

다문화가정 난독증 위기 아동을 위한 예방적 접근: 한글파닉스 교수의 효과성 탐색*

정혜림** · 김보배*** · 양민화 · 이애진

국민대학교 · 국민대학교 · 국민대학교 · 국민대학교

《요약》

본 연구는 다문화가정아동으로써 유치원에 재학 중이며 난독증의 위험이 있는 아동들을 대상으로 실시되었다. 다문화 가정 아동이 늘어나고 다수의 다문화가정 아동들이 난독증 및 학습장애로 발전할 위험에 처해있는 현실에 비추어, 이들의 학습문제를 미연에 예방하는 것은 국가적으로도 매우 중요한 과업이다. 연구자들은 사전 스크리닝을 통해 난독증 위험군이라고 진단된 다문화가정 유치원생들에게 10회기에 걸쳐 기본모음에 대한 중재를 명확하고 체계적인 한글파닉스 직접 교수법으로 제공하였다. 중재 후 모든 아동들이 기본모음을 읽고 쓰는 능력의 향상을 보였으며, 대부분의 아동이 숙달수준에 도달한 것으로 나타났다. 그러나 발달지체이거나 행동문제가 있던 아동들은 상대적으로 향상속도가 느렸다. 본 연구의 결과는 한글파닉스 중재가 기초 읽기쓰기 능력을 향상시키는 데 효과적이며, 다문화가정 아동들에게서 나타날 수 있는 읽기쓰기에서의 문제를 미연에 예방할 수 있음을 증명하였다.

주제어 : 다문화 아동, 난독증, 파닉스, 예방

* 본 논문은 '성곡학술문화재단'에서 연구비를 지원받아 수행된 연구임

** 제 1저자, 국민대학교 교육학과(hyelim@kookmin.ac.kr)

*** 교신저자, 국민대학교 교육학과(kimbobae@kookmin.ac.kr)

1. 서론

21세기 한국 교육현장은 빠르게 다문화 되어가고 있다. 다문화 가정 자녀는 2008년 5만 8천명에서 2012년에는 16만 8천명으로 급격히 증가하였다. 2015년 기준 다문화 가정의 6세 미만 미취학 아동은 12만 3천명으로 전체 다문화가정 아동의 50%이상을 차지하는 것으로 보고되었다. 향후 학령기에 진입하는 다문화 학생 수는 지속적으로 늘어날 것으로 예상됨에 따라 교육부는 2015년부터 유치원 단계에서 다문화 학생의 특성을 고려한 선제적·맞춤형 교육을 실시한다고 밝혔다(교육부, 2015).

정부가 유치원단계에서부터 다문화 유아를 위한 예방적이고 맞춤형 교육이 필요하다고 생각하게 된 데에는 다문화 유아가 학령기에 진입했을 때 기초 읽기쓰기 및 전반적인 언어능력에서 일반 유아에 비해 취약한 성취를 보인다는 보고들 때문이다. 다문화 유아의 수용 및 표현 언어능력, 수용 및 표현 어휘력, 구문의미이해력의 부족 등 전반적인 언어능력에서 지체를 보이고 있음이 여러 연구에서 보고되었다(김영란, 김영태, 2011; 방소영, 황혜정, 2011; 이순형 외, 2009; 황상심, 정옥란, 2008). 언어 능력과 읽기능력은 밀접한 관련이 있기 때문에 언어발달에서 뒤처질 경우 읽기쓰기에서도 어려움을 겪을 가능성이 높아지게 된다(강금화, 황보명, 2010; 오성배, 2007).

실제 학령기 다문화 가정 아동들이 기초 읽기쓰기에 어려움을 보이고 있다는 사실은 여러 연구에서 보고된 바 있다. 초등학교 1-3학년 다문화가정 아동과 단일문화 가정 아동의 읽기능력을 비교한 연구에서 단어인지 능력에 집단 간 차이가 있음이 보고되었으며(배소영, 김미배, 2010), 5세 아동들에게도 동일한 결과가 나타난 바 있다(강금화, 황보명, 2010). 다문화가정 아동은 일반아동에 비해 쓰기에도 어려움을 겪는 것으로 보고되었는데(이효인, 2012), 표준화된 검사 결과 초등학교 2, 3, 4학년 다문화 가정 아동의 쓰기 능력은 동연령 대비 낮은 수준에 위치하는 것으로 나타났으며, 특히 4학년 아동의 43.9%가 지체 수준을 보이는 것으로 보고되었다(유재연, 이효인, 2012). 이러한 문제는 다문화학생의 학습부진 현황 조사에서도 그 심각성이 보고되었는데, 초등학교 다문화학생 중 학습부진 학생은 26.6%에 달하였으며 이 같은 비율은 일반아동에 비해 2배 이상의 수준인 것으로 드러났다(장세풍, 2016). 이 밖에도 다문화 가정 아동들은 읽기유창성, 문장 이해 능력, 맞춤법 등 전반적인 읽기쓰기 능력에서 낮은 수준을 보이고 있음이 여러 연구에서 드러나 심각성이 대두되고 있다(오성배, 2007; 정경희; 2012). 이러한 선행연구들의 결과는 다문화 가정 아동들이 학령기에 들어서면 일상적인 의사소통에는 큰 무리가 없을지라도 읽기쓰기에서 어려움을 겪을 가능성이 크다는 것을 보여주고 있다. 이는 다문화 아동들이 듣고 말하는 것에는 어려움이 없으나 읽고 쓰는 것에 어려움을 보이는 난독증의 특징과 비슷한 양상으로 나아갈 수 있다는 점을 시사한다.

2016년부터 교육부는 취학 전 동등한 출발점을 보장하기 위해 다문화유아가 많은 지역의 다문화 유치원을 30곳에서 60곳으로 확대 선정하여 특별예산을 지원하고 있다(교육부, 2016). 이에 따라 기존의 다문화유치원은 다문화가정 유아에게 다문화 이해 교육과 더불어 언어 및 기초학습 등 맞춤형 교육을 실시하도록 요구받고 있다. 이에 따라 개별화된 언어지도교육, 또는 언어발달지원 프로그램에 대해 교육을 받지 못한 기존의 유아교육 교사 또는 보육교사들이 이러한 프로그램을 운영하는 데에 부담을 느끼고 있다. 그렇기 때문에 대부분의 경우 외부 언어강사들에게 위탁하여 치료적 접근을 진행하고 있다. 더욱이 현재 시행되고 있는 누리과정에서는 문자교육을 실시하지 않는 것을 원칙으로 하기 때문에 다문화 유치원이라고 할지라도 다문화 아동들에게 기초 학습을 실시하지 못하고 있다. 난독증의 위험이 예상될 만큼 기초 읽기쓰기 능력에 어려움이 있는 다문화 아동들에게 예방적 차원의 서비스가 필수적이라고 할 수 있지만 현실적인 여건을 고려하였을 때 이를 제공하는 것에는 어려움이 있다.

한글파닉스 교수는 아동이 습득해야하는 발달적 단계에 따라 교수를 제공할 수 있으며, 일반아동 및 학습부진 아동들에게 이미 그 효과성이 증명되었다(김애화, 김의정, 표소래, 2011; 양민화, 김보배, 이애진, 2016). 또한 파닉스교육은 음운인식 교수를 동반할 때 가장 효과적이라고 알려져 있다(National Reading Panel, 2000). 다문화 가정 아동들의 읽기쓰기 능력을 향상시키기 위한 방법을 탐색함에 있어서 음운인식을 동반한 파닉스 접근이 필요함을 여러 연구자들이 주장해왔다(강금화, 황보명, 2010; 김수정, 이대식, 김수연, 2012).

본 연구는 서울시 소재의 한 다문화유치원에 다니고 있는 다문화가정 만 5세 유아들을 대상으로, 한글파닉스 교육을 지원하고 그 효과를 검증하기 위하여 계획되었다. 이와 같은 한글파닉스 수업은 기존의 유치원교사들도 쉽게 제공할 수 있는 교육 내용을 담고 있다. 해외의 경우 다문화가정 유아의 학령기 읽기쓰기 어려움을 예방하기 위하여 파닉스 교육을 적극적으로 지원하고 있다(Gerber et al., 2004). 급속히 다문화사회로 진입하는 그리고 영어와 같은 표음문자를 사용하는 한국교육현장에서도 그 효과성을 타진해볼 가치가 있다. 이전 연구에 따르면(양민화, 2009), 대부분의 만 5세 아동들은 여름방학시기까지 초성과 모음의 철자에 대한 지식을 확립하고, 입학시기인 2월까지 음운적 철자를 완성하는 것은 물론 경음화 초성과 종성, 과거형 어미를 철자하는 데까지 숙달하는 것으로 알려졌다. 그러나 본 연구에 참여한 유아들은 초성과 모음 철자를 거의 하지 못하고 있어 학령기에 이르렀을 때 기초 읽기쓰기에서의 어려움이 예측되는 아동들이었다.

본 연구의 연구문제는 다음과 같다.

- (1) 한글파닉스 교육은 다문화가정 유아의 단어인지 능력을 향상시키는 데 효과적인가?
- (2) 한글파닉스 교육은 다문화가정 유아의 철자능력을 향상시키는 데 효과적인가?
- (3) 한글파닉스 교육을 받은 다문화가정 유아들의 기초문해능력은 향상되었는가?

II. 연구방법

1. 연구대상

본 연구의 대상은 서울의 한 다문화중점유치원에 재학 중인 만 5세 유아 중 난독증 위험이 있는 다문화가정 유아들이었다. 연구대상이 다니고 있는 다문화중점유치원은 누리과정 원칙에 따라 문자교육을 실시하지 않고 있었으며, 교사로부터 의뢰된 유아 10명을 연구자들이 개발한 기초문해검사를 통해 진단하였다. 의뢰된 아동들은 모두 일반아동과 비교하여 한국어를 사용하는 데 어려움이 없는 다문화가정 아동들이었다. 이 중 높은 점수를 받은 2명의 유아는 제외되었고 비단어읽기 혹은 비단어쓰기 검사 중에 하나라도 5점 미만인 경우 연구대상으로 선정하였다. 선정된 8명의 다문화가정 아동 중 1명은 연구 도중 중국으로 돌아가 총 7명이 본 연구의 대상이 되었다. 연구의 대상이 된 7명의 유아 중 5명은 한국에서 태어났으며, 1명은 홍콩에서 태어나 중도 입국한 유아였고, 1명은 중국에서 태어났으며 5년 이상 중국에 거주한 경험이 있는 유아였다. 이 유아들은 모두 어머니와 아버지가 중국인으로, 가정에서 주로 쓰는 언어가 주로 중국어인 유아는 1명, 주로 한국어인 유아가 2명, 한국어와 중국어를 비슷한 수준으로 혼용하고 있는 유아가 4명이었다. 단어인지 능력을 측정할 비단어읽기 검사는 한명의 아동을 제외한(아동 A) 모든 아동들이 4점 이하의 점수를 받았으며, 철자 능력을 측정할 비단어쓰기 검사는 모든 아동들이 3점 이하의 점수를 기록하였다. 아동 A의 경우에는 비단어읽기 검사는 높은 점수를 보였으나 비단어쓰기에서 낮은 점수를 기록하여 연구대상으로 선정되었다. 이들 모두 비언어 지능검사 결과(K-CTONI-2; 박혜원, 2014) 정상 수준의 지능이었다. 자세한 참여 아동의 정보는 <표 1> 제시된 바와 같다.

<표 1> 참여 아동 정보

	A	B	C	D	E	F	G	평균
나이	5세 6개월	5세 9개월	5세 11개월	5세 9개월	6세 5개월	5세 7개월	5세 6개월	5세 1개월
IQ	113	89	104	100	107	114	119	
가정의 주언어	혼용	한국어	한국어	혼용	중국어	혼용	혼용	
기초문해검사								
음운인식*	19	18	3	11	9	12	12	14.4

<표 1> 참여 아동 정보(계속)

	A	B	C	D	E	F	G	평균
빠른 자동이름대기**	1.26	0.45	1.13	0.69	0.36	0.77	0.53	0.8
자모지식*	24	0	0	19	0	0	22	11.3
음운기억*	5	1	2	3	2	4	2	3.2
비단어읽기*	8	2	4	2	0	1	1	3.7
비단어쓰기*	1	1	3	1	0	1	0	2.4

* 기초문해검사 하위영역의 총점: 음운인식 36점, 자모지식 40점, 음운기억 15점, 비단어읽기 10점, 비단어쓰기 10점

** 빠른 자동이름대기 검사는 정확하게 말한 응답수를 시간으로 나누어 산출한 점수

2. 검사도구

1) 중재전후검사

중재 전후의 성취변화를 보기 위해서 연구자들이 개발한 기초문해검사를 중재 전 후로 실시하였다. 학령기 이전의 아동들의 문해력을 측정하기 위해 Comprehensive Test of Phonological Processing(CTOPP; Wagner, Torgesen, & Rashotte, 1999)과 선행연구(김선옥, 조희숙, 2006; 최은영, 이지현, 2010; Kim, 2011) 등을 참고하여 기초문해검사를 개발하였다. 개발된 검사도구의 소검사로는 학령기 문해능력을 예측하는 것으로 알려진 음소인식, 빠른자동이름대기, 음운기억, 자모지식, 비단어읽기, 비단어철자의(National Early Literacy Panel, 2009) 6개 영역으로 구성되었다. 모든 검사는 개별검사로 실시되었으며 각 검사의 설명은 다음과 같다.

(1) 음소인식

음소인식 검사는 탈락, 합성, 변별 과제로 이루어져 있으며, CTOPP(Wagner et al., 1999)의 형식에 따라 연구자가 고안하였다. 음소인식에 사용된 단어는 모두 1음절의 유의미 단어였으며, 유아의 수준에 맞는 어휘를 선정하고자 ‘등급별 국어교육용 어휘(김광해, 2003)’와 18-36개월 아동이 습득한 표현어휘(이희란 외, 2009)에서 선택하였다. 이 중 조음발달 순서에 맞추어 만 4세에서 90-100%의 정확도를 갖는 음소인 ‘ㄱ, ㄴ, ㄷ, ㄹ, ㅁ, ㅂ, ㅇ, ㅈ, ㅋ, ㅌ, ㅍ, ㅊ, ㅊ, ㅊ, ㅊ’로 이루어진 단어를 최종적으로 선택하였다(김영태, 1996).

음소탈락 과제는 1음절의 단어에서 초성과 종성을 탈락시키는 과제로 각각 3문항씩

총 6문항으로 구성하였다. 예를 들어, “‘비’에서 /ㅂ/소리를 빼면 어떤 소리가 남을까요?”라고 질문한 뒤, 아동으로 하여금 어떤 소리가 남는지 말하도록 하였다.

음소합성 과제는 제시된 음소를 합하여 CV 형태와(예, 자) CVC 형태의(예, 돈) 단어로 말하는 과제로 각각 3문항씩 총 6문항으로 구성되었다. 예를 들어, “ /ㅈ/, /ㅊ/ 소리를 더하면 무슨 소리가 될까요?”라고 질문 한 뒤, 아동으로 하여금 합하면 어떤 소리가 되는지 말하도록 하였다.

음소변별 과제는 제시된 1음절의 보기 단어 세 개를 듣고, 초성 혹은 종성이 다른 단어를 고르는 과제로 각각 3문항씩 총 6문항으로 구성되었다. 예를 들어, “/중, 잔, 겁/ 중 첫 소리가 다른 하나는 무엇일까요?”라고 질문한 뒤, 아동으로 하여금 어떤 소리가 다른지 말하도록 하였다.

음소인식 점수는 변별, 탈락, 합성 과제의 점수를 합하여 산출하였으며, 과제별 6문항씩 총 18문항으로 최대점수는 18점이다. 검사의 신뢰도를 높이기 위해 연구자가 각 문항을 녹음하였고 이를 검사에 사용하였다.

(2) 빠른 자동이름대기

빠른 자동이름대기 과제는 CTOPP를(Wagner et al., 1999) 참고하여 글자와 색깔을 빠르게 말하도록 하는 두 과제로 구성되었다. 글자 빠르게 말하기 과제는 ‘가, 나, 다, 마’의 4개의 글자가 5개씩 5줄로 무작위로 반복되도록 구성하였으며 검사자는 아동으로 하여금 순서대로 제시된 글자를 빠르고 정확하게 말해하도록 하였다.

색깔 빠르게 말하기 과제는 ‘빨강, 노랑, 파랑, 검정’의 네 가지 색깔판을 5개씩 5줄로 무작위로 반복되도록 구성하였으며 검사자는 아동으로 하여금 순서대로 제시된 색깔판을 보고 색깔의 이름을 빠르고 정확하게 말해하도록 하였다. 빠른자동이름대기 점수는 글자와 색깔 과제 점수를 합하여 산출하였으며, 각 과제별 25항씩 총 50문항으로 최대 점수는 50점이었다.

(3) 음운기억

음운기억 과제는 CTOPP(Wagner et al., 1999)와 김선옥과 조희숙의 연구를(2006) 참고하여 숫자와 무의미 단어 따라 말하기 검사로 구성하였다. 숫자 따라 말하기 과제는 1-9까지의 숫자를 무작위로 추출하여 3개부터 9개의 숫자열로 이루어져 있으며 총 7개의 문항이었다. 검사자가 숫자를 불러주면, 아동은 불러준 숫자를 정확하게 다시 말하는 과제이다. 예를 들어, ‘2, 4, 5’의 숫자를 불러준 후, 아동으로 하여금 그대로 따라 말하게 하는 것이다.

무의미단어 따라 말하기 과제는 CVC(예, 돈)의 무의미단어를 3개부터 6개의 단어들의 나열로 이루어졌으며 총 8개 문항이다. 예를 들어, ‘강, 잔, 밤’을 불러준

후, 아동으로 하여금 그대로 따라 말하게 하는 것이다.

음운기억 과제는 숫자와 무의미단어 따라 말하기 과제의 점수를 합하여 산출하였으며 총 1문항으로 최대 점수는 15점이다. 검사의 신뢰도를 높이기 위해 연구자가 각 문항을 녹음하였고 이를 검사에 사용하였다.

(4) 자모지식

자모지식 검사는 선행연구(김선옥, 조희숙, 2006; Kim, 2011)를 참고하여, 자음과 모음의 이름을 묻는 과제로 구성하였다. 문항은 자음 19개와 모음 21개로 이루어져 있으며, 자음과 모음을 제시하고 아동에게 제시된 낱자를 보고 순서대로 낱자의 이름을 말하도록 하였다. 검사 문항은 자음 19개, 모음 21개로 총 40문항이었으며 최대 점수는 40점이었다.

(5) 비단어읽기

비단어읽기 검사는 선행연구(최은영, 이지현, 2010)를 참고하여 구성하였다. 사용된 단어는 2음절로 파닉스 발달단계를 고려하여 기본초성(ㄱ, ㄴ, ㄷ, ㄹ, ㅁ, ㅂ, ㅅ, ㅈ)과 기본모음(ㅏ, ㅑ, ㅓ, ㅕ, ㅗ, ㅛ, ㅜ, ㅠ)으로 구성된 문항 4개(예, 거느), 기본초성과 기본모음, 기본종성(ㄱ, ㄴ, ㄷ, ㄹ, ㅁ, ㅂ, ㅅ, ㅇ)으로 구성된 문항 4개(예, 승답), 거센소리/된소리 초성(ㄷ, ㅌ, ㅊ, ㅍ)과 기본모음, 기본종성으로 구성된 문항 2개(예, 뿌히)로 총 10개의 문항이었다(김보배, 양민화, 2015; 양민화, 2009, 2014). 각 문항은 한 페이지에 한 개의 단어를 출력하여 한 장 씩 넘기면서 제시하였고 아동에게 제시된 단어를 보고 정확하게 읽도록 하였다. 정확하게 읽으면 1점을 부여하였으며, 최대점수는 10점이었다.

(6) 비단어쓰기

비단어쓰기 검사는 선행연구(최은영, 이지현, 2010)를 참고하여 구성하였다. 사용된 단어는 비읽기단어와 동일한 형식으로 구성되었다. 2음절의 비단어로, 파닉스 발달단계를 고려하여 기본초성(ㄱ, ㄴ, ㄷ, ㄹ, ㅁ, ㅂ, ㅅ, ㅈ)과 기본모음(ㅏ, ㅑ, ㅓ, ㅕ, ㅗ, ㅛ, ㅜ, ㅠ)으로 구성된 문항 4개(예, 모소), 기본초성과 기본모음, 기본종성(ㄱ, ㄴ, ㄷ, ㄹ, ㅁ, ㅂ, ㅅ, ㅇ)으로 구성된 문항 4개(예, 승곳), 거센소리/된소리 초성(ㄷ, ㅌ, ㅊ, ㅍ)과 기본모음, 기본종성으로 구성된 문항 2개(예, 따크)로 총 10개의 문항이었다(김보배, 양민화, 2015; 양민화, 2009, 2014). 검사자는 아동으로 하여금 불러주는 단어를 듣고 답안지에 정확하게 철자하도록 하였다. 문항은 한 번씩만 불러주었으며, 아동의 요청이 있을 경우 한 번 더 불러주었다. 정확하게 쓰면 1점을 부여하여 최대점수는 10점이었다.

2) 진전도 검사

한글파닉스 교수가 다문화 아동의 기초 읽기쓰기에 미치는 영향을 분석하기 위하여 기초선과 중재, 유지단계에서 연구자들이 만든 비단어읽기 검사와 비단어 쓰기 검사를 실시하였다. 두 검사 모두 2음절 비단어 10개(예, 저마)로 구성되었으며, 단어들은 기본초성과 기본모음으로 이루어진 CV 형태였다. 검사도구에 포함된 자소의 수와 비율은 회기별로 동일하였으나 무작위로 조합하여 매 회기 다른 단어들이 제시되도록 하였다. 단일대상 연구에서 필수적인 기초선과 중재, 유지 각각의 단계에서 계획된 시기에 동일한 절차와 방법으로 진행되었으며, 회기마다 참여 아동들에게 제시된 검사 내용 또한 동일하였다. 각 검사 도구에 대한 설명은 다음과 같다.

(1) 단어인지 검사

단어인지 검사는 총 6문항으로, 검사자가 보여주는 단어를 정확하게 구두로 읽어내는 검사이다. 6개의 문항은 기본초성, 기본모음으로 이루어진 CV 형태의 2음절 비단어들이었다. 문항들은 동일한 크기로 한 장으로 출력되어 제시되었으며, 다른 문항들은 가린 상태에서 읽도록 요구되는 단어만을 보여주어 읽도록 요청하였다. 각각의 단어는 5초 동안 제시되었으며, 시간이 지난 후에는 다음 문항으로 넘어갔다.

(2) 철자 검사

철자검사는 총 6문항으로, 검사자가 불러주는 단어를 듣고 철자하는 검사이다. 6개의 문항은 기본초성, 기본모음으로 이루어진 CV 형태의 2음절 비단어들이었다. 검사자는 모든 문항을 한 번씩 불러주었으며 아동의 요청이 있을 시에는 한 번 더 불러주었다.

3. 연구절차

본 연구에서는 단일대상연구법을 적용하여 연구를 설계하였다. 단일대상연구법은 교수에 대한 반응을 잘 보이지 않는 대상이라 하더라도, 이들의 학습 진전도에 대한 상세한 분석이 가능한 연구방법이며 교육적인 중재를 검토하는 데 실제적인 방법론을 제공하는 엄격하고 과학적인 연구방법이다(이소현, 박은혜, 김영태, 2014; Horner et al., 2005).

다문화가정 학생은 학령기 인구의 1.35%를 차지하며(교육부, 2016), 난독증은 학령기인구의 4.6%를 차지한다고 보고된 바 있다(교육부, 2014). 따라서 다문화가정 아동이면서 난독증 위험군인 아동은 인구분포학적으로 비교적 소수의 집단이라고 할

수 있으며 이들의 어려움을 예방하기 위해 또래보다는 강도 높은 중재가 필요하다. 단일대상연구방법은 특히 이와 같이 연구대상자가 인구분포학적으로 많지 않고 개인차가 크게 나타나며, 강도 높고 개별화된 중재가 요구되는 의료 등의 특수 분야에서 유용하게 사용된다(Odom et al., 2003; Worley & Dunlap, 2001). 단일대상연구방법에서 중재방법의 효과성을 증명하는 방법으로는 전통적으로 시각적 분석을 사용해왔다. 그러나 근래에 들어 PND와 같은 정량적 분석지표를 보고하도록 함으로써(Rogers & Graham, 2008) 연구의 체계성을 강화시킬 수 있게 되었다.

본 연구에서는 단일대상 연구를 적용하기 전 사전 기초문해 검사를 통해 난독증 위험군에 속하는 7명의 다문화 아동을 선별하였다. 이들을 대상으로 단일대상연구방법 중 가장 기본적인 형태인 AB 설계를 적용하였다. AB 설계방법은 기초선 기간 동안 수행도가 안정적임을 확인하고 중재가 시작된 후에 즉각적인 변화가 관찰된다면 이는 단순히 시간의 흐름에 따른 성장이 아님을 입증할 수 있다는 장점이 있다(이소현 외, 2014). 연구 설계는 기초선, 중재, 유지 단계로 구성되었으며 중재의 효과는 단어인지, 철자 검사 결과를 분석하여 살펴보았다. 모든 중재와 검사는 개별적으로 실시되었고, 최소한 3회 이상의 기초선을 수립해야한다는 지침 사항에 따라(이소현 외, 2014; Kratochwill et al., 2013), 3회 연속적으로 기초선을 실시하였다. 마지막 기초선 수립 이후 다음 수업 회기에 바로 중재를 시작하였고 중재효과의 지속성을 검증하기 위한 유지검사는 마지막 회기로부터 2주 후에 실시되었으며 기초선과 중재 단계에 사용된 검사도구와 동일한 검사 도구를 활용하였다. 또한 마지막 중재 회기와 유지 검사 사이 사후 기초문해 검사를 실시하였다. 이때 사용한 검사도구는 연구대상을 선별할 때 사용하였던 기초문해 검사와 동일한 검사로 중재를 시작하기 전의 기초문해력과 이후의 기초문해력의 차이를 살펴보고자 진행되었다.

중재자는 클리닉 경험이 있는 대학원생 3명과 교육학과 학부생 4명으로 총 7명이었다. 중재를 진행하기 전 연구자들이 중재에 대한 사전 훈련을 5회에 걸쳐 총 10시간 진행하였다. 1~2회기에는 한글파닉스 교수내용에 대한 설명이 이루어졌고, 3~5회기는 개별 실습이 집중적으로 진행되었다. 중재가 시작된 뒤에도 연구자들이 충실도를 체크하며 피드백을 주었고 수업 내용을 촬영하여 촬영한 비디오와 수업 일지를 확인하면서 교사들에게 수업에 대한 피드백과 수정 사항을 논의하였다. 각 교사들마다 중재회기 중 1/3정도의 수업에 대해서 이러한 형식의 피드백을 줌으로써 수업의 질적 수준을 보장하였다.

1) 기초선 단계

중재가 시작되기 전, 참여한 아동들의 단어인지와 철자 수준을 알아보기 위해 기초선 평가를 실시하였다. 아동별로 검사 소요시간은 5분 이내였다. 모든 아동들은

2주간의 기초선 기간 동안 3차례에 걸쳐 검사를 받았으며 참여 아동들에게는 동일한 검사도구가 제공되었다. 매회기 기초선 단계의 검사도구 구성은 같지만 포함된 단어는 상이하도록 제작되었다. 모든 참여자들의 수행수준은 기초선 3회 기간 동안 안정적으로 관찰되었다.

2) 중재단계

한글파닉스 중재는 1주에 2회씩 7주간 14회기로 계획되었다. 그러나 중재기간 중에 여름방학이 있었기 때문에 보충레슨을 실시했음에도 모든 아동이 회기를 채우지 못하여 7주간 총 10회기의 레슨을 받았다. 수업은 일대일로 진행되었으며 한 회기당 소요된 시간은 약 35분 정도였다. 본 연구에 참여한 학생들 모두 사전검사였던 기초문해력 검사 결과 기본모음을 읽고 쓰는 데 어려움을 가지고 있었다. 참여한 학생 중 2명(아동 A와 C)은 읽기쓰기가 가능한 자소들도 있었으나 사전검사결과 철자발달상 가장 초기에 이루어지는(양민화, 2009, 2014) 기본모음에 대한 지식이 아직 완전히 습득되지 않은 것으로 나타나 모든 아동들이 기본모음 습득하는 것으로 본 중재연구의 목표를 설정하였다.

중재의 내용은 이전연구(양민화 외, 2016)의 중재내용을 참고로 하되 학령전기 아동에 맞추어 활동의 개수를 줄여 재구성하였다. 음소 확인, 음소 구분, 음소인식 게임, 자소 확인, 철자 분류, 철자 게임의 여섯 개의 교수활동으로 이루어졌다. 이 활동들은 이전 연구에서 효과성이 입증된 파닉스 활동들을 참고하여 고안된 것으로 (Adams, 1990; Bear et al., 2011; Graham, Harris, & Chorzempa, 2002) 이미 국내에서도 학령기 학습장애 학생들을 대상으로 효과성이 입증된 활동들이었다(양민화 외, 2016).

<표 2> 한글파닉스 중재내용

교수활동	활동내용
음소 확인	교사가 목표음소와 대조음소가 녹음된 파일을 들려주면 유아는 따라서 음소를 발음해본다.
음소 구분	교사가 목표음소와 대조음소가 들어간 1~2음절의 단어를 들려주면, 유아는 단어에 어떤 음소가 들어있는지 구분하여 스스로 발음해본다(예, 목표음소는 노란깃발, 대조음소는 파란깃발로 설정한 후 교사가 불러주는 단어를 듣고 해당 음소의 깃발을 선택하는 활동).

<표 2> 한글파닉스 중재내용(계속)

교수활동	활동내용
음소인식 게임	목표음소와 대조음소가 들어있는 그림카드를 활용하여 음소인식 게임을 진행한다(예, 목표음소와 대조음소가 들어간 그림카드를 활용하여 교사가 불러주는 단어를 듣고 해당 음소의 그림카드를 동물인형에 먹이 주는 활동).
자소 확인	교사가 목표음소와 대조음소에 해당하는 낱자를 보여주면 유아가 순서와 방향에 맞게 따라서 철자해본다.
철자 분류	교사가 목표음소와 대조음소가 들어간 1~2음절의 단어를 불러주면 아동은 단어에 어떤 음소가 들어있는지 구분하여 해당 낱자를 철자해본다(예, 두 칸으로 나누어 목표낱자는 왼쪽칸, 대조낱자는 오른쪽 칸으로 설정한 후 교사가 불러주는 단어를 듣고 해당 자소의 칸에 맞춰 철자 해보는 활동).
철자 게임	빙고판에 유아가 직접 목표낱자와 대조낱자를 철자한 뒤 교사가 단어를 불러주면 빙고게임을 진행한다(예, 빙고판에 목표낱자와 대조낱자를 적은 후 교사가 불러주는 단어를 듣고 해당 자소를 찾아 색칠하는 활동).

여섯 가지 활동은 Bryant 등이 제시한 직접교수 모델을 따라 모델링, 지도연습, 개별연습의 단계로 실시되었다(Bryant et al., 2008). 한 회기의 활동들은 모두 하나의 음소와 그에 대응하는 자소를 학습하기 위해 계획되었다. 모든 활동들에서 유아들은 목표음소와 대조되는 음소 두 개를 구분하는 방식으로 진행되었다. 각 세부 활동에 대한 설명은 <표 2>에 제시되어 있다.

3) 유지단계

유지단계는 중재단계에서 향상된 능력이 중재가 끝난 후에도 유지되는지 여부를 평가하기 위해서 실시되었다. 중재가 종료된 2주 후에 3일 간격으로 3번 시행되었다. 사용된 검사도구는 기초선 단계와 중재단계에서 사용된 검사와 동일한 방식으로 제작된 검사도구였다.

4. 중재의 충실도

본 연구의 중재는 유아교육 전공 대학원생을 비롯하여 클리닉 경험이 있는 대학원생 3명과 교육방법에 대해서 10시간의 연수를 이수한 학부생 4명이 제공하였다. 연구자 중 한 명이 중재 절차에 대한 체크리스트를 사용하여 이들의 중재 충실도를

검사하였다. 체크리스트는 매 회기에 제공되는 6개의 활동들이 정확하게 수행되는지에 대해 확인하도록 구성되었다. 예를 들어, 음소 확인하기 활동이 잘 수행되었으면 (+), 활동이 생략되거나 충실하지 않게 수행되었다면 (-) 표시를 하도록 되었으며 동일한 방식으로 음소 구분, 음소인식 게임 등의 6개 활동들에 대한 충실도를 모두 확인하도록 제작되었다. 중재충실도는 전체 중재회기 중 무선표집된 25%의 회기에 대하여 실시하였다. 교수과정에 대한 중재충실도 평균은 95%였다.

5. 사회적 타당도

사회적 타당도는 먼저 중재가 끝난 후 중재를 제공했던 교수자들에게 설문과 면접을 통해 실시되었다. 교수자들에게 다음과 같은 질문이 포함된 설문지가 주어졌다. “중재가 유치원 다문화가정 아동이 기초 읽기쓰기 학습을 하는 데 효과적이었다고 생각합니까?” “교수를 전달하기에 교수 방법과 내용이 까다롭지 않고 이해하기 쉬웠습니까?” “이 중재법을 다른 다문화가정 유치원 아동을 가르치는 사람들에게 추천하겠습니까?”였다. 교수자들은 각 문항에 대해 5점 척도로 답하였다(매우 그렇다, 그렇다, 보통이다, 그렇지 않다, 매우 그렇지 않다). 설문이 끝난 후 5-10분 가량 설문 응답에 대한 간단한 추가 인터뷰를 진행하였다.

또한 녹화된 한 회기의 영상을 유치원 담임교사에게 보여주고 사회적 타당도를 검증하였다. “중재가 유치원 다문화가정 아동이 기초 읽기쓰기 학습을 하는 데 효과적이라고 생각합니까?” “본인에게 이 방법으로 교수하라고 한다면 교수 방법과 내용이 까다롭지 않고 이해하기 쉽습니까?” “이 중재방법을 다른 다문화가정 유치원 아동을 가르치는 사람들에게 추천하겠습니까?” 이번에도 역시 설문이 끝난 후 5-10분 가량 설문응답에 대한 간단한 추가 인터뷰가 진행되었다.

사회적 타당도는 중재를 받은 아동들에게도 진행되었는데, 동일하게 설문과 함께 면접이 실시되었다. 질문 문항으로는 “수업을 한 후에 읽는 것을 잘하게 되었다고 생각합니까?” “수업을 한 후에 쓰는 것을 잘하게 되었다고 생각합니까?” “수업을 한 후에 읽는 것을 좋아하게 되었습니까?” “수업을 한 후에 쓰는 것을 좋아하게 되었습니까?” “수업에서 제일 좋았던 것은 무엇입니까?”이었다. 설문이 끝난 후에는 5분 정도 설문응답에 대한 추가 인터뷰가 진행되었다.

6. 자료분석

본 연구에서는 PND(percentage of non-overlapping data)를 분석하여 아동의 수행능력이 기초선과 비교하여 향상되었는지의 여부를 검증하였다. 집단연구에서는

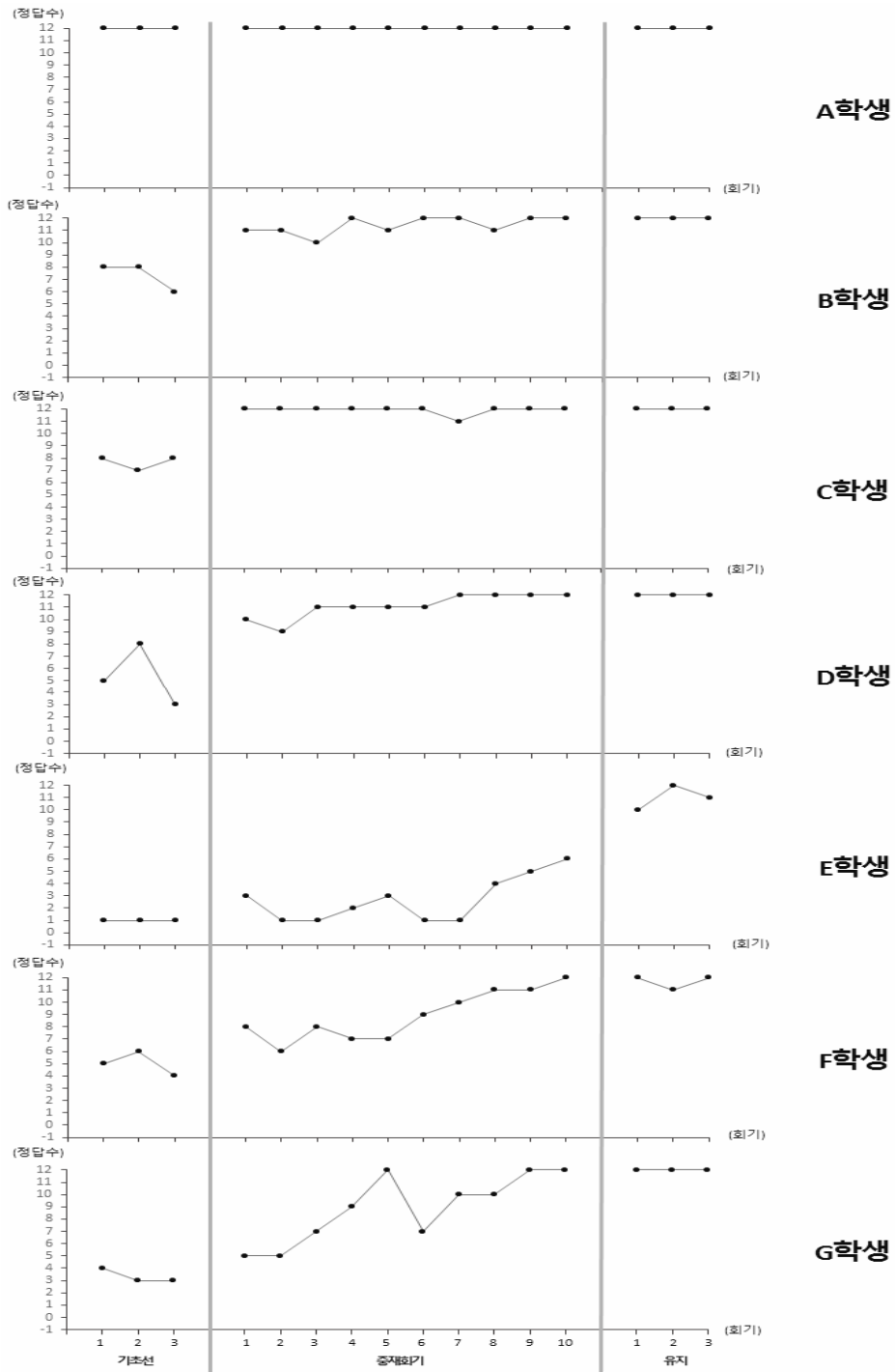
중재의 효과를 검증할 때 아동 수행수준의 변화정도를 효과크기로 나타내는데, 단일 대상연구에서의 PND는 집단연구에서의 효과크기를 대체하는 지표로 사용된다 (Rogers & Graham, 2008). PND 분석은 다음과 같이 실시된다. 어느 참여자의 기초선 최고 수행점수가 2점이었고 중재기간 동안 수집된 데이터 12개 중 2점을 초과한 데이터가 8개였다면, 이 때의 PND는 67%이다. PND가 67%라 함은 해당 참여자가 중재를 받았을 때 기초선보다 나은 수행을 보인 확률이 67%임을 나타낸다. 통상적으로 PND 값이 90%이상 이면 큰 효과, 70-90%는 중간효과, 50-70%는 적은효과, 50%이하는 효과적이지 않음으로 해석된다(Scruggs et al., 1986). 본 연구는 이전 연구들을 참고하여 90%이상을 숙달수준으로 보고, 12점 중 11점을 연속으로 두 번 기록한 경우에 숙달수준에 도달한 것으로 분석하였다(양민화 외, 2016; Keeseey, Konrad, & Joseph, 2014).

III. 연구 결과

본 연구에서는 한글파닉스 교육이 다문화가정 난독증 위기아동의 기초 읽기쓰기에 미치는 효과를 알아보고자 하였다. 이를 위해 다문화가정아동으로써 유치원에 다니고 있으며 난독증의 위험이 있는 아동을 대상으로 단어인지, 철자 및 기초문해 검사를 실시하였으며 그 결과는 다음과 같다.

1. 단어인지 진전도

<그림 1>은 기초선, 중재, 유지단계 동안 7명의 참여 아동들이 기록한 단어인지 점수를 보여준다. 중재가 시작된 후 기초선에서 이미 숙달수준의 점수를 보인 아동 A 제외된 모든 참여자들의 단어인지 점수가 기초선 점수에 비해 향상되었다. 또한 아동 E를 제외한 모든 아동들이 계획된 10회기 안에 숙달수준에 도달하였다.



〈그림 1〉 한글파닉스 교수가 다문화가정 난독증 위기 아동의 단어인지 능력에 미치는 효과

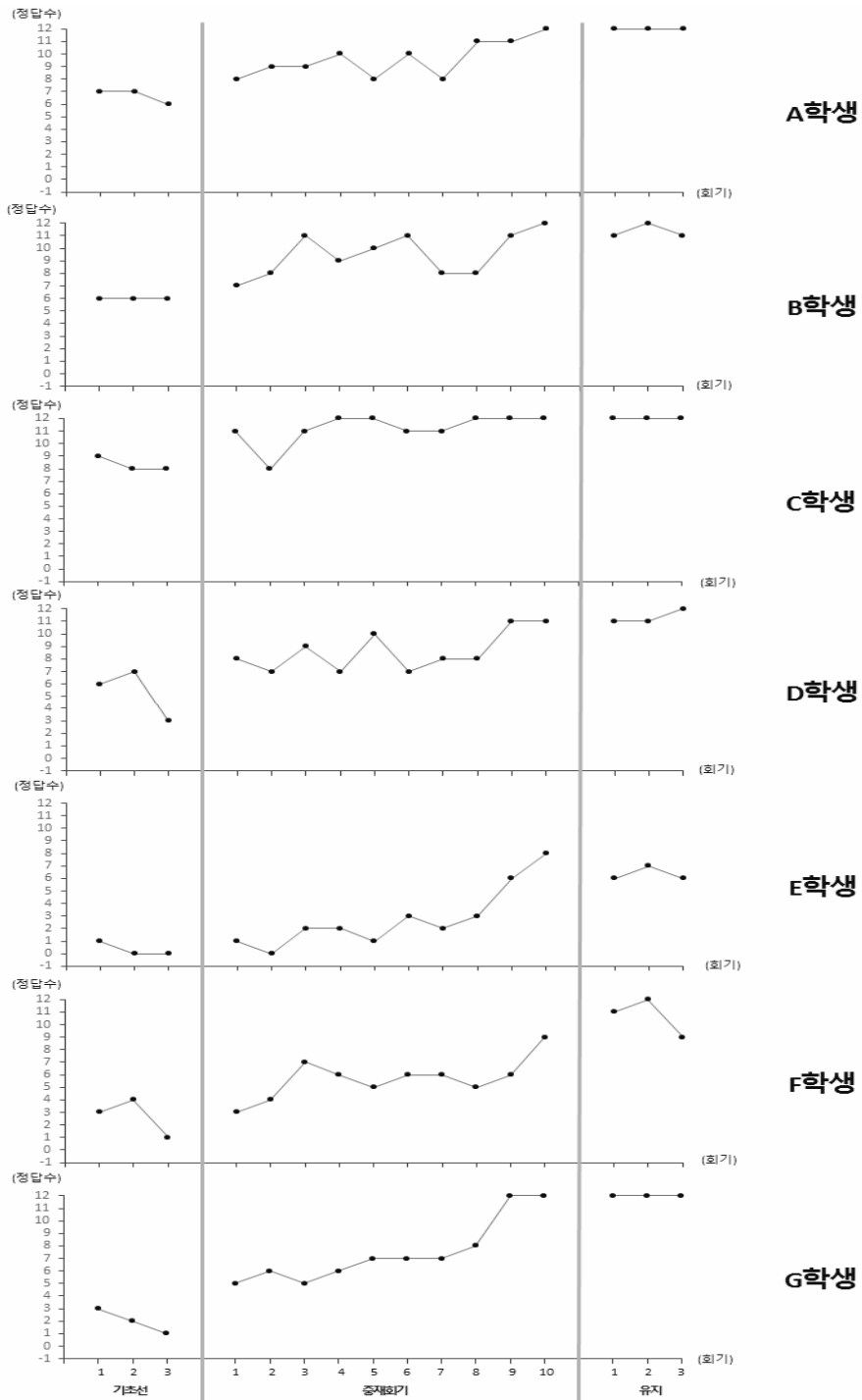
단어인지 결과에 대한 보다 자세한 결과는 <표 3>에 제시되었다. 아동 A는 기초선 단계에서 이미 검사의 최고점인 12점을 기록하였기 때문에 PND 산출에서 제외하였다. 중재단계에서 6명 중 5명의 아동은(아동 B, C, D, F, G) 90%이상의 PND를 보이며 큰 중재 효과가 있었으며, 아동 E의 PND는 60%로 작은 효과 크기를 보였다. 유지단계에서는 모든 아동들이 PND 100%를 기록하며 큰 중재 효과를 기록하였다.

<표 3> 기초선, 중재, 유지 단계별 평균 단어인지 점수 및 PND

구분	A	B	C	D	E	F	G	
평균 점수	기초선	12	7.3	7.7	5.3	1	5	3.3
	중재	12	11.4	11.9	11.1	2.7	8.9	8.9
	유지	12	12	12	12	11	11.7	12
PND	중재		100	100	100	60	90	100
	유지		100	100	100	100	100	100

2. 철자 진전도

<그림 2>은 기초선, 중재, 유지단계 동안 7명의 참여 아동들의 철자 점수를 제시하고 있다. 중재가 시작된 후 모든 참여자들의 철자 점수가 기초선 점수에 비해 향상되었다. 계획된 10회기 안에 참여 아동들 중 5명의 아동은(아동 A, B, C, D, G) 숙달수준에 도달하였다.



〈그림 2〉 한글파닉스 교수가 다문화가정 난독증 위기 아동의 철자 능력에 미치는 효과

각 연구 참여자들의 보다 자세한 철자검사 결과는 <표 4>에 제시되어 있다. 중재 단계에서 7명 중 4명의 아동은(아동 A, B, C, G) 90%이상의 PND를 보이며 큰 중재 효과가 있었고 나머지 3명의 아동은(아동 D, E, F) 70~80%의 PND를 기록하여 중간 효과가 관찰되었다. 유지단계에서는 모든 아동들이 PND 100%를 기록하며 큰 중재 효과를 기록하였다.

<표 4> 기초선, 중재, 유지 단계별 평균 철자 점수 및 PND

구분		A	B	C	D	E	F	G
평균 점수	기초선	6.7	6	8.3	5.3	0.3	2.7	2
	중재	9.6	9.5	11.2	8.5	2.8	5.7	7.5
	유지	12	11.3	12	11.3	6.3	10.7	12
PND	중재	100	100	90	70	70	80	100
	유지	100	100	100	100	100	100	100

3. 기초문해력 사전·사후 검사

한글파닉스 교수가 참여 아동의 기초문해력에 긍정적인 영향을 미쳤는지 알아보기 위하여 기초문해검사의 사전 점수와 사후 점수간의 차이를 통계적으로 검증하였다 (<표 5>). 음운인식 검사 중 음소합성 ($t = 2.50, p < .05$)과 음소변별 ($t = 4.09, p < .01$) 과제에서 사전과 사후 검사 점수에 유의한 차이가 있었다. 또한 빠른 자동 이름대기 검사 중 글자 과제 ($t = 4.20, p < .01$)와 자모지식 검사 중 모음 ($t = 4.44, p < .01$) 과제에서도 통계적으로 유의한 차이가 있었다. 한편 비단어 읽기와 비단어 쓰기 검사에서는 사전 점수와 사후 점수 간에 유의한 차이가 발견되지 않았다.

<표 5> 기초문해력의 사전·사후검사 비교

	사전검사 <i>M(SD)</i>	사후검사 <i>M(SD)</i>	<i>t</i>
음운인식			
음소탈락	.57(1.13)	.71(1.11)	.21
음소합성	.14(.38)	2.29(2.14)	2.50*
음소변별	1.29(.95)	4.43(1.51)	4.09**

〈표 5〉 기초문해력의 사전·사후검사 비교(계속)

	사전검사 <i>M(SD)</i>	사후검사 <i>M(SD)</i>	<i>t</i>
빠른 자동이름대기			
글자	.62(.52)	1.01(.50)	4.20**
색깔	.86(.23)	.94(.19)	1.27
자모지식			
자음	5.43(6.80)	5.00(5.92)	-.20
모음	3.86(5.24)	8.29(3.40)	4.44**
음운기억			
숫자	1.43(.79)	2.57(.98)	2.25
무의미단어	1.29(1.11)	1.57(.79)	.60
비단어읽기	2.57(2.70)	3.57(3.05)	2.29
비단어쓰기	1.00(1.00)	1.86(1.68)	2.12

4. 사회적 타당도

사회적 타당도를 확인하기 위하여 본 연구에 중재를 제공한 교사들, 유치원 담임 교사들, 그리고 중재를 받은 아동들에게 설문과 함께 짧은 인터뷰를 진행하였다. 그 결과 중재를 제공했던 교수자들은 중재 내용과 방법을 전달하는 과정이 어렵지 않았으며 다른 교수자들에게도 중재법을 추천한다고 응답하였다.

유치원 담임교사들은 교수내용이 초기 읽기쓰기 학습에 효과적인지 묻는 질문에 모두 긍정적으로 응답하였다. 이어진 인터뷰에서 교사들은 한글을 음운적으로 접근하여 정확한 음가를 지도하고 아동들이 스스로 소리 내어 보는 교수내용이 부정확한 발음을 보이는 다문화 아동들에게 특히 도움이 될 것 같다고 답하였다. 또한 이 수업을 통해서 초기 읽기쓰기 학습의 어려움이 예방되었을 것 같은지 묻는 질문에도 긍정적으로 답하면서, 언어적으로도 다문화 가정의 부모가 어려운 점이 많기 때문에 아동들이 한글교육을 제대로 받지 못하고 학교에 가게 되었을 때 정교교육을 받는 데 있어서 어려움이 클 것이라고 걱정하였다.

중재를 받은 아동들에게 사회적 타당도를 검증한 결과 대부분의 아동이 수업을 통해 읽고 쓰는 것을 좋아하게 되었고 잘하게 되었다고 응답하였다. 또한 아동들은 수업을 받기 전에는 쓸 수 있는 글자가 아무것도 없었는데 공부하면서 쓸 수 있어서 좋다고 응답하며 높은 만족감을 표현하였다.

IV. 논의 및 결론

최근 다문화가정 아동의 50%이상이 미취학 아동으로 보고된 바 있어 학령기 인구 중 다문화학생이 차지하는 비율이 가파르게 상승할 것으로 예상된다. 그러나 현재 학령기에 진입한 다문화가정 학생들의 상당수가 기초 읽기쓰기 및 전반적인 언어 능력에서 일반아동에 비해 현저히 지체되는 성취를 보이고 있으며 난독증으로 발전되는 인구도 일반아동보다 많은 것이 사실이다. 이러한 사실에 비추어 볼 때 정상적인 기초문해능력 발달을 담보할 수 있는 유아기 예방적 접근은 다문화가정 아동에게 무엇보다 필요한 교육서비스이다(Gerber et al., 2004). 본 연구는 난독증으로 발전할 위험에 처해있는 다문화가정 유치원 아동들에게 한글파닉스 교육을 제공하고 그 효과성을 탐색하고자 계획되었다.

연구에 참여한 아동들은 8개월 후 초등학교 입학이 예정된 시점에서 기본초성, 기본모음, 기본중성으로 이루어진 두 음절 단어를 정확하게 철자하는 것이 거의 불가능한 학생들이었으며, 입학 후 난독증 또는 학습장애로의 발전이 예측되는 아동들이었다. 참여한 모든 학생들은 기본모음(ㅏ, ㅑ, ㅓ, ㅕ, ㅗ, ㅛ) 6개에 대한 음소를 익히고 각 음소에 대응하는 낱자를 쓸 수 있도록 7주간, 10회기에 걸쳐 한글파닉스 교육을 제공받았다. 그 결과 파닉스 교육을 받은 다문화가정 아동들은 중재 전과 비교하여 기본모음이 들어간 단어를 읽고 쓰는 데 능숙해졌으며, 그 중 5명의 아동들이 숙달수준에 다다른 것으로 나타났다.

중재의 효과성을 세부적으로 살펴보면, 중재단계 동안 실시된 단어인지 검사에서는 한 명의 아동을 제외한 모든 아동들에게서 큰 중재 효과가 관찰되었으며, 철자 검사에서는 참여 아동 모두가 중간 이상의 효과 크기를 보였다. 또한 유지단계에서는 모든 참여 아동들의 단어인지와 철자 검사에서 큰 중재 효과를 보였다. 대부분의 일반적인 만 5세 아동들은 여름방학시기까지 초성과 모음의 철자에 대한 지식을 확립한다는 결과에 비추어 보면(양민화, 2009), 본 연구에 참여한 다문화 아동들은 동연령 일반아동들에 비해 매우 취약한 기초문해능력을 가지고 있었다. 이들에게 10회의 중재를 제공한 결과 숙달수준으로 목표한 단어들을 읽고 쓸 수 있게 되었다는 것은 본 연구에서 진행된 한글파닉스 교수가 다문화가정 유아들에게 효과적인 한글교수방법임을 보여준 것이다.

그러나 상대적으로 효과 크기가 작았던 아동들이 있었는데, 이들은 다문화가정이라는 배경과 지체된 문해력 외에도 다른 어려움이 있었던 아동들이었다. 아동 E는 단어인지와 철자 검사에서 다른 아동들과 비교하여 상대적으로 교수에 대한 반응이 저조하였는데, 해당 아동은 발달지체로 인해 초등학교 입학을 1년 유예한 아동이었다. 또한 철자 검사에서 중간 효과를 보인 아동 D와 F의 경우 사전에 유치원 담임 교사에게

의해 행동상의 문제를 가지고 있다고 보고된 아동들이었다. 즉, 발달지체나 다른 행동상의 문제없이 기초 읽기쓰기의 어려움만 있었던 아동들은 중재 효과가 컸던 반면 동반된 어려움이 있는 아동들은 중재 효과가 상대적으로 적었던 것이다. 이러한 아동들에게는 보다 체계적이고 집중적인 교육이 필요했던 것으로 보인다. 그럼에도 모든 아동들의 중재 효과가 두드러지고 다른 동반된 어려움이 있는 아동들도 상승 추세의 진전도를 보였다는 점은 한글파닉스 교수의 효과성을 뒷받침할 수 있는 근거가 된다. 또한 다른 동반된 어려움이 있는 아동의 그래프도 상승하는 추세임을 고려할 때 이들도 중재 횟수를 추가하고 보다 집중적으로 가르친다면 충분히 숙달수준에 도달할 수 있었을 것이라 생각된다.

한편, 한글파닉스 교수 후 아동의 기초문해력에 향상을 가져왔는지 살펴본 결과 음운인식 능력에서 통계적으로 유의한 향상을 보였다. 파닉스 교수법은 글자를 구성하는 소리와 낱자를 배우고 소리와 낱자의 대응 규칙을 학습하는 방법이며, 일반적으로 음소를 배우고 구분하는 음운인식 활동을 포함하여 진행된다. 본 연구에서 진행된 한글파닉스 교수법 역시 음운인식 활동을 매회기 실시하였으며 그 결과 음소합성과 음소변별 영역에서 향상된 결과를 보였다. 선행연구에 따르면 다문화 아동들이 보인 두드러진 특징으로 음운인식 능력의 결손이 꼽히며(안성우, 신영주, 2008; 양성오, 황보명, 2009), 다문화 아동의 음운인식 능력과 읽기 능력은 서로 높은 상관관계를 보인다(강금화, 황보명, 2010). 따라서 본 연구의 진전도 검사뿐만 아니라 단어인지와 철자 능력, 기초문해력 검사에서의 음운인식 능력의 향상이 함께 보였다는 점은 본 연구에서 실시한 한글파닉스 프로그램이 다문화가정 아동에게 효과적이었음을 보여준다. 다만, 기초문해력 검사의 비단어읽기와 비단어쓰기 영역에서는 유의한 향상이 보이지 않았는데, 이는 기초문해력 검사에는 기본모음 외에도 기본초성, 거센소리/된소리 초성, 기본중성이 포함된 단어로 구성되었기 때문인 것으로 판단된다. 기본모음만 학습한 아동들이 해당 검사에서도 향상을 보이는 데에는 무리가 있었던 것이다.

또 한 가지 특기할 점으로는 단어인지와 철자의 진전속도에 차이가 있었다는 점이다. 숙달수준에 도달한 회기 수는 단어인지의 경우 평균 6.2회기, 철자의 경우 평균 8.2회기로 철자 검사보다 단어인지 검사에서 숙달수준에 더 빨리 도달하였다. 이러한 결과는 다문화 아동들에게 읽는 것보다 쓰는 것이 더 어려운 과제라는 것을 보여주었다. 이는 다문화 아동들이 읽기에 크게 어려움을 보이지 않은 반면, 쓰기 능력은 동연령 대비 낮은 성취를 보이며 4학년 아동 경우에는 43.9%가 지체 수준인 것으로 보고한 결과와 일치한다(이효인, 유재연, 2012; 유재연, 이효인, 2012).

사회적 타당도를 위해 진행한 유치원 교사 인터뷰에서는 다문화 아동을 위한 교육적 대책을 마련하는 데 있어서 몇 가지 생각해 볼 점들이 있었다. 다문화 가정의 특성상 부모의 한국어 능력이 부족한 경우가 많기 때문에 아동이 가정 내에서 부정

확한 발음을 듣는 경우가 많으며 아동 스스로도 정확하게 발음하는 데에 어려움을 갖고 있다. 유치원 담임교사와의 인터뷰에서도 음운적인 접근으로 음가를 정확하게 소리 내는 방법을 지도하고 아동에게 스스로 발음해보도록 연습하는 측면에서 한글파닉스 중재는 다문화 가정 아동들에게 매우 긍정적인 교수방법이라고 언급하였다. 한글파닉스 교육은 다문화가정 아동이 취약한 음운교수 뿐 아니라 학습곤란을 직접적으로 예방할 수 있도록 읽기쓰기를 지도하기 때문에 다문화 아동들에게 매우 적절한 서비스라고 볼 수 있다. 따라서 본 연구는 다문화유아들을 위한 문해능력 발달을 도모하고 이들이 난독증으로 발전될 수 있는 읽기쓰기 문제에 대한 예방적 대안을 제시했다는 점에서 의의가 있다.

연구자들은 또한 인터뷰 과정에서 한글파닉스 교육과 관련한 유아교육 현장의 딜레마를 확인하였는데, 현재 누리과정에서는 문자교육을 실시하지 않는 것을 원칙으로 하고 있고 이에 따라 다문화 유치원 아동들에게도 문자교육을 실시하지 않고 있다. 유치원 담임교사는 다문화 아동들이 초등학교 입학 후에 기초 읽기쓰기에 대해 겪을 어려움에 대해서 우려를 표하면서도 한글파닉스를 교육과정에 포함하여 읽기쓰기를 가르치는 것은 정책적으로 현재 교육과정을 반하는 것이기에 난색을 표하였다. 따라서 앞으로 유치원교육과정인 누리과정에서 위기 아동들에 대해서 만이라도 문해교육에 대한 인식을 바꾸고, 유치원교육을 받는 위기아동들이 적절한 서비스를 통해 입학 후 어려움을 예방할 수 있도록 해야 할 것이다. 이러한 딜레마를 해결하기 위해서는 정책입안자들과 연구자들의 노력이 절실하다.

본 연구의 제한점은 문해교육에 강제성이 없는 유치원이라는 특성과 방학 중 중재 서비스가 제공되었던 상황 때문에 1주일에 2회의 중재 횟수를 지키지 못했다는 점이다. 대부분의 파닉스 교육은 주 2회 이상 중재서비스가 제공되었을 때 그 효과가 명확히 드러난다는 이전 연구들을 참고했을 때 중재서비스가 더 많이 더 집중적으로 제공되었더라면 그 효과성이 배가될 것으로 생각된다. 앞으로 다문화가정 유아들을 위한 파닉스 프로그램이 보다 체계적이고 지속적으로 시행되기 위해서는 정책입안자 및 행정기관과 현장, 연구기관의 협조가 선행되어야 할 것으로 보인다.

참고문헌

- 강금화, 황보명 (2010). 5 세 다문화가정 아동과 일반가정 아동의 언어, 읽기, 음운인식능력에 관한 연구. *언어치료연구*, 19, 143-158.
- 교육부 (2014). *난독증실태조사*. www.moe.go.kr
- 교육부 (2015). *2015년 다문화 학생 교육지원 계획 발표*. www.moe.go.kr
- 교육부 (2016). *2016년 다문화교육 지원 계획 발표*. www.moe.go.kr

- 김광해 (2003). **등급별 국어교육용 어휘**. 서울: 박이정.
- 김보배, 양민화. (2015). 일반아동과 철자부진아동의 철자전략 비교. *Communication Sciences & Disorders*, 20(3), 400-412.
- 김선옥, 조희숙. (2006). 유아의 읽기에 대한 음운처리과정, 글자지식 및 언어능력의 영향력 분석. *유아교육연구*, 26(1), 123-147.
- 김수정, 이대식, 김수연 (2012). 직접교수 (DI) 원리를 적용한 한글읽기프로그램이 읽기부진 다문화 아동의 단어읽기와 읽기유창성에 미치는 효과. *특수교육저널: 이론과 실천*, 13(4), 415-445.
- 김애화, 김의정, 표소래 (2011). 스크립트화된 합성 파닉스 교수가 읽기장애학생의 한글 단어 인지에 미치는 효과. *특수교육저널: 이론과 실천*, 12(3), 613-638.
- 김영란, 김영태. (2011). 취학전 저소득층 다문화가정 아동의 언어능력. *언어치료연구*, 20, 73-88.
- 김영태 (1996). 그림자음검사를 이용한 취학전 아동의 자음정확도 연구. *말-언어장애 연구*, 1, 7-33.
- 박혜원 (2014). **한국 비언어지능검사 2판(K-CTONI-2)**. 마인드프레스.
- 방소영, 황혜정. (2011). 위스타트 (We Start) 언어중재 프로그램이 다문화가정 유아들의 수용, 표현 언어에 미치는 영향. *Family and Environment Research*, 49(7), 51-66.
- 배소영, 김미배. (2010). 초등 저학년 다문화가정 아동의 읽기와 언어. *Communication Sciences & Disorders*, 15, 146-156.
- 안성우, 신영주 (2008). 저소득층 일반 아동과 다문화 가정 아동의 음운인식능력 비교 연구. *언어치료연구*, 17, 81-94.
- 오성배 (2007). 국제결혼 가정 자녀 ('Kosian') 의 교육 환경과 문제. *교육비평*, 22, 186-213.
- 양민화 (2009). 유치원 아동의 철자발달 단기종단연구. *Communication Sciences & Disorders*, 14, 14-33.
- 양민화 (2014). 음운론적 유형과 형태론적 유형의 초기 철자발달. *Communication Sciences & Disorders*, 19(1), 120-131.
- 양민화, 김보배, 이애진 (2016). 파닉스 기반 철자교수가 작문능력에 미치는 영향-학습장애 학생들을 대상으로. *작문연구*, 29, 241-274.
- 양성오, 황보명 (2009). 취학 전 다문화가정 아동과 일반가정 아동의 음운인식능력 비교 연구. *언어치료연구*, 18, 37-56.
- 유재연, 이효인 (2012). 학령기 다문화가정 아동의 쓰기 능력 연구. *언어치료연구*, 21, 101-113.
- 이소현, 박은혜, 김영태 (2014). **교육 및 임상현장 적용을 위한 단일대상연구**. 서울: 학지사.
- 이순형, 우현경, 최나야, 정현심, 이강이 (2009). 다문화가정 어머니의 한국어능력과 유아기 자녀의 언어발달. *아동학회지*, 30(3), 23-36.
- 이효인 (2012). 한국어교육: 다문화가정 아동의 언어능력 연구-초등학교 1, 2, 3 학년을 중심으로. *새국어교육*, 92, 471-494.

- 이효인, 유재연 (2012). 학령기 다문화가정 아동의 읽기 능력 연구. *한국언어문학*, 81, 387-402.
- 이희란, 장유경, 최유리, 이승복 (2009). 한국 아동의 어휘 습득. *언어치료연구*, 18(3), 65-80.
- 장세풍 (2016.05.03.). “다문화 초등학교 4명 중 1명이 학습부진”. *내일신문*, http://www.naeil.com/news_view/?id_art=197534.
- 정경희 (2012). 초등학교 1-2 학년 다문화가정 아동의 읽기 유창성 특성. *언어치료연구*, 21, 93-110.
- 최은영, 이지현 (2010). 유아의 초기 문해 기술과 단어읽기, 단어쓰기의 관계에 대한 구조모형 분석. *열린유아교육연구*, 15(5), 405-435.
- 황상심, 정옥란 (2008). 경상도 농촌지역 다문화가정 아동들의 언어특성. *Communication Sciences & Disorders*, 13, 174-192.
- Adams, M. J. (1990). *Learning to read: Thinking and learning about print*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Bear, D., Invernizzi, M., Templeton, S., & Johnston, F. (2011). *Words their way: Word study for phonics, vocabulary, and spelling instruction* (5 th ed.). Upper Saddle River, NJ: Merrill.
- Bryant, B. R., Bryant, D. P., Kethley, C., Kim, S. A., Pool, C., & Seo, Y. J. (2008). Preventing mathematics difficulties in the primary grades: The critical features of instruction in textbooks as part of the equation. *Learning Disability Quarterly*, 31(1), 21-35.
- Gerber, M., Jimenez, T., Leafstedt, J., Villaruz, J., Richards, C., & English, J. (2004). English Reading Effects of Small-Group Intensive Intervention in Spanish for K-1 English Learners. *Learning Disabilities Research & Practice*, 19(4), 239-251.
- Graham, S., Harris, K. R., & Chorzempa, B. F. (2002). Contribution of spelling instruction to the spelling, writing, and reading of poor spellers. *Journal of Educational Psychology*, 94(4), 669-686.
- 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.
- Keesey, S., Konrad, M., & Joseph, L. M. (2014). Word boxes improve phonemic awareness, letter-sound correspondences, and spelling skills of at-risk kindergartners. *Remedial and Special Education*, 36(3), 167-180.
- Kim, Y. S. (2011). Considering linguistic and orthographic features in early literacy acquisition: Evidence from Korean. *Contemporary Educational Psychology*, 36(3), 177-189.
- Kratochwill, T. R., Altschaeffl, M. R., Bice-Urbrach, B. J., & Kawa, J. M. (2013). Single-Case-Design Intervention Research Applications in the Learning Disabilities Field, In Swanson, H. L., & Harris, K. R. (Eds.), *Handbook of learning disabilities* (pp. 607-626). New York: Guilford press.

- National Early Literacy Panel. (2008). *Developing early literacy: Report of the National Early Literacy Panel*. Washington, DC: National Institute for Literacy. Available at <http://www.nifl.gov/earlychildhood/NELP/NELPreport.html>
- Odom, S. L., Brown, W. H., Frey, T., Karasu, N., Smith-Canter, L. L., & Strain, P. S. (2003). Evidence-based practices for young children with autism contributions for single-subject design research. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities, 18*(3), 166-175.
- Rogers, L. A., & Graham, S. (2008). A meta-analysis of single subject design writing intervention research. *Journal of Educational Psychology, 100*(4), 879-906.
- Scruggs, T. E., Mastropieri, M. A., Cook, S. B., & Escobar, C. (1986). Early intervention for children with conduct disorders: A quantitative synthesis of single-subject research. *Behavioral Disorders, 11*(4), 260-271.
- Wagner, R. K., Torgesen, J. K., & Rashotte, C. A. (1999). *Comprehensive test of phonological processing*. Austin, TX: PRO-ED.
- Wolery, M., & Dunlap, G. (2001). Reporting on studies using single-subject experimental methods. *Journal of Early Intervention, 24*(2), 85-89.

Preventing dyslexia in multicultural children: effects of phonics instruction for kindergarten children with multicultural backgrounds

Jung, Hyelim · Kim, Bobae · Yang, Minwha · Lee, Aejin

Kookmin University · Kookmin University · Kookmin University · Kookmin University

<Abstract>

The purpose of this study was to investigate the effect of Korean phonics instruction for kindergarten children whose parents were Chinese. With the rapidly increasing population of multicultural families, national attention was drawn to the subject of appropriate education for children from multicultural families. The subjects for this study were seven five-year-olds, who were diagnosed as at-risk for dyslexia. A direct instruction phonics program was provided to the children for seven weeks. During the intervention, the pupils were given phonics intervention with six principal vowels: [ㅏㅓㅗㅛㅜㅠ]. The results showed that the kindergarten children who received the phonics instruction increased their abilities in reading and spelling principal vowels. However, the children who had developmental difficulties or behavioral problems did not respond to the intervention as well as other participants. The results of this study suggested that although the systematic phonics intervention was given only for a short period of time, it successfully increased multicultural children's understanding about the alphabetic principles. Such results imply that phonics direct instruction can be an appropriate approach to prevent reading failure of multicultural children.

Key Words : multicultural children, dyslexia, phonics, prevention

논문 접수: 2016. 09. 05 심사 시작: 2016. 09. 10 게재 확정: 2016. 10. 21