

초등영어 수업에서 자기 주도적 교수에 대한 교사의 인식*

김 영 태
(전주교대)

Kim, Young-Tae. (2006). A study of primary school teachers' beliefs on self-directed teaching in primary school English classroom. *English Language & Literature Teaching, 12*(4), 159-183.

The purpose of this study is to investigate Korean primary school English teachers' beliefs on self-directed teaching and learning for facilitating student's self-directed learning. A survey was conducted, using 315 primary school teachers as participants. According to different school areas, sex, English teaching careers, and types of English teaching like classroom teachers or English specialist teachers, beliefs on teachers' self-directed teaching were studied based on class planning, class process, utilization of human resources, development and utilization of teaching materials and class evaluation. The results of this study are as follows: first, differences were not shown except class planning according to teachers from different school areas. Second, sex and beliefs of teachers' self-directed teaching had nothing in common. Third, differences were shown in class planning and class process, according to English teaching careers. Finally, according to types of English teaching, differences were shown in class process and development and utilization of teaching materials. The study suggests that it is necessary to conduct other studies for observing primary English classrooms focusing on teacher's self-directed decision-making.

[자기 주도적 교수/의사결정, self-directed teaching/decision-making]

* 본 연구는 전주교육대학교 2005년 교내연구비 지원을 받아 수행되었음.

I. 서론

흔히들 학생들이 초등학교부터 10년 이상 영어를 공부하였는데, 영어를 사용하여 기본적인 의사소통을 할 수 없다고 우리의 영어교육을 비판한다. 이에 대해 영어교육에 종사하고 있는 관계자인 교수, 연구자, 교사 모두는 책임을 피할 수 없다고 본다. 그러나 여기에서 한 가지 간과해서는 안 되는 것은 아무리 교실수업이 효율적이었다고 하더라도 그것은 학습자의 영어학습을 위한 필요조건이나 필요충분조건은 될 수 없다는 점이다. 언어 학습의 속성상 영어학습도 효율적인 교실수업 이외에 학습자 스스로 영어를 사용하고자 하는 필요와 욕구를 바탕으로 교실 안팎에서 능동적으로 부단한 영어학습이 이루어져야 가능한 일이다.

영어교수의 역사를 보면, 문법번역식 교수법(Grammar Translation Method), 직접식 교수법(Direct Method), 청화식 교수법(Audiolingual Method)으로 시작하여, 1980년대의 의사소통중심언어 접근법(Communicative Language Teaching)과 이에 바탕을 둔 많은 교수법과 접근법으로 영어교수를 시도하였다. 그러나 교사의 교수법만으로 학생의 성공적인 영어학습을 보장하기 어려워 Richards와 Rodgers(2001)는 교수법 시대는 끝났다(post methods eras)고 주장한다. 여기에서 교사의 역할은 교수학습과정에서의 학습을 위한 조건 및 상황을 만들어 주는 현명한 의사결정을 하는 데 더욱 초점을 맞추고 있다. 이것이 바로 자기 주도적 교수(self-directed teaching)에 대한 관심이다.

영어 학습과 교수에 대한 관점과 이론적 접근들이 교사중심에서 점차 학습자 중심으로 전환되면서 자율적인 영어 학습에 대한 관심이 늘어가고 있다(배두분, 2002). 오늘날의 의사소통중심 영어교육에서는 학습자중심 교육을 강조하고 있다. 학습자중심 교육의 핵심에 자기 주도적 학습(self-directed learning)이 있다. 학습자 개개인이 학습과 관련된 여러 문제 상황에 대한 결정을 하고 자신의 결정에 대한 책임을 지게 된다. 즉, 교사중심의 지도에서 독립하여 학습자 스스로 학습목표, 학습내용, 학습방법 등을 이끌어내도록 유도하는 것이다.

그러나 초등영어 교수·학습현장을 살펴보면, 교사의 주된 역할이 학습활동의 통제자 혹은 학습활동의 조정자인 것이 상당수 교실의 실정이다. 학생들이 학습하고 싶은 내용 및 활동을 선택할 수 있는 여지가 없이, 교사가 미리 준비한 지도안에 따라 수업활동이 이루어지고 있는 것이다. 여기에는 자기 주도적 학습이 없다고 볼 수 있다. 이에 대한 원인은 교사가 자기 주도적 교수학습에 대한 인식이 없거나 있다 하더라도 실제 영어교수학습 과정에 충분히 반영이 되지 않은 결과로 볼 수 있다. 자기 주도적 학습을 유도하기 위해서는 교사가 먼저 자기 주도적 교수에 대한 이해가 있어야 한다고 본다. 교사의 자기 주도적 교수·학습에 대한 인식이 교실의

영어교수·학습활동에 미치는 영향이 크기 때문이다.

초등영어 교수·학습상황에서 초등학생의 자기 주도적 학습 및 자율성을 강조하는 연구가 많이 있다. 이들 연구의 대다수는 교육대학원, 초등영어 연구회 혹은 연구·시범학교 발표 등에서 연구되었다. 영어교육 관련 학술지에 게재된 연구로는 멀티미디어 및 웹을 활용한 연구(김정렬, 2000; 윤희백과 김한태, 1999), 자기 주도적 학습 모형 연구(윤희백, 1998)와 과제 수행을 통한 자기 주도적 의사소통능력 신장에 관한 연구(김복현, 2000) 등이 있다. 그리고 학습자 중심수업이 고등학생의 자기 주도적 학습태도에 미치는 효과를 알아보는 연구(송명석, 2001)도 있다. 하지만 교사 측면에서 자기 주도적 학습을 장려하기 위한 자기 주도적 교수에 대한 연구는 거의 없는 실정이다.

본 연구의 목적은 교사의 자기 주도적 교수에 대한 인식을 지역별, 성별, 영어지도 경력별, 지도유형별로 차이를 알아보는 데 있다. 또한 초등영어 교실에서의 자기 주도적 교수·학습을 위한 시사점을 제공하며, 자기 주도적 교수·학습을 위한 연수와 자기 주도적 교수·학습을 위한 자료의 개발의 필요성을 부각할 수 있다고 본다.

II. 이론적 배경

1. 자기 주도적 학습

자기 주도적 학습에 대한 관심은 좋은 언어학습자에 대한 Rubin(1975)의 연구를 뒤이어 학습전략 및 학습자 훈련에 관한 많은 연구(Naiman, Frohlich, Stern, & Todesco, 1978; O'Malley & Chamot, 1990; Oxford, 1990; Stern, 1975)를 통해 오늘에 이르고 있다. 자기 주도적 학습은 흔히 교사의 통제로부터의 해방, 숙제를 위한 주제나 활동을 스스로 선택하는 것, 내적 동기유발이 되어 있어 무엇을 학습할 것인가에 대한 명확한 생각이 있고 목표를 달성할 자신의 계획을 갖고 있는 것이라고 한다(Hedge, 2000). 또한 실생활에서 필요한 모든 것을 교실수업을 통해서 가르칠 수 없으며, 학습자가 언어를 사용하는 모든 상황에 교사가 항상 옆에 있어 학습자를 도와줄 수도 없다는 점에 주목한다(Harmer, 2001).

자기 주도적 학습에 대한 관심의 증대로 인해 1980년대 후반부터 자기 주도적 학습이라는 용어는 자기교수(self-instruction), 자기지시(self-direction), 자율학습(autonomy), 개별화 지도(individualized instruction)와 자기교수 학습(self-access learning)과 비슷한 개념으로 사용되고 있다(배두분, 1989, 2002; Dickinson, 1987;

Hedge, 2000). 자기교수(self-instruction)는 학습자가 교사의 직접적인 통제 없이 학습하는 일반적인 상황을 가리키는 말이다. 자기지시(self-direction)는 영어교수학습 상황에서 제공되는 학습과업을 수행하는 데 필요한 결정을 학습자 자신이 하고 학습의 결과에 대한 책임을 스스로 져야 한다는 학습자의 태도를 가리킨다. 그러나 이와 같은 태도를 반드시 실행해야 한다는 의미는 아니다. 자율학습(autonomy)은 학습과 연관된 모든 결정을 학습자 스스로 하고, 결정 사항을 직접 실행하는 상황을 말한다. 개별화 교수(individualized instruction)는 학습자 개인의 특성을 고려하여 개별화하여 실행하는 학습과정이라 볼 수 있다. 자기교수 학습(self-access learning)은 자기교수에 적합하도록 개발된 교수자료(self-access materials)를 활용한 학습을 말한다.

이상의 정의를 살펴보면, 자기 주도적 학습자는 수업이 끝난 후에 교사 없이 자율적, 능동적으로 학습할 수 있는 학습자로 볼 수 있다. 자기 주도적 학습자는 자신의 학습에 스스로 책임을 지는 학습자로 학습의 목표를 스스로 설정할 수 있는 능력, 언어교수자료를 효과적으로 사용할 수 있는 능력, 학습시간을 효과적으로 운영할 수 있는 능력, 학습전략을 능동적으로 개발할 수 있는 능력을 갖고 있다(Hedge, 2000).

2. 교사의 자기 주도적 의사결정

최근 들어 자기 주도적 학습을 영어교실현장의 학습 설계 속에 포함시켜서 자기 주도적 학습이 '교사 없는 학습'에 국한되는 것이 아니란 점을 강조하고 있다(김정렬, 2000). 이러한 관점의 시작을 Knowles(1975)에서 찾을 수 있다. 그에 의하면, 자기 주도적 학습이 고립된 과정이 아니라, 학습자, 교사, 기타 인적자원, 교수자료와의 유기적 관계 속에서 효과적으로 이루어질 수 있다고 본다. 그 후 많은 연구자들이 교수·학습 상황에서 교사의 효율적인 의사결정의 중요성을 강조하고 있다(Bailey & Nunan, 1996; Donaghue, 2003; Richards & Nunan, 1990; Roberts, 1998; Smith, 1996).

성공적인 초등영어학습자는 자율적이고 능동적으로 학습한다고 한다(Paul, 2003). 영어학습에 내적 및 외적 동기가 충분히 유발되어 있는 학습자는 자율적이고 능동적으로 영어학습에 참여하고 교실 밖에서도 영어를 연습하고 사용할 기회를 스스로 많이 포착한다. 그러나 모든 학습자가 그와 같지는 않다. 상대적으로 영어학습의 필요와 욕구가 부족한 학습자에게는 영어를 학습할 수 있는 방법, 영어학습 전략 등을 가르칠 필요가 있다.

교실 교수학습과정에서 교사는 끊임없이 사고를 한다. 교사 앞에는 많은 선택을

기다리는 대안이 놓여있다. 학생의 자기 주도적 학습을 장려하기 위해서는 교사의 자기 주도적 교수가 필연적이다. Shavelson(1973)은 질문과 연관 지어 훌륭한 교사와 그렇지 못한 교사의 차이는 학생들에게 질문을 하는 능력의 차이가 아니라 적지 적소에 질문을 할 수 있는 결정을 내릴 수 있는 능력이라고 하면서 교사의 의사결정의 중요성을 강조한다. 또한 Clandinin(1986)은 교사의 경험적 지식과 믿음이 교수·학습 상황에서 교사가 내리는 의사결정에 중대한 영향을 미친다고 주장하였으며, Clark와 Peterson(1986)은 초등학생이 잘못된 행동을 하고, 교과 내용을 잘못 이해할 경우에 교사가 교수계획을 변경하는 것의 중요성을 보고하고 있다. 이들 연구는 교수·학습과정에서의 교사의 자기 주도적 의사결정의 중요성을 보여준다.

그러면 다음에서 교사가 교수학습 과정에서 수행해야하는 일련의 의사결정(decision-making)에 대한 많은 학자들의 견해를 알아보기로 한다. 먼저 Everard(1986)는 교실 경영을 위한 다섯 가지 자질을 교수학습 상황과 연관 지어 다음과 같이 언급한다. 첫째, 수업의 목적과 목표를 수립한다. 둘째, 물적 인적 자원을 효율적으로 활용한다. 셋째, 학생들이 보다 더 효율적인 학습전략을 사용하도록 동기 유발한다. 넷째, 교육 수요자인 학생과 학부모와 교육 당국에 책임을 진다. 다섯째, 학생들이 최적의 조건에서 학습할 수 있도록 우호적인 교실 분위기를 만든다.

Biggs와 Telfer(1987)에 의하면 교사는 의사결정의 연속선 양극단 사이에서 의사결정을 한다고 주장한다. 한쪽 극단에는 교사가 모든 결정을 하고 학생은 결정에 반응만 하는 것으로 학생은 전혀 선택권이 없는 의사결정(high-structure decisions)이 있고, 다른 한 극단에는 학생들에게 많은 선택권을 부여하여 자율성을 보장하는 의사결정(low-structure decisions)이 있다.

Nunan과 Lamb(1996)은 교사의 교실 수업에 초점을 맞추어 교사의 자기 주도적 의사결정의 7가지 영역을 제안한다. 첫째 수업준비를 위한 계획단계에서의 결정, 둘째 교사의 질문, 오류 수정 및 모국어의 사용과 연관된 교실 언어 사용에 관한 결정, 셋째 수업의 속도, 학생의 문제 행동 등과 연관된 결정, 넷째 교사와 학생의 역할, 소집단 학습, 수준별 학습 등에 관한 교수학습 집단 형성에 관한 결정, 다섯째 교과서를 포함한 여러 가지 멀티미디어의 효율적 사용에 관한 결정, 여섯째 동기 유발, 태도, 걱정 등과 같은 정의적 요인에 관련된 결정, 일곱째 학생의 학습 과정 및 결과 평가에 관한 결정이다.

자기 주도적 학습이 성공하기 위해서는 학습자의 훈련, 전략훈련을 통해 교실수업에서의 교수학습이 보다 더 활발해져야 한다. 또한 학습자들이 교사의 지시에 의해서 혹은 스스로 교실 및 도서관에 설치되어 있는 자기교수 센터(self-access center)에서 학습할 수 있도록 격려하고 마지막으로 집에서 학습자 스스로 학습할 수 있도록 해야 한다(Hedge, 2000). 이들 과정을 통하여 학습자는 교실수업에

적극적, 능동적으로 참여하며 교실수업을 심화하거나 교실수업의 한계를 극복하기 위해 자율적인 능동적인 학습자로 거듭나게 되는 것이다.

III. 연구 방법

1. 연구 대상자

본 연구의 연구대상자는 초등학교에서 영어를 가르치는 교사 315명으로 이들을 지역별, 성별, 영어지도경력별, 영어지도유형별로 분류해 보았으며, 그 구체적인 결과는 다음 표 1과 같다.

표 1
연구 대상자

영역	구분	빈출도	백분율
지역별	소도시	106	33.7
	중도시	102	32.4
	대도시	107	34.0
성별	남	108	34.3
	여	207	65.7
영어지도경력	2년 미만	76	24.1
	2-5년 미만	106	33.7
	5년 이상	133	42.2
영어지도유형	영어교과전담	13	4.1
	담임교사	302	95.9
계		315	100

표 1에서 보는 바와 같이, 지역별은 대·중·소도시별로 나누어 가능한 한 지역별 안배가 되도록 하였다. 여기에서 대도시는 광역시급 도시, 중도시는 인구 30만내외의 도시, 소도시는 인구 10만미만으로 읍면지역을 포괄하도록 하였다. 성별에 있어서는 현장 특성상 여자가 남자보다 훨씬 많은 인원이 표집되었다. 영어지도경력은 1997년 영어를 정식으로 가르친 때부터 시작하여 2004년까지 영어를 가르친 경력을 '2년 미만,' '2-5년 미만,' '5년 이상'으로 나누었다. 영어지도유형에 있어서는 영어를 교과전담을 지도하는 교사와 담임교사로서 가르치는 교사로 나누었는데, 현장에서 대부분 담임교사가 영어를 가르치는 특성상 영어전담교사는 전체 315명 중

에서 단지 13명에 지나지 않았다.

2. 설문 문항 작성

설문 문항은 제2장에서 살펴본 ‘효율적 교수·학습을 위한 교사의 자질 및 자기 주도적 교수를 위한 교사의 의사결정 영역’에 대한 연구결과를 바탕으로, 본 연구자가 교사의 자기 주도적 의사결정 요소를 ‘수업 계획,’ ‘수업 과정,’ ‘인적자원 활용,’ ‘교수자료 제작·활용,’ ‘수업평가’와 같이 다섯 가지로 구성하였다. 그리고 ‘수업 계획’은 ‘교수목표’와 ‘수업설계’로 ‘수업과정’은 ‘교실발화,’ ‘교사 발문,’ ‘학습활동,’ ‘집단조직’과 같은 하위 요소로 구분하였다. 설문 문항 요소별 구체적인 내용은 다음 표 2와 같다(구체적인 설문 문항은 부록 참고).

표 2
설문 문항 요소별 문항 구성

요소	구분	문항수	소계 (백분율)	신뢰도 (Cronbach α)
수업계획	교수목표	2(6.5)	25.8	.8068
	수업설계	6(19.4)		
수업과정	교실발화	2(6.5)	35.5	.8274
	교사발문	2(6.5)		
	학습활동	4(12.9)		
	집단조직	3(9.7)		
인적자원 활용		5(16.1)	16.1	.7683
교수자료 제작·활용		3(9.7)	9.7	.7013
수업평가		4(12.9)	12.9	.6997
계		31(100)	100	.9114

표 2에서 보는 바와 같이, 31개 설문 문항으로 이루어진 검사도구의 신뢰도는 Cronbach α = .9114로 나타나 신뢰할 수 있다. 개개 요소별로 구체적으로 살펴보면, 수업계획 8문항, 수업과정 11문항, 인적자원 활용 5문항, 교수자료 제작·활용 3문항, 수업평가 4문항이며 개개 요소별 신뢰도도 신뢰도(α)가 .7에서 .8로 신뢰할 수 있다고 본다.

3. 자료 수집 및 분석 방법

설문지 조사는 2005년 11월 25일부터 12월 24일까지 1달 동안 우편조사 방법으로 실시되었다. 설문지 조사 시점이 학기말 마무리로 매우 바쁜 시기였으므로 설문지를 발송한 학교에 전화를 하여 협조를 요청하였다. 대중소 지역별로 각각 130부씩 390부를 우편으로 각 초등학교로 발송한 결과 352부가 회수되어 90.3%의 회수율을 보였다. 회수된 설문지 중 지역별, 성별, 지도경력별, 지도유형별 구분을 기재하지 않은 경우와 설문 문항을 부분 작성한 37부를 제외한 유효 설문지는 315부였다.

수집된 설문지는 기술통계, 독립표본 t 검증, 일원변량분석(Oneway ANOVA)을 하였으며 필요한 경우에는 사후 검증(Post Hoc Test)을 실시하였다. 구체적인 분석 내용은 다음과 같다.

첫째, 자기 주도적 교수 요소별로 기술통계를 알아보았다.

둘째, 대중소 지역별, 남녀 성별, 지도경력별, 지도유형별로 교사의 자기 주도적 의사결정에 대한 인식 차이를 검증하였다.

IV. 연구 결과 및 논의

1. 자기 주도적 교수 요소별 기술통계 결과

자기 주도적 교수 요소별 기술통계를 알아보았으며, 그 구체적인 결과는 다음 표 3과 같다.

표 3
자기 주도적 교수 요소별 기술통계

요소	인원수	최소값	최대값	평균	표준편차
수업계획	315	2.25	5.00	3.63	.47
수업과정	315	1.91	4.82	3.53	.43
인적자원 활용	315	1.20	4.80	2.81	.63
교수자료 제작·활용	315	1.00	5.00	3.12	.61
수업평가	315	1.00	4.75	3.12	.61
계	315	1.68	4.71	3.35	.40

표 3에서 보는 바와 같이, 조사 대상교사들의 자기 주도적 교수에 대한 인식은 보통이상이나 높다고 보기는 어렵다고 본다. 수업계획, 수업과정이 상대적으로 높고 교수자료 제작·활용, 수업평가가 보통이하이며 인적자원 활용이 가장 낮은 수치를 보이고 있다. 이것은 초등영어교육 현장이 담임교사 이외에 학부모, 외부인사가 교실 수업에 참여하기 어려운 실정이라는 것을 보여주고 있다고 본다. 교내외 인사를 효율적으로 활용하려는 교사의 의지와 더불어 다양한 인적 자원을 활용할 수 있는 여건 조성이 필요하다고 본다.

다음으로 수업계획과 수업과정의 하위요소별 기술통계를 알아보았으며, 수업계획의 하위 요소인 수업목표와 수업설계의 기술통계 결과는 다음 표 4와 같다.

표 4
수업계획 하위요소별 기술통계

요소	인원수	최소값	최대값	평균	표준편차
수업목표	315	2.00	5.00	3.68	.62
수업설계	315	2.33	5.00	3.62	.49
계	315	2.25	5.00	3.63	.47

표 4에서 보는 바와 같이, 수업계획은 교사가 여러 요소 중에서 가장 자기 주도적으로 의사결정을 하는 요소로 나타났다. 하위요소인 수업목표와 수업설계를 살펴보면, 수업설계보다는 수업목표에서 교사가 약간 더 자기 주도적으로 의사결정을 하는 것으로 나타났다. 수업 시작 전의 충분한 계획이 선행되어야 하며, 실제수업에서는 이들 목표 및 설계를 수업 상황에 맞도록 융통성 있게 수정 보완하는 의사결정이 필요하다는 데 상당수 교사들이 인식을 같이 하고 있다고 본다. 다음 표 5는 수업과정의 하위요소인 교실말화, 교사발문, 학습활동, 집단조직의 기술통계 결과이다.

표 5에서 보는 바와 같이, 수업과정도 수업계획에 이어서 교사가 자기 주도적 교수 요소 중에서 상대적으로 자기 주도적으로 의사결정을 하는 요소이다. 이들 하위요소들 사이에 큰 차이는 없지만 교실말화, 학습활동보다는 교사발문, 집단조직에 있어서 교사가 자기 주도적으로 의사결정을 하는 것으로 나타났다.

표 5
수업과정 하위요소별 기술통계

요소	인원수	최소값	최대값	평균	표준편차
교실발화	315	2.00	5.00	3.49	.60
교사발문	315	2.00	5.00	3.58	.57
학습활동	315	2.00	4.75	3.51	.55
집단조직	315	1.67	5.00	3.56	.53
계	315	1.91	4.82	3.53	.43

2. 지역별

지역별 설문조사의 기술통계, 지역별 자기 주도적 교수 요소에 대한 통계결과를 알아보았는데, 다음 표 6은 지역별 설문조사의 기술통계 결과이다.

표 6
지역별 설문조사의 기술통계

지역	수업계획	수업과정	인적자원 활용	교수자료 제작·활용	수업평가	
소도시 (106)	평균 표준편차	3.51 .45	3.45 .44	2.82 .61	3.02 .61	3.18 .61
중도시 (102)	평균 표준편차	3.66 .46	3.55 .43	2.88 .64	3.12 .53	3.13 .62
대도시 (107)	평균 표준편차	3.73 .49	3.60 .42	2.75 .65	3.22 .67	3.06 .61
계 (315)	평균 표준편차	3.63 .47	3.53 .43	2.81 .63	3.12 .61	3.12 .61

표 6에서 보는 바와 같이, 수업계획, 수업과정, 교수자료 제작·활용 요소에서 대도시 지역 교사가 가장 자기 주도적 교수를 실시하고 있고, 그 뒤를 중도시, 소도시 지역 교사가 뒤따르고 있다. 그러나 인적자원의 활용은 크게 차이가 나지는 않지만 중도시와 소도시지역 교사가 대도시 지역 교사보다도 자기 주도적으로 의사결정을 하는 것으로 나타났다. 수업평가는 소도시 지역 교사가 가장 자기 주도적으로 평가를 하였으며 이어서 중도시, 대도시 지역 교사가 그 뒤를 이었다. 이것은 학급 규모

가 작은 읍면과 같은 소도시지역에서 학급당 학생수가 많은 대도시보다 자기 주도적으로 평가를 실시한 결과라고 해석할 수 있다.

다음으로 지역별 수업계획 설문결과를 다음 표 7에서 알아보기로 한다.

표 7
지역별 수업계획 설문결과

	제공합	자유도	평균 제곱	F	유의확률
집단간	2.513	2	1.256	5.781	.003
집단내	67.798	312	.217		
계	70.310	314			

표 7에서 보는 바와 같이, 교사 지역별 수업계획 설문결과는 .05 유의 수준에서 지역별로 유의한 차이를 보였다. 이들 결과의 교사 지역별 대응비교를 위한 사후 검증결과는 다음 표 8과 같다.

표 8
지역별 수업계획 대응비교

(I)지역	(J)지역	평균차 (I-J)	표준 오차	유의 확률	95% 신뢰구간	
					하한값	상한값
소	중	-.1463	6.466E-02	.061	-.2979	5.192E-03
	대	-.2125(*)	6.388E-02	.003	-.3622	-6.2776E-02
중	소	.1463	6.466E-02	.061	-5.1923E-03	.2979
	대	-6.6154E-02	6.451E-02	.561	-.2173	8.503E-02
대	소	-.2125(*)	6.388E-02	.003	6.278E-02	-.3622
	중	6.615E-02	6.451E-02	.561	-8.5033E-02	.2173

표 8에서 보는 바와 같이, 교사 지역별 대응비교 결과, 세 지역 중에서 ‘소도시’와 ‘대도시’ 지역 사이에 유의미한 차이가 나타났다. 즉, 수업계획에 있어 대도시 소재 교사들이 소도시지역 교사 보다는 자기 주도적으로 계획한 것으로 볼 수 있다. 다음으로 지역별 수업계획의 하위요소인 수업목표와 수업설계의 설문결과를 알아본 결과, 지역별 수업목표는 .05 유의수준에서 통계적으로 유의미한 차이를 보이지 않았다(F=2.616, p=.075). 지역별 수업설계 설문결과는 다음 표 9와 같다.

표 9
지역별 수업설계 설문결과

	제공합	자유도	평균 제공	F	유의확률
집단간	2.717	2	1.357	5.881	.003
집단내	72.081	312	.231		
계	74.798	314			

표 9에서 보는 바와 같이, 교사 지역별 수업설계 설문결과는 .05 유의 수준에서 지역별로 유의한 차이를 보였다. 이들 결과의 교사 지역별 대응비교를 위한 사후 검증결과는 다음 표 10과 같다.

표 10
지역별 수업설계 대응비교

(I)지역	(J)지역	평균차 (I-J)	표준 오차	유의 확률	95% 신뢰구간	
					하한값	상한값
소	중	-.1565(*)	6.667E-02	.050	-.3127	-2.4480E-04
	대	-.2197(*)	6.587E-02	.002	-.3741	-6.5338E-02
중	소	.1565(*)	6.667E-02	.050	2.448E-04	.3127
	대	-6.3222E-02	6.651E-02	.608	-.2191	9.267E-02
대	소	.2197(*)	6.587E-02	.002	6.534E-02	.3741
	중	6.322E-02	6.651E-02	.608	-9.2668E-02	.2191

표 10에서 보는 바와 같이, 교사 지역별 대응비교 결과, 세 지역 중에서 '소도시'와 '중도시,' '소도시'와 '대도시'지역 사이에 유의미한 차이가 나타났다. 즉, 수업설계에 있어서 교수·학습여건이 상대적으로 우수한 '대도시'와 '중도시'지역 교사들이 '소도시'지역 교사들 보다 수업 설계시 자기 주도적으로 설계하는 것으로 나타났다. 다음으로 지역별 수업과정 설문결과 .05 유의수준에서 통계적으로 유의미한 차이가 나타나지 않았다(F=2.962, p=0.53). 그리고 지역별 수업과정의 하위요소의 설문결과, 교실말화(F=1.845, p=.160), 학습활동(F=2.714, p=.068), 집단조직(F=.709, p=.493)에서 .05 유의수준에서 통계적으로 유의미한 차이가 나타나지 않았다. 다음으로 지역별 수업과정의 하위요소인 교사발문의 설문결과를 알아보았으며, 그 구체적인 결과는 다음 표 11과 같다.

표 11
지역별 교사발문 설문결과

	제공합	자유도	평균 제공	F	유의확률
집단간	2.932	2	1.466	4.570	.011
집단내	100.084	312	.321		
계	103.016	314			

표 11에서 보는 바와 같이, 교사 지역별 교사발문 설문결과는 .05 유의 수준에서 지역별로 유의한 차이를 보였다. 이들 결과의 교사 지역별 대응비교를 위한 사후 검증결과는 다음 표 12와 같다.

표 12
지역별 교사발문 대응비교

(I)지역	(J)지역	평균차 (I-J)	표준 오차	유의 확률	95% 신뢰구간	
					하한값	상한값
소	중	-.1016	7.856E-02	.399	-.2858	8.247E-02
	대	-.2340(*)	7.762E-02	.007	-.4159	-5.2045E-02
중	소	.1016	7.856E-02	.399	-8.2467E-02	.2858
	대	-.1323	7.838E-02	.210	-.3160	5.138E-02
대	소	.2340(*)	7.762E-02	.007	5.205E-02	.4159
	중	.1323	7.838E-02	.210	-5.1384E-02	.3160

표 12에서 보는 바와 같이, 교사 지역별 대응비교 결과, 세 지역 중에서 ‘소도시’와 ‘대도시’ 지역 사이에 유의미한 차이가 나타났다. 즉, 교사발문에 있어서 학생들의 언어능력 수준이 상대적으로 뛰어난 대도시 소재 교사들이 소도시 소재 교사들보다 훨씬 더 자기 주도적으로 교사발문을 하는 것으로 나타났다. 즉, 학생들의 언어능력 수준이 낮으면 교사가 학생들에게 효율적으로 발문하지 못하는 것으로 볼 수 있다. 그러나 학생들의 언어능력 수준이 높고 낮음에 관계없이 그들에게 적합한 발문을 하는 노력이 필요하다고 본다.

마지막으로 지역별 인적자원 활용(F=1.083, p=.340), 교수자료 제작·활용(F=2.869, p=.058), 수업평가(F=.924, p=.398)는 모두 .05 유의수준에서 통계적으로 유의한 차이를 보이지 않았다. 이 결과는 인적자원 활용, 교수자료 제작·활용, 수업평가에 있어서, 교사 자신이 근무하는 지역의 학습여건, 학생들의 언어능력 수준에 관계없이 의사결정을 한다고 볼 수 있다.

3. 성별

성별 설문조사의 기술통계, 성별 자기 주도적 교수 요소에 대한 통계결과를 알아보았는데, 다음 표 13은 지역별 설문조사의 기술통계 결과이다.

표 13
성별 설문조사의 기술통계

지역		수업계획	수업과정	인적자원활 용	교수자료 제작·활용	수업평가
남 (108)	평균	3.58	3.49	2.85	3.03	3.17
	표준편차	.49	.47	.69	.66	.62
여 (207)	평균	3.66	3.55	2.80	3.16	3.10
	표준편차	.47	.41	.64	.58	.62
계 (315)	평균	3.63	3.53	2.81	3.12	3.12
	표준편차	.47	.43	.63	.61	.61

표 13에서 보는 바와 같이, 수업계획, 수업과정, 교수자료 제작·활용에서는 여자가 남자보다 약간 더 자기 주도적으로 교수하는 것으로 나타났다. 그러나 인적자원 활용과 수업평가에서는 여자보다 남자가 더 자기 주도적으로 교수하는 것으로 나타났다. 성별 자기 주도적 교수 요소에 대한 통계결과, 수업계획($t=1.493$, $p=.137$), 수업과정($t=1.153$, $p=.250$), 인적자원 활용($t=.678$, $p=.498$), 교수자료 제작·활용($t=1.802$, $p=.072$), 수업평가($t=1.057$, $p=.291$)와 같이 .05 유의수준에서 통계적으로 유의미한 결과가 도출되지 않았다. 즉, 교사가 초등영어 수업에서 자기 주도적 교수를 적극적으로 하느냐의 여부는 남녀 성별과는 무관함을 알 수 있다.

4. 경력별

경력별 설문조사의 기술통계, 경력별 자기 주도적 교수 요소에 대한 통계결과를 알아보았는데, 다음 표 14는 경력별 설문조사의 기술통계 결과이다.

표 14
경력별 설문조사의 기술통계

지역		수업계획	수업과정	인적자원활 용	교수자료 제작·활용	수업평가
2년미만 (76)	평균	3.46	3.46	2.87	3.09	3.13
	표준편차	.51	.44	.57	.58	.60
2-5년 (106)	평균	3.58	3.49	2.76	3.08	3.04
	표준편차	.41	.39	.68	.58	.63
5년이상 (133)	평균	3.78	3.60	2.83	3.17	3.19
	표준편차	.46	.45	.63	.65	.61
계 (315)	평균	3.63	3.53	2.81	3.12	3.12
	표준편차	.47	.43	.63	.61	.61

표 14에서 보는 바와 같이, 수업계획, 수업과정, 교수자료 제작·활용, 수업평가에서는 초등영어 지도경험이 교사의 자기 주도적 교수는 거의 비례하는 것으로 나타났다. 즉, 지도경험이 많을수록 수업계획을 상황에 맞게 수정보완하고, 수업과정에 역동성을 부여하고, 교수자료를 적절하게 제작하여 이를 활용하며, 학생 개개인에게 적합한 평가를 한다고 볼 수 있다. 그러나 인적자원의 활용은 2년 미만 교사, 5년 이상 교사, 2-5년 미만 교사 순으로 자기 주도적이었다. 이 결과는 지도경험이 적은 교사가 상대적으로 많은 교사보다는 동료 및 학부모와 같은 인적자원 활용의 중요성을 인식한 결과로 볼 수 있다.

다음으로 경력별 수업계획 설문결과를 알아보았는데, 그 구체적인 결과는 다음 표 15와 같다.

표 15
경력별 수업계획 설문결과

	제곱합	자유도	평균 제곱	F	유의확률
집단간	5.502	2	2.751	13.245	.000
집단내	64.808	312	.208		
계	70.310	314			

표 15에서 보는 바와 같이, 교사 경력별 수업계획 설문결과는 .05 유의 수준에서 교사 경력별로 유의한 차이를 보였다. 이들 결과의 교사 경력별 대응비교를 위한 사후 검증결과는 다음 표 16과 같다.

표 16
경력별 수업계획 대응비교

(I) 지도경력	(J) 지도경력	평균차 (I-J)	표준 오차	유의 확률	95% 신뢰구간	
					하한값	상한값
2년미만	2-5년	-.1182	6.850E-02	.195	-.2788	4.232E-02
	5년이상	-.3210(*)	6.554E-02	.000	-.4746	-.1674
2-5년	2년미만	.1182	6.850E-02	.195	-4.2317E-02	.2788
	5년이상	-.2027(*)	5.934E-02	.002	-.3418	-6.3646E-02
5년이상	2년미만	.3210(*)	6.554E-02	.000	.1674	.4746
	2-5년	.2027(*)	5.934E-02	.002	6.365E-02	.3418

표 16에서 보는 바와 같이, 교사 경력별 대응비교 결과, 지도경력 중에서 '2년 미만'과 '5년 이상', '2-5년 미만'과 '5년 이상' 교사 사이에 유의미한 차이가 나타났다. 즉, 초등영어를 5년 이상 많이 지도한 교사가 상대적으로 경험이 적은 교사보다 훨씬 더 자기 주도적으로 수업계획을 수립하는 것을 알 수 있다. 즉, 수업 전 수업계획과 계획한 내용을 실행할 때, 지도경험이 많은 교사가 그렇지 못한 교사보다도 교수 상황에 보다 더 적절히 대처한 결과로 볼 수 있다.

다음으로 경력별 수업과정 설문결과를 알아보았는데, 그 구체적인 결과는 다음 표 17과 같다.

표 17
경력별 수업과정 설문결과

	제공함	자유도	평균 제공	F	유의확률
집단간	1.215	2	.608	3.286	.039
집단내	57.703	312	.185		
계	58.918	314			

표 17에서 보는 바와 같이, 교사 경력별 수업과정 설문결과는 .05 유의 수준에서 교사 경력별로 유의한 차이를 보였다. 그러나 이들 결과의 교사 경력별 대응비교를 위한 사후 검증결과, 교사 경력별로 유의미한 차이를 보이지 않았다. 그리고 경력별 수업과정 하위요소 중 교실발화(F=2.228, p=.137), 학습활동(F=1.895, p=.152)에서는 .05 유의수준에서 통계적으로 유의미한 차이가 나타나지 않았다. 집단조직(F=3.495, p=.032)에서는 .05 유의수준에서 통계적으로 유의미한 차이가 나타났으

나, 이들 결과의 교사 경력별 대응비교를 위한 사후 검증결과, 교사 경력별로 유의미한 차이를 보이지 않았다. 이것은 수업계획과는 달리 실제 교수·학습과정에 있어서는 지도경력별로 자기 주도적으로 의사결정을 하는 데 있어서 큰 차이를 보이지 못한 결과로 볼 수 있다.

다음으로 경력별 교사발문의 설문결과를 알아보았는데, 그 구체적인 결과는 다음 표 18과 같다.

표 18
경력별 교사발문 설문결과

	제공합	자유도	평균 제공	F	유의확률
집단간	4.989	2	2.494	7.939	.000
집단내	98.027	312	.314		
계	103.016	314			

표 18에서 보는 바와 같이, 교사 경력별 교사발문 설문결과는 .05 유의 수준에서 경력별로 유의한 차이를 보였다. 이들 결과의 교사 경력별 대응비교를 위한 사후 검증결과는 다음 표 19와 같다.

표 19
경력별 교사발문 대응비교

(I) 지도경력	(J) 지도경력	평균차 (I-J)	표준 오차	유의 확률	95% 신뢰구간	
					하한값	상한값
2년미만	2-5년	-.1524	8.425E-02	.166	-.3499	4.502E-02
	5년이상	-.3158(*)	8.060E-02	.000	-.5047	-.1269
2-5년	2년미만	.1524	8.425E-02	.166	-4.5025E-02	.3499
	5년이상	-.1634	7.298E-02	.065	-.3344	7.692E-03
5년이상	2년미만	.3158(*)	8.060E-02	.000	.1269	.5047
	2-5년	.1634	7.298E-02	.065	-7.6918E-03	.3344

표 19에서 보는 바와 같이, 교사 경력별 대응비교 결과, 지도경력 중에서 '2년 미만'과 '5년 이상' 교사 사이에 유의미한 차이가 나타났다. 즉, 교사의 초등영어 지도경험이 많은 교사가 지도경험이 부족한 교사보다 교실 수업의 발문에 있어서 학생들의 언어능력을 고려하여 훨씬 더 자기 주도적으로 발문하는 것으로 나타났다.

그리고 경력별 인적자원 활용, 교수자료 제작·활용, 수업평가 설문결과는 인적자원 활용($F=.757$, $p=.470$), 교수자료 제작·활용($F=.749$, $p=.474$), 수업평가($F=1.882$, $p=.154$)와 같이 .05 유의수준에서 통계적으로 유의미한 결과가 도출되지 않았다. 즉, 인적자원 활용, 교수자료 제작·활용과 수업평가에서 교사가 자기 주도적 교수를 적극적으로 하느냐는 초등영어 지도경력과는 큰 관계가 없는 것으로 볼 수 있다.

5. 지도유형별

지도유형별 설문조사의 기술통계, 지도유형별 자기 주도적 교수 요소에 대한 통계결과를 알아보았는데, 다음 표 20은 지도유형별 설문조사의 기술통계이다.

표 20
지도유형별 설문조사의 기술통계

지역		수업계획	수업과정	인적자원 활용	교수자료 제작·활용	수업평가
교과전담 (13)	평균	3.87	3.85	2.57	3.49	3.10
	표준편차	.49	.41	.54	.80	.55
담임교사 (302)	평균	3.62	3.52	2.83	3.10	3.12
	표준편차	.47	.43	.64	.60	.62
계 (315)	평균	3.63	3.53	2.81	3.12	3.12
	표준편차	.47	.43	.63	.61	.61

표 20에서 보는 바와 같이, 수업계획, 수업과정, 교수자료 제작·활용에서 교과전담으로 영어를 가르치는 교사가 담임으로 영어를 가르치는 교사보다 더욱 더 자기 주도적으로 교수함을 알 수 있다. 이것은 영어교과전담교사는 한 번의 준비로 여러 반을 지도할 수 있으므로 수업계획을 위한 시간이 상대적으로 충분하고, 여러 반을 지도한 경험과 지식을 수업과정에 적용할 수 있으며, 한 번 제작한 교수자료를 여러 반에 활용할 수 있어 교수자료의 제작·활용에 있어서도 능동적이고 적극적으로 의사결정을 한 결과로 보인다. 수업평가에 있어서는 영어교과전담교사와 담임교사가 서로 비슷한 결과를 보였는데, 이것은 영어전담교사는 담임교사에 비해 학생들의 이해가 부족하고 여러 반을 평가해야 하는 부담에 기인한 것으로 보인다. 인적자원의 활용에 있어서는 다른 요소와는 달리 담임교사가 교과전담교사보다 훨씬 더 자기 주도적으로 인적자원을 활용하는 것을 알 수 있다. 이것은 학생 개개인의 능력과 학부모를 잘 알고 있는 담임교사가 상대적으로 그와 같은 정보를 갖지 못한

교과전담교사보다 인적자원을 보다 더 긍정적으로 활용할 수 있기 때문이라고 본다. 지도유형별 수업계획 설문결과, .05 유의수준에서 통계적으로 유의미한 차이가 나타나지 않았다($t=1.819, p=.070$).

다음으로 지도유형별 수업과정 설문결과를 알아보았는데, 그 구체적인 결과는 다음 표 21과 같다.

표 21
지도유형별 수업과정 설문결과

	인원수	평균	표준편차	t	유의확률
전담교사	13	3.85	.41	2.688	.008
담임교사	302	3.52	.43		

표 21에서 보는 바와 같이, 지도유형별 수업과정 설문결과는 .05 유의 수준에서 지도유형별로 유의한 차이를 보였다. 즉, 영어교과전담교사가 담임교사 보다 수업과정에서 더욱 더 자기 주도적으로 의사결정을 함을 알 수 있다. 지도유형별 수업과정 하위요소 설문결과, 학습활동($t=1.854, p=.065$), 집단조직($t=1.492, p=.137$)은 .05 유의 수준에서 지도유형별로 유의한 차이를 보이지 않았다.

그러면 다음에서 지도유형별 교실발화, 교사발문 설문결과를 표 22, 표 23을 통해 차례로 알아보기로 한다.

표 22
지도유형별 교실발화 설문결과

	인원수	평균	표준편차	t	유의확률
전담교사	13	4.00	.58	3.202	.002
담임교사	302	3.47	.59		

표 22에서 보는 바와 같이, 지도유형별 교실발화 설문결과는 .05 유의 수준에서 지도유형별로 유의한 차이를 보였다. 즉, 영어교과전담교사가 담임교사 보다는 교실 발화를 이끌 때, 더욱 더 자기 주도적으로 전략을 효율적으로 활용함을 알 수 있다.

다음 표 23은 지도유형별 교사발문의 설문결과이다.

표 23
지도유형별 교사발문 설문결과

	인원수	평균	표준편차	t	유의확률
전담교사	13	392	.49	2.224	.027
담임교사	302	3.56	.57		

표 23에서 보는 바와 같이, 지도유형별 교사발문 설문결과는 .05 유의 수준에서 지도유형별로 유의한 차이를 보였다. 즉, 영어교과전담교사가 담임교사 보다는 교실에서 효율적으로 학생과 의사소통하기 위해 발문을 할 때 더욱 더 자기 주도적으로 전략을 효율적으로 활용함을 알 수 있다.

다음으로 지도유형별 인적자원 활용($t=429$, $p=.154$), 수업평가($t=.161$, $p=.872$) 설문결과는 .05 유의 수준에서 지도유형별로 유의한 차이를 보이지 않았다. 마지막으로 지도유형별 교수자료 제작·활용 설문결과를 알아보았는데, 그 구체적인 결과는 다음 표 24와 같다.

표 24
지도유형별 교수자료 제작·활용 설문결과

	인원수	평균	표준편차	t	유의확률
전담교사	13	3.49	.80	2.251	.025
담임교사	302	3.10	.60		

표 24에서 보는 바와 같이, 지도유형별 교수자료 제작·활용 설문결과는 .05 유의 수준에서 지도유형별로 유의한 차이를 보였다. 즉, 영어전담교사가 담임교사보다 교수학습과정에서 교수자료의 중요성을 느껴, 교과서에 있는 자료뿐만 아니라 실생활에서 접할 수 있는 신빙성 있는 자료를 활용하려는 자기 주도적 의사결정을 한 결과로 볼 수 있다.

V. 결론 및 제언

본 연구는 학생의 자기 주도적 학습을 촉진하기 위해 교사의 자기 주도적 교수가 선행되어야 한다는 전제하에 출발하였다. 교사가 얼마나 교수·학습 상황에서

자기 주도적으로 의사결정을 수행하는 가를 대중소 지역별, 남녀 성별, 초등영어 지도경험별, 담임교사와 영어교과전담교사 지도유형별로 나누어 설문조사를 통해 알아보았으며, 그 구체적인 결과는 다음과 같다.

첫째, 지역에 따른 교사의 자기 주도적 교수에 관한 설문결과, 수업계획, 수업과정, 교수자료 제작·활용에서 도시규모에 비례하여 교사가 자기 주도적으로 의사결정을 하는 것으로 나타났다. 이것은 교수학습의 여건, 학생의 언어능력에 따라 교사의 자기 주도적 교수는 어느 정도 영향을 받는다고 해석할 수 있다. 그러나 수업계획을 제외한 수업과정과 교수자료 제작·활용에서는 교사 지역별로 통계적으로 의의 있는 차이를 보이지는 않았다. 인적자원 활용과 수업평가는 지역에 따른 일관성 있는 차이를 보이지 않았으며, 이들 차이에 대한 통계결과 의의 있는 차이를 나타내지 않았다. 전체적으로 보아 수업계획을 제외하고는 지역별로 교사가 자기 주도적으로 의사결정을 하는 데 있어서 차이가 없다고 볼 수 있다.

둘째, 성별에 따른 교사의 자기 주도적 교수에 관한 설문 결과, 여자는 수업계획, 수업과정과 교수자료 제작·활용에서 남자는 인적자원 활용과 수업평가에서 상대적으로 보다 더 자기 주도적으로 의사결정을 하는 것으로 나타났다. 여교사는 남교사보다 수업설계를 치밀하게 하고 교수 상황에 맞게 이를 적합하게 수정하고, 미리 준비한 교수자료를 적극적으로 활용하여 수업과정에서 학생들의 언어능력 수준에 따라 수업활동을 이끈 것의 결과로 해석할 수 있다. 이에 반해 남자 교사들은 동료 교사, 학부모 등 인적자원 활용과 학생 중심의 평가방법을 적용할 때에 여자 교사들에 비해 상대적으로 자기 주도성을 보여주고 있으나, 성별에 따른 교사의 설문결과는 통계적으로 의의 있는 차이를 보이지 않아, 교사의 자기 주도적 교수는 성별과 무관하다고 해석할 수 있다.

셋째, 초등영어 지도경력별 교사의 자기 주도적 교수에 관한 설문 결과, 수업계획, 수업과정에서 초등영어 지도경험과 교사의 자기 주도적 결정은 비례하는 것으로 나타났으며, 이들 차이의 통계적 검증결과 의의 있는 차이를 보이고 있다. 이것은 교사에게 초등영어를 충분히 지도할 수 있는 경험을 제공하고, 이 때 단순한 물리적 시간뿐만 아니라 자기 주도적으로 의사결정을 할 수 있도록 격려해야 한다는 것을 시사한다고 볼 수 있다. 인적자원 활용, 교수자료 제작·활용, 수업평가 등에서도 어느 정도 지도경험에 비례하여 교사가 자기 주도적으로 의사결정 한다고 보이나, 이들 차이의 통계적 검증 결과 의의 있는 차이를 보이지 않아 수업계획과 수업과정을 제외하고는 교사의 자기 주도적 교수는 지도경험과 큰 관계가 있다고 해석하기는 어렵다고 본다.

넷째, 지도유형별 교사의 자기 주도적 교수에 관한 설문결과, 수업계획, 수업과정, 교수자료 제작·활용에서 영어전담교사가 담임교사에 비해 보다 더 자기 주도

적으로 교수하는 것으로 나타났다. 이들 결과의 통계적 검증결과, 수업과정과 교수자료 제작·활용에서는 통계적으로 유의 있는 차이가 나타났다. 이것은 수업과정에서 특히 교실발화와 교사발문에서 영어전담교사는 담임교사에 비해 학생과의 상호작용을 위해 학생들의 언어능력에 부합하도록 상대적으로 더 많이 자기 주도적으로 의사결정을 한 결과로 해석할 수 있다. 또한 영어전담교사가 담임교사보다 교수학습과정에서 교수자료의 중요성을 느껴, 교과서에 있는 자료뿐만 아니라 실생활에서 접할 수 있는 신빙성 있는 자료를 활용하려는 자기 주도적 의사결정을 한 결과로 볼 수 있다. 인적자원 활용과 수업평가에서는 지도유형별로 일관성 있는 차이를 보이지 않았으며, 이들 차이는 통계적으로 유의 있는 결과를 보이지도 않았다. 결론적으로 영어전담교사가 담임교사에 비해 수업과정, 교수자료 제작·활용에서 보다 더 자기 주도적으로 의사결정을 하는 것으로 해석할 수 있다.

본 연구결과 다음과 같은 제언을 할 수 있다.

첫째, 초등영어 교실에서의 자기 주도적 교수·학습에 대한 공감대가 필요하다. 교사의 자기 주도적 교수는 교사 혼자만의 힘으로는 이루어 나갈 수 없다. 좁게는 학교의 동료교사와 학교장의 이해와 협조가 필요하며 학부모의 격려가 필요하다. 또한 교사의 자기 주도적 교수를 장려하는 교육 당국의 끊임없는 관심이 필요하다고 본다.

둘째, 자기 주도적 교수·학습을 위한 교사연수가 필요하다. 자기 주도적 학습을 위해 학생들에게 학습하는 방법, 학습전략, 학습자 훈련을 하는 방법을 연수할 필요가 있다. 이와 함께 실제 교수·학습 상황의 관찰에 바탕을 두고 상호 토론을 통해 교사의 자기 주도적 의사결정의 필요성에 대한 인식을 심어줄 필요가 있다.

셋째, 자기 주도적 교수·학습을 위한 자료의 개발이 필요하다. 이미 논의한 바와 같이, 모든 학습을 교실에서만 할 수는 없다. 수업이 끝난 후에 학생 주도적으로 학습할 수 있는 교수자료의 개발과 그와 같은 자료를 갖추고 있는 자료실이 필요하다.

마지막으로 본 연구는 설문조사를 통해 교사의 자기 주도적 의사결정에 대한 인식을 알아보았으므로 실제 교수·학습상황에 바탕을 두고, 교사가 자기 주도적 의사결정을 한 상황을 관찰하고 그것의 결과를 알아보는 연구가 필요하다.

참 고 문 헌

- 김복현. (2000). 과제 수행을 통한 자기 주도적 영어 의사소통 능력 신장방안. *Primary English Education*, 6(1), 185-216.

- 김정렬. (2000). 웹기반 자기 주도적 영어학습에 관한 연구. *Foreign Languages Education*, 7(1), 143-163.
- 배두분. (1989). *영어교육학*. 서울: 한신문화사.
- 배두분. (2002). *영어교육학 총론*. 서울: 한국문화사.
- 송명석. (2001). 학습자 중심 수업이 영어 학업 성취도와 자기 주도적 학습태도에 미치는 효과. *영어어문교육*, 7(1), 89-111.
- 윤희백. (1998). 창의력 증진을 위한 학습자 주도적 영어수업 모형. *Primary English Education*, 4(2), 73-96.
- 윤희백 · 김한태. (1999). 멀티미디어를 활용한 자기 주도적 의사소통력 신장방안. *Primary English Education*, 5(2), 139-169.
- Bailey, K. M., & Nunan, D. (Eds.). (1996). *Voices from the language classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Biggs, J., & Telfer, R. (1987). *The process of learning* (2nd ed.) Sydney: Prentice-Hall.
- Clandinin, D. J. (1986). *Classroom practice: Teacher images in action*. London: Falmer.
- Clark, C. M., & Peterson, P. L. (1986). Teachers' thought processes. In P. L. Peterson & H. L. Walberg (Eds.), *Research on teaching: Concepts, findings and implications* (pp. 11-28). Berkeley, Calif.: McCutchan.
- Dickinson, L. (1987). *Self-instruction in language learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Donaghue, H. (2003). An instrument to elicit teachers' beliefs and assumptions. *ELT Journal*, 57(4), 344-351.
- Everard, K. (1986). *Developing management in schools*. Oxford: Blackwell.
- Harmer, J. (2001). *The practice of English language teaching* (3rd ed.). Essex: Longman.
- Hedge, T. (2000). *Teaching and learning in the language classroom*. Oxford: Oxford University Press.
- Knowles, M. S. (1975). *Self-directed learning: A guide for learners and teachers*. Chicago, IL: Follett Publishing Co.
- Naiman, N., Frohlich, M., Stern, H., & Todesco, A. (1978). *The good language learner: Research in education series, No. 7*. Toronto: Ontario Institute for Studies in Education.
- Nunan, D., & Lamb, C. (1996). *The self-directed teacher*. Cambridge: Cambridge

University press.

- O'Malley, M., & Chamot, A. (1990). *Learner strategies in second language acquisition*. New York: Cambridge University Press.
- Oxford, R. (1990). *Language learning strategies*. Boston: Heinle.
- Paul, D. (2003). *Teaching English to children in Asia*. Hong Kong: Longman.
- Richards, J. A., & Rodgers, T. S. (2001). *Approaches and methods in language teaching* (2nd ed.). Cambridge: Cambridge University Press.
- Richards, J. C., & Nunan, D. (Eds.) (1990). *Second language teacher education*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Roberts, J. (1998). *Language teacher education*. London: Arnold.
- Rubin, J. (1975). What the "good language learners" can teach us. *TESOL*, 9, 41-51.
- Shavelson, R. J. (1973). *The basic teaching skill: Decision making*. R & D Memorandum No. 104, Stanford, CA: Stanford University, School of Education, Center for Research and Development in Teaching.
- Smith, D. B. (1996). Teacher decision making in adult ESL classroom. In D. Freeman & J. C. Richards (Eds.), *Teacher learning in language teaching* (pp. 197-216). Cambridge: Cambridge University Press.

부록(설문지)

1. 소재지 : 대도시(), 중도시(), 소도시()
2. 성별 : 남(), 여()
3. 영어 지도 경력 : 2년 미만(), 2 - 5년 미만(), 5년 이상()
4. 영어교과전담(), 담임교사()

※ 활동 내용을 잘 읽고, 해당되는 번호에 동그라미 해 주십시오.

(모든 문항은 '항상 그렇다' 5, '그렇다' 4, '보통이다' 3, '그렇지 않다' 2, '전혀 그렇지 않다' 1임)

1. 나는 교수학습을 위한 단원의 교수목표를 잘 알고 있다.
2. 나는 교육과정에 제시된 목표를 개개의 교수학습 상황에 부합하게 수정한다.
3. 나는 교수학습과정에서 학생이 학습하는 방법을 배우도록 장려한다.
4. 나는 학생들이 스스로 학습의 필요성 및 목적을 찾을 수 있도록 유도한다.
5. 나는 학생의 선호도, 개인적인 필요 등에 따라 교수학습활동을 재구성한다.
6. 나는 교수학습활동을 학생의 경험세계와 연관 지으려 노력한다.
7. 나는 학습자의 언어학습의 필요에 부응하는 교수학습 활동을 한다.
8. 나는 수업 상황에서 예상치 못한 일이 발생하면, 수업계획을 수정해 수업을 실시한다.

9. 나는 학생의 현재 언어능력 수준보다 약간 높은 수준에 초점을 맞춘다.
10. 나는 학생들의 발화를 많이 이끌어내려고 노력한다.
11. 나는 학생들의 언어능력 수준을 고려한 질문을 한다.
12. 나는 학생들의 발화를 촉진하기 위해 답이 정해진 질문이외에 사고력을 길러주는 질문을 한다.
13. 나는 학생들이 발화를 시도하도록 다양한 발화 이끌어내기 전략을 사용한다.
14. 나는 학생들의 짧은 발화를 계속해서 이어 가도록 돕는다.
15. 나는 언어능력 수준이 상대적으로 낮은 학생을 발화에 이끌기 위해 노력한다.
16. 나는 가능하면 교수학습활동을 학생들이 주도하도록 노력한다.
17. 나는 수업단계에 따라 다양한 개별화학습을 실시한다.
18. 나는 개별화학습을 실시할 때 학생의 언어능력 이외에, 흥미, 관심도 등을 고려한다.
19. 나는 모둠원들 사이의 갈등을 해결하여 우호적 분위기를 조성하려고 노력한다.
20. 나는 교수학습에 필요한 효율적인 방법을 동료교사와 협력하여 개발한다.
21. 나는 교수학습에 필요한 효율적인 교수매체를 동료교사와 함께 개발한다.
22. 나는 교수학습에 필요한 경우에는 동료교사와 함께 수업을 한다.
23. 나는 교수학습에 필요한 경우에는 언어능력이 우수한 학생을 활용한다.
24. 나는 교수학습에 필요한 경우에는 학부모 등 인적 자원을 활용한다.
25. 나는 교수학습 자료를 학생들의 필요에 부응하도록 재구성한다.
26. 나는 필요한 교수학습 매체를 스스로 제작하여 사용한다.
27. 나는 학생들의 언어능력, 흥미 등에 바탕을 둔 차별화된 과업활동을 만든다.
28. 나는 필요한 경우 동료교사의 수업을 관찰한다.
29. 나의 수업을 관찰한 동료교사와 수업의 과정에 대해 논의한다.
30. 나는 학생들 스스로 자신의 학습결과를 평가하도록 돕는다.
31. 나는 학생들의 언어수행을 모니터하여 그에 따라 차후 과업을 수정한다.

예시언어(Examples in): English

적용가능 언어(Applicable Languages): English

적용가능 수준(Applicable Levels): Elementary

김영태

전주교육대학교 영어교육과

(560-757) 전북 전주시 완산구 동서학동

Tel: (063) 281-7199

E-mail: kimyt@jnue.ac.kr

Received in Oct. 2006

Reviewed by Nov. 2006

Revised version received in Dec. 2006