



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](#)

고 정 민 교수 지도
석사학위 청구논문

영어 협동 수업이
언어불안과 자신감에 미치는 영향

2016

성신여자대학교 교육대학원
교육학과 영어교육전공
문 인 숙

영어 협동 수업이
언어불안과 자신감에 미치는 영향

고 정 민 교수 지도

이 논문을 석사학위논문으로 제출함

2016년 5월

성신여자대학교 교육대학원

교육학과 영어교육전공

문 인 숙

인 준 서

문인숙의 석사학위 논문으로 인준함

2016년 5월

심사위원장_____ (인)

심 사 위 원_____ (인)

심 사 위 원_____ (인)

성신여자대학교 교육대학원

논문 개요

이 연구의 목적은 영어 협동 수업이 언어불안과 자신감에 얼마나 영향을 미치는지를 언어불안의 하부 요인별로 살펴보고자 하였다. 언어불안과 자신감의 정도를 파악하기 위하여 원어민 교사와 영어 전담 교사가 함께 영어 협동 수업을 지속적으로 하고 있는 한 초등학교와 영어 협동 수업을 하지 않는 두 초등학교 6학년 학생 300명에게 설문지를 돌렸다. 회수된 설문지는 SPSS 프로그램을 이용하여 분석하였다. 협동 수업을 받은 학교와 그렇지 않은 학교를 비교한 결과 영어 협동 수업을 한 학교가 다른 두 학교에 비해 의사소통에 대한 불안과 평가에 대한 불안이 낮았고, 자신감이 높았다. 또한 동일학교 학생들이 영어 협동 수업을 받았을 때와 받지 않았을 때를 비교한 결과로 의사소통불안이나 평가에 대한 불안 그리고 자신감에서는 유의미한 차이가 없었으나 수업에 대한 불안이 유의미한 차이가 있는 것으로 나타났다.

본 연구에서 얻은 결과는 영어 협동 수업을 받은 학생들이 언어불안이 낮고 자신감이 높다는 것을 보여주고 있다. 본 연구는 영어 협동 수업이 학생들의 적극적인 참여와 함께 원어민 교사와 한국인 교사의 상호작용이 원활하게 이루어지면 협동 수업의 긍정적인 효과를 이끌어 낼 수 있음을 보여주고 있다.

목 차

논문개요

I. 서 론	1
1. 연구의 필요성	2
2. 연구과제	3
II. 이론적 배경	4
1. 협동수업	4
2. 언어불안	7
3. 선행연구	10
III. 연구방법	14
1. 연구대상 및 도구	14
2. 연구절차	16
3. 설문지 구성 및 분석 방법	18
4. 참여자의 인구 통계 현황	20
5. 수업 선호도 조사	20
6. 신뢰도 분석	24
IV. 결과 분석 및 논의	26
1. 측정 변인의 기술 통계 분석	26

- 2. 협동수업 한 실험집단과 협동수업 하지 않은 통제집단 간 차이분석 28
- 3. 협동수업을 하지 않은 실험집단과 통제집단의 차이 30
- 4. 실험집단의 협동수업을 하지 않은 경우 vs 협동수업한 경우 차이분석 31

V. 결론 및 제언 37

참고문헌

ABSTRACT

부록

I. 서 론

1. 연구의 필요성

국제화 시대에 부응하기 위해 한국의 영어교육은 의사소통 능력 향상에 중점을 두었다. 우리나라 초등 및 중등 영어 교육 현장에서도 이러한 시대의 흐름에 맞게 다양한 영어 교육 정책을 실시하고 있다. 그러나 여전히 영어를 모국어로 하는 원어민과 영어권 문화에 대한 접촉은 특정한 상황에서만 가능하므로 의사소통 능력의 신장에 한계점이 있다. 이러한 배경 하에 교육과학기술부는 국가 경쟁력 강화와 국제 교류 및 이해의 증진을 위해서 2010까지 전국의 모든 초등학교와 중학교에 원어민 보조교사를 한명씩 배치한다는 정책을 세웠다(교육과학기술부, 2009).

2010년까지의 원어민 영어보조교사 배치현황을 보면 2010년에 전국에 배치된 원어민 영어보조교사는 8,546명이었다. 그러나 그 이후 양적 팽창만을 강조하여 그 효율성에 대한 의문들이 제기되었고, 이에 원어민 교사가 줄어드는 추세이다. 이 시점에 원어민 보조교사와 한국 교사의 협동 수업의 효율성과 성공적인 협동 수업이 되기 위한 방안을 모색하는 것은 의사소통 능력을 향상시키려는 교육의 목표로 한 걸음 더 다가가는 일이 될 것이다.

경기도 시흥시에서 유일하게 운영해왔던 거점영어교실에서 영어를 가르치던 원어민 교사는 거점영어교실을 두고 있는 S 초등학교와 파견 수업을 요청했던 이 지역의 몇몇 초등학교 학생들의 영어수업에서 느껴지는 차이점이 있다고 하였다. 수업 중 침묵하는 하는 것에서 차이를 보이고, 서로 협조하는 것과 발표를 하는 것에서도 차이를 보인다고 한다. 그 차이를 야기하는

원인을 찾아보고 그 차이를 최소화하기 위한 방법을 찾아야 한다는 필요성이 이 연구의 출발점이 되었다. 그 차이를 협동수업에 있는 것으로 가정을 해보고 실제로 차이가 있는지를 살펴보고 검증해야 할 필요가 있었다. 현재까지 원어민 보조교사와의 협동수업에 대한 연구들을 보면 학생들의 듣기, 말하기, 읽기, 쓰기와 같은 인지적 영역에 미치는 효과와 흥미, 동기, 모험시도, 불안 등 정의적 영역에 미치는 효과에 대한 연구들로 나눌 수 있다. 또한 연구의 대상도 초등학교, 중학교, 고등학교와 대학교 등 다양하였다. 하지만 그 동안의 선행연구 중 정의적 영역에 미치는 영향을 다루는 연구들은 정의적 영역을 넓게 다루었던 반면 본 연구는 수업의 환경과 언어불안과의 관계를 중심으로 파악해 보고자 하였다.

차혜경(2014)은 한국어로 진행되는 영어수업에서 나타나는 언어불안에 대한 연구에 비하여 영어로 진행되는 영어수업에서의 언어불안에 관한 연구는 양과 질적인 면에서 아직 미흡한 수준이라고 하였다. 따라서 영어를 매개로 한 영어 협동 수업에서 정의적 영역 특히 언어불안과 수업환경과의 관계를 살펴보아야 할 필요가 있다.

초등학생들은 언어학습의 초기에 있는 시기이고 앞으로 계속적으로 경험하게 될 영어 학습에 바탕이 됨으로 학습자의 정의적 요인에 초점을 맞추어 살펴보아야 할 필요가 있었다. 언어 학습에 영향을 미칠 수 있는 정의적 영역의 분류는 학자마다 조금씩 다르다. Brown(2000)은 정의적 요인으로 자아존중(self-esteem) 또는 자신감, 억제(Inhibition), 모험시도(risk-taking), 불안감(anxiety), 감정이입(empathy), 동기(motivation), 외향성(extraversion)등으로 분류하고 있다. Young(1991)은 교사와 학습자간 상호작용에 의한 불안, 학습 절차에 의한 불안, 언어학습에 대한 학습자 신념에 의한 불안, 시험에 의한 불안 등으로 잠재적 불안요인들을 제시하였고 영어수업환경을 바라볼 때 언어불안과 수업을 진행하는 교사의 수업방식에 관한 연구는 관심

대상이 되어야 한다는 것을 시사했다.

2. 연구과제

본 연구를 통해서 알아보려고 하는 내용은 다음과 같이 요약할 수 있겠다

1) 연구 질문: 영어 협동 수업을 받은 학생들과 협동 수업을 받지 않은 학생들이 언어불안에 있어서 차이를 보이는가?

가설: 영어협동수업을 받은 학생들이 협동 수업을 받지 않은 학생들보다 언어불안이 낮을 것이다.

가설의 이유: 협동 수업을 받은 학교의 학생들이 수업 중 침묵하는 경향이 협동 수업을 받지 않은 학교와 비교했을 때 적다는 것은 언어불안이 낮을 것이라는 가정을 하게 된다.

2) 연구 질문: 영어 수업 환경이 바뀌면 즉, 협동 수업을 받다가 받지 않으면 학생들이 경험하는 언어불안이 다르게 나타날까?

가설: 영어 협동 수업을 중단하게 되면 언어불안이 높아지거나 낮아질 것이다.

가설의 이유: 협동 수업에 익숙해진 학생들이 수업 환경이 바뀌면 새로운 수업 환경에 적응을 해야 하므로 언어불안이 높아질 것이다. 혹은 한국인 선생님이 수업을 진행하므로 한국어를 이해하고 한국어를 수업시간에 사용한다는 것으로 인해 친숙한 환경이므로 언어불안이 낮아질 수도 있다.

Ⅱ. 이론적 배경

1. 협동 수업

협동 수업이란 학습 내용을 하나의 과정으로 통합하여 학생들에게 보다 넓은 안목을 주기 위해서 둘 또는 그 이상의 교사가 협동하여 가르치는 수업의 한 유형이다(조명원·이홍수, 2004). 이렇듯 전문 자격을 가진 둘 이상의 교사가 협력하는 것뿐만 아니라, 전문 자격을 가진 교사가 보조교사의 도움을 받아 수업을 진행하는 경우도 협동수업에 포함이 되며, 원어민 교사는 그 보조교사의 한 유형으로 볼 수 있다(배두분, 1997).

협동 수업은 프로그램의 중심이 되는 구조, 예산, 교사와 협동 교사간의 관계 등에 따라 다양하게 변화할 수 있다. 영어 협동 수업은 1)원어민 교사와 2)한국인 영어 전담교사가 함께 학생들이 가능한 많은 영어사용 기회를 제공받을 수 있도록 하고 원어민이 대화에 많이 노출시켜서 의사소통능력을 신장시키는 것이 주요 목표다.

미국의 경우 협동 수업은 1955년부터 1960년에 적용되었으며, 우리나라의 경우에는 1966년부터 1979년에 미국의 평화 봉사단 단원 중 몇 사람들이 영어 교사로서 우리나라 영어 교사와 함께 수업을 진행하면서부터 시작되었다(조명원·이홍수, 2004).

Medgyes(2001)는 원어민 교사는 말하기 부분에서 영어를 보다 잘하고, 실제 사용언어를 구사하고 영어사용에 있어서 자신감이 있고, 비원어민 교사

1) NST (Native Speaker Teacher)

2) NNST (Non-Native Speaker Teacher)

는 현지 학습모델을 제공하고 학습 전략을 세우는 데 더 효과적이라고 각각의 장점을 요약하였다. Johnson과 Golombek(2002)는 원어민 교사와 비원어민 교사의 강점을 통합하고 전문적으로 발전시켜서 EFL학생들의 다양한 학습 욕구들을 충족시킬 수 있는 데에 초점을 맞추었다.

Tanjino와 Tajino(2000)는 일본의 영어 교실 수업 상황에서 학생들의 의사소통능력은 팀티칭(Team Teaching)이 팀학습(Team Learning)으로 재해석되면서 강화되었다고 한다. 즉 수업에 참여한 모든 학생들이 목표언어를 통하여 다른 학습자로부터 배우고 정보를 받아들이도록 함으로써 학습자들의 소통 능력이 향상되었다는 것이다. 이 주장에 따르면 협동 수업은 함께 수업을 진행하는 동안 다른 사람의 교수와 학습을 도와주는 협조적인 방법으로 진행이 되어야 한다는 것이다.

한국의 협동 수업에 관한 연구에서 Carless(2002)는 학생들의 학습 요구에 맞게 원어민 교사와 비원어민 교사의 협동수업이 발전되어야 한다고 하였다. 또한 적절한 협동 수업 자료와 방법, 그리고 의사소통 기술을 갖추어야 할 필요가 있다고 했다. Carless(2002)에 의하면 한국 상황에서 원어민 교사와 비원어민 교사의 효율적인 협동은 비원어민 교사가 학습에 적절한 자료들을 원어민 교사들이 준비하도록 돕는 데 있는데, 이것은 한국의 교사들이 학생들의 수준과 언어 수행 단계에 친숙하기 때문이라고 한다. 한편 원어민 교사들은 한국 영어 교사들의 적절한 지지를 받음으로써 교수의 효율성을 향상시킬 수 있다고 하였다.

교수의 효율성을 거두기 위해서는 서로 상호적인 협동과 함께 한국의 상황에 맞는 교사의 치밀한 준비와 수업 설계, 진행 및 교수 방법 등에 대한 연구와 경험이 필요하다. 그러므로 영어 수업을 단순히 외국인에게 맡기는 것 보다는 우리나라 학생들의 수준, 인지적 발달, 흥미도, 문제점을 잘 파악하고 있는 한국인 교사의 교육적 중재 노력이 필요하다.

협동 수업의 유형을 살펴보면 지금까지 국내·외적으로 여러 학자들에 의해 협동 수업의 유형이 다양하게 제시되어 왔다(배두본, 1997; Brown, 2001; Cunningham, 1960). Brown(2001)의 협동 수업의 유형은 두 명의 교사가 수업 시간 동안 같이 수업을 진행하되 책임을 서로 나누는 유형, 두 명의 교사가 수업을 반씩 나누어 진행하며 한 교사가 수업을 할 때 다른 교사는 가능한 관여하지 않는 유형, 두 명 이상의 교사가 교과과정 계획 수행 및 수정을 위해 협동하면서 한 학습자 집단의 다른 연속적인 수업을 담당하는 유형이다. Cook와 Friend(1996)는 협동 수업을 4가지로 분류하였는데 첫째는 공동수업(Team teaching)으로 비원어민 교사와 원어민 교사가 교육철학과 내용 그리고 수업 계획을 공유하며 둘 중 한 교사가 도입부를 맡고 다른 교사는 주제와 연관된 활동과 연습을 담당한다. 두 번째는 평행교수(Parallel teaching)로 비원어민 교사와 원어민 교사는 함께 수업 계획을 진행하고 공유하기는 하지만 그들은 한 반을 두 개의 그룹으로 나누어 그들의 수업내용은 분리시켜 교수한다. 세 번째는 대안교수(Alternative teaching)인데 한 교사가 학급을 이끌고 교수하는 데 책임감을 가지고 나머지 교사는 학급을 돌며 각각의 학생들의 문제점을 개인적으로 확인하고 도와준다. 네 번째는 그룹별 지도(Station teaching)로 교실을 작은 그룹으로 나누어 활동을 진행하는데 교사들은 특별한 그룹에 머물며 학생들이 각각의 그룹을 돌며 활동에 참여하는 형태의 수업이다.

많은 학자들이 협동수업의 유형을 다양하게 제시하였는데, 이런 유형들을 자세히 살펴보면 세 가지 범주로 나눌 수 있다. 원어민 교사 주도·한국인 교사 보조형, 원어민 교사·한국인 교사 공동주도형, 한국인 교사 주도·원어민 교사 보조형이 그것이다. 원어민 교사 주도·한국인 교사 보조형은 원어민 교사가 전반적인 교수 활동을 주도하고, 한국인 교사는 교실 주변을 순환하며 개별적으로 학생을 지원하는 형태이며, 원어민 교사·한국인 교사 공

동주도형은 한국인 교사와 원어민 교사가 동등하게 교수·학습 계획을 세우고, 교육 및 평가를 공동으로 담당하는 형태이며, 한국인 교사 주도·원어민 교사 보조형은 한국인 교사가 구체적인 내용을 가르치고 원어민 교사는 학생들에게 내용의 보충적이고 구체적인 학습활동을 교실을 순환하며 개별적으로 가르치는 형태로 볼 수 있다.

김인옥(2010)의 초등영어 맞춤형 협동 수업을 위한 기초조사에 보면 현재 우리나라 초등학교에서 시행되고 있는 협동 수업의 유형은 Friend, Cook(1993)의 유형분류를 기준으로 한국인 주도-원어민 보조유형이 38.8%, 원어민 주도-한국인 보조유형이 36.8%, 공동 수업형이 14.8%, 그룹별지도형이 4.6%, 대안교수형이 1.5%, 기타가 1.5%로 학교에 따라 다양하게 적용되고 있다. 위의 한국인 주도-원어민 보조 유형, 원어민 주도-한국인 보조 유형과 공동 수업형은 Friend, Cook(1993)의 분류에서 팀티칭(Team Teaching)을 다시 분류한 것이다.

2. 언어불안

심리학에서 말하는 그 사람의 성격처럼 언제나 내면에 존재하고 있는 특성불안(trait anxiety)이나 불안의 이유가 사라지면 호전되는 상태불안(state anxiety)과는 대조적으로 언어불안은 특정한 상황적 요인들, 예를 들면 테스트나 수업시간에 발표 또는 선생님에게 지목을 당했을 때 일어나는 불안이다(Horwitz, Horwitz, & Cope, 1986; MacIntyre & Gardner, 1989, 1991).

1970년에서 1980년도에 이 언어불안이 학습자의 학습일지로부터 조사되었다(e.g., Bailey, 1983). 이 후 Krashen과 Terrell(1983)은 언어 학습 과정에

서 불안의 역할을 모니터 모형(Monitor Model)과 정의적 여과장치 가설(Affective Filter Hypothesis)을 통해 이론적으로 설명하였다. 여기서 정의적 여과장치 가설이란 언어 학습에서 학습자의 학습동기가 높고 자신감이 높으며 불안감이 낮으면 학습자의 언어 습득 장치를 둘러싼 정의적 장벽이 낮아져서 언어습득이 촉진되지만, 반대로 높은 여과장치가 형성이 되면 언어가 입력되지 않는다는 이론이다. 따라서 교사는 정의적 여과장치가 낮은 학습 환경을 제공하기 위해 학습자의 불안을 최대한으로 낮추면서 학습동기를 높일 수 있는 수업 환경을 조성하는 일이 우선되어야 한다고 했다.

MacIntyre (1999)는 3)개인이 충분히 숙달되지 않은 제 2 언어를 사용하도록 요구되는 상황에서 경험하게 되는 불안이나 4)제 2 언어로 말하기, 듣기, 읽기, 쓰기를 할 때 불안한 태도로 반응하는 성향을 언어불안이라고 하였다.

Horwitz와 Cope(1986)는 학습자가 외국어를 학습하는 교실에서 느끼는 불안을 상황특정불안(Situation-specific anxiety)으로 보고 이 불안을 의사소통불안(communication apprehension), 부정적 평가에 대한 불안(generalized fear of negative evaluation), 시험불안(test anxiety)이라는 세 가지로 불안을 구분하였다. 1986년에 Horwitz 교수가 FLCAS(Foreign Language Classroom Anxiety Scale)를 사용한 연구에서 외국어 학습과 언어불안 사이에 부정적인 관계가 있음을 발견한 이후로 McIntyre와 Gardner(1994)도 불어수업 상황을 놓고 보았을 때 언어불안이 어휘습득에 있어서 부정적인 영향을 끼친다는 것을 발견했다. 이러한 관계는 Aida(1994)가 일본학생들에게서도 발견했다. Horwitz는 다양한 언어학습자들의 성취 판단 도구들, 예를 들면 최종 등급이나 발화 유창성 테스트의 결과와 언어불안사이에 부정

3) “the apprehension experienced when a situation requires the use of a second language with which the individual is not fully proficient ...

4) the propensity for an individual to react in a nervous manner when speaking, listening, reading, or writing in the second language”.

적인 관계가 있음을 발견했다(Horwitz & Young, 1991). 한편, 언어학습에 있어서 언어불안이 언어학습자의 학습에 촉진제 역할을 한다는 의견, 저해한다는 의견 그리고 아무 영향도 없다는 주장도 있었다(Dörnyei, 2005).

Horwitz(2001)는 언어불안은 계속적으로 학습효과를 줄인다는 주장을 해왔다. 언어불안은 자신감이나 자아 존중감의 결여, 구두발표를 해야 하는 과제 그리고 불안함을 유발하는 교수 환경 등에 의해서 비롯된다고 하였다(Cheng, Horwitz, & Schallert, 1999; Horwitz, 1986, 1987, 2000). 또한 Krashen(1982, 1985, 1988)은 수정 피드백이 언어불안과 관련되어 있다고 보는 학자들 중의 하나였다. 그는 수정 피드백이 언어학습자의 언어불안의 정도를 증가시키므로 학습자들에게 해롭다고 주장했고, 가장 언어불안을 야기시키는 환경이 교실 앞에서 억지 발화(pushed output)를 해야 하는 상황이라 했다. MacIntyre와 Gardner(1994)도 언어불안이 외국어 학습자의 성취도와 학습능력에 부정적으로 영향을 끼친다고 주장했다. 이 연구에서는 컴퓨터를 이용한 어휘학습을 하는 동안에 이동카메라에 노출된 학생들의 언어불안이 높아졌고 그에 따라서 어휘학습이 부진하게 되었음을 발견했다. 이 연구에서는 언어불안과 학업성취의 관계를 보려고 하는 것 보다는 언어 습득의 모델을 체계화하기 위해 언어불안을 연결시키는 시도를 하였다는 것이 특이할 만한 점이라 하겠다.

Sparks와 Ganschow(1991)는 언어불안이 학습에 아무 영향이 없다고 주장을 펼친 학자들인데 그들의 견해인 언어 부호화 결함 가설(Linguistic Coding Deficit Hypothesis)을 보면 학습자의 외국어 학습의 성취는 단지 학습자의 적성이나 기저의 인지적인 능력에 의존하므로 언어불안은 아무런 영향이 없다고 했다.

언어불안이 항상 언어학습에 부정적 역할을 한 것은 아니었다. 언어불안이 언어학습의 촉진제 역할을 한다는 입장에 있는 학자들도 있었다. 그들은

언어불안이 학습의 동기를 높여주고 노력을 낭비 않고 학습의 결과를 가져온다고 주장했다(Chastain, 1975, cited in Ellis, 1994; Kleinmann, 1978).

Spielman과 Radnofsky(2001)는 성인을 대상으로 불어 여름 단기 집중 프로그램에서 학습자들에게 언어불안이 있음을 발견했다. 그들은 학습자들이 두 가지 형태의 긴장을 경험하는 것을 발견했다. 하나는 학습자에게 도전이 되지만 다룰 수 있는 긴장인데 이것은 학습자에게 도움이 된다. 다른 하나는 학습을 저해하는 수용할 수 없는 긴장이다. 두려움 같은 긴장은 학습자의 언어수행에 부정적으로 영향을 미친다고 보았다.

위의 여러 가지 연구들을 종합해볼 때, 언어불안이 개인차, 학습과정 그리고 학습과의 관계를 연구하는 데에 있어서 중요한 요인이 될 수 있다는 것을 확인하게 된다.

3. 선행연구

우리나라에서도 학습자의 성공적인 외국어 습득을 위한 효과적인 교수방법에 관한 연구는 계속되어 왔으며, 현재도 진행되고 있다. 특히 원어민 교사를 활용한 협동 수업에 관한 연구는 1995년 EPIK(English Program In Korea)프로그램이 도입된 이후 다각적으로 진행되어왔다. 이것은 이 프로그램을 통해서 학교를 지정받아 학생들을 가르치게 된 원어민 보조교사제도의 효율성이나 효과를 알아보려고 하는 의도와 새로운 수업 유형의 체계를 세워야 하는 실질적인 필요가 있어서이다.

전승숙(2008)은 원어민 교사를 활용한 영어 협동 수업이 초등학생들의 정의적 영역에 어떤 영향을 미치는지를 알아보고, 학년에 따라 어떤 변화 양상을

보이는지 살펴보면, 성별에 따른 차이를 살펴본 후, 원어민을 활용한 영어 협동 수업의 바람직한 실행 방향을 모색해 보고자 하였다. 이를 위해, 원어민을 활용한 영어 협동 수업을 실시하는 학교와 한국인 영어 전담 교사가 수업을 실시하는 학교 각 1개교씩 모두 2개교에서 3, 4, 5, 6학년 학생들 280명을 대상으로 설문 조사를 실시하고, 일부 학생들과 면담을 실시하였다. 협동 수업을 받은 학습자들은 한국인 전담 교사의 영어 수업을 받은 학습자들에 비해 감정이입($p < .001$)과 자아존중감($p < .05$) 요인이 유의미한 수준에서 더 긍정적이라는 것과 학년이 올라감에 따라 원어민 접촉 기간이 길어지는데 전체적으로 가장 긍정적 반응을 보인 학년은 4학년이라고 하였고 전체적으로 원어민과의 협동 수업이 장기간 학습자에게 긍정적 영향을 미친다고 하였다.

김보민과 김해동(2010)은 학습자의 불안 요소에 대하여 학생과 교사라는 2 집단 간 응답의 차이가 있는지 알아보고, 초등, 중등, 고등, 그리고 대학이라는 4 집단 간의 응답에 있어서도 차이가 있는지를 보았다. 그리고 교사들의 학습자의 불안감 해소를 위한 전략적 방법을 알아보기 위하여 각기 다른 4 가지 학습 집단에서 교수하는 92 명의 교사와 230 명의 학생을 대상으로 설문지 조사와 인터뷰를 하였다. 학습자들은 정의적인 측면, 언어와 지식과 관련된 측면 그리고 시험과 관련된 측면 중에서 정의적인 측면이 불안감 조성에 가장 큰 영향을 주는 것으로 응답하였다. 초등학생에 관한 내용들을 보면 초등학교 학생들은 답변을 해야 할 때 가장 불안감을 느낀다고 응답하였다. 이러한 불안감의 이유로 초등학교 학생들이 영어 수업에 대한 경험 부족으로 인하여 위험 부담 처리(risk taking)나 불안감에 대하여 대처하는 방법을 잘 알지 못하기 때문이라고 하였다.

김정렬(2011)은 학생들의 영어 의사소통능력 신장을 목적으로 실시된 원어민 보조교사 초청 사업이 실시된 이후 연구된 원어민 협동 수업의 효과성과 관련한 연구결과들을 모아서 협동 수업의 인지적, 정의적 영역의 효과성을 살펴보

교자 하였다. 그의 연구에서는 총 26편의 원어민 영어보조교사 효과성 실험연구의 양적 분석결과 한국인 교사와 원어민 보조교사의 언어능력과 수업능력에 따라 다소 차이가 있을 수 있겠으나 학생들의 의사소통 능력 향상과 정의적 영역에서 협동 수업이 효과가 있다고 했다.

박기표(2015)는 한국에서 영어를 학습하고 있는 대학생 107명을 대상으로 설문을 실시하였고 탐색요인과 확인요인 분석(confirmatory factor analysis)을 사용하여 FLCAS(Foreign Language Classroom Anxiety Scale)에 두 개의 요인이 있다고 주장한 자신의 이론을 재입증하였다. 그 요인은 FLCAS에 “영어 말하기 능력에 대한 낮은 자신감”과 “영어 교실에서 수행에 대한 불안감”의 두 개 요인이 있다는 것을 발견하였던 기존 연구와 달리 “의사소통 불안감과 이해”와 “의사소통 불안감과 자신감”이었다. 이와 같이 FLCAS의 잠재요인을 발견하는 것은 중요한데 그 이유는 FLCAS가 세계적으로 널리 사용되고 있어 이 측정도구의 타당도 검증이 중요하기 때문이다. 그는 불안감이 동기나 전략과 더불어 학습자 변인으로서 외국어 능력에 중요한 역할을 미친다는 것을 시사해주었다. 실용적인 시사점은 교사와 학습자는 외국어를 학습할 때 불안감을 낮추기 위하여 노력해야 한다는 것이다.

차혜경(2014)은 다양한 유형의 영어수업환경에서 대학생 학습자들이 경험하는 언어불안정도와 불안요인들을 비교분석하기 위해 수도권에 소재한 Y대학에서 남녀 대학생 137명을 대상으로 설문조사를 실시했다. 사용된 설문지는 FLCAS(Foreign Language Classroom Anxiety Scale)를 활용하였다. 그리고 이 FLCAS를 의사소통불안, 시험불안, 교수에 대한 불안, 수업불안, 대인평가불안 등으로 나누어 분석하였다. 학생들은 레벨테스트(level test)를 통해 전공과 관계없이 수준별 수업을 하도록 되어 있었고, 학생들은 테스트 결과에 따라 A-반은(1) ‘원어민 교수 A-반’과 (2) 영어전용반인 ‘한국인 교수 A-반’으로 나누고, B-반은 (3) ‘원어민 교수 B-반’과 (4) ‘한국어가 사용되는 일반 영어반

인 '한국인 교수 B-반으로 4개의 수업환경으로 구성하였다. 수업환경에 따른 언어불안의 정도의 차이를 알아보기 위해 반복측정 변량분석(Repeated measures ANOVA)을 사용하였다. 연구결과를 살펴보면 언어불안 정도는 수업의 영어사용정도, 교수의 원어민여부 등과 같은 수업환경과 더불어 학습자의 개별적 특성에 의해서도 의미있는 영향을 받는다고 하였다. 또한 교수와 영어수업 반 사이에 나타나는 상호작용도 유의미한 양상을 보인다고 하였다. 또한 개별적 특성 외에 교수의 수업방식도 언어불안과 밀접히 관련되어 있다고 하는 데 이것은 영어로만 소통해야 하는 영어 수업 자체가 언어불안을 야기하기 보다는 학습자들에게 충분한 준비 없이 말하기를 요구하는 교수의 수업방식이 언어불안을 촉진하는 주요 요인이라는 것이다. 차혜경(2014)은 학생들이 질문에 대답하기에 앞서 충분한 준비시간을 제공하고, 발음 등의 오류에 대해 과도한 반응을 하지 않는 포용적인 수업환경을 조성해야 할 것과 의사소통 불참여자에게 불이익을 주는 것보다는 적극적인 참여자에게 이익을 제공하는 긍정적인 수업환경을 조성하도록 노력할 것을 제안하였다.

Ⅲ. 연구방법

1. 연구대상 및 도구

경기도 시흥시의 거점영어교실은 2008년 시교육청의 운영학교 공모를 통해 선정된 S 초등학교에서 2008년 5월부터 준비과정을 거쳐 9월에 개관하였고 2015년까지 운영되었다. 이 학교를 거점으로 S 초등학교 학생들은 1학년부터 6학년까지, SH, K, SW, SI 초등학교는 4학년부터 6학년까지를 대상으로 영어 체험 투어, 방과 후 영어, 영어캠프, 교사와 학부모를 위한 영어 동아리 등 다채로운 활동을 해왔다. SH, K, SW, SI 초등학교로 부터는 미리 원어민 교사가 진행하는 수업을 신청할 지의 여부를 공문을 보내 확인하고 신청한 학교에는 한 학급 당 한 학기에 3시간 30분 수업을 교과 중심이 아니라 체험 위주의 수업으로 진행하였으므로 SH, K, SW, SI는 협동수업을 하지 않은 것으로 보아도 무방하다 할 수 있겠다. 하지만 S초등학교는 거점센터가 이 학교에 소재하고 있는 혜택을 보았다고 할 수 있다. 이 학교 학생들은 2008년부터 2015년까지 원어민과 한국인 영어교사가 함께 진행하는 협동 수업을 각 반은 하나의 교과단원 당 1번은 영어 협동 수업을 받게 된다. 예를 들어 영어 교과 1학기의 단원이 12단원이면 12번은 영어 협동 수업을 받게 되는 것이다. 각 단원을 들어갈 때 마다 1차시는 한국인 영어 선생님이 교과 위주로 수업을 하시고 2차시에는 원어민 교사와 한국인 교사가 함께 진행하는 협동 수업을 하신다.

본 연구에는 협동 수업을 받은 S초등학교 6학년 4개 학급(96명)과 협동수업을 받지 않은 SH초등학교 6학년 3개 학급(73명)과 K초등학교 6학년 3개

학급(79명) 그리고 한 학기 후 영어 협동 수업을 더 이상 운영하지 않게 되어서 협동 수업을 받지 않은 S 초등학교 2개 학급(44명)이 참여하였다. 이 학생들은 2년간은 P 원어민교사와 E 원어민 교사로부터 협동수업을 받은 경험이 있는 학생들이었다. 참여한 S 초등학교의 협동수업유형은 공동 수업형으로 한국인 및 원어민 보조 교사가 교실에서 함께 수업을 진행하는 유형을 채택하고 있었다.

설문지는 학생들이 좋아하는 수업 유형을 알아보기 위한 설문지 1과 언어 불안과 자신감을 측정하기 위한 설문지2로 구성되었다. 설문 대상은 300명이었으나 결측치가 있는 것은 누락으로 처리하여 총 292명이었다. 인터뷰는 설문에 응한 학생들 중에서 일부 학생들 그리고 협동 수업을 하고 있는 원어민 교사와 영어 전담교사를 대상으로 하였다. 인터뷰의 내용은 수업유형에 관한 질문으로 설문지 1을 보충하고 교사들이 생각하는 언어불안에 대한 의견과 개선 방안에 관한 것이었다. 또한 설문조사 결과에 대한 보다 구체적인 논의를 위한 보충 자료 수집의 목적으로 수업 관찰을 실시하였다.

본 연구에서는 크게 세 가지를 비교해 보고자 했다. 첫째는 원어민과 한국인 영어 교사의 협동 수업을 받았던 S 초등학교와 협동 수업을 받지 않았던 SH, K 초등학교 학생들을 비교해보고, 둘째는 협동 수업을 받고 있지 않은 S 초등학교 학생들과 협동 수업을 받지 않은 SH, K 초등학교 학생들을 비교해 보고, 셋째로는 S 초등학교 내에서 영어 협동 수업을 받았던 학생들과 한국인 교사가 단독으로 진행하는 수업을 받고 있는 학생들을 비교해 보고자 했다.

설문지는 20문항으로 정의적 요인의 하나인 자신감과 언어 불안 요인의 하부 요인들로 분류하였다. 자신감은 Brown(2000)이 분류한 정의적 요인 중의 하나로 언어불안과는 조음관계라 할 수 있기에 이 설문에 포함하기로 하였다. Krashen과 Terrell(1983)이 언어학습 과정에서 학습자의 학습동기가 높

고 자신감이 높으며 불안감이 낮으면 학습자의 언어 습득 장치를 둘러싼 정 의적 장벽이 낮아져서 언어습득이 촉진된다고 한 주장에서도 언어불안과 자 신감을 함께 살펴보아야 할 필요를 찾게 되었다.

언어불안의 하부요인으로는 선행연구를 기반으로 수업 불안, 의사소통불 안, 평가에 대한 불안으로 나누어 분석하였다. 수업에 대한 불안은 “나는 영 어 수업시간에 긴장이 된다”와 같이 수업에 대해 느낄 수 있는 항목들(설문 항목 5번, 7번, 10번, 15번, 16번)이고, 의사소통불안은 “영어 수업 중 선생님의 질문에 답할 때 나는 자신감이 없다”와 같이 영어로 직접 말해야 할 때 느낄 수 있는 항목들(설문항목 2번, 3번, 6번, 9번, 14번, 18번)이다. 평가에 대한 불안은 “나는 내가 영어로 말할 때 다른 학생들이 비웃을까봐 두렵다” 와 같은 항목들(설문항목 1번, 4번, 8번, 12번, 19번)이고, 자신감은 “나는 원 어민 선생님이 수업 중에 말하는 것을 반 이상 이해할 수 있다”와 같이 영 어에 대한 자신감을 느낄 수 있는 항목들(설문항목: 11번, 13번, 17번, 20번) 로 구성되었다.

2. 연구절차

거점영어교실이 자리 잡고 있는 S초등학교는 각 학년에 영어전담교사가 배치되어 있고 원어민 선생님은 일정에 따라서 전담교사와 함께 수업을 하 였다. 각 전담교사가 하루는 교과서를 중심으로 수업을 진행하였고 다음 수 업은 원어민 교사와 함께 하는 공동 수업 형태의 협동 수업을 했다. 교사의 구성은 원어민 교사 2명과 한국인 교사 3명으로 이루어졌다. 원어민 교사는 캐나다에서 경영학 학사 과정을 졸업하고 EPIK(English Program In

Korea)프로그램을 통해 한국에 들어오게 된 P 선생님과 미국에서 미술 학사 과정을 전공하고 타 교육 프로그램을 통해 한국의 사설 일반 학원에서 가르치다가 초등학교로 옮겨온 E 선생님 한분으로 구성되었다. P 선생님은 초등학교에서의 영어를 가르친 경력이 2년이었고, E 선생님은 3년의 경력을 가지고 계신 분이셨다. 한국인 교사로 3,4학년 전담은 교육청 홈페이지를 통해 학교에서 임용한 영어 회화 강사가 하였고, 5학년과 6학년 전담은 교대 졸업이후 10년 이상 초등학교에서 근무한 두 선생님이 맡고 계셨다. 본 연구를 위한 연구 절차과정은 다음의 요약과 같다.

2015년 11월: 협동수업을 받는 S초등학교와 협동 수업을 받지 않는 SH, K초등학교 학생들을 대상으로 설문조사

2015년 11월: 교사들과 인터뷰

2015년 12월: 수업 전 교사회의 녹음

2015년 12월: P 교사가 한국인 선생님과 협동 수업하는 것을 녹화함

2015년 12월: E교사가 한국인 선생님과 협동 수업하는 것을 녹화함

2016년 4월: 협동 수업을 받지 않는 S초등학교 학생들을 대상으로 설문 조사

설문지 1의 참가인원은 협동 수업을 한 S초등학교 6학년 총 130명의 학생들이 설문에 참여하고, 설문지 2는 300명의 학생들이 설문에 참여하였는데 그 중 무응답이 많거나 문항 간 응답에 신뢰성이 없는 학생들의 설문을 제외시켜 총 292개의 설문지를 수집하였다. 이름은 기재하지 않도록 하여 설문에 임할 때 혹시 응답에 미칠 수 있는 영향과 부담감을 최소화하였고 학생들이 각 문항들에 자유롭고 솔직한 반응을 하도록 유도하였다. 인터뷰는 따로 시간을 정하지 않고 협동 수업 중이나 방과 후 영어 학습 시간을 활용하였다.

3. 설문지 구성 및 구성 방법

언어불안과 자신감에 대한 협동 수업의 효과를 알아보기 위해 초등학교 6학년 학생들을 대상으로 할 설문지는 선행되었던 Dörnyei 와 MacIntyre (2006)의 연구과정에서 이용되었던 질문을 1번부터 8번까지 사용하였다. 9번부터 20번까지 문항들은 학생들과 교사들을 통해 질문내용으로 적절한 것들을 공개적으로 문의한 후 들어온 몇 가지 질문들을 이용하였다. 그리고 각각의 질문을 Horwitz와 Cope의 FLCAS(Foreign Language Classroom Anxiety Scale)와 비교하여 보았다. FLCAS는 세계적으로 널리 사용되어 왔으며 크론바흐 알파(Cronbach Alpha)로 측정된 문항 간 신뢰도는 높게 보고 되었다.

각각의 질문을 현재 언어불안의 표준 측정도구로 자리매김한 FLCAS와 비교하여 본 결과는 다음 <표1>과 같다.

<표1> 설문 문항 비교

Dörnyei와 MacIntyre	본 설문 문항	Horwitz와 Cope의 문항
1 평가에 대한 불안	1 평가에 대한 불안	23 의사소통불안
2 의사소통불안	2 의사소통 불안	1 의사소통불안
3 의사소통불안	3 의사소통불안	24 의사소통불안
4 평가에 대한 불안	4 평가에 대한 불안	31 평가에 대한 불안
5 수업에 대한 불안	5 수업에 대한 불안	23 수업에 대한 불안
6 의사소통불안	6 의사소통불안	27 의사소통불안
7 수업에 대한 불안	7 수업에 대한 불안	28 수업에 대한 불안
8 평가에 대한 불안	8 평가에 대한 불안	19 평가에 대한 불안
	9 의사소통불안	30 의사소통불안
	10 수업에 대한 불안	16 수업에 대한 불안
	11 자신감	
	12 평가에 대한 불안	21 평가에 대한 불안
	13 자신감	
	14 의사소통불안	

	15 수업에 대한 불안	11 수업에 대한 불안
	16 수업에 대한 불안	17 수업에 대한 불안
	17 자신감	
	18 의사소통불안	14 의사소통불안
	19 평가에 대한 불안	
	20 자신감	

이 설문지는 학생들이 질문을 읽지도 않고 확일적으로 답하는 경우를 생각해 11번부터는 긍정적인 질문과 부정적인 질문을 한 방향으로 답이 나오지 않도록 설문지 문항을 작성하였다. 이 설문지는 의사소통 불안, 수업에 대한 불안 그리고 타인의 부정적인 평가에 대한 두려움이 초래하는 평가에 대한 불안요인과 자신감으로 구분할 수 있다.

설문지는 매우 그렇지 않다 부터 매우 그렇다 까지 5개 범위를 두는 라이커트 스케일 질문을 사용하였다. 위의 질문에 대한 답들을 채점하는 데 있어서 “(1번) 매우 그렇지 않다”는 불안감이 낮다는 의미이고 “(5번) 매우 그렇다”는 불안감이 높다는 의미이다. 한편 7번, 11번, 13번, 14번, 15번, 17번, 18번, 19번 같은 역방향의 질문은 코딩하는 과정에서 역으로 입력하였다. 수집된 자료는 먼저, SPSS를 활용하여 수집된 자료의 특성을 요약하고, 각 변인들의 기술통계분석을 하였고 집단 간의 차이를 알기 위해서는 독립표본 t -test(independent t -test)를 하였고, 집단의 사전·사후를 비교하기 위해서는 대응표본 t -test(paired t -test)를 하였다.

설문은 주로 각 반의 담임 선생님이 시행하였으나 일부는 한국인 영어 전담 교사가 수업 중에 실시하였다.

녹음과 메모를 통하여 수집된 인터뷰 자료는 정성적으로 분석하여 논의 및 결론에서 기술하였다. 협동 수업을 녹화한 자료는 설문지 결과를 보충하기 위한 것이다. 특히 결과에 대한 논의를 심도 있게 하기 위하여 본 연구의 주요 내용인 학습자의 언어불안, 협동 수업의 영향과 교사의 역할에 초점을 맞추어 서술적으로 기술하였다.

4. 참여자의 인구통계현황

본 연구를 위하여 조사에 참여한 집단은 실험집단과 통제집단으로 구분되었다. S초등학교가 실험집단, SH, K학교가 통제집단으로 분류되었다. 이들에 대한 인구통계현황은 다음의 <표2>와 같다.

<표2> 참여자의 인구통계현황

설문지 1	영어 협동 수업을 받은 S 초등학교 6학년 학생	130명
설문지 2	영어 협동 수업을 받지 않은 S 초등학교 학생	44명
	영어 협동 수업을 받은 S 초등학교 학생	96명
	영어 협동 수업을 받지 않은 SH 초등학교 학생	73명
	영어 협동 수업을 받지 않은 K 초등학교 학생	79명

실험(S초)집단이 44명(22.4%), 통제(SH, K)집단이 152명(77.6%)이고, 학교는 S초가 44명(22.4%), K초가 79명(40.3%), SH초가 73명(37.2%)인 것으로 나타났다. 설문에 응한 영어 협동 수업을 받은 S초등학교의 학생들은 96명이었으나 SPSS 프로그램에 입력된 자료는 44명의 것이었다. 이것은 각 반의 수준이 거의 동일하다고 하신 영어 전담 선생님의 사전 조사를 기초로 영어 협동 수업을 받은 학생 44명의 설문지를 선택하였기 때문이다. 이는 대응표본을 하기 위해 프로그램에 입력하는 빈도수(참여자수)를 맞추기 위한 것이었다.

5. 수업선호도 조사

영어 협동 수업을 받은 S초등학교 6학년 학생들 130명에게 설문지 1을 회

수해서 살펴본 1번문항의 결과는 아래 <표3>과 같이 나왔다.

<표3> S 초등학교 수업유형 선호도 N=130

반	원어민 교사	한국인 교사	한국인 교사가 영어로 수업	협동수업
1반	1명	1명	7명	15명
2반	1명	2명	4명	17명
3반	3명	3명	0명	15명
4반	1명	0명	7명	13명
5반	0명	1명	3명	16명
6반	1명	3명	1명	16명
합계	6명(4.6%)	10명(7.7%)	22명(16.9%)	92명(70.8%)

원어민 교사가 진행하는 수업은 6명(4.6%), 한국인 교사가 진행하는 수업은 10명(7.7%), 한국인 교사가 영어로 진행하는 수업은 22명(16.9%), 원어민 교사와 한국인 영어 전담교사가 진행하는 수업은 92명(70.8%)이었다. 설문지 1의 1번 질문에 ‘한국인 교사가 영어로 수업’이라고 답한 학생 중에서 한국인 교사가 영어로 수업을 진행할 경우 어느 정도의 영어를 사용하기를 원하느냐의 질문에는 총 22명의 학생 중 30%라고 답한 학생이 9명(41%), 50%라고 답한 학생이 10명(45%), 70%라고 답한 학생이 3명(14%)이었다.

2번 P 원어민 선생님과과의 협동 수업이 좋았던 점을 적는 문항의 답변들을 정리하면 다음 <표4>와 같다.

<표4> P 선생님과 수업이 좋았던 점(N=130)

P 선생님과 수업이 좋았던 점	
• 재미있어서	63명(48.5%)
• 게임을 해서	14명(10.8%)
• 쉽게 잘 가르치셔서	10명(7.7%)
• 직접 외국인과 대화할 수 있어서	8명(6.2%)
• 한국어가 통해서	7명(5.4%)
• 웃기셔서	2명(1.5%)
• 친절하셔서	5명(3.8%)
• 항상 활기차게 해주셔서	4명(3.1%)
• 활동을 많이 해서	4명(3.1%)
• 장난을 치셔서	4명(3.1%)
• 지루하지 않아서	3명(2.3%)
• 잘 생기셔서	1명(0.8%)
• 영어로 수업해서	1명(0.8%)
• 스피킹 연습을 많이 해서	1명(0.8%)
• 모르는 단어 알려주셔서	1명(0.8%)
• 신기한 소리를 내셔서	1명(0.8%)
• 없음	1명(0.8%)

<표4>와 <표5>를 보면 수업이 재미있어서 좋았다고 답한 학생이 48.5%, 30.8%로 가장 높은 비율을 차지하였고, 게임을 해서, 미술활동을 많이 하셔서 쉽게 가르치셔서 등으로 수업의 내용에 대한 답들과 웃기셔서, 친절하셔서, 장난을 치셔서 등 선생님의 성품에 관련된 답들을 하였다. 전반적으로 수업내용과 선생님의 성품에 관련된 답으로 구분되는 것을 볼 수 있다.

3번 E 원어민 선생님과 협동 수업이 좋았던 점을 적는 문항의 답변들을 정리하면 다음 <표5>와 같다.

<표5> E 선생님과 수업이 좋았던 점(N=130)

E 선생님과 수업이 좋았던 점	
• 재미있어서	40명(30.8%)
• 미술 활동을 많이 해서	15명(11.5%)
• 친절하셔서	11명(8.5%)
• 항상 웃으셔서	10명(7.7%)
• 그림을 잘 그려서	10명(7.7%)
• 쉽게 잘 가르치셔서	9명(6.9%)
• 놀이나 게임을 해서	8명(6.2%)
• 없음	7명(0.8%)
• 직접 외국인과 대화할 수 있어서	5명(3.8%)
• 상냥한 목소리가 좋아서	3명(2.3%)
• 유쾌하게 해주셔서	2명(1.5%)
• 지루하지 않아서	2명(1.5%)
• 착해서, 배려해 주셔서	2명(1.5%)
• 영어로 수업을 해서	2명(1.5%)
• 리액션을 잘 해주셔서	2명(1.5%)
• PPT사용	1명(0.8%)
• 쓰기가 많이 늘어서	1명(0.8%)

또한 영어 수업 중에 가장 스트레스를 받을 때는 언제인가를 물어보는 자유기술형 4번 질문의 결과는 다음 <표6>와 같다.

<표6> 영어 수업 중 가장 스트레스를 받을 때(N=130)

영어 수업 중에 스트레스를 받을 때	
• 없다	51명(39.1%)
• 영어쓰기를 할 때	29명(22.3%)
• 무응답	20명(15.3%)
• 알아듣지 못할 때	7명(5.4%)
• 평가를 할 때	7명(5.4%)
• 답을 모를 때	3명(2.3%)
• 아는 단어를 잊었을 때	3명(2.3%)
• 단어를 모를 때	2명(1.5%)
• 혼날 때	1명(0.8%)
• 지적 받을 때	1명(0.8%)
• 단어를 반복할 때	1명(0.8%)
• 지루할 때	1명(0.8%)
• 발표를 안 시켜줄 때	1명(0.8%)
• 선생님이 영어를 너무 빨리 쓰실 때	1명(0.8%)
• 선생님이 화내실 때	1명(0.8%)
• 친구들과 함께하는 활동할 때	1명(0.8%)

<표6>에서도 학생들이 영어 수업 중 가장 스트레스를 받을 때가 언제인가를 묻는 물음에서 '없다'라고 51명(39.1%)이 응답한 것을 보아 영어 협동 수업에 대해서 긍정적으로 평가하고 있다는 것이 나타났다.

6. 신뢰도분석

측정항목의 신뢰성과 타당성을 평가하기 위해 이론변수의 다항목 척도간의 신뢰성을 Cronbach's α 계수에 의해 분석하였다.

신뢰도 측정방법에는 재검사법, 복수양식법, 반분법, 내적일관성 분석방법(Cronbach's α) 등이 있다. 본 연구에서는 내적일관성 분석방법을 이용하였다. 내적일관성은 동일한 개념을 특정하기 위하여 여러 개의 항목을 이용하는 경우 신뢰도를 저해하는 항목을 찾아내어 측정도구에서 제외시킴으로써 측정도구의 신뢰도를 높이기 위한 방법으로 Cronbach's α 계수를 이용하였다. 일반적으로 Cronbach's α 계수값이 0.6 이상이면 비교적 신뢰도가 높다고 보고 있다.

본 연구에 사용된 측정변인인 수업에 대한 불안, 의사소통불안, 평가에 대한 불안, 자신감의 신뢰도분석 결과는 다음의 <표7>와 같다.

<표7 > 신뢰도분석 결과

변수	문항수	Cronbach's α
수업	5	0.986
의사소통	6	0.630
평가	5	0.667
자신감	4	0.723

분석결과, 수업에 대한 불안의 신뢰도는 .986, 의사소통불안은 .630, 평가에 대한 불안은 .667, 자신감은 .723로 모두 Cronbach's α 계수값이 0.6 이상으로 비교적 신뢰도가 높은 것이 확인되었다.

IV. 결과분석 및 논의

1. 측정변인의 기술통계분석

본 연구에 사용된 측정변인은 수업에 대한 불안, 의사소통불안, 평가에 대한 불안, 자신감이며, 수업을 한 경우와 수업을 하지 않은 경우로 나눌 수 있다.

데이터가 갖는 속성을 합리적인 방법으로 간명하게 요약해 주는 것이 기술통계인데, 이 변인들의 기술통계현황을 살펴보기 위해 실시한 기술통계 분석 결과는 다음과 같다. 각각의 표는 데이터의 속성을 보여준다. 이것은 한 변인에 대한 특정 표본 전체의 전반적인 속성을 정확하게 파악하도록 한다.

<표8> 수업한 S 초등학교 기술통계량

S 초교	N	최소값		최대값		평균		표준편차		왜도		첨도	
		통계량	통계량	통계량	통계량	통계량	통계량	통계량	표준 오차	통계량	표준 오차		
수업	44	1.40	3.00	2.4227	.38631	-.635	.357	-.121	.702				
의사소통	44	1.00	3.80	2.5591	.68821	-.331	.357	-.591	.702				
평가	44	1.40	3.40	2.4591	.50408	.024	.357	-.863	.702				
자신감	44	2.25	5.00	3.7898	.63094	-.279	.357	.063	.702				

<표8>을 보면 협동수업을 한 S 초등학교의 수업에 대한 불안의 평균값은 2.423점, 의사소통불안은 2.559점, 평가에 대한 불안은 2.459점, 자신감은 3.790 점으로써 자신감이 가장 높았고, 수업에 대한 불안이 가장 낮았다.

<표9> 협동수업하지 않은 S초등학교 기술통계량

	N	최소값	최대값	평균	표준편차	왜도		첨도	
		통계량	통계량	통계량	통계량	통계량	표준 오차	통계량	표준 오차
수업	44	1.60	3.60	2.6682	.42469	-.257	.357	.137	.702
의사소통	44	1.83	4.00	2.6629	.42452	.778	.357	1.217	.702
평가	44	1.40	4.20	2.5318	.76500	.815	.357	.453	.702
자신감	44	1.25	5.00	3.6023	.63486	-.331	.357	.813	.702

<표9> 협동 수업을 하지 않은 S 초등학교의 집단통계량을 보면 수업에 대한 불안의 평균값은 2.668점, 의사소통불안은 2.663점, 평가에 대한 불안은 2.532점, 자신감은 3.6023점으로써 자신감이 가장 높았고, 평가에 대한 불안이 가장 낮았다.

<표10> SH, K초등학교 기술통계량

	N	최소값	최대값	평균	표준편차	왜도		첨도	
		통계량	통계량	통계량	통계량	통계량	표준 오차	통계량	표준 오차
수업	150	1.40	4.20	2.5520	.51588	.455	.198	.216	.394
의사소통	149	1.50	4.67	2.7964	.52983	.296	.199	.581	.395
평가	150	1.60	4.40	2.7587	.58587	.330	.198	-.117	.394
자신감	148	1.50	5.00	3.5034	.63486	.202	.199	.558	.396

<표10>을 보면 SH, K 초등학교의 수업에 대한 불안의 평균값은 2.552점, 의사소통불안은 2.796점, 평가에 대한 불안은 2.759점, 자신감은 3.503점으로써 자신감이 가장 높았고, 수업에 대한 불안도가 가장 낮았다.

위의 <표8>, <표9>, <표10>을 통합해서 각 요인의 평균값만을 기록한 표는 아래 <표11>과 같다.

<표11> 각 요인별 S초, SH, K초의 평균값

	협동수업한 S 초	협동수업하지 않은 S 초	협동수업하지 않은 SH, K 초
수업	2.4227	2.6682	2.5520
의사소통	2.5591	2.6629	2.7964
평가	2.4591	2.5318	2.7587
자신감	3.7298	3.6023	3.5034

수업에 대한 불안을 제외한 의사소통 불안이나 평가에 대한 불안은 협동수업한 S 초 < 협동수업하지 않은 S 초 < 협동수업하지 않은 SH, K 초 순으로 언어불안이 높아지고 있다. 수업에 대한 불안에서는 협동수업하지 않은 S 초가 협동수업하지 않은 SH, K 초 보다 수업불안이 높게 나왔다. 이것은 협동 수업을 하다가 중단하는 변화와 다른 매개변수의 영향이 있는 것으로 추측할 수 있겠다.

2. 협동 수업을 한 S 초와 협동 수업을 하지 않은 SH, K 초 차이분석

본 연구에서 파악하고자 하는 연구문제 중 협동 수업을 한 S 초등학교(실험 집단)와 수업 하지 않은 SH, K 초등학교(통제집단) 간 차이를 살펴보기 위하여 수업 한 실험집단과 수업 하지 않은 통제집단을 모수요인으로 설정하고 수업에 대한 불안, 의사소통불안, 평가에 대한 불안, 자신감요인을 종속변수로 설정하여서 두 집단의 평균차이를 검정하는 독립표본 *t*-test를 실시하였다. 먼저 어떤 집단의 평균이 큰지, 표준편차가 큰지, 작은지를 본 집단통계량은

<표12>와 같이 나타났다. 이것은 앞에 나와 있는 각 학교별 집단통계량을 한 눈에 알아보기 쉽게 묶어놓은 것이다.

<표12> S초등학교와 SH, K초등학교 차이를 보기위한 집단통계량

요인	집단	N	평균	표준편차	표준오차
수업	수업한 S초	44	2.4227	.38631	.05824
	수업안한 SH,K초	150	2.5520	.51588	.04212
의사소통	수업한 S초	44	2.5591	.68821	.10375
	수업안한 SH,K초	149	2.7964	.53001	.04342
평가	수업한 S초	44	2.4591	.50408	.07599
	수업안한 SH,K초	150	2.7587	.58587	.04784
자신감	수업한 S초	44	3.7898	.63094	.09512
	수업안한 SH,K초	148	3.5034	.63486	.05219

<표12>를 보면 협동 수업을 한 S 초등학교의 수업에 대한 불안, 의사소통 불안, 평가에 대한 불안이 SH, K 초등학교보다 낮다. 또한 자신감은 협동 수업을 한 S 초등학교가 높다.

<표13 > 수업 한 S초와 수업 하지 않은 SH, K초의 차이 분석

	집단	N	평균	표준편차	t	p
수업	수업한 S 초	44	2.423	0.386	-1.539	.125
	수업안한 SH, K초	150	2.552	0.516		
의사소통	수업한 S 초	44	2.559	0.688	-2.429	.016*
	수업안한 SH, K초	149	2.796	0.530		
자신감	수업한 S 초	44	3.790	0.631	2.631	.009**
	수업안한 SH, K초	148	3.503	0.635		
평가	수업한 S 초	44	2.459	0.504	-3.073	.002**
	수업안한 SH, K초	150	2.759	0.586		

*p<.05 **p<.01

<표13>를 보면 협동 수업을 한 S 초등학교와 협동 수업을 하지 않은 SH, K 초등학교의 차이가 수업에 대한 불안의 경우는 t값이 -1.539(p>.05)로써 의미하지 않게 나타났다. 그러나 의사소통불안은 t값이 -2.429(p<.05), 평가에 대한 불안은 t값이 -3.073(p<.01)로서 유의미한 차이가 나타났다. 즉, 협동 수업을 받은 S 초등학교보다 협동 수업을 하지 않은 SH와 K 초등학교가 의사소통불안과 평가에 대한 불안이 높은 것으로 나타났다.

자신감의 경우는 t값이 2.631(p<.01)로써 유의미한 차이가 나타나 S초등학교가 SH와 K 초등학교보다 자신감이 더 높은 것으로 나타났다.

3. 협동 수업을 하지 않은 S 초와 SH, K초의 차이분석

본 연구에서 파악하고자 하는 연구문제 중 수업을 하지 않은 상태에서 S 초등학교(실험집단)과 SH, K 초등학교(통제집단) 간 차이를 살펴보기 위하여 실험집단과 통제집단을 모수요인으로 설정하고 수업을 하지 않은 상태에서 측정된 수업태도, 의사소통, 자신감, 평가요인을 종속변수로 설정한 독립표본 t-test를 실시하였다. 그리고 분석결과는 다음의 <표14>와 같이 나타났다.

<표14 > 수업을 하지 않은 S초등학교와 SH, K초등학교 간 차이분석

집단		N	평균	표준편차	t	p
수업	S 초	44	2.668	0.424	1.364	.174
	SH, K초	152	2.552	0.515		
의사소통	S 초	44	2.663	0.424	-1.532	.127
	SH, K초	149	2.796	0.529		
자신감	S 초	44	3.602	0.764	0.864	0.389
	SH, K초	147	3.503	0.635		
평가	S 초	44	2.532	0.691	-2.165	.032*
	SH, K초	149	2.759	0.586		

*p<.05

협동 수업을 받지 않는 S 초등학교와 SH, K의 차이를 보면 평가에 대한 불안의 경우 t 값이 $-2.165(p < .05)$ 로써 유의미한 차이가 나타났다. 즉, S 초등학교보다 SH, K 초등학교가 평가에 대한 불안이 더 높은 것으로 나타났다.

그러나 수업에 대한 불안은 t 값이 $1.364(p > .05)$, 의사소통불안의 t 값은 $-1.532(p > .05)$, 자신감의 t 값은 $.864(p > .05)$ 로서 모두 유의미한 차이가 나타나지 않았다.

4. S 초등학교의 수업을 하지 않은 경우 vs 수업을 한 경우 차이 분석

본 연구에서 파악하고자 하는 연구문제 중 실험집단의 수업을 하지 않은 경우 vs 수업을 한 경우 차이를 살펴보기 위하여 수업을 하지 않은 경우 vs 수업을 한 경우를 모수요인으로 설정하고 수업에 대한 불안, 의사소통불안, 평가에 대한 불안, 자신감요인을 종속변수로 설정한 대응표본 t -test를 실시하였다. 앞서 두 학교의 차이를 비교했을 때 본 독립표본 통계량과 달리 S 초등학교의 수업을 하지 않은 경우와 수업을 한 경우의 차이를 분석하기 위해서는 <표15> 대응표본 통계량을 이용해야 한다.

<표15> S 초등학교 대응표본 통계량

		N	평균	표준편차	표준오차
수업	수업안함	44	2.6682	.42469	.06402
	수업함	44	2.4227	.38631	.05824
의사소통	수업안함	44	2.5091	.59993	.09044
	수업함	44	2.5591	.68821	.10375
평가	수업안함	44	2.5318	.69140	.10423
	수업함	44	2.4591	.50408	.07599
자신감	수업안함	44	3.6023	.76500	.11533
	수업함	44	3.7898	.63094	.09512

대응표본이라 했지만 사실 위의 비교는 같은 집단 내에서 이루어진 것이 아닙니다. 협동 수업을 한 S 초등학교의 6학년 학생들을 설문조사 한 시기는 2015년 11월이었고, 협동 수업을 하지 않은 S 초등학교에서 설문을 한 시기는 2016년 4월이었다. 협동 수업을 하지 않은 학생들은 2015년 2학기까지 2년 동안 협동 수업을 받아 본 경험이 있는 학생들이고 두 비교집단은 반 편성시 균등하게 나눈 것이므로 두 집단의 수준차이는 없는 것으로 간주하였다. 설문에 응한 학생들은 다르지만 같은 초등학교에서의 협동 수업을 한 경우와 그렇지 않은 경우를 비교하고자 하므로 대응표본 통계량을 이용하기로 한다.

<표16> S초등학교의 수업을 하지 않은 경우 vs 수업을 한 경우 차이 분석

		평균	N	표준편차	t	p
수업	수업하지 않음	2.668	44	0.425	2.754	.009**
	수업함	2.423	44	0.386		
의사 소통	수업하지 않음	2.509	44	0.599	-.386	.701
	수업함	2.559	44	0.688		
평가	수업하지 않음	2.532	44	0.691	.537	.594
	수업함	2.460	44	0.504		
자신 감	수업하지 않음	3.602	44	0.765	-1.264	.213
	수업함	3.790	44	0.631		

*p<.05 **p<.01

<표16>를 보면 수업에 대한 불안은 협동 수업을 하지 않은 경우 vs 협동 수업을 한 경우에서 t값이 2.754(p<.01)로써 유의미한 차이가 나타났다. 따라서 협동 수업을 하지 않은 경우가 수업에 대한 불안이 더 높은 것을 확인하였다.

그러나 의사소통불안은 수업을 하지 않은 경우 vs 수업을 한 경우에서 t값

이 $-0.386(p>.05)$ 로서 유의미한 차이가 나타나지 않았다. 또한 자신감은 t 값이 $-1.264(p>.05)$, 평가에 대한 불안은 t 값이 $.537(p>.05)$ 로써 모두 유의미한 차이가 나타나지 않았다.

이 연구에서는 협동 수업이 초등학생의 정의적 영역 그 중 특히 자신감과 언어 불안에 매우 긍정적으로 영향을 미치는 것으로 나타났다. 인터뷰에서도 학생들은 협동 수업 이후 전반적으로 영어에 자신감을 더 가지게 되었다고 응답하였다. 또한 수업 관찰에서도 보면 협동 수업 시간 내에 학생들이 적극적으로 교사와 상호작용을 하면서 흥미롭게 수업에 임하는 긍정적인 태도를 보여주었다. 원어민 교사와 한국인 전담교사는 돌발적인 질문이나 엉뚱한 답변에도 성실하게 대해 주었다. 다음에 인용한 수업 녹음 내용 메모의 한 부분을 보면 알 수 있다.

한 : 여기는 White House라고 나와 있지만 여러분은 여러분이 보고 싶은 것을 써야 돼요.

학생 : 백악관이 뭐예요?

한 : 우리나라 청와대처럼 미국 대통령이 집무하는 곳이에요.

E : Let's write this down. Can you tell me a word that you mean?

한 : 내가 보고 싶은 것은 이건데 영어로는 모르겠어요 하는 것?

학생들 : Times Square. Alien. The Statue of Liberty. Obama. 박근혜.

한 : 또 있어요? 내가 보고 싶은 것? (학생들이 자유롭게 대답한다.)

.....

학생 : 에일리언.

E: Ailen? (칠판에 적혀 있는 단어를 보여준다.)

학생 : Mars. (에일리언이라고 한 학생이)

E: Mars?

E : Oh, that's fun.

E : So, Ailen is from Mars? Are you sure? (웃는다)

설문지와 인터뷰에서 나타난 학생들의 응답을 바탕으로 효율적인 협동 수업의 구성 방안을 살펴보면 가장 효과적인 영어 수업 형태로 대부분의 학생들은 원어민과 한국인 교사가 함께 하는 협동 수업이라고 응답(70.8%)하였다. 이것은 원어민 영어교사 협동 수업 효과에 대한 학생들의 인식조사(2011)에서 선호수업에 대한 인식에서 협동 수업을 좋아한다는 응답의 비율 41.7%보다 높다. 한편, 설문을 하는 데 있어서 학생들이 이전 원어민 교사와 비교하는 것이 의도치 않게 표출되었는데 한 때 있었던 원어민 교사는 너무 무섭고 까다로워서 영어 수업 시간에 불안함을 많이 느꼈다고 한다. 또한 교사들도 원어민 교사가 매우 협조적이지 않았다고 한다. 이것은 원어민 교사와 학생, 원어민 교사와 한국인 교사의 상호작용이 이루어지지 않았던 것을 의미한다. 협동 수업이라고 하여 반드시 언어불안이 낮아지고 자신감이 높아질 것이라는 절대적인 주장을 할 수 없는 것이 바로 이러한 변인들이 있기 때문이다.

협동 수업 관찰 도구로 사용한 수업 녹화 내용을 보면 원어민 교사와 한국인 전담교사는 자유롭게 자신의 역할을 찾아서 하고 있었다. 즉 한국인 선생님이 설명을 하면 원어민 선생님은 판서를 하여서 학생들이 단어나 문장을 볼 수 있도록 하였고 한국인 선생님이 수업을 진행할 때는 E선생님이 PPT화면을 준비하였다. 또 학생들이 진지하지 않은 것 같을 때는 한국인 전담교사가 수업분위기를 진정시켰다. 다음의 수업 동영상 메모를 보면 그 것을 알 수 있다.

한 : 누구야? 나라가 어딘데 박근혜라고 하는 거야? 지금 외국에 갈 경우를 하는데 그게 왜 나왔어. 장난하지 말고 합니다. (분위기가 차분해진다.)

E : Now we..... (학생들 주위가 산만하다.)

한 : Look at the teacher. 조용. 설명 듣습니다.

또한 수업 내용 전환을 할 때는 자연스럽게 두 분의 호흡이 맞았다. 이것은 학생들과 교사 그리고 원어민 교사와 한국인 교사의 수업이 4년 동안 지속되어 온 결과가 아닐까라는 추측을 해보게 된다.

Borich(2007)에 따르면 학생들의 적극적인 참여도 수업의 질에 매우 중요한 요소로 작용한다고 한다. 실제로 영어로 수업을 진행하는 한국인 교사를 포함하여 원어민 교사들이 가장 많이 불평하는 것이 교실 내에서의 학습자 침묵이다(차혜경, 2014). 일반적으로 의사소통불안요인은 소극적인 수업참여와 영어사용의 회피를 유발하여 언어 성취도에 가장 높은 부정적인 영향을 주는 것으로 나타났다(Yoo & Pyo, 2009). 즉 의사소통을 기피하려는 경향이 크면, 이는 다시 충분한 의사소통능력을 향상시키지 못하는 악순환을 반복하게 한다는 것이다. 수업 동영상을 보면 각 수준의 모든 학생들이 영어 학습에 적극적으로 흥미를 가지고 학습에 임하고 있었다. 또한 수업 시에 몇 명의 잘하는 학생들이 중심이 되는 수업도 아니었다. 각 수준의 학생들이 영어 학습에 적극적으로 흥미를 가지고 학습에 임하고 있었다.

두 교사가 각각 자기의 역할을 이해하고 서로의 장단점을 보완하며 수업을 진행한다면 협동 수업은 가장 이상적인 영어 수업 형태가 될 것이다. 물론 부록에 있는 교사와의 인터뷰 내용을 보면 원어민 교사가 영어 향상에 영향을 주는 것은 사실이기는 하지만 중대한 영향을 주지는 못한다는 의견 그리고 교사의 성향에 따라 다르다는 의견도 있었지만 이것은 원어민 교사만을 두고 보았을 때의 의견인 것 같다. 그들이 어떤 수업의 형태로 수업시간에 존재하는가의 관점에서 살펴본다면 좀 더 다양하고도 다른 의견이 있을 것으로 보인다. 즉 한국인 교사와 원어민 교사와의 협동 수업에서 두 교사는 단어 그대로 학생들에게 있어서 협동 수업이라는 테두리에서 맺어진 하나의 존재다. 영어 협동 수업을 한다고 하면 영어를 모국어로 구사하는 원어민

교사가 수업에 투입된다는 사실에서 원어민을 수업에 투입했더니 결과가 ‘좋다’ 혹은 ‘나쁘다’ 는 이분적인 결과를 도출하려는 경향이 있다. 여기서 제안하고자 하는 것은 원어민 교사가 평가의 대상이 아니라 그들이 함께한 수업을 보아야 할 필요가 있는 것 같다는 것이다. 원어민 교사의 채용에 관해서는 선정기관에서 바람직한 교사를 찾기 위한 합리적인 절차를 찾도록 해야 할 것이다. 또한 그러한 절차를 통해 투입된 원어민 교사에 대해서는 수업을 받은 학생들로부터 얻은 결과를 토대로 수업의 환경을 다양하게 세분화하여 시도해보고 효과적인 수업환경을 조성해 나가는 것이 바람직한 방향이 아닐까 제안해 본다.

V. 결론 및 제언

본 연구에서는 언어불안을 세 가지 하부 요인, 수업에 대한 불안, 부정적 평가에 대한 불안, 의사소통 불안요인과 자신감으로 나누어 영어 협동 수업을 받아왔던 S초등학교와 영어 협동 수업을 받지 않은 SH, K 초등학교 그리고 영어 협동 수업이 중단되어서 영어 협동 수업을 받지 않은 S 초등학교를 비교하여 보았다. 첫째, 영어 협동 수업을 받은 S 초등학교와 영어 협동 수업을 받지 않은 SH, K초등학교를 비교했을 때는 의사소통 불안과 평가에 대한 불안이 S 초등학교가 다른 두 학교보다 낮고 자신감이 높게 나온 것을 발견하였다. 둘째, S 초등학교 내에서 영어 협동 수업을 받았을 때와 받지 않았을 때는 수업에 대한 불안에서 차이가 나는 것을 발견하였다. 셋째, 영어 협동 수업을 받지 않은 SH 와 K 초등학교와 영어 협동 수업을 받다가 받지 않은 S초등학교를 비교했을 때는 자신감에서는 차이를 보이지 않고 평가에 대한 불안에서 차이를 보이는 결과가 있었다.

차혜경(2014)의 영어 수업환경의 유형에 따른 언어불안 정도와 불안요인을 비교분석한 논문의 결과를 보면 원어민교사반이 한국인 교사 반에 비해 높은 불안 정도를 나타낸다고 한다. 이러한 결과는 원어민 교수가 한국인 교수에 비해 외국어를 배우는 학생들의 어려움을 공감하고, 학습전략을 전수하는 데에 취약하다는 주장과 맥을 같이한다. 영어 협동 수업은 위의 두 교수의 유형과는 또 다른 형태로 언어불안이 낮아짐으로서 위의 연구 결과와는 또 다른 양상을 보인다고 할 수 있겠다. 이것은 영어 협동 수업이 원어민 교사와 한국인 교사가 공동으로 하는 수업일 때의 의미이다. 수업에 대한 언어불안이 낮은 S 초등학교 학생들은 원어민 교사와 한국인 교사로부터 3학년부터 6학년까지 협동 수업을 받아왔던 학생들이었다. S초등학교 학

생들과 협동 교사와의 상호작용은 상당히 긍정적이었다. 설문에 응한 학생들의 71%가 협동 수업을 좋아한다는 결과에서도 알 수 있다. 또한 협동 수업을 받은 학생들이 언어불안과 자신감에서 차이를 보이는 것을 볼 때 협동 수업이 전반적으로 학생들에게 긍정적인 영향을 주어 학생들의 영어 학습에 도움을 줄 수 있는 것으로 나타났다. 따라서 협동 수업에 대한 효과와 학생들에게 미치는 정의적 영향에 대하여 보다 더 일반화 할 수 있는 결과를 얻기 위해서 협동 수업을 장기간 받고 있는 여러 지역의 많은 학생들을 대상으로 후속 연구가 지속적으로 실시되어야 할 것이다. 또한 요인과 교수 환경과의 관계에 대하여 더 많은 연구가 진행되어야 할 것이다.

참 고 문 헌

- 김경미, 이충현. (2005). 영어 협동 수업이 초등학생의 정의적 영역에 미치는 영향과 효율적인 협동 수업의 방향. *Primary English Education*, Vol. 11, No. 2 pp.133-171
- 김보민, 김해동. (2010). 언어불안감에 대한 교사와 학습자간의 인식차이. *영어어문교 16권 3호*. pp. 161-182.
- 김인옥. (2010). 초등영어 맞춤형 협동수업을 위한 기초조사. *외국어교육학회 2010*
- 김정렬. (2011). 영어과 한국인 교사와 원어민 영어 보조교사 협력수업의 효과 메타분석. *Journal of the Korea English Education Society*, Vol. 10(3). pp.91-113.
- 박기표. (2015). 불안감과 외향적/내향적 성격이 영어 말하기 성취도에 미치는 영향. *Journal of the Korea English Education Society*, Vol. 14(1).pp.43-57
- 배두분. (1997). 초등학교 영어 교육. 서울: 한국 문화사
- 이종복, 전영주, 최지은. (2011). 원어민 영어교사 협력 수업 효과에 대한 학생들의 인식 조사. *Journal of the Korea English Education Society*, Vol. 10(3). pp.213-231
- 조명원, 이홍수. (2004). *영어교육사전*. 서울:Pearson Education Korea
- 전승숙. (2008). 원어민 교사를 활용한 영어 협력 수업이 초등학생의 정의적 영역에 미치는 영향.
- 차혜경. (2014). 영어수업환경의 유형에 따른 언어불안 정도와 불안요인에 대한 비교 분석. *Journal of the Korea Academia-Industrial Cooperation Society* Vol.15(10). pp. 6014-6028.
- 서울특별시교육청. (2009). 원어민 영어보조교사 배치·활용·관리 업무의 실제.
- Aida. Y. (1994). Examination of Horwitz, Horwitz, and Cope's Construct of

- Foreign Language Anxiety: The Case of Students of Japanese. *The Modern Language Journal*. Volume 78(2). pp. 155 - 168.
- Brown, H. D. (2000). *Principles of Language Learning and Teaching (4th)*. San Francisco State University.
- Brown, H. D. (2001). *Teaching by principles*. NJ: Prentice Hall Regents.
- Carless, D. (2002). *Conflict or collaboration: Native and non-native speakers' team Teaching in schools in South Korea, Japan and Hong Kong*. Paper presented at the 7th ESEA conference. Baptist University, Hong Kong, 6 December 2002.
- Cook, L., & M, Friend (1996). *Interactions: Collaborative Skills for School Professionals*. New York: Longman.
- Cunningham, L. L. (1960). Team teaching: Where do we stand? *Administrator's Notebook*, 8, 1-4.
- D. J. Young. (1991). Creating a low-anxiety classroom environment: What does language anxiety research suggests?“, *The Modern Language Journal*, pp.426-439, 75.
- Dörnyei & MacIntyre, Gardner, R. C., Day, J. B. & MacIntyre, P. D. (1992). Integrative motivation, Induced anxiety, and language learning in a controlled environment, *Studies in Second Language Acquisition*, 14, 197-214.
- Friend, M., Reising, M., & Cook, L. (1993). *Co-teaching: An overview of the past, a glimpse at the present, and considerations for the future*. Preventing School Failure, 37(4), 6-10.
- Griffiths, C. (2008). *Lessons from good language learners*. Cambridge University Press.
- Horwitz, E. K., Horwitz, M. B., & Cope, J. (1986). Foreign language classroom anxiety. *The Modern Language Journal*, 70(2), 125-132.

- Horwitz, E. K. & Young, D. J. (Eds.). (1991). *Language Anxiety: From Theory and Research to Classroom Implications*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Johnson, K. E. & Golombek, P. R. (Eds.). (2002). *Narrative inquiry as professional development*. New York: Cambridge University Press.
- Park, J. (1996). A study on the role of language anxiety in English classroom, *English Teaching*, 51(4), pp.91-115.
- Krashen, S. D., & Terrell, T. D. (1983). *The Natural Approach: Language Acquisition in the Classroom*. Oxford, UK: Pergamon Press.
- MacIntyre, P. D. & Gardner, R. C. (1994). Methods and results in the study of foreign language anxiety: A review of the literature. *Language Learning*, 41, 85-117.
- Medgyes, P. (2001). When the teacher is a non-native speaker. *Teaching English as a second or foreign language*, 3, pp.429-442.
- Palacios, L. M. (1998). *Foreign language anxiety and classroom environment: A study of Spanish university students*. Unpublished doctoral dissertation, The University of Texas at Austin.
- Sparks, R.L., and L. Ganschow. (1991) Foreign language learning differences: Affective or native language aptitude? *The Modern Language Journal* 75, no. 1:3-16.
- Spielmann, G. and Radnofsky, Mary L. 2001. Learning Language under tension: New Directions from a qualitative study. *The Modern Language Journal*. Volume 85(2), pp.259 - 278.
- Tajino, A., & Tajino, Y. (2000). Native and non-native: What can they offer? Lessons from team-teaching in Japan. *ELT Journal*, 54(1), 3-11.
- Yoo, Y.M. & K.H. Pyo. (2009). A study of college students' speaking anxiety in English conversation classes with a native speaker teacher. *Studies in Foreign Language Education*, pp. 59-84.

ABSTRACT

A Study of the Effects of Team Teaching on Classroom Language Anxiety and Confidence

In Suk Moon

Department of Education

English Language Education Major

Sungshin University

This study examined the effects of team teaching with a native English teacher on elementary school students' language anxiety and confidence, and to propose directions for the implementation of effective team teaching in elementary English instruction. To do research, two groups were organized. The students belonging to group 1 took lessons that were conducted in a team-teaching environment with a native English teacher. The students belonging to group 2, in contrast, took lessons only with a Korean English teacher. The results that were obtained from this study can be summarized as follows. The language anxiety and confidence of the students in group 1 was found to be more positive than that of the students in group 2, especially in communication and evaluation anxiety factor and confidence factor. This study suggests that team teaching has to be well planned to produce positive effects on the other factors as well. The subsequent research must examine the interrelation of many factors related to teaching.

부 록

학생설문지 1

1. 다음에서 원하는 영어수업방식을 선택해 주세요. ()
 - ① 원어민 영어 선생님이 혼자 진행하는 수업
 - ② 한국인 영어 선생님이 혼자 진행하는 수업
 - ③ 한국인 선생님이 영어로 진행하는 수업
 - ④ 원어민 선생님과 영어 선생님이 함께 진행하는 수업

2. 위의 질문에서 ③을 선택한 학생들은 다음에서 하나를 선택해 주세요.
한국인 선생님이 영어를 어느 정도 사용해 주기를 원하나요?
 - ① 30%
 - ② 50%
 - ③ 70%

3. P 선생님의 협동 수업이 좋았던 점은 무엇인가요?

4. E 선생님의 협동 수업이 좋았던 점은 무엇인가요?

5. 영어 협동 수업 중에 스트레스를 받는 때는 언제인가요?

학생설문지 2

1. 나는 다른 학생이 영어를 말할 때 나보다 영어를 더 잘한다고 생각한다.
① 매우 그렇지 않다 ② 그렇지 않다 ③ 그런 편이다 ④ 그렇다 ⑤ 매우 그렇다.
2. 영어 수업 중 선생님의 질문에 답할 때 나는 자신감이 없다.
① 매우 그렇지 않다 ② 그렇지 않다 ③ 그런 편이다 ④ 그렇다 ⑤ 매우 그렇다.
3. 나는 다른 사람들 앞에서 영어를 해야 할 상황이 생기면 불편하다.
(예를 들면, 길을 가다가 외국인이 길을 물어보는 상황)
① 매우 그렇지 않다 ② 그렇지 않다 ③ 그런 편이다 ④ 그렇다 ⑤ 매우 그렇다.
4. 나는 내가 영어로 말할 때 다른 학생들이 비웃을까봐 두렵다
① 매우 그렇지 않다 ② 그렇지 않다 ③ 그런 편이다 ④ 그렇다 ⑤ 매우 그렇다.
5. 나는 영어수업시간에 긴장이 된다.
① 매우 그렇지 않다 ② 그렇지 않다 ③ 그런 편이다 ④ 그렇다 ⑤ 매우 그렇다.
6. 수업시간에 영어로 말할 때 나는 내가 맞게 말했는지 걱정을 한다.
① 매우 그렇지 않다 ② 그렇지 않다 ③ 그런 편이다 ④ 그렇다 ⑤ 매우 그렇다.
7. 나는 영어 수업시간이 즐겁지 않다
① 매우 그렇지 않다 ② 그렇지 않다 ③ 그런 편이다 ④ 그렇다 ⑤ 매우 그렇다.
8. 나는 선생님이 내가 한 실수를 고쳐주고 나면 말하기가 두렵다.
① 매우 그렇지 않다 ② 그렇지 않다 ③ 그런 편이다 ④ 그렇다 ⑤ 매우 그렇다.
9. 원어민 선생님이 "Hello"라고 인사했을 때 어떻게 해야 할 지 부담감을 느낀다.
① 매우 그렇지 않다 ② 그렇지 않다 ③ 그런 편이다 ④ 그렇다 ⑤ 매우 그렇다.
10. 나는 원어민 선생님과 수업시간이 불편하다.
① 매우 그렇지 않다 ② 그렇지 않다 ③ 그런 편이다 ④ 그렇다 ⑤ 매우 그렇다.
11. 나는 원어민 선생님이 수업 중에 말하는 것을 반 이상 이해할 수 있다.
① 매우 그렇지 않다 ② 그렇지 않다 ③ 그런 편이다 ④ 그렇다 ⑤ 매우 그렇다.
12. 나는 영어로 쓰여진 책을 읽기가 두렵다.
① 매우 그렇지 않다 ② 그렇지 않다 ③ 그런 편이다 ④ 그렇다 ⑤ 매우 그렇다.
13. 나는 원어민 선생님이 지나가면 먼저 인사할 수 있다.
① 매우 그렇지 않다 ② 그렇지 않다 ③ 그런 편이다 ④ 그렇다 ⑤ 매우 그렇다.
14. 나는 영어로 말하는 것보다 쓰는 것이 편하다.
① 매우 그렇지 않다 ② 그렇지 않다 ③ 그런 편이다 ④ 그렇다 ⑤ 매우 그렇다.
15. 한국인 선생님보다 원어민 선생님과 수업하는 것이 좋다.
① 매우 그렇지 않다 ② 그렇지 않다 ③ 그런 편이다 ④ 그렇다 ⑤ 매우 그렇다.
16. 나는 영어를 배울 필요가 없다고 생각한다.
① 매우 그렇지 않다 ② 그렇지 않다 ③ 그런 편이다 ④ 그렇다 ⑤ 매우 그렇다.
17. 나는 외국인을 만나도 인사를 건넬 수 있다.

- ① 매우 그렇지 않다 ② 그렇지 않다 ③ 그런 편이다 ④ 그렇다 ⑤ 매우 그렇다.
18. 나는 원어민 선생님이 말을 걸어오면 좋다.
 ① 매우 그렇지 않다 ② 그렇지 않다 ③ 그런 편이다 ④ 그렇다 ⑤ 매우 그렇다.
19. 내 친구는 내가 영어를 잘한다고 생각한다
 ① 매우 그렇지 않다 ② 그렇지 않다 ③ 그런 편이다 ④ 그렇다 ⑤ 매우 그렇다.
20. 부모님은 내가 영어를 더 잘하기를 바란다.
 ① 매우 그렇지 않다 ② 그렇지 않다 ③ 그런 편이다 ④ 그렇다 ⑤ 매우 그렇다.

영어체험학습에 대한 교사 설문지

1. Do you think parents have a large influence on their children's English?
2. Do you think native English teachers can improve classroom English? How ?
3. Do you think a native English teacher can reduce childrens' English Anxiety?
4. Do you have any experiences yourself or students with anxiety in English? Please share.

교사 인터뷰 녹취

지 선생님

1. 아주 큰 영향을 준다고 생각합니다. 학부모들이 영어교육에 관심이 많을 경우에는 부족하다고 생각하면 과외를 시키거나 학원을 보내고 적극적인 부모는 원어민 교사를 집으로 초대하고 개인적인 친분을 이어가기를 희망하기도 했습니다. 전반적으로 학생의 학습은 부모에 영향을 크게 받는다고 생각합니다.
2. 이 문제는 어떤 성향의 원어민 선생님이냐가 관건일 것 같아요. 학습자들의 정적강화를 많이 쓰고 학습자들의 정의적 여과를 낮추면 학생들의 의사소통을 끌어낼 수 있는 역할을 할 수 있지만 반대로 원어민 선생님이 소수의 영어를 잘하는 아이들하고만 대화를 이어간다면 그 아이들을 소외를 하게 되는 상황이 생길 수도 있는 것 같아요. 어떤 성향을 가진 원어민 선생님이냐가 중요한 것 같습니다.
3. 래포 형성이 관건일 것 같아요. 래포 형성이 잘되면 자연스럽게 불안을 줄여 줄 수 있죠. “내가 이 선생님을 좋아해.” “이 선생님하고는 농담이 통해.” 이러한 관계 말이죠. 원어민 선생님이 불안을 가중시키기도 하죠. 어떤 교사라도 래포 형성은 중요한데 특히 원어민들은 말도 다르고 외모도 다르므로 특히 원어민 선생님들은 래포 형성을 시작해야 되지 않나 생각해봅니다.
4. 학습자들이 원어민 선생님께서 말을 하면 제가 해석해 주기를 기다리고 있어요. 그 한계를 알고 있는 불확실에 대한 관용성을 높여야 한다. 어느 정도의 불안이 있는 것을 자연스럽게 받아들여야 한다. 저 같은 경우에는 회화가 유창하다고 생각하는 데 제가 말을 한 것을 알아듣지 못하면 대화가 단절되는 것 같고 상대방에서 적극적으로 나오지 않으면 의사소통이 종료가 되는 경우가 있죠.

한 선생님

1. 부모님의 영향이 크다고 보는 데요. 일단은 우리나라에서 영어뿐 아니라 학습이나 학습태도나 방과 후 공부 이모든 것이 부모의 영향이 크다고 봅니다. 아이들이 고학년이 되면 알아서 한다고 하지만 아이들이 학습태도가 적립된 다거나 영어는 추가적으로 공부를 시켜야 하는 부분이 있기 때문에 엄마 아빠의 지원이 학습의 분위기에 영향을 미친다고 본다.
2. 원어민 선생님이 있으면 아이들의 영어가 향상된다고 보지만 원어민 선생님이 꼭 필요하다는 의미는 아니다. 원어민 선생님이 계시면 한국 선생님이 이야기 하는 것 보다 한 두 마디라도 더 영어로 이야기 하고 한국 사람이 수업 하는 것보다는 한 두 마디라도 영어를 더 들으니까 이 질문에 대답만 한다면 있으면 도움이 된다.
3. 원어민 선생님과 함께 공부를 하면 외국인에 대한 두려움은 줄어드는 것 같다. 원어민 선생님과 같이 수업해 보다 보니까 원어민 선생님을 접하는 것을 좋아하는 것 같아요. 원어민 선생님들도 아이들의 반응을 잘 받아주시니까 아무래도 그러한 것들이 외국인에 대한 두려움은 많이 줄어드는 것 같아요.
4. 저는 항상 영어 단어가 무언지는 아는데 spelling을 명확하지 않을 때가 있고 아이들이 그것에 대해서 알고 싶어 할 때 잘 모르는 경우가 있는 데 그럴 때 약간 당황스러운 경험이 있어요. 단어가 떠오르지 않을 때 사전을 찾아보긴 하는 데 그 때 그런 경험을 한 것 같아요. 아이들은 영어 level이 낮은 아이들은 항상 두려움이 있는 것 같아요. 발표를 하려고 하질 않아요. 그런 친구들은 학급번호를 불러서 시켜도 잘 몰라요 하거나 아예 입을 다무는 아이들도 있어요. 몰라요 이 말조차 하지도 않아요. 그런 아이들은 그 아이가 영어를 잘 못하기 때문에 두려움이 있는 것 같아요. 심지어는 수행평가를 볼 때도 아는 것 있으면 읽어보라고 해도 읽기를 거부하는 경우가 있었어요. 문) 이런 학생들을 위한 효과적인 방법은 없을까요? 한선생님: 편차가 너무 심해요. 단어를 알려줄 때 SPELL을 불러주어도 하지 못하는 친구가 있어요. 학교 현장에서 주어진 것을 하지 못하면 진도가 밀리기도 하고 다른 많은 아이들이 기다려 주어야 한다는 거예요. 그래서 안타까운 현실이긴 하지만 그런 아이들은 학교 공부만으로는 부족해요. 굳이 사설학원이 아니더라도 자신이 노력을 해야 할 부분이 있는 데 심지어 부모님이 집에서 관리할 수 없어요. 안타까운 부분이 있어요.

안 선생님

1. 부모가 아이들에게 끼치는 영향이 크다고 생각합니다. 단지 그 날 그날 무엇을 배웠느냐 물어보고 그것에 대해서 이야기를 하는 것만으로도 점검이 되기 때문에 커다란 도움이 된다고 생각합니다.
2. 원어민 선생님이 아니더라도 영어는 향상될 수 있다고 생각합니다. 하지만 원어민 선생님과 수업을 하면 아이들이 좀 더 자연스러운 영어를 접할 수 있다고 생각을 합니다. 원어민 선생님이 아이들의 영어를 향상시킬 수 있다는 것은 보지만 그 영향이 막대하다고 보지는 않습니다. 아이들이 교감내지 소통하는 것에 따라서 아이들이 받아들이는 것이기 때문에 그렇게 영향력이 크다고 생각하지는 않습니다.
3. 네. 아이들이 원어민 선생님을 접할 수 있는 기회가 아직까지는 많다고 보지는 않습니다. 원어민 선생님과 만날 때 생각 없이 즉각적으로 의사소통을 함으로써 영어에 대한 불안을 줄일 수 있다는 것에 대해서는 확실하게 말씀드릴 수 있습니다.
4. 그럼요. 나 자신 또한 아이들이 그게 영어로 뭐예요. 이렇게 물어볼 때 어떤 때는 쉽지 않아요. 하지만 영어뿐만 아니라 말하는 것에 대해서 소극적인 아이들이 있는 데 우리말로 질문을 했을 때도 소극적으로 말하는 아이들이 영어로 말할 때도 소극적이다. 아이들의 성향에 따라서 다르게 나타나는 것 같다. 영어를 예전에 우리가 배웠던 영어를 배우면 이전에 배웠던 패턴을 생각하느라 말이 뒤죽박죽 되고 원어민들과 이야기를 하는 데 있어서 제가 영어 선생님인데도 불구하고 어려움을 느끼기도 하거든요. 아이들을 가르치는 방법이 예전과는 많이 달라졌거든요. 아이들이 영어에 대해서 불안감이 있다지만 이것은 아이들의 성향에 따라 달라지는 것 같습니다.

학부모 대표

1. 많이 끼친다고 생각합니다. 엄마가 집에서 아이들의 영어 관심에 따라 영어 학습증진에 많은 차이가 나타난다고 생각합니다. 부모님의 영어교육의 방향에 따라 말하기 위주 혹은 시험위주 등을 결정할 때 부모의 역할이 크다고 생각합니다.
2. 말하거나 아이들의 영어에 대한 막연한 두려움을 없애는 것에는 원어민 교사가 큰 역할을 한다고 생각해요. 자주 만나고 접촉하면서 아이들이 말문이 트이거나 편하게 생각하는 것에 대해서는 원어민 교사의 역할이 크다고 생각합니다. 원어민 선생뿐만 아니라 교사의 성격에 따라 아이들이 영향을
3. 불안감을 많이 해소시킬 수 있는 것 같다. 단일 민족이어서 다름에 대한 불안감이 있는 데 자주 접하다 보면 이런 불안감을 없애 줄 수 있다고 봅니다
4. 저는 이런 불안감을 느꼈었는데 그 깔려있는 것을 제가 생각해보기까 저희 나라가 영어를 어렸을 때부터 배워왔지만 막상 외국인들을 만나면 한마디 못하면 부끄러움 열등감 이런 것 때문에 자신 있게 말을 못하고 불안해하는 것이 하는 경향이 있는 것 같아요. 문법적으로 틀릴까봐 말을 못하고 불안해하고 기피하는 경향이 있는 것 같아요. 저희는 시험위주보다 말하기 위주의 영어교육이 절실하다고 생각합니다.

E Teacher

1. I think parents have pretty large influence, especially in Korea where academies make up almost half of the student's education. If parents put a lot of money, time, and effort into the children's English then they will obviously improve. Compared to families with lower income, where even if the student is passionate about English, they will never be as good as the students whose parents put a lot of effort into their education. So it is kind of sad.
2. Yes, improve. I think the students always like whenever we come to

classroom, because studying hard is never really our main objective. We mainly try to focus on having fun and playing games with the students. Another reason why I think native teachers help is because of the language barrier. Sometimes it can be a hinderance but other times it really motivates the students. I don't usually understand what they say in Korean, so they have to improve their English if they want to talk to me. It puts a fire under them, so to say.

3 Definitely. Although it does depend on English teacher. I remember when I first came to this school the students seemed to be afraid of the native teachers. Even though they played games and tried to have fun, they were very strict and a little intimidating. I believe that it is the Native English teacher's duty to be very approachable and help influence to the students' ability. By encourage them to speak and showing them it is okay to make mistakes. They will have more confidence in their English in the future.

4. Definitely. Some students do seem afraid. I don't know if it's me they are scared of, but sometimes they seem so nervous when I come over to them. I can see it flash across their eyes. "Oh, no my English is so bad. She doesn't understand me." I really think it has to do with the pressure that Korea society puts on English. It makes them anxious and fills them with the need to be perfect. But it's pretty much impossible to be perfect at a second language. So whenever I see someone struggling with this anxiety, I just try to be really nice to them. I also try to give them more one on one rather than singling them out in front of the class.

P Teacher

1. I taught Parents English Class. Parents class just turns into like a gossip class. Most of them came to the class just to learn English for their children. No one was interested in their own English ability. Everyone was interested How can I get my child to learn English better. they would ask what academy I recommend, what text and everything. and so I think parents do have a huge influence on their children's English. Everyone wants their child to be a best English speaker. They really do put so much effort to them. whether it is an academy school or finding a native speaker or teaching it themselves.
2. Personally I think the native English Teacher excels in teaching higher level students. How are native speaker teacher is treated in schools today. How schools treat them, how the children treat them, how the school has expectations of them; they don't help improve children's English now. That's not to say that they can never help to improve children's English I think they help more higher level. but definitely I do think they have ability to improve. even in my class I adapted speaking Korean I adapted new ways to teach and talk to students have conversation and it does help I believe. I do think I can improve level up students English. But as it stands as it is and what's expected of us, No, an Academy setting, I don't think so. Sit down classroom setting, No. Listen to the teacher and speak English setting, No. It needs to be student oriented setting I think teacher need to facilitate conversation and I think native English teacher proves to be good at engaging with natural conversation and it is not just natural conversation its international English conversation there is English then there is international English. That's what native English teacher is good for.

3. Yes. I think. Ya. In general this is a really big thing to wrap you head around. there is a ideology that hangs around English speaking. English is just a market language. It's a Comodity. English means America and the children see the foreigner, and they think 'America'. The Teaching Culture or culture of how the native teacher approaches to children is a lot different. I tend to teach my classes, working in elementary school, really light really active student oriented and that makes students happy. They like playing games. They really like to not stress about school it is not stressful. They are elementary school student. They don't need stress. They just need speak in English. The native teacher most cases can bring forth that good learning culture. I am not saying that the teaching culture in Korea is bad . I am just saying whole idea 빨리빨리. It is really straneous. It gets to children. They are busy studying English, Violin and Piano. They are stressed out. I can' t imagine being in 12 years old with monumental stress. because my English is not perfect, or If I don't do well the test and I can't go to Seoul National University. It is really stressful on the kids. It goes back to the parents the amount of pressure and generally native teacher are either ignorant to the pressure or we feel it is unnecessary. We look at education different light. for the most part native teacher just want to have fun they just want their students to have a fun, at least that is I am here for. I think we reduce anxiety, at least my classes. This is what I said about earlier the foreigner teacher what is expect of them, I bring Korean into the classroom. I like to show the students that like you, I am learning a language and I am not good. I am obviously not good. I like to show them that I am confident about speaking Korean even though I'm bad and I do make the mistakes. My pronunciation is terrible but I show it to them. The lower students feel like they can come and communicate to me even half Korean and half English whatever and the higher level students feel more

confident speaking or they feel little OK a lot of students feel like Paul teacher learning this. gives them a little motivation. So I think native teachers can lessen anxiety. It is also up to individual as well.

4. Grade 6 student going to bed 2 am 3 am. They study English all day. There is an English exam that students can take. Students start to study TOEIC and TOEFL. They go to TOEIC Academy. I was in Parents training. they brag each how their kids are doing in English. It surprised me really. It is very competitive. I could talk about the English industry all day. Students definitely have anxiety about English. I don't think it is simple solution. It is giant social problem.

E 선생님과 한 선생님의 2차시 수업

수업목표 : Be going to 와 to + verb를 이용하여 공항에서 쓸 수 있는 표현을 익히기.

공항표현 익히기 1차시: 학생들에게 실제 여권과 모양이 같은 가짜 여권을 나누어 주어 그 여권에 학생들의 성, 이름, 생년월일, 국적, 여권유효일, 출생지 등을 영어로 기록하게 하고 총 6개의 질문과 답변 중 3번째까지 표현을 학습하였음. 지난 시간에 익힌 질문과 답은 Where are you going? I am going to 나라이름. How are you going there? I am going there by 교통수단.

수업영상 메모

한: 지난 번 여러분 3 페이지까지 적었죠?

학생 : What will you see? (PPT에 적힌 것을 읽는다.)

E : We are now on.....This is the first question.

E : (PPT를 가리키며) Can you tell me what does it say?

학생들 : What will you see? (여러 학생이 동시에)

한 : “이게 무슨 뜻이죠?” (동시에 말하는 학생들의 답변을 듣고). 여러분이 선택한 장소에서 무엇을 보고 싶어요?. “그러면 대답을 어떻게 해야 되? 대답을 무엇으로 시작해야되?”

학생들 : I will see.....

E : You are right. I will see the White House.

(PPT 화면을 보고 학생들을 보며)

한 : 여기는 White House라고 나와 있지만 여러분은 여러분이 보고 싶은 것을 써야 돼요.

학생 : 백악관이 뭐예요?

한 : 우리나라 청와대처럼 미국 대통령이 집무하는 곳이에요.

E : Let's write this down. Can you tell me a word that you mean?

한 : 내가 보고 싶은 것은 이건데 영어로 모르겠어요 하는 것?

학생들 : Times Square. Alien. The Statue of Liberty. Obama. 박근혜.

한 : 또 있어요? 내가 보고 싶은 것?

(학생들이 자유롭게 대답한다.)

학생 : 박근혜

한 : 누구야? 나라가 어딘데 박근혜라고 하는 거야? 지금 외국에 갈 경우를 하는 데 그게 왜 나왔어. 장난하지 말고 합니다. (분위기가 차분해진다.)

(E 선생님은 계속 다른 학생들이 말하는 것을 칠판에 판서를 한다. 이 때 한 학생 한 학생이 답하는 것을 놓치지 않고 적으려 한다.)

E : Anyone else?

학생 : 에펠탑.

E : Eipel Tower? (E 선생님은 계속 학생들의 단어를 칠판에 적는다.)

Sydney Opera House. (E 선생님이 칠판에 적는다)

학생 : 에일리언.

E: Ailen? (칠판에 적혀 있는 단어를 보여준다.)

학생 : Mars.

E: Mars?

E : Oh, thant's fun.

E : So, Ailen is from Mars? Are you sure? he.....he.... (smiling)

한 : 자 이제 다음 페이지 넘어가도 되요?

한 : 애들아 mountain spelling이 뭐니?

E : Are you ready for the next one? Can you read this?

학생들 : Why are you travelling?

한 : 나는 뭐뭐 하려고 라고 대답하려면 뭐로 시작할까요?

한 : 원래 why로 물어보면 대답할 때 because 라고 시작을 했잖아요. 그런데 full sentence가 아니면 to eat food 이런 식으로 대답하면 되요. 왜 여행을 해요?

학생 : 즐기려고.

한 : To have fun. (E 선생님을 보며 말한다. E 선생님은 칠판에 적는다.)

E : What about sightsee.

한 : 관광하려고...구경하려고.... 또 뭐 있을까?

학생 : Meet ailen

E : (칠판에 이미 적혀있는 alien을 가리키며)So you already know ailen.

학생 : (작은 소리로) Disney Land.

(한 선생님이 듣고 E 선생님에게 이야기하고 E 는 칠판에 적는다.)

한 : 뭘 보려고?

학생 : Animation.

학생 : 자유의 여신상을 보려구요.

한 : Statue of Liberty (E 선생님에게 이야기 해 주고 E 선생님은 칠판에 적는다. 학생들은 계속 이야기하고 E 선생님은 칠판에 판서를 하고 한 선생님은 학생들에게 펼 볼 것인지 3명의 학생에게 듣고 그 중 한 학생의 이야기를 말해주고 E 선생님은 칠판에 그것을 적는다.)

한: 자, 이제 다음 질문 넘어갈게요.

(원어된 선생님이 PPT 화면을 다음 화면으로 바꾼다.)

한 : 자, 읽어 봅시다. Ready go.

학생: When are you going?

한 : 무슨 뜻이에요?

학생 : 너 언제 갈 거야

그렇죠. 그럼 그 나라에 언제 갈 거야?

그러면 대답을 할 때 뭐로 하면 되요?

여기에 나온 것은 무슨 뜻이에요.

그렇죠. 수업 끝나고....

학생들 : 군대갔다가 와서....아니 몰라....내가 군대를 늦게 갈지....right now

E :Are you excited?

학생들 : (여기저기서 동시에)

한 : 애들아, 질문이 총 몇 개?

학생 : 여섯 개

한 : 여섯 개 완성이 된 사람? 그럼 완성이 안 된 사람 질문합니다.

학생 : 3 번이요.

한 : 외국이니까 뭐 타고 가면 되요?

애들아 여기 뭐 쓰면 되요?

또 아직 완성 안 된 사람? 됐어요?

(두 선생님의 대화)

E : Now we...

한 : Look at the teacher. 조용. 설명 들읍시다.

E : Now we have Polaroid camera. So we are going to be.... Can I see yours?(앞에 앉아 있는 한 학생에게서 여권을 가져온다.) You are going to take a picture and put it in your photo. Cut out and glue.

한 : Cut out and glue 이게 무슨 뜻일까요? 네. 잘라서 붙이라는 거죠. .

일반적인 여권사진은 혼자 찍지만 여러분이 같이 찍고 싶은 사람하고 찍어도 되

요. 사진크기는 조금 커도 상관없어요. 만약 두 명이 찍으면 두 번을 찍어야 해요. (사진 찍는 과정을 학생들에게 설명한다.)

E : OK. If you are ready to take picture, come over here.

(여학생 4명이 앞으로 나간다.)

E : So take four pictures. One ...two...three..... last one.

(2 명의 남학생 photo zone으로 가고 E 선생님은 pose를 알려준다)

(학생들이 자유롭게 앞으로 나가고 사진을 찍은 학생들은 서로 보여주며 이야기한다. 사진을 찍는 동안 한 선생님은 여권이 완성되지 않은 학생들이 있는지 확인하며 도와준다.)

E : Does everyone take a picture? (한 여학생에게 다가가서 사진을 찍는 곳으로 나오도록 한다. 여학생이 사진을 찍지 않은 것을 알고 계셨다)

(두 선생님이 대화한다)

한 : 사진 자른 것 떨어지지 않게 조심하세요.

(학생들이 사진을 오리고 붙이는 동안 E 선생님과 인터뷰를 하였다.)

문 : Could you tell me what is this class's main focus?

E : well...we take to focus on kind of travelling and future tense. Because in the text book right now is future tense. so we want to take kind of a interactive lesson. so we gave them passports whenever questions and answers that usually when you go to another country people would ask and so we just want to kind of focus on maybe language that they would hopefully use in the future if they ever go to go another country.

문 : Do you feel any kind of language anxiety during this class?

E : Not really. we kind of give them exactly what to say and then they want to know the questions what their answer in English. It kinds open up more discussion. oh....what's ailenwhatever.....and so.... I think they enjoye it.

(E 선생님이 학생 중 일부와 이야기한다.)

한 : 다 한 학생들은 E 선생님을 봅니다.

E : so...you now you have six different questions. you are now going to ask your friends and their answer. so it's kind of interview each other.

한 : 여러분 질문이 몇 개예요.

학생 : 여섯 개요.

한 : (학생들은 여권의 빈 페이지에 두 명의 학생들과 인터뷰를 하고 인터뷰한 학생의 이름과 대답을 적는다는 것을 설명한다.)

한 : E 선생님이 칠판에 하고 있네요.

E : Like this. You have questions and answers. Where are you going? I am going France. You can have their name in Korean and their answer in English, please.

한 : 친구의 이름은 한글로 써도 되는데 그 다음에 답은 영어로 씁니다.

E : Like 이민호 (칠판에 그려놓은 예시를 보여준다.)

한 : Are you ready? OK. Let's go.

(학생들은 여행에 관해 배웠던 여섯 개의 질문을 각자가 인터뷰하고 싶은 친구에게 가서 영어로 질문하고 그들의 답을 영어로 여권에 적는다.)

(학생들이 인터뷰하는 동안 두 선생님은 주위를 돌아본다. 문은 한선생님과 인터뷰를 한다.)

문 : 이런 활동이, 이런 종류의 수업이 학생들의 영어불안을 해소시켜줄 수 있다고 생각하세요?

한 : 미래시제를 공부하고 있는 데요. 여행을 하는 것에 대해서 정답도 없이 가고 싶은 곳, 보고 싶은 것들에 대해서 저희에게 이야기 하면서 정답도 없으니까 무엇인지 자신감 있게 물어보는 것 같아요. 인터뷰를 하는 과정에서 말하기, 듣기, 들은 대답을 쓰는 것 까지 해서 그런 과정을 통해서 언어에 대한 불안감이 없어지는 것 같아요. 여러 친구들과 이야기 하는 거라 불안감 없이 친구들에게 다가가서 물어보고 대답하는 것들이 불안감을 낮게 하는 데에 도움이 되는 것 같아요.

(시간이 종료되어 수업이 마무리된다.)

P 선생님과 한 선생님의 2차시 수업 메모

수업목표와 차시는 E 선생님과 동일함. 녹화된 수업은 2차시로써 1차시에 학생들은 이미 PPT를 가지고 여섯 개의 질문을 묻고 답하는 표현을 익혔다. E 선생님보다 수업이 1차시 수업이 빠르게 진행되었다.

P : You guys remember last week?

한 : 지난 시간에 영어책에 넣어 두라고 한 거 있죠?

P: Last week, you guys all made passport.

P : We are going to finish our passport and have an interview. We have lots of things to do today.

First, finish our passport then interview with two people and at the same time, I am going to take your picture. If you want take it alone or you

can take with me or you can take it with your friend.

한: Do you understand? 사진 찍을 때 혼자 찍어도 되고, 선생님과 찍어도 되고, 친구들이랑 찍어도 되는 데요. 그 전에 뭘 해야 되요?. 지난 시간에 question 몇 개였어요.

학생 : 6개.

한 : 6개 질문과 답을 완성을 하세요. 그리고 사진 찍고 인터뷰를 하는 데 지난 번 6개 문제 여권에 쓸 때 아래 빈 공간을 남겨두라고 했죠? 그 공간에 친구들과 인터뷰한 것을 적으세요. 만약 친구에게 Where are you going? 하고 물어보면 그 친구가 답을 하겠죠. 그럼 그 친구의 이름을 쓰고 그 친구의 답을 쓰면 되요. 인터뷰하는 동안에 you can take picture. Do you have any question? 친구들과 사진을 찍을 때는 만약 세 명이 찍으면 세 번을 찍어야 각각 내 것에 붙일 수 있죠. 이해가 되요? 찍으면 사진이 크겠죠. 그러면 사진을 오리고 풀로 붙이면 되요.

P : any question?

한 : Let' start.

(학생들은 자유롭게 사진을 찍고 인터뷰를 한다. 한 선생님은 교실을 다니며 학생들의 여권정보 적는 것과 6개의 질문과 답을 완성하는 것을 체크하며 도와준다. 학생들은 여섯 개의 질문을 서로 물어보고 답하고 모르는 것은 물어보고 가르쳐주며 인터뷰를 한다.)

한 : 사진 오려서 붙이세요.

P : Leave the camera alone.

P : OK. Over everyone. Look at the...

학생 : Teacher 짹짹 (박수를 치는 학생들은 거의 없다.)

P : 팡팡팡. One more time. Look at the

학생 : Teacher

한 : 애들아, 아직 인터뷰 끝나지 않은 사람?

P : When you finish your interview, I am gonna go around and stamp. (스탬프찍는 소리를 흉내낸다.) 똥똥.

(인터뷰를 마치지 못한 학생들이 인터뷰를 한다.)

P : Who wants stamp? Stamp?

한 : 인터뷰 다 한 사람 도장 받으세요.

(학생들이 자유롭게 P선생님께 가서 각 자의 여권에 스탬프를 받는다.)

(사진이 나오지 않거나 부족한 학생들이 사진을 찍는다.)

P : Look at the

학생 : Teacher.

P : OK. We gonna play a game. You guys want to play a Game? Game?

학생 : 눈치게임.

P : It is gonna 스무고개 game. Listen to me. What's gonna happen? One person come to the front of the class, and you write anything on this board, one noun. Object, Animal, Person or food. But don't write 인생 or 삶 something I can't guess. And then, Paul teacher, I will guess the answer and ask you guys a question and you will simply answer yes or no. This is a listening game.

한 : 문제를 누가 내요? 여러분들이 문제를 내면 P 선생님이 맞추시는 거예요. 질문을 하면 yes or no 답하면 됩니다. 그러면 내가 문제를 내 보겠다 하는 친구 나와서 적을 꺼예요. 아무거나 괜찮아요 명사는.

P : No volunteer?

(한 학생이 앞으로 나간다.)

P : Just write the thing. I won't look. English or Korean. Than's OK.

한 : 썼어요?

P : Don't write soccer player. No soccer player. No Soccer player. I only know Mash.

학생 : 꼭 명사여야 해요. 형용사는 안돼요?

학생 : 명사니까 noun 써.

P : Just write like a Panda or deer or 떡볶이.

(학생이 보드에 spain이라고 적는다.)

P : OK. I am gonna ask a question. Is it an animal?

학생 : No.

P : Is it a person?

학생 : No.

P : Object?

학생 : No.

P : Food?

학생 : No.

P : Is it a place?

학생 : (머뭇거리듯) No.

P : Let me requestion. Is that country?

P : Country. Is this country in Asia?

학생 : No.

P : Is it in Europe?

학생 : Yes.

P : oh. oh. Wester Europe?

학생 : Yes.

P : It's big guessing day now. (P 선생님이 France, Germany, Sweden, Finland, Switzerland, Sweden, Norway, Denmark, Italy를 물어보고 학생들은 No 를 대답한다.)

P : Spain?

학생들 : Yes

P : 와 . 박수 (자연스럽게 한국어를 한다. 다른 학생이 나와서 보드에 단어를 쓴다.)

P : Don't say it. I can hear it.

(P 선생님과 한선생님과 학생들은 이 게임을 한번 더하고 수업을 마무리한다.)

녹음파일 정보

음성녹음 002	지선생님과 인터뷰	2015/11/03
음성녹음 003	P 선생님과 인터뷰	2015/11/03
음성녹음 004	E 선생님과 인터뷰	2015/11/03
음성녹음 005	학부모 대표	2015/11/03
음성녹음 006	안선생님과 인터뷰	2015/11/03
음성녹음 007	한선생님과 인터뷰	2015/11/06
음성녹음 008	지선생님의 수업녹음	2015/11/11
음성녹음 009	한선생님, P, E선생님 수업 전 회의 녹음	2015/12/04
음성녹음 010	안선생님, P, E선생님 수업 전 회의 녹음	2015/12/04
음성녹음 011	수업유형 선호를 묻는 질문에 대한 학생들의 답변	2015/12/08
음성녹음 012	수업유형 선호를 묻는 질문에 대한 학생들의 답변	2015/12/09
음성녹음 013	수업유형 선호를 묻는 질문에 대한 학생들의 답변	2015/12/09
음성녹음 014	한선생님, P 선생님 수업 전 회의 녹음	2015/12/18