*영어어문교육, 15*권 **4**호 **2009**년 겨울

반성적 마이크로티칭과 비원어민 예비 영어 교사의 외국어 교수 불안감

김현진
(청주교육대학교)

Kim, Hyun Jin. (2009). An analysis of nonnative English teacher trainees' foreign language teaching anxiety in reflective microteaching course. *English Language & Literature Teaching, 15*(4), 265-290.

The present data-driven study attempted to explicate nonnative English teacher trainees' foreign language teaching anxiety in microteaching settings from their perspectives. It is assumed that nonnative English teachers or teacher trainees may experience anxiety not only as foreign language learners but also as foreign language teachers. In order to inquire into their anxiety, the researcher had 172 teacher trainees perform extended microteaching tasks and reflect on their teaching and anxiety through group discussion. Based on the analysis of their discussion, three aspects related to nonnative English teacher trainees' anxiety were identified. First, teacher trainees identified three main types of anxiety-provoking situations: communicative-competence-threatening situations, unexpected situations, and instruction-hindering situations. Second, they identified three sources of anxiety: limited ability to use English, lack of English teaching skills, and fear of criticism. Third, they were aware that they used diverse strategies to lower anxiety before and while teaching for different purposes. From their identification and awareness of anxiety-provoking situations, sources of anxiety, and anxiety-lowering strategies, they could reflect on professional qualifications as a foreign language teacher.

[foreign language classroom anxiety/foreign language teaching anxiety/ microteaching/nonnative English teacher trainee, 외국어 학습 불안감/외국어 교수 불안감/마이크로티칭/비원어민 예비 영어 교사]

I. 서론

최근 우리나라의 영어 교사 교육은 의사소통접근법이 도래한 이후 그 어느 때보다도 교사의 영어 사용 능력을 강조하고 있다. 영어로 가르치는 영어 교사를 양성하기 위한 현직 교사 연수가 시행되고 있으며 신규 교원을

선발하는 임용고사도 영어로 하는 영어 수업(Teaching English through English, TEE) 능력을 평가하는 방향으로 전환되고 있다. 이러한 방향에 맞추어 예비 교사를 양성하는 기관에서도 영어로 수업이 가능한 영어 교사를 기르기 위한 교육을 실시하고 있다.

교사 교육을 받는 예비 영어 교사들은 영어 학습자이며 동시에 영어 교사이기도 하다. 이들은 영어 교사로서 갖추어야 할 영어 능력과 영어 수업 능력을 동시에 개발해야 한다. 따라서 이들은 학습자로서의 영어 학습 과정을 계속해야 하며 이들은 교사로서 영어 수업 기술을 개발하기 위해 여러 유형의 (모의 및 실제) 교수 활동에 참여하고 실습 과제를 수행해야 한다. 이와 같은 학습 활동과 교수 활동을 거치는데 부정적인 심리적 요인으로 작용할 수 있는 것이 불안감이다. 언어 학습에 대한 많은 선행 연구에서 보듯이 학습자의 언어 학습 노력에 부정적인 영향을 주는 큰 요인 중의 하나가 불안감이기 때문이다. 그런데 예비 영어 교사가 학습 활동과 교수 활동에서 경험하는 불안감은 일반적인 외국어 학습 불안감 그 이상일 것이다. 아직은 능숙하지 않은 수업 기술과 영어 능력으로 모의 수업 과제 및 실제 수업 실습에 참여하는 것은 학습 불안감과 교수 불안감을 동시에 야기 할 것이기 때문이다. 그동안 영어 학습자로서의 외국어 학습 불안감에 대한 연구는 활발하게 이루어져온 반면, 영어 교사가 영어 수업을 하면서 교사로서 느끼는 외국어 교수 불안감에 대한 연구는 거의 이루어지지 않고 있다.

그러나 지금까지의 많은 외국어 학습 불안감에 대한 연구 결과와 최근의 외국어 교수 불안감에 대한 연구 결과로 미루어 볼 때 예비 교사의 영어 교수 불안감은 교사 훈련을 성공적으로 마치는데 방해 요인으로 작용할 것이므로 영어 교사가 경험하는 외국어 교수 불안감에 대한 연구는 반드시 필요하다. 이들의 불안감의 특성을 연구하고 이를 극복할 수 있는 전략을 찾아 이들이 적극적으로 사용하게 한다면 교사 훈련 과정에 도움이 될 것이 분명하기 때문이다. 이러한 맥락에서 본 연구는 교사 훈련 과정의 하나인 마이크로티칭 교수 활동과 이 수업에 대한 반성을 통해 예비 교사들이 영어 수업을 가르칠 때 느끼는 불안감의 원인과 해결방법을 찾게 하고자 한다.

II. 이론적 배경

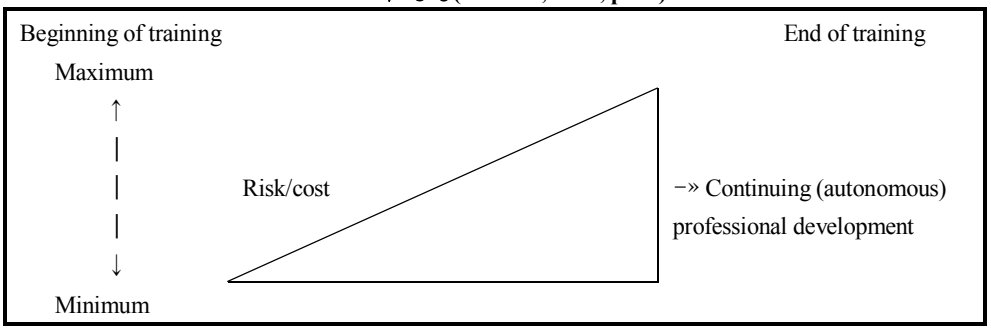
1. 교사 훈련과 마이크로티칭

예비 교사 교육 또는 현직 교사 연수에서 사용하는 활동 중의 하나인 마이크로티칭은 일반 수업보다 축소된 규모의 수업을 진행하는 동안 특정 수업 전략 및 교수법 기술을 연마하게 하는 활동이다. 이 마이크로티칭 활동 이외에도 교사 교육 및 연수를 받는 교사들은 여러 교수 상황 속에서 다양한

교수 방법 및 수업 전략을 실험적으로 사용하는 동안 실수나 체면 손상 등 여러 위험 요소에 노출되고 비용을 치르게 된다. 따라서 예비 교사 교육 및 현직 교사 연수는 교사가 지불해야 할 비용이나 대면해야 할 위험도의 수준에 따라 몇 가지 상황으로 구분할 수 있다. 그림 1 에서 보듯이 예비 교사 및 현직 교사는 교육을 받는 과정에서 최소한의 위험/비용이 발생하는 상황에서부터 점차 위험/비용이 커지는 실제와 유사한 교수 상황을 거쳐 실제 교수 상황까지 다양한 교수 상황을 경험한다.

그림 1

교육 상황(Wallace, 1994, p. 88)



Wallace(1994)는 각 상황에서 사용되는 활동들을 위험/비용의 양에 따라 6 가지 범주로 구분한다. 그 중에서 위험/비용이 가장 적은 범주부터 가장 큰 범주까지 차례로 살펴보면 다음과 같다. 첫 번째 범주는 '자료 수집 및 분석 활동'(Data collection/analysis activities)이다. 이 활동은 교사들이 주로 샘플 수업 동영상이나 실제 수업 현장을 관찰하고 분석하거나 수업 전사 자료를 읽고 분석하는 것이다. 따라서 위험/비용 면에서 안전하고 저렴하다. 두 번째 범주는 계획 활동(Planning activities)이다. 수업 활동 초안이나 수업 계획안을 작성하는 것으로서 비교적 위험이 적지만 작성한 초안이나 수업 계획안이 평가 대상이 된다는 점에서 다소 위험에 노출된다. 세 번째 범주가 바로 마이크로티칭 (Microteaching activities)이다. 이 활동은 특정 수업 기술을 연습하기 위해 짧은 시간 동안 수업을 하는 것이다. 수업을 한 뒤에는 동료들이 수업에 대해 토의를 하게 되는데, 이렇게 동료 교사나 교사 훈련가에게 자신의 수업을 비평의 대상으로 내놓는 다는 점에서 위험 요소가 있다. 또한 장비 마련과 사용 그리고 수업 준비 및 진행 시간이 필요하다는 점에서 물적/시간적 비용이 든다. 네 번째 범주는 지도 교사나 교사 훈련가의 지도를 받아 수업을 진행하는 지도 수업(Supervised professional action)이다. Wallace 에 따르면 지도는 지도 교사나 교사 훈련가의 스타일에 따라 위협적이며 사기를 저하할 수도 있고 협력적이며 건설적일 수도 있다. 다섯 번째는 공동 교수 행위(Shared

professional action)인데, 이는 보조 수업 활동과 팀티칭 활동으로 구분된다. 보조 수업에서는 교육받는 예비 또는 현직 교사가 숙련된 교사와 공동으로 수업을 하는데 보조 교사로 역할을 하는 것이다. 숙련된 교사가 수업에 대한 전반적인 책임을 지며 보조 교사는 학생 일부나 수업의 특정 부분에 대한 책임을 지는 등 부분적인 책임을 진다. 반면 팀티칭에서는 두 교사가 수업에 대한 책임을 동등하게 진다. 이와 같이 공동 교수는 책임의 정도에 따라 위험/비용이 달라진다. 마지막 범주는 개별 자립 전문 행위(Individual autonomous professional action)이다. 이 범주의 교수 활동에서는 교사가 더 이상 예비 교사나 연수생이 아니며 자신의 전문 행위 즉 수업에 대해 전적으로 책임을 지게 된다.

이상에서 살펴보았듯이 마이크로티칭은 실제 교수 활동 이전의 훈련 단계에서 사용되는 교수 연습 활동이다. 일반적으로 마이크로티칭은 브리핑(The briefing) 단계, 교수(The teach) 단계, 비평(The critique) 단계, 재교수(The reteach) 단계와 같이 4 단계로 진행된다(Wallace, 1994). 브리핑 단계에서는 교사 훈련가가 교사에게 훈련해야 할 수업 기술과 훈련 방식에 대한 설명을 한다. 교수 단계에서는 교사가 학생(실제 학생 또는 동료)을 대상으로 마이크로티칭 수업을 하는 단계이다. 이때 수업을 비디오로 녹화하는 것이 일반적이다. 비평 단계는 비디오로 녹화한 수업을 보며 동료 교사들이 토의하는 단계이다. 마지막 재교수 단계는 교사가 앞 단계에서 토의된 사항을 반영하여 다시 마이크로티칭을 실시하는 단계이다.

이상과 같이 마이크로티칭은 녹화를 하느냐 하지 않으냐, 실제 학생을 대상으로 가르치느냐 동료 교사를 대상으로 가르치느냐, 수업 준비를 그룹으로 하느냐 개별적으로 하느냐 등 다양하게 운영될 뿐 만 아니라 확대된 형태로 운영되기도 한다. 확대 마이크로티칭은 연계 마이크로레슨(linked microlesson)과 미니레슨(minilesson)의 두 가지 형태가 있다(Stoddart, 1981, pp. 57-60). 연계 마이크로레슨은 한 그룹의 교육생들이 한 수업의 각기 다른 단계를 맡아 팀티칭하는 것이다. 교육생들은 하나의 수업 준비를 다같이 하고 단계를 나누어 가르칠 수도 있고, 공통 주제나 내용을 갖는 일련의 활동들을 각자 준비한 뒤 준비한 활동을 이어서 가르칠 수도 있다. 전자가 더 일반적인 형태이다(Stoddart, 1981, p. 59). 미니레슨은 20분 정도의 다소 긴 마이크로레슨이다. 마이크로레슨이 특정 하나의 수업 기술만 다룬다면 미니레슨은 몇 개 기술을 다루는데, 이러한 점에서 미니레슨이 실제 수업에 좀더 가깝다고 하겠다.

2. 비원어민 예비 영어 교사의 외국어 학습 및 교수 불안감

예비 영어 교사 교육을 받는 학생들은 영어 학습자인 동시에 영어 교사이다. 이들은 영어 기능 교과목에서는 자신의 영어 능숙도를 향상시키기 위해 학습자로서 영어 학습을 위한 노력을 하며, 영어 교수법 강좌나 교육 실습

과정에서는 영어 교사로서 교수 활동을 한다. 따라서 이들은 학습자로서 외국어 학습 불안감을 경험하며 예비 교사로서 외국어 교수 불안감을 경험할 것이다.

외국어 학습자가 느끼는 불안감은 일반적으로 언어 불안감이라는 개념으로 연구되는데, 이는 외국어 학습자가 외국어를 수행하도록 기대될 때 발생하는 두려움이나 걱정을 말한다(Gardner & MacIntyre, 1993). 언어 불안감은 외국어의 수행과 직접적으로 관련되므로 일반적인 과제의 수행과 관련된 두려움과는 구별된다(Gardner & MacIntyre, 1993; Horwitz, Horwitz & Cope, 1986). 또한 언어 불안감은 외국어 학습 상황이 형식적(학습)이건 비형식적(습득)이건 상관없이 외국어 학습에 강력한 영향을 끼치는 요인 중 하나이다(Oxford, 1999). 외국어 불안감은 대개 3종류의 불안감으로 구성된다(Horwitz, Horwitz & Cope, 1986; MacIntyre & Gardner, 1989). 능숙한 외국어 능력을 갖추지 못하는 데에서 기인하는 의사소통상의 두려움, 다른 사람들로부터 긍정적인 평가를 받고자 하는 욕구에서 기인하는 부정적인 평가에 대한 두려움, 시험 및 평가에 대한 두려움이 그것이다.

외국어 불안감은 외국어 학습 과정과 관련된 다른 요인들과 부정적인 상관관계를 가지며 외국어 학습 과정에 부정적인 영향을 끼칠 수 있다(MacIntyre & Gardner, 1991). 즉 불안감은 간접적으로는 걱정을 유발하며 학습 동기를 저하시키고 부정적인 학습 태도와 신념을 갖게 하며 직접적으로는 의사소통에 소극적으로 참여하거나 명백하게 회피하게 하며 외국어 과제 수행에 어려움을 겪게 한다 예를 들면, 언어 학습에서의 자신감(Gardner & MacIntyre, 1993; MacIntyre & Gardner, 1991), 자아 존중심(Horwitz, Horwitz, & Cope, 1986; Price 1991), 애매함의 수용 정도(tolerance of ambiguity) (Chapelle & Roberts, 1986), 모험하기(risk taking) (Oxford, 1990a), 언어 학습에 대한 믿음(Horwitz, 1988), 교실 활동 및 교수 방법(Koch & Terrell, 1991), 교사-학생간의 상호작용(Horwitz, Horwitz, & Cope, 1986; Koch & Terrell, 1991; Price, 1991)과 부정적인 상관관계가 있다. 또한 외국어 불안감은 외국어 능숙도 시험의 수행(Ganschow, Sparks, Anderson, Javorsky, Skinner & Patton, 1994; Gardner, Lalonde, Moorcroft, & Evers, 1987), 말하기 및 쓰기 과제의 수행(Trylong, 1987; Young, 1986), 외국어 교과목의 성적(Aida, 1994; Horwitz, 1986; Trylong, 1987)에 부정적인 영향을 끼치게 된다. 이러한 외국어 불안감은 최근까지도 다양한 학습 상황과 관련 지어 연구되고 있는데 이 불안감을 측정하는 도구로서 일반적으로 사용되는 것이 Horwitz (1983)가 개발한 외국어 학습 불안감 척도(Foreign Language Classroom Anxiety Scale, FLCAS)이다.

언어 불안감이 말 의사소통(speech communication) 분야에서는 의사소통 불안감(Communication Apprehension/Anxiety) 개념으로 연구되어왔다(Daly, 1991). 의사소통 불안감은 MacIntyre와 Clement(1996)가 개발한 12가지 의사소통상황

맥락에서 느끼는 불안감으로 측정되며 주로 동기 및 의사소통의지(willingness to communicate, WTC)와 관련 지어 연구된다. 선행 연구(MacIntyre & Charos, 1996; Hashimoto, 2002; Yashima, 2002)에 의하면, 영어 사용자가 의사소통 불안감이 높을수록 동기, 자신감, 의사소통의지가 차례로 낮아지고 실제 의사소통에 참여하는 빈도가 낮아지는 경향이 있다.

비원어민 예비 영어 교사는, 외국어 학습자로서 외국어 학습 과정이나 외국어로 의사소통을 하는 과정에서 불안감을 느끼듯이 비원어민 외국어 교사로서도 불안감을 느낄 것이다. 비원어민 외국어 교사들은 외국어 학습자와 마찬가지로 해당 외국어 학습이 완전하지 못할 때 불안감을 느낀다 (Horwitz, Horwitz, & Cope, 1986). 외국어 교사로서의 자신감이나 자기 효능감의 바탕을 이루는 가장 중요한 요인은 외국어 능숙도인데, 외국어가 능숙하지 못한 비원어민 교사는 외국어 교사로서 기대되는 고급 수준의 외국어능력이 부족하다는 의식으로 인해 외국어 사용에 대한 자신감이 낮아지고 불안감이 높아지는 것이다. Horwitz(1992, 1993, 1996)는 비원어민 외국어 교사의 불안감이 교사가 선호하는 교수법과 관련이 있는지를 조사하였는데, 그에 따르면 교사가 외국어 사용이 많이 요구되는 의사소통교수법을 긍정적으로 인식하면서도 실제로 수업에 사용하지 않을 때 그 이유는 교사의 불안감과 관련이 있다. 즉 비원어민 교사들이 불안감을 느낄 때 외국어를 많이 사용해야 하는 활동을 피하는 등 외국어를 덜 사용하는 수업 전략을 구사하는 것이다(Howitz, 1992, 1993). 이와 같이 교사가 불안감을 느끼면 외국어 사용을 기피하게 되어 학생들에게 제한된 언어 입력을 제공하며 학생들과 소극적인 상호작용을 하게 되므로(Horwitz, 1996) 학생들의 외국어 학습에 부정적인 결과를 초래할 수 있다. Horwitz의 외국어 교사의 불안감 연구에 기초하여 Kim과 Kim(2004)은 한국인 영어 교사들을 대상으로 영어를 가르치는 상황에서의 불안감을 연구하였다. 이들은 외국어 교수 불안감 반응 검사 도구(Foreign Language Teaching Anxiety Scale, FLTAS)를 개발하고 영어 교사의 불안감을 측정하였다. 이들은 “영어로 영어를 가르칠 때”, “예기치 못한 질문을 받았을 때”, “말하기를 가르칠 때”, “영어권 거주 경험이 있는 학생들을 가르칠 때” 등이 교사가 불안감을 가장 크게 느끼는 상황이라고 하였다. 또한 불안감의 원천은 교사의 제한된 의사소통능력, 자신감의 부족, 영어와 교수법에 대한 지식의 부족 등이라고 해석하였다. Maeng(2008)의 연구에서도 이와 유사한 결과가 도출되었다. Kim과 Kim은 후속 연구(김주혜와 김성연, 2004)에서 외국어 교사 불안감과 교수법 간의 관계를 조사하였는데, 연구에 의하면 교사들은 외국어 교수 불안감이 높을수록 영어 사용 노력을 덜하고 의사소통 활동을 회피하며 어휘나 문법에 대한 설명 중심의 수업을 하는 경향을 보였다고 한다.

최근의 외국어 학습 불안감 및 외국어 교수 불안감 연구는 기존의 측정 도구를 이용한 연구를 보완하기 위해 개방형 설문이나 인터뷰를 통해 학습자나 교사로부터 직접 의견을 듣는 연구 방법을 취하기도 한다. 영어 학습자의 외국어 학습 불안감을 인터뷰 방식으로 연구한 김성중(2007), Y. Kim(2005), Park(2008) 등과 영어 교사의 외국어 교수 불안감을 개방형 설문과 인터뷰로 연구한 김주혜, 김성연(2004), Kim 과 Kim(2004), Maeng(2008) 등이 여기에

속한다. 이러한 연구들은 기존의 연구 결과를 확인하며 불안감의 상황이나 원인 더 나아가 불안감을 극복하는 전략을 알아내기도 하였다. 따라서 본 연구는 영어 교사로서 경험하는 영어 교수 불안감을 연구하는데 이러한 방법을 사용하고자 하였다.

3. 마이크로티칭과 예비 영어 교사의 불안감

외국어 학습자이자 외국어 교사인 비원어민 영어 교사들은 예비 교사이건 현직 교사이건 모두 이상에서 살펴본 두 종류의 불안감 즉 외국어 학습 불안감과 외국어 교수 불안감을 경험할 것이다. 그렇다면 비원어민 예비 영어 교사들이 교사 교육 중 하나인 마이크로티칭에서 경험하는 불안감은 어떤 특성을 갖는 것일까? 앞에서 살펴보았듯이 마이크로티칭은 교사들이 어느 정도 위험에 노출되고 비용을 지불해야 하는 교수 상황이다. 아직은 미숙한 수업 기술을 실험적으로 사용하는 동안 실수하고 체면을 손상할 가능성이 있으며 마이크로티칭을 하기 위해 수업안을 계획하고 작성하는 등 시간과 노력을 투자해야 한다. 특히 마이크로티칭의 비평 단계에서는 자신의 수업에 대한 동료들의 비평을 받게 되며 다른 동료들의 수업과 비교 평가를 받게 된다. 이러한 점에서 마이크로티칭에 참여한다는 것은 실제 수업을 하는 상황보다 위험/비용이 낮다고 하더라도 상당한 불안감을 예비 교사들에게 불러일으키게 될 것이다. 더욱이 마이크로티칭이 이 교과 과정의 평가 수단으로 사용된다면 이들의 불안감은 한층 가중될 것이다. 이와 같은 마이크로티칭 상황에서 예비 교사들이 경험하는 불안감의 특징을 규명하는 일은 예비 교사들이 훈련을 받는 과정에 방해가 되는 장애 요소를 해결하는데 도움을 줄 수 있을 뿐 아니라 현직 외국어 교사들의 불안감을 이해하고 도움을 주는 데에도 적용될 수 있을 것이다.

마이크로티칭은 응용 과학 모델(applied science model)이나 반성적 모델(reflective model)로 사용될 수 있다(Wallace, 1994). 우선 응용 과학 모델은 마이크로티칭 프로그램을 즉각적인 피드백과 강화를 통해 “인턴[예비 교사]의 교수 행위가 점진적으로 수용할만한 기준에 도달하도록”(Bartley, 1969, p. 141) 하는 좋은 교수 행위를 형성시키는 테크닉으로 본다. 이를 테면, 수업 기술을 완벽하게 습득할 때까지 마이크로티칭을 반복적으로 수행하는 하는 것이다. 그러나 고도로 복잡한 수업 과정은 소위 “좋은 기술과 나쁜 기술이라는 추상적인 개념으로 언급할 수 있는 것이 아니다”(Politzer, 1970, p. 42). 또한 현실적으로 대단위 학급(평균 33 명)에서 교사 교육을 받는 예비 교사들에게 마이크로티칭 직후 ‘피드백 제공-강화’ 싸이클을 반복하는 것은 매우 어려운 일이다. 사실 교사의 수업은 개별 수업 기술을 전시하는 것이 아니며 자신의 교수 행위에 밑바탕이 되는 폭넓은 스키마를 보여주는 것이다(MacLeod &

McIntyre, 1977). 따라서 마이크로티칭을 교수 행위를 형성하기 위한 테크닉이 아니라 교사로서의 전문성을 반성적으로 고찰하기 위한 테크닉으로 보는 것이 타당하다(Wallace, 1994). 이러한 맥락에서 본 연구에서는 예비 교사들이 마이크로티칭을 수행하고 비평 과정을 거치며 자신의 수업에 대해 반성하고 성찰하여 주도적인 전문성 신장을 할 수 있는 경험을 부과하고자 하였다. 특히 마이크로티칭 수행에서 경험하는 외국어 교수 불안감에 대한 토의를 통해 불안감을 극복하고 영어 사용 능력과 영어 수업 능력을 향상시키는 노력이 필요함을 자각하도록 할 수 있을 것이다.

이러한 맥락에서 본 연구는 다음 네 가지 내용을 연구 문제로 설정하였다.

1) 비원어민 예비 영어 교사에게 외국어 교수 불안감을 야기시키는 상황은 무엇인가?
2) 비원어민 예비 영어 교사들이 외국어 교수 불안감을 느끼는 이유는 무엇인가?
3) 비원어민 예비 영어 교사들이 외국어 교수 불안감을 낮추기 위해 사용하는 전략은 무엇인가?
4) 반성적 모델로서의 마이크로티칭은 영어 교사로서의 능력에 대한 비원어민 예비 영어 교사들의 인식에 영향을 주는가?

III. 연구 방법

1. 연구 설계

본 연구는 예비 교사들이 교수 활동을 하는 동안 경험하는 불안감의 특징을 규명하고자 한다. 구체적으로 수업을 하는 동안 이들에게 불안감을 야기하는 상황이 무엇인지, 불안감의 원인은 무엇인지? 불안감을 낮추기 위해 사용하는 전략은 무엇인지를 알아보고자 한다. 이러한 문제에 답하기 위해 연구자는 다음과 같이 연구를 설계하였다. 우선 예비 교사들에게 공통된 교수 경험을 제공하기 위해 이들에게 마이크로티칭 과제를 부과하였다. 마이크로티칭의 여러 유형 중에서 확장 마이크로티칭 유형으로 수업을 하도록 하였다. 앞서 설명하였듯이, 확장 마이크로티칭에도 한 그룹의 교사들이 특정 수업 기술을 적용한 하나의 수업의 각기 다른 단계를 가르치는 연계 마이크로레슨과 중점이 되는 하나의 수업 기술과 그 외의 다른 수업 기술이 포함될 수 있는 실제 수업과 가장 유사한 미니레슨 두 가지 유형이 있다. 이 연구에서 예비 교사들에게 부과한 마이크로티칭 과제는 연계 마이크로레슨과 미니레슨을 절충한 유형으로서, 학기 중에 학습한 내용기반교수법(content-based instruction, CBI)을 중점으로 하는 하나의 수업을 4~5 명의 교사가 공동으로 계획하고

준비한 뒤 수업 단계를 나누어 20~25 분간 가르치도록 하였다. 그룹 마이크로티칭을 선택한 이유는 이들이 처음으로 내용기반수업을 계획하는 것이므로 혼자서 하나의 수업을 계획하는 것이 부담스러울 것이기 때문이었다. 모든 그룹이 동일한 내용기반수업을 진행하도록 하였으므로, 마이크로티칭 단계는 1) 그룹 마이크로티칭 단계, 2) 수업 비평 단계, 3) 불안감에 대한 토의 단계와 같이 세 단계로 구성되었다.

본 연구는 예비 교사들의 불안감 특성을 규명하는데 있어 연구자 입장에서 불안감을 측정하는 외국어 학습 불안감 척도(FLCAS)나 외국어 교수 불안감 척도(FLTAS)를 사용하기 보다는 마이크로티칭 수업을 마친 뒤 자신이 경험한 불안감을 예비 교사들이 직접 말하고 서로 토의하는 의견을 수집하여 이 자료를 분석하는 자료 중심 방식(data-driven approach)을 택하였다. 이 방법이 영어 학습자이자 영어 교사인 예비 교사들의 불안감을 이들의 시각에서 더 잘 파악할 수 있고(김성중, 2007), 기존의 측정 도구에서는 파악하지 못한 특징들을 확인할 수 있을 것이기 때문이다.

2. 연구 대상

본 연구에는 168 명의 예비 교사들이 참여하였다. 이들은 2008 년도에 교육대학교 3 학년에 재학하며 전공 필수 과목으로 초등영어수업실습 과목을 수강하고 있었다. 이들은 대학의 교육과정에 따라 1 학년에서는 원어민 교수로부터 일반 의사소통능력을 기르는 영어 기능 과목을 배우고, 2 학년에서는 한국인 교수로부터 영어교수법 이론 과목을 배웠다.

3. 연구 절차

연구는 2008 년도 1 학기와 2 학기 두 학기에 걸쳐 다음과 같은 순서로 진행되었다. 우선 예비 교사들이 확장 마이크로티칭 과제를 수행하게 하였다. 그룹별로 마이크로레슨을 계획하고 수업을 진행한 뒤, 두 그룹의 수업을 마칠 때마다 수업에 대한 일반적인 비평을 하였다. 모든 그룹이 마이크로티칭을 마친 뒤 수업을 진행한 교사의 입장에서 불안감에 대해 토의를 하는 순서를 가졌다. 예비 교사들은 먼저 개인별로 불안감에 대해 세 가지 질문(1. 여러분은 어떤 상황에서 불안감을 느낍니까? 2. 여러분이 불안감을 느끼는 이유는 무엇이라고 생각합니까? 3. 여러분이 불안감을 낮추기 위해 사용하는 전략이 있습니까? 있다면 사용하는 전략을 적어주세요.)에 대해 자신의 의견을 설문지에 적었다. 그런 뒤 그룹별 토의를 통해 서로의 의견을 교환하였다. 이들의 의견을 적은 응답지를 수거하여 엑셀에 모든 응답을 일종의 내용 분석(content analysis) 방식으로 분석하였다. 즉 모든 응답을 하나씩 항목으로

기록하고, 각 항목 간의 유사성을 찾아 유사한 항목들을 서로 묶어 상위 항목으로 명명하는 절차를 반복하였다. 이때 각 항목들의 빈도를 계속 기록하였다. 이러한 과정을 통해 각 질문에 대해 몇 가지 범주와 항목을 추출하였다.

IV. 연구 결과 및 논의

1. 비원어민 예비 교사에게 외국어 교수 불안감을 야기시키는 상황은 무엇인가?

비원어민 예비 교사에게 외국어 교수 불안감을 야기하는 상황이 무엇인지 질문하였을 때, 대부분의 참여자는 단어나 표현이 기억나지 않을 때, 학생들이 자신의 영어를 알아듣지 못할 때, 예기치 못한 상황이 일어날 때라고 가장 많이 응 답하였다. 불안감을 야기하는 상황을 항목별로 응답 빈도가 높은 것부터 정리하면 표 1과 같다.

표 1
외국어 교수 불안감을 야기하는 상황

반응	N
단어나 표현이 기억나지 않을 때	33
예상하지 못한 대답이나 반응이 나올 때	26
학생들이 내 영어를 못 알아들을 때	24
예상하지 못한 상황이 일어날 때	24
즉석에서 자연스럽게 표현이 안될 때	17
표현이나 발음에 자신이 없을 때	15
잘 모르거나 어려운 내용을 가르칠 때	14
예상하지 못한 질문을 받을 때	14
영어로 수업을 할 때	13
모르는 내용에 대한 질문을 받을 때	10
수업이 계획한 대로 되지 않을 때	10
수업의 흐름을 놓치거나 잊었을 때	10
학생들이 부정적인 태도나 반응을 보일 때	10
수업을 평가 받을 때	10
수업 도입부에 학생들을 주목시킬 때	7
기대한 반응이 안 나올 때	6
시간이 부족할 때	6

영어를 잘 하는 학생들을 가르칠 때	3
학생들이 수업 내용을 못 따라올 때	2
학생들이 내가 영어를 못한다는 것을 눈치챌 까봐	1
합	255

그 외에도 다양한 상황들이 언급되었는데 위의 개별 항목들을 내용 분석한 결과, 불안감을 야기하는 상황은 크게 3 가지의 범주로 분류되었다. 자신의 외국어 의사소통능력이 위협을 받는 상황, 예상하지 못한 일이 일어나는 상황, 수업 운영이 계획대로 이루어지지 않는 상황으로 분류되었으며, 나머지 항목들은 기타 범주로 분류되었다.

우선 표 2 에서 보듯이, 의사소통능력이 위협을 받는 상황은 7 가지 항목으로 분류된다. 각 항목을 응답 빈도수를 기준으로 내림차순으로 살펴보면, 수업을 진행하는 중에 단어나 표현이 기억나지 않는 경우(N=33)가 가장 빈번했고, 학생들이 자신의 영어를 못 알아들을 때(N=24)가 그 다음으로 높았다. 말을 더듬거나 발화를 다시 새로 시작하는 등 즉석에서 영어로 표현하고자 하는 말이 제대로 나오지 않을 때(N=17)나 알고 있는 표현이 맞는지, 그 표현의 발음이 맞는지 자신이 없을 때(N=15)에도 불안감이 야기되었다고 하였다. 그 다음으로 잘 모르는 내용이나 어려운 내용을 가르칠 때(N=14)에도 불안감이 야기되며, 학생들로부터 모르는 내용에 대해 질문을 받을 때(N=10)에도 불안감이 야기된다는 응답이 있었다. 또 많은 예비 교사들이 응답하지는 않았지만 영어를 잘하는 학생들을 가르칠 때(N=3)에 불안감이 야기된다는 대답도 소수 있었다.

표 2
범주 1: 의사소통능력이 위협을 받는 상황

반응	N	백분율
단어나 표현이 기억나지 않을 때	33	28.45
학생들이 내 영어를 못 알아들을 때	24	20.68
즉석에서 자연스럽게 표현이 안될 때	17	14.65
표현이나 발음에 자신이 없을 때	15	12.93
잘 모르거나 어려운 내용을 가르칠 때	14	12.06
모르는 내용에 대한 질문을 받을 때	10	8.62
영어를 잘 하는 학생들을 가르칠 때	3	2.58
합	116	100.00

표 3 에 제시하였듯이, 예상하지 못한 일이 벌어지는 것도 불안감을 야기하는 또 다른 범주의 상황이었는데, 수업을 진행하다가 학생들로부터 예상하지 못한 반응이 나오거나 질문을 던졌을 때 의외의 답이 나올 때(N=26) 불안감을 느낀다는 응답이 많았다. 이와는 반대로 학생들로부터 수업 중에 예상하지 못한 질문을 갑자기 받았을 때(N=14)에도 (답을 할 수 있건 없건 간에) 불안감을 느낀다고 하였다. 그 외에도 기자재 작동이 갑자기 중지되거나 오작동 될 때, 인터넷이 연결이 안될 때, 교구가 손상되거나 사용이 수월하지 않을 때 등 예기치 못한 다양한 상황들(N=24)이 불안감이 일어나도록 자극한다고 하였다.

표 3
범주 2: 예상하지 못한 상황

반응	N	백분율
예상하지 못한 대답이나 반응이 나올 때	26	40.63
예상하지 못한 상황이 일어날 때	24	37.50
예상하지 못한 질문을 받을 때	14	21.87
합	64	100.00

수업 운영과 관련된 상황들도 불안감을 야기하는 경우가 있었다. 표 4 에서 보듯이, 미리 작성한 수업 계획안대로 수업이 이루어지지 않을 때(N=10), 수업의 흐름을 놓치거나 잊었을 때(N=10)가 여기에 해당하였다. 또한 수업 계획안을 작성할 때 활동을 계획하면서 학생들의 반응을 예상하게 되는데 이렇게 예상한 반응이 나오지 않을 때(N=6)에도 긴장된다고 하였다. 학생들이 수업 활동에 적극적으로 참여하지 않거나 흥미를 보이지 않는 등 부정적인 태도나 반응을 보이는 것(N=10)도 예비 교사들을 불안하게 만드는 상황이었다. 학생들과 수업 시간에 처음 대면하여 이들의 주의를 끌고 학습 내용에 흥미를 가지고 집중하게 해야 하는 수업 도입부(N=7)도 예비 교사들이 긴장되는 상황이며, 시간 운용을 제대로 하지 못하여 수업을 계획한대로 다 하지 못하게 되는 것(N=6)도 긴장되는 상황이라고 하였다. 마지막으로 준비한 수업 내용을 학생들이 이해하지 못하는 상황(N=2)도 당황스럽고 불안하게 한다는 응답이 소수 있었다.

표 4
범주 3: 수업 운영과 관련된 상황

반응	N	백분율
수업이 계획한 대로 되지 않을 때	10	19.61
수업의 흐름을 놓치거나 잊었을 때	10	19.61
학생들이 부정적인 태도나 반응을 보일 때	10	19.61

수업 도입부에 학생들을 주목시킬 때	7	13.73
기대한 반응이 안 나올 때	6	11.76
시간이 부족할 때	6	11.76
학생들이 수업 내용을 못 따라올 때	2	3.92
합	51	100.00

위에서 언급 된 것 이외에, 표 5 에서처럼, 영어로 영어를 가르치거나(N=13) 자신의 수업을 평가 받는 상황(N=10)에서 불안감이 고조된다는 응답이 많이 있었고, 자신의 영어 말하기 실력이 낮다는 것을 학생들이 눈치챌까 봐 불안하다고 답한 응답자(N=1)도 있었다.

표 5
범주 4: 기타 불안감을 야기하는 상황

반응	N	백분율
영어로 수업을 할 때	13	54.17
수업을 평가 받을 때	10	41.67
학생들이 내가 영어를 못한다는 것을 눈치챌 까봐	1	4.16
합	24	100.00

이들에게 불안감을 야기하는 상황을 범주 별로 응답 빈도가 높은 것부터 다시 살펴보면, 자신의 의사소통능력이 직접적으로 위협받는 상황(N=116)이 가장 빈번하게 언급되었다. 첫 번째 범주보다는 빈도가 낮았지만, 예상하지 못한 질문이나 대답 등(N=64)이나 수업 운영이 계획한대로 이루어지지 않는 상황(N=51)도 불안감을 야기하였다.

표 6
외국어 교수 불안감을 야기하는 상황 범주

범주	N	백분율
의사소통능력을 위협하는 상황	116	45.49
예기하지 못한 상황	64	25.10
수업 운영에 관한 상황	51	20.00
기타	24	9.41
합	255	100.00

2. 비원어민 예비 교사들이 외국어 교수 불안감을 느끼는 이유는 무엇인가?

비원어민 예비 교사들에게 불안감을 느끼는 이유가 무엇인지 질문하였을 때, 많은 응답자들이 영어 실력의 부족과 영어에 대한 자신감 부족이라고 답하였다. 수업 준비 부족이나 영어 사용 실수에 대한 두려움이라는 답변도 자주 언급되었다. 이유를 항목별로 정리하면 표 7 과 같다.

표 7
외국어 교수 불안감의 원인

반응	N
영어 실력 부족	58
영어에 대한 자신감 부족	53
수업 준비 부족	18
실수에 대한 두려움	16
영어 사용에 대한 부담감	13
영어로 하는 수업 경험 부족	12
동료에 대한 의식	10
평가에 대한 부담감	9
영어 사용 기회의 부족	7
상황 대처 능력 부족	6
수업에 대한 부담감	5
시간 운용	4
수업 전략 및 지도 방법 부족	3
잘못된 정보를 전달할까 봐	1
합	215

이상의 이유들을 유사한 범주 별로 분류한 결과 크게 세 가지 범주가 확인되었다. 영어 사용 능력의 부족, 영어 수업 능력의 부족, 비평에 대한 두려움이 그것이다. 우선 첫 번째 범주에 해당하는 이유들은 표 8 에 제시하였다. 예비 교사들은 영어 실력이 부족하고(N=58) 영어에 대한 자신감이 부족하기(N=53) 때문에 영어를 가르칠 때 불안감을 느낀다고 가장 많이 답하였다. 영어를 사용하다가 오류를 범할까지도 모른다는 두려움(N=16)과 영어를 사용해야 한다는 부담감 (N=13)도 불안감의 이유로 언급되었다. 그 외에 영어 능력은 갖추고 있으나 영어를 사용하는 경험이 적고(N=7) 즉각적인 상황에 대처하여 영어를 사용하는 능력이 부족하기(N=6) 때문에 불안하다고 응답한 예비교사들도 있었다.

표 8
범주 1: 영어 사용 능력의 부족

반응	N	백분율

영어 실력 부족	58	37.66
영어에 대한 자신감 부족	53	34.42
실수에 대한 두려움	16	10.39
영어 사용에 대한 부담감	13	8.44
영어 사용 경험의 부족	7	4.55
상황 대처 능력 부족	6	3.90
잘못된 정보를 전달할까 봐	1	0.64
합	154	100.00

비원어민 예비 교사들이 불안감을 느끼게 되는 또 다른 종류의 이유는 미숙한 영어 수업 능력이었다(표 9 참조). 이들은 영어 수업을 준비하는 경험이 부족하고(N=18) 영어로 하는 수업의 경험이 부족하기(N=12) 때문이라고 답하였다. 그리고 학생들에게 수업 내용을 제대로 가르쳐야 한다는 부담감(N=5)과 제한된 수업 시간 내에 수업 내용을 가르쳐야 한다는 부담(N=4)이 불안감의 원인이 되기도 하였다. 수업 전략과 지도 방법을 제대로 알지 못하기 때문에 불안하다는 응답도 세 차례 언급되었다.

표 9
범주 2: 영어 수업 능력 부족

반응	N	백분율
수업 준비 부족	18	42.86
영어로 하는 수업 경험 부족	12	28.57
수업에 대한 부담감	5	11.91
시간 운용에 대한 부담감	4	9.52
수업 전략 및 지도 방법 부족	3	7.14
합	42	100.00

불안감의 원인의 마지막 범주는 비평에 대한 두려움이었다. 동료 앞에서 영어 수업을 진행한다는 것(N=10)과 평가에 대한 부담감(N=9)이 불안감의 세 번째 이유였다.

표 10
범주 3: 비평에 대한 두려움

반응	N	백분율
동료에 대한 의식	10	52.63
평가에 대한 부담감	9	47.37
합	19	100.00

표 11 과 같이 불안감의 원인을 범주 별로 비교해보면, 가장 많이 언급된 불안감 원인은 영어 사용 능력의 부족(N=154)이며, 영어 수업 능력의 부족(N=42)과 비평에 대한 두려움(N=19)이 각각 두 번째와 세 번째로 언급된 범주다.

표 11
범주 별 외국어 교수 불안감 원인

범주	N	백분율
영어 사용 능력 부족	154	71.63
영어 수업 능력 부족	42	19.53
비평에 대한 두려움	19	8.84
합	215	100.00

3. 비원어민 예비 교사들이 외국어 교수 불안감을 낮추기 위해 사용하는 전략은 무엇인가?

비원어민 예비 교사들은 불안감을 낮추기 위해 사용하는 전략은 무엇인지 묻는 질문에 대해 사용한다고 응답한 전략은 다양하였다. 전략들은 크게 수업 전 전략(표 12)과 수업 중 전략(표 13)으로 구분되었다. 마이크로티칭 수업을 준비하는 단계에서 이들은 영어 실력 배양(N=14)과 이를 통한 자신감 기르기 전략(N=9)을 사용한다고 하였다. 이 두 가지 전략은 단기간에는 달성되기 어려운 전략으로 장기적인 전략으로 구분할 수 있다. 비원어민 예비 교사들은 영어 수업을 하는 동안 느끼는 불안감의 원인으로 자신의 영어 실력의 부족과 영어에 대한 자신감 부족을 가장 많이 언급한 바 있다. 불안감을 낮추는 장기적인 수업 전 전략은, 불안감을 야기하는 바로 이 두 가지 문제(원인)를 해결하고자 하는 전략인 것이다. 반면 수업에 직면하여 사용하는 단기적인 수업 전 전략으로는 다양한 전략이 언급되었는데, 수업을 계획한 뒤 반복 연습을 하는 등 충분한 연습(N=92)을 한다는 응답이 압도적으로 많았다. 그 다음으로 많이 언급된 전략은 다양한 수업 상황을 예상하고 대비하는 전략(N=23), 동료들과 또는 혼자서 시간을 재며 예행 연습을 하는 전략(N=17), 지도안이나 스크립트를 암기하는 전략(N=11) 등이었다. 그 외에도 부족한 부분에 대한 조사를 한다, 준비한 수업에 필요한 교실영어만이라도 익힌다, 우리말로 수업의 흐름을 기억하거나 영어 키워드를 외워서 수업의 내용을 잊지 않게 한다는 전략도 있었다. 수업 전 전략으로 가장 많이 사용되는 전략은 충분한 연습 전략(N=92, 54.44%)이었다.

표 12
범주 1: 수업 전 전략

반응	N	백분율	소범주
영어 실력 배양	14	8.28	장기적인 전략
자신감 기르기	9	5.33	
소계	23	13.61	
충분한 연습	92	54.44	단기적인 전략
다양한 상황을 예상	23	13.61	
예행 연습	17	10.06	
지도안이나 스크립트 암기	11	6.51	
부족한 부분에 대한 조사	1	0.59	
교실영어만이라도 익힌다	1	0.59	
우리말로 흐름을 알거나 키워드를 외워서 잊지 않게 한다.	1	0.59	
소계	146	86.39	
합	169	100.00	

불안감을 경감시키기 위해 수업을 진행하는 중에 사용하는 전략을 살펴본 결과, 표 13에서 보듯이, 이들 전략은 크게 수업에 대한 교사 자신의 태도를 조절하는 태도 전략과 수업 운영 방식을 조절하는 수업 전략으로 구분되었다. 태도 전략으로는 마음을 차분히 하고 자신감을 갖는 등 적극적인 태도를 가지려는 마인드컨트롤이 가장 많이 사용하는 전략(N=20)이었고, 수업을 잘 할 수 있다는 자기 암시(N=16), 심호흡하기(N=15), 농담, 웃음, 밝은 표정 짓기를 통해 수업 분위기를 부드럽게 만들기(N=15) 등의 전략도 있었다. 그 외에도 소수 응답으로 수업을 즐긴다, 잘 따라 주는 학생들을 쳐다본다, 선생님도 모를 수 있다고 생각한다, 다른 교사와 비교하기 보다는 나 자신과 비교한다 등의 전략을 사용하는 예비 교사도 있었다. 태도 전략(N=76)이 여러 번 언급된 것과는 달리, 수업 운영 방식을 조절(N=10)함으로써 불안감을 낮추려는 수업 전략에 대한 언급은 적었다. 우선, 확실하게 아는 표현만 사용하는 등 잘하는 부분에만 집중하기, 영어를 천천히 말하기, 필요하면 한국말로 말하겠다고 학생들에게 미리 말하기, 간단한 영어를 사용하고 나머지는 우리말로 사용하기 등 수업 언어로서의 영어 사용에 대한 전략들이 언급되었다. 또한 수업을 의도적으로 빨리 진행하여 예기치 못한 불필요한 상황을 만들지 않기, 다음 내용을 어떻게 진행할지 생각하며 수업하기, 모르는 부분은 솔직하게 모른다고 말하고 다음 시간에 알려주겠다고 말하기 등 수업을 성공적으로 진행하기 위한 전략들도 사용한다고 언급되었다.

표 13
범주 2: 수업 중 전략

반응	N	백분율	소범주
마인드컨트롤	20	23.26	태도 전략
자기암시	16	18.61	
심호흡	15	17.44	
농담/웃음/표정	15	17.44	
즐긴다	5	5.81	
잘 따라주는 학생 보기	3	3.49	
선생님도 모를 수 있다고 생각	1	1.16	
다른 교사와 비교하기보다는 나 자신과 비교하기	1	1.16	
소계	76	88.37	
잘하는 부분에 집중하기	3	3.49	수업 전략
영어를 조금씩 천천히 말하기	2		
수업을 의도적으로 빨리 진행하기	1	1.16	
필요하면 한국어로 말하겠다고 미리 말하기	1	1.16	
간단한 영어로 사용, 우리말을 사용하기	1	1.16	
다음 내용을 어떻게 진행할지 생각하기	1	1.16	
모르는 부분은 솔직하게 말하고 다음 시간에 알려주겠다고 함	1	1.16	
소계	10	11.63	
합	86	100.00	

전체적으로 수업 중 전략(N=86)보다 수업 전 전략(N=189)이 약 2배 정도 많이 언급되었으며 이는 불안감을 낮추는 것은 불안감의 근본적인 원인은 자신의 영어 실력 부족과 영어에 대한 자신감의 부족을 해결하는 수업 전의 노력이 필요하다는 것을 예비 교사들이 인지하고 있음을 의미한다.

영어 수업 불안감을 낮추기 위한 전략들을 이상과 같이 사용하는 시기에 따라 수업 전 전략과 수업 중 전략으로 구분하는 것 이외에 전략들의 사용 목적 및 효과에 따라 분류하는 것도 가능하다. 이에 따라 연구자는 불안감을 낮추는데 사용되는 전략들을 분류하는데 Oxford(1990b)의 영어 학습 전략의 분류 기준을 적용해보았다. Oxford의 영어 학습 전략은 학습자들이 영어를 학습하는데 사용하는 전략들을 전략 사용의 목적과 효과에 따라 6가지 전략—

인지 전략, 기억 전략, 보상 전략, 초인지 전략, 정의적 전략, 사회적 전략—으로 구분한다. 표 14는 불안감 경감 전략들을 사용 목적 및 효과에 따라 다시 분류한 것이다. 우선 인지 과정을 통해 필요한 지식과 기술을 학습하여 불안감을 낮추는 1) 인지 전략, 필요한 지식을 암기하여 기억함으로써 불안감을 낮추는 2) 기억 전략, 수업 계획 및 준비 단계에서 선택과 집중, 수업 중 모니터링 등을 통해 불안감을 낮추는 3) 초인지 전략, 심적 태도를 조절함으로써 불안감을 낮추는 4) 정의적 전략, 자신의 부족한 부분을 보충하는 방법을 찾아 불안감을 낮추는 5) 보상 전략, 수업 방식에 대한 학생들과의 협상을 통해 불안감을 낮추는 6) 협상 전략으로 구분하였다. 표 14에서 보듯이 6가지 전략 중 압도적으로 많이 사용된 전략은 인지 전략(N=123, 48.24%)이었으며, 다음으로 정의적 전략(N=85, 33.33%)이 많이 사용되었고, 초인지 전략(N=30, 11.77%)이 그 다음 순서를 이었다. 반면에 기억 전략(N=11, 4.31%), 보상 전략(N=4, 1.57%), 협상 전략(N=2, 0.78%) 등을 사용한다는 응답은 많지 않았다.

표 14
외국어 교수 불안감 전략의 분류

반응	N	백분율	범주
충분한 연습	92	36.08	인지 전략
예행 연습	17	6.67	
영어 실력 배양	14	5.49	
소계	123	48.24	
지도안이나 스크립트 암기	11	4.31	기억 전략
소계	11	4.31	
다양한 상황을 예상	23	9.02	초인지 전략
잘하는 점 집중	3	1.18	
부족한 부분에 대한 조사	1	0.39	
교실영어만이라도 익힌다	1	0.39	
우리말로 흐름을 알거나 키워드를 외워서 잊지 않게 한다.	1	0.39	
다음 내용을 어떻게 진행할지 생각해본다	1	0.39	
소계	30	11.77	
마인드컨트롤	21	8.24	
자기암시	16	6.28	
심호흡	15	5.88	
농담/웃음/표정	14	5.49	
자신감 기르기	9	3.53	

즐긴다	5	1.96	정의적 전략
잘 따라주는 학생 보기	3	1.18	
다른 교사와 비교하기보다는 나 자신과 비교한다	1	0.39	
선생님도 모를 수 있다고 생각	1	0.39	
소계	85	33.33	
영어를 조금씩 천천히 말한다	2	0.78	보상 전략
수업을 의도적으로 빨리 진행함	1	0.39	
간단한 영어 사용, 그 외에는 우리말을 사용한다	1	0.39	
소계	4	1.57	
필요하면 한국어로 말하겠다고 미리 말한다	1	0.39	협상 전략
모르는 부분은 솔직하게 말하고 다음시간에 알려주겠다고 한다	1	0.39	
소계	2	0.78	
합	255	100.00	

4. 반성적 모델로서의 마이크로티칭은 영어 교사로서의 능력에 대한 비원어민 예비 영어 교사들의 인식에 영향을 주는가?

비원어민 예비 교사들이 반성적 모델로서의 마이크로티칭을 수행함으로써 영어 교사로서의 자신의 능력에 대해 반성하고 전문성 신장의 필요를 인식할 수 있었는지를 알아보기 위해 연구자는 앞에서 언급한 예비 교사들의 응답을 다시 분석하였다. 이들은 불안감을 야기하는 상황으로 영어 표현이 잘 기억나지 않는 상황, 잘 모르거나 어려운 내용을 가르치거나 자신의 말을 학생들이 잘 이해하지 못하는 등 자신의 의사소통능력이 위협을 받는 상황을 가장 빈번하게 언급하였다. 또한 이러한 불안감의 원인이 무엇인지 묻는 질문에 대해서는 영어 실력의 부족과 이로 인한 영어에 대한 자신감 부족이라는 응답이 압도적으로 많았다. 불안감을 낮추기 위해 사용하는 전략에 대해서도 자신의 제한된 영어 사용 능력을 보완하기 위한 수업 준비 연습 전략이 가장 많이 언급되었다. 예비 교사가 직접 자신의 수업을 계획하고 연습하여 가르치고 가르치는 동안 경험한 불안감을 토의함으로써 영어 의사소통능력의 부족이 불안감의 주 원천이고 이 불안감을 극복하는 근본적인 방법은 결국 의사소통능력의 신장임을 스스로 확인하고 다시 한번 인식할 수 있었다.

그러나 이들이 인식하게 된 영어 교사의 의사소통능력의 개념에는 마이크로티칭 경험 이후에 변화가 있었다. 이 점에서 예비 교사들이 말하는 의사소통능력이 의미하는 바를 정확히 이해하는 것이 필요하다. 예비 교사들은

비원어민 영어 교사로서 갖추어야 할 최소한의 의사소통능력을 어느 정도의 수준으로 생각하고 있는 것일까? 이들이 마이크로티칭 교과목을 모두 마치고 작성한 수업 후기를 보면, 학생들의 수준에 맞추어 말할 수 있는 능력 즉 교사 말씨(teacher talk)를 구사할 수 있는 능력을 교사가 갖추어야 할 의사소통능력으로 인지하게 되었음을 알 수 있다. 이는 기본적인 의사소통능력에 영어교수법 지식이 더해짐으로써 가능한 능력이다.

> 영어로 수업을 진행해보니 '영어 수업'이라는 것이 교사 혼자서 영어를 잘 해서 되는 것이 아니라 아이들과 함께 호흡하는 것이 참 중요하다는 것을 새삼 깨달았다. 그러기 위해서 교사가 아이들이 이해할 수 있는 수준의 단어와 문장 구조로 쉬운 영어를 구사해야 하고, 천천히, 크고 정확한 발음으로 말하는 것이 필요할 것이다. (예비 교사 A)

> 수업에서 가장 중요한 것은 학습 내용과 활동을 통해 학습 목표에 도달하는 것이라 생각하는데, 영어교사는 수업 시간에 학습 목표와 내용을 영어로 전달하고 가르칠 수 있는 능력을 갖추어야 한다. (예비 교사 B)

> 영어 교사라고 하면 흔히 뛰어난 영어 사용 능력과 영어로 수업을 진행할 수 있을 정도의 회화 실력을 자격으로 꼽을 것이다. 하지만 흔한 생각과 달리 뛰어난 영어능력과 회화실력보다 아이들의 수준을 파악할 수 있는 통찰력과 아이들 수준에 맞추어 외국어를 전달할 수 있는 아이의 눈이 필요한 것 같다. (예비 교사 C)

즉 예비 교사들은 마이크로티칭을 통해 영어 교사로서 의사소통능력 신장의 중요성을 재삼 실감하게 되었지만, 단순히 영어 실력을 먼저 쌓고 영어 수업 기술을 연마하는 것이 아니라 영어 수업 기술을 연마하는 동안 학습 내용과 학습자의 수준에 맞추어 구사하는데 필요한 언어 실력을 쌓는 것이 중요함을 인식하게 되었다고 판단된다. 이는 아래에 제시한 예비 교사의 수업 후기에서 잘 나타난다.

> … 영어 능력이 중요하다고 생각된다. 하지만 지금 커리큘럼만으로는 이러한 능력을 갖추기에는 역부족인 것 같다. … 영어 교수법과 함께 네 가지 언어기술을 향상시킬 수 있는 커리큘럼으로 구성되었으면 한다. (예비 교사 D)

V. 결론

본 연구는 마이크로티칭 과제를 수행하는 비원어민 예비 영어 교사들의 외국어 교수 불안감에 대한 기술적 분석을 통해 수업에서 불안감을 야기하는 상황과 불안감의 원인을 알아보고 불안감을 극복하기 위해 사용하는 전략을 파악하고자 하였다. 또한 불안감에 대한 이들의 의견을 종합하여 반성적 모델로서의 마이크로티칭이 영어교사로서의 능력에 대한 인식에 어떤 영향을 주는지 추론해보고자 하였다.

연구 결과를 정리해보면 우선, 예비 교사들은 단어나 표현이 기억나지 않을 때, 학생들이 자신의 영어를 잘 못 알아들을 때, 즉석에서 자연스럽게 표현이 되지 않을 때 등 자신의 의사소통능력이 시험대에 올려지는 상황이 가장 불안감을 야기하였으며, 수업 중에 예상하지 못한 질문 및 대답 그리고 예상하지 못한 상황이 그 다음으로 불안감을 야기하는 상황이었다. 수업의 전체적인 운영과 관련하여 수업이 계획대로 되지 않거나 수업의 흐름을 잊었을 때, 그리고 학생들이 부정적인 반응이나 태도를 보일 때에도 불안감이 야기된다고 하였다.

다음으로 불안감의 원인에 대해서는 제한된 영어 실력과 이로 인한 영어에 대한 자신감 부족이 예비 교사들이 인식하는 가장 큰 불안감의 원천이었으며 수업 준비 부족도 불안감의 주 원인 중의 하나였다. 반면 동료 의식이나 평가에 대한 부담감은 많은 예비 교사들에게 불안감의 주 요인이 아니었다. 이상의 결과는 외국어 교수 불안감에 대한 선행 연구의 결과와 일치한다.

셋째, 불안감을 극복하기 위해 사용하는 전략에 대해 예비 교사들은 다양한 전략을 사용한다는 의견을 제시하였는데, 대부분의 예비 교사들이 가장 많이 사용하는 전략은 철저한 준비와 반복 연습을 하는 등 충분한 연습을 하는 것이었다. 또한 예측하지 못한 상황이나 대답이 불안감을 크게 자극하는 상황이었으므로 이에 대비하기 위해 수업이 펼쳐지는 다양한 상황을 시나리오식으로 예상해보고 대비책을 마련한다는 전략과 실제와 동일하게 예행연습을 한다는 전략도 많이 사용되었다. 또 장기적인 전략으로 꾸준히 영어 실력을 배양한다는 전략도 적지 않게 언급되었다. 예비 교사들이 사용하는 전략은 현직 교사들이 사용한다고 보고한 전략(김주혜, 김성연, 2004)보다 다양하였고, 예비 교사들의 전략이 현직 교사 전략보다 좀 더 수업 전 준비에 집중되는 경향이 있었다. 이러한 차이는 모의 수업과 실제 수업이 갖는 특성의 차이와 교수 경험의 차이에서 비롯될 것이여, 이러한 차이에 대해서는 후속 연구에서 더 구체적으로 밝힐 수 있을 것이다.

마지막으로 마이크로티칭을 수행하고 자신의 수업을 비평하며 수업에서 느낀 불안감에 대해 세 가지 측면에서 반성하는 동안 예비 교사들은 영어 교사로서 성공적인 수업을 진행하는 데 필요한 능력이 무엇인지 스스로 고찰해보게 되었다. 이것이 예비 교사들에게는 마이크로티칭을 통해 얻을 수 있는 가장 가치 있는 지식이자 경험이었을 것이다. 새로운 개념을 학습하고 새로운 기술을 습득하는데 중요한 요인 중의 하나는 성공적인 학습이나 습득에 가장 필요한 것이 무엇인지 직접 경험하고 그 필요성을 깨닫는 것이다. 이러한 점에서 반성적 모델로서의 마이크로티칭은 예비 교사들에게 아직은 미숙한 영어 능력과 영어 수업 능력을 보완하고 강화해야 함을 인식하게 하였다고 할 수 있다.

참 고 문 헌

김성중. (2007). 한국 대학생의 영어 의사소통 긴장감 연구. *영어어문교육, 13*(4), 211-231.

김주혜, 김성연. (2004). 초등영어 교사 불안에 대한 연구. *초등영어교육, 10*(1), 43-66.

Aida, Y. (1994). Examination of Horwitz, Horwitz and Cope's construct of foreign language anxiety: The case of students of Japanese. *The Modern Language Journal, 78*, 155-168.

Bartley, D. E. (1969). Microteaching: Rationale, procedures and application to foreign language. *Audio-visual Language Journal, 7*(3), 139-144.

Chapelle, C. A., & Roberts, C. (1986). Ambiguity tolerance and field independence as predicators of proficiency in English as a second language. *Language Learning, 36*, 27-45.

Daly, J. (1991). Understanding communication apprehension: An introduction for language educators. In E. K. Horwits & D. J. Young (Eds.), *Language anxiety*: *From theory and research to classroom implications* (pp. 3-13). Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.

Ganschow, L., Sparks, R. L., Anderson, R., Javorsky, J., Skinner, S., & Patton, J. (1994). Differences in language performance among high-, average-, and low-anxious college foreign language learners. *The Modern Language Journal, 78*, 41-55.

Gardner, R. C., Lalonde, R. N., Moorcroft, R., & Evers, F. T. (1987). Second language attrition: The role of motivation and use. *Journal of Language and Social Psychology, 6,* 29-47.

Gardner, R. C., & MacIntyre, P. D. (1993). On the measurement of affective variables in second language learning. *Language Learning, 43*, 157-194.

Hashimoto, Y. (2002). Motivation and willingness to communicate as predictors of reported L2 use: The Japanese ESL context. *Second Language Studies, 29,* 29-70.

Horwitz, E. K. (1983). *Foreign language classroom anxiety scale*. Unpublished manuscript. University of Texas, Austin.

Horwitz, E. K. (1986). Preliminary evidence for the reliability and validity of a foreign language anxiety scale. *TESOL Quarterly*, *20*, 559-562.

Horwitz, E. K. (1988). The beliefs about language learning of beginning university foreign language students. *The Modern Language Journal, 72*, 283-294.

Horwitz, E. K. (1992, March). *Not for learners only: The language anxiety of nonnative teacher trainees.* Paper presented at the annual meeting of the International Association of Teachers of English to Speakers of Other Languages, Vancouver, Canada.

Horwitz, E. K. (1993, November). *Foreign language anxiety and preservice language teachers.* Paper presented at the annual meeting of the American Council of Teachers of Foreign Languages, San Antonio, TX.

Horwitz, E. K. (1996). Even teachers get the blues: Recognizing and alleviating language teachers' feeling of foreign language anxiety. *Foreign Language Annals, 29*, 365-372.

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

Kim, Sung-Yeon & Kim, Joo-hae. (2004). When the learner becomes a teacher: Foreign language anxiety as an occupational hazard. *English Teaching, 59*(1), 165-185.

Kim, Young-Sang. (2005). Toward a conceptual clarification of foreign language anxiety. *English Language & Literature Teaching, 11*(4), 1-20.

Koch, A., & Terrell, T. (1991). Affective reactions of foreign language students to natural approach activities and teaching techniques. In E. K. Horwitz & D. J. Young (Eds.), *Language anxiety: From theory and research to classroom implications* (pp. 109-126). Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.

MacIntyre, P. D., & Charos, C. (1996). Personality, attitudes, and affect as predictors of second language communication. *Journal of Language and Social Psychology, 15*, 3-26.

MacIntyre. P. D., & Clement, R. (1996, August). *A model of willingness to communicate in a second language: The concept, its antecedents, and implications.* Paper presented at the 11th World Congress of Applied Linguistics, Jyvaskyla, Finland.

MacIntyre, P. D., & Gardner, R. C. (1989). Anxiety and second-language learning: Toward a theoretical clarification. *Language Learning, 39*, 251-275.

MacIntyre, P. D., & Gardner, R. C. (1991). Language anxiety: Its relationship to other anxieties and to processing in native and second language. *Language Learning, 41*, 513-534.

MacLeod, G., & McIntyre, D. (1977). Towards a model for microteaching. In D. MacIntyre, G. MacLeod & R. Griffiths (Eds.), *Investigations of microteaching*. London: Croom Helm.

Maeng, U.-K. (2008). English teachers' language anxiety in the intensive teacher training program and in the classroom. *English Language & Literature Teaching, 14*(2), 149-172.

Oxford, R. L. (1990a). Language learning strategies and beyond: A look at strategies in the context of styles. In S. S. Magnan (Ed.), *Shifting the instructional focus to the learner*. Middlebury, VT: Northeast Conference on the Teaching of Foreign Languages.

Oxford, R. (1990b). *Language learning strategies: What every teacher should know*. New York: Newbury House.

Oxford, R. (1999). Anxiety and the language learner: New insights. In J. Arnold (Ed.), *Affect in language learning* (pp. 58-67). Cambridge: Cambridge University Press.

Park, Eun-Soo. (2008). A case study of five Korean university students' English language anxiety in English classroom. *Modern English Education, 9*(1), 108-217.

Politzer, R. (1970). Some reflections on 'good' and 'bad' language teaching behaviors. *Language Learning, 20*(2), 31-43.

Price, M. L. (1991). The subjective experience of foreign language anxiety interview with high-anxious students. In E. K. Horwitz & D. J. Young (Eds.), *Language anxiety: From theory and research to classroom implications* (pp. 101-108). Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.

Stoddart, J. (1981). *Microteaching: Current practice in Britain with special reference to ESOL*. London: University of London, Institute of Education.

Trylong, V. (1987). *Aptitude, attitude, and anxiety: A study of their relationships to achievement in the foreign language classroom.* Unpublished Doctoral Dissertation, Purdue University.

Wallace, M. J. (1994). *Training foreign language teachers: A reflective approach*. Cambridge: Cambridge University Press.

Yashima, T. (2002). Willingness to communicate in a second language: The Japanese EFL context. *The Modern Language Journal, 86*(1), 54-66.

Young, D. J. (1986). The relationship between anxiety and foreign language oral proficiency ratings. *Foreign Language Annals, 23,* 539-553.

예시언어(Examples in): English
적용가능 언어(Applicable Languages): English
적용가능 수준(Applicable Levels): College

김현진
충북 청주시 흥덕구 수곡동 135
청주교육대학교
Tel: 043-299-0829
Email: 37hjkim@hanmail.net

Received in October, 2009
Reviewed in November, 2009
Revised version received in December, 2009