creative commons

COMMONS DEED

저작자표시 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.
- 이 저작물을 영리 목적으로 이용할 수 있습니다.

다음과 같은 조건을 따라야 합니다:

저작자표시. 귀하는 원저작자를 표시하여야 합니다.

- 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

dCollection

[UCI]I804:24011-200000264765
조선대학교
CHOSUN UNIVERSITY

2015년 2월
교육학석사(영어교육) 학위논문

원어민과 한국인 영어교사 수업에서 중학생들의 불안감, 모험시도, 동기에 관한 연구

조선대학교 교육대학원

영어교육전공

최 정 현

조선대학교
CHOSUN UNIVERSITY

원어민과 한국인 영어교사 수업에서 중학생들의 불안감, 모험시도, 동기에 관한 연구

A Study of Middle School Students' Anxiety, Risk-taking and Motivation in Native and Nonnative English Teachers' Classes

2015년 2월

조선대학교 교육대학원

영어교육전공

최 정 현

Collection @ chosun

조선대학교
CHOSUN UNIVERSITY

원어민과 한국인 영어교사 수업에서 중학생들의 불안감, 모험시도, 동기에 관한 연구

지도교수 김 경 자

이 논문을 교육학석사(영어교육)학위 청구논문으로 제출함.

2014년 10월

조선대학교 교육대학원

영어교육전공

최 정 현

Collection @ chosun

조선대학교
CHOSUN UNIVERSITY

최정현의 교육학 석사학위 논문을 인준함.

심 사 위 원 장 조선대학교 교수 이 남 근 (인)

심 사 위 원 조선대학교 교수 김 경 자 (인)

심 사 위 원 조선대학교 교수 차 희 정 (인)

2014년 10월

조선대학교 교육대학원

Collection @ chosun

조선대학교
CHOSUN UNIVERSITY

감사의 글

대학원 과정 가운데 배우며 감사한 분들이 많습니다. 제자에 대한 교수님들의 깊은 애정을 느낄 수 있었고 연구자로서의 태도와 학습방법을 배울 수 있었습니다. 특히 지도 교수님이신 김경자 교수님은 제 인생의 커다란 선물이었음을 고백합니다. 열정적인 지도는 저를 많이도 겸손하게 해 주었고 현장에서의 자기 사례에 대한 일방적 주장이 아닌 과학적 근거를 통한 연구과정의 지도는 저를 성장시키는 매우 큰 동력이었습니다. 지도 교수님께 깊은 감사의 마음을 드립니다.

그리고 저의 논문 심사를 맡아주시고 충고와 조언을 해주신 이남근 교수님, 차희정 교수님께도 깊은 감사를 드립니다.

지금까지 숨 가쁘게 달려온 2년 반 동안의 대학원 과정 속에 옆에서 힘이 되어준 동기 김지혜, 김경민, 김대홍, 최정민, 이윤희 에게도 감사의 말을 전합니다.

특히 저의 부족한 공부 뒷바라지를 가장 많이 해주신 아버지, 어머니께 무한한 존경과 사랑을 전하고 감사드립니다. 가족의 지지와 격려가 없었다면 부족하나마 이러한 논문이 나올 수 없었음을 고백합니다. 저의 사랑하는 가족에게 다시 한 번 깊이 감사를 드리며 이 논문을 드립니다.

2014년 12월 최정현

Collection @ chosun

조선대학교
CHOSUN UNIVERSITY

- 목 차 -

목차 ····· I
표목차 ····· III
ABSTRACT ····· IV

Ⅰ. 서 론 ····· 1
1.1 연구의 필요성 ····· 1
1.2 연구의 목적 및 질문 ····· 3
1.3 논문의 구성 ····· 3

Ⅱ. 이론적 배경 ····· 4
2.1 언어 불안 ····· 4
2.1.1 언어 불안의 개념과 특성 ····· 4
2.1.2 언어 불안과 원어민/한국인 교사 수업의 연관성에 대한 선행 연구 ····· 5
2.2 모험 시도 ····· 8
2.2.1 모험 시도의 개념과 특성 ····· 8
2.2.2 언어 불안과 원어민/한국인 교사 수업의 연관성에 대한 선행 연구 ····· 9
2.3 학습 동기 ····· 11
2.3.1 학습 동기의 개념과 특성 ····· 11
2.3.2 학습동기와 원어민/한국인 교사 수업의 연관성에 대한 선행 연구 ····· 13

Ⅲ. 연구 방법 및 절차 ····· 16
3.1 연구대상 ····· 16
3.2 연구도구 ····· 17

Collection @ chosun

조선대학교
CHOSUN UNIVERSITY

3.2.1 배경조사 설문문항 ····· 18
3.2.2 언어 불안, 모험시도, 학습동기 설문문항 ····· 18
3.3 자료 수집 방법 ····· 19
3.4 자료 분석 방법 ····· 19

Ⅳ. 연구 결과 및 논의 ····· 20
4.1 신뢰도 분석에 대한 결과 ····· 20
4.2 원어민/한국인 교사 수업의 인식에
관한 설문지 분석 ····· 20
4.3 언어 불안 분석 ····· 22
4.3.1 전체 학생의 언어 불안 분석 ····· 22
4.3.2 원어민, 한국인 교사 수업의 언어 불안 분석 ····· 24
4.4 모험 시도 분석 ····· 26
4.4.1 전체 학생의 모험 시도 분석 ····· 26
4.4.2 원어민, 한국인 교사 수업의 모험 시도 분석 ····· 28
4.5 학습 동기 분석 ····· 30
4.5.1 전체 학생의 학습 동기 분석 ····· 30
4.5.2 원어민, 한국인 교사 수업의 학습 동기 분석 ····· 31

Ⅴ. 제언 및 결론 ····· 34
5.1 연구 요약 ····· 34
5.2 교육적 함의 ····· 36
5.3 연구의 제한점 ····· 37
5.4 후속 연구 제언 ····· 38
5.5 결론 ····· 38

참고문헌 ····· 39
부록 ····· 44

Collection @ chosun

조선대학교
CHOSUN UNIVERSITY

- 표 목 차 -

<표 1> 연구 참여자의 특성 ····· 17
<표 2> 설문지 문항 분류표 ····· 17
<표 3> 정의적 영역 설문지 문항 구성 ····· 18
<표 4> 설문 문항에 대한 신뢰도 분석 ····· 20
<표 5> 원어민/한국인 수업의 인식에 대한 설문지 분석 ····· 22
<표 6> 원어민/한국인 수업의 언어불안 분석 ····· 24
<표 7> 언어불안의 양상 비교: 원어민/한국인 수업 ····· 26
<표 8> 원어민/한국인 수업의 모험시도 분석 ····· 28
<표 9> 모험시도의 양상 비교: 원어민/한국인 수업 ····· 30
<표 10> 원어민/한국인 수업의 학습동기 분석 ····· 31
<표 11> 학습동기의 양상 비교: 원어민/한국인 수업 ····· 33

Collection @ chosun

조선대학교
CHOSUN UNIVERSITY

ABSTRACT

A Study of Middle School Students' Anxiety, Risk-taking and Motivation in Native and Nonnative English Teachers' Classes

Jeong Hyun Choi
Advisor: Kyung Ja Kim, Ph.D.
Major in English Education
Graduate School of Education, Chosun University

The purpose of this study was to investigate the middle school students' anxiety, risk-taking and motivation in comparison with native and nonnative English teachers. 110 second grade middle school students participated in a survey. The survey was made up of 59 statements that the students had to respond to. The results are analyzed by using SPSS to suggest an objective reason of the results. The findings were as follows: First, students' anxiety was statistically significant between two different classroom teachers. Students revealed more anxiety in the nonnative English teachers' classroom than in the native English teachers' (p=.001). The anxiety for the English test was higher in the nonnative English teachers since nonnative English teachers dealt with learning materials related to the test. Second, in case of risk-taking, it proved that students did more risk-taking in native English teachers' classes. Since game and pop-songs which can stimulate students' interest were used in the native English teachers' classes, and it seemed that those methods played an important role in making students participate actively in the class. Third, students had more learning motivation in the nonnative English teachers' classes, and the differences were also significant(p=.001). In particular, the students had considerably high instrumental motivation and external motivation, because students knew that most of the learning related to the test was more

Collection @ chosun

조선대학교
CHOSUN UNIVERSITY

connected to the nonnative English teachers' classes. However, students had considerably high integrative motivation in the native English teachers' classes. As for the nonnative English teachers' classes, students seemed to get easily bored with the lesson dealing with too much explanation of English grammar and reading part.

With these results, this study came to a conclusion that the differences in students' anxiety, risk-taking and the learning motivation between native and nonnative English teachers' classes came from the different contents of the class as well as the different teaching styles of the teachers. Therefore, native English teachers and nonnative English teachers should cooperate all through the teaching process to make the class more exciting and comfortable. In addition, nonnative English teachers should use various lesson materials which can evoke student's interest to communicate between teachers and students.

Collection @ chosun

조선대학교
CHOSUN UNIVERSITY

Ⅰ. 서론

1.1 연구의 필요성

현재 인터넷의 일반화로 교육환경이 새롭고 다양한 변화를 맞고 있지만 학생들의 태도, 동기, 불안, 모험시도 등과 같은 정의적 요인에 영향을 미치는 가장 직접적인 경험은 교실 수업에서 일차적으로 이루어지며, 외국어 학습은 모국어 학습과 달리 자연스러운 언어학습 환경을 접하기가 어렵기 때문에 이에 따른 심리적, 정의적 요인은 학습과정과 중요한 연관성을 갖고 있다(박현주, 2002).

영어 학습과 관련해 이러한 정의적 요인을 변화시킬 수 있는 환경적 요인으로 교수방법이나 교과과정, 평가방법, 교사 등의 수업 환경 변인의 역할이 클 것이라고 예상된다. 이와 같은 학습 환경과 관련된 변인들은 최근 외국어 교육의 초점이 기존의 문법이나 독해중심의 지식적 영어의 습득을 강조하는 교육에서 벗어나 실생활에서 유용하게 쓰일 수 있는 의사소통 능력의 향상과 학습자 중심의 새로운 언어 교수, 학습방법을 지향하고 있음에 따라 더욱 중요해졌다(Kim, 1999). 그러나 이러한 추세에도 불구하고, 그 동안 학습 환경이나 방법이 외국어 학습자의 불안, 모험시도, 동기 등의 정의적 요인에 미치는 영향에 대한 실험연구는 부족한 현실이다. 따라서 학습 환경의 차이에 따른 외국어 학습자의 불안과 모험시도, 동기 등의 정의적 요인들을 조사하는 것에 대한 연구가 필요하다고 본다.

이런 측면에서, 우리나라처럼 생활 속에서 직접적으로 영어를 의사소통의 도구로 사용할 기회나 필요성이 없는 학습 환경에서는 원어민/한국인 교사의 교육이 학습자에게 각기 다른 학습 효과나 정의적 요인에 영향을 미칠 수 있다고 생각된다(박현주, 2002). 외국어 학습과정에 영향을 미치는 여러 요인들 중에서 지능이나 언어적성 등은 선천적인 요소가 강해 변화하기 힘들지만, 정의적 요인은 학습 환경에 따라 개선의 여지가 있고 변화의 가능성이 크기 때문에 더욱 강조되고 있다. 또한 학습자의 학습동기, 언어불안 등 학습자 개개인에 대한 이해는 효과적인 외국어 학습 환경을 조성하는데 도움을 주기 때문에 외국어 학습과정에서 학습자의 학습 성취도에 영향을 미치는 요인들을 분석하는 것은 의미 있는 일이다(Ehrman & Oxford, 1995). 이러한 이유로 외국어 학습에서 불안과 모험시도, 동기는 학습자의 개인차에 기여하는 정의적 변수로 간주되어 수많은 연구의 대상이 되어왔다(김수희, 2006). 박현주와 신경구(2001)에 따르면 원어민과 한국인 교사의

Collection @ chosun

조선대학교
CHOSUN UNIVERSITY

수업이 대학생들의 불안과 모험시도에 미치는 영향을 살펴보았는데, 전체적으로 한국인 교사반의 불안이 크게 나타났으며, 불안의 하위요인 중에서는 원어민 교사반 학생들은 의사소통불안이 가장 높았고, 한국인 교사반 학생들은 부정적 평가에 대한 불안이 가장 높게 나타났다. 그러나 원어민과 한국인교사 반에서 모험시도의 차이는 유의하게 나타나지 않았다. Kim(1998)은 문법-독해 중심의 전통적 수업방식과 의사소통적 수업 방식에서 한국의 대학생들은 다른 불안의 양상을 경험한다고 하였으며, 의사소통중심의 수업에서 학생들이 더 높은 불안감을 보인다고 하였다. 회화반, 강독반이라는 학습 환경별로 불안의 양상을 살펴본 박현주(2002)의 연구에서는 회화반과 강독반 모두에서 학습자들이 영어시험불안을 가장 크게 느끼는 것으로 나타났다. 회화반 에서는 시험불안, 의사소통불안, 동료의 부정적 평가에 대한 불안, 교사의 부정적 평가에 대한 불안의 순으로 불안의 수치가 높게 나타났고, 강독반 에서는 시험불안, 동료의 부정적 평가에 대한 불안, 교사의 부정적 평가에 대한 불안, 의사소통불안의 순으로 나타났다. 모험시도 측면에서는 회화반, 강독반이라는 학습 환경에 따른 유의한 차이는 나타나지 않았다.

황필아(1995)는 우리나라처럼 영어를 일상생활에서 직접적으로 사용할 기회가 거의 없는 상황에서는 학습의 여러 요인 중에서도 특히 교실수업에서 교사에 의해 주어지는 언어입력과 피드백, 상호작용 등의 교사역할이나 학습지도의 방법이 학습자의 정의적 영역과 외국어 학습에 미치는 영향이 매우 크다. 교사가 외국어를 사용하는 주된 사람이라는 점에서 교사는 목표어 문화 및 목표어를 사용하는 국민에 대한 태도와 동기의 형성에 중요한 역할을 한다고 하였다. 이렇듯 교사 유형에 따라서 학습자들은 정의적 측면에서 상당한 영향을 받을 것으로 기대된다. 여기서 교사유형에 따른 학습자의 정의적 영역에 관한 연구의 필요성이 대두된다.

영어 공교육 확대와 사설어학원의 열풍 속에 원어민 영어강사의 채용이 당분간 계속될 전망이지만 학생들에게 원어민과 한국인 영어교사가 정의적으로 어떠한 영향을 주고 있는지에 대한 연구보고는 거의 이루어지지 않고 있다. 지금까지 대부분의 연구가 학습자의 정의적 영역과 학업 성취도와의 상관관계를 중심으로 이루어지거나 서로 다른 학습 환경이 학습자의 정의적 영역에 미치는 영향을 중심으로 이루어져 교사유형에 따른 학습자의 불안, 모험시도, 동기의 양상은 비중 있게 다루어지지 않았다. 따라서 본 연구는 점점 증가추세에 있는 원어민 교사의 영어수업이 학생들에게 어떠한 영향을 주고 있는가를 알아보고, 한국인 교사의 수업과 비교·분석해 보고자 한다.

Collection @ chosun

조선대학교
CHOSUN UNIVERSITY

1.2 연구의 목적 및 질문

본 연구는 점점 증가추세에 있는 원어민 교사의 영어수업이 학습자의 불안감, 모험시도, 학습동기에 어떠한 영향을 주고 있는가를 알아보고, 한국인 교사의 수업과 비교·분석해 보고자 한다. 이에 따라 다음과 같은 연구문제를 설정하였다.

첫째, 원어민 교사와 한국인 교사의 수업에서 학습자가 느끼는 언어 불안의 차이는 어떠한가?
둘째, 원어민 교사와 한국인 교사의 수업에서 학습자가 느끼는 모험시도의 차이는 어떠한가?
셋째, 원어민 교사와 한국인 교사의 수업에서 학습자가 느끼는 학습동기의 차이는 어떠한가?

1.3 논문의 구성

본 논문은 총 5장으로 구성되어 있다. 제 1장은 서론 단계로서 연구의 필요성을 제시하고 연구의 목적 및 질문을 나타내었다. 제 2장에서는 이론적 배경으로서 학습자의 정의적 영역으로 불안감, 모험시도, 학습동기의 개념을 알아보고 이들과 언어습득과의 관계를 선행연구를 중심으로 살펴볼 것이다. 제 3장에서는 설문지를 참고하여 연구 대상, 연구 도구, 자료 수집 방법과 자료 분석 방법에 관해 제시하였고, 제 4장은 연구 결과 및 논의로 3장의 내용을 바탕으로 정확한 통계를 보여주며 원어민 교사와 한국인 교사의 수업시간에 나타나는 학습자의 불안, 모험시도, 동기의 양상을 비교·분석할 것이다. 마지막으로 제 5장은 전체적인 연구에 대한 내용을 요약하고 후속 연구에 대해 제언 후 결론을 내린다.

Collection @ chosun

조선대학교
CHOSUN UNIVERSITY

Ⅱ. 이론적 배경

2.1 언어 불안

2.1.1 언어 불안의 개념과 특성

Scovel(1978)은 불안을 불편하게 느끼는 것 혹은 좌절, 신념 상실이나 걱정과 같은 많은 다양한 심리 상태를 수분하는 "두려운 상태, 모호한 공포"로 정의하고 있으며 성인 학습자의 학습 성취도에 가장 중요한 영향을 미치는 요인이라고 주장하였다.

Spielerger(1983)은 불안을 자율신경계의 고조된 활동 상태와 관련되는 개인이 경험하는 긴장과 두려움, 걱정의 상태로 정의하였다. 그리고 불안을 특수한 환경에서 나타나는 상태불안(state anxiety)과 개개인이 일반적으로 가지고 있는 성격적 불안(trait anxiety)으로 나누었다. 기질적 불안은 다소 불변하는 것으로 학습자 개인의 성격의 일부라고 할 수 있다. 항상 걱정하고 초조해하는 사람과 낙천적이고 여유로운 사람의 차이는 이러한 학습자 개인의 성격에서 나온 특성적 불안을 설명하는 예라 할 수 있겠다. 상태적 불안은 일시적이고 상황에 따라 변할 수 있는 것으로 특정한 사건이나 행동과 혼합하여 나타나는 현재 순간의 감정을 나타낸다. 시험을 볼 때 나타나는 불안감이나, 혹은 외국어 학습 상황에서 원어민 화자와 의사소통을 할 때 나타나는 불안감은 학습자가 처한 상황에 따라 일시적으로 생기기도 하고, 감소하기도 한다.

Bailey(1983)는 불안이 과업 수행에 끼치는 부정적, 긍정적 영향에 따라 학습을 방해하는 부적 불안감(debilitative anxiety)과 학습을 촉진시키는 촉진적 불안감(facilitative anxiety)으로 구별한다. 부적불안은 불안은 과업 수행에 방해가 되는 것으로 불안의 정도가 지나치게 크게 나타나 긴장을 풀 수 없을 정도가 되며 실수를 하거나 자신들이 수행해야 할 과업에 대해서 자신의 능력을 발휘하지 못하는 상태에 이르게 한다. 촉진적 불안은 적절한 정도의 불안, 두려움, 근심 등이 과업에 도움을 주어 과업을 성공적으로 이루어 낼 수 있게 한다. 예를 들면, 경험이 많은 연설자는 대중 연설을 하기 전의 초조함을 연설을 잘 하기 위한 적당한 긴장감의 증후로 생각할 수 있으며, 이러한 적절한 정도의 불안은 결과적으로 대중 연설을 잘 해낼 수 있도록 긍정적인 역할을 한다(Brown, 2000).

Collection @ chosun

조선대학교 CHOSUN UNIVERSITY

한편, MacIntyre와 Gardner(1994)는 언어학습과정에서만 느낄 수 있는 언어불안을 "외국어 학습자가 말하기, 듣기를 포함한 모든 학습활동에서 느끼는 긴장감이나 두려움"으로 정의하였다. Horwitz(1986)은 불안을 의사소통 불안(communicative apprehension), 부정적 평가에 대한 불안(fear of negative evaluation)과 시험 불안(test anxiety)으로 구분하고 언어 불안은 교실 수업의 다양한 활동과 연관되어 있다고 하였다. 한편 Young(1991)은 불안의 잠재적 요인으로서 개인 내적인 불안, 개인 상호간의 불안, 언어 학습에 대한 학습자의 신념, 언어 교수에 대한 교사의 신념, 교사와 학습자간의 상호작용, 교실의 수업 절차 및 언어평가의 상황 등을 제시하였다.

불안은 일반적으로 심리적으로 느끼는 불편함(uneasiness), 좌절감, 자기 회의감, 우려(apprehension)나 걱정과 같은 감정과 연관된 것이라 할 수 있으며, 불안이 표현되는 형태는 우유부단, 공포, 정서적 퇴행, 분노, 고립감, 슬픔, 심지어는 자기비하 등 마치 문화적 충격과 비슷한 현상을 보일 수도 있다(Oxford, 1992).

외국어 학습 역시 학교 상황에서 이루어지는 학습의 일부임을 생각해 볼 때 위의 측정도구들과 이를 이용한 결과들을 적용할 수 있겠으나, 외국어 수업에서 발견하는 불안감은 기타 수업에서 발생하는 것과는 또 다른 것이라는 사실에 주목할 필요가 있다. 외국어 사용 시 발생되는 불안감은 모국어를 사용할 때와는 달리 외국어 학습에서만 나타나는 독특하고도 고유한 불안이기 때문이다. 이와 관련하여, 최근 들어 많은 학자들이 이러한 불안을 시험불안, 상태불안, 특성불안 등의 일반적인 불안과 구별하여 '언어 불안'이라 명명하고 있으며, 외국어 학습에 있어서의 그 중요성에 대해 인식을 공유하고 있다.(권영선, 2002)

2.1.2 언어불안과 원어민/한국인교사 수업의 연관성에 대한 선행 연구

Kim(1998)은 영어 학습자의 불안 심리와 목표 지향성이 학습 환경에 따라 어떻게 달라지는지 살펴보기 위해서 강독수업과 회화수업을 동시에 수강하는 59명의 대학생을 대상으로 연구하였다. 분석 결과, 학습자의 불안양상은 학습 환경에 따라 다르게 나타났다. 학생들은 의사소통중심 수업으로 진행된 회화수업에서 강독수업보다 더 높은 수준의 불안을 느꼈으며, 목표 지향성에 있어서는 두 학습 상황간에 유의미한 차이가 나타나지 않았다. 또한 전통적인 수업환경인 강독수업에서

Collection @ chosun

조선대학교 CHOSUN UNIVERSITY

는 불안과 과업회피가 가장 밀접하게 관련되었던 반면, 의사소통 중심의 수업환경에서는 불안과 내재적 학습 동기가 가장 높은 상관관계를 나타냈다고 주장하였다.

Liu(1999)는 영어사용권 국가에서 영어를 가르치는 교사들과의 인터뷰를 통해 학습자들이 원어민 교사보다 한국인 교사로부터의 부정적인 평가에 대한 불안을 더 느끼는 현상을 설명하였다. 그의 연구에서 한국 학생들은 동일한 모국어를 사용하는 한국인 교사 앞에서 자신의 영어 실력을 드러내야 한다는 것에 당황하고 또한 부정적 평가에 대해 두려워하기 때문에 외국인 교사보다 한국인 교사 수업에서 더 많은 불안감을 나타냈다.

494명의 대학생을 대상으로 원어민과 한국인이라는 교사유형에 따른 불안과 모험시도의 양상을 살펴본 박현주와 신경구(2001)의 연구결과 전체적인 불안은 한국인 교사반에서 다소 높게 나타났다. 하지만 언어불안이 높거나 성적이 낮은 학습자일수록 원어민 교사가 진행한 수업에서 더 높은 불안을 느꼈다. 또한 학습자들의 언어불안 하위요인을 의사소통불안, 부정적 평가불안, 시험불안으로 구분해 비교한 결과 원어민 교사반 학습자들은 의사소통 불안을 가장 많이 느낀 반면, 한국인 교사반 학습자들은 부정적 평가 불안을 가장 많이 느끼는 것으로 나타났다.

박현주(2002)는 영어회화 수업과 영어강독 수업을 수강하는 학생들을 대상으로 불안이 영어학습 성취도에 미치는 영향에 관한 연구를 하였다. 그 결과 학생들은 강독수업보다 영어회화 수업에서 더 높은 불안을 나타냈다. 즉 학생들은 전통적인 수업환경보다 의사소통 중심의 수업 환경에서 더 높은 수준의 불안을 느꼈다. 불안과 성취도의 관계에 있어서는 전반적으로 학습 환경에 관계없이 성취도에 따라 불안 차이가 나타났으며, 불안과 성취도는 부적상관관계를 보였다. 특징적인 점으로는 이러한 상관성이 회화반이 강독반보다 더 높게 나타났다는 것이다. 이러한 결과를 바탕으로 볼 때 영어 능력이 낮은 학생들은 강독 수업보다 회화 수업에서 더 높은 불안을 느끼고 회화 수업에서 불안과 학습 성취도가 서로 간에 미치는 영향이 더 크게 나타난다는 것을 알 수 있다.

김영신(2003)은 원어민 영어교사와 한국인 영어교사와의 비교연구를 통해 학생들의 정의적 변인에 대해 연구하였다. 경기도 소재의 한 남자 중학교의 각 학년 학생들 100명씩 총 300명을 대상으로 한 연구결과를 보면 학년이 높아짐에 따라 정의적 특성에 차이가 있었다. 학년이 높아질수록 정의적 요인들은 부정적으로 바뀌었는데 자신감, 동기, 태도, 모험시도, 감정이입 변인 모두에서 1학년이 2,3학

Collection @ chosun

조선대학교
CHOSUN UNIVERSITY

년 보다 더 높게 더 긍정적으로 나타났다. 한편으로 한국인 영어교사와 원어민 교사를 비교해 봤을 때, 불안감 요인에서는 한국인 영어교사 수업 시간이 원어민의 그것에 비해 더 불안감을 주는 것으로 나왔는데 이것은 학습에 장애가 되는 불안감의 정도가 아닌 학습을 촉진하는 역할을 할 수 있는 정도의 불안감으로 나타났다.

김수희(2006)는 원어민 교사가 가르치는 영어 수업과 한국인 교사가 가르치는 영어수업에서 학생들이 느끼는 불안이 미치는 영향을 조사한 결과, 학생들은 한국인 교사의 수업에 비해 원어민 교사의 수업에서 불안을 덜 느낀다는 것을 밝혀냈다. 언어불안의 하위요인에 있어서는, 의사소통에 대한 불안과 교사의 부정적 평가에 대한 불안에는 원어민 교사 집단보다 한국인 교사 집단에서 더 높게 나타났으나 동료의 부정적 평가에 대한 불안에 있어서는 두 집단 간에 유의한 차이를 보이지 않았다고 하였다. 이와 같은 맥락으로 정성혜(2007)는 원어민 교사 집단 및 한국인 교사 집단 중학생들이 공히 낮은 영어불안을 나타냈다고 하였다. 원어민 교사에 의한 수업보다 한국인 교사에 의한 수업에서 학생들이 불안의 하위요인 중 시험불안, 부정적 평가에 대한 불안, 의사소통불안을 더 느낀다고 보고하였다. 반면에, 원어민 교사 집단의 초등학생들이 한국인 교사집단의 초등학생들보다 영어 의사소통불안을 더 느꼈다고 보고한 김영숙(2007)의 결과와는 상반된다.

추현옥(2007)에 따르면 원어민 교사의 수업을 받은 고등학생들이 한국인 교사의 수업을 받은 고등학생들보다 영어불안을 더 느낀다고 하였다. 또한 초등학생들을 대상으로 원어민 교사와 한국인 교사의 협력수업집단과 원어민 교사만의 수업집단 간의 불안을 연구한 김영숙(2006), 이혜승(2005) 등의 연구는 원어민만의 수업집단 학생들이 협력수업 집단의 초등학생들보다 불안을 더 느꼈다고 보고하였다.

이영주(2008)는 먼저 원어민 교사가 인문계고 학생들에게 줄 수 있는 정의적 영향을 불안, 모험 시도, 학습동기의 영역으로 나누어 분석하였다. 먼저 언어불안의 정도에서는 한국인 교사와 원어민 교사의 불안정도의 차이가 유의미한 것으로 조사되었다. 주로 한국인 교사의 수업 시간에 불안의 정도가 더 높았는데 특히 영어 시험 불안에 대한 평균의 차이가 크게 나타났다. 그 이유는 학생들이 치르기 위해서 필수적으로 알아야 하는 문법 문제에 대한 설명은 대부분 한국인 교사가 담당하고 있기 때문이다.

지금까지 불안의 종류와 불안과 학습과의 관련성 그리고 불안을 일으키는 요인

Collection @ chosun

조선대학교 CHOSUN UNIVERSITY

들, 원어민교사/한국인교사 수업에 따른 불안의 양상에 대한 선행 연구들을 살펴보았다. 다음에서는 불안과 밀접한 관계가 있는 모험시도에 대해서 알아보기로 한다.

2.2 모험 시도

2.2.1 모험 시도의 개념과 특성

Rubin(1975)은 성공적인 언어 학습자는 실수할 것을 두려워하지 않고, 자신의 생각을 자유롭게 표현하려는 특징이 있는 지적이고 정확한 추측을 하는 사람이라고 하였다. 다시 말해서, 모험 시도는 지적인 추측을 통해 실현된 것이지 추측이 결여된 무의미한 말을 하는 것은 아니라는 것이다. 그는 충동성도 성공적 언어 학습에 긍정적 영향을 미칠 수 있으며 반대로 억제와 자아 주변의 방어 구축은 언어 학습에 부정적인 영향을 미친다고 주장했다.

Beebe(1983)에 의하면 모험 시도는 자기가 학습하고 있는 언어에 대해 잘못을 범할 수 있는 위험을 무릅쓰고 시도해 보는 것을 뜻한다. 언어 학습에서 모험 시도는 학습자의 자발적인 구두 참여로 나타나게 되며, 이것은 교사나 다른 동료 학생들의 질문에 답을 하거나 손을 들어 질문을 한다거나 자신의 의견을 말하는 것 등을 포함한다. 이러한 모험 시도는 성공적인 외국어 학습에 있어 매우 중요한 요소이다. 그러나 외국어 학습과 관련하여 위험을 수용하는 정도가 낮아 모험 시도를 하지 않으면 그 오류를 교정할 기회가 결여되어 오류는 화석화(fossilization)된다. 나쁜 성적, 시험에서의 낙제, 교사의 질책, 급우들로부터의 조롱, 자기 자신에게 스스로 가하는 체벌이나 당혹감 등은 모험을 시도하려 할 때 두려움을 일으키는 부정적인 요소들이다. 반대로 위험 수용의 정도가 너무 높으면 지나친 모험 시도로 표현에 대한 정리가 어렵고, 정확한 표현에 이르지 못하게 된다. 여기에서 우리는 학습자의 모험시도가 성공적인 외국어 학습에 있어서 중요한 요소이며 적절한 수준의 위험 수용은 외국어 학습에 효과적이라는 것을 알 수 있다.

Ely(1986)는 저돌적인 학습자는 주저하지 않고 복잡한 언어를 기꺼이 사용하려 하고 실수에 대해 관대한 편이며 말하기 전에 예행연습을 하지 않는다고 하였다. 그리고 성공적인 언어학습자는 기꺼이 그리고 정확한 추측을 하는 사람이다. 교실

Collection @ chosun

조선대학교 CHOSUN UNIVERSITY

상황에서 모험시도는 학습자의 자발적인 구두 참여로 나타나며 교사나 다른 동료 학생들의 질문에 답하는 것, 모르는 것에 대해 질문 하는 것, 자기생각이나 느낌을 말하고, 교사나 동료의 발표에 대한 논평하기 등의 행동으로 나타난다. 이러한 모험시도 행동들을 학습자가 교사와 다른 동료와의 상호작용 속에서 이해 가능한 입력(comprehensible input)을 얻고 이해 가능한 출력(comprehensible output)을 하고자 하는 의지로부터 나온다. 즉, 학습자들은 다른 사람들과의 의미교섭 과정에서 학습과정의 이해입력과 출력과정을 확실하게 하고자 한다. 특히 영어 교실학습 상황의 본질은 수업의 주제인 교사와 학생, 학생과 학생들의 상호 작용이므로 학습자들은 다른 사람과의 원만한 상호작용을 유지하기 위해 모험시도를 한다. 즉, 이들 간의 상호관계가 원만하지 않는다면 효과적인 교실영어 학습을 기대할 수 없고 이들 간의 정의적인 장벽을 초래할 수 있기 때문에 학습자는 이해 받지 못할 지도 모른다는 두려움을 무릅쓴다.

Dufeu(1994)는 학습자로 하여금 자신감을 획득할 수 있도록 그들을 인정해주고, 당혹감을 느끼지 않고 스스로 모험을 시도하게끔 함으로써 제 2 언어 학습을 위한 정서적인 분위기를 조성해주어야 한다고 주장했다. 한편으로 지나치게 모험심이 강한 학습자들은 가끔 엉뚱한 시도를 하곤 하는데, 이 때 교사들은 그들을 어느 정도 통제하는 것이 필요하긴 하지만 학생들의 자발적인 모험 시도를 격려해주고 인간으로서 존중해줘야 한다(박현주, 2002).

수업과정 역시 모험 시도에 영향을 끼칠 수 있다. 수업 과정에서의 공평하지 못한 발표순서는 학습자의 모험 시도를 저해시킨다. 교사는 질문에 대한 적극적이고 빠른 반응을 보기 위하여 영어 능력이 높은 학생 중심으로 질문을 하는 경향이 있다(Tsui, 1996).

Bang(1999)은 교사나 동료의 발표에 대해서 논의를 하거나 질문에 적극적으로 답하는 등 수업 과정상의 이해의 과정과 관련되는 모든 활동들이 모험 시도를 의미한다고 하였으며, 학습 과정에서 이해 가능한 언어 입력에 대한 학생들의 반응이 모험 시도 행위로 나타난다고 하였다.

2.2.2 모험 시도와 원어민/한국인교사 수업의 연관성에 대한 선행 연구

박현주와 신경구(2001)의 원어민과 한국인 교사가 언어불안과 모험시도에 미치

Collection @ chosun

조선대학교
CHOSUN UNIVERSITY

는 영향에 대한 연구에서 모험시도는 원어민과 한국인 반에서 유의미한 차이는 없었다. 하지만 원어민 교사반의 경우, 성적이 높은 학생들은 다른 학생들에 비해 모험시도가 높은 반면에 성적이 낮은 학생은 그 정도가 현저히 떨어지는 것을 알 수 있다. 따라서 그들은 원어민 교사반의 경우 상대적으로 한국인 교사반보다 성적에 따라 학생들의 수업참여나 적극성에 차이가 난다고 주장하였다.

박현주(2002)는 모험 시도를 4가지 하위 요인인 발표의 적극성, 새로운 영어 표현 시도, 동료에 대한 의사소통 시도, 교사에 대한 의사소통 시도로 나누었는데, 성별에 따라서 새로운 영어 표현 시도는 여학생이 남학생보다 많이 했지만 동료와 교사에 대한 의사소통 시도는 여학생보다 남학생이 많이 하는 것으로 나타났다. 또한 모험 시도 하위 요인들 간의 상관관계를 살펴본 결과, 모험 시도 하위 요인들은 서로 정적 상관관계를 나타냈으며, 전반적으로 회화반의 상관성이 강독반보다 높았고, 여학생의 상관성이 남학생보다 더 높게 나타났다. 김명진(2003)은 원어민과 수업과 한국인 수업학습자들의 영문학영어, 영작문, 영어회화, 영문학한국어 강의 순으로 모험시도를 하였다. 영작문보다 영어회화가 불안이 높았던 것과 반대로 영작문보다 영어회화 강의에서 모험시도 평균이 낮았다. 그리고 불안은 영문학영어 강의보다 영문학한국어 강의에서 더 높았지만 모험시도는 영문학 영어 강의가 영문학 한국어 강의보다 더 높은 평균을 나타내었다. 평균만을 비교해 볼 경우 학습자들은 영어회화 수업보다는 영작문 수업에서 그리고 영문학 한국어 수업보다는 영문학영어 수업에서 더 높은 모험시도를 하였음을 알 수 있다. 학습 환경에 따른 모험시도의 양상을 비교한 결과 통계적으로 유의미한 차이를 발견할 수 있었다. 즉, 영어학습자들의 모험시도에 대한 태도와 행위는 수업 환경에 따라서 달라졌다. 이러한 결과는 학생들의 모험시도 성향은 성취도에 따라서 다르게 나타나지만 학습 환경에 따른 차이가 없다는 박현주와 신경구(2001) 그리고 박현주(2002)의 연구와 상반된 결과를 보여준다. 원어민 교사와 한국인 교사의 협력 집단과 원어민 교사만의 집단 간의 모험시도에 관한 연구에서 이혜승(2005)은 원어민 교사만의 집단 학생들이 더 많은 모험시도를 한다고 보고하였다.

선행연구를 통해서 살펴본 결과 모험시도는 성공적인 외국어 학습을 위한 중요한 변수 중에 하나임에도 불구하고 학습 환경과 모험시도에 관한 연구는 거의 이루어지지 않았다. 어떤 학습 환경은 학습자의 모험시도 행동을 촉진시킬 수 있는 요소들을 많이 가지고 있거나 반대로 어떤 학습 환경은 모험시도를 방해 할 요소

Collection @ chosun

조선대학교 CHOSUN UNIVERSITY

들을 많이 가지고 있어서 실제로 학습자의 모험시도 행동에 부정적인 영향을 미치는 것으로 나타났다.

2.3 동기(Motivation)

2.3.1 동기의 개념과 특성

MaClellan(1961)과 Harmer(1991)은 개인이 자신의 행동을 계속 지속하게 만드는 내부의 추진력을 동기로 보고 이러한 동기를 지닌 사람은 능률적 수행을 하거나 도전적으로 자신의 능력을 시험하는데 흥미를 느낀다고 보았다.

학습 동기란 성공적 외국어 학습을 이끌어 가는데 중요한 요소이다. 또한 학습활동에 어느 정도의 능동성을 기울이는가를 결정해 주는 요소 역시 학습동기이다. 즉, 학습 동기는 직접적으로 학생들이 학습전략을 어떻게 사용하는지에 영향을 미치고, 얼마나 자주 원어민과 상호작용을 하며, 얼마만큼의 입력을 수용하는지, 관련교과 성취도 시험은 얼마나 잘 치르는지, 유창성 수준은 어느 정도인지, 배운 것을 얼마나 오래 지속 시키는가 등에 직접적 영향을 미친다. 그러므로 학습동기가 없는 학습자들은 학습활동에 적극적이지 못할 것이며, 따라서 자신의 잠정적/내재적 언어습득능력을 개발시키지 못할 것이다(박숙희,1996).

Ausubel(1968)은 동기를 이루는 6가지 욕구(needs)를 정의했다. 첫째, 모르는 것을 탐구하려는 탐험욕, 둘째, 환경에 작용하여 변화를 유발시키려는 조작욕, 셋째, 육체적, 정신적 활동이나 연습에 대한 활동욕, 넷째, 환경, 다른 삶, 사상, 감정 등에 의해 자극 받으려는 자극욕이다. 그리고 다섯째, 앞에 네 가지 욕구에 대한 결과를 달성하고 내재화 시켜서 모순점이나 문제점을 해결하고, 지속적인 지식의 체계를 추구하려는 지식욕, 여섯째, 다른 사람에 의해 자신의 자아가 알려지고 허용되고, 인정받으려는 자아 향상욕이다.

Jakobovits(1970)는 외국어 학습이 성공 여부에서 동기가 차지하는 비중을 33%로 여겼을 만큼 동기에 대한 중요성을 강조했다. 동기와 태도는 다양한 학습자들의 외국어 숙달 정도를 결정하는 중요한 요인이라고 말한 Ellis(1985)가 가장 성공적인 학습자는 재능과 높은 동기를 동시에 갖고 있는 사람이라고 한 것으로 미루어 보아 동기가 제 2 언어 학습에 강력한 영향을 끼치는 정의적 변인이라는 사

Collection @ chosun

조선대학교 CHOSUN UNIVERSITY

실을 알 수 있다.

Gardner와 Lambert(1972)는 외국어 학습에서 태도와 동기에 관한 가장 폭넓은 연구를 한 학자들이다. 그들은 영어 학습 동기를 도구적 동기(instrumental motivation)와 통합적 동기(integrative motivation)로 구분하였다. 도구적 동기는 실용적 목적으로 영어를 배우고자 하는 욕구를 말하며, 영어를 모국어로 사용하지 않는 국가나 사회에서 교과로 의무적으로 배우거나, 상급학교 입학, 진급, 취직 등을 위해 영어를 학습하는 욕구가 이에 해당된다. 통합적 동기는 영어 사용자와 의사소통을 하기 위해서 영어를 배우려는 욕구로써 영어권 국가에서 영어를 제 2언어로 배우는 경우와 영어권 국가나 국민이 좋아서 영어를 배우는 욕구를 말한다.

한편으로 Deci와 Ryan(1985)는 학습 동기에 대한 연구를 통해 동기를 내적 동기(intrinsic motivation)와 외적 동기(extrinsic motivation)로 분류하였다. 내적 동기는 일반적으로 명백한 외부의 보상이 없어도 순전히 흥미와 즐거움 때문에 또는 호기심을 충족시키기 위하여 어떤 활동을 하는 것을 말한다. 반면 외적 동기는 활동 자체에 대한 흥미 때문이 아니라 외부적 보상을 얻거나 처벌을 피하기 위한 행동 등 어떤 목적을 이루기 위한 수단으로써의 행동을 취하는 것이다.

이효웅(1996)에 의하면 지나친 외적 동기는 보다 안정적이고 지속적인 내적동기의 발전을 저해시킨다고 밝혔으며, 학습은 내적 동기가 외적 동기보다 더 우세해야 한다고 한다. 배두본(2002)은 동기를 정의적 영역에서 영어 학습에 가장 많은 영향을 주는 요인으로 보며 그것이 사람이 목표를 향해서 추진해 나가려는 내적인 힘이라고 하였다. 그에 따르면 학습자가 도달하고자 하는 목표를 명확하게 인식하고, 그 목표에 일정 수준 이상의 매력을 느끼면 목표에 도달하려는 강한 동기가 부여된다고 할 수 있다.

영어 학습 상황에서 교수자가 학습자에게 어떤 동기를 부여하고 지속하는가에 따라 학습 결과가 달라진다. 학습 동기는 학업 성취도와 주변 환경, 학습자 자신의 의지, 학습하고 있는 위치와 같은 많은 변인에 의하여 바뀔 수 있기 때문이다. 예를 들어, 학교 교육에서 흔히 일어나는 영어 학습 동기는 장래 사회적 신분 변화를 위해, 수업 시간에 처벌대신 칭찬을 받기 위한 수단으로 배우는 경우가 있다. 이와 같은 동기는 흔히 그 목표가 달성되거나 목표가 어려우면 중단되게 된다. 그래서 제 2언어 학습에는 적절하게 동기 유지를 할 수 있는 환경의 뒷받침을

Collection @ chosun

조선대학교 CHOSUN UNIVERSITY

해야 한다(이신유,황병희,2002).

현석분(2003)이 인용한 Harter(1981)의 연구는 내적 동기가 어떻게 구성되어 있는지에 관한 것이다. Harter는 내적 동기 설문지를 개발하여 미국의 초등학생과 중학생을 대상으로 설문 타당도를 검증하였는데 호기심, 흥미, 관심 요인과 자율적 숙달 요인, 도전적 과제, 교과 선호성, 학습의 욕구가 내적 동기와 정적 상관을 나타내었다고 보고하였다. 그리고 내적 동기 기준을 학습자 관점에서 정의하였으며, 학습자가 과제에 대해 느끼는 흥미에 따라서 과제 해결을 위하여 주도적인 노력을 기울이는 것이라고 밝혔다. 그에 반해 외적 동기는 어린 학습자들이 단지 칭찬을 받거나 그저 벌을 피하고자 하는 행동도 모두 외적으로 동기화된 것이며 외적 동기를 비본질적 동기라고도 하였다(정성혜, 2007).

Brown(2001)은 외재적으로 동기화된 행동들은 자신의 통제를 벗어난 외부로부터 오는 보상을 기대하면서 행해진다고 하였다. 전형적인 외부 보상은 금전, 수상, 성적 그리고 어떤 형태의 긍정적인 피드백까지도 포함한다. 단지 처벌을 피하려고 하는 행동 역시 외재적으로 동기화 된 것이다. 한편으로 ESL 환경에서 학습자는 일상생활에서 목표 언어에 쉽게 노출되어 학습에 대한 자발적 동기 유발이 쉽지만, EFL 환경에서는 학습자는 인위적으로 자극을 받아야 하는 경향이 많다(허유림, 2011).

2.3.2 동기와 원어민/한국인 교사 수업의 연관성에 대한 선행 연구

김영신(2003)의 연구에서는 학습자 동기를 도구적 동기와 통합적 동기로 나누어 한국인 교사와 원어민 교사가 학습자 동기에 미치는 영향을 비교하였는데, 두 동기점수 모두 원어민 교사 수업에서 높게 나왔다. 구정림(2009)에 따르면 초등학교 5,6 학년 학생들의 영어 학습 동기가 한국인 영어 강사가 영어로 진행하는 영어수업과 원어민 강사의 영어수업에서 어떻게 다르게 나타나는지 비교한 결과 전체 동기를 점수로 비교하였을 때, 초등학교 5,6 학년 학생들의 동기 점수는 한국인 강사의 영어수업의 경우 평균 2.59, 원어민 강사의 영어 수업의 경우 2.83으로 원어민 강사의 수업에서 학습자의 동기가 한국인 강사의 수업에 비해 약간 높게 나타났다. 하지만 이는 모두 3점 이하의 점수로 강사의 국적변인이 학습자의 동기에 크게 영향을 주지 않는 것으로 나타났다. 한국인 강사의 영어수업과 원어민 강사

Collection @ chosun

조선대학교
CHOSUN UNIVERSITY

의 영어수업이 학습자의 동기에 미치는 영향을 비교한 결과 통계적으로 유의한 효과를 냈으며, 원어민 강사가 한국인 강사보다 학습자의 동기 향상에 조금 더 긍정적인 영향을 주는 것으로 나타났다.

중학교 1학년 학생들을 대상으로 교사 국적변인에 따른 학습자 동기를 비교했던 정성혜(2007)의 연구 결과, 영어로 하는 영어 수업을 각각 한국인 교사와 원어민 교사에 의해 실시한 후 전체 동기의 점수를 비교했을 때 중학교 1학년 학생들의 동기 점수는 한국인 교사의 영어로 하는 영어 수업의 경우 평균 3.08, 원어민 교사의 영어수업의 경우 2.86으로 한국인 교사의 수업에서 학습자의 동기가 원어민 교사의 수업에 비해 약간 높게 나타났다. 한국인 교사의 영어로 진행하는 영어수업과 원어민 교사가 영어로 진행하는 영어수업이 학습자의 동기에 미치는 영향을 비교한 결과 통계적으로 유의한 효과를 나타냈으며, 한국인 교사가 원어민 교사보다 학습자의 동기 향상에 조금 더 긍정적인 영향을 주는 것으로 나타났다. 학습자 동기를 내적 요인, 외적 요인으로 나눈 후 동기 점수를 비교 했을 때 한국인 교사의 영어로 하는 영어수업에서는 외적 동기가 내적 동기보다 높게 나왔으며, 원어민 교사의 영어 수업에서는 내적 동기가 외적 동기보다 높았다. 따라서 각 교사(한국인, 원어민)의 영어로 하는 영어수업은 중학교 1학년 학습자의 동기에 어느 정도영향을 미친다고 할 수 있으며, 전반적으로 원어민 교사의 영어로 하는 영어수업보다 한국인 교사의 영어로 하는 영어수업이 동기에 긍정적인 영향을 준다고 짐작 할 수 있다. 동기를 내적, 외적 요인으로 나누어 살펴보았을 때, 한국인 교사는 외적 동기에, 원어민 교사는 내적 동기에 긍정적 영향을 준다고 나타났다. 한국인 교사의 수업이 외적 동기 형성에 좀 더 영향력을 끼쳤다는 것은 한국인 교사의 수업이 학교 성적과 관련 있다는 것으로 보여 진다.

선행연구의 결과를 종합해 보면, 학습자들의 성취도를 높이기 위해서는 학습을 방해하는 불안을 최대한 낮추고, 학습자의 모험시도를 가치 있게 평가해 주며, 전반에 걸쳐 학습동기가 유지될 수 있도록 바람직한 학습 환경을 마련하는 것이 무엇보다 중요하다고 할 수 있겠다. 이와 관련하여 불안, 모험시도, 동기에 관한 연구는 국내외적으로 꾸준히 이루어졌고, 외국어 학습에 적용되어 많은 도움을 주고 있다. 그럼에도 불구하고 원어민과 한국인이라는 교사유형이 학습자들의 불안, 모험시도 및 동기에 어떠한 긍정적 혹은 부정적 영향을 주고 있는지에 관한 연구는 부족한 편이다. 따라서 본 연구에서는 학습자들의 불안, 모험시도, 동기를 중심으

Collection @ chosun

조선대학교
CHOSUN UNIVERSITY

로 원어민과 한국인 교사가 미치는 영향을 비교해서 앞으로 점차 확대될 전망인 원어민 교사의 수업을 효율적으로 운영하는데 도움을 주고자 한다. 다음의 3장에서는 본 연구의 방법을 제시하고자 한다.

Collection @ chosun

조선대학교
CHOSUN UNIVERSITY

Ⅲ. 연구방법 및 절차

3.1 연구 대상

본 연구는 원어민과 한국인 교사 모두에게 수업을 받고 있는 학생들이 각각의 교사의 수업 시간에 느끼는 언어 불안, 모험 시도, 학습 동기의 정도에 차이가 있는지를 알아보는 것이 목적이다. 그러한 이유로 원어민과 한국인 교사의 수업을 모두 실시하고 있는 광주시의 C 여자중학교 2학년 4개의 학급을 대상으로 하여 총 110명의 학생에게 설문을 실시하였다. 이들은 2013년 3월 입학한 이래 본 연구가 실시된 2014년 9월까지 주당 원어민 교사 수업 1회, 한국인 교사 수업 3회, 월 16회의 영어 수업을 받고 있다.

다음 <표 1>에서와 같이 인적사항에 대한 빈도 분석표를 보면 영어 수업시간을 제외하고 평균적으로 일주일에 영어를 공부하는 시간을 묻는 질문에서 37명(33.3%), 33명(29.7%)의 학생들이 각각 1시간미만, 3시간이라는 답변을 가장 많이 해주었고, 가장적은 비율로 6명(5.4%)은 12시간 이상을 한다는 순으로 조사되어 학생들이 영어공부를 하는 시간이 많지 않음을 알 수 있었다. 자신의 전반적인 영어 능력을 묻는 질문에서는 '중간이다', '좋은 편이다'에 각각 44명(39.7%)과 30명(27.0%)의 대부분이 긍정적인 답변을 해주었고, 이에 반해 가장적은 비율로 '아주 좋다'와 '아주 열등하다'에 각각 6명(5.4%)과 7명(6.3%)이 답을 해주었다.

자신의 영어 학습에 가장 영향을 미치는 요인을 묻는 질문에서 영어 학원과 학교 선생님이 각각 38명(34.2%)과 36명(32.4%)으로 가장 높게 나왔고, 자율학습과 어학교재가 각각 16명(14.4%), 10명(9.0%) 순으로 낮게 조사되었으며 이는 학생들이 영어교육으로 사교육을 많이 받고 있다는 결과를 보였다.

Collection @ chosun

조선대학교 CHOSUN UNIVERSITY

<표 1> 연구 참여자의 특성

문항	구분	빈도	퍼센트(%)
학습시간	1시간미만	37	33.3
	3시간	33	29.7
	6시간	25	22.5
	9시간	9	8.1
	12시간 이상	6	5.4
영어능력	아주 열등하다	7	6.3
	좋지 않다	23	20.7
	중간이다	44	39.6
	좋은 편이다	30	27.0
	아주 좋다	6	5.4
학습요인	어학교재	10	9.0
	영어학원	38	34.2
	학교선생님	36	32.4
	자율학습	16	14.4
	기타	10	9.0

3.2 연구 도구

<표 2>에 제시된 바와 같이 설문내용의 총 문항 수는 59문항(부록 참조)으로 개인의 인적사항에 대한 설문은 11문항, 원어민/한국인 수업에서의 언어불안 16문항, 원어민/한국인 수업에서의 모험시도 16문항, 원어민/한국인 수업에서의 학습동기 16문항으로 구성되어 있다. 원어민/한국인 교사의 수업에서의 언어불안, 모험시도, 학습동기를 측정하기 위한 설문지는 박현주(2002), 김수희(2006)의 연구를 바탕으로 설문 문항을 작성하였다.

<표 2> 설문지 문항의 구성

영역별 설문내용	문항수
개인 인적사항	11
원어민/한국인교사 수업에 대한 언어불안	16
원어민/한국인교사 수업에 대한 모험시도	16
원어민/한국인교사 수업에 대한 학습동기	16

Collection @ chosun

조선대학교 CHOSUN UNIVERSITY

3.2.1 배경조사 설문문항

배경조사에 대한 설문지는 연구 대상자에 대한 인적사항 검사를 위해 11문항으로 조사하였다. 본 설문에 대한 내용은 성별, 학년, 영어 공부시간, 영어 능력, 영어 학습 방법, 원어민/한국인 교사 수업 시간의 도움이 되는 영역, 원어민/한국인 교사 수업 시간의 흥미도, 앞으로 수강하기를 희망하는 수업의 형태, 원어민/한국인교사의 협동 수업 시 바람직한 역할에 대하여 질문하였다. 각 설문지 문항에 따른 척도는 2점 척도(1번 문항), 3점 척도(2, 10, 11번 문항), 5점 척도(3, 4, 5, 7, 9번 문항)와 6점 척도(6, 8번 문항)로 다양하게 이루어져 있으며 부록에 수록되었다.

3.2.2 언어 불안, 모험시도, 학습동기 설문문항

<표 3>에 제시된 바와 같이 원어민/한국인 수업에서의 언어불안 각각 8문항, 원어민/한국인 수업에서의 모험시도 각각 8문항, 원어민/한국인 수업에서의 학습동기 각각 8문항으로 총 48문항으로 구성되었으며 <부록>에 수록되었다. 설문지의 각 문항은 1점에서 5점까지의 총 5점 척도로 응답이 이루어져 있고 각 문항의 응답의 구성은 전혀 그렇지 않다=1점, 별로 그렇지 않다=2점, 보통이다=3점, 대체로 그렇다=4점, 매우 그렇다=5점으로 반응 값을 부여하는 5단계 리커트척도(Likert Scale)를 이용하였다.

<표 3> 정의적 영역 설문지 문항의 구성

외국어 학습에 영향을 미치는 요소	세부 내용	설문지 번호
언어불안	의사소통에 대한 불안	6, 21
	영어 시험에 대한 불안	7, 18
	동료의 부정적 평가에 대한 불안	9. 17
	교사의 부정적 평가에 대한 불안	5, 20
모험시도	발표의 적극성	4, 19
	새로운 표현에 대한 시도	10, 14
	동료와의 의사소통 시도	8, 16
	교사와의 의사소통 시도	13, 24
학습동기	통합적 동기	11, 12
	도구적 동기	3, 22
	내적 동기	2, 15
	외적 동기	1, 23

Collection @ chosun

조선대학교
CHOSUN UNIVERSITY

3.3 자료 수집 방법

본 연구에 참여하겠다는 학생들의 동의로 2014년 10월 6일에 학습자의 아침 자습 시간에 담당선생님에 의해 배부되었으며, 배부하기 전에 설문 대상자들에게 연구목적을 알리고 설문지의 문항에 대한 답변방법으로 빈칸에 표시할 것을 설명하였다. 설문지 작성 시간은 약 20분 정도 소요되었고 연구자가 직접 자료를 수집하였다. 총 120부의 설문지를 배부하였으나 110부가 회수되어 91%의 회수율을 보여주었다.

3.4 자료 분석 방법

본 연구는 중학교 2학년 학생들을 대상으로 원어민/한국인 교사 수업 전반에 나타나는 언어불안, 모험시도, 학습 동기의 차이를 조사하려는 목적이다. 수집된 자료는 양적 질적 분석 방법을 적용하여 Statistical Package for the Social Science(SPSS) 17을 사용하여 다음과 같이 분석하였다.

(1) 원어민과 한국인 교사 시간에 느끼는 언어불안, 모험시도, 학습동기를 측정한 문항들의 신뢰도를 검증하기 위하여 신뢰도 지수(Cronbach alpha)를 사용하였다.

(2) 기술통계(descriptive statistics): 평균과 표준편차 및 빈도수와 백분율 분석을 통하여 연구 참여자들의 개인 정보 분석과 원어민과 한국인 영어수업에 대한 학생들의 인식의 경향성을 조사하였다.

(3) *t*검정(*t*-test): 원어민과 한국인 교사 시간에 느끼는 불안, 모험시도, 동기의 차이를 분석하기 위해 *t*-test(t검정)를 실시하였다.

Collection @ chosun

조선대학교 CHOSUN UNIVERSITY

IV. 연구 결과 및 논의

4.1 신뢰도 분석에 대한 결과

표 4에서 보는 바와 같이 한국인 교사와 원어민 교사의 수업시간에 대한 학생들이 느끼는 언어불안(8문항)을 측정하는 문항의 신뢰계수는 각각 .919, .904이고 모험시도(8문항)의 신뢰계수는 .894, .882 이며 학습동기(8문항)에 대한 신뢰계수는 각각 .927, .935의 결과를 보였다. 따라서 3가지 변수를 측정하는 문항들이 대체적으로 일관성이 높다고 할 수 있다.

<표 4> 설문 문항에 대한 신뢰도 분석

변수	문항 수	신뢰계수(a)
한국인 교사 수업시간의 언어불안	8	.919
원어민 교사 수업시간의 언어불안	8	.904
한국인 교사 수업시간의 모험시도	8	.894
원어민 교사 수업시간의 모험시도	8	.882
한국인 교사 수업시간의 학습동기	8	.927
원어민 교사 수업시간의 학습동기	8	.935

4.2 원어민/한국인 교사 수업의 인식에 관한 설문지 분석

<부록>에 나와 있는 인적사항 검사 설문문항을 보면 6번부터 11번 문항은 학생들이 원어민 교사와 한국인 교사의 수업에 관해 어떻게 인식하고 있는지를 확인하고자 하는 문항이다. 표 5에서 나타낸 바와 같이 원어민 교사의 수업이 어떤 부분에서 도움이 되는지에 대한 질문에 대해 대부분의 학생들은 '영어 듣기'(35%)와 '영어 말하기'(40%) 영역을 선택하였으며, '영어 작문'(4%), '영어 문법'(2%), '영어 독해'(6%) 영역에서 도움을 받고 있다고 대답한 학생의 수는 상대적으로 적은 편이었다. 그러나 한국인 교사의 수업에서 어떤 도움을 받고 있는지를 물은 8번 문항에서 학생들은 6번 문항과는 상당히 다른 반응을 보였다. 원어민 교사의 수업으로부터 '영어 듣기'와 '영어 말하기' 영역에서 도움을 받는다고 대부분의 학생이 답한 반면, 한국인 교사의 수업에서는 '영어 문법'(60%)과 '영어 독해'(19%)에

Collection @ chosun

조선대학교
CHOSUN UNIVERSITY

도움을 받는다고 답한 학생이 대부분이었다. 이는 원어민 교사와 한국인 교사가 수업을 나누어 진행하는 방식에 있어서 서로의 부족한 부분을 채워주고 있다고 해석할 수 있다. 그러나 두개의 문항 모두에서 '영어 작문'과 '영어 읽기'에 도움을 받고 있다고 답한 학생의 수가 현저히 떨어지는 비율을 보여주고 있기 때문에 앞으로 영어 작문이나 읽기 교육과 관련된 수업 진행 방식을 재고해 볼 필요가 있음을 시사하고 있다. 원어민 교사 수업의 흥미도에 대한 질문에 대부분의 학생들은 '보통이다'(50%)와 '그렇다'(23%)를 선택하였으며 '그렇지 않다'(12%)와 '매우 그렇다'(12%)는 같았다. 한국인 교사의 수업의 흥미도에 대한 질문에서도 대부분의 학생이 '보통이다'(45%)와 '그렇다'(29%)를 답하였다. 두 문항에 대해 '전혀 그렇지 않다' 의 응답이 가장 낮은 비율을 보이고 있는 걸로 보아 학생들이 원어민 교사와 한국인교사의 수업에 어느 정도의 흥미를 가지고 있음을 파악할 수 있었다. 앞으로 듣기를 희망하는 형태의 수업에 대하여 절반의 학생들은 원어민과 한국인 선생님이 함께하는 수업을 듣는 것(53%)을 희망하였으며, 원어민 교사의 수업을 듣기를 희망하는 학생은 8%로 낮은 비율을 보였다. 원어민과 한국인 선생님이 협동 수업 시 바람직한 역할'을 물어본 11번 문항에서도 이와 비슷한 결과를 볼 수 있다. '한국인 선생님과 원어민 선생님이 동등한 역할을 한다'라고 응답한 학생은 58%로 가장 많았다. 협동수업 시 원어민, 한국인 교사가 서로의 부족한 부분을 보완해 주어야 할 필요성을 느낄 수 있었다.

Collection @ chosun

조선대학교 CHOSUN UNIVERSITY

<표 5> 원어민/한국인 교사 수업의 인식에 관한 설문지 분석

문항	구분	빈도(%) 원어민/한국인	
원어민/한국인 선생님의 수업은 ____ 부분에서 도움이 된다.	영어듣기	39(35.1%)	4(3.6%)
	영어말하기	44(39.6%)	5(4.5%)
	영어작문	4(3.6%)	5(4.5%)
	영어문법	2(1.8%)	66(59.5%)
	영어독해	7(6.3%)	21(18.9%)
	영어읽기	12(10.8%)	8(7.2%)
원어민/한국인 선생님의 수업은 재미있다.	전혀 그렇지 않다	4(3.6%)	1(0.9%)
	그렇지 않다	13(11.7%)	8(7.2%)
	보통이다	55(49.5%)	50(45.0%)
	그렇다	25(22.5%)	32(28.8%)
	매우 그렇다	13(11.7%)	19(17.1%)
어떤 수업 형태가 좋나요?	원어민 선생님 단독 수업	15(8.1%)	
	한국인 선생님 단독 수업	44(39.6%)	
	원어민과 한국인 선생님 협동수업	61(53.3%)	
원어민, 한국인 선생님의 협동 수업 시 바람직한 역할은?	한국인선생님이 주도적인 역할을 한다.	22(19.8%)	
	원어민선생님이 주도적인 역할을 한다.	25(22.5%)	
	한국인 선생님과 원어민 선생님이 동등한 역할을 한다.	63(57.5%)	

4.3 언어 불안의 분석

4.3.1 전체학생의 언어 불안 분석

<표 6>에서 나타낸 바와 같이 원어민과 한국인 교사의 수업시간을 통틀어 학생들이 느끼는 전체불안은 2.64의 평균점을 보임으로서 5점 빈도 척도의 평균을 3점으로 보았을 때 그다지 높은 불안이라고는 할 수 없고 중간정도의 불안을 경험한다고 할 수 있다. 8개로 이루어진 원어민/한국인 수업에 대한 언어불안감을 측정하는 문항 중에서 학생들 대부분은 '보통이다' , '전혀 그렇지 않다 ', '별로 그렇지 않다' 의 답변을 보이고 있다. 또한 원어민교사/한국인 교사의 표준편차의 차이도 미미하여 각각의 수업에서 느끼는 언어불안감의 차이도 크지 않다는 것을 확인할 수

Collection @ chosun

조선대학교
CHOSUN UNIVERSITY

있었다. 구체적으로 살펴보면 2번 문항인 "준비 없이 영어로 말해야 할 때 당황하기 시작 한다"에서 원어민교사 수업에서는 '그렇다'(34%), 한국인교사 수업에서는 '그렇다'(29%)로 원어민교사 수업에서 의사소통에 대한 불안감을 더 느끼고 있다는 것을 알 수 있다. 이에 반해 4번 문항 "영어로 말할 때 친구들이 나를 어떻게 생각할지 걱정 된다"에서는 원어민교사 수업에서는 '그렇다'(9%) 한국인 교사 수업에서는 '그렇다'(11%)로 한국인 교사 수업에서 동료의 부정적 평가에 대한 불안감을 약간 더 느끼고 있는 것을 볼 수 있었다. 우선 학생들은 불안의 하위 요인들 중 원어민 교사 수업에서는 2번 문항인 의사소통에 대한 불안(M=2.96)을 가장 많이 느끼고 있는 것으로 나타났다. Horwitz등(1986)이 스페인어 학습자들을 대상으로 실시한 연구에서 외국어 불안은 말하고 듣는 의사소통상의 어려움과 관련된다고 하였는데, 이를 지지하는 결과로 볼 수 있겠다. 그 다음으로는 3번 문항인 영어 시험에 대한 불안과 8번 문항인 교사의 부정적 평가에 대한 불안이 각각 2.83, 2.80의 평균을 나타내었다. 학생들은 언어 불안의 하위 요소들 중 동료의 부정적 평가에 대한 불안을 가장 적게 경험하고 있음을 알 수 있다(M=2.34). 이에 반해 한국인 교사 수업에서는 3번 문항인 영어 시험에 대한 불안(M=3.05)을 가장 많이 느끼고 있는 것으로 나타났다. 그 다음으로는 8번 문항인 교사의 부정적 평가에 대한 불안과 2번 문항인 의사소통에 대한 불안이 각각 2.86, 2.79 순으로 나타났다.

Collection @ chosun

조선대학교 CHOSUN UNIVERSITY

<표 6> 원어민/한국인 수업의 언어불안 분석

문항	유형	1	2	3	4	5	평균	표준편차
1. 영어로 말할 때 선생님이 나를 어떻게 생각하실지 걱정된다.	원어민	30	25	28	15	4	2.70	1.15
	한국인	18	25	41	13	4	2.99	1.04
2. 준비 없이 영어로 말해야 할 때 당황하기 시작한다.	원어민	13	20	24	34	11	3.16	1.14
	한국인	13	24	31	29	5	2.79	0.99
3. 편안하게 시험을 치른다.	원어민	9	25	45	17	5	2.83	0.97
	한국인	6	16	52	20	6	3.15	0.91
4. 영어로 말할 때 친구들이 나를 어떻게 생각할지 걱정된다.	원어민	23	26	39	9	4	2.75	1.05
	한국인	20	20	46	11	3	2.98	1.01
5. 영어로 말할 때 다른 학생들이 웃을 것 같아서 겁을 먹게 된다.	원어민	28	24	38	6	5	2.75	1.08
	한국인	26	21	46	6	1	2.74	0.97
6. 영어 시험을 위해 공부하면 할수록 혼동이 된다.	원어민	21	18	46	11	5	2.80	1.07
	한국인	19	15	52	11	4	2.88	1.02
7. 선생님이 나의 실수를 빠짐없이 다 고쳐 주시려 할까봐 걱정된다.	원어민	24	28	37	8	3	2.38	1.02
	한국인	25	23	43	8	2	2.44	1.00
8. 선생님이 말씀하시는 것을 이해할 수 없으면 당황하게 된다.	원어민	14	23	40	17	6	2.80	1.08
	한국인	11	18	49	17	5	2.88	0.98
전체 평균	원어민						2.33	1.02
	한국인						2.94	1.08

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

4.3.2 원어민/한국인 교사 수업의 언어 불안 분석

<표 7>에 제시된 바와 같이 *t*-검정 결과 통계적으로 유의하다는 것으로 나타났다. 의사소통 불안, 영어시험 불안, 교사평가 불안 등 이 세 경우 모두 원어민 교사의 수업에서 학생들이 느끼고 있는 불안의 평균값과 한국인 교사의 수업에서 학생들이 느끼고 있는 불안의 평균값의 차이가 통계적으로 유의하였다(p=.001). 그러나 동료의 부정적 평가(p=.053)에 대한 불안과 교사의 부정적 평가에 대한 불안(p=.024)은 통계적으로 유의하지 않았다. 연구 결과를 분석한 결과 원어민 교사 수업에서 전체 연구 대상자의 불안 요소의 평균 점수가 2.33, 표준편차 1.02 이며 한국인 교사 수업에서 전체 연구 대상자의 불안 요소의 평균 점수가 2.94, 표준편차 1.08 로 나타남으로 인해 학생들은 원어민 교사의 수업 시간보다 한국인 교사

Collection @ chosun

조선대학교
CHOSUN UNIVERSITY

의 수업 시간에 훨씬 더 높은 언어 불안을 경험하는 것을 알 수 있었다. 불안 요소의 최고점을 5점으로 보고, 3점 이상이 나타날 경우를 불안감의 부정적 양상으로 볼 때, 두 경우 모두 3점 이하로 원어민/한국인교사 영어 수업에 대한 중학교 2학년 학생들의 불안감은 비교적 낮은 것으로 나타났다. 우선 학생들은 불안의 하위 요인들 중 의사소통에 대한 불안(*M*=3.31)을 가장 많이 느끼고 있는 것으로 나타났다. Horwitz등(1986)이 스페인어 학습자들을 대상으로 실시한 연구에서 외국어 불안은 말하고 듣는 의사소통상의 어려움과 관련된다고 하였는데, 이를 지지하는 결과로 볼 수 있겠다. 이 외에도 언어 불안 하위 요인의 평균값 대부분이 원어민 교사의 수업시간 보다 한국인 교사의 수업 시간에 높은 것으로 나타났다. 이는 정성혜(2007)의 중학교 1학년 학생들의 불안감을 비교 한 결과, 원어민 수업이 한국인 수업보다 불안감이 더 높다는 결과와는 다른 현상을 나타냈다. 이는 1학년 때보다 1년 동안 원어민과 수업을 하면서 원어민과 영어로 수업하는 것에 점차 적응을 하여 연구대상자인 중학교 2학년 학습자들의 원어민 수업 시간의 불안감이 낮아진 것을 추측할 수 있다. 또한 한국인교사 수업시간보다 원어민 수업시간에 선생님의 말을 이해할 수 없어도 학습자들이 긴장하거나 초조해 하지 않음을 알 수 있다. 구체적으로 살펴보면 원어민 교사의 수업 시간에 의사소통에 대한 불안의 평균은 3.31로 한국인 교사의 수업 시간에서의 평균 2.78보다 높았으며, 원어민교사 영어시험에 대한 불안은 각각 원어민 교사의 수업 시간에 느끼는 평균이 2.57, 한국인 교사의 수업 시간에는 3.18로 한국인 교사의 수업 시간에 불안이 더 높은 걸로 나타났다. 교사의 부정적 평가에 대한 불안의 결과 또한 한국인 교사의 수업에서 나타나는 평균은 2.65로서, 원어민 교사의 수업 시간에 학생들이 느끼는 평균값인 2.29보다 높게 나타나고 있음을 살펴 볼 수 있다.

요약하자면 의사소통에 대한 불안을 제외하곤 전반적으로 영어 시험에 대한 불안, 동료의 부정적 평가에 대한 불안, 교사의 부정적 평가에 대한 불안이 원어민 교사 수업시간 보다 한국인 교사 수업 시간에 더 높게 나타났고 의사소통불안, 영어시험 불안 두 가지 요인에 통계적으로도 유의한 차이를 보였다. 언어 불안의 하위 요인을 살펴보면 원어민 교사의 수업과 한국인 교사의 수업에서 의사소통에 대한 불안과 영어 시험에 대한 불안의 차이가 각각 0.53, 0.61로 가장 크게 나타났다. 동료의 부정적 평가에 대한 불안과 교사의 부정적 평가에 대한 불안에서도 평균의 수치상으로는 원어민 교사의 수업 시간에 학생들이 불안을 덜 느끼는 것으로

Collection @ chosun

조선대학교 CHOSUN UNIVERSITY

나타났지만, 이는 통계적으로는 유의한 수준에 미치지 못하는 것으로 나타났다.

<표 7> 언어 불안의 양상 비교: 원어민 수업과 한국인 수업

언어 불안		*M*	*SD*	*t*	*p*
언어 불안 전체	원어민 수업	2.33	1.02	-5.610	.001
	한국인 수업	2.94	1.08		
의사소통 불안	원어민 수업	3.31	1.09	-4.675	.001
	한국인 수업	2.78	1.02		
영어시험 불안	원어민 수업	2.57	1.02	-4.785	.001
	한국인 수업	3.18	1.29		
동료평가 불안	원어민 수업	2.47	1.13	-1.941	.053
	한국인 수업	2.88	1.04		
교사평가 불안	원어민 수업	2.29	1.11	-3.958	.024
	한국인 수업	2.65	1.13		

4.4 모험시도의 분석

4.4.1 전체 학생의 모험 시도 분석

<표 8>에 제시된 바와 같이 총 8개의 질문으로 이루어진 원어민/한국인 교사 수업에서 학습자들의 모험시도를 측정하는 문항에 대한 답변으로 대부분이 모두 '보통이다' 로 중립적인 답변이 높았음을 알 수 있다. 또한 원어민/한국인 교사의 표준편차의 차이도 미미하여 각각의 수업에서 느끼는 모험시도의 차이도 크지 않다는 것을 확인할 수 있었다. 이 결과는 학생들의 모험시도 성향은 성취도에 따라서 다르게 나타나지만 학습 환경에 따른 차이는 없다고 주장한 박현주와 신경구(2001)의 결과를 지지한다. 구체적으로 살펴보면 2번 문항 "짝 활동이나 그룹 활동을 하는 것은 영어 실력 향상에 도움이 된다" 에서 원어민 수업에서는 '보통이다'(45%),'대체로 그렇다'(30%),'매우 그렇다'(6%)의 긍정적인 답변이 높은 비율을 보이는 반면에 한국인 수업에서는 '보통이다' (59%), '대체로 그렇다' (18%), '매우 그렇다' (7%)로 비교적으로 원어민 수업에서 모험시도의 하위 요인 중 발표의 적극성에 대한 모험시도의 비중이 더 높은 것을 알 수 있다. 이는 한국인 교사 수업은 교사 중심의 강의식 수업방식으로 진행되는 반면, 원어민 교사 수업은 더 다양한 학습활동과 직접적인 참여기회가 많은 학습자 중심의 수업활동으로 이루어지기 때

Collection @ chosun

조선대학교
CHOSUN UNIVERSITY

문으로 추측된다. 3번 질문 “표현하고 싶은 말이 바로 생각나지 않으면 비슷한 표현이라도 사용하려고 한다”는 '새로운 표현에 대한 모험시도'를 측정하는 문항에서 원어민 교사 수업에서는 ‘전혀 그렇지 않다’(7%), ‘별로 그렇지 않다’(2%)를 합한 9%의 비율을 제외하고 과반수의 학생들이 ‘보통이다’(46%), ‘대체로 그렇다’(35%), ‘매우 그렇다’(13%)의 긍정적인 답변의 높은 수치를 보여주었다. 마찬가지로 한국인 교사 수업에서도 ‘전혀 그렇지 않다’(1%), ‘별로 그렇지 않다’(7%)를 합한 8%의 비율을 제외하고 과반수의 학생들이 ‘보통이다’(50%), ‘대체로 그렇다’(31%), ‘매우 그렇다’(11%)의 긍정적인 답변의 높은 수치를 보여주었다. 이 결과 연구에 참여했던 110명의 중학교 2학년 여학생들은 새로운 영어표현을 듣거나 읽었을 때 유추하는 능력이 높고, 반복되는 단어나 구문 위주로 말하지 않으며, 새로운 문장시도 등에 대해 적극적이라는 것을 의미한다.

Collection @ chosun

조선대학교 CHOSUN UNIVERSITY

<표 8> 원어민/한국인 교사 수업의 모험시도 분석

문항	유형	1	2	3	4	5	평균	표준편차
1. 자발적으로 발표하거나 대답하지 않는다.	원어민	14	25	36	19	7	2.81	1.11
	한국인	11	23	45	18	4	2.80	0.98
2. 짝 활동이나 그룹 활동을 하는 것은 영어실력 향상에 도움이 된다.	원어민	8	13	45	30	6	3.11	0.99
	한국인	6	10	59	18	7	3.10	0.92
3. 표현하고 싶은 말이 바로 생각나지 않으면 비슷한 표현이라도 사용하려고 한다.	원어민	7	2	46	35	13	3.52	0.80
	한국인	1	7	50	31	11	3.43	0.81
4. 선생님이 질문을 할 것 같아서 수업 중 눈을 마주치지 않으려고 한다.	원어민	18	37	34	8	3	2.40	0.96
	한국인	18	23	47	10	2	2.54	0.96
5. 모르거나 궁금한 것이 있으면 틀린 문장이라도 질문을 한다.	원어민	12	18	47	20	4	2.84	0.96
	한국인	8	16	56	13	8	2.98	0.95
6. 영어로 친구와 대화하는 것을 좋아한다.	원어민	22	25	33	16	5	2.57	1.13
	한국인	16	20	48	11	6	2.70	1.03
7. 영어로 발표하는 것은 나의 영어실력을 향상시켜 준다.	원어민	5	10	55	20	11	3.22	0.93
	한국인	5	12	57	16	12	3.18	0.94
8. 영어로 대화하는 것에 적극적이다.	원어민	7	19	53	11	10	2.99	0.98
	한국인	7	16	53	13	11	3.03	1.01
전체 평균	원어민						2.93	1.02
	한국인						2.97	1.08

4.4.2 원어민, 한국인 교사 수업의 모험 시도 분석

<표 9>는 원어민 교사의 수업과 한국인 교사의 수업에서 학생들이 시도하는 모험과 그 하위 요인들의 평균과 표준편차 그리고 그 모험 시도가 유의미한 차이를 보이는 지에 대한 결과를 분석해 놓은 것이다. 모험시도 하위요인은 발표의 적극성, 새로운 표현에 대한 시도, 동료에 대한 의사소통시도, 교사에 대한 의사소통 시도의 네 가지 측면으로 분류하였다. 표 9를 분석한 결과 발표의 적극성(p=.001)과 교사와의 의사소통(p=.001)을 제외한 학생들의 모험 시도에서는 전반적으로 원어민 교사의 수업과 한국인 교사의 수업에 유의미한 차이가 없는 것으로 드러났다(p>.001). 모험 시도의 하위 요인을 살펴보면 원어민 교사의 수업과 한국인 교사의 수업에서 교사와의 의사소통 시도 차이가 0.64로 가장 크게 나타났다. 새로운 표현에 대한 의사소통의 차이와 동료에 대한 의사소통의 차이는 각각 0,14, 0.08

Collection @ chosun

조선대학교
CHOSUN UNIVERSITY

로 비슷하였으며, 평균의 수치상으로는 원어민 교사의 수업 시간에 학생들이 더 많은 시도를 하는 것으로 나타났지만, 이는 통계적으로는 유의한 수준에 미치지 못하는 것으로 나타났다. 구체적으로 살펴보자면 원어민 교사의 수업은 학생들이 M=3.34, 한국인 교사의 수업은 학생들이 *M*=3.22의 평균값을 보임으로써 한국인 교사의 수업에서보다 원어민 교사의 수업에서 더 많은 모험을 시도하는 것으로 해석할 수 있다. 이는 원어민 교사 수업에서 확실하지 않은 문장도 발화하려고 시도해 보는 학생이 원어민 교사와도 의사소통 하려는 시도를 많이 하는 것으로 해석될 수 있다. 또한 수업 시간에 짝 활동이나 그룹 활동을 하는 것을 즐겨 적극적으로 참여하는 경향이 있으며, 이러한 학생들이 교사와의 의사소통 시도도 많이 한다는 사실을 말해준다.

모험 시도의 하위 요인을 분석해보면, 발표의 적극성에 있어서 원어민 교사반(*M*=3.68)이 한국인 교사반(*M*=3.12)보다 평균이 더 높게 나타나고 있는 걸 확인 할 수 있었다. 이 결과는 학생들의 모험시도 성향은 성취도에 따라서 다르게 나타나지만 학습 환경에 따른 차이는 없다고 주장한 박현주와 신경구(2001)의 결과를 지지하지 못한다. 이는 한국인교사 수업은 교사 중심의 강의식 수업방식으로 진행되는 반면, 원어민 회화수업은 더 다양한 학습활동과 직접적인 참여기회가 많은 학습자 중심의 수업활동으로 이루어지기 때문으로 추측된다. 새로운 표현의 시도에 있어서는 원어민 교사반(*M*=3.25)이 한국인 교사반(*M*=3.17)보다 높게 나타났다. 동료에 대한 의사소통 시도 역시 원어민 교사반(*M*=2.99)이 한국인 교사반(*M*=2.85)보다 높은 것으로 분석되었다. 교사에 대한 의사소통 시도도 또한 원어민 교사반이(*M*=3.74)에서 한국인 교사반(*M*=2.89)보다 다소 높게 나타났다. 특히 주목할 점은 원어민 교사와의 의사소통을 시도하는 것이 *M*=3.53, 한국인 교사와 의사소통을 시도하는 것이 *M*=2.89로, 그 평균값의 차이가 0.64로 가장 크게 나타나 학생들이 다른 하위 요인보다 원어민 교사와의 의사소통을 많이 시도하는 것을 알 수 있었다.

Collection @ chosun

조선대학교 CHOSUN UNIVERSITY

<표 9> 모험시도의 양상 비교: 원어민 수업과 한국인 수업

모험시도 유형		*M*	*SD*	*t*	*p*
모험시도 전체	원어민 수업	3.34	1.14	-2.16	.119
	한국인 수업	3.22	1.02		
발표의 적극성	원어민 수업	3.68	1.05	-4.25	.001
	한국인 수업	3.12	0.94		
새로운 표현 시도	원어민 수업	3.25	1.17	-.234	.414
	한국인 수업	3.17	1.03		
동료 의사소통	원어민 수업	2.99	1.17	-.642	.522
	한국인 수업	2.85	0.96		
교사 의사소통	원어민 수업	3.53	1.25	-5.87	.001
	한국인 수업	2.89	1.14		

4.5 학습 동기 분석

4.5.1 전체 학생의 학습 동기 분석

<표 10>에 제시된 바와 같이 원어민/한국인 교사 수업에서 학습자들의 학습동기를 측정하는 문항이 총 8개로 이루어져 있다. 8개의 문항에 대체적으로 보통이다로 중립적인 답변이 높았음을 알 수 있다. 3번 문항 "고등학교 진학 시험을 위해 열심히 공부 한다"에서 원어민 수업에서는 '보통이다' (49%), '대체로 그렇다' (23%) '매우 그렇다' (14%)의 긍정적인 답변이 높은 비율을 보이는 반면에 한국인 수업에서는 '보통이다' (56%), '대체로 그렇다'(22%), '매우 그렇다' (13%)로 비교적으로 한국인 수업에서 학습동기의 하위 요인 중 도구적 동기에 대한 학습동기의 비중이 더 높은 것을 알 수 있다. 23번 질문 "수업이 시험과 관련이 없는 것 같아 가능한 조금 공부하기를 원한다"에서 학습동기의 하위요인 중 '외적동기' 를 측정하는 문항에서 원어민 교사 수업에서는 '보통이다' (50%), '대체로 그렇다' (16%), '매우 그렇다' (5%)의 긍정적인 답변의 높은 수치를 보여주었다. 마찬가지로 한국인 교사 수업에서도 '보통이다' (50%), '대체로 그렇다' (12%), '매우 그렇다' (5%)의 답변을 보여줌으로써 한국인 교사 수업에서 '외적동기' 가 더 높은 것을 알 수 있다. 이와 같은 결과는 학생들은 한국인 교사 수업시간에 영어를 배워서 앞으로 더 유용하리라는 생각을 가지고 있는 것으로 나타났다. 또한 중학생임에도 불구하고

Collection @ chosun

조선대학교 CHOSUN UNIVERSITY

시험이나 유학, 취업 등과 관련한 외적동기와 도구적 동기가 높아 우리나라에서 좋은 대학에 들어가기 위한 요건을 충족시키는 조건에 높은 수학 능력 시험과 학생부 성적이 포함된다는 것을 생각해 보면 우리나라의 현실을 잘 반영하고 있는 결과라고 볼 수 있다.

<표 10> 원어민/한국인 교사 수업의 학습 동기 분석

문항	유형	1	2	3	4	5	평균	표준편차
1. 칭찬받는 것이 좋아서 영어를 열심히 공부한다.	원어민	10	19	53	13	6	2.84	0.95
	한국인	6	23	55	14	4	2.87	0.84
2. 성적에 상관없이 선생님 수업을 좋아한다.	원어민	10	18	45	18	8	2.99	1.08
	한국인	5	10	65	15	6	3.08	0.82
3. 고등학교 진학 시험을 위해서 열심히 공부한다.	원어민	4	11	49	23	14	3.31	0.96
	한국인	4	6	56	22	13	3.33	0.91
4. 영미문화를 이해하고 싶다.	원어민	6	17	48	18	11	3.30	1.02
	한국인	6	11	56	15	13	3.18	0.97
5. 영어사용자와 의사소통을 하기 위해서 열심히 공부한다.	원어민	6	17	48	18	11	3.11	1.00
	한국인	2	16	51	21	10	3.20	0.89
6. 영어에 대한 학습 의욕과 흥미가 증가된다.	원어민	7	18	49	20	6	3.00	0.97
	한국인	4	15	59	16	6	3.07	0.84
7. 장래에 좋은 직업을 갖기 위해서 열심히 공부한다.	원어민	4	5	49	26	17	3.48	0.95
	한국인	6	6	52	20	16	3.35	1.00
8. 수업이 시험과 관련이 없는 것 같아 가능한 조금 공부하기를 원한다.	원어민	10	20	50	16	5	2.84	0.95
	한국인	18	16	50	12	5	2.69	1.04
전체 평균	원어민						3.21	1.02
	한국인						3.32	1.08

4.5.2 원어민, 한국인 교사 수업의 학습동기 분석

<표 11>에 제시되어 있듯이 원어민과 비원어민 교사반별 동기의 차이를 분석한 결과, 전체적 동기 측면에서 유의한 차이가 있는 것으로 나타났다(p=.001). 또한 모든 하위 요인에서 원어민 교사의 수업에서 학생들이 갖고 있는 평균값과 한국인 교사의 수업에서 학생들이 갖고 있는 평균값의 차이가 유의한 값(p=.001)을 보여 학생들은 원어민 교사의 수업 시간보다 한국인 교사의 수업 시간에 훨씬 더 높은 동기를 갖고 있는 것을 알 수 있었다. 김영신(2003)의 연구에서는 학습자 동기를 도구적 동기와

Collection @ chosun

조선대학교
CHOSUN UNIVERSITY

통합적 동기로 나누어 한국인 교사와 원어민 교사가 학습자 동기에 미치는 영향을 비교하였는데, 두 동기점수 모두 원어민 교사 수업에서 높게 나왔다. 이는 본 연구결과와는 다른 결과이다. 중학교 2학년 학생들의 동기 점수는 한국인 교사의 영어로 하는 영어 수업의 경우 평균 3.69 ,원어민 교사의 영어수업의 경우 3.10로 동기는 전반적으로 중간을 약간 상회하는 수준으로 나타나고 있으며, 한국인 교사의 수업에서 학습자의 동기가 원어민 교사의 수업에 비해 높게 나타났다. 이 결과 도구적이든 통합적이든 학생들은 수업시간에 영어를 배워서 앞으로 유용하리라는 생각을 가지고 있는 것을 짐작할 수 있었다. 구체적으로 살펴보자면 원어민 교사의 수업 시간에 학생들의 도구적 동기(*M*=3.18)는 한국인 교사의 수업 시간(*M*=3.86)보다 현저히 낮았으며, 이는 원어민 교사의 수업 시간에 학생들이 갖고 있는 내적 동기(*M*=3.15)와 한국인 교사의 수업 시간의 내적 동기(*M*=3.63), 원어민 교사의 수업 시간에 학생들이 갖고 있는 외적 동기(*M*=2.84)와 한국인 교사의 수업 시간의 외적 동기(*M*=3.67)에서도 동일한 양상을 보여주고 있음을 알 수 있다. 이는 한국인 교사의 수업이 도구적 동기와 외적 동기 형성에 좀 더 영향력을 끼쳤다는 것은 한국인 교사의 수업이 학교 성적과 관련이 있기 때문인 것으로 보여 진다. 학습 동기의 하위 요인들 중에서 다른 양상을 보인 요인은 통합적 동기 하나로 원어민 교사의 수업 시간에 학생들의 통합적 동기(*M*=3.63)는 한국인 교사의 수업 시간(*M*=3.21)과 비교해 높았다. 이러한 분석의 결과는 학생들이 의사소통 능력을 기르거나 영미 문화를 배우거나 알고자 하는 데에는 원어민 교사의 필요성을 느끼지만, 앞으로의 진학이나 진로에 도움을 얻기 위해서는 원어민 교사보다 한국인 교사의 도움이 필요하다고 느끼고 있음을 알 수 있다. 한국인 교사와 원어민 교사가 통합적 동기, 도구적 동기, 내적동기, 외적 동기에 미치는 영향력이 각각 다른 양상으로 나타난 것은 영어 수업에서 교사의 역할이 다시 한 번 강조된다고 할 수 있다. 즉, 한국인 교사는 학습자의 내적인 동기 유발을 위해 다양하고 흥미 있는 여러 활동들을 제시해야 하며 원어민 교사는 학습자의 외적인 동기 유발을 위해 좀 더 형식화되며 규범화 된 활동을 제시하는 것이 바람직하다고 할 수 있다.

Collection @ chosun

조선대학교
CHOSUN UNIVERSITY

<표 11> 학습동기의 양상 비교: 원어민 교사 수업과 한국인 교사 수업

학습동기	수업유형	*M*	*SD*	*t*	*p*
학습동기 전체	원어민 수업	3.10	1.02	5.653	.001
	한국인 수업	3.69	1.08		
통합적 동기	원어민 수업	3.63	1.18	-4.254	.001
	한국인 수업	3.21	1.04		
도구적 동기	원어민 수업	3.18	0.87	10.185	.001
	한국인 수업	3.86	0.89		
내적동기	원어민 수업	3.15	1.01	4.384	.001
	한국인 수업	3.63	0.98		
외적동기	원어민 수업	2.84	1.15	6.721	.001
	한국인 수업	3.67	1.40		

Collection @ chosun

조선대학교
CHOSUN UNIVERSITY

V. 제언 및 결론

5.1 연구요약

본 연구는 광주광역시 소재의 중학교 2학년 4개 반을 대상으로 표집한 뒤 원어민과 한국인 교사의 수업 시간에 느끼는 언어 불안, 모험 시도, 학습 동기에 대한 설문조사를 실시하였다. 원어민 교사와 한국인 교사가 가르치고 있는 학생들을 대상으로 측정된 결과를 토대로 얻은 결론은 다음과 같다.

첫째, 원어민 교사에게 수업을 받는 경우와 한국인 교사에게 수업을 받는 경우 학습자가 느끼는 언어 불안의 정도에는 유의미한 차이가 있는 것으로 나타났다(p=.001). 학습자들은 한국인 교사의 수업에서보다 원어민 교사의 수업 시간에 언어 불안을 덜 겪는 것으로 나타났다. 비록 언어 불안의 하위 요소인 의사소통 불안, 영어 시험 불안, 동료의 부정적 평가에 대한 불안, 교사의 부정적 평가에 대한 불안의 평균은 높지 않았지만 동료와 교사의 부정적 평가에 대한 불안 항목을 제외한 나머지 문항에서 한국인 교사의 수업에서 겪는 불안의 정도와 원어민 교사의 수업에서 겪는 불안 정도의 차이가 유의미하다는 분석이 이루어져 학생들은 원어민 교사의 수업에서 의사소통에 대한 불안감을 더 겪고 한국인 교사의 수업에서는 시험에 대한 불안을 더 경험한다는 것을 알 수 있었다. 특히 영어 시험 불안에 대한 불안 평균의 차이가 가장 크게 나타났는데, 이렇게 영어 시험 불안이 한국인 교사의 수업에서 크게 나타나는 이유는 학생들이 치르게 되는 시험과 관련된 설명이나 시험을 치르기 위한 문법 문제에 대한 설명은 한국인 교사가 대부분 담당하고 있기 때문인 것으로 보인다.

둘째, 모험 시도의 측면 역시 원어민 교사에게 수업을 받는 경우와 한국인 교사에게 수업을 받는 경우 학습자가 행하는 발표적극성과 교사와의 의사소통에 대한 모험 시도의 차이는 유의미했다(p=.001). 앞서 제시된 연구에서 학생들은 한국인 교사의 수업에서보다 원어민 교사의 수업에서 더 많은 모험 시도를 하고 있었다. 새로운 표현에 대한 시도와 동료와의 의사소통 시도의 평균 차이는 각각 0.08, 0.13로 그 차이가 유의하지 않다는 결론이 나왔지만 발표의 적극성 정도와 교사와의 의사소통 시도에서는 원어민 수업과 한국인 수업에서 학생들이 모험을 시도하는 차이는 유의하다고 분석할 수 있었다. 모험 시도의 하위 요인에서 원어민, 한

Collection @ chosun

조선대학교 CHOSUN UNIVERSITY

국인 교사의 수업에 따라 가장 큰 차이를 나타낸 항목은 교사와의 의사소통 시도였고, 발표의 적극성, 동료와의 의사소통시도, 새로운 표현에 대한 시도가 그 뒤를 이었다. 학생들이 원어민 교사의 수업 시간에 더 많은 모험 시도를 하는 이유는 원어민 교사의 수업 시간에는 게임이나 팝송 등을 활용하여 학생들의 참여를 자연스럽게 이끌어 내는 학습 방법이 많이 사용되고 있으며, 한국인 교사 수업의 문법이나 독해 위주의 수업이 아니라 활동 중심의 학습자 중심의 원어민교사 수업을 통해서 짐작해볼 수 있다.

셋째, 원어민 교사에게 수업을 받는 경우와 한국인 교사에게 수업을 받는 경우 학습자가 갖는 학습 동기의 차이 역시 유의미하다는 결론이 나왔다(p=.001). 원어민 수업의 학습 동기 평균값은 3.10, 한국인 수업의 동기 평균값은 3.69였다. 학생들은 원어민 교사의 수업에서보다 한국인 교사의 수업에서 더 많은 학습 동기를 갖고 있다는 결론을 내릴 수 있었다. 특히 한국인 교사의 수업에서 학습자들이 갖고 있는 도구적 동기의 평균값은 굉장히 높았지만, 통합적 동기는 원어민 교사의 수업에서 유의한 값으로 높게 나왔다. 이는 학습자들이 독해나 문법 위주의 수업이 진행되고 있어 실용적인 영어를 배울 수 없는 점과 영어권 국가의 문화나 풍습에 대한 설명을 들을 수 없어 한국인 교사가 진행하는 수업이 흥미롭지 않다고 생각하고 있는 것으로 판단된다. 한국인 교사의 수업 시간에 원어민 교사의 수업과 비교하여 도구적 동기와 외적 동기가 높은 이유는 학습자들 스스로 한국인 교사의 수업에서 시험과 관련된 부분을 많이 다룬다는 것을 알고 있었기 때문이며, 그로 인해 영어에 대한 학습 의욕과 흥미 또한 증가되어 내적 동기에 영향을 미쳤을 거라고 여겨진다.

학생들에게 원어민, 한국인 교사의 수업을 통해 어떤 영역에 도움을 받고 있는지에 대한 질문을 한 결과, 원어민 교사의 수업에서는 영어 듣기와 말하기 영역에서, 한국인 교사의 수업에서는 영어 문법과 독해 영역에서 도움을 받고 있다는 설문 결과가 나왔다. 이러한 내용을 통해 원어민 교사와 한국인 교사가 학생들에게 수업을 진행함에 있어서 서로의 단점을 잘 보완해주고 있다는 것을 알 수 있다. 물론 절반의 학생들은 앞으로 듣기를 희망하는 교사의 선택에 있어 한국인 교사를 선택했다. 그리고 49%의 학생들이 원어민, 한국인 교사가 협동 수업을 시행한다 해도 한국인 교사가 주도적인 역할을 해야 한다고 답하였다. 이는 연구 대상자들이 높은 시험 성적을 얻기 위해 필요한 요소들을 한국인 교사의 수업을 통해 배울

Collection @ chosun

조선대학교
CHOSUN UNIVERSITY

수 있다는 이유로 학생들이 한국인 교사의 수업을 선호한다고 생각할 수 있다. 이는 학생들이 한국인 교사의 수업을 어떠한 보상을 얻기 위해 혹은 자신이 원하는 바를 성취하기 위한 수단으로써 활용하고 있다는 것을 보여준다.

5.2 교육적 함의

지금까지의 결론을 토대로 보면 원어민 교사의 수업과 한국인 영어 교사의 수업을 비교하여 정의적인 측면(불안감, 모험시도, 학습동기)에서 실효를 거두고 있는지에 관해 살펴보았다. 각각의 수업에서 효과를 거두고 있는 부분은 더욱 발전시키는 방안을 마련하고 문제점이 있다면 그 문제를 해결하기 위한 몇 가지의 제안을 하고자 한다.

첫째, 학생들의 의사소통 능력을 길러준다는 것은 어느 한 부분을 잘 할 수 있도록 그 부분에 치중하는 것이 아니라 듣기, 쓰기, 읽기, 말하기의 모든 영역을 골고루 잘 할 수 있도록 도와주는 것임을 교사가 먼저 자각해야 할 것이다. 학생들은 원어민 교사의 수업으로부터는 듣기, 말하기 영역에서, 한국인 교사의 수업으로부터는 문법, 시험을 보는 데 필요한 독해 영역에서 도움을 받고 있다는 의견을 제시하였다. 의사소통이라는 말은 가지고 있는 생각이나 뜻이 서로 통하는 것을 의미한다. 때문에 의사소통을 한다는 것은 듣고 말하는 영역에만 국한된 개념이 아니라 쓰여 있는 글을 읽거나 자신의 생각을 글로 표현할 수 있는 개념도 포함된다. 학생들의 의사소통 능력을 길러주기 위한 목적으로 학교 현장에 원어민 교사를 투입한 것이 듣고 말하는 영역만을 위한 것이라고 교사들이 생각하고 있다면 하루라도 빨리 그 생각을 바꿔 학생들이 균형 잡힌 언어 학습을 받을 수 있도록 해야 할 것이다. 학생들에게 글로 자신의 생각을 표현할 수 있는 방법을 가르치거나 흥미로운 책을 선정해 정규 교육 내에서 읽을 기회를 줌으로써 영어로 된 책을 읽는 것이 어렵거나 지루한 것이 아님을 일깨워주는 것도 교사의 몫일 것이다.

둘째, 한국인 교사는 그 동안 시행해 오던 강의식 수업 형태만을 고집할 것이 아니라 학습자와 교사뿐만 아니라 학습자 간의 대화를 이끌어낼 수 있도록 만들어야 할 것이다. 진정한 교사의 역할을 그저 지식을 전수하는 것이 아니라 학생들이 스스로 좋아서 학습할 수 있도록 도와주는 일이다. 그러므로 한국인 교사는 학생들의 흥미를 끄는 이야기를 많이 들려주어 호기심을 자극하거나 지루하고 딱딱한

Collection @ chosun

조선대학교
CHOSUN UNIVERSITY

수업의 분위기를 없애기 위하여 다양한 활동에 학생들을 참여시켜 학생들의 내적 동기와 통합적 동기를 높일 뿐만 아니라 편안히 모험 시도를 할 수 있도록 도와주어야 할 것이다.

셋째, 학생들에게 시험을 잘 보기 위한 영어 능력이 아닌, 의사소통 능력의 중요성을 깨우치게 해 주어야 한다. 학습자가 의사소통 능력을 갖추었다는 것은 작은 의미로는 학습자 개인의 미래를 밝혀주는 수단이 될 수도 있겠지만 보다 넓은 의미로는 국제화 시대에 다른 문화권의 사람들과 어우러져 살아가는 데 필수적인 요소이기도 하기 때문이다.

위와 같은 대안들을 제시하는 것은 교육 현장이 더욱 성장하여 발전하는 데에 큰 도움을 줄 수 있을 것이다. 그러나 무엇보다 우리는 현재 시행되고 있는 영어 교육 정책의 목표가 학교 현장에서 교육을 받고 있는 학생들의 실질적인 목표에 부합하는지에 대해 더욱 주의 깊게 살펴야 할 것이다.

5.3 연구의 제한점

본 연구는 원어민 교사가 주도하는 영어수업과 한국인 교사의 영어수업에 대한 중학생들의 불안감, 모험시도, 동기에 대해 연구를 하는 것으로 다음과 같은 제한점을 가진다.

첫째, 본 연구는 원어민 교사의 영어수업을 실시하는 학교와 한국인 교사가 수업하는 학교에서 일부 학습자들을 표집 하여 얻은 자료를 바탕으로 하였기 때문에 그 결과를 일반화하기에는 한계가 있을 수 있다.

둘째, 본 연구는 설문이라는 학생 자기 평가 방법을 이용하였기 때문에 개개인의 설문 결과가 주관성을 띨 수 있고, 학생들이 스스로를 좋게 보이도록 만들기 위해 왜곡되어 있을 가능성이 있다.

셋째, 본 연구는 학교에서 영어를 정규교과로 학습한지 몇 개월에서 수년이 지난 시점의 정의적 영역을 측정하였으므로 시간의 흐름에 따라 환경 변인, 교사 변인 등에 영향을 받았을 가능성이 있으며 표집 집단의 본래 성향차가 반영되지 않아 전적으로 영어 수업에 의해서만 영향을 받았다고 보기 어려운 점이 있다.

Collection @ chosun

조선대학교
CHOSUN UNIVERSITY

5.4 후속 연구 제언

본 연구에서는 한 곳의 중학교에서 한 학년을 대상을 조사하였기 때문에 모든 지역의 중학생들에게 적용시키기에는 한계가 있다. 본 연구의 문제점과 더불어서 원어민 교사와 한국인 교사의 영어수업이 학습자들의 정의적인 변인에 미치는 영향을 알아보기 위해 각 지역의 중학교에 모든 학년을 대상으로 연구할 필요가 있다. 뿐만 아니라 남녀공학, 여중, 남중으로 분배해 다양한 중학교를 바탕으로 조사하는 연구가 앞으로 제언되어야 한다. 또한 본 연구는 학교에서 영어를 정규교과로 학습한지 몇 개월에서 수년이 지난 시점의 정의적 영역을 측정하였으므로 시간의 흐름에 따라 환경 변인, 교사 변인 등에 영향을 받았을 가능성이 있다. 정의적인 특성뿐만 아니라 다양한 변인들과 연관 지어 결론을 짓는 후속연구가 나와야 할 것이다.

5.5 결론

본 연구는 원어민 교사와 한국인 교사의 수업과 비교하여 중학생들의 불안감, 모험시도, 학습동기를 중점으로 분석한 결과를 바탕으로 교육 현장이 더욱 성장하여 발전하는 데에 큰 도움을 줄 수 있을 것이다. 원어민 교사와 한국인 교사는 더 나은 교수법 개선을 위해 서로의 교수법을 공유하고 조언해주며 균형적인 역할 분담을 통하여 서로의 부족한 점을 보완해주는 역할을 수행하여야 할 것이다. 그러나 무엇보다 우리는 현재 시행되고 있는 영어 교육 정책의 목표가 학교 현장에서 교육을 받고 있는 학생들의 실질적인 목표에 부합하는지에 대해 더욱 주의 깊게 살펴야 할 것이다.

Collection @ chosun

조선대학교
CHOSUN UNIVERSITY

참 고 문 헌

구정림. (2009). *한국인과 원어민 강사의 영어수업에 대한 초등생의 불안감 및 동기에 관한 연구*. 미출간 석사학위논문. 한양대학교, 서울.

구지희. (2006). *원어민 영어 교사가 고등학생의 정의적 행동에 미치는 영향*. 미출간 석사학위논문. 한국외국어대학교, 서울.

권영선. (2002). *영어불안 및 학습양식과 성취도와의 관계 분석*. 미출간 박사학위논문. 전북대학교, 전주.

김명진. (2003). *영어 학습에서의 불안과 모험시도의 상관관계에 대한 연구*. 미출간 석사학위논문. 아주대학교, 수원.

김수희. (2006). *원어민 교사가 학생들의 언어불안과 모험시도, 학습동기에 미치는 영향*. 미출간 석사학위논문. 동국대학교, 서울.

김영숙. (2007). *마인드 맵 활용 수업이 초등학교 아동의 학습동기 및 학업 성취에 미치는 효과*. 미출간 석사학위논문. 한국 교원대학교, 청주.

김영신. (2003). *원어민 영어교사가 학생들의 정의적 변인에 미치는 영향 연구: 한국인 영어교사와 비교하여*. 미출간 석사학위논문. 성균관대학교, 서울.

류승희. (2003). *원어민교사와의 협동수업이 초등학생의 정의적 영역에 미치는 영향*. 미출간 석사학위논문. 건국대학교, 서울.

문혜리. (2009). *원어민과 비원어민 수업자에 의한 수업이 대학생들의 영어말하기 성취도, 불안 및 모험시도에 미치는 효과*. 미출간 박사학위논문. 동아대학교, 부산.

박숙희. (1996). 중학생의 영어 학습방략 유형과 학업 성취도 분석. 미출간 박사학위논문. 동아대학교, 부산.

박현주. (2002). *불안과 모험시도가 영어학습성취도에 미치는 영향*. 미출간 박사학위논문. 전남대학교, 광주.

박현주, 신경구. (2001). 원어민/비원어민 교사의 수업이 언어불안과 모험 시도에 미치는 영향. *언어학, 9*(2), 159-181

배두본. (2002). *영어 교육학총론*. 서울: 한국문화사.

안배영. (2005). *원어민교사 영어회화수업에서 나타나는 학습자의 언어 불안에 관한 연구*. 미출간 석사학위논문. 동국대학교, 서울.

Collection @ chosun

조선대학교 CHOSUN UNIVERSITY

이수진. (2007). *원어민 보조교사와의 협동수업이 초등영어 학습자의 동기 및 정의적 특성에 미치는 영향.* 미출간 석사학위논문. 대구교육대학교, 대구.

이신유, 황병희. (2002). 흥미있는 영어수업을 위한 학습동기부여 방안 연구. *교육연구논총(19)*, 45-77.

이영주. (2008). *원어민과 한국인 영어 교사가 한국 학생들의 정의적 영역에 미치는 영향에 관한 연구.* 미출간 석사학위논문. 숙명여자대학교, 서울.

이정희. (2001). *원어민 보조교사 활용이 중학교 영어교육에 미치는 영향 연구.* 미출간 석사학위논문. 공주대학교, 공주.

이혜승. (2005). *원어민을 활용한 영어수업에서의 정의적 행동에 관한 상관 연구.* 미출간 석사학위논문. 한국외국어대학교, 서울.

이효웅. (2002). 영어 학습 태도, 동기 및 책략의 상관관계. *영어 교육연구, 14*(1), 189-212.

임지인. (1996). *원어민교사가 학생들의 정의적 변인에 미치는 영향에 관한 연구.* 미출간 석사학위논문. 한양대학교, 서울.

정성혜. (2007). *원어민 영어 교사와 한국인 영어 교사의 영어로 진행하는 영어수업이 학습자 불안·동기에 미치는 영향에 관한 연구.* 미출간 석사학위논문. 한양대학교, 서울.

차미자, 이길영. (2006). 원어민 교사에 대한 실업계 고등학생들의 정의적 반응 연구. *The Studies in English Education, 11*(1), 31-54

추현옥. (2007). *원어민, 비원어민 교사의 수업에서 나타나는 학습자의 언어 불안 비교 연구.* 미출간 석사학위논문. 홍익대학교, 서울.

최현숙. (1989). *영어 학습에 대한 불안과 영어성취도와의 관계연구.* 미출간 석사학위논문. *이화여자대학교, 서울.*

허유림. (2011). *교사의 문법지식과 문법교수방법의 연관성.* 미출간 석사학위논문. 한양대학교, 서울.

현석분. (2003). *영어로 하는 영어 수업이 초등학생의 동기 및 태도에 미치는 영향.* 미출간 석사학위논문. 한양대학교, 서울.

황필아. (1995). *원어민/한국인 교사가 외국어 학습자의 태도/동기와 성취도와의 상관관계 양상에 미치는 연구.* 미출간 석사학위논문. 서울대학교, 서울.

Aida, Y.(1994). Examination of Horwitz, Horwitz and Copes Construct of Foreign Language Anxiety: The Case of Students of Japanese. *The Modern Language Journal, 78,*

Collection @ chosun

조선대학교 CHOSUN UNIVERSITY

155-168.

Ausubel, D. A. (1968). *Educational psychology*: A cognitive view. New York: Holt, Rinehart & Winston.

Bailey, Kathleen M.(1983). *Competitiveness and anxiety in adult second language learning: Looking at and through the diary studies*. In H. W. Seliger &. M. H. Long(Eds.), Classroom oriented *research,* (pp. 67-108). Rowley, MA: Newbury House.

Bang, Y. J. (1999). EFL learners' risk-taking behavior. *English Teaching, 54*(4), 49-70.

Beebe, L. M. (1983). *Risk-taking and the Language* Acquisition. New York: Newbury House Publishers.

Brown, H. D. (2000). *Principles of language learning and teaching.(4th ed.)*. NY: Longman.

Brown, H. D. (2001). *Teaching by principles: An interactive approach to language pedagogy (2nd ed.)*. NY: Longman.

Crookes, G., & Schmidt, R. W. (1991). Motivation: Reopening the research agenda. *Language Learning, 41,* 469-512.

Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior.* New York: Plenum Press.

Dufeu, B. (1994). *Teaching myself*. Oxford: Oxford University Press.

Ehrman, M. & Oxford, R. (1995). Cognition plus: Correlates of language learning success. *The Modern Language Journal, 79*(1), 67-89.

Ellis, R. (1985). *Understanding second language acquisition*.(pp.23-30). Oxford University Press.

Ely, C. M.(1986). An analysis of discomfort, risk taking, social ability, and motivation in the L2 classroom. *Language Learning* 36: (pp.1-25).

Gardner, R. C. & Lambert, W. E. (1972). *Attitude and motivation in second language learning.* Rowley, MA: Newbury House publishers.

Gardner, R. C. (1985). *The attitude/motivation test battery: Technical Report.* University of Western Ontario.

Harmer, J. (1991). *The practice of English language teaching.* New York: Longman.

Harter, S. (1981). *A new self-report scale of intrinsic versus extrinsic orientation in*

Collection @ chosun

조선대학교 CHOSUN UNIVERSITY

the classroom: motivational and informational components. Development Psychology, 17.

Horwitz, E. K., Horwitz, M. B., & Cope, J. (1986). *F*oreign language classroom anxiety. *The Mordern Language Journal*, *70*(2), 125-132.

Jakobovits, L.(1970). *Foreign language learning. A psycholinguistic analysis.* Rowley, MA : Newbury House publishers.

Kim, S. Y. (1999). Contextual factors associated with anxiety and motivation. *English Teaching, 55*(3), 91-110.

Krashen, S. (1981). *Second language acquisition and second language learning.* Oxford: Pergamon Press.

MacIntyer, P. D., & Gardner, R. C. (1994). The subtle effects of language anxiety on cognitive processing in the second language. *Language Learning, 44*(2), 283-305.

McClellan, D. C. (1961). *The achieving society.* New York: The Free Press.

Liu, J. (1999). From their own perspectives: The impact of non-native ESL professionals on their students. In Braine G. (Ed.), *Non-native educators in English language teaching* (pp.159-176). London: Lawrence Erlbaum Associates.

Oxford, R. (1992). Who are our students? A synthesis of foreign language and second language research on individual differences with implications for instructional practice. *TESL Canada Journal, 9,* 30-49.

Ehrman, M. & Oxford, R. (1995). Cognition plus: Correlates of language learning success. *The Modern Language Journal, 79*(1), 67-89.

Rubin, J. (1975). *What the "good language learner" can teach us. TESOL Quarterly, 9,* 41-51.

Scovel, T. (1978). The effect of affect on foreign language learning: *A* review of the anxiety research. *Language Learning, 28*, 129-142.

Spielberger, C. D. (1983). *Manual for the state-trait anxiety inventory* (STAI-form Y). Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press.

Spolsky, B. (1969). Attitude aspects of second language learning. *Language Learning, 19*, 271-283.

Tajino, A., & Tajino, Y. (2000). Native and non-native: What can they offer?. *ELT Journal, 54*(1), 3-11.

Collection @ chosun

조선대학교
CHOSUN UNIVERSITY

Tsui, A. B. M.(1996). Reticence and anxiety in second language learning. In Bailey K.& D. Nunan (Eds.),*Voices from the language classroom*(pp.145-167). Cambridge: Cambridge University Press.

Young, D. J. (1991). Creating a low-anxiety classroom environment: What does language anxiety research suggest? *The Modern Language Journal, 75,* 426-439.

Collection @ chosun

조선대학교
CHOSUN UNIVERSITY

<부록>

설 문 지

안녕하십니까?
본 설문조사는 원어민선생님과 한국인선생님의 영어수업에 대한 여러분의 생각을 알아보기 위한 것입니다. 여러분의 솔직하고 성실한 응답은 원어민과 함께하는 영어 수업의 바람직한 방법을 모색하는데 귀중한 자료가 될 것이며 맞고 틀린 답이 없으므로 빠짐없이 솔직하게 답변해주시면 감사하겠습니다. 각 문항별로 본인에게 해당되는 번호에 동그라미 표시를 해주시기 바랍니다. 본 설문지는 연구이외의 목적으로는 절대 사용되지 않을 것입니다. 여러분의 설문 응답에 감사드립니다.

Collection @ chosun

조선대학교
CHOSUN UNIVERSITY

인적 사항 검사

* 아래 문항들을 주의 깊게 읽고 귀하를 가장 잘 표현하는 해당사항에 동그라미로 표기하세요. 정답이나 오답이 없습니다. 본 설문지는 연구이외의 목적으로는 절대 사용되지 않을 것입니다.

1. 나는 (1) 남자 (2) 여자

2. 나의 학년은 (1) 1학년 (2) 2학년 (3) 3학년

3. 나는 영어 수업시간을 제외하고 평균적으로 일주일에 영어를 ____ 시간 공부한다.

(1) 1시간미만 (2) 3시간 (3) 6시간 (4) 9시간 (5) 12시간 이상

4. 다른 학생들과 비교 했을 때, 나의 전반적인 영어 능력은:

(1) 아주 열등하다 (2) 좋지 않다 (3) 중간이다 (4) 좋은 편이다
(5) 아주 좋다

5. 나의 영어 학습에 가장 영향을 미치는 요인은?

(1) 어학교재 (2) 사설학원 (3) 학교선생님 (4) 자율학습
(5) 기타 ( )

6. 원어민 선생님의 수업은 _____ 부분에서 도움이 된다.

① 영어듣기 ② 영어말하기 ③ 영어작문 ④ 영어문법
⑤ 영어독해 ⑥ 영어읽기

Collection @ chosun

조선대학교
CHOSUN UNIVERSITY

7. 원어민 선생님의 수업은 재미있다.

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

8. 한국인 선생님의 수업은 _____ 부분에서 도움이 된다.

① 영어듣기 ② 영어말하기 ③ 영어작문 ④ 영어문법
⑤ 영어독해 ⑥ 영어읽기

9. 한국인 선생님의 수업은 재미있다.

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

10. 어떤 수업 형태가 좋나요?

① 원어민 선생님 단독 수업
② 한국인 선생님 단독 수업
③ 원어민과 한국인선생님이 함께하는 수업

11. 원어민, 한국인 선생님의 협동 수업 시 바람직한 역할은?

① 한국인 선생님이 주도적인 역할을 한다.
② 원어민 선생님이 주도적인 역할을 한다.
③ 한국인 선생님과 원어민 선생님이 동등한 역할을 한다.

Collection @ chosun

조선대학교
CHOSUN UNIVERSITY

* 본 설문조사는 **원어민선생님과 한국인선생님의 영어수업**에 대한 여러분의 생각을 알아보기 위한 것입니다. 각각의 문항에 본인의 생각이 어떠한지 각 문항 앞의 빈칸에 번호를 써주세요.

1= 전혀 그렇지 않다 2= 그렇지 않다 3= 보통이다 4= 그렇다 5= 매우 그렇다

원어민 영어 선생님 수업 시간에 나는

_____ 1. 칭찬받는 것이 좋아서 영어를 열심히 공부한다.
_____ 2. 성적에 상관없이 원어민 선생님 수업을 좋아한다.
_____ 3. 고등학교 진학 시험을 위해서 열심히 공부한다.
_____ 4. 자발적으로 발표하거나 대답하지 않는다.
_____ 5. 영어로 말할 때 선생님이 나를 어떻게 생각하실지 걱정된다.
_____ 6. 준비 없이 영어로 말해야 할 때 당황하기 시작한다.
_____ 7. 편안하게 시험을 치른다.
_____ 8. 짝 활동이나 그룹 활동을 하는 것은 영어실력 향상에 도움이 된다.
_____ 9. 영어로 말할 때 친구들이 나를 어떻게 생각할지 걱정된다.
_____ 10. 표현하고 싶은 말이 바로 생각나지 않으면 비슷한 표현이라도 사용하려고 한다.
_____ 11. 영미문화를 이해하고 싶다.
_____ 12. 영어사용자와 의사소통을 하기 위해서 열심히 공부한다.
_____ 13. 선생님이 질문을 할 것 같아서 수업 중 눈을 마주치지 않으려고 한다.
_____ 14. 모르거나 궁금한 것이 있으면 틀린 문장이라도 질문을 한다.
_____ 15. 영어에 대한 학습 의욕과 흥미가 증가된다.
_____ 16. 영어로 친구와 대화하는 것을 좋아한다.
_____ 17. 영어로 말할 때 다른 학생들이 웃을 것 같아서 겁을 먹게 된다.
_____ 18. 영어 시험을 위해 공부하면 할수록 혼동이 된다.
_____ 19. 영어로 발표하는 것은 나의 영어실력을 향상시켜 준다.
_____ 20. 선생님이 나의 실수를 빠짐없이 다 고쳐주시려 할까봐 걱정된다.
_____ 21. 선생님이 말씀하시는 것을 이해할 수 없으면 당황하게 된다.
_____ 22. 장래에 좋은 직업을 갖기 위해서 열심히 공부한다.
_____ 23. 수업이 시험과 관련이 없는 것 같아 가능한 조금 공부하기를 원한다.
_____ 24. 영어로 대화하는 것에 적극적이다.

Collection @ chosun

조선대학교
CHOSUN UNIVERSITY

* 각각의 문항에 본인의 생각이 어떠한지 각 문항 앞의 빈칸에 번호를 써주세요.

1= 전혀 그렇지 않다　2= 그렇지 않다　3= 보통이다　4= 그렇다
5= 매우 그렇다

한국인 영어 선생님 수업 시간에 나는

_____ 1. 칭찬받는 것이 좋아서 영어를 열심히 공부한다.
_____ 2. 성적에 상관없이 한국인 선생님 수업을 좋아한다.
_____ 3. 고등학교 진학 시험을 위해서 열심히 공부한다.
_____ 4. 자발적으로 발표하거나 대답하지 않는다.
_____ 5. 영어로 말할 때 선생님이 나를 어떻게 생각하실지 걱정된다.
_____ 6. 준비 없이 영어로 말해야 할 때 당황하기 시작한다.
_____ 7. 편안하게 시험을 치른다.
_____ 8. 짝 활동이나 그룹 활동을 하는 것은 영어실력 향상에 도움이 된다.
_____ 9. 영어로 말할 때 친구들이 나를 어떻게 생각할지 걱정된다.
_____ 10. 표현하고 싶은 말이 바로 생각나지 않으면 비슷한 표현이라도 사용하려고 한다.
_____ 11. 영미문화를 이해하고 싶다.
_____ 12. 영어사용자와 의사소통을 하기 위해서 열심히 공부한다.
_____ 13. 선생님이 질문을 할 것 같아서 수업 중 눈을 마주치지 않으려고 한다.
_____ 14. 모르거나 궁금한 것이 있으면 틀린 문장이라도 질문을 한다.
_____ 15. 영어에 대한 학습 의욕과 흥미가 증가된다.
_____ 16. 영어로 친구와 대화하는 것을 좋아한다.
_____ 17. 영어로 말할 때 다른 학생들이 웃을 것 같아서 겁을 먹게 된다.
_____ 18. 영어 시험을 위해 공부하면 할수록 혼동이 된다.
_____ 19. 영어로 발표하는 것은 나의 영어실력을 향상시켜 준다.
_____ 20. 선생님이 나의 실수를 빠짐없이 다 고쳐주시려 할까봐 걱정된다.
_____ 21. 선생님이 말씀하시는 것을 이해할 수 없으면 당황하게 된다.
_____ 22. 장래에 좋은 직업을 갖기 위해서 열심히 공부한다.
_____ 23. 수업이 시험과 관련이 없는 것 같아 가능한 조금 공부하기를 원한다.
_____ 24. 영어로 대화하는 것에 적극적이다.

* 설문이 끝났습니다. 지금까지 답변에 응해주셔서 감사합니다. *

Collection @ chosun