

알파벳 코드이해를 위한 전략: 운율과 각운의 상관관계를 기반으로 한 유추와 문자기억전략중심으로

금소영*, 정동빈†
중앙대학교

Keum, So-Young, & Jeong, Dong-Bin. (2010). A strategy of alphabet code comprehension: Focused on rhyme and rime connection and letter recording. Modern English Education, 11(1), 68-95.

The purpose of the present study was to find out the effectiveness of the decoding strategies-based programs focused on 'rhyme and rime connection' as well as 'letter recording' by children in Busan. Forty-six children were assigned to one of two groups. Twenty-four experimental subjects were based on explicit rime analogy and letter recording strategies. Twenty-two control subjects were exposed to a conventional intervention phonics program. After having the experiment for 10 weeks, 46 subjects were assessed by DIBELS(Dynamic Indicators of Basic Literacy Skills). The results of this study were as follows: The experimental subjects in the explicit decoding program performed consistently better than the control group in the accuracy with which they read and spelled words covered in the program. The experimental subjects in the integrated program of the rime analogy and letter recording strategies consistently spelled transfer words better than children in the control group. In addition, the experimental subjects in the integrated program of the rime analogy and letter recording strategies consistently read words more quickly and fluently than subjects in the control group. The experimental subjects scored higher than the control group. The experimental group learned to read with the integrated program of rime analogy and letter recording strategies very intensively and scored higher than the control group in reading comprehension and oral reading.

[alphabet code/rhyme and rime/letter recording strategy/
알파벳 코드/운율과 라임/문자 기억 전략]

* 제1저자
† 교신저자

I. 서론

조기영어교육전문가들은 유아에게 문자교육을 과거보다 다양한 학습지도 활동을 통하여 실제적이고 효과적으로 좀더 일찍 실시 할 수 있다고 확신하고 있다(Ellis & Calvo, 2004; Gunning, 2008; 진현정, 정동빈, 2007). 이제 조기영어교육에서는 새로운 말하기 의사소통 지도방향을 제안 할 뿐만 아니라, 체계적인 읽기와 쓰기와의 통합을 주장하고 있다(Gunning, 2008). 따라서 말하기와 더불어 좀 더 효율적인 읽기와 쓰기의 방법을 간구할 필요가 한층 더해졌다. 조기영어교육전문가들은 읽기와 쓰기의 기반이 되는 영어의 기본적인 도구인 알파벳을 좀 더 쉽고 체계적으로 학습할 수 있는 방안을 연구하고 있다(석진이, 정동빈, 2007; 정동빈, 2008, 2009; 조경숙, 1997, 2003). 알파벳코드를 과거의 전통적인 방법인 암기위주의 통 문자에서 벗어나 새로운 조기문해 능력의 지도를 보다 쉽고 효율적으로 하기 위한 방법론으로 연구하고 있다. Gough, Juel과 Griffith(1992)는 새로운 지도방법을 제안하면서 책을 읽을 때 필요한 상당량의 많은 단어들 이 파닉스 프로그램에서 가르치는 것으로 해결 되지 않는다는 사실에 주목하고 있다. 실제 조기영어교육현장의 파닉스교재에서 다루는 규칙은 90개 정도 인데 비해 책을 읽기 위해 알아야 하는 철자와 소리의 관계는 500여 개가 된다. 따라서 파닉스 프로그램만 의존하기 보다는 스스로 모르는 단어를 해결 할 수 있는 전략이 필요하다(현태덕, 정동빈, 2003; 서은경, 2008; 정동빈, 2008, 2009). 이러한 전략을 교육하기 위해서는 체계적인 영어 알파벳에 대한 이해와 그를 바탕으로 하는 글자와 소리의 관계에 집중하여 교육할 수 있도록 나름의 알파벳 패턴의 연구가 반드시 필요하다. Liberman과 Shankweiler(1985)에 의하면 조기영어교육의 문해지도 전략은 소리에 대한 감각 익히기로 시작해야 한다고 보고 있다. 다시 말하자면, 알파벳코드나 파닉스가 단순히 글자를 읽고 쓰기 위해 단독으로 학습할 수 있는 것이 아니라 소리인지가 선행되고, 글자로 긴밀하게 연결되어야 가능하다는 것이다.

본 연구의 목적은 문해교육의 기초가 되는 알파벳 코드를 제대로 이해하고 읽기와 쓰기의 기본전략을 교육할 수 있는 실질적인 이론과 교수학습모형을 만드는 데 있다. 또한 운율과 각운의 상관관계를 기반으로 한 유추 전략과 음소중심의 문자기억전략이 알파벳을 기본으로 하는 단어인지체계 지도에 미치는 효과를 본 연구를 통하여 보여주하고자 한다. 국내에서의 선행연구가 충분하지 않기 때문에 본 연구는 우리나라 아이들의 영어 문해능력 형성에 기반이 되는 알파벳에 대한 이해와 이를 기반으로 한 단어인지전략 획득을 고찰하는 최초의 실험적 연구가 될 것이다. 그러므로 본 연구의 하위적인 주제는 첫째, 운율과 각운을 연결하여 가르치는 것이 단어의 소리단위와 철자패턴을 인지하고 모르는 단어를 유추할 수 있는 데 미치는 영향과 둘째, 각운 안에서 음소를 찾아내고 분리 조합하여 단어를 만들어냄으로 철자형성에

미치는 영향을 고찰하면서 이에 상응하는 교수학습전략과 교수학습 활동을 규명하는데 의의가 있다.

II. 이론적 배경 및 선행연구

1. 문해능력 지도에 관한 선행연구

Gunning(2008)은 문해능력을 기를 수 있는 가장 기본 개념이 소리인지부터 출발한다고 보고 있다. 즉 단어를 읽고 쓴다는 것은 알파벳을 안다는 것이고 기저에 깔린 개념은 알파벳으로 이루어진 단어를 소리 내어 말할 때 단어의 소리단위를 인지하는 것을 의미한다. 더 나아가 이를 알파벳코드로 이루어진 철자 패턴과 연결시킬 수 있는 능력을 기본으로 보고 있다. Goswami(1995)도 이미 지적하듯이, 문해능력은 소리단위를 인지하는 것으로 시작하며 아이들이 소리단위를 인지할 수 있는 능력은 여러 발달단계를 거쳐서 가능하다. 지금까지는 영어의 알파벳에 대한 이해와 철자에 대한 감각을 키우고 이를 활용하여 스스로 모르는 단어를 분석할 수 있는 단계로 도달할 수 있는 방법으로 두 가지 이론이 대표적이다. 첫째, Ehri(1991)에 의하면 음소의 중요성을 부각시켜 아이들이 제일 먼저 음소를 하나씩 익히고 난 후 그 음소들을 분리하거나 결합시켜 단어를 만들 수 있으며 그런 것들이 바탕이 되어 스스로 모르는 단어를 읽고 쓸 수 있게 된다는 이론이다. Byrne 과 Fielding-Barnsley(1993), Duncan, Seymour와 Hill(1997), Johnston, Anderson과 Holligan(1996)에 의하면, 아이들은 운율과 각운의 연결이 선행되지 않아도 음소를 익힐 수 있으며 그것을 기본단위로 하는 문자기억방법을 주요한 문해능력 전략으로 사용하고 있다고 주장하고 있다. 그러나 Juel과 Minden-Cupp(2000)은 영어 단어인지를 운율과 초두자음 각운으로 분리할 수 있는 능력이 선행되지 않고 처음부터 음소에 대한 인지부터 하면 음절이 짧은 단어들, 예를 들어 CVC(consonant-short vowel-consonant, 단모음을 가지는 1음절 단어)구조를 지닌 단어 등에서는 어느 정도 가능하지만 음절 수가 많은 단어의 개별 음소를 모두 인지 하는 것은 쉽지 않은 일이라고 주장한다. 먼저 음소를 인지하여 단어를 인식하는 과제는 영미문화권에서도 난이도가 높은 것으로 알려져 있고 특히 영어 문해능력이 평균보다 뒤지는 아이들에겐 습득이 쉽지 않다고 알려져 있다. 둘째, Goswami와 Brown(1989)은 앞의 주장과 달리 단어에서 먼저 운율을 인지하고 공통된 각운을 찾아내며 그것을 기반으로 유추하여 낯선 단어를 인지하는 것으로 문해능력을 증강시킬 수 있다는 주장을 한다. Yopp(1988)에 의하면, 읽기 전 많은 아이들이 운율에 대한 감각을 가지고 있는데, 운율감각을 충분히 익힌 후 운율과 각운의 연결이 가능하고 유추 또한 가능하다고 주장한다.

많은 영어교육전문가들(Bowey, Vaughn, & Hansen, 1998; Greaney, & Tunmer, 1996; Greaney, Tunmer, & Chapman, 1997; Haskell, Foorman, & Swank, 1992; Levy, & Lysynchuk, 1997; Muter, Snowling, & Taylor, 1994; Nation, & Hulme, 1997; Peterson, & Haines, 1992)에 의하면 아이들이 운율에 익숙해지더라도 항상 각운을 유추하여 단어를 인지하는 것은 아니라고 주장하고 있다. Walton(1995)은 각운을 기반으로 한 유추 전략에서는 음운인지뿐 아니라 음소단위를 기본으로 한 소리와 글자 관계를 일대 일로 연결할 수 있는 문자기억전략도 가능하다고 주장하면서 각운을 기반으로 한 유추가 음소를 기본으로 하는 문자기억전략도 촉진시킨다고 주장한다. 이러한 주장은 Cunningham(2009)과 Rasinski와 Padak(2008)에 의해 좀 더 구체화 되었고 운율과 각운의 상관관계를 기본으로 하는 유추 전략과 음소인식을 기본으로 하는 문자기억전략을 단어 만들기와 단어 만들고 쓰기라는 활동을 통해 구체화함으로써 문자기억전략과 유추전략이 통합되는 성향을 보이고 있다.

본 연구에서는 선행연구들의 이론을 바탕으로 운율과 각운의 상관관계 인지를 통한 유추와 이와 더불어 각운에서 분리되는 음소인지를 바탕으로 한 문자기억전략이 영어를 읽고 쓸 수 있는 문해능력을 키워주는 데 미치는 영향을 분석해 보고자 한다. 운율과 각운을 기반으로 한 유추와 음소를 기반으로 하는 문자기억전략을 초두자음과 각운이라는 언어단위와, 음소라는 언어단위로 나누고 유추와 문자전략을 관련된 하위전략으로 나누어 설명해보고자 한다. 또 한편으로는 이러한 개념들을 가르칠 수 있는 교수학습전략과 텍스트를 설명하고 대표적인 활동들을 소개하고자 한다. 이렇게 함으로서 구체적인 이론설명이 가능하고 유추전략과 문자기억전략의 통합이 어떻게 가능한지를 실제 이론과 교수 학습모형뿐만 아니라 실제 실험연구를 통해 그 가능성은 발견해 보고자 한다. 더불어 우리나라 교육현장에서 ELL(English Language Learners) 아이들에게 이런 전략들이 적용 가능한지를 실험연구를 통하여 규명해 보고자 한다.

2. 문해지도과정의 이론과 실제 적용

1) 언어단위 인지와 조기영어교수 학습적용

Cunningham(2009)은 문해능력의 기본을 이루는 개념들에 대해 다음과 같이 정리했다. 음운인식은 읽기능력배양의 핵심적인 개념으로 문해능력의 중요한 부분을 차지한다고 했다. Goswami(1995, 1999)도 음운인지(phonological awareness)란 아이들이 단어와 단어의 소리를 이해하는 것을 지칭하는 개념이라고 보고 있다. 음운인지활동은 포괄적 개념으로 단어를 인지하는 것에서부터 운율, 음절, 초두자음과 각운, 음소를 인지하는 순서로 여러 단계를 걸친다. 본 연구에서는 그 순서를 지켜서 음운인지 활동을 하는 것을 시작으로

하여 읽기 쓰기를 본격적으로 학습할 때 첫째, 운율과 각운과의 연결을 중요하게 보고 둘째, 단어인지의 정확성을 높일 수 있도록 음소인지를 하는 것으로 언어단위의 전략들로 구성하여 보았고 아래와 같다.

(1) 언어단위의 인지전략 1(초두자음과 각운 인지활동)

초두자음과 각운은 영어의 기본 단위로 1음절에서 처음에 나오는 자음을 초두 자음이라 하고 그 뒤에 나오는 모음과 자음을 각운이라 한다. 음운인지 단계에서 문장으로부터 단어를 분리하고, 단어에서 음절을 분리해 내면 바로 초두자음과 각운의 기본 단위를 인식할 수 있다.

① 하위인지활동 1(운율과 각운과의 연계 인지)

초두자음과 각운을 기반으로 한 읽기 전략을 사용하기 위해선 초두 자음과 각운의 특성을 살펴볼 필요가 있는데 그 특성이 바로 각운은 운율로 이루어져 있는 철자패턴이라는 것이다(정동빈, 2008). 따라서 초두자음과 각운을 기반으로 한 전략을 사용하기 이전 운율에 대한 감각을 익히는 것이 매우 중요하다(Goswami & Brown, 1989). 각운을 소리로 익히기 위한 첫 번째 단계가 운율에 익숙해 지는 것이다. 아이들이 유아, 유치시기에 접하는 동화책이나 대부분의 문장들이 운율로 이루어져 있다. 따라서 초두 자음과 각운이라는 개념은 운율에서 감각을 획득하는 것으로 시작한다. 그런 후 다음과 같은 발달단계로의 전이가 가능해진다.

② 하위인지활동 2(유추전략적용 인지)

각운에 대한 인지가 가능해지면 유추라는 전략을 사용할 수 있다. 유추는 특정단어를 이미 알고 있는 단어와 연결하여 인지하는 것이다. 이 전략은 단어를 개개로 해독(Decoding)하는 문자기억전략과 더불어 중요한 전략이다(정동빈, 2008). 초두 자음과 각운에 관한 지식을 사용하여 단어의 공통된 철자들 사이의 유추(예로 fat이라는 단어를 사용하여 hat과 cat을 읽을 수 있다.)가 가능하고, 읽기에 어려움을 겪는 아이들은 이런 유추에 의해 도움을 받는다고 연구를 통해 밝혀졌다(Goswami, 1991, 1999). 유추할 때 가장 쉬운 것은 단어의 끝 부분이 같이 끝나는 각운을 통해서 유추하는 것이다. 따라서 끝소리가 같이 끝나는 운율로 이루어진 단어들은 유추에 핵심이 될 수 있으며, 운율을 익히고 그 운율을 이루는 공통된 소리를 묶어내어 철자패턴과 연결시키는 것이 중요한 전략이다(Goswami, 1986). 유추에 영향을 미치는 것들은 근거 단어들이다. 즉 어린이들이 얼마나 많은 어휘를 어휘기억 저장장치에 두고 있는지의 여부가 유추를 통해 새로운 단어를 인지 할 수 있는지를 결정짓는다(Moustafa, 1995).

(2) 언어단위의 인지전략 2(음소인지활동)

음운인식이론에서 단어를 구성하는 최소의 단위가 음소이고 이런 음소를 분절하고 결합해 봄으로 글자와 소리의 관계를 확실히 할 수 있다. 최소 음의 단위인 음소를 분리할 수 있는 능력은 초두자음과 각운을 기본으로 한 개념 습득보다 난이도가 어려우며, 많은 시간훈련을 요한다(Juel, & Minden-cupp, 2000).

① 하위인지활동 1(문자기억전략 적용 인지)

문자기억전략은 아이들이 단어 속의 문자를 차례대로 하나씩 소리 내어 보고 결합해 보는 것이다(정동빈, 2008). 그러나 음소인지로 대표되는 이 전략은 바로 음성언어를 음소로 분리해 내기가 쉽지 않다. 따라서 일단 초두 자음과 각운으로 분리하고 각운 내에서 음소를 분리해 내는 방법을 제시함으로써 초두 자음과 각운을 기반으로 한 유추와 음소의 분리를 기반으로 하는 문자기억전략을 읽기, 그와 연결된 철자의 중요전략으로 삼고 있다(Juel & Minden-cupp, 2000). 아래 그림 1에서 보듯이 문자기억 전략의 기본이 되는 음소인지까지 여러 단계의 언어단위 인지활동들(운율 노래 부르기, 문장분절 활동, 음절 결합 및 분절, 초두자음과 각운 결합 및 분절, 개별 음소 결합 및 분절)을 거치기 때문에 단순하거나 혹은 쉽게 바로 음소인지가 가능한 것은 아니고 복잡한 인지 학습과 연습훈련과정을 통하여 음소인지가 가능하다.

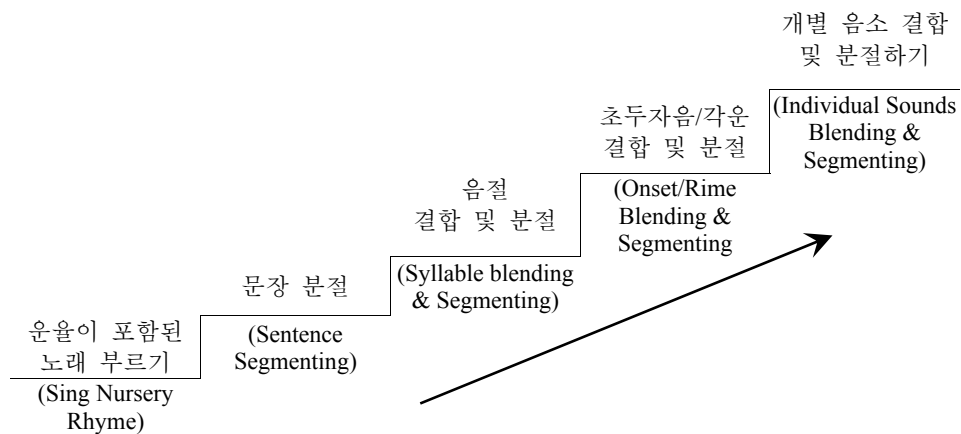


그림1. 문자기억 전략 단계(Chard & Dickson, 1999).

본 연구에서는 전략적인 인지과정들 중 초두자음과 각운을 기반으로 한 언어단위와 음소를 기반으로 한 언어단위를 중점적으로 다루고 있으며 전략으로는 유추와 문자기억전략이 문해능력을 기르는 데 얼마나 유효한 지를 실험적으로 증명하는 데 목적을 두고 있다. 따라서 문해능력의 중요한 전략을

담보하는 유추와 문자기억전략을 음운인지라는 포괄적인 언어단위로 고찰해보았으며, 실제 실험연구에 응용하고자 한다.

2) 문해인지 교수 학습전략

문해인지 교수학습전략은 아이들이 단어 인지를 효과적으로 하기 위해 여러 단계를 걸쳐서 단어를 분석하도록 즉각적인 유도를 통해 이루어진다(Gunning, 2008). 이 전략은 문장의 맥락을 참고하는 것부터 모르는 단어의 소리를 결합하고 분절해보면서 단어를 분석할 수 있도록 유도하는 것까지 여러 과정이 복합적으로 작용하여 인식과정에 이르게 된다. 즉 소리 낼 수 있는 단어의 부분을 찾아 보고, 알고 있는 단어를 유추 해 보고, 음절을 분석해 보며 형태소를 분석해 본다. 그런 후 사전의 도움을 받아 보고 한 번 더 확인 한 후 다시 한 번 정확한 단어를 인지 하기 위한 확인을 해 본다. 이러한 단계로 문해능력 전략을 꾸준히 내재화 시킬 수 있다.

3) 문해인지 지도를 위한 텍스트 활동

초두자음과 각운에 기반한 유추와 문자기억전략을 좀 더 효율적으로 하려면 반드시 문장으로 이루어진 텍스트가 필요하다. 문장맥락은 아이들에게 단어 인지를 쉽게 할 수 있도록 하고 의미 있는 단어에서 글과 소리관계정보를 잘 전달 할 수 있다(Goodman & Goodman, 1997). 이는 아이들이 문맥 속에서 많은 단어를 알게 되고 잘 알고 있는 단어에서 모르는 단어를 유추할 수 있는 개연성이 커질 수 있다는 것을 의미한다. 따라서 아이들은 진정성이 있고 의미 있는 문장 속에서 경험하는 읽기 쓰기의 학습이 성공적인 문해능력의 완성에 기여하는 요소이므로 텍스트의 선택이 중요하다고 하겠다(선효경, 정동빈, 2009).

4) 문해인지 지도의 교수 학습활동

(1) 제 1단계-단어 만들기

단어 만들기는 아이들이 알파벳 문자를 조합하여 단어를 만드는 활동을 말한다(Cunningham & Cunningham, 1992). 단어 만들기는 우선 아이들에게 한 단어에서 패턴을 보도록 하고 그 패턴을 이루는 각운에서 한 음소만을 바꾸어 다른 패턴의 단어로 만들어 가는 활동이다. 예를 들면 다음과 같다. 첫 번째, 'us'를 먼저 문자로 만들어 본다. 두 번째, 글자 b를 첨가하여 'bus'를 만든다. 세 번째, 'sub'에서 문자를 변형하여 'rub'를 만들어 본다. 마지막으로 'rub'를 변형하여 'cub'를 만들어 본다. 끝으로 가지고 있던 문자를 총동원하여 새로운 단어를 만들어 본다.

(2) 제 2단계-단어 분류하기

단어 분류하기 활동은 아이들에게 조금 더 목적 단어들을 자세하게 관찰하여 그 특징을 알게 함으로서 단어의 인지를 좀 더 확실하게 해 줄 수 있다(정동빈, 2008, 2009). 따라서 단어의 소리, 패턴, 개념 등의 특질을 파악해 분류함으로써 영어단어 인지가 분명해 질 수 있다(Bear, Invernizzi, Templeton, & Johnston, 2000). 단어 만들거나 단어 분류하기 활동들은 문해능력의 기본이 되는 단어 인지를 능동적으로 활발하게 할 수 있는 명시적인 활동이다(김인석, 정동빈, 1999). 특히 단어 만들기의 단어 불러오기, 해당단어에 표시하기, 아이들의 답 받아내기, 아이들로 하여금 철자 말하게 하기 등의 활동은 아이들을 능동적으로 만들어 적극적으로 단어 인지를 할 수 있게 한다(Mesmer & Griffith, 2005).

III. 연구방법

1. 연구대상 및 실험절차

본 실험연구를 수행하기 위해 부산광역시 J영어어학원의 초등학생 1-2학년 46명을 연구대상으로 구성하였다. 연구대상자 46명은 약 1년 동안 J영어어학원에서 균형적 접근법으로 문해교육을 받은 학생들이었다. 연구대상자 46명에게 사전시험(2009년 8월 24일)으로 디벨(DIBELS: Dynamic Indicators of Basic Literacy Skills)이라는 기본 문해능력 평가를 실시하였다. Hall (2006)에 의하면 디벨은 1980년 후반에 오레곤대학(University of Oregon)에서 처음 시작하여 지금은 읽기 능력의 기본요소를 진단할 수 있는 평가지로 사용되고 있다. 연구대상자는 디벨 시험결과에서 성적이 중간 이하인 학생들만을 선별하였다. 선별된 학생들 중 성적상위집단은 비교반으로, 하위집단은 실험반으로 구성하여 본 실험연구를 2009년 8월부터 11월까지 10주간 실시하였다. 실험 기간 동안 실험반은 운율과 각운의 상관관계를 기반으로 한 유추와 문자기억전략중심의 활동으로 이루어진 프로그램으로 10주 교육을 실시하였고, 비교반은 일반적 보충프로그램을 10주 동안 실시하였다. 10주 후 실험사후 검사로 두 집단의 문해능력이 어떤 변화를 보이는 가 살펴보았다.

2. 연구도구와 교재

본 연구에서 사용한 도구인 텍스트 Walker(2009)의 *I Love Poems*는 운율이 있는 영어 동시와 구전 동요(Nursery Rhyme)다. 영어 동시나 구전 동요(Nursery Rhyme)는 간단한 스토리구조를 가지고 있어 쉽게 기억할 수 있으며 단어들이

운율로 이루어져 있어 리듬감이 느껴지며 발음하기 쉽다. 아이들이 운율이나 두운 등에 익숙해지면 같은 소리를 공유하는 단어에 대한 인지가 매우 명확해진다. 이러한 종류의 연구도구 텍스트를 사용한 이론적 기저는 빠르게 반복적으로 읽어냄으로 단어인지를 쉽게 할 수 있을 뿐 아니라 아이들에게는 긴 스토리보다 문장이 간결하여 좀 더 쉽게 읽을 수 있으며 읽었다는 자신감을 줄 수 있다(Rasinski, Rupley, & Nicholas, 2008; Walker, 2009). 본 연구에서 반복적 읽기와 유창하게 읽기가 읽기텍스트에 중요한 요소로 부각되어 있는데 이는 영시이나 구전 동요 등의 운율로 이루어진 리듬감 있는 텍스트는 단어인지 전략체계를 익혀가는 아이들에게 더할 나위 없이 좋은 자료를 제시하기 때문이다.

3. 실험반과 비교반의 교수 학습 과정

실험반의 교수 학습과정은 읽기와 쓰기 등이 통합되어 적용되도록 프로그램이 구성되었다. 표 1처럼 실험반과 비교반은 초기 읽기단계에 해당되는 아이들로서 구체적인 수업내용은 다음과 같다.

(1) 제1단계: 큰소리로 책 읽어주기(Read aloud)

표 1에서 보듯이 실험반은 이 활동에서 운율과 각운의 연결로 만들어진 패턴이 들어간 단어들 포함되어 있는 그림책을 읽어주어 아이들이 운율과 각운에 자연스런 노출이 될 수 있도록 하였다. 그러나 비교반은 함께 읽기 교재와 같은 주제 중심으로 그림책을 읽어주었다(Gunning, 2008).

(2) 제2단계: 다 함께 읽기(Shared reading)

표 1이 나타내듯이 실험반은 다 함께 읽기 방법으로 구체적인 운율과 각운을 연결하여 유추 전략을 사용하는 연습을 하여 문자기억 전략과 연결하는 중심이 되는 교육을 하였다. 실험반은 운율과 각운 연계수업을 위해서 [제 1활동]: 운율과 각운 연계하기, [제 2활동]: 각운 철자 패턴보기, [제 3활동]: 단어 만들기, [제 4활동]: 전이 단계, [제 5활동]: 운율 단어 문장 속에서 읽고 쓰기 등 활동을 하였다. 그러나 비교반은 파닉스 인지 수업을 위해서 [제 1활동]: 철자와 소리연결하기, [제 2활동]: 철자조합하여 단어 만들기, [제 3활동]: 해당단어 분류하기, [제 4활동]: 빈도수 높은 단어읽기, [제 5활동]: 단어해독과 표현연습하기 등 활동을 하였다.

(3) 제3단계: 유도적 읽기(Guided reading)

위의 두 단계가 끝난 후 실험반은 학습한 패턴과 철자 부분을 레벨북(levelled book)을 통하여 유도적 읽기 방법으로 확인하여 보았다(Gunning, 2008). 읽기 단계가 모두 끝나면 같이 쓰기 활동을 통해서 배운 패턴과 문자기억전략을

이용해 철자로 구현하여 보았다(Cunningham, 2009). 비교반은 피닉스 기법으로 확인하는 과정을 워크북을 통해 마무리를 하였다. 이러한 과정을 표로 만들면 다음과 같다.

표 1
실험반-비교반 수업의 비교모형

단계	[DAY 1]-교수 학습 활동 (T: 교사, S: 아이)	
	실험반	비교반
제1단계: 큰소리로 읽어주기	<ul style="list-style-type: none"> ● 운율 각운(Rhyme- Rime connection)에서 강조하고자 하는 phonogram을 가지고 그림책을 읽어준다. 	<ul style="list-style-type: none"> ● 함께 읽기의 내용과 주제에 맞춰 그림책을 읽어 준다.
제2단계: 함께 읽기	<ul style="list-style-type: none"> ● 운율 각운 연계 수업 [제1활동]: 운율과 각운 연계하기 [제2활동]: 각운철자패턴보기 [제3활동]: 단어 만들기 [제4활동]: 전이 단계 [제5활동]: 운율 단어 문장 속에서 읽고 쓰기 	<ul style="list-style-type: none"> ● 피닉스 소리인지수업 [제1활동]: 철자와 소리연결하기 [제2활동]: 철자조합하여 단어만들기 [제3활동]: 해당 단어 분류하기 [제4활동]: 빈도수 높은 단어읽기 [제5활동]: 단어해독과 읽기연습하기
단계: 유도적 읽기	<ul style="list-style-type: none"> ● 함께 읽기에서 배운 각운패턴/빈도수 높은 단어를 잘 읽을 수 있는지 레벨북으로 확인한다. 	<ul style="list-style-type: none"> ● 함께 읽기에서 배운 피닉스/빈출 단어를 잘 읽을 수 있는지 워크북을 통해 확인한다.

표 1에서처럼 실험반과 비교반이 교육하는 내용이 거의 흡사하나, 비교반은 운율과 각운간의 관계를 특별히 특화 시키지 않고 문자기억전략도 특별히 강조하지 않은 일반 피닉스 프로그램으로 교육하였다. 표 2는 실험반의 운율과 각운 관계를 특화 시키고 문자기억전략을 전체-부분-전체라는 구조를 중심으로 실제 수업한 교수 수업지도안이다.

표 2
실험반의 교수 학습 지도 실제

수업	Sam and Pam	시간	60분
각운 패턴	/am/	전략	운율 각운 연계 문자기억전략
교재/교구	<ul style="list-style-type: none"> ● Sam and Pam (I Love Poems by Sue Walker, 2009) ● 시 차트, 운율 그림카드, 알파벳 글자 (목에 걸 수 있는 크기) 단어 카드 		
학습목표	<ul style="list-style-type: none"> ● 시에서 운율을 인지하여 글자패턴과 연결하여 다른 단어를 만든다. ● 만든 단어는 소리와 글자의 연결을 정확하게 이용하여 쓸 수 있다. ● 시에서 나오는 문장과 만든 단어를 이용하여 나만의 문장을 쓸 수 있다. ● 시를 유창하게 읽을 수 있다. 		

활동과정	[DAY 1] 교수 학습 활동 (T: 교사 S: 아이)
전체	<ul style="list-style-type: none"> ●T: 아이들에게 좋은 친구란 어떤지 그런 친구들과 무엇을 하는지 말한다. [작활동] How do you make a new friend? What does the good friend mean? What does the best friend mean? What do you do with your friend? Today we're going to learn about patterns in a poem. First of all, I'm going to show you a poem. ●S: 시가 어떤 내용인지 시에 나오는 그림을 가지고 이야기 해 본다. [작활동] What is the poem about? What is the character doing? What else can you see in the picture? ●T: 시가 몇 줄로 되어 있는 지, 각 줄은 몇 개의 단어로 이루어 있는 지 아이들에게 묻는다. 교사는 운율을 이루는 단어를 강조하여 시를 읽어 준다. [작활동] Where is the title? How many lines are there in the poem? Can you count the words in each line? What is the longest (shortest) line? ●T: 시를 큰 소리로 읽어 준다.
부분	<p>[제1활동]: 운율과 각운 연계하기</p> <ul style="list-style-type: none"> ●T: 시의 단어를 하나씩 가리키며 아이들과 함께 읽고 난 후 아이들에게 운율을 이루는 단어에 동그라미 치게 한다. Sam/Pam/ham/jam ●T: 단어카드를 보여주고 운율의 첫소리와 각운부분을 읽어보게 한다. [작활동] Let's segment "Jam" into the onset and rime. "Jam" What is the beginning sound in jam? /j/ What is the rime in jam? /am/ ●T: 책 속에 있는 운율 단어를 소개하고 그 안의 각운을 소개한다. Sam, Jam Pam ●S: 운율과 각운이 같은 단어를 카드에 적어 포켓차트에 넣는다. <p>[제2활동]: 각운철자패턴보기</p> <ul style="list-style-type: none"> ●T: 철자 패턴에 주목하게 하고 모음을 찾아보게 한다. Sam, Pam ham ●T: 철자 패턴 안에서 같은 모음을 가진 단어를 찾아보게 한다. Pam, Pat, Cat, Hat, Ham, Sam, Sat ●S: 운율로 짝을 이루는 단어를 고르고 운율과 각운을 이루는 철자를 말한다. ●S & T: 아이들은 철자패턴을 말하고 교사는 철자를 길게 발음한다. ●S: 운율로 이루어진 그림카드와 그에 해당되는 철자패턴을 배열한다. <p>[제3활동]: 단어 만들기</p> <ul style="list-style-type: none"> ●S: 문자패턴이 되어줄 아이들을 선택하여 문자카드 a, m, 을 목에 걸고 나온다. 이때 패턴을 이루는 아이들끼리 손을 꼭 잡게 한다. ●S: 아이들이 차례로 문자를 가가 쓴 카드를 걸고 나와 패턴을 이루고 있는 친구 옆에서 문자패턴을 조합하여 운율을 만들어 읽게 한다. ●T: P글자를 목에 건 a, m -am패턴 아이들 옆에 서서 Pam글자를 읽게 한다. ●T: 단어를 만들어 본 후 문장 안에서 그 단어를 읽게 한다. I see Pam. ●T: 문자를 부르면서 그 문자를 목에 건 아이가 앞으로 나와 패턴을 목에 건 아이들 옆에 서서 단어를 조합하여 다시 읽게 해 본다. ●S: 아이들이 만든 단어를 읽고 난 후 그 단어의 철자를 말해 보도록 한다 ●S: 이번엔 문자카드로 단어를 만들고 단어 카드의 철자를 확인 한다. ●T: 문자 하나 하나를 부르면서 카드를 걷고 철자를 익히도록 한다. ●T: 스토리나 시에서 단어를 뽑아 초두 자음과 각운으로 나누어 본다. ●S: 친숙한 각운을 가지고 다양한 초두 자음을 부쳐서 많은 단어를 만든다. 예) Pam, Sam ham/ Use two letters to make am. Add a letter to make ham. Take away a letter to make am. Change a letter to make an. Add a letter to make Dan. Change a letter to make tan. Take a way a letter to make an. Add a letter to make and. Add a letter to make sand.
전체	<ul style="list-style-type: none"> ●S: 만든 단어를 분류해보고, 차트에 넣고 단어를 읽어본다. ●S: 시를 다시 읽으면서 배운 패턴을 다시 확인하다.

활동 과정	[DAY 2] 교수 학습 활동 (T: 교사, S: 아이)														
전체	<p>●T & S: 전 날 배운 시에 대하여 아이들과 얘기 해본다. [작활동] What is the title of the poem? Can you find the rhymes and circle them? What words have the pattern in the poem? Tell me what the speaker did in the poem</p>														
부분	<p>●T & S: 시에 나오는 주요단어카드를 보여주고, 함께 읽어 본 후 단어를 분류해본다. (예, 첫소리가 같은 단어, 각운이 같은 단어, 이름, 숫자, 음식 등 분류한다.)</p> <p>[제4활동]: 전이단계 ●S: 이전에 연습한 패턴이 들어간 2음절 이상의 단어나 전이한 단어를 2,3개 주고 패턴을 찾아낼 수 있는지 확인해 본다. 예) Slam, Slam hamster [ham ster] camp tram How to prompt Slam. Can you sound out the word? How can you divide the word slam? Sl----- am. Can you find familiar part in slam? Am, Pam, Sam, ham , they have same pattern, So we can sound out slam. ●S: 찾아낸 패턴에 밑줄을 긋고 해독해 본다. ●S: 새로 연습할 단어들도 포켓차트에 두고 분류해 본다. (clam, hamster, hammer) ●S: 아이들과 함께 이제까지 배운 단어를 단어분석 리스트로 작성해본다</p> <table border="1" data-bbox="443 1070 1134 1429"> <tr> <td>The word is</td> <td>ham</td> </tr> <tr> <td>When I say and stretch the word, it sounds like this</td> <td>/ / /</td> </tr> <tr> <td>The number of sound in Sam</td> <td>am</td> </tr> <tr> <td>The spelling pattern in the word is</td> <td>A a</td> </tr> <tr> <td>This is what I know about the vowel in the word</td> <td>Jam, Pam, yam, Sam,</td> </tr> <tr> <td>Other word with the same sounds are</td> <td>Hamster, clam</td> </tr> <tr> <td>Transfer words</td> <td></td> </tr> </table>	The word is	ham	When I say and stretch the word, it sounds like this	/ / /	The number of sound in Sam	am	The spelling pattern in the word is	A a	This is what I know about the vowel in the word	Jam, Pam, yam, Sam,	Other word with the same sounds are	Hamster, clam	Transfer words	
The word is	ham														
When I say and stretch the word, it sounds like this	/ / /														
The number of sound in Sam	am														
The spelling pattern in the word is	A a														
This is what I know about the vowel in the word	Jam, Pam, yam, Sam,														
Other word with the same sounds are	Hamster, clam														
Transfer words															
전체	<p>●T & S: 시를 다시 읽으면서 배운 단어를 확인해본다. Sam, Pam, my friends. 예) T: The raccoon wanted to give some food to his friends. Can you point out the names of their friends? Can you show me how you can say the words? I'll make jam for Sam. I'll make ham for Pam. 예) T: How different is the word jam from Sam? Can you find another food name? Does it begin with the big letter? How can you find special names for characters? One for Sam. One for Pam. 예) T: Can you feel the rhythm? How do we feel that way? Tell me the repeated words here. Say the numbers. You can replace another number to say the sentence. One for Sam. Two for Pam. We are friends. This is how the poem ends.</p>														

활동 과정	[DAY 3] 교수 학습 활동 (T: 교사, S: 아이)
전체	<ul style="list-style-type: none"> ●T: 시를 다시 읽어 보고 시에서 무슨 일이 났는지 생각해 보게 합니다. ●S: 이야기 구성요소를 짚어 봅니다. ●S: 또한 주인공이 친구들에게 어떤 음식을 만들어 주고 말한다. [작활동] Who are the characters? How many characters are in the poem? Where does story happen? <ul style="list-style-type: none"> ●T: 아이들에게 만약 요리를 한다면 친구를 위해 어떤 음식을 만들어 주고 싶은지 물어 봅니다.
부분	[제5활동]: 운율 단어 문장 속에서 읽고 쓰기 <ul style="list-style-type: none"> ●S: 텍스트 안에서 반복되는 빈도수 높은 문장패턴을 발췌하여 읽어 본다. ●T: 문장 안에서 운율 단어를 바꾸어서 문장을 새로 모델링을 한다. ●S: 이때 문장 카드를 이용하여 운율 단어를 소리 내고 쓸 수 있도록 한다. 예) Sam-Fam Pam-Cham <ul style="list-style-type: none"> ●S: 문장 속에 있는 운율 단어를 자신이 만든 운율단어로 대치하여 다른 의미를 갖는 문장으로 만든다. 이 문장의 의미에 맞도록 그림을 그리고 읽어 본다. 예) ____, ____, my friends. I'll make __ for ____. I'll make __ for ____. One for ____. One for ____ . We are friends.
전체	<ul style="list-style-type: none"> ●S: 아이들과 함께 만들어 본 시를 유창하게 읽어 본다. 또, 시에서 배운 Pattern 을 포함한 단어를 비우고, 채우면서 읽어 본다. ●T: 시를 읽으면서 어느 부분에서 짧게 설 수 있는지 설명합니다. ●S: /와 //호를 사용하여 시를 끊어 읽고 라임 살려서 리듬감 있게 읽는다

Strickland(1998)는 ‘전체(Whole) - 부분(Part) - 전체(Whole)’의 교수학습과정을 다음과 같이 설명하고 있다. 첫째, 음운인식이나 파닉스, 철자 등을 지도 할 땐 직접적이고 명시적으로 지도 해야 하지만 그 이전에 그런 것들을 포함한 재미있는 책이나 시와 같은 ‘전체’ 글에 대한 근본적인 이해에 바탕을 두며, 둘째, ‘부분’은 특정한 기술로써 명시적으로 교육하여야 하는 것에 중점을 둔다. 셋째, ‘전체’는 의미 있는 읽기와 쓰기의 문맥 안에서 그 기술을 연습하는 것이다. 실제 수업에서 ‘전체’는 교육해야 할 특정 언어나 개념을 가진 글에서 시작한다. ‘부분’은 교육해야 되는 언어의 부분에 대한 지식에 초점을 둔다. 마지막으로 ‘전체’는 적용과 연습을 위하여 다시 전체 글로 돌아간다. 이렇게 함으로서 알고 있는 지식을 전체적인 것과 연결하여 사용할 수 있도록 기회를 제공하는 것이다. 본 연구의 수업 안에서도 ‘전체’를 문학작품 즉 시와 구전 동요를 사용하였고, 그 안에서 운율과 각운의 연결 등을 ‘부분’으로 구체적으로 교육하고 다시 ‘전체’인 시나 구전 동요(Nursery Rhyme)으로 돌아가 배운 부분들을 적용하고 연습해 보는 과정을 거쳤다. 이러한 교수 학습과정은 문해능력을 교육할 수 있는 효과적인 구조로 여러 커리큘럼에 널리 사용되고 있는 구조이다.

4. 평가 측정영역과 도구

실험반과 비교반의 수업이 10주 동안 끝난 뒤 다시 디벨 테스트를 통하여

실험 이전 문해능력의 수준과 실험 이후의 문해능력 차이를 비교하여 알아보고자 하였다. 디벨로 아이들의 초기 읽기능력을 평가 할 수 있고 아이들이 향후 얼마나 능력이 발전할 수 있는 가를 예측할 수 있다(Hall, 2006). 본 연구에서의 디벨 평가영역은 다음과 같이 측정된다(표 3, 표 4).

표 3
디벨 테스트요소

DIBELS Indicators	Five Essential Components
Initial Sound Fluency (ISF)	Phonemic Awareness
Phoneme Segmentation Fluency (PSF)	
Letter Naming Fluency (LNF)	(Tied to Alphabet Principle)
Nonsense Word Fluency (NWF)	Phonics
Oral Reading Fluency (ORF)	Fluency in Passage Reading
Retelling Fluency (RTF)	Comprehension
Word Use Fluency (WUF)	Vocabulary

표 4
디벨 테스트요소의 학년 별 영역

	Kindergarten			1st Grade			2nd Grade			3rd Grade		
	Beg	Mid	End	Beg	Mid	End	Beg	Mid	End	Beg	Mid	End
Letter Naming Fluency (LNF)	X	X	X	X								
Initial Sound Fluency (ISF)	X	X										
Phoneme Segmentation Fluency (PSF)			X	X	X	X						
Nonsense Word Fluency (NWF)			X	X	X	X	X					
Oral Reading Fluency (ORF)					X	X	X	X	X	X	X	X
Retelling Fluency (RTF)					X	X	X	X	X	X	X	X
Word Use Fluency (WUF)		X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X

1) 디벨측정 영역 1: 문자명명 유창성(Letter Naming Fluency: LNF)

본 연구에서 알파벳의 이름을 유창 하게 말 할 수 있는지 여부를 알아 보는 테스트 항목을 측정하였다. 아이들에게 대문자 소문자를 보고, 알파벳이름을 정확하게 말하고 교사는 1분 동안 정확하게 읽은 개수를 관찰하고 기록한다. 주로 유치원 아이들의 테스트 항목이며 초등 1학년 초반에도 테스트 가능하다.

2) 디벨측정 영역 2: 초성과 음소발음 유창성(Initial Sound Fluency: ISF)

본 연구에서 알파벳 이름과는 다른 알파벳소리에 대한 테스트인 첫 소리글자테스트와 단어 내의 개별 소리에 대한 테스트를 하였다. 테스트는

유치 중반과 후반에 할 수 있는 테스트며 특히 개별 소리에 대한 테스트는 유치 중반과 후반 그리고 2학년 초반, 중반 후반에 모두 가능하다.

3) 디벨측정 영역 3: 음소분절 유창성(Phoneme Segmentation Fluency: PSF)

본 연구에서 음소분절의 기본을 진단해 볼 수 있는 테스트를 통하여 평가하였다.

4) 디벨측정 영역 4: 무의미어 단어읽기 유창성(Nonsense Word Fluency: NWF)

본 연구에서 파닉스의 기본을 진단해 볼 수 있는 테스트를 통하여 평가하였다. 뜻 없는 단어를 유창하게 읽기라는 제목의 테스트이다. 아이들이 흔히 아는 단어가 아니라 의미는 없고 글자와 소리를 조합해서 단어를 만들어 읽을 수 있는 지를 알아보는 테스트이다. 주로 유치 후반, 초등1학년 초반, 중반, 후반 초등2학년 초반에서 실행 가능한 테스트이다. 아이들이 암기를 하게 되는 CVC 단어에 난이도를 주어서 글자와 소리와 조합을 이해하고 실제읽기에서 그러한 전략을 사용할 수 있는지 확인할 수 있다. 주어진 무의미단어가 통 문자로 외운 단어와 비슷하면 학습자들이 흔히 오류를 범한다. 주로 유치 후반, 초등1학년 초반, 중반, 후반 초등2학년 초반에서 실행 가능한 테스트이다.

5) 디벨측정 영역 5: 구두읽기 유창성(Oral Reading Fluency: ORF)

본 연구에서 문장을 유창하게 읽을 수 있는지 여부를 알아보는 테스트로 구성하였다. 구두로 유창하게 읽기 테스트이다. 단어를 좀 빠른 속도로 정확하고 표현을 잘 하면서 읽을 수 있는 능력을 측정하는 테스트이다. 초등1학년부터 고학년이 될 때까지 지속적인 측정이 요구되는 분야이다.

6) 디벨측정 영역 6: 다시 말하기 유창성(Retelling Fluency: RTF)

본 연구에서 문장이해와 관련된 기본능력을 측정하는 다시 말하기 유창성 테스트가 있다. 일정량의 문장을 주어진 시간에 읽어서 이해하고 그것을 다시 구두로 말해 보는 테스트를 하였다. 일반적으로 이 테스트는 유치 후반에서 전학년에 걸쳐 가능하다.

7) 디벨측정 영역 7: 단어 활용 유창성(Word Use Fluency: WUF)

본 연구에서 문해능력의 어휘를 측정하는 테스트로 단어활용 유창성 테스트

하고 있다. 이 테스트는 주어진 단어로 주어진 시간에 얼마나 많은 문장을 정확히 만들어 낼 수 있는지의 여부를 알 수 있으며 아이들의 어휘력을 테스트할 수 있다. 유치 초반부터 전 학년에 걸쳐 가능하다.

IV. 연구 결과의 분석 및 논의

1. 사전 검사 연구 결과 분석

두 집단 간의 각 항목별 차이를 살펴보면 표 5와 같다. 문자명명 유창성(LNF), 낱소리중심의 무의미 단어 읽기 유창성(NWF(CLS))과 단어중심의 무의미 단어 읽기 유창성(NWF(WRC))은 두 집단이 유의확률이 .000, 구두읽기(ORF)는 유의확률이 .005로 통계적으로 유의미한 차이가 있었으며, 평균이 각 항목별로 실험집단이 비교집단보다 낮았다. 음소분리 유창성(PSF)은 유의 확률이 .101, 다시 말하기 유창성(RTF)은 유의확률이 .293, 단어발화 유창성(WUF)은 유의확률이 .139로 두 집단이 통계적으로 유의미한 차이가 없었으나, 평균이 각 항목별로 실험집단이 비교집단보다 낮았다. 따라서 실험집단이 비교집단보다 전체적으로 문해능력이 낮은 집단이라 말할 수 있다.

표 5
실험전 검사의 실험반/비교반 차이 비교

	집단	인원	평균	표준편차	t	유의확률(양쪽)
LNF	실험반	24	49.00	16.376	-4.614***	.000
	비교반	22	71.27	16.330		
PSF	실험반	24	39.50	10.620	-1.674	.101
	비교반	22	44.68	10.339		
NWF (CLS)	실험반	24	79.38	34.071	-4.440***	.000
	비교반	22	117.18	21.731		
NWF (WRC)	실험반	24	25.33	12.013	-4.430***	.000
	비교반	22	39.32	9.031		
ORF	실험반	24	63.83	20.531	-2.934**	.005
	비교반	22	78.95	13.304		
RTF	실험반	24	15.67	14.448	-1.065	.293
	비교반	22	19.82	11.693		
WUF	실험반	24	20.71	11.423	-1.505	.139
	비교반	22	25.59	10.491		

p<.01, *p<.001

2. 사후 검사 연구 결과 비교

본 연구에서 두 집단 간의 각 항목별 차이를 살펴보면 표 6과 같다. 문자명명 유창성(LNF)은 유의확률이 .274, 낱소리중심의 무의미 단어 읽기 유창성(NWF(CLS))는 유의확률이 .689, 단어중심의 무의미 단어 읽기 유창성(NWF(WRC))는 유의확률이 .250, 구두읽기 유창성(ORF)는 유의확률이 .059, 다시 말하기 유창성(RTF)은 유의확률이 .182)로 통계적으로 유의미한 차이를 보이지 않았다. 이는 이 항목에 있어서 실험집단과 비교집단이 같은 능력을 지녔다고 할 수 있다. 또한 문자명명 유창성(LNF), 무의미어단어 읽기 유창성(NWF(CLS)), 구두읽기 유창성(ORF)은 실험반이 비교반 보다 평균이 낮았으나, 단어중심의 무의미 단어 읽기 유창성 (NWF(WRC))과 다시말하기 유창성(RTF)은 실험반이 비교반 보다 평균이 높았다. 음소분리 유창성(PSF)는 유의확률이 .000, 단어활용 유창성(WUF)는 유의확률이 .009로 통계적으로 유의미한 차이를 보였으며, 실험반이 비교반보다 평균이 높았다. 이는 실험전 유의미한 차이를 보이지 않으며 실험반이 비교반 보다 평균이 낮았던 점을 비교해 보았을 때, 이 부분에서 실험반이 비교반 보다 음소인지가 더 향상되었다고 할 수 있다. 따라서 실험 전 실험반이 비교반보다 전체적으로 문해능력이 낮은 집단이었으나 실험 후 실험반이 비교반과 같은 정도로 문해능력이 향상되었다고 할 수 있다

표 6
사후 검사의 실험반과 비교반 차이 비교

영역	집단	인원	평균	표준편차	t	유의확률(양쪽)
LNF	실험반	24	66.83	18.299	-1.107	.274
	비교반	22	72.55	16.526		
PSF	실험반	24	66.71	5.441	10.066***	.000
	비교반	22	44.82	9.017		
NWF (CLS)	실험반	24	119.29	17.369	-.403	.689
	비교반	22	121.45	19.013		
NWF (WRC)	실험반	24	41.92	6.121	1.167	.250
	비교반	22	39.45	8.128		
ORF	실험반	24	65.75	19.423	-1.941	.059
	비교반	22	75.45	13.707		
RTF	실험반	24	24.46	12.559	1.356	.182
	비교반	22	20.09	8.755		
WUF	실험반	24	46.50	17.490	2.742**	.009
	비교반	22	34.36	11.672		

p<.01, *p<.001

3. 실험반의 사전과 사후 검사 비교

본 연구에서 실험반의 사전과 사후검사를 비교한 표 7에서 보면, 문자명명 유창성(LNF), 음소분리 유창성(PSF), 낱소리중심 무의미어단어 유창성(NWF(CLS)), 단어중심의 무의미어 단어읽기 유창성(NWF(WRC)), 단어활용 유창성(WUF)에서 유의확률이 .000, 다시말하기 유창성(RTF)에서 유의확률이 .001로 통계적으로 유의미한 차이를 보였으며, 평균이 사전검사 때 보다 사후검사가 높았다. 구두읽기 유창성(ORF)는 유의확률이 .239로 통계적으로 유의미한 차이를 보이지 않았다. 그러나 평균이 사전검사의 63.83 보다 사후검사의 65.75로 1.92 높아졌다.

표 7
실험반의 사전과 사후 검사 비교

영역	검사시기	평균	인원	표준편차	t	유의확률(양쪽)
LNF	사전검사	49.00	24	16.376	-6.684***	000
	사후검사	66.83	24	18.299		
PSF	사전검사	39.50	24	10.620	-14.244***	000
	사후검사	66.71	24	5.441		
NWF (CLS)	사전검사	79.38	24	34.071	-7.635***	000
	사후검사	119.29	24	17.369		
NWF (WRC)	사전검사	25.33	24	12.013	-9.309***	000
	사후검사	41.92	24	6.121		
ORF	사전검사	63.83	24	20.531	-1.208	.239
	사후검사	65.75	24	19.423		
RTF	사전검사	15.67	24	14.448	-3.920***	001
	사후검사	24.46	24	12.559		
WUF	사전검사	20.71	24	11.423	-9.925***	000
	사후검사	46.50	24	17.490		

***p<.001

좀 더 세밀하게 분석해 보면, 문자명명유창성은 실험 후 알파벳이름을 말할 때 한 학습자가 g를 j로 이야기했다가 고치는 것과 z를 보고 소리를 이야기한 것 이외에는 모두 정확하게 발음하고 이야기하였다. 음소 분리유창성은 실험이 끝난 후 철자 먼저 생각하던 습관이 개선되어 바로 단어를 듣고 소리를 말하기 때문에 1분 안에 소리를 분리할 수 있는 단어수가 많이 높아졌다. 무의미단어유창성은 실험 후 점수대가 50개 목표에서 완벽하게 읽은 단어 수, 38, 39, 41 세 명, 나머지는 1분에 45~50개까지 정확하게 해독하였다. 또 실험 전에는 오류가 많았는데 거의 단어를 정확하게 해독하여 오류가 거의 없었다. 구두읽기유창성에서는 실험이 끝난 후 전보다 조금 떨어지거나 비슷한

학습자의 경우를 볼 수 있었다. 그 이유는 실험 전에 주어진 글을 읽다가 단어가 틀리면 그냥 넘어가고 단어를 고쳐 읽지 않았는데 비해 실험 후에는 단어를 정확히 읽으려는 생각에 단어를 꼼꼼히 살피고 어려운 단어가 나오면 스스로 고쳐 읽어서 시간이 더 걸렸다.

다시 말하기 유창성에 대해선 실험 후, 글을 읽고 배운 문장과 단어를 이용하여 말하기 부분까지 연결이 쉽지는 않았다. 특히 아직 유창성 부분에서 의미구 대로 끊어 읽기가 되지 않은 상태여서 바로 읽으면서 내용을 이해하고 기억해야 하는 동시에 말을 해야 하는 것은 쉽지 않다. 학습자가 디벨에서 주는 1분이라는 시간 제약이 어린 학습자들에게는 부담이 되는 모습을 보여주었다.

단어활용 유창성은 실험 후에는 단어를 듣고 재빨리 문장을 만들어 낼 수 있는 경우가 증가했다. 이런 결과의 이유는 실험했던 텍스트가 시와 마더구즈로 되어있어 학습자들에게 흥미를 배가 시킬 수 있었고 교수 방법에서도 문장 패턴이라든가 빈출 단어 인지 훈련 상호같이 쓰기 훈련 등등 문장을 자세하게 뜯어 볼 수 있는 훈련을 시킨 결과이고 특히 텍스트내용의 흥미도와 리듬을 느낄 수 있는 문장들은 학습자들의 단어 발화 능력을 신장시켰다.

4. 비교반의 사전과 사후 검사 비교

비교반의 사전과 사후검사를 표 8에서 보듯이, 문자명명 유창성(LNF), 음소분리 유창성 (PSF), 낱소리중심의 무의미어 단어 유창성(NWF(CLS)), 단어중심의 무의미단어 유창성 (NWF(WRC)), 다시말하기(RTF)에서 유의확률이 .05 보다 크므로 통계적으로 유의미한 차이를 보이지 않았다. 구두읽기 유창성(ORF)은 유의확률이 .040으로 유의미한 차이를 보였으며, 평균이 사전검사 78.95점 사후검사 75.45점으로 3.5점 낮아졌다. 단어활용 유창성(WUF)은 유의확률이 .004로 유의미한 차이를 보였으며, 평균은 사전검사보다 사후검사에 상승했다. 따라서 전체적으로 비교반의 사전과 사후검사를 비교하여 보면, 비교반은 실험전보다 실험 후에 평균이 향상되었으나 유의미한 차이를 보이는 것은 단어 활용 유창성(WUF)이었으며 구두읽기 유창성(ORF)은 오히려 하향되었음을 보여주고 있다.

표 8
비교반의 사전과 사후 검사 비교

	검사시기	평균	인원	표준편차	t	유의확률(양쪽)
LNF	사전검사	71.27	22	16.330	-.392	.699
	사후검사	72.55	22	16.526		
PSF	사전검사	44.68	22	10.339	-.094	.926
	사후검사	44.82	22	9.017		

NWF (CLS)	사전검사	117.18	22	21.731	-1.170	.255
	사후검사	121.45	22	19.013		
NWF (WRC)	사전검사	39.32	22	9.031	-.090	.929
	사후검사	39.45	22	8.128		
ORF	사전검사	78.95	22	13.304	2.189*	.040
	사후검사	75.45	22	13.707		
RTF	사전검사	19.82	22	11.693	-.168	.868
	사후검사	20.09	22	8.755		
WUF	사전검사	25.59	22	10.491	-3.189**	.004
	사후검사	34.36	22	11.672		

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

5. 연구결과에 대한 논의

표 9에서 보는 바와 같이 음소분리 유창성(PSF)은 낱소리 중심의 무의미 단어읽기 유창성 (NWF(CLS))과 단어중심의 무의미 단어읽기(NWF(WRC)) 유창성에서 모두에서 상관관계가 .661와 .738로 높게 나타났다. 이는 음소분리유창성과 무의미단어 읽기유창성과 관련이 깊으며 서로 연관이 되어 있음을 시사한다. 무의미 단어읽기 유창성(NWF(WRC))과 구두읽기 유창성(ORF)의 상관관계가 .494로 두 변인간 상관 정도가 높게 나타났다. 이는 무의미 단어읽기 특히 단어를 조합해서 읽는 능력과 구두 읽기의 유창성이 상관관계가 깊은 것으로 볼 수 있으며 단어를 빨리 조합해서 읽을 수 있는 능력을 보여 준다.

표 9
디벨 항목별 상관관계

	LNF	PSF	NWF (CLS)	NWF (WRC)	ORF	RTF	WUF
LNF	1						
PSF	.526**	1					
NWF (CLS)	.393**	.661**	1				
NWF (WRC)	.427**	.738**	.979**	1			
ORF	.216	.137	.537**	.494**	1		
RTF	.410**	.484**	.538**	.555**	.600**	1	
WUF	.508**	.724**	.722**	.743**	.466**	.719**	1

** : 상관계수는 0.01 수준(양쪽)에서 유의합니다.

앞에서 보여준 연구결과를 종합해 보면 몇 가지 선행연구와 논의 될 수 있는 사항이 있다. Goswami(1995), Greaney, Tunmer와 Chapman(1997)의 연구에서는

운율과 각운의 상관관계에 기반한 유추 전략의 중요성을 주장하고 있을 뿐인데, 본 연구에서는 운율과 각운의 상관 관계를 중요하다고 판단 될 뿐만 아니라 각운 내의 음소분리를 통한 문자기억전략 등의 연결에 대한 중요성을 강조하는 결과를 갖고 있다. 즉 운율과 각운의 상관관계인지에 기반한 유추전략과 각운 안에서 음소를 분리하여 문자를 기억하게 하는 문자전략이 통합되어 단어인지체계를 완성할 수 있다는 주장이다. 이런 주장은 각운을 통한 유추만을 강조한 것이나 음소분리만을 강조한 과거의 이론들과는 대별된다. 따라서 본 연구는 운율과 각운의 상관관계를 기반으로 한 유추전략과 음소에 기반한 문자기억전략을 통합하여, 그 두 전략을 기본 틀로 한 것을 가장 효과적인 교수학습 모형으로 보고 있다.

운율을 소리로 인식하고 각운을 찾아내는 과정은 소리와 글자를 모두 동시에 연결할 수 있어서 문해능력의 기반이 되는 읽기, 쓰기에 골고루 영향을 미칠 수 있다. 그 예로 소리를 듣는 대로는 고안된 철자로 쓰기가 가능하다. 즉 철자를 정확히 다 쓸 수는 없지만, 소리를 듣고 아는 대로 쓸 수 있으며 영어철자쓰기의 첫걸음이다. 각운을 기반으로 유추된 단어들은 운율연결을 통해 소리로 먼저 인지 되었다면 비교적 철자의 정확성을 내포하므로 비교적 수월하게 읽고 쓸 수 있다. 그러나 비교반은 먼저 운율을 듣는 것에서 시작하는 것이 아니라 각운의 패턴을 보는 것을 중심으로 시작하므로 실험반과 달리 소리와 글로의 순차적인 연결이 쉽지 않다. 따라서 패턴을 통해 유추하여 모르는 단어를 분석할 수 있는 능력이 실험반 보다는 조금 떨어지며, 특히 2음절 단어의 패턴유추는 비교적 힘들다.

본 연구의 실험을 통하여 발견한 사실은 음소분리 유창성이란 이러한 각운인지부터 시작되고 다시 각운이 더 이상 쪼개질 수 없는 음소로 분리되면서 습득할 수 있다는 것이다. 각운에 대한 인지가 선행이 되면서 단어에 대한 인지가 빨라진다. 그 후 그 각운을 이루는 음소분리가 가능해지면서 개개 음소에 대한 관심이 모아질 수 있다. 개개 음소에 대한 주목은 철자에 대한 관심으로 모아진다. 각운 내 음소로 주목하게 됨으로 철자에 민감해진다.

이런 이유로 음소분리 유창성이 단어중심의 무의미단어읽기유창성과 낱소리중심의 무의미 단어 읽기 유창성과 크게 상관관계를 보이는 것이다. 음소분리 유창성은 문장읽기를 보다 더 빨리 읽을 수 있게 하여 읽기 유창성을 담보할 수 있고 각운에 대한 인식이 선행됨으로 유추라는 전략을 이용하여 단어를 정확하게 읽어 낼 수 있다. 이 실험에서 실험 집단은 글을 빠르게 읽기 보다는 정확하게 읽으려는 노력으로 구두 읽기유창성의 점수가 다른 문해능력에 비해서 많이 향상되지는 않았다. 그러나 시간이 흐르면 정확성의 효과와 마찬가지로 빨리 읽는 것도 개선될 것이다. 음소 개개를 분절하고 결합해 봄으로서 단어읽기가 빨라지고 이런 것들이 유창성과 연결이 되고 유창성은 내용이해와 직접적인 관련이 있다. 따라서 본 연구 결과를 보면

문장을 유창하게 읽는 아이들은 읽으면서 이해의 폭도 넓어진다고 예측 할 수 있다.

실험반과 비교반 모두가 거의 음소인지 단계를 거쳤다. 그러나 좀 더 명확하게 문자기억전략과 연결된 활동을 거쳤느냐의 여부에 따라 음소를 분간할 수 있는 능력이 커져서 실험반은 단어 만들기 활동을 통해 음소를 분간해 내고 조합하는 등 능동적인 활동을 거쳐 음소가 복합적으로 있는 이중자음, 이중모음등도 명확하게 읽어 낼 뿐만 아니라 철자쓰기까지도 연결하였다. 이 실험은 초두자음과 각운을 기본으로 하는 단어인지 체계와 음소를 중심으로 하는 문자기억전략이 단어인지체계를 구축할 수 있는 연결된 축임을 알 수 있다.

Rasinski와 Padak (2008)의 주장을 통해 운율과 각운의 상관관계를 기반으로 한 유추전략과 음소를 기반으로 한 문자기억전략의 통합의 중요성을 이 연구 결과를 통하여 강조를 할 수 있게 된다. Rasinski와 Padak은 운율과 각운의 상관관계를 기반으로 한 유추전략과 음소를 기반으로 한 문자기억전략의 통합을 중심으로 하는 단어인지전략의 중요성을 몇 가지로 압축하여 설명하고 있는데, 본 연구에서도 같은 맥락을 발견하였다. 첫째, 각운은 비교적 아이들에게 단어를 외우게 하거나 모음의 규칙을 적용하게 하는 것 보다 좀 더 수월하게 접근할 수 있다는 점이다. 둘째, 각운이 몇 개의 글자로 이루어져 있어 쉽게 음소로 분리해 낼 수 있으며, 셋째, 비교적 일관적이라 쉽게 모음분석이 가능하다는 것이다. 마지막으로 몇 개 안 되는 각운으로 상당수의 1음절 단어들을 유추할 수 있다 즉 38개 각운이 600여 개의 1음절단어와 연결되어 있다. 이런 점들이 초두자음과 각운을 기본으로 하는 단어인지 전략의 큰 장점이 될 수 있다. 이처럼 초두 자음과 각운을 기본으로 하는 단어인지는 단어를 정확하게 인지 할 수 있다는 점에서 중요하다. 또 다른 한편 Christensen과 Bowey(2005)에 의하면 읽기의 유창성 확보는 개개의 음소를 명확히 읽어 낼 때 가능하다고 이야기 하고 있다. 따라서 본 연구에서도 같은 실험결과를 얻게 되었는데, 즉 초두자음과 각운의 기본 단위는 물론 음소로 분리하여 개별 음소에 대해 주목할 수 있는 문자기억전략이 중요하다(Walton, 1995). 유창성은 바로 문장의 이해를 동반함으로 문해능력에 있어서는 중요하지 않을 수 없다. 이처럼 이 실험은 위의 논의에서 보듯이 초두자음과 각운을 기본으로 하는 단어인지 체계와 음소를 중심으로 한 문자기억전략 중심의 단어인지체계의 두 축이 서로 연결되어 있다.

V. 결론 및 제언

본 연구의 목적은 문해교육의 기초가 되는 알파벳 코드를 제대로 이해하고 이를 기반으로 한 읽기와 쓰기의 기본 전략을 지도 할 수 있는 실질적인

이론과 교수 학습모형을 제시하는 데 있었다. 따라서 구체적인 조기영어문해의 능력획득을 위해 통합전략을 크게 강조하여 실험하였다. 운율과 각운의 상관관계를 기반으로 한 유추전략과 각운 안에서 음소를 중심으로 한 문자전략의 통합을 기반으로 하여 다양한 교수학습활동을 통해 단어인지체계를 확고히 할 수 있는 교육의 효과를 밝혀보는데 있었다. 이런 목적을 달성하기 위해서 부산광역시 J영어학원의 46명 어린이들을 실험반과 비교반으로 구성하여 10주 동안 운율과 각운의 상관관계 적용 전략과 문자기억 전략 등이 중심이 된 프로그램으로 교수 학습 활동을 하여 다음과 같은 결과를 얻었다.

첫째, 실험반이 문자명명 유창성, 음소분리 유창성, 무의미어 단어읽기 유창성, 단어활용 유창성, 다시말하기 유창성에서 점수가 올라 간 반면 비교반은 문자명명 유창성, 음소분리 유창성, 무의미어 단어읽기 유창성, 다시말하기 유창성에서 크게 점수가 오르지 않았다.

둘째, 실험반의 음소분리 유창성, 무의미어 단어읽기 유창성, 그리고 단어활용 유창성은 실험 후 비교반의 평균보다 높은 점수를 보였다. 그러나 구두읽기 유창성에서는 정확하게 텍스트를 해독하려는 능력과 의미를 살려서 읽는 능력이 향상되었으나 빨리 읽기는 예상보다 많이 향상 되지는 못했다.

셋째, 운율과 각운의 상관관계를 좀 더 자세히 살펴보면 다음과 같다. 본 연구에서의 상관관계는 음소분리 유창성과 낱소리 중심의 무의미어 단어읽기 유창성과 단어중심의 무의미어 단어읽기 유창성 모두에서 높게 나타났다. 이는 음소분리 유창성과 무의미어 단어 읽기 유창성과 관련이 깊으며 서로 연관이 되어 있음을 시사한다. 즉 소리와 문자의 관계가 명시적으로 이루어져 소리와 문자의 일대일 관계나 낱자의 결합으로 이루어진 단어를 정확하게 읽어 낼 수 있음을 나타낸다. 무의미어 단어읽기와 구두읽기 유창성의 상관관계도 상관정도가 높게 나타났다. 이는 단어 조합을 재빨리 하여 유창하게 문장을 읽어낼 가능성이 크다는 것을 암시할 수 있다.

넷째, 운율과 각운과의 관계인지와 문자기억전략은 알파벳코드에 대한 확실한 이해에 대한 집중교육이 되었고 이로 인해 소리의 획득이라던가 그런 소리 단위를 통한 음운인지의 과정이 확실히 확립이 되었다. 더 나아가 운율과 각운에 대한 명시적인 연결교육은 소리를 패턴으로 인지 할 수 있도록 하였고 각운을 음소를 기반으로 한 문자 기억전략을 교육한 것은 개개의 음소를 어렵게 알 수 있는 것 보다 훨씬 용이하고 특히 철자의 정확성을 가일층 높일 수 있었다. 이러한 현상들은 디벨이라는 문해능력 진단 평가지에 그대로 나타나고 있다. 디벨의 다양한 테스트는 아이들의 문해 기본 능력을 진단하는데 아이들은 교육을 받은 후 대체적으로 진단 결과가 향상 되었음을 보여주었다. 특히 음소분리 유창성은 난이도 높은 소리까지 음소로 분리해 낼 수 있었으며 무의미어 단어읽기 유창성 항목에서도 거의 글자와 소리 간의 매치가 잘 이루어져 익숙하지 않은 모르는 글자도 문자기억전략과 유추를 통해서 소리를 내보고 있음이 판명되었다. 즉 잘 모르는 낯선 소리들을 통문자에

의거한 암기가 아니라 디코딩을 제대로 하고 있음을 보여준다. 이는 스스로의 디코딩 전략이 확립되고 있음을 의미한다. 또한 구두 읽기유창성과 다시 말하기 유창성은 글을 명확하게 읽을 뿐만 아니라 스스로 말할 수 있을 때 가장 완성도가 높아진다. 이 두 항목도 점진적인 발전을 보이고 있어 비교적 고르게 문해능력의 신장을 예고하고 있다.

결론적으로 본 연구에서는 영어교육의 핵심인 알파벳코드를 이해하고 실제적인 문장과 더불어 단어인지를 할 수 있게 훈련해야 한다는 필요성을 발견하게 되었다. 또한 이러한 문장과 함께 할 때 문장 속에서 단어들을 어떻게 빨리 인지 할 수 있으며 문맥적 이해는 어떻게 가능한 지 가능할 수 있다. 특히 영시나 구전 동요 등과 함께 연결하면 같은 의미맥락의 단어끼리 연결하여 한 호흡으로 읽을 수 있어 유창성이 담보되는데, 묘사위주의 표현들이 많아 어떤 사물을 자세하게 묘사할 수 있으며 자연스럽게 추론이 이루어지고 단어인지 뿐만 아니라 내용에 대한 이해도 깊어지게 된다(Trachtenburg, 1990). 따라서 최상의 텍스트를 선택하는 것도 영어문해 능력 신장에 큰 역할을 할 수 있다.

본 연구결과를 통하여 다음과 같은 제언을 하고자 한다. 첫째, 우리나라 교육현장에서 불고 있는 파닉스 열풍의 필요성을 진단해 보고 이를 현실적합하고 진정성 있게 이끌 수 있는 조기영어교육전문가의 체계적인 연구가 지속적으로 필요하다. 둘째, 우리나라 조기영어교육 실정에 알맞은 전략적인 문해지도 프로그램 개발이 필요하다. 특히 초등영어에서 의사소통중심의 말하기와 듣기 위주의 교육을 강조하는 반면, 사교육시장에서는 읽고 쓰기중심이 교육이 대부분이다. 이러한 시점에서 의사소통중심 지도와 문해지도의 통합적 교육 가능성을 시도해 볼 수 있다. 김현진(2005)에 의하면 모국어문자능력이 갖추어진 아이들이 교사의 소리 내어 읽어주기를 통해 문자언어 사용을 미리 간접 경험하면 아이들의 듣기 능력 향상, 어휘력향상 등 음성언어발달을 도울 뿐 아니라 영어학습에 대한 호기심이나 흥미를 자극하는 데 효과적이라 강조하고 있다. 구체적으로 운율이 가득한 문장을 소리 내어 읽어 주어 운율에 익숙해지고 운율에 대한 감각이 생기면 알파벳코드에 대한 정확한 이해도 수반된다. 또한 교사들의 책 읽어주기를 통해 아이들은 문장 패턴들에도 익숙해 질 수 있으며 이는 문법에만 의지하지 않아도 됨으로 보다 쉽고 빨리 문장을 활용할 수 있는 개연성을 갖게 되며 결국 이로 말미암아 의사소통 중심의 말하기에서 문장을 다양하게 발화할 수 있게 된다. 따라서 이를 기반으로 한 커리큘럼의 연구가 시급하다. 셋째, 운율을 시작으로 각운에 대한 인지 활동과 각운을 구성하는 음소를 인식할 수 있도록 하여 철자를 소리와 연결하여 자유자재로 쓸 수 있도록 조기영어교육현장에서 소리와 글자를 동시에 교육하도록 권장한다. 그렇게 함으로 단어인지를 통문자가 아니라 유추라는 전략을 스스로 단어를 분석하는 과정에서 주도적으로 사용할 수 있도록 하여 문해능력이 읽기위주가

아니라 읽기와 쓰기의 두 가지 능력을 함께 발달 시킬 수 있는 교수학습모형과 멀티미디어 학습도구개발도 요구된다. 마지막으로 본 연구에서는 조기영어에서 알파벳 코드를 쉽게 이해하고 이를 철자까지 연결 할 수 있는 방법을 차례대로 연구하여 기술 해 보았다. 그러나 연구방법에서 실험 반과 비교 반을 구성하는데 무작위로 추출하지 아니하고 낮은 수준집단을 실험반으로 구성하여 교수 학습효과가 높게 나타날 수 있다는 제한점이 내재되어 있어 다음 연구에서는 동일한 조건의 임의집단을 대상으로 실험연구를 하기를 제안한다.

참고문헌

- 김인석, 정동빈. (1999). 초등영어 교육을 위한 새로운 어휘목록의 제시에 관한 연구. *초등영어교육*, 5(1), 105-140.
- 김현진. (2005). 의사소통중심의 초등영어 문자언어지도방향연구 *현대영어교육*, 6(1), 61-80.
- 서은경. (2008). 한국과 싱가포르 초등학교 영어 교과서 어휘 비교 분석. *영어교육연구*, 20(3), 225-248.
- 선효경, 정동빈. (2009). 의사소통 능력 향상을 위한 노래, 동화 활용한 통합 유아영어지도의 효과. *한국영유아보육학회*, 57, 89-314.
- 석진이, 정동빈. (2007). 유도적 읽기가 학습자의 자기 주도적 읽기 능력에 미치는 효과. *Foreign Languages Education*, 14(2), 287-303.
- 진현정, 정동빈. (2007). 어휘덩어리 지도가 수준별 5-6 세 유아들의 유창성 발달에 미치는 효과. *영어교육*, 62(4), 539-562.
- 정동빈. (2008). *어린이문자지도*. 서울: 한국문화사.
- 정동빈. (2009). *어휘학습지도*. 서울: 한국문화사.
- 조경숙. (1997). 초등학교에서의 영어 읽기 프로그램 적용 연구. *초등교육연구*, 11, 263-284.
- 조경숙. (2003). *초등영어 읽기쓰기 교육*. 서울: 한국문화사.
- 현태덕, 정동빈. (2003). 의사소통 영어지도를 위한 과제중심 학습방안. *영어교육연구*, 15(2), 199-226.
- Bear, D. R., Invernizzi, M., Templeton, S., & Johnston, F. (2000). *Words their way* (2nd ed). Upper Saddle River, NJ : Prentice-Hall.
- Bowey, J. A., Vaughn, L., & Hansen, J. (1998). Beginning readers' use of orthographic analogies in word reading. *Journal of Experimental Child Psychology*, 68, 108-133.
- Byrne, B., & Fielding-Barnsley, R. (1993). Evaluation of a program to teach phonemic awareness to young children: A 1-year follow-up. *Journal of Educational Psychology*, 85, 104-111.

- Chard, D. J., & Dickson, S. V. (1999), Phonological awareness: instructional and assessment guidelines, *Intervention in School and Clinic*, 34(5), 261-270.
- Christensen, C. A., & Bowey, J. A. (2005). The efficacy of orthographic rime, grapheme-phoneme correspondence, and implicit phonics approaches to teaching decoding skills. *Scientific Studies of Reading*, 9(4), 327-349
- Cunningham, P. M., & Cunningham, J. W. (1992). Making words enhancing the invented spelling-decoding connection. *The Reading Teacher*, 46(2), 106-115.
- Cunningham, P. M. (2009). *Phonics they use* (5th ed.). MA: Allyn & Bacon.
- Duncan, L. G., Seymour, P. H., & Hill, S. (1997). How important are rhyme and analogy in beginning reading? *Cognition*, 63, 171-208.
- Ehri, L. C. (1991). Development of the ability to read words. In R. Barr, M. L. Kamil, P. B. Mosenthal, & P. D. Pearson (Eds.), *Handbook of reading research* (Vol. 2) (pp. 383-417). New York: Longman.
- Ellis. R.A., & Calvo, R.A. (2004). Learning through discussion in blended environments. *Educational Media International*, 41(3), 263-274.
- Goswami, U., & Brown, A. L. (1989). Melting chocolate and melting snowmen: Analogical reasoning and causal relations. *Cognition*, 35, 69-95.
- Goswami, U. (1986). Children's use of analogy in learning to read: A developmental study. *Journal of Experimental Psychology*, 42, 73-83.
- Goswami, U. (1991). Learning about spelling sequences: The role of onsets and rimes in analogies in reading. *Child Development*, 62, 110-123.
- Goswami, U. (1995). Phonological development and reading by analogy: What is analogy and what is not? *Journal of Research in Reading*, 18, 139-145.
- Goswami, U. (1999). Causal connections in beginning reading: The importance of rhyme. *Journal of Research in Reading*, 22, 111-134.
- Gough, P. B., Juel, C., & Griffith, P. L. (1992). Reading, spelling, and the orthographic cipher. In P. B. Gough, I. C. Ehri, & R. Treiman (Eds.), *Reading acquisition* (pp. 35-48). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Goodman, K., & Goodman, Y. (1997). Learning about psycholinguistic process by analysing oral reading. *Harvard Educational Review*, 47, 317-333.
- Greaney, K. T., & Tunmer, W. E. (1996). Onset/rime sensitivity and orthographic analogies in normal and poor readers. *Applied Psycholinguistics*, 17, 15-40.
- Greaney, K. T., Tunmer, W. E., & Chapman, J. W. (1997). Effects of rime-based orthographic analogy training on the word recognition skills of children with reading disability. *Journal of Educational Psychology* 89, 645-651.
- Gunning, T. (2008). *Creating literacy*. New York: Pearson.
- Hall, Susan L. (2006). *I've DIBEL'd, now what?* Boston, MA: Sopris West.
- Haskell, D. W., Foorman, B. R., & Swank, P. R. (1992). Effects of three orthographic/

- phonological units on first-grade reading. *Remedial and Special Education*, 13, 40-49.
- Johnston, R. S., Anderson, M., & Holligan, C. (1996). Knowledge of the alphabet and explicit awareness of phonemes in pre-readers: The nature of the relationship. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 46, 17-33.
- Juel, C. & Minden-cupp (2000). Learn to read words: Linguistic units and instructional strategies. *Reading Research Quarterly* 35, 462-4.
- Levy, B. A., & Lysynchuk, L. (1997). Beginning word recognition: Benefits of training by segmentation and whole word methods. *Scientific Studies of Reading*, 1, 359-387.
- Liberman, I. Y., & Shankweiler, D. (1985). Phonology and the problems of learning to read and write. *Remedial and Special Education*, 6, 8-17.
- Mesmer, H. A. E. & Griffith, P. L. (2005). Everybody's selling it—But just what is explicit, systematic phonics instruction? *The Reading Teacher*, 59(4), 372-373.
- Moustafa, M. (1995). Children's productive phonological recording. *Reading Research Quarterly*, 30, 464-476.
- Muter, V., Snowling, M., & Taylor, S. (1994). Orthographic analogies and phonological awareness: Their role and significance in early reading development. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 35, 293-310.
- Nation, K., & Hulme, C. (1997). Phonemic segmentation, not onset-rime segmentation, predicts early reading and spelling skills. *Reading Research Quarterly*, 32, 154-167.
- Peterson, M. E., & Haines, L. P. (1992). Orthographic analogy training with kindergarten children: Effects on analogy use, phonemic segmentation, and letter-sound knowledge. *Journal of Reading Behaviour*, 24, 109-127.
- Rasinski, T., Rupley, M. W., & Nicholas, D. W. (2008). Two essential ingredients: Phonics and fluency getting to know each other. *The Reading Teacher*, 62(3), 257-260.
- Rasinski, T., & Padak, D. N. (2008). *From phonics to fluency*. Boston, MA: Allyn & Bacon.
- Strickland, D. S. (1998). What's basic in beginning reading? Finding common ground. *Educational Leadership*, 55(6), 6-10.
- Trachtenburg, A. (1990). Using children's literature to enhance phonics instruction *The Reading Teacher*, 43, 649-654.
- Walker, S. (2009). *I love poems: patterns—One scary night, poem 3—Sam and Pam*. Seoul: Happy House.
- Walton, P. D. (1995). Rhyming ability, phoneme identity, letter-sound knowledge, and the use of orthographic analogy by prereaders. *Journal of Educational Psychology*, 87, 587-597.
- Yopp, H. K. (1988). The validity and reliability of phonemic awareness tests. *Reading Research Quarterly*, 23, 159-176.

금소영

중앙대학교 대학원 영어언어과학과
156-756 서울 동작구 흑석동 산 72-1
Tel: (02) 820-6544
E-mail: merianho@chollian.net

정동빈

중앙대학교 교육대학원 조기영어교육과
156-756 서울 동작구 흑석동 산 72-1
Tel: 011-9725-6557
E-mail: dbjeong@cau.ac.kr

Received 5 February 2010

Revised 26 March 2010

Accepted 11 April 2010