

직접교수(DI) 원리를 적용한 한글읽기프로그램이 읽기부진 다문화 아동의 단어읽기와 읽기유창성에 미치는 효과*

김수정**

부천상인초등학교 교사

이대식***

경인교육대학교 교육학과 교수

김수연

경인교육대학교 교육학과 부교수

《요약》

본 연구의 목적은 직접교수 원리를 적용한 한글읽기프로그램이 읽기부진 다문화 아동의 단어읽기와 읽기유창성에 어떠한 영향을 미치는지 알아보는 것이다. 연구 대상은 초등학교 1학년 다문화 가정 아동 3명으로, 한글 미해득 읽기부진 아동들이다. 중재프로그램은 직접교수 원리를 적용한 한글읽기프로그램으로, 총 16회기에 걸쳐 적용하였다. 이 프로그램의 핵심 요소는 교사에 의한 명료한 시범, 점진적인 지원감소, 충분하고 다양한 예를 활용한 연습, 자.모음자와 그에 대응하는 소리의 집중적이고 체계적인 학습 등 이었다. 연구 결과, 첫째, 직접교수 원리를 적용한 한글읽기프로그램은 읽기부진 다문화 아동의 단어읽기 능력을 향상시키는 데 긍정적인 역할을 하였다. 둘째, 직접교수 원리를 적용한 한글읽기프로그램은 읽기부진 다문화 아동의 읽기유창성 향상에 긍정적인 영향을 미쳤다. 읽기부진 다문화 아동들을 대상으로 한 효과적인 읽기 지도 효과의 원인과 시사점, 그리고 다문화 아동에게 있어서의 성공적인 초기 읽기 지도의 중요성을 논의의 부분에서 제시하였다.

주제어 : 직접교수, 한글읽기프로그램, 읽기부진 다문화 아동, 단어읽기, 읽기유창성

* 이 논문은 제1저자의 석사학위논문 일부를 제작성한 것임.

** 제1저자(sjkim21@nate.com)

*** 교신저자(leeds@ginue.ac.kr)

1. 서 론

1. 연구의 필요성

지구촌화에 따른 국제적인 인적 교류의 확대로 우리 사회도 언어와 문화 배경이 다른 구성원들의 비중이 점차 증가하고 있다. 산업 인력의 부족으로 외국인 노동자들이 이주해 오고 있으며, 농촌이나 소외 지역 결혼여성의 부족으로 아시안 여성들과의 결혼이 증가하고 있다. 이런 결과로 2010년 국제결혼 가정 자녀 학생 수는 30,040명으로 2009년 대비 21.4% 증가하고 있다. 각 학교급별 비율을 살펴보면 초등학교의 재학비율이 78.6%로 월등히 높은 비율을 나타내고 있으며 여기에 외국인 근로자 자녀 1,748명까지 포함되면 다문화 가정 자녀 학생 수가 높은 비율로 증가하고 있음을 알 수 있다(교육과학기술부, 2010a). 이에 교육과학기술부(2010b)는 급증하는 다문화가정 학생 및 학부모의 교육역량을 강화하고, 사회의 다문화 이해를 제고하기 위해 「다문화가정 학생 교육 지원 계획」을 발표하였다. 한국어에 서투른 어머니의 경우 자녀 양육 과정에서 자녀의 언어발달 지체 및 문화 부적응 발생 가능성 등 어려운 교육여건에 처하게 된다(교육과학기술부, 2006). 이러한 언어 발달 지체 및 문화 부적응으로 인해 학교수업에 대한 이해도가 낮게 되며, 지나치게 소극적이거나 반대로 폭력성 또는 과잉행동장애(ADHD)를 보이는 등의 정서장애도 발생할 수 있다(교육인적자원부, 2006). 다문화가정 학생 교육 지원 계획 발표는 이러한 사회현상에 대한 정부의 적극적 대처이다.

다문화 가정 자녀 교육에서 가장 큰 문제는 언어 능력의 부족으로 학습부진의 정도가 심하다는 것이다. 다문화 학습자의 낮은 언어 능력은 여타 교과 학습에 직·간접적으로 영향을 미치게 된다. 이렇게 다문화 가정 아동의 언어 부적응 문제는 낮은 학업 성취도의 결정적 원인이 되어 학력의 격차로 이어지며, 더 나아가서는 사회적 지위의 격차로 연결되어 장차 우리 사회의 새로운 소외 계층을 형성할 가능성이 높아진다는 점에서 우려할 만하다. 그러므로 다문화 학습자들에게는 성공적인 학교 생활을 위해 기초학습능력(기초 읽기, 쓰기, 셈하기)을 신속하게 형성해 주는 것이 무엇보다도 시급하며, 특히 기초학습능력 형성의 핵심인 읽기 능력이 신속하고 효율적으로 신장되어야 한다(송영복, 2009).

읽기는 학업성취와 사회적 성공에 결정적인 역할을 하는 기초학습기능으로, 다문화 아동에게도 반드시 성취되어야 할 능력이다. 읽기 능력은 다시 단어나 문장을 빠르고 정확하게 읽는 읽기 유창성과 문장이나 문단의 이해 능력으로 부분으로 나누어 볼 수 있다. 읽기 유창성은 주어진 문단이나 문장을 빠르고 정확하게 소리내어 읽는 것을 말하며, 이는 독해를 위해 매우 중요한 능력이다(Hallahan, Lloyd, Kauffman,

Weiss, & Martinez, 2005). 송영복(2009)은 효율적인 읽기 능력 신장을 위해서는 읽기 유창성을 효과적으로 지도해야 한다고 하였고, 이일화, 김동일(2003)은 학년별 읽기 유창성 검사와 독해력 검사 간에 높은 상관관계가 있다고 주장하여 읽기 이해와 읽기 유창성 간에 관계가 있음을 시사하고 있다. 또한 읽기유창성은 소리내어 읽기와 읽기이해 측면과도 의미 있는 높은 정적 상관을 갖는 것으로 보고되었으며(Fuchs, Fuchs, Hosp, & Jenkins, 2001; Rupley, Willson, & Nichols, 1998), 소리내어 읽기, 듣기 이해, 말하기 기술 등을 통제하여도 읽기능력과 관계가 있는 것으로 나타났다(Cutting & Scarborough, 2006).

다문화 아동의 읽기에 있어서도 단어읽기가 읽기 유창성에 긍정적으로 작용할 것이라는 것은 어렵지 않게 추정해볼 수 있다. 그렇지만 선행 연구들에서는 이 둘 간의 관계가 직접 분석되기 보다는 둘 중 어느 하나를 향상시키는 방법의 효과를 보고한 경우가 많았다. 예컨대, 서정옥, 강은희(2007)는 다문화 아동을 대상으로 음절 수준의 음운인식 훈련이 이중 언어 환경 아동의 음운인식 능력과 단어 읽기 능력에 효과를 보인다고 하였다. 그런가하면 선애순, 권순황(2010)은 학령기 이전 농촌의 다문화 가정 아동을 대상으로 한 그림동화책 읽어주기가 수용언어와 표현언어를 향상시켜준다는 연구 결과를 발표한 바 있다. 하지만, 단어 읽기 지도의 궁극적인 목적 중 하나는 결국 문장이나 문단을 유창하게 읽도록 만드는 데 있기 때문에 단어 읽기 지도 결과 읽기 유창성이 향상되는지 살펴볼 필요가 있을 것이다.

불행히도 다문화 아동을 대상으로 현재까지 수행된 읽기 지도 관련 연구는 그렇게 많지 않다. 2000년부터 2010년 사이에 다문화가정을 주제로 다룬 논문 중 다문화가정 자녀의 언어와 관계된 논문은 40여 편인 약 27%에 불과하며(고은, 2010), 특히 읽기 교육 분야에서 다문화 가정 아동들의 읽기 유창성에 관한 연구는 그리 많지 않다. 또, 다문화 가정 아동들의 읽기 발달 문제를 텍스트 이해와 같은 포괄적인 수준에서 논의했을 뿐, 해독, 유창성, 어휘 등과 같은 보다 미시적인 차원에서 다루지는 않았다.

특히, 다문화 아동의 읽기 지도에 대한 논의와 읽기의 지도의 실체는 한글의 특성을 고려한 미시적인 접근으로 단어읽기나 읽기유창성에 대한 접근 시도가 필요하다. 한글은 말소리의 최소단위인 음소에 해당하는 2~4개의 자·모음자를 조합하여 음절단위의 글자를 만들어 내며 글자와 소리의 대응이 매우 규칙적인 특성을 갖는다. 다시 말하면, 글자-소리 간 정확한 대응 규칙을 알게 되면 해당 글자나 그 글자가 들어간 단어를 정확히 소리 내어 읽게 되는 장점이 있다(이차숙, 2003). 한글의 정확한 발음법과 규칙을 터득하는 것이 한글 읽기 학습의 초점이 되어야 할 것이다.

한글의 특성을 고려하는 것과 함께 아동들의 읽기 발달단계에 적합한 핵심적인 읽기 기술들을 체계적으로 지도하는 것 역시 한글 읽기 지도의 중요한 부분이다. 다문화 아동의 경우 상대적으로 한글의 정확한 소리에 익숙하지 않거나 한글 자료를

풍부하게 접하지 못했을 수 있다. 이런 경우에는 교사에 의한 명료한 시범과 풍부하고 다양한 예를 활용한 연습이 필요할 것이다. 즉, 한글 읽기의 지도과정이 과제분석을 통한 과제의 세분화와 교사의 친절한 안내와 시범에 이어 충분한 연습의 기회와 풍부한 예를 통한 복습이 이루어져야 하는데, 이러한 목적에 가장 부합하는 교수법 중 하나가 직접교수법(Direct Instruction, DI)이다.

Engelmann과 그의 동료들이 주장하는 직접교수프로그램(DI)은 미국의 오레곤 대학교(University of Oregon)의 특수교육 전공교수들 발표한 교수이론(e.g., Engelmann & Carnine, 1991)과 이를 적용한 상업용 교재 및 프로그램을 지칭한다. 직접교수법의 특징과 원리는 크게 수업조직, 프로그램의 설계 그리고 학생-교사 상호작용기법 측면에서 찾을 수 있다(이대식, 2004). 또, 직접교수법은 읽기에 어려움이 있는 학생들의 읽기 능력을 향상시키기 위한 발음 중심의 프로그램인데 미국에서는 읽기에 어려움이 있는 학생들에게 효과가 있는 것으로 알려져 있다.

다문화 아동 중에는 정상적인 언어적 환경이 제공되지 못함으로 인하여 한글 인지 발달 단계를 따르기 어렵고 구어와 문어의 연결에서도 어려움이 있어 이들을 위한 체계적인 한글 읽기지도가 필요하다. 특히, 각각의 한글 자음자와 모음자에 대응하는 소리를 정확하게 발음하고 세분화된 소리 안내와 연습이 동반되는 직접교수 원리에 따라 이들을 가르치는 것이 중요하다. 읽기에 어려움이 있는 학생들에게 발음 중심의 읽기 지도가 필요하다는 주장과, 미국에서 발음중심의 직접교수가 읽기에 어려움을 보이는 학생들에게 효과가 있다는 주장은 직접교수가 읽기 지도 방법의 새로운 대안이 될 가능성을 높여 준다(김동일, 정광조, 2005). 그럼에도 아직 국내에서는 다문화 학생을 대상으로 직접교수법 원리에 따라 한글 읽기 효과를 분석한 연구가 없는 실정이다. 따라서 본 연구에서는 한글 읽기 발달단계에 적합한 읽기 기술의 체계적 지도를 위하여 제작된 직접교수(DI) 원리를 적용한 한글읽기프로그램을 읽기부진 다문화아동에게 적합하게 수정하고 적용하여 다문화 아동의 단어읽기와 읽기 유창성에 미치는 효과에 대해 알아보하고자 하였다.

2. 연구 문제

- 1) 직접교수(DI) 원리를 적용한 한글읽기프로그램이 읽기부진 다문화 아동의 단어읽기능력을 향상시키는가?
- 2) 직접교수(DI) 원리를 적용한 한글읽기프로그램이 읽기부진 다문화 아동의 읽기유창성을 향상시키는가?
- 3) 직접교수(DI) 원리를 적용한 한글읽기프로그램이 읽기부진 다문화 아동의 읽기능력 유지에 효과적인가?

II. 연구 방법

1. 연구 대상

1) 연구 대상 학교 및 학부모 특성

경기도 인구의 7.9%인 약 87만 명이 거주하는 B도시에 위치한 S초등학교는 크고 작은 공장과 공구 도매를 하는 시장과 인접하여 있다. 주변지역 공장의 인력수급 여건상 다문화가정의 정착이 많으며 상권이 크게 형성되어 있다. 학부모들은 자녀의 교육에 관심은 많은 편이나 시간적, 경제적 여유가 허락되지 않는 경우도 있어 자녀 교육에 대한 지원이 원활하지는 못하다. 인근 지역 학교에는 다양한 방과 후 프로그램이 개설되어 있고, 방과후 보육교실도 활발하게 운영되고 있다. 또한 학교운영비의 일부분은 학생들의 학습준비물 등의 교육지원 예산으로 편성, 집행되고 있다. 다문화 거점학교로 지정되어 있는 S초등학교는 전교생 598명중 약 6%인 32명이 다문화 가정 자녀이다. 이중 18명 아동의 부모가 이혼이나 별거의 상태로 생활이나 경제적 환경이 불안정하다. 다문화 가정의 아버지와 어머니가 대부분 인근 공장에서 근무를 하고 있기 때문에 이들의 자녀들은 방과 후 시간에 학교 인근의 공부방이나 학원을 다닌다. S초등학교 2011학년도 신입생 다문화 아동의 한글해득 정도를 살펴보면 30% 정도가 능숙한 구어적 의사소통과 읽기가 가능하며 30% 정도는 의사소통은 잘 하나 읽기에 어려움이 있어 힘들어하고 쉬운 한글 읽기정도만 가능한 수준이다. 그러나 나머지 40% 정도의 아동들은 의사소통에는 크게 문제를 보이지 않지만 한글 읽기가 전혀 되지 않는다.

2) 연구 대상 아동의 선정 및 특성

연구 대상 아동의 선정 기준은 다음과 같았다:

첫째, 다문화 가정의 자녀 중 한글 읽기에 어려움을 보이는 1학년 아동으로 담임 교사가 추천하는 중재 필요성이 있는 아동.

둘째, BASA-Reading II 읽기검사에서 원점수 10점 이하를 받아 중재가 요구되는 아동.

셋째, 한국 웨슬러 아동 지능검사(Korean-Wechsler Intelligence Scale for children-Third Edition: K-WISC-III)의 동작성 검사에서 평균으로부터 -2 표준편차 이내에 속하는 아동.

넷째, 시각 및 청각 등 감각 장애나 정서·행동 등의 장애가 없는 아동.

이러한 선정 기준에 따라 S초등학교에 재학 중인 다문화 가정 1학년 신입생 아동 9명 중 특히 한글 읽기에서 부진을 보이는 아동 3명을 연구 대상으로 선정하였다. 이 학생들의 특성은 <표 1>과 같다.

<표 1> 대상아동의 특성

		대상아동 A	대상아동 B	대상아동 C
성별		남	남	여
생활연령		만 6년 4개월	만 6년 2개월	만 6년 7개월
K-WISC-III의 동작성검사		83	81	74
단어읽기검사 (원점수)		0	0	0
BASA-Reading II: 읽기 검사 (원점수)		2	0	0
아동의 특징	가정 환경	<ul style="list-style-type: none"> ● 아버지가 한국인, 어머니는 필리핀인임 ● 어머니와 아버지는 현재 이혼상태에 있음 ● 어머니가 자녀 양육과 생계를 책임지고 있으며 인근 공장에서 근무하고 있음 	<ul style="list-style-type: none"> ● 아버지가 한국인, 어머니는 필리핀인임 ● 어머니와 아버지는 현재 이혼상태 있음 ● 어머니는 임신으로 현재 휴직 중임 	<ul style="list-style-type: none"> ● 아버지가 한국인, 어머니는 필리핀인임 ● 어머니와 아버지는 현재 이혼상태에 있음 ● 세 자녀의 양육과 생계를 어머니가 책임지고 있음
	언어적 환경과 특징	<ul style="list-style-type: none"> ● 아동이 어머니와 의사소통하는 기회나 시간이 부족함 ● 어머니의 한글교육에 대한 관심과 협조가 좋음 ● 가정에서 어머니가 모국어로 생활하고 있음 ● 아동의 언어 환경적 자극 낮음 ● 한글 해독이 거의 불가능함 	<ul style="list-style-type: none"> ● 어머니의 한국어 수준이 중하정도임 ● 아동의 구어는 의사소통이 가능한 수준임 ● 아동의 언어 환경적 자극이 낮음 ● 한글교육에 대한 협조나 관심이 낮음 ● 한글 해독이 거의 불가능함 	<ul style="list-style-type: none"> ● 어머니의 구어수준은 간단한 의사소통만 가능한 수준임 ● 아동은 간단한 의사소통도 어려운 편이며 한글의 해득이 전혀 되지 않은 상태임 ● 아동의 언어 환경적 자극 낮음 ● 한글교육에 대한 협조나 관심이 낮음
	학교 생활과 적응	<ul style="list-style-type: none"> ● 한글 미해득으로 학교 주지교과의 학습 및 학교 적응을 어려워함 ● 입학당시부터 학교생활 적응에 소극적임 ● 친구들과 언어적 의사소통이 원활하지 못한 부분에서 오는 소극적 행동이 많음 	<ul style="list-style-type: none"> ● 한글 미해득으로 학교 주지교과의 학습 및 학교 적응을 어려워함 ● 오후 시간을 수녀님들이 운영하는 공부방에서 보내고 있음 ● 학교생활은 적극적이고 긍정적이며 교우관계도 원만한 편임 	<ul style="list-style-type: none"> ● 한글 미해득으로 학교 주지교과의 학습 및 학교 적응을 어려워함 ● 내성적인 성격과 학습 의욕 저하를 보임 ● 4학년과 5학년의 두 언니들도 학습부진으로 어려움을 겪고 있음

2. 실험설계

이 연구에서는 직접교수 원리를 적용한 한글읽기프로그램이 읽기부진 다문화 아동의 단어읽기와 읽기 유창성에 미치는 효과를 조사하기 위하여 단일대상 연구 설계의 하나인 대상자간 중다 기초선 설계를 사용하였다. 세 명의 대상자 모두에게 사전 검사 후 기초선 자료를 수집하였다. 아동 A에 대한 기초선 자료가 어느 정도 안정적인 경향을 보일 때 직접교수 원리를 적용한 한글읽기프로그램의 중재를 실시하였다. 아동 A의 읽기 검사의 원점수가 10점 이상이거나 단어읽기검사가 안정될 때 아동 B에 대한 기초선 자료를 수집하였다. 아동 A가 2회기 연속적으로 읽기 검사의 원점수가 10점 이상이거나 단어읽기 검사가 안정되면 아동 B에게 아동 A와 동일한 중재를 실시하였다. 아동 B에게 중재를 실시하기 전 3회기 연속하여 기초선 자료를 수집하여 기초선이 어느 정도 안정되었는지의 여부를 조사하였다. 이러한 절차는 아동 C에게도 동일하게 이행했다.

중재는 주 2회 ~ 3회로 총 16회기 실시되었으며 실험 장소는 1학년 교실이었다. 실험이 실시된 교실은 교무실 옆 교실로 아동들의 이동 동선이 아니라 조용한 편이며 방과 후 시간은 1학년과 유치원생들의 하교와 하원으로 더욱 조용한 환경이 조성되었다. 교실에는 교사용 컴퓨터 책상, 아동용 책상과 의자가 각각 30개, 작은 개인 사물함 36개, 학급도서용 3단 책꽂이 3개, 벽걸이형 텔레비전, 학습준비물 책장 1개가 비치되어 있다. 중재는 교실 첫 번째 줄 가운데 책상에 학생과 연구자가 마주 보고 앉아서 수업을 진행하는 형태로 실시되었다.

회기당 중재시간은 회기의 마지막에 실시되는 테스트 시간 10분까지 포함하여 약 60여분 정도였고, 대상아동이 체력적으로 힘들어 할 때만 5분 정도의 휴식시간을 가졌다. 매 시간 젤리형 영양제를 강화물로 준비하여 아동의 집중력과 체력이 저하되는 것을 최대한 보완하였다.

3. 중재프로그램

직접교수 원리를 적용한 한글읽기프로그램은 Engelmann, Bruner(2003)의 'Reading Mastery' Level 1의 교재와 비디오를 기본적인 틀로 하면서 Carnine, Sillbret, Kameenui(1997)의 직접교수 읽기 이론서의 설명 내용을 참고로 하여, 김동일과 정광조(2005)에 의해 개발된 한글읽기프로그램을 다문화 아동의 특성을 고려하여 재구성하였다. 즉, 다문화 아동은 읽기장애를 가진 아동의 특성과 다른 점을 감안하여 시지각 변별이나 문자-의미 대응활동 등 전통적으로 읽기장애 학생에게 중요한 중재변인으로 투입되어오던 요소를 반영한 활동은 삭제하였다. 기초선과 유지

기간을 제외하고 읽기 프로그램은 각 연구 대상자에게 총 16회기 동안 투입하였다. 한글읽기프로그램의 구체적인 내용과 특징은 다음과 같았다.

1) 한글소리 지도 순서

직접교수 원리를 적용한 한글읽기프로그램은 직접교수 읽기지도의 원리와 같이 명시적으로 세분화하여 읽기 과제를 제시하였다. 실제 중재가 이루어진 총 16회기 중 1회기부터 11회기, 12회기부터 16회기로 구분하여, 전반기에는 음운 인식 차원에서 쉽게 학습할 수 있도록 단자음과 단모음을 먼저 학습하도록 하였다. 각 회기에는 하나의 자음자와 모음자를 각각 따로 배운 후, 자음자와 모음자가 합쳐 하나의 의미 있는 단어가 되는 결합(blending) 원리를 익히는 연습활동을 포함시켰다. 후반기인 12회기부터 16회기는 난이도가 다소 높은 한글의 쌍자음과 이중모음, 종성으로 구성하고 종성은 한글의 단자음, 단모음으로 구성하였다. 이 기간 동안에는 전반기와 달리 시각적으로 변별하기도 어렵고 음운 인식에서도 어려움이 있는 종성과 이중모음을 중심으로 한글 읽기를 연습시켰다. 각 회기에서는 다문화 학생의 수준과 상황을 고려하여 목표를 보다 세분화하여 설정하였고, 목표소리가 포함된 예시단어를 최대한 많이 제시하고자 하였다. 각 회기별 중재 대상 한글 자·모음자는 <표 2>와 같았다. 목표 소리 배치 순서는 많이 쓰이는 소리 우선, 소리내기 쉬운 소리 우선, 혼동을 줄 수 있는 소리 분리 등의 세 가지 원칙에 따라 결정하였다. 아울러, 회기당 목표 소리는 2~3개로 가급적 다문화아동의 학습 부담을 최소화하고자 하였다.

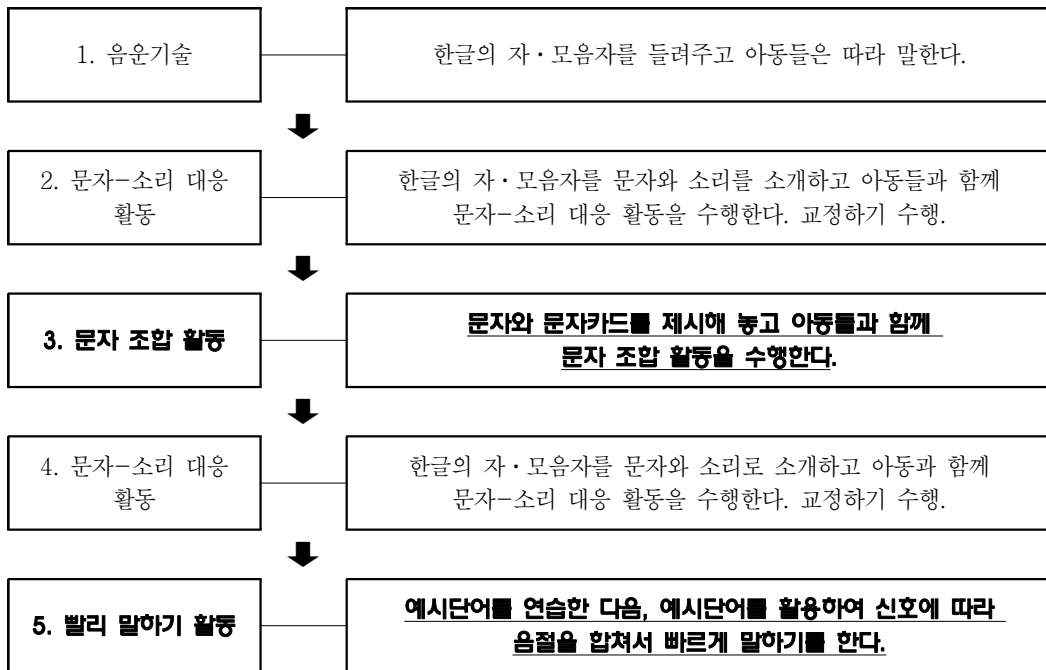
<표 2> 회기별 목표소리

회기별 목표소리													
ㄱ	ㄴ	ㄷ	ㄹ	ㅇ	ㅁ	ㅂ	ㅅ	ㅈ	ㅊ	ㅋ	ㆁ		
1회기	2회기	3회기	4회기	5회기	6회기	7회기	8회기	9회기	10회기	11회기			
회기별 목표소리													
과	ㄱ	중성ㅇ	ㄴ	ㅂ	중성ㅅ	ㄷ	중성ㅁ	중성ㄴ	ㄹ	ㅃ	중성ㄱ	ㅆ	중성ㅂ
	12회기		13회기		14회기		15회기		16회기				

* 밑줄친 고딕체 부분은 김동일, 정광조(2005: 15-158)의 제시 순서와 내용을 수정한 것을 나타냄.

1회기부터 11회기까지의 각 회기별 읽기 중재는 <그림 1>과 같은 순서와 내용으로 실시하였다. 이 순서는 정광조(2006), 정광조, 김동일(2007) 등이 적용했던 수업 순서를 다문화 아동의 특성을 고려하여 약간 수정한 것이다. 예컨대, 다문화 아

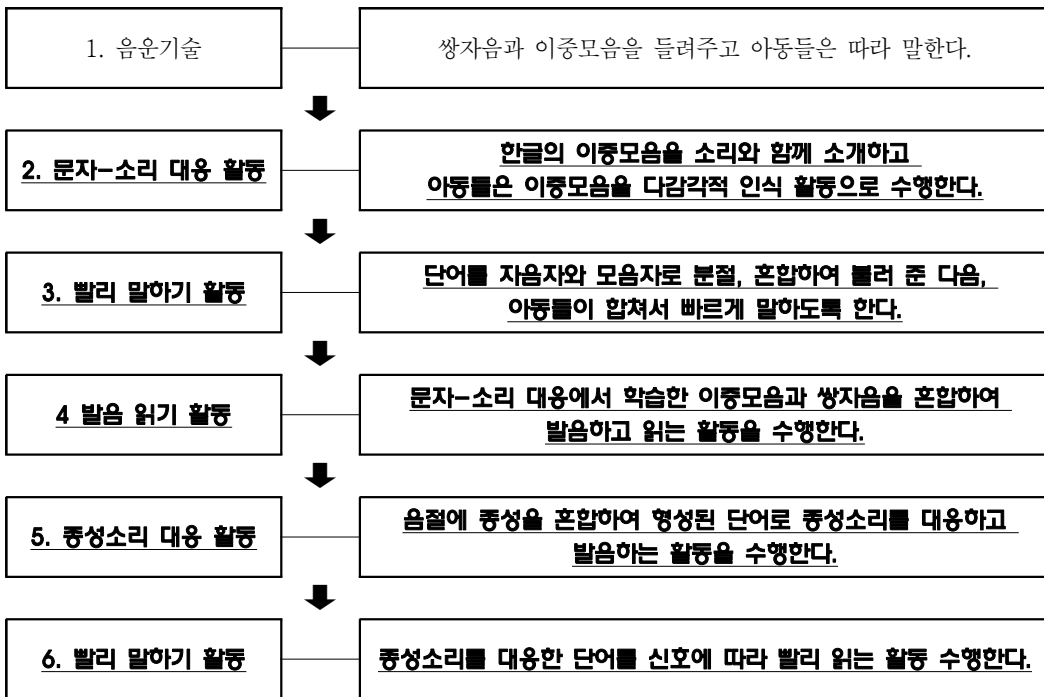
동에게 필요하지 않은 활동으로 판단되는 시지각 변별활동이나 문자 변별활동, 소리와 의미대응하기 활동은 삭제하였다. 대신, 소리의 음가를 정확하게 인지할 수 있도록 도와주는 문자 조합 활동을 첨가하였다. 이것은 자음자의 음가를 쉽게 인지하도록 도와주는 활동으로 자음의 음가를 배운 후 여러 가지 모음을 조합하여 소리 내는 활동으로 진행되었다. 이 밖에도 초기 모음자와 자음자를 제시할 때에는 색깔을 달리하여 제시하였다. 즉 학습해야 할 차시의 목표 모음소리와 목표 자음소리에만 색깔 글자로 제시하였다. 목표 모음소리에는 파랑색, 목표 자음소리에는 빨강색으로 제시하였고 10회기를 전 후하여 아동의 자음, 모음 인지상태가 색깔과 상관없이 파악되는 수준이 되었을 때부터 색깔을 모두 흑색으로 제시하였다. 이렇게 한 이유는 아동이 초기에 파악해야 할 자음자와 모음자가 쓰임이 다를 수 있음을 간접적으로 인지시키는 방법으로 사용하였다. 이러한 힌트를 통하여 목표 소리에 쉽게 접근하도록 하기 위해서였다. 또 자음자와 모음자를 7cm × 7cm 낱말 카드로 만들어 제공하였으며 각 회기마다 직접 카드를 활용하여 낱말을 만들어 소리 내어 보는 활동을 하였다. 이러한 절차는 <그림 1>과 같다.



<그림 1> 11회기까지 수업 활동 제시 순서

* 밑줄친 고딕체 부분은 정광조(2006: 76) 제시 순서 중 본 연구에서 다문화 아동의 특성을 고려하여 수정한 부분을 나타냄.

한편, 12회기부터 제시되는 쌍자음과 이중모음은 다문화 아동의 인식을 돕기 위해 쌍자음은 카드를 이용한 글자 만들기과 소리내기, 이중모음의 형태는 글자의 모양을 암기할 수 있도록 다감각적 접근을 시도하였다. 다만, 12회기부터 문자 변별 활동은 읽기장애 아동에게는 필요한 부분이지만 다문화 아동에게는 필요하지 않는 활동으로 판단하여 삭제하였고, 소리와 의미 대응활동과 반복적인 문자 소리 대응활동도 삭제하였다. 또한, 지적능력이 낮은 아동들이 아니었으므로 12회기부터 쌍자음과 이중모음의 소리 활동을 제시할 때 단모음과 단자음의 소리 활동의 제시 순서에 따라 제시하였다. 그리고 대상아동들이 다문화 1학년 아동임을 감안하여 선행연구에 포함되었던 연음법칙을 삭제하였고 기존의 음운법칙 즉 두음법칙, 구개음화, 경음화, 격음화, 비음화, 모음동화, 사잇소리 현상 등을 무시한 정확한 음가 소리내기를 유도하였다. 이 밖에도 글자-소리 대응을 익히도록 하기 위해 한글의 이중모음을 교사가 소리와 함께 소개하면 아동들은 이를 듣고, 소리 내고, 문자카드를 사용하여 활동하며 암기하는 방식으로 글자 변별과 다감각적 활동을 병행하도록 지도하였다. 이러한 수업 활동 제시순서는 <그림 2>와 같다.

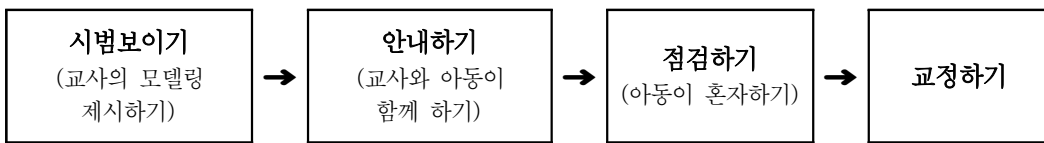


<그림 2> 12회기부터 16회기까지의 수업 활동 제시 순서

* 밑줄친 고딕체 부분은 정광조(2006:77)의 제시 순서 중 본 연구에서 다문화 아동의 특성을 고려하여 수정한 부분을 나타냄.

2) 교사의 수업 행동 절차와 수업 기법

직접교수(DI) 원리를 적용한 한글읽기프로그램에서의 교사의 수업행동 절차는 교사의 시범보이기 → 안내하기 → 점검하기 → 교정하기의 순서로 재구성하여 적용하였다. 시범보이기에서 교사는 아동에게 모델링을 제시하였고, 안내하기에서는 교사와 아동이 함께 한다. 점검하기에서 교사는 아동이 혼자서 수행한 반응을 보고 점검하고 교정하기에서는 교사가 학생의 오류를 교정하였다. 이러한 절차를 그림으로 나타내면 <그림 3>과 같다.



<그림 3> 교사의 수업 행동 절차

위와 같은 절차에 따라 각 회기 내에서는 각 자·모음자에 해당하는 소리를 익히도록 한 다음, 해당 소리로 구성된 일상 생활 단어 글자들을 빠르게 혼합하여 단어로 소리내는 연습을 하도록 했다. 예를 들어, <그림 4>에서 보듯이, ‘ㅈ’에 해당하는 소리를 익힌 다음에는 ‘ㅈ’이 들어간 단어(자두, 자리, 자갈, 자전거 등) 속 개별 글자(자, 두, 자, 리, 자, 갈, 자, 전, 거... 등)를 빠르게 혼합하는 연습을 하도록 했다. 이 과정에서 오류가 발생하면 즉시 이를 교정하였다.

★ ‘ㅈ’ 소리 소리내기 ★

▶ 시범보이기
아동에게 ‘자두’ 단어에 있는 소리 ‘ㅈ’을 소개한다.

1. 여기 새로운 소리가 있습니다. 선생님이 먼저 이 소리를 읽어 보겠습니다.
선생님이 손가락을 따라 움직이면서 이 글자를 읽어 보겠습니다. 선생님이 손가락

을 작은 공에 대고 있는 동안에는 소리를 계속 낼 겁니다. /즈/ (“으” 소리가 지나치게 강조되지 않도록 조심한다)



2. 선생님이 다시 한 번 해 보겠습니다. 준비! /즈/



▶ 안내하기

1. 자 이제는 선생님과 함께 해보는 차례입니다. 선생님이 손가락을 따라 움직일 때 선생님과 함께 소리를 내서 읽어보세요. 선생님이 손가락을 작은 공에다 대고 있는 동안에는 소리를 계속해서 내야 합니다.
2. 준비! (교사는 작은 공에 손가락을 갖다 대면서 아동과 함께 읽는다)



맞습니다(아동이 잘 따라 하는지 확인해본다). 이 글자는 ‘즈’ 입니다.

▶ 점검하기

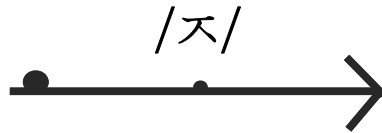
1. 자 이제는 ○○이가 혼자해보는 차례입니다. 선생님이 손가락을 따라 움직일 때 소리를 내서 읽어보세요. 선생님이 손가락을 작은 공에다 대고 있는 동안에는 소리를 계속해서 내야 합니다.
2. 준비!



맞습니다(아동이 잘 따라 하는지 확인한다). 이 글자는 /즈/입니다.

▶ 교정하기

1. (아동이 /즈/를 발음하지 못하면) 선생님이 천천히 말해볼게요.



2. 자! 선생님과 다시 한 번 해 봅시다. 준비!



3. 여러분 차례입니다.
4. 자! 다시 한 번 해 봅시다. 준비!



- 맞아요. /즈/입니다.
5. (아동이 완벽하게 할 때까지 반복한다.)
 6. 아주 잘 했어요. /즈/입니다.

★ ‘즈’ 의 소리 연습하기 ★

▶ 시범보이기

1. ‘즈’ 이 들어있는 단어를 살펴보겠습니다. ‘자두’, ‘자리’, ‘자갈’, ‘자전거’, ‘자장면’ 예도 있습니다. 선생님이 먼저 읽어보겠습니다. 선생님이 손가락을 작은 공에 대고 있는 동안에는 소리를 계속 낼 겁니다.
‘즈’ 의 소리에 집중하여 들어봅시다.
(아동의 이해를 돕기 위해 지금까지 배웠던 단어들을 충분히 예시로 든다.
다음 단어들을 2번 반복하여 읽어 소리를 들려준다.)

▶ 안내하기

1. 자 이제는 선생님과 함께 해보는 차례입니다. 선생님이 손가락을 따라 움직일 때 선생님과 함께 소리를 내서 읽어보세요. 선생님이 손가락을 작은 공에다 대고 있는 동안에는 소리를 계속해서 내야 합니다. (단어들을 2번 반복하여 읽어 소리를 연습한다.)
2. 준비! (교사는 작은 공에 손가락을 갖다 대면서 아동과 함께 읽는다.) 맞습니다. (아동이 잘 따라 하는지 확인해본다). 이 글자는 ‘자두’, ‘자리’, ‘자갈’, ‘자전거’, ‘자장면’ 입니다.

▶ 점검하기

1. 자 이제는 ○○이가 혼자 해보는 차례입니다. 선생님이 손가락을 따라 움직일 때 소리를 내서 읽어보세요. 선생님이 손가락을 작은 공에다 대고 있는 동안에는 소리를 계속해서 내야 합니다. 단어들을 2번 반복하여 읽어 보겠습니다.

2. 준비!
 (단어들을 반복하여 읽도록 한다)
 맞습니다. 이 글자는 ‘자두’, ‘자리’, ‘자갈’, ‘자전거’, ‘자장면’ 입니다.

▶ 교정하기

1. (아동이 발음하지 못한 것만 연습한다) 선생님이 천천히 말해볼게요. ‘○○○’

3. 여러분 차례입니다.
 4. 자! 다시 한 번 해 봅시다. 준비!
 맞아요. ‘○○○’ 입니다.
 5. (아동이 완벽하게 할 때까지 반복한다.)
 6. 아주 잘 했어요. ‘○○○’ 입니다.
 7. 오류를 범하는 글자에 대해 점검을 한 다음, 그 글자와 다른 글자를 번갈아 다루어 변별 기회를 제공한다.

<그림 4> 직접교수 원리를 적용한 한글읽기프로그램 지도안 예시

이 밖에도 직접교수 원리를 적용한 한글읽기프로그램은 목표소리와 예시단어에 나온 글자를 중심으로 진행하였다. 소리 내는 방법과 예시단어 각각의 소리와 글자의 대응을 강조하였고, 대상아동들에게 중재자의 입모양을 자세히 관찰하기, 발음법의 속도 조절 연습하기 등 또한 매 회기 때마다 강조하였다. 속도 조절 연습 시 속도를 천천히 또는 빠르게 달리함으로써 대상 아동들의 흥미를 유발시키고 이로 인해 아동들은 수업에 몰입하게 되었고 추후 중재자를 따라하는 수준에서 스스로 소리를 내고 더욱 발전하여 카드를 이용하여 문자를 만들어내는 수준까지 도달하였다. 모든 발음은 중재자의 시범이 선행되었고 이중모음이나 중성소리의 중재에서는 자음자와 모음자의 색깔을 달리하는 등의 다감각적 활동으로 병행지도 하였다. 수업 과정 중에는 직접교수 원리를 최대한 반영하기 위해 세분화된 과제제시와 점검, 오류 교정 과정을 거쳐 과제를 숙달시킬 뿐만 아니라 연습의 기회를 최대 제공하였다. 또한 과

제연습 과정에서 다양한 예를 통한 연습을 지속적으로 훈련시켰다.

중재 과정에서는 또한 교사의 신호에 따라 아동의 반응을 통제하여 가능한 최대한 단 시간 안에 정반응을 보이게 하고자 했다. 예를 들면, 개별 글자의 소리를 합쳐서 하나의 유의미한 단어로 발성하는 ‘빨리 말하기’ 활동에서는 교사가 손바닥을 들고 있을 때는 듣고, 가위 모양의 손으로 뺨으면 아동들은 빨리 말하도록 했다. 이 과정에서 다문화 아동은 선행연구의 지적장애를 가진 대상자 연구와는 다르게 적용하여야 할 필요가 있었으므로 화살표 위 손가락의 움직임에 따라 아동이 손을 이동하는 연속활동 영역은 삭제하여 실시하였다. 빨리 말하기의 손가락 신호 사용하기는 조금은 과장된 표현으로 최대한 아동이 흥미를 갖도록 진행하였다.

4. 연구 절차

1) 기초선

기초선은 연구자가 대상아동 A, 대상아동 B, 대상아동 C에게 3회기에 걸쳐 실시하였다. 각 회기의 시간은 10~20분 정도로 실시하고, 기초선 동안에는 간단한 테스트를 하듯이 대상 아동에게 심리적 부담을 주지 않도록 주의하여 실시하도록 하였다. 가장 편안한 상태에서 단어읽기검사와 읽기유창성 검사를 할 수 있도록 하여 대상 아동의 평상시 수준을 평가할 수 있도록 하는 데 중점을 두었다. 기초선 단계에서는 연구자가 한글의 읽기 내용에 대한 설명이나 읽기 지도 없이 단순히 읽기만 실시되도록 어떤 중재도 개입되지 않게 하였다.

2) 중재

중재는 연구자에 의해 직접 세 명의 대상아동에게 동일하게 실시되었다. 기초선과 중재 및 유지기간을 포함한 전체 중재기간은 15주였고, 읽기 중재 프로그램은 일주일에 2회기씩 1주당 60분 정도씩 총 16회기에 걸쳐 투입하였다. 중재단계에서는 직접교수 원리를 적용된 한글읽기프로그램을 다문화 아동의 발달단계에 맞게 수정한 프로그램을 단계와 수업차시를 순서대로 실시하였다. 대상 아동 A, B, C 모두에게 각각 16회기 동안 직접교수법 한글 읽기 지도를 실시하였다. 중재 기간 중 각 회기에 단어읽기검사와 BASA-Reading-II 검사를 실시하였다. 이 때 기초선과 같이 아동의 심리적 부담을 최소화하기 위하여 검사 도중에 연구자는 어떤 개입도 하지 않고 검사의 중립성을 유지하였다.

본 연구자는 중재자로서 각 회기의 지도안에 충실하기 위하여 대본화된 지도안을 최대한 따라가려고 노력하였다. 중재기간 동안 연구자는 각 회기별 지도안을 살

펴본 후 지도해야 할 내용에 대한 체크리스트를 확인하고 체크하면서 매 회기의 중재충실도를 확보하였다.

3) 유지

유지는 중재가 종료되고 5주일 이후부터 1주일 간격으로 3주에 걸쳐 3회 실시하였다. 이 때 각 회기에 소요되는 시간은 5~10분으로 하되 대상자에 따라 조금 융통성 있게 적용하며 유지단계도 기초선과 동일한 조건으로 실시하였다. 단어읽기검사는 16회기 단어읽기검사도구 중 3개를 선택하여 실시하였고 읽기유창성 검사는 BASA-Reading II 읽기유창성 검사도구 형성평가에서 중재기간에 실시되지 않은 이야기를 선택하여 3회 실시하였다.

5. 측정도구

1) 단어읽기 검사 도구

단어읽기는 초등학교 저학년 수준에서 습득되어야 할 단어목록으로 1학년 1학기 및 2학기 국어교과서(읽기, 듣기·말하기, 쓰기)에 수록된 단어를 기본으로 음절수와 난이도를 각 번호별로 맞춘 20개의 단어로 구성하였다. 전체 320개의 단어를 난이도를 같게 구성하여 16회기 동안 각 회기마다 20개의 단어로 구성된 단어읽기 검사를 실시하였다. 기초선 구간에서는 16회기에 사용될 단어읽기 검사 중 무선 선택으로 검사하였다. 20개의 단어 구성을 살펴보면 1번에서 4번까지는 1음절 단어로, 5번부터 14번까지는 2음절 단어로, 15번부터 20번까지는 3음절 단어로 구성하였다. 1음절 단어 문항 중 1번은 받침이 없는 1음절 단어이며 2번에서 4번까지는 난이도를 달리한 받침이 있는 1음절 단어이다. 5번부터 8번까지는 받침이 없는 2음절 단어로, 9번부터 11번까지는 이중모음의 유, 무와 받침을 1음절, 2음절로 난이도 순차적으로 조정된 2음절 단어이다. 12번부터 14번까지는 2음절 단어 모두 받침이 있는 단어지만 이중모음의 유, 무로 난이도 조정하였다. 15번과 16번은 받침이 없는 3음절 단어로 구성하였고 17번부터 20번까지는 받침의 음절수의 증가와 이중모음의 첨가로 난이도를 조정하였다.

단어읽기 검사를 위한 단어목록은 2011학년도 현재 초등학교 1학년과 2학년의 담임을 담당하고 있는 초등학교 교사 3인을 대상으로 자문을 구하였다. 전체 16회기에 사용될 단어목록을 제시하였고 수정이 필요하다고 응답된 응답결과에 해당하는 문항을 바탕으로 단어를 수정, 변경하거나 순서를 바꾸는 작업을 2차례 실시하였다.

2) 읽기유창성 검사 도구(BASA-Reading-II)

BASA-Reading-II는 읽기 능력을 측정하기 위하여 김동일(2008)이 교육과정 중심측정(curriculum-based measurement: CBM) 절차에 근거하여 제작한 검사다. BASA-Reading-II는 초등학교 1학년 이상의 아동들을 대상으로 읽기 곤란이나 읽기장애를 진단하기 위한 검사도구이다. 또한 진단과 더불어 교수계획이나 개입의 효과를 평가할 뿐만 아니라 아동의 변화를 점검하는 데에도 사용할 수 있다. 이 연구에서는 BASA-Reading-II의 읽기검사자료 1(읽기유창성)을 사용하여 다문화 아동의 읽기유창성을 측정하였다. 기초평가용으로 제작된 읽기검사자료 1(읽기유창성)의 ‘토끼야 토끼야’, ‘분명히 내동생인데’의 순서로 읽기 검사를 반복 실시하여 원점수를 측정하였다. 형성평가용 읽기검사자료는 각 회기의 끝에 사용될 평가도구로서 각각 다른 이야기 내용이었다. 기초선 단계에서는 기초평가용 읽기검사자료 2개를 단순 반복하여 실시하였고 중재단계에서는 형성평가용 읽기검사 이야기를 16개를 뽑아서 실시하였다. 형성평가용 읽기검사 이야기 목록은 <표 3>과 같다.

<표 3> 형성평가용 읽기검사 이야기 목록

수업 회기	형성평가용 읽기검사 이야기
1회기	옹고집 이야기
2회기	가장 용감한 사람
3회기	재롱이와 야롱이
4회기	용돈과 학급신문
5회기	꼴랑이와 방울이
6회기	항기도 그럴 수 있사옵니까
7회기	나무꾼의 이상한 하루
8회기	시인과 달밤
9회기	공부는 자유의 적
10회기	사람의 몸을 어떻게 바꾸면 좋을까
11회기	가장 오래 사는 동물
12회기	금불상은 누가 훔쳤나
13회기	아기양과 늑대
14회기	농부와 호랑이
15회기	동그란 물방울
16회기	부지런한 꿀벌

수업 회기	형성평가용 읽기검사 이야기
유지 1회기	은행나무와 싸리나무
유지 2회기	천동할아버지
유지 3회기	크레파스

3) 평정자간 일치도

중재 회기의 마지막 부분에 단어읽기 검사와 읽기 유창성 검사를 실시하였다. 검사를 실시할 때에는 검사자 실수로 인한 검사 오류를 최소화하기 위하여 녹음을 실시하였고 녹음한 자료를 1명의 초등학교 교사에게 제시하고 채점을 요구하여 최종 점수를 평정하도록 하였다. 연구자는 평정자에게 평정방법을 설명한 후 평정자와 연구자는 기초선 1회, 중재 중 2회, 유지 1회의 평정자간 일치도 검사를 하였다. 평정자간 일치도는 단어읽기검사 98.75%, 읽기유창성검사 99.50%이었으며 다음과 같이 계산하였다.

$$\text{단어읽기 평정자간 일치도}(\%) = \left(\frac{\text{일치반응 문항 수}}{\text{일치반응 문항 수} + \text{불일치 반응 문항수}} \right) \times 100$$

$$\text{읽기유창성 평정자간 일치도}(\%) = \left(\frac{\text{일치반응 글자 수}}{\text{일치반응 글자 수} + \text{불일치 반응 글자수}} \right) \times 100$$

6. 자료 수집 및 분석

각 회기 마지막에 실시된 자료는 아이폰의 음성 녹음 기능을 사용하여 녹음하였으며, 녹음된 자료를 평정자에게 보내 객관적 평정을 하도록 하였다. 그리고 수업의 내용에 포함되지 않는 음운법칙 즉 연습법칙, 두음법칙, 구개음화, 경음화, 격음화, 비음화, 모음동화, 사잇소리 현상 등은 무시하였다. 각 음절의 소리를 또박또박 고유의 소리대로 읽었을 때 정답반응으로 처리하였다. 단어읽기 검사의 자료 분석과 읽기유창성 검사의 자료 분석은 모두 원점수를 자료화하였다. 단어읽기 검사는 만점이 20점이었지만 읽기유창성 검사인 경우는 만점의 한계선이 없으므로 읽기에 성공하는 음절수를 원점수로 처리하였다. 수집된 자료는 시각적 분석을 따라 평균, 기울기, 각 조건에서의 수행수준의 차이, 실험조건이 시작되고 변화가 일어나는 시점까지의 시간 등으로 분석하였다.

Ⅲ. 연구 결과

1. 단어 읽기에의 효과

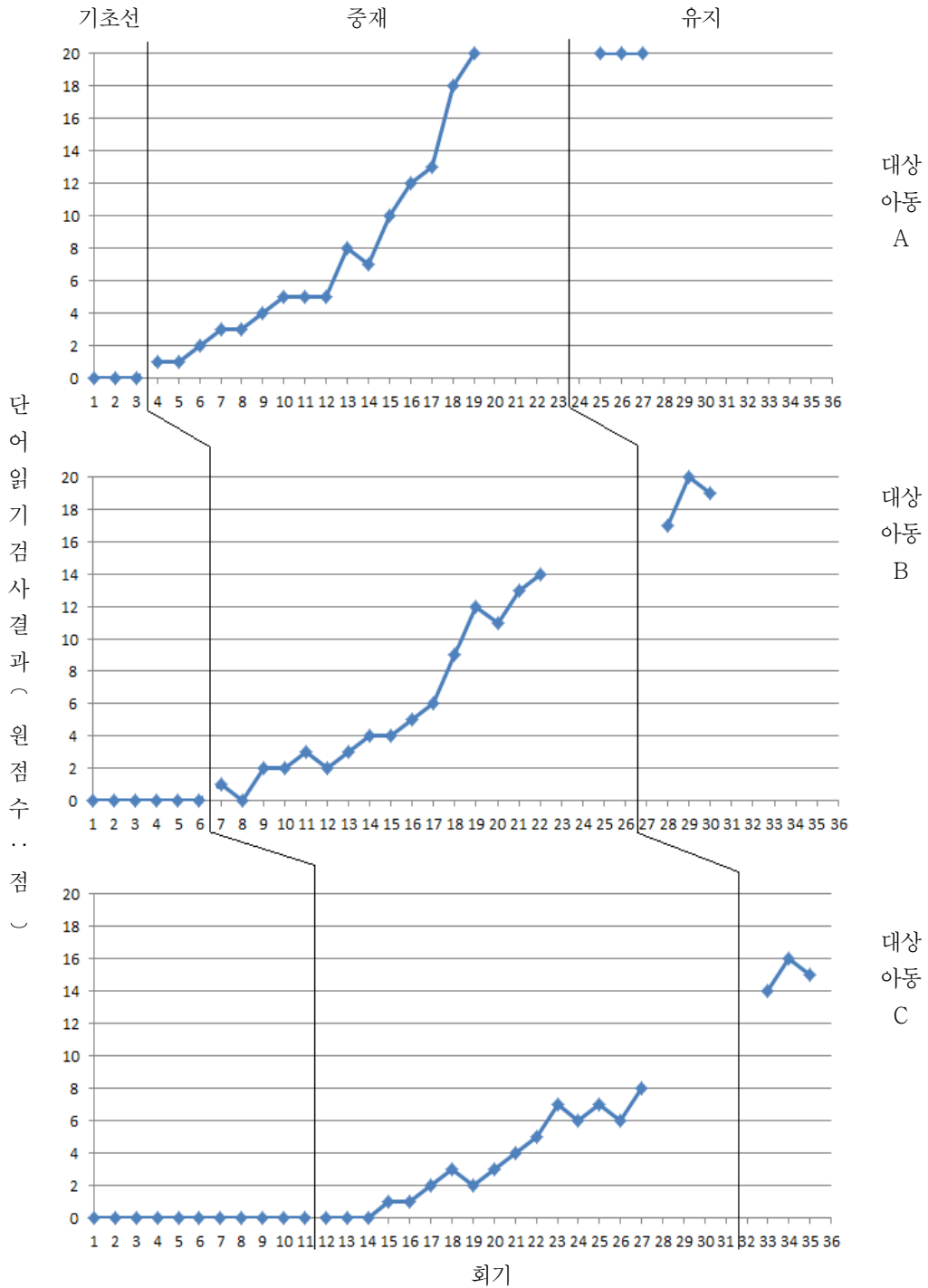
대상아동 A는 기초선에서 성공한 단어가 없어 원점수 평균 0점으로 저조하였다. 중재가 시작되면서 중재기간 동안 평균 7.31점(범위 1~20점)을 받았으며 기초선과 비교해 보았을 때 증가하였다. 중재 시작 후 1단어 성공을 보이는 것으로 시작하여 서서히 증가하였으며 종성소리의 중재가 시작되는 12회기부터는 10단어를 성공하는 분명한 상승경향을 보였다. 이러한 상승경향은 16회기까지 지속적으로 보였으며 16회기에는 20개의 단어를 모두 성공하였다(<표 4> 참조).

<표 4> 단어읽기 점수의 단계별 평균 및 범위 (단위 : 점)

대상	기초선(범위)	중재(범위)	유지(범위)
대상아동 A	0	7.31 (1-20)	20
대상아동 B	0	5.69 (0-14)	18.7 (17-20)
대상아동 C	0	3.44 (0-8)	15.0 (14-16)

유지검사 기간동안은 오반응을 보이는 글자의 수는 현저하게 줄었으며 중재 마지막 회기의 결과가 유지되는 결과를 나타내었다. 대상아동 A는 단어읽기에서 평균 20점으로 모든 단어를 성공하였고 유지기간에도 중재의 효과를 유지하고 있었다.

대상아동 B는 기초선에서 원점수 평균 0점으로 성공한 단어가 없었다. 중재가 시작되고 1회기에 1단어를 성공하였지만 2회기에 1회기에 배운 ‘ㅏ’와 ‘ㅑ’의 간섭현상으로 ‘ㅑ’를 포함하는 글자를 ‘ㅏ’와 혼돈하여 대답하는 경우가 발생하였다. 중재기간 동안 평균 5.69점(범위 0~14점)을 받았으며 기초선과 비교해 볼 때 16회기동안 불안정적인 증감을 반복하면서 증가하는 경향을 보였다. A 아동처럼 종성소리 중재가 실시되는 12회기와 13회기에 급격한 상승을 보였으며 중재기간 동안 전반적으로 간섭현상은 지속되었다. 각 회기의 시작부분에 실시되는 전회기의 복습부분에서는 거의 완벽하게 반응을 하였다. 그러나 본회기의 수업이 끝난 후 실시되는 단어읽기나 읽기유창성 검사에서 간섭현상으로 전회기의 목표소리를 본회기의 목표소리로 발음하는 경우가 빈번하게 발생하였다. 이런 간섭현상은 모든 회기의 중재가 끝난 16회기에 14단어를 성공하는 다소 안정된 증가결과를 만들었다(<그림 5> 참조).



<그림 5> 단어읽기검사 결과

간섭현상으로 중재기간동안 오류를 거듭하였지만 유지기간 동안에는 간섭현상이 줄어들어 단어읽기는 평균 18.7점(범위 17~20점)으로 중재기간보다 상승하였다. 대상아동 B는 유지기간 동안 중재의 효과가 현저하게 높은 결과로 상승유지 되었다.

대상아동 C는 기초선 부분이 오래 지속되었지만 계속 원점수 평균 0점을 받았으며 전혀 한글에 대한 흥미나 동기를 보이지 않았다. 중재가 시작되어 언어적, 환경적 자극을 제공하였지만 한글에 대한 동기는 유발되지 않았으며 반응을 보이는데도 시간이 많이 걸려 4회기가 되면서 1단어를 성공하는 반응을 보이기 시작하였다. 대상아동 C는 실험에 참여하는 기간 동안 가장 힘들어하는 대상이었고 각 회기마다 중재시간이 가장 오래 걸린 대상이었다. 또한 중재내용을 받아들이는 속도가 가장 느린 대상이었다. 중재기간 동안 평균 3.44점(범위 0~8점)으로 다소 낮은 점수를 받았으며 지속적인 증감을 반복하면서도 아주 완만한 증가경향을 보였다.

중재가 철회되고 5주 후, 1주 간격으로 3회기 동안의 유지검사를 실시하였다. 단어읽기는 평균 15점(범위 14~16점)을 받아 중재기간보다 월등히 높았으며 대상아동 C도 중재의 효과가 유지기간에도 유지되었다.

2. 읽기 유창성에의 효과

읽기유창성의 경우 기초선 기간에 대상아동 A는 읽기유창성 BASA-Reading-II 검사에서 자신의 이름에 있는 ‘이’ 음절을 읽어 평균 2.33점(범위 2~3점)을 받았다. 중재기간에는 1회기부터 10음절의 성공으로 10점을 받았지만 중재 중에는 증감을 연속적으로 보이며 불안한 상승이 이어져가는 경향을 보였다. 종성소리의 중재가 시작되어 단어읽기에선 급한 상승 경향을 보였으나 읽기유창성에서는 이야기 구성 글자가 어려워 별다른 상승경향을 보이지 않았다. 아동 A는 중재기간 동안 평균 40점(범위 10~78점)의 점수를 받았고 중재가 끝날 때 78점을 받았다. 유지검사 기간동안 오반응을 보이는 글자의 수는 현저하게 줄었지만 읽기를 하는 속도면에서 많은 발전을 보이지는 못했다. 그러나 결과적으로 읽기유창성은 평균 80.7점(범위 77~83점)을 받아 중재기간 보다 높은 성공을 보였다. 이는 오반응의 글자수가 현저히 줄어든 결과로 중재의 효과를 유지하였다(<표 5> 참조).

대상아동 B는 기초선 기간 동안 단어읽기와 같이 성공한 음절이 없었지만 중재가 시작된 후 2, 3회기부터 9점, 12점의 급격한 상승을 보였다. 그러나 14회기에는 13회기에 비하여 16음절을 더 성공하였지만 10회기와 13회기에 6~7음절씩 감소하는 등 증감을 중재기간 전반에 나타내면서도 꾸준한 상승경향을 보였다. 기초선과 비교해 볼 때 중재기간의 평균은 24.63점(범위 2~50점)으로 다소 높지는 않으나 다양한 음절에 대하여 성공하였다. 아동 B는 읽기유창성검사에서도 간섭현상은 나타

나기도 했지만 자음과 모음의 조합이나 발성에 있어서는 모범적인 모습을 보였다. 유지검사 기간 동안 읽기유창성은 81.7점(범위 70~98점)을 받았다. 읽기유창성은 중재기간보다 상당히 높은 점수를 받았고 이는 간섭현상이 거의 없어지고 각 음절의 값을 정확하게 알게 된 결과였다. 대상아동 B는 유지기간 동안 중재기간보다 높은 성공률을 기록하며 중재의 효과를 유지하였다.

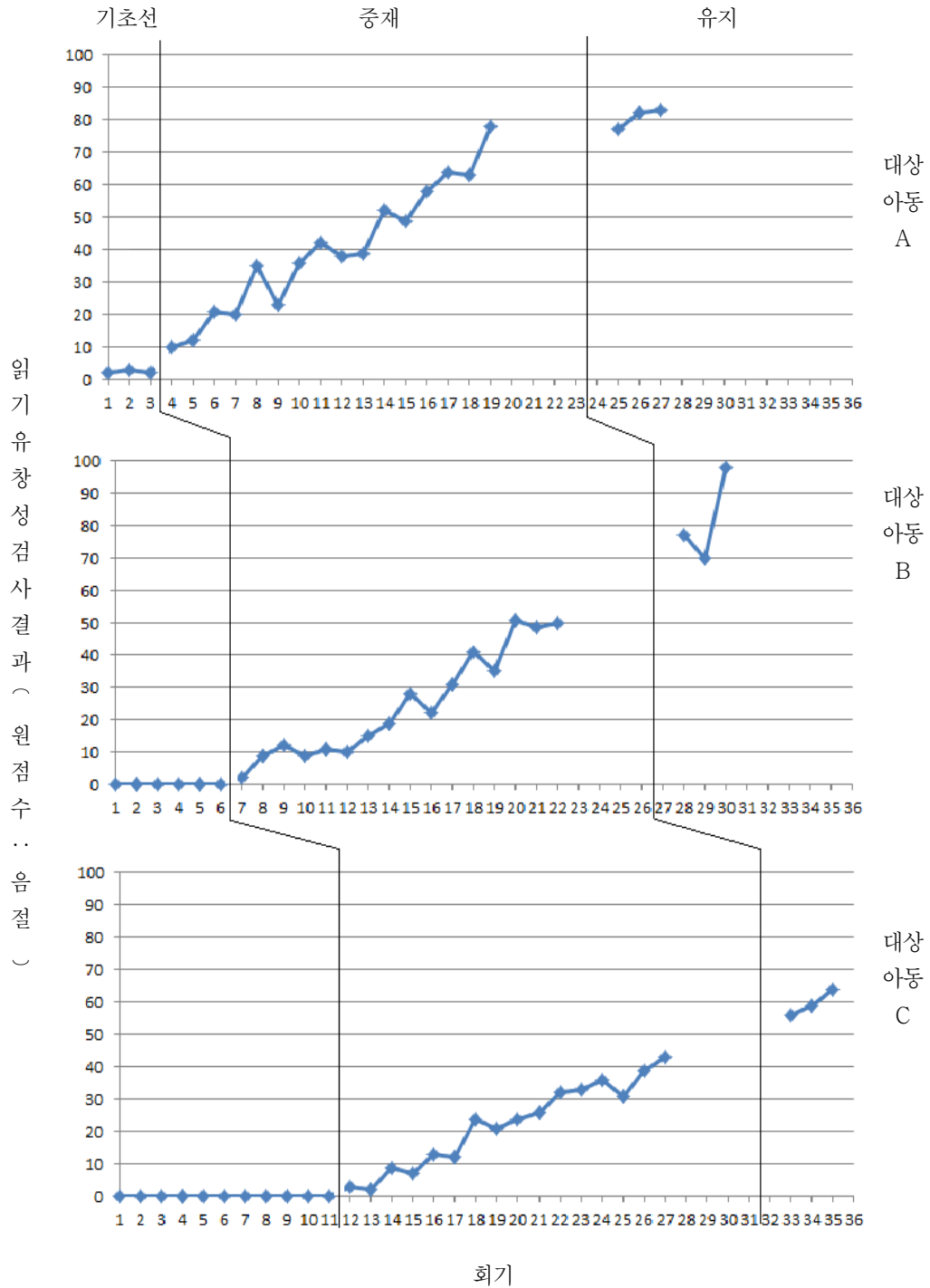
대상아동 C는 기초선에서 별다른 반응이 없어 읽기유창성 검사에서 지속적인 0점을 받았지만 중재가 시작되고 3점, 2점, 9점으로 완만하게 증가하기 시작하였다. 중재기간 동안 이러한 증감의 반응은 지속적으로 반복되면서 상승하는 경향을 보였으며 평균 22.19점(범위 2~43점)으로 아동 B와 비슷하게 나타났다. 7회기와 15회기에 급한 상승을 보였지만 전반적으로 증감을 반복하는 불안정한 반응을 보였다. 유지검사 기간 동안 대상아동 C의 읽기유창성은 평균 59.7점(범위 56~64점)을 받아 중재기간보다 높았으며 중재의 효과가 유지기간에도 유지되었다.

<표 5> 읽기유창성 점수의 단계별 평균 및 범위 (단위 : 점)

대상	기초선(범위)	중재(범위)	유지(범위)
대상아동 A	2.33 (2-3)	40.0 (10-78)	80.7(77-83)
대상아동 B	0	24.63 (2-50)	81.7 (70-98)
대상아동 C	0	22.19 (2-43)	59.7 (56-64)

기초선 단계의 단어읽기검사에서 제시된 단어목록을 살펴보면 대상아동 A는 7회기, 11회기, 15회기의 단어읽기검사에서 실시될 단어목록을, 대상아동 B는 7회기, 11회기, 15회기, 3회기, 9회기, 1회기의 단어목록을, 대상아동 C는 7회기, 11회기, 15회기, 3회기, 9회기, 1회기, 2회기, 6회기, 16회기, 10회기, 14회기의 단어목록을 사용하였다. 또 유지기간 동안의 단어읽기 검사에서 제시된 단어목록은 대상아동 A, B, C 모두 2회기, 8회기, 13회기에 사용된 단어목록으로 제시되었다.

대상아동 A, 대상아동 B, 대상아동 C는 직접교수를 적용한 한글읽기프로그램으로 인하여 단어읽기와 읽기유창성의 능력이 향상된 것으로 나타났다. 대상에 따라 상승의 경향이 완만하거나 급한 경우로 다른 상승 경향을 보이기는 했지만 증가와 감소를 반복하는 과정에서 모두 상승하는 결과를 보였으며 유지기간에도 중재의 효과가 유지됨을 확인하였다(<그림 6> 참조).



〈그림 6〉 읽기유창성검사 결과

IV. 논의 및 제언

본 연구에서는 직접교수 원리를 적용한 한글읽기프로그램이 읽기부진 다문화 아동의 단어읽기와 읽기유창성에 어떠한 영향을 미치는지 알아보았고, 그 결과인 읽기부진 다문화 아동의 단어읽기와 읽기유창성 능력의 변화를 통해 다문화 아동의 한글 지도에 자료를 제공함에 목적이 있었다. 연구 결과, 직접교수 원리를 적용한 한글읽기프로그램은 읽기부진 다문화 아동의 단어읽기와 읽기유창성 능력의 향상에 긍정적인 영향을 미쳤다. 기초선 기간 동안 단어읽기에 무반응을 보이던 대상아동 3명 모두 직접교수 원리를 적용한 한글읽기프로그램의 중재가 시작되고 종결될 때까지 단어읽기 검사에서 성공 단어의 수가 점진적으로 증가함을 알 수 있었다. 이러한 결과는 직접교수 원리를 적용한 한글읽기프로그램의 적용 결과로서 「Project Follow Through」 연구에서의 결과와도 일치하였다. 이 연구는 1968년부터 1978년까지 실시된 유치원생부터 초등학교 3학년까지의 가정환경이 어려운 학생을 대상으로 22가지 교수모형의 효과를 비교한 것으로, 그 결과 다른 교수법으로 교육을 받은 학생들보다 직접교수법으로 교육받은 학생들이 단어, 철자, 읽기 등의 기본능력 측정영역에서 높은 성취를 보였었다(Adams & Engelmann, 1996). 또한 본 연구 결과는 직접교수가 읽기에 어려움이 있는 학생들의 읽기 능력 향상에 긍정적 영향을 주었다는 Adams, Carnine(2003)의 메타분석연구, 중학교 읽기 부진학생과 초등특수학급 읽기장애 학생에게 직접교수 한글 읽기 지도가 효과적이었다는 김동일, 정광조(2005), 정광조, 김동일(2007)의 연구 결과와도 일치한다. 직접교수법이 읽기에 효과적임은 이미경, 박경옥, 한경근(2010)의 연구에서도 보고된 바 있다. 이 연구에서는 직접교수를 통한 내적언어의 반복적인 재연과정이 문자 및 단어 재인에 효과가 있다는 연구 결과를 제시한 바 있다.

직접교수 원리를 적용한 한글읽기프로그램에서 사용한 교수 방법 역시 선행 연구에서 이미 그 효과가 보고된 바 있다. 서정옥, 강은희(2007)은 다문화 아동을 대상으로 음절 수준의 음운인식훈련이 이중언어 환경 아동의 음운 인식 능력과 단어읽기 능력에 효과를 보인다고 보고했다. 중재방법 측면에서도 송영복(2008)은 다문화 학습자에게 한글을 가르칠 때 ㄱ, ㄴ, ㄷ/ ㅏ, ㅑ, ㅓ, ㅕ 등과 같은 기계적인 순서가 적절하지 않고, 자음자와 모음자를 분리하기보다는 난이도 순서에 따라 섞어서 제시해야 한다고 주장한 바 있다. 이와 같은 선행 연구 결과들을 고려할 때 다문화 아동에게는 과제를 세분화하고 친절한 안내와 함께 모델을 제시하여 반복연습의 기회를 충분히 제공하는 직접교수 원리를 적용한 한글읽기프로그램이 언어적 환경의 제공과 함께 한글에 쉽게 접근하게 하는 효과적인 한글 읽기지도 접근법이라는 것을 알 수 있다.

직접교수 원리를 적용한 한글읽기프로그램이 읽기부진 다문화 아동의 읽기유창성 향상에 긍정적 영향을 미친 점도 정광조(2006)의 직접교수 원리를 적용한 한글읽기프로그램의 효과연구에서 초등학교 저학년 읽기부진 아동들의 읽기유창성에 효과가 있었다는 결과와 일치한다. 이러한 효과는 세분화된 과제제시와 점검, 오류 교정과정을 거쳐 과제를 숙달시킬 뿐만 아니라 연습의 기회를 최대한 제공한 직접교수법의 특징에서 연유한 것으로 보여진다.

이 연구에서 직접교수 원리를 적용한 한글읽기프로그램의 효과는 교수법으로서의 직접교수법의 특징뿐만 아니라 한글 지도 측면에서도 몇 가지 중요한 시사점을 준다. 첫째, 한글 자·모음자 소리를 지도할 때에는 무엇을 먼저 혹은 나중에 가르칠 것인가가 중요한 변수로 작용할 수 있다는 점이다. 흔히, 자·모음자의 첫 글자인 ‘ㄱ’이나 ‘ㄴ’부터 가르치고 연습시키는 교재가 많이 있고 또 사람들은 그것에 익숙해져 있지만, 교수-학습 측면에서는 중요하고 많이 쓰이며 쉬운 것을 먼저 가르치는 것이 더 효과적이다. 둘째, 각 자·모음자 소리를 아는 데서 그치는 것이 아니라 그러한 소리를 정확하고 빠르게 혼합하여 일상적으로 사용하는 말 형태로 소리를 내는 연습을 충분히 실시하는 것이 한글을 제대로 익히는 데 효과적이다. 셋째, 한글 읽기 수업은 지루하게 특정 자·모음자를 익히는 것에서 그칠 것이 아니라 궁극적으로 학습자가 한글을 사용할 상황을 염두해두고, 해당 자·모음자가 포함된 일상 단어를 가능한 한 충분하게 활용하는 연습을 시키는 것이 중요하다. 넷째, 특히 읽기 학습 초기에는 교사가 각 자·모음자 소리를 명료하게 시범보이고 점진적으로 학습자가 이를 숙달하도록 하는 것이 중요하다.

이 연구 결과, 직접교수 원리를 적용한 한글읽기프로그램은 읽기부진 다문화 아동의 읽기능력 향상에 긍정적 영향을 미치는 효과가 있었지만, 연구과정과 현장 실용화에서 우려되는 몇 가지 한계점을 발견하게 되었다.

첫째, 본 연구에서의 아동 지도방법의 형태는 교사와 학생의 일대일 수업방식을 원칙으로 하고 있다. 현재 교실 현장의 상황으로 미루어 본다면 각 학급의 학생 수가 많아 수업 중 다문화 아동의 일대일 교육은 어려운 상황이며 방과 후 수업으로 기대할 수밖에 없는 실태이다. 그러나 방과 후 특별 보충의 의미로 한글 읽기 수업을 진행할 때에도 일대일 교육방법은 교사에게 시간적으로 큰 부담이 될 수 있다. 방과 후에는 교재 연구와 수업시간 내 과제물 채점, 연수, 학교에서 맡은 업무 처리 등으로 일대일로 특별 보충 교육을 하는 것은 사실상 어려운 상황이기 때문이다.

둘째, 본 연구에서 아동들에게 제시된 단어목록들은 교과서를 중심으로 추출한 단어들이다. 그러나 아동들이 일반적으로 문자를 익히는 하나의 방법으로 과자이름이나 친구의 이름, 아동이 좋아하고 관심 있는 분야의 글자를 통하여 문자를 인식하는 방법도 있다. 이러한 문자 인식 패턴을 고려하여 한글읽기프로그램 중재에서 활용되는 단어목록을 실생활에서 필요한 생활단어로 구성한다거나 음소나 자소가 인지

되고 연습하는 단계에서 숙달되면 관심 생활단어 인지 학습을 병행하는 방법 등을 고려하는 실생활 연계 활동도 탐색해 볼 필요가 있었다. 또한 다문화 아동이 단시간에 쉽게 받아들일 수 있는 단어를 선택하기 위하여 명사위주의 단어를 선택하였는데 이것은 선택한 명사를 그림카드로 제시하여 다문화 아동이 단어의 의미를 인지하여 단어재인에 도움을 주기 위해서였다. 그러다보니 단어목록 작성시 명사위주의 단어를 선택할 수밖에 없는 한계가 있었다.

셋째, 비록 연구 과정에서 수업지도안과 중재 과정을 연구진들이 수시로 점검하고 협의했지만 중재 충실도와 중재의 사회적 타당도에 관한 객관적이고 계량적인 데이터를 제시하지 못한 제한점이 있다. 연구 결과 해석에 이러한 부분이 고려되어야 할 것이다.

넷째, 읽기 유창성과 단어 읽기 간의 관계는 해석할 때 주의를 요한다. 즉, 읽기 유창성에 단어 읽기가 필요조건은 확실하지만 충분조건이라고 볼 수는 없을 것이기에 본 연구에서 단어 읽기 지도가 읽기 유창성에도 효과적이었다는 결과는 인과론적으로 해석해서는 안될 것이다.

이 연구 결과를 바탕으로 읽기부진 다문화 아동의 단어읽기와 읽기유창성에 미치는 효과성의 극대화과 현장연구가 갖는 여러 가지 제한점에 따라 직접교수 원리를 적용한 한글읽기프로그램의 구성과 중재 방법에 대한 다음과 같은 제언을 하고자 한다.

첫째, 직접교수 원리를 적용한 한글읽기프로그램의 구성은 선행연구의 한글읽기 프로그램의 수준 및 수업단계를 읽기부진 다문화 아동에 맞게 재구성하여 제시하였다. 재구성 방법은 사용빈도수가 많고 학습전이가 높은 자음자와 모음자를 추출하여 먼저 제시하였다. 그러나 일반 아동에게서도 종종 발생하는 글자를 그림으로 인식하여 받아들이는 현상이 다문화 아동들에게는 더욱 예민하고 빈번하게 발생되었는데 이러한 오류 발생 가능성을 본의 아니게 배제하게 되었다. 한글을 처음 접하는 다문화 아동의 한글 접근방법을 고려하여 모양이 혼동되거나 음성방법이 근접하는 소리는 차시 구성에서부터 충분한 시간적인 차를 두고 회기를 구성하여야 한다. 즉 아동들이 범하기 쉬운 간섭현상과 같은 오류를 최소화하기 위하여 차시를 구성할 때 소리의 차별화를 두어 인접한 차시에 제시되지 않도록 해야한다. 예를 들어 ‘ㄴ’의 소리 지도 후에는 ‘ㄷ’ 소리 보다는 ‘ㄱ’ 나 ‘ㄷ’의 소리로 다음 회기를 구성하여야 하겠다. 간섭현상의 발생 소지를 미리 제거하여야 중재 효과가 최대화될 것이다.

둘째, 본 연구에서의 단어읽기 검사에서 검사 시간을 무제한 제공하였다. 이것은 처음 한글의 소리와 모양을 익히는 과정으로 대상아동이 스스로 각 단어에 대하여 포기할 때까지 기다려 준다는 의미였었다. 그러나 대상아동들에게 검사에 대한 긴장감 제공이나 기억에 도움이 되지 못하고 시간만 보내고 두뇌활동에는 긍정적이지 못한 결과를 나타냈다. 정확한 검사 시간의 제한을 두어 약간의 테스트에 대한 긴장감이 때 회기의 결과에 긍정적인 영향을 미칠 수 있도록 할 필요가 있다.

셋째, 본 연구의 참여자는 초등학교 1학년 읽기부진 다문화 아동 3명이었다. 초등학교 저학년뿐만 아니라 학령 초기에 한글읽기에 실패하여 읽기 수준이 개선되지 않아 고학년이 되어서도 한글읽기에 어려움을 갖고 있는 읽기부진 다문화 아동은 늘어가고 있다. 초등학교 저학년 뿐만 아니라 늘어나는 고학년 읽기부진 다문화 아동을 대상으로 한 반복연구가 필요하겠다. 그리고 문자를 단순히 읽는 해독 수준을 넘어서 독해력 증진을 위한 지도방안이 마련해야 할 것이다.

넷째, 1학년 국어과 교육과정의 쓰기 교과서의 내용구성을 살펴보면 2단원 ‘이렇게 생각해요’와 3단원 ‘마음을 나누며’로 구성되어 있다. 세부 내용을 살펴보면 2단원은 한글 자음자와 모음자의 이름을 알고 소리 알기를, 3단원은 소리와 표기가 다를 수 있음과 한글 자음자와 모음자, 낱말을 바르게 발음하기로 구성되어 있다. 이러한 정규수업의 구성 내용은 대상아동의 직접교수 원리를 적용한 한글읽기프로그램의 중재에 긍정적 영향을 줄 수 있는 유사한 내용 구성으로 대상아동의 중재결과에 어떠한 영향을 미쳤을지 추적해 보아야 할 것이다.

참고문헌

- 교육과학기술부 (2010a). **다문화 가정 자녀 현황 [2010년 초·중·고]**.
- 교육과학기술부 (2010b). **다문화가정 학생 교육 지원 계획**.
- 교육인적자원부 (2006). **다문화 가정 자녀 교육지원 대책**.
- 김동일 (2008). **기초학습기능 수행평가체제 읽기검사(BASIC ACADEMIC SKILLS ASSESSMENT: READING II; BASA-Reading-II)**. 서울: 학지사.
- 고 은 (2010). 다문화가정 아동의 언어교육지원 체계 구축을 위한 모형제안. **교육의 이론과 실천**, 15(2), 1-24.
- 김동일, 정광조 (2005). DI(직접교수) 한글읽기프로그램이 읽기학습부진 학생의 읽기능력에 미치는 효과. **정서·행동장애연구**, 21(3), 149-169.
- 김동일, 정광조 (2007). 직접교수(DI) 원리를 적용한 한글읽기프로그램이 특수교사의 읽기지도 전문성 향상에 미치는 효과. **정서·행동장애연구**, 23(2), 275-302.
- 서정옥, 강은희 (2007). 음운인식 훈련이 이중언어환경 아동의 읽기능력 개선에 미치는 효과. **난청과 언어장애연구**, 30(2), 1-17.
- 선애순, 권순황 (2010). 그림동화책 읽어주기가 다문화가정 아동의 언어능력 향상에 미치는 효과. **특수아동교육연구**, 12(2), 255-272.
- 송영복 (2008). 다문화 학습자의 한글 깨치기 원리와 방법 연구. **한국초등국어교육**, 38, 213-239.
- 송영복 (2009). 초등 다문화 학습자의 읽기 유창성 신장 탐구. **한국초등국어교육**, 41, 35-57.
- 이대식 (2004). 학습장애 및 학습부진 문제 해결을 위한 직접교수법의 이론과 활용방안: 직접

- 교수법의 의미와 주요 특징. **학습장애연구**, 1(1), 133-161.
- 이미경, 박경옥, 한정근 (2010). 직접교수가 ACC체계를 사용하는 비구어 뇌성마비 학생들의 음운인식과 단어재인에 미치는 영향. **특수교육연구**, 17(1), 199-222.
- 이일화, 김동일 (2003). 읽기 유창성과 독해력 수준과의 관계: 초등학교 저학년 학생을 중심으로. **한국교육심리학회**, 17(4), 1-24.
- 이차숙 (2003). 한글의 특성에 따른 한글 해독 지도 방법 탐색. **유아교육연구**, 23(1), 5-25.
- 정광조 (2006). 직접교수(DI) 원리를 적용한 한글읽기프로그램의 효과 연구. 박사학위 논문, 서울대학교 대학원.
- 정광조, 김동일 (2007). 직접교수(DI) 원리를 적용한 한글읽기프로그램이 초등 특수학급 읽기장애 학생들의 읽기 능력에 미치는 효과. **아시아교육연구**, 8(1), 169-196.
- Adams, G. L., & Carnine, D. (2003). Direct instruction. In Swanson, H. L., Harris, G. K., & Graham, S.(Eds.), *Handbook of learning disabilities* (pp. 403-416). NY: Guilford Press.
- Adams, G. L., & Engelmann, S. (1996). *Research on direct instruction: 25 years beyond DISTAR*. Seattle, WA: Educational Achievement Systems.
- Carnine, D. W., Sillbret, J., & Kameenui, E. J. (1997). *Direct instruction reading*. Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.
- Cutting, L. E., & Scarborough, H. S. (2006). Prediction of reading comprehension: Relative contributions of word recognition, language proficiency, and other cognitive skills can depend on how comprehension is measured. *Scientific Studies of Reading*, 10, 277-299.
- Engelmann, S., & Bruner, E. C. (2003). *Reading mastery*. SRA/McGraw-Hill.
- Engelmann, S., & Carnine, D. (1991). *Theory of instruction: Principles and applications*. Eugene, OR: ADI Press.
- Fuchs, L. S., Fuchs, D., Hosp, M. D., & Jenkins, J. (2001). Oral reading fluency as an indicator of reading competence: A theoretical, empirical, and historical analysis. *Scientific Studies of Reading*, 5, 239-259.
- Hallahan, D. P., Lloyd, J. W., Kauffman, J. M., Weiss, M. P., & Martinez, E. A. (2005). *Learning disabilities foundations, characteristics, and effective teaching* (3rd Ed.). Pearson Education.
- Rupley, W. H., Willson, V. L., & Nichols, W. D. (1998). Exploration of the developmental components contributing to elementary school children's reading comprehension. *Scientific Studies of Reading*, 2, 143-158.

The Effects of A Direct Instruction Han-Geul Reading Program on Word Reading and Reading Fluency of the Multicultural Students with Reading Difficulties

Su-Jeong Kim

Bucheon Sangin Elementary School

Daesik Lee

Gyeongin National University of Education

Sooyoun Kim

Gyeongin National University of Education

<Abstract>

The purpose of this study was to explore the effectiveness of a Direct Instruction Han-Geul Reading Program on word reading and reading fluency of the multicultural students with reading difficulties. The subjects of this study were three first graders of multicultural family in an elementary school who had not learn Han-Geul. The program was administrated for 16 sessions. The key elements of the program were explicit modeling by a teacher, scaffolding, enough practices with various and plenty examples, and systematic and intensive learning on letter-sound correspondence. As a result, the Direct Instruction Han-Geul Reading Program had positive effects on the improvement of word reading and reading fluency. Word reading ability has significantly and gradually improved as the result of the direct instruction based approach. The possible causes, the implications of the study, and the importance of a successful early reading intervention to mulicultural students were discussed.

Key Words : Direct Instruction, Han-Geul Reading Program, the multicultural students with reading difficulties, word reading, reading fluency

논문 접수: 2012. 11. 05 심사 시작: 2012. 11. 13 게재 확정: 2012. 12. 20

<부록 1> 단어 읽기 검사의 단어 목록 예

1회기	2회기	3회기	4회기
1. 비	1. 소	1. 차	1. 무
2. 창	2. 팔	2. 봄	2. 북
3. 잠	3. 강	3. 빵	3. 쌀
4. 역	4. 턱	4. 말	4. 목
5. 아기	5. 우리	5. 머리	5. 모기
6. 자두	6. 나무	6. 가자	6. 호수
7. 나사	7. 파리	7. 지구	7. 가시
8. 가위	8. 쉬다	8. 나귀	8. 바위
9. 국수	9. 수박	9. 여름	9. 가을
10. 냄새	10. 배꼽	10. 계단	10. 대답
11. 기린	11. 염소	11. 화분	11. 이름
12. 책상	12. 필통	12. 칠판	12. 연필
13. 건강	13. 생각	13. 빨간	13. 옛날
14. 생일	14. 당근	14. 봄날	14. 인형
15. 다리미	15. 피아노	15. 주머니	15. 두꺼비
16. 오소리	16. 개구리	16. 소나무	16. 고구마
17. 놀이터	17. 독수리	17. 떡시루	17. 태극기
18. 초롱이	18. 별나라	18. 애국가	18. 우주선
19. 솜사탕	19. 목구멍	19. 물장난	19. 비빔밥
20. 선인장	20. 알림장	20. 장난감	20. 운동장