

원어민 영어보조교사 활용 수업이 학습자의 수준별 영어 학습에 미치는 영향

김 정 렬(한국교원대학교 교수)

한 희 정(몬테나대학교 연구원)

《 요 약 》

본 연구는 원어민영어보조교사 활용 협력수업이 중학생들의 영어 학습 수준에 따라 의사소통능력 향상에 미치는 효과의 차이를 검증하는 데 목적이 있다. 이를 위해 전국의 대도시, 중소도시, 읍면지역 소재 중학교를 대상으로 원어민영어보조교사 배치 유무와 협력수업 유형에 따라 9개의 표집학교를 선정하여, 원어민영어보조교사 활용 수업이 학생들의 듣기, 말하기, 읽기, 쓰기 능력 향상에 어떠한 영향을 미치는지 알아보기 위한 성취도 평가를 실시하였다. 검사 결과는 각 학교의 초기 성취수준의 영향을 통제하는 공변량 분석을 실시하여 통계 처리하였으며, 협력수업 관련 배경변인을 확인하기 위해 학생 및 교사 설문조사를 병행 실시하여 영어 평가 결과의 심층적 해석을 위한 보조 자료로 활용하였다.

그 결과, 중학교에서 원어민영어보조교사의 활용은 학습자 수준이 상위인 집단에서는 듣기, 말하기, 읽기, 쓰기 등 네 기능 모두에서 유의한 차이가 발견되었다. 반면, 하위 집단에서는 듣기와 쓰기 영역에서, 중간 집단에서는 말하기 영역에서만 유의한 차이가 발견되었다. 한편 협력수업 유형에 따른 원어민 효과성 차이에 대해서는 통계적으로 유의한 정도의 차이는 아니지만 상위 집단에서는 공동주도형이, 그리고 하위 집단으로 갈수록 원어민주도형이 다소 효과적인 것으로 나타났다.

주제어 : 원어민영어보조교사 활용, 협력수업, 수준별 영어수업

I . 서론

1. 연구의 필요성 및 목적

우리나라의 국공립학교 원어민 영어보조교사 초청·활용 사업(English Program In Korea:

EPIK)의 배경은 첫째는 초·중·고 영어 학습자들의 주요한 영어과 학습목표 중 하나인 의사소통능력 향상과 영어권 국가의 문화의 이해에 있어서의 효율성 제고에 있다. 더불어 초·중등 학생 및 교사의 영어 의사소통능력 및 영어 교육 수준을 제고하고 선진 외국어 교수 기법 개발, 보급 및 영어 교재 개발 등과 같은 교육 활동을 활성화하며, 원어민 초청 사업의 효율적인 추진과 그 성과를 관리하고자 하는 취지에서 시작되었다. 이 사업은 1994년 7월에 교육부에서 중점 과제로 지정한 국제화 교육 추진 종합계획을 시작으로 1995년 5월 세계화 교육과 외국어 교육 강화를 위한 시·도 교육청사업으로 본격화 되었고, 1998년 국립 초·중등학교 원어민 영어 보조교사 활용 방안 수립과 2005년 5월 영어교육 활성화 5개년 종합 대책 마련 등을 통해 영어교육 핵심 사업으로 추진되어 왔다(진경애, 2006). 특히 「영어교육 활성화 5개년 종합대책」을 통해 정책적인 뒷받침을 받으며 2010년까지 전 중학교에 원어민 영어보조교사 1인 배치를 목표로 하고 있으며, 일부 시도 교육청에서는 자체적으로 중학교는 물론 초등학교까지 1교 원어민 1배치를 이루고 있다.

그러나 막대한 재정적인 지원을 바탕으로 이루어지고 있는 원어민 영어보조교사 활용 사업이 시작된 지 12년이 흘렀지만, 지금까지 이에 대한 연구는 주로 정의적 영역에 제한된 학생들의 만족도를 중심으로 하는 실태 조사나 지역적 영역에서 효과성을 확인하는 일부 정량적 연구 등에 그쳐왔다. 따라서 원어민영어보조교사의 활용 목적이 본질적으로 학생들의 영어의사소통능력 향상 도모에 있다면, 실제로 원어민영어보조교사와의 협력수업이 학생들의 영어 능력 향상에 구체적으로 어떤 영향을 미치고 있는지 그 인지적 효과를 검증해보는 것은 매우 의미 있는 시도라 생각한다.

이에 본 연구에서는 학습자의 영어 성취 수준별로 원어민영어보조교사 활용 협력수업의 인지적 효과가 어떻게 다르게 나타나는 지를 알아보고자 한다. 특히 원어민영어보조교사 활용 협력수업의 형태를 한국인 교사와의 역할 비중에 따라 다양하게 고려하고, 학생들의 영어 의사소통능력 또한 듣기, 말하기, 읽기, 쓰기의 세부 능력별로 나누어 검증함으로써 원어민영어보조교사 활용에 대한 보다 구체적인 효과성을 확인하고 향후 협력수업에 대한 방향성 정립에 시사점을 얻고자 하는 데 본 연구의 목적이 있다.

2. 연구의 내용

원어민영어보조교사 활용 수업이 학생들의 영어 성취 수준별로 이들의 영어 의사소통능력 향상에 어떠한 영향을 미치는지를 검증하고자 하는 본 연구의 문제는 다음의 네 가지로 정리할 수 있다.

첫째, 원어민영어보조교사 활용 유무 및 협력수업 유형에 따라 학습자 수준별로 영어 듣기 능력에 미치는 영향이 다를 것이다.

둘째, 원어민영어보조교사 활용 유무 및 협력수업 유형에 따라 학습자 수준별로 영어 말하기 능력에 미치는 영향이 다를 것이다.

셋째, 원어민영어보조교사 활용 유무 및 협력수업 유형에 따라 학습자 수준별로 영어 읽기 능력에 미치는 영향이 다를 것이다.

넷째, 원어민영어보조교사 활용 유무 및 협력수업 유형에 따라 학습자 수준별로 영어 쓰기 능력에 미치는 영향이 다를 것이다.

3. 연구의 범위 및 제한점

본 연구의 범위 및 제한점은 다음과 같다.

첫째, 원어민영어보조교사 활용 협력수업 유형은 다양하게 분류되지만 우리나라 영어교육의 특성을 고려하여 내국인 영어교사와의 역할 비중을 중심으로 나누었다.

둘째, 연구 대상의 학교급 수준은 중학교로 제한하였다.

셋째, 말하기 영역의 평가는 실험 대상의 표집 범위를 전국으로 하는 본 연구의 범위 상 인터뷰 형식의 직접적 말하기 평가가 현실적으로 불가능하였으므로 대안적 지필 방식을 통한 간접 말하기 평가로 실시하는 한계가 있었다.

Ⅱ . 이론적 배경

1. 영어 의사소통능력을 위한 듣기, 말하기, 읽기, 쓰기

영어교육의 목적은 학생들의 기초적인 의사소통능력 향상에 있다. 이를 위해서는 음성언어로 구분되는 듣기와 말하기, 문자언어로 구분되는 읽기와 쓰기 등의 언어 네 기능이 골고루 발달되어질 필요가 있는데 영어교육에서 이러한 네 기능에 대한 구분은 다음과 같다. 우선 듣기는 모국어가 아닌 영어를 듣고 이해하는 청해의 과정이다(배두분, 1997). Rivers와 Temperly(1978)는 청해를 듣기(hearing)와 이해(comprehension)로 구분하여, 단어나 어구, 문장이 사용되는 상황과 맥락의 의미를 모르는 채 듣는 단계를 듣기(hearing)로, 이미 알고 있는 언어자료를 이용하여 창조적으로 영어를 사용하는 단계를 이해라고 하였다. 따라서 듣기 이해가 없이는 말하기가 이루어질 수 없으며 외국어를 학습할 때 결코 간과해서는 안 될 것이 바로 이러한 의사소통능력의 기초가 되는 듣기 이해력이다.

한편 듣기와 더불어 상호작용적으로 발생하는 말하기는 유창성과 정확성을 중심으로 다소 복합적인 다음의 능력들로 대별된다. 우선 의사소통 상황에서 즉각적이고 창의적으로 사용

할 수 있는 문법과 더불어 의사소통 상황에 적절한 어휘, 어투, 표현 등을 보여주는 적절성, 상황 변화에 맞게 효과적으로 말을 하고 의사소통을 잘 해 나갈 수 있는 유창성, 의사교환 활동을 잘 할 수 있는 상호작용성, 어휘나 문장을 논리적으로 전개할 수 있는 조직성, 그리고 개별 어휘의 발음과 말 전체의 억양과 강약을 나타내는 발음 등에 관한 능력 등이 그것이다(이완기, 2003).

읽기 능력이란 문자로 표현되는 낱말을 시각적인 의미와 연결시키고 이들 낱말이 모여 문장을 구성하면 그 구조적 의미를 파악함으로써 문장 전체의 뜻을 이해하게 되는 능력을 일컫는다. 또한 이러한 문장들이 모여 문단을 이루고 그것들이 합쳐져 한편의 수필이나 논설, 소설 등이 되는 경우 그러한 글 전체에서 요지나 특정 정보를 파악하는 능력 등도 읽기 능력에 포함된다. 특히 우리나라 영어교육에서 읽기 능력이란 사실적인 정보를 찾아내거나 글의 흐름이나 시간적 순서를 이해하거나, 주제와 요지를 찾거나 원인과 결과를 파악하거나 비교와 대조를 하거나 추리하거나 결론을 내거나 글에 나온 등장인물들의 성격을 파악하는 능력 등을 말한다고 볼 수 있다.

다른 언어 능력과 마찬가지로 쓰기 능력도 추상적이면서도 복잡한 두뇌의 작용을 요구하는 것인데 우리나라 영어교육 실정에서 쓰기 능력이란 인쇄체 또는 필기체로 된 단어, 어구, 문장을 눈으로 보고 베껴 쓸 수 있는 능력과 낱말, 어구 또는 문장을 귀로 듣고 글로 쓸 수 있는 능력, 자기의 생각, 느낌 또는 경험을 영어 문장으로 표현할 수 있는 능력 등을 주로 말한다. 한편 Raimes(1983)는 영어 쓰기 구성 요소로 내용, 구성, 문법, 구문, 어휘 선택, 철자 및 구두점, 쓰기 과정, 독자, 목적 등 9가지를 제시함으로써 쓰기 능력의 구성개념을 대별하였다.

2. 원어민영어보조교사 활용 수업

교사 및 학생들의 의사소통능력을 기르기 위한 다양한 지원 체계를 구축하고 영어교육을 위한 학교의 변화와 혁신을 위한 지원 방안 중 가장 획기적인 것은, 단위 학교에 원어민 교사를 배치 및 활용하는 것이라고 할 수 있다. 최춘옥(2005)은 외국어로서의 영어를 배우는 우리나라의 경우, 발음을 포함한 자연스런 목표어에 대한 노출은 EFL 상황에서 분명한 한계를 인정할 수밖에 없다고 지적하면서 공교육의 차원에서 TETE(Teaching English Through English)가 전반적으로 이루어지고 있지 않은 상황에서 원어민을 활용하면 영어수업 시간 이외에도 학교의 EOZ(English Only Zone) 등 방과 후 학습 시간이나 쉬는 시간 등을 이용하여 노출의 양을 늘릴 수 있고, 원어민이라는 자체만으로도 학습자들의 흥미와 관심을 크게 높일 수 있다고 하였다. 그래서 일본, 중국, 대만뿐 아니라 남미의 국가들에서 경쟁적으로 원어민 수를 늘리고 있는 추세이다(Japanese Ministry of Education, 1996).

박약우(2006)는 원어민 교사를 활용한 영어 수업이라 할지라도 최근 영어 교육의 동향을 도외시하지 말 것을 주문하였다. 오늘날 영어교육의 추세는, 영어를 모국어로 사용하는 나라의 언어 즉 외국어로서의 영어(EFL) 교육이 아닌 지구어(global language)로서의 언어교육이 되어야 함이 강조되고 있다. 따라서 그는 영어를 외국어로 학습하는 환경에서 원어민 교사의 필요성을 인정하는 반면 내국인 교사의 장점을 동시에 강조하여 이들의 상보적 역할 관계를 통해 조화로운 협력수업의 필요성을 역설하였다. 우선 원어민 교사의 장점으로 첫째, 영어에 대한 직관적 지식으로 인하여 관용적 표현들과 비언어적 문화 요소들을 적절하게 사용할 수 있다. 둘째, 영어의 자연스런 발음과 억양을 가지고 있다. 셋째, 어휘 및 언어 관계를 맥락에 맞게 사용하여 생각이 바로 어휘로 형성된다. 넷째, 영어 사용의 화용론적, 전략적 능력이 우수하여 언어적 비언어적 의사소통기능을 적절하게 사용한다. 다섯째, 완곡한 표현 능력과 이어질 말에 대한 예측 능력이 있어 상황에 대한 대응능력이 우수하다. 여섯째, 영어권의 문화를 잘 이해하여 문자적 의미뿐만 아니라 맥락적, 문화적, 은유적인 의미까지 이해할 수 있다. 반면 내국인 교사는 비록 완벽한 영어를 구사하는 능력이나 원어민 교사가 갖추고 있는 상기 내용이 일부 결여되었더라도 다음의 장점을 갖추고 있다고 한다. 첫째, 내국인 영어 교사는 영어학습자의 모델이 되고 가능성에 대한 학습 동기를 강하게 부여해 줄 수 있다. 둘째, 학습자의 어려운 점을 이미 경험하여 극복했기 때문에 학습전략을 효과적으로 가르칠 수 있다. 셋째, 영어와 학습자의 모국어를 동시에 알기 때문에 언어 간의 차이에 대한 뚜렷한 정보를 알려 주어 학습자가 쉽게 이해할 수 있게 한다. 넷째, 모국어를 공유하기 때문에 교수·학습 과정에서 의사소통이 용이하다.

3. 선행 연구 분석

원어민영어보조교사 활용 수업의 효과성 연구는 EPIK 사업이 실시된 이후 초중등 영어 교육 현장에 미치는 영향을 중심으로 다각적으로 진행되었다. 본 연구는 중학생들을 대상으로 했지만 주제에 대한 보다 포괄적인 탐색과 유기적인 배경 이해를 위해 초중고 학교급 전반에 걸쳐 관련 선행 연구들을 고찰하였다.

가. 정의적 영역에서의 원어민영어보조교사 활용 효과성 연구

임지인(1996)은 원어민 교사가 학생들의 정의적 변인에 미치는 영향으로, 외국인에 대한 두려움이나 거부감이 해소 되었고 영어로 말하는 자신감을 갖게 되었다는 점을 언급하였다. 또한 류승희(2003)와 김경미, 이충현(2005) 등도 원어민 보조 교사가 학생들의 정의적 영역에 미치는 영향에 관한 연구를 통해 원어민 보조 교사의 수업이 외국인에 대한 두려움 해소와 영어로 말할 때의 자신감 향상 등 학생들의 정의적 태도 면에서 긍정적인 효과를 미치는 것

으로 보고했다. 한편, 고은하(2000)의 연구결과는 협력수업을 통해 학생들이 다양한 의사소통을 직접 경험해볼 수 있고, 학생들이 영어로 이야기하고 싶어 하는 동기를 제공해주며, 외국인과의 대화에 대한 두려움을 해소하는 효과가 있음을 나타내고 있다.

중학생을 대상으로 일본식 협력수업 모형을 적용한 박용주(1996)의 연구는 원어민과의 협력수업이 학습자들의 목표언어 의사소통능력 향상에 크게 기여할 수 있는 교수방법임을 입증해 주고 있다. 즉 원어민과 내국인 교사와의 협력수업이 학습자들에게 원어민 교사와 직접대화를 나눌 수 있는 기회를 제공함으로써 상호작용의 기회를 늘리고, 동시에 의사소통능력의 향상에 장애요인으로 지적되었던 외국인에 대한 두려움을 줄여주어 학습자들의 목표언어 사용에 대한 자신감이 높아졌음을 나타내고 있다. 또한, 협력수업을 통하여 학습자들이 영어 수업에 대한 흥미를 갖게 되었으며 수업에 적극적으로 참여하게 됨을 보고하고 있다.

연준흠(1996)은 고등학교 학생들을 대상으로 원어민 교사와의 협동수업을 실시한 후에, 학생들의 영어에 대한 관심 및 흥미도가 굉장히 높아졌으며, 이들이 원어민과 접촉할 수 있는 기회를 갖게 됨으로써 외국인에 대한 두려움이나 대화에서 흔히 나타나는 실수에 대한 두려움을 없앨 수 있었다고 하였다. 이남숙(1998)은 고등학교 학생들을 대상으로 협력수업에 관련된 학습자들의 정의적 영역의 요인에 대한 변화 여부를 조사했는데 연구의 결과는 학습자들이 흥미도, 동기, 자신감, 태도, 불안감 등의 영역에서 모두 긍정적인 효과가 있음을 보여주고 있다.

나. 인지적 영역에서의 원어민영어보조교사 활용 효과성 연구

경미란(2003)은 원어민 교사를 활용한 수준별 수업이 초등학습자의 듣기, 말하기 능력의 신장에 긍정적인 영향을 끼쳤다고 하였다. 또한, 조선용(1999)은 생활영어반복, 미국문화소개, 역할극, 영상자료 활동 등의 협력수업 모형 적용을 통해 각 수업 모형에 따라 듣기, 말하기, 읽기, 쓰기 등의 영역에서 효과가 있었음을 밝히고 있다.

한편, 중학생을 대상으로 역할 분담식 협력수업을 수행한 나은진(1997)의 연구에서도 초등과 유사한 긍정적인 결과를 보고하고 있으며, 이명희(1999) 역시 중학생들을 대상으로 원어민 교사와의 협력수업에 관한 실험연구를 실시하였는데 연구 결과는 학생들의 목표언어 의사소통능력, 특히 그 중에서도 목표언어 듣기 능력이 탁월하게 향상되었음을 나타내고 있다.

그런데, 고등학교 단계에서 원어민과 비원어민 영어 교사의 교육적 효과를 비교한 김순복(1998)의 연구에서는 원어민 교사에 비해 한국인 영어 교사의 교수가 교육적 효과가 훨씬 크게 나타났음을 보고 있는데, 이는 본질적인 원어민 교사의 효과에 관한 것이라기보다는 우리나라 고교 교육과정 운영에 대학 입시가 미치는 영향과 관련한 특수한 사정에 따른 것으로 분석된다.

요컨대 원어민 보조 교사가 학생들의 인지적 영역에 미치는 영향에 대한 연구는 정의적

영역만큼 활발하게 이루어지지 못 한 것이 사실이며, 이로 인해 그 효과성 또한 충분히 검증되지 못해 왔다고 보아진다(곽병권, 2002; 김순복, 1998; 정광주, 1998).

다. 복합적 영역에서의 원어민영어보조교사 활용 효과성 연구

원어민교사 활용 효과성에 대해, 학습자들의 정의적, 인지적 영역을 복합적으로 고려하여 이루어진 연구들(김영숙, 2006; 최수영, 2006; 황필아, 1995)의 결과를 보면, 정의적 영역에서 학습자들은 원어민 교사가 외국인이라는 자체만으로 기대와 흥미를 나타내지만 내국인 교사의 수업보다 높은 불안은 보였고 듣기, 읽기 등 인지적 영역에서는 유의한 차이를 보이지 않았다.

이인철(2003)의 연구에서는 중학생들을 대상으로 한 원어민과의 협동수업이 학생들의 영어 듣기 능력 신장에 긍정적인 영향을 미쳤으며, 영어에 대한 학생들의 흥미가 높아지고 자신감이 증가하였다고 보고하고 있다.

차은숙(2006)은 내국인과 원어민 교사가 동일한 교과내용을 가지고 60분 수업에서 전 30분은 내국인 교사, 후 30분은 원어민 교사를 통한 수업과, 동일한 교과내용을 60분 모두 영어와 우리말을 혼용한 내국인 교사의 수업을 실시하였다. 영어 학습의 흥미도와 학업성취도의 사전·사후 평가결과는 대응표본 t검정을 사용하여 분석하였는데 설문조사를 통한 학습자들의 영어수업에 관한 호감도 및 수업내용에 관한 평가, 영어사용에 관한 태도 등이 사전 조사와 비교해 보았을 때 상승하였고, 학업성취도 평가는 실험반과 비교반이 사전에는 거의 비슷한 수준이었으나, 사후 실험반은 비교반에 비해 듣기·읽기 평가 모두에서 더 높은 점수를 얻었다. 따라서 내국인과 원어민 교사의 교차수업 학습형태가 영어의 흥미도와 영어학습의 듣기와 읽기 능력향상에 효과가 있음을 밝히었다.

이상의 선행 연구들을 종합해보면, 원어민 보조 교사의 영어 수업이 외국인에 대한 두려움 해소와 영어로 말할 때의 자신감 향상, 흥미도와 동기 및 태도 등과 같은 학생들의 정의적 영역에서 긍정적인 효과가 있었음이 많이 보고되어지고 있다. 그러나 인지적인 측면에서는 주로 듣기 능력에 한정되었으며 언어 기능 전반에 관해 실험한 연구는 찾기 힘들었다. 또한 특별한 수업모형을 적용한 경우에는 인지적 측면에 효과가 뚜렷이 나타났으며, 학력수준이 낮은 학생들보다는 높은 학생들에게 보다 유의미한 결과가 나오는 경향이 발견되었다. 따라서 인지적 영역에서의 연구는 단편적이고 주로 특정 지역에 한정되어 분석된 결과들이기 때문에 효과성에 대한 논의를 하기에 충분하지 못하다고 말할 수 있다. 그러므로 원어민 보조교사활용 학교가 전국적으로 확산되어진 현 시점에서 전국적인 표본을 추출하여 인지적 측면에서 언어 기능 전 영역을 다루는 체계적이고 총체적인 연구가 요청된다고 보아진다.

Ⅲ. 연구 방법

본 연구에서는 원어민영어보조교사 활용 유무 및 협력수업 유형이 영어 선수능력이 각기 다른 중학생들의 영어 능력 변화에 어떤 영향을 미치는지를 알아보기 위해 사후 검사로서 영어 듣기, 말하기, 읽기, 쓰기 성취도 검사를 실시하였다. 아울러 원어민영어보조교사 활용 수업 관련 배경 변인을 알아보기 위해 교사 및 학생을 대상으로 설문조사를 병행하여 실시하였다.

1. 영어 의사소통능력 평가

가. 대상 및 절차

연구 대상 선정을 위한 표집 학교는 전국 16개 시도 교육청의 협조를 얻어 대도시, 중소도시, 읍면지역의 세 개의 군으로 나누어 일차적으로 동일 지역군 내에서 원어민영어보조교를 배치 받아 1년 이상 학생들의 영어 수업에 투입되어 온 학교들 중 여타 배경 조건들은 유사하면서 단지 원어민활용 협력수업 수업유형만 상이하게 적용하고 있는 2개 학교씩을 실험 학교로 선정하였다. 따라서 실험 학교 내 2차 변인으로 설정한 협력수업 유형은 협력교사 간의 역할 비중에 따라 원어민주도형과 한국인주도형으로 구분하였다. 그런 다음, 이들 학교에 대한 비교 집단으로서 원어민활용이라는 조건을 제외한 제반 환경이 최대한 유사한 원어민 미배치 학교를 1개씩 선정하였다.

실험 대상 학생은 <표 1>에 제시된 바와 같이 표집학교로 선정된 9개 학교 574명의 학생들로, 표집 학년은 각 중학교의 3학년 2개 반 자연 학급이다.

<표 1> 실험 대상 학생 수

원어민 배치유무 및 협력수업 유형		지역 조건에 따른 학교 유형			계
		대도시	중소도시	읍면지역	
배 치	공동주도형	72	72	54	198
	원어민주도형	60	70	44	174
미배치		72	76	54	202
계		204	218	152	574

적용 기간은 4월부터 12월까지 약 8개월이며 세부 일정은 <표 2>와 같다.

〈표 2〉 실험 기간 및 일정

2008년 4월	사전 검사 점수 수집 및 변환, 수준별 집단 분류
2008년 5월-7월, 9월-11월	원어민영어보조교사 활용 수업 적용
2008년 12월	사후 검사를 위한 성취도 평가 및 설문 조사 실시

나. 평가 도구

본 연구에서 사용된 영어 능력 평가 도구는 중학생들의 영어 듣기, 말하기, 읽기, 쓰기 등 영역별 의사소통능력 검사를 위한 영어성취도 평가지로서, 한국교육과정평가원에서 출제한 표준화된 학력평가 문항을 수정, 보완 후 영어교육 전문가 3인의 검토를 받아 최종 확정하였다. 평가 문항 수는 영어기능별 수업 시수에 따른 비중을 고려하여 듣기 12문항, 말하기 8문항, 읽기 10문항, 그리고 쓰기 5문항으로 총 35문항으로 구성하였으며 검사 문항에 대한 타당도를 높이기 위해 이원목적 분류표를 작성하였다. 본 검사 도구의 신뢰도는 문항 내적 합치도에 의해 추정하였으며, 신뢰도는 Cronbach α .83이었다.

다. 결과 처리 방법

영어 의사소통능력 평가 결과는 원어민영어보조교사의 활용 유무와 협력수업 유형을 중심으로 하면서 세 단계(상, 중, 하)로 구분된 학습자 수준에 따라 분석하였다. 여기서 학생들의 영어 의사소통능력은 듣기, 말하기, 읽기, 쓰기의 네 기능을 통해 측정되므로, 네 영역을 합산한 총점을 사용하여 전체적인 성취 수준이 분석되었고 다시 네 영역 각각의 점수를 사용하여 각 영역별 효과성이 보다 세부적으로 검증되었다. 이러한 전체적 수준과 각 하위 요인에 대한 검증은, 학년 초의 사전 영어수준을 공변인으로 하여 공변량분석(ANCOVA)을 통해 분석되었다. 이는 초기 영어 수준에 미치는 여타의 영향을 통제함으로써 보다 정확한 결과를 도출하고자 한 것이다.

라. 평가 결과 처리를 위한 자료값 변경 방법

1) 평가 결과 산출 방법

총 35문항 35점 만점으로 구성된 영어 의사소통능력 평가 점수는, 원점수 $\times 100/35$ 로 계산하여 소수점 둘째자리까지 산출하였다. 그리고 이를 기초로 분석에서는 100점 만점의 환산 평가 점수를 사용하였다.

2) 각 영역별 세부 점수 변환방법

영어 의사소통능력의 세부 영역별 분석을 위해서는 평가 배점이 다른 듣기, 말하기, 읽기, 쓰기의 점수 조정이 필요하였다. 전체 평가 결과 산출방법과 마찬가지로 각 영역별로 100점을 만점으로 하는 새로운 평가값이 만들어졌는데 자세한 산출 방법은 <표 3>에 제시하였다.

〈표 3〉 영어 네 기능별 점수 산출 방법

듣기	원점수 × 100/12	읽기	원점수 × 100/10
말하기	원점수 × 100/8	쓰기	원점수 × 100/5

3) 학년 초기 점수의 변환 방법

또한 이들 실험집단에 대한 동질성 확보를 위해 사전 통제가 현실적으로 불가능한 본 연구의 성격상 원어민교사의 효과가 작용했을 가능성이 최대한 배제되도록 학기 초인 4월에 실시한 비교적 표준화된 검사로서의 평가 결과를 사전점수로 활용하였다.

공변량 분석에 사용될 사전 점수로서 학년 초기의 점수는 학교별로 기준이 동일하지 않은 점수가 수집되었다. 따라서 이를 동시에 비교하여 공변량 분석에 이용하기 위하여 이들 점수가 갖는 특성을 고려한 점수의 변환이 이루어졌다. 실험 대상인 9개 학교 중 8개 학교가 학교 자체 평가 결과를 최초점수로 사용한 것에 반해, 중소도시 지역의 원어민 미배치 학교 한 곳은 소속 지역의 표준화 평가 결과를 기준으로 하고 있어 이를 동일한 기준으로 받아들이기에는 시험의 난이도 등에 문제가 있다고 판단되었다. 이에 각 학교의 점수를 3단계 평가를 기준으로 하여 100점 만점의 새로운 점수로 변환하여 사용하였다. 이때 상중하 집단의 수준 구분은 학급별 상위 20%와 하위 20%를 각각 상위 집단과 하위 집단으로 분류하였고 그 중간 범위를 차지하는 60%를 중위 집단으로 하였다.

2. 설문 조사

가. 대상 및 절차

원어민 배치 및 미배치 학교 학생들의 영어 의사소통능력 변화에 영향을 미칠 수 있는 배경 요인을 조사하기 위해 표집학교 574명 학생들을 대상으로 설문조사를 병행하여 실시하였다. 이는 원어민 영어보조교사활용이 학생들의 영어 듣기, 말하기, 읽기, 쓰기 등의 제 기능 향상에 효과가 있고 없고의 단순 검증에 덧붙여 효과가 있다면 구체적으로 어떤 변인들이 작용해서인지를 찾아내기 위한 심층 분석의 의도에서 이루어졌다. 또한 학생들의 영어 의사소통능력 평가 결과에 작용한 교사 변인을 통해서도 확인할 수 있을 것으로 예상하여 표집

학교의 영어교사 18명을 대상으로도 설문조사를 실시하였다.

나. 조사 도구

설문 조사 도구는 원어민배치 학교용과 미배치 학교용으로 구분된 학생 설문지 2종과 교사 설문지 2종이다. 학생 설문지는 원어민 영어보조교사 활용이 학생들의 영어 세부 기능별로 어떤 효과가 있는 지를 묻는 문항들과, 원어민영어보조교사 활용 관련 어떤 변인이 영어 네 기능 변화에 영향을 미쳤는지를 조사하는 문항들로 총 12문항으로 구성하였다. 또한 교사 설문은 원어민영어보조교사와 한국인영어교사의 역할 비중에 대한 실태와 이들이 영어 수업 운영에 적용하고 있는 협력수업 유형과 교수 방법 관련 문항 등으로 총 20문항으로 구성하였다. 문항들은 연구자가 직접 제작한 후 영어교육 전문가 4인의 검토를 받아 3차에 걸쳐 수정 보완 후 최종 완성하였다.

다. 결과 처리 방법

설문 조사로부터 수집된 자료는 빈도 분석을 실시하였는데, 이를 통해 각 연구문제에서 밝혀진 효과성에 대한 패턴의 원인이 보다 심도 있게 분석되었다.

IV. 결과 및 해석

원어민 배치 유무 및 협력수업 유형에 따른 영어 의사소통능력 변화를 알아보기 위해 우선 전체 영어성취 점수가 분석되었고, 보다 세부적으로 전체 점수를 구성하는 듣기, 말하기, 읽기, 쓰기 등 각 영역별 하위요인들이 분석되었다.

1. 전반적인 결과

학습자 수준에 따른 세 집단 간의 전반적인 차이를 알아보기 위해 초기 성취수준의 영향을 통제하는 공변량 분석을 실시한 결과, <표 4>에서와 같이 상위 집단($F(2, 190)=9.49, p=.00$)과 하위 집단($F(2, 180)=5.09, p=.00$)에서 유의한 차이가 발견되었다. 이는 학습자 수준이 상위와 하위 집단에서 원어민영어보조교사 활용에 따른 효과가 있음을 보여주는 결과라 할 수 있다. 한편 협력수업 유형에 따른 차이는 추정평균값을 비교해보면 상위 집단에서는 공동주도형이, 하위 집단으로 갈수록 원어민주도형이 다소 효과적인 것으로 나타났으나 통계적으로 유의한 차이는 발견되지 않았다.

〈표 4〉 중학교의 원어민 배치 유무에 따른 학습자 수준별 성취수준

수준	배치 유무 및 유형	N	변환 최초점수	100점 환산점수	추정 평가점수	공분산 분석 결과					
			평균(표준 편차)	평균(표준 편차)	평균(표준 편차)	분산원	제곱합	자유도	평균제곱	F	사후검증 ¹⁾
상	공동 주도형	66	92.12 (6.92)	76.02 (13.72)	73.82 (3.11)	공변인	9487.45	1	9487.456	31.40	①,③*
	원어민 주도형	58	81.51 (11.88)	64.14 (15.23)	69.63 (3.55)	배치유형	5725.91	2	2862.95	9.49**	②,③*
	미배치	70	92.51 (10.21)	63.51 (24.79)	61.03 (3.04)	오차	57349.67	190	301.84		①,②
	Total	194	89.09 (10.90)	67.95 (19.55)		합계	73346.18	193			
중	공동 주도형	68	74.12 (14.31)	50.67 (13.31)	45.47 (2.57)	공변인	13754.50	1	13754.50	71.08	①,③
	원어민 주도형	58	58.78 (8.91)	47.09 (11.82)	52.09 (2.74)	배치유형	1146.30	2	573.15	2.96	②,③
	미배치	70	64.91 (13.91)	48.86 (21.48)	47.78 (2.38)	오차	37155.85	192	193.52		①,②
	Total	196	66.29 (14.12)	48.25 (16.30)		합계	51522.70	195			
하	공동 주도형	64	45.44 (20.28)	39.73 (20.90)	35.03 (2.39)	공변인	19187.13	1	19187.13	115.59	①,③
	원어민 주도형	58	32.73 (13.07)	35.37 (11.69)	38.97 (2.47)	배치유형	1690.62	2	845.31	5.09**	②,③*
	미배치	62	35.98 (12.86)	29.95 (15.45)	31.44 (2.35)	오차	29878.80	180	165.99		①,②
	Total	184	38.24 (16.64)	35.06 (16.92)		합계	52085.00	183			

*p<.05, **p<.01, 1) ① 공동주도형, ② 원어민 주도형, ③ 미배치

2. 의사소통 영역별 결과

가. 듣기

듣기 영역의 경우 〈표 5〉에 제시된 바와 같이, 상위 집단($F(2, 190)=8.53, p=.00$)과 하위 집단($F(2, 180)=5.39, p=.00$)에서 유의한 차이가 발견되었다. 이는 원어민영어보조교사의 활용이 듣기 영역에 있어서는 상위 집단과 하위 집단에서 효과가 있음을 보여주는 결과라 할 수 있다. 또한 협력수업 유형에 따른 차이에 대해서는 상위 집단의 경우 공동주도형이 보다 효과적인 것으로 나타났다. 한편, 학습자 수준이 중간 집단과 하위 집단의 경우 비록 통계적으로는 유의한 차이가 나타나지는 않았으나 추정 평균값을 통해 비교해볼 때, 원어민주도형이나 공동주도형의 배치 집단이 미배치보다 높음을 알 수 있었다. 그리고 이들의 협력수업 유형

에 따른 차이에 있어서는, 미미한 정도지만 원어민주도형이 공동주도형보다 다소 효과적인 경향성을 시사하였다.

〈표 5〉 듣기 영역 성취 수준

수준	배치 유무 및 유형	N	변환 최초점수	100점환산 듣기점수	추정 평가점수	공분산 분석 결과					
			평균(표준 편차)	평균(표준 편차)	평균(표준 편차)	분산원	제곱합	자유도	평균제곱	F	사후검증 ¹⁾
상	공동 주도형	66	92.12 (6.92)	84.09 (12.21)	82.74 (3.66)	공변인	3581.88	1	3581.88	8.57	①,③*
	원어민 주도형	58	81.51 (11.87)	69.54 (20.32)	72.92 (4.18)	배치유형	7128.54	2	3654.27	8.53**	②,③
	미배치	70	92.51 (10.21)	70.00 (27.21)	68.48 (3.57)	오차	79429.09	190	418.05		①,②*
	Total	194	89.09 (10.90)	74.66 (21.88)		합계	91921.54	193			
중	공동 주도형	68	74.12 (14.31)	59.31 (14.18)	55.53 (3.08)	공변인	37268.27	1	7268.27	26.08	①,③
	원어민 주도형	58	58.78 (8.91)	56.03 (15.25)	59.66 (3.29)	배치유형	435.58	2	217.79	.78	②,③
	미배치	70	64.91 (13.91)	57.14 (22.52)	57.81 (2.86)	오차	53510.65	192	278.70		①,②
	Total	196	66.29 (14.12)	57.57 (17.75)		합계	61135.20	195			
하	공동 주도형	64	45.44 (20.28)	53.13 (22.07)	48.73 (3.36)	공변인	16791.17	1	16791.17	50.99	①,③
	원어민 주도형	58	32.73 (13.07)	48.28 (16.72)	51.65 (3.47)	배치유형	3547.74	2	1773.87	5.39**	②,③*
	미배치	62	35.98 (12.86)	39.78 (22.43)	41.17 (3.31)	오차	59275.22	180	329.31		①,②
	Total	184	38.24 (16.64)	47.10 (21.20)		합계	81789.44	183			

*p<.05, **p<.01, 1) ① 공동주도형, ② 원어민 주도형, ③ 미배치

나. 말하기

말하기 영역의 경우 〈표 6〉에 제시된 바와 같이, 학습자 수준에 따른 원어민 배치 유형별 세 집단 간의 차이는 상위 집단($F(2, 190)=8.30, p=.00$)과 중간 집단($F(2, 192)=4.33, p=.02$), 그리고 하위 집단($F(2, 180)=5.61, p=.00$) 모두에서 유의한 차이가 발견되었다. 이는 원어민영어 보조교사의 활용이 말하기 영역에 있어서는 모든 학습자 수준에서 효과가 있음을 보여주는 결과라 할 수 있다. 또한 협력수업 유형에 따른 차이에 대해서는 중간집단의 경우 통계적으로 유의한 정도로 말하기 영역에서 원어민주도형이 효과적인 것으로 나타났다. 한편 통계적

으로 유의한 정도의 차이는 아니지만 추정평균값의 비교를 통해 볼 때 상위 집단의 경우 공동주도형이, 하위 집단에서는 원어민주도형이 다소 효과적인 협력수업 유형인 것으로 나타났다.

〈표 6〉 말하기 영역 성취 수준

수 준	배치 유무 및 유형	N	변환 최초점수	100점환산 말하기점수	추정 평가점수	공분산 분석 결과					
			평균(표준 편차)	평균(표준 편차)	평균(표준 편차)	분산원	제곱합	자유도	평균제곱	F	사후검증 ¹⁾
상	공동 주도형	66	92.12 (6.92)	85.23 (17.53)	83.20 (3.70)	공변인	8016.14	1	8016.14	18.99	①,③*
	원어민 주도형	58	81.51 (11.87)	75.86 (16.34)	80.94 (4.22)	배치유형	7086.29	2	3543.14	8.30**	②,③*
	미배치	70	92.51 (10.21)	71.79 (28.33)	69.49 (3.61)	오차	81099.13	190	426.84		①,②
	Total	194	89.09 (10.90)	77.58 (22.31)		합계	95586.34	193			
중	공동 주도형	68	74.12 (14.31)	62.13 (24.13)	54.78 (4.34)	공변인	27489.54	1	27489.54	49.69	①,③
	원어민 주도형	58	58.78 (8.91)	59.91 (19.01)	66.97 (4.64)	배치유형	4786.41	2	2393.21	4.33*	②,③*
	미배치	70	64.91 (13.91)	54.64 (33.22)	55.94 (4.03)	오차	106229.41	192	553.28		①,②*
	Total	196	66.29 (14.12)	58.80 (26.45)		합계	135755.74	195			
하	공동 주도형	64	45.44 (20.28)	46.09 (36.54)	37.59 (4.30)	공변인	62846.17	1	62846.17	116.54	①,③
	원어민 주도형	58	32.73 (13.07)	40.52 (23.54)	47.04 (4.45)	배치유형	6050.82	2	3025.41	5.61**	②,③*
	미배치	62	35.98 (12.86)	30.24 (27.72)	32.92 (4.23)	오차	97070.62	180	539.28		①,②
	Total	184	38.24 (16.64)	38.99 (30.38)		합계	168026.50	183			

*p<.05, **p<.01, 1) ① 공동주도형, ② 원어민 주도형, ③ 미배치

다. 읽기

읽기 영역의 경우 〈표 7〉에 제시된 바와 같이, 학습자 수준에 따른 원어민 배치 유형별 세 집단 간의 차이는 학습자 수준이 상위 집단($F(2, 190)=5.72, p=.00$)에서만 유의한 차이가 발견되었다. 이는 원어민영어보조교사의 활용이 읽기 영역에 있어서는 상위 학습자 집단에서 효과가 있음을 보여주는 결과라 할 수 있다. 그러나 협력수업 유형에 따른 차이에 대해서는 유의한 차이를 나타내지 않았다.

한편 학습자 수준이 중간집단과 하위 집단에서는 비록 통계적으로 유의한 차이가 발견되지는 않았지만, 추정 평균값을 통해 비교해볼 때 중간 수준 집단의 경우 원어민주도형(41.09점)이 미배치(36.30점) 집단보다 평균 4.79점 더 높게 나타났으며, 하위 집단의 경우에는 공동 주도형(28.30점)이 미배치(26.86점)보다 1.44점 더 높아 미미하지만 읽기 영역에서의 원어민영어보조교사 활용에 따른 효과성을 예측하게 하였다.

〈표 7〉 읽기 영역 성취 수준

수 준	배치 유무	N	변환 최초점수	100점환산 읽기점수	추정 평가점수	공분산 분석 결과					
			평균(표준 편차)	평균(표준 편차)	평균(표준 편차)	분산원	제곱합	자유도	평균제곱	F	사후검증 ¹⁾
상	공동 주도형	66	92.12 (6.92)	69.70 (24.30)	66.69 (4.26)	공변인	17761.90	1	17761.90	31.33	①,③*
	원어민 주도형	58	81.51 (11.87)	57.59 (21.32)	65.10 (4.86)	배치유형	6485.68	2	3242.84	5.72**	②,③*
	미배치	70	92.51 (10.21)	57.14 (30.25)	53.75 (4.16)	오차	107722.68	190	566.96		①,②
	Total	194	89.09 (10.90)	61.55 (26.23)		합계	132136.08	193			
중	공동 주도형	68	74.12 (14.31)	39.71 (22.89)	33.18 (3.32)	공변인	21662.46	1	21662.46	66.95	①,③
	원어민 주도형	58	58.78 (8.91)	34.83 (15.50)	41.09 (3.55)	배치유형	1611.41	2	805.71	2.49	②,③
	미배치	70	64.91 (13.91)	35.14 (22.93)	36.30 (3.08)	오차	62128.51	192	323.59		①,②
	Total	196	66.29 (14.12)	36.63 (20.90)		합계	84777.55	195			
하	공동 주도형	64	45.44 (20.28)	30.63 (19.33)	28.30 (2.77)	공변인	4714.98	1	4714.98	21.25	①,③
	원어민 주도형	58	32.73 (13.07)	25.86 (14.27)	27.65 (2.86)	배치유형	61.48	2	30.74	.15	②,③
	미배치	62	35.98 (12.86)	26.13 (13.08)	26.86 (2.72)	오차	40137.89	180	222.99		①,②
	Total	184	38.24 (16.64)	27.61 (15.85)		합계	45747.83	183			

*p<.05, **p<.01, 1) ① 공동주도형, ② 원어민 주도형, ③ 미배치

라. 쓰기

쓰기 영역의 경우 〈표 8〉에 제시된 바와 같이, 학습자 수준에 따른 원어민 배치 유형별 세 집단 간의 차이는 상위 집단($F(2, 190)=3.74, p=.00$)과 하위 집단($F(2, 180)=3.75, p=.03$)에서 유의한 차이가 발견되었다. 이는 원어민영어보조교사의 활용이 쓰기 영역에 있어서는 상위

수준의 학습자와 하위 수준의 학습자 집단에서 효과가 있음을 보여주는 결과라 할 수 있다. 또한 협력수업 유형에 따른 차이에 있어서는 하위 집단의 경우 원어민 주도형이 보다 효과적인 것으로 나타났지만 상위집단과 중간 수준의 집단에서는 통계적으로 유의한 차이를 보이지 않았다.

〈표 8〉 쓰기 영역 성취 수준

수 준	배치 유무 및 유형	N	변환 최초점수	100점환산 쓰기점수	추정 평가점수	공분산 분석 결과					
			평균(표준 편차)	평균(표준 편차)	평균(표준 편차)	분산원	제곱합	자유도	평균제곱	F	사후검증 ¹⁾
상	공동 주도형	66	92.12 (6.92)	54.55 (18.89)	51.68 (3.37)	공변인	16195.63	1	16195.63	45.65	①,③
	원어민 주도형	58	81.51 (11.87)	45.52 (17.64)	52.70 (3.85)	배치유형	2651.26	2	1325.63	3.74*	②,③*
	미배치	70	92.51 (10.21)	47.43 (25.25)	44.19 (3.29)	오차	67412.36	190	354.80		①,②
	Total	194	89.09 (10.90)	49.28 (21.23)		합계	86498.97	193			
중	공동 주도형	68	74.12 (14.31)	33.53 (19.52)	31.01 (3.59)	공변인	3215.36	1	3215.36	8.52	①,③
	원어민 주도형	58	58.78 (8.91)	29.66 (17.42)	32.07 (3.83)	배치유형	218.00	2	109.00	.29	②,③
	미배치	70	64.91 (13.91)	33.14 (22.20)	33.59 (3.33)	오차	72439.25	192	377.29		①,②
	Total	196	66.29 (14.12)	32.24 (19.82)		합계	76212.25	195			
하	공동 주도형	64	45.44 (20.28)	15.63 (18.83)	11.55 (2.39)	공변인	14416.12	1	14416.12	86.69	①,③
	원어민 주도형	58	32.73 (13.07)	15.17 (11.53)	18.30 (2.47)	배치유형	1249.70	2	624.85	3.75*	②,③*
	미배치	62	35.98 (12.86)	13.55 (15.82)	14.83 (2.35)	오차	29996.51	180	166.65		①,②*
	Total	184	38.24 (16.64)	14.78 (15.65)		합계	44591.30	183			

*p<.05, **p<.01, 1) ① 공동주도형, ② 원어민 주도형, ③ 미배치

3. 결과에 대한 해석

중학교에서 원어민영어보조교사 활용 협력수업의 전반적 효과성은, 상위 집단과 하위 집단의 경우 미배치 학교의 비슷한 수준의 학습자보다 통계적으로 유의한 정도의 효과를 보인 반면, 중간 집단의 학습자들은 다소의 효과는 있지만 통계적으로 유의한 정도는 아닌 것으로 나타났다.

로 나타났다. 언어 기능별로는, 듣기 영역의 경우 상위 집단과 하위 집단에서, 그리고 말하기 영역의 경우 상위와 중간 그리고 하위 집단 모두에서 유의한 차이가 발견되었다. 읽기 영역의 경우는 학습자 수준이 상위 집단에서만 유의한 차이가 발견되었으며, 쓰기 영역은 상위 집단과 하위 집단에서 유의한 차이가 발견되었다.

이상과 같은 결과를 학생 및 교사 설문 조사 결과 분석을 통해 그 배경 변인들을 추정해 보았다. 우선 상위 집단 학생들의 경우 배치 집단이나 미배치 집단 모두에서 듣기와 말하기의 음성언어 영역에 대한 원어 수업 필요성에 대한 인식이나 요구도가 특히 높게 나타났는데, 이를 원어민영어보조교사가 효과적으로 지원함으로써 원어민이 배치된 상위 집단이 미배치 동일 수준의 집단보다 듣기나 말하기 기능이 뚜렷하게 향상되었음을 확인한 결과라 해석된다. 그리고 중간 및 하위 수준 집단의 경우도 그들이 원어민교사의 가장 큰 장점이라고 꼽고 있는 생생한 발음이나 다양한 표현 등을 직접적으로 접할 수 있는 기회를 늘림으로써 말하기 능력의 향상이 이루어졌던 것으로 해석된다.

한편 듣기 영역에서 유의미한 효과성이 나타난 하위 수준 학생들의 경우, 상위나 중간 수준의 학생들이 기반하고 있는 인지적 요인에서보다 정의적 요인의 상승에서 그 원인을 찾을 수 있다. 하위 수준의 대다수 학생들이 원어민영어보조교사가 함께 진행하는 협력수업이 한국인 교사 단독의 영어수업보다 흥미롭고 학습에 대한 동기를 부여하는 것 같다고 답한 점을 고려해 볼 때, 인지적 부담이 덜한 수동적 이해 영역이라 할 수 있는 듣기 영역에서 의미있는 향상이 이루어진 것이라 해석된다.

읽기와 쓰기 영역에서의 원어민영어보조교사 활용 효과성은 주로 상위 집단에서 이루어졌는데, 설문조사 결과를 바탕으로 그 원인을 찾아보면 음성 언어 영역에서와 마찬가지로 읽기와 쓰기에 있어서도 상위 집단 학생들의 경우 원어로 진행되는 수업에 대한 요구가 상당히 높게 나타났다. 여기에 원어민영어보조교사의 협력적 수업 진행이 이들로 하여금 영어 학습 참여에 도전감이나 적극적 동기를 부여함으로써 영어 성취에서 상승적 요인으로 작용한 것으로 해석된다. 또한 상위 집단의 많은 학생들이 한국인 교사 단독으로 진행되는 읽기 및 쓰기 수업이 듣기나 말하기 수업에 비해 학습 방법이나 자료에 있어 다양성이 부족하다는 점을 지적하고 있는데 원어민영어보조교사와의 협력수업을 통해 이러한 무미건조한 문자 언어 수업 방법을 보다 효과적으로 개선하게 되었던 것으로 추정된다. 또한 상위 수준의 학생들은 원어민영어보조교사의 영작 지도가 매우 유용함을 밝히고 있는데 이는 원어민영어보조교사와의 효과적 역할 분담을 묻는 교사 설문 결과를 통해서도 확인할 수 있었다. 이러한 쓰기 영역에서의 효과성은 하위 집단에서도 발견되었는데, 이들은 설문 조사에서 영어수업 시간에 불완전하게 이루어진 영작을 원어민영어보조교사가 개별적으로 교정 후 다시 내주는 것이 자신의 쓰기 오류를 시간적 여유를 두고 확인하여 반복 학습할 수 있어 유용하다고 보고하였다. 한편, 협력수업 유형에 따른 차이에 있어서는 상위 집단의 학습자에게는 공동주도

형이 그리고 중, 하위 집단 학습자에게는 원어민 주도형이 다소 효과적인 것으로 나타났지만 통계적으로 유의한 정도의 차이는 발견되지 않았다. 따라서 학습자의 수준에 따른 협력 수업 유형의 배치 관계는 그 이유를 단정할 수 없고 앞으로 후속연구가 필요한 부분으로 보인다.

V. 결론 및 제언

본 연구를 통해 얻은 결론은, 기본적으로 중학교에서 원어민영어보조교사의 활용은 학생들의 영어의사소통능력 향상에 효과적으로 기여한다는 것이다. 동일 수준의 영어 학습자들을 비교했을 때 원어민영어보조교사의 활용은 특히 상위 집단의 학습자에게 더욱 효과적인 것으로 나타나 이들의 수준을 만족시키고 필요를 충족시킬 수 있는 원어 수업 확대의 필요성을 시사하였다.

또한 하위 집단의 학습자들에 있어서도 말하기와 듣기, 쓰기 영역을 중심으로 원어민영어보조교사 활용의 효과성이 뚜렷하게 나타났다. 따라서 원어민영어보조교사 활용 협력수업 시 하위 집단 학생들에게는 듣기와 말하기의 음성언어를 중심으로 학습자들의 인지적 부담감을 줄일 수 있는 흥미로운 활동 위주의 지도를 원어민 영어보조교사가 담당할 필요가 있을 것이라는 결론을 얻을 수 있었다. 더불어 이들의 기초적 쓰기를 위해 원어민영어보조교사와의 다양한 의사소통 채널을 제공하여 지속적인 반복학습이 이루어지도록 하는 것도 매우 중요할 것으로 판단된다.

한편 중간 수준의 학습자들에게는 원어민영어보조교사 활용에 따른 효과성이 말하기 영역에 국한되었는데, 배경 변인 이해를 위해 병행되었던 설문조사의 분석 결과 중간 집단의 경우 원어민영어보조교사의 수업 수혜가 상대적으로 적었음을 알 수 있었다. 즉 원어민이 배치된 학교에서 원어민영어보조교사를 상위 집단 또는 하위 집단을 조력하도록 협력수업을 구성하는 사례가 많았다. 따라서 중간 집단의 경우 원어민영어보조교사가 배치되었더라도 실제적인 수혜가 적어 결과적으로 미배치 집단과 큰 차이가 없었던 것으로 판단된다. 이는 결국 원어민영어보조교사 활용 수업은 배치와 미배치의 물리적 차이가 아닌 어떻게 활용되는가에 따라 그 효과성이 극명하게 달라질 수 있으므로 원어민영어보조교사 활용 시 한국인 교사와의 효과적인 협력수업 방법 및 전략의 개발이 무엇보다 중요함을 시사한다고 보아진다.

참 고 문 헌

- 김경미, 이충현(2005). 영어 협동 수업이 초등학생의 정의적 영역에 미치는 영향과 효율적인 협동 수업의 방향. **초등영어교육**, 11(2), 133-171.
- 김순복(1998). *Pragmatic competence of young learners*. 서울: 한국문화사.
- 김영숙(2006). 원어민 교사와의 협력수업(Co-teaching)이 학습자의 듣기 능력 및 영어 불안에 미치는 영향. 석사학위 논문, 이화여자대학교.
- 나은진(1997). 의사소통능력신장을 통한 원어민 보조교사와의 역할 분담식 수업모델 연구. **영어교육연구**, 6(2), 165-172.
- 박약우(2006). 원어민 교사와 내국인 교사의 역할. **한국초등영어교육학회회보 제 20호** (2006. 6).
- 배두본(1997). **초등학교 영어 교육 이론과 적용**. 서울: 한국문화사.
- 연준흠(1996). 원어민과의 협동수업을 통한 의사소통능력 향상 방안. **영어어문교육**, 2(3), 56-80.
- 이남숙(1998). 협동 수업을 통한 원어민 보조교사의 효과적인 활용 방안. 석사학위 논문, 한국교원대학교.
- 이완기(2003). **영어 평가 방법론**. 서울: 문진미디어
- 임지인(1996). 원어민 교사가 학생들의 정의적 변인에 미치는 영향에 관한 연구. 석사학위 논문, 한양대학교.
- 진경애(2006). **글로벌 시대 국가 경쟁력 강화를 위한 영어교육 혁신 방안**. 서울: 한국교육과 정평가원.
- 차은숙(2006). 내국인과 원어민 교사의 교차수업이 초등학생의 영어 학습에 미치는 영향. 석사학위 논문, 연세대학교 교육대학원.
- 최준옥(2005). 영어교육내실화를 위한 원어민 영어보조교사 활용도 제고 방안. **서울교육**, 19, 114-121.
- 황필아(1995). 원어민/비원어민 교사가 외국어 학습자의 태도/동기와 성취도의 상관관계 양상에 미치는 영향. 석사학위 논문, 서울대학교.
- Japanese Ministry of Education. (1996). *The final report on team-teaching (1994.4-1996.3)*. Tokyo.
- Raimes, A. (1983). *Techniques in teaching writing*. New York: Oxford University Press.
- Rivers, W & S. Temperly. (1978). *A principal guide to the teaching of English as a second language*. New York: Oxford University Press.

• 논문 접수 : 2009년 5월 1일 / 수정본 접수 : 2009년 6월 3일 / 게재 승인 : 2009년 6월 17일

ABSTRACT

The Effect of Co-teaching with Native Speaker Teacher on Differentiated English Learning

Jeong-Yeol Kim(Professor, Korea National University of Education)

Hee-Jeong Han(Exchange Researcher, The University of Montana)

The purpose of this study is to analyze the effect of the co-teaching with native assistant teacher to middle school students' English communicative abilities depending on their English level.

To accomplish this purpose, nine schools were selected as sampling based on allocation and using types of native assistant teacher and English achievement test was performed to examine the effectiveness of co-teaching with native assistant teacher to improvements of their English listening, speaking, reading and writing.

Data of English achievement test was analyzed by ANCOVA, and survey which was performed to examine the background variables of students and teachers related to co-teaching with native assistant teacher was analyzed by Frequency.

The findings of this study were as follows:

Firstly, co-teaching using native assistant teacher in middle school had positive effect to improve the students' listening, speaking, reading and writing skills in upper group. It also had positive effect to improve the students' listening and writing skills in lower level, but for middle group it did only in their reading skills.

Secondly, as for co-teaching types, Korean-Native teachers directed type tended to a little effective to upper group, and Native teacher directed type did for lower group, even though there were no significant differences statistically.

Key words : native assistant teacher, co-teaching, differentiated English instruction