



영어교육 비 전공 초등예비교사의 교사 인지: 영어교사 효능감 및 인지된 영어수업능력을 중심으로

김현진

청주교육대학교

ARTICLE INFO

Received: 2 January 2022

Revised: 25 January 2022

Accepted: 4 February 2022

Examples in: English

Applicable Languages: English

Applicable Levels:

Elementary/tertiary

KEYWORDS

*English teacher efficacy/
perceived English teaching
competence/pre-service teacher*

영어교사 효능감/

인지된 영어수업능력/예비교사

ABSTRACT

Kim, Hyun Jin. (2022). Non-English-major pre-service elementary school teachers' teacher cognition: With focus on English teacher efficacy and perceived English teaching competence. *Modern English Education*, 23(1), 83-94.

The present study aims to explore how non-English-major pre-service elementary school teachers perceive their efficacy and English teaching competence. 104 pre-service elementary school teachers including 77 non-English majors (21 science majors, 28 Korean majors, and 28 math majors) and 27 English majors participated in the study that included two surveys: English Teacher Efficacy Scale (ETES) and Perceived English Teaching Competence Scale (PETCS). To explore non-English-major pre-service teachers' English teacher efficacy (ETE) and their perceived English teaching competence (PETC), their responses were compared with English-major pre-service teachers'. The findings were as follows: First, pre-service teachers' ETE consisted of four factors while PETC consisted of two factors. Second, there was no significant difference in ETE between the non-English-major pre-service teachers and English-major pre-service teachers. Third, non-English majors had a significantly lower PETC than English majors. Fourth, pre-service teachers' ETE and PETC were affected by interactions among gender, English-speaking ability, and major. The findings suggested that variables such as gender and English-speaking ability should be considered in exploring ETE and PETC. In addition, related variables should be considered in non-English-major pre-service teachers' professional development programs.

I. 서론

우리나라 초등 영어 교과목은 영어 교과전담교사 또는 학급담임교사가 주로 가르친다. 초등학교 교육과정에 영어가 정규 교과목으로 도입되던 초창기에는 영어교사 전문성이 확보되지 않은 상황에서 학급담임교사가 주로 가르쳤으며, 예비 및 현직교사교육을 통해 점차 영어 교과 전담 인력이 확보됨에 따라 전담교사의 비중이 늘어났다(Y. M. Kim & H. R. Kim, 2019; D. Y. Lee & H. Ihm, 2021).

2000년대 초반 하더라도 영어 교과를 포함한 전반적

인 교과전담교사의 비율이 매우 낮았지만 최근의 통계 (Ministry of Education, 2017)나 관련 연구(D. Y. Lee & H. Ihm, 2021)를 보면 그 비율이 증가했음을 알 수 있다. 양적인 측면에서 보면 영어교과에 전담교원제가 성공적으로 정착한 것으로 보인다. 그러나 초등영어 교과전담제와 관련된 연구들(K. S. Choo, 2014; D. Kim & K. Ahn, 2018; Y. M. Kim & H. R. Kim, 2019; Y. Kim, 2018)을 보면 양적인 증가가 반드시 성공적인 운영을 의미하지 않는다.

영어 교과의 전문성을 고려할 때, 영어 교과전담교사가 영어를 가르치는 것이 바람직하지만, 실제 배치가 학교 현

김현진(교수)

청주교육대학교 영어교육과, 28690, 충북 청주시 서원구 청남로 2065

Email: hjkim827@cje.ac.kr / ISNI: 0000 0004 6461 5928

www.kci.go.kr

장에서 어떻게 이루어지고 운영되는지를 고려해야 한다. 영어 교과전담교사의 배치 및 제도의 운영에 대한 연구(K. S. Choo, 2014; Y. Kim, 2018; H. J. Yoon, 2007)를 보면 영어교육의 전문성 이외 다른 요인들 즉 교과전담에 대한 선호 또는 기피, 학교업무의 부담 등이 전담교사 배치에 영향을 준다. 이러한 이유로 인해 영어 전문성이 인정되는 교사, 예를 들어 교육대학교 영어교육 심화전공이나 교육대학원 영어교육 전공과정 또는 교사 연수를 통해 영어교육의 전문성을 개발한 교사들이 전담교사를 맡지 못하거나 기피하는 경우 그리고 그 반대의 경우가 보고되기도 한다.

현재 초등학교 영어 교과전담교사제의 운영 문제와 별개로 초등예비교사들은 교육대학교 심화전공과 상관없이 모두 영어교사로서 필요한 기본 교육을 받는다. 영어교육 심화전공 이외의 타 교과 심화전공 예비교사들도 모두 영어 교과 교육론과 교과 지도법을 학습하며, 초등교원 임용시험에서도 2차 시험 과목으로 일반 교과의 수업 실연 이외에 영어 면접 및 영어수업 실연 시험을 치러야한다 (<https://www.kice.re.kr/sub/info.do?m=010603&s=kice>). 이는 영어 교과의 전문성을 다른 교과와 차별적으로 인정하는 것이며, 수행 능력이 요구되는 다른 교과목(음악, 미술, 체육 등)의 수업 실연 시험을 치르지 않는 것과 차별된다. 즉 초등예비교사는 영어 교과전담교사를 맡거나, 학급담임으로 영어를 가르치거나 아니면 영어를 가르치지 않더라도 영어 교과 지도 능력을 일정 수준 갖추어야 한다.

교육대학교에서 초등예비교사에게 공통으로 제공하는 영어교사교육은, 교육대학교 교육과정마다 차이가 있지만, 대개 영어 교과의 교육론과 지도법을 내용으로 하는 7~8학점의 과목을 수강하는 것이다. 영어교육을 심화전공으로 하지 않는 비 전공 예비교사들은 이 7~8학점에 해당하는 영어교사교육을 받고 초등학교 현장에서 영어를 지도하게 된다. 관련 과목 이수 이외 교육실습의 기회가 있지만, 실습학교에서 영어 수업을 실습해볼 수 있는 기회가 모든 예비교사들에게 반드시 주어지지 않는다. 이는 영어교육 심화전공자들이 18~20학점을 더 이수하는 것과 비교하면 상대적으로 매우 적은 양의 교육을 받는 셈이다. 예비교사들의 교사교육 과정은 교과를 가르치는데 필요한 지식과 경험을 쌓을 뿐 아니라 실제 수업 실행에 적절한 교육학적 결정을 내리는데 기반이 되는 교사의 지식 기반, 실제 지식, 믿음 등의 교사 인지(teacher cognition)를 형성하는 중요한 과정이다(Borg, 2006). 교사 인지는 수업, 교사, 학습자, 학습, 교과, 교육과정, 교재, 수업 활동, 자신, 동료, 평가 및 상황 등에 대한 교사의 신념, 지식, 태도, 원칙, 의사결정 등을 포함하는 것으로서 교사의 이전 학습 경험, 교사교육, 수업 실제의 영향을 받으며 영향을 끼치기도 한다(Borg, 2006). 교육대학교 영어교육 심화전공자들에 비해 매우 적은 영어교사교육을 받는 타 교과교육 심화전공자들이 7~8학점의 과목을 이수하는 짧은 기

간의 교육을 통해 영어수업능력 뿐 아니라 교사 인지를 충분히 형성할 수 있는지 의문이다. 이러한 맥락에서 국내 교육대학교에서 영어교육 이외 타 교과교육을 심화전공으로 하는 예비교사들의 교사 인지를 연구하는 것은 의미가 있다. 특히 영어교육 심화전공자가 아닌 이들이 영어교사로서 자신의 효능감 신념(efficacy beliefs)이나 영어수업능력을 어떻게 인식하고 있는지에 대해 영어교육 심화전공 예비교사들과 비교해볼 필요가 있다.

국내 초등예비교사의 영어교사 효능감 신념이나 인지된 영어수업능력(perceived English teaching competence)에 대한 연구는 많지 않다. 특히 영어교육 심화전공과 타 교과교육 심화전공을 비교하는 연구는 매우 소수이다. 그러나 이에 관한 연구는 교육대학교 영어교사교육의 현 상황에서 영어교육 비 전공 예비교사들을 위한 효과적인 교사교육 방안을 강구하는데 통찰력을 제공할 것이다. 따라서 본 연구에서는 영어교육 비 전공 예비교사들의 영어교사 효능감과 인지된 영어수업능력이 어떠한 지 연구하고자 한다. 이 두가지 변인을 연구하면서 현직교사의 효능감 연구(B. Y. Kwon, 2019)와 예비교사의 효능감 연구(S. Choi, 2008)에서 서로 상반된 결과가 보고된 성별을 관련 변인으로 고려하고자 한다. 또한 영어로 진행되는 의사소통중심 초등영어 수업에서 상호작용이 강조되는 교실 상황을 고려하여 예비교사의 영어 능력 중 말하기 능력을 관련 변인으로 고려하고자 한다. 이에 따라 연구 문제를 다음과 같이 설정했다.

첫째, 초등예비교사의 영어교사 효능감과 인지된 영어수업능력의 수준은 어떠한가?

둘째, 영어교육 비 전공 초등예비교사의 영어교사 효능감은 영어교육 전공 초등예비교사와 차이가 있는가? 이들의 성별 및 영어 말하기 능력에 따라 차이가 있는가?

셋째, 영어교육 비 전공 초등예비교사가 인지하는 영어수업능력은 영어교육 전공 초등예비교사와 차이가 있는가? 이들의 성별 및 영어 말하기 능력에 따라 차이가 있는가?

II. 이론적 배경

1. 교과전담교사제와 초등영어교사교육

하나의 교과목을 전공으로 하며 교과목별로 선발되는 중등교사와 달리 초등교사는 교과목의 구분없이 선발되며 학급담임교사로 모든 교과목을 가르치거나 교과전담교사로 특정 교과목을 가르칠 수 있다(Ministry of Education, 2002). 따라서 초등교사는 모든 교과 수업을 준비하고 가르치는 데에 따른 부담이나 특정 교과에서 전문성이 요구되는 것에 따른 부담을 가지게 된다. 초등학교의 교

과전담제는 교사의 이와 같은 부담을 줄이고 교과 지도의 전문성을 살리고자 1992년 교과전담교원 배치 기준을 신설하면서 마련되었다(Ministry of Education, 2002). 전담교원은 음악, 미술, 체육 등의 교과에 처음 배치되기 시작했으며, 지역별로 차이는 있으나 2001년에는 교과전담 교원의 비율이 전체 초등교원의 약 3.9%(5,601명)(Ministry of Education, 2002), 2017년에는 15.3%(28,171명)를 차지했다. 여러 교과 중 영어 교과의 전담교원 비중이 크게 늘었는데, 2017년 기준 8,434명으로, 지역이나 학교의 규모에 따라 차이가 있지만 2017년 기준 모든 교과 중 가장 높은 교과전담 비율을 차지했다(Ministry of Education, 2017). 초등영어 교과전담교사에 대한 최근의 연구(D. Y. Lee & H. Ihm, 2021)에 의하면, 조사 대상 교사의 근무학교를 기준으로 할 때, 서울 지역 96.2%, 경기 지역 71.4%, 기타 지역 88.9%로 전국 평균 81%의 초등학교가 영어 교과전담제를 운영하고 있었다.

초등학교에서 영어 교과전담제가 자리를 잡고 있지만 담임교사가 영어를 가르치는 학급담임제가 완전히 사라지는 것은 아니다. 지난 20여년간 교원 정년 단축에 따른 교원 부족 현상, 지속적인 학령 인구 감소에 따른 학교 규모 축소로 인한 교원 부족 현상, 소규모 학교의 경우 교과전담 배정이 불가능한 상황 등 오히려 여전히 담임교사가 영어를 가르쳐야 하는 상황이 지속되고 있다(Y. M. Kim & H. R. Kim, 2019; K. Woo, 2012). 따라서 우리나라 초등영어교육에 필요한 교사 전문성 개발은 교육대학교에 재학하는 모든 심화과정 학생들에게 요구되며, 초등예비교사는 영어교육 심화전공의 여부와 상관없이 영어 지도 능력을 개발하고 갖추어야 한다.

우리나라 교육대학교에서 영어 교과의 교사 교육은 다른 교과의 교사교육과 마찬가지로 2개의 프로그램으로 운영된다. 하나는 초등교육을 전공으로 하는 모든 심화과정 대상의 영어수업능력 개발 교육과정(professional development for English teaching 1, PDET 1)이며, 다른 하나는 영어교육 심화과정 학생들을 대상으로 하는 영어수업능력 개발 교육과정(professional development for English teaching 2, PDET 2)이다. PDET 1에 따라 모든 심화과정 학생들, 즉 영어교육 비 전공 심화과정 예비교사들이(각 교육대학교의 교육과정 운영에 따라 차이가 있지만) 1학년 또는 2학년부턴 초등 영어 지도에 필요한 교육을 받는다. 예를 들어, A대학의 경우 8학점(교실영어 2학점, 영어 교과 교육 6학점), B대학의 경우 7학점(영어 교과 교육 5학점, 영어 교과 실기 2학점), C대학의 경우 6~7학점(영어 교과 교육 4~5학점, 영어 교과 실기 2학점)을 이수해야 한다. 초등예비교사로서 영어수업능력을 갖추기 위해 평균적으로 7~8학점에 해당하는 교육을 받는 것이다. PDET 2로는 영어교육 심화전공 예비교사들이 PDET 1이외에 영어 교과 지도에 필요한 교육을 추가로 받는다. 이 심화

교육은 대개 2학년부턴 시작되며 대학마다 18~20학점을 이수하도록 요구하고 있다. 현행 교육대학교 교육과정 체제에서 PDET 2까지 이수하는 영어교육 심화전공 예비교사들과 달리, 영어교육 비 전공 예비교사들은 7~8학점을 이수하는 동안 영어수업능력을 갖추어야 한다(Y. M. Kim & H. R. Kim, 2019; K. Woo, 2012).

우리나라 초등영어 교사교육 프로그램을 고려할 때, 가장 이상적인 영어 교과전담제 운영 방법은 영어교육 심화전공 졸업생들이 영어 교과전담교사가 되도록 배치하는 것이다. 그러나 영어 교과전담 배치에 PDET 2 프로그램의 이수 여부 즉 영어교육 심화전공 여부가 제대로 반영되지 않는다. 초등영어 교과전담제와 관련된 연구들(K. S. Choo, 2014; D. Kim & K. Ahn, 2018; Y. M. Kim & H. R. Kim, 2019; Y. Kim, 2018; S. H. Park, 2017; K. Woo, 2012)을 보면 영어교육 심화전공자와 영어 교과전담교사가 반드시 일치하지 않는다. 관련 연구들에 따르면, 영어교육 심화과정 이수자가 반드시 영어 교과전담교사를 희망하지 않거나 희망해도 해당 학교의 상황에 따라 배치받지 못하게 되는 경우가 있다. 반대로 영어교육 비 전공 교사가 영어교육 전담교사를 희망하고 배치되는 경우도 있지만, 희망하지 않았음에도 학교의 사정에 따라 배치되는 경우가 있다. 이러한 문제는 교과전담제의 현행 운영 방식에서 비롯된다. 교사의 개인 사정이나 수업 외 업무 부담 등의 요인으로 담임교사 배정에서 제외되는 교사들을 교과전담교사로 우선 배치하게 되는데, 이 때 영어교육 심화전공 여부(예비교사교육 단계)나 교육대학원 영어교육 전공 또는 교사 연수(재직 교사교육 단계)를 통해 확보된 영어 교과의 전문성이 우선적인 고려사항이 아니기 때문이다(Y. Kim, 2018; S. H. Park, 2017; K. Woo, 2012).

초등영어교육이 시작된 이래 체계적인 영어교사교육을 위한 프로그램 개발 및 운영에 대한 연구들이 교육대학교 초등교육 전공교육과정 및 영어교육 심화전공 교육과정의 개편을 주장하거나(Y. S. Kim, 2003; Y. B. Yoon et al., 2007) 교육대학교 입학 전형에 초등교육 전공과 초등영어교육 전공을 분리하자는 주장 등(K. Woo, 2012) 다양한 개선책 또는 대안들이 제안되었다. 전자의 경우 기존 교육대학교 교육과정 체제를 유지하되 영어 지도 관련 교과목의 내용과 운영을 현장 영어 지도가 가능하도록 실질적으로 개정하는 방식으로 반영되어 왔다(J. Kim, 2004; S. Lee & K. Chang, 2012). 반면, 타 교과목보다 영어 교과의 교사 전문성을 최대화하는 방향을 추구하는 후자의 경우에는 초등교원 양성 체제의 근본적인 변화가 선행되어야 한다는 점에서 현실적으로 제도 반영에 어려움이 있다. 타 교과교육 심화전공 예비교사들이 영어 교과전담교사나 학급 담임교사로서 영어를 가르치게 되는 초등영어교육 상황을 고려할 때, 가장 현실적인 초등영어 교사교육은, 이들 즉 영어교육 비 전공 예비교사들의 영어수업능력

을 주어진 교육대학교 PDET 1을 통해 최대한 효율적으로 길러내는 것이다.

2. 제2언어 교사 인지와 교사 효능감

제2언어 교사가 갖추어야 할 핵심 능력이 무엇인가에 대해서는 아직 논의가 더 이루어져야 하지만(Farrell, 2018), 교과 지도에 필요한 지식을 수용적으로 받아들이고 적용하는 능력으로부터 교수 경험을 성찰하고 자신의 이론을 구축하는 능력(Richards, 2008), 복잡한 교수 학습 상황 속에서 가장 적합한 교육학적 결정을 하는 능력(Johnson, 2006), 전략적 사고, 탐색적 연구 및 지식의 창조적 사용이 가능한 능력(strategic thinkers, exploratory researchers and transformative intellectuals)으로 개념이 변화되고 있다(Kumaravadivelu, 2012). 제2언어 교사 능력에 대한 개념 변화에 부응하며 제2언어 교사 및 교사교육에 대한 연구 분야의 관심사도 교수법에서 교사로 이동되었다. 초창기에 제2언어로서 영어교사교육이 교수법 자체를 중요시하며 교사의 행위에 초점이 맞춰졌다면, 1990년대 이후에는 교사 자체에 대한 중요성이 인식되면서 교사의 판단 및 의사결정 과정 등 교사 인지에 대한 연구의 관심이 증가되었다(Borg, 2003, 2011; Freeman, 2016; Freeman et al., 2019; Li, 2019). 관련 연구들은 제2언어 교사교육에서 교사 인지 형성 및 변화에 대한 고려가 중요함을 시사한다.

교사 인지는 교사, 교수, 학습자, 학습, 교과목, 교육과정, 교재, 수업 활동 등에 대한 교사의 믿음, 지식, 이론, 태도, 이미지, 가정, 메타포, 개념 및 관점으로 믿음(beliefs)이나 인식(perception) 등의 용어로 지칭된다(Borg, 2003). 이러한 교사 인지는 이전 학습 경험, 교사교육, 상황적 요인, 실제 현장 수업 등의 영향을 받으며 형성되고 변화된다(Borg, 2003, 2006). 교사 인지에 대한 연구가 영어교사교육에서 갖는 중요성이 큰 데, 이러한 연구를 통해 영어교사의 지식 기반의 형성, 신념, 사고 과정 및 의사결정 과정과 교사의 교실 수업 행위 간의 관계를 더 잘 이해하고 이를 교사교육에 반영할 수 있기 때문이다. 1990년대부터 2000년대에 이루어진 교사 인지에 대한 연구들을 분석하고 연구 경향을 조사한 Borg의 연구(2006)에서 알 수 있듯이, 예비교사의 이전 학습 경험과 인지 간의 관계, 예비교사의 교수법에 대한 신념, 실습 과정 및 교사교육 기간 중 인지 변화 등 ‘예비교사의 인지에 대한 연구’에서 신입 교사의 인지, 현직교사의 인지와 수업 실제, 현직교사의 인지와 수업에 대한 인식, 현직교사의 인지 변화, 경력 교사와 신입 교사의 인지 및 실제 비교 등 ‘현직교사의 인지에 대한 연구’에 이르기까지 다양한 주제로 연구가 이루어져 왔다.

교사 인지 중에서 특히 교사 효능감(teacher efficacy)

에 대한 연구는 영어교사교육에 매우 중요한 의미를 갖는다. 교사 효능감에 대한 믿음 또는 신념은 영어교사로서 자신을 어떻게 인식하는가에 관련되기 때문이다. 교사 효능감 또는 교사 효능감 신념은 Bandura의 자기 효능감 이론에서 발달한 것으로 학습자의 참여와 학습에 긍정적인 영향을 미칠 수 있다는 자신의 능력에 대한 믿음 또는 확신(Guskey & Passaro, 1994; Tschannen-Moran & Hoy, 2001)이다. 교사 효능감은 수업 전략, 수업 준비 능력, 문제 극복 및 회복 능력, 자기 발전에 대한 노력 및 태도 등 교사 자신의 역량에 영향을 줄 뿐만 아니라(Allinder 1994; Guskey & Passaro, 1994), 더 많은 학습 기회와 학습 가능성을 열어주는 등 학습자에게도 긍정적인 영향을 준다(Henson, 2002). 따라서 영어교사가 효능감을 인식할 때 효과적인 학습이 일어나도록 수업을 주도적으로 준비하고 실행할 수 있다(C. K. Min, 2017). 교사 효능감은 여러 요인의 영향을 받는데, 가장 중요한 요인이 교사교육 또는 교사 전문성 개발 활동이다(J. Jang & H. W. Lim, 2014; B. Y. Kwon, 2019). 현직교사의 경우 예비교사교육, 교사 연수, 실제 학교 현장의 수업을 통해 교사 효능감이 형성되고 변화된다면, 수업 경험이 제한적인 예비교사의 경우에는 교대 교육과정에서의 수업 실연이나 동료 수업 관찰, 교육 실습 등의 경험이 교사 효능감 형성에 중요한 영향을 미친다(Egel, 2009; Y. Lee & Davis, 2019).

영어교사로서 가지는 전문적 능력에 대한 신념인 영어 교사 효능감에 대한 국내 연구들(S. Choi, 2008; J. Jang & H. W. Lim, 2014; H. Nam, 2020; J. W. Shim, 2003)은 성별 및 교직 경력 등 교사 관련 변인과의 관계 또는 교사 효능감 관련 변인과의 관계를 분석했다. 우선 S. Choi(2008)는 초등예비교사의 영어교사 효능감을 성별, 심화전공, 인지된 영어능력 및 영어 교수 의지와 관련 지어 연구를 했다. 연구 결과 초등예비교사의 영어교사 효능감은 5점 척도로 측정했을 때 세 하위 영역에서 모두 중간 수준($M = 3.33, 3.23, 3.33$)으로 나타났다. 또한 영어교사 효능감이 성별에 따른 차이는 없으나 영어교육 심화전공 여부에 따른 차이는 있으며, 인지된 영어능력 및 영어 교수 의지와 긍정적인 상관관이 있음을 밝혔다. 성별과 교사 효능감의 관계에 대한 S. Choi의 연구 결과는 TALIS(Teaching and Learning International Survey) 자료를 이용하여 전세계 중학교 영어교사의 교사 효능감을 분석한 B. Y. Kwon(2019)의 연구 결과와 상반된다. B. Y. Kwon의 연구에서는 남교사의 교사 효능감이 여교사보다 더 높은 것으로 드러났다. J. W. Shim(2003)도 초등예비교사를 대상으로 교사 효능감을 연구했는데, 교사 효능감과 예비교사들이 자기평가한 영어능력이 서로 상관 있음을 밝혔다. H. Nam(2020)은 영어수업 실연 상황에서 중등 예비교사의 영어교사 효능감을 수업 실연에 대한 자기 평가 및 동료 평가와 관련 지어 조사했다. 그 결과 예비교사의 교사 효능감이 높을수

록 감정적 동료 평가를 적게 하며, 피드백을 교사 전문성 개발 과정의 일부로 인식할수록 부정적인 자기 평가를 하는 경향이 있음을 발견했다. J. Jang과 H. W. Lim(2014)은 초중등 현직교사의 영어교사 효능감을 연구했다. 이들은 S. Choi의 연구 및 J. W. Shim의 연구와 마찬가지로 영어교사 효능감과 자기평가 영어능력 즉 인지된 영어능력 간에 유의미한 상관성이 있음을 발견했다. 이외에도 연령, 교직 경력, 학교급 등이 상관 있음을 밝혔다.

지금까지 살펴본 바와 같이 영어교사 효능감에 대한 대부분의 연구는 영어교사 효능감과 인지된 영어능력 간의 상관관계를 주장하거나(S. Choi, 2008; J. Jang & H. W. Lim, 2014; J. W. Shim, 2003) 성별, 심화전공, 교직경력, 수업 실연 피드백 유형 등 다양한 변인들과 관련 있다고 주장한다(S. Choi, 2008; J. Jang & H. W. Lim, 2014; H. Nam, 2020). 그러나 소수의 선행연구들이 서로 상이한 연구 대상 및 방법을 통해 이루어졌으므로 연구 결과를 검증하는 후속 연구가 필요하다. 뿐만 아니라 예비교사를 대상으로 하는 연구에서는 영어교사의 인지된 영어능력만이 아니라 인지된 영어수업능력과 관련 짓는 연구의 필요성이 요구되는데, 이는 교사가 인지하는 자신의 영어수업능력이 영어수업 전문성 개발을 위한 노력에 영향을 줄 수 있기 때문이다. 따라서 본 연구에서는 상대적으로 제한된 영어교사교육을 받는 영어교육 비 전공 초등예비교사들의 영어교사 효능감과 인지된 영어수업능력이 영어교육 전공 초등예비교사들과 비교할 때 어떤 차이가 있는지 연구하고자 한다.

III. 연구 방법

1. 연구 참여자

본 연구에는 충청지역의 교육대학교 4학년 2학기에 재학 중인 초등예비교사 104명이 참여했다. 타 교과 심화전공 초등예비교사들의 영어교사 효능감과 인지된 영어수업능력을 조사하기 위해 어문계열인 국어교육 심화전공 학생들과 이과계열인 과학교육 및 수학교육 심화전공 학생들이 연구대상으로 선정되었다. 과학교육 21명(남자 4명, 여자 17명), 국어교육 28명(남자 13명, 여자 15명), 수학교육 28명(남자 8명, 여자 20명) 이었으며, 이들과 비교하기 위해 영어교육 27명(남자 4명, 여자 23명)이 포함되었다. 이들의 영어 말하기 능력은 원어민 교수가 평가한 영어 면접 점수를 활용했으며, 50점 만점에 평균이 42.56점(최저 35점, 최고 49점, 표준편차 2.86)이었다. 초등예비교사들은 본 교육대학교의 영어 수업 전문성 개발(PDET 1) 교육과정에 따라 초등영어 교수법, 교육과정 및 교과서 분석, 수업 실연, 교실영어 등을 학습했다.

2. 설문 도구

타 교과 심화전공 초등예비교사의 영어교사 효능감(English Teacher Efficacy, ETE)과 인지된 영어수업능력(Perceived English Teaching Competence, PETC)을 조사하기 위해 각각의 설문 도구—영어교사 효능감 설문(English Teacher Efficacy Scale, ETES), 인지된 영어수업능력 설문(Perceived English Teaching Competence Scale, PETCS)—을 개발하고 실시했다. 우선 영어교사 효능감을 측정하는 설문 도구 ETES는 Bandura의 Teacher Efficacy Scale(1997), Tschannen-Moran과 Pratt의 Ohio Teacher Sense of Efficacy Scale (2001), Swanson의 Second/Foreign Language Teacher Efficacy Scale(2010), Pratt, Zaier와 Wang의 Foreign Language Teachers' Sense of Efficacy Scale(2021)을 참고로 하여 우리나라 초등예비교사 상황에 맞게 개발했다. 설문은 총 31문항이며, 영어 학습자로서 효능감(8문항)과 영어교사로서 효능감(23문항)으로 구성되었다. 영어교사로서 효능감은 4개의 세부 영역 즉 영어수업능력(11문항), 영어수업 효과(6문항), 동료의 평가(4문항), 영어교사교육(2문항)에 대한 효능감으로 구성되었다. 영어 학습 경험이 영어교사 전문성에 중요하다는 판단에 따라(Borg, 2003) 영어 학습자로서 자신을 어떻게 인식하는가를 묻는 문항을 포함했다. 또한 예비교사들이 교사로서 자신의 효능감을 판단할 때 자신의 능력을 객관화해 볼 수 있도록 학생과 동료 등 타인의 평가를 묻는 문항을 포함했다. 각 문항에 대해 6점 척도(6 = 매우 그렇다, 1 = 전혀 그렇지 않다)로 응답하게 했다.

인지된 영어수업능력을 조사하는 설문 도구 PETCS는 국내 영어교사의 TEE 인증에 사용되는 B. C. Lee 외 4인(2009)의 '영어로 진행하는 영어수업'(TEE) 평가도구를 참고하여 초등예비교사들의 수업 실연 상황에 맞게 수정한 H. J. Kim(2019)의 영어 수업 실연 평가 항목을 활용했다. 이 설문은 5가지 영역 즉 수업 구상 능력(2문항), 수업 실행 능력(7문항), 교실영어 사용 능력(3문항), 수업 태도 및 속도 조절 능력(3문항) 등 총 15문항으로 이루어졌다. PETCS도 각 문항에 대해 6점 척도(6 = 매우 잘함, 1 = 아주 못함)로 응답하게 했다.

영어교사 효능감을 측정하는 ETES의 신뢰도는 Cronbach $\alpha = .947$, 인지된 영어수업능력을 측정하는 PETCS의 신뢰도는 Cronbach $\alpha = .922$ 였다.

3. 연구 절차 및 자료 분석

초등예비교사 110명에게 4학년 2학기 말에 2개의 설문에 응답하도록 요청했으며, 이 중 모든 설문을 성실하게 마친 104명의 응답을 분석했다. 먼저 영어교사 효능감 및 인지된 영어수업능력의 주요인을 분석하기 위해 각각 요인분

석을 실시했다. 또한 타 교과 심화전공자와 영어교육 심화 전공자의 영어교사 효능감 및 인지된 영어수업능력의 차이를 알아보기 위해서 각각 일원 분산분석(one-way ANOVA)을 실시했고, 성별 및 영어 말하기 능력에 따른 차이를 조사하기 위해 삼원 분산분석(three-way ANOVA)을 실시했다.

IV. 연구 결과

1. 요인분석

본 연구에 사용된 설문 ETES와 PETCS를 요인분석한 결과는 다음과 같다. 우선 영어교사로서 자신의 효능감을

측정하는 ETES에 대한 요인분석을 실시한 결과 총 4개의 요인이 추출되었다. 주성분 분석과 베리맥스 회전을 실시했으며, 공통성 추출에서 .4 이하인 문항 ETE 03(.360), ETE 26(.372), ETE 27(.373)은 제외되었다. 표 1에서 보듯이 확인된 4개의 주요인은 각각 ‘영어 학습자 및 영어 교사로서 자신’(ETE-F1), ‘영어수업능력 향상을 위한 노력’(ETE-F2), ‘영어수업능력에 대한 부담’(ETE-F3), ‘자신의 영어 수업 효과’(ETE-F4)로 해석되었다.

두번째 설문 도구 PETCS에 대해서도 주성분 분석과 베리맥스 회전을 실시했다. 그 결과 표 2에서 보듯이 2개의 요인이 추출되었으며, 각각 ‘영어 수업의 효과적인 운영을 위한 교사의 언어 사용 및 전략’(PETC-F1), ‘영어 학습 목표 달성을 위한 교수 전략’(PETC-F2)으로 해석되었다.

TABLE 1
Factor Matrix of English Teacher Efficacy Scale

	ETE-F1	ETE-F2	ETE-F3	ETE-F4
ETE 02 Successful learner	0.816			
ETE 08 Confidence in using Eng.	0.798			
ETE 12 Positive toward teaching Eng.	0.768			
ETE 11 Prepared to teach Eng.	0.746			
ETE 04 Anxiety	0.733			
ETE 10 Satisfied at being a pre-service Eng. Teacher	0.721			
ETE 09 Confidence in Eng.	0.624			
ETE 06 Confidence in classroom language	0.603			
ETE 22 Evaluation form students	0.575			
ETE 01 Enjoying learning Eng.	0.568			
ETE 29 Evaluation from peer pre-service teachers	0.432			
ETE 19 Efforts to develop teaching Eng.		0.697		
ETE 23 Motivation		0.690		
ETE 15 Consulting with peers about Eng. Teaching		0.690		
ETE 05 Efforts to develop Eng.		0.682		
ETE 30 Experience from practicum		0.644		
ETE 13 Satisfied at Eng. Ability		0.562		
ETE 16 Enjoying preparing for teaching Eng.		0.556		
ETE 07 Efforts to use Eng.		0.525		
ETE 14 Burden from low Eng. Teaching skills			0.791	
ETE 28 Being compared with peers			0.701	
ETE 18 Searching for opportunities to develop Eng. Teaching skills			0.651	
ETE 20 Effectiveness of professional development			0.573	
ETE 31 Needing more teaching practice courses			0.522	
ETE 24 Can increase students' achievement				0.819
ETE 25 Can develop students' communicative competence				0.708
ETE 21 Can create enjoyable atmosphere				0.658
ETE 17 Can develop own teaching strategies				0.515

Note. The extraction method was principal axis factoring with a varimax rotation.

TABLE 2
Factor Matrix of Perceived English Teaching Competence Scale

	PETC-F1	PETC-F2
PETC 14 Confidence and passion	0.828	
PETC 06 Non-verbal contextual clues	0.808	
PETC 13 Eye contact, posture, movement	0.796	
PETC 10 Fluent English	0.678	
PETC 09 Accurate English	0.635	
PETC 12 Level of English appropriate to students' proficiency	0.615	
PETC 07 Use of appropriate teaching aides	0.610	
PETC 08 Clear instruction and demonstration	0.498	
PETC 05 Checking students' comprehension		0.836
PETC 03 Interaction with students		0.800
PETC 04 Providing appropriate feedback		0.727
PETC 02 Organizing activities step by step		0.664
PETC 01 Designing a lesson to achieve objectives		0.627
PETC 15 Control of learning pace		0.566
PETC 11 Use of appropriate grouping of students		0.561

Note. The extraction method was principal axis factoring with a varimax rotation.

요인분석 결과 확인된 요인에 대해 신뢰도 검사를 다시 실시했다. ETES 설문 도구의 경우 주요인의 Cronbach α 값이 각각 ETE-F1 = .937, ETE-F2 = .867, ETE-F3 = .792, ETE-F4 = .826로써 신뢰도가 높게 나타났다. PETCS 설문 도구의 경우에도 PETC-F1의 Cronbach α 값이 .906, PETC-F2의 Cronbach α 값이 .912으로 매우 높은 신뢰도가 확보되었다.

요인분석을 통해 초등예비교사들의 영어교사 효능감은 ‘영어 학습자 및 영어교사로서 자신’, ‘영어수업능력 향상을 위한 노력’, ‘영어수업능력에 대한 부담’, ‘자신의 영어수업 효과’ 등 4가지 주요인으로 이루어진다는 것을 확인했다. 또한 이들이 인지하는 영어수업능력은 ‘영어 수업의 효과적인 운영을 위한 교사의 언어 사용 및 전략’, ‘영어 학습 목표 달성을 위한 교수 전략’ 등 2가지 주요인으로 구성된다는 것을 확인했다. 이를 요약하면 표 3과 같다.

TABLE 3
Factors of English Teacher Efficacy and Perceived English Teaching Competence

Category	Factor
English teacher efficacy	- Self as English learner and teacher (ETE-F1)
	- Efforts to develop English teaching ability (ETE-F2)
	- Pressure to teach English (ETE-F3)
	- Effectiveness of English teaching (ETE-F4)
Perceived English teaching competence	- English lesson management and classroom English skills (PETC-F1)
	- Skills to achieve objectives of English lessons (PETC-F2)

2. 타 교과 심화전공자와 영어교육 심화전공자의 영어교사 효능감(ETE) 비교

우선 전체 예비교사 집단의 ETES 설문 문항 평균은 6 점 척도에서 ‘그런 편이다’에 해당하는 4점보다 약간 높은 4.17이었다. 초등예비교사들의 영어교사 효능감은 전반적으로 중간보다 약간 높은 수준이지만, 그림 1에서 보듯이 심화전공별로 큰 차이가 없음을 알 수 있다.

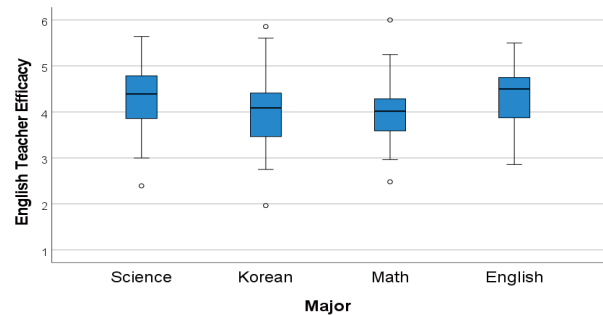


FIGURE 1 English Teacher Efficacy by Major

심화전공에 따른 영어교사 효능감 차이가 유의미한 지 알아보기 위해 일원 분산분석을 실시했다. ETES 평균은 영어교육 심화전공($M = 4.35$)이 과학교육($M = 4.25$), 국어교육($M = 4.02$) 및 수학교육($M = 4.05$)보다 더 높았지만 심화전공별 평균 차이는 유의미하지 않았다($F = 1.220$, $p = .306$). 이번에는 ETES 개별 문항별로 각 심화전공의

TABLE 4
One-Way ANOVA for English Teacher Efficacy

Item	F	p
ETE 01 Enjoying learning English	5.113	.002
ETE 10 Satisfied at being a pre-service English teacher	2.811	.043
ETE 31 Needing more teaching practice courses	2.736	.048

평균을 비교해보았으며, 표 4에서 보듯이 3개의 문항에서 유의미한 차이가 있었다.

심화전공별 유의미한 차이를 보인 3개 문항에 대해 사후검정을 실시했다. ETE 01(영어 학습이 즐겁다)과 ETE 10(예비영어교사로서 자신의 능력에 만족한다)에 대해서는 영어교육 전공($M = 5.14, 4.78$)이 수학교육 전공($M = 3.96, 3.86$)보다 유의미한 정도로 높았다($p = .002, .043$). 한편, ETE 31(영어수업 실연 강좌가 더 많이 개설되어야 한다)에 대해서는 타 교과교육 전공 간에 유의미한 차이가 발견되었다. 수학교육 전공($M = 5.07$)은 국어교육 전공($M = 4.29$)보다 평균이 높았으며, 이 차이는 통계적으로 유의미했다($p = .046$).

다음으로는 초등예비교사들의 심화전공에 따른 영어교사 효능감이 성별 및 영어 말하기 능력의 영향을 받는 지 조사하기 위해 심화전공, 성별, 영어 말하기 능력을 독립변인, 영어교사 효능감을 종속 변인으로 해서 삼원 분산분석을 실시했다. 영어 말하기 능력 변인은 말하기 평균 점수를 기준으로 상위 집단(53명)과 하위 집단(51명)으로 구분했다. 그 결과 독립 변인의 주효과로는 영어 말하기 능력($F = 16.365, p = .001$)이 유의미했으며, 상호작용 효과로는 영어 말하기 능력*성별($F = 8.581, p = .004$), 심화전공*성별($F = 4.586, p = .005$), 그리고 심화전공*성별*영어 말하기 능력($F = 7.915, p = .006$)이 유의미하게 나타났다. 그림 2에서 보듯이 초등예비교사의 영어교사 효능감은 영어 말하기 상위 집단의 경우 남녀 차이가 심화전공 간에 다르며, 영어 말하기 하위 집단의 경우 모든 심화전공에서 여학생이 남학생보다 높았다.

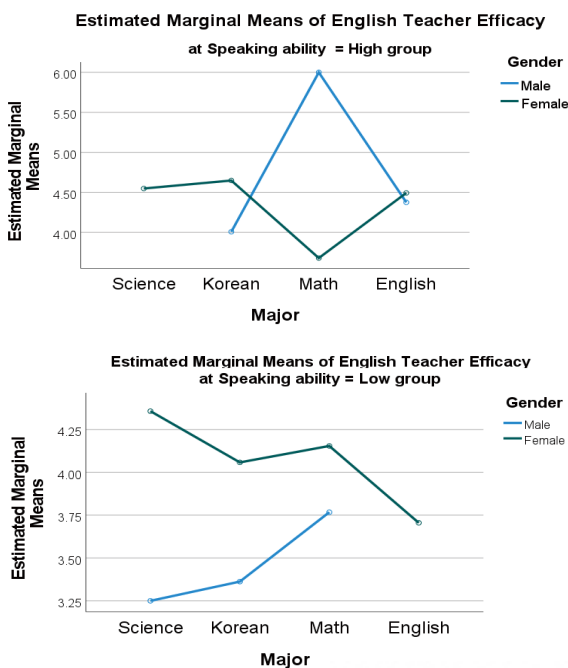


FIGURE 2 Profile Plots: English Teacher Efficacy

3. 타 교과 심화전공자와 영어교육 심화전공자의 인지된 영어수업능력(PETC) 비교

타 교과 심화전공 예비교사들의 인지된 영어수업능력을 조사하기 위해 PETCS 응답을 분석했다. 6점 척도로 측정된 전체 예비교사 집단의 인지된 영어수업능력 평균은 4.27로서 ETES 설문 평균 4.17보다 높았다. 전반적으로 예비교사들이 자신의 영어수업능력을 긍정적으로 평가하는 편이었다. 그러나 그림 3에서 보듯이 ETES의 경우와 달리 모든 타 교과교육 심화전공의 평균은 영어교육 심화전공의 평균에 비해 전체적으로 낮았다.

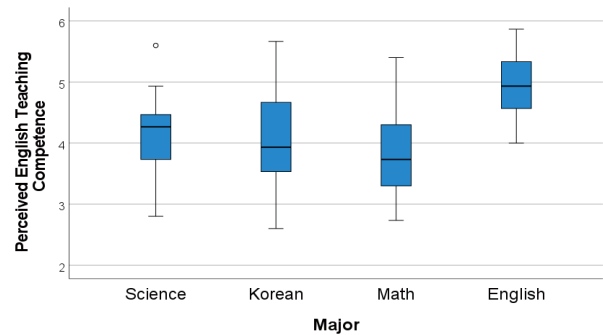


FIGURE 3 Perceived English Teaching Competence by Major

각 심화전공의 평균은 과학교육 4.16, 국어교육 4.09, 수학교육 3.89, 영어교육 4.94였다. 이 차이가 유의미한 지 알아보기 위해 일원 분산분석을 실행했다. 표 5에서 보듯이 PETCS의 모든 문항에서 타 교과 심화전공은 영어교육

TABLE 5
One-way ANOVA for Perceived English Teaching Competence

Item	F	p
PETC 01 Designing a lesson to achieve objectives	11.445	0.000
PETC 02 Organizing activities step by step	9.77	0.000
PETC 03 Interaction with students	4.537	0.005
PETC 04 Providing appropriate feedback	9.182	0.000
PETC 05 Checking students' comprehension	8.079	0.000
PETC 06 Non-verbal contextual clues	7.984	0.000
PETC 07 Use of appropriate teaching aides	6.408	0.001
PETC 08 Clear instruction and demonstration	5.899	0.001
PETC 09 Accurate English Use	4.942	0.003
PETC 10 Fluent English use	6.018	0.001
PETC 11 Use of appropriate grouping of students	3.752	0.013
PETC 12 Level of English appropriate to students' proficiency	2.870	0.040
PETC 13 Eye contact, posture, movement	14.239	0.000
PETC 14 Confidence and passion	7.783	0.000
PETC 15 Control of learning pace	14.533	0.000
PETCS	13.885	0.000

심화전공과 유의미한 차이를 보였다. 사후검정 결과 과학교육은 10개 문항, 국어교육은 12개 문항, 수학교육은 13개 문항에 대해 영어교육 심화전공보다 유의미하게 자신의 영어수업능력을 낮게 평가했다.

마지막으로 초등예비교사들의 심화전공에 따른 인지된 영어수업능력이 성별 및 영어 말하기 능력의 영향을 받는 지 분석했다. 이를 위해 독립 변인으로는 심화전공, 성별, 영어 말하기 능력, 종속 변인으로는 인지된 영어수업능력을 선택해서 삼원 분산분석을 실시했다. 분석결과, 독립 변인의 주효과로는 영어 말하기 능력($F = 15.401, p = .001$)이 유의미했으며, 상호작용 효과로는 심화전공*성별($F = 3.769, p = .013$), 심화전공*성별*영어 말하기 능력($F = 5.355, p = .023$)이 유의미하게 나타났다. 그림 4에서 보듯이 예비교사들의 인지된 영어수업능력은 영어 말하기 상위 집단의 경우 심화전공 간에 남녀 차이가 있고, 영어 말하기 하위 집단의 경우 모든 심화전공에서 여학생이 남학생보다 높았다. 이러한 경향은 영어교사 효능감과 유사하다.

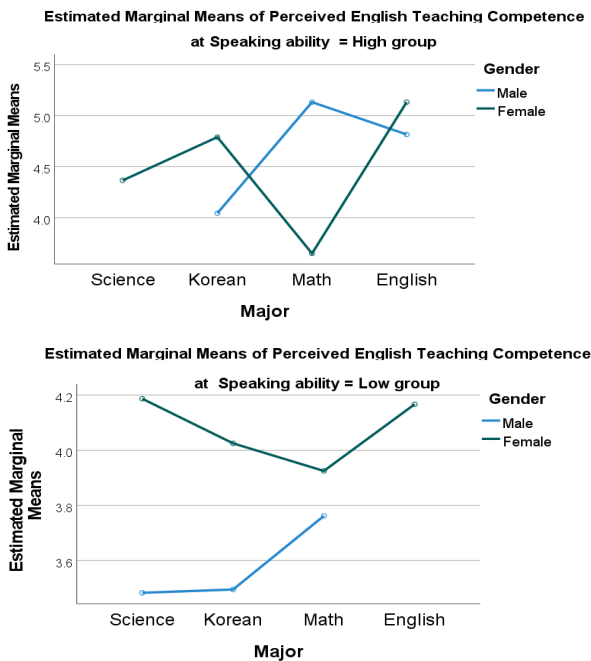


FIGURE 4 Profile Plots: Perceived English Teaching Competence

분산분석 결과를 종합해볼 때, 초등예비교사들의 인지된 영어수업능력은 영어교사 효능감보다 평균이 높고, 영어교사 효능감이 전반적으로 영어교육 심화전공 여부와 유의미한 차이가 없었던 반면, 인지된 영어수업능력은 모든 문항에서 유의미한 차이가 있었다는 점이 대조적이다.

V. 논의 및 결론

영어교사교육 분야에서 교사의 실제 교수의 기반이 되는 교사 인지의 중요성이 커짐에 따라 교사 인지를 구성하는 요인들에 대해 다양한 연구가 이루어지고 있는 이론적 맥락과 우리나라 초등교사 양성 체제하에서 영어교육 비전공 예비교사들도 영어교사교육을 받아야 하는 상황적 맥락 속에서, 본 연구는 영어교육 비전공 예비교사들의 영어교사 효능감(ETE)과 인지된 영어수업능력(PETC)을 조사했다. 그 결과는 우선, 초등예비교사들의 영어교사 효능감은 ‘영어 학습자 및 영어교사로서 자신’, ‘영어수업능력 향상을 위한 노력’, ‘영어수업능력에 대한 부담’, ‘자신의 영어 수업 효과’로 구성되며, 인지된 영어수업능력은 ‘영어 수업의 효과적인 운영을 위한 교사의 언어 사용 및 전략’과 ‘영어 학습의 목표 달성을 위한 교수 전략’으로 구성된다는 것을 확인했다.

둘째, ETES 설문 분석을 통해 확인한 초등예비교사 전체 집단의 영어교사 효능감은 중간 수준(6점 척도에서 평균 4.17)이었으며, 소수 문항을 제외하면 전반적으로 타교과 심화전공과 영어교육 심화전공 간에 유의한 차이는 없었다. 본 연구에서 나타난 영어교사 효능감 수준은 국내 초등예비교사를 대상으로 한 S. Choi의 연구(2008)와 비슷한 수준(6점 척도에서 3.23, 3.33)이며, 국내 초·중·고 현직교사의 수준(6점 척도에서 초 4.92, 중 4.26, 고 4.67)(J. Jang & H. W. Lim, 2014)이나 전세계 중학교 현직교사의 수준(4점 척도에서 2.928)(B. Y. Kwon, 2019)보다는 낮았다. 본 연구에서는 영어교육 심화전공에 따른 유의미한 차이가 없었던 반면 S. Choi의 연구에서는 영어교육 심화전공의 효능감이 타교과 심화전공보다 유의미하게 높았다. 전세계 중학교 현직교사를 대상으로 한 B. Y. Kwon의 연구에서는 남교사가 여교사보다 높은 효능감을 가지고 있었던 반면, 본 연구에서 초등예비교사의 효능감에 대한 성별의 주효과는 S. Choi의 연구와 마찬가지로 나타나지 않았다. 즉 초등예비교사의 영어교사 효능감은 긍정적이거나 현직교사보다는 낮으며, 영어교육 심화전공 여부와는 상관이 없다.

셋째, PETCS 설문 분석을 통해 확인한 초등예비교사 전체 집단의 인지된 영어수업능력은 영어교사 효능감보다는 약간 높았으며 전반적으로 긍정적인 편(6점 척도에서 4.27)이었다. 또한 영어교육 비전공 예비교사들의 영어교사 효능감이 영어교육 전공자들에 비해 전반적으로 유의미한 차이를 보이지 않은 것과는 달리, 이들의 인지된 영어수업능력은 영어교육 전공자들과 유의미한 차이를 보였다. 본 연구에 참여한 영어교육 비전공 예비교사들은 자신의 영어수업능력을 평가하는 모든 문항에서 영어교육 전공자들과 비교하여 낮게 평가하고 있었다. 예비교사나 현직교사의 인지된 영어수업능력을 영어교사 효능감과 직접 연관 지어 조사한 연구는 많지 않다. 따라서 직접적인

비교는 어렵지만 영어 능숙도에 대한 자기 인식 또는 자기 평가 즉 인지된 영어 능력과 관련 지어 조사한 연구 결과와 대조해보면, 초등예비교사의 인지된 영어수업능력은 S. Choi(2008)에서 나타난 초등예비교사의 인지된 영어능력(6점 만점에 약 3.31)이나 J. Jang과 H. W. Lim(2014)에서 확인된 초중등 현직교사의 인지된 영어능력(6점 척도에 4.01)보다 더 높은 경향이 있다. 즉 영어교육 비 전공 초등예비교사의 인지된 영어수업능력은 영어교육 전공 초등예비교사보다 낮으며, 초등예비교사의 인지된 영어수업능력은 인지된 영어능력보다는 높을 가능성이 있다.

넷째, 초등예비교사의 영어교사 효능감 및 인지된 영어수업능력에 심화전공, 성별 및 영어 말하기 능력의 상호작용 효과가 작용하는지 조사한 결과, 영어 말하기 능력의 주효과가 확인되었으며, 심화전공*성별의 상호작용 및 심화전공*성별*영어 말하기 능력의 상호작용 효과가 확인되었다. 따라서 영어교육 심화전공 여부가 예비교사의 인지된 영어수업능력에 미치는 효과는 성별 및 영어 말하기 능력과 상호작용한 결과로 볼 수 있다. 심화전공별로 성별 비율의 차이가 크고 영어교육 심화전공과 타 교과 심화전공 간의 영어 말하기 능력에 수준 차이가 있으므로, 영어교육 전공과 비 전공 간에 발견된 인지된 영어수업능력의 차이를 해석할 때 관련 변인을 고려해야 할 것이다. 이러한 결과는 초등예비교사 특히 영어교육 비 전공 예비교사의 교육에 성별이나 영어 능력 등의 변인을 중요하게 반영해야 함을 의미한다.

선행 연구마다 연구 대상과 방법이 다르므로 본 연구와 선행 연구를 직접 비교하기는 어렵지만, 예비교사의 영어교사 효능감은 현직교사보다 낮은 경향이 있다. 이는 실제 교실 수업의 경험이 적은 예비교사가 영어교사로서 자신의 효능감을 충분히 형성하지 못한 것으로 볼 수 있다. 다른 유형의 교사 인지와 마찬가지로 교사 효능감은 실제 수업 실행 경험이나 교사교육을 통해 형성되고 변화된다. 예비교사의 경우 교사로서 효능감을 높이기 위해서는 교과 지도 지식을 쌓고 수업 실습에 적용하는 지속적인 경험을 해야 한다(Buss, 2017; H. Lee, 2015). 이러한 이유로 인해 아직 영어 교과 지도 능력을 개발하는 초보 단계의 예비교사들의 경우 영어교사 효능감에 영어교육 심화전공 여부가 크게 작용하지 않는 것으로 풀이된다.

본 연구에서 영어교육 비전공과 전공의 차이는 영어교사 효능감보다는 인지된 영어수업능력에서 뚜렷하게 나타났다. 이러한 결과는 영어교사 효능감보다 인지된 영어수업능력이 예비교사들에게 더 구체적인 상황 속에서 자신을 이미지화 할 수 있는 것과 관련이 있다고 추정된다. 영어교사 효능감이 영어교사로서 전반적인 자신의 효능에 대한 인식 또는 믿음이라면, 인지된 영어수업능력은 학생들을 가르치는 구체적인 교실 상황 속에서 교사로서 즉각적으로 실행할 수 있는 능력에 대한 판단이다. 따라서 예비

교사들은 자신의 영어수업능력을 판단할 때 구체적인 교실 상황에서 자신의 모습을 이미지화 해보고 이전의 수업 실연 및 실습 경험과 관련 짓게 될 것이다. 이렇게 예비교사의 인지된 영어수업능력이 좀더 구체적인 상황 속의 능력에 대한 판단과 관련되므로 영어교사 효능감의 경우와 다른 결과를 가져왔을 것이다. 또한 예비교사나 현직교사의 ‘인지된 영어능력’과의 관계를 조사한 선행연구들과 비교해볼 때, 본 연구에서 확인한 ‘인지된 영어수업능력’은 선행연구에서 확인한 ‘인지된 영어능력’보다 높은 경향을 보였다. 예비교사들이 자신의 영어능력보다 영어수업능력을 높게 평가하는 경향은 이들이 초등영어 수업 전문성에 높은 수준의 영어 능숙도보다 수업 능력이 더 중요하다는 믿음을 가지고 있기 때문으로 추정할 수 있다.

본 연구를 통해 확인한 바와 같이 상대적으로 더 적은 영어교사 전문성 교육을 받은 영어교육 비 전공 예비교사들이 영어교육 전공 예비교사들과 영어교사 효능감에 차이가 없다는 발견은 영어교육 심화과정(PDET 2)의 효과가 크지 않다는 점에서 부정적인 결과일 수도 있고 모든 교대생을 위한 공통의 영어교사교육(PDET 1)의 측면에서 보면 긍정적일 수 있다. 그러나 본 연구의 결과는 인지된 영어수업능력의 경우 심화전공의 효과가 성별 및 성별*영어 말하기 능력과의 상호작용한 결과로 나타난 것이다. 심화전공별로 영어 능력 수준에 따라 남녀학생 간에 차이가 있으므로, 예비교사의 영어교사교육에 이러한 변인들을 고려한 세부 맞춤형 교육이 필요함을 시사한다.

영어교육 비 전공 초등예비교사의 영어교사 효능감과 인지된 영어수업능력에 대한 본 연구는 영어교육 심화전공 여부에 따른 차이를 조사하며, 성별과 영어 능력 특히 말하기 능력의 영향을 알아보려고 했다. 그러나 본 연구는 한 지역의 교육대학교 재학생들을 대상으로 연구했으므로 후속 연구를 통해 다른 교육대학교 예비교사 및 현직교사와의 비교 연구를 통해 관련 변인 간의 관계를 규명해볼 필요가 있다. 또한 영어교육 비전공자들과 전공자들에 영어교사 효능감과 인지된 영어수업능력이 서로 다른 양상을 보이는 것에 대해 보다 명확한 설명을 제공하기 위해서는 추후 연구에서 이 두 구성 개념(construct)에 영향을 주는 다양한 요인들 간의 관계를 심층적으로 연구해볼 필요가 있다.

REFERENCES

- Allinder, R. M. (1994). The relationship between efficacy and the instructional practices of special education teachers and consultants. *Teacher Education and Special Education, 17*, 86-95.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review, 84*(2),

- 191-215.
- Borg, S. (2003). Teacher cognition in language teaching: A review of research on what language teachers think, know, believe, and do. *Language Teaching*, 36, 81-109.
- Borg, S. (2006). *Teacher cognition and language education: Research and practice*. Continuum.
- Borg, S. (2011). Language teacher education. In J. Simpson (Ed.), *The Routledge handbook of applied linguistics* (pp. 215-228). Routledge.
- Buss, L. (2017). The role of training in shaping pre-service teacher cognition related to L2 pronunciation. *Ilha do Desterro A Journal of English Language Literatures in English and Cultural Studies*, 70(3), 201-226.
- Choi, Sunhee. (2008). Preservice elementary school teachers?: Efficacy beliefs towards teaching English. *English Language and Linguistics*, 26, 129-156.
- Choo, Kap-Sik. (2014). The experience study on patterns phenomenology in the allocation of subject-specialized teachers at elementary schools. *JFMSE*, 26(4), 736-748.
- Egel, I. P. (2009). The prospective English language teacher's reflections of self efficacy. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 1, 1561-1567.
- Farrell, T. S. C. (2018). *Research on reflective practice in TESOL*. Routledge.
- Freeman, D. (2016). *Educating second language teachers*. Oxford University Press.
- Freeman, D., Webre, A., & Epperson, M. (2019). What counts as knowledge in English language teaching? In S. Walsh & S. Mann (Eds.), *The Routledge handbook of English language teacher education* (pp. 13-24). Routledge.
- Guskey, T. R., & Passaro, P. D. (1994). Teacher efficacy: A study of construct dimensions. *American Educational Research Journal*, 31(3), 627-643.
- Henson, R. K. (2002). From adolescence angst to adulthood: Substantive implications and measurement dilemmas in the development of teacher efficacy research. *Educational Psychologist*, 37(3), 137-150.
- Jang, Jihyun, & Lim, Hyun-Woo. (2014). Exploring the relationship between selected teacher variables and teacher-efficacy in Korean English teachers. *Foreign Languages Education*, 21(4), 227-250.
- Johnson, K. E. (2006). The sociocultural turn and its challenges for second language teacher education. *TESOL Quarterly*, 40(1), 235-257.
- Kim, Doyon, & Ahn, Kyungja. (2018). Factors for and against becoming an elementary English subject teacher and suggestions for the English subject teaching system. *The Journal of Korea Elementary Education*, 29(3), 19-40.
- Kim, Hyun Jin. (2019). Pre-service elementary school teachers' English teaching competence: With focus on teaching demonstration practice. *Journal of the Korea English Education Society*, 18(4), 119-140.
- Kim, Jaehyuk. (2004). A model of elementary English teacher education: With reference to the development of English skills of pre-service teachers. *English Language Teaching*, 16(2), 181-208.
- Kim, Yoo Min, & Kim, Hae-Ri. (2019). A study on teachers' perceptions and suggestions for primary school English classes by homeroom teachers. *The Journal of Korea Elementary Education*, 30(4), 41-62.
- Kim, Youngsoon. (2018). *The teaching motivational shifts of elementary school subject teachers*. [Unpublished doctoral dissertation]. Gyeongin National University of Education.
- Kim, Young-Suk. (2003). A study on how to improve the curriculum for elementary English education as the second major at a national university of education. *Primary English Education*, 9(2), 5-38.
- Kumaravadivelu, B. (2012). *Language teacher education for a global society: A modular model for knowing, analyzing, recognizing, doing, and seeing*. Routledge.
- Kwon, Bo-Young. (2019). The effect of the characteristics of professional development on English teachers' self-efficacy. *Holistic Convergence Education*, 23(1), 17-35.
- Lee, Byeong Cheon, Kim, Jin Seok, Lee, Myungae, Lee, Young-Ju, & Jang, Woosam. (2009). *A study on the development of the classroom assessment tool for teaching English in English* (TEE). RRE 2009-10. Korea Institute of Curriculum and Evaluation.
- Lee, Do Yeon, & Ihm, Heejeong. (2021). A study of management of the English teacher system for elementary schools. *The Journal of Korea Elementary Education*, 32(3), 37-52.
- Lee, Hyun-joo. (2015). Videoconferencing for preservice English teacher education. *Journal of Learner-Centered Curriculum and Instruction*, 15(1), 215-236.
- Lee, Sun & Chang, Kyungsuk. (2012). A study on the development of pre-service elementary teachers' educational connoisseurship on English teaching through class analysis. *Primary English Education*, 18(2), 295-321.
- Lee, Yong-jik, & Davis, R. (2019). Pre-service teachers' self-efficacy through ESL microteaching experiences in a US teacher education program. *Secondary English Education*, 12(1), 153-173.
- Li, L. (2019). Teacher cognition and teacher expertise. In S. Walsh & S. Mann (Eds.), *The Routledge handbook of English language teacher education* (pp. 335-349). Routledge.
- Min, Chan Kyoo. (2017). A study of English teachers' perception of their role in class. *Journal of Learner-Centered Curriculum and Instruction*, 17(10), 363-380.
- Ministry of Education. (2002). *Statistical yearbook of education 2002*. Korea Institute of Curriculum and Evaluation.
- Ministry of Education. (2017). *Statistical yearbook of education 2017*. Korea Institute of Curriculum and Evaluation.
- Nam, Hyunjeong. (2020). Characteristics of pre-service English teachers' micro-teaching feedback and its relations with their self-efficacy and perceptions. *The Journal of Education*, 40(3), 157-179.
- Park, Seon-Ho. (2017). 20 Years of teaching English at ele-

- mentary schools: Can homeroom teachers teach English? *The Journal of Education*, 37(3), 225-250.
- Pratt, C., Zaier, A., & Wang, Y. (2021). Foreign language teachers' self-efficacy beliefs and perspectives about maintaining their students' interest. *Journal of Language Teaching and Research*, 12(1), 12-22.
- Richards, J. C. (2008). Second language teacher education today. *RELC Journal*, 39(3), 158-177.
- Shim, Jae-Woo. (2003). Teacher efficacy beliefs and language skills of preservice elementary teachers of English. *Review of Educational Research*, 68(2), 202-248.
- Swanson, P. (2010). Teacher efficacy and attrition: Helping students at the introductory levels of language appears critical. *Hispania*, 93(2), 305-321.
- Tschannen-Moran, M. M., & Hoy, A. W. (2001). Teacher efficacy: Capturing an elusive construct. *Teaching and Teacher Education*, 17(7), 783-805.
- Woo, Kiljoo. (2012). A study of the process for certification and assignment of elementary school English teachers. *Studies in English Education*, 17(2), 239-263.
- Yoon, Hong Joo. (2007). *An analysis of management of the elementary school subject teacher system*. Korea Institute of Curriculum and Evaluation (Ed.), Management and improvement of the elementary school subject teacher system (pp. 23-48). Korea Institute of Curriculum and Evaluation.
- Yoon, Yeo Bom, Ihm, Hee-Jeong, Kim, Hae-Ri, Min, Deok-Gi, Hong, Kyung-Sun, Oh, Maria, & Park, Miae. (2007). A study for the development of a standard curriculum in primary English education as a second major at national universities of education. *Primary English Education*, 13(1), 95-125.