

## 원어민 영어보조교사 협력수업 유형 및 교사수업 행동 연구\*

강상철\*\*

초당고등학교

김주후

아주대학교

**Kang, Sang-Cheol & Kim, Ju-Hu. (2013). Collaborative teaching type and behavior of Korean teachers in co-teaching English class. *Modern English Education*, 14(1), 177-198.**

This study was to examine the effective co-teaching type and the Korean teachers' teaching behaviors by investigating co-teaching factors in English class. For these purposes, a survey was designed and conducted. The survey of this research was answered by 927 students of collaborative classes for one year at the academic high schools of Gyeonggi province. The participants of this study were sampled from thirty schools in twelve cities such as Seongnam, Yeoncheon, etc. The results showed the effectiveness of co-teaching in listening and reading sections. Concerning the difference in awareness of the affective domains based on the co-teaching type, significant effectiveness was seen in the type where a Korean teacher conducted a major role in a class. In the relationship between Korean English teachers' behaviors in class and English achievements concerning teaching of reading sections, the teachers' behaviors were seen most actively, and almost no role was seen in the Korean English teachers in speaking sections. In listening sections, clarity, variety, and teaching strategies were highly displayed, and in writing section, task-orientation, motivation, and teaching strategies were seen to have great effects. Concerning the correlation between teachers' behaviors in class and affective domains, task-orientation increased students' self-esteem, and feedback and evaluation displayed to have high correlation with risk-taking and motivation. Variety and engagement were revealed as important factors that stimulate the interest of students.

[native English assistant teachers/a collaborative teaching type/teachers' teaching behavior in class/  
원어민 영어보조교사/협력수업 유형/한국인 교사수업행동]

\* 본 연구는 강상철(아주대학교 대학원, 2012)의 논문을 일부 발췌하여 수정·발전시킨 것임

\*\* 제 1저자: 강상철, 교신저자: 김주후

## I. 서론

외국어로서의 영어(EFL)를 가르치는 우리나라에서 학습자들이 영어를 원어민에게 배우고 실제로 수업시간에서부터 사용할 수 있는 기회를 늘여 영어에 대한 흥미와 자신감을 증진시킴으로써 의사소통 능력을 향상시킨다는 목표 아래 원어민 영어보조교사 프로그램(English Program in Korea, EPIK)을 운영하고 있다.

그러나 이 제도가 시작된 지 15여 년이 지난 현재까지도 사전 준비가 부족했음이 여전히 지적되고 있다. 초등학교와 중학교, 고등학교 별 그리고 학생 수준에 따른 협력 수업의 장단점과 기본적인 이론에 대한 고찰, 사례 연구 등 많은 준비가 부족하여 현장에서는 어떻게 해야 효율적으로 원어민 영어보조교사를 활용하고 협력 수업을 성공적으로 이끌 수 있을지에 대한 고민이 계속되고 있다(이미진, 성귀복, 2011). 실제로 이 제도가 도입되던 당시 기본적인 협력수업의 모형은 한국인 영어교사와 원어민 영어보조교사가 함께 참여하는 팀티칭 형태였으나(박기화, 1996), 현재 원어민 영어보조교사가 단독으로 수업하거나 원어민 영어보조교사가 리드하고 한국인 영어교사는 학생 통제나 간단한 번역 등 보조적인 역할만을 수행하고 있는 경우도 많다(이현우, 이소영, 성귀복, 2010).

실제로 원어민 영어교사와의 협력수업은 우리나라와 같은 EFL 환경에서 원어민과 의사소통을 하게 되는 실제적인 상황 속에서 영어를 배울수 있고(정길정, 연준흠, 1997; 허운나, 1986), 원어민과의 의사소통의 기회를 통해 영어로 의사소통을 하는 것에 대한 자신감과 흥미를 키우고, 두려움을 없앨 수 있는 효과(박정임, 2005; 이해승, 2005; 임지인, 1996)가 있는 것으로 밝혀졌다.

그럼에도 불구하고 한국인 영어교사의 영어의사소통 능력이 원어민 영어보조교사의 그것과 비교되는 데서 오는 학생들의 상대적인 평가 때문에 한국인 영어교사들이 원어민 영어보조교사와의 협력수업 자체에 부정적이며, 따라서 회화 부분을 다룰 때에는 원어민 영어보조교사가 수업을 전담하고 나머지 부분은 한국인 영어교사 혼자서 진행하거나 특별활동 시간에만 원어민 영어보조교사를 활용하여 전담시키는 방법을 택하게 되고 협력수업이 실시되고 있다 하더라도 서로의 역할에 대해서 많은 혼란이 있다(박기화, 1996).

정길정, 민찬규, 박매란(1999)이 전국 400개 초·중학교 한국인 영어교사와 원어민 영어보조교사를 대상으로 실시한 설문조사 결과를 보면 한국인 영어교사의 67.2%가 원어민 영어보조교사가 수업을 주도적으로 수행하고 한국인 영어교사는 보조자의 역할을 수행하고 있다고 답한 것을 볼 수 있다. 학습활동을 결정하는 경우에도 원어민 영어보조교사의 62.5%가 자신들이 수업활동을 결정한다고 응답하였다. 하지만 양쪽 모두 바람직한 수업 모형에 대해서는 협력수업(co-teaching)이라고 응답하였다. 이처럼 원어민 영어보조교사가 중심이 되어 수업을 이끌어가는 유형의 경우, 한국인 영어교사의 의사소통능력이 낮아도 가능하나

수업에 대한 협의가 제대로 이루어지지 못하고 원어민 영어보조교사가 독립적으로 수업을 준비하고 진행하다 보니 수업의 효율성이 떨어질 우려가 있다(김정렬, 2009). 이는 한국인 영어교사는 수업 중 단순히 학생 통제나 수업 관찰 수준에 머물며, 원어민 영어보조교사에게 수업을 일임함으로써 영어수업에서 학생들의 정의적 측면뿐만 아니라 성취도면에서도 부정적인 효과를 줄 수 있다(김정렬, 2007).

지금까지 선행 연구를 살펴보면 협력수업에 따른 효과 분석은 다수 보고되었으나 협력수업에서 수업유형 및 교사수업행동과 관련한 선행연구는 보고되고 있지 않다. 동일한 원어민 영어보조교사와 협력수업을 진행한다 하더라도 한국인 영어교사에 따라 교실 수준에서 하는 교사수업행동은 다양하게 나타날 수 있다. 예를 들어, 칭찬, 질책 등을 포함하여 교실 뒤에서 지켜보기, 질문에만 대답하기, 원어민 영어보조교사의 말 반복해 주기, 순회 지도하기, 무관심하게 다른 업무보기와 같은 한국인 영어교사의 수업시간에 행해지는 모든 것들이 학생들의 학습 면에 지대한 영향을 미친다.

따라서 협력수업 유형뿐만이 아니라 교사수업행동이 교실 상황에 따라 어떻게 이루어지며, 그 결과는 어떻게 나타나는 지 구체적으로 탐구해 볼 필요가 있다. 따라서 교실 상황에서 원어민 영어보조교사를 활용한 협력수업의 유형과 교사의 수업행동을 구체적으로 탐색하고 이러한 것들이 학생들에게 어떻게 인식되고 영향을 주는 지에 관한 보다 세밀한 분석을 필요로 하고 있다. 즉, 원어민 영어보조교사와 한국인 영어교사의 협력수업 관련 연구는 단순 효과성 분석에서 벗어나 협력수업의 효과를 배가할 수 있는 구체적 방법을 모색해 볼 필요가 있다. 즉, 이제까지의 선행 연구들은 원어민 영어보조교사 활용 여부에 따른 효과성 유무만을 판단하는 경우가 대부분이었는데 이러한 분석을 통해서도 협력수업의 역할과 과정 그리고 학생에게 미치는 영향 등을 체계적으로 이해하기 힘들다. 특히, 협력수업 상황에서 한국인 영어교사와 원어민 영어보조교사의 협력 형태와 교사수업행동이 학생들의 인지적, 정의적 영역에 긍정적 또는 부정적 영향을 미치는 지 등에 대한 구체적인 분석이 이루어져야 한다. 또한 이러한 분석 결과를 바탕으로 학습조건별 가장 효과적인 협력수업 유형과 교사수업행동을 제시할 필요가 있다.

따라서 본 연구의 목적은 현재 고등학교 교실 수업 현장에서 원어민 영어보조교사와 한국인 영어교사의 협력수업 유형 및 교사수업행동을 분석하고 어떠한 요인이 학생들의 성취도 및 정의적 영역에 효과적인 영향을 미치는 지 탐색하는 것이다. 이를 토대로 학습 조건별(언어기능, 정의적 영역, 학교 소재지)로 긍정적 효과를 기대할 수 있는 효과적인 협력수업 유형과 교사수업행동의 접근 전략을 밝혀내고자 하는 것이다. 이 목적을 달성하기 위해 본 연구에서는 다음과 같은 연구문제를 설정하였다.

1. 원어민 영어보조교사와 한국인 영어교사의 협력수업에서 수업유형 및 교사수업행동에 대한 학생들의 인식은 어떠한가?
2. 원어민 영어보조교사와 한국인 영어교사의 협력수업에서 수업유형 및 교사 수업행동에 따른 정의적 영역과 성취도에 미치는 영향은 어떠한가?
3. 원어민 영어보조교사 활용 협력수업에서 학습 조건별(언어기능, 정의적 영역, 학교 소재지) 효과적인 수업유형과 교사수업행동은 무엇인가?

## II. 연구 방법

### 1. 연구대상

본 연구의 대상은 원어민 영어보조교사가 상주하여 지도하는 경기도 소재 대도시 10개교, 안산시 등 중·소도시 10개교, 연천군 등 농촌지역 10개교로 총 30개 인계고등학교에서 1년 동안 협력수업에 참여한 1,100명의 고등 학생에게 설문을 실시하였다. 그 중 불성실한 응답을 제외하고 최종적으로 927 명의 자료가 수집되었고 학생들의 성적 자료는 경기도 수원시 S고등학교 64명의 자료가 집계되었다. 표본 집단의 배경별 분포는 표 1과 같다.

**표 1**  
학생의 일반적 배경

		빈도(%)
성별	남	389(42.0)
	여	538(58.0)
지역	대도시	421(45.4)
	중·소도시	354(38.2)
	농촌지역	152(16.4)
합계		927(100.0)

### 2. 조사 도구

#### 1) 설문지

본 연구에서 사용한 조사 도구는 설문지로 내용은 학습자의 배경 변인, 협력수업 유형에 대한 인식, 협력수업이 정의적 영역(자아 존중감, 모험시도,

불안, 동기, 흥미)에 미치는 영향, 교사수업행동에 대한 인식 등으로 구성하였다.

협력수업 유형에서 ‘수업유형 1’은 원어민 영어보조교사가 수업을 진행하고 한국인 영어교사가 도와주는 형태, ‘수업유형 2’는 한국인 영어교사가 수업을 진행하고 원어민 영어보조교사가 도와주는 형태, ‘수업유형 3’은 동일 내용을 동 시간에 공동MC처럼 협력적으로 수업하는 형태, ‘수업유형 4’는 학급을 두 그룹으로 나누어 분담된 내용을 각자 가르친 후 학생을 교환 운영하는 형태, ‘수업유형 5’는 수준별 이동수업으로 우수학생은 원어민 영어보조교사가 그 외 학급은 한국인 영어교사가 운영하는 형태로 규정하였다.

교사수업 행동은 Borish(1988)와 Pintrich(2003) 등의 선행연구 에서 가장 빈번하게 제시하고 있는 7가지로 범주화하였는데 첫째, 정확한 설명과 적절한 예시로 학생들의 이해를 돕고 수업결과를 분명하게 이해 시키는 명료성, 둘째, 설명, 질의, 토론, 실습 등의 다양한 활동으로 열성적이며 활기있는 수업을 가능하게 하는 다양성, 셋째, 교사가 수업 시간 중에 교과 내용을 가르치는 데 얼마나 많은 시간을 집중하고 몰두할 수 있는가의 여부를 결정짓는 과제 지향성, 넷째, 학습과정의 개별화나 개인에 적응하는 주의집중전략을 활용하고 의미있는 언어적 칭찬을 사용하여 학습 진전 상태를 끊임없이 확인하는 관여도, 다섯째, 학생의 내.외적 동기를 자극하여 그들의 학습의욕을 적절히 유지시켜주는 학습 동기 유발, 여섯째, 학생을 평가한 후 그 자료를 참조하여 다음 수업시간에 반영하는 피드백 및 평가, 일곱째, 수업목표, 학생평가 계획, 수업내용 분석 등을 구조화 하여 제시하기와 같은 교수학습 전략이다.

정의적 영역 요인은 안정영(2002), Y-j. Bang(1999), Bloom(1976), Brown(2000), Gardner(1985), Jakobovits(1970), 등의 연구를 참고하여 자아 존중감, 모험 시도, 불안, 동기, 흥미의 5가지이며, 설문 문항은 선행연구(진경애, 2006; 황혜진, 2007)를 참고하여 5점 척도로 고등학교 학생의 수준에 맞게 수정 보완하여 사용하였다.

## 2) 영어 성취도

학생들의 영어 성취도 측정을 위해서 먼저 성적 자료를 수집하였다. 성적 수집은 설문을 배포한 학교에 본 연구자가 방문하여 연구 취지를 설명하고 자료 제공을 요청하여 동의한 7개 학교에서 원어민 협력수업을 실시한 모든 학급을 대상으로 348명을 수집하였다. 듣기성적은 매 학기 4월과 9월에 평가하는 전국 단위 영어 듣기 평가 결과이고 읽기 성적은 각 학교에서 평가하는 정기교사 성적이다. 말하기와 쓰기는 대부분의 학교가 수행평가를 통해 측정하므로 그 결과를 수집하여 100점으로 환산하여 활용하였다.

본 연구에서 영어듣기 성적은 전국 단위 동일한 문항으로 평가되지만 말하기, 읽기, 쓰기 성적은 각 학교별 문항이 다르고 특히 수행평가는 교사별 독립적

평가가 이루어져 객관적 비교가 어려워 듣기를 포함한 모든 성적은 경기도 수원시 S고등학교 64명의 성적만을 분석 대상으로 활용하였다.

### 3) 자료 분석

본 연구는 설문지의 각 문항을 점수화 하여 통계처리 하였으며 기술통계분석을 위해 빈도, 평균, 표준편차를 계산하였다. 또한 지역, 가장 적합한 수업형태에 따른 정의적 영역의 차이, 연구대상자의 일반적인 특성, 영어수업 관련 사항에 따른 수업행동의 차이, 수업유형에 따른 인지능력의 차이를 알아보기 위해 t검정, 및 일원분산분석을 사용하였으며 사후검증으로 Scheffe방법을 사용하였다. 교사수업행동에 대한 인식과 성적과의 관계, 교사수업행동, 영어수업 관련 사항과 정의적 영역, 인지능력과의 관계는 단순상관관계분석으로 분석하였다 모든 자료분석은 SPSS/WIN20을 사용하여 실시하였다.

## III. 연구결과

본 연구는 고등학교 원어민 영어보조교사를 활용한 협력수업의 유형과 한국인영어교사의 교사수업행동이 학생들의 정의적 영역 및 학업성취도에 미치는 영향을 분석하여 학습 조건별(언어기능, 정의적 영역, 학교 소재지) 가장 효과적인 수업유형과 교사수업행동을 제시해 보고자 하였다. 이를 위해 1년간 협력수업에 참여한 학생과 한국인 영어교사들을 대상으로 설문과 학생들의 성취도를 분석한 결과는 다음과 같다.

### 1. 협력수업 유형에 대한 인식

#### 1) 협력수업 유형에 대한 일반적 인식

표 2에서 보는 바와 같이 학교 현장에서 가장 많이 적용되고 있는 수업유형을 살펴보면, ‘원어민 영어보조교사가 수업을 진행하고 한국인 영어교사가 도와주는 형태’라는 문항에 대한 응답이 77.8%로 나타났다. ‘한국인 영어교사가 수업을 진행하고 원어민 영어보조교사가 도와주는 형태’라는 문항에는 7.8%로 나타나 많은 학교에서 한국인 영어교사는 단순 보조자의 역할을 수행하고 있다는 정길정, 민찬규, 박매란(1999)의 선행연구와 같은 결과를 보여주고 있다.

**표 2**  
협력수업 유형에 대한 일반적 인식

수업 유형	빈도(%)
수업유형 1: 교사가 수업을 진행하고 한국인 영어교사가 도와주는 형태	721(77.8%)
수업유형 2: 한국인 영어교사가 수업을 진행하고 원어민 영어보조교사가 도와주는 형태	72(7.8%)
수업유형 3: 동일 내용을 동 시간에 공동MC처럼 협력적으로 수업하는 형태	59(6.4%)
수업유형 4: 학급을 두 그룹으로 나누어 분담된 내용을 각자 가르친 후 학생을 교환 운영하는 형태	53(5.7%)
수업유형 5: 수준별 이동수업으로 우수학생은 원어민 영어보조교사가 그 외 학급은 한국인 영어교사가 운영하는 형태	22(2.4%)
전체	927(100%)

2) 배경변인에 따른 협력수업 유형에 대한 인식

표 3에서 보는 바와 같이 배경변인에 따른 학생들의 수업유형에 대한 인식을 살펴보면 지역에 따라서는 대도시, 소도시 학생은 원어민 영어보조교사가 수업을 진행하고 한국인 영어교사가 도와주는 형태(수업유형 1)라는 응답이 각각 79.6%, 79.7%로 농촌지역 학생의 68.4%보다 더 높게 나타났고 반면에 농촌지역 학생은 한국인 영어교사가 수업을 진행하고 원어민 영어보조교사가 도와주는 형태(수업유형 2)라는 응답이 19.7%로 대도시, 소도시 학생의 5.0%, 5.9%보다 더 높게 나타났다(p<.001).

**표 3**  
지역에 따른 학생들의 수업유형에 대한 이해 분석

		유형1	유형2	유형3	유형4	유형5	전체
성별	남	291(74.8%)	36(9.3%)	29(7.5%)	21(5.4%)	12(3.1%)	389(100.0%)
	여	430(79.9%)	36(6.7%)	30(5.6%)	32(5.9%)	10(1.9%)	538(100.0%)
지역	대도시	335(79.6%)	21(5.0%)	27(6.4%)	26(6.2%)	12(2.9%)	421(100.0%)
	중·소도시	282(79.7%)	21(5.9%)	21(5.9%)	22(6.2%)	8(2.3%)	354(100.0%)
	농촌	104(68.4%)	30(19.7%)	11(7.2%)	5(3.3%)	2(1.3%)	152(100.0%)
	전체	721(77.8%)	72(7.8%)	59(6.4%)	53(5.7%)	22(2.4%)	927(100.0%)

## 3) 지역별 협력수업 유형에 따른 교사수업행동 차이 검증

## (1) 대도시 지역

협력수업의 유형에 따른 교사수업행동이 어떻게 차이가 나는 지를 알아보기 위하여 학교 소재지별로 분석하여 보았다(표 4 참조). 그리고 소재지별 학생들이 1년 동안 어떤 형태의 수업을 받았는 지와 교사수업행동에 대해서는 어떻게 인식하고 있는지 분석하여 보았다. 대도시 지역에 소재하고 있는 학생들은 '수업유형 1'에서 명료성과 교수학습 전략에 대한 상대적으로 높은 인식 수준을 보였고 전체적으로 '수업유형 2'에서 교사수업행동에 대한 학생들의 인식 수준이 전반적으로 높게 나타났으나 통계적으로 유의미한 차이를 보이지 않았다.

표 4  
협력수업 유형에 따른 교사수업행동 인식 차이 검증(대도시)

	유형1	유형2	유형3	유형4	유형5	F
명료성	3.12	3.10	2.98	2.98	2.90	.779
다양성	2.93	3.10	2.91	2.68	2.58	1.686
과제지향성	2.94	3.05	3.05	2.68	2.64	1.606
관여도	2.91	3.05	2.96	2.71	2.58	1.386
학습동기유발	3.12	3.18	3.12	2.82	2.29	1.520
피드백 및 평가	2.76	2.94	2.88	2.58	2.47	1.679
교수학습 전략	3.05	3.07	3.03	2.90	2.67	1.217

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

## (2) 중·소도시 지역

표 5에서 보는 바와 같이 중·소도시에 소재한 학교의 학생들은 대도시 학생들과 마찬가지로 '수업유형 1'에서 명료성과 교수학습 전략에 대한 인식 수준이 높았고 과제지향성도 또한 '수업유형 1'에서 상대적으로 높게 나타났다. 다양성, 학습동기 유발은 '수업유형 2'에서 다소 높게 나타났으나 대도시 학생들과 마찬가지로 통계적 유의미한 차이는 나타나지 않았다.

**표 5**  
협력수업 유형에 따른 교사수업행동 인식 차이 검증(중·소도시)

	유형1	유형2	유형3	유형4	유형5	F
명료성	3.02	2.93	2.71	2.85	2.93	1.373
다양성	2.88	3.03	2.67	2.46	2.57	2.576
과제지향성	2.94	2.65	2.55	2.60	2.62	3.269
관여도	2.80	2.78	2.57	2.71	2.67	.547
학습동기유발	2.97	3.04	2.68	2.79	2.36	2.710
피드백 및 평가	2.71	2.85	2.73	2.54	2.40	1.096
교수학습 전략	3.03	3.22	2.84	2.86	2.80	1.531

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

(3) 농촌지역

농촌지역에 소재한 학생들의 교사수업행동에 대한 인식을 살펴보면 표 6에서 보는 바와 같이 ‘수업유형 4’에서 명료성, 다양성, 과제지향성, 그리고 학습동기유발에 대한 인식이 높게 나타나 한국인 영어교사와 원어민 영어 보조교사가 교과 내용을 나누어 가르치는 수업 방법이 효율적인 것으로 나타났다. 그리고 ‘수업유형 1’보다는 ‘수업유형 2’에서 교사수업행동에 대한 인식 수준이 상대적으로 높게 나타났으나 통계적으로 유의미한 차이는 보이지 않았다.

**표 6**  
협력수업 유형에 따른 교사수업행동 인식 차이 검증(농촌지역)

	유형1	유형2	유형3	유형4	유형5	F
명료성	3.24	3.31	3.16	3.40	2.75	.454
다양성	3.2	3.31	3.24	3.47	2.83	.346
과제지향성	3.13	3.21	3.06	3.27	2.83	.203
관여도	3.10	3.00	2.91	2.73	2.67	.713
학습동기유발	3.09	3.20	3.23	3.25	2.75	.379
피드백 및 평가	3.03	3.11	3.00	3.12	2.80	.172
교수학습 전략	3.22	3.32	3.13	3.29	2.93	.316

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

## 2. 협력수업 유형에 따른 효과성 검증

### 1) 수업유형에 따른 정의적 영역에 대한 인식

정의적 영역 차이 검증에서 유의미한 차이를 보이는 문항을 살펴보면 자아존중감 중 ‘공부할 내용을 스스로 연습할 수 있게 되었다’의 경우에는 수업유형 1이 2.60점, 수업유형 2가 2.72점, 수업유형 3이 2.56점, 수업유형 4가 2.28점, 수업유형 5가 2.14점으로 수업유형 2가 가장 긍정적으로 반응하였으며( $p<.05$ ) Scheffe의 사후검증 결과 수업유형 4, 수업유형 5보다 수업유형 2가 유의미하게 높게 나타났다(표 7 참조).

모험 시도 중 ‘원어민 영어보조교사가 말을 걸면 자신있게 대답하게 되었다’의 경우에는 수업유형 1이 2.47점, 수업유형 2가 2.71점, 수업유형 3이 2.49점, 수업유형 4가 2.32점, 수업유형 5가 2.09점으로 수업유형 2가 가장 긍정적으로 반응하였으며( $p<.05$ ) Scheffe의 사후검증 결과 수업유형 5보다 수업유형 2가 유의미하게 높게 나타났다.

동기 중 ‘외국인을 만나 자연스럽게 얘기하고 싶어졌다’의 경우에는 수업유형 1이 2.93점, 수업유형 2가 3.17점, 수업유형 3이 2.90점, 수업유형 4가 2.96점, 수업유형 5가 2.14점으로 수업유형 2가 가장 긍정적으로 반응하였으며( $p<.01$ ) Scheffe의 사후검증 결과 수업유형 5보다 나머지 수업유형이 유의미하게 높게 나타났다.

전체적으로 수업유형2가 다른 수업 유형보다 높게 나타났다. 따라서 한국인 선생님이 수업을 진행하고 원어민 영어보조교사가 도와주는 형태의 수업이 정의적 영역에 긍정적인 영향을 미치는 것으로 보인다.

표 7

수업유형에 따른 정의적 영역에 대한 인식 차이 검증

	문항	유형1	유형2	유형3	유형4	유형5	F
자아 존중감	공부할 내용을 스스로 연습할 수 있게 되었다.	2.60 <sup>ab</sup>	2.72 <sup>b</sup>	2.56 <sup>ab</sup>	2.28 <sup>a</sup>	2.14 <sup>a</sup>	2.625*
	내 영어 실력을 자랑하고 싶은 마음이 생겼다	2.82	2.78	2.69	2.60	2.73	.680
	영어 과제를 스스로 해결 하고자 하는 마음 생겼다	2.99	3.10	3.10	3.04	2.73	.653
	각종 영어관련 대회에 참가하고 싶어 졌다	3.47	3.47	3.27	3.36	3.18	.828
	스스로 영어 실력이 향상 되었다는 생각이 든다	2.42	2.36	2.46	2.15	2.00	2.163
모험 시도	모르는 것을 부끄러워 하 지 않고 선생님께 질문 하게 되었다.	2.74	2.71	2.73	2.51	2.45	1.110

	수업시간에 실수를 하더라도 부끄러워하지 않게 되었다.	2.70	2.89	2.46	2.60	2.45	1.990
	원어민 선생님이 말을 걸면 자신있게 대답하게 되었다	2.47 <sup>ab</sup>	2.71 <sup>b</sup>	2.49 <sup>ab</sup>	2.32 <sup>ab</sup>	2.09 <sup>a</sup>	2.644*
	영어를 사용할 기회가 있으면 항상 사용하려고 애쓰게 되었다.	2.33	2.40	2.27	2.17	2.27	.564
	외국인을 만나면 말을 걸어보고 싶어졌다.	2.50	2.56	2.54	2.34	2.18	.922
불안감	선생님이 틀린 것을 자주 지적하여 긴장된다	2.74	2.78	2.81	2.51	2.64	.863
	원어민 선생님이 말하는 것을 이해하지 못할까봐 불안하다	2.77	2.75	2.58	2.53	2.55	1.100
	선생님이 발표를 시킬까봐 늘 두렵다.	2.32	2.24	2.36	2.13	2.09	1.042
	영어를 잘못해서 소외감을 느낀다	2.40	2.64	2.42	2.30	2.45	1.183
	영어로 말할 때 실수할까봐 늘 긴장된다	2.60	2.57	2.61	2.42	2.32	.974
동기	영어를 잘하는 학생들이 부러워졌다	2.77	2.81	2.76	2.58	2.73	.399
	원어민 선생님께 칭찬받고 싶어서 더 열심히 노력하게 되었다	2.64	2.69	2.61	2.47	2.36	.935
	외국인을 만나 자연스럽게 얘기하고 싶어졌다	2.93 <sup>b</sup>	3.17 <sup>b</sup>	2.90 <sup>b</sup>	2.96 <sup>b</sup>	2.14 <sup>a</sup>	3.907**
	영어시험에서 좋은 성적을 받는데 도움 되었다	2.64	2.79	2.75	2.42	2.45	1.710
	원어민 선생님으로부터 새로운 것을 배우게 되어 더 열심히 공부하게 되었다	2.65	2.71	2.61	2.49	2.50	.594
흥미	영어시간이 즐겁고 재미 있어졌다	2.89	2.75	2.76	2.75	2.50	1.068
	영어시간이 다른 시간보다 더 기다려진다	2.13	2.22	2.29	1.98	1.95	1.193
	영어를 다른 과목보다 더 잘하고 싶어졌다	2.46	2.56	2.63	2.34	2.14	1.646
	실생활에서 영어를 배우는 것 같다	2.54	2.54	2.64	2.28	2.27	1.651
	수업시간외에도 원어민 선생님과 얘기하려고 노력한다	2.32	2.44	2.37	2.38	2.09	.578

\*p<.05, \*\*p<.01

## 2) 수업유형에 따른 영어 성적 차이 검증

표 8의 수업유형에 따른 영어성적 차이 검증에서 보는 바와 같이 말하기와 쓰기 영역에서는 유형5인 ‘수준별 이동수업으로 우수학생은 원어민 영어보조교사가 그 외 학급은 한국인 영어교사가 운영하는 형태’가 78.35점과 77.02로 가장 높았고 유형2인 ‘한국인 영어교사가 수업을 진행하고 원어민 영어보조교사가 도와주는 형태’가 71.14점과 65.11점으로 가장 낮았다. 듣기와 읽기 영역에서는 유형2인 ‘한국인 영어교사가 수업을 진행하고 원어민 영어교사가 도와주는 형태’에서 47.15와 65.65로 가장 높았고, 유형4인 ‘학급을 두 그룹으로 나누어 분담된 내용을 각자 가르친 후 학생을 교환 운영하는 형태’로 운영하는 수업에서 듣기 성적이 43.20으로 통계적 유의미하지는 않지만 가장 낮았다.

표 8  
협력수업유형에 따른 영어성적 차이 검증

문항	유형1	유형2	유형3	유형4	유형5	F	
성적	말하기	75.18	71.14	72.77	74.52	78.35	1.541
	쓰기	75.99	65.11	79.26	73.33	77.02	2.121**
	듣기	46.22	47.15	43.36	43.20	44.48	.329
	읽기	62.21	65.65	59.22	60.99	60.15	.326

\*\* $p < .01$

## 3. 교사수업행동이 정의적 영역과 영어 성취도에 미치는 영향

## 1) 교사수업행동이 정의적 영역에 미치는 영향

표 9에서 보는 바와 같이 교사수업행동과 정의적 영역과의 관계에 대해 살펴보면  $r = .37(p < .01)$ 에서  $r = .52(p < .01)$ 의 정(+)적인 상관관계를 보였다.

정의적 영역의 자아존중감과 교사수업행동의 과제지향성 사이의 상관관계가  $r = .52(p < .01)$ 로 가장 높게 나타났다. 모험시도, 불안감, 동기는 각각  $r = .50(p < .01)$ ,  $r = .51(p < .01)$ ,  $r = .47(p < .01)$ 로 피드백 및 평가와 높은 상관관계를 보여줘 학생들에게 평가가 많은 영향을 주고 있음을 보여주고 있다. 그리고 수업에 대한 흥미는 다양성과 관여도와와의 관계가  $r = .51(p < .01)$ 로 상당히 높게 나타났다.

**표 9**  
교사수업 행동과 정의적 영역과의 상관관계

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
명료성	1											
다양성	.62(**)	1										
과제지향성	.59(**)	.70(**)	1									
관여도	.46(**)	.61(**)	.68(**)	1								
학습동기 유발	.52(**)	.61(**)	.60(**)	.61(**)	1							
피드백 및 평가	.49(**)	.61(**)	.62(**)	.62(**)	.59(**)	1						
교수학습 전략	.61(**)	.68(**)	.70(**)	.63(**)	.67(**)	.70(**)	1					
자아존중감	.41(**)	.41(**)	.52(**)	.48(**)	.39(**)	.41(**)	.44(**)	1				
모험 시도	.44(**)	.47(**)	.48(**)	.49(**)	.44(**)	.50(**)	.49(**)	.64(**)	1			
불안감	.42(**)	.48(**)	.49(**)	.50(**)	.43(**)	.51(**)	.49(**)	.66(**)	.80(**)	1		
듣기	.38(**)	.44(**)	.41(**)	.40(**)	.40(**)	.47(**)	.42(**)	.61(**)	.63(**)	.65(**)	1	
흥미	.37(**)	.51(**)	.46(**)	.51(**)	.42(**)	.48(**)	.48(**)	.60(**)	.76(**)	.79(**)	.64(**)	1

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

2) 교사수업행동이 영어성취도에 미치는 영향

표 10에서 보는 바와 같이 교사수업행동과 성적과의 관계에 대해 살펴보면, 쓰기 성적과 수업행동 중 과제지향성은  $r=.11(p<.05)$ , 학습동기유발  $r=.17(p<.01)$ , 교수학습 전략에 대한 인식과는  $r=.56(p<.01)$ 의 상관관계를 보였다.

또한 듣기 성적과 수업행동 중 명료성  $r=.13(p<.05)$ , 다양성  $r=.12(p<.05)$ , 교수학습 전략에 대한 인식과는  $r=.13(p<.05)$ 의 상관관계를 보였고 읽기 성적과 수업행동 중 피드백 및 평가를 제외한 다른 요인에 대한 인식과는  $r=.14(p<.01)$ 에서  $r=.19(p<.01)$ 의 높은 상관관계를 보였다.

즉, 협력 수업 시 교사수업 행동 중 과제지향성, 학습동기유발, 교수학습 전략이 쓰기 성적에 영향을 미치고 명료성, 다양성, 교수학습 전략이 듣기 성적과 관련이 높으며, 읽기 성적은 명료성, 다양성, 교수학습 전략 등 교사수업 행동이 적극적으로 나타날 때, 성적도 높음을 알 수 있다. 전체적으로 읽기성적이 교사수업행동과 상관관계가 높은 반면 말하기 성적은 교사수업행동과 상관관계가 거의 없는 것으로 나타났다. 이는 읽기수업에서는 한국인영어교사가 주도적으로 수업을 진행하고 말하기 수업에서는

한국인영어교사의 역할이 거의 없이 단순 모니터링 수준에 머물러 있는 것을 반영하는 것으로 보인다.

표 10  
교사수업 행동과 성적과의 상관관계

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
명료성	1										
다양성	.62(**)	1									
과제지향성	.59(**)	.70(**)	1								
관여도	.46(**)	.61(**)	.68(**)	1							
학습동기유발	.52(**)	.61(**)	.60(**)	.61(**)	1						
피드백 및 평가	.49(**)	.61(**)	.62(**)	.62(**)	.58(**)	1					
교수학습 전략	.61(**)	.68(**)	.70(**)	.63(**)	.67(**)	.70(**)	1				
말하기	-.01	-.01	.02	.02	.10	-.07	.05	1			
쓰기	.09	.06	.11(*)	.07	.17(**)	.02	.13(*)	.56(**)	1		
듣기	.13(*)	.12(*)	.10	.10	.04	.06	.13(*)	.21(**)	.38(**)	1	
읽기	.19(**)	.14(**)	.14(**)	.14(**)	.15(**)	.04	.17(**)	.38(**)	.60(**)	.64(**)	1

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

#### IV. 논의

본 연구는 인문계고등학교 학생들은 협력수업으로 진행되는 영어 수업에서 한국인 영어교사와 원어민 영어보조교사의 수업협력 형태에 대해 어떻게 인식하고 있는지를 살펴보고, 협력수업의 유형과 교사수업행동이 학생들의 성취도와, 정의적 영역에 미치는 영향을 분석해 본 것이다. 또한 그 분석을 토대로 원어민 영어보조교사와의 협력수업에서 학습 조건 별 가장 효과적인 수업유형과 교사수업행동을 확인하는 것이다. 이를 통해, 협력수업에서 한국인 영어교사와 원어민 영어보조교사가 진행한 수업을 어떻게 인식하고 있으며 지역에 따라 차이가 나는지를 살펴보고 수업유형 및 교사수업행동과 학업 성취도는 어느 정도 상관관계를 나타내는지 살펴보았다.

그 결과, 학생들은 실제 학교에서 이루어지는 협력수업의 유형은 원어민 영어보조교사가 수업을 진행하고 한국인영어교사가 도와주는 형태의 수업을 하는 것으로 나타났다. 이는 실제 영어 수업에서 한국인 영어교사는 문법과 문장 구조 등 주로 교과 내용을 담당하고 원어민 영어보조교사는 듣기와 말하기를 담당하는 절충식 수업이 진행되고 있다(정길정, 민찬규, 박매란, 1999)는 연구 결과와는 다르다. 또한 대부분의 영어 수업은 주로 한국인 영어교사와 원어민 영어보조교사간의 협력수업으로 이루어지기 보다는 원어민 영어보조교사는 한국인 영어교사의 보조적인 역할을 담당하고 있음을 발견하였다(박정숙, 김대진, 2000)는 것과는 상충되는 결과이다.

지역에 따른 학생들의 수업유형에 대한 인식도 성별 및 학교 소재지에 상관없이 원어민중심의 수업을 진행한다고 답하여 한국인 영어교사는 협력수업 시 단순히 관찰자 수준에 머무는 것으로 나타났다. 이처럼 원어민 영어보조교사를 활용한 협력수업에서 원어민 영어보조교사가 일방적으로 수업을 진행하고 한국인 영어교사가 모니터링하는 형태로는 학생들의 정의적 측면뿐만 아니라 성취도면에서도 부정적인 영향을 미칠 수 있다(김정렬2007). 따라서 협력수업에 참여하는 교사의 역할에 대한 연구가 활발하게 이루어져야 한다.

수업유형에 따른 학생들의 정의적 영역 차이 검증 결과 자아존중감은 수업유형 2인 “한국인교사가 수업을 진행하고 원어민보조교사가 도와주는 형태”에서 가장 높았으며, 모험시도 및 불안감은 각각 수업유형 2인 “한국인교사가 수업을 진행하고 원어민보조교사가 도와주는 형태”와 수업유형 3인 “동일 내용을 동 시간에 공동MC처럼 협력적으로 수업하는 형태 3”에서 높았다.

수업유형에 따른 성적차이 검증에서 수업유형 2인 “한국인교사가 수업을 진행하고 원어민보조교사가 도와주는 형태”에서 듣기 및 읽기 성적이 가장 높았으며, 말하기 영역에서 높은 점수를 나타내는 수업은 수업유형 5인 “수준별 이동수업으로 우수학생은 원어민 영어보조교사가 그 외 학급은 한국인 영어교사가 운영하는 형태”로 나타났다. 쓰기 영역은 수업유형 3인 “동일 내용을 동 시간에 공동MC처럼 협력적으로 수업하는 형태”이다.

교사수업행동에 따른 학생들의 정의적 영역과 영어성적 차이 검증 결과 정의적 영역에서 학습동기는 유형 2인 “한국인교사가 수업을 진행하고 원어민보조교사가 도와주는 형태”에서 높고 다양성과 피드백 및 평가가 주요 교사수업행동으로 나타났다. 흥미는 유형 3인 “동일 내용을 동 시간에 공동MC처럼 협력적으로 수업하는 형태”에서 높았고 과제지향성과 관여도가 전체적으로 긍정적인 영향을 미치는 것으로 나타나 교사가 수업내용에 집중할 때 학생들의 자아존중감이 높아지는 것을 알 수 있다. 이처럼 교사의 적극적인 수업 참여와 학생과의 상호작용이 학생들의 정의적 영역에 미치는 영향이 크며, 피드백 및 평가와 관여도가 주요 교사수업행동 요인으로 나타나 평가에 대한

학생들의 관심을 시사하고 있다. 영어성적 차이 검증 결과 말하기 영역에서는 학습동기유발과 상관관계가 높게 나타났고, 쓰기 영역은 학습동기유발과, 과제지향성이 읽기, 듣기는 명료성, 다양성, 교수학습 전략 등이 높게 나타나 영어 내용 영역별로 탄력적 수업전략이 필요함을 시사하고 있다.

지역에 따른 수업유형과 교사수업행동에 관한 인식의 결과는 도시와 농촌간의 차이가 뚜렷하게 나타나고 있다. 도시학생들은 원어민 중심의 수업이라고 응답한 학생들의 수가 유의미하게 높게 나타났으며, 반대로 농촌 학생들은 한국인 영어교사 중심수업이라고 응답한 학생이 상대적으로 많았다. 교사수업행동에는 농촌지역학생들이 전체적으로 교사수업행동에 긍정적으로 반응하였다.

본 연구의 결과, 첫째, 효과적인 수업유형은 말하기 영역에서 높은 점수를 나타내는 수업은 수업유형 5인 “수준별 이동수업으로 우수학생은 원어민 영어보조교사가 그 외 학급은 한국인 영어교사가 운영하는 형태”이다. 쓰기 영역은 수업유형 3인 “동일 내용을 동 시간에 공동MC처럼 협력적으로 수업하는 형태”로 진행되는 것이 효과적이다. 듣기와 읽기는 수업유형 2인 “한국인교사가 수업을 진행하고 원어민보조교사가 도와주는 형태”가 효과적이다.

둘째, 정의적 영역과 관련하여 교사수업행동에서 자아존중감을 높여주는 행동은 과제지향성과 관여도가 중요하고 모험시도를 촉진하는 행동은 명료성과 관여도가 중요 요인이다. 불안감, 동기유발, 흥미 영역에서는 공통적으로 관여도가 중요한 영향을 미치므로 협력수업에서 한국인 영어교사의 역할이 보다 확대되어야 한다.

셋째, 지역별로 도시 지역 학생들에 비해 농촌지역 학생들은 한국인영어교사주도의 수업이 효과적이며 교사수업행동에서 명료성이 강조되어야 하고 전체적으로 한국인 영어교사의 적극적인 관여가 필요하다.

인문계고등학교에서 원어민 영어보조교사와 함께하는 협력수업에서 효과적인협력수업 유형과 교사수업행동을 알아보고자 한 본 연구는 다음과 같은 제한점이 있다. 학업성취 수준을 비교한 성적자료는 현실적인 문제로 전체 설문 대상자의 1/3 정도만 표집되어 설문에 응한 모든 학생들을 비교·분석하지 못하였다. 그리고 읽기 성적은 학교별 문항의 난이도 차이로 인해서 전체 비교가 어려워 1개 학교만 표집하였고, 말하기, 쓰기 성적은 수행평가 결과여서 객관성을 확보하기가 어려운 측면이 있다. 이러한 제한점에도 불구하고 본 연구 결과는 다음과 같은 시사점을 가진다.

첫째, 듣기, 말하기, 읽기, 쓰기 등 각 영역과 학생들의 성취 수준에 맞는 수업유형 및 교사수업행동 전략을 적절하게 적용할 필요가 있다

둘째, 학교소재지에 따라 학생들의 성취 수준이 다르고, 외국인을 접할 기회가 많은 학생과 그렇지 못한 학생들 간의 원어민 영어보조교사 활용에 대한 인식의 차이는 크게 나타났다. 도시학생들은 원어민 영어보조교사 중심

수업에, 농촌학생들은 한국인영어교사가 중심이 되는 수업에 긍정적인 반응을 나타내는 것으로 나타나 학교와 학생들의 실정에 맞는 수업운영이 필요하다.

셋째, 교사수업행동에서 명료성, 다양성, 학습동기유발 등 요인별로 듣기 읽기, 말하기, 쓰기 등에 미치는 영향이 다르므로 영역별 별도의 협력수업 계획과 교수학습 전략이 필요하다.

넷째, 협력수업에서 교사 상호간 원활한 의사소통이 필수적이다. 서울시교육청(2011)에서 발표한 '서울영어공교육강화 정책 성과분석 및 발전방안 연구'의 설문 결과, 학부모들이 원하는 바람직한 영어교사는 학부모의 62.2%가 '영어회화 실력이 뛰어나고 수업을 잘하는 한국 선생님'을 선택한 반면, '영어 원어민 영어보조교사'에 대한 응답은 26.9%로 낮게 나타났다. 이는 본 연구 결과와 같은 맥락으로 의사소통이 자유로운 교사가 협력수업에서 보다 적극적인 교사수업행동을 한다. 원어민 영어보조교사와 의사소통에 어려움을 갖는 교사는 이들과의 협력수업에 훨씬 더 부정적이다(강상철, 김주후, 2011). 따라서 한국인교사의 의사소통 능력 신장에 적극적인 투자가 선행되고 연수로 인한 불이익을 최소화하여 한국인 영어교사들이 적극적으로 참여할 수 있는 기회를 제공해야 한다.

#### 참고문헌

- 강상철, 김주후. (2011). 고등학교 원어민 영어보조교사 활용 효과 및 개선 방안. *현대영어교육*, 12(2), 49-73.
- 김정렬. (2007). *원어민 영어보조교사 활용사업의 성과 분석 및 협력수업모형 개발*. 서울: 교육인적자원부.
- 김정렬. (2009). *영어과 원어민협력수업*. 서울: 한국문화사.
- 박기화. (1996). 원어민 영어교사 활용을 위한 제언. *Foreign Languages Education*, 3(1), 29-42.
- 박정숙, 김대진. (2000). 원어민 영어교사 팀티칭의 교육효과: 대체적 수업 모형과 비교실험. *Foreign Languages Education*, 7(1), 97-121.
- 박정임. (2005). *원어민교사가 중학생의 정의적 영역에 미치는 영향*. 석사학위 논문, 공주대학교, 청주.
- 서울시교육청. (2011). *서울영어공교육강화 정책 성과분석 및 발전방안 연구*. 서울: 서울특별시교육청.
- 안정영. (2002). 영어학습에 영향을 끼치는 정의적 요인. *현대영어교육*, 3(1), 49-73.
- 이미진, 성귀복. (2011). 영어 협력수업에서 한국인 교사와 원어민 교사의 역할 양상 연구. *문화연구*, 17(1), 225-260.

- 이현우, 이소영, 성귀복. (2010). *원어민 사업의 교육적 효과 분석*. 인천: 2010 인천광역시 교육청정책연구보고서.
- 이혜승. (2005). *원어민을 활용한 영어수업에서의 정의적 행동에 관한 상관 연구*. 석사학위논문, 한국외국어대학교, 서울.
- 임지인. (1996). *원어민교사가 학생들의 정의적 변인에 미치는 영향에 관한 연구*. 석사학위논문, 한양대학교, 서울.
- 정길정, 연준흠. (1997). *협동수업지도론*. 서울: 한국문화사.
- 정길정, 민찬규, 박매란. (1999). *원어민 영어교사의 효율적 활용을 위한 초·중등학교 영어협동 수업 현황 조사 연구*. *영어교육연구*, 54(2), 201-227.
- 진경애. (2006). *글로벌 시대 국가 경쟁력 강화를 위한 영어교육혁신 방안*. 서울: 한국교육과정평가원.
- 황혜진. (2007). *원어민 교사와의 영어 협동수업이 초등학생의 정의적 태도에 미치는 영향*. 석사학위논문, 대구교육대학교, 대구.
- 허운나. (1986). *교육 방법과 교육 공학*. 서울: 정민사.
- Bang, Young-joo. (1999). EFL learners' risk-tasking behavior. *English Teaching*, 54(4), 49-70.
- Bloom, B. S. (1976). *Human characteristics and school learning*. New York: McGraw-HillBookCo.
- Borish, G.D. (1988). *Effective teaching method*. Columbus, Ohio: Merrill publishing Company.
- Brown, H. D. (2000). *Principles of language learning and teaching* (4th ed). NY: Longman.
- Gardner, R. C., (1985). *Social psychology and second language learning: The role of attitudes and motivation*. London: Edward Arnold.
- Jakobovitz, L. (1970). *Foreign language learning a psycholinguistic analysis*. Rowley, MA : Newbury House.
- Pintrich, P. R. (2003). A motivational science perspective on the role of student motivation in learning and teaching contexts. *Journal of Educational Psychology*, 95, 667-686.



11	원어민 선생님이 말을 걸면 자신있게 대답하게 되었다	①	②	③	④	⑤
12	영어를 사용할 기회가 있으면 항상 사용하려고 애쓰게 되었다.	①	②	③	④	⑤
13	외국인을 만나면 말을 걸어보고 싶어졌다.	①	②	③	④	⑤
불안감(14-18)						
14	선생님이 틀린 것을 자주 지적하여 긴장된다	①	②	③	④	⑤
15	원어민 선생님이 말하는 것을 이해하지 못할까봐 불안 하다	①	②	③	④	⑤
16	선생님이 발표를 시킬까봐 늘 두렵다	①	②	③	④	⑤
17	영어시간이 다가오면 이유없이 불안하다	①	②	③	④	⑤
18	영어로 말할 때 실수할까봐 늘 긴장된다	①	②	③	④	⑤
동기(19-23)						
19	수업시간외에도 원어민선생님과 얘기하려고 노력한다	①	②	③	④	⑤
20	원어민 선생님께 칭찬받고 싶어서 더 열심히 노력하게 되었다	①	②	③	④	⑤
21	외국인을 만나 자연스럽게 얘기하고 싶어졌다	①	②	③	④	⑤
22	영어시험에서 좋은 성적을 받는데 도움이 되었다	①	②	③	④	⑤
23	원어민 선생님께서 새로운 것을 배우게 되어 더 열심히 공부하게 되었다	①	②	③	④	⑤
흥미(24-28)						
24	영어시간이 즐겁고 재미있어 졌다	①	②	③	④	⑤
25	영어시간이 다른 시간보다 더 기다려진다	①	②	③	④	⑤
26	영어를 다른 과목보다 더 잘하고 싶어졌다	①	②	③	④	⑤
27	실생활에서 영어를 배우는 것 같다	①	②	③	④	⑤
28	영어를 잘하는 학생들이 부러워졌다	①	②	③	④	⑤

※ 29-57 원어민 영어보조교사와 함께 수업하시는 한국인 영어교사가 수업하시면서 하는 역할에 관해 조사하고자 합니다. 해당된다고 생각하는 항목에 √자로 표시해 주세요.

명료성(29-32)		전혀 그렇지 않다	그렇지 않다	보통이다	대체로 그렇다	매우 그렇다
29	학습결과를 분명하게 이해시킨다	①	②	③	④	⑤
30	정확한 설명과 예나 증거를 적절히 제시한다	①	②	③	④	⑤
31	학생들의 잘못된 반응 시 즉각적으로 수정해 준다	①	②	③	④	⑤
32	수업이 끝날 때 종합적으로 정리를 해 준다	①	②	③	④	⑤

다양성(33-35)						
33	강의, 질문, 토론, 실습 등 수업활동을 다양하게 진행한다	①	②	③	④	⑤
34	학습자들의 다양한 질문과 탐색 활동을 자극한다	①	②	③	④	⑤
35	다양한 그룹 활동으로 수업을 흥미있게 이끌려 노력한다	①	②	③	④	⑤
과제 지향성(36-38)						
36	수업활동을 방해하는 학습자의 행동을 적절히 통제한다	①	②	③	④	⑤
37	설명 중심 수업과 토론식 수업을 적절히 혼용하여 활용한다	①	②	③	④	⑤
38	수업의 결과를 분명하게 확인할 수 있는 형성평가를 실시한다	①	②	③	④	⑤
관여도(39-41)						
39	의미 있는 언어적 칭찬을 자주 사용한다	①	②	③	④	⑤
40	학습 직전의 상태를 확인한다	①	②	③	④	⑤
41	개별적인 접촉을 강화하여 주의를 집중시킨다	①	②	③	④	⑤
학습동기 유발(42-45)						
42	온화한 관계 및 분위기를 조성한다	①	②	③	④	⑤
43	효과적이고 체계적인 질문으로 학습활동을 자극한다	①	②	③	④	⑤
44	다양한 영상자료를 준비해 즐겁게 수업한다	①	②	③	④	⑤
45	주제와 관련된 자료를 준비하여 다양하게 소개한다	①	②	③	④	⑤
피드백 및 평가(46-50)						
46	전 시간 수업 내용을 복습하고 퀴즈 등을 통해 점검한다	①	②	③	④	⑤
47	수업에서 다룬 내용을 매 시간 평가한다	①	②	③	④	⑤
48	과제 부여 및 형성평가는 실시하지 않는다	①	②	③	④	⑤
49	성취 수준에 따라 적절한 과제를 부여한다	①	②	③	④	⑤
50	협력수업의 내용을 정기교사 및 수행평가에 일정 부분 반영한다	①	②	③	④	⑤
교수학습 전략(51-57)						
51	선생님은 원어민선생님과 대화하는 모습을 자주 보여 준다	①	②	③	④	⑤
52	의사소통 내용과 유사한 개인적 경험을 말해보게 한다	①	②	③	④	⑤

53	연습 등으로 인해 놓치기 쉬운 부분을 원어민 보조교사에게 반복하여 들려 주도록 요구한다	①	②	③	④	⑤
54	게임, 퀴즈 등으로 학생들의 지속적인 관심을 유도한다	①	②	③	④	⑤
55	이해 점검(단어, 문장, 대화 등)을 수시로 한다	①	②	③	④	⑤
56	원어민보조교사에게 그룹별 개인별 파트너 역할을 요구한다	①	②	③	④	⑤
57	원어민과 함께 노래, 역할극 등을 통해 의사소통 적용, 확장을 능력을 도모한다.	①	②	③	④	⑤

설문에 성실하게 응해주셔서 감사합니다

**예시언어(Examples in): English**

**적용가능 언어(Applicable Languages): English**

**적용가능 수준(Applicable Levels): Secondary**

강상철

초당고등학교

446-916 경기도 용인시 기흥구 동백중앙로21(중동1040)

Tel:(031)547--9201/H.P.:010-4875-0798

Email: ksc030103@naver.com

김주후

아주대학교 교육대학원

443-749 경기 수원시 영통구 원천동 산 5번지 종합관 715호

Tel:(031)219-21793/H.P.:010-9918-0770

Email: juhu@ajou.ac.kr

Received 15 December 2012

Revised 26 January 2013

Accepted 15 February 2013