국민학교에서의 한자교육이 국어능력에 미치는 효과 실험 연구

연구책임자 : 박영목

연구자 : 손영애

이삼형



머리말

우리나라의 어문 교육 정책과 관련된 문제들 중에서 가장 심각한 문제들 중의 하나는 한글 전용과 한자 혼용에 관한 문제이다. '한글 전용'을 옹호하 는 사람들은'한글 전용법'의 단서 조항을 삭제하고, 모든 교과서와 간행물을 한글로만 표기해야 한다고 주장한다. '한자 혼용'을 옹호하는 사람들은 한자 도 한글과 마찬가지로 국자이므로 국민 학교 때부터 한자 교육을 실시하고, 모든 교과서는 한글과 한자를 혼용하여 표기해야 한다고 주장한다. 한글 전 용측과 한자 혼용측의 상반된 주장은 최근에 와서 국민 학교에서의 한자 교 육 실시 여부에 관한 뜨거운 논쟁으로 비화되고 있다.

본 연구는, 이러한 논쟁을 합리적으로 해결함과 아울러 보다 바람직한 어문 교육정책을 수립하는 데 필요한 근거를 확보하기 위한 목적으로 수행된 것으로서 국민학교에서의 한자 교육이 국어 능력에 미치는 효과를 밝히는 것을 주된 내용으로 하고 있다. 본 연구가 한글 전용과 한자 혼용의 해묵은 논쟁을 합리적으로 해결하는데 기여하기 바란다.

끝으로 본 연구의 수행을 위해 기꺼이 실험 학교 운영에 참여해 주신 인천 간석국민 학교 선생님들께 감사드린다. 아울러 어려운 여건 속에서 연구를 수행한 연구진의 노고를 치하하는 바이다.

1991년 2월 일 한국교육개발원 원 장 신 세 호

국문초록

- 이 연구는 국민 학교에서의 한자 교육 여부에 대한 교육부의 어문 교육 정책 결정에 필요한 실증적 자료를 얻기 위하여 수행되었다.
- 이 연구에서의 한자 교육은 정규 국어 읽기 시간 중에 한자 혼용의 읽기 교과서를 사용하고 읽기 교과서에 나온 한자를 이용하여 어휘를 지도하는 것에 국한되었다.

연구의 목적을 달성하기 위하여 3학년, 5학년을 대상으로 각각 2개반씩실험반, 통제반을 구성하였으며 실험 반에는 한자 혼용의 읽기 교과서를 사용하여 한자를 이용한 어휘 지도를 실시하고 비한자 교육 집단인 통제반에는 기존의 읽기 교과서를 그대로 사용하여 한자를 이용하지 않은 어휘 지도를 실시하였다.

- 이 연구에서 연구팀이 개발한 자료에 의한 공식적인 실험은 4월 29일부터 시작하여 1학기말까지 이루어졌고, 연구팀이 개발한 자료에 준해 실험 학교 에서 개발한 자료에 의한 비공식적인 실험은 2학기말까지 계속되었다.
- 이 연구에서는 실험 결과를 검증하기 위해 실험 실시 직전에 사전 검사를 실시하였고 7월과 10월 두 차례에 걸쳐 사후 검사를 실시하였다. 이러한 검 사 결과를 토대로 한자 교육이 어휘력, 내용 이해력, 문장 쓰기 능력, 텍스 트 쓰기 능력 및 한자지식에 미치는 영향을 분석하였다.

실험 결과, 한자 지식의 신장 측면을 제외하고는 한자 교육 집단이 비한 자 교육집단에 비해 어휘력, 내용 이해력, 문장 쓰기 능력, 텍스트 쓰기 능력에 있어 의의있는 차이를 보이지 않았다. 다만, 3학년의 경우, 한자 교육집단이 어휘력에 있어 제2회 사후 검사에서 큰 향상을 보인 것으로 보아 한자 교육 기간이 길어질수록 한자를 이용하는 어휘 지도가 통상적인 방법의어휘 지도보다 더 효과적일 수도 있으리란 추측이 가능하다. 실험반, 통제반이 공히 어휘력에 있어선 의의 있는 향상을 보인데 반해 내용 이해력, 문장

쓰기 능력, 텍스트 쓰기 능력에는 3회에 걸친 검사에서 의의 있는 향상을 보이지 않았다.

그리고 1학기, 2학기의 국어 능력 요인 구조 사이의 변화 양상에 있어서도 한자교육 유무에 따른 의의 있는 차이가 없었다. 다만, 한자 교육 집단이비한자 교육집단에 비해 한자 지식의 요인 계수가 상대적으로 높아졌다. 그렇더라도 국어 능력에 미치는 한자 지식 요인의 영향은 다른 요인(어휘력, 내용 이해력, 문장 쓰기 능력, 텍스트 쓰기 능력)에 비해서는 극히 미미했다.

국민 학교에서의 한자 교육의 효과에 대해 한글 전용측과 한자 혼용측은 지금까지 상반되는 주장을 펼쳐왔다. 한자 혼용측은 아침 자습 시간이나 특별 활동 시간, 방과 후 과외 시간을 할애하여 한자를 지도했을 때 어휘력, 사고력 기타 다른 교과의 학업 성취도가 향상되었다고 주장하였다. 이에 반해 한글 전용측은 현재의 국어시간 수에 비해 한자 교육은 학생들에게 지나친 부담이며 한자를 몰라도 한자어 이해에 별 지장이 없고 한자어를 한자로 표기했을 때 학생들의 이해도가 더 떨어진다고 주장하였다.

이 연구의 결과를 통해 어느 한 측의 주장이 옳고 다른 측의 주장이 옳지 않다는 평가를 할 수는 없다. 이 연구의 결과에 의하면 정규 교과 시간을 이용하여 한자교육을 실시했을 때, 한자 학습에 대한 부담으로 인하여 전반 적인 국어 능력의 신장을 저해할 가능성도 있으며 한자 교육의 효과가 교육 기간이 길어짐에 따라 상대적으로 증대될 가능성도 있기 때문이다. 한자 교 육과 관련된 문제는 결국 선택의 문제이다. 앞으로 보다 합리적인 선택을 위해서는 정규 교과 시간을 이용한 한자교육의 장기적인 효과는 물론 정규 교과 시간 이외의 한자 교육에 대한 효과 및 한자 교육과 관련하여 문화적, 사회적 효용 차원에서의 조사 연구도 계속 수행되어야 할 것이다.

차 례

제	1장 연구의 필요성 및 목적1
제	2장 연구 문제 및 제한점7
제	3장 이론적 배경11
	1. 한자 지식과 어휘력13
	2. 한자 교육의 효과20
제	4장 연구 방법 및 절차26
	1. 실험 대상
	2. 실험 기간 29
	3. 실험 자료
	4. 실험 절차34
	5. 실험 결과 검증35
제	5장 연구 결과41
	1. 한자 교육이 읽기 능력 신장에 미치는 효과43
	2. 한자 교육이 쓰기 능력 신장에 미치는 효과83
	3. 국어 능력의 요인 구조 분석108
	4. 관찰 및 면담 결과125
제	6장 요약 및 제언135

표 차 례

<班 4-1-1〉	실험 대상 학년, 학급, 학생수 및 교사의 인적 사항	24
<笠 4-5-1⟩	검사지의 종류	31
<笠 5-1-1⟩	집단별, 검사별 어휘력(3학년)	39
<笠 5-1-2⟩	집단별, 검사별 어휘력(5학년)	·· 40
<班 5-1-3〉	집단별, 검사별 어휘력(전체)	··· 41
< <u> 至</u> 5-1-4〉	집단별, 검사별 내용 이해력(3학년)	50
<笠 5-1-5〉	집단별, 검사별 내용 이해력(5학년)	50
<亞 5-1-6⟩	집단별, 검사별 내용 이해력(전체)	·· 51
<班 5-1-7〉	집단별, 검사별 읽기 능력(3학년)	59
<亞 5-1-8⟩	집단별. 검사별 읽기 능력(5학년)	·· 61
<亞 5-1-9⟩	집단별, 검사별 읽기 능력(전체)	·· 61
<笠 5-1-10〉		
<班 5-1-11〉	집단별, 검사별 한자 지식(5학년)	·· 71
<班 5-1-12〉	집단별, 검사별 한자 지식(전체)	72
<亞 5-2-1〉	집단별, 검사별 문장 수준의 쓰기 능력(3학년)	79
<亞 5-2-2〉	집단별, 검사별 문장 수준의 쓰기 능력(5학년)	80
<亞 5-2-3〉	집단별, 검사별 문장 수준의 쓰기 능력(전체)	·· 81
<亞 5-2-4〉	집단별, 검사별 텍스트 수준의 쓰기 능력(3학년)	88
<亞 5-2-5〉	집단별, 검사별 텍스트 수준의 쓰기 능력(5학년)	89
<亞 5-2-6〉	집단별, 검사별 텍스트 수준의 쓰기 능력(전체)	89
<亞 5-2-7〉	집단별, 검사별 쓰기 능력(3학년)	91
<亞 5-2-8〉	집단별, 검사별 쓰기 능력(5학년)	96
<亞 5-2-9〉	집단별, 검사별 쓰기 능력(전체)	97
<亞 5-3-1⟩	3학년 집단별 변인 간 상관 계수	107

<班 5-3-2〉	5학년 집단별 변인 간 상관 계수	107
<班 5-4-1〉	학급별 실험용 자료 투입 시간	122
<班 5-4-2〉	3학년 학급별 과제물 처리 시간	128
<班 5-4-3〉	5학년 학급별 과제물 처리 시간	129

그 림 차 례

<그림 5-1	1〉 어휘	격에 대한 집	단과 시간	간의 상호	작용 효과(3	3학년) ·· 42
<그림 5-1	-2〉 어휘	벽에 대한 집	단과 시간	간의 상호	작용 효과(5	5학년) ·· 44
<그림 5-1	-3〉 어휘택	격에 대한 집	단과 시간	간의 상호	작용 효과(전체) … 45
<그림 5-1	-4〉 어휘택	격에 대한 집	단과 시간	과 학년 간	의 상호작용	} 효과·47
<그림 5-1	-5〉 내용	이해력에 대	한 집단과	시간 간의	상호작용호	江山
	(3학년	년)				52
<그림 5-1	-6〉 내용	이해력에 대	한 집단과	시간 간의	상호작용호	江山
	(5학년	년)				55
<그림 5-1	-7〉 내용	이해력에 대	한 집단과	시간 간의	상호작용호	江山
	(전체)				56
<그림 5-1		이해력에 대				
	효과					57
<그림 5-1	9〉 읽기	능력에 대한	집단과 시	간 간의 성	상호작용효고	}
	(3학년	년)				62
<그림 5-1	10〉 읽기	능력에 대학	한 집단과 /	시간 간의	상호작용효	과
	(5힉	·년) ······				65
<그림 5-1	-11〉 읽기	능력에 대학	한 집단과 /	시간 간의	상호작용효	과
	(전기	ᆐ)		•••••	•••••	66
<그림 5-1		능력에 대학				
	<u>क</u> े य	} ······				67
<그림 5-1	-13〉 한지	· 지식에 대학	한 집단과 /	시간 간의	상호작용효	과
	(3힉	·년) ···········		•••••	•••••	······73
<그림 5-1		· 지식에 대학				
	(5힉	·년) ······				····· 74

<그림 5-1-15〉	한자 지식에 대한 집단과 시간 간의 상호작용효과
	(전체)76
<그림 5-1-16〉	한자 지식에 대한 집단과 시간과 학년 간의 상호작용
	효과77
<그림 5-2-1〉	문장 수준의 쓰기 능력에 대한 집단과 시간 간의 상호작용
	효과(3학년)
<그림 5-2-2〉	문장 수준의 쓰기 능력에 대한 집단과 시간 간의 상호작용
	효과(5학년)
<그림 5-2-3〉	문장 수준의 쓰기 능력에 대한 집단과 시간 간의 상호작용
	효과(전체)
<그림 5-2-4〉	문장 수준의 쓰기 능력에 대한 집단과 시간과 학년 간의
	상호작용효과91
<그림 5-2-5〉	텍스트 수준의 쓰기 능력에 대한 집단과 시간 간의
	상호작용효과(3학년)92
<그림 5-2-6〉	
	상호작용효과(5학년)93
<그림 5-2-7〉	텍스트 수준의 쓰기 능력에 대한 집단과 시간 간의
	상호작용효과(전체) 94
<그림 5-2-8〉	텍스트 수준의 쓰기 능력에 대한 집단과 시간과 학년 간의
	상호작용효과99
<그림 5-2-9〉	쓰기 능력에 대한 집단과 시간 간의 상호작용효과
	(3학년)100
<그림 5-2-10〉	쓰기 능력에 대한 집단과 시간 간의 상호작용효과
	(5학년)101
<그림 5-2-11〉	쓰기 능력에 대한 집단과 시간 간의 상호작용효과
	(전체)102
<그림 5-2-12〉	쓰기 능력에 대한 집단과 시간과 학년 간의 상호작용

	효과103
<그림 5-3-1〉	국어 능력의 요인 구조 분석 모형 I105
<그림 5-3-2〉	국어 능력의 요인 구조 분석 모형 Ⅱ106
<그림 5-3-3〉	3학년 실험반 및 통제반의 국어 능력 요인 구조
	(모형 I)109
<그림 5-3-4〉	3학년 실험반 및 통제반의 읽기 능력과 쓰기 능력 요인
	구조(모형 Ⅱ)113
<그림 5-3-5〉	5학년 실험반 및 통제반의 국어 능력 요인 구조
	(모형 I)115
<그림 5-3-6〉	5학년 실험반 및 통제반의 읽기 능력과 쓰기 능력 요인
	구조(모형 Ⅱ)119

제1장 연구의 필요성 및 목적



제1장 연구의 필요성 및 목적

해방 이후 근래까지 한글 전용과 한자 혼용의 문제는 주로 문자 정책의 측면에서 논의되어 왔다. 문자 정책의 측면에서 논의가 계속되어 왔기 때문에 한글 전용측과 한자 혼용측이 주장하는 내용 중에는 가치나 신념 그리고 문화적 요소들이 강하게 포함되어 있다. 한자 혼용의 의의를 동양권 문화와 연결시키는 것이나, 한글 전용을 애국 애족과 관련짓는 주장들이 그 예이다. 그러나 최근의 논의의 양상은 문자 정책의 측면에서 문자 교육의 측면으로 면모하고 있으며, 그 구체적인 문제로 국민학교에서의 한글 전용 교육 또는한자 혼용 교육의 문제로 축소되고 있다.

문자 교육에 대한 양측의 주장을 요약하면 (1)한자도 한글과 마찬가지로 국자이므로 국민 학교 때부터 한자 교육을 실시하고, 모든 교과서는 국、한문을 혼용해야 한다(한자 혼용측), (2)한글 전용법의 단서를 삭제하고, 모든 교과서와 간행물에서 한글 전용을 단행해야 한다(한글 전용측)는 것이다. 이들 양측의 주장은 한글 전용의 시대적 추세에 부응하여 조치된 현행 문자표기 정책(초등 학교에서는 한글 전용, 중등 학교에서는 한자 병용)을 일관성 있게 지속시킨다는 교육부의 어문 정책과 상치되는 주장이다.

양측의 논쟁은 교육과정 개정 작업과 주기를 맞추어 가열되곤 했는데, 지 난 제5차 교육과정 개정 작업이 진행되는 동안도 그러했다. 교육부 당국은 양측의 주장에 대해 과학적인 연구가 충분치 못하다는 이유로 제5차 교육과 정에 의한 교과서에는 종전의 정책을 그대로 따를 수밖에 없다는 입장을 보 였다. 즉, 국민 학교 교과서의 표기는 모두 한글 전용으로 하고 교과 교육으 로 한자를 지도하지 않는다는 것이다.

이러한 교육부의 방침은 제6차 교육과정에서도 일관성 있게 지속될 것으

로 보인다. 다만, 국민 학교 단계에서는 학교장 재량으로 주당 1시간씩 한자를 지도할 수 있도록 하였다. 교육부의 이러한 결정에도 불구하고 한자 혼용측은 한국어문교육연구회, 한국국어교육연구회, 한국국어교육학회, 한자교육진흥회 등의 학회를 중심으로 국민 학교에서의 한자 교육 및 한자 혼용교과서를 주장하고 있고, 한글학회를 중심으로 한 한글 전용측도 이에 대응하여 주장을 개진하고 있다. 40여년에 걸친 이러한 논쟁이 보다 발전적으로이루어지기 위해서는 이 문제와 관련되는 제 측면에 대한 과학적 연구가 필요한 실정이다.

한글 전용과 한자 혼용의 문제는 이념적 측면, 사회적 측면, 언어학적 측면, 교육적 측면 등 여러 면에 걸쳐 관련된다. 따라서 이 문제에 대한 연구나 정책 결정에서는 관련되는 모든 측면에 대한 종합적이고 합리적인 연구와 검토가 이루어져야 한다.

본 연구부에서는 한글 전용과 한자 혼용의 교육적 문제에 관한 체계적인 연구를 위하여 다음과 같은 4개년의 과제를 설정하여 추진하였다.

- 、제1차 연구: 한글 전용과 한자 혼용에 대한 정부의 문자 정책, 문자교육 정책 그리고 관련 학자나 단체의 주장에 대한 종합적 문헌 분석 및 비판(1987년도에 수행)
- 、제2차 연구 : 한글 전용과 한자 혼용에 대한 선호도 조사 연구(1989년 도에 수행)
- 、제3차 연구 : 한글 전용 표기와 한자 혼용 표기가 독서 과정에 미치는 효과 실험 연구(1990년도에 수행)
- 、제4차 연구 : 국민 학교에서의 한자 교육이 국어 능력(읽기 능력, 쓰기 능력)에 미치는 효과 실험 연구(1991년도에 수행)

본 연구는 한글 전용과 한자 혼용의 문제에 대한 4차에 걸친 연구의 마지막 과제로서 한자 교육의 효과의 점검에 주 목적이 있다. 87년도에 수행한

문헌 연구에 의하면 국민 학교에서의 한글 전용 교육이나 한자 교육(한자 혼용 표기 자료 사용이나 한자의 특별 지도)의 효과에 관한 양측의 주장은 서로 상반되고 있다.

한글 전용을 주장하는 측은 대개 현재의 국어 시간 수에 비추어 한자 교육은 학생들에게 큰 부담과 좌절을 안겨 줄 것이라는 이유로 국민 학교에서의 한자 교육을 반대하고 있다. 이들 연구 중에서 박준황(1974), 오동춘 (1974)은 간단한 조사 연구결과를 통하여 한자어를 한자로 표기한 경우보다한글로 표기한 경우에 학생들의 이해도가 더 높았다고 보고하였다.

한자 혼용측은 주로 현장 교사들의 실제 지도 사례를 근거로 들어 국민 학교에서의 한자 교육을 주장하고 있다.

국민 학교에서의 한자 교육을 지지하는 측의 현장 실험 연구로는 송종만 (1974), 이계남(1975), 이지세(1976), 오세경(1977) 등이 있다. 이들 연구는 교과서에서 한자어를 추출하고 그에 따라 지도할 한자를 선정하여 정규 교과시간 이외의 시간을 활용하여 한자를 지도하였으며, 대개 그 지도 기간이한 학기 정도였다. 이들 연구에서는 한자 교육을 받은 반의 학생들이 한자교육을 받지 않은 반의 학생들보다 국어 교과의 점수 및 다른 교과의 점수가 더 높았고 개념 파악 능력이나 조어력이 향상되었다는 결과를 보여 주고있다. 그리고 한자 교육에 대한 학생들과 학부형들의 호응도 긍정적이고 높았다고 보고하고 있다.

그러나 이들 연구에서는 엄격히 통제된 상황에서의 실험이 수행되지 않았고 실험결과(한자 교육의 효과)를 측정한 도구 역시 대단히 임의적인 것으로 보인다. 그리고 이들 연구는 국민 학교 교육과 관련되는 여러 가지 변인들을 종합적으로 고려하지 않고 정규 교과 시간 외에 별도의 시간을 마련하여 한자를 지도했을 때 나타나는 효과만을 강조하고 있다. 국민 학교에서의한자 교육의 효과 문제를 해결하기 위해서는 박영목(1989)이 지적한 바와같이 다음과 같은 문제가 충분히 검토되어야 할 것이다.

- (1) 국민 학교 국어과 수업의 전반적인 변화 구조 및 양상의 문제
- (2) 국민 학교 국어과 수업의 고유한 목표와 내용들의 조정 및 설계 문제
- (3) 어느 학년부터 얼마 만큼의 한자를 어떤 방식으로 가르칠 것인가에 대한 과학적인 연구 결과를 타당성 있게 확보하는 문제
- (4) 국민 학교 교육과정의 설계 차원에서 타교과 영역과의 체계적 균형과 조화를 유지 하는 문제

그리고 실험 연구의 경우 실험 설계, 절차, 결과의 해석에 있어서 과학성, 객관성, 신뢰성 확보를 위해 노력해야 할 것이다. 즉, 실험 기간이 너무 짧 아서 한자 지도의 효과(특히 장기 기억 측면이나 학습의 전이 효과)를 분명 히 알 수 없거나 실험 결과 측정 도구가 임의적이어서 타당성을 확보할 수 없거나 하는 등의 문제가 극복되어야 할 것이다.

본 실험 연구는 지금까지 한글 전용측과 한자 혼용측이 내세운 국민 학교에서의 한자 교육의 효과에 대한 상반된 결과와 주장에 대하여 보다 합리적인 연구 결과를 얻기 위하여 시도되었다. 보다 엄격한 실험 실시와 실험 결과의 세밀한 측정을 통해 국민 학교에서의 한자 교육이 학생들에게 미치는 영향을 주로 국어과 교육의 목표와 관련지어 밝혀보는 데 그 목적이 있다.

제2장 연구 문제 및 제한점

_	8	_

제2장 연구 문제 및 제한점

1. 연구 문제

본 연구의 목적과 관련하여 국민 학교에서의 한자 교육이 읽기 능력 및 쓰기 능력에 미치는 효과를 검증하기 위하여 다음과 같은 두가지 연구 문제 를 설정하였다.

- 1) 국민 학교에서의 한자 교육이 읽기 능력의 신장에 의의 있는 영향을 미치는가?
- 2) 국민 학교에서의 한자 교육이 쓰기 능력의 신장에 의의 있는 영향을 미치는가?

위에서 설정한 두가지 문제를 보다 세부적으로 검증하기 위하여 다음과 같은 네가지 영 가설을 설정하였다. 한자를 이용한 어휘 지도 프로그램을 사용한 실험 집단과 통상적인 어휘 지도 프로그램을 사용한 통제 집단 사이에는

- 1) 어휘력 신장 면에서 의의 있는 차이가 없다.
- 2) 내용 이해력 신장 면에서 의의 있는 차이가 없다.
- 3) 문장 수준의 쓰기 능력 신장 면에서 의의 있는 차이가 없다.
- 4) 텍스트 수준의 쓰기 능력 신장 면에서 의의 있는 차이가 없다.
- 2. 연구의 제한점

본 연구는 다음과 같은 조건 아래서 수행되었다.

- 1) 연구 기간의 제약으로 인하여 한자 교육을 실시한 기간(한자 교육의 효과 검증을 위한 실험 기간)은 약 6개월이다.
- 2) 한자 교육은 '읽기'시간(3학년 주당 3시간, 5학년 주당 2시간)의 일부를 할애하여 단원의 도입 단계와 정리 단계에서 실시하였다(주당 20~30분 정도).
- 4) 한자 교육 자료로는 '한자를 이용한 어휘 지도 프로그램'과 읽기 단원에 나오는 일부 한자어를 한자로 표기한 '실험용 교과서'를 사용하였다.
- 5) 한자 교육의 효과를 보다 정확하게 검증하기 위하여 실험반, 통제반 모두 '읽기' 시간 이외의 시간에 한자 학습을 하지 않도록 통제하였다.

위와 같은 조건 아래서 수행된 본 실험 연구의 결과는 다음과 같은 제한점을 갖게 된다.

- 1) 실험 기간이 짧기 때문에 한자 교육이 국어 능력의 신장에 미치는 장기적 효과는 정확하게 예측할 수 없다.
- 2) 한자 교육을 위하여 투입된 시간이 정상적인 국어과 수업 운영의 일환으로 실시되는 '읽기' 시간의 일부에 국한되었기 때문에 지금까지 학교 현장에서 통상적으로 실시되고 있는 국어과 수업 운영 체제를 벗어나지 않는 범위 내에서 실시하는 한자 교육의 효과만을 밝혀낼 수 있다.

제3장 이론적 배경



제3장 이론적 배경

1. 한자 지식과 어휘력

어휘력은 어휘에 대한 지식, 즉 어휘의 의미와 사용에 관한 지식 및 어휘를 정확하고 적절하게 사용할 수 있는 능력을 지칭하는 말이다. 어휘에 대한 지식은 여러 수준에서 이야기될 수 있다. 의미를 말로 설명할 수는 없어도 독해 과정에서 문맥을 통해 이해할 수 있는 수준의 어휘 지식, 핵심 의미를 설명할 수 있는 수준의 어휘지식, 상황에 맞게 정확하고 적절하게 사용할 수 있는 수준의 어휘 지식 등 한 낱말을 안다고 했을 때 그 안다는 것의 수준은 단순하게 설명될 수 없는 성질의 것이다.

한자 혼용을 주장하는 측의 주장은 한자를 알고 한자로 한자어를 표기함으로써 어휘의 뜻을 정확하게 알 수 있고, 또 한자를 앎으로 해서 낯선 낱말의 의미를 추론할 수 있는 힘이 생겨 어휘력이 향상되고 다른 학습에도도움이 된다고 한다. 본 연구에서의 한자 교육은 한자 혼용의 읽기 교과서사용 및 한자를 이용한 어휘 지도로 국한되어 있다. 본 장에서는 한자어와관련하여 국어 어휘의 특징을 살펴보고 국어 어휘의 특징에 비추어 한자 지식이 어휘력 신장에 미칠 수 있는 효과를 살펴보고, 한자 교육의 효과 점검에 초점을 둔 실험 연구들을 검토해 보기로 한다.

가. 국어 어휘의 특징

국어는 음운이나 형태 그리고 통사적인 측면에서 다른 언어와는 다른 고

유한 특징이 있다. 어휘적인 측면에서 국어가 갖고 있는 가장 큰 특징은 국어 어휘에는 한자어가 대단히 많다는 점이다. 국어 어휘에 한자 어휘가 많은 이유는 역사적으로 우리 나라는 중국과 교류가 많았고 중국과 같은 동양문화권이라는 점에서 설명될 수 있다. 국어사의 연구 업적에 기대어 보면 6세기 경에는 이미 한자가 우리 나라에 들어와 토착화되는 단계에 이르렀으며 그 이후의 국어 어휘의 역사는 한자어와 고유어와의 경쟁의 역사라고 할수 있다. 경쟁의 결과 한자어가 지닌 조어상의 편의 그리고 지적인 개념어로서 적합하다는 장점(이용주, 1974; 16)으로 말미암아 많은 우리의 고유어가 한자어에 밀려 소멸의 과정을 거치게 되어 오늘날 우리 어휘의 많은 부분을 한자 어휘가 차지하게 된 것이라고 할 수 있다.

그러나 한자 어휘가 우리 어휘의 많은 부분을 차지하고 있지만 엄연히 고유어가 존재하고 있다는 점과 고유어들은 한자어보다 출현 빈도가 대체적으로 높다는 점, 그리고 고유어가 문학성이 높다는 점 등에 주목할 필요가 있다. 이런 관점에서 고유어와 한자어가 우리 어휘에서 담당하고 있는 역할이다를 것이라는 관점이 가능하다. 이런 점에서 한자어와 고유어의 특성을 밝힌 작업들은 심재기(1982), 김광해(1989) 등이 있다. 여기에서는 김광해(1989)의 연구를 중심으로 고유어와 한자어의 특성 및 기능을 살펴보겠다.

1) 고유어와 한자어의 특성

(1) 분석적 특성의 고유어와 종합적 특성의 한자어

한 언어가 종합적이라는 말은 복합 개념을 하나의 복합어 속에 종합하여 집어넣는 것을 가리키고, 분석적이라는 말은 복합적인 개념을 쪼개서 그 성분들을 가지고 말하는 것을 가리킨다. 고유어는 분석적 특징을 갖고 있으며, 한자어는 종합적 특성을 갖고 있는 것으로 볼 수 있다. 고유어는 복합어의 구성이 쉽지 않으며, 반면에 한자어는 복합어의 구성이 매우 쉽다는 잘 알려진 사실이 이를 말해 준다. 이를 김문창(1985)이 제시한 예를 통해 보이면

다음과 같다.

恐妻家-아내를 무서워하는 사람, 아내 무섬장이 愛國者-나라를 사랑하는 사람

(2) 대중적 특성의 고유어와 전문적 특성의 한자어

고유어와 한자어의 특성 중의 하나가 고유어들은 출현 빈도가 높은 데 반해 한자어는 상대적으로 그 빈도가 낮다는 사실이다. 이는 다시 말하면 한자어는 특수 용어에 많이 쓰이고 고유어는 일반 용어에 많이 쓰인다고 말할수 있다. 또한 고유어는 문맥에 의해 그 의미의 적용 한계가 표시되지만, 한자어는 문맥 없이도 의미 한계를 스스로 규정 짓는다. 이는 한자어가 가지는 개념과 지시상의 명확성에서 유래하는 것으로 이런 특성으로 말미암아한자어는 전문어에 많이 쓰이게 된 것이라 할 수 있다.

(3) 미분화적인 고유어와 분화적인 한자어

고유어는 미분화된 의미를 가지고 있고, 한자어는 분화적인 의미를 가지고 있어서 고유어와 한자어의 대응은 1대 다의 현상을 나타낸다고 한다.

김광해(1989)가 제시한 예를 통해 보이면 다음과 같다.

생기다:

- 0 生成하다(수증기로부터 구름이~)
- 0 發生하다(좋은 일이~)
- 0 出生하다, 誕生하다(첫아들이~)
- 0 惹起되다(복잡한 문제가~)

2) 고유어와 한자어의 기능

위에서 살핀 고유어와 한자어의 어휘적 특성을 바탕으로 고유어와 한자어가 국어에서 갖고 있는 기능을 정리하면 먼저 고유어는 그 출현 빈도가 높

으며 일반 용어에 많이 쓰인다는 점에서 국어 어휘부의 기층을 이루고 있으며 국어를 사용하는 사람들의 가장 기본적인 통보(communication)의 수단이 된다.

한자어는 그 출현 빈도가 고유어에 비해 낮고, 지시상의 명확성을 갖고 있다는 점에서 국어를 사용하는 사람들의 전문적인 통보 수단의 하나로 기 능한다고 볼 수 있다.

나. 한자 지식과 어휘력의 관계

한자 지식과 어휘력 신장과의 관계에 대해 한글전용론자와 한자혼용론자들은 서로 다른 입장을 취하고 있다. 혼용론자들은 한자 지식이 어휘력과 밀접한 관계가 있으며 어휘력 신장에도 도움을 준다고 주장하고 전용론자들은 한자 지식이 어휘력에 크게 도움을 주지 않는다고 주장한다.

한자혼용론자들은 한자 지식이 어휘력을 신장시켜 준다고 한다. 그들의 주장을 요약하면 먼저 우리말은 어휘의 60% 이상이 한자 어휘이기 때문에 한글로 표기하면 뜻을 파악하기 어렵고 한자로 표기해야 그 뜻을 파악하기 쉽다고 한다. 또한 한자 어휘의 많은 경우가 이의동음어(異意同音語)이기 때문에 한자를 모르면 어휘의 뜻을 정확히 알 수 없다고 한다. 예를 들면 '사회'의 경우 그것이 '社會'인지 '司會'인지 한글로 표기하면 알기 어렵다는 것이다. '사기'의 경우는 이의동음어가 24개(史記, 士氣, 死期, 私記, 邪氣, 詐欺···· 등)나 있기 때문에 한자로 표기해야 뜻을 구별할 수 있다고 한다.

또한 한자어의 대부분은 2음절의 근사음으로 구성된 경우가 많기 때문에 한자로 표기해야 한다고 한다. 그 예로 혼용론자들은 '국'을 들고 있는데, 그들에 의하면'國'자가 들어가는 단어가 '國家', '國歌', '國境' 등 230여개가 있고, 또한 같은 '국'이라도 '局' '菊' 등 20여개의 동음자가 있기 때문에 교사가 이를 일일이 구별하여 가르칠 수도 없고, 학생들이 이를 구별하여 모두 기억하는 것은 불가능하기 때문에 한자를 통해서 그 뜻을 파악해야 하며,

한자를 통해서만이 정확한 뜻을 알 수 있다는 것이다(오지호 외 : 1985).

한자혼용론자들의 어휘 지도 방법은 특별히 제시된 것은 없으나 실험 연구를 살펴보면 한자혼용론 자들의 공통적인 한자 지도 방법은 카드를 이용하여 한자 읽기나 쓰기를 지도하며 자원(字源)이나 단어의 구성을 중심으로어휘를 지도하는 것이다. 지도 내용 중 어휘와 관련이 깊은 구성의 지도 내용을 구체적으로 보이면 다음과 같다.

구성의 지도

- ① 윗자가 아랫자를 수식하는 경우(食器, 初冬, 海水浴場)
- ② 같은 뜻의 한자를 합하는 경우(光熱, 尊敬, 探究)
- ③ 의미가 반대인 한자를 합하는 경우(集配, 勝負, 大小)
- ④ 아랫자가 원자로 들어간 의미의 경우(讀書, 歸家, 登山)
- ⑤단어 위나 아래에 붙여 의미를 나타내는 경우(不平等,無關心,積極的, 合理的)

위와 같은 방법을 살펴보면 한자혼용론자들의 어휘 지도는 형태소 분석에 바탕을 둔 것이라고 할 수 있다. 예를 들어 '자습'이라는 어휘를 학습할 때 이를 한자로 표기하면 '自習'이 되고 '自'는 '스스로'의 뜻이고, '習'은 '익힌 다'는 뜻이므로 '자습'의 뜻을 쉽게 파악할 수 있다는 것이다. 이를 다른 예를 통해 보이면 다음과 같다.

無人島=無(없다)+人(사람)+島(섬)=사람이 살지 않는 섬

한글전용론자들은 한자 표기가 어휘력에 영향을 주지 않는다는 입장이다. 먼저 한글전용론자들은 우리 어휘의 60% 이상이 한자 어휘이기는 하지만 그렇다고 해서 반드시 한자를 알아야 어휘의 뜻을 정확히 파악할 수 있다는 한자혼용론자들의 의견이 항상 옳은 것은 아니라고 한다.

한글전용른자들은 언어 기호는 외부 세계에 존재하는 사물에 대한 개념과 이것을 나타내기 위한 소리(청각 영상)라는 일반 의미론의 기호관을 도입하

한자 어휘의 경우 동음어가 많아 한자로 표기해야 한다는 한자혼용론자들의 주장에 대해 한글전용론자들은 동음어의 구별이 문자에 의해서만 이루어지는 것이 아니고 동음어를 구별할 수 있는 여러 안전판이 있다고 한다. 그것은 어휘가 단독으로 쓰이는 경우는 매우 드물어서 문맥이나 상황을 통해서 어휘의 뜻을 파악하면 한자를 통하지 않더라도 한자어의 의미 파악에 어려움이 없다는 것이다.

또한 한글전용론자들은 한자혼용론자들의 주장과는 달리 한자를 알더라도 그 뜻을 올바로 파악할 수 없는 어휘가 많고, 나아가 의미 파악에 지장을 초래하는 경우가 적지 않다고 한다. 다음의 예들이 형태소의 의미를 통해서는 그 의미를 제대로 파악할 수 없는 것들이다(최현배, 1970).

内子 ≠ 안의 아들大夫人 ≠ 큰남편春堂 ≠ 봄의 집

또한 언어 학습의 과정을 보면 사람은 문자를 알기 전에 이미 많은 수의 어휘를 학습하게 되고, 문자를 알고 난 후라도 그 말의 어원을 알고 어휘를 배우는 것이 아니라는 것이다. 한자 어휘도 마찬가지여서 한자를 모르고도 한자어의 뜻을 학습할 수 있다는 것이다. 즉, '학생, 학교, 학자'라는 말을 통 하여 '학'이 '배우다'라는 뜻과 관계 있음을 알 수 있고, '학대, 학살, 학정'이 라는 말을 통해서 여기에 쓰인 '학'은 앞의 예에 쓰인 '학'과는 다른 뜻임을 한자를 통하지 않더라도 알 수 있다는 것이다. 한글 표기로도 '학생'의 '학'과 '학대'의 '학'이 서로 다른 뜻임을 아는 것이 가능한 것은 국어의 맞춤법이 소리나는 대로 적지 않고-'학문'을 '항문'으로 적지 않음- 각 형태를 밝혀적기 때문이다(이현복, 1985).

이상의 한자혼용측과 한글전용측의 한자와 어휘력의 관계에 대한 논의를 2가지관점에서 종합해 볼 수 있다. 그 하나는 한자 어휘의 경우 한자로 표기해야 그 의미를 제대로 파악할 수 있느냐 아니면 한글로 표기해도 그 의미 파악에는 크게 지장을 받지 않느냐 하는 것이고 다른 하나는 어휘 지도 방법에서 형태소 분석의 지도 방법을 도입했을 때 한자를 통하는 것이 효과적인가 아니면 한자를 통하지 않더라도 학습 효과에는 별 차이가 없느냐 하는 것이다.

다. 한자 지식과 독해력과 작문력과의 관계

한자 표기를 독해력이나 작문력과 관련지어 깊이 있게 논의한 것은 전용 론측이나 혼용론측이나 양쪽 다 없는 것처럼 보인다. 여기서는 한자 지식과 독해력과의 관련을 중심으로 정리하도록 한다.

한자혼용론자들은 한자로 표기하면 글을 이해하는 데에 도움이 된다고 한다. 이에 대한 근거로는 먼저 한자로 표기된 어휘는 그 뜻을 명확하게 파악할 수 있어서 글의 내용을 이해하는 데 도움을 준다는 것이다. 이는 한자와 어휘력과의 관계에서 논의한 내용과 밀접한 관계를 갖는 것으로 한글 전용표기는 어휘의 뜻을 파악하기 어렵고 따라서 글을 이해하는 데에 어려움을 준다는 것이다. 한글로만 표기된 것이 이해하기 어렵다는 실례를 혼용론자들은 한글로만 표기된 국어 교과서에서 찾고있다.

- 0 남아수독오거서는 박이부정이 그 통폐요-
- 0 만상은 곧 진애요, 수액이요, 악취요, 골편. 너의 대리석은 흙의 정결-
- 0 강호에 병이 깁퍼 듁님의 누엇더니 관동 팔백리에 방면을 맛디시니 어

와 성은이야-

한자 표기가 글의 이해에 도움을 주는 또 다른 이유로는 한자의 시각적 효과와 관련된다. 문자의 원리로 볼 때 한자는 상형문자이기 때문에 의미가 즉시 파악된다는 것이고, 한글로 된 글 속에 한자가 혼용되어 있으면 쉽사 리 눈에 띄어 독서의 신속성을 가져온다는 것이다.

한글전용론자들은 이에 대해 한자는 구조가 복잡하고 획수가 많아 판독에 오히려 어려움이 있어 한자 표기가 글의 이해에 도움을 주지 않는다는 입장이다. 또한 한자로 표기해야 뜻을 쉽게 파악할 수 있고 특히 동음어의 뜻을 구별할 수 있다는 혼용론자들의 주장에 대해 글에 쓰인 어휘의 뜻은 그 어휘 자체의 뜻이라기보다는 문맥에 의해 결정되는 경우가 많고 따라서 동음어라도 굳이 한자로 표기하지 않아도 의미 파악에 어려움이 없다고 주장한다. 예를 들면 "사기를 북돋우다"에서의 '사기'와 '사기치지 말라'의 '사기'는한자로 표기하지 않아도 그 의미의 차이를 구별할 수 있다는 것이다.

전용론자들은 독서 능률의 면에서 한자가 안 섞인 표음문자도 얼마든지 빨리 읽을 수 있는 예를 들어 한자의 시각적 효과에 대해 반론을 편다.

박영목(1990)에 의하면 교육용 기초 한자 1,800자를 배웠다고 해야 할 대학생을 대상으로 한자 표기와 한글 표기의 차이를 실험한 결과 단어의 지각 및 독서 속도에 있어서는 한자(한자 혼용 표기)보다 한글(한글 전용 표기)이 우세했고, 단어의 기억에는 한자 표기가 우세했다. 그러나 글을 읽고 요약하는 활동에서는 표기(한글전용, 한자 혼용)에 따른 차이가 나타나지 않았다. 이러한 결과로 보아 한자 지식과 독해력, 작문력과의 직접적인 관계를 설정하기는 어려울 것이다.

2. 한자 교육의 효과

한자 교육의 효과에 대한 기존의 실험 연구는 한글 전용론자들보다 한자 혼용론자들을 중심으로 이루어졌다. 여기에서는 선행 연구들을 간단히 소개

하고, 이들 연구가 안고 있는 문제점을 분석하고 마지막으로 실험 연구를 통해서 해결해야 할 문제가 무엇인지를 밝혀보도록 한다.

가. 선행 연구

혼용론자들의 실험 연구 중에서 이계남(1975), 이지세(1976), 김창무(1977), 소정자(1980)의 연구를 중심으로 검토해 보고자 한다. 이들 연구를 택한 것은 이들의 연구가 국민 학교에서 이루어진 실험 연구로서 한자 교육의 효과를 밝힌 실험 연구이기 때문이다.

먼저 이계남(1975)의 연구를 간단히 소개하면 다음과 같다.

①대상은 1학년~6학년으로 각 학년에서 실험반, 통제반을 각각 한 학급씩 구성하고, ②매일 방과 후 20~30분씩 7개월 동안 실험반은 한자 학습을하고, 통제반은 국어 학습을 하였다. ③한자로 지도할 대상 단어는 전학년전과목 교과서에서 한자어를 추출하여 출현 빈도를 조사해서 선정하였으며, ④지도 방법은 한자의 자형, 자의, 자원을 종합적으로 지도하고, 부수를 통하여 한자의 짜여진 모양을 지도하고, 카드를 이용하여 지도하였다. ⑤지도 내용으로 한자의 읽기와 쓰기 및 자의, 어의, 문장 속에서의 의미를 지도하고, 한자가 조합되어 만들어진 단어의 구성 및 단어나 문장의 활용, 단어나문자의 선택을 지도했다. ⑥평가는 고학년의 경우 단어 읽기, 단어 쓰기, 뜻풀이, 단어 만들기 등의 문항을 실험 학교의 한자 교육과정에 의해 출제해서 실시하였다. ⑦한자 지도 효과를 검증하기 위해 검사를 실시하고 문항별실험반과 통제반의 정오답 비교표를 만들어 정답률을 비교하고 영역별 평균점수를 비교했다.

이지세(1976)의 연구에서는 ①대상은 5학년의 한 반을 실험반으로, 다른한 반을 통제반으로 하고 ②지도 시간은 한자 1자를 학습하는 데 50분으로 잡고 정규 시간 후 교사 지도(15분), 가정 학습(20분), 아침 자습(15분)을 이용하였다. 통제반은 한자 지도를 받지 않고 정상 수업만 하도록 했으며 실

험 기간은 9개월 간으로 했다. ③지도할 한자는 교과서의 한자어에서 추출하였고, ④추출 한자의 음과 훈을 지도하고, 훈과 훈의 연결로 개념 파악 능력을 신장시키고, 회의의 원리를 통해 조어력을 기르도록 지도하였다. ⑤한자 지도 효과를 검증하기 위해 사전 검사와 사후 검사를 실시하였다.

김창무(1977)의 연구에서는 ①실험반과 통제반을 각 학년에서 한 학급씩 선정하고 ②실험반에는 매일 정규 시간 외에 20~30분 동안 2~4단어를 지도하고 ③지도 대상 한자는 국어 교과서에서 그리고 생활의 필요도에 따라 추출하고, ④한자의자형, 자의, 자원을 종합적으로 부수를 통하여 지도하되카드를 이용하였다. ⑤지도내용은 위에서 보인 이계남의 연구와 비슷하게했으며, ⑥한자 지도 효과를 검증하기 위하여 읽기, 뜻풀이, 동음이의어, 조어력, 쓰기 등의 문항을 출제하여 1,2차에 걸쳐 검사를 실시하였다. 이 때 2차 평가 문항은 1차와 동일하게 하였다. ⑦실험반과 통제반의 검사 결과를 비교하고 문항별 오류 빈도 조사와 실태 분석을 하였다.

소정자(1980)의 연구는 ①대상을 연구자의 담당 학급 한 반만으로 하였다. ②아침 자습 시간과 국어 교과 시간에 그리고 산수과나 자연과 시간에 한자어가 나오면 관련해서 지도했다. ③기간은 4월부터 12월까지 지도하였다. ④지도 자료는 국한용 국어 교과서를 주로 이용하고 ⑤국어 시간에 한자가 혼용된 교과서를 교육부용 국어 교과서와 비교하면서 읽고, ⑥음과 뜻을 연결하여 그 말의 뜻을 유추해 보도록 했다. ⑦형성 평가를 실시했다.

나. 선행 연구의 문제점

혼용론자들의 연구에 대해 문제점을 간단히 지적하면 다음과 같다.

① 한자 교육의 효과 유무를 검증하기 위해서는 한자 교육을 실시하는 실험반과 한자 교육을 받지 않는 통제반이 구성되어야 한다. 위에서 살핀 실험 연구들 중에서 소정자의 연구는 연구자 담당 학급에서 실시한 관계로 통

제반을 설정하지 않았다. 따라서 이 연구 결과를 한자 교육이 효과가 있다고 주장할 수 있는 객관적인 근거로 보기는 어렵다.

- ② 기존 실험 연구의 한자 지도 시간을 보면 방과 후에 지도한 것, 가정학습을 이용한 것 등이 많이 있다. 또한 이계남의 연구를 제외한 다른 연구에서는 실험반에게만 한자 학습을 시키고 통제반에게는 아무런 처치도 하지않았다. 따라서 실험반과 통제반이 서로 다른 기반에서 평가를 받았기 때문에 결과로 제시된 실험반과 통제반의 점수의 차이에 터해 한자 교육이 어휘력, 조어력 등에 효과가 있다고 주장하기는 어렵다.
- ③ 기존 실험 연구는 실험 연구의 관건이라고 할 수 있는 외재 변인 통제에 대한 고려를 거의 하지 않은 것으로 보인다. 특히 가정 학습 등을 이용하여 한자를 학습하도록 지도한 경우는 외재 변인의 통제가 더욱 어렵다. 또한 실험반 교사들의 한자 교육에 대한 태도는 실험 결과에 지대한 영향을 줄 것이다. 이러한 외재 변인을 통제하지 않음으로써 연구 결과가 타당성과 객관성을 확보하지 못하고 있다.
- ④ 실험 결과를 측정하는 경우 어떤 문제를 통해 평가했는지 평가지가 제시되지 않은 경우가 많았다. 또한 평가를 실험 학교의 한자 교육과정에서 출제한 경우(이계남) 실험 반에게는 학습한 한자를 평가한 것이 되고 통제반에게는 학습하지 않은 것을 평가한 결과가 되고 말았다. 그리고 평가 도구들은 기존의 언어 능력 검사 또는 짧은글짓기 등을 사용하였으나 그러한도구들이 한자 교육의 결과를 신뢰롭게 측정할 수 있는지 의문시된다.
- ⑤ 기존 연구의 결과에 대한 분석은 평균이나 정답률을 갖고 그 차이를 보인 것이 대부분이다. 결과의 차이가 의의 있는 것인지 분석하는 작업이 결여되어 있다. 그리고 결과 해석에 있어 연구 문제 이외의 주변 문제에까 지 확대하는 경향을 보인다. 예를 들면, '한자 교육은 조기에 해야 한다', ' 국민 학생은 한자를 좋아한다', '모든 교과서는 한자를 혼용해야 한다' 등의 주장을 내세우고 있다.

위에서 지적한 문제점들을 극복하기 위해서는 국민 학교 교육 전체의 상황이 고려되어야 한다. 예를 들어 국어 교과에서 한자를 지도할 경우 국민학교 국어 시간은 읽기의 경우 1~3학년은 3시간, 4~6학년은 2시간으로 한정되어 있기 때문에 한자 교육은 다른 교육 내용을 지도할 수 있는 시간을 줄어들게 한다. 실험 연구에서는 이런 점들이 고려되어야 한다. 따라서 한자교육의 효과를 검증하기 위한 실험이 객관적이고 타당하며 신뢰로운 실험이되기 위해서는 다음과 같은 점이 고려되어야 한다.

- ① 한자 교육의 교육적 효과를 정확히 알아보기 위해서는 한자를 이용한 교육과 한글 전용의 교육이 공정한 실험 설계 위에서 이루어져야 한다. 이는 한자를 교육받은 집단의 학습 양이 한자를 교육받지 않은 집단보다 많다거나, 독특한 방법을 사용한다거나 하지 말아야 한다는 것을 의미한다. 예를들어 어휘를 지도하는 경우형태소 분석의 방법은 한자를 이용한 지도의 대표적인 방법인데, 이 방법은 한자를 이용하지 않더라도 가능하므로 한글 전용의 집단에도 이 방법을 적용해야 한다는 것이다.
- ② 한자 지도의 효과는 국민 학교 국어 수업의 구조 및 양상을 변화시킬 것이므로 실험 연구에서도 이를 최대한 고려해야 한다. 이를 자세히 말하면 현재 국민 학교 국어과 수업에서 한자를 지도한다면 읽기 시간에 지도하는 것이 된다. 이 때 읽기 수업의 구조 변화 양상을 고려해야 한다는 것이다. 따라서 이런 점들을 고려하려면 정규 시간에 한자로 표기된 교과서를 갖고실험을 해 보아야 정확한 결과를 얻을 수 있을 것이다.
- ③ 한자 교육의 효과를 검증하기 위해서는 독립 변인으로 한자 교육 여부 외의 외재 변인을 가능한 통제해야 된다. 실험실 상황이 아닌 학교 현장의 실험 상황이기 때문에 외재 변인이 결과에 영향을 미칠 가능성이 너무나 많 다. 먼저 학생들에게 교사의 영향은 절대적이라고 할 수 있기 때문에 한자 에 관한 한 교사의 태도는 중용을 취해야 하고 또한 학습자의 가정 학습도 통제해야 한다. 따라서 실험 연구가 타당한 것이 되기 위해서는 외재 변인

- 을 통제하는 구체적인 방안을 마련해야 한다.
- ④ 평가는 표준화된 검사지를 이용하는 것이 바람직하나 표준화된 검사지가 없는 현 상황에서는 실험 집단이나 통제 집단이나 어느 한 집단에 유리한 경우가 없도록 구성되어야 한다. 또한 실험 연구의 목적에 부합되는 검사지를 가능한 개발하여 평가해야 한다.
- ⑤ 실험 결과는 객관적인 입장에서 타당한 해석이 되어야 한다. 이를 위해서는 한자 지도에 대한 실험자의 객관적인 입장이 유지되어야 하며, 적절한 통계 처리가 요구된다.

제4장 연구 방법 및 절차



제4장 연구 방법 및 절차

국민 학교에서의 한자 교육이 국어 능력에 미치는 효과를 검증하기 위하여 본 연구에서는 다음과 같이 현장 실험 연구를 실시하였다.

1. 실험 대상

인천 소재 교육부 지정 연구 학교인 간석 국민 학교에서 3학년 5학년 두 개 학년에서 각각 4개만을 무선으로 표집하여 실험반 4개반(3학년 5학년 각 2개반) 통제반4개반(3학년 5학년 각 2개반)을 운영하였다. 실험 대상 학년, 학급, 학생수 및 교사의 인적 사항은 다음과 같다.

〈표 4-1-1〉 실험 대상 학년, 학급, 학생수 및 교사의 인적 사항

	학년, 반	재적 학생수	교사의 인적 사항
	3학년 2반	58명	여, 교직경력 20년
ડો ∻ો હો	3학년 7반	58명	여, 교직경력 16년
실 험 반	5학년 8반	55명	남, 교직경력 24년
	5학년 12반	55명	여, 교직경력 14년
	3학년 3반	57명	남, 교직경력 22년
⊨ ની પો	3학년 4반	58명	여, 교직경력 6년
통 제 반	5학년 9반	55명	남, 교직경력 14년
	5학년 11반	55명	여, 교직경력 16년

^{*} 재적 학생수는 제2회 사후 검사 실시 당시를 기준으로 함.

2. 실험 기간

본 연구에서의 공식적인 실험은 4월 29일부터 I0주간에 걸쳐 수행되었다. 이 10주간의 실험 기간 동안 연구자가 개발한 교사용 、학생용 자료가 실험 반, 통제반에서 사용되었고 연구자의 관찰 면담이 이루어졌다.

공식적인 실험이 1학기 말에 종료된 후, 2학기 동안에도 1학기 실험에 준하여 실험 학교 자체에서의 실험 연구가 계속되었다.

3. 실험 자료

공식적인 실험에 쓰인 실험용 자료는 다음과 같다. 2학기에 계속된 실험학교 자체의 실험에 사용된 자료도 공식적인 실험에 쓰인 자료에 준하여 제작되었다.

가. 학생용 자료

1) 실험반

(1) 교과서

실험 기간 동안 실험반 학생들은 한자 혼용 표기의 읽기 교과서를 사용하였다. 이 교과서는 기존의 읽기 교과서 단원 중 실험 기간 동안 학습하게되는 10개 단원(단원 8~단원 17)을 한자 혼용 표기로 만든 것이다(실험반의 읽기 교과서의 형태는 부록 1 참조).

실험반용 읽기 교과서에서 한자로 표기된 단어들은 다음과 같은 절차와 기준에 의해 선정되었다.

- 、 단원에 나오는 모든 한자어를 조사하고 한자어에 쓰이는 한자가 교육 용 기초한자에 포함되는 것인지를 확인하여 교육용 기초 한자의 범위를 벗 어나는 한자가 쓰이는 한자어는 제외시켰다.
- 、교육용 기초 한자의 범위에 드는 것이라도 한자의 형태가 지나치게 복잡하고 그 사용 빈도가 적은 것은 제외시켰다. 이 과정의 작업에서는 이용백(1983)과 율촌문고편찬위원회 편(1988) '한국어'를 참조하였다.
- 、위의 두 단계를 거쳐 선정된 한자어를 각 단원에서의 학습량을 고려하여 취사 선택하는 과정에서는 현장 교사와 한문 교육 전문가와 국어 교육 전문가의 자문을 얻고 해당 단원 및 학기에서의 출현 빈도 및 글 내용 이해 에서의 중요도를 고려하였다.
- 、 위의 절차 및 기준에 의해 선정된 한자의 수는 3학년의 경우는 매 단 원 10자 내외이고 5학년의 경우는 매 단원 15자 내외이다(실험 자료에 쓰인 한자 목록은 부록 Ⅱ 참조).
- 、 2학기 실험용 교과서에 사용된 한자도 위와 같은 절차와 기준에 의해 선정되었다. 그러나 학습량과 기존 학습 한자를 고려하여 매단원 신출 한자 는 3~5자로 제한하였다.

(2) 어휘 학습 프로그램

본 연구에서 연구자가 개발한 어휘 학습 프로그램이 학생들에게 매 단원 가정 학습 과제로 부과되었다. 이 어휘 학습 프로그램의 투입 목적은 본 연구의 실험과 관련되는 학생 및 교사 변인을 최대한으로 통제하는 것이다. 교사에 의해 부과되는 과제의 양과 질, 교사의 다양한 지도 방법에서 오는학습 결과의 차이를 최소한으로 하기 위한 것이다.

단원별로 구성된 어휘 학습 프로그램의 기본 구성은 다음과 같다(프로그램은 부록 Ⅲ 참조).

① 한자어 읽기

- ② 한자의 뜻 알기
- ③ 한자의 뜻을 이용하여 한자어의 뜻 파악하기
- ④ 학습 한자가 쓰인 다른 낱말 찾기
- ⑤ 학습 한자들을 이용하여 한자어 만들기

각 단계에서의 학생 활동은 다음과 같다.

- ①해당 단원에서 한자로 표기된 한자어를 소리내어 읽어 본다. 한자로 쓰여진 것을 눈으로 보고 읽을 수 있도록 여러 번 읽어 본다.
- ②해당 단원에서 처음으로 제시된 한자의 뜻을 익히기 위해 한자를 4번씩 쓰고 매번 해당 한자의 음과 뜻을 쓴다.
- ③ 한자의 뜻을 최대한 활용하여 해당 단원에서 나온 한자어의 뜻을 알아보다.
- ④ 해당 단원에서 처음으로 나온 한자가 쓰인 다른 낱말을 찾아본다. 한자의 뜻을 이용하여 낱말의 뜻을 유추해 본다.
- ⑤ 이미 학습한 한자들을 조합하여 여러 가지 낱말을 만들어 본다. 한자의 뜻을 활용하여 만든 낱말의 뜻을 파악한다.

위와 같은 활동은 한자의 뜻을 이용하여 낱말의 뜻을 미루어 파악할 수 있는 기능을 신장시켜 어휘 확장의 기회를 갖도록 하는데 역점을 둔 것이 다.

2) 통제반

(1) 교과서

실험 기간 동안 통제반 학생들은 별도의 실험용 교과서를 사용하지 않는다. 기존의 읽기 교과서를 그대로 사용한다.

(2) 어휘 학습 프로그램

실험 기간 동안 통제반 학생들에게도 연구자가 개발한 어휘 학습 프로그램이 투입되었다.

통제반에 투입된 어휘 학습 프로그램의 목적도 실험반의 경우와 마찬가지로 가정학습 과제의 양과 질, 그리고 교사에 따른 차이를 최대한으로 통제하고 실험반과 통제반의 어휘 학습에 투입되는 시간의 양을 최대한 동일하게 유지하려는 것이다.

실험반과 통제반에 투입되는 어휘 학습 프로그램의 차이는 한자의 이용 여부에 있다. 실험반의 경우는 한자의 뜻을 최대한 이용하여 낯선 낱말의 뜻을 짐작할 수 있는 힘을 길러 주고자 하였고, 통제반의 경우는 한자 학습 의 부담을 지니지 않는 대신 더 많은 낱말에 접해 보고 한자를 이용하지 않 더라도 여러 낱말의 공통되는 의미 요소를 파악하여 어휘를 확장할 기회를 주고자 하였다.

통제반에 투입된 어휘 학습 프로그램의 기본 구성은 다음과 같다(프로그램은 부록 Ⅲ 참조),

- ① 해당 단원에 나오는 낱말의 뜻 알기
- ② 해당 단원에 나오는 낱말과 뜻이 비슷한 낱말, 반대되는 낱말 등을 찾기
- ③ 여러 낱말에 공통되는 의미 요소 찾아보기, 공통되는 의미 요소를 지닌 낱말들 찾기
 - ④ 학습 낱말 활용하여 짧은 글짓기, 문맥에 알맞은 낱말 넣기

나. 교사용 자료

1) 실험반

실험 기간 동안 사용되는 1차적인 교사용 자료는 제5차 교육과정에 근거

한 읽기 영역의 목표를 달성하기 위한 기존의 교사용 지도서이다. 다만, 각 단원의 도입 단계와 정리 단계에서 연구자가 제시한 지침에 따라 연구자가 개발한 프로그램을 활용하여 어휘 지도를 실시한다. 즉, 실험반을 지도하는 교사는 한자 혼용의 읽기 교과서를 가지고 단원의 도입 단계와 정리 단계에 서 한자를 이용한 어휘 지도를 실시하고 단원의 전개 부분에서는 기존의 교 사용 지도서에 제시된 지침에 준해 해당 단원을 지도하는 것이다.

본 실험 연구는 현재의 국민 학교 체제 내에서 한자 교육의 영향을 살펴보는 데 있으므로 별도의 교사용 자료를 만들지 않았다. 단원의 도입 단계와 정리 단계에서의 실험반 교사의 활동은 다음과 같다. 각 단계에서의 지도 시간은 실험반과 통제반 공히 10분 내외를 원칙으로 하였다.

=단원의 도입 단계(3학년 1/3차시 시작 부분, 5학년 1/2차시 시작 부분) -

- ① 한자로 쓰여진 한자어 읽기 지도
- ② 단원에서 새로 나온 한자의 음과 뜻 지도
- ③ 한자의 뜻을 이용한 단원에 나오는 한자어의 뜻 지도

도입 단계의 활동 ①,②는 학생들이 과제로 해 온 것을 확인하는 수준에서 다루도록 하였다. 그리고 한자 쓰기는 한자어 읽기를 위한 한 방편으로써 강조하지 않도록 하였다.

=단원의 정리 단계(3학년 3/3차시 마지막 부분, 5학년 2/2차시 마지막 부분) =

- ④ 학습 한자가 쓰인 다른 낱말 지도
- ⑤ 학습 한자들을 이용하여 낱말 만들기 지도

정리 단계의 활동 ④,⑤에서 한자를 쓰는 활동은 하지 않도록 하였다. 그리고 한자 하나하나의 뜻을 충분히 활용하여 지도하도록 하였다.

2) 통제반

통제반의 경우도 실험반과 마찬가지로 단원의 도입 단계와 정리 단계에서 연구자가 제시한 지침에 따라 어휘 지도를 실시하고 단원의 전개 부분은 기 존의 교사용지도서에 준해서 지도한다.

단원의 도입 단계와 정리 단계에서의 통제반 교사의 활동은 다음과 같다. =단원의 도입 단계 =

- ① 단원에 나오는 낱말 지도
- ② 단원에 나오는 낱말과 관련되는 낱말 지도(뜻이 비슷한 말, 반대되는 말, 공통되는 의미 요소를 가진 낱말 등)

=단원의 정리 단계 =

- ③ 여러 낱말에 공통되는 의미 요소 지도 및 이에 터한 낱말 확장 지도
- ④ 학습 낱말 활용 지도(짧은글짓기, 문맥에 적합한 낱말 찾아 넣기 등)

4. 실험 절차

본 연구의 현장 실험은 다음과 같은 절차로 이루어진다.

- 가. 실험 참여 교사 오리엔테이션 및 실험 관련 사항 협의
- 나. 사전 검사 실시(4월 24일 실시)
- 다. 1학기용 실험용 자료 투입(4월 마지막 주부터 10주간)

- 라. 수업 관찰(4월 마지막 주부터 10주간, 주 1~2회 수업 관찰)
- 마. 학생 및 교사 면담(실험 관찰 중 수시로)
- 바. 제1회 사후 검사 실시(1학기용 실험 자료 투입 완료 직후 7월 18일 실 시)
- 사. 2학기용 실험 자료 투입(실험 학교 자체 제작 실험 자료 사용, 2학기 시작부터 학년말까지)
 - 아. 제2회 사후 검사 실시(10월 9일 실시)

5. 실험 결과 검증

본 연구의 실험 결과를 검증하기 위하여 연구자는 3회에 걸쳐 검사를 실시하였다(사전 검사 1회, 사후 검사 2회). 본 검사에 사용된 검사지는 모두 16종으로서 연구자가 개발하여 국어교육 전문가, 한자교육 전문가, 현장 교사와의 검토 협의를 거쳐 확정되었다(검사지는 부록 IV 참조).

〈표 4-5-1〉 검사지의 종류

	사전 검사	제1회 사후 검사	제2회 사후 검사
	한자 지식 검사지		한자 지식 검사지
3학년	읽기 검사지	읽기 검사지	읽기 검사지
	쓰기 검사지	쓰기 검사지	쓰기 검사지
	한자 지식 검사지		한자 지식 검사지
5학년	읽기 검사지	읽기 검사지	읽기 검사지
	쓰기 검사지	쓰기 검사지	쓰기 검사지

가. 사전 검사

사전 검사에서는 3,5학년 공히 한자 지식 검사, 읽기 검사, 쓰기 검사의

3가지검사를 실시하였다. 각 검사에 사용된 검사지는 다음과 같이 구성되었다.

1) 한자 지식 검사지

한자 지식 검사지는 10개의 음읽기 문항(주관식 문항)과 10개의 뜻알기 문항(객관식 사지 선다형 문항)으로 구성하였다. 검사 대상 한자의 선정 및 학년별 배정은 율촌문고편찬위원회 편(1988) '한국어'와 이응백(1983) 등의 자료, 그리고 서울교육대학 한문연구회 편(1990, 1991) '한자세계여행기'를 참조하였다.

한자 지식 검사지의 각 문항은 동일한 배점으로 처리하였다.

2) 읽기 검사지

읽기 검사지는 크게 어휘 영역과 내용 이해 영역으로 구성하였다. 각 영역의 문항 구성은 다음과 같다. 그리고 각 문항의 배점은 동일하게 처리되었다.

- = 어휘 영역 (20문항) =
- 、 비슷한 말 찾기(5문항)
- 、 반대말 찾기(5문항)
- 、 낱말의 뜻 알기(5문항)
- 、 낱말들의 공통되는 의미 요소 알기(5문항)

위 각 문항군은 한자어 고유어의 비율이 3:2로 구성되었다.

검사 대상 낱말은 3학년의 경우는 1학년에서 3학년까지의 현행 읽기 교과서, 국어 연구소(1987) 편 '국민 학교 교육용 어휘(1.2.3학년용)', 율촌문고편찬위원회 편(1988), '한국어' 1-1에서 3-2까지를 참조하여 선정하였다.

5학년의 경우는 1학년에서 5학년까지의 읽기 교과서, 국어 연구소(1987)

편 '국민학교 교육용 어휘(4,5,6학년용)', 율촌문고편찬위원회 편(1988) '한국어' 1-1에서 5-2까지를 참조하여 선정하였다. 그리고 선정된 낱말은 전문가의 자문을 얻어 최종확정 되었다.

=내용 이해 영역(15문항) =

- 、 소단위 독해 과정과 관련되는 기능
- 、통합적 독해 과정과 관련되는 기능
- 、 대단위 독해 과정과 관련되는 기능
- 、 정교화 과정과 관련되는 기능

내용 이해 영역에서 사용된 지문은 학생들이 현재 사용하고 있는 읽기 교과서 밖에서 선정하였다. 내용 이해 영역의 평가 목표는 교육 과정 목표를 준거로 하였다.

사전 검사 실시 결과를 토대로 읽기 검사지의 각 문항을 분석한 결과 3학년의 경우에는 r=.785, 5학년의 경우에는 r=.761이었다.

3) 쓰기 검사지

쓰기 검사지는 크게 문장 수준의 쓰기 능력을 요구하는 문항과 텍스트 수 준의 쓰기 능력을 요구하는 문항으로 구성되었다. 검사지의 구성 및 각 문 항의 배점은 다음과 같이 달리 하였다.

=문장 수준의 쓰기 능력 =

- 、 문맥에 맞는 낱말 선정(3문항, 문항당 1점)
- 、 주어진 낱말을 사용하여 짧은글짓기(3문항, 문항당 2점)
- 、 두 문장 혹은 세 문장을 이어 하나의 문장으로 만들기(2문항, 문항당 2 점)

=텍스트 수준의 쓰기 능력 =

- 、 주어진 문장에 두 문장 혹은 세 문장을 이어 짤막한 글 쓰기(2문항, 문항당 5점)
 - 、 주어진 정보를 이용하여 완성된 글 쓰기(1문항, 문항당 10점)

쓰기 검사지의 평가 목표는 교육과정 목표에 준하였으며 문항의 형태는 쓰기 교과서의 활동 제시 방법을 고려하였다.

텍스트 수준의 쓰기 능력 검사의 결과는 정보의 정확성, 풍부성, 내용 조직의 긴밀성, 표현의 정확성, 맞춤법 등을 고려하여 채점되었으며, 문장 수준의 쓰기 능력과 텍스트 수준의 쓰기 능력의 배점 비율을 3:4로 하였다.

나. 제1회 사후 검사

제1회 사후 검사는 1학기용 실험용 자료의 투입이 끝난 직후에 실시되었으며 읽기 검사와 쓰기 검사가 3학년, 5학년에 각각 실시되었다. 제1회 사후 검사에 사용된 검사지의 구성은 사전 검사와 동일하다. 검사지의 문항은 사전 검사 문항과 중복되지 않도록 하였다(검사지는 부록IV 참조).

제1회 사후 검사 실시 결과를 토대로 읽기 검사지의 각 문항을 분석한 결과 3학년의 경우에는 r=.805, 5학년의 경우에는 r=.770이었다.

다. 제2회 사후 검사

제2회 사후 검사는 1학기용 실험용 자료가 투입 완료된 후 약 3개월 후, 2학기용 실험용 자료가 투입되고 있는 중에 실시되었다. 제2회 사후 검사에 서는 한자지식검사, 읽기 검사, 쓰기 검사가 3학년, 5학년에 각각 실시되었 다. 검사지의 구성은 사전 검사 및 제1회 사후 검사와 동일하고 한자 지식 검사지와 읽기 검사지는 사전검사 문항과 부분적으로 중복되게 하였다.

1) 한자 지식 검사지

제2회 사후 검사에서 사용한 각 학년의 한자 지식 검사지의 문항은 사전 검사에서와 마찬가지로 율촌문고편찬위원회(1988) '한국어'와 이응백(1983), 서울교육대학한문연구회편(1990, 1991) '한자세계여행기'를 참조하였다. 그리고 실험반에서 공식적인 실험 기간 동안 학습한 한자(3학년 89자, 5학년 132자)를 고려하여 선정하였다. 3,5 학년의 검사 문항의 구성은 다음과 같이 동일하다.

- 한자의 음 읽기 10문항
- 、학습 한자 2문항
- 、 사전검사 문항 2문항
- 、새로운 문항 6문항
- 한자의 뜻 알기 10문항
- 、학습한자 3문항
- 、 사전검사문항 3문항
- 、 새로운 문항 4문항

2) 읽기 검사지

제2회 사후 검사에서 사용된 읽기 검사지의 구성 및 각 문항의 선정 과정은 사전검사의 경우와 동일하다. 다만, 제2회 사후 검사에서는 3학년, 5학년이 각각 총 35개 문항 중 15개 문항을 사전 검사 문항에서 가지고 왔다.

어휘 영역에서 8문항(각 문항 군에서 2문항씩) 내용 이해 영역에서 7개 문항이 중복되었다.

제2회 사후 검사 실시 결과를 토대로 읽기 검사지의 각 문항을 분석한 결과 3학년의 경우에는 r=.831, 5학년의 경우에는 r=.764이었다.

3) 쓰기 검사지

제2회 사후 검사에 사용된 쓰기 검사지의 구성은 사전 검사와 제1회 사후 검사와 동일하다.

제5장 연구 결과

제5장 연구 결과

3학년 4개반, 5학년 4개반의 3회에 걸친 검사 결과를 Split-Plot Factorial p.qr(SPF2.2-3) 디자인에 의한 변량 분석을 하였다. 이 디자인에서 구획간 (between blocks)변인은 학년(3학년/5학년)과 집단(한자 교육 유무에 따른 실험반/통제반)이고 구획내 변인은 검사(1회:사전 검사, 2회: 제1회 사후 검사, 3회: 제2회 사후 검사)이다. 변량 분석을 위해서는 sas program(version 6.6)을 사용하였다. 여기서 사용된 최종자료의 사례수는 블록별로 98로 조정하였다. 3회에 걸친 16종의 검사 중에서 한가지라도 누락된 경우는 제외하였고 블록별 사례수가 98이 넘는 경우는 기계적으로 넘는만큼 제외하였다.

본 연구의 실험 결과를 분석하기 위하여 공변량 구조 분석 모형 (Structural Equation Model for Latent Variables)도 사용되었다.

변량 분석에 의한 결과는 1,2절에서 공변량 구조 분석 모형에 의한 결과는 3절에서 다루기로 한다.

1. 한자 교육이 읽기 능력 신장에 미치는 효과

본 연구의 실험 목적과 관련하여 읽기 능력을 크게 어휘력과 내용 이해력으로 나누어 살펴보았다. 따라서 이 절에서는 한자 교육이 어휘력 신장에 미치는 효과와 내용 이해력 신장에 미치는 효과를 분석하게 된다. 그리고 읽기 능력과 관련지어 한자 교육이 한자 지식의 신장에 미치는 효과도 이절에서 살펴보기로 한다.

가. 어휘력

1) 집단 간 차이

한자 교육이 어휘력 신장에 미치는 효과를 3학년, 5학년으로 나누어 살펴보고 이를 다시 3학년과 5학년을 묶어서 살펴보기로 한다.

(1) 3학년

한자 교육 유무에 따른 어휘력의 차이를 살펴보면 〈표 5-1-1〉과 같다.

〈표 5-1-1〉 집단별 、검사별 어휘력(3학년)

집 단 사례수		검사별 평균(표준 편차)			3회 평균
	1 회	2 회	3 회	(표준편차)	
실 험 반	98	65.1(13.2)	63.6(15.7)	81.5(14.9)	70.1(16.7)
통 제 반	98	70.3(13.8)	71.4(12.6)	81.7(13.9)	74.5(14.3)
계	196	67.7(13.7)	67.5(14.7)	81.6(14.4)	72.3(15.7)

3회에 걸친 검사의 평균을 살펴보면 100점 만점에 실험반이 70.1, 통제반이 74.5로 통제반이 4.4점 높다. 집단 간의 이러한 차이는 통계적으로도 의의있게 나타났다(F=7.27, p=.0076),

각 검사의 결과를 살펴보면 1,2,3회 검사에서 매번 통제반이 실험반보다 5.2, 7.8, 0.2점 높게 나타났다. 각 검사에서 보인 실험반, 통제반 사이의 이러한 차이는 1,2회에서는 통계적으로 의의있게 나타났고, 3회에서는 통계적으로 의의있게 나타나지 않았다(1회 : F=7.27, p=.0076, 2회 : F=14.78, p=.0002, 3회 : F=.01, p=.9211).

즉, 사전 검사와 제1회 사후 검사에서는 통제반이 실험반보다 어휘력이 우수했으나 제2회 사후 검사에서는 집단 간의 차이가 없어졌다.

이러한 결과를 통해 3학년의 경우 한자를 이용한 어휘 지도가 6개월 정도 지난 후에 적극적인 어휘 신장 효과를 가져왔음을 알 수 있다.

(2) 5학년

한자 교육 유무에 따른 어휘력의 차이를 살펴보면 〈표 5-1-2〉와 같다. 〈표 5-1-2〉 집단별、검사별 어휘력(5학년)

집 단 사례수	1) -1) 4-	검사별 평균(표준 편차)			3회 평균
	1 회	2 회	3 회	(표준편차)	
실 험 반	98	68.6(11.9)	73.1(13.9)	72.6(13.6)	71.4(13.2)
통 제 반	98	69.9(14.7)	75.5(14.4)	73.1(12.2)	72.8(14.0)
계	196	69.2(13.4)	74.3(14.2)	72.8(12.9)	72.1(13.7)

〈표 5-1-2〉에서 3회에 걸친 검사의 평균을 집단별로 살펴보면 실험반이 71.4점, 통제반이 72.8점으로 통제반이 실험반보다 1.4점 높으나 이 차이는 통계적으로 의의있게 나타나지 않았다(F=.85, p=.3587).

각 검사의 결과를 살펴보면 1,2,3회 검사에서 매번 통제반이 실험반보다 1.3, 2.4, 0.5점 높게 나왔으나, 각 검사에게 보인 집단간의 이러한 차이는 통계적으로 의의있게 나타나지 않았다(1회 : F=.48, p=.4893, 2회 : F=1.41, p=.2372, 3회 : F=.06, p= .8038).

위와 같은 결과를 통해 5학년의 경우에는 한자를 이용한 어휘지도와 한자를 이용하지 않은 어휘 지도 사이에 차이가 없음을 알 수 있다.

(3) 전체

3학년에서는 3회에 걸친 검사의 평균 및 1,2회 검사에서 어휘력에 대해한자 교육 유무에 따른 집단 간의 의의 있는 차이가 있었고, 5학년에서는 3회에 걸친 검사의 평균 및 1,2,3회 검사에서 집단 간의 의의있는 차이가 없었다.

3학년, 5학년을 합쳐서 살펴본 집단 간의 차이는 〈표 5-1-3〉과 같다.

3회에 걸친 검사의 평균을 집단별로 살펴보면 실험반이 70.8점, 통제반이 73.7점으로 통제반이 실험반보다 2.9점 높게 나타났고, 이는 통계적으로도 의의있는 것이었다(F: 6.77, p=.0096).

〈표 5-1-3〉 집단별 、검사별 어휘력(전체)

집 단 사례수	17 -17 &	검사별 평균(표준 편차)			3회 평균
	1 회	2 회	3 회	(표준편차)	
실 험 반	196	66.8(12.7)	68.4(15.5)	77.1(14.9)	70.8(15.1)
통 제 반	196	70.1(14.3)	73.5(13.7)	77.4(13.7)	73.7(14.2)
계	392	68.5(13.6)	70.9(14.8)	77.2(14.3)	

각 검사별로 집단 간의 차이를 살펴보면 1,2,3회에 걸친 검사에서 통제반이 매번3.3, 5.1, 0.3점 높다. 각 검사에서 보인 집단 간의 이러한 차이는 1, 2회에서는 통계적으로 의의있게 나타났고, 3회에서는 통계적으로 의의있게 나타나지 않았다(1회: F=5.75, p=.0169, 2회: F=11.94, p=.0006, 3회: F=.05, p=.8191).

즉, 사전 검사와 제1회 사후 검사에서는 통제반이 실험반보다 어휘력이 높았으나 제2회 사후 검사에서는 집단 간의 차이가 나타나지 않았다. 이러한 결과를 통해 한자 이용 어휘 학습이 한자를 이용하지 않은 통상적인 어휘 학습보다 초기에는 불리했으나 시간이 지나면서 한자에의 부담이 해소되면서 한자 이용 어휘 학습이 어휘력에 적극적인 영향을 미침을 알 수 있다. 그러나, 한자 이용 어휘 학습이 학습 기간에 비례해서 효과가 더 크게 나타날지는 본 실험 연구의 결과만으로 예측할 수는 없다.

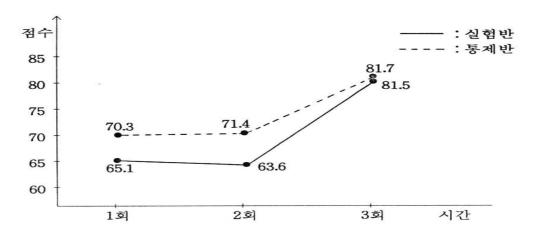
2) 집단과 시간 간의 상호 작용 효과

본 연구의 실험 결과를 검증하기 위하여 3회에 걸친 검사가 실시되었다. 1회 검사는 실험 자료 투입 직전인 4월 24일에 실시되었고 2회 검사는 1학 기용 실험 자료의 투입이 완료된 직후인 7월 18일에 실시되었다. 그리고 3회 검사는 실험 자료 투입 후 약 6개월이 지난 10월 9일에 실시되었다. 검사가 실시된 시기에 따른 집단내의 변화 양상 및 집단 간의 차이를 살펴보기 위하여 '시간'이란 독립 변인을 설정 、분석하였다.

(1) 3학년

3학년은 어휘력에 있어 집단 간에 의의있는 차이를 보여 주었다. 이러한 차이가 각 검사 시간대별로도 일관되게 나타나는지를 검증하기 위하여 집단 과 시간 사이의 상호 작용 효과를 분석하였다. 분석 결과 3학년에서는 집단 과 시간 사이에 의의있는 상호 작용 효과가 있었다(F=7.33, p=.0007). 즉, 시 간에 따른 집단 간의 어휘력변화 양상이 달리 나타나고 있음이 확인되었다.

〈그림 5-1-1〉 어휘력에 대한 집단과 시간 간의 상호 작용 효과(3학년)



〈그림 5-1-1〉을 살펴보면 실험반은 1회(65.1), 2회(63.6), 3회(81.5)에서 2회에서는 1회보다 1.5점이 낮아졌고 3회에서는 1회보다는 16.4점, 2회보다는 17.9점이 높아졌다. 각 검사 간에 나타난 이러한 차이는 1회와 3회, 2회와 3회 사이에서 의의있는 것으로 분석되었다. 즉, 실험반은 사전검사와 제2회사후 검사, 제1회사후 검사와 제2회사후 검사를 비교했을 때 의의있는 차이를 보여주고 있는 것이다.

통제반은 1회(70.3), 2회(71.4), 3회(81.7)에서, 2회에서는 1회보다 1.1점 높아졌고, 3회에서는 1회보다는 11.4점, 2회보다는 10.3점 높아졌다. 통제반에서 보이는 각 검사간의 이러한 차이는 1회와 3회, 2회와 3회 사이에서 의의 있는 것으로 분석되었다.

즉, 통제반의 경우에도 사전검사와 제2회 사후 검사, 제1회 사후 검사와

제2회 사후검사를 비교했을 때 의의있는 차이를 보여주고 있는 것이다.

즉, 실험반, 통제반 모두 2회 검사에서는 1회 검사와 비교했을 때 어휘력에 있어 별다른 변화를 보이지 않다가 3회에 가서 1회나 2회와 비교했을 때 큰 향상을 보이고 있다. 이러한 결과를 통해 두 집단 모두 실험 초기에는 실험용 자료(어휘 학습프로그램)에 익숙하지 못해 별다른 향상을 보이지 못했으나 실험이 계속되면서 프로그램에 익숙해지면서 어휘력에 있어 큰 향상을 보임을 알 수 있다.

그러나 〈그림 5-1-1〉을 살펴보면 실험반과 통제반은 시간에 따른 어휘력의 변화양상이 서로 달리 나타나고 있다.

실험반은 2회 검사에서 약간 떨어졌다가 3회 검사에서 급격한 향상을 보여주고 있고 통제반은 2회 검사에서는 약간 향상된 모습을 보이다가 3회 검사에서는 실험반보다는 덜 하지만 높은 향상을 보여주고 있다. 시간에 따른 집단 간의 차이를 살펴보면 실험반의 경우 통제반보다 투입 프로그램(한자를 이용한 어휘 학습 프로그램)에 익숙해지는 데 더 많은 시간이 필요했음을 알 수 있다.

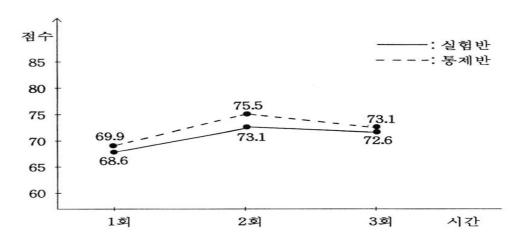
사전 검사에서 통제반이 의의있게 높은 점수를 보여주었는데 이 차이가 2회 검사에서 더 커졌다가 3회에 가선 거의 없어지는 양상을 보이고 있다. 이러한 양상은 한자를 이용한 어휘 지도가 시간이 어느 정도 경과한 후에는 한자를 이용하지 않은 통상적인 어휘 지도보다 더 큰 효과를 가져올 수도 있음을 보여주는 것으로 해석된다.

(2) 5학년

5학년의 경우에는 앞서 살펴보았듯이 집단 간에 의의있는 차이도 없었고 집단과 시간 사이에도 의의있는 상호 작용 효과가 없는 것으로 분석되었다 (F=.44, p=.6433).

〈그림 5-1-2〉를 살펴보면, 실험반은 1회(68.6), 2회(73.1), 3회(72.6)에서, 2 회에서는 1회보다 4.5점 높아졌고 3회에서는 1회보다는 4점 높아졌고, 2회보 다는 0.5점 낮아졌다. 실험반에서 나타난 각 검사 간의 이러한 차이는 1회와 2회 사이에서 의의있는 것으로 분석되었다. 즉, 실험반은 사전 검사와 제1회사후 검사를 비교했을 때 의의있는 차이를 보여주고 있는 것이다.

〈그림 5-1-2〉 어휘력에 대한 집단과 시간 간의 상호 작용 효과(5학년)



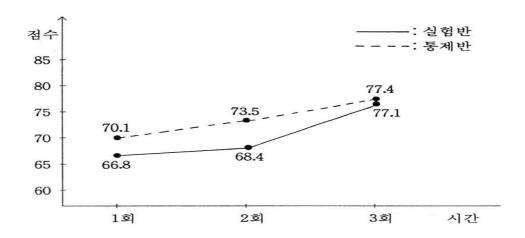
통제반은 1회(69.9), 2회(75.5), 3회(73.1)에서, 2회에서는 1회보다 5.6점 높아졌고, 3회에서는 1회보다는 3.2점 높아졌고, 2회보다는 2.4점 낮아졌다. 통제반에서 나타난 각 검사 간의 이러한 차이는 실험반에서와 마찬가지로 1회와 2회 사이에서 의의있는 것으로 분석되었다. 즉 통제반도 사전 검사와 제1회 사후 검사를 비교했을 때 의의있는 차이를 보여주고 있는 것이다.

(그림 5-1-2)를 보면, 실험반, 통제반 모두 2회 검사에서는 의의있는 향상을 보였으나 3회에서 더 이상의 향상을 보이지 않고 있다. 이러한 어휘력의 변화 양상을 통해 5학년의 경우, 실험반、통제반에 각각 투입된 어휘 학습 프로그램이 3학년에 비해 상대적으로 어휘력 신장에 크게 기여하지 못하고 있음을 알 수 있다. 이는 5학년은 시간상의 제약이 큰 가운데 프로그램이 적용되었고 관찰 결과에서 보듯이 프로그램을 효과적으로 적용하는 면에서는 3학년보다 떨어지는 것에 기인하는 것으로 해석된다.

(3) 전체

3학년에서는 집단에 따라 시간에 따른 어휘력의 변화 양상이 달리 나타났고, 5학년에서는 달리 나타나지 않았다. 3학년, 5학년 전체를 대상으로 집단과 시간 사이의 상호 작용 효과를 검증한 결과, 의의있는 상호 작용 효과가 있는 것으로 나타났다(F= 5.55, p= .0040).

〈그림 5-1-3〉 어휘력에 대한 집단과 시간 간의 상호 작용 효과(전체)



〈그림 5-1-3〉을 살펴보면 실험반은 1회(66.8), 2회(68.4), 3회(77.1)에서 2회에서는 1회보다 1.6점 높아졌고, 3회에서는 1회보다는 10.3점 높아졌고 2회보다는 8.7점이 높아졌다. 실험반 내에서의 이러한 각 검사 간의 차이는 1회와 3회 사이에서 그리고 2회와 3회 사이에서 의의있는 것으로 분석되었다. 즉, 사전 검사와 제2회 사후검사, 제1회 사후 검사와 제2회 사후 검사를 비교했을 때 그 차이가 각각 통계적으로 의의있게 나타났다. 다시 말해 제1회 사후 검사에서는 사전 검사와 비교했을 때 어휘력이 의의있는 향상을 보이지 않다가 제2회 사후 검사에 가서는 사전 검사와 제1회 사후 검사와 비교했을 때 어휘력이 의의있게 향상되는 모습을 보이고 있는 것이다.

통제반은 1회(70.1), 2회(73.5), 3회(77.4)에서 2회에서는 1회보다 3.4점 높아 졌고, 3회에서는 1회보다는 7.3점 높아졌고, 2회보다는 3.9점 높아졌다. 이러한 각 검사 간의 차이는 1회와 2회, 1회와 3회, 2회와 3회 사이에서 모두 통계적으로 의의있게 나타났다. 즉, 사전 검사와 제1회 사후 검사, 사전 검사

와 제2회 사후 검사, 그리고 제1회 사후 검사와 제2회 사후 검사를 비교했을 때 그 차이가 모두 통계적으로 의의있게 나타났다. 다시 말해 통제반은 제1회 사후 검사에서부터 사전 검사와 비교했을 때 어휘력이 의의있게 향상되어 이 향상이 지속적으로 이루어지고 있음을 알 수 있다.

이와 같이 실험반과 통제반은 시간에 따른 어휘력의 변화 양상에 차이를 보이고 있다. 실험반은 2회에서 의의있는 향상을 보이지 않다가 3회에 가선 의의있게 크게 향상되었고 통제반은 2회, 3회에 걸쳐 비슷한 수준으로 꾸준 한 향상을 보이고 있다.

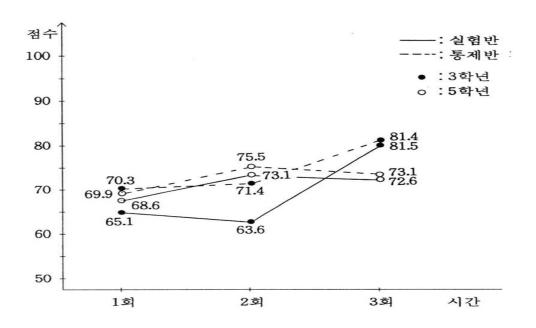
실험반의 경우 친숙하지 못한 한자를 이용해서 어휘 학습을 하는 것이 상당 기간 동안 학습 부담 요인으로 작용했지만 어느 정도 시간이 지난 뒤에는 한자로 인한 부담이 해소되면서 어휘력의 수준이 통제반과 같은 수준으로 향상되었다. 실험반은 사전 검사에서 통제반보다 어휘력이 의의있게 낮았고, 이 차이는 2회 검사에서 더 커졌다. 그러다가 3회에 가서는 차이가 없어졌다. 이러한 결과를 통해 한자를 이용한 어휘 학습이 시간이 경과함에따라 그 효과가 보다 적극적으로 나타남을 확인할 수 있다.

앞서 살펴본 전체 집단과 시간 사이의 의의있는 상호 작용 효과가 학년에 따라서도 일관되게 나타나는지를 검증하기 위하여 집단과 시간과 학년 간의 상호 작용 효과를 분석한 결과 의의있는 상호 작용 효과가 나타나지 않았다 (F=2.06, p=.1285).

〈그림 5-1-4〉를 살펴보면 학년에 따라 어휘력의 변화 양상이 달리 나타나고 있음을 알 수 있다. 이러한 양상은 통계적으로도 의의있는 것이었다. 즉, 학년과 시간 사이에는 의의있는 상호 작용 효과가 확인되었다(F=60.23, p=.0001). 3학년의 경우에는 실험、통제반 모두 2회와 3회 사이에 의의있는 현격한 향상이 있는데 반해 5학년의 경우에는 실험、통제반 모두 2회에서는 1회에 비해 의의있는 향상을 보이나 3회에 가서 더 이상의 향상을 보이지않고 있다. 이러한 학년 간의 서로 다른 변화양상은 주당 읽기 시간의 수가 5학년이 2시간으로 3학년보다 작고, 프로그램에 다루어진 어휘의 양은 3학

년보다 더 많기 때문이 아닌가 생각된다.

〈그림 5-1-4〉 어휘력에 대한 집단과 시간과 학년 간의 상호 작용 효과



〈그림 5-1-4〉를 살펴보면 3학년, 5학년 모두 3회에 걸친 검사에서 2회 검사에서 집단 간의 차이가 가장 크게 나타났다. 그러다가 3회에 가서 실험 반, 통제반 사이에 거의 차이가 없어졌다. 그리고 3학년, 5학년이 모두 정도 의 차이는 있으나 실험반보다 통제반이 높은 점수를 보이고 있다.

이러한 양상은 초기에는 한자를 이용한 어휘 지도가 한자를 이용하지 않은 어휘 지도에 비해 한자에 대한 부담으로 그 효과가 적었으나 시간이 어느 정도 경과했을 때는 한자에 대한 부담이 해소됨으로써 어휘 지도에 있어 불리하지 않음을 말해 주는 것으로 보인다.

본 연구의 실험 결과를 통해 한자 교육이 시간이 많이 경과할수록 그 효과가 정비례하여 크게 나타나 한자를 이용하지 않는 어휘 지도보다 효과적일지의 여부는 예측할 수 없다. 그러나 한자 교육의 효과는 시간과 밀접한관계가 있다는 것을 말할 수는 있을 것이다.

3) 한자 교육이 어휘력 신장에 미치는 효과 요약 및 논의

첫째, 한자 교육 유무에 따른 어휘력의 차이는 3학년에서는 의의있게 나타났고, 5학년에서는 의의있게 나타나지 않았다.

3학년의 경우 집단 간 차이를 검사별로 살펴보았을 때는 1회, 2회에서는 의의있게 통제반이 우수하였으나 3회에 가서는 실험반, 통제반 사이에 차이가 없었다.

5학년의 경우는 한자 교육을 받은 실험 집단과 받지 않는 통제 집단 사이에 의의있는 차이가 없었다. 이는 3회에 걸친 각 검사에서 일관되게 나타났다.

이러한 결과를 통해 3학년의 경우에는 5학년에 비해 '한자'에 익숙해지는데 시간이 더 필요하고 따라서 '한자'가 어휘 학습의 부담을 가중시키는 요인으로 작용했을 것이라는 해석이 가능하다. 그리고 전체적으로 보았을 때실험반이 통제반보다 의의있게 낮은 어휘력 점수를 보이고 있는데 이 역시'한자' 이용의 효과가 짧은 시간에 나타나기 어렵다는 것을 말해주는 것으로 해석된다.

둘째, 실험반, 통제반이 시간에 따라 어휘력에 있어 어떤 변화 양상을 보이는지를 분석한 결과 3학년의 경우에는 집단에 따라 서로 다른 양상을 보였고 5학년의 경우에는 집단에 따른 차이가 없었다.

3학년은 실험반의 경우에는 1학기 실험 완료 직후에는 실험 시작 전과 비교해 차이가 없었으나 실험 시작 후 약 6개월 뒤(2학기 실험 계속 중)에는 급격한 향상을 보여주었고, 통제반의 경우에는 어휘력이 꾸준히 향상되는 양상을 보여주었으나 실험반의 경우와 마찬가지로 3회에 가서 큰 폭의 향상을 보여주었다.

5학년은 실험반, 통제반 모두 1학기 실험 완료 직후에 실험 시작 전보다 높은 어휘력 점수를 보였으나 실험 시작 후 약 6개월 뒤에 실시된 제2회 사후 검사에서는 1학기 실험 완료 직후에 실시된 제1회 사후 검사와 별다른 차이를 보여주지 않았다. 5학년의 경우 실험용 자료에서 다루어지는 어휘량

이 3학년보다 많은데 전체 읽기 시간의 수는 2시간으로 3학년보다 1시간 적다. 이러한 시간상의 제약으로 5학년의 경우 실험반, 통제반 모두 지속적인 어휘력의 높은 향상이 어려웠던 것으로 해석된다.

셋째, 3학년, 5학년 모두 통제반이 어휘력 점수가 높게 나타났는데, 이러한 집단 간의 차이는 2회에 가서 더 크게 벌어지다가 3회에 가서는 거의 없어졌다. 이러한 양상은 어휘 학습에서 한자를 이용하는지의 여부에 따른 효과 정도가 프로그램의 투입 시간과 밀접한 관계가 있음을 보여주는 것으로 해석된다. 그리고 '한자'에 익숙해지면 한자의 이용이 어휘 학습에 큰 강점이 될 수도 있음을 시사한다고 하겠다.

나. 내용 이해력

1) 집단 간 차이

한자 교육이 내용 이해력 신장에 어떠한 영향을 미치는지를 학년별로 나누어 살펴보고, 그런 다음 학년에 상관없이 어떠한 영향을 미치는지를 전체를 대상으로 살펴보기로 한다.

(1) 3학년

한자 교육 유무에 따른 내용 이해력의 차이를 살펴보면 〈표 5-1-4〉와 같다.

3회에 걸친 검사 결과의 평균을 살펴보면 100점 만점에 실험반이 73.3점, 통제반이 77.7점으로 통제반이 4.4점 높다. 집단 간의 이러한 차이는 통계적으로 의의있게 나타났다(F=6.41, p=.0122).

각 검사의 결과를 살펴보면 1,2,3회 검사에 매번 통제반이 실험반보다 4.1 점, 5.3점, 3.8점 높게 나타났다. 각 검사에서 보인 집단의 이러한 차이는 1, 3회에선 통계적으로 의의있게 분석되지 않았고, 2회에선 통계적으로 의의있게 분석되지 않았고, 2회에선 통계적으로 의의있게 분석되었다(1회: F=3.98, p=.0476, 2회: F=5.33, p=.0220, 3회: F=2.79,

p=.0362).

3회에 걸친 검사의 평균과 2회 검사에서는 통제반이 실험반에 비해 의의 있게 내용 이해력이 우수했고, 1, 3회 검사에서 보인 통제반의 우위는 통계적으로 의의있게 분석되지 않았다. 사전 검사에서 통제반이 실험반보다 높은 점수를 보였는데 이 차이가 제1회 사후 검사에 가서 더 커졌다가 제2회사후 검사에 가선 다시 사전 검사에서와 비슷한 수준의 차이를 보이고 있다.

〈표 5-1-4〉 집단별, 검사별 내용 이해력(3학년)

집 단 사례=	기제스	검사별 평균(표준 편차)			3회 평균
	사 데 ㅜ	1 회	2 회	3 회	(표준편차)
실 험 반	98	69.1(14.2)	76.7(18.1)	74.1(16.1)	73.3(16.4)
통 제 반	98	73.2(14.9)	82.0(13.9)	77.9(15.3)	77.7(15.1)
계	196	71.2(14.7)	79.4(16.3)	76.0(15.7)	

(2) 5학년

한자 교육 유무에 따른 내용 이해력의 차이는 〈표 5-1-5〉와 같다.

〈표 5-1-5〉 집단별, 검사별 내용 이해력(5학년)

집 단 사례수	ا الحالة	검사별 평균(표준 편차)			3회 평균
	사메구	1 회	2 회	3 회	(표준편차)
실 험 반	98	81.2(14.6)	72.1(17.2)	79.8(12.6)	77.7(15.4)
통 제 반	98	81.5(14.2)	73.1(17.2)	77.5(17.3)	77.4(16.6)
계	196	81.4(14.4)	72.6(17.2)	78.6(15.1)	

《표 5-1-5》를 살펴보면 3회에 걸친 검사 결과의 평균이 100점 만점에 실험반이 77.7점, 통제반이 77.4점으로 근소한 차이를 보이고 있는데, 이는 통계적으로 의의있게 분석되지 않았다(F=.03, p=.8725).

각 검사별로 실험반, 통제반의 차이를 살펴보면 1회, 2회에서는 통제반이

실험반보다 각각 0.3점, 1점 높고, 3회에서는 실험반이 통제반보다 2.3점 높다. 각 검사에서 보인 집단 간의 이러한 차이는 통계적으로 의의있게 나타나지 않았다(1회 : F=.03, p=.8687, 2회 : F=.17, p=.6786, 3회 : F=1.08, p=.2997).

5학년의 경우, 3회에 걸친 검사의 평균의 차이나 각 검사에서의 점수 차가 극히 미미하고 의미있게 분석되지도 않았다. 이러한 결과를 통해 5학년의 경우, 한자 교육 유무가 내용 이해력에 의의있는 차이를 가져오지 못했음을 알 수 있다.

(3) 전체

3학년의 경우 3회에 걸친 검사의 평균에서는 한자 교육 유무에 따른 집단 간의 차이가 있었고, 각각의 검사에서는 집단 간의 의의있는 차이가 없었다. 5학년의 경우에는 3회에 걸친 검사의 평균에서나 각각의 검사에서 집단 간 의 차이가 없었다.

이를 3,5학년 전체를 대상으로 살펴본 결과는 〈표 5-1-6〉과 같다.

〈표 5-1-6〉 집단별, 검사별 내용 이해력(전체)

집 단 사례	사 례 수	검사별 평균(표준 편차)			3회 평균
	사 데 ㅜ [1 회	2 회	3 회	(표준편차)
실 험 반	196	75.1(15.6)	74.4(17.8)	76.9(14.7)	75.5(16.1)
통 제 반	196	77.4(15.1)	77.6(16.2)	77.7(16.3)	77.6(15.9)
계	392	76.3(15.4)	76.0(17.0)	77.3(15.5)	

〈표 5-1-6〉을 보면 3회에 걸친 검사 결과의 평균이 실험반이 75.5점, 통제반이77.6점으로 통제반이 실험반보다 100점 만점에 2.1점 높다. 이러한 집단 간 차이는 통계적으로 의의있게 분석되지 않았다(F=2.64, p=.1051).

각 검사별로 집단 간의 차이를 살펴보면 1,2,3회 검사에서 모두 통제반이 실험반보다 2.3, 5.5, 0.8점 높다. 각 검사에서 나타난 집단 간의 이러한 차이 는 통계적으로 의의있게 분석되지 않았다(1회 : F=2.10, p=.1484, 2회 : F=3.75, p=.0534, 3회: F= .23, p= .6326).

〈표 5-1-6〉을 통해 한자 교육 유무가 내용 이해력에 의의있는 차이를 가져오지 못했음을 알 수 있다.

2) 집단과 시간 간의 상호 작용 효과

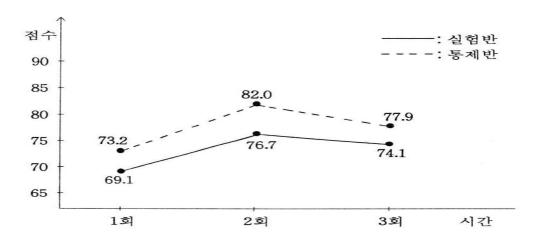
집단과 시간 사이의 상호 작용 효과가 있는지를 분석한 결과, 3학년, 5학년 그리고 전체에서 내용 이해력에 대한 집단과 시간 사이의 의의있는 상호 작용 효과는 나타나지 않았다. 즉, 한자 교육 유무에 따른 내용 이해력의 변화 양상이 집단 간에 달리 나타나지 않았다.

(1) 3학년

3학년의 경우, 집단과 시간 사이의 상호 작용 효과를 분석한 결과 의의있는 상호 작용 효과가 나타나지 않았다(F= .24, p= .7891).

〈그림 5-1-5〉를 살펴보면 실험반의 경우 1회(69.1), 2회(76.7), 3회(74.1)에서, 2회에서는 1회보다 7.6점이 높아졌고, 3회에서는 1회보다는 5점 높아졌지만 2회보다는 2.6점 낮아졌다. 실험반에서 나타난 이러한 검사 간 차이는 1회와 2회 사이에서 의의있는 것으로 분석되었다. 즉, 제1회 사후 검사에서는 사전 검사에서보다 의의있게 향상되었으나 제2회 사후 검사에서는 앞선검사들에 비해 의의있는 향상을 보이지 않고 있다.

〈그림 5-1-5〉 내용 이해력에 대한 집단과 시간 간의 상호 작용 효과(3학년)



통제반은 1회(73.2), 2회(82.0), 3회(77.9)에서 2회에서는 1회보다 8.8점 높게 나타났고 3회에선 1회보다는 4.7점 높게 나타났으나 2회보다는 4.1점 낮아졌다. 통제반에서 나타난 이러한 검사 간 차이는 1회와 2회 사이에서 의의있는 것으로 분석되었다. 즉, 사전 검사와 제1회 사후 검사를 비교했을 때 제1회 사후 검사에서는 의의있는 향상을 보였으나, 제2회 사후 검사에서는 앞선 검사에 비해 의의있는 향상을 보이지 않고 있다.

제2회 사후 검사의 내용 이해력 문항은 사전 검사와 중복되게 구성해 검사지의 난이도를 균일하게 구성하려고 의도했다. 이러한 검사의 성격을 고려해서 사전 검사와 제2회 사후 검사의 결과를 비교해 보면 실험、통제반모두 수치상으로 향상된 결과를 보이나 그것이 의미있게 분석되지는 않았다. 이러한 결과를 통해 한자 교육 유무, 한자를 이용한 어휘 학습이든 한자를 이용하지 않은 어휘 학습이든 간에 어휘 지도가 내용 이해력 신장에 직접적인 영향을 미치지는 못했음을 알 수 있다.

<그림 5-1-5〉를 살펴보면 실험반, 통제반 모두 2회에선 1회보다 높은 내용 이해력 점수를 보여주나 3회에 가선 2회보다 낮은 점수를 보여주고 있다. 2회, 3회 검사에서 보인 두 집단의 내용 이해력 점수가 1회 검사에 비해어느 정도 높아지기는 했으나 어휘력에서와 같은 큰 폭의 향상을 보이지는 않고 있다.

이러한 결과는 실험 자료로 투입된 어휘 지도 프로그램이 내용 이해력의 신장에 직접적으로 영향을 주지 못했기 때문으로 보인다. 즉, 실험 기간 동 안 학습할 수 있었던 한자나 낱말의 수가 내용 이해력의 신장에 영향을 미 치기에는 미흡했기 때문으로 해석된다.

더구나 본 연구에서 실시한 내용 이해력 검사는 표준화 검사라고 할 수는 없더라도 그에 가까운 준표준화 검사라 할 수 있는 것으로서 교과서에 나온 어휘를 중심으로 한 어휘 지도가 내용 이해력에 직접적인 효과를 가져오지 않은 것은 당연한 것으로 보인다. 그러나 의도적인 어휘 지도가 지속적으로 이루어져 어휘 확장이 상당히 이루어지고 어휘가 축적될 수 있는 여건이 된다면 어휘 지도가 내용 이해력의 신장에 적극적인 기여를 할 수 있을 것이다.

〈그림 5-1-5〉에서 집단 간의 차이의 변화 양상을 보면 2회에선 차이가 커졌다가 3회에 가선 차이가 줄어드는 모습을 보인다. 이런 양상은 읽기 시 간에 실시된 한자교육이 실험반에 부담 요인으로 작용하다가 6개월 정도 지 난 다음에는 별다른 부담을 주지 않는 것으로 해석된다.

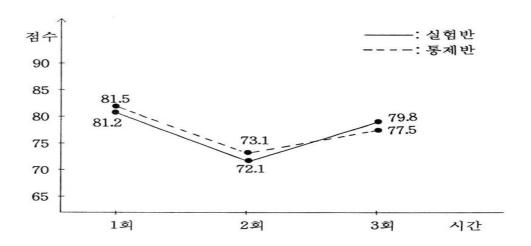
(2) 5학년

5학년의 경우 앞서 살펴보았듯이 내용 이해력에 있어 집단 간에 의의있는 차이가 없었는데 집단과 시간 사이에도 의의있는 상호 작용 효과가 나타나 지 않았다(F=1.23, p= .2938).

〈그림 5-1-6〉을 보면, 실험반은 1회(81.2), 2회(72.1), 3회(79.8)에서 2회에 선 1회보다 100점 만점에 9.1점 낮아졌고 3회에선 1회보다는 1.4점 낮아졌고, 2회보다는7.7점 높아졌다. 실험 반에서 나타난 검사간의 이러한 차이는 1회와 2회, 2회와 3회 사이에서 각각 통계적으로 의의있는 것으로 분석되었다. 즉, 사전 검사와 제1회 사후 검사를 비교했을 때, 제1회 사후 검사와 제2회 사후 검사를 비교했을 때 그 차이가 의미있는 것으로 나타났다.

〈그림 5-1-6〉 내용 이해력에 대한 집단과 시간 간의 상호 작용 효과(5

학년)



통제반은 1회(81.5), 2회(73.1), 3회(77.5)에서, 2회에선 1회보다 8.4점 낮아 졌고 3회에선 1회보다는 4점 낮아졌고 2회보다는 2.4점 높아졌다. 통제반 내에서 나타난 이러한 검사 간 차이는 1회와 2회 사이에서 통계적으로 의의있는 것으로 분석되었다. 즉, 사전 검사와 제1회 사후 검사를 비교했을 때 그차이가 의미있는 것으로 나타났다.

〈그림 5-1-6〉에서 실험반, 통제반 모두 내용 이해력 점수가 2,3회에서 1회보다 낮게 나타났다. 이러한 결과는 5학년의 경우 주당 2시간의 읽기 시간에 한자를 이용하든 않든 어휘 지도를 실시한 것이 내용 이해를 위한 읽기 전략을 학습하는 데는 방해 요인이 되었기 때문으로 해석된다. 실험용 프로그램에 익숙해졌다고 할 수 있는 제2회 사후 검사에서 여전히 사전 검사보다는 낮은 점수이지만 제1회 사후 검사보다는 높은 점수를 보여주고 있다. 실험이 계속되었을 때도 어휘 학습을 위한 별도의 프로그램 투입이 내용 이해력에 계속 방해 요인으로 작용할지, 그러한 요인이 해소될지는 본연구의 실험 결과만으로는 예측할 수 없다.

〈그림 5-1-6〉에서 보는 바와 같이 5학년의 경우 실험반、통제반의 차이는 극히 미미하고 시간에 따른 내용 이해력의 변화 양상도 같게 나타나고 있다. 이러한 양상을 보면 한자 교육 유무가 내용 이해력에 별다른 영향을

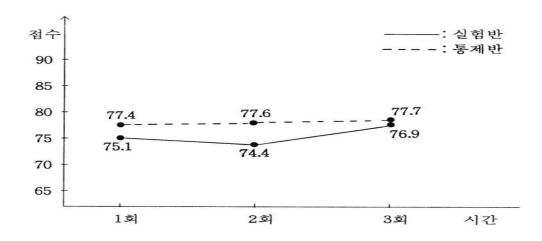
끼치지 못했음을 알 수 있다.

(3) 전체

3학년, 5학년으로 나누어 집단과 시간 사이의 상호 작용 효과를 분석한 결과 의의있는 상호 작용 효과가 나타나지 않았다. 3학년, 5학년 전체를 대상으로 하였을 때도 내용 이해력에 대한 집단과 시간 사이의 의의있는 상호 작용 효과가 나타나지 않았다. (F= 1.14, p= .3190).

〈그림 5-1-7〉을 보면 실험반의 경우 1회(75.1), 2회(74.4), 3회(76.9)에서, 2회에서는 1회보다 100점 만점에 0.7점 낮아졌고 3회에서는 1회보다는 1.8점 높아졌고 2회보다는 2.5점 높아졌다. 실험반 내에서 나타난 이러한 검사 간차이는 1회와 2회, 1회와 3회, 2회와 3회 사이에서 모두 의의있게 분석되지않았다. 즉 실험반 내에서 각 검사 간의 차이는 모두 의미있는 것이 아니었다.

〈그림 5-1-7〉 내용 이해력에 대한 집단과 시간 간의 상호 작용 효과(전체)



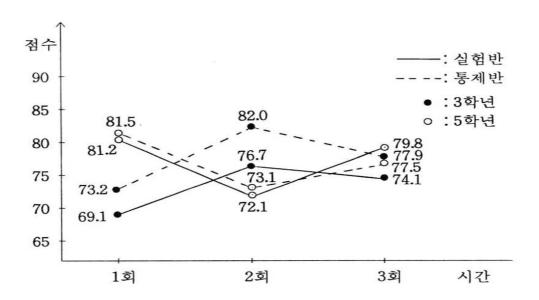
통제반의 경우 1회(77.4), 2회(77.6), 3회(77.7)에서, 2회에서는 1회보다 0.2점 높아졌고, 3회에선 1회보다는 0.3점 높아졌으나 2회보다는 0.1점 낮아졌다. 통제반 내에서 보인 이러한 검사 간 차이는 실험반에서와 마찬가지로

모두 의의있게 분석되지 않았다. 즉, 통제반도 3회에 걸친 검사의 결과가 별다른 차이를 보이지 않고 있다.

〈그림 5-1-7〉을 살펴보면 실험반은 2회에서 내용 이해력 점수가 약간 낮아졌다가 3회에선 다시 악간 높아지는 양상을 보이고, 통제반은 2회에서 내용 이해력 점수가 약간 높아지다가 3회에선 약간 낮아지는 양상을 보이고 있으나 실험반, 통제반 사이에 차이가 미미하고, 시간에 따라 내용 이해력의 변화 양상이 서로 다른 것으로 분석되지 않았다.

이러한 결과를 통해 전체적으로 보아 한자 교육 유무가 내용 이해력에 별다른 영향을 미치지 못한 것으로 해석할 수 있다. 집단과 시간 사이에 내용이해력에 대한 상호 작용 효과가 없었고 집단과 시간과 학년 사이에도 상호 작용 효과가 나타나지 않았다(F=.25, p= .7772).

〈그림 5-1-8〉 내용 이해력에 대한 집단과 시간과 학년 간의 상호 작용 효과



〈그림 5-1-8〉을 살펴보면 학년 간에 시간에 따른 내용 이해력의 변화 양상이 서로 달리 나타나고 있음을 확인할 수 있다. 즉, 학년과 시간 사이에는 의의있는 상호 작용 효과를 보이고 있다(F=55.65, p=.0001).

3학년은 실험반, 통제반 모두 2회에선 내용 이해력 점수가 높아졌다가 3회에선 다시 떨어지는 양상을 보이는데 5학년은 이와 반대로 2회에서 내용이해력 점수가 떨어졌다가 3회에 가서 다시 향상되는 양상을 보이고 있다. 이러한 학년간의 서로 다른 양상은 학년 사이의 프로그램 투입 조건이 다르기 때문으로 해석된다. 5학년은 실험반, 통제반을 막론하고 어휘 지도 프로그램의 투입으로 내용 이해를 위한 직접적인 전략의 지도에 어려움을 겪다가 프로그램이 계속 적용되면서 실험용 프로그램이 주는 부담 요인이 많이해소되어 다시 내용 이해력이 향상되고 있는 것으로 해석할 수 있다. 3학년은 2회에서 의미있는 향상을 보였으나 거기서 더 이상의 의미있는 변화는보이지 않고 있다. 이를 통해 실험 여건상 3학년은 처음부터 어휘지도 프로그램의 투입이 내용 이해력과 관련된 지도를 하는데 별 부담이 되지 않았음을 알 수 있다.

〈그림 5-1-8〉을 보면 각 학년에서 집단 간의 변화 양상이 유사함을 알 수 있다. 즉, 학년을 막론하고 한자 교육 유무가 내용 이해력에 별다른 영향 을 미치지 못했음을 알 수 있다.

3) 한자 교육이 내용 이해력에 미치는 효과 요약 및 논의

첫째, 3학년의 경우 1,2,3회 검사에서 집단 간에 의의있는 차이를 보이지 않았으나 3회에 걸친 검사의 평균을 비교해 보았을 때는 통제반이 의의있게 높은 점수를 보였다. 이러한 결과로 보아 한자를 이용한 어휘 지도와 한자혼용의 읽기 자료 사용이 내용 이해력의 신장에 기여하지 못했음을 알 수 있다. 그러나 한자를 이용하지 않은 어휘 지도를 실시하고 한글 전용의 현행 읽기 교과서를 사용한 통제반도 어휘력에서와는 달리 내용 이해력에 있어 지속적인 향상을 보이지 않음을 보아 실험용 어휘 지도 프로그램이 어휘력의 향상에는 직접적으로 기여했지만 내용 이해력의 신장에는 직접적인 영향을 미치지 못했음을 알 수 있다. 이는 어휘력과 내용 이해력이 상관이 높다 하더라도 본 연구에서의 실험 기간이 내용 이해력의 향상을 가져올 정도

의 어휘력 신장을 꾀할 수 있을 정도로 길지 않았기 때문으로 해석된다. 둘째, 5학년의 경우 집단 간에 차이가 없었다.

셋째, 내용 이해력의 변화 양상을 보면 학년 간에는 차이가 있었으나 각학년 내의 집단 간에는 차이가 없었다. 3학년의 경우는 내용 이해력이 의의 있게 향상되었다가 약간 낮아지는 모습을 보이고 5학년의 경우는 약간 낮아졌다가 높아지는 모습을 보이고 있다. 이러한 차이는 5학년의 경우 실험반, 통제반 모두 별도의 어휘 지도 프로그램의 투입으로 읽기 시간의 학습이 상당히 어려움을 겪어 초기에는 내용 이해력 신장에 어휘 지도가 방해 요인이되었으나 실험이 계속되면서 이러한 부담이 어느 정도 해소되었기 때문으로 해석된다.

다. 읽기 능력

앞에서 한자 교육이 어휘력 신장에 미치는 효과와 내용 이해력 신장에 미치는 효과를 살펴보았다. 여기서는 이 두가지-어휘력과 내용 이해력-를 합한 전체 읽기 능력 신장에 한자 교육이 어떤 영향을 미치는지 살펴보기로 한다.

1) 집단 간 차이

(1) 3학년

한자 교육 유무에 따른 읽기 능력의 차이를 살펴보면 〈표 5-1-7〉과 같다.

〈표 5-1-7〉 집단별, 검사별 읽기 능력(3학년)

집 단 사례수	기계스	검사별 평균(표준 편차)			3회 평균
	1 회	2 회	3 회	(표준편차)	
실 험 반	98	66.8(11.4)	69.2(14.5)	78.3(13.8)	71.5(14.1)
통 제 반	98	71.5(12.2)	75.9(10.9)	80.1(12.5)	75.9(12.4)
계	196	69.2(12.0)	72.6(13.2)	79.2(13.1)	

3회에 걸친 검사의 평균을 살펴보면 실험반이 100점 만점에 71.5점, 통제반이 75.9점으로 통제반이 4.4점 높다. 이러한 집단 간의 차이는 통계적으로 도 의의있게 나타났다(F=8.12, p=.0049).

각 검사의 결과를 살펴보면 1,2,3회에서 모두 통제반이 각각 4.7점, 6.7점, 1.8점 높다. 각 검사에서 보인 집단 간의 이러한 차이는 1회, 2회에선 의의 있게 나타났으나, 3회에서의 차이는 통계적으로 의의있게 나타나지 않았다 (1회: F=7.98, p=.0052, 2회: F=13.50, p=.0003, 3회: F=.84, p=.3605). 즉, 1,2회에서는 통제반이 실험반에 비해 읽기 능력에 있어 높은 점수를 보여주었지만 3회에서는 실험반, 통제반의 차이가 나타나지 않았다. 이러한 결과는 초기에는 한자 교육이 학습자에게 부담이 되어 실험반、통제반 사이의 점수차가 사전 검사에서보다 더 커지는 양상을 보이다가 시간이 지나면서 한자에 대한 부담이 해소되면서 집단 간의 차이가 나타나지 않는 수준에까지 실험반이 향상되었음을 보여준다.

본 연구의 실험 결과에서 각 검사에서의 집단 간의 차이나 3회에 걸친 검사의 평균에서 한자를 이용한 어휘 지도와 한자 혼용의 읽기 자료 사용이한자를 이용하지 않은 어휘 지도와 한글 전용의 읽기 자료 사용에 비해 더효과적이지 못했다. 그러나 3회에서 보인 실험반의 향상은 자료 투입 시간에 따라 한자 교육의 효과가 다를 수 있음을 보여주고 있다.

(2) 5학년

한자 교육 유무에 따른 읽기 능력의 차이를 살펴보면 〈표 5-1-8〉과 같다.

〈표 5-1-8〉 집단별, 검사별 읽기 능력(5학년)

7) FL	진 다 사례수	검	3회 평균		
집 단	사례수	1 회	2 회	3 회	(표준편차)
실 험 반	98	73.4(11.6)	72.6(13.3)	75.7(10.8)	73.9(12.0)
통 제 반	98	75.2(12.3)	74.5(14.0)	75.0(12.7)	74.9(13.0)
계	196	74.3(12.0)	73.5(13.6)	75.3(11.8)	

3회에 걸친 검사의 평균을 살펴보면 실험반이 100점 만점에 73.9점, 통제반이 74.9점으로 통제반이 1점 높다. 이러한 집단 간의 차이는 통계적으로 의의있게 나타나지 않았다(F= .38, p= .5379).

각 검사별로 결과를 살펴보면 1회, 2회에서는 통제반이 실험반보다 각각 1.8점, 1.9점 높고, 3회에서는 실험반이 통제반보다 0.7점 높다. 각 검사에서보인 이러한 미미한 차이는 통계적으로 의의있게 분석되지 않았다(1회: F=1.08, p=.2991, 2회: F=.86, p=.3551, 3회: F=.17, p=.6780).

이러한 결과를 보면 5학년의 경우 한자 교육 유무가 읽기 능력에 영향을 미치지 못한 것으로 해석할 수 있다.

(3) 전체

한자 교육 유무에 따른 읽기 능력의 차이를 3,5학년을 합해서 살펴보면 (표 5-1-9) 와 같다.

3회에 걸친 검사의 평균을 살펴보면 실험반이 100점 만점에 75.4점, 통제반이 72.7점으로 통제반이 2.7점 높다. 이러한 집단 간의 차이는 통계적으로 의의있게 분석되었다(F= 5.97, p= .0150),

〈표 5-1-9〉 집단별, 검사별 읽기 능력(전체)

7) rl.	기 미 기 제 스	검사별 평균(표준 편차)			3회 평균
집단사례수	1 회	2 회	3 회	(표준편차)	
실 험 반	196	70.1(11.9)	70.9(14.0)	77.0(12.4)	72.7(13.1)
통 제 반	196	73.3(12.4)	75.2(12.5)	77.5(12.8)	75.4(12.6)
계	392	71.7(12.2)	73.1(13.4)	77.2(12.6)	

각 검사에서의 집단 간의 차이를 살펴보면 1,2,3회에서 모두 통제반이 3.2 점, 4.3점, 0.5점 높다. 각 검사에서의 이러한 집단 간의 차이는 1회, 2회에서는 의의있게 나타났으나, 3회에서는 의의있게 나타나지 않았다(1회: F=7.10, p=.0080, 2회: F=10.14, p=.0016, 3회: F=0.16, p=.6890).

사전 검사와 제1회 사후 검사에서는 통제반이 실험반보다 높은 점수를 보 였지만 제2회 사후 검사에서는 실험반, 통제반 사이에 읽기 능력의 차이가 나타나지 않았음을 알 수 있다.

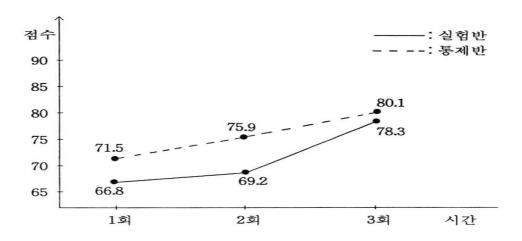
이런 결과를 보면 일정 기간 동안은 한자 교육이 학습자에게 부담 요인이 되어 오히려 읽기 능력을 기르는 데 도움이 되지 않았으나 한자 교육이 계 속되면서 한자교육이 주는 부담 요인이 제거되면서 읽기 능력이 향상된 것 을 알 수 있다. 그러나 본 연구에서 실시한 실험 기간 동안의 결과만으로는 한자 교육의 읽기 능력에의 적극적인 기여를 확인할 수 없다.

2) 집단과 시간 간의 상호 작용 효과

(1) 3학년

3학년의 경우 집단 간에 읽기 능력이 의의있게 달리 나타났다. 이러한 차이가 각 검사 간에도 일관되게 나타나는지의 여부를 검증하기 위하여 집단과 시간 간의 상호 작용 효과를 분석한 결과 의의있는 상호 작용 효과가 있는 것으로 나타났다(F=5.00, p=.0072).

(그림 5-1-9) 읽기 능력에 대한 집단과 시간 간의 상호 작용 효과(3학년)



(그림 5-1-9) 를 살펴보면 실험반은 1회(66.8), 2회(69.2), 3회(78.3)에서 2회에서는 1회보다 2.4점 높아졌고 3회에서는 1회보다는 11.5점 높아졌고 2회보다는 9.1점 높아졌다. 실험 반에서 나타난 이러한 검사 간의 차이는 1회와 3회, 2회와 3회 사이에서 의미있는 것으로 분석되었다. 즉, 3학년 실험반은 사전 검사와 제2회 사후 검사를 비교했을 때 제2회 사후 검사에서 의의있게 향상된 점수를 보였고 제1회 사후검사와 제2회 사후 검사를 비교했을 때 제2회 사후 검사에서 의의있게 높은 점수를 보여주었다. 그러나 사전 검사와 제1회 사후 검사 사이에는 의의있는 차이가 없었다. 즉, 제1회 사후 검사에서는 별다른 향상을 보이지 않다가 제2회 사후 검사에서는 사전 검사나 제1회 사후 검사와 비교했을 때 의의있게 향상되었다.

통제반은 1회(71.5), 2회(75.9), 3회(80.1)에서 2회에서는 1회보다 5.4점, 3회에서는 1회보다 8.6점, 2회보다는 4.2점 높아졌다. 통제반에서 나타난 이러한검사 간의 차이는 1회와 2회, 1회와 3회, 2회와 3회 사이에서 다 의의있는 것으로 분석되었다.

통제반은 1회, 2회, 3회에서 꾸준히 의의있는 향상을 보여주고 있다. 제1회 사후 검사에서는 사전 검사보다 의의있게 높은 점수를 보이고 제2회 사후 검사에서는 사전 검사와 제1회 사후 검사보다 의의있게 높은 점수를 보이고 있다.

실험반과 통제반이 각 검사 간에 보인 이러한 차이를 보면 시간에 따른 내용 이해력의 변화 양상이 다름을 알 수 있다. 실험반은 제2회 사후 검사에 가서야 읽기 능력에 의의있는 향상을 보여주지만 통제반은 제1회 사후 검사에서부터 향상된 모습을 보여 준다. 실험반은 꾸준히 완만한 향상을 보여주는데 통제반은 2회에서는 미미한 향상을 보이지만 3회에 가선 실험반보다 훨씬 큰 폭으로 향상되었다.

위와 같은 결과를 통해 한자 교육이 초기에는 읽기 능력의 신장에 효과적이지 못했다는 점을 알 수 있고, 한자 교육이 계속되었을 때는 읽기 능력의 향상에 기여함을 알 수 있다. 그러나 본 연구의 실험 결과만으로 한자 교육이 어느 정도 지속되면 한자 교육을 받은 집단이 받지 않은 집단보다 읽기능력이 더 높아질 수 있을지에 대해선 예측할 수 없다.

〈그림 5-1-9〉를 보면, 2회에선 실험반, 통제반의 점수차가 커졌다가 3회에 가선 그 차이가 많이 줄어들어 통계적으로 의의있는 차이를 보이지 않고 있다. 이런 변화 양상으로 보아 한자 교육이 효과를 발휘하기 위해선 상당기간(최소 한학기 이상) 동안의 지속이 필요함을 알 수 있다.

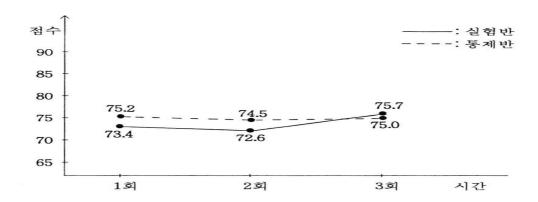
(2) 5학년

5학년의 경우, 읽기 능력에 있어 집단 간에 의의있는 차이를 보이지 않았다. 그리고 집단과 시간 간의 상호 작용 효과도 나타나지 않았다(F=1.83, p=.1612). 즉, 집단 간에 시간에 따른 읽기 능력의 변화 양상이 달리 나타나지 않았다.

〈그림 5-1-10〉을 보면 실험반의 경우 1회(73.4), 2회(72.6), 3회(75.7)에서 2회에서는 1회보다 0.8점 낮아졌고 3회에서는 1회보다 2.3점, 2회보다 3.1점 높아졌다. 각 검사 간에 나타난 이러한 미미한 차이는 통계적으로 의의있게 분석되지 않았다. 즉, 5학년 실험반의 경우 1,2,3회에 걸친 검사의 결과에서 별다른 변화를 찾을 수 없다.

<그림 5-1-10〉 읽기 능력에 대한 집단과 시간 간의 상호 작용 효과(5학

년)



통제반의 경우 1회(75.2), 2회(74.5), 3회(75.0)에서 2회에서는 1회보다 0.7점 낮아졌고 3회에서는 1회보다는 0.2점 낮아졌고 2회보다는 0.5점 높아졌다. 통제반 내에서 보인 이러한 검사 간 차이는 의의있게 분석되지 않았다. 즉, 통제반의 경우도 1,2,3회에 걸친 검사의 결과에서 읽기 능력에 별다른 차이를 보이고 있지 않다.

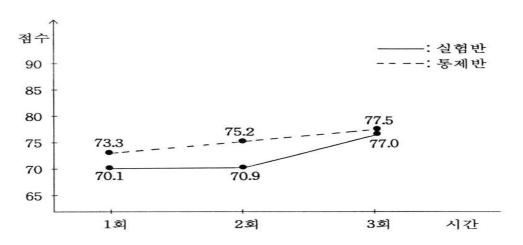
이런 결과를 통해 5학년의 경우, 한자 교육 유무가 읽기 능력에 어떤 양상으로도 영향을 미치지 않았음을 알 수 있다. 그리고 한자 이용 여부를 막론하고 어휘 지도를 실시한 것이 읽기 능력의 신장에 별다른 영향을 미치지 못한 것을 알 수 있다.

(3) 전체

3,5학년 전체를 대상으로 한자 교육 유무에 따른 읽기 능력의 차이를 살펴보았을 때 의의있는 차이가 있었다. 이런 집단 간의 의의있는 차이가 시간에 따라 일관되게 나타나는지를 검증하기 위하여 집단과 시간 사이의 상호 작용 효과를 분석한 결과, 집단과 시간 사이에 의의있는 상호 작용 효과가 있었다(F=6.31, p=.0019).

〈그림 5-1-11〉을 살펴보면 실험반은 1회(70.1), 2회(70.9), 3회(77.0)에서 2 회에서는 1회보다 0.8점 높아졌고 3회에서는 1회보다 6.9점, 2회보다는 6.1점 높아졌다. 실험반에서 보인 이러한 검사 간 차이는 1회와 3회, 2회와 3회 사이에서 의의있는 것으로 분석되었다. 즉 실험반의 경우 사전 검사에 비해제2회 사후 검사에서 의의있는 향상을 보였고, 제1회 사후 검사에 비해 제2회 사후 검사에서 의의있는 향상을 보였다. 그리고 사전 검사와 제1회 사후검사 사이에서는 차이가 없다. 다시 말해 제1회 사후 검사에서는 별다른 향상을 보이지 않다가 제2회 사후 검사에 가서야 사전 검사나 제1회 사후검사와 비교해 향상된 모습을 보이고 있다.

<그림 5-1-11〉 읽기 능력에 대한 집단과 시간 간의 상호 작용 효과(전체)



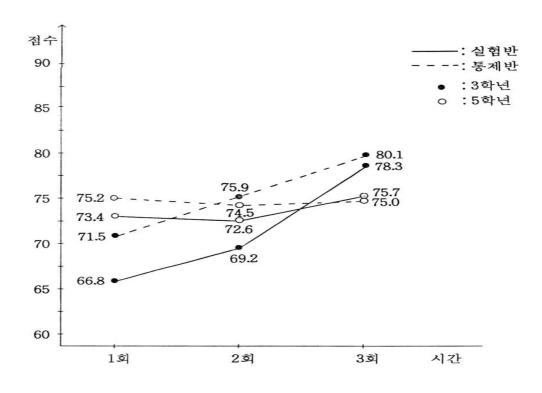
통제반은 1회(73.3), 2회(75.2), 3회(77.5)에서 2회에서는 1회보다 1.9점 높아 졌고 3회에서는 1회보다 4.2점, 2회보다는 2.3점 높아졌다. 통제반 내에서의 이러한 검사간 차이는 1회와 3회 사이에서 의의있는 것으로 분석되었다. 즉, 통제반의 경우 제1회 사후 검사에서는 사전 검사와 비교했을 때 의의있는 차이가 없었으나, 제2 사후 검사에 가서는 사전 검사와 비교했을 때 의의있는 향상을 보이고 있다.

실험반, 통제반에서의 위와 같은 검사 간 차이를 보면 시간에 따라 읽기 능력이 서로 다른 양상으로 변화하고 있음을 알 수 있다. 실험반은 3회에 가서 1회나 2회에 비해 의의있는 향상을 보였다. 통제반은 2회에서 1회에 비해 의의있는 향상을 보이지 못했고 3회에서도 2회에 비해 의의있는 향상을 보이지 못했다. 그러나 1회 보다는 의의있게 높은 점수를 보인다.

이런 결과는 한자 교육이 효과를 발휘하기 위해선 일정 기간(최소 한 학기) 지속되어야 함을 말해준다. 그러나 기간이 늘어날수록 효과가 정비례하여 커질지는 본 연구의 실험 결과로는 예측할 수 없다.

한자 교육을 받지 않은 통제반은 읽기 능력에 있어 완만한 상승세를 보여주고 한자 교육을 받은 실험반은 2회에선 아주 미미한 향상을 보이나 3회에가선 꽤 큰 폭으로 향상을 보이고 있다. 이런 양상을 보면 한자에 어느 정도 익숙해지면 읽기 능력에 한자 교육이 긍정적인 영향을 줄 수 있을 것으로 해석할 수 있으나 본 연구의 실험 결과를 보면 한자 교육을 받지 않은 집단이 받은 집단에 비해 읽기 능력이 의의있게 높았다.

<그림 5-1-12〉 읽기 능력에 대한 집단과 시간과 학년 간의 상호 작용 효과



3학년의 경우에는 집단과 시간 사이에 상호 작용 효과가 있었고, 5학년의 경우에는 없었다. 3학년, 5학년, 전체를 대상으로 했을 때는 집단과 시간 사이에 상호 작용 효과가 있었다. 집단과 시간과 학년 사이의 상호 작용 효과를 분석한 결과, 의의있는 상호 작용 효과가 없었다(F=.72, p=.4863).

〈그림 5-1-12〉를 살펴보면 학년 간에 시간에 따른 읽기 능력의 변화 양상이 다르다. 통계적으로도 학년과 시간 사이에 의의있는 상호 작용 효과가 있는 것으로 분석되었다(F=33.71, p=.0001). 3학년은 실험반 통제반이 모두정도의 차이는 있지만 꾸준히 향상되는 모습을 보이는데 5학년은 실험반, 통제반 모두 읽기 능력 점수가 낮아졌다가 다시 높아지는 양상을 보이고 있다. 이러한 현상은 5학년의 경우 읽기 시간이 주당 2시간으로 한 단원에 할애된 학습 시간이 총 80분인데 여기서 단원의 도입 단계와 정리 단계에서 각각 10여분씩을 할애하여 총 20분 정도를 한자를 이용하든 않든 어휘 지도를 실시한 것이 전체적으로 보아 읽기 능력을 기르는데 방해 요인이 된 것에 기인하는 것으로 해석될 수 있다. 3회에서 보인 향상의 폭이 3학년이 더큰 것도 이런 연유로 해석된다.

3학년은 읽기 시간이 주당 3시간으로 한 단원 학습에 할애된 시간이 총 120분으로 여기서 단원의 도입、정리 단계에서 각각 10여분씩 의도적으로 어휘 지도를 실시한 것이 전체적으로 보아 읽기 능력의 향상에 기여한 것으로 해석할 수 있다.

3) 한자 교육이 읽기 능력 신장에 미치는 효과 요약 및 논의

첫째, 3학년에선 집단 간에 의의있는 차이가 있었다. 즉, 통제반이 실험반에 비해 100점 만점에 4.4점 높았다. 각 검사에서의 차이를 살펴보았을 때는 1회, 2회 검사에서는 통제반이 의의있게 높았으나 3회에선 집단 간에 의의있는 차이가 없었다.

이런 결과로 보아 한자 교육이 읽기 능력 신장에 더 효과적이지는 못했지 만 실험이 계속되었을 때는 의의있는 효과를 가져올 수도 있을 것이란 가정 이 가능하다. 한자에 대한 부담이 해소되고 한자에 어느 정도 친숙해지는 단계에 도달하면 실험반, 통제반 사이의 결과가 뒤바뀔 수 있을지도 모른다. 그러나 한자 교육이 '효과'가 있기까지 필요한 시간 및 시간과 효과가 정비 례해서 나타날지 는 본 연구의 실험 결과만으로는 예측할 수 없다.

둘째, 5학년에서는 집단 간에 의의있는 차이가 없었다. 세 번에 걸친 검사의 평균이나 각 검사에서의 결과를 비교했을 때 실험반과 통제반은 의의있는 차이를 보이지 않았다. 이런 결과로 보아 5학년의 경우에는 한자 교육유무가 읽기 능력 신장에 별다른 영향을 미치지 못했음을 알 수 있다.

셋째, 3학년과 3학년, 5학년을 합친 전체에서는 집단과 시간 사이에 의의 있는 상호 작용 효과가 있었다. 즉, 두 경우에 모두 실험반은 제2회 사후 검사(3회 검사)에 가서야 읽기 능력이 의의있는 향상을 보였는데 통제반은 제1회 사후 검사(2회 검사)에서부터 꾸준히 의의있는 향상을 보였다. 이런 양상은 실험반의 경우 한자에 익숙해지기까지 상당 시간이 필요했기 때문으로 해석된다.

넷째, 5학년의 경우에는 집단과 시간 사이에 의의있는 상호 작용 효과가 없었다. 실험반이건 통제반이건 읽기 능력이 약간 떨어졌다가 다시 높아지는 모습을 보이고 있다. 이런 양상에서 5학년의 경우 주당 2시간의 읽기 시간(총 80분) 중 20분을 특정 프로그램을 별도로 지도하는 데 할애한 것이 읽기 능력을 기르는 데는 오히려 방해 요인이 되었음을 알 수 있다.

그러나 투입 프로그램에 익숙해지면서는 이런 마이너스 작용이 해소되고 향상되어가는 모습을 보여준다. 프로그램의 투입이 더 계속되었을 때 어떤 양상으로 읽기 능력이 변화할지에 대해서 본 연구의 실험 결과만으로 예측 할 수 없으나, 한자를 이용하든 않든 어휘에 대한 지도가 계속되어 학생들 의 어휘력이 향상된다면 이것이 읽기 능력 전반에 긍정적인 영향을 주리라 는 가정은 가능하다.

라. 한자 지식

한자 지식 검사는 2회에 걸쳐 실시하였다. 사전 검사에서 그리고 제2회사후 검사에서 만 실시하였다.

1) 집단 간 차이

(1) 3학년

한자 교육 유무에 따른 한자 지식의 차이를 살펴보면 〈표 5-1-10〉과 같다.

<표 5-1-10〉 집단별, 검사별 한자 지식(3학년)

		거시벼 떠규	(표준 편차)	2회 평균
집 단	사례수		T	2न न्य
		1 회	2 회	(표준편차)
실 험 반	98	25.0(13.3)	45.5(12.1)	35.3(16.4)
통 제 반	98	19.9(13.3)	19.4(11.4)	19.7(12.4)
계	196	22.5(13.5)	32.5(17.6)	

2회에 걸친 검사의 평균을 살펴보면 실험반이 20점 만점에 7.05, 통제반이 3.94점으로 실험반이 3.11점 높다. 집단 간의 이러한 차이는 통계적으로 의의있게 나타났다(F= 111.69, p= .0001).

각 검사에서의 차이를 살펴보면 1회에서도 실험반이 5.1점 높았고 2회에서도 실험반이 26.1점 높았다. 각 검사에서의 집단 간의 이러한 차이는 통계적으로도 의의있게 나타났다(1회 : F=7.09, p=.0084, 2회 : F=240.48, p=.0001).

3학년의 경우 실험 시작 전에 실시된 사전 검사에서도 실험반이 통제반보다 한자 지식 점수가 의의있게 높았고 제2회 사후 검사에서도 크게 높은 점수를 보여 주고 있다. 이러한 제2회 사후 검사에서의 큰 차이는 상식에도부합되는 것으로 한자 교육을 통해 한자에 대한 지식이 신장되었음을 알수있다.

(2) 5학년

한자 교육 유무에 다른 한자 지식의 차이를 살펴보면 〈표 5-1-11〉과 같다.

두 번에 걸친 검사의 평균을 살펴보면 실험반이 100점 만점에 38.8점, 통제반이 23.5점으로 실험반이 15.3점 높다. 집단 간의 이러한 차이는 통계적으로도 의의있는 것이었다(F=79.77, p= .0001).

〈표 5-1-11〉 집단별, 검사별 한자 지식(5학년)

7) r)	기제소	검사별 평균	2회 평균	
집 단	사례수	1 회	2 회	(표준편차)
실 험 반	98	24.9(12.2)	52.7(16.9)	38.8(20.3)
통 제 반	98	18.8(14.9)	28.2(12.8)	23.5(14.7)
계	196	21.9(14.0)	40.4(19.4)	

각 검사별로 집단 간의 차이를 살펴보면, 3학년의 경우와 마찬가지로 1회, 2회 검사에서 모두 실험반이 통제반보다 6.1점, 24.5점 높았다. 각 검사에서 보인 이런 집단 간의 차이는 통계적으로 의의있게 나타났다(1회 : F=9.85, p=.0020, 2회 : F=131.37, p=.0001).

《표 5-1-11》을 보면 실험반은 사전 검사에서도 통제반보다 한자 지식 점수가 의의있게 높았고 제2회 사후 검사에서도 의의있게 높다. 두 집단 간의점수 차이가 제2회 사후 검사에서 크게 벌어진 것은 실험반의 경우 한자를이용하여 어휘 학습을 하고 한자가 혼용된 읽기 자료를 사용하여 읽기 수업을 했기 때문에 실험반 학생들은 통제반 학생들에 비해 한자를 익힐 기회가많았기 때문으로 해석된다.

(3) 전체

3학년, 5학년을 합해서 집단 간의 차이를 살펴보면 다음 〈표 5-1-12〉와 같다.

〈표 5-1-12〉 집단별, 검사별 한자 지식(전체)

집 단	1) a)) A	검사별 평균	2회 평균	
	사례수	1 회	2 회	(표준편차)
실 험 반	196	25.0(12.7)	49.1(15.1)	37.1(18.5)
통 제 반	196	19.4(14.1)	23.8(12.9)	21.6(13.7)
계	392	22.2(13.7)	36.5(18.9)	

두 번에 걸친 검사의 평균을 살펴보면 실험반이 37.1점, 통제반이 21.6점으로 실험반이 15.5점 높다. 이러한 집단 간의 차이는 통계적으로도 의의있게 나타났다(F=186.59, p= .0001).

각 검사별로 집단 간의 차이를 살펴보면 1,2회에서 모두 실험반이 통제반보다 각각 5.6점, 25.3점 높은 점수를 보이고 있다. 각 검사에서 보인 집단간의 차이는 통계적으로도 의의있게 나타났다(1회: F=16.93, p=.0001, 2회: F=319.06, p=.0001).

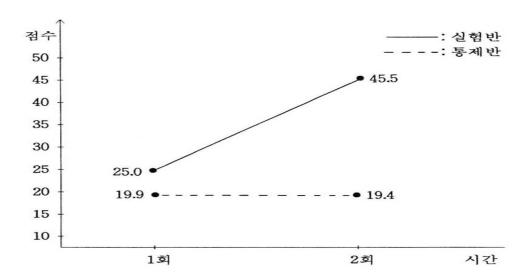
(표 5-1-12) 를 보면 실험반은 사전 검사, 제2회 사후 검사에서 통제반보다 높은 한자 지식 점수를 보이고 있는데 제2회 사후 검사에서 그 차이가 더 커진 것은 한자 교육의 직접적인 효과인 것으로 해석된다.

2) 집단과 시간 간의 상호 작용 효과

3학년, 5학년, 전체에서 보인 집단 간의 의의있는 차이가 시간에 따라서도 일관되게 나타나는지의 여부를 검증하기 위하여 집단과 시간 사이의 상호 작용 효과를 분석한 결과 3학년, 5학년, 전체에서 각각 집단과 시간 사이의 의의있는 상호 작용 효과가 분석되었다.

(1) 3학년

〈그림 5-1-13〉 한자 지식에 대한 집단과 시간 간의 상호 작용 효과(3학 년)



집단과 시간 사이의 상호 작용 효과를 분석한 결과, 의의있는 상호 작용 효과가 있었다(F=105.67, p=.0001), 즉, 시간에 따른 한자 지식의 변화 양상이 집단에 따라 달리 나타났다.

〈그림 5-1-13〉을 보면 실험반은 사전 검사에 비해 제2회 사후 검사에서 20.5점 높은 점수를 보여준다. 이러한 검사 간의 차이는 통계적으로도 의의 있게 분석되었다.

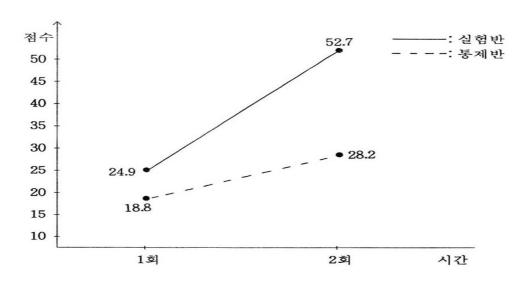
통제반은 제2회 사후 검사에서 오히려 0.5점 떨어진 점수를 보이고 있는데, 이러한 차이는 통계적으로 의의있게 분석되지 않았다.

〈그림 5-1-13〉을 보면 실험반은 2회에서 의의있게 큰 폭으로 한자 지식이 높아졌고 통제반은 1회, 2회 검사 간에 특별한 차이가 없음을 알 수 있다. 이러한 서로 다른 양상을 통해 읽기 시간에 한자를 이용한 어휘 학습을하고 한자가 혼용된 읽기 자료를 사용한 것이 한자 지식의 습득에 직접적인영향을 주었음을 확인할 수 있다.

(2) 5학년

〈그림 5-1-14〉 한자 지식에 대한 집단과 시간 간의 상호 작용 효과(5학

년)



5학년의 경우에도 집단과 시간 사이에 의의있는 상호 작용 효과가 있는 것으로 분석되었다(F=67.98, p=.0001). 즉, 시간에 따라 실험、통제 집단의한자 지식의 변화 양상이 달리 나타났다.

〈그림 5-1-14〉를 살펴보면 실험반의 경우 1회에 비해 2회에서 한자 지식점수가27.8점 높아졌음을 알 수 있다. 이러한 검사 간의 차이는 통계적으로도 의의있게 나타났다. 통제반의 경우는 1회에 비해 2회에서 한자 지식 점수가 9.4점 높게 나타났다. 이러한 통제반 내에서의 검사 간 차이는 통계적으로도 의의있게 나타났다.

5학년의 경우, 실험반 통제반이 모두 정도의 차이는 있지만 제2회 사후 검사에서 사전 검사에서보다 한자 지식이 의의있게 향상되었다. 이러한 결 과는 실험반의 경우에는 읽기 시간에서의 한자 교육이 가장 직접적인 원인 일 것으로 해석되고 통제반의 경우에는 읽기 시간에서의 한자 교육이 아닌 학교 밖의 요인 및 다른 교과 시간에의 학습에서 부수적으로 한자 지식이 습득된 것으로 해석될 수 있다.

두 집단 모두 의의있는 향상을 보였지만 그 향상의 폭이 실험 집단이 훨

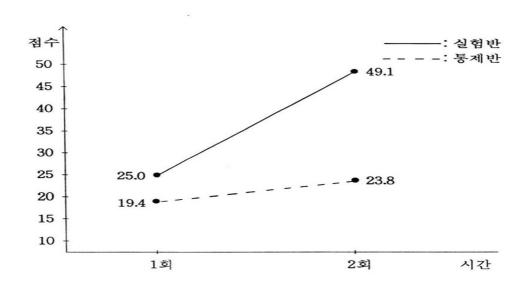
씬 높았다. 그래서 〈그림 5-1-14〉를 살펴보면 두 집단 간의 한자 지식의 차이가 2회에서 훨씬 더 커졌음을 알 수 있다.

(3) 전체

3학년, 5학년을 합하여 전체를 대상으로 했을 때도 집단과 시간 사이에 의의있는 상호 작용 효과가 있었다(F=169.59, p=.0001). 즉, 집단에 따라 시간에 따른 한자 지식의 변화 양상이 달랐다.

〈그림 5-1-15〉를 살펴보면, 실험반은 2회 검사에서 1회 검사에 비해 24.1점 높은 점수를 보이고 있다. 실험반 내에서의 이러한 검사 간 점수 차는 통계적으로도 의의있게 분석되었다. 통제반은 2회 검사에서 4.4점 높은 점수를 보이고 있다. 통제반 내에서의 이러한 검사 간 점수 차는 통계적으로 의의있게 나타났다. 1회와 2회 사이에서 통제반이 의의있는 향상을 보인 것은 읽기 시간 외의 교과 시간 및 학교 밖에서 한자를 부수적으로 학습할 기회를 가질 수 있기 때문으로 해석된다.

〈그림 5-1-15〉 한자 지식에 대한 집단과 시간 간의 상호 작용 효과(전체)

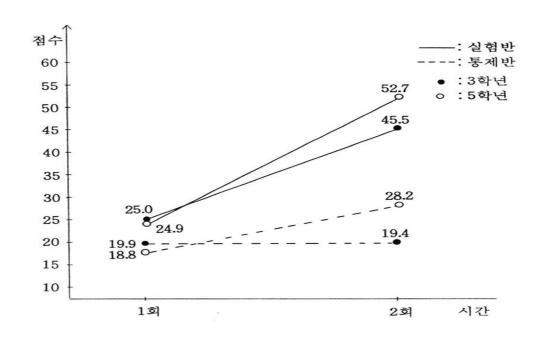


그러나 이러한 부수적인 학습 효과는 한자 교육에 의한 직접적인 효과와는 질적으로 다른 것으로 생각된다. 〈그림 5-1-15〉에서 집단 간의 차이가 2회에 가서 훨씬 커진 것을 보면 알 수 있다.

앞서 살펴본 대로 집단과 시간 사이에 나타났던 의의있는 상호 작용 효과가 학년에 따라서도 일관되게 나타나는지를 검증하기 위하여 집단과 시간과학년 사이의 상호 작용 효과를 분석한 결과 의의있는 상호 작용 효과가 없었다(F=.74, p=.3908).

〈그림 5-1-16〉을 살펴보면 통제반의 경우 학년 간에 상이한 양상을 보이고 있다. 3학년은 통제반이 1,2회 사이에 거의 차이가 없고 5학년은 의의있는 향상을 보이고있다. 이러한 양상은 5학년의 경우는 의도적인 한자 교육을 통하지 않고서도 부수적으로 한자를 습득할 수 있는 기회를 가지나 3학년의 경우는 그런 기회가 거의 없기 때문으로 해석될 수 있다. 5학년은 3학년에 비해 배우는 교과목의 수도 많고 따라서 여러 가지를 학습하는 중에한자에 대한 접촉이 가능할 수도 있고, 학교 밖에서의 경험 세계가 넓어짐으로써도 가능할 수 있으리라 생각된다. 실험반의 경우는 3,5학년이 모두 2회 검사에서 한자 지식의 급격한 향상을 보이고 있다.

〈그림 5-1-16〉 한자 지식에 대한 집단과 시간과 학년 간의 상호 작용 효과



3) 한자 교육이 한자 지식 신장에 미치는 효과 요약 및 논의

첫째, 3학년, 5학년 모두 사전 검사에서도 실험반이 통제반보다 의의있게 높은 한자 지식 점수를 보였고 제2회 사후 검사에서도 의의있게 높은 한자 지식 점수를 보였다. 그러나 제2회 사후 검사에서 실험반 、통제반의 차이가 급격해진 것으로 보아 한자 교육이 한자 지식에 직접적인 영향을 준 것을 알 수 있다.

둘째, 3학년, 5학년 모두 집단과 시간 사이에 의의있는 상호 작용 효과가 있었다. 3학년 실험반의 경우 제2회 사후 검사에서 현격한 향상을 보였지만, 통제반은 사전 검사와 차이가 없었다. 5학년도 실험반의 경우 제2회 사후 검사에서 현격한 향상을 보인다. 5학년은 3학년과는 달리 통제반의 경우에도 제2회 사후 검사에서 의의있는 향상을 보였다. 향상의 정도가 실험반과비교되지는 않지만, 의도적으로 한자를 제시하지 않은 통제반도 한자 지식의 향상을 보인 것은 읽기 시간 밖에서의 부수적인 학습의 결과로 해석될

수 있다. 3학년에 비해 학습하는 교과목수가 많고 지식 \개념을 많이 접하게 됨으로 해서 얻어지는 우발적인 학습 결과로 보인다.

2. 한자 교육이 쓰기 능력 신장에 미치는 효과

본 연구에서는 쓰기 능력을 크게 문장 수준의 쓰기 능력과 텍스트 수준의 쓰기 능력으로 나누어 살펴보았다. 문장 수준의 쓰기 능력 검사에서는 알맞 은 낱말 찾아넣기, 짧은 글짓기, 문장 연결하기 등의 활동이 부과되었고 텍 스트 수준의 쓰기 능력 검사에서는 주어진 문장에 이어서 글 쓰기, 짤막한 한 편의 글 구성하기 등의 활동이 부과되었다.

가. 문장 수준의 쓰기 능력

1) 집단 간 차이

(1) 3학년

한자 교육 유무에 따른 문장 수준의 쓰기 능력의 차이는 〈표 5-2-1〉과 같다.

〈표 5-2-1〉 집단별, 검사별 문장 수준의 쓰기 능력(3학년)

집 단 사례수	기제스	검사별 평균(표준 편차)			3회 평균
	1 회	2 회	3 회	(표준편차)	
실 험 반	98	71.9(13.1)	74.5(14.0)	68.7(18.6)	71.7(15.5)
통 제 반	98	76.5(16.7)	77.8(16.0)	72.0(18.9)	75.4(17.4)
계	196	74.2(15.1)	76.2(15.1)	70.3(18.8)	

3회에 걸친 검사의 평균을 살펴보면 실험반이 100점 만점에 71.7점, 통제반이 75.4점으로 통제반이 3.7점 높다. 집단 간의 이러한 차이는 통계적으로

의의있게 나타나지 않았다(F=4.49, p= .0353).

각 검사별로 집단 간의 차이를 살펴보면 1,2,3회에서 모두 통제반이 4.6점, 3.3점, 3.3점 높다. 각 검사별로 나타난 집단 간의 이러한 차이는 통계적으로 의의있게 분석되지 않았다(1회: F=4.68, p=.0318, 2회: F=2.47, p=.1179, 3회: F=1.44, p=.2321). 이런 결과로 보아 한자 교육 유무가 문장 수준의 쓰기능력에 차이를 가져오지 못했음을 알 수 있다.

(2) 5학년

한자 교육 유무에 따른 문장 수준의 쓰기 능력의 차이는 〈표 5-2-2〉와 같다. 3회에 걸친 검사의 평균을 살펴보면 실험반이 100점 만점에 79.4점, 통제반이 75.9점으로 실험반이 3.5점 높다. 집단 간의 이러한 차이는 통계적 으로 의의있게 나타나지 않았다(F=2.91, p= .0895).

〈표 5-2-2〉 집단별, 검사별 문장 수준의 쓰기 능력(5학년)

집 단 사례수	검사별 평균(표준 편차)			3회 평균	
	1 회	2 회	3 회	(표준편차)	
실 험 반	98	74.2(18.3)	85.5(12.6)	78.5(18.3)	79.4(17.2)
통 제 반	98	72.7(21.2)	81.8(16.7)	73.4(19.6)	75.9(19.7)
계	196	73.4(19.8)	83.6(14.8)	75.9(19.1)	

각 검사별로 집단 간의 차이를 살펴보면 1,2,3회에서 모두 실험반이 통제 반보다 1.5점, 3.7점, 5.1점 높다. 각 검사에서 나타난 집단 간의 이러한 차이 는 통계적으로 의의있게 나타나지 않았다(1회 : F=.31, p=.5806, 2회 : F=3.19, p=.0757, 3회 : F= 3.54, p= .0615).

이런 결과를 보면 5학년도 3학년과 마찬가지로 한자 교육 유무가 문장 수 준의 쓰기 능력에 별다른 영향을 미치지 못했음을 알 수 있다.

(3) 전체

3학년, 5학년 전체를 대상으로 한자 교육 유무에 따른 문장 수준의 쓰기

능력의 차이를 살펴보면 〈표 5-2-3〉과 같다.

〈표 5-2-3〉 집단별, 검사별 문장 수준의 쓰기 능력(전체)

집 단 사례수	검사별 평균(표준 편차)			3회 평균	
	1 회	2 회	3 회	(표준편차)	
실 험 반	196	73.1(15.9)	80.0(14.4)	73.6(19.1)	75.5(16.8)
통 제 반	196	74.6(19.1)	79.8(16.4)	72.7(19.3)	75.7(18.5)
계	392	73.8(17.6)	79.9(15.4)	73.1(19.1)	

3회에 걸친 검사의 평균을 살펴보면 실험반이 75.5점, 통제반이 75.7점으로 통제반이 0.2점 높다. 실험반、통제반 사이의 이런 미미한 차이는 통계적으로도 의의있게 나타나지 않았다(F= .01, p=.9228).

각 검사별로 집단 간의 차이를 살펴보면 1회에선 통제반이 실험반보다 1.5점 높고 2회, 3회에선 실험반이 통제반보다 각각 0.2점, 0.9점 높다. 이러한 각 검사에서 나타난 집단 간의 차이는 통계적으로 의의있게 나타나지 않았다(1회:F=.74, p=.3903, 2회: F=.02, p=.8999, 3회: F=.24, p=.6268).

3회에 걸친 검사 결과의 평균이나 각 검사에서의 집단의 차이를 살펴보면 그 차이가 극히 미미하고 통계적으로도 의의가 없었다. 이런 결과로 보아한자 교육 유무가 문장 수준의 쓰기 능력에 직접적인 영향을 주지 못하는 것으로 해석된다.

2) 집단과 시간 간의 상호 작용 효과

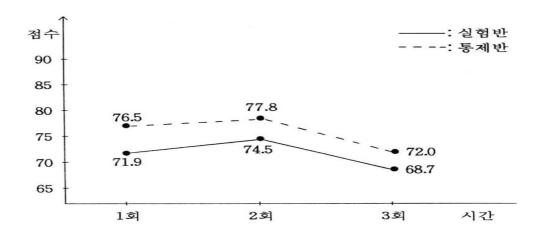
3학년, 5학년 그리고 전체를 대상으로 집단과 시간 사이의 상호 작용 효과를 분석한 결과 의의있는 상호 작용 효과가 나타나지 않았다.

(1) 3학년

3학년의 경우 시간에 따른 문장 수준의 쓰기 능력의 변화 양상이 집단 간에 서로 다르지 않았다. 즉, 집단과 시간 사이의 상호 작용 효과가 의의있게

나타나지 않았다(F=.17, p= .8440).

〈그림 5-2-1〉 문장 수준의 쓰기 능력에 대한 집단과 시간 간의 상호 작용 효과(3학년)



〈그림 5-2-1〉을 살펴보면 실험반은 1회(71.9), 2회(74.5), 3회(68.7)에서 2회에선 1회보다 2.6점 높아졌다가 3회에서는 1회보다 3.2점, 2회보다 5.8점 낮아지는 양상을 보이고 있다. 실험반 내에서 나타난 이러한 검사 간 차이는 2회와 3회 사이에서 의의있는 것으로 분석되었다. 즉, 3학년 실험반의 경우 1회와 2회, 1회와 3회 사이에서는 의의있는 차이가 없었으나 2회와 3회사이에는 의의있는 차이가 있는 것으로 나타났다.

통제반은 1회(76.5), 2회(77.8), 3회(72.0)에서 2회에서는 1회보다 1.3점 높아 졌다가 3회에서는 1회보다 4.5점, 2회보다 5.8점 낮아졌다. 통제반 내에서 나타난 이러한 검사 간 차이는 2회와 3회 사이에서 의의있는 것으로 분석되었다. 즉, 통제반의 경우도 실험반에서와 마찬가지로 1회와 2회, 1회와 3회 사이에는 의의있는 차이가 없고 2회와 3회에서만 의의있는 차이가 있는 것으로 나타났다.

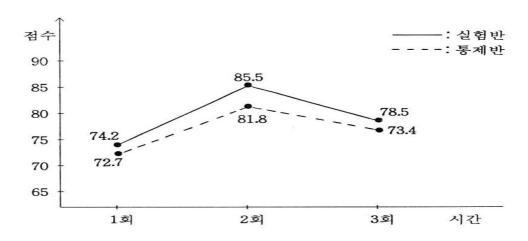
〈그림 5-2-1〉에서 실험반, 통제반 모두 제1회 사후 검사에서는 별다른 차이를 보이지 않다가 제2회 사후 검사에서는 의의있게 낮아지는 양상을 확 인할 수 있다. 이러한 변화 모습은 어휘력이 크게 향상된 것과 비교해 보면 실험용 자료로 투입된 어휘 지도 프로그램이 어휘력 신장에 직접적인 영향을 주었으나 이 어휘력의 신장이 문장 수준의 쓰기 능력의 신장과 직결되는 것은 아님을 말해 주는 것으로 해석된다. 즉, 어휘력과 문장 수준의 쓰기 능력 사이에는 직접적인 관계가 없음을 말해주는 것이다. 그리고 제2회 사후 검사에서 두 집단이 모두 의의있게 문장 수준의 쓰기 능력이 떨어진 것은 검사지에 부과된 활동이 약간 상이했기 때문으로 생각된다. 제2회 사후 검사에서의 문장잇기 활동은 사전 검사나 제1회 사후 검사와는 성격이 다른 것이었으나 학생들은 1, 2회 검사에서와 같은 방식으로 응답한 경우가 많았고 이런 연유로 점수가 낮아지는 결과가 온 것으로 생각된다.

(2) 5학년

5학년의 경우에도 집단과 시간 사이에 의의있는 상호 작용 효과가 없었다 (F=.86, p= .4231),

〈그림 5-2-2〉에서 실험반을 살펴보면 1회(74.2), 2회(85.5), 3회(78.5)에서, 2회에서는 1회에 비해 11.3점 높아졌고 3회에서는 1회에 비해 4.3점, 2회에비해선 7점 낮아지는 양상을 보이고 있다. 실험반 내에서의 검사 간의 이러한 차이는 통계적으로 1회와 2회, 3회와 2회 사이에서 의의있는 것으로 분석되었다.

〈그림 5-2-2〉 문장 수준의 쓰기 능력에 대한 집단과 시간 간의 상호 작용 효과(5학년)



통제반의 경우를 살펴보면, 1회(72.7), 2회(81.8), 3회(73.4)에서, 2회에선 1회에 비해 9.1점 높아졌고 3회에선 1회에 비해선 0.7점 높아졌지만 2회에 비해선 8.4점 낮아졌다. 통제만 내에서의 이러한 검사 간 차이는 통계적으로 1회와 2회, 2회와 3회 사이에서 의의있는 것으로 분석되었다.

이러한 결과를 통해 실험반, 통제반이 모두 2회에서는 1회에 비해 의의있는 향상을 보이다가 3회에 가서는 2회에 비해 의의있게 점수가 낮아지는 양상을 보임을 알 수 있다.

각 검사에서의 집단 간의 미미한 차이를 보면 한자 교육 유무가 문장 수준의 쓰기 능력에 별다른 영향을 주지 못했음을 알 수 있다. 그리고 실험용자료(어휘 지도 프로그램)의 투입으로 어휘력이 큰 폭으로 향상된 것과 비교해 볼 때 5학년의 경우에서도 어휘력이 문장 수준의 쓰기 능력과 직결되지 못함을 확인할 수 있다. 어휘력과 쓰기 능력 사이의 관계는 간접적인 것이어서 본 연구의 실험에서는 문장수준의 쓰기 능력에 별다른 향상을 찾아볼 수 없었다.

3회에서 보인 두 집단의 문장 수준의 쓰기 능력 점수의 낮음은 3학년과 마찬가지로 검사지가 1, 2회와 약간 다른 데서 온 것으로 파악된다.

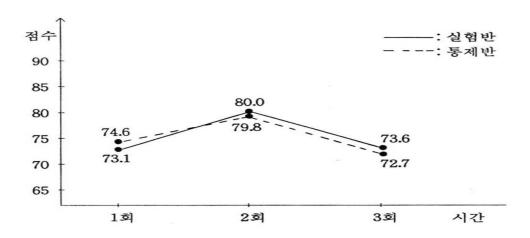
(3) 전체

3학년, 5학년, 전체를 대상으로 했을 때도 집단과 시간 사이에 의의있는 상호 작용 효과가 나타나지 않았다(F=.89, p=.4109).

〈그림 5-2-3〉에서 실험반은 1회(73.1), 2회(80.0), 3회(73.6)를 비교했을 때 2회에서는 1회보다 6.9점 높아졌고 3회에서는 1회보다는 0.5점 높으나 2회보다는 6.4점 낮아졌다. 실험반 내에서 보인 이러한 검사 간 차이는 1회와 2회, 2회와 3회 사이에서 통계적으로 의의있는 것으로 나타났다.

통제반은 1회(74.6), 2회(79.8), 3회(72.7)를 비교했을 때 2회에서는 1회보다 5.2점 높아졌고 3회에서는 1회보다는 1.9점, 2회보다는 7.1점 낮아졌다. 통제반 내에서 보인 이러한 검사 간 차이는 실험반과 마찬가지로 1회와 2회, 2회와 3회 사이에서 통계적으로 의의있는 것으로 분석되었다.

〈그림 5-2-3〉 문장 수준의 쓰기 능력에 대한 집단과 시간 간의 상호 작용 효과(전체)

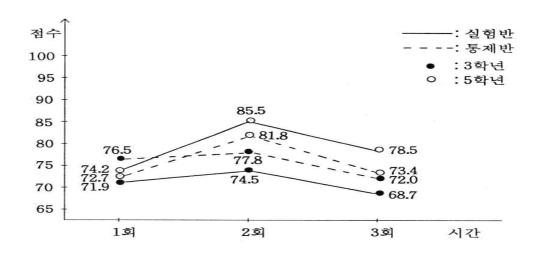


위와 같은 결과를 통해 실험반, 통제반의 시간에 따른 문장 수준의 쓰기 능력의 변화 양상이 같음을 알 수 있다. 실험반, 통제반 모두 2회에서는 의 의있는 향상을 보여주다가 3회에 가선 의의있게 떨어지는 양상을 보이고 있 다. 이런 양상은 전체집단에서 보인 어휘력의 향상과 비교해 볼 때 실험용 프로그램이 문장 수준의 쓰기능력의 신장에 직접적인 영향을 주지 못했기 때문으로 해석된다. 그리고 3회에서 점수가 낮아진 것은 앞서 밝혔듯이 검 사지에도 일부 원인이 있는 것으로 생각된다.

문장 수준의 쓰기 능력에서는 집단과 시간과 학년 사이의 상호 작용 효과도 나타나지 않았다(F= .16, p= .8555).

〈그림 5-2-4〉를 살펴보면 3학년, 5학년이 실험반, 통제반 모두 시간에 따라 서로 다른 양상을 보여 주고 있다. 즉, 시간에 따른 문장 수준의 쓰기 능력의 변화 양상이 학년 간에 달리 나타나고 있다. 이는 통계적으로도 확인되었다(F=10.29, p=.0001).

〈그림 5-2-4〉 문장 수준의 쓰기 능력에 대한 집단과 시간과 학년 간의 상호 작용 효과



3학년의 경우에는 1회와 2회 사이에서는 별다른 차이가 없었고 3회에 가선 2회보다 의의있게 낮은 점수를 보이고 있다. 5학년은 3학년과는 달리 2회에서 큰 향상을 보이는데 이는 통계적으로도 의의있는 것이었다. 2회에서 큰 향상을 보이다가 3회에 가선 2회에 비해 의의있게 낮은 점수를 보이고 있다. 5학년은 3학년에 비해 2회에서 상승폭이 크다.

3학년, 5학년이 모두 3회에서 낮은 점수를 보인 것은 3회에서 사용된 검사지의 성격이 1,2회와 일부분이 약간 달랐던 것과도 관련이 있는 것으로 생각된다. 그리고 전학년, 전집단이 문장 수준의 쓰기 능력에서 향상되는 양

상을 보이지 않은 것은 어휘 지도를 위한 실험용 자료가 쓰기 능력의 신장을 위한 직접적인 자료가 아니며 어휘력의 신장이 쓰기 능력의 신장과 직결되는 것이 아니기 때문으로 해석된다.

그리고 〈그림 5-2-4〉를 보면 어휘력이나 내용 이해력에서와는 달리 문장 수준의 쓰기 능력에서 5학년이 3학년보다 우위를 보이고 있다. 보다 어려운 활동을 부과했음에도 이런 결과를 보이는 것은 쓰기 능력이 어휘력보다는 쓰기 경험의 축적 및 학습자의 일반적인 발달 정도와 더 깊은 관계가 있음을 보여주는 것으로 해석된다. 학년 간의 이러한 차이는 통계적으로 의의있게 나타났다(F=9.28, p=.0025).

3) 한자 교육이 문장 수준의 쓰기 능력에 미치는 효과 요약 및 논의

첫째, 3학년, 5학년, 전체를 대상으로 했을 때, 어느 경우에도 집단 간에 의의있는 차이를 보이지 않았다. 이로 보아 한자 교육 유무가 문장 수준의 쓰기 능력에 별다른 영향을 미치지 못했음을 확인할 수 있었다.

둘째, 3학년, 5학년, 전체에서 집단과 시간 사이에 의의있는 상호 작용 효과가 없었다. 3회 검사에서 3학년 실험、통제반, 5학년 실험、통제반이 모두문장 수준의 쓰기 능력에서 2회에 비해 떨어지는 점수를 보였다. 이는 검사지의 난이도의 문제와도 관계가 있는 것으로 생각된다. 그리고 실험용 자료의 투입으로 큰 폭의 향상을 보인 어휘력이 쓰기 능력으로의 전이가 어려운 것으로 어휘력과 쓰기 능력 사이에는 직접적인 관계가 없는 것으로 해석된다.

나. 텍스트 수준의 쓰기 능력

1) 집단 간 차이

(1) 3학년

한자 교육 유무에 따른 텍스트 수준의 쓰기 능력을 비교해 보면 〈표 5-2-4)와 같다.

《표 5-2-4》에서 3회에 걸친 검사의 평균을 살펴보면 실험반이 100점 만점에 53.6점, 통제반이 57.8점으로 통제반이 4.2점 높다. 집단 간의 이러한차이는 통계적으로 의의있게 나타나지는 않았다(F=4.51, p=.0350).

〈표 5-2-4〉 집단별, 검사별 텍스트 수준의 쓰기 능력(3학년)

집 단 사례수	기계스	검사	3회 평균		
	1 회	2 회	3 회	(표준편차)	
실 험 반	98	55.4(19.5)	59.1(14.8)	46.2(18.0)	53.6(18.3)
통 제 반	98	61.5(17.4)	58.7(16.8)	53.1(18.6)	57.8(17.9)
계	196	58.5(18.7)	58.9(15.8)	49.6(18.6)	

각 검사별로 집단 간의 차이를 살펴보면 1회에서는 통제반이 6.1점 높고, 2회에서는 실험반이 0.4점 높고, 3회에서는 통제반이 6.9점 높다. 각 검사에서 보인 집단 간의 이러한 차이는 1,2회에서는 통계적으로 의의있게 나타났다(1회: F=5.39, p=.0213, 2회: F=.04, p=.8394, 3회: F=6.85, p=.0096). 즉, 제2회 사후 검사에서 통제반이 실험반보다 의의있게 높은 점수를 보였다. 그러나 3회 검사에서 보인이런 집단 간의 차이는 실험용 자료의 투입 결과로 보기는 어려울 것으로생각된다. 즉, 한자를 이용하지 않은 어휘 지도가 텍스트 수준의 쓰기 능력신장에 더 효과적이라는 설명은 어렵다. 제2회 사후 검사에서 보인 차이는 기정도가 사전 검사와 비슷한 것으로 한자 교육 유무에 따른 결과로 보기는 어렵다는 것이다. 앞서 문장 수준의 쓰기 능력에서와 마찬가지로 쓰기능력과 어휘력이 직접적인 상관 관계를 보이지는 않기 때문이다.

(2) 5학년

한자 교육 유무에 따른 5학년에서의 텍스트 수준의 쓰기 능력을 비교해

보면 〈표5-2-5〉와 같다.

〈표 5-2-5〉 집단별, 검사별 텍스트 수준의 쓰기 능력(5학년)

집 단 사례수	기 제 스	검	3회 평균		
	1 회	2 회	3 회	(표준편차)	
실 험 반	98	64.7(19.0)	63.4(15.4)	63.8(15.4)	64.0(16.6)
통 제 반	98	60.9(22.2)	59.6(15.6)	62.0(17.4)	60.8(18.6)
계	196	62.8(20.7)	61.5(15.5)	62.9(16.4)	

(표 5-2-5) 에서 3회에 걸친 검사의 평균을 살펴보면 실험반이 64.0점, 통제반이60.8점으로 실험반이 3.2점 높으나 이는 통계적으로 의의있게 나타나지 않았다(F=2.21, p=.1390).

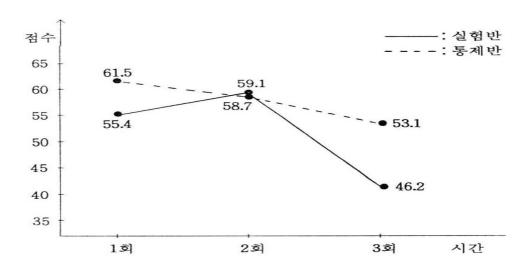
각 검사별로 집단 간의 차이를 살펴보면 1,2,3회에서 모두 실험반이 통제 반보다 3.8점, 3.8점, 1.8점 높으나 이는 통계적으로 의의있게 나타나지 않았 다(1회:F=1.64, p=.2024, 2회: F=3.00, p=.0847, 3회: F=.58, p=.4475). 이러 한 결과로 미루어 한자 교육 유무가 텍스트 수준의 쓰기 능력에 별다른 차 이를 가져오지 못했음을 알 수 있다.

(3) 전체

한자 교육 유무에 따른 텍스트 수준의 쓰기 능력은 3학년, 5학년에서 별 다른 차이를 보이지 않았다. 이를 전체를 대상으로 비교해 보면 〈표 5-2-6〉과 같다.

《표 5-2-6》에서 3회에 걸친 검사의 평균을 살펴보면 실험반이 58.8점, 통제반이59.3점으로 통제반이 0.5점 높으나 이는 통계적으로 의의없게 나타났다(F=.13, p=.7188).

〈표 5-2-6〉 집단별, 검사별 텍스트 수준의 쓰기 능력(전체)



각 검사별로 집단 간의 차이를 살펴보면, 1회에선 통제반이 1.1점 높고 2회에선 실험반이 2.2점 높고 3회에선 통제반이 2.6점 높다. 각 검사에서 보인 집단 간의 이러한 미미한 차이는 통계적으로 의의있게 나타나지 않았다(1회: F=.34, p=.5581, 2회: F=1.83, p=.1771, 3회: F=1.79, p=.1820).

《표 5-2-6》에서 집단 간의 차이를 찾아볼 수 없었다. 이러한 결과로 미루어 한자교육 유무가 텍스트 수준의 쓰기 능력에 별다른 영향을 미치지 못함을 알 수 있다.

2) 집단과 시간 간의 상호 작용 효과

(1) 3학년

3학년의 경우 집단 간에 의의있는 차이를 보이지 않았으나, 시간에 따른 텍스트수준의 쓰기 능력의 변화 양상이 집단 간에 서로 달리 나타났다. 즉, 집단과 시간사이에 의의있는 상호 작용 효과가 있었다(F=4.41, p=.0128).

〈그림 5-2-5〉를 살펴보면 실험반의 경우 1회(55.4), 2회(59.1), 3회(46.2)에서, 2회에서는 1회에 비해 3.7점 높아졌고, 3회에서는 1회에 비해선 9.2점 낮아졌고 2회에 비해선 12.9점 낮아졌다. 실험반 내에서 보인 이러한 검사간

차이는 1회와 3회 사이에서 그리고 2회와 3회 사이에서 의의있는 것으로 분석되었다. 즉, 실험반의 경우 2회 검사의 결과는 1회와 별다른 차이가 없었으나 3회 검사의 결과는 1회에 비해 그리고 2회에 비해 의의있게 낮은 것으로 나타났다.

통제반의 경우 1회(61.5), 2회(58.7), 3회(53.1)에서, 2회에서는 1회보다 2.8 점 낮아졌고 3회에서는 1회보다 8.4점, 2회보다 5.6점 낮아졌다. 통제반 내에서 이러한 검사 간 차이는 1회와 3회 사이에서 통계적으로 의의있는 것으로 나타났다. 즉, 사전검사에 비해 제2회 사후 검사에서 의의있게 점수가 낮아졌다.

〈그림 5-2-5〉 텍스트 수준의 쓰기 능력에 대한 집단과 시간 간의 상호 작용 효과(3학년)

집 단 사례수	山州人	검사	3회 평균		
	1 회	2 회	3 회	(표준편차)	
실 험 반	196	60.1(19.8)	61.3(15.2)	55.0(18.9)	58.8(18.2)
통 제 반	196	61.2(19.9)	59.1(16.1)	57.6(18.5)	59.3(18.3)
계	392	60.6(19.8)	60.2(15.7)	56.3(18.7)	

〈그림 5-2-5〉에서 실험반은 2회에서 약간 점수가 높아졌다가 3회에 가서 꽤 큰 폭으로 점수가 떨어진 데 반해 통제반은 꾸준히 점수가 떨어지는 양상을 보이고 있다.

이런 두 집단의 변화 양상을 보면 쓰기 능력이 어휘력과 직접적인 관련이 없다는 것을 확인할 수 있다. 그리고 두 집단이 3회에서 보인 낮은 점수가 실험용 자료의 투입 결과라고 설명할 수 없을 것으로 생각된다.

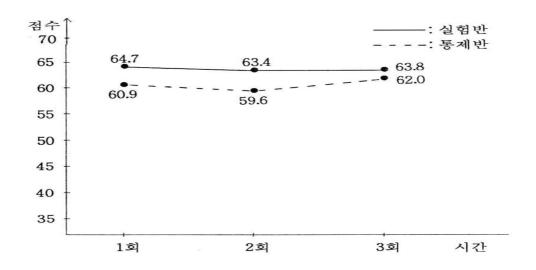
(2) 5학년

5학년의 경우엔 집단과 시간 사이에 의의있는 상호 작용 효과가 나타나지 않았다(F= .47, p= .6264).

〈그림 5-2-6〉을 보면, 실험반은 1회(64.7), 2회(63.4), 3회(63.8)에서, 2회에

서는 1회보다 1.3점 낮아졌고 3회에서는 1회보다는 0.9점 낮아졌고 2회보다는 0.4점 높아졌다. 실험반 내에서의 이러한 검사 간의 차이는 통계적으로 의의있게 나타나지 않았다. 즉, 실험반의 경우 3회에 걸친 검사 결과가 별다른 차이를 보이지 않고 있다.

〈그림 5-2-6〉 텍스트 수준의 쓰기 능력에 대한 집단과 시간 간의 상호 작용 효과(5학년)



통제반은 1회(60.9), 2회(59.6), 3회(62.0)에서 2회에서는 1회보다 1.3점 낮아 졌고, 3회에서는 1회보다 1.1점 높아졌고 2회보다 2.4점 높아졌다. 통제반 내에서의 이러한 검사 간 차이는 통계적으로 의의있게 나타나지 않았다. 즉, 통제반도 실험반과 마찬가지로 3회에 걸친 검사 결과가 별다른 차이를 보이지 않고 있다.

두 집단이 보인 양상을 통해 한자 교육 유무가 텍스트 수준의 쓰기 능력에 별다른 영향을 미치지 못했음을 알 수 있다.

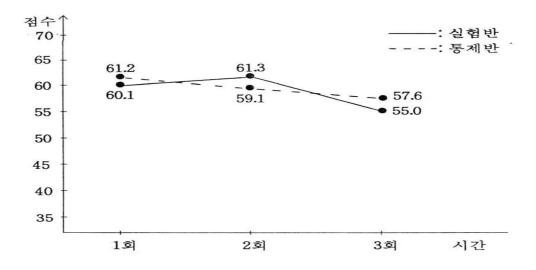
(3) 전체

3학년, 5학년, 전체를 대상으로 했을 때도 집단과 시간 사이에 의의있는

상호 작용 효과가 나타나지 않았다(F=3.52, p=.0302).

〈그림 5-2-7〉을 보면 실험반은 1회(60.1), 2회(61.3), 3회(55.0)에서 2회에서는 1회보다 1.2점 높아졌고 3회에서는 1회보다는 4.9점, 2회보다는 6.3점 낮아졌다. 실험반 내에서의 이러한 검사간 차이는 1회와 3회, 2회와 3회 사이에서 의의있는 것으로 나타났다. 즉, 실험반의 경우 1회와 2회 사이에는 별다른 차이를 보이지 않으나 3회에 가서는 1회나 2회에 비해 점수가 의의 있게 낮아지는 양상을 보이고 있다.

〈그림 5-2-7〉 텍스트 수준의 쓰기 능력에 대한 집단과 시간 간의 상호 작용 효과(전체)



통제반은 1회(61.2), 2회(59.1), 3회(57.6)에서 2회에서는 1회보다 2.1점 낮아 졌고 3회에서는 1회보다 3.6점, 2회보다는 1.5점 낮아졌다. 통제반 내에서의 이러한 검사간 차이는 의의있게 나타나지 않았다. 즉, 통제반은 1,2,3회에 걸쳐 별다른 차이를 보이지 않고 있다.

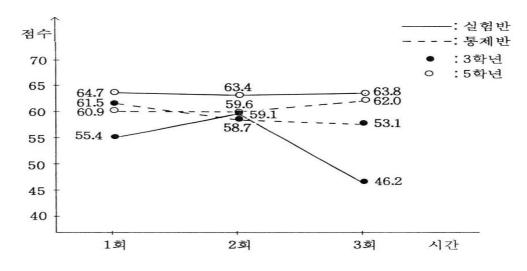
두 집단이 보인 이런 양상을 보면 한자 교육 유무가 쓰기 능력에 별다른 영향을 주지 못했음을 알 수 있다. 그리고 어휘 지도를 위해 투입된 실험용 자료가 쓰기 능력의 신장에는 직접적인 역할을 할 수 없음을 확인할 수 있 다.

텍스트 수준의 쓰기 능력에 대한 집단과 시간과 학년 간의 상호 작용 효과를 분석한 결과 의의있는 상호 작용 효과가 없었다(F=1.83, p=.1619).

〈그림 5-2-8〉을 보면 시간에 따른 텍스트 수준의 쓰기 능력의 변화가 학년에 따라 그 양상이 다름을 알 수 있다. 통계적으로도 학년과 시간 사이에는 의의있는 상호 작용 효과가 나타났다(F=20.05, p= .0001).

실험반끼리 비교해 보면 3학년, 5학년은 서로 역방향으로 변화를 보여준다. 5학년은 떨어졌다가 높아지는 모습을 보이나 3학년은 높아졌다가 떨어지는 양상을 보인다. 통제반을 보면 5학년은 떨어졌다가 높아지는 양상이나 3학년은 계속 떨어지는 양상을 보인다. 전체적으로 5학년이 3학년에 비해높은 점수를 보이고 있다. 텍스트 수준의 쓰기 능력에 있어서는 학년 간에의의있는 차이가 있었다(F=20.05, p=.0001).

〈그림 5-2-8〉 텍스트 수준의 쓰기 능력에 대한 집단과 시간과 학년 간의 상호 작용 효과



텍스트 수준의 쓰기 능력에 대해선 3학년, 5학년에서 각각 집단 간 차이를 보이지 않았고 시간에 따른 변화 양상도 달리 나타나지 않았다. 다만, 학년 간에는 의의있는 차이가 있었고 시간에 따른 변화 양상도 달랐다. 즉, 3

학년보다 수준높은 활동이 부과되었어도 더 높은 성취를 보인 것은 5학년의 경우 3학년보다 훨씬 많은 쓰기 경험이 축적되었기 때문으로 보인다. 한자교육 유무는 별다른 영향을 주지 못했다.

3) 한자 교육이 텍스트 수준의 쓰기 능력 신장에 미치는 효과 요약 및 논의

첫째, 텍스트 수준의 쓰기 능력에서도 문장 수준의 쓰기 능력과 마찬가지로 집단간에 의의있는 차이를 보이지 않았다. 이를 통해 학년을 막론하고한자 교육 유무가 텍스트 수준의 쓰기 능력에 별다른 영향을 주지 못했음을알 수 있다.

둘째, 3학년에서는 집단에 따라 텍스트 수준의 쓰기 능력의 변화 양상이 달리 나타났다. 즉, 실험반은 높아졌다 떨어지는 양상을 보이나 통제반을 꾸 준히 떨어지는 양상을 보였다. 그러나 두 집단 모두 텍스트 수준의 쓰기 능 력에서 향상된 점수를 보이지는 않았다. 이런 양상을 보면 실험용 자료의 투입으로 어휘력이 크게 향상된 것이 텍스트 수준의 쓰기 능력에까지 미치 지는 못함을 알 수 있다. 이러한 양상은 5학년의 경우도 마찬가지였다. 5학년도 두 집단이 텍스트 수준의 쓰기 능력에서 향상을 보이지 않았다. 5학년 의 경우에는 집단과 시간 사이에 의의있는 상호 작용 효과가 없었다. 두 집 단 모두 약간 낮아졌다가 약간 다시 높아지는 변화 모습을 보여주었다.

셋째, 텍스트 수준의 쓰기 능력은 학년에 따라 의의있는 차이를 보였다. 즉, 5학년이 전반적으로 높은 점수를 보였다. 이는 어휘력이나 내용 이해력에서는 없었던 차이이다. 보다 수준높은 과제를 부과했음에도 5학년이 3학년보다 높은 성취를 보인 것은 쓰기 능력의 신장과 쓰기 경험의 축적이 밀접한 관계를 보이는 것으로 해석된다.

다. 쓰기 능력

앞서 쓰기 능력을 문장 수준의 쓰기 능력과 텍스트 수준의 쓰기 능력으로 나누어 실험 결과를 살펴보았다. 여기서 이 두가지 능력을 합쳤을 때 즉, 전 체 쓰기 능력에는 어떤 차이가 있는지를 살펴보기로 한다.

1) 집단 간 차이

(1) 3학년

한자 교육 유무에 따른 쓰기 능력의 차이는 〈표 5-2-7〉과 같다.

《표 5-2-7》에서 3회에 걸친 검사의 평균을 살펴보면 실험반이 60.4점, 통제반이64.5점으로 통제반이 4.1점 높다. 집단 간의 이러한 차이는 통계적으로 의의있게 나타났다(F=5.90, p=.0161).

〈표 5-2-7〉 집단별, 검사별 쓰기 능력(3학년)

7) F)	사례수	검시	3회 평균			
집 단	사례수	1 회	2 회	3 회	(표준편차)	
실 험 반	98	61.3(15.0)	64.9(11.9)	55.1(15.2)	60.4(14.7)	
통 제 반	98	67.1(13.7)	65.9(13.2)	60.5(16.8)	64.5(14.9)	
계	196	64.2(14.7)	65.4(12.6)	57.8(16.2)		

각 검사별로 집단 간의 차이를 살펴보면 1,23회에서 모두 통제반이 실험 반보다 5.8점, 1점, 5.4점 높은 점수를 보인다. 이러한 검사별 집단 간의 차 이는 1회, 3회에서는 통계적으로도 의의있게 나타났다(1회 : F=8.07, p=.0050, 2회 : F=0.34, p=.5591, 3회 . F=5.59, p=.0191).

이러한 결과를 보면 한자 교육이 쓰기 능력 신장에는 별다른 영향을 주지 못했음을 알 수 있다. 통제반이 실험반보다 의의있게 높은 점수를 보인 것 은 실험 자료투입에서 온 것이기보다는 두 집단 간에 처음부터 있었던 차이 로 보인다. 사전 검사에서 통제반이 실험반보다 의의있게 높은 점수를 보였 다. 이 차이는 2회에서는 없어졌지만 3회에서도 계속되고 있다.

(2) 5학년

한자 교육 유무에 따른 쓰기 능력의 차이를 살펴보면 〈표 5-2-8〉과 같다.

〈표 5-2-8〉 집단별, 검사별 쓰기 능력(5학년)

집 단	1) -n A	검사	3회 평균		
	사례수	1 회	2 회	3 회	(표준편차)
실 험 반	98	69.8(18.8)	72.1(11.7)	69.6(13.6)	70.5(15.0)
통 제 반	98	66.1(18.7)	68.3(13.6)	66.5(16.7)	67.0(16.5)
계	196	67.9(18.8)	70.2(12.8)	68.1(15.3)	

《표 5-2-8》에서 3회에 걸친 검사의 평균을 보면 실험반이 70.5점, 통제반이 67.0점으로 실험반이 3.5점 높다. 집단 간의 이러한 차이는 통계적으로 의의있게 나타나지 않았다(F=3.29, p=.0713).

각 검사별로 집단 간의 차이를 살펴보면 1,2,3회에서 모두 실험반이 통제 반보다 3.7점, 3.8점, 3.1점 높다. 각 검사에서 보인 이러한 집단 간의 차이는 통계적으로 의의있게 나타나지 않았다(1회: F=1.82, p=.1788, 2회: F=4.41, p=.0371, 3회: F=2.01, p=.1576).

위의 결과로 보아 한자 교육 유무가 쓰기 능력에는 별다른 차이를 가져오지 않았음을 알 수 있다.

(3) 전체

3학년, 5학년 전체를 대상으로 한자 교육 유무에 따른 차이를 살펴보면 (표 5-2-9) 와 같다.

〈표 5-2-9〉 집단별, 검사별 쓰기 능력(전체)

집 단	기제스	검사	3회 평균		
	사례수	1 회	2 회	3 회	(표준편차)
실 험 반	196	65.5(17.5)	68.5(12.3)	62.3(16.1)	65.4(15.7)
통 제 반	196	66.6(16.4)	67.1(13.4)	63.5(17.0)	65.8(15.7)
계	392	66.1(16.9)	67.8(12.9)	62.9(16.6)	2

〈표 5-2-9〉에서 3회에 걸친 검사의 평균을 살펴보면 실험반이 65.4점, 통제반이 65.8점으로 통제반이 0.4점 높다. 집단 간의 이러한 미미한 차이는 통계적으로 의의있게 나타나지 않았다(F=.85, p=.3587)

각 검사별로 집단 간의 차이를 살펴보면 1회에선 통제반이 1.1점 실험반보다 높고 2회에선 실험반이 통제반보다 1.4점 높고 3회에선 통제반이 1.2점 높다. 각 검사에서의 집단 간의 이러한 차이는 통계적으로 의의있게 나타나지 않았다(1회 : F=0.42, p=.5161, 2회 : F=1.12, p=.2911, 3회 : F=.48, p=.4888). 즉, 한자 교육의 유무가 쓰기 능력의 신장에는 별다른 영향을 주지 못한 것으로 해석된다.

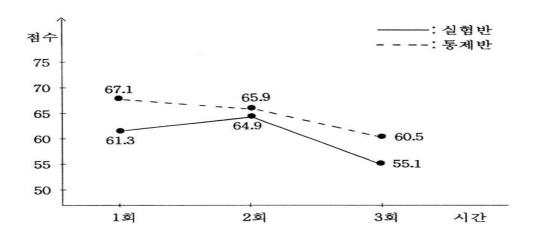
2) 집단과 시간 간의 상호 작용 효과

(1) 3학년

쓰기 능력에 대한 집단과 시간 사이의 상호 작용 효과가 나타나지 않았다 (F=3.40, p=.0345).

〈그림 5-2-9〉에서 실험반의 변화 양상을 살펴보면, 1회(61.3), 2회(64.9), 3회(55.1)에서 2회에서는 1회보다 3.6점 높아졌으나 3회에서는 1회보다는 6.2 점 낮아졌고 2회보다는 9.8점 낮아졌다. 실험반 내에서 보인 이러한 검사 간 차이는 1회와 3회,2회와 3회 사이에서 의의있는 것으로 분석되었다. 즉, 1회와 2회 사이에는 별다른 차이가 없었으나 3회에 가선 1회나 2회보다 의의있게 쓰기 능력 점수가 낮아지는 양상을 보이고 있다.

〈그림 5-2-9〉 쓰기 능력에 대한 집단과 시간 간의 상호 작용 효과(3학 년)



통제반의 변화 양상을 살펴보면 1회(67.1), 2회(65.9), 3회(60.5)에서 2회에서는 1회보다 1.2점 낮아졌고 3회에서는 1회보다는 6.6점 낮아졌고 2회보다는 5.4점 낮아졌다. 집단 내에서의 이러한 검사 간 차이는 1회와 3회, 2회와 3회 사이에서 통계적으로 의의있는 것으로 분석되었다. 즉, 통제반도 실험반과 마찬가지로 1회와 2회 사이에는 별다른 차이가 없었으나 3회에 가선 1회나 2회보다 의의있게 낮은 점수를 보이고 있다.

〈그림 5-2-9〉에서 실험반, 통제반 모두 2회에서는 1회에 비해 별다른 변화를 보이지 않으나 3회에 가선 상당폭으로 점수가 떨어지는 양상을 보임을 알 수 있다.

3회에서의 낮은 점수는 검사지에 부과된 활동의 난이도와도 관련이 있을 것으로 생각된다. 이런 점을 감안하더라도 두 집단이 쓰기 능력에 있어 향 상되었다고 할 수는 없다. 어휘력이 크게 향상한 것과 비교해 보면 실험용 자료가 쓰기 능력 신장에는 직접적인 역할을 할 수 없는 것이라는 점, 즉 어휘력과 쓰기 능력 사이에는 직접적인 상관이 없다는 것을 확인할 수 있다.

(2) 5학년

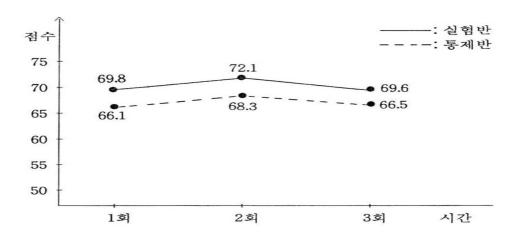
쓰기 능력에 대한 집단과 시간 사이의 의의있는 상호 작용 효과는 5학년의 경우에도 나타나지 않았다(F=.07, p=.9344). 즉, 시간에 따른 쓰기 능력의 변화 양상이 집단 간에 달리 나타나지 않았다.

〈그림 5-2-10〉에서 실험반의 변화 양상을 살펴보면 1회(69.8), 2회(72.1), 3회(69.6)에서 2회에서는 1회보다는 2.3점 높아졌고 3회에서는 1회보다는 0.2점, 2회보다는 2.5점 낮아졌다. 실험반 내에서의 검사 간의 이러한 차이는 통계적으로 의의있게 분석되지 않았다. 즉, 실험반은 1,2,3회에 걸쳐 검사 간에 별다른 차이를 보이지 않는다.

통제반의 변화 양상을 살펴보면 1회(66.1), 2회(68.3), 3회(66.5)에서 2회에서는 1회보다 2.2점 높아졌고 3회에서는 1회보다는 0.4점 높아졌지만 2회보다는 1.8점 낮아졌다. 통제반 내에서의 이러한 검사 간 차이는 통계적으로의의있게 분석되지 않았다. 통제반도 실험반과 마찬가지로 1,2,3회 걸쳐 별다른 차이를 보이지 않고 있다.

이런 결과를 통해 어휘 지도를 위한 실험용 자료의 투입이 쓰기 능력의 신장에 별다른 영향을 미치지 못했음을 알 수 있다.

〈그림 5-2-10〉 쓰기 능력에 대한 집단과 시간 간의 상호 작용 효과(5학년)



(3) 전체

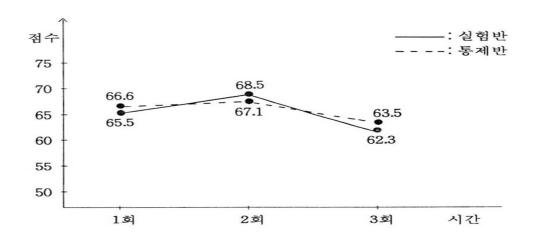
3학년, 5학년, 전체를 대상으로 집단과 시간 사이의 상호 작용 효과를 분석한 결과 의의있는 상호 작용 효과가 없었다(F=2.07, p=.1274).

〈그림 5-2-11〉에서 실험반의 변화 양상을 살펴보면 1회(65.5), 2회(68.5), 3회(62.3)에서 2회에서는 1회보다 3점 높아졌고 3회에서는 1회보다는 3.2점 낮아졌고 2회보다는 6.2점 낮아졌다. 실험반 내에서의 이러한 검사 간 차이는 2회와 3회에서 의의있는 것으로 분석되었다. 즉, 실험반의 경우 2회에서는 1회에 비해 별다른 차이를 보이지 않으나 3회에선 2회에 비해 의의있게 점수가 낮아지는 양상을 보인다. 그러나 1회와 3회 사이에는 별다른 차이가 없었다.

통제반의 변화 양상을 살펴보면 1회(66.6), 2회(67.1), 3회(63.5)에서 2회에서는 1회보다 0.5점 높아졌고 3회에서는 1회보다는 3.1점 낮아졌고 2회보다는 3.6점 낮아졌다. 통제반 내에서의 이러한 검사란 차이는 통계적으로 의의있게 분석되지 않았다. 즉, 통제반은 1,2,3회에서 별다른 차이를 보이지 않고있다.

〈그림 5-2-11〉에 나타난 두 집단의 변화 양상은 약간 높아졌다가 낮아지는 모습으로 동일하다.

〈그림 5-2-11〉 쓰기 능력에 대한 집단과 시간 간의 상호 작용 효과(전체)

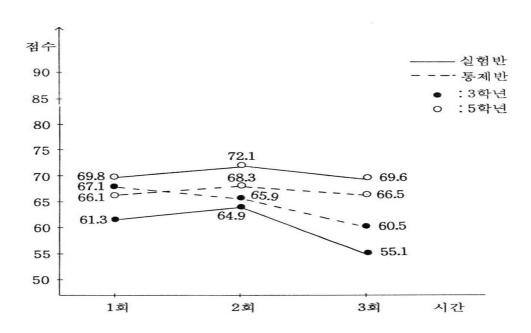


〈그림 5-2-11〉을 보면 한자 교육 유무에 따른 집단 간의 차이도 극히 미미하고 실험용 자료 투입 결과로 쓰기 능력에 별다른 향상을 보이지 않음을 확인할 수 있다. 이로 보아 한자 교육 유무나 어휘 지도 여부가 쓰기 능력 신장과는 직접적인 관계가 없음을 알 수 있다.

집단과 시간 사이의 의의있는 상호 작용 효과는 3학년, 5학년 그리고 이를 합친 전체에서도 나타나지 않았다. 집단과 시간과 학년 사이의 상호 작용 효과를 분석한 결과, 집단과 시간과 학년 사이에도 의의있는 상호 작용효과가 나타나지 않았다(F= 1.45, p= .2352).

〈그림 5-2-12〉를 살펴보면 학년 간에 변화 양상이 달리 나타나고 있다. 시간에 따른 쓰기 능력의 변화 양상이 학년에 따라 어떻게 나타나는지를 분 석한 결과, 통계적으로도 의의있는 상호 작용 효과가 있었다(F=11.92, p=.0001).

〈그림 5-2-12〉 쓰기 능력에 대한 집단과 학년과 시간 간의 상호 작용 효과



3학년의 경우 2회, 3회 사이에서 점수가 낮아지는 폭이 크고, 5학년의 경우에는 2회, 3회 사이에서 낮아지는 폭이 작다. 1회와 2회 사이에서는 3학년 통제반이 약간 낮아지는 모습을 보인 외에 다른 집단은 모두 약간 높아지는 모습을 보이고 있다. 그리고 전반적으로 쓰기 능력 점수는 5학년이 3학년보다 우위에 있다. 이는 통계적으로도 의의있게 나타났다(F=23.92, p=.0001).

〈그림 5-2-12〉에서 보이는 이런 모습에서 어휘 지도가 쓰기 능력의 신장에는 기여하지 못했음을 확인할 수 있다.

3) 한자 교육이 쓰기 능력 신장에 미치는 효과 요약 및 논의

첫째, 3학년에서는 한자 교육 유무에 따른 쓰기 능력의 차이가 의의있게 나타났다. 그러나 이 차이는(통제반이 실험반보다 높은) 사전 검사에서부터 있었던 것으로 실험용 자료의 투입 결과로 보기는 어렵다. 5학년에서는 집 단 간에 의의있는 차이가 없었다.

둘째, 쓰기 능력에 대한 집단과 시간 사이의 상호 작용 효과는 3학년, 5학

년 그리고 전체를 대상으로 했을 때 어느 경우에도 나타나지 않았다. 즉, 3 학년은 실험반, 통제반 모두 1, 2회 검사 사이에는 별다른 차이를 보이지 않다가 3회에 가선 의의있게 떨어지는 모습을 보였다. 5학년은 두 집단 모두약간 높아지다가 다시 떨어지는 모습을 보였다. 두 학년에서 모두 각 집단이 쓰기 능력에 있어 향상을 보이지 못하고 있다. 이런 결과에서 쓰기 능력의 신장이 한자 교육 유무나 어휘 지도 여부와 직접적인 관련이 없음을 확인할 수 있다.

3.국어 능력의 요인 구조 분석

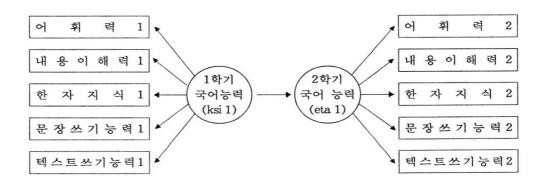
제1절과 제2절에서는 한자 교육을 실시하는 실험 집단과 실시하지 않는 통제 집단에서의 읽기 능력 및 쓰기 능력의 변화 양상을 변량 분석 기법을 통하여 살펴보았다. 제3절에선 공변량 구조 분석 모형(Structural Equation Model for Latent Variables)을 바탕으로 하여 1학기 초의 국어 능력과 2학기 초의 국어 능력 사이의 변화양상이 실험반과 통제반 사이에서 어떻게 달리 나타나는지를 분석해 보고자 한다.

국어 능력을 구성하는 1차적 하위 요인은 표현력과 이해력으로 분석할 수도 있고, 말하기 능력, 쓰기 능력, 읽기 능력, 듣기 능력 등으로 분석할 수도 있다. 본 연구에서는 국어 능력을 대표하는 주요 하위 요인을 읽기 능력과 쓰기 능력으로 보았다. 여기에서 읽기 능력은 이해력을 대표하는 요인으로서 쓰기 능력은 표현력을 대표하는 요인으로서 분석의 대상이 되었다.

공변량 구조 분석 이론에 입각하여 국어 능력의 하위 요인 구조를 분석함에 있어서 두 가지 형태의 일반 공변형 모형을 설정하였다. 첫째 모형은 〈그림 5-3-1〉에 제시된 것처럼 두 개의 이른 변수 즉, 1학기 국어 능력(ksi 1)과 2학기 국어 능력(eta 1)을 갖는다. 이들 이론 변수는 각각 다섯개의 측정 변수를 갖는다. 1학기 국어능력(ksi 1)에 대한 측정 변수로는 1학기 초(4월 24일)에 실시한 다섯 증류의 검사결과 즉, 1) 어휘력, 2) 내용 이해력, 3)

한자 지식, 4)문장 쓰기 능력, 5) 텍스트 쓰기 능력 등이 사용되었다. 2학기 국어 능력에 대한 측정 변수로는 2학기 초(10월 9일)에 실시한 다섯 종류의 검사를 통하여 측정한 1) 어휘력, 2)내용 이해력, 3)한자 지식, 4) 문장 쓰기능력, 5) 텍스트 쓰기 능력 등이 사용되었다.

〈그림 5-3-1〉 국어 능력의 요인 구조 분석 모형 I



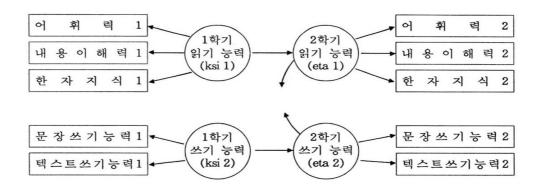
〈그림 5-3-1〉에 제시된 모형 I을 통하여 1학기 국어 능력과 2학기 국어 능력 사이의 경로 계수(gamma), 1학기 국어 능력과 측정 변인(X)들 사이의 요인 계수(lamda X), 2학기 국어 능력과 측정 변인(Y)들 사이의 요인 계수 (lamda Y)들이 실험반과 통제 반에서 각각 어떻게 달리 나타나는지를 분석 하였다.

첫째 모형은 다섯 가지 측정 변인들이 국어 능력에 대하여 가지는 요인 변수들의 크기를 비교할 수 있는 장점이 있으나 이들 측정 변인들이 읽기능력과 쓰기 능력에 대하여 가지는 요인 계수를 밝혀주지 못한다는 문제점이 있다. 이러한 문제점을 해결하기 위하며 〈그림 5-3-2〉에 제시된 바와같은 모형 Ⅱ를 설정하였다. 모형Ⅱ는 네 개의 이론 변수를 가지고 있는데이들 중 두 가지 외생 변수는 '1학기 읽기 능력'(ksi 1)과 '1학기 쓰기 능력'(ksi 2)이고, 두 가지 내생 변수는 '2학기 읽기 능력'(eta 1)과 '2학기 쓰기능력'(eta 2)이다. 1학기 읽기 능력의 측정 변수로는 1학기초에 실시한 세 가지 종류의 검사 결과, 즉 1) 어휘력, 2)내용 이해력, 3) 한자 지식등이 사용

되었으며, 1학기 쓰기 능력의 측정 변수로는 1학기 초에 실시한 두가지 종류의 검사 결과, 즉 1) 문장 쓰기 능력과 2) 텍스트 쓰기 능력 등이 사용되었다. 2학기 읽기 능력의 측정 변수로는 2학기 초에 실시한 1) 어휘력, 2) 내용 이해력, 3) 한자 지식 등에 대한 검사 결과를 사용하였고, 2학기 쓰기능력의 측정 변수로는 2학기 초에 실시한 1) 문장 쓰기 능력, 2) 텍스트 쓰기 능력 등에 대한 검사 결과를 사용하였다.

〈그림 5-3-2〉에 제시된 '모형 Ⅱ'를 통하여 1학기 읽기 능력과 2학기 읽기 능력사이의 경로 계수(Gamma 11), 1학기 쓰기 능력과 2학기 쓰기 능력사이의 경로 계수(Gamma 22), 1학기 읽기 능력 및 쓰기 능력과 각각의 측정 변수들 사이의 요인 계수(lamda X), 2학기 읽기 능력 및 쓰기 능력과 각각의 측정 변수들 사이의 요인 계수(lamda Y)들이 각 학년별 실험반과 통제반 사이에서 어떻게 달리 나타나는지를 분석하였다.

〈그림 5-3-2〉 국어 능력의 요인 구조 분석 모형Ⅱ



위에서 제시한 두가지 모형의 경로 계수 및 요인 계수를 밝히고, 여러 가지 통계적 검사를 실시하기 위하여 컴퓨터 프로그램 LISREL 7을 사용하였다. 그리고 이 프로그램의 입력 자료로서 3학년 실험반과 통제반, 5학년 실험반과 통제반 등 네 집단 내에서의 측정 변인 간 상관 관계 계수 매트릭스를 사용하였는데, 3학년 실험반 및 통제반의 측정 변인 간 상관 계수는 〈표 5-3-1〉 5학년 실험만 및 통제반의 측정변인 간 상관 계수는 〈표

5-3-2〉와 같다. 이들 표에서 대각선 상부에 위치한 매트릭스는 실험반의 면인 간 상관 계수이며, 대각선 하부에 위치한 매트릭스는 통제반의 변인 간상관 계수이다. 그리고 〈표 5-3-1〉과 〈표 5-3-2〉에서 괄호 속에 있는 상관 계수는 0.05 수준에서 의의있는 상관이 아님을 표시한다.

가. 3학년 실험반 및 통제반의 국어 능력 요인 구조

국어과의 읽기 시간을 이용하여 '한자를 이용한 어휘 지도 프로그램'을 투입한 실험 집단과 '한자를 이용하지 않은 어휘 지도 프로그램'을 투입한 통제 집단 사이에 국어 능력의 요인 구조면에서 어떠한 차이가 있는지를 알아보기 위해 모형 Ⅰ과 모형 Ⅱ에 제시된 요인 구조를 분석한 결과는 다음과 같다.

〈표 5-3-1〉 3학년 집단별 변인 간 상관 계수

	V ₁	C_1	H_1	S_1	T_{I}	V_2	C ₂	H ₂	S ₂	T_2
V_1		.378	.252	.445	.378	.399	.318	.353	.378	.201
C_1	.451		(.038)	.426	.435	.392	.321	(.230)	.365	.445
H_1	(.030)	(.042)		(.125)	(.050)	(.196)	(.015)	(.176)	(.096)	(.019)
S_1	.518	.468	(.238)		.453	.327	.318	.267	.398	.460
T_1	.345	.338	(.051)	.232		.439	.276	(.158)	.403	.436
V_2	.633	.392	(.050)	.479	.376		.598	.255	.622	.382
C_2	.480	.353	(.123)	.332	.396	.477		.239	.471	.364
H_2	(.128)	(.062)	.539	.319	(.050)	(.162)	(.070)		.345	(.133)
S_2	.522	.547	(.135)	.376	.380	.631	.536	(.159)		.374
T ₂	.429	.345	(.047)	.296	.363	.433	.388	(.102)	.584	

〈표 5-3-2〉 5학년 집단별 변인 간 상관 계수

	V ₁	C_1	Hı	S_1	T_1	V_2	C ₂	H_2	S_2	T_2
V_1		.584	(.069)	.221	.335	.344	.329	(.123)	.161	.204
C_1	.417		(.134)	.312	.360	.489	.429	(.199)	.255	.319
H_1	(.022)	(.138)		(.127)	(.030)	(.040)	(800.)	.282	(.041)	(.018)
S_1	.355	.534	(.134)		.447	.299	.437	(.109)	.321	.486
T_1	.422	.584	(.126)	.610		.309	.420	.272	.451	.592
V_2	.536	.618	(.170)	.483	.549		.332	.228	.364	.269
C_2	.510	.585	(.148)	.431	.478	.589		(.111)	.428	.398
H_2	(.110)	(.210)	.518	.264	.292	.255	.232		(.144)	.207
S_2	.439	.608	(.148)	.594	.626	.593	.607	.207		.320
T_{2}	.434	.510	(.186)	.488	.579	.438	.491	.272	.666	

〈참고〉

- 1. 대각선 상부:실험 집단의 변인 간 상관 계수
- 2. 대각선 하부:통제 집단의 변인 간 상관 계수
- 3. 각 변인의 명칭:
 - 1차 검사의 어휘 점수(V₁), 내용 이해 점수(C₁), 한자 점수(H₁), 문장 쓰기 점수 (S₁), 텍스트 쓰기 점수(T₁)
 - 3차 검사의 어휘 점수(V₂), 내용 이해 점수(C₂), 한자 점수(H₂), 문장 쓰기 점수 (S₂), 텍스트 쓰기 점수(T₂)

1) 국어 능력의 요인 구조(모형 I) 분석 결과

3학년 실험반과 통제반의 국어 능력 요인 구조 분석 결과는 〈그림 5-3-3〉과 같다. 이 모델에서 2학기 국어 능력과 어휘력 간의 요인 계수를 1로고정시켰다. 이 그림에서 경로 계수 표시선 및 요인 계수 표시선의 윗 부분에 있는 계수는 실험반의 계수이며, 아랫 부분에 있는 계수는 통제반의 계수이다.

먼저, 모형의 부합도를 살펴보면 실험반과 통제반 모두 부합 지수가 매우 낮은 편이다. 기초 부합치(GFI)에 있어서 실험만은 .918, 통제반은 .876으로서 통제반이 상대적으로 더욱 낮게 나타났다. 이처럼 낮은 부합 지수는 이모형의 분석을 위해 사용한 측정 자료(상관 계수 매트릭스)가 이 모형과 잘

부합되지 않음을 나타낸다. 그러나 이 연구의 대상 집단이 비교적 적은 수의 집단이고, 측정 도구로 사용한 검사들이 충분히 표준화된 검사가 아니라는 한계점을 고려함과 아울러 통계적 유의성이 과학적 유의성과 반드시 일치하지 않는다는 측면에서 이론적 사고를 통하여 제한된 해석을 하기로 한다.

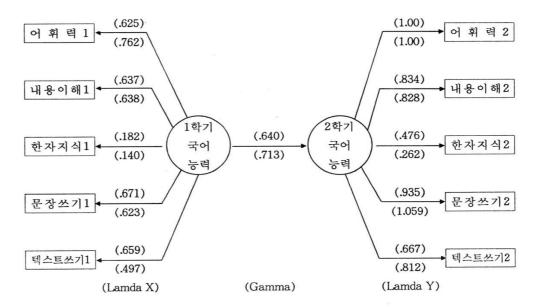
(1) 경로 계수(Gamma) 비교

1학기 국어 능력과 2학기 국어 능력 사이의 경로 계수(Gamma)는 실험반의 경우.640, 통제반의 경우 .713으로 나타났다. 이들 계수에 대한 고정 지수(T-Value)는 각각 9.24와 10.62로서 두 집단의 경로 계수가 모두 의의있게 높은 것임을 드러내 주었다.

실험반과 통제반의 경로 계수 사이에 의의있는 차이가 있는지 여부를 검사한 결과 x^2 =.56(df=1)으로서 alpha=.05 수준에서 의의있는 차이가 없는 것으로 드러났다.

다시 말하면, 2학기 국어 능력에 대하여 1학기 국어 능력이 미치는 영향 의 정도가 실험반이나 통제 반에서 거의 비슷하게 나타난다는 사실이다.

〈그림 5-3-3〉 3학년 실험반 및 통제반의 국어 능력 요인 구조(모형 I)



- * 모형의 부합도 지수
 - (1) 3학년 실험반
 - $0 \chi^2 = 86.95, df = 34(p=0)$
 - 기초 부합치(GFI)=.918
 - (2) 3학년 통제반
 - $\circ \chi^2 = 148.75$, df = 34(p=0)
 - 기초 부합치(GFI)=.876

(2) 요인 계수 비교

1학기 국어 능력과 측정 변인들 사인의 요인 계수(Lamda X)들은 실험반의 경우, 문장 쓰기 능력의 요인 계수가 .671로서 가장 높게 나타났고 한자지식의 요인 계수가 .182로서 가장 낮게 나타났으며, 통제반의 경우 어휘력의 요인 계수가 .762로서 가장 높게 나타났고 한자 지식의 요인 계수가 .140으로서 가장 낮게 나타났다. 이러한 결과는 한자 지식 변인과 1학기 국어능력과의 상관이 매우 낮다는 사실을 입증해 준다. 1학기 초에 실시한 한자지식 검사 결과에서도 나타났듯이 실험반이나 통제반 모두 한자 지식 성적이 매우 저조했기 때문에 한자 지식이 국어 능력을 형성하는 데 기여하지

못했을 것으로 추정할 수 있다.

2학기 국어 능력과 측정 변인들 사이의 요인 계수(Lamda Y)들은 실험반의 경우 어휘력의 요인 계수가 1.0으로서 가장 높았고 한자 지식의 요인 계수가 .476으로서 가장 낮았다. 그리고 통제반의 경우는 문장 쓰기 능력의 요인 계수가 1.059로서 가장 높았고 한자 지식의 요인 계수가 .262로서 가장 낮았다.

요인 계수들의 학기 간 변화 양상들 중에서 가장 두드러진 현상은 한자 지식의 요인 계수에서 찾을 수 있다. 실험반의 경우에는 한자 지식의 요인 계수가 .182에서 .476으로 변한 반면에, 통제반의 경우에는 한자 지식의 요 인 계수가 .140에서 .262로 변하였다. '한자를 이용한 어휘 지도 프로그램'을 투입한 실험반 학생들은 어느 정도의 한자 지식을 가지게 된 반면에 통제반 학생들은 국어 교과 교육을 통한 의도적인 한자 지도를 받지 않았기 때문에 한자 지식의 향상이 거의 없었다는 사실을 생각할 때에 다음과 같은 가설이 가능할 것이다.

한자 지식을 어느 정도 갖추고 있는 집단에서는 그렇지 않은 집단에 비해한자 지식의 국어 능력에 대한 영향력이 상대적으로 커진다는 점이다. 그런데 〈그림 5-3-3〉에 나타난 것처럼 그 영향력의 정도는 다른 변인들에 비해 매우 약한 것은 사실이다. 실험반의 경우 2학기 국어 능력과 한자 지식의 다중 상관치(SMC)는 .147로서 한자 지식이 가진 변량들 중에서 극히 적은 부분만을 2학기 국어 능력이 설명할 수 있는 것으로 나타났기 때문이다.

국어 능력의 요인 구조 분석 결과를 요약하면 다음과 같다. 첫째, 1학기 국어 능력과 2학기 국어 능력 사이의 관계는 실험만 통제반 사이에서 거의 비슷하게 나타났다. 둘째, 2학기 국어 능력과 한자 지식과의 요인 계수는 실 험반이 통제반보다 상대적으로 높게 나타났다.

2) 읽기 능력 및 쓰기 능력의 요인 구조(모형 Ⅱ) 분석 결과

3학년 실험반 및 통제반의 읽기 능력 및 쓰기 능력의 요인 구조 분석 결

과는 〈그림 5-3-4〉와 같다. 이 모형에서는 2학기 읽기 능력과 어휘력, 2학기 쓰기 능력과 문장 쓰기 능력 사이의 요인 계수를 1로 고정시켰다. 〈그림 5-3-4〉에서 요인 계수 및 경로 계수 표시선의 윗 부분에는 실험반의 계수가, 아랫 부분에는 통제반의 계수가 나타나 있다.

모형 I의 경우와 마찬가지로 모형 Ⅱ의 부합도 역시 좋지 않은 편이다. 모형의 부합도를 높이기 위해 여러 가지 대체 모형을 설정하여 부합도를 측 정해 보았으나 별다른 개선이 없었으므로 이 모형을 이용하여 읽기 능력 및 쓰기 능력의 요인 구조를 분석하였다.

(1) 경로 계수 비교

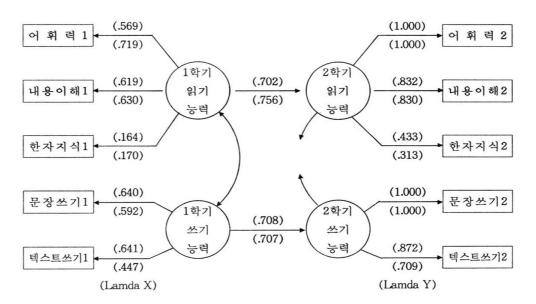
1학기 읽기 능력 및 쓰기 능력과 2학기 읽기 능력 및 쓰기 능력 사이의 경로 계수는, 실험반의 경우 .702와 .708로 나타났으며, 통제반의 경우 .756과 .707로 각각 나타났다. 읽기 능력 사이의 경로 계수와 쓰기 능력 사이의 경로 계수 간에도 의의있는 차이가 없었을 뿐만 아니라(x²=.39, df=2), 이들 경로 계수들이 실험반과 통제반에서도 의의있는 차이를 보이지 않았다. 이러한 결과는 한자를 가르치든 한자를 가르치지 않든 1학기 읽기 능력 및 쓰기 능력과 2학기 읽기 능력 및 쓰기 능력과 2학기 읽기 능력 및 쓰기 능력자이의 관계는 의의있는 차이를 보이지 않는다는 사실을 입증해 준다.

(2) 요인 계수 비교

실험반의 경우, 1학기 읽기 능력에 대한 측정 변인들의 요인 계수 중에서 내용 이해력이 .619로서 가장 높게 나타났고 한자 지식이 .164로서 가장 낮게 나타났다. 그리고 2학기 읽기 능력에 대한 측정 변인들의 요인 계수 중에서 어휘력이 1.00으로서 가장 높게 나타났고 한자 지식이 .433으로서 가장 낮게 나타났다. 1학기 쓰기 능력에 대한 측정 변인들의 요인 계수는 문장쓰기 능력이 .640, 텍스트 쓰기 능력이 .641로서 거의 비슷하게 나타났으나, 2학기 쓰기 능력에 대한 측정 변인들의 요인 계수는 텍스트 쓰기 능력이

.872로서 문장 쓰기 능력에 비해 상대적으로 낮게 나타났다.

〈그림 5-3-4〉 3학년 실험반 및 통제반의 읽기 능력과 쓰기 능력 요인 구조(모형 Π)



- * 모형의 부합도 지수
 - (1) 3학년 실험반
 - $0 \chi^2 = 96.83$, df = 32(p=0)
 - 기초 부합치(GFI)=.910
 - (2) 3학년 통제반
 - \circ $\chi^2 = 103.83$, df = 32(p=0)
 - O 기초 부합치(GFI)=.887

통제반의 경우, 1학기 읽기 능력에 대한 측정 변인들의 요인 계수 중에서 어휘력이 ,719로서 가장 높게 나타났으며 한자 지식이 .170으로서 가장 낮게 나타났다. 2학기 읽기 능력에 대한 요인 계수는 실험반과 마찬가지로 어휘력이 가장 높게 나타났으며 한자 지식이 가장 낮게 나타났다. 1학기 쓰기능력에 대한 요인 계수는 문장 쓰기 능력이 .592로서 텍스트 쓰기 능력보다 높았으며 이러한 경향은 2학기 쓰기 능력에 대한 요인 계수들에서도 비슷하게 나타났다.

학기 간 요인 계수들의 변화 양상에 있어서 실험반과 통제반 사이에서 드러나는 차이점은 읽기 능력에 대한 한자 지식의 요인 계수이다. 앞의 모형 I 에서와 마찬가지로 한자 교육을 받은 실험 집단은 한자 교육을 받지 않은 통제 집단에 비해 2학기 읽기 능력에 대한 한자 지식의 요인 계수가 상대적으로 더욱 커진다는 점이다. 2학기 읽기 능력에 대한 한자 지식의 다중 상관치는 실험반의 경우 .148인데 비해, 통제반의 경우 .055에 불과하기 때문이다. 또 한가지 분명한 사실은 한 학기 동안의 한자 교육을 받은 3학년 실험 집단이라 할지라도 한자 지식의 읽기 능력에 대한 영향력은 다른 측정변인들에 비해 극히 미미하다는 점이다.

이상에서 살펴본 3학년 읽기 능력 및 쓰기 능력의 요인 구조 분석 결과를 요약하면 다음과 같다. 첫째, 1학기 읽기 능력과 2학기 읽기 능력 사이의 관 계 및 1학기 쓰기 능력과 2학기 쓰기 능력 사이의 관계가 한 학기 동안의 한자 교육을 받은 집단과 받지 않은 집단 사이에서 의의있는 차이를 보이지 않는다. 둘째, 한자 교육을 받은 실험 집단에서의 읽기 능력과 한자 지식과 의 관계는 그렇지 않은 통제 집단에 비해 상대적으로 크게 변하게 된다.

나. 5학년 실험반 및 통제반의 국어 능력 요인 구조

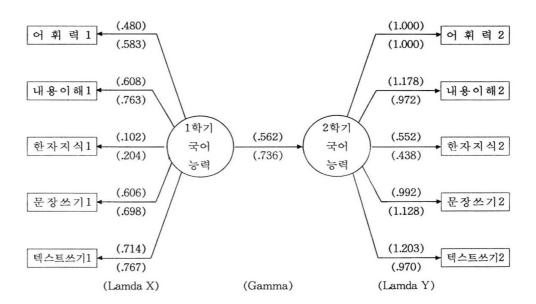
5학년 실험 집단 및 통제 집단의 국어 능력 요인 구조가 1학기와 2학기사이에서 변화하는 양상을 비교하기 위하여 3학년의 경우와 마찬가지로 두가지 모형을 적용하여 분석하였다. 3학년 실험 집단의 경우에는 대부분의학생들이 한자에 대한 지식이 거의 없는 상태에서 한자 교육을 받았으나 5학년 실험 집단의 경우에는 특활이나 아침 자습 시간 등을 통하여 한자에대한 지식을 약간이나마 갖춘 상태에서 한자 교육을 받았다는 점에서 두 집단 간에는 차이가 있다. 3학년과 5학년 학생의 이러한 차이점을 고려하면서국어 능력 요인 구조를 분석해 보기로 한다.

1) 국어 능력의 요인 구조(모형 I) 분석 결과

5학년 실험반과 통제반의 국어 능력 요인 구조 분석 결과는 〈그림 5-3-5〉와 같다. 이 그림에서 계수 표시선의 윗부분에 있는 수치는 실험반의 요인 계수 및 경로 계수이며, 아랫부분에 있는 수치는 통제반의 요인 계수 및 경로 계수이다.

측정 변수들의 모형 I에 대한 부합도는 3학년의 경우와 마찬가지로 실험한 통제반 모두 낮은 편이다. 표집 대상자 수가 적다는 점과 측정 도구가충분히 표준화되지 않았다는 문제점 때문에 이 모형의 분석 결과는 분명한한계를 지니게 된다.

〈그림 5-3-5〉 5학년 실험반 및 통제반의 국어 능력 요인 구조(모형 I)



- * 모델의 부합도 지수
 - (1) 5학년 실험반
 - \circ $\chi^2 = 129.17$, df = 34(p=0)
 - 기초 부합치(GFI)=.883
 - (2) 5학년 통제반
 - \circ $\chi^2 = 123.06$, df = 34(p=0)
 - 기초 부합치(GFI)=.893

(1) 경로 계수 비교

1학기 국어 능력과 2학기 국어 능력 사이의 경로 계수(Gamma 11)는 실험반의 경우 .562, 통제반의 경우 .736으로서 통제반의 경로 계수가 높게 나타났다. 두 집단의 경로 계수에 대한 차이 검증을 한 결과 $x^2=2.9(df=1)$ 로서 alpha=.05 수준에서 의의있는 차이가 없는 것으로 드러났다. 이 결과는 3학년의 경우와 일치하는 것으로서 1학기 국어 능력과 2학기 국어 능력 사이의관계가 국어 교과의 읽기 시간을 이용하여 한자를 가르치는 집단과 그렇지 않은 집단 사이에서 의의있게 달라지지 않는다는 사실을 입증해 준다.

(2) 요인 계수 비교

실험반의 경우, 1학기 국어 능력과 측정 변인들 사이의 요인 계수 중에서 텍스트 쓰기의 요인 계수가 .714로서 가장 높고 한자 지식의 요인 계수가 .102로서 가장 낮다. 그리고 2학기 국어 능력과 측정 변인들 사이의 요인 계수 중에서는 텍스트 쓰기 능력의 요인 계수(1.203)가 가장 높고 한자 지식의 요인 계수(.552)가 가장 낮다. 이러한 결과는 3학년의 경우와는 좋은 대조를 이룬다. 3학년 실험 집단의 경우에는 어휘력과 문장 쓰기 능력이 높은 요인 계수를 보였는데 5학년 실험 집단의 경우에는 내용 이해력 및 텍스트 쓰기 능력이 높은 요인 계수를 보여 준다.

통제반의 경우, 1학기 국어 능력과 측정 변인들 사이의 요인 계수들 중에서 텍스트 쓰기 능력의 요인 계수(.767)와 내용 이해력의 요인 계수(.763)가 높게 나타났으며, 한자 지식의 요인 계수(.204)가 가장 낮게 나타났다. 2학기국어 능력과 측정변인들 사이의 요인 계수들 중에서는 문장 쓰기 능력의 요인 계수(1.128)가 가장 높고 한자 지식의 요인 계수(.438)가 가장 낮다.

요인 계수들의 학기 간 변화 양상들 중에서 두드러진 점은 두 가지이다. 첫째 3학년의 경우와 마찬가지로 실험 집단에서 한자 지식의 국어 능력에 대한 요인 계수가 .45 수준으로 증가하는 반면에 통제 집단에서는 .234 수준 의 증가에 그쳤다는 점이다. 둘째, 3학년의 경우와는 달리 5학년 실험 집단 에서는 보다 고차적인 사고능력을 요구하는 텍스트 쓰기 능력의 요인 계수가 두드러지게 높다는 점이다.

5학년 실험반 및 통제반에서의 국어 능력 요인 구조 분석 결과를 요약하면 다음과 같다. 첫째, 1학기 국어 능력과 2학기 국어 능력 사이의 관계가한자 교육의 유무에 관계없이 두 집단 간에 비슷하게 나타난다. 둘째, 국어능력에 대한 한자 지식의 요인 계수가 통제반보다는 실험반에서 크게 증가한다. 셋째, 5학년 실험반에서는 텍스트 쓰기 능력의 요인 계수가 3학년에비해 상대적으로 매우 크다.

2) 읽기 능력 및 쓰기 능력의 요인 구조(모형 Ⅱ) 분석 결과

5학년 실험반 및 통제반의 읽기 능력과 쓰기 능력에 대한 요인 구조 분석결과는 〈그림 5-3-6〉과 같다. 이 그림에서도 계수 표시선의 윗부분에는 실험반의 경로 계수 및 요인 계수를 적었고, 아랫부분에는 통제반의 경로 계수 및 요인 계수를 적었다.

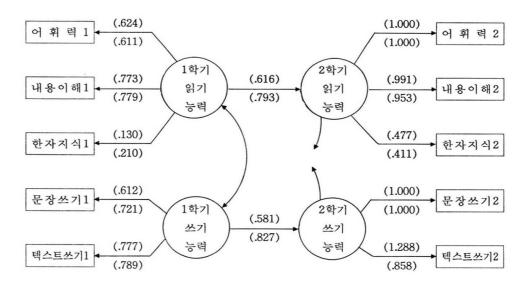
모형 Ⅱ가 측정 변인들의 공변량 구조(상관 계수 매트릭스)에 대해 갖는 부합도는 〈그림 5-3-6〉의 하단부에서 보는 것처럼 낮다. 그러나 모형 I에비해서는 기초 부합치가 실험반의 경우에는 .923, 통제반의 경우에는 .915로서 상대적으로 높게 나타났다. 지금까지 분석한 3학년의 모형 I 및 모형 Ⅱ 그리고 5학년의 모형 I 및 모형 Ⅲ가 모두 부합도는 매우 낮으나 표준차이(normalized residual), 추가 지수(modification index), 고정 지수(T-value) 등의 여러 가지 표지에서 특별한 이상이 없었으므로 보다 부합도가 높은 모형을 설정하는 대신에 원래의 계획대로 모형 I과 모형 Ⅱ를 사용한 것이다.

(1) 경로 계수 비교

실험반의 경우, 1학기 읽기 능력과 2학기 읽기 능력 사이의 경로 계수는 .616이고 1학기 쓰기 능력과 2학기 쓰기 능력 사이의 경로 계수는 .581이다.

통제반의 경우는 읽기 능력 간 경로 계수가 .793이고 쓰기 능력 간 경로 계수가 .827로서 실험반보다 높게 나타났다. 실험반과 통제반에서의 이러한 차이가 의의있는 것인지 여부를 검증한 결과, $x^2=7.89(df=2)$ 로서 alpha=.05 수준에서 의의있는 것으로 드러났다. 통제반에서 1학기의 읽기 능력 및 쓰기능력과 2학기의 읽기 능력 및 쓰기능력과의 관계가 실험반에 비해 의의있게 높게 나타난 이유는 분명치 않으나 실험반의 학습 활동이 갖는 특성에서찾을 수 있을 것으로 생각된다. 실험 반에서는 한자 학습 활동이라는 새로운 경험을 부가적으로 하였는데 이러한 경험이 읽기 학습 및 쓰기 학습에어떤 영향을 미칠 수 있기 때문이다.

〈그림 5-3-6〉 5학년 실험반 및 통제반의 읽기 능력과 쓰기 능력 요인 구조(모형 Ⅱ)



- * 모형의 부합도 지수
 - (1) 5학년 실험반
 - $0 \chi^2 = 84.97$, df = 32
 - 기초 부합치(GFI)=.923
 - (2) 5학년 통제반
 - $0 \chi^2 = 97.10$, df = 32
 - 기초 부합치(GFI)=.915

(2) 요인 계수 비교

실험반의 경우, 1학기 읽기 능력에 대한 요인 계수는 내용 이해력(.773)이 가장 높고 한자 지식(.130)이 가장 낮다. 그리고 1학기 쓰기 능력에 대한 요인 계수는 텍스트 쓰기 능력(.777)이 가장 높다. 2학기 읽기 능력에 대한 요인 계수는 어휘력(1.000)이 가장 높고 한자 지식(.477)이 가장 낮으며, 쓰기능력에 대한 요인 계수는 텍스트 쓰기 능력(1.288)이 가장 높다.

통제반의 경우, 1학기 읽기 능력에 대한 요인 계수는 내용이해력(.779)이 가장 높고 한자 지식(.210)이 가장 낮다. 1학기 쓰기 능력에 대한 요인 계수 는 텍스트 쓰기 능력(.592)이 가장 높다. 2학기 읽기 능력에 대한 요인 계수 는 어휘력(1.000)이 가장 높고 한자 지식(.411)이 가장 낮으며, 쓰기 능력에 대한 요인 계수는 문장 쓰기능력(1.000)이 가장 높다.

읽기 능력 및 쓰기 능력에 대하여 측정 변인들이 갖는 요인 계수가 학기사이에서 변화하는 양상이 두 집단 사이에서 두드러지게 나타나는 점은 다음 두 가지이다. 첫째, 실험반의 경우, 1학기에는 내용 이해력 및 텍스트 쓰기 능력의 요인 계수가 상대적으로 높았으나 2학기에는 어휘력 및 문장 쓰기 능력의 요인 계수가 상대적으로 높아졌는데 비해, 통제반의 경우에는 어휘력 및 문장 쓰기 능력의 요인 계수가 상대적으로 높아졌는데 비해, 통제반의 경우에는 어휘력 및 문장 쓰기 능력의 요인 계수가 1학기와 2학기 모두 상대적으로 높게 나타났다는 점이다. 둘째, 한자 지식의 요인 계수 변화가 통제 반보다는실험 반에서 보다 두드러진다는 점이다.

다. 국어 능력의 요인 구조 분석 결과 요약

국어 능력의 요인 구조에 대한 지금까지의 분석 결과를 요약하면 다음과 같다.

첫째, 1학기 국어 능력과 2학기 국어 능력 사이의 경로 계수는 3학년 및 5학년의 실험반과 통제반 사이에서 의의있는 차이를 보이지 않는다.

둘째, 1학기 읽기 능력과 2학기 읽기 능력 사이의 경로 계수 및 1학기 쓰기 능력과 2학기 쓰기 능력 사이의 경로 계수는 3학년의 실험반과 통제반사이에서는 의의있는 차이를 보이지 않는다. 그러나 5학년에서는 두 집단간에 의의있는 차이를 보인다.

5학년의 통제반 경로 계수가 실험반에 비해 높게 나타난 이유는 분명치 않으나 실험반의 한자 학습 활동이 읽기 및 쓰기 학습 활동에 미치는 영향 에서 비롯되었을 가능성이 있는 것으로 해석하였다.

셋째, 국어 능력, 즉 읽기 능력 그리고 쓰기 능력에 대한 한자 지식의 요 인 계수가 1학기에 비해 2학기에서 보다 높게 나타나는 양상은 통제반에 비 해 실험반에서 보다 두드러졌다. 이것은 한자 지식을 보다 많이 가진 집단 일수록 국어 능력에 대한 한자 지식의 영향력은 증가한다는 사실을 뒷받침 하는 것으로 해석하였다. 그러나 3학년 및 5학년 실험반의 경우 한자 지식 과 국어 능력 사이의 다중 상관치(SMC)는 매우 미미한 것으로 드러났다.

4. 관찰 및 면담 결과

관찰 및 면담은 공식적인 실험이 진행된 4월 마지막 주부터 1학기 말까지 매주 1~2회씩 이루어졌다. 연구자는 교실에 들어가서 실험용 자료가 투입되는 시간 동안교사、학생 활동을 관찰하고 학생들의 과제물 처리 방식을 관찰하였다. 그리고 해당차시 활동이 끝난 다음 학급 학생 전체를 대상으로 쪽지를 이용하여 어휘 학습에 대한 흥미, 과제 처리 방법 및 시간 등을 알아보았다. 그리고 그 날의 관찰 일정이 끝난 다음 실험 교사와의 면담 및협의가 있었다.

1) 관찰 결과

실험반、통제반에 대한 수업 관찰은 총 46회에 걸쳐 이루어졌다. 이 중에서 38회의 관찰은 읽기 학습 시간 중 자료가 투입되는 도입 및 정리 단계에 이루어졌고 8회의 관찰은 1학기 총정리 프로그램이 투입되는 시간에 이루어졌다. 이 때는 관찰자가 수업에 참여하는 형식으로 관찰이 이루어졌고 3학년 4개반에 대해선 각각 1시간 수업 전체를 관찰하였다. 5학년 4개반에 대해선 20분씩 관찰하였다.

실험용 자료가 읽기 시간 중에 투입되는 상황을 관찰한 결과를 정리하면 다음과 같다.

(1) 실험용 자료의 투입 시간

본 연구팀의 구상대로 실험용 자료는 철저하게 읽기 시간 중에 한 단원의

도입 단계와 정리 단계(3학년: 1/3차시 첫부분 3/3차시 마지막 부분, 5학년: 1/2차시 첫부분, 2/2차시 마지막 부분)에서 적용되었다. 그러나 계획상으로는 투입 시간을 10분 내외로 한정하였으나, 실제 수업에선 대개 시간이 부족하여 쉬는 시간을 일부 활용하여야 하였다.

연구자가 관찰했을 때, 실험용 자료에 투입된 시간을 표로 보이면 〈표 5-4-1〉과 같다.

〈표 5-4-1〉 학급별 실험용 자료 투입 시간

-	જો તે છે	자료 투입 시간			자료 투입 시간		
	학년-반	1/3차시 3/3차시		학년-반	1/2차시	2/2차시	
મે સ્ટી પો	3-2	8분, 15분, 17분	17분, 15분, 15분	5-8	9분, 10분	9분, 15분, 15분	
실험반	3-7	17분, 20분	19분, 27분	5-12	8분, 10분	12분, 19분, 15분	
E -11 11	3-3	15분, 15분	10분, 22분	5-9	16분, 21분*	11분, 9분, 6분	
통제반	3-4	17분, 11분	14분, 26분	5-11	16분, 14분, 20분	15분, 15분	

^{*} 총 38회 관찰 내용, *5학년 9반의 경우, 도입 단계에서의 어휘 지도는 본문을 읽으면서 지도 대상 어휘가 나올 때 지도하는 형식을 취했으므로 1/2차시에 사용된 시간에는 본문 읽기 시간이 포함됨.

관찰 중에 파악된 시간 부족 현상은 단원의 성격에 따라 어휘 지도에 할 애되는 시간의 양과 관계가 있었다. 즉, 설명문, 논설문의 경우에는 이야기류의 글에 비해 지도할 어휘가 많고 어려운 어휘가 많아 더 많은 시간이 투입되었다고 교사들은 밝혔다. 그리고 본 연구자의 관찰이 이루어지는 시간에는 평소보다 사간이 더 걸리는 경향을 보인다는 실험 학교의 연구 담당교사의 평이 있었다. 그러나 전체적으로 보아 5학년의 경우에는 한자를 읽고, 그 뜻을 이용하여 낱말의 뜻을 파악하고 학습한자를 이용하여 어휘를 확충하는 실험반의 활동, 특정 시간을 할애하여 낱말의 뜻, 비슷한 말, 반대말, 짧은글짓기 등 어휘를 지도하는 활동을 별도로 실시하는 통제반의 활동이 전체 읽기 시간의 운영에 부담이 되고 있다는 판단을 할 수 있다.

(2) 교사 、학생 활동

실험반, 통제반 모두 연구팀이 재발한 자료와 지침에 준해 어휘 학습이 이루어졌다. 실험반은 해당 단원에서 나온 한자어, 해당 단원에서 새로 학습하게 될 한자에 대한 카드를 교사가 매 시간 준비하여 사용하였다. 통제반의 경우에도 지도 대상 어휘에 대한 카드를 교사가 준비해서 사용하기도 하였다. 3학년은 대체로 학생들의 어휘 학습에의 참여도가 높고 학생들이 수업에 직접 참여할 기회가 많았지만 5학년의 경우에는 학습량과 시간의 제약으로 인해 교사 위주의 어휘 지도가 이루어졌다.

각 반별로 실험용 자료가 투입되는 시간의 교사 、학생 활동을 정리해 보 면 다음과 같다.

〈3학년 2반〉

- 0 교사와 학생간의 친밀도, 일치도가 가장 높은 반으로 학생들의 수업에 의 참여가 가장 적극적으로 이루어졌다.
- 0 1/3차시에서의 활동을 정리해 보면, 학생들은 교사가 미리 준비해서 자석 칠판에 붙인 한자로 쓰여진 낱말을 큰 소리로 읽는다. 학생들은 과제물을 통해 이미 해당 단원에 나오는 한자가 어떤 것인지를 알고 있다. 그러나교사가 과제물에서 제시된 것과 순서를 바꾸어 제시하면 못 읽는 경우도 있다.

일제독으로 읽기도 하고 분단별, 남녀별로 읽기도 하는 등 3~4번 소리내어 읽기를 한 다음, 새로 나온 한자의 뜻을 익히는 활동을 한다. 교사가 미리 준비하여 자석 칠판에 붙여 놓은 한자의 뜻을 학생들이 말하기도 하고, 한 학생이 나와 한자를 짚으면 다른 학생들이 훈과 음을 말하기도 한다. 간혹은 한자를 명찰처럼 가슴에 달고 나와 자기 가슴에 붙은 한자에 대해 훈과 음을 말하기도 한다.

새로 나온 한자의 뜻을 학습한 다음 그 단원에 나온 낱말의 뜻을 한자를 이용하여 풀이해 보는 활동을 한다. 아니면 배운 한자를 이용하여 2~3개의 낱말을 만들어 학습하기도 한다.

- 0 3/3차시에서의 활동을 정리해 보면, 학생들은 이미 학습한 한자를 조합하여 새로운 낱말을 만들고 그 뜻을 알아본다. 과제를 통해 어떤 한자가 쓰인 낱말을 2~3개 찾아오고 그 뜻을 적어오므로 학생들은 대단히 적극적으로 참여한다. 대개 카드에 자신이 조사한 낱말을 쓰고 그것을 나무젓가락에붙여 교사가 물으면 자신이 만든 카드를 교사가 볼 수 있도록 들어 보인다. 아니면 분단별로 학생들이 칠판으로 나와 자신이 써 온 카드를 자석 칠판에붙인다. 그런 다음 그 뜻을 얼른 알 수 없는 낱말이 있을 경우 그것을 찾아온 학생이 일어나 뜻을 설명하기도 한다.
- 0 과제물은 매단원 교사가 수합하여 정리하고 있었다. 그리고 어휘 학습 과제를 못한 학생들은 아침 자습 시간에 친구의 도움을 받아 하도록 하고 카드를 만들 재료를 교사가 주기도 한다고 했다.
- 0 학생들의 참여도가 대단히 높아 어휘 학습 시간에 학생들로부터 나오는 낱말의 수가 대단히 많으나 이에 대한 확인 및 설명은 시간의 제약으로 거 의 이루어지지 않았다. 즉, 학생이 조사한 어떤 낱말에 쓰인 '전'자가 '앞'이 란 뜻으로 쓰인 것이 아닌 경우, 학생들에게 그것을 확인시키고 보충 설명 할 기회가 거의 없었다.
- 0 단원 학습이 끝난 다음, 해당 단원의 학습을 위해 준비했던 카드들을 교실 오른쪽 벽에 다 붙여 두었다.

〈3학년 7반〉

- 0 교사가 준비하는 학습 지도를 위한 자료는 같은 실험반인 3학년 2반과 동일하다.
- 0 어휘 지도 방법 및 학생들의 흥미와 관심을 높이기 위한 방법이 2반과 유사하다. 이는 교사들이 서로 정보를 교환하고 다른 실험반 교사가 어휘를 지도하는 시간에 그 반에 와서 수업을 보기도 하는 데서 비롯된 것으로 보 인다.
 - 0 이 반도 교사와 학생 간의 호흡이 잘 맞다. 대체로 학습 분위기가 차분

한 편이고 간혹 수업 진행 속도가 너무 느리다고 생각되는 경우가 있었다.

〈3학년 3반〉

- 0 통제반으로 3학년에서 실험 참여 교사 중 유일한 남자 선생님이다. 수업 진행이 3학년의 다른 3개 학급에 비해 딱딱했다.
- 0 1/3차시에서의 활동을 살펴보면 교사는 해당 단원에 나오는 낱말의 뜻, 관련되는 낱말 등을 지도한다. 학생들은 과제물을 통해 기본적인 내용은 대 개 알고 있다.
- 0 3/3차시에서의 활동은 한자를 이용하진 않지만, 여러 낱말(단원에 나온)에서 공통되는 글자의 의미를 파악하고 그것을 이용하여 다른 낱말까지 학습하는 활동이 주를 이룬다. 이 단계에서의 활동에선 공통된 의미를 언어화하는데 시간이 가장 많이 걸렸다. 학생들은 예를 들어 '약수, 약수터, 약국'등에 쓰인 '약'과 같은 의미로 쓰인 낱말을 찾아 카드에 쓰고 그것을 나무젓가락에 붙여 오기도 하고, 교사가 여러 낱말을 제시하면 그것에 쓰인 '약'자가 같은 뜻이면 '0'를 한 막대 카드를 들고 아니면 'X'를 한 막대를 들어 보인다. 이 활동은 엉뚱한 낱말을 거르는데 효과가 있었다. 예를 들어 '다섯'이란 뜻의 '오'자가 쓰인 낱말을 찾아오는데 오리, 오뚜기, 오이 등의 낱말을 찾은 학생도 있었는데, 이런 경우가 적절히 통제될 수 있었다.

〈3학년 4반〉

- 0 교사의 수업 진행 속도가 빠르고 매 단계를 확실히 밝아가는 수업을 보여 주었다.
- 0 수업을 위한 준비물, 학생들이 해 오는 과제 등은 3학년 3반과 동일하다.
- 0 간혹 학생들이 3/3차시 활동을 위한 과제를 수행하면서 사전의 어느 면을 집중적으로 써 오는 경우도 있다. 예를 들어 '사람'의 뜻으로 쓰인 '인'자가 쓰인 낱말을 찾는데 사전에서 무조건 '인'자로 시작되는 낱말을 베껴 오

는 것이다. 이런 경우 카드 뒷면에 그 낱말의 뜻을 써오게 하여 그런 활동을 어느 정도 통제하였다. 대개 3/3차시 활동을 위해 학생들은 낱말 카드를 만들어 오고 그것을 자석 칠판에 붙이도록 한다. 한 분단 아이들이 모두 나가 자기가 만들어 온 카드를 부착한다. 그런 다음 칠판에 있는 것과는 다른 낱말을 조사한 학생이 있으면 자기 분단이 붙일 차례가 아니더라도 붙일 기회를 갖게 된다. 이 때 공통의미를 가지지 않은 낱말, 뜻풀이가 필요한 낱말에 대한 지도가 이루어진다.

〈5학년 8반〉

- 0 수업 분위기가 대단히 차분하다. 교사, 학생 활동이 항상 차분하고 정숙하게 진행되었다. 모든 학생들은 과제물을 화일에 순서대로 정리해서 가지고 있다. 그리고 학생들은 과제를 잘 해 온다.
- o 어휘 지도에 사용되는 교재는 3학년과 같이 자석 칠판, 칠판 위의 줄에 걸 수 있는 한자 카드, 자석 칠판에 붙일 수 있는 낱말(한자로 쓰여진) 카드 등이다.

〈5학년 12반〉

- 0 수업 분위기가 차분하다.
- o 어휘 지도에 사용되는 교재는 5학년 8반과 같다. 그러나 3학년처럼 서로 수업을 참관한다든지 지도 방법에 대한 정보를 활발하게 교환한다든지 하지는 않았다.

〈5학년 9반〉

0 다른 실험 참여반과는 달리 교사는 과제로 나가는 유인물을 수업 시간 중에 다루기 위해 별다른 수업 자료를 만들지 않았다. 1/2차시의 지도는 읽기 단원의 본문을 읽으면서 학습 대상 어휘가 나오면 거기서 지도가 이루어진다.

0 2/2차시의 지도는 읽기 단원 학습이 이루어진 후, 별도로 실험용 자료에 제시된 대로 진행되었다. 이 차시에서도 별다른 수업 자료는 사용하지 않고 교사의 설명위주의 수업이 이루어졌다. 그러나 핵심되는 부분을 잘 지적해 주어 효율적으로 어휘 학습이 되도록 도움을 주었다.

〈5학년 11반〉

- 0 수업 진행이 무척 차분하다. 수업 진행 속도가 너무 처지는 경향을 보인다.
- 0 같은 통제반인 9반과는 달리 지도 대상 어휘를 카드에 쓰고 그 카드를 활용하여 지도하였다. 학생들은 거의 자기 자리에서 발표를 하고 교사는 학 생들이 발표하는 낱말을 보충 설명해 준다.

2) 면담 결과

실험에 참여하는 학생들은 대체로 주어진 과제를 충실히 수행하였다. 사전을 휴대하는 학생들이 상당수였으며, 과제를 처리하기 위해 백과 사전을 이용하는 학생들도 있었다.

5학년의 경우에는 각 반에서 2회에 걸친 쪽지를 이용한 학생 면담이 있었고 3학년의 경우에는 1회만 이루어졌다.

면담 내용을 정리하면 다음과 같다.

〈3학년〉

3학년 학생들에겐 과제 수행에 걸린 시간(3학년 3,4,7반의 경우엔 실험용 자료투입 후 16차시에 해당되는 과제, 2반의 경우 18차시에 해당되는 과제 임)과 과제를 처리하는데 누구의 도움을 받았는지를 물어보았다. 학생들이 시간 관념이 없어 정확한 조사는 불가능했지만, 학생들의 반응 결과는 다음 과 같다.

〈표 5-4-2〉 3학년 학급별 과제물 처리 시간

Ž	l리시간 반	10분 미만	10분~ 20분	20분~ 30분	30분~ 40분	40분 이상	총 응답자수	처리시간 평균
ઢો ∻ો ઘો	3-2	1명	21명	22명	9명	4명	57명	21분
실험반	3-7	1명	35명	13명	8명		57명	18분
⊨ -1) u)	3-3	13명	25명	11명	2명	7명	58명	20분
통제반	3-4	8명	11명	17명	14명	7명	57명	29분

* 3학년 7,3,4반은 '13. 슬기로운 생각' 단원의 1/3차시에 다루는 과제의 처리에 걸린 시간, 3학년 2반은 3/3차시에 다루는 과제의 처리에 걸린 시간

학생들의 반응 결과를 살펴보았을 때 실험반, 통제반 사이에 현격한 차이는 없다. 그러나 통제반의 경우에는 개인에 따른 시간 편차가 무척 컸다. 과제 처리에 걸린 시간은 단원에 따라, 개인에 따라, 교사의 지시의 강도에 따라 큰 편차를 보인 것으로 생각된다.

본 연구의 진행 중 가장 크게 유의한 점은 과제 처리 시간이 실험반、통제반 사이에 크게 차이나지 않도록 과제의 양을 조절하는 것이었다. 완벽하게 통제가 이루어질 수는 없었으나, 어느 정도 수준까지는 가능했던 것으로 판단된다.

과제 처리에서 누구의 도움을 받았는지 아니면 혼자서 했는지의 여부에 대해선 대개 학생들이(1~2명을 제외하고) 부모나 형 누나의 도움을 받았다고 응답했다. 담임교사의 의견도 참고서 등을 이용하여 해결할 수 있는 성격의 과제가 아니므로 혼자서 하기는 어려울 것이라고 했다.

〈5학년〉

5학년에서는 과제 처리에 걸린 시간, 과제 처리시 사전의 이용 정도, 과제에 대한 흥미도 등을 조사하였다. 학생들의 과제 처리 시간은 〈표 5-4-3〉과 같다.

〈표 5-4-3〉 5학년 학급별 과제물 처리 시간

À	H리시간 반	10분 미만	10분~ 20분	20분~ 30분	30분~ 40분	40분 이상	총 응답자수	처리시간 평균
1) 2) u)	5-8	5명	27명	10명	9명	4명	55명	19분
실험반	5-12	13명	27명	6명	4명	2명	55명	13분
E -0 10	5-9	13명	15명	18명	8명	1명	55명	17분
통제반	5-11	0명	3명	20명	24명	8명	55명	28분

* 4개반 모두 '14. 효자리의 세 무덤' 단원의 1/2차시에 다루는 과제의 처리에 걸린 시간

14단원의 1/2차시를 위해 실험반 학생들이 해야 하는 과제는 한자로 쓰여진 한자어를 소리내어 읽으면서 한자의 음을 익히는 것과 새로 나온 한자를 네번씩 쓰면서 각 한자의 뜻을 익히는 것이다. 이 과제는 다른 사람의 도움이나 사전의 도움을 받을 필요가 없다. 통제반 학생들이 해야 하는 과제는 낱말의 뜻알기와 비슷한 말 찾기이다. 앞의 〈표 5-4-3〉에서 5학년 11반은 다른 반에 비해 과제를 처리하는 데 걸린 시간이 훨씬 많다. 이런 결과는이 반 학생들은 거의(55명 중 53명) 사전을 이용하여 과제를 처리한다고 응답한 것과 관련이 있는 것으로 생각된다. 과제에 제시된 낱말에 대해 사전을 이용해 낱말의 뜻을 조사하는 활동을 했기 때문에 시간이 많이 걸린 것으로 생각된다. 같은 통제반인 5학년 9반에서는 사전을 이용해서 과제를 처리했다는 학생들의 수가 11반보다 적었다(55명 중 42명).

실험반의 경우 1/2차시 과제는 비교적 짧은 시간에 처리했으나 2/2차시 과제의 처리는 이보다 시간이 많이 걸릴 것으로 담임 교사들도 생각했고 조사 결과도 그러했다. 'II. 통신의 발달' 단원의 2/2차시 과제를 처리하는 데걸린 시간을 조사한 결과 실험반인 5학년 8반은 평균 34.8분, 12반은 평균 29.7분이 소요된 것으로 나왔다. 2/2차시 과제의 처리를 위해서는 사전을 이용하거나 다른 사람의 도움이 필요했기 때문으로 생각된다. 동일 단원의같은 차시에 대한 실험반의 경우, 5학년 9반은 19.5분, 5학년 11반은 30.5분이 걸린 것으로 나왔다. 5학년 11반의 경우 항상 많은 시간이 걸린 것으로 집계된 것은 이 반의 경우 사전 이용이 철저했기 때문으로 생각된다.

(표 5-4-3) 이나 앞서 제시된 결과를 통해 과제의 성격이나 과제 처리 방법에 따라 시간 차가 크게 나고 있음을 알 수 있다. 그러나 실험반 통제반사이에 과제 처리 시간에 있어 전혀 다른 양상을 보이지는 않는 것으로 판단된다.

5학년 실험반 학생들의 한자에 대한 흥미는 높았다. 총 110명 중에서 95명이 재미있다고 응답했다. 그리고 한자를 읽거나 쓰거나 한자를 이용하여 새로운 어휘를 익히거나 하는 활동에 별다른 어려움을 느끼지 않는 것으로 나타났다. 충 110명 중 88이 쉽다고 응답했다. 통제반의 경우도 낱말 학습이 재미있다고 응답한 경우가 총 110명 중 98명으로 학생들의 흥미, 호응도가 높았다.

〈교사〉

실험에 참여하는 교사들을 면담한 결과, 교사들이 가장 어려움을 겪는 문제는 한정된 시간에 투입 프로그램을 적용하는 일이었다. 그리고 3학년의경우에는 학생들을 흥미있게 이끄는 문제에 교사들의 관심이 컸다. 그리고수업 중에 학생들에게서부터 제시되는 수많은 단어들을 어떻게 정리해 주느냐 하는 것도 큰 과제로 제시되었다. 학생들의 다양한 반응을 수용하고 그것을 시간 중에 다루기에는 실험용 자료에서 제시된 학습 분량이 너무 많다는 데 의견이 일치되었다(이러한 의견이 받아들여져 2학기용 실험 자료의학습량은 많이 정제되고 줄어들었다).

실험에 참여하는 교사들은 최대한 연구팀이 제시한 통제 조건을 지키려고 노력했고, 실험용 자료의 지도를 위해 여러 가지 지도 자료를 공동으로 제 작하였고, 서로 지도 방법에 대한 의견을 교환하고 서로 보조를 맞추기 위해 노력하였다.

제6장 요약 및 제언

제6장 요약 및 제언

본 연구는 한글 전용과 한자 혼용에 관한 장기 연구 과제의 제4차 연구에 해당하는 것으로서 국민 학교에서 한자 교육을 실시했을 때 국어 능력(읽기능력, 쓰기 능력)에 어떤 영향을 미치는지를 검증하는 데 목적을 두었다. 이러한 목적으로 3학년, 5학년에 실험반, 통제반을 각각 2개 학급씩 두고 실험반에는 기존의 읽기 교과서를 한자 혼용으로 재제작하여 투입하고, 통제 반에는 기존의 읽기 교과서를 그대로 투입하였다. 그리고 실험반, 통제반에 각각 어휘 지도에 초점을 둔 프로그램을 투입하였다. 실험반은 읽기 단원에나오는 한자를 이용하여 어휘 지도를 하도록 하였고, 통제반은 한자를 이용하지는 않지만 실험반과 유사한 어휘를 지도하도록 프로그램을 제작 투입하였다.

4월 29일부터 시작된 실험용 자료의 투입 결과를 검증하기 위하여 사전 검사(1회 검사)와 제1회 사후 검사(2회 검사), 제2회 사후 검사(3회 검사)를 실시하였다. 검사의 결과를 중심으로 실험 결과를 요약하면 다음과 같다.

1. 실험 결과 요약

가. 한자 교육이 읽기 능력 신장에 미치는 효과

1) 어 휘 력

(1) 어휘력에 있어 3학년은 통제반이 실험반보다 높은 점수를 보였고, 5학년은 실험반, 통제반 사이에 의의있는 차이가 없었다.

- (2) 3학년의 경우 어휘력의 변화 양상이 집단에 따라 달랐다. 실험반은 어휘력이 약간 떨어졌다가 급격히 향상되었고, 통제반은 꾸준히 상당폭으로 어휘력이 증가하였다. 실험반이 2회 검사에서 보인 결과는 한자의 학습이 초기에는 학습에 부담을 주었기 때문으로 해석된다.
- (3) 5학년의 경우 어휘력의 변화 양상이 집단 간에 차이를 보이지 않았다. 실험、통제 집단이 2회에선 향상을 보이나 3회에서는 변화를 보이지 않는 다. 5학년의 경우 3학년에 비해 상대적으로 어휘력의 증가폭이 적었다. 이는 5학년은 읽기 시간이 2시간밖에 되지 않아 시간의 운영에 있어 큰 부담이 있기 때문으로 해석된다.
- (4) 3,5학년 모두 통제반이 실험반보다 어휘력 점수가 높았다. 이는 한자를 이용한 어휘 학습이 한자 지식이 거의 없는 학생들에게 부담이 되었기 때문으로 해석된다. 그러나 3회에서 보인 실험반과 통제반 사이의 근소한 차이로 보아, 한자의 학습이 장기간 계속될 경우 실험반과 통제반 사이의 어휘력 차이는 다른 양상을 보일 것으로 추정된다.

2) 내용 이해력

- (1) 3학년, 5학년에서 집단 간에 의의있는 차이가 없었다.
- (2) 3학년, 5학년 모두에서 시간에 따른 내용 이해력의 변화가 집단 간에 차이가 없었다.
- (3) 3학년은 실험반, 통제반이 모두 2회 검사에서는 의의있게 향상되었으나 3회에서는 별다른 변화를 보이지 않았다. 이로 보아 한자 교육 유무나의도적인 어휘 지도 프로그램의 투입 여부가 내용 이해력의 향상에 상대적으로 적은 영향밖에 미치지 못했음을 알 수 있다. 실험용 자료의 투입으로현격히 증가된 어휘력이 내용 이해력의 신장에 직결되지 못한 것은 내용 이해를 위해 동원되어야 할 기능은 어휘력 이외에도 여러 가지이기 때문일 것이다.

- (4) 5학년은 실험반, 통제반이 모두 2회에서 약간 낮아졌다가 3회에 가서 약간 높아지는 변화를 보였다. 5학년의 경우 실험용 자료로 어휘를 지도한 것이 처음에는 오히려 내용 이해력 신장에 방해 요인이 되었다가(최소한 도움이 되지는 못했다)프로그램에 익숙해진 다음에는 그런 부담 요인이 해소된 것으로 보인다.
- (5) 3,5학년 모두 한자 교육 유무가 내용 이해력에 별다른 영향을 주지 못했다.

3) 읽기 능력

- (1) 3학년의 경우 집단 간에 의의있는 차이가 있었다. 1회, 2회 검사에서는 통제반이 의의있게 높았으나 3회 검사에서는 집단 간에 차이가 없어졌다. 이로 보아 시간이 경과했을 때 한자 교육 집단이 비한자 교육 집단 만큼 혹은 그 이상으로 읽기 능력이 신장되는 효과를 가져오는지를 검증하기 위해서는 최소한 본 연구의 실험기간 이상의 시간이 필요함을 알 수 있다.
- (2) 5학년의 경우 집단 간에 의의있는 차이가 3회에 걸친 검사 및 3회에 걸친 검사의 평균에서 나타나지 않았다.
- (3) 3학년은 시간에 따라 읽기 능력이 변화하는 양상이 집단 간에 달리 나타났다. 실험만은 제2회 사후 검사에 가서야 의의있게 읽기 능력이 향상되었고 통제만은 제1회 사후 검사에서부터 의의있게 읽기 능력이 향상된 양상을 보였다. 이는 실험반의 경우 '한자'에 익숙해지는 데 시간이 필요했기 때문으로 해석된다.
- (4) 5학년의 경우에는 시간에 따른 읽기 능력의 변화 양상이 집단 간에 차이나지 않았다. 실험、통제반 모두 2회에서 약간 떨어졌다가 3회에서 다시 높아지는 모습을 보이고 있다. 실험、통제반 모두 실험용 자료의 투입으로 부담을 느끼다가 시간이 경과하면서 그 부담이 해소되었음을 알 수 있다. 그리고 한자 교육 유무가 별다른 영향을 주지 못했음을 알 수 있다.

4) 한자 지식

- (1) 3학년, 5학년 모두 집단 간에 의의있는 차이가 있었다. 이는 읽기 시간에 한자에 접할 기회가 있었던 것이 직접적인 원인이 된 것으로 보인다.
- (2) 3학년, 5학년 모두 시간에 따른 한자 지식의 변화 양상이 집단 간에 현저히 달랐다. 3학년 실험반의 경우, 사전 검사와 제2회 사후 검사에서 큰폭의 향상을 보이나 통제반은 변화가 없다. 5학년 실험반도 큰 목의 향상을 보였다. 그리고 5학년의 경우 통제반도 실험만에 비하면 향상의 폭이 미미하지만 의의있는 향상을 보였다. 이는 읽기 시간 이외의 수법 시간 및 학교밖의 학습에서 얻어진 부수적인 결과로 생각된다.

나. 한자 교육이 쓰기 능력 신장에 미치는 효과

1) 문장 수준의 쓰기 능력

- (1) 3,5학년 모두 집단 간에 의의있는 차이가 없었다.
- (2) 3학년, 5학년 모두 시간에 따라 문장 수준의 쓰기 능력이 변화하는 양상이 집단간에 차이가 없었다. 실험、통제반이 모두 1,2회 사이에 별다른 차이를 보이지 않다가 3회에 가선 의의있게 떨어지는 모습을 보였다. 3회에서의 결과가 검사지의 난이도와 일부 관련이 있는 것으로 보이나, 한자를 이용한 어휘 지도거나 한자를 이용하지 않은 어휘 지도거나 간에 제한된 양의어휘 지도가 문장 수준의 쓰기 능력 신장에 영향을 미치지 못했음을 알 수있다.
- (3) 어휘력이나 내용 이해력에서와는 달리 문장 수준의 쓰기 능력에서는 학년 간에 의의있는 차이가 있었다. 5학년이 3학년에 비해 실험、통제반이 모두 높은 점수를 보였다. 이런 결과에서 문장 수준의 쓰기 능력의 신장은 어휘력과는 간접적인 관계를 맺는데 반해 쓰기 경험의 축적과 직접적인 관

계가 있는 것으로 보인다. 3학년보다 수준 높은 활동을 부과했음에도 불구하고 5학년이 높은 점수를 보인 것은 국어 교과 시간 중 쓰기 시간에 직접 글을 쓰는 경험을 많이 한 것에 기인하는 것으로 생각된다.

2) 텍스트 수준의 쓰기 능력

- (1) 문장 수준에서의 쓰기 능력과 마찬가지로 3학년, 5학년에서 집단 간에 의의있는 차이가 없었다.
- (2) 3학년의 경우, 집단에 따라 텍스트 수준의 쓰기 능력의 변화 양상이 달리 나타났다. 실험반은 2회에서 의의있게 향상되었다가 3회에서 떨어지는 모습을 보였고 통계만은 2회, 3회에서 약간씩 떨어지는 모습을 보였다. 이러 한 두 집단의 변화양상을 보면 한자 교육 유무나 어휘 지도 여부가 텍스트 수준의 쓰기 능력을 신장시키는 데 영향을 미치지 못했음을 알 수 있다.
- (3) 5학년의 경우 텍스트 수준의 쓰기 능력의 변화 양상이 집단 간에 차이 있게 나타나지 않았다. 실험반, 통제반 공히 2회에서 약간 떨어졌다가 3회에서 약간 높아지는 양상이나 검사 간에 의의있는 차이가 나타나지 않았다. 즉, 실험반, 통제반이 모두 3회에 걸친 검사에서 뚜렷한 향상이나 떨어짐을 보이지 않고 있다. 이로 보아 한자 교육 유무나 어휘 지도 여부가 텍스트수준의 쓰기 능력 신장에 의의있는 영향을 주지 못하는 것을 알 수 있다.
- (4) 문장 수준의 쓰기 능력에서와 마찬가지로 텍스트 수준의 쓰기 능력에 있어서도 5학년은 3학년에 비해 의의있게 높은 점수를 보였다.

3) 쓰기 능력

(1) 3학년은 통제반이 실험반에 비해 쓰기 능력이 의의있게 높았다. 이런 차이는 한자 교육 유무에서 온 것이기보다는 두 집단의 특성에서 비롯된 것 으로 보인다. 1회 검사에서도 통제반은 실험반보다 의의있게 높은 점수를 보였고 3회에서도 높은 점수를 보였는데 그 높은 폭이 거의 달라지지 않았다.

- (2) 5학년은 집단 간에 의의있는 차이가 없었다.
- (3) 3학년, 5학년이 모두 시간에 따른 쓰기 능력의 변화 양상이 집단 간에서로 다르지 않았다. 3학년은 실험、통제반이 2회에서는 별다른 변화를 보이지 않다가 3회에선 떨어지는 양상을 보였다. 5학년은 두 집단 모두 약간 높아졌다가 다시 떨어지는 양상을 보이나 의의있는 차이를 보이진 않았다. 즉, 5학년의 경우 쓰기 능력이 뚜렷이 높아지거나 낮아지는 모습을 보이지 않았다.
- (4) 쓰기 능력을 집단 간에 비교해 본 결과 집단 간에 별다른 차이가 없었다. 이로써 한자 교육 유무가 쓰기 능력에는 의의있는 영향을 주지 못했음을 확인했다. 그리고 쓰기 능력의 변화 양상을 보았을 때 뚜렷하게 변화하는 모습을 찾아볼 수 없었다. 이로 보아 제한된 양의 어휘 지도가 쓰기 능력의 신장에 직접적인 영향을 주지 못함을 확인할 수 있다.
- (5) 쓰기 능력에서도 5학년은 3학년보다 높은 점수를 보여 주었다. 학년에서 보인 이런 의의있는 차이에서 쓰기 능력의 신장과 쓰기 경험의 축적이 직접적인 관계가 있다는 것을 알 수 있다.

다. 국어 능력의 요인 구조 분석

1) 3학년

- (1) 1학기 국어 능력과 2학기 국어 능력 사이의 관계는 실험반, 통제반 사이에서 거의 비슷하게 나타났다.
- (2) 2학기 국어 능력과 한자 지식과의 요인 계수는 실험반이 통제반보다 상대적으로 높게 나타났다.
 - (3) 읽기 능력과 쓰기 능력의 요인 구조 분석 결과, 1학기 읽기 능력과 2

학기 읽기능력 사이의 관계 및 1학기 쓰기 능력과 2학기 쓰기 능력 사이의 관계가 한 학기동안 한자 교육을 받은 집단과 받지 않은 집단 사이에서 의 의있는 차이를 보이지 않았다.

- (4) 실험 집단에서의 읽기 능력과 한자 지식과의 관계는 통제 집단에서의 그것에 비해 상대적으로 크게 변화되었다.
- (5) 한자 교육을 받아 한자 지식을 어느 정도 가지게 된 실험 집단의 경우에서도 한자 지식이 국어 능력 및 읽기 능력에서 갖는 요인 계수는 다른 요인에 비해 대단히 미미 하였다.

2) 5학년

- (1) 1학기 국어 능력과 2학기 국어 능력 사이의 관계가 집단에 상관없이 비슷하게 나타났다.
- (2) 국어 능력에 대한 한자 자식의 요인 계수가 실험 반에서 상대적으로 크게 증가하나 이 경우에도 다른 요인에 비해서는 한자 지식의 요인 계수가 극히 미미하다.
- (3) 5학년의 경우, 3학년에 비해 텍스트 수준의 쓰기 능력에 대한 요인 계수가 상대적으로 매우 크다.
- (4) 읽기 능력과 쓰기 능력의 요인 구조 분석 결과, 실험반의 경우, 1학기에는 내용 이해력 및 텍스트 수준의 쓰기 능력 요인 계수가 상대적으로 높았으나 2학기에서는 어휘력 및 문장 수준의 쓰기 능력 요인 계수가 상대적으로 높아졌다. 통제반의 경우에는 어휘력 및 문장 수준의 쓰기 능력 요인 계수가 1,2학기 모두 상대적으로 높았다.
- (5) 3학년에서와 마찬가지로 한자 교육을 받은 집단에서 한자 지식의 요인 계수 변화가 두드러졌다. 이로 보아 한자 교육을 받아 한자 지식을 많이 가질수록 한자지식이 국어 능력에 더 많은 영향을 미친다는 것을 알 수 있다.

2. 시사점 및 제언

본 연구는 극히 제한된 상황에서 실시된 것으로서 국민 학교에서의 한자 교육의 효과에 대해 제한된 결과만을 얻을 수 있었다.

지금까지 본 연구부에서 한글 전용과 한자 혼용에 대한 연구를 수행한 결과를 살펴보면(박영목, 1989, 1990) 양측 주장 중 어느 한편의 주장은 절대적으로 옳고 어느 한편의 주장은 틀렸다고 하는 이분법적 결론은 불가능하다. 국민 학교에서의 한자 교육 여부로 초점이 모아진 이 논쟁이 쉽게 결말이 날 수 없음은 이 문제가 진위나 선악 판단의 문제가 아니라 여러 선 가운데 최선을 택해야 하는 선택의 문제이기 때문이다.

한자 교육 및 한자에 대한 의식을 조사한 결과를 통해(박영목, 1989) 연령 층이나 집단에 따라 상당한 차이가 있음을 알 수 있다. 연령층이 낮을수록 한자 교육의 필요성에 대한 인식이 낮았고, 고교생 및 대학생 집단은 교사 나 학부모 집단에 비해 필요성에 대한 인식이 상대적으로 낮았다. 그리고 학력이 낮은 집단일수록 낮게 나타났다. 이런 결과를 통해 한자 교육에 대한 정책의 결정 과정에서 어느 한 계층의 의견에만 귀를 기울이는 것은 위험한 일임을 알 수 있다.

박영목(1990)의 표기 형태가 단어 지각, 문장 읽기, 단어 재인, 글 내용 요약 등에 미치는 효과에 대한 실험 연구의 결과에서도 어느 한쪽이 절대 유리하고 어느 한쪽이 절대 불리하다는 판단은 옳지 않음을 알 수 있다. 단어지각 속도, 문장 읽기 속도에서는 한글 전용 표기 및 한글이 유리했고 단어재인율에 있어서는 한자혼용 표기 및 한자가 유리했다. 그러나 내용 요약에서는 차이가 없었다. 이러한 결과를 통해 국민 학교에서의 한자 교육의 효과를 논의할 때도 어느 한 측면에만 집착하는 것은 바람직하지 못함을 알수 있다.

본 연구의 실험 결과를 통해 현재와 같은 국어 교과의 구조를 그대로 둔 상태에서 교과서를 한자 혼용으로 표기하고, 국어 시간에 한자를 지도하는 것은 국어 교과에서 길러주고자 하는 언어 사용 기능의 신장을 저해할 가능성이 있다는 점을 지적할 수 있다. 이러한 가능성은 읽기 시간이 주당 3시간인 3학년에 비해 주당 2시간인 5학년에서 한자 교육의 효과가 낮게 나타난다는 사실에서 시사 받을 수 있다. 그리고 국민 학교에서의 한자 교육이읽기 능력 및 쓰기 능력에 미치는 효과가 짧은 시간 내에 나타날 가능성은 매우 적다는 것을 시사 받을 수 있다. 읽기 능력 및 쓰기 능력은 여러 가지유형의 지식과 기능들의 복합적인 상호 작용으로 구성되기 때문에 한자와관련되는 특정의 지식 요인을 갖추었다고 해서 읽기 능력 및 쓰기능력의 신장을 기대할 수는 없기 때문이다.

본 연구의 실험은 한자 교육의 효과를 점검하기 위한 목적으로 수행되었으나, 실험반에서는 한자 교육의 방편으로 어휘 지도에서 한자를 이용했고, 통제반에서는 한자를 이용하지 않고 어휘 지도를 하였다. 현재의 국어과 교육에서는 1~3학년의 경우, 어휘 지도가 단원의 목표로서 선정되어 한 학기에 3~4단원(말하기、듣기, 읽기, 쓰기 통틀어) 정도가 할애되어 있다. 그러나 4~6학년의 경우에는 어휘 지도를 위한 장치가 극히 미약하다. 그래서본 연구의 결과를 통해 얻을 수 있는 어휘 지도에 관한 시사점을 정리하면 다음과 같다.

첫째, 국어 읽기 시간에 의도적으로 어휘 지도를 체계적으로 실시했을 때 어휘력이 신장된다.

둘째, 어휘력의 신장이 내용 이해력의 신장에 즉각적으로 기여하지는 않는다. 따라서 어휘 지도는 읽기 능력(어휘력 、내용 이해력) 신장을 위한 한가지 방편일 뿐 전부가 될 수 없다.

셋째, 어휘력의 신장이 쓰기 능력의 신장에 직접적으로 즉각적으로 기여 하지는 않는다. 따라서 어휘 지도는 쓰기 지도의 한 부분으로 다루어져야 한다.

넷째, 현행과 같은 주당 2시간의 읽기 시간으로는 의도적인 어휘 지도가

이루어지기 어렵다. 그리고 지도의 효과를 크게 바라기도 어렵다. 따라서 국어 읽기 시간을 통해 어휘 지도 및 내용 이해 기능의 지도가 원만히 이루어지기 위해선 $4\sim6$ 학년의 경우에도 최소한 3시간의 읽기 시간은 확보되어야한다.

본 연구부의 4개년에 걸친 연구는 한글 전용을 주장하는 측과 한자 혼용을 주장하는 측의 40여년에 걸친 논쟁의 해결을 위한 합리적인 근거를 확보하는 데 목적이 있다. 논쟁의 핵심이 되는 국민 학교에서의 한자 교육 여부에 대한 정책을 결정하는 과정에 도움이 되기 위해서는 양측이 이념적 측면에 집착하기보다는 교육 당사자인 학습자에게 보다 관심을 갖고 이와 관련된 실증적인 연구 결과를 축적하여 할 것이다.

본 연구부에서 1991년도에 수행한 연구는 한 학기 정도의 기간 동안 읽기 교과서를 한자 혼용으로 하여 현행의 읽기 시간 내에서 한자 교육을 실시하였다. 이 연구의 결과가 보다 일반화되기 위해서는 보다 장기적인 연구가 후속적으로 이루어져야할 것이다. 그리고 국어 교과 내에서의 한자 교육의효과가 아닌 특별 활동 시간이나 자습 시간 등 특정 시간을 이용한 한자 교육의 효과를 과학적으로 점검하는 연구도 수행되어야 할 것이다. 또 중요한 것으로서 국민 학교에서의 한자 교육 문제와 관련하여 문화적, 사회적 효용의 차원에서의 문자관, 전통 의식, 국가관, 사회관, 문화관 등을 조사 연구하여 학생들의 태도 형성에 대한 효과를 진단할 수 있는 연구도 수행되어야할 것이다.

국민 학교에서의 한자 교육 실시 여부에 관한 어문 교육 정책을 수립할 때에는 다양한 집단의 요구를 체계적으로 수용해야 하며, 교육 당사자가 가장 중요한 변인으로 고려되어야 할 것이다.

참 고 문 헌

참고 문 헌

고창국, 국민학교 한자 교육의 필요성과 그 지도 방법, 국어 교육 69.70, 한국 국어 교육 연구회, 1990.

권경안 편,「한글 전용과 국·한 혼용에 관한 자료 초록집」, 한국교육개발원, 1989. 김광해,「고유어와 한자어의 대응 현상」, 탑출판사, 1989.

, 어휘 교육의 방법, 「국어 생활」제22호, 국어연구소, 1990.

김문창, 한글 전용론과 국한혼용론의 비교 연구, 한국정신문화연구원 연구 총서 85-4, 「국어 교육과 한자 문제」, 한국정신문화연구원, 1985.

김민수, 「국어정책론」, 탑출판사, 1984.

김경한, 한자 문제에 대한 일논고(Ⅱ), 「어문 연구」51, 일조각, 1986.

김계곤, 「우리말 글살이의 바른 길」, 참한문화사, 1985.

김용석, 어휘 지도에 대하여, 모국어 교육 제9호, 모국어 교육 학회, 1991.

김창무, 조기 지도로 효과를 올릴 수 있는 한자 교육 방안, 「어문 연구」15·16, 일조 각, 1977.

남광우(1977), 「현대 국어 국자의 제문제」, 일조각, 1977.

노명완, 국어 교육론, 한샘출판사, 1989.

박영목·권경안,「한글 전용과 한자 혼용에 대한 선호도 조사 연구」, 한국 교육 개발 원 연구 보고 RR89-19, 1989.

박영목·손영애,「한글 전용 표기와 한자 혼용 표기가 독서 과정에 미치는 효과 실험 연구」, 한국 교육 개발원 연구 보고 RR90-3, 1990.

소정자, 국민 학교 4학년생에 대한 한자 교육 실시 보고,「어문 연구」28, 일조각, 1980.

- 송 민, 어휘 변화의 양상과 그 배경, 「국어 생활」 제22호, 국어연구소, 1990.
- 심영자, 「아동의 어휘력 확장 연구」, 서울대 대학원 석사 논문, 1984.
- 심재기, 「국어 어휘론」, 집문당, 1982.
- 이강로, 한글과 한자의 만남, 신구문화사, 1987.
- 오세경, 국민 학교 한자 지도의 실제, 「어문 연구」 17, 일조각, 1977.
- 이계남, 국민 학교에서의 한자 교육의 실제, 「어문 연구」 10, 일조각, 1975.
- 이대규, 낱말 수업의 목표와 방법, 국어 교육 71.72, 한국 국어 교육 연구회, 1991.
- 이순묵, 「공변량 구조 분석」, 성원사, 1990.
- 이용주, 「한국 한자어에 관한 연구」, 삼영사, 1974.
- 이응백, 국민학교 국어과 학습용 기본 어휘, 「국어 교육」, 44-45, 1983.
- ____, 「자료를 통해 본 한자·한자어의 실태와 그 교육」, 아세아문화사, 1988.
- 이인섭,「아동의 언어 발달」, 개문사, 1986.
- 이지세, 국민 학교 5학년 한자 지도를 통한 개념 확충 및 유추력 신장에 관한 연구, 「어문 연구」14, 일조각, 1976.
- 이현복, "한글 전용의 필요성과 필연성", 한국정신문화연구원 연구 총서 85-4, 「국 어 교육과 한자 문제」, 한국정신문화연구원, 1985.
- 최현배, 「한글만 쓰기의 주장」, 정음사, 1970.
- 허 응, 「우리말과 글에 쏟아진 사랑-국어 정책론-」, 문성출판사, 1980.
- Anderson R. C. & Nagy W. E., Word Meanings, Tech Rep. No. 485, University of Illinois at Urbana-Champaign, 1989.
- Anderson R.C. & Freebody P., Vocabulary Knowledge, In Harry Singer & Robert B. Ruddell eds., ⁷Theoretical Models and Processes of Reading 1, LEA, 1985.
- Johnson D.D. & Pearson P.D., ⁷Teaching Reading Vocabulary, Holt, Rinehart and Winston, 1983.
- Herman P. A., Anderson, R. C., Pearson P. D. and Nagy W. E., Incidental Acquisition of Word Meaning from Expositions with Varied Text Features, Reading Research

- Quarterly_, X X II/3, 1987.
- Mason J. M., Herman P. A., Au Kathyrn H., Children's Developing Knowledge fo Words, Tech. Rep. No. 513, University of Illinois at Urbana-Champargin, 1990.
- Mckeown M., The Acquisition of Word Meaning from Context by Children of High and Low Ability, 「Reading Research Quarterly」, X X /4, 1985.
- Mckeown M.G. & Curtis M.E.(eds.), ⁷The Nature of Vocabulary Acquisition_J, LEA, 1987.
- Stahl S. A., Beyond the Instructionalist Hypothesis; Some Relationships between Word Meaning and Comprehension, Tech. Report No 505, University of Illinois at Urbana-Champaign, 1990.

<ABSTRACT>

The Influence of Hanja Instruction on the Language Competence of Children

Park, Young-mok Shon, Young-ai Lee, Sam-hyung

In an effort to investigate whether Hanja(Chinese Character) instruction will elicit effects on the language competence of children-grade 3, grade 5-this study raised four major questions;

- (a) does Hanja instruction significantly affect children's vocabulary knowledge?
- (b) does Hanja instruction significantly affect children's comprehension ability?
- (c) does Hanja instruction significantly affect children's sentence writing ability?
- (d) does Hanja instruction significantly affect children's text writing ability?

For the purpose of this study, classroom experiment was conducted for six months. The experimental groups were taught to infer words meaning from each Hanja character's meaning. The control groups were taught to infer words meaning from context definition, semantic resemblance with other words etc.

To investigate the effects of the two instructional methods, tests-reading tests, writing tests, Hanja tests- were performed in April(pretest)

, July(posttest 1) and October(post-test 2) and tests scores were analyzed by repeated measure of analysis of variance method and the structural equation model for latent variables.

The results of this experiment showed the following major points.

(Vocabulary Knowledge)

- a) In grade 3, the control group scores in protest and posttest 1 were significantly higher than the experimental group scores. But in posttest 2, the significant difference between groups disappeared. And the experimental group and control group showed much higher scores in posttest 2 than in pretest and posttest 1.
- b) In grade 5, there was no significant difference between groups. The two groups showed relatively lower increase in posttest 2 than in grade 3.

⟨Comprehension Ability⟩

- a) In grade 3, there was no significant difference between groups. And the two groups showed relatively smaller development in comprehension ability than in vocabulary knowledge.
- b) In grade 5, there was no significant difference between groups. And the two groups showed no significant difference between three tests.

⟨Sentence Writing Ability⟩

a) In grade 3 and grade 5, there was no significant difference between groups. And in all two grades and groups, there was no significant development in sentence writing ability.

⟨Text Writing Ability⟩

a) In grade 3 and grade 5, there was no significant difference between groups. And in all two grades and groups, there was no significant development in text writing ability.

〈Hanja Knowledge〉

- a) In grade 3 and grade 5, the experimental group showed much higher scores than the control group. There was significant difference between groups.
- b) In grade 3 and grade 5, the experimental groups showed much increase in Hanja knowledge, but the control group of grade 3 didn't at all. The control group of grade 5 showed little increase in Hanja know ledge.

The effects of Hanja instruction in elementary school have been an important issue over several decades. The exponents of the all Hangul orthographic system usually suggest that teaching Hanja to children must be exceedingly hard task and that the Hanja knowledge is not always necessary to identify word meaning. Whereas the exponents of the Hanja-Hangul mixed system suggest that the Hanja knowledge causes the improvement of vocabulary knowledge and thinking skills and general school achievement.

According to this study and Park(1989, 1990), it is not reasonable to judge that one is right and the other is wrong. Whether the Hanja will be taught in the elementary school is finally a problem of educational choice

The results of this study provide several implications for the above crucial issues as follows.

- a) The Hanja instruction performed at formal reading time may cause to decrease the whole language competence.
- b) The effect of Hanja instruction may get higher in proportion to the time quantity used in teaching Hanja.

This study was conducted within limited conditions. For the reasonable

conclusion, other studies should be followed. Those studies should be performed with the longer term experiment than this study or using informal time at school or focused other aspects of Hanja instruction.

부 록

부록 I. 실험용 읽기 자료 (3학년, 5학년 예시)

<3학년>

사이좋게 지내자.

우리는 혼자서는 살 수 없습니다. 만약 우리들이 혼자서 살아야만 한다면 어떻게 될까요? 우리는 입을 옷, 먹을 음식, 살 집을 모두 혼자의 힘으로 마련해야 할 것입니다. 그런데 어느 누구도 이 모든 일을 혼자서 하기는 어렵습니다. 그렇기 때문에 우리들은 함께 모여 사는 것입니다.

우리들이 함께 모여 살기 위해서는 서로 사이좋게 지내는 것이 重要합니다. 그러면 함께 모여 살면서 사이좋게 지내려면 어떻게 해야 할까요?

첫째, 서로 돕고 사랑하는 마음을 가져야 합니다. 이러한 마음은 우리들 사이를 따뜻한 관계로 만들어 줍니다. 그러므로 우리는 몸이 아픈 친구가 있으면 찾아가 위로해 주고, 學習 준비물을 준비해 오지 못한 친구가 있으 면 함께 나누어 쓰면서 공부하도록 해야 하겠습니다.

둘째, 서로서로 양보해야 합니다. 우리가 모두 나에게 便利하거나 利益이되는 것만 생각한다면, 우리 社會는 어떻게 될까요? 외나무다리에서

<5학년>

우리 나라의 여러 곳에 봉화를 올렸던 봉수대의 터가 남아 있다.

사람들은 전해야 할 말을 여러 가지 다른 신호로 바꾸어서 알리기도 하였다. 빨간색, 하얀색의 깃발을 사용하는 수기는 이 方法의 대표적인 것이며, 오늘날의 교통 신호는 이 방법을 응용한 것이다. 또, 햇빛을 거울로 반사시켜 신호를 보내기도 하였다.

그러나 복잡한 內容을 그대로 전하기 위해서는 직접 사람을 보내기도 하였고, 또는 편지를 화살에 매어서 쏘기도 하였다. 잘 훈련된 비둘기의 다리에 편지를 묶어 보내기도 하였다. 지금 이용되고 있는 우체국은 이 方法을 발전시킨 것이다.

사람들의 끊임없는 연구 결과, 획기적인 通信 方法이 나타났다. 1837년, 모스가 發明한 전신기가 바로 그것이다. 이것은 글자를 짧은 소리와 긴 소 리로 바꾸어, 電氣의 힘으로 보내는 기계이다. 전신기의 發明은 通信 方法에 커다란 혁명을 가져왔다. 먼 곳이라도 電線만 이어 놓으면, 전신기를 사용하 여 전하고자 하는 內容을 빠르게 알릴 수 있게 되었다.

1876년, 벨은 전신기보다 사용하기 便利한 有線 전화를 發明하였다.

電信과 有線 전화는 대단히 便利한 通信 수단이기는 하지만, 송신기와 수 신기를 電線으로 잇지 않으면 전할 수 없었다. 그래서 전선이 없어도 通信 할 수 있는 方法을 연구하게 되었다.

전화기를 發明한 지 20년이 지난 1895년, 마르코니는 전파로 송신할 수 있는 無線 전화를 發明하였다. 通信에 電波를 이용하게 되자, 복잡한 內容을 먼 곳에 빨리, 그리고 정확하게 전할 수 있게 되었다. 그리하여 세계에서 일어나는 일을 바로 알려 주는 통신사도 세워지게 되었다.

또, 한꺼번에 수많은 사람이 수신기를 통하여 들을 수 있는 方法도 개발 되었다. 이것이

부록 Ⅱ. 실험용 자료에 쓰인 한자 목록

● 3학년 1학기

8단원 - 日, 記, 氣, 來, 山, 時, 間, 目, 的, 地

9단원 - 五, 兄, 父, 中, 內, 容

10단원 - 運, 動, 先, 孝, 子, 學, 校, 人, 會, 社

11단원 - 童, 詩

12단원 - 南, 東, 西, 城, 門, 終, 世, 上, 辛, 福

13단원 - 行, 理, 由, 音, 樂, 恩, 惠, 主, 十, 年

14단원 - 張, 重, 要, 習, 便, 利, 益, 意, 見

15단원 - 場, 面, 敎, 室, 休, 紙, 約, 束, 勇

16단원 - 大, 食, 事, 表, 示, 必, 充, 分, 明, 活

17단원 - 實, 口, 七, 八, 九, 異, 常, 直, 接

● 5학년 1학기

8단원 - 人, 物, 休, 日, 民, 俗, 村, 生, 活, 都, 市, 分, 明, 視, 力

9단원 - 先, 音, 樂, 公, 園, 宿, 題, 氣, 自, 習, 內, 色, 連

10단원 - 詩, 感, 理, 由

11단원 - 容, 通, 信, 便, 利, 方, 法, 不, 發, 電, 線, 有, 無, 波, 原

12단원 - 記, 月, 時, 間, 農, 事, 充, 分, 表, 情, 安, 場, 計, 示, 設

13단원 - 女, 子, 男, 父, 母, 品, 業, 學, 性, 名, 作, 成, 長, 問

14 단 원 - 孝, 里, 行, 誠, 心, 世, 上, 前, 山, 親, 老

15단원 - 高, 地, 族, 國, 軍, 戰, 要, 重, 最, 照, 彈, 兵, 共, 四, 一

16단원 - 紙, 着, 異, 家, 敎, 育, 辛, 福, 出, 善, 克, 己, 足, 勇

17단원 - 創, 身, 能, 社, 會, 末, 來, 設, 口, 目, 的, 正, 直, 定

부록 Ⅲ. 어휘 지도 프로그램<3학년 통제반 어휘 지도프로그램(예시)>

10. 우리	0	-	ᆽ
--------	---	---	---

	3학년 ()반 ()번 이름()	
1. '⁰	· 우수-약수터'	와 같이 닡	말을 만들어 봅	시다. 그리고 만든 닡	낱말의 뜻을 알아봅시다.
	횽-()	학교-()	
	집-()	교회-()	
2. 🗅	- 음의 짝지어	진 낱말들	은 서로 어떤	관계에 있는지 알아	봅시다.
	이름-성함		병-병환	말-말씀	
3. [나 음 낱말의 5	뜻을 알아	봅시다.		
	┌ 약수		<u>운</u> 동		
	[<u>약</u> 축 <u>약</u> 국		_ <u>-</u> <u>운</u> 반		
	_ <u>학교</u> 학생		┌ <u>효</u> 자		
	_ <u>학</u> 생		<u>효</u> 녀		
4. 우	의 낱말들에	서 '약', '은	오', '학', '효'는 ²	각각 어떤 뜻을 가지	고 있는지 알아봅시다
	약-		운-		
	학-		一克		
5. '약', '운', '학', '효'가 위와 같은 뜻으로 쓰인 낱말을 하나씩 예를 더 들어 봅시다					
6. E	- 음에 주어진	말을 사-	용하여 짧은 글	을 지어 봅시다.	
	붐볐습니다-	-			
	칠흑같이-				
	인기-				

<3학년 실험반 어휘 지도 프로그램(예시)>

9. 반가운 소식

3학년 ()반 ()번 이름() 1. 한자로 쓰여진 낱말을 소리내어 읽어 봅시다. 中心(중심) 內容(내용) 五月(오월) 山(산) 日(일) 兄(형) 生日(생일) 父母(早모) 時(시) 目的(목적) 2. 다음 한자를 써 봅시다. 中(가운데 중) 生(날 생) 月(달 월) 容(얼굴 용) 心(마음 심) 父(아비 부) 兄(맏 형) 母(어미 모) 內(안 내) 五(다섯 오) 3. 다음 낱말의 뜻을 알아봅시다. 生父(생부) 生母(생모) 4. 다음 낱말은 서로 반대되는 뜻을 가진 한자가 모여서 된 것입니다. 각 낱말의 뜻 을 알아봅시다. 兄(만 형) + 弟(아우 제) ---- 兄弟(형제) 父(아비 부) + 母(어미 모) ____ 父母(부모) 內(안 내) + 外(바깥 외) _____ 內外(내외) 5. 다음 한자가 쓰인 낱말을 알아봅시다. 心(마음 심) 容(얼굴 용) 月(달 월) 五(다섯 오) 中(가운데 중)

<5학년 통제반 어휘 지도 프로그램(예시)>

11. 통신의 발달

5학년 ()	반 ()번 이름()
1. 다음 낱말들과 뜻	을 맞게 연결해 봅시다	
통신	색의 기본이 되는 색	
내용	전자파, 전기통신용으	로 쓰이는 전자파
운동	전류가 통하는 선	
편리	책 따위에 쓰여진 줄기	H리
방법	편리하지 않음	
불편	편하고 쉬움	
전선	몸을 놀려 움직임	
전파	우편, 전화 따위로 소속	식을 전함
원색	목적을 달성하기 위한	수단
2. 다음 낱말과 뜻이	반대되는 말을 찾아봅	시다.
편리:	, 직접:, 유선	:
3. 다음 낱말과 뜻이	비슷한 말을 찾아봅시	다.
속히:	, 방법:, 발달	· i
4. 다음 낱말의 뜻을	알아봅시다.	
- 오동 : - 운송 :	[유선 : 유식 :	<u>통</u> 신:
5. 위에서 '운', '유', '	통'이 어떤 뜻으로 쓰였	(는지 알아봅시다.
운		
유		
통		
6. '운', '유', '통'이 위	와 같은 뜻으로 쓰인	예를 더 찾아봅시다.

<5학년 실험반 어휘 지도 프로그램(예시)>

5학년 ()반 ()번 이름(

1. 한자로 쓰여진 낱말을 소리내어 읽어 봅시다.

通信(통신)內容(내용)運動(운동)生活(생활)便利(편리)方法(방법)不便(불편)發明(발명)電氣(전기)電線(전선)

有線(유선) 無線(무선)

電波(전파) 原色(원색)

2. 다음 한자를 써 봅시다.

通(통할 통) 發(필 발)

信(믿을 신, 소 電(번개 전)

식 신) 線(실 선)

容(얼굴 용) 有(있을 유)

便(편할 편) 無(없을 무)

利(이로울 리) 波(물결 파)

方(모 방) 原(근원 원)

法(법 법)

不(아닐 불)

3. 한자의 뜻을 참고하여 다음 낱말의 뜻을 알아 봅시다.

通信(통신) 通(통할 통) + 信(소식, 믿을 신)

便利(편리) 便(편할 편) + 利(이로울 리)

不便(불편) 不(아닐 불) + 便(편할 편)

發明(발명) 發(필 발) + 明(밝을 명)

電線(전선) 電(전기 전) + 線(줄 선) 電波(전파) 電(전기 전) + 波(물결 파) 有線(유선) 有(있을 유) + 線(줄 선) 無線(무선) 無(없을 무) + 線(줄 선) 原色(원색) 原(근원 원) + 色(빛 색) 有利(유리) 有(있을 유) + 利(이로울 리)

4. 다음 한자기 들어가는 말을 찾아봅시다. 그리고 그 뜻을 알아봅시다.

信(믿을 신);

發(필 발);

不(아닐 불);

5. 다음에 주어진 한자를 둘 혹은 셋씩 짝지어 낱말을 만들어 봅시다. 그리고 그 뜻을 알아봅시다.

부록 Ⅳ. 검사지

3학년 - 읽기 검사지 3종 쓰기 검사지 3종 한자 지식 검사지 2종 5학년 - 읽기 검사지 3종 쓰기 검사지 3종

한자 지식 검사지 2종

읽	기	검	사	지
)국민학교	3학년	()반 ()번 이름(

※ 다음 낱말과 뜻이 비슷한 낱말을 찾아	1) 곡선 2) 사선
()안에 번호를 써 넣으시오.(1~5)	3) 점선 4) 실선
1. 영리하다()	8. (인천)시내()
1) 착하다 2) 똑똑하다	1) 시골 2) 도시
3) 예쁘다 4) 깨끗하다	3) 시외 4) 중심
2. 유명하다()	9. 다다르다()
1) 이름나다 2) 별나다	1) 도착하다 2) 출발하다
3) 유리하다 4) 중요하다	3) 오고가다 4) 야단치다
3. 온순하다()	10. 올리다()
1) 급하다 2) 우울하다	1) 내리다 2) 잘리다
3) 착하다 4) 느리다	3) 바치다 4) 드리다
4. (떡을) 빚다()	※ 다음 밑줄 그은 낱말의 뜻풀이로 바른
1) 만들다 2) 담그다	것을 찾아 ()안에 번호를 써 넣으시
3) 따다 4) 씻다	오.(11~15)
5. 마련하다()	11. 오랫동안 비가 오지 않아 <u>식수</u> 가 모자
1) 사다 2) 내다팔다	란다()
3) 줍다 4) 준비하다	1) 먹는 물 2) 수돗물
	3) 빨래하는 물 4) 깨끗한 물
※ 다음 낱말과 뜻이 <u>반대되는</u> 낱말을 찾아	12. 우리 집에 <u>경사</u> 가 났다. ·······()
()안에 번호를 써 넣으시오.(6~10)	1) 좋은 일 2) 좋은 물건
6. 출구 ()	3) 어려운 일 4) 재미있는 일
1) 출발 2) 도착	13. 영수네는 조개를 <u>양식한다</u> . ······· ()
3) 탈출 4) 입구	1) 판다 2) 키운다
7. 직선()	
2 March	

14. 나는 마음먹은	일을 꼭 한다()	공부를 하였습니다.
1) 준비한			하늘에는 흰구름과 먹구름이 군데군
3) 결심한	4) 시키는		데 떠 있었습니다.
15 시노 묘사크 총	- 기근 미러리/		"구름이 없을 때의 그림자와 구름이
	지를 버렸다(,	해를 가렸을 때의 그림자를 <u>살펴봅시</u>
1) 가끔			다."
3) 쓸데없이	4) 생각없이		선생님이 말씀하셨습니다.
※ 다음 낱말들의	밑줄 그은 부분의 뜻을	을	나는 영이하고 같이 살펴보았습니다.
찾아 ()안에	번호를 써 넣으시오.		흰구름이 해가 있는 데로 가까이 떠 왔
(16~20)			습니다. 구름이 없을 때에 검게 보이던
16 서계서 최무서	., 어선(,	우리들의 그림자가 점점 엷게 보였습니
	., 이 <u>선</u> (2) 배	1	다. 흰구름이 지나갔습니다. 우리들의
			그림자는 또 검게 보였습니다.
3) 기차	4) ~~~	1	
17. 농 <u>촌</u> , 어 <u>촌</u> , 산	촌()	21. 오늘 자연 시간에 운동장에 나간 까닭
1) 언덕	2) 강		은 무엇입니까?()
3) 마을	4) 집		1) 그림자를 살피기 위해서
10 기사 기차	(,	2) 구름을 살피기 위해서
1) 하늘			3) 해를 살피기 위해서
	4) 바다		4) 영이하고 놀기 위해서
-/ H			22. 구름이 없을 때의 그림자는 어떠합니
19. <u>햇</u> 과일, <u>햇</u> 곡스	()	か?····································
1) 새로 나온	2) 봄에 나온		27 FEE
3) 잘 익은	4) 오래 된		 그림자가 없다. 그림자가 검게 보인다.
20 017 1177	(,	 그림자가 쉽게 보인다.
	2) 기술자	′	
1) 동물			4) 그림자가 길게 나타난다.
3) 버릇	4) 사람		23. '살펴봅시다'를 다른 말로 바꾸어 써 보
※ 다음 글을 읽	고, 물음에 답하시오.		시오. (
(21~23)			w 되어 그의 이크 모으에 다쳤지요
		-	※ 다음 글을 읽고, 물음에 답하시오.
오늘 자연	시간에 운동장에 나가서		(24~30)

공부를 하였습니다. 그림자를 살피면서

숲 속에서 토끼들이 회의를 하고 있 었습니다.

"여러분, 우리들은 왜 이렇게 약할까 요? 우리들은 누구와 싸워도 이길 수가 없습니다."

"그래요, 참. 우리는 힘도 세지 못하고, 이도 튼튼하지 않습니다. 발톱도 날 카롭지 않고, 하늘을 날지도 못합니다."

"참, 슬픕니다. 여우가 오면 도망가야 하고, 독소리가 오면 숨어야 합니다."

"여러분, 아침부터 밤까지 이렇게 접만 내고 살 수는 없습니다. 겹장이 노릇은 그만두고 모두 연못에 가서 빠져죽읍시다."

① "그럽시다. 그럽시다."

겁장이 토끼들은 모두 연못으로 뛰어 갔습니다.

연못가에서는 마침 개구리들이 재미 있게 놀고 있었습니다.

그 때 여러 토끼들이 (①) 몰려 오는 것을 보고 개구리들은 깜짝 놀랐 습니다.

"야, 큰일났다. 토끼들이 쳐들어 온다. 어서 도망가자."

개구리들은 연못으로 뛰어 들어갔습 니다.

⑦ "허허, 이 세상에는 © <u>우리보다</u> 더 약한 것도 있군!"

토끼들은 다시 산으로 돌아갔습니다.

24. 누가 회의를 했습니까? … ()

1)	토끼늘	2) 개구리들	
3)	동물들	4) 여우들	
25. 🤇	① ' <u>그립시다</u> '가	가리키는 것은 무엇	입
4	까?	()
1)	도망갑시다		
2)	겁장이 노릇을	그만 둡시다	
3)	연못에 빠져 죽	읍시다	
4)	달아납시다		
26. J	토끼들은 왜 죽기	로 하였습니까? ()
1)	서로 싸우지 않	기 의해서	
2)	여우가 괴롭혀/	न	
3)	너무 슬퍼서		
4)	겁장이 노릇이	싫어서	
27. ((L))안에 들	어갈 말로 알맞은 것	은
무	엇입니까?	()
1)	깡충깡충	2) 우르르	
3)	팔짝팔짝	4) 어슬렁어슬렁	
28. 7	개구리들은 왜 연	연못으로 뛰어 들어갔	습
니	까?	()
1)	더워서		
2)	재미있게 놀기	위해서	
3)	토끼들이 무서?	워서	
4)	회의를 하기 위	해서	
29. (ⓒ <u>'우리보다 약</u>	한 것'은 무엇을 가리	킵
4	까? ()
		입니까?()
1)	토기	2) 개구리	

4) 독수리

3) 사람

2) 개구리가 무서워서		
3) 연못에 빠져 죽은 것이 무서워져서		
4) 토끼보다 약한 것이 있다는 것을 깨달		
아서		
※ 다음 글을 읽고 물음에 답하시오.		
(32~35)		
아침 일찍 일어나 밖으로 나가서 체		
조를 하였다. 어제 온 비로 마당에 나		
뭇잎이 많이 떨어져 있었다. ① 그 중		
에는 노란 은행잎도 있었다. 예쁜 것을		
몇 잎 주워 책갈피에 넣어 두었다.		
32. 위의 글에 나타난 계절은 어느 계절입		
니까?()		
1) 봄 2) 여름		
3) 가을 4) 겨울		
33. 마당에 나뭇잎이 많이 떨어진 까닭은		
무엇입니까?()		
1) 비가 와서 2) 바람이 불어서		
3) 일찍 일어나서 4) 가을이 되어서		
34. ◯ '그'가 가리키는 것은 무엇입니까?		
(
35. 무엇을 책갈피에 넣어 두었습니까?		

31. 토끼들은 왜 산으로 돌아갔습니까?

.....() 1) 개구리가 놀라는 것이 재미있어서

)

	국민학교 3학년 읽	기 검사	지(제1회)	
()국민학교 3학년 ()반 ()번 이름()

※ 다음 낱말과 뜻이 비슷한 낱말을 찾아	1) 직행 2) 간접
()안에 번호를 써 넣으시오.(1~5)	3) 손수 4) 근접
1. 야위다()	8. 실내()
1) 마르다 2) 뚱뚱하다	1) 실외 2) 안내
3) 시리다 4) 풍족하다	3) 실수 4) 교외
2. 붐비다 ()	9. 어기다()
1) 조용하다 2) 복잡하다	1) 만들다 2) 지키다
3) 한가하다 4) 비좁다	3) 깨다 4) 세우다
3. 허락하다()	10. 흩어지다()
1) 결정하다 2) 걱정하다	1) 뿌리다 2) 헤어지다
3) 허술하다 4) 승락하다	3) 모이다 4) 흩날리다
4. 신기하다 ()	※ 다음 밑줄 그은 낱말에 대한 뜻풀이가
1) 싸우다 2) 이상하다	바른 것을 찾아 ()안에 번호를 써 넣
3) 신나다 4) 관찰하다	으시오.(11~15)
5. 간단하다()	11. 영옥이는 <u>고음</u> 을 잘 낸다. ·······()
1) 판단하다 2) 절단하다	1) 화가 난 소리 2) 높은 소리
3) 간섭하다 4) 간편하다	3) 예쁜 소리 4) 어울리는 소리
※ 다음 낱말과 뜻이 반대되는 낱말을 찾아	12. 언니는 <u>시종</u> 웃기만 했다. ·······()
()안에 번호를 써 넣으시오.(6~10)	1) 처음부터 끝까지 2) 하루 종일
6. 유리하다()	3) 커다란 소리로 4) 시시하게
1) 무리하다 2) 불편하다	13. 늦은 밤이어서 <u>행인</u> 이 눈에 뜨이지 않
3) 불리하다 4) 무식하다	았다()
	1) 길에서 물건을 파는 사람
7. 직접()	이 카마나 보다

3) 다른 사람을 도	과 주는 사람	※ 다음 글을 읽고 물음에 답하시오.
4) 버스를 타려고 :	기다리는 사람	(21~24)
14. 여기서 우리 집까1) 보이지 않는다3) 아주 가깝다		미루나무 파란 손이 까닥까닥 까닥 누굴 자꾸 부르나?
		동동 흐르는 꽃구름 보고 심심하니 놀러 오라 그러겠지, 뭐. 미루나무 파란 손이 한들한들 한들
뜻풀이가 바른 것을 를 써 넣으시오.(16 16. 효 <u>자</u> , 손 <u>자</u> , 부 <u>자</u>	······() 2) 물건	왜, 자꾸 손짓하나? 솔솔 떠나는 아기 바람 서운해서 잘 가라고 그러겠지, 뭐. 21. 위의 동시의 글감은 무엇인가?
 17. <u>견</u>학, <u>견</u>문, <u>견</u>습· 1) 듣다 3) 잡다 	2) 보다 4) 느끼다 () 2) 버릇	22. 위의 동시에서 '까닥까닥', '한들한들'은 무엇을 흉내낸 말인가? ···········() 1) 바람이 불어 미루나무에서 나는 소리 2) 바람이 불어 미루나무 잎이 떨어지는 모양 3) 바람이 시원하게 부는 소리
1) 직업 3) 사람 20. <u>새</u> 파랗다, <u>새</u> 빨갛	다 ······() 2) 덜	4) 바람이 불어 미루나무 잎이 흔들리는 모양 23. 위의 동시는 어떤 느낌을 주는가? () 1) 조용하고 한가롭다 2) 시끄럽고 복잡하다 3) 슬프고 괴롭다 4) 씩씩하고 활기차다

- 24. 위의 동시에서 1연과 짜임이 같은 연은 | 26. 위의 편지에서 가장 중요한 내용은 무 어느 것인가?()
 - 1) 2연
- 2) 3연
- 3) 4연
- 4) 3, 4연
- ※ 다음 글을 읽고 물음에 답하시오. $(25 \sim 30)$

할머니께

할머니 안녕하세요?

할머니께서 보내 주신 편지와 선물 잘 받았습니다. 해마다 잊지 않고 제 생일을 기억해 주시니 너무 고맙습니 다.

이번에 보내주신 "이순신 장군"은 제 가 꼭 읽고 싶었던 것입니다. 나는 "이 순신 장군"을 읽고 이순신 장군처럼 나 라와 민족의 장래를 먼저 생각하고 일 하는 사람이 되어야 하겠다고 생각했습 니다.

좋은 생일 선물을 보내 주신 할머니 께 다시 한번 감사드립니다. 돌아오는 할머니 생신에는 아버지, 어머니와 함 께 나도 가겠습니다. 할머니, 그럼 그 날 뵙겠습니다. 뵙는 날까지 안녕히 계 십시오.

1991년 7월 10일

손자 우근 올림

25. 위의 편지는 누가 누구에게 보내는 것 인가? (

- 엇인가?()
 - 1) 생일 선물을 보내 주신 것을 감사
 - 2) 할머니가 무척 보고 싶음
 - 3) "이순신 장군"을 읽은 느낌
 - 4) 생신 때 가겠다는 내용
- 27. 편지의 내용으로 보아 할머니께서 보내 신 선물은 무엇인가? (
- 28. 할머니께서는 왜 선물을 보냈을까?(-)
 - 1) 공부를 열심히 하라고
 - 2) 생일을 축하해 주려고
 - 3) 할머니를 잊지 않게 하려고
 - 4) 나쁜 점을 고쳐 주려고
- 29. 위의 편지에서 밑줄 그은 '나'를 바르게 고쳐 쓰시오. (
- 30. 위의 편지에서 '그 날'은 무슨 날인가?
- ※ 다음 글을 읽고 물음에 답하시오. $(31 \sim 35)$

며칠 전부터 앞니가 흔들렸다. 어머 니께서는 이를 빼자고 하셨다. 나는 병 원에 가는 것이 무서워서 안 뺀다고 하 였다.

일요일이었다.

어머니께서는 병원 놀이를 하자고 하 셨다. 나와 동생은 신이 나서 얼른 아 버지께서 사다 주신 병원 놀이 장난감 을 가지고 나왔다.

어머니가 의사가 되고 동생과 내가 손님이 되었다.

"안녕하세요? 배가 아파서 왔습니다."

동생이 아픈 시늉을 하였다. 어머니는 청진기를 동생의 배꼽에다 대셨다. 동생이 간지럽다고 웃었다.

"가만 있어요. 반찬을 골고루 안 먹 어서 병이 났어요."

동생의 ()이 끝났다. 내 차 례가 되었다.

"이가 아파서 왔어요."

"어디 좀 볼까요. 앞니가 흔들리네 요."

어머니는 앞니를 만져 보셨다. 그러 더니 앞니를 손으로 꼭 누르셨다.

"아이, 아파."

흔들리던 이가 쏙 빠졌다.

"이가 빠졌네요."

어머니는 빼신 이를 보여 주셨다.

"진짜 빼는 게 어딨어요."

나는 울어 버렸다.

- 31. 어머니께서 병원 놀이를 하자고 한 까닭은 무엇일까? ······()
 - 1) 재미있게 놀기 위하여
 - 2) 병원 놀이 장난감을 아버지가 사다 주 셨기 때문에
 - 3) 나의 앞니를 빼 주기 위하여
 - 4) 동생의 버릇을 고쳐주기 위하여
- 32. 위의 글에서 '손님'을 다른 낱말로 바꾸 어 써 보자. ()

33. 위의 글의 ()에 들어갈 알맞은 낱 말을 써 보자. ()

- 34. 위의 글의 중심 내용은 무엇인가? ()
 - 1) 일요일에 병원 놀이를 했다.
 - 2) 동생과 내가 손님이 되었다.
 - 3) 어머니가 의사가 되어 나의 이를 진짜 로 뺐다.
 - 4) 어머니가 의사가 되어 동생을 치료했다.
- 35. 위의 글의 제목으로 알맞은 것을 생각해서 써 보자. ()

위 기 검 사 지(제2회)

()국민학교 3학년 ()반 ()번 이름()

※ 다음 낱말의 뜻이	비슷한 낱말을 찾아	F	1) 도착하다 2) 출발하다
()안에 번호를	써 넣으시오.(1~5)		3) 오고가다 4) 야단하다
1. 마련하다 ·······	())	8. 직선 ····· ()
1) 사다	2) 내다 팔다		1) 곡선 2) 사선
3) 줍다	4) 준비하다		3) 점선 4) 실선
2. 머뭇거리다	())	9. 퇴근하다()
1) 우물쭈물하다	2) 한들거리다		1) 출근하다 2) 근무하다
3) 아른거리다	4) 다그치다		3) 퇴원하다 4) 조퇴하다
3. 소중하다	())	10. 한가롭다()
1) 귀중하다	2) 소홀하다		1) 조용하다 2) 바쁘다
3) 필요하다	4) 소란하다		3) 한적하다 4) 게으르다
4. 서운하다	()	※ 다음 밑줄 그은 낱말에 대한 뜻풀이가
1) 서늘하다	2) 개운하다		바른 것을 찾아 ()안에 번호를 써 넣
3) 섭섭하다	4) 서글프다		으시오.(11~15)
5. 영리하다	()	11. 여러 사람에게 유용한 일을 해야 한다.
1) 착하다	2) 똑똑하다		()
3) 예쁘다	4) 깨끗하다		1) 도움이 되는 2) 지루한
※ 다음 낱말과 뜻이] 반대되는 낱말을 찾 ㅇ	o}	3) 중요한 4) 재미있는
	써 넣으시오.(6~10)		12. 동생과 싸우지 않겠다고 <u>각오했다</u> .
6 트며스러디	(()
1) 상냥하다		<i>'</i>	1) 굳게 결심했다.
3) 불쾌하다			2) 단단히 약속했다.
이 크게이디	7 0097		3) 갑자기 깨달았다.
7. 다다르다	()	4) 여러 사람에게 말했다.

13. 우리 집에 <u>경사</u> 기	- 났다()
1) 좋은 일	2) 좋은 물건	
3) 어려운 일	4) 재미있는 일	
14. 나는 <u>마음먹은</u> 일]은 꼭 한다()
1) 준비한	2) 상상한	
3) 결심한	4) 시키는	
15. <u>부리나케</u> 집 밖으	으로 나갔다()
1) 큰 소리를 내면	· 서	
2) 재빨리		
3) 소리내지 않고		
4) 천천히		
※ 다음 낱말들의 _	밑줄 그은 부분에 대	한
뜻풀이가 바른 것	을 찾아 ()안에 번.	ठे
를 써 넣으시오.(1	6~20)	
16. <u>해</u> 저, <u>해</u> 적, <u>해</u> 초	()
1) 바다	2) 육지	
	4) 바닥	
17. 농촌, 어촌, 산촌	()
	2) 강	
3) 마을	4) 집	
18. 인 <u>력</u> , 국 <u>력</u> , 전 <u>력</u>	()
1) 팔, 다리	2) 힘	
3) 사람	4) 군사	
19. 욕심 <u>쟁이,</u> 멋 <u>쟁</u>	<u>)</u> , 깍 <u>쟁이</u> ····· ()
1) 기술자	2) 사람	
	4) 거짓말	
20. <u>햇</u> 곡식, <u>햇</u> 과일	()

- 1) 새로 나온 2) 봄에 나온
- 3) 잘 익은
- 4) 오래 된
- ※ 다음 글을 읽고 물음에 답하시오. (21~25)

1876년도 저물어 가는 때였다. 서른한 살 된 토마스 에디슨은 벌써 일 년 반이나 (기 백열 전구를 가지고 씨름을 하고 있었다. 오래 가는 필라멘트를 만들려고 몇 천 번을 실험했지만 번번이실패로 돌아간 뒤였다.

에디슨은 먼로파크에 있는 그의 실험 실에서 밤이 깊도록 골똘히 생각에 잠 겨 있었다. 책상 위에 남포등의 그을음 이 떨어졌다.

"탄소다! 필라멘트가 열에 견디려면 탄소를 씌어야 한다."

그는 새삼스럽게 큰 발견을 한듯이 흥분했다.

이튿날 아침 에디슨은 다시 실험을 시작했다. 그는 면화에서 뽑은 실로 필 라멘트를 만들고 필라멘트를 젖은 탄소 로 싸서 불에 구웠다. 그것을 유리공 안에 넣고 공기를 뺀 다음 전기에 연결 했다.

사람들이 모여들어서 얼마나 오래 갈 것인지 지켜 보았다. 5분이 지났다. 30분, 한 시간, 두 시간…… (L) 불은 하루종일 켜져 있었다. 에디슨은 밤새도록 자리를 지켰다. 필라멘트는 40시간이나 견뎌냈다.((C))

21. 위의 글의 주요 내용은 무엇입니까?() 1) 에디슨의 어린 시절 이야기 2) 에디슨의 실험실에서 사고가 난 이야 7] 3) 에디슨이 고생 끝에 전구를 발명한 이 야기 4) 에디슨이 실험실을 새로 지은 이야기 22. 위의 글로 보아 백열 전구를 만드는 일 에 실패한 까닭은 무엇입니까? ……() 1) 유리공을 만들 수가 없어서 2) 오래 견디는 필라멘트를 만들지 못해 서 3) 탄소가 없었기 때문에 4) 실험을 계속할 돈이 없었기 때문에 23. 밑줄 그은 (기)의 뜻은 무엇입니까? ()

1) 백열 전구를 만들기 위해 애쓰고 있었

3) 백열 전구를 만들다가 그만 두었다.

4) 백열 전구를 가지고 여러 가지 물건을

24. (니)의 불은 어떤 불인가? ……… ()

25. (c)에 들어갈 말로 <u>적당하지 않은 것</u>은

1) 실험은 성공이었다. 2) 실험은 또 실패였다.

어느 것입니까? ()

3) 에디슨은 마침내 백열전구를 만드는

2) 호롱불

4) 전기불

2) 백열 전구를 많이 깨뜨렸다.

다.

만들었다.

1) 남포불

3) 초불

4) 에디슨의 고생은 보람이 있었다.

※ 다음 글을 읽고 물음에 답하시오.

데 성공했다.

 $(26 \sim 28)$

멀리 떨어져 있는 사람에게 하고 싶 은 말을 적어 보내는 것을 편지라고 합 니다.

편지는 오랜 옛날부터 쓰였습니다. 그런데 그 때에는 사람이 직접 가지고 가서 전했습니다. 그러나 세상이 점점 발달하여 교통이 편리해짐에 따라 편지 를 모아서 전해주는 우체국이 생겼습니

이렇게 되면서부터 우편물을 보내고 받는 데에는 우편 요금이 필요하게 되 었습니다. 어떤 데에서는 우편물을 보 내는 사람이 요금은 내기도 하였고 어 떤 데에서는 우편물을 받는 사람이 요 금을 내기도 하였습니다.

우편물을 부칠 때에 우표를 붙이게 됨에 따라 이런 불편함은 없어졌습니 다. 오늘날에 와서는 정해져 있는 요금 의 우표를 붙이기만 하면 나라 안은 물 론 나라 밖에까지도 우편물을 전해 줍 니다.

우표는 참 편리한 것입니다.((기)) 세계의 여러 나라에서 우표가 쓰이게 된 것입니다.

26. 위의 글의 제목으로 가장 적절한 것은 무엇입니까?()

27. 위의 글로 보아 우체국이 하는 일은 무 엇입니까?() 1) 우표를 만드는 일 2) 교통을 편리하게 하는 일 3) 우편물을 모아 전하는 일 4) 편지를 직접 가서 전하는 일 28. (기)에 들어갈 알맞은 말은 무엇입니까?() 1) 그러나 2) 그래서 3) 그런데 4) 하지만 ※ 다음 글을 읽고, 물음에 답하시오. $(29 \sim 35)$ 숲 속에서 토끼들이 회의를 하고 있 었습니다. "여러분, 우리들은 왜 이렇게 약할까 요? 우리들은 누구와 싸워도 이길 수가 없습니다." "그래요, 참. 우리는 힘도 세지 못하 고, 이도 튼튼하지 않습니다. 발톱도 날 카롭지 않고, 하늘을 날지도 못합니다." "참 슬픕니다. 여우가 오면 도망가야 하고, 독수리가 오면 숨어야 합니다." "여러분, 아침부터 밤까지 이렇게 겁 만 내고 살 수는 없습니다. 겁장이 노 릇은 그만 두고 모두 연못에 가서 빠져

2) 우체국

4) 우편 요금

1) 편지

3) 우표

죽읍시다."

(기) "그럽시다. 그럽시다."

겁장이 토끼들은 모두 연못으로 뛰어

갔습니다. 연못가에서는 마침 개구리들이 재미 있게 놀고 있었습니다. 그 때 여러 토끼들이 ((L)) 몰려 오는 것을 보고 개구리들은 깜짝 놀랐 습니다. "야, 큰일났다. 토기들이 쳐들어 온 다. 어서 도망가자." 개구리들은 연못으로 뛰어 들어갔습 니다. ⑦ "허허, 이 세상에는 (C) 우리보다 더 약한 것도 있군!" 토끼들은 다시 산으로 돌아갔습니다. 29. (기) '그럽시다'가 가리키는 것은 무엇입 니까?………() 1) 연못에 가서 개구리들을 놀래 줍시다. 2) 겁장이 노릇을 그만 둡시다. 3) 연못에 빠져 죽읍시다. 4) 달아납시다. 30. 토끼들은 왜 죽기로 하였습니까? () 1) 서로 싸우지 않기 위해서 2) 여우가 괴롭혀서 3) 너무 슬퍼서 4) 겁장이 노릇이 싫어서 31. (L) 안에 들어갈 말로 알맞은 것은 무엇 입니까? ………() 1) 뒤뚱뒤뚱 2) 우르르 4) 어슬렁어슬렁

3) 팔딱팔딱

32. 개구리들은 왜 연못으로 뛰어 들어갔습 니까?……()

1) 더워서	
2) 재미있게 놀기 위해서	
3) 토끼들이 무서워서	
4) 회의를 하기 위해서	
33. ඥ '우리보다 약한 것'은 무엇을 가리킵	
니까? ()
34. ②는 누가 한 말입니까?())
1) 토끼 2) 개구리	
3) 사람 4) 독수리	
35. 토끼들은 왜 산으로 돌아갔습니까?	
()
1) 개구리가 놀라는 것이 재미있어서	
2) 개구리가 무서워서	
3) 연못에 빠져 죽는 것이 무서워져서	
4) 토끼보다 약한 것이 있다는 것을 깨딜	t
아서	

()국민학교 3학년 ()반 ()번 이름()
W All E Al 71 A	itato ato atal — w	** p 1 * /	1 2)	r i
ㅆ에 들어갈 일	알맞은 말을 찾아 그 번	오늘 쓰시오.(1~3)	
1. 하루 종일 비가	왔습니다			()
1) 나풀나풀	2) 찰싹찰싹	3) 사뿐사뿐	4)]	보슬보슬
2. 잎이 다 떨어진	나뭇가지가 외로워	보입니다. •		()
	2) 울창한			
3. 단옷날에는 쑥을 뜯	는이 있다			()
	2) 풍속			
※ 보기와 같이 주어?	진 말을 사용하여 짧은	글을 지어 써	보시오.(4~6)	
	(t	코기〉		
	나들이 → 엄마와 함께		이를 했다.	
4 rl H -1				-
4. 더불어 →				
5. 일손 →				
_{見し} →				
6. 섭섭했다→				
-				
2012				
※ 보기와 같이 두 문	장을 이어서 하나의 문	-장으로 만들여	H 쓰시오.(7~8)
	<u>_</u>	코기〉		
	간밤에 비가 많이 왔	다. 다리가 물	에 잠겼다.	
	→간밤에 비가 많이	이 와서 다리기	} 물에 잠겼다.	

국민학교 3학년 쓰기 검사지

7. 나무꾼이 선녀의옷을 감추었다. 선녀는 하늘로 올라갈 수가 없었다.
8. 나는 책읽기를 좋아한다. 나는 밤 늦게까지 책을 읽는다.
※ 보기와 같이 주어진 문장에 이어 2개의 문장으로 된 짧은 글을 지어 보시오.
〈보기〉
나는 오늘 늦잠을 잤다. 그래서 아침도 먹지 못하고 학교에 갔다.
배가 고파서 선생님 말씀이 귀에 들어오지 않았다.
9. 비가 와서 땅이 촉촉히 젖었다
10. 영우는 어제 밤 늦게까지 책을 읽었다
※ 다음 이어진 그림을 보고 이야기를 꾸며 써 보시오.

국민학교 3학년 쓰기 검사지(제1회)					
()국민학교 3학	학년 ()반 ()번 이름()	
※ 밑줄 그은 부분여	에 들어갈 알맞은	낱말을 찾아 그 번호	호를 쓰시오.(1~3)		
1. 사람은보	다 마음이 고와야	한다		()	
1) 모양	2) 외모	3) 눈	4) 행동		
2. 요즈음은 차가 문	쌓아서 화물을	하기가 어렵다		()	
1) 이동	2) 운영	3) 운송	4) 이사		
3. 명수는 갸륵한 _	으로 이웃에	소문이 자자하다		()	
1) 효행	2) 장난	3) 성적	4) 싸움		
※ 보기와 같이 주	어진 말을 사용하여	ᅧ 짧은 글을 지어 보	^{보시오.(4∼6)}		
		〈보기〉			
으쓱했다→ 선생님께 칭찬을 받아서 나는 어깨가 으쓱했다.					
4. 소곤소곤 →					
5. 인기있는 →					
6. 두근거렸다→					
※ 보기와 같이 두	문장을 이어서 하	나의 문장으로 만들	·어 쓰시오.(7~8)		
		〈보기〉 			
	_ , ,	지저귄다. 들에는 ^고 가 지저귀고 들에는			
	2 , 2 2 1				

7.	밤새 비가 주룩주룩 왔다. 아침이 되자 하늘이 활짝 개었다.
8.	형과 사촌 동생들은 키가 크다. 나는 키가 무척 작다.
	보기와 같이, 주장에 대한 이유가 될 만한 것 <u>두 가지</u> 를 생각해서 짧은 글을 지어 봅시다. $(9\sim10)$
	주장=이를 열심히 닦아야 한다.
	이빨이 썩으면 무척 아프다. 그리고 음식을 마음대로 먹을 수가 없다. 그러
	니까 이를 열심히 닦아야 한다.
9.	주장=물건을 아껴쓰는 습관을 길러야 한다.
10	. 주장=화가 났을 때는 화를 낼 줄도 알아야 한다.
*	다음 그림 지도를 잘 살펴보고, 영수네 집에서 출발해서 숲까지 가는 길을 글로 써 봅시다.

()국민학교 3학년 ()반 ()번 이름()	
※ 밑줄 그은 부분에	들어갈 알맞은 낱말을	찾아 ()안	에 번호를 써 넣으	·시오.(1~3)	
	임에도 마음을 써 주시는 2) 친근한)
	같은 예감이 들 2) 불길한)
	l이 낫기를 기도 2) 난데없이)
	전 말을 사용하여 짧은				
લો મ					
4. 줄기찬 →					
5. 궁리했다→	·				
6. 감쪽같이 →					
※ 보기와 같이 두 문	장을 이어서 하나의 문	장으로 만들c	H 쓰시오.(7~8)		
		가을이 되면	운동회를 합니다.		

쓰 기 검 사 지(제2회)

7. 아이들이 씩씩하게 뛰어 놉니다. 운동?	장에는 아이들이 많습니다.
	•
8. 동화책은 재미있습니다. 우리 집에는	동화책이 많이 있습니다.
	의 문장을 더 써서 짧은 글을 지어 보시오.(9~10)
	〈보기〉
나는 빨간 색의 필통을 갖고	있다.(1)이 필통은 친구에게서 생일 선물로
받은 것이다. (2) 필통 안에 조그	1만 물건들을 넣을 수 있는 주머니가 있어서
참 좋다.	
9. 내 책상 한 구석에는 집 모양의 저금통	z: s: 200 e
-	
10. 우체국 앞에서 맞은 편을 바라보면 역	우리 학교가 있다.
※ 다음과 같은 내용을 담아서 '자기'를	소개하는 글을 써 봅시다.
• 이름	• 가장 잘 할 수 있는 것
• 생김새	• 어른이 되면 하고 싶은 일
• 좋아하는 과목	
(순서는 바뀌어도 됩니다.)	

	한 자 지	이 식 검 사 지	
()국민학교 3학년	년 ()반 ()번 ㅇ]름()
※〈보기〉와 같ㅇ	l ()안에 다음 한자·		
		보기〉 日(일)	
1. 月()		3. 五()	4. 右()
5. 兄() 9. 校()	6. 土()	7. 東()	8. 大()
※ 다음 한자의	뜻을 바르게 나타낸 것	을 찾아 ()안에 번호를	쓰십시오.
11. 人			(
1) 나무	2) 사람	3) 동물	4) 그네
12 *			
1) 물	District Forward	3) 바다	
1) 아버지	2) 어머니	3) 할머니	4) 동생
14. 上			(
1) 위	2) 아래	3) 오른쪽	4) 왼쪽
15. 天			(
	2) 지구		4) 중앙
1) 문	2) 혀	3) 입	4) 손
17. 手			(
1) 손	2) 발	3) 팔	4) 다리

18. 有			()
1) 크다	2) 작다	3) 있다	4) 없다	
19. 出			()
1) 높다	2) 낮다	3) 나가다	4) 들어가다	
20. 動			()
1) 움직이다	2) 서다	3) 앉다	4) 배우다	

	한 자 지	│ 식 검 사(제2회)	
()국민학교 3학	각년 ()반 ()번 이름()
w (Nal) ol alol () O L o L o L o L o L o L o L o L o L o L	0 0 22 21 0 (1 - 10)		
※〈보기〉와 같이 ()안에 안사의 †	등을 쓰시오.(1~10)		
		(보기〉 日(일)		
) 4. 臣(1
5. 王()	6. 文(7. 學() 8. 童()
9. 北()	10. 地()		
※ 다음 한자의 뜻으로	L 바른 것을 찾 [©]	아 ()안에 번호를	써 넣으시오.(11~20)	
				()
1) 칼	2) 사람	3) 힘	4) 무기	
12. 內				()
1) 안	2) 바깥	3) 옷	4) 집	
13				()
1) 아버지			4) 동생	()
				()
1) 악기	2) 손가락	3) 목	4) 소리	
15. 天				()
1) 하늘			4) 가운데	
			사트리리	()
1) 없다	2) 있다	3) 아니다	4) 틀리다	
17. 手				()
1) 손	2) 발	3) 팔	4) 다리	

)
1) 죽다	2) 나다	3) 마치다	4) 시작하다	
19. 出			()
1) 높다	2) 낮다	3) 나가다	4) 들어가다	
20. 休			()
1) 신다	2) 0다	3) 조용하다	4) 바쁘다	

위 기 검 사 지)국민학교 5학년 ()반 ()번 이름 ()

※ 다음 낱말과 뜻이 <u>비슷한</u> 낱말을 찾아	1) 본론 2) 지점 3) 본사 4) 지국
 ()안에 번호를 써 넣으시오.(1~5) 1. 단념하다················() 1) 실망하다 2) 포기하다 3) 기대하다 4) 낙심하다 	3) 본사 4) 지국 8. 강대국····································
2. 간청····································	9. 헤어지다 () 1) 만나다 2) 떨어지다 3) 인사하다 4) 악수하다
3. 성행 ···································	10. 마무리하다 ····································
4. 안타깝다····································	※ 다음 밑줄 그은 <u>낱말의 뜻풀이</u> 로 바른 것을 찾아 ()안에 번호를 써 넣으시 오.(11~15)
5. 부끄럽다 () 1) 자랑스럽다 2) 수줍다 3) 조용하다 4) 밉살스럽다 ※ 다음 낱말과 뜻이 반대되는 낱말을 찾아 ()안에 번호를 써 넣으시오.(6~10)	11. 동생 생일이어서 <u>별식</u> 을 먹었다. () 1) 밖에서 먹는 음식 2) 직접 만든 음식 3) 특별한 음식 4) 늘 먹는 음식
6. 필연() 1) 우연 2) 필요 3) 당연 4) 인연 7. 본점()	12. <u>중병</u> 으로 병원에 입원했다 ·······() 1) 가벼운 병 2) 원인을 모르는 병 3) 뼈가 부러진 병 4) 몹시 심한 병

(

13. <u>독학</u> 으로 대학에	들어갔다()
1) 혼자서 공부하는	: 것
2) 열심히 공부하는	: 것
3) 학교에서 공부하	나는 것
4) 집에서 공부하는	: 것
14. 창수의 행동은 매	우 <u>거칠다</u> ()
1) 예의바르다	2) 느리다
3) 예의가 없다	4) 재빠르다
15. 학교 뒤로 <u>호젓한</u>	길이 있다()
1) 고요한	2) 꼬불꼬불한
3) 좁은	4) 시끄러운
※ 다음 낱말들의 밑	l줄 그은 부분에 대한
뜻풀이가 바른 것을	을 찾아 ()안에 번호
를 써 넣으시오.	
(16~20)	
16. <u>명의</u> , <u>명</u> 곡, <u>명</u> 작·	()
1) 감명 깊은	2) 아름다운
	4) 잘 모르는
17. 병 <u>명</u> , 별 <u>명</u> , 지명·	()
	2) 제목
3) 표지	4) 번호
18. <u>자</u> 축, <u>자</u> 습, <u>자</u> 동	()
1) 더불어	2) 여럿이
3) 스스로	4) 혼자서
19. <u>혓</u> 듣다, <u>혓</u> 디디다	()
1) 잘못	2) 자세히
3) 바로	4) 몰래
20. <u>풋</u> 사과, <u>풋</u> 감 …	(,)
1) 색깔이 파란	2) 덜 익은

3) 나무에 달린 4) 잘 익은

·······() | ※ 다음 글을 읽고 물음에 답하시오. (21~28)

> 옛날 어느 고을에 방진이라는 군수가 살고 있었다. 방 군수는 글 공부도 많 이 했지만 활도 잘 쏘는 분이었다. 방 군수에게는 어린 딸이 있었다. 이 소녀 는 매우 예쁠 뿐 아니라 무척 슬기로웠 다.

> 이 소녀가 12살 때의 일이다. 그 때 고을에는 억센 도둑들이 있어서 고을 사람들을 괴롭히고 있었다. 그들은 방 군수 댁 물건까지 훔쳐 내려고 하였다.

> "군수 댁에는 값비싼 물건들이 많을 터이니 그것을 훔치세."

> "아, 그러세. 내일이라도 당장 가세." 그들이 이렇게 이야기를 주고받고 있 는데, 한 사람이

"안 되네, 안 돼."

하며, 손을 내저었다.

"안 되다니?"

"방 군수는 ① <u>활</u>을 잘 쏘기로 유명 한 사람일세. <u>□</u>."

이 말을 들은 도둑들은 겁이 나서 서 로 얼굴만 바라보며, 걱정에 잠겼다.

"아, 무슨 좋은 꾀가 없을까?"

"참, 방 군수 댁에 있는 화살을 모조 리 없애면 되잖아."

"누가 군수 댁에 들어가서 화살을 없 애? 그건 말도 안돼."

"아냐, 군수 댁에는 나하고 잘 아는 여자 하인들이 있어. 그러니, 그들에게 화살을 없애달라고 하면 되잖아? 그 대

신, 훔친 물건을 좀 나누어 주면 되지." 도둑들은 그렇게 하기로 하고 여자하인들을 만나 도둑질할 날짜를 알려주고 그 날까지 화살을 없애라고 하였다. © 그들은 쾌히 승락하였다.

여자 하인들은 집으로 돌아와 일을 하는 체 하며 집 안에 있는 화살을 하 나 하나 없애기 시작하였다. 하인들은 약속한 날짜까지 집 안의 화살들을 모 두 없앴다.

마침내 도둑들이 떼를 지어 들이닥쳤 다.

깜짝 놀란 방 군수는 얼른 활을 잡고 화살을 찾았다. 그러나 아무리 찾아보 아도 화살은 한 대도 없었다. 군수는 당황하여

"여봐라, 게 아무도 없느냐? 얼른 화 살을 가져 오너라."

하고 소리쳤다.

"화살은 우리가 벌써 다 치웠다!" 도둑들은 이렇게 소리치며 집 안에 있는 물건들을 내다 날랐다.

이 때 방 소녀도 아버지의 외치는 소리를 듣고 화살을 찾아 보았으나 찾을 길이 없었다. 소녀는 잠깐 생각에 잠겼다.

마침내 한 가지 꾀가 떠올랐다. 방소녀는 급히 웃방으로 뛰어들어가 치마가득 뱁댕이를 주워 담아 방 군수 방의다락으로 올라갔다. 그리고 방바닥에다가 뱁댕이를 힘껏 내던지면서

"아버님, 화살이 여기 있습니다."

하고 외쳤다. 뱁댕이 흩어지는 소리가 마치 화살을 요란스럽게 쏟아놓는 소리 같았다. 도둑들은 이 소리를 듣고 어쩔 줄을 몰라했다.

21. 🗇 '활 잘 쏘기로 유명한 사람'의 뜻을
가진 말은? ()
1) 사냥꾼 2) 명사수
3) 명선수 4) 명산지
22 부분에 알맞은 말은? …()
1) 그러니 오늘 밤에라도 가세
2) 그렇지만 걱정할 것 없어
3) 그리고 똑똑한 딸도 있어서 우리가 당
할 결세
4) 자칫하면 우리 모두 그의 화살에 맞아
죽을 걸세
23. ⓒ '그들'은 누구를 가리키는가?
(
24. 방 군수 댁의 여자 하인들은 어떤 사람
들인가?()
1) 맡은 일을 부지런히 하며 충성스럽다.
2) 약속을 잘 지키며 정직하다.
3) 주인의 눈을 속이고 욕심이 많다.
4) 게으르지만 활 솜씨가 대단하다.
25. 방 군수가 당황하여 사람들을 부른
까닭은?()
1) 딸이 집안에 없어서
2) 도둑들이 갑자기 몰려들어서
3) 화살을 찾을 수가 없어서
4) 하인들이 보이지 않아서

- 26. 방 소녀가 뱁댕이를 방바닥에다가 힘껏 내던진 까닭은? ·····()
 - 1) 도둑들을 쫓으려고
 - 2) 화살 대신 무기로 쓰려고
 - 3) 화살이 없어서
 - 4) 화살이 있는 것처럼 꾸미려고

27. 도둑들이 가장 두려워하는 것은? … ()

- 1) 방 소녀
- 2) 여자 하인들
- 3) 방 군수의 활 솜씨
- 4) 방 군수 댁에 들어가는 것

28. 뱁댕이 던지는 소리를 듣고 도둑들은 제일 먼저 무엇을 했을까? ······()

- 1) 여자 하인들을 찾았을 것이다.
- 2) 방 군수의 방으로 뛰어 들어갔을 것이다.
- 3) 도망을 갔을 것이다.
- 4) 물건을 집어던졌을 것이다.
- ※ 다음 글을 읽고 물음에 답하시오. (29~35)

나는 원래 <u>책읽기</u>를 싫어했다. (🗇) 어머니께 늘 꾸중을 들었다.

"너는 책을 읽으라고 하면 만화만 보는구나. 이제 5학년이 되었으니 동화책도 열심히 읽어라."

그래도 나는 아버지께서 사다 주신 동화책 20권 중에서 2권밖에 읽지 않 았다.

어느 토요일이었다.

"오늘 오후에는 광화문에 나가자."

아버지께서 말씀하셨다.

"광화문이 어디에요?"

"<u>이 세상에서 가장 똑똑한 사람들이</u> <u>모이는 곳</u>에 간다."

"무엇하는 곳인데요?"

"가보면 안다."

나는 광화문이 무엇하는 곳인지 궁금 했다.

오후에 어머니와 함께 광화문에 나갔다. 우리들은 아버지께서 기다리고 계신 식당에서 점심을 먹었다.

"아빠, 아침에 말씀하신 곳이 여기예 요?"

"아니지. 이제부터 그 곳에 가 보자." 우리들은 큰 서점으로 돌아갔다. 지하 에 있는 그 서점은 어마어마하게 컸다.

"현수야, 저 사람들 좀 보아라."

아버지께서 가리키는 서점 안은 사람들로 붐볐다. 서점은 (①)을 사러 온어린이, 중학생, 고등 학생, 대학생으로가득 찼다. 모두들 책을 고르느라 정신이 없었다. 그 자리에 서서 책을 읽는학생들도 많았다.

"저기서 책을 읽는 사람들의 눈동자를 보아라. 저 눈동자야말로 가장 똑똑한 사람들의 눈동자란다."

"·····."

"다른 학생들은 놀고 있을 때 이 곳에 와서 책을 읽는 저 학생들의 마음이야말로 크게 자랄 마음들이지. 현수야, 너도 이제는 저 학생들을 본받아야 한다."

"네."

29. ' <u>책읽기</u> '를 다른 낱말로 쓰면? (2자로 된 낱말)
30. (①)안에 알맞은 말은?
()
31. "이 세상에서 가장 똑똑한 사람들이 모 이는 곳"이란 어디를 가리키는가?
() () () () () () () () () ()
,
32. (🗋)안에 알맞은 말은?
(
33. "책을 고르느라 정신이 없었다."의 듯
은?
1) 열심히 책을 고르고 있었다.
2) 무슨 책을 골라야 할지 몰라 망설이고
있었다.
3) 책 때문에 정신이 이상해졌다.
4) 책을 고르는 사람이 너무 많았다.
34. 현수 아버지께서 말씀하신 이 세상에
서 가장 똑똑한 사람은 누구인가?
()
1) 서점에서 일하는 대학생
2) 책을 많이 사는 사람
3) 서점에 와서 노는 사람
4) 책을 열심히 읽는 사람
35. 아버지께서 현수를 데리고 서점에 간
까닭은 무엇인가?()
1) 책 구경을 시키려고
2) 책 읽기에 관심을 갖게 하려고
3) 서점의 위치를 알려 주려고
4) 책을 사 주려고

국민학교 5학년 읽기 검사지(제1회))국민학교 5학년 ()반 ()번 이름 ()

(

 ※ 다음 낱말과 뜻이 비슷한 낱말을 찾아 ()안에 번호를 써 넣으시오.(1~5) 1. 만류하다	7. (세계 대전) <u>종전</u>
1) 사양하다 2) 말리다 3) 그만두다 4) 권하다	8. <u>가공(</u> 식품)() 1) 인공 2) 조립 3) 자연 4) 가미
2. 풍족하다 () 1) 풍부하다 (2) 널찍하다 3) 만족하다 (4) 기름지다	9. (편을) <u>가르다</u> ·······() 1) 모으다 2) 만들다 3) 합치다 4) 쪼개다
3. 완강하다	10. <u>호리명덩하다</u>
4. 다그지다 () 1) 세우다 2) 재촉하다 3) 조용하다 4) 바쁘다 5. 채비하다 ()	※ 다음 밑줄 그은 낱말에 대한 뜻풀이가 바른 것을 찾아 ()안에 번호를 써 넣으시오.(11~15)
1) 팔다 2) 떠나다 3) 준비하다 4) 싸우다 ※ 다음 밑줄 그은 낱말과 뜻이 <u>반대되는</u> 낱말을 찾아 ()안에 번호를 써 넣으시	11. 집안의 중요한 일은 할아버지께서 <u>좌우</u> <u>하신다.</u> () 1) 손수 하신다 2) 결정하신다 3) 왔다 갔다 하신다
오.(6~10) 6. 유능하다 () 1) 무능하다 2) 유식하다 3) 유리하다 4) 불리하다	4) 재판하신다 12. 영수는 자신의 잘못을 <u>시인했다</u> …() 1) 뉘우쳤다 2) 숨겼다 3) 깨달았다 4) 인정했다

29. 위의 글을 통해 알 수 있는 것은? ()
1) 인물의 가족 2) 인물의 생각
3) 인물의 업적 4) 인물에 대한 평가
30. 위의 글은 전기문의 시작 부분이다. ②
에 들어갈 내용으로 알맞은 것은? … ()
1) 그는 고려 때 사람으로 훌륭한 생각을 품고 있었다.
2) 강감찬은 매우 뛰어난 사람이었다.
3) 강감찬은 고려 초기에 송도에서 태어 났다.
4) 강감찬은 고려 때 사람으로 늦도록 벼슬을 못했다.
31. 위의 글의 내용으로 보아 (①)에 알맞은 이어주는 말은?

32. 강감찬이 활쏘기, 칼쓰기, 말달리기 등을 연습하고 열심히 공부를 한 까닭은 무엇인가? ······()
1) 나라를 위해 큰 일을 하기 위하여
2) 과거에 합격하여 벼슬을 하기 위하여
3) 자신의 힘을 다른 사람에게 보이기 위

4) 키가 작고 얼굴이 못생겼기 때문에

33. (中)에 들어갈 알맞은 낱말은?

하여

(

쓰면? (아닌 것은?()

1) 강감찬은 외모만으로 판단해서는 안되는 사람이다.

2) 강감찬은 큰 뜻을 품고 그 뜻을 이루기 위해 오랫동안 노력한 사람이다.

3) 강감찬은 서른 다섯 살이 될 때까지과거를 보지 않았다.

4) 강감찬은 평생 동안 다른 사람으로부터 자기의 능력을 인정받지 못했다.

34. 밑줄 그은 부분을 한 낱말로 바꾸어

위 기 검 사 지(제2회))국민학교 5학년 ()반 ()번 이름 ()

※ 다음 낱말과 뜻이 비슷한	한 낱말을 찾아	1) 약속하다 2) 강대하다			
()안에 번호를 써 넣으	시오.(1~5)	3) 훌륭하다 4) 개발하다			
1. 성행하다	()	8. 성급하다()			
1) 유창하다 2) 실피	배하다	1) 조용하다 2) 바쁘다			
3) 성공하다 4) 유형	방하다	3) 느긋하다 4) 심심하다			
2. 전진하다	()	9. 낯설다()			
1) 나아가다 2) 진 5		1) 친숙하다 2) 못생기다			
3) 전개하다 4) 출사		3) 그립다 4) 가깝다			
		10. 마무리하다()			
3. 구분하다 · · · · · · · · · · · · · · · · · · ·		1) 그리다 2) 도착하다			
1) 종합하다 2) 구빙	별하다	3) 시작하다 4) 끝맺다			
3) 나누다 4) 구성	성하다	※ 다음 밑줄 그은 낱말에 대한 뜻풀이가			
4. 견주다	()	7100 11 250 10 10 10 10 10 10 10 10 10 10 10 10 10			
1) 놀리다 2) 비교	고하다	으시오.(11~15)			
3) 비슷하다 4) 견고	고하다	11. <u>독학으로</u> 대학에 들어갔다 ······ ()			
5. 안타깝다	()	1) 혼자서 공부하는 것			
1) 딱하다 2) 시		2) 열심히 공부하는 것			
3) 안전하다 4) 섭석	법하다	3) 학교에서 공부하는 것			
	AND SECURITION OF THE SECURITION	4) 집에서 공부하는 것			
※ 다음 낱말과 뜻이 반대되		12. 조그만 잘못에 엄한 벌을 주는 것은 과			
()안에 번호를 써 넣으	시오.(6~10)	한 일이다. ····································			
6. 희귀하다 · · · · · · · · · · · · · · · · · · ·	()	_			
1) 귀하다 2) 이 2	상하다	3) 괴롭히는 4) 공연한			
3) 흔하다 4) 희디	강하다	13. 우리는 합심해서 열심히 응원했다.			
7. 약소하다	()	()			

1) 똑같은 목소리도	<u> </u>
2) 한 마음으로	
3) 똑같은 옷을 입	고
4) 손을 잡고	
14. 지나간 일을 <u>거울</u>	삼아 앞으로는 잘 하
자	()
1) 본보기로 삼아	2) 잘 기록하여
3) 모방하여	4) 부끄러워하여
15. 철수의 행동은 매	우 <u>거칠다.</u> ()
1) 예의바르다	2) 느리다
3) 예의가 없다	4) 재빠르다
※ 다음 낱말들의 말	<u> </u>
뜻풀이가 바른 것	을 찾아 ()안에 번호
를 써 넣으시오.(16	5~20)
16. <u>자</u> 동, <u>자</u> 습, <u>자</u> 축	()
1) 더불어	2) 여럿이
3) 스스로	4) 혼자서
17. <u>노</u> 약자, <u>노</u> 년기,	노인()
1) 낡은	2) 늙은
3) 힘없는	4) 외로운
18. <u>일</u> 류, 일인자, 일	<u> </u>
1) 하나	2) 먼저
3) 스뜸	4) 일찍
19. 삽 <u>질</u> , 걸레 <u>질</u> , 딸	꾹 <u>질</u> ()
1) 옳지 않은 행동	<u>.</u>
2) 정해진 행동	
3) 힘든 행동	
4) 되풀이되는 행	동

3) 바로 4) 몰래

※ 다음 글을 읽고 물음에 답하시오. (21~24)

윤정이네 반에서 도난 사건이 일어났다. 순호가 저금을 하기 위해 돈 2,000 원을 가져왔는데 없어졌다는 것이다. 울상이 된 순호는 호주머니와 책가방, 책상 속을 다 뒤졌지만, 돈은 나오지 않았다. 그래서 반장은 이 일을 선생님 께 알렸다. 선생님은 모두들 눈을 감으라고 한 다음, 돈을 가져간 사람은 조용히 손만 들라고 하셨지만, 아무도 손을 들지 않았다.

윤정이네 반에는 정식이라는 아이가 있는데, 집안 형편이 어려워 육성회비를 내지 못하고 있었다. 그런데 웬일인지 정식이는 그날, 육성회비도 내고, 친구들에게 빵도 사 주었다. ((기)) 친구들은 아무래도 정식이가 의심스럽다고 수군거렸다. 이 이야기는 담임 선생님 귀에도 들어갔다.

선생님은 방과 후에 정식이와 함께 들길을 걸었다. 이런저런 얘기를 하다가 논두렁에 앉아 쉬었다. 그러면서 선생님은 가난해서 친구의 돈을 훔친 어떤 아이의 이야기를 해 주었다. 그 이야기를 듣고 (L) 정식이가 눈물을 흘렸다. 선생님은 '됐구나' 싶어서 정식이의 손을 꼭 잡으면서 이렇게 말했다.

"괜찮아, 나도 그런 적이 있었어. 선생님은 널 나쁘게 생각하지 않아."

이튿날, 정식이는 학교에 나오지 않 았다. 선생님은 순호를 불러서 잃어버 린 돈을 찾았다며 순호에게 건냈다. 그 때, 순호는 이렇게 말하는 것이었다.

"선생님, 저어- 잃어버린 줄 알았던 돈이 나왔어요. 돈을 필통에 넣어 두었 는데. 제 필통이 동생 것과 똑같아서 모르고 바꿔 가지고 왔던 거예요."

순간, (C) 선생님은 눈앞이 캄캄했다. 어제 들판에서 자기의 얘기를 듣고 눈 물을 흘리던 정식이의 슬픈 얼굴이 생 생히 떠올랐다.

- 21. 윤정이네 반 친구들이 정식이를 의심한 직접적인 이유는?()
 - 1) 선생님이 정식이와 함께 들길을 걸어서
 - 2) 정식이가 그날따라 친구들에게 돈을 썼으므로
 - 3) 평소에 정식이의 행동이 좋지 못해서
 - 4) 정식이의 집이 가난해서
- 22. ((¬))안에 알맞은 이어주는 말을 넣으시오. ()
- 23. (L) 정식이가 눈물을 홀린 이유는? ()
 - 1) 선생님의 이야기 내용이 슬퍼서
 - 2) 선생님이 자기를 사랑하시는 것이 고 마워서
 - 3) 아이들이 자기를 의심하는 것이 슬퍼서
 - 4) 선생님이 자기를 의심하고 있는 것이 슬퍼서

- 24. (ㄸ) 선생님의 눈앞이 캄캄해진 이유는?
 - 1) 정식이를 의심한 것이 잘못되었음을 알아서

.....()

- 2) 선생님의 건강이 안 좋아서
- 3) 순호의 차분하지 못한 행동이 미워서
- 4) 정식이가 육성회비를 내지 못한 것이 마음에 걸려서
- ※ 다음 글을 읽고 물음에 답하시오. (25~28)
 - ① 사람은 누구나 장점과 단점을 가지고 있다. 그리고 장점이 많은 사람도 있고 단점이 많은 사람도 있다.
 - ② 이러한 장점이나 단점은 타고난 성격이나 그 사람의 어린 시절에 받은 교육에서 오는 경우도 있지만, 생활 습 관에 의해서 형성된 것도 있다.
 - ③ (②)는 말이 있듯이, 어려서 몸에 밴 습관은 좀처럼 고쳐지지가 않 는다. 따라서 어려서 좋은 습관이 몸에 밴 사람은 평생 좋은 장점을 갖고 사는 것이 되고, 어렸을 때 나쁜 습관이 몸 에 밴 사람은 평생 좋지 않은 단점을 갖고 사는 것이 된다.
 - ④ (기) '습관은 제2의 천성'이란 말이 있다. (L) 습관이란 처음부터 있는 것이 아니라 살아가는 사이에 하나씩 둘씩 몸에 붙게 된다는 것이다. (C) 좋은 습 관은 좋은 생활 태도에서 붙게 되고 나 쁜 습관은 나쁜 생활 태도에서 붙게 된 다. (리) 따라서 좋은 습관을 갖기 위해

서는 좋은 생활 태도를 가져야 한다.

⑤ 우리들은 늘 자기를 돌아보아 자신의 버려야 할 습관이 무엇인가를 반성하며 좋은 생활 태도를 갖도록 노력해야 한다.

- 25. 위의 글의 중심 내용은?()
 - 1) 사람은 누구나 장점과 단점을 가지고 있다.
 - 2) 장점과 단점은 타고난 성격에 의해서 좌우된다.
 - 3) 몸에 밴 습관은 고치기 어렵다.
 - 4) 좋은 습관을 위해 좋은 생활 태도를 가져야 한다.
- 26. 글 ④의 (기~(r) 중 글쓴이의 주장을 나타낸 문장은? ()
- 27. ②속에 알맞은 속담은?……()
 - 1) 발 없는 말이 천리 간다.
 - 2) 세 살 적 버릇이 여든까지 간다.
 - 3) 바늘 도둑이 소 도둑 된다.
 - 4) 우물을 파도 한 우물을 파라.
- 28. 위의 글을 '처음-가운데-끝'으로 나눌 때 가운데 부분에 해당하는 것은? ()
 - 1) ②③④부분
- 2) ②③부분
- 3) ③④부분
- 4) ④부분
- ※ 다음 글을 읽고 물음에 답하시오. (29~35)

옛날 어느 고을에 방진이라는 군수가 살고 있었다. 방 군수는 글 공부도 많 이 했지만 활도 잘 쏘는 분이었다. 방 군수에게는 어린 딸이 있었다. 이 소녀 는 매우 예쁠 뿐 아니라 무척 슬기로웠

이 소녀가 12살 때의 일이다. 그 때 고을에는 억센 도둑들이 있어서 고을 사람들을 괴롭히고 있었다. 그들은 방 군수 댁 물건까지 훔쳐 내려고 하였다.

"군수 댁에는 값비싼 물건들이 많을 터이니 그것을 훔치세."

"아, 그러세. 내일이라도 당장 가세." 그들이 이렇게 이야기를 주고받고 있 는데, 한 사람이

"안 되네, 안 돼." 하며, 손을 내저었다.

"안 되다니?"

"방 군수는 활을 잘 쏘기로 유명한 사람일세._____(기)___."

이 말을 들은 도둑들은 겁이 나서 서 로 얼굴만 바라보며, 걱정에 잠겼다.

"아, 무슨 좋은 꾀가 없을까?"

"참, 방 군수 댁에 있는 화살을 모조 리 없애면 되잖아."

"누가 군수 댁에 들어가서 화살을 없 애? 그건 말도 안돼."

"아냐, 군수 댁에는 나하고 잘 아는 여자 하인들이 있어. 그러니, 그들에게 화살을 없애달라고 하면 되잖아? 그 대신, 훔친 물건을 좀 나누어 주면 되지."

도둑들은 그렇게 하기로 하고 여자 하인들을 만나 도둑질할 날짜를 알려 주고 그 날까지 화살을 없애라고 하였 다. (L) 그들은 쾌히 승락하였다.

여자 하인들은 집으로 돌아와 일을 하는 체 하며 집 안에 있는 화살을 하 나 하나 없애기 시작하였다. 하인들은 약속한 날짜까지 집 안의 화살들을 모 두 없앴다.

마침내 도둑들이 떼를 지어 들이닥쳤 다

깜짝 놀란 방 군수는 얼른 활을 잡고 화살을 찾았다. 그러나 아무리 찾아보 아도 화살은 한 대도 없었다. 군수는 당황하여

"여봐라, 게 아무도 없느냐? 얼른 화 살을 가져 오너라."

하고 소리쳤다.

"화살은 우리가 벌써 다 치웠다!" 도둑들은 이렇게 소리치며 집 안에 있는 물건들을 내다 날랐다.

이 때 방 소녀도 아버지의 외치는 소리를 듣고 화살을 찾아 보았으나 찾을 길이 없었다. 소녀는 잠깐 생각에 잠겼다. 마침내 한 가지 꾀가 떠올랐다. 방소녀는 급히 웃방으로 뛰어들어가 치마가득 뱁댕이를 주어 담아 방 군수 방의다락으로 올라갔다. 그리고 방바닥에다가 뱁댕이를 힘껏 내던지면서

"아버님, 화살이 여기 있습니다." 하고 외쳤다. 뱁댕이 흩어지는 소리가 마치 화살을 요란스럽게 쏟아놓는 소리 같았다. ((C))

29. (기) 부분에 알맞은 말은? … ()

- 1) 그러니 오늘 밤에라도 가세.
- 2) 그렇지만 걱정할 건 없어.
- 3) 그리고 똑똑한 딸도 있어서 우리가 당할 걸세.
- 4) 자칫하면 우리 모두 그의 화살에 맞아 죽을 걸세.
- 30. (L) '<u>그들'</u>은 누구를 가리키는가?
- 31. 방 군수 댁의 여자 하인들은 어떤 사람 들인가? ······()
 - 1) 맡은 일을 부지런히 하며 충성스럽다.
 - 2) 약속을 잘 지키며 정직하다.
 - 3) 주인의 눈을 속이고 욕심이 많다.
 - 4) 게으르지만 활 솜씨가 대단하다.
- 32. 방 군수가 당황하여 사람들을 부른 까 닭은?.....()
 - 1) 딸이 집 안에 없어서
 - 2) 도둑들이 갑자기 몰려들어서
 - 3) 화살을 찾을 수가 없어서
 - 4) 하인들이 보이지 않아서
- 33. 방 소녀가 뱁댕이를 방바닥에다가 힘껏 내던진 까닭은?()
 - 1) 도둑들을 쫓으려고
 - 2) 화살 대신 무기로 쓰려고
 - 3) 화살이 없어서
 - 4) 화살이 있는 것처럼 꾸미려고
- 34. 도둑들이 가장 두려워하는 것은?…()
 - 1) 방 소녀
 - 2) 여자 하인들
 - 3) 방 군수의 활 솜씨

- 4) 방 군수 댁에 들어가는 것
- 35. ((L))에 들어갈 말로 알맞은 것 은?.....()
 - 도둑들은 이 소리를 듣고 기뻐서 어쩔 줄을 몰라했다.
 - 2) 도둑들은 이 소리를 듣고 부리나케 도 망갔다.
 - 3) 도둑들은 이 소리를 듣고 화가 머리 끝까지 났다.
 - 4) 도둑들은 이 소리를 듣고 방 군수 방 으로 쫓아갔다.

국민학교 5학년 쓰기 검사지						
()국민학교 5학년 ()반 ()번 이름()						
	_					
※에 들어갈 적절한 말을 찾아 그 번호를 쓰시오.(1~3)						
. 영길이네는 식구는 많지만 모든 식구가 정답게 지낸다()					
1) 아옹다옹 2) 오순도순 3) 아슬아슬 4) 요리조리						
2. 순희는 학용품도 쓰지 않고 버리기 때문에 야단을 맞는다()					
1) 볼품없는 2) 다 닳은 3) 멀쩡한 4) 부서진						
3. 새로 만든 이 기계는이 훨씬 뛰어난 것이다()					
1) 성질 2) 성능 3) 가격 4) 모습						
※ 보기와 같이 주어진 세 문장을 이어서 하나의 문장으로 만들어 보시오.(문장의 순서·	는					
바뀌어도 됩니다) (4~5)						
〈보기〉						
• 날씨가 무척 포근하다.						
• 나는 기분이 대단히 좋다.						
• 하늘이 푸르다.						
→ 날씨가 무척 포근하고 하늘이 푸르러서 나는 기분이 대단히 좋다.						
4. • 내 방을 도배를 했다.						
• 나는 요즈음 기분이 새롭다.						
• 내 책상과 책꽂이의 위치를 바꾸었다.						
• 내 작성과 작듯이의 귀시를 바꾸겠다. →						
4						
5. • 어제는 숙제가 무척 많았다.						
• 저녁에 손님들이 와서 엄마 심부름을 했다.						
• 숙제를 할 시간이 모자랐다.						
→						

	〈보기〉
	무수히-맑은 밤하늘에 무수히 많은 별들이 반짝이고 있다.
6. 엉겁	결에—
7. 여물	었다ㅡ
8. 성대	한.—
※ 보フ	와 같이 주어진 문장에 이어 3개의 문장으로 된 짧은 글을 지어 보시오.(9~10)
Г	 〈보기〉
	어제는 동생의 생일이었다. 그런데 나는 그 사실을 까맣게 잊고 있었다. 고모의 전화를 받고서야 알았다. 동생한테 무척 미안한 생각이 들었다.
9. 오늘	은 나의 11번째 생일이다
	은 나의 11번째 생일이다 님 일찍 일어나 할아버지와 함께 뒷산에 올라갔다

알뜰 가게에서 팔 물건은 5학년 2반 선생님과 학생들이 집에서 가져오기로 하였습
니다. 작아서 못 입는 옷, 스케이트, 어릴 때 보던 동화책 등을 가져오기로 하였습
니다.
영수네 반 어린이들은 알뜰 가게를 안내하는 편지를 부모님들께 보내기로 하였
습니다.

국민학교 5학년 쓰기 검사지(제1회)							
()	국민학교 5학년 ()반 ()번 이름()			
※ 밑줄 그은 부분에 들	어갈 알맞은 낱말을 첫	찾아 그 번호	를 쓰시오.(1~3)				
 교실에서 아이들이 활기차게 2)		
2. 각 지방마다 그 지방여	세 독특한이 있다	ł. ·····		()		
1) 습관 2) 유물	3) 민속	4) 명	작			
3. 우리 동네 이름의 1) 이유 2	_를 할아버지의 말씀) 유래)		
※ 보기와 같이 주어진	말을 사용하여 짧은	글을 지어 보	시오.(4~6)				
		<u> </u> フ >					
한사코 - 오빠는	언니가 한사코 가지	말라고 말리	는 것을 듣지 않	고 떠났다.			
4. 생동감 →							
5. 유리한→							
6. 무사했다→							
※ 보기와 같이 주어진 바뀌어도 됩니다.) (7-		나나의 문장으	로 만들어 보시.	오.(문장의 순서	F		

1	-	7	11
-(-	/	1

- 나는 축구를 해 본 적도 없다.
- 나는 달리기, 철봉, 줄넘기 중에서도 잘하는 것이 없다.
- 형은 축구를 잘해서 학교 대표 선수를 했다.
 - → 형은 축구를 잘해서 학교 대표 선수를 했지만 나는 축구를 해 본 적도 없고 달리기, 철봉, 줄넘기 중에서도 잘하는 것이 없다.
- 7. 어제 시험을 쳤다.
 - 나는 무척 속이 상했다.
 - 나는 시험에서 실수를 많이 했다.
- 8. 밤새 비가 와서 동네 입구의 큰 느티나무가 쓰러졌다.
 - 우리 동네 아이들은 학교에 갈 수 없었다.
 - 학교 가는 길의 다리가 부서졌다.
- % 보기와 같이 주어진 문장에 이어 3개의 문장을 더 써서 짧은 글을 지어 보시오. $(9\sim10)$

-----(보기>---

우리 집 대문 앞에 본 적이 없는 강아지 한 마리가 웅크리고 있었다. ① <u>나는 파출소에 갖다 주자고 했지만 동생이 말을 듣지 않았다. ② 동생은 강아지를 집안으로 안고 가서 깨끗이 씻어 주었다. ③ 평소에는 세수하는 것도 싫어하던 동생이 강아지를 비누칠까지 해서 씻기는 것을 보니 기특하다는 생각이 들었다.</u>

만났다.	친구를	때의	1학년	길에	돌아오는	집으로	학교에서	9.

방 거실 안방			 	
	바	거실	주방 - 7	
				-

	쓰 기 김	d 사 지(*	제2회)	
()국민학교 5학년	현 ()반 ()번 이름()
			2	
※ 밑줄 그은 부분에	들어갈 알맞은 말을	찾아 그 번호	를 쓰시오.(1~3)	
1. 그는 겸손한 데가	조금도 없는 () 사람입니다	}. ·····	()
1) 경솔한 .	2) 예의바른	3) 거만한	4) 솔직호	<u> </u>
2. 지난 일요일 아버지	지께서는 성묘를 가느	_라고 가게를 ()하였다	()
1) 휴가	2) 휴직	3) 개업	4) 휴업	
3. 누구나 일한 만큼의	의 ()를 바란디	1		()
1) 은혜	2) 대가	3) 찬사	4) 봉사	
※ 보기와 같이 주어	진 말을 사용하여 찗	t은 글을 지어 <u>!</u>	보시오.(4~6)	
[〈보기〉		
1	마치→두 사람은 마	치 형제처럼 다	정하게 지낸다.	
4. 만약→				
5. 결단코→				
6. 당연하다 →		5		
190				

※ 보기와 같이 주어진 세 문장을 이어서 하나의 문장으로 만들어 보시오.(문장의 순서는
바뀌어도 됩니다.) (7~8)
〈보기〉
• 어제 시험을 쳤다.
• 나는 무척 속이 상했다.
• 나는 시험에서 실수를 많이 했다.
→나는 어제 친 시험에서 실수를 많이 해서 무척 속이 상했다.
·
7. • 나는 된장 찌개를 맛있게 먹었다.
• 나는 시골에 계신 할머니를 생각했다.
• 된장 찌개는 구수했다.
→ ·
8. • 순희는 마음씨가 곱다.
• 순희는 남의 도움을 받기는 싫어한다.
• 순희는 남을 돕기를 좋아한다.
→
※ 보기와 같이 주어진 문장에 이어 3개의 문장을 더 써서 짧은 글을 지어 보시오. (9~10)
(H 71)
(보기) - (보기)
나는 우리 학급이 가장 좋은 학급이라고 생각한다. ① 우리 학급의 담임 선생님

나는 우리 학급이 가장 좋은 학급이라고 생각한다. ① 우리 학급의 담임 선생님은 인자하시고 자상하시며 우리를 위해 온 정성을 다하신다. ② 담임 선생님의 이러한 정성어린 지도로 우리 학급은 언제나 우리 학교에서 공부를 제일 잘 하는 반이다. ③ 그러나 무엇보다도 우리 학급의 친구들은 모두 착하고 서로 협동하여 사이좋게 지내고 있다.

9. 오늘 점심 시간에 영호는 옆자리에 앉은 수자와 다투었다.
10. 오늘 지난 주에 치른 월말고사의 성적표를 받았다.
※ 다음과 같은 내용을 담아서 다른 학교 친구에게 '우리 학교'를 소개하는 글을 써 봅시다.
• 학교의 위치 • 학교의 역사 • 학교의 시설 • 학교의 크기 • 학교의 자랑거리 • 기타(꼭 하고 싶은 이야기)

	한 자 지	식 검 사		
()국민학교 5학	년 ()반 ()번 이름(,)
※ 〈보기〉와 같이 다음	음 한자의 음을 쓰	시오.(1~10)		8
	\s	년기〉 日(일)		
1. 南()	2. 病() 3. 年() 4	. 法()
5. 道()	6. 孝(7. 江() 8	. 百()
9. 男()	10. 時()		
※ 다음 한자의 뜻으로				
11. 木···································		3) 산		()
12. 新				()
1) 마르다	2) 세우다	3) 새롭다	4) 높다	}
13. 作				()
1) 움직이다				
14. 無				
1) 있다				
15. 心				()
1) 마음				
16. 父				()
1) 아버지				
17. 忠				
1) 가운데				
18. 信				()
1) 믿음	2) 사랑	3) 미움	4) 사건	1

19. 明			()
1) 달	2) 해	3) 밝다	4) 어둡다	
20. 多			()
1) 많다	2) 적다	3) 굵다	4) 가늘다	

		한 자	지 스	닉 검 人	├(제2호	1)		
()국민학교	5학년 ()반 ()번 여)름()
※〈보기〉외	같이 다	음 한자의 음을	- 쓰시오	.(1~10)				
			一〈보기〉	日(일)-				
1. 正()	2. 光(()	3. 法	÷()		4. 道()
5. 火()	6. 土(()	7. 教	ጵ()		8. 海()
9. 萬(.)	10. 高(()					
※ 다음 한	자의 뜻으.	로 바른 것을	찾아 ()안에 번호	를 써 넣.	으시오.((11~20)	
11. 木								(
1) 나무		2) 새		3) 강		4)	산	
12								(
		2) 세우다						,
								(
1) 맛보디	7	2) 마시다		3) 먹다		4)	만들다	
14. 少								(
1) 있다		2) 없다		3) 많다		4)	적다	
								,
		이 시하						(
1) 낮				3) 저녁				
16. 前								(
1) 앞		2) 뒤		3) 위		4)	아래	
17 由								(
		2) 이루다						,
18. 信			•••••					(
1) 믿음		2) 사랑		3) 미움		4)	사건	

19. 直······			()	
1) 맵다	2) 곧다	3) 따뜻하다	4) 춥다	
20. 利			()
1) 이롭다	2) 해롭다	3) 어둡다	4) 밝다	