



## 교사의 인식과 수업\* - 초등영어 수업에서 언어 형식 지도를 중심으로

김진영<sup>1</sup>, 이승민<sup>2</sup>, 손혜진<sup>3</sup>, 황인정<sup>4</sup>

### 《 요 약 》

교사의 인식은 교과 지도에 필요한 지식과 지식 적용에 대한 신념으로 수업을 계획하고 실행하는데 중요하게 반영되며, 그 결과 학생들의 학습에도 많은 영향을 미칠 수 있다. 이 연구에서는 교사의 인식과 수업이 서로 영향을 주고받는 역동적 관계에 주목하여 초등영어 수업에서 언어 형식 지도에 대한 교사들의 인식과 인식의 원천, 인식이 수업에 반영되는 양상, 수업 경험을 통한 인식의 발전 등을 알아보았다. 이를 위해 예비교사를 포함하여 다양한 경력의 교사들을 연구 대상으로 선정하여 언어 형식 지도에 초점을 둔 초등영어 수업을 계획하고 실행하며 성찰하도록 하였고, 현장 기반 자료를 중심으로 상황적 접근법과 기술적 분석 관점에서 교사들의 인식과 그러한 인식이 수업에 반영되는 양상, 수업 경험을 통한 인식의 변화 등을 알아보았다. 주요 연구 결과를 요약하면 다음과 같다. 첫째, 수업 전 교사들의 일반적 인식은 전반적으로 적절한 수준이었지만, 상황적 인식은 개별 수업에 적용하기에는 한계가 있었다. 즉, 수업 전 강의와 워크숍 중심의 전문 학습 경험을 통해 적절한 상황적 인식을 형성하기에는 어려움이 있었다. 둘째, 교사들의 일반적 인식은 주로 개별 수업의 학습 내용을 고려하여 상황적 인식으로 구체화 되었으며, 그러한 수준의 상황적 인식이 수업에 반영되었다. 또한, 수업에 따라서는 학생들의 수준을 고려하여 일반적 인식과는 상반되는 상황적 인식이 형성되기도 하였다. 셋째, 수업 계획과 실행, 성찰 경험은 기존 인식의 전문성 수준을 높이고 발전시키는데 도움이 되었다. 이러한 수업 경험을 통한 인식의 발전은 이후 수업의 질을 향상시키면서 교사의 인식과 수업 사이에서 선순환적 영향을 줄 수 있다. 이러한 연구 결과는 영어 수업을 넘어서 각 교과 지도에 있어서 교사의 인식과 수업의 역동적 관계를 규명하고, 이를 토대로 교사들이 갖추어야 할 전문적 인식을 형성하여 수업을 계획하고 실행하도록 하는데 중요한 시사점을 제공할 것이다.

**주제어** : 교사의 인식과 수업, 초등영어 수업, 언어 형식 지도, 상황적 접근법, 기술적 분석

\* 이 논문은 2023학년도 청주교육대학교 학술연구조성비(CJE2022D011)에 의하여 연구된 것임.

1. 대구조암초등학교 교사, mopirp@naver.com (주저자)
2. 청주교육대학교 교수, smlee88@cje.ac.kr (교신저자)
3. 청주창신초등학교 교사, sonhj0401@naver.com (공동저자)
4. 청주서경초등학교 교사, hui0000@naver.com (공동저자)

## I. 서론

인식(cognition)이란 어떤 대상에 대해 가치 판단을 포함하는 ‘앎’을 의미하는데(서울대학교 교육연구소, 1994), 교과 교육 측면에서 교사의 인식은 교과 지도를 위해 알아야 할 지식과 지식 적용에 대한 가치 판단인 신념으로 구성되며, 수업을 계획하고 실행하는데 중요하게 반영된다(Borg, 2003; Calderhead, 1996). 예를 들어, ‘영어 수업은 의사소통 중심으로 이루어져야 한다’라는 인식을 형성하려면 ‘의사소통 중심 영어 지도’에 대한 지식과 지식 적용에 대해 ‘이루어져야 한다’라는 신념이 있어야 한다(Woods & Çakır, 2011). 같은 학습 내용을 다루더라도 이러한 교사의 인식에 따라 수업 양상이 달라질 수 있으며, 그 결과 학생들의 학습에도 많은 영향을 미칠 것이다(Pajares, 1992). 따라서 수업을 이해하는 핵심 구인은 지식과 신념으로 구성되는 교사의 인식이라 할 수 있다(Borg, 2011; Calderhead, 1996). 교사의 인식은 개별 교사가 학습자로서 경험한 일반 학습과 교사 교육 등의 전문 학습을 통해 형성되는데(Holt-Reynolds, 1992), 특히 수업 계획과 실행, 성찰과 같은 전문 학습 경험은 교과 지도에 필요한 전문적 지식을 익히고 이에 대한 신념을 형성하는데 중요한 역할을 한다(이혁규, 2008; Bailey, 1996). 한편, 교사의 인식과 수업은 인식이 수업에 반영되는데 그치는 일방적 관계가 아니라, 수업 경험을 통해 새로운 인식이 형성되거나 기존 인식이 발전할 수 있으므로 서로 영향을 주고받는 역동적 관계라 할 수 있다(Borg, 2006; Freeman, 2002). 이러한 점에서 교사들이 교과 지도에 대해 어떤 인식을 가지고 있고, 그러한 인식이 수업에 어떤 양상으로 반영되며 수업 경험을 통해 인식이 어떻게 발전하는가를 알아보는 연구는 매우 의미 있을 것이다.

교사의 인식과 수업은 각 교과 지도 측면에서 의미 있는 주제를 선정하여 알아볼 수 있다. 본 연구에서는 교사의 인식이 더욱 중요한 역할을 할 수 있는 초등학생들을 대상으로 하는 수업(Cameron, 2001), 특히 초등영어 수업에서 교사의 인식과 그에 따른 수업 양상을 분석하고자 한다. 초등영어 수업의 목표는 거시적 측면에서 기초적인 의사소통 능력을 기르기 위한 목표어의 언어 형식과 의미 학습이라 할 수 있는데(교육부, 2015), 이러한 점에서 언어 형식 지도는 영어 수업에서 필수적으로 다루어지는 주제로서 이에 대한 교사의 인식에 따라 수업 양상과 그에 따른 학습 효과가 달라질 수 있다(Williams, 1994). 언어 형식 지도에 대한 인식 관련 선행 연구에서는 구체적으로 언어 형식 제시와 의사소통 상황 활용(최희경, 2014; Uysal & Bardakci, 2014), 언어 형식 연습과 오류 수정(이은혜 외, 2018, 이정원, 2018; Hailuan, 2020), 언어 형식 활용 의사소통 활동과 상호작용(서소담, 김정렬, 2020; Phipps & Borg, 2009) 등에

대한 교사의 인식을 분석하였다. 따라서 초등영어 수업의 거시적인 측면에서 언어 형식 지도를 주제로 이에 대한 교사의 인식과 수업의 관계를 구체적으로 파악하기 위해 실제 수업의 교수 학습 단계와 연계하여(김수진, 안경자, 2016), 각 단계에서 언어 형식 지도에 대한 교사의 인식과 그에 따른 구체적인 수업 양상을 탐구할 수 있을 것이다.

수업을 이해하는 핵심 구인으로서 교사의 인식에 주목하여 수행된 기존 연구들을 보면, 연구 주제를 중심으로 주로 선언적 관점에서 이론에 기반하여 미리 선정된 이슈들에 대한 교사들의 인식을 알아보았으며(Baumert et al., 2010; Hailuan, 2020), 인식이 수업에 반영되는데 그치는 일방적 관계에 주목하여 교사의 인식이 수업에 미치는 영향을 양적으로 분석하는데 중점을 두었다(Crawford & Capps, 2018; Foss & Kleinsasser, 1996). 또한, 대부분은 교사의 인식이 상대적으로 영향을 덜 미칠 수 있는 중고등 또는 성인 학습자를 대상으로 이루어졌다(Gatbonton, 1999; Phipps & Borg, 2009). 반면에 이 연구에서는 교사들의 인식이 더욱 중요하게 반영될 수 있는 초등 수업, 특히 초등영어 수업에서 핵심 주제인 언어 형식 지도에 대해 상황적 접근법과 기술적 관점에서 교수 학습 단계별 교사들의 인식과 그러한 인식이 실제 수업에 반영되는 양상, 수업 경험을 통한 교사들의 인식 발전에 관한 현장 기반 자료를 수집하고 이를 질적으로 분석하여 교사의 인식과 수업이 영향을 주고받는 역동적 관계를 규명하고자 한다. 이를 위한 구체적인 연구 문제는 다음과 같다. 첫째, 초등영어 수업에서 언어 형식 지도에 대한 교사들의 인식은 어떠한가, 그러한 인식의 원천은 무엇인가? 둘째, 언어 형식 지도에 대한 교사들의 인식은 영어 수업을 계획하고 실행하는데 어떤 양상으로 반영되는가? 셋째, 영어 수업 계획과 실행 경험을 통해 교사들의 인식은 어떻게 발전하는가?

## II. 이론적 탐색

### 1. 교사의 인식과 인식의 원천

교육과정은 거시적인 측면의 교육 계획으로서 각 교과 교육의 세부 목표 설정과 교수 학습 내용 선정, 교수 학습 활동 구안을 위한 지침이라 할 수 있다(서울대학교 교육연구소, 1994). 따라서 교사들은 각 교과 교육과정과 교육과정에 의해서 개발된 교과서에 근거하여 일관되게 수업을 계획하고 실행할 것으로 기대된다(Eisenhart et al., 1988). 이 연구에서 관심을 두는 교과로서 초등영어 수업의 핵심 목표는 기초적인 의사소통 능력을 기르기 위한 영어의 언어 형식과

의미 학습이라 할 수 있는데(교육부, 2015; Long & Robinson, 1998), 이러한 점에서 언어 형식 지도는 영어 수업에서 필수적으로 다루어지는 주제로서 교사들은 교육과정의 지침과 교과서에 제시된 내용과 활동을 중심으로 목표어의 언어 형식을 지도할 것이다. 그런데 실제 수업은 교사가 언어 형식 지도와 관련하여 어떤 지식을 가지고 있고, 그러한 지식 적용에 대한 신념이 어떠한가에 따라 교육과정과 교과서와는 별개로 다양한 양상으로 구현될 수 있다(Borg, 2003; Pickering, 2005). 이와 같이 수업을 이해하는 핵심 구인은 교과 지도에 필요한 지식과 지식 적용에 대한 신념으로 이루어지는 교사의 인식이라 할 수 있다(Borg, 2011; Calderhead, 1996). 이러한 인식은 각 교과 수업에 중요하게 반영되고 나아가 학생들의 학습에도 많은 영향을 미칠 수 있으므로 교사들이 어떤 인식을 가지고 있고, 그러한 인식이 수업에 어떤 양상으로 반영되어 영향을 미치는가를 알아볼 필요가 있다. 이를 위해서는 우선 교사의 인식을 구성하는 지식과 신념을 구체적으로 파악해야 할 것이다.

교사의 인식을 이루는 지식은 교과 지도에 필요한 지식을 말하는데, 학습 내용 관련 지식과 이를 지도하기 위한 교수 학습 활동 관련 지식을 포괄한다(Calderhead, 1996; Richardson, 1996). 특히 교수 학습 활동 관련 지식은 수업에 적용할 수 있는 수준에 따라 선언적 지식(declarative knowledge)과 실용적 지식(practical knowledge)으로 구분할 수 있다(Gatbonton, 1999; Golombek, 1998). Golombek(1998)에 따르면 선언적 지식은 교수 학습 활동 관련 지식을 일반적으로 알고 있는 수준으로 개별 수업의 특성을 고려하여 적용하는데 한계가 있으며, 실용적 지식은 개별 수업에 따라 선언적 지식이 구체화되어 적용될 수 있는 수준으로 발전한 지식이다. 이와 관련하여 선언적 수준의 지식을 개별 수업에 적용할 수 있으려면 이론적 학습만으로는 한계가 있으며, 수업과 관련된 실제적 경험을 통해 실용적 수준으로 발전시켜야 한다(이혁규, 2008; Bailey, 1996). 그리고 인식을 구성하는 신념은 지식 적용에 대한 믿음으로, 충분한 지식이 있더라도 신념이 약하거나 부정적이면 적용되지 않을 수 있으므로 지식과 함께 신념도 수업에 중요한 영향을 줄 수 있다(Kaymakamoğlu, 2018; Richardson, 1996).

한편, 교사가 개별 수업에 따라 같은 주제에 대해 상반되는 인식들을 가질 수 있는데, 이를 일반적 인식(general cognition)과 상황적 인식(contextual cognition)으로 구분할 수 있다(Phipps & Borg, 2009). Phipps와 Borg(2009)에 따르면 일반적 인식은 대부분 수업을 고려한 일반적인 수준의 지식과 신념을 말하고, 상황적 인식은 개별 수업에 따라 구체화되어 적용될 수 있는 지식과 신념을 의미한다. 대부분의 수업에서는 일반적 인식이 구체화된 상황적 인식이 반영되지만, 개별 수업에 따라서는 특수한 상황을 고려하여 일반적 인식과는 상반되는 상황적 인식이 적용될 수 있다(Ng & Farrell, 2003). 예를 들어, 교사에게 ‘초등영어 수업에서 언어 형식은 암시적으로

지도해야 한다'라는 일반적 인식이 있더라도, 학생들의 수준이 높으면 '초등영어 수업에서 언어 형식은 명시적으로 지도할 수 있다'라는 일반적 인식과 상반되는 상황적 인식을 적용할 수 있다 (Phipps & Borg, 2009).

교사가 왜 그러한 인식을 가지고 있고, 인식의 변화가 어떻게 일어나는가를 이해하려면 인식이 어떻게 형성되는가를 파악해야 한다. 이러한 인식의 원천에 관한 정보는 교사 교육을 위한 중요한 시사점을 제공할 것이다(Li, 2020). 교사의 인식은 다양한 학습을 통해 형성되는데, 그러한 점에서 인식의 원천은 교사들이 학습자로서 경험한 일반 학습과 교사 교육 등의 전문 학습으로 구분할 수 있다(Holt-Reynolds, 1992). 일반 학습에 의해 형성된 인식은 전문 학습에 의한 인식에 비해 적절하지 않거나 전문성이 떨어질 수 있지만, 학습자로서 직접적인 경험을 통해 내재화된 것으로 쉽게 변하지 않는 특성이 있다(Almarza, 1996; Pickering, 2005). 특히, 전문 학습 경험이 부족한 교사들은 주로 일반 학습에 의해 각 교과 지도에 대한 인식을 형성할 수 있는데, 그러한 인식은 적절하지 않더라도 수업을 계획하고 실행하는데 지속적으로 영향을 미칠 수 있다(Richards et al., 1996). 따라서 교사들이 이론과 실체가 통합된 전문 학습에 기반하여 올바른 인식을 형성하는 것이 중요한데, 특히 수업 계획과 실행, 성찰은 양질의 전문 학습 경험으로 교과 지도에 필요한 전문적 지식을 익히는 것뿐만 아니라 선언적 지식을 실용적 수준으로 발전시킬 수 있고, 그러한 지식 적용에 대한 신념을 형성하거나 기존 신념을 더욱 강화시킬 수 있다(이혁규, 2008; Bailey, 1996).

## 2. 교사의 인식과 수업

수업을 교사의 인식에 의해 의도적으로 수행되는 활동으로 볼 때, 각 교과 지도에 대한 인식은 수업을 계획하고 실행하는데 중요하게 반영되고 실제 학습에도 많은 영향을 미칠 것이다 (Calderhead, 1996; Pajares, 1992). 이러한 관점에서 교사의 인식으로서 지식과 신념이 수업에 미치는 영향을 알아보는 연구들이 수행되었는데 주로 이론에 기반한 선언적 이슈에 대해 교사의 인식은 어떠한지, 그러한 인식이 실제 수업에 어느 정도 반영되는지를 주로 양적으로 분석하였으며(Borg, 1998; Freeman, 2002; Woolfolk, 2004), 최근에는 기술적 관점에서 교사의 인식과 그러한 인식이 수업에 어떤 양상으로 반영되는지를 질적으로 탐구하였다(Phipps & Borg, 2009; Liviero, 2014). 양적 연구로서 Freeman(2002)은 특정 주제에 대한 교사들의 지식이 수업에 미치는 영향에 주목하여 그들이 가지고 있는 지식의 전문성 수준을 알아보고 수업에서 어느 정도 다루어지는지를 분석하였는데, 지식에 대한 전문성이 높을수록 상세하게 다루어진 반면에 전문

성이 낮은 지식은 제대로 다루어지지 않았다. Borg(1998)는 교사들의 신념이 수업에 미치는 영향에 주목하여 교사들의 지식에 대한 신념과 수업에서 다루어지는 정도를 분석하였는데, 지식에 대한 신념이 강할수록 그 내용을 강조하여 지도하였다. Woolfolk(2004)는 교사들의 인식이 학습에 미치는 영향을 알아보았는데, 교사가 학생들에 대한 기대 수준이 낮으면 주로 기본적 지식을 다룬 반면에 기대 수준이 높으면 심화 지식을 다루면서 학업 성취도에 영향을 주었다. 기술적 관점에서 Phipps와 Borg(2009), Liviero(2014)는 교사들의 인식이 실제 수업에 어떤 양상으로 반영되는지를 질적으로 분석하였는데, 교사들의 일반적 인식은 수업에 그대로 반영되기보다는 개별 수업을 고려하여 구체화되거나 학습 내용, 학생들의 수준, 시험과 같은 수업 관련 상황에 따라서는 일반적 인식과 상반되는 상황적 인식이 적용되기도 하였다.

수업을 이해하는 핵심 구인으로서 교사의 인식에 주목하여 수행된 연구들을 보면, 교사의 인식은 영향을 주는 독립 변인이고, 수업은 영향을 받는 종속 변인이라 할 수 있다(Borg, 2003). 즉, 교사의 인식은 수업을 계획하고 실행하는데 영향을 주며, 그러한 인식이 바뀌기 전까지는 이후 수업에도 계속 반영될 것이다. 이러한 측면에서 교사의 인식은 수업 양상을 이해하는 핵심 변인이라 할 수 있다(Borg, 2011). 그런데 교사의 인식과 수업의 관계는 인식이 수업에 일방적으로 영향을 주는 관계가 아니라, 인식이 수업에 반영되고 수업 경험을 통해 인식이 더욱 발전하므로 서로 영향을 주고받는 공생 관계(symbiotic relation)이다(Bailey, 1996; Phipps & Borg, 2009). Bailey(1996)에 따르면 실제적인 수업 계획과 실행, 그에 대한 성찰 경험은 선언적 지식을 실용적 수준으로 발전시킬 수 있고, 지식 적용에 대한 신념을 형성하거나 더욱 강화시키는데 효과적이다. 이러한 관점에서 교사들의 인식은 수업을 계획하고 실행하는데 중요하게 반영되고, 또한 수업 계획과 실행, 성찰은 양질의 전문 학습 경험으로 교사로서 갖추어야 할 전문적 인식을 형성하는데 중요한 역할을 한다(이혁규, 2008; Bailey, 1996).

교사의 일반적 인식과는 다르게 개별 수업이 수행될 수 있는데, 이 때 고려할 변인이 수업 관련 상황이다. 수업 관련 상황은 교사의 인식 외에 수업과 관련된 모든 요소를 말하는데, 특히 학습 내용과 학습자의 특성, 교실 환경과 문화 등이 중요한 영향을 미친다(Borg, 2003; Ng & Farrell, 2003). Borg(2003)에 의하면 개별 수업의 학습 내용에 따라서는 일반적 인식과는 다른 상황적 인식이 적용되고 그에 따라 수업이 구현될 수 있다. 예를 들어, 교사의 일반적 인식이 ‘영어 수업에서는 유창성을 기르는데 중점을 두어야 한다’이지만, 언어 형식이 중요한 학습 내용을 다룰 때에는 ‘영어 수업에서는 정확성을 기르는 활동을 강조할 수 있다’라는 상황적 인식이 적용되어 수업이 구현될 수 있다. Ng와 Farrell(2003)은 언어 형식 지도에 대한 교사의 인식과 수업을 탐구하였는데, 언어 형식 지도에 대해 의미 중심의 암시적 접근법을 선호하는 교사들이

있지만 학생들의 수준이 높은 경우에는 형식 중심의 명시적 접근법을 적용하였다. 즉, 언어 형식 지도에 있어서 학습자의 수준이 일반적 인식보다 중요하게 고려된 것이다. 한편, 이러한 결과들은 선언적 관점에서 교사의 인식과 수업의 불일치로서 부정적인 양상이라기보다는 기술적 관점에서 일반적 수업을 가정한 일반적 인식과 개별 수업을 고려한 상황적 인식의 차이에 따른 것으로 긍정적인 양상으로 이해할 필요가 있다(Kaymakamoğlu, 2018). 즉, 일반적인 인식과는 상반되지만 개별 수업의 상황을 고려하여 교수 학습을 촉진하기 위한 전략적 선택으로서 상황적 인식이 중요하게 반영된 것이다. 따라서 교사의 인식과 수업의 관계를 파악할 때에는 개별 수업에 따른 다양한 상황들을 함께 고려할 필요가 있다(Freeman, 2002).

### 3. 교사의 인식 분석

교과 지도에 필요한 지식과 지식 적용에 대한 신념으로 구성되는 교사의 인식은 인지적 구인으로서 직접 파악하기는 어렵지만, 인식은 분석 가능한 언어로 표출될 수 있으므로 교사가 사용하는 언어를 통하여 어느 정도 정확하게 파악할 수 있다(Vygotsky, 1986). 교사가 사용하는 언어를 통해 인식을 분석하는 방법에는 대표적으로 인지적 접근법과 상황적 접근법이 있다(Li, 2020). 인지적 접근법에서는 교사의 인식이 오랜 기간 동안 학습을 통해 내재화된 것으로 고정적이며 상황에 따라 쉽게 변하지 않으므로 개별 수업 상황을 고려하지 않고 교사가 사용하는 언어를 중시하며(Sinclair & Coulthard, 1992), 그러한 인식이 수업에 어느 정도 반영되는가를 주로 양적으로 분석한다(Larson-Hall, 2012). 이러한 관점에서는 교사의 인식이 수업에 일방적이며 지속적인 영향을 주므로 수업 수행 전에 교사가 사용하는 언어를 통해 인식을 파악할 수 있다(Borg, 2003). 이 때 교사들은 보통 일반적인 수업을 가정하여 진술하므로 그들이 가지고 있는 일반적 인식을 파악할 수 있는 것이다. 이와 같이 인지적 접근법에서는 일반적 인식에 주목하여 교사의 인식이 수업에 미치는 영향, 특히 일반적 인식이 수업에 양적으로 어느 정도 반영되는지를 알아보는데 중점을 둔다. 그리고 선언적 관점에 기반하여 일반적 인식이 수업에 반영이 되지 않으면 부정적 양상으로서 교사가 관련 지식이 부족하거나 신념이 약한 것으로 간주한다(Eisenhart et al., 1988).

이에 반해 상황적 접근법에서는 교사의 인식이 가변적으로 개별 수업 상황에 따라 구체화되거나 달라질 수 있으므로 일반적 인식만으로 인식과 수업의 관계를 이해하기는 어렵다고 본다(Kaymakamoğlu, 2018). 이 관점에서는 인식과 수업이 서로 영향을 주고받는 관계에 중점으로 두어 개별 수업 상황을 고려하여 교사가 사용하는 언어를 주로 질적으로 분석한다(Phipps &

Borg, 2009). 이러한 점에서 교사의 인식과 인식 변화를 알아보기 위해 수업 전과 후에 개별 수업 상황을 고려하게 하여 파악하고, 현장 기반으로 수업안에 제시된 교수 학습 활동과 실제 수업에서 나타나는 상호작용을 함께 분석한다(Mackey, 2012). 이러한 상황적 접근법에서는 인식에 대한 기술적 관점을 기반으로 상황적 인식에 주목하여 교사의 인식이 수업에 어떻게 반영되는가, 특히 개별 수업에서 어떤 상황적 요소가 중요한 역할을 하는가와 그러한 경험을 통해 교사의 인식이 어떻게 발전하는가를 질적으로 해석하는데 중점을 둔다(오진은, 안경자, 2022; Baralt, 2012). 그리고 일반적 인식과 다르게 수업이 수행된 경우에는 일반적 인식과 상황적 인식의 차이로 인해 나타나며 학습을 촉진하기 위한 의사결정으로서 긍정적인 양상으로 이해한다(Kaymakamoğlu, 2018). 한편, 일반적 인식과 상황적 인식을 선언적 지식, 실용적 지식과 연계하면 일반적 인식은 일반적 수준으로서 선언적 지식과 신념, 상황적 인식은 개별 수업을 고려한 실용적 지식과 신념으로 구성된다고 할 수 있다(Bailey, 1996).

교사의 인식과 수업 관련 양적 연구에서는 주로 선언적 관점에서 이론에 기반하여 교사들이 가져야 할 인식을 미리 선정하고, 그러한 인식을 어느 정도 가지고 있는가를 알아본다. 예를 들어 ‘초등영어 수업에서 언어 형식은 암시적으로 지도해야 한다’라는 선언적 인식을 교사들이 어느 정도 가지고 있는가를 ‘매우 그렇다, 그렇다, 보통이다, 그렇지 않다, 전혀 그렇지 않다’ 등으로 알아볼 수 있다. 즉, 양적 연구에서는 주로 이론에 기반한 인식이 수업에 반영되어야 한다는 것을 전제로 다수의 교사들이 어느 정도 그러한 인식을 가지고 있는가를 양적으로 파악하여 통계적으로 분석하는데 중점을 둔다(Larson-Hall, 2012). 이와 같은 양적 분석에서는 정해진 이슈에 대한 교사들의 인식을 파악할 수 있지만 인식의 다양성과 수업의 역동성, 그들의 상호관련성 등을 규명하기는 어려울 것이다. 이에 반해 질적 연구에서는 주로 기술적 관점에서 이론에 기반한 이슈들을 고려하지만 현장 기반 자료 중심으로 현상을 기술하고 해석하여 이슈들을 더욱 구체화하거나 추가할 수 있다(Baralt, 2012). 이러한 질적 연구에서는 심도 있는 분석이 필요하므로 보통 소수를 대상으로 하여 교사들의 보편적 경향을 파악하는데 한계가 있지만 개별 수업을 고려한 상황적 인식을 파악하여 인식과 수업의 역동적 관계를 규명할 수 있다. Phipps와 Borg(2009)에 따르면 질적 연구는 코딩 전(pre-coding) 단계, 코딩(coding) 단계, 해석(interpretation) 단계로 나누어 이루어질 수 있다. 코딩 전 단계에서는 교사의 인식과 수업 관계를 알아보기 위해 다양한 형태의 자료(설문지, 인터뷰, 수업안, 수업 동영상 등)를 수집하여 쉽게 분석할 수 있도록 전사한다. 코딩 단계에서는 전사 자료에 기반하여 분석 유형으로서 코드(code)를 추출하여 자료를 분류하고, 자료를 다시 보면서 유형을 수정하여 자료를 재분류하는 과정을 반복한다. 해석 단계에서는 유형을 확정하고 그에 따라 최종적으로 분류된 자료를 연구 문제를

기반으로 해석하여 교사의 인식과 수업의 역동적 관계를 규명한다.

#### 4. 교사의 인식과 언어 형식 지도

교사들의 인식은 일반 학습과 전문 학습을 통해서 형성되는데, 전문 학습은 교과 지도에 필요한 전문적 인식을 형성하는데 중요한 역할을 한다(Holt-Reynolds, 1992). 특히, 전문 학습의 원천으로서 교육과정은 각 교과 지도를 위한 지침으로 교사들이 전문적 인식을 형성하는데 많은 영향을 미칠 것이다. 교육과정에 제시된 초등영어 수준의 언어 형식 지도 관련 사항을 보면, 언어 형식은 초등학생들의 특성을 고려하여 주로 의미 중심의 암시적 접근법으로 지도하도록 되어 있다. 언어 형식이란 표준 영어에서 지켜야 할 언어적 요소와 규칙을 말하는데(Bolitho & Tomlinson, 2005), 이러한 언어 형식 지도는 거시적 측면에서 의미 중심의 암시적 접근법과 형식 중심의 명시적 접근법으로 구분할 수 있다. 의미 중심의 암시적 접근법에서는 구체적인 의사소통 상황을 제시하여 의미에 초점을 두고, 주로 담화 수준에서 통합적으로 익히도록 한다. 반면에 형식 중심의 명시적 접근법에서는 의사소통 상황을 배제하고 언어 형식에 초점을 두어 주로 문장 수준에서 분석적으로 익히도록 한다(Long & Robinson, 1998). 한편, 초등영어 수준에서도 주요 의미를 전달하는 언어 형식에는 명시적 접근법을 적용할 수 있지만, 이때에도 교사가 언어 형식을 설명하기보다는 학생들이 귀납적으로 발견하도록 유도한다(Batstone, 1994). 또한, 언어 형식 관련 오류는 의사소통에 지장을 주지 않는 한 수정을 피하고, 중요한 오류는 학생들이 수정할 수 있도록 도움을 제공한다(Bartram & Walton, 2002).

초등영어 수업에서 언어 형식 지도에 대한 구체적인 교사들의 인식이 어떠한지, 그러한 인식이 개별 수업 상황에 따라 어떤 양상으로 반영되는지, 수업 경험을 통해 인식이 어떻게 발전하는지를 알아보려면 초등영어 수업의 교수 학습 단계를 파악하고, 각 단계에서 언어 형식 지도와 관련하여 어떤 인식들이 있는지 살펴볼 필요가 있다. 이러한 점에서 초등영어 수업의 교수 학습 단계는 제시, 연습, 의사소통 단계로 구분할 수 있다(Cameron, 2001). 먼저 제시 단계에서는 의사소통 상황 속에서 핵심 영어 표현을 제시하고 의미를 이해하는데 중점을 두므로, 이와 관련하여 언어 형식을 어떻게 제시할 것인가에 대한 인식과 그러한 인식이 수업에 어떤 양상으로 반영되는지를 알아볼 수 있다. 다음으로 연습 단계에서는 이해 중심으로 학습한 내용을 자연스럽게 표현할 수 있는 수준으로 연습하는데 중점을 두므로, 언어 형식을 어떻게 연습할 것인가에 대한 인식과 그러한 인식이 수업에 어떤 양상으로 반영되는지를 알아볼 수 있다. 그리고 의사소통 단계에서는 언어 형식을 활용하여 상호작용하면서 실제적인 영어 사용 능력을 기르는데 중점을

두므로, 언어 형식을 어떻게 활용할 것인가에 대한 인식과 그러한 인식이 수업에 어떤 양상으로 반영되는지를 알아볼 수 있다.

### III. 연구 방법

#### 1. 연구 대상과 연구 절차

이 연구에서는 수업을 이해하는 핵심 구인으로서 교사의 인식에 주목하고, 그에 대한 상황적 접근법과 기술적 분석에 기반하여 인식과 수업의 역동적 관계, 그러한 관계 속에서 수업 관련 상황의 역할을 규명하고자 하였다. 영어 수업의 지침으로서 영어과 교육과정에는 초등영어 수준에서 언어 형식 지도에 대한 사항이 제시되어 있지만(교육부, 2015) 교사들은 개인적인 일반 학습 또는 전문 학습 경험에 따라 교육과정과는 별개로 다양한 인식들을 가질 수 있다. 그러한 학습 경험의 차이를 고려하여 예비교사(교육대학교 재학생)를 포함하여 다양한 경력의 교사들(이 연구에서는 예비교사도 교사로 칭하였으며, 필요한 경우 예비교사와 현직교사로 구별함)을 연구 대상으로 선정하였다. 연구 대상자들은 본 연구에 자발적으로 참여하였고 연구 참여에 대한 소정의 보상이 이루어졌으며, 연구 대상자 관련 정보는 표 1에 제시되어 있다.

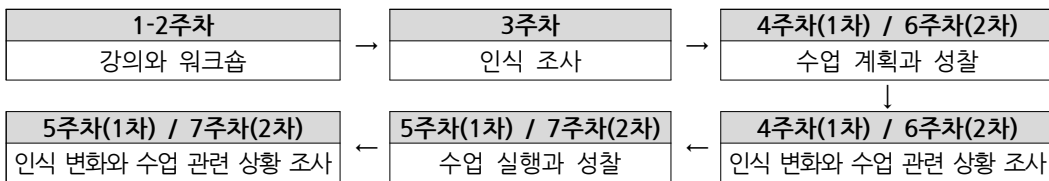
<표 1> 연구 대상

번호	지역	직위	주요 전문 학습 경험
PT01	도시	대학생(예비교사)	초등교육 전공 2학년
PT02	도시	대학생(예비교사)	초등교육 전공 2학년
PT03	도시	대학생(예비교사)	초등교육 전공 4학년
PT04	도시	대학생(예비교사)	초등교육 전공 4학년
IT01	도시	초등교사(영어 전담)	교직 경력 4년, 초등영어교육 전공 석사
IT02	도시	초등교사(영어 전담)	교직 경력 5년, 초등영어교육 전공 석사
IT03	읍	초등교사(영어 전담)	교직 경력 12년, 초등영어교육 전공 석사
IT04	도시	초등교사(영어 전담)	교직 경력 15년, 초등영어교육 전공 박사

\* PT는 pre-service teacher, IT는 in-service teacher의 약자임

교사의 인식과 수업의 역동적 관계, 그러한 관계에서 수업 관련 상황의 역할을 알아보는 연구 절차는 그림 1과 같다. 우선 연구 참여자들에게 언어 형식 지도에 대한 전문 학습 경험을 제공하기 위해 강의(예비교사 대상)와 워크숍(현직교사 대상)을 실시하였고(1-2주차), 수업 전 언어 형

식 지도에 대한 인식을 조사하였다(3주차). 이어서 1차와 2차로 나누어 수업안을 작성하여 수업을 계획하고 성찰하게 하였고(4주차, 6주차), 수업 계획 후 언어 형식 지도에 대한 인식 변화와 수업 관련 상황을 조사하였다(4주차, 6주차). 그리고 1차와 2차로 나누어 초등학생들을 대상으로 영어 수업을 실행하고 성찰하게 하였고(5주차, 7주차), 수업 실행 후 인식 변화와 수업 관련 상황을 다시 조사하였다(5주차, 7주차).



[그림 1] 연구 절차

교과 지도에 필요한 인식, 특히 인식의 전문성은 수업의 질을 높이며 학습을 촉진할 수 있다 (Kaymakamoglu, 2018). 교사들이 전문적 인식을 형성하려면 다양한 전문 학습 경험이 필요한데 그러한 측면에서 예비교사 2학년 학생들은 ‘초등영어교수법’, 4학년 학생들은 ‘교사실용영어’를 수강하고 있었다. 이 과목들은 초등영어 지도에 필요한 지식과 지식 적용을 다루기 위해 개설된 것으로, 예비교사들은 2주(4시간)에 걸쳐 언어 형식 지도 관련 전문 학습을 경험하였다. 그런데 연구 수행 전까지는 강의 중심으로 지식과 지식 적용을 다루었기 때문에 연구 시작 단계에서 예비교사들, 특히 2학년 학생들은 언어 형식 지도에 필요한 지식을 선언적 수준으로 알고 있었다. 4학년 학생들도 초등학생들을 대상으로 한 실제 영어 수업 경험은 1-2회에 그쳐, 강의를 통해 전문적 수준의 일반적 인식은 어느 정도 형성되었다고 보지만 개별 수업에 적용할 수 있는 상황적 인식은 매우 부족한 상태라 할 수 있다. 현직교사 대상으로는 언어 형식 지도 관련 실천 사례 중심으로 워크숍을 4회(4시간) 실시하였다. 또한 현직교사들은 모두 초등영어교육 전공 석사 학위를 가지고 있어서 전문적 수준의 일반적 인식은 충분하며, 영어 교과를 전담하여 지도 하고 있어 상황적 인식도 충분할 것으로 판단되었다.

## 2. 자료 수집

이 연구의 구체적인 내용은 초등영어 수업에서 언어 형식 지도에 대한 교사들의 인식과 인식의 원천을 조사하고, 그들의 인식이 수업에 어떤 양상으로 반영되며, 인식이 어떻게 발전하는가

를 분석하는 것이다. 이를 위해 표 2에 제시된 것처럼 인터뷰 자료와 수업안, 수업 동영상을 수집하였고 연구일지를 작성하였다. 인터뷰 자료와 연구일지는 언어 형식 지도에 대한 교사의 인식과 인식의 원천, 인식의 변화, 수업 관련 상황을 조사하기 위한 것이었고, 수업안과 수업 동영상은 교사의 인식이 수업에 반영되는 양상과 수업 관련 상황을 구체적으로 알아보기 위한 것이었으며, 수업안과 수업 동영상을 활용한 자극 회상 인터뷰(stimulated recall interview)를 통해 교사의 인식과 인식 변화를 파악하였다(Gass & Mackey, 2000).

**<표 2> 자료와 자료 수집 목적**

자료	자료 수집 목적
인터뷰 자료, 연구일지	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 교사의 인식과 인식의 원천(일반적 인식, 상황적 인식)</li> <li>• 교사의 인식 변화(일반적 인식, 상황적 인식)</li> <li>• 수업 관련 상황</li> </ul>
수업안, 수업 동영상, 자극 회상 인터뷰 자료	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 교사의 인식이 수업에 반영되는 양상</li> <li>• 수업 관련 상황</li> </ul>

교사들의 인식은 영어 수업의 제시, 연습, 의사소통 단계와 연계하여 각 단계에서 언어 형식 지도에 대해 어떤 인식을 가지고 있는가를 지식과 신념으로 나누어 조사하였다. 이 연구에서 지식은 언어 형식 지도 관련 교수 학습 활동에 관한 지식에, 신념은 그러한 지식 적용에 대한 신념에 중점을 두었다. 일반적 인식은 ‘일반적인 영어 수업의 제시 단계에서 언어 형식은 어떻게 제시해야 하며, 그 이유는 무엇인가요?’, ‘일반적인 영어 수업의 제시 단계에서 그러한 활동은 얼마나 필요한가요?’와 같이 일반적인 영어 수업에 중점을 두어 선언적 수준의 지식과 신념을, 상황적 인식은 ‘자신이 맡은 영어 수업의 제시 단계에서 언어 형식은 어떻게 제시해야 하며, 그 이유는 무엇인가요?’, ‘자신이 맡은 영어 수업의 제시 단계에서 그러한 활동은 얼마나 필요한가요?’와 같이 각자 맡은 수업을 고려하게 하여 실용적 수준의 지식과 신념을 파악하였다. 그리고 수업 계획과 실행 전과 후 인식을 비교하여 수업 경험을 통한 인식의 변화를 알아보았다. 또한, 인식의 원천은 지식 학습에 중점을 두어 ‘이전에 언급한 활동들은 주로 어떤 학습 경험을 통해 알았나요?’에 대해 응답하도록 하였다.

언어 형식 지도에 대한 교사들의 인식이 수업에 어떤 양상으로 반영되고, 그러한 수업 경험을 통해 그들의 인식이 어떻게 발전하는가를 알아보기 위해 대표적인 초등영어 수업으로서 각 단원의 2차시 말하기 중심 영어 수업을 계획하고 실행하게 하였다. 특히 음성 언어 중심 수업에서 언어 형식 지도에 대한 교사들의 인식은 더욱 다양할 수 있어(Batstone, 1994), 언어 형식 지도에 대한 교사들의 다양한 인식과 그러한 인식이 수업에 반영되는 양상을 파악하기 위해 말하기

수업으로 선정하였다. 이를 위해 예비교사들의 실습 계획과 현직교사들이 맡은 학년을 고려하여 초등학교 영어 교과서 3-6학년의 일부 단원들을 선정하였으며, 그 내용은 표 3과 같다. 말하기 중심 영어 수업 계획은 수업안 형식으로 작성하게 하였는데, 기본 틀을 제공하여 제시, 연습, 의사소통 단계에 따라 교수 학습 활동과 예상되는 교사와 학생 또는 학생과 학생 간의 상호작용을 서술하도록 하였다. 수업안을 작성한 후에는 수업 계획에 대한 성찰을 위해 수업 계획 발표, 질문과 응답, 대안 제시 등의 시간을 가졌다. 이 때 연구자 중 한 명이 수업 계획 성찰과 관련하여 의미 있는 교사들 간의 상호작용을 기록하였다.

**<표 3> 수업 단원과 학습 내용**

교사	학년	단원	핵심 표현
PT01	3	10. Do you have any crayons?	Do you have any crayons? Yes, I do. No, I don't.
PT01	4	9. What day is it today?	What day is it today? It's Monday.
PT02	5	9. Where is the ticket office?	Where is the ticket office? Go straight and turn right.
PT02	6	10. I have a headache.	What's wrong? I have a headache.
PT03	4	4. What are you doing?	What are you doing? I'm reading a book.
PT03	5	4. Let's go camping.	Let's go camping. That's a good idea.
PT04	5	4. Whose sock is this?	Whose sock is this? It's Lisa's.
PT04	6	5. I'm going to see a movie	What are you going to do tomorrow? I'm going to see a movie.
IT01	3	10. What are you doing?	What are you doing? I'm cooking.
IT01	4	5. It's on the desk	Where is my eraser? It's on the desk.
IT02	5	11. What season do you like?	What season do you like? I like winter. Because I can make a snowman.
IT02	6	6. I'm stronger than you	I'm stronger than you. I think so too. I don't think so.
IT03	4	5. How much is it?	How much is it? It's twenty dollars.
IT03	5	11. What do you want to do?	What do you want to do? I want to ride a bike.
IT04	3	4. How old are you?	How old are you? I'm ten years old.
IT04	6	10. How often do you exercise?	How often do you exercise? Three times a week.

영어 수업 실행은 각 학년 초등학생들을 대상으로 실시하였으며(예비교사들은 교육 실습 기간에 실시함) 동영상 촬영을 하였다. 영어 수업 실행 후에는 수업 실행에 대한 성찰을 위해 수업 의도 발표, 질문과 응답, 대안 제시 등의 시간을 가졌다. 이 때 연구자 중 한 명이 수업 실행 성찰과 관련하여 의미 있는 교사들 간 상호작용을 기록하였다. 한편, 교사들의 일반적 인식과

함께 학습 내용, 학습자의 특성, 교실 환경과 문화 등과 같은 수업 관련 상황도 실제 영어 수업을 계획하고 실행하는데 중요한 영향을 미칠 수 있다(Borg, 2003; Ng & Farrell, 2003). 즉, 교사들이 담당한 개별 수업에서 보통은 일반적 인식이 구체화된 상황적 인식이 반영되지만, 수업 상황에 따라서는 일반적 인식과 상반되는 상황적 인식이 적용될 수 있다(Freeman, 2002). 이러한 점에서 교사들이 일반적 인식과는 다르게 영어 수업을 계획하거나 실행한 경우를 파악하여 ‘여러분이 언급한 활동과 다르게 수업을 계획한(실행한) 이유는 무엇인가요?’와 같은 질문을 하여 어떤 상황이 영향을 주었는가를 알아보았다. 이를 통하여 일반적 인식과 상반되는 상황적 인식을 적용하는데 영향을 준 수업 관련 상황을 파악할 수 있었다.

### 3. 자료 분석

연구 문제 관련 핵심 구인인 교사의 인식과 인식의 원천, 인식이 수업에 반영되는 양상, 인식 변화와 수업 관련 상황 등은 인터뷰, 수업안, 수업 동영상 등에서 교사가 사용하는 언어로 파악할 수 있다(Borg, 2006; Li, 2020). 그러한 점에서 현장 기반 자료로서 인터뷰와 수업안, 수업 동영상 등을 수집하고 상황적 접근법과 기술적 분석에 기반하여 자료를 구축하고 결과를 분석하였다. 이를 위해 Phipps와 Borg(2009)가 제안한 코딩 전 단계, 코딩 단계, 해석 단계를 거쳐 자료 분석을 수행하였는데, 코딩 전 단계에서는 교사의 인식과 인식의 원천, 인식이 수업에 반영되는 양상, 인식 변화와 수업 관련 상황을 알아보기 위한 자료를 수집하고 전사하였다. 코딩 단계에서는 구인 관련 유형을 추출하여 자료를 일차로 분류하고, 분류된 자료를 재검토하면서 유형을 수정하여 자료를 재분류하는 과정을 반복하였다. 자료를 분류한 후 명확하지 않은 경우에는 추가적인 정보를 이용하거나 개별 교사에게 확인하여 유형을 확정하였다. 해석 단계에서는 유형을 확정하고 최종적으로 분류된 자료를 연구 문제에 따라 해석하였다.

최근에는 컴퓨터와 정보 처리 기술이 발달하면서 다양한 컴퓨터 보조 질적 자료 분석 프로그램(CAQDAS: computer-assisted qualitative data analysis software)들이 개발되어 활용되고 있다. 이 연구에서는 그 대표적인 프로그램인 NVivo([www.qsinternational.com](http://www.qsinternational.com))로 자료를 분석하였는데, 이 프로그램을 활용하면 다양한 형태(설문지, 녹음 자료, 동영상 자료 등)의 자료를 전산 처리하여 관리하기 쉽고, 핵심 구인 관련 유형을 추출하여 이에 따라 자료를 분류하기가 용이하며, 분석 결과를 여러 가지 형태로 보여주어 연구 문제에 따라 다양한 해석을 할 수 있다(Baralt, 2012). 교사의 인식과 수업 연구에서 자료 분석의 핵심은 코딩으로, 구인 관련 유형을 추출하여 이에 따라 자료를 분류하는 것이다. 예를 들어, 언어 형식 지도에 대한 교사의 인식은 유형에

따라 분류할 수 있다. 이를 위해서는 자료를 검토하여 일차적으로 인식의 유형을 추출하고 이를 자료에 표시하는 태깅(tagging)이 필요한데, 이와 관련하여 NVivo는 편리한 기능들을 제공한다. 또한 분류된 자료를 재검토하여 기존 유형들을 통합하거나 새로운 유형을 추가하여 재분류하고, 상위 또는 하위 유형을 생성할 수도 있는데 이에 따라 분류된 자료는 태깅이 되어 있어 유형에 따라 자동적으로 재배치된다.

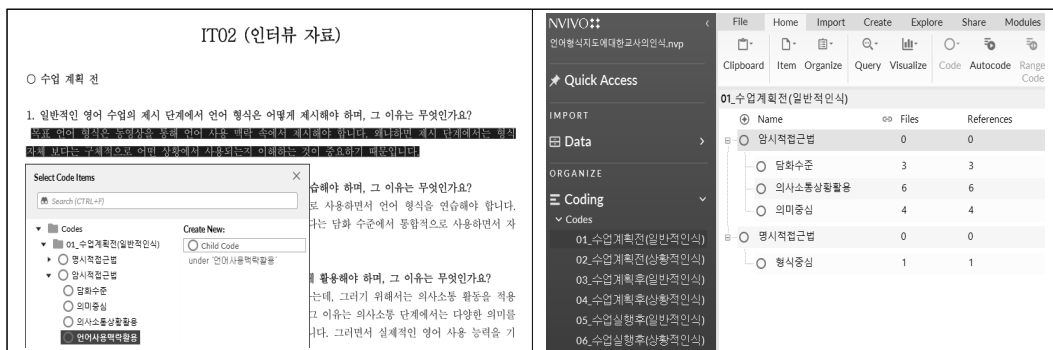
다음 예를 보면 제시 단계에서 언어 형식 지도에 대한 일반적 인식으로서 지식을 알아본 자료에서, 일차적으로 IT02의 응답은 ‘언어 사용 맥락 활용’으로, IT03의 응답은 ‘의사소통 상황 활용’과 ‘의미 중심’으로 분류하였다. 그런데 자료를 재검토하면서 IT02가 말한 ‘언어 사용 맥락’이 ‘의사소통 상황’이라는 것을 파악하여 최종적으로 ‘의사소통 상황 활용’으로 통합하였다. 아울러 ‘의사소통 상황 활용’은 거시적 측면에서 암시적 접근법에 의한 활동이므로(Thornbury, 1999), 상위 유형으로 ‘암시적 접근법’을 생성하였고 하위 유형에 ‘의사소통 상황 활용’을 배치하였다. 이러한 태깅과 유형 분류의 예는 그림 2에 제시되어 있다.

R: 일반적인 영어 수업의 제시 단계에서 언어 형식은 어떻게 제시해야 하며, 그 이유는 무엇인가요?

IT02: 목표 언어 형식은 동영상상 통해 언어 사용 맥락 속에서 제시해야 합니다. 왜냐하면 제시 단계에서는 형식 자체 보다는 구체적으로 어떤 상황에서 사용되는지 이해하는 것이 중요하기 때문입니다.

R: 일반적인 영어 수업의 제시 단계에서 언어 형식은 어떻게 제시해야 하며, 그 이유는 무엇인가요?

IT03: 언어 형식은 의사소통 상황 속에서 의미를 중심으로 제시해야 합니다. 그 이유는 제시 단계의 목적이 언어 형식에 대한 이해이고, 의사소통 상황과 의미를 중심으로 제시해야 언어 형식에 대한 학습 부담을 줄일 수 있기 때문입니다.



[그림 2] NVivo를 활용한 태깅과 유형 분류

## IV. 연구 결과

이 연구에서는 교사의 인식과 수업의 역동적 관계에 중점을 두어, 초등영어 수업에서 언어 형식 지도에 대한 교사들의 인식과 수업 관련 현장 기반 자료를 수집하고 이를 상황적 접근법과 기술적 관점에서 분석하였다(Li, 2020). 이를 위해 수집된 인터뷰 자료, 수업안에 제시된 교수 학습 활동과 상호작용, 수업 동영상에 나타난 교수 학습 활동과 상호작용, 연구일지 등은 컴퓨터 보조 질적 자료 분석 프로그램인 NVivo를 활용하여 언어 형식 지도에 대한 교사들의 인식과 인식의 원천, 인식이 수업에 반영되는 양상, 수업 경험을 통한 인식 발전 측면에서 분석하고 이를 바탕으로 주요 논점을 제시하였다.

### 1. 교사들의 인식과 인식의 원천

인식과 수업의 역동적 관계를 규명하려면 우선 교사들이 수업 전에 가지고 있는 인식과 인식의 원천을 알아보아야 할 것이다. 이와 관련하여 핵심 이슈는 초등영어 수업의 제시, 연습, 의사소통 단계별로 언어 형식 지도에 대해 교사들은 어떤 인식(일반적 인식, 상황적 인식)을 가지고 있고, 그러한 인식은 어떤 학습(일반 학습, 전문 학습)을 통해 형성된 것인가이다. 먼저 수업 계획 전에 각 교수 학습 단계에서 교사들이 가지고 있는 일반적 인식을 이루는 선언적 지식과 상황적 인식을 이루는 실용적 지식을 조사하여 언어 형식 지도 측면에서 유형화한 결과는 표 4에 제시되어 있다(구체적인 절차는 연구 방법의 자료 분석 참고).

<표 4> 언어 형식 지도에 대한 교사들의 인식을 이루는 지식(수업 계획 전)

단계	선언적 지식(일반적 인식)	실용적 지식(상황적 인식)
제시	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 암시적 접근법(13)</li> <li>- 의사소통 상황 활용(6)</li> <li>- 의미 중심(4)</li> <li>- 담화 수준(3)</li> <li>• 명시적 접근법(1)</li> <li>- 형식 중심(1)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 암시적 접근법(13)</li> <li>- 의사소통 상황 활용(6)</li> <li>- 의미 중심(4)</li> <li>- 담화 수준(3)</li> <li>• 명시적 접근법(2)</li> <li>- 형식 중심(2)</li> </ul>
연습	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 암시적 접근법(14)</li> <li>- 의사소통 상황 설정(5)</li> <li>- 유창성 신장(4)</li> <li>- 담화 수준(3)</li> <li>- 의미 중심 오류 수정(2)</li> <li>• 명시적 접근법(4)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 암시적 접근법(12)</li> <li>- 의사소통 상황 설정(4)</li> <li>- 유창성 신장(3)</li> <li>- 담화 수준(3)</li> <li>- 의미 중심 오류 수정(2)</li> <li>• 명시적 접근법(6)</li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>- 형식 반복(2)</li> <li>- 정확성 신장(2)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- 형식 반복(2)</li> <li>- 정확성 신장(2)</li> <li>- 문장 수준(1)</li> <li>- 귀납적 규칙 발견(1)</li> </ul>
의사소통	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 암시적 접근법(14)                             <ul style="list-style-type: none"> <li>- 유창성 신장(5)</li> <li>- 학습자 간 상호작용(3)</li> <li>- 정보차 활동(3)</li> <li>- 역할놀이 활동(2)</li> <li>- 게임(1)</li> </ul> </li> <li>• 명시적 접근법(1)                             <ul style="list-style-type: none"> <li>- 노래와 챗 활동(1)</li> </ul> </li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 암시적 접근법(12)                             <ul style="list-style-type: none"> <li>- 유창성 신장(5)</li> <li>- 학습자 간 상호작용(3)</li> <li>- 정보차 활동(2)</li> <li>- 역할놀이 활동(2)</li> <li>- 게임(2)</li> </ul> </li> <li>• 명시적 접근법(2)                             <ul style="list-style-type: none"> <li>- 정확성 신장(1)</li> <li>- 노래와 챗 활동(1)</li> </ul> </li> </ul>

\* 괄호 안의 숫자는 언급한 교사 수를 나타냄

이 결과를 보면 우선 일반적 인식을 이루는 선언적 지식은 영어과 교육과정을 기준으로 보면 교수 학습 단계별로 약간의 차이가 있지만 대부분 적절한 수준이라 할 수 있다. 즉, 초등영어 수업에서는 기본적으로 의미 중심의 암시적 접근법을 적용하여 언어 형식을 지도하도록 되어 있는데(교육부, 2015), 교사들의 응답을 보면 암시적 접근법에 기반한 활동들이 훨씬 많았다. 즉, 교사들의 인식을 조사하기 전에 언어 형식 지도 관련 강의와 워크숍을 실시하였는데, 이러한 전문 학습 경험이 전문적 수준의 선언적 지식을 익히는데 도움이 되었을 것이다. 그리고 전체적으로 보면 현직교사들의 선언적 지식의 전문성 수준이 더 높았는데, 이는 그들의 전문 학습 경험이 훨씬 많았기 때문으로 풀이된다. 예를 들어, 현직교사 IT04의 응답을 보면, 일반적인 영어 수업의 제시 단계에서 언어 형식을 제시할 때 의미 중심의 암시적 접근법을 적용하여 의사소통 상황과 의미를 강조하고 있다. 반면에, 예비교사 PT01은 언어 형식을 제시할 때 명시적 접근법에 기반하여 언어 형식 중심의 반복을 강조하고 있다.

R: 일반적인 영어 수업의 제시 단계에서 언어 형식은 어떻게 제시해야 하며, 그 이유는 무엇인가요?

IT04: 언어 형식은 의사소통 상황 속에서 의미 중심으로 암시적으로 제시해야 합니다. 의사소통 상황은 언어가 사용되는 맥락으로 언어 형식을 의사소통 상황 속에서 제시해야 실제적인 언어 형식의 사용 모습을 볼 수 있습니다. 이를 통해 언어 형식 자체보다는 형식이 전달하는 의미를 강조하여 학생들의 영어 학습 부담도 줄일 수 있습니다.

R: 일반적인 영어 수업의 제시 단계에서 언어 형식은 어떻게 제시해야 하며, 그 이유는 무엇인가요?

PT01: 일반적으로 언어 형식은 반복해서 제시하면서 규칙을 익힐 수 있도록 해야 합니다.

R: 언어 형식을 반복해서 제시해야 하는 이유는 무엇인가요?

PT01: 효과적인 학습은 반복이라 생각합니다. 반복해야 언어 형식을 강조하여 그 규칙을 익힐 수 있기 때문입니다.

교사들은 수업 전반에 걸쳐 언어 형식 지도에 대해 암시적 접근법을 선호하였지만, 같은 차시 수업에서도 교수 학습 단계별로 약간의 차이가 있었다. 즉, 제시 단계(암시적 접근법 13, 명시적 접근법 1)와 의사소통 단계(암시적 접근법 14, 명시적 접근법 1)에서는 거의 모두 암시적 접근법에 의한 활동을 선호하였지만, 연습 단계(암시적 접근법 14, 명시적 접근법 4)에서는 암시적 접근법을 선호하면서도 연습 단계의 특성을 고려하여 명시적 접근법에 의한 활동이 증가하였다. 또한 같은 교사라도 교수 학습 단계별로 접근법이 달라지기는 경우도 있었다. 예를 들어, PT03은 제시 단계에서는 암시적 접근법에 따라 의사소통 상황을 중시하였지만, 연습 단계에서는 명시적 접근법에 기반하여 형식 중심의 정확성 신장을 강조하였다. 이 결과를 보면 교사의 인식과 수업의 관계를 명확하게 파악하기 위해서는 거시적 측면에서 전반적인 수업에 대한 인식(예: 초등영어 수업에서 일반적으로 언어 형식은 어떻게 지도해야 하나요?)과 함께 미시적으로 접근하여 차시별 또는 교수 학습 단계별 인식(예: 초등영어 수업의 제시 단계에서 언어 형식은 어떻게 제시해야 하나요?)을 파악하는 것이 필요하다.

R: 일반적인 영어 수업의 제시 단계에서 언어 형식은 어떻게 제시해야 하며, 그 이유는 무엇인가요?

PT03: 제시 단계에서 언어 형식은 의사소통 상황과 함께 제시해야 합니다. 왜냐하면 의사소통 상황은 학생들의 선행 지식을 활성화시키면서 언어 형식 학습을 촉진할 수 있기 때문입니다.

R: 일반적인 영어 수업의 연습 단계에서 언어 형식은 어떻게 연습해야 하며, 그 이유는 무엇인가요?

PT03: 연습 단계에서는 언어 형식을 여러 번 반복하여 연습하는 것이 필요합니다. 그 이유는 연습 단계의 목적이 의미 중심으로 이해한 언어 형식을 형식 중심으로 정확하게 익히는 것이기 때문입니다.

상황적 인식을 이루는 실용적 지식도 표 4에 제시된 유형으로만 보면 암시적 접근법에 의한 활동들이 많아 대부분 적절한 수준이라 할 수 있을 것이다. 그런데 교사들의 실제 응답을 보면

실용적 지식에 대한 질문이었지만 개별 수업에 실제 적용하기 어려운 선언적 수준의 활동들이 있었다. 특히 수업 경험이 부족한 예비교사들은 선언적 수준으로 응답한 경우가 더 많았다. 수업 경험이 많은 현직교사들의 응답은 개별 수업을 고려하여 좀 더 구체화되었지만 일부는 실제 수업에 적용하는데 여전히 한계가 있었다. 그 예로서 예비교사 PT01은 의사소통 단계에서 다양한 활동을 적용한 언어 형식 활용을 강조하였지만 개별 수업을 고려한 구체적인 활동은 제시하지 못하였다. 현직교사 IT01 또한 언어 형식 활용을 위한 활동으로 동화를 활용한 역할놀이를 제시하였지만, 이러한 수준의 지식만으로는 실제 수업에서 언어 형식을 활용하여 자연스럽게 역할놀이를 실현하기는 어려울 수 있다. 이 결과를 보면 교사들의 인식을 조사하기 전에 언어 형식 지도 관련 강의와 워크숍을 실시하였는데, 이러한 형태의 전문 학습 경험만으로는 개별 수업에 적용할 수 있는 실용적 지식을 익히는데 어려움이 있음을 알 수 있다. 한편, 현직교사들의 경우에는 영어 수업 경험이 많았지만 언어 형식 지도에 관심을 두지 않은 수업 경험으로는 언어 형식 지도에 필요한 실용적 지식을 익히는데 한계가 있었다. 즉, 언어 형식 지도에 필요한 전문적 수준의 실용적 지식을 익히기 위해서는 언어 형식 지도에 초점을 둔 수업 계획과 실행, 성찰과 같은 전문 학습 경험이 필요한 것이다.

R: 자신이 맡은 영어 수업의 의사소통 단계에서 언어 형식은 어떻게 활용해야 하며, 그 이유는 무엇인가요?

PT01: 의사소통 단계에서는 다양한 활동을 적용하여 언어 형식을 여러 번 활용할 수 있도록 해야 합니다. 그 이유는 활동을 수행하면서 언어 형식을 사용해야 유창성을 기를 수 있기 때문입니다.

R: 그렇다면 구체적으로 어떤 활동을 적용할 수 있나요?

PT01: 교과서에 있는 활동을 적용할 수 있지 않을까요?

R: 자신이 맡은 영어 수업의 의사소통 단계에서 언어 형식은 어떻게 활용해야 하며, 그 이유는 무엇인가요?

IT01: 의사소통 단계에서는 언어 형식을 실제적으로 사용할 수 있는 기회를 제공해야 합니다. 의사소통 단계의 목적이 실제적인 영어 사용 능력을 기르는 것이 때문입니다. 예를 들어, 동화를 활용한 역할놀이를 적용하면 언어 형식을 흥미있게 실제적으로 사용할 수 있는 기회를 제공할 수 있을 것입니다.

R: 구체적으로 어떤 이야기로 역할놀이를 구성할 수 있을까요?

IT01: 음 ... 지금 바로 생각이 나지는 않습니다.

지식 적용에 대한 신념도 교사들의 인식을 이루는 핵심 요소로서 수업에 중요한 영향을 줄 수 있다(Kaymakamoğlu, 2018; Richardson, 1996). 이러한 점에서 1차와 2차 수업 계획 전에 지식 적용에 대한 신념을 5단계 척도(매우 필요함(5), 필요함(4), 보통임(3), 필요하지 않음(2), 전혀 필요하지 않음(1))로 조사하였으며, 집단별 평균과 표준편차, 동질성 검사 결과( $t$ 검정)를 제시하면 표 5와 같다. 이 연구는 질적 분석 중심으로 연구 대상자가 집단별로 8명(4명×2회 수업)에 불과하여 통계적 유의성이 나타나기는 어려웠으므로 평균을 중심으로 경향을 파악하도록 한다. 우선 평균을 보면 선언적 지식에 대한 신념(4.13, 4.38)과 실용적 지식에 대한 신념(4.50, 4.75) 모두 높은 수준이라 할 수 있다. 즉, 교사들은 자신이 가지고 있는 지식에 대해서는 신념이 높음을 알 수 있다. 따라서 수업의 질을 결정하는 교사의 인식은 신념보다는 주로 어떤 수준의 지식을 가지고 있는가의 문제라 할 수 있다(Foss & Kleinsasser, 1996). 그리고 현직교사의 신념(4.38, 4.75)이 예비교사의 신념(4.13, 4.50)보다, 실용적 지식에 대한 신념(4.50, 4.75)이 선언적 지식에 대한 신념(4.13, 4.38)보다 높게 나타났다. 이와 관련하여 교사들의 지식에 대한 전문성 수준과 그에 대한 신념은 정적 상관관계를 보이는데(Li, 2020), 현직교사들의 지식 전문성 수준이 상대적으로 높아 신념이 더 높게 나타난 것으로 보인다. 또한, 지식이 수업과 직접 관련될수록 그에 대한 신념은 높게 나타나는데(Borg, 2006), 그러한 점에서 실용적 지식에 대한 신념이 더 높게 나타난 것으로 풀이된다. 이러한 가설에 대한 통계적 유의성을 알아보기 위해서는 연구 대상자를 늘린 후속 연구가 필요하다.

<표 5> 언어 형식 지도에 대한 교사들의 인식을 이루는 신념(수업 계획 전)

구분	예비 교사			현직 교사			$t$	$p$
	$N$	$M$	$SD$	$N$	$M$	$SD$		
선언적 지식에 대한 신념	8	4.13	0.64	8	4.38	0.52	-0.858	0.203
실용적 지식에 대한 신념	8	4.50	0.53	8	4.75	0.46	-1.000	0.167
구분	선언적 지식에 대한 신념			실용적 지식에 대한 신념			$t$	$p$
	$N$	$M$	$SD$	$N$	$M$	$SD$		
예비 교사	8	4.13	0.64	8	4.50	0.53	-1.426	0.099
현직 교사	8	4.38	0.52	8	4.75	0.46	-1.426	0.099

인식의 원천은 지식 학습에 중점을 두고 선언적 지식과 실용적 지식으로 나누어 각각 어떤 학습 경험으로 알고 있는가를 조사하였으며, 그 결과는 표 6과 같다. 결과를 보면, 예비교사들의 경우에 선언적 지식과 실용적 지식은 대부분 전문 학습 경험으로서 ‘초등영어교수법’과 ‘교사실용영어’ 강의를 통해서 알고 있다고 응답하였고, 일반 학습 경험에 의해서 알고 있다는 응답은

없었다. 현직교사들은 수업 경험, 워크숍, 학부와 대학원 강의, 연수 등 다양한 전문 학습 경험을 언급하였고, 일반 학습 경험에 의해서 알고 있다는 응답은 없었다. 이를 보면, 언어 형식 지도에 필요한 전문적 수준의 지식을 익히기 위해서는 전문 학습 경험이 필요함을 알 수 있다. 그런데 그러한 지식을 전문적 수준의 실용적 지식으로 익히기 위해서는 강의 중심에서 벗어나 다양한 형태의 전문 학습이 필요할 것이다. 즉, 예비교사들은 강의 중심으로 전문 학습을 경험하였는데, 이러한 경험은 전문적 수준의 선언적 지식을 익히는데에는 어느 정도 도움이 되었지만, 이를 실용적 지식으로 발전시키기에는 어려움이 있었다. 또한 현직교사들의 경우에도 다양한 전문 학습 경험, 특히 영어 수업 경험이 많았지만 언어 형식 지도에 관심을 두지 않은 수업 경험만으로는 전문적 수준의 실용적 지식을 익히는데 한계가 있었다. 따라서 언어 형식 지도를 위한 전문적 수준의 실용적 지식을 익히기 위해서는 언어 형식 지도에 초점을 둔 수업 계획과 실행, 성찰과 같은 전문 학습 경험이 필요할 것이다(이혁규, 2008; Bailey, 1996).

**<표 6> 언어 형식 지도에 대한 교사들 인식의 원천(수업 계획 전)**

구분	선언적 지식(일반적 인식)의 원천	실용적 지식(상황적 인식)의 원천
예비 교사	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 초등영어교수법 강의(2)</li> <li>• 교사실용영어 강의(2)</li> <li>• 교사용 지도서(1)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 초등영어교수법 강의(2)</li> <li>• 교사실용영어 강의(2)</li> <li>• 교사용 지도서(1)</li> <li>• 수업 경험(1)</li> </ul>
현직 교사	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 수업 경험(4)</li> <li>• 언어 형식 지도 관련 워크숍(3)</li> <li>• 학부와 대학원 강의(2)</li> <li>• 연수(2)</li> <li>• 교육과정(1)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 수업 경험(4)</li> <li>• 언어 형식 지도 관련 워크숍(3)</li> <li>• 학부와 대학원 강의(2)</li> <li>• 연수(2)</li> <li>• 교사용 지도서(1)</li> </ul>

\* 괄호 안의 숫자는 언급한 교사 수를 나타냄

## 2. 교사들의 인식이 수업 계획과 실행에 반영되는 양상

교사의 인식으로서 지식과 신념은 수업을 계획하고 실행하는데 중요하게 반영되어 수업의 질을 결정할 수 있다(Borg, 2006). 교사의 인식은 일반적 인식과 상황적 인식으로 구분할 수 있는데, 대부분 수업에서는 일반적 인식을 개별 수업에 따라 구체화한 상황적 인식이 반영된다(Bailey, 1996). 그런데 수업에 따라서는 특수한 상황을 고려하여 일반적 인식과는 상반되는 상황적 인식이 적용될 수 있다(Borg, 2003). 이러한 점에서 일반적 인식이 어떻게 상황적 인식으로 구체화되어 수업에 반영되고, 일반적 인식과 상반되는 상황적 인식이 적용된 경우에는 어떤 상황이 중요한 역할을 하였는가를 알아보았다. 한편, 수업의 질을 결정하는 것은 신념보다는 교사

들이 주로 어떤 수준의 지식을 가지고 있는가의 문제이며(Foss & Kleinsasser, 1996), 신념을 질적으로 분석하기는 어려운 점이 있어 여기에서는 지식을 중심으로 그 양상을 분석하였다.

일반적 인식이 수업에 따라 구체화되는 양상을 보면, 주로 각 단원의 학습 내용이 반영되어 상황적 인식으로 구체화되었다. 그리고 수업안에는 상황적 인식과 비슷한 수준의 활동, 그러한 활동에서 나타날 수 있는 상호작용이 제시되었고, 실제 수업에서는 수업안에 제시된 활동과 상호작용이 비슷하게 구현되었다. 즉, 일반적 인식이 학습 내용을 고려하여 상황적 인식으로 구체화되고, 그러한 상황적 인식이 수업을 계획하고 실행하는데 반영된 것이다. 예를 들어, IT03은 일반적 인식에서 의사소통 상황과 의미를 강조하였는데, 그러한 인식은 학습 내용으로서 ‘물건의 가격을 묻고 답하는 표현’을 고려하여 ‘제가 맡은 단원에서는 의사소통 상황으로서 물건을 사고파는 대화자와 가게라는 장소 정보를 이용하여 언어 형식을 제시할 수 있습니다’와 같은 상황적 인식으로 구체화되었고, 그러한 수준의 상황적 인식을 기반으로 실제 수업이 계획되고 실행되었다.

(수업 계획 전 인터뷰)

R: 일반적인 영어 수업의 제시 단계에서 언어 형식은 어떻게 제시해야 하며, 그 이유는 무엇인가요?

IT03: 언어 형식은 의사소통 상황 속에서 의미 중심으로 제시해야 합니다. 그 이유는 제시 단계의 목적이 언어 형식의 이해이고 학생들의 언어 형식에 대한 학습 부담을 줄일 수 있기 때문입니다.

R: 자신이 맡은 수업의 제시 단계에서 언어 형식은 어떻게 제시해야 하며, 그 이유는 무엇인가요?

IT03: 제가 맡은 수업에서도 언어 형식은 의사소통 상황 속에서 의미 중심으로 제시해야 합니다. 구체적으로 제가 맡은 단원에서는 의사소통 상황으로서 물건을 사고파는 대화자와 가게라는 장소 정보를 이용하여 언어 형식을 제시할 수 있습니다.

R: 언어 형식을 제시할 때 대화자와 장소 정보를 이용하는 이유는 무엇인가요?

IT03: 학습 내용이 물건의 가격을 묻고 답하는 표현인데 대화자와 장소 정보를 이용하면 학생들의 선행 지식을 활성화시키면서 언어 형식을 의미 중심으로 이해하는데 도움이 될 것입니다.

(수업 계획: 수업안)

\* 의사소통 상황 제시

T: Let's look at the picture. (가게에 있는 지수를 가리키며) 지수는 어디에서 무엇을 하고

있나요?  
 S: 옷가게에서 모자를 고르고 있어요.  
 T: Good! 지수가 점원에게 무슨 말을 할까요?  
 S: 모자의 가격을 묻고 있어요.  
 T: Yes. How much is it? 물건의 가격을 묻는 말이에요.  
 (수업 실행: 수업동영상)  
 T: Let's look at the picture. (가게에 있는 지수를 가리키며) This is Jisu. 지수는 어디에  
 있나요?  
 S: 옷가게요.  
 T: Yes. 지수가 옷가게에서 모자를 고르고 있어요. (점원을 가리키며) Who's this?  
 S: 가게 주인이요.  
 T: Good! 여러분이 지수라면 옷가게 주인에게 무슨 말을 할까요, S1?  
 S1: 이 모자 얼마예요?  
 T: Very good! How much is it? How much is it? 물건의 가격을 묻는 말이에요.

예비교사들의 경우에는 상황적 인식을 묻는 질문에 선언적 지식 수준의 응답이 더 많았으며, 대부분은 그 정도의 수준으로 수업이 계획되고 실행되었다. 즉, 교사의 인식, 특히 인식을 이루는 지식의 수준을 증가하여 수업이 계획되고 실행되기는 어려웠을 것이다. 한편, 실용적 수준으로 구체화된 응답도 있었으나 현직교사들에 비해 낮은 수준이었고, 그러한 상황적 인식도 실제 수업 실행에서는 충분히 구현되지 않았다. 그 예로서, 예비교사 PT02는 일반적 인식에서 의사소통 상황을 강조하였고 상황적 인식은 ‘남자아이가 길에서 여자아이에게 장소의 위치를 묻는 상황이라는 것을 안내할 수 있습니다’의 수준으로 구체화 되면서 수업 계획에 어느 정도 반영되었으나, 이러한 수준의 상황적 인식이 실제 수업 실행에서는 충분히 구현되지 않았다. 이를 보면, 실제 수업 실행에서는 수업 계획에서 적용할 수 있는 지식보다 자동화된 더 높은 수준의 실용적 지식이 필요하며, 그러한 수준의 실용적 지식을 익히기 위해서는 간접적인 경험으로서 수업 계획을 넘어서 좀 더 직접적인 수업 실행 경험이 필요할 것이다.

(수업 계획 전 인터뷰)

R: 일반적인 영어 수업의 제시 단계에서 언어 형식은 어떻게 제시해야 하며, 그 이유는 무엇인가요?  
 PT02: 그림이나 동영상을 보여주면서 의사소통 상황 속에서 제시해야 합니다. 그 이유는 제시 단계이므로 학생들이 목표 언어 형식을 어떤 상황에서 어떻게 사용하는지 이해하

면 된다고 생각하기 때문이다.

R: 자신이 맡은 수업의 제시 단계에서 언어 형식은 어떻게 제시해야 하며, 그 이유는 무엇인가요?

PT02: 제가 맡은 수업에서도 교과서 그림이나 동영상을 이용하여 의사소통 상황 속에서 제시해야 합니다.

R: (교과서 그림을 보여주며) 구체적으로 어떤 의사소통 상황을 이용할 수 있을까요?

PT02: 남자아이가 길에서 특정 장소를 찾고 있는데 옆에 있는 여자아이에게 그 장소의 위치를 묻는 상황이라는 것을 안내할 수 있습니다.

(수업 계획: 수업안)

\* 핵심 표현 제시

T: (티나를 가리키며) This is Tina. 티나가 무슨 말을 할까요?

S: 길을 물어봐요.

T: Right. 도서관의 위치를 묻고 있어요. Where is the library? 수호는 무슨 말을 할까요?

S: 길을 알려줘요.

T: Good! Go straight and turn right. It's on your left. Repeat after me. Where is the library?

S: Where is the library?

T: Go straight and turn right. It's on your left.

S: Go straight and turn right. It's on your left.

(수업 실행: 수업동영상)

T: Look at the picture. This is Tina. 티나가 무슨 말을 할까요?

S: ....

T: Tina says "Where is the library?" 도서관의 위치를 묻고 있어요. Where is the library? 도서관은 어디에 있나요?

S: ....

T: Go straight and turn right. It's on your left. Okay?

S: Okay.

교사들이 수업 계획 전 응답한 상황적 인식과는 다르게 영어 수업을 계획하거나 실행한 경우가 있었다. 특히 예비교사들은 초등학교학생들을 대상으로 하는 수업 경험이 부족하고 그에 따라 실용적 지식의 수준이 낮아 상황적 인식이 실제 수업에서는 충분히 구현되지 않은 경우가 있었다. 이러한 양상과는 달리, 학습 내용과 학습자의 특성, 교실 환경과 문화 등의 다양한 수업 관련 상황을 고려하여 일반적 인식과 상반되는 상황적 인식이 적용될 수 있다(Borg, 2003; Ng & Farrell, 2003). 이러한 측면에서 이 연구에 참여한 교사들은 수업 계획에서는 주로 학습 내용

을 고려하였고, 초등학교학생들을 대상으로 하는 실제 수업에서는 주로 학습자의 영어 수준을 고려하였다. 수업 계획 전 응답한 상황적 인식과는 다르게 영어 수업을 계획하거나 실행한 사례들은 표 7에 제시되어 있다.

**<표 7> 교사의 인식과 수업의 불일치 사례**

교사	단계	실용적 지식	수업 계획 / 수업 실행	불일치 이유
IT02	제시	의사소통 상황 속에서 언어 형식 제시	(수업 계획) 의사소통 상황 배제하고 언어 형식 제시	핵심 표현 이해에 의사소통 상황이 중요하지 않음
IT01	연습	의미 중심으로 담화 수준에서 언어 형식 제시	(수업 계획) 문장 수준에서 언어 형식 강조	언어 형식을 명시적으로 다룰 필요가 있음
IT03	연습	의미 중심으로 오류 수정	(수업 실행) 기능어 중심 오류 수정	학생들의 영어 학습 수준을 고려함
PT03	의사소통	의사소통 활동을 적용하여 학습자 간 상호작용 촉진	(수업 실행) 빙고 게임을 하면서 교사 중심 상호작용	학생들의 영어 학습 수준을 고려함
IT04	의사소통	정보차 활동을 적용하여 학습자 간 상호작용 촉진	(수업 실행) 카드 게임을 적용하여 언어 형식 연습	학생들의 영어 학습 수준을 고려함

그 예로서 IT03은 수업 계획 전 상황적 인식으로서 실용적 지식을 묻는 질문에 ‘주요 의미를 전달하는 표현 중심 오류 수정’을 강조하였고, 그러한 인식에 따라 수업안에는 ‘S: I want to soccer. T: Okay. Play soccer. I want to play soccer.’와 같이 의미 중심으로 오류를 수정하는 상호작용을 제시하였다. 그런데 실제 수업에서는 ‘I want to, ‘want’ 다음에 ‘to’가 있어야 되요’와 같이 기능어 사용 오류를 명시적으로 수정하는 상호작용이 이루어졌는데, 그의 상황적 인식에 따르면 그러한 오류는 수정할 필요가 없었을 것이다. 그 이유에 대해 IT03은 ‘학생들이 이미 그 표현들을 다 알고 있어서, 그러한 수준을 고려하여 ‘to’를 수정했습니다’와 같이 학생들의 영어 학습 수준을 언급하였다. 이를 보면, 수업 관련 상황을 고려하여 형성된 새로운 상황적 인식은 기존의 상황적 인식을 대체하는 것이 아니라 보완하는 것으로 이해할 필요가 있다.

(수업 계획 전 인터뷰)

R: 자신이 맡은 수업의 연습 단계에서 언어 형식은 어떻게 연습해야 하며, 그 이유는 무엇인가요?

IT03: 제가 맡은 수업에서도 대화 속에서 언어 형식을 연습하고 의미 중심으로 오류를 수정해야 합니다. 그 이유는 연습 단계에서는 유창성을 신장시키는 것이 중요하기 때문입니다.

R: 본인이 맡은 단원에서 의미 중심으로 오류를 수정하는 예를 들어보세요.

IT03: 핵심 표현이 ‘I want to ride a bike’인데 ‘ride a bike’가 주요 의미를 전달하므로 그

표현 중심으로 오류를 수정합니다.

(수업 계획: 수업안)

\* 주말에 하고 싶은 일에 대해 묻고 답하면서 오류 수정하기

T: (축구하는 그림을 보여주며) What do you want to do this weekend?

S: I want to soccer. T: Okay. Play soccer. I want to play soccer.

T: (수영하는 그림을 보여주며) What do you want to do this weekend?

S: I go swimming. T: Okay. I want to go swimming.

(수업 실행: 수업동영상)

T: Look at this picture. (축구하는 그림을 보여주며) What do you want to do this weekend?

What do you want to do this weekend, S1?

S1: I want ... play soccer. T: Good! I want to play soccer.

T: (수영하는 그림을 보여주며) What do you want to do this weekend, S2?

S2: I go ... I want go swimming. T: Okay! I want to go swimming.

T: Everyone, repeat after me. I want to, 'want' 다음에 'to'가 있어야 돼요.

T: I want to. S: I want to.

T: Good! I want to play soccer. S: I want to play soccer.

T: I want to go swimming. S: I want to go swimming.

(수업 실행에 대한 성찰)

R: 수업 전에는 주요 의미를 전달하는 표현 중심 오류 수정을 강조하였는데, 여기 이 부분에서 'to'를 강조하여 오류를 수정한 이유는 무엇인가요?

IT03: 원래는 하고 싶은 일에 관한 표현 중심으로 오류를 수정하려고 했으나 학생들이 이미 그 표현들을 다 알고 있어서, 그러한 수준을 고려하여 'to'를 수정했습니다.

### 3. 수업 경험을 통한 교사의 인식 발전

교사의 인식은 수업을 계획하고 실행하는데 중요하게 반영되며, 반대로 양질의 수업 계획과 실행, 성찰 경험은 일반적 인식을 실제 수업에 적용할 수 있는 수준의 상황적 인식으로 구체화하고 개별 수업에 따라서는 특수한 상황을 고려하여 새로운 상황적 인식을 형성하는데 도움이 된다(Holt-Reynolds, 1992). 그리고 이러한 인식의 발전은 이후 수업의 질을 향상시키면서 교사의 인식과 수업 사이에서 선순환적 영향을 줄 것이다(Borg, 2006). 그러한 관점에서 영어 수업

계획과 실행, 성찰 과정에서 교사의 인식이 어떤 양상으로 발전하는지를 알아보았고, 아울러 그에 따른 이후 수업의 질 향상을 파악하였다.

우선 수업 전 상황적 인식으로서 실용적 지식의 수준이 기본적으로 수업의 질을 결정하지만, 수업 계획을 하면서 상황적 인식이 더욱 구체화 되거나 수업 실행 과정에서 특수한 상황을 고려하여 새로운 인식이 형성되어 적용되기도 하였으며, 그에 따라 수업의 질이 점진적으로 향상되었다. 또한 다른 교사들과의 수업에 대한 성찰 경험 또한 그러한 양상을 촉진하였다. 예를 들어, IT02는 수업 계획 전에 ‘핵심 의미를 전달하는 표현 중심의 연습’과 ‘학생 중심의 암시적 오류 수정’을 강조하였는데, 그러한 인식은 수업 계획에서 그림 카드를 활용한 말하기 활동으로 더욱 구체화 되었고, 실제 수업에서는 목표 언어 형식(The elephant is heavier than the bear)의 특성을 고려하여 새로운 상황적 인식을 형성하면서 교사 중심의 명시적 오류 수정(‘비교하는 말을 할 때에는 비교급 ‘er’을 붙여야 되요. Everyone, repeat after me. Heavy, heavier.’)을 적용하였다. 또한, 수업에 대해 성찰하면서 다른 교사의 도움(‘예를 들어 교사가 그림을 보여주면서 두 학생을 지정하여 대화를 만들어 보도록 할 수 있을 듯합니다’)을 받아 활동을 수정할 수 있었다. 이와 같이 수업 계획과 실행, 성찰 경험을 통해 기존 인식을 개별 수업에 적용할 수 있는 상황적 인식으로 더욱 발전시킬 수 있다. 이는 실제 수업을 계획하고 실행할 때에는 심도 있게 학습 내용을 고려해야 하고, 학습이 일어날 수 있도록 구체적인 활동과 상호작용으로 구현해야 하기 때문으로 풀이된다. 또한 성찰을 통해 그러한 경험을 공유하면서 내적으로는 스스로 반추하고 외적으로는 다른 교사들과 다양한 아이디어를 주고받을 수 있다. 한편, IT03의 ‘학생들이 오류를 스스로 수정해야 한다는 생각에는 변함이 없지만 언어 형식에 따라서는 명시적인 설명이 필요하다’라는 응답을 보면 새롭게 형성된 상황적 인식은 기존 인식을 대체하는 것이 아니라 보완하여 발전한 것이라 할 수 있다.

(수업 계획 전 인터뷰)

R: 자신이 맡은 수업의 연습 단계에서 언어 형식은 어떻게 연습해야 하며, 그 이유는 무엇인가요?

IT02: 핵심 의미를 전달하는 비교 표현을 중심으로 연습해야 합니다. 그리고, 오류가 나타나면 학생들이 규칙을 발견하여 오류를 수정하도록 유도해야 합니다. 그 이유는 의미 중심의 유창성 신장이 중요하고, 교사보다는 학생들이 자신들의 오류를 수정해야 학습 효과가 크기 때문입니다.

(수업 계획: 수업안)

\* 그림을 보고 비교하는 말 연습하기

T: (코끼리가 곰보다 무거운 그림을 보여주며) Which animal is heavier?  
S: The elephant is heavy than the bear. T: The elephant is heavy?  
S: The elephant is heavier than the bear. T: Yes. The elephant is heavier than the bear.  
T: (중국이 인도보다 더 넓은 그림을 보여주며) Which country is larger?  
S: China is large than India. T: China is ...?  
S: China is larger than India. T: Yes. China is larger than India.

(수업 계획에 대한 성찰)

IT02: 연습 단계에서는 다양한 그림 카드를 활용하여 비교하는 표현을 중심으로 언어 형식을 연습하고, 교사가 도움을 제공하여 학생들이 스스로 오류를 수정하도록 계획했습니다.  
IT04: 교사와 학생의 대화로 이루어져 있는데 학생과 학생의 대화로 유도하면 더 좋을 것 같습니다. 예를 들어 교사가 그림을 보여주면서 두 학생을 지정하여 대화를 만들어 보도록 할 수 있을 듯합니다.

(수업 실행: 수업 동영상)

T: S1, S2. (코끼리가 곰보다 무거운 그림을 보여주며) 비교하는 표현을 넣어 대화를 만들어 봅시다.  
S1: Elephant is heavy than bear. S2: Yes. Elephant is heavy than bear.  
T: The elephant is heavy, S1? S1: Yes. The Elephant is heavy than bear.  
T: The elephant is ... S2? S1: S1: The Elephant is heavy than bear.  
T: Look at me. 비교하는 말을 할 때에는 비교급 ‘er’을 붙여야 되요. ‘heavy’에 ‘er’을 붙이면, S1?  
S1: .... T: Heavier. Everyone, repeat after me. Heavy, heavier. S: Heavy, heavier.  
T: The elephant is heavier than the bear. S: The elephant is heavier than bear.  
T: The bear. S: The bear.

(수업 실행에 대한 성찰)

R: 수업 계획에서는 교사가 도움을 제공하여 학생들이 스스로 오류를 수정하도록 하였는데, 실제 수업에서 교사가 직접 설명하면서 오류를 수정한 이유는 무엇인가요?  
IT02: 처음에는 다양한 도움을 주면서 학생들이 오류를 수정하도록 유도하였는데 학생들이 비교급 규칙을 발견하지 못하여 좀 더 직접적으로 제가 수정하게 되었습니다.  
R: 이 경험을 통해 학생들이 자신들의 오류를 스스로 수정해야 한다는 생각에 혹시 변함이 있나요?

PT02: 학생들이 오류를 스스로 수정해야 한다는 생각에는 변함이 없지만 언어 형식에 따라서는 명시적인 설명이 필요하다는 것을 느꼈습니다.

R: 다른 선생님들은 이에 대해 어떻게 생각하나요?

PT04: 동의합니다. 실제 비교급 ‘er’은 잘 들리지 않아서 암시적으로 수정하기 어려울 듯합니다. 그리고 교사 오류 수정과 학생 오류 수정 중 한 가지 방법을 선택하기 보다는 두 가지 방법을 절충할 수도 있을 것입니다.

이와 같이 수업 경험을 통해 발전된 인식은 이후 수업의 질을 향상시키고 그 결과 교과 지도에 대한 교사의 인식 측면에서 전문성을 신장시킬 수 있다. 즉, 수업 경험이 교사의 인식 발전에 기여할 수 있는 것이다. 그 예로서, PT04는 1차 수업 계획 전에는 ‘실제적인 영어 사용 경험과 빙고 게임’을 강조하였는데, 실제적인 영어 사용 경험을 위한 빙고 게임은 적절하지 않아 전문성이 다소 떨어지는 상황적 인식이라 할 수 있다. 그리고 그러한 수준의 상황적 인식이 1차 수업 계획에 그대로 반영되었다. 반면에 2차 수업 계획 전에는 ‘실제적인 영어 사용 기회와 정보차 활동, 학습자 중심 상호작용’을 강조하면서 이를 학습 내용을 고려하여 구체화시켰는데, 정보차 활동은 실제적인 영어 사용 기회와 학습자 중심 상호작용을 촉진할 수 있다(Nunan, 2004)는 점에서 실제 수업에 적용할 수 있는 전문적 수준의 인식이라 할 수 있다. 또한, 그러한 전문적 수준의 상황적 인식이 수업 계획에 잘 반영되어 있다.

(1차 수업 계획 전 인터뷰)

R: 자신이 맡은 수업의 의사소통 단계에서 언어 형식은 어떻게 활용해야 하며, 그 이유는 무엇인가요?

PT04: 언어 형식을 반복적으로 활용할 수 있는 활동을 적용해야 합니다. 그래야 학생들이 실제적인 영어 사용 경험을 하면서 의사소통 능력을 기를 수 있기 때문입니다.

R: 실제적인 영어 사용 경험을 통해 의사소통 능력을 기를 수 있는 활동의 예를 들어보세요.

PT04: 대표적으로 빙고 게임을 적용할 수 있습니다.

(1차 수업 계획: 수업안)

\* 빙고 게임 하기

T: 선생님이 말하는 물건의 이름을 빙고판에 자유롭게 써보세요. (영어 철자를 보여주면서 하나씩 말한다) brush, cap, shoe, bag, sock, pencil, phone, towel, shirt. 잘 듣고 해당하는 것에 동그라미를 치면서 ‘It’s mine’이라고 답하면 됩니다. 빙고가 완성되면 ‘Bingo’라고 말하면 됩니다.

T: Are you ready? Whose brush it this? S: It’s mine.

T: Whose cap is this? S: It's mine.

T: Whose towel is this? S: It's mine. Bingo!

(2차 수업 계획 전 인터뷰)

R: 자신이 맡은 수업의 의사소통 단계에서 언어 형식은 어떻게 활용해야 하며, 그 이유는 무엇인가요?

PT04: 의사소통 활동을 하면서 언어 형식을 실제로 사용할 수 있도록 하고, 학생들 간의 영어 사용을 촉진해야 합니다. 그 이유는 실제적인 영어 사용 능력을 길러야 하기 때문입니다.

R: 실제적인 영어 사용 능력과 학습자 중심 영어 사용을 촉진할 수 있는 활동의 예를 들어보세요.

PT04: 제가 맡은 단원의 학습 내용은 계획을 묻고 답하는 표현인데 각 학생들이 자신의 계획을 세우고 정보차 활동을 하면서 상대방의 계획을 조사하는 활동을 할 수 있습니다.

(2차 수업 계획: 수업안)

\* 정보차 활동 하기

T: 여기에 여러분들이 할 수 있는 일이 일곱 가지 제시되어 있습니다. 요일별로 각자 할 일을 계획해 보세요. 그리고 친구들을 만나서 계획을 묻고 답하면서 같이 할 수 있는 친구를 찾아보세요.

S1: Hi, S2. What are you going to do on Monday?

S2: I'm going to play soccer. What are you going to do on Monday, S1?

S1: I'm going to see a movie. Then what are you going to do on Tuesday?

S2: I'm going to go swimming. What are you going to do on Tuesday?

S1: I'm going to go swimming too. Let's go swimming together.

S2: Sounds good!

(2차 수업 실행에 대한 성찰)

R: 1차 수업과 2차 수업에서 달라진 점은 무엇인가요?

PT04: 1차 수업에서는 빙고 게임을 하면서 단순히 표현을 반복하도록 하였는데, 2차 수업에서는 실제적인 상호작용을 촉진할 수 있는 정보차 활동을 적용하였습니다.

R: 정보차 활동은 어떻게 알게 되었나요?

PT04: 다른 학생의 수업을 통해 알게 되었고, 이번 수업에 적용하면서 정보차 활동이 실제로 학생들의 상호작용을 촉진하고 흥미 있는 활동이라는 것을 배웠습니다.

R: 정보차 활동이 어떤 측면에서 학생들의 상호작용을 촉진할 수 있을까요?

PT04: 제가 수행한 수업에서는 요일별로 각자 할 일을 계획하게 하였는데 거기에서 정보차가 발생하였고, 그 정보를 알아내기 위해 학생들이 활발하게 상호작용을 할 수 있었습니다. 즉, 정보차가 상호작용을 촉진할 수 있습니다.

1차와 2차 수업 실행 후 선언적 지식과 실용적 지식 적용에 대한 신념을 5단계 척도로 조사하였으며, 집단별 평균과 표준편차, 동질성 검사 결과(*t*검정)를 제시하면 표 8과 같다. 연구 대상이 소수로 통계적 유의성이 나타나기 어려웠으므로 평균을 중심으로 경향을 파악하면, 수업 실행 후 선언적 지식에 대한 신념(4.38, 4.63)과 실용적 지식에 대한 신념(4.75, 4.88) 모두 수업 계획 전과 비슷한 높은 수준으로 유지되었다. 그리고 수업 계획 전과 같이 현직교사의 신념(4.63, 4.88)이 예비교사의 신념(4.38, 4.75)보다, 실용적 지식에 대한 신념(4.75, 4.88)이 선언적 지식에 대한 신념(4.38, 4.63)보다 높게 나타났다. 이러한 결과를 보면 수업 경험을 통해 지식의 전문성 수준을 높일 수 있을 뿐만 아니라 이에 대한 신념도 높은 수준으로 유지할 수 있음을 알 수 있다.

<표 8> 언어 형식 지도에 대한 교사들의 인식을 이루는 신념(수업 실행 후)

구분	구분	수업 계획 전			수업 실행 후			<i>t</i>	<i>p</i>
		<i>N</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>		
선언적 지식에 대한 신념	예비교사	8	4.13	0.64	8	4.38	0.52	-1.528	0.085
	현직교사	8	4.38	0.52	8	4.63	0.52	-1.000	0.175
실용적 지식에 대한 신념	예비교사	8	4.50	0.53	8	4.75	0.46	-0.797	0.226
	현직교사	8	4.75	0.46	8	4.88	0.35	-0.551	0.299

## V. 요약 및 결론

이 연구에서는 교사의 인식과 수업이 영향을 주고받는 역동적 관계에 주목하고 상황적 접근법과 기술적 분석을 통해 초등영어 수업에서 언어 형식 지도에 대한 교사들의 인식과 인식의 원천, 인식이 수업에 반영되는 양상, 수업 경험을 통한 인식의 발전을 알아보았으며, 주요 결과를 요약하면 다음과 같다. 첫째, 수업 계획 전 교사들의 일반적 인식으로서 선언적 지식은 적절한 수준이었지만, 실용적 지식은 실제 수업에 적용하는데 한계가 있었다. 특히 현직교사들과 비교하여 예비교사들의 실용적 지식의 수준이 낮게 나타났는데 이는 수업 경험의 차이로 풀이된다. 즉,

강의 중심의 전문 학습 경험만으로는 실용적 지식을 익히기에는 어려움이 있었다. 한편, 선언적 지식과 실용적 지식에 대한 신념은 높은 수준이었다. 둘째, 교사들의 일반적 인식은 주로 학습 내용을 고려하여 상황적 인식으로 구체화되고, 그러한 인식이 수업 계획과 실행에 반영되었다. 개별 수업에 따라서는 학생들의 수준을 고려하여 새로운 상황적 인식이 형성되기도 하였다. 셋째, 수업 계획과 실행, 성찰 경험은 교과 지도에 필요한 선언적, 실용적 지식의 수준을 높이고, 그에 대한 신념을 높은 수준으로 유지하는데 도움이 되었다. 이러한 수업 경험을 통한 인식의 발전은 이후 수업의 질을 향상시키면서 교사의 인식과 수업 사이에서 선순환적 영향을 줄 수 있다.

이러한 연구 결과를 통해 얻은 결론은 다음과 같다. 첫째, 교과 지도에 필요한 지식과 지식 적용에 대한 신념으로 이루어지는 교사의 인식은 수업에 중요하게 반영되고, 그 결과 학습에도 많은 영향을 미칠 수 있다. 따라서 학습의 주요 원천으로서 수업을 이해하려면 교사들이 어떤 인식을 가지고 있는가를 파악하고, 교사로서 갖추어야 할 전문적 수준의 인식을 형성할 수 있도록 해야 할 것이다. 둘째, 수업 계획과 실행, 성찰은 기존의 인식 수준을 높여서 이후 수업의 질을 향상시키는데 도움이 된다. 이를 위해서는 다양한 수업 경험이 필요한데, 특히 교과 지도의 핵심 이슈에 초점을 둔 수업과 같은 양질의 전문 학습 경험을 제공할 필요가 있다. 셋째, 수업 관련 상황으로서 학습 내용이나 학습자의 수준에 따라서는 새로운 인식이 형성되고 그러한 인식에 따라 수업 양상이 달라질 수 있다. 따라서, 교사의 인식과 수업 관계를 파악할 때에는 다양한 수업 관련 상황을 고려할 필요가 있다. 한편, 새로운 인식의 적용은 교수 학습을 최적화하기 위한 전략적 선택으로 인식의 발전 과정에서 나타나는 긍정적인 양상으로 볼 필요가 있다. 이 연구의 결과는 영어 수업을 넘어서 각 교과 지도에 있어서 교사의 인식과 수업의 역동적인 관계를 규명하고, 이를 토대로 교사들이 갖추어야 할 전문적 인식을 형성하게 하는데 중요한 시사점을 제공할 것이다.

※ 논문 투고일: 2023. 12. 25.    ※ 논문 수정일: 2024. 2. 13.    ※ 게재 확정일 : 2024. 2. 28.

### 〈참고문헌〉

- 교육부(2015). **영어과 교육과정**. 교육부.
- 김수진, 안경자(2016). 초등 영어 수업 정리 단계에 대한 교사 및 학생들의 인식 및 평가. **English Language Teaching**, 28(4), 197-219.
- 서소담, 김정렬(2020). 학교급별 영어수업에 나타난 교사·학생 상호작용 분석. **교사교육연구**, 59(1), 39-50.
- 서울대학교 교육연구소(1994). **교육학용어사전**. 하우.
- 오진은, 안경자(2022). 초등 영어 교사의 학습 소외 학생 교수 경험에 관한 내러티브 탐구. **영어학**, 22, 706-729.
- 이은혜, 구재명, 고정민(2018). 초등 영어 교육에서 문법 지도 방법과 교정 피드백 유형에 관한 교사와 학생의 인식 연구. **영어영문학**21, 31(4), 271-297.
- 이정원(2018). EFL 학습자와 교사의 문법 지도와 오류 수정에 대한 인식 비교 연구. **영어교육**, 73(2), 139-158.
- 이혁규(2008). **수업, 비평의 눈으로 읽다**. 우리교육.
- 최희경(2014). 초등영어 문법 교수학습에 대한 교사와 학생들의 인식 및 실태 연구. **외국어교육**, 21(4), 111-148.
- Almarza, G. (1996). Student foreign language teachers' growth. In D. Freeman & J. Richards (Eds.), *Teacher learning in language teaching* (pp. 50-78). Cambridge University Press.
- Bailey, K. (1996). The best laid plans: Teachers' in-class decisions to depart from their lesson plans. In K. Bailey & D. Nunan (Eds.), *Voices from the language classroom* (pp. 15-40). Cambridge University Press.
- Baralt, M. (2012). Coding qualitative data. In A. Mackey & S. Gass (Eds.), *Research methods in second language acquisition* (pp. 222-244). Blackwell Publishing.
- Bartram, M., & Walton, R. (2002). *Correction: A positive approach to language mistakes*. Heinle.
- Batstone, R. (1994). *Grammar*. Oxford University Press.
- Baumert, J., Kunter, M., Blum, W., Brunner, M., Voss, T., Jordan, A., Klusmann, U., Krauss, S., Neubrand, M., & Tsai, Y. (2010). Teachers' mathematical knowledge, cognitive activation in the classroom, and student progress. *American Educational Research Journal*, 47(1), 133-180.
- Bolitho, R., & Tomlinson, B. (2005). *Discover English*. Macmillan.
- Borg, S. (1998). Teachers' pedagogical systems and grammar teaching: A qualitative study. *TESOL Quarterly*, 32(1), 9-38.
- Borg, S. (2003). Teacher cognition in language teaching: A review of research on what language teachers think, know, believe, and do. *Language Teaching*, 36(2), 81-109.
- Borg, S. (2006). *Teacher cognition and language education: Research and practice*. Continuum.
- Borg, S. (2011). Language teacher education. In J. Simpson (Ed.), *The Routledge handbook of applied linguistics* (pp. 215-228). Routledge.
- Calderhead, J. (1996). Teachers: Beliefs and knowledge. In D. Berliner & B. Calfee (Eds.), *Handbook of educational psychology* (pp. 709-725). MacMillian.
- Cameron, L. (2001). *Teaching languages to young learners*. Cambridge University Press.

- Crawford, B., & Capps, D. (2018). Teacher cognition of engaging children in scientific practices. In Y. Dori, Z. Mevarech & D. Baker (Eds.), *Cognition, metacognition, and culture in STEM education: Learning, teaching and assessment* (pp.9-32). Springer.
- Eisenhart, M., Shrum, J., Harding, J., & Cuthbert, A. (1988). Teacher beliefs: Definitions, findings and directions. *Educational Policy*, 2(1), 51-70.
- Foss, D., & Kleinsasser, R. (1996). Preservice elementary teachers' views of pedagogical and mathematical content knowledge. *Teaching and Teacher Education*, 12(4) 429-442.
- Freeman, D. (2002). The hidden side of the work: Teacher knowledge and learning to teach. *Language Teaching*, 35, 1-13.
- Gass, S., & Mackey, A. (2000). *Stimulated recall methodology in second language research*. Lawrence Erlbaum Associates.
- Gatbonton, E. (1999). Investigating experienced ESL teachers' pedagogical knowledge. *The Modern Language Journal*, 83(1), 35-50.
- Golombek, P. (1998). A study of language teachers' personal practical knowledge. *TESOL Quarterly*, 32(3), 447-464.
- Hailuan, C. (2020). Teacher belief of corrective feedback in grammar teaching: Current status and future prospects. *Social Sciences*, 9(4), 128-134.
- Holt-Reynolds, D. (1992). Personal history-based beliefs as relevant prior knowledge in course work. *American Educational Research Journal*, 29(2), 325-349.
- Kaymakamoğlu, S. (2018). Teachers' beliefs, perceived practice and actual classroom practice in relation to traditional (teacher-centered) and constructivist (learner-centered) teaching. *Journal of Education and Learning*, 7(1), 29-37.
- Larson-Hall, J. (2012). How to run statistical analysis. In A. Mackey & S. Gass (Eds.), *Research methods in second language acquisition* (pp. 245-274). Blackwell Publishing.
- Liviero, S. (2014). *Teachers' reported beliefs about the role of grammar, and their observed pedagogical practices of foreign languages teaching in England* [Unpublished doctoral dissertation]. The University of Exeter.
- Li, L. (2020). *Language teacher cognition: A sociocultural perspective*. Palgrave Macmillan.
- Long, M., & Robinson, P. (1998). Focus on form: Theory, research, and practice. In C. Doughty & J. Williams (Eds.), *Focus on form in classroom second language acquisition* (pp. 15-41). Cambridge University Press.
- Mackey, A. (2012). *Input, interaction, and corrective feedback in L2 learning*. Oxford University Press.
- Ng, J., & Farrell, T. (2003). Do teachers' beliefs of grammar teaching match their classroom practices? A Singapore case study. In D. Deterding, A. Brown & E. Low (Eds.), *English in Singapore: Research on grammar* (pp. 128-137). McGraw Hill.
- Nunan, D. (2004). *Task-based language teaching*. Cambridge University Press.
- Pajares, F. (1992). Teachers' beliefs and educational research: Clearing up a messy construct. *Review of Educational Research*, 62(2), 307-332.
- Phipps, S., & Borg, S. (2009). Exploring tensions between teachers' grammar teaching beliefs and practices. *System*, 37(1), 380-390.
- Pickering, A. (2005). Harnessing influences for change: Some implications from research for

- teacher educators. In L. Clandfield (Ed.), *Affect and self-esteem in teacher education* (pp. 17-26). IATEFL.
- Richards, J., Ho, B., & Giblin, K. (1996). Learning how to teach in the RSA Cert. In D. Freeman & J. Richards (Eds.), *Teacher learning in language teaching* (pp. 242-259). Cambridge University Press.
- Richardson, V. (1996). The role of attitude and beliefs in learning to teach. In J. Sikula, T. Buttery & E. Guyton (Eds.), *Handbook of research on teacher education* (pp. 102-119). MacMillan.
- Sinclair, J., & Coulthard, M. (1992). Towards an analysis of discourse. In M. Coulthard (Ed.), *Advances in spoken discourse analysis* (pp. 1-34). Routledge.
- Thornbury, S. (1999). *How to teach grammar*. Longman.
- Uysal, H., & Bardakci, M. (2014). Teacher beliefs and practices of grammar teaching: Focusing on meaning, form, or forms? *South African Journal of Education*, 34(1), 1-16.
- Vygotsky, L. (1986). *Thought and language*. MIT Press.
- Williams, E. (1994). English grammar and the views of English teachers. In M. Bygate, A. Tonkyn & E. Williams (Eds.), *Grammar and the language teacher* (pp. 105-119). Longman.
- Woods, D., & Çakır, D. (2011). Two dimensions of teacher knowledge: The case of communicative language teaching. *System*, 39(3), 381-390.
- Woolfolk, A. (2004). *Educational psychology*. Allyn & Bacon.

〈Abstract〉

---

## Teacher Cognition and Teaching Practice: Focusing on Teaching Language Forms in Elementary English Classes

---

Kim, Jinyoung<sup>1</sup>, Lee, Seungmin<sup>2</sup>, Son, Hyejin<sup>3</sup>, Hwang, Injeong<sup>4</sup>

Teachers' cognitions comprise knowledge and beliefs necessary for teaching academic subjects, significantly impacting the planning and execution of lessons. From the perspective, this research explores the dynamic interplay between teachers' cognitions and their teaching practices. It aims to uncover how teachers' cognitions influence their teaching practice and how their teaching experiences contribute to the development of their cognitions, particularly in teaching language forms in elementary English classes. The study involved 8 teachers, including pre-service teachers, with diverse academic and teaching backgrounds. This research examined their cognitions and analyzed their teaching practices, emphasizing teaching language forms at the elementary level. It also examined how their cognitions evolved through engaging in teaching practices. The primary findings revealed that, prior to commencing teaching practices, the teachers held more robust general cognitions compared to contextual ones. Concerning the impact of these cognitions on teaching practices, general cognitions were adapted into contextual ones for each lesson, generally aligning with teaching practice. However, in certain lessons, new contextual cognitions, conflicting with the general ones, were employed based on specific contextual factors such as learning contents and students' proficiency levels. The development of cognitions through teaching practices underscored their central role in refining existing cognitions and developing new ones. This research contributes to a clear understanding of the correlation between teachers' cognitions and their teaching practices, providing valuable insights into the development of their professional cognitions as teachers.

**Keywords** : teacher cognition and teaching practice, elementary English classes, teaching language forms, contextual approach, descriptive analysis

- 
1. Teacher, Joam Elementary School, mopirp@naver.com (Lead Author)
  2. Professor, Cheonju National University of Education, smlee88@cje.ac.kr (Corresponding Author)
  3. Teacher, Changshin Elementary School, sonhj0401@naver.com (Co-Author)
  4. Teacher, Seogyeong Elementary School, hiu0000@naver.com (Co-Author)