

## 영어 수준별 이동수업이 초등학교 학생들의 정의적 영역에 미치는 영향 및 개선 방안

이경화(한양대학교)\*

김경혜(한양대학교)\*\*

한문섭(한양대학교)\*\*\*

### <국문초록>

본 연구는 초등학교에서 실시되고 있는 영어과 수준별 이동수업이 학생들의 정의적 영역에 미치는 영향을 알아보기 위해 서울 소재 H 사립초등학교의 5,6학년 학생 219명을 대상으로 설문조사를 실시하여 수준별 이동수업에 관한 전반적인 인식 및 태도와 정의적 영역에 대한 영향을 분석하였다. 분석 결과로 수준별 이동수업의 세 가지 주요 현상이 도출되었다. 첫째, 수준별 이동수업에 대해 상위권 반일수록 긍정적인 태도를, 하위권 반일수록 부정적인 태도를 보였다. 둘째, 상위권 반 학생에 비해 하위권 반 학생일수록 불안감이 높고 태도, 흥미도, 자신감 영역이 낮았다. 셋째, 선행연구에서 언급된 수준별 이동수업의 문제점들이 본 연구에도 동일하게 나타나 수준별 이동수업의 문제점에 대한 현실적인 개선방안 제고가 시급함이 나타났다. 이에 연구자들은 다음과 같이 제안하였다. 첫째, 학생들이 수준별 이동수업에 대해 부정적인 인식을 느끼지 않도록 성적 이외에 수행평가 및 학생의 흥미, 적성 등 다양한 방법을 고려한 반편성 방안을 개발한다. 둘째, 학생들이 서로 연대감을 느낄 수 있도록 방과 후 교실을 통한 다양한 클럽활동 또는 소모임을 활성화 시킨다. 셋째, 교사는 동료교사들과 협력하여 학습자의 다양성을 수용하며 영어 학습을 촉진할 수 있는 다양한 교수법 및 평가방법을 개발한다. 넷째, 학생들이 영어에 대해 자신감과 흥미를 가질 수 있도록 긍정적인 학습 환경을 조성해야 하며, 학교당국의 지속적이고 적극적인 문제해결 노력이 필요하다.

★ 주제어: 수준별 이동수업, 초등영어, 정의적 특성

\* 주저자

\*\* 교신저자 khkim2766@hanyang.ac.kr

\*\*\* 공동저자

## 1. 서론

수준별 교육과정이란 영어나 수학과 같은 학습의 위계가 분명한 교과에 있어서 학생 개개인의 학습능력, 필요, 흥미, 적성 등에 따라 수준을 달리하여 각각의 학습을 재편성하고 그에 적합한 교육내용과 방법이 제공되는 일종의 개별화 교수 학습의 형태로서 학생 개개인의 성장 잠재력을 극대화 하고 인간성이 존중되는 교육이라고 할 수 있겠다. 제 7차 교육과정과 함께 도입된 수준별 교육과정은 우리나라 교육개혁에 큰 화두로 자리매김하며 과거 획일적인 주입식 교육방식에서 벗어나 수업의 질을 높이고 학습자의 학습능력 수준과 요구에 대응하는 차별적·선택적 교육을 제공하는데 근본적인 의의를 두고 있다. 또한 수준별 교육은 교육의 수월성을 강조하며 ‘학습능력신장’과 ‘학업성취동기’등의 방안으로 인식되어 현재 대부분의 사립초등학교와 일부 공립초등학교에서 수준별 이동수업의 형태로 실시되어 오고 있다(교육과학기술부, 2011).

그러나 수준별 수업 본래의 긍정적인 취지와 달리 실제 교육현장에서는 수준별 이동수업에 대한 문제점들이 나타났고, 이에 대한 많은 연구 결과가 보고되면서 논란이 되었다(박형기, 1986; 박효익, 2013; 이용대, 2002). 기존연구에서 보고된 수준별 이동수업의 주요 문제점은 학생들에게 수준별 이동수업은 학업성취도 향상에 있어서 큰 영향을 미치지 못한다는 것과 학생들의 정서적 영역에 있어서는 중·하위권반에 속하는 학생들은 열등감과 소외감으로 인해 부정적인 자아형성과 학습태도, 낮은 학습동기를 보이는 것이었다. 이러한 문제점은 수준별 교육과정이 학생들의 적성에 맞는 교육이라기보다는 차별적 교육이라는 부작용을 낳으며 학생들의 정서에 부정적인 영향을 끼치고 있다는 것을 드러내는 것이었다(신경원, 2006; 이진영, 2012; 이해원, 2003; 장중득, 2009).

이와 같이 수준별 이동수업이 학생들의 정의적 영역에 부정적인 영향을 끼칠 수 있다는 연구 결과에 따라 수준별 학습에서 학생들의 학업성취를 결정하는 변인이 학생의 지적능력에 있다가 보다는 학생들의 정의적 특성에 있다는 사실이 주목받기 시작했다. 신인숙(2005)은 수준별 이동수업에 대한 인식 연구에서 수준별 이동수업이 학생의 인지적인 측면보다 정의적인 측면에 더 큰 영향을 끼친다는 결과를 보고하였고, 이미옥(2009)은 외국어 성취도에 영향을 미치는 요소 중 학습자의 지능이나 언어적성이 선천적인 것이라면 학습에 대한 태도나 동기와 같은 정의적인 영역은 교육이나 환경에 의해 후천적으로 변할 수 있으므로 정의적인 측면을 고려한 수업의 중요성을 강조하였다. 김지원(2004)도 초등학교 영어교육에서는 영어를 유창하게 사용하는 능력을 기른다고 보다는 영어라는 외국어가 주는 생소함을 덜어주고 영어에 대한 관심과 흥미를 지속적으로 유지시켜 주는 것을 목표로 삼고 있기 때문에 외국어 학습에 대한 학습자의 정의적 특성이 중요하다고 하였다. 즉, 성적을 기준으로 시행되

고 있는 수준별 이동수업에서 학생 개개인의 다양한 정의적인 특성을 고려하여 수업을 하는 것이 무엇보다 중요하다는 것을 알 수 있다.

그러나 현재 수준별 이동수업은 그 실효성이 떨어지고 교육적 문제점이 여실히 드러나 대부분의 중·고등학교에서는 수준별 수업의 폐지가 늘어나고 있지만 여전히 사립 초등학교에서는 학부모의 요구라는 명목으로 수준별 이동수업이 실시되고 있는 실정이다(박효익, 2013). 특히 서울 소재 사립학교의 경우 지역 특성상 영어실력이 뛰어난 학생들이 밀집되어 있기 때문에 40개의 사립초등학교 중 36곳이 수준별 이동수업을 실시하며 학업성취효과를 기대하고 있다(서울특별시교육청, 2008). 수준별 이동수업의 교육적 문제점이 나타남에도 불구하고 이와 같이 거의 모든 사립초등학교에서 수준별 이동수업이 실시되고 있기 때문에 수준별 이동수업이 초등학교의 학업성취에 미치는 영향에 대한 연구가 더욱 절실히 필요하다. 더욱이 기존의 많은 연구에서 수준별 이동수업의 문제점은 지적되었지만 이에 대한 명확한 개선방안이 언급된 연구는 미흡하기 때문에 이를 위한 연구가 필요한 실정이다.

따라서 본 연구에서는 외국어 학습에 대한 학생들의 정의적 특성의 중요성을 토대로 초등학교에서 이루어지고 있는 영어과 수준별 이동수업에 대한 학생들의 전반적인 인식 및 태도, 특히 수준별 이동수업이 학생들의 학습 태도, 흥미, 자신감 또는 불안감과 같은 정의적 영역에 어떠한 영향을 미치는지 살펴보고 수준별 이동수업의 문제점과 그에 대한 개선방안에 대해 제안하고자 한다. 이를 위해 다음과 같은 연구문제를 설정 하였다.

첫째, 수준별 이동수업에 대한 학생들의 전반적인 인식 및 태도는 어떠하며

학년별, 수준별에 따라 차이가 있는가?

둘째, 수준별 이동수업이 학생들의 정의적 영역인 태도, 흥미, 자신감, 불안감

에 어떤 영향을 미치며 학년별, 수준별에 따라 차이가 있는가?

## II. 이론적 배경

### 1. 수준별 교육과정의 문제점

서울 지역 공립초등학교에서는 2006년부터 시범학교를 선정하여 5,6학년을 대상으로 영어과 수준별 이동수업을 실시하여 왔다. 몇몇 학교에서 시행되던 것이 ‘학력신장’과 ‘학업성취동기’ 방안으로 인식되면서 2007년에는 전체 초등학교 가운데 10%인 55개교에서 실시하였고, 2008년부터는 20%인 110개교로 확대되면서 서울 지역 이외의 타 지역 초등학교에서도 수준별 이동수업이 점차 확대되어 왔다(한국교육과정평

가원, 2009). 또한 서울특별시교육청(2008)의 자료에 따르면 당해 연도에 서울 소재의 40개 사립초등학교 중 36곳에서 수준별 이동수업이 진행되고 있으며(현재도 동일한 상황) 이들 학교는 실용영어 인증평가시험인 펠트(PELT), 초등영어시험인 제트(JET)와 토셀(TOSEL), 토익 브리지(TOEIC Bridge)등과 같은 공인인증 영어시험을 수준별 반편성을 위한 평가 방법 또는 수업에 활용하고 있다.

그러나 수준별 이동수업에 관련된 연구 중 상당수가 그 효과에 있어서 문제점을 지적하고 있다. 유선재(1999)의 연구결과를 살펴보면 수준별 반편성 및 이동수업의 효과에 대한 일관된 결론은 얻을 수 없다는 한계를 발견하게 된다. 미국 뿐 아니라 한국에서의 연구결과에서도 중·상위권반 학생들의 수준별 이동수업으로 인한 학력향상은 거의 '영향이 없다'라는 결과가 대부분이었고 심지어 하위권 반에 속한 학생들은 '오히려 저하되었다'라고 응답한 학생들이 많았다는 연구결과도 찾아 볼 수 있다(이경실, 2009; 이미옥, 2009; 이진영, 2012).

한편 김재춘(1997)의 수준별 반편성으로 인한 학력향상 효과 여부에 대한 몇 가지 제시 사항들을 살펴보면 첫째, 보편적인 또는 종합적인 학습능력에 기초한 수준별 반편성 수업은 학업성취도에 거의 영향을 주지 않지만 과목별 성취수준에 기초한 1~2 시간 정도의 이동수업은 어느 정도 효과가 있다. 둘째, 수준별 반편성은 수준별 반편성 자체만으로는 교육적 효과를 기대할 수 없으며, 적절한 교육과정과 교수방식이 동반될 때에만 학습성취 증진 효과가 있다. 셋째, 수준별 반편성을 통한 성취수준 향상이라는 긍정적 현상은 상위 집단과 하위 집단 간의 성취수준의 불평등 심화라는 희생 위에서 얻어진다(Gamoran & Mare, 1989). 즉, 수준별 교육의 효과는 주로 상위집단에서 극대화되며, 하위집단은 기대와는 달리 부정적인 효과가 더 크게 나타난다. 이처럼 상위집단과 하위집단간의 모순적인 결과는 학교교육을 통한 개인차의 심화라는 심각한 사회문제를 야기 한다고 볼 수 있다(김지원, 2004).

수준별 이동수업이 학생들의 정서발달에 미치는 영향은 수준별 이동수업의 문제점들 중 가장 심각한 부작용으로 인식된다. 상위권반에 속한 학생들은 자신의 학업성취를 과대평가하며 지나친 우월감을 갖게 되고 중·하위권 반에 속한 학생들에게는 열등감과 소외감으로 자신감이 결여되어 부정적인 자아형성과 학습태도, 낮은 학습동기가 문제점으로 지적되고 있다.

김형석(1999)은 교우관계도 수준별 이동수업을 통하여 수준별반 중심으로 형성되어 상위권반 학생들은 상위권반 학생들끼리, 부진학생들은 부진 학생들끼리 친구관계를 맺게 된다고 주장한다. 사회의 한 단면과 같은 이러한 교우관계는 역시 수준별에 따른 우월감 및 열등감 등을 조성하여 우의를 저버릴 염려가 있고 특히 내성적인 학생의 경우에는 성격형성에 부정적인 영향을 줄 수도 있다. 이와 같은 학업 성취별 수준에 따른 교우관계 형성은 서로 다른 능력, 태도, 가치관, 경험 등을 지닌 이질 사회속에서 함께 더불어 살아가야만 하는 민주적 인간 육성이라는 민주주의 교육과도 모

순된다.

수준별 이동수업은 학생들의 학교에 대한 태도에도 부정적인 영향을 미치기도 하는데 이는 상위권반 학생들은 학교를 좋아하게 되는 반면 하위권반 학생들은 학교를 싫어하게 되고 그 결과 학교의 요구에 저항하게 되는 현상이 말해주고 있다. 하위권반 학생들은 수준별 이동수업으로 인해 학습에 대한 흥미를 잃어버리거나 자존심이 결여되어 더욱 학교에 대해 부정적인 태도를 가지게 될 수 있는 것이다(Abraham, 1989; Ball, 1981).

수준별 수업은 학생 개개인의 학습능력, 필요, 흥미, 적성 등에 따라 수준을 달리 하여 각각의 학급을 재편성하고 그에 적합한 교육내용과 방법이 제공되는 교수 학습의 형태로서 학생 개개인의 성장 잠재력을 극대화하고 인간성이 존중되는 교육이다. 그러나 교사가 학생 한명 한명의 학습능력, 필요, 흥미, 적성 등을 파악하여 반편성을 한다는 것은 현실적으로 한계를 지닌다. 그래서 수준별 이동수업은 대개 지필고사와 영어인증시험 점수로 수준별 반을 편성하기 때문에 학생들을 오로지 학업 성취라는 한 가지 기준으로 판단하게 될 가능성이 있다는 점에서 문제가 있다.

## 2. 외국어 학습에서의 정의적 특성

정의적 특성은 학습자가 내적으로 갖추어야 할 조건으로, 학교학습과 학습자의 정의적 특성의 관계라는 두 가지의 측면에서 논의될 수 있다. 한 측면은 학교학습이 일어나게 하는 원동력으로서 학교 현장에서 중요한 추진력 역할을 한다는 것이다. Anderson(1981)은 정의적 특성이 학교교육의 학습과정을 촉진시키는데 필요한 수단일 뿐만 아니라 학교교육 자체의 목표로서도 중요하며 흥미, 불안, 통제의 소재, 자부심 등은 수단으로서의 정의적 특성이며 가치와 태도는 목표로서의 정의적 특성이라고 하였다. 다른 하나는 학교학습의 결과로서 형성되는 정의적 특성으로 보는 입장이다(오만록, 1984). Bloom(1976)은 정의적 특성이 성적 변량의 약 25%를 결정한다고 하며, 한 개인으로나 한 집단으로나 정의적 특성이 긍정적이냐 부정적이냐는 것이 인지적 성취의 성패를 결정짓는 중요한 동력 역할을 한다는 것이다.

이러한 정의적 행동은 학교교육의 과정을 촉진시키는데 필요한 수단에서 나아가 성공적인 외국어 습득을 하는 데에도 필요하다고 단언할 수 있겠다. Brown(2013)은 정의적 요인이 외국어 학습에 미치는 영향의 중요성을 강조하며, 인지적 활동의 대부분은 감정의 영향을 받고 있으므로 인지적인 면만을 강조한 제 2언어 습득이론과 교수법은 인간행동의 가장 기본적인 부분에 대한 중요성을 축소하여 판단하는 것이라고 하였다. 제 1, 2 언어 습득을 위한 생각, 의도, 행위는 정서에 의해 지배되기 때문에 언어학습에 있어 정의적 요인은 매우 중요하게 고려되어야 할 사항이라고 주장하였다. 또한 그는 첫 번 학습에서의 성공 혹은 실패의 경험이 다음에 오는 학습에의

태도, 흥미도, 자신감, 불안감 등에 큰 영향을 미치며, 이러한 성공과 실패의 경험이 누적되어 정의적 특성이 일반화되고 내면화되어 학습자의 자아에 전이된다고 하였다. 다시 말해 학습자가 외국어 학습 환경에서 느끼는 정의적 특성은 학습자의 개인의 성격과 심리적 상황에 따라서 촉진 또는 저해 요인이 되어 외국어 학습의 성패를 결정지을 수 있다는 것이다.

교육부(1997)도 교과에 대한 자신감이나 흥미도, 불안감과 같은 정의적 요소들이 학습을 계속하는데 필요한 중요한 요소로 작용하고, 학교에서 지적 성취와 함께 습득되어야 하는 학습 목표로서 제시하며 외국어 습득의 필요 요소라고 명명하였다. 방영주(2002) 또한 영어 학습에 있어서 태도, 자신감, 흥미도와 같은 학습자의 정의적 특성은 인지적 활동에 영향을 끼치고 학습 행동 방식을 예언할 수 있는 지표로 사용되며, 특히 수준별 교육의 성공을 위해서는 정의적 특성을 학습에 반영시키는 학습 형태를 제공할 필요가 있다고 하였다.

이렇듯 학습에 있어서 정의적 영역의 중요성이 강조되면서 실제 교육현장에서도 학습자 중심의 수업 방식이 다방면으로 도입되었지만, 영어 교사들의 공통된 의견은 초등학교 초기단계에서 학생들은 흥미를 가지고 배우기 시작한 영어 학습에 대해 해를 거듭할수록 흥미를 잃어버리고 영어 학습을 기피하는 학생들이 늘어나고 있으며 이는 학년이 올라갈수록 더욱 심각해지고 있는 실정이라고 하였다(신인숙, 2005; 이경실, 2009; 이해원, 2003). 그러므로 영어교육의 도입단계인 초등학교에서 학생들에게 영어에 대한 올바른 태도와 흥미 그리고 자신감을 지속적으로 유지시켜주는 것이 매우 중요하므로 학습자의 정의적 특성을 고려하여 수업을 하는 것이 무엇보다도 중요하다고 할 수 있겠다.

이와 같이 정의적 요인들은 후천적으로 교육과 환경에 의해 변할 수 있고 성공적인 외국어 학습 활동에 매우 큰 영향력을 가지고 있음을 알 수 있기 때문에 우리나라와 같은 EFL 상황에서 외국어학습에서의 정의적 특성에 대한 관심과 연구는 필수요건이라고 할 수 있겠다.

### III. 연구 방법

#### 1. 연구 대상

본 연구는 수준별 이동수업에 대한 학생들의 전반적인 인식 및 태도와 수준별 이동수업이 학생들의 정의적 영역에 미치는 영향을 알아봄으로써 수준별 이동수업의 문제점을 도출하고 그 개선방안을 모색하고자 서울에 위치한 H 사립초등학교에서 영어과 수준별 이동수업에 참여하였던 5학년 109명과 6학년 110명, 총 219명을 대상으

로 설문조사를 실시하였다.

연구 대상 학교인 H 사립초등학교는 한국교육과정평가원(2008)에서 제시한 학급간 이동수업을 실시하고 있다. 이 학교에서는 수준별 이동수업을 위해 매 학기 초마다 ETS의 토플 주니어(TOEFL Junior)로 영어인증 시험을 시행하여 그 점수 결과에 따라 정규수업은 A(상)반-10명, B(중)반-10명, C1(하)-5명, C2(하)-5명씩 4단계로, 방과 후 수업은 A(상)반-10명, B(중)반-10명, C(하)-10명씩 3단계로 분류하여 반을 편성하였다. 수업 시간 수는 5,6학년 동일하게 주당 5시간으로 정규수업은 3시간, 방과 후 수업은 2시간씩 진행 되었다. 또한 정규수업은 각 학년별로 한국인 교사 3명, 원어민 교사 1명이 읽기, 문법, 말하기와 쓰기 총 4권의 교재를 활용하여 시행 되었고, 방과 후 수업은 1개의 교재로 3명의 한국인 교사가 진행 하였다.

## 2. 연구 도구

본 연구를 위해 선행연구의 설문지를 참조하여(권은여, 2007; 김지원, 2004; 박명희, 2009; 박혜경, 2013; 이경실, 2009; 이진영, 2012; 최미량, 2001) 본 연구의 방향에 맞는 문항만을 취하거나 변형하여 학습자의 정의적 특성과 수준별 이동식 수업에 대한 인식 및 태도를 조사하는 설문지를 제작하였다. 또한 설문 문항에 대한 타당성을 확립하기 위해 동료 영어교사들과 함께 설문 문항에 대한 검토를 거친 후, 주성분 분석과 베리 맥스(Varimax)를 실시하여 최종 설문지를 완성하였다.

<표 1> 설문지 영역 및 구성도

영역	설문지 문항 번호	문항 수
학습태도	1-1, 1-2, 1-3, 1-4, 1-5, 1-6, 1-7	7
	1-8, 1-9, 1-10, 1-11, 1-12, 1-13	6
정의적 특성	1-14, 1-15, 1-16, 1-17, 1-18, 1-19	6
	1-20, 1-21, 1-22, 1-23, 1-24, 1-25, 1-26	7
수준별 이동수업에 대한 인식 및 태도	수준별 편성 찬반의견	2
	학습 수준과 편성반의 적합성	3
	수준별 편성 만족도	4, 4-1, 4-2

	수준별 편성에 따른 성적향상 효과	5, 5-1, 5-2	3
주관식	수준별 편성의 필요성	6, 6-1, 6-2	3
	수준별 이동수업에 대한 자유의견 서술	7	1
	총 계		41

본 연구는 정의적 영역 문항의 기술통계 및 신뢰도를 크론바흐 알파값(Cronbach Alpha)으로 측정하였다. 태도와 관련된 문항은 7개 문항이며, 크론바흐 알파값은 .756 이고, 흥미도와 관련된 문항은 6개 문항으로 크론바흐 알파값은 .884, 자신감 관련 문항은 6개 문항으로, 크론바흐 알파값은 .882, 불안감 관련 문항은 7개 문항으로 크론바흐 알파값은 .924로 나타났다. 문항의 내적일관성을 알아보는 크론바흐 알파값은 일반적으로 .70 이상이면 문항 간 내적일관성이 높은 것으로 판단할 수 있기 때문에, 본 연구의 정의적 영역 측정을 위해 구성된 문항들은 .70 이상으로 나타나 내적일관성을 확보하여 신뢰할 수 있는 수준인 것으로 볼 수 있다. 정의적 영역 문항의 기술통계 및 신뢰도 분석결과는 <표 2>과 같다.

<표 2> 영어 수준별 수업에 대한 정의적 영역 문항의 기술통계 및 신뢰도분석

구분	문항	평균	표준편차	크론바흐 알파값
태도	나는 수업시간에 집중하려고 노력한다.	4.27	.77	.756
	나는 선생님의 질문에 적극적으로 대답하려고 노력한다.	4.01	.90	
	나는 학습활동(토론, 게임, 그룹 활동, 파트너 활동 등)에 자발적으로 참여한다.	4.25	.96	
	나는 수업시간에 수업과 관련되지 않은 다른 생각을 많이 한다.	3.58	1.08	
	나는 수업 도중에는 친구와 장난을 치지 않는다.	3.34	1.02	
	나는 다른 친구들보다 발표를 많이 하려고 노력한다.	3.58	1.07	
	나는 수업시간에 모르는 것이 생기면 선생님이나 친구들에게 물어보며 해결하려고 한다.	3.91	1.08	



흥미도	나는 수업시간이 즐겁다.	3.60	1.17	.884
	나는 다른 과목보다 영어 수업이 더 많았으면 좋겠다.	2.50	1.24	
	나는 수업시간에 하는 학습활동들이 재미있다.	3.71	1.15	
	나는 다음 영어 시간에 무엇을 배울지 궁금하다.	3.07	1.24	
	나는 수업시간(40분)이 짧다고 느껴진다.	2.36	1.28	
	나는 수업시간에 배우는 내용들이 흥미롭다.	3.42	1.12	
자신감	나는 영어를 잘한다고 생각한다.	3.21	1.25	.882
	나는 다른 과목보다 영어 과목에 더 자신이 있다.	2.87	1.28	
	나는 내 영어실력을 선생님이나 친구들에게 자랑하고 싶다.	2.37	1.17	
	나는 실제로 외국인을 만난다면 당황하지 않고 대화할 자신이 있다.	3.91	1.19	
	나는 선생님이나 친구들 앞에서 틀려도 자신 있게 발표한다.	3.27	1.18	
	나는 수업시간에 배운 것들을 일상생활에서 활용해 보고 싶다.	3.38	1.18	
불안감	나는 선생님이 내게 질문을 할 때 대답을 못하거나 틀릴까봐 불안하다.	2.64	1.26	.924
	나는 내 영어실력이 부족해 선생님에게 관심을 덜 받는 것 같다.	2.01	1.18	
	나는 선생님과 친구들 앞에서 발표하는 것이 두렵다.	2.10	1.22	
	나는 선생님이 나에게 질문을 하지 않았으면 좋겠다. (틀리면 창피하기 때문에)	2.13	1.24	
	나는 선생님이 영어로 말씀하실 때 이해가 되지 않으면 불안하다.	2.24	1.33	
	나는 친구들이나 선생님에게 내 영어실력이 드러나는 것이 싫다.	2.17	1.24	
	나는 다른 과목의 수업시간보다 영어시간에 더 긴장되고 떨린다.	1.81	1.15	

또한 측정도구의 타당성을 검증하기 위해서 요인분석(Factor analysis)을 실시하였다. 요인추출 방법은 주성분 분석(Principle component analysis)과 직교회전방법 중 베리맥스(Varimax)를 사용하였으며, 요인적재량  $\pm 0.40$  이상을 기준으로 도출하였다. 그에 대한 분석 결과는 <표 3>와 같다.

&lt;표 3&gt; 정의적 영역 요인분석

문항	요인			
	요인1	요인2	요인3	요인4
문22	<b>0.841</b>	-0.108	0.01	-0.207
문26	<b>0.832</b>	-0.023	-0.095	-0.134
문25	<b>0.83</b>	-0.042	0.013	-0.176
문24	<b>0.825</b>	-0.002	0.041	-0.07
문23	<b>0.819</b>	-0.092	-0.056	-0.167
문20	<b>0.812</b>	0.037	0.014	-0.119
문21	<b>0.749</b>	-0.034	-0.116	0.065
문2	-0.188	<b>0.779</b>	0.205	0.308
문1	0.081	<b>0.716</b>	0.214	0.112
문6	-0.124	<b>0.696</b>	0.194	0.345
문3	-0.202	<b>0.687</b>	0.037	0.211
문7	0.005	<b>0.66</b>	0.333	0.089
문5	0.221	<b>0.447</b>	0.256	0.001
문9	-0.087	0.103	<b>0.781</b>	0.255
문11	-0.003	0.323	<b>0.774</b>	0.079
문12	-0.028	0.055	<b>0.726</b>	0.193
문13	0.027	0.461	<b>0.702</b>	0.238
문8	-0.063	0.477	<b>0.687</b>	0.155
문10	-0.107	0.53	<b>0.612</b>	0.141
문19	0.025	0.308	<b>0.522</b>	0.491
문14	-0.229	0.158	0.159	<b>0.813</b>
문15	-0.189	0.094	0.396	<b>0.775</b>
문16	-0.054	0.149	0.182	<b>0.764</b>
문17	-0.189	0.249	0.12	<b>0.73</b>
문18	-0.208	0.397	0.14	<b>0.567</b>
고유값	5.123	4.197	3.776	3.326
분산(%)	19.705	16.141	14.523	12.791
전체누적분산(%)	63.16			

정의적 영역을 측정하는 문항들의 요인분석 결과, 4개의 요인이 도출되었으며, 전체

누적분산(설명력)은 63.160%로 나타났다. 각 요인별 특성을 살펴보면, 요인1은 불안감과 관련된 문항들로 구성되었으며, 고유값 5.123, 분산이 19.705%, 요인2는 태도와 관련된 문항들로 고유값 4.197, 분산이 16.141%, 요인3은 흥미도와 관련된 문항들로 고유값 3.776, 분산이 14.523%, 요인4는 자신감과 관련된 문항들로 고유값 3.326, 분산 12.791%로 나타났다.

### 3. 연구 절차

본 연구는 선행연구 분석과 동료교사들의 검토를 통해 설문지 구성요소 및 문항을 설정하고 수준별 이동수업을 시행하고 있는 H 사립초등학교 학생 중 5,6학년 총 219명을 대상으로 2015년 7월 13일부터 17일에 걸쳐 설문조사를 실시하였다. 본 연구자들이 직접 각 학급에 들어가 담임 선생님들에게 설문조사에 대한 사전설명을 하였으며 본 연구자들이 교실을 나간 뒤에도 학생들이 올바르게 설문조사를 할 수 있도록 지도를 부탁하였다. 본 연구자들은 연구대상이 초등학교생이라는 점을 감안하여 학생들에게 직접 문제를 읽어주고 이해가 되지 않는 문항에 대해서는 질문할 수 있도록 설명을 해 줌으로써 질문의 의도를 잘 파악할 수 있도록 도움을 주었다. 또한 학생들에게 지급된 설문지는 평가를 위한 시험이 아니라 교육연구용 설문지라는 사실을 인지시켜 주며 편안한 분위기를 조성하여 솔직한 답변을 유도해낼 수 있도록 하였다. 7월 17일 8개의 학급에서 설문지를 일괄 수거한 뒤 총 219개의 자료를 통계 처리하였다.

### 4. 자료 분석

본 연구에서는 통계처리를 위해 SPSS 18.0을 이용하였으며, 분석방법은 다음과 같다.

- 첫째, 응답자의 일반적인 특성을 알아보기 위하여 빈도분석(Frequency Analysis)을 실시하였다.
- 둘째, 정의적 영역에 대한 기술통계 및 내적 일관성을 알아보기 위해 신뢰도 분석을 실시하였다.
- 셋째, 측정도구의 타당성 검증 및 정의적 영역 하위요인 도출을 위해 요인분석을 실시하였다.
- 넷째, 일반적 특성에 따른 정의적 영역 하위요인의 평균 차이를 살펴보기 위해, 독립표본 t검정과 일원변량분석(One-way Anova)을 실시하였으며, 사후검증으로 Duncan 검증을 실시하였다.
- 다섯째, 일반적 특성에 따른 수준별 수업의 태도를 살펴보기 위해 카이스퀘어검정을 실시하였다.

## IV. 연구 결과 및 논의

### 1. 수준별 이동수업에 대한 학습자의 인식 및 태도

수준별 이동수업에 대한 학년별, 분반별 인식 비교와 수준별 이동수업에 대한 학생들의 찬반 의견, 내 수준과 편성반의 적합성, 수준별 이동수업에 대한 만족도, 성적 향상 효과, 필요성과 그 이유들에 대해 알아보기 위해 카이스퀘어 검정을 실시하였다.

#### 가. 수준별 반편성에 대한 찬반 의견

수준별 편성에 대한 학생들의 찬반의견의 분포를 살펴보면, 찬성이 26.9%로 가장 높게 나타났으며, 적극찬성과 찬성을 합한 비율이 약 46.3%로 적극반대와 반대를 합한 비율 30.1%보다 높게 나타났다(표 4).

<표 4> 수준별 편성 찬반의견

구분	적극찬성한다	찬성한다	보통이다	반대한다	적극반대한다	카이제곱 검정	
학년	5학년	21 (19.8%)	26 (24.5%)	30 (28.3%)	9 (8.5%)	20 (18.9%)	$\chi^2 = 2.928$ $p = .570$
	6학년	21 (19.1%)	32 (29.1%)	21 (19.1%)	12 (10.9%)	24 (21.8%)	
분반	A반	24 (32.0%)	24 (32.0%)	12 (16.0%)	4 (5.3%)	11 (14.7%)	$\chi^2 = 31.024^{**}$ $p = .002$
	B반	10 (13.0%)	25 (32.5%)	16 (20.8%)	12 (15.6%)	14 (18.2%)	
	C1반	5 (15.2%)	5 (15.2%)	12 (36.4%)	3 (9.1%)	8 (24.2%)	
	C2반	3 (9.7%)	4 (12.9%)	11 (35.5%)	2 (6.5%)	11 (35.5%)	
전체	42 (19.4%)	58 (26.9%)	51 (23.6%)	21 (9.7%)	44 (20.4%)		

\*  $p < .05$ , \*\*  $p < .01$ , \*\*\*  $p < .001$

학년과 분반별 찬반의견 비율의 차이를 살펴보면, 분반별 찬반의견 분포가 유의미한 차이를 보이는 것으로 나타났고(카이제곱 값=31.024,  $p < .01$ ), 학년별 분포는 차이가 없는 것으로 나타났다. 분반별 찬반의견 비율에서 A반과 B반은 찬성비율(적극찬성+찬성)이 각각 64.0%, 45.5%로 반대비율(적극반대+반대) 보다 높게 나타난 반면,

C1반과 C2반은 반대비율(적극반대+반대)이 각각 33.3%, 42.0%로 찬성비율(적극찬성+찬성) 보다 높게 나타났다.

수준별 이동수업에 대한 찬성의견을 종합해 보면 영어를 배우는 속도는 학생들이 다 다르기 때문에 능력별로 반을 나누면 자신의 수준을 알 수 있고, 비슷한 수준의 친구들과 수업을 받으면 심리적으로 편안함을 느껴 수업이 재미있고 이로 인해 학업 능력이 오르게 된다고 하였다. 반대의견을 종합해 보면, 차별의식을 느껴 학습의욕이 상실되고 자신의 수준을 인정하기 싫다는 의견, 또래의 놀림, 부모님의 꾸짖음, 수준 별로 인한 반편성의 스트레스 보다 반편성을 위한 단 한 번의 평가 체제에 더욱 스트레스를 받아 수준별 이동수업을 반대 한다는 의견도 있었다. 또한 또래 학습 효과를 지적하며 비슷한 수준끼리 학습을 하면 영어를 잘하는 학생의 발음이나 사용하는 단어, 표현들을 습득 할 수 없다고 하며 다양한 영어실력의 학생들과 같은 반을 해보고 싶다는 의견을 제시하였다.

#### 나. 학습 수준과 편성반의 적합성에 대한 인식

학습 수준과 현재 편성반의 적합성 대한 의견을 살펴보면 <표 5>에서와 같이 현재 자신의 수준에 맞는 반에 편성되었다는 의견이 80.5%, 내 수준에 맞지 않는 반에 편성되었다는 의견이 19.5%로 나타났다.

<표 5> 학습 수준과 편성반의 적합성

구분		그렇다	아니다	카이제곱검정
학년	5학년	86(80.4%)	21(19.6%)	$\chi^2 = 0.001$ $p = .973$
	6학년	87(80.6%)	21(19.4%)	
분반	A반	70(94.6%)	4(5.4%)	$\chi^2 = 16.460^{**}$ $p = .001$
	B반	58(77.3%)	17(22.7%)	
	C1반	24(70.6%)	10(29.4%)	
	C2반	21(65.6%)	11(34.4%)	
전체		173(80.5%)	42(19.5%)	

\*  $p < .05$ , \*\*  $p < .01$ , \*\*\*  $p < .001$

학년과 분반별 비율의 차이를 살펴보면, 분반별 비율의 분포가 유의미한 차이를 보이는 것으로 나타났고(카이제곱 값=16.460,  $p < .01$ ), 학년별 분포는 차이가 없으므로 나타났다. 분반별 비율에서 A반이 94.6%로 가장 높게 나타난 반면, C2반은

65.6%로 가장 낮은 것으로 나타났다.

#### 다. 수준별 이동수업에 대한 만족도

수준별 반편성에 대한 만족 및 불만족의견 분포를 살펴보면 만족이 67.1%로 불만족 보다 높게 나타났고, 학년과 분반별 만족 및 불만족 의견 비율의 차이를 살펴보면, 분반별 분포가 유의미한 차이를 보였으나(카이제곱 값=9.237,  $p<.05$ ), 학년별 분포는 차이가 없는 것으로 나타났다. 분반별 비율에서 A반의 만족비율이 78.1%로 가장 높게 나타난 반면, C2반은 50.0%로 만족비율이 가장 낮은 것으로 나타났다(표 6).

<표 6> 수준별 편성 만족도

구분		만족	불만족	카이제곱검정
학년	5학년	74 (69.2%)	33 (30.8%)	$\chi^2 = .399$ $p = .528$
	6학년	69 (65.1%)	37 (34.9%)	
분반	A반	57 (78.1%)	16 (21.9%)	$\chi^2 = 9.237^*$ $p = .026$
	B반	46 (62.2%)	28 (37.8%)	
	C1반	24 (70.6%)	10 (29.4%)	
	C2반	16 (50.0%)	16 (50.0%)	
전체		143 (67.1%)	70 (32.9%)	

\*  $p<.05$ , \*\*  $p<.01$ , \*\*\*  $p<.001$

수준별 반편성에 대한 만족 이유에 대한 설문조사 결과로는 '내가 속한 반의 수업 분위기가 좋다.'가 30.1%로 가장 많았으며, '비슷한 수준의 친구들과 공부를 하니 마음이 편하고 자신감이 생겨서 영어를 잘 하고 싶은 의욕이 생긴다.'는 의견도 25.0%로 높게 나타났다. 또한 비슷한 수준의 학생들과의 경쟁심이 학습에 도움이 되고 수업 내용이 수준에 맞아 이해가 더 잘 된다는 것도 만족 이유로 꼽혔다. 반면, 수준별 반편성에 대한 불만족이유는 '수준차이로 인해 선생님에게 차별받는 것 같은 느낌이 든다.'가 29.2%로 가장 많았다. 기타의견에서 언급된 이유에서도 학생들은 반속성별로 교사에게 차별을 받는 것 같은 느낌이 들어 학습의욕이 저하된다는 의견이 있었다(표 7).

<표 7> 만족/불만족 이유

구분	내용	빈도(명)	비율(%)
만족 이유	수준이 비슷한 친구들과 공부를 하니 경쟁심이 유발되어 공부를 더 열심히 할 수 있다.	27	19.9
	선생님이 수준에 맞게 가르쳐 주시기 때문에 수업 이해가 더 잘 된다.	25	18.4
	내가 속한 반의 수업분위기가 좋다.	41	30.1
	비슷한 수준의 친구들과 공부를 하니 마음이 편하고 자신감이 생겨서 영어를 잘 하고 싶은 의욕이 생긴다.	34	25.0
	기타	9	6.6
불만족 이유	수준별 이동수업을 해도 수업이 이해가 가지 않는 건 마찬가지다.	3	4.6
	수준차이로 인해 선생님에게 차별받는 것 같은 느낌이 든다.	19	29.2
	비슷한 수준의 친구끼리 공부를 하니 능률이 오르지 않는다.	11	16.9
	내가 속한 반의 수업분위기가 산만하다.	4	6.2
	이동이 불편하고 소지품관리(교재, 가방, 필기도구 등)가 어렵다.	10	15.4
	기타	18	27.7

라. 수준별 이동수업의 성적 향상 효과에 대한 인식

<표 8> 수준별 편성에 따른 성적향상

구분	그렇다	그렇지 않다	카이제곱검정	
학년	5학년	68 (63.6%)	39 (36.4%)	$\chi^2 = .100$ $p = .780$
	6학년	67 (61.5%)	42 (38.5%)	
분반	A반	55 (73.3%)	20 (26.7%)	$\chi^2 = 6.990$ $p = .072$
	B반	41 (54.7%)	34 (45.3%)	
	C1반	22 (64.7%)	12 (35.3%)	
	C2반	17 (53.1%)	15 (46.9%)	
전체	135 (62.5%)	81 (37.5%)		

\*  $p < .05$ , \*\*  $p < .01$ , \*\*\*  $p < .001$

수준별 편성이 성적향상에 도움이 되는지에 대한 의견의 분포를 살펴본 결과, ‘도움이 된다’는 의견이 62.5%로 도움이 안된다는 의견보다 높게 나타났다. 학년과 분반별 비율의 차이를 살펴보면, 학년별은 유의미한 차이가 없었지만 분반별은 상위권반 학생일수록 수준별 편성이 성적향상 효과에 도움이 된 것으로 나타났다(표 8).

수준별 편성으로 성적이 향상되었다는 이유에 대해 ‘수업내용이 나의 수준과 알맞게 이루어 졌다.’가 34.4%로 가장 많았으며, 다음으로 ‘비슷한 수준의 친구들에게 경쟁심이 생겨서 공부할 의욕이 생겼다.’는 의견도 20.3%로 높게 나타났다. 반면, 성적이 향상되지 않은 이유에 대해 ‘수준내용이 나의 수준에 맞게 이루어지지 않았다.’는 의견이 42.0%로 가장 많았으며, ‘수업분위기가 산만해서 수업에 집중할 수 없었다.’는 의견도 24.7%로 높게 나타났다(표 9).

<표 9> 성적향상/비 향상 이유

구분	내용	빈도(명)	비율(%)
향상 이유	수업분위기가 조용하고 공부하는 분위기가 형성되어 수업에 더 집중할 수 있었다.	16	12.5
	수업내용이 나의 수준과 알맞게 이루어 졌다.	44	34.4
	비슷한 수준의 친구들에게 경쟁심이 생겨서 공부할 의욕이 생겼다.	26	20.3
	내가 수업에 더 적극적으로 참여하였다.	21	16.4
	같은 반에 속한 친구의 도움을 받았다.	15	11.7
	기타	6	4.7
비 향상 이유	수업분위기가 산만해서 수업에 집중할 수 없었다.	20	24.7
	수업내용이 나의 수준에 맞게 이루어지지 않았다	34	42.0
	자존심 손상과 열등감 때문에 공부할 의욕이 없어졌다.	13	16.0
	내가 수업시간에 열심히 참여하지 않았다.	1	1.2
	내가 모르는 내용을 물어 볼 친구(같은 반에 속한)가 없었다.	2	2.5
	기타	11	13.6

#### 마. 수준별 이동수업의 필요성에 대한 인식

수준별 편성의 필요성에 대한 의견은 수준별 편성이 필요하다는 의견에 ‘그렇다’가 63.6%로 ‘그렇지 않다’라는 의견보다 높게 나타났다. 학년과 분반별 필요성에 대한 의



건의 비율 차이를 살펴보면, 분반별 분포가 유의미한 차이를 보이는 것으로 나타났고 (카이제곱 값=9.661,  $p<.05$ ), 학년별 분포는 차이가 없는 것으로 나타났다. 분반별 비율에서 A반의 ‘그렇다’가 74.7%로 가장 높게 나타난 반면, C2반은 ‘그렇다’의 비율이 50.0%로 가장 낮은 것으로 나타났다(표 10).

<표 10> 수준별 편성 필요성에 대한 인식

구분	그렇다	그렇지 않다	카이제곱검정	
학년	5학년	69(64.5%)	38(35.5%)	$\chi^2 = .081$ $p = .776$
	6학년	67(62.6%)	40(37.4%)	
분반	A반	56(74.7%)	19(25.3%)	$\chi^2 = 9.661^*$ $p = .022$
	B반	41(54.7%)	34(45.3%)	
	C1반	24(70.6%)	10(29.4%)	
	C2반	15(50.0%)	15(50.0%)	
전체	136(63.6%)	78(36.4%)		

\*  $p<.05$ , \*\*  $p<.01$ , \*\*\*  $p<.001$

수준별 편성이 필요한 이유로는 <표 11>에 제시된 바와 같이 ‘자신의 수준에 맞는 다양한 활동들을 통해 영어 학습에 대한 흥미를 높일 수 있다.’가 35.1%로 가장 많았으며, 다음으로 ‘더 높은 반으로 올라가거나 또는 낮은 반으로 떨어지지 않기 위해 더 열심히 공부할 동기가 생긴다.’는 의견도 33.6%로 높게 나타났다. 반면, 수준별 편성이 불필요한 이유에 대해 ‘성적으로 반으로 나누기 때문에 낮은 반 친구들이 차별을 받거나 패배의식을 느낄 수 있다.’는 47.2%로 가장 큰 불필요 이유로 꼽았다.

<표 11> 수준별 편성 필요/불필요 이유

구분	내용	빈도(명)	비율(%)
필요 이유	자신의 수준에 맞는 다양한 활동들을 통해 영어 학습에 대한 흥미를 높일 수 있다.	46	35.1
	더 높은 반으로 올라가거나 또는 낮은 반으로 떨어지지 않기 위해 더 열심히 공부할 동기가 생긴다.	44	33.6
	비슷한 수준의 친구들이 함께 공부함으로써 학습능률이 올라 성적이 향상 될 것이다.	23	17.6
	내가 속한 반 친구들과 더 친밀한 교우관계를 가질 수 있다.	12	9.2
	기타	6	4.6

불필요 이유	수업분위기가 산만하고 성적향상에 별로 기여하지 못한다.	5	6.9
	소규모(4~10명)로 수업을 듣는 것이 어색하고 불편하다.	5	6.9
	교실만 이동할 뿐 같은 교재로 같은 내용을 배운다.	12	16.7
	성적으로 반으로 나누기 때문에 낮은 반 친구들이 차별을 받거나 패배의식을 느낄 수 있다.	34	47.2
	더 높은 반으로 가기위해, 혹은 낮은 반으로 떨어지지 않기 위해 더 많은 사교육(학원, 과외 등)을 받게 된다.	12	16.7
기타	4	5.6	

## 2. 정의적 특성에 따른 수준별 이동수업에 대한 학습자의 인식

학생들의 정의적 특성은 영어에 대한 태도, 흥미도, 자신감, 불안감 등 4가지이고 이에 대한 설문은 각각 6~7문항으로 이루어져 있다. 정의적 하위요인에 대한 학년 및 분반별 평균의 차이를 알아보기 위하여 독립표본 t검정과 일원변량분석(One-way Anova)을 실시하였으며, 사후검증으로 Duncan 검증을 실시하였다.

### 가. 학습자의 학년별 정의적 특성 비교

<표 12> 학습자의 학년별 정의적 특성 비교

요인	학년(n)	평균	표준편차	t	p
태도	5학년(109)	3.95	.67	1.273	.204
	6학년(110)	3.83	.73		
흥미도	5학년(109)	3.43	.91	4.653***	.000
	6학년(110)	2.87	.87		
자신감	5학년(109)	3.28	1.01	2.191*	.029
	6학년(110)	2.99	.97		
불안감	5학년(109)	2.25	1.04	1.094	.275
	6학년(110)	2.10	1.00		

\*  $p < .05$ , \*\*  $p < .01$ , \*\*\*  $p < .001$

학습자의 정의적 영역 하위요인에 대한 학년별 평균 차이 결과를 살펴보면, 흥미도와 자신감에서 5학년과 6학년의 평균차이가 유의미한 것으로 나타났으며, 태도와

불안감에서는 차이가 없는 것으로 나타났다(표 12). 흥미도의 경우 5학년 3.43점, 6학년 2.87점으로 5학년이 6학년 보다 높게 나타나 유의미한 차이를 보였다( $t=4.653, p<.001$ ). 자신감의 경우에 5학년 3.28점, 6학년 2.99점으로 5학년이 6학년보다 높게 나타나 유의미한 차이를 보였다( $t=2.191, p<.05$ ).

이상의 결과를 통해 영어수업에 대한 흥미와 자신감은 5학년이 6학년 보다 더 높고, 태도와 불안감은 큰 차이가 없음을 알 수 있다. 5학년과 6학년은 교재 수준이 다르기 때문에 5학년 학생들을 위한 교재는 6학년 보다 좀 더 쉽고 흥미로운 주제들로 편성되어 상대적으로 5학년 학생들이 영어 학습에 대한 흥미와 자신감이 더 높았을 것이라고 추측되어진다.

### 나. 수준 분반별 학습자의 정의적 특성 비교

학습자의 정의적 영역 하위요인에 대한 분반별 평균 차이 결과를 살펴보면, 태도, 자신감, 불안감에서 분반별 평균차이가 유의미한 것으로 나타났으며, 흥미도는 차이가 없는 것으로 나타났다(표 13).

<표 13> 학습자의 수준 분반별 정의적 특성 비교

요인	분반(n)	평균	표준편차	F	p
학습태도	A반(76)a	4.10	.59	3.522*	.016
	B반(77)b	3.80	.64		
	C1반(34)b	3.76	.87		
	C2반(32)b	3.75	.79		
흥미도	A반(76)	3.38	.95	2.585	.054
	B반(77)	3.05	.83		
	C1반(34)	3.01	1.09		
	C2반(32)	2.96	.86		
자신감	A반(76)a	3.65	.82	22.624***	.000
	B반(77)b	3.17	.87		
	C1반(34)c	2.70	.94		
	C2반(32)d	2.23	.94		
불안감	A반(76)b	1.88	.97	4.114**	.007
	B반(77)	2.21	.90		
	C1반(34)a	2.41	1.12		
	C2반(32)a	2.53	1.18		

\*  $p<.05$ , \*\*  $p<.01$ , \*\*\*  $p<.001$

Duncan의 사후검정결과 a>b>c>d

태도의 경우에 A반은 4.10점, B반 3.80점, C1반 3.76점, C2반 3.75점으로 나타났으

며, 사후검정결과로부터 A반이 B, C1, C2반보다 높게 나타나 유의미한 차이를 보였다( $F=3.522, p<.05$ ). 자신감의 경우에 A반은 3.65점, B반 3.17점, C1반 2.70점, C2반 2.23점으로 나타났으며, 사후검정결과로부터 A반이 가장 높고, B반, C1반, C2반의 순으로 유의미한 차이를 보였다( $F=22.624, p<.001$ ). 그러나 불안감은 A반 1.88점, B반 2.21점, C1반 2.41점, C2반 2.53점으로, 사후검정결과로부터 C1, C2반이 A반보다 높게 나타나 유의미한 차이를 보였다( $F=4.114, p<.01$ ). 이상의 결과를 통해 영어수업에 대한 흥미는 수준 분반별 차이가 없지만, 태도와 자신감에서는 A반이 다른 반에 비해 상대적으로 높고, 불안감은 덜 느끼고 있음을 알 수 있다.

이상을 종합해 보면 수준별 이동수업이 태도, 흥미도, 자신감, 불안감 영역에 있어서 학년별로는 큰 차이가 나지 않았지만, 수준반별로는 유의미한 차이가 있다는 것을 알 수 있었다. 즉, 수준반이 높을수록 태도와 자신감 영역이 높았고 불안감 영역이 낮았다는 것을 알 수 있었는데, 이는 수준별 이동수업이 학생들의 정의적 영역에 영향을 미쳐 상위권반 학생일수록 자신감이 높아져 상대적으로 불안감을 덜 느껴 학습 태도에 긍정적인 영향을 미쳤지만, 하위권반 학생일수록 수준별 이동수업으로 인해 자신감이 낮아져 불안감을 느껴 학습태도에 부정적인 영향을 미쳤다는 것을 알 수 있었다. 따라서 교사는 상·중·하위권반 학생들 모두에게 교재 이외에도 수준별에 알맞은 다양한 수업활동을 제시하여 영어학습에 대한 학생들의 흥미를 북돋울 수 있도록 해야 한다.

## V. 결론 및 제언

본 연구는 초등학교 영어과 수준별 이동수업이 학습자의 정의적 영역에 미치는 영향과 학습자의 정의적 특성에 따른 수준별 이동수업에 대한 인식 및 태도에 대해 알아보고자 하였다. 이를 위해 수준별 이동수업을 실시하는 서울 소재 H 사립초등학교 5,6학년 219명을 대상으로 수준별 이동수업이 정의적 영역에 미치는 영향과 수준별 이동수업에 관한 인식 및 태도 설문 조사를 실시하였으며, 설문 분석을 통하여 수준별 이동수업이 정의적 특성에 미치는 영향에 대해 학년별과 반속성에 따라 차이가 나는지 알아보았고, 수준별 이동수업에 대한 학생들의 인식 및 태도 역시 학년별과 반속성에 따라 차이가 나는지 알아보았다.

학습자대상 설문을 분석한 결과 수준별 이동수업은 학생들의 정의적 영역에 영향을 미쳐 상위권반 학생들은 수준별 이동수업 시 자신감이 높아져 불안감을 덜 느끼고 그로 인해 학습의욕이 향상되어 성적향상에도 도움이 되어 수준별 이동수업의 필요성에 대해 찬성하였다. 중위권반 학생들은 전반적으로 상위권반 학생들과 별 다른 차이가 나지 않았지만 상위권 학생들보다 불안감을 더 느끼고 있었다. 그러나 하위권

반 학생들은 차별과 패배의식 등으로 인해 자신감을 상실하여 불안감을 느끼며 그로 인해 학습의욕이 저하되어 성적향상에 별 다른 도움을 받지 못해 수준별 이동수업의 필요성에 대해 반대하였다. 이와 같은 연구 결과는 여러 선행연구 결과에서 지적된 문제점들이 여전히 개선되고 있지 않음을 드러내고 있다. 이에 본 연구자들은 앞으로의 수준별 이동수업에서 학생들의 정의적 특성을 고려한 좀 더 효과적이고 효율적인 수준별 수업방안을 다음과 같이 제안하고자 한다.

첫째, 본 연구에서는 학생들의 능력 즉, 학업성취도에 따라 상·중·하위권 반과 같이 세 집단으로만 구분되는 반편성으로 인해 학생들이 차별의식, 패배의식, 또는 특권의식을 느끼고 있는 것을 관찰하였다. 영어 인증시험을 통한 획일적인 평가로 반편성이 이루어지는 것은 학습자의 다양성을 수용하여 학습의 효율성을 제고하고자 한 이동수업의 본래 목적을 달성하는 데에는 한계가 있으므로 반편성에 대한 다양한 평가방법의 개발이 요구된다. 수준별 이동수업의 본래의 취지에 맞게 학생들의 성적 이외에도 교사의 수행평가 및 판단, 학생들의 흥미, 적성, 희망 등을 고려하여 반편성을 하여야 하지만 교사가 이러한 것들을 기록하고 분석하는 데에는 분명 어려움이 따를 것이다. 따라서 대안적인 해결책으로 수준별 집단에 따라 차별화된 평가 시스템과 도구가 개발되고 학교의 자율성이 확대된다면 학교 여건에 따라 적합한 수준별 반편성을 적용할 수 있을 것이다.

둘째, 본 연구에서는 상위권반 학생일수록 수준별 이동수업의 인식 및 태도, 만족도 등이 높다는 것을 알 수 있었다. 수준별 이동수업에 대한 전반적인 조사에서 하위권반 학생들이 느끼는 가장 큰 문제의 원인은 패배의식과 차별의식이라고 하였다. 하위권반 학생들은 자신이 속한 반에 대해 정서적으로 굉장히 큰 영향을 받고 있음을 알 수 있었다. 따라서 교사는 하위권반 학생들의 수준에 맞는 다양한 과제를 제시하여 학생들이 과제 수행 후 성취감과 자신감을 가질 수 있도록 수업분위기 개선에 힘써야 할 것이며, 나아가 하위권반 학생들에게 조금 더 많은 칭찬과 관심으로 사기를 북돋아 학생들의 학습의욕을 향상시킬 필요가 있다고 여겨진다. 이러한 교사의 노력과 수업분위기 개선은 수준별 이동수업에 대한 하위권반 학생들의 만족도에 긍정적인 영향을 줄 것으로 기대된다. 또한 토요 방과 후 교실 등을 개설하여 상·중·하위권반 학생들이 정규 수업 이외에 자신의 흥미를 기준으로 다양한 클럽활동 및 소모임 활동에 참여하게 함으로써 학생들 간의 연대감을 조성하는 것도 학습자의 정의적 영역에 의미 있는 영향을 미칠 수 있을 것이다.

셋째, 수준별 이동수업에서는 학습자의 정의적 영역이 학습성취와 만족도 등에 미치는 영향이 크기 때문에, 특히 교사의 역할이 매우 중요하다. 교사는 수준별 반편성으로 인해 획일화된 학생들 정서를 칭찬과 격려와 같은 긍정적인 피드백 또는 보상으로 자연스럽게 녹여주는 역할을 해야 할 것이다. 수준별 이동수업의 등장 배경과 목적 즉, 수준별 이동수업은 학습자 중심교육, 개별화 교육을 위한 교수 방법임을 학

생들에게 주지시키며 학생들의 정서에 부정적인 영향이 덜 미치도록 많은 신경을 써 주어야 할 것이다. 교사는 스스로 학생들에게 정의적 행동에 교사변인이 크게 작용한다는 것을 보다 깊이 인지하고 이에 대비해 수업에 임해야 한다. 또한 학년별로 수준별 교수학습 자료 및 교재를 개발하여 학생들에게 수준에 맞는 차별화된 학습을 제공해야 하며 특히 수준반별로 난이도를 달리한 시험문제를 개발하고 긍정적인 피드백을 제공하여 모든 수준의 학생들이 학업 성취의욕을 가질 수 있도록 해야 할 필요가 있다. 또한 수업 분위기 조성에 지대한 영향을 미치는 좌석배치나 영어전용 교실과 같은 교실 환경조성에 세심한 주의를 기울여야 한다.

마지막으로 수준별 이동수업의 시행에서 드러난 문제점들에 대해 학교당국이 좀 더 적극적으로 대처할 필요가 있다. 미미한 학업성취효과, 정서적인 영향, 평가체제 및 기준의 모호함, 수준별 수업준비에 대한 교사의 어려움 등 그동안의 선행연구와 본 연구결과에서 동일한 문제점들이 드러나면서 수준별 이동수업의 문제점이 아직 개선되지 않고 계속 방치되고 있음을 알 수 있었다. 이러한 점들이 결국 학생들로 하여금 수준별 이동수업을 선호하는데 걸림돌이 되어 수준별 이동 수업에 대한 수준별 부정적인 인식을 갖게 하는 원인이 되는 것으로 여겨진다. 따라서 학교는 영어과 교사들과 수준별 이동수업에 대한 현실적인 문제점들에 대해 자주 논의하여 그 개선 방안을 적극적으로 강구하여야 한다.

이상에서 수준별 이동수업이 학생들의 정의적 영역에 미치는 영향과 아울러 수준별 이동수업에 대한 학생들의 전반적인 인식 및 태도 등을 살펴보고 그 결과를 바탕으로 시사점을 제시하였다. 그러나 본 연구는 수준별 이동수업이 시행되고 있는 한 사립초등학교의 5-6학년만을 대상으로 하여 이동수업의 문제점 분석에 있어서 한계점이 있다. 따라서, 차후 연구에서는 공교육현황에 대한 분석과 학생들의 정의적 특성과 수준을 고려한 현실적인 수업계획안 개발 및 교수방법 등에 대한 연구가 절실히 필요하며 이것을 바탕으로 실제 교실상황에 적용해 보고 효과가 있는지에 대한 연구 역시 뒷받침 되어야 할 것이다.

## 참고문헌

- 권은여(2007). 중학교 수준별 이동수업에 대한 학생들의 반응·문제점 및 해결방안. 경남대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 교육개혁위원회(1995). **신교육체제 수립을 위한 교육개혁 방안**. 서울: 교육개혁위원회
- 교육과학기술부(2011). 2009 개정 교육과정에 따른 영어과 교육과정. **교육과학기술부 고시 제 2011-361호[별책 14]**. 서울: 교육과학기술부
- 교육부(1997). **초등학교교육과정**. 서울:교육부.
- 교육인적자원부(2001). **수준별 교육과정 편성 운영과 실제; 수준별 교육과정편성 운영의 실제 중학교교육과정 편성 운영 자료(III)**. 서울: 교육인적자원부.
- 김지원(2004). 영어과 수준별 수업이 초등학생의 정의적 영역에 미치는 영향. 한양대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 김재춘(1997). 다시 생각해 본 수준별 교육과정. **교육과정연구**, 15(1), 19-50.
- 김형석(1999). 수준별 이동수업을 통한 자기 주도적 학습방법에 대한 의식조사 및 그 결과 분석. 홍익대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 박명희(2009). 정의적 관점에서 바라본 중학교 영어 수준별 수업에 관한 연구. 단국대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 박형기(1986). 영어학습의 성공 및 실패요인에 관한 연구: 고등학교 영어학습을 중심으로. **부산대 언어연구**, 8, 19-50.
- 박혜경(2013). 고등학교 학생들의 영어 수준별 수업에 대한 인식조사. 건국대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 박효익(2013.06.27.). 수준별 이동수업 운영 학교 제재하라.  
<http://news1.kr/articles/?1193583>에서 2015년 6월27일 인출.
- 방영주(2002). 학습자 중심의 언어학습. 박경자(편.), **영어교육의 이해** (pp. 292-304). 서울: 한국문화사.
- 서울특별시교육청(2000). **제 7차 교육과정의 이해**. 서울: 지은문화사
- 서울특별시교육청(2008). **서울특별시 교육청지정 교육과정 정책 연구학교 운영 중간 보고서**. 서울: 서울특별시교육청.
- 신경원(2006). 수준별 이동수업에 따른 교실영어가 학업 성취도 및 정의적 태도에 미치는 영향. 중앙대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 신인숙(2005). 영어과 수준별 이동수업에 대한 학년과 집단에 따른 인식비교. **영어교육**, 60(2), 223-243.
- 오만록(1984). 학업성취의 누적경험이 정의적 특성의 변화에 미치는 영향. 고려대학교 교육대학원 석사학위논문.

- 유선재(1999). 수준별 교육과정 운영실태 및 문제점 분석; 수준별 이동수업 운영사례를 중심으로. 건국대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 이경실(2009). 영어과 수준별 이동수업에 대한 각 수준별 학생의 정의적 반응과 인식 연구. 홍익대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 이미옥(2009). 영어 학습 태도, 동기, 불안감이 학업성취도에 미치는 영향. 아주대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 이용대(2002). 수준별 담임교사와 전담교사의 영어수업이 초등학교의 정의적 특성에 미치는 영향. 대구교육대학교 석사학위논문.
- 이진영(2012). 영어 수준별 이동수업에 관한 학생과 교사의 인식비교. 중앙대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 이혜원(2003). 조기영어교육이 초등학교의 영어에 대한 정의적 특성에 미치는 영향. 연세대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 장종득(2009). 수준별 이동수업을 통한 영어수업의 효율성 고찰. *언어과학연구*, 51(1), 277-300.
- 최미량(2001). 초등영어 수준별 수업 운영이 의사소통 능력에 및 정의적 측면에 미치는 영향. 인천교육대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 한국교육과정평가원(1998). **제 7차 교육과정 개정에 따른 영어과 수준별 교육과정 적용방안과 교수·학습 자료 개발 연구**. 서울: 한국교육과정평가원.
- 한국교육과정평가원(2008). **고등학교교육과정 편성·운영의 쟁점과 개선방안**. 서울: 한국 교육과정평가원.
- 한국교육과정평가원(2009). **수준별 수업에 따른 학생 평가 방안 연구**. 서울: 한국 교육과정평가원.
- 황은경(2002). 초등영어 학습자의 정의적 특성에 영향을 미치는 요인연구. 서울교육대학교 교육대학원 석사학위논문.
- Abraham, J. (1989). Testing Hargreaves's and Lacey's differentiation-polarisation theory in a settled comprehensive. *British Journal of Sociology*, 40(1), 46-81.
- Anderson, L. W. (1981). *Asserting affective characteristics in the schools*. Boston, MA: Allyn and Bacon, Inc.
- Ball, S. (1981). *Beachside comprehensive: A case study of secondary schooling*. Cambridge, MA: Cambridge University Press.
- Bloom, B. S. (1976). *Human characteristics and school learning*. New York: McGraw-Hill.
- Brown, H. D. (2013). *Teaching by principles*. New York: Longman.
- Gamoran, A., & Mare, R. D. (1989). Secondary school tracking and educational



inequality: Compensation, reinforcement, or neutrality? *American Journal of Sociology*, 94(5), 1146-1183.

논문 접수: 2016년 2월 3일

논문 심사: 2016년 2월 11일

게재 승인: 2016년 2월 18일

<ABSTRACT>

**The Effects of Level-based English Classes  
on the Affective Domains of the Elementary Students and  
Suggestions for its improvement**

**Lee, Gyoung-Hwa**(Hanyang University)

**Kim, Kyung-Hye**(Hanyang University)

**Han, Moon-Sub**(Hanyang University)

The purpose of this study is to analyze the effects of level-based English classes on the affective domains of the elementary students and to make suggestions for its improvement. For this, the researchers surveyed a total of 219 students on their overall perception of level-based English classes and its influence on their affective domains. The findings revealed:

First, the students in higher classes showed positive attitude toward level-based English classes while the students in lower classes showed the opposite. Second, the students in higher level classes showed high scores in attitude, interest, and confidence and low scores in anxiety, while the students in lower level classes showed low scores in attitude, interest, and confidence but high scores in anxiety. Third, the issues with level-based English classes reported in the previous research were also found in this study, indicating the urgent need for realistic measures for improvement of level-based English classes.

Based on these findings, the following suggestions were put forwards: First, a multi-dimensional placement system should be developed so that the students can feel positively about level-based English classes. Second, a diverse activities such as small size group work or club activities should be organized for the the students in different level of classes to develop rapport among them. Third, teachers should prepare various educational resources and methods which can give more confidence, interest, and attitude. Lastly, teachers ought to promote joyful environment with positive feedbacks cheers.

★ **Key words:** culture education, textbook analysis, 2009 national curriculum