

예비영어교사의 사례보고서 작성을 통한 반성적 교사교육 탐색

김영숙*
충신대학교
이지연
충신대학교

Kim, Youngsook & Yi, Jyi-yeon. (2012). Exploratory study on the reflective teacher education through the pre-service EFL teachers' case writing. *Modern English Education*, 13(4), 209-238.

The purpose of the current study was to explore the role of case writing as a way to encourage pre-service English teachers to reflect on their teaching experiences and to determine the extent and types of reflection manifested in their case writing. The participants were 26 pre-service English teachers in their senior year enrolled in an undergraduate teacher development program in Korea. Case writing reports during a one-month practicum, along with focus group interview data, were qualitatively analyzed through content analysis method using computer-based qualitative research software program (Nvivo 10). It was found that many of the student teachers wrote about cases in the area of classroom teaching activities, classroom management problems, and the possible solutions to deal with the issues. With regard to the levels of reflection, most of the contents analyzed were found to be under the descriptive reflection category, which means that student teachers not only described the events but tried to provide reasons or interpretations for problems or actions. From the findings it is suggested that case writing can be used as a valuable tool for student teachers to develop their reflective capabilities as future teachers and is one way to encourage their professional growth.

[reflective teacher education/case writing/pre-service English teachers
/반성적 교사교육/사례작성/예비영어교사]

* 제1저자: 김영숙, 교신저자: 이지연

I. 서론

최근 외국어 교사양성과정에서 교사 전문성 향상을 위해 반성적 교수(reflective teaching)에 대한 필요성과 관심이 높아지고 있다. 이는 기존의 교수지식의 습득과 연습을 통한 교사훈련 프로그램보다는 현장교사나 예비교사들이 자신들의 교실수업이나 현장경험을 통해 자신의 수업을 성찰하고 전문적 교사개발을 도모하는 것을 말한다(Crandall, 2000; Murphy, 2001; Richards & Lockhart, 1996; Rodgers, 2002; Wallace, 1991). 반성적 교수의 목적은 “언어교사로 하여금 교수-학습과정에 대한 이해와 다양한 교수상황에 대처할 수 있는 전략들을 넓혀주고, 실제 교실에서 학습의 질적 수준을 향상시키고자 하는 것”이다(Murphy, 2001, p. 500). 반성적인 교사는 자신의 경험을 비판적인 시각에서 성찰하는 과정을 통해 교사로서의 자신의 신념과 행위를 더 잘 인식하게 되고, 교수행위를 다른 시각에서 바라봄으로써 수업의 질적 향상을 도모하기 위해 필요에 따라서는 적절한 행동도 취할 수 있는 교사를 말한다(Gebhard & Oprandy, 1999). 이는 최근 학습자로서의 교사란 개념과도 일맥상통하는 것으로, 반성적 교사교육에서는 교사가 훈련의 대상이 아니라 스스로 교수학습과정에 대한 지식을 구성하고 지속적인 발달을 추구하는 변화의 주체로서 인식되어야 함을 강조하고 있다(Andrews, 2008; Hatton & Smith, 1995; Richards & Farrell, 2005).

이러한 교사의 자기 성찰과 전문성 신장을 위한 반성적 교사교육의 도구로 다양한 교수전략들이 시도되고 있다. 그 중 교수일지 작성, 동료교사 또는 본인수업관찰, 교사포트폴리오 작성, 교사협력 그룹, 수업사례분석 등이 대표적인 자기성찰적 교사교육을 위한 도구라 할 수 있다. 그 중 교수일지 작성은 교사로 하여금 교실행위나 관찰에 대한 자세한 기록과정을 통해 자신의 수업을 더 잘 이해하고 차후 수업에 대한 통찰력을 제공한다는 유용성과 비록 기록하는데 시간은 걸리지만 손쉽게 이용할 수 있다는 편의성으로 인해 다른 성찰 도구에 비해 가장 많이 활용되어 왔다(Andrews & Wheeler, 1990; Boud, 2001; Ho & Richards, 1993). 교사일지와 기록이라는 점에서 다소 유사하지만 사례작성도 반성적 교사교육에서 자주 활용되고 있다(Cherednichenko, Hooley, Kruger & Mulraney, 1997; Hutchings, 1993; LaBoskey, 1992; Richert, 1992). 이는 교사가 실제 교실상황에서 야기된 문제들을 집중적으로 탐구하고 이를 동료들간에 서로 공유하면서 현장수업에서 일어나는 예측하기 어려운 문제 상황들을 해결해 나가는 전략들을 모색하게 해준다. Richert(1992)는 특히 초보교사들에게 실제 수업에서 당면한 문제점들을 스스로 성찰해 보게 하고 이를 동료들간의 협력을 통해 교수기술을 더 향상시키는 데에 사례작성은 유용하다고 강조했다.

반성적 교수의 중요성은 예비교사 준비과정에서도 유능하고 전문적인 교사 양성을 추구할 목적으로 강조되어 왔다 미리 짜여진 교육과정 내에서의 과제들,

수업관찰, 모의수업, 현장실습, 학습자나 교실환경 등에 대한 사례연구 등이 교사준비과정에서 보통 실행되어지고 포트폴리오의 형태로 최종적인 반성적 교수에 대한 평가가 이루어지기도 한다(Bax & Cullen, 2009; Hatton & Smith, 1995). 한편 예비교사들에게 반성적 사고훈련을 제대로 수행하기엔 여러 가지 어려움과 한계도 있음이 지적되고 있다(김현진, 2009; 박영예, 2009; Hatton & Smith, 1995; Youngsook Kim, 2007). 이는 실제 현장교사로서의 경험이 아니기 때문에 이론이나 학문적 고찰로 끝내기 쉽다는 것과 예비교사들이 교수기술 훈련에서 잠시 벗어나 새로운 사고 경험을 제공할지는 몰라도 지속적인 반성적 사고훈련으로 이어지기가 어렵다는 사실이다. 또한 반성적 사고를 위해서는 메타인지적 기술과 메타교수 기술이 요구되며 상당한 교수지식의 노하우가 축적될 필요성도 있다. 그럼에도 불구하고 현장교사들이 실제 수업현장에 뛰어들게 되면 가르치는 일뿐 아니라 교무행정 등의 잡무로 더더욱 바빠지므로 미리 예비교사 훈련 때부터 반성적 교수훈련을 적극적으로 시도해야 한다고 Hatton과 Smith(1995, p. 38)은 주장하고 있다.

교사양성과정 중 필수 교육과정으로 이수하는 현장실습은 비록 4주간의 짧은 기간이지만 예비교사들에게 대학에서 배운 지식과 기술을 실제 현장 교실에서 적용해 볼 수 있는 기회를 제공하기 때문에 매우 중요한 부분이라 할 수 있다. 예비교사들은 실제 교수경험을 통해 교수 이론과 실제 학교 현장간의 연계성을 시도해보게 되고 또한 자신의 교직관에 대해서도 성찰해볼 수 있는 기회를 갖게 된다(김자영, 2007; Soyoung Lee, 2007). 실제로 교과교육 수업에서 수업참관이나 모의수업 등의 교수훈련을 통해 간접적인 교수경험을 할 수도 있지만, 현장에서 이루어지는 실습경험은 예비교사들에게는 학생의 관점에서 교사의 관점으로 시각 전환의 계기를 마련해 주는 중요한 시점이라고 할 수 있다(Vélez-Rendón, 2006). 따라서 예비교사들이 실습을 통해 교수지식, 교수방법, 신념, 교과지식, 교사 전문성 등을 어떻게 스스로 내면화하고 알아가는지 예비교사들의 시각과 경험을 바탕으로 한 성찰 연구가 필요하다.

본 연구는 예비영어교사양성 프로그램에서 반성적 교사교육의 중요성을 인식하고 예비교사의 자기 성찰과 반성적 교수훈련을 위한 사례작성¹의 유용성과 활용 가능성을 탐색하고자 하였다. 외국의 경우 TESOL 예비교사교육 프로그램에서 ‘사례들’은 교수현장에서 일어나는 실제 다양하고 복잡한 문제들을 접할 수 있는 기회를 제공하고 문제해결을 위한 성찰과 토론의 장을 마련해준다는 점에서 그 활용 가치가 높아지고 있다(Cherednichenko et al., 1997; Jackson, 1997; Merseth, 1996; Richards & Farrell, 2005). 우리나라의 경우 예비교사교육 프로그램에서 반성적 교사교육에 관한 연구는 많이 수행되었으나 교수일지나 모의수업 분석이 대부분이고(김영숙, 이지연, 2010; 김현진, 2009; 박영예, 2009; Youngsook Kim, 2007) 사례보고서를 반성적 교사교육의 도구로

¹ 본 연구에서 사례보고서를 쓰는 행위는 ‘사례작성’으로 칭한다.

활용한 연구는 거의 없는 실정이다. 따라서 본 연구의 구체적인 목적은 교생실습 기간에 수업현장에서 일어나는 문제 중 한가지 사례를 집중적으로 관찰, 탐구한 사례분석 연구를 통해 예비영어교사들의 성찰 내용과 성찰 유형은 무엇인지, 그리고 성찰의 정도는 어떠한지 이를 알아보는 것이다. 구체적인 연구문제는 다음과 같다.

- 1) 사례보고서에 나타난 사례의 내용은 어떤 양상(유형)을 띠는가?
- 2) 사례보고서 작성에 나타난 예비영어교사들의 반성적 성찰의 수준이나 단계는 어느 정도인가?
- 3) 사례보고서 작성은 예비영어교사들의 전문성 훈련에 어떤 도움을 주는가?

II. 이론적 배경

1. 반성적 교사교육

일반적으로 교육학에서는 교사교육에 관하여 크게 네 가지 전통을 요약할 수 있다(Valli, 1992, pp. 161-168). 첫째, 학문적 전통인데 이는 학교에서 학생들이 배워야 할 지식 내용의 체계를 전수하기 위해 이를 습득하는 지식훈련의 과정으로 교사교육을 바라보는 것이다. 둘째는 사회 효능적 관점으로, 이는 그간의 연구를 통해 축적된 효과적인 교수방법들을 연습하고 개발하는 것을 말한다. 셋째, 발달론자적인 관점이다. 이는 교사가 학생들의 성장과정이나 사고패턴, 행동의 변화에 대해 이해하고 그들을 어떻게 효과적으로 가르칠 수 있을지에 역점을 두는 것이다. 마지막으로 사회재구성주의적 전통인데, 이는 교사가 사회적으로 변화하는 교실환경과 학생들의 특성에 맞게 스스로 교수행위에 변화를 모색해야 한다는 관점이다. 이러한 관점들은 서로 중복되는 양상을 보이기도 하지만 각각의 장단점을 살려 교사양성과정에서 채택해야 한다고 Valli(1992)는 주장한다.

한편 외국어 교사의 전문성 신장을 위한 교사교육모형도 다각적으로 변화해왔다. Freeman(1989)은 언어교사 교육 모형에 필요한 네 가지 요소를 ‘교수과정에 대한 지식, 기술, 태도, 그리고 인식’이라고 제시하면서 교수 행위는 이 네 가지 요소를 바탕으로 한 역동적인 의사결정 과정이라고 하였다. Wallace(1991)는 기존의 교수 기술과 지식 전수 중심의 교사교육은 실제 현장과의 연계성이나 교사 전문성 개발에 효과적이지 못한 점을 지적하면서 교사들의 경험에 근거한 반성적 교수모형을 제시하였다. Wallace(1991)의 반성적 교수모형은 교사의 전문성을 신장시키는 실질적인 활동으로 교사의 수업 성찰 과정을 중요시하며, 이 과정은 교사의 지속적이고 부단한 노력이 요구된다고 강조하고 있다. 이러한 반성적

교수는 교사들이 교육수행의 본질이나 의미를 비판적으로 성찰하는 것을 요구하는데, 이는 교사로 하여금 교수행위에 변화를 가져오도록 하고 더욱 다양한 교수 방안을 모색하게끔 하여 교수에 자신감을 부여해준다(김우형, 2009; Bax & Cullen, 2009; Hyun Jin Kim, 2009; Richards, 1991; Richards & Lockhart, 1996; Schön, 1983). Bax와 Cullen(2009)은 반성이 단지 교사교육프로그램의 목표에만 기술되는 것으로 그치는 경향이 있다고 지적하면서 실제 프로그램의 교육과정 내에 토론과 분석이 가능하도록 구체적인 성찰활동이 명시되어야 함을 강조했다.

교사교육에서 반성의 개념은 고대 철학자들의 사고에 영향을 받아 20세기 초 Dewey(1993, Hatton & Smith, 1995, p. 33 재인용)에 의해 처음 언급되었다. 이는 주로 어떤 문제해결을 위한 적극적인 사고의 방식으로서 기존의 신념체거나 지식을 바탕으로 서로 연관된 아이디어들을 논리적으로 재검토하는 적극적이고 의도적인 인지과정을 의미한다. 이는 또한 반성적 사고로만 끝나지 않고 행동의 변화를 가져오는 반성적 행동으로 이어져야 한다는 것이 Schön(1983)의 주장이다. Schön(1983, 1987)은 행동을 수반한 반성의 개념을 도입하면서 교사들이 반성적 사고과정을 통해 실제 문제해결을 시도했는지, 행동이나 태도에 변화가 일어났는지가 중요하다고 강조했다. 이는 반성적 사고와 행동이 동시에 이루어질 수 있도록 의도적이고 철저한 사고력과 행동실천력을 요구하는 교사의 전문적 능력을 의미한다고 볼 수 있다.

학습자 또는 교사들의 반성의 과정이나 반성의 수준을 규명하기 위한 연구도 꾸준히 있어왔다(Bartlett, 1990; Hatton & Smith, 1995; Ho & Richards, 1993; LaBoskey, 1992; Mezirow, 1990; Moon, 1999; Kyung Sun Park & Kilryoung Lee, 2010). 일반적으로 학습자들의 성찰일지를 통해 학습 경험이나 학습 내용의 내면화 과정을 살펴볼 수 있는데, 반성적이고 비판적 사고는 학습자 스스로 인식하는 수준보다 더 깊은 차원의 사고를 요구한다(Bartlett, 1990). 한편, Moon(1999)은 교사의 비판적 사고력 발달 단계를 학습의 단계에 비유하였는데, 그는 학습단계를 가장 기초적인 인지단계(noticing)에서부터 의미부여 단계(making meaning), 그리고 가장 높은 단계인 변혁을 가져오는 학습(transformative learning)으로 분류하였다. 그는 교사교육이 바로 학습자로 하여금 의미를 재구성하고 반성적 사고를 유도해야 한다고 강조했다. Mezirow(1990)은 반성을 세 단계 즉 내용에 대한 반성, 과정에 대한 반성, 그리고 전제에 대한 반성으로 구분하고 마지막의 전제에 대한 반성이 가장 높은 차원의 사고이며 이 단계를 통해서 학습자가 스스로 변혁을 추구하고 학습에 변화를 가져올 수 있다고 주장하였다. 또한 예비교사들에게 반성적 사고를 유도하고 이를 평가하여 교사의 전문성 개발에 적극적으로 활용할 수 있도록 강구하는 연구들도 늘어나는 추세이다(Bax & Cullen, 2009; Pedro, 2006; Youngsook Kim, 2007; Whipp, 2003).

반성의 수준이나 단계에 대해 명확히 규명하는 것은 쉬운 작업이 아니지만 Hatton과 Smith(1995)은 시드니대학에서 예비교사들의 반성적 사고를 돕기 위해

반성에 대한 조작적 정의와 그 실제 예들을 연구하였다. 그는 반성을 “교수행위에 개선을 가져올 수 있는 행동에 대한 의도적인 사고행위”(p. 40)라고 정의하고 반성의 수준을 다음 네 가지 유형으로 나누었다.

- 1) 기술적 쓰기(descriptive writing): 사건이나 상황의 단순 기술에 그치는 것으로 그 사건에 대한 성찰이나 원인 규명에 대한 시도가 없는 단계
- 2) 기술적 반성(descriptive reflection): 기술한 사건이나 상황에 대한 개인적인 판단이나 해석을 제공하고자 함.
- 3) 대화적 반성(dialogic reflection): 스스로 자신과의 대화를 통해 가능한 원인을 모색하고 사건을 되돌아보면서 성찰을 시도함.
- 4) 비판적 반성(critical reflection): 좀 더 역사적, 사회적, 정치적 맥락에서 그 사건이나 행위를 인식하고 행동의 근거를 찾고자 비판적 성찰을 시도함.

이 중 첫 단계인 기술적 쓰기는 엄격히 말하면 반성의 단계라고 할 수는 없지만 반성적 사고가 일어나기 위한 첫 단계로서 사건이나 수업행동을 상세히 기록하는 기본적인 과정이라 할 수 있다. Hatton과 Smith(1995)는 예비교사 양성과정에서 다양한 반성적 도구들(보고서, 현장실습 후 자기평가, 저널쓰기, 모의수업 비디오성찰, 동료인터뷰 등)을 통해 자료를 수집한 결과, 보통 에세이과제나 보고서를 통해서 반성적 성찰의 흔적을 많이 찾아볼 수 있다고 보고했다. 반성의 단위를 빈도분석 한 결과 비판적 반성은 그 예가 많지 않았으며, 기술적 반성이 60-70%로 가장 많았고 그 다음으로 대화적 반성이 30%로 나타났다고 발표했다.

Pedro(2006)도 예비교사들의 사례보고서 작성을 통해 나타난 성찰활동을 조사하였다. 25명의 예비교사들은 한 학기 현장실습 기간 동안 자신들의 교수활동을 스스로 관찰하고 수업에서 일어나는 문제들에 대해 사례보고서를 작성하였는데, 분석한 결과 다양한 수준의 반성을 확인할 수 있었으나 24% 정도는 심도있는 분석이나 비판적인 수준의 반성은 미흡했다고 Pedro(2006)는 보고했다. Youngsook Kim(2007)은 예비영어교사들의 반성적 성찰을 도모하고 교수활동에 대한 전문성 함양을 위해 저널작성에 나타난 반성의 양상과 정도를 연구하였다. Hatton과 Smith(1995)의 반성 수준을 활용하여 저널을 의미단위로 내용분석한 결과 기술적 반성이 47%로 가장 빈도가 높았고 그 다음이 기술적 쓰기(39%) 비판적 반성은 14%로 가장 낮은 것으로 분석되었다. 앞서 Pedro(2006)의 연구에서도 보듯이 실제 고도의 비판적인 반성 수준까지 예비교사 훈련과정에서는 어려움이 있음을 알 수 있다.

2. 교사교육에서 사례분석의 활용

사례분석은 흔히 법학, 경영학, 의학 등의 학문분야에서 많이 활용된 연구방법 중의 하나이다. 이는 실제 사건이나 현장의 문제에 대해 성공적인 모범사례를 연구하고 그 과정을 분석해봄으로써 원칙을 발견하는 것을 말한다. 사례를 활용하여 학생들의 적극적인 참여와 토론을 유도한 하버드 법학전문대학원의 교수방법은 너무나도 잘 알려져 있다. 실제 교육학 분야에서 사례연구 분석은 최근에 이르러서야 도입되었는데(Shulman, 1992), 1986년 카네기 재단이 운영한 ‘전문직 교사를 위한 카네기 태스크포스 팀’은 사례연구가 교사교육 과정에서 더 많이 활용되어야 한다고 제안하였다(Richards & Farrell, 2005).

교사교육이나 교육현장에서 사례분석은 수업의 사례나 현장 사례연구 등을 통해 교육수행에 대한 정보를 수집하여 그 수집된 정보를 통해 일련의 원칙을 이끌어내게 된다. 교실현장에서 사례란 ‘실제 상황, 곧 삶의 단면에 대한 서술’로서, 이는 교사들에게 실제 교실상황에서 야기될 수 있는 문제들을 탐구할 기회를 제공한다(Richards & Farrell, 2005). 여기서 사례의 핵심적인 요소는 그것이 실제 상황에 토대를 둔 사실(real)이라는 점과 연구의 가치가 있고 사용자에게 토론을 위한 자료를 제공한다는 점이다(Jackson, 1997; Merseth, 1996). 이러한 실제 사실에 근거한 사례들은 교사교육에서 매우 중요한데, LaBoskey(1992)는 아래 인용에서 보여주듯 사례분석을 통해서 초보교사들은 교수현장에서 발생하는 복잡한 문제들에 의해 압도되지 않고 다양한 관점에서 문제를 체계적이고 심층적으로 검토하고 분석할 수 있는 안목을 갖게 된다고 하였다.

What is hoped is that in the process of doing these assignments, novice teachers . . . may learn to appreciate the complexity of the teaching task without becoming overwhelmed by it; in carefully analyzing one piece of the puzzle, students often find that other pieces fall into place more easily. In addition, they may learn how to approach future problems more systematically and be reassured by that ability. They may learn the importance of triangulation- the need to gather more data from a variety of sources before drawing any conclusions. (p. 178)

교사교육에서 사례는 결정적 사건과는 유사한 점이 있지만 사례의 경우 그 출발이 수업에서 발견한 의도하지 않은 결정적 사건의 인식에서 시작된다는 점이 다르다. 결정적 사건분석은 교사가 자신의 수업에서 예기치 못하게 발생한 사건을 되돌아보면서 그 의미를 성찰하는 것을 말하는데, 보통 사례연구는 결정적 사건보다는 다루고자 하는 범위가 더 넓다고 할 수 있다(Richard & Farrell, 2005). 실제 반성적 경험을 토대로 한 사례연구를 제대로 수행하기 위해서는

교수현장에서 발생한 문제를 발견하고 이 문제가 어떻게, 왜 발생했는지에 대한 답을 찾아가는 문제 해결과정에 대한 오리엔테이션 또는 연구에 대한 기술이 필요하다. 여기에는 정확한 관찰, 진지하고 세밀한 기록, 명확한 글쓰기 능력, 체계적 검토 등이 포함된다(LaBoskey, 1992).

사례연구는 예비교사들 또는 현장교사들로 하여금 서로 자신의 교수경험을 통해 문제해결 전략을 서로 공유하는 장을 마련해주고 그 문제를 바라보는 통찰력과 원칙에 도달하는 기초를 제공한다. 사례에는 두 가지 유형이 있는데 하나는 교사가 교실에서 직접 경험한 문제를 기록하고 성찰한 사례연구이고, 다른 하나는 다른 교사가 실행한 사례연구이다. 교사가 직접 사례를 기록하고 성찰할 경우, 교사는 교실에서 일어나는 유사한 문제들에 대한 대안을 강구할 수 있고 또 예측 불가능한 교실상황에서 유연하게 대처할 수 있는 수업 운용능력을 개발할 수 있다(Olshtain & Irit, 1998, Richards & Farrell, 2005, p. 132에서 재인용). Richards와 Farrell(2005)은 다양한 교수환경의 외국어 교사들로부터 수집한 사례들을 소개하면서 사례연구의 특성을 다음과 같이 요약하고 있다.

- 1) 사례연구는 교육수행에 있어서의 문제점을 토론하는데 사용될 수 있는 실제 상황에 대한 정보 수집을 초점으로 한다.
- 2) 사례연구는 우리가 더 알기 원하는 상황이나 사건에 초점을 둔다.
- 3) 사례연구는 기록한 상황에 함축된 암시들에 대한 통찰을 제공한다.
- 4) 사례연구는 다른 교사들을 위한 교육적인 정보를 제공한다.
- 5) 사례연구는 특정 상황에 대해 상세히 기술한다. 그러나 그러한 상황에 대한 분석이나 해석을 반드시 포함하지는 않기 때문에, 독자로 하여금 주체적으로 자료에 대한 분석이나 해석을 할 수 있게 한다(방영주 역, 2009, p. 198).

교사가 현장에서 사례연구를 제대로 수행하기 위해서는 위에서 언급한대로 정확한 관찰과 세밀한 기록 등의 기술이 필요한데, 수행 절차를 간략하게 소개하면 다음과 같다(Richards & Farrell, 2005, p. 132-137). 첫째, 사례연구 자료의 발견이다. 교실수업에서 발생한 결정적 사건이나 수업상황이 자료수집의 토대를 제공한다. 둘째, 사례연구의 주제를 발견하는 것이다. 교실에서 일어나는 사건이 단지 일화에 대한 서술에 그치고 그로부터 의미있는 성찰과 결론이 제시되지 않으면 큰 의미가 없다. 따라서 사례연구를 위한 주제는 좀 더 중요한 의미와 가치를 부여할 수 있도록 선택되어야 한다. 수업의 모든 상황보다는 수업의 특정한 단계에서 발생한 문제나 특정한 학습활동에 초점을 둘 때 주제인식이 가능하다. 셋째, 사례보고서의 작성이다. 여기에는 상황의 기록, 문제점에 대한 개요, 그리고 실행된 해결방안에 대한 설명이 포함된다. 넷째, 사례연구의 활용이다. 사례의 목적은 그것이 수업에 대한 토론이나 성찰을 위한 주제로

사용되는 것이다. 따라서 사례연구는 피드백이나 토론을 위해 공유할 수도 있고 또 그 문제에 대한 창조적이고 비평적인 해결방안을 모색할 수 있는 도구로도 활용 가능하다.

III. 연구방법

1. 연구대상

본 연구는 서울의 한 4년제 사립대학교 영어교육과 4학년 교육실습생 26명의 학생을 연구 대상으로 하였다. 이들은 아래 표 1에서 보듯이, 2012학년도 1학기 기간 중 4주 동안 일반 중학교, 일반 고등학교, 대안학교 및 특수목적학교(비즈니스고등학교, 상업고등학교)에 배정되어 영어교육과 교육실습을 받았다. 실습생 중 남학생은 13명, 여학생은 13명으로 동일한 성별의 비율로 참가한 것으로 나타났다. 이들은 매주 영어수업 참관이나 수업실연 후 그 수업을 반추해보고 성찰하는 활동으로 수업일지를 작성하였다. 실습직후에는 한 가지 사례에 초점을 맞추어 사례보고서를 제출토록 하였고 그 결과 총 26개의 사례보고서가 수집되었다.

표 1
연구참여자의 성별 및 실습학교유형별 분석 결과

구 분	실습학교 유형				합계	
	중학교	고등학교	대안학교	특수목적학교		
성별	남	5	5	3	0	13
	여	4	4	3	2	13
합 계	9	9	6	2	26	

이를 위하여 실습 전 오리엔테이션을 갖고 상세한 안내문 제시와 함께 수업일지와 사례보고서 작성방법에 대해 구체적으로 설명하는 시간을 가졌다. 또한 사례보고서 내용을 좀 더 심층적으로 분석하고 실습생들의 사례보고서 과제에 대한 의견을 수렴하고자 26명의 학생들 중에서 4명을 선정하여 집단 면담을 실시하였다.

2. 연구자료의 수집

1) 사례보고서 작성

사례보고서 과제의 목적은 일차적으로 교육실습생들이 교사양성과정에서 배운 이론과 지식을 실제 현장에서 적용해보고 반추해보는 활동을 통해 교사의 전문성 함양을 도모하기 위함이다. 뿐만 아니라 이러한 예비교사들의 사례보고서는 대학의 교사양성과정에서 이론과 현장과의 괴리를 줄이고 예비교사의 현장적응능력 배양을 위한 교사양성 프로그램 개선에 도움을 줄 수 있다.

이러한 취지 하에, 본 연구에서는 교육실습생들에게 실습기간 중 수업참관, 학생상담 및 관찰, 실제수업지도, 연구수업 등에서 발견한 문제점에 초점을 맞추어 한 가지 사례를 꾸준히 기록하고 성찰하도록 하였다. 여기서 문제점이란 교실 수업 및 수업 외 상황에서 발생한 예기치 못한 문제가 될 수 있으며 그 문제의 범위는 교사와 학생간의 문제, 학생의 수업태도나 동기문제, 학업수준이나 수업관련활동 등 다양하다. 사례의 주제를 정하고 그에 대해 최종사례보고서로 작성, 제출하기 위해서 우선 실습기간 중 일주일에 1회 이상의 수업일지를 작성토록 했다. 또한 작성한 수업일지는 교육실습생들만을 위한 홈페이지지킴이에 매주 올려서 서로 읽고 피드백을 주도록 하여 반성의 과정을 돕고자 하였다.

4주간의 실습을 마친 후에는 1주일 내에 3-5쪽 분량의 사례보고서를 제출토록 했는데, 서술방법은 그간 심도있게 관찰하고 반추한 한 가지의 사례를 선택하여 보고서 형식으로 작성하되 아래의 내용을 포함하여 기술하도록 하였다.

- 1) 자신이 발견한 문제점이나 사례는 무엇인가?
- 2) 왜 이것이 문제가 된다고 생각하는가?
- 3) 그 문제의 상황은 무엇인가?
- 4) 이 문제에 대한 해결방안을 제시한다면 무엇인가?
- 5) 만약 자신이 교사라면 어떻게 대처할 것인가?
- 6) 이 문제/사례를 통해 배운 것은 무엇인가?

앞서도 기술했듯이 사례의 발견은 수업에서 일어난 어떤 특별한 사건이나 결정적인 사건을 상세히 관찰하고 기록하는 데서 시작된다. 따라서 어떤 특정 수업시간에 초점을 맞추어서 수업일지를 자세히 기록하는 것이 무엇보다도 중요한데, 기록한 이후에는 그에 대한 분석과 해석 등이 추가로 보완되어야 함을 강조하였다.

2) 집단 면담

예비영어교사들이 실습기간 동안 사례보고서 과제를 수행하면서 느낀 점(유익했던 점, 어려웠던 점, 개선점 등)이나 자신의 수업관찰이나 수업성찰의 정도에 대한 자가평가 등을 알아보기 위하여 4명의 실습생을 대상으로 집단면담을 실시하였다. 피면담자는 실습학교 급별로 중학교 2명, 고등학교 2명(이 중 대안학교도 2명 포함)으로 하되 남녀 각각 2명씩 골고루 포함되도록 하였다. 면담은 실습이 끝난 후 4주 이내에 연구자의 연구실에서 모두 함께 집단으로 실시하였으며, 몇 개의 질문을 미리 주고 생각해 보도록 한 후 자유롭게 의견을 말하도록 하였다. 면담 시 피면담자들의 동의를 구하여 음성녹음으로 녹화하였고 면담기록도 병행하였다. 면담은 반구조화된 면담의 형태를 취했으며, 기본질문 이외에 주요질문은 다음과 같았다.

- 1) 사례보고서를 쓰면서 한 달 동안 자신의 수업관찰, 성찰도 등에 대해 스스로 평가해본다면 어떠한가? 만약 이런 사례연구를 하지 않았을 때와 비교해본다면 어떠한가?
- 2) 그 발견한 사례를 집중관찰·성찰·연구하면서 교사로서의 전문성 발달이나 수업현장이해에 어느 정도 도움이 되었다고 생각하는가?
- 3) 사례보고서 과제를 쓰면서 유익했던 점은 무엇인가? 무엇을 배울 수 있다고 생각하는가?

3. 자료분석 방법

본 연구에서 수집된 자료에 대하여 질적 자료분석 프로그램인 Nvivo 10을 활용하여 사례보고서의 내용분석과 면담자료 내용분석을 실시하였다. 사례보고서 내용분석을 위해서 1차적으로는 Lincoln과 Guba(1985), Bodgan과 Biklen(2003)의 질적 자료 분석 방식에 따라 26개의 사례보고서들에서 발견되는 의미있는 양상들에 주목하여 반복적으로 읽었고, 그 안에서 발견되는 양상들을 의미단위로 범주화하여 Nvivo 프로그램 상에서 코딩화하였다. 이 때 의미단위는 짧게는 2-3개의 문장에서부터 한 문단에까지 이르는 경우도 있었다. 그리고 나서 코딩된 유형들간의 위계관계를 살펴면서 Glaser와 Strauss(1967)의 귀납법적인 방식에 의거한 근거이론에 따라 유형들간의 위계체계를 구축했다. 이러한 방식으로 구축된 코딩체계 및 코딩의 예를 살펴보면 아래 캡처된 그림 1과 같다.

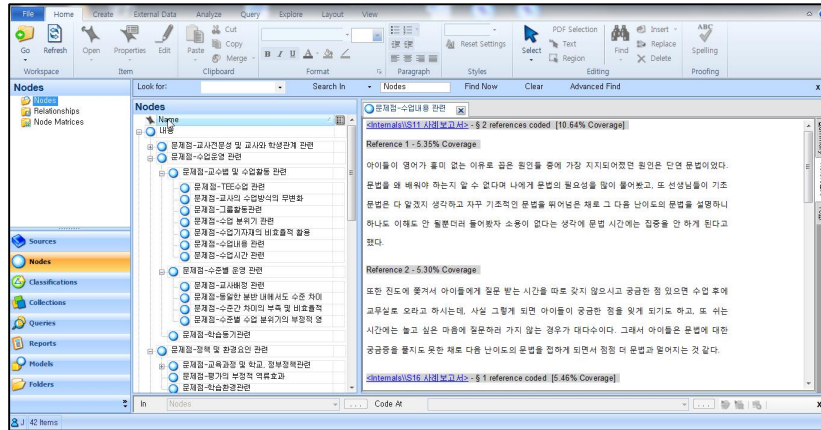


그림 1 NVivo10을 활용한 사례보고서 분석

이와 같이 내용 측면에서 1차 코딩된 사례들을 대상으로 동일한 프로그램을 활용하여 반성의 수준이나 단계가 어느 정도인지 분석하였다. 반성적 사고의 수준을 가늠하기 위한 분석틀은 크게 일반 학습과정에 초점을 맞춘 Mezirow(1991)의 분석틀과 교사교육에 초점을 맞춘 Hatton과 Smith(1995)의 분석틀을 대표적으로 들 수 있다. 본 연구에서는 반성적 예비교사교육에서 많이 활용되어 온 Hatton과 Smith(1995)의 분석틀이 적합하다고 판단되어 이들이 제시한 네 가지 반성적 수준을 사용하였다. 이는 다시 말하면 기술적 쓰기, 기술적 반성, 대화적 반성, 비판적 반성의 네 단계를 말한다. 이 중 기술적 쓰기는 사건이나 상황의 단순 기술에 그치면서 그 사건에 대한 성찰이나 원인 규명에 대한 시도가 없는 단계로서 아래에 제시한 예에서와 같이 반성의 흔적이 없고 단순히 사건이나 상황을 기술해놓은 예가 이 유형으로 코딩하였다.

<기술적 쓰기의 예>

기본 반을 같이 팀티칭 하시는 선생님은 50 대 후반의 남자 선생님 이셨다. 선생님께서는 팀티칭 하는 교사처럼 하시는 것이 아니라, 그런 학생들에 대한 제제를 하지 않으시고, 원어민 선생님도 돕지 않으시고, 그냥 멍뚱뚱 창문만 바라보고 서 계셨다. 이 수업은 팀티칭이 아니라, 그냥 원어민 선생님의 단독수업에, 한국인 선생님이 가만히 서 계시는 수업이었다. [S23-여-중학교²]

반성의 시도가 없는 기술적 쓰기와 달리, 사건이나 상황에 대한 반성을 포함하고 있는 사례들은 기술적 반성이나 대화적 반성, 비판적 반성 중의

² 수집된 사례보고서는 사례보고서 작성자의 일련번호, 성별, 실습학교유형에 따라 기호화시켰다. 예를 들어, 'S23-여-중학교'는 일련번호 23의 실습생이 작성한 사례보고서로서 이 실습생은 여학생이었으며 일반중학교에서 실습하였음을 의미한다.

하나로 분류하였다. 그리고 이 세 가지 유형간의 구분은 언급한 사건이나 상황이 일어나게 된 이유 및 이에 대한 해결책 제시의 근거에 따라 하였다. 즉, 기술적 반성은 아래의 발췌에서 보듯이 기술한 사건이나 상황의 원인 및 이에 대한 해결책을 개인적인 판단이나 영어교육적 이론 측면에서 제시하려는 경우로 분석하였다.

<기술적 반성의 예>

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]

한편, 대화적 반성은 스스로 자신과의 대화를 통해 사건이나 상황의 원인 및 해결책을 모색하려는 경우로 분석하였다. 아래의 예에서와 같이 자기 자신에게 질문을 하고 이를 답하는 대화의 방식을 취하며 반성하는 경우를 이 유형으로 분석하였다.

<대화적 반성의 예>

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]

마지막으로 비판적 반성은 앞선 두 가지 유형과 달리 역사적이거나 사회적, 정치적 맥락에서 그 사건이나 행위를 인식하고 행동의 근거를 찾고자 하는 시도를 이에 해당되는 것으로 분석하였다. 이는 아래의 발췌 예에서 보듯이 반성의 과정 중 사회적 관점 및 역사적 근거에 대한 언급이 나오는 경우 이 유형에 해당되는 것으로 분석하였다.

<비판적 반성의 예>

<생략> 수준별 학습이 많은 아이들에게 ‘낙인’으로 작용이 되어 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]

한편, 녹음된 면담자료는 모두 전사한 후 이를 면담 시 사용한 반구조화된 질문 별로 분류하였다.

IV. 연구결과 및 논의

1. 사례보고서의 내용분석 결과

본 연구에서 수집된 사례보고서에서 영어교육적으로 유의미하게 나타난 의미단위들을 내용 별로 분류하여 본 결과, 이는 교실 수업현장에서 발견되는 문제점 및 이에 대한 해결방안 측면으로 크게 구분되어 나타났다. 그리고 각각의 유형은 다시 교사전문성 및 교사와 학생관계에 관련된 반성, 수업운영과 관련된 반성, 정책 및 환경요인과 관련된 반성으로 구분되었다. 이처럼 코딩된 사례와 사례출처를 내용별, 연구 대상자의 성별, 연구 대상자의 실습학교 유형별로 빈도분석한 결과를 제시하면 표 2와 같다.

본 연구에서 수집된 사례보고서에서 현장수업과 연관하여 의미있는 것으로 분석된 단위들을 내용별로 분류하여 본 결과, 여학생들(38.1%)보다 남학생들(61.9%)의 사례보고서에서 그 빈도가 더 높게 나타났다. 즉, 연구 대상자의 성비가 각각 13명으로 서로 동일한 상황에 비추어 볼 때 이와 같은 비교를 해보는 것도 가능하다고 본다. 이는 남학생들이 여학생들에 비해 교실 현장에 발견되는 상황에 대한 문제의식이나 그에 대한 해결방안제시에 있어서 상대적으로 더욱 적극적인 성향이 있음을 나타내준다.

한편, 실습학교 유형별로 보았을 때에는 일반 중학교(34.6%)나 일반 고등학교(34.6%)에 비해 대안학교(23.1%)의 수가 더 적었음에도 불구하고 대안학교에서 실습한 연구 참여자들의 사례보고서에서 의미있는 단위로 분석된 자료들이 상대적으로 더 많았음(일반 중고등학교는 각각 33.1%, 34.7%, 대안학교 29.7%)을 알 수 있다. 이는 일반학교들에 비해서 대안학교에서 상대적으로 두드러져 보이게 발견되는 긍정적이거나 부정적인 특성이 사례보고서에 많이 언급되었기 때문인 것으로 추측된다.

표 2
코딩된 사례의 내용별 빈도분석결과

내용유형	구 분						각 구분별 총계
	성별		실습학교별				
	남	여	중학교	고등 학교	대안 학교	특수목 적학교	
교사전문성 및 교사와 학생관계상의 문제점	7 (5.93)	3 (2.54)	2 (1.69)	4 (3.39)	4 (3.39)	0 (0.0)	10 (8.47)
수업운영상의 문제점	37 (31.4)	24 (20.3)	21 (17.8)	22 (18.6)	17 (14.4)	1 (0.85)	61 (51.7)
정책 및 환경요인상의 문제점	7 (5.93)	5 (4.24)	1 (0.85)	3 (2.54)	8 (6.78)	0 (0.0)	12 (10.2)
소 계	51 (43.2)	32 (27.1)	24 (20.3)	29 (24.6)	29 (24.6)	1 (0.85)	83 (70.3)
교사전문성 및 교사와 학생관계상의 해결방안	4 (3.39)	1 (0.85)	2 (1.69)	3 (2.54)	0 (0.0)	0 (0.0)	5 (4.24)
수업운영상의 해결방안	17 (14.4)	11 (9.32)	12 (10.2)	8 (6.78)	6 (5.08)	2 (1.69)	28 (23.7)
정책 및 환경요인상의 해결방안	1 (0.85)	1 (0.85)	1 (0.85)	1 (0.85)	0 (0.0)	0 (0.0)	2 (1.69)
소 계	22 (18.6)	13 (11.0)	15 (12.7)	12 (10.2)	6 (5.08)	2 (1.69)	35 (29.7)
총 계	73 (61.9)	45 (38.1)	39 (33.1)	41 (34.7)	35 (29.7)	3 (2.54)	118 (100.0)

*괄호 안은 백분율(%)을 나타냄

사례보고서 분석으로부터 의미단위들을 내용 유형 측면에서 살펴보면, 이는 표 2에서 보듯이 교사전문성 및 교사와 학생관계상의 문제점(8.47%) 및 해결방안(4.24%), 수업운영상의 문제점(51.7%) 및 해결방안(23.7%), 정책 및 환경요인상의 문제점(10.2%) 및 해결방안(1.69%)으로 구분되었다. 이 중 문제점에 대한 반성의 내용이 전체 반성의 70.3%를 차지하며 해결방안에 대한 반성(29.7%)보다 더 높은 분포를 나타냈고, 그 중에서도 수업운영상의 문제점에 대한 반성이 그 중 가장 높은 분포로 나타났다. 이는 아마도 교육실습생인 연구참여자들에게는 수업참관 또는 수업지도의 경험이 그들에게는 가장 큰 문제점으로 인식되었던 것으로 보인다.

위에서 살펴본 유형들을 각각 살펴보면, 첫째 교사전문성 및 교사와 학생관계상의 문제점에 대한 유형은 아래 그림 2에서 보듯이 교사와 학생간 상호작용의 문제, 교사의 전문성 신장여건 및 노력상의 문제, 원어민 교사 관련 문제 등의 세부 유형들로 구분될 수 있었다.

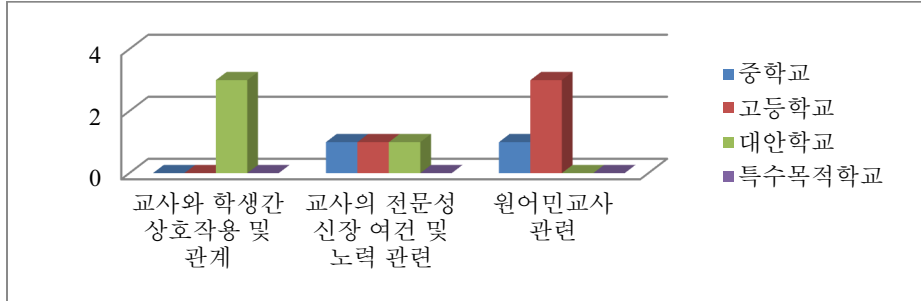


그림 2 교사의 전문성 및 교사와 학생간의 관계상의 문제점 분석결과

이와 같은 항목들은 아래의 발췌에서 보듯이, 교사(또는 교생)와 학생들과의 관계가 안정되지 못해 그로 인해 수업에까지 전이되거나, 학생들이 교사(또는 교생)와의 상호작용 자체를 아예 기대하지 않는 등 상호작용 구축상의 어려움들에 대한 것이었다.

그들과 대화를 나누려고 노력했다. 나의 질문들은 대부분 수업이 어떻게 이루어지고 있는냐에 관한 것이었다. 앞으로 우리 반에서 학생들과 수업을 하게 될 텐데 수업을 어떻게 준비해야 할지 알고 싶어서였다. 학생들은 학생들 절반은 자고 나머지 학생들의 절반은 자기 하고 싶은 것을 한다고 하였고, 나머지 학생들은 수업을 듣는다고 하였다. 그리고 학생들에게 어떤 수업을 했으면 좋겠냐고 물어보니 그냥 선생님은 칠판에다가 오늘 수업 내용을 다 적고 학생들에게 노트에다가 정리를 하라고만 하는 것이었다. [S3-남-대안학교]

교사전문성 측면과 관련해서 교사들에게 주어진 업무들이 많아서 수업준비를 하거나 자신의 전문성 신장에 시간을 할애하기가 어려운 점을 언급하였다. 또는, 원어민 교사가 학생의 수준 및 성향을 충분히 파악하려는 노력을 하지 않거나 한국인 교사와의 팀티칭을 효율적으로 이끌지 못하는 점 등이 언급되었다.

또한 교사들은 영어수업의 전문성을 가질 필요가 있다. 전에 담당선생님께 영어로 진행되는 수업에 대해 질문을 한 적이 있는데, 선생님은 학생, 선생님 모두 영어로 진행되는 수업에 대한 준비가 되어 있지 않다고 하셨다. 학생들이야 그렇다 치더라도 학생들에게 영어를 가르치는 교사가 영어로 수업을 진행하는 데에 준비가 되어 있지 않다는 것은 큰 문제인 것이다. [S19-남-고등학교]

둘째, 수업 운영상의 문제점은 연구 참여자들이 가장 많이 언급한 유형으로서, 이는 교수법 및 수업활동상의 문제점, 수준별 운영상의 문제점, 학습 동기유발의 문제점들을 포함하고 있었고 그 중에서도 가장 높은 분포를 차지한 것은 아래 그림 3에서 보듯이 교수법 및 수업활동상의 문제점에 대한 것이었다. 이에 대한 예를 제시하면 아래 발췌의 내용과 같다.

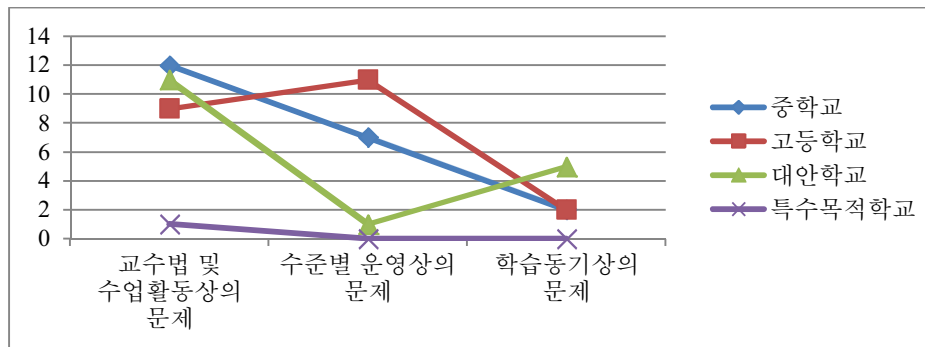


그림 3 수업 운영상의 문제점 분석결과

몇 가지 활동을 통해서, 단어입력을 강화시키려고 하셨는데, 학생들의 활동을 통한 상호작용이 다소 목표에 도달하는 데에 부족했다고 느꼈다. 학생들은 어휘학습에 도움이 되는 상호작용을 했다기보다는, 오히려 소소한 자기 이야기, 잡담, 심지어 여럿이서 모여서 게임을 하는 모습도 보였다. 특히, 이런 모습은 이 선생님의 수업뿐만이 아니고, 다른 선생님들의 수업참관 때도 공통적으로 나타났다. [S4-남-중학교]

아이들이 단지 영어를 언어로 습득하는 것이 아니라 지식으로 습득하게 되고 또한 영어를 자칫 번역하여 한국어로 내용적인 면만 이해하는 수업이 된다는 것입니다. 또한 다른 학교와는 다르게 대다수의 학생들이 모둠활동을 통해 배우는 데 익숙해있고 하물며 모둠활동을 적용하기 힘든 수업(예: 도덕, 한문 등)도 아이들이 실제 생활에서도 적용시킬 수 있게 다양한 활동을 하는데 비해 GTM을 통한 영어수업은 너무나 지루하고 아이들의 흥미를 불러일으키지 못하고 있었습니다. [S8-여-중학교]

또한, 이들은 수준별 수업에 대한 문제점에도 매우 주목한 것으로 나타났다. 즉, 이에 대한 내용들을 구체적으로 살펴보면 수준별 운영은 보충반의 경우 학급의 분위기에 오히려 부정적 영향을 미치고 있으며, 수준반별 수업내용의 차이가 미미하다는 것이다. 또한, 교수능력 및 경험이 풍부한 교사들이 학습도움이나 교수전략이 더 요구되는 보충반이 아닌 심화반에 배정되는

부적절함과, 동일한 분반 내에서도 학생들간 수준 차이가 발견되는 점이 피력되었다. 실제 교육현장에서 수준별 이동수업은 이론적으로는 바람직하여 많은 기대가운데 시행되고 있으나 실제 운영에서는 예상 밖의 부작용들이 있음을 발견하고 이러한 문제점을 크게 인식하게 된 것으로 짐작된다.

또한 내가 본 수준별 수업은 수업의 방식이나 내용면에서 수준별 반과 상관없이 모두 똑같았다. 즉 상·중·하로 나눈 실질적인 의미가 없었던 것이다. 나는 수업 참관을 통해 교사들은 다양한 방식의 수업 연구를 해야 할 필요가 있다고 느꼈다. 맨 처음 수업을 통해 느낀 것은 졸업한지 7년이 지난 지금 옛날의 수업방식과 지금의 수업방식이 그리 큰 차이가 없다는 것이다. 즉 많은 교사들이 학생들에게 흥미를 일으키고 동기를 부여할 수업의 다양성을 갖추지 못했다는 것을 의미하며, 그것은 자연스럽게 학생들의 학업 집중력과 성취도를 떨어뜨리게 된다. [S19-남-고등학교]

셋째, 정책 및 환경요인상의 문제점으로는 교육과정 및 학교 정부 정책상의 문제점, 평가의 부정적 역류효과상의 문제점, 그리고 학습환경상의 문제점으로 나타났다(그림 4 참조). 이 유형의 예를 살펴보면 아래 발췌와 같다.

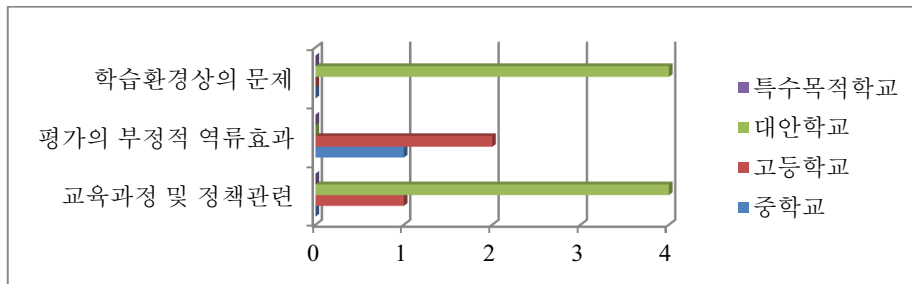


그림 4 정책 및 환경요인상의 문제점 분석결과.

뿐만 아니라 (이 학교는 학교정책적으로 NEAT 시범운영학교임에도 불구하고) 전혀 NEAT에 대한 수업은 이루어지고 있질 않았다. 왜냐하면 교사들은 NEAT에 대한 자료가 부족하고 지금 시점에서 학생들에게 NEAT를 수업하는 것은 의미가 없는 것이라 하였다. 그래서 대부분 교사들은 블록타임 시간에 형식상으로는 배우는 내용은 NEAT를 겨냥한 쓰기, 문법을 지도를 한다고는 하지만 전혀 NEAT에 중심을 둔 것이 아닌 똑같이 수능문제를 여전히 풀고, 수능 듣기를 하고, 수능 문법을 배우는 것이었다. [S6-남-고등학교]

이것이 더 큰 문제가 되는 것처럼 느껴지는 것은 이 학교가 대안학교이기 때문이다. 이 학교에서 영어보다 더 강조해야 하는 것은 올바른 인성과

품성을 갖춘 인재로 성장시키는 것이다. 하지만 내가 한 달 동안 생활하면서 느낀 것은 이러한 목적보다는 훌륭한 외국대학에 진학시키기 위한 학교로서의 역할에 더 초점을 맞추고 있다는 것이었다. 상담을 통해서 많은 학생들이 자퇴에 대해서 고민하고 있다는 것을 알았고, 특히나 그 근본적인 원인이 상당부분 성적에 있다는 것을 보면서 일반 학교와 별반 다를 것이 없다는 생각이 들었기 때문이다. [S1-여-대안학교]

넷째, 교사전문성 및 교사와 학생관계상의 해결방안에 대한 반성 또한 관찰되었다. 이는 앞서 다룬 첫 번째 유형과 관련된 유형인데, 첫 번째 유형에서 문제점을 언급할 때에는 교사와 학생 상호작용상의 문제점, 교사의 전문성 신장여건 및 노력상의 문제점, 원어민 교사 관련 문제점을 다루었으나 이에 대한 해결방안을 언급할 때에는 아래 발췌에서 보듯이 교사의 전문성 신장에 주로 초점을 맞추고 있는 것으로 나타났다.

학생들에게 지도 하려면 교사의 상당한 수준급 영어실력이 요구되어지기 때문에 교사가 되었다고 현실에 안주하는 것이 아니라 계속 교사가 되기 전에, 교사가 되고 나서도 계속 꾸준히 영어실력을 갈고 닦아야 할 것 같다. [S6-남-고등학교]

이는 아마도 이들이 교육현장에 실습을 하면서 교사들이 효율적인 수업 운영을 위해 가장 필요한 것은 무엇보다도 교사로서의 전문성을 갖추는 것이라는 것을 절실히 인식하였기 때문인 것으로 추측된다. 즉, 실습한 교과목이 영어과목인데 비해서 한국인으로서 영어를 지도할 때의 한계점을 확인하고, 영어교사로서 이를 극복하기 위해 노력해야 한다는 점이 분명해졌기 때문인 것으로 이해된다.

다섯째, 수업 운영상의 문제점뿐만 아니라 이를 위한 해결방안을 다룬 반성(23.7%) 또한 전체 반성 중 높은 분포로 나타났다. 이에 대한 내용을 살펴보면, 학습 동기유발을 위한 해결방안이나, 효율적 수준별 수업운영을 위한 해결방안에 대한 언급이 주를 이루고 있었다. 이는 수업 운영상에 있어서 나타나는 문제에 대한 해결은 교사 개인의 결정이나 책임과 직접 관련된 것으로 인식한 연유로 해석된다. 이에 대한 결과 분석 및 발췌 내용을 제시하면 아래와 같다.

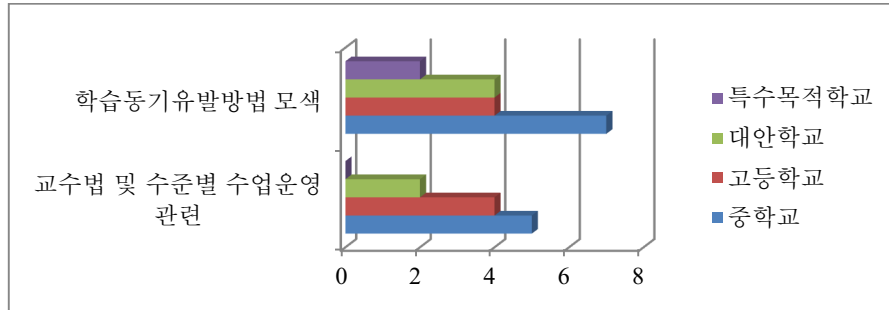


그림 5 수업운영상의 해결방안 분석결과.

수업교재도 각기 다른 내용을 다루는 것이 바람직하다고 생각한다. 최상반의 경우 수능을 뛰어 넘는 수준의 교재를 채택하여 교사가 학생의 수준에 맞게 다양한 활동들을 진행 할 수 있도록 하고 최하반의 경우 기본적인 문법이나 독해연습을 주로 하여 부족한 실력을 메우는 데 중점을 두는 것이 바람직하다고 생각한다 <생략>. [S13-여-중학교]

마지막으로, 정책 및 환경요인상의 해결방안에 대한 반성은 아래 발췌 내용에서 볼 수 있듯이 수업운영 시간의 변화를 통해 수업의 효율성 증진을 도모한다거나, 학교 정책과 수업 내용 간의 통일성을 기하는 방안 등에 관한 것이었다.

현행 입시 위주의 사회적 풍토 때문에 수능을 겨냥한 수업을 하는 것이 당연하겠다. 하지만 수능위주의 수업을 하더라도 끝에 10 분 정도는 NEAT 를 대비한 수업을 해야 한다고 생각한다. 자료의 부족은 교사가 우선 NEAT 가 정말로 무엇을 측정하려는지 파악을 한 후 그것에 대비한 자료를 준비해야 한다고 생각한다. [S6-남-고등학교]

이상에서는 사례보고서 분석을 통해 나타난 의미단위들의 내용 유형과 그 예들을 살펴보았다. 여기서도 그러한 내용 유형에 있어서 각 사례보고서간에 어떠한 양상을 보이는지를 알아보기 위해 군집분석을 실시하였고 그 결과 아래 그림 4에서 보는 바와 같다. 즉, 각 사례보고서들은 내용 유형측면에서 사례보고서간에 서로 유사성의 정도가 다를 수 있다. 그림 6에서 보듯이 더 하위범주로 분류될수록 사례보고서에서 발견된 내용 유형간에 유사성이 높은 것으로 나타났다.

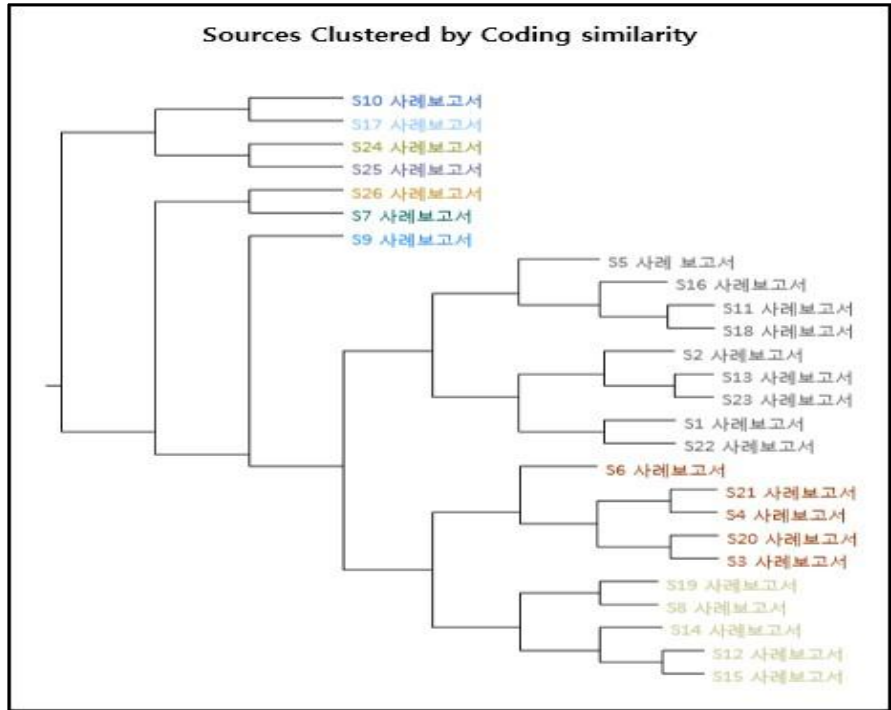


그림 6 내용유형 유사성 측면에서의 사례보고서간 분석결과

그림 6에서 보듯이 동일한 수준의 최하위 범주로 묶이는 5개의 쌍이 있음을 알 수 있다. 그림 상으로는 이 5개의 쌍은 동일한 수준의 유사성을 가지고 있는 것으로 나타났으나 각 쌍간의 상관관계를 Jaccard 상관계수를 통해 분석하여 보면, 그들간에 상관계수는 조금씩 차이가 있음을 알 수 있다. 상관계수가 높은 상위 5개 쌍만을 제시하면 아래 표 3과 같다.

표 3

사례보고서의 내용유형분석의 유사성 상관관계 분석 결과(상위 5쌍)

비교대상 A	비교대상 B	Jaccard 상관계수
S23 사례보고서	S13 사례보고서	0.7
S15 사례보고서	S12 사례보고서	0.666667
S18 사례보고서	S15 사례보고서	0.666667
S14 사례보고서	S12 사례보고서	0.6
S18 사례보고서	S11 사례보고서	0.6

내용 유형 분석간의 상관계수가 가장 높게 나타난 경우들의 사례보고서 내용을 살펴보면, 수업 운영상의 문제점과 이에 대한 해결방안을 언급한

내용이 공통적으로 가장 많이 나타났다. 특히, 수준별 운영상의 문제점과 그에 대한 해결방안, 그리고 학습 동기유발방안에 대한 언급이 공통적으로 많이 나타났다.

2. 사례보고서의 반성수준 분석결과

사례보고서의 내용분석을 통해 코딩된 자료들을 이번에는 반성의 수준에 따라 분석하였다. 우선, 반성수준의 유형을 연구 참여자들의 성별 및 실습학교 유형별로 나타내면 표 4와 같다.

표 4
연구참여자의 성별 및 실습학교유형별 반성수준 분석결과

수준 구분	성별		실습학교별				각 구분별 총계
	남	여	중학교	고등학교	대안학교	특수목적 학교	
기술적 쓰기	3 (2.54)	3 (2.54)	3 (2.54)	2 (1.69)	1 (0.85)	0 (0.0)	6 (5.08)
기술적 반성	64 (54.2)	40 (33.9)	34 (28.8)	35 (29.7)	32 (27.1)	3 (2.54)	104 (88.1)
대화적 반성	4 (3.39)	0 (0.0)	1 (0.85)	1 (0.85)	2 (1.69)	0 (0.0)	4 (3.39)
비관적 반성	2 (1.69)	2 (1.69)	1 (0.85)	3 (2.54)	0 (0.0)	0 (0.0)	4 (3.39)
총계	73 (61.9)	45 (38.1)	39 (33.1)	41 (34.7)	35 (29.7)	3 (2.54)	118 (100.0)

*괄호 안은 백분율(%)을 나타냄

한편, 이들의 반성수준을 반성내용 유형별로 교차분석을 실시한 결과는 다음 표 5와 같다.

표 5
반성내용 유형별에 따른 반성수준 분석결과

	기술적쓰기	기술적반성	대화적반성	비관적반성	총계
교사전문성 및 교사와 학생관계상 문제	2 (1.69)	7 (5.93)	1 (0.85)	0 (0.0)	10 (8.47)
수업운영상 문제	4 (3.39)	55 (46.6)	0 (0.0)	2 (1.69)	61 (51.7)
정책 및 환경요인상 문제	0 (0.0)	10 (8.47)	0 (0.0)	2 (1.69)	12 (10.2)
교사전문성 및 교사와 학생관계상 해결방안	0 (0.0)	5 (4.55)	0 (0.0)	0 (0.0)	5 (4.55)
수업운영상 해결방안	0 (0.0)	25 (21.2)	3 (2.54)	0 (0.0)	28 (23.7)
정책 및 환경요인상 해결방안	0 (0.0)	2 (1.69)	0 (0.0)	0 (0.0)	2 (1.69)

총계	6 (5.08)	104 (88.1)	4 (3.39)	4 (3.39)	118 (100.0)
----	-------------	---------------	-------------	-------------	----------------

*괄호 안은 백분율(%)을 나타냄

위의 표 5에서 보듯이 반성 수준은 성별, 실습학교유형에 상관없이 기술적 반성(88.1%)이 가장 높게 분포되어 나타났고, 다음으로 기술적 쓰기(5.08%), 대화적 반성 및 비판적 반성(각각 3.39%)의 순으로 나타났다. 이러한 양상은 표 5에서 보듯이 내용유형별로 분석한 경우에도 관찰되었다. 내용유형별 분석(표 2 참조)에서 가장 높은 분포로 나타났던 수업운영상의 문제 및 해결방안에 대한 반성의 수준을 각각 살펴보면 기술적 반성의 수준에서 가장 높게(각각 46.4%와 21.2%) 이루어졌음을 알 수 있다.

이는 Hatton과 Smith(1995)의 연구결과와도 유사한데, 기술적 반성이 대부분을 차지하는 것은 예비영어교사들이 반성적 성찰을 할 때 어느 수준으로 해야 하는지에 대한 전문적 훈련을 받은 경험이 없기 때문인 것으로 짐작된다. 그러한 상황에서는 자신의 주관적 견해 또는 영어교육 이론측면에서 문제점들에 접근하는 것이 이들에게는 가장 용이한 방법이었을 것이다. 하지만 다각적이고 깊이 있는 반성을 통해 예비교사의 전문성 계발이 필요하다는 사실을 고려할 때 이와 같이 편향된 양상의 반성만으로는 교사로서의 준비를 해 나가는 데에 있어서 결코 충분하다고는 할 수 없을 것이다. 왜냐하면 주어진 현상을 개인적이고 주관적인 판단 또는 그간 학습한 영어교육의 이론 측면에서도 관찰해야 하겠지만, 더 나아가 자기자신과의 대화적 반성을 통해 문제해결을 시도하거나 또는 교실 내에서 발생한 문제를 사회적·역사적인 맥락에서 바라보는 것도 필요하기 때문이다

3. 사례보고서 작성의 효용성 분석결과

본 연구에 참여한 예비영어교사들이 교육실습을 하는 동안 사례보고서 작성 과업이 예비교사로서의 전문성 훈련에 어떠한 영향을 미쳤으며 어떠한 효용성을 지니고 있는지를 면담조사를 통해 알아 보고자 하였다. 면담내용을 분석한 결과 언급된 내용을 요약하여 제시하면 다음과 같다.

첫째, 아래의 발췌에서 보듯이, 자신의 수업관찰 및 성찰도를 사례연구를 하지 않았을 경우와 가정하여 비교한다면, 사례보고서를 작성하지 않았다면 무엇보다도 반성적 성찰활동을 하지 않았을 것이고, 교사 혹은 예비교사에게 있어서 반성적 성찰활동의 중요성에 대해서 인식조차 하지 못했을 것이라고 대답하였다. 또한, 수업에서 문제되는 상황을 접하게 된다 하더라도 문제점을 진지하게 고민해 보지 않았을 것이므로 그에 대한 해결방안을 모색하려는 노력이 희박했을 것이라는 의견을 피력하였다.

생각의 정리가 많이 되었어요. 처음 쓸 때는 막연했는데 한 주를 쓰면서 문제점 같은 것을 발견하게 되고 그것에 대해 반성하게 되니까 그 다음 주에는 그것에 대해 좀 고쳐보아야겠다는 생각을 하게 되었어요. 다른 학교는 이런 거 안 쓰던데 그러니까 그냥 방향없이 한 달을 때우는 식으로 보내는 것 같았어요. 저희는 문제에 대해 의식을 못하고 있다가 의식을 하게 되는 것 같더라고요. 제가 생활을 하면서 학생들 간에 수준 차이가 나는데 안 좋구나 이런 생각을 하면서 느끼고는 있었는데 이런 사례보고서를 쓰면서 그것에 대한 생각을 구체화 시키게 되고, 내가 나중에 선생님이 되면 이런 식으로 해야 되겠다라는 생각을 하게 되어서 훨씬 좋았어요. [S13-여-중학교]

(만약 과제를 하지 않았다면) 문제점이 발생했다고 하는 데에서만 끝나지 그것에 대한 해결책을 고민해보지는 않았을 것 같아요. [S15-여-대안학교]

둘째, 실습 중 발견한 사례를 집중 관찰하고 성찰하는 활동이 교사로서의 전문성 계발에 미치는 영향에 대하여 질문한 결과, 사례연구로 인해 자신의 실습기간 동안에도 사례보고서 작성을 통한 반성활동은 수업에서의 교수행동에 있어서의 즉각적인 변화로 이어졌고 수업에서 부딪힌 문제를 적극적으로 해결하고자 노력하는 태도를 취하게 되었다고 보고하였다. 아래의 발췌에서 이를 살펴볼 수 있다.

저는 1주차에 느끼고 기록한 것들을 2주차부터 적용하려고 해봤거든요. 교사가 조금이라도 의지를 가지고 수업을 준비하는 것이 필요하다고 생각했구요. 나이드신 선생님들은 그냥 GTM, ALM으로만 수업하시는 것 봤는데 조금만 조별 활동을 넣는든지 수업 방법을 달리하면 애들이 참여를 굉장히 잘 해요, 그러니까 교사가 조금만 노력하는 게 필요한 것 같아요. 그리고 요즘 나오는 교재들이 보충, 기본, 심화로 수준별로 짜여져 있더라고요. 그러니까 그런 부분들을 잘 활용해서 수업을 하면 좋겠다고 생각을 했어요. 하지만 약간 딜레마가 있는 것이 다양한 교수법들을 활용하더라도 평상시에 문제가 있는 학생들은 아무리 그룹 활동을 하고 그래도 참여를 안 해서 그런 학생들은 어떻게 지도를 해야 하는지 그런 문제들이 좀 더 생각해봐야 할 점 같아요. [S21-남-중학교]

마지막으로, 사례보고서를 쓰면서 그 밖의 유익했던 점으로는, 이론과 실제 현장간의 차이에 대해 이해하여 학교현장에 대한 이해의 폭을 확대시킬 수 있었고, 실습기간 내에 문제해결을 시도하면서 진행하다 보니 더욱 알찬 실습을 할 수 있었다는 점 등을 언급하였다. 실습에 참여했던 학생들이 사례보고서를 쓰면서 가장 많이 언급한 측면 중의 하나인 수준별 수업에

대해서도 이것이 적용되는 것으로 나타났다(아래 발췌 참조).

수준별 수업에 대해 그 동안에는 긍정적으로 생각하고 그것의 필요성에 대해서 좋게 생각하고 실습을 나갔는데 막상 나가서 보니까 수준별 수업이 입시 위주로 진행이 되기 때문에 그다지 의미가 없더라구요. 오히려 부정적인 영향이 큰 거 같고... 그냥 문제집을 풀어주는 건데 굳이 수준별로 나누어야 하는 지도 잘 모르겠고, 교사들이 가르쳐주는 내용도 그다지 차이가 없는데... 하반 선생님은 그냥 말 주변 별로 없으시고 상호작용 잘 못하시는 분이 하반 가르치는 것이지 수업에 있어서의 난이도 차이나 뭐 그런 것은 못 느꼈어요. 그런 상황에 왜 수준을 나누어야 하나 그런 생각도 했고... 더 문제라고 생각했던 건, 상반은 어려운 문제 풀어주고 하반은 쉬운 문제 풀어주는데 하반에게는 쉬운 것만 풀어주고 어려운 것은 학생들보고 그냥 하라고 하니깐... 개네들은 그런 걸 하지 못하니까 오히려 같이 풀어줘야 하는데 타당하지 않다 생각했거든요. 수준별 수업이 굳이 필요한가 그 생각 했어요. [S13-여-중학교]

이상에서 본 바와 같이, 사례연구활동은 예비교사들로 하여금 교실현장에서 부딪히게 되는 문제점들에 대해 적극적이고도 탐구하는 자세로 접근하고 이에 대한 해결책을 찾도록 할 뿐 아니라 발견한 해결책을 실제 적용하며 다시 관찰하도록 해준다. 이처럼 사례보고서 작성활동은 자신의 교수과정을 전반적으로 모니터링 해나가면서 자신의 교수과정의 자율성을 갖게 해주는 반성적 성찰의 기능을 갖고 있다고 할 수 있겠다

V. 결론 및 제언

본 연구는 예비영어교사양성 프로그램에서 반성적 교사교육의 중요성을 인식하고 교수성찰의 도구로 사례보고서를 활용하여 교사전문성 계발을 도모하고자 하였다. 구체적으로 본 연구는 교생실습 기간 동안 현장교실수업의 경험을 깊이 있게 성찰하도록 유도하고자 한가지 사례를 중심으로 사례보고서를 작성하도록 한 후 그 내용을 분석하여 예비영어교사들이 교실현장에서 주목하는 반성내용의 양상, 반성의 수준을 살펴보고 이러한 반성적 사례보고서 활동의 효용성에 대하여 조사하고자 하였다.

본 연구에는 서울 소재 C 대학교에 재학 중인 예비영어교사들 중 2012년 1학기에 교육실습이 예정되어 있던 실습생 중 본 연구에 접근이 가능한 26명(남 13명, 여 13명)이 참여하였다. 이들은 실습 전에 실습 중 반성적 사례보고서 작성에 대한 사전집단교육을 받았고 그 후 4주간의 실습기간 동안 실습일지 및 사례보고서를 작성하였다. 또한 매주 실습생들 대상으로 한

블로그에 실습일지를 업로드하고 업로드된 동료들의 일지를 읽은 후 웹기반 토론을 하게 함으로써 반성적 사례연구 활동을 더욱 진작시키고자 하였다. 실습 후에는 반성적 사례연구에 대한 의견을 수렴하고자 연구에 참여했던 예비영어교사들 중 학교유형 및 성별을 고려하여 선발한 4명을 대상으로 집단면담을 실시하였다. 이러한 절차를 통해 수집된 총 26개의 사례보고서는 질적 자료분석 프로그램인 Nvivo 10을 활용하여 의미 단위 별로 분석되 영어교육적으로 유의미하다고 판단되는 부분들에 대하여 코딩하며 분석하였다.

연구 결과 사례보고서에 나타난 반성내용의 양상을 살펴보면, 이들은 주로 교사의 전문성 및 교사와 학생간의 관계 상의 문제점 및 해결방안, 수업운영 상의 문제점 및 해결방안, 정책 및 환경요인 상의 문제점 및 해결방안 등의 유형으로 드러났다. 반성내용의 유형들에 대한 빈도분석을 해본 결과, 연구 참여자들은 성별 또는 실습학교 유형에 관계없이 수업운영 상의 문제점 및 해결방안에 대하여 가장 중점적으로 성찰한 것으로 나타났다. 이는 아마도 이들 예비교사들이 이론수업과는 달리 실습을 통해 접하게 된 실제 현장수업의 문제나 다양한 측면을 주된 사례연구의 초점으로 두어 이에 더욱 관심을 기울이고 성찰한 것으로 짐작된다. 실제 이러한 반성적 사고과정을 통해 예비영어교사들은 본인의 교수행위에 있어서 즉각적인 변화를 시도하거나 현장지도교사와의 대화를 통해 문제해결을 시도한 경우도 있었지만 짧은 4주간의 실습기간을 통해 구체적이고 실제적인 수업에서의 변화로 이어지기는 어렵다고 본다. 단지 이러한 반성적 교수훈련이 앞으로 교사로서의 전문성을 갖추는데 토대를 마련해주는 계기가 될 수 있을 거라 보며 이와 같은 연구가 차후 장기적 차원에서 수행된다면 Schön(1983, 1987)이 주장한 반성을 통한 수업에서의 행동 변화를 가져오는 구체적인 개선안이 도출될 수 있을 것이라 여겨진다.

한편, 이들의 사례보고서에 나타난 반성의 수준이나 정도를 Hatton과 Smith(1995)가 제시한 반성수준의 유형을 기준으로 하여 분석한 결과, 대부분 기술적 반성에 그치는 경우가 많았고 좀 더 심도있는 수준의 대화적 반성이나 비판적 반성은 매우 낮은 분포를 보였다. 이러한 결과는 예비교사의 성찰에 있어 반성의 수준을 분석한 Hatton과 Smith(1995)의 연구나 Youngsook Kim(2007)의 연구와도 유사한 것으로 나타났다. 이는 아마도 수준을 달리한 다양한 반성 활동에 대한 사전 교육을 충분히 받지 않았기 때문일 수도 있고, 이들 반성의 대부분이 수업운영상의 문제 및 해결방안에 관한 것인 점을 고려할 때 수업운영 측면은 자신의 판단 및 이론을 바탕으로 접근하는 것이 적절하다는 인식에서 비롯된 것으로 판단된다.

본 연구에 참여한 예비영어교사들이 반성적 사례연구를 수행함에 있어 반성의 수준이 좀 더 심도있고 비판적인 단계까지 발달되지 못하고 있는 양상에서도 드러났듯이, 이러한 활동들이 예비영어교사들에게 아직 익숙한 상황이 아니라면 반성적 사고훈련관련 교육 또한 이루어져야 하리라고 본다.

그리하여 LaBoskey(1992)가 주장했듯이 예비교사교육에서도 복합적인 교수활동 문제에 대해 다각적인 관점에서 접근하고 세심한 관찰과 기록을 통해 연구하고자 하는 반성적 태도와 기술을 훈련시키는 것도 필요할 것이다.

마지막으로, 반성적 사례연구의 효용성에 대하여 조사하기 위하여 사후집단면담을 한 결과, 예비영어교사들은 실습기간 중 사례보고서 작성을 통하여 교사에게 있어서 반성적 활동의 중요성을 인식하게 되었고 교사의 역할에 대한 태도에 있어서의 변화를 경험하게 되었다고 보고하였다. 또한 이들은 실제 실습을 수행하는 동안 수업 방식 등에 있어서의 문제점을 발견하고 이를 적극적으로 해결하고자 다양한 방안을 시도하게 되었다고 밝히면서 사례보고서의 효용성에 대해 긍정적으로 평가를 하였다. 다시 말하면, 반성적 사례연구 활동은 예비영어교사들로 하여금 교사로서의 역할을 수행하는 데에 있어서 수업에서 발생하는 복합적인 문제를 인식하고 이를 접근함에 있어 반성적 성찰의 중요성과 필요성을 깨닫게 해주는 기능을 수행한다고 요약할 수 있겠다.

사례연구 활동은 예비교사가 동료 예비교사들 및 지도교사와 공동으로 협력하여 해결하려는 분위기를 조성하게 해주어 동료교사와의 협력태도를 미리 익히고 견지하게 해주는 장점 또한 지니고 있다고 할 수 있겠다. 한편, 이러한 반성적 사례연구 활동은 예비교사가 자칫 소외되는 학습자들에게도 관심을 둘 수 있게 유도해주어 학습자와 교사 간의 관계형성을 진작시키고 학습자 중심의 교육을 지향하도록 하는 데에 긍정적인 파급효과를 가져온다고 볼 수 있겠다.

반성적 사례연구 활동의 유용성은 교육실습생 자신에게만 제한되는 것이 아니다. 무엇보다도 사례보고서는 예비교사양성 강좌에서 사례기반중심 교육을 시도할 때 기본 자료로서도 활용될 수 있다. 사례보고서는 실제 수업참관이나 실제 수업지도 등 교육현장에서의 경험을 토대로 작성되는 것이므로 교육현장의 상황을 예비교사교육과정에 활용함으로써 현장과의 연계성을 구축하는 데에 도움이 될 수 있다. 예를 들어, 수준별 운영 측면, 교실운영 측면, 각 언어기술 지도 측면, 교실에서 발생하는 돌발상황대비 연습 등을 하는 데에 있어서 현장기반 사례보고서는 진정성 있는 수업활동을 위한 토론의 장을 마련하여 예비교사양성 프로그램에서 이론과 현장의 연계성을 구축을 도모하는 데에 기반 연구 중의 하나로 활용될 것이라 기대된다.

참고문헌

- 김영숙, 이지연. (2010). 예비영어교사의 수업일지 작성을 통한 반성적 성찰의 효용성: 결정적 사건 분석을 중심으로. *영어교육*, 65(4), 373-402.
- 김우형. (2009). 중등 영어교사 국내 TESOL 연수 효과에 관한 연구. *현대영어교육*, 10(1), 131-153.

- 김자영. (2007). *중학교 교육실습 프로그램의 성과요인에 관한 연구: 교사와 교육실습생간의 관계를 중심으로*. 교육대학원 석사학위논문. 경희대학교, 서울.
- 김현진. (2009). 반성적 마이크로티칭과 비원어민 예비 영어 교사의 외국어 교수 불안감. *영어어문교육*, 15(4), 265-290.
- 박영예. (2009). 모의수업을 통한 예비 초등영어 교사의 반성적 교수활동 분석. *신영어영문학*, 42(1), 203-230.
- 방영주(역). (2009). *외국어 교사교육의 이론 및 실제*. 서울: 한국문화사.
- Andrews, S. (2008, Winter). *Teacher language awareness and teachers' professional development*. Paper presented at the meeting of the Korean Association of Foreign Languages Education, Seoul, Korea.
- Andrews, S., & Wheeler, P. (1990, November). *Tracing the effect of reflective classroom practice*. Paper presented at the meeting of the National Reading Conference, Florida.
- Bartlett, L. (1990). Teacher development through reflective teaching. In J. C. Richards & D. Nunan (Eds.), *Second language teacher education* (pp. 202-214). Cambridge: Cambridge University Press.
- Bax, S., & Cullen, R. (2009). Generating and evaluating reflection through teaching practice. In T. Hedge, N. Andon & M. Dewey (Eds.), *English language teaching: Major themes in education* (Volume VI) (pp. 116-126). London: Routledge.
- Bogdan, R. C., & Biklen, S. K. (2003). *Qualitative research for education: An introduction to theory and methods*(4th ed.). Boston: Allyn & Bacon.
- Boud, D. (2001). Using journal writing to enhance reflective practice. *New Directions for Adult and Continuing Education*, 90, 9-17.
- Cherednichenko, B., Hooley N., Kruger, T., & Mulraney, R. (1997). The practice of beginning teachers: Identifying competence through case writing in teacher education. *Australian Journal of Teacher Education*, 22(2), 20-27.
- Crandall, J. A. (2000). Language teacher education. *Annual Review of Applied Linguistics*, 20, 34-55.
- 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.
- Gebhard, J., & Oprandy, R. (1999). *Language teaching awareness: A guide to exploring beliefs and practice*. New York: Cambridge University Press.
- Glaser, B. G., & Strauss, A. L. (1967). *The discovery of grounded theory: strategies for qualitative research*. New York: Aldine.
- Hatton, N., & Smith, D. (1995). Reflection in teacher education: Towards definition and implementation. *Teaching and Teacher Education*, 11(1), 33-49.

- Ho, B., & Richards, J. C. (1993). Reflective thinking through teacher journal writing: Myths and realities. *Prospect*, 8(3), 7-24.
- Hutchings, P. (1993). *Using cases to improve college teaching: A guide to more reflective practice*. Washington, DC: American Association of Higher Education.
- Jackson, J. (1997). Cases in TESOL teacher education: Creating a forum for reflection. *TESL Canada Journal*, 14(2), 1-16.
- Kim, Hyun Jin. (2009). Beliefs about language teacher competence and microteaching in the in-service teacher training program. *Modern English Education*, 10(3), 42-61.
- Kim, Youngsook. (2007). Reflection in teacher development: Exploring pre-service teachers' journal writing. *Foreign Languages Education*, 14(1), 1-27.
- LaBoskey, V. K. (1992). Case investigations: Preservice teacher research as an aid to reflection. In J. H. Shulman(Ed.), *Case methods in teacher education* (pp. 175-193). New York: Teachers College Press.
- Lee, Soyung. (2007). Preservice EFL teachers' perceptions of their student-teaching experiences. *English Teaching*, 62(4), 355-371.
- Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. Beverly Hills, CA: Sage.
- Merseeth, K. K. (1996). Cases and case methods in teacher education. In J. Sikula (Ed.), *Handbook of research on teacher education* (2nded.) (pp. 722-744). New York: Macmillan.
- Mezirow, J. (1990). *Fostering critical reflection in adulthood: A guide to transformative and emancipator learning*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Moon, J. (1999). *Reflection in learning and professional development*. London: Kogan Page.
- Murphy, J. M. (2001). Reflective teaching in ELT. In M. Celce-Murcia (Ed.), *Teaching English as a second or foreign language* (3rded.) (pp. 499-514). Boston: Heinle & Heinle.
- Park, Kyung Sun, & Lee, Kilryoung. (2010). Levels of reflection in reflective EFL learning. *Journal of the Korea English Education Society*, 9(2), 25-48.
- Pedro, J. Y. (2006, April). *Use of case writing to critically reflect on classroom practice*. Paper presented at the annual meeting of American Educational Research Association, San Francisco, CA.
- Richards, J. C. (1991). Reflective teaching in TESOL teacher education. In E. Sadtono (Ed.), *Issues in language teacher education*(vol. 30, pp. 1-19). Singapore: SEAMEO Regional Language Centre.
- Richards, J. C., & Farrell, T. S. C. (2005). *Professional development for language teachers: Strategies for teacher learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Richards, J. C., & Lockhart, C. (1996). *Reflective teaching in second language classrooms*. Cambridge: Cambridge University Press.

- Richert, A. E. (1992). Writing cases: A vehicle for inquiry into the teaching process. In J. H. Shulman(Ed.), *Case methods in teacher education* (pp. 155-174). New York: Teachers College Press.
- Rodgers, C. (2002). Defining reflection: Another look at John Dewey and reflective thinking. *Teachers College Record*, 104(4), 842-866.
- Schön, D. A. (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. New York: Basic Books.
- Schön, D. A. (1987). *Educating the reflective practitioner: Toward a new design for teaching and learning in the professions*. San Francisco: Jossey- Bass.
- Shulman, L. (1992). Toward a pedagogy of cases. In J. Shulman (Ed.), *Case methods in teacher education* (pp. 1-30). New York: Teachers College Press.
- Valli, L. (1992). *Reflective teacher education: Cases and critiques*. Albany: State University of New York Press.
- Vélez-Rendón, G. (2006). From student to teacher: A successful transition. *Foreign Language Annals*, 39(2), 320-333.
- Wallace, M. J. (1991). *Training foreign language teachers: A reflective approach*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Whipp, J. (2003). Scaffolding critical reflection in online discussions: Helping prospective teachers think closely about field experiences in urban schools. *The Journal of Teacher Education*, 54(4), 321-333.

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

김영숙
 충신대학교 영어교육과
 156-879 서울시 동작구 사당로 143
 Tel: (02) 3479-0354/ H.P.: 010-3293-6158
 Email: yskim@chongshin.ac.kr

이지연
 충신대학교 영어교육과
 156-879 서울시 동작구 사당로 143
 Tel: (02) 3479-0355/ H.P.: 010-7132-3559
 Email: jyyi@chongshin.ac.kr
 Received 16 September 2012
 Revised 3 November 2012
 Accepted 17 November 2012