



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](#)

교 육 학 석 사 학 위 논 문

중학교 영어 교사의 말하기 지도에
대한 인식 연구



2013년 8월

부경대학교 교육대학원

영어교육전공

신 유 정

교 육 학 석 사 학 위 논 문

중학교 영어 교사의 말하기 지도에
대한 인식 연구



부경대학교 교육대학원

영어교육전공

신 유 정

신유정의 교육학석사 학위논문을
인준함.

2013년 8월 23일



주 심 영어교육학박사 조 윤 경 (인)

위 원 문학박사 송 호 립 (인)

위 원 영어교육학박사 오 준 일 (인)

A Study on English Teachers' Perceptions of Teaching Speaking in Korean
Middle Schools

Shin, Yu-jung

Graduate School of Education
Pukyong National University

Abstract

This study investigated teachers' perceptions of English conversation classes in Korean middle schools. The objective of English conversation classes according to the national curriculum has always been the same: to improve students' communicative competence. However, Korean students' conversational confidence and competence are not high, despite many efforts by the Korean government and Korean teachers of English teachers. This research assumes that the major reason for this situation is related to English teachers' perceptions and beliefs regarding speaking and conversation.

To gain a better understanding of teacher beliefs regarding the nature of speaking English, English teaching pedagogy, and classroom practices, quantitative case studies were conducted with sixty experienced teachers. Data was gathered over a two week period through online and offline data collection. It was then analyzed using SPSS 21.

The results of this research on teacher beliefs show that there should be more students' output for speaking English in the classroom. The

teachers thought that students do not get enough chances to speak English. In addition, teachers also do not speak enough English during conversation lessons. To improve student conversation skills, teachers should increase the chances for speaking English through communicative interaction. This is because human beings learn speaking through communication.

And in order to encourage conversation in English education, many things must be changed in the English education system, such as the number of hours spent learning English, the distribution of teaching the four skills, and the overall style of assessment.

The results of the research on teacher perceptions for the practice of English teaching in the classroom showed that English textbooks should be more constructive and suited towards student interests. The results showed that teachers depend on English textbooks and CD-ROMs. However, they do not think the speaking activities in the textbooks attract student interest. To draw students' interest and voluntary participation during class, publishers need to improve the speaking sections of textbooks.

Finally, the results of the research on the relationship between teachers' perceptions and the practice of English teaching show the following findings. Teachers think communicative interaction activities are somewhat more useful than structural pattern drills. Nevertheless, they also think structural pattern drills are still good and actually use structural pattern drills much more than communicative interaction activities. However, according to most research conducted by linguistic scholars, structural pattern drills and communicative interaction activities should be carried out simultaneously to improve communication skills. Therefore, to teach effective conversation, teachers need to comprehend and change their perceptions about teaching speaking. In addition, the ministry of Korean education should constantly study to

improve students' communicative competence to support English education in Korea.



목 차

ABSTRACT	i
 I. 서 론	1
1.1 연구의 필요성 및 목적	1
1.2 연구 과제	3
1.3 연구의 제한점	4
 II. 이론적 배경	5
2.1 2011 개정 영어과 교육과정	5
2.2 영어 교사의 인식의 중요성	8
2.3 외국어 습득가설	10
2.4 영어 말하기 능력	16
2.5 말하기 지도 방법에 따른 과업 분류	22
2.6 선행 연구	24
 III. 연구 내용 및 방법	27
3.1 연구 참여자	27
3.2 연구 도구	29
3.3 자료 수집 절차 및 분석	33

IV. 결과 및 논의	34
4.1 중학교 영어 교사들의 영어 말하기에 대한 인식.....	34
4.1.1. 영어 말하기 수업에 대한 인식.....	34
4.1.2. 영어 말하기 과업에 대한 인식.....	38
4.2 중학교 영어 교사들의 영어 말하기 교육의 실제.....	41
4.2.1. 영어 말하기 수업에 대한 실제.....	41
4.2.2 영어 말하기 과업의 사용에 대한 실제.....	47
4.3 중학교 영어 교사들의 영어 말하기에 대한 인식과 수업의 상관관계	50
V. 결론 및 제언	53
5.1 결론.....	53
5.2 제언.....	57
참고문헌	60
부록	64

표 목 차

<표 1> McLaughlin(1990)의 주의집중처리모형.....	13
<표 2> Long(1985)의 수정된 상호작용의 예.....	15
<표 3> 말하기 과업 활동 분류표.....	23
<표 4> 교사 설문 조사 대상자의 인적사항.....	28
<표 5> 교사용 설문지 구성	30
<표 6> 연구 과제에 따른 교사용 설문 문항 분류.....	31
<표 7> 말하기 과업 효과 인식도의 항목 간 신뢰도.....	31
<표 8> 말하기 과업 실제 사용도의 항목 간 신뢰도.....	32
<표 9> 우리나라 학생들이 영어를 배워야하는 이유.....	35
<표 10> 말하기 수업이 학생의 말하기 실력에 영향을 미치는 정도.....	36
<표 11> 말하기 수업 시 학생들의 발화 기회가 충분한 정도.....	36
<표 12> 우리나라 영어 말하기 교육의 문제점.....	38
<표 13> 각 말하기 과업에 대한 효과 인식도.....	39
<표 14> 교과서의 말하기 과업 구성이 수업에 도움을 주는 정도.....	40
<표 15> 교과서의 말하기 과업의 장점에 대한 인식.....	41
<표 16> 일주일 수업 중 말하기 수업 시수.....	42
<표 17> 말하기 수업 시 교사의 영어 사용 비중.....	43
<표 18> 말하기 수업 시 교사의 영어 사용의 어려움.....	44
<표 19> 말하기 수업 시 사용하는 학생 조직 형태.....	45
<표 20> 영어 말하기 수업 시 자주 사용하는 자료와 도구.....	46
<표 21> 교과서 내 말하기 과업의 사용 정도.....	47

<표 22> 각 말하기 과업의 실제 사용도.....	48
<표 23> 수업에 자주 사용하는 말하기 활동의 선호 이유	50
<표 24> 말하기 과업의 실제 사용도와 효과인식도 차이	51
<표 25> 구조적, 의사소통적 말하기 과업의 실제 사용도와 효과 인식도 사이의 상관관계.....	52



그 림 목 차

<그림 1> 정보처리 이론 모형.....	12
<그림 2> Rivers & Temperley's framework.....	19
<그림 3> Littlewood's framework	21



I. 서 론

1.1 연구의 필요성 및 목적

21세기에 들어서서 영어는 세계화 시대를 살아가기 위해 배워야할 필수 사항이 되어가고 있다. 국제적인 교류의 활발한 증가에 따라 경제, 정치, 문화 등 다양한 부문에서 영어 의사소통 능력이 크게 요구되면서 우리나라는 기존의 읽기, 문법 중심의 영어 교육을 지양하고 학습자들의 영어 의사소통 능력을 신장시키는 것을 영어교육의 목표로 삼고 정확성과 유창성을 겸비한 말하기 능력의 신장을 위해 지속적으로 교육 과정을 개정해왔다.

이러한 목표를 달성하기 위해 2006년 교육과학기술부는 말하기, 쓰기 평가를 강화한 NEAT(National English Ability Test)를 개발하여 수능시험을 대체하겠다는 발표를 했다. 실제 시행 여부는 아직 미지수지만 영어교육의 흐름을 실용영어 중심으로 옮기겠다는 취지가 엿보인다. 이미 초, 중, 고등학교에서는 학생들의 실용영어 능력을 신장시키겠다는 취지아래 영어회화강사와 원어민 강사가 배치되어 수업을 하고 있으며 교과서 역시 말하기, 쓰기 능력을 강화하는 방향으로 개정, 출판되었다. 2011 개정 영어과 교육과정부터는 초등학교부터 고등학교까지 최소 1000시간의 수업을 이수하게 하는 등 영어 학습 시간도 확충되었다. 이처럼 우리나라 영어교육에서 실용영어 능력의 중요성은 점점 커지고 있다.

그러나 이렇게 초등학교에서부터 시작하여 10년을 넘게 학교에서 영어

를 주요 과목으로 학습했음에도 불구하고 우리나라 학생들이 유창한 말하기 능력을 가지게 되었는지에 대해서는 의문이 든다. 학생들은 집중적인 의사소통 수업을 통해 학생들의 듣기능력은 향상이 되었지만 말하기 능력에 대해서는 아직 학생들이 자신이 없어하는 경향이 있으며(김주경, 2011; 윤선헌, 2009) 실제 생활에서 학생들의 영어 말하기 능력은 기대에 미치지 못하는 것으로 나타났다(최수영, 고연정, 백호, 2009).

자신의 의사를 영어로 정확하게 유창하게 표현하는 것이 우리나라 영어 교육의 지속적인 목표였고 이를 중심으로 지난 10여 년간의 교육과정은 끊임없이 개편되어 왔다. 그럼에도 불구하고 선행 연구의 결과에서처럼 우리나라 학생들은 영어를 말하는 것에 있어서 자신감이 없고 가시적인 성과가 나타나지 않은 것으로 보인다.

이러한 결과를 얻게 된 데에는 다양한 요인들이 있겠지만 우선 교실에서의 의사소통 수업이 실제로 어떻게 진행되는지 알아볼 필요가 있다. 우리나라에서 학생들이 영어를 가장 많이 배우고 접하는 곳은 다름 아닌 학교 교실이고 문자화된 영어 교육 과정을 살아있는 교육과정으로 옮기는 사람은 바로 교사다. 교사가 자신의 과목에 대한 신념에 따라 교육 이론을 현장에 적용할 뿐만 아니라 교육 과정을 해석하고 실천하는 방식을 달리 함으로써, 교수 실체가 다양한 모습으로 나타날 수 있다(Hewson & Hewson, 1989). 이를 위해 본 연구에서는 의사소통 수업을 실천하는 교사들의 영어 말하기에 대한 신념과 그에 따른 수업 실재를 알아볼 것이다.

많은 학자들은 유창한 의사소통 능력을 기르기 위해서는 교수·학습 시 우선 언어형식을 조작하는 언어능력을 기르고 그 다음 자신이 습득한 언어를 사용하여 자발적으로 의사전달을 하는 연습 활동을 해야 한다고 주장했다(Littlewood, 1981; Rivers, 1972; Paulston & Bruder, 1976). 의사소통 수업에서 이러한 단계를 거치는 이유는 자신의 생각이나 느낌을 유창하게 목

표언어로 표현하기 위한 것이다.

그렇다면 이러한 의사소통 수업의 목표와 교수·학습 과정에 대해 수업을 실천하는 영어 교사들은 얼마나 잘 인식하고 있는지, 평소 말하기에 대한 신념은 어떠한고 그에 따른 수업의 양상을 알아보는 것은 중요한 일이다. 이는 우리나라의 교실 현장에서의 말하기 교육의 현주소를 파악하고 개선점을 얻는 데 도움이 될 것이다.

이에 본 연구는 학교 현장에서 수업을 진행하는 중학교 영어교사들의 말하기에 대한 인식과 신념은 어떠한지 알아보고자 한다. 그리고 말하기 수업의 실재는 어떠한지, 영어교사들의 말하기에 대한 신념과 인식이 실제 수업에 어떤 상관관계가 있는지를 파악하고자 한다. 이를 통해 우리나라 영어 교육의 현 주소와 개선책을 알아보는 것이 본 연구의 목표라 할 수 있다.

1.2 연구 과제

본 논문의 구체적인 연구 과제는 다음과 같다.

- 1) 중학교 영어 교사들이 가지고 있는 영어 말하기에 대한 인식은 어떠한가?
- 2) 중학교 영어 교사의 의해 행해지는 우리나라 영어 말하기의 실재는 어떠한가?
- 3) 중학교 영어 교사들이 가지고 있는 영어 말하기에 대한 인식과 수업

의 상관관계는 어떠한가?

1.3 연구의 제한점

본 연구가 갖는 제한점을 제시하면 다음과 같다. 먼저, 실험 대상자가 60명이므로 결과를 일반화 하는 데 한계가 있을 수 있다. 그리고 연구 방법이 설문지를 통한 인식 조사이지 실제 수업 관찰을 수행하지 않았기 때문에 설문 응답이 수업 실재를 충실히 반영하지 않을 가능성이 있다.



Ⅱ. 이론적 배경

본 연구는 중등학교 영어교사들의 말하기 수업이 어떠한지, 말하기 수업 중 교사가 선호하는 말하기 과업은 어떠한지 그리고 말하기 활동에 대한 교사들의 인식을 알아보고자 하므로, 이 장에서는 2011 개정 영어과 교육과정, 영어교사 인식의 중요성, 외국어 습득 가설, 영어 말하기 능력, 선행연구의 내용으로 이론적 배경을 제시하고자 한다.

2.1 2011 개정 영어과 교육과정

우리나라 정부의 영어교육 관계자들은 미래를 살아가야 할 학생들이 영어로 의사소통할 수 있는 능력을 학교에서 길러야 할 핵심적인 능력 중의 하나로 보고 실용 영어 중심으로 2011 영어과 교육과정을 개정하였다. 국제적으로 가장 널리 쓰이는 언어인 영어를 통해 급변하는 시대 속에서 서로 다른 문화적 배경을 가지는 사람들을 이해하고 폭넓은 교양 및 문화생활을 보내는 등의 개인 생활의 질을 높이며 개인의 역량을 강화하기 위해서도 영어 의사소통 능력을 갖추는 것이 필요하다는 것이다.

이에 따라 2011 영어과 교육과정(교육과학기술부, 2011)에서는 중학교 영어과 목표를 다음과 같이 밝히고 있다. 초등학교에서 형성된 영어 학습

에 대한 흥미와 관심을 지속시키고 영어로 의사소통할 수 있는 기본적인 능력을 기르도록 하며 이를 위해 다양하고 창의적이며 체계적인 교수·학습 활동이 이루어지게 하는 것이다.

2011 개정 영어과 교육과정에서 제시한 중학교 영어 교육의 세부적인 목표는 다음과 같다. 첫째, 영어에 대한 흥미를 유지하고 일상적인 영어 사용에 자신감을 기른다. 그리고 친숙하고 일반적인 주제에 관하여 영어로 기본적인 의사소통을 할 수 있는 능력을 기른다. 마지막으로 외국의 문화와 정보를 이해하고 우리 문화를 영어로 소개할 수 있는 기본 능력을 기른다.

중학교 영어 교육의 세부 목표의 상당수가 말하기 수업을 통해 성취가 가능하다는 것을 알 수 있다. 중학교 영어 말하기 수업의 목표 역시 이를 잘 반영하고 있다. 그 내용은 다음과 같다. 먼저 일상생활이나 친숙한 일반적인 주제에 관하여 주요 내용과 자신의 의견을 말하며, 주변의 대상을 묘사·설명하는 것이다. 이 목표를 달성하기 위한 중학교 영어 말하기의 성취기준과 2011 개정 영어과 교육과정에서 제시되는 말하기 활동을 분석하면 다음과 같다.

첫째, 중심 내용을 말하는 활동이 제시된다. 이를 위해 일상생활이나 친숙한 일반적 주제에 관하여 주요 내용을 묻고 답하거나 말이나 글의 주제 및 요지를 말한다.

둘째, 세부 내용을 말하는 활동이 제시된다. 일상생활이나 친숙한 일반적 주제에 관한 말이나 글의 세부 내용을 묻고 답하거나 서로 다른 입장을 나타내는 짧은 글을 읽고 차이점을 말하는 등의 활동이 제시된다.

셋째, 대상이나 자료를 묘사하거나 설명하는 활동이 제시된다. 이를 위해 주변의 친숙한 대상을 간단히 묘사하기, 그 대상에 대하여 좋아하거나 싫어하는 이유를 묻고 답하기, 간단한 일상 용품의 사용법 등을 순서에 맞

게 설명하기, 일상생활이나 친숙한 일반적 주제에 관한 실물, 그림, 도표 등의 자료를 간단히 설명하기, 일상생활과 관련된 간단한 문제를 해결하기 위하여 절차나 방법을 묻고 답하기 같은 세부적이고 구체적인 성취기준이 달성되어야 한다.

넷째, 이야기의 흐름을 말하는 활동이 제시된다. 일상생활에 관한 짧은 글을 읽고 이어질 내용을 추측하여 말하기, 일상생활이나 친숙한 일반적 주제에 관한 일이나 사건의 원인과 결과를 묻고 답하기와 같은 활동이 여기에 포함된다.

다섯째, 경험이나 의견을 말하는 활동이 제시된다. 일상생활에 관한 경험이나 계획에 대해 간단히 말하기, 일상생활에 대한 느낌이나 의견을 묻고 답하기, 일상생활이나 친숙한 일반적 주제에 관한 글이나 대화문을 활용하여 간단한 역할극을 수행하기의 활동이 대표적이다.

이상의 말하기 활동을 통한 성취 기준을 달성하기 위한 말하기 교수·학습 방법은 다음과 같다. 먼저 교사는 학생들을 리듬, 강세, 억양, 연음 등 영어의 특성에 유의하여 발화할 수 있도록 지도한다. 둘째, 의사소통 중심의 다양한 말하기 활동을 통해 영어에 대한 흥미와 자신감을 갖도록 지도한다. 또한, 상황이나 목적에 맞는 적절한 표현을 사용할 수 있는 능력을 기르도록 지도해야한다. 대화 상황에 있어서, 다양한 의사소통 전략을 사용할 수 있는 능력을 기르도록 지도하는 것도 빠져서는 안 된다. 마지막으로 의미 전달에 지장을 주지 않는 한 교사의 즉각적인 오류 수정은 피하고, 가급적 학생 스스로 오류를 발견하고 수정할 수 있도록 도움을 준다.

이러한 성취 기준을 잘 달성하였는지 확인하는 중학교 영어 말하기의 평가 방법은 다음과 같다. 먼저 말하기 평가의 내용과 수준은 앞서 나온 교육과정의 성취 기준을 근거한다. 그리고 학생의 말하기 능력을 발현시키고 측정할 수 있는 다양한 발화, 도출 기법을 사용한다. 말하기 평가는 또

한 수시 관찰 평가, 수행 평가를 통해 실시할 수 있으며 현장에서 즉석으로 채점하거나 녹음 뒤 사후 채점 할 수 있다. 그리고 말하기 평가를 위한 채점 척도는 일반 말하기 평가 원리에 의한 척도를 응용하거나 과업에 고유한 척도를 따로 만들어 사용할 수 있다. 채점 시 각 채점요인을 나눠서 평가하는 분석적 채점이나 통합해서 평가하는 총괄적 채점을 적절히 사용하는 것도 가능하다.

이처럼 2011 개정 영어과 중학교 교육과정에서는 의사소통 능력 신장을 위해 말하기 수업의 목표를 뚜렷이 명시하고 이를 위한 교수·학습 방법, 성취기준, 평가방법을 자세히 제시하고 있다. 그렇기에 교사들이 이러한 교육과정을 잘 이해하고 교실현장에서 잘 실천하는지가 것이 무척 중요해졌다고 볼 수 있다.

2.2 영어교사 인식의 중요성

교사는 수업을 통해 학생들에게 자신이 갖고 있는 교과 지식의 전수한다. 이 때 교사는 어떤 지식을 얼마만큼의 비중으로, 어떠한 전략을 사용해서 가르칠지 가치판단을 내리게 된다. Clark(1988)은 교사들은 그간 쌓아온 경험에서 우러나온 노하우, 가치, 편견들에 근거하여 수업할 내용을 선별하는 경향이 있다고 말했다. 지식을 전달하는 데 있어서 교사의 인식과 가치관은 수업에 큰 영향을 끼친다는 것이다.

또한 Ernest(1989)는 예를 들어 두 명의 교사가 비슷한 수준의 지식을 가졌을지라도 그 지식에 대해 어떻게 생각하느냐에 따라 다르게 가르칠 수

있다고 했다. 교사의 지식보다 교사가 가지는 신념이 수업에 대한 의사결정을 내리는 데 있어 훨씬 유용하다는 것이다. 또한 교사들이 지닌 신념은 교사들의 인식과 판단에도 영향을 미치고 더 나아가 교실에서의 교사행동에도 영향을 끼친다는 연구결과도 나온 바 있다.(Ashton, 1990; Brookhart & Freeman, 1992; Clark 1988; Wilson, 1990). 따라서 교사가 수업에 가르칠 해당 지식에 대해 어떠한 신념을 가지고 있는지를 아는 것은 교실에서 행해지는 수업을 파악하고 향후 수업을 개선하는데 있어 가장 근본적이고 핵심적인 열쇠라고 볼 수 있다.

이는 영어교육에도 그대로 적용되는 사안이다. 우리나라 영어 교육의 목표는 광복 이후 여덟 차례의 교육 과정 개정을 거치면서 의사소통능력 신장을 중점으로 두고 변화하고 있다. 의사소통 능력 신장의 중요성과 목표, 그리고 수업의 특징에 대한 교사의 이해의 정도와 신념에 따라 영어 수업의 방향 역시 달라진다고 볼 수 있다. Ornstein과 Hunkins(2004)의 교육의 질은 교사의 질을 능가할 수 없다는 말에서 알 수 있듯이 교사는 우리나라 영어 교육 과정의 실행에 있어 가장 주된 영향을 미치게 되는 것이다.

이처럼 수업에 중요한 한 요소인 교사는 다음과 같은 역할을 자신의 신념과 인식을 가지고 수행할 수 있다(배두본, 2000). 먼저 영어교사는 교육 과정 개발자로서 교육 목표의 설정, 학습 활동의 선정과 배열, 교수 결과의 평가를 통해 교육 과정을 계획하고 개발하는 역할을 하게 된다. 두 번째로 영어교사는 교육 내용과 활동의 조직자로서 새로운 활동의 조직과 함께 학생들이 이해 정도를 점검하고 재조직하는 역할을 한다.

그리고 영어교사는 일정한 교육 목표를 달성하기 위해서 학습 경험을 조직하고 구성하고 교육 과정을 실천하면서 학습 경험에 필요한 학습 자극을 제공하는 안내자 역할을 할 수 있다. 동시에 통제자로서의 역할도 가능

하다. 그러나 과거에는 교사 중심의 수업이 주축이어서 교사의 학생 통제가 많았지만 최근 영어 교육에서는 교사의 통제가 때로는 학습자의 주도적인 학습을 방해하는 요인이 되기에 주의가 요구된다. 여기에서도 교사의 신념이 큰 역할을 한다.

이어서 영어교사는 학습자의 요구를 알고, 수업 중에 학생들의 활동과 학습 정도, 언어 수행 능력을 평가할 수 있고 학습자들이 학습에 참여하게 하고 활동을 어떻게 진행해야 할지 이끌어주고 격려한다. 마지막으로 영어교사는 학습자들이 과업과 활동을 하는 동안에 학생들과 동등한 위치에서 활동에 참여할 수 있다.

이상 수업을 실행하는 데 있어 교사의 인식이 미치는 영향을 살펴보았다. 교사의 전문적이고 주관적인 가치 판단이 지식을 선별, 가공, 전달하는 데 있어 큰 부분을 차지한다는 것을 많은 학자들의 연구를 통해 알 수 있다. 따라서 현재 우리나라의 영어 말하기 수업을 진행하는 데 있어서도 교사의 말하기에 대한 인식의 중요성이 무척 중요하다고 볼 수 있다.

2.3 외국어 습득 가설

많은 언어학자들의 공통적인 의견에 따르면 의사소통 능력을 기르기 위해서는 언어형식을 조작하는 언어능력을 키우는 활동과 자신이 습득한 언어를 사용하여 자발적으로 의사전달을 하는 연습 활동을 해야 한다고 한다. 이러한 견해는 의사소통 능력을 언어를 하나의 기술로서 익히는 관점의 정보처리 이론 (information processing theory)과 서로 의사소통을 하

기 위해 역동적인 상호 작용을 할 때 진정한 언어 습득이 이루어진다고 보는 Long(1985, 1996)의 상호작용 가설(interaction hypothesis)과 일맥상통한다. 따라서 본 장에서는 외국어 습득 가설 중에서 정보처리 이론과 Long(1985, 1996)의 상호작용 가설에 대해 다루고자 한다.

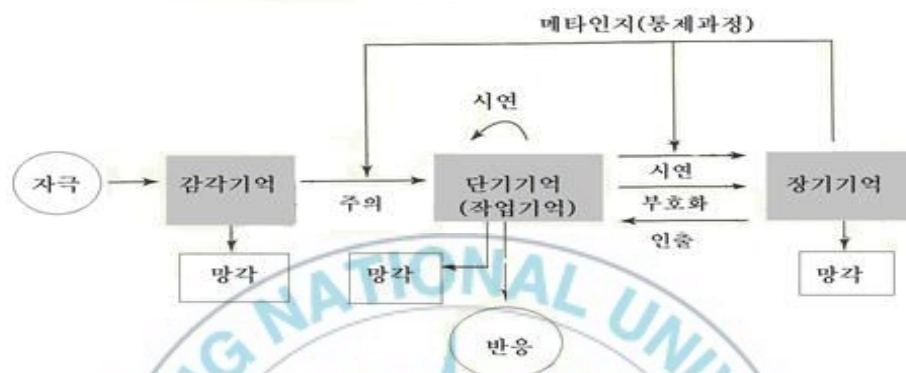
2.3.1 정보처리 이론

정보처리 이론은 인지주의 학습이론의 가장 대표적인 이론으로 지식을 명제적 지식(declarative knowledge)과 절차적 지식(procedural knowledge)로 나누어 보고 언어 학습을 포함한 대부분의 학습은 명제적 지식이 연습(practice)을 통해서 절차적 지식으로 바뀌는 과정이라 주장한다. 예를 들어 학습자가 새로운 언어를 배울 때 처음에는 생소하고 어려워하지만 점차적으로 ‘경험’과 ‘연습’을 통해서 학습이 진행되면 어느새 해당 언어에 주의를 기울이지 않아도 자연스럽게 의사를 표현할 수 있다는 것이다. 이는 제 2언어의 습득을 운전 배우는 것처럼 몸에 익히는 하나의 기술로 보는 ‘skill learning’의 관점이라 할 수 있다.

이러한 관점에서 정보처리모형은 인간의 인지과정을 컴퓨터의 정보처리 과정에 비유하여 학습자의 뇌 안에서 새로운 외부적 정보가 장기기억의 지식의 형태로 어떻게 저장되는지를 설명한다. 권대훈(2006)에 의하면 정보처리 모형의 기억은 단기 기억과 장기 기억으로 분류가 되며 두 기억 모두 인간의 뇌에 저장이 가능하기에 이중저장고 모형이라고 불리기도 한다. 정보처리모형에서는 정보가 여러 단계를 거쳐 처리가 되는데 각각의 단계마다 기억을 처리하는 인지적인 과정이 작용한다고 본다. 이 모형은 기억단계, 인지과정, 메타인지의 총 세 부분으로 구성된다.

먼저 기억단계에서 기억은 감각기억, 단기 기억, 장기 기억으로 구분된다.

인지과정은 변환과 전이를 거쳐 정보를 저장하는 과정이다. 마지막으로 메타인지는 학습자가 정보를 처리하는 인지과정을 통제하고 인식하는 과정이다. 이러한 정보처리 과정을 그림으로 나타내면 다음과 같다.



<그림 1> 정보처리 이론 모형(권대훈, 2006 p. 190)

위 그림의 정보 처리 순서에 대해 설명하면 다음과 같다. 권대훈(2006)에 의하면 외부에서 투입된 정보에 대해 인지활동이 발생하지 않으면 그 정보는 감각기억에만 머물고 곧 망각이 된다. 그러나 이 감각기억에 주의 주면 이는 단기기억으로 전이된다. 그러나 이 단기기억 역시 짧은 시간 동안 과지 후 망각이 되는데 이 단기기억에 대해 인지활동이 이루어지면 그 기억은 장기기억으로 전이, 저장이 된다. 그리고 이 장기기억 속에 저장된 정보는 인출을 거쳐 단기기억으로 전이되어 학습자가 그 정보를 머릿속에서 끄집어 낼 수 있다. 또 주의, 시연, 부호화, 인출과 같은 인지과정을 통제하고 인식하는 것이 바로 메타인지 과정이다.

이와 같이 정보처리이론에서는 정보가 일련의 단계를 거쳐 순서대로 처리된다고 보고 있다. 또한 학습자는 외부에서 받은 정보를 수동적으로 처리하는 것이 아니라 그 정보가 장기기억에 남을 수 있도록 능동적으로 구

조화하고 조직화하며 끊임없이 주의를 기울인다.

이러한 정보처리 이론을 제2언어 습득에 응용한다면 McLaughlin (1990)의 주의 집중 처리 모형이 나올 수 있다. 그는 언어의 특성에 대해서 학습자가 어떻게 처리하고 주의 집중시키는가에 따라 다양한 종류의 언어 지식을 가지고 된다고 했다. 또한 이 지식들은 서로 분리된 것이 아니라 '연습'을 통하여 어느 한 지식이 다른 쪽으로 바뀔 수 있다고 주장한다. 이에 따른 학습 형태는 다음과 같다.

<표 1> McLaughlin(1990)의 주의 집중 처리 모형

	통제된: 새로운 기술, 용량이 제한됨	자동화된: 잘 훈련되고, 연습된 기능, 용량이 상대적으로 제한되어 있지 않음
중점적 의도적 정신집중	A 특정 항목에 대한 문법적 설명 어휘 정리 쓰여 있는 모형을 그대로 모방 대화를 '암기'하는 첫 단계 이미 만들어진 유형 다양한 분리된 항목을 연습	B 어떤 것에 대해 '눈을 두지 않음' 상위 제2언어 학습자는 법, 형태에 초점을 둠 말하거나 쓰는 동안에 자기 자신의 활동을 관찰함 찾아 읽기 교정, 동료에 의한 교정
주변적 정신집중	C 단순한 인사 대화를 암기하는 나중단계 전신 반응교수법/자연적 접근법 새로운 제2언어 학습자가 간단한 대화를 성공적으로 완수	D 주제의 제한이 없는 집단 학습 속독, 훑어 읽기 자유 작문 일정한 길이의 정상적인 대화교환

Brown(2007)에 따르면 위의 <표 1>에 제시된 각 항목들은 언어 형태, 즉 문법, 음운, 담화 규칙과 범주, 어휘 선정 등에 대해서 학습자가 어떻게 처리하고 주의 집중시키는가에 따라 분류된 학습형태이다. 예를 들어 수업 중 교사와 학습자의 중심적인 관심이 언어의 형태에 있고 주변적인 관

심은 언어의 의미, 기능, 목적에 있다면 A의 학습모형이 나온다는 것을 알 수 있다. 그리고 외국어를 모국어처럼 배우는 환경의 어린 학생들의 교실이라면 언어 형태에 대해서는 주변적인 관심을 두고 언어의 의미에 중점적인 관심을 두는 C, D의 학습모형이 나올 것이다.

DeKeyser(1997)는 언어형태와 관련된 성인의 제2언어 학습형태는 대부분 A로부터 시작하여 B와 C를 조합한 수업 형태를 거쳐 궁극적으로는 목표언어에 크게 신경을 쓰지 않고도 자동적으로 의사소통을 하는 D형태로 이동한다고 주장한다. 즉 유창성이 언어를 배우는 학습자들의 궁극적인 의사소통 목표가 된다고 볼 수 있다(Wood, 2001). 그리고 정보처리이론은 이러한 유창성이 '연습'을 통해 자동화된다는 것을 전제로 한다.

2.3.2 Long(1985)의 상호작용 가설

인지 주의적 관점에서의 정보처리학습 이론은 언어습득의 성패를 좌우하는 것은 학습자의 노력이며 지식의 형태의 연습을 통한 언어지식의 자동화가 학습의 성공을 좌우한다고 보고 있다. 반면 상호작용 가설은 입력(input)과 출력(output) 그 자체나 양이 중요한 게 아니라 학습자와 학습자, 교사와 학습자가 서로 의사소통을 하기 위해 역동적인 상호 작용을 할 때 진정한 언어 습득이 이루어진다고 하였다.

이는 주로 Long(1985)과 같은 사회구성주의자들이 주장한 가설로 Krashen(1981)은 $i+1$ 수준의 이해 가능한 입력이 학생과 교사와의 수정된 상호 작용을 통해 제공될 때 언어의 습득이 이루어진다고 하였다. 여기서 수정된 상호 작용이란 모국어 화자나 제2언어 화자가 입력을 제공할 때 목적 언어의 학습자가 이해를 잘 할 수 있도록 상호작용을 통해 대화 구조를 조정(scaffolding)하여 만들어내는 다양한 수정으로 정의할 수 있다.

Long(1985)에 의하면 학습자가 단순히 언어 형식들을 연습함으로써 언어가 발달하는 게 아니라 <표 2>에서 제시되는 다양한 수정된 상호작용과 입력의 결합이 언어의 습득을 촉진시키고 학습 동기 부여를 하는 등 중요한 역할을 한다. 즉 대화와 기타 상호 작용적인 의사소통이 언어 규칙을 발전시키는데 토대가 된다는 것이다.

<표 2> Long(1985)의 수정된 상호작용의 예

Interactional modification (수정된 상호작용)	예시
confirmation check (재확인)	학생의 발화를 교사가 제대로 이해했는지 확인 S: I T: You mean.....?
comprehension check (이해확인)	교사가 말한 내용을 학생이 잘 이해했는지 확인 T: Do you understand what I say? Are you following me?
clarification request (설명 요구)	학습자가 말한 내용을 다시 말하게 하거나 더 설명하게 함 T: Pardon? Sorry? Would you explain it again?
repetition (반복)	교사가 한 말이나 학습자의 말을 반복 하면서 대화의 구조를 조정
reformulation (재표현)	교사가 한말을 다시 표현하여 대화의 구조 조정 S: I'm going to be there T: ll be there.
completion (완성)	학습자가 중도에 발화를 끝낼 경우, 학습자의 발화를 완성 S: I went to the T: Supermarket...
backtracking(되짚기)	학습자가 이해할 때 까지 처음부터 다시 지도

따라서 교사는 교실 안에서 활발한 상호작용을 유발하기 위해서 교실에서 적극적인 의미 협상이 일어도록 수업을 유도할 필요가 있으며 학생들의 언어 수준에 따라 교사의 언어를 조절해야만 한다(김주경, 2011). 그리고 교사는 여기 그리고 지금의 원칙에 따라(here and now principle) 실제적인 맥락 안에서 유의미한 대화 상황을 만들어준 뒤 자연스러운 내용을 제시하여 학습자들이 영어를 직접 사용하고 말해볼 수 있도록 한다(노경희, 2000).

이처럼 Long(1985)의 상호작용 가설은 제 2 언어 습득에 관한 교육적 연구에 새로운 장을 열었다. 다양한 능력과 유형의 학습자들을 의사소통을 위한 수업의 역동적인 구성요소로 본다는 점, 그리고 학습자들을 위한 유의미한 대화상황을 조성해 언어습득을 꾀한다는 점은 언어학습에 대한 신선한 바람을 일으켰으며 이후 교실에서의 언어 학습의 방향에 큰 전환이 되었다고 볼 수 있다.

2.4 영어 말하기 능력

의사소통 능력의 신장은 우리나라 영어교육 과정이 변천과 함께 점점 교육과정의 중심목표로 자리를 잡아가고 있다. 그러나 그 동안 교실 수업 과정에서는 말하기를 가르치는 반면 입시제도에서는 이를 평가에 반영하지 않았다. 따라서 교사와 학습자에 있어 말하기를 배우는 타당성과 실용성이 낮을 수밖에 없었다. 그러나 국제화·세계화 시대에 자신의 의사를 영어로 유창하게 표현하는 능력이 있으면 좀 더 다양한 기회를 가지게 되는 시대

가 되었다. 이에 교육부와 교사, 학생들도 점차 영어 말하기에 대한 중요성을 절감한 바, 교실현장에서 예전보다 더 적극적으로 말하기 능력을 신장하고자하는 움직임이 커지고 있다. 그러나 말하기 능력을 교실 현장에서 신장시키기 위해서는 우선 교사가 말하기 능력에 대한 정확한 개념과 말하기 지도의 목표와 메커니즘과 특징을 명확히 이해해야 할 것이다. 따라서 본 장에서는 영어 말하기 능력의 정의와 학습 유형에 대해 논하고자 한다.

2.4.1 영어 말하기 능력의 정의

말하기는 의미를 전달하기 위한 체계적인 언어 발화의 생성이다. 그리고 Bailey와 Savage(1994)에 의하면 말하기 기능은 제 2언어나 외국어를 배울 때 언어의 네 가지 기능 중에서 가장 까다로운 기능이라고 할 만큼 복잡한 언어기능이라 할 수 있다. 왜냐하면 말하기는 전달하려는 내용의 의미와, 그 의미를 담아주는 형식, 그리고 상황에 맞게 언어를 운용하는 능력의 세 가지가 요소가 맞아 떨어져야 하기 때문이다. 다른 학자들 역시 말하기 능력에 대한 다양한 정의를 내놓았는데 이는 다음과 같다.

먼저 Byrne(1976)는 구두 의사소통의 본성이란 화자와 청자 간에 양방향으로 진행되는 과정으로서 말하는 ‘발화적 기능(productive skill)’과 이해하는 ‘수용적 기능(receptive skill)’을 포함한다고 하였다. 즉, 말하기란 화자가 전달하고자 하는 의사를 적절한 언어로 부호화(encode)하고 청자는 그것을 해독(decode)하는 쌍방향의 과정이란 것이다. 화자가 말한 것이 청자에게 이해되지 않으면 말한다는 것의 행위만으로는 의사소통은 이루어지지 않기 때문이다. 박영자(2001)는 영어 말하기 능력은 의사소통 능력과 관련이 있고 말하기란 구두적인 표현으로 의사소통을 하는 능력이라고 했다. 그리고 Brown과 Yule(1983)는 말하기 능력을 정보를 전달하는 목적으로

말하는 정보 교환 기능(transactional function)과 대인간의 사회적 관계를 형성하기 위한 상호 작용 기능(interactional function)으로 구분했으며, 말하기 능력은 바로 이러한 두 가지 기능을 효과적으로 수행할 수 있는 능력이라고 하였다.

이처럼 많은 학자들의 정의에서 알 수 있듯이 말하기란 음성언어를 통해 자신이 의도하는 목적을 전달·달성하기 위한 행동이다. 따라서 영어 교사가 교실에서 말하기 수업을 할 때에는 학생들이 자신의 목적을 영어로 유창히 전달할 수 있는 것을 학습목표로 하여 이뤄질 수 있도록 수업을 구성·실천해야 할 것이다.

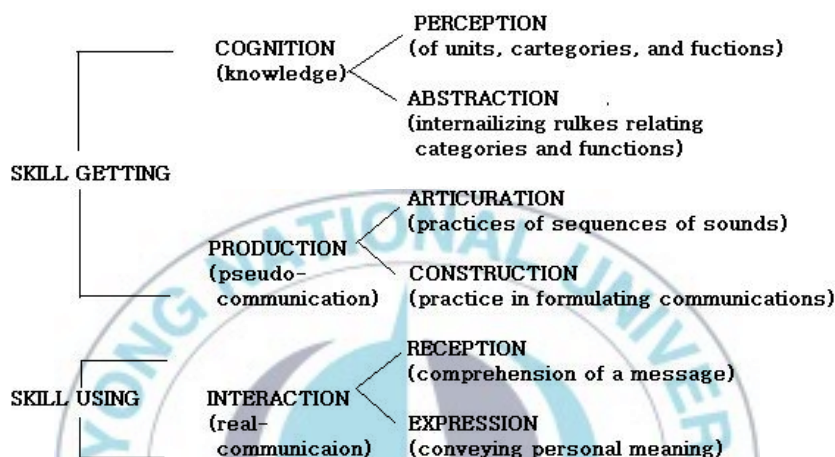
2.4.2 Rivers 와 Temperley(1979)의 말하기 능력 학습 방법

Rivers와 Temperley(1979)는 언어 습득단계(skill getting)와 언어 사용 단계(skill using)를 제시하여 말하기 능력 학습 방법을 제안했다. 먼저 학습자는 교사에 의해 통제된 학습으로 목표 언어의 형식을 습득한 뒤 습득한 언어능력을 바탕으로 자유롭게 자신의 의사를 전달하는 연습을 하는 것이다.

즉 언어 습득단계는 제한된 범위 내에서 언어 형식을 조작하여 언어 능력을 습득하는 단계라 볼 수 있다. 그러나 교사의 통제에 의하여 특정 언어 기능을 연습을 통해서 숙달시키는 것으로 실제적인 의사소통이라고는 볼 수 없다. 대신 가상의 의사소통 활동(pseudo-communication) 단계를 통해 실제적인 의사소통은 아니지만 짧게나마 의사 표현 연습을 할 수 있도록 지도한다.

실제적인 의사소통은 언어 사용 단계에서 이루어진다. 이 단계에서 학생은 습득한 언어를 사용하여 자유롭게 자신의 의견이나 생각을 전달하고

상대방의 말을 이해하는 활동을 한다. 그러나 이 두 단계는 반드시 순차적으로 진행되는 것이 아니라 교사의 판단 하에 병행이 가능하다. 이들의 제시하는 방법론에서 말하기 학습은 어떤 단계에서부터 시작하더라도 반드시 처음부터 상호작용 활동을 통해 이루어져야함을 전제로 한다.



<그림 2> (Rivers & Temperley's framework(1978, p. 4)

2.4.3 Paulston과 Bruder(1976)의 말하기 능력 학습 방법

Paulston과 Bruder(1976)는 말하기 능력 교수·학습 단계를 구조 형식 훈련(structural pattern drills)과 실질적인 의사소통 활동(communivative activities)으로 제시하고 있다. 먼저 구조 형식 훈련 단계는 학습자들은 언어 형식의 기본적인 구조를 습득하게 되는데 이 과정에서 문법규칙의 유추가 이루어진다. 세부적으로는 기계적 연습(mechanical drill), 유의미한 연습(meaningful drill), 그리고 의사소통적 연습(communivative drill)의 세 가지 활동으로 구성되고 그 내용은 다음과 같다.

기계적 연습활동은 기계적인 반복연습이나 대치연습 등이 있는데 교사가 학생의 답을 완전히 통제하고 학생에게 하나의 답만을 유도한다. 유의미한 연습에서는 교사가 학생의 답을 통제하지만 답은 하나 이상이 될 수도 있고 구조나 문장의 의미를 이해해야 대답이 가능한 연습으로 구성된다. 의사소통적인 연습은 학습자가 자신이 말하고 싶은 내용을 선택하여 대답할 수 있다. 또는 교사가 구조사용을 위해서 학생의 어느 정도 통제할 수 있는데 이는 Rivers와 Temperley(1976)의 가상의 의사교환 활동과 비슷하다.

실질적인 의사소통 활동은 교사의 통제를 거의 받지 않고 화자의 생각을 자유롭게 표현하는 단계이다. 이 단계에서는 학생들 사이의 협동을 요구하는 짝이나 소그룹 활동이 제시되며 과제가 성공적으로 끝날 시 학습자 모두가 성취감을 느낄 수 있다는 장점이 있다.

여기서 학습자들은 이전 단계에서 배운 언어형식을 활용하여 목적에 맞게 적절하게 언어를 사용하는 것을 배운다. 교사는 인위적이긴 하지만 교실 밖에서의 실제적인 상황에 근접한 맥락을 제시함으로써 실제적인 의사소통을 할 수 있도록 유도한다. 교사의 통제는 최소한으로 이루어지며 학생들은 과제를 수행하는 데 필요한 말을 하게 된다.

또한 실질적인 의사소통 활동은 네 개의 세부적인 활동으로 구성되는데 학생들 간의 협동을 요구하는 짝이나 소그룹 활동이 제시되며 과제가 성공적으로 끝날 시 학습자 모두가 성취감을 느낄 수 있다는 장점이 있다. 먼저 사회적 정형화 활동(social formulas)에서는 형식적 표현(formal expression)과 비형식적 표현(informal expression)을 익히게 된다. 두 번째는 실제상황 활동(real situation)으로 학습자는 직접 목표언어를 사용하는 집단에 섞여 실제상황에서 의사교환을 하고 유용한 정보를 수집하게 된다. 세 번째는 문제해결 활동(problem-solving)으로 학생들은 문제해결을

위한 답을 요구하는 의사전달능력을 기르게 된다. 네 번째는 역할극 활동(role play)으로 학생들은 특정한 맥락아래 하나의 역할을 맡아 서로 대화를 주고받는 활동을 하게 된다.

2.4.4 Littlewood(1981)의 말하기 능력 학습 방법

Littlewood(1981)는 의사소통 활동을 배우는 단계를 의사소통 전 활동(pre communicative activities)과 의사소통 활동(communicative activities)의 두 단계로 제시한다. 의사소통 전 활동은 의사소통을 위한 준비단계로서 학습자는 언어의 부분적인 기능을 훈련받게 된다. 의사소통활동에서는 전 단계에서 습득한 언어지식을 활용하고 통합하는 능력을 훈련받는다. 구체적인 학습 과정 모형은 다음과 같다.



<그림 3> Littlewood's framework (1981, p. 86)

의사소통 전 활동은 두 개의 세부 활동으로 구성되는데 먼저 구문 활동 단계(structural activities)에서는 문법 구조를 중심으로 언어 항목들을 결합하는 전형적인 연습을 통해 학습이 이루어진다. 어휘나 문법 구조에 대한 학습을 통하여 구문 활용 능력을 향상시켜 의사소통 능력의 기초를 만드는 것이다. 이어서 유사 의사소통 활동(quasi-communicative activities)에서는 대화와 고정된 형식의 연습 방법을 통해 특정 의미, 의사소통 기능,

사회적 상황과 연계된 반복 연습 등의 활동을 한다. 형태보다는 의미를 전달하는 표현 중심으로 학습 내용이 변화하지만, 그 활동이 기계적이기 때문에 실제적인 의사소통 활동에 들지 못한다.

의사소통 활동 역시 두 개의 활동으로 구성된다. 먼저 기능적 의사소통 활동(functional activities)에서의 교실은 사회적인 맥락(social context)으로 여겨지고 학습자는 그 안에서 목표 언어를 사용해 문제를 해결하는 활동을 한다. 문법의 정확성보다는 원활한 의미 전달을 주목적으로 활동이 이루어진다. 다음으로 사회 상호작용적(social interaction activities) 활동에서는 역할극과 같은 활동을 통해 일상생활에서 접할 수 있는 언어 사용 상황을 만들어 학습자에게 상황과 연계된 표현을 적절히 사용해 보게 한다. 즉 구조적인 연습과 이를 활용한 의사소통적 활동을 결합한 통합적인 형식의 의사소통 수업을 제안하고 있다.

2.5 말하기 지도 방법에 따른 과업 분류

지금까지 많은 학자들이 제시하는 말하기 지도를 살펴본바 두 개의 공통점을 발견할 수 있다. 첫째, 이들이 제시하는 의사소통 수업은 크게 조작적인 자료를 주어 교사의 통제아래 이뤄지는 구조적인 유형 연습 활동과 습득한 언어지식을 바탕으로 학습자가 자발적으로 자신의 의사를 표출하는 의사소통적 상호활동으로 구성된다는 것이다. 이들의 말하기 지도 방법론에서 나타나는 공통적인 활동들을 학업 유형에 따라 정리를 하면 다음과 같다.

<표 3> 말하기 과업 활동 분류표 (유채윤, 2010 p. 28)

구조적 유형연습	1. 반복연습	정형구조 반복연습 발음연습 대치 및 변형 연습
	2. 대치/변형	적절한 어구 넣어 말하기 발화 순서 정하고 연습 영어노래 챗트
	3. 유의미한 대답	정형 구문을 활용한 연습 듣고 답하기
의사소통적 상호작용 활동	4. 모의 상황 활동	역할놀이 토론 의견 교환
	5. 토의	개인적 경험 공유 이야기하기 그림 상황 설명하기
	6. 문제해결	인터뷰를 한 뒤 표, 설문지 작성 정보 공백 게임 추론을 통한 문제해결
	7. 창조적인 과업	프로젝트 활동 창작물 발표

둘째, 이 모든 활동들은 궁극적으로 목표언어를 통한 학습자의 유창한 의사소통을 목표로 구성되었다는 것이다. 따라서 교사는 교실에서 말하기 수업의 근본적인 목표를 잊지 않고 수업을 할 필요가 있다. 예를 들어 학생들에게 목표 언어의 형식의 지식을 숙지시키는 데 치중하여 의사소통적인 상호작용 활동을 충분히 하지 못한다거나 수업의 진도를 맞추는데 급급해 말하기 수업의 목표를 간과한 채로 교수가 이루어진다면 올바른 형태의 말하기 수업을 했다고 볼 수 없을 것이다.

2.6 선행연구

본 연구에 앞서 먼저 중학교의 말하기 수업, 교과서의 말하기 과업, 말하기에 대한 학생과 교사의 인식에 대한 선행연구를 살펴보면 다음과 같다. 먼저 중학교의 영어 말하기 수업에 대한 인식에 대한 연구를 보면 이은주(2003)는 교사들을 대상으로 설문조사와 참관 결과, 교사들은 의사소통 중심의 교수법에 대해 잘 이해하고 수업 역시 유창성에 목표를 두고 있지만 실제 지도 방법에 있어서는 괴리감이 있다고 하였다. 그리고 수업의 형태는 짝 중심활동으로 최대한 발화의 기회를 많이 주고 있었고 말하기 수업은 단계별 활동을 통해 체계적인 수업으로 운영되고 있음을 보여주었다.

교사와 중학생들의 영어 말하기 수업에 대한 인식 조사에서 황정선(2007)은 설문조사를 통해 연구를 하였는데 학생과 교사의 인식 차이가 있었다. 학생들을 의사소통위주로 지도를 받는다고 응답한 반면, 교사들은 아직 문방의 반복이나 암기를 학생에게 권장하고 있다는 응답을 보여주었다.

그리고 학생들의 인원이 많고 수업 준비 시간이 부족하여 말하기 수업을 준비하는 데 어려움을 느끼고 있었다. 그리고 교사 인식조사에서 이은주(2003)의 연구 결과와 유사한 결과가 나왔는데 대다수의 교사들은 의사소통 중심 교수법의 말하기 수업을 지향하지만 실제 수업에서의 실행은 많이 미흡한 것으로 밝혀졌다.

교사들이 영어 말하기 수업에 사용하는 과업에 대한 연구를 보면 김영호(2009)는 교실 현장에서 사용되는 과업이 교사 지시에 의한 단순한 문형의 암기에서 점차 정보전이, 정보 차 메우기의 과업으로 변화되고 있다고 분석하였다. 그리고 교사들이 주로 사용하는 과업을 선택하는 데는 학교 시설 및 수업 시수 등의 외적 요인이 큰 영향을 미치고 있다고 했다. 교과

서 과업을 사용할 때는 학습자의 흥미유발하지 못하는 과업은 수정하거나 제외하는 것으로 나타났다. 또한 현재의 말하기 수업을 개선하기 위해서는 응답자의 과반수가 학급 인원수의 축소가 필요하다고 지적하고 있었다.

영어 학습활동책 개선을 위한 교사와 학생의 요구를 분석을 한 성지수(2010)의 연구에서 교사들은 교과서의 말하기 학습 활동 내용 및 구성에는 만족하고 있으나 실제 활용도는 높지 않은 것으로 나타났다. 학습자의 흥미를 유발하지 못한다는 것이 주된 이유였는데 따라서 말하기 학습 활동의 개선이 필요하다고 주장하였다. 그리고 학생들의 설문 조사 결과를 보면 학생들의 말하기 자신감은 상당히 낮은 편이었고 말하기 실력 향상을 위해 교내 영어 노출의 기회를 늘릴 필요가 있다고 생각하고 있었다.

NEAT를 대비한 중학교 말하기·쓰기 평가에 대한 교사와 학생의 인식 연구를 보면 홍혜정(2011)은 중학교의 말하기 수행평가의 반영 비율이 20% 미만으로 현저히 낮은 수준이었고 말하기 평가보다 쓰기 평가가 더 수월하다는 응답을 보여주었다. 그리고 교사들은 말하기 평가 활성화를 위해 교사의 담당 학생 수를 줄여야 한다고 응답했다. 또한 수업 분위기가 의사소통신장에 중점을 두는 분위기로 변화해야하고 교사의 전문성 신장을 목적으로 하는 연수를 강화할 필요가 있다고 하였다.

영어 말하기 교수·학습 모형을 연구한 강동호(2012)는 Willis(1996)의 과업모형을 토대로 교과서의 듣기자료를 말하기 수업의 과업으로 사용하는 수업모형을 제시하였다. 학습자들이 듣기 수업을 받은 후 듣기 수업과 연계된 말하기 과업 활동을 수행한 후에 귀납적인 발견학습을 통해 언어의 정확도를 높이는 수업 모형을 제시하면서 원어민과의 수업과 한국인 교사의 수업의 연계성을 높이고 기존의 전통적 방식의 수업과 객관식 시험에서 제대로 수행, 평가 할 수 없었던 말하기 수업, 평가에 대한 대안 모델로서의 예를 보여주었다.

이와 같은 선행 연구를 통해 기존의 영어 말하기 수업의 실태와 교사들과 학생들의 인식에 대해 살펴 볼 수 있었다. 하지만 이러한 연구들은 교사들의 신념이 수업에 영향을 미치는 영향에 대해서는 구체적으로 초점이 맞추어 지지 않다. 수업은 교사의 관련 전공에 대한 충분한 지식만으로 가능한 것이 아니라 가치 판단을 통해 수업을 실행하는 교사의 신념과 함께 이루어진다. 따라서 말하기에 대한 중학교 영어 교사들의 신념과 교수 실제의 관련 양상을 살펴보는 것이 필요하다고 생각한다. 현재 우리나라 말하기 교육의 실태를 파악하기 위해서는 수업에 임하는 중학교 영어 교사들의 말하기에 대한 신념과 교수 실제의 관련 양상을 살펴보는 것이 필요하다고 생각한다. 이와 같은 연구는 향후 우리나라 영어 말하기 교육에 대한 개선책을 제시하는데 도움이 될 것이다.



Ⅲ. 연구 내용 및 방법

3.1 연구 참여자

본 연구를 위한 교사 설문을 위해서 서울, 부산, 대전에 있는 중학교 영어 교사 60명을 조사연구 대상으로 선정하였다. 조사는 온라인과 오프라인으로 진행되었으며 회수된 자료를 토대로 한 중학교 영어 교사의, 성별, 연령, 교직 경력, 교직 근무 형태, 근무 학교의 성별은 <표 4>에 제시하였다.

<표 4>에서 보는 것처럼 교사 설문 조사 응답자는 성별로는 남자 6명, 여자 54명으로 여자교사가 압도적으로 많았고, 연령별로는 45세 이상이 22명으로 가장 많았고 그 다음, 25세 이상 30세 미만 13명, 30세 이상 35세 미만 13명, 35세 이상 40세 미만 7명, 40세 이상 45세 미만 5명이었다.

교직 경력별 결과 역시 연령대와 비슷한 추이로 나왔다. 20년 이상 20명이 가장 많았고 5년 이상 10년 이상 15명, 3년 이상 5년 미만 14명, 5년, 10년 이상 15년 미만 5명, 15년 이상 20년 미만 5명이 뒤를 이었다.

근무형태별로는 정교사가 33명, 영어회화 전문 강사 15명, 기간제 교사 9명, 시간제 강사 3명이었고 이를 정리하면 정규직교사가 33명, 비정규직교사가 27명으로 비슷한 수치로 나왔고 학생 성별에 따른 근무학교별 교사의 수는 남녀 공학 중학교 41명, 여자 중학교 16명, 남자 중학교 3명으로 나왔다.

<표 4> 교사 설문 조사 대상자의 인적사항

연구 대상 집단			빈도	퍼센트
성별	남자		6	10.0
	여자		54	90.0
나이	25세 이상~30세 미만		13	21.7
	30세 이상~35세 미만		13	21.7
	35세 이상~40세 미만		7	11.7
	40세 이상~45세 미만		5	8.3
	45세 이상		22	36.7
교직 경력	3년 미만		14	23.3
	3년 이상~5년 미만		15	25.0
	5년 이상~10년 미만		5	8.3
	10년 이상~15년 미만		5	8.3
	15년 이상~20년 미만		1	1.7
	20년 이상		20	33.3
근무 형태	정교사		33	55.0
	기간제 교사		9	15.0
	영어회화 전문강사		15	25.0
	시간제 강사		3	5.0
근무 학교 성별	남녀공학 중학교		41	68.3
	남자 중학교		3	5.0
	여자 중학교		16	26.7

3.2 연구 도구

본 연구는 실용영어 중심의 2011 개정 영어 교육과정을 실행하고 있는 중학교 현직 교사들의 말하기 수업에 대한 신념과 그에 따른 수업 형태를 알아보기로 했다. 이를 위하여 선행연구 결과들과 의사소통 접근에서의 말하기 수업과 사용되는 과업에 대한 이론들을 참조하여 만든 설문지를 연구 도구로 사용하였다. 이에 대한 구체적인 사항은 다음과 같다.

먼저 교사용 설문지의 작성을 위하여 선행 연구(김영호, 2009; 성지수, 2010; 유채윤, 2010; 이성민, 2012; 이은주 2003; 황정선, 2007)를 참고하였고 연구 목적에 맞게 수정, 보완하였다. 또한, 설문 문항의 적절성을 위해 지도 교수님에게 자문을 구하였다. 이러한 과정을 거쳐 총 21문항의 설문지를 제작하였고 세부 항목은 <표 5>와 같다.

<표 5> 교사용 설문지 구성

문항 번호	내용
1	중학교 영어 교사의 성별
2	중학교 영어 교사의 연령
3	중학교 영어 교사의 교직 경력
4	중학교 영어 교사의 근무 형태
5	근무 학교의 학생 성별
6	효과적인 영어 말하기를 위한 교사의 평소 생각
7	일주일 중 말하기 수업의 비중
8	영어 말하기 수업 시 교사의 영어 사용 비중
9	교사의 영어 사용의 어려움의 이유
10	영어 말하기 과업에 대한 실제 사용도
11	영어 말하기 과업에 대한 효과 인식도
12	영어 말하기 수업 시 사용하는 학생 조직 형태
13	자주 사용하는 말하기 과업의 선호 이유
14	영어 말하기 수업 시 영어 교과서의 실제 사용도
15	영어 교과서의 말하기 과업 구성에 대한 인식
16	영어 교과서의 말하기 과업에 대한 만족도
17	영어 말하기 수업 시 사용하는 자료나 도구
18	우리나라 학생들이 영어 말하기를 배우는 목표
19	영어 말하기 수업이 학생의 말하기 실력에 미치는 영향
20	영어 말하기 수업 시 학생의 발화 기회
21	우리나라 영어 말하기 교육의 문제점

문항의 성격에 따라 분류한 교사용 설문 문항의 구성은 <표 6>에 제시하였다. 교사 인적사항에 대한 5문항, 영어 말하기 수업에 대한 인식에 대한 4문항, 말하기 과업에 대한 인식에 대해 4문항, 영어 말하기 수업에 대한 실제에 대해 5문항, 말하기 과업의 사용의 실제에 대한 3문항 등 총 21 문항으로 구성되었다. 각각의 설문 문항들에 대한 응답 방식으로는 ‘매우 그렇다’, ‘대체로 그렇다’, ‘보통이다’, ‘대체로 그렇지 않다.’ ‘전혀 그렇지 않다’중에 택일하는 리커트 척도(Likert scale) 방식을 택했다.

<표 6> 연구 과제에 따른 교사용 설문 문항 분류

내용	문항번호	문항 수
교사 인적 사항	1, 2, 3, 4, 5	5
영어 말하기 수업에 대한 인식	18, 19, 20, 21	4
영어 말하기 과업에 대한 인식	6, 11, 15, 16	4
영어 말하기 수업에 대한 실제	7, 8, 9, 12, 17	5
영어 말하기 과업의 사용의 실제	10, 13, 14	3
전체		21문항

또한 세 번째 연구 과제인 중학교 영어 교사들의 영어 말하기에 대한 인식과 교수 실제 사이의 상관관계를 알아보기 위해 수업 시간에 사용하는 말하기 과업을 구조화된 유형 연습과 의사소통적 상호작용 활동으로 나눈 뒤, 항목간의 신뢰도를 통해 연구 도구의 타당성을 알아보았다. 먼저 <표 7>는 말하기 과업의 인식에 대한 문항 중 11번 문항인 영어 말하기 과업에 대한 교사의 효과 인식도의 문항 간 신뢰도를 알아 본 것이다. 구조적 유형의 말하기 연습의 효과인식도에 대한 항목 간의 신뢰도는 .697으로 신뢰도 척도의 기준인 .60을 충족한다. 의사소통적 상호작용 활동의 효과인식도에 대한 항목 간의 신뢰도는 .823로 문항 간 신뢰도가 상당한 높은 것을 알 수 있다.

<표 7> 말하기 과업 효과인식도의 항목 간 신뢰도

신뢰도 통계량				
		Cronbach의	표준화된 항목의	항목 수
		알파	Cronbach의 알파	
구조적 유형 연습	단순 반복 연습 대치 및 변형 연습 유의미한 대담활동	.697	.712	3
의사소통적 상호작용 활동	역할 놀이 토론 및 의견 교환 문제 해결 활동 창조적인 과업	.823	.822	4

<표 8>은 말하기 과업의 사용의 실제에 대한 문항 중 문항 10번인 영어 말하기 과업에 대한 교사들의 실제 사용도의 항목 간 신뢰도를 조사한 것이다. 표준화된 항목에 근거한 Cronbach의 알파계수를 봤을 때 구조화된 유형연습의 항목 간 신뢰도는 .596으로 신뢰도 척도의 기준인 0.6과 근접하다. 의사소통적 상호작용 활동의 항목간의 신뢰도는 표준화된 항목에 근거한 Cronbach의 알파계수를 봤을 때 .787로 문항 간 신뢰도가 상당한 높은 것을 알 수 있다.

<표 8> 말하기 과업 실제 사용도의 항목 간 신뢰도

신뢰도 통계량				
		Cronbach의 알파	표준화된 항목의 Cronbach의 알파	항목 수
구조적 유형 연습	단순 반복 연습 대치 및 변형 연습 유의미한 대답활동	.582	.596	3
의사소통적 상호작용 활동	역할 놀이 토론 및 의견 교환 문제 해결 활동 창조적인 과업	.791	.787	4

3.3 자료 수집 절차 및 분석

설문 조사 실시는 사전에 양해를 구한 학교 방문과 이메일을 통한 온라인 설문 조사를 실시, 설문지를 배포하고 회수하는 방법을 취하였다. 설문 조사는 2013년 4월 말 부터 5월 초까지 2주 동안 실시되었으며 학교방문을 통한 설문조사는 부산에서, 온라인 설문조사는 서울, 부산, 대전에서 이루어졌다. 회수한 자료들은 엑셀 파일로 정리하여 SPSS 21을 통해 설문 결과를 분석하여, 빈도와 평균과 표준편차, 상관계수 등을 얻었다.

연구 주제에 따른 자료 분석 방법은 다음과 같다. 먼저 첫 번째 연구과제인 ‘중학교 영어 교사들의 영어 말하기에 대한 인식’을 알아보기 위해 영어 말하기 수업에 대한 인식에 대해 4문항, 말하기 과업에 대한 인식에 대한 4문항을 제작하였다. 이 후 문항의 성격에 따라 단일 문항은 빈도 분석을, 매트릭스 형 문항은 기술 통계 분석을 실시하였다.

두 번째 연구과제인 ‘중학교 영어 교사들의 영어 말하기 수업의 실제’를 알아보기 위해서 영어 말하기 수업에 대한 실제에 대한 4문항, 말하기 과업의 사용의 실제에 대한 3문항을 제작하였다. 그 후, 문항의 성격에 따라 단일 문항은 빈도 분석을, 매트릭스 형 문항은 기술 통계 분석을 실시하였다. 마지막 연구 과제인 중학교 교사들의 영어 말하기에 대한 인식과 수업 실제의 상관관계를 알아보기 위해서는 말하기 과업의 실제 사용도와 효과 인식도의 상관 분석을 실시하였다.

IV. 결과 및 논의

4.1 중학교 영어 교사들의 영어 말하기에 대한 인식

4.1.1 영어 말하기 수업에 대한 인식

먼저 우리나라 학생들이 영어를 배워야하는 이유에 대한 설문 결과이다. <표 9>의 분석 결과, 학업을 마치고 직장을 가질 때 업무에 필요한 능력이기 때문에 배워야한다는 응답이 4.20으로 가장 선택을 받았다. 그 다음 영미권 문화에 노출이 되었을 때 도움이 되기 위해서라는 의견이 4.08, 향후 입시에서 좋은 점수를 받기 위해서가 4.05였다. 일상생활에서도 자연스럽게 영어를 구사하기 위해서는 보통보다는 높은 수치지만 3.75로 가장 낮은 응답률을 얻었다.

설문에 참여한 교사들은 학생들이 영어를 배우는 목표가 지금 당장 일상생활에서 사용하기 위해서라기보다는 미래의 사회적이고 학업적인 목적을 위해서라고 주로 생각하고 있었다. 이는 영어를 공용어가 아닌 외국어로서 수업 중에만 학습·사용하고 일상생활에서 영어를 사용할 일이 없는 현실적인 상황을 반영한 결과라고 볼 수 있다.

<표 9> 우리나라 학생들이 영어를 배워야하는 이유

문항번호 18	N	평균	표준편차
일상생활에서도 자연스럽게 영어를 구사하기 위해	60	3.75	.932
영미권 문화에 노출 되었을 때 도움이 되게 위해	60	4.08	.671
향후 입시에서 좋은 점수를 받기 위해	60	4.05	.790
학생들이 학업을 마치고 직장을 가질 때 업무에 필요한 능력이라서	60	4.20	.708

<표 10>은 현재의 영어 말하기 수업이 학생들의 영어 말하기 실력에 얼마나 영향을 주는지에 대해 설문한 결과이다. 설문에 참여한 절반 가까운 46.7%의 교사들은 대체로 도움이 된다고 생각을 하고 있었다. 보통이라고 생각한다는 답변 역시 45%로 전체 응답의 절반에 가까운 응답률 보였다. 도움이 되지 않는다고 응답한 사람은 5%, 매우 도움이 된다고 생각하는 경우는 2%에 불과했다.

응답의 평균 수치는 3.48로 교사들은 현재의 말하기 수업이 학생들의 말하기 실력 향상에 어느 정도 도움이 된다고 생각한다는 것을 알 수 있다. 그러나 절반의 교사가 도움이 되는 정도가 보통이라고 생각한다는 결과는 간과하기에는 큰 비중을 차지하고 있다. 현재의 말하기 수업이 지금보다 학생들의 말하기 능력에 더 도움을 주는 방향으로 바뀔 필요성이 있음을 보여주는 결과라고 볼 수 있다.

<표 10> 말하기 수업이 학생의 말하기 실력에 영향을 미치는 정도

문항번호 19	빈도	퍼센트	평균
매우 그렇다	2	3.3	3.48
대체로 그렇다	28	46.7	
보통이다	27	45.0	
대체로 그렇지 않다	3	5.0	
전혀 그렇지 않다	0	0.0	

<표 11>은 말하기 수업 시 학생들에게 발화기회에 얼마나 주어지는가에 대한 분석 결과이다. 응답자의 절반에 육박하는 46.7%의 교사들은 학생 개개인에게 발화의 기회가 충분히 주어지지 않는다고 응답했다. 뒤이어 보통이다가 31.7%, 대체로 그렇다 21.7% 순으로 응답을 하였다.

전체적인 평균 응답 수치는 2.75로 교사라는 학생들에게 주어지는 발화 기회 다소 부족하다고 생각하는 것을 알 수 있다. 말하기 수업에서 학생의 발화 기회가 제대로 주어지지 않는다는 것은 심각히 개선해야할 점이다. 교실 현장에서의 교사와 학생, 학생과 학생간의 적극적인 상호작용을 통해 의사소통 능력을 신장하는 것이 2011 개정 영어과 교육과정의 목표와는 수업에서는 충분히 반영되지 않음을 알 수 있다. 따라서 학생들에게 풍부한 발화 기회를 주어 영어 말하기 능력을 충분히 배양할 수 있도록 교사들의 각별한 노력이 필요해 보인다.

<표 11> 말하기 수업 시 학생들의 발화 기회가 충분한 정도

문항번호 20	빈도	퍼센트	평균
매우 그렇다	0	0	2.75
대체로 그렇다	13	21.7	
보통이다	19	31.7	
대체로 그렇지 않다	28	46.7	
전혀 그렇지 않다	0	0	

<표 12>는 현재 우리나라의 영어 말하기 교육의 문제점을 어떻게 인식하는지를 알아본 결과이다. 분석 결과, 교사들은 교실을 벗어난 후 영어 말하기를 할 기회가 없다는 점이 우리나라 영어 말하기 교육의 가장 큰 문제라고 생각하고 있었다. 응답 수치가 무려 4.57로 교실을 벗어나면 영어를 접하기 힘든 ESL적 환경이 영어 말하기 능력 신장을 저해하는 가장 큰 요소로 인식되고 있음을 알 수 있다. 또한 교실에서의 수업만으로는 영어 말하기 실력을 향상시키기 어렵다는 교사들의 인식을 엿볼 수 있다. 이러한 환경적인 요인을 극복할 수 있도록 교육당국과 수업을 지도하는 교사들의 적극적인 노력과 연구가 필요해 보인다.

그리고 학생들 수가 너무 많다는 의견이 4.43, 학생들 간 수준차가 심하다는 의견이 4.15, 수업시간에 학생들의 발화기회가 부족해서라는 의견이 4.08의 수치로 뒤를 이었다. 학교 시설적 요인, 학생들의 수준 차, 수업 시 발화기회의 부족은 다양한 요소에서 교사들이 느끼는 문제의식이 상당히 높은 결과를 보이고 있는데 이는 영어 말하기 수업에 전반적인 개선이 필요하다는 것을 시사하고 있다.

말하기 수업 시수가 부족하다는 의견은 3.93, 학생들의 열의가 부족하다는 의견은 3.73로 가장 낮은 응답률이 나왔지만 부정적인 의견에 가까운 높은 수치를 보여주고 있다. 이는 교사들이 말하기 교육을 실행하는데 있어서 학교, 학생, 수업구성 등 전반적으로 개선할 부분이 많다고 인식하고 있음을 보여준다. 따라서 교과 과정의 목표에 맞는 말하기 수업을 실천하기 위해서 현재의 영어 말하기 교육의 실태를 짚어 볼 필요가 있다.

<표 12> 우리나라 영어 말하기 교육의 문제점

문항번호 21	N	평균	표준편차
말하기 수업 시수가 턱없이 부족하다	60	3.93	.710
수업 시간에 학생들의 발화 기회가 부족하다	60	4.08	.696
교실을 벗어난 후 영어 말하기를 할 기회가 부족하다	60	4.57	.673
학생들 수가 너무 많다	60	4.43	.647
학생들의 수준 차이가 심하다	60	4.15	.860
학생들의 열의가 부족하다	60	3.73	.880

4.1.2 영어 말하기 과업에 대한 인식

<표 13>는 말하기 수업에 쓰이는 말하기 활동들을 7개의 과업으로 나눈 뒤 각 과업이 영어 말하기에 효과가 있는 정도에 대해 교사들의 의견을 물어본 항목이다. 7개의 과업 중 첫 번째부터 세 번째 과업유형은 구조적이고 기계적인 유형의 구조적 말하기 연습이고 네 번째부터 일곱 번째 과업유형은 의사소통적 상호작용 활동의 말하기 연습들로 구성되어 있다. 각 항목 별 응답 수치를 보면, 교사들은 일곱 가지 과업 모두 전반적으로 영어 말하기에 효과가 있다고 생각하는 것을 알 수 있다.

그 중 설문에 응한 교사들은 토론 및 의견 교환 활동이 영어 말하기에 가장 효과가 있다고 응답하였다. 응답 수치는 4.19로 상당히 높은 편이다. 그 다음으로는 교사와 학생간의 유의미한 대담이 도움이 된다는 의견이 4.18, 창조적인 과업 활동이 효과가 있다고 의견은 4.10으로 세 번째로 높

은 응답률을 보여주었다. 뒤이어 대치 및 변형 연습이 4.07, 문제 해결 활동은 3.97, 역할 놀이 3.83의 응답률을 보여주었고 단순 반복 연습이 효과가 있다는 응답은 3.42로 가장 낮은 응답 결과를 보여주었다. 설문에 참여한 교사들은 의사소통적인 상호작용 활동이 구조적인 유형연습보다 말하기에 더 도움이 된다고 생각하고 있음을 알 수 있다.

<표 13> 각 말하기 과업에 대한 효과 인식도

문항번호 11	말하기 과업	N	평균	표준편차
구조적 유형연습	단순 반복 연습	60	3.42	.809
	대치 및 변형 연습	60	4.07	.607
	유의미한 대담활동	60	4.18	.651
의사소통적 상호작용 활동	역할 놀이	59	3.83	.699
	토론 및 의견 교환	59	4.19	.776
	문제 해결 활동	60	3.97	.863
	창조적인 과업	60	4.10	.838

<표 14>는 영어 교과서의 말하기 과업 구성이 교사가 말하기 수업을 진행하는 데 있어서 얼마나 도움이 되는지를 알아본 결과이다. 분석 결과, 45%의 교사들이 교과서 내 말하기 과업이 수업을 하는데 있어 대체적으로 도움이 된다는 의견을 보여주었다, 보통이라는 의견은 35%로 두 번째로 높은 응답률을 보여주고 있다. 대체적으로 도움이 되지 않는다는 의견은 15%를 차지했다. 평균 수치는 3.40로 교과서의 말하기 과업 구성에 대한 교사들의 만족도는 보통이상이지만 그 만족도가 확연히 높다고는 할 수 없는 정도이다.

<표 14> 교과서의 말하기 과업 구성이 수업에 도움을 주는 정도

문항번호 15	빈도	퍼센트	평균
매우 그렇다	3	5.0	3.40
대체로 그렇다	27	45.0	
보통이다	21	35.0	
대체로 그렇지 않다	9	15.0	
전혀 그렇지 않다	0	0	

<표 15>는 영어 교과서의 말하기 과업이 가지는 장점에 대한 교사들의 인식은 보여주고 있다. 분석 결과, 교사들은 3.45의 응답률과 함께 영어 교과서의 말하기 과업의 짜임새에 가장 높은 만족도를 보여 주고 있다. 뒤이어 실제적인 과업이라 의사소통 활동에 도움이 된다는 의견이 3.23, 교사가 수업을 준비하기에 수월에서 만족한다는 의견이 3.22로 근소한 차이로 뒤를 이었다.

그리고 말하기 활동이 학생의 흥미를 유발하지 한다는 의견은 2.78로 가장 낮은 만족도를 보여주었다. 학습자에게 교과서의 내용이 흥미를 유발하지 않는다면 학습에 부정적인 영향을 끼칠 수 있다. 교실을 벗어나면 영어 말하기를 배울 기회가 드문 우리나라의 상황을 고려할 때 교과서는 학생들에게 영어를 접하는 중요한 매체이다. 따라서 교과서가 학습자의 흥미를 이끌 수 있도록 개편될 필요가 있다.

또한 전체적으로 봤을 때 각 문항의 응답률은 보통을 살짝 웃돌거나 못 미치는 결과를 보여주고 있다. 이는 교사들이 교과서에 제시되는 말하기 활동이 학생들의 말하기 능력을 신장하는데 큰 메리트가 없다고 인식하고 있음을 알 수 있다. 따라서 교과서 말하기 과업의 내용과 구성에 대해 교육당국과 출판사의 검토와 개선책을 위한 노력이 필요해 보인다.

<표 15> 교과서의 말하기 과업의 장점에 대한 인식

문항번호 16	N	평균	표준편차
말하기 과업 구성이 잘 짜여 있다	60	3.45	.723
실제적인 과업이어서 의사소통 활동에 도움이 된다	60	3.23	.789
학생들의 흥미를 유발한다	60	2.78	.739
교사가 수업을 준비하기에 수월하다	59	3.22	.789

4.2 중학교 영어 교사들의 영어 말하기 교육의 실제

4.2.1 영어 말하기 수업에 대한 실제

<표 16>은 일주일 수업 중 말하기 수업 시수가 차지하는 비중을 알아본 것이다. 분석 결과, 30분에서 1시간 정도 차지한다는 의견이 38.3%로 가장 많았고 30분 미만이라는 의견은 28.3%, 1시간에서 1시간 30분 정도 된다는 의견은 25%의 응답률을 보여주고 있다. 1시간 30분 이상은 3.3%, 2시간 이상은 1.7%로 극히 낮은 응답률을 보였다. 원어민에게 맡겨서 하지 않는다는 의견은 3.3%의 응답을 보여주었다. 설문 결과, 말하기 수업은 일주일에 1~2차시 정도의 비중으로 실행되고 있음을 알 수 있다.

<표 16> 일주일 수업 중 말하기 수업 시수

문항번호 7	빈도	퍼센트
원어민에게 말하기 때문에 하지 않는다	2	3.3
30분 미만	17	28.3
30분 이상~1시간 미만	23	38.3
1시간 이상~1시간 30분 미만	15	25.0
1시간 30분 이상~2시간 미만	2	3.3
2시간 이상	1	1.7

<표 17>은 말하기 수업 시 교사가 영어를 어느 정도로 사용하여 수업을 하는지에 대한 분석 결과이다. 40~60% 정도로 영어를 사용한다는 의견이 31.9%로 가장 많았고 20~40% 정도 사용한다는 의견은 28.3%였다. 60~80% 사용한다는 의견은 16.7%, 0~20% 사용한다는 의견은 13.3%, 80~100%로 사용한다는 의견은 10%로 응답률을 보여주었다.

전체적인 평균은 2.82로 말하기 수업 시 영어와 한국어를 반반 섞어 말하기 수업을 진행함을 알 수 있다. Atkinson(1993)은 학습자는 교사가 사용하는 영어를 듣는 것을 통해 영어를 배울 수 있으며 교실에서 영어가 중요한 언어로 사용되지 않는다면 학습자들은 영어를 잘 배울 수 없다고 했다. 따라서 교사들은 말하기 수업 시 설명이 필요한 부분은 한국어를 사용할 필요가 있지만 그 외에는 학생들에게 풍부한 영어 노출의 기회를 줄 수 있도록 영어 사용을 더 늘릴 필요가 있다. 교실을 벗어나면 영어로 의사소통을 할 기회가 적은 환경에서 학생들의 의사소통 능력 신장을 실행하기 위해서는 현재보다 더 많이 영어로 말하기 수업을 하는 것이 권장된다.

<표 17> 말하기 수업 시 교사의 영어 사용 비중

문항번호 8	빈도	퍼센트	평균
0~20%	8	13.3	2.82
20~40%	17	28.3	
40~60%	19	31.7	
60~80%	10	16.7	
80~100%	6	10.0	

<표 18>은 말하기 수업 시 교사의 영어 사용에 어려움이 있다면 그 이유가 무엇인지에 대해 알아본 결과이다. 교과시간의 부족으로 수업 진도를 맞추는데 지장이 있어 영어 사용이 어렵다는 의견이 3.67로 가장 높은 응답률을 보여주고 있다. 학급의 인원수 과다 때문이라는 의견은 3.58, 학생의 이해도의 부족함 때문이라는 의견은 3.55의 응답률을 보이고 있다. 교사의 영어 실력이 부족하기 때문이라는 의견은 2.50으로 가장 낮은 응답률을 보이고 있다.

이는 교사들은 영어 말하기에 대한 자신감과 효능감은 가지고 있지만 외부적인 요인으로 인해 영어를 사용하기가 어렵다고 인식하고 있음을 보여주는 결과이다. 우선 교과서 내에서 다른 배울 부분이 많아 말하기 수업 시 교사가 진도 나가기에 대한 부담감이 교사의 영어 사용을 방해함을 알 수 있다. 따라서 교과서 내의 학습량과 교과서에 제시되는 언어의 4기능에 대한 학습량분배에 조절이 필요해 보인다. 특히 우리나라의 영어 교육은 읽기 부분에 상당한 비중을 할애하고 있는데 현재 우리나라 영어 교육과정의 목표인 의사소통능력의 신장을 위해 교과서 내의 학습량과 교과서 내의 언어의 네 기능의 학습량분배에 대한 조절이 필요해 보인다.

그리고 현재 영어 수업은 2+1과 같은 분반수업체제로 예전에 비하면 학생 수가 적은 편이다. 또한 말하기 수업은 의사소통을 통해 신장되는 부

분이 많으므로 학생들 간의 활동을 활용하여 학생들에게 충분히 의사소통적인 기회를 제공할 수 있다. 따라서 학생 수가 많아서 말하기 수업이 진행하기 힘들다는 부분은 여러 가지로 의문스러운 응답 결과로 보여진다.

마지막으로 교사의 영어 사용을 학생이 이해를 하지 못한다는 응답에 대해서는 수업 중 사용하는 교사의 언어는 학생의 수준에 맞추어져야 할 필요가 있어 보인다. 의사소통 수업 시 교사는 학생이 이해도에 맞는 수정된 상호작용을 통해 학생의 영어 듣기 이해도를 높여야 할 것이다.

<표 18> 말하기 수업 시 교사의 영어 사용의 어려움

문항번호 9	N	평균	표준편차
학생들이 영어를 이해하지 못해 분위기가 산만해져서	60	3.55	.964
학습의 인원수가 너무 많아 통제가 힘들어서	60	3.58	1.046
교과 시간이 부족해 수업진도를 맞추는데 지장이 있어서	60	3.67	.986
교사 자신의 영어 실력이 부족해서	60	2.30	.889

<표 19>은 말하기 수업 시 교사가 가장 자주 사용하는 수업 형태에 대한 응답 결과이다. 분석 결과, 짝 중심 형태를 사용한다는 의견이 4.18로 가장 높았다. 다음으로 소집단 형태를 사용한다는 의견은 3.62, 학생 개별적 형태는 3.57, 전체 학습 형태의 사용한다는 의견은 3.42 순으로 나왔다.

의사소통 중심의 외국어 수업에서는 활발한 상호작용을 촉진하기 위해 짝 활동이나 소그룹 활동이 권장되는데 분석 결과, 이 두 활동이 가장 잘 활용되는 것은 좋은 현상이라 볼 수 있다. 외국어로서 영어를 배우는 우리나라의 상황에서는 교실 밖을 벗어나면 영어를 접하고 영어로 소통할 기회

가 거의 없다. 이러한 단점을 극복하기 위한 짝 활동이나 소그룹 활동은 적극 권장되는 바이다.

<표 19> 말하기 수업 시 사용하는 학생 조직 형태

문항번호 12	N	평균	표준편차
학생 개별적 형태	60	3.57	1.031
짝 중심 형태	60	4.18	.567
소집단 형태	60	3.62	.904
전체 학습 형태	60	3.42	.979

<표 20>은 말하기 수업 시 교사들이 자주 사용하는 자료 및 도구에 대한 응답 결과이다. CD롬을 사용한다는 의견은 4.40로 상당히 높은 응답률을 보여주고 있다. 디지털 시대에 맞춰 현재 교실 현장에서 많은 수업들이 컴퓨터를 통해 진행되는 추세가 반영된 결과로 보인다. 특히 영어 수업의 CD롬은 교과서의 출판사가 제공하는 부속자료로 교과내용을 그대로 실린 시청각 자료인 CD를 공급함으로써 교사가 수업을 준비하고 실행하는 데 있어 많은 편리함을 제공하고 있다. 각 교사에게 노트북이 공급되고 최첨단 시설을 갖춘 영어교과전용교실 같은 외부적인 요인이 CD롬이 교과서보다 더 많이 사용되는 경향에 일조한 것으로 보인다.

그 다음으로 많이 사용하는 자료는 교과서로 4.33의 높은 응답률을 보이고 있다. 교과서와 교과서의 부속자료인 CD롬이 가장 높은 사용도를 나타낸다는 것은 교사가 말하기 수업 시 교과서에 의존하는 비율이 상당히 높다는 것을 말해준다. 우리나라의 효과적인 말하기 수업을 위해 교사의 노력뿐만 아니라 수업의 자료가 되는 교과서의 편찬의 중요성도 매우 크다는 것을 시사한다.

그 다음으로 많이 쓰이는 자료는 단어나 그림 자료 카드로 3.78의 응답

를을 보여준다. 단어·그림카드는 새로운 단어를 익히거나 그림의 상황을 설명·묘사하는 말하기 활동에 유용하게 쓰이는 도구인데 이러한 자료가 세 번째로 많이 쓰인다는 것은 교실에서 이와 관련된 말하기 활동이 자주 시행된다는 것을 보여준다.

뒤이어 영상, 게임, 노래가 3.58, 3.53, 3.52의 비슷한 응답률을 보이고 있다. 이러한 자료들 역시 다양한 말하기 활동에 적극 활용할 수 있는 자료들이다. 또한 수업과 관련하여 그 학생의 흥미를 높이고 발화의 기회를 높이는데 도움이 될 수 있기에 잘 활용하면 말하기 수업을 진행하는 데 많은 장점이 있는 도구라고 볼 수 있다.

신문, 잡지 등의 기사자료는 사용 지수는 2.88로 가장 낮은 수치를 보여주었다. 이러한 자료는 영어 말하기 보다는 영어 읽기 수업에 더 적합한 활동이기는 하다. 그러나 기사를 읽고 토론과 같은 자신의 의견을 표현하는 수준 높은 말하기 활동에서 사용할 수 있는 도구라는 점을 생각하면 아직까지는 교실 현장에서 그러한 활동의 빈도가 낮음을 추정할 수 있다. 즉 현재의 교실 현장에서 말하기에 학생들의 수준이나 다른 여러 고려해야 할 사항이 많은 것으로 보이지만 향후 말하기 수업의 수준과 방향에 따라 적극 사용을 장려할 수 있는 도구로 보인다.

<표 20> 영어 말하기 수업 시 자주 사용하는 자료와 도구

문항번호 17	N	평균	표준편차
교과서	60	4.33	.705
신문 잡지의 기사	60	2.88	.804
단어나 그림카드 자료	60	3.78	.804
CD롬	60	4.40	.718
영상	60	3.58	.889
게임	60	3.53	.911
노래	60	3.52	.965

4.2.2 영어 말하기 과업의 사용에 대한 실제

<표 21>은 말하기 수업 시 교과서에 나오는 말하기 과업을 다 사용하느냐는 질문에 대한 응답 결과이다. 대체로 그렇다는 의견이 45%로 가장 많았고, 뒤이어 보통이라는 의견이 31.7%, 대체로 다 사용하지는 않는다는 의견은 16.7%, 매우 그렇다는 5%, 전혀 그렇지 않다는 1.7%의 응답률을 보이고 있다.

이는 앞서 말하기 과업이 수업 진행에 도움이 되는 정도와 각 과업의 장점에 대한 교사들의 인식을 조사한 설문 결과의 분석과 연계해서 볼 수 있는 대목이다. 즉 수업의 쓰이는 말하기 과업이 각 과업에 대한 교사의 인식과 판단 하에 선별적으로 사용되고 있음을 알 수 있다.

<표 21> 교과서 내 말하기 과업의 사용 정도

문항번호 14	빈도	퍼센트	평균
매우 그렇다	3	5.0	3.35
대체로 그렇다	27	45.0	
보통이다	19	31.7	
대체로 그렇지 않다	10	16.7	
전혀 그렇지 않다	1	1.7	

<표 22>은 7개의 과업으로 분류한 말하기 활동을 실제 말하기 수업 시 어느 정도로 사용하는지에 대해 조사한 결과이다. 분석 결과, 대치 및 변형 연습을 사용한다는 의견은 3.88의 응답률로 가장 높은 사용도를 보여주고 있다. 유의미한 반복 활동은 사용한다는 의견은 3.81, 단순 반복 연습의 과업 활동은 3.41로 그 뒤를 이었다. 실제 수업에서는 구조적인 유형 연습이 사용도가 높은 것을 알 수 있다.

이어서 역할 놀이와 토론 및 의견 교환 활동을 사용한다는 의견이 3.22의 동일한 응답률을 보여주고 있고 문제해결 활동은 3.17, 창조적인 과업은 2.73으로 상대적으로 가장 낮은 사용도를 보여주고 있다. 자신의 생각과 주장을 심도 있게 정리하여 발화할 수 있는 창조적인 과업(프로젝트 활동, 창작물 발표)의 사용도가 가장 낮은 결과를 통해 현재의 말하기 수업에서 상위 수준의 말하기 활동이 이뤄지는 경우가 적음을 알 수 있다.

그러나 실제 상황에서 사람은 다양한 목적을 가지고 발화를 하게 된다. <표 9>에서 알 수 있듯이 교사들은 주로 미래의 사회적이고 학업적인 목적을 위해 학생들이 영어를 배울 필요가 있다고 응답하였다. 자신의 의견과 주장을 드러내는 활동은 학업을 정진하고 사회생활을 하는데 있어 자주 쓰이는 활동이다. 또한 의사소통 수업의 목표가 유창하게 자신의 의사를 전달하고 상대의 말을 이해하는 것인 만큼 창조적인 과업활동은 교실에서 적극 장려되어야 할 활동임은 분명하다. 따라서 앞으로 말하기 수업에서 더 많이 사용되기를 권장하는 바이다.

<표 22> 각 말하기 과업의 실제 사용도

문항번호 10		N	평균	표준편차
구조적 유형연습	단순 반복 연습	59	3.41	.833
	대치 및 변형 연습	60	3.88	.739
	유의미한 대답활동	59	3.81	.840
의사소통적	역할 놀이	60	3.22	.825
상호작용 활동	토론 및 의견 교환	59	3.22	.930
	문제 해결 활동	60	3.17	1.028
	창조적인 과업	60	2.73	1.023

<표 23>은 교사가 수업 시 자주 사용하는 말하기 활동을 선호하는 이유에 대해 설문한 것이다. 학생 수, 학교의 시설 및 수업 시수 등의 외적

요인 때문에 해당 과업을 선호한다는 의견은 3.77로 가장 높은 응답률을 나타내고 있다. 학생 수, 수업 시수, 학교 시설과 같은 외부적인 요소가 말하기 수업에도 상당히 영향을 끼침을 알 수 있다.

사용하고 있는 교과서에 주로 나오는 활동이기 때문이라는 의견은 3.67로 두 번째로 높은 응답률을 보여주고 있다. 이는 교과서가 말하기 수업에 미치는 영향이 적지 않음을 나타내는 결과로 분석할 수 있다. 현재 가장 효과적인 교과 지도법이라서 사용한다는 의견은 3.58, 체계적인 지도가 가능하며 평가가 용이하기 때문이라는 의견이 3.48, 교사의 능력에 맞고 스스로 좋아하는 교수 학습 활동이기 때문이라는 의견은 3.45의 응답률이 나왔다. 이는 말하기에 대한 교사의 신념과 판단과 수업에 쓰이는 말하기 과업에 영향을 미친다는 것을 보여주는 응답으로 보인다. 또 그만큼 교사의 신념이 중요하다는 것을 역설하고 있다.

뒤이어 학교에서 실시하는 수행 평가 유형과 비슷하기 때문에는 3.25로 여섯 번째로 낮은 응답률을 보여주고 있다. 그러나 말하기 평가의 경우 학생들의 불안감을 낮추기 위해 수업 시 잘 쓰이는 과업을 통해 평가하는 것도 나쁘지 않다. 또한 평가와 평소의 수업이 연계되는 경우 평가 내용과 그 방식에 타당도가 생기기에 말하기 수업을 진행할 때는 수행 평가를 염두에 두고 수업을 하는 것이 바람직하다고 볼 수 있겠다.

근무 학교 교사들이 비슷한 교수·학습 활동을 사용하기 때문이라는 의견이 3.19로 가장 낮은 응답률을 나타냈다. 이는 교사들이 수동적이고 타성적으로 수업을 하기 보다는 자신의 가치와 신념에 따라 수업을 실행한다는 보여주는 결과라고 볼 수 있다.

<표 23> 수업 시 자주 사용하는 말하기 활동의 선호 이유

문항번호 13	N	평균	표준편차
현재 가장 효과적인 교과지도법이기에 때문	60	3.58	.743
학생 수, 학교의 시설 및 수업 시수 등의 외적 요인 때문에	60	3.77	.998
근무 학교의 교사들이 비슷한 교수·학습 활동을 사용하기 때문	59	3.19	.955
체계적인 지도가 가능하며 평가가 용이하기 때문	60	3.48	.854
학교에서 실시하는 수행평가 유형과 비슷하기 때문	60	3.25	.932
선생님의 능력에 맞고 스스로 좋아하는 교수·학습활동이기 때문	60	3.45	.891
사용하고 있는 교과서에서 주로 나오는 활동이기 때문	60	3.67	.774

4.3 중학교 영어 교사들의 영어 말하기에 대한 인식과 수업의 상관관계

이 장에서는 영어 말하기에 대한 교사들의 인식과 실제 실행되는 말하기 수업간의 상관관계를 분석하고자 한다. <표 24> 수업 시 사용되는 말하기 과업에 대한 교사들의 효과인식도와 실제 사용도간의 상관관계를 분석한 것이다. 분석 결과, 교사들의 말하기 활동의 실제 사용도와 효과 인식도에는 차이가 있음을 알 수 있다.

창조적인 과업 활동의 경우 효과 인식도는 4.10이지만 실제 사용도는 2.73으로 응답 수치의 차이가 1.37로 가장 크다. 토론 및 의견 교환 활동의

경우 효과인식도에 대해선 4.19인 반면 실제 사용도는 3.22의 수치를 보이며 0.97의 차이를 나타내고 있다. 문제 해결 활동의 효과 인식도와 실제 사용도의 차이는 0.80이고 역할 놀이는 0.60의 차이를 보이고 있다. 전반적으로 의사소통적 상호작용 활동에 대한 교사의 효과 인식도와 실제 사용도간에 큰 차이가 있음을 알 수 있다.

반면 구조적 유형 연습의 과업은 효과 인식도와 실제 사용도 간의 차이가 그다지 크지가 않다. 유의미한 대답활동은 경우는 효과인식도는 4.18이고 실제 사용도는 3.81로 0.37의 차이를 보이고 있다. 이 활동에 대해서는 교사의 효과 인식과 실제 사용도가 어느 정도 일치함을 알 수 있다.

대치 및 유형 연습의 경우 효과인식도는 4.07, 실제 사용도는 3.88로 0.19의 근소한 차이를 보이고 있다. 단순반복 연습의 경우 효과인식도는 3.42, 실제 사용도는 3.41로 효과 인식 정도에 실제 사용도가 거의 일치하는 결과를 보여 주고 있다.

<표 24> 말하기 과업의 실제 사용도와 효과인식도 차이

문항번호	10 과 11	실제 사용도	효과 인식도	차이
구조적	단순 반복 연습	3.41	3.42	0.1
말하기 연습	대치 및 변형 연습	3.88	4.07	0.19
	유의미한 대답활동	3.81	4.18	0.37
의사소통적	역할 놀이	3.22	3.83	0.61
상호작용 활동	토론 및 의견 교환	3.22	4.19	0.97
	문제 해결 활동	3.17	3.97	0.80
	창조적인 과업	2.73	4.10	1.37

<표 25>는 구조적 유형 연습과 의사소통적 상호작용으로 두 개의 유형으로 범주화한 말하기 과업의 실제 사용도와 효과인식도에 대한 상관관계

를 분석한 것이다. 분석 결과, 구조적 유형 연습에 대한 효과인식도와 실제 사용도 간의 상관계수는 .328, 의사소통적 상호작용 활동에 대한 효과인식도와 실제사용도 간의 상관계수는 .294로 나왔다. 구조적 유형 연습의 실제 사용도와 효과인식도의 상관계수가 더 높게 나온 편이다.

각각의 상관 계수가 0.05라는 유의수준을 충족하고 있어 상관관계가 존재한다는 것을 알 수 있다. 그러나 그 수치가 0.20~0.40 미만이라 상관관계가 높다고는 말할 수 없는 수준이다.

<표 25> 구조적, 의사소통적 말하기 과업의 실제 사용도와 효과인식도의 상관관계¹⁾

		구조적 유형 연습 사용도	의사소통적 연습 사용도	구조적 유형 연습 효과도	의사소통적 상호작용 활동 효과도
구조적 유형 연습 사용도	Pearson 상관계수		-.097	.328*	-.112
	유의확률 (양쪽)		.471	.012	.410
	N		57	58	56
의사소통적 상호작용 활동 사용도	Pearson 상관계수			-.085	.294*
	유의확률 (양쪽)			.523	.025
	N			59	58
구조적 유형 연습 효과도	Pearson 상관계수				.150
	유의확률 (양쪽)				.263
	N				58
의사소통적 상호작용 활동 효과도	Pearson 상관계수				
	유의확률 (양쪽)				
	N				

1) * 상관계수는 0.05 수준(양쪽)에서 유의합니다.

V. 결론 및 제언

5.1 결론

본 연구는 설문 조사를 통해 중학교 영어 교사의 영어 말하기 지도에 대한 인식과 그에 따른 말하기 수업의 형태, 그리고 말하기 지도에 대한 교사의 인식과 말하기 수업 사이의 상관관계를 연구해보았다. 그리고 분석 결과, 다음과 같은 결론을 얻게 되었다.

먼저 첫 번째 연구과제인 중학교 영어 교사들의 말하기 지도에 대한 인식에서는 영어 말하기 수업과 영어 말하기 과업에 대한 인식을 연구하였다. 먼저 영어 말하기 수업에 대한 인식을 연구한 결과는 다음과 같다.

첫째, 설문에 응답한 교사들은 우리나라 학생들이 학업성취와 사회생활을 위해 영어를 배워야 한다고 답하였다. 일상생활에서의 활용보다는 특정한 목적을 달성하는데 영어가 필요하다는 의견이다. 일상생활에서 영어가 쓰이는 일이 거의 없는 ESL적인 환경이 영어를 배우는 목적에도 영향을 끼치는 것을 알 수 있다.

둘째, 교사들은 현재의 말하기 수업이 학생들의 말하기 실력에 어느 정도 도움이 된다고 생각하고 있었다. 그러나 보통 정도라고 인식하는 비중도 적지 않았다. 의사소통적인 영어 능력의 중요성이 점차 증가하는 사회에서 살아갈 학생들을 위해서도 말하기 수업은 학생의 실력 향상에 확실하게 도움을 주는 방향으로 발전될 필요가 있어 보인다.

셋째, 응답 교사들은 말하기 수업 시 학생들에게 영어발화의 기회가 충

분히 주어지지 않는다고 인식을 하고 있었다. 구두 언어로 자신의 의견을 전달하고 상대방의 말을 이해하는 것이 말하기 수업의 목표이다. 그러나 발화 기회의 부족으로 실제 말하기 수업이 그 목표를 제대로 달성하지 못하고 있음을 알 수 있다.

넷째, 교사들은 우리나라 말하기 교육의 문제점에 대해 다양한 인식을 가지고 있었다. 그 중 영어를 외국어로 배우고 일상생활에서 접하기 힘든 ESL 상황이 우리나라 학생들이 영어를 배우는 데 있어 가장 큰 장애요인이라고 생각하고 있었다. 그 밖에도 학생의 수, 학생들 간 수준 차, 수업 시간 내 발화기회의 부족, 학생들의 열의 부족 등 수업 말하기 교육을 실천하는 데 있어 수업 내적·외적으로 다양한 문제점을 가지고 있다는 의견을 드러냈다.

영어 말하기 과업에 대한 교사들의 인식은 다음과 같다. 첫째, 교사들은 수업 중 쓰이는 말하기 과업 중에서 의사소통적 상호작용 활동이 구조적인 유형 연습보다 영어 말하기에 효과가 있다는 인식을 가지고 있었다. 그러나 구조적인 유형연습에 대한 효과 인식도 역시 결코 낮지 않았으며 각의 각 말하기 과업의 효과 인식도에 대해 고른 응답률을 보여 주었다.

둘째, 교사들은 교과서의 말하기 과업 구성이 수업을 진행하는 데 있어 보통보다는 다소 높은 만족도를 보여주었지만 그 만족의 수준이 높지는 않았다. 교과서의 말하기 과업 구성이 수업에 도움이 되는 방향으로 개선될 필요가 있음을 보여주는 결과로 보인다.

셋째, 교사들은 교과서에 제시되는 말하기 활동이 학생들의 말하기 능력을 신장하는데 있어 그 메리트가 높지 않다고 인식하고 있었다. 교과서의 말하기 과업 구성과 의사소통 활동에 도움을 주는 정도, 교사의 수업 준비 수월성에 대한 응답률 모두 보통을 조금 웃도는 결과를 보여주었다. 그리고 교과서 내 말하기 과업이 학생들의 흥미를 유발하지 못하고 의견을

강하게 가지고 있었다.

두 번째 연구과제인 중학교 영어 말하기 수업의 실태에서는 영어 말하기 수업의 실제와 영어 말하기 과업의 사용 실태에 대해서 알아보았다. 먼저 영어 말하기 수업에 대한 실재를 설문 조사한 결과는 다음과 같다.

첫째, 영어 말하기 수업은 일주일에 1~2차시 정도 시행되고 있었다. 또한 말하기 수업 중 교사들의 영어 사용 비중은 40~60% 정도가 가장 많았고 대부분의 교사들은 영어와 한국어를 반반씩 사용하여 수업을 한다고 하였다.

둘째, 말하기 수업 시 교사가 영어를 사용하는 것을 힘들게 만드는 요인으로는 수업 진도를 맞추는데 지장이 있어 영어 사용이 어렵다는 의견이 많았다. 그 밖에 학급의 인원수 과다, 학생의 이해도의 부족함 때문이라는 의견도 있었으며 교사의 영어 실력이 부족하기 때문에 힘들다는 문항에서는 적은 응답률을 보였다.

셋째, 말하기 수업 시 가장 많이 사용하는 수업 형태는 짝 중심 형태와 소집단 형태로 의사소통적인 수업에 바람직한 형태를 주로 사용하고 있었다. 가장 많이 사용하는 자료는 교과서의 부속자료인 CD롬과 교과서로 학교 교실에서 행해지는 말하기 교육에 교과서가 비중이 상당히 높은 것을 알 수 있었다.

영어 말하기 과업의 사용에 대한 설문 결과는 다음과 같다. 첫째, 교사들은 교과서에 있는 말하기 과업을 전부 사용하기 보다는 교사의 인식과 판단 하에 선별적으로 사용하고 있었다. 교사의 인식이 수업에 쓰일 과업에 직접적인 영향을 미친다는 것을 보여주는 결과이다.

둘째, 교사들은 실제수업에서는 구조적인 유형연습을 의사소통적인 상호작용보다 더 사용하고 있었다. 구조적인 유형 연습은 대치 및 변형 연습, 유의미한 대답활동, 그리고 단순 반복 연습 순으로 사용되고 있었다. 의사

소통적 상호작용 활동에서는 역할놀이, 토론 및 의견 교환, 문제 해결 활동, 창조적인 과업 순으로 사용한다는 결과가 나왔다. 특히 창조적인 과업의 경우 전체 과업 중에서 가장 낮은 사용도를 보여 주고 있다. 이는 현재의 말하기 수업에서 상위 수준의 말하기 과업의 실행도가 낮은 것을 보여주는 결과이다.

넷째, 수업 시 주로 사용하는 말하기 활동을 선호하는 이유는 대해서는 학생 수, 학교의 시설 및 수업 시수 등의 외적 요인의 영향이 큰 것을 알 수 있었다. 또한 교과서에 주로 제시되는 활동이라서 사용한다는 의견도 적지 않았다. 그 밖에 과업의 효과성과 교사의 지도, 평가 수월성, 가치관도 과업 사용에 영향을 미침을 알 수 있었다.

세 번째 연구과제인 중학교 영어 교사들의 말하기에 대한 인식이 실제 수업에 미치는 영향을 연구한 결과는 다음과 같다. 첫째, 각 말하기 과업의 실제 사용도와 효과 인식도의 차이를 분석한 결과, 구조적인 유형 연습에 대한 교사들의 실제 사용도와 효과 인식도에는 큰 차이가 없는 반면, 의사소통적 상호작용 활동에서는 그 차이가 컸다. 게다가 효과 인식도에서 구조적인 유형연습은 의사소통적 상호작용과 비교하면 낮은 응답률을 보이지만 자체 수치는 높았다. 즉, 구조적인 유형연습의 효과에 대한 교사들의 인식이 의사소통적 상호작용 못지않게 긍정적이라는 것이다.

이러한 연구 결과는 구조적 유형연습의 실제 사용도가 효과인식도와 큰 차이가 없는 것은 구조적 유형연습에 대한 교사의 신념과 인식이 교사의 수업행동에 그대로 반영된다는 것을 보여주는 증거라 볼 수 있다. 그러나 의사소통적 상호작용 활동에 대한 교사들의 효과 인식도와 실제 사용도 간 격차가 큰 것에 대해서는 추후에 더 많은 연구가 필요해 보인다.

둘째, 구조적 유형연습과 의사소통적 상호작용의 실제 사용도와 효과 인식도의 상관관계를 분석한 결과 두 활동 모두 실제 사용도와 효과인식도

사이에 상관관계가 있음을 알 수 있었다. 특히 구조적 유형 연습의 실제사용도와 효과인식도의 상관계수는 의사소통적 상호작용의 상관계수보다 더 높은 결과를 보여주었다. 그러나 둘 다 상관계수가 0.20~0.40 미만이라 상관관계는 존재하나 그 정도가 높다고는 말할 수 없었다.

5.2 제언

본 연구의 분석 결과를 토대로 중학교의 영어 말하기 수업에 대해 다음과 같은 제언을 하고자 한다.

첫째, 우리나라 학생들의 말하기 능력을 향상시키기 위해선 학생들에게 충분한 발화의 기회를 줄 필요가 있다. 최소한 교실 안에서는 학생에게 충분한 영어 노출의 기회를 제공해야 한다. 현재 교사들은 ESL적인 상황 아래 학생들의 의사소통 능력을 신장을 도모하고 있다. 이를 위해 교사는 교실 안에서 학생에게 되도록 영어로 말할 기회를 많이 주어야 할 것이다.

하지만 본 연구 결과에서 우리나라 학생들은 현재 충분한 발화의 기회를 가지고 있지 않다. 현재 대부분의 영어 수업은 2+1의 세분화 분반을 통해 수준별로 반을 분류하고 다른 과목에 비해 적은 학생 수로 운영이 되고 있다. 그리고 영어회화강사와 원어민 강사가 각 학교에 배치되어 있는 이유는 학생들의 의사소통 능력을 보다 진취적으로 끌어올리기 위함이다. 그럼에도 불구하고 교실 내에 학생들의 발화 기회가 적은 것은 심각하게 받아들이고 개선해야 할 문제점이라고 본다.

둘째, 현재 교육과정에 의해 정해진 영어 학습량과 언어의 기능별 학습 비중과 평가 방식을 검토하고 수정할 필요가 있다. 연구 결과 교사들은 말

하기 수업 시 영어를 사용할 수 있는 능력과 자신감이 있음에도 불구하고 수업의 진도를 맞추기 위해 영어 사용하는 데 있어 어려움을 토로하고 있다. 또한 학생들이 교사의 말을 이해하지 못하는 경우, 교사의 언어를 수정하여 한 번 더 이해 가능한 입력을 제공하고 싶어도 그로 인해서 수업의 진도가 늦어지는 것에 대한 부담감도 상당했다.

교육당국이 우리나라 영어 교육의 목표인 의사소통 능력의 신장을 정말로 달성하고 싶다면 학생들에게 주어진 영어 학습량을 조절하여 말하기에 충분한 교육이 이뤄지도록 교육 과정을 개정할 필요가 있다. 현재 우리나라는 평가에 있어서 듣기·읽기의 비중이 상당히 크고 그에 따라 교과서의 구성도 듣기·읽기 부분에 많이 할애되어있다. 말하기의 비중이 상대적으로 작아질 수밖에 없는 것이다.

이러한 상황은 말하기 수업에서 의사소통 능력 신장의 기회를 충분히 주고 싶어도 시간이 부족해 그러지 못하는 하나의 원인을 제공한다. 따라서 진정한 의미의 의사소통 수업을 위해서는 교실에서 이뤄지는 영어의 듣기, 말하기, 읽기, 쓰기 교육의 비중을 조절함으로써 말하기 수업에 충분한 시수를 확보해야함이 마땅하다.

셋째, 교과서의 말하기 과업의 내용과 구성에 전면적인 개선이 필요하다. 설문 결과 말하기 수업에서 가장 많이 쓰이는 자료는 교과서와 교과서의 부속자료인 CD롬이었다. 영어 말하기 수업에 있어 교과서의 중요성을 알려주는 연구 결과이다. 그러나 정작 교과서를 사용하는 교사들은 교과서의 말하기 과업 구성이 말하기 수업을 진행하는 데 있어 도움이 되는 정도가 크지 않다고 인식하고 있었다. 게다가 교과서에서 제시되는 말하기 활동이 학생들의 말하기 능력을 신장하는데 있어 뚜렷한 메리트를 보여주지 않고 특히 학생들의 흥미를 유발하는 면이 많이 부족하다는 의견이 많았다. 이를 개선하기 위해서는 교과서 내 말하기 과업을 학습자의 흥미를 끌

수 있게 편찬하고 좀 더 치밀하게 완성도 있게 교과서의 구성을 보완될 필요가 있다.

넷째, 교사가 사용하는 말하기 과업 중 의사소통적 상호작용 활동의 실제 사용도를 끌어올릴 필요가 있다. 연구 결과, 효과인식도와 실제사용도간의 차이가 적은 구조적 유형연습의 경우와는 달리 의사소통적 상호작용에서는 효과인식도와 실제 사용도에서 큰 차이를 보이고 있었다. 말하기 능력을 향상시키기 위해서는 구조적인 유형연습과 의사소통적인 상호작용 활동이 수행되어야 한다(Littlewood, 1981; Paulston & Bruder, 1976; Rivers & Temperley, 1979).

그러나 연구 결과, 현재의 한국의 말하기 수업에서는 구조적인 유형연습이 무게가 실려 과업이 수행되고 있다. 만약 이러한 상황이 계속 이어진다면 한국 학생들의 의사소통 능력을 향상시키는 것은 요원한 일이 될 것이다. 이를 개선하기 위해서는 먼저 말하기 지도 방법에 대한 교사의 깊은 이해와 인식전환이 요구되는 바이다. 또한 교사의 노력이외에도 의사소통 능력 신장을 위한 교육당국의 끊임없는 연구와 교육지원이 필요할 것이다.

참고문헌

- 교육과학기술부. (2011). *외국어과 교육과정(영어)*. 서울: 교육과학기술부.
- 강동호. (2012) 영어 말하기 교수·학습 모형: 한국 중등학교 사례연구.
The Journal of modern British & American language & literature, 30(3), 1-21.
- 권대훈. (2006). *교육심리학의 이론과 실제*. 서울: 학지사.
- 김영호. (2009). *중학교 영어교사의 과업을 통한 말하기 수업 연구*. 석사학위논문, 한양대학교, 서울.
- 김주경. (2011). *담임교사의 교실영어 사용이 학생의 학업성취도 및 정의적 영역에 미치는 영향*. 석사학위논문, 부경대학교, 부산.
- 노경희. (2000). Primary English teaching by principles of second language acquisition. *초등영어교육*, 6(1), 5-29.
- 박영자. (2001). *중등학교 영어 말하기 능력 평가 개발에 대한 연구*. 석사학위논문, 한남대학교, 대전.
- 배두본. (2000). *영어 사용 수업 어떻게 활성화 할 것인가?*. 한국교원대학교 종합교육연수원, 충북.
- 성지수. (2010). *영어 학습 활동책 개선을 위한 교사와 학습자 요구분석-영어 말하기 학습활동을 중심으로*. 석사학위논문, 단국대학교, 서울.
- 송민경. (2001). *학생들의 영어 듣기·말하기 능력 향상 방안에 대한 연구 : 초등학교 현장을 중심으로*. 석사학위논문, 원광대학교, 전북.
- 우상희. (2000). *중학교 영어 말하기 수업 활동의 교사 인식도와 교수·학습 현장 분석 연구*. 석사학위논문, 한국교원대학교, 충북.

- 원지경. (2004). *고등학교 과학교사의 과학 및 교수-학습에 대한 신념과 교수실제의 관계연구*. 석사학위논문, 한국교원대학교, 충북.
- 유채윤. (2010). *중학교 1학년 영어교과서 말하기 과업 분석*. 석사학위논문, 전남대학교, 광주.
- 윤선헤. (2009). *영어로 진행되는 영어수업의 실태 및 학생들의 인식에 대한 조사*. 석사학위논문, 아주대학교, 경기.
- 이성민. (2012). *중학교 1학년 영어교과서의 말하기 과업 유형 분석 및 영어 교사의 인식 조사*. 석사학위논문, 서강대학교, 서울.
- 이은주. (2003). *중학교 영어 말하기 수업에 관한 교사 인식 및 수업활동 조사*. 석사학위논문, 경희대학교, 서울.
- 최수영, 고연정, 백호. (2009). 수준별 학습이 가능한 온, 오프라인 혼합형 학습이 영어 말하기 능력 신장에 미치는 효과. *Multimedia-Assisted Language Learning*, 12(3), 229-255.
- 홍혜정. (2012). *NEAT를 대비한 중학교 말하기·쓰기 평가에 대한 교사와 학생의 인식 연구*. 석사학위논문, 인하대학교, 인천.
- 황정선. (2007). *중학교 영어 말하기 수업에 관한 학생과 교사의 인식조사*. 석사학위논문, 부경대학교, 부산.
- Ashton, P. T. (1990). Editorial. *Journal of Teacher Education*, 44(1), 2
- Bailey, K.M., & Savage, L. (1994). *New ways in teaching speaking*. Alexandria, VA: Teachers of English to Speakers of Other Languages.
- Brookhart, S. M., & Freeman, D. J. (1992). Characteristics of entering teacher candidates. *Review of Educational Research*, 62, 37-60.
- Brown, H. D. (2007). *Principles of language learning and teaching*.

- (Firth Edition). New York: Pearson Education.
- Brown, G. & G. Yule. (1983a). *Discourse Analysis*. Cambridge University Press.
- Byrne, D. (1976). Teaching Oral English. London: Longman.
- Clark, C. M. (1988). Asking the right questions about teacher preparations: Contributions of research on teacher thinking. *Educational Researcher*, 17(2), 5-12.
- DeKeyser, R (1997). Beyond explicit rule learning: Automatizing second language morphosyntax. *Studies in Second Language Acquisition*, 19, 195-221.
- Ernest, P. (1989). The knowledge, beliefs and attitudes of the mathematics teacher: A model. *Journal of Education for Teaching*, 15(1), 13-33.
- Hewson, P. W., & Hewson, M. G. A'B. (1989). Analysis and use of a entifying conceptions of teaching science. *Journal of Education for Teaching*, 15(3), 191-209.
- Krashen, S. (1981). *Second language acquisition and second language learning*. Pergamon Press.
- Littlewood, W. (1981). *Communicative language teaching: An introduction*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Long, M. (1985). Input and second language acquisition theory. In S. Gass & Madden (Eds.), *Input in second language acquisition* (pp. 377-393). Rowley, MA: Newbury House.
- Long, M. (1996). The role of the linguistic environment in second language development. *Studies in Second Language*

Acquisition, 12, 251-285.

McLaughlin, B. (1990a). "Conscious" versus "unconscious" learning.

TESOL Quarterly, 24, 617-634.

Ornstein, A. C., & Hunkins, F. (2004). *Curriculum foundations:*

Principles and theory (4th ed). Boston: Allyn and Bacon.

Paulston, C. B. & Bruder, M. N. (1976). *Teaching English as a Second*

Language Technique and Procedures. Cambridge, Mass. :

Winthrop Publisher, Inc.

Rivers, W. (1976). *Speaking in Many Tongues: Essays in Foreign*

Language Teaching. Rowley, MA: Newbury House.

Rivers, W. M., & Temperley, M. S. (1978). *A practical guide to the*

teaching of English as second or foreign language.

Oxford: Oxford University Press.

Wood, D. (2001). In search of fluency: What is it and how can we

teach it? *Canadian Modern Language Review*, 57, 573-589

Willis, J. (1996). *A Framework for Task-based Learning*. Essex,

England: Longman.

Wilson, S. M. (1990). *The secret garden of teacher education*.

Phi Delta Kappan, 72, 204-209.

< 부록 >
교사용 설문지

안녕하세요.

저는 부경대학교 교육대학원에서 영어교육을 전공하는 신 유정입니다.
본 설문지는 중학교 영어교사의 말하기 수업에 관해 알아보기 위해 마련되었습니다. 설문지의 결과는 학문연구 자료 이외의 목적으로 사용되지 않을 것을 약속드리며, 설문 내용을 읽고 해당되는 번호에 체크해 주시면 됩니다. 문의 사항이 있으시면 언제든지 연락을 주시면 됩니다.
바쁘신 중에 수고스럽더라도 우리나라 영어 교육을 위한 벽돌 한 장을 쌓는다고 생각하시고 정확하고 솔직한 답변을 해주시면 정말 감사하겠습니다.

2013년 4월

부경대학교 교육대학원 영어교육전공 신 유정

1~5 선생님의 인적 사항에 관한 질문입니다.

1. 선생님의 성별은 무엇입니까?

① 남 ② 여

2. 선생님의 연령은 몇 세이십니까?

① 25세 미만 ② 25세 이상~ 30세 미만 ③ 30세 이상~ 35세 미만
④ 35세 이상~40세미만 ⑤ 40세 이상~45세 미만 ⑥ 45세 이상

3. 선생님의 교직 경력은 얼마나 되십니까?

- ① 3년 미만 ② 3년 이상~ 5년 미만 ③ 5년 이상~ 10년 미만
④ 10년 이상~ 15년 미만 ⑤ 15년 이상~ 20년 미만 ⑥ 20년 이상

4. 선생님의 근무 형태는 어떻게 되십니까?

- ① 정교사 ② 기간제 교사 ③ 영어회화 전문강사 ④ 시간제강사

5. 근무하시는 학교의 학생의 성별은 어떻게 됩니까?

- ① 남녀공학 중학교 ② 남자 중학교 ③ 여자 중학교

6. 다음은 효과적인 영어 말하기에 대한 선생님의 평소 생각을 알아보기 위한 질문들입니다. 해당하는 곳에 체크해주세요.

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

	5	4	3	2	1
교사의 말을 따라하고 반복하는 학습이 영어 말하기에 도움이 된다					
구문 및 대화를 외워서 말해보는 것이 영어 말하기에 도움이 된다					
학생들로 하여금 목표 구문 및 대화를 조금씩 변형하며 연습(drill) 하는 것이 영어 말하기에 도움이 된다					
말하기 수업에서 소집단 활동을 통해 학생들이 스스로 즉흥적으로 말하기를 시키는 것이 영어 말하기에 도움이 된다					
학생들이 영어로 대상이나 자료를 묘사하거나 설명하는 말하기를 시키는 것이 영어 말하기에 도움이 된다					
학생들로 하여금 일상생활에 관한 자신의 경험이나 계획, 느낌에 대해 간단히 말하는 것이 영어 말하기에 도움이 된다					

7~21. 다음은 현재 수업하시는 실제 영어 말하기 수업 전반에 관한 사항
들입니다.

7. 선생님께서는 한 반을 기준으로 했을 때 일주일에 영어 말하기 수업에
어느 정도 할애하십니까?

- ① 30분 미만 ② 30분 이상~1시간 미만 ③ 1시간 이상~ 1시간 30분 미만
④ 1시간 30분 이상~2시간 미만 ⑤ 2시간 이상 ⑥ 하지 않는다.

8. 선생님께서 영어 말하기 수업 시 영어는 어느 정도로 사용하십니까?

- ① 0~20% ② 20~40% ③ 40~60% ④ 60~80% ⑤ 80~100%

9. 영어 말하기 수업 시 영어 사용에 어려움이 있으시다면 그 이유는 무엇
입니까?

(매우 그렇다=5, 대체로 그렇다=4, 보통이다=3, 대체로 그렇지 않다=2, 전
혀 그렇지 않다=1)

	5	4	3	2	1
학생들이 영어를 이해하지 못해 분위기가 산만해져서 영어 사용이 어렵다					
학급의 인원수가 너무 많아 통제가 힘들 어서 영어 사용이 어렵다					
교과 시간이 부족하여 수업 진도를 맞추 기가 힘들어서 영어 사용이 어렵다					
교사 자신의 영어 실력이 부족하여 말하 기 수업 시 영어 사용이 어렵다					

10. 선생님은 아래의 말하기 활동을 자주 사용하십니까?

	5	4	3	2	1
단순 반복 연습					
대치 및 변형 연습 (적절한 어구 넣어 말하기, 발화 순서 정하고 연습하기)					
교사와 학생간의 유의미한 대답 활동 (내용 이해 문답활동, 목표 구문을 변형한 문답활동)					
역할놀이					
토론 의견 교환 (개인적 경험 공유, 이야기하기, 그림 상황 설명하기)					
문제해결 활동 (인터뷰& 설문지 작성, 정보 공백 게임)					
창조적인 과업 (프로젝트 활동, 창작물 발표)					

11. 선생님은 아래의 말하기 활동을 효과가 있다고 생각하십니까?

	5	4	3	2	1
단순 반복 연습					
대치 및 변형 연습 (적절한 어구 넣어 말하기, 발화 순서 정하고 연습하기)					
교사와 학생간의 유의미한 대답 활동 (내용 이해 문답활동, 목표 구문을 변형한 문답활동)					
역할놀이					
토론 의견 교환 (개인적 경험 공유, 이야기하기, 그림 상황 설명하기)					
문제해결 활동 (인터뷰& 설문지 작성, 정보 공백 게임)					
창조적인 과업 (프로젝트 활동, 창작물 발표)					

12. 선생님께서는 말하기 수업 시 아래 유형의 학생 조직을 자주 사용하십니까?

	5	4	3	2	1
학생 개별적인 형태					
짝 중심 형태					
소집단 형태					
전체 학습 형태					

13. 선생님께서 자주 사용하시는 말하기 활동을 선호하는 이유는 무엇입니까?

	5	4	3	2	1
현재 가장 효과적인 교과지도법이기에 때문에					
학생 수, 학교의 시설 및 수업 시수 등의 외적 요인 때문에					
근무 학교의 교사들이 비슷한 교수·학 습활동을 사용하기 때문에					
체계적인 지도가 가능하며 평가하기 가 용이하기 때문에					
학교에서 실시하는 수행평가 유형과 비슷하기 때문에					
본인의 능력 및 스스로 좋아하는 교 수·학습활동이기 때문에					
사용하고 있는 교과서에서 주로 나오 는 활동이기 때문에					

14. 말하기 수업을 진행할 때 교과서의 말하기 과업을 다 사용하십니까?

- ① 매우 그렇다 ② 대체로 그렇다 ③ 보통이다 ④ 대체로 그렇지 않다
⑤ 전혀 그렇지 않다.

15. 말하기 수업을 진행할 때 교과서의 말하기 과업 구성이 도움이 된다고
생각하십니까?

- ① 매우 그렇다 ② 대체로 그렇다 ③ 보통이다 ④ 대체로 그렇지 않다
⑤ 전혀 그렇지 않다.

16. 교과서에 포함된 말하기 활동 구성에 대해 어떻게 생각하십니까?

	5	4	3	2	1
말하기 과업 구성이 잘 짜여 있다					
실제적인 과업이어서 의사소통 활동에 도움이 된다					
학생들의 흥미를 유발한다					
교사가 수업을 준비하기에 수월하다					

17. 선생님은 평소 영어 말하기 수업 시 아래의 자료나 도구를 자주 사용하십니까?

	5	4	3	2	1
교과서					
신문 잡지 등의 기사					
단어 카드나 그림 자료					
CD 립					
영화, 드라마, 인터넷 영상					
게임					
노래					

18. 선생님께서는 우리나라 학생들이 왜 영어를 배워야한다고 생각하십니까?

	5	4	3	2	1
일상생활에서도 자연스럽게 영어를 구사하기 위해서					
영미권 문화에 노출 되었을 때 도움이 되기 위해서					
향후 입시에서 좋은 점수를 받기 위해서					
학생들이 학업을 마치고 직장을 가질 때 업무에 필요한 능력기어서					

19. 선생님께서 담당하시는 현재의 말하기 수업이 학생들의 영어 말하기
실력 향상에 도움이 되는 것 같습니까?

- ① 매우 그렇다 ② 대체로 그렇다 ③ 보통이다 ④ 대체로 그렇지 않다
⑤ 전혀 그렇지 않다.

20. 말하기 수업 시 학생 개개인이 충분한 발화의 기회를 가진다고 생각하
십니까?

- ① 매우 그렇다 ② 대체로 그렇다 ③ 보통이다 ④ 대체로 그렇지 않다
⑤ 전혀 그렇지 않다.

21. 우리나라 학생들의 영어 말하기 교육의 문제점에 대해 어떻게 생각하
십니까?

	5	4	3	2	1
말하기 수업 시수가 턱없이 부족하다					
수업 시간에 학생들의 발화 기회가 부족하다					
교실을 벗어난 후 영어 말하기를 하 는 기회가 부족하다.					
말하기 수업을 진행하기에 학생의 수 가 너무 많아 지장이 있다					
말하기 수업을 진행하기에 학생들의 수준차이가 심해 지장이 있다					
말하기 수업을 진행하기에 학생들의 열의가 부족해 지장이 있다					

-설문에 응해주셔서 대단히 감사합니다.-