creative commons

COMMONS DEED

저작자표시-비영리-변경금지 2.0 대한민국

이용자는 아래의 조건을 따르는 경우에 한하여 자유롭게

- 이 저작물을 복제, 배포, 전송, 전시, 공연 및 방송할 수 있습니다.

다음과 같은 조건을 따라야 합니다:

저작자표시. 귀하는 원저작자를 표시하여야 합니다.

비영리. 귀하는 이 저작물을 영리 목적으로 이용할 수 없습니다.

변경금지. 귀하는 이 저작물을 개작, 변형 또는 가공할 수 없습니다.

- 귀하는, 이 저작물의 재이용이나 배포의 경우, 이 저작물에 적용된 이용허락조건을 명확하게 나타내어야 합니다.
- 저작권자로부터 별도의 허가를 받으면 이러한 조건들은 적용되지 않습니다.

저작권법에 따른 이용자의 권리는 위의 내용에 의하여 영향을 받지 않습니다.

이것은 이용허락규약(Legal Code)을 이해하기 쉽게 요약한 것입니다.

Disclaimer

dCollection

교육학석사학위논문

중도입국 아동 대상 한글 교육을 위한 교사 지식 연구

2020년 8월

서울대학교 대학원

국어교육과 한국어교육전공

이 은 주

중도입국 아동 대상 한글 교육을 위한 교사 지식 연구

지도교수 김 호 정

이 논문을 교육학 석사학위 논문으로 제출함.

2020년 5월

서울대학교 대학원
국어교육과 한국어교육전공
이 은 주

이은주의 교육학 석사학위 논문을 인준함.

2020년 7월

위 원 장 _____ ㊞

부위원장 _____ ㊞

위 원 _____ ㊞

국 문 초 록

본 연구는 중도입국 아동 대상 한글 교육을 효과적으로 수행하기 위하여 교사에게 필요한 지식은 무엇이며, 현재 교사들의 교사 지식 양상이 어떠한지를 밝히고자 하였다. 이를 위해 교사 지식이 교육학적 지식, 교육내용 지식, 한글 교육에 관한 교사의 신념으로 구성됨을 살피고, 교사 지식에 관한 설문조사를 실시하여 교육 실행의 근간이 되는 교사 지식의 양상을 분석하였다.

오늘날 점차 늘고 있는 중도입국 아동은 국내에서 출생하고 성장한 다문화가정 아동에 관한 연구와 비교할 때 연구된 바가 적다. 중도입국 아동은 한국어가 아닌 다른 언어를 제1 언어로 구사하고 그 언어로 학습한 경험이 있는 한국어 학습자로, 국내에서 출생하고 자라 한국어를 제1 언어로 하는 다문화가정 아동과 달리 한국어의 구어와 문어를 거의 동시에 처음 접한다는 특성이 있다. 또한, 새로운 환경에 적응하며 성공적인 정착하기란 유창한 언어 능력 없이는 어려우며 한국어 학습은 이들이 한국에서 경험하는 첫 번째 도전적 경험이다. 따라서 중도탈락률이 높은 중도입국 아동의 학교생활을 고려할 때, 학습자의 특성을 고려한 교육적 중재가 일찍부터 이루어진다면 학습자의 학습 부진과 학습실패를 예방할 수 있다.

중도입국 아동과 같이 충분한 한국어 노출이 적은 상태에서 문어를 학습하는 경우, 체계적이고 명시적인 부호 중심의 균형적 접근법이 효율적인 언어교육 접근법으로 알려져 있다. 따라서 본 연구도 교사가 부호 중심의 균형적 접근법에 기반한 한글 교육을 실행할 수 있는 지식을 갖추어야 한다는 전제로 이루어졌다. 이를 위한 교사 지식으로 우선 일반적으로 아동들이 한글 학습에서 습득하기 어려워하는 자음군 단순화, 접사 등과 더불어 중도입국 아동이 특히 습득하기 어려워하는 이중모음, 어미 등의 국어학적 지

식을 보강하여 중도입국 아동 대상 한글 교육을 위한 교사 지식 체계를 제시하였다.

중도입국 아동 대상 한글 교육을 위한 교사 지식 체계는 교사 지식에 관한 이론 고찰을 통해서 교사 지식이 어떻게 구성되는지를 살폈고, 이를 통해 교사 지식을 교육학적 지식과 교육내용 지식, 한글 교육에 관한 교사의 신념으로 나누었다. 이 중 교육학적 지식은 학습자 이해 지식과 교육 방법 지식으로 구성하였다. 학습자 이해 지식은 아동 언어 발달과 학습자 오류로, 교육 방법 지식은 언어교육 접근법과 한글 교육영역별 지도 방법으로 영역을 나누고 이에 대한 개념 지식과 적용 지식으로 문항을 배치했다. 교육내용 지식은 음운 지식과 언어구조 지식으로 나누고 마찬가지로 해당 내용에 대한 개념 지식과 적용 지식을 확인하였다. 한글 교육에 관한 교사의 신념은 부호 중심 교수법, 의미 중심 접근법, 균형적 접근법 중 어느 쪽에 가까운지 보았다. 이 체계를 바탕으로 교사 지식 설문의 틀을 구성하여 교사 지식을 조사하였다.

본 연구에 참여한 교사들은 서울특별시 구로구에 있는 초등학교에 재직 중인 초등교사 55인으로 교육경력은 8개월부터 20년 이상까지 분포하였다. 연구 도구는 코헨(Cohen, 2014), 양민화 외(2014) 등에서 활용된 교사 지식 설문을 활용하되 중도입국 아동과 한글의 특성을 고려하여 문항을 수정 및 새롭게 제작하였다. 응답 자료는 온라인 설문 방식으로 수집하였고 교사 지식의 양상 검증을 위하여 SPSS 22로 독립표본 t-검정 및 일원배치 분산분석(One-way ANOVA)을 하여 자료를 분석하였다.

연구 결과, 교사들은 한글을 가르치는 것과 한글 교육 내용에 관해 스스로 인지하기에 중간 수준의 자신감을 가지고 있었으나 중도입국 아동 대상 한글 교육을 위한 교사의 교육학적 지식과 교육내용 지식 모두에서 낮은 수준임이 드러났다. 교육학적 지식 중 학습자 이해 지식은 평균 100점 만점에 57.79점이었다. 가장 높은 정답률을 보인 문항은 일반 아동들에게서도 흔히 오류가 나타나는

종성 생략 오류였으며, 조사와 연음 오류가 뒤를 이었다. 가장 낮은 정답률을 보인 문항은 파찰음 오류, 어미 오류, 비음화 오류, 마찰음 오류 순이었다. 일반적인 아동 언어발달에 대한 문항은 85.5%의 높은 정답률을 보였으나 다문화가정 아동의 언어발달에 대해서는 49.1%로 낮은 정답률을 보여 현재 교사들이 특수한 언어 환경에 있는 아동에 대한 지식이 부족함이 드러났다.

교육학적 지식 중 교육 방법 지식은 평균 37.33점으로 교육학적 지식과 교육내용 지식을 통틀어 가장 낮았다. 균형적 접근법, 의미 중심 접근법에 대한 문항 순으로 높은 정답률을 보였으나, 이외의 문항은 모두 50%에 미치지 못하는 정답률을 나타냈다. 가장 낮은 정답률을 보인 문항은 음운 현상 교육, 음운 인식 교육, 부호 중심 교수법을 묻는 문항 순이었다.

교육내용 지식은 개념 지식이 52.12점, 적용 지식이 71.55점으로 평균 61.67점이었다. 높은 정답률을 보인 문항은 연음, 음소, 구개음화 순이었으며, 낮은 정답률을 보인 문항은 자소, 마찰음, 유기음화 순이었다.

마지막으로 한글 교육에 관한 교사 신념을 분석한 결과, 교사들은 의미 중심의 균형적 접근법에 가까운 언어교육 신념을 가지고 있었으며 중도입국 아동 대상 한글 학습을 위한 언어교육 접근법에 대한 지식과 신념이 모두 부족한 것으로 확인되었다.

본 연구는 연구 참여자의 경험을 중심으로 집단을 나누어 교사 지식의 양상을 분석하였으며, 중도입국 아동 대상 한글 교육을 위한 기반인 교사 지식을 요소별로 세분하여 제시하고 그것을 조사하여 교사 교육이 필요한 지점을 밝혔다는 점에서 의의가 있다.

주요어 : 중도입국 아동, 한글 교육, 교사 교육, 한국어교육, 초등교육
학 번 : 2015-21924

목 차

Ⅰ. 서 론 ····· 1
1. 연구의 목적 및 필요성 ····· 1
2. 연구사 ····· 8
2.1. 중도입국 아동 관련 선행연구 ····· 8
2.2. 한글 교육 관련 선행연구 ····· 10
3. 연구 방법 ····· 12
3.1. 연구 방법 및 연구 참여자 선정 ····· 12
3.2. 연구 참여자 정보 ····· 15
3.3. 자료 수집 및 문항 제작 ····· 17
3.4. 자료 분석 방법 ····· 24

Ⅱ. 이론적 배경 ····· 25
1. 교사 지식의 개념 ····· 25
1.1. 교사 지식의 의미 ····· 25
1.2. 한글 교육을 위한 교사 지식의 중요성 ····· 29
1.3. 교사 지식의 측정 ····· 31
2. 교사 지식의 구성 ····· 38
2.1. 교육학적 지식 ····· 39
2.1.1. 학습자 이해 지식 ····· 39
2.1.1.1. 아동 언어 발달 지식 ····· 39
2.1.1.2. 학습자 오류 분석 지식 ····· 40
2.1.2. 교육 방법 지식 ····· 42
2.1.2.1. 언어교육 접근법 ····· 42
2.1.2.2. 한글 교육영역별 지도 방법 ····· 46
2.2. 교육내용 지식 ····· 48

2.2.1. 음운론 지식 ····· 48
2.2.2. 형태론 지식 ····· 52
2.3. 한글 교육에 대한 신념 ····· 53
2.4. 중도입국 아동 대상 한글 교육을 위한 교사 지식 ····· 55

Ⅲ. 한글 교육에 관한 교사 지식 양상 ····· 59
1. 교사 지식 영역별 양상 분석 ····· 59
1.1. 교육학적 지식 ····· 59
1.1.1. 학습자 이해 지식 ····· 59
1.1.1.1. 언어 발달 지식과 학습자 오류 분석 지식 ····· 59
1.1.2. 교육 방법 지식 ····· 67
1.1.2.1. 언어교육 접근법 지식과 한글 교육영역별 지도 방법 지식 ··· 67
1.2. 교육내용 지식 ····· 74
1.2.1. 음운 지식 ····· 74
1.2.1.1. 개념 지식 ····· 74
1.2.1.2. 적용 지식 ····· 81
1.2.2. 언어구조 지식 ····· 87
1.2.2.1. 개념 지식 ····· 87
1.2.2.2. 적용 지식 ····· 90
1.3. 언어교육 접근법에 관한 신념 ····· 92
1.3.1. 언어교육 신념과 지식 요소의 상관관계 ····· 93
2. 교사 지식 양상의 영향 요인 분석 ····· 95
2.1. 교육경력에 따른 교사 지식의 양상 ····· 95
2.1.1. 총 교육경력별 양상 ····· 95
2.1.2. 저학년 지도경력별 양상 ····· 99
2.2. 연수 경험 여부에 따른 교사 지식의 양상 ····· 102
3. 논의 ····· 106
3.1. 교사의 주관적 인식과 교사 지식의 양상 ····· 106
3.2. 교육경력과 교사 지식의 양상 ····· 110

3.3. 연수 경험과 교사 지식의 양상 ····· 112
3.4. 교육내용 지식 간의 비교 ····· 113

Ⅳ. 결 론 ····· 118

참고문헌 ····· 125
부록 ····· 137
Abstract ····· 157

표 목 차

[표 1] 연구 참여자의 일반정보 ····· 12
[표 2] 연구 참여자의 최종학력과 전공 ····· 15
[표 3] 연구 참여자의 연수 경험 ····· 16
[표 4] 연구 참여자의 교육경력 ····· 16
[표 5] 연구 참여자의 특성 정리 ····· 17
[표 6] 교사 지식 관련 선행연구 ····· 18
[표 7] 중도입국 아동 대상 한글 교육을 위한 교사 지식 문항 분류 ·· 21
[표 8] 모우츠(Moats, 2003)의 문항 예시 ····· 32
[표 9] 모우츠(Moats, 2009)의 교육학적 지식 측정 문항 ····· 32
[표 10] 교사의 신념 측정 국내 선행연구 ····· 33
[표 11] 교사 지식 측정 선행연구 ····· 35
[표 12] 부호 중심의 균형적 접근법을 위한 음운 현상 교육내용 · 51
[표 13] 한글 교육 관련 1~2학년군 교육과정 내용 요소 ····· 56
[표 14] 중도입국 아동 대상 한글 교육을 위한 교사 지식과 문항 구성 · 56
[표 15] 학습자 이해 지식 분석 ····· 60
[표 16] 학습자 이해 지식 정답률 ····· 61
[표 17] 학습자 이해 지식 중 파찰음 오류 문항 ····· 62
[표 18] 학습자 이해 지식 중 어미 오류 문항 ····· 62
[표 19] 학습자 이해 지식 중 마찰음 및 비음화 오류 문항 ····· 63
[표 20] 학습자 이해 지식 중 다문화가정 아동의 언어 발달 문항 · 64
[표 21] 학습자 이해 지식 중 파열음 오류 문항 ····· 65
[표 22] 교육 방법 지식 분석 ····· 68
[표 23] 교육 방법 지식 정답률 ····· 69
[표 24] 교육 방법 지식 중 부호 중심 교수법 문항 ····· 70
[표 25] 교육 방법 지식 중 음운 인식 교육 문항 ····· 70

[표 26] 교육 방법 지식 중 음운 현상 교육 문항 1 ····· 71
[표 27] 교육 방법 지식 중 음운 현상 교육 문항 2 ····· 72
[표 28] 음운 지식 중 개념 지식 분석 ····· 74
[표 29] 음운 지식 중 개념 지식 정답률 ····· 75
[표 30] 음운 지식 중 개념 지식의 자소 문항 ····· 76
[표 31] 음운 지식 중 개념 지식의 마찰음 문항 ····· 76
[표 32] 음운 지식 중 개념 지식의 자음 분류기준 문항 ····· 77
[표 33] 음운 지식 중 개념 지식의 유기음화 문항 ····· 78
[표 34] 음운 지식 중 개념 지식의 경음 및 격음 문항 ····· 79
[표 35] 음운 지식 중 개념 지식의 후음탈락 문항 ····· 79
[표 36] 음운 지식 중 개념 지식의 ‘ㄹ’의 비음화 문항 ····· 80
[표 37] 음운 지식 중 적용 지식 분석 ····· 81
[표 38] 음운 지식 중 적용 지식 정답률 ····· 82
[표 39] 음운 지식 중 적용 지식의 자소 문항 ····· 83
[표 40] 음운 지식 중 적용 지식의 경음 및 격음 문항 ····· 84
[표 41] 음운 지식 중 적용 지식의 음소 문항 ····· 84
[표 42] 음운 지식 중 적용 지식의 마찰음 문항 ····· 85
[표 43] 음운 지식 중 적용 지식의 자음 분류 문항 ····· 85
[표 44] 음운 지식 중 적용 지식의 파찰음 문항 ····· 86
[표 45] 음운 지식 중 적용 지식의 이중모음 문항 ····· 86
[표 46] 언어구조 지식 중 개념 지식 분석 ····· 87
[표 47] 언어구조 지식 중 개념 지식 정답률 ····· 88
[표 48] 언어구조 지식 중 개념 지식의 접사 문항 ····· 88
[표 49] 언어구조 지식 중 개념 지식의 어미 문항 ····· 89
[표 50] 언어구조 지식 중 적용 지식 분석 ····· 90
[표 51] 언어구조 지식 중 적용 지식 정답률 ····· 91
[표 52] 언어구조 지식 중 적용 지식의 어미 문항 ····· 91

[표 53] 언어구조 지식 중 적용 지식의 문법형태소 문항 ····· 92
[표 54] 교사의 언어교육 신념 ····· 93
[표 55] 부호 중심의 언어교육 신념과 지식 요소 간 상관관계 · 94
[표 56] 교육경력에 따른 학습자 이해 지식 ····· 96
[표 57] 교육경력에 따른 교육 방법 지식 ····· 96
[표 58] 교육경력에 따른 교육내용 지식 중 개념 지식 ····· 97
[표 59] 교육경력에 따른 교육내용 지식 중 적용 지식 ····· 98
[표 60] 교사의 특성에 따른 언어교육 신념 ····· 98
[표 61] 저학년 지도경력에 따른 학습자 이해 지식 ····· 99
[표 62] 저학년 지도경력에 따른 교육 방법 지식 ····· 100
[표 63] 저학년 지도경력에 따른 교육내용 지식 중 개념 지식 · 101
[표 64] 저학년 지도경력에 따른 교육내용 지식 중 적용 지식 · 101
[표 65] 저학년 지도경력에 따른 부호 중심의 언어교육 신념 · 102
[표 66] 연수 경험에 따른 학습자 이해 지식 ····· 103
[표 67] 연수 경험에 따른 교육 방법 지식 ····· 103
[표 68] 연수 경험에 따른 교육내용 지식 중 개념 지식 ····· 104
[표 69] 연수 경험에 따른 교육내용 지식 중 적용 지식 ····· 104
[표 70] 연수 경험에 따른 부호 중심의 언어교육 신념 ····· 105
[표 71] 연구 참여자의 한글 지도 자신감 ····· 107
[표 72] 연구 참여자의 한글 교육에 대한 주관적인 지식의 충분도 ·· 107
[표 73] 연구 참여자가 한글 교육에서 필요로 하는 도움 ····· 109
[표 74] 교육내용 지식 간 정답률 비교 ····· 114
[표 75] 교육내용 지식 문항별 정답률에 따른 적용 지식 문항 순위 · 116

그 림 목 차

[그림 1] 교사 역량의 구조 ····· 25
[그림 2] 교사 전문성 도식화 ····· 26
[그림 3] 한글 교육을 위한 교사의 전문성 ····· 28

Ⅰ. 서 론

1. 연구의 목적 및 필요성

해외에서 살다가 한국으로 온 청소년 학습자는 중도입국, 중도입국 다문화가정 자녀, 중도입국 자녀, 중도입국 청소년, 중도입국 아동 등 다양하게 불리고 있다. 2019년 여성가족부 전국다문화가족 실태조사에서 다문화가정 자녀 전체 중 외국에서 거주하다 온 자녀의 규모는 법정 청소년 기준인 만 9세에서 24세까지 약 1만 5천여 명으로 전체 다문화가정 자녀의 16.2%를 차지하며, 이중 외국에서 주로 성장한 자녀는 약 6천 5백여 명으로 전체의 6.9%로 추산되고 있다. 여성가족부의 이주배경청소년센터와 교육과학기술부에서는 결혼이민자가 한국인 배우자와 결혼하며 본국에 있던 자녀를 데려왔거나, 국제결혼가정 자녀 중 외국인 부모의 본국에서 성장하다 청소년기에 재입국한 경우와 더불어 한국에서 출생했더라도 외국인 부모의 본국에서 성장하다 청소년기에 한국으로 돌아온 청소년까지 중도입국 자녀로 보고 있다.

여러 연구는 중도입국 아동에 관해서 그 개념과 특성을 다양하게 설명하고 있다. 정희정·김소연(2014)은 외국인 부모의 자녀를 포함하여 북한이탈 주민이 외국인과 제3국에서 출생한 자녀 등도 포함하여 중도입국 청소년이라 넓게 보는 견해를 밝혔다. 전은주(2012)는 다문화 배경 학습자의 유형에 따른 상황 특성이 어떠한지 설명하며 국제결혼 가정 자녀, 이주근로자 자녀·유학생 자녀·기타 외국인 자녀, 새터민 자녀, 귀국자 자녀 등으로 나누었다. 이 중 중도입국 아동은 국제결혼 가정 자녀의 유형 중 하나로, 한국에 입국한 시기부터 입학하여 한국어를 제2외국어로 학습하고 한국어로 학습이 거의 불가능하며 일상적 의사소통이 어렵고 한국어를 전혀 모르는 경우가 많다는 특징을 밝혔다. 편윤희(2015)는 한국어 학습자를 국내 학습자와 국외 학습자로 나누고, 그 중, 국내 한국어

학습자를 결혼이민자, 중도입국 자녀, 다문화 자녀로 구분하였는데 이 중 중도입국 자녀는 국내 학습자 중 국민을 목표로 하는 한국어 교육 대상자로 19세 미만의 외국인을 의미한다고 하였다. 김영순(2012)은 중도입국 청소년을 외국에서 태어나고 성장하다 학령기에 한국으로 입국한 이주 배경 청소년이라고 정의하였다. 한편 곽보민(2019)은 초등학교 저학년 중도입국 청소년을 중도입국 아동으로 보고 이들을 한국이 아닌 외국의 언어와 문화 속에서 성장하고 교육받아오다 중도에 한국에 입국한 학습자로 보았다.

본 연구에서는 곽보민(2019)의 논의를 확장하여 초등학교 저학년만이 아닌 학령 전기부터 학령기[1]에 한국으로 입국한 아동을 '중도입국 아동'으로 보기로 한다. 국가교육과정에서는 한글 교육이 초등학교부터 이루어진다고 하나 실제 누리과정의 연장선으로 볼 때, 문어에 대한 접근과 관심은 이미 초등 입학 전부터 이루어지기 때문에 사실상 한글학습 시기는 초등학교 시기만이 아닌 그 이전인 학령 전기부터 쌓여온 경험으로 시작된다고 할 수 있다. 따라서 초등학교 이전에 한국에 입국하였더라도 한글 문해 준비도[2] 발달 시기에 입국하였다면 중도입국 아동으로 보고자 한다.

교육을 실행하는 교사의 전문성은 교사가 가진 지식의 교수학적 변환을 통해 일어난다. 즉, 교사의 전문성이란 교사가 가진 풍부한 지식과 그것을 학습자의 수준에 맞게 가르치는 방법으로 적용하는 것이라 할 수 있다. 따라서 교사의 전문성 기반은 교사의 교육내용 지식과 교육학적 지식 등에서 찾을 수 있다. 교사의 지식을 세부적으로 살펴본다면 교육내용 지식, 교육학적 지식, 교사의 신념이 있으며, 교육학적 지식은 학습자에 대한 이해와 그에 따른 교육 방법에 대한 전반적 지식을 포함한다.

교사의 전문성을 나타내는 대표적인 용어로 교수학적 내용 지식(Pedagogical Content Knowledge; PCK)이 있다. 이는 학습자에게 교육

---

1) 학령 전기는 유아교육 대상자로서의 시기를 의미하며, 학령기는 초등학교 입학 이후의 시기를 뜻한다.

2) 이경화(2018)에서 제시된 개념으로 선 긋기, 연필 바르게 잡기 등 한글을 배우기에 앞선 기능의 발달을 말한다.

내용을 재구성하여 제시하는 데에 개입하는 방법적 지식의 성격을 가진다. 슐만(Shulman, 1987)은 이 개념을 교사가 가진 지식의 산술적 총합이 아닌 교육 상황에서의 실제적 적용 과정에서 나타나는 교사의 전문성이 중요하다고 지적하였고, 교육을 실현하는 과정에서 교사의 지식이 나타난다고 하였다. 교수학적 내용 지식은 교육학적 지식을 활용하여 교육 내용 지식을 학습자가 이해할 수 있도록 표현하는 방법과 관련된 실천적 지식이다. 교육 방법에 대한 단순 개념적 앎이 아닌 교육 하고자 하는 내용을 교육 상황에서 어떤 방법으로 실현할 것인지 의사결정에 필요한 타 지식 간의 융합으로 나타나는 심화한 교육 방법 지식이라 할 수 있다. 이는 기본적으로 교사가 교육내용 지식을 이미 어느 정도 가지고 있음을 전제하고 있으며 그것을 어떻게 교육 상황에서 실현하는가에 초점이 있다.

교수학적 내용 지식 연구에서 주된 관심을 가지는 부분은 교사가 풍부한 지식을 가지고 있더라도 교육 방법의 문제로 학습자에게 오개념을 심어주는 경우이다. 교사가 교육 방법을 선택하고 실현하는 의사결정을 하는 배경에는 교사의 기반 지식이 있다. 더 풍부한 지식을 가진 교사가 가르치는 것 역시 더 잘할 것이라는 단순한 정적 관계로 표현하기는 한계가 있다. 다만 일정 수준 이상의 지식을 가진 교사들과 그렇지 않은 교사들의 교육 방법은 차이가 있을 수밖에 없다. 일정 수준 이상의 지식이 갖추어져 있을 때 교육적으로 어떻게 학습자에게 그 지식을 제공할지에 대한, 즉 교육 방법에 대한 고민이 제대로 성립될 수 있다. 그러나 초등교육 분야에서 한글 교육은 교사의 지식에 관한 분석적인 연구가 더딘 상황이다. 한글 교육은 쉽고 간단하다는 일반적인 편견으로 인해 너무나도 기초적인 지식이라 생각되어 오히려 교사의 지식기반에 대해서는 간과되어 왔으나 이제는 교사가 교육내용 지식과 교육학적 지식을 충분히 가지고 있는가부터 차근차근 짚어볼 필요가 있다. 한글 교육에 어려움을 겪는 교사가 많다는 현실(이승미, 2019)은 이를 뒷받침한다.

본 연구는 중도입국 아동 대상 한글 교육에서의 교사의 전문적 역량을 발휘할 수 있도록 기본적인 지식을 얼마나 갖추고 있는가를 보는 기

초연구의 성격을 지닌다. 즉, 중도입국 아동 대상 효과적인 한글 교육을 위한 교사 대상 기초연구로서 현재 교사의 지식과 신념을 파악하는 데에 목적이 있다. 본 연구는 교사의 지식을 교육학적 지식과 교육내용 지식, 한글 교육에 대한 교사의 신념으로 나누고 그 중 교육학적 지식의 하위 영역으로 교육 방법 지식과 학습자 이해 지식으로 나누어 중도입국 아동 대상 한글 교육을 위한 교사 지식의 틀을 구성하고자 한다. 그리고 이를 교사 지식 설문[3]을 통해 측정하고자 한다.

우선, 한글 교육을 위한 교육내용 지식부터 살펴보겠다. 한글 교육을 위하여 교사는 소리와 글자의 연계를 알아야 하고, 바른 발음과 표기, 발음과 표기가 상충하는 상황에 대한 교육을 할 수 있어야 한다. 그러기 위해서는 음운 지식과 언어구조 지식(형태론 지식)이 요구된다. 한국어를 오랜 기간 제1 언어로 사용해온 언중은 누구나 음운 지식과 언어구조 지식에 대한 언어학적 개념이 명확하지 않더라도 일상적으로 사용하는 데에는 지장이 없으며 문법적으로 어색함을 쉽게 읽어낼 수 있다. 그러나 언어를 자연스럽게 사용하는 것과 언어를 처음 배우는 학습자에게 가르칠 때의 지식은 엄연히 다르며 교사는 학습자의 오류를 알고 교육적 처치를 제공하기 위해 언어학적 개념 지식이 있어야 한다. 교사는 학습자에 대한 이해와 교육 방법에 대한 이해와 적용뿐 아니라 교육내용에 대해서도 풍부한 지식이 필요한 것이다. 이는 타 교과뿐 아니라 한글 교육에도 절대 간과될 수 없는 부분이다. 그러나 한글은 소리와 문자가 일대일 대응에 가까울 정도로 투명한 철자체계를 지녀 학습자가 익히는 데에도 오랜 시간이 걸리지 않는다는 장점이 있어 교육내용 지식이 타 교과와 비교해 상대적으로 간과됐다.

한글 교육은 읽기의 기초 단계로 소리와 의미로 알고 있던 것을 문자와 연계하여 익히게 된다. 즉, 한글 교육은 소리-의미-글자의 연계를 익히는 것이 핵심이다. 이미 누리과정을 밟아오며 한국에서 성장한 아동들

3) 좁은 시각으로 보면 교사의 신념은 이론적 경향성이나 선호에 가까워 지식이라고 하기에 어렵다고 볼 수도 있다. 하지만 본 연구에서는 넓은 시각에서 그 또한 교사가 가진 지식의 한 측면으로서 이 또한 교사 지식에 포함하기로 한다.

은 문자를 익히는 것이 학습의 영역이라기보다는 자연스러운 습득 과정으로 인식된다. 하지만 중도입국 아동과 같이 한국어에 노출된 경험이 적고, 한국어 구어와 문어를 거의 동시에 접하는 환경에 놓인 학습자가 한글을 익히는 과정은 일반 아동과 같이 언어를 자연스럽게 습득할 수 있도록 풍부한 언어 환경을 제공하는 것만으로는 한계가 있다.

다음으로 한글 교육을 위한 교육학적 지식을 살펴보겠다. 교육학적 지식은 학습자 이해와 관련된 지식과 교육 방법에 대한 개념적 지식으로 나눌 수 있다. 중도입국 아동은 제1 언어가 한국어가 아니라는 점에서 외국인 한국어 학습자와 비슷하나 연령 기준으로는 아동이라는 측면에서 아동의 언어 발달 특성을 함께 지닌다. 이들은 다문화가정 아동의 한 갈래로서 한국어 발달이 더디기는 하나 학습자에게 적합한 교육이 이루어진다면 언어 발달에서의 지연을 방지할 수 있다. 그러므로 교사는 전반적인 아동 발달에 대한 지식과 더불어 중도입국 아동과 같이 특수 환경에 있는 학습자의 언어 발달에 대한 지식도 갖추고 있어야 한다.

한글 교육을 위한 교육 방법 지식은 소리와 글자를 연계할 수 있는 음운 인식 교육, 형태와 표기가 다른 글자를 바르게 읽을 수 있는 음운 변동 교육, 형태와 표기가 다른 글자를 바르게 쓸 수 있는 형태 인식 교육에 대한 지식이 필요하다. 중도입국 아동 대상 한글 교육은 언어적으로 풍부한 환경에서 암시적이고 자연적인 접근보다는 체계적이고 명시적으로 이루어져야 하는 만큼 교사는 음운 인식의 종류와 교육 방법, 음운 변동의 종류와 학습자가 자주 나타내는 오류에 대한 교육 방법 등을 숙지하고 있어야 한다.

마지막으로 교사의 신념에 대해 알아보겠다. 교육 방법은 교육내용의 특성과 교수자의 신념에 영향을 받는다. 언어교육 접근법의 대표적인 이론적 관점으로는 부호 중심 교수법, 총체적 언어 접근법, 문학적 접근법, 언어 경험적 접근법, 균형적 언어접근법이 있다. 부호 중심 교수법은 해독 기술의 증진을 목표로 하며 발음중심 교수법이라고도 불린다. 의미 중심 접근법, 문학적 접근법, 언어 경험적 접근법은 학습자에게 문학작품, 문해자료, 언어 경험 등을 제공하며 학습자가 주체적으로 의미를 구

성해가도록 하는 등 의미를 중요시하므로 통칭하여 의미 중심 접근법이라고도 한다(이지현 외, 2009).

이처럼 한글 교육의 방법은 크게 부호 중심 교수법(code-based instruction), 의미 중심 접근법(meaning-based approach), 균형적 접근법(balanced approach)의 세 가지로 나뉜다. 어떤 언어교육 접근법 신념을 가지는가에 따라 교사가 실현하는 교육의 방향 또한 영향을 받는다.

먼저, 부호 중심 교수법은 상향식 접근으로 음운 인식, 낱자 지식 등부터 시작하여 점차 문장, 문단 단위까지 확장해가며 글을 익히는데 교사의 체계적이고 명시적인 지도로 이루어져 교수자의 역할을 중시한다.

반면 하향식 접근인 의미 중심 접근법에서 교사는 학습자가 책 읽기, 토의토론 등의 언어 활동을 충분히 하며 스스로 언어 지식을 구축해가도록 안내하고 교수자의 역할은 축소된다. 균형적 접근법은 교수자가 앞선 두 접근법의 장점을 따서 학습자와 상황에 맞게 복합적으로 사용하는 것으로 주로 의미 중심 접근법의 틀 안에서 수업이 이루어지되 낱자 지식이나 음운 현상 등은 교사가 명시적으로 교수하는 방식(whole-part-whole)으로 이루어진다.

균형적 접근법은 그 대상이 유아나 다문화가정 아동뿐만 아니라 장애아동, 비장애아동, 재외동포 아동 등에 폭넓게 실시되며(이명숙·전병운, 2016) 학습자의 특성을 고려하여 두 접근법이 절충되는 교육이다. 균형적 접근법을 성공적으로 적용하기 위해서는 한두 가지의 문어 교육 방법만으로 모든 아동의 성공적 성취를 끌어낼 수는 없으므로(International Reading Association, 1998) 교사는 다양한 교육 방법을 알고 학습자의 특성을 파악하여 학습자에게 필요한 교육을 제공할 수 있는 균형점을 찾아내야 한다(Morrow, 2001). 특히 최근의 언어 접근법 동향은 실제 효과가 있었다고 밝혀진 연구기반(research-based)의 교수법[4]과 뇌 과학 등 인지과학 기반의 교수법을 고려하여 최선의 교수법을 이끌어내는 것을 원칙으로 하고 있다(National Reading Panel, 2000). 즉, 부호 중심 교수법이나 의미 중심의 접근법에 치중한 교육을 하는 것이 잘못된 것은 아

4) 증거기반(evidence-based) 교수법이라고도 한다.

니며 어떤 접근방식으로도 분명 목표 달성은 가능하다. 다만 학습자의 특성을 고려하여 더 빠르고 효율적인 방법을 제공하는 것이 교수자의 중요한 역할이다.

중도입국 아동 대상의 한글 교육은 부호 중심의 균형적 접근법을 택하여 학습 초기에 해독기술을 익히게 하는 것이 중요하다. 학습자에게 빠른 성취를 가능하게 하며 학습에서의 좌절 경험을 줄일 수 있기 때문이다. 적응 초기부터 학습된 무기력을 방지할 수 있다는 것은 이후 학습에도 영향을 미칠 것은 자명하다. 그러나 기존의 연구들은 중도입국 아동과 같이 특수한 언어 환경에서 성장한 아동에게 부호 중심의 균형적 접근법이 필요하며 그 효과가 우수함을 주장함에도 그러한 교육을 체계적으로 실현하기 위한 교사의 지적 역량에 대해서는 간과해왔다. 체계적이고 명시적인 부호 중심의 균형적 접근법을 실현하기 위하여 교사에게 필요한 지식이 무엇인지부터 살펴볼 필요가 있다.

이에 본 연구는 부호 중심의 균형적 접근법에 기반한 중도입국 아동 대상 한글 교육을 실행할 수 있는 교사의 지식을 선행 연구를 통해 밝히고 그것을 설문으로 파악하여 부족한 부분을 보완할 교사 대상 연수의 방향을 제시하고자 한다. 본 연구의 목표는 다음과 같다.

첫째, 중도입국 아동 대상 한글 교육을 위한 교사 지식의 양상을 밝힌다.

둘째, 중도입국 아동 대상 한글 교육을 위한 교사 교육의 방향을 제시한다.

2. 연구사

2.1. 중도입국 아동 관련 선행연구

외국에서 일정 기간 성장한 후 한국에 들어온 중도입국 아동들은 한국어 및 한국 문화 적응과 더불어 학교 적응에도 어려움을 겪는다. 중도입국 아동은 과거 귀국 학생과 같이 한국인 학생이 외국에 살다가 오는 경우를 넘어서 외국인가정, 혼혈가정 등 출신도 다양하며 한국 입국 시기 또한 천차만별이다. 따라서 이들 교육은 개별화 교육으로 접근할 필요가 있다.

한편, 중도입국 아동의 수는 늘어나고 있으나 이들에 관한 연구는 많이 이루어지지 않았다. 현재까지 이루어진 중도입국 아동 관련 선행연구는 크게 이들의 사회 적응을 다루었거나(박봉수 외, 2013; 좌동훈, 2014), 언어적 특징을 고려하여 언어교육을 다룬 연구(류방란·오성배, 2012; 박혜숙, 2014; 고남정·오성배, 2016; 권미경·이소연, 2017) 등으로 나뉜다.

중도입국 아동의 적응 요소를 살펴보면 다음과 같다. 학교 밖 요인으로 장명선·송연숙(2011)은 중도입국 청소년의 성공적인 정착을 위해 가족역량이 강화되어야 함을 지적하였다. 학교 내 요인으로 이병철·송다영(2011)은 학교생활 적응을 위한 맞춤형 프로그램이 필요하다고 보았고, 오성배·서덕희(2012)는 진로지도의 중요성을, 오희선(2012)은 교사와의 관계가 학교 적응에 유의미한 영향을 보인다고 했다. 문경숙 외(2009)는 또래관계와 교사와의 관계가 중요함을 밝혔으며 조은희·오성배(2017)는 아버지와 관계만족도가 높고 여성이며 연령이 낮고 희망교육수준이 높을수록 중도입국 청소년의 한국어 능력이 높음을 확인하였다. 권미경·이소연(2017)은 한국어 학습 동기를 높이기 위해 가족 및 한국인 친구와의 관계 향상, 정체성 관련 상담과 구체적 진로지도 등이 필요함을 밝혔다.

중도입국 아동 대상 한국어 지도에서 어려운 점을 논한 연구는 이제 걸음마 단계로 연구가 활발하게 이루어지지 않았다. 이춘양·최윤곤·박미숙(2017)은 중도입국 아동에게 한국어 강의를 하는 교사 5인을 대상으로

이들의 교육 경험을 심층 면접을 통해 분석한 결과 교사들은 심한 개별 편차와 다른 문화 경험 등으로 인해 학생들이 학습 진도 맞추기가 어렵고, 나아가 학생들이 마음의 문을 잘 열지 않아 안타까운 점 등을 밝혔다. 이로써 이들의 한국어 능력 향상과 더불어 교사는 학생의 마음을 열도록 노력해야 함도 시사하여 인지적 영역뿐만 아니라 정의적 영역 또한 교육에서 관심을 두어야 할 영역임을 밝혔다. 권보근·장인실(2017)은 중도입국 청소년의 초기 학교 적응 요인을 분석하였다. 그 결과 의사소통, 생활 적응과 학습적응, 관계 형성이 중요 요인이며 특히 학교 적응에 가장 큰 영향을 주는 것은 한국어 능력임을 밝혀 한국어 능력이 중도입국 아동의 성공적인 정착을 위한 기틀이 됨을 확인하였다. 조옥이·박석준(2011) 또한 한국어 교육의 실시가 중요함을 언급한 바 있어, 학교에서는 무엇보다도 시급한 이들의 한국어 능력 향상을 위한 관심이 시급함을 밝혔다. 윤경동(2011)은 중도입국 자녀가 일반 다문화가정 자녀와 비교하면 듣기, 말하기, 읽기, 쓰기의 모든 방면에서 보통 수준 이하의 한국어 사용능력을 보인다고 보고하였다.

중도입국 아동 대상 한국어 교육 방안 관련 연구들을 살펴보면, 다음과 같다. 안바라(2015)는 아동 문학을 활용한 중도입국 1학년 아동 대상 한국어교육 방안을 연구하였으며, 최경진(2016)은 중도입국 초등학습자를 위한 아동 문학 선정에 대한 연구를 진행하였다. 이를 통해 한국어를 효율적으로 가르치기 위한 문학 활용 연구가 많았음을 알 수 있다.

한편 구은희(2019)의 문제중심학습(PBL)을 활용한 한국어 교수학습모형 개발처럼 수업 제재만이 아닌 수업 방법에 관한 연구도 점차 이루어지고 있다. 그러나 다문화가정 자녀라 할지라도 한국에서 태어나고 자란 국제결혼가정 자녀에 비해 중도입국 아동에 대한 연구는 부족하며, 그마저도 독해력과 관련한 연구들로서 이러한 구체적 지도 방안과 독서 및 한국어 학습을 위한 기초가 되는 기초문해력 향상을 위한 한글 교육에 대해서는 더욱 연구가 체계적으로 이루어지지 않은 상황이다. 독서능력이 갖추어지기 위해서는 그 전에 한글 학습부터 바르게 이루어져야 하나 한글은 익히기가 어렵지 않고 철자법 체계가 투명하다는 점에서 한글 교

육의 중요성은 쉽게 간과되었다. 그러나 독해력 부족의 기저에는 해독 기술부터의 부진이 있으며(NRP, 2000) 이를 방지하기 위해서는 중도입국 아동의 적응을 위한 기반으로 빠른 적응을 위한 한글 교육이 반드시 있어야 한다.

정리하면, 중도입국 아동은 한글을 자연스럽게 습득하기에 언어적으로 충분히 풍부한 환경에 있지 않은 경우가 많고, 급작스럽게 변화한 주변 상황으로 인해 환경 적응도 쉽지 않다. 적응의 어려움은 소통의 어려움으로 인함이 큰데(융티탄프엉·김기화, 2018) 한국어로는 생각이나 감정을 능히 표현해내지 못하기 때문이다. 이들은 이전에 알던 언어의 간섭으로 인한 발음 문제로 소통이 원활하지 않고, 학교에서의 학습을 따라갈 정도의 읽기 능력을 갖추고 있지 못하다(이승미, 2017). 구어로 이미 알고 있는 단어들을 글자로 익히고 글을 읽어가는 일반 아동들과 달리 중도입국 아동들은 구어와 문어를 거의 동시에 접하게 된다. 충분한 시간 동안 규칙을 스스로 습득하며 글을 익히기보단 한글의 특성을 살리면서 학습자의 특성을 고려한 한글 교육 방법이 필요하다. 언어 발달에서의 지연은 시간이 지나면 정상발달 수준으로 이르기는 하지만 이러한 지연이 지속될 경우, 학습된 무기력과 같이 부정적 학습관을 가질 수 있으며 이후의 발달에도 지장을 초래하기 때문이다. 따라서 처음 한글을 익힐 때부터 효과적인 접근이 필요하다(최나야, 2007).

2.2. 한글 교육 관련 선행연구

한글 교육 관련 연구는 크게 한글 교육의 방법과 원리에 대한 연구와 한글 교육의 내용에 대한 연구로 나눌 수 있다.

한글 교육의 방법과 원리에 관한 연구부터 살피면 우선, 최영환(2014c)은 『훈민정음』 본문과 해례를 다시 살피며 한글 지도 방법을 논한 바 있다. 훈민정음에서는 글자 학습의 핵심 요소로 ‘소리값’, ‘자형’, ‘음절자’, ‘의미단어’의 네 가지가 등장하고 있으며, 이로 비추어 현대 한글 교육 방법인 부호 중심(자모식, 음절식), 총체적 접근(단어식, 문장식)

방식이 아닌 새로운 접근이 필요함을 논하였다. 송영복(2008)은 다문화 학습자의 한글 깨치기를 위한 원리와 교육 방법으로 첫째, 학생의 제1 언어를 활용한 한글에 대한 설명과 성음 원리의 제시, 둘째, 실제적 맥락을 담은 상황 제시, 사용 빈도와 전이 효과가 높은 음절부터 음절 형성 원리 지도를 제시하였다. 또한, 한글의 특성을 고려할 때, 학습 초기에 학생에게 친숙한 어휘를 활용한 음절 인식 지도가 실시되어야 하며, 자음과 모음을 함께 제시하고 이를 학생의 제1 언어와 관련하여 학습해야 함을 주장하였다. 김도남(2003)은 한글 해득 지도의 원리로 한글 구성 원리의 이해(인지적 수용)와 적용(상황에 따른 한글 사용), 기본과 응용, 익힘을 위한 반복, 의식적 사용에서 자동화로, 친숙한 맥락에서 낯선 맥락으로, 전체와 부분의 균형을 지적하였다.

앞선 연구들로 볼 때, 한글 교육은 한글의 특성과 제자 원리를 기반으로 이루어질 때 효과적일 수 있으며, 학생들이 흔히 접하는 어휘로부터의 접근을 시작하여 점차 범위를 넓혀가는 방식으로 이루어져야 한다. 또한, 중도입국 아동과 같이 한국어 노출 경험이 적은 학습자에게는 음운 인식, 특히 음절 인식 지도가 함께 이루어져야 한다.

한편 한글 교육의 내용에 대한 연구로, 이경화(2007)는 한글 교육내용으로 소리를 듣고 구별하는 음운인식, 자음과 모음의 낱자에 대한 지식, 글자-소리 대응 지식, 소리 내어 낱말을 읽는 해독, 어휘력, 글자 쓰기, 유창성(유창하게 읽기) 등을 제시하였다. 김애화(2009)는 한글 철자발달을 위해서는 영어권 학습자의 철자발달에서 나타나는 음운처리, 표기처리, 형태처리에 대한 지식뿐만 아니라 영어와 달라야 한다고 보았다. 7종성 법칙과 더불어 단어 내 위치에 따라 소리가 변화하는 음운변동이 적용되는 단어가 많은 특성을 고려할 때, 음운변동에 대한 지식이 필요하다고 주장하였다. 최영환(2008)은 한글 학습의 내용으로 보통 자음과 모음, 받침이 없는 음절과 있는 음절, 음운변동, 어휘학습, 필순을 학습해야 한다고 언급하였다. 하지만 좁은 의미의 한글 학습은 문자와 소리의 대응(문자 학습), 소리와 의미의 대응(음성 언어 학습), 문자와 의미의 대응(문자 언어 학습)에 대한 학습으로 구성될 수 있으며, 이와 관련된 학습

요소로 자음과 모음, 모음만으로 구성된 음절, 자음과 모음으로 구성된 음절, 받침의 음가가 문자와 일치하는 음절로 한정하였다.

이상 한글 교육 관련 선행연구는 학술적으로 한글의 역사와 특성을 고려하여 교육 방법과 내용을 제시하고 있다. 그러나 학습자의 특성을 반영한 한글 교육에 관한 연구는 송영복(2008) 외에는 연구된 바가 적어 아직 충분히 이루어지지 않고 있다. 따라서 본 연구는 중도입국 아동이라는 특수한 학습자의 특성을 고려하여 한글 교육을 살피고자 한다.

3. 연구 방법

3.1. 연구 방법 및 연구 참여자 선정

본 연구는 우선 문헌 연구로 중도입국 아동 대상 한글 교육을 위한 교사 지식의 요소를 정리하였다. 이를 토대로 교사 지식 설문을 제작하여 서울특별시 구로구 소재 초등학교에 재직 중인 초등교사 55인을 대상으로 설문을 진행하여 연구를 실행하였다.

최종적으로 선정된 본 연구의 참여자는 연구 참여에 동의한 서울특별시 소재 초등교사 55인이며 연구 참여자는 서울특별시 구로구에서 근무하고 있는 초등교사로 한정하였다. 이들에 대한 일반정보는 아래와 같다.

[표 1] 연구 참여자의 일반정보

연구 참여자	최종 학력	전공 (국어교육/영어교육/특수교육/기타)	국어교육/ 한국어교육 관련 연수 경험	총 교육경력	저학년 (1~2학년) 지도경력
교사1	학사	기타	없음	0~4년	없음
교사2	학사	기타	없음	0~4년	없음
교사3	학사	기타	없음	0~4년	없음
교사4	학사	기타	없음	0~4년	없음
교사5	석사	기타	없음	0~4년	없음
교사6	학사	기타	없음	0~4년	1개월~1년
교사7	학사	특수교육	있음	0~4년	2년~5년

			(음운인식, 맞춤법, 어휘, 유창성, 읽기 이해)		
교사8	학사	기타	없음	5~9년	없음
교사9	학사	기타	없음	5~9년	없음
교사10	학사	기타	있음 (음운인식, 맞춤법, 어휘, 유창성, 읽기이해)	5~9년	없음
교사11	석사	국어교육	없음	5~9년	없음
교사12	학사	기타	없음	5~9년	없음
교사13	학사	기타	없음	5~9년	1개월~1년
교사14	학사	유아교육	없음	5~9년	1개월~1년
교사15	학사	기타	있음 (읽기 이해)	5~9년	1개월~1년
교사16	학사	유아교육	없음	5~9년	1개월~1년
교사17	학사	기타	없음	5~9년	1개월~1년
교사18	학사	기타	있음 (맞춤법, 어휘)	5~9년	1개월~1년
교사19	학사	기타	없음	5~9년	2년~5년
교사20	학사	기타	없음	5~9년	2년~5년
교사21	학사	기타	없음	5~9년	2년~5년
교사22	석사	기타	없음	5~9년	2년~5년
교사23	학사	기타	없음	5~9년	2년~5년
교사24	학사	기타	없음	10~14년	없음
교사25	학사	기타	있음 (음운인식, 맞춤법, 어휘, 유창성, 읽기 이해)	10~14년	1개월~1년
교사26	석사	기타	없음	10~14년	1개월~1년
교사27	학사	기타	없음	10~14년	2년~5년
교사28	학사	기타	있음 (읽기 이해)	10~14년	2년~5년
교사29	학사	기타	없음	10~14년	2년~5년
교사30	석사	기타	없음	10~14년	2년~5년
교사31	학사	기타	있음 (음운인식, 맞춤법, 어휘, 유창성, 읽기 이해)	10~14년	2년~5년

교사32	학사	기타	없음	10~14년	2년~5년
교사33	학사	기타	없음	10~14년	2년~5년
교사34	학사	기타	있음 (읽기 이해)	15~19년	없음
교사35	학사	국어교육	없음	15~19년	2년~5년
교사36	석사	기타	없음	15~19년	2년~5년
교사37	석사	기타	없음	15~19년	2년~5년
교사38	학사	특수교육	없음	15~19년	10년 이상
교사39	석사	기타	없음	20년 이상	1개월~1년
교사40	학사	기타	없음	20년 이상	2년~5년
교사41	학사	기타	없음	20년 이상	2년~5년
교사42	학사	기타	없음	20년 이상	2년~5년
교사43	학사	기타	없음	20년 이상	2년~5년
교사44	석사	기타	있음 (읽기 이해)	20년 이상	2년~5년
교사45	석사	기타	없음	20년 이상	2년~5년
교사46	박사	기타	없음	20년 이상	2년~5년
교사47	학사	기타	없음	20년 이상	2년~5년
교사48	석사	기타	없음	20년 이상	2년~5년
교사49	석사	기타	없음	20년 이상	2년~5년
교사50	학사	기타	있음 (읽기 이해)	20년 이상	2년~5년
교사51	석사	기타	없음	20년 이상	6년~9년
교사52	학사	기타	없음	20년 이상	6년~9년
교사53	석사	기타	없음	20년 이상	6년~9년
교사54	학사	기타	없음	20년 이상	6년~9년
교사55	학사	기타	있음 (읽기 이해)	20년 이상	10년 이상

연구 참여자들의 총 교육경력은 최소 1년부터 최대 20년 이상이며, 초등교사의 특성상 모든 학년의 학급담임으로 배정될 수 있음을 고려하여 과거나 현재 가르치고 있는 학년과 상관없이 모든 교사를 대상으로 자료를 수집하였다.

3.2. 연구 참여자 정보

연구 참여자의 특성을 파악하기 위해 빈도 분석 및 기술통계 분석을 시행하였다. 연구 참여자는 총 55명이며 최종학력은 학사 40명(72.7%), 석사 14명(25.5%), 박사 1명(1.8%)으로 나타났다. 전공은 국어교육 2명(3.6%), 유아교육 2명(3.6%), 특수교육 2명(3.6%), 기타 49명(89.1%)으로 나타났다. 국어교육, 유아교육, 특수교육 전공자는 각각 2명씩(각 3.6%)이었고, 이 외의 전공은 49명(89.1%)이었다.

[표 2] 연구 참여자의 최종학력과 전공

변수	구분	빈도	백분율(%)
최종학력	학사	40	72.7
	석사	14	25.5
	박사	1	1.8
전공	국어교육	2	3.6
	유아교육	2	3.6
	특수교육	2	3.6
	기타	49	89.1

국어교육 및 한국어교육 관련 연수 경험은 유경험자가 11명(20.0%), 무경험자가 44명(80.0%)으로 나타나 유경험자보다는 무경험자가 4배 많았다. 국어교육 관련 연수 경험자들은 연수 내용을 함께 기록하도록 하였는데 읽기이해 전략 관련 연수 경험이 있었다는 응답이 7명(12.7%)으로 다수를 차지했고, 음운 인식, 유창성 등 언어 학습의 핵심 요소 관련 연수 경험자는 2~3명(3.6-5.5%)에 불과하여 연수 경험이 있는 교사들도 한글 교육과 관련된 연수 경험은 그 수가 많지 않음을 알 수 있었다. 이는 교사 대상 연수들이 학습자들의 읽기 이해에 초점을 두고 있기 때문이다.

[표 3] 연구 참여자의 연수 경험

변수	구분	빈도	백분율(%)
국어교육, 한국어교육 관련 연수 경험	있다	11	20.0
	없다	44	80.0

총 교육경력은 '0-4년' 7명(12.7%), '5-9년' 16명(29.1%), '10-14년' 10명(18.2%), '15-19년' 5명(9.1%), '20년 이상' 17명(30.9%)으로 나타나 20년 이상의 경력자가 가장 많았으며 다음으로는 5-9년 경력자가 많았다.

교육과정 상 한글 교육과 관련된 저학년(1~2학년) 지도경력은 '없음'이 12명(21.8%), '1개월-1년'은 10명(18.2%), '2-5년'은 27명(49.1%), '6-9년'은 4명(7.3%), '10년 이상'은 2명(3.6%)으로 나타나 '2-5년'이 약 50%를 차지하고 있었다. 또한, 저학년 지도경력이 없는 교사라 할지라도 초등교사의 특성상 모든 학년을 아우르며 학년 배정이 가능하므로 이들의 교사 지식 또한 연구에 포함하였다.

[표 4] 연구 참여자의 교육경력

변수	구분	빈도	백분율(%)
교육경력	0-4년	7	12.7
	5-9년	16	29.1
	10-14년	10	18.2
	15-19년	5	9.1
	20년 이상	17	30.9
저학년 (1~2학년) 지도경력	없음	12	21.8
	1개월-1년	10	18.2
	2-5년	27	49.1
	6-9년	4	7.3
	10년 이상	2	3.6

이상 연구 참여자의 특성을 정리하면 아래 표 5와 같다.

[표 5] 연구 참여자의 특성 정리

변수	구분	빈도	백분율(%)	평균 (표준편차)
최종학력	학사	40	72.7	
	석사	14	25.5	
	박사	1	1.8	
전공	국어교육	2	3.6	
	유아교육	2	3.6	
	특수교육	2	3.6	
	기타	49	89.1	
국어교육, 한국어 교육 연수 경험	있다	11	20.0	
	없다	44	80.0	
교육경력	0-4년	7	12.7	
	5-9년	16	29.1	
	10-14년	10	18.2	
	15-19년	5	9.1	
	20년 이상	17	30.9	
1~2학년 지도경력	없음	12	21.8	
	1개월-1년	10	18.2	
	2-5년	27	49.1	
	6-9년	4	7.3	
	10년 이상	2	3.6	
전체		55	100.0	

3.3. 자료 수집 및 문항 제작

다음으로 자료 수집을 위한 설문지 제작을 위해 선행연구를 통한 문헌 고찰을 시행하였다. 중도입국 아동 대상 한글 교육을 위한 교사 지식 중 교사 신념에 관한 연구를 살펴 공통으로 지적하는 부분을 추려내었으며, 아동의 언어 발달 및 특수한 언어 환경에 있는 중도입국 아동의 언어 발달에 관한 연구, 교사의 문해 신념과 부호 중심 교수법 및 의미 중

심 접근법에 근거한 교육의 실현 방법, 한글 교육내용 지식을 살펴보았다. 선행연구를 종합하여, 중도입국 아동 대상 한글 교육을 위해 교사에게 필요한 지식의 틀을 구성하였다.

중도입국 아동 대상 한글 교육을 위한 교사 지식 중 교사 신념 설문은 양민화 외(2014), 오미경·이지영(2013), 김정화·이문정(2006), 정숙경(2004) 등의 교사 문해 신념 설문지를 참고하여 관련 문항을 발췌 및 수정하여 제작하였다.

[표 6] 교사 지식 관련 선행연구

연구자(연도)	측정 내용	측정 방법
양민화 외 (2014)	음운분석적 접근법과 통언어적 접근법에 대한 특수교사, 일반교사, 학습상담사의 이론적 경향성	음운분석적 접근법과 통언어적 접근법에 대한 설문(5점 리커트 척도)
오미경·이지영 (2013)	유아의 문해발달에 대한 교사의 문해 신념	총체적 신념과 부호적 신념에 관한 설문(5점 리커트 척도 설문)
김정화·이문정 (2006)	유아의 문식성 습득에 대한 교사와 어머니의 신념	읽기와 쓰기 및 전반적 문식성 습득에 관한 설문 (5점 리커트 척도)
정숙경 (2004)	초등학교 교사들의 문해 지도 접근방식 및 신념	기능 중심 접근법과 총체적 언어 접근법의 활용과 구성주의[5] 신념 설문(5점 리커트 척도)
Mather et al. (2001)	문해 교육 접근법에 관한 예비교사와 현직 교사의 인식	총체적 접근법과 부호 중심 교수법에 대한 교사 인식 설문(5점 리커트 척도)
Bos et al. (1999)	초기 읽기 및 쓰기 테스트에 대한 교사 태도	교사의 태도와 지식에 대한 평가 설문(5점 리커트 척도)

문해 신념은 크게 부호 중심의 언어교육 신념(부호 중심 신념)과 의

5) 총체적 언어접근법의 배경 철학이다.

미 중심의 언어교육 신념(의미 중심 신념), 균형적 언어교육 신념(균형적 신념)으로 나뉘는데, 오미경·이지영(2013)과 김정화·이문정(2006)의 관점에 따라 부호 중심 신념과 의미 중심의 언어교육 신념의 둘 다에 대한 선호는 균형적 신념으로 본다. 이에 본 연구도 부호 중심의 언어교육 신념과 의미 중심의 언어교육 신념을 측정하되 두 접근법에 대해 비슷한 선호를 보이면 균형적 신념에 가깝다고 판단하는 측정방식을 채택하였다. 연구 참여자의 응답을 수치화하여 통계 내는 과정에서 부호 중심의 언어교육 신념 문항은 '매우 동의한다'를 5점, '매우 동의하지 않는다'를 1점으로 채점하였고, 의미 중심의 언어교육 신념 문항은 '매우 동의한다'를 1점, '매우 동의하지 않는다'를 5점으로 역채점하여 측정하였다. 또한, 교사의 언어교육 신념은 부호 중심의 언어교육 신념에 해당하는 4개 문항의 합산 점수에서 의미 중심의 언어교육 신념에 해당하는 4개 문항의 합산 점수를 빼서, 이론적 경향성이 어느 쪽에 가까운지 산출하였다. 이 결과가 양(+)의 값을 보이면 부호 중심의 언어교육 신념을 선호하는 성향이 더 강하고, 음(-)의 값을 보이면 의미 중심의 언어교육 신념을 선호하는 성향이 더 강하며, 0이면 균형적 신념인 것으로 간주하였다.

교사 지식 중 교육학적 지식의 하위 영역인 학습자 이해 지식을 측정하기 위한 문항은 모우츠(Moats, 2010)와 코헨(Cohen, 2014)의 설문 중 관련 내용을 번안한 뒤 연구자가 한국어의 특성에 맞게 수정하여 개발하였다. 특히 학습자 오류 분석 지식은 중도입국 아동의 오류 분석 연구가 충분치 않아 다문화가정 아동, 한국어를 처음 배우는 외국인 학습자들이 흔히 습득에 어려움을 겪는 한국어 음운론 및 형태론 지식을 추려내는 작업을 우선시하였다. 그 후, 학습자들이 종종 나타내는 오류 양상과 그것의 분석을 위한 지식을 평가 문항으로 제작하여 연구자가 개발하였다.

교육학적 지식 중 교육 방법 지식 문항은 김애화(2009)에 따라 한글 해독 기술을 위한 부호 중심의 교육 방법을 소리를 듣고 구분하는 음운 인식 교육, 소리와 표기가 다른 단어의 바른 발음을 아는 음운 현상 교육, 소리와 표기가 다른 단어의 바른 표기를 아는 형태 인식 교육의 세

가지 측면으로 나누었다. 그리고 정경희(2014), 김순호·정경희(2015), 홍성인(2001), 배소영(2006), 김수진·이지영(2008), 김미배(2014)의 연구[6] 등에서 음운 인식, 음운 현상 인식, 형태 인식의 종류와 해당 능력을 측정하는 방법을 정리하였다. 그것을 지식 측정을 위한 문항으로 만들고 교육학 석사학위를 지닌 동료 연구자 2명의 검토와 교육학박사 1인의 지도를 거쳐 최종 문항을 개발하였다. 또한, 선행연구에서 중도입국 아동이 습득하기 어려울 것으로 예상되는 국어학 지식 항목을 추가하였고 이미 있는 경우는 문항 수를 늘려 문항을 구성하였다.

교사 지식 중 국어학 지식 설문은 국내 연구는 양민화 외(2014)의 연구를 제외하면 설문 문항이 구체적으로 제작된 경우가 없어 모우츠와 푸어만(Moats & Foorman, 2003), 모우츠(Moats, 2010), 코헨(Cohen, 2014) 등의 해외 연구를 주로 참고하였다. 선행연구 자료들의 국어학 지식을 분류한 틀에 따라 교육내용 지식을 음운 지식과 언어구조지식[7]으로 나누었고. 언어학에 대한 개념적인 지식과 실제 적용과 관련된 적용 지식으로 큰 틀을 나누었다. 또한, 모우츠(Moats, 2010)와 코헨(Cohen, 2014)의 연구와 마찬가지로 음운 지식과 언어구조 지식에 대한 설문으로 문항을 구성하되 한국어학 지식은 양민화 외(2014)에서 사용된 설문 문항[8]과 더불어 한국어의 특성과 중도입국 다문화가정 아동의 언어 발달에서 나타나는 특성을 고려하여 연구자가 문항을 재수정하거나 새로이 고안하여 추가하였다. 교육내용 지식 설문은 개념 지식과 적용 지식을 각각 물어보았으며 개념 지식은 음소, 음절 등과 같이 국문법과 관련한 개념어를

6) 이 과정에서 특수교육학 및 언어 병리학 관련 연구를 참조하였는데 그 이유는 일반 아동 대상 교육에서는 읽기, 쓰기, 듣기, 말하기 등 기능교육으로 나누어 교육내용과 방법을 제시하는 연구가 다수를 이루나, 특수교육 분야는 아동의 문어 능력 발달을 더 세밀하게 진단하고 교육하고 있었기 때문이다.

7) 한국어 문법 범주에서 음운 지식은 음운론 관련, 언어구조 지식은 주로 형태론과 관련한 부분이다.

8) 양민화 외(2014)에서 사용된 국어학 지식 문항은 개념 지식이 2문항, 적용지식이 3문항으로 그 수가 매우 적었다. 또한 개념 지식에서도 음소와 음절만 측정하고 있으며, 적용 지식에서는 '음소 개수 세기'가 2문항, '이중모음 찾기'가 1문항으로 측정하는 지식 범위 또한 제한적이었다. 따라서 본 연구는 중도입국 아동의 한국어 습득에서 나타날 것으로 예상되는 오류들에 대한 국어학 개념 및 적용 지식을 포함하여 지식의 측정 범위를 더 넓혔다.

아는지, 적용 지식은 해당 개념을 적용하여 실생활에서 올바른 국문법을 적용할 수 있는지를 물었다[9]. 이후 교육 방법 지식 문항 개발과 마찬가지로 교육학 석사학위를 지닌 동료 연구자 2명의 검토와 교육학 박사 1인의 지도와 수정을 거쳐 완성하였다. 그 결과 완성된 문항 구성은 아래 [표 7]과 같다.

[표 7] 중도입국 아동 대상 한글 교육을 위한 교사 지식 문항 분류

지식 성격		내용 영역	하위 영역	문항 유형	문항 번호	문항 내용	문항 수
교육내용 지식	교육내용 지식	음운 지식	음운론	개념 지식	1	자소	1
					2	음소	1
					3	음절	1
					4	모음 분류 기준	1
					5	자음 분류 기준	1
					6	단모음과 이중모음	1
					7	파열음	1
					8	마찰음	1
					9	파찰음	1
					10-11	경음 및 격음	2
					12-13	평파열음화	2
					14-15	자음군 단순화	2
					16	연음	1
					17	비음화	1
					18	구개음화	1
					19	‘ㄹ’의 비음화	1
					20	유음화	1
					21	경음화	1
					22	후음탈락	1
					23	ㄴ첨가	1
					24	유기음화	1

9) 예를 들어, 음절에 대한 개념 지식은 음절이 무엇인지에 대해 아는 것을 의미하고, 적용 지식은 어떤 단어를 제시하고 그 단어가 몇 음절인지 아는 것이다.

		언어 구조 지식	형태론		25	형태소	1
					26	실질형태소	1
					27	문법형태소	1
					28	조사	1
					29	접사	1
					30	어미	1
		음운 지식	음운론	적용 지식	31	자소	1
					32	음소	1
					33	자음 분류	1
					34	모음 분류	1
					35	음절	1
					36-37	경음 및 격음	2
					38	파열음	1
					39	마찰음	1
					40	파찰음	1
					41	단모음	1
					42	이중모음	1
					43	평파열음화	1
					44	자음군 단순화	1
					45	연음	1
					46	비음화	1
					47	구개음화	1
					48	‘ㄹ’의 비음화	1
					49	유음화	1
					50	경음화	1
					51	후음탈락	1
					52	ㄴ첨가	1
					53	유기음화	1
		언어 구조 지식	형태론		54	형태소	1
					55	실질형태소	1
					56	문법형태소	1
					57	조사	1
					58	접사	1
					59	어미	1

교육학적 지식	교육방법 지식	언어 교육 접근법	언어 교육 접근법	개념 및 적용 지식	60	부호 중심 교수법	1
					61	의미 중심 접근법	1
					62	균형적 언어 접근법	1
		한글 교육 영역별 지도 방법	음운 인식	개념 지식	63	음운 인식 교육	2
				적용 지식	64		
			음운 현상	적용 지식	65-66	음운 현상 교육	2
			철자 및 어휘	개념 지식	67	형태 인식 교육	2
				적용 지식	68		
	학습자 이해 지식	언어 발달 지식	아동 언어 발달 전반	개념 지식	69	아동 언어 발달	1
				적용 지식	70	다문화가정 아동 언어 발달	1
		학습자 오류 분석 지식	음운 오류	적용 지식	71	이중모음 오류	1
					72	파열음 오류	1
					73	경음 및 격음 오류	1
					74	마찰음 오류	1
					75	파찰음 오류	1
					76	종성 생략 오류 (평파열음화 오류)	1
					77	종성 생략 오류 (자음군 단순화 오류)	1
					78	연음 오류	1
					79	비음화 오류	1
					80	구개음화 오류	1
			형태 오류		81	조사 오류	1
					82	어미 오류	1

3.4. 자료 분석 방법

본 연구는 한글 교육을 위해 필요한 교사 지식을 교사의 언어교육 접근에 대한 신념, 교육 방법 지식(학습자 이해 지식과 교육 방법 지식), 교육내용 지식(개념 지식과 적용 지식)으로 나누어 살피되 중도입국 아동이 흔히 보이는 오류와 관련된 영역(경음 및 격음, 평파열음화, 자음군 단순화 등)은 문항 수를 늘리거나 학습자 이해 지식에서 학습자의 오류를 진단 및 판별할 수 있는 지식을 가지고 있는지 질문하여 측정하였다.

설문 자료는 모두 온라인 설문으로 수집하였으며 수집된 자료는 SPSS 22 프로그램으로 분석하였다. 본 연구를 위해 진행한 통계분석 방법은 다음과 같다.

첫째, 연구대상인 교사의 일반적 특성과 교육관련 특성을 파악하기 위해 빈도분석 및 기술통계 분석을 실시하였다.

둘째, 교육내용 지식인 국어학 지식수준을 파악하기 위해 기술통계 분석을 실시하여 평균 정답수를 확인하였다.

셋째, 부호중심 접근법 선호도와 국어학 지식수준이 연수 경험, 교사 경력에 따라 유의한 차이를 보이는지 검증하고자 집단 간 평균 비교를 위해 독립표본 t-검정을 실시하였다.

넷째, 부호중심 접근법 선호도와 국어학 지식수준이 1~2학년 지도경력에 따라 유의한 차이를 보이는지 검증하고자 세 집단 이상 간의 평균 비교를 위해 일원배치 분산분석(One-way ANOVA)을 실시하였고, 유의한 차이를 보이는 경우 Scheffé의 사후검증을 실시하였다.

다섯째, 부호중심 접근법 선호도와 국어학 지식수준 간 상관성을 파악하기 위해 피어슨(Pearson)의 상관분석을 실시하였다.

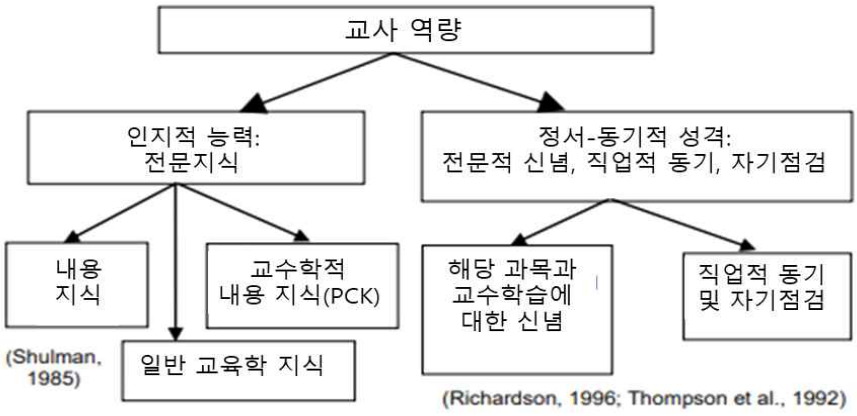
상기 통계분석을 위해 IBM SPSS 22를 활용하였고, 유의수준 .05를 기준으로 통계적 유의성 여부를 판단하였다.

Ⅱ. 이론적 배경

1. 교사 지식의 개념

1.1. 교사 지식의 의미

교사는 자신이 아는 것 이상을 가르칠 수 없기에 교육의 질은 교사 지식에 따라 달라질 수밖에 없다. 교육의 실행은 교사 지식을 기반으로 학습자에게 학습에 대한 흥미를 유발하고 올바른 개념을 심어줄 수 있도록 적절한 방식으로 이루어진다. 따라서 교사의 지식기반은 교사의 전문성 역량을 뒷받침하며 교육 실행에 있어 중요한 역할을 한다. 블룀키와 델라니(Blömeke & Delaney, 2012)는 교사의 전문성을 드러내는 교사의 역량을 다음과 같이 제시한 바 있다.

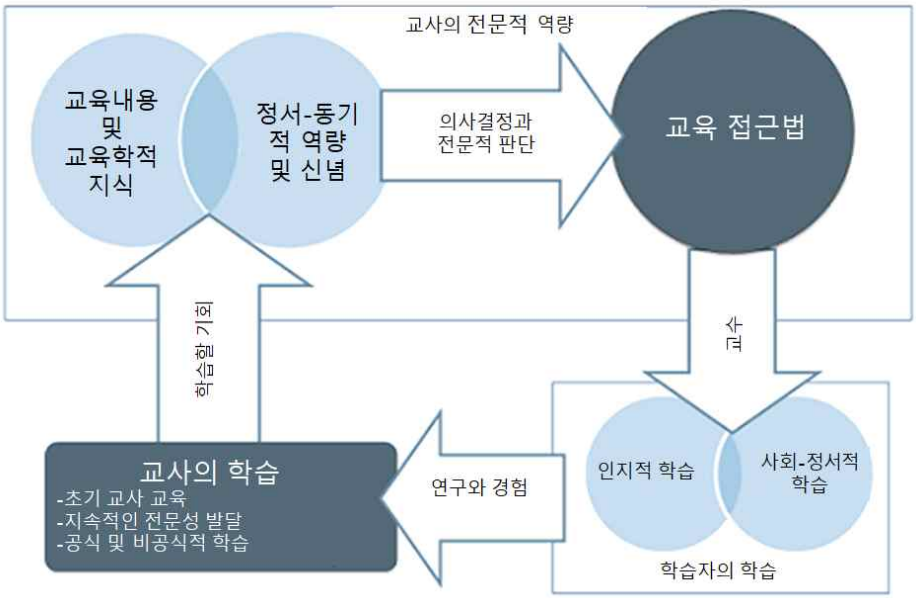


[그림 1] 교사 역량의 구조

블룀키와 델라니(Blömeke & Delaney, 2012)는 이처럼 교사의 전문성을 교사의 인지적 능력과 정서-동기적 성격으로 나누어 보았으며, 전

문지식인 인지적 능력은 교육내용 지식, 일반 교육학 지식, 교육적 실현으로서의 교육 방법인 교수학적 내용 지식으로 나누었다. 정서-동기적 성격은 가르치는 과목과 교수학습에 대한 교사의 신념[10]과 교사로서의 직업적 동기 및 자기 점검 능력을 제시하였다. 이 관점은 교사의 인지적 지식만을 강조하지 않고 교사의 신념과 동기, 자기반성 등을 함께 살피며 교사의 전문성을 논하였다는 데에 의미가 있다.

이후 2017년, OECD에서는 효과적 학습을 위한 교수 혁신(Innovative Teaching for Effective Learning; ITEL) 프로젝트를 제시하였고, 여기서 궤리로와 레바이(Guerriero & Révai, 2017)는 교사의 전반적인 전문역량을 다음과 같이 나타내었다.



[그림 2] 교사 전문성 도식화

ITEL에서는 교사 지식 설문(Teacher Knowledge Survey)을 제작하고 교사 지식을 평가하였는데 교사 지식의 하위 요소로는 교육학적 지식

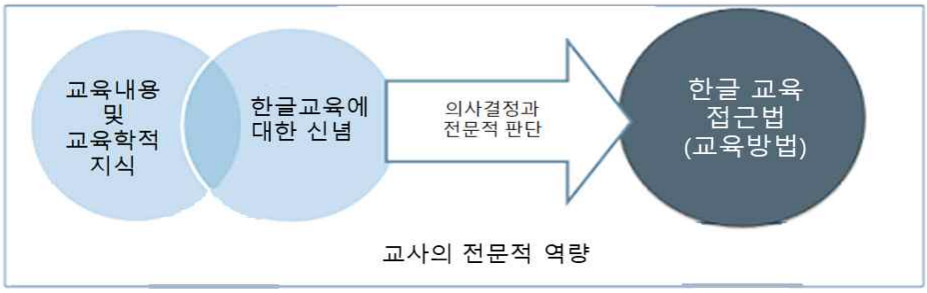
10) 한글 교육을 예시로 설명한다면, 교사가 느끼는 국어과교육에 대한 인상과 교사가 가지고 있는 언어교육에 대한 신념이 이에 해당한다.

평가, 자기 보고 방식의 교육학 학습 기회, 자기 보고 방식의 동기 역량을 제시했다. 그 중, 교육학적 지식 평가는 교수과정, 학습과정, 평가 영역으로 나뉘어 이루어졌다. 이는 교사의 전문적 역량을 PCK보다 거시적인 틀에서 나타내는 것이며, 교사의 전문역량은 교육내용 지식과 교육학적 지식, 정서-동기적 역량 및 신념에 따른 의사결정을 통해 적절한 교육 방법으로 드러나는 것임을 보여주었다.

교육내용 지식은 교과 특정적 지식의 성격을 지닌다. 반면 교육학적 지식은 교육 이론 지식, 증거 기반의 교육 실행에만 한정되지 않으며 교육 실행자의 경험과 실천으로 끊임없이 재생산되며 발전한다. 즉, 교육학적 지식은 이론적, 증거기반의 지식뿐 아니라 경험기반의 지식 또한 포함한다. ITEL의 교사 지식 설문에서 교육학적 지식은 교수, 학습, 평가의 세 가지 영역으로 나뉘는데, 교수과정은 교수법 및 수업 계획하기, 학습 과정은 학습과 발달, 평가는 평가 및 진단 절차로 세분한다.

이를 구체적으로 살펴보면, 교수법 및 수업 계획하기는 교육 방법에 대한 지식이 바탕이 될 때 가능하다. 여기에서 학습자의 학습과 발달, 평가와 진단은 학습자에 대한 이해가 있어야 가능하다. 학습자에 대한 이해는 학습자 개별 특성에 대한 고려뿐 아니라 아동 발달에 대한 전반적인 이해가 함께 필요하다. 교육 방법과 학습자 이해에 대한 기반 지식이 없다면 교수, 학습, 평가의 과정은 실효성이 부족하며 허울에 불과하다. 따라서 본 연구에서는 교육학적 지식의 하위로 교육 방법 지식과 학습자 이해 지식을 살피고자 한다.

본 연구에서의 교사 지식이란 한글 교육을 실행하는 데에 영향을 미치는 기반 지식을 지칭한다. 교사의 전문성은 교사 지식을 기반으로 형성된다. 2018년 OECD에서는 교사 지식 조사(Teacher Knowledge Survey)를 통해 교사의 전문성이란 교육학적 지식과 교육내용 지식에 교사의 교육에 대한 신념이 더해져 해당 지식을 효과적으로 가르치는 교육 방법으로 실현해내는 것이라 하였다. 이를 한글 교육에 적용하여 도식화하면 다음과 같다.



[그림 3] 한글 교육을 위한 교사의 전문성

즉, 교육 실현을 위한 기반은 교육학적 지식과 교육내용 지식, 교사의 신념이다. 교육학적 지식은 교사가 가르치기 위해 수업을 계획 및 구성하는 데에 필요한 실용적인 지식이다. 따라서 교육학적 지식은 교육 방법에 대한 지식과 학습자에 대한 전반적인 이해를 토대로 한 지식이 기본이 된다. 교육내용 지식이란 교사가 전달하고자 하는 교과목의 내용에 관한 지식을 의미한다. 교사의 신념은 연구자에 따라 교사 지식과 구분되기도 한다. 하지만 교사는 자신의 교육학적 지식에 따른 신념으로 교육내용의 전달 방법을 선택하게 된다. 따라서 본 연구에서는 교사의 신념이 교사 지식에서 기인하여 상호관계를 맺는다는 점을 고려하여 넓은 의미에서 교사 지식에 포함하여 다루고자 한다.

한글 교육에서 교육학적 지식이란 언어교육 접근법을 결정하는 요인이 된다. 교사의 교육학적 지식에 따라 의미 중심의 균형적 접근법에 따른 수업 구성이나 부호 중심의 균형적 접근법이 결정된다. 교사는 학습자의 특성에 대한 이해를 바탕으로 교육학적 지식에 따른 교육 방법을 선택해야 한다. 한글 교육에서 교육내용 지식은 흔히 간과되는 경우가 많으나 특수한 언어 환경에 있는 중도입국 아동을 대상으로 하는 경우는 특히 중요하다. 예를 들어 부호 중심의 균형적 접근법에 따른 언어교육을 실행할 때 학습자는 해독 기술을 단기간에 익힐 수 있게 되며, 낯선 생활환경에서 새로운 언어를 학습하는 데 도움을 줄 수 있다.

한글 교육에 대한 교사의 신념에 따라 서로 다른 교수법을 선정할 수 있다. 교수자 중심의 체계적이고 명시적인 언어교육을 지향하는 부호 중

심의 교수법을 선정하게 되면 교사는 학습자에게 반복 연습과 정확성을 강조하는 교육을 진행하게 될 것이며, 학습자의 오류를 적극적으로 교정해주고 반복 연습을 시키는 방식을 실현할 것이다. 이와 달리 의미 중심의 접근법에 가까운 언어교육 신념(의미 중심 신념)을 가진 교사는 학습자에게 언어적으로 풍부한 환경을 제공하고, 언어 학습 과정에서 학습자의 오류를 교정하기보다는 이를 자연스러운 과정으로 인식하고 학습자가 언어 학습에 흥미를 잃지 않도록 수업을 구성할 것이다. 이처럼 교사의 신념은 교육학적 지식, 교육내용 지식과 상호적 관계를 맺으며 수업 구성, 학습자에 대한 이해에 큰 영향을 미친다.

1.2. 한글 교육을 위한 교사 지식의 중요성

효과적인 문어 교육 방법으로 부호 중심 교수법과 의미 중심 접근법, 균형적 접근법이 있는데, 이중 부호 중심 교수법은 여러 연구를 통해 그 효과가 증명되었다(Blachman et al., 1994; O'Connor et al., 1995). 부호 중심 교수법의 실행을 위해서 교사는 언어교육 교수법에 대한 지식, 교육방법, 학습자의 특성 등을 이해해야 한다. 특히 읽기, 쓰기를 가르칠 때 명시적인 부호 중심의 언어교육을 시행하기 위해서는 해박한 지식이 필요하다고 널리 인정되고 있다(Cohen 2014).

특히 다양한 언어 환경을 가진 학습자들이 많은 미국에서는 아동 낙오 방지법(No Child Left Behind Act; NCLB)를 통해 읽기에 어려움을 겪는 학습자들을 지원하기 위해 체계화된 음운 인식, 파닉스 및 특정 언어 개념들에 대한 지식을 가르쳐야 한다고 강조했다. 또한, 읽기 우선 프로그램(Reading First Program)을 통해 학습이 부진한 학생들을 지원한다. 2004년 IDEA(Individuals with Disabilities Education Act)에서는 증거기반 교수를 강조하며 중재 반응 모형이라 불리는 연구기반의 교육을 제공함으로써 학습장애로 의심되거나 판별되는 학생들의 수를 줄이기 위한 예방적 대안이 소개되었다.

그리고 미국의 40여 개 주에서 사용하는 표준 교육 제도(Common

Core State Standards; CCSS)의 기준을 보면, 유치원부터 5학년까지 활자 인식, 음운 인식, 단어 지식을 일반 아동들에게도 가르칠 것을 명시적으로 요구하고 있다. 게다가 문어 학습의 문제는 교사 개인의 문제가 아닌 사회적인 책임이자 국가적 관심의 대상임을 강조하고 있다. 이처럼 문어 학습은 특수교사나 읽기 전문가들만의 책임이 아니며, 문어 교육과 관련된 모든 교육자들이 지식기반을 공유해야만 한다(Moats, 2009).

한편, 국제난독증협회(International Dyslexia Association; IDA) 위원들은 읽기 교사를 위한 표준안을 제작하여, '읽기 교사를 위한 지식과 실제(Knowledge and Practice Standards for Teachers of Reading)'를 보고하였다(IDA, 2010). 여기에는 난독증 학생뿐 아니라 여타 읽기 및 언어장애가 있는 학생들, 다문화와 같이 언어 학습 위험군에 있는 학생들을 가르치는 데에 필수적인 음성학, 음운론, 단어 학습, 유창성, 어휘 등, 구어 및 문어 개념들이 포함되어 있다.

언어 학습자는 음소 인식, 파닉스, 유창성, 어휘, 읽기 이해 전략의 다섯 가지 핵심 요소들(NRP, 2000)에 대한 명시적이고 체계적인 교육을 통해 학습 효과를 볼 수 있다. 특히 언어 노출 경험이 적은 중도입국 아동은 일반 아동에 비해 핵심 요소들을 직접적으로 가르쳤을 때 그렇지 않을 때보다 교육의 효과가 우수하다. 그러나 많은 교사들이 읽기 위험에 빠질 수 있는 조기 신호를 제대로 인지하지 못하거나 읽기 문제가 있는 아동들을 적절히 가르치지 못하고 있다(International Dyslexia Association, 2010).

맥콤즈-톨리즈와 파인(McComes-Tolis & Feinn, 2008)에 따르면 70% 이상의 초등교사들은 어린이의 읽기 교육에 대한 자신의 책임을 인정하였으나, 이 가운데 16%는 소리와 글자의 관계나 알파벳 해독 규칙의 사용을 잘 인지하지 못하는 것으로 나타났다. 지식기반이 부족한 교사는 학습자에게 문어를 가르치는 책임이 있음에도 불구하고 언어 능력이 부족한 아동들에게 적절한 읽기 교육을 하지 못할 가능성이 높다(McCombes-Tolis & Feinn, 2008).

문어를 잘 가르치기 위해서 교사는 반드시 음소 인식에 대해 이해(언

어음, 철자법, 단어 구조)하고 시범을 보일 수 있어야 한다(Moats, 1994, Brady & Moats, 1997; Spear-Swerling & Brucker, 2004). 교사가 글자-소리 대응, 음운 변동 등에 대한 지식을 갖추지 못했을 때 언어 학습자를 위한 효과적인 해독과 쓰기 교육을 하는 데 큰 어려움을 겪을 수밖에 없게 된다(Spear-Swerling & Brucker, 2004). 따라서 교사들은 어떤 활동들이 음운 인식 능력을 발달시키는지, 어떤 음운 현상이 적용되는지, 또 어떤 음운 현상을 학습자들이 어려워하고 왜 그러한지, 효과적인 문어 습득과 읽기 및 쓰기를 위해 어느 정도의 음운 인식 능력이 필요한지, 그리고 학습자가 현재 읽기와 쓰기 수준에서 얼마나 어려워하는지 등을 반드시 알아야만 한다(Brady et al., 2009). 요컨대 교사의 학습자에 대한 이해와 그에 따른 교육 방법, 교육내용과 관련한 기본적인 언어학 지식은 한글 교육을 효과적으로 실행하는 데 필수적인 교사 지식이라고 할 수 있다.

1.3. 교사 지식의 측정

교사 지식의 양적 측정은 주로 교육내용 지식을 중심으로 이루어져 왔다. 교육내용 지식의 양적 측정은 학습자들이 문어를 익히는 데 필요한 국문법 개념을 교사가 숙지하고 있는가를 판단하는 것으로, 교사들의 교육내용 지식수준을 가시적으로 파악할 수 있게 한다. 한편 교육학적 지식(학습자 이해 지식과 교육 방법 지식)은 양적으로 측정되기보다는 교사의 수업 관찰 및 인터뷰를 통한 질적 연구 위주로 이루어졌다. 교사의 교육학적 지식수준에 대한 양적 측정은 교육내용 지식의 측정 문항에 부수적으로 추가되어 이루어져 왔다.

모우츠(Moats, 2003)의 연구에서는 교사 지식 측정 도구를 사지선다형으로 제작하였으며, 각각 학습자 이해 관련 문항이 1개, 교육 방법 관련 문항이 1개로 다음과 같다.

[표 8] 모우츠(Moats, 2003)의 문항 예시

11. 숙련된 독자들에게 듣기와 읽기 이해는 대체로 거의 같은 수준이다. 문어 발달과정 중인 유치원~3학년 학습자에 대한 설명으로 옳은 것은 무엇인가? a. 읽기 이해가 듣기 이해보다 우수하다. b. 듣기 이해가 읽기 이해보다 우수하다. c. 읽기와 듣기 이해는 거의 비슷한 수준이다. d. 읽기와 듣기 사이의 관계는 개인에 따라 다르다.
12. 다음 중 읽기 유창성을 기르는 방법은 무엇인가? a. 복잡한 쓰기와 읽기 발음 요소를 추가로 연습시킨다. b. 쉬운 텍스트를 반복해서 읽게 한다. c. 위의 둘 다 d. 위의 둘 다 아니다.

또 다른 모우츠(Moats, 2009)의 연구에서는 교사의 교육학적 지식 측정을 선다형이 아닌 ○, × 형식으로 하였는데, 측정 내용을 학습자 이해 지식과 교육 방법 지식으로 나누면 다음과 같다.

[표 9] 모우츠(Moats, 2009)의 교육학적 지식 측정 문항

학습자 이해 지식	교육 방법 지식
유치원 졸업 시기에 하는 검사는 초등 3학년 때의 묵독 읽기 이해를 예측하는 효과적이며 신뢰 있는 타당한 예측 방식이다. (○)	학습자들은 자소-음소 대응에 대한 교육을 받기 전에 반드시 복잡한 음절에서 음소를 분리하고 합성하는 말하기를 할 수 있어야 한다. (×)
빠른 이름 대기는 후에 읽기 이해에서의 위험 발생 가능성을 예측하는 좋은 척도이다. (○)	활자에 매우 흥미를 지녀 단어 하나하나를 천천히 읽는 학습자가 있다면, 그 학습자는 해독에 노력을 많이 기울이는 걸 멈추고 반드시 빨리 읽기를 수행할 수 있어야 한다. (×)
	무의미 단어를 잘 읽지 못하는 경우 최고의 방법은 무의미 단어를 많이 연습시키는 것이다. (×)
	음운 인식 연습은 반드시 활자를 포함해야만 이루어진다. (×)

이상에서 보는 바와 같이 학습자 이해 지식에 관한 양적 측정은 학습자의 언어 발달 과정을 이해하고 예측하기 위한 지식을 가졌는지 평가하는 것이다. 그리고 교육 방법 지식에 관한 양적 측정은 학습자의 특성에 따라 효과적으로 교육적 접근을 하는지 평가하는 것이다.

모우츠(Moats, 2003; 2009)의 연구에서 교육 방법 지식은 부호 중심 교수법 활용과 관련된 내용만을 다루고 있어 의미 중심 접근법 관련 교육 방법 지식에 대해서도 다룰 필요가 있다. 교육 방법을 선정하는 기반이 언어교육 접근법과 관련되며 균형적 접근법은 의미 중심 접근법의 특성 또한 반영하기 때문이다. 또한, 중도입국 아동과 같이 특수한 언어 환경에 있는 학습자를 위하여 학습자 이해 지식의 측정도 매우 중요하다. 따라서 교사 지식 중 교육학적 지식의 양적 측정은 첫째, 학습자의 특성을 반영한 학습자 이해 지식의 측정, 둘째, 언어교육 신념에 따른 교육 방법의 특성에 대한 지식을 부호 중심의 교수법뿐 아니라 의미 중심 접근법과 균형적 접근법까지 확장하여 살펴볼 필요가 있다.

국내 선행연구 가운데 국어과 교사의 교육내용 지식에 관한 측정은 질적 연구 위주로 이루어졌으며, 교사의 신념 측정 연구는 유아교육 분야에서 양적 연구로 진행되었다. 자세한 내용은 다음과 같다.

[표 10] 교사의 신념 측정 국내 선행연구

저자 (연도)	연구 참여자	사용 도구	측정 내용	연구 결과
양민화 외 (2014)	특수교사 21명, 일반교사 38명, 학습상담사 43명(총 102명)	읽기에 대한 이론적 경향성(De Ford, 1985)와 초기 읽기 및 철자에 관한 교사 인식(Mather et al., 2001)의 문항 수정	음운 분석적 접근법과 통언어적 접근법에 대한 이론적 경향성	일반교사의 통언어적 접근법에 대한 이론적 경향성이 학습 상담사에 비해 유의하게 높음.

오미경·이지영 (2013)	유아 교사 100명	문해에 대한 교사의 신념 질문지 (Westwood et al., 1997)를 김정화·이문정(2006)이 번역한 것을 일부 수정	문해에 대한 교사의 신념 척도 측정	총체적 신념 집단과 균형적 신념 집단보다 부호적 신념 집단이 많으며, 균형적 신념을 가진 교사가 유아의 문해발달을 위한 균형 있는 문해 활동 많이 실시함. 균형적 신념 집단 교사의 유아들이 문해력 높음.
김정화·이문정 (2006)	유아 교사 134명	문식성에 대한 교사의 신념 설문 (Westwood et al., 1997)	기술중심 언어교육과 의미 중심 언어교육, 균형잡힌 언어교육의 신념 설문	고학력의 교사가 의미중심 언어교육에 가까움. 경력 1년 이하와 7년 이상의 교사는 의미중심적 신념, 1년 이상 7년 이하의 교사는 균형잡힌 언어교육 신념 지님
정숙경 (2004)	초등교사 168명	문해성지도 접근방식 설문(Hopkins, 1995; Wortham, 1998; 유승연, 2000 수정), 구성주의 신념 설문 (Hannafin& Freeman, 1995)과 정숙경(1998)의 교사신념척도 수정.	총체적 언어접근법, 총체적 언어접근법의 배경인 구성주의 신념, 기능 중심 접근법에 대한 교사의 신념 조사	초등 저학년 교사들은 기능중심접근법과 총체적 언어접근법을 약간 높은 수준에서 사용하며, 총체적 언어접근법보다 기능중심접근법을 더 많이 사용하는 경향 있음.

모우츠(Moats, 1994)는 '비공식 언어학 지식 설문(Informal Survey of Linguistic Knowledge)'을 통해 교육내용 지식을 측정하였는데, 음운 인식, 음소 인식과 같은 효과적인 읽기 교수를 제공하는 데 필요한 기본적인 언어 개념(합성어, 음절 타입, 철자 규칙 분별하기, 형태소와 음소 수 세기)에 대한 교사 지식을 평가했다. 그의 평가에 참여한 교사들 가운데 높은 점수를 얻은 경우는 보통 10~45% 정도에 불과한 것으로 나타났다. 이는 연구 참여자의 상당수가 언어 이해 수준이 충분하지 못하고 학습자들을 가르치는 데 한계가 있다는 점을 보여주는 결과이다. 이후 연구를 통해 교사들의 교육내용 지식에 관한 측정 결과를 보면, 교육내용 지식은 크게 높아지지 않았으며, 특정 언어 개념들을 이해하지 못하는 것으로 나타났다(McCutchen et al., 2002; Piasta et al., 2009; Washburn et al., 2010). 교육내용 지식의 측정에 관한 선행연구를 살펴보면 다음과 같다(Cohen, 2014에서 재인용).

[표 11] 교사 지식 측정 선행연구

저자 (연도)	연구 참여자	사용 도구	측정 내용	연구 결과
Moats (1994)	교사 89명	언어 지식에 관한 비공식 설문(Moats, 1994; Moats&Lyon, 1996)	읽기에 필요한 기초 언어 개념(발화, 음절, 형태소, 말소리, 합성, 이중 자음/모음, 스펠링 패턴	참여자들은 형태소의 수를 식별하는 것, 6개의 음절타입, 자음합성, 이중자음, 스펠링 규칙, 슈와, 음절 타입, 음소 세기(x를 가장 어려워함)를 어려워함.
Bos et al. (2001)	252명의 예비교사, 286명의 유치원~초3교사와 특수교사	교사 지식 평가: 언어 구조	영어의 구조에 대한 지식	이중 자음 구별, 음가가 있는/없는 자음 구별, 파닉스 정의하기, 복합어 분절하기를 어려워함. 글자-소리 대응을 가르칠 때 음운 인식 가르치기를 헷갈림.

Mather et al. (2001)	293명의 유치원~초3 예비교사와 131명의 현직교사	교사 지식 평가: 언어 구조 (TKA:SL)	영어 구조 지식	말소리 세기(특히, x가 들어가거나 혼성어(blends)), 음운 인식과 파닉스 정의하기, 복모음(이중모음), 유성자음과 이중 자음, 슈와의 구별을 어려워함
McCutchen, Harry, et al. (2002)	59명의 유치~2학년 교사, 특수교사	언어 지식에 관한 비공식 설문 (Moats, 1994; Moats&Lyon, 1996)	읽기에 필요한 기초 언어 개념(발화, 음절, 형태소, 말소리, 합성, 연자(이중자), 스펠링 패턴	다양한 교사들 간의 점수 차는 특별히 나타나지 않음
Moats & Foorman (2003)	194명의 유치원~초4 교사	교사 지식 설문	철자법, 음운론, 형태론	소리와 글자 식별, 단어에서 음소 찾기, 이중 자음/모음, 합성, 철자 규칙, 글자와 음소의 관계 식별(특히 어떤 자모가 어떤 음소를 대표하는지 구별 어려움), 음절 나누기에 어려움을 겪음
Cunningham et al. (2004)	722명의 유치원~3학년 교사	교사 지식 설문	음운 인식과 파닉스	음소 세기, 합성어 식별, 자음-모음-자음 단어, 개음절과 폐음절, 슈와, 복모음, 불규칙단어 어려워함
Spear-Swerling et al. (2005)	132명 대학원생	교사 지식 설문	읽기와 읽기발달, 형태소 세기, 자소음소분리, 음절타입, 불규칙 단어	참가자들은 형태소 세기(특히 불규칙, 과거시제 동사) 음소와 형태소의 정확한 예시 제시하기를 어려워함

Spencer et al. (2008)	541명 참가자(언어병리학자, 유치원~1학년 교사, 특수교사, 읽기전문가)	교사 지식 설문	음소 분절, 식별, 분리	복잡한 단어들의 음소 분절 어려워함. 언어병리학자들이 읽기전문가나 유치원 교사들, 1학년 교사들, 특수교사들보다 더 잘 수행함. 그러나 어떤 그룹도 능숙한 단계의 점수를 받지 못함
Piasta et al. (2009)	42명의 1학년 교사	교사 지식 평가: 언어와 문어	음운론, 철자법, 형태론	참가자들은 파닉스, 각운과 두운, 음운 인식, 형태론, 음절 타입을 포함하는 과제들을 어려워함.
Washburn et al. (2010)	91명의 예비교사	교사 지식 설문	기본 언어 구성에 대한 지식과 기술	음소 인식, 음운 인식, 음운합성의 용어 정의를 어려워함. 음절 타입, 접미사, 접두사, 어근 식별하기를 어려워함
Washburn et al. (2011)	185명의 유치원~초등 5학년 교사와 약간의 특수교사, 읽기전문가	교사 지식 설문	기본 언어 구성에 대한 지식과 기술	음소 세기(특히 복잡한 구조의 단어들), 폐음절, 끝음절, 개음절 식별하기, 음운 인식, 음소 인식, 혼합 정의하기, 응용지식 나타내기(아는 내용을 실제 가르치는 지식으로 실현하기) 어려워함

이미 글을 유창하게 읽고 쓸 수 있는 성인이 음성이나 철자를 헷갈리는 일은 거의 없다. 그러나 교사가 음운 규칙에 따른 실제 철자와 소리의 차이를 명확히 구별해내지 못하는 것은 학생에게 혼란을 일으킬 수 있다. 교사가 글을 읽고 쓰는 데에 어려움을 겪지 않는 일반적인 성인이

라 할지라도 음운과 언어구조에 대한 지식까지 충분하다고 할 수는 없다(McCutchen, Harry, et al., 2002). 즉, 일상에서의 독해력과는 별개로 음운 및 언어구조와 읽기의 관계에 대한 명시적인 지식은 경험이 아닌 교육으로 보완되어야 하는 부분이다.

중도입국 아동은 일반 아동과 비교해 한국어의 음운 및 언어구조에 대해 친숙하지 않은 한국어 학습자다. 이러한 기초가 부족한 상태에서 중도입국 아동에게 한글을 익히기란 어려운 과제다. 그러므로 교사는 한국어의 특성에 따른 음운 및 언어구조 지식을 가지고 중도입국 아동에게 체계적으로 한글을 가르칠 수 있어야 한다.

2. 교사 지식의 구성

초등학교 저학년 시기에 학습자가 한글을 해득하는 것은 학교에 적응하고 학업을 성취하는 데 매우 기초적이며 중요한 역할을 한다. 이 시기에 학습자가 처한 언어적 환경과 언어 학습의 방법은 읽기 학습의 성공 여부와 매우 큰 관련이 있다. 유치원과 초등 저학년 시기에 아동에게 제공되는 양질의 교수가 향후의 읽기 실패를 방지할 수 있는 단 하나이자 최선이라고 할 수 있다(Snow, Burns, & Griffin, 1998). 따라서 저학년을 담당하는 교사는 학생들의 구어와 문어 사이의 간극을 좁히고, 효과적인 읽기 지도를 위한 지식과 기술을 갖추어야 한다. 효과적인 읽기 지도를 위해서는 부호 중심의 균형적 접근 및 언어학적 지식의 토대가 중요한데, 특히 구어와 문어 사이의 관계를 심층적으로 이해할 필요가 있다.

읽기 학습에 어려움을 겪는 학습자들은 음운 인식 능력이 부족한 것으로 나타나는데, 한국어에서 음운 인식은 영어와 달리 음절 인식이 음소 인식보다 우선한다(이차숙, 2003). 영어교육에서 부호 중심 교수법으로 파닉스가 강조되는 것은 철자의 위치에 따라 소리가 변하기 때문이다. 그러므로 영어 학습자들은 소리의 조합에 대한 지식인 파닉스를 알

아야 영어 발음과 철자를 익히는 것이 수월하다. 그러나 한글은 철자 투명성이 높고 음절 단위로 글자를 쓰기 때문에, 한글 교육에서는 자모의 조합 원리뿐만 아니라 음운 현상에 대한 지식을 가르치는 것이 필수적이다.

부호 중심의 균형적 접근을 통해 효과적으로 읽기 교육을 진행하기 위해 교사는 관련 언어학 지식을 알아야 하며, 학습자 특성에 적합한 교수법을 통해 이를 전달해야 한다. 교사의 교육 및 경험 수준과 상관없이 모든 교사는 언어학 지식을 갖출 필요가 있으며(Piasta et al., 2009), 교사가 언어학 강좌를 수강하는 것은 언어 지식 향상에 도움이 되는 것으로 밝혀졌다(Spear-Swerling, & Brucker, 2004; Brady et al., 2009). 그러므로 교사는 중도입국 학습자들의 언어 발달 특성(학습자 이해 지식)과 그에 따른 부호 중심의 언어교육 방법(교육 방법 지식), 초기 문해 지도를 위해 교사에게 필요한 국어학 지식을 갖추어야 할 것이다.

2.1. 교육학적 지식

2.1.1. 학습자 이해 지식

2.1.1.1. 아동 언어 발달 지식

아동의 언어 발달에서 말소리의 발달 과정을 살펴보면 만 2세부터 그 발달이 시작되어 양순음, 치조음, 연구개음, 격음, 후음 순으로 발음이 가능해지며, 만 4세에는 경구개음과 종성의 발음이 가능해지고, 만 5세에는 초성의 ㄹ발음도 습득하며 ㅅ, ㅆ를 구분하여 말할 수 있다(김민정·배소영, 2005). 특히 만 5세 이후에도 발달하는 ㄹ, ㅅ, ㅆ의 소리는 다문화가정 학습자의 느린 언어 발달을 고려할 때 초등 입학 후에도 아동의 발음이 정교화되는 과정에 있다고 할 수 있다.

중도입국 아동의 언어 발달에 관한 논의에 앞서 다문화가정 아동의 언어 학습에 관한 선행연구를 살펴보면, 이들은 부모로부터 이중 언어를 수월하게 획득하는 것이 아니라 오히려 단일 언어 환경에서 자라는 아동

에 비해서 언어 발달에서 지연되는 특성을 지닌 것으로 밝혀졌다(배희숙, 2015; Tsushima & Hogan, 1975; Rosenblum & Pinker, 1983). 특히 주 양육자의 불완전한 한국어 능력으로 인해 아동의 언어 발달에 장애가 나타날 수 있으며(왕한석, 2007), 학령기 학습 선수 기술을 습득하지 못할 우려(박지윤, 2007)가 있으므로 조기에 언어 지원이 개입될 필요(배희숙, 2015; 김은정·김화수, 2011)가 있다.

다문화가정의 아동과 마찬가지로 중도입국 아동도 언어적 환경 때문에 한국어 학습에서 문법에 어려움을 느끼는 것으로 밝혀졌다(윤경동, 2011). 특히 요즘 중국 배경의 중도입국 아동이 느는 추세며, 가정에서 사용하는 언어 환경과 한국어 유아교육 여부에 따라 이들의 한국어 학습을 위한 출발선에는 차이가 있다. 중도입국 아동의 언어 발달에서 환경적인 특성은 가정, 학교, 지역사회 모두가 영향을 미친다고 할 수 있으며, 특히 가정에서 사용하는 언어 환경에 따라 아동의 언어적 특성도 다르게 나타난다. 요컨대 중도입국 아동은 이주 배경으로 인해 한국어 구어 및 문어 노출이 적은 환경에 놓이기 때문에, 한국어 학습에서 부정확한 발음이 발견되고 한국 문화이해 부족으로 인해 배경지식 및 어휘력 부족이 함께 나타나고 있다.

2.1.1.2. 학습자 오류 분석 지식

중도입국 아동만을 대상으로 언어 오류를 살핀 연구는 그 수가 많지 않기 때문에 다문화가정 아동을 대상으로 한 학습자 오류 연구를 함께 살펴보고자 한다.

다문화가정 아동들의 음운 인식 및 처리에서 나타나는 오류에 관한 선행 연구를 보면, 문현숙·이지윤(2019)의 연구에서는 그 원인을 어머니의 조음과 관련성이 높다고 판단하고 어머니의 모국어 발음을 고려하여 중재가 필요하다고 주장하였다. 또한, 다문화가정 아동의 조음발달은 정상적 패턴과 유사하면서도 발달의 속도가 느리다고 밝혀졌다(류현주 외, 2008). 특히, 조음 정확도에 있어서 심각한 조음 오류, 경구개음, 연구개

음, 유음의 오류가 많았으며, 초성이 있는 경우 이중모음의 정확도가 낮은 것으로 나타났다(박상희, 2006). 그리고 다문화가정 아동들은 종성 생략과 함께 탈기식음화, 이완음화 현상이 조음 오류 빈도가 높게 나타났으며(권미지 외, 2007), 학령전기 한국-중국 다문화가정 아동의 조음발달 연구에서도 다문화가정 아동의 조음 오류는 주로 마찰음과 파찰음, 긴장음과 기식음 오류로 나타났다(임희현 외, 2014).

다문화가정의 아동들은 음운 인식 발달에 있어서 일반 아동들과 마찬가지로 음절에서 음소 순으로 발달이 나타나지만 그 속도가 느린 것으로 나타났다(최은정 외, 2008), 또한, 한글 학습을 위한 기초로서 음운 인식에 결손이 나타나기도 한다(양성오·황보명, 2009). 특히 파찰음·마찰음의 오류가 더 일반 아동의 2배 이상 높은 비율로 나타나며 긴장도 및 기식도에 대한 음운변동이 많이 나타나는 특성을 보였다(권미지, 2006). 시간이 지나도 비발달적인 음운변동이 나타나기도 하므로(박상희, 2009), 이에 관한 명시적인 지도가 필요하다. 그리고 음운 규칙이 적용되는 낱말재인에서 일반 아동보다 음운 규칙을 미적용하거나 연음을 잘 구사하지 못하는 경우가 많았다(임유진, 2008, 이유림, 2012). 이뿐만 아니라 음운 현상이 일어나는 낱말에 대한 읽기 쓰기에서 어려움을 느꼈으며 학년이 높아질수록 쓰기 능력 차이도 점차 커졌다(김수현, 2016).

다음으로 형태 오류에서는 조사와 연결어미에 오류가 많이 나타나고(이미연, 2009), 구문과 철자 오류가 많았으며(김은정·김화수, 2011), 고학년으로 올라가서도 철자 습득에 어려움을 겪는 것으로 밝혀졌다(고선희, 2017). 문법 오류에서는 조사 오류가 전체의 약 89%를 차지한다는 연구결과(홍주은·김화수, 2012)가 나와 있다. 조사 사용의 오류 및 어미 활용의 기술 부족은 문법형태소에 대한 이해가 부족하기 때문인데(김은정·김화수, 2011), 이를 위한 조기 언어 중재가 있다면 충분히 극복할 수 있다. 또한, 음운을 혼동하여 표기에 오류가 발생하는 경우가 많은데, 발음과 표기가 다른 낱말의 지도에 대한 세심한 주의가 필요하다(홍은실, 2010).

중도입국 아동의 경우 가정 및 이주 전후의 언어 환경 및 한국어 교

육 경험에 따라 언어학습을 위한 배경에 차이가 크고, 다문화가정 아동과 마찬가지로 음운 인식 및 음운 규칙, 문법에 대한 오류가 나타날 것으로 판단된다. 따라서 교사는 중도입국 아동 대상 한글 교육을 위하여 체계적이고 명시적으로 부호 중심의 균형적인 언어 교수를 실시할 수 있어야 한다. 또한, 이를 위해 교사는 음운 인식과 음운 현상, 형태 인식에 대한 지식을 충분히 갖추어야 할 것이다.

2.1.2. 교육 방법 지식

2.1.2.1. 언어교육 접근법

한글 교육 방법은 일반적으로 부호 중심 교수법(Code-based instruction), 의미 중심 접근법(Meaning-based approach), 균형적 언어 접근법(Balanced approach)으로 구분된다.

부호 중심 교수법은 행동주의에 기초한 상향식 접근법으로 발음중심 접근법이라고도 지칭된다. 이는 글을 처음 배우는 아동 또는 언어 환경이나 장애 등으로 인해 읽기에 어려움을 느끼는 아동에게 적합한 언어 교수법이다(Harris & Hodge, 1995; 이대균 외, 2005에서 재인용). 이 교수법은 문자 언어를 체계적이고 위계적으로 가르쳐야 한다고 보며 해독 기술을 중시한다. 또한, 문어를 처음 배우는 학습자들에게 읽기에 필요한 해독 기술을 향상시키기 위해 기초지식과 기술을 습득하게 하여 처음 보는 글자라도 그것을 소리 내어 읽을 수 있도록 한다.[11] 그러기 위해 문어를 처음 학습하는 아동들이 읽기에 필요한 기초 기능들을 익히게 하고 무엇보다도 일정 기간 먼저 자모의 체계나 조합 원리에 대한 지식, 단어를 해독하는 법 등을 명시적이고 체계적으로 가르쳐야 한다(이차숙, 2004).

이 교수법의 주요 목적은 학습자가 자동적이고 빠르게 단어를 인지

11) 여기서 언급하는 기초지식과 기술은 자모의 체계, 자소와 음소의 대응, 철자법 등을 의미한다.

하는, 효율적인 독자가 되게 하며 모르는 글자를 접했을 때도 규칙에 따라 글자를 쉽게 읽을 수 있고 쉽게 쓸 수 있도록 하는 것이다. 스탈(Stahl, 1997)도 부호 중심 교수법의 목표는 유아들이 소리 내어 바르게 단어를 읽을 수 있는 것부터 점차 의미를 구성해갈 수 있도록 단어를 자동으로 재인하는 능력을 길러주는 것으로 보았다. 즉, 이 교수법은 논리적이고 체계적이며 언어학습을 가장 효과적으로 할 수 있는 방법이라고 할 수 있다(Chall, 1967; Stanovich, 1986).

한편, 애덤스(Adams, 1990)는 효과적인 읽기 이해를 위해 부호 중심의 접근법이 필요하나 실제 읽기와 쓰기 기술은 문장 맥락 속에서 이루어져야 함을 주장했다. 부호 중심 교수법은 타 학습을 하는 데에도 전이효과가 우수하고 해독 측면에서도 효과적이나 문자 언어를 접하는 어린 학습자들에게 지나치게 분석적이므로 학습자가 흥미를 잃기 쉽고, 읽기와 쓰기만을 강조하여 지루하고 의미 없는 학습이 될 가능성이 있다(이옥섭, 1999). 이처럼 부호 중심 교수법은 비록 학습의 흥미를 이끌어내는 데에 어려움이 있을 수 있으나 학습의 전이효과가 높고 해독이 빠른 시간 내에 투입이 가능한 효과적인 언어교육 방법(이옥섭, 2000)이다.

다음으로, 총체적 언어 접근법으로 대표되는 의미 중심 접근법은 구성주의에 기초한 언어교육 접근법으로 교수자보다는 학습자 활동 중심의 자연스러운 언어습득을 강조한다. 교수자는 언어적으로 풍부한 환경 속에서 문학 활동을 하며 언어 규칙에 잦은 노출을 시켜 학습자가 스스로 규칙을 인지하고 받아들이는 하향식 접근을 취한다. 이는 글을 읽으면서 그 안에서 문장과 낱말의 의미를 효과적으로 파악하고 통합적으로 작용하는 언어 기능들을 접하면서 언어능력을 키우는 방식이다. 이 과정에서 학습자는 학습활동에 참여하며 의미를 구성해가는 주체로서 역할을 하며 교수자는 학습자의 언어 습득을 위해 흥미와 호기심을 촉진하고 적절한 환경과 문학 자료를 제시하는 등의 역할을 수행한다.

이 접근법은 학습자에게 정확한 읽기와 쓰기를 요구하기보다 오류가 발생하더라도 자연스러운 것으로 여기며 시간이 지나면서 학습자가 오류를 스스로 수정할 수 있다고 본다. 또한, 문자의 구성 원리보다는 의미이

해를 강조하며 정확히 읽거나 쓰지 못하더라도 단어의 의미를 알면 그것의 읽고 쓰기도 자연스레 익히게 된다고 본다. 그러므로 언어를 가르칠 때, 주로 접하는 단어들은 평소 실생활에서 접하는 익숙한 소재들이 중심이 되며, 그것의 단어 구조를 익히기보다 글자의 모양을 통째로 익히는 방식이 되는 것이다. 이 방법을 통해 언어를 학습할 때 학습자는 흥미롭게 언어를 접할 수 있다는 장점이 있다. 그러나 이 접근법은 학습자가 언어를 익히는 데 긴 시간이 소요되며 언어적으로 풍부하지 못한 환경에서 성장한 아동이나 언어학습에 어려움이 있는 아동에게는 적합하지 않다는 한계점이 존재한다(이차숙, 2005).

마지막으로, 균형적 접근법은 부호 중심 교수법과 의미 중심 접근법 이후 각 접근의 장점을 취합하여 등장하였다. 이 접근에 따르면 학습자 개인의 학습양식과 발달수준, 흥미와 필요에 따라 적절한 방법으로 문어를 지도해야 한다. 이 접근법은 언어 노출이 충분치 않아 언어 발달에 어려움이 있는 학습자들에게는 총체적 언어 접근법의 큰 틀에서 음운 지식을 함께 가르치는 방식으로 이루어지는데, 이는 읽기, 쓰기의 능력과 태도 등 모든 면의 발달에 지속적 효과가 나타난다(Farris, 2001; 이대균 외, 2005에서 재인용). 따라서 이를 효과적으로 적용하기 위해서 교사는 부호 중심의 교수법을 명시적이며 체계적으로 실행할 수 있는 언어학 지식 및 교수방법 지식이 필요하며, 더불어 의미 중심 접근을 위해 학습자에게 풍부한 언어 환경도 제공할 수 있어야 한다. 이 접근법은 개인차를 고려한 접근을 요구하므로 개별 학습자의 특성에 따라 융통적인 적용이 가능하다. 따라서 개개 영유아의 특성, 언어 발달의 수준, 가정 언어 환경의 수준, 이전 경험의 정도 등을 파악하여 두 접근법에서 제시하는 방법을 균형 있게 사용하기 위한 교사의 역량이 강조된다(이순형 외, 2010).

그러나 균형적 접근법은 그 실체가 명확하지 않고 여러 언어교육 접근법들의 특성을 조금씩 섞어서 절충해 놓은 것 같다는 비판을 받는다(이차숙, 2004). 이처럼 절충적인 방식은 견고한 체계에 근거하기보다 유행에 따라 요소들을 섞음으로써 언어교육에서의 근본적인 패러다임의 변

화가 두드러지지 않는다고 볼 수도 있다. 그러나 균형적 교수법은 계속된 연구를 기반으로 하여 아동에게 적합한 교육 방법을 탐색하고 적용해 보며 변화해 가는 것으로 앞선 방식들과는 차이가 있다(Weaver, 1998).

균형적 접근법은 중심이 되는 언어 접근법이 무엇인가에 따라 부호 중심의 균형적 언어 접근법과 의미 중심의 균형적 언어 접근법으로 나누어 나타내기도 한다. 그러나 균형적 접근법은 의미 중심 접근법과 부호 중심 교수법을 혼합하여 어떻게 교실에서 실제로 적용할 것인지에 대한 분명한 지침이 존재하지 않는다. 즉, 두 접근법 중 어느 것이 우선되어야 하는지, 해독 기술을 가르칠 때 어느 수준으로 명시적으로 할지 등에 대해 명확한 기준은 안내되지 않았다(이차숙, 2004). 따라서 교육 상황에서 교사의 판단에 따라 이루어지게 된다.

균형적 언어 접근법에서 교사는 수업 상황과 학습자의 수준 등을 고려하여 부호 중심 교수법과 의미 중심 접근법을 적절히 융합하여 활용할 수 있어야 한다. 학습자가 문어를 학습하기 이전에 이미 충분한 언어 노출 배경을 가지고 있다면 의미 중심 접근법 중심의 균형적 접근법이, 그렇지 않다면 부호 중심의 균형적 접근법이 더욱 효과적일 것이다. 그러나 단순히 부호 중심의 접근법을 활용하는 것은 학습자의 흥미를 유도하기 어려운 단점이 있으므로(홍혜경 외, 2016) 놀이를 활용하는 등의 의미 중심 접근법의 방식을 함께 활용할 필요가 있다. 따라서 중도입국 아동의 특성과 교육과정 상의 한글 교육 목표로 말미암아 학습자의 흥미를 잃지 않으면서도 체계적이고 명시적인 교육을 하는 부호 중심의 균형적 접근법을 지향해야 한다.

2.1.2.2. 한글 교육영역별 지도 방법

학교 입학 전, 누리과정을 거치지 않고 충분히 유의미한 한국어 음성 언어 환경에 노출되지 않았던 중도입국 아동들은 한국어 음운 인식 능력이 부족하며 문자 언어 학습에 어려움을 겪는다. 따라서 교사는 이들을 지도하기 위해 음운 인식의 하위 요소로서 삽입, 탈락, 대치 등의 이해와 이에 대한 지도법에 대한 지식을 갖추어야 한다. 한글 교육영역별 지도 방법을 음운 인식, 음운 현상, 형태소 인식으로 구분하여 살펴보고자 한다.

첫째, 음운 인식을 효과적으로 가르치기 위해서는 놀이를 활용한 음운 인식 지도 자료 제작 및 지도에 대한 지식이 있어야 한다. 한국어 음운 인식은 음절 인식부터 접근해야 하며, 중도입국 아동들에게 소리와 글자의 대응을 지도할 때 반드시 음운 인식에 대한 지도가 강화되어야 할 것이다. 음운 인식 능력은 음운 인식 검사를 통해 판별이 가능하고, 훈련 지도를 통해 향상될 수 있다. 음운인식 과제는 단어의 음절이나 음소 수 세기, 단어의 음절이나 음소 분리, 분절, 합성, 대치, 탈락 등이 있다. 한국 아동들은 음절 및 음소인식 과제에서 가운데 음절 인식을 어려워하고, 분리 및 탈락 과제보다 대치과제를 어려워하는 것으로 나타났다(김애화, 2012).

둘째, 음운 현상은 대치, 도치, 탈락, 첨가, 축약으로 크게 분류할 수 있다. 음운변동은 두 음절 이상에서 나타나며 이러한 소리의 특성과 변화를 아는 것은 영어에서 말하는 파닉스(phonics)와 연결된다.

파닉스는 NRP(2000)에서 효과적인 읽기를 위해 제시한 두 번째 요소로 한국에서는 발음중심 또는 부호중심(code-based) 접근법이라고도 불린다. 이는 철자 원리를 토대로 글자를 구성하는 낱자(군)와 소리를 알고 낱자(군)와 소리의 대응 관계를 사용하여 글자를 읽을 수 있는 것을 의미한다(Ehri, 2005).

파닉스의 유형으로는 합성(synthetic) 파닉스, 분석(analytic) 파닉스, 유추(analogy) 파닉스, 내재(embedded) 파닉스 등이 있다(NRP, 2000). 이 가운데 합성 파닉스는 부분-전체 접근법(part to whole approach)이

라고도 하며 낱자를 소리로 바꾼 뒤 소리를 합쳐 글자를 읽는 것이다. 합성파닉스의 효과는 영어권뿐만 아니라 한국에서도 마찬가지로 효과성이 입증되었다(김애화 외, 2011).

합성파닉스는 음운인식과 단어재인을 결합한 형태의 교수 실시, 낱자(군)과 소리의 대응관계에 대한 교수 실시, 낱자(군)의 소리를 합쳐서 글자를 읽는 교수 실시를 제시한다(Simmons & Kameenui, 1998). 이러한 파닉스의 요소를 한글 교육에 적용해보면 음운 인식 훈련이 자모 체계를 학습할 때 함께 되어야 하고, 자소-음소 대응 지식을 학습한 뒤 음운변동으로 인한 발음 변화에 대한 교수가 이루어져야 하며, 학습한 단어들을 소리 내어 읽는 연습이 수반되어야 한다.

셋째, 형태소 인식 능력은 철자를 빠르게 볼 수 있게 하여 읽기 속도를 향상시키고 단락 글의 이해에도 도움을 준다(Wolf&Katzir-Cohen, 2001). 김애화·김의정(2015)은 한글의 특성을 고려한 철자 교수에 대해 연구하며, 철자발달이 낱자-소리 대응 규칙 → 낱자군-소리 규칙 → 형태처리(형태소 인식) 규칙의 세 단계로 나아간다고 밝혔다. 한글은 소리대로 적되 어법에 맞도록 적는 것이 원칙이므로 자소-음소 대응에 대한 인식에서 나아가 단어에 대한 형태소에 대해 알아야 한다. 결국 음운처리, 표기처리, 형태처리는 한글 교육에서 초기 철자발달의 기반이 되며(이재국 외, 2015) 이를 국어학적으로 본다면 형태론 측면에서 문법형태소 지식은 한글 교육에서 필수적인 지식이라 할 수 있을 것이다.

형태소 인식 능력(morphological awareness)은 의미를 가진 최소 단위인 형태소에 대해 의식적으로 생각하고, 조작하고, 형태소의 결합으로 이루어진 단어형성 규칙을 적용하는 능력이며 아동의 형태소 인식은 읽기이해 발달에 주요한 영향을 끼치는 변인이다(정경희, 2014). 형태를 파생하고 합성하는 형태론적 인식은 읽기 발달 과정에서 중요한 요소로 초등학교 저학년 시기뿐 아니라 3~4학년 시기에 읽기 및 쓰기에 활용되는 비중이 커지고 학년이 올라갈수록 형태소 인식 능력은 읽기와 쓰기에 더욱 많이 관여한다(Apel & Thoamas-Tate, 2009).

이와 같은 형태소 인식은 합성어와 파생어의 결합 및 분리과제로 확

인할 수 있다(Apel et al., 2013). 합성어에서의 형태소 결합 과제는 두 개의 어근을 합쳐 새로운 단어를 만들 수 있는지를 보며, 합성어에서의 형태소 분리 과제는 합성어를 분리하여 알맞은 단어를 새로운 문장에 맞게 골라 넣을 수 있는지를 확인한다. 파생어에서의 형태소 결합 과제는 어근을 포함한 단어에서 주어진 접사를 붙여 파생어를 만들 수 있는지를 평가하고, 파생어에서의 형태소 분리 과제는 파생어에서 필요한 어근을 떼어내어 문장의 빈칸을 채우는 방식으로 이루어진다.

2.2. 교육내용 지식

2.2.1. 음운론 지식

언어 규범에 대한 지식은 모어 화자들에게도 자연스러운 습득의 대상이 아닌 학습을 통해 의식적으로 배워야 하는 지식의 성격이 강하다(구본관, 2008). 한글은 소리에 바탕을 둔 글자이기 때문에 한글 교육을 위해서는 언어의 소리에 관한 연구인 음운론적 지식이 필요하다.

아동의 음운 지식 학습에 관한 선행 연구를 살펴보면, 강민정(2008)은 초등학생들은 단모음 /ㅐ/와 /ㅔ/의 구분에서 오류율이 50%를 넘고, /ㅚ/와 /ㅙ/, /ㅡ/와 /ㅓ/의 구분, 이중모음 순으로 오류가 나타난다고 보고하였다. 문정은(2017)은 초등학교 3학년 학생들을 대상으로 한 연구에서 강민정(2008)의 연구 결과를 증명하였으며, 특히 이중모음 가운데 /ㅢ/도 오류가 잦음을 확인하였다. 중국계 다문화가정 아동을 대상으로 한 오지은(2019)의 연구에서는 /ㅗ/와 /ㅓ/, /ㅗ/와 /ㅜ/, /ㅜ/와 /ㅡ/의 대치오류가 나타나고, 한국 거주 기간이 짧은 아동들은 /ㅏ/와 /ㅐ/의 대치오류가 나타나며, 한국어 소통 능력이 우수한 경우에도 /ㅏ/와 /ㅓ/, /ㅜ/와 /ㅡ/를 어려워한다고 보고하였다.

한편, 박숙희(2013)는 언어교육 접근방식인 상향식 모델과 하향식 모델 중 한국어는 상향식 접근[12]을 기본으로 하되 학습 초기 단계부터 운

12) 상향식 모델(botton-up model)은 음운의 음가부터 교육하여 점차 소리의

율적 요소를 중시하는 분석적 교육법이 적합하다고 주장하였다. 즉, 음소-자소에 대한 부분부터 학습하는 것이 효과적이라고 하였다. 특히, 다문화가정 아동은 일반 아동에 비해 모음 오류 빈도가 흔히 나타났으며(권미지, 2011), 다문화가정 아동의 언어 발달이 더디고 언어적 환경이 열악하기 때문에, 이들을 위한 한글 교육은 자소-음소 대응에서부터 출발해야 한다.

교육언어학적 측면에서 음운 인식은 넓게는 단어인식부터 좁게는 음절인식과 음소인식을 지칭한다. 음운 인식은 구어에서 사용되는 단어 속에 들어있는 여러 가지 소리의 단위와 유형들을 지각하고 아는 것(Ball & Blachman, 1991)으로 음운 인식의 결함은 읽기의 어려움과도 관련된다(Wagnet & Torgesen, 1987). 음운 인식의 획득은 소리정보와 글자정보를 연결하여 자소-음소 대응을 쉽게 받아들이고 머릿속의 심상화된 단어 주머니와 글자로 된 단어를 용이하게 연결할 수 있다.

음운 인식은 NRP(2000)의 읽기 향상을 위한 5가지 주요 요소 중 가장 기초로 우선 제시될 만큼 아동의 언어 발달에서 중요한 역할을 한다. 음운 인식 능력은 초기읽기 발달을 가장 잘 예측할 수 있는 변인이며(홍성인 외, 2002). 음운 인식의 결함은 단어재인의 문제와 연결되며 나아가 읽기 이해와도 관련이 있다(Jorm & Share, 1983). 한글은 음절 경계가 명확한 언어로서 음절인식이 음소인식보다 우선된다(이차숙, 2003)고 알려져 있다.

한글을 특성을 고려할 때 우선적으로 다양한 음절형태를 고루 다루어 음절을 확실히 인식 후 음소수가 적은 1음절어의 단어를 다루는 것이 효과적이며, 음소수준의 음운 인식지도에서 시각단서를 활용하여 자소-음소 대응을 이해하도록 하며 학생의 흥미를 자극할 수 있도록 교육활동을 계획(김길순, 2008)하는 것이 좋다. 읽기 습득 전의 초기 음운 인식 발달은 말놀이나 운율 맞추기의 인식에 의해 이루어지므로(Swank, 1994) 이러한 교육 활동이 도움이 될 수 있다.

단위를 확장하여 비분절 음운의 발음을 교육하는 방식이다. 반면 하향식 모델(top-down)은 담화 단위로 비분절적 요소에 우선 초점을 두고 이후 개별 음운을 지도하는 방식이다.

한국어의 음운 현상에 대한 학습 내용은 연구자들에 따라 그 내용과 용어에 차이가 있다. 김동일(2017)은 초등 아동 대상으로 읽기 능력 증진을 위해 음운의 대치(음절의 끝소리 규칙, 비음화, 유음화, 구개음화), 음운의 축약(자음의 축약), 음운의 탈락, 음운의 첨가 등을 알아야 할 것으로 제시했다. 김수진·이지영(2008)은 아동이 우리말 읽기에서 꼭 지켜야 할 대표적인 음운 현상으로 초성우선원리, 평폐쇄음화, 장애음의 비음화, 설측음의 비음화, 유음화, 경음화, 구개음화, 자음군단순화, ㅎ탈락, ㄴ첨가, 격음화를 제시하였다. 김애화(2009)와 김애화·강은영(2010)은 초등학생을 대상으로 한글 단어의 인지 특성을 알아보고자 단어 인지 검사를 실시하였다. 이 중 음운 현상이 있는 단어는 음절의 끝소리 규칙(7종성, 연음법칙), 자음동화(장애음의 비음화, 설측음의 비음화, 설측음화, 구개음화, 된소리되기), 축약, ㅎ탈락, ㄴ첨가, 겹받침 등이 있었다.

한글 학습을 하는 아동들이 습득 과정에서 나타나는 오류는 연음, 구개음화, 설측음화 법칙에서 높게 나타났고 ㄴ첨가, 축약, 설측음의 비음화, 장애음의 비음화 적용의 오류가 그 다음으로 나타났다. 경음, 7종성, 겹받침, ㅎ탈락은 오류가 낮게 나타났다. 또한, 각 음가대로 읽는 오류는 비음화 법칙에서, 음운 현상을 일부 적용한 오류는 ㄴ첨가와 겹받침에서, 음운 현상을 잘못 적용한 오류는 설측음화와 ㅎ탈락에서 상대적으로 높게 나타났다. 정종성(2014)도 초등학교에 갓 입학한 학생들의 자소-음소 불일치형 단어 읽기에서 구개음화, 설측음화를 가장 어려움을 보였음을 밝혀 이에 대한 교육적 보완이 필요함을 알 수 있다.

본 연구에서 교사에게 필요한 음운 현상 지식은 송지연(2001), 김애화 외(2009) 등에서 학습자들이 한글 학습 과정에서 흔히 보이는 오류를 참고하여 구성되었다. 또한, 구본관 외(2015)에서 제시한 한국어 문법에 따라 교육학, 언어병리학 등의 분야에서 비정형적으로 사용되던 음운 현상 용어들을 국어학 용어로 바꾸어 제시하고자 한다.

첫째, 7종성 규칙 또는 음절의 끝소리 규칙이라 불리는 규칙은 한국어의 음절 종성에 올 수 있는 자음이 'ㄱ, ㄴ, ㄷ, ㄹ, ㅁ, ㅂ, ㅇ'의 7개로 제한됨을 나타내고 있다. 7개의 종성으로 끝난다는 규칙은 홑받침의 발

음에서는 문제가 없으나 겹받침의 발음에서 한 가지 음만 실현되는 자음군 단순화를 포함하며, 끝소리 규칙이라는 이름도 변화를 명확히 알기 어려운 명칭이다(구본관 외, 2015). 따라서 본고에서는 홑받침이 'ㅂ, ㄷ, ㄱ' 중 하나로 바뀌는 음운 현상의 특성을 말미암아 '평파열음화'로 표기한다.

둘째, 경음화는 평파열음 뒤의 경음화, 비음 뒤의 경음화, 유음 뒤의 경음화, 관형사형 어미 뒤의 경음화 등 종류가 다양하나 현대 한국어에서 예외가 없고 가장 보편적인 경음화 현상인 평파열음 뒤의 경음화로 구체화하여 표기한다.

셋째, 설측음화는 유음화로 표기하되 순행적 유음화와 역행적 유음화로 나누었으며, ㅎ탈락은 후음탈락으로, 음운 축약 현상으로 앞선 연구들에서 논한 격음화 또는 자음축약은 유기음화로 표기한다.

[표 12] 부호 중심의 균형적 접근법을 위한 음운 현상 교육내용

<table>
<tr><th colspan="3">음운 현상</th><th>의미</th></tr>
<tr><td rowspan="8">음운
대치</td><td colspan="2">평파열음화</td><td>음절 종성에서 발음될 수 없는 장애음이 'ㅂ, ㄷ, ㄱ' 중 하나로 바뀌는 음운 현상</td></tr>
<tr><td colspan="2">연음13)</td><td>두 형태소가 결합할 때 앞선 형태소의 말음이 뒤 형태소의 초성으로 옮겨가서 발음되는 현상</td></tr>
<tr><td colspan="2">비음화</td><td>장애음이 비음 앞에서 비음으로 바뀌는 음운 현상(주로 ㅂ,ㄷ,ㄱ이 ㅁ,ㄴ 앞에서 동일한 조음 위치의 비음으로 바뀌는 현상)</td></tr>
<tr><td colspan="2">'ㄹ'의 비음화</td><td>ㄹ을 제외한 자음 뒤에서 ㄹ이 ㄴ으로 바뀌는 음운 현상(주로 ㄱㄴㄷㅁㅂㅇ 뒤에 오는 ㄹ이 ㄴ으로 바뀌는 현상)</td></tr>
<tr><td rowspan="2">유음화</td><td>순행적</td><td>'ㄹ'로 끝나는 형태소와 'ㄴ'으로 시작하는 형태소가 결합할 때 'ㄹ+ㄴ'이 'ㄹㄹ'로 바뀌는 현상</td></tr>
<tr><td>역행적</td><td>'ㄴ'으로 끝나는 형태소와 'ㄹ'로 시작하는 형태소가 결합할 때 'ㄴ+ㄹ'이 'ㄹㄹ'로 바뀌는 현상</td></tr>
<tr><td colspan="2">평파열음 뒤의 경음화</td><td>평파열음 'ㅂ,ㄷ,ㄱ' 뒤에서 평음이 경음으로 일어나는 현상</td></tr>
</table>

	구개음화	‘ㄷ,ㅌ’으로 끝나는 형태소가 ‘ㅣ’로 시작하는 문법형태소와 만날 때 ‘ㅈ,ㅊ’로 바뀌는 현상
음운 탈락	자음군 단순화	음절의 종성에 두 개의 자음이 놓일 때 이 중 하나를 탈락시키는 음운 현상
	후음 탈락	‘ㅎ’으로 끝나는 용언 어간 뒤에 모음으로 시작하는 문법 형태소가 올 때 ‘ㅎ’이 탈락하는 현상
음운 첨가	ㄴ첨가	자음으로 끝나는 말 뒤에 ‘ㅣ’로 시작하는 말이 결합할 때 ‘ㄴ’이 새로 덧붙는 음운 현상
음운 축약	유기음화	‘ㅎ’과 ‘ㄱ,ㄷ,ㅂ,ㅈ’이 만날 때 두 자음이 하나의 유기음으로 실현되는 음운 현상

따라서 선행연구를 국어학과 연계하여 부호 중심의 균형적 접근법을 기반으로 한 한글 교육에 필요한 음운 지식을 추출하면 위와 같이 정리할 수 있다.

2.2.2. 형태론 지식

음운론적 지식이 글자를 소리 나는 대로 읽고 쓰며 음운 현상에 맞게 글자를 바르게 읽는 것과 관련된다면, 형태론적 지식은 형태소를 살려 맞춤법에 맞게 글자를 쓰는 것과 연계된다. 또한, 단어의 형성과 관련하여서도 형태론 지식은 필수적이다. 형태소와 단어의 개념으로부터 단어의 구조, 형태소의 결합방식에 따른 단어형성법을 아는 것은 글자를 소리 나는 대로가 아니라 형태를 살려 명확히 표기하고 읽을 수 있는 능력과 관계된다.

한국어 철자 발달은 음운 지식을 이용한 철자 학습과 형태소 지식을 이용한 철자 학습으로 이루어지는데 전자가 후자보다 먼저 완성되며, 후

13) 박기영·이정민(2018)은 발음 교육에서 음운변동은 아니나 음운변동과 함께 다루어야 하는 현상으로 연음(유성음화)을 들었다. 이에 대해서는 김형복(2004), 김영선(2006), 신지영 외(2015) 등에서도 연음이 음운현상과 함께 교육되어야 함을 강조하고 있다. 연음은 평파열음화와 상호배타적 관계(구본관 외, 2016)에 있으므로 본 연구에서도 연음을 편의상 음운현상으로 포함시켰다.

자는 문법형태소 지식이 철자 발달에 중요한 역할을 한다(신가영 외, 2015). 아동이 두 단어 이상의 발화를 할 수 있을 때 중요 현상은 문법형태소를 획득해간다는 것이며 문법형태소는 아동의 언어 발달과 평가에서 중요한 역할을 한다(배소영, 1995). 한국어는 어간과 접사의 경계가 분명한 교착어(굴절어)이다. 교착어는 어근인 실질형태소와 문법형태소가 결합하여 구성된다. 이에 박숙희(2013)는 한국어 단어를 발음하기 위해서는 단어에 대한 기본 개념과 형태소 지식이 있어야 하며 어떤 형태들이 문법형태소인지 아는 것이 우선적으로 필요한 지식이라 지적하였다. 또한, 한국어가 첨가어라는 특징을 고려할 때 문법형태소를 아는 것은 단어뿐만 아니라 나아가 절, 문장 학습에까지 영향을 준다. 따라서 교사는 형태론적 지식뿐만 아니라 학습자가 나타내는 오류를 파악하며 지식을 연결할 수 있을 때, 학습자의 특성을 반영한 교육이 가능할 것이다.

2.3. 한글 교육에 대한 신념

신념(belief)이란, '굳게 믿는 마음'으로, 판단, 주장, 의견 따위를 진리라고 생각하는 마음의 상태이며, 신념체계(beliefsystem)란 개별적인 신념들이 어떤 원리에 따라 서로 관련, 조직되며 하나의 통일적 전체를 이루고 있는 상태라고 정의되고 있다(서울대학교 교육연구소, 1995). 교사의 신념이란 교사가 가진 이념과 명백한 이론, 의견 혹은 그러한 경향을 따르는 것(Nespor, 1985)이다. 파야레스(Pajares, 1992)는 교사가 신념을 통해 역할에 대한 성공적 수행에 필요한 지식과 기술을 습득하고 태도를 결정한다고 보았다. 교사의 이론적 경향성에 따른 신념은 교육 방법을 선택하는 의사결정에 관여하며 교수 실제에 영향을 미친다. 그러나 교사가 언어교육 신념에 대한 이해와 실행 능력이 부족한 경우에는 교육 신념이 교수 실제에 도달하는 데 한계가 있다. 따라서 본 연구에서는 한글 교육에 대한 신념을 이후, 교육 방법 지식과 연계하여 그 양상을 살펴보고자 한다.

언어교육 신념은 전통적 신념이라고도 하는 부호 중심의 언어교육

신념(부호 중심 신념)과 총체적 신념으로 흔히 불리는 의미 중심의 언어교육 신념(의미 중심 신념), 그리고 그 둘의 특성을 모두 나타내는 균형적 언어교육 신념(균형적 신념)으로 나누어 볼 수 있다.

부호 중심의 언어교육 신념(부호 중심 신념)은 부호 중심의 교수법의 이론적 성향을 선호하는 신념으로 행동주의와 관련된다. 즉, 읽기와 쓰기 교육에 반복적 강화와 모방의 원리를 강조(이순형 외, 2010)하며 읽기를 처음 배우는 아동에게 해독에 필요한 기본적 지식과 기술을 습득할 수 있도록 이에 대해 명확하게 가르치는 것이 중요하다고 생각한다. 이를 위해 반복 학습으로 글자의 구성 원리와 글자-소리 간의 관계 등을 깨칠 수 있게 학습을 조직하게 된다. 이처럼 부호 중심의 언어교육 신념은 작은 단위부터 큰 단위로 발전해가는 상향식 접근으로서 반복적 연습을 강조하는 교사의 성향과 연관된다.

의미 중심의 언어교육 신념(의미 중심 신념)은 의미 중심 접근법 성향을 선호하는 구성주의 성향과 관련된다. 이 신념은 언어교육의 핵심을 의미 전달이라 보며 학습자 중심의 하향식 접근을 중시한다. 이 신념은 체계적인 해독과정이 아닌 의미구성, 실생활에서 의사소통을 통한 언어습득이 이루어져야 한다고 본다. 교사의 개입보다는 학습자가 실생활 전반에서 언어를 경험하고 흥미를 느끼며 표현하는 분위기를 이끌어내는 것을 선호하며 자연스러운 언어습득을 지향한다.

마지막으로 균형적 언어교육 신념(균형적 신념)은 앞서 부호 중심의 언어교육 신념과 의미 중심의 언어교육 신념 중 어느 한 극에 있기보다는 두 신념을 균형적으로 가지고 있는 성향과 관련된다. 이러한 신념을 가진 교사는 두 언어 접근법의 장점을 균형 있게 살리며 효과적인 언어학습을 할 수 있도록 돕고자 한다.

2.4. 중도입국 아동 대상 한글 교육을 위한 교사 지식

이상의 선행연구는 한글 교육을 교육내용 지식, 교육학적 지식, 교육방법, 교사의 신념으로 나누어 접근하여 바람직한 교수법을 제시하였다. 그러나 선행연구는 특정 분야에 한정하여 제시하는 한계를 보였는데, 이것을 자세히 제시하면 다음과 같다.

첫째, 선행연구는 교육내용 지식, 교육학적 지식, 교육방법, 교사의 신념으로 나누어 인식수준을 제시하였지만, 그 관계와 표본특성별 차이를 제시하지 못하였다.

둘째, 선행연구는 이주민, 유아, 중고등학생 등을 연구하였기 때문에에 중도입국이라는 특수한 환경에 놓인 아동을 연구하지 않았다.

셋째, 선행연구는 음운, 발음 등을 종합해서 접근하지 않고 특정한 분야에 접근하였기 때문에 중도입국 아동을 가르치기 위한 종합적 시각을 제시하지 않았다.

넷째, 선행연구는 주로 질적 연구나 학습자를 대상으로 연구하였기 때문에 현장에서 한글 교육을 담당하는 교사가 한글과 한글 교육의 특성, 구조, 언어교육 접근 방법 등을 얼마나 이해하고 있는지를 충분히 분석하지 않았다.

이에 본고에서 교사가 중도입국 아동을 대상으로 가르칠 내용 구성의 원칙은 다음과 같다. 첫째, 아동들이 시간이 지남에 따라 습득하는 것이 어려워 교육적 중재가 필요한 내용이어야 하며, 둘째, 교육과정 기준을 준수해야 한다는 것이다. 한글 교육과 관련한 교육과정 내용[14]은 아래와 같다.

14) 발췌: 국가교육과정정보센터(NCIC)

[표 13] 한글 교육 관련 1~2학년군 교육과정 내용 요소

영역	1~2학년군 내용 요소
읽기	·글자, 낱말, 문장, 짧은 글 ·소리 내어 읽기 ·읽기에 대한 흥미
쓰기	·글자 쓰기 ·쓰기에 대한 흥미
문법	·한글 자모의 이름과 소릿값 ·낱말의 소리와 표기 ·글자·낱말·문장에 대한 흥미

한글 교육 관련 교육과정 내용 요소를 종합하면 아동들은 한글 자모에 대한 지식을 익히고 그것을 소리 내어 읽고 쓸 수 있어야 하며 그것의 표기 방법에 대해 알아야 한다. 철자법 체계가 투명한 한글은 아동들이 자소-음소 대응을 익히면 음운 현상이 없는 단어를 그 뜻을 모르더라도 수월하게 읽기가 가능하다. 또한, 자소-음소 대응이 일치하지 않더라도 음운 현상에 맞게 단어를 명확히 발음해야 하고, 형태소 지식을 활용하여 단어의 의미를 알아 읽고 쓸 수 있어야 한다.

이에 일반 아동들도 흔히 보이는 오류를 참작하여 중도입국 아동 대상 한글 교육에 필요한 교사 지식의 틀을 구성하였다.

[표 14] 중도입국 아동 대상 한글 교육을 위한 교사 지식과 문항 구성

지식 성격		내용 영역	하위 영역	문항 유형	문항 내용
교육학적 지식	학습자 이해 지식	언어 발달 지식	아동 언어 발달 전반	개념 지식	아동 언어 발달
				적용 지식	다문화가정 아동 언어 발달
		학습자 오류 분석 지식	음운 오류	적용 지식	이중모음 오류
					파열음 오류
					경음 및 격음 오류
					마찰음 오류
					파찰음 오류
					종성 생략 오류 (평파열음화 오류)
					종성 생략 오류 (자음군 단순화 오류)

					연음 오류
					비음화 오류
					구개음화 오류
			형태 오류		조사 오류
					어미 오류
	교육 방법 지식	언어 교육 접근법	언어 교육 접근법	개념 및 적용 지식	부호 중심 교수법
					의미 중심 접근법
					균형적 접근법
		한글 교육 영역별 지도 방법	음운 인식	개념 지식	음운 인식 교육
				적용 지식	
			음운 현상	적용 지식	음운 현상 교육
			철자 및 어휘	개념 지식	형태 인식 교육
				적용 지식	
교육 내용 지식	교육 내용 지식	음운 지식	음운론	개념 지식	자소
					음소
					음절
					모음 분류 기준
					자음 분류 기준
					단모음과 이중모음
					파열음
					마찰음
					파찰음
					경음 및 격음
					평파열음화
					자음군 단순화
					연음
					비음화
					구개음화
					‘ㄹ’의 비음화
					유음화
					경음화
					후음탈락
					ㄴ첨가
					유기음화
		언어 구조 지식	형태론		형태소
					실질형태소
					문법형태소
					조사
					접사
					어미

		음운 지식	음운론	적용 지식	자소
					음소
					자음 분류
					모음 분류
					음절
					경음 및 격음
					파열음
					마찰음
					파찰음
					단모음
					이중모음
					평파열음화
					자음군 단순화
					연음
					비음화
					구개음화
					‘ㄹ’의 비음화
					유음화
					경음화
					후음탈락
					ㄴ첨가
					유기음화
		언어 구조 지식	형태론		형태소
					실질형태소
					문법형태소
					조사
					접사
					어미

교사는 단순히 오류를 수정해주는 사후처방으로서의 교육만이 아니라 국어학 지식과 관련 연구들에 근거하여 학습자를 지도해야 한다. 또한, 가르칠 내용은 학습 과정에서 학습자가 오류를 흔히 범하는 부분을 반드시 포함하여야 하며 교사는 이에 대한 해박한 지식이 필요하다. 이에 위의 [표 14]와 같이 교사 지식의 틀을 구성하였고 이에 따라 설문 문항을 제작하였다.

Ⅲ. 한글 교육에 관한 교사 지식 양상

1. 교사 지식 영역별 양상 분석

1.1. 교육학적 지식

1.1.1. 학습자 이해 지식

1.1.1.1. 언어 발달 지식과 학습자 오류 분석 지식

학습자 이해 지식은 아동 언어 발달 지식 2문항과 학습자 오류 분석 지식 12문항으로 총 14개 문항으로 측정되었다. 연구 참여자들은 14개 문항 중 평균 8.09개의 정답이 맞았으며, 이를 100점 환산하면 평균 57.79점으로 나타났다.

언어 발달 지식은 2개 문항 중 평균 1.35개의 정답을 맞힌 것으로 나타났고, 이를 100점 환산하면 평균 67.50으로 나타났다. 연구 참여자들은 아동 언어 발달 전반에 대한 문항에서는 85.5%의 높은 정답률을 보였으나, 다문화가정 아동의 언어 발달에 대해서는 50%에 미치지 못하는 정답률을 기록하여 특수한 언어 환경에 있는 학습자에 대한 이해가 미흡함을 보여주었다.

중도입국 아동에게 흔히 나타날 것으로 예상되는 학습자의 오류 특성을 반영한 학습자 오류 분석 지식은 이중모음 오류, 경음 및 격음 오류 등 12개 문항이었다. 연구 참여자들은 평균 6.75개의 정답을 맞힌 것으로 나타났고, 이를 100점 환산하면 평균 56.25점이었다.

결과적으로 학습자 이해 지식은 반수 이상의 정답률을 보였으며, 학습자 오류 분석 지식보다는 언어 발달 지식 영역에서 상대적으로 점수가 높았다.

[표 15] 학습자 이해 지식 분석

변수	문항수	최소값	최대값	평균	표준편차	100점 환산 평균
학습자 이해 지식 전체	14	0	13	8.09	2.82	57.79
언어 발달 지식	2	0	2	1.35	0.67	67.50
학습자 오류 분석 지식	12	0	11	6.75	2.63	56.25

학습자 이해 지식 설문 중 높은 정답률을 보인 문항은 학습자 오류 분석 지식 중 종성 생략 오류에 대한 것으로 자음군 단순화 오류가 90.9%, 평파열음화 오류는 87.3%로 나타났다. 높은 정답률을 보인 종성 생략 오류는 일반 아동들에게서도 흔히 발견되는 오류의 형태로서 교사들은 종성 생략 오류를 파악하기에 충분한 지식을 갖추고 있음을 알 수 있다. 뒤이어 조사 오류 문항은 83.6%, 이중모음 오류 문항은 78.1%로 평균을 뛰어넘는 높은 정답률을 기록하여 학습자가 나타낼 수 있는 여타 오류들보다 교사가 학습자가 나타내는 오류의 종류를 명확히 잡아낼 것으로 예상되었다. 학습자 오류 분석 지식 중 음운 지식의 평균 정답률은 63.98%였으며, 언어구조지식의 평균 정답률인 62.70%보다 소폭 높았으므로 두 지식 간의 유의한 차이는 나타나지 않았다.

한편 학습자 오류 분석 지식 중 파찰음 오류에 대해서는 27.3%로 가장 낮은 정답률을 기록했고, 어미 오류(41.8%), 마찰음 오류와 비음화 오류(43.6%), 파열음 오류(52.7%) 등이 뒤를 이었다. 이러한 오류는 학습자의 제1 언어로 인한 간섭 작용 때문에 발생하는 것으로 아동이 한국어 음소를 정확히 지각하지 못하기 때문에 발생한다. 그러나 교사가 학습자가 음소를 잘못 지각하고 발화하며 나타내는 오류에 대한 교육적 처방을 하지 않는다면 학습자의 오류가 화석화(fossilization)될 위험이 있다.

언어 발달 지식 중 다문화가정 아동의 언어 발달 문항은 49.1%로 일반 아동 언어 발달 문항에 비하여 매우 낮은 정답률을 보였는데 이는 특수 언어 환경 학습자에 대한 교사들의 이해가 부족함을 여실히 보여주

는 것이다. 자세한 문항별 정답률은 아래와 같다.

[표 16] 학습자 이해 지식 정답률

지식 성격	내용 영역	하위 영역	문항 유형	문항 번호	문항 내용	문항 수	정답률 (%)
학습자 이해 지식	언어 발달 지식	아동 언어 발달 전반	개념 지식	69	아동 언어 발달	1	**85.5**
			적용 지식	70	다문화가정 아동 언어 발달	1	49.1
	학습자 오류 분석 지식	음운 지식	적용 지식	71	이중모음 오류	1	78.1
				72	파열음 오류	1	52.7
				73	경음 및 격음 오류	1	63.6
				74	마찰음 오류	1	43.6
				75	파찰음 오류	1	27.3
				76	종성 생략 오류 (평파열음화 오류)	1	**87.3**
				77	종성 생략 오류 (자음군 단순화 오류)	1	**90.9**
				78	연음 오류	1	**80.0**
				79	비음화 오류	1	43.6
				80	구개음화 오류	1	72.7
		언어구조지식		81	조사 오류	1	**83.6**
				82	어미 오류	1	41.8
평균 정답률							64.27

낮은 정답률을 나타낸 문항들을 구체적으로 살펴보면 다음과 같다.

학습자 오류 분석 지식 중 음운 지식 영역에서 파찰음 오류에 대해서는 27.3%로 가장 낮은 정답률을 보였다.

[표 17] 학습자 이해 지식 중 파찰음 오류 문항

75. 다음 중 ‘지갑’을 [기갑]으로 자꾸 잘못 발음하는 경우에 대한 설명으로 옳은 것은 무엇입니까?

응답	응답수	백분율(%)
파찰음을 제대로 발음하지 못하고 있다.	15	27.3
‘ㄱ’발음을 명확히 모르는 것이다.	7	12.7
‘ㅈ’과 ‘ㄱ’은 소리 나는 위치가 같다.	11	20
‘ㅈ’이 뒤에 있는 ‘반지’는 잘 발음할 것이다.	5	9.1
잘 모르겠음	17	30.9

파찰음은 공기를 막았다가 서서히 내보내며 마찰을 일으키게 하는 소리로 파열음과 마찰음이 결합한 특성이 있다. 그러나 연구 참여자들은 이에 대해 충분히 인식하지 못함을 알 수 있다. 이 문항에서는 ‘잘 모르겠음’이 정답자보다 많은 30.9%로 가장 많은 오답으로 측정되었다. 이는 연구 참여자가 파찰음의 개념에 대해 잘 알지 못하고 있으며 파찰음과 관련된 오류를 분석하는 능력 또한 부족함을 나타낸 것으로 보인다.

다음으로 학습자의 어미 오류 문항이다.

[표 18] 학습자 이해 지식 중 어미 오류 문항

82. 동시에 일어나는 일을 나타낼 때, ‘먹으면서’, ‘먹는데’를 ‘먹고’로만 산출하는 경우에 나타난 오류는 무엇입니까?

응답	응답수	백분율(%)
어미를 다양하게 알지 못해 생긴 오류이다.	23	41.8
조사를 다양하게 알지 못해 생긴 오류이다.	6	10.9
형태소 구분을 정확히 하지 못해 생긴 오류이다.	1	1.8
파생 접사들을 풍부하게 알지 못해 생긴 오류이다.	18	32.7
잘 모르겠음	7	12.7

이 문항은 41.8%의 정답률을 보였으나 많은 참여자들은 학습자들이 '파생 접사를 풍부하게 알지 못해 생긴 오류'로 판단하여 국어학 개념인 어미와 파생접사의 특성과 구분을 하지 못하여 학습자의 오류를 분석하는 데에도 한계가 있음을 보여준다.

학습자 오류 분석 지식 중 마찰음 오류는 43.6%의 정답률을 보였으나 정답 다음으로 많은 응답인 25.5%가 '잘 모르겠음'을 선택하였다. 또한, 비음화 오류는 또한 43.6%의 정답률을 나타내었으나 연구 참여자들이 '연구개음화를 잘못 적용한 오류'라고 판단하거나 '잘 모르겠음'에도 많은 응답을 한 것으로 나타났다. 연구개음화는 표준 발음법에 해당하지 않는 음운 현상으로 '감기'를 [강기]와 같이 잘못 발음하는 경우에 해당한다.

[표 19] 학습자 이해 지식 중 마찰음 및 비음화 오류 문항

74. 다음 중 '사슬'을 [타슬]로 자꾸 잘못 발음하는 경우에 대한 설명으로 옳은 것은 무엇입니까?

응답	응답수	백분율(%)
'ㅌ'발음을 명확히 모르는 것이다.	7	12.7
마찰음을 정확히 발음하지 못하고 있다.	24	43.6
'ㅅ'발음은 다른 자음보다 일찍 발달한다.	2	3.6
'ㅅ'이 뒤에 있는 '다식'은 잘 발음할 것이다.	8	14.5
잘 모르겠음	14	25.5

79. '잡는'을 [잠는]이 아닌 [자븐]으로 잘못 발음하는 경우의 설명으로 알맞은 것은 무엇입니까?

응답	응답수	백분율(%)
연구개음화를 잘못 적용한 오류이다.	12	21.8
연음을 모르기 때문에 생긴 오류이다.	7	12.7
비음화를 잘 몰라서 생긴 오류이다.	24	43.6
음절에 대해 알면 정확한 발음을 할 수 있다.	2	3.6
잘 모르겠음	10	18.2

두 문항에서 '잘 모르겠음'이 높은 확률의 오답으로 나타난 것은 파찰음 오류 문항에서와 마찬가지로 '마찰음', '비음화' 등의 국문법 용어의 의미를 명확히 파악하고 있지 못하기 때문에 나타난 양상으로 보인다. 또한, 교사의 학습자 오류 문항에서 나타난 낮은 정답률의 지식들은 학습자가 오류를 보이더라도 교사가 어떤 오류인지 명확히 인지해내지 못하고 있음을 보여준다. 학습자가 보이는 오류 양상을 파악하고 분석하지 못하는 것은 학습자에게 필요한 교육인 언어 지식에 대한 교육을 제공하는 것에도 제약을 줄 수밖에 없다.

다음으로 언어 발달 지식 중 다문화가정 아동의 언어 발달 문항에서 연구 참여자들이 가장 많이 보인 오류는 '다문화가정 아동의 언어 발달이 일반 아동의 그것과는 매우 다른 양상을 보일 것'이라는 생각이었다.

[표 20] 학습자 이해 지식 중 다문화가정 아동의 언어 발달 문항

70. 다문화가정 아동의 언어 발달에 대한 설명으로 옳은 것은 무엇입니까?

응답	응답수	백분율(%)
다문화가정 아동은 언어 발달이 지연되는 현상이 쉽게 발생한다.	27	49.1
이중언어 사용 가정의 아동은 보통 두 언어 모두가 고르게 발달한다.	6	10.9
다문화가정 아동의 발음 오류는 교육적 개입 없이는 수정 불가능하다.	5	9.1
다문화가정 아동의 언어 발달은 일반 아동의 언어 발달과 매우 다른 양상을 띈다.	13	23.6
잘 모르겠음	4	7.3

언어 발달은 속도의 차이가 존재하더라도 큰 틀에서 언어가 발달하는 양상은 다르지 않다. 또한, 언어능력이 부족한 중도입국 아동과 같은 다문화가정 아동이라도 학습자에게 적절한 교육적 중재가 이루어진다면 아동의 언어 발달을 촉진할 수 있다. 그러나 연구 참여자들은 다문화가

정 아동의 언어 발달이 일반 아동과 매우 다른 양상을 보일 것이라고 답한 비율이 높은 것으로 미루어보아 다문화가정 아동의 언어 발달에 대해 잘 알지 못하고 있음을 알 수 있다.

파열음 오류에 대한 문항에서 연구 참여자들은 ‘ㄱ’과 ‘ㅋ’은 같은 연구개음에 속함에도 두 소리의 나는 위치가 다르다고 생각하거나, 학습자가 나타내는 오류에 대해 ‘잘 모르겠음’으로 답하여 학습자의 수준을 파악하는 데에 한계가 있음을 보여주었다.

[표 21] 학습자 이해 지식 중 파열음 오류 문항

72. 다음 중 ‘요구’를 [요쿠]로 자꾸 발음하는 경우에 대한 설명으로 옳은 설명은 무엇입니까?

응답	응답수	백분율(%)
‘ㄱ’와 ‘ㅇ’의 소리 내는 방식은 같다.	2	3.6
‘ㄱ’과 ‘ㅋ’의 소리 내는 위치가 다르다.	12	21.8
파열음을 정확히 발음하지 못하고 있다.	29	52.7
‘ㄱ’-‘ㅋ’을 듣고 쉽게 구분할 수 있을 것이다.	2	3.6
잘 모르겠음	10	18.2

이는 기본적인 국어학 지식의 부족으로 인하여 학습자의 오류가 단순히 오류 그 자체로만 인식되며 오류의 세부적인 유형까지 분석할 수 있는 수준에 이르지는 못하였음을 의미한다. 따라서 교사가 학습자에게 적절한 발음 연습의 제공하는 것이 제한적으로 이루어졌을 것으로 예상할 수 있다. 따라서 교사는 한국어 발음 지식을 체계적으로 갖추어 학습자의 오류를 예측하고 방지하며 교정할 수 있어야 한다.

이상을 종합하면 다음과 같다. 우선, 연구 참여자들은 학습자의 오류를 파악하는 지식보다 아동의 언어 발달에 대한 지식을 더 갖추고 있는 것으로 보이나 두 지식 모두 충분하지 못하였다. 특히 다문화가정 아동의 언어 발달은 평균에도 미치지 못하는 낮은 정답률을 기록하여 특수한 언어 환경에 있는 아동의 언어 발달에 대한 이해가 부족한 것으로 나타

났다. 즉, 다문화가정 아동의 언어 발달과 일반 아동의 언어 발달이 매우 상이할 것으로 보는 시각이 드러났다.

중도입국 아동들이 학습에 어려움을 겪을 것으로 예상되는 내용으로 구성된 학습자 오류 분석 지식 문항의 정답률은 최저 41.8%에서 최고 90.9%로 나타났다. 음운 지식과 언어구조 지식의 정답률은 각각 63.98%, 62.70%로 비슷하였으며, 학습자 오류 지식의 평균 정답률을 100점으로 환산하면 56.25점으로 높지 않은 수준임을 알 수 있었다.

교사들이 높은 정답률을 보인 문항은 종성 생략 오류와 관련한 문항들로 자음군 단순화 오류(90.9%), 평파열음화 오류(87.3%)가 있었으며, 조사 오류(83.6%)와 연음 오류(80.0%) 문항이 뒤를 이었다. 정답률이 높은 문항들은 일반 아동들에게서도 한글을 학습하는 과정에서 흔히 나타나는 오류들이기 때문에 연구 참여자들이 학습자의 오류를 쉽게 파악한 것으로 보인다.

한편, 낮은 정답률을 나타낸 학습자 오류 문항은 파찰음 오류(27.3%), 어미 오류(41.8%), 마찰음 오류 및 비음화 오류(각각 43.6%), 파열음 오류(52.7%) 순이었다. 이는 중도입국 아동이 학습에 어려움을 겪을 것으로 예상되는 항목에 해당하므로 교사는 중도입국 아동 대상 한글 교육을 위한 교사 지식이 충분치 못함을 알 수 있다. 따라서 교사는 아동이 파찰음 오류, 어미 오류, 마찰음 오류, 비음화 오류, 파열음 오류를 줄일 수 있도록 이에 대한 정확한 문법적 지식을 알고 그에 따른 체계적인 교육을 할 수 있도록 하는 교육이 필요하다.

교사들은 학습자 오류 분석 지식에서 '잘 모르겠음'으로 응답한 경우가 평균 14.39%였다. 평균보다 '잘 모르겠음'의 응답이 적게 나온 문항은 연음(3.6). 종성 생략 오류(두 문항 모두 7.3%), 이중모음 오류와 경음 및 격음 오류(10.9%) 등이었으며, 반대로 '잘 모르겠음'이 많이 나온 문항은 파찰음 오류(30.9), 마찰음 오류(25.5%), 파열음 오류 및 비음화 오류(18.2%) 순으로 높았다. 따라서 낮은 정답률을 보인 문항들은 국문법 용어에 익숙하지 않고 용어를 어렴풋이 알고 있더라도 해당 용어의 의미를 명확하게 모르고 있기 때문으로 짐작할 수 있다.

1.1.2. 교육 방법 지식

1.1.2.1. 언어교육 접근법 지식과 한글 교육영역별 지도 방법 지식

교육 방법 지식은 9개 문항으로 측정하였는데, 교사들은 9개 문항 중 정답은 평균 3.36개였다. 이를 100점 환산하면 평균 37.33점으로 나타나, 같은 교육학적 지식의 하위 영역인 학습자 이해 지식(57.79점)보다 낮은 점수였다. 교육학적 지식의 평균점수(49.78점)는 교육내용 지식(61.67점)보다 낮았다. 교육학적 지식 중 교육 방법 지식의 낮은 점수는 교사들의 언어교육 방법에 대한 기본적인 배경지식이 부족하다는 것을 여실히 드러낸다. 또한, 교사들이 한글 교육에서 도움이 필요하다고 답한 부분 중 교육 방법이 63.6%로 가장 높았던 것을 통해 교사들에게 교육 방법에 대한 지식을 알려주는 교육 연수가 필요함을 유추할 수 있다.

교육 방법 지식은 언어교육 접근 방법과 한글 교육영역별 지도 방법으로 구성하였는데, 언어교육 접근 방법은 3개 문항, 한글 교육영역별 지도 방법은 6개 문항으로 측정하였다. 언어교육 접근 방법은 3개 문항 중 평균 1.58개의 정답을 맞힌 것으로 나타났고, 이를 100점 환산하면 평균 52.67점으로 나타났다. 한글 교육영역별 지도 방법은 6개 문항 중 평균 1.78개의 정답을 맞힌 것으로 나타났고, 이를 100점 환산하면 평균 29.67점으로 나타났다. 이를 통해 한글 교육영역별 지도 방법의 지식이 특히 더 부족하다는 것을 알 수 있다.

결과적으로 교육 방법 지식의 정답률은 매우 낮게 나타났고, 구성 요소 중에서는 언어교육 접근 방법보다도 한글 교육영역별 지도 방법의 정답률이 특히 낮았다. 또한, 한글 교육영역별 지도 방법이 부호 중심의 균형적 접근법을 위한 하위 교육내용임을 생각하면 교사들이 부호 중심의 균형적 접근법에 기반을 둔 한글 교육을 실현하기에는 그 방법을 명확히 알지 못하고 있음을 확인할 수 있었다. 따라서 언어교육 접근법에 대한 거시적인 교육뿐만 아니라 그것을 어떻게 실행할 수 있는지, 어떤 과제를

제시하는 것이 필요한지에 대한 교육이 함께 이루어져야 한다.

[표 22] 교육 방법 지식 분석

변수	문항수	최소값	최대값	평균	표준편차	100점 환산 평균
교육 방법 지식 전체	9	0	9	3.36	2.09	37.33
언어교육 접근법	3	0	3	1.58	1.12	52.67
한글 교육영역별 지도 방법	6	0	6	1.78	1.52	29.67

연구 참여자들이 가장 도움이 필요하다고 응답한 교육 방법 지식의 총 정답률은 37.33%로 매우 낮았다. 내용 영역별로 살펴보면 음운 지식의 정답률은 51.28%, 언어구조 지식의 정답률은 56.40%로 언어구조 지식의 정답률이 음운 지식의 정답률보다는 높았으나 여전히 높은 수치를 보이지는 않았다. 교육 방법 지식은 가장 높은 정답률을 보인 문항도 60%대의 정답률을 기록하는 데에 그쳤다. 높은 정답률을 보인 문항은 의미 중심 접근법(65.5%)과 균형적 접근법(63.6%)으로 언어교육 접근법과 관련된 문항이었으며, 연구 참여자의 음운 지식, 언어구조 지식, 언어구조 지식의 정답률은 낮게 나타났다.

평균에 미치지 못하는 낮은 정답률을 보인 문항은 부호 중심의 접근법에 기반을 둔 교육을 위한 지식이었으며, 언어교육 접근에서 부호 중심 교수법에 대한 문항의 정답률도 29.1%에 불과했다. 실제 지도 방법과 관련하여 음운 인식 교육의 적용 지식을 묻는 문항은 교육 방법 지식 중 가장 낮은 정답률(16.4%)을, 음운 현상 교육의 적용 지식을 묻는 두 문항이 모두 낮은 정답률(16.4%, 20%)을 보였다. 또한, 어휘교육과 관련된 형태 인식 교육은 음운 인식 교육과 음운 현상 교육 관련 지식에 비해 고른 정답률(41.8%)을 보였으나 그 수치가 높지 않은 것으로 미루어볼 때, 음운 인식 교육, 음운 현상 교육, 형태 인식 교육 모두를 효과적으로 가르치기 위한 준비가 아직 미흡하다는 것을 확인할 수 있었다.

[표 23] 교육 방법 지식 정답률

지식 성격	내용 영역	하위 영역	문항 유형	문항 번호	문항 내용	문항 수	정답률 (%)
교육 방법 지식	언어 교육 접근 법	언어 교육 접근 법	개념 및 적용 지식	60	부호 중심 교수법	1	29.1
				61	의미 중심 접근법	1	65.5
				62	균형적 접근법	1	63.6
	한글 교육 영역 별 지도 방법	음운 인식	개념 지식	63	음운 인식 교육	2	41.8
			적용 지식	64			16.4
		음운 현상	적용 지식	65	음운 현상 교육	2	20.0
				66			16.4
		철자 및 어휘	개념 지식	67	형태 인식 교육	2	41.8
			적용 지식	68			41.8
평균 정답률							37.38

연구 참여자들은 언어교육 접근법 중 부호 중심 교수법에 대한 문항에서 가장 높은 비율로 ‘잘 모르겠음’을 선택하였다. 이 문항뿐만 아니라 균형적 접근법에 대한 문항에서도 ‘잘 모르겠음’으로 응답한 비율이 21.8%에 이르렀다. 이는 언어교육 접근법이 무엇이며 그 분류 방식 자체에 대해 알지 못하고 있음을 보여주는 것이다. 이러한 언어교육 접근법에 대한 기본 지식의 부족은 교육 실행자로서 언어교육에 대한 철학의 흔들림으로 이어질 수 있으며 체계적인 언어교육을 실행해낼 충분한 준비가 되어있지 않은 상태임을 말해준다.

[표 24] 교육 방법 지식 중 부호 중심 교수법 문항

60. 언어교육 접근법 중 부호 중심 교수법에 대한 설명으로 옳지 않은 것은 무엇입니까?

응답	응답수	백분율(%)
상향식 접근법이다.	2	3.6
발음 중심 교수법으로도 불린다.	5	9.1
아동들의 흥미를 쉽게 이끌어낸다.	16	29.1
체계적이며 명시적인 언어교육을 지향한다.	13	23.6
잘 모르겠음	19	34.5

음운 인식 교육을 적용할 수 있는지를 묻기 위해 음소 인식의 방법을 문항으로 구성하였다. 이는 음소 분리, 음소 합성, 음소 탈락, 음소 대치에 대한 설명을 이해해야 하는 문항이었으며 가장 많은 응답은 '잘 모르겠음'으로 45.5%를 차지했다. 다음으로 연구 참여자들은 음소 탈락에 대해서도 명확하게 알지 못하고 있음을 알 수 있었다. 음운 인식이 한글 교육에서 중요한 역할을 함에도 이 문항의 정답률은 16.4%에 불과하여 연구 참여자들은 음운 인식 교육을 실행하기에 충분한 지식이 갖추어져 있지 않다는 것을 알 수 있다.

[표 25] 교육 방법 지식 중 음운 인식 교육 문항

64. 음소 인식의 방법으로 틀린 것은 무엇입니까?

응답	응답수	백분율(%)
음소 분리는 '별'에서 'ㅂ','ㄹ'를 각각 분별할 수 있는 능력이다.	9	16.4
음소 합성은 'ㅂ','ㅕ','ㄹ'을 합해서 '별'을 만들 수 있는 능력이다.	3	5.5
음소 탈락은 '별'에서 'ㅂ'을 탈락시키면 '열'이라는 것을 아는 능력이다.	13	23.6
음소 대치는 '별'에서 'ㅂ'을 'ㄱ'으로 바꾸면 '결'이 됨을 인식하는 능력이다.	5	9.1
잘 모르겠음	25	45.5

음운 현상 교육은 음운 현상을 알고 언어생활에서 익숙하게 활용하는 것과 연관된다. 아래 음운 현상 교육의 적용 지식과 관련한 문항에서 교사들은 같은 성분을 가진 다른 단어들을 제시하고 그로부터 학습자가 규칙성을 유추하게 하는 분석 파닉스의 방식을 가장 선호한다는 것을 알 수 있었다. 하지만 낱자를 소리로 바꾼 뒤 소리를 합쳐 글자를 읽고, 음운 현상을 명시적으로 안내하는 합성 파닉스로 가르치는 것이 바로 학습자의 오류 발생 위험을 가장 줄이며 가장 효과적인 방법이다. 또한, 정답을 맞힌 연구 참여자는 16.4%에 불과하여 효과적인 지도 방법에 대한 지식이 부족함을 확인할 수 있다.

[표 26] 교육 방법 지식 중 음운 현상 교육 문항 1

66. ‘젊은 사람’을 ‘절은 사람’과 같이 겹받침을 잘못 쓴 경우, 지도 방법으로 가장 효과적인 것은 무엇입니까?

응답	응답수	백분율(%)
‘젊은 사람’을 여러 번 바르게 따라 쓰도록 한다.	6	10.9
책에서 ㄹㅁ받침이 있는 다른 단어들을 찾아 쓰게 한다.	3	5.5
겹받침의 발음은 어떤 규칙으로 나타나는지 명시적으로 가르친다.	9	16.4
ㄹㅁ받침이 있는 다른 낱말을 제시하며 스스로 규칙성을 유추하게 한다.	35	63.6
잘 모르겠음	2	3.6

음운 현상 교육에서 음운 현상(규칙)을 아는 것은 단순히 발음을 정확히 모르던 해당 단어의 정확한 발음만을 아는 것을 넘어서 그러한 음운 현상을 보편적으로 적용하여 모르는 단어를 읽는 수준까지 나아가야 한다. 능숙한 독자가 되기 위하여 이러한 해독 기술의 습득은 필수적이다. 그러나 연구 참여자들은 학습자가 단어의 정확한 발음을 하지 못하는 오류를 보일 때, 해당 단어를 교사의 발음에 따라 말하게 하는 방식

을 가장 선호(70.9%)하고 있었다. 음운 규칙을 명시적으로 가르친다는 응답은 20%에 불과했으며 설문 결과를 통해 연구 참여자들이 음운 현상에 대한 이해가 깊지 않다는 것을 알 수 있었다. 이에 음운 현상을 가르치는 데에도 한계가 있을 것이다.

[표 27] 교육 방법 지식 중 음운 현상 교육 문항 2

65. '고리'와 같이 단어를 소리 나는 대로 읽을 수는 있지만, '해돋이'를 [해돋이], 또는 [해도디]로 읽는 등 음운 현상을 무시하고 낭독하는 경우, 지도 방법으로 가장 효과적인 것은 무엇입니까?

응답	응답수	백분율(%)
시간이 흐르면 저절로 습득하게 되므로 지도하지 않는다.	2	3.6
음운 규칙과 그에 따른 발음 방법을 명시적으로 지도한다.	11	20
정확한 발음을 알려주고 교사를 따라 말하며 익숙해지게 한다.	39	70.9
해돋이의 뜻을 모르기 때문이므로 그림 자료로 의미를 설명한다.	1	1.8
잘 모르겠음	2	3.6

이상의 결과를 종합하여 정리하면 다음과 같다.

연구 참여자들은 한글 교육에서 '교육 방법에 대한 도움'이 가장 필요하다고 하였으며, 실제로 교육학적 지식 중 학습자 이해 지식에 비하여 교육 방법 지식은 매우 낮은 점수를 기록하였다.

교육 방법 지식 중 언어교육 접근법에 대한 지식은 100점 환산 평균 52.67점으로 한글 교육영역별 지도 방법에 대한 지식(29.67점)보다 높게 나타났다.

가장 높은 정답률을 보인 문항은 언어교육 접근법 영역에서의 의미 중심 접근법(65.5%)과 균형적 접근법 문항(63.6%)이었다. 이는 구성주의에 입각한 언어교육인 의미 중심 접근법에 대한 지식이 부호 중심 교수

법 관련 지식에 비하면 높았으나 언어교육 접근법 전반에 대한 지식 자체가 절대적으로 높은 수준이 아님을 알 수 있다.

특히 중도입국 아동 대상의 한글 교육은 부호 중심의 균형적 접근법이 이루어져야 함에도 교사들은 부호 중심 교수법에 대한 이해가 매우 낮았으며(29.1%), '잘 모르겠음'의 응답이 34.5%로 정답보다 더 높은 응답을 보였다. 균형적 언어 접근법에 대한 문항에서도 정답률은 63.6%로 높았으나 뒤이어 '잘 모르겠음'이 21.8%로 많은 응답이 나왔다. 이는 교사들이 언어교육을 실행하며 언어교육 접근법에 대한 개인적 선호가 분명 있음에도 그것의 상위 개념인 언어교육 접근법들에 대해서는 명확히 알지 못하고 있어 언어교육에 대한 체계적인 접근을 할 수 있는 교육 철학적 기초 지식의 부족을 의미한다.

가장 낮은 정답률을 보인 문항은 언어교육 접근법 영역의 부호 중심 교수법 문항(29.1%), 한글 교육영역별 지도 방법 영역에서 음운 인식 교육의 적용 문항(16.4%), 음운 현상 교육의 적용 문항(16.4%, 20.0%)으로 나타났다. 언어교육에 대한 전반적 철학인 언어교육 접근법 문항(52.73%)과 비교해 구체적인 교육 실행 방법과 관련된 한글 교육영역별 교육방법 영역 지식의 정답률은 29.70%로 매우 낮았다. 이는 교사들이 부호 중심 교수법에 대한 이해가 부족할 뿐 아니라 그것을 실행할 방법에 대한 지식 또한 매우 부족한 상태임을 말해준다.

음운 인식 교육 문항에서 '잘 모르겠음'이라고 한 응답이 32.7%, 45.5%로, 형태 인식 교육 문항에서 '잘 모르겠음' 응답이 25.5%, 10.9%로 나온 것에 비해 높게 나타났다. 이를 통해 교사들이 음운 인식에 대한 기본적인 이해가 부족함을 알 수 있다. 한편, 음운 현상 교육은 정답률이 20.0%, 16.4%로 낮았지만 '잘 모르겠음'의 응답은 두 문항 모두 3.6%로 나타났다. 이를 통해 음운 현상 교육은 교사들이 음운 인식 교육과 형태 인식 교육에 비하여 자신을 가지고 수행하기는 하나 효과적이지 않은 방법을 활용하고 있음을 확인할 수 있었다.

1.2. 교육내용 지식

1.2.1. 음운 지식

1.2.1.1. 개념 지식

교육내용 지식은 음운 지식과 언어구조 지식으로 살폈으며, 각각의 지식은 개념 지식과 적용 지식으로 나누어 측정하였다. 개념 지식은 국어학 용어의 의미를 아는지를 묻는 문항으로 구성되었으며, 적용 지식은 국문법에 맞는 것을 고르는 문항으로 구성되었다. 교육내용 지식은 모두 30개 문항으로 측정하였고, 그 중, 음운 지식 문항의 수는 25개였다. 그 결과 30개 문항 중 평균 정답 수는 15.64개로 나타났고, 음운 지식만을 보면 평균 12.82개에 그쳤다. 이로써 교육내용 지식 중 음운 지식의 개념 지식의 수준이 부호 중심의 균형적 접근법을 실행하기에 충분하지 않음을 알 수 있다. 이는 음운론 용어 즉, 개념에 대한 지식은 해당 언어를 오랜 기간 사용해온 원어민 화자일지라도 시간이 지남에 따라 자연스럽게 습득되는 지식이 아닌 교육에 의한 학습이 필요한 지식임을 다시금 시사하였다.

[표 28] 음운 지식 중 개념 지식 분석

변수	문항수	최소값	최대값	평균	표준편차	100점 환산 평균
개념 지식 전체	30	2	28	15.64	5.85	52.12
음운 지식	25	1	23	12.82	4.99	51.28

음운 지식 중 개념 지식의 평균 정답률은 51.27%로 나타났다. 높은 정답률을 보인 문항은 연음(89.1%), 음소(83.6%), 구개음화(80.0%) 순이

었다. 반면, 낮은 정답률을 보인 문항은 자소 문항으로 3.6%의 정답률을 기록하였고, 마찰음(25.5%), 자음 분류 기준, 유기음화, 언어구조 지식 중 접사(29.1%)가 뒤를 이었다. 경음 및 격음, ‘ㄹ’의 비음화, 후음탈락, 어미 문항 등도 평균 수준인 50%에 미치지 못하는 정답률로 나타났다.

[표 29] 음운 지식 중 개념 지식 정답률

지식 성격	내용 영역	하위 영역	문항 유형	문항 번호	문항 내용	문항 수	정답률 (%)
교육 내용 지식	음운 지식	음운론	개념 지식	1	자소	1	3.6
				2	음소	1	**83.6**
				3	음절	1	50.9
				4	모음 분류 기준	1	49.1
				5	자음 분류 기준	1	29.1
				6	단모음과 이중모음	1	65.5
				7	파열음	1	56.4
				8	마찰음	1	25.5
				9	파찰음	1	45.5
				10	경음 및 격음	2	36.4
				11			45.5
				12	평파열음화	2	45.5
				13			69.1
				14	자음군 단순화	2	60.0
				15			63.3
				16	연음	1	**89.1**
				17	비음화	1	34.5
				18	구개음화	1	**80.0**
				19	‘ㄹ’의 비음화	1	40.0
				20	유음화	1	58.2
				21	경음화	1	56.4
				22	후음탈락	1	34.5
				23	ㄴ첨가	1	69.1
				24	유기음화	1	29.1
				25	형태소	1	61.8
평균 정답률							51.27

연구 참여자들의 오개념 지식이 두드러진 문항을 자세히 살펴보면 다음과 같다. 첫째, 가장 낮은 정답률(3.6%)을 나타낸 자소 문항이다.

[표 30] 음운 지식 중 개념 지식의 자소 문항

1. 소리를 표현하는 최소의 문자 단위를 무엇이라고 합니까?

응답	응답수	백분율(%)
음소	42	76.4
자소	2	3.6
음절	10	18.2
단어	0	0
잘 모르겠음	1	1.8

연구 참여자들은 소리를 표현하는 최소의 문자 단위인 자소를 하나의 소리 나는 가장 작은 단위인 음소와 주로 혼동하고 있었으며 음절과 혼동하기도 하였다. 이를 통해 음운 지식의 기본인 자소, 음소, 음절, 단어 등의 개념에 대한 명확한 지식이 부족하다는 것을 확인할 수 있다.

다음은 두 번째로 낮은 정답률(25.5%)을 나타낸 문항은 음운 지식 중 마찰음 문항이다.

[표 31] 음운 지식 중 개념 지식의 마찰음 문항

8. 다음 중 그 소리가 지속될 수 있으며, 공기가 지나는 통로를 아주 좁혀서 소리를 내는 자음을 무엇이라고 합니까?

응답	응답수	백분율(%)
유음	17	30.9
파열음	3	5.5
마찰음	14	25.5
치조음	9	0
잘 모르겠음	12	21.8

연구 참여자들은 자음의 소리 나는 방식 차이를 명확히 이해하지 못하고 있었다. 이는 '소리가 지속될 수 있고, 공기가 지나는 통로를 아주

좁혀서'라는 표현이 일상적으로 쓰이는 표현이 아니기 때문에 일어난 결과로 보인다. 그러나 '잘 모르겠음'의 응답이 20% 이상인 것으로 보아 자음의 특성에 따른 분류 자체에 대해 알지 못하고, 이에 대해 들어보았더라도 마찰음과 유음의 의미와 차이를 명확히 인지하지 못하고 있다는 것을 알 수 있다.

다음은 29.1%의 정답률을 기록한 자음의 분류기준에 대한 문항이다.

[표 32] 음운 지식 중 개념 지식의 자음 분류기준 문항

5. 다음 중 자음의 종류를 나누는 기준이 아닌 것은 무엇입니까?

응답	응답수	백분율(%)
소리가 나는 위치	3	5.5
소리의 세기	19	34.5
울림의 여부	11	20
입술의 모양	16	29.1
잘 모르겠음	6	10.9

입술의 모양은 모음의 분류기준인 원순모음과 평순모음의 구별에 해당하며 자음의 분류기준에는 해당하지 않는다. 그러나 가장 많은 오답으로 소리의 세기로 응답한 경우가 34.5%에 달하였으며, 울림의 여부도 20%로 오답이 많이 나왔다. 잘 모르겠다는 응답도 10.9%로 높아 자음의 특성에 따른 분류 방법에 대한 국어학 지식 부족이 나타났다.

다음으로 29.1%의 정답률을 나타낸 유기음화 문항이다.

[표 33] 음운 지식 중 개념 지식의 유기음화 문항

24. ‘싫지’가 [실치]로, ‘낳고’가 [나코]로 발음되는 것과 관련 있는 음운 현상은 무엇입니까?

응답	응답수	백분율(%)
음운 대치	10	18.2
유기음화	16	29.1
후음탈락	7	12.7
연음	9	16.4
잘 모르겠음	13	23.6

유기음화는 음운 축약 현상의 하나로 ‘ㅎ’이 ‘ㄱ, ㄷ, ㅂ, ㅈ’과 만날 때 두 자음이 하나의 유기음으로 실현되는 음운 현상이다. 유기음화는 본 설문에서 29.1%의 정답률을 기록하여 응답 중에서는 가장 높은 비율을 차지하였다. 하지만 ‘잘 모르겠음’이 두 번째로 높은 23.6%를 기록하여 많은 연구 참여자들이 음운 현상에 대해 명확한 지식을 가지고 있지 않음이 나타났다. 또한, 음운 축약 현상을 음운 대치 현상이라 답한 응답이 그 다음으로 높게 나타나 음운 축약과 대치에 대해서도 모호함을 느낀다는 것을 알 수 있었다.

다음은 각각 36.4%와 45.5%의 정답률을 기록한 경음 및 격음 문항이다.

[표 34] 음운 지식 중 개념 지식의 경음 및 격음 문항

10. 'ㅂ-ㅍ-ㅃ'과 같이 '예사소리-거센소리-된소리'를 이루는 것을 무엇이라고 합니까?

응답	응답수	백분율(%)
후음	0	0
유기음	5	9.1
경구개음	13	23.6
삼지적 상관속	20	36.4
잘 모르겠음	17	30.9

11. 다음 중 'ㅂ-ㅍ-ㅃ'의 분류 기준은 무엇입니까?

응답	응답수	백분율(%)
후두의 긴장과 기식	25	45.5
소리 나는 위치	6	10.9
공명성의 여부	6	10.9
입술의 모양 변화	10	18.2
잘 모르겠음	8	14.5

10번 문항은 정답인 '삼지적 상관속'의 응답수가 가장 많긴 하였으나 다음으로 '잘 모르겠음'의 응답이 많은 것으로 말미암아 연구 참여자들은 국어학 개념 관련 용어를 명확히 모르는 것으로 나타났다. 11번 문항에서도 정답인 '후두의 긴장과 기식'이 가장 많은 응답 수를 나타내고 있으나 그 외의 답변들이 두루 비슷한 수로 답이 나온 것으로 볼 때 답지에 있는 각 기준에 대해 모호한 개념을 가지고 있음을 확인할 수 있다.

다음으로 34.5%의 정답률을 기록한 후음탈락 문항이다.

[표 35] 음운 지식 중 개념 지식의 후음탈락 문항

22. '문화-[무놔]', '않는-[안는]'으로 발음되는 것과 관련된 음운 현상을 무엇이라 합니까?

응답	응답수	백분율(%)
모음동화	6	10.9
경구개음화	5	9.1
양순음화	8	14.5
후음탈락	19	34.5
잘 모르겠음	17	30.9

후음탈락은 음운 탈락 현상의 일종으로 ‘ㅎ’으로 끝나는 용언 어간 뒤에 모음으로 시작하는 문법 형태소가 올 때 ‘ㅎ’이 탈락하는 현상이다. 22번 문항에서 후음탈락은 가장 많은 응답수를 기록(19명)하였으나 그만큼이나 많은 연구 참여자는 ‘잘 모르겠음’을 선택(17명)하여 음운 현상에 대한 개념적 지식의 부족을 확인할 수 있었다. 이외에 모음동화, 경구개음화, 양순음화에 대해서도 10%대의 오답이 나타났다.

마지막으로 40%의 정답률을 보인 ‘ㄹ’의 비음화 문항이다.

[표 36] 음운 지식 중 개념 지식의 ‘ㄹ’의 비음화 문항

19. 종로의 발음이 [종노]가 되는 것과 같이 ‘ㄹ’이 ‘ㄴ’으로 바뀌는 음운 현상은 무엇입니까?

응답	응답수	백분율(%)
‘ㄹ’의 비음화	22	40
순행적 유음화	16	29.1
자음군 단순화	6	10.9
음운 축약	4	7.3
잘 모르겠음	7	12.7

‘ㄹ’의 비음화는 음운 대치 현상의 하나로 ‘ㄹ’을 제외한 자음 뒤에서 ‘ㄹ’이 ‘ㄴ’으로 바뀌는 음운 현상으로 주로 ‘ㅂ,ㄷ,ㄱ’이 ‘ㅁ,ㄴ’ 앞에서 동일한 조음 위치의 비음으로 바뀌는 현상을 말한다. 연구 참여자들은 ‘ㄹ’의 비음화를 묻는 개념 질문에서 순행적 유음화와 혼동하는 경우(29.1%)가 많았다. 그러나 순행적 유음화는 ‘ㄹ’로 끝나는 형태소와 ‘ㄴ’으로 시작하는 형태소가 결합할 때 ‘ㄹ+ㄴ’이 ‘ㄹㄹ’로 바뀌는 현상으로 ‘ㄹ’의 비음화와 차이가 있다. 이 문항에서는 ‘잘 모르겠음’의 응답도 12.7%로 세 번째로 많은 응답을 보여 이에 음운 현상 용어에 대한 지식 부족도 확인할 수 있었다.

1.2.1.2. 적용 지식

음운 지식 중 적용 지식은 국어학 개념을 실제 적용하여 문법에 맞는 것을 고르는 방식의 문항으로 주로 구성되었다. 적용 지식은 총 29개 문항으로 측정하였고, 그 중, 음운 지식 문항의 수는 23개였다. 그 결과 음운 지식 중 적용 지식 문항 전체의 100점 환산 평균은 71.39점으로 음운 지식 중 개념 지식이 51.28점인 것에 비해 높게 나타났다. 음운 지식 중 적용 지식은 음운론 개념에 대해 알아야 풀 수 있는 문항들은 정답률이 낮아, 개념 지식의 부족이 적용 지식에까지 영향을 미치고 있었다. 반면, 음운 현상에 따른 옳은 발음을 고르는 문제에서는 매우 높은 정답률을 보여 전체 평균은 음운 지식 중 개념 지식에 비하여 상향평준화를 이루었다. 이는 음운 지식의 개념 지식은 교육을 통해 학습되어야 하는 지식이지만 적용 지식은 해당 언어를 오랜 기간 사용해온 원어민 화자라면 시간이 지남에 따라 자연스럽게 습득되는 지식임이 확인되었다.

[표 37] 음운 지식 중 적용 지식 분석

변수	문항수	최소값	최대값	평균	표준편차	100점 환산 평균
적용 지식 전체	29	10	27	20.75	3.76	71.55
음운 지식	23	8	22	16.42	3.13	71.39

교육내용 지식의 적용 지식(음운 지식과 언어구조 지식의 총합)의 총 정답률은 71.12%로 개념 지식에 비해 높은 수준을 보였다. 이는 연구 참여자가 한국어를 능숙하게 사용하고 있음을 의미하기도 한다. 이 중 음운 지식의 적용 지식 정답률은 71.39%, 언어구조 지식의 정답률은 72.17%로 음운 지식의 정답률이 언어구조 지식의 정답률보다 소폭 낮게 나타났다.

높은 정답률을 보인 문항은 음운 지식 중 단모음, 자음군 단순화, 비

음화, 구개음화, 경음화 문항이었으며 정답률이 98.2%로 100%에 가까웠다. 그 뒤를 이어 유음화(94.5%), 평파열음화, ‘ㄹ’의 비음화, 모음분류, 음절(87.5%), ㄴ첨가(85.5%), 후음탈락(83.6%) 등이 높은 정답률을 보여 국어 개념 지식에 비하여 전반적으로 정답률이 높은 항목이 다수 나타났다.

평균에 미치지 못하는 낮은 정답률을 보인 문항은 자소 문항이 개념 지식 설문 결과와 마찬가지로 가장 낮은 정답률(12.7%)을 기록하였고, 경음 및 격음(25.5%, 34.5%), 음소(30.9%), 마찰음(43.6%), 자음 분류, 파찰음(52.7%), 이중모음(60%) 등이 평균에 미치지 못하는 정답률을 나타내었다.

[표 38] 음운 지식 중 적용 지식 정답률

지식 성격	내용 영역	하위 영역	문항 유형	문항 번호	문항 내용	문항 수	정답률 (%)
교육내용 지식	음운 지식	음운론	적용 지식	31	자소	1	12.7
				32	음소	1	30.9
				33	자음 분류	1	52.7
				34	모음 분류	1	**87.3**
				35	음절	1	**87.3**
				36	경음 및 격음	2	25.5
				37			34.5
				38	파열음	1	72.7
				39	마찰음	1	43.6
				40	파찰음	1	52.7
				41	단모음	1	**98.2**
				42	이중모음	1	60.0
				43	평파열음화	1	**87.3**
				44	자음군 단순화	1	**98.2**
				45	연음	1	**85.5**
				46	비음화	1	**98.2**
				47	구개음화	1	**98.2**
				48	‘ㄹ’의 비음화	1	**87.3**
				49	유음화	1	**94.5**
				50	경음화	1	**98.2**

				51	후음탈락	1	**83.6**
				52	ㄴ첨가	1	**85.5**
				53	유기음화	1	67.3
평균 정답률							71.39

음운 지식의 적용 지식에서 정답률이 낮은 문항들을 자세히 살펴보면 다음과 같다. 첫째, 개념 지식에서와 마찬가지로 가장 낮은 12.7%의 정답률을 나타낸 자소 문항이다.

[표 39] 음운 지식 중 적용 지식의 자소 문항

1. ‘아무’에서 자소의 개수는 몇 개입니까?

응답	응답수	백분율(%)
1개	5	9.1
2개	20	36.4
3개	7	12.7
4개	12	21.8
잘 모르겠음	1	1.8

연구 참여자들은 자소의 개념을 정확하게 알지 못하여 자소의 개수를 세는 것도 오류가 두드러지게 나타나고 있었다. 가장 높은 오답은 ‘2개’였는데 이는 자소를 음절과 혼동하고 있음을 보여주고 있다. 그 다음으로 높은 오답인 ‘4개’는 첫 음절의 ‘ㅇ’은 음가가 없음에도 자소로 함께 세고 있는 오류가 나타났다.

둘째, 음운 지식 중 자소 문항에 이어 두 번째로 낮은 12.7%의 정답률을 기록한 경음 및 격음 문항이다.

[표 40] 음운 지식 중 적용 지식의 경음 및 격음 문항

36. 다음 중 후두의 긴장과 기식이 모두 나타나는 것은 무엇입니까?

응답	응답수	백분율(%)
ㄱ	3	5.5
ㄴ	2	3.6
ㄸ	22	40
ㅊ	14	25.5
잘 모르겠음	14	25.5

37. 다음 중 삼지적 상관속을 이루지 않는 자음은 무엇입니까?

응답	응답수	백분율(%)
ㄱ	2	3.6
ㄷ	1	1.8
ㅅ	19	34.5
ㅈ	7	12.7
잘 모르겠음	26	47.3

36번 문항에서 가장 많은 수의 오답이 'ㄸ'으로 나타났는데 이는 된소리와 거센소리의 특성을 명확하게 구분하지 못하거나 '후두의 긴장과 기식'이라는 국어학 개념 용어가 어려워서일 가능성이 있다. 37번 문항 또한 '삼지적 상관속'이라는 국어학 개념 용어가 익숙하지 않아 해당 개념의 적용에 대해서도 '잘 모르겠음'의 답변이 많이 나온 것으로 보인다.

다음으로, 음소를 묻는 문항은 30.9% 정답률을 기록했다.

[표 41] 음운 지식 중 적용 지식의 음소 문항

32. '맑은'에서 음소의 개수는 몇 개입니까?

응답	응답수	백분율(%)
2개	26	47.3
3개	2	3.6
5개	4	7.3
6개	17	30.9
잘 모르겠음	6	10.9

가장 높은 응답이 나온 오답은 '2개'로 무려 47.3%의 응답자가 답하였는데 이는 연구 참여자가 음소와 음절을 제대로 구분하지 못하고 있음

을 의미한다. 음소와 음절의 개념을 명확히 알지 못하기 때문에 개념 적용 문항에서도 높은 오류가 나타난 것으로 보인다.

음운 지식 중 마찰음에 대한 문항은 43.6% 정답률을 나타냈다.

[표 42] 음운 지식 중 적용 지식의 마찰음 문항

39. 다음 중 그 소리가 지속될 수 있으며, 공기가 지나는 통로를 아주 좁혀서 소리를 내는 자음이 아닌 것은 무엇입니까?

응답	응답수	백분율(%)
ㅅ	1	1.8
ㅆ	5	9.1
ㅁ	34	43.6
ㅎ	16	29.1
잘 모르겠음	9	16.4

정답을 맞힌 응답자가 43.6%로 가장 많았으나, 정답을 제외한 가장 높은 오류 응답은 'ㅎ'으로 29.1%의 응답자가 답하였다. 이는 연구 참여자가 마찰음의 특성 및 마찰음과 마찰음이 아닌 음의 구분을 명확하게 하지 못하고 있으며 마찰음의 개념에 대해서도 모호한 지식을 가지고 있어 이처럼 낮은 정답률이 나타난 것으로 볼 수 있다.

다음으로 음운 지식 중 자음의 분류 문항 정답률은 52.7%이었다.

[표 43] 음운 지식 중 적용 지식의 자음 분류 문항

33. 다음 중 소리나는 방법이 다른 자음은 무엇입니까?

응답	응답수	백분율(%)
ㄷ	1	1.8
ㄱ	0	0
ㅎ	29	52.7
ㅂ	20	36.4
잘 모르겠음	5	9.1

정답인 ‘ㅎ’의 응답 수가 가장 많았으나 그 다음으로 비슷하게 많은 오답이 ‘ㅂ’에서 나왔다. 이는 자음의 분류기준, 즉 조음 위치, 조음 방법 등에 따른 변화를 확실하게 알고 있지 못하며, 공명음과 장애음의 분류도 혼동하고 있음을 보여준다.

음운 지식 중 파찰음을 찾는 문항 또한 52.7% 정답률로 나타났다.

[표 44] 음운 지식 중 적용 지식의 파찰음 문항

40. 다음 중 기류의 흐름을 완전히 막았다가 파열과 마찰이 거의 동시에 일어나며 기류를 내보내는 소리가 아닌 것은 무엇입니까?

응답	응답수	백분율(%)
ㅂ	29	52.7
ㅈ	2	3.6
ㅉ	5	9.1
ㅊ	7	12.7
잘 모르겠음	12	21.8

이 문항에서는 정답을 제외한 가장 높은 응답 수의 오답이 ‘잘 모르겠음’(21.8%)으로 나타났다. 문제가 말하는 국어학 개념 설명 자체에 대해 충분한 이해를 하지 못하기 때문에 적용 문항을 해결함에도 제약이 생긴 것으로 해석된다.

다음으로 60%의 정답률을 기록한 음운 지식 중 이중모음 문항이다.

[표 45] 음운 지식 중 적용 지식의 이중모음 문항

42. 다음 중 이중모음은 무엇입니까?

응답	응답수	백분율(%)
ㅜ	0	0
ㅐ	19	34.5
ㅢ	33	60
ㅣ	1	1
잘 모르겠음	2	3.6

과반이 넘는 연구 참여자가 정답을 골랐으나 오답인 'ㅐ'를 고른 응답이 34.5%나 나왔음을 볼 때, 단모음과 이중모음의 구별에 대해 짚고 갈 필요가 있다. 단모음은 발음을 할 때 입모양이 변하지 않는 모음이며, 이중모음은 발음을 할 때 입모양에 변화가 생기는 모음이다. 'ㅐ'를 이중모음으로 착각한 이유는 흔히 이중모음을 두 단모음의 결합으로 생각하는 오류로부터 온 것으로 추정되며 'ㅐ'를 'ㅏ'와 'ㅣ'의 결합으로 구성되어 있기 때문에 이중모음으로 잘못 인지한 것으로 보인다. 즉, 연구 참여자들이 이중모음의 정의를 명확히 몰라서 생긴 오류로 인한 것이다.

1.2.2. 언어구조 지식

1.2.2.1. 개념 지식

언어구조 지식 중 개념 지식은 총 5개 문항으로 구성되었으며 연구 참여자들의 평균 정답 개수는 2.82개였다. 이를 100점 환산하면 평균 56.40점으로 나타나, 음운 지식의 개념 지식보다는 정답률이 상대적으로 높았다.

[표 46] 언어구조 지식 중 개념 지식 분석

변수	문항수	최소값	최대값	평균	표준편차	100점 환산 평균
개념 지식 전체	30	2	28	15.64	5.85	52.12
언어구조 지식	5	0	5	2.82	1.29	56.40

언어구조 지식 중 개념 지식은 형태소 전반, 실질형태소와 문법형태소, 조사, 접사, 어미에 대한 문항으로 구성되었으며 각 문항은 1개씩이었다. 문항의 평균 정답률은 52.27%였으며 가장 높은 정답률은 조사 문항(90.9%)이었고, 가장 낮은 정답률은 접사 문항(29.1%)이었다. 어미 문

항 역시 평균 정답률에 미치지 못하는 49.1%를 기록하였다. 전반적으로 언어구조 지식의 적용 지식에 비해 낮은 정답률을 나타내었으나 음운 지식보다는 상대적으로 높았다.

[표 47] 언어구조 지식 중 개념 지식 정답률

지식 성격	내용 영역	하위 영역	문항 유형	문항 번호	문항 내용	문항 수	정답률 (%)
교육 내용 지식	언어 구조 지식	형태론	개념 지식	25	형태소	1	61.8
				26	실질형태소	1	52.7
				27	문법형태소	1	60.0
				28	조사	1	**90.9**
				29	접사	1	29.1
				30	어미	1	49.1
평균 정답률							57.27

연구 참여자의 언어구조 지식 중 적용 지식에서 오답이 두드러지는 문항들을 자세히 살펴보면 다음과 같다. 첫째, 가장 낮은 정답률(29.1%)을 기록한 접사 문항이다.

[표 48] 언어구조 지식 중 개념 지식의 접사 문항

29. '먹이다', '먹히다'에서 '-이-', '-히-'와 같은 것을 무엇이라 합니까?

응답	**응답수**	**백분율(%)**
피동사	35	63.6
접사	16	29.1
품사	1	1.8
어근	0	0
잘 모르겠음	3	5.5

이 문항에서는 많은 연구 참여자가 오답으로 '피동사'를 골랐다. 이는 정답보다 더 높은 63.6%의 응답을 차지하여 접사에 대해 혼동하고 있음을 말해준다.

'-이-', '-히-', '-리-', '-기-', '-우-', '-구-', '-추-'는 사동 접미사로 접사의 일종이며, '-이-', '-히-', '-리-', '-기-'는 사동과 피동 접미사 모두로 사용할 수 있다. 또한, '먹이다'는 사동사, '먹히다'는 피동사이나 연구 참여자들은 이처럼 사동/피동을 만드는 접사에 대한 지식이 충분치 않음을 확인할 수 있었다.

접사 다음으로 낮은 정답률(49.1%)은 어미 문항에서 나왔다.

[표 49] 언어구조 지식 중 개념 지식의 어미 문항

30. '-었-', '-다', '-아서'와 같이 한국어에서 높임법, 시제, 양태, 문장 유형 등은 주로 이것에 의해 실현됩니다. 이것은 무엇입니까?

응답	응답수	백분율(%)
어미	27	49.1
파생접사	15	27.3
굴절접사	2	3.6
관형사	1	1.8
잘 모르겠음	10	18.2

한국어의 어미는 높임법, 시제, 양태, 문장 유형 등을 실현하는 역할을 한다. 어미에 대한 개념을 묻는 문항에서 정답을 맞은 응답 수는 27명으로 가장 많았으나 파생접사로 답한 응답(15명) 또한 많았다. 다음으로 높은 응답은 '잘 모르겠음'으로 나타나 연구 참여자들은 어미에 대한 명확한 개념을 가지고 있지 못함이 확인되었다.

1.2.2.2. 적용 지식

언어구조 지식 중 적용 지식은 총 6개 문항 중 4.33개의 정답을 맞힌 것으로 나타났다. 이를 100점 환산하면 평균 72.17점으로 나타나, 음운 지식보다는 정답률이 상대적으로 높았으며 음운 지식의 개념 지식과 적용 지식보다도 높은 수준이었다. 이는 연구 참여자들이 국어학적 개념을 명확히 알지 못하더라도 일반 성인과 마찬가지로 실제 국어를 사용하는 데에는 별 무리가 없는 적용 지식을 가지고 있음을 알 수 있었다.

적용 지식은 음운 지식이 23개 문항, 언어구조 지식은 6개 문항으로 측정하였다. 그 결과 음운 지식은 23개 문항 중 평균 16.42개의 정답을 맞힌 것으로 나타났고, 이를 100점 환산하면 71.39점으로 나타났다. 언어구조 지식은 6개 문항 중 평균 4.33개의 정답을 맞힌 것으로 나타났고, 이를 100점 환산하면 72.17점으로 나타나 음운 지식보다는 언어구조 지식에서 더 높은 정답률을 확인할 수 있었다. 개념 지식에 비하여 적용 지식의 정답률이 높았고, 그 수준은 70점대로 판단할 수 있었다.

[표 50] 언어구조 지식 중 적용 지식 분석

변수	문항수	최소값	최대값	평균	표준편차	100점 환산 평균
적용 지식 전체	29	10	27	20.75	3.76	71.55
언어구조 지식	6	1	6	4.33	1.32	72.17

언어구조 지식 중 적용 지식의 문항은 개념 지식과 일대일 대응으로 이루어져 마찬가지로 형태소, 실질형태소, 문법형태소, 조사, 접사, 어미 문항으로 구성되었으며 각 1개 문항씩 배정하였다. 평균 정답률은 72.12%로 개념 지식에 비해 높게 나타났으며, 이는 교육내용 지식의 하위 영역들 가운데 가장 높은 정답률이었다. 따라서 연구 참여자들은 음운 지식과 언어구조 지식 모두 개념 지식보다는 적용 지식의 수준이 더

높으며, 특히 언어구조 지식은 음운 지식보다 더 정답률이 높았다. 이는 교사들이 대체로 문법에 맞는 언어사용을 하고 있으나 그와 관련된 문법 개념과 정확한 발음에 대해서는 다소 지식이 부족함을 알 수 있다.

[표 51] 언어구조 지식 중 적용 지식 정답률

지식 성격	내용 영역	하위 영역	문항 유형	문항 번호	문항 내용	문항 수	정답률 (%)
교육 내용 지식	언어 구조 지식	형태론	적용 지식	54	형태소	1	70.9
				55	실질형태소	1	74.5
				56	문법형태소	1	61.8
				57	조사	1	**98.2**
				58	접사	1	**80.0**
				59	어미	1	47.3
평균 정답률							72.12

다음으로 언어구조 지식 문항을 살펴보겠다. 언어구조 지식의 적용 지식 문항은 타 문항들에 비해 높은 정답률을 보였으나 그 중, 어미 문항은 47.3%로 낮은 정답률을 기록했다.

[표 52] 언어구조 지식 중 적용 지식의 어미 문항

59. 다음 문장에서 어미는 무엇입니까?

'나는 어제 떡국을 먹었다.'

응답	**응답수**	**백분율(%)**
-는	5	9.1
어제	1	1.8
-었-	26	47.3
먹었다	22	40
잘 모르겠음	1	1.8

가장 많은 응답이 정답을 골랐으나 다음으로 높은 응답은 '먹었다'로 나타났다. '먹었다'가 많은 응답이 나온 이유는 어미를 단순히 문장의 끝

을 나타내는 것으로 이해하고 있기 때문으로 보이며 이는 어미 개념을 정확히 알지 못하여 적용 지식에서도 정답률이 낮게 나타난 것으로 추측된다.

다음으로 문법형태소(형식형태소) 문항은 61.8%의 정답률을 기록했다.

[표 53] 언어구조 지식 중 적용 지식의 문법형태소 문항

56. 다음 문장에서 형식형태소는 무엇입니까?
'아이가 바다를 보았다.'

응답	응답수	백분율(%)
아이	1	1.8
아이가	4	7.3
-를	34	61.8
보-	2	3.6
잘 모르겠음	14	25.5

앞선 문항과 마찬가지로 정답의 응답 수가 가장 많으나 다음으로 많은 응답이 '잘 모르겠음'(25.5%)으로 답하여 어미 문항과 마찬가지로 연구 참여자들이 한국어학 용어에 익숙하지 않은 것으로 나타났다.

1.3. 언어교육 접근법에 관한 신념

언어교육 접근법 중 교사가 어떤 접근법에 가까운 신념을 가졌는지 설문으로 확인하였다. 부호 중심의 언어교육 신념(부호 중심 신념)은 부호 중심 교수법에 해당하는 4개 문항의 합산 점수에서 의미 중심 접근법(의미 중심 신념)에 해당하는 4개 문항의 합산 점수를 빼서, 어느 쪽 성향에 가까운지 산출하였다. 만약 양(+)의 값을 보이면 부호 중심 교수법을 선호하는 성향이 더 강하고, 음(-)의 값을 보이면 의미 중심 언어 접

근법을 선호하는 성향이 더 강하며, 0이면 균형적인 것(균형적 신념)으로 보았다.

연구 참여자의 언어교육 접근법 신념의 평균을 산출한 결과, 평균 -0.13으로 나타나 균형적인 성향에서 크게 벗어나지 않아 균형적 접근법에 가까웠는데, 최소값은 -13, 최대값은 9로 나타나, 부호 중심의 균형적 신념보다는 의미 중심의 균형적 신념 성향이 조금 더 강한 것으로 나타났다. 이는 앞서 교사들의 연수 경험에서도 확인할 수 있었는데 국어교육이나 한국어교육 관련 연수를 들었다고 답한 교사들은 읽기 이해(전략) 관련 연수 경험자가 다수(연수 경험자 11명 중 10명)였음을 볼 때, 연구 기반의 부호 중심 언어교육보다는 여전히 의미 중심 언어교육 위주의 교사 연수가 이루어져 왔음을 알 수 있다.

현 교과서에서는 부호 중심 교수법에 기반을 둔 균형적 접근법을 지향하고 있다고 명시되어 있으며, 문어 교육에 관한 여러 연구에서도 부호 중심 교수법의 효과를 증명하고 있다. 하지만 여전히 교육 현장에서는 의미 중심의 균형적 접근법에 기반한 언어교육이 이루어지고 있음을 알 수 있다.

[표 54] 교사의 언어교육 신념

변수	최소값	최대값	평균	표준편차
부호 중심의 언어교육 신념	-13	9	-0.13	4.14

1.3.1. 언어교육 신념과 지식 요소의 상관관계

교사의 언어교육 신념과 지식 요소 간 상관성을 파악하기 위해 피어슨(Pearson)의 상관분석을 실시하였으며 그 내용은 아래와 같다.

[표 55] 부호 중심의 언어교육 신념과 지식 요소 간 상관관계

	1	2	2-1	2-2	3	3-1	3-2	4	4-1	4-2	5	5-1	5-2
1. 부호 중심의 언어교육 신념	1												
2. 개념 지식	-.022	1											
2-1. 음운 지식	-.004	.984***	1										
2-2. 언어구조 지식	-.084	.726***	.592***	1									
3. 적용 지식	.072	.717***	.716***	.482***	1								
3-1. 음운 지식	.059	.655***	.663***	.404**	.943***	1							
3-2. 언어구조 지식	.065	.491***	.467***	.415**	.614***	.316*	1						
4. 교육 방법 지식	.307*	.389**	.384**	.278*	.462***	.480***	.177	1					
4-1. 언어교육 접근	.076	.325*	.308*	.280*	.424**	.444**	.157	.708***	1				
4-2. 한글 교육영역별 지도 방법	.365**	.296*	.302*	.177	.323*	.335*	.128	.855***	.239	1			
5. 학습자 이해 지식	.178	.415**	.442**	.172	.290*	.271*	.186	.361**	.323*	.259	1		
5-1. 언어 발달 지식	.063	-.015	.041	-.225	-.016	.027	-.109	.080	.196	-.034	.393**	1	
5-2.학습자 오류 분석 지식	.175	.448**	.463**	.242	.315*	.283*	.227	.366**	.297*	.286*	.972***	.166	1

* $p<.05$, ** $p<.01$, *** $p<.001$

피어슨(Pearson) 상관분석 결과, 부호 중심의 언어교육 신념에 가까운 교사는 개념 지식, 적용 지식, 학습자 이해 지식과는 유의한 상관관계가 나타나지 않았다. 그러나 교육 방법 지식은 통계적으로 유의한 상관관계를 보였는데 부호 중심의 언어교육 신념과 교육 방법 지식 간 상관계수는 .307로 정(+)적으로 유의하게 나타나(r=.307, p<.05), 교사가 부호 중심의 언어교육 신념을 보일수록 교육 방법 지식의 정답률이 높은 것을 알 수 있다.

부호 중심의 언어교육 신념과 교육 방법 지식의 구성 요소 간 상관관계를 확인한 결과, 부호 중심의 언어교육 신념과 언어교육 접근 지식은 통계적으로 유의한 차이가 나타나지 않았으나, 부호 중심의 언어교육 신념과 한글 교육영역별 지도 방법 지식은 유의한 정(+)의 상관관계를 보였다(r=.365, p<.01). 즉 교사가 부호 중심 교수법을 선호하는 신념을 가질수록 한글 교육영역별 지도 방법 지식이 높은 것으로 밝혀졌다. 그러나 한글 교육영역별 지도 방법 지식의 정답률이 전반적으로 그리 높지 않았으므로 교사들은 한글 교육 관련 연수의 필요성을 느끼고 있으나 이를 충족할만한 교육이 이루어지지는 못하고 있음을 알 수 있다.

2. 교사 지식 양상의 영향 요인 분석

2.1. 교육경력에 따른 교사 지식의 양상

2.1.1. 총 교육경력별 양상

교육경력에 따른 교사 지식의 양상을 검증하기 위해 독립표본 t-검정 및 일원배치 분산분석(One-way ANOVA)을 실시하였다. 그 결과, 교육경력과 학습자 이해 지식은 통계적으로 유의한 차이가 나타나지 않아 두 요소 간의 상관관계가 없었다. 세부적으로 살펴보면 총 교육경력 15

년 미만의 연구 참여자가 15년 이상의 연구 참여자보다 학습자의 오류에 대한 지식은 평균에서 소폭 차이가 났다. 학습자 오류 지식의 하위 영역을 살펴보면 언어 발달 지식의 평균 차이는 교육경력에 따라 큰 차이가 나타나지 않았으나, 학습자의 오류에 대한 지식은 총 교육경력 15년 미만의 연구 참여자가 좀 더 높게 나타났다.

[표 56] 교육경력에 따른 학습자 이해 지식

특성	변수	구분	표본수	평균	표준편차	*t*/*F*	*p*
교육 경력	학습자 이해 지식 전체	15년 미만	33	8.64	2.75	1.790	.079
		15년 이상	22	7.27	2.80		
	언어 발달 지식	15년 미만	33	1.42	0.61	1.065	.292
		15년 이상	22	1.23	0.75		
	학습자 오류 지식	15년 미만	33	7.21	2.46	1.634	.108
		15년 이상	22	6.05	2.79		

교육경력에 따라 교육 방법 지식 전체 정답률은 유의한 차이를 보이지 않았으나, 구성 요소별로 보면 언어교육 접근법은 통계적으로 유의한 차이를 보였다(t=2.828, p<.01). 평균 정답 수는 15년 미만 경력 교사의 경우 1.91개, 15년 이상 경력 교사의 경우 1.09개로 15년 미만 경력 교사의 교육 방법 지식 중 언어교육 접근법에 대한 정답률이 상대적으로 높았다.

[표 57] 교육경력에 따른 교육 방법 지식

특성	변수	구분	표본수	평균	표준편차	*t*/*F*	*p*
교육 경력	교육 방법 지식 전체	15년 미만	33	3.73	2.11	1.600	.116
		15년 이상	22	2.82	1.99		
	언어교육 접근 방법	15년 미만	33	1.91	1.16	2.828**	.007
		15년 이상	22	1.09	0.87		
	한글 교육영역별 지도 방법	15년 미만	33	1.82	1.42	0.215	.831
		15년 이상	22	1.73	1.70		

** p<.01

다음으로 교육내용 지식 중 언어구조 지식의 개념 지식은 총 교육경력에 따라 유의한 차이를 보이지 않았지만, 음운 지식의 개념 지식은 교육경력에 따라 통계적으로 유의한 차이를 보였다(t=2.229, p<.05). 평균 비교 결과, 15년 미만 경력 교사의 경우 정답 수가 평균 14.00개, 15년 이상 경력 교사의 경우 평균 11.05개였다. 즉, 15년 미만 경력 교사가 15년 이상 경력 교사보다 개념 지식의 음운 지식의 정답률이 상대적으로 높았다.

[표 58] 교육경력에 따른 교육내용 지식 중 개념 지식

특성	변수	구분	표본수	평균	표준편차	t/F	p
교육경력	개념 지식 전체	15년 미만	33	17.06	5.38	2.298*	.026
		15년 이상	22	13.50	5.98		
	음운 지식	15년 미만	33	14.00	4.86	2.229*	.030
		15년 이상	22	11.05	4.75		
	언어구조 지식	15년 미만	33	3.06	1.09	1.628	.112
		15년 이상	22	2.45	1.50		

* p<.05, Scheffé: a<b

교육경력에 따라 음운 지식과 언어구조 지식 모두를 포함해 보았을 때, 적용 지식은 통계적으로 유의한 차이를 보였다(t=3.016, p<.01). 평균 비교 결과 15년 미만 경력 교사의 경우 평균 정답 수는 21.91개였으나 15년 이상 경력 교사는 평균 19.00개였다. 즉, 15년 미만 경력 교사가 15년 이상 경력 교사보다 교육내용 지식의 적용 지식 정답률이 상대적으로 높았다.

교육내용 지식의 구성 요소 중 언어구조 지식의 적용 지식은 교육경력에 따라 유의한 차이를 보이지는 않았지만, 음운 지식의 적용 지식은 교육경력에 따라 통계적으로 유의한 차이를 보였다(t=3.272, p<.01). 평균 비교 결과 15년 미만 경력 교사의 경우 평균 정답 개수가 17.45개였으며, 15년 이상 경력 교사의 경우 평균 14.86개였다. 다시 말해, 15년 미만 경력 교사가 15년 이상 경력 교사보다 음운 지식의 적용 지식 문항 정답률

이 상대적으로 높았다.

[표 59] 교육경력에 따른 교육내용 지식 중 적용 지식

특성	변수	구분	표본수	평균	표준편차	*t/F*	*p*
교육 경력	적용 지식 전체	15년 미만	33	21.91	3.08	3.016**	.004
		15년 이상	22	19.00	4.07		
	음운 지식	15년 미만	33	17.45	2.53	3.272**	.002
		15년 이상	22	14.86	3.34		
	언어구조 지식	15년 미만	33	4.45	1.15	0.823	.416
		15년 이상	22	4.14	1.55		

** $p<.01$

언어교육 신념은 부호 중심의 언어교육 신념에 해당하는 4개 문항의 합산 점수에서 의미 중심의 언어교육 신념에 해당하는 4개 문항의 합산 점수를 빼서, 어느 쪽 성향에 가까운지 산출하였다. 만약 양(+)의 값을 보이면 부호 중심의 언어교육 신념을 선호하는 성향이 더 강하고, 음(-)의 값을 보이면 의미 중심의 언어교육 신념을 선호하는 성향이 더 강하며, 0이면 균형적인 신념을 가진 것으로 판단하였다. 그 결과, 교육경력과 교사의 언어교육 신념 간에는 유의한 관계를 보이지 않았으며 모든 교사가 의미 중심의 균형적 신념에 좀 더 가까운 것으로 나타났다.

[표 60] 교사의 특성에 따른 언어교육 신념

특성	구분	표본 수	평균	표준편차	*t/F*	*p*
교육경력	15년 미만	33	-0.06	3.81	0.145	.885
	15년 이상	22	-0.23	4.69		

* $p<.05$

종합하면, 교육경력에 따라 학습자 이해 지식과 언어교육 신념은 통계적으로 유의미한 두드러진 특성은 나타나지 않아 두 요소간 상관관계가 없었다. 교육 방법 지식의 전체 정답률도 유의한 차이를 보이지 않았으나 구성 요소별로 살펴보면 15년 미만 경력의 교사가 교육 방법 지식의 언어교육 접근법에 대한 정답률이 상대적으로 높았다. 또한, 15년 미만의 경력 교사가 15년 이상의 경력 교사보다 음운 지식과 언어구조 지

식의 적용 지식 모두에서 개념 지식 정답률이 상대적으로 높았다. 언어 구조 지식의 적용 지식은 통계적으로 유의한 차이를 보이지 않았으나 음운 지식의 적용 지식은 15년 미만의 경력 교사가 상대적으로 높은 정답률을 보였다.

2.1.2. 저학년 지도경력별 양상

저학년(1~2학년) 지도경력에 따른 교사 지식의 양상을 검증하기 위해 독립표본 t-검정 및 일원배치 분산분석(One-way ANOVA)을 실시하였다.

저학년 지도경력에 따른 연구 참여자의 학습자 이해 지식은 통계적으로 유의미한 결과가 없었다. 전체 평균은 경력이 낮을수록 평균이 조금 더 높았으며, 하위 항목을 살펴보면 언어 발달 지식과 학습자 오류 지식 모두 저학년 지도경력이 높은 교사의 지식이 가장 낮은 평균점을 기록하였다.

[표 61] 저학년 지도경력에 따른 학습자 이해 지식

특성	변수	구분	표본수	평균	표준편차	*t/F*	*p*
저학년 지도 경력	학습자 이해 지식 전체	1년 이하	22	8.82	3.13	1.406	.254
		2-5년	27	7.74	2.68		
		6년 이상	6	7.00	1.79		
	언어 발달 지식	1년 이하	22	1.27	0.63	2.961	.061
		2-5년	27	1.52	0.70		
		6년 이상	6	0.83	0.41		
	학습자 오류 지식	1년 이하	22	7.55	2.72	1.740	.186
		2-5년	27	6.22	2.61		
		6년 이상	6	6.17	1.94		

저학년 지도경력에 따라 교육 방법 지식 전체 정답률은 유의한 차이를 보이지 않았지만, 구성 요소별로 보면 언어교육 접근 방법 문항들에 대해선 통계적으로 유의한 차이를 보였다(F=6.525, p<.01). 사후검증 결

과 6년 이상의 저학년 지도경력이 있는 교사(평균=0.17)보다 1년 이하(평균=1.73), 2~5년(평균=1.78)의 저학년 지도경력이 있는 교사의 언어교육 접근 방법에 대한 정답률이 상대적으로 높았다.

[표 62] 저학년 지도경력에 따른 교육 방법 지식

특성	변수	구분	표본수	평균	표준편차	*t*/*F*	*p*
저학년 지도 경력	교육 방법 지식 전체	1년 이하	22	3.45	2.46	0.565	.572
		2-5년	27	3.48	1.83		
		6년 이상	6	2.50	1.87		
	언어교육 접근 방법	1년 이하	22	1.73^{b}	1.20	6.525**	.003
		2-5년	27	1.78^{b}	0.93		
		6년 이상	6	0.17^{a}	0.41		
	한글 교육영역별 지도 방법	1년 이하	22	1.73	1.58	0.433	.651
		2-5년	27	1.70	1.49		
		6년 이상	6	2.33	1.63		

** $p<.01$, Scheffé: a<b

다음으로 교육내용 지식을 살펴보았다. 저학년 지도경력에 따라 음운 지식과 언어구조지식을 통틀어 개념 지식은 통계적으로 유의한 차이(F=3.593, $p<.05$)를 보였는데 교사의 경력이 짧을수록 지식의 점수가 높았다. 사후검증 결과 1년 이하 저학년 지도경력 교사(평균=17.95)가 6년 이상 저학년 지도경력 교사(평균=12.17)보다 개념 지식 전체의 정답률이 높았다.

언어구조 지식의 개념 지식은 저학년 지도경력에 따라 유의한 차이를 보이지 않았지만, 음운 지식의 개념 지식은 1~2학년 지도경력에 따라 통계적으로 유의한 차이를 보였다(F=3.737, $p<.05$). 사후검증 결과 1년 이하 저학년 지도경력 교사(평균=14.86)가 6년 이상의 저학년 지도경력 교사(평균=10.00)보다 음운 지식의 개념 지식 정답률이 높았다.

[표 63] 저학년 지도경력에 따른 교육내용 지식 중 개념 지식

특성	변수	구분	표본수	평균	표준편차	*t/F*	*p*
저학년 지도 경력	개념 지식 전체	1년 이하	22	17.95^{b}	5.08	3.593*	.035
		2-5년	27	14.52^{ab}	5.56		
		6년 이상	6	12.17^{a}	7.41		
	음운 지식	1년 이하	22	14.86^{b}	4.61	3.737*	.030
		2-5년	27	11.78^{ab}	4.58		
		6년 이상	6	10.00^{a}	6.07		
	언어구조 지식	1년 이하	22	3.09	1.15	1.316	.277
		2-5년	27	2.74	1.35		
		6년 이상	6	2.17	1.47		

* $p<.05$, Scheffé: a<b

저학년 지도경력에 따라 교육내용 지식 중 음운 지식과 언어구조 지식의 적용 지식은 통계적으로 유의한 차이를 나타내지 않았다. 다만 평균은 1년 이하의 지도경력 교사가 음운 지식과 언어구조 지식 모두 가장 높았으며, 5년 이상으로 갈수록 평균이 낮아지고 있었다.

[표 64] 저학년 지도경력에 따른 교육내용 지식 중 적용 지식

특성	변수	구분	표본수	평균	표준편차	*t/F*	*p*
저학년 지도 경력	적용 지식 전체	1년 이하	22	21.95	3.30	2.906	.064
		2-5년	27	20.33	3.50		
		6년 이상	6	18.17	5.27		
	음운 지식	1년 이하	22	17.18	3.23	2.110	.131
		2-5년	27	16.26	2.73		
		6년 이상	6	14.33	3.88		
	언어구조 지식	1년 이하	22	4.77	1.11	2.271	.113
		2-5년	27	4.07	1.27		
		6년 이상	6	3.83	1.94		

** $p<.01$

마지막으로 저학년 지도경력은 교사의 언어교육 신념과 유의한 관계를 보이지 않는 것으로 나타났다. 세부적으로 보면 1년 이하 지도경력의 교사는 의미 중심의 균형적 신념에 가까웠으며, 2-5년 지도경력의 교사는 부호 중심의 균형적 신념에 가까운 언어교육 신념을 가지고 있음이 드러났다.

[표 65] 저학년 지도경력에 따른 부호 중심의 언어교육 신념

특성	구분	표본 수	평균	표준편차	*t/F*	*p*
저학년 지도경력	1년 이하	22	-0.82	3.47	0.525	.595
	2-5년	27	0.41	3.82		
	6년 이상	6	0.00	7.43		

* $p<.05$

종합하면, 저학년 지도경력은 교사의 교육학적 지식 중 학습자 이해 지식과 통계적으로 유의한 관계를 보이지 않았다. 저학년 지도경력에 따라 교육 방법 지식 전체 정답률은 유의한 차이를 보이지 않았으나 6년 이상의 저학년 지도경력 교사보다 5년 이하의 저학년 지도경력 교사의 언어교육 접근 방법에 대한 정답률이 상대적으로 높았다. 또한, 저학년 지도경력이 교육내용 지식 중 적용 지식에 통계적으로 유의한 특성을 나타내지 않았다.

2.2. 연수 경험 여부에 따른 교사 지식의 양상

국어교육/한국어교육 관련 연수 경험에 따른 교사 지식의 양상을 검증하기 위해 독립표본 t-검정 및 일원배치 분산분석(One-way ANOVA)을 실시하였다.

국어교육이나 한국어교육 관련 연수를 수강 여부는 교육학적 지식 중 학습자 이해와 통계적으로 유의한 차이를 나타내지 않았다. 하지만 관련 연수 경험이 있는 연구 참여자는 그렇지 않은 참여자보다 학습자 이해 지식 측정 설문에서 평균 정답 수가 더 높았다. 특히 학습자 오류 지식에서 평균차가 있었으며 이는 학습자 이해 지식을 높이기에 연수가 충분하지 않았을 가능성을 나타낸다. 국어교육 또는 한국어교육 연수 수

강자와 수강 경험이 없는 연구 참여자의 언어 발달 지식의 수준은 거의 동일한 수준이었다.

[표 66] 연수 경험에 따른 학습자 이해 지식

특성	변수	구분	표본수	평균	표준편차	*t/F*	*p*
연수 경험	학습자 이해 지식 전체	있다	11	7.82	2.56	-0.355	.724
		없다	44	8.16	2.91		
	언어 발달 지식	있다	11	1.36	0.67	0.099	.921
		없다	44	1.34	0.68		
	학습자 오류 지식	있다	11	6.45	2.46	-0.406	.686
		없다	44	6.82	2.70		

관련 연수 경험에 따른 교육 방법 지식은 통계적으로 유의한 차이가 나타나지 않았으며 교육 방법 지식 전체의 평균 및 세부 항목들의 평균도 특이하다고 할 만한 차이가 확인되지 않았다.

[표 67] 연수 경험에 따른 교육 방법 지식

특성	변수	구분	표본수	평균	표준편차	*t/F*	*p*
연수 경험	교육 방법 지식 전체	있다	11	3.45	2.21	0.160	.874
		없다	44	3.34	2.09		
	언어교육 접근 방법	있다	11	1.73	1.10	0.479	.634
		없다	44	1.55	1.13		
	한글 교육영역별 지도 방법	있다	11	1.73	1.27	-0.132	.896
		없다	44	1.80	1.59		

** $p<.01$

이는 개념 지식에서도 마찬가지로 개념 지식 전체는 물론 세부적으로 음운 지식과 언어구조 지식에서도, 통계적으로 연수 경험에 따른 유의한 차이는 발견되지 않았다. 즉, 연수 경험과 개념 지식 간의 특이하다고 할 만한 상관관계가 나타나지 않았다.

[표 68] 연수 경험에 따른 교육내용 지식 중 개념 지식

특성	변수	구분	표본수	평균	표준편차	*t*/*F*	*p*
연수 경험	개념 지식 전체	있다	11	16.73	6.40	0.688	.494
		없다	44	15.36	5.75		
	음운 지식	있다	11	13.45	5.85	0.470	.641
		없다	44	12.66	4.81		
	언어구조 지식	있다	11	3.27	1.10	1.313	.195
		없다	44	2.70	1.32		

* $p<.05$, Scheffé: a<b

국어교육/한국어교육 관련 연수 경험과 교사 지식의 관계를 볼 때, 교육내용 지식에 대한 충분한 교육이 대학의 교사양성과정이나 교원이 된 이후의 연수에서 이루어지지 않았으며 교사들은 중고등학교 시절에 습득한 국어학 지식으로 문제를 해결했음을 짐작할 수 있다. 따라서 경력에 따른 국어학 지식의 차이는 국어학 학습을 했던 시기가 오래된 교사일수록 교사의 교육내용 지식이 부족한 경향을 보였다.

[표 69] 연수 경험에 따른 교육내용 지식 중 적용 지식

특성	변수	구분	표본수	평균	표준편차	*t*/*F*	*p*
연수 경험	적용 지식 전체	있다	11	21.55	4.39	0.787	.435
		없다	44	20.55	3.61		
	음운 지식	있다	11	17.18	3.92	0.905	.370
		없다	44	16.23	2.92		
	언어구조 지식	있다	11	4.36	1.75	0.101	.920
		없다	44	4.32	1.22		

** $p<.01$

다음으로 관련 연수 경험과 교사의 언어교육 신념의 관계를 살펴보겠다. 연수 경험에 따라 부호 중심 교수법 신념은 통계적으로 유의한 차이를 보였다(t=-2.153, $p<.05$).

평균 비교 결과, 연수 경험이 있는 집단에서는 평균 -2.45로 나타났

고, 연수 경험이 없는 집단에서는 평균 0.45로 나타나, 연수 경험이 있는 경우 총체적 언어 접근법을 상대적으로 선호하고, 연수 경험이 없는 경우 부호 중심 교수법을 상대적으로 더 선호하는 것으로 볼 수 있다. 즉, 교사 대상으로 제공되는 언어교육 연수들이 부호 중심의 접근법에 기반한 교육을 할 수 있는 대비책의 역할을 하지 못하고 여전히 총체적 언어 접근법 관련의 연수들이 주로 이루어지고 있었음을 알 수 있었다.

국어교육 관련 연수를 들은 경험이 있는 교사들의 총체적 언어 접근법 선호 경향이 더 높음은 교육과정의 변화에 따른 교사 대상 연수가 교육과정의 변화를 제대로 반영하지 못했을 가능성이 있음을 의미한다. 중도입국 아동과 같이 일반 아동과 다른 언어 배경을 지닌 상태로 언어를 학습하는 특수 조건의 아동을 위한 교육 연수도 충분히 이루어지고 있지 않았음을 알 수 있다. 이러한 특수한 학습자의 등장 역사가 길지 않은 것도 한 이유가 될 수 있겠으나 이들 학습자가 점차 늘어나고 있는 현실을 고려해 본다면 교사들의 언어교육 신념에 영향을 줄 수 있는 연수는 필히 마련되어야 할 것이다.

또한, 언어교육 신념은 언어교육에 대한 초기 학습 이후 쉽게 변화하지 않는 특성이 있다. 현직 교사들이 의미 중심의 균형적 신념을 부호 중심의 균형적 신념보다 선호하는 것은 이들의 예비교사 시기에 강조되던 학습자 활동 중심의 구성주의 교육 사조가 영향을 미쳤을 가능성이 있다. 이를 염두에 둔다면 예비교사를 대상으로 한 부호 중심의 균형적 언어교육 접근법에 대한 교육이 선행되어야 할 것이다. 즉 연구 기반의 언어교육 관련 결과물들로 볼 때, 교사들이 부호 중심의 균형적 접근법을 체계적으로 실행할 수 있도록 해당 접근법에 대한 깊은 이해와 실제 지식 축적이 이루어져야 한다.

[표 70] 연수 경험에 따른 부호 중심의 언어교육 신념

특성	구분	표본 수	평균	표준편차	*t*/*F*	*p*
관련 연수 경험	있다	11	-2.45	3.86	-2.153*	.036
	없다	44	0.45	4.04		

* $p<.05$

종합하면, 국어교육/한국어교육 관련 연수 경험이 있다고 답한 연구 참여자는 총 연구 참여자 55명 중 11명이었으며 그 중 읽기 이해와 관련된 연수 경험자들이 10명으로 나타났다. 중도입국 아동 대상 한글 교육과 관련된 부호 중심의 균형적 접근법과 관련된 연수 경험자는 4명에 불과했으며 교사 지식 설문 결과로 볼 때, 이들의 지식 또한 충분치 않음이 드러났다. 이로 인해 교사의 중도입국 아동 대상 한글 교육을 위한 교사 지식 모두(교육학적 지식(학습자 이해 지식과 교육 방법 지식)과 교육내용 지식)에 통계적으로 유의한 영향을 주지 않았다.

교사의 특성에 따른 교사 지식을 살펴본 결과, 연수 경험, 지도경력, 신념 등의 영향 요인이 있긴 하나 그 영향이 미미하다. 또한, 부호 중심 접근에 대한 이해가 부족하여 부호 중심의 언어교육 신념을 가진 교사라 하더라도 제대로 된 교육이 실현되기에는 어려울 것으로 예상된다. 이로써 모든 참여자의 교사 지식 즉, 교육학적 지식과 교육내용 지식이 부족한 것으로 나타났다.

3. 논의

3.1. 교사의 주관적 인식과 교사 지식의 양상

교사들의 주관적 인식은 도움이 필요하다고 생각하는 부분을 묻는 문항과 자신감에 대한 두 문항으로 확인하였다. 먼저 교사가 주관적으로 느끼기에 한글 교육을 하기 위해 교사 연수를 활용한 도움이 얼마나 필요하다고 느끼고 있는지를 알아보았다. 다음으로는 한글 교육에 도움이 필요한 영역은 무엇인지 알아보는 방식으로 이루어졌다. 한글 교육에 대한 자신감은 첫째, 한글을 가르치는 데 얼마나 자신감을 느끼고 있는지를 확인하였다. 둘째, 스스로 인지하는 지식의 충분 정도로 확인하였다.

[표 71] 연구 참여자의 한글 지도 자신감

변수	구분	빈도	백분율(%)	평균 (표준편차)
한글 지도 자신감	전혀 자신 없다	1	1.8	3.27 (0.93)
	조금 자신 없다	10	18.2	
	보통이다	22	40.0	
	꽤 자신 있다	17	30.9	
	매우 자신 있다	5	9.1	

교사들이 한글 교육에 대해 느끼는 주관적인 자신감은 '전혀 자신 없다' 1명(1.8%), '조금 자신 없다' 10명(18.2%), '보통이다' 22명(40.0%), '꽤 자신 있다' 17명(30.9%), '매우 자신 있다' 5명(9.1%)으로 나타나, 부정적인 응답보다는 긍정적인 응답이 다소 많았고, 평균은 3.27로 보통 이상의 수준을 보였다.

또한, 연구 참여자 스스로 판단하기에 한글 교육에 대한 지식의 충분 정도를 조사한 결과는 다음과 같았다.

[표 72] 연구 참여자의 한글 교육에 대한 주관적인 지식의 충분도

변수	구분	빈도	백분율(%)	평균 (표준편차)
한글 교육을 위한 주관적인 지식의 충분도	매우 그렇지 않다	1	1.8	3.24 (0.86)
	그렇지 않은 편이다	8	14.5	
	보통이다	27	49.1	
	그런 편이다	15	27.3	
	매우 그렇다	4	7.3	

'매우 그렇지 않다' 1명(1.8%), '그렇지 않은 편이다' 8명(14.5%), '보통이다' 27명(49.1%), '그런 편이다' 15명(27.3%), '매우 그렇다' 4명(7.3%)으로 나타나, 긍정적인 응답이 많았고, 평균은 3.24로 보통 이상의 수준을

보였다. 이를 통해 교사들은 전반적으로 한글 교육을 실행하기에 어느 정도 갖춘 지식을 가지고 있다고 생각하고 있었으며, 한글 교육에 대한 자신감도 부족하지 않음을 알 수 있었다.

이처럼 교사들의 한글 지도 자신감은 5점 중 3.27점으로 보통보다 조금 높은 자신감을 보였고, 교사 스스로 인지하는 지식의 충분 정도는 5점 중 3.24점으로 자신감 항목과 마찬가지로 보통보다 조금 높은 자신감을 드러냈다. 하지만 설문 결과, 교사들의 설문 응답을 백 점 단위로 환산하여 표현하면 학습자 이해 지식이 57.79점, 교육 방법 지식이 37.33점, 교육내용 지식이 61.84점으로 모든 측면에서 부족함이 나타났다. 교육내용 지식 중 음운 지식은 언어구조 지식보다 개념 지식과 적용 지식 모두 낮았으며, 언어구조 지식의 개념 지식 또한 낮았다. 교육내용 지식을 개념 지식과 적용 지식으로 다시 나누어 보면 개념 지식은 52.12점, 적용 지식은 71.55점으로 국문법에 맞는 국어 생활을 영위하고 있으나 그것을 명시적으로 가르칠 수 있는 수준의 개념 지식은 갖추지 못하고 있었다.

다음으로 교사들이 한글 교육에서 도움이 가장 필요하다고 인지한 부분은 교육내용 관련 5명(9.1%), 교육 방법 관련 35명(63.6%), 학습자 이해 관련 14명(25.5%), 교육 평가 관련 1명(1.8%)으로 교육 방법 관련 도움이 필요하다는 응답이 가장 많았다. 특히 1학년 교사들은 한글 교육을 할 때 어떻게 가르쳐야 할지 구체적인 교육 방법을 잘 모르겠다는 응답이 많았으며(71.4%), 학습자 이해와 교육내용에 대해서는 각각 14.2%로 나타났다. 교육 방법은 교사의 학습자 특성 이해와 교육내용에 영향을 받는다(Shulman, 1987). 또한, 중도입국 아동과 같이 특수한 언어 상황에 있는 아동을 위한 언어교육에서는 교육내용의 체계적이고 명시적이며 직접적인 교수가 필요하다(NRP, 2000). 그러나 교사들은 한글 교육의 내용에 대해서는 별 어려움을 느끼고 있지 않다는 응답이 많았다.

[표 73] 연구 참여자가 한글 교육에서 필요로 하는 도움

변수	구분	빈도	백분율(%)
한글 교육에서 도움이 가장 필요한 부분	교육내용 관련	5	9.1
	교육 방법 관련	35	63.6
	학습자 이해 관련	14	25.5
	교육 평가 관련	1	1.8

이처럼 연구 참여 교사들은 도움이 가장 필요한 부분으로는 교육 방법 지식(63.3%)을 꼽았으며 다음으로 학습자 이해 지식(25.5%), 교육내용 지식(9.1%)을 언급하여 교육학적 지식(교육 방법 지식과 학습자 이해 지식)의 교육을 바라고 있었다. 실제로 교사 설문 결과 또한 교육 방법 지식의 부족이 가장 두드러졌으며 다음으로 학습자 이해 지식과 교육내용 지식 순으로 부족했다. 특히 교육내용 지식 중 적용 지식은 한국어 원어민 화자라면 높은 점수가 나오는 것이 당연하나 그 외에 개념 지식, 교육 방법 지식, 학습자 이해 지식은 모두 턱없이 낮은 점수를 기록하여 부호 중심의 균형적 접근법 기반의 한글 교육을 하기에 부족한 지식을 가지고 있음이 나타났다.

교사의 신념은 의미 중심의 균형적 접근법에 가까우며 부호 중심의 균형적 접근법을 실현하기에는 언어교육 접근법에 대한 교육 방법 지식이 부족하였다. 그러므로 현 교육과정이 부호 중심의 균형적 접근법을 지향한다고 하지만 실제로는 그러한 교육이 제대로 실천되고 있지 않을 가능성이 크다. 교사들은 한글 교육에서 교사 교육이 가장 필요한 부분을 교육 방법이라 답하며 교육 방법 대한 갈증을 느끼며 한글 교육에서 새로운 효과적인 교육 방법을 알고 적용해보길 바라고 있다. 그러나 부호 중심의 균형적 접근법에 대한 근본적인 지식이 바탕 되어있지 않아 이에 대한 언어교육 접근법 재교육부터가 필요하다.

또한, 교사들은 학습자의 특성에 대한 전반적인 이해가 부족하여 효과적인 교육 방법을 실행할 교육내용 지식이 부족하였다. 즉, 학습자들의 특징을 알고 언어교육 접근법과 그에 따른 교육 방법, 부호 중심의 균형

적 접근법을 실현할 수 있는 국어학 지식인 자소와 음소, 단어 등에 대한 기초 교육이 반드시 수반될 때 효과적인 한글 교육이 가능하게 될 것이다.

3.2. 교육경력과 교사 지식의 양상

중도입국 아동 대상 한글 교육에 필요한 교사 지식인 교육학적 지식과 교육내용 지식을 살펴본 결과, 총 교육경력 15년 미만의 교사가 15년 이상의 교사보다 더 높은 교사 지식을 가지고 있음을 알 수 있었다. 또한, 1~2학년 지도경력이 높은 교사도 그렇지 않은 교사와 교사 지식 설문에서 통계적으로 큰 차이를 나타내지 않았다. 이는 교육경력이 높다고 하여 중도입국 아동 대상 한글 교육을 효과적으로 실행할 준비가 되어있다고 볼 수 없음을 의미한다. 전반적으로 낮은 정답률은 총 교육경력 15년 미만 교사들의 한글 교육을 위한 지식수준 또한 절대적으로 높은 것은 아니므로 중도입국 아동 대상 한글 교육을 위한 교사 교육이 필요함을 시사하고 있다. 교사 교육과 교사양성을 위한 교육내용과 지식을 합의하고 기준을 세우기 위한 논의가 더 활발해져야 하며 학습자 특성의 다양화를 염두에 둘 때 한국어 교육의 역할이 강화되어야 한다.

세분하여 살펴보면 교사 지식 중 교육학적 지식에서 학습자 이해 지식은 교사의 총 교육경력에 따라 통계적으로 유의미한 차이가 나타나지 않았다. 교육학적 지식 중 교육 방법 지식 또한 교육경력과 통계적으로 유의미한 상관성이 드러나지 않았다. 통계적으로 중도입국 아동 대상 한글 교육을 위한 교사의 교육학적 지식은 교사의 총 교육경력과 관련이 없는 것으로 나타났다. 이는 중도입국 아동의 특수성을 이해하며 가르치는 것은 교육경력이 높다고 경험적으로 저절로 습득될 수 있는 능력이 결코 아님을 밝히고 있다.

교사 지식 중 교육내용 지식 중 음운 지식의 개념 지식은 총 교육경력 15년 미만 교사가 더 높은 지식을 가지고 있는 것으로 나타났다. 평균 비교 결과, 15년 미만 경력 교사의 경우 평균 정답 수가 14.00개였으

나, 15년 이상 경력 교사의 경우는 평균 11.05개였다. 음운 지식의 적용 지식도 총 교육경력 15년 미만의 교사는 17.45개, 15년 이상의 교사는 14.86개로 교육경력 15년 미만의 교사의 지식이 더 높았다.

교사의 총 교육경력과 언어교육 신념 간에 통계적으로 유의미함이 나타나지 않았다. 다만 모든 경력의 교사가 총체적 언어 접근법 기반의 균형적 접근법에 가까운 언어교육 신념을 가지고 있었으며, 15년 이상의 교사가 더 총체적 접근법에 가깝긴 하였으나 통계적으로 유의한 정도의 차이는 아니었다.

교사의 저학년(1~2학년) 지도경력 중 학습자 이해 지식은 총 교육경력을 기준으로 보았을 때와 마찬가지로 통계적으로 유의미한 결과가 없었다. 즉, 총 교육경력, 1~2학년 지도경력이 많다고 하여 중도입국 아동의 언어 발달 과정에서 나타나는 특성을 잘 이해하는 것이 아님을 확인할 수 있었다. 교육 방법 지식 중 언어교육 접근 방법 지식은 6년 이상의 지도경력 교사(평균 0.17개)보다 1년 이하(평균 1.73개), 2~5년(평균 1.78개)의 정답률이 상대적으로 높게 나타나 오히려 저경력 교사가 고경력 교사보다 언어교육 접근법에 대한 개괄적인 지식을 더 가지고 있었다. 그러나 언어교육 접근 방법에 대한 지식의 정답률 자체가 낮은 결과로 볼 때, 언어교육 접근법에 대한 기초부터가 탄탄하지 않음이 확인되었다. 이는 교사들이 자신이 가진 이론적 경향성을 실제 교수에 적용하는 데에도 한계가 있을 수밖에 없음을 나타내기도 한다.

저학년 지도경력을 기준으로 볼 때, 교사의 교육내용 지식 중 음운 지식의 개념 지식은 1년 이하 저학년 지도경력 교사(평균 17.95개)가 6년 이상 지도경력 교사(평균 12.17개)보다 통계적으로 유의하게 높았다. 음운 지식의 적용 지식은 통계적으로 유의한 정도는 아니었으나 마찬가지로 1년 이하의 교사가 고경력의 교사보다 더 높게 나타났다. 언어구조 지식과 비교하여 음운 지식은 경력에 따른 차이가 나타나 총 교육경력과 저학년 지도경력이 많은 교사에게도 교육내용 지식을 보충해주는 교사교육이 필요함을 시사하였다.

3.3. 연수 경험과 교사 지식의 양상

연구 참여자의 설문 내용을 독립표본 t-검정 및 일원배치 분산분석을 실시하였을 때 학습자 이해 지식은 연수 경험, 교육경력, 1~2학년 지도경력에 따라 통계적으로 유의한 차이를 보이지 않았으며 모든 참여자의 지식이 낮게 나타났다.

교육 방법 지식 또한 연수 경험에 영향을 받지 않았는데, 참여자들이 답한 수강 경험이 있는 국어교육/한국어교육 연수의 내용이 한글 교육에서 중시하는 기초 기술 관련이 아닌 읽기 이해 중심의 내용이었음을 참작한다면 결국 연수 경험은 영향을 미치지 않는 것이 충분히 가능한 상황임을 알 수 있다. 교육 방법 지식은 교육경력에 따라서도 정답률에 유의한 차이를 보이지 않았으나, 15년 미만의 경력 교사의 교육 방법 지식 중 언어교육 접근법에 대한 지식의 정답률이 상대적으로 높게 나타났다. 또한, 1~2학년 지도경력에 따라 교육 방법 지식 전체 정답률도 통계적으로 유의한 차이를 보이지 않았으나, 구성 요소별로 보면 언어교육 접근 방법은 통계적으로 유의한 차이를 보였다. 사후검증 결과, 6년 이상의 저학년 지도경력이 있는 교사보다 1년 이하와 2-5년 저학년 지도경력 교사의 언어교육 접근법에 대한 정답률이 상대적으로 높았다. 즉, 교육경력과 1~2학년 지도경력이 높은 교사보다 오히려 낮은 교사가 언어교육 접근법에 대한 지식을 좀 더 가지고 있다고 볼 수 있으며 이를 통해 이 지식이 경험을 통해 저절로 습득되는 것이 아님을 알 수 있다.

교육내용 지식 중 개념 지식은 연수 경험이 지식에 영향을 주지 않았다. 1~2학년 지도경력도 개념 지식에 영향이 없는 것으로 나타났다. 이 지식은 앞선 교육 방법 지식에서와 마찬가지로 15년 미만 경력의 교사가 15년 이상 경력의 교사보다 정답률이 통계적으로 유의하게 높게 나타났다.

교육내용 지식 중 적용 지식은 교육경력에 따라 유의한 차이를 보였는데 교육 방법 지식과 교육내용 지식 중 개념 지식과 마찬가지로 15년 미만 경력교사가 15년 이상 경력교사보다 정답률이 통계적으로 유의하게

높게 나타났다. 이는 총 교육경력과 1~2학년 지도경력이 부호 중심의 균형적 접근법에 기초한 한글 교육을 하는 데에 필요한 지식을 저절로 습득하게 해주는 것이 아니며 이는 반드시 교육을 통하여 학습되어야 함을 강조하고 있다.

교육학적 지식 중 교육 방법 지식의 하위 영역인 언어교육 접근법 지식. 의미 중심의 접근법과 같이 자연적이고 학습자 중심의 언어 학습도 분명 효과가 있는 방식이나 특수한 언어 환경에 있는 학습자인 중도입국 학습자에게는 적합한 방법이 아니다. 언어는 학습되는 부분도 있으나 반드시 교육되어야 하는 부분이 존재하며 그것을 명시적이고 체계적으로 가르치기 위해서는 교사의 지식이 필수적으로 수반되어야 한다. 중도입국 아동 대상 한글 교육을 위한 교사 지식은 교사의 1~2학년 교육경력과 상관관계가 적으므로 경험적으로 얻어지는 지식이 아닌 교육을 통해 길러져야 하는 지식이나 현재 교사들이 들어온 교육 연수들은 이러한 교육실행자들의 요구에 미치지 못하고 있다.

따라서 부호 중심의 균형적 접근법을 실행할 수 있는 지식을 전달하는 교사 연수가 필요하다. 그 내용으로 교육학적 지식으로는 우선 교육방법으로서 언어교육 접근법에 대한 개괄, 학습자 이해 지식으로서 학습자의 특성을 고려한 아동 언어 발달 지식이 필요하고, 개별 학생의 특성과 경험을 파악하여 적합한 방법을 선택하는 방식을 적용하여야 한다. 교육내용 지식으로는 음운 지식이 특히 강조되어야 하며 이는 음운론의 개념 지식과 적용 지식 모두를 아우를 수 있어야 한다.

3.4. 교육내용 지식 간의 비교

교육내용 지식은 음운 지식과 언어구조 지식 모두 같은 한국어학 용어에 대해 개념을 묻는 개념 지식과 그것의 바른 적용을 묻는 적용지식으로 나누어 살펴보았다. 개념 지식과 적용 지식의 정답률과 평균은 아래와 같다.

[표 74] 교육내용 지식 간 정답률 비교

내용 영역	하위 영역	개념 지식 문항 내용	문항 수	개념 지식 정답률 (%)	적용 지식 문항 내용	문항 수	적용 지식 정답률 (%)	적용지식 정답률-개념 지식 정답률
음운지식	음운론	자소	1	3.6	자소	1	12.7	9.1
		음소	1	83.6	음소	1	30.9	**-52.7**
		음절	1	50.9	음절	1	87.3	36.4
		모음 분류 기준	1	49.1	모음의 분류	1	87.3	38.2
		자음 분류 기준	1	29.1	자음의 분류	1	52.7	23.6
		단모음과 이중모음	1	65.5	단모음	1	98.2	32.7
					이중모음	1	60.0	-5.5
		파열음	1	56.4	파열음	1	72.7	16.3
		마찰음	1	25.5	마찰음	1	43.6	18.1
		파찰음	1	45.5	파찰음	1	52.7	27.2
		경음 및 격음	2	36.4	경음 및 격음	2	25.5	-10.9
				45.5			34.5	-11
		평파열음화	2	45.5	평파열음화	1	87.3	**41.8**
				69.1				18.2
		자음군 단순화	2	60.0	자음군 단순화	1	98.2	38.2
				63.3				34.9
		연음	1	89.1	연음	1	85.5	-3.6
		비음화	1	34.5	비음화	1	98.2	**63.7**
		구개음화	1	80.0	구개음화	1	98.2	18.2
		‘ㄹ’의 비음화	1	40.0	‘ㄹ’의 비음화	1	87.3	**47.3**
		유음화	1	58.2	유음화	1	94.5	36.3
		경음화	1	56.4	경음화	1	98.2	41.8
		후음탈락	1	34.5	후음탈락	1	83.6	**49.1**
		ㄴ첨가	1	69.1	ㄴ첨가	1	85.5	16.4
		유기음화	1	29.1	유기음화	1	67.3	38.2
언어구	형태론	형태소	1	61.8	형태소	1	70.9	9.1
		실질형태소	1	52.7	실질형태소	1	74.5	21.8

조지식		문법형태소	1	60.0	문법형태소	1	61.8	1.8
		조사	1	90.9	조사	1	98.2	7.3
		접사	1	29.1	접사	1	80.0	**50.9**
		어미	1	49.1	어미	1	47.3	-1.8
개념 지식 전체 평균 정답률				**52.12**	**적용 지식 전체 평균 정답률**		**71.54**	**20.35**

이중모음, 마찰음, 파찰음 등 중도입국 아동이 습득하기 어려울 것으로 예상된 항목들은 일반 아동 대상 한글 교육을 할 때보다 더 섬세한 교사의 지식이 필요함에도 교사 지식 정답률은 개념 지식과 적용 지식 모두가 높지 않은 것으로 나타났다. 따라서 교사는 학습자가 보이는 오류를 국어학적으로 인지하고 그것을 명시적이고 체계적으로 가르치는 데에 한계가 있을 것으로 예상된다.

적용 지식의 평균 정답률은 71.54%로 52.12%의 개념 지식과 비교해 월등히 높게 나타났다. 그러나 한국어를 오래 사용해온 경험이 있다면 적용 지식이 높은 것은 당연한 이치이므로 개념 지식의 부족에 더 초점을 둘 필요가 있다. 국어를 가르치는 교사의 위치에서 개념 지식의 부족은 부호 중심의 균형적 언어 접근법을 실행하는 데에 제한이 생길 수밖에 없기 때문이다. 따라서 효과적인 중도입국 아동 대상 한글 교육을 위해서는 개념 지식의 향상을 위한 교사 대상 연수가 반드시 수반되어야 한다. 또한, 교육내용 지식은 음운 지식과 언어구조 지식으로 나뉘었는데 음운 지식의 정답률이 언어구조 지식의 정답률보다 낮게 나타났으므로 음운 지식교육을 강화하여야 하며 나아가 이를 언어구조 지식과 연결 지을 수 있도록 하는 교육이 요구된다.

적용 지식과 개념 지식의 문항별 정답률 차이를 볼 때, 우선 자소의 경우는 개념 지식과 적용 지식의 정답률이 모두 현저하게 낮게 나타났다. 이는 연구 참여자들이 자소의 개념을 모르기 때문에 그것을 세는 활동 또한 제약이 생겼기 때문이다. 개념 지식과 적용 지식의 정답률 차이가 큰 문항은 음소, ‘ㄹ’의 비음화, 후음탈락, 접사, 평파열음화, 경음 및

격음 등이 있었다. 음소 문항은 특이하게 개념 지식의 정답률(83.6%)이 적용 지식의 정답률(31.9%)보다 높게 나타났는데 이는 음소의 개념을 명확히 알지 못하며 음소의 개념을 적용할 수 있을 정도로 음소에 대해 깊이 있는 이해를 하지 못하고 있음을 알 수 있다.

경음 및 격음에 대한 문항도 마찬가지로 볼 수 있다. 비음화와 평파열음화, 접사, 후음탈락은 일상생활에서 문법 지식을 바르게 적용할 수 있으나 그것에 대한 개념 지식은 매우 부족함을 보여준다. 따라서 교사 대상 연수에서 이 부분들의 지식 격차를 줄이기 위해 교사들이 이미 알고 있는 적용 지식과 연계하여 개념 지식을 알려주는 것이 요구된다.

다음으로, 개념 지식과 적용 지식으로 나누어 본 교육내용 지식의 문항별 평균 정답률의 순위는 아래와 같다.

[표 75] 교육내용 지식 문항별 정답률에 따른 적용 지식 문항 순위

순위	내용 하위 영역	문항 내용	평균정답률(%)
1	형태론	조사	94.55
2	음운론	구개음화	89.1
3	음운론	연음	87.3
4	음운론	단모음	81.85
5	음운론	자음군 단순화	79.93
6	음운론	경음화	77.3
	음운론	ㄴ첨가	77.3
8	음운론	유음화	76.35
9	음운론	평파열음화	72.3
10	음운론	음절	69.1
11	음운론	모음의 분류	68.2
12	음운론	비음화	66.35
	형태론	형태소	66.35
14	음운론	파열음	64.55
15	음운론	‘ㄹ’의 비음화	63.65
16	형태론	실질형태소	63.6

17	음운론	이중모음	62.75
18	형태론	문법형태소	60.9
19	음운론	후음탈락	59.05
20	음운론	음소	57.25
21	형태론	접사	54.55
22	음운론	파찰음	49.1
23	음운론	유기음화	48.2
	형태론	어미	48.2
25	음운론	자음의 분류	40.9
26	음운론	경음 및 격음	35.48
27	음운론	마찰음	34.55
28	음운론	자소	8.15
적용 지식 문항 전체 평균 정답률			62.75

연구 참여자들은 언어구조 지식 중 조사 문항에서는 최고 정답률인 94.55%를 기록하였다. 다음으로 음운 지식 중 구개음화(89.1%)와 연음(87.3%), 단모음에 대한 지식(81.85%)과 자음군 단순화(79.93%)가 정답률 상위를 기록하였다. 가장 정답률이 낮은 문항은 자소 문항으로 8.15%를 기록하였으며 이는 자소에 대한 개념과 적용 지식 모두가 부족하기 때문이다. 다문화가정 아동과 외국인 학습자들이 어려워하여 중도입국 아동 또한 습득에 어려움을 겪을 것으로 예상되는 마찰음, 경음 및 격음, 유기음화, 파찰음, 문법형태소 등의 문항도 평균에 미치지 못하는 낮은 정답률을 나타내었다. 따라서 중도입국 아동 대상 한글 교육을 위한 교사 연수에서는 반드시 이 부분에 대한 교육의 강화가 필요하다.

Ⅳ. 결 론

다문화가정 아동의 부류가 점차 다양해지고 그 중 중도입국 아동은 점차 증가하는 추세지만 이에 관한 연구는 국제결혼가정 자녀 등에 비해 상대적으로 더디다. 본 연구는 중도입국 아동 대상 한글 교육을 위한 교사 지식으로는 무엇이 필요한지 문헌을 통해 살피고, 실제 교사들의 지식을 설문으로 확인하여 양적 분석하였다.

중도입국 다문화가정 아동의 언어 발달은 일반 가정 아동과 비슷한 방향으로 발달하나 그 속도가 더디고 가정에서 사용하는 언어의 영향을 받아 비정형적인 오류가 종종 발생하며 교수개입이 없으면 오류의 수정이 잘 이루어지지 않는 특성이 있었다. 따라서 이들에게는 조기 언어 개입이 있으면 충분한 언어 학습을 도와줄 수 있음을 알 수 있었다.

여러 선행연구로부터 부호 중심의 균형적 접근법에 따른 언어교육이 아동들의 언어 발달에 효과적임을 확인되었으며, 현 교육과정과 교과서는 부호 중심의 균형적 접근법을 지향한다고 하고 있으나 실제 교과서의 구성은 그러한 언어교육을 실행하기에 충분하지 못하므로 교육실행자인 교사의 역할이 중요하다. 그러므로 명시적이고 체계적인 부호 중심의 균형적 접근법에 따른 언어교육을 효과적으로 실행하기 위해 교사는 우선 언어교육 접근법의 종류와 특징에 대해 알아야 하며, 부호 중심의 균형적 언어교육을 할 수 있을 정도의 충분한 국어학적 지식이 필요하다. 나아가 중도입국 아동의 언어 및 환경적 특성을 고려하여 아동 언어 발달에 대한 지식과 이들이 흔히 보이는 언어 오류에 대한 지식이 필요하다.

이에 본 연구는 문헌 연구를 통해 교사 지식을 교육학적 지식과 교육내용 지식과 한글 교육에 대한 신념으로 나누고 교육학적 지식은 다시 학습자 이해 지식과 교육 방법 지식으로 나누어 살폈다. 학습자의 언어 발달 및 오류와 관련된 지식인 학습자 이해 지식은 아동 언어 발달 지식과 중도입국 아동과 같은 다문화가정 아동이 언어 학습 과정에서 흔히 보이는 오류에 대한 학습자 오류 분석 지식으로 세분하였다. 효과적으로

가르치는 방법과 관련된 교육학적 지식인 교육 방법 지식은 언어교육 접근법 지식과 한글 교육영역별 지도 방법(음운인식교육, 음운현상교육, 형태인식교육) 지식으로 나누어 살폈다. 교육내용 지식은 음운론과 관련된 음운 지식과 형태론과 관련된 언어구조 지식으로 나누었으며, 각각은 다시 개념을 묻는 개념 지식 문항과 해당 개념을 실제 언어생활에 활용하는 적용 지식 문항으로 나누어 측정하였다. 교육내용 지식 문항은 중도입국 아동이 습득에 어려움을 겪을 것으로 예상되는 이중모음 오류, 파열음 오류 등과 일반 아동들도 한글 학습에서 어려움을 겪는 경음화, 유기음화 등도 함께 문항을 넣어 측정하였다.

문항은 선행연구로 중도입국 아동 대상 한글 교육을 위한 교사 지식을 추려낸 뒤, 교육학 석사학위를 소지한 동료 연구자 3인의 검토와 교육학 박사 1인의 지도로 완성되었다.

본 연구에 참여한 교사들은 서울특별시 구로구에 있는 초등학교에 재직 중인 초등교사 55인으로, 1~6학년의 모든 학년을 가르칠 수 있는 초등교사의 특성상 현재 가르치고 있는 학년과 상관없이 모든 학년의 교사를 대상으로 삼았다. 총 60명의 교사가 연구 참여 의지를 보였으며, 실제 참여한 교사 55명의 데이터로 양적 분석하였다. 교육경력은 최소 8개월부터 20년 이상까지 분포하였고, 초등학교 저학년 지도경력은 최소 0년부터 최장 10년 이상이었다. 교사 지식의 양상을 검증하기 위한 분석 방법으로 독립표본 t-검정 및 일원배치 분산분석(One-way ANOVA)을 실시하였다.

분석 결과, 교사들은 한글을 가르치는데 중간 정도의 자신감(5점 만점에 3.27점)을 가지고 있었으며, 한글 지도와 관련한 지식의 충분 정도에 중간 정도의 자신감(5점 만점에 3.24점)을 보였다. 국어교육 및 한국어 교육 관련 연수는 전체의 20%(11명)가 있다고 답하였다. 세부로는 읽기 이해와 관련한 연수 경험이 있는 교사는 연수 경험자 중 12.7%(7명)로 가장 큰 비중을 차지하였고, 어휘, 음운 인식 등 해독 기술 관련 연수 경험자는 단 3%(2명)에 불과했다. 중도입국 아동 대상 한글 교육은 읽기 이해 이전의 음운 인식 및 음운 현상·철자법(phonics) 등의 해독기술을

체계적으로 가르치는 것이 중요함을 고려할 때, 이에 대한 교원 연수는 거의 받지 못하였음을 알 수 있다.

또한, 교사들은 한글 교육을 할 때 도움이 필요한 부분으로 교육 방법 지식에 대한 도움(63.5%)을 가장 요구하고 있었으며, 다음으로 학습자 이해 지식(23.5%), 교육내용 지식(9.1%) 등이 필요하다고 답하였다. 실제로 연구 결과 교사의 교육 방법 지식, 특히 언어교육 신념의 기반이 외는 언어교육 접근 방법에 대한 지식이 부족한 것으로 드러나 언어교육 접근법에 대한 개괄적 지식부터 연수가 필요하다.

교사들의 교육 방법 지식을 분석한 결과, 교사들의 언어교육 신념은 부호 중심의 균형적 신념이 아닌 의미 중심의 균형적 신념에 가까웠다. 교사 지식 설문 중 교육 방법 지식에서 보인 낮은 점수(100점 만점에 37.33점)는 교사들이 중도입국 아동 대상 한글 교육을 위해 부호 중심의 균형적 접근법을 적용하기에는 지식이 충분하지 못함을 확인하였다. 따라서 부호 중심의 균형적 언어 접근법 신념을 가졌다고 응답한 교사일지라도 실제적으로는 의미 중심 접근법에 가깝거나, 제대로 된 부호 중심의 교육이 이루어지지 못하고 있는 것으로 알 수 있었다.

교사들의 교육내용 지식을 살펴본 결과, 교사들의 총 교육경력 15년 이상을 중심으로 집단을 나누었을 때, 15년 미만의 총 경력을 가진 교사들이 15년 이상의 총 경력을 가진 교사들에 비해 교육내용 지식 중 음운 지식의 개념 지식과 적용 지식이 통계적으로 유의하게 높았다. 교육내용 지식 중 언어구조 지식 또한 통계적으로 유의한 정도는 아니었으나 음운 지식과 마찬가지로 저경력 교사의 지식이 고경력 교사보다 높게 나타났다. 교사의 언어교육 신념이나 관련 연수 경험, 1~2학년 지도경력 등은 교육내용 지식과 통계적인 유의미함이 발견되지 않았다. 교사들의 교육내용 지식은 100점 만점에 52.13점으로 매우 낮았으며, 음운 지식은 51.28점으로 언어구조 지식(형태 지식) 56.40점보다도 낮았다. 교육내용 지식 중 개념 질문에서 가장 낮은 정답률을 보인 문제는 자소의 개념을 묻는 질문(3.6%)이었으며, 가장 높은 정답률을 보인 문제는 조사(90.9%), 연음(89.1%), 구개음화(80%)의 개념에 관한 질문이었다. 국어학 개념의

적용을 묻는 문항에서는 개념을 묻는 문항보다 더 높은 정답률을 보였다. 가장 높은 정답률을 보인 것은 단모음과 이중모음의 구별(98.2%), 자음군 단순화·비음화·구개음화에 따른 올바른 발음 찾기(98.2%) 등이었고 가장 낮은 정답률을 보인 것은 마찰음이 아닌 것 찾기(29.1%), 격음 찾기(25.5%)로 나타났다. 이는 타 연구와 같이 교사들의 교육내용 지식 중 적용 지식과 달리 개념 지식은 원어민 화자라도 자연스럽게 습득되는 지식이 아님을 보여주고 있었다.

학습자 이해 지식에서 교사들은 아동의 전반적 언어 발달에 대한 지식(100점 만점에 67.50점)은 가지고 있으나 중도입국 다문화가정 아동과 같이 특수한 언어적 상황에 있는 아동의 언어 발달(100점 만점에 56.25점)에 대해서는 명확한 지식을 가지고 있지 못하였다. 학습자 이해 지식은 100점 만점에 57.79점으로 교육방법 지식과 교육내용 지식보다는 상대적으로 높은 점수를 나타냈으나 절대적으로는 높지 않은 점수를 기록하였다.

이상으로 교사들은 중도입국 아동 대상 한글 교육을 실행하기에 충분한 지식을 가지고 있지 않음을 확인할 수 있었다. 효과적인 중도입국 아동 대상 한글 교육을 위한 교사 대상 체계적인 연수가 필요함을 시사하였다. 이에 따라 교사 교육내용을 제시하면 다음과 같다.

교사의 교육학적 지식 중 학습자 이해 지식의 향상을 위하여, 첫째, 일반 아동의 언어 발달과 비교하여 중도입국 아동과 같은 특수한 언어 환경에 있는 아동의 언어 발달에 대한 교육이 필요하다. 아동 언어 발달에 대한 전반적 지식은 부족하지 않으나 다문화가정 아동의 언어 발달에 대해서는 정답률이 매우 낮게 나타났기 때문이다. 둘째, 중도입국 아동이 습득하기 어려울 것으로 예상되는 오류 중 파찰음, 마찰음, 파열음 오류, 어미 오류, 비음화 오류에 대해 국어학 개념과 지식의 바른 적용을 위한 교육 요구된다. 즉, 교사는 잘못된 발음을 지적하고 자신의 발음을 따라하게 하는 것만으로 발음 오류를 교정하는 것은 한계가 있으므로 국어학적 지식을 토대로 오류를 분석하고 학습자의 특성을 고려하여 음운 오류들을 교육할 수 있어야 한다.

교육학적 지식 중 교육 방법 지식에서는 언어교육 접근법의 분류와 각각의 특성에 대한 교육이 우선되어야 한다. 교사들은 언어교육 접근 방법 지식이 부족하였으며 이는 자신들의 언어교육 접근법 신념과 접근법에 따른 실제 교육을 원활하게 실현하지 못할 것임을 의미한다. 음운 인식 교육 방법, 음운 현상 교육 방법, 형태 인식 교육 방법 안내. 특히 음운 현상에 대한 적용 지식의 이해는 매우 높으나 그것을 어떻게 가르쳐야 할지 정확하게 알지 못하고 있으므로, 이에 대한 교육이 형태 인식을 가르치는 것보다 우선되어야 하며 비중 있게 다루어져야 할 것이다. 음운 인식 방법에 대해서도 16.4%의 낮은 정답률을 보였으므로 음운 인식의 종류와 방안에 대한 교육이 요구된다.

다음으로 교육내용 지식 영역에서 음운 지식을 보면, 자소, 음소와 같이 음운론에서 언급하는 기본적인 언어 단위에 대한 지식이 매우 부족하므로 이에 대한 교육이 필요하다. 이 지식이 탄탄하게 바탕이 되지 않는다면 음운 인식 교육 또한 원활하게 이루어지기 어렵다. 교사 지식 설문 분석 결과, 자소, 음소 문항의 정답률이 매우 낮고, 이뿐 아니라 마찰음과 파찰음, 경음 및 격음에 대한 개념 지식과 적용 지식 또한 모두가 낮게 나타났다. 이는 중도입국 아동이 특히 습득하기 어려울 것으로 예상되는 항목이므로 반드시 교사 교육에 들어가야 하는 부분이다. 아울러 비음화, 평파열음화, 후음탈락 등은 적용 지식에 비하여 개념 지식의 정답률이 떨어졌다. 그러므로 교사들이 이미 일상적인 언어 생활에서 알고 있는 적용 지식을 국어학적으로 분석할 수 있도록 개념 지식의 교수와 연결지어 국어학 교육이 강화되어야 할 것이다. 교사는 개별 아동의 한글 학습에서의 출발점을 파악하여 학습자에게 필요한 교수와 학습을 실행할 수 있어야 한다.

교육내용 지식 중 언어 구조 지식에서는 형태소에 대한 개념 지식이 부족하나 적용 지식은 낮지 않게 나타났다. 그러나 문법형태소에 대해서는 개념 지식과 적용 지식 모두가 부족하였다. 문법형태소 역시 중도입국 아동이 어려워하는 부분이므로 문법형태소의 종류와 특성에 대해 교사가 숙지하고 가르칠 수 있도록 교육이 필요하다. 접사는 적용 지식에

비하여 개념 지식의 정답률이 떨어졌다. 이는 음운 지식에서와 마찬가지로 교사들이 이미 알고 있는 적용 지식에 대해 국어학적으로 분석할 수 있도록 개념 지식의 교수가 강화되어야 한다.

교육실행자로서 교사의 지식은 교사 자신의 직업 효능감뿐만 아니라 학습자들에게도 영향을 끼친다. 본 연구는 중도입국 아동이라는 특수한 언어 환경을 가진 학습자의 특성을 고려한 한글 교육을 할 때 필요한 교사 지식을 밝혔다. 교사 지식을 학습자 이해 지식, 교육 방법 지식, 교육 내용 지식으로 나누어 각 지식의 세부 요소를 밝히고 교사 설문을 통해 교사 지식을 양적으로 확인하였다.

이에 본 연구의 의의는 첫째, 교사 지식의 요소를 세분하여 제시하였다. 과거 연구들은 교사의 교육 방법에만 초점을 두거나, 교육내용 지식만을 측정하거나, 교사의 언어교육 접근법 신념과 실제 교육의 상관을 측정하는 등의 방식으로 이루어졌다. 이에 본 연구는 교사 지식의 범위를 교사의 신념까지로 넓히고 교육학적 지식, 교육내용 지식, 신념으로 나누어 살펴보았다.

둘째, 중도입국 아동 대상의 효과적인 한글 교육을 위해 필요한 교사 지식을 목록화하고 그것을 문항으로 제작하여 제시하였다는 데에 의의가 있다. 이전까지 교사 지식 연구는 양적 연구보다는 질적 연구가 중심이 되었으나 본 연구는 교사 지식이 발현되는 단계 이전에 교사가 가진 지식에 초점을 두고 이를 연구하였다. 그리하여 중도입국 아동 대상 한글 교육을 위한 교사 지식을 양적으로 측정하여 가시적으로 제시하였다.

그러나 본 연구는 다음과 같은 한계점이 있어 후속 연구를 통해 보완이 필요할 것으로 보인다.

첫째, 본 연구는 연구 참여자의 수가 55명으로 그리 많지 않은 수를 대상으로 진행되었다. 차후에는 더 많은 수의 교사를 대상으로 설문이 이루어진다면 조금 더 명확한 상관관계가 나타나는 결과를 얻을 수 있을 것이다.

둘째, 본 연구는 교사의 실제 수업을 관찰하지 않고 교사의 지식을 설문으로 확인한 한계가 있다. 따라서 이후에는 교사의 지식 설문 결과

와 실질적인 교수 실천을 연계하여 살펴보는 것도 의미가 있을 것이다.

셋째, 본 연구에서는 교사의 지식을 파악하였으나 교사의 지식수준에 따른 학습자의 성취도 차이는 확인하지 못하였다. 그러므로 후속 연구에서는 학습자의 성취도와 교사 지식의 관계도 살펴볼 필요가 있다.

참 고 문 헌

교육과학기술부 (2013). 3-5세 연령별 누리과정 해설서.

교육부 (2015). 국어과 교육과정.

교육부 (2015). 한국어 교육과정.

교육부 (2017). 초등학교 1학년 국어 교사용 지도서 1-1, 1-2.

강명윤 (2003). 『언어와 세계 - 초보 언어학 산책』. 한신문화사.

강민정 (2008). 초등학생 맞춤법 오류 분석과 지도 방안. 부산교육대학교 교육대학원 석사학위논문.

고남정·오성배. (2016). 학교 재학과 학교 밖 기관 이용 여부가 중도입국 청소년의 한국어 능력에 미치는 향. 교육문화연구, 22(4), 271-289.

고영근·구본관 (2018). 『우리말 문법론』. 집문당.

곽보민 (2019). 중도입국 아동을 위한 한국어 상호문화교육 수업모형의 개발 및 적용 연구: 초등학교 저학년 학생을 중심으로. 고려대학교 대학원 석사학위논문.

구본관 (2008). 맞춤법 교육내용 연구-한글 맞춤법의 원리를 중심으로-, 국어교육, 127, 195-232.

구본관·박재연·이선웅·이진호 (2016). 『한국어 문법 총론 Ⅰ,Ⅱ』. 집문당.

구은희 (2019). 문제 중심 학습(PBL)을 활용한 한국어 교수·학습 모형 연구: 중도입국 학습자를 대상으로. 한국외국어대학교 대학원 석사학위논문.

권미경·이소연 (2017). 중도입국청소년의 한국어 학습동기와 학업성취에 관한 질적 연구. 새국어교육, 110, 147-181.

권미지 (2006). 이중언어 환경 아동의 조음음운 특성. 대구대학교 대학원 석사학위논문.

권미지 (2011). 단어단위 측정에 의한 다문화가정 아동의 조음음운 특성 분석. 언어치료연구, 20(4), 163-175.

권미지·박상희·석동일 (2007). 학령전 이중언어 환경 아동의 조음특성. 음성과학, 14(2), 73-87.

권보근·장인실 (2017). 중도입국 청소년의 학교 적응 요인 연구 - 다문화 예비학교를 중심으로 -. 학습자중심교과교육연구, 17(22), 51-73.

김길순 (2008). 학습장애아를 위한 음운인식 지도 방안. 학습장애연구, 5(2), 85-105.

김도남 (2003). 한글 해득 교육 원리 탐색. 한국초등교육, 23, 1-36.

김동일 (2017). 『BASA와 함께하는 읽기능력 증진 개별화 프로그램 읽기 나침반 2. 읽기유창성편 교사용 지침서』. 학지사.

김동일·조영희·고혜정 (2017). 초등학교 3, 4, 5학년 의미 단위 끊어 읽기와 빈칸 채우기로 살펴본 묵독 유창성 비교연구. 서울교육대학교 한국초등교육, 28(3), 137-149.

김미배 (2014). 학령전기 아동의 읽기능력과 읽기환경 및 언어능력. 국어교육, 144, 231-253.

김민정·배소영 (2005). '아동용 조음검사'를 이용한 연령별 자음정확도와 우리말 자음의 습득연령. 음성과학, 12(2), 139-149.

김성규·정승철 (2016). 『소리와 발음』. 한국방송통신대학교출판문화원.

김수진·이지영 (2008). 음운변동이 적용되는 단어의 읽기중재 효과. 언어청각장애연구, 13, 26-43.

김수현 (2016). KOLRA를 활용한 학령기 다문화가정 자녀의 한국어 능력 연구. 계명대학교 대학원 석사학위논문.

김순호·정경희 (2015). 초등 저학년 읽기학습부진아동의 형태소인식과 읽기능력. 언어치료연구, 24(2), 35-47.

김애화 (2009). 초등학교 학생의 철자 특성 연구: 철자 발달 패턴 및 오류 유형 분석. 초등교육연구, 22(4), 85-113.

김애화 (2012). 음운 인식 특성 연구: 음운 인식 단위, 과제 유형, 음절 및 음소 위치 효과를 중심으로. 학습장애연구, 9(2), 93-111.

김애화·강은영 (2010). 초등학교 읽기장애 학생과 일반 학생의 단어인지

특성 비교 연구: 단어인지 수행력 및 오류 패턴 비교. 언어청각장애연구, 15(4), 632-647.

김애화·김의정 (2015). 한글의 특성을 반영한 철자 교수가 쓰기장애학생의 겹받침 단어 철자 성취도에 미치는 영향. 학습장애연구, 12(3호), 43-67.

김영순 (2012). 중도입국 청소년의 문화적응 중심 재사회화 경험에 관한 질적 연구. 언어와 문화, 8(3), 37-63.

김은정·김화수 (2011). 다문화가정 아동과 일반 아동의 문법성 판단 및 오류수정 비교 연구. 특수교육재활과학연구, 50(2), 131-148.

김정화·이문정 (2006). 유아의 문식성 습득에 대한 교사와 부모의 신념. 한국가정관리학회지, 24(1), 237-251.

류방란·오성배 (2012). 중도입국 청소년의 교육 기회와 적응 실태. 다문화교육연구, 5(1), 29-50.

류현주·김향희·김화수·신지철 (2008). 다문화가정 아동의 조음능력 및 음운변동 특성. 음성과학, 15(3), 133-144.

문경숙 (2009). 조기유학청소년의 심리사회적 발달과 정책방안연구. 한국청소년정책연구원.

문현숙·이지윤 (2019). 3~5세 중국, 베트남, 필리핀 다문화가정 아동의 종성 산출 특징. 언어치료연구, 28(1), 19-27.

박봉수·선곡유화·이영선 (2013). 일본의 이주배경 아동·청소년을 위한 지원 제도 고찰: 학교 적응 및 지원 중심으로, 청소년문화포럼, 40, 61-91.

박상희 (2006). 이중언어환경 아동의 조음과 음운패턴 연구. 특수교육저널: 이론과 실천, 7(4), 143-152.

박상희 (2009). 다문화가정 아동의 조음산출에 관한 종단적 연구. 언어치료연구, 18(1), 89-97.

박숙희 (2013). 『개정판 한국어 발음 교육론』. 역락.

박혜숙 (2014). 초등 및 중학생의 다문화 수용성에 미치는 요인 탐색. 인문사회과학연구, 44, 5-33.

배소영 (1995). 우리나라 아동의 언어 발달. 한국언어병리학회(편). 『언어치료전문요원교육 1995』. 한학문화.

배소영 (2006). 한국어 발달특성과 학령전기 문법형태소. 한국어학, 31, 31-45.

배희숙 (2015). 초등학교 저학년 다문화가정 아동의 쓰기 발달 특성 분석. 다문화교육연구, 8(4), 161-179.

서울대학교 교육연구소 (1995). 『교육학용어사전』. 하우동설.

송영복 (2008). 다문화 학습자의 한글 깨치기 원리와 방법 연구. 한국초등국어교육, 38, 213-239.

송지연 (2001). 초등학교 읽기 교과에서의 읽기전략 분석: 읽기 유창성, 어휘, 독해를 중심으로. 아동교육, 12(2), 281-297.

신가영·설아영·조혜숙·남기춘·배소영 (2015). 초등학생의 철자 발달과 오류 패턴 분석. 언어치료연구, 24(2), 61-72.

안바라 (2015). 아동문학을 활용한 중도입국 아동 대상 한국어 교육 실행연구. 이화여자대학교 교육대학원 석사학위논문.

양민화·김보배·이애진 (2016). 파닉스 기반 철자교수가 작문능력에 미치는 영향-학습장애 학생들을 대상으로. 작문연구, 29, 241-274.

양민화·박미경·이애진·김보배 (2014). 초기문해 교수방법에 대한 교수자 집단 간의 이론적 경향성 및 파닉스 지식 비교 연구. 특수교육 , 13 (3), 301-315.

양성오·황보명 (2009). 취학 전 다문화가정 아동과 일반가정 아동의 음운인식능력 비교 연구. 언어치료연구, 18(1), 37-57.

엄윤재 (2004). 유아를 한 문해 교수법의 효과비교: 균형 잡힌 문해 교수법과 발음 중심 교수법을 중심으로. 동덕여자대학교 대학원 석사학논문.

오미경·이지영 (2013). 유아교사의 문해 신념에 따른 균형적 문해 활동 특성. 한국영유아보육학, 76(1), 93-120.

오성배·서덕희 (2012). 중도입국 청소년의 진로의식, 진로준비행동과 사회적 지원 실태 탐색. 중등교육연구, 60(2), 517-552.

오지은 (2019). 중국계 다문화가정 학습자의 오류 양상을 고려한 맞춤법 교육. 서울대학교 석사학위논문.

오희선 (2012). 다문화가정 청소년의 학교 적응에 관한 연구 : 안산시 원곡동 사례 중심으로. 중앙대학교 행정대학원 석사학위논문.

왕한석 (2007). 『또 다른 한국어: 국제결혼 이주여성의 언어 적응에 관한 인류학적 연구』. 서울: 교문사.

윤경동 (2011). 다문화가정 자녀의 한국어 교육 실태조사 및 효율적인 한국어 교육 방안에 관한 연구. 한국교원대학교 교육대학원 석사학위논문.

융티탄프엉·김기화 (2018). 베트남 중도입국 청소년의 이주 초기 적응에 관한 연구. 문화교류연구, 7(4), 79-102.

이경화 (2007). 유아의 다중지능(MI)과 창의적 문제해결력(CPS) 향상을 위한 개별검사 및 재능계발 프로그램 연구. 한국연구재단.

이경화 (2018). 한글문해 교육 내용. 초등교과교육연구, 28, 147-165.

이명숙·전병운 (2016). 초기 문해 지도를 위한 균형적 언어접근법의 연구 동향. 지적장애연구, 18(4), 185-213.

이미연 (2009). 다문화가정 아동 학습자들의 한국어 발달 연구. 숙명여자대학교 대학원 석사학위논문.

이병철·송다영 (2011). 다문화가족 중도입국 청소년의 학교생활 적응에 관한 질적 연구. 한국사회복지학, 63(4), 131-154.

이순형 외 (2010). 『유아 이중언어 통합교육프로그램』. 서울: 학지사.

이승미 (2017). 서울시 중도입국 청소년 현황 및 지원방안 연구. 서울시여성가족재단.

이승미 (2019). 초등학교 한글 해득 교육의 실태 분석 및 개선 방안 탐색 연구. 교육문제연구, 71(2), 155-180.

이옥섭 (2000). 균형 있는 문해 프로그램이 유아의 읽기 쓰기 발달에 미치는 효과 연구. 서울여자대학교 대학원 박사학위논문.

이옥섭 (1999). 균형 있는 문해 프로그램이 유아의 읽기, 쓰기 발달에 미치는 효과 연구. 서울여자대학교 대학원 박사학논문

이유림 (2012). 학령기 다문화가정 아동의 음운규칙이 적용된 낱말재인 능력. 용인대학교 대학원 석사학위논문.

이지현·마송희·김지현·정정희 (2009). 『영유아를 위한 언어교육』. 공동체.

이차숙 (2003). 한글의 특성에 따른 한글 해독 지도 방법 탐색. 유아교육연구, 23(1), 5-25.

이차숙 (2004). 『유아언어교육의 이론적 탐구』. 학지사.

이차숙 (2004). 『유아 미디어교육: 유아 언어교육의 이론적 탐구』. 학지사.

이차숙 (2005). 『유아언어교육의 이론과 실제』. 학지사.

이춘양·최윤곤·박미숙 (2017). 한국어교사의 중도입국 학생 교육경험에 관한 연구. 문화교류연구, 6(4), 21-39.

임유진 (2008). 단어 읽기를 통한 초등 2학년과 5학년 아동의 음운 규칙 적용 능력 비교 연구. 이화여자대학교 대학원 석사학위논문.

임희현·장진녕·배희숙 (2014). 한국-중국 다문화가정 아동의 한국어 조음 오류 패턴. 다문화의사소통, 3, 25-40.

장명선·송연숙 (2011). 서울시 중도입국청소년 현황과 지원방안. 서울시 여성가족재단.

전은주 (2012). 다문화 배경 학습자를 위한 한국어 교육과정의 내용 체계. 국어교육연구, 45(1), 79-110.

정경희 (2014). 1-3학년 학령기 아동의 형태소인식과 읽기능력. Communication Sciences & Disorders, 19(1), 21-30.

정숙경 (2004). 초등학교 교사들의 문해성지도 접근방식 및 신념. 초등교육연구, 17(1), 101-126.

정종성 (2014). 초등학교 입학 아동의 자모 인식, 단어 해독, 읽기 유창성 수행 수준 탐색. 초등교육연구, 27(3), 119-136.

정희정·김소연 (2014). 다문화가족 중도 입국 자녀의 사회연결망에 관한 사례연구: 청소년 상담지원체계를 중심으로. 한국가족복지학, 19(4), 831-853.

조옥이·박석준 (2011). 다문화가정 중도입국 자녀에 대한 한국어문화 교

육의 방안과 내용 - 교육 사례 예시를 통한 문제 제기를 중심으로. 외국어로서의 한국어교육, 36, 217-238.
조은희·오성배 (2017). 중도입국 청소년의 한국어 능력과 정서에 향을 미치는 요인분석. 교육문화 연구, 23(5), 499-516.
좌동훈 (2013). 중도입국청소년의 사회문화 적응에 영향을 미치는 요인에 관한 연구. 숭실대학교 대학원 박사학위논문.
최경진 (2016). 중도입국 초등학생 대상 한국어 교육을 위한 아동문학 선정. 이화여자대학교 교육대학원 석사학위논문.
최영환 (2008). 한글 학습의 개념 및 내용에 관한 연구. 독서연구, 19, 347-376.
최영환 (2014a). 한글 자음자 지도 순서에 관한 연구, 한국초등국어교육, 54, 381-417.
최영환 (2014b). 한글 모음자 지도를 위한 배열 순서. 국어교육, 145, 61-94.
최영환 (2014c). 『훈민정음』을 통해 본 한글 지도 방법. 한국초등국어교육, 56, 175-204.
최은정·윤은미·이소희·이은경 (2008). 이중언어환경 아동과 단일언어환경 아동의 연음규칙 인식능력 비교. 특수교육저널: 이론과 실천. 1-16.
편윤희 (2015). 체계적인 한국어 교육을 위한 한국어 학습자 분류 제안. 한국어교육연구, 3, 113-137.
홍성인 (2001). 한국아동의 음운인식 발달. 연세대학교 대학원 석사학위논문.
홍성인·전세일·배소영·이익환 (2002). 한국 아동의 음운인식 발달. 언어청각장애연구, 7(1), 49-64.
홍혜경·정서연·김현·오지승 (2016). 다문화그림책을 활용한 토의활동이 유아의 정서지능 및 배려적 사고 수행능력에 미치는 영향. 유아교육연구, 36(4), 263-288.

Adams, M. J. (1990). Beginning to read: Thinking and learning about print. Cambridge, MA: The MIT Press.

Anita K. Barry (2008). 『Linguistics Perspecitves on Lanuage and Education』. Pearson Education. 양창용·윤원희·정인식·홍선호 옮김 (2011). 『교사들을 위한 언어학 입문』. 한국문화사.

Apel & Thomas-Tate (2009). Morphological awareness skills of fourth-grade African American students. Language, Speech, and Hearing Services in Schools. 40, 312 - 324.

Apel, Diehm, & Apel (2013). Using multiple measures of morphological awareness to assess its relation to reading. Topics in Language Disorders, 33, 42-56.

Ball & Blachman (1991). Does phonemic awareness training in kindergarten make a difference in early word recognition and developmental spelling?. Reading research quarterly, 26, 49-66.

Blachman, Ball, & Tangel (1994). Kindergarten teachers develop phoneme awareness in low-income, inner-city classrooms. Reading and Writing, 6(1), 1-18.

Blömeke, S. & Delaney, S. (2012). Assessment of teacher knowledge across countries: A review of the state of research. ZDM, 44(3), 223-247.

Bos, J. M., Huston, A. C., Granger, R. C., Duncan, G. J., Brock, T., & McLoyd, V. C. (1999). New hope for people with low incomes: Two-year results of a program to reduce poverty and reform welfare. New York: Manpower Demonstration Research Corporation.

Brady & Moats (1997). Informed instruction for reading success-Foundations for teacher preparation. A Position Paper of the International Dyslexia Association, Baltimore, MD: International Dyslexia Association.

Brady et al. (2009). First grade teachers' knowledge of phonological awareness and code concepts: Examining gains from an intensive form of professional development and corresponding teacher attitudes. Reading and Writing, 22, 425-455.

Chall, J.S. (1967). 『Learning to read: The great debate』. New York: McGraw-Hill.

Cohen (2014). A comparison of schools: teacher knowledge of explicit code-based reading instruction. Ph.D Dissertation. The University of Arizona.

Ehri, L. (2005). Development of sight word reading: Phases and findings. In Snowling, M., Hulme, C. (Eds.), The science of reading: A handbook (pp. 135 - 154). Malden, MA: Blackwell.

Farris, J. S. (2001). Support weighting. Cladistics 17, 389 - 394.

Guerriero, S. and N. Révai (2017). Knowledge-based teaching and the evolution of a profession. in Guerriero, S. (ed.), Pedagogical Knowledge and the Changing Nature of the Teaching Profession. OECD Publishing, Paris.

IDA. (2010). 'IDA End of Year Statement 2009' [Online]. Available: http://www.idaireland.com/news-media/press-releases/ida-ireland-end-of-year-s3/index.xml (last accessed 30 January 2010).

International Reading Association. (1998). Phonemic awareness and the teaching of reading: A position statement of the Board of Directors. Newark, DE: International Reading Association.

Jorm & Share (1983). Phonological reading and reading acquisition. Applied psycholinguistics. 4, 103-147.

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 Institutes of Health.

Mather, Bos, & Babur (2001). Perceptions and knowledge of preservice and inservice teachers about early literacy instruction. Journal of Learning Disabilities, 4, 471-482.

McCombes-Tolis, J., & Feinn, R. (2008). Comparing teachers' literacy-related knowledge to their state's standards for reading. Reading Psychology, 29, 236-265.

Moats & Foorman (2003). Measuring teachers' content knowledge of language and reading. Annals of Dyslexia, 53, 23-45.

Moats, L. C. (1994). The missing foundation in teacher education: Knowledge of the structure of spoken and written language. Annals of Dyslexia, 44, 81-101.

Moats, L. C. (2003). The speech to print workbook. Baltimore, Md.: Paul Brookes.

Moats, L. C. (2009). Knowledge foundations for teaching reading and spelling. Reading and Writing, 22, 379-399.

Moats. L. C. (2010). Knowledge foundations for teaching reading and spelling. Reading and Writing, 22, 379-399.

Morrow. V. (2001). Using qualitative methods to elicit young people's perspectives on their environments: some ideas for community health initiatives. Health Education research, Theory and Practice 16(3).

National Reading Panel (2000). Teaching children to read: an evidence assessment of scientific research literature on reading and its implications for reading instruction. National Institute of Child Health and Human Development.

Nespor, J. K. (1985). The role of beliefs in the practice of teaching: Final report of the teachers belief study, research and development center for teacher education. Retrieved from ERIC database.(ED270446)

O'Connor, Jenkins & Slocum (1995). Transfer among phonological tasks in kindergarten: Essential instructional content. Journal of Educational Psychology, 87(2), 202-217.

Pajares, E.(1992). Teachers' beliefs and educational research: Cleaning up a messy construct. Review of Educational Research, 62, 307-332.

Piasta, Connor, Frishman, & Morrison (2009). Teacher's knowledge of literacy concepts, classroom practices, and student reading growth. ScientificStudies of Reading, 13(3), 224-248.

Podhajski, Mather, Nathan, & Sammons (2009). Professional development in scientifically based reading instruction: Teacher knowledge and reading outcomes. Journal of Learning Disabilities, 42, 403-417.

Rosenblum & Pinker (1983). Word magic revisited: Monolingual and Bilingual children's understanding of the word-object relationship. Child development, 54, 773-780.

Shulman, L. (1987). Knowledge and teaching: foundations of the new reform in Harvard Educational Review, 57(1), 1-22.

Simmons, D. C. & Kameenui, E. J. (1998). What reading research tells us about children with diverse learning needs: Bases and basics. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Snow, Burns, & Griffin (1998). 『Preventing reading difficulties in young children』. Washington, DC: National Academy Press.

Spear-Swerling & Brucker (2004). Teachers' acquisition of knowledge about English word structure. Annals of Dyslexia, 53, 72-103.

Stahl, S. A. (1997). Models of reading instruction: An introduction. In S. A. Stahl & D. A. Hayes (Eds.), Instructional models in reading (pp. 1 - 29). Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Stanovich (1986). Matthew effects in reading: Some consequeces of

individual differences in the acquisition of literacy. Reading research quarterly, 21(4), 360-407.

Swank (1994). Phonological coding abilities: Identification and impairments related to phonologically based reading problems. Topics in language disorders. 14(2), 56-71.

Tsushima, W. T., & Hogan, T. P. (1975). Verbal ability and school achievement of bilingual and monolingual children of different ages. Journal of Educational Review, 68, 349-53.

Wagnet & Torgesen (1987). The nature of phonological processing and its casual role in the acquisition of reading skills. Psychological Bulletin, 101, 192-212.

Washburn, E. K., Joshi, R., & Binks-Cantrell, E. (2010). Are preservice teachers prepared to teach struggling readers?. Annals of Dyslexia, 61(1), 21-43.

Weaver, K. (1998). "Advocates and Analysts: Think Tanks and the Politicization of Expertise in Washington." In Allan Cigler and Burdett Loomis, eds. Interest Group Politics. 5th ed. Washington, D.C.: Congressional Quarterly Press.

Wolf & Katzir-Cohen (2001). Reading fluency and its intervention. Scientific studies of reading, 5, 211-239.

[부 록]

◎ 중도입국 아동 대상 한글 교육을 위한 교사 지식 조사 설문 ◎

안녕하세요, 선생님! 연구에 참여해주셔서 감사합니다.
설문 문항을 보시며 선생님께서 완벽한 정답을 찾지 못하셔도
괜찮습니다.
아는 한도에서 모든 문항에 대한 성실한 답변 부탁드립니다.
본 연구는 익명으로 시행되며
선생님의 어떤 개인정보도 드러나지 않을 것입니다.
아울러 선생님께서 주신 답변은 연구용으로만 활용하고
연구 발표 이후에는 전부 폐기됩니다.
선생님의 연구 참여에 다시 한번 깊이 감사드립니다.

연구자 이은주 드림

< 1부: 기초정보 >

1. 선생님의 최종 학력은 어떠합니까?
 ① 학사 ② 석사 ③ 박사

2. 선생님의 전공은 무엇입니까?
 ① 국어교육 ② 영어교육 ③ 특수교육
 ④ 기타(교육학, 수학교육, 과학교육, 체육교육, 미술교육 등)

3. 선생님께서는 국어교육이나 한국어교육 관련 연수를 수강한 경험이 있으십니까?

① 있다 ② 없다

3-1. 다음 중 관련 교육을 받은 경험이 있는 것에 모두 표시하십시오.

□ 음운 인식 □ 맞춤법 □ 어휘 □ 유창성

□ 읽기 이해(전략) □ 기타 ( )

4. 선생님의 총 교육경력은 몇 년입니까?

① 0~4년 ② 5~9년 ③ 10~14년 ④ 15~19년 ⑤ 20년 이상

5. 선생님의 저학년(1~2학년) 지도경력은 총 몇 년입니까?

① 없음 ② 1개월~1년 ③ 2~5년 ④ 6~9년 ⑤ 10년 이상

6. 선생님께서는 한글을 가르치는 데 얼마나 자신감을 가지고 계십니까?

① 전혀 자신없다 ② 조금 자신없다 ③ 보통이다 ④ 꽤 자신있다

⑤ 매우 자신있다

7. 선생님께서는 한글을 가르치는 데 충분한 지식을 가지고 계십니까?

① 매우 그렇지 않다 ② 그렇지 않은 편이다 ③ 보통이다

④ 그런 편이다 ⑤ 매우 그렇다

8. 선생님께서 한글 교육과 관련하여 어떤 부분에서 도움이 가장 필요하십니까?

① 교육내용 관련 ② 교육 방법 관련 ③ 학습자 이해 관련

④ 교육 과정 관련 ⑤ 교육 평가 관련

< 2부: 한글 교육에 대한 신념 >

◎ 다음 문항에 대해 선생님의 실제 교육과 가깝다고 생각하시는 정도에 따라 ①~⑤점을 표시해주십시오. ①점은 '내 생각과 전혀 일치하지 않는다. 매우 동의하지 않는다'. ⑤점은 '내 생각과 매우 일치한다. 매우 동의한다' 입니다.

1. 읽기나 쓰기 부진 아동에게는 스스로 책을 많이 읽게 하는 것보다 교사가 직접적이고 명시적으로 언어의 구조를 가르치는 것이 도움이 된다.
① ② ③ ④ ⑤

2. 단어를 읽지 못할 때는 글자를 정확하게 읽기보다 문맥상의 힌트로 단어의 의미를 알도록 학습하는 것이 중요하다.
① ② ③ ④ ⑤

3. 아동들은 읽기와 쓰기 능력 향상을 위해 띄어쓰기, 맞춤법, 문법 등을 정확히 사용하며 글자와 문장을 쓰는 연습을 해야 한다.
① ② ③ ④ ⑤

4. 읽기를 배울 때 일단 통글자로 읽을 수 있으면 자음과 모음 각각의 소리는 가르치지 않아도 저절로 익히게 된다.
① ② ③ ④ ⑤

5. 저학년 교사는 한글을 가르칠 때 단어, 음절, 음소 등 기초적인 국어학 지식을 알고 있어야 한다.
① ② ③ ④ ⑤

6. 아동이 한글을 배울 때, 단어를 바르게 소리 내어 읽는 것보다 그 단어의 의미에 초점을 두도록 해야 한다.

① ② ③ ④ ⑤

7. 읽기, 쓰기 발달에는 반드시 교사의 체계적이고 명시적인 교육 개입이 필요하다.

① ② ③ ④ ⑤

8. 아동은 언어에 충분히 많은 노출이 되면 자연스럽게 읽기, 쓰기를 익힌다.

① ② ③ ④ ⑤

< 3부: 교육내용 지식 I >

1. 다음 중 소리를 표현하는 최소의 문자 단위는 무엇입니까?(2번)
① 음소 ② 자소 ③ 음절 ④ 단어 ⑤ 잘 모르겠음

2. 음소란 무엇입니까?(3번)
① 한 개의 자음 단위 ② 한 개의 모음 단위
③ 하나의 소리나는 가장 작은 단위 ④ 하나의 의미를 지닌 작은 단위
⑤ 잘 모르겠음

3. 한 단어를 이루는 모음의 개수와 같은 것은 무엇입니까?(4번)
① 형태소의 수 ② 자음의 수 ③ 음소의 수 ④ 음절의 수
⑤ 잘 모르겠음

4. 다음 중 단모음의 종류를 나누는 기준이 아닌 것은 무엇입니까?(2번)
① 입술의 모양 ② 목의 떨림 ③ 혀의 높낮이 ④ 혀의 앞뒤 위치
⑤ 잘 모르겠음

5. 다음 중 자음의 종류를 나누는 기준이 아닌 것은 무엇입니까?(4번)
① 소리나는 위치 ② 소리의 세기 ③ 울림의 여부 ④ 입술의 모양
⑤ 잘 모르겠음

6. 단모음과 이중모음의 차이는 무엇입니까?(3번)
① 입이 벌어지는 정도 ② 소리나는 위치 ③ 혀나 입술 모양의 변화
④ 혀의 위치 ⑤ 잘 모르겠음

7. 다음 중 허파에서 나온 공기가 새지 못하도록 완전히 막았다가 순간적으로 터뜨리며 내는 소리를 무엇이라고 합니까?(4번)
① 파찰음 ② 마찰음 ③ 치조음 ④ 파열음 ⑤ 잘 모르겠음

8. 다음 중 그 소리가 지속될 수 있으며, 공기가 지나는 통로를 아주 좁혀서 소리를 내는 자음을 무엇이라고 합니까?(3번)

① 유음 ② 파열음 ③ 마찰음 ④ 치조음 ⑤ 잘 모르겠음

9. 기류의 흐름을 완전히 막았다가 순간적으로 터뜨리는 거의 동시에 공기가 지나는 통로를 아주 좁혀서 기류를 내보내는 소리를 무엇이라고 합니까?(2번)

① 공명음 ② 파찰음 ③ 파열음 ④ 마찰음 ⑤ 잘 모르겠음

10. 'ㅂ-ㅍ-ㅃ'과 같이 '예사소리-거센소리-된소리'를 이루는 것을 무엇이라고 합니까?(4번)

① 후음
② 기식음
③ 경구개음
④ 삼지적 상관속
⑤ 잘 모르겠음

11. 다음 중 'ㅂ-ㅍ-ㅃ'의 분류 기준은 무엇입니까?(1번)

① 후두의 긴장과 기식
② 소리 나는 위치
③ 공명성의 여부
④ 입술의 모양 변화
⑤ 잘 모르겠음

12. 다음과 같이 음절 종성에서 실현되는 장애음이 'ㅂ, ㄷ, ㄱ' 중의 하나로 바뀌는 음운현상은 무엇입니까?(2번)

빛-[빋], 앞-[압], 부엌-[부억]

① 자음군 단순화 ② 평파열음화(7종성 법칙) ③ 음운 탈락
④ 경음화 ⑤ 잘 모르겠음

13. 다음 중 음절 종성으로 발음될 수 없는 것은 무엇입니까?(1번)

① ㅅ ② ㄷ ③ ㅇ ④ ㄹ ⑤ 잘 모르겠음

14. 다음과 같은 겹받침의 종성 발음과 관련된 음운 현상은 무엇입니까?(4번)

넋-[넉], 값-[갑]

① 두음 법칙 ② 음운 대치 ③ 평파열음화(7종성 법칙)

④ 자음군 단순화 ⑤ 잘 모르겠음

15. 다음 중 겹받침의 발음에 대한 설명으로 옳은 것은 무엇입니까?(2번)

① ㄶ받침은 항상 ㅎ으로 실현된다.

② 겹받침은 둘 중 한 자음만이 종성으로 실현될 수 있다.

③ ㄻ받침은 ㄹ과 ㅁ이 동시에 실현된다.

④ ㄺ받침은 어말과 자음 앞에서 ㄱ으로 실현된다.

⑤ 잘 모르겠음

16. '옷이'가 [오시]로, '꽃은'이 [꼬츤]으로 발음되는 것과 같이 자음으로 끝나는 음절에 모음으로 시작하는 음절이 올 때 앞 음절의 끝소리가 뒷 음절의 첫소리로 발음되는 현상을 무엇이라고 합니까?(1번)

① 연음 ② 유기음화 ③ 비음화 ④ 후음탈락 ⑤ 잘 모르겠음

17. 다음과 관련된 음운 현상은 무엇입니까?(2번)

입는[임는], 믿는[민는]

① 음운 축약 ② 비음화 ③ 유음화 ④ 모음조화 ⑤ 잘 모르겠음

18. 다음과 관련된 음운 현상은 무엇입니까?(3번)

같이-[가치], 굳이-[구지]

① 음운 탈락 ② 경음화 ③ 구개음화 ④ 음운 첨가 ⑤ 잘 모르겠음

19. 종로의 발음이 [종노]가 되는 것과 같이 ‘ㄹ’이 ‘ㄴ’으로 바뀌는 음운 현상은 무엇입니까?(1번)

① ‘ㄹ’의 비음화 ② 순행적 유음화 ③ 자음군 단순화
④ 음운 축약 ⑤ 잘 모르겠음

20. 다음과 관련된 음운 현상은 무엇입니까?(4번)

칼날-[칼랄], 난로-[날로], 혼란-[홀란]

① 비음화 ② 경음화 ③ 구개음화 ④ 유음화 ⑤ 잘 모르겠음

21. 다음과 관련된 음운 현상은 무엇입니까?(3번)

입고-[입꼬], 닫다-[닫따]

① 연음 ② 평폐쇄음화 ③ 경음화 ④ 파찰음화 ⑤ 잘 모르겠음

22. ‘문화’가 [무놔]로, ‘않는’이 [안는]으로 발음되는 것과 같은 음운 현상을 무엇이라 합니까?(4번)

① 모음동화 ② 경구개음화 ③ 양순음화 ④ 후음탈락 ⑤ 잘 모르겠음

23. 다음과 관련있는 음운현상은 무엇입니까?(3번)

식용유-[시굥뉴], 솜이불-[솜니불]

① 경음화 ② 음운 탈락 ③ ㄴ첨가 ④ 비음화 ⑤ 잘 모르겠음

24. ‘싫지’가 [실치]로, ‘낳고’가 [나코]로 실현되는 것과 관련있는 음운현상은 무엇입니까?(2번)

① 음운대치 ② 유기음화 ③ 후음탈락 ④ 연음 ⑤ 잘 모르겠음

25. 다음 중 의미를 가진 가장 작은 문법 단위를 무엇이라고 합니까?(3번)

① 음운 ② 단어 ③ 형태소 ④ 낱자 ⑤ 잘 모르겠음

26. 구체적인 대상이나 동작, 상태를 표시하는 형태소는 무엇입니까?(1번)
① 실질형태소 ② 자립형태소 ③ 의존형태소 ④ 낱말형태소
⑤ 잘 모르겠음

27. 형태소 중 문법적 의미를 지녀 형식형태소라고 하는 이것은 무엇입니까?(4번)
① 의미형태소 ② 어휘형태소 ③ 실질형태소 ④ 문법형태소
⑤ 잘 모르겠음

28. '-이, -가, -을, -를, -에게' 등과 같이 주로 명사 뒤에 붙어서 다른 말과의 관계를 나타내거나 특별한 뜻을 더해주는 품사를 무엇이라고 합니까? (4번)
① 부사 ② 용언 ③ 형용사 ④ 조사 ⑤ 잘 모르겠음

29. '먹이다', '먹히다'에서 '-이-', '-히-'와 같은 것을 무엇이라 합니까?(2번)
① 피동사 ② 접사 ③ 품사 ④ 어근 ⑤ 잘 모르겠음

30. '-었-', '-다', '-아서'와 같이 한국어에서 높임법, 시제, 양태, 문장 유형 등은 주로 이것에 의해 실현됩니다. 이것은 무엇입니까?(1번)
① 어미 ② 파생접사 ③ 굴절접사 ④ 관형사 ⑤ 잘 모르겠음

< 4부: 교육내용 지식Ⅱ >

31. ‘아무’에서 자소의 개수는 몇 개입니까?(3번)
① 1개 ② 2개 ③ 3개 ④ 4개 ⑤ 잘 모르겠음

32. ‘맑은’에서 음소의 개수는 몇 개입니까?(4번)
① 2개 ② 3개 ③ 5개 ④ 6개 ⑤ 잘 모르겠음

33. 다음 중 소리 내는 방법이 나머지 셋과 다른 자음은 무엇입니까?(3번)
① ㄷ ② ㄱ ③ ㅎ ④ ㅂ ⑤ 잘 모르겠음

34. 다음 중 입술의 모양이 다른 모음은 무엇입니까?(4번)
① ㅔ ② ㅐ ③ ㅣ ④ ㅗ ⑤ 잘 모르겠음

35. ‘깨끗한’의 음절 개수로 알맞은 것은 무엇입니까?(1번)
① 3개 ② 4개 ③ 5개 ④ 7개 ⑤ 잘 모르겠음

36. 다음 중 후두의 긴장과 기식이 모두 나타나는 소리는 무엇입니까?(4번)
① ㄱ ② ㄴ ③ ㄸ ④ ㅊ ⑤ 잘 모르겠음

37. 다음 중 삼지적 상관속을 이루지 않는 자음은 무엇입니까?(3번)
① ㄱ ② ㄷ ③ ㅅ ④ ㅈ ⑤ 잘 모르겠음

38. 다음 중 다음 중 허파에서 나온 공기가 새지 못하도록 완전히 막았다가 순간적으로 터뜨리며 내는 소리가 아닌 것은 무엇입니까?(4번)
① ㄱ ② ㄷ ③ ㅂ ④ ㅎ ⑤ 잘 모르겠음

39. 다음 중 그 소리가 지속될 수 있으며, 공기가 지나는 통로를 아주 좁혀서 소리를 내는 자음이 아닌 것은 무엇입니까?(3번)

① ㅅ ② ㅆ ③ ㅁ ④ ㅎ ⑤ 잘 모르겠음

40. 다음 중 기류의 흐름을 완전히 막았다가 파열과 마찰이 거의 동시에 일어나며 기류를 내보내는 소리가 아닌 것은 무엇입니까?(1번)
① ㅂ ② ㅈ ③ ㅉ ④ ㅊ ⑤ 잘 모르겠음

41. 다음 중 단모음은 무엇입니까?(2번)
① ㅛ ② ㅗ ③ ㅔ ④ ㅑ ⑤ 잘 모르겠음

42. 다음 중 이중모음은 무엇입니까?(3번)
① ㅜ ② ㅐ ③ ㅢ ④ ㅣ ⑤ 잘 모르겠음

43. 다음 중 '밭'의 발음으로 알맞은 것은 무엇입니까?(2번)
① [밭] ② [받] ③ [밧] ④ [밥] ⑤ 잘 모르겠음

44. 다음 중 '값'의 발음으로 알맞은 것은 무엇입니까?(3번)
① [갓] ② [갇] ③ [갑] ④ [값] ⑤ 잘 모르겠음

45. 다음 중 '연필을'의 발음으로 알맞은 것은 무엇입니까?(1번)
① [연피를] ② [연필을] ③ [연필를] ④ [염피를] ⑤ 잘 모르겠음

46. 다음 중 '국민'의 발음으로 알맞은 것은 무엇입니까?(2번)
① [국민] ② [궁민] ③ [굼민] ④ [쿡민] ⑤ 잘 모르겠음

47. 다음 중 '미닫이'의 발음으로 알맞은 것은 무엇입니까?(4번)
① [미닫이] ② [미다시] ③ [미다디] ④ [미다지] ⑤ 잘 모르겠음

48. 다음 중 '강릉'의 발음으로 알맞은 것은 무엇입니까?(4번)
① [강릉] ② [간릉] ③ [간능] ④ [강능] ⑤ 잘 모르겠음

49. 다음 중 ‘신라’의 발음으로 알맞은 것은 무엇입니까?(2번)
① [신라] ② [실라] ③ [신나] ④ [실나] ⑤ 잘 모르겠음

50. 다음 중 ‘입고’의 발음으로 알맞은 것은 무엇입니까?(3번)
① [입고] ② [임고] ③ [입꼬] ④ [임꼬] ⑤ 잘 모르겠음

51. 다음 중 ‘좋은’의 발음으로 알맞은 것은 무엇입니까?(1번)
① [조은] ② [조흔] ③ [좋은] ④ [좋흔] ⑤ 잘 모르겠음

52. 다음 중 ‘색연필’의 발음으로 알맞은 것은 무엇입니까?(3번)
① [색연필] ② [색년필] ③ [생년필] ④ [새견필] ⑤ 잘 모르겠음

53. 다음 중 ‘입학’의 발음으로 알맞은 것은 무엇입니까?(4번)
① [입학] ② [이빡] ③ [입팍] ④ [이팍] ⑤ 잘 모르겠음

54. ‘콩알’의 형태소 개수로 알맞은 것은 무엇입니까?(2번)
① 1개 ② 2개 ③ 4개 ④ 5개 ⑤ 잘 모르겠음

55. 다음 문장에서 실질형태소는 무엇입니까?(3번)

호랑이는 동화책을 열 권이나 읽었어요.

① -는 ② -이나 ③ 읽- ④ -요 ⑤ 잘 모르겠음

56. 다음 문장에서 문법형태소는 무엇입니까?(3번)

아이가 바다를 보았다.

① 아이 ② 아이가 ③ -를 ④ 보- ⑤ 잘 모르겠음

57. 다음 문장에서 조사는 무엇입니까?(2번)

철수가 빵을 먹는다.

① 철수　② -가　③ 빵을　④ 먹는다　⑤ 잘 모르겠음

58. ‘휘두르다’에서 접사는 무엇입니까?(1번)
① 휘　② 휘두르　③ 두르　④ 두르다　⑤ 잘 모르겠음

59. 다음 문장에서 어미는 무엇입니까?(3번)

나는 어제 떡국을 먹었다.

① 나　② 어제　③ -었-　④ 먹었다　⑤ 잘 모르겠음

< 5부: 교육 방법 지식 >

60. 언어교육 접근법 중 부호 중심 교수법에 대한 설명으로 옳지 않은 것은 무엇입니까?(3번)
① 상향식 접근법이다.
② 발음 중심 교수법으로도 불린다.
③ 아동들의 흥미를 쉽게 이끌어낸다.
④ 체계적이며 명시적인 언어교육을 지향한다.
⑤ 잘 모르겠음

61. 언어교육 접근법 중 의미 중심 접근법에 대한 설명으로 옳지 않은 것은 무엇입니까?(4번)
① 하향식 접근법이다.
② 어린이 문학을 자주 활용한다.
③ 풍부한 언어 환경 제공을 강조한다.
④ 교사 주도적인 수업이 이루어진다.
⑤ 잘 모르겠음

62. 언어교육 접근법 중 균형적 접근법에 대한 설명으로 옳지 않은 것은 무엇입니까?(1번)

① 체계적이고 절대적인 지도 매뉴얼이 존재한다.
② 아동들의 흥미를 잃지 않으면서도 지식을 가르친다.
③ 부호 중심 교수법과 의미 중심 접근법의 균형을 의미한다.
④ 교사는 학습자의 수준에 따라 언어 구조를 명시적으로 가르칠 수도 있다.
⑤ 잘 모르겠음

63. 음운 인식에 대한 설명으로 옳지 않은 것은 무엇입니까?(3번)

① 음운 인식의 방법은 대치, 합성 등이 있다.
② 음운 인식 능력은 훈련을 통해 향상될 수 있다.
③ 한국어에서는 음소 인식이 음절 인식보다 먼저 발달한다.
④ 음운 인식 교육은 한국어 노출 경험이 적은 아동들에게 도움이 된다.
⑤ 잘 모르겠음

64. 음소 인식의 방법으로 틀린 것은 무엇입니까?(1번)

① 음소 분리는 '별'에서 'ㅂ','ㄹ'을 각각 분별할 수 있는 능력이다.
② 음소 합성은 'ㅂ','ㅕ','ㄹ'을 합해서 '별'을 만들 수 있는 능력이다.
③ 음소 탈락은 '별'에서 'ㅂ'을 탈락시키면 '열'이라는 것을 아는 능력이다.
④ 음소 대치는 '별'에서 'ㅂ'을 'ㄱ'으로 바꾸면 '결'이 됨을 인식하는 능력이다.
⑤ 잘 모르겠음

65. '고리'와 같이 단어를 소리 나는 대로 읽을 수는 있지만, '해돋이'를 [해돋이], 또는 [해도디]로 읽는 등 음운 현상을 무시하고 낭독하는 경우, 지도 방법으로 가장 효과적인 것은 무엇입니까?(2번)

① 시간이 흐르면 저절로 습득하게 되므로 지도하지 않는다.
② 음운 규칙과 그에 따른 발음 방법을 명시적으로 지도한다.
③ 정확한 발음을 알려주고 교사를 따라 말하며 익숙해지게 한다.

④ 해돋이의 뜻을 모르기 때문이므로 그림 자료로 의미를 설명한다.
⑤ 잘 모르겠음

66. ‘젊은 사람’을 ‘절은 사람’과 같이 겹받침을 잘못 쓴 경우, 지도 방법으로 가장 효과적인 것은 무엇입니까?(3번)
① ‘젊은 사람’을 여러 번 바르게 따라 쓰도록 한다.
② 책에서 ㄹㅁ받침이 있는 다른 단어들을 찾아쓰게 한다.
③ 겹받침의 발음은 어떤 규칙으로 나타나는지 명시적으로 가르친다.
④ ㄹㅁ받침이 있는 다른 낱말을 제시하며 스스로 규칙성을 유추하게 한다.
⑤ 잘 모르겠음

67. 형태 인식의 방법으로 틀린 것은 무엇입니까?(2번)
① 형태소의 결합, 분리 등을 하는 과제를 제시한다.
② 형태 인식 능력은 대부분 저학년 시기에 완성된다.
③ 형태 인식이 가능하면 연음이 있는 단어를 정확히 쓸 확률이 높다.
④ 형태 인식 능력은 타고나지 않아도 훈련을 통해 향상될 수 있다.
⑤ 잘 모르겠음

68. 글을 쓸 때, ‘쏟아진다’를 ‘쏘다진다’, ‘걸으니까’를 ‘거르니까’와 같이 형태소를 살려 쓰지 않고 단어를 소리 나는 대로 표기하는 아동에 대한 과제 제시 방법으로 가장 효과적인 것은 무엇입니까?(1번)
① 형태 인식 과제를 제시한다.
② 음운 인식 과제를 제시한다.
③ 바른 표기 방법을 책에서 찾아보고 여러 번 따라 쓰게 한다.
④ 시간이 지나면 저절로 습득하게 되므로 언어 노출 시간을 늘린다.
⑤ 잘 모르겠음

< 6부: 학습자 이해 지식 >

69. 아동의 언어 발달에 대한 설명으로 옳지 않은 것은 무엇입니까?(2번)
① 듣기 발달이 읽기 발달보다 우선된다.
② 자음 발달에서는 'ㅅ, ㅆ'의 발음이 다른 자음보다 우선 발달한다.
③ 모음 발달에서 'ㅐ'와 'ㅔ'의 혼동은 저학년 이후에도 종종 발생한다.
④ 가정의 언어 환경에 따라 언어 발달의 속도에 차이가 생길 수 있다.
⑤ 잘 모르겠음

70. 다문화가정 아동의 언어 발달에 대한 설명으로 옳은 것은 무엇입니까?(1번)
① 다문화가정 아동은 언어 발달이 지연되는 현상이 쉽게 발생한다.
② 이중언어 사용 가정의 아동은 보통 두 언어 모두가 고르게 발달한다.
③ 다문화가정 아동의 발음 오류는 교육적 개입이 없이는 수정 불가능하다.
④ 다문화가정 아동의 언어 발달은 일반 아동의 언어 발달과 매우 다양한 양상을 띈다.
⑤ 잘 모르겠음

71. '너와'를 '너아', '지워'를 '지어'로 자꾸 잘못 발음하는 경우에 대한 설명으로 옳은 것은 무엇입니까?(4번)
① 저모음을 정확히 발음하지 못하고 있다.
② 전설모음을 정확히 발음하지 못하고 있다.
③ 단모음을 정확히 발음하지 못하고 있다.
④ 이중모음을 정확히 발음하지 못하고 있다.
⑤ 잘 모르겠음

72. 다음 중 '요구'를 [요쿠]로 자꾸 발음하는 경우에 대한 설명으로 옳은 설명은 무엇입니까?(3번)
① 'ㄱ'의 'ㅇ'의 소리 내는 방식은 같다.
② 'ㄱ'과 'ㅋ'은 소리 내는 위치가 다르다.

③ 파열음을 정확히 발음하지 못하고 있다.
④ ‘ㄱ-ㅋ’를 듣고 쉽게 구분할 수 있을 것이다.
⑤ 잘 모르겠음

73. 다음 중 ‘달-딸-탈’의 구분을 어려워하는 경우에 대한 설명으로 옳은 설명은 무엇입니까?(3번)
① ‘ㄸ’은 거센소리라고도 한다.
② ‘ㄷ’과 ‘ㅌ’은 소리 내는 위치가 다르다.
③ 평음-경음-격음의 구분을 잘하지 못하고 있다.
④ ‘ㄷ-ㄸ’을 듣고 소리 구분은 쉽게 할 수 있을 것이다.
⑤ 잘 모르겠음

74. 다음 중 ‘사슬’을 [타슬]로 자꾸 잘못 발음하는 경우에 대한 설명으로 옳은 것은 무엇입니까?(2번)
① ‘ㄷ’발음을 명확히 모르는 것이다.
② 마찰음을 정확히 발음하지 못하고 있다.
③ ‘ㅅ’발음은 다른 자음보다 일찍 발달한다.
④ ‘ㅅ’이 뒤에 있는 ‘다식’은 잘 발음할 것이다.
⑤ 잘 모르겠음

75. 다음 중 ‘지갑’을 [기갑]으로 자꾸 잘못 발음하는 경우에 대한 설명으로 옳은 것은 무엇입니까?(1번)
① 파찰음을 제대로 발음하지 못하고 있다.
② ‘ㄱ’발음을 명확히 모르는 것이다.
③ ‘ㅈ’과 ‘ㄱ’은 소리 나는 위치가 같다.
④ ‘ㅈ’이 뒤에 있는 ‘반지’는 잘 발음할 것이다.
⑤ 잘 모르겠음

76. 다음 중 ‘국수’를 [구쑤]로, ‘배꼽’을 [배꼬]로 잘못 발음하는 경우의 설명으로 옳은 것은 무엇입니까?(4번)

① ‘ㅂ’발음을 모르고 있다.
② ‘ㄱ’발음을 모르고 있다.
③ 의미를 정확히 모르기 때문에 생기는 오류다.
④ 종성 발음법을 몰라서 종성을 생략하고 있다.
⑤ 잘 모르겠음

77. 다음 중 ‘몫’을 ‘모’로 잘못 발음하는 경우의 설명으로 옳은 것은 무엇입니까?(1번)

① [몯]으로 발음해야 옳다.
② 겹받침의 발음을 정확히 모르고 있다.
③ 바른 발음을 알려줘도 따라하지 못할 것이다.
④ ‘넋’의 발음은 할 수 있을 것이다.
⑤ 잘 모르겠음

78. ‘책을’을 [채글]이 아닌 [책을]로 잘못 발음하는 경우의 설명으로 옳은 것은 무엇입니까?(2번)

① 연구개음화를 제대로 실현하지 못하였다.
② 연음을 제대로 실현하지 못하였다.
③ 유음화를 제대로 실현하지 못하였다.
④ 음운을 명확히 몰라서 발생한 것이다.
⑤ 잘 모르겠음

79. ‘잡는’을 [잠는]이 아닌 [자븐]으로 잘못 발음하는 경우의 설명으로 알맞은 것은 무엇입니까?(3번)

① 경음화를 잘못 적용한 오류이다.
② 연음을 모르기 때문에 생긴 오류이다.
③ 비음화를 잘 몰라서 생긴 오류이다.

④ 음절에 대해 알면 정확한 발음을 할 수 있다.
⑤ 잘 모르겠음

80. ‘해돋이’를 [해도디]로 잘못 발음하는 경우에 대한 설명으로 알맞은 것은 무엇입니까?(1번)
① 구개음화가 익숙하지 않아서 생긴 오류이다.
② 형태소를 정확히 몰라서 생긴 오류이다.
③ 평파열음화를 잘못 적용하여 생긴 오류이다.
④ 자음군 단순화를 잘못 적용하여 생긴 오류이다.
⑤ 잘 모르겠음

81. 다음과 같은 오류를 보이는 경우에 대한 설명으로 옳은 것은 무엇입니까?(2번)

‘그 일을 통해서’를 ‘그 일이 통해서’로 잘못 표현 ‘우리 4명을 데리고’를 ‘우리 4명 데리고’로 잘못 표현 ‘우리 아기와’를 ‘우리 아기가하고’로 잘못 표현

① 이형태를 잘못 사용한 것이다.
② 조사 사용에서 나타난 오류이다.
③ 의미형태소를 몰라서 생긴 것이다.
④ 삼지적 상관속의 구분을 잘 못하는 것이다.
⑤ 잘 모르겠음

82. 동시에 일어나는 일을 나타낼 때, ‘먹으면서’, ‘먹는데’를 ‘먹고’로만 산출하는 경우에 나타난 오류는 무엇입니까?(1번)
① 어미를 다양하게 알지 못해 생긴 오류이다.
② 조사를 다양하게 알지 못해 생긴 오류이다.
③ 형태소 구분을 잘 몰라서 생긴 오류이다.
④ 파생 접사들을 풍부하게 알지 못해 생긴 오류이다.
⑤ 잘 모르겠음

Abstract

A Study on Teachers' Knowledge on Hangeul Teaching for Immigrant Children

LEE, Eun Ju

Department of Korean Language Education

The Graduate School

Seoul National University

This study set out to identify what knowledge would be needed by teachers for effective Hangul education for immigrant children and investigate the patterns of teachers' current knowledge. For these purposes, the study organized teachers' knowledge with pedagogical knowledge, knowledge about educational content, and teachers' belief in Hangul education, devised and administered a questionnaire on teachers' knowledge, and conducted quantitative analysis of teachers' knowledge as a basis of the implementation of education.

Based on literature study, the system of teachers' knowledge was divided into pedagogical knowledge, knowledge about educational content, and belief in Hangul education. Pedagogical knowledge was further divided into knowledge about the understanding of learners and knowledge about

educational methods. Knowledge about the understanding of learners, which concerns learners' linguistic development and errors, was further categorized into knowledge about children's linguistic development and knowledge about the analysis of learners' errors regarding the errors often found in the language study process of children from multicultural families such as immigrant children.

The participants of the study include 55 elementary school teachers at elementary schools in Guro-gu, Seoul. Their educational career spanned from eight months to over 20 years. The Teachers' Knowledge Questionnaire used in Cohen(2014) and Yang Min-hwa et al.(2014) was employed in the study after revising or adding items based on the characteristics of immigrant children and Hangul. Data was collected in an online survey, and collected data was analyzed in independent-sample t-test and one-way ANOVA with the SPSS 22 program to test the patterns of teachers' knowledge.

The findings show that the teachers recognized their teaching of Hangul and the content of Hangul education themselves, thus recording a middle level of self-confidence. They were, however, in a very low level of pedagogical knowledge and knowledge about educational content in Hangul education for immigrant children. In 14 items on knowledge about the understanding of learners under the category of pedagogical knowledge, the scored mean 57.79 points out of 100 and recorded an over 50% of correct answers. Their percentage of correct answers was higher in knowledge about linguistic development(67.50) than knowledge about learners' errors. There were no statistically significant differences according to teachers' educational career, career of teaching first and second graders, and in-service training experiences. In nine items to measure knowledge about educational methods under the category of pedagogical knowledge, the subjects scored mean 37.33 points out of 100, recording the lowest percentage of correct answers. Their mean scores were higher in approaches to language education(52.67) than

instructional methods by the domain of Hangul education(29.67). The teachers whose educational career was less than 15 years recorded a higher percentage of correct answers in knowledge about educational methods with statistical significance than the teachers whose educational career was 15 years or longer. The teachers that taught first and second graders for less than six years recorded a relatively higher percentage of correct answers than the teachers that taught first and second graders for six years or longer. In 25 items to check concept knowledge of phonological knowledge under the category of knowledge about educational content, the subjects scored mean 51.28 points out of 100. They scored mean 71.39 points out of 100 in 23 items to measure knowledge about the application of phonological knowledge, which indicates that they lacked in concept knowledge. The teachers recorded a higher percentage of correct answers in knowledge about linguistic structures than phonological knowledge under the category of knowledge about educational content and scored 56.40 and 72.17 points in concept and application knowledge, respectively. Their percentage of correct answers was higher in application like they did in phonological knowledge. Finally, the study analyzed teachers' belief in Hangul education and found that they had belief in language education close to a semantics-based balanced approach, which means that they lacked both in knowledge and belief for a linguistic approach to Hangul study among immigrant children.

The present study analyzed the patterns of teachers' knowledge by dividing research participants according to their experiences, divided teachers' knowledge as a basis of Hangul education for immigrant children further by the element, and measured it in a quantitative manner, thus holding its significance.

Keywords : Immigrant children, Hangul education, Teacher education, Korean language education, Elementary education
Student Number : 2015-21924