

## 반성적 피드백 세션이 초등영어 예비교사의 전문성 개발에 미치는 영향\*

김현진(청주교육대학교)

---

### 〈〈 요약 〉〉

---

반성적 교사교육이란 교수지식의 습득과 연습을 통한 교사훈련에 그치지 않고 현장교사나 예비교사가 자신의 교실수업이나 현장경험을 통해 자신의 수업을 성찰하고 교사로서의 전문성을 개발하는 것이다. 외국어 교사의 전문성 신장을 위한 반성적 교수 모형은 1990년대 이후부터 꾸준히 제시되어 왔다. 본 연구는 이러한 반성적 교사 교육이 초등영어 예비교사의 전문성 개발에 미치는 영향을 조사하기 위해 예비교사들에게 수업 시연을 실시한 뒤 반성적 피드백 세션에 참여하게 하고 이를 통해 얻은 자료를 수집하고 분석하였다. 이들의 반성의 내용 및 유형과 반성의 수준을 확인하고 반성적 피드백 세션의 효과에 대해 논의하였다. 초등영어 예비교사들의 성찰 내용은 교육학적 내용 지식, 교육과정 지식, 교과 내용 지식, 학습자 및 학습자의 특성에 대한 지식 등에 대한 것이었고, 교육학적 사고 및 행동 과정 중 반성 이전의 단계에서는 변형 단계에 대한 성찰이 주로 이루어졌다. 또한 단순한 기술적 반성보다는 대안적 시각에서 문제를 바라보고 이유를 규명하며 문제 해결 방안을 모색하는 비교적 반성이 많이 발견되었고 문제를 둘러싼 이슈들을 관련된 다양한 맥락에서 깊이 고찰하고 새로운 시각을 설정하는 비판적 반성도 적지 않게 발견되었다. 반성적 피드백 세션은 초등영어 예비교사들에게 여러 유형의 교사 지식에 대한 반성 그리고 기술적 반성에서부터 비평적, 비판적 반성에 이르기까지 다양하고 깊이 있는 수준까지 수업의 성찰을 하도록 촉진하며 이들의 전문성 개발에 도움을 주는 것으로 확인되었다.

**주제어** : 기술적 반성, 비교적 반성, 비판적 반성, 교사교육, 교육학적 내용 지식(PCK), 교과 내용 지식

---

\* 본 연구는 2013년도 청주교육대학교 학술연구비를 지원받은 연구입니다.

## I. 서론

수업 시연은 예비교사 훈련 프로그램에서 중요한 요소이다. 수업 시연을 통해 예비교사들은 실제 수업과 유사하게 교수 행위를 실천해볼 수 있고 실천 과정에서 훈련 프로그램 동안 학습한 교수 지식과 기술을 사용해볼 기회를 갖게 된다. 따라서 수업 시연은 예비교사들이 이를 효과적이고 효율적으로 경험할 수 있도록 주의 깊게 계획하고 실행되어야 한다. 예비교사들이 수업 시연을 통해 자신의 실제 교수 능력을 현실적으로 파악하고 자신의 능력에 대한 통찰력을 기르며 교사로서의 전문성을 개발할 수 있도록 지도해야 한다. 이를 위해서는 수업 시연 과정이 예비교사들이 수업 시연을 위해 수업을 계획하고 준비하고 시연하는 데에 그치는 것이 아니라 자신의 수업에 대해 비판적으로 평가하고 반성적으로 성찰하는 과정까지 포함되어야 한다. 본 연구에서는 초등영어 예비교사들이 영어 수업 시연 후 반성적 피드백 세션을 갖는 것이 이들의 초등영어 교사로서의 전문성 개발에 어떤 영향을 주는 지에 대해 알아보고자 한다.

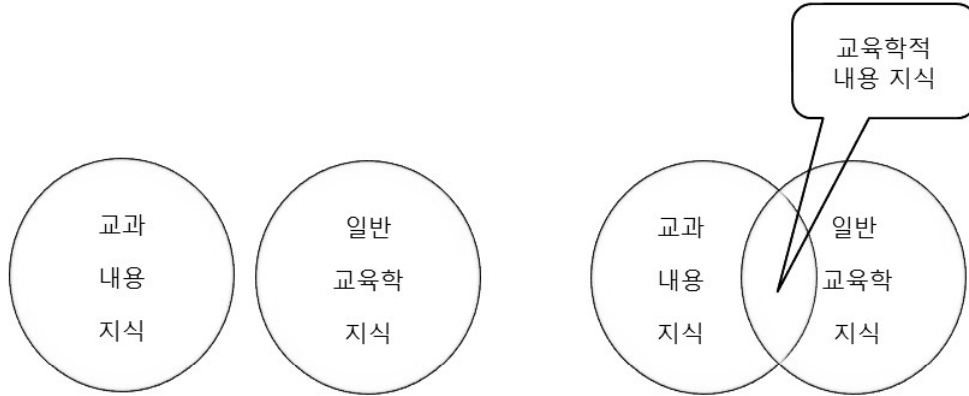
## II. 이론적 배경

### 1. 교사의 지식

자신의 수업에 대한 교사의 반성은 해당 교사의 지식에 기반을 두고 이루어진다. 교사의 지식의 중요한 부분은 일반적으로 교과 내용 지식(subject matter content knowledge), 일반 교육학 지식(pedagogical knowledge), 그리고 교육학적 내용 지식(pedagogical content knowledge, PCK)으로 구분되는 것으로 대부분 받아들여지고 있다. 기존의 교사 교육에서 교과 내용 지식과 일반 교육학 지식이 서로 분리되어 교사 교육이 이루어져왔다면 1980년대부터는 교사의 교육학적 내용 지식이 교사교육 프로그램에서 교사가 갖추어야 할 지식의 중요 요소로 인식되기 시작했다. 교육학적 내용 지식은 본래 Schulman(1986, 1987)과 그의 동료들(e.g. Grossman, Wilson, & Shulman, 1989; Gudmundsdottir & Shulman, 1987; Marks, 1990)이 교과 내용 지식과 일반 교육학 지식 다음으로 교사가 갖추어야 할 세 번째 지식으로 제안한 것이다. Schulman(1987)은 교육학적 내용 지식을 포함하여 교사가 갖추어야 할 지식을 다음과 같이 7가지로 설정한 바 있다(p. 8).

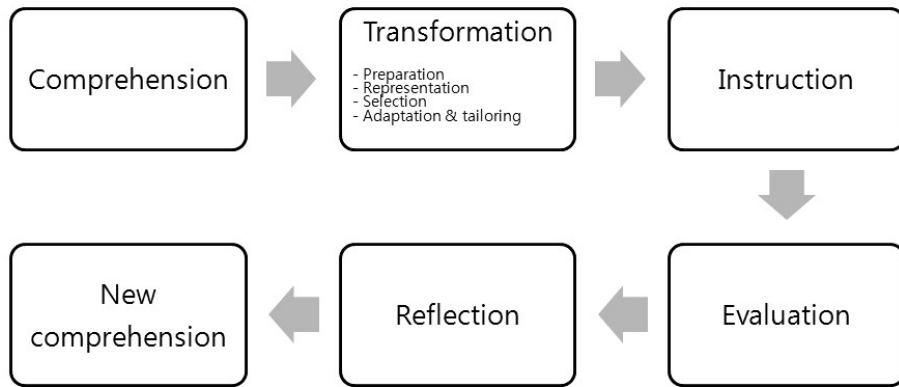
- 교과 내용 지식
- 일반 교육학적 지식 (교과 내용을 초월하는 교실 수업 운영과 조직에 대한 원리와 전략)
- 교육과정 지식 (교재 및 프로그램에 대한 이해)
- 교육학적 내용 지식 (교사의 고유 영역에 해당하는 내용과 교육학의 융합, 교사 자신의 전문적 이해의 특별한 형태)
- 학습자 및 학습자의 특성에 대한 지식
- 교육적 맥락에 대한 지식 (집단 및 교실의 기능, 학군의 관리 및 재정, 지역 사회와 문화의 특성 등)
- 교육의 목적, 목표, 가치, 철학적/역사적 근거에 대한 지식

이 중에서 Schulman은 수업의 질이 교사가 정교하고 전문적인 지식(교육학적 내용 지식)을 갖추고 있느냐에 달려있는 것으로 보며 이 지식의 중요성을 강조하였다. 이러한 교육학적 내용 지식의 제안은, 교과 내용 지식과 일반 교육학 지식만으로는 해당 교과를 제대로 가르치는데 부족하다는 기존의 교사교육에 대한 반성을 의미하며, 기존의 교수 학습을 새롭게 바라보게 하며 이에 대한 이해의 폭을 넓혀주었다. 교육학적 내용 지식은 해당 교사 고유의 지식이며 교사의 일반 교육학적 지식을 교과 내용 지식과 연결시키는 방식에 의존한다. 즉 교육학적 내용 지식은 교과 내용 지식과 일반 교육학적 지식의 통합이자 종합이며, 두 지식 사이를 이어주는 일종의 연결고리 역할을 하는 것이다. Shulman(1986)의 표현을 빌자면, 교육학적 내용 지식은 “교수 가능성과 가장 밀접한 관련이 있는 내용을 구현하며, 해당 교과에서 가장 빈번하게 가르쳐지는 주제, 가장 유용한 개념 표현의 형태, 가장 강력한 유추, 설명, 예시, 시범 즉 학습 내용을 이해가 능하게 만드는 표현 및 형식화 방식을 포함하며”(p. 9) “교과 내용이 수업을 위해 어떻게 조직, 적용, 표현되어야 하는가에 대한 것이다”(how subject matter are organized, adapted, and represented for instruction)(p. 1021). 그러므로 교과 내용 지식과 교육학적 지식은 서로 별개의 것이 되어서는 안 되며, 교육학적 내용 지식 안에서 통합되어야 한다. 다음은 Schulman(1986, 1987)이 기존 교사 교육의 문제점을 지적하며 언급한 ‘교과 내용 지식과 일반 교육학 지식이 단절된 관계’(왼쪽 그림)와 Schulman이 제안한 ‘두 지식이 교육학적 내용 지식을 통해 연결된 관계’(오른쪽 그림)를 도식화 한 것이다.



〈그림 1〉 교과 내용 지식, 일반 교육학 지식, 교육학적 내용 지식 간의 관계

Schulman(1987)은 지식의 이해만으로는 충분하지 않으며, 지식의 유용성은 판단과 행동을 위한 지식의 가치에 달려있다고 하였다. 즉 지식의 이해는 판단과 행동으로 이어져야 하며, 현명한 교육학적 결정 과정에서 지식에 대한 이해가 적절하게 사용되어야 한다는 것이다(p. 14). 이를 위해서는 다음과 같은 일련의 교육학적 사고 과정과 행동 절차를 거쳐야 한다고 한다. 우선 가르치기 위해서는 해당 교과목의 목표와 내용을 비판적으로 이해해야 하며(comprehension), 이해한 교과 내용을 다섯 단계-교과 내용의 비판적 분석 및 해석과 조직화 등의 준비 단계, 교과 내용을 학생들에게 전달하기에 적합한 방식을 결정하는 표현 단계, 적절한 교수 전략을 선택하는 단계, 교수 학습 내용을 학습자에 맞게 수정하는 각색 단계, 교수 학습 내용의 표현을 특정 학습자 및 학습자 집단에 맞추는 재단 단계-를 거쳐 변형(transformation)해야 한다. 그 다음으로는 관찰 가능한 다양한 교수 행위를 수행(instruction)하고, 교수 행위를 평가(evaluation)하고, 교수 행위를 반성(reflection)하는 행동이 이어져야 한다. 이와 같이 지식의 이해, 변형, 수업, 평가, 반성의 과정을 거치면 마지막으로 새로운 이해(new comprehension)에 도달하게 된다. 새로운 이해는 평가와 반성의 결과로 자동적으로 얻어지는 것은 아니며, 증거 수집 및 분석 그리고 토론을 통해 얻어진다. 다음은 Schulman(1987)의 교육학적 사고 과정 및 행동 모델(p. 17)을 도식화 한 것이다.



〈그림 2〉 Schulman(1987)의 교육학적 사고 과정 및 행동 모델

이 과정에서 주목할 단계는 반성이다. 수업에 대한 평가에서 새로운 이해로 넘어가기 위해서는 자신의 수업에 대한 성찰이 필요하다. Schulman이 말하는 반성이란 혼자 혹은 그룹으로 녹음/녹화 장치를 사용하거나 기억 자극 방법 등을 사용하여 자신이 행한 수업을 되돌아보고, 재구성하며, 수업에서 벌어졌던 사건과 감정과 성취를 되새겨보는 것이다. 반성에서 가장 핵심이 되는 과정은 수업에서 추구하고자 했던 목표와 실제 수업을 비교하여 검토하는 것이다. 이 반성의 과정을 거치며 경험으로부터 배우게 된다.

## 2. 반성과 교사교육

교육학에 있어 반성(reflection)에 대한 중요한 언급은 Dewey(1916)로부터 시작되었으며, 그의 반성에 대한 초기 개념은 현재의 많은 이론에 토대가 되었다. 그가 생각하는 교사 교육은 학교 상황에 제한받지 않고 발전하는 힘을 갖춘 미래 교사의 개발이었다. 그는 비판적 반성이야말로 교사가 갖추어야 할 가장 중요한 자질이라고 믿었다. Dewey(1933)는 교사란 ‘어떤 신념이나 그 신념을 지지하는 근거로서 제안된 형태의 지식 그리고 그 결과 이르게 되는 결론에 대해 능동적이고 꾸준하며 주의 깊게 고찰’(active, persistent, and careful consideration of any belief or supposed form of knowledge in light of the grounds that support it and the further consequences to which it leads)(p. 9)하는 반성적 행동을 취해야 한다고 하였다. 이때 반성이란 증거나 근거가 있는 신념을 가지고 어떤 것을 믿거나 믿지 않는 것을 함의한다고 하였다. 또한 Dewey가 생각하는 반성적 인간은 개방적 사고(open-mindedness), 책임감(responsibility), 진

심(wholeheartedness)이라는 특징을 지닌다. 개방적 사고란 문제의 한 가지 이상의 측면을 경청하고 대안적 견해에 관심을 갖는 것이며, 책임감이란 행동이 초래하는 결과를 주의 깊게 고찰하는 것을 포함하며, 진심이란 의미 있는 변화를 위해 두려움과 불확신을 극복하고 자신의 교수 행위를 비판적으로 평가하는 것이다. 이러한 Dewey의 개념은 이후 실천을 강조하는 교사 교육에 중요한 개념으로 자리 잡게 되었다.

반성적 교수(reflective teaching)란 기존의 교수지식의 습득과 연습을 통한 교사훈련 프로그램에 그치지 않고 현장교사나 예비교사가 자신의 교실수업이나 현장경험을 통해 자신의 수업을 성찰하고 전문적 교사개발을 도모하는 것을 말한다(Crandall, 2000, Murphy, 2001; Rodgers, 2002; Wallace, 1991). 대표적인 자기 성찰적 교사교육의 도구로는 교수일지 작성, 동료교사 또는 본인 수업 관찰, 교사 포트폴리오 작성, 교사협력 그룹, 수업사례분석 등이 있으며, 그중 교수일지 작성은 교실행위나 관찰에 대한 자세한 기록과정을 통해 자신의 수업을 더 잘 이해하고 차후 수업에 대한 통찰력을 제공한다는 점에서 다른 성찰도구에 비해 더 빈번히 사용되어 왔다(Boud, 2001).

외국어 교사의 전문성 신장을 위한 반성적 교수 모형은 1990년대 이후부터 꾸준히 제시되어 왔다(Bax & Cullen, 2009; Richards & Lockhart, 1996; Wallace, 1991). Wallace(1991)는 기존의 교수 지식 및 기술의 전수를 중심으로 하는 교사교육은 실제 현장과의 연계성이 낮으며 교사의 전문성 개발에 효과적이지 않음을 지적하면서, 교사들의 수업 성찰 과정을 중심으로 하는 반성적 교수모형을 제안하였다. Richards와 Lockhart(1996)는 반성적 교수 모형에 구조화된 자기 관찰 및 자기 평가 접근법을 첫 번째로 제안하였다. 교사 자신의 수업에 대한 자료를 수집하고 태도 및 신념을 조사하여 이러한 정보를 자신의 수업 실체에 대한 비판적 반성의 근거로 사용하도록 하였다. Bax와 Cullen(2009)도 이와 비슷한 맥락에서 교사의 수업 반성이 교사 훈련 프로그램의 목표로 기술되는 것에 그쳐서는 안되며 실제 교수 활동에 대한 토론과 분석이 가능하도록 구체적인 성찰활동이 명시되어야 한다고 하였다.

### 3. 반성의 수준

Hatton과 Smith(1995)는 반성을 “교수 행위를 개선할 수 있는 행동에 대한 의도적인 사고 행위”로 정의하고, 반성에 관련된 네 가지 주요 이슈를 언급하였다. 첫째, 복잡하거나 애매한 문제들을 정의하고 다양한 해석을 내놓고 우리의 행동을 수정할 수 있어야 한다. 둘째, 우리의 행동을 되돌아보며 우리의 사고를 확대하고 체계화 할 수 있어야 한다. 셋째, 일기나 그룹 토론

과 같은 반성적 활동은 때로는 구체적인 문제 해결을 겨냥하지는 않는다. 넷째, 해결책에 도달하기 위해 실질적 문제들을 정의할 때는 보다 넓은 역사적, 문화적, 정치적 가치와 신념을 의식적으로 설명해야 한다. 이들은 중등 예비교사들에게 반성적 사고 활동을 하게하고 이를 관찰하였다. 활동 중에는 “critical friend” 2인조로 동료 인터뷰에 참여하고 사고와 행동에 영향을 준 요인들에 대해 성찰하는 보고서를 작성하는 것이 포함되었다. 이들의 연구 결과, 동료와 함께 서로 질문하고 대립하고 토론하는 방식이 자기 발견이 일어나는 안전한 환경을 제공함으로써 성찰 과정에 도움이 된다는 것을 밝혀내었다. 또한 이 과정에서 자신과 질문하고 대립하고 토론하는 동료와 함께 철저히 검토할 수 있도록 자신의 행동, 생각, 신념을 객관화시킬 수 있었음을 밝혀내었다. Hatton과 Smith는 이 연구에서 예비교사들의 성찰보고서에 나타난 글쓰기를 네 가지—비성찰적(non-reflective) 유형과 서로 다른 세 가지 성찰적(reflective) 단계—로 구분하면서 반성의 단계를 다음과 같이 제안하였다.

- 1) 기술적 쓰기(descriptive writing): 사건이나 문헌 보고 내용을 기술하는 것으로 문제에 대한 언급은 없으며, 주요 목적은 성찰을 위한 출발점을 제공한다.
- 2) 기술적 반성(descriptive reflection): 개인적 판단에 근거하여 교수 행위의 결정 및 사건에 대해 이유나 설명을 보고하는 방식이나 기술적인 차원에서 제공한다.
- 3) 대화식 반성(dialogic reflection): 자신과의 대화 형식으로 교수 행위의 결정이나 사건에 대해 더 깊은 문제나 대안적인 이유를 모색한다.
- 4) 비판적 반성(critical reflection): 교수 행위의 결정이나 사건에 대한 이유를 제공하고 보다 넓은 역사적, 사회적, 정치적 맥락에서 이를 고려한다.

이상의 Hatton과 Smith(1995)의 구분에 따라 김영숙, 이지연(2012)도 예비영어교사를 대상으로 한 사례분석연구에서 발견된 반성의 수준을 각각 다음과 같이 확인하였다.

<기술적 쓰기의 예시>

기본 반을 같이 팀티칭하는 선생님은 50대 후반의 남자 선생님이셨다. 선생님께서는 팀티칭하는 교사처럼 하시는 것이 아니라, 그런 학생들에 대한 제제를 하지 않으시고, 원어민 선생님이든 아니든, 그냥 멀뚱멀뚱 창문만 바라보고 서 계셨다. 이 수업은 팀티칭이 아니라, 그냥 원어민 선생님의 단독 수업에, 한국인 선생님이 가만히 서 계시는 수업이었다. [S23-여-중학교]

<기술적 반성의 예시>

수준이 높은 학생들이 원어민 수업을 임할 때는 집중도도 높고 한국교사에 도움이 크게 필요하지 않은 채 수업이 원만히 진행되었다. 하지만 수준이 낮은 학생들이 원어민 수업에 임할 때는 원어민에 말들은 전혀 이해하지 못한 채 한국 교사의 통역에 의존되는 수업이 진행되었었다. 이렇게 수업을 하는 것이 과연 원어민 교사의 활용에 있어서 효율적인가에 대한 의문이 들었다. [S2-남-중학교]

<대화적 반성의 예시>

과연 이처럼 수업에서 문제를 일으키는 학생들을 어떻게 지도하는 것이 옳을까? 물론 정해진 답은 없겠지만, 먼저 교사는 이러한 학생들의 학습 동기를 유발시키고 영어공부에 흥미를 느껴서 자발적으로 수업에 참여할 수 있도록 일방적이고 딱딱한 수업보다는 pair work나 group work를 활용하여 소속감과 책임감을 느끼면서 능동적으로 수업에 참여하도록 하는 것이 좋은 것 같다. <이하 생략> [S21-남-중학교]

<비판적 반성의 예시>

<생략> 수준별 학습이 많은 아이들에게 ‘낙인’으로 작용되어 기본반 아이들에게 ‘나는 영어공부 못하는 사람’이라는 위축된 인식을 심어준다는 것을 알 수 있었다. 그래서 수준별 학습이 일종의 ‘자본주의의 논리’를 반영한 일면이 될 수 있다는 생각도 들었다. ‘될성싶은 나무만 키운다는 것이다’ 심화반 아이들은 좋은 환경에서 더 잘하게 되고, 기본반 아이들은 좋지 않은 환경에서 더 학력이 떨어지고 마는 상황이 된다는 것이다. [S23-여-중학교]

김영숙, 이지연(2012)의 예시에서 보듯이 기술적 쓰기는 단순히 사건을 기술해놓은 단계이며, 기술적 반성은 기술한 사건에 대한 원인 및 이에 대한 해결 방안을 개인적인 판단이나 영어교육적 이론 측면에서 제시하는 단계이다. 대화적 반성은 대화의 형식으로 사건과 관련된 이슈에 대해 깊이 생각하고 대안적인 관점에서 이유 및 해결 방안을 찾는 단계이며, 비판적 반성은 역사적, 사회적, 정치적 맥락에서 사건을 인식하고 행동의 근거를 찾고자 하는 단계이다.

조덕주, 곽덕주, 진석언(2008)은 Hatton과 Smith(1995)의 네 가지 단계에 기초하여 반성의 수준을 6단계로 구분하고 이를 반성적 사고의 수준을 분석하는 기준으로 설정하기도 하였다.

- 1) 기술적 글쓰기: 사건이나 행동에 대하여 이유나 정당화를 제공하려는 시도가 포함되지 않은, 반성적 내용이 없는 것
- 2) 기술적 반성 1: 대부분 사건이나 행동에 대해 기술되어 있고 단순한 자기 생각과 간단한 코멘트와 간단한 분석 등이 제시되어 있는 것
- 3) 기술적 반성 2: 사건이나 행동에 대해 기술하되 원리의 제시 및 그에 대한 구체적 이유

등이 제시되어 있는 것

- 4) 대화적 반성 1: 기존의 자기 생각에 대한 반성이 드러나 있으나 의식적으로 자각하여 기술하고 있지 않은 것
- 5) 대화적 반성 2: 기존의 자기 생각에 대한 반성을 의식적 수준에서 논리적이고 명확하게 기술하고 있는 것
- 6) 비판적 반성: 행동과 사건이 다수의 역사적 그리고 사회 정치적 맥락에 의해 영향을 받거나 결정된다는 것을 보여주는 것

Jay와 Johnson(2002)도 반성의 수준을 구분하여 제시하였는데 그 내용을 살펴보면 Hatton과 Smith(1995)의 구분과 크게 다르지 않다. 첫째, Jay와 Johnson의 구분에서는 Hatton과 Smith의 첫 번째 수준에 해당하는 기술적 쓰기 수준이 제안되어 있지 않지만 사실상 기술적 쓰기는 사실상 반성이기보다는 사건을 기술한 것이다.

〈표 1〉 반성의 수준, 정의, 전형적 질문들(Jay & Johnson, 2002 p. 77)

수준	정의	전형적 질문
기술적 반성	반성을 위해 문제를 기술하기	What is happening? Is this working, and for whom? For whom is it not working? How do I know? How am I feeling? What am I pleased and/or concerned about? What do I not understand? Does this relate to any of my stated goals, and to what extent are they being met?
비교적 반성	반성을 위해 문제를 대안적 시각, 타인의 관점, 연구의 측면에서 재구성하기	What are alternative views of what is happening? How do other people who are directly or indirectly involved describe and explain what's happening? What does the research contribute to an understanding of this matter? How can I improve what's not working? If there is a goal, what are some other ways of accomplishing it? How do other people accomplish this goal? For each perspective and alternative, who is served and who is not?
비판적 반성	문제가 시사하는 바를	What are the implications of the matter when viewed from these alternative perspectives?

고려하여 새로운 시각을 설정하기	<p>Given these various alternatives, their implications, and my own morals and ethics, which is best for this particular matter?</p> <p>What is the deeper meaning of what is happening, in terms of public democratic purposes of schooling?</p> <p>What does this matter reveal about the moral and political dimension of schooling?</p> <p>How does this reflective process inform and renew my perspective?</p>
-------------------------	--

Hatton과 Smith(1995)의 두 번째 반성은 대화식 반성인데 Jay와 Johnson의 그것은 비교적 반성이다. 하지만 전자의 반성이 대화식이라는 점만 제외하면, 둘 다 사건에 대해 대안적 관점에서 이유와 해결 방안을 모색한다는 점에서 반성의 수준은 비슷하다. 세 번째 수준에 대해서는 두 경우 모두 사건에 영향을 미치는 거시적인 맥락에서 문제를 접근한다는 차원에서 유사성이 발견된다.

이상에서 살펴본 바와 같이 반성적 사고는 교사의 교수 실제에 나타난 사건과 문제를 비판적으로 성찰하며 교사 자신의 교수 행위를 개선할 수 있는 행동에 대한 의도적인 사고 행위로서 교사교육 과정에 반드시 필요하다. 하지만 김영숙, 이지연(2012)이 지적하듯이 예비교사의 경우에는 반성적 사고훈련에 몇 가지 한계가 있다. 우선 예비교사의 경우, 현장 교사로서의 경험이 아니므로 예비교사교육 과정에서 잠시 벗어나 새로운 사고를 경험하는 기회를 가질 수는 있지만 지속적인 반성적 사고훈련으로 이어지기는 어려우며 이론이나 학문적인 고찰로 끝나기 쉽다는 것이다. 또한 반성적 사고를 하기 위해서는 메타인지적 기술 및 메타교수 기술 그리고 상당한 교수지식의 노하우가 축적되어 있어야 하는데, 예비교사의 경우 이러한 기술과 노하우가 부족한 상태이므로 제대로 된 반성적 사고를 하기 어렵다. 그럼에도, 이러한 예비교사가 모든 프로그램을 마친 뒤 실제 교육현장에 들어섰을 때 반성적 사고 능력이 갑자기 갖추어지기 어렵다는 점과 실제 교육현장에서는 수업활동 이외에 다양한 행정 업무를 수행해야 하는 등 수업 활동에만 전념하기 어렵다는 현실 상황을 고려할 때, 예비교사 훈련프로그램에서부터 반성적 교수훈련을 반드시 포함해야 한다.

이러한 맥락에서 본 연구는 수업 시연 후의 반성적 피드백 세션을 통해 예비영어교사들의 반성 내용 및 유형 그리고 반성의 정도를 알아보고자 하며 이를 통해 예비교사들의 전문성 개발이 어떻게 이루어지는 가를 조사하고자 하였다. 이를 위해 구체적인 연구 문제는 다음과 같이 설정하였다.

1. 반성적 피드백 세션에 나타난 예비영어교사들의 반성의 내용/유형은 무엇인가?

2. 반성적 피드백 세션에 나타난 예비영어교사들의 반성의 수준/단계는 어떠한가?
3. 반성적 피드백 세션은 예비영어교사들의 전문성 개발에 어떠한 영향을 주는가?

### III. 연구 방법

#### 1. 연구 대상 및 자료의 수집

본 연구는 충청지역의 교육대학교 영어교육과 3학년 학생들 34명을 연구대상으로 하였다. 이들은 초등영어수업실습 과목을 수강하며 이 수업에서 마이크로티칭 발표를 한 후에 자신의 마이크로티칭에 대해 반추하고 성찰하는 활동으로 반성적 피드백 세션에 참가하였다. 반성적 피드백의 목적은 예비영어교사들이 훈련과정에서 배운 이론과 지식을 모의 수업에 적용해보고 반추하는 활동을 통해 영어교사로서의 전문성을 향상시키는데 도움을 주기 위해서이다. 이를 위해 김영숙, 이지연(2012)을 참고하여 다음의 내용에 대해 자신의 모의 수업을 성찰해보도록 하였다.

- 1) 자신의 수업에서 일어난 사건은 무엇인가?
- 2) 이 사건에 문제는 무엇인가?
- 3) 그 문제의 상황은 무엇인가?
- 4) 이 문제에 대한 해결방안이 있다면 무엇인가?
- 5) 이 문제를 통해 배운 것은 무엇인가?

Hatton과 Smith(1995)의 네 가지 유형에서 살펴보았듯이 반성적 사고는 사건의 기술에서부터 그 틀이 만들어진다. 이 점을 예비교사들에게 인지시키고 이러한 사건의 기술을 작성한 뒤 그에 대한 성찰에는 사건에 대한 분석과 해석이 있어야 함을 인지시켰다.

#### 2. 자료 분석 방법

본 연구에서 수집한 반성적 피드백 자료는 내용분석 방법을 통해 분석하였다. 내용분석법이란 분석자가 주어진 자료를 읽으며 발견되는 의미 있는 패턴을 찾아가는 것이다. 이러한 의미 있는

패턴을 의미 단위로 범주화하고 다시 자료와 의미 단위를 읽어나가며 유사한 범주들을 더 큰 범주로 통합해 나가는 방식이다. 우선 의미 있는 패턴을 엑셀에 코딩하고 코딩된 패턴을 유사한 항목 끼리 범주로 묶은 뒤 범주들 간에 유사성이 발견되면 다시 더 큰 범주로 코딩하였다. 이와 같은 방식으로 성찰의 내용과 유형을 구분하고 그 유형별로 반성의 단계를 구분해내었다.<sup>1)</sup>

## IV. 연구 결과 및 논의

### 1. 내용 분석 결과

반성적 피드백 세션을 통해 수집된 성찰의 내용을 영어교육적으로 의미 있는 의미 단위로 분석해본 결과, 교사 지식의 각 유형에 대한 반성이 확인되었다. 또한 교육학적 사고 및 행동 과정에 비추어 볼 때 반성 이전 단계에 대한 자신의 교육학적 사고 및 행동에 대한 반성도 확인되었다. 반성의 내용 측면에서 볼 때는 수업 시연에서 발견되는 문제점과 이에 대한 해결 방안이라는 큰 두 유형의 범주로 구분되었다.

Microteaching 수업을 하고 난 후 지난번 발표 수업이 생각났다. 작년 영어 발표 때는 영어 수업이 처음이라 많이 떨리고 실수도 많이 했다. 그리고 준비하는 과정에서도 지도안 보는 법이나 차시 선택에서의 차이도 알지 못했었다. 그런데 이번 준비를 하면서 재구성하는 것도 어느 정도 배운 상태에서 하게 되어서 좋았고 준비를 하면서 공부도 할 수 있었던 것 같다. <교육과정 지식> <변형: 표현, 각색> KNR

“How much are these shoes?”는 복수 개념과 생활회화인 가격을 묻고, 답하고, 가격에 대한 느낌을 말하는 표현을 한 번에 배울 수 있다. 또한 shoes부분을 여러 drill을 통해, 다양한 어휘를 제시해 줄 수도 있다. 제시해주는 과정에서 실물로 보여주며 학생들의 시선을 집중시킬 여지도 많다. <교육과정 지식> <이해, 변형: 표현> SSE

2차시로 활동을 크게 3가지로 나누어하였는데, 직접 시연을 해보니 시간이 생각보다 짧게

---

1) 김영숙, 이지연(2012)의 연구에서는 사례보고서와 면담자료의 내용 분석에 Nvivo 10을 사용하여 분석을 실시한 뒤 Hatton과 Smith(1995)의 분석을 사용하여 반성의 수준을 구분하였다. 본 연구에서는 엑셀을 통한 내용분석을 한 뒤 김영숙, 이지연의 연구와 마찬가지로 Hatton과 Smith(1995)의 분석, 그리고 Jay와 Johnson(2002)의 분석을 사용하여 반성의 수준을 구분하였다.

나왔다. [중략] 첫 번째 video clip으로 “Look & Speak“ 활동은 생각만큼 시연이 진행되었다. 동영상 음량 크기도 괜찮았고, 동영상 진행 중 멈춰(stop) 표현을 확인한 것도 좋았다. 그리고 pattern drill은 생각보다 분량이 너무 짧게 진행되었다. video clip과 pattern drill이 하나의 활동 1에 속하므로, 발표 시간을 나눌 때도 애매했던 것 같다. <교육학적 내용 지식> <변형: 표현, 선택> WMJ

마지막 활동 게임에서는 ‘게임 설명’이 중요했다. 그런데 생각보다 시연 때 학생들이 잘 이해해서 따라주었다. 4학년 학생들이 대상인 점을 고려한다면, 좀 더 명확하고 이해하기 쉽게 게임 설명을 해야 할 것 같다. 전체적으로 수업은 비교적 원활하게 돌아갔지만 시간이 짧게 나와서 아쉽다. 학생들의 지적 수준(4학년)을 고려해서 실제 수업을 할 때는 더 풍성한 설명을 하고, 교사보다 학생 활동이 많아야 할 거 같다. <교육학적 내용 지식> <학생에 대한 지식> <변형: 표현> WMJ

내가 진행한 첫 번째 활동을 할 때 마음에 여유를 가지고, 학생들과의 상호작용을 더 원활히 해야 하는데, 마음이 급해서 그러질 못했다. 그래서 시간도 우리가 기대했던 것보다도 더 짧게 나왔다. 전반적으로 우리조가 한 활동이 1차시이기 때문에 교사의 발화와 제스처가 많아서 그랬는지 학생들의 참여를 이끌지 못해서 많이 아쉬웠다. 마지막 게임 활동을 설명할 때, 좀 더 체계적으로 PPT에 그림으로 정리하거나 동영상을 준비했으면 말과 글로만 설명했을 때보다 학생들의 참여를 더 이끌 수 있었을 텐데 게임이 지루해져서 당황했다. 내 머릿속 생각은 재미있을 줄 알았는데 게임에 대해 학생들이 즐거워할 수 있는 점을 찾아서 적용해야 될 것 같다. 항상 영어 시연을 하면 느끼는 것이지만, 대본을 외우는 것도 중요하지만, 학생들과 상호작용을 할 수 있게 자연스러운 발화를 할 수 있게 연습하는 것이 필요하다고 생각한다. <교육학적 내용 지식> <학생에 대한 지식> <변형: 표현> WJY

활동이 너무 짧아서 시간이 채워지지 않았고 마지막 game 활동이 순조롭게 진행되지 못한 점이 아쉽다. 듣고 행동하는 것을 통해 듣기를 효율적으로 할 수 있는 수업을 의도했지만 1차시의 성격에 따라 speak활동을 넣지 않음으로 인해 학생의 참여가 다소 낮았던 것으로 판단된다. game의 준비도가 낮았던 것을 인정하며 수업은 모든 것이 의도적이고 계획되어야 한다는 것에 반성하게 되는 수업시연이었다. <교육학적 내용 지식> <변형: 준비> SEJ

처음 Look & Listen 부분을 재구성하여 우리조가 직접 동영상 촬영을 하였는데 아동들의 입장에서 계속 애니메이션만 보다가 실제 상황으로 꾸며진 동영상을 보면 더 재미있을 것이라고 생각했다. 다만 [녹화를 할 때 음량을 적절히 조절하여] 음량이 좀 더 컸으면 좋겠다는 생각을 했다. <교육학적 내용 지식> <변형: 표현> KJH

우리 모듬이 맡았던 부분이 1차시라 듣기 위주로 하되 단원의 주요 표현인 'What does she/he do?'와 'What do you do?', 'He/She is a ...'를 말해보도록 수업을 구성하려 하였다. 그런데 수업을 하고 난 후, 뒤 돌아보니 이 단원의 첫 차시인데도 불구하고 아이들이 주 표현을 충분히 들을 수 없는 기회가 없었고, 2번째, 3번째 활동이 게임이나 놀이 형식으로 이루어지다보니 아이들이 학습하는 시간을 갖지 못했던 것 같아 아쉽다. <교육학적 내용 지식> <변형: 준비> JYC

그래도 첫 번째와 세 번째 활동을 모듬원끼리 직접 촬영하여 수업 자료를 만드니 우리가 가르치고자 했던 구문에 좀 더 집중하게 할 수 있고, 일반 교과서 CDrom을 활용하다보면 CDrom에 끌려간다는 느낌인데, 직접 만드니 수업을 우리 의도대로 더 잘 운영할 수 있어서 좋았다. 그리고 학생들도 자신과 친숙한 얼굴이 나오니 더 잘 집중하고 흥미를 느낀 것 같다. 그런데 영상의 질이 CDrom에 비해 선명하지 않고, 소리가 작아 학생들이 dialog를 이해하는데 다소 어려움이 있었다. 앞으로 수업자료를 만들 때 이런 점을 충분히 고려하여야겠다. <교육학적 지식> <변형: 표현> JWC

그 외에도 영어로 진행되는 수업이었다는 특성상 영어 사용에 대한 부담감으로 인해 영어 사용 능력에 대한 반성이 확인되었다.

영어 수업 시연을 몇 번 해보았더니 처음 영어 수업 시연을 할 때보다는 아주 조금 더 나아진 것 같다. 떨리는 것도 덜하고, 부담감도 조금 낮아져서 그 만큼 편하게 수업을 할 수 있었다. 하지만 학생들의 호응도가 낮아서 혼자 수업하고 있다는 느낌이 들어 안타까웠다. [중략] 오늘 수업도 내가 계획한 대로 진행되지는 못했고, 항상 문제가 되는 자신감 부족 때문에 수업이 매끄럽게 느껴지지 않았다. 수업자인 나뿐만 아니라 학생들도 그렇게 느끼는 것은 아주 큰 문제이기 때문에 반드시 극복해야 할 문제라고 생각한다. 또한 수업에 대한 호응도의 문제도 교사가 안고 가야 할 부분이라고 생각하기 때문에 좀 더 자연스럽게 매끄럽게 수업을 이끄는 능력을 기를 수 있도록 해야겠다. <영어 사용 능력> <교육학적 지식> <수업> LJH

... 항상수업 시연을 하면 교사의 수업 진행과 분위기 파악, 그리고 무엇보다 학생들이 잘 따라오게 내가 발화하고 분위기를 이끌어가고 있는가에 집중하는 나인데, 영어 수업 때만큼은 그런 것에 신경 쓸 겨를은 커녕 내 자신을 컨트롤 하는데 있어서 애를 먹는 것 같다. 이번에도 울동과 함께 노래를 부르는 비교적 간단한 수업 진행이었는데 그 찰나에도 처음에는 일이 빠진 상태로 있었던 것 같다. 그러다가 얼른 정신을 차려 나의 발화와 몸짓 등 교수 활동을 하고 있는 나 자신에게, 그리고 학생에게 집중하였다. 아무래도 이런 것은 영어로 발화하는 자체에 대한 부담감과 긴장감이 커서 그런 것 같다. 이런 것을 어떻게 극복할 수 있을까? 영어를 좋아하고 영어로 말하는 것도 좋아하는 나이긴 하지만, 잘하는 것에 대한 부담감과 실제 잘 할 수 있는 것은

별개의 문제인 듯하다. <영어 사용 능력> <수업> JMR

이는 예비교사들에게 영어로 진행하는 수업 시연에서는 교과 내용 지식, 일반 교육학적 지식, 교육학적 내용 지식에 대한 반성보다도 자신의 영어 사용 능력 및 그에 따른 부담감과 긴장감의 조절 능력이 매우 중요한 교사의 능력으로 인식된 것으로 풀이된다.

## 2. 반성 수준의 분석 결과

다음으로 내용 분석을 통해 코딩된 자료들을 반성의 수준을 기준으로 하여 분류하였다. 반성적 피드백 세션을 통해 나타난 예비영어교사들의 반성의 각 수준의 예시는 다음과 같다.

게임을 변형하여 ... I'm ground 게임과 비슷한 게임을 만들어 보았다. 실제 수업에서는 얼마나 효과적일 지 궁금하였고, 수업 시연을 통해서 학생들이 흥미롭게 참여할 수 있을 것이라는 확신이 들었다. <기술적 반성> PSA

초등영어교수법 책에 제시된 backward drill을 사용하여 강세와 억양을 나타낸 그림을 ppt로 만들어 보았다. 단순히 듣고 따라하는 것보다 시각적인 효과를 더해 억양과 강세 더 나아가 목표 문장 구조를 익히는데도 효과적인 것으로 생각되었다. 또 수업 시연을 해본 결과 교사가 가르치기에도 더 쉽고 유용하여 실제 교육현장에서도 사용해야겠다는 생각이 들었다. <기술적 반성> MJH

우리 조가 This is my house 단원을 설정한 이유는 문장 형식 This is ~ 만 알면 여러 단어를 대체하여 연습할 수 있기 때문이었다. 서로 단계를 맡아 각자 준비하였다. 메인 게임 활동 아이디어는 함께 구상하였는데, 수업 시간에 말하기 지도 부분에서 배웠던 'Telling to Add' 활동과 memory game을 결합하면 Look & Say 차시, Listen & Repeat 차시를 확장시키는 2차시에 적합한 활동이라는 생각을 하였다. 부엌 사진을 보여주고 가렸다가 한사람씩 telling to add를 하며 말하기 활동을 하면 어휘 지도의 측면에서도 의미 있는 활동이 될 것이라 생각하였다. <기술적 반성> KEB

아쉬운 점은 교사의 유창성, 좀 더 학생들과 자연스럽게 상호작용하고 매끄러운 수업을 진행하기 위해서는 유창성을 갖추기 위한 더 많은 연습이 필요하다는 생각이 들었다. 또 게임을 설명할 때 좀 더 체계화되고 단순한 문장으로 설명하여 학생들이 이해하기 쉽도록 해야 한다. 초등학생들은 설명이 길어지면 이해하기 힘들므로 그림들을 시각적으로 함께 제시하거나 교사

와 학생 시범을 통해서 게임이나 활동에 대해 충분히 이해시키는 것이 중요하겠다. <비교적 반성> LSM

계획을 하는 과정에 별다른 아이디어가 나오지 않아 딜레마에 빠졌었다. 내가 발표를 맡은 부분은 Listen & Repeat였는데 그대로 학생들에게 앵무새처럼 읽고 따라하기만 시키기에는 교사 입장에서 그렇게 느끼면 안되겠지만, 재미가 없었다. 다른 아이디어가 없다가 결국 박수를 쳐서 억양이나 리듬이라도 따라 할 수 있도록 하였는데 좀 더 듣고 말하는 활동을 재밌게 할 수 있도록 알아보아야겠다. <비교적 반성> KSR

기존의 우리조가 했던 생각과는 달리 노래에 집중하기보다 동작 때문에 동기들이 웃어 동작을 크게 하지 못하였고, 게임이 조금 지루하게 흘러가서 역시 수업을 계획하기 어렵다는 생각이 들었다. 선생님 위주로 흘러가지 않고 동시에 재미있는 수업이 되려면 영어 교과서와 CD의 틀로만 가능할 것인지 생각해봐야겠다. 교과서 내용에서 벗어나려고 하면 수준이 어려워질까 봐 과연 다양한 교과서와 내용, 해외 자료들 중 어떤 것을 채택해야 좋을지 더욱 시도해봐야겠다. <비교적 반성> KMH

내 부분에서 back up drill[backward buildup drill]을 사용할 때 무조건 음성언어로만 제공하지 말고 \_\_\_\_\_ 이렇게 막대 같은 것을 함께 제시하면 아이들이 예상하고 말하고 문장 구조를 확실히 알 수 있었을 것 같다는 아쉬움이 들었다. <비교적 반성> BSH

... Let's Play Game에서는 게임은 창의적이고 흥미로웠으나 노래기 준비되었으면 훨씬 더 재미있는 게임을 할 수 있었을 것이다, 학생들이 돌아다닐 때 서로의 눈치만 보며 어디로 움직여야 할지 생각만하고 있었기 때문이다. 또한 보상물이 있었다라면 학생들이 더욱 적극적으로 참여하였을 것이라고 생각한다. 아쉬움이 많이 남지만 수업을 내가 직접해보고 보완할 점을 찾아 발전하는 모습을 [스스로에게] 보여준다면 발전의 밑거름이 되는 것이라고 생각한다. 다른 조들이 한 수업과 우리 조가 한 수업을 보면서 아쉬운 점은 개선할 방법을 찾아보고 좋은 수업 기법들은 배워보면서 의미 있는 시간이었다. <비교적 반성> <비판적 반성> YSY

이번 영어 수업 시연은 '조금 더 고민을 하여 준비를 할 걸' 하는 후회감이 많이 들게 하는 시연이었다. 나를 준비한다고 열심히 준비했으나 지금 생각해 보면 너무 일반적인 수업이 아니었나? 라는 생각이 든다. 우선, 교과서 대화문과 활동을 바탕으로 했고 고안한 활동도 문형 연습을 반복적으로 하기는 했지만 흥미를 이끌지 못해서 즐겁게 많은 사람들[학생들]이 수업에 즐겁게 참여하지 못했기 때문이다 [중략] 앞으로 영어 수업을 할 기회가 많을 텐데 다음번에는 좀 더 고민을 많이 해서 지도안을 짜고 흥미로운 아이디어를 짜서 한번 해보는데 그치는 것이 아니라

구성할 것을 실제로 해보거나 머릿속으로 계속 그려본 후에 실제 수업에서 행하도록 해야겠다.  
<비판적 반성> KYS

## V. 결론

교수 지식과 노하우 및 실제 교수 경험이 부족한 예비 교사의 경우 가장 높은 수준의 비판적 반성 수준까지 이르는 데에는 어려움이 예상된다. 실제로 Hatton과 Smith(1995)의 연구에서 예비교사들을 대상으로 다양한 반성적 도구들을 통해 자료를 수집하고 반성의 단위를 빈도 분석한 결과는, 기술적 반성이 60-70%로 가장 높았고, 그 다음으로 대화적 반성이 30%로 나타났으며, 비판적 반성은 거의 없었다. Youngsook Kim(2007)도 Hatton과 Smith(1995)의 분석 방법을 사용하여 예비영어교사들의 반성의 수준을 분석한 결과 비슷한 패턴을 발견하였다. 기술적 반성이 47%로 가장 높은 빈도를 보였고 기술적 쓰기가 39%로 두 번째로 높은 빈도를 보였으며, 비판적 반성은 14%로 가장 낮게 나타났다. 본 연구에서는 양적인 접근을 사용하지는 않았지만 위에 제시한 예에서 보듯이 연구에 참여한 예비영어교사들의 경우에는 단순한 기술적 반성보다는 비교적 반성이 훨씬 많았고, 비판적 반성도 적지 않게 발견되었다.

본 연구와 이전 연구의 차이는 적어도 다음 두 가지 이유에서 비롯되는 것으로 추정된다. 첫째, 본 연구에 참여한 예비영어교사들의 경우에는 3-4명씩 한 조를 이루어 수업 시연을 하였으며 총 4주에 걸쳐 자신이 속한 조와 다른 조의 수업 시연을 비교하여 관찰하고 평가할 수 있었다. 이러한 수업 시연 방식으로 인해 예비교사들은 자신의 교수 행위와 같은 조의 다른 예비교사들의 교수 행위 그리고 자신이 속한 조와 다른 조의 교수 행위를 상당 기간 비교하게 되었으며, 그 결과 사건에 대한 단순한 기술적 반성보다는 대안적 시각에서 사건을 바라보고 이유를 규명하며 문제 해결 방안을 모색하는 비교적 반성에 이르게 되고 이러한 비교적 반성은 자연스럽게 비판적 반성의 수준까지 이르게 된 것으로 해석된다. 또 다른 이유는 수업 시연 후에 가진 반성적 피드백 세션의 효과로 추정된다. 자신의 수업에 대해 막연히 성찰하도록 하기 보다는 반성적 사고를 하도록 자극하는 피드백을 교수자가 제공함으로써 예비교사들은 반성적 사고를 할 수 있는 틀에서 수업에 대한 성찰을 시작할 수 있었다고 판단된다.

수업 시연을 통해 예비교사들은 모의 교수 행위를 실천해볼 수 있고 그 과정에서 습득한 교수 지식과 기술을 사용해볼 수 있기 때문에 수업 시연은 예비교사 교육 프로그램에서 매우 중요한 교수 방법으로 사용되고 있다. 하지만 단순히 모의 수업을 몇 차례 해 보는 것만으로는

충분한 효과를 얻기 어렵다. 모의 수업 경험으로부터 자신의 강점과 약점을 확인하고 통찰력을 얻으며 발전할 수 있는 방향으로 행동이 변화되려면 수업 경험에 대한 반성은 필수이다. 이러한 반성적 사고를 효과적이고 효율적으로 도울 수 있는 장치는 예비교사들의 반성적 사고를 자극하고 유도해내는 과정에 반드시 필요하다. 이런 점에서 수업 시연 후 반성적 피드백 세션은 예비교사들의 반성적 사고를 이끌어 내며 교과 내용 지식, 교육학적 지식, 교육학적 내용 지식, 교육과정 지식, 학습자 및 학습자 특성 지식, 교육학적 맥락 지식, 교육의 목적, 목표, 가치에 대한 지식에 대한 비교적 반성과 비판적 반성을 하도록 기능한다고 할 수 있다. 예비교사들은 영어교사로서 갖추어야 할 여러 유형의 지식을 습득하고 이 지식을 자신의 교수 행위에 실천하고 이를 평가하고 반성하는 일련의 과정을 통해 미래 영어교사로서의 전문성을 효과적으로 개발할 수 있을 것이다.

※논문 투고일: 2016. 6. 15. ※ 논문 수정일: 2016. 7. 22. ※ 게재 확정일: 2016. 7. 24.

## 참고문헌

- 김영숙, 이지연. (2012). 예비영어교사의 사례보고서 작성을 통한 반성적 교사교육 탐색. *현대영어교육*, 13(4), 209-238.
- Carlsen, W. S. (1999). Domains of teacher knowledge. In J. Gess-Newsome & N. G. Lederman (Eds.), *Examining pedagogical content knowledge*. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- Dewey, J. (1933/1966) *How we think: A restatement of the relation of reflective thinking to the educative process*. Boston: DC Heath and Co.
- Eröz-Tuğa, B. (2013). Reflective feedback sessions using video recordings. *ELT Journal*, 67(2), 175-183.
- Farrell, T. S. C. (2004). *Reflective practice in action*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Farrell, T. S. C. (2007). *Reflective language teaching: From research to practice*. London: Continuum Press.
- Farrell, T. S. C. (2008). *Reflective practice in the professional development of teachers of adult English language learners*. CAELA Network Brief. Washington: Center for Applied Linguistics. Retrieved from the Word Wide Web: <http://www.cal.org/adultesl/pdfs/reflective-practice.pdf>
- Grossman, P. L., Wilson, S. M., & Shulman, L. (1989). Teachers of substance: Subject matter knowledge for teaching. In M. C. Reynolds (Ed.), *Knowledge base for the beginning*

- teacher* (pp. 23-36). Oxford: Pergamon Press.
- Gudmundsdottir, S. & Shulman, L. (1987). Pedagogical content knowledge in social studies. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 31, 59-70.
- Jay, J. K., & K.L. Johnson. (2002). Capturing complexity: A typology of reflective practice for teacher education. *Teaching & Teacher Education*, 18, 73-85
- Marks, R. (1990). Pedagogical content knowledge: From a mathematical case to a modified conception. *Journal of Teacher Education*, 41, 3-11.
- Shulman, L. S. (1986). Those who understand: Knowledge growth in teaching. *Educational Researcher*, 15, 4-14.
- Shulman, L. S. (1987). Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. *Harvard Educational Review*, 57, 1-22.

**<Abstract>**

**The Effect of Reflective Feedback Session on Pre-service Primary English Teachers' Professional Development**

Hyun Jin Kim (Cheongju National University of Education)

The goal of the reflective model of teacher education is to develop in-service or pre-service teachers' professional skills by having them reflect on their teaching. The present study is designed to investigate the effect of reflective teacher education on pre-service primary English teachers' professional development. For the purpose, 34 pre-service teachers participated in the reflective sessions after microteaching. The data from the reflective feedback session was collected and analyzed by using content analysis. The findings of the study are as follows: various types of teacher knowledge including pedagogical content knowledge, curriculum knowledge, content knowledge, and knowledge on learners were found in pre-service primary English teachers' reflection; Reflections on the earlier stages of pedagogical reasoning and action process, especially on the transformation stage, were also found; Three levels of reflection were identified. It was argued that, based on the findings, reflective feedback session stimulated and framed pre-service primary English teachers' reflection.

Keywords: descriptive reflection, comparative reflection, critical reflection, teacher education, pedagogical content knowledge, content knowledge