

# 아동영어 교사의 수업 전문성에 대한 설문 연구\*

김정인\*\*

서울신학대학교

## A Survey of Early Childhood English Teachers' Professionalism\*

Kim, Jung In\*\*

Seoul Theological University

**ABSTRACT:** The importance of early English education has been widely recognized in Korea, but English teachers in early childhood education have not received as much attention. Through an extensive literature review on teacher professionalism, English teacher professionalism, and early childhood professionalism, Grossman's (1990) four teacher knowledge model (subject matter knowledge, general pedagogical knowledge, pedagogical content knowledge, knowledge of context) was used as the theoretical framework. Based on the framework, this study examined how early childhood English teachers were perceived in terms of their professionalism using ECETK (Early Childhood Teacher Knowledge). The questionnaire (Kim, 2018) was distributed to 330 participants currently working early childhood English teachers. The researcher used SPSS 21.0 to run descriptive statistics, independent t-test, ANOVA and a correlation analysis. Major results show that early childhood English teachers evaluate high on general pedagogical knowledge and pedagogical content knowledge while knowledge on subject matter and context were relatively low. Next, teachers with over five years of teaching experience, experience in teacher education, study abroad over one month, or self-confidence in English proficiency tend to evaluate positively on their professionalism. Lastly, the degree of professionalism is significantly different depending on the majors (English major or non-English major) of early childhood English teachers. Based on these results, this study suggests strengthening the professionalism of early childhood English teachers.

Key words: early childhood English teacher, professionalism, teacher education, teacher knowledge, pedagogical content knowledge

## I. 연구의 필요성 및 목적

### 1. 연구의 필요성

국제화 시대 속에서 한국의 많은 부모는 자녀들이 될 수 있는 대로 어릴 때 영어에 노출되고 학습하는 것을 희망한다. 1997년 교육부 보고서에 따르면 1982년부터 1996년까지 95.2%의 초등학교에서 영어 특별활동을 시행하였고, 전체 초등학교의 70.2%가 방과 후 영어 수업

을 진행한 것으로 나타나고 있다(교육부, 1997). 이러한 영어에 관한 관심과 필요를 반영하여 우리나라는 1997년부터 공교육을 통해 3학년부터 학생들이 영어를 배울 수 있도록 해왔지만 적지 않은 학생들이 그 이전에 사교육을 통해 영어를 접하고 있다(진경애, 정채관, 2020). 진경애, 정채관(2020)은 초등학교 3학년 학생들의 영어 선행 학습에 대한 실태를 조사하였다. 이를 위해 17개의 시도 교육청을 통해 100개 학교를 표집하고, 1,356명의 학부모가 참여한 설문 연구를 진행했다. 연구 결과 3학년 이

\* 이 논문은 2021년도 서울신학대학교 교내연구비 지원에 의한 것임.

\*\* 단독저자: 김정인, 서울신학대학교 영어과/글로벌경영학과 교수 (E-mail: bandaleye16@gmail.com)

<http://dx.doi.org/10.15812/ter.60.3.202109.439>

전에 80%의 학생들이 영어선행학습을 했고, 이들의 영어 학습 방법은 영어학원(41.98%)과 일반 유치원 영어프로그램(35.6%), 학교 방과 후 영어프로그램(26.37%)으로 나타났다. 또한, 학부모들은 초등학교 3학년 이전에 영어선행학습을 시킨 이유에 대해 자녀의 장래에 중요하므로(48.2%)와 학교에서의 영어학습만으로는 부족(47.48%)하기 때문이라고 응답했다. 이 연구 결과를 보면 사교육을 통한 영어 선행학습에 대한 학부모들의 관심을 명확하게 알 수 있다.

그러나 이러한 아동영어교육에 대한 관심과 대조적으로 현장에서 아이들에게 교육 환경을 만들고 내용을 전달하는 아동영어 교사에 대한 연구는 드물다(허근, 2015). 특히, 영어 공교육을 강화하기 위해 초등학교 교사 및 중고등 영어 교사의 수업 전문성에 대한 연구는 지난 10년 동안 지속되고 있지만, 아동영어 교사의 전문성에 대한 관심과 논의는 매우 부족한 현실이다. 이러한 현 상황을 고려할 때, 아동영어 교사의 수업 전문성은 어떻게 규정할 수 있으며, 어떠한 요소로 구성되어 있는지 나아가 아동영어 교사들은 자신의 수업 전문성에 대해 어떻게 인식하고 있는지 에 대한 연구가 필요하다.

이에 본 연구는 Shulman(1987)에 의해 소개된 그리고 그 후 Grossman(1990)의 수정된 교사의 전문지식에 대한 이론적 틀을 사용하여, 교과 내용 지식(subject matter knowledge), 교수법 지식(general pedagogical knowledge), 교수 내용 지식(pedagogical content knowledge), 사회맥락에 대한 지식(knowledge of context)의 개념을 기반으로 아동영어 교사의 전문성에 대한 인식을 알아보고자 한다. 교사의 전문성을 스스로 평가해 볼 수 있는 도구를 통해 네 가지 전문지식 중에서 아동영어 교사들이 인식하는 충분하게 가진 지식과 그렇지 않은 지식을 조사해 본다. 또한 이러한 지식에 대한 차이가 여러 가지 교사의 배경 변인별로 다른지 살펴보고자 하며, 아동영어 교사의 인식에서 나타나는 네 가지 수업 전문성의 관련성을 알아보고자 한다. 궁극적으로, 이러한 결과를 바탕으로 아동영어 교사의 전문성을 신장하기 위한 향후 교사 교육 및 아동영어 교사 교육과정을 위해 고려해야 할 점에 대해 제안하고자 한다. 실제로 수업을 진행하면서 충분하게 갖추고 있는 지식과 그렇지 못한 지식의 영역은 무엇인지 진단해 보는 과정을 통해 아동영어 교사들에게 가장 필요한 지원을 제공하는 것을 본 연구의 목적으로 한다.

## Ⅱ. 이론적 배경

### 1. 교사의 수업전문성

Shulman(1987)이 소개한 교수 내용 지식 (Pedagogical Content Knowledge, PCK)은 교실에서 배우는 교사의 이론 지식(theoretical knowledge)을 현장 수업 경험을 통해 실천지식(practical knowledge)으로 전환되는 것을 의미한다. 그는 교수 내용 지식은 교과 내용 지식이나 교수법 지식과 구별되는 지식으로 이 두 가지를 혼합한 특별한 지식이라고 이야기했다. 이후 이 개념은 교사 전문성을 나타내는 핵심요소로 연구 되어 왔다(이우주, 김정환, 2020). 그가 제시한 교사 지식은 교과 내용 지식(content knowledge), 일반 교수 지식(general pedagogical knowledge), 교육과정 지식(curriculum knowledge), 교수 내용 지식(pedagogical content knowledge), 교육적 상황에 대한 지식(knowledge of educational contexts), 교육목표, 가치관, 철학에 대한 지식(knowledge of educational ends, purposes and values, and their philosophical and historical grounds)이었다. 그러나 Shulman의 연구는 이론적인 제시인 반면 그의 이론을 바탕으로 Grossman(1990)은 여섯 명의 신입 영어 교사를 대상으로 진행한 질적 연구를 통해 교사의 전문성을 여섯 가지 지식이 아닌 네 가지로 제시 가능함을 보여줬다. Grossman이 발견한 영어 교사의 네 가지 전문지식은 다음과 같다. 교과 내용 지식(subject matter knowledge)은 해당 교과를 가르칠 때 기본이 되는 개념을 나타내고, 교수법 지식(general pedagogical knowledge)은 교과 내용을 효과적으로 전달하기 위한 교수법 예를 들면 학습에 대한 이해와 교실 운영 등을 의미한다. 또한, 교수 내용 지식(pedagogical content knowledge)은 교수자가 학습자의 상태를 알고 그것에 맞추어 내용을 가장 잘 이해할 수 있도록 교사가 사용하게 되는 모든 수업의 기술을 이야기한다. 마지막으로 사회맥락(knowledge of context)에 대한 지식의 개념은 학습자들의 가정, 학교, 국가의 사회적 환경과 교육 정책에 대한 지식을 의미한다.

### 2. 영어 교사의 수업전문성

교육부(2015)는 창의융합형 인재 양성을 위해 2015년 개정 교육과정에 미래 인재 양성을 위해 핵심역량을 제시하였다. 제시된 역량기반 모델에 따르면 전문성을 갖

준 교사는 특정 영역에 대한 지식과 이해를 바탕으로 실제 교육 상황에서 의도한 목표를 이룰 수 있는 능력을 갖추고 있어야 한다(권나연, 김성우, 안현기, 2016). 따라서 교사의 전문성은 교육목표를 달성하기 위해 필수적인 요소이고 이를 이해하고 효과적인 활동을 구현하기 위해서는 우선적으로 교사 전문성의 하위 구성요소를 찾는 것이 필요하다. Hammerly(1986)는 유창한 외국어 구사 능력, 외국어와 문화에 대한 지식, 학습심리에 대한 지식, 교수 방법과 평가에 대한 지식, 대화기술, 의사소통 기능에 대한 지식이 외국어를 가르치는 교사의 전문성의 구성요소라고 언급했다. Freeman(1989)은 교수과정은 의사결정의 과정이며 교수자가 의사결정을 하게 하는 주요 요소인 지식, 기술, 태도, 인식이 교사 전문성의 하위영역이라고 주장한다. Tsui(2003)는 수업에 대해 교사 스스로의 수업을 성찰하고 반성하는 능력, 관찰력, 탐구능력, 수업에 대한 예측능력, 교과 능력을 수업 전문성의 요소로 언급했고, Richards(2010)는 영어 능숙도, 목표 언어 내용 지식, 수업기술, 맥락적 지식, 언어 교사로서의 정체성, 학습자 중심 교수, 교수 관련 추론적 기술, 교수 경험으로부터의 필요한 원리 도출, 교사공동체 활동, 교사 전문성에 대한 자기 인식이 외국어 교사에게 필요한 전문성이라고 주장했다.

이러한 영어 교사의 수업 전문성에 대한 연구는 국내에서도 활발하게 이루어지고 있다. 먼저 초등영어 교사를 대상으로 한 연구를 살펴보면 이수현, 정혜영(2012)은 15명의 초등영어 교사를 대상으로 수업 전문성에 관한 질적 연구를 진행하였고, 영어에 대한 지식, 다양한 수업 기술, 상황에 맞는 수업 전개 능력, 자율성 및 신념이 수업 전문성의 요소라고 보았다. 전해미, 정혜영(2013) 연구에서는 선행연구를 분석하여 초등영어와 수업 전문성의 새로운 기준을 제시했는데 네 가지의 대영역을 지식영역(교과 내용, 언어능력, 문화이해, 내용 교수법, 인접 학문과의 연계성, 교수법 이해), 계획 영역(학습상태분석, 교사 간 협력 구축, 구조화된 수업 설계), 실천영역(물리적 환경조성, 매체 활용, 유연한 상황 대처), 전문성 영역(수업 반성, 동료 교사와의 협력, 전문성 발달 노력)으로 나누었다. 조규희, 김기택, 주금정(2017)은 선행연구를 토대로 영어 수업 전문성의 하위영역을 영어에 대한 지식, 교수기술, 목표문화에 대한 이해, 학습자에 대한 이해, 교실 수업 운영이라고 언급했다. 김현진(2019)은 초등영어 교사의 수업능력과 관련된 앞선 연구를 인용하며 교사 자신의 영어를 사용능

력과 영어로 수업을 진행하는 능력을 초등영어 교사가 갖추어야 할 수업 전문성이라고 보았다. 성민창, 강정진, 김기택(2018)은 초등 예비교사의 영어 수업 전문성에 관한 질적 연구를 진행했고 선행연구를 통해 영어교육 전공지식, 영어구사력, 영어 수업계획 및 시행능력, 정의적 태도를 초등 예비교사가 갖추어야 할 수업 전문성으로 설정하였다. 임수연(2014)의 연구의 경우 위 연구들과 달리 초등영어교사의 전문성 중 정의적 측면을 살펴보고 높은 소명 의식, 전문적 자율성, 공공 봉사심, 전문적 준거성, 자기통제를 정의적 측면에서의 초등 교사의 수업 전문성이라고 주장했다.

중고등 영어 교사를 대상으로 수업 전문성의 하위요소를 살펴본 연구들도 있다. 한국교육과정평가원(2008)은 중등영어 교사 임용시험 준거를 마련하기 위해 ‘영어 교사의 자격 기준을 개발하였다. 그것은 영어교육에 대한 전문적인 지식, 영어권 문화에 대한 지식, 교수학습 방법, 영어사용능력, 학습 목표를 달성하고 수업 효과를 증진시킬 수 있는 전문적인 역량이 영어 교사에게 필요한 역량이라고 주장했다. 진경애, 이상하, 조보경(2009)은 영어내용학 지식, 영어 교수법, 영어로 수업을 진행하는 능력, 영어구사력을 수업 전문성이라고 언급했다. 권나연, 김성우, 안현기(2016)는 수업 전문성 함양을 위해 협력적 성찰 모델을 개발하였고 영어 수업 전문성을 교과 내용 지식, 교수법 관련 지식, 학습자 이해를 위한 지식, 교육과정에 대한 지식, 사회 맥락적 지식, 스스로에 대한 성찰적 지식이라고 했다. 학교 급간을 나누지 않고 일반적인 영어 수업의 전문성에 대한 연구도 있는데 하명애, 민찬규(2009)는 Freeman(1989)과 같이 지식, 기술, 태도, 성찰을 영어 수업의 전문성을 위한 하위요소라고 보았다.

앞서 언급한 선행연구들은 초중고등학교 영어 교사의 일반적인 전문성을 언급하고 있을 뿐 공교육에서 영어를 시작하기 전의 아동을 대상으로 영어를 가르치는 아동영어 교사의 특수성을 제시하지 못하고 있는 한계를 보여 준다. 또한 대부분의 연구는 적은 수의 교사를 대상으로 한 질적 연구로 진행했다. 이에 본 연구는 아동영어 교사에게 적합한 수업 전문성을 찾고 선행연구들보다 많은 수의 아동영어 교사들을 참여시키는 양적 연구로 진행하고자 한다. 이러한 연구목적에 맞추어 아동영어 교사의 수업 전문성의 하위요소를 찾기 위해 영유아 교사의 전문성에 대한 선행연구를 추가로 찾고 참고하였다. 결과적으로 선행연구를 종합하여, 본 연구는

아동영어 교사의 전문성 요인으로 1) 교과 내용 지식 2) 교수법 지식 3) 내용 교수 지식 4) 사회맥락의 지식으로 설정하고 <표 1>과 같이 아동영어 교사의 전문성 하위구성요소를 도출하였다.

본 연구의 목적에 따라 도출된 연구 문제는 다음과 같다.

1. 아동영어 교사는 네 가지 수업 전문성(교과 내용 지식, 교수법 지식, 교수 내용 지식, 사회맥락에 대한 지식) 중 어떤 지식이 충분하고, 충분하지 못하다고 인식하는가?
2. 아동영어 교사의 배경 변인에 따라 교사가 충분하거나 그렇지 못하다고 생각하는 수업 전문성(교과 내용 지식, 교수법 지식, 교수 내용 지식, 사회맥락에 대한 지식)영역은 달라지는가?
3. 아동영어 교사의 인식에서 나타나는 네 가지의 수업 전문성(교과 내용 지식, 교수법 지식, 교수 내용 지식, 사회맥락에 대한 지식)의 관련성은 어떠한가?

### Ⅲ. 연구 방법

#### 1. 연구대상

연구를 위해 아동에게 영어를 가르치는 교사 330명을 대상으로 설문을 진행하였다. 연구 참여자 섭외는 연구 진행에 따라 설문지를 추가했고, 이메일을 통해 설문을 의뢰하였다. 그중 설문에 성실하게 응한 330명의 교사의 응답만 연구 분석에 포함하였다. <표 2>와 같이 참여 교사의 교수경력 5년을 기준으로 5년 미만은 270명(81.8%), 5년 이상은 60명(18.2%)으로 나타났다. 연구의 정확성을 위해 일반 영어 교사가 아닌 아동영어 교사로 일한 경력만 포함할 수 있도록 했다. 학사나 석사로 영어를 전공한 교사는 205명(62.1%)이었고, 영어 비전공자도 125명(37.9%)이었다. 비전공자는 유아교육 관련 학위(아동학, 보육학)를 가지고 있었다. 167명(50.6%)은 아동영어 교사 교육 경험을 가지고 있고, 나머지 163명(49.4%)은 아동영어교사 교육의 경험

<표 1> 아동영어 교사의 수업전문성 구성요소

| 수업 전문성 영역 | 아동영어 교사의 수업 전문성 구성요소                                                 |
|-----------|----------------------------------------------------------------------|
| 교과내용지식    | 모국어습득론, 제2 언어습득론, 영어에 대한 언어학적 지식                                     |
| 교수법지식     | 교실 운영법, 효과적인 그룹 활동, 아동발달에 대한 지식                                      |
| 교수내용지식    | 노래를 통한 영어 소리 교육법, 스토리텔링사용법, 나이에 맞는 교재 선택, 나이에 맞는 교실 영어 사용            |
| 사회맥락의 지식  | 아이들의 집안 및 학습환경, 부모와 원장 선생님의 기대, 한국 영어교육커리큘럼, 한국 유아교육 커리큘럼, 아이들의 과외활동 |

<표 2> 설문에 응답한 아동영어 교사 정보

| 배경변인     | 구분   | N   | 백분율(%) |
|----------|------|-----|--------|
| 교수경력     | 5년미만 | 270 | 81.8   |
|          | 5년이상 | 60  | 18.2   |
| 전공       | 영어전공 | 205 | 62.1   |
|          | 타전공  | 125 | 37.9   |
| 아동교사교육경험 | 있음   | 167 | 50.6   |
|          | 없음   | 163 | 49.4   |
| 해외연수     | 있음   | 202 | 61.2   |
|          | 없음   | 128 | 38.8   |
| 영어유창성    | 최상급  | 46  | 13.9   |
|          | 상급   | 81  | 24.6   |
|          | 중급   | 163 | 49.4   |
|          | 초급   | 40  | 12.1   |

이 없는 것으로 나타났다. 1개월 이상의 해외연수 경험을 202명(61.2%)이 가지고 있었고, 128명(38.8%)은 해외연수 경험이 없었다. 교사 스스로 평가하는 자신의 영어 말하기 유창성에 대하여는 절반에 가까운 163명(49.4%)이 중급이라고 평가했고, 다음으로 81명(24.6%)은 상급이라고 응답하였으며 46명(13.9%)은 최상급 레벨이라고 생각하며 마지막으로 가장 적은 40명(12.1%)의 교사는 초급 수준이라고 자신의 말하기 능력을 평가했다.

## 2. 연구도구

본 연구에 사용된 도구는 아동영어 교사의 지식(Early Childhood English Teacher Knowledge, ECETK) (Kim, 2018)을 수정하여 사용하였다. 이 도구는 선행연구를 통해 아동영어 교사에게 필요한 지식을 조사하고 교사의 전문성을 교과 내용 지식, 교수법 지식, 교수 내용 지식, 사회맥락의 지식 네 가지 하위영역으로 나누고, 이들을 다시 19개의 세부 항목으로 구분하였다. 이를 바탕으로 설문 초안을 만들어 40명의 아동영어 교사를 대상으로 파일럿 연구를 진행하였다(Kim, 2015). 이후 영어교육 전문가를 3인의 검토를 통해 내용 타당도를 검증하였으며 요인분석을 통해 도구의 타당도를 검증하였다(Kim, 2018). <표 3>과 같이 문항은 총 63문항으로 교과 내용 지식 30문항, 교수법 지식 13문항, 교수 내용 지식 9문항, 사회맥락의 지식 11문항으로 이루어져 있다. 문항에 대한 응답은 리커트 4척도(전혀 모른다-조금 안다-꽤 안다-많이 안다)로 표시하도록 하였다. 이외에도 참여자들의 배경을 알기 위해 아동영어 교수경력, 전공(학부 및 석사), 아동 교사 교육 경험 여부와 교육받은 곳, 1개월 이상의 해외연수 경험 유무와 연수 장소, 마지막으로 참여자의 영어 말하기 유창성의 정도에 관한 질문을 포함했다. 각 문항에 대한 신뢰도 분석 결과는 <표 3>과 같

다. 4개의 전문성에 대한 알파값은 각각 교과 내용 지식(.951), 교수법 지식(.953), 교수 내용 지식(.916), 사회맥락의 지식(.902)로 나타났다. 따라서 조사 문항의 신뢰도는 상당히 높다고 할 수 있다.

## 3. 자료분석

설문조사를 통해 수집된 자료는 SPSS 21.0을 활용하여 분석하였다. 아동영어 교사의 네 가지 전문성에 대한 인식 비교를 하기 위해 기술통계를 활용하였다. 두 번째로 아동영어 교사의 다섯 가지 배경 변인인 교수경력 기간, 전공, 교사 교육 이수의 여부, 1개월 이상 해외연수 여부에 따라 자신의 전문성에 대한 인식하는 정도가 달라지는지 살펴보기 위해 독립 t-검정을 활용했다. 또, 교사의 말하기 유창성에 따라 네 가지 전문성에 대한 인식의 차이를 알아보기 위해 일원분산분석을 활용하였으며 유의수준은 .05에서 검증하였다. 일원분산분석의 경우 사후 분석으로 Scheffe 검증을 수행했다. 세 번째로 아동영어 교사가 인식하는 네 가지 전문성 간의 관계를 분석하기 위해 상관관계 분석을 진행했다.

## IV. 연구 결과

### 1. 아동영어 교사의 수업 전문성에 대한 인식

#### 가. 수업 전문성인식의 전반적인 경향 분석

첫 번째 연구 질문인 아동영어 교사가 충분하다고 혹은 충분하지 못하다고 인식하는 전문성에 대해 조사 하기 위해 전반적인 경향을 분석하였다. 그 결과는 <표 4>에 나타난 바와 같다. 최소값을 1점, 최대값을 5점으로 처리하였을 때, 교사들은 교수법(M=2.85)에 대한 지식이 가장 많다고 인식하고 있었고, 그다음으로 교수 내용

<표 3> 설문의 구성 및 신뢰도

| 전문성(문항개수)    | 하위영역                                                                 | 신뢰도(Cronbach α) |
|--------------|----------------------------------------------------------------------|-----------------|
| 교과내용지식(30)   | 모국어습득론, 제2 언어습득론, 영어에 대한 언어학적 지식                                     | .951            |
| 교수법지식(13)    | 교실 운영법, 효과적인 그룹 활동, 아동발달에 대한 지식                                      | .953            |
| 교수내용지식(9)    | 노래를 통한 영어 소리 교육법, 스토리텔링사용법, 나이에 맞는 교재 선택, 나이에 맞는 교실 영어 사용            | .916            |
| 사회맥락의 지식(11) | 아이들의 집안 및 학습환경, 부모와 원장 선생님의 기대, 한국영어교육 커리큘럼, 한국 유아교육 커리큘럼, 아이들의 과외활동 | .902            |

〈표 4〉 수업 전문성 인식의 전반적 경향

| 전문성 영역   | N   | 평균(M) | 표준편차(SD) |
|----------|-----|-------|----------|
| 교과내용지식   | 330 | 2.60  | .550     |
| 교수법 지식   | 330 | 2.85  | .713     |
| 교수내용지식   | 330 | 2.75  | .663     |
| 사회맥락의 지식 | 330 | 2.48  | .649     |

지식(M=2.75)과 교과 내용 지식(M=2.60) 영역이 뒤를 이었다. 교사 스스로 사회맥락에 대한 지식(M=2.48)이 가장 부족하다고 인식하는 것으로 나타났다. 이를 통해 아동영어 교사들은 교수법 지식에 대한 가장 긍정적인 자기 평가를 했고, 사회맥락에 대한 지식과 교과내용 지식이 가장 부족하다고 인식한다는 점을 알 수 있다.

#### 나. 배경 변인별 인식 분석

두 번째 연구문제를 조사하기 위해 아동영어 교사의 배경을 교수 경력, 전공, 교사교육 경험, 1개월 이상의 해외연수 유무, 교사의 말하기 유창성으로 나누고 이에 따른 교과 내용 지식, 교수법 지식, 교수 내용 지식, 사회적 맥락의 지식의 차이를 알아보았다.

##### 1) 경력에 따른 인식 차이

아동영어 교사의 교수 기간에 따른 자신의 전문성에 대해 인식하는 정도가 다른지 알아보기 위해 독립 t-검정을 시행하였다. 그 결과는 <표 5>에 나타난 바와 같다. 전문성의 네 가지 영역 모두 통계적으로 유의미한 차이를 보였다. 교수경력이 5년 이상 된 아동영어 교사가 5년 미만의 경력을 가진 교사보다 교과 내용 지식(2.90>2.53), 교수법 지식(3.37>2.73), 교수 내용 지식(3.17>2.66), 사회맥락의 지식(2.83>2.40)에 대해 더 많

이 알고 있다고 인식하는 것으로 나타났다. 이것을 통해 고경력 교사들이 자신의 전문성에 대해 보다 긍정적인 평가를 하고 있음을 알 수 있다.

##### 2) 전공에 따른 인식 차이

아동영어 교사의 전공에 따른 전문성에 대한 인식의 차이를 알아보고자 영어 관련 전공자(영문학, 영어교육, 영어)와 타전공자(유아교육, 보육학, 아동학 등)로 구분하고 각 네 영역의 독립 t-검정을 하였다. <표 6>과 같이 전공에 따라 교과 내용 지식과 교수법 지식에 대해서 통계적으로 유의미한 차이가 있음을 알 수 있다. 구체적으로, 교과 내용 지식에 대해 영어전공자(M=2.69)는 타전공자(M=2.52)에 비해 자신이 보유한 지식을 더 충분하다고 인식했고, 반면 교수법 지식에 대한 지식 보유 정도는 타전공자들이(M=2.96) 영어전공자들(M=2.77)에 비해 더 다양한 지식을 보유하고 있다고 응답했다. 이것은 영어전공자들과 타전공자들의 학부나 석사 교육과정의 차이로 해석된다. 예를 들면, 영어전공자들의 경우 언어학이나 제 2언어습득론과 같은 교과내용지식 관련 수업을 배우고, 타전공자들은 유아교육 및 보육학 전공자로서 아이발달을 이해하기 위한 수업들을 배운 경험을 반영한 결과로 보여진다.

〈표 5〉 경력에 따른 수업 전문성 인식 차이

| 전문성 영역   | 경력   | N   | 평균(M) | 표준편차(SD) | t      | p    |
|----------|------|-----|-------|----------|--------|------|
| 교과내용지식   | 5년미만 | 270 | 2.53  | .532     | -5.019 | .000 |
|          | 5년이상 | 60  | 2.90  | .530     |        |      |
| 교수법지식    | 5년미만 | 270 | 2.73  | .701     | -6.797 | .000 |
|          | 5년이상 | 60  | 3.37  | .511     |        |      |
| 교수내용지식   | 5년미만 | 270 | 2.66  | .649     | -5.821 | .000 |
|          | 5년이상 | 60  | 3.17  | .555     |        |      |
| 사회맥락의 지식 | 5년미만 | 270 | 2.40  | .630     | -4.780 | .000 |
|          | 5년이상 | 60  | 2.83  | .629     |        |      |

〈표 6〉 전공에 따른 수업 전문성 인식 차이

| 전문성 영역   | 전공   | N   | 평균(M) | 표준편차(SD) | t      | p    |
|----------|------|-----|-------|----------|--------|------|
| 교과내용지식   | 영어전공 | 205 | 2.69  | .517     | -2.520 | .012 |
|          | 타전공  | 125 | 2.52  | .570     |        |      |
| 교수법지식    | 영어전공 | 205 | 2.77  | .741     | -2.135 | .034 |
|          | 타전공  | 125 | 2.96  | .634     |        |      |
| 교수내용지식   | 영어전공 | 205 | 2.83  | .664     | -1.464 | .144 |
|          | 타전공  | 125 | 2.71  | .670     |        |      |
| 사회맥락의 지식 | 영어전공 | 205 | 2.46  | .659     | .263   | .793 |
|          | 타전공  | 125 | 2.44  | .621     |        |      |

### 3) 교사교육 유무에 따른 인식 차이

아동영어 교사의 교사 교육 이수에 따른 지식 보유의 차이에 대한 것을 알아보기 위해 두 그룹으로 나누고 독립 t-검정을 했다. 분석결과는 <표 7>과 같이 네 가지 영역 모두 통계적으로 유의미한 차이를 보였다. 교과 내용 지식의 경우 교사 교육 경험이 있는 교사(M=2.72)가 그렇지 않은 교사(M=2.48)에 비해 충분한 지식을 갖고 있다고 응답했다. 교수법 지식도 교사 교육 경험이 있는 교사(M=3.05)가 교사 교육 경험이 없는 교사(M=2.67)에 비해 더 많은 해당 지식을 갖고 있다고 인식했다. 교수 내용 지식의 경우도 교사 교육 이수 교사(M=2.92)가 미이수 교사(M=2.61)에 비교해 더 충분한 지식을 보유하고 있다고 인식함을 알 수 있다. 마지막으로 사회맥락의 지식에 대해서도 교사교육 이수 교사(M=2.63)가 미이수 교사(M=2.34)보다 긍정적인 평가를 하는 것으로 나타났다. 이처럼 교사 교육의 경험이 자신의 전문성에 평가 차이를 나타냈고, 교사 교육 경험이 있는 교사가 자신의 전문성에 대해 보다 긍정적으로 평가하고 있음을 알 수 있다.

### 4) 해외연수 경험에 따른 인식 차이

아동영어 교사의 해외연수 경험에 따른 인식 차이를 알아보기 위해 독립 t-검정을 실행하였다. 분석 결과는 <표 8>에서 볼 수 있듯이, 네 가지 지식에 대해 모두 통계적으로 유의미한 차이가 있는 것으로 나타났다. 해외연수 경험 교사(M=2.69)는 미경험 교사(M=2.41)보다 교과 내용 지식을 더 많이 보유했다고 인식하는 것으로 보인다. 교수법 지식의 경우 해외연수 경험 교사(M=2.99)가 미경험 교사(M=2.63)보다 지식 보유에 대한 점수가 높았다. 교수 내용 지식에 대해서도 해외연수 경험 교사(M=2.86)가 연수 경험이 없는 교사(M=2.57)보다 더 긍정적으로 자기 평가를 했다. 마지막으로 사회맥락의 지식 또한 해외연수 경험 교사(M=2.58)가 연수 경험이 없는 교사(M=2.29)와 비교할 때 더 충분한 전문지식을 가지고 있다고 평가했다. 이를 통해서 해외연수 경험이 있는 교사가 네 가지 전문성의 영역에 대해 더 충분한 지식을 가지고 있다고 인식함을 알 수 있다.

〈표 7〉 교사교육 유무에 따른 수업 전문성 인식 차이

| 전문성 영역   | 교사교육경험 | N   | 평균(M) | 표준편차(SD) | t     | p    |
|----------|--------|-----|-------|----------|-------|------|
| 교과내용지식   | 유      | 167 | 2.72  | .507     | 4.105 | .000 |
|          | 무      | 163 | 2.48  | .572     |       |      |
| 교수법지식    | 유      | 167 | 3.05  | .638     | 5.033 | .000 |
|          | 무      | 163 | 2.67  | .730     |       |      |
| 교수내용지식   | 유      | 167 | 2.92  | .585     | 4.270 | .000 |
|          | 무      | 163 | 2.61  | .703     |       |      |
| 사회맥락의 지식 | 유      | 167 | 2.63  | .622     | 4.109 | .000 |
|          | 무      | 163 | 2.34  | .655     |       |      |

〈표 8〉 해외연수 경험에 따른 수업 전문성 인식 차이

| 전문성 영역   | 해외연수경험 | N   | 평균(M) | 표준편차(SD) | t     | p    |
|----------|--------|-----|-------|----------|-------|------|
| 교과내용지식   | 유      | 202 | 2.69  | .540     | 4.393 | .000 |
|          | 무      | 128 | 2.41  | .546     |       |      |
| 교수법지식    | 유      | 202 | 2.99  | .670     | 4.382 | .000 |
|          | 무      | 128 | 2.63  | .718     |       |      |
| 교수내용지식   | 유      | 202 | 2.86  | .634     | 3.788 | .000 |
|          | 무      | 128 | 2.57  | .679     |       |      |
| 사회맥락의 지식 | 유      | 202 | 2.58  | .628     | 3.915 | .000 |
|          | 무      | 128 | 2.29  | .650     |       |      |

### 5) 교사의 영어유창성에 따른 인식차이

아동영어 교사의 영어 말하기 유창성이 자신의 전문성 평가에 대해 미친 영향을 조사하기 위해 평균점수를 분산분석으로 유창성의 수준에 따른 집단 간 비교를 하였다. <표 9>에 보듯이, 네 가지 전문성 모두 집단 간에 유의미한 차이가 있는 것으로 나타났다. Scheffe 사후 검정 결과, 교과 내용 지식에 대한 평가는 자신의 유창성을 최상급(2.95), 중급(2.55)이라고 평가한 교사가 초급(2.14)교사보다 전문성 인식 평균점수가 높았다. 교수법 지식의 경우 최상급(3.24), 상급(3.14), 중급(2.78)의 말하기 유창성을 가진 교사가 초급(2.22)교사보다 더 충분한 지식을 가지고 있다고 평가했다. 교수 내용 지식은 자신의 영어 말하기 유창성을 최상급

(3.27), 중급(2.64)이라고 평가한 교사가 초급(2.16)이라고 평가한 교사보다 더 충분한 지식을 보유하고 있다고 응답했다. 마지막으로, 최상급(2.68), 상급(2.71)이라고 자신의 말하기 유창성을 평가한 교사가 유창성 초급(2.05)교사보다 더 많은 사회맥락의 지식을 보유하고 있다고 응답한 것으로 나타났다.

### 다. 네 가지의 수업 전문성 간의 상관성

네 가지 수업 전문성 영역의 관계를 알아보기 위해 상관관계 분석을 수행하였고 그 결과 상관관계가 유의미하게 가장 높은 것은 교수법 지식과 교수 내용 지식( $r=.790$ ), 교과 내용 지식과 교수 내용 지식( $r=.630$ ), 교과 내용 지식과 교수법 지식( $r=.607$ ), 교수법 지식과 사회맥락의 지식( $r=.598$ ), 교수 내용 지식과 사

〈표 9〉 교사의 영어 말하기 유창성에 따른 수업 전문성 인식 차이

| 전문성 영역   | 유창성              | N   | 평균(M) | 표준편차(SD) | F      | p    | scheffe   |
|----------|------------------|-----|-------|----------|--------|------|-----------|
| 교과내용지식   | 최상급 <sup>a</sup> | 46  | 2.95  | .580     | 17.598 | .000 | a,c > d   |
|          | 상급 <sup>b</sup>  | 81  | 2.75  | .521     |        |      |           |
|          | 중급 <sup>c</sup>  | 163 | 2.55  | .478     |        |      |           |
|          | 초급 <sup>d</sup>  | 40  | 2.14  | .444     |        |      |           |
| 교수법 지식   | 최상급 <sup>a</sup> | 46  | 3.24  | .649     | 20.452 | .000 | a,b,c > d |
|          | 상급 <sup>b</sup>  | 81  | 3.14  | .607     |        |      |           |
|          | 중급 <sup>c</sup>  | 163 | 2.78  | .646     |        |      |           |
|          | 초급 <sup>d</sup>  | 40  | 2.22  | .720     |        |      |           |
| 교수내용지식   | 최상급 <sup>a</sup> | 46  | 3.27  | .703     | 27.221 | .000 | a,c > d   |
|          | 상급 <sup>b</sup>  | 81  | 3.02  | .569     |        |      |           |
|          | 중급 <sup>c</sup>  | 163 | 2.64  | .555     |        |      |           |
|          | 초급 <sup>d</sup>  | 40  | 2.16  | .540     |        |      |           |
| 사회맥락의 지식 | 최상급 <sup>a</sup> | 46  | 2.68  | .658     | 10.374 | .000 | a,b > d   |
|          | 상급 <sup>b</sup>  | 81  | 2.71  | .657     |        |      |           |
|          | 중급 <sup>c</sup>  | 163 | 2.44  | .607     |        |      |           |
|          | 초급 <sup>d</sup>  | 40  | 2.05  | .535     |        |      |           |

〈표 10〉 네 가지 전문성간의 상관관계

|          | 교과내용지식          | 교수법지식           | 교수내용지식          | 사회맥락의 지식        |
|----------|-----------------|-----------------|-----------------|-----------------|
| 교과내용지식   | 1               | .607*           | .630*<br>(.000) | .439*<br>(.000) |
| 교수법지식    | .607*<br>(.000) | 1               | .790*<br>(.000) | .598*<br>(.000) |
| 교수내용지식   | .630*<br>(.000) | .790*<br>(.000) | 1               | .550*<br>(.000) |
| 사회맥락의 지식 | .439*<br>(.000) | .598*<br>(.000) | .550*<br>(.000) | 1               |

\* $p < .05$

회맥락의 지식 ( $r=.550$ ), 교과 내용 지식과 사회맥락의 지식( $r=.439$ )이 뒤를 이었다. 이를 통해 네 가지 전문성의 영역은 서로 상호관련성이 높고 무엇보다 교수 내용 지식은 교수법 지식 및 교과 내용 지식과 특별히 상관관계가 높음을 알 수 있었다. 이것은 Shulman(1987)이 주장한 교수 내용 지식의 개념이 교과 내용 지식과 교수법 지식이 결합된 하지만 구별되는 지식임을 보여주는 결과이다. 상대적으로 사회맥락의 지식은 다른 지식과 관계성이 적지만, 상관계수를 볼 때 교사의 전문성의 한 요소로 볼 수 있다.

## V. 결론 및 제언

본 연구는 아동영어 교사의 수업 전문성에 대한 인식을 알아보고자 했다. 이를 위해 아동영어 교사의 전문성에 대한 선행연구를 조사하였다. 그러나 아동영어 교사만을 대상으로 전문성을 조사한 연구는 현재까지 없었다. 이에 따라 교사의 전문성과 초중등 영어 교사의 전문성에 관한 선행연구를 찾았다. 그리하여 Grossman(1990)의 교사 전문성을 나타내는 네 가지 영역(교과 내용 지식, 교수법 지식, 교수 내용 지식, 사회맥락의 지식)의 이론적 틀을 사용하여 각 영역에 해당하는 아동영어 교사의 하위 구성 요소들을 찾았다. 이러한 절차를 통해 만들어진 아동영어 교사의 지식(Kim, 2018) 도구를 수정하여 사용하였다. 그 후, 해당 설문지에 응답한 아동영어 교사 330명의 응답을 분석하여 수업 전문성에 대한 전반적인 인식과 배경변인별로(교수경력, 전공, 교사 교육 경험, 해외연수 경험, 교사의 영어 유창성) 전문성에 대한 자기 평가가 어떻게 다른지 살펴보았다. 또한, 네 가지의 수업 전문성 영역 간의 상관관계를 조사했다. 주요 결과를 살

펴보면, 아동영어 교사들은 교수법 지식이나 교수 내용 지식에 대해 충분한 전문성을 가지고 있다고 인식하는 반면 교과 내용 지식이나 사회맥락에 관한 지식은 적다고 평가했다. 배경 변인별 결과는 교수경력이 많은 집단(5년 이상), 교사 교육 경험이 있는 집단, 1개월 이상의 해외연수 경험이 있는 집단이 네 가지 영역의 자기 전문성에 대해 더욱 긍정적으로 평가했다. 참여자의 전공에 따라 전문성에 대한 차이도 나타났는데 영어전공자들은 교과 내용 지식을 충분히 갖고 있다고 평가했지만 타전공자들은 교수법 지식에 대한 자신감을 나타냈다. 교사 자신의 유창성이 높다고 평가할수록 수업 전문성에 대해 긍정적으로 평가했다. 이러한 결과들을 종합하여 아동영어 교사의 전문성 강화를 위한 제언을 다음과 같다.

첫째, 아동영어 교사들이 가장 자신의 전문성이 낮다고 인식한 영역은 사회맥락의 지식이었다. 사회맥락의 지식이란 아동의 가정환경, 부모와 원장님의 내 수업에 대한 기대, 초·중·고등 한국 영어교육의 교육과정, 한국 유아교육 교육과정을 아는 것을 의미한다. 이 중 교사들이 가장 전문성이 부족하다고 응답한 것은 한국 유아교육 커리큘럼( $M=2.14$ )에 대해 아는 것과 부모님들이 가정에서 아이들에게 책을 읽어 주는지 여부( $M=2.27$ )에 대한 것이었다. 신동일, 김나희, 김주연(2008)은 국내 테솔 프로그램 중 일반 자격증 4곳, 어린이 자격증 5곳, 학위 과정 4곳의 교과목을 분석했다. 이 중 어린이 자격증 과정의 교과목 빈도수를 살펴보면 어린이 영어교육(22과목), 영어 교수법(12과목), 평가(2과목), 실용 영어(2과목)로 나타났다. 또한 박은영(2015)은 어린이 영어 교사 대상 TESOL 과정을 살펴보았는데, 영어의 4가지 기능(듣기, 말하기, 읽기, 쓰기)과 문법 및 파닉스, 수업 설계, 제2 언어습득, 교실 수업 운영법, 교육평가를 교과목으로 제공하고 있음을 알 수 있다. 구

체적인 수업 내용은 알 수 없으나 교과목명을 볼 때 수업에서 아동에게 영어를 가르치기 위해 유아교육 교육과정 혹은 누리과정을 배우는 수업은 적어 보인다. 김정인(2019)은 250명의 아동영어 교사의 어려움을 질적 연구로 조사했는데 9가지의 범주 중 5번째로 많은 교사가 기술한 어려움이 학부모와의 관계에 대한 어려움이었다. 구체적으로 학부모의 지나친 간섭과 기대 등을 언급했다. 이를 볼 때 아동영어 교사들의 경우 학부모들과 상담하는 것을 어려워하는 경향이 있기 때문에 부모가 가정에서 아동들에게 한국어나 영어로 책을 읽어주는지 등의 여부에 관해서 묻지 않고 그렇기 때문에 자신의 지식이 부족하다고 인식할 수 있다고 해석이 가능하다. 실제로 박은영(2015) 연구에 따르면 교사 교육 프로그램을 통해 배운 점을 물었을 때 학부모와 상담하는 방법을 배운 것 같아 유익했다고 응답한 것으로 나타났다. 이러한 연구 결과들을 볼 때 아동영어 교사에게 사회맥락적 지식을 함양하기 위한 교과 과정이 필요함을 알 수 있다.

둘째, 교사의 전공에 따른 수업 전문성에 대해 부족함을 느끼는 영역이 있음을 알 수 있다. 영어를 전공한 교사들은 교수법에 잘 알지 못한다고 응답했다. 특히 아이들 각각의 심리, 감정, 인지, 사회 발달의 차이를 반영한 교수법( $M=2.48$ )에 대한 문항이 가장 낮은 점수를 나타냈다. 이것은 박지유, 김지영(2018)의 유아영어 파견 교사를 200명을 대상으로 한 연구와 같은 결과이다. 교사들은 유아 발달 및 지도에 관한 지식(43.5%)이 유아 영어 교사의 가장 중요한 자질이라고 응답했고, 이와 달리 22.5%만 유아 발달에 대한 교육을 받은 경험에 있는 것으로 나타났다. 또한, 가장 듣고 싶은 교사 교육은 유아교육 과정과 유아발달에 대한 이론, 배운 이론을 한 실제 교실에서 즉시 사용할 수 있는 교수법이라고 응답했다. 타전 공자들의 상황을 살펴보면 교과 내용 지식 중 외국어 학습이 어떻게 다양한 측면에서 발달하는지에 대한 지식( $M=2.34$ )과 아이들이 제2 언어나 외국어를 어떻게 배우는지( $M=2.49$ )에 대한 자기 평가가 낮았다. 이러한 결과는 선행연구에서 이유를 찾을 수 있는데 강민자, 최지영(2010)은 전국 유아 교사 양성 대학 165개 중 유아 영어 교육 교과를 개설한 학교는 16개(9.7%)이고, 이 중 12개교(75%)는 한 학기만 이론 수업을 진행하고 4개교(25%)는 이론 및 실습을 두 학기에 걸쳐 진행했다. 대부분의 유아교육 관련 학과에서는 제2 언어 습득론에 대한 강의가 미비하다. 이

러한 교육과정의 차이로 인하여 전공에 따른 전문성 인식에 차이가 남을 알 수 있다. 그러므로 교사 교육을 진행할 때 전공에 따른 차이를 고려하여 프로그램을 개설하는 것이 필요해 보인다. 더 나아가 공교육에서 아동영어교육이 허용된다면 교사 양성 프로그램을 통해 균형있는 교육이 이루어질 수 있으리라 생각된다.

셋째, 교사교육과 해외연수의 경험 그리고 교사 자신의 영어 유창성에 따라 수업 전문성에 대한 인식이 다를 수 있다. 이에 따라 아동영어 교사에게 해외연수 프로그램을 제공하거나 최소한 교사 자신의 유창성을 개발하기 위한 아동영어 교사 교육 프로그램이 필요할 것으로 보인다. 특히 교사 자신의 말하기 능력에 대한 어려움은 선행연구에서 지속해서 언급됐다(Butler, 2004; Copland, Garton, & Burns, 2014; 임수연, 임은영, 2017). 그러므로 아동영어 교사 교육 프로그램에 교사가 자신의 영어 말하기 능력에 대해 자신감을 느낄 수 있도록 하고 지속해서 자기 스스로 유창성 개발을 위해 노력할 수 있도록 동기 부여가 필요하다. 무엇보다 아동영어 교사 수업 전문성에 대한 이해와 연구를 통해 어떠한 교사가 전문성을 갖춘 교사인지에 대한 근본적인 기준이 필요할 것으로 사료된다.

## 요약

한국 사회에서 아동영어교육에 대한 관심은 많지만, 해당 아동을 담당하는 아동영어 교사에 대한 관심은 적다. 이에 따라 본 연구는 아동영어 교사의 수업 전문성에 관한 연구를 위해 선행연구를 찾았으나 유아부터 초등학교 2학년을 가르치는 아동영어 교사만을 대상으로 한 연구는 현재까지 없었다. 따라서, 교사의 전문성과 초등, 중등 영어 교사의 전문성에 관한 선행연구를 조사하였다. 교사의 전문성 연구 중 Grossman(1990)의 네 가지 영역의 전문성(교과 내용 지식, 교수법 지식, 내용 교수 지식, 사회맥락의 지식)을 이론적인 틀로 사용하여 만든 아동 영어 교사 지식조사(Kim, 2018)의 도구를 사용하여 330명의 현재 아동영어교육을 담당하고 있는 교사들을 대상으로 설문을 진행하였다. 설문조사 자료는 기술통계, 일원산분석, 독립 t-검정, 상관관계를 각각 알아보고자 SPSS 21.0 프로그램으로 분석하였다. 설문 결과는 다음과 같다. 첫째, 전반적으로 아동영어 교사들은 교수법 지식과 교수 내용 지식에 대한 자

신의 전문성을 높게 평가한 반면 교과 내용 지식과 사회책략의 지식에 대한 전문성은 낮다고 응답했다. 둘째, 교수경력이 길고(5년 이상), 교사 교육을 이수하고, 해외연수를 경험하고 또는 자신의 영어 유창성에 대한 평가가 높다면 네 가지 전문성 영역에 대한 자기 평가가 더 긍정적이었다. 셋째, 교사의 전공에 따라 자신의 전문성에 대한 평가에 유의미한 차이가 있었는데, 영어 전공자는 교수법 지식이 타전공자는 교과 내용 지식이 부족하다고 평가했다. 이러한 연구 결과를 바탕으로 아동영어 교사의 전문성을 강화하기 위한 여러 방법들에 대해 제언을 하였다.

주제어: 아동영어교사, 수업전문성, 교사교육, 교사지식, 내용교수지식

## 참고문헌

- 강민자, 최지영 (2010). 현직교사의 유아영어교육에 대한 인식 및 유아교사 양성대학의 유아영어 교과목 개설 실태 연구. *어린이미디어연구*, 9(1), 309-332.
- 교육부 (1997). *초등영어교육정책자료집*(행정간행물발간 등록번호. 2700-81132-77-9707). 세종: 교육부.
- 교육부 (2015). *초·중등학교 교육과정 총론*. 교육부 고시 제2015-74호.
- 권나연, 김성우, 안현기. (2016). 영어교사의 수업 전문성 함양을 위한 탐색적 연구: 교사, 동료교사, 학생의 협력적 성찰을 중심으로. *외국어교육연구*, 19, 45-71.
- 김정인 (2019). 아동영어교사의 어려움: 주요 주제 범주와 교수 경력의 영향. *영어교육*, 74(4), 271-293.
- 김현진 (2019). 수업 성찰문 분석을 통한 예비 초등교사의 영어 교수 내용 지식에 대한 탐색. *현대영미어문학*, 37(1), 161-193.
- 박은영 (2015). 영어교육기관의 어린이영어교사 대상 TESOL 과정 분석. *인문사회* 21, 6(4), 117-136.
- 박지유, 김지영 (2018). 유아영어 파견교사의 교사교육 요구조사. *외국학연구*, 43(2), 137-164.
- 성민창, 강정진, 김기택 (2018). 초등 예비교사의 영어 수업 전문성 신장을 위한교육 모형 개발 및 적용. *외국어교육연구*, 32(3), 177-206.
- 신동일, 김나희, 김주연 (2008). 국내 TESOL 프로그램에 관한 탐색 연구. *응용언어학*, 24(3), 463-485.
- 이수현, 정혜영 (2012). 초등교사의 영어 수업전문성에 대한 인식 변화 탐색. *교육과학연구*, 43(3), 85-104.
- 이우주, 김정환 (2020). 영어과 PCK 연구동향 분석. *외국어교육*, 27(2), 141-168.
- 임수연 (2014). 초등학교 영어교사의 전문성에 영향을 미치는 정의적 변인 연구. *외국어교육*, 21(2), 153-175.
- 임수연, 임은영 (2017). 영어교사의 핵심역량 함양을 위한 연구 요구조사. *외국어교육*, 24(4), 63-86.
- 전혜미, 정혜영 (2013). 초등 영어과 수업 전문성 기준에 대한 초등학교 교사와 영어 회화전문 강사의 인식 비교. *교과교육학연구*, 17(1), 1-27.
- 조규희, 김기택, 주금정 (2017). 영어교사의 수업 전문성이 초등영어 학습자의 정의적 영역에 미치는 영향. *초등영어교육*, 23(4), 29-47.
- 진경애, 이상하, 조보경 (2009). TEE 진단평가 도구 개발. *영어교육연구*, 21(4), 315-334.
- 진경애, 정채관 (2020). 초등학교 3학년 학생들의 영어 선행학습 실태 연구. *초등영어교육*, 26(1), 83-107.
- 하명애, 민찬규 (2008). EFL 상황에서의 영어교사의 전문성 고찰. *영어교과교육*, 7(2), 87-110.
- 허근 (2015). 아동영어교육 연구의 통합적 분석: 영어교육의 50년을 돌아보며. *영어교육*, 70(5), 215-242.
- 한국교육과정평가원 (2008). *표시과목 『영어』의 교사자격 기준과 평가영역, 평가내용 요소*
- Butler, Y. G. (2004). What level of English proficiency do elementary school teachers need to attain to teach EFL? Case studies from Korea, Taiwan, and Japan. *TESOL Quarterly*, 38(2), 245-278.
- Copland, F., Gartons, S., & Burns, A. (2014). Challenges in teaching English to young learners: Global perspectives and local realities. *TESOL Quarterly*, 48(4), 738-762.
- Freeman, D. (1989). Teacher training, development, and decision making: A model of teaching and related strategies for language teacher education. *TESOL Quarterly*, 23(1), 27-45.
- Grossman, P. L. (1990). The making of a teacher: Teacher knowledge and teacher education. New York: Teachers College Press.
- Hammerly, H. (1986). *Synthesis in language teaching*.

- Blaine, WA: Second Language Publications.
- Kim, J. I. (2015). Developing and Validating a Survey of Korean Early Childhood English Teachers' Knowledge. *English Language Teaching*, 8(12), 170-181.
- Kim, J. I. (2018). Early childhood language teacher knowledge: A case of Korean teachers of English, *Journal of Learner-Centered Curriculum and Instruction*, 18(22), 619-637.
- Richards, J. C. (2010). Competence and performance in language teaching. *RELC Journal*, 41(2), 101-122.
- Shulman, L. (1987). Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. *Harvard Educational Review*, 57(1), 1-23.
- Tsui, A. (2003). *Understanding expertise in teaching: Case studies of second language teachers*. Cambridge University Press.