

체계적, 종합적 음철법에 기반해 개발된 유아 파닉스 프로그램의 효과성 연구*

정현성**

한국교원대학교

A Study on the Effectiveness of the Systematic Synthetic Phonics Program for Children*

Chung, Hyunsong**

Korea National University of Education

ABSTRACT: The purpose of this study was to assess the effectiveness of the systematic synthetic phonics program developed at a private nursery. We analyzed the impact of the phonics program on 5-year-olds' phonological and phonemic awareness, phoneme pronunciation, awareness, naming, and reading of the English alphabet, word awareness and reading, articulation, and affective characteristics. The results confirmed the positive effectiveness of the phonics program that had been developed over the past four years. First, it was found that the phonics program had a positive impact on the awareness and pronunciation of phonemes of children. It was also confirmed that it had a positive impact on word awareness and reading, as well as alphabet awareness and reading. There was a significant improvement in the children's articulation ability. Regarding the affective domain, it was discovered that numerous children already exhibited a high level of interest and satisfaction in the phonics program. Observing the children's active participation in the phonics program confirmed that the songs, chants, and media presented in the program provided children with positive motivation. To maximize the efficacy of this phonics program, the following recommendations are provided. The first step is to introduce a task that encourages children to produce words by blending phonemes or letters. Second, children must be exposed to authentic English pronunciation through media in order to reduce the influence of their native language. Thirdly, the phonics program should be modified to encourage more active participation from children.

Key words: children, synthetic phonics, systematic phonics, phonics

I. 연구의 필요성

이 연구는 체계적, 종합적 음철법(systematic synthetic phonics)에 기반해 한 민간 어린이집에서 개발한 파닉스 프로그램의 효과성을 알아보기 위해 만 5세 유아들을 대상으로 음운 및 음소 인식, 철자 인식, 어휘 인식 및 조음

능력의 사전, 사후 변화와 정의적인 측면에서의 변화를 알아본 것이다.

파닉스(음철법)는 유아들이 철자(grapheme)와 음소(phoneme)를 연결하여 인식하고 발화할 수 있도록 하는 것을 목적으로 한다. 유아들이 철자와 음소의 관계를 이해하면, 궁극적으로 읽기를 할 때 단어와 문장을 읽을 수

* 이 논문은 주식회사 엔씨소프트의 연구비 지원을 받아 수행한 연구의 결과입니다.

** 단독저자: 정현성, 한국교원대학교 영어교육과 교수 (E-mail: hchung@knue.ac.kr)

<http://dx.doi.org/10.15812/ter.61.4.202212.435>

있고, 그 단어나 문장의 뜻을 이해하는 문식력(literacy)을 기를 수 있는 중요한 기초가 되는 것이다. 파닉스 활동을 위해서는 음소 인식(phonemic awareness)이 선행되어야 하고, 이후 파닉스 활동을 통해 유아들이 음소와 철자의 관계를 이해하도록 해야 한다.

이상적으로는 음소 인식 활동과 파닉스 활동을 구분하여 진행하는 것이 바람직하지만, 본 프로그램에서는 파닉스 활동에 음소 인식 활동을 연계하여 구성하였다. 또한, 각운(rime)과 두음(onset)을 구분하는 활동이 포함되어 있어서, 유아들의 음운 인식(phonological awareness) 활동도 가능하도록 하였다.

본 프로그램은 만 3세부터 만 5세 유아들을 위해 개발된 것인데, 만 3세 유아들은 파닉스 수업을 하기 보다는 매체를 중심으로 신체를 사용해 알파벳 노래나 영어 알파벳의 대문자에 익숙해질 수 있도록 하였다. 만 4세 유아의 경우 1학기에는 소문자와 그 소문자를 포함하는 단어들을 제시하였고, 2학기에는 본격적으로 파닉스 활동을 통해 일부 자음에 대해 학습하였다. 만 5세 유아들은 1학기에는 만 4세 유아들의 활동에서 다루어지지 않은 나머지 자음들을 만 4세와 동일한 형태로 학습하였고, 2학기에는 다섯 개의 모음 철자에 대한 파닉스 활동을 하였다.

이러한 파닉스 활동을 통해 어린이집에 재원하는 유아들이 영어의 음운과 음소를 얼마나 인식하고 있는지, 파닉스의 핵심이라고 할 수 있는 음소와 철자의 연결은 얼마나 인식하고, 개별 철자에 대한 발음은 어느 정도 하고 있는지, 문식력으로 이어질 수 있는 개별 음소가 결합된 단어는 얼마나 인식하고 발화할 수 있는지를 확인함으로써 파닉스 프로그램의 효과성을 확인할 필요가 있다. 효과성을 알아보기 위해서는 전 연령에 걸쳐 유아들의 변화를 관찰하고, 필요할 경우 중단 연구를 진행하는 것이 바람직하지만, 연구가 진행되는 2022년 상반기에, 코로나 19로 인해 연구를 위한 대면 접촉이 극히 제한되어 있었기 때문에, 만 5세 유아만을 대상으로 연구를 진행하였다. 본 연구는 비교군이냐 대조군이 없는 연구이다. 비교군이냐 대조군을 설정하지 않은 것은, 프로그램 개발이 원래 연구를 목적으로 이루어진 것이 아니었기 때문에 두 개의 프로그램을 단일 어린이집에서 각각 별도로 실행하는 것이 어려웠기 때문이다. 또, 동일한 시기에 어린이집에 입원한 유아들을 대상으로 파닉스 프로그램을 시행하지 않거나, 다른 형태의 프로그램을 별도로 제시하는 것이 교육적인 측면에서 부정적이라는 판단이 있었다. 연구 문제는 종합적 음철법에 기반해 개발된 체계적 파닉스 프로그

램이 유아들의 1) 음운 및 음소 인식, 음소 발화, 2) 철자 인식 및 발화, 3) 어휘 인식 및 발화, 4) 조음 능력, 5) 정의적인 측면에서 어떤 효과성을 보이는가로 설정하였다.

II. 이론적 배경

미국 National Reading Panel(2000)의 보고서에서는 유아들에게 읽기 교육을 효과적으로 하기 위한 요소로 음소 인식 지도(phonemic awareness instruction), 파닉스 지도(phonics instruction), 유창성(fluency), 어휘 지도(vocabulary instruction), 문장 이해 지도(text comprehension instruction)를 꼽고 있다. 이 보고서에서는 본 연구에서 초점을 두고 있는 음소 인식 지도와 파닉스 지도 중 체계적 파닉스(systematic phonics) 지도가 읽기 교육에 미치는 효과성에 대해서 메타 분석을 통해 효과성이 크다는 긍정적 평가를 내어 놓았다.

음소 인식이란 단어를 말할 때 음소에 초점을 두고 활용할 수 있는 능력을 말한다. National Reading Panel(2000)에서는 음소 인식 능력을 평가하는 방법을 다음과 같이 제시하고 있다.

가. 음소 분리(phoneme isolation): 단어에서 개별 음을 인식한다(예: ‘paste’의 첫소리는? /p/)

나. 음소 유사도 찾기(phoneme identity): 다른 단어에 동일하게 포함된 음을 인식한다(예: ‘bike, boy, bell’에 모두 포함된 음은? /b/)

다. 음소 범주화(phoneme categorization): 다른 단어와 소리 차이가 큰 단어를 인식한다(예: ‘bus, bun, rug’ 중 소리 차이가 큰 단어는? ‘rug’)

라. 음소 조합(phoneme blending): 소리를 연속해서 듣고 단어로 결합한다(예: /s/ /k/ /u/ /l/은 어떤 단어인가요? ‘school’)

마. 음소 분할(phoneme segmentation): 단어를 개별 소리로 분리해 음소의 개수를 인식한다(예: ‘ship’ 단어에 포함된 음소의 개수는? ‘3’)

바. 음소 제거(phoneme deletion): 특정 음소를 제거했을 때 남는 단어는? (예: ‘smile’에서 /s/를 빼면 남는 단어는? ‘mile’) (National Reading Panel, 2000, p. 2-2)

유아들의 읽기 지도를 위한 파닉스 교육은 다양한 지도 방법이 명시적이고 체계적으로 사용되어 왔다. “종합

적 파닉스(synthetic phonics), 분석적 파닉스(analytic phonics), 내포된 파닉스(embedded phonics), 유추적 파닉스(analogy phonics), 두음-각운 파닉스(onset-rime phonics), 철자 활용 파닉스(phonics through spelling)”를 예로 들 수 있다(National Reading Panel, 2000, p. 2-89). 종합적 파닉스는 철자를 소리나 음소로 바꾸거나 소리를 조합하여 단어를 형성하도록 지도하는 것이다. 분석적 파닉스는 소리만 분리해서 단어를 유추하는 것이 아니라, 이미 알고 있는 단어를 통해 철자와 소리의 관계를 분석하도록 지도한다. 내포된 파닉스는 문학 작품 등을 활용해 철자와 소리의 관계를 이해하는 것이다. 유추적 파닉스는 유아들이 이미 알고 있는 단어에 포함된 소리를 통해 새로운 단어를 알아내는 방법이다. 두음-각운 파닉스는 음절 내의 각운을 분리하거나 두음을 분리하는 과정을 통해 철자와 소리의 관계를 파악하는 것이다. 철자 활용 파닉스는 학습자가 개별 소리를 발음하면서 철자로 바꾸어 단어를 쓰도록 하는 것이다.

이러한 파닉스 지도 방법들은 어떤 지도 방법을 사용하든 계획적이고, 순차적인 형태로 파닉스 요소를 명시적이고 체계적으로 지도하고, 유아들이 영어 알파벳과 소리의 관계를 제대로 이해한 후, 새로운 단어를 이해하고, 친숙한 단어는 정확하고 무의식적으로 인식해, 읽기 학습과 문자 언어 이해를 정상적으로 할 수 있도록 하는 것을 목적으로 한다.

명시적이고 체계적인 파닉스 지도와 달리, 총체적 언어 프로그램(whole language program)에서는 의미 기반의 읽기 및 쓰기 활동을 강조하고, 파닉스 지도는 이러한 활동에 통합해 교사가 필요하다고 판단될 때에만 가르치기 때문에, 파닉스 지도가 명시적이지도 않고 체계성을 갖추고 있다고도 볼 수 없다.

명시적이고 체계적인 파닉스와 그렇지 않은 방법 가운데 어느 것이 읽기 학습에 더 큰 효과가 있는지에 대해서 많은 논란이 있어 왔고 현재도 그 논란은 진행 중이지만(Bower, 2020, 2021; Buckingham, 2020; Darnell et al., 2017; Duff et al., 2015; Fletcher et al., 2021; Grundin, 2018), 미국(National Reading Panel, 2000)과, 영국(Rose, 2006), 호주(Rowe, 2005)의 연구 이후 체계적 파닉스(systematic phonics)가 가장 효과적이라는 의견이 우세하다. 이에 따라 미국에서는 교육 과정에 체계적 파닉스가 포함되었고, 영국에서도 “simple view of reading (Gough & Tunmer, 1986)”을 반영해 2007년부터 공립 초등학교 교육 과정에 체계적, 종합적 파닉스(systematic

synthetic phonics)가 법적으로 의무화되었으며, 만 5, 6세 모든 유아들을 대상으로 2012년 이후 파닉스 능력 검사(PSC: phonics screening check)를 의무적으로 시행하고 있다. “Simple view of reading”은 읽기 능력(reading)은 단어를 마음 속으로나 소리 내어 발음할 수 있는 해독 능력(decoding)에 단어나, 문장, 답과 맥락을 해석할 수 있는 언어적 이해 능력(comprehension)을 곱해서 산출할 수 있다는 이론이다. $R = D \times C$ 의 공식으로 $Reading = Decoding \times Comprehension$ 으로 풀어서 쓸 수 있다(Gough & Tunmer, 1986). 각 변인은 0에서부터 1까지의 값을 가진다. 호주에서도 영국의 파닉스 능력 검사를 기초로 하여 2018년부터 파닉스 능력 검사가 시행되고 있다(Campbell, 2020).

영국에서는 파닉스 능력 검사를 위해 64개의 개별 철자 및 철자의 조합에 대한 85개의 철자-음소 대응 규칙(GPCs: Grapheme-phoneme correspondences)을 가르치고, 이를 기반으로 파닉스 능력 검사에서 의미 있는 일반 단어 20개와 의미가 없이 만들어진 유사 단어(pseudo words) 20개를 얼마나 잘 읽을 수 있는지 판별하는 검사를 실시하고 있다(Darnell et al., 2017).

미국의 경우 오리건 대학교(University of Oregon)의 교수 학습 센터(CTL: Center on Teaching and Learning)에서 Curriculum-Based Measurement(Deno, 1986)에 기반을 둔 DIBELS®(Dynamic Indicators of Basic Early Literacy Skills)를 개발하여 Grade K부터 Grade 8까지의 학생들을 위한 읽기 능력 평가 도구를 제공하고 있다. 세부 측정 항목으로는 철자 이름 말하기(LNF: Letter Naming Fluency; Grades K, 1), 음소 분리하기(PSF: Phonemic Segmentation Fluency; Grades K, 1), 비단어 읽기(NWF: Nonsense Word Fluency; Grades K-3), 일반 단어 읽기(WRF: Word Reading Fluency; Grades K-3), 문단 읽기(ORF: Oral Reading Fluency; Grades 1-8), 문맥 속 단어 고르기(Maze; Grades 2-8) 등을 사용하고 있다(University of Oregon, 2021a, b).

우리나라에서는 2022년 10월 7일 교육과정 공청회에서 제시된 “2022 개정 영어과 교육과정 시안”에 따르면 초등학교 3~4학년 과정의 내용 체계표에 파닉스와 관련해 이해(perception) 영역에서는 지식·이해 범주에서 언어 요소로 “쉽고 간단한 단어, 어구, 문장의 소리, 철자”가 제시되어 있고, 과정·기능 범주에서 “소리 식별하기, 알파벳 대소문자 식별하기, 소리와 철자 관계 이해하며 소리 내어 읽기”가 제시되어 있다. 표현(production) 영역에서는

지식·이해 범주에서 언어 요소로 “쉽고 간단한 단어, 어구, 문장의 소리, 철자”가 제시되어 있고, 과정·기능 범주에서 “알파벳 대소문자 쓰기, 소리와 철자 관계 바탕으로 단어 쓰기”가 제시되어 있다(한국교육과정평가원, 2022, pp. 110-112). 성취 기준으로는 이해 영역에서 “[4영01-04] 알파벳과 쉽고 간단한 단어의 소리를 듣고 식별한다,” “[4영01-02] 알파벳 대소문자를 식별하여 읽는다,” “[4영01-04] 소리와 철자의 관계를 이해하며 쉽고 간단한 단어, 어구, 문장을 소리 내어 읽는다”로 제시하고 있고(한국교육과정평가원, 2022, p. 113), 구체적인 성취 기준 해설에서는 [4영01-04]에 대해 다음과 같이 서술하고 있다.

“[4영01-04] 이 성취 기준은 단어, 어구, 문장의 개별 소리와 철자 관계에 주목하며 소리 내어 읽음으로써 독자적인 문자 해독의 기초를 형성하는 데 초점이 있다. 초기 학습 단계에서는 소리와 철자 관계가 규칙적이면서 친숙한 단어를 읽고, 나아가 두음이나 각운이 같은 단어를 포함한 어구나 문자의 의미를 알고 있는 어구나 문장을 반복하여 읽으며 소리와 철자 관계를 이해하는 것을 의미한다(한국교육과정평가원, 2022, p. 113).”

표현 영역에서는 “[4영02-01] 쉽고 간단한 단어, 어구, 문장을 강세, 리듬, 억양에 맞게 따라 말한다,” “[4영02-02] 알파벳 대소문자를 구별하여 쓴다,” “[4영02-03] 소리와 철자의 관계를 바탕으로 쉽고 간단한 단어를 쓴다.”라고 제시되어 있다. 성취 기준에 대한 해설에서는 [4영02-03]에 대해 “[4영02-03] 이 성취 기준은 단어를 쓰는 단계에서 학습자가 기계적으로 철자를 외워서 쓰는 것이 아니라 단어의 개별 소리에 대응하는 철자를 생각해 보며 쓰도록 하는 것을 의미한다.”라고 제시되어 있다(한국교육과정평가원, 2022, pp. 115-116).

새로운 영어과 교육 과정에서 종합적 파닉스, 분석적 파닉스, 유추적 파닉스, 두음-각운 파닉스, 철자 활용 파닉스가 균형 있게 반영되어 있다고 볼 수 있다. 하지만, 파닉스 지도의 효과를 평가하는 기준은 제시되어 있지 않으며, 영어 읽기 능력을 평가하는 공식적인 기준도 없다고 할 수 있다. 가장 아쉬운 점은 영국과 같이 파닉스 능력 검사 등을 시행할 수 있는 철자-음소 대응 규칙 등이 학년 별로 체계화되어 있지 않다는 점이다.

하지만, 최근에 우리나라 교육과정에 나타난 파닉스 분석(문미정, 정현성, 2019)과 파닉스 지도가 유아나 초등학생들의 읽기 능력 또는 문식력에 미치는 영향에 대한 연구가 활발히 이루어졌고(마송희, 2013, 2019; 박수

정, 2017; 박수정 등, 2017; 이은식, 김정숙, 2012; 장지은, 홍경선, 2020; 정현성, 2018), 읽기 능력을 평가하는 측정 도구를 개발하려는 노력도 진행되었다(남예리, 2016; 류현정, 2012; 장지은, 홍경선, 2020).

이러한 연구에서는 만 3세~만 5세 유아(정현성, 2018), 만 5세 유아(마송희, 2013, 2019), 초등학교 3, 4, 5학년 학생들을 대상으로(박수정, 2017; 박수정 등, 2017; 이은식, 김정숙, 2012; 장지은, 홍경선, 2020), 유아 라임, 애니메이션, 찬트, 그림책을 활용하거나(마송희, 2013, 2019; 정현성, 2018), 분석적, 종합적 파닉스 중 어느 하나나 두 가지를 혼합하여 파닉스 지도를 진행하였다(박수정, 2017; 박수정 등, 2017; 이은식, 김정숙, 2012; 장지은, 홍경선, 2020; 정현성, 2018). 파닉스 지도의 효과성을 확인하기 위해 영어 음운 및 음소 인식 능력, 음절 능력, 단어 읽기 능력, 단어 쓰기 능력을 측정하였는데, 구체적으로 두음과 각운 구분하기, 철자 듣고 찾기, 철자 보고 음가 말하기, 발음 오류 인식 검사, 조음 능력 검사, 음절 및 소리 완성 검사, 첫소리 탈락 과업 검사, 철자 이름 말하기, 일반 단어 읽기, 무의미 단어(유사 단어) 읽기, 음소와 단어 듣고 받아쓰기 등의 평가가 진행되었다. 특히, 장지은, 홍경선(2020)은 미국 오리건 대학교의 교수학습센터에서 개발한 DIBELS® 읽기 평가 도구에 기반하여 고안된 K-DIBELS(남예리, 2016; 류현정, 2012)를 응용해, 한국의 교육 현장에 맞게 수정하여 음운 및 음소 인식 능력, 단어 읽기 능력 등을 측정하는데 적용하였다. 또, 박수정(2017), 박수정 등(2017)은 파닉스 수업이 학생들에게 정의적 영역에 어떤 작용을 하는지 확인하기 위해 자신감, 흥미도, 참여도, 불안감에 대한 평가를 진행하였다. 위에 언급한 모든 연구에서 파닉스 지도가 읽기 능력을 향상시키는 데 효과가 있는 것으로 나타났다.

본 연구에 사용된 파닉스 프로그램에서는 이론적 배경과 선행 연구에서 살펴본 요소 가운데, 종합적 파닉스의 방법이 명시적이고 체계적으로 제시되고 있다. 또한 찬트와 노래, 게임을 활용하여 유아들이 재미있게 영어의 음운과 음소, 알파벳, 단어를 익힐 수 있도록 구성되어 있다. 이 연구에서는 이 파닉스 프로그램의 효과성을 알아보기 위하여 선행 연구에서 공통적으로 사용되고 있는 음운 및 음소 인식 능력, 음절 능력, 읽기 능력 등을 측정하고, 유아들이 파닉스 수업에 대해 가지는 정의적 영역에 대한 평가도 함께 진행하였다. 구체적으로 음운 및 음소 인식 능력 측정을 위해서는 두음과 각운 구분하기, 음

철 능력 측정을 위해서는 소리를 듣고 해당 알파벳 찾기와 알파벳 보고 이름 및 음가 말하기, 읽기 능력 측정을 위해서는 일반 단어와 유사 단어 읽기, 정의적 영역 측정을 위해서는 자신감, 흥미도, 참여도에 대한 평가를 진행하였다. 파닉스 수업에서 일어나는 교사와 유아들의 상호작용을 확인하기 위하여 수업 관찰도 진행하였다.

Ⅲ. 연구 방법

1. 파닉스 수업의 절차

개발된 파닉스 프로그램은 만 3세 유아들에게는 영어 알파벳에 익숙해질 수 있도록 알파벳 대문자를 1학기에 “A”부터 “K”, “Review” 차시까지 총 10차시에 걸쳐서 순서대로 제시하였고, 2학기에는 “L”부터 “Z”까지 총 10차시를 제공하였다. 만 4세 유아들에게는 1학기에는 소문자를 3~4개씩 묶어서 처음부터 끝까지 총 10차시에 걸쳐서 노출시켰다. 만 3세부터 만 4세 1학기까지 단순히 알파벳에 노출시키는 과정이었다면 만 4세 2학기부터는 본 연구에서 개발한 파닉스 프로그램을 본격적으로 적용하는 단계이다.

파닉스 수업은 일주일에 한 차시 20분 남짓 진행되었다. 같은 차시에는 목표 철자 2~3개를 학습하였고, 동일한 철자는 두 주 동안 2차시에 걸쳐 진행되었다. 1차시에는 목표 철자에 대한 음가 익히기와 게임을 주로 진행하고, 2차시에는 학습한 철자를 포함한 단어가 들어간 동요를 학습하고 따라 부르는 과정이 진행되었다. 철자를 학습하는 순서는 자음부터 제시하고 모음을 제시하였다. 자음의 경우 알파벳 순서대로 제시하지 않고, 기본적으로 O’Grady(2005)에서 제시된 자모음 습득 위계를 기준으로 학습의 편이성도 고려하여 순서를 정하였다. 만 4세 2학기에는 자음 중 반을 10차시에 걸쳐서 학습하고, 만 5세 1학기에는 나머지 자음, 만 5세 2학기에는 모음을 각각 10차시에 걸쳐서 학습하였다. 유아인 점을 고려해 장모음(long vowels), 자음이중음자(consonant digraphs),

모음이중음자(vowel digraphs) 등에 대한 학습은 실시하지 않았다.

“시작 인사 노래 부르기”와 “마무리 인사”는 파닉스 수업과 상관없이 모든 수업을 시작할 때 반갑게 인사하는 노래로 시작해서, 마칠 때 헤어지는 노래로 마무리한다. “시작 인사 노래 부르기” 이후 1차시 파닉스 수업은 “파닉스 송 부르기”로 시작한다. “파닉스 송”은 본 프로그램을 위하여 자체적으로 만든 노래로 철자와 음가, 대표 단어를 포함한 노래이다. 가사는 “A is for apple, /æ/ /æ/ apple. B is for ...”와 같이 구성되어 있고, 철자 “A”부터 “Z”까지 모두 부르도록 제작되었다. 유아들은 만 4세부터 파닉스 수업에서 빠짐없이 반복해 이 노래를 부르도록 해, 철자와 음가, 대표 단어에 익숙해지도록 하였다.

“목표 철자 음가 익히기”에서는 목표하는 철자의 음가, 그 철자가 포함된 대표 단어를 익히는 활동이다. 목표 철자에 해당하는 대문자와 소문자를 보여주고 어떤 소리가 나는지 확인하고, 그림과 단어를 함께 보여주며 목표 철자로 시작하는 대표 단어를 포함해 모두 세 개의 단어를 익힐 수 있게 하였다.

“파닉스 찬트 부르기”는 이 프로그램을 위해서 자체적으로 제작한 찬트를 불러보는 활동이다. <표 1>은 “C, Y”에 해당하는 찬트 가사이다.

“파닉스 게임”은 학습 이후 평가하는 활동이다. 네 가지 유형으로 제시하였는데, 유형 1에서는 음가를 듣고 알맞은 철자 고르기, 유형 2는 철자를 보고 알맞은 음가 고르기, 유형 3은 음가를 듣고 해당 음가로 시작하는 단어의 그림 고르기, 유형 4는 단어를 듣고 알맞은 첫소리 철자 고르기로 구성하였다.

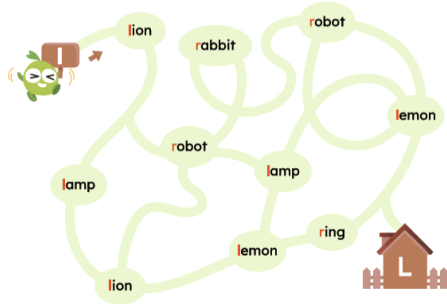
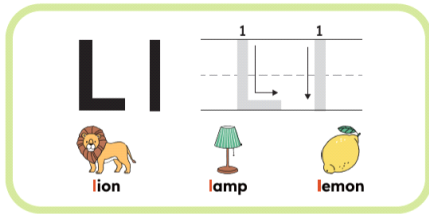
“파닉스 활동지”는 [그림 1]과 같이 활동지를 통해 철자를 순서에 맞게 따라 써 보고, 철자의 첫소리가 같은 단어들을 말하게 하고, 첫소리가 같은 단어들을 연결하여 미로를 통과하는 활동을 진행하였다.

2차시는 목표 철자의 음가를 인식하며 철자를 익히기 위해 사용된 단어가 포함된 동요를 부르는 활동을 중심으로 진행된다. “파닉스 스토리 감상하기”에서는 파닉스

<표 1> “C, Y” 파닉스 찬트 가사

Let's do the phonics.
Today's letter is C C Cat C is for cat.
Let's do the phonics.
Today's letter is Y Y Yellow Y is for yellow.

Phonics - L
 Unit 3 Trace the letters and complete the maze by connecting words with the same beginning sound.
 Class : _____
 Name : _____



[그림 1] 파닉스 활동지 예시

음가가 들어있는 어휘를 문장 안에서 듣고 따라하는 활동을 진행하고, “파닉스 동요 음원 듣기”에서는 목표 철자가 포함된 단어로 본 프로그램에서 직접 제작한 동요를 들어보는 활동이다. “파닉스 스토리”와 “파닉스 동요”는 같은 내용으로 구성되어 있다. “파닉스 음가 익히기”에서는 목표 철자, 음가, 단어를 연결하는 활동을 반복하고, “파닉스 동요 부르기”에서 학습한 음가, 철자, 단어, 문장을 활용하여 앞서 “파닉스 동요 음원 듣기”에서 들었던 동요를 불러보는 활동이다. <표 2>는 “C, Y” 철자 파닉스 활동을 위해 사용된 “cap, yellow, yo-yo, cup” 등이 포함된 동요 가사의 예시이다.

2. 검사 도구

연구의 필요성에서 연구 문제로 제시된 개발된 파닉스 프로그램이 어린이집에 재원 중인 만 5세 유아들의 음운 및 음소 인식, 철자 인식, 어휘 인식, 조음 능력에 미치는

효과성과 정의적인 측면의 효과성을 알아보기 위하여 다음과 같은 평가를 실시하였다. 음운 인식은 음소 인식을 포괄하는 것이지만, 이 연구에서는 음운 인식은 각운과 두음을 인식하고 대응하고 발화할 수 있는지 검사하고, 음소 인식은 개별 소리를 제대로 인식하고 발화하는지 검사하였다. 평가는 첫 번째 파닉스 수업을 시작하기 직전과, 마지막 파닉스 수업이 끝난 직후 각각 1회 실시하였고, 사전 평가와 사후 평가 문항은 같은 문항으로 구성하였다. 가능하면 많은 문항으로 검사하는 것이 좋겠지만, 만 5세 유아라는 점을 고려하여 평가 문항의 수는 검사 영역 별로 각 다섯(5) 문항씩 만들고, 가능하면 모음이 골고루 들어가게 하였다. 그리고, 그림이 필요한 경우에는 가능하면 명사를 사용해 그림 표현이 쉽게 했지만, 가능한 명사 단어를 찾기 어려운 경우 “run”이나 “sing”처럼 그림 표현이 비교적 쉬운 다른 품사의 단어를 사용하기도 하였다. 검사에는 여자 유아 19명, 남자 유아 18명 등 총 37명이 참여하였다.

가. 각운 대응 과업 검사

각운 대응 과업은 음운 인식과 음소 인식 능력을 확인하기 위한 검사이다. 음절에서 두음을 제외한 각운을 분리하여 인식할 수 있는지 알아보기 위한 검사이다. 본 연구에서는 평가자의 편의를 위해 평가를 할 때 두음을 첫 소리로 각운을 끝소리로 부를 수 있도록 하였다. 이 검사를 위해서는 그림과 소리 파일이 들어간 매체가 필요한데, 패드를 통해 구현이 되도록 하였다. 패드를 활용해 그림과 함께 그 그림에 해당하는 단어 소리를 들려주고, 이어서 두 단어의 그림과 소리를 들려주었다. 먼저 제시된 단어와 각운이 같은 단어 그림 하나와, 그렇지 않은 단어 그림 하나를 제시하였다.

■ 제시 단어

아래는 각운 대응 과업 검사에서 제시한 단어 목록이다. 원칙적으로는 모든 철자가 평가 단어에 빠짐없이 들어가야 하지만, 평가를 받는 유아들의 부담을 고려하여 문항을 다섯(5) 개로 제한하였다. 본 검사 이전에 유아들

<표 2> “C, Y” 파닉스 동요 가사

Where is the cap? The yellow cat has the cap.
 Where is the yo-yo? The yellow cat has the yo-yo.
 Where is the cup? The yellow cat has the cup.
 Wow, I found all of them! The cap, the yo-yo, and the cup!

이 검사 절차에 익숙해질 수 있도록 예비 문항 2개를 ‘Practice’에 제시하였다. () 안은 유아에게 기대하는 정답을 표시하였다.

Practice: fan: man, mat (man); kid: pin, lid (lid)
 cat: bat, book (bat); sing: fish, king (king); pen: men, mom (men)
 fox: ball, box (box); run: sun, bug (sun)

나. 두음 대응 과업 검사

각운 대응 과업 검사와 마찬가지로 유아들의 음운 및 음소 인식 능력을 측정하기 위한 검사이다. 음절에서 각운을 제외한 두음을 구분해 인식할 수 있는지 알아보는 검사이다. 각운 대응 과업 검사와 동일한 매체가 필요하고, 그림에 나오는 두 단어를 듣고 첫소리가 같은 것을 고르게 하였다.

■ 제시 단어

Practice: car: cat, toy (cat); fan: king, fish (fish)
 bag: book, pen (book); ring: lamp, run (run); doll: bag, duck (duck)
 sun: hat, sing (sing); nut: map, nurse (nurse)

다. 두음 발화 검사

단어에서 두음을 분리해 그 음가를 인식하고 발화할 수 있는지 알아보는 음소 인식 능력 검사이다. 유아들의 흥미를 위해 그림이 있는 매체와 소리 파일을 함께 준비하였다. 교사가 매체를 통해 들려주는 단어를 듣고 첫소리를 발화하게 하였다.

■ 제시 단어

Practice: bag /b/; apple /æ/
 gift /g/; zoo /z/; lamp /l/; feet /f/; egg /ɛ/

라. 철자 인식 검사

음철 검사라고도 불린다. 다섯 개의 철자 중에서 교사가 들려주는 철자의 음가를 듣고 고르는 검사이다. 다섯 개 철자가 있는 보드가 필요하다. 철자는 소문자와 대문자를 섞어서 제시하였다.

■ 제시 철자

Practice: d, r, e, q, t (e); A, F, C, H, E (F)
 l, i, s, v, r (s); z, b, g, p, q (q); v, u, g, n, m (u)
 P, G, I, R, B (P); E, W, B, J, M (W)

마. 철자 이름 및 음가 말하기 검사

철자를 보여주면 그 철자의 이름과 그 철자에 해당하는 음가를 말하는 검사이다. 각 문항에 해당하는 철자 보드가 필요하다.

■ 제시 철자

Practice: b; U
 t; f; m; K; A

바. 어휘 인식 검사

하나의 보드에 그림 없이 네 개의 단어에 대한 철자만 제시하고, 교사가 소리 파일을 들려주면 어떤 단어인지 고르는 검사이다.

■ 제시 단어

Practice: bat, girl, duck, elbow (elbow); kiwi, window, ostrich, panda (kiwi)
 leg, bag, pot, king (leg); dad, cat, fish, net (fish); ten, sun, jet, top (sun)
 cap, bag, ring, nut (cap); cup, fan, top, bed (top)

사. 어휘 발화 검사

단어의 철자만 보고 단어를 제대로 발음할 수 있는지 측정하는 검사이다. 단어가 하나씩 적혀 있는 보드가 필요하다. 영국의 파닉스 능력 검사(PSC)와 미국의 DIBELS®와 마찬가지로 단어는 유아들이 파닉스 활동에서 배운 일반 단어와 함께 실제 단어가 아닌 유사 단어도 제시하였다. 유아가 단어를 제대로 발음할 때 맞는 것으로 평가하고, 단어를 제대로 발음하지 않고 개별 음소를 하나씩 발음하더라도 맞는 것으로 평가하였다.

■ 제시 단어

Practice: ten; des(유사 단어)
 fan; net; cup; mek(유사 단어); lim(유사 단어)

아. 조음 능력 검사

유아들이 단어의 조음을 얼마나 정확하게 하는지 측정하기 위한 검사이다. 유아는 아직 조음적으로 완전하지 못하기 때문에 성인과 같은 정확한 발음을 기대할 수는 없다. “이해가능성(intelligibility)”에 초점을 두는 것이 맞지만, 초기 유아 학습자들이라는 점을 고려하여 좀 더 “정확성(accuracy)” 초점을 두고 유아들의 발음이 얼마나 정형적인(canonical) 발음에 가까운지 측정하였다. 단어

별로 그림과 철자가 들어간 자료를 패드를 사용해 준비하였다. 단어를 아는지 확인하는 검사가 아니기 때문에, 검사 대상 유아가 단어를 모를 때는 매체에 저장된 단어의 발음을 들려주었다.

■ 제시 단어

Practice: map, tiger

fish; jam; rabbit; cheese; yellow

자. 정의적 영역 검사

파닉스 프로그램이 유아들에게 정의적으로 긍정적인 효과를 주는지 확인하기 위해, 첫 번째 파닉스 수업을 시작하기 직전과, 마지막 수업이 끝난 직후 각각 한차례 파닉스 수업에 대한 자신감, 흥미도, 참여도의 세 가지 영역에 대해 3단계 리커트 척도(Likert scale)를 활용하여 측정했다. 5단계 이상의 리커트 척도를 사용하는 것이 일반적이지만, 유아들에 대한 설문인 것을 감안해 척도를 3단계로 줄였다. 각 영역 당 세 가지 질문으로 구성하였다. 교사가 설문 내용을 질문하면, 유아는 웃는 모습, 보통인 모습, 찡그린 모습의 그림을 고르는 방식으로 검사를 진행하였다. 웃는 모습을 고르면 3점, 보통인 모습을 고르면 2점, 찡그린 모습을 고르면 1점을 부여하고, 3점은 긍정적인 답변, 2점은 중간 답변, 1점은 부정적인 답변으로 기록하였다. 각 영역별로 합계가 9점에 가까울수록 정의적으로 긍정적인 태도를 가지고 있다고 볼 수 있다. 영역과 문항의 형식은 박수정(2017)의 내용을 참고하였지만, 질문 내용은 유아에 적절하게 대폭 수정하여 구성하였다.

1) 자신감

- 선생님하고 공부하는 영어 글자와 소리 공부하기 쉬운가요? 아주 쉬우면 웃는 모습, 너무 어려우면 찡그린 모습, 어렵지도, 쉽지도 않으면 보통 모습을 골라주세요.
- 선생님이 글자와 소리에 대해서 물어보면 무섭지 않나요? 하나도 안 무서우면 웃는 모습, 많이 무서우면 찡그린 모습, 무섭지도, 안 무섭지도 않다면 보통 모습을 골라주세요.
- 영어 글자와 소리 공부를 내가 잘한다고 생각하나요? 아주 잘한다고 생각하면 웃는 모습, 많이 못한다고 생각하면 찡그린 모습, 잘하지도, 못하지도 않는다고 생각하면 보통 모습을 골라주세요.

2) 흥미도

- 영어 시간이 재미있나요? 아주 재미있으면 웃는 모습, 재미없으면 찡그린 모습, 재미있을 때도 있고, 재미없을 때도 있으면 보통 모습을 골라주세요.
- 영어 시간이 기다려지나요? 영어 시간이 매우 기다려지면 웃는 모습, 영어 시간이 없었으면 좋겠으면 찡그린 모습, 영어 시간이 어떤 때는 기다려지기도 하고, 어떤 때는 없으면 좋겠다고 생각하면 보통 모습을 골라주세요.
- 영어를 잘하고 싶나요? 영어를 아주 잘하고 싶으면 웃는 모습, 영어를 잘하고 싶지 않으면 찡그린 모습, 중간이면 보통 모습을 골라주세요.

3) 참여도

- 영어 글자와 소리 공부를 할 때, 모르는 것이 있으면 친구들이나 선생님께 물어보나요? 자주 물어보면 웃는 모습, 한 번도 물어본 적이 없으면 찡그린 모습, 가끔씩 물어보면 보통 모습을 골라주세요.
- 영어 글자와 소리 공부를 할 때, 선생님이 물어보면 다른 친구들보다 먼저 손을 들고 대답하나요? 자주 대답하면 웃는 모습, 한 번도 그런 적이 없으면 찡그린 모습, 가끔씩 대답하면 보통 모습을 골라주세요.
- 영어 글자와 소리 공부를 할 때, 선생님이 물어보면 혼자서 대답을 잘하나요? 혼자서 대답을 잘하면 웃는 모습, 혼자서 대답을 잘 못하면 찡그린 모습, 잘하기도 하고, 아닐 때도 있으면 보통 모습을 골라주세요.

IV. 결과 분석

각운 대응 과업 검사, 두음 대응 과업 검사, 두음 발화 검사, 철자 인식 검사, 철자 발화 검사, 어휘 인식 검사, 어휘 발화 검사, 조음 능력 등의 인지적 영역 검사를 위해서 평가지를 별도로 만들고, 과업을 제대로 수행했을 경우에는 1점, 수행하지 못했을 때는 0점을 부여하였다. 사전 평가의 결과와 사후 평가의 결과 비교를 통해 효과성을 검증하였다. 조음 능력 검사의 경우, 평가자가 유아들의 발음 양상을 기록한 후, 조음 능력의 변화 양상도 살펴보았다. 또한 검사 과정에서 평가자에 의해 작성된 특이 사항도 검토하였다. 정의적 영역의 경우에도 사전 설문과 사후 설문 결과를 비교해 보았다.

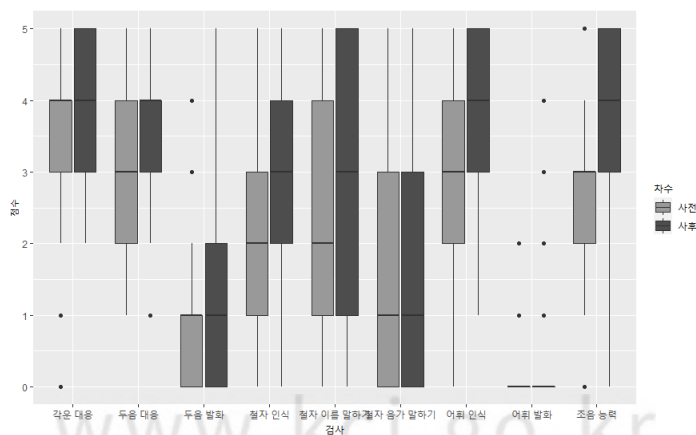
<표 3> 인지적 영역 검사 기술 통계

검사	차수	N	평균	표준 편차	중간값	최소값	최대값	평균제곱 오차
각운 대응	사전	37	3.38	1.32	4	0	5	.22
	사후	37	3.78	1.08	4	2	5	.18
두음 대응	사전	37	2.84	1.17	3	1	5	.19
	사후	37	3.43	1.12	4	1	5	.18
두음 발화	사전	37	.84	1.04	1	0	4	.17
	사후	37	1.59	1.62	1	0	5	.27
철자 인식	사전	37	2.3	1.39	2	0	5	.23
	사후	37	2.86	1.51	3	0	5	.25
철자 이름 말하기	사전	37	2.68	1.63	2	0	5	.27
	사후	37	2.73	1.71	3	0	5	.28
철자 음가 말하기	사전	37	1.43	1.61	1	0	5	.26
	사후	37	1.95	1.88	1	0	5	.31
어휘 인식	사전	37	2.78	1.58	3	0	5	.26
	사후	37	3.73	1.37	4	1	5	.22
어휘 발화	사전	37	.16	.5	0	0	2	.08
	사후	37	.59	1.21	0	0	4	.2
조음 능력	사전	37	2.57	1.24	3	0	5	.2
	사후	37	3.84	1.3	4	0	5	.21

1. 인지적 영역 대응 표본 검정

통계적 분석은 R(R Core Team, 2022)을 활용해 분석하였다. 각 검사에 대한 기술 통계는 <표 3>, 박스 플롯은 [그림 2], 각 검사에 대한 점수대별 빈도 분석은 <표 4>에 제시하였다.

<표 4>와 [그림 2]를 보면 “두음 발화 검사,” “철자 음가 말하기 검사,” “어휘 발화 검사”의 경우, 사전 검사, 사후 검사 모두 “0점”이나 “1점” 대에 집중되어 있는 것을 알 수 있다. 바닥 효과(floor effect)로 인해 사전, 사후 검사 간의 차이를 변별하기 힘들거나 몇몇 유아들의 고 점수로 인해 검사의 유의미한 차이가 생겨날 가능성이



[그림 2] 인지적 영역 검사 결과 박스 플롯

〈표 4〉 인지적 영역 검사 점수대 별 빈도 분석

검사	차수	0	1	2	3	4	5
각운 대응	사전	1	3	4	10	11	8
	사후	0	0	5	11	8	13
두음 대응	사전	0	5	10	11	8	3
	사후	0	1	8	9	12	7
두음 발화	사전	16	16	2	1	2	0
	사후	10	14	4	3	2	4
철자 인식	사전	1	13	9	5	6	3
	사후	2	5	10	6	7	7
철자 이름 말하기	사전	3	7	9	6	4	8
	사후	3	8	7	7	2	10
철자 음가 말하기	사전	16	6	5	5	3	2
	사후	11	9	4	4	2	7
어휘 인식	사전	4	4	8	7	8	6
	사후	0	3	5	7	6	16
어휘 발화	사전	33	2	2	0	0	0
	사후	28	3	1	3	2	0
조음 능력	사전	3	3	10	14	5	2
	사후	1	2	2	6	12	14

있다고 볼 수 있다.

Shapiro-Wilk 검정 결과 모든 변수에서 데이터가 정규성을 충족하지 못해 R(R Core Team, 2022)의 “coin” package에 포함된 비모수 통계인 Wilcoxon Signed-Rank 검정을 실행해 각 검사별로 사전, 사후 두 집단 간의 대응 표본 검정을 실시해 <표 5>와 같은 결과를 얻었다.

검정 결과 “두음 대응 과업 검사($Z = -2.779, p < .01$),” “두음 발화 검사($Z = -3.159, p < .01$),” “철자 인식 검사($Z = -2.577, p < .05$),” “철자 음가 말하기 검사($Z = 2.121, p < .05$),” “어휘 인식 검사($Z = -3.179, p < .01$),” “어휘 발화 검사($Z = -2.822, p < .01$),” “조음 능력 검사($Z = -3.995, p = .000$)” 등 거의 모든 검사에서 사후 검사의 평균이 사전 검사의 평균 보다 통계적으로 유의하게 높은 것으로 나타났다. “각운 대응 과업 검사,” “철자 이름 말하기 검사”에서는 사전 검사와 사후 검사의 평균에 통계적으로 유의미한 차이가 없었다.

2. 검사 과정에 평가자에 의해 기록된 특이 사항

검사 과정에서 평가자는 유아들을 평가하면서 검사

과정에서 관찰할 수 있는 조음적 특이 사항을 기록하였다. 주로 조음 능력 검사를 실시할 때 관찰한 내용이 많았다. 우선 “fish”의 첫소리를 조음할 때 /f/를 /p/로 조음하는 유아들이 일부 있었고, 공기를 충분히 방출하지 않고 비기식 구강 폐쇄음(unaspirated oral stop) [p]로 조음해, 평가자의 귀에 우리말의 “ㅍ”로 인식되는 경우도 있었다. 이런 현상은 “cheese”를 발음할 때도 동일하게 발견되었는데, 단어 첫소리 /tʃ/는 어두에 나오기 때문에 기식(aspiration)을 수반해야 하는데 그렇게 발음되지 못하고 기식이 없는 [dʒ]와 유사하게 우리말의 “ㅈ”처럼 발음되는 경우도 있었다. 또 철자 음가 검사를 할 때는 “f” 철자의 음가를 정확하게 발음했지만, 조음 능력 검사에서 단어로 주어졌을 때는 /f/ 발음을 정확하게 하지 못하기도 했다. 이런 경우 조음 능력 검사에서는 틀린 것으로 평가하였다.

“jam”과 “cheese”의 첫소리를 발음할 때, 입술을 앞으로 내밀지 않고 각각 우리말의 “ㅈ”과 “ㅊ”에 가깝게 발음하는 유아들도 있었다. 또 “rabbit”의 첫소리처럼 /r/을 /l/로 발음하거나 우리말 “ㄹ”을 모음 사이에서 발음할 때처럼, 어두인데도 불구하고 설전음(tap) [ɾ]로 발음하는

<표 5> 인지적 영역 검사 대응 표본 Wilcoxon Signed-Rank 검정 결과

검사	Z	
각운 대응	Z	-1.954
	접근 유의 수준	.055
두음 대응	Z	-2.779**
	접근 유의 수준	.005
두음 발화	Z	-3.159**
	접근 유의 수준	.001
철자 인식	Z	-2.577*
	접근 유의 수준	.011
철자 이름 말하기	Z	-.496
	접근 유의 수준	.676
철자 음가 말하기	Z	-2.121*
	접근 유의 수준	.036
어휘 인식	Z	-3.179**
	접근 유의 수준	.001
어휘 발화	Z	-2.822**
	접근 유의 수준	.008
조음 능력	Z	-3.995
	접근 유의 수준	.000***

경향이 일부 유아에게서 발견되었다. “yellow” 발음에서는 두 번째 음절의 모음을 발음할 때, 영어에서 단순 모음(monophthong)이지만 이중 모음(diphthong)의 성격에 가까운 /oo/ 모음이 후설고모음 위치의 경과음(off-glide) [w]로 전혀 이동하지 않고, 우리말의 “ㄴ”과 같이 발음하는 유아들도 있었다. 또 두 번째 음절이 강세는 없지만 모음 약화가 없는 음절인데도, 약화 모음인 [ə]로 발음하기도 하였다.

음절 구조에서도 일부 특이점이 발견되었는데, “fish,” “jam,” “cheese” 등은 한 음절로 이루어진 단어인데도, “피쉬, 피쉬이,” “재엠,” “취이즈” 등 두 음절 또는 세 음절로, “yellow”는 두 음절로 이루어진 단어인데도, “엘로우”로 두 번째 모음을 두 개로 분리해 발음하는 경향도 있었다.

3. 정의적 영역 분석

학생들이 파닉스 수업을 한 4월과 파닉스 수업이 끝난 8월에 각각 사전, 사후 검사를 실시하여 파닉스 수업에 대한 “자신감,” “흥미도,” “참여도” 등 정의적 영

역의 변화를 측정하였다. <표 6>은 정의적 영역 검사 결과에 대한 기술 통계이고, [그림 3]은 박스 플롯으로 시각화한 것이고, <표 7>은 점수대별로 빈도 분석을 한 것이다.

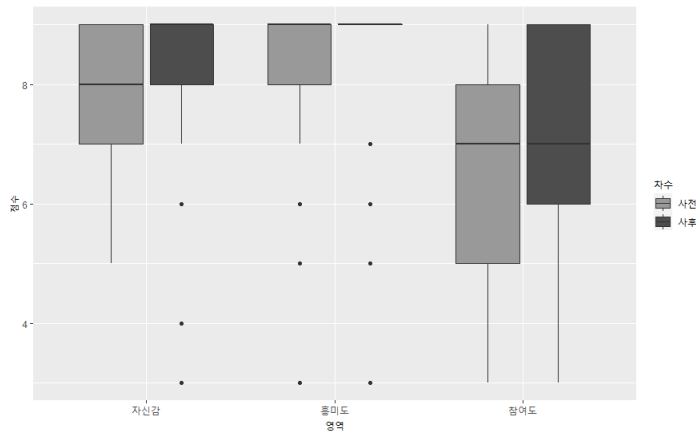
기술 통계와 빈도 분석 결과를 보면 사전에 비해 사후 검사 결과의 평균이 높게 나오긴 했지만, “흥미도” 영역에서는 사전에 이미 많은 수의 유아들이 9점 만점을 보이고 있어서 이 영역에서는 천장 효과(ceiling effect)가 예측있다고 볼 수 있다. 사전, 사후 모두 “흥미도”의 평균 점수가 가장 높았고, “자신감”과 “참여도”가 그 뒤를 이었다. 정의적 영역에서 사전에 비해 사후에 평균 점수가 일정 수준 향상되기는 했지만, 사전, 사후 평균 점수 간의 큰 차이는 발견할 수 없었다. 이것은 사전에 이미 많은 유아들이 정의적인 영역에서 긍정적인 반응을 보임으로 인해 천장 효과가 작동한 것으로 해석할 수 있다.

4. 수업 관찰

유아들이 파닉스 수업에서 보이는 반응을 통해 파닉스 프로그램의 효과성과 개선이 필요한 사항을 확인하기 위

<표 6> 정의적 영역 검사 결과 기술통계

영역	차수	N	평균	표준편차	중간값	최소값	최대값	평균제곱오차
자신감	사전	37	7.81	1.24	8	5	9	.2
	사후	37	8	1.45	9	3	9	.24
흥미도	사전	37	8.19	1.39	9	3	9	.23
	사후	37	8.43	1.34	9	3	9	.22
참여도	사전	37	6.57	1.71	7	3	9	.28
	사후	37	6.92	1.71	7	3	9	.28



[그림 3] 정의적 영역 검사 결과 박스 플롯

<표 7> 정의적 영역 검사 점수대 별 빈도 분석

영역	차수	1	2	3	4	5	6	7	8	9
자신감	사전	0	0	0	0	2	4	8	8	15
	사후	0	0	1	1	0	3	4	9	19
흥미도	사전	0	0	1	0	1	3	2	7	23
	사후	0	0	1	0	1	1	4	0	30
참여도	사전	0	0	1	3	9	3	9	6	6
	사후	0	0	1	2	5	7	8	4	10

하여, 사전, 사후 평가와 함께 수업 관찰을 진행하였다. 수업 관찰은 파닉스 수업 모듈을 녹화한 후, 사후 검토하면서 재검토가 필요한 부분은 직접 전사하여 분석하였다. 녹화는 교사의 수업 장면과 학생들의 학습 참여 장면 두 가지 화면을 모두 녹화하여, 동시에 관찰하였다. 유아들의 참여 태도, 매체에 대한 반응, 유아들의 조음 능력에 초점을 두고 관찰을 진행하였다.

<표 8>은 “W” 파닉스 수업 중 일부 전사 내용이다. 교사와 학생들의 상호작용 속에서 유아 3이 “window”라는 단어를 보자 처음 나오는 철자와 끝에 나오는 철자가 동일

하다는 것을 발견하고 교사에게 반응을 보이고 있고, 유아 7은 글자 모양을 손가락으로 표현하고 있는 긍정적인 반응을 보이고 있다. 이것은 유아들이 막연히 수동적으로 수업에 참여하는 것이 아니라, 철자에 민감하게 반응하며 적극적인 관심을 보이고 있다는 증거가 될 수 있다.

<표 9>에서도 유아 1은 철자를 보고, “Y”가 두 번 등장한다는 반응을 보이고 있는데, 이것 또한 <표 8>과 마찬가지로 유아들이 단순히 그림과 내용에만 집중하는 것이 아니라 철자 모양에도 관심을 기울이고 있다는 것을 보여주는 사례이다.

<표 8> 파닉스 수업 전사 1: “W” 파닉스 수업

교사: 정말? 애들이, 이렇게 몇 가지의 W로 시작하는 단어가 나왔어?
 유아 4: 100가지!
 유아 5, 6: 3가지
 교사: 맞아, 물론 100가지도 넘게 있겠지만 오늘 우리는 이렇게 3가지로 배워 볼 거야.
 매체: (다시 매체의 음원을 들어 보며) /w/, /w/, window
 교사, 아이들: /w/, /w/, window
 유아 3: 어! 선생님! 신기한 거 발견했는데, 봐 봐요! ‘window’는 …아… 제일 먼저… 어… 더블유가 있고 끝에도 더블유가 있어요.
 교사: 그러네! 그래서 ‘window’ 라는 단어가 나오겠지?
 유아 7: 선생님 그런데! 창문이! 창문이! (양 손으로 각각 V모양을 만들어, 양 손을 양쪽으로 펼쳤다가 가운데로 모아 W 모양을 만들며) 2개예요.
 교사: 자, 다음 단어는요~
 매체: (음원을 클릭하여) /w/, /w/, watch
 교사, 아이들: /w/, /w/, watch

<표 9> 파닉스 수업 전사 2: “Y” 파닉스 수업

교사: The yellow cat has the~
 유아 1: yo-yo!
 교사: yo-yo!
 유아 1: 선생님, 그런데 여기에 Y가 (두 번) 나와요.

<표 10>는 다양한 시점에 걸쳐서 유아들의 공통된 반응을 전사한 것인데, 단어 첫소리의 음가를 반복해야 하는 상황에서 많은 유아들이, 각운을 제대로 분리하지 않고, 첫소리와 모음을 합쳐서 음절체(body)로 발음하는 경우가 많았다. 이것은 유아들이 어리지만 모국어인 한국어의 기본적인 음절 구조에 다소나마 영향을 받고 있다

는 반증일 수 있다. 영어의 기본 음절 구조를 “두음(onset)-각운(rime)”으로 분리하는 반면, 우리말의 음절 구조는 “음절체(body)-말음(coda)”으로 구분하는 학자들이 있는데, <표 11>는 그것에 대한 타당한 근거를 제시하고 있다고 할 수 있다.

<표 11>은 유아 1이 대·소문자에 대한 의문을 갖는

<표 10> 파닉스 수업 전사 3: 첫소리 발음 오류

<K/k 부분>
 - 원 가사: K is for Key, /k/, /k/, key
 - 유아들이 부른 가사: K is for Key, /ki/(키), /ki/(키), key
 - 2회차 부를 때에는 /k/, /k/, key와 같이 올바른 형태로 부름.
 <L/l 부분>
 - 원 가사: L is for Lion, /l/, /l/, lion
 - 유아들이 부른 가사: L is for Lion, /la/(라), /la/(라), lion

<표 11> 파닉스 수업 전사 4: “l” 파닉스 수업

교사: /l/, /l/ 소리 나는 단어는?
 매체: (클릭하여 음원 재생) /l/, /l/, lion
 교사: /l/, /l/, lion.
 유아 1: 근데! 근데 왜 알파벳은 주로 왜 소문자를 써요?
 교사: 어, 큰 글자, 대문자를 쓸 때도 있다. 여기서서는 소문자를 썼나 봐.

<표 12> 파닉스 수업 전사 5: “L, R” 파닉스 수업

교사: R(알)로 시작합니다. lamp랑 rabbit(/æbɪt/으로 발음)이 있어요. 어디로 가야 될까요?
 lamp, rabbit /æbɪt/
 유아 1: rabbit! (아주 정확한 /ɪ/ 발음은 아니지만, 비교적 /ɪ/에 가깝게 발음함.)
 교사: 맞아. rabbit(/æbɪt/)으로 가야 되지. rabbit /æbɪt/으로 가면, 길이 두 개 있는데, lemon, ring, lamp 어디로 가야 될까?
 아이들: ring.
 교사: ring. ring으로 가면 rabbit /æbɪt/이랑 lemon이 있어요. 어디로 가야 될까?
 아이들: rabbit /æbɪt/
 교사: rabbit /æbɪt/으로 가야 됐어요. 그 다음에 내려오면 robot이 있고 집으로 도착할 수 있네.

상황이다. 이 유아는 대·소문자에 대한 분명한 구분이 있는 것으로 판단된다. 파닉스 수업에서 대·소문자를 균형 있게 제시할 필요가 있음을 알 수 있다.

<표 12>는 “l, r” 파닉스 수업을 하는 과정에서 발생한 상황으로, 교사가 지속적으로 “rabbit”의 발음을 /æbɪt/으로 잘 못 발음하고 있는데도 불구하고 유아들은 단어 초 /ɪ/ 발음을 비교적 정확하게 구현하고 있다. “l, r”을 구분하여 발음할 수 있도록 하기 위해 파닉스 프로그램에서 두 개의 철자를 하나의 차시에 포함시킨 만큼, 교사는 두 발음을 잘 구분해서 할 필요가 있다. 하지만, 위의 상황에서 알 수 있듯이, 유아들은 비교적 매체에서 나오는 발음에 더 민감하게 반응하는 것으로 볼 수 있다. 이것은 매체를 제작할 때 정확한 발음이 잘 드러나

도록 제작할 필요가 있다는 점을 시사한다.

“M, W” 파닉스 수업 중, 교사가 “W”로 시작하는 단어를 묻자, 유아 3은 잠깐 철자 “W”와 “M”을 혼동하고 있다. 교사가 “W”의 음가를 말하자 다른 유아인 유아 4가 “window”라고 올바른 단어를 이야기한다. 이어서 다시 철자 “M”의 음가 /m/로 시작하는 단어를 유도했을 때에는 유아 3이 “mouse”라고 정확한 단어를 이야기하고 있다. 이 차이는 철자 “M”과 “W”가 모양이 비슷해 유아들에게 약간의 어려움을 줄 것으로 예상해 하나의 차시에 이 두 철자를 포함했기 때문에, 이러한 시행착오를 통해서 유아들이 철자 “M”과 “W”의 차이를 분명히 인지할 것으로 기대된다.

<표 14> 활동에서는 동요를 듣고 동요에 나오는 단어

<표 13> 파닉스 수업 전사 6: “M, W” 파닉스 수업

교사: rabbit~ 정답! 그러면 혹시 내가 문제를 미리 내지 않았는데... 혹시, W(더블유)로 시작하는 단어 뭐였는지 기억나?
 유아 1: zebra
 유아 2: (따라 말하며) zebra...
 교사: W(더블유)
 유아 3: mouse!
 교사: /w/, /w/ 소리가 나는...
 유아 4: window!
 교사: window! 정답! 그러면은! /m/, /m/ 소리가 나는...
 유아 3: mouse! (교사가 말하는 도중에 외쳤으나, 발음이 살짝 moon으로 들리기도 해서 교사가 인지하지 못함.)

<표 14> 파닉스 수업 전사 7: “lamp”의 발음

매체: (음원 재생) Where is the lamp? The robot has the lamp.
 교사: 자, 그래서 여자 친구가 뭘 찾았죠?
 유아 1: lemon
 교사: lemon
 유아 1: ring
 교사: ring, 또?
 유아 2: 램프 (한 음절이 아닌 두 음절로 발음)
 교사: lamp

〈표 15〉 파닉스 수업 전사 8: “cap”의 발음

다음 단어가 제시되는 화면으로 매체 넘어감. (cap)
 교사: 어, 그런데 cat 아니고 이 친구는 잘 들어 봐, 애들이. 이거는 뭘까?
 유아들: (일부 유아들은 정확한 발음으로 발화하고, 한 유아가 크게 ‘캐프’라고 발화하자, 이를 따라 ‘캐프’라고 발화하는 유아들이 몇 명 있었음.)
 유아 1: (큰 소리로) cap! 캐프! 캐프! 캐프!
 교사: 애들이, 우리 모자 hat도 있잖아. H, /h/ /h/로 시작하는... 그런데 이거는 야구 모자처럼 앞에 커다란 쉹이 달려 있는 모자야. Cap, 이거는 cap이라고 해
 매체: /k/, /k/, cap

〈표 16〉 파닉스 수업 전사 9: “Y” 파닉스 수업

교사: Y로 시작하는 단어는 뭐가 있었지요?
 유아들: yo-yo, yellow, yacht
 유아 3: 그런데 요구르트도 영어로는...
 교사: 맞아, 요구르트 할 때도 ‘y’로 시작하는 /j/지.

를 이야기해 보는 것이다. 다른 단어 발음에서는 아무런 문제가 없었지만, “lamp”를 발음할 때 유아 2가 한 음절이 아닌 뚜렷한 두 음절로 발음하는 것을 관찰할 수 있었다. “lamp”가 일상 생활에서도 자주 사용되는 외래어이기 때문에 아무래도 유아가 평소 자신이 말하던 대로 우리나라의 음절 구조에 맞게 차용어를 발음하는 방식으로 발음한 것으로 추측된다. 교사가 “lamp”라고 리캐스트(recast)하고 있는데, 교사의 개입이나 매체를 통해서 외래어와 영어의 음절 구조가 다르다는 것을 분명히 인식시킬 필요가 있다. <표 15>도 유사한 양상을 보이고 있는데, “cap” 단어를 발음할 때, 정확하게 한 음절로 발음하는 유아들도 있었지만, 유아 1의 경우에는 뚜렷하게 두 음절로 발음하는 것이 관찰되었다. “cap” 단어는 외래어로 자주 사용되는 단어도 아니어서 평소 발음하던 대로 했다기보다는 모국어의 음절 구조가 그대로 전이되었다고 판단할 수 있다. 특히, 위의 “lamp”와 같이 양순음 /p/에서 음절이 추가되는 현상을 자주 관찰할 수 있었다.

<표 16>을 보면 “Y” 파닉스 수업을 진행하는 과정에서 유아 3은 “Y”로 시작하는 단어를 말하면서, 일상 생활에서 접할 수 있는 단어 ‘요구르트’와 연결시켜 반응을 보이고 있다. 이 유아가 음가에 반응하고 있는지, 철자에 반응하고 있는지는 알 수 없지만, 일상 생활의 사물이나 대상을 활용하여 파닉스 수업을 연계하는 것 또한 좋은 접근 방법이 될 수 있다는 사례가 될 수 있다.

<표 17>에서는 “Y”의 음가에 대해서 공부하는 과정에서 유아들이 평소 반복해서 부르던 파닉스 송에서 나

오는 단어들이 학습 과정에서 나온다는 것을 확인하는 상황이다. 본 파닉스 프로그램에서 파닉스 송을 개발한 목적이 유아들이 반복해서 부름으로써 자연스럽게 음가와 철자, 단어에 익숙해 지도록 것이었기 때문에, 파닉스 송의 개발 목적이 잘 달성되고 있다고 판단할 수 있다.

<표 18>의 상황은 학습이 이루어지는 과정에서 음가에 해당하는 철자를 고르는 활동인데, 유아들이 쉽게 자신들이 답을 맞추는 것에 대해 자신감을 표현하는 것을 확인할 수 있다. 이것은 본 유아 파닉스 프로그램이 인지적인 성과를 거두면서도 동시에 유아들에게 자신감을 가져다 주고 있다는 반증이 될 수 있다.

<표 19>는 파닉스 차시를 마무리하면서 교사가 유아들에게 어떤 점이 재미있었는지 묻는 상황이다. 유아에 따라서 전반적으로 재미있다는 반응을 보이는 유아도 있고, 특정 활동만 재미있다는 반응을 보인 유아도 있었다. 일상 대화는 ‘동요’에 사용된 이야기를 가리키는 것인데, 유아들이 가장 재미있어 하는 활동과 그렇지 않은 활동을 잘 파악하여 개선할 필요가 있다.

V. 논의

본 연구에서는 종합적 음철법에 기반해 개발된 체계적 파닉스 프로그램의 효과성을 확인하기 위해서 다섯 가지 연구 문제를 설정하고, 그 문제에 대한 답을 얻기 위하여 인지적 영역 검사와 정의적 영역 검사, 수업 관찰을 진행

<표 17> 파닉스 수업 전사 10: “Y” 파닉스 수업

매체: What sound does the letter make?
 교사: 이번에는 어떤 알파벳입니까?
 일부 아이들: Y
 교사: Y, Y는요, 어떤 발음이 나오면?
 매체: /j/, /j/
 교사, 유아들: /j/, /j/
 단어가 제시되는 화면으로 매체 넘어감. (yellow)
 유아들: (매체의 음원을 듣기 전에 먼저 반응함.) /j/, /j/, yellow
 매체: /j/, /j/, yellow
 교사, 아이들: /j/, /j/, yellow
 유아 3: 파닉스 송에 나오는 거 여기도 나와.
 교사: 맞아요, 파닉스 송에서 yellow, 무슨 색이에요?
 일부 아이들: 노란....
 유아 3: 아, 파닉스 송에서 나오는 거 다 나와요.
 매체: /j/, /j/, yellow
 교사, 아이들: /j/, /j/, yellow

<표 18> 파닉스 수업 전사 11: “C, Y, J” 파닉스 수업

교사: 자, 두 번째 문제입니다! 잘 들어 보세요.
 보기에 C, Y, J 알파벳이 보이고, 음원으로 /j/가 주어짐. 유아들 대부분이 정답을 손가락으로 표시할 수 있음.
 교사: 몇 번일까요?
 유아들: 두 번째! 2번!
 교사: 2번~
 유아 5: 왜 이렇게 쉬워요?
 교사: 왜 이렇게 쉽냐고? 너희가 너무 잘해서 그래.
 유아 5: 나도 눈 감고 해 봐야지.
 교사: 세 번째 문제부터는 눈 감고 해보세요~

<표 19> 파닉스 수업 전사 12: 마무리

교사: 혹시 너희들 우리 진짜 많이 봤는데 뭐가 제일 재미있었어?
 (유아들이 손을 들었고, 그 중 한 명의 유아에게 질문함.) OO 한 번 말 해 볼래요?
 (손을 들었던 OO가 대답하지 않자, 교사가 다시 되물으며) OO 어떤 게 재미있었어?
 유아 2(△△): (OO가 대답이 없자 대신 크게 대답함) 일상 대화만!
 교사: (고개를 끄덕이며) 일상 대화?
 유아 1(OO): 다~
 교사: (고개를 끄덕이며) 다 재미있었어? ㄴ는?
 유아 3: 일상 대화랑... 일상 대화만요.

하였다. 각 연구 문제와 그 연구 문제에 대해 연구 결과를 통해 발견한 사실을 이 장에서 논의한다.

1. 유아들의 음운 및 음소 인식, 음소 발화

연구 결과 분석을 통해 “두음 대응 과업 검사(사전 평

균 = 2.84; 사후 평균 = 3.43),” “두음 발화 검사(사전 평균 = .84; 사후 평균 = 1.59)”에서 사후 검사의 평균이 사전 검사에 비해 통계적으로 유의미하게 향상되었다는 것을 알 수 있었다. 하지만, “각운 대응 과업 검사(사전 평균 = 3.38; 사후 평균 = 3.78)”에서는 사후 검사의 평균이 사전 검사에 비해 향상되기는 하였지만 통계

적으로 유의미하지 않았다($Z = -1.954, p = .055$). 그러나, 사전 검사에서 이미 유아들의 평균 점수가 다른 검사에 비해 가장 높았고, 접근 유의 수준도 유의미한 값에 근사하기 때문에 천장 효과(ceiling effect)를 감안하면 어느 정도 향상이 있었다고 볼 수 있다. “각운 대응 과업 검사,” “두음 대응 과업 검사”의 평균이 상대적으로 다른 검사에 비해 높다는 것은 일반적으로 유아들이 개별 소리에 대한 인식에 앞서, 소리 보다 상위의 음절이나 단어 구조 등 음운 인식에서 더 빠른 발달을 보인다는 일부 선행 연구와 동일한 결과를 보여 준다고 할 수 있다(Bradley & Bryant, 1978; Bryant et al., 1990; Goswami & Bryant, 2016). “두음 발화 검사”에서 평균 점수의 향상이 있기는 하지만, 여전히 낮은 점수에 머물러 있다는 것은 인식과 발화는 별개의 과정으로, 인식된 소리를 제대로 된 음가로 발화할 수 있도록 개선할 필요가 있다.

2. 유아들의 철자 인식 및 발화

인지적 영역 결과 분석을 통해 “철자 인식 검사,” “철자 음가 말하기 검사,”에서 사후 검사의 평균이 사전에 비해 통계적으로 유의미한 향상을 보인 것으로 나타났다. “철자 이름 말하기”에서는 유의미한 향상이 없었다($Z = -.496, p = .676$). “철자 인식 검사”와 “철자 음가 말하기 검사”에서 유의미한 향상이 있었다는 것은 파닉스 프로그램이 아이들이 철자를 인식하고 그 음가를 발음하는데 도움이 되고 있다는 것을 보여주는 것이다. “철자 이름 말하기”의 경우 통계적으로 유의미한 향상을 관찰할 수 없었지만, 그 평균 점수가 비교적 높게 형성되어 있다는 점에서(평균 = 2.73) 긍정적이라고 볼 수 있다. 파닉스 프로그램을 통해 철자와 음가를 연결해 발음할 수 있는 활동을 더 강화하고, 유아들이 매시간 부르고 있는 파닉스 송과 찬트를 통해 정확하게 철자와 이름을 연결할 수 있도록 유도한다면 더 높은 수준에서 효과를 거둘 수 있을 것이다.

3. 유아들의 어휘 인식 및 발화

“어휘 인식 검사(사전 평균 = 2.78; 사후 평균 = 3.73),” “어휘 발화 검사(사전 평균 = .16; 사후 평균 = .59),” 모두 통계적으로 유의미한 향상이 있었다. 음소를 조합하여 단어로 발화하는 활동은 개발된 파닉스 프

그램에는 포함되지 않은 활동이었기 때문에, 애초에 효과성에 대한 큰 기대가 없었지만, 낮은 수준에서 미미하나 점수의 향상이 있었다는 것은 현재의 파닉스 프로그램을 통해서도 음소를 조합해 어휘를 발화할 수 있는 기반을 제공해 줄 수 있다는 것을 의미한다. 그렇지만, 개별 철자를 음가로 연결하고 그것을 조합해 어휘를 발화하는 능력은 아직은 부족하기 때문에, 우선 개별 철자를 음가로 연결할 수 있는 활동에 대해 재고한 후, 음소를 조합해 단어로 발화할 수 있는 활동을 추가적으로 개발해야 할 필요성이 있다.

4. 유아들의 조음 능력

“조음 능력 검사(사전 평균 = 2.57; 사후 평균 = 3.84)”에서 통계적으로 유의미한 조음 능력의 향상이 관찰되었다. 조음 능력은 엄밀한 의미에서 파닉스라고 할 수는 없지만, 인지한 소리를 얼마나 알아들을 수 있게 발음할 수 있는가를 검사하였다. 사전 검사에서도 비교적 높은 점수가 나왔고, 파닉스 프로그램 이후 사후 검사에서 더 큰 향상이 있었다. 유아들이 음가만 제대로 인식하면 그것을 알아들을 수 있게 발음하는 데는 큰 문제가 없고, 이 연구에 사용된 파닉스 프로그램이 그 능력을 향상시키는데 도움이 되고 있다고 볼 수 있다.

조음 능력에 관해서는 점수와 함께, 평가자의 특이 사항 기록 내용이 중요한 정보를 제공하고 있다. 우선 유아들은 아직은 5세라는 비교적 어린 나이에도 불구하고 우리말의 음운 구조로 인한 모국어 간섭 현상의 영향을 받는 유아들이 적지 않았다. 음소 측면에서는 /f/를 [p]로, 마찰음을 폐쇄음으로 발음하거나, 원순성이 있는 /ʃ, dʒ/를 우리나라의 자음과 유사하게 원순성 없이 발음하는 유아들이 있었다. /l/의 경우, 모음 사이에서 설전음 [r]로 발음하고, 심지어, 어두에서도 설전음으로 발음하는 경우도 있었다. 이중 모음에 가까운 단순 모음 /ou/를 발음할 때도, 경과음을 발음하지 않고, 우리말 ‘o’처럼 발음하기도 하였다. 약화 모음이 아닌데도, 약화 모음으로 발음하기도 하였다. 음절 구조 측면에서 한 음절 단어를 두 음절이나, 세 음절로, 두 음절 단어도 세 음절로 발음하는 경우도 있었다. 이것은 대부분 모국어의 간섭 현상에 기인한 바가 크다. 모국어의 간섭 현상을 줄일 수 있도록 단어 차원에서 정형적인 영어 발음에 더 노출시켜 줄 필요가 있다.

5. 유아들의 정의적인 측면

정의적 영역 검사 결과를 보면 각 영역별로 사전에 비해 사후에 평균 점수가 일정 수준 향상되기는 했지만, 큰 차이는 없었다. 정의적 영역 검사 점수대 별 빈도 분석을 보면 사전 검사에 이미 많은 유아들이 “7, 8, 9 점”의 높은 점수에 몰려 있기 때문에 어느 정도의 천장 효과가 있다고 볼 수 있다. “참여도” 점수가 상대적으로 낮은 것은 파닉스 프로그램의 특성상, 활동이 매체 위주로 진행되고, 교사들이 미리 확인한 후 유아들의 질문이 나올 곳을 미리 예측하여 설명을 하는 경우가 많았기 때문에, 문답을 하는 상황이 많지 않아 생긴 현상이라고도 볼 수 있다. 파닉스 프로그램 자체는 흥미있는 활동으로 구성되어 있지만, 유아들이 직접적으로 참여하여 자신감과 성취감을 느낄 수 있는 활동으로 좀 더 개선할 필요는 있어 보인다.

6. 수업 관찰에 대한 논의

사전 검사 이후, 사후 검사가 진행되기 직전까지 파닉스 프로그램에 따라 수업이 진행되었다. 녹화된 수업 장면을 보면서 필요한 부분을 전사하여 분석하였다. 수업 관찰 결과 유아들이 철자 모양에 민감하게 반응하고, 손가락으로 글자 모양을 표현하는 등 정의적 영역 검사 결과와는 달리 적극적으로 참여하는 모습을 보이고 있다. 하지만, 몇몇 유아에게 한정되어 표현되고 있기 때문에, 전체 유아가 적극적으로 참여할 수 있는 방향을 모색해 보아야 할 것이다.

유아들이 대·소문자의 차이에도 민감하게 반응하는 만큼 대·소문자를 균형 있게 제시할 필요가 있다. 교사들의 노력에도 불구하고, 유아들은 매체에 더 의존하는 경향을 보이기 때문에 매체를 제작할 때, 정확한 발음이 잘 드러나도록 해야 하고, 교사들도 매체와 일치되게 발음 하도록 하는 노력이 필요하다.

비슷하게 생긴 철자에 대해 혼동하는 유아들이 있기 때문에, 본 프로그램처럼 비슷하게 생긴 철자를 묶어서 한 차시에 제시할 필요가 있다. “조음 능력 검사”에서도 드러났듯이, 모국어 간섭 현상을 많이 받기 때문에, 모국어 간섭 현상을 줄여줄 수 있도록 프로그램을 개선할 필요가 있다. 유아들이 일상생활의 사물과 단어를 연결하는 것을 재미있어 하기 때문에, 매체 외에도 교실 현장에서 사물을 잘 배치하여 파닉스 수업에 활용하는 것도 검

토할 필요가 있다.

매 차시 시작과 종료시에 파닉스 송을 부르는데, 유아들이 파닉스 송에서 나오는 단어와 음가를 연결하여 참여하는 유아들도 있는 만큼, 파닉스 송이나 찬트를 더 적극적으로 활용할 필요가 있다.

마지막으로 수업 과정에서 유아들이 지속적으로 흥미 있어 하고 그렇지 않은 활동이 무엇인지 파악하여 프로그램 개선에 반영할 필요가 있다.

Ⅶ. 결론 및 제언

본 연구를 통해 종합적 음철법에 기반해 개발된 체계적 파닉스 프로그램이 유아들의 음운 및 음소 인식과 음소 발화, 철자 인식과 발화, 어휘 인식과 발화에 전체적으로 긍정적인 효과를 미치는 것으로 확인할 수 있었다. 또, 유아들의 철자 인식 및 발화에 부분적으로 긍정적인 효과를 보여주고 있다는 점도 확인하였다. 어휘 인식 및 발화에 있어서도 긍정적인 효과를 보이고 있음을 확인할 수 있었다. 조음 능력 향상에는 아주 큰 효과가 있음도 확인하였다. 정의적인 측면에서도 많은 유아들이 사전에 이미 본 파닉스 프로그램에 대한 흥미도와 자신감이 높은 것을 확인할 수 있었다. 수업 관찰을 통해 유아들의 적극적인 수업 태도를 관찰할 수 있었고, 프로그램에서 제시된 파닉스 송이나, 찬트, 매체 등이 긍정적인 동기를 제공해 주는 것으로 확인할 수 있었다. 수업 녹화 관찰을 통해 조음적인 측면에서 유아들에게서 다양한 모국어 간섭 현상을 관찰할 수 있었다.

본 연구가 가지는 제한점은 비교 집단, 통제 집단이 없다는 것과, 유아들이 답을 선택할 때 답을 모르면서도 임의로 선택할 수 있는 가능성을 배제하지 못했다는 점이다. 추후 이를 보완할 수 있는 방법을 모색할 필요가 있다.

파닉스 지도의 궁극적인 목표는 읽기 능력의 기초를 다져주는 것이다. 결론적으로, 본 연구를 통해 종합적 음철법에 기반해 개발된 체계적 파닉스 프로그램이 대체적으로 많은 영역에서 긍정적인 효과를 보여주고 있음을 알 수 있었다. 본 파닉스 프로그램의 효과성을 극대화하기 위해서 다음과 같은 제안을 한다. 첫째, 음소와 철자를 조합해 단어를 발화할 수 있는 활동을 도입할 필요가 있다. 현재의 파닉스 프로그램에는 이러한 활동이 아직 없기 때문에 새롭게 활동을 고안할 필요가 있다. 둘째,

모국어의 간섭 현상을 줄일 수 있도록 현재와 같이 매체를 통해 영어 단어의 발음을 유아들에게 자주 노출시켜 줄 필요가 있다. 셋째, 유아들의 활동 참여 기회를 확대할 필요가 있다.

요약

본 논문은 체계적, 종합적 음철법에 기반해 한 민간 어린이집에서 개발한 파닉스 프로그램을 5세 유아들에게 적용한 후 프로그램의 효과성을 알아본 연구이다. 효과성을 검증하기 위하여 유아들의 음운 및 음소 인식, 철자 인식, 어휘 인식, 조음 능력 및 정의적 영역의 사전, 사후 변화를 분석하였다. 구체적으로 각운 대응 과업 검사, 두 음 대응 과업 검사, 두음 발화 검사, 철자 인식 검사, 철자 이름 말하기 검사, 철자 음가 말하기 검사, 어휘 인식 검사, 어휘 발화 검사, 조음 능력 검사, 정의적 영역 검사를 실시하여 사전과 사후 평균 점수를 비교하였고, 수업 관찰도 병행하였다. 분석 결과, 종합적 음철법에 기반해 개발한 체계적 파닉스 프로그램이 유아들의 음운 및 음소 인식, 철자 인식, 어휘 인식에 전체적으로 긍정적인 효과를 미치는 것으로 분석되었다. 하지만, 유아들이 음소를 조합하여 단어를 발화하는 응용 능력을 키울 수 있는 프로그램의 보완이 필요한 것으로 나타났다. 정의적 영역에서는 사전, 사후에 큰 차이가 없었지만, 전반적으로 유아들의 흥미도가 높은 것으로 나타났다.

주제어: 유아, 종합적 파닉스, 체계적 파닉스, 파닉스

참고문헌

- 남예리 (2016). 영어 학습자의 초기읽기능력 진단을 위한 한국형 DIBELS-Next 벤치마크 개발. 석사학위논문, 한국교원대학교 교육대학원, 충북.
- 류현정 (2012). 초기 영어읽기능력 평가 도구 K-DIBELS 문항 개발. 석사학위논문, 한국교원대학교 대학원, 충북.
- 마송희 (2013). 유아의 음운인식능력과 읽기능력에 관한 연구: 모국어와 영어를 중심으로. **한국교육문제연구**, 31(4), 183-206. <http://www.dbpia.co.kr/journal/articleDetail?nodeId=NODE07193143>
- 마송희 (2019). 음운인식과 연계한 유아영어 파닉스 프로그램의 개발 및 효과. **한국교육문제연구**, 37(4), 191-218. <https://doi.org/10.22327/kei.2019.37.4.191>
- 문미정, 정현성 (2019). 2015 개정 교육과정에 따른 초등 3~4학년 영어 교과서 파닉스 분석. **교사교육연구**, 58(4), 471-481. <http://dx.doi.org/10.15812/ter.58.4.201912.471>
- 박수정 (2017). Phonics 지도법 활용이 영어 학습부진 학생의 어휘학습과 읽기능력 및 정의적 요인에 미치는 영향: 석사학위논문, 공주대학교 교육대학원, 충남.
- 박수정, 배지영, 민수정 (2017). 파닉스 지도가 초등학교 영어 학습부진 학생의 초기 리터러시 발달에 미치는 영향. **초등영어교육**, 23(4), 171-191. <http://dx.doi.org/10.25231/pee.2017.23.4.171>
- 이은식, 김정숙 (2012). Phonics 지도가 초등학교생들의 영어 읽기 능력향상에 미치는 영향: 사례연구. **초등영어교육**, 18(2), 323-350. <https://www.kci.go.kr/kciportal/ci/sereArticleSearch/ciSereArtiView.kci?sereArticleSearchBean.artiId=ART001686816>
- 장지은, 홍경선 (2020). 통합적 파닉스 프로그램이 초등 학생의 초기읽기 해독능력에 미치는 효과. **영어영문학**, 25(1), 313-337. <https://www.dbpia.co.kr/journal/articleDetail?nodeId=NODE09312210>
- 정현성 (2018). 어린이집 유아의 영어 음운 인식 발달 중단 연구. **말소리와 음성과학**, 10(4), 53-66. <https://doi.org/10.13064/KSSS.2018.10.4.053>
- 한국교육과정평가원 (2022). 2022 개정 영어과교육과정 시안 검토 공청회, 연구자료 ORM 2022-108.
- Bowers, J. S. (2020). Reconsidering the evidence that systematic phonics is more effective than alternative methods of reading instruction. *Educational Psychology Review*, 32, 681-705. <https://doi.org/10.1007/s10648-019-09515-y>
- Bowers, J. S. (2021). Yes children need to learn their GPCs but there really is little or no evidence that systematic or explicit phonics is effective: a response to Fletcher, Savage, and Sharon (2020). *Educational Psychology Review*, 33, 1965-1979. <https://doi.org/10.1007/s10648-021-09602-z>

- Bradley, L., & Bryant, P. (1978). Difficulties in auditory organisation as a possible cause of reading backwardness. *Nature*, 271, 746-747.
<https://doi.org/10.1038/271746a0>
- Bryant, P. E., MacLean, M., Bradley, L. L., & Crossland, J. (1990). Rhyme and alliteration, phoneme detection, and learning to read. *Developmental Psychology*, 26, 429-438.
<https://doi.org/10.1037/0012-1649.26.3.429>
- Buckingham, J. (2020). Systematic phonics instruction belongs in evidence-based reading programs: A response to Bowers. *The Educational and Developmental Psychologist*, 37, 105-113.
<https://doi.org/10.1017/edp.2020.12>
- Campbell, S. (2020). Teaching phonics without teaching phonics: Early childhood teachers' reported beliefs and practices. *Journal of Early Childhood Literacy*, 20(4), 783-814.
<https://doi.org/10.1177/1468798418791001>
- Darnell, C. A., Solity, J. E., Wall, H. (2017). Decoding the phonics screening check. *British Educational Research Journal*, 43(3), 505-527.
<https://doi.org/10.1002/berj.3269>
- Deno, S. L. (1986). Formative evaluation of individual student programs: A new role for school psychologists. *School Psychology Review*, 15(3), 358-374.
<https://doi.org/10.1080/02796015.1986.12085239>
- Duff, F. J., Mengoni, S. E., Bailey, A. M., & Snowling, M. J. (2015). Validity and sensitivity of the phonics screening check: implications for practice. *Journal of Research in Reading*, 38(2), 109-123.
<https://doi.org/10.1111/1467-9817.12029>
- Fletcher, J. M., Savage, R., & Vaughn, S. (2021). A commentary on Bowers (2020) and the role of phonics instruction in reading. *Educational Psychology Review*, 33, 1249-1274.
<https://doi.org/10.1007/s10648-020-09580-8>
- Goswami, U., & Bryant, P. (2016). *Phonological skills and learning to read*. Oxfordshire: Routledge.
- Gough, P. B., & Tunmer, W. E. (1986) Decoding, reading and reading disability. *Remedial and Special Education*, 7, 6-10.
<https://doi.org/10.1177/074193258600700104>
- Grundin, H. U. (2018). Policy and evidence: a critical analysis of the Year 1 Phonics Screening Check in England. *Literacy*, 52(1), 39-46.
<https://doi.org/10.1111/lit.12124>
- National Reading Panel. (2000). *Teaching children to read: An evidence-based assessment of the scientific research literature on reading and its implications for reading instruction*. National Institute of Child Health and Human Development.
- O'Grady, W. (2005). *How children learn language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- R Core Team. (2022). R: A language and environment for statistical computing version 4.2.1 [Computer Software]. Retrieved on October 15, 2022, from <https://www.R-project.org/>
- Rose, J. (2006). *Independent review of the teaching of early reading*. Nottingham: DfES Publications.
- Rowe, K. (2005). *Teaching reading: Report and recommendations, National inquiry into the teaching of literacy*. Department of Education, Science and Training, Australian Council for Educational Research.
- University of Oregon. (2021a). *8th edition of Dynamic Indicators of Basic Early Literacy Skills (DIBELS®): Administration and scoring guide, 2021 edition*. <https://dibels.uoregon.edu>
- University of Oregon. (2021b) *DIBELS®: Dynamic Indicators of Basic Early Literacy Skills*. <https://dibels.uoregon.edu>