



저작자표시-비영리-변경금지 2.0 대한민국

이용자는 아래의 조건을 따르는 경우에 한하여 자유롭게

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

다음과 같은 조건을 따라야 합니다:



저작자표시. 귀하는 원저작자를 표시하여야 합니다.



비영리. 귀하는 이 저작물을 영리 목적으로 이용할 수 없습니다.



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

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

저작권법에 따른 이용자의 권리는 위의 내용에 의하여 영향을 받지 않습니다.

이것은 [이용허락규약\(Legal Code\)](#)을 이해하기 쉽게 요약한 것입니다.

[Disclaimer](#)

석 사 학 위 논 문

초등학교 영어 교사들의 인식과
태도에 관한 연구

A Study on Elementary English Teachers'
Beliefs and Attitudes

제주대학교 교육대학원

초등영어교육전공

김 수 자

2016년 8월





**초등학교 영어 교사들의 인식과
태도에 관한 연구**

**A Study on Elementary English Teachers'
Beliefs and Attitudes**

지도교수 김 익 상

이 논문을 교육학 석사학위 논문으로 제출함

제주대학교 교육대학원


초등영어교육전공


김 수 자


2016년 6월



김 수 자의
교육학 석사학위 논문을 인준함

심사위원장 홍경석 

심사위원 고경희 

심사위원 김익성 

제주대학교 교육대학원

2016년 6월



목 차

| | |
|---|----|
| 국문 초록 | iv |
| I. 서론 | 1 |
| 1. 연구의 필요성 | 1 |
| 2. 연구의 과제 | 2 |
| II. 이론적 배경 | 3 |
| 1. 관련 이론 및 교수 방법 | 3 |
| 2. 선행 연구 | 8 |
| III. 연구 방법 | 9 |
| 1. 연구 대상 | 9 |
| 2. 측정 도구 | 9 |
| 3. 분석 방법 | 10 |
| IV. 연구 결과 | 11 |
| 1. 초등교사, 영어회화전문 강사, 원어민 강사의 영어교육에 대한 인식의 차이 ... | 11 |
| 2. 영어전담 경험 유무에 따른 영어교육에 대한 인식의 차이 | 37 |
| 3. 초등교사의 영어 교육에 대한 인식의 변화 | 39 |
| V. 결론 및 제언 | 53 |
| 참고문헌 | 56 |
| ABSTRACT | 57 |
| 부 록 | 60 |

표 목 차

| | |
|---|----|
| <표 III-1> 설문 구성 및 항목 수 | 10 |
| <표 IV-1> Krashen의 제2언어 습득이론에 있어서의 차이 | 11 |
| <표 IV-2> 기타 학습 이론에 있어서의 차이 | 13 |
| <표 IV-3> 청화식 교수법에 있어서의 차이 | 15 |
| <표 IV-4> 문법 교육에 있어서의 차이 | 17 |
| <표 IV-5> 오류에 관한 차이 | 19 |
| <표 IV-6> 의사소통적 교수법에 있어서의 차이 | 21 |
| <표 IV-7> 기타 교수법에 있어서의 차이 | 23 |
| <표 IV-8> 학습 전략에 대한 차이 | 24 |
| <표 IV-9> 학습자 중심 교육에 있어서의 차이 | 25 |
| <표 IV-10> 문화 교육에 대한 차이 | 27 |
| <표 IV-11> 평가의 차이 | 29 |
| <표 IV-12> 기타 교수·학습 방법에 있어서의 차이 | 31 |
| <표 IV-13> 교사의 자질에 대한 견해의 차이 | 33 |
| <표 IV-14> 개인적 견해의 차 | 35 |
| <표 IV-15> 전담 경험 유무에 따른 인식의 차이 | 37 |
| <표 IV-16> Krashen의 제2언어 습득이론에 있어서의 차이 | 39 |
| <표 IV-17> 기타 학습 이론에 있어서의 차이 | 40 |
| <표 IV-18> 청화식 교수법에 있어서의 차이 | 41 |
| <표 IV-19> 문법 교육에 있어서의 차이 | 42 |
| <표 IV-20> 오류에 관한 차이 | 43 |
| <표 IV-21> 의사소통적 교수법에 있어서의 차이 | 44 |
| <표 IV-22> 기타 교수법에 있어서의 차이 | 46 |

| | |
|--------------------------------------|----|
| <표 IV-23> 학습 책략에 대한 차이 | 46 |
| <표 IV-24> 학습자 중심 교육에 있어서의 차이 | 47 |
| <표 IV-25> 문화 교육에 있어서의 차이 | 48 |
| <표 IV-26> 평가에 있어서의 차이 | 49 |
| <표 IV-27> 기타 교수·학습 방법에 있어서의 차이 | 50 |
| <표 IV-28> 교사의 자질에 대한 견해의 차이 | 51 |
| <표 IV-29> 개인적 견해의 차 | 52 |

국 문 초 록

초등학교 영어교사들의 인식과 태도에 관한 연구

김수자

제주대학교 교육대학원 초등영어교육전공 지도교수 김 익 상

1997년 초등학교에서 영어를 정규 교과로 도입한 이래로 음성언어를 중심으로 한 영어 구사 능력이 더욱 중요시 되면서 영어를 영어로 가르칠 수 있는 초등 교사와 더불어 다양한 영어 교사가 학교 현장에 투입되어 영어교육을 진행하고 있다.

본 연구는 초등영어를 가르치는 초등담임교사, 영어전담교사, 원어민 강사, 영어회화 전문 강사들의 영어 교육에 대한 인식과 태도에는 어떤 차이가 있으며 영어 교육이 진행되고 있는 동안 어떻게 변화되고 있는 지 알아보고 영어 교육에 도움을 줄 수 있는 시사점을 제시하는 데 목적이 있다.

이를 위해 다음 세 가지 연구 과제를 설정하여 연구를 하였다.

첫째, 현재 초등영어 교과 시간에 학생들을 지도하고 있는 초등교사, 영어회화 전문 강사, 원어민 강사 간에는 영어교육에 대해 어떠한 인식과 태도의 차이가 있는가?

둘째, 영어 교과를 중심으로 가르치는 영어 전담 경험이 있는 교사와 전담 경험이 없는 교사 간에는 어떠한 인식과 태도의 차이가 있는가?

셋째, 초등 교사를 대상으로 조사했던 연구(김익상, 2007)와 비교했을 때 초등 교사의 인식과 태도에 유의미한 변화가 있는가?

연구 대상은 제주도내에 근무하고 있는 초등교사 128명(영어전담 경험이 있는 교사:93명, 영어전담 경험 없는 교사:35명), 영어회화 전문 강사 50명, 원어민 강사 62명, 총 240명이며 측정 도구는 Reber(2001)가 사용했던 설문지를 한국어

로 번역하여 사용하였다.

분석 방법은 초등교사, 영어회화 전문 강사, 원어민 교사 세 집단의 인식을 위해서는 기술통계분석 및 일원분산분석(One way ANOVA)를 실시하고 영어전담교사와 초등담임교사 두 집단의 인식 비교 및 초등 교사들의 약 10년 기간의 인식의 변화를 알아보기 위한 김익상(2007)의 연구와의 비교를 위해서는 t검증을 실시하였다.

초등학교 수업에서 영어를 지도하고 있는 초등교사, 영어회화 전문 강사, 원어민 교사의 영어 교육에 대한 인식을 조사하고 분석한 결과 다음과 같은 결론을 내릴 수 있다.

첫째, 세 집단의 인식에 대한 분석 결과 원어민 강사는 제2언어 습득 이론에 대한 이해가 부족하고 문법 규칙을 연역적으로 방법으로 지도하는 것을 선호하는 경향도 나타났다. 교육학이나 언어학을 배우지 않은 원어민 강사들에 대해서는 일정 기간 영어 교육 연수를 제공할 필요가 있고 창의적 체험활동이나 방과 후 학교 프로그램에서는 일부 시행되고 있는 점을 볼 때 원어민 교사 단독수업을 지양해야 할 것으로 보인다. 영어회화 전문 강사의 경우에는 오류를 범할 때 왜 그것이 틀렸는지 '설명'해 주는 방법을 선호하는 것으로 나타나 영어회화 전문 강사 채용 연수 과정에서 이와 같은 인식의 개선을 위한 연수가 있어야 한다.

초등교사, 영어회화 전문 강사, 원어민 강사간의 영어 교육에 대한 인식차를 좁히고 바른 인식을 갖도록 연구회 활동이나 다양한 연수 활동을 할 수 있는 국가적 지원이 필요하다.

둘째, 영어 전담 교사와 초등 담임교사의 인식의 차이를 분석한 결과 초등 담임교사에 비해 영어 전담 교사가 영어 활용을 훨씬 많이 하고 학생들에게 영어 사용을 장려하고 있으며 소집단 활동을 통해 학습자의 불안을 감소시키고 소집단 활동을 잘 활용하는 것으로 나타났다.

영어 전담제 운영이 영어 교육에 대한 이해와 영어 지도에 대한 전문성을 높이는데 도움이 된다고 볼 수 있다.

셋째, 초등교사의 영어 교육에 대한 인식과 태도에 유의미한 변화가 있는지 알아보기 위한 김익상(2007)의 연구와의 비교 분석 결과는 다음과 같다. 언어학

습 이론의 바른 이해, 의사소통적 교수법의 적극적 활용, 학습자 중심 교육, 문화 교육의 중요성에 대한 인식, 다양한 방법과 상황을 토대로 한 평가 등에서 2007년과 2015년 사이 초등교사의 영어 교육에 대한 인식과 태도는 매우 유의미하고 긍정적으로 변화되고 있음을 알 수 있다.

다만 이 연구는 제주도내 일부 교사들을 대상으로 했다는 데 연구의 제한이 있으며 교사들의 인식에 대한 전국 단위 연구가 진행된다면 더 의미 있고 시사하는 바가 클 것으로 보인다.

I. 서론

1. 연구의 필요성

1997년 초등학교에서 영어를 정규 교과로 도입한 이래로 음성언어를 중심으로 한 영어 구사 능력이 더욱 중요시 되면서 영어를 영어로 가르칠 수 있는 초등 교사와 더불어 다양한 영어 교사가 학교 현장에 투입되어 영어교육을 진행하고 있다. 현재 초등학교에서 영어를 가르치고 있는 구성원으로는 영어를 포함한 모든 초등 교과를 가르치고 있는 담임교사, 초등교사이면서 학교장이 임명하여 영어 교과만을 가르치는 영어전담교사, 초등 교사와 팀티칭으로 영어 수업을 하는 원어민 강사, 초등교사 이외의 자격증을 갖추고 영어를 담당하는 계약직 영어회화 전문 강사 등이다.

영어 원어민 강사는 영어 수업을 보조하고 교사들의 영어 능력 향상을 위해 초등 영어가 도입될 당시부터 대부분의 학교에 배치되었으며, Talk 프로그램 등에 의해서도 원어민들이 학교 현장에 들어오게 되었다. 2008년에는 이명박 대통령직 인수위원회가 ‘영어공교육 완성 실천 방안’을 발표하면서 초등학교 영어 시수를 확대하였고 이를 담당할 영어 교사를 확보하기 위하여 영어회화 전문 강사를 계약직으로 선발하게 되었다.

초등 영어교육에 대해서는 1997년 시작하여 현재까지 20년 가까이 진행되어 오는 동안 각 영역에서 많은 연구가 활발히 이루어졌지만, 초등영어를 가르치는 초등담임교사, 영어전담교사, 원어민 강사, 영어회화 전문 강사들의 영어 교육에 대한 인식과 태도에 대한 연구는 상대적으로 부족한 실정이다.

본 연구는 다양한 교사들이 초등 영어 교육을 담당하고 있는 현 상황에서 초등담임교사, 영어전담교사, 원어민 강사, 영어회화 전문 강사들의 영어 교육에 대한 인식과 태도에는 어떤 차이가 있으며 초등영어 교육이 20년 정도 진행되고 있는 동안 초등 교사들의 인식은 어떻게 변화하였는지 알아보고 향후 영어 교육에 도움이 될 수 있는 시사점을 제시하는 데 목적이 있다

2. 연구 과제

본 연구는 교육 현장에서 영어 교과를 지도하고 있는 초등담임교사, 영어전담교사, 원어민 강사, 영어회화 전문 강사들의 영어 교육에 대한 인식과 태도의 차이를 알아보고자 하는데 그 목적이 있으며 다음과 같은 연구 과제를 설정하였다.

첫째, 현재 초등영어 교과 시간에 학생들을 지도하고 있는 초등교사, 영어회화 전문 강사, 원어민 강사 간에는 영어교육에 대해 어떠한 인식과 태도의 차이가 있는가?

둘째, 영어 교과를 중심으로 가르치는 영어 전담 경험이 있는 교사와 전담 경험이 없는 교사 간에는 어떠한 인식과 태도의 차이가 있는가?

셋째, 김익상 (2007)의 연구 결과와 비교했을 때 초등교사의 인식과 태도에 유의미한 변화가 있는가?

II. 이론적 배경

1. 관련 이론 및 교수 방법

가. 학습 이론

1) 결정적 시기 가설(Critical Period Hypothesis)

결정적 시기 가설이란 언어를 배울 때 생리적으로 정해진 시기를 넘기면 언어를 배우기가 더욱 더 어려워진다는 가설로 성인 학습자들이 제 2언어를 쉽게 배울 수 없는 것도 이 때문이다.

결정적 시기 가설은 모국어 습득에 적용되는 것이지만 제2언어를 습득하는 성인 학습자의 어려움을 설명하는데도 이용되었다. 아이들은 모국어는 쉽게 배우나 외국어 학습에는 어려움을 겪으며 성인 학습자들도 외국어 학습에는 어려움을 크게 느낀다.

2) 습득의 개인차

아동과 성인의 언어습득 능력은 ‘신경 생리적인 요인’, ‘인지적인 요인’, ‘정의적 요인’ 등의 요인으로 설명된다. 그중 학습 동기가 높을수록, 실수를 두려워하지 않고 실수를 하더라도 그것이 학습자의 자존감을 저하시키지 않을수록 학업성취도가 높다. 또한 적당한 불안감도 학습에 도움이 된다는 연구결과도 있다. 따라서 교사들은 이러한 습득의 개인차를 인식하고 지도하여야 한다.

3) Krashen의 제2언어 습득 이론

Krashen(1982)은 다섯 가지 가설을 제시하면서 언어 학습의 과정과 조건을 제시하고 있다. 그는 언어를 의사소통의 수단으로 사용하면서 언어 규칙을 자연스럽게 터득하는 것을 습득(acquisition)이라고 하여 의식적인 배움인 학습(learning)과 구별하고, 습득된 언어체계는 발화를 가능하게 하나 의식적인 학

습은 오직 습득된 체계의 출력을 점검하거나 고치는 조정자 혹은 편집자의 기능만이 가능하다고 주장한다. 또한 언어 습득이 자연스럽게 이루어지려면 양적으로 충분한 이해 가능한 입력과 함께 불안감이 적은 상태에서 경험할 수 있어야 한다고 한다.

나. 교수법

1) 청화식 교수법

청화식 교수법은 기본 문장의 문형들을 소리 내어 반복하여 말하고 들으면서 익히는 방법을 말한다. 반복적으로 문장을 듣고 말하기를 반복함으로써 자연스럽게 발화가 되도록 하는 것으로 주어 말하기 능력을 신장시키는데 주로 쓰였다. 하지만 언어 사용으로의 전이가 어려워 의사소통적 교수법이 병행, 적용되어야 한다.

2) 의사소통 중심 교수법

이 교수법은 언어의 구조나 형태보다 의미를 중요하게 여기고 의사소통능력 향상을 중요시하기 때문에 때로 모국어 사용을 허용하기도 한다. 특히 이 교수법은 제7차 초등교육과정의 근간을 이루고 있는 교수·학습 방법이며 현시대의 특징적인 외국어 교수방법으로 세계적으로 널리 인정받고 있다.

의사소통중심 교수법은 교사가 학생들이 알고 있는 언어를 활용하여 의사소통을 할 수 있도록 다양한 활동을 준비하며 의사소통과정에서 학생이 실수를 하더라도 굳이 교정을 하지 않는다. 자연적 교수법이 이해기능 후에 표현기능이 이루어지도록 하는 반면, 이 교수법은 이해와 표현을 동시에 해야만 언어가 익혀진다고 보고 있다. 교사는 의사소통이 활발히 이루어질 수 있도록 과업을 준비하고 촉진시키는 역할을 가진다.

3) 전신 반응 교수법, 과업 중심 교수법

이 교수법은 교사의 지시나 명령을 받은 학생이 말이 아닌 행동으로의 반응

을 보이게 함으로써 목표 언어를 가르치는 방법으로서 듣기와 이해를 강조하는 교수법이다.

과업중심 교수법은 교사가 학생들 간에 서로 협력해야만 해결할 수 있는 과업을 제시하고 학생들은 과업을 해결하기 위해 각자가 가지고 있는 정보와 경험을 나누는 과정에서 영어 의사소통 능력을 기르는 의사소통중심 교수법에 속한 교수방법이다.

4) 오류수정

모국어 습득이나 제2 언어 습득 과정에서 오류가 생기는 것은 지극히 자연스러운 현상이다. 교사가 학생의 오류를 발견하였을 때 적절한 교정을 하여 주기도 하지만 오류의 화석화가 되어 언어 습득에 어려움을 겪을 수도 있다.

아동들의 오류에 대한 긍정적인 정의적 반응(affection feedback)을 제시하면서 언어의 정확성에 대한 관심을 유도하기에는 명시적 오류 수정보다는 개정된 오류의 제공, 명료화 요구, 오류의 반복 같은 함축적 오류수정이 초등학생 이하의 어린 학습자들이 위해서는 절적인 형태의 언어 형식을 교수하는 교실 기법임을 제시한다.(한종임, 2003).

의사소통중심의 교수법에서는 정확성보다는 유창성을 중요시하므로 의사소통에 큰 문제가 있는 경우를 제외하고는 오류 수정을 강조하지 않는다.(초등학교교사용 지도서)

다. 학습전략, 문화교육, 평가

1) 학습 전략

Brown(1994)은 학습전략은 언어 자료의 입력 과정 즉, 흡수된 정보를 기억, 저장하고 수정하는 과정을 의미하고 의사소통 전략을 출력 과정 즉, 언어의 의미를 표현하는 과정을 뜻한다고 하여 학습전략과 의사소통 전략을 구분하였다.

Cohen(1998)은 학습전략을 학습자가 의식으로 선택하는 과정들로 외국어 학습과 사용을 증진시키기 위해서 목표 언어에 대한 정보를 저장, 보유, 기억, 적용하는 등의 행동으로 실행되는 것이라고 하였다. O'Malley & Chamot(1990)은 학습전략이란 새로운 정보를 이해하며 배우고 기억하도록 돕기 위해 사용하는 특별한 사고나 행동이고 학습자가 새로운 언어를 학습하고 내재화하는 과정이며 받아들인 정보를 생산으로 타인에게 전달하는 의사소통 전략과는 구별된다고 하였다. White(1995)는 학습전략이란 '학습자가 목표어를 배우기 위해 사용하는 활동 또는 과정들'(p.2 10)이라고 정의하였다.

학습자는 일반적으로 그들이 사용하는 전략을 인식하며, 그들이 무엇을 하는지 혹은 무엇을 생각하는 지에 주의를 기울이도록 하면 그 전략을 식별할 수 있으며 전략은 언어 행동과 비언어 행동을 포함한다.

2) 문화 교육

성공적인 문화교육은 학습자로 하여금 두 문화 간의 사회적 거리를 좁혀 줄으로써 문화 충격이나 문화 스트레스 등을 제거해 줄 수 있다. 따라서 성공적인 문화 교육을 위해 목표어 문화에 대한 통찰력을 기르게 해 준다든지 자신의 문화에 대한 인식, 문화 간의 유사성, 문화에 대한 인내심 또는 감각 등을 키워주는 것이 필요하다.

Damen(1987;247)은 학습자의 모국 문화와 목표어 문화 양측에 대한 문화적 자각을 확대하고 목표어 문화의 부분으로서의 가치, 태도, 신념 체계에 존재하는 차이점을 이해하고 인정하는 것을 문화 교육의 목표로 제시하고 있다. 또한 새롭고 다른 문화형태를 이해하기 위한 노력을 격려하고 문화 간 유사성이 있는 지역에서 문화 간 의사소통 기능 개발하는 것과 문화적 차이를 인정하고, 다양함에서 발견되는 효과에 대한 이해력을 기르는 문화 간 인식의 통찰력을 개발하는 것도 문화 교육의 목표로 제시한다.

문화 교육에 대한 일차적인 책임을 교재에 실린 소재와 교사에게 있다. 교재의 문화적 정보를 보충하는 일은 교사의 몫이라고 할 수 있을 것이다. 교육 목표에서도 제시되어 있듯이 교사는 학습자로 하여금 문화적 의식을 기를 수 있

도록 배려해야 하고 다른 문화를 접할 때 거부감 없이 긍정적이고 적극적으로 수용·확대할 수 있도록 해 주어야 한다. 동시에 목표어권의 문화를 배우는 것이 자신의 문화를 경시하거나 무시하는 결과로 이어지지 않도록 처음부터 세심한 배려를 해야 한다. 또한, 이름, 나이, 호칭, 날짜 등을 가르치는 초기 단계에서는 여성의 나이, 결혼 여부 등 개인적인 질문을 하는 것이 서양 문화에서는 터부시되고 있음도 함께 가르쳐야 할 것이다. 이러한 문화 교육의 내용 선정과 체시는 나선형 접근법을 채택하는 것이 좋다.(이완기 외 2013)

3) 평가

초등학교 영어 평가는 평가 대상인 초등학교 어린이에 대한 여러 정보를 수집하고 이용하여 교수학습의 다양한 자료로 사용하고, 교수학습과정에 최대한 도움을 주어 초등학교 영어교육의 효율을 극대화시키는데 그 목적이 있다. 따라서 효율적인 영어교육을 위해 과학적이고 효과적인 평가 방법이 강구되어야 하고 또한 그 방법의 개선에 부단한 노력이 요구된다.

임형빈(1999)은 언어 학습 지도와 평가에 대한 관계에서 학생이 참여하는 모든 학습 활동은 언어 평가 활동이라고 말한다. 즉, 가르치는 것은 지도 과정 그 자체에 해당하면서 동시에 평가 과정인 셈이다. 실용적인 입장에서 볼 때 교실 상황에서의 평가는 다양한 기능을 지니며 이런 점에서 언어 평가도 예외가 아니다. 평가 목적의 이해는 교실에서 언어 평가가 어떻게 활용되어야 하며 또한 어떠한 평가를 활용하여야 하는 지를 결정하는 데 필요하다.

2009 개정 교육과정(교육과학기술부, 2012)에서도 학습의 과정과 결과를 모두 평가하여 교육의 목표 달성 여부와 정도를 효과적으로 알 수 있도록 계획하도록 하고 있으며 말하기 및 쓰기와 같은 언어 표현 능력을 평가하고자 할 때에는 가급적 수행평가를 실시하도록 하고 있다. 평가를 하는 과정에서 학생이 자신의 성취도에 대해 인식하며 자극을 받고 학습 동기가 유발될 수 있도록 평가 결과를 활용하도록 한다.

2. 선행연구

양순옥(2007)에서는 문법보다 의미를 중시하고, 원어민과의 대화가 학생들에게 효과가 있다고 믿고 있었으며, 목표문화교육을 강조하며, 학생들에게 제시할 과업과 활동의 중요성을 공감한다고 하였다. 반면에 다양한 방언에의 노출, 포트폴리오 평가 등에 대해서는 대체적으로 반대 의견이 많은 것으로 나타났다. 그러나 초등 교사들은 중등 교사들 보다 문법을 강조하지는 않지만 소집단 활동, 학생 중심, 입력의 조정, 간접적인 오류 지적 등을 선호하고 있다고 하였다. 그리고 중등교사에 비해 여러 학습 전략을 이용하여 영어를 배울 수 있도록 장려하는 것으로 나타났다.

김익상 (2007)은 초등영어 교육 10년을 뒤돌아보며 현직 초등교사와 예비교사들의 영어 교육에 대한 인식과 태도를 비교함으로써 초등영어 교육에 대한 교사들의 이해가 높아지고 긍정적인 방향으로 나아가고 있다고 하였다. 예컨대, 문법보다는 의미 위주의 의사소통 능력 향상, 다양한 교수법 활용, 소집단 활동, 학습자 중심, 활동 및 과업 활용, 학습 전략 지도 평가 방법의 변화 등에 있어서 어느 정도 일치가 이루어지고 있다고 하였다. 하지만 원어민을 과신하고 수준별 교육에 소극적이며, 영어의 다양한 방언에 학생들을 노출 시키려는 노력이 부족한 점 등 지속적인 개선의 노력이 필요한 부분을 제언하였다.

초등영어과 수업 전문성 기준에 대한 초등학교 교사와 영어회화전문 강사의 인식 비교(전혜미, 정혜영, 2013)에서는 초등 교사와 영어회화전문 강사의 인식을 비교하여 영어회화 강사가 초등교사에 비해 '교과내용'의 전달을 더 중요하게 생각한다고 하였다. 그에 반해, 초등교사는 여러 교과를 다루면서 초등학교생의 발달 특성을 고려해야 하는 것을 반영하는 것으로, 특히 계획 단계에서 영어교과의 학습 목표를 설정하고, 수업의 설계, 내용 선정·조직, 학생 수준을 고려한 교수법·교수기법을 더 중요하게 인식한다고 하였다.

Ⅲ. 연구방법

1. 연구 대상

본 연구는 제주도내에 근무하고 있는 초등교사 128명(영어전담 경험이 있는 교사:93명, 영어전담 경험 없는 교사:35명), 영어회화 전문 강사 50명, 원어민 강사 62명, 총 240명을 대상으로 하였으며, 영어회화 전문 강사는 제주도내 영어회화 전문 강사의 약 90%, 원어민 강사는 약 85%에 해당된다.

설문 조사 기간은 2015년 12월 2주간에 걸쳐 설문 조사하였다.

연구과제 3과 관련하여 김익상(2007)의 연구의 설문은 2006년 3월 초에 제주도내 초등교사 62명을 대상으로 하였다.

2. 측정 도구

본 연구에서는 Reber(2001)가 사용했던 설문지를 한국어로 번역하여 사용하였다. 그 이유는 영어교육 전반에 대하여 폭넓고 다양하게 설문이 작성되었을 뿐 아니라 향후 미국의 외국어 교사들과의 비교 연구는 물론 김익상(2007)의 연구에서의 초등교사의 인식과 태도와의 비교에도 계속 이용할 수 있다는 장점이 있기 때문이다.

설문은 언어 이론 및 언어습득 이론과 관련된 항목 14개, 교수법, 교수기법 및 학습전략 관련 항목 33개, 학습자 중심 교육, 문화교육, 평가 등 교육과정 관련 항목 16개, 기타 교수·학습 방법, 교사의 자질 및 개인적 견해와 관련된 문항 17개를 합하여 총 80개로 구성되어 있으며 설문 구성 및 항목 수는 <표 III - 1>과 같다.

<표 III-1> 설문 구성 및 항목 수

| 설문 구성 | 항목 |
|-----------------------------|----|
| Krashen의 제2언어 습득이론에 있어서의 차이 | 8 |
| 기타학습 이론에 있어서의 차이 | 6 |
| 청화식 교수법에 있어서의 차이 | 5 |
| 문법 교육에 있어서의 차이 | 6 |
| 오류에 관한 차이 | 5 |
| 의사소통적 교수법에 있어서의 차이 | 9 |
| 기타 교수법에 있어서의 차이 | 3 |
| 학습 책략에 대한 차이 | 5 |
| 학습자 중심 교육에 있어서의 차이 | 5 |
| 문화교육에 대한 차이 | 4 |
| 평가 | 7 |
| 기타 교수·학습 방법에 있어서의 차이 | 5 |
| 교사의 자질에 대한 견해의 차이 | 5 |
| 개인적 견해의 차이 | 7 |
| 합계 | 80 |

3. 분석 방법

본 연구를 위해 수집된 자료는 SPSS(Statistical Package for the Social Science) 18 프로그램을 이용하여 분석하였다. 자료 분석을 위하여 사용한 분석 기법은 다음과 같다.

첫째, 초등교사, 영어회화 전문 강사, 원어민 교사 세 집단 인식 비교를 위해서는 기술통계분석 및 일원분산분석(One way ANOVA)를 실시하였다.

둘째, 영어전담교사와 초등담임교사 두 집단 인식 비교를 위해 t검증을 실시하였고 초등 교사들의 약 10년 기간의 인식의 변화를 알아보기 위한 김익상(2007)의 연구와의 비교를 위해서도 t검증을 실시하였다.

IV. 연구 결과

1. 초등교사, 영어회화전문 강사, 원어민 강사의 영어 교육에 대한 인식 비교

1) Krashen의 제2언어 습득이론에 있어서의 차이

언어 습득 이론에 대한 인식에 대한 분석 결과 <표 IV-1>에서 보는 바와 같이 56, 68, 33번 항목에서 원어민과 다른 두 집단(초등교사, 영어회화 전문 강사)는 통계적으로 매우 유의미한 인식차가 있음을 알 수 있다. 그리고 세 집단 모두 영어 학습에 있어서 학습자의 불안 요소를 감소시키는 것을 매우 중요한 요소로 인식하고 있으며 반드시 정규 교육에서 문법 구조를 배우는 것은 아니라는 데 매우 동의하고 있다.

<표 IV-1> Krashen의 제2언어 습득이론에 있어서의 차이

| 항 목 | 내용 | 집단(I) | 집단(J) | 평균차 (I-J) | 유의확률 |
|--------|--|-------|-------|--------------|-------|
| | | 평균 | 평균 | | |
| 57 | 교사의 가장 중요한 임무 중의 하나는 학습자의 불안을 줄이는 일이다. | 초등교사 | 영전강 | -.043 | .947 |
| | | 4.30 | 4.34 | | |
| | | 초등교사 | 원어민 | .103 | .696 |
| | | 4.30 | 4.19 | | |
| 영전강 | 원어민 | .146 | .617 | | |
| 4.34 | 4.19 | | | | |
| 69 | 외국어 학습자는 반드시 정규교육에서 문법구조를 배우는 것은 아니다. | 초등교사 | 영전강 | .007 | .999 |
| | | 4.25 | 4.04 | | |
| | | 초등교사 | 원어민 | -.002 | 1.000 |
| | | 4.25 | 4.05 | | |
| | | 영전강 | 원어민 | -.008 | .998 |
| | | 4.04 | 4.05 | | |

| | | | | | |
|------|---|---------|------|---------|------|
| 54 | 교실에서 배운 영어는 자연스럽게 배운 영어보다 자연스러운 의사소통에서 사용하기가 더 어렵다. | 초등교사 | 영전강 | -.084 | .164 |
| | | 3.16 | 3.24 | | |
| | | 초등교사 | 원어민 | -.303 | .153 |
| | | 3.16 | 3.46 | | |
| 영전강 | 원어민 | -.219 | .188 | | |
| 3.24 | | | | | |
| 64 | 외국어 학습자는 그 언어(듣기, 읽기)에 노출되기만 하면 배울 수 있다. | 초등교사 | 영전강 | .087 | .908 |
| | | 3.37 | 3.28 | | |
| | | 초등교사 | 원어민 | -.133 | .771 |
| | | 3.37 | 3.50 | | |
| 영전강 | 원어민 | -.220 | .623 | | |
| 3.28 | 3.50 | | | | |
| 56 | 학습자가 이해 가능하고 그의 발화 수준보다 다소 높은 수준의 말과 글은 외국어 습득에 필요한 모든 것이다. | 초등교사 | 영전강 | -0.62 | .928 |
| | | 3.47 | 3.53 | | |
| | | 초등교사 | 원어민 | .581*** | .001 |
| | | 3.47 | 2.89 | | |
| 영전강 | 원어민 | .644** | .002 | | |
| 3.53 | 2.89 | | | | |
| 71 | 교실에서 배운 외국어 덕분에 학습자는 그 외국어로 말할 때 문법적인 정확성에 대하여 교정할 수 있다. | 초등교사 | 영전강 | .041 | .961 |
| | | 3.64 | 3.60 | | |
| | | 초등교사 | 원어민 | .060 | .903 |
| | | 3.64 | 3.58 | | |
| 영전강 | 원어민 | .019 | .993 | | |
| 3.60 | 3.58 | | | | |
| 68 | 학습자들은 교실에서건 아니건 예측 가능한 순서대로 언어구조를 배운다. | 초등교사 | 영전강 | .109 | .769 |
| | | 3.35 | 3.24 | | |
| | | 초등교사 | 원어민 | .645*** | .000 |
| | | 3.35 | 2.71 | | |
| 영전강 | 원어민 | .535** | .008 | | |
| 3.24 | 2.71 | | | | |
| 33 | 학생들이 스스로 영어로 말할 준비가 되었다고 느낄 때 비로소 영어로 말하기를 시작하도록 장려한다. | 초등교사 | 영전강 | .053 | .958 |
| | | 3.46 | 3.41 | | |
| | | 초등교사 | 원어민 | .816*** | .000 |
| | | 3.46 | 2.65 | | |
| 영전강 | 원어민 | .763*** | .001 | | |
| 3.41 | 2.65 | | | | |

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

56번 항목을 보면 초등교사(3.47)와 영어회화 전문 강사(3.53) 모두 ‘학습자가 이해 가능하고 그의 발화 수준보다 다소 높은 수준의 말과 글은 외국어 습득에 매우 필요하다’고 생각하는데 반해 원어민 강사(2.89)는 유의미한 차이를 보이고 있다.

68번 항목에서 초등교사(3.35)와 영어회화 전문 강사(3.24)는 ‘학습자들이 교실에서건 다른 곳에서 예측 가능한 순서로 언어를 배운다’고 생각하고 있지만 원어민(2.71)은 비교적 낮게 동의하고 있어 유의미한 차이를 보인다.

33번 항목에서는 발화전 침묵 기간에 대해서 초등교사(3.46)와 영어회화 전문 강사(3.41)가 충분히 시간을 주고자 하고 있으나 원어민(2.65)은 그보다 부족해 통계적으로 유의미한 차이를 보였으며 초등 교사가 세 집단 중에서 발화전 충분한 시간을 주고자 한다는 것을 알 수 있다. 하지만 57번 항목의 결과에서처럼 교사 집단은 학생들의 불안감을 줄이는 것을 교사의 중요한 임무로 생각하고는 있으나 33번 항목의 결과에서와 같이 실제 학생들이 발화의 준비가 될 때를 기다려 주는 인식에는 차이가 있음을 알 수 있다. 현재 학교 수업에서는 자연적 접근 보다는 청화식 교수법이나 의사소통적 교수법을 많이 활용하고 있다는 것을 짐작케 한다.

2) 기타 학습 이론에 있어서의 차이

언어 습득 이론에 대한 Krashen의 습득이론과 다른 이론과 관련한 인식에 대해서 알아본 결과 <표 IV- 2>에서 보는 바와 같이 63, 52, 67, 49번 항목에서 원어민과 다른 두 집단(초등교사, 영어회화 전문 강사) 간에 유의미한 인식차가 있었다.

<표 IV- 2> 기타 학습 이론에 있어서의 차이

| 항 목 | 내용 | 집단(I) | 집단(J) | 평균차 (I-J) | 유의확률 |
|--------|--|-------|-------|--------------|------|
| | | 평균 | 평균 | | |
| 63 | 모든 인간은 외국어를 어느 정도까지 배울 수 있는 잠재적 언어 지식을 가지고 있다. | 초등교사 | 영전강 | .158 | .548 |
| | | 4.40 | 4.24 | | |
| | | 초등교사 | 원어민 | .882*** | .000 |
| | | 4.40 | 3.52 | | |

| | | | | | |
|----|---|------|------|---------|-------|
| | | 영전강 | 원어민 | .724*** | .000 |
| | | 4.24 | 3.52 | | |
| | | 초등교사 | 영전강 | -.218 | .362 |
| | | 3.60 | 3.82 | | |
| 52 | 외국어는 주로 정확한 언어 모델을 모방함으로써 배워진다. | 초등교사 | 원어민 | .424** | .012 |
| | | 3.60 | 3.18 | | |
| | | 영전강 | 원어민 | .643*** | .001 |
| | | 3.82 | 3.18 | | |
| | | 초등교사 | 영전강 | -.004 | 1.000 |
| | | 3.34 | 3.34 | | |
| 51 | ‘거리에서’ 배우는 것이 ‘교실에서’ 배우는 것보다 더 효과적이다. | 초등교사 | 원어민 | -.067 | .922 |
| | | 3.34 | 3.40 | | |
| | | 영전강 | 원어민 | -.063 | .205 |
| | | 3.34 | 3.40 | | |
| | | 초등교사 | 영전강 | -.087 | .953 |
| | | 3.81 | 3.90 | | |
| 67 | 영어 문화권 사람들과 닮고 싶어 하는 학습자는 영어를 개인적 목적으로 배우려는 학습자보다 더 잘 배우게 된다. | 초등교사 | 원어민 | .796*** | .000 |
| | | 3.81 | 3.02 | | |
| | | 영전강 | 원어민 | .883*** | .000 |
| | | 3.90 | 3.02 | | |
| | | 초등교사 | 영전강 | -.277 | .205 |
| | | 3.56 | 3.84 | | |
| 58 | 외국어를 있어서 대부분의 실수는 모국어와 외국어의 차이 때문이다. | 초등교사 | 원어민 | .030 | .978 |
| | | 3.56 | 3.53 | | |
| | | 영전강 | 원어민 | .308 | .223 |
| | | 3.84 | 3.53 | | |
| | | 초등교사 | 영전강 | .123 | .800 |
| | | 2.70 | 2.58 | | |
| 49 | 어른들은 모국어를 배웠던 방식과 유사하게 외국어를 배운다. | 초등교사 | 원어민 | .655*** | .001 |
| | | 2.70 | 2.05 | | |
| | | 영전강 | 원어민 | .532** | .043 |
| | | 2.58 | 2.05 | | |

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

63번 항목에서 ‘모든 인간은 외국어를 어느 정도까지 배울 수 있는 잠재적 언어 지식을 가지고 있다.’는 인식이 원어민이 초등교사와 영어회화 전문 강사보다 매우 낮아 통계적으로 매우 유의미하게 차이가 있다.

52번 항목에서도 ‘외국어는 주로 정확한 언어 모델을 모방함으로써 배워진다.’는 인식이 원어민이 초등교사와 영어회화 전문 강사보다 유의미하게 낮았다. 영어를 처음 접하는 초등학생의 특징에 따라 청화식 교수법을 많이 적용한 결과로 해석 될 수 있다.

67번 항목 ‘영어 문화권 사람들과 닮고 싶어 하는 학습자는 영어를 개인적 목적으로 배우려는 학습자보다 더 잘 배우게 된다.’는 인식을 초등교사와 영어회화 전문 강사는 갖고 있으나 원어민 강사는 이에 대해 낮은 동의를 보여 통계적으로 매우 큰 유의미한 차이를 보였다. 이는 한국인 교사들의 잘못된 인식으로 원어민 교사가 바른 인식을 하고 있다는 점을 발견할 수 있다.

49번 항목 ‘어른들은 모국어를 배웠던 방식과 유사하게 외국어를 배운다.’에서 한국인 교사들에 비해 원어민 강사들이 낮은 동의를 보여 통계적으로 유의미한 차이를 나타내고 있다.

3) 청화식 교수법에 있어서의 차이

청화식 교수법과 관련된 <표 IV-3>의 결과를 보면 22번, 24번, 1번 항목에서 유의미한 인식의 차이를 보였다. 2번과 43번 항목에 대해서는 세 집단 모두 유의미한 인식의 차이는 없고 매우 동의하는 것으로 나타났다.

<표 IV-3> 청화식 교수법에 있어서의 차이

| 항 목 | 내용 | 집단(I) | 집단(J) | 평균차 (I-J) | 유의확률 |
|--------|--|-------|-------|--------------|------|
| | | 평균 | 평균 | | |
| 2 | 덜 복잡한 구조를 배우고 익힌 다음 에 복잡한 새로운 구조를 가르친다. | 초등교사 | 영전강 | -.088 | .779 |
| | | 4.31 | 4.40 | | |
| | | 초등교사 | 원어민 | -.123 | .565 |
| 4.31 | 4.44 | | | | |
| | | 영전강 | 원어민 | -.035 | .969 |
| | | 4.40 | 4.44 | | |

| | | | | | |
|------|---|----------------|-------------|----------------|-------------|
| 43 | 영어와 모국어의 비교를 통하여 학생들의 언어의 본질에 대해 이해할 수 있는 기회를 제공한다. | 초등교사 | 영전강 | -.065 | .895 |
| | | 4.05 | 4.12 | | |
| | | 초등교사 | 원어민 | -.058 | .903 |
| | | 4.05 | 4.11 | | |
| 영전강 | 원어민 | .007 | .999 | | |
| 4.12 | 4.11 | | | | |
| 22 | 익숙하지 않은 문법 형태나 구조는 대체연습 또는 변형 연습을 하도록 요구한다. | 초등교사 | 영전강 | .294 | .158 |
| | | 3.87 | 3.58 | | |
| | | 초등교사 | 원어민 | .691* | .000 |
| | | 3.87 | 3.18 | | |
| 영전강 | 원어민 | .397 | .078 | | |
| 3.58 | 3.18 | | | | |
| 24 | 학생들의 오류는 발생하는 즉시 수정한다. | 초등교사 | 영전강 | .271 | .372 |
| | | 3.03 | 2.76 | | |
| | | 초등교사 | 원어민 | .999* | .000 |
| | | 3.03 | 2.03 | | |
| 영전강 | 원어민 | .728* | .001 | | |
| 2.76 | 2.03 | | | | |
| 1 | 영어의 문법적 측면을 강조하는 수업 계획안을 고안한다. | 초등교사 | 영전강 | .011 | .998 |
| | | 2.71 | 2.70 | | |
| | | 초등교사 | 원어민 | -1.063* | .000 |
| | | 2.71 | 3.77 | | |
| 원어민 | 원어민 | -1.074* | .000 | | |
| 2.03 | 3.77 | | | | |

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

2번 항목은 자연적 접근 방법 등 다른 교수법에서도 인정하는 것이며, 43번 항목은 7차 교육과정에서 명시하고 있는 내용으로 세 집단 모두 바른 인식을 가지고 있다는 것을 알 수 있다.

22번 항목에서 초등교사(3.87)가 ‘익숙하지 않은 문법 형태나 구조는 대체연습 또는 변형 연습을 하도록 요구한다.’는 인식이 원어민 강사(3.18)보다 매우 두드러진 것으로 나타났다.

24번 항목에서 초등교사(3.03)와 영어회화 전문 강사(2.76)들은 ‘학생들의 오류는 발생하는 즉시 수정한다.’는 인식이 원어민(2.03) 보다 매우 강하게 나타나 한국인 교사가 원어민보다 오류 수정을 즉시 하려는 인식이 크다는 것을 알 수 있다.

그리고 1번 항목에서 보는 바와 같이 원어민교사(3.77)는 ‘영어의 문법적 측면을 강조하는 수업 계획을 고안한다.’는 인식이 초등교사(2.71)와 영어회화 전문 강사(2.70)보다 두드러지게 높게 나타났다는 것을 알 수 있다.

4) 문법 교육에 있어서의 차이

<표 IV-4>의 결과에서 보는 바와 같이 문법 교육 영역에 있어서는 18번과 45번 항목에서 유의미한 인식의 차이를 보였고 19번, 15번, 30번, 16번 항목에서는 세 집단 모두 유의미한 차이는 없었다.

<표 IV-4> 문법 교육에 있어서의 차이

| 항 목 | 내용 | 집단(I) | 집단(J) | 평균차 (I-J) | 유의확률 |
|--------|---|-------|-------|--------------|------|
| | | 평균 | 평균 | | |
| 19 | 문법 규칙보다 용례를 먼저 제시함으로써 문법을 귀납적으로 가르친다. | 초등교사 | 영전강 | -.036 | .971 |
| | | 4.16 | 4.20 | | |
| | | 초등교사 | 원어민 | | |
| 4.16 | 4.08 | | | | |
| 영전강 | 원어민 | .119 | .778 | | |
| 4.20 | 4.08 | | | | |
| 15 | 특별한 문법에 학생들의 관심을 끌 수 있는 활동이나 숙제를 이용한다. | | | 초등교사 | 영전강 |
| | | 3.96 | 3.92 | | |
| | | 초등교사 | 원어민 | .006 | .999 |
| 3.96 | 3.97 | | | | |
| 영전강 | 원어민 | .047 | .970 | | |
| 3.92 | 3.97 | | | | |
| 30 | 한 번에 하나씩 문법 규칙을 제시하고 그것을 연습한 후에 다음 규칙으로 넘어간다. | | | 초등교사 | 영전강 |
| | | 3.69 | 3.62 | | |
| | | 초등교사 | 원어민 | -.135 | .674 |
| 3.69 | 3.82 | | | | |
| 영전강 | 원어민 | -.203 | .555 | | |
| 3.62 | 3.82 | | | | |

| | | | | | |
|----|--|------|------|---------------|-------------|
| 16 | 특별한 문법을 알아야 글/말의 뜻을 이해할 수 있는 활동을 이용한다. | 초등교사 | 영전강 | .171 | .601 |
| | | 3.57 | 3.40 | | |
| | | 초등교사 | 원어민 | .023 | .989 |
| | | 3.57 | 3.55 | | |
| 18 | 학생들에게 관련 구조를 연습시키기 에 앞서 새 문법 규칙을 먼저 철 저히 설명한다. | 영전강 | 원어민 | -148 | .744 |
| | | 3.40 | 3.55 | | |
| | | 초등교사 | 영전강 | .254 | .410 |
| | | 3.09 | 2.84 | | |
| 45 | 용례보다 문법규칙을 먼저 제시하 는 연역적인 방법을 사용한다. | 초등교사 | 원어민 | -.616* | .003 |
| | | 3.09 | 3.71 | | |
| | | 영전강 | 원어민 | -.870* | .000 |
| | | 2.84 | 3.71 | | |
| | | 초등교사 | 영전강 | -.097 | .856 |
| | | 2.58 | 2.68 | | |
| | | 초등교사 | 원어민 | -.724* | .000 |
| | | 2.58 | 3.31 | | |
| | | 영전강 | 원어민 | -.626* | .008 |
| | | 2.68 | 3.31 | | |

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

세 집단 모두 문법 규칙보다 용례를 먼저 제시함으로써 문법을 귀납적으로 가르치는데 매우 높은 동의를 보였으며 긍정적이라 할 수 있겠고 그 외의 문법 교육에 대해서도 비슷한 인식을 보였다.

18번 항목에서 원어민은 ‘연습에 앞서 문법 규칙을 철저히 연습시켜야 한다.’는 인식이 초등교사와 영어회화 전문 강사보다 높게 나타났다. 또한 45번 항목에서 원어민은 ‘용례보다는 문법 규칙을 먼저 제시하는 연역적인 방법을 사용한다.’는 인식이 초등교사 및 영어회화 전문 강사보다 높게 나타나 뚜렷한 인식 차이를 보였다. 이는 원어민 강사가 19번 항목에서 ‘문법을 귀납적으로 가르친다’고 한 것과 ‘연역적 방법을 사용한다’에 이중적 반응을 보인 것으로 보인다.

원어민 교사가 한국 교사보다 새 문법 규칙을 철저히 설명하고 문법을 가르칠 때 연역적인 방법을 더 선호하고 있다는 것을 알 수 있다.

5) 오류에 관한 차이

오류의 영역에서는 <표 IV-5>과 같이 오류를 수정할 때는 세 집단 모두 열

굴 표정, 신체 언어 등 간접적인 힌트나 신호등 비언어적 행위를 선호하고 있다는 것을 알 수 있다. 항목 50, 23번에 대하여 세 집단 모두 어느 정도 동의하고 있으며 통계적으로 유의미한 차이는 없다. 55번 항목에서 초등교사와 영어회화 전문 강사는 원어민보다 ‘대부분의 오류는 고쳐 줄 필요가 있다’는데 유의미한 차이가 날 정도로 긍정적으로 생각하고 있음을 알 수 있다. 또한 35번 항목에서 영어회화 전문 강사는 ‘학생들이 오류를 범할 때 왜 그것이 틀렸는지 설명해 준다.’는 인식이 초등교사에 비해 유의미한 통계적 차이가 날 정도로 높게 나타났다.

영어회화 전문 강사들은 학생들의 오류를 지적할 때 얼굴 표정, 신체 언어 등 비언어적 행위를 선호하지만 설명의 방법에 대해서도 선호도가 크다는 점을 알 수 있다.

<표 IV-5> 오류에 관한 차이

| 항 목 | 내용 | 집단(I) | 집단(J) | 평균차 (I-J) | 유의확률 |
|--------|--|---------------|-------------|---------------|-------------|
| | | 평균 | 평균 | | |
| 25 | 학생들의 오류를 지적할 때에는 얼굴 표정, 신체 언어 등 간접적인 힌트나 신호를 사용한다. | 초등교사 | 영전강 | -.102 | .725 |
| | | 4.27 | 4.37 | | |
| | | 초등교사 | 원어민 | .153 | .427 |
| | | 4.27 | 4.11 | | |
| 영전강 | 원어민 | .254 | .214 | | |
| 4.37 | 4.11 | | | | |
| 55 | 대부분 오류는 고쳐줄 필요가 있다. | 초등교사 | 영전강 | -.044 | .963 |
| | | 3.16 | 3.20 | | |
| | | 초등교사 | 원어민 | .979* | .000 |
| | | 3.16 | 2.18 | | |
| 영전강 | 원어민 | 1.023* | .000 | | |
| 3.20 | 2.18 | | | | |
| 35 | 학생들이 오류를 범할 때 왜 그것이 틀렸는지 설명해 준다. | 초등교사 | 영전강 | -.580* | .001 |
| | | 3.32 | 3.90 | | |
| | | 초등교사 | 원어민 | -.270 | .191 |
| | | 3.32 | 3.59 | | |
| 영전강 | 원어민 | .310 | .182 | | |
| 3.90 | 3.59 | | | | |

| | | | | | |
|------|--|-------|------|-------|------|
| 50 | 문법적으로 틀리면 고쳐주어야 한다. | 초등교사 | 영전강 | -.179 | .531 |
| | | 3.73 | 3.42 | | |
| | | 초등교사 | 원어민 | -.152 | .588 |
| | | 3.73 | 3.82 | | |
| 영전강 | 원어민 | .027 | .989 | | |
| 3.42 | 3.82 | | | | |
| 23 | 오류 수정을 위한 피드백을 줄 때에는 우선적으로 학생들의 틀린 부분을 교사가 바르게 고쳐서 다시 제시하는 방법을 사용한다. | 초등교사 | 영전강 | .310 | .161 |
| | | 3.73 | 3.42 | | |
| | | 초등교사 | 원어민 | -.092 | .827 |
| | | 3.73 | 3.82 | | |
| 영전강 | 원어민 | -.403 | .093 | | |
| 3.42 | 3.82 | | | | |

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

6) 의사소통적 교수법에 있어서의 차이

의사소통적 교수법과 관련해서 9개 항목을 조사하였다. <표 IV-6>를 보면 세 집단 모두 4번 항목, 70번 항목, 17번 항목에 대해 매우 강한 긍정적 인식을 가지고 있음을 알 수 있다. 세 집단 모두 소집단 활동을 이용하여 학생들이 보다 많은 언어 경험을 하도록 하고 있으며 의미 중심의 활동을 문법 중심의 활동보다 중요시 하고 있고 학생들이 이해하기 쉽도록 교사의 말을 단순화 시키고자 하고 있음을 알 수 있다.

나머지 의사소통적 교수법에 대한 나머지 항목에서도 세 집단 모두 찬성하는 편이었으나 27번, 36번, 34번, 36번 항목에서는 통계적으로 유의미한 차이를 보였다.

항목 27에서 ‘교실에서 의사소통의 주된 수단으로 영어를 사용한다’는 인식에 대해 초등교사와 영어 회화 전문 강사들이 원어민 교사들에 비해 훨씬 더 높은 동의를 한 것으로 나타나 한국 교사들이 영어로 말하는 수업에 대한 강한 인식의 반영이 나타난 결과라 해석된다. 그리고 원어민 강사들도 수업 중 반드시 영어로 말하는 것이 아니라 한국어와 적절한 body language를 활용하려고 하는 것으로 해석된다.

항목 36에서 초등교사와 영어 회화 전문 강사들은 ‘읽거나 듣기 구절의 요약이나 질문을 모국어로 쓸 수 있게 허용’ 하려고 하는 인식이 원어민 강사들보다

통계적으로 유의미하게 큰 것으로 나타났다. 한국인 교사들은 학생들의 의사소통을 위해 모국어도 허용하려는 인식을 많이 갖고 있는 것으로 해석된다. 원어민의 경우도 모국어 허용에는 긍정적이나 한국어 사용이 힘들기 때문에 한국인 교사보다 낮게 나온 것으로 해석된다.

항목 34번에서 ‘수업 첫 시간부터 영어를 사용하도록 장려한다.’와 21번 항목 ‘영어의 다양한 방언에 학생들을 노출시킨다.’는 인식은 원어민 교사가 한국인 교사보다 통계적으로 유의미하게 높게 나타났다. 이것은 우리나라와 같은 EFL 환경에서 원어민을 채용한 이유이기도 하다. 초등교사와 영어회화 전문 강사도 원어민 보다는 낮지만 영어 사용을 장려하고 다양한 방언에 노출시켜야 한다는 데에는 인식을 같이 하고 있음을 알 수 있다.

<표 IV-6> 의사소통적 교수법에 있어서의 차이

| 항목 | 내용 | 집단(I) | 집단(J) | 평균차 (I-J) | 유의확률 |
|------|--|-------|-------|--------------|------|
| | | 평균 | 평균 | | |
| 4 | 소집단 활동을 이용하여 학생들이 보다 많은 언어 경험을 하도록 한다. | 초등교사 | 영전강 | .014 | .989 |
| | | 4.59 | 4.58 | | |
| | | 초등교사 | 원어민 | -.014 | .976 |
| | | 4.59 | 4.61 | | |
| 영전강 | 원어민 | -.033 | .953 | | |
| 4.58 | 4.61 | | | | |
| 70 | 의미 중심의 활동은 문법 중심의 활동보다 중요하다. | 초등교사 | 영전강 | .067 | .867 |
| | | 4.37 | 4.30 | | |
| | | 초등교사 | 원어민 | .238 | .128 |
| | | 4.37 | 4.13 | | |
| 영전강 | 원어민 | .171 | .493 | | |
| 4.30 | 4.13 | | | | |
| 17 | 학생들이 이해하기 쉽도록 교사의 말을 단순화 시킨다. | 초등교사 | 영전강 | .018 | .987 |
| | | 4.58 | 4.56 | | |
| | | 초등교사 | 원어민 | -.018 | .987 |
| | | 4.58 | 4.42 | | |
| 영전강 | 원어민 | .141 | .557 | | |
| 4.56 | 4.42 | | | | |

| | | | | | |
|------|---------------------------------------|--------|------|--------|------|
| 27 | 교실에서 의사소통의 수단으로 영어를 사용한다. | 초등교사 | 영전강 | -.179 | .457 |
| | | 4.14 | 4.32 | | |
| | | 초등교사 | 원어민 | .544* | .004 |
| | | 4.14 | 3.60 | | |
| 영전강 | 원어민 | .723* | .000 | | |
| 4.32 | 3.60 | | | | |
| 3 | 학생들이 직접 정보를 찾아야하는 정보차 활동을 이용한다. | 초등교사 | 영전강 | .170 | .477 |
| | | 3.93 | 3.76 | | |
| | | 초등교사 | 원어민 | -.103 | .730 |
| | | 3.93 | 4.03 | | |
| | | 영전강 | 원어민 | -.272 | .232 |
| | | 3.76 | 4.03 | | |
| 36 | 읽거나 듣기 구절의 요약이나 질문을 모국어로 쓸 수 있게 허용한다. | 초등교사 | 영전강 | .280 | .137 |
| | | 4.00 | 3.72 | | |
| | | 초등교사 | 원어민 | .653* | .000 |
| | | 4.00 | 3.35 | | |
| 영전강 | 원어민 | .373 | .088 | | |
| 3.72 | 3.35 | | | | |
| 8 | 기초반에서도 처음부터 학생과 학생간의 역할놀이상황을 이용한다. | 초등교사 | 영전강 | -.304 | .247 |
| | | 3.52 | 3.82 | | |
| | | 초등교사 | 원어민 | -.091 | .903 |
| | | 3.52 | 3.61 | | |
| 영전강 | 원어민 | .213 | .575 | | |
| 3.82 | 3.61 | | | | |
| 34 | 수업 첫 시간부터 영어를 사용하도록 장려한다. | 초등교사 | 영전강 | -.466* | .023 |
| | | 3.41 | 3.88 | | |
| | | 초등교사 | 원어민 | -.844* | .000 |
| | | 3.41 | 4.26 | | |
| 영전강 | 원어민 | -.378 | .144 | | |
| 3.88 | 4.26 | | | | |
| 21 | 영어의 다양한 방언에 학생들을 노출시킨다. | 초등교사 | 영전강 | .105 | .856 |
| | | 3.13 | 3.02 | | |
| | | 초등교사 | 원어민 | -.714* | .000 |
| | | 3.13 | 3.84 | | |
| 영전강 | 원어민 | -.819* | .001 | | |
| 3.02 | 3.84 | | | | |

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

7) 기타 교수법에 있어서의 차이

기타 교수법으로는 TPR, 과업중심 교수법, 몰입학습 관련하여 3개 항목을 조사하였다. <표 IV-7>에서 보는 바와 같이 26번과 28번 항목에 대해서 세 집단 모두 통계상 유의미한 인식차이를 보이지 않으면서 TPR 교수법과 과업 중심 교수법에 높은 선호도를 보이며 활용하고 있는 것으로 해석된다.

41번 항목에서 초등교사와 원어민이 통계적으로 유의미한 차이를 보였는데 원어민교사가 초등교사보다 ‘영어를 통하여 다른 과목의 지식을 강화하고 심화할 수 있는 기회를 제공한다’는 인식이 더 강함을 알 수 있고 상대적으로 초등 교사가 몰입 교육에는 다소 낮은 동의를 하고 있음을 알 수 있다.

<표 IV-7> 기타 교수법에 있어서의 차이

| 항 목 | 내용 | 집단(I) 평균 | 집단(J) 평균 | 평균차 (I-J) | 유의확률 |
|--------|---|-------------|-------------|--------------|------|
| 26 | 듣기 연습을 위해서 교사가 지시한 명령이나 활동을 학생들이 행동해 보이도록 한다. | 초등교사 | 영전강 | -.043 | .934 |
| | | 4.30 | 4.34 | | |
| | | 초등교사 | 원어민 | .168 | .305 |
| | | 4.30 | 4.13 | | |
| 28 | 영어를 듣거나 읽는 동안 학생들이 해야 할 구체적인 과업을 제시한다. | 영전강 | 원어민 | .211 | .289 |
| | | 4.34 | 4.13 | | |
| | | 초등교사 | 영전강 | .113 | .697 |
| | | 4.38 | 4.27 | | |
| 41 | 영어를 통하여 다른 과목의 지식을 강화하고 심화할 수 있는 기회를 제공한다. | 초등교사 | 원어민 | .297 | .054 |
| | | 4.38 | 4.08 | | |
| | | 영전강 | 원어민 | .185 | .473 |
| | | 4.27 | 4.08 | | |
| | | 초등교사 | 영전강 | -.225 | .393 |
| | | 3.70 | 3.92 | | |
| | | 초등교사 | 원어민 | -.595* | .001 |
| | | 3.70 | 4.29 | | |
| | | 영전강 | 원어민 | -.370 | .143 |
| | | 3.92 | 4.29 | | |

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

8) 학습 전략에 대한 차이

학습 전략 영역에서는 아래 5개 항목에 대한 인식 조사를 하였으며 <표 IV-8>에서 보는 바와 같이 통계적으로 유의미한 인식의 차이는 1개 항목에서 나타났다.

13번 문항, 29번 항목에서 볼 수 있듯이 세 집단 모두 ‘학생들에게 학습전략을 이용하도록 가르치는 것’을 매우 선호하는 경향을 나타냈으며 20번과 32번 항목을 보면 세 집단 모두 ‘담화전략과 의사소통에 도움이 되는 숙어나 정형화된 표현을 가르친다’에 동의하는 것으로 나타났다.

학습전략과 관련된 내용 가운데 유의미한 인식의 차이를 보인 항목은 72번 항목으로서 세 집단 모두 ‘목표언어의 뜻을 이해하려면 모든 메시지의 모든 말들을 이해해야한다’에는 별로 동의하지 않는 것으로 나타났으며 특히 원어민이 한국인 교사에 비해 낮게 동의하여 통계적으로 유의미한 차이를 보였다.

<표 IV-8> 학습 전략에 대한 차이

| 항목 | 내용 | 집단(I) | 집단(J) | 평균차 (I-J) | 유의확률 |
|----|--|-------|-------|-----------|------|
| 13 | 학생들이 여러 학습전략(자기평가, 반복, 상상 등)을 이용하도록 가르친다. | 초등교사 | 영전강 | .114 | .691 |
| | | 4.23 | 4.12 | | |
| | | 초등교사 | 원어민 | .025 | .123 |
| | | 4.23 | 4.21 | | |
| | | 영전강 | 원어민 | -.090 | .151 |
| | | 4.12 | 4.21 | | |
| 29 | 어휘 학습을 향상시키기 위해서 이미지 만들기 등의 전략을 학생들이 이용하도록 가르친다. | 초등교사 | 영전강 | .120 | .643 |
| | | 4.26 | 4.14 | | |
| | | 초등교사 | 원어민 | .276 | .068 |
| | | 4.26 | 3.98 | | |
| | | 영전강 | 원어민 | .156 | .561 |
| | | 4.14 | 3.98 | | |
| 20 | 대화할 때 시간을 벌 수 있도록 망설이기 등의 담화 전략을 가르친다. | 초등교사 | 영전강 | .049 | .954 |
| | | 3.61 | 3.56 | | |
| | | 초등교사 | 원어민 | -.068 | .900 |
| | | 3.61 | 3.68 | | |
| | | 영전강 | 원어민 | -.117 | .813 |
| | | 3.56 | 3.68 | | |

| | | | | | |
|------|--|-------|------|-------|------|
| 32 | 영어로 성공적인 의사소통을 하는데 도움이 되는 숙어나 정형화된 표현을 가르친다. | 초등교사 | 영전강 | -.068 | .904 |
| | | 3.67 | 3.74 | | |
| | | 초등교사 | 원어민 | -.247 | .216 |
| | | 3.67 | 3.92 | | |
| 영전강 | 원어민 | -.179 | .585 | | |
| 3.74 | 3.92 | | | | |
| 72 | 목표언어의 뜻을 이해하려면 모든 메시지의 모든 말들을 이해해야 한다. | 초등교사 | 영전강 | -.382 | .209 |
| | | 2.44 | 2.82 | | |
| | | 초등교사 | 원어민 | .585* | .000 |
| | | 2.44 | 1.85 | | |
| | | 영전강 | 원어민 | .968* | .000 |
| | | 2.82 | 1.85 | | |

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

9) 학습자 중심 교육에 있어서의 차이

학습자 중심 교육에 대한 5개 항목에 대한 결과는 <표 IV-9>과 같이 통계적으로 유의미한 인식의 차이는 보이지 않았다. 세 집단 모두 14번, 10번, 9번 항목에 대해서 매우 긍정적인 인식을 보여 학생들이 나이에 따라 학습활동에 변화를 주고 다양한 학생들의 욕구를 충족시키기 위해 활동을 조정하며 학습을 위해 학생들의 욕구와 취향을 토론하고 발표하도록 하는 등 학습자 중심의 교육을 하는데 인식을 같이 하고 있다. 다만 학생들에게 토론할 화제를 직접 선택하도록 허락하는 데는 위 항목들보다는 상대적으로 낮은 동의를 하고 있다는 것을 알 수 있다. 학습 중 토론의 주제를 학생들에게 선택하도록 하는 데에도 유연한 교사의 인식이 필요하다는 시사점을 발견할 수 있다. 그리고 60번 항목에서 수준별로 집단을 나누는 것에 대해서는 세 집단 모두 그다지 인식을 같이 하지 않는 것으로 나타났다.

<표 IV-9> 학습자 중심 교육에 있어서의 차이

| 항 목 | 내용 | 집단(I) | 집단(J) | 평균차 (I-J) | 유의확률 |
|--------|----|-------|-------|--------------|------|
| | | 평균 | 평균 | | |

| | | | | | |
|----|---------------------------------------|------|------|-------|------|
| 14 | 학생들의 나이에 따라 학습활동에 변화를 준다. | 초등교사 | 영전강 | .023 | .969 |
| | | 4.70 | 4.68 | | |
| | | 초등교사 | 원어민 | -.074 | .085 |
| | | 4.70 | 4.63 | | |
| | | 영전강 | 원어민 | .051 | .105 |
| | | 4.68 | 4.63 | | |
| 10 | 흥미가 다양한 학생들의 욕구를 충족시키기 위하여 활동을 조정한다. | 초등교사 | 영전강 | -.086 | .600 |
| | | 4.59 | 4.68 | | |
| | | 초등교사 | 원어민 | -.140 | .221 |
| | | 4.59 | 4.73 | | |
| | | 영전강 | 원어민 | -.053 | .862 |
| | | 4.68 | 4.73 | | |
| 9 | 학습을 위하여 학생들의 욕구와 취향을 토론하고 표현하도록 장려한다. | 초등교사 | 영전강 | -.210 | .334 |
| | | 4.09 | 4.28 | | |
| | | 초등교사 | 원어민 | -.075 | .850 |
| | | 4.09 | 4.15 | | |
| | | 영전강 | 원어민 | .135 | .705 |
| | | 4.28 | 4.15 | | |
| 12 | 학생들이 토론할 화제를 직접 선택하도록 허락한다. | 초등교사 | 영전강 | .249 | .284 |
| | | 3.79 | 3.54 | | |
| | | 초등교사 | 원어민 | -.114 | .735 |
| | | 3.79 | 3.90 | | |
| | | 영전강 | 원어민 | -.363 | .129 |
| | | 3.54 | 3.90 | | |
| 60 | 학생들은 빠른 학습자와 느린 학습자 집단으로 나누어야 한다. | 초등교사 | 영전강 | -.300 | .238 |
| | | 3.00 | 3.30 | | |
| | | 초등교사 | 원어민 | -.129 | .733 |
| | | 3.00 | 3.13 | | |
| | | 영전강 | 원어민 | .171 | .696 |
| | | 3.30 | 3.13 | | |

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

10) 문화 교육에 대한 차이

문화 교육 영역에 대한 4개 항목의 결과는 <표 IV-10>과 같이 모든 문항에서 통계적으로 유의미한 인식의 차이를 나타내었다. 항목 47과 항목 42에서 세 집단 모‘두 문화의 특징을 나타낼 수 있는 실물 자료를 사용하는 것에 매우 높은 동의를 하는 것으로 나타났다. 특히 47번 항목에서 영어회화 전문 강사는 다

른 두 집단(초등교사, 원어민 강사)에 비해 ‘영어와 영어 문화권의 특징을 나타내는 실물 사용’을 더 중요시하며 통계적으로 유의미한 차이가 있는 것으로 나타났다. 항목 42에서 초등교사와 영어회화 전문 강사는 원어민 강사보다 ‘영어와 영어권 문화를 통하여 얻을 수 있는 특징적 관점을 보여주는 자료를 사용’하는 것에 높은 동의를 보여 통계적으로 유의미한 차이를 보였다.

31번 항목에서 원어민 교사가 유의수준 0.001과 0.01 수준에서 초등 교사나 영어회화 전문 강사에 비해 ‘영어와 모국어간의 문화적 차이에 대한 예를 제시하는데 수업 시간을 많이 할애’하는 것으로 나타나 통계적으로 유의미한 문화교육에 대한 인식차를 보였다.

79번 항목의 견해에 대해서는 세 집단 모두 ‘목표 문화에 대한 교육은 문법이나 어휘 교육만큼 중요하지는 않다’는 의견에는 매우 동의하지 않는 것으로 나타나 목표문화교육을 문법이나 어휘 교육보다 중요하다고 생각하고 있다. 통계적으로 볼 때 초등교사와 영어회화 전문 강사가 원어민 강사보다 ‘목표 문화에 대한 교육은 문법이나 어휘 교육만큼 중요하지는 않다’에 더욱 동의하지 않는 것으로 나타나 통계적으로 유의미한 차이를 보였다.

<표 IV-10> 문화 교육에 대한 차이

| 항목 | 내용 | 집단(I) | 집단(J) | 평균차 (I-J) | 유의확률 |
|------|--|--------|-------|-----------|-------|
| 47 | 지도, 사진, 음식 등 영어와 그 문화권의 특징을 나타내는 실물을 자주 사용한다. | 초등교사 | 영전강 | -.256* | .012 |
| | | 4.48 | 4.74 | | |
| | | 초등교사 | 원어민 | .001 | 1.000 |
| | | 4.48 | 4.48 | | |
| 영전강 | 원어민 | .256** | .030 | | |
| 4.74 | 4.48 | | | | |
| 42 | 영어와 영어권의 문화를 통하여 얻을 수 있는 특징적 관점을 보여주는 자료들을 사용한다. | 초등교사 | 영전강 | -.087 | .793 |
| | | 4.27 | 4.36 | | |
| | | 초등교사 | 원어민 | .354* | .012 |
| | | 4.27 | 3.92 | | |
| 영전강 | 원어민 | .441* | .011 | | |
| 4.36 | 3.92 | | | | |

| | | | | | |
|----|---|------|------|------------------|-------------|
| 31 | 영어와 모국어간의 문화적 차이에 대한 예를 제시하는데 수업 시간을 많이 할애한다. | 초등교사 | 영전강 | -0.153 | .726 |
| | | 3.23 | 3.38 | | |
| | | 초등교사 | 원어민 | -0.741*** | .000 |
| | | 3.23 | 3.97 | | |
| 79 | 목표 문화에 대한 교육은 문법이나 어휘 교육만큼 중요하지는 않다. | 영전강 | 원어민 | -0.588** | .003 |
| | | 3.38 | 3.97 | | |
| | | 초등교사 | 영전강 | .164 | .570 |
| | | 2.38 | 2.22 | | |
| | | 초등교사 | 원어민 | -0.374* | .035 |
| | | 2.38 | 2.76 | | |
| | | 영전강 | 원어민 | -0.538** | .010 |
| | | 2.22 | 2.76 | | |

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

11) 평가에 대한 차이

평가 영역에서는 7개 항목에 대해 인식의 차이를 비교하였다. <표 IV-11>에서 보는 바와 같이 4개의 항목에서 유의미한 차이가 있었다. 과업에 대한 평가인 7번 항목의 견해에 대해 초등교사(4.31)과 영어회화 전문 강사(4.02)가 원어민 강사(3.79)보다 통계적으로 유의미한 차이가 날 정도로 더 찬성하는 편이다.

항목 38번 문법의 정확도에 대한 평가에서 세 집단 모두 쓰기에서의 문법의 정확도 평가는 어느 정도 동의하는 것으로 나타났고 초등교사(3.20)에 비해 원어민 교사(3.77)가 유의수준 0.001수준에서 통계적으로 유의미한 차이가 있을 정도로 동의하는 것으로 나타났다.

이에 반해 항목 37번 말하기에 있어서 문법의 정확도를 평가하는 것에 대해서는 세 집단 모두 그다지 동의하지 않는 인식을 보였으며 초등교사(2.48)와 영어회화 전문 강사(2.68)가 유의수준 0.001의 수준에서 원어민 교사(3.45)에 비해 통계적으로 유의미한 차이가 있을 정도로 동의하지 않는 것으로 나타났다.

6번, 76번, 78번 항목의 견해에 대해서는 매우 동의하고 있으며 집단 간 유의미한 인식 차는 없었다.

77번 항목의 견해에 있어서 원어민 교사가 초등교사와 영어회화 전문 강사에 비해 통계적으로 유의미한 차이가 있을 정도로 '수업에서 배운 것에 대한 평가가 전반적인 언어 발달에 대한 평가보다 중요하다.'는 견해에 동의하지 않고 있

음을 알 수 있다.

<표 IV-11> 평가의 차이

| 항 목 | 내용 | 집단(I) | 집단(J) | 평균차 (I-J) | 유의확률 |
|--------|---|-------|-------|----------------|-------------|
| | | 평균 | 평균 | | |
| 6 | 적어도 일부는 실제적인 영어의 사용능력에 근거하여 성적을 매긴다. | 초등교사 | 영전강 | .185 | .338 |
| | | 4.30 | 4.12 | | |
| | | 초등교사 | 원어민 | .092 | .117 |
| | | 4.30 | 4.21 | | |
| | | 영전강 | 원어민 | -.093 | .809 |
| | | 4.12 | 4.21 | | |
| 7 | 적어도 일부는 부여된 과업의 완료 여부에 근거하여 성적을 매긴다. | 초등교사 | 영전강 | .293 | .059 |
| | | 4.31 | 4.02 | | |
| | | 초등교사 | 원어민 | .526*** | .000 |
| | | 4.31 | 3.79 | | |
| | | 영전강 | 원어민 | .233 | .251 |
| | | 4.02 | 3.79 | | |
| 76 | 평가는 가능하면 실제 언어 사용 상황을 모방해야 한다. | 초등교사 | 영전강 | -.040 | .953 |
| | | 4.00 | 4.04 | | |
| | | 초등교사 | 원어민 | -.194 | .272 |
| | | 4.00 | 4.19 | | |
| | | 영전강 | 원어민 | -.154 | .580 |
| | | 4.04 | 4.19 | | |
| 78 | 포트폴리오 평가는 생생하고도 믿을만한 평가 방법이다. | 초등교사 | 영전강 | -.103 | .786 |
| | | 3.46 | 3.56 | | |
| | | 초등교사 | 원어민 | -.221 | .280 |
| | | 3.46 | 3.68 | | |
| | | 영전강 | 원어민 | -.117 | .787 |
| | | 3.56 | 3.68 | | |
| 77 | 수업에서 배운 것에 대한 평가가 전반적인 언어 발달에 대한 평가보다 중요하다. | 초등교사 | 영전강 | .072 | .913 |
| | | 2.99 | 2.92 | | |
| | | 초등교사 | 원어민 | .621*** | .000 |
| | | 2.99 | 2.37 | | |
| | | 영전강 | 원어민 | .549* | .018 |
| | | 2.92 | 2.37 | | |

| | | | | | |
|------|----------------------------------|-------|------|----------|------|
| 38 | 쓰기는 거의 대부분 문법의 정확도에 따라 점수를 매긴다. | 초등교사 | 영전강 | -.357 | .184 |
| | | 3.20 | 3.56 | | |
| | | 초등교사 | 원어민 | -.571*** | .000 |
| | | 3.20 | 3.77 | | |
| 영전강 | 원어민 | -2.14 | .598 | | |
| 3.56 | 3.77 | | | | |
| 37 | 말하기는 거의 대부분 문법의 정확도에 따라 점수를 매긴다. | 초등교사 | 영전강 | -.203 | .640 |
| | | 2.48 | 2.68 | | |
| | | 초등교사 | 원어민 | -.975*** | .000 |
| | | 2.48 | 3.45 | | |
| | | 영전강 | 원어민 | -.772*** | .001 |
| | | 2.68 | 3.45 | | |

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

12) 기타 교수·학습 방법에 있어서의 차이

<표 IV-12>에서 제시 한 바와 같이 기타 교수학습 방법과 관련하여 5개 항목에 대해 인식의 차이를 분석한 결과 1개 항목에 대해 유의미한 차이가 있었다.

유의미한 차이를 보인 항목은 5번 항목으로서 세 집단 모두 ‘학생들이 제한된 시간에 소집단활동을 완료하도록 시간을 제시한다.’는 견해에 대해 높은 동의를 하고 있었는데 특히 영어회화 전문 강사가 원어민 강사에 유의미한 차이가 있을 정도로 높은 동의를 하고 있는 것으로 나타났다.

나머지 44번, 46번, 59번, 53번 항목에서도 통계적으로 유의미한 인식의 차이는 보이지 않았으나 매우 동의하는 것으로 나타나 세 집단 모두 학교 안팎에서 영어를 사용할 수 있는 기회를 제공하고 인터넷, 전자우편 등을 이용한 컴퓨터 보조학습을 영어 수업에 통합시키며, 소집단 활용지도가 학습자들의 자기 수정(self-correction)을 촉진시킬 뿐 아니라 학습자의 불안을 감소시키는 데 도움이 된다고 인식을 같이 하는 것으로 나타났다.

<표 IV-12> 기타 교수·학습 방법에 있어서의 차이

| 항목 | 내용 | 집단(I) 평균 | 집단(J) 평균 | 평균차 (I-J) | 유의확률 |
|----|---|-------------|-------------|--------------|------|
| 44 | 학교 안팎에서 영어를 사용할 수 있는 기회를 제공한다. | 초등교사 | 영전강 | .155 | .472 |
| | | 4.38 | 4.22 | | |
| | | 초등교사 | 원어민 | -.060 | .117 |
| | | 4.38 | 4.44 | | |
| 46 | 인터넷, 이메일 등을 이용한 컴퓨터 보조학습을 영어 수업에 통합시킨다. | 영전강 | 원어민 | -.215 | .144 |
| | | 4.22 | 4.44 | | |
| | | 초등교사 | 영전강 | -.165 | .146 |
| | | 3.88 | 4.04 | | |
| 59 | 소집단 활용지도는 (친구들이 말한 정확한 표현을 들을 때) 학습자들의 자기 수정(self-correction)을 촉진시킨다. | 초등교사 | 원어민 | -.077 | .853 |
| | | 3.88 | 3.95 | | |
| | | 영전강 | 원어민 | .088 | .869 |
| | | 4.04 | 3.95 | | |
| 53 | 소집단 활용지도는 (친구들이 말한 정확한 표현을 들을 때) 학습자들의 자기 수정(self-correction)을 촉진시킨다. | 초등교사 | 영전강 | -.267 | .150 |
| | | 3.95 | 4.22 | | |
| | | 초등교사 | 원어민 | .114 | .665 |
| | | 3.95 | 3.84 | | |
| 59 | 소집단 활용지도는 (친구들이 말한 정확한 표현을 들을 때) 학습자들의 자기 수정(self-correction)을 촉진시킨다. | 영전강 | 원어민 | .381 | .051 |
| | | | | | |

| | | | | | |
|----|--------------------------------------|------|------|--------------|-------------|
| | | 4.22 | 3.84 | | |
| | | 초등교사 | 영전강 | | |
| | | 3.87 | 4.16 | -.294 | .116 |
| 53 | 소집단 활동의 이용은 학습자의 불안감을 감소시킬 것이다. | 초등교사 | 원어민 | | |
| | | 3.87 | 3.98 | -.118 | .733 |
| | | 영전강 | 원어민 | | |
| | | 4.16 | 3.98 | .176 | .541 |
| | | 초등교사 | 영전강 | | |
| | | 4.23 | 4.40 | -.166 | .408 |
| 5 | 학생들이 제한된 시간에 소집단 활동을 완료하도록 시간을 제시한다. | 초등교사 | 원어민 | | |
| | | 4.23 | 4.02 | .218 | .165 |
| | | 영전강 | 원어민 | | |
| | | 4.40 | 4.02 | .384* | .026 |

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

13) 교사의 자질에 대한 견해의 차이

<표 IV-13>에서 제시한 바와 같이 교사의 자질에 대한 5개 항목 중 3개 항목에서 유의미한 통계의 차이를 보였고 2개 항목에서는 견해에서는 유의미한 인식의 차이를 보이지 않았다.

통계적으로 유의미한 차이를 보인 항목 중 11번 항목은 세 집단 모두 평균값이 높았으며 특히 원어민 교사가 초등교사 유의미한 차이를 보일 정도로 목표언어와 문화에 대하여 개인적인 열정과 노력을 보이는 것으로 나타났다. 40번 항목의 견해에서는 영어회화 전문 강사와 원어민 강사가 초등교사에 비해 ‘영어를 능숙하게 사용’하는 것을 교사의 자질로서 더욱 긍정적으로 생각하고 있어 유의미한 인식차를 보였다. 초등 교사는 능숙한 영어 사용뿐 아니라 교수방법이나 학생에 대한 이해 등 다른 부분도 교사의 자질로서 생각하고 있다는 것을 추측해 볼 수 있다. 80번 항목 결과를 보면 세 집단 모두 ‘외국어 습득이론’을 잘 아는 것을 교사의 자질로 생각하고 있으며 특히 원어민 교사가 영어회화 전문 강사보다 통계적으로 유의미한 차이를 보이게 외국어 습득 이론을 아는 것을 중요하다고 생각하고 있다는 것을 알 수 있다.

75번 항목의 견해에서는 세 집단 모두 평균값이 낮았으며 유의미한 차이를 보이지는 않았다. 이는 세 집단 모두 교사의 교수 기술이 언어 능력 못지않게 중요하다고 생각하고 있음을 보여준다.

<표 IV-13> 교사의 자질에 대한 견해의 차이

| 항목 | 내용 | 집단(I) | 집단(J) | 평균차 (I-J) | 유의확률 |
|------|---------------------------------|-------|-------|--------------|------|
| | | 평균 | 평균 | | |
| 11 | 목표언어와 문화에 대하여 개인적인 열정과 노력을 보인다. | 초등교사 | 영전강 | -.073 | .826 |
| | | 4.55 | 4.62 | | |
| | | 초등교사 | 원어민 | -.243* | .010 |
| | | 4.55 | 4.79 | | |
| 영전강 | 원어민 | -.170 | .204 | | |
| 4.62 | 4.79 | | | | |

| | | | | | |
|------|---------------------------------------|------|------|----------|------|
| 40 | 영어를 능숙하게 사용한다. | 초등교사 | 영전강 | -.335* | .049 |
| | | 3.95 | 4.28 | | |
| | | 초등교사 | 원어민 | -.603*** | .000 |
| 3.95 | 4.55 | | | | |
| 80 | 외국어(제2언어) 습득 이론을 잘 알면 잘 가르칠 수 있다. | 영전강 | 원어민 | -.268 | .202 |
| | | 4.28 | 4.55 | | |
| | | 초등교사 | 영전강 | .283 | .226 |
| 3.58 | 3.30 | | | | |
| 80 | 외국어(제2언어) 습득 이론을 잘 알면 잘 가르칠 수 있다. | 초등교사 | 원어민 | -.337 | .087 |
| | | 3.58 | 3.92 | | |
| | | 영전강 | 원어민 | -.619** | .004 |
| 3.30 | 3.92 | | | | |
| 39 | 영어에 해당하는 음운론, 통사론 등 언어 분석의 기초를 이해한다 | 초등교사 | 영전강 | -.420 | .066 |
| | | 3.32 | 3.74 | | |
| | | 초등교사 | 원어민 | -.270 | .273 |
| 3.32 | 3.59 | | | | |
| 75 | 원어민 또는 원어민 수준의 언어 능력이 교수 기술보다 더 중요하다. | 영전강 | 원어민 | .150 | .766 |
| | | 3.74 | 3.59 | | |
| | | 초등교사 | 영전강 | -.169 | .627 |
| 2.29 | 2.46 | | | | |
| 75 | 원어민 또는 원어민 수준의 언어 능력이 교수 기술보다 더 중요하다. | 초등교사 | 원어민 | -.096 | .162 |
| | | 2.29 | 2.39 | | |
| | | 영전강 | 원어민 | .073 | .939 |
| 2.46 | 2.39 | | | | |

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

14) 개인적 견해의 차

외국어 학습에 대한 개인적인 견해의 차는 <표 IV-14>에서 제시한 바와 같이 세 집단 간 유의미한 인식차를 보이지 않았다. 다만 세 집단 모두 62번 항목 '모두 원어민과 가능하면 자주 대화해야 한다'는 견해에 대해 높은 동의를 하고 있으며 73번, 61번, 65번, 48번, 74번, 66번 항목에 대해서는 낮은 동의를 하고 있다는 것을 알 수 있다.

<표 IV-14> 개인적 견해의 차

| 항 목 | 내용 | 집단(I) | 집단(J) | 평균차 (I-J) | 유의확률 |
|--------|--|-------|-------|--------------|-------|
| | | 평균 | 평균 | | |
| 62 | 원어민과 가능하면 자주 대화해야 한다. | 초등교사 | 영전강 | -.158 | .467 |
| | | 4.24 | 4.40 | | |
| | | 초등교사 | 원어민 | -.193 | .118 |
| | | 4.24 | 4.44 | | |
| 영전강 | 원어민 | -.035 | .971 | | |
| 4.40 | 4.44 | | | | |
| 73 | 새 단어가 처음 나올 때 기억되도록 만드는 것이 그 단어를 여러 번 연습하는 것보다 더 중요하다. | 초등교사 | 영전강 | -.148 | .725 |
| | | 2.85 | 3.00 | | |
| | | 초등교사 | 원어민 | -.407 | .063 |
| | | 2.85 | 3.26 | | |
| 영전강 | 원어민 | -.258 | .211 | | |
| 3.00 | 3.26 | | | | |
| 61 | 외국어 학습 초기에 원어민과 너무 많은 대화를 하면 대화의 주도권이 원어민에게 있기 때문에 학습을 방해할 수 있다. | 초등교사 | 영전강 | -.300 | .230 |
| | | 2.50 | 2.80 | | |
| | | 초등교사 | 원어민 | .048 | .956 |
| | | 2.50 | 2.45 | | |
| 영전강 | 원어민 | .348 | .218 | | |
| 2.80 | 2.45 | | | | |
| 65 | IQ가 높을수록 외국어를 더 잘 배울 것이다. | 초등교사 | 영전강 | .004 | 1.000 |
| | | 2.84 | 2.84 | | |
| | | 초등교사 | 원어민 | .344 | .098 |
| | | 2.84 | 2.50 | | |
| 영전강 | 원어민 | .340 | .220 | | |
| 2.84 | 2.50 | | | | |
| 48 | 성인 학습자는 원어민 수준의 언어 능력을 성취할 수 없다. | 초등교사 | 영전강 | .205 | .691 |
| | | 2.30 | 2.10 | | |
| | | 초등교사 | 원어민 | .063 | .969 |
| | | 2.30 | 2.24 | | |
| 영전강 | 원어민 | -.142 | .878 | | |
| 2.10 | 2.24 | | | | |
| 74 | 교사가 학생들에게 빨리 말하기를 강요하면 외국어 발화가 향상된다. | 초등교사 | 영전강 | .048 | .958 |
| | | 2.27 | 2.22 | | |
| | | 초등교사 | 원어민 | -.023 | .989 |
| | | 2.27 | 2.29 | | |
| 영전강 | 원어민 | -.070 | .931 | | |
| 2.22 | 2.29 | | | | |

| | | | | | |
|----|---------------------------------------|------|------|-------|------|
| | | 초등교사 | 영전강 | | |
| | | 2.66 | 2.68 | -.024 | .986 |
| 66 | 소집단 활동을 하면 학습자들은 서로의 부정확한 표현을 배우게 된다. | 초등교사 | 원어민 | .269 | .118 |
| | | 2.66 | 2.39 | | |
| | | 영전강 | 원어민 | .293 | .187 |
| | | 2.68 | 2.39 | | |

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

2. 영어전담 경험 유무에 따른 영어교육에 대한 인식의 차이

초등 교사 중 영어 전담 경험이 있는 교사(93명)와 초등 담임교사(35명)로서 영어를 지도했던 교사로 나누어 80개 항목에서 영어교육에 대한 인식의 차이를 조사한 결과는 <표 IV-15>에서 보는 바와 같이 6개 항목에서 두 집단 간 통계적으로 유의미한 인식의 차이를 나타냈다.

54번 항목은 Krashenn의 제 2언어 습득 이론에 있어서의 견해 차로서 초등 담임교사들이 전담 교사보다 ‘교실에서 배운 영어가 자연스럽게 배운 영어보다 자연스러운 의사소통에서 사용하기가 더 어렵다’고 인식하고 있음을 보여준다.

49번 항목의 견해에서 유의 수준 0.001 수준에서 유의미한 인식차를 보인 항목으로 초등 담임교사들이 전담교사보다 ‘어른들은 모국어를 배웠던 방식과 유사하게 외국어를 배운다’는 인식에 더 큰 동의를 하고 있다는 것을 보여준다.

27번과 34번 항목은 의사소통적 교수법과 관련된 견해로 영어 전담 교사가 초등 담임교사보다 의사소통 수단으로 영어 사용을 더 많이 하고 있고 수업 첫 시간부터 영어 사용을 장려하고 있다는 것을 보여준다.

53번과 5번 항목은 소집단 활동에 대한 견해로서 영어 전담 교사가 초등 담임교사보다 ‘소집단 활동의 이용이 학습자의 불안을 감소시킨다’고 생각하며 ‘학생들이 제한된 시간에 소집단활동을 완료하도록 시간을 제시’ 하는데 높은 동의를 하고 있음을 알 수 있다. 이는 영어 전담 교사가 초등 담임교사보다 소집단 활동의 효과와 소집단 활동을 활용한 교수 방법에 대한 이해가 높다는 것을 보여준다.

<표 IV-15> 전담 경험 유무에 따른 인식의 차이

| 항 목 | 내용 | 전담경 험있음 | 전담경 험없음 | 평균차 | t값 |
|--------|---|------------|------------|--------|--------|
| | | 표준편차 | 표준편차 | | 유의확률 |
| 54 | 교실에서 배운 영어는 자연스럽게 배운 영어보다 자연스러운 의사소통에서 사용하기가 더 어렵다. | 3.02 | 3.51 | -.493* | -2.478 |
| | | 1.042 | .887 | | .015 |

| | | | | | |
|----|-------------------------------------|-------|-------|---------|--------|
| 49 | 어른들은 모국어를 배웠던 방식과 유사하게 외국어를 배운다. | 2.53 | 3.17 | -6.45** | -2.883 |
| | | 1.119 | 1.150 | | .005 |
| 27 | 교실에서 의사소통의 주된 수단으로 영어를 사용한다. | 4.28 | 3.77 | .508* | 2.086 |
| | | .812 | 1.352 | | .043 |
| 34 | 수업 첫 시간부터 영어를 사용하도록 장려한다. | 3.54 | 3.09 | .452* | 2.195 |
| | | .984 | 1.173 | | .030 |
| 53 | 소집단 활동의 이용은 학습자의 불안을 감소시킬 것이다. | 4.00 | 3.51 | .486* | 2.198 |
| | | .852 | 1.197 | | .033 |
| 5 | 학생들이 제한된 시간에 소집단활동을 완료하도록 시간을 제시한다. | 4.31 | 4.03 | .283* | 1.990 |
| | | .642 | .891 | | .049 |

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

3. 초등 교사들의 영어교육에 대한 인식의 변화

1) Krashen의 제2언어 습득이론에 있어서의 차이

언어 습득 이론에 대한 인식의 변화를 분석해 본 결과 <표 IV-16>에서 보는 바와 같이 54, 71, 33번 항목에서 유의미한 변화가 있었다. 현재 초등 교사들은 과거보다 교실에서 배운 영어가 자연스럽게 배운 영어보다 의사소통에서 사용하기 어렵다는 인식이 줄었고, 교실에서 배운 영어가 문법적인 정확성에 대해 교정할 수 있다는 인식이 커졌다. 또한 학생들이 스스로 영어로 말할 준비가 되었다고 느낄 때 비로소 영어로 말하기를 시작하도록 장려하여 침묵 기간을 더 충분히 주고 있음을 알 수 있다.

<표 IV-16> Krashen의 제2언어 습득이론에 있어서의 차이

| 항 목 | 내용 | 2007초 | 2015초 | 평균차 | t값 |
|--------|---|-------------|-------------|---------|--------------|
| | | 등교사 표준편차 | 등교사 표준편차 | | 유의확률 |
| 57 | 교사의 가장 중요한 임무 중의 하나는 학습자의 불안을 줄이는 일이다. | 4.16 | 4.30 | -.139 | -1.592 |
| | | .773 | .703 | | .113 |
| 69 | 외국어 학습자는 반드시 정규교육에서 문법구조를 배우는 것은 아니다. | 3.98 | 4.05 | -.071 | -7.48 |
| | | .780 | .841 | | .455 |
| 54 | 교실에서 배운 영어는 자연스럽게 배 운 영어보다 자연스러운 의사소통에서 사용하기가 더 어렵다. | 3.70 | 3.16 | .541*** | 4.768 |
| | | .913 | 1.023 | | .000 |
| 64 | 외국어 학습자는 그 언어(듣기, 읽기)에 노출되기만 하면 배울 수 있다. | 3.60 | 3.37 | .233 | 1.864 |
| | | 1.023 | 1.107 | | .063 |
| 56 | 학습자가 이해 가능하고 그의 발화수 준보다 다소 높은 수준의 말과 글은 외국어 습득에 필요한 모든 것이다. | 3.49 | 3.47 | .023 | .213 |
| | | 0845 | .961 | | .834 |

| | | | | | |
|----|--|-------|-------|----------|--------|
| 71 | 교실에서 배운 외국어 덕분에 학습자는 그 외국어로 말할 때 문법적인 정확성에 대하여 교정할 수 있다. | 3.42 | 3.64 | -.222* | -2.204 |
| | | .856 | .858 | | .028 |
| 68 | 학습자들은 교실에서건 아니건 예측 가능한 순서대로 언어구조를 배운다. | 3.19 | 3.35 | -.166 | -1.633 |
| | | .816 | .922 | | .109 |
| 33 | 학생들이 스스로 영어로 말할 준비가 되었다고 느낄 때 비로소 영어로 말할기를 시작하도록 장려한다. | 2.93 | 3.46 | -.528*** | -3.961 |
| | | 1.138 | 1.122 | | .000 |

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

2) 기타 학습 이론에 있어서의 차이

언어 습득 이론에 대한 Krashen의 습득이론과 다른 이론과 관련한 인식에 대해서 알아본 결과 <표 IV-17>에서 보는 바와 같이 51, 67, 58번 항목에서 유의미한 인식의 변화가 있었다. 현재의 초등 교사들은 과거보다 ‘거리에서’ 배우는 것이 ‘교실에서’ 배우는 것보다 더 효과적이라는 인식은 줄었고, 외국어에 있어서 대부분의 실수가 모국어와 외국어의 차이로 생긴다는 인식이 커졌다. 그리고 영어 문화권 사람들과 닮고 싶어 하는 학습자가 개인적 목적으로 배우려는 학습자보다 더 잘 배운다는 인식이 과거보다 더 커져 잘못된 인식을 하고 있는 것으로 보여 진다.

<표 IV-17> 기타 학습 이론에 있어서의 차이

| 항 목 | 내용 | 2007초 | 2015초 | 평균차 | t값 |
|--------|--|-------------|-------------|-------|--------|
| | | 등교사 표준편차 | 등교사 표준편차 | | 유의확률 |
| 63 | 모든 인간은 외국어를 어느 정도까지 배울 수 있는 잠재적 언어 지식을 가지고 있다. | 4.30 | 4.40 | -.101 | -1.151 |
| | | .718 | .787 | | .251 |
| 52 | 외국어는 주로 정확한 언어 모델을 모방함으로써 배워진다. | 3.68 | 3.60 | .083 | .751 |
| | | .942 | .942 | | .454 |

| | | | | | |
|----|---|-------|-------|----------|--------|
| 51 | ‘거리에서’ 배우는 것이 ‘교실에서’ 배우는 것보다 더 효과적이다. | 3.61 | 3.34 | .276* | 2.203 |
| | | 1.063 | 1.067 | | .028 |
| 67 | 영어 문화권 사람들과 닮고 싶어 하는 학습자는 영어를 개인적 목적으로 배우려는 학습자보다 더 잘 배우게 된다. | 3.40 | 3.81 | -.413*** | -3.770 |
| | | .923 | .937 | | .000 |
| 58 | 외국어에 있어서 대부분의 실수는 모국어와 외국어의 차이 때문이다. | 3.16 | 3.56 | -.399*** | -3.415 |
| | | 1.008 | .970 | | .001 |
| 49 | 어른들은 모국어를 배웠던 방식과 유사하게 외국어를 배운다. | 2.59 | 2.70 | -.115 | -.860 |
| | | 1.121 | 1.159 | | .391 |

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

3) 청화식 교수법에 있어서의 차이

청화식 교수법과 관련된 <표 IV-18>의 결과를 보면 43번, 22번, 1번 항목에서 유의미한 인식의 변화를 보였다. 현재의 초등교사는 과거보다 영어와 모국어의 비교를 통하여 학생들의 언어의 본질에 대해 이해할 수 있는 기회를 더 제공하고 있으며 익숙하지 않은 문법 형태나 구조는 대체 연습 또는 변형 연습을 하도록 하고 있다. 또한 영어의 문법적 측면을 강조하는 수업은 과거보다 하지 않는 것으로 나타났다.

<표 IV-18> 청화식 교수법에 있어서의 차이

| 항 목 | 내용 | 2007초 | 2015초 | 평균차 | t값 |
|--------|---|-------------|-------------|----------|--------|
| | | 등교사 표준편차 | 등교사 표준편차 | | 유의확률 |
| 2 | 덜 복잡한 구조를 배우고 익힌 다음에 복잡한 새로운 구조를 가르친다. | 4.16 | 4.31 | -.155 | -1.605 |
| | | .841 | .791 | | .110 |
| 43 | 영어와 모국어의 비교를 통하여 학생들의 언어의 본질에 대해 이해할 수 있는 기회를 제공한다. | 3.60 | 4.05 | -.455*** | -4.458 |
| | | .840 | .899 | | .000 |

| | | | | | |
|----|--|-------|-------|----------|--------|
| 22 | 익숙하지 않은 문법 형태나 구조는 대체 연습 또는 변형 연습을 하도록 요구한다. | 3.34 | 3.87 | -.535*** | -4.868 |
| | | .927 | .934 | | .000 |
| 24 | 학생들의 오류는 발생하는 즉시 수정한다. | 3.00 | 3.03 | -.031 | -.229 |
| | | 1.089 | 1.122 | | .819 |
| 1 | 영어의 문법적 측면을 강조하는 수업 계획을 고안한다. | 2.46 | 2.71 | -.250* | -2.287 |
| | | .901 | .965 | | .023 |

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

4) 문법 교육에 있어서의 차이

<표 IV-19>의 결과에서 보는 바와 같이 문법 교육 영역에 있어서는 15, 16, 45번 항목에서 유의미한 인식의 변화를 보였다. 현재의 초등 교사들은 과거보다 특별한 문법에 학생들의 관심을 끌 수 있는 활동이나 숙제를 이용하고 있으며 특별한 문법을 알아야 글과 말의 뜻을 이해할 수 있는 활동을 이용하고 있다. 또한 현재의 교사는 문법규칙을 귀납적으로 가르치는 데 매우 높은 동의를 하고 있고 연역적인 방법으로 문법 규칙을 가르치는 데 다소 낮은 동의를 하고 있다. 하지만 연역적 방법으로 지도하는 것이 과거보다는 유의미하게 높아진 것으로 나타났다.

<표 IV-19> 문법 교육에 있어서의 차이

| 항 목 | 내용 | 2007초 | 2015초 | 평균차 | t값 |
|--------|--|-------------|-------------|--------|--------|
| | | 등교사 표준편차 | 등교사 표준편차 | | 유의확률 |
| 19 | 문법 규칙보다 용례를 먼저 제시함으로써 문법을 귀납적으로 가르친다. | 3.95 | 4.16 | -.213 | -1.955 |
| | | .916 | .929 | | .052 |
| 15 | 특별한 문법에 학생들의 관심을 끌 수 있는 활동이나 숙제를 이용한다. | 3.72 | 3.96 | -.246* | -2.133 |
| | | .955 | 1.007 | | .034 |

| | | | | | |
|----|---|--------------|---------------|----------|----------------|
| 30 | 한 번에 하나씩 문법 규칙을 제시하고 그것을 연습한 후에 다음 규칙으로 넘어간다. | 3.50 .967 | 3.69 .970 | -.184 | -1.618 .107 |
| 16 | 특별한 문법을 알아야 글/말의 뜻을 이해할 수 있는 활동을 이용한다. | 3.08 .978 | 3.57 1.062 | -.487*** | -4.052 .000 |
| 18 | 학생들에게 관련 구조를 연습시키기에 앞서 새 문법 규칙을 먼저 철저히 설명한다. | 3.07 .966 | 3.09 1.180 | -.021 | -.063 .870 |
| 45 | 용례보다 문법규칙을 먼저 제시하는 연역적인 방법을 사용한다. | 2.30 .995 | 2.58 1.042 | -.286* | -2.382 .018 |

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

5) 오류에 관한 차이

오류의 영역에서는 <표 IV-20>과 같이 모든 항목에서 유의미한 변화를 보였다. 현재의 교사들은 과거보다 학생들의 오류를 지적할 때는 직접적인 방법보다 간접적인 힌트나 신호를 더욱 선호하고 있으며 대부분의 오류를 고쳐 줄 필요가 있다는 인식이 줄었다. 오류를 설명의 방법으로 수정하는 것과 문법적 오류를 수정해야 한다는 인식이 줄었다. 그리고 오류 수정을 위한 피드백을 줄 때는 교사가 바르게 고쳐서 다시 제시하는 방법을 쓴다는 의견은 과거보다 높아졌다.

<표 IV-20> 오류에 관한 차이

| 항 목 | 내용 | 2007초 | 2015초 | 평균차 | t값 유의확률 |
|--------|--|--------------|--------------|---------|----------------|
| | | 등교사 표준편차 | 등교사 표준편차 | | |
| 25 | 학생들의 오류를 지적할 때에는 얼굴 표정, 신체 언어 등 간접적인 힌트나 신호를 사용한다. | 4.06 .832 | 4.27 .737 | -.205* | -2.199 0.29 |
| 55 | 대부분 오류는 고쳐줄 필요가 있다. | 3.67 .821 | 3.16 .959 | .510*** | 4.901 .000 |

| | | | | | |
|----|--|------|-------|----------|--------|
| 35 | 학생들이 오류를 범할 때 왜 그것이 틀렸는지 설명해 준다. | 3.63 | 3.32 | .310* | 2.591 |
| | | .977 | 1.064 | | .010 |
| 50 | 문법적으로 틀리면 고쳐주어야 한다. | 3.38 | 2.96 | .415*** | 3.594 |
| | | .939 | 1.030 | | .000 |
| 23 | 오류 수정을 위한 피드백을 줄 때에는 우선적으로 학생들의 틀린 부분을 교사가 바르게 고쳐서 다시 제시하는 방법을 사용한다. | 3.25 | 3.73 | -.482*** | -4.199 |
| | | .965 | .975 | | .000 |

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

6) 의사소통적 교수법에 있어서의 차이

의사소통적 교수법과 관련해서 9개 항목을 조사하였다. <표 IV-21>에서 보는 바와 같이 7개 항목에서 유의미한 변화가 있었다. 현재의 교사들은 과거의 교사보다 소집단 활동을 통한 언어 경험을 많이 하도록 하고 의미 중심의 활동을 문법 중심의 활동보다 더욱 중요시 여기는 경향이 커져가고 있음을 알 수 있다. 의사소통을 위해 교사의 언어를 단순화 하고 정보차 활동을 많이 하도록 하고 있으며 의사소통의 주된 수단으로 영어를 활용하고 있으나 모국어 사용도 허락하고 있다. 그리고 영어의 다양한 방언에 노출시키려는 인식도 커져가고 있음을 알 수 있다. 그리고 유의미한 차이로 나타나지는 않았으나 현재의 교사들의 과거의 교사보다 기초반에서부터 역할놀이상황을 이용하고 수업 첫 시간부터 영어 사용을 장려한다는 것은 현재의 교사들의 의사소통적 교수법을 적극 수업에 활용하고 있다는 것을 알 수 있다.

<표 IV-21> 의사소통적 교수법에 있어서의 차이

| 항목 | 내용 | 2007초 | 2015초 | 평균차 | t값 |
|----|--|-------------|-------------|----------|--------|
| | | 등교사 표준편차 | 등교사 표준편차 | | |
| 4 | 소집단 활동을 이용하여 학생들이 보다 많은 언어 경험을 하도록 한다. | 4.21 | 4.59 | -.382*** | -4.667 |
| | | .817 | .581 | | .000 |

| | | | | | |
|----|---------------------------------------|---------------|---------------|----------|----------------|
| 70 | 의미 중심의 활동은 문법 중심의 활동보다 중요하다. | 4.08 .781 | 4.37 .752 | -.288** | -3.187 .002 |
| 17 | 학생들이 이해하기 쉽도록 교사의 말을 단순화 시킨다. | 3.95 .980 | 4.58 .671 | -.627*** | -6.482 .000 |
| 27 | 교실에서 의사소통의 주된 수단으로 영어를 사용한다. | 3.76 .932 | 4.14 1.010 | -.383*** | -3.365 .001 |
| 3 | 학생들이 직접 정보를 찾아야하는 정보차 활동을 이용한다. | 3.63 .843 | 3.93 .805 | -.299** | -3.075 .002 |
| 36 | 읽거나 듣기 구절의 요약이나 질문을 모국어로 쓸 수 있게 허용한다. | 3.53 .947 | 4.00 .804 | -.473*** | -4.617 .000 |
| 8 | 기초반에서도 처음부터 학생과 학생간의 역할놀이상황을 이용한다. | 3.34 1.015 | 3.52 1.129 | -.176 | -1.403 .162 |
| 34 | 수업 첫 시간부터 영어를 사용하도록 장려한다. | 3.28 1.070 | 3.41 1.054 | -.129 | -1.032 .303 |
| 21 | 영어의 다양한 방언에 학생들을 노출시킨다. | 2.73 1.061 | 3.13 1.164 | -.398** | -3.050 .003 |

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

7) 기타 교수법에 있어서의 차이

기타 교수법으로는 TPR, 과업중심 교수법, 몰입학습 관련하여 3개 항목을 조사하였다. <표 IV-22>에서 보는 바와 같이 모든 항목에서 유의미한 인식의 변화를 보여 과거보다 TPR, 과업중심 교수법, 몰입학습을 많이 활용하는 것으로 나타났다.

<표 IV-22> 기타 교수법에 있어서의 차이

| 항 목 | 내용 | 2007초 | 2015초 | 평균차 | t값 |
|--------|---|-------------|-------------|----------|--------|
| | | 등교사 표준편차 | 등교사 표준편차 | | 유의확률 |
| 26 | 듣기 연습을 위해서 교사가 지시한 명 령이나 활동을 학생들이 행동해 보이 도록 한다. | 4.11 | 4.30 | -.188 | -2.172 |
| | | .773 | .680 | | .031 |
| 28 | 영어를 듣거나 읽는 동안 학생들이 해 야 할 구체적인 과업을 제시한다. | 3.74 | 4.38 | -.639*** | -6.202 |
| | | .962 | .796 | | .000 |
| 41 | 영어를 통하여 다른 과목의 지식을 강 화하고 심화할 수 있는 기회를 제공한 다. | 3.38 | 3.70 | -.313** | -2.587 |
| | | .997 | 1.069 | | .010 |

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

8) 학습 책략에 대한 차이

학습 책략 영역에서는 아래 5개 항목에 대한 인식 조사를 하였으며 <표 IV-23>에서 보는 바와 같이 통계적으로 유의미한 인식의 차이는 3개 항목에서 유의미한 인식의 변화를 보였다. 현재의 교사들은 과거의 교사보다 다양한 어휘 학습책략과 담화책략을 가르치고 의사소통에 도움이 되는 숙어나 정형화된 표현도 가르치는 것으로 나타나 학습 책략 지도에 대한 인식이 커지고 지도도 같이 이루어지는 것으로 보인다.

<표 IV-23> 학습 책략에 대한 차이

| 항 목 | 내용 | 2007초 | 2015초 | 평균차 * | t값 |
|--------|--|-------------|-------------|----------|--------|
| | | 등교사 표준편차 | 등교사 표준편차 | | 유의확률 |
| 13 | 학생들이 여러 학습책략(자기평가, 반복, 상상 등)을 이용하도록 가르친다. | 4.07 | 4.23 | -.168 | -1.826 |
| | | .742 | .808 | | .066 |

| | | | | | |
|----|---|-------|-------|----------|--------|
| 29 | 어휘 학습을 향상시키기 위해서 이미 지 만들기 등의 전략을 학생들이 이용하도록 가르친다. | 3.92 | 4.26 | -.345*** | -3.634 |
| | | .844 | .748 | | .000 |
| 20 | 대화할 때 시간을 벌 수 있도록 망설이기 등의 담화 전략을 가르친다. | 3.36 | 3.61 | -.252* | -2.155 |
| | | .969 | 1.029 | | .032 |
| 32 | 영어로 성공적인 의사소통을 하는데 도움이 되는 숙어나 정형화된 표현을 가르친다. | 3.23 | 3.67 | -.442*** | -3.940 |
| | | .967 | .932 | | .000 |
| 72 | 목표언어의 뜻을 이해하려면 모든 메시지의 모든 말들을 이해해야 한다. | 2.50 | 2.44 | .059 | .481 |
| | | 1.010 | 1.099 | | .631 |

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

9) 학습자 중심 교육에 있어서의 차이

학습자 중심 교육에 대한 5개 항목에 대한 결과는 <표 IV-24>와 같이 14, 10, 9번 항목에서 통계적으로 유의미한 인식의 변화가 나타났다. 현재의 교사들은 과거의 교사보다 학생의 나이에 따라 학습활동에 변화를 주고 학생들의 욕구와 취향을 고려하여 활동을 조정하고 자신들의 욕구와 취향을 토론하고 표현하는 것을 장려하는 것으로 나타나 보다 학습자 중심의 교육이 펼쳐지고 있음을 알 수 있다.

<표 IV-24> 학습자 중심 교육에 있어서의 차이

| 항 목 | 내용 | 2007초 | 2015초 | 평균차 | t값 |
|--------|--------------------------------------|-------------|-------------|----------|----------|
| | | 등교사 표준편차 | 등교사 표준편차 | | 유의확 률 |
| 14 | 학생들의 나이에 따라 학습활동에 변화를 준다. | 4.39 | 4.70 | -.315*** | -3.976 |
| | | .770 | .523 | | .000 |
| 10 | 흥미가 다양한 학생들의 욕구를 충족시키기 위하여 활동을 조정한다. | 4.22 | 4.59 | -.376*** | -4.647 |
| | | .774 | .553 | | .000 |

| | | | | | |
|----|--|-------|-------|--------|--------|
| 9 | 학습을 위하여 학생들의 욕구와 취향을 토론하고 표현하도록 장려한다. | 3.81 | 4.07 | -.264* | -2.401 |
| | | .936 | .932 | | .017 |
| 12 | 학생들이 토론할 화제를 직접 선택하 도록 허락한다. | 3.70 | 3.79 | -.092 | -.837 |
| | | .900 | .977 | | .403 |
| 60 | 학생들은 빠른 학습자와 느린 학습자 집단으로 나누어야 한다. | 3.10 | 3.00 | .103 | .820 |
| | | 1.057 | 1.069 | | .412 |

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

10) 문화 교육에 대한 차이

문화 교육 영역에 대한 4개 항목의 결과는 <IV-25>과 같이 47번, 42번 항목에서 통계적으로 유의미한 인식의 변화를 보였다. 현재의 초등 교사들은 문화 교육을 위해 실물을 자주 사용하고 있으며 특징적 관점을 보여주는 자료를 많이 더욱 활용하는 것으로 나타났다. 그리고 유의미한 통계차를 보이지는 않았으나 현재 교사들이 과거보다 더욱 문화 교육을 위한 시간을 많이 할애하고 있고 문화 교육을 중요하게 생각하고 있는 것으로 나타났다.

<표 IV-25> 문화 교육에 있어서의 차이

| 항 목 | 내용 | 2007초 | 2015초 | 평균차 | t값 |
|--------|---|-------------|-------------|----------|--------|
| | | 등교사 표준편차 | 등교사 표준편차 | | 유의확률 |
| 47 | 지도, 사진, 음식 등 영어와 그 문화권 의 특징을 나타내는 실물을 자주 사용 한다. | 4.10 | 4.48 | -.387*** | -3.983 |
| | | .919 | .687 | | .000 |
| 42 | 영어와 영어권의 문화를 통하여 얻을 수 있는 특징적 관점을 보여주는 자료 들을 사용한다. | 3.35 | 4.27 | -.922*** | -9.044 |
| | | .974 | .771 | | -.000 |
| 31 | 영어와 모국어간의 문화적 차이에 대 한 예를 제시하는데 수업 시간을 많이 할애한다. | 3.10 | 3.23 | -.130 | -1.116 |
| | | .995 | .940 | | .265 |

| | | | | | |
|----|--------------------------------------|------|------|------|-------|
| 79 | 목표 문화에 대한 교육은 문법이나 어휘 교육만큼 중요하지는 않다. | 2.53 | 2.38 | .143 | 1.251 |
| | | .985 | .940 | | .212 |

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

11) 평가에 대한 차이

평가 영역에서는 7개 항목에 대해 인식의 차이를 비교하였다. <표 IV-26>에서 보는 바와 같이 6개의 항목에서 유의미한 인식의 변화를 보였다. 현재의 교사들은 평가에 있어서 과거보다 영어의 사용 능력, 과업의 완료 여부에 근거하여 성적을 매기고 있으며 가능하면 실제 언어 사용 상황을 모방하는 것을 선호하고 포트폴리오 평가를 믿을 만한 방법으로 인식하고 있다. 또한 수업에서 배운 것에 대한 평가가 전반적인 언어 발달에 대한 평가보다 중요하다는 생각과 말하기를 문법의 정확도에 따라 평가하는 것은 다소 낮게 선호하는 경향을 보이고 있으나 과거보다는 조금 높아졌다.

<표 IV-26> 평가에 있어서의 차이

| 항목 | 내용 | 2007초 | 2015초 | 평균차 | t값 |
|----|---------------------------------------|-------------|-------------|----------|--------|
| | | 등교사 표준편차 | 등교사 표준편차 | | 유의확률 |
| 6 | 적어도 일부는 실제적인 영어의 사용 능력에 근거하여 성적을 매긴다. | 3.84 | 4.30 | -4.62*** | -5.004 |
| | | .841 | .705 | | .000 |
| 7 | 적어도 일부는 부여된 과업의 완료 여부에 근거하여 성적을 매긴다. | 3.65 | 4.31 | -6.58*** | -7.091 |
| | | .846 | .740 | | .000 |
| 76 | 평가는 가능하면 실제 언어 사용 상황을 모방해야 한다. | 3.63 | 4.00 | -.370*** | -3.824 |
| | | .878 | .774 | | .000 |
| 78 | 포트폴리오 평가는 생생하고도 믿을 만한 평가 방법이다. | 3.02 | 3.46 | -.432*** | -4.332 |
| | | .862 | .774 | | .000 |

| | | | | | |
|----|---|-------|-------|---------|--------|
| 77 | 수업에서 배운 것에 대한 평가가 전반적인 언어 발달에 대한 평가보다 중요하다. | 2.75 | 2.99 | -.241* | -2.069 |
| | | .972 | 1.008 | | .039 |
| 38 | 쓰기는 거의 대부분 문법의 정확도에 따라 점수를 매긴다. | 2.73 | 3.20 | -.476 | -3.697 |
| | | 1.078 | 1.111 | | -3.683 |
| 37 | 말하기는 거의 대부분 문법의 정확도에 따라 점수를 매긴다. | 2.13 | 2.48 | -.343** | -2.925 |
| | | .934 | 1.042 | | .004 |

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

12) 기타 교수·학습 방법에 있어서의 차이

<표 IV-27>에서 제시 한 바와 같이 기타 교수학습 방법과 관련하여 5개 항목에 대해 인식의 차이를 분석한 결과 4개 항목에 대해 유의미한 인식의 변화가 있었다. 현재의 교사들은 과거보다 학교 안팎에서 영어를 사용할 수 있는 기회를 제공하려고 하고 있으며 소집단 활용 지도를 통해 학습자간의 자기 수정을 촉진시키고 소집단 활동이 학습자의 불안을 감소시키려는 도움이 된다는 인식을 가지고 있다. 그리고 학생들이 제한된 시간에 소집단활동을 하도록 시간을 제시하는 것으로 나타났다.

<표 IV-27> 기타 교수·학습 방법에 있어서의 차이

| 항목 | 내용 | 2007초 | 2015초 | 평균차 | t값 |
|----|---|-------------|-------------|----------|--------|
| | | 등교사 표준편차 | 등교사 표준편차 | | 유의확률 |
| 44 | 학교 안팎에서 영어를 사용할 수 있는 기회를 제공한다. | 4.09 | 4.38 | -.284** | -2.942 |
| | | .854 | .774 | | .004 |
| 46 | 인터넷, 이메일 등을 이용한 컴퓨터 보조 학습을 영어 수업에 통합시킨다. | 3.76 | 3.88 | -.117 | -1.036 |
| | | .970 | .956 | | .301 |
| 59 | 소집단 활용지도는 (친구들이 말한 정확한 표현을 들을 때) 학습자들의 자기 수정(self-correction)을 촉진시킨다. | 3.59 | 3.95 | -.359*** | -3.434 |
| | | .896 | .877 | | .001 |

| | | | | | |
|----|--|------|------|----------|--------|
| 53 | 소집단 활동의 이용은 학습자의 불안 을 감소시킬 것이다. | 3.58 | 3.87 | -.284* | -2.492 |
| | | .957 | .979 | | .013 |
| 5 | 학생들이 제한된 시간에 소집단활동을 완료하도록 시간을 제시한다. | 3.58 | 4.23 | -.659*** | -6.855 |
| | | .918 | .726 | | .000 |

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

13) 교사의 자질에 대한 견해의 차이

<표 IV-28>에서 제시한 바와 같이 교사의 자질에 대한 5개 항목 중 4개 항목에서 유의미한 인식의 변화를 보였다. 현재의 교사들은 목표언어와 문화에 대한 개인적인 열정과 노력을 보이고 영어를 능숙하게 사용하며 외국어 습득이론을 잘 알면 잘 가르친다고 인식하고 있으며 영어에 해당하는 음운론, 통사론 등 언어 분석의 기초를 이해하는 것을 중요시하고 있는 것으로 나타났다.

<표 IV-28> 교사의 자질에 대한 견해의 차이

| 항 목 | 내용 | 2007초 | 2015초 | 평균차 | t값 |
|--------|---|-------------|-------------|----------|--------|
| | | 등교사 표준편차 | 등교사 표준편차 | | 유의확률 |
| 11 | 목표언어와 문화에 대하여 개인적인 열정과 노력을 보인다. | 4.15 | 4.55 | -.395*** | -4.432 |
| | | .823 | .662 | | .000 |
| 40 | 영어를 능숙하게 사용한다. | 3.55 | 3.95 | -.394*** | -3.635 |
| | | 1.009 | .845 | | .000 |
| 80 | 외국어(제2언어) 습득 이론을 잘 알면 잘 가르칠 수 있다. | 3.33 | 3.58 | -.249* | -2.144 |
| | | 1.026 | .930 | | .033 |
| 39 | 영어에 해당하는 음운론, 통사론 등 언어 분석의 기초를 이해한다. | 2.88 | 3.32 | -.442*** | -3.545 |
| | | 1.011 | 1.115 | | .000 |
| 75 | 원어민 또는 원어민 수준의 언어 능력 이 교수 기술보다 더 중요하다. | 2.47 | 2.29 | .181 | 1.518 |
| | | 1.016 | 1.009 | | .130 |

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

14) 개인적 견해의 차

외국어 학습에 대한 개인적인 견해의 차는 <표 IV-29>에서 제시한 바와 같이 2개 항목에서 유의미한 인식의 변화를 보였다. 현재의 교사들은 과거보다 외국어 학습 초기에 원어민과의 너무 많은 대화가 대회의 주도권이 원어민에게 있어서 학습을 방해한다는 것에 동의하는 경향이 많이 낮아졌고 소집단 활동이 학습자들간 부정확한 배우게 한다는 것에도 과거보다 낮은 동의를 보여 통계적으로 유의미한 인식의 변화를 보였다.

<표 IV-29> 개인적 견해의 차

| 항 목 | 내용 | 2007초 | 2015초 | 평균차 | t값 |
|--------|--|---------------|---------------|--------|-----------------------------|
| | | 등교사 표준편차 | 등교사 표준편차 | | 유의확률 |
| 62 | 원어민과 가능하면 자주 대화해야 한다. | 4.35 .783 | 4.24 .820 | .103 | 1.131 .259 |
| 73 | 새 단어가 처음 나올 때 기억되도록 만드는 것이 그 단어를 여러 번 연습하는 것보다 더 중요하다. | 3.10 1.149 | 2.85 1.116 | .245 | 1.836 .067 |
| 61 | 외국어 학습 초기에 원어민과 너무 많은 대화를 하면 대회의 주도권이 원어민에게 있기 때문에 학습을 방해할 수 있다. | 2.76 1.072 | 2.50 1.035 | .258* | 2.072 .039 |
| 65 | IQ가 높을수록 외국어를 더 잘 배울 것이다. | 2.62 1.123 | 2.84 1.015 | -.220 | -1.730 .085 |
| 48 | 성인 학습자는 원어민 수준의 언어 능력을 성취할 수 없다. | 2.50 1.161 | 2.30 1.181 | .198 | 1.439 .151 |
| 74 | 교사가 학생들에게 빨리 말하기를 강요하면 외국어 발화가 향상된다. | 2.32 1.011 | 2.27 .938 | .047 | .410 .682 |
| 66 | 소집단 활동을 하면 학습자들은 서로의 부정확한 표현을 배우게 된다. | 2.98 .960 | 2.66 .846 | .324** | 2.727 .007 |

V. 결론 및 제언

초등학교 수업에서 영어를 지도하고 있는 초등교사, 영어회화 전문 강사, 원어민 교사의 영어 교육에 대한 인식을 조사하고 분석한 결과 다음과 같은 결론을 내릴 수 있다.

첫째, 세 집단의 인식에 대한 분석 결과 원어민 강사의 인식은 한국 교사(초등교사, 영어회화 전문 강사)와 인식을 달리 하는 부분이 정말 많았다. 제2언어 습득 이론에 대한 이해가 부족하고 문법 규칙을 연역적으로 방법으로 지도하는 것을 선호하는 경향도 나타났다. 교육학이나 언어학을 배우지 않은 원어민 교사들에 대해서는 일정 기간 영어 교육 연수를 제공할 필요가 있다. 또한 영어교과 지도 시 원어민 단독 수업이 이루어지고 있지는 않으나 창의적 체험활동이나 방과후 학교 프로그램에서는 일부 시행되고 있는 점을 볼 때 원어민 교사 단독 수업을 지양해야 할 것으로 보인다.

원어민 교사가 영어의 다양한 방언에 학생들의 노출시키고자 하는 것이 초등교사나 영어회화 전문 강사보다 높게 나타나 EFL 환경에서 원어민을 채용한 효과가 있다는 것도 시사해 주고 있다.

세 집단 모두 오류 수정에 있어서 비언어적 방법을 크게 선호하고 있으나 초등교사나 영어회화 전문 강사는 원어민 교사에 비해 대부분 오류는 고쳐줄 필요가 있다고 생각하고 있으며 특히 영어회화 전문 강사는 오류가 생기면 그 이유를 '설명'해 주는 방법을 선호하는 것으로 나타나 영어회화 전문 강사 채용 연수 과정에서 이와 같은 인식의 개선을 위한 연수가 있어야 한다.

또한 초등교사나 영어회화 전문 강사는 청화식 교수법을 많이 적용하여 정확한 언어 모델을 모방함으로써 언어를 배운다는 인식이 원어민 강사보다 강하며, 영어 문화권 사람을 닮고 싶어 하는 목적이 개인적 목적의 학습자보다 더 잘 배운다는 잘못된 인식을 가지고 있어 이에 대한 인식 변화도 필요하다.

초등교사, 영어회화 전문 강사, 원어민 강사간의 영어 교육에 대한 인식차를 좁히고 바른 인식을 갖도록 연구회 활동이나 다양한 연수 활동을 할 수 있는 국가적 지원이 필요하다.

둘째, 영어 전담 교사와 초등 담임교사의 인식의 차이를 분석한 결과 초등 담임교사에 비해 영어 전담 교사가 영어 활용을 훨씬 많이 하고 학생들에게 영어 사용을 장려하고 있으며 소집단 활동을 통해 학습자의 불안을 감소시키고 소집단 활동을 잘 활용하는 것으로 나타났다.

영어 전담제 운영이 영어 교육에 대한 이해와 영어 지도에 대한 전문성을 높이는데 도움이 된다고 볼 수 있다.

셋째, 김익상(2007)의 연구와의 비교 분석 결과 2007년 초등교사와 2015년 초등교사의 영어 교육에 대한 인식과 태도에는 통계적으로 매우 유의미한 변화가 있었다.

현재의 교사들은 언어학습 이론에 대한 인식을 하여 침묵 시간을 충분히 주고자 하고 있으며 교실에서 배우는 영어가 자연스럽게 배운 영어에 비해 의사소통 면에서 문법적인 면에서나 효과가 있다고 보는 견해가 과거보다 많아졌다. 또 문법교육에 대해서는 귀납적인 방법을 매우 선호하면서도 연역적인 방법에 대한 동의도 과거보다 증가하는 이중적인 면을 보여주었다. 오류 수정에 있어서도 인식의 변화가 커서 과거보다 학생들의 오류를 지적할 때는 직접적인 방법보다 간접적인 힌트나 신호를 더욱 선호하고 있으며 대부분의 오류를 고쳐 줄 필요가 있다는 인식이 줄었다.

의사소통적 교수법에 있어서 인식의 변화는 매우 두드러져서 과거의 교사보다 소집단 활동을 통한 언어 경험을 많이 하도록 하고 의미 중심의 활동을 문법 중심의 활동보다 더욱 중요시 여기는 경향이 커져가고 있음을 알 수 있다. 그리고 TPR, 과업중심 교수법, 몰입학습 등 다양한 교수법을 활용하는 것으로 나타났다. 또한 학습 책략에 대한 인식이 커져서 다양한 책략을 가지고 학습하도록 하도록 지도하고자 하는 인식이 커져가고 있다.

그리고 학습자 중심 교육과 문화 교육에 대한 인식이 커져 여러 가지 자료를 활용하여 문화 교육을 하려는 인식이 강해지고 있음을 알 수 있다. 평가에 있어서도 실제 영어 사용능력, 포트폴리오, 과업 완료 여부, 실제 언어 사용 상황의 모방 등 다양한 방법과 상황을 토대로 한 평가를 하고 있음을 알 수 있다.

2007년과 2015년 사이 초등교사의 영어 교육에 대한 인식과 태도는 매우 유의미하고 긍정적으로 변화되어 우리나라 초등영어교육이 매우 잘 되고 있으며

교사들의 영어 교육에 대한 이해와 태도가 매우 바람직하게 변화되고 있음을 알 수 있다.

다만 이 연구는 제주도내 일부 교사들을 대상으로 했다는 데 연구의 제한이 있으며 교사들의 인식에 대한 전국 단위 연구가 진행된다면 더 의미 있고 시사하는 바가 클 것으로 보인다.

참고 문헌

- 김익상. (2007). 초등예비교사와 현직교사의 영어교육에 대한 인식과 태도. *영어교육연구*, 19(4), 167-200.
- 양순옥. (2007). 초·중등 영어담당교사의 인식과 태도에 관한 연구. 석사학위논문. 제주교육대학교 교육대학원.
- 전혜미 전해영. (2013). 초등영어과 수업 전문성 기준에 대한 초등학교 교사와 영어회화 전문 강사의 인식 비교. 석사학위논문, 이화여자대학교 교육대학원
- 교육과학기술부. (2012). 초등학교 교육과정
- 신재철. (2013). 초등영어 교수·학습 방법론. 형설출판사, 서울
- 이완기 외. (2013). 초등영어 지도법. 제이와이북스, 성남
- 이완기. (2009). 초등영어교육론. 문진미디어, 서울
- Krashen, S. D., & Terral, T. D.(1983). *The natural approach: Language acquisition in the classroom*. Oxford: Pergamon Press.
- Reber, T. (2001), *Effective teaching behaviors and attitudes as perceived by foreign language teachers*. Unpublished doctoral dissertation. University of Arizona, Tucson, AZ.

A B S T R A C T

A Study on Elementary English Teachers' Beliefs and Attitudes

Kim, Su Ja

**Major in Elementary English Education
Graduate School of Education
Jeju National University**

Supervised by Professor Kim, Iksang

English has been considered an important subject and it has been given more room in the curriculum since it first appeared on the elementary curriculum in 1997. This has led various kinds of English teachers into schools including full-charge English teachers, homeroom teachers, native English instructors, and English conversation instructors. This study aims to reveal diverse elementary English teachers' beliefs and opinions about English education and to figure out the changes in the past ten years.

The following three research questions are formulated for the study. Are there any difference in their beliefs and opinions among elementary teachers, English conversation instructors and native English instructors? What are the differences between the teachers with full-charge teaching experience in English and the ones with no full-charge experience? What significant changes have occurred during the period between Kim (2007) and the present study (2015)?

The participants in the study include 128 elementary teachers (93 with

experience in full-charge English teaching 93, 35 with no experience in full-charge), 50 English conversation instructors, and 62 native English instructors. The study uses a Korean-version of the same measurement in Reber (2001), Kim (2007), and Yang (2007).

To compare three different groups of elementary teachers, English conversation instructors and native English instructors, descriptive statistic analysis and one-way ANOVA were conducted. T test was also performed to compare the recognition between full-charge English teachers and homeroom teachers and also to figure out the changes in the past ten years between Kim(2007) and the present study.

The results and findings are summarized in three parts.

Firstly, the results of their beliefs show that native English instructors seem not to fully understand elementary English curriculum and tend to prefer to teach grammatical rules with deductive methods.

It is necessary to provide English training programs for native English instructors who did not learn Pedagogy or linguistics. Considering that creative experiential activities and after-school programs partly come into force, it should be avoided for poorly qualified native English instructors to participate in teaching by themselves. Furthermore, national support for diverse research activities and training activities will be needed to narrow the different views on English education among elementary teachers, English conversation instructors and native English instructors.

Secondly, on analysis of the different views on English education between elementary class teachers and English subject only teachers, it is found that full-charge English teachers not only use much more English and encourage students to use English a lot more than elementary class teachers do, but also reduce the anxiety of learners through small group activities and make good use of them. Consequently, English subject only teaching can be useful to understand English education and increase expertise in teaching English.

Thirdly, comparative analyses are done in order to figure out any meaningful changes about the awareness and the attitude of English education

between the previous study(by Iksang Kim, 2007) and that of present elementary teachers, and the results are as follows: in terms of understanding language learning theory, making full use of communicative language teaching, implementing learner-centered education, appreciating the importance of culture education and estimating based on diverse ways and situation, very meaningful and positive changes occurred to elementary teachers both in 2007 and in 2015.

However, this study has a limit in that the objects of this study are teachers who live only in Jeju Province. Therefore, nationwide study on elementary teachers' beliefs and attitude of English education would be more meaningful and provide more beneficial implications for English education.

부 록

[부록 1] 초등영어 교육에 대한 설문지 - 한국인 교사용

[부록 2] 초등영어 교육에 대한 설문지 - 원어민 강사용

[부록 1]

초등 영어 교육에 대한 설문

안녕하십니까?

저는 제주대학교 교육대학원에서 초등영어교육을 전공하고 있는 초등학교 교사입니다. 본 설문은 석사 학위 논문을 준비하기 위한 것으로써, 초등학교에서 영어를 담당하고 있는 선생님들이 영어 교육에 대하여 평소 가지고 있는 생각을 알아보기 위한 것입니다.

바쁘신 중에도 귀한 시간 할애해 주심을 진심으로 감사드리며 이 설문은 연구 목적 이외에는 사용하지 않으니 본 연구를 위하여 솔직하고 성의 있는 답변을 부탁드립니다.

2015년 12월
 제주대학교 교육대학원 초등영어교육과
 논문지도 교수 김익상
 연구자 김수자

1. 성별: 남 _____ 여 _____
2. 연령: 20대 _____ 30대 _____ 40대 _____ 50대 _____ 60대 _____
3. 직위: 초등 교사 _____ 영어회화 전담 강사 _____ 원어민교사 _____
 직위에 따라 전공 및 전담 경험 유무에 해당하는 곳에 √표 해 주세요.

- 초등교사의 경우: 전담교사 경험 유 _____ 무 _____
- 영어회화 전담 강사의 경우:
 영어교육 전공 _____ 영문학 전공 및 교직 이수 _____ 기타 _____ 전공
- 원어민 교사: 영어교육학 전공 _____ 테솔 전공 _____
 영어학 전공 _____ 영문학 전공 _____ 기타 _____

4. 교육 경력
 초등교육 경력: () 년 중 초등 영어교과 지도 경력 ()년

※ 다음을 읽어보시고 ‘바람직한 영어 교사는 …’에 이어진 교사의 행동 중 선생님의 생각과 일치하는 것에 √표 하여 주시기 바랍니다.

- (5) 매우 그렇다 (4) 그렇다 (3) 보통이다 (2) 그렇지 않다 (1) 전혀 그렇지 않다

| 바람직한 영어 교사는 ... | | | | | | |
|-----------------|--|---|---|---|---|---|
| 1 | 영어의 문법적 측면을 강조하는 수업 계획안을 고안한다. | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 2 | 덜 복잡한 구조를 배우고 익힌 다음에 복잡한 새로운 구조를 가르친다. | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 3 | 학생들이 직접 정보를 찾아야하는 정보차 활동을 이용한다. | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 4 | 소집단 활동을 이용하여 학생들이 보다 많은 언어 경험을 하도록 한다. | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 5 | 학생들이 제한된 시간에 소집단활동을 완료하도록 시간을 제시한다. | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 6 | 적어도 일부는 실제적인 영어의 사용능력에 근거하여 성적을 매긴다. | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 바람직한 영어 교사는 ... | | | | | | |
| 7 | 적어도 일부는 부여된 과제의 완료 여부에 근거하여 성적을 매긴다. | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 8 | 기초반에서도 처음부터 학생과 학생간의 역할놀이상황을 이용한다. | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 9 | 학습을 위하여 학생들의 욕구와 취향을 토론하고 표현하도록 장려한다. | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 10 | 흥미가 다양한 학생들의 욕구를 충족시키기 위하여 활동을 조정한다. | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 11 | 목표언어와 문화에 대하여 개인적인 열정과 노력을 보인다. | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 12 | 학생들이 토론할 화제를 직접 선택하도록 허락한다. | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 13 | 학생들이 여러 학습책략(자기평가, 반복, 상상 등)을 이용하도록 가르친다. | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 14 | 학생들의 나이에 따라 학습활동에 변화를 준다. | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 15 | 특별한 문법에 학생들의 관심을 끌 수 있는 활동이나 숙제를 이용한다. | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 16 | 특별한 문법을 알아야 글/말의 뜻을 이해할 수 있는 활동을 이용한다. | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 17 | 학생들이 이해하기 쉽도록 교사의 말을 단순화 시킨다. | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 18 | 학생들에게 관련 구조를 연습시키기에 앞서 새 문법 규칙을 먼저 철저히 설명한다. | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 19 | 문법 규칙보다 용례를 먼저 제시함으로써 문법을 귀납적으로 가르친다. | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 20 | 대화할 때 시간을 벌 수 있도록 망설이기 등의 담화 책략을 가르친다. | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 21 | 영어의 다양한 방언에 학생들을 노출시킨다. | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 22 | 익숙하지 않은 문법 형태나 구조는 대체연습 또는 변형 연습을 하 | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |

| | | | | | | |
|------------------------|--|---|---|---|---|---|
| | 도록 요구한다. | | | | | |
| 23 | 오류 수정을 위한 피드백을 줄 때에는 우선적으로 학생들의 틀린 부분을 교사가 바르게 고쳐서 다시 제시하는 방법을 사용한다. | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 24 | 학생들의 오류는 발생하는 즉시 수정한다. | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 25 | 학생들의 오류를 지적할 때에는 얼굴 표정, 신체 언어 등 간접적인 힌트나 신호를 사용한다. | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 26 | 듣기 연습을 위해서 교사가 지시한 명령이나 활동을 학생들이 행동해 보이도록 한다. | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 27 | 교실에서 의사소통의 주된 수단으로 영어를 사용한다. | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 28 | 영어를 듣거나 읽는 동안 학생들이 해야 할 구체적인 과제를 제시한다. | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 29 | 어휘 학습을 향상시키기 위해서 이미지 만들기 등의 책략을 학생들이 이용하도록 가르친다. | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 30 | 한번에 하나씩 문법 규칙을 제시하고 그것을 연습한 후에 다음 규칙으로 넘어간다. | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 31 | 영어와 모국어간의 문화적 차이에 대한 예를 제시하는데 수업 시간을 많이 할애한다. | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 32 | 영어로 성공적인 의사소통을 하는데 도움이 되는 숙어나 정형화된 표현을 가르친다. | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 바람직한 영어 교사는 ... | | | | | | |
| 33 | 학생들이 스스로 영어로 말할 준비가 되었다고 느낄 때 비로소 영어로 말하기를 시작하도록 장려한다. | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 34 | 수업 첫 시간부터 영어를 사용하도록 장려한다. | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 35 | 학생들이 오류를 범할 때 왜 그것이 틀렸는지 설명해 준다. | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 36 | 읽거나 듣기 구절의 요약이나 질문을 모국어로 쓸 수 있게 허용한다. | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 37 | 말하기는 거의 대부분 문법의 정확도에 따라 점수를 매긴다. | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 38 | 쓰기는 거의 대부분 문법의 정확도에 따라 점수를 매긴다. | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 39 | 영어에 해당하는 음운론, 통사론 등 언어 분석의 기초를 이해한다. | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 40 | 영어를 능숙하게 사용한다. | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 41 | 영어를 통하여 다른 과목의 지식을 강화하고 심화할 수 있는 기회를 제공한다. | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 42 | 영어와 영어권의 문화를 통하여 얻을 수 있는 특징적 관점을 보여 | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |

| | | | | | | |
|----|---|---|---|---|---|---|
| | 주는 자료들을 사용한다. | | | | | |
| 43 | 영어와 모국어의 비교를 통하여 학생들의 언어의 본질에 대해 이해할 수 있는 기회를 제공한다. | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 44 | 학교 안팎에서 영어를 사용할 수 있는 기회를 제공한다. | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 45 | 용례보다 문법규칙을 먼저 제시하는 연역적인 방법을 사용한다. | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 46 | 인터넷, 이메일 등을 이용한 컴퓨터 보조학습을 영어 수업에 통합시킨다. | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 47 | 지도, 사진, 음식 등 영어와 그 문화권의 특징을 나타내는 실물을 자주 사용한다. | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |

※ 다음은 '영어 교수·학습에 대한 교사의 생각'에 관한 설문입니다. 선생님의 생각과 일치하는 것에 √표 하여 주시기 바랍니다.

(5) 매우 그렇다 (4) 그렇다 (3) 보통이다 (2) 그렇지 않다 (1) 전혀 그렇지 않다

| 영어·교수 학습에 대한 교사의 생각 | | | | | | |
|---------------------|--|---|---|---|---|---|
| 48 | 성인 학습자는 원어민 수준의 언어 능력을 성취할 수 없다. | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 49 | 어른들은 모국어를 배웠던 방식과 유사하게 외국어를 배운다. | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 50 | 문법적으로 틀리면 고쳐주어야 한다. | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 51 | '거리에서' 배우는 것이 '교실에서' 배우는 것보다 더 효과적이다. | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 52 | 외국어는 주로 정확한 언어 모델을 모방함으로써 배워진다. | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 53 | 소집단 활동의 이용은 학습자의 불안을 감소시킬 것이다. | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 54 | 교실에서 배운 영어는 자연스럽게 배운 영어보다 자연스러운 의사소통에서 사용하기가 더 어렵다. | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 55 | 대부분 오류는 고쳐줄 필요가 있다. | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 영어·교수 학습에 대한 교사의 생각 | | | | | | |
| 56 | 학습자가 이해 가능하고 그의 발화수준보다 다소 높은 수준의 말과 글은 외국어 습득에 필요한 모든 것이다. | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 57 | 교사의 가장 중요한 임무 중의 하나는 학습자의 불안을 줄이는 일이다. | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |

| | | | | | | |
|----|---|---|---|---|---|---|
| 58 | 외국어에 있어서 대부분의 실수는 모국어와 외국어의 차이 때문이다. | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 59 | 소집단 활용지도는 (친구들이 말한 정확한 표현을 들을 때) 학습자들의 자기 수정(self-correction)을 촉진시킨다. | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 60 | 학생들은 빠른 학습자와 느린 학습자 집단으로 나누어야 한다. | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 61 | 외국어 학습 초기에 원어민과 너무 많은 대화를 하면 대화의 주도권이 원어민에게 있기 때문에 학습을 방해할 수 있다. | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 62 | 원어민과 가능하면 자주 대화해야 한다. | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 63 | 모든 인간은 외국어를 어느 정도까지 배울 수 있는 잠재적 언어 지식을 가지고 있다. | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 64 | 외국어 학습자는 그 언어(듣기, 읽기)에 노출되지만 하면 배울 수 있다. | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 65 | IQ가 높을수록 외국어를 더 잘 배울 것이다. | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 66 | 소집단 활동을 하면 학습자들은 서로의 부정확한 표현을 배우게 된다. | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 67 | 영어 문화권 사람들과 닮고 싶어 하는 학습자는 영어를 개인적 목적으로 배우려는 학습자보다 더 잘 배우게 된다. | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 68 | 학습자들은 교실에서건 아니건 예측 가능한 순서대로 언어구조를 배운다. | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 69 | 외국어 학습자는 반드시 정규교육에서 문법구조를 배우는 것은 아니다. | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 70 | 의미 중심의 활동은 문법 중심의 활동보다 중요하다. | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 71 | 교실에서 배운 외국어 덕분에 학습자는 그 외국어로 말할 때 문법적인 정확성에 대하여 교정할 수 있다. | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 72 | 목표언어의 뜻을 이해하려면 모든 메시지의 모든 말들을 이해해야 한다. | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 73 | 새 단어가 처음 나올 때 기억되도록 만드는 것이 그 단어를 여러 번 연습하는 것보다 더 중요하다. | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 74 | 교사가 학생들에게 빨리 말하기를 강요하면 외국어 발화가 향상된다. | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 75 | 원어민 또는 원어민 수준의 언어 능력이 교수 기술보다 더 중요하다. | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 76 | 평가는 가능하면 실제 언어 사용 상황을 모방해야 한다. | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |

| | | | | | | |
|----|---|---|---|---|---|---|
| 77 | 수업에서 배운 것에 대한 평가가 전반적인 언어 발달에 대한 평가보다 중요하다. | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 78 | 포트폴리오 평가는 생생하고도 믿을만한 평가 방법이다. | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 79 | 목표 문화에 대한 교육은 문법이나 어휘 교육만큼 중요하지는 않다. | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 80 | 외국어(제2언어) 습득 이론을 잘 알면 잘 가르칠 수 있다. | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |

[부록 2] Questionnaire for English teachers

Dear Colleagues:

I am an elementary school teacher. I would like to invite you to participate in a questionnaire study searching for effective classroom teaching behaviors and attitude. Your responses to the questionnaire will remain anonymous. Your voluntary participation would be appreciated.

Sincerely,
Kim Suja

※ Please mark the following questions.(√)

1. Sex: Male_____ Female_____
2. Age: Twenties_____ Thirties_____ Forties_____ Fifties_____
3. Major: Tesol_____ Linguistics_____ Literature_____

English Education_____ Others_____
4. How long have you taught English in Korea? _____ years

Part I . Instruction: For each of the following statements, please indicate how important you consider the teacher behavior described for effective English teaching in a classroom setting. Read each statement and then decide if you:

(5) strongly agree (4) agree (3) neutral (2) disagree (1) strongly disagree

| | | | | | |
|----------------------------------|----|---|---|---|----|
| Effective English teacher. . . . | SA | A | N | D | SD |
|----------------------------------|----|---|---|---|----|

| | | | | | | |
|---|---|----|---|---|---|----|
| 1 | creates lesson plans that emphasize particular grammatical aspects of English. | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 2 | teaches new complex language structures only after less complex structures have been introduced and practiced. | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 3 | uses information gap activities(where students have to find out unknown information from a classmate or another source). | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 4 | uses small groups to help learners experience a greater degree of involvement and to engage them in group discussions independent of the teacher. | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| Effective English teacher. . . . | | SA | A | N | D | SD |
| 5 | gives learners a time limit to complete small group activities. | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 6 | bases at least some part of students' grades on their actual use of the English. | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 7 | bases at least some part of students' grades on completion of assigned group tasks. | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 8 | uses role play situations from the beginning of instruction. | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 9 | encourages students to express and discuss their needs and preferences for English. | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 10 | adjusts learning activities to meet the needs of English students with a variety of interests. | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 11 | shows personal involvement in or enthusiasm for English and culture. | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 12 | permits learners to selects their own topics for discussion. | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 13 | trains English students to use various learning strategies(i.e., self-evaluation, repetition, imagery, etc.). | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 14 | varies learning activities of English instruction depending on learners' ages. | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |

| | | | | | | |
|---|--|----|---|---|---|----|
| 15 | uses activities and assignments that draw learners' attention to specific grammatical features. | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 16 | uses activities where learners need to understand a certain grammatical feature to understand the meaning of spoken or written text. | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 17 | simplifies his or her English output so students can understand what is being said. | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 18 | thoroughly explains new grammar rules before asking students to practice them. | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 19 | teaches grammar inductively(i.e. gives examples before grammatical rules). | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 20 | teaches appropriate hesitation or other discourse strategies to help learners gain time in conversational exchanges. | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 21 | exposes students to different dialects of English. | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 22 | requires students to practice unfamiliar grammatical forms or patterns in substitution or transformation exercises. | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| Effective English teacher. . . . | | SA | A | N | D | SD |
| 23 | uses recasts(correct reformulations of students' speech) as a preferred method of corrective feedback. | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 24 | interrupts students to correct errors immediately after they occur. | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 25 | uses indirect cues or hints to signal errors to the learner (such as, asking them if they are sure their response is correct or using facial expressions or body language). | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 26 | has students act out commands or engage in other physical activity given by the teacher to practice listening comprehension in English. | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |

| | | | | | | |
|---|---|----|---|---|---|----|
| 27 | uses English as the exclusive means of classroom communication. | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 28 | provides learners with concrete tasks to complete while reading or listening to texts in English. | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 29 | teaches English students to use strategies to improve their vocabulary learning (e. g., memory devices or creating a mental image of the word). | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 30 | presents grammar rules one at a time and has students practice examples of each rule before going on to another. | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 31 | devotes class time to giving examples of cultural differences between target and native language use. | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 32 | teaches idiomatic expressions and language routines to help learners successfully engage in conversations in English. | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 33 | encourages learners to begin speaking in English only when they feel that they are ready to. | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 34 | encourages English learners to speak in English beginning the first day of class. | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 35 | explains why learner responses are inaccurate when students make errors. | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 36 | allows students to write summaries or answer questions on reading or listening passages using English rather than English. | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 37 | tests grammatical accuracy in spoken language production. | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 38 | tests grammatical accuracy in written language production. | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| Effective English teacher. . . . | | SA | A | N | D | SD |
| 39 | understands the fundamentals of linguistic analysis (phonology, morphology, syntax) as they apply to English. | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 40 | uses English competently. | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |

| | | | | | | |
|----|---|---|---|---|---|---|
| 41 | provides opportunities for students to reinforce and further their knowledge of other disciplines through English. | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 42 | assists students in recognizing the distinctive viewpoints that are available only through English and its cultures. | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 43 | provides opportunities for students to demonstrate understanding of the nature of language through comparisons of English and their own. | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 44 | provides opportunities for students to use English both within and beyond the school setting. | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 45 | teaches grammar deductively (i.e., gives grammatical rule before examples). | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 46 | integrates computer-aided instruction (e.g., computer-based exercises, e-mail, the Internet, CD-ROM, etc.) into English teaching. | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 47 | frequently uses authentic materials and realia (e.g., maps, pictures, artifacts, items of clothing, foods) to illustrate features of English and culture. | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |

Part II. Instruction: For each of the following statements regarding English teaching and learning in a classroom setting, please indicate the extent to which you agree with each statement.

(5) strongly agree (4) agree (3) neutral (2) disagree (1) strongly disagree

| English teaching and learning | | SA | A | N | D | SD |
|-------------------------------|--|----|---|---|---|----|
| 48 | Adult learners will rarely, if ever, achieve native-like proficiency in English. | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 49 | Adults learn English in a manner similar to the way they learned their first language. | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 50 | English learners should be corrected when they make grammatical mistakes. | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |

| | | | | | | |
|--------------------------------------|---|----|---|---|---|----|
| 51 | Learning English “on the street” is generally more effective than learning it in the classroom. | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| English teaching and learning | | SA | A | N | D | SD |
| 52 | English is learned predominantly by imitating correct models of the language. | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 53 | Using small group instruction is likely to reduce learner anxiety. | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 54 | Aspects of the English that are taught are more difficult to use in natural communication than aspects of English that are learned in natural communication. | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 55 | It is essential to correct as many errors as possible. | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 56 | Language comprehensible to the learner but slightly above the difficulty level of his or her productive ability is all that is necessary for English acquisition. | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 57 | One of the most important things a English teacher can do is reduce learner anxiety. | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 58 | Most of the mistakes learners make are due to differences between English and their native language. | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 59 | Using small group instruction is likely to enhance student self-correction when students hear correct forms of English from each other. | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 60 | English learners should be grouped into groups of fast and slow learners to accelerate language learning. | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 61 | Too much interaction with native speakers can hinder beginning English learners because native speakers generally take control of conversations. | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 62 | English learners should interact with native speakers of English as often as possible. | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |

| | | | | | | |
|--------------------------------------|---|----|---|---|---|----|
| 63 | Each person possesses certain subconscious knowledge about language that allows him or her to learn English to some degree. | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 64 | English learners can learn to use English proficiently by mere exposure to it (i.e., reading in or listening to the language). | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 65 | The higher a person's IQ, the more likely he or she is to learn English well. | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 66 | Using small group instruction is likely to cause students to learn inaccurate forms of English from each other. | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| English teaching and learning | | SA | A | N | D | SD |
| 67 | The learner who identifies with English group more accurately learns English than the learner who learns the language for personal gain (i.e., monetary). | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 68 | English learners acquire English structures in a predictable order, whether the language is learned in a classroom or not. | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 69 | English learners do not always learn structures of the language by means of formal grammar instruction. | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 70 | Activities that focus on the exchange of meaning between two speakers are more important than activities that focus on the manipulation of grammatical forms. | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 71 | Aspects of English that are formally learned enable learners to edit their English speech for grammatical correctness. | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 72 | Learners must understand every word of an oral message to understand what is being said in English. | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 73 | Making the first occurrence of a new word memorable is more important than practicing it several times. | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 74 | Insistence on rapid speaking by the learner improves English performance. | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |

| | | | | | | |
|----|---|---|---|---|---|---|
| 75 | Native or near-native language proficiency of the teacher is more important than his or her teaching skills. | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 76 | Tests should imitate real-life language use situations whenever possible. | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 77 | Testing students on what has been taught in class is more important than testing their overall language development. | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 78 | Portfolio assessment (a collection of student's work, such as, oral and written reports, creative projects, writings, etc.) can be used to validly and reliably measure student achievement in English. | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 79 | Teaching about the target culture is not as important as teaching grammar and vocabulary. | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 80 | Familiarity with theories of second language acquisition helps English acquisition helps English teachers teach better. | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |