

초등학생의 단어 인지 전략과 교과서 영향 탐색*

이윤

한국의국어대학교

Lee, Yoon. (2017). Word recognition strategies of elementary school students and the effects of textbooks on their strategy use. *Modern English Education*, 18(1), 145-164.

The purpose of the current study was to explore elementary school students' word recognition strategies and to examine the effects of English textbooks on their strategy use. Word identification responses of one hundred and seventy 3rd, 4th, and 5th graders were obtained in order to infer their word recognition strategies. From their oral reading, only reading errors were analyzed for evaluating their strategy use. The strategies of individual children were identified using the criteria established for classification. The analyzed data showed that sight word strategies were used by students at all grades dominantly, but the use of phonics strategies increased at 4th and 5th grades. This indicates that students' strategies are gradually changed from sight word strategies to phonics strategies as their reading skills develop. In particular, low achievers used sight word strategies substantially while high achievers used phonics strategies. Results indicate that the English textbooks children are exposed to may shape students' word recognition strategies. On the basis of results, suggestions for supporting beginning readers are provided.

[word recognition strategy/beginning reading/reading textbook/
단어 인지 전략/초기 읽기/읽기 교재]

I. 서론

읽기를 처음 시작하는 단계에서 필수적인 학습 요소는 단어 인지 기능이다. 단어 인지는 개별 철자를 보고 이를 소리와 연계하여 읽는 해독(decoding) 과정

* 이 논문은 2016년도 한국의국어대학교 교내 학술연구비의 지원에 의해 수행되었음.

과 의미를 이해하는 과정을 포함한다. 읽기 발달 초기에는 단어 인지에 대부분의 시간을 할애하기 때문에 영어를 모국어로 하는 국가의 읽기 교육과정을 보면 유치원부터 초등학교 3학년까지 단어 인지가 주요 학습 요소로 등장한다(예: California English/Language Arts Committee, 1996, 2013; Florida Department of Education, 1996). 이는 단어 인지 학습에 상당한 시간이 소요된다는 것을 의미하는 동시에 단어 인지 학습이 그만큼 어렵고 복잡하다는 것을 시사한다.

단어 인지 학습에 영향을 미치는 주 요소는 교사의 지도 방법과 읽기 텍스트이다(Barr, 1972, 1975; Hiebert, 1999). 첫 번째 요인인 교사의 지도 방법에 관해서는 교사가 단어 인지를 어떤 방법으로 지도하느냐에 따라 아이들의 단어 인지 학습에 직접적인 영향을 미친다는 것이 정설이다. 예를 들어 교사가 파닉스 방법으로 지도할 경우는 아이들이 새로운 단어를 읽을 때 교사로부터 배운 파닉스 전략을 사용하여 철자를 공략해 나간다(Barr, 1972, 1974; Gaskin, Ehri, Cress, O'Hara, & Donnelly, 1997). 반면 텍스트의 의미 이해에 중점을 두어 가르칠 때는 텍스트를 여러 번 읽히면서 단어에의 반복 노출을 유도한다. 이 때 아이들은 단어를 전체 형태로 기억하게 되는데 함께 제시된 그림 등이 단어의 의미를 떠올리게 하는 주요 단서가 된다(Chall, 1987; Durkin, 2004).

단어 인지 학습에 영향을 미치는 두 번째 요소는 읽기 교재이다. 텍스트가 어떤 단어로 구성되어 있는가가 단어 인지에 직접적인 영향을 미친다. 처음 읽기를 시작할 때는 철자 하나하나를 소리와 연계하여 읽기 때문에 철자와 소리에 관한 지식이 단어 해독에 중요한 열쇠가 된다. 따라서 교재 집필자들은 읽기 초기에 접하는 텍스트가 아이들이 간단한 철자-소리 지식으로 읽을 수 있도록 주의를 기울인다. 텍스트의 단어들이 읽기 발달을 촉진할 수도 있고 방해할 수도 있기 때문이다(Hiebert, 1999, 2000; Mesmer, 1999). Juel과 Roper/Schneider(1985)는 교재가 아이들에게 영향을 가장 많이 미치는 때는 읽기를 시작하는 첫 해라고 주장한다. 읽기 초보자는 한정된 알파벳 지식을 철자 하나하나에 적용해 가며 읽기 때문에 초보자용 교재에는 단어 구조가 쉽고 길이가 짧은 단어를 사용하거나 고빈도어 중에서 쉬운 것을 사용한다(Hiebert, 2000). Barr(1974, 1975)는 파닉스 교재로 학습한 아이들은 새로운 단어를 접할 때 파닉스 원리를 적용하는 반면, 일반적인 읽기 교재로 학습한 아이들은 일견 어휘 전략(sight words strategy)을 사용한다고 주장한다.

일반적으로 읽기를 처음 시작하는 아이들은 단어를 통째로 인식한다. 이후 단어 수가 늘면서 파닉스 원리를 적용하며 단어를 읽게 된다(Durkin, 2004). 단어를 통째로 기억하는 전략, 즉 일견 어휘 전략을 사용하여 단어를 읽는 경우는 새로운 단어가 자기가 알고 있는 단어인지를 가려내는 작업이 필요하다. 이 때 저장된 단어가 많아지면 기억력에 한계가 있어 일견 어휘 전략 외에 파닉스 전략 사용이 필요해진다. 소리-철자 규칙을 어느 정도 습득하면 읽을 수 있는 단어가 많기 때문이다. 이러한 이유 때문에 초기부터 알파벳 원리에 기초한 읽기 지도가 효율적이라는 주장(Adams, 1990; Chall, 1983; Ehri, 1991)이 우세하다.

우리나라의 초등영어 교과서는 의사소통기능 중심으로 단원 전체가 구성되기 때문에 읽기 텍스트도 듣기, 말하기와 연계되어 집필된다. 따라서 읽기 텍스트에 제시되는 단어가 소리와 철자 지식을 체계적으로 익힐 수 있도록 집필되기 어렵다. 그나마 2007 개정 영어 교육과정 이후에 개발된 교과서부터 파닉스 원리를 적용하는 읽기가 일부 제시되고는 있으나 단원별로 4~8개에 불과하고 단어 간에도 소리-철자 규칙이 체계적으로 적용되지 않는 것이 많아서 이를 통해 알파벳 원리를 익히기에는 역부족이다. 또 읽기 텍스트에 사용되는 단어는 의미 중심의 단어로서 단어 인지에 필요한 단어인지를 고려할 여지가 없다. 이러한 교재에서 함의되고 있는 읽기 학습은 반복 연습에 의해 단어를 통째로 배우는 것이다.

또한 교재 집필자가 초기 읽기 학습을 고려하여 알파벳 원리 습득에 필요한 단어를 사용할 의사가 있더라도 교육과정이라는 또 다른 난관에 부딪치게 된다. 대부분의 교육과정 어휘가 고빈도 어휘여서 소리-철자 규칙을 배우기에 적절한 단어가 매우 부족하다. 그 결과, 교과서의 읽기 텍스트는 학생들이 소리-철자 지식에 기반한 단어를 제시하지 못하고 있다. 이것은 교과서를 사용하는 교사들의 단어 지도 방식에도 당연히 영향을 미친다. 교과서가 파닉스 원리에 기초한 단어로 구성되었다면 수업 중에 소리와 철자 원리를 지도하겠지만 교과서에 이런 내용이 없다면 교사가 웬만한 의지를 갖지 않는 한 이를 별도로 지도하기는 어려운 일이다.

따라서, 앞서 살펴본 연구에 의거한다면 우리나라 초등영어 교과서의 특징이 읽기를 처음 시작하는 초등학생들의 단어 인지 전략에 어느 정도 영향을 미쳤을 것이라고 가정할 수 있다. 본 연구는 이러한 가설 위에 학생들의 단어 읽기에서 나타나는 오류를 통해 단어 인지 전략 사용 양상을 분석하고, 여기에 교과서의 영향이 있는지 그 가능성을 탐색해 보고자 하였다. 이와 관련하여 아이들의 단어 인지 전략과 텍스트의 관련성을 분석한 선행 연구들은 대부분 실험 상황에서 각기 다른 유형의 교재로 지도한 후 학생들의 단어 인지 전략과 교재의 영향을 밝히고 있다. 예를 들어 파닉스 기반 텍스트와 일견 어휘 중심의 텍스트를 단기간 동안 읽힌 후 단어 인지 전략을 분석하거나(Barr, 1972, 1975) 단어 인지 난이도에 차이를 둔 교재를 통해 단어 인지 정도를 밝힌 연구들(Hiebert, 1999, 2000; Hiebert, Martin, & Menon, 2005)이 대부분이다. 그러나 본 연구는 실험 처치를 하지 않고 있는 그대로의 상황에서 학생들의 단어 인지 전략을 분석함으로써 단어 인지 전략과 교과서의 관련성을 탐색하고자 하였다. 구체적인 연구 문제는 다음과 같다.

- 1) 초등학생의 단어 인지 전략이 학년에 따라 어떤 특징을 보이는가?
- 2) 초등학생의 단어 인지 전략 특성이 무엇이며 이것이 교과서와 관련성이 있는가?
- 3) 학생들의 수준차에 따라 단어 인지 전략에 차이가 있는가?

이를 위해 초등학교 3-5학년 학생의 단어 인지 전략을 측정하였다. 분석 대상에 5학년을 포함한 이유는 현행 교육과정에서 3-4학년군은 단어 인지, 5-6학년군은 문장 및 단락이 포함된 짧은 글 읽기를 성취기준으로 제시하고 있으나 4학년에서 단어 인지가 완성되지 않은 학생들이 적지 않을 것이라고 생각했기 때문이다. 또 연구 방법적 측면에서 단어 인지 전략의 발달 양상을 측정하기 위해서는 특정 학생이나 집단을 대상으로 장기간의 중단 연구가 적절하겠으나 연령 차이가 있는 여러 집단을 동일 시점에서 분석할 경우, 해당 요소의 변화 양상을 간접적으로 추론해 볼 수 있을 것이다.

II. 선행 연구

1. 단어 인지 전략

아이들이 단어를 식별하는 원리는 단어를 일견 어휘로 인식하는 방법과 알파벳 원리에 기초하여 읽는 방법이 있다. 일견 어휘로 단어를 인지할 때는 단순히 시각적 이미지로 단어를 기억하는 것 같지만 실제로는 단어의 철자, 발음, 문장에서의 역할과 의미 정보를 머리 속에 저장된 것과 비교 분석하는 일이 요구된다(Ehri, 1991). 이 때 단어의 형태를 발음과 의미로 연결시키는 과정이 필요한 데, 이 때 처리해야 하는 정보는 독자가 머리 속에 갖고 있는 어휘 목록이 기반이 된다. 이를 바탕으로 단어의 문자소와 음소를 연계하여 단어를 식별하게 된다. 따라서 일견 어휘 방법은 단 시간에 다양한 정보 처리가 요구된다. 반면, 파닉스에 의한 단어 인식은 철자에 맞는 소리를 찾아가며 해독한다. Smith(1994)는 단어 식별 방법을 전체 모양으로 식별하기, 개별 철자 식별하기 외에 두 개 이상의 철자를 단위로 식별하는 방법으로 분류한다. 단어를 하나의 전체로 인식한다는 뜻은 단어 내 개별 철자에 주목하지 않고 단어의 전체 모양을 하나의 형상으로 인식하는 것이다(Durkin, 2004; Umansky & Chambers, 1980). 아이들이 처음 글을 읽을 때는 철자 하나씩 읽어가며 단어를 식별하려고 하지만 아주 어린 아이들의 경우에는 단어의 시각적 이미지를 중심으로 기억한다. 철자를 음소와 연결 시키는 것이 어린 아이들의 인지 수준으로 어렵기 때문이다. 따라서 읽기가 바로 시작된 단계에는 일견 어휘 방식을 사용하다가 점차 파닉스 원리에 기반하여 단어를 식별해 나간다. 이 때 철자 하나하나를 익혀나가는 것보다 단어에서 반복되는 철자 유형(spelling pattern)을 익히는 것이 단어 인지에 유리하다. 개별 철자를 익히는 것보다 철자 패턴을 중심으로 단어를 읽는 것이 쉽고 효율적이기 때문이다(Goswami, 1993).

아이들의 단어 인지 전략에 영향을 미치는 것은 교사의 학습 방법과 교재이다(Barr, 1974). 교사가 단어 읽기를 어떻게 지도하느냐에 따라 이를 무의식적으로 익혀 새 단어를 읽을 때 적용하기 때문이다. 예를 들어 일견 어휘 방법으로

학습한 아이들은 새로운 단어를 접했을 때 단어 모양을 중심으로 기억하는 (Ehri, 1991; Smith, 1994) 반면, 소리와 철자 관계에 기반한 파닉스 방법으로 학습한 아이들은 파닉스 전략을 우선적으로 적용한다(Biemiller, 1970; Smith, 1994). Barr(1974)는 아이들의 단어 읽기 오류에서 단어 인지 특성을 발견하였다. 일견 어휘 방식으로 단어를 학습한 아이들은 새로운 단어를 읽을 때 일견 어휘 방식을 사용하되, 최근 학습한 단어를 떠올린다고 주장한다. 반면 파닉스 방식으로 학습한 아이들은 철자-소리 지식을 적용하면서 다양한 오류 유형을 만들어낸다. 반면, 단어를 통째로 학습한 아이들은 파닉스 방법으로 배운 아이들보다 읽기 오류 유형이 적었다. 또, 오류 단어가 모두 진짜 단어로 새 단어를 모를 경우는 알고 있는 단어 중에서 대체하여 읽는 것으로 나타났다. 이것은 일견 어휘 전략 사용자의 특징이다. 개별 철자에 집중하지 않고 의미에 집중해서 읽기 때문에 단어가 아닌 것은 말하지 않게 된다. 따라서 일견 어휘로 단어를 학습한 아이들은 한 번 사용한 전략을 적용하기 어렵다. 단어의 모양이나 소리 특징을 비교 분석하는 데 복잡한 인지 과정이 필요하기 때문이다(Smith, 1994). 일견 어휘 전략을 집중적으로 사용하는 아이들은 해독 기능이 더디게 발달한다(Corcus & Willows, 1993; Watson & Willows, 1993).

바로 이 점 때문에 처음 읽기를 시작할 때부터 철자와 소리 지식에 기반하여 단어를 읽는 것이 유리하다고 주장된다. 소리-철자 지식에 기반한 알파벳 원리를 알고 있으면 이를 여러 단어에 적용할 수 있어 경제적이기 때문이다(Adams, 1990; Birch, 2007; Smith, 1994). Barr(1975)는 아이들에게 전략을 지도했을 때 읽기 진전이 가장 빠른 아이는 일견 어휘 방법으로 배우다가 파닉스 방법을 사용한 아이들이었으며 일견 어휘만 사용한 아이의 점수가 가장 낮았다고 보고한다. Barr(1974)는 Biemiller(1970)의 연구를 바탕으로 취학 전 아동 41명에게 일견 어휘 방식과 파닉스 방식을 지도한 결과, 일견 어휘로 학습한 아이들은 철자 정보를 거의 이용하지 않으며 오류 단어도 이미 배운 단어 중에서 답하는 것으로 나타났다. 반면 파닉스로 학습한 아이들은 오류 단어수가 많았으며 진짜 단어가 아닌 것이 대부분이고 이미 학습한 배운 단어와도 상관이 없는 단어로 이는 아이들이 철자-소리 정보를 단어 의미와 상관없이 적용한 결과라고 볼 수 있다.

2. 단어 인지와 읽기 교재

읽기를 처음 시작하는 아이들이 어떤 교재를 사용하는가는 매우 중요한 문제이다. 텍스트가 단어 인지 학습에 직접적인 영향을 미치기 때문이다(Hiebert, 1999; Mesmer, 1999). 주된 원인은 소리와 철자의 대응 관계가 매우 복잡한 데서 기인한다. 예를 들어 c는 circle이나 city에서 /s/로 발음되지만 cruise, crown에서는 /k/로 발음된다. 반면, c와 h가 합쳐진 ch는 cache, chef에서처럼 발음이 전혀 다른 /ʃ/로 발음된다. 이런 연유로 읽기를 시작하는 아이들이 소리와 철자 규칙을 익히기가 쉽지 않다. 따라서 입문기의 읽기 교재가 어떤 단어들로 구성되는

가 하는 문제는 아이들의 읽기 학습에 중요한 문제이다. 최근에는 읽기를 시작하는 아이들이 알파벳 원리를 체계적으로 습득할 수 있도록 해독 가능성이 높은 단어로 구성된 텍스트를 제공해야 한다(Hiebert & Martin, 2007; Mesmer, 1999)는 주장이 힘을 얻고 있다. 읽기 초기는 알파벳 원리를 적용해가며 여러 단어를 공략해 가는 시기이기 때문에 적절한 수의 단어로도 읽을 수 있어야 하기 때문이다. 따라서 처음에는 소리-철자 관계가 규칙적이고 조합이 단순한 단어로 구성된 텍스트로 시작하여 점차 음운 규칙이 복잡한 단어로 구성된 텍스트를 제공할 것(Adams, 1990, Hiebert, 1999, Mesmer, 1999)을 주장한다.

Barr(1974)는 일견 어휘 중심의 교재로 배운 경우는 전략 적용이 낮다고 주장한다. 일견 어휘 중심의 교재는 단어의 철자 패턴이나 단어 길이가 각각 다르기 때문에 처음 읽는 단어와의 연관성을 찾기가 어렵기 때문이다. 이에 대해 Chall(1983)도 비슷한 견해를 주장한다. 그녀는 고빈도 어휘 중심의 텍스트를 분석한 결과, 일정한 단어만 반복적으로 등장하기 때문에 모르는 단어를 읽을 때 적용할 수 있는 단어 선택 범위가 제한되고 전략 적용도 어렵다고 비판한다. 최근 미국에서 초등학교 저학년 학생들에게 파닉스 원리를 적용한 교재 집필 기준을 주정부 차원에서 공시한 배경에는 이러한 연구 결과가 작용한 것이라고 보아야 한다(예: California English/Language Arts Committee, 2013). 이러한 주장이 교재 집필의 지침으로 채택되기까지 입문기의 읽기 교재에 대한 장기간의 연구와 토론이 토대가 되었음은 물론이다. 예를 들어, Juel과 Roper/Schneider(1985)는 수업 중에 아이들이 읽는 텍스트가 해독 가능한 단어 비율에 단어 인지 능력이 달라진다고 보았으며 Foorman, Francis, Fletcher, Schatschneider와 Mehta(1998)는 초등학생 1, 2학년에게 파닉스에 기반한 읽기 교재와 문학 교재로 읽기를 지도한 결과, 파닉스 기반 교재로 배운 학생들의 단어 인지 능력이 우수하다고 주장하였다. 그러나 다른 한편에서 이러한 읽기 텍스트는 단어 인지에만 중점을 둔 인위적인 텍스트가 대부분이어서 아이들이 문학의 가치를 맛보는데 한계가 있다는 반론도 팽팽하게 맞서고 있다(Allington & Woodside-Jiron, 1998). 그러나 읽기를 바로 시작하는 아이들이나 ESL 혹은 EFL 학습자들에게 읽기 기능의 하위 요소인 단어 인지 기능이 담보되지 않고는 읽기 발달이 정상적으로 이루어지지 않는다(Birch, 2007). 읽기 단계의 하위 기능에 속하는 단어 인지나 음소 인식과 같은 핵심적인 기능은 명시적인 지도 없이 내면화하는 것이 어렵기 때문이다(Eskey, 1988).

이러한 선행 연구들은 입문기 아이들이 처음 접하는 교재가 아이들의 단어 인지 전략 형성에 중요한 영향을 미치며 이것이 중국에는 읽기 능력과 직결되는 문제이므로 텍스트가 아이들의 읽기 학습에 도움을 주려면 단어 선정에 주의를 기울여야 한다는 것을 공통적으로 주장하고 있다. 본 연구는 이러한 연구를 바탕으로 영어 교과서가 읽기 초보자인 초등학생의 단어 인지 전략과 관련이 있는지를 탐색하고자 하였다.

III. 연구 방법

1. 연구 대상

대상 학생을 선정하기 위해 사교육 경험이 상대적으로 적고 전교과의 학업성취도와 교육환경이 중하 수준의 학교를 서울 및 경기도에서 5개 학교를 선정하여 학교별로 1개 학급씩 선정하였다. 대상 선정에서 중점을 둔 것은 사교육 경험이 적은 학생을 선정하는 것이었다. 사교육을 많이 받았을 경우 선행 학습의 영향으로 단어 인지가 완료되어 전략 측정이 어렵기 때문이다. 선정 기준에 따라 초등학교 3, 4, 5학년 학생 170명(3학년 53명, 4학년 56명, 5학년 61명)을 선정하였다. 표 1은 본 연구 대상 학생들의 사교육 경험과 관련된 정보이다. 조사 결과, 3학년은 50% 이상이 사교육을 받지 않았고 사교육을 받은 기간도 1년 미만인 43.4%이었으며, 4, 5학년도 사교육을 전혀 받지 않은 학생이 40% 정도였고 사교육 경험이 1년 미만인 학생들이 각각 50.0%, 34.4%로 전체적으로 볼 때 선정된 학생들은 사교육 경험이 적은 집단이라고 볼 수 있다.

TABLE 1
English Learning Experience at Private Program

	None	Below 1 Yr	1-2 Yrs	Above 2 Yrs	Total (n)
3rd Grade	28 (52.8%)	23 (43.4%)	2 (3.8%)	0 (0.0%)	53
4th Grade	23 (41.1%)	28 (50.0%)	4 (7.1%)	1 (1.8%)	56
5th Grade	25 (41.0%)	21 (34.4%)	13(21.3%)	2 (3.3%)	61

처음 평가 대상으로 선정된 170명 중에서 구두 읽기 평가 결과 오류 단어가 하나도 없거나 1개만 틀린 학생은 분석 대상에서 제외되었다. 오류 단어가 1개 일 경우 단어 인지 전략 판정 결과가 우연일 가능성이 있기 때문이다. 또한 정답률이 5% 미만인 학생은 읽기 평가 분석 결과 오류 단어로 전략 적용 판정이 어려워 제외하였다. 이에 최종 분석 대상이 된 학생수는 3학년 41명, 5학년 39명, 6학년 38명으로 총 118명의 읽기 오류를 분석 대상으로 삼았다.

2. 데이터 수집 및 분석

데이터 수집은 2016년 10월부터 11월 동안 수행되었다. 각 학생별로 단어 및 문장으로 구성된 텍스트를 읽게 하여 읽기 수행 도중 발생한 모든 오류 단어에 대해 전략을 판정한 후, 전략 사용 비율에 따라 개인별로 단어 인지 전략을 판정하였다. 이어 학년별로 각 학생의 전략 유형을 합산한 후 비율을 구하여 이를 바탕으로 학년별 전략 특징과 단어 인지 전략 특성을 분석하였다.

1) 평가 자료

평가에 사용된 읽기 자료는 단어 읽기와 문장 읽기로 구성되었다. 평가 도구 제작 시 가장 중요한 일은 적절한 단어를 선정하는 일이다. 각 단어를 통해 개별 학생의 단어 인지 전략을 판정해야 하기 때문이다. 평가 단어를 선정하기 위해 각 학년별로 평가 시점 이전에 배운 단어와 배우지 않은 단어의 비율을 4:6 비율로 조정하였다. 단어 인지 전략을 평가하려면 새로운 단어를 접했을 때 이를 어떻게 처리하는지 관찰해야 하므로 배우지 않은 단어 비율을 높일수록 좋으나 학생들의 영어 읽기 능력을 고려하여 배우지 않은 단어 비율을 60%로 제한하였다. 또 이미 학습한 단어라도 오래 전에 배운 단어는 기억하기 어려울 것이므로 평가 시점을 기준으로 학습한지 오래된 단어 중에서 선정하였다. 아직 배우지 않은 단어는 한 학년 위의 교과서에서 선정하였다.

평가 텍스트는 단어 20개와 문장 4-6개로 구성되었다. 3학년은 교과서에서 문장을 전혀 배우지 않았으므로 단어만 평가하였다. 단어 읽기 평가는 학년별로 배운 단어 8개 배우지 않은 단어 12개, 총 20개 단어로 구성하고 4, 5학년은 단어 읽기 외에 4-6개의 문장 읽기를 포함하였다. 표 2는 단어 읽기 평가에 사용된 단어들이다.

TABLE 2
Words Used for Evaluation

	Learnt Words Before Testing	Unknown Words
3rd Grade	apple, cup, game, milk, green, five, brush, chicken	fork, book, ride, push, pick, hand, park, read, leg, play, market
4th Grade	play, bike, lunch, clean, help, hungry, come	class, sleep, bank, socks, party, school, ride, read, toy, stick, flower, sound
5th Grade	pick, see, happy, school, read, park, summer, grow	bathroom, club, rest, cream, find, math, show, wait, brown, lesson, day, brush

문장 읽기는 단어 읽기 평가 후에 바로 실시하였다. 개별 단어를 못 읽을 경우라도 문장을 통해 단어를 제시하면 맥락을 통해 유추하여 읽을 가능성이 있기 때문이다. 문장 읽기는 이미 학습한 의사소통기능 예시문에 배우지 않은 단어를 2-3개씩 넣어 구성하였다. 다음은 4학년 평가에 사용된 텍스트이다.

How was your weekend? It was good. I went skating.

I cooked noodle and port chop. I bought a boat in the market.

What do you want to do? I want to grow a small frog.

2) 평가 절차

교사가 학생들을 한 명씩 불러내어 평가에 관해 안내한 후 읽기 텍스트를 보여주고 이를 소리 내어 읽도록 하였다. 모든 학생들의 읽기 수행 결과는 녹음하여 평가 자료로 활용하였다. 평가의 신뢰도를 높이기 위해 학생들의 평가 자료를 연구자를 포함한 두 명의 평가자가 독립 채점한 후 판정 결과를 조정하였다. 개별 평가자 간에 이견이 있을 경우는 다시 녹음을 듣고 평가 결과를 재판정하였다. 채점자 간 신뢰도는 0.98이었다.

3. 자료 분석

학생들의 구두 읽기 평가 자료는 다음 절차에 따라 분석하였다.

1) 개별 학생의 단어 인지 전략 분석

개별 학생들이 틀리게 읽은 단어(오류 단어)를 대상으로 이것이 파닉스 전략을 사용한 것인지 혹은 일견 어휘 전략을 사용한 것인지를 판정하였다. 오류 단어를 통한 단어 인지 전략 판정에는 Barr(1972)의 판정 절차와 준거를 활용하되 연구 대상이 EFL 학습자임을 고려하여 다음과 같이 조정, 적용하였다. 다음은 오류 단어에 대한 전략 판정 절차이다.

첫째, 먼저 학생들이 만들어낸 오류 단어가 '진짜 단어'인지 판단한다.

둘째, 진짜 단어인 경우, 해당 단어가 교과서에서 배운 단어인지 확인한다. 이에 오류 단어 중 진짜 단어이면서 교과서에서 나온 단어의 비율을 따로 산정하였다. 오류 단어가 교과서에서 배운 단어인 경우는 교과서의 영향을 받은 것으로 볼 수 있다. 그러나 오류 단어가 진짜 단어라 하더라도 평가 단어와 유사한 철자 특성이 있으면 파닉스 전략을 사용한 것으로 판정한다.

셋째, 오류 단어가 진짜 단어가 아닌 경우, 그것이 평가 단어 철자와 유사성이 있으면 파닉스 전략을 사용한 것으로 판정한다.

넷째, 위 기준에 해당되지 않는 오류 단어는 전략 판정 대상에 포함하지 않는다. 단어의 형태를 갖지 못하고 평가 대상 단어와의 철자-소리 유사성이 없는 오류 단어들이 이에 해당한다.

다섯째, 위 절차를 거쳐 오류 단어에 대하여 파닉스 전략을 사용한 단어인지 혹은 일견 어휘 전략을 사용한 단어인지 판정한 후 항목별로 합산하여 두 전략의 사용 비율에 따라 개인의 단어 인지 전략을 판정한다. 이 때 파닉스 전략을 사용한 단어가 60% 이상이면 파닉스 전략 사용자로 판정하고 일견 어휘 전략을 사용한 단어 비율이 60% 이상이면 일견 어휘 전략 사용자로 판정한다. 두 항목 중 하나의 비율이 40-59%에 해당되는 학생은 두 전략을 비슷한 비율로 사용했다고 보고 병행 전략 사용자로 판정한다. 예를 들어 A 학생의 오류 단어

가 4개인 경우, 이 중 일견 어휘 전략 단어가 3개이고 나머지 1개가 파닉스 전략 단어이면 A 학생의 일견 어휘 전략 비율은 75%로 일견 어휘 학습자로 판정한다. 또 B 학생의 일견 어휘 사용 전략이 45%라면 B 학생은 일견 어휘 전략과 파닉스 전략을 모두 사용하는 전략 병행 사용자로 판정한다. 이 기준은 Barr의 연구에는 적용하지 않은 것으로 본 연구에서 적용한 이유는 두 전략 사용 비율이 비슷한 경우, 정확한 판정이 어렵다고 보았기 때문이다.

또한 Barr(1974)는 일견 어휘 전략 사용자의 판정 조건으로 잘못 읽은 단어가 모두 진짜 단어여야 한다는 단서를 두었다. 이유를 추측하자면, 모국어 화자의 경우, 이미 단어와 비단어의 구분이 확실한 데다가 구어로 습득된 단어가 많기 때문에 모르는 단어를 읽을 때 평가 단어와 모양, 철자 등에서 떠오르는 단어가 진짜 단어일 확률이 높다. 그러나 본 연구에서는 일견 어휘 학습자로 분류되는 경우에 오류 단어가 모두 진짜 단어여야 한다는 조건은 두지 않았다. 우리나라 아이들은 구어로든 문어로든 축적된 단어가 매우 적고 진짜 단어와 비단어를 구분하기 어렵기 때문에 Barr의 조항은 적절하지 않다고 판단되었다. 따라서 본 연구에서는 오류 단어가 평가 단어와 철자 유형이 전혀 달라도 단어 구조를 갖고 있으면 일견 어휘로 판정하였다.

2) 학년간 단어 인지 전략 분석

개별 학생들의 단어 인지 전략을 판정한 후 학년별로 파닉스 전략 사용자, 일견 어휘 사용 전략자, 두 전략 병행 사용자의 비율을 구하였다. 이를 통해 학년별로 단어 인지 전략 사용 양상을 분석한 후, 이러한 양상이 3개 학년에 걸쳐 어떠한 양상을 보이는지 분석하였다. 이를 토대로 학생들의 전략 사용 양상이 교과서의 읽기 텍스트와 관련성이 있을 것인지를 논의하였다.

3) 수준차에 따른 단어 인지 전략 분석

학생들의 읽기 수준에 따라 단어 인지 전략 사용에 차이가 있는지 분석하였다. 이를 위해 학년별로 읽기 점수를 기준으로 상위 30%, 하위 10~40%에 해당하는 학생들의 전략을 비교 분석하였다. 이에 해당하는 학생들은 3, 4, 5학년별로 상위 학생 수는 각각 12명, 11명, 11명 하위 학생수는 학년별로 각각 12명, 11명, 11명이었다.

IV. 분석 결과 및 논의

1. 학년간 단어 인지 전략 및 전략별 오류 특성

학생들의 개별 단어 인지 전략을 판정한 후, 학년별로 전략 유형 비율을 산정한 결과 표 3과 같은 결과를 얻었다.

TABLE 3
Proportions of Word Recognition Strategies

	Sight-Word Strategy Users	Both Strategy Users	Phonics Strategy Users
3rd Grade	62.1%	20.7%	17.2%
4th Grade	52.1%	23.1%	24.8%
5th Grade	44.4%	26.3%	29.4%
Average	52.9%	23.4%	23.8%

3개 학년의 단어 인지 전략 평균을 살펴보면 일견 어휘 전략 사용자 52.9%, 파닉스 전략 사용자 23.8%, 두 전략 병행 사용자 23.4%로 전체 학생 중 과반수가 일견 어휘 전략을 사용하는 것으로 나타났다. 학년에 따라 전략 사용 비율에 차이가 있었다. 먼저, 3학년의 경우는 일견 어휘 전략 62.1%, 파닉스 전략 17.2%, 두 전략 병행 사용 20.7%로 과반수 이상의 학생들이 일견 어휘 전략 사용자로 나타났는데 이것은 읽기 발달 초기의 일반적인 특징이다. 읽기 초보자는 소리와 철자 지식을 일부만 알고 있기 때문에 모든 철자에 주의하여 읽지 못하고 단어 길이나 형태를 개략적으로 인식한다. 따라서 대부분 일견 어휘 전략을 사용하게 된다. 반면 파닉스 전략을 사용하는 비율은 1/5 수준이었는데 정확성이 매우 떨어졌다. 대부분의 학생들이 단어의 첫 한두 글자를 매개로 읽기를 시도했으나 단어의 형태를 이루지 못했다.

4학년은 일견 어휘 전략 52.1%, 파닉스 전략 24.8%, 두 전략 병행 사용자 23.1%로 항목별 비율이 3학년과 비슷했으나 일견 어휘 전략 사용자의 비율이 3학년에 비해 10% 포인트 감소하고 파닉스 전략 사용 비율이 7.6% 포인트 증가했다. 5학년은 일견 어휘 전략 44.4%, 파닉스 전략 29.4%, 두 전략 병행 사용자 26.3%로 이를 3학년과 비교하면 일견 어휘 전략 사용은 약 20% 포인트 감소하고 파닉스 전략 사용은 12.2% 포인트 증가하였다. 3개 학년을 비교할 때 큰 차이는 아니지만 학년이 올라가면서 일견 어휘 전략 사용자 비율이 감소하고 파닉스 전략 사용 비율이 증가하는 것으로 나타났다. 이는 읽기 발달 측면에서 볼 때 자연스러운 현상이다. Ehri(1991)에 의하면 읽기 초기에는 단어의 철자 하나하나에 집중하여 읽는 것이 용이하지 않아서 삽화나 배경 지식 등과 같

은 맥락 단서를 이용하여 읽기 때문에 단어의 길이, 단어의 전체 형태 등에 의존하여 읽는 일견 어휘 전략이 많이 사용되다가 점진적으로 개별 철자에 집중하면서 단어 구조를 이해하고 소리-철자 지식을 활용하여 단어를 읽게 된다는 것이다.

한편 단어 인지 전략을 판정하기 위해 학생들의 오류 단어를 분석하는 과정에서 두 전략 사용자의 오류에 차이가 있었다. 먼저 일견 어휘 전략 사용자로 구분된 학생들의 오류 특성은 다음과 같다.

첫째, 오류 단어가 진짜 단어이든 아니든 어느 정도의 단어 구조를 갖고 있었다. 오류 단어 대부분이 진짜 단어였고 극히 일부 학생이 단어가 아닌 것을 발화하기도 했으나 이런 예는 전체 오류 단어 중 20개 미만으로 이것은 학생들이 발화한 모든 오류 수와 비교할 때 매우 낮은 비율이었다. 또 평가 단어와 관련이 전혀 없는 엉뚱한 단어들이었다. 이 현상은 읽기 능력이 매우 낮은 학생들에게서 나타났다. 일견 어휘 학습자들은 평가 대상 단어를 모를 경우에는 다른 단어로 대체하거나 아예 읽지 않는 학생들이 많았다. 둘째, 평가 단어를 모를 경우 철자와 소리와 관계의 바탕으로 시도해 보려는 노력이 적었다. 간혹 처음 한두 글자로 읽기 시작하다가 곧바로 포기하거나 ‘잘 모르겠어요’라고 답을 회피하는 경우가 많았다. 셋째, 학생들이 평가 단어를 잘 모를 경우는 교과서에서 배웠던 단어로 대체하여 읽는 경우가 많았다. 거의 대부분 교과서 단어로 대체하여 읽었고 진짜 단어이면서 교과서 밖에서 가져온 단어들은 **program, bravo, smart phone, celeb, make-up** 등에 불과했다. 진짜 단어이면서 교과서에 있는 단어인 비율이 95.7%로 거의 모든 단어가 교과서에 있는 단어였다. 이 결과는 학생들의 단어 인지 전략 사용에 교과서의 영향이 상당 부분 있었다는 것을 추정하게 해 주는 자료이다. 즉, 우리나라 학생들은 교과서가 단어 입력의 주요 통로인 것이다. 한편 파닉스 전략 사용자로 구분된 학생들의 오류 특성은 다음과 같다.

첫째, 학생들이 잘 모르는 단어도 거의 모든 단어를 읽으려고 시도했다. 단어 첫 글자에 맞춰 읽기 시도를 여러 차례 반복했다. 일견 어휘 전략 사용 학생들이 모르는 단어는 무조건 모른다고 답하는 것과 비교하여 매우 상이한 태도를 보였다. 둘째, 응답 오류 중 진짜 단어인 경우가 드물었다. 철자-소리 지식이 부족한 것이 주 원인이겠지만 어휘량이 적기 때문에 철자가 유사한 대체 단어를 찾기 어려웠을 것으로 추정된다. 셋째, 모르는 단어에 대해 학생들이 만들어 낸 응답 오류가 매우 다양하여 공통점을 찾기가 어려웠다. 철자에 맞는 소리를 다양하게 적용해 가면서 단어를 읽는 과정에서 다양한 오류 유형이 발견되었다. 이 결과는 Barr(1972)의 연구 결과와 일치한다. 즉, 파닉스 전략 사용자들이 만들어내는 유형은 진짜 단어인 경우는 거의 없고 오류 유형도 매우 다양하다는 것이다. 다음은 파닉스 전략을 사용한 학생들이 만들어 낸 오류 유형의 예이다. 왼쪽은 평가 대상 단어이다.

wet: /we/, /wit/, /whir/
 pork: /park/, /polk/, /pouk/
 want: /went/, /wan/, /what/, ...
 skating: /ski/, /skat/, /skate/, /sket/, /skieting/, /saing/, ...
 boat: /boy/, /book/, /bong/, /bot/, /b../, /bol/, ...

2. 초등학생의 단어 인지 전략 특성

위의 분석 내용을 바탕으로 학생들의 단어 인지 전략에 대해 다음과 같은 특징을 도출할 수 있다.

첫째, 학년에 관계없이 다수의 학생들이 일견 어휘 전략을 사용하여 단어를 읽고 있었다. 앞서 학생들의 단어 인지 전략 사용을 분석한 표 3을 보면 학년 별로 차이는 있으나 3개 학년에 걸쳐 공통적으로 일견 어휘 사용자의 비율이 가장 높고 다음으로 파닉스 전략 사용자의 비율과 전략 병행 사용자의 비율이 비슷하게 나타났다. 읽기를 처음 시작할 때는 일견 어휘 전략 사용이 일반적이다. 소리와 철자 관계에 대한 지식이 아직 충분히 발달되지 않아서 단어 중 두드러지는 특징을 실마리로 하여 읽기 때문에 단어 인지 정확성이 떨어진다. 표 3에서 일견 어휘 사용자의 비율은 3학년에서 62.1%로 압도적으로 높다가 4, 5학년에서 각각 52.1%, 44.4%로 감소하지만 여전히 과반수의 아이들이 일견 어휘 전략을 사용하고 있는 것으로 분석된다.

여기서 주목할 것은 5학년 학생들도 일견 어휘 전략 사용자 비율이 44.4%로 파닉스 전략 사용 비율(23.8%)보다 훨씬 많은 점이다. 5학년은 영어 학습을 3년째 하고 있는 학생들로 교육과정 읽기 성취기준을 고려할 때 이 수치는 5-6학년의 읽기 성취기준에 못 미치는 학생들이 다수 있음을 시사하고 있다. 2011개정 개정 교육과정의 5-6학년 읽기 성취기준을 살펴보면 쉽고 간단한 문장이나 일상생활에 관한 짧고 쉬운 글, 주변의 친숙한 표지판이나 쉬운 이야기 등을 읽고 이해할 수 있어야 하는데 이를 위해서는 단어 인지보다 상위의 읽기 기능이 요구된다. 이 수준이 되려면 단어를 공략할 때 일견 어휘 전략에만 의존해서는 안 된다. 그러나 분석 결과는 5학년 학생들의 단어 인지 기능이 충분히 발달하지 않았다는 것을 짐작하게 한다. 읽기 발달 측면을 고려할 때 초기에는 일견 어휘 전략 사용 비율이 높아도 점차 소리와 철자 지식, 철자 패턴에 대한 인식 등을 습득해 가면서 파닉스 전략 사용에 의존하는 것이 일반적이다. 따라서 5학년은 파닉스 전략에 의존하는 학생이 많아야 함에도 불구하고 분석 결과는 그렇지 않았다.

둘째, 학생들의 단어 인지 전략이 발달적 특징을 보이고 있다. 우리나라의 초등학생들은 EFL 학습자로 영어 읽기, 쓰기를 듣기 말하기와 동시에 시작하기 때문에 구어로 언어 체계가 습득된 후 문자 언어에 노출되는 영어 모국어 화자보다 읽기 학습에 불리하다. 따라서 이런 배경을 지닌 학습자가 영어 모국어

화자에게 나타나는 읽기 전략의 발달적 특성이 동일하게 발견되는지 탐색할 필요가 있었다. 분석 결과 3학년에서 4, 5학년으로 올라가면서 변화 폭이 크진 않았지만 일견 어휘 전략에서 파닉스 전략 쪽으로 완만하게 이동해 가는 것이 발견되었다. 이를 그림으로 나타내면 그림 1과 같다.

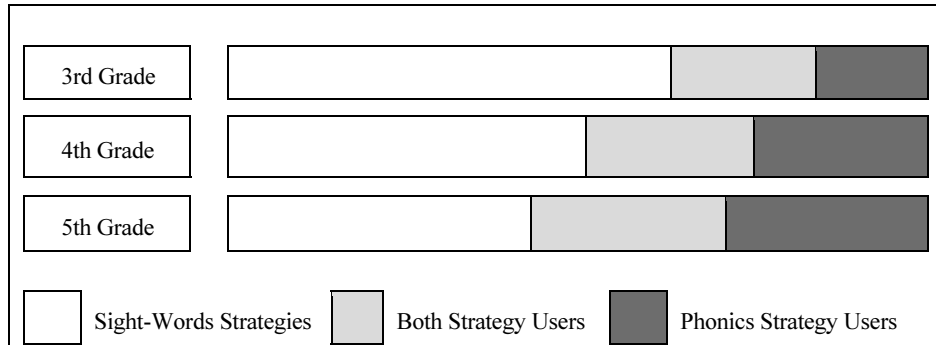


FIGURE 1 Comparison of Word Recognition Strategies Between Grades

그림 1을 보면 학년이 올라가면서 왼쪽에 위치한 일견 어휘 전략 면적은 점차 줄어드는 반면 오른쪽의 파닉스 전략 면적은 점차 확대되는 것이 보인다. 고학년으로 올라가면서 일견 어휘 전략 사용 비율이 점차 감소하고 파닉스 전략 사용 비율이 늘어가는 것이다. 이 때 전략 병행 사용자의 비율도 동시에 늘고 있는데, 이 집단은 곧 파닉스 전략 사용자로 전이될 확률이 높다. 이를 보면 EFL 학습자인 우리나라의 초등학생들도 단어 인지 전략 양상이 일반적인 습득 패턴과 같게 나타나고 있다. 그러나 1년 차이가 있음에도 불구하고 단어 인지 전략이 큰 폭으로 바뀌지 않은 것은 많은 학생들이 단어 인지 단계에 오래 머물고 있으며 동시에 단어 인지가 원활하지 않음을 간접적으로 보여준다.

위 분석 결과를 볼 때, 학생들의 단어 인지 전략 형성에 교과서의 영향이 상당 부분 있다고 할 수 있다. 앞서 학생들의 전략 분석 과정에서 일견 어휘 전략 사용자가 3개 학년에 걸쳐 압도적으로 많았고 또 일견 어휘 전략 사용자들의 오류 단어 중 95.7%가 교과서에 있는 단어들이었다. 이 결과는 일견 어휘 중심으로 구성된 현재의 초등영어 교과서와의 관련성을 말해 주고 있다. 학생들에게 모르는 단어를 읽혔을 때 평가 단어와 유사성이 전혀 없는 단어로 대체한다는 뜻은 대상 단어의 철자에 집중하지 못한다는 뜻이다. 그 이유를 추정해보면 모르는 단어를 읽을 때 철자에 집중해서 소리-철자 규칙을 적용하여 읽는 방법을 배운 적이 없거나 이를 해보려 해도 규칙 적용이 잘 되지 않았기 때문일 것이다. 교과서에 나오는 단어들은 소리와 철자 규칙이 규칙적으로 적용되는 예를 찾기 어려웠을 것이다. 이 때문에 학생들은 철자에 집중해서 규칙을 적용하지 못하여 평가 단어와는 전혀 상관 없는 단어들로 답을 했다고 추정된다. 이 결과는 학생들의 단어 인지 전략 형성에 교과서가 영향을 미쳤다고 볼

수 있는 대목이다. 만약 교과서에 소리와 철자 규칙을 적용하는 활동을 자주 제시했다라면 이를 통해서 학생들이 어느 정도는 전략을 익혔을 것이기 때문이다. 따라서 현재의 교과서가 학생들의 단어 인지 전략에 일정 부분 영향을 미쳤다고 할 수 있다.

다만, 여기서 학생들의 단어 인지 전략에 영향을 미친 요인이 교과서 만이라고는 단정하여 말할 수 없다. 단어 인지에 영향을 미치는 요인은 교과서 요인 외에 교사의 지도 방법(Barr, 1972; Biemiller, 1970), 그리고 알파벳 원리에 기반한 교재의 내용을 교사가 적절한 시기에 지도했는가의 여부(Allington & Woodside-Jiron, 1998) 등을 복합적으로 고려해야 해야 하기 때문이다. 본 연구에서는 교과서의 특성과 학생들의 단어 인지 관련성에 초점을 두었으나 향후 입문기의 단어 인지와 관련하여 여러 변인에 대한 연구가 필요해 보인다.

3. 수준차에 따른 단어 인지 사용 전략

읽기 능력이 우수한 학생은 다양한 읽기 전략을 능숙하게 사용하고 그 결과 단어 인지 속도와 이해가 빠르다(Samuels, Begy, & Chen, 1975). 읽기 수준차에 따라 단어 인지 전략 사용에 차이가 있는지를 보기 위해 평가 대상 전체 학생 중에서 상위 및 하위 학생을 각각 34명씩 선정하여 이들의 단어 인지 전략 양상을 비교 분석하였다. 분석 결과, 두 집단의 전략 사용 양상이 분명하게 차이를 보였다. 즉, 상위 학습자는 파닉스 전략 사용자가 많고 하위 학습자는 일견 어휘 전략 비율이 압도적으로 높았다. 표 4, 5는 각각 상위 및 하위 학습자의 단어 인지 전략 사용 결과이다.

TABLE 4
Word Recognition Strategies of High Achievers

	Sight-Word Strategy Users	Both Strategy Users	Phonics Strategy User
3rd Grade	30.2%	21.7%	48.1%
4th Grade	17.4%	21.2%	61.4%
5th Grade	8.0%	11.2%	80.8%
Average	18.5%	18.0%	63.4%

표 4에서 상위 학습자는 파닉스 전략 비율이 훨씬 높게 나타난다. 먼저 3개 학년 평균값을 보면 파닉스 전략 사용자 63.4%, 일견 어휘 전략 사용자 18.5%로 나타난다. 앞서 표 3의 전체 학생의 전략 사용 평균이 파닉스 전략 23.8%, 일견 어휘 전략 52.9%인 것과 비교할 때 매우 큰 차이이다. 이러한 특징은 전 학년에 걸쳐 나타난다. 3학년도 파닉스 전략 사용자가 48.1%이고 일견 어휘 전

략 사용 비율은 30.2%로 읽기를 처음 시작하는 단계에서도 상위 학습자는 상당수가 파닉스 전략을 사용하는 것을 알 수 있다. 특히 5학년은 일견 어휘 전략 사용이 8.0%에 불과하고 80.8%의 학생들은 파닉스 전략을 사용하고 있었다. 이를 볼 때 읽기 능력이 우수한 학생은 파닉스 전략을 많이 사용하며 읽기 초기에도 파닉스 전략 사용 비율이 높다는 것이 증명된다.

TABLE 5
Word Recognition Strategies of Low Achievers

	Sight-Word Strategy Users	Both Strategy Users	Phonics Strategy Users
3rd Grade	82.1%	13.6%	4.3%
4th Grade	69.2%	21.2%	9.6%
5th Grade	58.3%	19.1%	22.6%
Average	69.9%	18.0%	12.6%

반면, 하위 학습자들은 일견 어휘 전략 사용 비율이 매우 높았다. 표 4에서 3개 학년의 전략 평균값을 보면 일견 어휘 전략 사용자 69.9%, 파닉스 전략 사용자 12.6%로 표 3에서 전체 학생 대상의 평균값인 52.9%, 23.8%와 차이를 보인다. 집단 전체보다 일견 어휘 전략 사용자 비율은 15% 포인트 높고 파닉스 전략 사용자 비율은 약 10% 포인트 낮은 값이다. 특히 5학년임에도 일견 어휘 전략 비율이 58.3%로 매우 높았다. 이 결과는 읽기 부진아일수록 일견 어휘 전략 사용 비율이 높다는 연구 결과(Ehri, 1991)와 일치한다.

V. 결론

단어 인지는 읽기 발달 초기에 핵심적인 기능으로 향후 읽기 발달에 지대한 영향을 미친다. 그러나 영어의 복잡한 소리-철자 체계 때문에 단어 인지 기능이 자동화되기까지는 최소 2~3년이 소요된다. 따라서 읽기를 시작하는 아이들 스스로 이렇게 복잡한 체계를 내면화하여 읽기 능력이 순조롭게 발달할 것이라고 기대하기는 어렵다. 단어 인지에 필요한 기초 지식을 배워야 한다는 뜻이다. 이를 위해 교사의 적절한 지도가 필수적이지만 이것만으로는 부족하다. 교재 자체가 초기의 읽기 학습 특성에 대한 고려 없이 집필되었다면 교사가 어떤 노력을 하더라도 효과를 거두기 어렵기 때문이다. 따라서 영어의 복잡한 소리-글자 체계를 고려하여 점진적으로 어휘 난이도를 높여가는 교재를 제공할 필요가 있다. 아이들이 현재의 지식만으로도 읽을 수 있는 교재여야 읽고 싶은 동기와 성취감을 줄 수 있기 때문이다. 이 점에서 볼 때, 우리나라 초등영어 교과서는

초보 학습자에게 매우 불친절한 교재이다. 내용이 아무리 재미 있어도 해독 능력이 없다면 텍스트를 이해하는 것은 불가능한 일이다.

본 연구는 우리나라 초등영어 교과서의 읽기 텍스트가 단어 인지에 필수적인 소리-철자 관계에 기반한 학습 활동이 부족하고 사용된 단어의 난이도가 매우 높기 때문에 교과서의 이러한 특징이 학생들의 단어 인지 전략에 영향을 미쳤을 것이라는 가정으로 시작되었다. 학생들의 단어 인지 전략을 분석한 결과, 읽기를 처음 시작하는 3학년의 경우 일견 어휘 전략 비율이 매우 높았으며 이 결과는 4, 5학년에서도 크게 다르지 않았다. 대부분의 학생들이 일견 어휘 전략을 사용한다는 뜻이다. 특히 읽기 하위 학습자는 일견 어휘 전략 비율이 80% 이상이었으며 5학년도 60%에 가까웠다. 이 분석 결과는 읽기 학습이 시작되는 단계에서 두 가지 중요한 시사점을 하고 있다.

첫째, 학생들의 일견 어휘 전략 비율이 매우 높은 것을 볼 때 현재 사용하는 교과서가 직, 간접으로 영향을 미쳤다고 추정할 수 있다. 그 근거로 현재 사용하고 있는 초등영어 교과서의 읽기 텍스트가 소리-철자 규칙을 학습할 수 있는 부분이 매우 적은 분량이며 텍스트가 의사소통을 위한 의미 중심의 단어로 구성되어 있어 초보자가 소리와 철자 규칙을 적용하여 읽기에는 많은 어려움이 있다. 특히, 텍스트의 어휘가 대부분 고빈도어인데다가 소리-철자 규칙이 복잡한 단어가 많아서 읽기 초보자용으로는 난이도가 높다(Y. Lee, 2016). 이러한 구성은 각 출판사에서 발행되는 교과서가 거의 동일하다. 따라서 초등영어 교과서가 읽기를 처음 시작하는 학생들에게 제공되는 교재라는 점을 고려한다면 학생들의 입장에서 읽기 가능한 텍스트로 탈바꿈이 필요하다.

대안을 제시하자면 읽기 텍스트를 구성할 때 소리-철자 관계를 학습할 수 있는 내용을 현재보다 확충할 필요가 있다. 현재 단원별로 4-8개의 단어를 활용한 활동을 제공하고 있으나 대화문에 사용된 단어를 사용하다 보니 소리-철자 지식을 습득하기에는 내용이 체계적이지 않아서 단어 인지에 큰 도움이 되지 못한다. 따라서 단어 인지에 필요한 소리-철자 지식을 보다 체계적으로 학습할 수 있도록 읽기 텍스트를 보다 보다 혁신적으로 개선할 필요가 있다. 현 교과서의 읽기 텍스트가 예전에 비해 장르나 내용 면에서는 다양해 졌으나 단어 인지 학습을 하기에는 매우 취약한 편이다. 현 교과서들은 단어를 익히기 위해서는 통째로 단어를 기억하는 방법 외에는 대안이 없는 것으로 보인다.

둘째, 학생들의 단어 인지 전략이 일견 어휘에 치우쳐 있다는 점은 심각하게 재고되어야 한다. 읽기를 처음 시작하는 3학년은 초기에 나타나는 일반적인 현상이므로 용인할 만 한 수준이라 하더라도 5학년의 일견 어휘 전략 의존률이 높은 것은 우려할 만한 일이다. 단어를 능숙하게 처리하는데 문제가 있을 것이기 때문이다. 학생들의 단어 인지 기능이 제대로 작동하지 않음에도 교과서의 단어들은 학생들이 처리할 만 한 수준이 아니다. 게다가 6학년으로 올라가면 더욱 복잡한 단어로 구성된 텍스트를 마주할 것이다. 이런 단어들을 처리하기에는 일견 어휘 전략 사용이 비효과적이다. 상당수의 5학년 학생들이 아직 단

어 인지 단계를 못 벗어나고 있는 이유가 바로 이 때문일 것이다. 5-6 학년군 성취기준을 고려할 때, 일견 어휘 학습을 사용하는 학생들과 파닉스 전략을 사용하는 학생들 간에 읽기 능력 차이가 있을 것이라고 추측되며 향후 이 격차는 더욱 벌어질 것이 예상된다. 따라서, 이들에게 적절한 지원이 제공되어야 한다. 5학년에서 단어 인지가 원활하지 않다면 이들은 향후 지속적으로 읽기 부진학생으로 남을 가능성이 매우 높다. 읽기 부진아 경우, 학습 문제를 진단하고 이를 바탕으로 적절한 처치를 빨리 하면 할수록 학습 부진에서 벗어나는 시기도 앞당겨질 것이다(Balencia & Buly, 2004; Mathes et al., 2005). 이와 함께 읽기를 처음 시작하는 단계에서 필수적인 학습 내용이 무엇이고 어떻게 지도해야 하는가에 대한 인식이 교재 집필자 교육과정 개발자, 교사들에게 환기되어야 할 것이다.

REFERENCES

- Adams, M. J. (1990). *Beginning to read: Thinking and learning about print*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Allington, R. L., & Woodside-Jiron, H. (1998). Decodable text in beginning reading: Are mandates and policy based on research? *ERS Spectrum*, 16(2), 3-13.
- Balencia, S., & Buly, M. (2004). Behind test scores: What struggling readers really need. *The Reading Teacher*, 57(6), 520-531.
- Barr, R. (1972). The influence of instructional conditions on word recognition errors. *Reading Research Quarterly*, 7(3), 509-529.
- Barr, R. (1974). Influence of instruction on early reading. *Interchange*, 5(4), 13-22.
- Barr, R. (1975). The effect of instruction on pupil reading strategies. *Reading Research Quarterly*, 10(4), 555-582.
- Biemiller, A. (1970). The development of the use of graphic and contextual information as children learn to read. *Reading Research Quarterly*, 6(1), 75-96.
- Birch, B. (2007). *English L2 reading: Getting to the bottom*. New York: Routledge.
- California English/Language Arts Committee. (1996). *English language arts content frameworks for California public schools (Kindergarten through grade twelve)*. Sacramento, CA: Department of Education.
- California English/Language Arts Committee. (2013). *California Common Core Standard*. Sacramento, CA: Department of Education.
- Chall, J. (1983). *Learning to read: The great debate*. New York: McGraw Hill.
- Chall, J. (1987). Two vocabularies for reading: Recognition and meaning. In M. McKeown & M. Curtis (Eds.), *The nature of vocabulary acquisition* (pp. 7-15). Hillsdale, NJ: Erlbaum.

- Corcos, E., & Willows, D. (1993). The processing of orthographic information. In D. M. Willows, R. S. Kruk, & E. Corcos (Eds.), *Visual processes in reading and reading disabilities* (pp. 163-190). Hillsdale, NJ: Earlbaum.
- Durkin, D. (2004). *Teaching them to read* (6th ed.). New York: Pearson.
- 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 research in reading* (Vol. 2, pp. 383-417). New York: Longman.
- Eskey, D. (1988). Holding in the bottom: An interactive approach to the language problems of second language readers. In P. Carrell, J. Devine, & D. Eskey (Eds.), *Interactive approaches to second language reading* (pp. 93-100). Cambridge: Cambridge Press.
- Florida Department of Education. (1996). *Sunshine state standards: PreK-12 language arts*. Tallahassee, FL: Department of Education.
- Foorman, B. R., Francis, D. J., Fletcher, J. M., Schatschneider, C., & Mehta, P. (1998). The role of instruction in learning to read: Preventing reading failure in at-risk children. *Journal of Educational Psychology, 90*(1), 37-55.
- Gaskins, I. W., Ehri, L. C., Cress, C., O'Hara, C., & Donnelly, K. (1997). Procedures for word learning: Making discoveries about words. *The Reading Teacher, 50*(4), 312-327.
- Goswami, K. S. (1993). Toward an interactive analogy model of reading development: Decoding vowel graphemes in beginning reading. *Journal of Experimental Child Psychology, 56*(3), 443-475.
- Hiebert, E. H. (1999). Text matters in learning to read. *The Reading Teacher, 52*(6), 552-568.
- Hiebert, E. H. (2000). *An analysis of first-grade texts: Do the tasks differ across beginning reading programs* (Tech Rep. II-4.1). Ann Arbor, MI: University of Michigan/Literacy in Technology & Teaching (LITT).
- Hiebert, E. H., & Martin, L. A. (2007). Repetition of words: The forgotten variables in texts for beginning and struggling readers. Retrieved from the World Wide Web: <http://www.textproject.org/assets/library/papers/Hiebert-Martin-2007>.
- Hiebert, E. H., Martin, L. A., & Menon, S. (2005). Are there alternatives in reading textbooks? An examination of three beginning programs. *Reading & Writing Quarterly, 21*(1), 7-32.
- Juel, C., & Roper/Schneider, D. (1985). The influence of basal readers on first grade reading. *Reading Research Quarterly, 20*(2), 134-152.
- Lee, Yoon. (2016). Word difficulty of reading text in elementary school English textbooks. *Foreign Languages Education, 23*(1), 221-242.
- Mathes, P. G., Denton, C. A., Fletcher, J. M., Anthony, J. L., Francis, D. J., &

- Schatschneider, C. (2005). The effects of theoretically different instruction and student characteristics on the skills of struggling readers. *Reading Research Quarterly, 40*(2), 148-182.
- Mesmer, H. A. (1999). Scaffolding a crucial transition using text with some decodability. *The Reading Teacher, 53*(2), 130-142.
- Samuels, S. J., Begy, J., & Chen, C. (1975). Comparison of word recognition speed and strategies of less skilled and more highly skilled readers. *Reading Research Quarterly, 11*(1), 72-86.
- Smith, F. (1994). *Understanding reading: A psycholinguistic analysis of reading and learning to read*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Umansky, A. J., & Chambers, M. S. (1980). Letters and words in word identification. *Memory & Cognition, 8*(5), 433-456.
- Watson, C., & Willows, D. (1993). Evidence for a visual processing deficit subtype among disabled readers. In D. M. Willows, R. S. Kruk, & E. Corcos, (Eds.), *Visual processes in reading and reading disabilities* (pp. 311-330). Hillsdale, NJ: Earlbaum.

예시언어(Examples in): English

적용가능 언어(Applicable Languages): English

적용가능 수준(Applicable Levels): Elementary

이윤

한국외국어대학교 교육대학원 어린이영어교육전공

02450 서울시 동대문구 이문로 107

Tel: (02) 2173-3075

E-mail: ylee@hufs.ac.kr

Received 16 December 2016

Revised 24 January 2017

Accepted 10 February 2017