creative commons

COMMONS DEED

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

dCollection

조선대학교
CHOSUN UNIVERSITY

[UCI]I804:24011-200000266296

2017년 8월
교육학석사(영어교육)학위 논문

# 교사의 질문 유형에 따른 초등학생의 독해력과 수업 만족도

조선대학교 교육대학원

영어교육전공

서 영 화

조선대학교
CHOSUN UNIVERSITY

# 교사의 질문 유형에 따른 초등학생의 독해력과 수업 만족도

Elementary School Students' Reading Achievement and Class Satisfaction in Terms of the Teacher's Questions

2017년 8월

조선대학교 교육대학원

영어교육전공

서 영 화

Collection @ chosun

조선대학교
CHOSUN UNIVERSITY

# 교사의 질문 유형에 따른 초등학생의 독해력과 수업 만족도

지도교수: 김 경 자

이 논문을 교육학석사(영어교육)학위 청구논문으로 제출함.

2017년 4월

조선대학교 교육대학원

영어교육전공

서 영 화

Collection @ chosun

조선대학교
CHOSUN UNIVERSITY

서영화의 교육학 석사학위 논문을 인준함.

| | | | |
|---|---|---|---|
| 심사위원장 | 조선대학교 교수 | 강희조 | 인 |
| 심사위원 | 조선대학교 교수 | 김남희 | 인 |
| 심사위원 | 조선대학교 교수 | 김경자 | 인 |

2017년 6월

조선대학교 교육대학원

Collection @ chosun

조선대학교
CHOSUN UNIVERSITY

# 목차

ABSTRACT ····· viii
**Ⅰ. 서론** ····· 1
1.1 연구의 필요성 ····· 1
1.2 연구 목적 ····· 3

**Ⅱ. 이론적 배경** ····· 4
2.1 교사 질문의 역할 및 유형 ····· 4
2.1.1 교사 질문의 역할 ····· 4
2.1.2 교사 질문의 유형 ····· 6
2.1.2.1 Kearsley(1976)의 분류 ····· 6
2.1.2.2 Long과 Sato(1983)의 분류 ····· 7
2.1.3 초등영어 독해수업에서 교사 질문의 기능 ····· 9
2.2 질문 유형과 독해력의 상관관계 ····· 10
2.2.1 질문 유형과 말하기 유창성, 정확성의 관계 ····· 11
2.2.1.1 질문 유형에 따른 말하기 유창성의 변화 ····· 12
2.2.1.2 질문 유형에 따른 말하기 정확성의 변화 ····· 13
2.3 독해 수업에서 교사 질문을 통한 수업 만족도 ····· 13

**Ⅲ. 연구 방법** ····· 15
3.1 연구 대상 ····· 15
3.2 질문을 활용한 독해수업 ····· 17
3.3 연구 도구 ····· 20
3.3.1 설문지 ····· 20
3.3.2 수업 녹음 ····· 21
3.3.3 면담(interview) ····· 21
3.4. 자료 수집 방법 ····· 22
3.4.1 녹음(audio-recording) ····· 22
3.4.2 전사(transcription) ····· 22
3.5 자료 분석 방법 ····· 23



Collection @ chosun

조선대학교
CHOSUN UNIVERSITY

3.5.1 교사 질문 기능 분석 ·····23
3.5.2 면담자료 분석방법 ·····23

**Ⅳ. 연구결과 및 논의** ·····24
4.1 교사의 질문유형에 따른 학습자의 독해력 변화 ·····24
4.1.1 질문유형에 따른 학습자의 어휘력 변화 ·····24
4.1.2 질문유형에 따른 학습자의 문장 구조 이해 변화 ·····27
4.1.3 질문유형에 따른 학습자의 독해 내용 이해 변화 ·····29
4.2. 교사의 질문유형에 따른 학습자의 말하기 유창성과 정확성·····33
4.2.1 질문유형에 따른 학습자의 발화 유창성 ·····33
4.2.2 질문유형에 따른 학습자의 발화 정확성 ·····36
4.3 교사의 질문유형에 따른 독해수업에 대한 학습자의 수업만족도·····39
4.3.1 전시용 질문 중심 수업에 대한 학습자의 만족도 ·····39
4.3.2 참고용 질문 중심 수업에 대한 학습자의 만족도 ·····40

**Ⅴ. 결론** ·····42
5.1 연구 요약 ·····42
5.2 교육적 함의 ·····43
5.3 연구의 제한점 ·····44
5.4 후속 연구 제언 ·····45

참고문헌 ·····46
부록 1 ·····50
부록 2 ·····51



Collection @ chosun

조선대학교
CHOSUN UNIVERSITY

# 표 목차

표 1 연구 참여자들의 일반적 특성 ····· 16
표 2 주별 지도안 ····· 18
표 3 1차시 지도안 ····· 19



Collection @ chosun

조선대학교
CHOSUN UNIVERSITY

# ABSTRACT

## Elementary School Students' Reading Achievement and Class Satisfaction in Terms of the Teacher's Questions

Younghwa Seo
Advisor: Kyung Ja Kim, Ph.D.
Major in English Education
Graduate School of Education, Chosun University

The purpose of this study is to examine how students answer differently based on the teacher's questions, and also to find changes in students' reading achievement, speaking fluency and accuracy and class satisfaction. Two kinds of questions, display and referential questions, classified by Long and Sato (1983), were used in this study. Display questions require learners to check the general facts or statements of the text they're learning, whereas referential questions require them to express their opinions.

For the study, interaction, between a teacher and students, were recorded for four periods and the three students with the highest frequency of speaking were interviewed individually.

The results of this study are as follows:

First, when asked display questions related to the text, students showed a tendency to answer without lots of difficulties. On the other hand, the participation in answering the referential questions asking personal experiences was higher than display



Collection @ chosun

조선대학교
CHOSUN UNIVERSITY

questions.

Second, in case of the display questions asking about facts, the learners were more prominent in accuracy than fluency, while in the case of referential questions asking for opinions, the learners used multiple sentences and took the complex form of sentences and responding with the flow of stories.

Third, all the students interviewed said that the referential questions asking about experiences or opinions prompted further stimulation and those questions increased their satisfaction with the class.

Based on the results, the present study proposes the following pedagogical suggestions.

First, the teacher needs to make learners feel interested in what they'll learn with preview questions at the beginning of the reading class. Second, it is recommended that the teacher asks display questions for the first few periods of the class and the referential questions are to be asked for the last few periods. Third, after the student answers, the teacher should ask additional questions so that the student can be exposed to more output. Fourth, the teacher should promote a proper learning environment in order that questions between the teacher and students as well as students and students can happen. Fifth, when the learner answers, the opportunity to check or discover the fluency and accuracy of his or her utterance should be provided.



Collection @ chosun

조선대학교
CHOSUN UNIVERSITY

# Ⅰ. 서론

## 1.1 연구의 필요성

쓰기, 말하기, 읽기, 듣기 네 영역 중 읽기는 그 텍스트가 갖는 특수한 의미성이 있으며 학습자를 많은 양의 입력에 노출시킬 수 있다는 점에서 다양한 출력 효과가 가능하다. 읽음으로써 생각하고 평가하며 판단하는 능력이 생길 수 있고 상상력과 문제를 해결하는 능력까지 획득할 수 있게 된다는 것이다(김 미, 2014). 읽기 수업 중 교사는 학습자의 원활한 출력을 위해 여러 종류의 교수 전략을 사용하는데, Brown(2007)에 따르면, 전략(strategies)은 문제나 과업에 접근하기 위한 구체적인 방법이자 특정한 목표를 성취하기 위한 작업 방법, 특정한 정보를 관리하고 다루기 위해 계획된 설계이다. 다시 말하면 전략을 수업에 어떻게 사용하느냐에 따라 그것의 효율성과 유용성이 극대화될 수 있다는 것이다.

이러한 학습 전략을 다루는 교사의 영향력은 두드러지며 그 역할 또한 강조되고 있다. 읽기 활동 전반에서 나타나는 교사의 역할에 대한 중요성은 신중희(2008)의 연구에서도 찾아볼 수 있다. 신중희(2008)는 읽기 수업에서 교사가 읽기 전 활동으로 학생들이 배경지식을 쌓을 수 있도록 돕는 동시에 읽기 자료에 대한 동기를 유발시키고 읽기 도중 활동으로는 자료의 정보와 배경지식을 총체적으로 파악하도록 하며 읽기 후 활동으로 영어 독해력을 가다듬을 수 있도록 해야 한다고 했다. 즉 읽기 수업에서 학생의 사고를 확장시킬 수 있는 중추적인 역할을 교사가 하는 것이다.

교사의 수업진행 능력에 따라 학습자 수준이 상승할 수 있는 잠재적 기대치가 존재하기에 교사 발화(teacher talk)는 학습자의 출력을 이끌어내고 교사와 학생 간, 학생과 학생 간의 상호작용을 활발하게 한다는 점에서 관심을 끄는 부분이다. 교사 발화는 영어를 제 2언어로 받아들이는 환경에서 학습자 입력의 주된 원천이 되며 교사가 교실에서 발생하는 일들을 관리한다는 점에서 많은 사람들의 주목을 받고 있다(최현희, 2003) 초등학교와 중학교 영어 수업에서 나타난 교사의 발화를 비교분석한 김진실(2014)의 연구에 의하면 교사 발화는 교사가 교실에서 학습자들의 이해 촉진을 위해 그들의 수준과 환경에 맞춰서 제공하는 입력, 즉 교사와 학습자간 원만한 상호작용을 돕기 위해서 교사가 다양한 전략을 조절 및 조정해서 사용하는 언어로 일컬어진다.

교사의 발화 중 학생과 적극적인 상호작용을 하며 동시에 의미를 생산해내는



Collection @ chosun

조선대학교
CHOSUN UNIVERSITY

발화가 바로 질문이다. 질문은 사실이나 정보를 제공하는 지식 전달형 발화에서 한 단계 더 나아가 학생 스스로 텍스트에 기반한 사실로부터 의미를 유추해내고 해석해낼 수 있도록 돕는 교사의 의미있는 발화이다. 박정련(2011)은 교사의 질문이 중요한 이유로 질문이 학생들의 사고를 안내하며 그들의 흥미와 도전의식을 유발시키며 학생들이 내면화해 스스로 실행할 질문의 모범으로 삼는다는 점을 꼽았다.

특히 초등학교 영어수업에서는 교사 주도로 오랫동안 학생들의 주의를 집중시키며 학생들에게 독해 지문을 이해시키기에는 한계가 있으므로 흥미위주의 활동 수업이 중심이 되어왔다. 그러한 활동 전반에 교사의 질문은 학생의 읽기 자료에 대한 이해를 도우며 학생 스스로 자각하지 못했거나 지나친 부분들에 대한 주의를 상기시킨다. 교사의 질문에 대답하는 과정에서 학생은 자신의 독해 이해력을 점검 · 신장시킬 수 있다. 장연희(2016)는 초등 영어 수업에서 질문은 학습을 위한 상호작용에서 중요한 부분을 차지하면서 필요에 따라 다양한 역할을 수행하며, 교사의 질문으로 학습자는 알맞은 발화의 기회를 얻으면서 수업 활동에 조직적으로 참여하며 사고를 촉진할 수 있다고 밝힌 바 있다.

교사의 질문이 영어 수업 중 특히 읽기 수업에서 행사하는 영향력이 상당함에도 불구하고 지금까지의 연구들은 네 기능(듣기, 말하기, 읽기, 쓰기)을 통합한 일반적인 영어수업의 질문을 분석한 것이 대부분이었다. 영어로 진행하는 초등학생 대상의 영어 수업에서 교사 질문을 기능별, 유형별로 분석한 연구(방현정, 2010)가 있었으며 2명의 교사의 질문 행위를 기술하고 분석한 연구(옥원경, 2005)와 같이 분석을 중점으로 한 연구들이 있었다. 또한 초등 영어 우수수업에서 나타난 교사 질문을 분석하고 그 특징을 파악해 학습자와의 상호작용을 일으키는 교사 질문 전략이 무엇인지 알아내고자 한 연구도 있었으나 주로 질문의 횟수를 살피고 그 형태와 기능을 알아보는 것에 초점을 맞춘 연구로 학습자에 대한 질문의 영향력과 변화에 대한 연구는 아니었다(장연희, 2016).

물론 초 · 중 · 고등학교 영어 수업의 교사 질문 유형 및 빈도수를 통해 학생과의 상호작용에 대해 분석한 사례 연구(성유나, 2015)도 있었으나, 독해 수업 중 교사 질문을 통한 학생의 언어적 변화 양상과 그로 인해 학생들이 느끼는 수업에 대한 만족도 연구는 상당히 미비한 편이다. 지금껏 대다수 연구들이 교수발화의 분석에 초점을 맞추었기에 교사의 다양한 질문 유형이 학생의 언어적 능력이나 정확성에 어떻게 또 얼마나 영향을 줄 수 있는가에 대한 심층적인 연구는 부족했다고 할 수 있다. 따라서 학생과의 상호작용 속에 일어날 수 있는 교사 질



Collection @ chosun

조선대학교
CHOSUN UNIVERSITY

문의 영향력에 대한 심도있는 연구가 필요하다.

## 1.2 연구 목적

본 연구의 목적은 초등학생을 대상으로 한 영어 독해 수업에서 교사의 다양한 질문 형태에 따라 학생들의 대답이 어떻게 달라질 수 있는지를 살펴보고, 그에 따른 학생의 독해력, 언어 유창성과 정확성의 변화 추이, 수업 만족도를 살펴보기 위함이다. 이에 본 연구를 위해 제시되는 연구문제는 다음 세 가지와 같다.

첫째, 교사의 질문 유형에 따라 학생들의 독해력은 어떤 변화를 보이는가?
둘째, 교사의 질문 유형에 따라 학생의 말하기 유창성과 정확성은 어떻게 달라지는가?
셋째, 교사의 질문 유형에 따라 독해수업에 대한 학생의 수업만족도는 어떠한가?



Collection @ chosun

조선대학교
CHOSUN UNIVERSITY

# Ⅱ. 이론적 배경

최근 국제화 시대에 걸맞춰 그에 상응되는 능력들이 요구됨에 따라 교육 현장에서도 실질적으로 유용가능한 의사소통에 중점을 둔 수업환경이 조성되고 있다. 이에 따라 학생의 의미 있는 발화를 이끌어 낼 수 있는 교사 발화(teacher talk)에 대한 중요성이 강조되고 있다. 본 장에서는 교사 발화 중 대부분의 비중을 차지하는 교사 질문의 역할과 유형, 중요성과 더불어 독해력과 말하기 유창성, 정확성에 대한 선행 연구를 구체적으로 살펴보고자 한다.

## 2.1 교사 질문의 역할 및 유형

### 2.1.1 교사 질문의 역할

의사소통 중심 교수법에 따르면, 학습자는 목표어로 상호작용(interaction)을 하며 언어를 사용하는 법을 배우므로 교실 언어는 학습자에게 교사 혹은 다른 학습자를 통해 배울 기회를 제공하는 장소가 되어야 한다. 의사소통 능력을 목표로 하는 수업에서는 교사가 주입식으로 가르치기 보다는 학생과의 활발한 상호작용을 통해 학생들이 적극적으로 대화에 참여하게끔 이끌어야 하는데 이를 위한 교사의 중요한 역할 중 하나가 바로 질문이다(이경훈, 2004).

Richard와 Lockhart (1996)는 질문하는 이유를 다음과 같이 밝혔다. 질문은 학생의 흥미를 자극하고 유지시키며 그들의 수업 참여를 장려하며 학생들이 수업 내용에 대해 생각하고 집중하도록 도모한다. 또한 질문은 교사가 학생이 말한 것을 분명히 하도록 해주며 학생의 이해를 점검하도록 돕고 교사가 특정한 구조나 어휘를 끌어내도록 해준다(p. 185) 이처럼 질문은 교사와 학생의 관계 속에서 형성되며 상호보완적 역할을 한다.

질문이 관계를 이어주는 측면으로 봤을 때, 원어민과 비원어민의 일상적인 대화에서의 질문을 통한 사회적 정체성(social identity)이 형성되는 과정에 대해 연구한 Sakhiyya(2016)에 따르면 질문은 자신을 다른 사람들과 연결시키거나, 일상적 대화에서 자신을 형성시키는 방법과 연관되어 있다. 공식적 시험을 목표로 두지 않은 일상의 교실 발화를 비격식 대화(casual conversation)의 한 부분으로 봤을 때 교사 질문에 대한 학생들의 답변은 질문을 통한 상호작용 속에 자신의 사회적 정체성을 발견하는 과정으로도 볼 수 있다. 이렇듯 교실 담화에서



Collection @ chosun

조선대학교
CHOSUN UNIVERSITY

상호작용이 학습자의 내적 발견을 가능하게 한다는 점에서 질문의 중요성은 강조된다. 교실 상호작용의 역할은 학습자가 언어를 소통적으로 사용할 기회를 가진 외국어 환경에서 훨씬 더 뚜렷해지고 있다(Zohrabi, Notash, Khiabani, 2014).

김진실(2014)은 학생들이 교사질문을 통해 부담감을 느끼지 않고 상호작용을 시작하고 이어나가며, 그러한 상호작용으로 학생들이 흥미를 가지고 수업에 임하고 수업 활동에도 조직적으로 참여가능하다면서 교사는 질문을 통해서 학생들이 수업내용을 잘 이해했는지 확인 · 평가할 수 있고, 학생의 말하기를 유도함으로써 출력 가설에 따른 학생들에게 적절한 발화 기회가 제공될 수 있다고 밝힌 바 있다.

Brown(2007)은 상호작용을 서로에게 상호 영향을 줄 수 있는 두 사람 이상의 사이에서의 생각과 느낌, 아이디어에 대한 협력적인 주고받음이라고 정의하고 있다. 즉 교사와 학생이 다양한 생각과 의견들을 주고받을 수가 있는데 그 교량역할을 하는 것을 교사질문이라고 볼 수 있다. 교사 질문은 학습자에게 다변적인 지식의 흐름이 있을 수 있다는 점을 시사해준다.

Ndun(2015)은 질문하기는 활발한 교수 과정의 한 종류로서 학습 점검, 생각 장려, 지식의 통합과 사용, 학습 목표 성취에 있어서 교사와 학생의 상호작용을 통해 가르치는 한 방법으로 규정된다고 밝히며 교사가 수업시간에 일반적으로 널리 쓰는 방법인 질문하기는 수업 중 중요한 역할을 하며 학생들의 지식과 수업내용에 대한 이해를 평가하는데 사용되고, 주제에 대한 필수적인 내용을 점검하도록 도우며 학생들의 사회적 행동을 관리하는데 사용될 수 있다고 주장했다. 다시 말하면, 학생들 스스로가 자신들이 인지하지 못한 수업내용에 대한 이해도를 교사의 질문을 통해 확인해 봄으로써 더 나은 학습방향을 제시받을 수 있다는 것이다. 더 나아가 교사가 던지는 여러 종류의 질문에 노출됨으로써 답변 역시 다양해질 수 있으며 학습자는 자신도 모르게 질문에 흥미를 가지며 더 긴 답변을 할 수도 있다.

Gall(1984)은 대답을 하는 과정에 있어서 교사 질문이 반드시 학생의 좋은 답변을 이끌어 내지는 않는다면서 학생들 또한 다른 질문 유형에 대한 필요한 반응들을 배울 필요가 있다고 주장했다. 김경랑(1999)은 질문이 교사와 학습자간 상호작용을 쉽게 하며 학생을 학습에 참여하도록 한다고 질문의 역할을 명시했다. 또한 그는 학습자의 언어적 수준과 원하는 학습목표-어휘, 문법, 문장 완성 등-에 따라 다양한 형태의 질문을 이용한다면 학생들의 이해능력과 구어 생산능력을 발전시키며 그들을 수업에 적극 참여시키는 교수 전략이 될 수 있을 것이라며 질



Collection @ chosun

조선대학교
CHOSUN UNIVERSITY

문의 다양성을 강조한 바 있다. 질문이 최고의 수업 전략이 되면서 학생들을 능동적인 학습자로 이끌 수 있다는 것이다. 교사는 학생들의 질문을 통해 학생들이 학습 과정 중 어느 위치에 있는지 파악할 수 있다(한미경, 2007).

교사질문의 역할에 대한 선행연구들을 요약해보면, 교사 발화는 교실 담화(classroom discourse)를 반영하며 형성하고 담화가 이루어지는 동안에 학습 환경에 영향을 준다(Jansem, 2013)는 점이다. 교사 발화의 대부분을 차지하는 교사 질문이 교사와 학생 간 의사소통에서 중추적인 역할을 하며 교사의 질문에 따라 학생들의 질문 역시 달라지게 할 수 있다. 다시 말하면 교사 질문이 단순히 학생들의 답변에서 끝나는 것이 아닌 학생이 궁금증을 해소하지 못한 부분에 대한 질문을 끌어낼 수도 있다는 것이다.

### 2.1.2 교사 질문의 유형

#### 2.1.2.1 Kearsley(1976)의 분류

Kearsley(1976)는 질문을 유형별로 반향적(echoic)기능, 정보적(epistemic)기능, 표현적(expressive)기능, 사회적 통제(social control)기능 등과 같이 4가지로 분류하였다.

(1) 반향적 기능 질문: 발화를 반복할 것을 요청하거나 화자가 의도한 대로 이해했는지 확인하기 위한 질문으로서 원래의 질문을 다른 말로 바꾸어 표현하는 형태이다. 예) “Pardon?”, “What?”, “Huh?”등

(2) 정보적 기능 질문: 특정 정보를 얻기 위해 질문하는 것으로 참조적(referential)기능과 평가적(evaluative)기능으로 나뉜다.

① 참조적 기능 질문: 특정 상황이나, 행동, 목적에 대한 문맥적 정보를 제공하는 질문이다.

예) “Why didn’t you do your homework?”와 같이 일반적으로 wh-질문.

② 평가적 기능 질문: 청자가 질문에 대한 대답을 알고 있는지 확인하기 위해 사용되는 것으로 전시 (display) 질문이라고도 한다.

예) “What is the opposite of short?”, “What city is the capital of Japan?”

즉 참조적 질문은 화자가 모르는 정보를 청자로부터 요구하는 것인 반면 평가적 질문은 질문에 대한 대답을 화자가 알면서도 청자가 알고 있는지 확인하기 위



Collection @ chosun

조선대학교
CHOSUN UNIVERSITY

해 질문하는 것이다.

(3) 표현적 기능 질문: 청자에게 놀라움이나 불신, 기대, 의구심과 같은 태도에 관한 정보를 전달하기 위한 목적으로 쓰이는 질문이다.

예) “Are you coming or aren’t you?”등.

(4) 사회적 통제 기능 질문: 두 개의 하위범주로 나누어지는데, 주의 질문(attention questions)과 장황 질문(verbosity questions)이 있다.

① 주의 질문은 질문자인 화자가 대화를 조정하는 것이다.

예) “Listen to me carefully, please”, “Can I say something now?”

② 장황 질문은 칵테일 파티에서 사용되는 질문들처럼 예의를 차리며 대화를 지속시킬 목적으로 사용된다.

예) “How’s your daughter getting on these days?”

#### 2.1.2.2 Long과 Sato(1983)의 분류

Long과 Sato(1983)는 ESL수업에서 관찰한 교사 질문의 다른 유형을 설명하기 위해 위의 Kearsley(1976)의 질문 분류를 응용, 변형시켜서 7가지로 나누었다. 7가지 질문 유형은 다시 크게 확인적 기능과 정보적 기능 2가지로 분류된다. 먼저 확인적 기능은 이해도 점검 (comprehension checks), 명료화 요구 (clarification requests), 확인 점검 (confirmation check)과 같이 다음 세 가지의 질문으로 나뉜다.

(1) 이해도 점검 질문: 화자의 이전 발화를 청자가 잘 이해했는지 확인하기 위한 질문이다.

예) “Does everyone understand ‘noisy’?”

(2) 명료화 요구 질문: 화자의 이전 발화를 명확히 설명하도록 요구하는 것으로써 대부분 질문 형태로 나타나지만 의문사가 있는 의문문이나 의문사가 없는 의문문으로도 나타난다. 평서문 형태로 끝을 올리는 억양이 있는 의문문을 사용하기도 한다.

예) “What do you mean?”

(3) 확인 점검 질문: 화자의 이전 발화를 완전히 혹은 부분적으로 반복하며 정확히 이해했는지 확인하고 그렇지 않을 경우 수정해주기 위해 사용하는 질문이다.

예) “Did you say ‘she’?”



Collection @ chosun

조선대학교
CHOSUN UNIVERSITY

정보적 기능은 아래와 같이 4가지로 분류하였다.

(1) 참고용 질문(referential question): 상황이나 사건, 행동, 관계, 속성 등에 관해 문맥 속에서 정보를 제공하도록 요구하는 질문이다.

예) “Why didn’t you meet her?”

(2) 전시용 질문(display question): 화자가 미리 알고 있는 질문의 대답을 청자가 알고 있는지 테스트 해보거나 또는 알게 하기 위하여 사용하는 질문이다. 청자를 평가하기 위한 목적으로 사용되기 때문에 평가용 질문(Evaluative)이라고도 한다.

예) “What is the opposite of ‘tall’?”

(3) 표현용 질문(Expressive question): 청자에게 태도나 감정을 전달하기 위해 쓰이는 질문이다.

예) “The movie clip was interesting, right?”

(4) 수사적 질문(rhetorical question): 청자의 대답을 기대하지 않고 단지 효과를 위한 질문이다.

예) “Why did I do that? Because...”

참고용 질문과 전시용 질문은 목적이 달라 매우 대조적이라고 할 수 있다. Yu(2010)에 따르면 전시용 질문은 교사가 질문에 대한 답을 알고 낮은 수준의 생각으로부터 짧은 반응을 이끌어내는 질문인 반면 참고용 질문은 교사가 사전에 질문에 대한 답을 모르기 때문에 학습자에게 더 많은 생각을 요구하며 긴 답변을 만들어낸다고 밝힌바 있다.

Chaudron(1988)은 질문의 유형을 크게 전시용 질문과 참고용 질문으로 나누었는데 이 때 전시용 질문은 교사가 질문의 답을 아는 상태에서 묻는 것이기에 대답이 제한적일 수가 있어 닫힌 질문(close question)이라고 볼 수 있다. 반면 참고용 질문은 교사가 학생의 답변을 예측할 수 없기에 개방형 질문 즉 열린 질문(open question)으로 볼 수 있다.

본 연구에서는 Long과 Sato(1983)가 4가지로 분류한 정보적 기능의 하위 범주 중 청자의 다양한 의견 표현이 요구되는 참고용 질문과 일반적인 사실 확인 기능을 지닌 전시용 질문을 열린 질문과 닫힌 질문의 맥락에서 수업에서 사용해 연구 문제들을 풀고자 한다.



Collection @ chosun

조선대학교
CHOSUN UNIVERSITY

### 2.1.3 초등영어 독해수업에서 교사 질문의 기능

초등학교는 외국어 환경에 노출되지 않았던 어린 학습자들이 첫 정식 교과과정을 시작하며 영어를 최초로 접하거나 흥미 또는 관심을 가지게 되는 곳이다. 그렇기에 초등 독해 수업에서는 학습자들의 불안과 두려움 같은 정의적 영역을 최소화하면서 영어를 받아들일 수 있도록 하기 위해 교사의 상당한 개입과 역할이 요구된다. 수업 전반에 걸쳐 교사는 학습자의 입력(input)과 출력(output)이 원활히 일어날 수 있도록 윤활유 역할을 해야 하는데 교사 질문이 바로 그런 학습자의 반응을 이끌어내기 위한 대표적인 전략인 것이다.

이경훈(2004)은 초등영어과정은 영어 학습의 시작이라는 면에서, 학습자들의 자발적 발화나 질의 등은 어려울 것으로 예상된다고 밝힌 바 있다. 영어가 제2언어라는 특성과 학습자들이 정규 교과 과정 전에는 영어에 대한 노출이 적었을 것이라는 점에서 교사 발화는 중요하다. 어린 학습자들은 교실 담화에서 교사 질문을 통해 자신이 수행해야할 학습자로서의 역할을 습득하게 되며 어떠한 학습의 틀을 갖추게 된다. 교사 질문이 효율적으로 이루어진다면 학습자들은 질문에 대한 답변을 적절하게 해낼 뿐만 아니라 역으로 질문하는 질문 생성 능력도 갖게 될 수 있다. 즉 교과 과정의 출발점인 초등학교 영어수업에서 교사 질문이 학습자에게 영어 교수의 기본적인 틀을 심어주며 학습자의 자율성(autonomy) 발현을 도울 수 있다는 얘기다.

Yan(2012)는 점차 자율적인 모습으로 변해가는 학생은 가능한 한 가장 높은 성취수준에 도달하기 위해 교사의 지지를 필요로 하며, 촉진자로서 교사는 학습자가 더 쉽게 학습하도록 돕고 그들의 잠재력을 최대한 끌어올리도록 동기를 부여해야한다고 밝혔다. 학습 전반 과정에 교사가 촉진자(facilitator)로서 질문을 통해 학습자의 발화를 지속시키며 격려와 동기부여를 한다면 어린 학습자들 역시 질문에 능동적으로 반응할 것이다.

Zygouris-Coe(2009)의 초등 학습자들의 독해력 교수에 대한 기고에 따르면 독해 수업에서 교사가 취할 수 있는 전략들 중 한 가지가 질문하기이며 그것은 독해력을 향상시킨다. 그는 초등 영어 독해 수업에서 질문이 학생들에게 읽기에 대한 목적을 주고 동기를 부여해주며 그들이 배워야 하는 것에 주의를 집중시켜준다고 서술했다. 또한 질문이 읽기 도중 학생들의 활동적인 사고 발달을 하게하며 이해를 점검하도록 해준다고 강조했다. 질문이 학습자들에게 계속적인 읽기 입력을 주는 매개체로서의 기능을 한다면 읽기의 효과성도 같이 증대될 수 있다



Collection @ chosun

조선대학교
CHOSUN UNIVERSITY

는 점을 암시하는 대목이다.

Krahsen(1984)은 이해 가능한 입력(comprehensible input)을 제 2언어 습득을 일으키는 유일한 변인으로 정의내린 바 있다(p. 61). 다시 말하면 질문이 학습자가 해독하기 어려운 입력이 아닌 이해 과정을 거쳐 자신의 정보로 소화시킬 수 있는 재생산 기능을 내포한 입력일 경우 그 입력은 주위로 확대될 가능성이 크다고 할 수 있다. 질문을 통한 이해 가능한 입력의 확산은 학습자 자신뿐 아니라 또래 친구들의 입력도 도울 수 있다. 이처럼 활발하게 이루어지는 교사 질문은 학습자의 발달 영역의 확장을 가능하게 한다.

Vygotsky(1980)는 근접발달영역(zone of proximal development)에 대해 아동이 독립적으로 문제를 풀어서 결정되는 실제 발달 수준과 성인 학습자의 지도나 더 유능한 또래 학습자의 협력을 통해 문제를 해결해 결정되는 더 높은 잠재적 발달 수준과의 간격이라 주장한 바 있다(p. 86). 그가 정의한 다른 개념인 비계(scaffolding)에 대해 Rasmussen(2001)은 어린이와 어린 학습자들의 발달과 학습을 위한 뒷받침의 한 형태라고 주장했으며(p. 570) Jacobs(2001)은 교사나 또래가 학생들에게 배움을 위해 그들이 필요로 하는 도구를 제공해주는 것이라고 밝힌 바 있다(p.125).

Chaudron(1988) 또한 교사 질문이 학습자의 주의를 끌기 있고 언어적 반응을 촉진하며 학습자의 발전(progress)을 평가하는 주요 수단들을 형성하는 것이라고 한 바 있다(p. 126). 초등 학습자들이 질문을 통해 학습 과정에서 단계별로 차츰 발달을 경험하는 것이다. 결국 질문은 입력을 통해 학습자 주위 아동들의 잠재적 발달 수준과 연관되어 교사의 지도 아래 어린 학습자들이 협력 가능한 수업에 참여하도록 돕는다.

## 2.2 질문 유형과 독해력의 상관관계

Hindle(2008)은 어린 학습자들을 대상으로 한 독해 수업에서 읽기 이해도를 발달시키기 위한 방법 중 하나로 분석, 평가, 해석과 같은 고차원적인 사고능력을 적용할 수 있는 방법이 학습자의 능력을 발달시키는 것이라고 제시하였다. 구체적으로 살펴보자면, 학습자의 이런 사고 능력을 발달시키는 최고의 방법은 학습자에게 생각하게 하고, 고차원적인 사고능력을 사용하게 하는 질문을 하는 것이라 명시되어 있다. 즉 질문이 텍스트를 해석하게 하는 발판을 마련해준다는 것이다.



Collection @ chosun

조선대학교
CHOSUN UNIVERSITY

독해력은 수업 중 학습자가 교사와의 상호작용을 통해 독해 수업을 얼마나 이해했는지를 알아볼 수 있는 개념이다. 김 미(2014)에 따르면 “독해력은 독자가 글을 읽고 난 후 그 글이 전하고자 하는 의미를 이해하고, 이를 다른 문제의 해결에 적용하거나 읽은 내용을 분석 종합하고, 자신이 갖고 있는 배경지식을 결합해 새로운 의미를 생산해 내는 능력이다”라고 정의하였다.

심정미(2016)는 읽기 지도의 핵심이 학생들의 독해 활동을 돕는 것이라고 주장한 바 있다. 즉 교사는 읽기 수업 시 텍스트의 단순 의미 해석이 아닌 어휘와 문맥 속에서 학습자가 다양한 의미를 추론하도록 도와야 한다. 이런 과정에서 학습자는 텍스트에 다른 의미가 있을 수 있다는 다양한 가능성에 노출된다.

Zygouris-Coe(2009)은 독자가 그들이 읽고 있는 것을 그들 고유의 경험과 지식으로 연관시킬 때와 훈련된 교사가 효과적인 독해 전략을 사용할 때 독해력이 향상된다고 주장했다, 그는 학생 스스로 질문을 생성하도록 가르치는 것 역시 텍스트를 처리하는 과정과 이해를 향상시킨다고 밝혔다.

독해력과 질문하기는 별개가 아닌 상충의 개념이다. 텍스트를 읽으며 궁금증을 가지게 된 학습자는 교사에게 질문을 통해 궁금증을 해소하거나 더 깊은 정보를 향해 나아가게 된다. 교사는 학습자에게 질문함으로써 학습자가 텍스트의 내포된 의미를 다른 방향으로 생각할 수 있도록 도우며 학습자의 인지 체계에 변화를 준다. 잔잔한 호수에 돌을 던져 물수제비를 그리는 효과와 같다.

### 2.2.1 질문 유형과 말하기 유창성, 정확성의 관계

Shen(2013)은 정확성(accuracy)을 문법적으로 올바른 문장을 생산하는 능력을 가리키는 반면에 유창성(fluency)은 언어를 글로 쓰거나 말할 수 있는 상태 또는 유연하면서도 정확하고 쉽게 말하기를 해내는 상태와 특성이라고 정의했다. 여기서 그러한 상태는 쉽게 문어와 구어를 생산해내는 능력, 말을 잘하지만 반드시 완벽한 억양과 단어, 문법을 구사하지는 않는 능력, 효과적으로 생각을 의사소통하는 능력, 이해하는 어려움이나 의사소통의 결렬없이 끊임없는 말하기를 해내는 능력을 포함한다. 말하기 유창성과 정확성의 선행 연구를 구체적으로 살펴보면 다음과 같다.



Collection @ chosun

조선대학교
CHOSUN UNIVERSITY

#### 2.2.1.1 질문 유형에 따른 말하기 유창성의 변화

유창성은 자주 높은 언어 숙달 능력을 특징짓기 위해 사용되고 있다(Simensen, 2010). 다시 말하면 상대방이 듣기에 어색하지 않을 정도로 멈추는 현상(pause)이 극히 드물며 모국어로 의사소통할 때와 같은 자연스러움은 언어 숙달(language proficiency)의 대표적인 증거로 간주된다. *ESL Glossary* 라는 용어 사전에 따르면 유창성은 빠르고 흐름 있는 자연적인 말하기를 만들어내는 능력을 일컫지만 반드시 문법적으로 올바른 발화를 지칭하는 것은 아니며 이것은 자주 정확성이라는 개념과 대조적이다.

Hartmann과 Stock(1976)은 유창한 화자는 보통 대화 속도로 말하면서 자동으로 문장 속 단위와 패턴을 사용하며 형태보다는 내용에 집중하면서도 정확한 문장 구조를 사용할 수 있다고 밝혔다(p. 86). Nation(1989)은 유창성을 목표로 하는 의사소통 활동은 메시지 전달에 집중한 결과로서 학습자들로 하여금 이전에 접한 언어 학습 내용을 더 쉽게 접근 가능한 무의식적인 언어체계로 통합시킬 수 있게 한다고 주장했다. 즉 유창성은 멈추는 현상이 거의 없을 뿐만 아니라 청자가 잘 이해할 수 있도록 문장 구조를 잘 사용한다는 점을 내포하고 있으며 발화 전달 방식보다 내용에 더 집중하는 경향이라고 볼 수 있다.

Vercellotti(2012)는 유창성의 붕괴는 멈춤의 수나 길이 또는 멈춤의 배치 중 하나에 의해 나타난다며 멈춤의 평균 길이는 유창성이 명백히 증가함에 따라 감소한다고 주장했다. 유창성의 향상을 발화를 멈추는 횟수로 판단한다는 것은 그만큼 유창성의 목적을 대화의 자연스러운 흐름에 둔다는 반증이다. Fillmore(1979)는 유창성에 대해 유창한 사람은 그 다음에 무슨 말을 해야 할지 또는 어떻게 말을 해나갈지를 생각하기 위해 여러 번 멈출 필요가 없다고 밝혔다. Ellis(2009)는 유창성에 대해 더 어휘화된 체계에 의지하면서 즉시 언어를 사용하며 의미를 강조하는 능력이라고 주장한 반면 정확성에 대해서는 언어의 높은 수준을 보여주면서 말하기에서 오류를 피하는 능력이라고 밝혔다.

유창성과 정확성은 보통 구분화된 개념으로 인식되기도 하지만 학습자의 효과적인 의사소통의 필수 요소로서 그 흐름을 돕는 완충적인 개념으로도 받아들여진다. Brumfit(1984)는 유창성을 학생이 지금까지 획득한 언어체계의 가장 효과적인 작용이라고 정의하며 정확성과 유창성이 반대되는 개념이 아닌 상호 보완적이라고 언급한 바 있다(p. 57).



Collection @ chosun

조선대학교
CHOSUN UNIVERSITY

#### 2.2.1.2 질문 유형에 따른 말하기 정확성의 변화

보통 제 2언어 학습자들은 유창성에 신경을 쓰다보면 정확성에서 미비한 면을 보인다. 언어 규칙을 완전히 습득하지 않아 제 2언어 수행에 어려움을 겪는 경우가 있으며 혹은 잘 알고 있으면서도 즉각적인 반응을 요구하는 대화 상황에서 기존의 인지틀에 막혀서 정확한 출력(output)이 되지 않는 경우가 발생한다. 청자가 자연스럽게 대화가 진행되고 있다고 느끼게끔 하기 위해 화자는 대화의 흐름에 더 집중하게 되고 그 결과 문법적인 오류가 생기게 되는 것이다. 반대로 정확성에 신경을 쓰는 화자는 청자가 대화가 부자연스럽다고 느낄 만큼 느린 발화로 대화 흐름의 진행 속도를 감소시킨다. 언어 규칙에 예민한 화자일수록 유창성보다는 정확성에 더 중요성을 두는 경향이 있다.

Skehan(1996)은 말하기 정확성에 대해 목표 언어의 규칙과 관련해 얼마나 목표 언어가 잘 생산되는지를 지칭하는 것이라고 서술했다. 정확성은 언어 규칙의 기본 맥락을 준수하면서 그 규칙에서 벗어나지 않는 발화를 지향한다. 하지만 정확성만을 강조하는 교실 담화는 예전 문법 번역식 교수법(grammar translation method)에서 취했던 문법 중심 관점이기에 학습자의 의사소통 향상을 위해서는 정확성외 다른 요인들도 고려되어야 한다.

## 2.3 독해 수업에서 교사 질문을 통한 수업 만족도

학생들이 지향하는 것과 교사의 지향점이 일치할 때 학생의 수업 만족도는 커질 수 있다. 그렇기에 교사는 학생들이 그들이 배우길 원하는 것과 배우길 원하는 방식에 대해 어떻게 생각하고 느끼는지 알아내야 한다(Nunan.1995).

차인순(2006)은 수업 만족이란 학생들이 학습을 통해 성취, 인정, 보상 등을 얻을 수 있을 것이라는 기대에 대한 감정으로서 개인의 감성 및 가치체계에 따라 상이한 형태를 나타낸다고 밝힌 바 있다. 학생이 수업을 통해 얻으려는 기대치가 충족이 될 때 교실에서의 학습 활동도 긍정적이고 활동적으로 변할 가능성이 높다. 학생의 만족도는 최적의 수업 환경을 계획하는데 있어서 고려되는 중요한 변인이다(Persad, 1980).

Nunan(1987)은 학습의 가장 심각한 장애 중 하나는 교실에서 일어나는 일들에 대해 교사와 학습자의 기대가 조화되지 않는 것이라고 밝혔다. Kumaravadivelu(1991, p. 98) 역시 교사의 의도와 학습자의 해석 간 간격이 좁



Collection @ chosun

조선대학교
CHOSUN UNIVERSITY

으면 좁을수록 성취 가능한 학습 결과의 가능성이 더 커진다고 주장하며 교사 의도와 학습자의 해석이 조화되지 못하게 하는 잠재적 원천들을 이해하는 것이 중요하다고 주장했다. 교사가 수업에서 이루고자 하는 목적을 학습자가 얼마나 잘 해석하느냐에 따라 수업의 만족도는 달라질 수 있다.

Wright(2002)는 교사는 언어학적으로 언어가 어떻게 작동되는지를 인식할 뿐만 아니라 학생이 겪는 언어의 고충을 이해하고 오류와 다른 중간 언어의 특징에도 민감하다고 주장했다. Beiranvand와 Entezamara(2016) 역시 학습자들은 교수 방법에 대해 다른 학습 스타일과 선호를 가지고 있으므로 교사는 그들의 가르치는 스타일과 전략을 학생들의 것과 잘 어울릴 수 있도록 노력해야한다고 밝혔다. 교사가 학생이 수업에서 얻을 수 있는 무형적 자산을 고려한다면 학생들과 더 많은 소통을 하려할 것이다. 학생들이 정확성, 유창성과 같은 언어적 요인들에 어떻게 반응하는지를 민감하게 살핀다면 더 나은 수업 결과를 창출해낼 수 있다.

이처럼 교실 담화는 한마디로 정의내리기 어려운 복합적인 무형의 산물이기에 교사와 학습자의 협력과 우호적 상호작용이 중요시된다. 교수 과정의 복합적이고 역동적인 특성 때문에 교실 내에서 일어나는 의도, 태도, 믿음, 목표, 가치와 같은 모든 것들에 대한 답을 찾기는 불가능하기에 교수과정은 완전히 답을 찾기나 분석될 수가 없다(Hutchinson, 1996, p. 204).

하지만 교실은 언어의 다양한 주관적 관점과 여러 배움의 목적들 그리고 배움이 어떻게 행해져야 하는지에 대한 다른 선호들이 결합되는 장소(Breen, 1985, p. 144)이기에 교사와 학생 간 원활한 상호작용과 소통이 전제된다면 수업 만족도 역시 충분히 커질 수 있다.

지금껏 살펴본 선행연구들은 학생들의 수업 만족도가 어떻게 형성될 수 있는지에 대해 연구하였다. 학생들이 어떤 요인들로 수업에 만족하는지 알 수 있었지만 질문을 통한 수업 만족도에 대한 연구는 전혀 찾아볼 수 없었다. 이에 본 연구에서는 영어 독해 수업에서 교사의 질문이 학생의 수업 만족도와 어떤 상관관계가 있는지 구체적으로 알아보고자 한다.



Collection @ chosun

조선대학교
CHOSUN UNIVERSITY

# Ⅲ. 연구 방법

본 장에서는 초등학교 영어 독해 수업 중 교사 질문에 대한 학생의 대답을 분석하기 위해 연구 대상과 연구 기간 및 절차, 연구 도구 그리고 자료 수집 방법과 분석 방법에 대해 다루고자 한다. 연구 문제를 분석하기 위해 수업 녹음, 인터뷰를 통해 자료를 수집하였고 질문 유형 특징을 분석하고 변화 추이를 알기 위해 질적 연구 방법을 사용하였다.

## 3.1 연구 대상

본 연구는 초등학교 영어 독해 수업을 관찰하여 교사 질문을 통한 학생의 대답 양상을 분석하는 것이 목적이므로 초등학교 영어 수업에 참여하는 구성원이 연구의 참여자이다. 본 연구의 대상자는 광주에 소재하고 있는 한 초등학교의 남, 여학생으로서 5학년 한 학급의 절반 정도인 15명(남=8명)이다. 해당 학급의 전체 인원은 31명으로서 초등 영어과의 두 영어 전담교사가 학습자의 수를 나눠서 정규수업에서 가르치고 있다.

표 1의 연구 참여자들은 본 연구자의 정규 영어 수업을 듣는 한 학급 구성원의 절반이다. 다른 학교의 일반 학급에 비해 학급 구성인원을 소규모로 하였기에 학생들의 반응과 변화를 더 집중적으로 살필 수 있는 환경이라고 할 수 있다. 연구 대상 학급 구성은 다음 표와 같다.



Collection @ chosun

조선대학교
CHOSUN UNIVERSITY

**표 1**

**연구 참여자들의 일반적 특성(N=15)**

| 항목 | 구분 | 응답자 수(명) |
|---|---|---|
| 영어선호도 | 매우 좋아한다 | 3 |
| | 좋아한다 | 5 |
| | 보통이다 | 3 |
| | 좋아하지 않는다 | 1 |
| | 매우 좋아하지 않는다 | 3 |
| 평균 영어학습시간 (수업시간포함) | 3시간 미만 | 6 |
| | 3~5시간 | 2 |
| | 6~8시간 | 2 |
| | 9~11시간 | 0 |
| | 11시간 이상 | 3 |
| | 무응답 | 2 |
| 영어 이야기책에 대한 흥미나 관심 | 매우 높다 | 3 |
| | 높다 | 4 |
| | 보통이다 | 3 |
| | 낮다 | 1 |
| | 매우 낮다 | 4 |
| 교사 질문에 대한 응답 선호도 | 매우 좋다 | 5 |
| | 좋다 | 4 |
| | 보통이다 | 2 |
| | 좋지 않다 | 0 |
| | 매우 좋지 않다 | 4 |
| 교사 질문의 응답과 영어 능력 향상 여부 | 매우 그렇다 | 7 |
| | 그렇다 | 2 |
| | 보통이다 | 1 |
| | 그렇지 않다 | 0 |
| | 매우 그렇지 않다 | 5 |
| 나의 전반적인 영어능력 | 매우 잘한다 | 5 |
| | 잘한다 | 3 |
| | 중간이다 | 4 |
| | 못한다 | 1 |
| | 매우 못한다 | 2 |

표 1에서 보듯, 8명의 학생들이 영어를 ‘좋아한다’고 밝혔으며 3명은 ‘매우 싫어한다’고 응답했다. 연구 참여자의 대부분(n=13)이 ‘현재 사교육을 받고 있거나



Collection @ chosun

조선대학교
CHOSUN UNIVERSITY

과거에 받은 적이 있다'고 응답했으며 일주일 평균 영어 학습시간에 대해서는 6명은 '3시간미만'으로 공부하며, 3명은 '11시간 이상' 학습한다고 밝혔다. 영어 이야기 책 읽기에 대해서는 7명이 '흥미나 관심이 있다'고 응답한 반면 4명은 '전혀 흥미나 관심이 없다'고 응답했다. 평소 영어 수업시간에 교사의 질문에 대답하는 행위에 대해 9명은 긍정적으로 응답한 반면 4명은 '매우 좋지 않다'는 반응을 보였다. 교사의 질문에 대답하는 것이 영어 실력 향상에 도움이 되냐는 질문에는 9명이 '그렇다'는 응답을 보인 반면 5명은 '매우 그렇지 않다'고 부정적으로 응답했다. 다른 학생들과 비교했을 때, 전반적인 자신의 영어 실력에 대해서는 8명이 '잘한다'고 응답한 반면 2명은 '매우 못한다'고 평가했다. 마지막으로 연구 참여자의 대부분(n=11)이 해외여행이나 체류 경험이 있는 것으로 나타났다.

## 3.2 질문을 활용한 독해수업

본 연구에서 다룬 독해수업은 총 4차시에 걸쳐 매 차시마다 40분 동안 진행되었으며 이야기책이 주교재이다. 연구의 목적이 독해수업 중 발생하는 교사의 질문이 학생에게 어떤 식으로 변화를 일으킬 수 있는지를 알아보기 위한 것이기에 질문과 답변 위주로 수업 지도안을 작성하였다. 2주에 걸쳐 진행된 4차시에 대한 전체 주별 지도안은 표 2에서 보다시피 복습질문과 미리보기 질문, 어휘 퀴즈, 내용이해 질문을 통해서 앞에서 언급했던 두 가지의 질문유형 즉 전시용 질문과 참고용 질문에 대한 학습자들의 뚜렷한 반응을 연구할 수 있었다. 표 2의 주별 지도안에서 교사와 학생 간 질의응답이 오고간 부분은 굵은 글씨체로 표시하였으며 2주째의 '별도 차시'는 학습자들의 어휘 이해를 위한 활동에 중점을 둔 차시였기에 질문 행위가 거의 이루어지지 않아 본 연구의 차시로 포함시키지 않았다.



Collection @ chosun

조선대학교
CHOSUN UNIVERSITY

**표 2**
**주별 지도안**

| 주 | 차시 | 내용 | 질문 예시 |
|---|---|---|---|
| 1주 | 1차시 | Chapter 2 The Class Report 과제발표, **복습 질문 (10 questions)** | What can you say about the title 'The Class Report'? |
| | 2차시 | Chapter 3 Making Chocolate **미리보기 질문 (본문 그림 묘사 등), 어휘(Pop quiz)** | Can you guess what Chapter3 is about? |
| 2주 | 별도 차시 | Chapter 3 Making Chocolate 어휘 복습 활동, 어휘 테스트, 본문 읽기 | |
| 3주 | 3차시 | Chapter 3 Making Chocolate **내용 이해 질문**, 특별활동 | What is your memory about your grandmother? |
| | 4차시 | Chapter 3 Making Chocolate **내용 이해 질문**, 특별활동 | Why did Lila feel shy when she saw Lucia at lunch? |

표 3은 위 주별지도안 중 1주 2차시에 해당되는 부분인 3단원을 구체화한 것이다. 활동 부분에서 교사와 학생 간 질의응답이 일어난 부분에 한해 볼드체로 표시를 하였다. 도입(introduction)에서는 인사, 리뷰, 동기부여를 통해서 질문에 대한 학생들의 반응을 알 수 있었다. 인사에서 “How are you?”와 같은 질문을 통해 학생들의 각기 다른 답변을 들을 수 있었고, 리뷰에서는 “Whose sketchbook was that in Chapter 1?”이라고 물으며 과거 차시의 배운 내용에 대한 학생들의 회상을 일으키며 이번 차시인 3단원과도 연결될 수 있도록 했다. 동기부여에서는 “What is Chapter 3 about?”과 같은 이번 단원의 제목 묻기 등을 통해 학생들에게 궁금증을 유발시키며 공부할 차시를 추측해보고 다른 단원과의 흐름에 중점을 두도록 하였다.



Collection @ chosun

조선대학교
CHOSUN UNIVERSITY

표 3
1차시 지도안

| 지도대상 | 5학년 0반 | 차시 | 1/5 |
|---|---|---|---|
| Objectives | Students are able to<br>1. give their opinions about the pictures.<br>2. speak the vocabularies of Chapter 3. | | |

| Step | Procedure | Teaching-Learning Activities |
|---|---|---|
| Introduction | Greeting | **Reviewing what we learned last class**<br>**Guessing from the title**<br>Presenting the aims of class |
| Development | Pre-reading | **Checking the title of all last Chapters**<br>**Finding out the relations of Chapters** |
| | While-reading | **Describing the pictures**<br>**Answering questions of pictures**<br>**Learning vocabularies- quiz** |
| | Post-reading | Saying all the words of Chapter3 while looking at them |
| Consolidation | | **Guessing and saying the right words of pictures** |
| | | Writing words down three times.<br>Announcing the word test the next class |

* 굵은 글씨체로 표시된 부분은 질문 중심의 수업 운영을 나타낸다.

전개(development)에서는 읽기 전(pre-reading)과 도중(while-reading)에서 그림묘사, 그림에 대한 질문 등을 통해 학생들의 다양한 답변을 들을 수 있었다. 구체적으로 살펴보면, 읽기 전 질문으로는 “What is the title of chapter 1



Collection @ chosun

조선대학교
CHOSUN UNIVERSITY

and 2?"와 같이 과거 단원의 기본적인 사항을 물으며 이번에 배울 3단원을 포함 총 3개의 단원 제목을 통해 전체적인 이야기의 추이 및 연결 구조를 파악하게 했다. 한편 읽기 도중 활동으로는 독해 이해도를 위해 본문의 그림을 여러 장 보여주며 "Who is she?" 또는 "What is she making?"과 같이 그림 속 인물에 관한 묘사 질문을 하며 학습자가 능동적으로 답변하도록 했다. 더불어 어휘 학습을 완료한 시점에는 어휘에 대한 퀴즈를 내서 즉각적인 이해정도를 파악하였다. 발달의 마지막 단계인 읽기 후 활동에서는 학습한 단어를 한꺼번에 모두 말하는 어휘 중심의 활동을 해 교사 질문 행위는 최소화했다고 할 수 있다.

최종 단계인 마무리(consolidation)에서는 그림을 통해 배운 어휘에 대해 오로지 그림으로만 추측, 답변하는 활동을 하였다. 그 과정에서 학생들이 기억하는데 어려움을 겪은 어휘에 대해서 "What is the person doing to 피카츄?" 와 같이 학생들에게 친숙한 캐릭터와 단어를 연결시켜 그림을 묘사하는 질문을 던짐으로써 답변을 이끌어내는 방식을 취했다. 즉 학습자의 이해를 돕기 위해 그림과 함께 어휘 습득을 도우며 동시에 학습자가 어휘를 스스로 알고 오래 기억할 수 있도록 하기 위해 복습하는 과정에서 질문 방식을 택했다고 볼 수 있다.

## 3.3 연구 도구

본 연구는 질적 연구로서 연구 참여자가 15명으로 소규모이며 정규 수업 시간에 녹음하였으며 참여자의 배경 조사를 위한 설문지와 수업 참여도가 가장 높았던 3명의 학생을 개별 인터뷰하였다.

### 3.3.1 설문지

본 연구에 참여하는 15명의 환경 및 배경을 알기 위해 4월 24일 영어전용교실에서 인적사항검사(부록 2 참조)를 실시하였다. 각 문항은 참여자들의 이해를 위해 한 문장으로 구성된 객관식 문항으로 이루어졌으며 영어 환경의 노출정도와 교사의 질문에 대한 인식을 위주로 질문하였다.



Collection @ chosun

조선대학교
CHOSUN UNIVERSITY

### 3.3.2 수업 녹음

본 연구자가 대상 학급의 수업을 직접 진행하며 교사의 질문에 따른 학습자들의 독해력 등의 변화 추이를 살필 수 있었다. 정확한 분석을 위해 녹음을 하였으며, 그 전 차시에서 참여자들의 능동적인 응답 참여가 부족했다면 그 다음 차시에서는 학습자들의 참여를 더 이끌어낼 만한 활동이나 수업 전개를 통해 참여자들의 발화를 끌어내려고 했다.

### 3.3.3 면담(interview)

총 4차시를 진행하며 녹음을 하였고 15명의 학생들 중 발화 빈도가 높은 3명의 학생들과 4차시 후 한 차례의 인터뷰를 실시하였다. 인터뷰는 4월 27일과 28일 이틀에 걸쳐서 점심시간에 영어 전용 교실에서 이루어졌다. 인터뷰 방법은 반구조화 면접(semi-structured interview)으로서 본 연구자가 미리 연구 목적에 맞는 인터뷰 질문을 준비하였으며, 참여자의 연령을 감안해 질문에 대한 이해도를 높이기 위해 정확한 전달성에 중점을 두었다. 인터뷰 녹음 전 참여 학생들에게 녹음 사실을 알렸으며 참여자들이 편하게 인터뷰에 임하도록 어려울만한 질문에는 예시를 들어 설명하기도 하였다. 또한 본 연구가 전시용 질문(닫힌 질문)과 참고용 질문(열린 질문)에 대한 학생들의 다른 반응을 알아보기 위한 것이기에 학생들에게 두 질문의 차이를 인터뷰 전에 명확히 설명하였고 정확히 인지하고 있음을 안 후 면담을 시작하였다. 인터뷰 시기는 연구 시작을 알린 후 학생들이 교사 질문에 심리적 편안함을 느끼며 교사의 질문 행위에 대해 익숙하다고 판단되는 4차시 후에 한 명의 학생 당 각 5~10분 동안 개별적으로 실시하였다.

면담은 학생들이 느끼기에 교사의 질문이 전시용 질문과 참고용 질문 중 어느 쪽을 더 많이 사용한 것 같은지(질문의 빈도 차이), 두 질문 중 어떤 질문일 때 대답할 의향이 더 생겼는지(의향차이), 어떤 질문일 때 답을 길게 하게 됐는지(발화 길이 차이)에 대한 질문들로 이루어졌다. 또한 어떤 질문이 더 생각할 시간을 갖게 만들었는지(준비 시간의 차이), 어떤 질문에 더 어려움을 느꼈는지(답변 부담감의 차이)를 질문하였다.



Collection @ chosun

조선대학교
CHOSUN UNIVERSITY

## 3.4 자료 수집 방법

본 연구를 위한 자료 수집 방법으로 질적 연구의 형태인 녹음과 인터뷰를 실시하였다. 질적 연구의 타당도를 높이기 위해  인터뷰와 녹음과 같은 두 가지 이상의 방식을 사용하는 삼각기법을 활용하였다. Olsen(2004)은 사회과학에서 삼각기법은 다양한 관점이나 입장이 주제에 대한 이해를 돕도록 하기 위해 자료나 방법을 혼합시키는 것으로서 정의될 수 있다고 밝혔다. Yeasmin과 Rahman(2012)는 삼각기법에 대해 여러 입장과 방법을 통합시킴으로써 타당성을 높이는 검증과정이라고 정의한 바 있다.

### 3.4.1 녹음(audio-recording)

녹음은 정규영어수업시간에 총 4차시에 걸쳐 이루어졌으며 한 차시마다 수업시간은 40분이다. 전체 수업을 녹음하지는 않았으며 수업 중 교사와 학생의 질의응답이 이뤄지는 부분을 녹음하였다. 녹음을 하기 전 연구자는 수업 녹음의 필요성을 연구 대상자들에게 설명하였고 동의(부록 1 참조)를 받았다. 연구 목적과 필요성을 학생들에게 구체적으로 알려주었으며 최대한 학생들이 편한 마음으로 수업에 임하도록 하였다.

Salmani-nodoushan(2006)은 언어 수업에 대한 연구에서 질적 연구는 최근 가시성과 신뢰성의 측면에서 중요한 성과를 보이고 있다고 밝힌 바 있다. 질적 연구의 한 방법인 녹음을 통해 얻어진 자료는 독해 수업에서 교사와 학생의 상호간 대화 양상에 대해 자세히 보여주는 자료가 되었다. 교실 안 잡음을 최소화하며 교사와 학생 간 정확한 발화를 녹음하기 위해 학생들 바로 앞 교사 책상위에 녹음기를 두어 전사 자료를 마련할 수 있었다.

### 3.4.2 전사(transcription)

본 연구자의 수업동안 수업 지도안을 바탕으로 이뤄진 수업의 녹음 자료를 매 차시가 끝날 때마다 전사하였다. 교사와 학생의 질의응답이 이뤄지는 부분을 녹음한 것을 영어와 국어 그대로 전사하였다. 정확한 자료 분석과 전사 자료의 신뢰성을 높이기 위해 녹음 자료를 2~3번 반복청취 후 전사, 확인하였다. 학습자가 발화 도중 문법적인 오류를 범했다 할지라도 발화 자체에 위축될 것을 우려, 발



Collection @ chosun

조선대학교
CHOSUN UNIVERSITY

화가 끝난 뒤 학습자에게 정정해주는 방식을 취했다.

## 3.5 자료 분석 방법

### 3.5.1 교사 질문 기능 분석

전시용 질문은 학생들이 수업 자료를 이해하고 있는지를 확인하기 위한 테스트용 질문으로 볼 수 있는 반면 참고용 질문은 알려지지 않은 정보를 알아내기 위한 목적으로 쓰이는 질문이라고 할 수 있다. 수업에서 사용한 전시용 질문으로는 독해 수업교재인 이야기책에 대한 질문들이 주를 이뤘는데 이해를 확인하기 위한 목적으로 사용되었다. 주로 질문에 있는 어휘의 의미를 묻는 질문, 이야기 속 주인공에 대한 질문, 책에 있는 그림과 관련된 질문들이었다. 반면 참고용 질문으로는 내용의 이해를 심화시킬 목적으로 책 내용을 학생들의 생활과 연결지어 질문을 내재화하기를 기대하였다. 이와 관련된 질문으로는 하루 근황과 기분묻기, 주인공이 처한 상황에 실제 있었는지 등 개인적 경험을 묻는 질문들이 많았다.

### 3.5.2 면담자료 분석방법

수업 전사 자료를 기준으로 발화빈도가 가장 높았던 세 명의 학생을 대상으로 개별 면담을 한 후 선행 연구를 참고하여 그에 대한 내용 분석(contents analysis)을 하였다. Mayring(2014)는 질적 연구자들은 자주 연구 질문에서 결과로 가는 직선적인 양적 연구과정와는 대조적으로 순환적으로 연구 과정을 특징짓는다고 밝힌 바 있다. 즉 일방향적 연구 과정이 아닌 여러 연구 방법들이 하나의 원을 그리는 스타일로 유기적 영향을 주고받는 다는 것이다. 그렇기에 인터뷰 자료를 활용하여 질적 연구를 위한 내용 분석을 실시하였다. Franzosi(2007) 또한  질적 내용 분석은 자료 수집과 분석을 명백히 분리하지는 않으며 두 과정은 텍스트와 반사적으로 상호작용하며 평행적, 동시적으로 진행된다고 밝힌 바 있다. 수업 전사 자료를 반복적으로 읽으며 이를 통해 질문, 질문의 종류, 수업 적극성, 참여도, 수업 만족도와 같은 연구 질문에서 제시된 핵심어(keyword)를 범주화(categorization)하여 면담 자료와 함께 분석하였다.



Collection @ chosun

조선대학교
CHOSUN UNIVERSITY

# Ⅳ. 연구결과 및 논의

교사 질문 유형에 따른 독해력의 변화, 학습자의 발화 유창성과 정확성 그리고 수업만족도에 대해 4차시에 걸친 수업 전사기록과 인터뷰 내용을 분석하고 그 결과를 구체적으로 살펴보고자 한다. 예시에 나온 'T'는 교사를 'S'는 학생을 나타낸다. S1, S2...S5는 특정한 학생을 가리키지 않으며 예시별로 발화를 한 학생들에게 순서대로 부여한 번호임을 밝힌다.

## 4.1 교사의 질문유형에 따른 학습자의 독해력 변화

독해수업에서의 교사 질문의 중요성에 대해 Stoller외 3인(2013)은 학습자의 독해력을 시험하는 대신에 교사는 학생들에게 독해력을 가르침으로써 도울 수 있다고 주장한 바 있다. 그러면서 교재에 대한 미리보기 성격의 질문이나 읽기가 진행되는 도중 학습자가 대답을 하게 하는 것이 독해력을 장려하는 전략이라고 밝혔다. 독해 수업에서 전략적인 차원으로 사용되는 교사 질문을 통해 전시용 질문과 참고용 질문에 따른 차시별 학습자들의 변화 추이를 살펴보고자 한다. 학생들의 발화 과정 중 생긴 문법적 오류나 실수들은 그대로 전사했다. 독해력은 어휘력, 문장구조와 내용이해를 통해서 학습자의 향상을 가늠해볼 수 있다.

### 4.1.1 질문유형에 따른 학습자의 어휘력 변화

전시용 질문이 어휘에 대한 사실관계 즉 객관적 의미에 대한 질문이라면, 참고용 질문은 여러 어휘들이 복합적으로 어울리며 교재 내용에서 심화됐거나 문법적 난이도가 있는 질문으로서 쓰였다. 1차시와 달리 차시가 진행될수록 학습자들은 기존 어휘의 의미를 맞추는데서 멈추지 않고 한 문장 속의 여러 어휘들의 의미를 조합해 문장의 뜻에 대한 전시용 질문에 적절히 답변했다. 다시 말하면 1,2차시의 단순 어휘나 문장의 의미를 묻는 전시용 질문에서 나아가 3,4차시의 참고용 질문에 이르러서는 더 어려운 문장임에도 그 의미를 정확히 말하였다. 전시용 질문이 기본이라면 참고용 질문은 기본 더하기 심화의 과정으로 볼 수 있다.

1) 전시용 질문



Collection @ chosun

조선대학교
CHOSUN UNIVERSITY

예 1 T: What is the meaning of appearance?
S: I don't know.
T: I will give you one hint. How do I look?
S: 외모 (2017. 4. 10, 1차시)

위의 예 1은 이야기책 속 그림 묘사를 위한 교사의 질문에 있는 어휘로서, 학생들이 질문의 의미를 잘 인지하고 또 그에 맞는 대답을 하도록 하기위해 기본적인 어휘의 의미를 확인차원에서 묻는 질문이다. 학습자들은 1차시에서는 'appearance'어휘에 대해서는 모른다는 반응을 보였으며 교사가 힌트를 주는 질문을 추가하자 어휘의 의미를 '외모'라고 답변했다. 교사가 'appearance'의 뜻을 바로 말해주지 않고 다른 영어 표현으로 힌트를 줌으로써 학생들에게 생각할 기회를 주었고 그 뒤 학생이 올바른 답변을 한 경우이다. 개인 면담에서도 [1]학생 C는 "선생님이 내용을 말해주면 어려운 내용을 쉽게 해석해서 말해주시니까 더 도움이 되는 것 같다"며 교사 질문이 독해에 유용함을 밝힌 바 있다. 예시2의 'lonely'라는 어휘에 대해서는 쉽게 맞추었다.

예 2 T: What is the meaning of 'lonely'?
S: '외로운' (2017. 4. 10, 1차시)

예 3 T: Find the clues of the relation.
What is the meaning of that sentence?
S: (silence)
T: Who knows the meaning of 'relation'?
S1: '관계'
T: What is the meaning of 'clue'?
S2: 단서
T: so?
S3: 관계의 단서를 찾아라. (2017. 4. 14, 2차시)

2차시의 예 3의 질문은 1차시의 어휘를 묻는 질문인 예 1,2와 비슷한 형식이지만 문장의 뜻을 어려워 해 먼저 질문 속 어휘를 연속해서 물은 후 그 질문의 의미를 말해보라고 하자 정확하게 예 3의 의미를 집어냈다. 이러한 학습자의 답

1) 4차시 후 가장 발화 빈도가 높은 세 명의 학생을 대상으로 면담을 실시하였으며, 학생들의 이름은 가명(pseudonym)으로서 학생 A,B,C와 같이 알파벳순으로 칭하였다.



Collection @ chosun

조선대학교
CHOSUN UNIVERSITY

변 행위는 개별적인 어휘의 의미를 종합해 하나의 문장을 완성하는 것으로 해석될 수 있다. 위의 예 1부터 3은 전시용 질문의 대표적인 예 중 하나인 어휘의 의미 파악을 묻는 학습자의 단순 지식 확인을 위한 질문이라고 볼 수 있다. 비록 전시용 질문이 문장의 의미를 파악하는 목적으로 쓰이긴 했으나 1차시의 질문의 단순 어휘 의미에서부터 2차시의 문장의 의미를 파악하는 과정에 도움이 된 것으로 풀이할 수 있다. 즉, 교사가 학습자의 발화를 예측할 수 있는 질문을 하며 1차시보다 2차시에 독해력의 중요한 요소 중 하나인 어휘력 향상을 이끌었다고 판단된다.

개인 면담에서도 “선생님이 단순 어휘 뜻을 물을 때나 단원의 제목을 물을 때 질문에 대한 답이 즉시 떠오르냐”는 물음에 학생 B를 제외하고 A와 C는 “바로 답이 떠오른다”고 대답했다. 학생 A는 “책을 보기 때문에 그냥 쉬운 질문 같다”고 한 반면 학생 B는 “아무리 읽었어도 기억이 조금밖에 안 난다”며 다른 반응을 보였다.

즉, 어휘 뜻이나 단원의 제목과 같은 전시용 질문의 경우 대답이 바로 떠오르며 발화를 시작한다는 것은 대답이 나오기 전 소요시간이 얼마 걸리지 않는다는 것을 의미한다. 학생 A의 경우 “단어나 단원 제목을 묻는 질문을 가장 대답하기 쉬운 질문”으로 꼽았으며, 그 이유로는 “단어는 안 배운 것도 쉬우니까 맞출 수 있고 단원 제목도 책을 훑어보다 기억나므로 쉽다”고 응답했다. 학생 B 또한 ‘1단원의 제목을 묻는 질문이 쉽게 느껴져서 좋았다’며 가장 좋았던 질문으로 꼽았다. 반면 학생 A와는 달리 “모르는 단어가 있을 때도 있어서 단어 뜻을 묻는 질문이 대답하기 어려웠다”며 B와는 상반된 답변을 했다. 이렇듯 단어 의미에 대한 질문에 있어서 개인적 차이는 있지만 단답형 스타일의 질문에 대한 부담이 없기에 학습자들은 전시용 질문을 까다롭게 여기지 않는 것으로 판단된다.

2) 참고용 질문

예 4 T: Did you ever embarrassed when you wanted to help somebody?
저 질문의 뜻은?
S: 당신은 누군가를 도와주고 싶을 때 당황한 적이 있나요?
(2017. 4. 24, 3차시)

예 5 T: If you were Lila, what would you say to Lucia?
What does that mean?



Collection @ chosun

조선대학교
CHOSUN UNIVERSITY

S: 너가 만약 라일라라면 어떻게 말할 거야? (2017. 4. 28, 4차시)

예 4와 5는 기존 차시의 전시용 질문에서 심화시킨 참고용 질문들이라고 할 수 있다. 교사는 학습자의 답변을 예측하기 힘들며 학습자 또한 위의 교사 질문들을 예상치 못했기에 더 활발한 사고를 한 후 답변을 할 수 있다. 위 질문들은 내용 이해 질문들을 하기 전 어려운 어휘나 난이도가 있는 질문을 학습자들이 이해했는지 사전에 확인하기 위해 쓰인 질문이다. 질문에 대한 직접적인 답을 듣기 전 질문을 이해했는지 파악하기 위한 의도로 쓰였다. 즉 예 4와 5는 1차시에 단어의 의미를 종합해 대답하는 것에서 더 나아간 질문으로서 학습자의 개인적인 경험을 묻거나 현실과는 다른 상황을 가정해 생각의 방향 전환을 요구하는 질문이었다. 앞서서 살펴본 전시용 질문의 예시들에서 더 심화된 문장인 예4과 5의 의미를 학습자들은 3차시와 4차시에 각각 적절하게 해석했다. 단순 전시용 질문의 형태를 확장하며 참고용 질문으로 나아갈 때 학습자들이 어휘력에서 향상을 보였다고 판단된다.

### 4.1.2 질문유형에 따른 학습자의 문장 구조 이해 변화

1차시에 전시용 질문이 빈번하게 쓰였다면 2차시부터는 기존 전시용 질문을 심화시켜서 참고용 질문의 형태들로 질문하는데 중점을 두었다.

1) 전시용 질문

전시용 질문의 대표적인 예 중의 하나는 그림 묘사이다. 그림은 학생들이 교사의 질문을 인지 구조 속에서 좀 더 체계화하거나 구체화시킬 필요성 혹은 부담을 감소시키며 텍스트처럼 그림의 장면을 눈에 보이는 대로 묘사하게끔 한다. 그렇기에 나올 수 있는 답변은 그림에 이미 제시되어 있다고 할 수 있다. 교사는 그림에 대해 질문을 던짐으로써 학생들의 자연스런 발화를 이끌어낼 수 있는데 그런 점에서 예 6과 7은 모두 본문의 그림을 묘사하는 과정에서 나온 질문과 답변이다.

예 6 T: What can you tell us about their appearance?
S: Lila, Lucia, Martin. Lila looks like...something like that.
(2017. 4. 10, 1차시)



Collection @ chosun

조선대학교
CHOSUN UNIVERSITY

예 6에서는 그림의 등장인물들의 외모에 대한 질문이었지만 학생은 질문을 “Who are they?”처럼 이해를 해서 인물들의 이름을 열거하였다. 그 다음 한 등장인물에 대해 외모를 묘사하려했으나 머뭇거리면서 결국 문장을 완성하지 못한 채 발화를 끝냈다.

예 7 T: What can you see in this picture?
S1: I can see cacao beans.
S2: I can see Lila’s grandmother. (2017. 4. 14, 2차시)

2차시의 예 7에서 마찬가지로 그림에 대한 질문이었지만 두 명의 학생 모두 문법적으로 완성된 문장을 만들어 균형감있는 문장 구조를 보여주었다.

2) 참고용 질문

1차시에 전시용 질문이 빈번했다면 차시를 심화시킬수록 참고용 질문에 더 무게를 두었다. 예 8과 9모두 교재의 내용이나 영어 지식을 묻는 질문이 아닌 학습자의 의견이나 개인적 경험에 대한 질문들이었다. 의견에 해당하는 질의응답의 경우 3단원을 아직 학습하지 않는 상태에서 본문에 대한 미리보기 질문의 하나로서 본문 속 그림에서 등장인물이 왜 웃고 있다고 생각하는지에 대한 이유를 추측해보며 나름의 이유나 근거를 제시하는 것이었다.

예 8 T: Do you think she is smiling?
S1: Yes, she smiling.
T: Yes, I think she is smiling. Why do you think she is smiling?
S2: Because she makes hot chocolate. (2017. 4. 14, 2차시)

예 8에서 이유를 묻는 ‘why’ 의문사의 질문에 S2는 ‘because’로 문장을 시작하며 이유를 설명하였다. “Why do you think she is smiling?”처럼 문장 구조가 단문이 아닌 두 개의 문장이 모인 복합문의 형태였으나 S2는 질문을 알맞게 이해했으며 접속사 ‘because’로 시작하며 주어, 동사, 목적어의 3형식으로 대답하여 올바른 문장구조를 완성시켰다. 비록 S1의 경우 교사 질문의 “Do you think she is smiling?”에서 “Yes, she smiling”이라고 말하며 질문은 이해했



Collection @ chosun

조선대학교
CHOSUN UNIVERSITY

으나 'is'라는 동사를 빼먹는 문법적 오류를 범했지만, 복문 형태로 대답했다고 할 수 있다.

예 9 T: Do you think you have confidence in English?
S1: Yes, because I love English.
S2: Yes, because I had a prize in English competition.
(2017. 4. 24, 3차시)

예 9 역시 복문 형태의 질문이지만 두 명 학생 모두 질문의 의미를 제대로 파악했으며 문법상 오류가 없는 문장으로 대답했다. 예 8과 9 둘 다 학생의 다양한 답변이 가능한 질문이지만 예 8에서는 교재 내용에 대한 생각을 말하는 것인 반면 예 9에서는 교재 내용을 심화시킨 개인적 의견을 묻는 질문에 두 명의 학생 모두 능동적으로 답변한 것으로 판단된다. 특히 교재와 관련된 직접적인 내용이 아님에도 불구하고 개인적인 의견을 완전한 문장형태로 말해 예 8에 비해 발전된 양상을 띠고 있다.

### 4.1.3 질문유형에 따른 학습자의 독해 내용 이해 변화

새로운 단원이 들어간 2차시부터 전시용 질문과 참고용 질문을 이용해 본문에 대한 이해를 도우며 좀 더 활발한 질의응답이 이루어지게 했다. 초기에는 학습자가 알면 말할 수 있거나 단순 문장 구조 형태의 전시용 질문을 대부분 사용한 반면 차시가 진행될수록 주로 깊은 사고과정을 요하는 참고용 질문을 하였다. 본문 내용을 확인하는 용도로 쓰인 전시용 질문의 경우 등장인물, 그림묘사, 내용 이해와 같이 크게 세 가지로 나눌 수 있으며 참고용 질문의 경우는 단원에 대한 전반적인 내용을 심화한 것들로서 학습자의 긴 답변을 기대한 질문들이었다.

1) 전시용 질문
(1) 등장인물

예 10 T: Who is she?
S1: She is a grandmother.
T: Whose grandmother?
S1: Lila's grandmother. (2017. 4. 14, 2차시)



Collection @ chosun

조선대학교
CHOSUN UNIVERSITY

예 11 T: Who are they?
S: They're Lucia and Lila. (2017. 4. 14, 2차시)

예 10과 11은 3단원의 1차시의 한 부분의 도입으로서 학습자들이 이야기책에 나오는 등장인물들을 명확하게 인식하고 있는지 확인하기 위한 질문들이다. 3단원은 기존 1,2 단원과 모두 연결되며 같은 등장인물들이 나오므로 학습자의 기억을 회상시키며 새로운 단원의 내용을 잘 이해할 수 있도록 발판을 마련하고자 한 것이었다. 주요 등장인물들의 이름만 알고 있다면 쉽게 답변할 수 있는 질문들이었기에 학생들이 대답하는데 있어서 큰 어려움은 없었다.

(2) 그림묘사

3단원의 본문을 들어가기에 앞서 본문에 나오는 그림들에 대해 학생들에게 묘사를 해보라고 하였는데 이는 그림 속 사실관계를 파악하기 위한 것으로 볼 수 있다. 예 12, 13의 경우 교사의 질문 속 문법인 현재진행형을 학생들이 답변에서도 적절하게 차용한 점을 알 수 있다.

예 12 T: What is she wearing?
S1: It is a front skirt.
S2: She is wearing apron. (2017. 4. 14, 2차시)

여기서 특이점은 예 12의 경우 앞치마를 입고 있는 등장인물의 사진에 대해 S1의 경우 앞치마를 한국식으로 '앞 + 치마' 즉 'front skirt'라고 답한 반면 S2의 경우 앞치마의 영어식 단어 'apron'을 사용했다는 점에서 어휘 사용에서 개인차가 드러나는 부분이다. 교사의 질문이 각 개인마다 영어 표현에 차이가 있음을 확인시켜주는 역할을 한다고 추측할 수 있다. 예 12와 13은 학습자가 본문을 읽기 전 내용 이해를 돕는 보조질문들로서 학습자가 심리적 부담을 덜 느끼는 부분이라고 할 수 있다.

예 13 T: What about this one? Do you think she is sitting?
Look at it closely.
S: Yes, She is sitting on the carpet. (2017. 4. 14, 2차시)



Collection @ chosun

조선대학교
CHOSUN UNIVERSITY

(3) 내용 이해

예 14 T: Why did Lila feel shy when she saw Lucia at lunch?
S1: Because Lila want to play with Lucia and help report so she wanted to tell something.
S2: Because Lila wanted to help Lucia.
S3: Because she knows little about English. (2017. 4. 28, 4차시)

예 14는 3단원의 내용을 숙지한 후 배운 본문 내용에 대해 학생들의 이해를 확인하기 위한 질문으로서 이에 대한 대답은 본문을 함께 학습했다면 대답하는데 어려움이 없는 질문들이다. 학습자에게 광범위한 사고 작용을 요구하는 것이 아닌 본문의 단순 사실관계를 묻는 질문이라고 할 수 있다. 예 14 질문의 경우 주인공인 'Lila'가 'shy'를 느낀 점에 대해 직접적으로 그 이유를 서술하는 부분은 본문에 있지 않지만 전반적으로 내용의 흐름을 제대로 따라간 학습자라면 'shy'라는 감정의 원인에 대해 추측하며 말할 수 있다. 세 명의 학생 모두 교사의 질문을 제대로 파악했으며 'why'로 시작하는 교사 질문에 공통적으로 'because'로 답변을 시작하며 문장 구조면에서 정확성을 보여주었다. 형태면에서 'because'다음에 S1의 경우 총 3개의 문장을 섞은 복문으로 대답했으며 S2와 S3의 경우 완전한 3형식 형태의 문장구조를 보여주었다. 내용면에서도 제대로 이해했음을 드러냈다는 점에서 질문의 유용성을 확연히 보여줬다고 판단된다.

개인 면담에서도 학생들은 "교사가 읽기 도중 내는 이해 질문이 읽기에 더 관심을 갖게 하는가"라는 질문에 모두 아래와 같이 긍정적으로 응답했다. 학생 A는 "물어보니까 집중 안하던 아이들도 책을 보고 하게 되므로 관심을 갖게 된다"며 교사의 질문이 읽기에 긍정적 영향을 미침을 나타냈다. 학생 B는 "책을 안 읽고 수업에 들어가도 선생님이 질문을 하면 책 내용을 '그렇구나'하고 좀 더 알 수 있으니까 질문이 도움이 된다"고 말했다. 학생 C 또한 "책의 그림을 봐서는 무슨 내용인지 모르는데 그림 주위에 있는 내용(텍스트)를 봐야 되니까(관심을 갖게 된다)"라고 말하며 질문의 효용성이 크다는 것을 나타냈다. 면담 결과에서 알 수 있듯이 학생들이 교사 질문에 대해 긍정적으로 평가하며 읽기 활동에 흥미를 유발시키는 촉매제로 여긴다는 점은 교사 질문과 학생의 응답 사이에 활발한 상호작용의 중요성을 보여주는 부분이다.

2) 참고용 질문



Collection @ chosun

조선대학교
CHOSUN UNIVERSITY

(1) 내용 확장 질문

예 15 T: What was the reason Lucia looked worried when she's talking with Marin before school?
S1: Because she thinks they're talking behind her back.
S2: Because she don't know how to write report card.
(2017. 4. 10, 1차시)

예 15의 질문은 2단원의 복습 질문으로서 단순 본문 그림 묘사에서 한 단계 더 나아가 등장인물의 표정이나 행동의 배경을 추측해보기 위함이었다. 등장인물의 표정이 걱정스러운(worried)표정이라고 해석될 수도 아닐 수도 있다는 전제하에 등장인물의 심리를 추측해보는 질문이다. 예 15의 경우 "Why did Lucia look worried when she's talking to Martin before school?"가 아닌 "What was the reason Lucia looked worried when she's talking with Marin before school?"로 2개의 단문이 섞인 복문이 아닌 3개의 단문이 결합된 복문으로 질문을 했는데 세 명의 학생 모두 질문의 의도를 잘 파악하였으며 등장인물의 표정이 '*worried* '(걱정스러운)한 상태인지 그렇다면 왜 '*worried* '한 상태인지를 생각하게 한 질문이라고 볼 수 있다. 등장인물 세 명의 관계를 파악했기에 가능한 질문과 답변이라고 할 수 있다. 개인 면담에서도 학생 C는 "책 내용 들어가기 전에는 답이 바로 떠오르지 않지만 선생님과 내용을 다 읽고 나서 물으실 때는 그 내용을 'pop quiz'와 같이 하니까 바로 떠오른다"고 밝혔다.

예 16 T: If you were Lila, what would you say to Lucia?
S1: If I were Lila, I would say Lucia "Can I help you"?
T: Good answer.
S2: Can you want to help when I helped you?
S3: I like chocolate.
T: Why are you gonna say that?
S3: Because Lucia write report about chocolate so I say I like chocolate.
S4: If I were Lila, I will say "Are you doing report about chocolate"? I know about chocolate.
S5: If I were Lila, I don't want to help you. (2017. 4. 28, 4차시)

예 16의 경우 3단원의 내용을 학습한 이후인 4차시에 학습자의 상상력을 자극



Collection @ chosun

조선대학교
CHOSUN UNIVERSITY

하는 생각 확장형 질문이라고 할 수 있다. 학생들에게 등장인물의 입장에서 상황을 어떻게 풀어갈 수 있는지 고민하게 하는 질문이다. S1부터 S5까지 총 5명의 학생이 적극적으로 질문에 대답하였으며 자신만의 생각을 잘 투영했다고 판단된다. 특히 S1과 S4, S5의 경우 교사 질문의 가정법 문장 형태 if절을 답변에서도 정확하게 대입해 답변의 완성도를 높였다.

개인 면담에서도 학생 A는 "선생님이 물어보면 그냥 지나쳤던 것도 보게되서 문법 등을 더 잘 이해할 수 있다"며 교사 질문이 독해에 도움이 된다고 밝혔다. 이는 예 16에서 교사가 가정법의 문장으로 질문을 시작하자 담화가 진행되던 말미에 S4 역시 가정법 문장을 사용함을 알 수 있다.

내용 이해면에서 'Lila'가 'Lucia'를 도와주고 싶어하는 본문 내용을 자신이 이해한대로 가정된 상황 속에서 답변을 잘 해냈다고 볼 수 있다. 전반적으로 친구를 도와주려할 때 자신만의 스타일로 대답한 반면 S5의 경우는 자신만의 개성이 담긴 틀에 박히지 않은 답변을 했다고 여겨진다. 예 16의 경우 전시용 질문에서는 나올 수 없는 질문이자 답변으로서 참고용 질문이기에 가능한 부분이다. 차시가 거듭될수록 교사 질문이 전시용 질문에서 참고용 질문으로 점차 확장되었다는 점을 알 수 있으며, 어휘력, 문장구조와 내용이해 부분에서 학습자별 개인 차이는 있지만 전반적으로 향상을 보인 것으로 판단된다.

## 4.2 교사의 질문유형에 따른 학습자의 말하기 유창성과 정확성

유창성과 정확성은 앞의 분석 열거 방식과 달리 전시용 질문, 참고용 질문으로 별도로 구분하지 않고 차시별로 학생의 반응과 향상 정도를 살펴보고자한다.

### 4.2.1 질문유형에 따른 학습자의 발화 유창성

예 17에서 21까지 1차부터 4차시에서 드러나는 학습자의 발화를 분석해보면 학습자별로 개인 차이를 보이기는 하나 전반적으로 자신이 이해한 내용에 있어서는 발화를 적극적으로 하려는 경향을 발견할 수 있다. 학생들은 전반적으로 등장인물, 그림 묘사와 내용 이해와 같은 사실과 관련된 질문(예 17, 18) 즉 전시용 질문의 경우에는 교재에 나온 어휘를 중심으로 비슷한 형식이나 내용으로 대답했다.

반면 예 19, 20과 같이 할머니에 대한 추억이나 기존의 경험을 묻는 질문인



Collection @ chosun

조선대학교
CHOSUN UNIVERSITY

참고용 질문에 대해서는 내용의 흐름이 담기면서도 예 17이나 18보다 기승전결이 있는 짜임새를 갖춘 구조로 답했다. 각 예시에서 드러나는 유창성을 차시별로 살펴보면 다음과 같다.

예 17 T: What can you say about the title 'The Class Report'?
S1: The class report the pink girl is reading a book in a chair and her friend she wants to remember of the grandmother making chocolate they're her friend.
S2: I think Lila wants to play with friends and 어...(3초 후)..Hmm.
S3: I think they're Lila like making friends class report their two boys was two people. Lila want to make friends with their people. But their people was. Lila is 귀찮음. (2017. 4. 10, 1차시)

예 17의 질문은 1차시에서 그전에 학습을 완료한 2단원의 'The class report'에 대해 학습자가 배운 내용을 묻는 동시에 전반적인 이해도를 점검하기 위한 의도로 쓰였다. S1과 S3는 S2에 비해 세 문장에 가깝게 길게 발화를 이어갔기에 유창하다고 할 수 있다. S2는 유창하다고 느끼기에는 문장 길이가 S1과 S3에 비해 상대적으로 짧았으나 문장 구성에서 더 나은 정확성을 나타냈다. 하지만 S2는 발화 도중 몇 초 동안 머뭇거리며 발화를 더 이상 이어나가지 못했으며, S3 또한 문장 길이는 길지만 청자가 쉽게 이해할 만큼 체계적으로 잡힌 문장 형태로 말하지 않고 마지막에는 자신이 모르는 어휘에 대해 한국말로 마무리하였다.

예 18 T: What is Lucia doing?
S1: She see Lila making hot chocolate.
T: She is not making. It is already made.
S2: Lila is pouring hot choco and Lucia, she thinks it hot choco.
S3: She is waiting for Lila's hot chocolate.
S4: She is pouring and make hot choco and give to Lucia.
(2017. 4. 14, 2차시)

예 18에서는 등장인물이 무엇을 하고 있느냐는 쉬운 질문이지만 4명의 학생 모두 획일적인 답변이 아닌 다양한 문장 형식으로 대답하며 다양성을 보여주었다. 또한 정확성에서도 큰 오류가 없는 원만함을 드러냈다.



Collection @ chosun

조선대학교
CHOSUN UNIVERSITY

예 19 T: What is your memory about your grandmother?
S1: My grandmother is died but my grandmother died but my mother is very busy so grandmother was made my rice and we go to academy.
S2: My mom is busy so her always care me.
S3: I go and met my grandmother but I said 어디?
my grandmother go 마켓 and carry onion.
S4: My grandmother cooks very well and grandmother has many friends and my grandmother made delicious food.
(2017. 4. 24, 3차시)

예 19는 예 17, 18과는 다른 개인적 경험이나 의견을 묻는 전형적인 참고용 질문으로서 S1부터 S4에 이르기까지 총 4명의 학생은 적극적으로 할머니에 대한 추억에 대해 말하려 했으며 할머니와 함께 했던 어떤 특정한 사건 혹은 일화에 대해 답변했다. 멈추는 현상(pause)없이 할머니에 대한 추억을 흐름있게 전달했다는 측면에서 각 학생들의 유창성이 돋보이는 부분이다. 이를테면, 비록 S1의 경우 똑같은 문장을 연이어 말하며 발화의 유창성에 대한 부담을 드러내기도 했지만 "할머니가 지금은 돌아가셨는데 엄마가 바쁘셔서 할머니가 밥을 지었으며 함께 학원에 갔다"는 하나의 흐름 있는 이야기를 전하고 있기에 3차시에 그전 차시들보다 스토리가 짜인 발화를 구성하고 있다고 분석할 수 있다. 4명의 학생 중 유창성과 정확성의 조화를 보여주는 학생은 단연 S4이다. 할머니에 대해 특징적인 부분들을 총 세 문장으로 말하면서 문법적으로도 오류가 없는 문장을 만들었다.

개인 면담에서도 학생 A는 "실제로 있었던 일을 이야기하니까 재미있다"며 전 시용 질문과 달리 선생님이 교재의 내용 이해를 묻는 질문이 아닌 할머니에 대한 이야기처럼 개인적 경험과 관련된 질문을 했을 때 대답이 더 잘 나온다고 밝혔다. 학생 B 역시 "모르는 단어는 말을 못하지만 의견은 제 생각만 말하면 되니까 더 쉽게 느껴진다"며 "말할 때는 생각나는 대로 대답하면 되는데 단어는 모르면 대답을 못하니까 개인적 의견을 말하는 것이 더 쉽다"고 응답했다.

예 20 T: Did you ever feel embarrassed when you wanted to help somebody?
S: Yes, Because I wanted to help a grandmother but grandmother said I'm okay. (2017. 4. 24, 3차시)



Collection @ chosun

조선대학교
CHOSUN UNIVERSITY

경험에 해당하는 질의응답인 예 20은 3단원의 내용을 학습한 뒤 이루어진 확장형 질문의 하나로서 개인적 경험과 결부되는 질문으로서 이야기책의 내용을 제대로 숙지하지 못한 학습자도 대답할 수 있는 것이라고 볼 수 있다. 학생은 유창성 면에서 자신이 난감했던 순간을 적절하게 표현했다. 개인 면담에서도 학생 C는 "경험이 더 말하기가 쉽다"며 "책과 관련된 거는 제가 알지 못하는 내용이 있는데 경험은 제가 직접 겪어봤으니까 이해도 더 잘되고, 경험을 모든 내용을 제가 다 알고 있으니까 대답이 더 잘 나온다"며 경험에 관한 질문을 긍정적으로 평가했다.

답이 바로 떠오르는 것과 대답이 더 잘 나오는 것은 미묘한 차이가 있지만 경험이나 의견과 같은 참고용 질문일 경우 학습자들이 대답하기 쉽다고 느끼는 것으로 풀이된다. 학생 C의 말처럼 단어나 교재 내용은 모르면 대답하기 힘들지만 개인의 경험은 자신이 다 알고 있는 것이기에 발화가 쉽게 시작된다는 것이다. 즉 교사가 의견이나 경험을 물을 때 학습자가 유창성을 더 쉽게 발휘한다고 분석된다.

예 21 T: Have you ever heard of cacao beans before?
S: I heard of cacao beans in Africa.
Many kids work in cacao beans factory and they are sick.
I heard it TV. (2017. 4. 28, 4차시)

예 21에서는 학습자가 "카카오빈에 대해 들어본적이 있냐?"는 교사의 질문을 잘 이해하였으며 "아프리카의 카카오빈에 대해 들어본 적 있는데 많은 아이들이 카카오빈 공장에서 일을 하는데 아프다. TV에서 들었다"로 질문에 맞는 적절한 답변을 했다고 평가된다. 3차시에 비해 청자가 답변을 쉽게 이해할 수 있는 짜임새있는 단문이 흐름있게 이어져 유창성의 발달을 보여주었다.

### 4.2.2 질문유형에 따른 학습자의 발화 정확성

예 22에서 25까지 학습자들은 대체로 차시별로 정확성면에서 크게 두드러지는 차이를 보이지는 않았다. 하지만 특이점으로 예 22와 23의 경우처럼 학생들은 교사의 질문 이후 가장 먼저 대답하는 학생의 발화 경향을 따라가는 경우가 많았으며 예 24의 경우 교사의 수정 후 학생들이 연이은 발화에서 수정된 부분을 보완해가며 대답하는 것이 눈에 띄었다. 예 25에서 학생들은 교사의 질문이 문법적



Collection @ chosun

조선대학교
CHOSUN UNIVERSITY

으로 어려운 질문임에도 불구하고 정확히 잘 이해하고 발화하였음을 보여준다. 각 예시에서 드러나는 정확성을 차시별로 살펴보면 다음과 같다.

예 22 T: Why did Lila look at Lucia and Martin in this picture?
S1: Because Lila wants to help Lucia.
S2: Because Lila wants to do report with Martin and Lucia.
S3: Lila wants to help that people because Lila wants to their friends. Because Lila can make chocolate and Lila wants to friends.
(2017. 4. 10, 1차시)

예 22에서는 교사의 이유를 묻는 질문에 세 명의 학생 모두 이유를 말하는 접속사 'because'로 발화를 시작하며 내용 전달면에서 정확성을 보였다. 하지만 교사의 질문이 과거 내용에 대한 것임에도 불구하고 'wants'라는 현재 시제로 답변을 해 문법적으로 부정확성을 보여주었다. S1의 경우는 시제에서만 오류를 보여주었고 S2의 경우 시제와 'report'앞에 관사를 쓰지 않는 두 가지의 문법적 오류를 보였다. S3의 경우는 셋 중 가장 많은 문장을 말했지만 'wants to' 뒤에 동사를 생략한 실수를 범했다.

예 23 T: What do they look like? Do they look friendly?
S1: Because they're sitting together.
T: Nice point. I am impressed.
S2: They look friendly because Lucia sits with Lila.
(2017. 4. 14, 2차시)

예 23에서는 Yes, No의 평서문 형태의 답변을 기대하는 교사의 질문에 S1은 Yes, No를 말하지 않은 채 이유를 말하였지만 대답에 S1의 의사가 충분히 담긴 것으로 판단된다. S1의 발화 중 생긴 작은 오류가 S2의 답변에서는 완화된 형태로 나타난다. 즉 교사가 질문에서 의도한 제대로 된 답변을 S2는 수행하였다. "They look friendly because Lucia sits with Lila."라고 말하며 이유와 함께 완전한 문장을 만들었으며 문법상의 오류도 전혀 드러내지 않았다.

예 24 T: Do you have anything you learned from your grandmother or any family members?
S1: I learned what kind of ramen is delicious from my sister.



Collection @ chosun

조선대학교
CHOSUN UNIVERSITY

T: That's good.
S2: I made a strawberry jam and I learned from my mother.
T: Ok. So your mother taught you how to make a strawberry jam.
S3: I made 떡볶이 from my grandmother
T: You learned how to make 떡볶이 from your grandmother.
S4: I learned to my mom and grandmother how to make my snack.
T: You learned how to make snacks from whom?
S4: Mom and grandmother. (2017. 4. 24, 3차시)

예 24에서는 S1부터 S4에 이르기까지 4명의 학생 모두 작은 문법적 오류를 드러냈지만 발화의 내용을 전달하는데 있어서는 무리가 없었다. S4를 제외한 S1,2,3는 교사 발화에서 'learn'뒤에 'from'을 쓰는 부분을 그대로 자신들의 발화에 적용해 발화의 정확성을 높였다. 예 24에서 주목할 점은 4명의 학생들이 교사와 발화를 주고받으며 자신들의 발화에서 정확성을 높이려고 했다는 점이다. 이를 테면 "You learned how to make 떡볶이 from your grandmother?"라는 교사의 발화 뒤에 S4는 "I learned to my mom and grandmother how to make my snack."라고 말하며 교사 발화의 'how to'를 잘 적용시켰다.

예 25 T: If you were Lila, if Lucia were a very handsome boy,
what would you say to him?
S1: You are very pretty, can I help you?
S2: I want to do report with you. (2017. 4. 28, 4차시)

예 25에서는 교사의 가정법 질문에 이해와 정확성 면에서 완성된 문장 형태를 보여주었다. 교사 질문만 제대로 이해한다면 답변하는데 있어서 무리는 없는 질문이지만 S1과 S2 모두 각기 다른 형식의 문장으로 답변했으며 의사 전달의 정확성을 알 수 있게 답변하였다. 학생들은 교사의 질문에 따라 유창성과 정확성 면에서 극명한 차이가 아닌 어느 한 쪽이 우위에 있는 차이를 보였다. 본 연구에서 총 4차시 동안 학생의 발화에서 유창성과 정확성이 차시별로 크게 차이를 보이지는 않았으나 교사가 전시용 질문보다는 참고용 질문을 할 때 더 많은 학생들이 적극적으로 참여하려고 했으며, 정확성보다는 유창성에 비중을 두고 의사 전달을 하려는 것으로 파악됐다.



Collection @ chosun

조선대학교
CHOSUN UNIVERSITY

## 4.3 교사의 질문유형에 따른 독해수업에 대한 학습자의 수업만족도

교사가 어떤 질문을 사용했느냐에 따라 학생의 수업 만족도는 달라질 수 있다. 앞에서 살펴본 것처럼 새로운 단원을 시작하는 초기에는 내용이해를 돕기 위한 일반적인 사실 진술 위주의 전시용 질문을 사용한 반면 차시를 거듭할수록 전시용 질문의 빈도보다는 학습자가 경험에 대해 서술하거나 의견을 개진할 수 있는 참고용 질문을 늘려갔다. 이에 따라 학습자들의 수업만족도에 대한 변화를 살펴보기 위해 4차시 후에 발화 빈도가 가장 높았던 3명의 학생들을 대상으로 실시한 인터뷰 결과를 토대로 만족도를 분석하고자 한다. 각 학생의 이름은 A, B, C의 알파벳순으로 표시했다.

### 4.3.1 전시용 질문 중심 수업에 대한 학습자의 만족도

전시용 질문은 어휘나 문장의 뜻, 등장인물 및 본문 내용과 관련된 질문으로서 질의자인 교사와 응답자인 학생 모두 질문에 대한 답을 인지하고 있다고 볼 수 있다. 이러한 질문의 의도는 교사는 배울 내용에 대해 학습자의 주의를 환기시키며 앞으로 배울 내용에 대해 질문을 통해 이해를 촉진하기 위한 것으로서 학습자에게 답변 전 깊은 사고과정을 요하지는 않는다. 또한 이 질문은 배운 내용에 대해서는 학습자가 잘 이해했는지 이해도를 확인하기 위한 것으로서 텍스트에 기반한 질문들로 구성되어 있다고 볼 수 있다. 학습자에게 발화 전 많은 사고과정을 요구하는 것이 아닌 단순 사실을 묻는 질문이라고 할 수 있다.

본 연구에서 연구자가 어휘와 내용 이해를 위해 자주 사용한 질문 방식 중 하나인 ‘pop quiz’에 대해 세 학생에게 읽기에 도움이 되는지를 물었을 때 학생 A는 “갑자기 질문이 나오니까 좀 더 내용을 확실히 할 수 있다”는 반응을 보였다. 학생 B 또한 “영어를 잘 못하는데 선생님이 기회를 주기 때문에 도움이 된다”는 긍정적인 답변을 하였다. 학생 C 역시 “책에서 집중 안했던 부분을 ‘pop quiz’ 하며 재미도 느끼고 점수도 받아 더 집중해서 읽게 된다”고 응답했다.

특히 학생 C의 경우 교사의 질문 중 가장 좋았던 질문으로 ‘pop quiz’를 꼽았는데 그 이유로는 “‘pop quiz’를 하면 문제를 맞춰야하기 때문에 책을 일단 더 보게 되고 ‘pop quiz’와 (어휘) 의미가 나올 때 국어를 못하는 아이들조차도 ‘pop quiz’를 못 맞출 때면 선생님이 더 쉽게 알려주시니까 (맞출 의지가 생겨서 결국 맞추게 된다)”라고 언급했다. 이처럼 전시용 질문에서도 학습자들은 수업에



Collection @ chosun

조선대학교
CHOSUN UNIVERSITY

대한 만족도를 드러냈다고 할 수 있다.

한편 전시용 질문이라고 할 수 있는 단순 사실과 참고용 질문이라 할 수 있는 의견을 묻는 질문 중 어떤 질문에 대답할 때 더 자신감이 생기는지를 물었을 때 학생 A, B는 “의견을 묻는 질문이 자신감을 준다”며 참고용 질문에 더 긍정적인 반응을 보였다. 그 이유로 학생 A는 “단순 (사실) 질문은 맞거나 틀릴 수 있는 반면 의견을 묻는 질문은 자기가 나름대로 생각할 수 있다”고 응답했으며 학생 B 역시 “책 내용을 보고 답변하는 건 그냥 말하는 기분이 드는데 경험은 제 표현을 쓰며 생각을 말해 경험을 나누는 기분이 들기에 더 도움이 된다”고 설명했다. 학생 C는 구체적인 예를 들며 “책에서 할머니에 대한 이야기가 나왔을 때 할머니에 대한 추억이 새록새록 떠올라 그에 관한 의견, 경험을 말할 수 있어 자신감이 더 생겼다”고 응답했다.

학생 A, B, C 모두 공통적으로 의견이나 경험을 묻는 참고용 질문에 더 자신감이 생긴다며 참고용 질문에 대해 긍정적으로 인식하고 있음을 나타냈다. 참고용 질문의 경우 자신의 경험이나 의견을 드러내는 것이기에 교재 내용을 인지하지 못해도 답변할 수 있다는 생각에 학생들이 자신감을 더 느끼는 것으로 분석된다.

### 4.3.2 참고용 질문 중심 수업에 대한 학습자의 만족도

참고용 질문은 전시용 질문과 달리 교사가 학생들이 어떤 대답을 할지 예상할 수가 없으며 다양한 답변의 가능성을 내포하고 있다. 교재의 내용을 이해하지 못해도 충분히 답변할 수 있는 질문으로서 학생들의 기분, 느낌, 경험을 묻는 질문들이 모두 이에 해당된다. 본 연구에서 교사는 정규수업에서 학생들을 처음 만났을 때 그 날의 기분을 물을 때는 참고용 질문을 사용했으며 새로운 한 단원을 시작할 때 초반에는 전시용 질문의 빈도를 높였다. 그 후 중후반에는 단원의 내용과 관련된 경험, 의견을 묻는 참고용 질문을 상당수 사용했다. 이에 면담을 통해 학생들의 그에 대한 만족도를 알아보고자 한다.

학생들에게 “단순어휘 뜻이나 단원 제목을 물을 때와 의견을 물을 때 둘 중 어느 때에 수업 만족감이 드는지” 물었을 때 학생 C는 “둘 다 만족감이 든다”고 응답한 반면 학생 A와 B는 모두 “경험이나 의견을 말하는 질문이 훨씬 더 만족스럽다”고 답했다. “교재의 이해를 묻는 질문들을 많이 했을 때와 교재와 관련된 개인적 경험을 묻는 질문을 했을 때 어느 때에 수업 만족도가 더 높은지” 물었을



Collection @ chosun

조선대학교
CHOSUN UNIVERSITY

때 학생 A와 B는 '경험이나 느낌을 말할 때가 만족도가 더 높은 수업'으로 꼽은 반면 학생 C는 "둘 다"라고 응답했다.

> 단어는 의미가 정해져 있어 생각을 안 해도 되는데 경험은 영어로 말하려면 문법이나 어순을 나열해야 해서 더 재미있다며 경험 질문이 더 만족감을 줘요. 경험에 대해 말할 때 선생님이 알려준 문법이나 단어를 사용해 자기 걸로 만들어 기억할 수 있어요. 단어 뜻을 묻는 질문이면 집중을 안 하거나 모르는 단어일 경우 대답을 안 하는데 경험은 누구나 다 있는 거라 집중해서 말할 수 있고 수업에 흥미를 더 가지게 돼요. 단어는 건성으로 훑어보며 말할 수 있는데 경험 질문은 영어 수업에 더 집중할 수 있게 해줘서 좀 더 주의 깊게 대답하게 돼요. (학생 A, 2017, 4, 27)

학생 B는 "가끔 책 내용은 까먹어서 대답을 못할 수도 있는데 개인적 사정이나 의견은 제 경험이니까 바로 기억이 나서 말할 수 있어 더 수업에 집중할 수 있다"고 응답했다. 학생 C는 "두 경우 다 만족하다"며 "경험 질문은 답변하며 친구들과 경험한 것에 대해 나눌 수 있고 교재 내용에 대한 질문은 몰랐던 걸 (대답하기 위해) 책을 찾아봐야 되니까 책 보는 재미가 있다"고 이유를 들었다. 학생 A, B, C 모두 경험에 대한 질문이 읽기 학습에 더 많은 이점이 있음을 밝히며 참고용 질문의 필요성을 부각시켰다.



Collection @ chosun

조선대학교
CHOSUN UNIVERSITY

# Ⅴ. 결론

## 5.1 연구 요약

본 연구는 초등학생을 대상으로 한 영어 독해 수업에서 교사의 질문에 따라 학습자의 독해력, 발화의 유창성과 정확성 그리고 그에 따른 수업 만족도를 분석하는 것을 목적으로 하였다. 본 연구 목적을 달성하기 위해 5학년 한 학급의 절반 인원을 담당하는 영어 전담 교사인 연구자가 연구동의서를 받은 뒤 총 4차시에 걸쳐 정규수업 중 녹음을 하고 수업 내용을 전사한 후 가장 발화 빈도가 높은 세 명의 학생들과 인터뷰를 하였다.

본 연구의 결과는 다음과 같다. 학생들이 교사의 질문이 교재 내용에 대한 이해를 돕는다고 밝혔으며, 전시용 질문과 참고용 질문별로 차시가 진행될수록 더 발전된 양상을 보였다. 주로 1차시를 제외한 2, 3, 4차시에서 참고용 질문을 사용했는데 초기에는 단순 어휘 의미나 그림의 상황을 묻는 전시용 질문을 그 다음 차시에서는 여러 개의 생소한 어휘의 뜻을 차례대로 물은 뒤 문장의 의미에 도달하는 질문이나 그림에서 상상이 가능한 상황들에 관한 물었는데 학생들은 매 질문에 단답형이 아닌 서술형 답변을 하였다. 또한 본문의 그림 묘사나 교재의 내용에 관한 질문은 학습자들이 전반적으로 어려움을 겪지 않고 대답하는 경향을 보였으며 교사가 본문 내용을 심화·확장시켜 의견이나 경험에 대해 물었을 때 더 많은 학생들이 참여를 하였다. 각자의 생각이 드러나는 경험이나 의견 위주의 답변이 많았으며 문장의 형식 또한 다양했다.

교사 질문에 따른 학습자 발화의 유창성과 정확성에서는 극명한 차이는 없었으나 사실을 묻는 전시용 질문일 때 학습자들은 대개 유창성보다는 정확성에 더 두드러진 면모를 보인 반면 의견을 묻는 참고용 질문의 경우 여러 개의 문장을 사용하며 문장의 복합성을 드러낸 동시에 이야기의 흐름이 담아 답변하는 형식을 취했다. 주목할 점은 학생들이 대답할 때 교사 질문에서 답변의 형식을 그대로 차용하거나 나중에 발화하는 학생들이 먼저 말하는 학생의 답변에서 문장 형식이나 어휘를 차용하는 경우가 다수 있었다는 것이다.

마지막으로 교사 질문에 따른 수업 만족도에 있어서 인터뷰에 응한 세 명의 학생들 모두 경험이나 의견을 묻는 참고용 질문이 더 발화를 촉진한다고 밝혔으며, 느낌이나 경험을 묻는 질문이 수업 만족도를 더 높인다고 말했다. 그 이유로는 교재의 내용은 모르면 대답하지 못하는데 경험은 자신에게 직접 있었던 일이므로



Collection @ chosun

조선대학교
CHOSUN UNIVERSITY

대답을 잘 할 수 있다고 응답했다.

## 5.2 교육적 함의

본 연구결과는 다음과 같은 교육적 함의를 제시할 수 있다.

첫째, 교사는 읽기 수업 초반에는 미리보기 질문 형식으로 학습자들의 흥미와 관심을 유발할 필요가 있다. 흔히 교사들은 수업 전이나 초반에 학습자들에게 그날 배울 부분에 대해 미리 펼치라고 하거나 쪽 수를 불러주는
경향이 있다. 새로운 단원이나 이야기를 들어가는 차시라면 학습자들은 사전에 이야기책 속 단원의 제목이나 내용을 단숨에 알게 되며 궁금증이나 호기심을 가지게 될 기회를 박탈당하게 된다. 따라서 단원의 그림이나 핵심어를 통해 그림 묘사와 같은 전시용 질문이나 내용 추측과 관련된 경험적 질문 즉 참고용 질문을 던진다면 학습자들은 질문을 통해 창의적 사고를 할 수 있을 것으로 기대된다.

둘째, 교사는 수업 초반 차시에는 전시용 질문의 빈도를, 후반에는 참고용 질문의 빈도를 높일 필요성이 있다. 초반에는 학생들이 새로운 내용을 들어감에 있어 심리적으로 위축되어 있거나 언어적 부담이 있을 수 있기에 정의적 영역이 고려되어야 한다. 연구에서도 그림을 묘사한다거나 간단한 어휘에 대한 질문을 했을 때 학습자들은 여러 문장이 결합된 복문을 만들지는 않았으나 더 빨리 응답하였다. 교사가 초반부터 깊은 사고를 요하는 질문을 던진다면 학생 자신이 가지고 있는 언어적 능력을 모두 동원해야한다는 부담감을 떨쳐버릴 수가 있다.

셋째, 학생이 답변한 후에 교사는 추가 질문을 통해 학생 스스로 더 많은 출력 상황에 노출될 수 있도록 해야 한다. 교사가 학생의 답변을 듣고 그와 관련된 다른 종류의 질문들을 할 때 학생은 자신이 했던 답변에 더 많은 세부사항들을 더하며 답변하게 된다. 또한 교사의 추가적인 질문에 더 귀를 기울이게 되며 교사 질문의 재생산을 돕게 된다. 교사가 대다수에게 공통 질문을 할 때 학생들은 다수에게 하는 질문이므로 질문에 집중할 가능성이 적은 반면 개인에게 질문이 집중이 될 때는 교사의 말을 더 경청할 확률이 크다. 연구에서처럼 할머니에 대한 기억을 물었을 때, 학생의 발화 후 추가적일 질문에서 전시용이든, 참고용이든 교사가 각각의 기능과 장단점을 잘 인지하고 있다면 더 깊은 발화로 이어질 수가 있다.

넷째, 교사는 교사-학생 간 질문뿐만 아니라 학생-학생 간 질문도 이루어질 수 있도록 적절한 학습 분위기를 도모해야한다. 교사가 일방적으로 지식을 전달하던



Collection @ chosun

조선대학교
CHOSUN UNIVERSITY

예전 학습 스타일과 달리 독해수업은 교사와 학생 간 상호작용이 원활히 일어날 수 있는 환경에서 이루어진다. 교사가 수업을 진행하지만 기존의 문법 교수식 교수법과 달리 초반의 학습 내용에 대한 호기심 유발에서부터 중반의 내용 이해, 후반의 내용 심화 단계까지 학생의 개입이 절대적이다. 초·중반에는 내용에 대한 이해를 돕기 위한 교사의 개입으로 교사와 학생 간 질문이 많이 일어나지만 후반에는 텍스트의 내용이 확장되며 개인의 경험과 의견으로 연결된다. 즉 답변의 개인화가 요구된다. 후반 차시의 학생과 학생 간 질문은 질문자와 발화자 모두가 같은 위치의 학습자이자 또래집단이라는 점에서 좀 더 자유롭고 능동적인 상태에서 일어난다. 교사는 교사와 학생 간 질문도 중요하지만 학생 사이에 일어나는 질문의 영향력도 인지할 필요가 있다.

다섯째, 학습자가 답변할 때 자신의 발화에 대한 유창성, 정확성을 스스로 확인하거나 발견할 기회가 제공되어야한다. 학습자는 말하는 도중 자신이 얼마나 다양한 어휘나 문장 구조를 알고 있는지 확인할 수 있으며 말하면서 그 틀을 확립할 수 있기에 질문은 학습자의 능동적 사고를 돕는다고 할 수 있다. 즉 질문은 학생이 학습 내용을 이해했는지의 유무만 따지는 것이 아니라 학습자의 발화를 촉진하기에 교사는 간접적 수정을 통해 학습자가 발화를 자유롭게 할 수 있게 돕는 것이 필요하다.

마지막으로, 질문의 성격에 따라 학습자의 수용 정도나 생각의 깊이가 달라질 수 있기에 교사는 학습자가 어떤 종류의 질문을 받았을 때 더 적극적인 발화를 수행하는지 살펴야한다. 예를 들면 교재 내용에 대한 관심은 적으나 자신의 경험을 말하는 것에 적극적인 학생이라면 참고용 질문의 빈도를 늘이며 발화를 촉진하는 것이 바람직하다. 개인 면담에서도 살펴봤듯이 학생들은 자신의 경험을 친구들과 공유하길 원하므로 발화 빈도가 낮은 학생에게 교재 내용을 확장시킨 경험 질문을 던진다면 긍정적 입력과 함께 발화 횟수가 늘어날 것이다. 이것은 참고용 질문의 유용성을 드러내는 예시가 될 수 있다.

## 5.3 연구의 제한점

본 연구는 학습자가 참고용 질문에 더 빈번하고 긴 답변을 한다는 유의미한 연구 결과를 도출했음에도 불구하고 몇 가지 측면에서 제한점이 논의될 수 있다.

본 연구대상이 본 연구자의 수업을 듣는 학생들(N=15)로 전체 5학년으로 일반화해서 연구 결과를 받아들이기엔 그 대상이 적어 무리가 있으며 연구 기간이 짧



Collection @ chosun

조선대학교
CHOSUN UNIVERSITY

아 교사 질문 유형에 따라 학생들의 독해력, 발화 유창성과 정확성에서 큰 변화가 있었다고 보기는 어렵다. 특히 단기간이 아닌 지속적으로 학생의 변화 정도를 살펴야 좀 더 정확한 분석이 가능하므로 교사 질문 유형에 따라 발전된 양상을 보였다고 하기에는 한계점을 갖는다. 또한 개인 면담이 발화 빈도가 높은 세 명의 학생들을 대상으로 했기에 수업 만족도에 대한 다른 학생들의 견해는 알기 어렵다. 더불어 본 연구 대상의 실험 전 영어 실력에서 개인차가 있었으며, 수업 참여도에서도 적극성의 차이가 있었기에 발화 빈도가 높은 학생들 위주로 실험 결과가 도출될 수밖에 없었다. 발화 빈도가 낮은 학생들에게도 다양한 질문을 하며 답변을 유도했었어야 한다고 본다.

## 5.4 후속 연구 제언

본 연구에서는 교사의 질문 유형을 전체적인 맥락에서 전시용 질문과 참고용 질문만을 사용하였는데 질문의 종류를 더 다양화한다면 다른 연구 결과가 나왔을 것이라 예상된다. 전시용 질문을 닫힌 질문의 개념으로, 참고용 질문을 열린 질문의 개념으로 묶어 학생들에게 질문을 하였는데 만약 질문을 더 세분화하여 각 질문에 대한 학생의 반응도를 더 구체적으로 알아봤다면 어떤 결과가 나왔을지 의문이다. 또한 형태나 내용면에서 질문에 변화를 주었을 때도 반응의 추이를 살필 수 있다. 이를테면 형태상 의문사 질문의 경우 학생의 발화 길이나 어휘력의 변화를 살필 수 있고, 형태는 의문사 질문이지만 내용상에서 사실 질문이냐, 의견 질문이냐에 따라 다른 답변이 예상된다. “What does she do?”와 “What is her job?”과 같이 같은 의문사 ‘what’으로 시작하지만 묻는 형태에 따라 문장 구조가 달라질 수 있다. 같은 내용에 대한 질문이지만 질문의 형태가 다를 때 학습자의 답변의 틀이 달라질 수 있는 것이다. 다시 말하면, 비슷한 내용에 대한 질문일지라도 교사가 질문의 형식이나 구성을 어떻게 하느냐에 따라 학습자의 답변 양상이 달라질 수 있기에 교사의 질문은 학습에 상당한 중요성과 영향력을 갖는다고 할 수 있다.



Collection @ chosun

조선대학교
CHOSUN UNIVERSITY

# 참고문헌

김경랑. (1999). 교사 담화를 통한 구어 의사소통 교수 전략 중 교사-학습자 간의 상호작용을 용이하게 하기 위한 교수 전략. *프랑스어문교육, 8*, 1-31.

김 미. (2014). *초등학생의 독해력과 학업성취도 및 창의성과의 관계*. 미출간 석사 학위 논문. 서울: 가톨릭대학교.

김진실. (2014). *초등학교와 중학교 영어 수업에 나타난 교사 발화 비교 분석*. 미출간 석사학위 논문. 청주: 한국교원대학교.

박정련. (2011). *'열린 질문'에 대한 인식 조사: 초등학교 3, 4학년을 중심으로*. 미출간 석사학위 논문. 부산: 부산교육대학교.

방현정. (2010). *영어로 진행하는 영어 수업(TETE)에서 교사의 질문: 초등학교 사례*. 미출간 석사학위 논문. 서울: 한국외국어대학교.

성유나. (2015). *영어교실수업에서 나타나는 교사의 질문분석: 사례연구*. 미출간 석사학위 논문. 서울: 중앙대학교.

신중희. (2008). *대학 교양영어 수업의 효과적인 읽기 지도방안 연구*. 미출간 석사학위 논문. 용인: 단국대학교.

심정미. (2016). *책 읽어주기를 통한 독해력과 읽기 태도 향상: 초등학교 6학년을 중심으로*. 미출간 석사학위 논문. 경산: 영남대학교.

옥원경. (2005). *초등영어 수업에서 교사 질문 행위에 관한 기술적 연구*. 미출간 석사학위 논문. 부산: 부산교육대학교.

이경훈. (2004). *초등영어수업의 상호작용에 나타난 교사 질문 분석*. 미출간 석사학위 논문. 서울: 연세대학교.

장연희. (2016). *초등 영어과 우수수업에서의 교사 질문 분석*. 미출간 석사학위 논문. 대구: 대구교육대학교.

차인순. (2006). *초등학교 담임교사의 변환적 지도력과 학생의 수업만족과의 관계*. 미출간 석사학위 논문. 서울: 이화여자대학교

최현희. (2003). *초등학교 영어 수업에서 교사 질문 행위에 관한 연구*. 미출간 석사학위 논문. 부산: 부산교육대학교.

한미경. (2007). *질문생성전략이 읽기 능력에 미치는 효과 연구*. 미출간 석사학위 논문. 대구: 대구교육대학교.

Brumfit, C. J. (1984). *Communicative methodology in language teaching :The roles*



Collection @ chosun

조선대학교
CHOSUN UNIVERSITY

*of fluency and accuracy*. London: Cambridge University Press.

Breen, M. P. (1985). The social context for language learning: A neglected situation?, *Studies in Second Language Acquisition*, New York: Cambridge University Press. *7*(2), 135-158.

Chaudron, C. (I988). *Second language classrooms*. New York: Cambridge University Press.

Chu, R. (2011). Effects of teacher's corrective feedback on accuracy in the oral English of English-Majors college students. *Theory and Practice in Language Studies*, *1*(5), 454-459.

Ellis, R. (2009). The differential effects of three types of task planning on the fluency, complexity, and accuracy in L2 oral production. *30*(4), 474–509.

ESL Glossary. 2017.3.25. http://bogglesworldesl.com

Franzosi. R. (2007). Content analysis: Objective, systematic, and quantitative description of content.

Gall, M. (1984). Synthesis of research on teachers' questioning. *Educational Leadership*, *42*(3), 40-47.

Hartmann, R. R. K., & Stork, F. C. (1976). *Dictionary of language and linguistics*. New York: Wiley.

Hindle, D, (2008). *Teaching reading in the early grades: A teacher's handbook*. South Africa: Sol Plaatje House 123.

Hutchinson, E. G. (1996). What do teachers and learners actually do with textbooks?*: Teacher and learner use of a fisheries-based ELT textbook in the Philippines*. Lancaster: Lancaster University.

Jacobs, G. M. (2001). Providing the scaffold: A Model for early childhood/primary teacher preparation. *Early Childhood Education Journal*, *29*(2), 125-130.

Jansem, A. (2013). An analysis of teacher talk and teaching practices in a process writing-based EFL composition class: A case study. *An analysis of teacher talk and teaching practices*. 54-66.

Kumaravadivelu, B. (1991). Language-learning tasks: Teacher intention and learner interpretation, *ELT Journal*, *45*(2), 98-107.

Long, M. H., & Sato, C. J. (1983). Classroom foreigner talk discourse: forms and functions of teachers' question. In L. Seliger & M. H. Long (Eds.),



Collection @ chosun

조선대학교
CHOSUN UNIVERSITY

*Classroom oriented research in second language acquisition* (pp. 268-285). Rowley, MA: Newbury House.

Mayring. P. (2014). Qualitative content analysis: Theoretical foundation, basic procedures and software solution, Klagenfurt, Austria.

Nation, P. (1989). Improving speaking fluency, *System, 17*(3), 377-384.

Ndun, L. N. (2015). *Teacher question in the junior high school English classroom*. The graduate program in English language studies, Yogyakarta: Sanata Dharma University.

Nunan, D. (1987). Communicative language teaching: The learners' view. In K. D. Bikram (Ed.), *Communication and learning in the classroom community* (pp. 176-190). Singapore: SEAMEO Regional Language Center.

Nunan, D. (1995). Closing the gap between learning and instruction. *TESOL Quarterly*, 29(1), 133-158.

Olsen, W. (2004). *Triangulation in social research: Qualitative and quantitative method can really be mixed*, in Holborn M.(Ed), Developments in sociology, Ormskirk: Causeway Press.

Persad, S. (1980). *Relationship of classroom environment teacher and student satisfaction and student self-concept*. Waterloo: Wilfrid Laurier University.

Rasmussen, J. (2001). The importance of communication in teaching: A systems-theory approach to the scaffolding metaphor. *Curriculum Studies*, *33*(5), 569-582.

Richard, J. C. & Lockhart, C. (1996). *Reflective teaching in second language classrooms*. Cambridge: Cambridge University Press.

Sakhiyya, Z. (2016). Negotiating social identity through questions in casual conversations: A critical discourse analysis. *Indonesian Journal of Applied Linguistics*, *6*(2), 311-318.

Salmani-Nodoushan, M. A. (2006). Research in the language classroom: State of the art. *I-manager's Journal of Educational Technology*, *3*(2).

Simensen, A. M. (2010). Fluency: An aim in teaching and a criterion in assessment, *Acta Didactica Norge 4*(1) Art. 2.

Shen, Y. (2013). Balancing accuracy and fluency in English classroom teaching to improve Chinese Non-English Majors' oral English ability. *Theory and*



Collection @ chosun

조선대학교
CHOSUN UNIVERSITY

*practice in language studies*, *3*(5). 816-822.

Skehan, P. (1996). A framework for the implementation of task-based instruction. *Applied Linguistics*. *17*(1). 38-62.

Stoller, F. L, Anderson, N. J, Grabe, W., & Komiyama, R. (2013). Instructional Enhancements to Improve Students' Reading Abilities. *English Teaching Forum* 1.

Wright, T. (2002). Doing language awareness: Issues for language study in language teacher education, In H. Trappes-Lomax and G. Ferguson (Eds), *Language in Language Teacher Education*, Amsterdam: John Benjamins, 113-130.

Yan, S. (2012). Teachers' roles in autonomous learning. *Macrothink Institute, Journal of Sociological Research*, China: Lanzhou University of technology, *3*(2).

Yu, W. (2010). An analysis of college English classroom questioning. *Journal of Language Teaching and Research*, *1*(2), 136-144

Yeasmin, S., & Rahman, K, F. (2012). 'Triangulation' research method as the tool of social science research. *BUP JOURNAL*, *1*(1).

Vercellotti, M, L. (2012). Complexity, accuracy, and fluency as properties of language performance: The development of the multiple subsystems over time and in relation to each other, Pennsylvania: University of Pittsburgh.

Vygotsky, L. S. (1980). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge: Harvard university press.

Zohrabi, M., & Notash, M. Y., & Khiabani, S. Y. (2014). Teachers' use of display vs. referential questions across different proficiency levels, *International Journal of Applied Linguistics & English Literature, 3*(2).

Zygouris-Coe, V.(2009). Teaching reading comprehension skills. *National Association of Elementary Principals.*



Collection @ chosun

조선대학교
CHOSUN UNIVERSITY

부록1

# 연구 동의서

안녕하십니까? 저는 ○○초등학교 영어 전담교사 서영화입니다.

이 연구는 조선대학교 교육대학원 영어교육학과 김경자 교수님의 지도아래 석사 학위 논문을 위한 것입니다.

저는 초등학교 영어 독해 수업에서 교사의 다양한 질문 형태에 따라 학생들의 대답이 어떻게 달라질 수 있는지를 살펴보고, 그에 따른 학생의 독해력과 언어 유창성, 정확성의 변화 추이, 수업 만족도를 살펴보아 초등학교 외국어 학습자들의 의사소통 능력 신장에 자그마한 보탬이 되고자 이 연구를 실시합니다. 본 연구에 참가하게 되시면

1. 연구자가 본 학급의 수업을 4회 녹음하여 교사의 질문에 따른 학생의 반응을 분석하게 됩니다.
2. 4회 수업 후 교사와 1차례의 인터뷰도 실시할 수도 있습니다.

이 연구는 희망자에 한하여 실시할 것이며 이 연구에 불참한다고 하더라도 학습 활동이나 평가에 전혀 영향을 미치지 않습니다. 본 연구 참여로 인한 피해 발생은 전혀 없습니다. 이 연구에 참여하는데 있어서 직접적인 이득은 없으며, 어떠한 금전적 보상도 없습니다. 그러나 귀하가 제공하는 정보는 영어 독해 수업에서 교사의 질문에 따른 학생의 언어 수행 변화에 대한 이해를 증진하는데 도움이 될 것입니다.

이 연구에 거론되는 아동명은 실명이 아니며 아동의 개인 정보는 절대 누출되지 않을 것입니다.

또한 본 연구에 사용되어진 수업과 관련된 자료나 audio tape은 본 연구에만 사용할 것이며 이 연구가 끝난 뒤 본인이 원한다면 파기할 수도 있습니다.

본 연구로 인하여 개인이나 학급에 절대 불이익이 돌아가지 않도록 할 것을 밝히며 수업 녹음으로 인해 수업에 전혀 피해가 가지 않도록 할 것을 약속드립니다. 만약 이 연구에 참가하기를 원하신다면 아래에 서명해 주시면 감사하겠습니다. 연구에 협조해 주셔서 대단히 감사합니다.

학생 성명 :

학부모 성명 : (서명)

조선대학교 교육대학원 영어교육학과
서영화
연락처:



Collection @ chosun

조선대학교
CHOSUN UNIVERSITY

부록2

# 인적사항검사

여러분. 아래 문항들을 자세히 읽고 해당되는 내용에 동그라미해주세요. 정답이나 오답은 없습니다. 아래 문항들은 연구대상의 배경과 환경을 알아야 하므로 하는 질문들로서 오로지 연구통계 목적으로만 사용됩니다. 각각의 질문에 솔직하게 답해주세요. 연구에 참여해줘서 정말 고마워요.

**1. 나는** (1) 남자 (2) 여자

**2. 나는 영어를**
(1) 매우 좋아한다 (2) 좋아한다 (3) 보통이다
(4) 좋아하지 않는다 (5) 매우 좋아하지 않는다

**3. 나는 영어 학원을 다니고 있거나 다녀본 적이 있다.** (1) 네 (2) 아니요

**3번에서 (1) 네라고 대답했으면 4번으로 가고 (2) 아니요 라고 대답했으면 5번으로 가세요.**

**4. 나는 지금까지 영어 학원을 다녔거나 다니고 있는 기간이**
(1) 1년 미만 (2) 1년~2년 (3) 2년~3년 (4) 3년~4년 (5) 4년 이상

**5. 나는 평균적으로 영어 수업 시간을 포함해서 일주일에 영어를 _____시간 공부한다.**
(1) 3 시간 미만 (2) 3-5시간 (3) 6-8 시간 (4) 9-11 시간 (5) 11 시간 이상

**6. 나는 영어 이야기책, 스토리북을 읽는다.(학교와 학원 교재 제외)**
(1) 네 (2) 아니요

**7. 나는 영어 이야기 책 읽기에 대해**
(1) 매우 흥미나 관심이 있다 (2) 흥미나 관심이 있다 (3) 보통이다
(4) 흥미나 관심이 없다 (5) 전혀 흥미나 관심이 없다.

**8. 나는 영어수업 시간에 선생님의 질문에 대답하는 것에 대해**

(1) 매우 좋다 (2) 좋다 (3) 보통이다 (4) 좋지 않다
(5) 매우 좋지 않다.



Collection @ chosun

조선대학교
CHOSUN UNIVERSITY

**9. 나는 영어수업 시간에 선생님의 질문에 대답하는 것이 영어 실력 향상에 도움이 된다 생각한다.**

(1) 매우 그렇다 (2) 그렇다 (3) 보통이다 (4) 그렇지 않다
(5) 매우 그렇지 않다

**10. 다른 학생들과 비교 했을 때, 나의 전반적인 영어 능력은**

(1) 매우 잘한다 (2) 잘한다 (3) 중간이다 (4) 못한다
(5) 매우 못한다.

**11. 나는 해외여행이나 해외에서 살아본 경험이 있다.** (1) 네 (2) 아니요



Collection @ chosun