

중학교 영어과 수준별 수업이 학업 성취도에 미치는 영향*

강보람**

부경대학교

조윤경

부경대학교

Kang, Bo-ram & Cho, Yunkyung. (2012). Effects of level-based English instructions in middle school on students' academic achievements. *Modern English Education*, 13(2), 101-120.

The purpose of this study was to examine the effects of one-year level-based English instructions in middle school on students' achievement test scores. Specifically, the present study sought to investigate the differential effects of student level and school year on the students' achievement test scores, by comparing the standardized scores on one pre-treatment diagnostic test and four post-treatment achievement tests conducted throughout one year. To this end, a total of 480 students in 16 intact classes (8 first-grade classes and 8 second-grade classes) at a local middle school in Busan were divided into three levels (i.e., beginning, intermediate, and advanced) based on their scores of each of the tests, and received level-based English instructions throughout one year. The major findings from two-way ANOVAs showed that the students in the beginning group improved significantly, whereas the advanced students did not. This suggests that the students at the lower level may benefit from level-based English instructions. Pedagogical implications and directions for further studies are discussed.

[level-based instruction/secondary English education/
수준별 수업/중등 영어교육]

I. 서론

제 6차 교육과정까지의 학교교육은 학급 내에 다양한 수준의 학생들이 섞여

* 본 연구는 강보람(2009)의 석사학위 논문을 바탕으로 추가자료를 수집·분석하였음.

** 제1저자: 강보람, 교신저자: 조윤경

있는 상황에서 개인의 영어수준과는 관계없이 학급 내 중간 수준의 학생들을 기준으로 한 획일적인 수업이 진행되었다. 그 결과 학습 능력이 뛰어난 학습자들은 수업내용에 지루함을 느끼고, 학습능력이 저조한 학습자들은 수업내용에 대한 이해 부족으로 학습부진이 가속화되는 문제가 나타났다. 이러한 학습자들간 개인차를 반영하지 못한 획일적 교육의 문제점을 해결하고자 제 7차 교육과정은 수준별 교육과정을 도입하였다(교육인적자원부, 2007).

수준별 교육과정은 학습자들의 학습능력 뿐만 아니라 그들의 흥미, 적성, 진로 등을 포함하는 개념으로, 학생의 적성과 능력에 따라 교육의 내용과 방법을 다양화하고 학생의 개인차를 고려한 개별화 교육을 추구한다(교육인적자원부, 2001; 신인숙, 2005; Oakes, Gamoran & Page, 1992). 영어교육학에서의 수준별 수업은 Krashen(1982, 1985)의 입력가설(input hypothesis) 등에 의해 이론적으로 지지를 받고 있다. 또한 여러 현장연구들을 통해 수준별 수업의 실태와 수준별 수업이 학습자들의 학업 성취도 및 학습태도와 만족도에 끼치는 영향을 검증하고자 시도되어 다양한 연구결과가 발표되었다(박영선, 2010; 박정은, 2008; 서하나, 2010; 신인숙, 2005; 장종득, 2009; 최어진, 2009).

그러나, 많은 연구들의 주된 초점은 수준별 수업이 학습자들의 정의적 측면에 미치는 영향이었고, 학업 성취도의 변화를 검증한 연구들도 실험처치가 한 학기 이내로 짧은 기간 이루어졌다(최어진, 2009). 무엇보다도 대부분의 연구들이 평가간의 난이도를 고려하지 않은 채 단순히 사전·사후평가 점수의 증감치를 분석하였다. 이러한 문제점을 해결하고자 본 연구는, 중학교 영어과 수준별 이동수업 시행 전 진단평가 점수와 시행 후 약 1년간 네 차례에 걸친 학교 정기평가의 점수를 표준점으로 변환하여 그 증감치를 분석함으로써 수준별 이동수업이 학생들의 학업 성취도 향상에 끼치는 영향을 검증하고자 한다. 특히 선행 연구에서 보여준 상반된 결과들이 수준이나 학년에 따른 차이인지를 알아보기 위해, 학습자들의 수준(상·중·하) 또는 학년(1학년·2학년)에 따라 수준별 수업의 효과가 다르게 나타나는지를 비교하고자 한다.

II. 이론적 배경

1. 수준별 교육과정

수준별 교육과정은 학습자 중심, 개별화 교육을 실현하기 위해 학습자의 흥미, 적성, 능력 등에 따른 개인차를 존중·고려하여 그에 따른 차별화된 교수·학습을 제공하는 것이다. 여기서 학습자의 개인차를 고려하여 수업 방법을 달리한다는 것의 의미는 크게 세 가지 측면에서 제시될 수 있다. 첫째, 무엇을 차별화할 것인가(differentiate what)의 문제로 교과 과정, 수업 내용, 또는 학습

환경의 차별화를 의미한다. 둘째는 어떻게 차별화 할 것인가(differentiate how)의 문제로 학습자의 흥미, 특성, 개인 경험 등을 반영하는 방식을 의미한다. 마지막으로, 왜 차별화해야 하는가(differentiate why)하는 문제로 학습 동기 부여, 학습의 수월성과 효율성을 의미한다(Tomlinson, 1999).

학습자들의 능력과 수준을 고려한 교육 과정의 필요성 및 당위성에 부응하여 제 7차 교육과정에서 학습자 중심의 수준별 교육과정이 도입되었다(교육인적자원부, 2007). 사실 과거의 획일화된 교육의 문제점을 해결하기 위해서는 학습자 개인의 눈높이에 맞춘 교육이 가장 이상적이다. 하지만, 이는 현 교육현장의 다인수 학급으로 인해 불가능하므로, 현실적으로 실행가능한 소집단 중심의 수준별 수업이 그 대안으로 제시되었다(이재근, 2007). 제 7차 교육과정에서는 학교의 실정에 따라 수준별 교육과정 형태를 자율적으로 선택하여 운영할 수 있음을 제시하고 있다. 구체적으로 수준별 교육과정 운영은 크게 학급 내 수준별 수업과 학급 간 수준별 이동수업으로 나눌 수 있다.

이 중 학급 내에서 이루어 지는 수준별 수업은 세 가지 유형으로 운영될 수 있다. 첫째, 개별 학습 방식에서는 교사가 전체 학생을 대상으로 기본적인 학습 내용을 제공하면서 학생들에게 개별적인 과제를 제시한다. 둘째, 학급 내 수준별 분단 학습 방식에서는 학업 성취도 및 학습 능력에 의거하여 모둠이 편성되고 교사는 각 모둠의 수준을 고려한 과업을 제공한다. 셋째, 학급 내 수준별 협력 모둠 학습 방식에서는 상·중·하위 수준의 학습자들이 골고루 한 모둠에 편성되어 상호 협력 학습이 이루어지도록 유도된다(박선화, 2005).

학급 간 수준별 이동수업은 여러 개의 학급을 한 단위로 묶은 후에 수준별로 단계를 나누어 수업을 운영하는 체제이다. 우선, 2-3개 학급을 한 단위로 하여 '심화-기본'의 두 단계로 나누는 방법이 있으나, 여전히 수준차가 많이 나는 학생들이 한 학급에서 수업을 받게 되므로 수준별 이동수업의 효과가 크게 나타나지 않을 수 있다(주소연, 2005). 학생들의 수준을 조금 더 세분화하는 방법은 3~4개 학급을 한 단위로 묶어서 '심화반-기본반-보충반'의 3단계로 수업을 운영하는 모형이며, 이는 현재 수준별 이동수업의 가장 보편적이고 기본적인 모형이라고 할 수 있다(교육인적자원부, 2004, 2005). 4~5개 학급을 한 단위로 묶어서 학급 수만큼 순차적인 단계를 편성하는 방법의 경우 학생들의 수준차를 명확하게 반영할 수 있는 반면에 교사 확보 문제와 동시에 4~5개 학급이 같은 과목 수업을 실시해야 하는 등 운영상의 어려움이 있을 수 있다(박선화, 2005; 최어진, 2009).

영어교육학에서 수준별 수업에 대한 이론적 근거로는 Krashen(1982, 1985)의 입력 가설을 들 수 있다. Krashen(1982, 1985)은 외국어 습득이 일어나기 위해서는 이해가능한 입력(comprehensible input) 즉 학습자의 현재 수준보다 바로 한 단계 위의 입력($i+1$)이 주어져야 한다고 주장한다. 입력 가설에 따르면, 학습자의 현 수준이거나 혹은 너무 높은 수준의 언어 입력이 학습자에게 제공되면 언어 입력 자체가 학습자에게 무의미하며 습득이 일어나지 않는다.

입력가설에서 강조하는 적절한 수준의 입력의 중요성은 학습자들의 학습능력 수준에 맞는 차별화된 학습 내용을 제공하여 학습의 효과를 높이하고자 하는 수준별 교육과정의 근본 목표와 연결된다고 볼 수 있다. 또한 Harmer(2007)는 한 학급내에 다양한 수준의 학생들로 구성되어 있을 때에는 수준별로 모둠을 나누어 다른 교재를 사용하거나 다른 과업을 제시하도록 권고한다.

교육학 분야에서는 이러한 수준별 교육과정의 필요성에 대해 찬반 주장이 엇갈리고 있다. Slavin(1987)은 학습자의 개별적인 언어 능력 및 학습 능력을 고려하여 교과 과정을 차등적으로 편성·운영할 것을 제안한다. 이와 더불어 개별 학습자의 수준에 따라 편성된 학습 목표를 달성하기 위해서는 효율적인 반 편성과 운영이 수반되어야 한다고 주장한다. 또한 Marsh, Trautwein, Lüdtke, Köller와 Baumert(2006)는 수준별 수업이 하급반 학생들의 자아개념 형성에 긍정적인 영향을 미칠 수 있음을 제안한다. 이들의 연구결과에 따르면, 자신의 능력보다 뛰어난 집단에서 학습한 학습자들은 상대적으로 부정적인 자아개념을 형성하는 반면에 자신의 능력 수준과 유사한 집단에서 학습한 학습자들은 상대적으로 긍정적인 자아개념을 형성하는 것으로 나타났다. 반면, 몇몇 교육학자들(Gamoran & Berends, 1987; Gamoran, Nystrand, Berends & LePore, 1995; Hall, 1997; Oakes, 1985)은 수준별 수업의 부정적 효과를 주장한다. 이들 연구자들은 수준별 수업이 특히 하반에 편성된 학습자들의 학업 성취에 도움을 주지 못하며 정의적인 측면에서도 심각한 불이익을 줄 수 있음을 주장한다.

2. 수준별 수업이 학업 성취도에 미치는 영향

수준별 수업의 효과를 검증한 대부분의 선행 연구들은 우리나라의 현실적인 교육 상황과 각종 한계 등을 고려하여 수준별 이동수업의 형태를 적용하여, 각기 상이한 결과를 보고하였다. 우선, 수준별 수업이 학업 성취도에 미치는 영향에 대해 긍정적인 결과를 보고한 논문을 살펴보겠다. 김현희(1998)는 상·하 수준으로 나누어 1학기 동안 수준별 이동수업을 실시한 A중학교 2학년 86명과 획일화된 수업을 받은 B중학교 2학년 94명을 대상으로 한국교육과정평가원 주관으로 실시된 전국 영어학업 성취도 평가 결과를 비교하였다. 분석 결과는 수준별 수업을 실시한 실험집단이 통제집단보다 평균점수가 유의미하게 높았음을 보여주었다. 이러한 차이는 실험집단과 통제집단 내의 상위집단간 그리고 하위집단간 비교에서도 관찰되었다. 이는 곧 수준별 이동수업이 상급반과 하급반의 영어 학업 성취도에 모두 긍정적인 영향을 끼쳤음을 시사한다.

몇몇 연구들은 수준별 이동수업이 상급반에 효과적임을 보고하였다. 예를 들어, 오재순(2000)은 상·중·하급반 즉 심화반·기본반·보충반으로 나누어 1학기 동안 수준별 분반수업을 적용한 H중학교 3학년 학생 112명과 전통적인 수업을 적용한 S중학교 3학년 학생 113명의 듣기평가와 지필평가의 사전·사후점수를

비교하였다. 분석 결과에 따르면, 수준별 이동수업을 받은 상급반의 경우 듣기평가와 지필평가 모두에서 유의미한 향상이 관찰되었고, 하급반은 지필평가에서 향상을 보였다. 이는 수준별 이동수업이 중급반보다는 상급반과 하급반 학습자들의 영어 학습 능력 향상에 긍정적인 영향을 미치며 특히 상급반 학습자들에게 효과적임을 시사한다.

다른 연구들은 수준별 수업이 중급반 또는 하급반에게 효과가 있음을 보고하였다. 이승미(2006)는 2005년 경상남도 수준별 이동수업 선도 학교로 지정된 3개 중학교 3학년 학습자 399명의 사전·사후 학업 성취도를 비교하였다. 분석결과는 1년 동안 수준별 이동수업을 실시한 3개 학교 모두 상급반보다는 하급반 학습자들의 성적이 더 많이 향상된 것으로 나타났다. 안수연(2003)은 1학년 12개 학급을 3개 학급씩 4개의 군으로 나누어 상급반, 중급반, 하급반을 구성하여 1학기 동안 수준별 이동수업을 실시하고 나머지 1개 학급은 학급 내 수준별 수업을 적용하였다. 분석 결과에 따르면, 수준별 이동수업을 실시한 반은 전반적으로 영어 학업 성취도가 향상되었고, 특히 중급반과 하급반의 학업 성취도가 크게 향상된 것으로 나타났다. 학급 내 수준별 수업 반의 경우 하위수준의 학습자들만이 영어 학업 성취도가 향상된 것으로 나타났다.

반면에, 몇몇 연구들은 수준별 수업의 효과에 대해 부정적인 결과를 보고하였다. 이명선(1999)은 부천 소재 B중학교 2학년 10개반 중 1년간 수준별 이동수업을 실시한 6개 학급과 전통적 교사 설명식 수업을 실시한 4개반의 학업 성취도를 비교 분석하였다. 경기도 교육청 주관인 학업 성취도 평가를 비교한 결과, 실험집단과 통제집단간 유의미한 차이가 나타나지 않았다. 이는 수준별 이동수업을 통한 수준별 교육 과정의 적용이 학업 성취도에 영향을 끼치지 못했음을 의미한다. 또한 상·중·하급 집단에 따른 학업 성취도의 분석에서도 수준별 이동수업의 효과는 나타나지 않았다.

최지나(2006)는 경기도 소재 중학교 2학년 학생 192명을 대상으로 2개월간 수준별 이동수업을 적용한 후, 실시 이전과 이후의 학업 성취도 결과를 비교하였다. 수준별 집단 편성은 상·하급반으로 나누어 수준에 따라 다른 수업 내용을 제공하였다. 분석 결과에 따르면, 상급반의 경우에는 수준별 이동수업이 학업 성취도에 유의미한 영향을 미치지 않았으나 하급반의 경우는 오히려 수준별 이동수업 이후에 성적이 더 하락한 것으로 나타났다. 이와 유사한 결과가 이화자와 정정옥(2005)에 의해서도 보고되었다. 이화자와 정정옥(2005)의 연구에서는 상·하급반의 성적이 모두 수준별 수업 실시 이후에 하락한 것으로 나타났다.

이상과 같이 수준별 영어 교육과정의 효과에 대해 검증한 연구의 결과들이 상당히 다양하다는 것을 알 수 있다. 하지만, 대부분의 연구들이 몇 개월 또는 한 학기 이내의 짧은 기간 동안 실험처치를 제공함으로써 수준별 수업의 장기적인 효과를 검증하기에는 무리가 있다. 무엇보다도 많은 연구들이 평가의 난이도를 고려하지 않은 채 단순히 1-2회의 평가 결과만을 비교함으로써 분석

결과에 심각한 오류를 야기시켰다(최어진, 2009).

이에 본 연구는 수준별 이동수업 시행 전에 실시된 진단평가와 시행 후 약 1년간 4회에 걸친 학교 정기평가 점수를 표준점으로 변환하여 평가간의 난이도를 통계적으로 통제함으로써, 수준별 수업 실시 전·후의 학업 성취도를 객관적으로 비교하고자 한다. 특히 학생들의 수준에 따라 수준별 수업의 영향이 다르게 나타나는지를 분석할 것이다. 또한 선행 연구에서 보여준 상반된 결과들이 학년에 따른 차이인지를 알아보기 위해, 본 연구는 수준별 수업이 학년에 따라 그 효과가 달리 나타나는지를 비교 분석하고자 한다.

III. 연구 방법

1. 연구 과제

본 연구의 목적을 위하여 설정한 연구 문제는 다음과 같다.

- 1) 수준별 이동수업의 효과가 수준에 따라 다르게 나타나는가?
- 2) 수준별 이동수업의 효과가 학년에 따라 다르게 나타나는가?

2. 연구 참여자 및 연구도구

본 연구의 참여자는 부산광역시 A중학교 2010학년도 1학년 전체 8학급 233명과 2학년 전체 8학급 247명으로 총 480명이다. A중학교가 위치한 지역은 부산시 내의 다른 지역보다 대체로 학부모의 교육적 관심이 낮고 학생들이 사교육에 의존하는 정도가 상대적으로 적은 편이다.

본 연구는 수준별 이동수업의 영향이 학습자들의 수준 및 학년에 따라 달리 나타나는지를 알아보기 위해, 수준별 이동수업 시행 전의 2010년 1학기 초에 실시된 진단평가(사전평가) 결과와 수준별 이동수업이 시행된 이후 1년간 실시된 4번의 정기평가(1차·2차·3차·4차 사후평가) 결과를 본 연구의 자료로 활용하였다. 진단평가 및 4회에 걸친 정기평가는 해당 학년을 담당하는 교사들이 공동 출제하며 해당 교사들의 회의를 거친 후에 평가 문항들이 선정·수정되었다. 수준별로 문제를 달리 출제하지 않고 교과서 범위를 벗어나지 않는 것을 원칙으로 하여 공통된 내용을 다루었다. 사전·사후평가에 출제된 문항들의 난이도를 통제하기 위해 모든 점수들은 학년별 및 평가별 평균과 표준편차를 이용하여 표준점수(T-점수)¹로 변환되었다.

¹ T-점수의 공식은 $T=50+(10*Z)$ 이며, Z-점수는 평균으로부터의 편차점수를 그 분포의 표준편차로 나누어 얻어진 표준점수이다.

3. 실험 처치

수준별 분반의 최초 편성은 2010년 1학기 초 진단평가의 점수를 기준으로 이루어졌고, 이후의 정기평가의 성적을 기준으로 재편성되었다. 즉 연구가 진행된 1년 동안 분반이 4회에 걸쳐 (재)편성되었다. 분반 편성은 2개 학급을 한 단위로 묶어서 ‘심화반-기본반-보충반’의 3단계로 나누는 2+1체제로 이루어졌다. 즉, 1·2학년 각각 8개 학급 가운데 1·2반을 A군, 3·4반을 B군, 5·6반을 C군, 7·8반을 D군으로 총 4개의 군으로 묶은 뒤 각 군 별로 학생들의 영어과 진단평가 및 정기평가 점수에 따라 상위 33%를 상급반(심화반), 중위 33%를 중급반(기본반), 하위 33%를 하급반(보충반) 등 3개의 분반으로 나누어 운영되었다. 수준별 분반은 매 정기평가 실시 후 그 결과에 의거하여 재편성하는 것을 원칙으로 하였으며, 교사나 학생의 희망에 의한 다른 수준별 분반으로의 이동은 허용되지 않았다.

수준별 분반의 수업은 공통으로 교과서 중심의 수업을 진행하되 수준에 따라 차별화되었다. 구체적으로, 심화반은 학습자들의 기본 내용에 대한 이해를 기반으로 심화 학습 교육과정에 주안점을 두었다. 그렇기 때문에 기본 내용에 소모되는 학습시간을 단축하여 목표된 내용을 다루고 남은 시간을 활용하여 심화 학습을 하도록 노력하였다. 심화 학습 교육과정은 그 단원의 기본 내용이나 주제와 연관성이 있는 실생활적인 요소들을 이용하며, 팝송, 게임, 퀴즈, 역할극, 발표회 등을 통해 내용에 대한 이해를 깊이 다루도록 하였다.

중급반은 교과서의 기본 내용에 충실하면서 교과서의 내용 중 필수 학습 요소를 중심으로 진행되었다. 일괄적인 주입식 수업을 지양하고 기초적이고 원리 중심의 연습을 시킨 다음 학생 자신의 인정 욕구를 충족시키고 자신감을 가질 수 있도록 쉬운 과제를 부여하였다.

마지막으로 하급반에서는 선수 학습에서 부족한 내용을 보완하여 교과서의 기본 내용을 학습하는 데에 주안점을 두었다. 또한, 교사는 학습자들의 영어교과에 대한 흥미를 자극하며, 수업의 진행에 있어 학습자가 쉽게 이해하고 학습할 수 있도록 난이도와 진도 조절, 그리고 학습 내용의 일정한 순서를 유지하는 것에 유의하였다. 또한 학생들의 이해를 높이기 위해 다양한 학습 자료를 효과적으로 제시하고, 어휘 선택 및 표현 등에 있어서 학생들의 수준을 고려하여 학습자의 기초 학습능력이 신장될 수 있도록 하였다(각 분반별 수업의 예시는 부록을 참조).

4. 자료 분석

수준별 이동 수업 실시 이전과 이후의 평가 점수를 비교하기 위해 우선 사전평가 및 4회에 걸친 사후평가의 난이도를 통제할 필요가 있었다. 평가문항들의 절대적인 난이도 통제가 불가능한 상황에서 차선택으로 모든 평가 점수를 학년별 및 평가별 평균과 표준편차를 이용하여 표준점수(T-점수)로 변환하였다. 또한

연구설계상 통제집단을 설정하는 것이 불가능하였기에, 모든 비교는 진단평가와 정기평가의 표준점수 증감치를 활용하여 이루어졌다. 구체적으로, 각 분반의 수준(상·중·하 수준) 및 학년(1학년·2학년)에 따라 수준별 이동 수업의 효과가 달리 나타나는지를 검증하기 위해 분반 수준과 학년을 독립변수로 하고 사전점수와 4차례의 걸친 사후점수간의 증감점수를 각각의 종속변수로 하는 이원배치 분산분석(two-way ANOVA)을 실시했다.² 유의미한 차이가 있다면 어떤 분반 간에 차이가 있는지를 분석하기 위해 사후비교분석으로 Scheffe 검정법을 사용하였다.³

IV. 분석 결과 및 논의

1. 기술통계 분석 결과

아래의 표 1은 학년별 사전 및 사후평가 표준점수 증감치에 대한 평균 및 표준편차를 정리한 것이다. 전체 학생들의 사전·사후평가 표준점수의 증감을 살펴보았을 때, 상급반 학습자들의 경우 수준별 이동수업 실시 후 약 2개월 후에 치러진 1차 사후평가 표준점수 평균이 사전평가 표준점수보다 약 0.8점 하락한 것을 알 수 있었다. 중급반 학습자들의 경우도 1차 사후평가의 표준점수 평균이 약 1.1점 하락된 것으로 나타났다. 반면에, 하급반 학습자들의 경우에는 1차 사후평가의 표준점수가 약 1.9점이 상승된 것으로 나타났다.

이러한 경향은 사후 1차·2차, 사후 2차·3차, 사후 3차·4차 평가의 표준점수간 증감치에도 유사하게 나타났다. 즉, 상급반은 표준점수의 평균이 계속 감소하였고, 중급반은 사후 2차평가에서 약간의 평균 상승이 관찰된 것을 제외하고는 그 이후 평가에서는 하락세를 보였다. 반면에 하급반의 경우 4차에 걸친 사후평가에서 계속 상승세를 유지하였다.

² 매 정기평가 실시 이후 분반 편성이 다시 이루어졌기 때문에, 사전·1차 사후평가 점수간 증감치, 1차·2차 사후평가 점수간 증감치, 2차·3차 사후평가 점수간 증감치, 3차·4차 사후평가 점수간 증감치를 종속변수로 활용하였다.

³ 사후검증 방법으로는 주로 Tukey, Duncan과 Scheffe를 많이 사용하는데(성태제, 2007), 본 연구에서는 이 중에서 가장 엄격한 Scheffe 분석법을 선택하였다.

표 1
사전 및 사후평가 표준점수간 증감치에 대한 기술통계

| | 상급반 | | 중급반 | | 하급반 | |
|-----------|-------|------|-------|------|------|------|
| | 평균 | 표준편차 | 평균 | 표준편차 | 평균 | 표준편차 |
| 사후1차-사전 | -0.78 | 3.54 | -1.13 | 5.13 | 1.89 | 5.31 |
| 사후2차-사후1차 | -1.80 | 2.84 | 0.68 | 5.17 | 1.13 | 6.07 |
| 사후3차-사후2차 | -0.27 | 2.93 | -0.64 | 4.03 | 0.90 | 4.86 |
| 사후4차-사후3차 | -1.49 | 2.96 | -0.31 | 5.80 | 1.88 | 7.06 |

아래의 표 2와 표 3은 학년별로 구분한 것이다. 학년간 자료에서도 전체 자료에서 관찰된 결과와 유사하게 나타났다. 전체적으로 1학년 상급반 학생들의 사후점수는 계속 하락하고 중급반 학생들도 사후 2차평가에서 약간의 평균 상승이 관찰된 것을 제외하고는 그 이후 평가에서는 하락세가 이어졌다. 반면에 하급반 학생들의 사후점수는 계속 상승세를 나타냈다. 수준별 이동 수업의 영향은 2학년 학생들의 학업 성취도에서도 유사하게 나타났다.

표 2
1학년 사전 및 사후평가 표준점수간 증감치에 대한 기술통계

| | 상급반 | | 중급반 | | 하급반 | |
|-----------|-------|------|-------|------|------|------|
| | 평균 | 표준편차 | 평균 | 표준편차 | 평균 | 표준편차 |
| 사후1차-사전 | -0.51 | 3.31 | -1.47 | 4.37 | 1.96 | 5.34 |
| 사후2차-사후1차 | -1.42 | 2.58 | 0.43 | 5.24 | 0.99 | 4.90 |
| 사후3차-사후2차 | -0.24 | 3.77 | -1.24 | 5.75 | 1.43 | 5.93 |
| 사후4차-사후3차 | -1.46 | 2.52 | 0.65 | 5.01 | 0.87 | 5.27 |

표 3
2학년 사전 및 사후평가 표준점수간 증감치에 대한 기술통계

| | 상급반 | | 중급반 | | 하급반 | |
|-----------|-------|------|-------|------|------|------|
| | 평균 | 표준편차 | 평균 | 표준편차 | 평균 | 표준편차 |
| 사후1차-사전 | -1.04 | 3.75 | -0.8 | 5.77 | 1.81 | 5.31 |
| 사후2차-사후1차 | -2.15 | 3.03 | 0.91 | 5.11 | 1.26 | 7.02 |
| 사후3차-사후2차 | -0.29 | 1.82 | -0.09 | 0.41 | 0.38 | 3.51 |
| 사후4차-사후3차 | -1.52 | 3.33 | -1.21 | 6.35 | 2.86 | 8.36 |

2. 추론통계 분석 결과 및 논의

본 절에서는 이원배치 분산분석을 통해, 각 분반의 수준(상·중·하급) 및 학년(1·2학년)에 따라 수준별 이동수업의 효과가 달리 나타나는지를 검증하고자 한다. 우선 표 4는 사전평가와 1차 사후평가의 표준점수 증가치(1차 사후평가 표준점수에서 사전평가 표준점수를 감한 수치)에 대한 이원배치 분산분석 결과를 보여준다. 분석결과에 따르면, 학년에 따른 차이는 유의미하지 않은 반면에, 수준별 분반에 따라 학업 성취도 향상에 유의미한 차이가 나타났다($F(2, 479)=19.474, p<.000$). 구체적으로 어떤 수준간의 차이가 있는지를 알아보기 위해 Scheffe 검정법을 사용하여 분석한 결과, 하급반의 표준점수 증감치가 상·중급반의 그것보다 통계적으로 유의미하게 높게 나타났다. 이는 수준별 수업 실시 이후에 실시된 1차 평가에서 하급반의 표준점수가 다른 집단과 비교하여 통계적으로 유의미한 수준으로 상승하였음을 의미한다.

표 4

사전·1차 사후평가 표준점수 증감치에 대한 이원배치 분산분석 결과

| 소스 | 제 III 유형 제곱합 | 자유도 | 평균제곱 | F | 유의확률 | 사후분석 |
|-----------|-----------------|-----|---------|--------|-------|-------|
| 수정 모형 | 900.367 | 5 | 180.073 | 8.051 | 0.000 | |
| 절편 | 0.016 | 1 | 0.016 | 0.001 | 0.978 | |
| 학년 | 0.000 | 1 | 0.000 | 0.000 | 0.998 | |
| 사전평가 후 수준 | 871.151 | 2 | 435.576 | 19.474 | 0.000 | 상,중<하 |
| 학년 * 수준 | 29.678 | 2 | 14.839 | 0.663 | 0.516 | |
| 오차 | 10601.768 | 474 | 22.367 | | | |
| 합계 | 11502.135 | 480 | | | | |
| 수정 합계 | 11502.135 | 479 | | | | |

1차·2차 사후점수의 증감치(2차 사후점수에서 1차 사후점수를 감한 수치)에 대한 이원배치 분산분석 결과 또한 이와 유사하게 나타났다. 표 5에서 알 수 있듯이 학년에 따른 차이 및 상호작용 효과는 유의미하지 않은 반면에, 수준별 분반에 따른 차이는 통계적으로 유의미하게 나타났다. 사후 분석 결과는 중·하급반의 표준점수 평균이 1차 사후평가에 비해 2차 사후평가에서 상급반보다 많이 상승한 것이 전체적으로 수준에 따른 차이를 가지고 온 것으로 해석된다.

표 5
1차·2차 사후평가 표준점수 증감치에 대한 이원배치 분산분석 결과

| 소스 | 제 III 유형 제공합 | 자유도 | 평균제공 | F | 유의확률 | 사후분석 |
|------------|-----------------|-----|---------|--------|-------|-------|
| 수정 모형 | 830.377 | 5 | 166.075 | 6.945 | 0.000 | |
| 절편 | 0.010 | 1 | 0.010 | 0.000 | 0.984 | |
| 학년 | 0.004 | 1 | 0.004 | 0.000 | 0.990 | |
| 1차 사후 후 수준 | 786.759 | 2 | 393.380 | 16.449 | 0.000 | 상<중,하 |
| 학년 * 수준 | 33.504 | 2 | 16.752 | 0.700 | 0.497 | |
| 오차 | 11335.534 | 474 | 23.915 | | | |
| 합계 | 12165.910 | 480 | | | | |
| 수정 합계 | 12165.910 | 479 | | | | |

2차·3차 사후평가 표준점수의 비교에서도 학년별 차이는 없었으나, 수준에 따른 차이는 유의미하게 나타났다. 표 6에서 알 수 있듯이, 사후 분석을 통한 2차·3차 사후평가 표준점수에 대한 비교에서 하급반 학생들의 표준점수가 다른 두 집단에 비해 통계적으로 유의미하게 상승하였음을 알 수 있다.

표 6
2차·3차 사후평가 표준점수 증감치에 대한 이원배치 분산분석 결과

| 소스 | 제 III 유형 제공합 | 자유도 | 평균제공 | F | 유의확률 | 사후분석 |
|------------|-----------------|-----|---------|-------|-------|-------|
| 수정 모형 | 301.857 | 5 | 60.371 | 3.765 | 0.002 | |
| 절편 | 0.029 | 1 | 0.029 | 0.002 | 0.966 | |
| 학년 | 0.038 | 1 | 0.038 | 0.002 | 0.961 | |
| 2차 사후 후 수준 | 213.212 | 2 | 106.606 | 6.648 | 0.001 | 상,중<하 |
| 학년 * 수준 | 95.730 | 2 | 47.865 | 2.985 | 0.051 | |
| 오차 | 7600.963 | 474 | 16.036 | | | |
| 합계 | 7902.820 | 480 | | | | |
| 수정 합계 | 7902.820 | 479 | | | | |

마지막으로 3차·4차 사후평가 표준점수간의 비교는 표 7에 제시되었다. 이원배치 분산분석 결과에 따르면, 학년간 차이는 유의미하지 않은 반면에,

수준에 따른 차이 및 상호작용 효과는 유의미하게 나타났다. 사후 분석을 통해 수준에 따른 차이는 하급반의 표준점수 평균이 다른 두 집단에 비해 4차 사후평가에서 상승하였기 때문에 발생한 것으로 해석된다.

표 7

3차·4차 사후평가 표준점수 증감치에 대한 이원배치 분산분석 결과

| 소스 | 제 III 유형 제공합 | 자유도 | 평균제곱 | F | 유의확률 | 사후분석 |
|------------|-----------------|-----|---------|--------|-------|-------|
| 수정 모형 | 1233.025 | 5 | 246.605 | 8.254 | 0.000 | |
| 절편 | 0.508 | 1 | 0.508 | 0.017 | 0.896 | |
| 학년 | 0.066 | 1 | 0.066 | 0.002 | 0.963 | |
| 3차 사후 후 수준 | 929.316 | 2 | 464.658 | 15.553 | 0.000 | 상,중<하 |
| 학년 * 수준 | 291.972 | 2 | 145.986 | 4.886 | 0.008 | |
| 오차 | 14161.339 | 474 | 29.876 | | | |
| 합계 | 15394.363 | 480 | | | | |
| 수정 합계 | 15394.363 | 479 | | | | |

다음으로, 학년과 수준간의 상호작용에 대해, 각 학년별로 수준을 독립변수로 하고 3차·4차 사후평가 표준점수의 증가치를 종속변수로 하는 일원배치 분산분석을 실시하였다. 표 8과 표 9에 제시된 분석 결과에 따르면, 학년과 수준간 상호작용 효과는 1학년 중급반의 경우 하급반과 묶이어서 작용한 반면에, 2학년의 중급반은 상급반과 묶이어서 하급반의 점수와의 비교에서 유의미한 차이가 발생하여 기인한 것으로 해석된다. 이는 중급반의 경우 수준별 수업의 효과가 학년에 따라 달리 나타날 수 있음을 의미한다. 즉, 표 2와 표 3의 기술통계 결과에서 알 수 있듯이, 1학년 중급반은 4차 사후평가 표준점수가 3차 평가 점수에 비해 약 1점 상승한 반면에, 2학년 중급반은 약 1점 하락하였다. 이러한 결과는 중간 수준의 학생들의 학업 성취도가 학년이 올라갈수록 떨어질 수 있음을 시사한다.

표 8

1학년 3차·4차 사후평가 표준점수 증감치에 대한 일원배치 분산분석 결과

| | 제공합 | 자유도 | 평균제곱 | F | 유의확률 | 사후분석 |
|------|----------|-----|---------|-------|-------|-------|
| 집단-간 | 260.490 | 2 | 130.245 | 6.658 | 0.002 | 상<중,하 |
| 집단-내 | 4499.340 | 230 | 19.562 | | | |
| 합계 | 4759.830 | 232 | | | | |

표 9

2학년 3차·4차 사후평가 표준점수 증감치에 대한 일원배치 분산분석 결과

| | 제공합 | 자유도 | 평균제공 | F | 유의확률 | 사후분석 |
|------|-----------|-----|---------|--------|-------|-------|
| 집단-간 | 972.534 | 2 | 486.267 | 12.280 | 0.000 | 상,중<하 |
| 집단-내 | 9661.999 | 244 | 39.598 | | | |
| 합계 | 10634.534 | 246 | | | | |

지금까지의 분석 결과를 종합하면, 상급반의 경우 미약하기는 하지만 성적이 하락하였다. 이는 상급반 학습자들이 수준별 이동수업을 통해 심화 내용을 중심으로 학습함으로써 기본적인 내용에 소홀해져 영어 학업 성취도가 다소 하락하였다고 볼 수 있다. 같은 맥락에서 수업은 수준별로 했으나 정기고사 평가는 동일 평가문항으로 평가함으로써 시험 출제 범위가 하급반 내용에서 출제되므로, 상·중급반 학습자들을 적절히 변별하기 어렵고 이에 따라 학습자들의 학력 향상 의욕을 저하시켰을 수도 있다(박선화, 2005). 이를 보완하기 위해서는 수준별 수업 내용이 평가 문항에 반영되는 수준별 선택평가 방법 또는 학습자의 수준에 맞는 문제만을 풀도록 하는 전면적 수준별 평가방식을 도입할 필요가 있다(이경인, 김현주, 2011). 또는 천장효과(ceiling effects)로 인해 상위권 학생들의 성적이 이미 우수하여 더 향상할 여지가 없었기 때문으로도 해석 가능하다.

반면에, 기존의 중상위권 중심의 전통적 수업에서 흥미도 없고 기초 학력이 부족했던 하위권 학습자들이 자신들의 학습능력에 맞는 수업을 제공받고 기본적인 내용 이해를 목표로 한 학습 활동을 한 결과, 영어 학업 성취도에 긍정적인 결과가 있었음을 알 수 있었다. 본 연구의 결과는 앞서 논의한 몇몇 선행연구들(이명선, 1999; 이화자, 정정옥, 2005; 최지나, 2006)과 상반된 결과를 보여준다. 이들은 학업 성취도 변화에 있어서 수준별 수업이 하급반에 미치는 영향은 부정적임을 일관되게 보고하였다. 하지만, 앞서도 지적하였듯이 선행 연구들은 수준별 수업 실시 이전·이후의 학업 성취도 평가에 대한 난이도 검증은 거치지 않고 단순히 사전·사후점수의 증감을 비교하여 타당도에서 결함이 있다고 판단된다.

본 연구에서 나타난 수준별 수업의 하급반에 미치는 긍정적인 영향은 학습자들에게 수준을 고려한 학습 활동을 제공함으로써 학습자들의 기초 학습능력이 향상되었기 때문인 것으로 해석된다. 이러한 관점에서 본다면, 수준별 이동수업의 운영은 교육개혁 차원에서 교육여건이 열악하고 운영상의 시행착오들이 따른다 하더라도 우리가 앞으로 나아가야 할 교육의 최종 목표지점이라 하겠다.

V. 결론

본 연구는 수준별 이동수업이 학습자들의 영어 학업 성취도에 미치는 영향이 수준에 따라 그리고 학년에 따라 달리 나타나는지를 검증하고자 하였다. 통계분석 결과에 따르면, 전반적으로 학년에 따른 학업 성취도의 차이는 유의미하지 않은 반면에 수준별 분반에 따라 유의미한 차이가 나타났다. 사후 분석 결과에 의거하면, 수준별 분반에 따른 차이는 4차에 걸친 학업 성취도 평가에서 하급반 학습자들의 점수가 지속적으로 상승한 반면에 상급반 학습자들의 학업 성취도 점수는 하락하였기 때문인 것으로 해석되었다. 상급반 학생들의 경우 이미 사전 학업 성취도 평가 점수가 높았기 때문에 천장효과로 인해 증감점수에서 유의미한 차이가 나타나지 않았을 수도 있다. 또는 평가문항이 모든 수준에 걸쳐 동일하게 제출되어야 하는 중등 영어교육 현장 상황에서 문항의 대부분이 기본 영역을 다룬 하급반 내용에서 출제됨으로써 상급반 학습자들의 학습 의욕을 저하시켰을 가능성도 배제할 수 없다(박선희, 2005).

반면에, 몇몇 연구자들의 우려(Gamoran & Berends, 1987; Gamoran 외 3인, 1995; Hall, 1997; Oakes, 1985)와는 달리, 본 연구의 하급반에서 보여준 수준별 수업의 긍정적인 효과는 하위권 학생들도 수준을 고려한 교육을 받게 되면 기초 학습 능력이 향상되고 궁극적으로는 학력 신장을 꾀할 수 있음을 시사한다.⁴ 즉 수준별 교육과정은 하위권 학생들이 더 이상 교육현장에서 소외되지 않도록 배려하는 방안이 될 수 있음을 의미한다. 무엇보다도 수준별 수업은 학생들을 차별시키는 교육이 아니라 오히려 모든 학생들이 동등하게 교육에 참여할 수 있도록 교육 기회를 공평하게 제공할 수 있는 주요 방안이 될 수 있다.

하지만, 상·중·하급반 학생들 모두에게 수준별 이동수업이 성공적으로 이루어지기 위해서는 많은 제도적인 장치가 필요하다. 현장의 교사들을 대상으로 다 양한 연수 및 행정적인 지원이 필요하며, 교사에게 수준별 수업 운영을 위해 필요한 자료 및 연구 시간을 제공하여야 한다. 또한 수준별 교육과정의 긍정적인 효과가 충분히 발휘되기 위해서는 일방적인 교육 정책을 일선 교육 현장에 적용할 것을 강요하기 보다는 각각의 영어 교육 현장에서 상황을 고려하여 반 편성 및 학습자의 배치 문제, 평가 방법의 다양화, 수업 내용의 다양화 등을 결정할 수 있도록 자율권이 보장되어야 할 것이다.

특히 대부분의 학교에서 학생들은 수준별 이동수업을 통해 각자의 수준에 맞는 서로 다른 내용을 학습했음에도 불구하고 평가는 학생의 수준과는 관계없는 동일 수준의 공통 평가지로 시행되고 있다(조난심, 김재춘, 허경철, 박순경, 1997). 이러한 수준별 교육과정에서의 수업 내용과 평가 내용간의

⁴ 평가문항의 대부분이 모든 수준에 공통적인 부분만을 다룬 점이 교과서의 중점 부분만을 학습한 하수준의 학생들에게 유리하게 작용했을 가능성도 배제할 수 없다.

불일치는 수준별 수업의 효과를 상쇄시킬 수 있다. 따라서, 수준별 교육과정의 효과적인 발전 및 운영을 위해서는 학교 현장에서 적용 가능한 타당한 수준별 평가 방안에 대한 연구가 절실히 요구된다(이경인, 김현주, 2011).

본 연구의 한계점으로는 학교 정규 교육과정 운영상 통제집단 즉 수준별 수업을 하지 않은 집단과의 비교가 불가능하였다는 점이다. 따라서, 수준별 수업 이외의 다른 요인이 개입되었을 가능성을 배제할 수 없다는 점에서 선불리 수준별 이동수업의 효과를 단정 짓기에는 무리가 있다. 또한 부산지역의 하나의 학교에서만 자료를 모은 것이기 때문에 그 학교의 특수한 상황으로 인해 연구결과가 도출되었을 가능성도 간과할 수 없다. 즉 1년간의 자료 수집 기간 동안 수준별 수업 내용 외에 다른 영향(가령, 교사 영향 등)을 통제하는 것이 불가능하여 내적 타당도(internal validity)에 문제가 있다.⁵ 이러한 문제점을 해결하기 위해서는 성취도 평가 외에 일반 영어능력 평가를 실시하여 그 결과를 수준별 분반 간에 비교한다면 좀 더 정확하게 수준별 수업의 효과를 검증할 수 있으리라 판단된다. 또한 중등영어교육현장에서도 수준별 평가문항을 달리하여 각 수준별 수업내용을 평가에 반영한다면 학생들의 학습 동기 등을 높이고 곧 학업성취도를 향상시키는 데에 도움이 될 것으로 기대한다.⁶

참고문헌

- 강보람. (2009). *중학교 영어과 수준별 이동 수업이 학업 성취도에 미치는 영향*. 석사학위논문, 부경대학교, 부산.
- 교육인적자원부. (2001). *제7차 교육과정 좀 더 알아봅시다*. 서울: 교육인적자원부.
- 교육인적자원부. (2004). *수준별 이동수업 확대 방안 연구*. 서울: 교육인적자원부.
- 교육인적자원부. (2005). *수학과 수준별 이동수업 우수 사례집*. 서울: 교육인적자원부.
- 교육인적자원부. (2007). *초중등학교 교육과정*. 서울: 교육인적자원부.
- 김현희. (1998). *능력별 이동수업을 통한 영어 학습의 효과*. 석사학위논문, 연세대학교, 서울.
- 박선화. (2005). 수준별 수업 활성화 방안 연구. 한국교육과정평가원(편), *수준별 수업 활성화 방안 연구* (pp. 5-36). 서울: 한국교육과정평가원.
- 박영선. (2010). *영어과 수준별 이동수업에서 자아효능감이 학업 성취도에 미치는 영향*. 석사학위논문, 인하대학교, 인천.

⁵ 본 연구는 실험실이 아니라 수준별 수업을 직접 운영하고 있는 중등학교 영어 교육 현장에서 자료를 모은 것이므로 생태학적 타당도(ecological validity) 측면에서는 강점이 있다.

⁶ 본 연구의 한계점에 대한 개선 방안과 앞으로의 연구방향을 제시해 준 심사위원들께 감사 드린다.

- 박정은. (2008). *고등학교 영어 수준별 이동수업의 실태에 관한 연구*. 석사학위 논문, 건국대학교, 서울.
- 서하나. (2010). *영어과 수준별 이동수업에 대한 학습자의 성취도 및 만족도 연구*. 석사학위논문, 충남대학교, 대전.
- 성태제. (2007). *SPSS/AMOS를 이용한 알기 쉬운 통계분석: 기술통계에서 구조방정식까지*. 서울: 학지사.
- 신인숙. (2005). 영어과 수준별 이동수업에 대한 학년과 집단에 따른 인식 비교. *영어교육*, 60(2), 223-243.
- 안수연. (2003). *수준별 교육과정이 영어 학업 성취도에 미치는 영향*. 석사학위 논문, 단국대학교, 경기도.
- 오재순. (2000). *수준별 분반 수업이 중학교 영어 학습에 미치는 영향*. 석사학위논문, 연세대학교, 서울.
- 이경인, 김현주. (2011). 수준별 영어수업에 대한 평가방안 연구. *현대영어교육*, 12(3), 305-321.
- 이명선. (1999). *영어 수준별 이동수업이 학업 성취도에 미치는 영향*. 석사학위 논문, 연세대학교, 서울.
- 이승미. (2006). *중학교 영어과 수준별 이동수업의 효율성 검증*. 석사학위논문, 경남대학교, 경남.
- 이재근. (2007). 초등학교 영어교육에서 수준별 교육과정의 기본적인 개념 이해. *영어교과교육*, 6(1), 75-87.
- 이화자, 정정옥. (2005). 학습태도와 학습 성취에 미치는 수준별 이동수업의 효과. *현대영어교육*, 6(2), 150-181.
- 장중득. (2009). 수준별 이동수업을 통한 영어수업의 효율성 고찰. *언어과학연구*, 51(1), 277-300.
- 조난심, 김재춘, 허정철, 박순경. (1997). 제7차 교육과정 개정에 따른 수준별 교육과정 편성 및 운영방안에 관한 연구(연구보고 CR 97-34). 서울 한국교육개발원.
- 주소연. (2005). 준비된 수준별 수업. 한국교육과정평가원 (편), *수준별 수업 활성화 방안 연구* (pp. 53-60). 서울: 한국교육과정평가원.
- 최어진. (2009). *중학교 영어과 수준별 이동수업이 학업 성취에 미치는 효과 및 태도 분석*. 석사학위논문, 동아대학교, 부산.
- 최지나. (2006). *영어과 수준별 이동수업과 학업 성취도와의 관계*. 석사학위논문, 숙명여자대학교, 서울.
- Gamoran, A., & Berends, M. (1987). The effects of stratification in secondary schools: Synthesis of survey and ethnographic research. *Review of Educational Research*, 57(4), 415-435.
- Gamoran, A., Nystrand, M., Berends, M., & LePore, P. C. (1995). An organizational analysis of the effects of ability grouping. *American Educational Research Journal*,

32(4), 687-715.

- Hall, S. (1997). The problem with differentiation. *School Science Review*, 78(284), 95-98.
- Harmer, J. (2007). *How to teach English*. London: Longman.
- Krashen, S. D. (1982). *Principles and practice in second language acquisition*. New York: Pergamon.
- Krashen, S. D. (1985). *The input hypothesis: Issues and implications*. New York: Longman.
- Marsh, H. W., Trautwein, U., Lüdtke, O., Köller, O., & Baumert, J. (2006). Integration of multidimensional self-concept and core personality constructs: Construct validation and relations to well-being and achievement. *Journal of Personality*, 74, 403-455.
- Oakes, J. (1985). *Keeping track: How schools structure inequality*. New Heaven, CT: Yale University Press.
- Oakes, J., Gamoran, A., & Page, R. (1992). Curriculum differentiation: Opportunities, outcomes, and meanings. In P. W. Jackson (Ed.), *Handbook of research on curriculum* (pp. 570-608). New York: Macmillan.
- Slavin, R. E. (1987). Ability grouping and student achievement. *Review of Educational Research*, 57(3), 293-336.
- Tomlinson, C. (1999). *The differentiated classroom: Responding to the needs of all learners*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.

부록

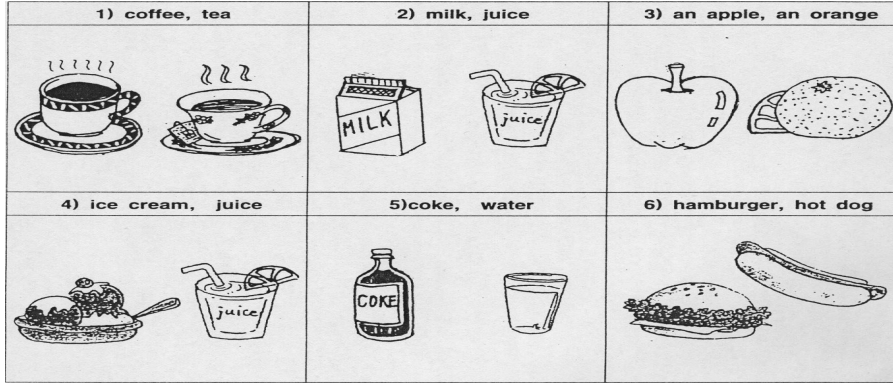
1학년 수준별 수업 예시

<심화반 활동지>

- 아래 보기를 참고하여, 집에 초대할 친구에게 무엇을 원하는지 의견을 물어 봅시다.

A: Which do you want, milk or juice?
 B: I want juice, please.
 A: Here you are. / Here it is. / Here you go.
 B: Thanks. / Thank you very much. / Thanks a lot.
 A: You're welcome. / Don't mention it. / Not at all.

- 방문한 친구에게 대접하고 싶습니다. 의견을 묻는 대화를 해 봅시다.
 (준비물: 모형 우유, 주스 캔 등이나 여러 가지 실물)



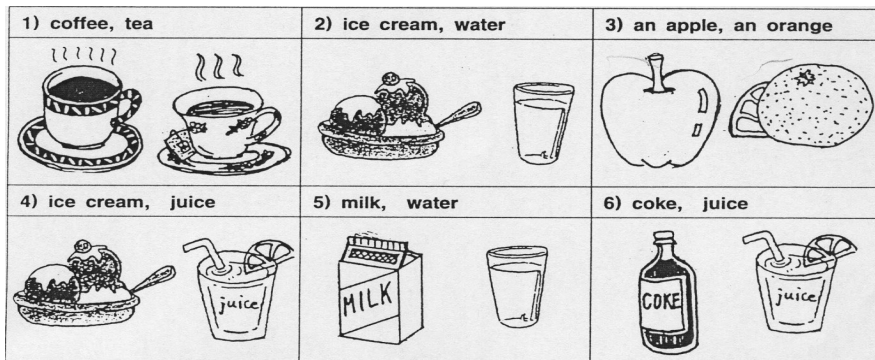
3. 빈 칸에 알맞은 말을 넣어 대화를 완성해 보자.

| |
|--|
| <p>Sang-ho: _____, milk or juice, Mike?</p> <p>Mike: I want milk, please.</p> <p>Sang-ho: _____.</p> <p>Mike: Thank you very much.</p> <p>Sang-ho: You're welcome.</p> |
|--|

<기본반 활동지>

1. 아래 보기를 참고하여, 집에 초대할 친구에게 무엇을 원하는지 의견을 물어 봅시다.

| |
|---|
| <p>A: Which do you want, milk or juice?</p> <p>B: I want juice, please. / Juice, please.</p> <p>A: Here you are. / Here it is.</p> <p>B: Thank you very much.</p> <p>A: You're welcome. / Not at all.</p> |
|---|



2. 방문한 친구에게 대접하고 싶습니다. 의견을 묻는 대화를 해 봅시다.

(준비물: 모형 우유, 주스 캔 등이나 여러 가지 실물)

A: Welcome to my house. Please come in.
 B: Thanks a lot. You have a nice .
 A: Thank you. Sit down, please. (A little later)
 Which do you want, _____ or _____?
 B: _____, please.
 A: Here you are.
 B: Thank you very much.
 A: You're welcome.

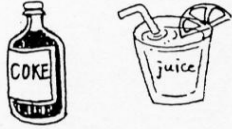
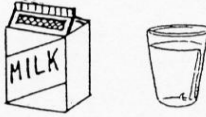

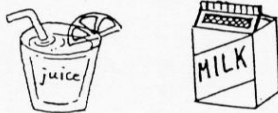
3. 빈 칸에 알맞은 말을 넣어 대화를 완성해 보자.

Sang-ho: _____ do you want, milk or juice, Mike?
 Mike: Milk, please.
 Sang-ho: _____. (여기 있어.)
 Mike: Thank you very much.
 Sang-ho: You're _____.

<보충반 활동지>

1. 보기를 참고로 친구에게 무엇을 원하는지 물어 봅시다.

A: Which do you want, milk or juice?
 B: I want juice, please.

| | |
|---|---|
| <p>1) coke, juice</p>  | <p>2) milk, water</p>  |
| <p>3) ice cream, water</p>  | <p>4) juice, milk</p>  |

2. 물건을 건네 주는 연습을 해 봅시다. (실물이나 모형 물건 등 준비)

A: Here you are.
 B: Thank you very much.

A: You're welcome.

3. 위 1번과 2번을 활용하여 보기와 같이 친구와 대화해 봅시다.

| | |
|---|--|
| 보 | A: Which do you want, _____ or _____? B: _____, please. A: Here you are. |
| 기 | B: Thank you very much. A: You're welcome. |

4. 빈 칸에 알맞은 말을 넣어 대화를 완성해 보자.

| |
|---|
| <p>Sang-ho: ㉠ _____ do you want, milk ㉢ _____ juice, Mike? Mike: I want milk, please. Sang-ho: _____. (you, here, are) Mike: Thank you very much. Sang-ho: You're ㉡ _____</p> |
| <p>a) What, Where, How, Which, When b) but, or, and c) right, welcome, good</p> |

예시언어(Examples in): English

적용가능 언어(Applicable Language): English

적용가능 수준(Applicable Levels): Secondary

강보람
부경대학교 영어영문학과
608-737 부산시 남구 용소로 45
Email: kbr1227@naver.com

조윤경
부경대학교 영어영문학과
608-737 부산시 남구 용소로 45
Tel: (051) 629-5384
Email: ykcho@pknu.ac.kr

Received 7 March 2012

Revised 6 May 2012

Accepted 19 May 2012