



저작자표시-비영리-변경금지 2.0 대한민국

이용자는 아래의 조건을 따르는 경우에 한하여 자유롭게

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

다음과 같은 조건을 따라야 합니다:



저작자표시. 귀하는 원저작자를 표시하여야 합니다.



비영리. 귀하는 이 저작물을 영리 목적으로 이용할 수 없습니다.



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

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

저작권법에 따른 이용자의 권리는 위의 내용에 의하여 영향을 받지 않습니다.

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

[Disclaimer](#)

교 육 학 석 사 학 위 논 문

원어민 영어교사와 한국인 영어교사의
교사자질 및 교수효능감에 대한
인식 비교 연구



2012년 2월

부경대학교교육대학원

초등영어교육전공

김 민 정

교 육 학 석 사 학 위 논 문

원어민 영어교사와 한국인 영어교사의
교사자질 및 교수효능감에 대한
인식 비교 연구



지도교수 오 준 일
이 논문을 교육학석사 학위논문으로 제출함.

2012년 2월

부경대학교교육대학원

초등영어교육전공

김 민 정

김민정의 교육학석사 학위논문을 인준함.

2012년 2월



주 심 문학박사 정 해 룡 (인)

위 원 교육학박사 조 윤 경 (인)

위 원 응용언어학박사 오 준 일 (인)

A Comparative Study of Native English Teachers' and Korean English Teachers' Perceptions of Teachers' Quality and their Sense of Efficacy

Kim, Min-Jeong

Graduate School of Education
Pukyong National University

Abstract

The purpose of this study is to compare Self-Evaluation about Teacher's Quality and Their Sense of Efficacy of Native English Teacher and Korean English Teacher. A study has been performed with 95 Korean teacher and 91 native teachers who are in charge of teaching English at the elementary school in Busan and Kyong-nam province. The survey questionnaire consists of three parts to evaluate survey respondent's personal information, quality as an English teacher and a sense of teaching efficacy.

The result of this study is as follows;

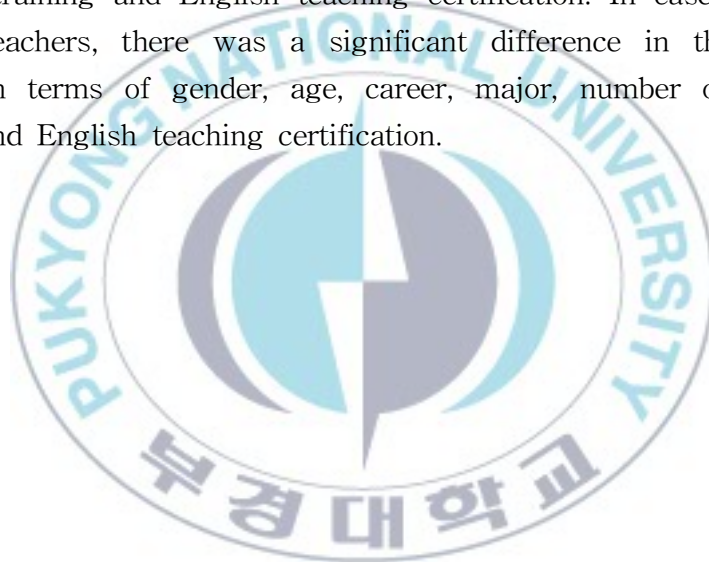
First, the native-speaking teachers were found to be better qualified in the technical knowledge area, whereas Korean teachers were found to be better qualified for 'English teaching-learning method.' As for general teacher qualifications, 'qualifications for the role performance in class' were found to be greater in native-speaking teachers, and 'the role of assessor' was found to be better qualified in Korean teachers.

Second, in case of native-speaking teachers, there was a significant difference in both the qualification as English teacher and general teacher in terms of age, career, and number of hours in training. Korean English teachers, there was a significant difference in both the

qualification as English teacher and general teacher in terms of age, career, major, and number of hours in training.

Third, Comparing the teacher efficacy, 'self-control efficacy' was found to be higher in Korean teachers, while 'self-confidence' was found to be higher in native-speaking teachers, and 'assignment difficulty preference' was found to be higher in native-speaking teachers.

Fourth, in case of native-speaking teachers, there was a significant difference in the teaching efficacy in terms of age, career, number of hours in training and English teaching certification. In case of Korean English teachers, there was a significant difference in the teaching efficacy in terms of gender, age, career, major, number of hours in training and English teaching certification.



목 차

ABSTRACT	i
I. 서론	1
1.1 연구의 필요성	1
1.2 연구문제	4
1.3 연구의 제한점	4
II. 이론적 배경	5
2.1 교사자질	5
2.1.1 초등교사 자질	5
2.1.2 초등영어교사 자질	6
2.2 교사효능감	10
2.2.1 교사효능감의 정의	10
2.2.2 교사효능감 수준에 따른 교사의 특징	11
2.3 선행연구	13
III. 연구방법	15
3.1 연구참여자	15
3.2 연구도구	17
3.3 자료수집	19
3.4 자료분석	20
IV . 연구 결과 및 분석	21
4.1 원어민 영어교사와 한국인 영어교사의 영어교사자질에 대한 인식 비교	21
4.2 원어민 영어교사와 한국인 영어교사의 개인적 특성에 따른	

영어교사 자질 비교	23
4.2.1 연령에 따른 비교	23
4.2.2 경력에 따른 비교	26
4.2.3 전공에 따른 비교	29
4.2.4 연수이수시간에 따른 비교	32
4.3 원어민 영어교사와 한국인 영어교사의 교사효능감에 대한 인식 비교	35
4.4 원어민 교사와 한국인 교사의 개인적 특성에 따른 교사효능감 비교	37
4.4.1 연령에 따른 비교	37
4.4.2 경력에 따른 비교	39
4.4.3 전공에 따른 비교	41
4.4.4 연수이수시간에 따른 비교	42
V. 결론 및 제언	46
5.1 결론	46
5.2 제언	47
참고문헌	49
부 록	56

표 목 차

<표 1> 교사효능감이 높은 교사와 낮은 교사의 특징	12
<표 2> 응답자의 일반적 특성	16
<표 3> 설문지 구성 및 측정도구의 신뢰도 분석	19
<표 4> 원어민 교사와 한국인 교사의 영어교사 자질의 비교	21
<표 5> 연령에 따른 영어교사 자질 비교	24
<표 6> 연령에 따른 일반적 교사 자질 비교	25
<표 7> 경력에 따른 영어교사 자질 비교	27
<표 8> 경력에 따른 일반적 교사 자질 비교	28
<표 9> 전공에 따른 영어교사 자질 비교	30
<표 10> 전공에 따른 일반적 교사 자질 비교	31
<표 11> 연수이수시간에 따른 영어교사 자질 비교	32
<표 12> 연수이수시간에 따른 일반적 교사 자질 비교	33
<표 13> 원어민 교사와 한국인 교사의 교사효능감의 비교	36
<표 14> 연령에 따른 교사효능감 비교	38
<표 15> 경력에 따른 교사효능감의 비교	40
<표 16> 전공에 따른 교사효능감의 비교	41
<표 17> 연수이수시간에 따른 교사효능감의 비교	43

그 립 목 차

<그림 1> 원어민 교사와 한국인 교사의 영어교사 자질의 비교	23
<그림 2> 원어민 교사와 한국인 교사의 교사효능감의 비교	37



I . 서론

1.1 연구의 필요성

오늘날 세계화와 개방화가 가속화 되면서 국제 세계에서 통용되는 언어인 영어의 중요성이 절실해 지고 있다. 인적 자원으로서 영어 활용 능력이 뛰어난 글로벌 시민이 많을수록 국가 경쟁력이 향상될 뿐 아니라, 개인의 입장에서 직업세계에서 경쟁력을 갖고 개인의 역량을 향상시키기 위해서는 영어의 유창함이 필수적으로 요구된다. 이른바 세계화 시대에 영어 능력의 중요성을 부인하는 사람들은 많지 않다. 이처럼 영어가 국제어로서의 비중이 높아지고 전 세계에 산재된 정보를 얻기 위한 도구언어로서의 중요성이 커짐에 따라 우리나라에서도 많은 찬·반 논란 속에서도 불구하고 초등학교에서 영어를 1997년부터 3학년에서 6학년에 걸쳐 정규과목으로 채택하여 가르치고 있다.

또한 우리나라는 세계화의 물결 속에서 의사소통 능력의 무엇보다 강조됨에 따라 의사소통 능력 향상을 위한 외국어 강화교육 정책의 일환으로 원어민 영어교사를 초청하여 교육현장에 투입하는 EPIK(EPIK, English Program in Korea) 정책을 시작하였다. 영어원어민 보조교사제도(EPIK)는 목표언어에의 노출 기회를 확대하고, 영미문화에 대한 이해를 높여주며, 외국인에 대한 두려움 해소해 줄 수 있는 등 여러 가지 필요성과 중요성이 확고하여 그와 관련하여 많은 연구들이 이루어지고 있는 실정이다. 그러나 연구들이 주로 원어민 영어교사와의 협력수업(team teaching)에 관한 연구(김은주, 전해영, 2008; 최소현, 2009; 오숙영, 윤한나, 2010), 원어민 영어

교사의 수업이 학습자에게 미치는 영향에 관한 연구(김영숙, 최수영, 차은숙, 2006; 정성혜, 2007) 등이 주를 이루고 있으며 특히, 초등학교에서 원어민 교사에 대한 교사자질이나 교사효능감에 대한 자기 평가를 조사한 연구는 현재까지 이루어지지 않은 실정이다.

성공적인 영어 공교육을 위해 많은 연구와 프로그램 개발들이 이루어지고 있지만 학자들은 교사 요인을 무엇보다 중요하게 보고 있다. 교육의 질은 교사의 질을 넘을 수 없다는 말에서와 같이 영어 교육의 성패를 좌우하는 가장 으뜸이 되는 요소는 우수한 자질을 가진 교사의 역할이다. 즉, 글로벌 리더를 양성하고 궁극적인 영어 교육의 목표를 실현하기 위해서는 그 교육을 맡고 있는 교사가 전문적인 지식과 소양을 갖추어야 하는 것이다. 우수한 교사는 어떤 교육 여건에서도 창의력과 의욕을 발휘하여 교육의 성공을 주도할 수 있기 때문이다.

교사자질과 더불어 교사효능감 역시 교사의 수준과 교수행동을 결정하는 중요한 요인 중 하나이다. 교사는 자신의 직무수행 능력, 학생에 대한 영향력 등에 대해 지속적으로 판단하며 그 판단은 다시 자신의 미래 행동에 영향을 준다. 교사의 믿음은 자신의 행위와 상호작용 한다. 즉, 교사 자신의 능력과 행위에 대한 판단과 믿음은 교사의 교실 및 학교에서의 행동과 학생들에게도 많은 영향을 주는 중요한 변인이 되는 것이다. 교사효능감이란 교사가 학생의 수행에 영향을 미칠 수 있다는 교사의 신념으로서 수업활동을 선택하고 노력하는데 영향을 미치어 결국 학습자의 성취도에 영향을 줄 수 있다. 교사가 지니고 있는 학생을 지도하는 능력에 대한 신념은 교사행동의 강력한 변인이 되며, 교수·학습활동에서 효과적인 수업의 중요한 변인이 된다(Berman, P, & Malaughlin, M. W, 1977).

이처럼 교사자질과 교사효능감은 바람직한 영어교육의 핵심적인 변인으로 그 연구가 필요하며 특히, 한국인 영어교사 뿐 아니라 현재 활발히 진

행 중인 영어원어민 보조교사제도에 참여하는 원어민들에 대한 교사효능감에 대한 연구는 필수적이라고 할 수 있다. 그러나 원어민과 한국인 영어교사의 교사효능감에 대한 연구는 거의 없어 본 연구를 제기함에 있어 의의가 있다고 할 수 있다.

이에 본 연구에서는 초등영어 원어민 교사와 한국인 교사의 교사자질과 교사효능감에 대해 연구해 보고 교사의 개인적 특성에 따라 어떤 차이가 있는지 분석해 보고자 한다. 본 연구를 통해 초등영어 원어민 교사와 한국인 교사에 대한 이해를 돕고, 영어교사들의 교사자질과 교사효능감을 향상시킬 수 있는 방법을 모색하는 기초자료로 활용될 수 있을 것이며, 나아가 영어교사 양성의 방향에 중요한 시사점을 제공할 수 있을 것이라 생각한다.



1.2 연구문제

본 연구를 통해 알아보고자 하는 연구 문제는 다음과 같다.

- 1) 원어민 영어교사와 한국인 영어교사간에 영어 교사자질 차이가 있는가?
- 2) 원어민 영어교사와 한국인 영어교사의 개인적 특성에 따라 영어교사 자질 수준이 어떠한가?
- 3) 원어민 영어교사와 한국인 영어교사간에 교사효능감의 차이가 있는가?
- 4) 원어민 영어교사와 한국인 영어교사의 개인적 특성에 따라 교사효능감 수준이 어떠한가?

1.3 연구의 제한점

본 연구의 제한점은 다음과 같다. 첫째, 본 연구는 부산, 경남지역의 186명의 교사를 대상으로 설문조사를 실시한 것으로 지역적인 한계점이 있고 일부 교사를 대상으로 한정함으로써 연구 결과를 전체교사의 반응으로 일반화 하는데 어려움이 있다. 둘째, 본 연구의 표집대상은 초등학교 교사를 대상으로 실시한 것으로 중학교나 고등학교 교사에게 일반화하는데 어려움이 있다. 셋째, 본 연구는 교사자질을 평가하는 수단으로 설문지를 사용하여 응답자가 스스로 답하는 자기평가의 방법을 사용하였다. 그 과정에서 특히 영어교사의 자질 중 ‘기술적인 지식영역’에서는 객관적이고 정확한 데이터가 수집되지 않았을 가능성이 있다.

Ⅱ. 이론적 배경

2.1 교사자질

2.1.1 초등교사의 자질

교사의 자질에 대한 박경묵(1992)의 연구에 보면 교사의 자질을 인식하는 심리학적 배경에 따라 크게 전통적 접근방법, 행동주의적 접근방법, 인본주의적 접근방법의 세 가지로 나누어 볼 수 있다.

첫째, 전통적 연구에서 강조되고 있는 교사의 자질은 교과·교직이론·교양에 관한 지식, 교육 방법과 기술, 아동에 대한 사랑, 연구적 자세, 교직에 대한 신념, 열성, 공정성, 친절한 태도, 협동적 자세, 설명능력, 비판적 판단력, 원만한 성격, 성실성, 교과의 조직력, 아동발달의 이해, 외모, 관용적 태도, 다양한 취미 등이 있다. 교사의 지식을 중시하고 있으며 인성, 방법적 기능과 태도의 순으로 강조하고 있다.

둘째, 행동주의적 연구에서 강조되고 있는 교사의 자질은 수업능력, 수업 계획능력, 진단 및 평가능력, 교과조직 능력, 질문능력, 동기유발 능력, 목표설정 능력 등이 있다. 여기서는 수업에 관련된 구체적인 능력들을 강조하고 있으며 의사소통과 인간관계 능력을 중시하고 있다.

셋째, 인본주의적 연구에서 강조되고 있는 교사의 자질은 아동에 대한 긍정적 지각, 자신에 대한 긍정적 태도, 공감적 이해, 수용적 태도, 아동에 대한 존중, 아동에 대한 사랑, 진실한 태도 등이 있다. 여기에서 특히 교사

의 인성과 태도적 측면을 강조하고 있다.

박경묵(1992)은 이 세 접근방법의 통합을 위해 조화로운 초등교사 자질을 인성, 지식, 기능, 태도의 4가지 요인을 중심으로 통합모형을 만들었다. 인성 요인으로는 아동에 대한 긍정적 자각, 성실성, 열성, 아동에 대한 사랑과 존중, 공감적 이해, 공정성 등이 있으며, 태도 요인으로는 교직에 대한 신념, 연구적 자세, 친절함 태도, 자신에 대한 긍정적 태도, 수용적이고 관용적 태도, 협동적이고 진실한 태도가 포함된다. 지식 요인으로는 교과에 대한 지식, 교직 이론에 대한 지식, 아동발달의 이해, 교양에 관한 지식, 상담이론, 평가이론이 있으며 마지막으로 기능 요인으로 수업계획 능력, 목표 설정 능력, 교과조직 능력, 동기유발 능력, 설명 능력, 질문 능력, 생활지도 능력, 의사소통 능력, 다양한 취미, 진단 및 평가 능력, 비판적 판단 능력을 기술하였다.

2.1.2 초등영어교사의 자질

먼저 영어교사라고 하면 다음과 같은 자질을 가져야 한다고 학자들은 말하고 있다. Pennington(1990)은 영어체계에 대한 지식과 좋은 발음, 풍부한 어휘력, 영어권에서의 생활 경험, 철저한 수업계획 수립 능력, 학습자의 언어에 대한 지식, 학습이론에 대한 지식, 아동의 특성에 따른 교수 방법, 다양한 수업 상황에서의 교수 경험, 교재 집필 경험, 여러 활동을 직접 해 보일 수 있는 수행 능력, 교사간의 중재 능력 등을 갖추어야 한다고 했다.

Strevens(1977)는 개인적 기질, 기술적 능력 그리고 전문가적 이해 능력을 들고 있다. 개인적 언어자질은 선천적인 자질과 교육, 훈육을 통해 습득된 후천적 자질을 가리킨다. 기술적 능력은 교실에서 영어 수업을 진행하는 기술과 수업에서 사용하는 교사 자료를 잘 활용하는 능력을 뜻한다. 전

문가적 이해 능력은 영어 교사의 이론과 경향을 알고 현명하게 미래를 내다볼 수 있는 능력을 말한다.

배두본(2002)은 영어교사의 자질과 능력을 4가지로 정리하여 체계화하였다. 첫째, 인성과 태도이다. 영어교사는 교사로서의 기본적인 인성과 교육적 태도를 갖추어야 하며 영어교사는 권위주의적(authoritarian), 우호적(affiliative), 순응적(conformist), 공격적(aggressive), 협조적(co-operative), 성취 지향적(achieving)인 인성을 기본적으로 가지고 있다. 일반적으로 교사는 권위주의적 특성이 많다고 인식되지만, 학생들에게 우호적, 협조적 태도를 보이는 것이 바람직하다고 지적하고 있다. 또한 영어교사는 학생들이 안정감을 갖도록 최선을 다하고 신뢰성 있는 정보를 제공해야 하며, 학생들이 영어 학습에 흥미와 바른 태도를 갖도록 지도해야 한다. 둘째, 영어교사가 구비해야 할 전문적 능력은 유창한 언어 구사능력이다. 언어와 문화에 관한 지식, 대화기술, 의사소통 욕구와 기능에 대한 지식 등이다. 셋째, 영어교사는 목표어를 이해하고 구사할 수 있는 능력, 언어에 관한 지식, 교육심리학에 대한 지식, 교육 목표에 대한 이해력을 지녀야 한다. 넷째, 영어교사는 영어교사, 학습이론, 교육과정, 교제 제작, 영어능력 평가 등에 대한 영어교육학적 지식과 영어 관련 학문분야에 대한 배경지식을 지녀야 한다.

이를 요약해 보면 영어교사란 신체적으로나 정신적으로 안정되고 성숙해야 하며 또한 효과적이고 효율적인 수업을 위해서는 목표어인 영어가 유창해야 하는 것이 가장 기본적인 자질이다. 그리고 영어교사는 전문지식능력과 함께 학습효과를 높일 수 있도록 학습자의 능력을 올바르게 판단할 수 있는 능력을 갖추고, 학습자에 맞는 교육을 할 수 있는 교사기법을 개발하는 등의 꾸준한 노력이 필요하다는 것이다.

초등영어교사의 자질을 논할 때는 초등 학습자들의 인지적, 행동적 , 정

의적 특성을 이해하는 초등교육 전문가적 자질도 함께 가지고 있는지를 살펴
펴보아야 한다. 이완기(2007)는 ‘인간의 본질적인 바탕을 형성하는 교육 체
계’라는 초등학교 교육목표에 비추어 학생에 대한 이해와 그들의 성장과
발달을 총체적으로 돕는 것이 초등교사의 핵심적인 역할이며 여기서 중,고
등학교 교사와의 차별성이 나타난다고 하였다. 그리고 중등 영어교사와 달
리 초등학교 영어 교사가 갖추어야 할 자질로 다음과 같은 다섯 가지를 언
급하고 있다.

첫째, 영어를 구사하는 능력, 특히 아동들에게 모범을 보일 수 있는 유창
한 구사 능력이 있어야 한다. 교사는 아동의 관심 영역에 대응할 수 있고,
아동이 관심을 가지는 주제에 대하여 말할 수 있는 융통성 있는 언어와 어
휘 능력을 갖추고 있어야 한다. 그리고 교사는 수업 계획을 세울 때 영어
아동 문학에 대한 배경 지식과 영미 문화에 대한 지식이 있어야 한다.

둘째, 아동들에게 영어를 가르칠 수 있는 방법론과 경험을 갖추어야 한
다. 즉, 초등학교 영어교사는 최근의 영어교육이론과 방법론을 알고, 초등
학교 교육 목표와 철학을 실현할 수 있는 교사법을 선정하고, 장·단기계획
을 세워서 다양한 교사 전략과 기법 및 활동을 이용할 수 있어야 한다.

셋째, 영어의 단어, 문장, 대화나 글의 구조를 분석하고 각각의 의미를
이해하며, 영어 표현의 의미와 기능 등에 대한 실질적인 지식을 가지고 있
어야 한다. 그리고 대조분석의 방법을 통하여 한국어와 영어의 유사점과
차이점을 알고 이를 영어교육에 이용할 수 있어야 한다.

넷째, 학습자의 학습 과정을 보다 용이하게 해 주고, 문제가 있을 때 그
것을 인지하고 해결해 줄 수 있는 학습 조정 기술을 갖추고 있어야 한다.
그리고 개인차가 있는 학습자들로 구성된 학급에서 교사는 학습과정과 요
구 등의 개인차를 고려하여 교육 내용을 적절하고 효과적으로 조절할 수
있어야 한다.

다섯째, 초등학교 일반 교육과정과 영어 교육과정을 잘 이해하여 통합적인 사고를 할 수 있어야 한다. 교육과정의 모든 영역에 공통적인 사고 과정을 확인하여 종합적으로 이용하고, 영어 시간에 국어, 수학, 사회, 과학, 예체능 등과 관련지어 수업할 수 있어야 하는 것이다.

박행엽(2002)은 초등 영어 교사의 조건으로 영어를 유창하게 구사하는 교사, 학생들의 흥미와 욕구를 이해하는 교사, 어린 학생을 지도하는 방법이나 원칙을 잘 아는 교사를 들었다. 아무리 우수한 언어 구사력을 가졌어도 언어 구사력과 수업 장악력, 인성을 별개인 까닭이다. 그렇기 때문에 언어 구사력만으로 교사를 평가하는 것은 옳지 못하다고 하였다.

한편 경기도 교육청은 초등 영어 교육의 질적인 향상을 위한 초등 영어 교사의 능력으로 일곱 가지 사항들을 선정하였다. 가장 먼저 영어의 활용 능력으로 다양성, 적절성, 이해성, 문법성, 정확성, 유창성, 상호 작용 능력 등의 교사 자신의 영어 능숙도 영역, 다음으로는 학생들을 참여시키는 능력이나 학생들의 자신감을 길러주는 태도 및 방법적 능력인 교사의 태도, 세 번째는 학생들의 수업 참여 능력인 학생들의 반응, 네 번째는 오류 관리, 멘토링, 교실 활동의 다양성, 유도협력 등의 교사의 학생에 대한 정의적 언어적 기술, 다섯 번째는 다른 문화에 대한 수용, 포용 능력과 자문화에 대한 긍지심인 문화적인 태도, 여섯 번째는 수업지도안, 수업 자료의 적절성, 활용 능력 등의 수업준비, 마지막으로 다양한 기자재 사용 및 자료를 활용할 수 있는 적절한 교사법 사용이 그것이다.

종합하여 보면 초등학교 영어교사는 아동의 발달특성을 잘 이해하고 교육에 반영할 수 있는 교육학적 마인드가 가장 중요하다. 그리고 그 다음으로 언어의 구사능력, 교수·학습 방법 활용 능력 등이 중요하다는 것을 알 수 있다,

2.2 교사효능감

2.2.1 교사효능감의 정의

교사효능감이란 일반적으로 학생들의 학습에 교사가 어느 정도 긍정적인 영향을 가질 수 있을 것인지에 대한 교사 개인의 신념과 지각을 의미한다 (Ashton, 1984). 교육의 주요 변인인 교사의 교사행동은 자신이 믿는 바를 행동으로 옮길 수 있는 개인적 성향이라고 할 수 있는 신념으로 형성되며 대부분 Bandura의 자아효능감 이론에 기초한다. Bandura는 어떤 주어진 과제를 해결하기 위해 자신이 가지고 있는 인지적, 사회적, 행동적 과제를 통합하고 적용하는 기제로 구체적인 장면에서 과제를 일정수준에서 수행할 수 있다는 자신의 능력에 대한 개인적 신념을 자기효능감이라 하였으며, 자기 효능감에 영향을 미치는 요인으로는 수행성취, 대리경험, 언어적 설득, 생리적·정서적 각성이 있다. 수행성취는 실제적인 성취경험으로 가장 영향력 있는 요인이라 할 수 있고 사람들은 최적의 수행을 성취한 후에는 성공감과 자기 가치를 느끼게 된다. 두 번째는 대리경험으로 다른 사람의 수행으로부터 얻는 정보를 말하며 관찰자의 감정이 부분적으로 자기 효능감에 영향을 미친다. 세 번째, 언어적 설득은 수행자로 하여금 수행하여야 할 과제를 성취할 수 있는 능력이 있다는 믿을 주는 방법으로 언어적 설득은 설득하는 사람의 사회적 지위와 설득자의 피설득자에 대한 영향력, 신뢰성에 따라 다르게 나타난다. 네 번째 개인의 생리적·정서적 각성 역시 자기효능감에 영향을 미치는 요소 중의 하나로 인간은 특정과제를 수행할 때 생리적·정서적 각성에 의해 변화된 자기효능감에 따라 행동하게 된다 (Bandura, 1977, 1982). 즉, 자신의 능력에 대해 의심하거나 과제 수행 자체

에 대해 불안 반응을 보일 때는 과제 자체를 포기하거나 회피하게 되지만, 자기 효능감이 높을 때에는 보다 높은 목표를 설정하여 도전과제를 선택하고 노력의 양과 지속성을 배가 시키게 된다.

교사 효능감은 Bandura의 결과기대와 효능기대에 근거하여 일반적 교사 효능감(general teaching efficacy)과 개인적 교사효능감(personal teaching efficacy)으로 구분되며(Gibson & Dembo, 1984), 양자는 서로 관련성을 갖는 것으로 보았는데 교사효능감(teaching efficacy)을 교사행위가 학습에 영향을 미칠 수 있다는 교사의 기대로, 개인적 교사효능감을 교사 자신의 교사 능력에 대한 개인적인 평가라고 하였다(Ashton, Webb, & Doda, 1983).

2.2.2 교사효능감 수준에 따른 교사의 특징

자기효능감이 개개인의 과제수행이나 행동에 영향을 미치듯 교사효능감 역시 교사의 교사활동이나 수행의 전반에 걸쳐 영향을 미치게 된다. 연구자들에 따르면 교사효능감은 교사들의 교실에서의 행동, 학습 경영에 대한 믿음, 교직원 발전의 효과, 신뢰와 관련되는 학생의 성취, 학생의 학업성취도 등과 중요한 관련성을 가진다고 한다. 이러한 연구들은 교사효능감이 교사와 학생을 위한 학교경험을 높일 수 있는 중요한 교육적 요인임을 말해주는 것이다.

Ashton은 교사의 효능감 수준에 따른 차이점을 설명하였는데 <표 1>에 서와 같다. 그는 교사의 효능감 수준에 따라 개인적 성취감, 학생의 성취에 대한 기대, 학습에 대한 책임감, 긍정적인 정서, 민주적인 의사결정, 학생 통제, 교사-학생간의 공통 목표에 있어 차이가 나타난다고 하였다.

<표 1> 교사효능감이 높은 교사와 낮은 교사의 특징

구분	교사효능감이 높은 교사	교사효능감이 낮은 교사
개인적 성취감	학생을 가르치는 일을 의미 있게 생각하고 자신이 학습자의 학습에 긍정적인 영향을 미친다고 생각한다.	가르치는 일에 좌절감을 느끼고 용기를 잃는다.
학생의 성취에 대한 기대	학생이 발전하기를 기대하며, 학생들이 대부분 교사의 기대를 만족시키고 있다고 느낀다.	학생이 실패할 것이라고 예상하고, 수업에 대한 노력을 기울이지 않고 행동도 부정적이다.
학습에 대한 책임감	학생의 학습 정도를 아는 것은 자신의 책임이며, 학생들이 실패할 때는 보다 도움이 될 만한 교사 기술을 검토한다.	학생의 학습정도는 학생에게 책임이 있고 가정환경, 능력, 태도 등에서 그 원인을 찾는다.
목표획득 전략	자신과 학생들에게 알맞은 목표를 수립하고 성취하기 위한 전략을 점검한다.	구체적인 목표가 부족하고 알맞은 교사 전략을 수립하지 않는다.
긍정적인 정서	자신과 학생들에 대해 긍정적으로 생각한다.	학생을 가르치는 일에 실망과 부정적인 감정을 가지고 있다.
민주적인 의사결정	수업계획 시 학생을 포함한다.	수업목표를 학생들에게 강제로 부과하고, 의사결정에 학생을 참여시키지 않는다.
학생 통제	학생들의 학습에 대한 영향력을 가지고 있다고 확신한다.	가르치는 일에 무력감을 느낀다.
교사-학생 간의 공통목표	자신과 학생이 공동목표들을 성취하기 위해서 학생들의 목표와 연대해서 참여한다고 느낀다.	학생들의 목표와 관심은 자신들과 반대에 있고, 서로 투쟁적인 관계라고 생각한다.

(출처: Ashton, 1984)

2.3 선행연구

우리나라의 원어민 영어교사와 한국인 영어교사에 대한 연구는 원어민 보조교사제도가 시작된 이후 본격적으로 이루어지기 시작하였고 원어민 교사와 한국인 교사의 협동수업, 원어민 교사의 수업이 학습자에게 미치는 영향, 원어민 교사의 교수행동 특징 및 인식에 관한 연구가 주를 이루었다. 협동수업에 관한 선행연구로는 김은주(2008)가 원어민 협력수업에서의 교사의 역할에 대해 연구하였고, 전해영(2008)은 원어민 교사와의 협동수업에 대한 교사와 학생의 의식 및 현황에 대해 분석하였다. 그 외 윤한나(2010)와 오숙영(2010)은 효과적인 협동수업 방안과 모형에 대해 연구하였고 최소현(2009)은 협동수업에 대해 문화기술적인 접근을 시도하였다.

원어민 교사의 수업이 학습자에게 미치는 영향에 관해서는 이해승(2005), 이수진, 정성혜, 황혜진(2007), 홍성화, 이영주(2008), 고은하(2009), 정미경(2010)과 박유림(2011)이 정의적 측면에서 접근하였고, 김유경(2007)은 학습자들의 문화학습에 끼치는 영향에 대해 연구하였다. 경미란(2003)과 김영숙(2006)은 학습자의 영어 학습능력에 미치는 영향을 조사하였다.

원어민 영어교사의 교수행동 특징 및 인식에 관한 연구로는 이유리(2007)와 김성희(2010)가 EFL환경에서 원어민 영어교사의 교수방법을 연구하였고 김신혜(2005), 정미희(2008)와 윤한나(2010)는 원어민 교사와 비원어민 교사들의 영어교수학습에 대한 인식을 설문조사를 통해 살펴보았다. 그 외 원어민 교사와 한국인 교사에 대해 비교·분석하는 연구들도 있었지만 업무행위나 교사유형에 관한 연구, 교수행동이나 교수방법에 관한 연구들이 대부분이었다.

지금까지의 연구들을 살펴볼 때 원어민 교사의 교사효능감에 대한 연구

는 전무하고, 원어민 영어교사 프로그램이 실시된 지 10여년이 지나 전국적으로 확대되어 정착단계에 접어들었지만 한국인 영어교사와 원어민 영어교사의 자질 논란, 한국인 교사와 원어민 교사의 인식 차이에서 오는 갈등 등 문제점이 꾸준히 제기되고 있다는 점에서 서로에 대한 이해를 돕고 교사자질과 인식에서의 차이점과 부족한 점을 발견하기 위한 연구의 필요성이 제기되고 있다. 따라서 본 연구는 이러한 필요성에 의해 설문을 통한 원어민 교사와 한국인 교사의 교사자질과 교사효능감의 수준을 파악해 보고 이에 영향을 미치는 요인들을 발견하여 교사자질과 교사효능감을 향상시킬 수 있는 방안을 모색해 보고자 한다.



Ⅲ. 연구방법

3.1 연구참여자

본 연구에서는 현재 부산과 경남지역의 초등학교에서 영어전담교사로 근무하고 있는 원어민 교사와 한국인 교사의 교사자질과 자기효능감에 대한 자기평가를 알아보기 위해 부산지역과 경남지역 초등학교 원어민교사 91명, 한국인 교사 95명을 대상으로 설문지를 이용한 조사를 실시하였다. 회수된 자료를 토대로 한 조사 대상 원어민 교사, 한국인 교사의 일반적 특성은 <표 2>에 제시하였다.

성별은 원어민 교사의 경우 ‘여성’ 51.6%, ‘남성’ 48.4%로 비슷하게 나타났다. 한국인 교사는 ‘여성’ 91.6%, ‘남성’ 8.4%로 여성의 비율이 높게 나타났다. 연령은 원어민 교사의 경우 ‘20대’ 70.3%, ‘30대’ 16.5% 순서로 높게 나타났다. 한국인 교사는 ‘30대’ 37.9%, ‘20대’ 29.5%, ‘40대’ 27.4% 순서로 20, 30, 40대의 비율이 고르게 나타났다. 경력은 원어민 교사와 한국인 교사 모두 ‘1년 미만’이 각각 61.5%, 42.1%로 가장 높게 나타났다. 반면 한국인 교사는 ‘1-2년’ 24.2%, ‘3-4년’이 26.3%로 1년 미만의 경력이 많은 원어민 교사에 비해 경력이 고르게 분포된 것으로 나타났다. 학력은 원어민 교사의 경우 ‘학사’가 74.7%로 가장 많았다. 한국인 교사는 ‘학사’가 37.9%, ‘석사’가 56.8%로 학력이 높은 것으로 나타났다. 전공은 원어민 교사와 한국인 교사 모두 ‘비영어관련 전공’이 각각 62.6%, 57.9%로 높게 나타났다. 연수 이수 시간은 원어민 교사의 경우 ‘120시간 미만’이 72.5%로 높게 나타

다. 그러나 한국인 교사는 ‘120시간 이상’이 67.4%로 높게 나타났다. 영어 지도 자격증 유무는 원어민 교사와 한국인 교사 모두 ‘아니오’가 각각 61.5%, 63.2%로 높게 나타났다.

<표 2> 응답자의 일반적 특성

구분		원어민		한국인		전체	
		N	%	N	%	N	%
성별	여성	47	51.6%	87	91.6%	134	72.0%
	남성	44	48.4%	8	8.4%	52	28.0%
연령	20대	64	70.3%	28	29.5%	92	49.5%
	30대	15	16.5%	36	37.9%	51	27.4%
	40대	10	11.0%	26	27.4%	36	19.4%
	50대	2	2.2%	5	5.3%	7	3.8%
경력	1년 미만	56	61.5%	40	42.1%	96	51.6%
	1-2년	17	18.7%	23	24.2%	40	21.5%
	3-4년	18	19.8%	25	26.3%	43	23.1%
	5년 이상	0	.0%	7	7.4%	7	3.8%
학력	학사	68	74.7%	36	37.9%	104	55.9%
	석사	17	18.7%	54	56.8%	71	38.2%
	박사	6	6.6%	5	5.3%	11	5.9%
전공	영어 관련 전공	34	37.4%	40	42.1%	74	39.8%
	비영어 관련 전공	57	62.6%	55	57.9%	112	60.2%
연수이수	120시간 미만	66	72.5%	31	32.6%	97	52.2%
	120시간 이상	25	27.5%	64	67.4%	89	47.8%
자격증 소지	예	35	38.5%	35	36.8%	70	37.6%
	아니오	56	61.5%	60	63.2%	116	62.4%
전체		91	100.0%	95	100.0%	186	100.0%

3.2 연구도구

본 연구에서는 교사의 개인적 배경, 교사 자질, 교사 효능감을 측정할 수 있도록 3개의 영역으로 구성된 교사용 설문지를 작성하였다. 본 연구는 원어민과 한국인 영어교사를 대상으로 이루어지므로 한국인 영어교사용 설문지(부록1 참조)는 한글로, 원어민 영어교사용 설문지(부록2 참조)는 영어로 작성하였으며 동형으로 구성하였다.

제1부는 교사의 개인적 배경과 관련된 것이다. 성별, 연령, 학력, 경력, 전공, 연수이력, 자격증 소지 여부를 묻는 7문항으로 구성되어 있다.

제2부는 영어교사의 자질에 관련된 것으로 영어교사의 자질과 일반적 교사의 자질을 묻는 2개의 하위영역으로 구성되어 있다. 영어교사의 자질에 관한 부분은 김은주(2002)의 설문지를 이용한 것으로 영어의 기술적인 지식영역(1~6문항)과 영어 교수학습 방법 영역(7~20문항)을 사용하여 총 20문항으로 구성되어 있다. 기술적 지식 영역에서는 영어발음, 문법 등과 같은 영어 체계에 관한 지식, 외국어 학습 이론에 관한 지식, 듣기, 말하기, 읽기, 쓰기 능력, 외국어 습득의 과정에 대한 이해, 언어와 문화의 관련성 이해, 영어 학습에 대한 지속적인 노력을 묻는 6문항으로 구성되어 있다. 영어 교수·학습 방법 영역에서는 영어 지도에 관한 체계적 지식, 다양한 외국어 지도 기술 이해 활용, 수업 지도안의 효율적 계획 및 활용, 수업의 지속적 점검능력, 학생의 언어적 요구나 필요의 이해정도, 학생들의 언어적 행동에 대한 적절한 반응여부, 수업시간 학생 상호간의 상호작용, 학생-교사의 상호작용, 협동학습, 모듈별 학습의 권장, 재미있고 효율적인 수업을 위한 적절하고 다양한 방법의 사용, 수업내용의 분명하고 효과적인 제시 및 이해하기 쉬운 설명, 교수학습 자료를 학습자 수준에 맞게 재구성하는 능력, 수업 중 학생들의 이해에 대한 관심, 학습자의 질문에 대한 성실한

답변, 수업 내용 전달시 목소리 톤 고려 등에 관한 14문항으로 이루어져 있다.

일반적 교사의 자질에 관한 부분은 박경목(1991)의 초등교사 자질 모형의 구성요소를 참고로 하여 영어교사의 자질과 중복되는 영역을 제외하고 교사의 인성과 태도를 중심으로 14문항을 작성하였다. 하위영역으로는 수업의 역할 수행에 요구되는 자질, 사회화의 역할, 평가의 역할로 구성되어 있다. 수업의 역할 수행에 요구되는 자질과 관련해서는 교직에 대한 신념, 친절함 태도, 연구적 자세를 묻는 3문항으로 구성하였고, 사회화의 역할에 관련해서는 아동에 대한 사랑, 아동에 대한 존중, 공감적 이해, 자신에 대한 긍정적 태도, 수용적 태도, 관용적 태도, 협동적 자세, 인간관계 능력, 의사소통 능력을 물어보는 9문항으로 구성하였다. 평가의 역할에 대해서는 진단 및 평가 능력, 비판적 판단 능력을 물어보는 2문항으로 구성하여 총 14문항으로 이루어진다.

제3부는 교사 효능감을 측정하기 위한 것으로 이현정(1998)이 개발하고 박관성(1999)이 검증한 교사효능감 척도를 전문가의 지도 하에 본 연구의 목적에 맞게 수정하여 사용하였으며 3개의 하위요인-자기조절 효능감(1번-11번), 자신감(12-18번), 과제난이도 선호(19번-22번)-을 측정하도록 총 22개의 문항으로 구성되어 있다. 교사효능감의 하위영역인 자기조절 효능감은 개인이 어떤 과제를 달성하기 위해 자기 조절을 잘 수행할 수 있는가에 대한 기대와 관련된 요인이며 자신감은 자신의 능력에 대한 개인의 확신 및 신념의 정도에 관련된 요인이다. 과제 난이도 선호는 개인이 어떤 수행 상황에 임해서 목표를 선택하고 설정할 때 어떤 수준의 난이도를 선호하는가와 관련된 요인이다. 문항 반응 형식은 6점 척도이며 모든 문항은 1(매우 그렇지 않다), 2(그렇지 않다), 3(약간 그렇지 않다), 4(약간 그렇다), 5(그렇다), 6(매우 그렇다)의 Likert식의 6점 척도로 되어 있다. 측정도구의

신뢰도 분석은 <표 3>과 같다.

<표 3> 설문지 구성 및 측정도구의 신뢰도 분석

	영역	하위영역	문항수	신뢰도	
				원어민	한국인
제1부	개인적 배경	성별, 연령, 경력, 학력, 전공, 연수이수시간, 자격증 소지여부	7	.	.
	영어 교사자질	기술적인 지식영역	6	.798	.942
제2부	일반적 교사자질	영어 교수학습 방법	14	.949	.958
		수업의 역할 수행	3	.781	.764
	교사자질	사회화의 역할	9	.865	.907
		평가의 역할	2	.916	.810
		자기조절 효능감	11	.873	.944
제3부	교사 효능감	자신감	7	.944	.906
		과제난이도 선호	4	.722	.758

3.3 자료수집

본 조사를 실시하기에 앞서 연구에 사용될 설문지의 타당성 및 응답 소요 시간 등을 파악하기 위해 2011년 4월 10일부터 21일까지 예비조사를 실시하였다. 부산지역 초등학교 영어전담 교사로 근무하는 현직 원어민 교사와 한국인 교사 각각 5명을 대상으로 예비조사를 실시하였으며 조사한 내용을 바탕으로 내용을 다시 수정 보완하여 본 조사에 사용하였다.

본 조사는 2011년 5월 2일부터 2011년 7월 28일의 기간 동안에 현장 방문과 우편 발송의 두 가지 방법으로 진행하였다. 먼저 연구 대상으로 선정

한 경남지역과 부산지역 교사들의 교사연수가 이루어지는 장소를 직접 방문하여 원어민 교사용 80부, 한국인 교사용 85부의 질문지를 배부하고 이중 원어민 교사용 75부, 한국인 교사용 83부를 회수하였다. 그리고 경남지역의 초등영어 원어민 교사 20명, 한국인 교사 19명에게 질문지에 대한 안내문, 반송용 봉투, 질문지를 동봉하여 우편으로 발송하고, 응답 후 회송하도록 하여 원어민 교사용 16부, 한국인 교사용 12부가 회수되었다. 본 설문지는 총 204부의 설문지가 배부되었으며 이 중 190부가 회수되어 93.1%의 회수율을 보였다. 회수된 설문지를 검토하여 무응답 문항이 있는 설문지 4부를 제외하고 최종적으로 원어민 교사용 91부, 한국인 교사용 95부 총 186부를 연구 자료로 사용하였다.

3.4 자료분석

본 연구를 수행하는데 있어서 자료는 다음과 같은 통계처리 과정을 거쳤다. 첫째, 원어민 교사와 한국인 교사의 일반적 특성을 알아보기 위하여 카이스케어(χ^2)검증을 실시하였다. 둘째, 영어교사 자질과 교사효능감에 대한 각 문항의 신뢰도 검사를 실시하여 문항간의 신뢰도를 측정하여 예측가능성, 정확성 등을 살펴보았으며 문항간의 신뢰도는 Cronbach's α 계수로 판단하였다. 셋째, 원어민 교사와 한국인 교사의 영어교사 자질과 교사효능감의 차이를 알아보기 위하여 t-test를 실시하였다. 본 연구의 실증분석은 모두 유의수준 5%에서 검증하였으며, 통계처리는 SPSSWIN 18.0 프로그램을 사용하여 분석하였다.

IV. 연구 결과 및 분석

본 장에서는 원어민 영어교사와 한국인 영어교사를 대상으로 설문 조사한 결과를 바탕으로 원어민 영어교사와 한국인 영어교사의 영어 교사자질과 교사효능감을 비교 분석하고 교사의 개인적 배경에 따라 영어교사 자질과 교사효능감에 어떤 차이가 있는지 살펴보려고 한다.

4.1 원어민 영어교사와 한국인 영어교사의 영어교사자질에 대한 인식 비교

원어민 교사와 한국인 교사의 영어교사 자질에 대한 자기평가 내용을 비교 해본 결과는 <표 4>와 <그림 1>과 같다.

<표 4> 원어민 교사와 한국인 교사의 영어교사 자질의 비교

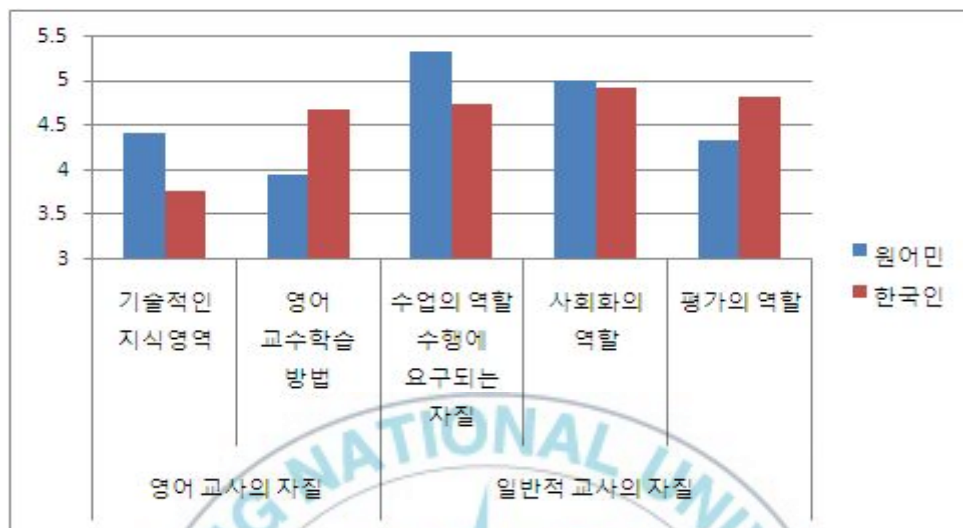
		원어민 (N=91)		한국인 (N=95)		t	p
		M	SD	M	SD		
영어 교사의 자질	기술적인 지식영역	4.42	.72	3.78	1.19	4.467***	.000
	영어 교수학습 방법	3.96	.94	4.68	.84	-5.524***	.000
일반적 교사의 자질	수업의 역할 수행	5.34	.66	4.74	.82	5.469***	.000
	사회화의 역할	5.01	.61	4.92	.66	.968	.334
	평가의 역할	4.34	1.08	4.83	.75	-3.537**	.001

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

영어 교사 자질의 ‘기술적인 지식영역’과 ‘영어 교수학습 방법’은 원어민 교사와 한국인 교사의 차이가 유의미한 것으로 나타났다. 일반적 교사 자질의 ‘수업의 역할 수행’에 요구되는 자질과 ‘평가의 역할’은 원어민 교사와 한국인 교사의 차이가 유의미한 것으로 나타났으나, ‘사회화의 역할’의 차이는 없는 것으로 나타났다.

영어 교사 자질의 ‘기술적인 지식영역’은 <표 4>와 같이 원어민 교사의 평균은 4.42, 한국인 교사의 평균은 3.78로 원어민 교사의 기술적인 지식영역에 대한 자질이 더 높은 것으로 나타났으며($t=4.467, p<.001$), ‘영어 교수학습 방법’은 원어민 교사의 평균은 3.96, 한국인 교사의 평균은 4.68로 한국인 교사의 ‘영어 교수학습 방법’에 대한 자질이 더 높은 것으로 나타났다($t=-5.524, p<.001$). 이는 원어민 교사가 영어발음, 문법 등과 같은 영어 체계에 관한 지식, 영어 듣기·말하기·읽기·쓰기 능력, 외국어 습득 과정에 대한 이해도 등에 대해 한국인 교사보다 스스로 높게 평가함을 의미하고, 한국인 교사는 영어 지도에 관한 지식, 다양한 영어 교수·학습 방법의 활용, 수업 지도안의 효율적인 계획과 활용 능력이 높다고 인식함을 의미한다.

일반적 교사 자질의 ‘수업의 역할 수행’에 요구되는 자질은 <표 4>에서 처럼 원어민 교사의 평균은 5.34, 한국인 교사의 평균은 4.74로 원어민 교사의 수업의 역할 수행에 요구되는 자질이 더 높은 것으로 나타났으며($t=5.469, p<.001$), ‘평가의 역할’은 원어민 교사의 평균은 4.34, 한국인 교사의 평균은 4.83으로 한국인 교사의 평가의 역할에 대한 자질이 더 높은 것으로 나타났다($t=-3.537, p<.01$). 이는 원어민 교사의 교직에 대한 신념, 친절한 태도, 연구적 자세의 면에 대한 자기평가가 한국인 교사보다 더 높게 나타났음을 의미하고, 한국인 교사는 진단 및 평가능력, 비판적 판단 능력 등에 대한 자신의 자질을 원어민 교사보다 높게 평가하고 있다는 것을 의미한다.



<그림 1> 원어민 교사와 한국인 교사의 영어교사 자질의 비교

4.2 원어민 영어교사와 한국인 영어교사의 개인적 특성에 따른 영어교사 자질 비교

4.2.1 연령에 따른 비교

연령에 따라 원어민 영어교사와 한국인 영어교사의 영어교사 자질을 비교 해본 결과는 <표 5>과 같다. 영어교사 자질에 있어서 원어민 교사는 <표 5>와 같이 ‘기술적인 지식영역’에서만 연령에 따른 차이가 유의미한 것으로 나타났고, ‘40대 이상’(M=5.07), ‘30대’(M=4.70), ‘20대’(M=4.23) 순서로 평균이 높게 나타나 교사의 연령이 높을수록 기술적인 지식영역에 대한 자질이 높은 것으로 나타났다($F=9.975, p<.001$).

한국인 영어교사는 <표 5>에서 확인할 수 있듯이 ‘기술적인 지식영역’,

‘영어 교수학습 방법’ 모두 교사의 연령에 따른 차이가 유의미한 것으로 나타났다. ‘30대’(M=4.21), ‘40대 이상’(M=4.10), ‘20대’(M=2.88) 순서로 기술적인 지식영역에 대한 자질이 높은 것으로 나타났고(F=15.143, $p<.001$), ‘영어 교수학습 방법’은 ‘40대 이상’(M=5.04), ‘30대’(M=4.77), ‘20대’(M=4.18) 순서로 자질이 높은 것으로 나타나 연령이 높을수록 스스로 자신의 영어교사 자질에 대해 높게 평가하고 있음을 알 수 있다(F=9.390, $p<.001$).

<표 5> 연령에 따른 영어교사 자질 비교

		20대 (원어민N=64, 한국인N=28)		30대 (원어민N=15, 한국인N=36)		40대 이상 (원어민N=12, 한국인N=31)		F	p	
		M	SD	M	SD	M	SD			
영 어 교 사 자 질	기술적인	원어민	4.23	.65	4.70	.56	5.07	.77	9.975***	.000
	지식영역	한국인	2.88	.92	4.21	1.15	4.10	1.01	15.143***	.000
	t(p)		7.068***	(.000)	1.562	(.125)	3.002**	(.005)		
영 어 교 수 자 질	영어	원어민	3.97	.97	4.06	.87	3.77	.93	.331	.719
	교수학습	한국인	4.18	.71	4.77	.81	5.04	.78	9.390***	.000
	t(p)		-1.008	(.316)	-2.793**	(.007)	-4.524***	(.000)		

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

<표 5>에 따라 원어민 교사와 한국인 교사를 비교해 보면 20대에서는 원어민 교사의 ‘기술적인 지식영역’(t=7.068, $p<.001$)에 대한 자질이 더 높은 것으로 나타났고 30대에서는 한국인 교사의 ‘영어 교수학습 방법’(t=-2.793, $p<.01$)에 대한 자질이 더 높은 것으로 나타났다. 40대 이상에서는 원어민 교사는 ‘기술적인 지식영역’(t=3.002, $p<.01$)에서 자질이 더 높은

것으로 나타났고, 한국인 교사는 '영어 교수학습 방법'(t=-4.524, p<.001)에 대한 자질이 더 높은 것으로 나타났다.

연령에 따라 원어민 영어교사와 한국인 영어교사의 일반적 교사자질을 비교한 결과는 <표 6>과 같다. 일반적 교사자질에 있어서 원어민 교사는 <표 6>에서와 같이 '사회화의 역할'에서만 차이가 유의미한 것으로 나타났고, '40대 이상'(M=5.52), '30대'(M=5.04), '20대'(M=4.90) 순서로 평균이 높게 나타나 교사의 연령이 높을수록 사회화의 역할에 대한 자질이 높은 것으로 나타났다(F=5.736, p<.01).

<표 6> 연령에 따른 일반적 교사자질 비교

		20대 (원어민N=64, 한국인N=28)		30대 (원어민N=15, 한국인N=36)		40대 이상 (원어민N=12, 한국인N=31)		F	p
		M	SD	M	SD	M	SD		
수업의 역할 수행	원어민	5.33	.71	5.33	.56	5.44	.52	.156	.855
	한국인	4.36	.91	4.82	.74	5.00	.73	5.169**	.007
t(p)		-1.137(.259)		2.396* (.020)		1.922(.062)			
일반 적 교 사 자 질	원어민	4.90	.59	5.04	.57	5.52	.52	5.736**	.005
	한국인	4.46	.76	5.01	.49	5.22	.53	12.780***	.000
t(p)		3.030** (.003)		.156(.876)		1.699(.097)			
평가의 역할	원어민	4.23	1.11	4.73	.92	4.42	1.08	1.335	.268
	한국인	4.52	.80	4.86	.76	5.06	.62	4.200*	.018
t(p)		-1.383(.171)		-.513(.611)		-1.953(.071)			

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

한국인 교사는 <표 6>에서 볼 수 있듯이 '수업의 역할 수행', '사회화의

역할', '평가의 역할' 모두 교사의 연령에 따른 차이가 유의미한 것으로 나타났다. '수업의 역할 수행'에 요구되는 자질은 '40대 이상'(M=5.00), '30대'(M=4.82), '20대'(M=4.36) 순서로 자질이 높은 것으로 나타났고($F=5.169$, $p<.01$), '사회화의 역할'은 '40대 이상'(M=5.22), '30대'(M=5.01), '20대'(M=4.46) 순서로($F=12.780$, $p<.001$), '평가의 역할'은 '40대 이상'(M=5.06), '30대'(M=4.86), '20대'(M=4.52) 순서로 자질이 높은 것으로 나타났다($F=4.200$, $p<.05$). 한국인 교사의 경우 영어교사의 자질과 마찬가지로 일반적 교사자질에서도 연령이 높을수록 스스로 자신의 영어교사 자질에 대해 높게 평가하고 있음을 알 수 있다.

<표 6>에 따라 원어민 교사와 한국인 교사를 비교해 보면 교사의 연령이 20대에서는 원어민 교사의 '사회화의 역할'($t=3.030$, $p<.01$)에 대한 자질이 더 높은 것으로 나타났고, 30대는 원어민 교사가 '수업의 역할 수행'에 요구되는 자질($t=2.396$, $p<.05$)이 더 높은 것으로 나타났다. 40대 이상에서는 원어민 교사와 한국인 교사의 일반적 교사자질에서 차이가 나타나지 않았다.

4.2.2 경력에 따른 비교

경력에 따라 원어민 영어교사와 한국인 영어교사의 영어교사 자질을 비교 해본 결과는 <표 7>과 같다. 원어민 교사의 영어교사 자질은 <표 7>에서와 같이 '기술적인 지식영역'에서만 경력에 따라 유의미한 차이를 보였고, 3년 이상(M=5.22), 1-2년(M=4.24), 1년 미만(M=4.22) 순서로 교사의 경력이 높을수록 기술적인 지식영역에 대한 자질이 높은 것으로 나타났다($F=20.171$, $p<.001$).

한국인 교사의 영어교사 자질은 <표 7>에서 확인할 수 있듯이 '기술적

인 지식영역’, ‘영어 교수학습 방법’ 모두 교사의 경력에 따른 차이가 유의미한 것으로 나타났다. ‘기술적인 지식영역’은 3년 이상(M=4.66), 1-2년(M=4.22), 1년 미만(M=2.82) 순서로 기술적인 지식영역에 대한 자질이 높은 것으로 나타났으며(F=46.012, $p<.001$), ‘영어 교수학습 방법’은 3년 이상(M=5.29), 1-2년(M=4.76), 1년 미만(M=4.15) 순서로 영어 교수학습 방법에 대한 자질이 높은 것으로 나타났다(F=24.285, $p<.001$). 이는 경력이 높을수록 자신의 영어교사 자질이 높다고 인식하고 있음을 나타낸다.

<표 7> 경력에 따른 영어교사 자질 비교

		1년 미만 (원어민N=56, 한국인N=40)		1-2년 (원어민N=17, 한국인N=23)		3년 이상 (원어민N=18, 한국인N=32)		F	p	
		M	SD	M	SD	M	SD			
영 어 교 사 자 질	기술적인	원어민	4.22	.67	4.24	.53	5.22	.38	20.171 ^{***}	.000
	지식영역	한국인	2.82	.95	4.22	.77	4.66	.76	46.012 ^{***}	.000
	t(p)	8.002 ^{***} (.000)		.049(.961)		2.907 ^{**} (.006)				
영 어 교 수 학 습 방 법	영어	원어민	4.03	.93	3.90	1.02	3.81	.93	.400	.671
	교수학습	한국인	4.15	.70	4.76	.63	5.29	.71	24.285 ^{***}	.000
	t(p)	-.728(.468)		-3.076 ^{**} (.005)		-6.276 ^{***} (.000)				

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

<표 7>에 따라 원어민 교사와 한국인 교사를 비교해 보면 교사의 경력이 1년 미만에서는 원어민 교사가 ‘기술적인 지식영역’(t=8.002, $p<.001$)에서 자질이 높은 것으로 나타났고, 1-2년에서는 한국인 교사의 ‘영어 교수학습 방법’(t=-3.076, $p<.01$)에 대한 자질이 더 높은 것으로 나타났다. 경력이 3년 이상에서는 원어민 교사는 ‘기술적인 지식영역’(t=2.907, $p<.01$)에 대한

자질이 높은 것으로 나타났고 한국인 교사는 ‘영어 교수학습 방법’(t=-6.276, p<.001)에 대한 자질이 높은 것으로 나타났다.

경력에 따라 원어민 영어교사와 한국인 영어교사의 영어교사 자질 중 일반적 교사자질을 비교 해본 결과는 <표 8>과 같다. 원어민 영어교사는 <표 8>과 같이 일반적 교사 자질의 ‘사회화의 역할’에서만 교사의 경력에 따른 차이가 유의미한 것으로 나타나 3년 이상(M=5.38), 1년 미만(M=4.93), 1-2년(M=4.86) 순서로 교사의 경력이 높을수록 사회화의 역할에 대한 자질이 높은 것으로 나타났다(F=4.595, p<.05).

<표 8> 경력에 따른 일반적 교사자질 비교

		1년 미만 (원어민N=56, 한국인N=40)		1-2년 (원어민N=17, 한국인N=23)		3년 이상 (원어민N=18, 한국인N=32)		F	p
		M	SD	M	SD	M	SD		
수업의 역할 수행	원어민	5.36	.73	5.06	.59	5.57	.34	2.799	.066
	한국인	4.52	.90	4.62	.81	5.11	.60	5.478**	.006
t(p)		5.046*** (.000)		1.872(.069)		3.473** (.001)			
일반적 사회화의 역할	원어민	4.93	.60	4.86	.60	5.38	.53	4.595*	.013
	한국인	4.76	.73	4.74	.59	5.24	.49	6.477**	.002
t(p)		1.283(.203)		.615(.542)		.919(.363)			
교사 자 질 평가의 역할	원어민	4.34	1.08	4.18	1.19	4.50	1.03	.385	.681
	한국인	4.63	.80	4.72	.52	5.16	.75	5.153**	.008
t(p)		-1.491(.139)		-1.761(.093)		-2.378* (.025)			

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

한국인 영어교사는 <표 8>에서처럼 일반적 교사 자질의 ‘수업의 역할

수행', '사회화의 역할', '평가의 역할' 모두 교사의 경력에 따른 차이가 유의미한 것으로 나타났다. '수업의 역할 수행'은 3년 이상($M=5.11$), 1-2년($M=4.62$), 1년 미만($M=4.52$) 순서로 수업의 역할 수행에 요구되는 자질이 높은 것으로 나타났으며($F=5.478$, $p<.01$), '사회화의 역할'은 3년 이상($M=5.24$), 1년 미만($M=4.76$), 1-2년($M=4.74$) 순서로 사회화의 역할에 대한 자질이 높은 것으로 나타났고($F=6.477$, $p<.01$), '평가의 역할'은 3년 이상($M=5.16$), 1-2년($M=4.72$), 1년 미만($M=4.63$) 순서로 평가의 역할에 대한 자질이 높은 것으로 나타났다($F=5.153$, $p<.01$). 한국인 교사는 영어교사 자질과 마찬가지로 일반적 교사자질에서도 모든 하위영역에서 경력이 높을수록 일반적 교사자질이 높게 나타났다.

원어민 교사와 한국인 교사를 비교해 보면 <표 8>에서 확인할 수 있듯이 1년 미만에선 원어민 교사가 '수업의 역할 수행'에 요구되는 자질($t=5.046$, $p<.001$)이 더 높은 것으로 나타났다. 3년 이상에서는 원어민 교사가 '수업의 역할 수행'에 요구되는 자질($t=3.473$, $p<.01$)이 더 높은 것으로 나타났고, 한국인 교사는 '평가의 역할'($t=-2.378$, $p<.05$)에 대한 자질이 더 높은 것으로 나타났다.

4.2.3 전공에 따른 비교

전공에 따라 원어민 영어교사와 한국인 영어교사의 영어교사 자질을 비교 해본 결과는 <표 9>과 같다. 원어민 교사는 <표 9>와 같이 영어 교사 자질의 '기술적인 지식영역'에서만 전공에 따른 차이가 유의미한 것으로 나타났으며, 영어 관련 전공자의 평균은 4.92, 비영어 관련 전공자의 평균은 4.12로 영어 관련 전공자의 기술적인 지식영역에 대한 자질이 더 높은 것으로 나타났다($t=6.138$, $p<.001$).

한국인 교사는 <표 9>에서 영어 교사 자질의 ‘기술적인 지식영역’과 ‘영어 교수학습 방법’ 모두 전공에 따른 차이가 유의미한 것으로 나타났으며, ‘기술적인 지식영역’은 영어 관련 전공자의 평균은 4.63, 비영어 관련 전공자의 평균은 3.16으로 영어 관련 전공자의 기술적인 지식영역에 대한 자질이 더 높은 것으로 나타났다($t=8.101$, $p<.001$). ‘영어 교수학습 방법’은 영어 관련 전공의 평균은 5.07, 비영어 관련 전공자의 평균은 4.40으로 영어 관련 전공자의 영어 교수학습 방법에 대한 자질이 더 높은 것으로 나타났다($t=4.537$, $p<.001$). 즉 한국인 영어교사의 경우 전공자일수록 스스로 영어교사의 자질이 높게 인식하고 있음을 알 수 있다.

<표 9> 전공에 따른 영어교사 자질 비교

			영어 관련 전공 (원어민N=34, 한국인N=40)		비영어 관련 전공 (원어민N=57, 한국인N=55)		t	p
			M	SD	M	SD		
영어 교사 자질	기술적인 지식영역	원어민	4.92	.53	4.12	.64	6.138***	.000
		한국인	4.63	.64	3.16	1.11	8.101***	.000
	t(p)		2.112* (.038)		5.555*** (.000)			
	영어 교수학습 방법	원어민	3.79	1.17	4.06	.77	-1.220	.228
		한국인	5.07	.54	4.40	.91	4.537***	.000
	t(p)		-5.885*** (.000)		-2.113* (.037)			

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

원어민 교사와 한국인 교사를 비교해 보면 <표 9>에서 확인할 수 있듯이 교사의 전공이 영어 관련인 경우 원어민 교사가 ‘기술적인 지식영역’($t=2.112$, $p<.05$)에서 자질이 더 높은 것으로 나타났으며, 한국인 교사는 ‘영어 교수학습 방법’($t=-5.885$, $p<.001$)에 대한 자질이 더 높은 것으로 나

타났다. 전공이 비영어 관련인 경우 원어민 교사는 ‘기술적인 지식영역’(t=5.555, p<.001)에 대한 자질이 더 높은 것으로 나타났고 한국인 교사는 ‘영어 교수학습 방법’(t=-2.113, p<.05)에 대한 자질이 더 높은 것으로 나타났다.

전공에 따라 원어민 영어교사와 한국인 영어교사의 영어교사 자질 중 일반적 교사자질을 비교 해본 결과는 <표 10>과 같다. 원어민 교사의 일반적 교사자질은 전공에 따른 차이가 없는 것으로 나타났다.

<표 10> 전공에 따른 일반적 교사자질 비교

		영어 관련 전공 (원어민N=34, 한국인N=40)		비영어 관련 전공 (원어민N=57, 한국인N=55)		t	p	
		M	SD	M	SD			
수업의 역할 수행	원어민	5.27	.59	5.39	.70	-.778	.439	
	한국인	5.06	.57	4.52	.90	3.572**	.001	
	t(p)	1.588(.117)		5.690***(.000)				
일반적 교사 자질	사회화의 역할	원어민	5.10	.62	4.95	.60	1.194	.236
	한국인	5.09	.41	4.79	.77	2.389*	.019	
	t(p)	.148(.883)		1.190(.237)				
평가의 역할	원어민	4.43	1.09	4.29	1.08	.582	.562	
	한국인	4.99	.73	4.71	.76	1.799	.075	
	t(p)	-2.546*(.014)		-2.387*(.019)				

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

한국인 교사의 일반적 교사자질은 <표 10>에서 볼 수 있듯이 ‘수업의 역할 수행에 요구되는 자질’과 ‘사회화의 역할’은 전공에 따른 차이가 유의미한 것으로 나타났으나, ‘평가의 역할’의 차이는 없는 것으로 나타났다.

‘수업의 역할 수행’에 요구되는 자질은 영어 관련 전공의 평균은 5.06, 비영어 관련 전공자의 평균은 4.52로 영어 관련 전공자의 수업의 역할 수행에 요구되는 자질이 더 높은 것으로 나타났다($t=3.572, p<.01$). ‘사회화의 역할’은 영어 관련 전공자의 평균은 5.09, 비영어 관련 전공자의 평균은 4.79로 영어 관련 전공자의 사회화의 역할에 대한 자질이 더 높은 것으로 나타났다($t=2.389, p<.01$). 따라서, 한국인 교사의 경우 영어 관련 전공 전공자의 영어 교사의 자질과 일반적 교사의 자질이 더 높은 것을 알 수 있다.

원어민 교사와 한국인 교사를 비교해 보면 <표 10>과 같이 교사의 전공이 영어 관련인 경우 한국인 교사가 ‘평가의 역할’($t=-2.546, p<.05$)에서 자질이 더 높은 것으로 나타났다. 전공이 비영어 관련인 경우 원어민 교사가 ‘수업의 역할 수행’에 요구되는 자질($t=5.690, p<.001$)이 더 높은 것으로 나타났다으며, 한국인 교사는 ‘평가의 역할’($t=-2.387, p<.05$)에서 자질이 더 높은 것으로 나타났다.

4.2.4 연수이수시간에 따른 비교

연수이수시간에 따라 원어민 영어교사와 한국인 영어교사의 영어교사 자질을 비교 해본 결과는 <표 11>과 같다. 원어민 교사의 영어교사자질은 <표 11>에서처럼 ‘기술적인 지식영역’에서만 연수이수에 따른 차이가 유의미한 것으로 나타나, 120시간 미만의 평균은 4.30, 120시간 이상의 평균은 4.73으로 120시간 이상 연수이수자의 기술적인 지식영역에 대한 자질이 더 높은 것으로 나타났다($t=-2.602, p<.05$).

한국인 교사의 영어 교사자질은 <표 11>에서 볼 수 있듯이 ‘기술적인 지식영역’, ‘영어 교수학습 방법’에서 모두 교사의 연수이수에 따른 차이가 유의미한 것으로 나타났다. ‘기술적인 지식영역’은 120시간 미만의 평균은

2.83, 120시간 이상의 평균은 4.24로 120시간 이상 연수이수자의 기술적인 지식영역에 대한 자질이 더 높은 것으로 나타났고($t=-6.493$, $p<.001$), ‘영어 교수학습 방법’은 120시간 미만의 평균은 4.11, 120시간 이상의 평균은 4.96으로 120시간 이상 연수이수자의 영어 교수학습 방법에 대한 자질이 더 높은 것으로 나타났다($t=-5.190$, $p<.001$). 즉, 한국인 교사의 경우 연수이수 시간이 많을수록 스스로 영어교사 자질을 높게 인식한다는 것을 알 수 있다.

<표 11> 연수이수시간에 따른 영어교사 자질 비교

			120시간 미만 (원어민N=66, 한국인N=31)		120시간 이상 원어민N=25, 한국인N=64)		t	p
			M	SD	M	SD		
영어 교사 자질	기술적인 지식영역	원어민	4.30	.70	4.73	.66	-2.602 [*]	.011
		한국인	2.83	.93	4.24	1.02	-6.493 ^{***}	.000
	t(p)		8.643 ^{***} (.000)		2.211 [*] (.030)			
	영어 교수 학습 방법	원어민	3.92	.97	4.06	.88	-.639	.524
		한국인	4.11	.85	4.96	.69	-5.190 ^{***}	.000
t(p)		-.944(.347)		-5.097 ^{***} (.000)				

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

원어민 교사와 한국인 교사를 비교해 보면 <표 11>에서 확인할 수 있듯이 교사의 연수이수시간이 120시간 미만에서는 원어민 교사의 ‘기술적인 지식영역’($t=8.643$, $p<.001$)에 대한 자질이 더 높은 것으로 나타났다. 교사의 연수이수시간이 120시간 이상에서는 원어민 교사의 ‘기술적인 지식영역’($t=2.211$, $p<.05$)과 한국인 교사의 ‘영어 교수학습 방법’($t=-5.097$, $p<.001$)에 대한 자질이 더 높은 것으로 나타났다.

연수이수시간에 따라 원어민 영어교사와 한국인 영어교사의 영어교사 자
 질 중 일반적 교사자질을 비교 해본 결과는 <표 12>와 같다. 원어민 교사
 의 일반적 교사자질은 <표 12>와 같이 ‘사회화의 역할’에서만 교사의 연수
 이수에 따른 차이가 유의미한 것으로 나타나, 120시간 미만의 평균은 4.91,
 120시간 이상의 평균은 5.26으로 120시간 이상 연수이수자의 사회화의 역
 할에 대한 자질이 더 높은 것으로 나타났다($t=-2.496$, $p<.05$).

<표 12> 연수이수시간에 따른 일반적 교사자질 비교

		120시간 미만 (원어민N=66, 한국인N=31)		120시간 이상 원어민N=25, 한국인N=64)		t	p	
		M	SD	M	SD			
일반적 교사 자질	수업의 역할 수행	원어민	5.33	.67	5.39	.64	-.375	.709
		한국인	4.44	.75	4.89	.82	-2.566 [*]	.012
	t(p)	5.845 ^{***} (.000)		2.705 ^{**} (.008)				
	사회화의 역할	원어민	4.91	.56	5.26	.66	-2.496 [*]	.014
		한국인	4.65	.60	5.05	.65	-2.885 ^{**}	.005
t(p)	2.115 [*] (.037)		1.367(.175)					
평가의 역할	원어민	4.21	1.05	4.68	1.12	-1.866	.065	
	한국인	4.53	.63	4.97	.77	-2.737 ^{**}	.007	
	t(p)	-1.863(.066)		-1.187(.244)				

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

한국인 교사의 일반적 교사자질은 <표 12>에서 확인할 수 있듯이 ‘수업
 의 역할 수행에 요구되는 자질’, ‘사회화의 역할’, ‘평가의 역할’ 모두 교사
 의 연수이수에 따른 차이가 유의미한 것으로 나타났다. ‘수업의 역할 수행

에 요구되는 자질’은 120시간 미만의 평균은 4.44, 120시간 이상의 평균은 4.89로 120시간 이상 연수이수자의 수업의 역할 수행에 요구되는 자질이 더 높은 것으로 나타났으며($t=-2.566, p<.05$), ‘사회화의 역할’은 120시간 미만의 평균은 4.65, 120시간 이상의 평균은 5.05로 120시간 이상 연수이수자의 사회화의 역할에 대한 자질이 더 높은 것으로 나타났다($t=-2.885, p<.01$). ‘평가의 역할’은 120시간 미만의 평균은 4.53, 120시간 이상의 평균은 4.97로 120시간 이상 연수이수자의 평가의 역할에 대한 자질이 더 높은 것으로 나타났다($t=-2.737, p<.01$). 즉 한국인 교사의 경우 연수이수시간이 많을수록 스스로 일반적 교사자질을 높게 인식하고 있음을 알 수 있다.

<표 12>에 따라 원어민 교사와 한국인 교사를 비교해 보면 교사의 연수이수시간이 120시간 미만일 때는 원어민 교사가 ‘수업의 역할 수행’에 요구되는 자질($t=5.845, p<.001$), ‘사회화의 역할’($t=2.115, p<.05$)의 자질이 더 높은 것으로 나타났다. 연수이수시간이 120시간 이상일 때는 원어민 교사의 ‘수업의 역할 수행’에 요구되는 자질($t=2.705, p<.01$)이 더 높은 것으로 나타났다.

4.3 원어민 영어교사와 한국인 영어교사의 교사효능감에 대한 인식 비교

원어민 교사와 한국인 교사의 교사효능감의 비교를 살펴본 결과는 <표 13>과 <그림 2>와 같다. 교사효능감의 ‘자기조절 효능감’과 ‘자신감’, ‘과제난이도 선호’ 모두 원어민 교사와 한국인 교사의 차이가 유의미한 것으로 나타났다.

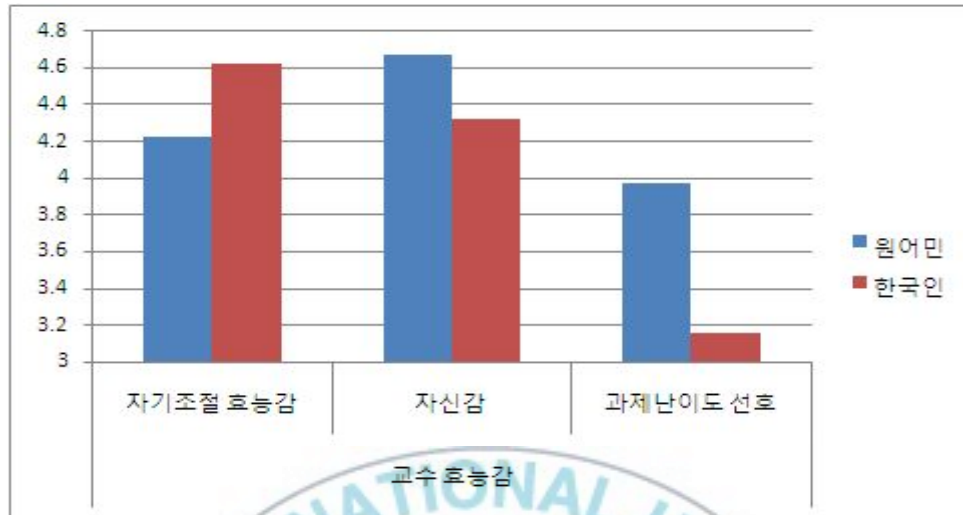
교사효능감의 ‘자기조절 효능감’은 <표 13>과 같이 원어민 교사의 평균

은 4.22, 한국인 교사의 평균은 4.62로 한국인 교사의 ‘자기조절 효능감’이 더 높은 것으로 나타났다($t=-3.617$, $p<.001$). 이는 행정업무처리, 동료교사와의 갈등, 문제학생지도, 학생의 학업능력 파악 등과 관련된 것으로 한국인 교사들이 행정업무처리, 동료교사와의 갈등, 문제학생지도, 학생의 학업능력 파악 등의 상황에서 덜 어려움을 느낀다는 것을 알 수 있다. ‘자신감’은 원어민 교사의 평균은 4.67, 한국인 교사의 평균은 4.32로 원어민 교사의 자신감이 더 높은 것으로 나타났다($t=2.409$, $p<.05$). ‘과제난이도 선호’는 원어민 교사의 평균은 3.97, 한국인 교사의 평균은 3.16으로 원어민 교사의 과제난이도 선호가 더 높은 것으로 나타났는데($t=5.521$, $p<.001$), 특히 다른 영역과 비교하여 ‘과제난이도 선호’ 영역에서 원어민과 한국인 교사의 인식차이가 크게 나타남을 볼 수 있었다. ‘자신감’은 학습자의 반응이나 이해가 낮을 때의 실패감, 잘못을 지적 받을 때나 학부모의 불만이 있을 때의 스트레스 등을 나타내고, ‘과제 난이도 선호’는 대인관계, 업무, 교과지도에서 난제를 선호하는 정도를 나타내는 것으로 한국인 교사는 원어민 교사보다 자신감이 낮고 어려운 일을 선택했을 때의 불안감, 실패에서 오는 스트레스 등이 크다는 것을 의미한다.

<표 13> 원어민 교사와 한국인 교사의 교사효능감의 비교

		원어민 (N=91)		한국인 (N=95)		t	p
		M	SD	M	SD		
교사 효능감	자기조절 효능감	4.22	.72	4.62	.81	-3.617***	.000
	자신감	4.67	1.08	4.32	.87	2.409*	.017
	과제난이도 선호	3.97	1.01	3.16	.99	5.521***	.000

* $p<.05$, *** $p<.001$



<그림 2> 원어민 교사와 한국인 교사의 교사효능감의 비교

4.4 원어민 교사와 한국인 교사의 개인적 특성에 따른 교사효능감 비교

4.4.1 연령에 따른 비교

원어민 영어교사와 한국인 영어교사의 연령에 따른 교사효능감의 비교를 살펴본 결과는 <표 14>와 같다. 원어민 교사의 교사효능감 중 ‘자기조절 효능감’과 ‘자신감’은 <표 14>와 같이 교사의 연령에 따른 차이가 유의미한 것으로 나타났으나, ‘과제난이도 선호’의 차이는 없는 것으로 나타났다. ‘자기조절 효능감’은 ‘40대 이상’(M=5.11), ‘20대’(M=4.08), ‘30대’(M=4.07) 순서로 평균이 높게 나타나 ‘40대 이상’의 자기조절 효능감이 가장 높은 것으로 나타났다($F=13.593$, $p<.001$). ‘자신감’은 ‘40대 이상’(M=5.43), ‘30대’(M=4.78), ‘20대’(M=4.50) 순서로 평균이 높게 나타나 교

사의 연령이 높을수록 자신감이 높은 것으로 나타났다($F=4.048$, $p<.05$).

한국인 교사의 교사효능감은 <표 14>에서 확인할 수 있듯이 ‘자기조절 효능감’, ‘자신감’, ‘과제난이도 선호’ 모두 교사의 연령에 따른 차이가 유의미한 것으로 나타났다. ‘자기조절 효능감’은 ‘40대 이상’($M=4.99$), ‘30대’($M=4.88$), ‘20대’($M=3.88$) 순서로 교사의 연령이 높을수록 자기조절 효능감이 높은 것으로 나타났고($F=25.711$, $p<.001$), ‘자신감’은 40대 이상($M=4.76$), 30대($M=4.43$), 20대($M=3.70$) 순서로 교사의 연령이 높을수록 자신감이 높은 것으로 나타났으며($F=14.427$, $p<.001$), ‘과제난이도 선호’는 40대 이상($M=3.35$), 30대($M=3.29$), 20대($M=2.78$) 순서로 교사의 연령이 높을수록 과제난이도 선호가 높은 것으로 나타났다($F=3.169$, $p<.05$). 즉 한국인 교사는 교사의 연령이 높을수록 교사효능감이 높은 것을 볼 수 있다.

<표 14> 연령에 따른 교사효능감 비교

		20대 (원어민N=64, 한국인N=28)		30대 (원어민N=15, 한국인N=36)		40대 이상 (원어민N=12, 한국인N=31)		F	p	
		M	SD	M	SD	M	SD			
교수 효 능 감	자기 조절 효능감	원어민	4.08	.67	4.07	.61	5.11	.46	13.593 ^{***}	.000
		한국인	3.88b	.70	4.88	.72	4.99	.52	25.711 ^{***}	.000
		t(p)	1.280(.204)		-3.834 ^{***} (.000)		.717(.477)			
	자신감	원어민	4.50	1.03	4.78	1.37	5.43	.57	4.048 [*]	.021
		한국인	3.70	.77	4.43	.69	4.76	.86	14.427 ^{***}	.000
		t(p)	4.129 ^{***} (.000)		.938(.361)		2.498 [*] (.017)			
과제 난이도 선호	원어민	3.90	1.09	3.98	.84	4.33	.73	.935	.396	
	한국인	2.78	.87	3.29	.94	3.35	1.07	3.169 [*]	.047	
	t(p)	4.828 ^{***} (.000)		2.468 [*] (.017)		3.417 ^{**} (.002)				

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

원어민 교사와 한국인 교사를 비교해 보면 <표 14>에서처럼 교사의 연령이 20대에서는 원어민 교사의 '자신감'(t=4.129, p<.001)과 '과제 난이도 선호'(t=4.828, p<.001)가 더 높은 것으로 나타났으며, 30대에서는 한국인 교사는 '자기 조절 효능감'(t=-3.834, p<.001)이, 원어민 교사는 '과제 난이도 선호'(t=2.468, p<.05)가 더 높은 것으로 나타났다. 40대 이상에서는 원어민 교사의 '자신감'(t=2.498, p<.05)과 '과제 난이도 선호'(t=3.417, p<.01)가 더 높은 것으로 나타났다.

4.4.2 경력에 따른 비교

원어민 영어교사와 한국인 영어교사의 경력에 따른 교사효능감의 비교를 살펴본 결과는 <표 15>와 같다. 원어민 영어교사의 교사효능감은 <표 15>와 같이 '자기조절 효능감', '자신감', '과제난이도 선호' 모두 교사의 경력에 따른 차이가 유의미한 것으로 나타났다. '자기조절 효능감'은 3년 이상(M=5.04), 1-2년(M=4.08), 1년 미만(M=3.99) 순서로 교사의 경력이 높을수록 자기조절 효능감이 높은 것으로 나타났으며(F=20.827, p<.001), '자신감'은 3년 이상(M=5.56), 1-2년(M=4.94), 1년 미만(M=4.30) 순서로 교사의 경력이 높을수록 자신감이 높은 것으로 나타났고(F=12.183, p<.001), '과제 난이도 선호'는 3년 이상(M=4.50), 1-2년(M=4.01), 1년 미만(M=3.79) 순서로 교사의 경력이 높을수록 과제난이도 선호가 높은 것으로 나타났다(F=3.620, p<.05).

한국인 영어교사의 교사효능감은 <표 15>에서 확인할 수 있듯이 '자기조절 효능감', '자신감', '과제난이도 선호' 모두 교사의 경력에 따른 차이가 유의미한 것으로 나타났다. '자기조절 효능감'은 3년 이상(M=5.21), 1-2년(M=4.74), 1년 미만(M=4.08) 순서로 교사의 경력이 높을수록 자기조절 효

능감이 높은 것으로 나타났으며($F=28.082$, $p<.001$), ‘자신감’은 3년 이상($M=4.92$), 1-2년($M=4.34$), 1년 미만($M=3.84$) 순서로 교사의 경력이 높을수록 자신감이 높은 것으로 나타났고($F=18.881$, $p<.001$), ‘과제난이도 선호’는 1-2년($M=3.47$), 3년 이상($M=3.41$), 1년 미만($M=2.79$) 순서로 교사의 경력이 높을수록 과제난이도 선호가 높은 것으로 나타났다($F=5.416$, $p<.01$). 대체로 경력과 비례하여 경력이 높을수록 교사효능감이 높게 나타난 것을 볼 수 있다.

<표 15> 경력에 따른 교사효능감의 비교

		1년 미만 (원어민N=56, 한국인N=40)		1-2년 (원어민N=17, 한국인N=23)		3년 이상 (원어민N=18, 한국인N=32)		F	p	
		M	SD	M	SD	M	SD			
교수 효 능 감	자기 조절	원어민	3.99	.62	4.08	.72	5.04	.41	20.827***	.000
	효능감	한국인	4.08	.78	4.74	.29	5.21	.63	28.082***	.000
	t(p)		-.618(.538)		-3.589** (.002)		-1.074(.288)			
	자신감	원어민	4.30	1.01	4.94	1.17	5.56a	.53	12.183***	.000
		한국인	3.84	.87	4.34	.61	4.92a	.65	18.881***	.000
	t(p)		2.369* (.020)		2.126* (.040)		3.537** (.001)			
	과제 난이도	원어민	3.79	1.07	4.01	.99	4.50	.61	3.620*	.031
	선호	한국인	2.79	.89	3.47	1.04	3.41a	.93	5.416**	.006
t(p)		4.822*** (.000)		1.676(.102)		4.985*** (.000)				

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

원어민 교사와 한국인 교사를 비교해 보면 <표 15>에서처럼 교사의 경력이 1년 미만일 때는 원어민 교사의 ‘자신감’($t=2.369$, $p<.05$)과 ‘과제 난

이도 선호'(t=4.822, p<.001)가 더 높은 것으로 나타났으며, 1-2년일 때는 한국인 교사가 '자기 조절 효능감'(t=-3.589, p<.01)이 높고, 원어민 교사는 '자신감'(t=2.126, p<.05)이 더 높은 것으로 나타났다. 3년 이상일 때는 원어민 교사의 '자신감'(t=3.537, p<.01)과 '과제 난이도 선호'(t=4.985, p<.001)가 더 높은 것으로 나타났다.

4.4.3 전공에 따른 비교

원어민 영어교사와 한국인 영어교사의 전공에 따른 교사효능감의 비교를 살펴본 결과는 <표 16>와 같다. <표 16>에서 원어민 영어교사의 교사효능감은 '자기조절 효능감', '자신감', '과제난이도 선호' 모두 전공에 따른 차이는 유의수준 5%에서 유의미하지 않는 것으로 나타났다.

<표 16> 전공에 따른 교사효능감의 비교

		영어 관련 전공 (원어민N=34, 한국인N=40)		비영어 관련 전공 (원어민N=57, 한국인N=55)		t	p	
		M	SD	M	SD			
교수 효능감	자기조절	원어민	4.29	.93	4.17	.58	.661	.512
	효능감	한국인	4.94	.59	4.40	.87	3.615 ***	.000
	t(p)		-3.519** (.001)		-1.591(.115)			
	자신감	원어민	4.75	1.07	4.62	1.10	.554	.581
		한국인	4.55	.76	4.16	.92	2.215*	.029
	t(p)		.921(.361)		2.431* (.017)			
	과제난이도 선호	원어민	4.03	.78	3.93	1.13	.474	.637
		한국인	3.23	1.03	3.11	.96	.540	.590
	t(p)		3.733*** (.000)		4.126*** (.000)			

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

한국인 영어교사의 교사효능감은 <표 16>과 같이 ‘자기조절 효능감’과 ‘자신감’은 전공에 따른 차이가 유의미한 것으로 나타났으나, ‘과제난이도 선호’는 전공에 따른 차이가 없는 것으로 나타났다. ‘자기조절 효능감’은 영어 관련 전공자의 평균은 4.94, 비영어 관련 전공자의 평균은 4.40으로 영어 관련 전공자의 자기조절 효능감이 더 높은 것으로 나타났으며($t=3.615$, $p<.001$), ‘자신감’은 영어 관련 전공자의 평균은 4.55, 비영어 관련 전공자의 평균은 4.16으로 영어 관련 전공자의 자신감이 더 높은 것으로 나타났다($t=2.215$, $p<.05$).

<표 16>에 따라 원어민 교사와 한국인 교사를 비교해 보면 교사의 전공이 영어 관련일 때는 한국인 교사의 ‘자기조절 효능감’($t=-3.519$, $p<.01$)과 원어민 교사의 ‘과제난이도 선호’($t=3.733$, $p<.001$)가 더 높은 것으로 나타났다. 전공이 비영어 관련 일 경우에는 원어민 교사의 ‘자신감’($t=2.431$, $p<.05$)과 ‘과제난이도 선호’($t=4.126$, $p<.001$)가 더 높은 것으로 나타났다.

4.4.4 연수이수시간에 따른 비교

원어민 영어교사와 한국인 영어교사의 연수이수시간에 따른 교사효능감의 비교를 살펴본 결과는 <표 17>과 같다. 원어민 영어교사의 교사효능감은 <표 17>과 같이 ‘자기조절 효능감’은 연수이수에 따른 차이가 유의미한 것으로 나타났으나, ‘자신감’과 ‘과제난이도 선호’는 연수이수에 따른 차이가 없는 것으로 나타났다. ‘자기조절 효능감’은 120시간 미만의 평균은 4.10, 120시간 이상의 평균은 4.53으로 120시간 이상 연수이수자의 자기조절 효능감이 더 높은 것으로 나타났다($t=-2.605$, $p<.05$).

한국인 영어교사의 교사효능감은 <표 17>에서 볼 수 있듯이 ‘자기조절 효능감’과 ‘자신감’은 연수이수에 따른 차이가 유의미한 것으로 나타났으나,

‘과제난이도 선호’는 연수이수에 따른 차이가 없는 것으로 나타났다. ‘자기조절 효능감’은 120시간 미만의 평균은 4.21, 120시간 이상의 평균은 4.82로 120시간 이상 연수이수자의 자기조절 효능감이 더 높은 것으로 나타났다($t=-3.718$, $p<.001$). ‘자신감’은 120시간 미만의 평균은 3.86, 120시간 이상의 평균은 4.54로 120시간 이상 연수이수자의 자신감이 더 높은 것으로 나타났다($t=-3.820$, $p<.001$). 즉, 대체로 연수이수시간과 교사효능감이 비례하여 연수이수시간이 많을수록 교사효능감이 높게 나타남을 볼 수 있다.

<표 17> 연수이수에 따른 교사효능감의 비교

		120시간 미만 (원어민N=66, 한국인N=31)		120시간 이상 (원어민N=25, 한국인N=64)		t	p	
		M	SD	M	SD			
	자기조절 효능감	원어민	4.10	.65	4.53	.82	-2.605 [*]	.011
		한국인	4.21	.78	4.82	.75	-3.718 ^{***}	.000
	t(p)		-.731(.467)		-1.636(.105)			
	교수 효능감	원어민	4.56	1.06	4.96	1.12	-1.584	.117
		한국인	3.86	.87	4.54	.79	-3.820 ^{***}	.000
	t(p)		3.209 ^{**} (.002)		1.968(.052)			
과제난이도 선호	원어민	3.94	1.08	4.05	.83	-.464	.644	
	한국인	2.97	1.04	3.25	.96	-1.329	.187	
	t(p)		4.198 ^{***} (.000)		3.649 ^{***} (.000)			

* $p<.05$, *** $p<.001$

마지막으로 <표 17>에 따라 원어민 교사와 한국인 교사를 비교해 보면 교사의 연수이수시간이 120시간 미만일 경우 원어민 교사의 ‘자신감’($t=3.209$, $p<.01$)과 ‘과제난이도 선호’($t=4.198$, $p<.001$)가 더 높은 것으로

나타났고, 120시간 이상일 경우에는 원어민 교사의 ‘과제난이도 선호’(t=3.649, p<.001)가 더 높은 것으로 나타났다.

요컨대 본 연구에서 원어민 교사와 한국인 교사의 교사자질 및 교사효능감에 대해 비교해 본 결과 영어교사 자질 중 ‘기술적인 지식영역’과 일반적 교사 자질 중 ‘수업의 역할수행’에 요구되는 자질에서 원어민 교사의 자질이 높게 나타났다. 원어민 경우 영어를 모국어로 사용하므로 실제적인 언어사용 능력을 반영하는 ‘기술적인 지식영역’에서 높은 자질이 나타나는 것은 당연한 결과라고 볼 수 있으며 ‘수업의 역할 수행’에 요구되는 자질이 원어민 영어교사가 더 높게 나타난 것은 ‘교직에 대한 신념’ 자체는 교사를 평생의 직업으로 생각하는 한국인 교사의 신념이 높을 수 있으나 친절한 태도와 연구적 자세에서 학습자들과의 관계, 수업 외 업무의 경중에 따라 한국인 교사의 수준이 낮게 인식되었기 때문으로 보인다.

한국인 교사의 경우 영어 교사의 자질 중 ‘영어교수학습 방법’과 일반적 교사의 자질 중 ‘평가의 역할’에서 자질이 더 높은 것으로 나타났다. 한국인 교사는 영어교사 외 초등 담임교사로 재직한 경력이 추가로 있는 경우가 많은데 담임교사로 있으면서 획득한 교수·학습 방법에 대한 경험과 노하우들이 ‘영어 교수학습 방법’에 대한 자질을 더 높여줄 수 있다. ‘평가의 역할’에서 한국인 영어교사의 자질이 높게 나타난 것은 ‘영어 교수학습 방법’에서와 같이 영어교사 외 초등 담임교사로서의 경력이 있는 교사들은 그 때의 평가 관련 경험과 경력이 영향을 미칠 수 있고, 모든 한국인 교사는 교육학 관련 전공자로서 대학교에서 평가관련 교육과정을 이수한 경우가 많기 때문으로 여겨진다.

교사효능감에서는 ‘자기조절 효능감’은 한국인 교사가 높게 나타났고 ‘자신감’과 ‘과제난이도 선호’는 원어민 교사가 높게 나타났다. 자기조절 효능감은 행정업무처리, 동료교사와의 갈등, 수업에 대한 학생의 관심정도 과

악, 문제학생이나 부진학생 지도와 관련된 것으로 교사 자격증 소유의 비율이 낮고 비교적 단기간 한국에 체류하는 원어민 교사보다는 2급 정교사 자격증을 보유하고 초등학교 교육주체로서의 의식이 강한 한국인 교사의 교사효능감이 더 높은 것을 볼 수 있었다. 반면 ‘자신감’과 ‘과제난이도 선호’는 원어민 교사가 높게 나타났는데 자신감은 학부모의 불만, 잘못에 대한 지적, 수업 실패감 등과 관련되고 과제난이도 선호는 도전의식과 관련된 것으로 열악한 교육환경에서 비롯된 현 초등학교원들의 사기 저하가 원인인 것으로 보인다.

마지막으로 원어민 교사와 한국인 교사의 개인적 특성에 따라 교사자질과 교사효능감의 수준이 어떠한지 연령, 경력, 전공, 연수이수 시간에 따라 살펴보았는데 연구결과 원어민 영어교사와 한국인 영어교사의 교사자질 및 교사효능감의 모든 하위영역에 긍정적인 효과를 미치는 변인은 연령, 경력, 연수이수시간이었다. 연령은 경력과 함께 높아지는 경향이 있으므로 영어교사의 교사자질과 교사효능감을 높이기 위해서는 경력과 연수이수 시간이 많은 교원을 충원하는 것이 필요하다.

V. 결론 및 제언

5.1 결론

본 연구는 원어민 영어교사와 한국인 영어교사의 교사자질 및 교사효능감이 개인적 배경에 따라 어떠한지 알아보고 두 집단의 결과를 비교 분석하기 위해 부산과 경남지역의 초등학교에서 영어전담교사로 근무하고 있는 원어민 교사 91명과 한국인 교사 95명을 대상으로 설문조사를 실시하였다. 설문지는 교사의 개인적 배경, 교사 자질, 교사효능감을 측정할 수 있도록 3개의 영역으로 구성되었고 본 연구를 위해 수집된 설문자료는 모두 유의수준 5%에서 검증하였으며, 통계처리는 SPSSWIN 18.0 프로그램을 사용하여 분석하였다.

이상과 같은 방법으로 조사 분석한 연구결과 원어민 교사는 영어교사 자질 중 ‘기술적인 지식영역’, 일반적 교사자질 중 ‘수업의 역할수행’ 교사효능감 중 ‘자신감’과 ‘과제난이도 선호’에서 자질이 높은 것으로 나타났고, 한국인 교사는 영어교사 자질 중 ‘영어 교수학습 방법’, 일반적 교사자질 중 ‘평가의 역할’, 교사효능감 중 ‘자기조절 효능감’이 높게 나타났다. 원어민과 한국인 교사들이 상대적으로 낮게 인식하고 있는 자질과 교사효능감에 대해서는 이를 높일 수 있는 방법을 강구해야 한다. 그 방법은 교사자질과 교사효능감에 영향을 미치는 변인을 통해 찾아볼 수 있다. 본 연구에서는 연령, 경력, 전공, 연수이수시간에 따른 교사자질과 교사효능감에 대

해 연구해 보았는데 교사들의 영어교사자질과 교사효능감은 연령과 경력이 높고 연수이수시간이 많을수록 높게 나타나는 것을 볼 수 있었다. 연령은 경력과 함께 높아지는 경향이 있으므로 영어교사의 교사자질과 교사효능감을 높이기 위해서는 경력과 연수이수 시간의 변인을 고려해야한다. 원어민 영어교사는 단기 계약으로 끝나 반복적으로 경력이 짧은 교사들이 충원되지 않도록 정책적인 노력이 필요하며, 한국인 교사도 본인의 적극적인 의지와 열정을 가지고 장기적으로 영어전담 교사로서의 전문성을 지닐 수 있도록 환경을 제공하고 지원해야 할 것이다. 또한 영어교사 연수를 장기적·지속적으로 실시할 수 있는 프로그램을 개발하고 지원해 주는 것이 필요하다. 특히 원어민 영어교사는 영어 교수학습 방법과 평가의 역할과 관련된 연수를 제공하고 한국인 영어교사에게는 기술적인 지식영역, 수업의 역할 수행에 요구되는 자질을 향상시킬 수 있는 연수가 집중적으로 제공되어야 할 것이다.

5.2 제언

본 연구의 분석 결과를 토대로 다음과 같은 제언을 하고자 한다. 첫째, 본 연구는 부산, 경남지역의 초등학교 원어민 교사와 한국인 교사를 대상으로 실시하였으나 그 대상을 확대하여 연구함으로써 보다 더 객관적이고 타당한 검증이 가능할 것이다.

둘째, 본 연구에서 한국인 영어교사의 경우 영어교사 자질에 영향을 미치는 요소와 교사효능감에 영향을 미치는 요소가 일치하는 것을 볼 수 있는데 이는 영어교사 자질과 교사효능감이 서로 긴밀한 연관이 있다는 것을 보여준다. 그러므로 교사자질과 교사효능감의 연관성에 관한 연구가 추가

적으로 이루어져 두 변인 사이의 관계를 규명해 볼 필요가 있다.

마지막으로 본 연구에서는 원어민과 한국인 영어교사의 교사자질과 교사 효능감을 알아보기 위한 변인을 연령, 경력, 전공, 연수이수시간으로 한정하였다. 그러나 교사자질과 교사효능감에 영향력을 미치는 변인들을 추가적으로 찾아내고 이들이 교사자질과 교사효능감에 미치는 영향력을 조사하는 체계적인 후속연구가 보완되어야 할 것이다.



참 고 문 헌

- 강미라. (2005). 유아교사의 자아개념과 교사효능감과의 관계 연구. 경희대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 고재길. (2002). 바람직한 초등학교 교사상에 대한 학생과 학부모의 인식 비교. 대구대학교 교육대학원. 석사학위논문.
- 고은하. (2009). 원어민 교사를 활용한 영어수업이 학습자의 정의적 변인과 듣기능력에 미치는 영향. 인천대학교 교육대학원. 석사학위논문.
- 곽경화. (2002). 교사의 자아효능감과 직무만족과의 관계 연구. 공주대학교. 석사학위논문.
- 경미란. (2003). 영어 원어민을 활용한 수준별 수업이 초등학생 영어 듣기·말하기 능력 신장에 미치는 영향. 전주교육대학교 교육대학원. 석사학위논문.
- 김미진. (2003). 교사효능감 척도 타당화 연구. 이화여자대학교. 석사학위논문.
- 김성희. (2010). 초등 영어 원어민 교사의 효과적인 교수에 대한 연구. 제주대학교 교육대학원. 석사학위논문.
- 김신혜. (2005). 듣기 능력을 향상시키기 위한 수업 방법 구성에 관한 연구. 한양대학교 교육대학원. 석사학위논문.
- 김아영·김미진. (2004). 교사효능감 척도 타당화. *교육심리연구*, 18(1), 37-58.
- 김유경. (2007). 원어민 교사가 학습자들의 문화학습에 끼치는 영향 연구. 아주대학교 교육대학원. 석사학위논문.
- 김윤태, 서정화, 노종희. (1986). *교사와 교직사회*. 서울: 배영사.

- 김영숙. (2006). 원어민 교사와의 협력수업이 학습자의 듣기 능력 및 영어 불안에 미치는 영향. 이화여자대학교 교육대학원. 석사학위 논문.
- 김은주. (2002). EFL 상황에서의 바람직한 영어 교사의 자질에 관한 연구. *영어교육*, 14(1), 71-96.
- 김은주. (2008). 원어민 협력수업의 이해 및 교사의 역할-중학교 현장에서 의 협력수업을 중심으로. 한국외국어대학교 교육대학원. 석사학위논문.
- 김의철·박영신·양계민. (1999). *자기효능감과 인간행동 이론적 기초와 발달적 분석*. 서울: 교육과학사.
- 김종철. (1984). *교사론*. 서울: 교육과학사.
- 박관성. (1999). 교사효능감 척도의 타당화를 위한 일연구. 이화여자대학교 교육대학원. 석사학위논문.
- 박경묵. (1992). 초등교사의 자질 모형 정립에 관한 연구. 한국교원대학교 대학원. 석사학위논문.
- 박약우. (1998). 초등영어 담당 교사의 자질과 제도. *영어교육*, 53(2), 107-133.
- 박유림. (2011). 원어민 협동수업이 한국의 EFL 학습자의 정의적, 사회문화적, 언어기능 영역 및 학습전략에 미치는 영향. 인하대학교 교육대학원. 석사학위논문.
- 박은정. (2009). 저학년 영어교사의 바람직한 자질과 배정방안. 대구교육대학교 교육대학원. 석사학위논문.
- 박행엽. (2002). 초등영어 교과전담제에 관한 연구. 단국대학교 교육대학원. 석사학위논문.
- 박혜숙. (1999). 초등학교 영어교사 연수제도 연구. 전남대학교 교육대학원.

석사학위논문.

배두분. (2002). *영어교육학 총론*. 서울: 한국문화사.

신용진. (1982). 유능한 영어교사의 자질. *영어교육*, 23, 169-192.

신윤정. (2008). 특수학교 영어교사의 자질에 대한 자기평가. 공주대학교 교육대학원. 석사학위논문.

안미란. (1997). 교사의 교사효능에 대한 지각 및 실천과 학습자의 학업성취와의 관계. 충남대학교 대학원. 석사학위논문.

오숙영. (2010). 원어민 교사와의 영어 협동수업 모형 연구. 전남대학교 교육대학원. 석사학위논문.

유연옥. (2006). 교사발달단계와 유아교사 관련 변인에 따른 유아교사효능감. 계명대학교 교육대학원. 석사학위논문.

윤한나. (2010). 원어민, 비원어민 영어교사와 학생의 인식연구를 통한 효과적인 협동수업 방안연구. 단국대학교 대학원. 석사학위논문.

이세창. (2007). 초등영어교사의 자질에 관한 연구. 숙명여자대학교 교육대학원. 석사학위논문.

이소영. (2002). 교사자질 향상을 위한 방안탐색. 동아대학교 교육대학원. 석사학위논문.

이수진. (2007). 원어민 보조교사와의 협동수업이 초등영어 학습자의 동기 및 정의적 특성에 미치는 영향. 대구교육대학교 교육대학원. 석사학위논문.

이영주. (2008). 원어민과 한국인 영어 교사가 한국 학생들의 정의적 영역에 미치는 영향에 관한 연구. 숙명여자대학교 교육대학원. 석사학위논문.

이완기. (2007). *초등영어교육론*. 서울: 문진미디어.

이유리. (2007). 원어민 영어교사와 비원어민 영어교사의 인식비교-교수행

- 동, 교수영역 및 교수방법을 중심으로. 성신여자대학교 대학원. 석사학위논문.
- 이한영. (1981). 초등학교 교사자질 지각에 관한 연구. 연세대학교 교육대학원. 석사학위논문.
- 이현정. (1998). 교사 효능감 척도개발을 위한 예비 연구- 초등학교 교사를 중심으로. 이화여자대학교. 석사학위논문.
- 이혜승. (2005). 원어민을 활용한 영어수업에서의 정의적 행동에 관한 상관 연구 -원어민 전담수업과 협동수업을 받는 학생들을 중심으로. 한국외국어대학교 교육대학원. 석사학위논문.
- 임여진. (2006). 바람직한 영어교사의 자질에 대한 학생과 교사의 인식 비교 연구. 경남대학교 대학원. 석사학위논문.
- 전혜영. (2008). 원어민 교사와의 협동수업에 대한 교사와 학생의 의식 및 현황 분석. 창원대학교 교육대학원. 석사학위논문.
- 정미경. (2010). 원어민 영어교사와의 협동수업이 의사소통능력과 정의적 영역에 미치는 영향-초등학교 6학년 아동을 중심으로. 경남대학교 교육대학원. 석사학위논문.
- 정미정. (2011). 초등영어교육에서 원어민 협동수업과 한국인 단독수업에 대한 학습자 인식 연구. 인천대학교 교육대학원. 석사학위논문.
- 정미희. (2008). 초등 영어 교사의 임상 장학에 대한 질적 사례 연구-원어민 교사와 한국인 교사의 수업 인식 비교. 한국외국어대학교 교육대학원. 석사학위논문.
- 정성혜. (2007). 원어민 영어 교사와 한국인 영어 교사의 영어로 진행되는 영어수업이 학습자 불안·동기에 미치는 영향에 관한 연구. 한양대학교. 석사학위논문.

- 조은정. (1997). 교사의 효능감과 교수행동 및 초등학교 학생의 학습참여와의 관계. 한국교원대학교 대학원. 석사학위논문.
- 주지윤. (2007). 초등영어교사의 자질에 관한 연구- 담임교사와 전담교사의 비교를 중심으로. 숙명여자대학교 교육대학원. 석사학위논문.
- 진동섭. (1993). *교직사회-교직과 교사의 삶*. 서울: 양서원.
- 진지연. (2007). 초등 영어교육의 문제점- 초등영어 교사의 자질과 능력을 중심으로. 성균관대학교 교육대학원. 석사학위논문.
- 차경수. (1984). *교원의 사회, 문화적 고찰*. 서울시 교육위원회.
- 차령아. (1996). 학생 학부모가 바라는 바람직한 초등학교 교사상. 이화여자대학교 대학원. 석사학위논문.
- 차은숙. (2006). 내국인과 원어민 교사의 교차수업이 초등학생의 영어학습에 미치는 영향. 연세대학교 교육대학원. 석사학위논문.
- 차정은. (1997). 일반적 자기 효능감 척도 개발을 위한 일 연구. 이화여자대학교 대학원. 석사학위논문.
- 최동선. (1996). 초등교사가 지각한 학교조직 건강과 교사 효능감과의 관계. 한국교원대학교 대학원. 석사학위논문.
- 최소현. (2009). 원어민 교사 중심의 영어 협동수업에 대한 문화기술적 연구. 경인교육대학교 교육대학원. 석사학위논문.
- 최수영. (2006). 원어민 교사에 의한 읽기 지도가 초등학생들의 학습 성취도와 흥미도에 미치는 영향-사설교육학원에서의 수업을 중심으로. 중앙대학교 교육대학원. 석사학위논문.
- 홍성하. (2008). 원어민을 활용한 몰입/비몰입 학습이 초등학교 1학년 영어 능력과 정의적 태도 변화에 미치는 영향 연구. 춘천교육대학교 교육대학원. 석사학위논문.
- 황혜진. (2007). 원어민 교사와의 영어 협동수업이 초등학생의 정의적 태도

- 에 미치는 영향. 대구교육대학교 교육대학원. 석사학위논문.
- Ashton, P. T. (1984). Teacher efficacy: A motivational paradigm for effective teacher education. *Journal of Teacher Education*, 35(5), 28-32.
- Ashton, P. T., & Webb, R. B. (1986). *Making a difference teacher's sense of efficacy and student achievement*. New York: Longman.
- Ashton, P. T., Webb, R. B., & Doda, N. (1983). *A study of teachers' sense of efficacy*. ERIC Document Reproduction Service No. ED 231-833.
- Bandura, A. (1977). A self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84(2), 191-215.
- Bandura, A. (1982). Self-efficacy mechanism in human agency. *American Psychologist*, 37(2), 122-147.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: W. H. Freeman and Company.
- Berman, P., & Malaughlin, M. W. (1997). Federal programs supporting educational change. Vol. VII. *Factors affecting implementation and continuation* Santa Monica, CA: Rand Corporation.
- Gibson, S., & Dembo, M. H. (1984). Teacher efficacy: A construct validation. *Journal of Educational Psychology*, 76(4), 569-582.
- Gibson, S., & Dembo, M. H. (1985). Teacher's sense of efficacy: An important factor in school improvement. *The Elementary*

School Journal, 86(2), 173-184.

Hammerly, H. (1986). *Synthesis in language teaching: An introduction to linguistics*. Blaine, WA; Second Pub.

Pennington, M. C. (1990). A professional development focus for the language teaching practicum. In J. C Richards & D. Nunan (EDs.), *Second language teacher education*. (pp. 133-152) Cambridge: Cambridge University Press.

Stevens, P. (1977). *New orientations in the teaching of English*. New York: Oxford University Press

Woolfolk, A. E., Roseff, B., & Hoy, W. K. (1990). Teacher's sense of efficacy and their beliefs about managing students. *Teaching & Teacher Education*, 61(2), 137-148.



부록

< 설문지(한국인 교사용) >

안녕하십니까?

저는 부경대학교에서 초등영어교육을 전공하고 있으며 석사학위 논문을 준비하고 있는 김민정입니다. 본 설문지는 원어민 영어교사(Native English-Speaking Teacher)와 한국인 영어교사의 교사자질 및 교수효능감에 대한 자기평가 비교 연구를 위해 마련되었습니다. 바쁘신 와중에 이런 부탁을 드리게 되어 대단히 송구스럽습니다만 본 연구를 위해서는 선생님의 도움이 절대적으로 필요하오니 한 문항도 빠짐없이 작성해 주시기 바랍니다.

선생님의 솔직하고 성의 있는 견해는 중요한 연구자료로 사용될 것이고 작성해 주신 내용은 연구이외의 다른 목적으로는 사용되지 않을 것을 약속드립니다.

귀중한 시간을 내어 주셔서 대단히 감사드립니다.

2011년 5월

부경대학교 교육대학원 초등영어교육전공

지도교수 : 오 준 일

연구자 : 김 민 정

※제1부 개인적 배경

1. 선생님의 성별은 무엇입니까? ① 여자 ② 남자
2. 선생님의 연령은 다음 중 어디에 해당 합니까?
① 20대 ② 30대 ③ 40대 ④ 50대 이상
3. 초등학교 영어교사로 근무한 교직 경력은 어떻게 됩니까?
① 1년 미만 ② 1년~2년 ③ 3년~4년 ④ 5년 이상
4. 선생님의 최종학력은 어떻게 됩니까?
① 학사 ② 석사 ③ 박사 ④ 기타
5. 선생님의 대학 때 전공은 무엇입니까?
① 영어관련 전공 ② 영어외 다른 과목 전공
6. 영어관련 영어 연수 경력은 어떻게 됩니까?
① 120시간 이하 ② 120시간 ~
7. 선생님은 영어관련 자격증을 가지고 계십니까?
① 예 ② 아니오

※제2부 영어 교사자질에 대한 자기평가

◆ 아래의 설명을 읽고 선생님이 영어전담으로 재직하면서 느끼시는 바를 동의하는 정도에 따라 표시해 주십시오.

1	2	3	4	5	6
매우 아니다					매우 그렇다

1 2 3 4 5 6

1	나는 영어 발음, 문법 등과 같은 영어 체계에 관한 전문적인 지식을 가지고 있다					
2	나는 외국어 학습 이론에 관한 전문적인 지식을 가지고 있다.					
3	나는 영어 듣기, 말하기, 읽기, 쓰기 전문가적인 능력을 가지고 있다.					
4	나는 외국어를 배운다는 것이 어떠한 과정인지 정확하게 이해한다.					
5	나는 언어와 문화의 관련성을 정확하게 이해한다.					
6	나는 영어교육에 관한 서적을 읽거나 학회, 워크샵, 세미나, 연수 등에 참가함으로써 영어교육에 대한 지식을 지속적으로 얻는다.					
7	나는 영어지도에 관한 체계적인 지식을 가지고 있다.					
8	나는 다양한 외국어 지도 기술을 이해하고 실행한다.					
9	나는 수업지도안을 효율적으로 계획하고 실행한다.					
10	나는 수업을 하면서 중간 중간 수업이 잘 진행되고 있는지 점검하고 잘 진행되지 않을 때에는 다른 방법을 사용한다.					
11	나는 학생들의 언어적 요구나 필요를 잘 이해한다.					
12	나는 학생들의 언어적 행동에 관하여 적절한 반응을 보인다.					
13	나는 수업 중 학생간의 상호작용, 학생-교사의 상호작용, 협동학습, 모둠별 활동 등을 권장한다.					
14	나는 교실수업을 재미있고 효율적으로 운영하기 위하여 적절하고 다양한 방법을 사용한다.					
15	나는 수업내용을 분명하고 효과적으로 제시하고 이해하기 쉽게 설명한다.					
16	나는 교재의 내용이나 다른 시청각 자료를 학생들의 흥미수준에 맞게 창의적으로 바꾸어 사용한다.					
17	나는 교재를 그대로 가르치기보다는 필요한 경우 학생들의 흥미나 수준에 맞게 교사 자신이 완전히 새로운 자료를 만들어 사용한다.					
18	나는 수업할 때 학습자가 잘 이해했는지 관심을 가지고 확인한다.					
19	나는 학생의 질문에 대하여 세심하고 성실하게 답변해 준다					
20	나는 수업을 진행할 때 말이 빠르지 않고 목소리의 톤도 크며 단조롭지 않다.					

21	나는 교직이 인류의 미래를 이끌어갈 아동들의 성장·발달을 촉진해 주는 매우 가치있고 보람있는 직업으로 생각한다.					
22	나는 다른 사람을 대할 때 정성스럽고 정다움을 느끼게 행동한다.					
23	나는 생활지도와 특별활동은 물론 교사의 가장 중요한 역할인 수업을 지속적으로 연구·개선해 나가려는 의욕과 자세를 가지고 있다.					
24	나는 학생들에게 개별적 배려와 관심을 가지고 있다.					
25	나는 항상 학생을 귀하게 여기고 존중하여 신뢰하고 칭찬을 자주 한다.					
26	나는 학생들이 가지는 태도와 생각들을 이해하려고 노력한다.					
27	나는 내가 다른 사람에게 필요한 존재이고, 사회에 가치 있는 존재라고 생각한다.					
28	나는 다른 사람의 생각이나 언행을 편견을 갖지 않고 있는 그대로 받아들일 태도를 가지고 있다.					
29	나는 다른 사람의 잘못을 너그럽게 받아들이고 용서할 수 있는 아량을 가지고 있다.					
30	나는 어떤 일을 하는데 있어서 협력하려는 자세를 갖추고 있다.					
31	나는 동료 교직원과는 물론 학부모, 학생들과 원만한 인간관계를 형성하고 유지하고 있다.					
32	나는 내 생각을 조리있게 잘 표현하고 다른 사람의 말을 경청한다.					
33	나는 학생의 능력을 정확하고 객관적인 기준으로 명확하게 평가한다.					
34	나는 전후 사정을 종합하여 좋고 나쁨, 옳고 그름을 따져 정확하게 판단하는 능력이 있다.					

※제3부 교수효능감에 대한 자기평가

◆ 아래의 설명을 읽고 선생님이 영어전담으로 재직하면서 느끼시는 바를 동의하는 정도에 따라 표시해 주십시오.

1	2	3	4	5	6
매우 아니다					매우 그렇다

1 2 3 4 5 6

1	나는 수업시간에 학생들이 말을 듣지 않으면 무엇이 잘못되었는지 파악할 수 있다.					
2	학생들의 학업능력에 대한 나의 판단은 정확하다					
3	나는 교과내용에 따라 수업방식을 조절할 수 있다.					
4	나는 내 수업에 대한 학생들의 관심 정도를 정확하게 파악할 수 있다.					
5	나는 능력있는 학생이 학업에 흥미를 가지지 못하는 이유를 분석해 낼 수 있다.					
6	나는 문제행동을 하는 학생이 왜 그러는지 이유를 분석해 낼 수 있다.					
7	나는 생활지도를 할 때 학생 개개인에 대한 정보를 충분히 활용할 수 있다.					
8	나는 문제행동을 하는 학생들을 보면 내가 지도할 수 있는지를 판단할 수 있다.					
9	나는 가정환경이 불우한 학생들을 지도하기 위해 지속적으로 노력할 수 있다.					
10	나는 동료교사들과 갈등이 생겼을 때 원만하게 해결할 수 있다.					
11	나는 학부모와 갈등이 생겼을 때 원만하게 해결할 수 있다.					
12	수업시간에 멍하니 그냥 앉아만 있는 학생을 보면 우울하다.					
13	내가 최선을 다해 가르쳤는데도 학생들이 수업내용을 이해하지 못하면 그 수업에 대해 실패한 느낌이 든다.					
14	수업시간에 학생들의 질문에 답을 잘 못하면 당황스럽다.					
15	학생들에게 방금 가르친 내용을 질문하는데도 대답하지 못하면 나는 실패감을 느낀다					
16	나의 반 학생들에게 문제가 생기면 불안해져서 아무 일도 할 수가 없다.					
17	학교 행정가들로부터 잘못을 지적받을 때 심하게 스트레스를 받는다.					
18	나는 학부모가 나에게 대해 불만을 표시할 때 스트레스를 받는다.					
19	나는 쉬운 것을 설명하는 것보다는 어려운 것을 설명해 주는 것을 더 좋아한다.					
20	만일 학급을 선택할 수 있다면 다루기 어려운 학생들이 적은 반을 선택할 것이다.					
21	업무가 많을 지라도 가르치는 보람이 많은 학년을 맡고 싶다.					
22	어렵거나 도전적인 특별활동지도를 해보는 것이 재미있는 일이다.					

부록 2

< 설문지(원어민 교사용)>

Dear Participant

The purpose of this survey is to collect information about perceptions of the English teacher qualification and self-efficiency among native English-speaking teachers and Korean English teachers. Please fill out the questionnaire by marking appropriately and honestly. The survey will take about 10 minutes. Anonymity is guaranteed, and all the data will be handled confidentially. The results of the survey can be provided upon request.

Thank you for your help.

Minjeong Kim
kimin5004@daum.net

* Please read the questions about your personal background below and tick (✓) appropriately.

1. Gender: Female _____ Male _____

2. Age: 20's _____ 30's _____ 40's _____ 50's _____

3. How long have you taught English in a formal Korean school?
 less than 1 year _____ 1-2 years _____ 3-4years _____
 5-6years _____ over 6 years _____

4. Educational experience:
 bachelor's degree _____ master's degree _____ Ph.D. _____

5. Major/Field: related to English _____ not related to English Education _____

6. How long have you been trained in teaching English as a foreign or second language?
 less than 120 hours _____ over 120 hours _____

7. Do you have an English teaching certificate?
 yes _____ No _____

Read the statements below and indicate to what extent you agree or disagree with them.

1	2	3	4	5	6
strongly disagree					strongly agree

1 2 3 4 5 6

1	I have professional knowledge in English structure such as pronunciation, grammar and so on.					
2	I have professional knowledge in theories of learning English.					
3	I am fluent in listening, talking, reading and writing in English.					
4	I exactly understand the process of learning a second language.					
5	I exactly understand the interrelationship between language and culture.					
6	I continuously study about teaching English by reading books or attending seminars, conference, workshops, etc. related to English education.					
7	I have profound knowledge in English education.					
8	I know and perform various kinds of language teaching skills.					
9	I set up teaching plans ahead and follow it.					
10	Once in awhile, I check on whether the students are following the class or not. And if it does not seem to work, I apply a different teaching method to encourage the students to study.					
11	I understand the students verbal needs and demands.					
12	I correspond properly to what students say.					
13	During class, I encourage students to exchange ideas with other students and interact with teachers, actively. In addition, I encourage collaborative learning, group activities, etc.					
14	For a fun and easy-to-understand lecture, I bring in various kinds of teaching methods in class.					
15	I lecture clearly, properly and easy to understand.					
16	Sometimes, I creatively change the text book or audio-visual materials for the students to understand with ease and pleasure.					
17	Sometimes, I do not teach the textbook as it is but re-create my own style of teaching materials to bring out the student's interest that meets his/her learning level.					
18	During class, I check on my students whether he/she understands it or not.					
19	I sincerely answer all the questions from the students.					
20	My lectures are not in monotone and the speed is not so fast. I also have a large voice.					

21	I am proud of my profession, because a teacher can help children develop into capable people in the future.					
22	I am considerate and friendly to other people.					
23	I am willing and determined to improve my own instructional practice as well as to supervise children's behavior and extracurricular activities.					
24	I always care for all individual students.					
25	I always respect and trust my students and praise them a lot.					
26	I try to understand the attitudes and values of my students.					
27	I am a valuable being to society, and other people need me.					
28	I try not to be prejudiced against other people's values or behaviors and do my best to accept people as they are.					
29	I am generous and understanding enough to forgive someone's fault.					
30	When I do something with other people, I am cooperative.					
31	I maintain a favorable relationship with colleagues, parents, and students.					
32	I listen to other people and express myself logically and clearly.					
33	I am objective and accurate when I assess students and give grades.					
34	I am able to judge right or wrong or make decisions after taking relevant circumstances into account.					

Read the statements below and indicate to what extent you agree or disagree with them.

1	2	3	4	5	6
strongly disagree					strongly agree

1 2 3 4 5 6

1	When students don't behave in class, I know why.					
2	I am quite sure about students' ability to learn in class.					
3	I can use different teaching methods depending on what to teach in class.					
4	I can accurately judge how interested students are in class.					
5	I can figure out why an able student loses interest in class.					
6	I can find out why a problem student behaves the way he or she does.					
7	When I deal with students' behavior problems, I am able to draw upon enough information about individual students.					
8	When a problem student draws my attention, I am able to judge whether I can guide him or her in the right directions.					
9	I can try my best to teach students from less well-to-do families.					
10	I can amicably work out a conflict with a colleague.					
11	I can amicably work out a conflict with parents.					
12	I feel depressed when I see a student daydreaming in class.					
13	I feel like a failure when my students don't understand what I teach.					
14	I feel embarrassed when I can't answer a student's question right away.					
15	I feel like a failure when students can't answer my questions about what I just taught them.					
16	I become nervous and can't do anything when something bad happens to my students.					
17	I get severely stressed out when a school administrator points out my fault.					
18	I get stressed out when parents are displeased with my work.					
19	I prefer explaining difficult content to easy content.					
20	If I have a choice, I would pick a class with fewer unruly students.					
21	Although there may be greater workload, I prefer to take the grade that will be professionally more rewarding.					
22	It will be great to be in charge of difficult or challenging extracurricular activities.					