



저작자표시-비영리-동일조건변경허락 2.0 대한민국

이용자는 아래의 조건을 따르는 경우에 한하여 자유롭게

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

다음과 같은 조건을 따라야 합니다:



저작자표시. 귀하는 원저작자를 표시하여야 합니다.



비영리. 귀하는 이 저작물을 영리 목적으로 이용할 수 없습니다.



동일조건변경허락. 귀하가 이 저작물을 개작, 변형 또는 가공했을 경우에는, 이 저작물과 동일한 이용허락조건하에서만 배포할 수 있습니다.

- 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](#)

교육학 석사 학위 논문

초등영어 협동수업 유형에 따른

교수·학습 효과연구

- 정의적, 인지적 측면에서 -



노일화

교육학석사학위논문

초등영어 협동수업 유형에 따른

교수·학습 효과연구

- 정의적, 인지적 측면에서 -

지도교수 박 매 란

이 논문을 교육학석사 학위논문으로 제출함.

2010년 8월

부경대학교교육대학원

초등영어교육전공

노일화

노일화의 교육학석사 학위논문을 인준함.

2010년 8월 25일

주심 언어학 박사 John Stonham (인)

부심 언어학 박사 박 순 혁 (인)

부심 교육학 박사 박 매 란 (인)



A Study on Teaching-Learning Effects of Types of Co-teaching
in the Elementary English Education:
From Affective and Cognitive Perspectives

Roh, Il Hwa

*Graduate School of Education
Pukyong National University*

Abstract

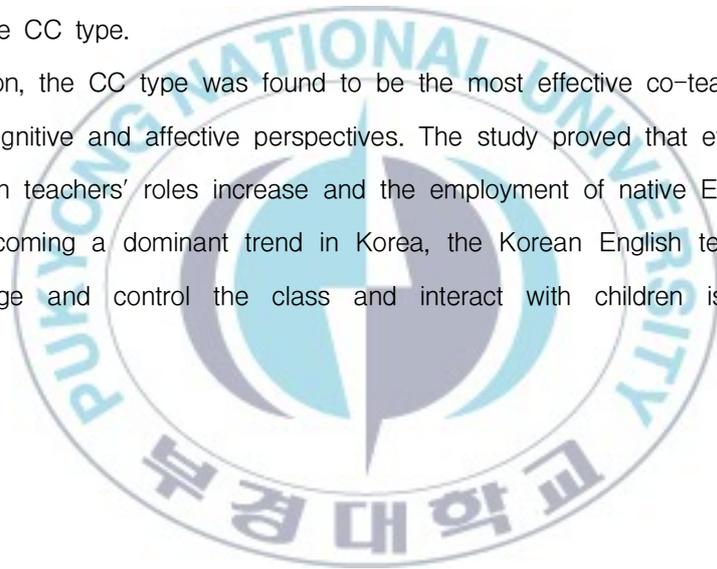
The purpose of this study is to compare the effects of the types of co-teaching by a native English teacher and a Korean English teacher at an elementary school.

As for the research method, the co-teaching was carried out once a week for 12 weeks and the types of co-teaching in the experimental classes were the Korean English teacher centered type (KC), the native English teacher centered type (NC), and the co-centered type (CC). The participants were 90 third-grade children from a local elementary school in Kijang, Busan. The listening and speaking tests were administered to the children before and after the experimental classes and the surveys regarding their cognitive and affective perspectives were taken. To analyze the effects of the current study, the class sessions were recorded during the last week and analyzed through the FLint analysis. In addition, the qualitative analyses of the teacher's reports were made and the student interviews were also analyzed.

The results of this study are as follows: First, the results of speaking and listening post-tests were found to be statistically significant. The students in the KC type class showed the highest achievement in the speaking test while the students in the KC and the CC type classes showed the highest achievement in

the listening test. It seems to suggest that the KC and the CC types might be more effective co-teaching types than the NC type and the Korean English teacher is found to be needed for successful English classes. Second, among the affective variables, 'participation' was found to be statistically significant. However, children's interest and self-confidence did not seem to differ. The CC type was found to show the best score and be statistically significant to the NC type regarding 'participation.' It means that proper use of the mother tongue creates a comfortable atmosphere for children so it encourages children's participation. Third, through the FLint analysis, the teacher's report and interview data, the CC type was found to be a desirable co-teaching type. The children could reportedly speak the target language spontaneously and felt most comfortable in the CC type.

In conclusion, the CC type was found to be the most effective co-teaching type from the cognitive and affective perspectives. The study proved that even if the native English teachers' roles increase and the employment of native English teachers are becoming a dominant trend in Korea, the Korean English teacher who can manage and control the class and interact with children is still necessary.



목 차

I. 서론

1. 연구의 필요성 및 목적	1
2. 연구 과제	2
3. 연구의 제한점.....	3

II. 이론적 배경

1. 원어민 보조교사	4
2. 협동 수업	10
3. 선행 연구	22

III. 연구방법

1. 연구 대상	24
2. 연구 기간	30
3. 연구 설계	32
4. 교과서 분석	32
5. 실험 수업 모형 선정	36
6. 실험 수업의 실제	39
7. 연구 도구	45
8. 자료의 분석 및 처리 방법	50

IV. 연구의 결과 및 논의

1. 인지적 영역의 결과	52
2. 정의적 영역의 결과	56
3. 수업 분석 결과	68
4. 교사 관찰 기록지 분석.....	74
5. 학생 면담 기록 분석.....	77

V. 결론 및 제언	80
------------------	----

참고 문헌	84
-------------	----

부록	89
----------	----

표 목차

<표 1> 원어민 영어보조교사 자격 및 등급(EPIK, 2009).....	6
<표 2> 세 가지 범주에 따른 협동 수업 유형 분류	16
<표 3> 실험 학급에 대한 정보.....	24
<표 4> 기초 설문 분석 결과	25
<표 5> 영어학습의 중요성에 대한 분산 분석 결과	27
<표 6> 사전 말하기 영역의 분산 분석 결과	28
<표 7> 사전 듣기 영역의 분산 분석 결과	28
<표 8> 정의적 영역 설문지 신뢰도 검사 결과	29
<표 9> 사전 정의적 영역의 평균값	30
<표 10> 사전 정의적 영역 설문 조사 분산 분석 결과	30
<표 11> 3학년 영어 교과서 기본 체제	33
<표 12> 실험 수업 지도 내용	35
<표 13> 협동 수업 모형	37
<표 14> 한국인 주도형 실험 수업안	39
<표 15> 원어민 주도형 실험 수업안	41
<표 16> 공동 주도형 실험 수업안	43
<표 17> 사전 인지적 영역 검사지의 이원목적분류표	46
<표 18> 사후 인지적 영역 검사지의 이원목적분류표	46
<표 19> 정의적 영역 사전,사후 설문 내용	48
<표 20> FLint 분석법의 분류항목	49
<표 21> 말하기 사후 평가 분산 분석 결과	52
<표 22> 말하기 사후 평가 대응 표본 T-검정 결과	53
<표 23> 사후 듣기 평가 분산 분석 결과	54

<표 24> 사후 듣기 평가 대응표본 T-검정 결과	55
<표 25> 영어 학습 흥미도 분산 분석 결과	57
<표 26> 영어 학습 흥미도 대응 표본 T-검정 결과	58
<표 27> 영어 학습 자신감 분산 분석 결과	59
<표 28> 영어 학습 자신감 대응 표본 T-검정 결과	60
<표 29> 영어 학습 참여도 분산 분석 결과	61
<표 30> 영어 학습 참여도 대응표본 T-검정 결과	62
<표 31> 협동 수업에 대한 인식 분산 분석 결과	63
<표 32> 한국인 교사 필요성에 대한 분산 분석 결과	64
<표 33> 실험 수업의 FLint 분석 결과	69



그림 목차

<그림 1> 실험 수업 중 교사 발언의 빈도.....	70
<그림 2> 실험 수업 중 학생 발언의 빈도.....	71
<그림 3> 실험 수업 중 기타 항목의 빈도.....	73



I. 서론

1. 연구의 필요성 및 목적

현 정부에서는 모든 학생이 고등학교만 졸업하면 일상생활에서 영어로 대화할 수 있도록 하고, 영어 사교육 없이도 충분히 대학에 갈 수 있도록 하는 영어교육 정책을 추진하고 있다. 이를 실현하기 위해 교육부는 EPIK(English Program in Korea)사업을 실시하여 전국의 초·중학교에 원어민 보조교사를 배치하고 있다. 부산시는 이미 2009학년도 509명의 원어민 교사를 전 초·중학교에 배치하였고 2010년에는 전국의 초·중학교에 원어민 보조교사를 배치하는 것을 목표로 하고 있다.

Phillipson(1992)은 교사가 영어로 수업을 진행할 때 학습자가 모국어를 덜 사용하게 되고 목표 언어입력을 더 많이 접하게 됨으로써 높은 수준의 언어 능력을 배양할 수 있다고 보았다. 교실환경을 목표어 사용 상황으로 만들기 위해서는 교실운영과 교수의 도구로 영어를 사용해야 하고, 대화나 토론, 역할극 등을 통해 다양한 의사소통의 기회를 제공해야 한다는 것이다. 이러한 연구결과로 미루어 볼 때, 학생들이 영어에 노출되기 어려운 EFL(English as a Foreign Language)상황인 우리나라에서는 영어시간만이라도 영어에 노출되는 시간이 되도록 많아 질수 있는 방안이 모색되어야 할 것이고 그 방안중 하나로 원어민 보조 교사를 학교에 배치하고 있다.

하지만 교육인적자원부(2008)에 의하면 원어민 보조교사의 자질과 교수능력이 떨어지는 데에 대한 불만과 협동 수업의 모형이 통일되지 않아 현장에서 혼선만 가중시킨다는 의견이 많다. 그러므로 원어민 보조교사

의 교직에 대한 부족한 전문 지식과 교수 기술을 보완하기 위해 한국인 영어교사가 함께 수업을 실시하는 협동 수업은 필수적이다.

본 연구에서는 초등학교 현장에서 실시되는 원어민 보조교사와 한국인 교사의 협동수업을 세 가지 유형으로 나누고 협동수업 유형에 따른 실험 수업을 실시하여 학생들의 정의적, 인지적 영역의 변화를 측정하여 효율적인 협동 수업의 유형을 알아보려고 한다.

2. 연구 과제

본 연구는 협동 수업 유형에 따른 학생들의 정의적, 인지적 영역의 변화를 측정하고 분석하여 바람직한 협동 수업의 방안을 제시하고자 한다. 이를 위해 협동 수업의 유형을 한국인 주도, 원어민 주도, 공동 주도형의 3 가지로 정하고 12주간의 실험 수업을 진행한다. 각 실험 반에서 실험 수업 전, 후의 듣기, 말하기 평가와 설문지 검사를 통해 효율적인 협동 수업의 방안을 모색하고자 한다. 이를 위한 구체적인 연구 문제는 다음과 같다.

첫째, 협동 수업 유형에 따라 학생들의 인지적 측면에서 유의한 차이가 있을 것인가?

둘째, 협동 수업 유형에 따라 학생들의 정의적 측면에서 유의한 차이가 있을 것인가?

셋째, 협동 수업 유형에 따른 수업분석, 교사관찰지, 학생 면담을 통한 협동 수업의 바람직한 방안은 무엇인가?

3. 연구의 제한점

본 연구는 다음과 같은 제한점이 있어 결과의 해석과 일반화에 유의해야 한다.

첫째, 본 연구는 부산시 기장군 소재의 학습 수준이 다소 낮은 D초등학교(다 급지, 농어촌)를 대상으로 하기 때문에 환경적, 지역적 요인이 다른 학교로 일반화 하는데 제한점이 있다.

둘째, 실험 기간이 12주로 짧은 관계로 장기적인 연구에 비해 충분하게 관찰할 수 없는 제약이 있다.



II. 이론적 배경

본 장에서는 원어민 활용 협동수업 유형에 따른 효과를 알아보기 위한 이론적 토대를 마련하기 위해서 원어민 보조교사와 협동수업 그리고 선행 연구에 대해 알아본다.

1. 원어민 보조교사

협동수업의 두 주체는 원어민 보조교사와 한국인 영어교사로 볼 수 있다. 협동수업의 성패는 한국인 영어교사에 달려있다(김동균, 2006)는 말이 있지만 실제 수업 상황에서는 원어민 보조교사의 활약이 중요하다. 본 절에서는 원어민 보조교사에 대한 전반적인 내용을 살펴보도록 한다.

가. 원어민 보조교사의 개념

Firth와 Wanger(1997)에 의하면 원어민(native speaker)이란 자신이 태어날 때 습득한 모국어를 말하는 사람이다. 또 Cook(1999)은 원어민이란 오직 한 언어만을 능숙하게 말할 수 있는 사람이라고 하였다. 따라서 원어민이란 어떠한 언어를 모국어로 사용하는 환경에서 모국어를 배워서 능숙하게 사용할 수 있는 사람을 일컫는 것으로 볼 수 있다.

보조교사는 교수적 능력(instructional capacity)을 가진 자로서 학교에서 전문가와 함께 일하는 사람으로, 학생에 대하여 궁극적인 책임과 프로그램의 성과에 대한 책임을 가지고 자격증 혹은 면허가 있는 전문가에

의하여 감독을 받은 사람으로 정의된다.(진인진과 박승희, 2001).

원어민 보조교사의 개념을 정리하면 어떤 언어를 모국어로 사용하는 환경에서 모국어를 배워 능숙하게 사용하고 자격증 혹은 면허가 있는 전문가의 감독 하에 일하는 원어민 교사를 일컫는다고 할 수 있다.

원어민 교사들의 법적 신분은 한국인 교사를 보조하는 보조교사이다. 그 지위는 학교장을 고용자로 고용계약에 의해 주어진 임무를 수행하는 임시직으로 특수한 피고용인인 동시에 국제교류를 실천하는 실천자이다(경기도교육청, 2009). 원어민 보조교사의 법적 신분은 교원자격검정령(1978.12.30. 대통령령 제9258호 전문 개정, 2005.5.16 대통령 제16812호 일부 개정) 제3조(자격증 수여)에 의하면 정식 교사로 분류할 수 없으므로 원어민보조교사(Foreign Language Assistant Teacher: FLAT)로 호칭되는 것이 적절하다(경기도교육청, 2009). 따라서 본 연구에서는 원어민 교사를 원어민 보조교사로 호칭한다.

나. 원어민 보조교사 자격 요건

EPIK(2009)에 의하면 원어민 보조교사는 영어를 모국어로 하는 국가의 국민으로 학사 학위 이상의 학력 소지자 혹은 영어 사용국의 국적을 가진 교포는 시민권 및 영주권 소유자를 포함하되 최소한 중등학교부터 해당국에서 교육을 받아 학사 학위 이상을 소지한 자로 현지 체류 기간이 10년 이상인 자이어야 한다. 그러나 단, 영주권 소유 남자 교포는 병역 문제로 계약 이행에 지장을 초래하지 않아야 한다. 그리고 표준 영어 사용 능력이 우수하고, 한국생활에 적응이 가능한 신체 및 정신이 건강한 자이어야 하며 적법한 비자를 취득한 자이다. 이는 처음에는 원어민 보조교사의 자격조건을 4년제 대학 졸업자 중 영어 교사 자격증을 확보

한 자료 한정하였다가 그러한 자격을 갖춘 원어민 보조교사를 확보하기 어렵게 되자 자격 요건을 학사 학위 소지자로 완화한 것이다. 그리고 교사자격증, 교육경력, 100시간 이상의 교육과정 이수, TESOL/TEFL같은 영어교육자격증, 학위 등을 근거로 원어민 보조 교사의 고용 등급을 1등급, 2등급, 3등급으로 차별화하여 급여를 차등화하여 지급하고 있다. 등급에 따른 내용은 다음 <표 1>과 같다.

<표 1> 원어민 영어보조교사 자격 및 등급(EPIK, 2009)

단계	조건	월 급여(만원)	
		대도시	지방
1+	· 1단계 조건으로 같은 교육청에서 2년 근무	250	200-270
1	· 다음의 조건 중 한가지를 가진 자가 2년 근무경력 - 석사 - 교사자격증, TEFL/TESOL/CELTA(100+hrs) 자격증 - 교육, 영어교육, 영어 및 영문관련학과 · 2+단계 조건으로 같은 교육청에서 재계약시	230	240-250
2+	· 전공에 상관없이 석사학위 혹은 영어교육 및 영어 관련 학과 학사 출신 · 학사 전공에 관련 없이 영어교육 및 영어 관련 학과 석사 · A2단계의 조건으로 같은 교육청에서 재계약했을 때	210	220-270
2	· 다음의 조건 중 하나를 만족할 때 - 교사자격증, TEFL/TESOL/CELTA(100+hrs) 자격증 - 교육, 영어교육, 영어 및 영문관련학과 - 학사 자격에 영어강사경력 1년 이상 · 전공에 상관없이 석사자격	200	210-220
3	· 전공에 상관없이 학사자격	180	190-210

다. 원어민 보조 교사 임무 및 활용 형태

EPIK의 계약서 제 3조에 원어민 보조교사의 임무를 다음과 같이 명시

하고 있다.

첫째, 한국인 교사와 협력 수업을 실시한다.

둘째, 영어 수업 관련 자료를 제작한다.

셋째, 영어 교육 관련 교육 자료의 개발을 보조한다.

넷째, 학교 영어 활동 및 기타 특별 활동을 지원한다.

다섯째, 한국인 교사 및 학생에 대한 영어 회화 교육을 실시한다.

여섯째, 고용자가 지정하는 기타의 업무를 수행한다.

원어민 보조교사 활용 형태는 몇 가지로 나누어진다. 영어 수업, 교사 연수, 교수 자료 개발, 영어 교육과 관련된 특별 활동이 그것인데 EPIK에서는 원어민 보조교사 활용 영역을 아래의 7가지로 제시하였다(교육인적자원부와 한국교원대학교 종합교육연수원, 2005).

① 학생 수업 지도 : 수업 지도는 반드시 한국인 영어 교사와 팀티칭으로 하며, 한국인 영어 교사 주도하에 수업이 이루어지도록 한다. 원어민 영어교사는 보조교사임을 숙지한다.

② 학교에서 교사 연수 : 학교에 배치된 원어민 영어 보조교사는 주5일, 주당 22시간의 근무시간 중 일정 시간을 할애하여 교사 회화 지도를 할 수 있다.

③ 방과후 교육 활동 지원 : 평일 방과 후 혹은 토요일에 실시되는 학생 및 교사를 위한 특별 활동에 원어민 보조교사를 활용할 수 있다. 이 경우 원어민 영어보조교사와 협의가 필요하여 고용계약서에 의거하여 수당이 지급되도록 한다.

④ 영어교육 시범(연구) 학교 지원 : 시범(연구) 학교에서는 학생 수업 지도는 물론 시범(연구)학교의 목적에 따라 원어민 영어보조교사의 역할을 부여하여 영어교육 개선에 이바지하도록 한다.

⑤ 교원 연수 요원 : 시·도 교육연수원에 배치된 원어민 영어보조교사는 시·도 교육연수원의 연수 계획 및 교육과정에 의거 현직 교사 연수에 강사로 참여한다.

⑥ 교재 개발 : 시·도 교육연수원, 시·도 교육청, 각 학교에 배치된 원어민 영어 보조 교사는 수업에 필요한 교재를 개발하여 사용할 수 있다. 그러나 학교에 배치된 경우에는 정규 수업과정에 중점을 두어야 한다.

⑦ 영어교육 코디네이터 : 각 시·도 교육청에 배치하여 원어민 영어보조 교사 관리나 영어 교육 계획 및 추진 등과 관련하여 EPIK 담당 장학사나 영어 교육 담당 장학사를 보좌하도록 할 수 있다.

라. 원어민 보조교사 활용 영어 수업의 장·단점

원어민 보조교사 활용 영어 수업에서 원어민 보조교사가 가질 수 있는 장점은 다음과 같다(박약우, 2006).

첫째, 원어민 교사는 영어라는 언어에 대한 직관적인 지식을 가지고 있다. 이 직관적인 지식으로 인하여 그들은 의미에 따라 정확한 언어 형태와 관용적 표현들을 적절히 사용하고, 비언어적인 문화 요소들도 적절히 활용할 수 있다.

둘째, 원어민 교사는 영어의 자연스런 발음과 억양을 가지고 있다. 특히 발음은 생리적인 면과 관련이 있어 나이가 들수록 비원어민이 가장 근접하기 어려운 것이다.

셋째, 원어민 교사는 상당량의 어휘와 그들의 언어 관계를 습득하여 맥락에 맞게 어휘를 사용할 수 있다. 원어민은 생각을 어휘를 가지고 형성하지만, 비원어민은 생각을 하고 어휘를 찾게 된다. 따라서 어휘는 비원어민 교사가 많은 어려움을 겪는 것 중의 하나이다.

넷째, 원어민 교사는 영어 사용의 화용론적, 전략적인 능력을 가지고 있다. 그리하여 언어의 화용론적 관례에 맞게 의사소통의 목적을 성취하면서 동시에 대화자와 대인적인 관계를 원활히 형성해가게 된다. 또한 그들은 소통상의 장애를 전략적으로 회피하거나 해소할 수 있는 언어적 또는 비언어적인 의사소통 기능을 적절히 사용할 수 있다.

다섯째, 원어민 교사는 즉흥적으로 유창한 담화, 완곡 표현, 말더듬, 이어질 말에 대한 예측과 명료한 내용 등을 구현시키고 실행시키는 능력을 가지고 있다. 이로 인하여 상황에 대한 즉각적인 대응능력이 우수하다.

여섯째, 원어민 교사는 영어와 함께 영어권의 문화를 잘 이해하고 있어 언어의 문자적인 의미뿐만 아니라 맥락적, 문화적, 은유적인 의미까지도 이해할 수 있다.

원어민 보조교사의 장점을 종합해 보면 주로 언어적 측면, 즉 언어적 유창성과 목표어 문화 이해의 우월성 등에 있다고 볼 수 있다. 그러나 원어민보조교사의 활용에 반드시 장점만 있는 것은 아니다. 원어민 보조교사 활용의 단점을 살펴보면 다음과 같다.

첫째, 의사소통의 어려움으로 아동들과의 대화에서 발견된 오류에 대해서 한국인 영어교사만큼 수정해 주거나 피드백을 제공하기 어려운 편이다.

둘째, 수업의 구조가 비교적 단순하고 변화가 없어 지속적으로 아동들의 주의집중을 끌어내지 못하는 경우가 많다.

셋째, 한국 문화와 언어에 익숙하지 못한 이유로 아동과의 활발한 의사소통이 단절되고, 수업을 이끌어 가는 기술의 부족으로 한국인 영어교사의 도움 없이는 독자적인 수업진행이 힘든 편이다.

넷째, 외국인 교사의 자질 문제로 영어식 사고방식이 아직 자아가 정립

되기 전의 어린 아동들에게 미칠 부정적이 영향을 간과할 수 없다.

다섯째, 외국인 교사의 교수 스타일과 우리나라 학생들의 학습 스타일 간의 차이와 교수법과 학습법의 불일치로 인한 학습효과 감소가 발생할 여지가 많다.

원어민 보조교사 활용의 단점은 주로 언어적인 측면을 제외한 교수 기술적 측면, 아동들에게 미칠 수 있는 정의적 측면에서 부정적인 영향, 문화적 이해 부족 등에서 오는 학습 효과 감소 등을 들 수 있다. 이런 단점들을 보완하기 위해서 원어민 보조교사의 단독수업보다는 한국인 영어교사와 함께하는 협동수업이 권장되고 있다.

2. 협동 수업

원어민 보조교사를 활용한 협동수업은 두 명의 교사가 한 수업을 진행하기 때문에 우리나라와 같은 다인수 학급에서 효과적이다. 그러나 협동수업에 대한 이해가 선행되지 않으면 효과적인 협동수업을 실시하기 어렵다. 본 절에서는 협동수업의 정의, 유형, 장·단점 및 유의점 등 협동수업에 대한 전반적인 내용을 알아보도록 한다.

가. 협동수업의 정의

협동 수업은 1950년대 후반 미국에서 둘 또는 그 이상의 교사가 문학과 역사와 같은 과목을 하나의 과정으로 통합하여 학습자에게 보다 넓은 안목을 주기 위하여 교사가 팀을 구성하여 서로 협동하여 가르치는 방식

이 도입되었다. 이는 넓은 의미의 협동 수업으로, 통합교과의 방식으로 특수 집단의 학습자들에게 필요한 기능이나 전문적인 지식을 가르치기가 용이한 장점을 가지고 있다.

협동 수업은 1900년대 초부터 관심을 끌여온 방법이지만 1950년대 후반까지의 교육 용어 속에는 나타나지 않은 비교적 새로운 용어이다(김정규, 김현철, 1996). Shaplin(1971)은 협동 수업이란 ‘교사의 조직과 그들에게 배정된 학생들을 포함한 수업 조직의 한 양식으로서, 2인 또는 그 이상의 교사 협력해서 동일 학생 집단의 수업 전반이나 중요 부분에 대해 책임을 지는 것’ 이라고 정의하였다. 또한 협동 수업은 교사들과 그들이 담당하는 학생을 포함하는 수업 조직 형태이며, 이 조직에서 같이 일하는 둘 이상의 교사에게 동일한 학생집단의 수업의 전부 또는 중요한 부분에 대한 책임을 부여하는 것이다. 이 정의에 의하면 협동 수업은 언제나 기본 단위의 교사와 학생을 함께 팀으로 지칭하며, 공동의 책임은 계획, 수업, 평가 전반들 통하여 팀 교사 간 밀접한 협력 관계에서 이루어져야 한다. 따라서 교사들은 동일한 학생에 대하여 교수할 지도 목표를 정하고 목표를 달성하기 위하여 필요한 역할과 업무를 분담하여야 한다.

나. 협동 수업의 유형

원어민 협동수업의 유형은 여러 학자에 의해 다양하게 제시되고 있으나 한국인 영어교사와 원어민 보조교사의 역할 분담 및 비중을 기준으로 분류된 유형을 살펴보기로 한다. 이는 협동수업에서 효율성을 높이기 위해서는 교사의 역할이 중요한 변수가 되기 때문이다.

(1) Cunningham의 협동 수업 유형

Cunningham(1960)은 협동수업의 일반적 조직 유형을 각 교사간의 책임과 권한의 비중에 따라 팀 리더 유형(the team leader type), 연합유형(the associate type), 주임교사/초임교사 유형(the master teacher/beginning teacher type), 그리고 공동 교수 유형(the coordinated team type)의 4가지로 분류하고 있다. Cunningham이 제시한 유형의 내용을 자세히 살펴보면 아래와 같다.

첫째, 팀리더 유형(the team leader type)은 한 교사가 다른 교사 보다 중심적 지위를 가지고 협동 수업을 진행해 나가는 유형이다.

둘째, 연합유형(the associate type)은 구성원과의 상호작용의 결과로 각 교사의 역할과 비중이 결정되며, 의사결정권도 동등하게 주어지는 수업 유형이다.

셋째, 주임교사/초임교사 유형(the master teacher/beginning teacher type)은 초임교사의 교사로서의 성장에 초점을 두고 경험 많은 교사가 의사결정력에 더 비중을 행사하도록 수업이 구성되고 진행되는 수업 유형이다.

마지막으로, 공동 교수 유형(the coordinated team type)은 학습자에 대한 공동책임은 없으면서 분리된 학습자 그룹에 동일한 교육과정으로 협력 수업을 진행하는 느슨한 형태를 가진 수업 유형이다.

Cunningham이 제시한 4가지 유형 외에 김성연(1999)은 원거리협력(Telecollaboration type) 유형을 추가하였다. 이러한 유형의 추가는 원거리 의사소통의 발달로 교사들이 멀리서도 교수 전략을 교환하고 수업 구상에 대한 피드백을 줄 수 있다는 데에 근거를 두고 있다.

(2) 배두본의 협동 수업 유형

배두본(1997)은 협력수업의 유형을 원어민 교사의 수업 참여 비중과 역할에 따라 수업분담형(assistant solo-teaching), 협동수업형(co-teaching), 부분 협동수업형(part team teaching), 특별활동 지도관리형(extracurricular activity management)으로 나누고 있다. 배두본의 협동수업 유형을 살펴보면 다음과 같다.

첫째, 수업분담형(assistant solo-teaching)은 한 단원의 일전 부분을 원어민 교사에게 분담시켜 원어민 단독으로 수업을 하게 하는 유형으로, 원어민이 수업을 진행하는 동안 한국인 교사는 학생의 신분이 되어 교실에서 학생들과 함께 활동을 하면서 참여 관찰을 하는 유형이다.

둘째, 협동수업형(co-teaching)은 한국인 교사가 수업의 주도권을 가지고 수업을 진행해 나가게 되면 원어민 교사는 참여 관찰을 하면서 자료 제공자와 대화 상대자의 역할만 하게 되고, 반면에 원어민 교사 주도의 수업에서 학생들이 이해하지 못한 부분이 있으면 한국인 교사가 학생들에게 도움을 제공하는 역할을 수행하게 된다.

셋째, 부분 협동수업형(part team teaching)은 한국인 교사가 수업을 주도하고 원어민 교사는 학생들 수준에 맞추어 학습 자료를 제작하고, 목표 언어의 문화에 맞는 다른 자료를 준비하며, 교실을 순회하면서 학생들과 대화를 나누는 대화 상대자의 역할을 한다.

넷째, 특별활동 지도관리형(extracurricular activity management)은 원어민 교사가 학교에서 영어 연극반 등의 특별활동을 위한 활동을 조직하고 운영하는 역할을 담당하게 되는 유형이다.

(3) Brown의 협동 수업 유형

Brown(2001)은 협동수업의 유형을 두 교사의 수업 참여 형태에 따라 수업 책임 공유형, 수업 반분형, 공동 수업형의 3가지로 분류하고 있다.

첫째, 수업 책임 공유형은 한국인 교사와 원어민 교사가 공동으로 수업을 진해오하고 책임도 동시에 공유하는 유형으로 한국인 교사와 원어민 교사가 동일한 역할과 비중을 가지고 수업을 진행한다.

둘째, 수업 반분형은 한국인 교사와 원어민 교사가 수업을 반씩 나누어 진행하는 수업 유형으로 한국인 교사가 수업을 진행할 때는 원어민 교사가 전혀 수업에 관여하지 않으며, 그와 반대로 원어민 교사가 수업을 진행할 때도 한국인 교사가 특별한 경우를 제외하고는 가급적 수업에 관여하지 않은 참여와 책임을 철저히 반분하는 수업 형태다.

셋째, 공동 수업형은 한국인 교사와 원어민 교사가 교과과정 수립, 시행, 평가 및 수정 단계에서 서로 유기적으로 협력하며 수업의 일정 부분을 공유하여 진행해 나가는 유형이다.

(4) LIOJ(Language Institute of Japan)에서 제시한 유형

일본 언어 학회에서 제시한 유형은 객원교사 유형(The Guest Teacher Type), 모델 독자 유형(The Model Reader Type), 교대 수업 유형(Alternating Type), 두 교사 중심 유형(The Two Teacher-Centered Type), 상호 작용 유형(The Interactive Type)이다.

첫째, 객원교사 유형(The Guest Teacher Type)은 학습자에게 객원교사, 즉 원어민 교사에 대해 알 수 있는 기회를 주고자 의도된 유형으로 원어민 교사는 교실 앞에서 질문과 대답을 하고 한국인 교사는 때때로 도와주는 역할을 한다.

둘째, 모델 독자 유형(The Model Reader Type)은 원어민 교사가 학습자들에게 정확한 발음 모델을 해 주기 위해서 원어민 교사는 교재에서

선택된 단어나 문장을 읽고 학생들이 이를 반복하게 하는 역할을 하는 수업이다.

셋째, 교대 수업 유형(Alternating Type)은 원어민 교사와 한국인 교사가 수업의 책임을 동등하게 나누어 갖고 서로 다른 부분을 지도하는 유형으로 한 교사가 지도를 하면 다른 교사는 관찰을 한다.

넷째, 두 교사 중심 유형(The Two Teacher-Centered Type)은 두 교사가 수업의 책임을 나누어 갖고 수업에서 상호작용을 하는 유형으로 학습자 중심의 수업이라기보다 교사 중심의 수업으로 진행된다.

다섯째, 상호 작용 유형(The InteractiveType)은 수업의 책임은 두 교사가 동등하게 나누어 갖고 수업에서 학습자의 학습을 촉진하고 학습자들이 서로 상호작용할 수 있도록 협동 수업을 진행한다.

많은 학자들이 협동수업의 유형을 다양하게 제시하였다. 이런 유형들을 자세히 살펴보면 세 가지 범주로 나눌 수 있다. 원어민 교사 주도 - 한국인 영어교사 보조형, 원어민 교사 - 한국인 영어교사 공동주도형, 한국인 영어교사 주도 - 원어민 교사 보조형이 그것이다. <표 2>에서 다양한 협동수업의 유형을 세 가지 범주로 분류하였다.

<표 2> 세 가지 범주에 따른 협동 수업 유형 분류

범주 학자	원어민주도- 한국인보조형	공동주도형	한국인주도- 원어민보조형
Cunningham	팀 리더 유형	연합유형	주임교사/초임교사 유형 팀 리더 유형
배두본	수업분담형	협동수업형	부분 협동수업형
Brown		수업 책임 공유형 공동 수업형	
LIOJ	객원교사 유형 모델 독자 유형	두 교사 중심 유형 상호 작용 유형	

Cunningham이 제시한 유형 중 팀리더 유형은 원어민주도 - 한국인보조형과 한국인 주도 - 원어민 보조형 모두에 속할 수 있다. 이는 팀리더가 원어민 교사가 되느냐 한국인 교사가 되느냐에 따라 달라질 수 있기 때문이다. 주임교사/초임교사 유형은 한국인주도- 원어민보조형으로 볼 수 있다. 협동수업에서 교육학전 이론과 교수기술, 교육 경험 등을 갖추고 있는 교사는 주로 한국인 교사이고 원어민 교사는 전문가인 한국인 교사의 감독 아래에 있는 보조교사의 신분이기 때문이다. 그리고 연합 유형은 각 교사의 역할이 구성원들과의 상호작용으로 결정되나 공동으로 수업한다는 점에서 공동주도형으로 분류할 수 있겠다. 공동 교수 유형은 학생들을 분리하여 수업하는 형태로 두 교사가 함께 수업하는 협동수업의 형태가 아니므로 배제한다.

배두본의 협동수업 유형 중 수업 분담형은 원어민 교사가 수업을 하고 한국인 교사는 관찰을 하는 입장이므로 원어민주도-한국인보조형이라 할 수 있다. 협동 수업형은 원어민교사와 한국인 교사가 학습 내용에 따라 역할을 조정하는 수업 유형이므로 공동주도형이라 할 수 있으며, 부분 협동 수업형은 한국인 교사의 주도하에 원어민 교사가 보조의 역할을

담당하므로 한국인주도-원어민보조형으로 볼 수 있다. 그러나 특별활동 지도 관리형은 원어민 교사의 단독수업에 관한 내용이므로 분류에 포함시키지 않는다.

Brown의 수업책임 공유형은 원어민과 한국인 교사가 책임을 공유하며 수업을 공동으로 하기 때문에 공동주도형으로 볼 수 있고, 공동 수업형 또한 수업의 일정 부분을 공유하여 진행하므로 공동주도형에 포함된다고 하겠다. 그러나 수업반분형은 원어민교사와 한국인 교사가 수업을 반씩 나누어 단독진행을 하는 유형이므로 이 세 범주에 어디에도 속하지 않는다고 볼 수 있다.

다. 협동 수업의 장점

협동수업은 이론상 많은 장점을 가지고 있다. Japanese Ministry of Education(1996)과 허운나(1998)가 제시한 원어민 보조교사와 한국인 영어 교사의 협동수업의 장점은 다음과 같다.

첫째, 목표어로 의사소통을 해야 하기 때문에 학습자들의 학습동기를 유발한다. 특히 우리말이 서투르거나 전혀 모르는 원어민 영어 교사의 존재는 학생들로 하여금 당면한 실제 의사소통의 필요성을 스스로 느끼도록 함으로써 자연스러운 동기 유발이 가능하다. 또한 자칫 우리나라 사람끼리 새로 익히는 언어를 주고받아야 하는 어색함이 원어민 교사의 존재로 인해 영어를 말해야 하는 필요성이 정당화되어 의사소통을 유도할 수 있다.

둘째, 원어민 보조교사와 학습자 간, 그리고 한국인 영어교사와 원어민 보조교사 사이에 상호 작용이 많아짐으로 상대방 문화를 잘 이해할 수 있는 기회를 제공해 준다. 교과 내용이 영어 사용국에 관한 것이거나,

영어권의 문화에 관한 내용일 경우에는 원어민 영어 교사의 직접적인 설명을 접할 수 있고, 또한 우리나라의 문화에 관한 내용일 경우, 거꾸로 한국인 영어 교사가 원어민 영어 교사에게 설명을 해 줄 수 있어 상호 문화에 대한 피상적인 이해가 아닌 진정한 이해가 이루어 질 수 있다. 상대방 문화에 대한 이해는 교사와 학습자, 교사 상호 간의 유대감을 증진시켜서 학습 환경을 유익하게 하는데 도움이 된다.

셋째, 원어민과의 만남을 통하여 외국어에 대한 두려움, 즉 정의적 여과(Affective filter)를 낮추어 주고, 외국인과의 대화에 대한 자신감을 길러 줄 수 있다. 학습자는 외국인과의 대화에서 자신이 만들어 낼 수 있는 오류에 대한 불안감과 그러한 상황에 대한 두려움으로 자신감을 잃는 경우가 많다.

넷째, 흔히 영어 수업 시간에 말하기 부분은 최소한 두 사람 이상의 대화자가 참여하는데, 협동수업 방식은 두 사람의 교사가 함께 가르치기 때문에 이러한 상황의 재연이 쉽게 이루어질 수 있어서 학습자에게 사실적인 대화 상황을 보여 줄 수 있다.

다섯째, 학습자들의 학습 활동 시 특히 우리나라와 같이 학생수가 40여명에 이르는 대단위 과밀 학급에서 영어를 지도해야 하는 경우, 두 사람의 교사가 함께 참여함으로써 언어 학습에서 가장 중요한 요소인 '개별화된 언어 입력'을 많이 접할 수 있도록 학습자들에게 영어 사용의 기회를 많이 제공해 줄 수 있다.

여섯째, 협동수업은 다양한 학습 활동을 통하여 실제 언어 사용 상황을 제시하고 학습자들이 사용할 수 있는 기회를 많이 제공하므로 대부분 학생들은 전통적인 학습에서 사용하는 정확성을 강조한 수업, 와전한 문장을 만드는 훈련에서 벗어날 수 있다. 학습자에게 정확한 문법과 발음을 강조한 학습은 학습에 대한 동기를 저해시키고 오류를 만들어 내는 것에

대한 불안감을 조성하여 사용 능력과 의지를 약화시키고, 정확성 뿐 아니라 유창성도 얻을 수 없게 된다. 따라서 학습자들에게 언어가 자연스럽게 사용되는 경우를 보여주고 함께 사용해 봄으로써 다음에 비슷한 경우가 발생했을 때 당황하지 않고 목표어를 사용할 수 있는 능력이 생길 수 있게 되는 것이다.

일곱째, 한국인 영어교사가 교재를 연구하면서 자료와 평가를 준비할 때 원어민 보조교사가 함께 참여함으로써 어색한 영어 표현이나 실제로 사용되는 표현에 대한 즉각적인 피드백이 가능하다. 또한, 서로 다른 교육 환경을 가지고 있는 두 교사가 한 팀이 되기 때문에 상대 파트너 교사에게 자신이 가지고 있는 수업 수행 기술이나 방법 등에 관한 경험을 제공해 줄 수 있을 것이다.

마지막으로, 함께 영어를 지도하는 한국인 영어 교사로서는 원어민 영어 교사와 교수법에 관한 서로의 견해를 교환할 수 있을 뿐 아니라 학교에서 함께 근무하는 것 그 자체로도 한국인 영어 교사의 영어 구사력 함양에 많은 도움을 주는 현장 연수의 효과도 있다.

라. 협동 수업의 단점

원어민 보조교사 활용 협동수업 자체는 많은 장점을 가지고 있다. 그러나 협동수업이 효율적으로 운영되지 못할 때 여러 가지 문제점이 생기기도 한다. 협동수업 시 생길 수 있는 문제점은 다음과 같다.

첫째 원어민 보조교사나 한국인 영어교사 어느 한쪽에 수업의 주도권이 있는 경우 보조 역할을 하는 교사는 학생들로부터 존경을 받지 못하고 있다고 느낄 수 있다.

둘째, 한국인 영어교사와 원어민 보조교사가 의사소통이 원활하지 않을

때, 수업 내용이 부실해 질 수도 있고 수업의 방향이 의도된 대로 진행되지 않을 수도 있다.

셋째, 한국인 영어교사의 영어 사용 능력이 부족할 때 한국인 영어교사를 소극적으로 만들어 수업에서 소외된 위치에 있게 할 수 있다.

넷째, 각 교사가 서로의 다른 개성을 가지고 수업을 진행하고자 할 때 수업이 비효율적일 수 있다. 서로의 문화적 배경에 대한 이해가 부족하거나 서로의 가치관이 용납되어지지 않을 경우 협동수업의 효과는 낮아질 수 밖에 없다.

다섯째, 수업 계획에 필요한 시간과 작업량이 오히려 증가할 수 있다.

협동수업의 문제점은 원어민 보조교사와 한국인 영어교사의 서로 다른 사회적, 문화적 배경과 의사소통 부재로 발생한다. 또 협동수업에 대한 이해 부족 및 수업 중 서로의 역할에 대한 정확한 규정이 없어 발생하기도 한다. 따라서 협동수업이 아무리 좋은 제도와 이론일지라도 수업 주체가 되는 교사들의 노력 없이는 효율적으로 진행될 수 없는 것이다.

마. 협동수업 시 유의점

성공적인 협동수업을 이끌기 위해 한국인 영어교사와 원어민 보조교사는 다음을 유의해야 한다.(정길정과 연준흠, 1997).

첫째, 한국인 영어 교사가 적정 수준의 영어 구사력을 갖추어서 교사 자신도 수업시간에 가능한 목표어인 영어를 많이 사용하여 학생들이 다양한 의사소통 학습 활동을 하도록 피하며, 또한 영어권 문화에 대한 이해가 필수적으로 뒤따라야 할 것이고, 이와 함께 원어민 보조교사의 한국 문화에 대한 기본적인 이해도와 한국어의 기초적인 지식도 필요한 것

으로 인식되고 있다.

둘째, 원어민 보조교사의 교직 경험도 중요하지만 아동들을 좋아하고 상대방을 배려하는 마음과 같은 인성적인 측면도 상당히 중요한 요인으로 작용하고 있다.

셋째, 팀을 이룬 두 교사간의 협력 및 적극적인 협조가 절대적으로 필요하다. 협동수업이 실패하게 되는 주요 원인으로 두 교사 중 어느 한 사람의 비협조가 상당 부분은 차지한다.

넷째, 교과서를 창의적으로 사용할 수 있어야 하며, 경우에 따라서는 교과서와 관련이 있는 실제 자료들을 이용하여 학생들에게 다양한 수업 활동과 참여를 유도할 수 있어야 한다. 이때 한국인 영어 교사는 한국 영어 교육의 전문가로, 원어민 보조교사는 영어권 전문가로 인식되어야 한다.

다섯째, 팀을 이룬 두 교사는 상황의 필요에 따라서는 한 교사가 다른 교사를 주도하는 경우가 발생하겠지만, 기본적으로는 교수 계획, 실제 수업 및 평가 단계에서 두 교사는 비슷한 수준의 참여가 요구된다. 원어민 영어 교사가 단순히 녹음기의 역할로서 그친다면 이는 인적, 재정적 손실이 아닐 수 없다.

여섯째, 팀을 이룬 두 교사는 교과서 이외의 학생들의 흥미를 유발할 수 있는 다양한 활동들을 실시하기 위한 자료 제작 및 수집과 자료에 대한 사전 협의에 상당한 시간을 보내야 한다. 그리고 원어민 보조교사는 시간이 허락되는 한 영어 수업 시간 외의 시간에 외국 문화 소개, 생활 영어 게시판, 교내 영어 방송 및 영어 뉴스레터 발간 등의 활동에 학생들을 적극적으로 선도함으로써, 학생들이 진정한 의사소통의 기회를 가질 수 있도록 최대한 협조하여야 할 것이다.

3. 선행연구

협동 수업에 관한 선행 연구를 살펴보면 협동 수업을 했을 경우 학생들의 듣기, 말하기 능력, 정의적 영역 및 협동 수업 만족도에서 긍정적인 결과를 나타내고 있다.

먼저 경미란(2003), 류수진(2004), 강혜원(2005)은 각각 중학생과 초등학생을 대상으로 협동 수업을 실시한 결과 원어민 전담 수업반의 학생들 보다 공동 주도형 학급의 학생들의 듣기 능력이 향상되었다고 보고하였다. 이들은 성공적인 협동 수업을 위해서는 학생들에게 이해 가능한 언어를 입력시킬 수 있는 한국어 교사의 적극적인 역할이 반드시 필요하고 이해 가능한 수준을 훨씬 넘는 입력은 오히려 부정적인 결과를 가져온다고 결론을 내리고 있다.

이남숙(1998)의 연구에서도 원어민 주도형 학급의 경우, 원어민 교사의 발화에 대한 불충분한 이해로 학습자들의 영어 학습에 대한 불안감이 증가하면서 영어에 대한 자신감이 낮아지는 경향을 보고하고 있다. 그런데 공동 주도형의 협동 수업을 실시한 반의 학습자들은 긴장감이 차츰 사라지면서, 자신의 발화 실수에 대한 두려움을 극복하고 영어를 사용하고자 하는 욕구가 증가하고 있음을 보여주고 있다. 또한 류수진(2004)의 연구에서도 협동 수업의 경우 한국어 교사는 원어민 보조교사와 학생과의 접촉을 더 원활하게 하주는 교량 역할을 함으로써 학생들의 불안감을 감소시키고 영어에 대한 흥미와 관심을 높여주었다고 분석하고 있다.

정점순(2008)의 연구에서는 협동수업을 공동 수업형과 수업 분담형으로 나누어 협동 수업을 실시한 결과 공동 수업형의 학급에서 말하기 영역의 성취도가 높으며 정의적 영역에서 공동 수업형의 학급이 더 긍정적인 결과를 가진 것으로 나타났다.

또한 이민경(2009)의 연구에서도 초등학교 5학년을 대상으로 한 협동 수업 유형에 따른 정의적 영역의 차이는 거의 없었으나 공동 주도형의 수업이 듣기능력 향상에 도움을 준 것으로 나타났다. 또한 한국인 교사의 필요성을 수업분석과 면담을 통해 분석한 결과 원어민 주도형의 학습에서 비과제 지향적인 혼란비율이 높고 학생 면담 결과 한국인 교사가 협동 수업에서 매우 필요한 것으로 나타났다.

위의 선행 연구들을 보면 주로 원어민 전담 수업보다는 공동 주도형의 수업이 영어 학습과 정의적 태도에 긍정적인 효과를 나타냈고, 효과적인 협동 수업이 이루어지기 위해서는 원어민 보조교사와의 협동수업 모형 개발이 필요하다는 것을 알 수 있다.



Ⅲ. 연구 방법

본 장에서는 연구 대상, 연구 기간, 연구 절차, 연구 설계, 연구 도구, 자료의 분석 및 처리 방법에 대해 살펴보도록 한다.

1. 연구 대상

본 연구는 부산광역시 기장군 소재 D초등학교에서 본 연구자가 영어 전담교사로 수업을 하는 3학년 3개 학급의 90명의 학생을 연구 대상으로 선정하였다. 각 학급의 학생 수는 30명씩으로 동일하며 남학생과 여학생의 비율은 다음의 <표 3>에서 제시하였다.

<표 3> 실험 학급에 대한 정보

수업유형	남	여	총 인원	처치 방법
실험반 A	16	14	30	한국인주도
실험반 B	17	13	30	원어민주도
실험반 C	17	13	30	공동 주도

본 연구자와 함께 실험 수업을 실시한 원어민 보조 교사는 한국에서 1년간의 교수 경험을 가지고 있으며, TESOL 자격을 소지하고 있다. 교수 경험은 길지 않지만 의욕적으로 수업을 진행하며 6회의 공개 수업을 통해 수업력을 인정받은 원어민 보조 교사이다.

가. 기초 설문 분석 결과

실험 3개반의 연구대상자 90명을 대상으로 성별, 영어 사교육 여부와

유형, 영어의 중요성 인식정도, 영어학습의 이유를 설문 조사 하였다. 영어의 중요성 인식 정도를 제외한 나머지 문항은 선택형으로 빈도 분석하였고 영어의 중요성 인식 정도는 5단계 Likert 척도로 조사하여 평균값을 구하여 분석하였다. 다음의 <표 4>에 기초 설문 분석 결과를 나타내었다.

<표 4> 기초 설문 분석 결과

문항내용	응답내용	분석결과		
		실험반A	실험반B	실험반C
성별	남	16	17	17
	여	14	13	13
사교육 여부	유	25	27	27
	무	5	3	3
사교육 유형	보습학원	12	15	17
	원어민전문학원	2	5	3
	학습지	11	5	9
	부모님	2	1	2
	기타(방송/인터넷)	6	2	4
영어학습의 이유	외국인과 대화하기위해	8	9	14
	해외여행에 필요해서	3	2	1
	영어시험에서 좋은 점수를 받기위해	9	7	5
	다른 나라를 잘 이해하려고	3	6	6
영어학습의 중요성 정도	부모님이 원해서	7	6	4
영어 학습은 중요한가		4.4	4.1	4.53

실험대상은 3개 반 모두 총 인원이 30명으로 동일하고 성별은 실험 반 A는 남학생이 16명(53.3%)와 여학생이 14명(46.7%)로 구성되어 있으며 실험 반 B와 C는 남학생이 17명(56.7%) 여학생이 13명(43.3%)로 구성되어 있다.

영어 사교육의 여부를 묻는 질문에서 실험 반 A는 25명(83.3%), 실험 반 B와 C는 27명(90%)가 사교육을 받고 있다고 답했다.

사교육의 유형으로는 3개의 실험 반 모두 보습학원이 가장 높게 나타

났고 (40%, 50%, 56.7%) 두 번째로 학습지로 영어 학습을 하고 있는 학생이 많은 것으로 나타났다. (36.7%, 16.7%, 30%) 이는 농어촌 지역에 위치한 본교의 특성상 전문 영어 학원 보다는 보습학원이 주를 이루고 있고 부모님의 지원이 부족하기 때문이라고 판단된다.

영어 학습의 이유로 실험 반A의 경우 영어시험에서 좋은 점수를 받으려고(30%), 외국인과 대화하기 위해(26.7%), 부모님이 원해서(23.3%)라는 응답이 주를 이루었고 해외여행에 필요해서(10%)나 다른 나라를 잘 이해하기 위해서(10%)라는 응답은 상대적으로 적었다.

실험 반 B는 외국인과 대화하기 위해(30%), 영어시험에서 좋은 점수를 받으려고(23.3%), 다른 나라를 잘 이해하려고(20%), 부모님이 원해서(20%)라는 응답이 주를 이루고 해외여행에 필요해서(6.7%)라고 대답한 학생은 매우 적었다.

실험 반 C는 외국인과 대화하기 위해서(46.7%)라는 대답이 가장 많았고 그 뒤로 다른 나라를 잘 이해하려고(20%)와 영어시험에서 좋은 점수를 받기위해서(16.7%), 부모님이 원해서(13.3%)라는 응답이 주를 이루고 해외여행에 필요해서(3.3%)라고 대답한 학생이 가장 적었다.

이를 토대로 실험 반 학생들의 대부분은 외국인과 대화하기 위해서와 같은 실제적인 이유로 공부를 많이 하고 있지만 시험을 잘 보기 위해서나 부모님이 원해서라고 대답한 학생들도 많은 것으로 보아 가정에서의 학습 부담이 큰 것으로 사료된다.

영어 학습의 중요성을 묻는 질문에 세 실험 반 모두 영어 학습을 중요하게 여기고 있는 것으로 나타났다. 각 실험 반 간 차이를 알아보기 위해 일변량 분산 분석을 실시하여 다음의 <표 5>에 제시하였다.

<표 5> 영어학습의 중요성에 대한 분산 분석 결과

소스	제Ⅲ 유형 제공합	자유도	평균제공	F	유의확률	부분 에타 제곱
수정모형	2.956(a)	2	1.478	2.834	.064	.061
절편	1698.678	1	1698.678	3257.567	.000	.974
수업유형	2.956	2	1.478	2.834	.064	.061
오차	45.367	87	.521			
합계	1747.000	90				
수정합계	48.322	89				

a R 제곱 = .061 (수정된 R 제곱 = .040)

일변량 분산 분석 결과에서 세 실험 반 간 유의한 차이는 없는 것으로 나타났다.(유의확률:.064 $p>.05$). 즉, 세 실험 반 학생들이 생각하는 영어 학습의 중요성은 유의한 차이가 없는 동질 집단으로 볼 수 있다.

나. 인지적 영역의 사전 검사 분석 결과

협동 수업 유형에 학습 효과를 알아보기 위해 실험 반 학생들의 인지적 영역에 대한 검사를 실시하였다. 검사지는 경기도 교육청에서 개발한 초등 영어 인증제 JUMP 3-1을 사용하였으며 평가 내용은 3학년 1학기 학습내용이다. 사전 평가 실시 후 말하기 영역과 듣기 영역을 나누어 통계처리 하였다.

(1) 말하기 영역의 사전 검사 분석 결과

말하기 영역의 사전 검사는 그림을 보여주고 적합한 문장을 말하는 검사로 본 연구자와 원어민 보조교사가 함께 평가하였다. 평가 결과에 따른 효과 검정 결과는 다음의 <표 6>에 제시하였다.

<표 6> 사전 말하기 영역의 분산 분석 결과

소스	제Ⅲ 유형 제곱합	자유도	평균제곱	F	유의확률	부분 에타 제곱
수정모형	86.667(a)	2	43.333	.628	.536	.014
절편	24010.000	1	24010.000	347.952	.000	.800
수업유형	86.667	2	43.333	.628	.536	.014
오차	6003.333	87	69.004			
합계	30100.000	90				
수정합계	6090.000	89				

a R 제곱 = .014 (수정된 R 제곱 = -.008)

말하기 영역의 사전 평가 분산 분석 결과를 살펴보면 수업 모형의 유의확률이 0.536($p>0.05$)이므로 실험 반 3개 번은 집단 간 유의한 차이가 없는 동질 집단으로 볼 수 있다.

(2) 듣기 영역의 사전 검사 분석 결과

듣기 영역의 사전 검사는 대화나 단어를 듣고 알맞은 그림이나 번호를 고르는 4지선다형의 문제로 지필 평가를 실시하였으며 이에 따른 효과검정 결과는 다음의 <표 7>에 제시하였다.

<표 7> 사전 듣기 영역의 분산 분석 결과

소스	제Ⅲ 유형 제곱합	자유도	평균제곱	F	유의확률	부분 에타 제곱
수정모형	86.667(a)	2	43.333	.231	.794	.005
절편	265690.000	1	265690.000	1416.073	.000	.942
수업유형	86.667	2	43.333	.231	.794	.005
오차	16323.333	87	187.625			
합계	282100.000	90				
수정합계	16410.000	89				

a R 제곱 = .005 (수정된 R 제곱 = -.018)

말하기 영역의 사전 평가 분산 분석 결과를 살펴보면 수업 모형의 유의

확률이 0.794($p>0.05$)이므로 실험 반 3개 번은 집단 간 유의한 차이가 없는 동질 집단으로 볼 수 있다.

다. 정의적 영역의 사전 검사 분석 결과

인지적 영역의 사전 검사 결과를 통해 3개의 실험 반은 동질 집단이라고 판단할 수 있다. 정의적 영역의 검사는 설문지로 이루어 졌으며 흥미도와 자신감, 참여도의 세 영역으로 분류하여 실시하였다. 정의적 영역의 사전 검사를 실시하기 전 설문지 신뢰도 분석을 위해 8개 반 중 1개 반을 무작위로 선정하여 정의적 영역 사전 검사의 신뢰도 분석 결과는 다음 <표 8>과 같다.

<표 8> 정의적 영역 설문지 신뢰도 검사 결과

문항	평균	표준편차	제거했을 때 크론바하알파계수
흥미도1	3.73	.7717	.7803
흥미도2	4.43	.7157	.7993
흥미도3	3.73	.7717	.7952
자신감1	3.20	.9452	.7827
자신감2	3.03	.9481	.7423
자신감3	3.70	.8226	.7562
자신감4	3.46	.7630	.7755
참여도1	3.76	.8825	.7892
참여도2	3.00	.7746	.7877
참여도3	3.56	.5588	.8141
Cronbach's Alpha =			.8011

탐색적인 연구 분야에서는 Cronbach's Alpha 계수가 0.6이상이면 충분하고 기초 연구 분야에서는 0.8이상, 중요한 결정이 요구되는 응용연구에서는 0.9이상이어야 한다. 대체적으로 신뢰도 검사 결과 크론바하알파계수가 0.7이상이면 신뢰할 수 있는 문항이므로, 정의적 영역 사전 검사 문항의 크론바하 알파계수가 .8011으로 나왔기 때문에 정의적 영역 사전 검사 문항은 신뢰할 수 있는 것으로 판단된다.

각 영역에 대한 평균값은 다음 <표 9>와 같다.

<표 9> 사전 정의적 영역의 평균값

정의적 영역 수업유형	흥미도	자신감	참여도
실험반 A	11.86	13.43	9.76
실험반 B	11.30	13.43	10.30
실험반 C	11.90	13.40	10.33

또한 세 집단 간의 차이를 알아보기 위한 분산 분석 결과를 살펴보면 (<표 10>) 각각 유의 확률이 0.493 ($p>0.05$ -흥미도), 0.999 ($p>0.05$ -자신감), 0.632 ($p>0.05$ -참여도)이므로 정의적 영역에 대해서도 세 집단은 동질 집단으로 볼 수 있다.

<표 10> 사전 정의적 영역 설문 조사 분산 분석 결과

정의적 영역	제공합	자유도	평균제곱	F	유의확률
흥미도	6.822	2	3.411	.713	.493
자신감	2.222E-02	2	1.111E-02	.001	.999
참여도	6.067	2	3.033	.461	.632

2. 연구 기간

본 연구의 기간은 2009년 8월부터 2010년 4월까지이며, 연구 계획 및 자료 수집, 사전 정의적·인지적 평가 실시, 실험 수업, 사후 정의적·인지적 평가 실시, 결과 분석의 단계로 연구를 진행하였다.

연구계획 및 자료수집 단계에서는 원어민 활용 협동 수업이론, 문헌연

구, 선행 연구에 대한 자료를 수집하고, 원어민 보조교사와의 협의를 통해 실험 수업 모형을 정했다. 또한 수업내용과 자료 제작, 학습활동을 계획하였다.

사전 설문 및 평가는 실험 수업이 시작되기 전 설문지와 평가지로 실시하며 실험 반 A는 한국인 영어 교사 주도-원어민 보조교사 보조형(이하 한국인 주도형), 실험 반 B는 한국인 영어 교사 보조-원어민 보조교사 주도형(이하 원어민 주도형), 실험 반 C는 한국인 영어교사-원어민 보조교사 공동 주도형(이하 공동 주도형)으로 실험 수업을 진행하였다. 실험수업 실시 중 학생 인터뷰를 실시하여 학습 효과를 입체적으로 분석하는데 사용하였다.

사후 설문 및 평가는 실험 수업이 완료된 후 설문지와 평가지로 실시했으며 원어민 보조교사와 학생들에게 인터뷰를 실시하였다.

결과 분석 단계는 문헌 조사와 실험 수업을 통해 수집된 자료와 사후 검사를 통해 얻어진 통계지료를 분석, 정리하여 연구의 결론과 시사점을 도출하였다.

3. 연구 설계

본 연구는 실험 반 3개 반에 서로 다른 독립 변인 즉, 한국인 주도, 원어민 주도, 공동 주도형의 3가지 수업모형을 적용하였을 때, 그에 따른 종속 변인인 학습 효과를 인지적 측면과 정의적 측면에서 알아보기 위해 설계하였다. 본 연구의 실험 설계를 도식화 하면 다음과 같다.

A	O ₁	X ₁	O ₂
B	O ₁	X ₂	O ₂
C	O ₁	X ₃	O ₂

A, B, C - 실험 연구반

O₁ - 정의적, 인지적 영역 사전 검사

X₁ - 한국인 주도형

X₂ - 원어민 주도형

X₃ - 공동 주도형

O₂ - 정의적 인지적 영역 사후 검사

4. 교과서 분석

협동 수업용 교재가 따로 개발되어 있지 않으므로 일선 학교에서 사용되는 7차 교육과정에 따른 교과서에 대한 분석이 선행되어야 한다.

가. 교과서 기본 체제

실험 대상 학년인 3학년 영어 교과서는 모두 8단원으로 구성되어 있고, 각 단원별로 4차시로 구성되어 있다. 3학년 각 단원의 기본 체제를 다음의 <표11>에 제시하였다.

<표 11> 3학년 영어 교과서 기본 체제

단원별 차시	활동
1	* Look and Listen(1) * Listen and Repeat(1) * Let's Play(1)
2	* Look and Listen(2) * Listen and Repeat(2) * Let's Chant * Let's Play(2)
3	* Look and Speak * Let's Sing * Let's Play(3)
4	* Let's Role Play * Let's Review

(1) 1차시 기본 체제

1차시는 단원을 시작하는 차시로 단원에 대한 간단한 소개로 시작한다. Look and Listen(1)에서는 각 단원의 의사소통 기능을 중심으로 짧은 대화를 CD-ROM의 애니메이션으로 제시한다. Listen and Repeat(1)에서는 애니메이션에서 제시된 표현을 원어민 발음을 들려주며 따라 말해 보게 한다. Let's Play(1)에서는 앞에서 듣고 익힌 영어 표현으로 간단한 게임을 해봄으로써 영어를 실제로 사용해 보도록 한다.

(2) 2차시 기본 체제

2차시는 1차시 학습 내용과 몇 가지 표현들을 더한 내용을 애니메이션으로 Look and Listen(2)에서 제시한다. Listen and Repeat(2)에서는 2차시에 새롭게 배우는 표현을 원어민 발음을 듣고 따라 말해 보도록 되어 있다. Let's Chant에서는 단원의 목표에 해당하는 언어표현을 다양한 리듬에 맞춰서 즐겁게 말해보는 활동이다. Chant는 언어놀이의 한

변형으로 언어 특유의 리듬을 살려 재미있게 리듬에 맞추어 놀이처럼 발화하여 표현을 익히는 방법이다. Let's Play(2)에서는 게임 활동을 통해 수업 중 익힌 영어 표현들을 놀이를 통해 실제로 사용해 보도록 한다.

(3) 3차시 기본 체제

3차시는 그림 자료를 보고 앞 차시에서 배운 영어 표현들을 사용하여 말하는 연습을 해보는 Look and Listen 로 시작한다. 앞에서 접했던 상황과 비슷하거나 쉽게 유추가 가능한 것들을 제시하여 대화문 형태의 말을 할 수 있도록 한다. Let's Sing에서는 학생들이 흥미를 느끼게 하는 것과 동시에 영어의 언어적 표현을 정확하게 익히고 파지력을 기르기 위해 배운 내용을 노래로 불러보게 한다. Let's Play (3)은 단원에서 가장 복잡한 게임이 제시된다. 배운 내용을 모듈별, 혹은 전체 활동을 통해 자유자재로 구사할 수 있는 기회를 갖도록 한다.

(4) 4차시 기본 체제

4차시는 1,2,3 차시 활동 내용을 정리하는 종합적인 차시라 할 수 있다. Let's Role Play에서는 언어사용과 관련된 역할을 가상으로 부여하고, 주어진 상황에 맞게 행동하도록 하는 것이다. 다른 활동을 통하여 이미 배운 언어표현을 보다 확실히 익힐 수 있도록 하기 위한 방법이다. Let's Review에서는 해당 단원에서 배운 내용을 복습하고 강화하는 활동이다. 학습한 내용을 먼저 듣고 그 내용에 대한 이해여부를 확인하는 형태로 진행되며 그림을 보고 알맞은 대화를 만들어 보는 활동도 포함된다.

나. 단원별 지도 내용

실험 기간 동안의 영어 수업은 3학년 2학기 6단원에서 8단원까지의 내용이다. 각 단원의 구체적인 지도내용은 다음의 <표 12>에 제시하였다.

<표 12> 실험 수업 지도 내용

단원	의사소통 기능	차시	주요학습활동
6. How many cows?	* 사실 확인 How many cows? I have two cows. * 제안하기 Let's go.	1	· 동물의 수를 묻고 답하는 말을 듣고 이해하기 · 따라 말하기 · 동물카드 놀이하기
		2	· 크기와 권유에 대한 말을 듣고 이해하기 · 따라 말하기 · 첸트하기 동물 색칠하기 놀이
		3	· 그림 보고 수와 크기에 대해 말하기 · How many cows? 노래 부르기 · 동물 조사 놀이 하기
		4	· 역할놀이 하기 · 배운 내용 정리하기 : 듣기확인/이야기 꾸며 말하기
7. I Can Swim	* 가능/불가능 Can you swim? Yes, I can. No, I can't. * 도움 요청하기 Help!	1	· 할 수 있는 일과 할 수 없는 일을 듣고 이해하기 · 따라 말하기 · 추측하기 놀이하기
		2	· 할 수 있는 일과 할 수 없는 일을 묻고 대답하기 · 따라 말하기 첸트하기 · 동작 전달하기 놀이하기
		3	· 그림 보고 할 수 있는 일 말하기 · Can you swim? 노래 부르기 · 말판 놀이 하기
		4	· 역할놀이 하기 · 배운 내용 정리하기 : 듣기확인/이야기 꾸며 말하기
8. It's Snowing	* 지시하기 Put on your gloves. *제안하기 Let's make a snow man.	1	· 옷에 대한 지시문을 듣고 이해하기 · 따라 말하기 · 옷입히기 놀이하기 · 날씨에 대한 말을 듣고 이해하기
		2	· 따라 말하기 · 첸트하기 · 카드 전달하기 놀이 하기
		3	· 그림 보고 지시와 제안하는 말하기 · It's so cold. 노래 부르기 · 주사위 놀이하기
		4	· 역할놀이 하기 · 배운 내용 정리하기 : 듣기확인/이야기 꾸며 말하기

3학년 영어 수업은 주당 1시간 이므로 12주에 걸친 실험 수업은 6단원에서 8단원 까지 총 12 차시의 수업을 원어민 보조 교사와 함께 유형을 달리하여 협동 수업을 실시하였다.

5. 실험 수업 모형 선정

원어민 보조교사와 한국인 교사의 협동수업을 위한 표준화된 모형은 아직까지 개발되지 않았다. 본 연구자는 이민경(2009)의 협동 수업 모형을 참고하여 실험 수업을 진행하였다.

가. 협동 수업 모형

이민경(2009)의 협동 수업 모형을 다음의 <표 13>에 제시하였다.



<표 13> 협동 수업 모형

Step	Procedure	Activities	Reference	
Introduction	Greeting	Greeting, Daily Routine	KC NC CO	KT-S NT-S KT,NT-S
	Review	Review the previous lesson	KC NC CO	KT-S NT-S KT,NT-S
	Motivation	Motivate the student	KC NC CO	KT-S NT-S KT,NT-S
	Objectives	Presenting the learning aim	KC NC CO	KT-S KT-S KT-S
Development	Modeling	Talk about topic Listen and answer the dialogue	KC NC CO	KT,NT-S NT-S KT,NT-S
	Explanation	Explain how to activities or what it is	KC NC CO	KT-S NT-S KT,NT-S
	Monitoring	Monitor student's interaction	KC NC CO	KT-S NT-S KT,NT-S
	Extention	Extend the learninh more	KC NC CO	KT-S NT-S KT,NT-S
Consolidation	Checking	Check student's understanding	KC NC CO	KT-S,S-S NT-S,S-S KT,NT-S,S-S
	Preview	Preview the next learning	KC NC CO	KT-S NT-S KT,NT-S

(KC: Korean English teacher centered(한국인 주도형) NC: Native English teacher centered(원어민 주도형) CC: Co-centered(공동주도형, KT: Korean English teacher, NT: Native English teacher, S: Students)

나. 협동 수업 시 교사 역할 분담

Harmer(2001)는 의사소통적인 언어 수업에서 교사의 역할을 통제자(controller), 조직자(organizer), 평가자(assessor), 조언자(promptor), 참가자(participant), 자원(resource), 관찰자(observe)로 제시하였다. 즉, 영어 교육에서 교사는 단지 지식만을 전달하는 존재자가 아니라 학생에 대한 인간적 이해와 존중을 우선하는 학습의 전체적 활동 주체이자 객체라고 볼 수 있다.

따라서 본 연구에서는 원어민 보조교사와 한국인 교사가 성공적인 영어 교육을 위해 교사의 역할을 잘 이해하고, 협동 수업을 원활하게 이끌어 가기 위해 협동 수업 유형에 따른 수업 중 역할 분담을 하였다.

한국인 주도형에서는 단원 및 차시도입, 복습, 동기유발, 학습 목표 제시, 본 활동, 이해점검, 오류 수정, 학생관리 등의 거의 모든 활동을 한국인 교사가 맡아 지도하였다. 원어민 보조교사의 경우 간단한 인사와 활동 설명의 보조자, 게임 등 전체 수업에서 보조적인 역할만을 맡았다.

원어민 주도형에서는 원어민 보조교사가 학습 활동의 대부분을 혼자 진행하고 원어민 보조교사가 도움을 요청하는 경우나 학생들이 도움을 요청하는 경우에만 한국인 교사가 참여하였다. 단, 설명이 복잡한 게임방법 등을 설명할 때에는 원어민 보조교사와 한국인 교사가 함께 수업을 진행하였다.

공동 주도형에서는 수업 영역의 거의 모든 부분을 함께 진행하였다. 단지, 이승선(2006)의 연구에 따르면 동기유발의 경우 학생의 흥미 및 관심사항, 한국적 정서, 최근 이슈화되는 상황에 대해 더 잘 알고 있기 때문에 한국인 교사가 진행하였다.

6. 실험 수업의 실제

가. 실험 수업 지도안

(1) 한국인 주도형 수업안

한국인 주도형의 수업안을 다음의 <표 14>에 제시하였다.

<표 14> 한국인 주도형 실험 수업안

Lesson	8. It's snowing		Period	3/4
Topic	그림을 보고 지시와 제안을 나타내는 말을 바르게 할 수 있다.			
Objectives	Students can use the expression about direction and suggestion through various activities.			
Teaching & Learning Aids	ppt, flash card, dices, CD			
Steps	Contents	Teaching-Learning Activities		Materials
		Teacher	Student	
Intro duction (8')	Greeting & Daily routine	KT,NT. Hello, everyone? How are you today?	S. Hello, teacher? S. I'm fine./I'm happy./Not bad....(S1→ S2→S3→S4...)	
	Review	KT. How's the weather today? KT. What did you we study last time? KT. Do you remember the chant, 'It's snowing? Then, let's chant together.	S. It's sunny/raining/cloudy... S1. 날씨를 묻고 답하는 표현을 배웠습니다. S2. 친구에게 제안하는 표현을 배웠습니다 S. Yes, I do.	CD
	Motivation	<p style="text-align: center;">A Hungry Monster -KT</p> <p>I'm a monster. I'm so hungry. I'd like to bite you. I'll show some pictures. You must make a perfect sentences. If your answer is right, you are free. Watch the screen carefully.</p>		ppt

	statement of object	KT. What are we going to study today?	S1. 날씨와 관련된 표현을 게임을 통해 알아볼 것 같습니다. S2. 제안하는 표현으로 노래를 불러 볼 것 같습니다.	
		눈이 올 때 하고 싶은 것을 친구와 이야기 해 봅시다.		
Development (25')	Activity 1	<p>●Look and Speak</p> <p>KT. Look at this picture and speak appropriate sentences.</p> <p>KT. Let's listen to Dialogue 1.</p> <p>KT checks ss's comprehension and asks key expression.</p> <p>KT. Let's listen to Dialogue 2.</p> <p>KT checks ss's comprehension and asks key expression.</p>	<p>S. Put on your gloves.</p> <p>S. Thank you.</p> <p>S (Listen to the dialogue)</p> <p>S. Put on your gloves.</p> <p>S. Too small.</p> <p>S. It's small.</p> <p>S (Listen to the dialogue)</p> <p>S. Let's make a snowman.</p> <p>S. Let's go outside.</p>	CD
	Activity 2	<p>●Let's make a song</p> <p>KT. I want to hear you a song. Please count "It's so cold" while you hear</p> <p>KT. How many times did you hear 'It's so cold'?</p> <p>KT. Let's sing together.</p> <p>KT. Now, let's make your own song. You can change clothes or weather.</p>	<p>S(Listen and count)</p> <p>S. Six times.</p> <p>S (Change the song. Presentation)</p>	CD
	Activity 3	<p>●Let's play</p> <p>KT explains about game and how to do it. KT, NT show the demonstration.</p>	<p>S (Plat the dice game)</p>	dices, flash card
Consolidation(7')	Checking	KT. Look at this picture and guess what they are talking about.	<p>S. It's so cold</p> <p>S. Put on your gloves</p> <p>S. Let's make a pizza.</p>	ppt
	Closing	KT. You all did good job! Next time, we will role play. Goodbye.	S. Goodbye, teacher.	

(2) 원어민 주도형 수업안

원어민 주도형의 수업안을 다음의 <표 15>에 제시하였다.

<표 15> 원어민 주도형 실험 수업안

Lesson		8. It's snowing		Period	3/4
Topic		그림을 보고 지시와 제안을 나타내는 말을 바르게 할 수 있다.			
Objectives		Students can use the expression about direction and suggestion through various activities.			
Teaching & Learning Aids		ppt, flash card, dices, CD			
Steps	Contents	Teaching-Learning Activities		Materials	
		Teacher	Student		
Intro duction (8')	Greeting & Daily routine	KT, NT. Hello, everyone? How are you today?	S. Hello, teacher? S. I'm fine./I'm happy./Not bad.... (S1→S2→S3→S4...)		
	Review	NT. How's the weather today? NT. What did you we study last time? NT. Do you remember the chant, 'It's snowing?' Then, let's chant together.	S. It's sunny/raining/cloudy... S1. 날씨를 묻고 답하는 표현을 배웠습니다. S2. 친구에게 제안하는 표현을 배웠습니다 S. Yes, I do.	CD	
	Motivation	<p style="text-align: center;">A Hungry Monster -KT</p> <p>I'm a monster. I'm so hungry. I'd like to bite you. I'll show some pictures. You must make a perfect sentences. If your answer is right, you are free. Watch the screen carefully.</p>		ppt	
	statement of object	KT. What are we going to study today?	S1. 날씨와 관련된 표현을 게임을 통해 알아볼 것 같습니다. S2. 제안하는 표현으로 노래를 불러 볼 것 같습니다.		

		눈이 올 때 하고 싶은 것을 친구와 이야기 해 봅시다.		
Development (25')	Activity 1	●Look and Speak NT. Look at this picture and speak appropriate sentences. NT. Let's listen to Dialogue 1. NT checks ss's comprehension and asks key expression. NT. Let's listen to Dialogue 2. NT checks ss's comprehension and asks key expression.	S. Put on your gloves. S. Thank you. S (Listen to the dialogue) S. Put on your gloves. S. Too small. S. It's small. S (Listen to the dialogue) S. Let's make a snowman. S. Let's go outside.	CD
	Activity 2	●Let's make a song NT. I want to hear you a song. Please count "It's so cold" while you hear NT. How many times did you hear 'It's so cold'? NT. Let's sing together. NT. Now, let's make your own song. You can change clothes or weather.	S(Listen and count) S. Six times. S (Change the song. Presentation)	CD
	Activity 3	●Let's play NT explains about game and how to do it. KT, NT show the demonstration.	S (Plat the dice game)	dices, flash card
Consolidation (7')	Checking	NT. Look at this picture and guess what they are talking about.	S. It's so cold S. Put on your gloves S. Let's make a pizza.	ppt
	Closing	NT. You all did good job! Next time, we will role play. Goodbye.	S. Goodbye, teacher.	

(3) 공동 주도형 수업안

공동 주도형의 수업안을 다음의 <표 16>에 제시하였다.

<표 16> 공동 주도형 실험 수업안

Lesson	8. It's snowing		Period	3/4
Topic	그림을 보고 지시와 제안을 나타내는 말을 바르게 할 수 있다.			
Objectives	Students can use the expression about direction and suggestion through various activities.			
Teaching & Learning Aids	ppt, flash card, dices, CD			
Steps	Contents	Teaching-Learning Activities		Materials
		Teacher	Student	
Intro duction (8')	Greeting & Daily routine	KT, NT. Hello, everyone? How are you today?	S. Hello, teacher? S. I'm fine./I'm happy./Not bad.... (S1→S2→S3→S4...)	
	Review	NT. How's the weather today? KT. What did you we study last time? NT. Do you remember the chant, 'It's snowing?' Then, let's chant together.	S. It's sunny/raining/cloudy... S1. 날씨를 묻고 답하는 표현을 배웠습니다. S2. 친구에게 제안하는 표현을 배웠습니다 S. Yes, I do.	CD
	Motivation	<p style="text-align: center;">A Hungry Monster -KT</p> <p>I'm a monster. I'm so hungry. I'd like to bite you. I'll show some pictures. You must make a perfect sentences. If your answer is right, you are free. Watch the screen carefully.</p>		ppt
	statement of object	KT. What are we going to study today?	S1. 날씨와 관련된 표현을 게임을 통해 알아볼 것 같습니다. S2. 제안하는 표현으로 노래를 불러 볼 것 같습니다.	

		눈이 올 때 하고 싶은 것을 친구와 이야기 해 봅시다.		
Development (25')	Activity 1	●Look and Speak NT. Look at this picture and speak appropriate sentences. NT. Let's listen to Dialogue 1. KT checks ss's comprehension and asks key expression. NT. Let's listen to Dialogue 2. KT checks ss's comprehension and asks key expression.	S. Put on your gloves. S. Thank you. S (Listen to the dialogue) S. Put on your gloves. S. Too small. S. It's small. S (Listen to the dialogue) S. Let's make a snowman. S. Let's go outside.	CD
	Activity 2	●Let's make a song NT. I want to hear you a song. Please count "It's so cold" while you hear NT. How many times did you hear 'It's so cold'? NT. Let's sing together. KT. Now, let's make your own song. You can change clothes or weather.	S(Listen and count) S. Six times. S (Change the song. Presentation)	CD
	Activity 3	●Let's play KT explains about game and how to do it. KT, NT show the demonstration.	S (Plat the dice game)	dices, flash card
Consolidation(7')	Checking	KT. Look at this picture and guess what they are talking about.	S. It's so cold S. Put on your gloves S. Let's make a pizza.	ppt
	Closing	NT. You all did good job! Next time, we will role play. Goodbye.	S. Goodbye, teacher.	

협동 수업 유형에 따른 지도안을 살펴보면 세 지도안 모두 같은 차시의

지도안임에도 불구하고 교사들의 역할과 비중이 다를 수 있다. 본 연구에서 고안한 협동 수업 모형과 교사 역할 분담에 따른 실험 수업은 모두 TEE(Teaching English in English)로 진행되었으나 학생의 요청이나 원어민 보조 교사의 요청 등 필요한 경우 한국말을 사용하기도 하였다.

7. 연구도구

협동학습 유형에 따른 학습 효과성을 알아보기 위해 정의적영역과 인지적 영역, 학생 면담과 교사관찰 기록지, 수업분석의 방법을 활용한다.

가. 인지적 영역 평가

인지적 영역에 대한 평가 도구로는 경기도 교육청이 개발한 영어 인증제 시험지를 사용했다. 영어 인증제 시험은 기본 단계인 Step과 심화 단계인 Jump로 나뉘는데 사전, 사후검사 모두 Jump 인증 평가를 사용하였다. 사전 검사에서는 Jump 3-1을 사후 검사에서는 Jump 3-2를 사용하였으며 두 검사지 모두 듣기 7문항과 말하기 3문항으로 구성되어 있다. 사전, 사후 검사지의 이원목적분류표는 다음의 <표 17>, <표 18>과 같다.

<표 17> 사전 인지적 영역 검사지의 이원목적분류표

문항	평가 관점	내용 영역		행동 영역			정답	배점
		듣기	말하기	지식	이해	적용		
1	친구와 만날 때 쓰는 간단한 인사말을 듣고 이해하기	○		○			①	10
2	친구와 헤어질 때 쓰는 간단한 인사말을 듣고 이해하기	○		○			②	10
3	물건의 이름을 묻고 답하는 표현을 듣고 이해하기	○			○		③	10
4	물건의 이름을 묻고 답하는 표현을 듣고 이해하기	○				○	①③②	10
5	고마움을 나타내는 표현을 듣고 이해하기	○			○		④	10
6	축하를 주고받는 말을 바르게 이해하기	○			○		③	10
7	축하하고 고마움을 나타내는 말을 이해하기	○				○	②	10
8	자기 소개하는 표현 말하기		○			○		10
9	물건의 이름을 묻는 데 대해 답하는 표현		○			○		10
10	축하하는 표현 말하기		○			○		10
계								100

<표 18> 사후 인지적 영역 검사지의 이원목적분류표

문항	평가 관점	내용 영역		행동 영역			정답	배점
		듣기	말하기	지식	이해	적용		
1	좋아하거나 싫어하는 과일에 대한 표현 듣고 이해하기	○		○			④	10
2	좋아하거나 싫어하는 음식에 대한 표현 듣고 이해하기	○				○	③	10
3	동물의 수를 묻고 답하는 표현을 듣고 이해하기	○			○		②	10
4	동물을 간단히 설명하는 표현을 듣고 이해하기	○				○	①	10
5	할 수 있는 일을 묻고 대답하는 말을 듣고 이해하기	○		○			①	10
6	할 수 있는 일을 묻고 대답하는 말을 듣고 이해하기	○			○		③	10
7	일상생활에 관련된 간단한 표현을 듣고 이해하기	○			○		②	10
8	좋아하는 음식에 대해 말하기		○			○		10
9	동물의 수를 묻는 표현 말하기		○			○		10
10	할 수 있는 일을 묻는 표현 말하기		○			○		10
계								100

사전, 사후 평가 모두 듣기 7문항과 말하기 3문항으로 구성되어 있으며 듣기 영역은 문제를 듣고 어울리는 그림이나 번호를 선택하는 4지선다형의 문항으로 지필 평가하였고 말하기 영역은 평가의 주관성을 최소화 하기위해 본 연구자와 원어민 보조교사가 같이 채점하였다.

나. 정의적 영역 설문 검사

본 연구에서는 정의적 영역에 대한 변화를 측정하기위해 이민경(2009)의 설문내용을 기초로 설문지를 작성하여 사전과 사후에 투입하였다. 사전 설문지와 사후 설문지의 내용을 동일하나 사후 설문지에는 협동학습 유형에 따른 정의적 영역의 변화를 알아보기 위해 8문항을 추가하였다. 사전, 사후 설문지의 내용을 다음의 <표 19>에 제시하였다.



<표 19> 정의적 영역 사전,사후 설문 내용

문항	문항내용	평가 유형	영역	실시시기
1	성별	선택형	기초자료조사	사전, 사후
2	사교육 여부			
3	사교육 종류			
4	영어학습의 중요성	5단계 척도	흥미도	
5	영어학습 이유	선택형		
6	영어학습 선호도	5단계 척도		
7	영어학습 필요도		자신감	
8	영어학습 기대도			
9	영어사용 자신감		참여도	
10	외국인 대화 자신감			
11	학습활동에 자신감			
12	발표할 때 자신감		5단계 척도	
13	학습활동 참여도			
14	발표빈도			
15	학습내용 사용도	5단계 척도	원어민 보조교사 활용 협동수업에 대한 정의적 영역	
16	협동수업 흥미도			
17	협동수업 만족도			
18	협동수업 이해도	선택형	협동수업시 한국인 교사의 필요성	
19	협동수업의 효과	5단계 척도		
20	협동 수업 시 도움이 되는 영역			
21	협동 수업시 한국인 교사의 필요성	자유응답		
22	협동 수업시 한국인 교사의 심리적 영향			
23	한국인 교사가 필요한 이유			

실험 반 학생들을 대상으로 면담을 실시하였다. 협동학습의 유형별로 사전 평가결과 상, 중, 하의 3명의 학생을 선발하여 협동수업의 흥미성, 어려운 점, 건의할 점에 대해 학생들의 의견을 수집한다.

다. 수업분석

협동 수업의 효과를 분석하기 위한 방법으로 본 연구에서는 수업분석의 방법 중 FLint(Foreign Language interaction)분석법을 활용하였다. 이 분석법은 Flanders(1970)의 상호작용 분석법을 Moskowitz(1976)가

외국어 수업분석에 적합하도록 수정, 보완한 것이다.

<표 20> FLint 분석법의 분류항목

비 지 시 적 영 향	1	감정을 다룸 : 감정수용, 언급 또는 감정에 대해 이야기를 나눔
	2	칭찬 또는 격려 : 칭찬을 하거나 학생의 행동이 왜 가치가 있는지 말함. 학생의 대답이 맞음을 확인
	3	농담 : 의도적인 농담
	3a	학생들의 아이디어 사용 : 학생의 아이디어를 명료화, 해석, 요약
	4	질문 : 답을 예측할 수 있는 질문, 수사의문은 해당하지 않음
	5	정보제공 : 정보, 사실, 의견이나 아이디어전달, 강의, 수사 의문물 을 사용한 질문
	5a	거부감 없이 교정하기 : 비난어린 어조 없이 실수한 학생에게 바른 대답을 말해줌
교 사 발 언 지 시 적 영 향	6	지시하기 : 학생이 따라줄 것을 기대하고 지시,요청
	6a	반복연습 지시하기 : 똑같이 반복하도록 지시하거나 대체연습 또는 변형연습을 하도록 지시
	7	학생행동 비평 : 학생의 행동을 받아들이지 않음, 좋지못한 행동을 바꾸려 하거나 화, 불쾌함, 불만족 표시
	7a	학생대답 비평 : 대답이 옳지 않음을 말해주고 불쾌함이나 짜증어 린 어투로 말함
	8	개별학생의 단순반응 : 교사의 질문에 개별학생이 반응
학 생 발 언	8a	전체학생의 단순반응 : 전체 또는 학급의 일부가 함께 예측가능한 반응
	9	학생의 자유로운 반응 : 학생들이 자신의 아이디어, 의견을 바탕으로 교사에게 반응, 가능성 있는 다양한 대답 중에서 하나를 선택하 여 말함, 자발적으로 대화에 참여
	10	단순침묵 : 상호작용의 중단, 언어적 상호작용이 일어나지 않음
기 타	10a	시청각 매체로 인한 침묵 : 시청각 매체를 사용하는 동안의 교사와 학생간의 언어적 침묵
	11	과제지향적 혼란 : 두 명 이상의 학생들이 동시에 말하고 있어서 상호작용 기록의 어려움, 교사의 의도와는 다르게 행동하며 그 행 동이 주어진 과제와 관계가 없음
	12	웃음 : 학급전체, 학생개인 혹은 교사가 웃음
참 고	k	한국어사용 : 교사 또는 학생이 한국어를 사용하는 경우 1~9와 결 합하여 사용
	n	비언어사용 : 비언어적인 동작 또는 얼굴표정을 사용하는 경우 1~9와 결합하여 사용

라. 교사 관찰 기록지 작성

실험 수업 시 매 차시마다 학습자의 행동을 관찰·기록하여 누가, 누칠한다. 실험 수업 시, 특이사항이 발생 시 관찰지에 기록한다.

8. 자료의 분석 및 처리방법

가. 인지적 영역 평가지 처리 방법

실험 반 학생들의 사전, 사후 평가결과를 SPSS 통계프로그램인 일변량 분산 분석(ANOVA)으로 검정하여 협동 수업 유형에 따른 실험 반의 인지적 영역 시험 결과에 유의한 차이가 있는 지 알아본다. 본 연구의 실험 반 학생은 3학년이므로 현행 교육과정상 말하기와 듣기만 지도하므로 인지적 영역의 평가 또한 말하기, 듣기 영역만 평가한다.

나. 정의적 영역 검사지 처리 방법

사전, 사후 설문지는 SPSS 통계프로그램 중 빈도분석과 일변량 분산분석(ANOVA)으로 각 실험 반의 흥미도, 자신감, 참여도의 변화는 사전, 사후에 모두 분석하고, 협동수업에 대한 인식영역은 사후에 분석하여 정의적 영역에 따른 집단 간 차이를 알아본다. 또한 대응표본 T-검정을 실시하여 실험 전, 후에 흥미도, 자신감, 참여도가 어떻게 변화하였는지도 알아본다.

다. 수업 분석 방법

실험의 마지막 주에 3개 실험 반에서 각각 수업녹화를 실시한다. 녹화된 수업내용은 FLint 분석법을 활용하여 수업 중 교사와 학생의 발언을 살펴봄으로써 협동 수업 유형에 따른 학생들의 의사소통 능력의 질과 빈도의 차이를 알아본다.



IV. 연구의 결과 및 논의

1. 인지적 영역의 결과

가. 말하기 평가 결과

사후 말하기 평가는 사전 말하기 평가에 사용했던 경기도 교육청에서 개발한 Step&Jump 영어 인증제 검사지를 활용하였다. 총 문항은 3문항이며 사전 검사와 마찬가지로 평가의 공정성을 위해 원어민 보조교사와 본 연구자가 공동으로 평가하였다. 말하기 사후 평가 결과는 집단 간 일변량 분산분석으로 처리하여 다음의 <표 21>에 제시하였다.

<표 21> 말하기 사후 평가 분산 분석 결과

소스	제Ⅲ 유형 제곱합	자유도	평균제곱	F	유의확률	부분 에타 제곱
수정모형	420.000(a)	2	210.000	3.183	.046	.068
절편	51840.000	1	51840.000	785.728	.000	.900
수업유형	420.000	2	210.000	3.183	.046	.068
오차	5740.000	87	65.977			
합계	58000.000	90				
수정합계	6160.000	89				

a R 제곱 = .068 (수정된 R 제곱 = .047)

수업 모형		평균차 (I-J)	표준오차	유의확률	95% 신뢰구간	
(I) 수업유형	(J) 수업유형				하한값	상한값
A	B	5.0000	2.0973	.050	-8.7780E-04	10.0009
	C	1.0000	2.0973	.882	-4.0009	6.0009
B	A	-5.0000	2.0973	.050	-10.0009	8.778E-04
	C	-4.0000	2.0973	.143	-9.0009	1.0009
C	A	-1.0000	2.0973	.882	-6.0009	4.0009
	B	4.0000	2.0973	.143	-1.0009	9.0009

일변량 분산 분석의 결과 협동 수업 유형에 따른 실험 반의 말하기 평가 결과 유의 확률이 0.46 ($p>.05$)으로 유의미한 차이가 있는 것으로 나타났으나 집단 내에서는 유의미한 차이가 있는 실험 반이 발견되지 않았다.

각 집단간의 사전 사후 유의미한 차이가 있는지 알아보기 위해 대응표본 t-검정을 실시하였으며 결과는 다음에 <표 22>제시하였다.

<표 22> 말하기 사후 평가 대응 표본 T-검정 결과

실험반		평균	N	표준편차	평균의 표준오차
A	사전	15.00	30	8.20	1.50
	사후	26.00		6.75	1.23
B	사전	17.33	30	8.28	1.51
	사후	21.00		9.60	1.75
C	사전	16.67	30	8.44	1.54
	사후	25.00		7.77	1.42

실험반	대응차 (사전-사후)					t	자유도	유의확률 (양쪽)
	평균	표준편차	평균의 표준오차	차이의 95% 신뢰구간				
				하한	상한			
A	-11.00	9.23	1.68	-14.45	-7.55	-6.528	29	.000
B	-3.67	8.50	1.55	-6.84	-.49	-2.362	29	.025
C	-8.33	10.53	1.92	-12.27	-4.40	-4.334	29	.000

사후 말하기 평가 실시 결과 실험 반 모두 평균점수가 상승하였다. 한국인 주도형에서 가장 평균 점수가 높았고 원어민 주도형에서 가장 평균 점수가 낮았다. 이는 수업 내용을 학생들이 정확하게 이해하는데 있어 한국인교사의 역할이 중요함을 시사한다. 또한 실험 반 모두 사전, 사후 평균의 차이가 유의한 것으로 나타났으므로 ($p<.05$) 본 실험 수업이 학생들의 말하기 영역에 긍정적인 효과를 미친다고 볼 수 있다.

비록 집단 내 차이를 보는 일변량 분산 분석에서 유의미한 차이를 보

이는 학급이 발견되지 않았다 하더라도 평균 차이가 가장 컸던 한국인 주도형과 원어민 주도형의 학급이 실험 수업으로 인해 차이가 큰 학급이라고 볼 수 있다.

나. 듣기 평가 결과

사후 듣기 평가는 사전 듣기 평가에 사용했던 경기도 교육청에서 개발한 Step&Jump 영어 인증제 검사지를 활용하였다. 총 문항은 7문항이며 문제를 듣고 알맞은 그림이나 대화의 번호를 기록하는 지필평가이다. 듣기 사후 평가 결과는 일변량 분산분석으로 처리하여 다음의 <표 23>에 제시하였다.

<표 23> 사후 듣기 평가 분산 분석 결과

소스	제Ⅲ 유형 제공합	자유도	평균제공	F	유의확률	부분 에타 제곱
수정모형	802.222(a)	2	401.111	4.845	.010	.100
절편	294694.444	1	294694.444	3559.243	.000	.976
수업유형	802.222	2	401.111	4.845	.010	.100
오차	7203.333	87	82.797			
합계	302700.000	90				
수정합계	8005.556	89				

a R 제곱 = .100 (수정된 R 제곱 = .080)

수업 모형		평균차 (I-J)	표준오차	유의확률	95% 신뢰구간	
(I) 수업유형	(J) 수업유형				하한값	상한값
A	B	6.3333(*)	2.3494	.023	.7312	11.9355
	C	.0000	2.3494	1.000	-5.6022	5.6022
B	A	-6.3333(*)	2.3494	.023	-11.9355	-.7312
	C	-6.3333(*)	2.3494	.023	-11.9355	-.7312
C	A	.0000	2.3494	1.000	-5.6022	5.6022
	B	6.3333(*)	2.3494	.023	.7312	11.9355

실험 반간의 차이를 알아보기 위해 실시한 사후 듣기 평가의 일변량 분산 분석 결과 협동 수업 유형에 따른 듣기 평가의 결과 세 집단 간의 차이가 유의한 것으로 분석할 수 있다. (유의확률 .010<.05) 집단 내 차이를 보면 실험 반 A와 실험 반 B의 유의확률이 .023(p<.05), 실험 반 B와 실험 반 C의 유의 확률이 .023(p<.05)으로 두 집단 간 유의미한 차이를 보이고 있다. 즉, 협동 수업 유형에 따른 듣기 영역의 평가에서는 원어민 주도의 학급이 한국인 주도와 공동 주도의 학급과 유의미한 차이를 보이며 반면 한국인 주도 학급과 공동 주도 학급 간에는 유의미한 차이를 보이지 않았다.

실험 수업이 각 협동 수업 유형별 어떤 변화를 야기시켰는지 알아보기 위해 대응표본 t-검정을 실시하여 그 결과를 다음의 <표 24>에 제시하였다.

<표 24> 사후 듣기 평가 대응표본 T-검정 결과

실험반		평균	N	표준편차	평균의 표준오차
A	사전	54.67	30	13.06	2.38
	사후	59.33		9.44	1.72
B	사전	55.33	30	15.25	2.78
	사후	53.00		10.22	1.87
C	사전	53.00	30	12.64	2.31
	사후	59.33		7.40	1.35

실험반	대응차 (사전-사후)				t	자유도	유의확률 (양쪽)	
	평균	표준편차	평균의 표준오차	차이의 95% 신뢰구간				
				하한				상한
A	-4.67	12.24	2.24	-9.24	-9.51 E-02	-2.088	29	.046
B	2.33	19.06	3.48	-4.78	9.45	.670	29	.508
C	-6.33	12.17	2.22	-10.88	-1.79	-2.850	29	.008

듣기 영역의 사후 평가 결과 원어민 주도 학급을 제외한 나머지 2개 학급에서는 평균점수가 상승하였다. 사전과 사후에 유의미한 차이가 있는지 알아보기 위한 T-검정에서는 실험 반 A의 유의 확률이 .046($p < .05$)으로 실험 반 C의 유의 확률이 .008($p < .05$)로 실험전과 실험 후 유의미한 차이가 있음을 알 수 있었다. 한국인 주도형과 공동 주도형인 실험 반 A와 C는 평균점수가 상승하고 유의미한 차이를 보였으나 원어민 주도형이 실험 반 B의 경우 평균점수가 소폭 하락하고 실험 전 후의 차이가 유의미하지 않았다.

앞서 말하기 평가에서도 사후 실험 반간의 유의한 차이가 발견되고 듣기평가에서도 유의한 차이가 나타났으므로 실험수업은 학생들의 인지적 영역에 유의한 차이를 나타냈음을 알 수 있다. 특히 문항 수가 많고 이해력이 더 필요한 듣기영역에서 유의확률이 더 높게 나타났고 집단 간 차이를 관찰한 결과 한국인 교사가 주도하는 학급이 원어민교사가 주도하는 학급보다 학습에 보다 긍정적인 영향을 미치는 것으로 사료된다.

2. 정의적 영역의 결과

가. 영어 학습 흥미도 변화

영어 흥미도에 대한 학습 흥미도 변화를 알아보기 위해 일변량 분산 분석을 실시하였다. 그 결과는 다음의 <표 25>에 제시하였다.

<표 25> 영어 학습 흥미도 분산 분석 결과

소스	제Ⅲ 유형 제곱합	자유도	평균제곱	F	유의확률	부분 에타 제곱
수정모형	13.622(a)	2	6.811	1.154	.320	.026
절편	12768.711	1	12768.711	2162.643	.000	.961
수업유형	13.622	2	6.811	1.154	.320	.026
오차	513.667	87	5.904			
합계	13296.000	90				
수정합계	527.289	89				

a R 제곱 = .026 (수정된 R 제곱 = .003)

수업 모형		평균차 (I-J)	표준오차	유의확률	95% 신뢰구간	
(I)수업유형	(J)수업유형				하한값	상한값
A	B	.3000	.6274	.882	-1.1960	1.7960
	C	-.6333	.6274	.573	-2.1293	.8627
B	A	-.3000	.6274	.882	-1.7960	1.1960
	C	-.9333	.6274	.302	-2.4293	.5627
C	A	.6333	.6274	.573	-.8627	2.1293
	B	.9333	.6274	.302	-.5627	2.4293

위의 표에서 알 수 있듯이 협동수업 유형에 따라 학생들의 영어 학습에 대한 흥미도는 유의한 차이를 보이지 않았다. (유의확률:.320 $p>.05$) 즉, 실험 수업은 학생들의 흥미도에 영향을 미치지 않았다고 볼 수 있다.

그래서 학생들의 실험 수업 전, 후의 변화를 살펴보기 위해 대응 표본 t-검정을 실시하였다. 대응표본 t-검정 결과는 다음의 <표 26>에 제시하였다.

<표 26> 영어 학습 흥미도 대응 표본 T-검정 결과

실험반		평균	N	표준편차	평균의 표준오차
A	사전	11.87	30	2.45	.45
	사후	11.80		2.62	.48
B	사전	11.30	30	2.32	.42
	사후	11.50		2.56	.47
C	사전	11.90	30	1.73	.32
	사후	12.43		2.08	.38

실험반	대응차 (사전-사후)					t	자유도	유의확률 (양쪽)
	평균	표준편차	평균의 표준오차	차이의 95% 신뢰구간				
				하한	상한			
A	667E-02	3.89	.71	-1.38	1.52	.094	29	.926
B	-.20	3.38	.62	-1.46	1.06	-.324	29	.748
C	-.53	2.92	.53	-1.62	.56	-1.000	29	.326

대응표본 t-검정 결과 실험 반 3학년 모두 유의한 차이를 보이지 않았다. 일변량 분산 분석결과와 마찬가지로 본 실험 수업은 학생들의 영어 학습 흥미도에 큰 영향을 주지 않는다고 분석할 수 있다. 대부분의 연구에서 고학년으로 올라갈수록 영어 학습 흥미도가 떨어지는데 피 실험자들은 3학년이므로 상당히 높은 수준의 흥미도를 유지하고 있는 것으로 볼 수 있다.

나. 영어 학습 자신감 변화

실험 반간의 영어 학습 자신감의 차이를 알아보기 위해 일변량 분산 분석을 실시하여 다음에 <표 27>에 제시하였다.

<표 27> 영어 학습 자신감 분산 분석 결과

소스	제Ⅲ 유형 제공합	자유도	평균제공	F	유의확률	부분 에타 제곱
수정모형	50.022(a)	2	25.011	2.056	.134	.045
절편	16053.378	1	16053.378	1319.331	.000	.938
수업유형	50.022	2	25.011	2.056	.134	.045
오차	1058.600	87	12.168			
합계	17162.000	90				
수정합계	1108.622	89				

a R 제곱 = .045 (수정된 R 제곱 = .023)

수업 모형		평균차 (I-J)	표준오차	유의확률	95% 신뢰구간	
(I)수업유형	(J)수업유형				하한값	상한값
A	B	.3000	.6274	.882	-1.1960	1.7960
	C	-.6333	.6274	.573	-2.1293	.8627
B	A	-.3000	.6274	.882	-1.7960	1.1960
	C	-.9333	.6274	.302	-2.4293	.5627
C	A	.6333	.6274	.573	-.8627	2.1293
	B	.9333	.6274	.302	-.5627	2.4293

일변량 분산 분석 결과 실험 반 간에는 유의 확률이 .134로 ($p > .05$)로 유의미한 차이가 발견되지 않았다. 협동 수업 유형에 따른 실험 수업이 세 집단의 영어에 대한 자신감에 큰 영향을 미치지 못한 것임을 알 수 있다. 세 집단 간 보다 의미 있는 분석을 위해 대응표본 t-검정을 실시하여 다음의 <표 28>에 결과를 제시하였다.

<표 28> 영어 학습 자신감 대응 표본 T-검정 결과

실험반		평균	N	표준편차	평균의 표준오차
A	사전	13.43	30	4.03	.74
	사후	13.53		3.50	.64
B	사전	13.43	30	3.02	.55
	사후	12.37		3.90	.71
C	사전	13.40	30	2.80	.51
	사후	14.17		3.01	.55

실험반	대응차 (사전-사후)					t	자유도	유의확률 (양쪽)
	평균	표준편차	평균의 표준오차	차이의 95% 신뢰구간				
				하한	상한			
A	-1.00 E-01	5.38	.98	-2.11	1.91	-.102	29	.920
B	1.07	5.10	.93	-.84	2.97	1.146	29	2.61
C	-.77	4.00	.73	-2.26	.73	-1.051	29	.302

협동수업 유형에 따른 자신감의 변화는 실험 전과 후에 유의미한 차이를 보이는 학급이 없었다. 한국인 주도형인 실험 반 A와 공동 주도형인 실험 반 C가 평균이 상승한데 비해 원어민 주도형인 실험 반 B는 평균이 하락하였다. 평균 점수가 상승한 두 실험 반은 모두 한국인 교사가 주도적인 역할을 맡은 학급이므로 이는 학생들이 자신감 있게 영어 수업에 참여하는데 한국인 교사의 역할이 중요하다고 볼 수 있다.

또한 원어민이 수업을 주도하는 경우 교사의 지시나 수업내용을 정확하게 알아듣지 못한 경우 자신감을 가지고 수업에 참여하기 힘들다고 분석할 수 있다.

다. 영어 학습 참여도 변화

실험 반간의 참여도의 변화를 알아보기 위해 일변량 분산분석을 실시하

여 결과를 다음의 <표 29>에 제시하였다.

<표 29> 영어 학습 참여도 분산 분석 결과

소스	제Ⅲ 유형 제합	자유도	평균제합	F	유의확률	부분 에타 제합
수정모형	52.867(a)	2	26.433	4.274	.017	.089
절편	9672.100	1	9672.100	1563.979	.000	.947
수업유형	52.867	2	26.433	4.274	.017	.089
오차	538.033	87	6.184			
합계	10263.000	90				
수정합계	590.900	89				

a R 제합 = .089 (수정된 R 제합 = .069)

수업 모형		평균차 (I-J)	표준오차	유의확률	95% 신뢰구간	
(I)수업유형	(J)수업유형				하한값	상한값
A	B	.5667	.6421	.653	-.9644	2.0977
	C	-1.2667	.6421	.125	-2.7977	.2644
B	A	-.5667	.6421	.653	-2.0977	.9644
	C	-1.8333(*)	.6421	.015	-3.3644	-.3023
C	A	1.2667	.6421	.125	-.2644	2.7977
	B	1.8333(*)	.6421	.015	.3023	3.3644

일변량 분산 분석의 결과 협동 수업 유형에 따른 영어 학습 참여도에서는 유의확률이 .017($p < .05$)로 실험 반간 유의한 차이가 나타났다. 집단 간 차이를 보면 원어민 주도형인 실험반 B와 공동 주도형인 실험반 C가 유의한 차이를 보인 것으로 분석할 수 있다. (유의확률: .015 $p < .05$) 협동 수업 유형에 따른 영어 학습 참여도에 보다 유의미한 결과를 분석하고자 대응표본 t-검정을 실시하여 결과를 다음의 <표 30>에 제시하였다.

<표 30> 영어 학습 참여도 대응표본 T-검정 결과

실험반		평균	N	표준편차	평균의 표준오차
A	사전	9.77	30	2.88	.53
	사후	10.13		2.70	.49
B	사전	10.30	30	3.03	.55
	사후	9.57		2.84	.52
C	사전	10.33	30	1.49	.27
	사후	11.40		1.79	.33

실험반	대응차 (사전-사후)					t	자유도	유의확률 (양쪽)
	평균	표준편차	평균의 표준오차	차이의 95% 신뢰구간				
				하한	상한			
A	-.37	4.08	.75	-1.89	1.16	-.492	29	.626
B	.73	4.50	.82	-.95	2.41	.892	29	.380
C	-1.07	2.52	.46	-2.01	-.13	-2.320	29	.028

대응표본 t-검정 결과 공동 주도형인 실험 반 C가 실험 전과 후에 유의확률이 .028로 ($p < .05$) 유의미한 차이가 있는 것으로 나타났다. 실험 반 C의 경우 참여도의 평균점수가 가장 많이 상승했고 일변량 분산 분석에서 원어민 주도 학습과 유의미한 차이가 있는 것으로 나타난 것으로 보아 원어민이 수업을 주도하는 것 보다는 한국인 교사와 원어민 교사가 함께 수업을 이끌어 나가는 것이 학생들의 참여도를 높이는데 긍정적인 효과가 있는 것으로 사료된다.

반면, 원어민 주도형인 실험 반 B의 경우 유일하게 참여도의 평균점수가 실험 수업 전보다 하락했고 평균점수도 제일 낮았다. 이는 원어민 보조 교사가 주도하는 수업에 3학년 학생들이 참여하는데 어려움이 많다고 결론내릴 수 있겠다. 교사의 지시를 알아듣기 힘들고 수업내용을 이해하는데 다소 시간이 소요되기 때문으로 사료된다.

라. 협동 수업에 대한 사후 검사 결과

실험 수업 후 정의적 영역의 변화를 알아보기 위해 실시한 설문 조사에서는 원어민 보조교사 활용 협동 수업에 대한 학생들의 정의적 영역에 대한 조사를 추가적으로 실시하였다.

추가 실시된 설문 문항은 총 8문항으로 협동 수업에 대한 흥미도, 만족도, 이해도, 효과 등을 묻는 협동 수업에 대한 인식과 관련된 4개의 문항과 수업 중 한국인 교사의 필요성을 묻는 2문항은 Likert 5단계 척도로 구성하였고 협동 수업이 도움이 된 영역을 묻는 문항은 선택형으로 한국인 교사의 필요성을 묻는 자유응답 문항도 추가하였다.

(1) 원어민 보조교사 활용 협동 수업에 대한 인식

원어민 보조교사를 활용한 세 유형의 협동 수업들 받은 학생들 간의 협동 수업에 대한 인식에 어떠한 차이가 있는지 알아보기 위해 일변량 분산 분석을 실시하였다. 그 결과는 다음의 <표 31>에 제시하였다.

<표 31> 협동 수업에 대한 인식 분산 분석 결과

소스	제Ⅲ 유형 제곱합	자유도	평균제곱	F	유의확률	부분 에타 제곱
수정모형	100.022(a)	2	50.011	5.996	.004	.121
절편	26385.344	1	26385.344	3163.478	.000	.973
수업유형	100.022	2	50.011	5.996	.004	.121
오차	725.633	87	8.341			
합계	27211.000	90				
수정합계	825.656	89				

a R 제곱 = .121 (수정된 R 제곱 = .101)

수업 모형		평균차 (I-J)	표준오차	유의확률	95% 신뢰구간	
(I) 수업유형	(J) 수업유형				하한값	상한값
A	B	.83	.75	.506	-.94	2.61
	C	-1.70	.75	.064	-3.48	7.81E-02
B	A	-.83	.75	.506	-2.61	.94
	C	-2.53(*)	.75	.003	-4.31	-.76
C	A	1.70	.75	.064	-7.81E-02	3.48
	B	2.53(*)	.75	.003	.76	4.31

협동 수업에 대한 만족도, 흥미도 등 협동 수업의 인식에 대해 조사한 설문을 일변량 분산 분석한 결과 유의확률이 .004($p < 0.5$)로 세 실험 반 간에는 유의한 차이가 있는 것으로 나타났다. 집단 내 분석 결과를 살펴 보면 원어민 주도형과 공동 주도형에서 유의미한 차이가 나타났는데 공동 주도형의 학급의 학생이 협동 수업에 대해 가장 긍정적인 생각을 가지고 있으며 원어민 주도형 학급의 학생들은 협동 수업에 대해 긍정적인 생각을 가진 학생이 적었다. 이는 원어민 주도형의 협동 수업 방식은 학생들에게 흥미나 만족감을 상대적으로 적게 가지게 하여 앞서 인지적 영역의 성취도나 정의적 영역의 참여도를 저하시키는 요인이 되었다고 볼 수 있다.

(2) 협동 수업 시 한국인 교사의 필요성

협동 수업 유형에 따라서 학생들이 한국인 교사의 필요성에 대해 어떻게 느끼고 있는지 알아보기 위해서 설문을 실시하였다. 설문 결과는 일변량 분산 분석을 실시하여 다음의 <표 32>에 제시하였다.

<표 32> 한국인 교사 필요성에 대한 분산 분석 결과

소스	제Ⅲ 유형 제곱합	자유도	평균제곱	F	유의확률	부분 에타 제곱
수정모형	24.267(a)	2	12.133	4.873	.010	.101
절편	6708.100	1	6708.100	2693.975	.000	.969
수업유형	24.267	2	12.133	4.873	.010	.101
오차	216.633	87	2.490			
합계	6949.000	90				
수정합계	240.900	89				

a R 제곱 = .101 (수정된 R 제곱 = .080)

수업 모형		평균차 (I-J)	표준오차	유의확률	95% 신뢰구간	
(I)수업유형	(J)수업유형				하한값	상한값
A	B	-6.6667 E-02	.4074	.985	-1.0382	.9049
	C	-1.1333 (*)	.4074	.018	-2.1049	-.1618
B	A	6.667E-02	.4074	.985	-.9049	1.0382
	C	-1.0667(*)	.4074	.028	-2.0382	-9.5144E-02
C	A	1.1333(*)	.4074	.018	.1618	2.1049
	B	1.0667(*)	.4074	.028	9.514E-02	2.0382

협동 수업 유형에 따른 한국인 교사의 필요성에 대해 실시한 설문결과 분석에서 유의확률이 .010($p < .05$)로 실험 반 간 유의한 차이가 있는 것으로 나타났다. 이는 협동 수업 유형에 따라 한국인 교사의 필요성에 대해 서로 다르게 느끼고 있음을 보여준다.

집단 간 분석 결과를 보면 공동 위해서인 실험 반 C가 한국인 주도형인 실험 반 A와 원어민 주도형인 실험 반 B와 유의한 차이를 보였다. 또한 원어민 주도형에서 평균점수가 가장 높게 나타난 것으로 보아 원어민 주도형의 학급에서 한국인 교사의 필요성이 가장 높은 것으로 해석할 수 있고 이는 EFL 상황인 현재 원어민 보조교사 단독으로 수업을 진행

하는 데에는 상당한 무리가 따르는 것으로 볼 수 있다. 또한 한국인 주도형의 학급에서 오히려 공동 주도형 보다 한국인 교사의 필요성이 높다고 나타난 결과로 보아 실험 반 학생들이 수업 과정에서 한국인 교사의 존재가 수업 분위기를 편안하게 만들어 유의미한 학습활동이 일어나게 한다고 볼 수 있다.

(3) 한국인 교사가 필요한 이유

협동 수업 시 한국인 교사가 필요한 이유에 대해 사후 설문지에서 자유 응답의 형식으로 조사하였다.

먼저 한국인 주도형 학급에서는 다음과 같은 응답이 주를 이루었다.

- 원어민 선생님의 말을 잘 이해할 수 없기 때문에
- 원어민 선생님의 말을 통역해 주기 위해
- 아직 영어를 너무 모르기 때문에
- 내가 하는 말을 원어민 선생님이 잘 못 알아들을 수 있기 때문에
- 원어민 선생님이 수업을 잘 하기 위해서
- 한국인 선생님이 계시면 공부에 더 도움이 되기 때문에
- 한국인 선생님은 우리를 잘 이해하시기 때문에

위의 응답 내용에서 알 수 있듯이 한국인 주도형 학급의 학생들은 원어민 보조교사와의 의사소통을 위해서 한국인 교사가 필요하다는 응답이 많았다. 또한 한국인 교사는 원어민 교사가 수업을 잘 할 수 있도록 돕고 학생들의 학습에 도움이 된다고 느끼고 있었다. 또한 한국인 교사가 자신들을 더욱 잘 이해하고 있다고 생각하는 것으로 나타났다.

원어민 주도형 학급의 학생 응답은 다음과 같다.

- 우리 질문을 받아 주시기 때문에
- 통역을 해주시기 때문에

- 한국인 선생님이 계시지 않으면 원어민 선생님의 말을 알아들을 수 없기 때문에
- 수업 내용을 이해할 수 없기 때문에
- 챗트나 노래를 한국인 선생님과 같이하면 더욱 신이 나서
- 원어민 선생님은 컴퓨터를 다루는데 익숙하지 않아서
- 내가 발표를 하지 못할 때 도와주셔서
- 친구들이 못 알아들으면 게임할 때 재미가 없어서
- 원어민 선생님은 내가 모르는 단어를 말할 수도 있어서
- 게임 내용을 알아들을 수 없어서

원어민 주도형 학급 또한 한국인 교사의 필요성을 원어민 보조교사와 의사소통을 돕는 역할을 해주는 것으로 느끼고 있었다. 또한 한국인 주도의 학급에서는 나오지 않았던 수업내용을 이해할 수 없기 때문이라던지, 원어민 보조교사가 컴퓨터를 다루는데 익숙하지 않아서라는 응답이 나온 것으로 보아 원어민 주도형 학급에서 한국인 교사를 더욱 필요하다고 느끼고 있었다. 게다가 원어민 주도형 협동 수업의 경우 게임 내용을 자신과 친구들이 모두 인지하지 못한 경우 느꼈던 혼란의 경험이 위와 같은 응답 내용을 야기시켰다고 볼 수 있다.

공동 주도형 학급에서 한국인 교사가 필요한 이유는 다음과 같이 나타났다.

- 원어민 선생님의 말을 잘 이해할 수 없기 때문에
- 원어민 선생님이 우리 말을 이해하지 못해서
- 원어민 선생님의 말을 통역해 주기 위해서
- 한국인 선생님이 계시면 모르는 것을 물어 볼 수 있어서
- 조금 더 쉽게 설명해 주시기 때문에
- 두 분이 협동을 하지 않으면 수업 내용이 부족하기 때문에

- 영어 수업을 잘 하시기 때문에
- 수업 내용을 보충해 주시기 때문에

공동 주도형 학급 역시 원어민 보조교사와의 의사소통을 위해 한국인 교사가 필요하다는 내용이 주를 이루었다. 또한 한국인 교사가 조금 더 쉽게 설명해 주기 때문이라 던지 영어 수업을 잘 하기 때문이라는 응답 내용은 다른 학급에서는 나오지 않았던 답변이었는데 이는 공동 주도형의 수업을 통해 한국인 교사와 원어민 보조교사의 역할이 분명히 드러났기 때문이라 사료된다. 또한 두 교사가 협동하지 않으면 수업 내용이 부족하다는 응답은 학생들이 공동 주도형의 협동 수업 형태가 바람직하다고 느낀다는 것을 역설해주고 있다.

세 실험 반에서 공통적으로 나온 결과를 종합해 보면, 학생들은 한국인 교사가 원어민 교사의 말을 통역, 해석 해주고 자신의 말을 원어민 교사에게 정확히 전달하기 위해 한국인 교사가 필요하다고 답했다. 이상의 학급 유형별 학생들의 응답에서 협동 수업 시 한국인 교사의 역할에 대한 다음과 같은 시사점을 얻을 수 있다. 협동 수업 시 한국인 영어교사는 수업 활동을 조직하고 정리하는 조직자, 학생들이 무엇을 언제 해야 하는지 결정하는 통제자, 학생들의 활동을 관찰하여 학습활동에 도움을 주는 관찰자로서의 역할의 중요성을 학생들의 응답을 통해서 재확인 할 수 있다.

3. 수업분석 결과

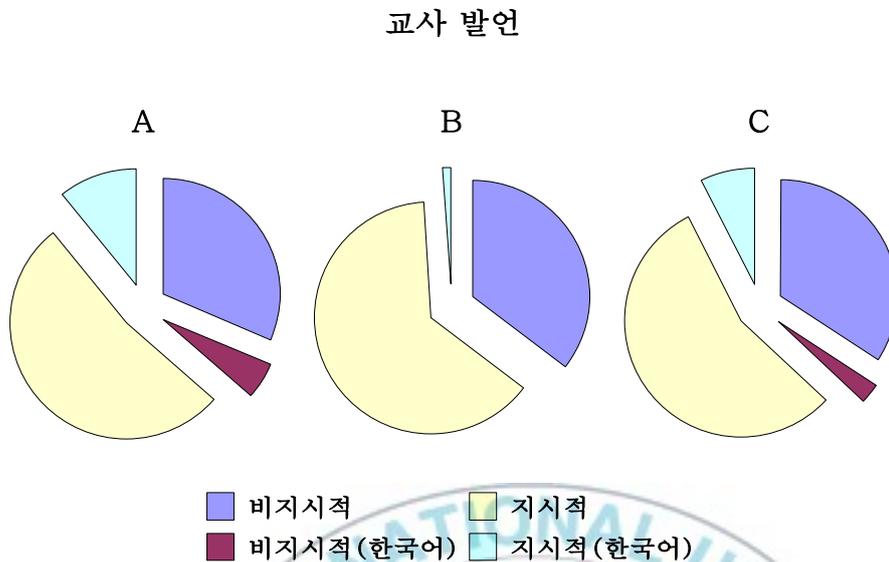
실험 수업의 마지막 주에 수업을 녹화하여 본 연구자와 경력 7년의 교사가 FLint 분석을 실시하였고 그 결과는 다음의 <표 33>에 제시하였다.

<표 33> 실험 수업의 FLint 분석 결과

분류항목		백분율(한국어)					
		A	B	C	교사발언/기타	전체	
교사발언	비지시적 영향	1 감정을 다룸	0.78	0.52	1.03	A:36.53 B:35.42 C:37.04	A: 63.64 (3.23+6.89=10.12) B: 63.18 (0.24+0.45=0.69) C: 59.53 (2.12+3.95=6.07)
		2 칭찬 또는 격려	12.85	12.01	9.23		
		3 농담	1.85	0.25	0.52		
		3a 학생들의 아이디어 사용	1.56	1.85	4.74		
	4 질문	6.21	7.75	6.53	A:63.47 B:64.58 C:62.96		
	지시적 영향	5 정보제공	29.91	27.85		28.54	
		5a 거부감 없이 교정하기	0.62	0.31		0.24	
		6 지시하기	7.12	7.89		6.53	
		6a 반복연습 지시하기	2.21	3.52		2.17	
		7 학생행동 비평	0.53	1.23		0.00	
7a 학생대답 비평		0.00	0.00	0.00			
학생발언	8 개별학생의 단순반응	4.05	5.34	4.89	A:39.08 B:38.90 C:30.93		
	8a 전체학생의 단순반응	4.45	2.32	2.21	A:60.92 B:61.10 C:		
	9 학생의 자유로운 반응	13.25	12.03	15.85	A:21.75(2.14) B: 19.69(1.47) C: 22.95(1.21)		
기타	10 단순침묵	3.85	2.14	3.85	A:49.96 B:33.97 C:42.29		
	10a 시청각 매체로 인한 침묵	3.45	3.68	3.56	A:33.88 B:60.94 C:47.48		
	11 과제지향적 혼란	4.95	10.44	8.32	A:14.61(4.26) B: 17.13(14.75) C: 17.52(2.01)		
	12 웃음	2.36	0.87	1.79	A:16.16 B:5.09 C:10.23		

먼저 교사의 발언을 비지시적 영향, 비지시적 영향(한국어), 지시적 영향, 지시적 영향(한국어)의 4항목으로 나누어 그래프로 나타내어 다음의 <그림 1>에 제시하였다.

<그림 1> 실험 수업 중 교사 발언의 빈도

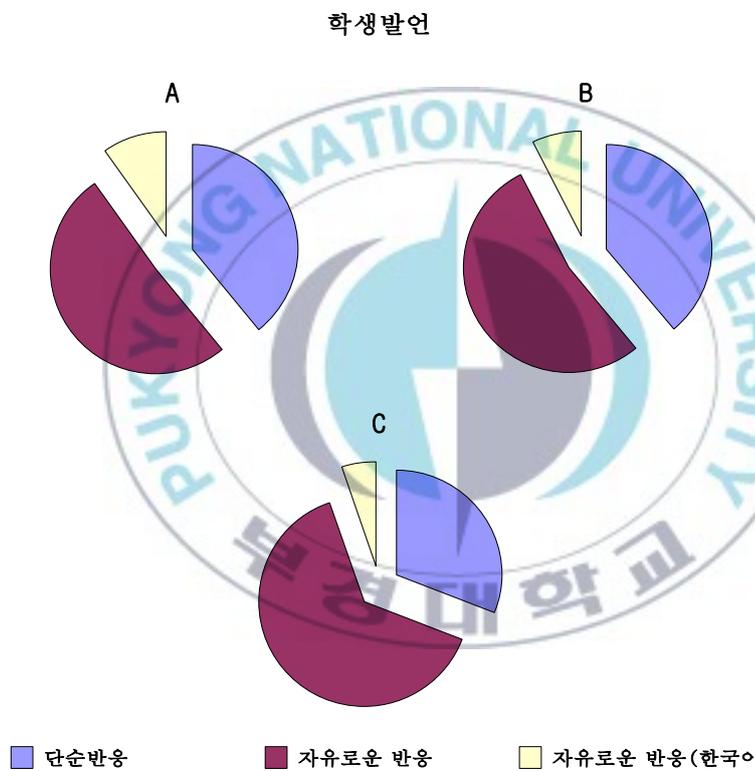


그래프를 살펴보면 세 협동 수업 모두 지시적 영향이 각각 63.47%(한국인 주도형), 64.58%(원어민 주도형), 62.95%(공동 주도형)으로 교사의 지시적 영향이 큰 수업이었다. 일반적으로 효과적인 수업을 교사의 비지시적 반응 비율이 50%인 점을 감안하면 공동 주도형의 수업이 좀 더 바람직한 방향으로 흘러갔다고 볼 수 있다.(Wragg, 2000) 세 유형의 협동 수업에서 모두 칭찬과 격려를 통해 긍정적인 수업 분위기를 조성하기 위해 노력하였으나 한국인 주도형에서는 학생 행동 비평하기가 0.53%, 원어민 주도형에서는 1.23%가 있었다. 한국인 주도형 수업에서는 노래를 발표하는 태도가 좋지 못한 학생에게 지적을 한 경우이고 원어민 주도형 역시 발표하는 태도가 좋지 못한 학생과 활동에 참여하지 않는 아이의 행동을 교정하기 위한 교사의 발언이었다. 하지만 공동 주도형의 수업에서는 학생 행동 비평의 교사 발언은 없었다. 교사의 한국어 사용비율은 한국인 주도형이 10.12%로 원어민 주도형의 0.69%나

공동 주도형의 6.07%에 비해 가장 많았다. 공교육에서 영어 수업을 처음 시작하는 3학년 학생이라는 것과 실험 학교가 도심에서 다소 떨어진 농어촌 지역에 위치해 수업시간 교사의 한국어 사용비율이 높은 것으로 사료된다.

다음으로 학생 발언을 단순반응, 자유로운 반응, 자유로운 반응(한국어)의 3가지 항목으로 나누어 그래프로 나타낸 후 다음의 <그림 2>에 제시하였다.

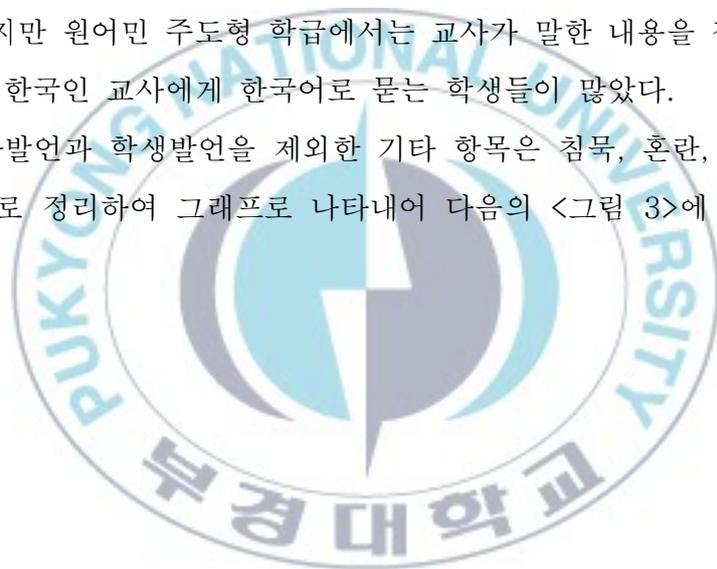
<그림 2> 실험 수업 중 학생 발언의 빈도



학생 발언의 경우 세 실험 반 모두 자유로운 반응이 단순 반응보다 높았다. 이는 주사위 던지기 게임을 통해 학습한 내용을 적절하게 사용하는 게임이 학습목표에 도달하는데 도움이 되었다고 볼 수 있다. 또한 학

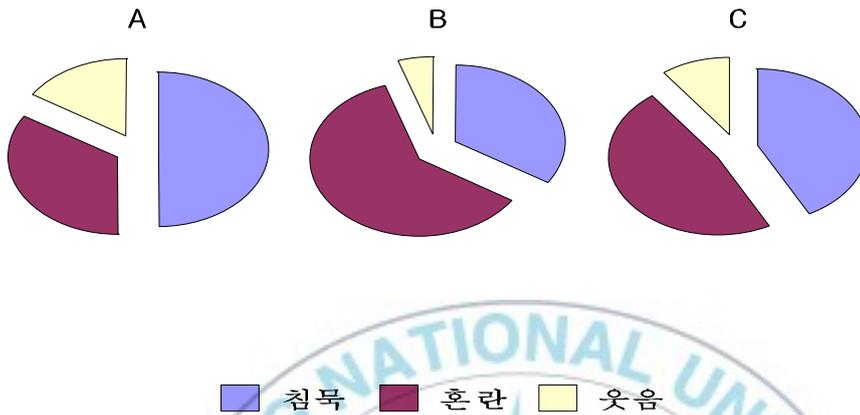
생의 자유로운 반응은 공동주도형이 69.07%로 가장 많았고 한국인 주도형의 학급이 60.92%로 가장 적었다. 자유로운 반응 중 한국어 사용이 가장 많은 실험 반은 한국인 주도형의 실험 반 A로 9.83%를 차지했다. 앞서 교사의 한국어 사용빈도가 가장 많은 학급이었기 때문에 학생들도 영어만 사용해야 한다는 부담에서 약간 벗어나 모르는 것을 물을 때나 질문한 내용을 잘 모를 때는 한국어로 답하는 경우가 많았다. 하지만 학생의 자유로운 반응 중 한국어 사용비율이 공동 주도형 보다는 원어민 주도형에서 다소 높게 나온 점은 특이하다고 할 수 있을 것이다. 학생들은 대부분 선생님이 말한 내용을 알아듣지 못했을 때 한국어를 사용하는데 공동 주도형의 경우 수업 내용을 학생들이 잘 인식하여 한국어의 사용비율이 적었지만 원어민 주도형 학급에서는 교사가 말한 내용을 잘 이해하지 못하여 한국인 교사에게 한국어로 묻는 학생들이 많았다.

다음으로 교사발언과 학생발언을 제외한 기타 항목은 침묵, 혼란, 웃음의 3개 항목으로 정리하여 그래프로 나타내어 다음의 <그림 3>에 제시하였다.



<그림 3> 실험 수업 중 기타 항목의 빈도

기타항목



한국인 주도형의 수업에서 웃음의 비율이 가장 높다. 앞서 교사의 비지시적인 발언 중 농담의 비율이 한국인 주도형에서 가장 높았던 데에서 그 원인을 찾을 수 있다. 이러한 웃음의 비율이 높은 학급에서는 편안하고 자유로운 분위기에서 수업이 진행되어 학생의 학업 성취도를 더욱 높이는 데 도움이 된다. 혼란 항목의 경우 원어민 주도형에서 가장 높게 나타났다(60.94%). 한국인 주도형(33.88%)과 비교하면 2배에 가까운 비율을 차지하고 있다. 수업에 집중하지 않거나 교사의 지시를 이해하지 못하는 학생이 원어민 주도형 학급에 가장 많다는 것이다. 교사의 말을 잘 이해하지 못하는 학생들은 수업에 지루함을 느끼게 되고 원어민 보조교사는 이를 잘 통제하지 못하는 것을 보여준다.

4. 교사 관찰 기록지 분석

수업을 진행하는 교사는 매 차시마다 학습자의 행동을 관찰, 기록하여 누적, 누철 하였다. 정의적 영역, 인지적 영역의 항목으로 나누어 관찰, 기록하여 그 결과를 정리하였다.

가. 한국인 주도형 관찰 기록지 분석

한국인 주도형 수업을 관찰하여 누가 기록한 관찰 기록지를 분석한 결과를 정의적 영역과 인지적 영역으로 나누어 정리하였다.

정의적 영역과 관련된 내용을 보면 학생들은 원어민 교사에게 관심이 많아 쉬는 시간이나 수업이 끝난 후 원어민 교사에게 질문을 많이 하고 원어민 교사가 어떤 말을 하면 곧바로 한국인 교사를 쳐다보며 해석을 기다렸다. 또한 수업 중 떠들거나 장난치는 학생이 적었다.

인지적 영역과 관련된 내용을 정리해 보면 한국인 교사가 영어로 질문했을 때 학생이 이해하지 못하는 경우 한국어와 영어로 다시 설명해주었더니 학생도 한국어와 영어를 섞어서 대답했다. 또한 새로운 단어나 주요 표현은 원어민 보조교사가 발음을 지도하고 개별적으로 지도가 필요한 학생은 한국인 교사가 지도하였다. 수업중 학생들은 한국인 교사가 게임을 소개하고 원어민 보조교사와 시범을 보이면 게임 방법과 규칙을 잘 이해하고 게임 활동에 참여하였다.

한국인 주도형 학급의 학생들은 대체적으로 바른 자세와 정돈된 수업분위기 속에서 수업을 진행해 나갈 수 있었다. 한국인교사는 주로 영어로 수업을 진행하나 3학년은 영어를 공교육에서 처음 시작하는 단계이므로 간혹 한국어를 사용하여 학생의 이해를 돕는다. 실험 수업에 참여한 원

어민 보조교사는 한국인 주도형의 수업에서 초기에는 본인의 역할을 한 동안 찾지 못하다가 시간이 조금 지나자 학급 관리를 자신의 역할로 정 하여 수업을 진행했다. 학생들은 수업이 끝나면 원어민 보조교사에게 질문을 많이 하는데 꼭 영어로만 하지는 않았다. 학습과 관련된 흥미보다는 원어민 보조교사에 대한 흥미가 높은 것으로 보인다.

나. 원어민 주도형 관찰 기록지 분석

원어민 주도형 수업을 관찰하여 누가 기록한 관찰 기록지를 분석한 결과를 정의적 영역과 인지적 영역으로 나누어 정리하였다.

먼저 정의적 영역과 관련된 관찰 기록지의 내용을 살펴보면 원어민 주도형의 학급에서는 원어민 교사가 주로 수업을 담당하며 진행하였다. 처음에 아이들은 원어민 교사가 수업을 매우 흥미 있어 하고 적극적으로 참여하였다. 수업 중 원어민 교사의 게임제안에 아이들이 환호성을 지르며 좋아했다. 하지만 게임 방법을 설명하는데 있어 원어민 교사의 말을 잘 이해하지 못하여 한국인교사에게 되묻는 학생들이 있었다. 또한 원어민 교사의 말이 이해하기 힘든 학생들을 수업에 점차 참여하지 않는 모습을 보였다. 또한 교실에 있는 한국인 교사에게 수업에 참여하고 있지 않는 자신의 모습을 들켜까봐 눈치를 보는 경우도 있었다. 게다가 한국인 교사가 수업에 적극적으로 참여하지 않는 것에 대해 불만을 토로하는 경우가 종종 있었다.

인지적 영역과 관련된 내용은 수업 중 새로운 단어를 설명할 때 그림카드와 같이 설명하니 대부분의 학생이 이해하는 것 같았다. 하지만 명사가 아닌 동사의 경우 친구들의 도움을 받아야 뜻을 이해할 수 있는 학생도 있었다. 그림이 단어를 충분히 설명하지 못하는 경우에는 친구들의

말에 의존하는 학생들이 종종 보였다. 원어민 교사가 게임 방법을 설명하고 학생들이 게임을 시작하기까지 많은 시간이 소요되었다. 그림을 그리거나 한국인 교사와의 시범을 게임을 시작하고 추가적으로 하는 경우도 생겼다.

원어민 주도형수업에서는 전체적으로 수업분위기가 산만하였다. 원어민 보조교사 또한 나름의 방식으로 학급을 운영하며 수업을 진행하지만 학생들은 원어민 보조교사를 한국인 교사보다 편안하고 재미있는 사람으로 생각하는 경우가 많았다. 원어민 보조교사도 실험 반 B의 수업이 가장 힘들다고 하는 것으로 보아 학생들과의 의사소통이 힘들다는 생각이 들었으나 시간이 지나며 원어민 보조교사도 다른 방법으로 학생들과 의사소통을 시작했다. 그림이나 행동 또는 한국인 교사와의 시범활동으로 의사소통을 시도하며 최소한 주요 수업 내용만큼은 학생들에게 이해시키기 위해 많은 노력을 했다. 하지만 수업중 학생들 간의 싸움이 생기거나 아무것도 하지 않는 학생까지 원어민 보조교사가 관리하기는 힘이 들었다. 학교의 특성상 여러 학년에 수업을 들어가야 하는 원어민 보조교사가 수업내용을 알차게 준비하는 것 또한 다소 무리가 있어보였다. 이를 통해 초등학교에서 원어민 단독 수업은 아직까지 시기상조라는 판단을 할 수 있었다.

다. 공동주도형 관찰 기록지 분석

공동 주도형 수업을 관찰하여 누가 기록한 관찰 기록지를 분석한 결과를 정의적 영역과 인지적 영역으로 나누어 정리하였다.

공동 주도형 학급의 정의적 영역의 기록지를 살펴보면 공동 주도형 학급의 학생들은 수업 중 chant와 song을 신나게 가르치는 원어민 교사를

따라 즐겁게 공부한다. 또한 게임 방법을 원어민 교사와 한국인 교사가 함께 설명하니 학생들이 어서 게임을 하자고 하며 즐겁게 게임활동에 참여하는 모습을 볼 수 있었다.

인지적 영역과 관련하여 공동 주도형 학급의 학생들은 원어민 교사의 말을 잘 이해하지 못할 때 한국인 교사에게 도움을 청하는 모습이 자연스러웠다. 또한 잘 알아듣지 못하는 내용이 있어도 수업의 흐름을 끊지 않고 끝까지 기다리며 무슨 말인지 알아내려고 노력하였다..

공동 주도형 학생들은 가장 즐겁고 자유로운 분위기에서 수업을 진행할 수 있었다. 또한 원어민 보조교사도 공동 주도형의 학급을 수업할 때 가장 즐겁다고 이야기 하였다. 원어민 보조교사와 한국인 교사가 수업을 시작할 때 서로의 안부를 묻고 대답하는 것을 학생들은 상당히 재미있어하고 본인들도 끼어들어 이야기를 하곤 했다. 이는 편안한 분위기에서 자연스럽게 발화로 이어진 것이라고 하겠다. 원어민 보조교사가 설명을 한 내용은 한국인 교사가 보충해주거나 이해했는지 확인하고 다음 내용으로 넘어가 수업 활동에 혼란이 적어 다른 학급에 비해 게임 시간이나 보충 활동을 할 수 있는 시간이 많이 확보되기도 하였다. 이는 공동 주도형의 협동수업이 학생들의 인지적, 정의적 영역에 긍정적인 영향을 가장 많이 주는 것이라고 할 수 있다.

5. 학생면담 기록 분석

협동 수업을 실시하는 과정에서 학생과의 면담 내용을 정리하였다. 먼저 한국인 주도형 학급의 학생들은

- 노래를 하거나 챗트를 할 때 원어민 선생님이 해주셨으면 좋겠다.

- 원어민 선생님이 수업을 많이 하지 않아 아쉽다.

- 원어민 선생님이 말하는 내용을 영어선생님이 해석해주니까 편하다.

라는 내용이 있었다. 한국인 주도형의 학급에서는 원어민 교사가 수업에 많이 참여하지 않는 것을 아쉬워하는 응답이 많았는데 노래와 챗트를 재미있게 잘 지도하는 본 연구에 참여한 원어민 보조교사와 한 학기 수업을 해본 학생들이기 때문에 수업 시간 원어민 보조교사가 노래와 챗트를 지도해주기를 바라고 있는 것으로 사료된다.

원어민 주도형 학급의 학생들은 교사와의 면담 내용에서 다음과 같이 이야기 하였다.

- 영어선생님이 원어민 선생님의 말을 해석해 주었으면 좋겠다.

- 원어민 선생님의 말이 무슨 말인지 모르겠다.

- 게임을 할 때 무슨 말인지 몰라서 재미없다.

- 영어로 말을 많이 해서 수업시간이 즐겁다.

- 1학기 때 보다 영어 수업이 좀 더 어려워 졌다.

학생들의 면담 결과를 살펴보면 인지적 영역에서 원어민 주도형의 학급이 성취도가 낮은 이유를 유추해 볼 수 있다. 원어민 주도형 학급의 학생들은 수업 내용을 충분히 이해하지 못할 때가 있으며 1학기 보다 영어 수업이 좀 더 어려워 졌다고 느끼고 있었다. 다른 협동수업 유형의 학급에서는 내용의 난이도에 대한 응답이 없었던 것으로 보아 원어민 주도형 학급의 학생들이 수업 내용을 이해하는데 어려움이 많았고 이는 인지적 영역의 평가에서 평균점수가 가장 낮은 것으로 드러났다. 또한 원어민 보조교사의 말을 잘 이해하지 못해 수업에 대한 흥미가 떨어짐을 관찰할 수 있었다.

공동 주도형 학급의 학생들과 면담을 나눈 내용은 다음과 같다.

- 영어선생님과 원어민 선생님이 잘 어울리는 것 같다.

- 수업시간 다양한 게임을 많이 하는 것이 즐겁다.
- 원어민 선생님은 재미있는 말을 많이 한다.

공동 주도형 학급의 학생들은 긍정적인 내용이 주를 이루고 있었다. 학생들은 원어민 보조교사와 한국인 교사의 역할 분담에 매우 만족하고 있었으며 다른 실험 반과 똑같은 수업을 진행했음에도 다양한 게임을 많이 하고 있다고 느끼고 있었다. 또한 본 연구에 참여한 원어민 보조교사의 장점인 밝고 긍정적인 성격이 학생들에게 긍정적인 영향을 주었다는 것을 알 수 있다.



V. 결론 및 제언

본 연구는 원어민 보조교사를 활용한 협동 수업 유형에 따른 교수학습 효과를 비교하기 위해서 한국인 주도형, 원어민 주도형, 공동주도형의 세 가지 협동 수업의 모형으로 수업을 실시하고 그 효과를 비교하기 위해 정의적영역과 인지적 영역의 변화를 살펴보고 수업을 분석하여 그 결과를 검증하려고 하였다.

이러한 목적을 달성하기 위해서 협동 수업 유형에 따른 학생들의 정의적, 인지적 영역의 변화에 대한 연구 과제를 설정하였다.

연구과제1. 협동 수업 유형에 따라 학생들의 인지적 측면에서 유의한 차이가 있을 것인가?

연구과제2. 협동 수업 유형에 따라 학생들의 정의적 측면에서 유의한 차이가 있을 것인가?

연구과제3. 협동 수업 유형에 따른 수업분석, 교사 관찰지, 학생 면담을 통한 협동 수업의 바람직한 방안은 무엇인가?

본 연구에서 얻을 수 있는 결론은 다음과 같다.

첫 번째 연구 과제였던 협동 수업의 유형에 따라 학생들의 인지적 영역에 차이가 있을 것인가에 대한 연구 결과 학생들의 인지적 영역에는 유의한 차이를 보였다. 말하기 영역의 경우 한국인 주도형의 학급이, 듣기 영역의 경우 한국인 주도형과 공동 주도형의 협동 수업 유형이 학생들에게 도움이 되는 것으로 나타났다. 두 영역 모두 원어민 주도의 학급이 평균값이 가장 낮게 나타났는데, 이는 원어민 보조 교사가 학급 통제에 어려움이 많고 학생들과의 원활한 의사소통이 쉽지 않기 때문이다. 효율적인 협동 수업을 위해서는 학생들과 익숙하고 편안하게 의사소통할 수

있는 한국인 교사가 반드시 필요하다고 할 수 있다.

두 번째 연구 과제였던 협동 수업의 유형에 따라 학생들의 정의적 영역에 차이가 있을 것인가에 대한 연구 결과 참여도의 항목에서 유의한 차이가 나타났다. 흥미도나 자신감의 항목은 협동 수업의 유형에 따라 차이가 없는 것으로 나타났는데 이는 영어 수업을 시작하는 단계인 3학년 학생들은 대체적으로 영어과에 높은 흥미를 유지하고 있으며 수업내용이 크게 어렵지 않아 자신감을 가지고 수업에 참여하기 때문이다. 단지 참여도의 항목에서는 공동 주도형의 학급의 평균값이 가장 높았고 원어민 주도형의 학급과 유의한 차이를 보였다. 사전검사에서 세 실험 반이 모두 동질 집단이었던 것에 비해 참여도에서 차이를 보인 것은 공동 주도형의 협동 수업 방식이 학생들이 적극적으로 수업에 참여하는데 긍정적인 영향을 준 것으로 분석할 수 있다. 흔히 목표언어가 많이 투입될수록 영어 학습에 도움이 되는 것으로 생각하고 있는데 오히려 학생의 수준을 넘어서는 많은 양의 목표언어의 입력은 학습에 부담으로 느껴져 학생들의 수업 참여 의지를 떨어뜨리는 것을 알 수 있다. 그리고 한국어를 사용하지 않는 수업보다는 적절하게 한국어를 사용하는 수업이 학생들의 참여도를 높이는 데 도움이 되는 것을 알 수 있다.

세 번째 연구 과제인 수업분석, 교사 관찰지, 학생 면담의 결과 바람직한 협동 수업의 모형은 공동 주도형으로 나타났다. 수업 분석의 결과를 살펴보면 한국어 사용 비율은 한국인 주도형의 학급에서 가장 높고 원어민 주도형의 학급이 가장 낮은 것으로 분석되었다. 하지만 학생 발언의 경우 원어민 주도형 보다는 공동 주도형의 학습이 한국어 사용비율이 더 작게 나왔으므로 공동 주도형의 수업 유형이 학생들의 영어 사용을 촉진한다고 할 수 있다. 또한 원어민 주도형의 학급에서 혼란의 비율이 가장 높았다. 이는 앞서 지적했듯이 원어민 보조 교사와 학생간의 원활한 의

사소통이 이루어지지 않기 때문이다. 또한 수업 분위기를 만들거나 문제 학생을 지도하는 등의 학급 통제의 방식에 있어 아직 서툰 원어민 보조 교사가 수업의 주된 역할을 맡기에는 상당한 무리가 따른다는 것을 알 수 있다.

또한 협동 수업 중 실시한 학생 면담과 교사 관찰지의 분석 결과 학생들은 원어민 보조 교사에게 관심이 높고 원어민 보조 교사와 대화를 나누고 싶어 했다. 또한 수업 중 원어민 보조 교사가 노래나 챗트 등을 재미있게 지도해 주기를 바라는 것으로 나타났다. 이는 원어민 보조 교사의 존재만으로도 영어 수업의 흥미나 참여도에 긍정적인 영향을 주고 있다고 볼 수 있다. 학생들은 원어민 보조 교사의 자유롭고 즐거운 분위기의 수업을 원하지만 본 연구의 결과 원어민 주도형의 수업은 인지적, 정의적 측면에서 긍정적인 효과를 보이지 않았다. 따라서 수업 현장에서는 경험과 교육적 지식이 풍부한 한국인 교사가 반드시 수업에 함께 참여하는 것이 필수적이라 하겠다.

현재 초,중학교의 거의 모든 학교에 원어민 보조 교사가 배치되어 있고 원어민 보조 교사의 단독 수업 보다는 협동 수업의 방식을 권장하고 있다. 학교 현장에서 교사의 성향에 따라 혹은 교육 과정에 따라 다양한 방법으로 운영되는 협동 수업의 방법이 이제는 보다 효율적으로 진행되어야 할 시점이다.

본 연구 결과와 결론을 종합하여 협동 수업 유형에 따른 교수 학습 효과에 대한 제언은 다음과 같다.

첫째, 본 연구는 초등학교 3학년 학생들만을 대상으로 진행하였기 때문에 학년간의 차이는 알 수가 없었다. 또한 학생의 수준에 따른 차이를 고려하지 않았기 때문에 학생들의 수준과 학년에 따른 효과적인 협동 수업의 방안에 대한 연구가 필요하다.

둘째, 본 연구에 참여한 원어민 보조 교사의 경우 경력이 1년으로 짧은 편에 속한다. 다년간의 경험으로 수업 통제나 학생 관리의 능력이 뛰어난 원어민 보조교사가 필요함을 본 연구를 통해 알 수 있다. 현재 학교 현장에 배치되어 있는 원어민 보조 교사가 우수한 교수 학습 능력을 갖춘 원어민 보조 교사로 거듭 날 수 있는 연수나 관리 프로그램이 구축되어야 한다.

학교 현장에서 영어 수업을 담당하는 교사로서 원어민 보조 교사와 함께 진행 하는 협동 수업의 방식에 대해 많은 고민을 해왔다. 본 연구자 뿐만 아니라 영어 수업을 담당하는 많은 교사들이 다양한 협동 수업의 방식 중 한 가지를 선택하는데 어려움이 있을 것이다. 협동 수업의 유형 별로 교수 학습의 효과를 검증하고자 한 본 연구가 교육현장에서 의미 있게 활용되었으면 한다.



참고 문헌

- 강혜원.(2005). 아동들의 청해 능력 향상을 위한 효과적인 원어민 영어 교사 활용 수업 모형 연구. 진주교육대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 경기도교육청. (2008). New Step & Jump 인증평가. 경기:경기도교육청.
- 경기도교육청. (2009). 09 원어민 채용관리업무편람. 경기: 경기도 교육청.
- 경미란. (2003). 원어민 교사를 활용한 수준별 수업이 초등학생 듣기, 말하기 능력 신장에 미치는 영향. 미출간 석사학위 논문. 전주교육대학교, 전북.
- 교육과학기술부. (2008). 초등학교 영어 수업시수 확대를 위한 교육과정 개정안 공청회보도자료.
- 교육과학기술부보고서. (2008). 원어민 보조교사 확대 및 관리체제 확충방안.
- 교육인적자원부, 한국교원대학교 종합교육연수원. (2005). 실무안내서. 교육인적자원부 & 한국교원대학교 종합연수원.
- 교육인적자원부. (2005). 초등학교 3학년 교사용지도서. 서울 : 금성출판사.
- 교육인적자원부보고서. (2006). 초·중등 영어교육현황 분석.
- 김경미, 이충현. (2005). 영어 협동 수업이 초등학생의 정의적 영역에 미치는 영향과 효율적인 협동 수업의 방향. 초등영어교육, 11(2), 133-171.
- 김동균. (2006). 팀티칭의 성패는 한국인 교사에 달려있다. 한국초등영어교육학회회보. (pp.31-34)
- 김성연. (1999). Collaborative teaching: Implications for EFL instructions. 바른 영어교육 23호.
- 김정규, 김현철.(1996), 초등학교 학생의 행위적 영역의 학습습관 구조 분석, 論文集, 20, 99-131.

- 김정렬. (2007). 영어과 수업관찰과 분석. 서울: 한국문화사.
- 김정렬. (2009). 한국인 영어교사와 원어민 영어교사의 공존방안. 2009 KAPEE International Conference, (pp. 73-77).
- 김정렬, 윤지여. (2004). 영어 교육 연구에서 통계의 활용. 서울: 한국문화사.
- 김혜련, 고경석. (2008). 초등학교 원어민영어보조교사 활용실태:경기도를 중심으로. 초등영어교육, 14(2), 23-43.
- 류수미. (2009). 한국인 교사의 영어 수업과 원어민 교사와의 협력수업에서의 학습자 만족도 비교. 단국대 석사학위논문.
- 류수진. (2004). 영어 원어민을 활용한 협동수업의 방향. 고려대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 박약우. (2006). 원어민 교사와 한국인 교사의 역할. 한국초등영어교육학회회보 제20호(2006. 6), 5-10.
- 박약우, 박기화, 최진황, 이소영. (2001). 초·중등 영어 교육의 연계 방안 연구. 초등영어교육, 7(1), 5-42.
- 배두분. (1997). 초등학교 영어 교육: 이론과 적용. 서울: 한국문화사.
- 배두분. (2002). 영어 교육학 총론. 서울: 한신문화사.
- 서울시교육청. (2006). 원어민 영어 교사 업무편람. 서울: 서울특별시 교육청.
- 신현선. (2005). 초등학교 영어 교과전담제의 운영 실태 및 분석. 아주대 석사학위논문
- 이남숙. (1998). 협동 수업을 통한 원어민 보조교사의 효과적인 활용 방안. 미출간 석사학위논문. 한국교원대학교, 충북.
- 이민경. (2009). 원어민과 한국인 영어교사의 협동수업 유형에 따른 교수-학습 효과연구. 교원대 석사학위논문.
- 이승선. (2006). 초등학교 영어 협동수업에서 한국인 교사와 원어민 교사의 역할 연구. 미출간 석사학위논문. 한국외국어대학교, 서울.

- 이완기. (1999). 초등영어 지도법. 문진미디어.
- 정점순.(2008). 초등 영어 협동수업 유형의 비교 연구. 광주교육대학교
교육대학원 석사학위논문.
- 정길정, 연준흠. (1997). 영동수업지도론. 서울: 한신문화사.
- 진인진, 박승희. (2001). 보조교사의 역할 규명과 순기능 및 역기능에
관한 고찰. 특수교육학연구, 36(3), 233-265.
- 최춘옥. (2005). 영어교육내실화를 위한 원어민 영어보조교사 활용도
제고방안. 서울교육, 114-121.
- 최희경. (2008). 원어민 교사 활용에 대한 초등교육현장의 목소리. 외국
어 교육, 15(1), 333-362
- 한선미. (2007). 초등영어 수준별 수업에서 한국인 교사와 원어민과의
역할 분담에 관한 연구. 공주교대 석사학위논문.
- 허운나. (1998). 교육방법과 교육공학. 서울: 정민사.
- 홍성심, 정양수. (2006). 효과적인 영어교육을 위한 원어민 영어교사의
역할과 책임에 관한 연구. 현대영어영문학 50(3), 137-164.
- Asher, J. (1969). The total physical response approach to
second language learning. *Modern Language Journal*,
53(1), 3-17.
- Brown, H. D. (2001). *Teaching by principles: An interactive
approach to language pedagogy (2nd ed.)*. New York:
Longman.
- Cook, L. & Friend, M. (1996). *Interactions: Collaborative skills
for school professionals*. New York: Longman.
- Cook, V. (1999). Going beyond the native speaker in language
teaching. *TESOL Quarterly*, 33(2), 185-210.

- Cunningham, L. (1960). Team teaching: Where do we stand? *Administrator's Notebook*, 8, 1–4.
- EPIK. (2009). English Program in Korea. <http://epik.go.kr/>
Refined from in December 27, 2009.
- Firth, A. & Wagner, J. (1997). On discourse, communication, and (some) fundamental concepts in SLA research. *Modern Language Journal*, 81(3), 286–300.
- Flanders, N. A. (1970). *Analyzing teaching behavior*. Reading, MA: Addison Wesley.
- Harmer, J. (2001). *The practice of English language teaching*. New York: Longman.
- Japanese Ministry of Education. (1996). The final report on team-teaching (1994.4–1996.3). Tokyo: Gyosei Corporation.
- Krashen, S. (1985). *The input hypothesis: Issues and Implications*. New York: Longman.
- Medgyes, P. (1992). Native or non-native: Who's worth more? *ELT Journals*. 46. 340–349.
- Medgyes, P. (1994). *The non-native teacher*. Hong Kong: Macmillan Publishers.
- Moskowitz, G. (1976). *Caring and sharing in the foreign language class*. Rowley, MA: Newbery House.
- Nunnally, J. C. (1978). *Psychometric theory* (2nd ed.). New York: McGraw–Hill.
- Phillipson, R. (1992). *Linguistic imperialism*. Oxford: Oxford

University Press.

Scrivener, J. (1994). *Learning teaching*. Heinemann.

Shaplin, T. S. (1971), *Team teaching*. New York: Harper and Row.

Wragg, E, C. (2000). *An introduction to classroom observation*. (2nd ed). London: Routledge.



<부록1> 듣기 사전 평가지

※ 들려주는 말이나 대화를 잘 듣고, 물음에 알맞은 답의 번호를 찾아 () 안에 쓰시오. (1~7)

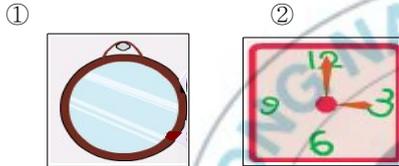
1. 들려주는 말을 듣고 만났을 때 하는 인사말로 알맞은 것을 고르시오.()

- ① ② ③ ④

2. 들려주는 말을 듣고 이어질 내용으로 알맞지 않은 것을 고르시오.()

- ① ② ③ ④

3. 들려주는 대화를 듣고 대화에 나오지 않은 물건을 고르시오.()



4. 들려주는 대화를 듣고 대화에 나오는 물건의 순서대로 번호를 쓰시오.

		
()	()	()

5. 들려주는 대화를 듣고 이어질 내용으로 알맞은 것을 고르시오.()

- ① ② ③ ④

6. 들려주는 대화를 듣고 내용에 어울리는 그림을 고르시오.()



7. 들려주는 대화를 듣고 내용과 관계있는 것을 고르시오.()

- ① 어버이날을 축하하며 선물을 드리고 있다.
 ② 스승의날을 축하하며 편지를 드리고 있다.
 ③ 어린이날을 친구들과 함께 축하하고 있다.
 ④ 크리스마스에 서로 선물을 주고받고 있다.

※ 선생님의 지시에 따라 영어로 말하십시오. (8~10)

◆ 수고하셨습니다. ◆

<부록2> 말하기 사전 평가지

8	9
	
<p>선생님이 토마스의 이름을 잘못 불렀어요.</p> <p>“저는 토니가 아닌데요. 저는 토마스예요.” 라고 말해 보세요.</p>	<p>친구가 “저것은 무엇이니?” 라고 묻네요.</p> <p>“그것은 시계야.” 라고 말해 보세요.</p>
10	
	
<p>어린이 날이에요.</p> <p>“어린이날을 축하해!” 라고 말해 보세요.</p>	

<부록3> 듣기 사후 평가지

※ 들려주는 말이나 대화를 잘 듣고, 물음에 알맞은 번호를 찾아 () 안에 쓰시오. (1~7)

1. 들려주는 대화를 듣고, 여자가 좋아하는 것은 무엇인지 고르시오. ()

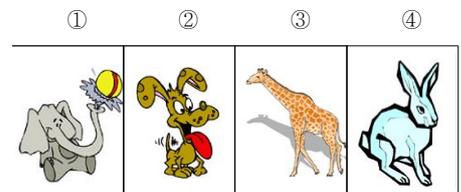
- ① 사과 ② 딸기 ③ 복숭아 ④ 오렌지
2. 들려주는 대화를 듣고, 내용에 맞는 것을 고르시오. ()
- ① 저녁식사 시간이다.
 ② 오늘 메뉴는 불고기이다.
 ③ 여자는 생선을 좋아한다.
 ④ 남자는 생선을 좋아하지 않는다.

3. 아래 그림과 어울리는 표현을 고르시오. ()



- ① ② ③ ④

4. 들려주는 대화를 듣고, 알맞은 동물을 고르시오. ()



5. 들려주는 대화를 듣고, 내용에 맞는 것을 고르시오. ()

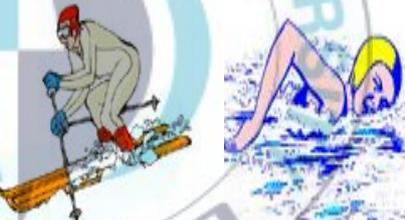
- ① 남자는 수영을 할 수 있다.
 ② 여자는 수영을 할 수 있다.
 ③ 남자는 스키를 탈 수 없다.
 ④ 여자는 스키를 탈 수 있다.

6. 들려주는 대화를 듣고, 내용에 어울리는 것을 고르시오. ()

- ① ②



- ③ ④



7. 다음 중, 대화의 내용이 자연스러운 것을 고르시오. ()

- ① ② ③ ④

※ 선생님의 지시에 따라 영어로 말하십시오. (8~10)

◆ 수고하셨습니다. ◆

<부록3> 듣기 사후 평가지

8	9
<p>어머니께서 간식으로 복숭아를 주셨어 친구하고 애완동물에 대해서 이야기하고 요. “맛있어요. 한 개 더 먹어도 돼요?” 있 어요. “너는 햄스터를 몇 마리 가지 라고 말해 보세요. 고 있 니?” 라고 말해 보세요.</p>	
10	
<p>친구하고 축구를 하고 싶어요. “너 오늘 축구할 수 있니?” 라고 말해 보세요.</p>	

<부록5> 정의적 영역 사전·사후 설문지

협동학습 유형에 따른 교수-학습 효과 연구를 위한 설문조사

이 설문조사는 여러분의 영어수업을 계획하는데 필요한 자료로 사용될 것입니다. 설문지에는 정답이 존재하지 않으므로 잘 읽어본 후 여러분의 솔직한 느낌과 의견을 제시해 주면 됩니다.

작성한 설문 내용은 본 연구 외 어떤 다른 용도로 사용되지 않음을 약속합니다.

2009.10

1. 본인의 성별은?

- ① 남자 ② 여자

2. 학교 영어수업 이외 영어수업을 받고 있습니까? (학원, 학습지, 과외, 방과후 등)

- ① 받고 있다. ② 받고 있지 않다.

3. 2번 문항에 ①번을 선택한 경우 어떤 수업을 받고 있습니까?

- ① 보습학원 ② 학습지(방문교사) ③ 원어민 개인지도 (원어민 전문 학원 포함)
④ 부모님 지도 ⑤ 방과 후 수업 ⑥ 기타 (방송, 인터넷 등)

4. 영어 공부에 대해서 어떻게 생각합니까?

- ① 매우 중요하지 않다. ② 중요하지 않다. ③ 보통이다.
④ 중요하다. ⑤ 매우 중요하다.

5. 영어 공부를 하는 이유는 무엇입니까?

- ① 외국인과 대화하기 위해서 ② 해외여행을 하는데 필요해서
③ 영어시험에서 좋은 점수를 받으려고 ④ 다른 나라를 잘 이해하려고
⑤ 부모님이 원해서 ⑥ 기타 ()

6. 영어 공부를 좋아합니까?

- ① 매우 싫어한다. ② 싫어한다. ③ 보통이다.
④ 좋아한다. ⑤ 매우 좋아한다.

7. 영어 공부가 필요하다고 생각합니까?

- ① 매우 필요 없다. ② 필요 없다. ③ 보통이다.
④ 필요하다. ⑤ 매우 필요하다.

8. 영어 수업이 기다려집니까?

- ① 매우 기다려지지 않는다. ② 기다려 지지 않는다. ③ 보통이다.
④ 기다려진다. ⑤ 매우 기다려진다.

9. 영어 사용에 자신 있습니까?

- ① 매우 자신이 없다. ② 자신이 없다. ③ 보통이다.
④ 자신이 있다. ⑤ 매우 자신이 있다.

10. 영어를 사용하는 외국인과 대화할 때 자신감을 가지고 대화할 수 있습니까?

- ① 매우 자신이 없다. ② 자신이 없다. ③ 보통이다.
④ 자신이 있다. ⑤ 매우 자신이 있다.

11. 수업시간 학습활동에 자신감을 가지고 활동합니까?

- ① 매우 자신이 없다. ② 자신이 없다. ③ 보통이다.
④ 자신이 있다. ⑤ 매우 자신이 있다.

12. 수업시간 발표할 때 자신 있게 이야기합니까?

- ① 매우 자신이 없다. ② 자신이 없다. ③ 보통이다.
④ 자신이 있다. ⑤ 매우 자신이 있다.

13. 수업시간 학습활동(노래, 찬트, 게임, 말하기 등)에 적극적으로 참여합니까?

- ① 참여하지 않는다. ② 대체로 참여하지 않는다. ③ 보통이다.
④ 대체로 적극적으로 참여한다. ⑤ 아주 적극적으로 참여한다.

14. 수업시간 발표를 많이 합니까?

- ① 발표를 하지 않는다. ② 대체로 발표하지 않는다. ③ 보통이다.
④ 발표를 대체로 많이 하는 편이다. ⑤ 발표를 아주 많이 한다.

15. 수업시간 공부한 내용을 수업시간 외에도 잘 사용합니까?

- ① 전혀 사용하지 않는다. ② 거의 사용하지 않는다. ③ 보통이다.
④ 약간 사용한다. ⑤ 자주 사용한다.

16. 원어민 선생님과 한국인 선생님의 협동수업이 재미있습니까?
 ① 매우 재미없다. ② 재미없다. ③ 보통이다.
 ④ 재미있다. ⑤ 매우 재미있다.

17. 원어민 선생님과 한국인 선생님의 협동수업에 만족합니까?
 ① 매우 만족하지 않는다. ② 만족하지 않는다. ③ 보통이다.
 ④ 만족한다. ⑤ 매우 만족한다.

18. 원어민 선생님과 한국인 선생님의 협동수업이 잘 이해됩니까?
 ① 매우 이해하기 어렵다. ② 이해하기 어렵다. ③ 보통이다.
 ④ 이해하기 쉽다. ⑤ 매우 이해하기 쉽다.

19. 원어민 선생님과 한국인 선생님의 협동수업이 나의 영어공부에 도움이 됩니까?
 ① 매우 도움이 되지 않는다. ② 도움이 되지 않는다. ③ 보통이다.
 ④ 도움이 된다. ⑤ 매우 도움이 된다.

20. 원어민 선생님과 한국인 선생님의 협동수업이 다음 중 어떤 공부에 가장 많은 공부가 됩니까?
 ① 말하기 ② 듣기 ③ 발음

21. 원어민 선생님의 수업에서 한국인 선생님은 필요합니까?
 ① 매우 필요 없다. ② 필요 없다. ③ 보통이다.
 ④ 필요하다. ⑤ 매우 필요하다.

22. 원어민 선생님의 수업에서 한국인 선생님이 공부에 도움이 됩니까?
 ① 매우 도움이 되지 않는다. ② 도움 되지 않는다. ③ 보통이다.
 ④ 도움이 된다. ⑤ 매우 도움이 된다.

23. 원어민 선생님의 수업에서 한국인 선생님이 필요한 이유를 적으세요.