓰씨쑤] [나너노누느니내] [자저조주즈지재] [차처초추츠치채] [짜쩌쑤쑤쑤쑤쑤] [아어오우으이애] [하허호후흐히해] [자저조주즈지재 차처초추츠치채 짜쩌쑤쑤쑤쑤쑤] [다더도두드디대 타터토투트티태 따떠또뚜뜨띠때] [가거고구그기개 카커코쿠크기캐 까 꺼꼬꾸끄기꺼] 		<p>달소리의 시작점을 지키며 소리를 내는지 잘 들어본다.</p> <p>격음과 경음의 소리를 자연스럽게 내면 ㅋ, ㆁ, ㅌ, ㅍ 등의 기호를 보고 소리내도록 한다.</p>
정리	<ul style="list-style-type: none"> ■학습 정리 - 쉬운 소리와 어려운 소리를 말해 봅시다. ■차시예고 - 거센소리와 강한 소리 내기 		<ul style="list-style-type: none"> [따떠또뚜뜨띠때]가 어려웠습니다 등 		

차시	7	단계	음운인식	과제	한글유형 1, 2형식
학습목표	자음과 모음의 위치 알기				
학습자료	모음카드, 자음카드, 구강그림 등				
구분	교수-학습활동				유의점
	교사의 발문		학생의 예상 반응		
도입	<ul style="list-style-type: none"> ■ 전시학습 상기 - 첫소리를 듣고 소리내어 봅시다. [빠] ■ 학습목표 진술 - 자음과 모음의 위치 ■ 시범보이기 		<ul style="list-style-type: none"> - [빠빠뽀뽀뽀뽀빠] 		
전개	<ul style="list-style-type: none"> - ‘ㅏ’는 ③의 위치에 옵니다.  <ul style="list-style-type: none"> - ‘ㅑ’는 ③의 위치에 옵니다. - ‘ㅓ’는 ④의 위치에 옵니다. - ‘ㅕ’는 ④의 위치에 옵니다. - ‘ㅗ’는 ④의 위치에 옵니다. - ‘ㅛ’는 ③의 위치에 옵니다. - ‘ㅜ’는 ③의 위치에 옵니다. ■ 안내된 연습 - 모음 카드를 각 위치에 놓으며 소리내어 봅시다. - ㅏ - ㅑ - ㅓ - ㅕ ■ 독립된 연습 - ㅗ - ㅛ - ㅜ - ㅠ - ㅡ - ㅝ - ㅞ - ㅟ 		<ul style="list-style-type: none"> - 각 모음이 오는 위치를 살펴본다. - 각 위치에 모음 카드를 놓으며 소리낸다. - [사서소수스시새] - [라러로루르리래] - [마머모무미매] - [차처초추츠치채] - [짜져쫘쫂쫄쫈] - [파퍼포푸프피패] - [빠빠뽀뽀뽀뽀빠] - [싸써쏘쑤쓰씨새] - [카커코쿠크기개] - [까껴꼬꾸끼끼개] 		<ul style="list-style-type: none"> ‘ㅏ’에 ‘ㅏ’ 카드를 놓을 때에는 ②의 위치에 놓아보게 하여 ‘ㅎ’이 아님을 지도한다. ‘ㅓ’에 ‘ㅓ’ 카드를 놓을 때에는 ‘ㅓ’이 아님을 강조한다.
정리	<ul style="list-style-type: none"> ■ 학습 정리 - 쉬운 소리와 어려운 소리를 말해 봅시다. ■ 차시예고 - 거센소리와 강한 소리 내기 		<ul style="list-style-type: none"> - [빠빠뽀뽀뽀뽀빠]가 어려웠습니다 등 		

차시	8	단계	음운인식	과제	한글유형 3형식
학습목표	이중모음(ㅅㅏ, ㄱㅓ, ㄴㅓ) 소리내기				
학습자료	자음카드, 모음카드 2벌, 구강그림 등				
구분	교수-학습활동				유의점
	교사의 발문		학생의 예상 반응		
도입	<ul style="list-style-type: none"> ■ 선수학습 요소 확인 - 모음카드를 놓으며 소리내어 보세요. ■ 동기유발 - 시냇물이 짹짹 흐릅니다. - 나비 무늬가 예쁩니다. ■ 학습목표 진술 - ‘귀’ 같은 소리익히기 ■ 시범보이기 		<ul style="list-style-type: none"> - 시냇물이 짹짹 흐릅니다. - 나비 무늬가 예쁩니다. 		
전개	<ul style="list-style-type: none"> - 선생님 소리를 듣고 따라 해보세요. - [수ㅏ, 수어, 수ㅣ, 수애, 수예] - [코ㅏ, 코어, 코ㅣ, 코애, 코예] - [츠ㅏ, 츠어, 츠ㅣ, 츠애, 츠예] ■ 안내된 연습 - ‘수’ 옆에 ‘ㅏ’ 모음카드를 놓고 소리내어 보세요. [수ㅏ] - ‘수’ 옆에 ‘ㅓ’ 모음카드를 놓고 소리내어 보세요. [수어] - ‘수’ 옆에 ‘ㅣ’ 모음카드를 놓고 소리내어 보세요. [수ㅣ] - ‘수’ 옆에 ‘애’ 모음카드를 놓고 소리내어 보세요. [수애] - ‘수’ 옆에 ‘예’ 모음카드를 놓고 소리내어 보세요. [수예] ■ 독립된 연습 - 교사가 카드를 놓고 - 토ㅏ, 토ㅓ, 토ㅣ, 토애, 토예 - 쓰ㅏ, 쓰ㅓ, 쓰ㅣ, 쓰애, 쓰예 		<ul style="list-style-type: none"> - 기호없이 소리만 따라한다. [수ㅏ, 수어, 수ㅣ, 수애, 수예] [코ㅏ, 코어, 코ㅣ, 코애, 코예] [츠ㅏ, 츠어, 츠ㅣ, 츠애, 츠예] - 소리만 따라한다. [수ㅏ] [수어] [수ㅣ] [수애] [수예] - 학생은 소리만 낸다. - [토ㅏ] [토어] [토ㅣ] [토애] [토예] - [쓰ㅏ] [쓰어] [쓰ㅣ] [쓰애] [쓰예] 		<p>‘트ㅓ’ 같이 없는 글자의 소리도 모두 시도한다.</p>
정리	<ul style="list-style-type: none"> ■ 학습 정리 - 공부한 것 중 재미있었던 것을 말해보세요. - 공부한 것 중 어려웠던 점을 말해보세요. ■ 차시예고 - [려], [며] 같은 소리를 공부합니다. 		<ul style="list-style-type: none"> - 짹 소리내기가 재미있습니다. - 쓰어 소리내기가 어려웠습니다. 		

차시	9	단계	음운인식	과제	한글유형 3형식
학습목표	이중모음(ㅑ, ㅓ, ㅕ, ㅗ, ㅛ) 소리내기				
학습자료	자음카드, 모음카드 2벌, 구강그림 등				
구분	교수-학습활동				유의점
	교사의 발문		학생의 예상 반응		
도입	<ul style="list-style-type: none"> ■ 선수학습 요소 확인 - 선생님 소리를 따라서 해 보세요. - [수아, 수어, 수이, 수애, 수에] ■ 동기유발 - 식혜가 맛있나요? - 병아리 떼 뽕뽕뽕 놀고 간 뒤에 ■ 학습목표 진술 - '뽕뽕뽕' 같은 소리를 공부합니다. 		<ul style="list-style-type: none"> - [수아, 수어, 수이, 수애, 수에] - 식혜가 맛있어요 - 병아리 떼 뽕뽕뽕 		
전개	<ul style="list-style-type: none"> ■ 시범보이기 - 모음카드 두 개를 붙여서 'ㅑ', 'ㅓ', 'ㅕ', 'ㅗ', 'ㅛ' 모양을 만들고 자음에 붙이며 소리낸다. [ㅍㅍㅍㅍ] [ㅁㅁㅁㅁ] [ㅅㅅㅅㅅ] [ㅋㅋㅋㅋ] [라려료류] [다더도두] [가겨교규] [짜쫘쫘쫘] [따떠또뚜] [하혀효휴] [야여요유] [나녀뇨뉴] [타터토투] [따떠또뚜] [바벼보뷰] [파퍼표푸] ■ 안내된 연습 - '쫘' 를 보여주고 이 소리를 내어 보세요. 학생이 소리를 내지 못하면 [쫘]라고 소리내도 됨을 알려준다. - 다음 글자를 보고 소리내어 보세요 - ㅍ, ㅓ, ㅕ, ㅗ, - ㅁ, ㅋ, ㅌ, - ㅈ, ㅊ, ㅅ, - ㅆ, ㅍ, ㅑ, ■ 독립된 연습 다음 글자를 보고 소리내어 보세요. - 쫘 - 다 - 유 - 효 		<ul style="list-style-type: none"> - 학생은 소리만 따라한다. [ㅍㅍㅍㅍ] [ㅁㅁㅁㅁ] [ㅅㅅㅅㅅ] [ㅋㅋㅋㅋ] [라려료류] [다더도두] [가겨교규] [짜쫘쫘쫘] [따떠또뚜] [하혀효휴] [야여요유] [나녀뇨뉴] [타터토투] [따떠또뚜] [바벼보뷰] [파퍼표푸] - 파퍼포 포, 까꺼꼬 꼬, 따떠또 또 - 마머모 모, 카커코쿠 쿠, 자저 저 - 하혀호호히히헤 헤, 마머 머, 가거고 고 - 쫘 - 다 - 유 - 효 		<p>'ㅑ'가 어렵게 생각되면 'ㅓ'로 변신한다고 말해준다.</p>
정리	<ul style="list-style-type: none"> ■ 학습 정리 - 공부한 것 중 재미있었던 것을 말해보세요. - 공부한 것 중 어려웠던 점을 말해보세요. ■ 차시예고 - 소리찾기를 공부합니다. 		<ul style="list-style-type: none"> - 변신한다는 것을 아니까 쉬웠습니다. - '헤' 를 보고 소리내기가 어려웠습니다.. [사소수스시세]를 틀렸습니다 		

차시	10	단계	소리찾기	과제	한글유형 1,2,3형식
학습목표	소리찾기 방법 알기				
학습자료	모두 깨치는 한글 어린이용 32-33쪽, 구강그림				
구분	교수-학습활동				유의점
	교사의 발문		학생의 예상 반응		
도입	<ul style="list-style-type: none"> ■ 선수학습 요소 확인 - 선생님 소리를 따라서 해 보세요. [보아, 보어, 보이, 보애, 보예] [싸썌썌썌] [나녀노뉴] [바벼보뷰] ■ 동기유발 - 개는 개인데 짓지 않는 개는? ■ 학습목표 진술 - 소리찾기 방법을 배웁니다. 		<ul style="list-style-type: none"> - [보아, 보어, 보이, 보애, 보예] - [싸썌썌썌] [나녀노뉴] [바벼보뷰] - [그기개] 		
전개	<ul style="list-style-type: none"> ■ 시범보이기 - '토' 는 모음을 짚으면서 [타터토] 한 후 글자를 짚으며 [토] 라고 소리냅니다. - '과' 모음을 짚으면서 [가거고] 한 후 글자를 짚으며 [고아] 라고 소리냅니다. - '샤' 는 모음을 짚으며 [사] 한 후 글자를 짚으며 [사] 하면 선생님이 [샤라고 들려줍니다. - '를'은 받침 가리고 모음을 짚으며 [라러로루리] 한 후 글자를 짚으며 [리] 라고 소리냅니다. ■ 안내된 연습 - 토끼 - 제비 - 과자 - 사워 - 모기잡는 ■ 독립된 연습 - 허리가 - 아파서 - 누워 - 쉬어요 		<ul style="list-style-type: none"> - 교사의 시범을 보며 소리찾기를 익힌다. - 타터토 토, 까꺼꼬꾸끼 끼 - 자저조주즈지제 제, 바벼보부브비 비 - 가거고 고아, 자 자 - 사 사 샤 샤, 아어오우 우어 - 마머모 모, 기거고구끼 기, 자 자, 나녀노누느 느 - 하허 허, 라러로루리 리, 가 가 - 아 아, 파 파, 사서 서 - 나녀노누 누, 아어오우 우어, - 사서소수 수이, 아어 어, 아어오 오 요 요 		<p>소리찾기할 때도 학생이 음운인식을 바르게 하고 있는지 교사는 잘 들어보아야 한다.</p> <p>32쪽과 33쪽을 5분 이내에 소리찾기하면 다음 쪽으로 넘어갑니다.</p>
정리	<ul style="list-style-type: none"> ■ 학습 정리 - 공부한 것 중 재미있었던 것을 말해보세요. - 공부한 것 중 어려웠던 점을 말해보세요. ■ 차시예고 - 자전거 글 소리찾기를 합니다.. 		<ul style="list-style-type: none"> - 소리찾기가 쉽습니다. - '쉬' 는 소리찾기가 어렵습니다. 		

차시	11	단계	소리찾기	과제	한글유형 1,2,3형식
학습목표	「자전거」 읽기				
학습자료	모두 깨치는 한글 어린이용 34-35쪽, 구강그림				
구분	교수-학습활동				유의점
	교사의 발문		학생의 예상 반응		
도입	<ul style="list-style-type: none"> ■선수학습 요소 확인 - 다음을 소리내어 보세요. -쓰, 쯤, ㄱ, ㅍ ■동기유발 - 소리를 듣고 찾아 보세요. [초] ■학습목표 진술 - 소리찾기하면서 글을 읽습니다. 		<ul style="list-style-type: none"> - [짜썌썌썌썌썌썌] [짜썌썌썌썌썌썌] [까껴꼬꾸끄끼개] [파퍼포푸프피패] [차처초 초] 		격음과 경음은 자주 소리내어 보도록 한다.
전개	<ul style="list-style-type: none"> ■소리찾기 1 - 글을 소리찾기하면서 읽어 봅시다. ■모범독 듣고 따라 읽기 - 낱말 단위로 한 글자씩 읽어 준다. [자전거] [우리] [동생] [자전거] [참] [잘] [타요] ■소리찾기 2 - 아는 글자도 소리찾기 하며 읽도록 한다. - 모르는 글자에서 머뭇거리지 않고 곧바로 소리 찾기하도록 지도한다.. ■내용 알아보기 - 누가 자전거를 타고 있나요? - 손으로 어디를 잡았나요? - 발을 어디에 올려 놓았나요? ■소리찾기 3 - 학생이 찾은 소리가 맞으면 글자마다 ○표, 틀리면 ×를 해 둔다. 		<ul style="list-style-type: none"> - 소리찾기 1 - [자 자, 자저 저, 가거 거] - [아어오우 우, 라러로루리 리] - [다더도 도, 사서소수스시세 새] [따 따, 라러로루르 르] -모범독 듣고 따라 읽기 [자전거] [우리] [동생] [자전거] [참] [잘] [타요] - 소리찾기 2 - [자 자, 자저 저, 가거 거] - [아어오우 우, 라러로루리 리] - [다더도 도, 사서소수스시세 새] [따 따, 라러로루르 르] - 내용 알아보기 -동생이 타고 있어요. -손잡이를 잡아요. -페달을 굴려요 		‘꼬옥’을 ‘꼭’, ‘따릉따릉’을 ‘따르릉따르릉’으로 소리 내지 않도록 한다.
정리	<ul style="list-style-type: none"> ■학습 정리 ■ 차시예고 - 가위 글을 소리찾기 하면서 읽습니다. 		<ul style="list-style-type: none"> - 어려운 소리 연습하기 손잡이를, 굴려요 등 		

차시	12	단계	소리찾기	과제	한글유형 1,2,3형식
학습목표	「가위」 읽기				
학습자료	모두 깨치는 한글 어린이용 36-37쪽, 구강그림				
구분	교수-학습활동				유의점
	교사의 발문		학생의 예상 반응		
도입	<ul style="list-style-type: none"> ■ 선수학습 요소 확인 - 다음을 소리내어 보세요. - ㅁ, ㅌ, ㅎ, ㅈ ■ 동기유발 - 소리를 듣고 찾아 보세요. [트] ■ 학습목표 진술 - ‘가위’ 글을 소리찾기하면서 읽습니다. 		<ul style="list-style-type: none"> - [마머모무므미매] [타터토투트티태] [하허호후흐히해] [짜쩌쪄쫂쫈쫈쫈] [타터토투트 트] 		
전개	<ul style="list-style-type: none"> ■ 소리찾기 1 - 글을 소리찾기하면서 읽어 봅시다. ■ 모범독 듣고 따라 읽기 - 낱말 단위로 한 글자씩 읽어 준다. [가우이] [조그만] [그] [손으로] [가우이질을] [해] [보아요] ■ 소리찾기 2 - 아는 글자도 소리찾기 하며 읽도록 한다. - 모르는 글자에서 머뭇거리지 않고 곧바로 소리찾기하도록 지도한다.. ■ 내용 알아보기 - 가위질을 해 봤나요? - 손잡이를 오므리면 어떻게 되지요? - 손잡이를 벌리면 어떻게 되지요? - 가위질 할 때 어떤 소리가 나나요? ■ 소리찾기 3 - 학생이 찾은 소리가 맞으면 글자마다 ○표, 틀리면 ×를 해 둔다. 		<ul style="list-style-type: none"> - 소리찾기 1 - [가 가, 아어오우 우이] - [자저조 조, 가거고구 그, 마 마] - [가거고 그] [바버보 보, 사서소수스시세 세, 아어오 오] - 모범독 듣고 따라 읽기 - [가우이] [조그만] [그] [손으로] [가우이질을] [해] [보아요] - 소리찾기 2 - [가 가, 아어오우 우이] - [자저조 조, 가거고구 그, 마 마] - [가거고 그] [바버보 보, 사서소수스시세 세, 아어오 오] - 내용 알아보기 - 가위질 해 본 적이 있어요. - 가위날이 붙어요. - 가위날이 벌어져요. 		<ul style="list-style-type: none"> 모범독 할 때는 [가우이]라고 들려주지만 내용알아보기 할 때는 [가위]라고 들려준다.
정리	<ul style="list-style-type: none"> ■ 학습 정리 ■ 차시예고 - 「가위」 글을 읽습니다. 		<ul style="list-style-type: none"> - 어려운 소리 연습하기 - 가위날을, 짹짹 등 		

차시	13	단계	소리찾기	과제	한글유형 1,2,3형식
학습목표	「우리교실 내 친구」 읽기				
학습자료	모두 깨치는 한글 어린이용 38-39쪽, 구강그림				
구분	교수-학습활동				유의점
	교사의 발문		학생의 예상 반응		
도입	<ul style="list-style-type: none"> ■ 선수학습 요소 확인 - 다음을 소리내어 보세요. - ㅈ, ㄴ, ㅉ, ㅋ ■ 동기유발 - 소리를 듣고 찾아 보세요. [부] ■ 학습목표 진술 - 소리찾기하면서 글을 읽습니다. ■ 소리찾기 1 - 글을 소리찾기하면서 읽어 봅시다. 		<ul style="list-style-type: none"> - [자저조주즈지재] [나너노누느니내] [싸썌쑈쑤쓰시새] [카커코쿠크키캐] [바버보부 부] 		음절의 소리가 바르지 않으면 구강그림에서 소리가 시작되 는 위치를 확 인하며 지도한 다
전개	<ul style="list-style-type: none"> - 모범독 듣고 따라 읽기 - 낱말 단위로 한 글자씩 읽어 준다. [양재호이] [선생님] [김호아호이] [김서우어] [서아영] ■ 소리찾기 2 - 아는 글자도 소리찾기 하며 읽도록 한다. - 모르는 글자에서 머뭇거리지 않고 곧바로 소리 찾기하도록 지도한다.. ■ 내용 알아보기 - 김환희는 어디에 있나요? - 윤찬은 어디에 있나요? - 권창수는 누구를 보고 있나요? - 안경 쓴 사람은 누구인가요? ■ 소리찾기 3 - 학생이 찾은 소리가 맞으면 글자마다 ○표, 틀 리면 ×를 해 둔다. 		<ul style="list-style-type: none"> - 소리찾기 1 - [아 아. 자저조주즈지재 재, 하허호후 호 호이] - [가거고구구기 기, 하허호 호아, 하허 호후호 호아,] [아어 어 여 여, 다더도 도, 가거고구 구기 기] - 모범독 듣고 따라 읽기 [양재호이] [선생님] [김호아호이] [김서 우어] [서아영] - 소리찾기 2 [아 아. 자저조주즈지재 재, 하허호후호 호이] - [가거고구구기 기, 하허호 호아, 하허 호후호 호아,] [아어 어 여 여, 다더도 도, 가거고구 구기 기] - 내용 알아보기 이름표에서 김환희 찾기 - 그림에서 김환희 찾기 - 어려운 소리 - 김호아호이, 강성후이 - 초이현모, 채정은 등 		
정리	<ul style="list-style-type: none"> ■ 학습 정리 ■ 차시예고 - 「귀뚜라미와 까치」 글을 읽습니다. 		<ul style="list-style-type: none"> - 어려운 소리 - 김호아호이, 강성후이 - 초이현모, 채정은 등 		

차시	14	단계	소리찾기	과제	한글유형 1,2,3형식
학습목표	「귀뚜라미와 까치」 읽기				
학습자료	모두 깨치는 한글 어린이용 40-41쪽, 구강그림				
구분	교수-학습활동				유의점
	교사의 발문		학생의 예상 반응		
도입	<ul style="list-style-type: none"> ■ 선수학습 요소 확인 - 다음을 소리내어 보세요. - 리, 스, 표, 츀 ■ 동기유발 - 소리를 듣고 찾아 보세요. [모] ■ 학습목표 진술 - 소리찾기하면서 글을 읽습니다. 		<ul style="list-style-type: none"> - [라러로루르리래] [사서소수스시새] [파퍼포푸프피패] [차처초추츄치채] [마머모 모] 		
전개	<ul style="list-style-type: none"> ■ 소리찾기 1 - 글을 소리찾기하면서 읽어 봅시다. ■ 모범독 듣고 따라 읽기 - 낱말 단위로 한 글자씩 읽어 준다. [귀뚜라미오아] [까치] [미꾸라지오아] [쏘가리] ■ 소리찾기 2 - 모르는 글자에서 머뭇거리지 않고 곧바로 소리 찾기하도록 지도한다.. ■ 내용 알아보기 - 모르는 말에 밑줄을 긋도록 한다. - 모르는 말을 질문하도록 한다. 질문을 할 때에는 조사를 사용하도록 시범을 보인다. - 쏘가리가 무엇인가요? - 찔레꽃이 무엇인가요? ■ 소리찾기 3 - 학생이 찾은 소리가 맞으면 글자마다 ○표, 틀리면 ×를 해 둔다. 		<ul style="list-style-type: none"> - 소리찾기 1 -[가거고구 구이, 따떠또뚜 뚜, 라 라, 마머모무므미 미, 아어오 오아, 까 까, 차처초추츄치 치, 마머모무므미 미, 까꺼꼬꾸꾸, 라 라, 자저조주즈지 지] …………… [까꺼꼬 꼬이, 까꺼꼬 꼬, 라러로루르리 리] -모범독 듣고 따라 읽기 [귀뚜라미오아] [까치] [미꾸라지오아] [쏘가리] - 내용 알아보기 - ‘귀뚜라미’를 모르면 ‘귀뚜라미와’ 까지 밑줄을 긋는다. - 쏘가리 가 무엇인가요? - 찔레꽃 이 무엇인가요? - 뿌리 가 무엇인가요? - 고삐 가 무엇인가요? 		이 글에서는 조사를 사용하여 말을 하는지 학생의 소리를 잘 들어 본다.
정리	<ul style="list-style-type: none"> ■ 학습 정리 ■ 차시예고 - 「그냥저냥」 글을 읽습니다. 		<ul style="list-style-type: none"> - 어려운 소리 연습하기 -아저씨의 썰매 -똘똘똘 등 		

차시	15	단계	소리찾기	과제	한글유형 1,2,3형식	
학습목표	「그냥저냥」 읽기					
학습자료	모두 깨치는 한글 어린이용 42-42쪽, 구강그림					
구분	교수-학습활동				유의점	
	교사의 발문	학생의 예상 반응				
도입	<ul style="list-style-type: none"> ■ 선수학습 요소 확인 - 다음을 소리내어 보세요. - ㅃ, ㅆ, ㅌ, ㄱ, ㅈ ■ 학습목표 진술 - 소리찾기하면서 글을 읽습니다. 				<ul style="list-style-type: none"> - [ㅃㅃㅃㅃㅃㅃㅃ] [ㅆㅆㅆㅆㅆㅆㅆ] [ㅌㅌㅌㅌㅌㅌㅌ] [ㄱㄱㄱㄱㄱㄱㄱ] [ㅈㅈㅈㅈㅈㅈㅈ] 	
전개	<ul style="list-style-type: none"> ■ 소리찾기 1 - 글을 소리찾기하면서 읽어 봅시다. ■ 모범독 듣고 따라 읽기 - 낱말 단위로 한 글자씩 읽어 준다. [그냥저냥] [요술] [양탄자] [야구공이] ■ 소리찾기 2 - 소리찾기 하지 않고 읽는 글자가 많아지면 학생이 먼저 소리내고 교사가 따라읽는 활동을 실시한다. ■ 내용 알아보기 - 모르는 말에 밑줄을 긋도록 한다. - 모르는 말을 질문하도록 한다. ■ 소리찾기 3 - 학생이 찾은 소리가 맞으면 글자마다 ○표, 틀리면 ×를 해 둔다. 				<ul style="list-style-type: none"> - 소리찾기 1 -[가거고구그 그, 나 나, 자저 저, 나 나] [아어오 오, 사서소수 수] [아 아, 타 타, 자, 자] [다, 라러 러, 아어오 오, 나] -모범독 듣고 따라 읽기 [그냥저냥] [요술] [양탄자] [야구공이] -소리찾기 2 학생이 먼저 읽고 교사가 따라 읽는다 - 내용 알아보기 - 향했다 가 무엇인가요? - 버르고 가 무엇인가요? - 규율 이 무엇인가요? - 얼룩무늬 가 무엇인가요? - 행한 이 무엇인가요? 	이 글에서는 조사를 사용하여 말을 하는지 학생의 소리를 잘 들어 본다.
정리	<ul style="list-style-type: none"> ■ 학습 정리 ■ 차시예고 - 「우리 학교」 글을 읽습니다. 				<ul style="list-style-type: none"> - 어려운 소리 연습하기 - 눈이 행한 여우 - 희망과 평화 등 	

차시	16	단계	소리찾기	과제	한글유형 1,2,3형식
학습목표	머무르는 소리 익히기 1 (은싸, 은사, 은자, 은차)				
학습자료	모두 깨치는 한글 어린이용 48-49쪽, 구강그림				
구분	교수-학습활동				유의점
	교사의 발문		학생의 예상 반응		
도입	<ul style="list-style-type: none"> ■ 선수학습 요소 확인 - 다음을 소리내어 보세요. - ㅋ, ㅌ, ㅍ, ㅎ, ㅈ ■ 학습목표 진술 - 소리찾기하면서 「우리 학교」글을 읽습니다. ■ 소리찾기 1 		<ul style="list-style-type: none"> - [카커코쿠크기개] [타티토투트티태] [파피포푸프피패] [하허호후흐히해] [차처초추츄치채] 		
전개	<ul style="list-style-type: none"> - 글을 소리찾기하면서 읽어 봅시다. - 읽기 속도가 어느 정도 빨라지면 모르는 글자만 소리찾기 하도록 한다. ■ 모범독 듣고 따라 읽기 ■ 머무르는 소리 내기(응원하기) - 선생님 소리를 따라 하세요. 은싸 은싸 은싸싸 은싸 - ‘은’ 할 때 힘을 줍니다. - 힘겨루기를 합니다. - ‘ㅍ’을 보여주면 - ‘ㅌ’을 보여주면 - ‘ㅈ’을 보여주면 - ‘ㄷ’을 보여주면 - ‘ㄷ’을 보여주면 - ‘ㅌ’을 보여주면 - ‘ㅍ’을 보여주면 - ‘ㅈ’을 보여주면 ■ 내용 알아보기 - 모르는 낱말에 대해 알아본다. 		<ul style="list-style-type: none"> - 소리찾기 1 - 모범독 듣고 따라 읽기 - 읽기 속도가 빨라지면 학생이 먼저 읽고 교사가 따라 읽는다. - 머무르는 소리 내기(응원하기) - 은싸 은싸 은싸싸 은싸 - 학생과 교사가 은싸 소리를 내면서 힘겨루기 시합을 한다. - ‘은’ 할 때 힘을 주며 당기도록 한다. - 은싸, 은싸 - 은사, 은사 - 은자, 은자 - 은다, 은다 - 은타, 은타 - 은따, 은따 - 은싸, 은싸 - 은차, 은차 소리를 낸다 - 내용 알아보기 - 교가 - 교목 - 교화 등 		「우리 학교」글을 읽으며 머무르는 소리를 익힌다.
정리	<ul style="list-style-type: none"> ■ 학습 정리 ■ 차시예고 - 「우리나라」 글을 읽습니다. 		<ul style="list-style-type: none"> - 어려운 소리 연습하기 - 방과후교실 - 특별실 등 		

차시	17	단계	소리찾기	과제	한글유형 1,2,3형식
학습목표	머무르는 소리 익히기 2 (은짜, 은다, 은따, 은타, 은하)				
학습자료	모두 깨치는 한글 어린이용 50-51쪽, 구강그림				
구분	교수-학습활동				유의점
	교사의 발문		학생의 예상 반응		
도입	<ul style="list-style-type: none"> ■ 선수학습 요소 확인 - 응원하는 소리를 내어 보세요 - ㅈ, ㅉ, ㅊ, ㅅ ■ 학습목표 진술 - 소리찾기하면서 「우리나라」 글을 읽습니다. 		<ul style="list-style-type: none"> - [은자 은자] [은짜 은짜] [은차 은차] [은사 은사] 		
전개	<ul style="list-style-type: none"> ■ 소리찾기 1 - 글을 소리찾기하면서 읽어 봅시다. - 읽기 속도가 어느 정도 빨라지면 모르는 글자만 소리찾기 하도록 한다. ■ 모범독 듣고 따라 읽기 ■ 머무르는 소리 내기(응원하기) - ‘은’ 할 때 힘을 줍니다. - 힘겨루기를 합니다. - ‘ㅎ’을 보여주면 - ‘ㅅ’을 보여주면 - ‘ㅈ’을 보여주면 - ‘ㄷ’을 보여주면 - ‘ㅌ’을 보여주면 - ‘ㅍ’을 보여주면 - ‘ㅊ’을 보여주면 ■ 내용 알아보기 - 이 차시는 학생이 아는 말보다 모르는 말이 더 많으므로 아는 말이나 가본 곳 중심으로 이야기한다. 		<ul style="list-style-type: none"> - 소리찾기 1 - 모범독 듣고 따라 읽기 - 읽기 속도가 빨라지면 학생이 먼저 읽고 교사가 따라 읽는다. - 머무르는 소리 내기(응원하기) - ‘은’ 할 때 힘을 주며 당기도록 한다. - 은하, 은하 - 은사, 은사 - 은자, 은자 - 은다, 은다 - 은타, 은타 - 은따, 은따 - 은짜, 은짜 - 은차, 은차 소리를 낸다 - 내용 알아보기 - 서울에 가 본 적이 있어요 - 제주도에는 기차를 타고 갈 수 없어요 		이 차시는 학생이 아는 말보다 모르는 말이 더 많다. 학생이 아는 말을 중심으로 대화를 나누면서 내용을 알아본다
정리	<ul style="list-style-type: none"> ■ 학습 정리 ■ 차시예고 - 「나」 글을 읽습니다. 		<ul style="list-style-type: none"> - 어려운 소리 연습하기 - 광명, 강원도 - 울릉도, 신의주 등 		

차시	18	단계	소리찾기	과제	한글유형 1,2,3형식
학습목표	머무르는 소리 익히기 3 (옥가, 옥카, 옥까 익히기)				
학습자료	모두 깨치는 한글 어린이용 52-53쪽, 구강그림				
구분	교수-학습활동				유의점
	교사의 발문		학생의 예상 반응		
도입	<ul style="list-style-type: none"> ■ 선수학습 요소 확인 - 응원하는 소리를 내어 보세요 - ㅌ, ㅎ, ㅍ, ㄷ ■ 학습목표 진술 - 소리찾기하면서 「나」 글을 읽습니다. 		<ul style="list-style-type: none"> - [은타 은타] [은하 은하] [은따 은따] [은다 은다] 		
전개	<ul style="list-style-type: none"> ■ 소리찾기 1 - 글을 소리찾기하면서 읽어 봅시다. - 읽기 속도가 어느 정도 빨라지면 모르는 글자만 소리찾기 하도록 한다. ■ 모범독 듣고 따라 읽기 ■ 머무르는 소리 내기(응원하기) - ‘옥’ 할 때 힘을 줍니다. - 권투 경기장에 가서 응원을 합니다. - ‘ㄱ’을 보여주면 - ‘ㅋ’을 보여주면 - ‘기’을 보여주면 ■ 내용 알아보기 - 이 차시는 학생이 모르는 말보다 아는 말이 더 많으므로 모르는 말을 밑줄 긋고 질문하도록 한다. 시간을 나타내는 말을 익힐 수 있도록 매 차시 날짜를 적고 읽어 보도록 하였다. 숫자는 교사가 읽어주고 학생이 따라 읽게 한다. 지금은 (2020)년 (10)월 (10)일 토요일 (10)시입니다. 		<ul style="list-style-type: none"> - 소리찾기 1 - 모범독 듣고 따라 읽기 - 읽기 속도가 빨라지면 학생이 먼저 읽고 교사가 따라 읽는다. - 머무르는 소리 내기(응원하기) - ‘옥’ 할 때 힘을 주며 소리낸다 - 옥가 옥가 - 옥까 옥까 - 옥카 옥카 소리를 낸다 - 내용 알아보기 - 오순도순 이 뭐가요? - 이천이십년, 시월, 십일, 열시 		이 차시는 학생이 모르는 말보다 아는 말이 더 많으므로 모르는 말에 밑줄을 긋고 내용 알아보기 한다.
정리	<ul style="list-style-type: none"> ■ 학습 정리 ■ 차시예고 - 「속담 1」 글을 읽습니다. 		<ul style="list-style-type: none"> - 어려운 소리 연습하기 - 듬뿍 - 엄지손가락만 등 		

차시	19	단계	소리찾기	과제	한글유형 1,2,3형식
학습목표	머무르는 소리 익히기 4 (읍바, 읍파, 읍빠)				
학습자료	모두 깨치는 한글 어린이용 54-55쪽, 구강그림				
구분	교수-학습활동				유의점
	교사의 발문		학생의 예상 반응		
도입	<ul style="list-style-type: none"> ■ 선수학습 요소 확인 - 응원하는 소리를 내어 보세요 - ㄱ, ㅋ, ㆁ, ■ 학습목표 진술 - 소리찾기하면서 「속담 1」 글을 읽습니다. 		<ul style="list-style-type: none"> - [옥가 옥가] [옥카 옥카] [옥까 옥까] 		
전개	<ul style="list-style-type: none"> ■ 소리찾기 1 - 글을 소리찾기하면서 읽어 봅시다. - 읽기 속도가 어느 정도 빨라지면 모르는 글자만 소리찾기 하도록 한다. ■ 모범독 듣고 따라 읽기 ■ 머무르는 소리 내기(응원하기) - ‘읍’ 할 때 힘을 줍니다. - 수영장에 가서 응원을 합니다. - ‘ㅂ’을 보여주면 - ‘ㅍ’을 보여주면 - ‘ㅍ’을 보여주면 ■ 내용 알아보기 - 이 차시는 학생이 아는 말보다 모르는 말이 더 많으므로 아는 말이나 재미있게 들리는 속담을 중심으로 내용을 알아본다. 시간을 나타내는 말을 익힐 수 있도록 매 차시 날짜를 적고 읽어 보도록 하였다. 숫자는 교사가 읽어주고 학생이 따라 읽게 한다. 지금은 (2021)년 (6)월 (6)일 일요일 (1)시입니다. 		<ul style="list-style-type: none"> - 소리찾기 1 - 모범독 듣고 따라 읽기 - 읽기 속도가 빨라지면 학생이 먼저 읽고 교사가 따라 읽는다. - 머무르는 소리 내기(응원하기) - ‘읍’ 할 때 힘을 주며 소리낸다 - [읍바 읍바] - [읍파 읍파] - [읍빠 읍빠] 소리를 낸다 - 내용 알아보기 [우물 안 개구리]가 재미있어요. - 이천이십일년, 유월, 육일, 한시 		속담의 뜻을 알아보는 시간이 아니다. 글자의 소리를 바르게 내는지에 유의한다.
정리	<ul style="list-style-type: none"> ■ 학습 정리 ■ 차시예고 - 「속담 2」 글을 읽습니다. 		<ul style="list-style-type: none"> - 어려운 소리 연습하기 - 여든까지 - 꿈틀한다 등 		

차시	20	단계	소리찾기	과제	한글유형 1,2,3형식
학습목표	머무르는 소리 익히기 5 (올라, 음마, 은나, 응아)				
학습자료	모두 깨치는 한글 어린이용 46-47쪽, 구강그림				
구분	교수-학습활동				유의점
	교사의 발문		학생의 예상 반응		
도입	<ul style="list-style-type: none"> ■ 선수학습 요소 확인 - 응원하는 소리를 내어 보세요 - 바, 피, 뽀, ■ 학습목표 진술 - 소리찾기하면서 「아가」 글을 읽습니다. 		<ul style="list-style-type: none"> - [읍바 읍바] [읍파 읍파] [읍빠 읍빠] 		
전개	<ul style="list-style-type: none"> ■ 소리찾기 1 - 글을 소리찾기하면서 읽어 봅시다. - 읽기 속도가 어느 정도 빨라지면 모르는 글자만 소리찾기 하도록 한다. ■ 모범독 듣고 따라 읽기 ■ 머무르는 소리 내기(응원하기) - ‘을’ 할 때 힘을 줍니다. - 유치원에 가서 응원합니다. - ‘르’을 보여주면 - ‘미’을 보여주면 - ‘니’을 보여주면 - ‘오’을 보여주면 ■ 눈으로 구별하기 - ‘집’ 글자를 쓰고 ‘바’이 받침임을 알려 준다. - ‘복’에서 받침은 ‘ㄱ’이다. - ‘괘’에는 받침이 없다. - ‘뒹’에서 받침은 무엇일까? - 그림의 학생은 무엇을 하고 있나요? 		<ul style="list-style-type: none"> - 소리찾기 1 - 모범독 듣고 따라 읽기 - 읽기 속도가 빨라지면 학생이 먼저 읽고 교사가 따라 읽는다. - 머무르는 소리 내기(응원하기) - ‘을’ 할 때 힘을 주며 소리낸다 - [올라 올라] - [음마 음마] - [은나 은나] - [응아 응아] 소리를 낸다 - ‘뒹’에는 받침이 없습니다. - 받침이 있는 글자에 ○ 하고 있습니다. - 46쪽의 받침 있는 글자에 ○ 한다. 		받침이 있는 글자를 눈으로 구별하도록 한다.
정리	<ul style="list-style-type: none"> ■ 학습 정리 ■ 차시예고 - 「바구니」 글을 읽습니다. 		<ul style="list-style-type: none"> - 받침이 있는 글자를 찾을 수 있습니다. - 받침이 없는 글자도 알 수 있습니다. 		

차시	21	단계	받침익히기	과제	한글유형 4,5,6형식
학습목표	받침 익히기 1 (역가, 녹가, 낙까)				
학습자료	모두 깨치는 한글 어린이용 48-49쪽, 구강그림				
구분	교수-학습활동				유의점
	교사의 발문	학생의 예상 반응			
도입	<ul style="list-style-type: none"> ■ 선수학습 요소 확인 - 응원하는 소리를 내어 보세요 - ㄴ, ㄹ, ㅁ, ㅇ ■ 학습목표 진술 - [역가] 받침소리 익히기 			<ul style="list-style-type: none"> - [은나 은나] [을라 을라] [음마 음마] [응아 응아] 	
전개	<ul style="list-style-type: none"> ■ 소리찾기 1 - 글을 소리찾기하면서 읽어 봅시다. - 읽기 속도가 어느 정도 빨라지면 모르는 글자만 소리찾기 하도록 한다. ■ 모범독 듣고 따라 읽기 ■ 받침 익히기 - 두 개의 소리를 붙여서 내는 상황을 설명한다. ‘노가’는 [노가]라고 소리냅니다. ‘녹’은 ‘노’와 ‘가’가 붙어 있으므로 소리도 붙여서 내야 합니다. 선생님 소리를 따라 하세요. - 녹 : [녹가] - 역 : [역가] - 낙 : [낙까] ■ 안내된 연습 - 먹 : - 각 - 극 - 박 - 밖 ■ 독립된 연습 - 과학실 - 육학년 			<ul style="list-style-type: none"> - 소리찾기 1 - 모범독 듣고 따라 읽기 - 읽기 속도가 빨라지면 학생이 먼저 읽고 교사가 따라 읽는다. - [녹가] - [역가] - [낙까] - [먹가] - [각가] - [극가] - [박가] - [밖가] - [과학가실] - [육가학가년] 	소리 찾기를 하다가 받침 익히기 할 때가 되면 48쪽에서 되돌아 온다
정리	<ul style="list-style-type: none"> ■ 학습 정리 ■ 차시예고 - [담마] 받침 소리 익히기 			<ul style="list-style-type: none"> - [역가] 소리를 낼 수 있습니다. - [박까] 소리를 낼 수 있습니다. 	

차시	22	단계	받침익히기	과제	한글유형 4,5,6형식
학습목표	받침 익히기 2 (밤마, 톨마, 음마)				
학습자료	모두 깨치는 한글 어린이용 50-51쪽, 구강그림				
구분	교수-학습활동				유의점
	교사의 발문		학생의 예상 반응		
도입	<ul style="list-style-type: none"> ■ 선수학습 요소 확인 - 낙, 책, 먹, 극, 식, 억 ■ 학습목표 진술 - [밤마] 받침소리 익히기 		<ul style="list-style-type: none"> - [낙가] [책가] [먹가] [극가] [억가] 		
전개	<ul style="list-style-type: none"> ■ 소리찾기 1 - 글을 소리찾기하면서 읽어 봅시다. - 읽기 속도가 어느 정도 빨라지면 모르는 글자만 소리찾기 하도록 한다. ■ 모범독 듣고 따라 읽기 ■ 받침 익히기 - 두 개의 소리를 붙여서 내는 상황을 설명한다. ‘바마’는 [바마]라고 소리냅니다. ‘밤’은 ‘바’와 ‘마’가 붙어 있으므로 소리도 붙여서 내야 합니다. 선생님 소리를 따라 하세요. - 밤 : [밤마] - 톨 : [톨마] - 음 : [음마] ■ 안내된 연습 - 챔 : - 땀 - 임 - 흠 - 램 ■ 독립된 연습 - 충청남도 - 금강 		<ul style="list-style-type: none"> - 소리찾기 1 - 모범독 듣고 따라 읽기 - 읽기 속도가 빨라지면 학생이 먼저 읽고 교사가 따라 읽는다. - [밤마] - [톨마] - [음마] - [챔마] - [땀마] - [임마] - [흠마] - [램마] - [충청남마도] - [금마강] 		해당 받침이 있는 글자만 머무르기 하여 소리낸다.
정리	<ul style="list-style-type: none"> ■ 학습 정리 ■ 차시예고 - [친나] 받침 소리 익히기 		<ul style="list-style-type: none"> - [챔마] 소리를 낼 수 있습니다. - [흠마] 소리를 낼 수 있습니다. 		

차시	23	단계	받침익히기	과제	한글유형 4,5,6형식
학습목표	받침 익히기 3 (친나, 는나, 뿐나)				
학습자료	모두 깨치는 한글 어린이용 50-51쪽, 구강그림				
구분	교수-학습활동				유의점
	교사의 발문		학생의 예상 반응		
도입	<ul style="list-style-type: none"> ■ 선수학습 요소 확인 - 담, 감, 흙, 땀, 음 ■ 학습목표 진술 - [친나] 받침소리 익히기 		<ul style="list-style-type: none"> - [담마] [감마] [흙마] [땀마] [음마] 		
전개	<ul style="list-style-type: none"> ■ 소리찾기 - 글을 소리찾기하면서 읽어 봅시다. - 읽기 속도가 어느 정도 빨라지면 모르는 글자만 소리찾기 하도록 한다. ■ 모범독 듣고 따라 읽기 ■ 받침 익히기 - 두 개의 소리를 붙여서 내는 상황을 설명한다. ‘치나’는 [치내]라고 소리냅니다. ‘친’은 ‘치’와 ‘나’가 붙어 있으므로 소리도 붙여서 내야 합니다. 선생님 소리를 따라 하세요. - 친 : [친나] - 는 : [는나] - 뿐 : [뿐나] ■ 안내된 연습 - 순 : - 폰 - 인 - 째 - 군 ■ 독립된 연습 - 오른팔을 - 하나뿐인 		<ul style="list-style-type: none"> - 소리찾기 - 모범독 듣고 따라 읽기 - 읽기 속도가 빨라지면 학생이 먼저 읽고 교사가 따라 읽는다. - [친나] - [는나] - [뿐나] - [순나] - [폰나] - [인나] - [째나] - [군나] - [오른나팔을] - [하나뿐나인나] 		해당 받침이 있는 글자만 머무르기 하여 소리낸다.
정리	<ul style="list-style-type: none"> ■ 학습 정리 ■ 차시예고 - [살라] 받침 소리 익히기 		<ul style="list-style-type: none"> - [선나] 소리를 낼 수 있습니다. - [만나] 소리를 낼 수 있습니다. 		

차시	24	단계	받침익히기	과제	한글유형 4,5,6형식
학습목표	받침 익히기 4 (살라, 들라, 뿔라)				
학습자료	모두 깨치는 한글 어린이용 54-55쪽, 구강그림				
구분	교수-학습활동				유의점
	교사의 발문		학생의 예상 반응		
도입	<ul style="list-style-type: none"> ■ 선수학습 요소 확인 - 잔, 쓴, 튼, 힌. ■ 학습목표 진술 - [살라] 받침소리 익히기 		<ul style="list-style-type: none"> - [잔나] [쓴나] [튼나] [흐인나] 		
전개	<ul style="list-style-type: none"> ■ 소리찾기 - 글을 소리찾기하면서 읽어 봅시다. - 읽기 속도가 어느 정도 빨라지면 모르는 글자만 소리찾기 하도록 한다. ■ 모범독 듣고 따라 읽기 ■ 받침 익히기 - 두 개의 소리를 붙여서 내는 상황을 설명한다. ‘사라’는 [사래]라고 소리냅니다. ‘살’은 ‘사’와 ‘라’가 붙어 있으므로 소리도 붙여서 내야 합니다. 선생님 소리를 따라 하세요. - 살 : [살라] - 들 : [들라] - 뿔 : [뿔라] ■ 안내된 연습 - 꿀 : - 말 - 를 - 물 - 밭 ■ 독립된 연습 - 오른팔을 - 뿔으면 		<ul style="list-style-type: none"> - 소리찾기 - 모범독 듣고 따라 읽기 - 읽기 속도가 빨라지면 학생이 먼저 읽고 교사가 따라 읽는다. - [살라] - [들라] - [뿔라] - [꿀라] - [말라] - [를라] - [물라] - [밭라바] - [오른나팔라올라] - [뿔라바오면나] 		해당 받침이 있는 글자만 머무르기 하여 소리낸다.
정리	<ul style="list-style-type: none"> ■ 학습 정리 ■ 차시예고 - [농아] 받침 소리 익히기 		<ul style="list-style-type: none"> - [밭라바] 소리를 낼 수 있습니다. - [물라] 소리를 낼 수 있습니다. 		

차시	25	단계	받침익히기	과제	한글유형 4,5,6형식
학습목표	받침 익히기 5 (농아, 강아, 흥아)				
학습자료	모두 깨치는 한글 어린이용 56-57쪽, 구강그림				
구분	교수-학습활동				유의점
	교사의 발문		학생의 예상 반응		
도입	<ul style="list-style-type: none"> ■ 선수학습 요소 확인 - 물, 불, 딸, 갈, ■ 학습목표 진술 - [농아] 받침소리 익히기 		<ul style="list-style-type: none"> - [물라] [불라] [딸라] [갈라] 		
전개	<ul style="list-style-type: none"> ■ 소리찾기 - 글을 소리찾기하면서 읽어 봅시다. - 읽기 속도가 어느 정도 빨라지면 모르는 글자만 소리찾기 하도록 한다. ■ 모범독 듣고 따라 읽기 ■ 받침 익히기 - 두 개의 소리를 붙여서 내는 상황을 설명한다. ‘노아’는 [노아]라고 소리냅니다. ‘농’은 ‘노’와 ‘아’가 붙어 있으므로 소리도 붙여서 내야 합니다. 선생님 소리를 따라 하세요. - 농 : [농아] - 강 : [강아] - 흥 : [흥아] ■ 안내된 연습 - 승 : - 낑 - 청 - 붕 - 봉 ■ 독립된 연습 - 방글방글 - 동그란 		<ul style="list-style-type: none"> - 소리찾기 - 모범독 듣고 따라 읽기 - 읽기 속도가 빨라지면 학생이 먼저 읽고 교사가 따라 읽는다. - [농아] - [강아] - [흥아] - [승아] - [깁아] - [청아] - [붕아] - [봉아] - [방아글라방아글라] - [동아그란나] 		해당 받침이 있는 글자만 머무르기하여 소리낸다.
정리	<ul style="list-style-type: none"> ■ 학습 정리 ■ 차시예고 - [곱바] 받침 소리 익히기 		<ul style="list-style-type: none"> - [발라바] 소리를 낼 수 있습니다. - [물라] 소리를 낼 수 있습니다. 		

차시	26	단계	받침익히기	과제	한글유형 1,2,3,4,5,6형식
학습목표	받침 익히기 6 (곱바, 집파, 업바사)				
학습자료	모두 깨치는 한글 어린이용 60-61쪽, 구강그림				
구분	교수-학습활동				유의점
	교사의 발문		학생의 예상 반응		
도입	<ul style="list-style-type: none"> ■ 선수학습 요소 확인 - 땅, 궁, 킹, 룡, ■ 학습목표 진술 - [곱바] 받침소리 익히기 		<ul style="list-style-type: none"> - [땅아] [궁아] [킹아] [룡아] 		
전개	<ul style="list-style-type: none"> ■ 소리찾기 - 글을 소리찾기하면서 읽어 봅시다. - 읽기 속도가 어느 정도 빨라지면 모르는 글자만 소리찾기 하도록 한다. ■ 모범독 듣고 따라 읽기 ■ 받침 익히기 - 두 개의 소리를 붙여서 내는 상황을 설명한다. ‘고바’는 [교바]라고 소리냅니다. ‘곱’은 ‘고’와 ‘바’가 붙어 있으므로 소리도 붙여서 내야 합니다. 선생님 소리를 따라 하세요. - 곱 : [곱바] - 짚 : [집파] - 없 : [없바사] ■ 안내된 연습 - 랍 : - 밥 - 숲 - 잎 - 몯 ■ 독립된 연습 - 어둡다 - 떡잎부터 		<ul style="list-style-type: none"> - 소리찾기 - 모범독 듣고 따라 읽기 - 읽기 속도가 빨라지면 학생이 먼저 읽고 교사가 따라 읽는다. - [곱바] - [집파] - [없바사] - [랍바] - [밥바] - [숲파] - [잎파] - [몯바] - [어둡바다] - [떡기입파부터] 		<p>해당 받침이 있는 글자만 머무르기하여 소리낸다.</p>
정리	<ul style="list-style-type: none"> ■ 학습 정리 ■ 차시예고 - [숏다] 받침 소리 익히기 		<ul style="list-style-type: none"> - [업바사] 소리를 낼 수 있습니다. - [입파] 소리를 낼 수 있습니다. 		

차시	27	단계	받침익히기	과제	한글유형 1,2,3,4,5,6형식
학습목표	받침 익히기 7 (순다, 순타, 받차)				
학습자료	모두 깨치는 한글 어린이용 66-67쪽, 구강그림				
구분	교수-학습활동				유의점
	교사의 발문		학생의 예상 반응		
도입	<ul style="list-style-type: none"> ■ 선수학습 요소 확인 - 밥, 둥, 짚, 없. ■ 학습목표 진술 - [순다] 받침소리 익히기 		<ul style="list-style-type: none"> - [밥바] [둡바] [집파] [업바사] 		
전개	<ul style="list-style-type: none"> ■ 소리찾기 - 글을 소리찾기하면서 읽어 봅시다. - 읽기 속도가 어느 정도 빨라지면 모르는 글자만 소리찾기 하도록 한다. ■ 모범독 듣고 따라 읽기 ■ 받침 익히기 - 두 개의 소리를 붙여서 내는 상황을 설명한다. ‘수다’는 [수다]라고 소리냅니다. ‘순’은 ‘수’와 ‘다’가 붙어 있으므로 소리도 붙여서 내야 합니다. 선생님 소리를 따라 하세요. - 순 : [순다] - 순 : [순차] - 받 : [받타] ■ 안내된 연습 - 몇 : - 둥 - 엇 - 돛 - 빗 ■ 독립된 연습 - 돛단배 - 햇빛 		<ul style="list-style-type: none"> - 소리찾기 - 모범독 듣고 따라 읽기 - 읽기 속도가 빨라지면 학생이 먼저 읽고 교사가 따라 읽는다. - [순다] - [순차] - [받타] - [몇자] - [둥다] - [엇사] - [돛차] - [빗사] - [돛차단배] - [햇사받차] 		해당 받침이 있는 글자만 머무르기하여 소리낸다.
정리	<ul style="list-style-type: none"> ■ 학습 정리 ■ 차시예고 - [살라] [살] 받침 소리 익히기 		<ul style="list-style-type: none"> - [돛차] 소리를 낼 수 있습니다. - [엇사] 소리를 낼 수 있습니다. 		

차시	28	단계	받침익히기	과제	한글유형 1,2,3,4,5,6형식
학습목표	받침 익히기 8 [짜가], [짜]				
학습자료	모두 깨치는 한글 어린이용 68-69쪽, 구강그림				
구분	교수-학습활동				유의점
	교사의 발문		학생의 예상 반응		
도입	<ul style="list-style-type: none"> ■ 선수학습 요소 확인 - 술, 맛, 갓, 문. ■ 학습목표 진술 - 두 가지 방법으로 받침소리 익히기 		<ul style="list-style-type: none"> - [술타] [맛사] [갓싸] [문다] 		
전개	<ul style="list-style-type: none"> ■ 소리찾기 - 글을 소리찾기하면서 읽어 봅시다. - 읽기 속도가 어느 정도 빨라지면 모르는 글자만 소리찾기 하도록 한다. ■ 모범독 듣고 따라 읽기 ■ 받침 익히기 ‘짜’ - 방법 1 : 선생님 소리를 따라 하세요 [짜가] - 방법 2 : [가] 소리는 하지 마세요, [짜가] ‘총’ - 방법 1 : 선생님 소리를 따라 하세요 [총아] - 방법 2 : [아] 소리는 속으로 하세요, [총아] ■ 안내된 연습 - ‘빡’ - 1번 방법으로 소리내어 봅시다. - 2번 방법으로 소리내어 봅시다. - 활 - 1번 방법으로 소리내어 봅시다. - 2번 방법으로 소리내어 봅시다. ■ 독립된 연습 - 세 살 적 버릇 - 1번 방법으로 소리내어 봅시다. - 2번 방법으로 소리내어 봅시다. 		<ul style="list-style-type: none"> - 소리찾기 - 모범독 듣고 따라 읽기 - 읽기 속도가 빨라지면 학생이 먼저 읽고 교사가 따라 읽는다. - [짜가] - [짜] - [총아] - [총] - [빡가] - [빡] - [활라] - [활] - [세 살라 적가 버릇사] - [세 살 적 버릇] 		방법 1에 익숙해지면 방법 2를 지도한다.
정리	<ul style="list-style-type: none"> ■ 학습 정리 ■ 차시예고 - 두가지 방법으로 받침 소리 익히기 		<ul style="list-style-type: none"> - 두가지 방법으로 받침 소리를 낼 수 있습니다. 		

차시	29	단계	받침익히기	과제	한글유형 1,2,3,4,5,6형식
학습목표	받침 익히기 9 [헨나], [헨]				
학습자료	모두 깨치는 한글 어린이용 72-73쪽, 구강그림				
구분	교수-학습활동				유의점
	교사의 발문		학생의 예상 반응		
도입	<ul style="list-style-type: none"> ■ 선수학습 요소 확인 - 바람 - 1번 방법으로 소리내어 봅시다. - 2번 방법으로 소리내어 봅시다. ■ 학습목표 진술 - 두 가지 방법으로 받침소리 익히기 		<ul style="list-style-type: none"> - [바람마] [바람] 		
전개	<ul style="list-style-type: none"> ■ 소리찾기 - 글을 소리찾기하면서 읽어 봅시다. - 읽기 속도가 어느 정도 빨라지면 모르는 글자만 소리찾기 하도록 한다. ■ 모범독 듣고 따라 읽기 ■ 받침 익히기 ‘헨’ - 방법 1 : 선생님 소리를 따라 하세요 [헨나] - 방법 2 : [가] 소리는 하지 마세요, [짜가] ‘헨’ - 방법 1 : 선생님 소리를 따라 하세요 [헨아] - 방법 2 : [아] 소리는 속으로 하세요, [헨아] ■ 안내된 연습 - ‘헨’ - 1번 방법으로 소리내어 봅시다. - 2번 방법으로 소리내어 봅시다. - 광 - 1번 방법으로 소리내어 봅시다. - 2번 방법으로 소리내어 봅시다. ■ 독립된 연습 - 했을까요 - 1번 방법으로 소리내어 봅시다. - 2번 방법으로 소리내어 봅시다. 		<ul style="list-style-type: none"> - 소리찾기 - 모범독 듣고 따라 읽기 - 읽기 속도가 빨라지면 학생이 먼저 읽고 교사가 따라 읽는다. - [헨나] - [헨] - [헨바] - [헨] - [헨카] - [헨] - [광아] - [광] - [헨싸을라까요] - [헨을까요] 		방법 1에 익숙해지면 방법 2를 익힌다.
정리	<ul style="list-style-type: none"> ■ 학습 정리 ■ 차시예고 - 두가지 방법으로 받침 소리 익히기 		<ul style="list-style-type: none"> - 두가지 방법으로 받침 소리를 낼 수 있습니다. 		

차시	30	단계	받침익히기	과제	한글유형 1,2,3,4,5,6형식
학습목표	받침 익히기 10 [금마], [금]				
학습자료	모두 깨치는 한글 어린이용 74-75쪽, 구강그림				
구분	교수-학습활동				유의점
	교사의 발문		학생의 예상 반응		
도입	<ul style="list-style-type: none"> ■ 선수학습 요소 확인 - 목성 - 1번 방법으로 소리내어 봅시다. - 2번 방법으로 소리내어 봅시다. ■ 학습목표 진술 - 두 가지 방법으로 받침소리 익히기 		<ul style="list-style-type: none"> - [목가성아] [목성] 		
전개	<ul style="list-style-type: none"> ■ 소리찾기 - 글을 소리찾기하면서 읽어 봅시다. - 읽기 속도가 어느 정도 빨라지면 모르는 글자만 소리찾기 하도록 한다. ■ 모범독 듣고 따라 읽기 ■ 받침 익히기 ‘금’ - 방법 1 : 선생님 소리를 따라 하세요 [금마] - 방법 2 : [가] 소리는 하지 마세요, [금마] ‘황’ - 방법 1 : 선생님 소리를 따라 하세요 [황아] - 방법 2 : [아] 소리는 속으로 하세요, [황아] ■ 안내된 연습 - ‘별’ - 1번 방법으로 소리내어 봅시다. - 2번 방법으로 소리내어 봅시다. - ‘잠’ - 1번 방법으로 소리내어 봅시다. - 2번 방법으로 소리내어 봅시다. ■ 독립된 연습 - 삼각형 - 1번 방법으로 소리내어 봅시다. - 2번 방법으로 소리내어 봅시다. 		<ul style="list-style-type: none"> - 소리찾기 - 모범독 듣고 따라 읽기 - 읽기 속도가 빨라지면 학생이 먼저 읽고 교사가 따라 읽는다. - [금마] - [금] - [함바] - [황] - [별라] - [별] - [잠마] - [잠] - [삼마각가형아] - [삼각형] 		방법 1에 익숙해지면 방법 2를 익힌다.
정리	<ul style="list-style-type: none"> ■ 학습 정리 ■ 차시예고 - 두가지 방법으로 받침 소리 익히기 		<ul style="list-style-type: none"> - 두가지 방법으로 받침 소리를 낼 수 있습니다. 		