



## 초등예비교사의 영어 수업 실연 성찰에 대한 분석 연구

김현진\*  
청주교육대학교

### ARTICLE INFO

Received 22 December 2018

Revised 16 January 2019

Accepted 15 February 2019

Examples in: English

Applicable Languages: English

Applicable Levels: Elementary

### KEYWORD

reflection/  
pre-service elementary teachers/  
teaching demonstration/  
성찰/  
초등예비교사/  
수업실연

### ABSTRACT

**Kim, Hyun Jin. (2019). An analysis of pre-service elementary school teachers' reflection on their English teaching demonstration. *Modern English Education*, 20(1), 1-13.**

This paper aims to explore pre-service elementary school teachers' reflection on their English teaching demonstration. Seventy-one pre-service teachers participated in the study. They were asked to perform three types of teaching demonstration (demonstrating in groups, in pairs, and individually) and to write a reflection paper on their teaching. In order to find out their themes and levels of reflection, the pre-service teachers' reflection papers were collected and analyzed. The findings of the study were as follows: Four different themes—English teaching, learners, self, and teaching demonstration task—and three levels of reflection—descriptive, comparative, and critical reflection—were identified; the most frequently mentioned theme was English teaching, which was followed by teaching demonstration task; although the least frequent level of reflection was critical, it reaches nearly 20 percent of reflection; teaching demonstration and reflection had positive potentials, influencing pre-service teachers' perceptions of teaching and reflection on their teaching.

### I. 서론

초등예비교사들은 심화전공과 상관없이 모두 영어 교과를 가르치기 위한 교육을 받으며 초등교원 임용시험에서도 영어 과목의 시험을 치른다. 특히 임용 2차 시험에서는 일반 교과목의 수업 지도안 작성 및 실연 시험만이 아니라 영어 면접 및 영어 수업 실연 시험을 치르게 된다. 영어 면접 및 영어 수업 실연의 비중이 크지는 않지만, 임용 시험에 합격하는데 당락을 결정하는 중요한 변수가 될 수 있으므

로 이에 대한 초등예비교사들의 부담은 큰 편이다. 현재 교육대학에서 이루어지는 교사교육은 여러 초등 교과를 지도 하는데 필요한 지식과 능력을 길러 주기 위해 각 교과의 교육과정 및 교과서 분석, 교과 내용 및 교수 방법에 대한 학습, 교과 지도를 위한 수업 계획 작성 및 실연 등 다양한 강좌를 제공하여 예비교사들을 훈련시키고 있다. 그러나 초등예비교사들의 경우, 전공 과목 한 교과에만 집중하는 중등예비교사들과 달리 모든 초등 교과에 대한 '교수 내용 지

\* 저자: 김현진(청주교육대학교, 교수)

식'(pedagogical content knowledge, PCK)'(Carlsen, 1999; Evens, Elen, & Depaepe, 2016; Shulman, 1986, 1987)을 길러야 하므로 교과별로 수업 능력 개발에 필요한 시간을 충분히 확보하는데 현실적인 어려움이 있다. 또한 예비교사가 수업에 필요한 지식을 미래의 현장 수업에서 적절한 교육학적 결정을 통해 실천에 옮길 수 있는 능력을 얻기 위해서는 지식을 습득하는 것만큼이나 충분한 시간에 걸쳐 지식을 실천하는 훈련이 필요하다. 이를 위해 교육대학에서는 교육 실습이외에도 교과 교육학 강좌를 통해 예비교사들에게 모의 수업 실연 과업을 수행하게 함으로써 경험을 쌓고 능력을 기를 수 있는 기회를 제공하지만, 여기에도 시간적·물리적 제약이 따른다. 결국 교육대학에서 초등교사교육을 받는 예비교사들은 제한적 조건에서 최대의 효과를 끌어내는 방식으로 필요한 지식을 습득하고 이 지식을 실천하는 경험을 해야 하는 것이다.

최근의 교사교육의 중요한 키워드는 성찰이며, 지식을 실천하고 실천 행위를 성찰함으로써 지식을 새롭게 하는데 필요한 것으로서 성찰의 중요성이 인식되고 있다. 성찰은 지식과 실천 행위를 이어주므로 교사의 수업 전문성에게 필수적인 교수 내용 지식을 자신의 것으로 만드는 데에 이 성찰은 반드시 필요하다(Shulman, 1987). 배운 지식을 실제 수업 행위에 적절하게 적용하여 실천하고 이 과정에서 생긴 문제를 이해하고 해결하면서 지식을 새롭게 이해하며 완전히 자신의 것으로 만들 수 있기 때문이다. 이를 반영하는 교수 모형이 성찰적 교수(reflective teaching)이다. 이 성찰 교수 모형에 따르면, 전문 지식의 기술적 측면과 지식 및 기술의 전수를 강조하는 기존의 교사교육과 다른 입장을 취하면서, 교사가 실제 수업을 경험하고 자신의 수업을 성찰함으로써 지식의 실천적 측면을 강조하는 성찰이 이루어질 때 교사의 전문성이 신장되고 교수 행위의 효과가 실질적으로 향상된다고 한다(Calderhead & Gates, 1993; Crandall, 2000; Wallace, 1991).

초등교원 임용시험에서 영어 수업 실연을 치러야 하는 초등예비교사들은 영어 수업 실연 과업을 통해 자신이 학습한 영어 교과의 교수 내용 지식을 영어 수업 행위에 적용하여 실천하는 능력을 주어진 시간에 효과적으로 높이고 수업 실연 능력을 향상시켜야 한다. 교사교육이 예비교사들에게 필요한 지식을 가르치고 능력을 향상시켜 전문성을 갖춘 교사로서 준비시키는 것이라면, 교사교육 전문가가 이들이 당면한 문제에 효과적으로 대처하도록 준비시킬 필요가 있다. 이러한 필요는 최근 외국어 교사교육 분야에서 성찰적 교수와 이에 대한 많은 연구(Cohen-Sayag & Fischl, 2012; M. K. Kim, 2018; Y. Kim, 2008; Y. Kim & J. Yi, 2010; S. Lee, 2018; J. Paek, 2008; Y. Y. Park, 2009; Parra, 2012)로 이어지고 있다.

본 연구는 이러한 맥락에서 교육대학교 4학년에 재학중인 초등예비교사들을 대상으로 영어 수업 실연 과업에 참여하게 하고 실연에 대해 성찰하게 함으로써 이들이 무엇에 대해 어떻게 성찰하는지 조사하고자 한다. 성찰 교수 모형에 따라 예비교사들에게 당면한 영어 수업 실연을 교실 과업으로 설정함으로써 이들이 교수 행위에 실제로 참여하고 성찰하며 지식의 실천적 측면을 경험하게 한다면, 이들의 영어 수업 실연 능력을 높이며 이러한 과정에 대한 이들의 인식도 높일 수 있을 것이다. 이러한 논리에 따라 본 연구는 다음과 같이 연구문제를 설정하였다.

- 1) 초등예비교사들의 영어 수업 실연에 대한 성찰은 어떤 주제에 대해 이루어지는가?
- 2) 초등예비교사들의 영어 수업 실연에 대한 성찰은 어떤 수준에서 이루어지는가?
- 3) 초등예비교사들은 영어 수업 실연 및 성찰의 효과에 대해 어떻게 인식하는가?

## II. 이론적 배경

### 1. 교사교육과 성찰

예비교사들은 교육대학 또는 사범대학에서 4년간 교사로서 필요한 다양한 지식을 쌓게 되는데, 이러한 지식에는 '교수 내용 지식'이 포함된다. 교수 내용 지식이란 1980년대부터 강조되기 시작한 개념으로서 교사가 갖추어야 할 지식 중 가장 중요한 요소로서 어떻게 가르치는가에 대한 일반 교수 지식과 해당 교과의 내용에 대한 교과 내용 지식 사이를 연결하고 통합하는 지식(Carlsen, 1999; Evens, Elen, & Depaepe, 2016; Shulman, 1986, 1987)이다. 교사가 교수 내용을 갖추어야 할 이유는 이 지식에 대한 Shulman(1986)의 설명에서 찾아볼 수 있다. 그에 따르면, 교수 내용 지식은 해당 교과의 학습 내용을 학습자들이 수월하게 이해하도록 만드는 방식에 대한 것으로서 "교과 내용이 수업을 위해 어떻게 조직, 적용, 표현되어야 하는가"(p. 1021)를 아는 것이다. 그러나 지식은 언제나 아는 것만으로 충분하지 않으며 행동을 통해 실천되지 않는다면 그 지식의 유용성은 담보되지 않는다. 교수 내용 지식도 예외가 아니며 이 지식은 교사의 현명한 "교수 사고 과정" (pedagogical reasoning) (Shulman, 1987, p. 14)에서 적절하게 적용되어 실제 교수 행동으로 이어져야 한다.

문제는 지식과 실천 행위 사이에 괴리가 생길 때 발생하며 이러한 괴리에서 생기는 문제를 해결하기 위해서

<sup>1</sup>Shulman(1986)의 'pedagogical content knowledge'는 연구자에 따라 '교수 내용 지식'(예, S. Kang, 2016), '내용 교수 지식'(예, K. Chang & J. B. Hwang, 2008), '내용의 현장(수준별/상황별) 적용 재구성 능력'(예, H. S. Kim, 2008) 등으로 불린다. 이 논문에서는 '교수 내용 지식'이라는 용어를 사용한다.

는 둘 사이를 잇기 위한 노력이 필요하다. 이러한 과정에서 필요한 것이 성찰이다(Dewey, 1933; Schön, 1983). 특히 Schön(1983)은 성찰적 실천가들이 수행하는 성찰을 ‘행위 중의 성찰’(reflection in action)과 ‘행위에 대한 성찰’(reflection on action)의 개념으로 설명하면서, 행위 중이나 행위 후에 문제에 대해 새로운 시각과 방법으로 접근하고 대처하며 자신의 지식을 변화시키는 성찰 과정이 실천가들에 중요함을 역설하였다. Shulman(1987)도 마찬가지로 교사의 지식과 실천 사이의 관계를 언급하며, 교사의 지식은 일련의 ‘교수 사고 과정 및 행동’ 절차를 거치는데 이 과정에 성찰이 필수적으로 포함된다고 하였다. Shulman에 따르면, 교사의 ‘교수 사고 과정 및 행동’ 절차는 몇 개의 단계로 이루어진다. 우선 해당 교과 목표 및 내용에 대한 비판적 ‘이해’(comprehension) 단계와 이해한 교과 내용의 ‘변형’(transformation) —교과 내용의 비판적 분석 및 조직화, 교과 내용의 전달 방식 결정, 교수 전략 선택, 학습자에 맞게 교수·학습 내용 수정—단계가 포함된다. 변형 단계 이후에는 관찰 가능한 다양한 교수 행위로서의 ‘수업’(instruction) 단계, 교수 행위의 ‘평가’(evaluation) 단계 및 교수 행위에 대한 ‘성찰’(reflection) 단계를 거쳐 ‘새로운 이해’(new comprehension)의 단계에 이르게 된다. 새로운 이해는 앞선 일련의 단계를 거친 뒤 자동적으로 도달하게 되는 것은 아니며, 반드시 자신의 수업에 대한 성찰 과정을 거쳐야 한다. 이때 성찰이란 혼자 혹은 그룹을 지어 녹화된 수업을 보는 기억 자극 회상 방법 등을 사용하여 자신의 수업을 되돌아보며 수업에서 벌어졌던 사건과 수업 행위에서 경험한 자신의 감정과 성취를 되새겨보는 것이다(Shulman, 1987). 이러한 성찰에서 가장 핵심은 수업에서 추구하고자 했던 목표와 실제 수업을 비교하여 검토하면서 자신의 지식이 실천 행위에서 어떻게 적용되며 연결되는가에 대해 사고하는 것이다.

이러한 성찰의 중요성에 대한 인식은 Dewey(1933)로부터 시작되었으며 교사교육을 비롯한 여러 교육학 이론의 토대가 되어왔다. 이에 따라 1990년대 이후 교사교육의 패러다임이 변화하면서 교사교육에서 성찰적 교수의 중요성이 인식되기 시작했다. 교수지식 습득 및 연습 등의 교사훈련을 통해 지식의 기술적 측면을 강조하던 기존의 교사교육에서 벗어나, 교사가 수업이나 현장경험을 통해 자신의 수업을 성찰하는 교사교육 즉 지식의 실천적 측면을 강조하는 성찰적 교사교육이 이루어질 때 비로소 교사의 전문성이 총체적으로 신장되며 교수 행위의 효과가 효율적으로 향상된다고 본 것이다(Calderhead & Gates, 1993; E. O. Ha, M. S. Kang, K. C. Lee, & S. W. Kim, 2013; Johnson & Golombek, 2002; Rodgers, 2002; H. G. Yoon, 2013).

외국어 교사교육에서도 성찰적 교수의 중요성은 꾸준히 제시되어왔다(Bax & Cullen, 2009; Crandall, 2000; Richards & Lockhart, 1994; Wallace, 1991). 예를 들어, Wallace(1991)는 교수 지식 및 기술 전수를 중심으로 하는 기존의 교사교

육이 현장과의 연계성이나 교사의 전문성 개발 면에서 효과가 낮다고 비판하며, 외국어 교사들의 수업 성찰을 중심으로 하는 성찰적 교수 모형을 제안하였다. Richards와 Lockhart(1994)는 구조화된 자기 관찰 및 자기 평가 접근법을 제안하여 성찰적 교수 모형을 발전시켰으며, Bax와 Cullen(2009)도 비슷한 맥락에서 실제 교수 활동에 대해 토론하고 분석하기 위한 구체적인 성찰 활동이 성찰적 교수 모형에 반드시 명시되어야 한다고 주장하였다. 이렇게 외국어 교사교육에서 성찰의 중요성이 커지면서, 동료 교사 수업 또는 자신의 수업 관찰, 교수일지 작성, 성찰문 작성, 교사 포트폴리오 작성, 면담, 토론, 수업사례분석 등 다양한 자기 성찰적 도구들을 사용한 성찰 분석 연구가 많이 이루어지고 있다. 다음 절에서는 이러한 선행연구를 살펴보겠다.

## 2. 선행연구

외국어 교사의 성찰에 대한 선행연구들은 예비교사나 현직교사의 교수일지 또는 성찰문 작성 방법을 주로 사용하였다(예, H. Choi & S. Park, 2006; Cohen-Sayag & Fischl, 2012; M. K. Kim, 2018; Y. Kim, 2008; Y. Kim & J. Yi, 2010; S. Lee, 2018; J. Paek, 2008; Y. Y. Park, 2009; Parra, 2012). 여러 성찰 도구들 중에서 교수일지나 성찰문 작성은 수업을 상세하게 기록하며 되돌아봄으로써 자신의 수업에 대한 이해와 통찰력을 높이게 된다는 점에서 특히 자주 사용된다(Boud, 2001). 교수일지나 성찰문 작성 이외에도 다양한 방법으로 수업에 대한 성찰적 사고를 유도하여 분석한 연구들도 적지 않다(예, H. Ko, G. Nam, & E. Maeng, 2013; N. Y. Kwon, S. W. Kim, & H. K. Ahn, 2016; Y. Kim & J. Yi, 2012; H. J. Kim, 2009; H. Y. Lee, & Y. So, 2017). 예를 들어, H. Ko 외 2인(2013)은 영어, 국어, 수학 교과의 현직 중등교사들에게 수업 동영상 보여주며 회상 기법을 통해 면담하는 방식을 사용하였고, N. Y. Kwon 외 2인(2016)은 중등영어 현직교사의 수업 전문성 함양을 위한 연구에서 수업 촬영, 성찰일지 작성, 피드백 제공, 수업 재촬영, 동료 교사 및 연구자의 체크리스트 작성 등 통합적인 협력적 성찰 기법을 사용하였다.

수업 성찰에 대한 선행연구에서는 예비교사나 현직교사의 성찰이 수업과 관련된 다양한 주제에 대해 이루어진다는 것을 밝혔다. 예를 들어, Y. Kim(2008)은 초등영어 예비교사들의 모의 수업에 대한 성찰 내용을 분석하였는데, 그는 이들의 성찰 내용을 수업 준비 단계와 수업 실행 단계로 구분하였다. 수업 준비 단계에서는 교재 재구성, 지도안 작성, 자료 제작 및 활용, 교실영어 준비에 관한 성찰 주제를 확인하였고, 수업 실행 단계에서는 긴장감과 불안감 통제, 교실영어 사용, 상호작용 활성화, 비언어적 요소 사용, 수업 실행 시간 조절에 관한 성찰 주제를 확인하였다. N. Y. Kwon 외 2인(2016)은 수업 전문성을 6개의 하위 영역(교과 내용 지식, 학

습자 이해 지식, 교육과정 지식, 교수법 관련 지식, 사회 맥락적 지식, 스스로에 대한 성찰 지식)으로 구분하고 각 하위 영역에 대한 현직 영어교사들의 성찰 내용을 확인하였다. 또한 교사연수과정을 통해 교사들의 성찰 내용은 변화된다고 하였다. Y. Kim과 J. Yi(2012)는 중등영어 예비교사들의 수업실습 사례분석보고서를 분석한 연구에서, 이들의 성찰 주제를 교사의 전문성 및 교사-학생 간의 관계에 대한 문제점, 수업 운영상의 문제점, 정책 및 환경 요인상의 문제점으로 범주화하여 성찰 내용을 분석하였다. M. K. Kim(2018)은 중등영어 예비교사들의 실습에 대한 성찰 주제를 Bain, Ballantyne, Packer와 Mills(1999)의 틀에 따라 크게 네 부분, 즉 (대표 수업 및 수업 관찰 등의) 교수 행위, 예비교사 자신, 학습자와 학급, (동료 교생, 실습 학교 및 실습 지도교사와의 관계 등의) 교직 관련 이슈로 범주를 구분하였다. S. Lee(2018)는 초등영어 예비교사들을 대상으로 한 성찰 연구에서 시간 관리, 수업 실연 대본 사용, 교실영어 사용, 활동 수준 설정 및 활동 설명 등 예비교사들이 느낀 수업에 대한 문제점과 해결책을 이들의 성찰 주제로 확인하였다.

외국어 수업의 성찰 연구는 교사들의 수업 성찰의 주제만이 아니라 성찰의 수준에 대해서도 이루어졌는데, 선행 연구들은 대부분 Hatton과 Smith(1995) 또는 Jay와 Johnson(2002)이 제시한 성찰 수준의 구분 틀을 토대로 하고 있다.<sup>2</sup> 이 학자들의 성찰 기준을 근거로 외국어 교사의 수업 성찰을 분석한 연구의 예를 들면 다음과 같다. H. Ko 외 2인(2013)의 연구에서는 동영상 통한 회상 면담 방법을 사용하여 현직교사의 수업 성찰을 분석하고 이를 기반으로 수업 평가의 요소를 추출하였다. 이들은 교사의 성찰 수준을 Jay와 Johnson의 틀을 참조하여 구분하였고, 그 결과 대부분의 성찰이 기술적 수준과 비교 수준에서 이루어지고 있음을 발견하였다. Y. Kim과 J. Yi(2012)의 연구에서는 Hatton과 Smith의 틀에 따라 예비교사의 성찰 수준을 분석하였는데, 총 118회의 성찰 빈도 중 약 88%에 달하는 성찰이 기술적 성찰에 집중되어 있음을 확인하였다. 대화식 성찰이나 비판적 성찰의 비중은 4%대에 머물렀는데, 이러한 결과는 Hatton과 Smith의 연구와 마찬가지로 연구의 대상이었던 예비교사들이 성찰의 경험이 거의 없고 훈련을 전혀 받지 못했기 때문이라고 결론지었다. 이는 과학 예비교사의 성찰 수준을 연구한 H. J. Kim, H. G. Hong과 J. H. Hong(2013)의 연구 결과와 매우 유사한데, 이 연구에 따르면 성찰의 경험이 없는 예비교사들의 성찰은 기술적 수준에서 집중적으로

이루어졌다. 그러나 이들이 예비교사들에게 성찰적 사고를 촉진하는 프로그램을 적용하자 대화식 성찰의 비율이 기술적 성찰의 약 2배까지 증가하였음을 발견하였다. H. J. Kim 외 2인의 연구는 영어 예비교사들도 성찰 훈련을 받으면 영어 수업에 대한 성찰의 수준이 변화될 수 있음을 시사한다.

J. Paek(2008)은 중등영어 예비교사들의 성찰을 성찰일지와 인터뷰 방식을 사용하여 연구하였는데, 나름의 기준으로 이들의 성찰 수준을 구분하였다. 그는 예비교사들의 성찰을 세 가지 수준, '설명이 없는 성찰'(comments with no explanation), '설명이나 이유가 딸린 성찰'(comments with an explanation or a possible reason), '대안이 딸린 성찰'(comments with an alternative)로 분류하였으며, 성찰일지와 인터뷰에 나타난 예비교사들의 성찰 내용 중 50% 이상이 설명과 대안이 제시된 성찰이었음을 확인하였다. J. Paek은 '비교 성찰'(Jay & Johnson, 2002)에 해당하는 수준을 '설명이나 이유가 딸린 성찰' 수준과 '대안이 딸린 성찰' 수준으로 분리하였고, 이 두 가지를 상위 수준의 성찰로 보았으며, 비판적 수준의 성찰은 고려하지 않았다.

현직 또는 예비 외국어 교사들의 성찰 주제 및 수준을 밝힌 선행연구 결과들이 시사하는 바는, 교사의 성찰 주제와 수준이 각각 성찰 대상과 성찰 경험 유무에 따라 달라질 수 있다는 것이다. 성찰의 대상이 교육대학 강좌에서 하는 모의 수업 발표(예, Y. Kim, 2008)인 경우에는 모의 수업 준비 과정과 수업 발표를 주제로 하는 성찰이 이루어졌고, 교육 실습에 대한 성찰(예, M. K. Kim, 2018)인 경우에는 실습학교에서 당면하는 여러 문제들이 성찰 주제가 되었다. 성찰 수준은 성찰 경험이 전혀 없는 경우 대부분 기술적인 성찰의 수준에 머물렀지만, 성찰적 사고를 촉진하는 훈련을 받으면 기술적 수준의 성찰이 줄어들고 비교 수준의 성찰과 비판적 수준의 성찰이 더 늘어날 가능성이 있다.

지금까지 살펴본 영어 교사의 수업 성찰에 대한 연구들을 통해 예비교사나 현직교사들이 수업의 어떤 측면에 대해 집중적으로 성찰하는지 그리고 이러한 성찰은 어느 정도의 수준에서 이루어지고 있는지를 확인할 수 있었다. 수업 성찰 연구는 교사들이 자기 수업의 여러 측면 중 중요한 가치를 부여하는 부분이 무엇인지, 어떤 어려움이나 문제를 중요하게 고민하며 어떤 해결책을 모색하고자 하는지, 이러한 성찰적 사고를 통해 교사로서 어떻게 전문성을 발달시키게 되는지, 교사에게 어떤 지원이 필요한지를 이해할 수 있게 한다. 이러한 맥락에서 본 연구에서는 4학년 예비교사들이

<sup>2</sup>Hatton과 Smith(1995)는 성찰을 4개의 수준으로 구분하는데, 개인적 판단에 근거하여 교수 행위의 결정 및 수업 사건의 이유나 설명을 보고하는 '기술적'(descriptive) 성찰, 자신과 대화하는 형식으로 교수 행위의 결정이나 수업에서 발생한 문제에 대해 이유나 대안을 찾아보는 '대화식'(dialogic) 성찰, 교수 행위의 결정 및 수업에서 발생한 문제에 대한 이유를 더 넓은 역사적·사회적·정치적 맥락에서 고려하는 '비판적'(critical) 성찰, 그리고 성찰을 위해 수업에서 일어난 사건을 기술하는 기술적 쓰기(descriptive writing)가 그것이다. 그러나 기술적 쓰기는 성격상 성찰에 해당하지는 않으므로 실제 성찰은 세 가지 수준에서 이루어진다고 보았다. Jay와 Johnson(2002)의 구분도 큰 틀에서는 유사한데, 교수 행위 및 사건을 기술하고 효과에 대해 성찰하는 '기술적' 성찰, 대안적 시각, 타인의 관점 또는 연구의 측면에서 교수 행위 및 사건을 재구성해보는 '비교'(comparative) 성찰, 문제가 시사하는 바를 고려하여 새로운 시각을 설정하는 '비판적' 성찰로 구분하였다. 전자의 '대화식' 성찰이나 후자의 '비교' 성찰은 둘 다 사건의 대안적 관점에서 이유를 규명하고 해결을 모색한다는 점에서 유사하다.

초등임용 2차 시험과 매우 유사한 조건의 영어 수업 실연 과업을 실행한 뒤 작성한 성찰문을 분석함으로써, 영어 교과 교사교육의 마지막 단계에 도달한 초등예비교사들이 어떤 주제에 대해 어떤 수준의 성찰을 하는지를 조사하고자 하였다. 이 연구를 통해 얻은 결과는 초등예비교사들에 대한 이해를 돕고 필요한 지원을 제공하는 교사교육을 가능하게 할 것이다. 뿐만 아니라 이 연구는 4학년 예비교사들의 임용 모의 시험이라는 특수한 상황의 영어 수업 실연에 대한 성찰 연구로서 기존의 연구 결과에 더하여 영어 수업 성찰에 대한 이해의 폭을 넓혀줄 것이다.

### III. 연구 방법

#### 1. 연구 대상자

본 연구의 대상은 연구 당시 교육대학교 4학년에 재학중인 예비교사 71명으로 이들은 초등교원 임용 2차 시험 대비를 위한 영어 수업 실연 연습 교과목을 수강하고 있었다. 72명의 수강생 중 수업 실연 및 성찰문 작성에 동의하고 완료한 71명의 예비교사들을 대상으로 하였다. 이들은 1학년부터 4학년까지 매년 교육실습에 참여하였으며, 매년 영어 사용 능력 또는 영어 수업 능력을 개발하기 위해 개설된 교과목을 수강해왔다. 1학년 때는 1주 기간의 관찰중심 교육실습에 참여하고 일반 영어 교과목을 수강하였고, 2학년 때는 2주 기간의 관찰중심 교육실습에 참여하고 영어 교수법 과목을 수강했다. 3학년 때는 2주 동안 실습학교 교사의 지도에 따라 직접 초등학생들을 가르치는 수업실습을 하였으며, 교실영어실습 및 초등영어 수업실습 강좌를 수강했다. 4학년에 이르러서는 4주간 초등학생들을 직접 가르치는 실습에 참여했다. 이들의 심화 전공은 영어교육이 아니었지만, 임용 2차 시험에서는 심화 전공과 상관없이 모든 수험생들이 영어 수업 실연과 영어 면접시험을 치러야 하므로, 예비교사들은 매우 높은 수업 참여도를 보였다.

#### 2. 영어 수업 실연 능력 개발을 위한 교과목의 설계

영어 수업 실연 연습 교과목은 연구자인 교수자가 표 1에 제시한 내용과 순서로 설계하고 진행하였다. 우선, 예비교사들이 수업 실연을 시작하기 전에 오리엔테이션 세션(1주차)을 가졌으며 수업 실연 연습은 3가지 유형, 그룹별 수업 실연(2~5주차), 2인1조 수업 실연(6~10주차), 개별 수업 실연(11~14주차)으로 단계적으로 진행하였다. 모든 수업 실연 연습을 마친 뒤 마지막 15주차에는 수업 성찰 세션을 가졌다. 1주차의 오리엔테이션 이후의 수업 실연 연습은 부담이 적은 그룹별 수업 실연부터 시작하여, 2인1조 수업 실연을 거쳐 마지막에 개별 수업 실연을 하도록 하였다.

TABLE 1

Course Design for English Teaching Demonstration Practice

Week	Topic	Activities
1st	Orientation	Introducing the practice procedure
2nd-5th	Demonstration practice 1: Teaching in groups	Planning and teaching a lesson in groups of 3 to 5 (Planning for 30 minutes and teaching for 5 minutes)
6th-10th	Demonstration practice 2: Teaching in pairs	Planning and teaching a lesson in pairs (Planning for 15 minutes and teaching for 5 minutes)
11th-14th	Demonstration practice 1: Teaching individually	Planning and teaching a lesson individually (Planning for 10 minutes and teaching for 5 minutes)
15th	Reflection	Reflection on teaching demonstration

예비교사들은 2회의 그룹별 실연, 2회의 2인1조 실연, 2회의 개별 실연으로 총 6회의 수업 실연 연습에 참여하였다. 모든 실연 연습은 ‘수업 구상’, ‘수업 실연’, ‘실연에 대한 피드백’ 순서로 진행하였으며 피드백 시간에는 교수자와 동료로부터 피드백을 받도록 하였다.

우선, 연습 1단계인 ‘그룹별 수업 실연’에서는 3~5명의 예비교사들이 그룹을 지어 문제지에 주어진 조건에 맞게 공동으로 협의하여 하나의 수업을 설계하고 수업을 구성원 수대로 나눈 뒤 한 명씩 순서대로 나와 릴레이식으로 맡은 부분을 실연하도록 하였다. 그룹별 수업 실연은 하나의 수업을 2주에 걸쳐 진행하도록 하였는데, 2주차와 4주차에는 예비교사들이 그룹을 지어 30분간 수업을 구상한 뒤 구상한 수업 계획을 발표하였고 이에 대한 피드백을 받았다. 이들은 피드백을 받은 수업을 그 다음 주인 3주차와 5주차에 각각 실연하였고 실연에 대한 피드백을 받았다. 이 방식으로 총 4주에 걸쳐 그룹당 2회의 수업 실연에 참여하게 하였다.

연습 2단계인 ‘2인1조 수업 실연’에서는 2명씩 짝을 지어 하나의 수업을 협의하여 주어진 조건에 맞게 계획하고 수업을 두 부분으로 나눈 뒤 2명이 순서대로 나와 맡은 부분을 실연하는 방식으로 총 5주간 진행하였다. 2인1조 실연에서는 그룹별 실연과 달리 실제 임용시험처럼 수업 구상 후에 수업 실연을 바로 이어서 하도록 하였다. 예비교사들은 15분 동안 수업을 구상한 뒤 바로 수업을 실연하였으며, 실연 후에 수업 실연에 대한 피드백을 받았다. 5주 동안 모든 조가 2회 실연을 하도록 시간 계획을 작성하여 진행하였다.

연습 3단계인 ‘개별 수업 실연’에서는 수업 구상 및 실연 방식을 최대한 실제 임용시험 상황과 유사하게 만들었다. 예비교사들은 10분간의 수업 구상 후 바로 실연을 하고 피드백을 받았다. 1인당 2회씩 개별적으로 수업을 계획하고 실연하도록 하였다. 11~12주차는 실전 연습, 13~14주차에는 모의 시험 형식으로 1인당 총 2회 개별 실연을 실시하였다.

### 3. 자료의 수집

초등예비교사들의 영어 수업에 대한 성찰을 분석하기 위해 모의 시험 형식으로 진행한 마지막 개별 실연을 마친 뒤 수업 성찰문을 작성하고 이메일로 제출하게 하였다. 예비교사들이 수업에 대한 성찰을 효과적으로 할 수 있도록 자극 회상 방법으로 예비교사들의 동의 하에 녹화한 마지막 개별 실연 동영상 파일을 나누어 주었고, 각자 자신의 동영상을 보면서 성찰문을 작성하게 하였다. 성찰을 동기화하고 회상을 돕기 위한 질문을 성찰문 양식에 제시하였는데, 질문은 아래와 같이 영문으로 제시하고 예비교사들이 성찰한 내용을 최대한 자세히 표현할 수 있도록 성찰문은 우리말로 작성하도록 하였다.

- What was your primary concern in your lesson?
- What kind of problems did you face during the lesson? How did you take care of them?
- When was the best moment in your lesson? Why did you think so?
- When was the moment of crisis in your lesson? Why did you think so?
- Was your lesson practical and effective? In what ways/points?

### 4. 자료의 분석

71명의 예비교사들이 제출한 성찰문의 질적 내용 분석(qualitative content analysis)에는 지시적 내용 분석 방법(directed content analysis)(Hsieh & Shannon, 2005)을 사용하였다. 지시적 내용 분석은 자료의 분석 전이나 분석 과정에서 코드를 정의하며, 기존의 이론이나 선행 연구의 결과로부터 코드를 추출하며 자료를 분석하는 과정에서 이를 확인해가는 방식의 내용 분석법이다. 이 분석 방법에 따라 성찰문을 검토하며 연구 문제와 관련하여 의미 있는 성찰 내용이 나올 때마다 이를 코딩하고 범주화 하였다. 그리고 성찰문을 반복적으로 읽으며 지속적 비교를 통해 범주를 확인해 나갔다. 자료 코딩을 위해 다음과 같이 선행 연구 결과를 참고하여 성찰 주제와 성찰 수준을 범주화 하였다. ‘성찰 주제’를 추출하기 위해서는 2장에서 살펴본 선행 연구들(Bain, Ballantyne, Packer & Mills, 1999; M. K. Kim, 2018; Y. Kim, 2008)의 성찰 주제—교과 내용 지식, 교수 행위, 상호작용, 학습자에 대한 이해, 예비교사 자신, 교실영어 사용, 활동 수준 설정 및 활동 설명, 수업 실행 시간 등—를 참고하여 코드를 생성하면서 범주화 하였다. 성찰문을 읽으며 의미 있는 내용을 코딩하고 유사한 내용을 주제별로 범주화 하였다. 성찰문에 나타난 ‘성찰 수준’을 확인하기 위해서는, 표 2에 제시한 바와 같이 선행연구인 Hatton과 Smith(1995) 그리고 Jay와 Johnson(2002)의 기준을 참고하여 수준을 미리 정

의한 뒤 자료를 읽으며 코딩하였다. ‘기술적 쓰기’는 성찰을 위한 배경 및 상황 등에 대한 단순한 기술, ‘기술적 성찰’은 교수 행위 및 수업 중 발생한 사건에 대한 가치 판단적 성격의 성찰, ‘비교 성찰’은 교수 행위 및 수업 중 발생한 사건에 대해 가능한 원인을 규명하거나 대안을 모색하는 성찰, ‘비판적 성찰’은 더 넓은 교육학적 맥락에서 교수 행위 및 수업 중 발생한 사건에 대해 비판적으로 고려하고 교사로의 성장에 대해 성찰하는 것으로 정의하였다.

TABLE 2

Levels of Reflection

(Adapted From Hatton & Smith, 1995; Jay & Johnson, 2002)

Levels	Description
Descriptive writing	Describing instructional situations for reflection
Descriptive reflection	Describing and judging the effects of events or instruction
Comparative reflection	Exploring possible reasons of or alternatives to the events or instruction
Critical reflection	Critically thinking about events or instruction in a wider context of education and about changes in self as a teacher

지시적 내용 분석을 통한 질적 내용 분석 연구의 타당성을 확보하기 위해 Lincoln과 Guba(1985)가 질적 연구 평가 기준으로 제시한 방법들 중 ‘연구 방법의 다각화’(methods triangulation), ‘심층 기술’(thick description), ‘참조의 적절성’(referential adequacy)을 사용하였다. 연구 방법의 다각화로는 자료 수집 및 분석에 양적 방법과 질적 방법을 사용하였으며, 심층 기술로는 연구 결과 제시에서 성찰 내용에 대해 심층적으로 기술하였다. 참조의 적절성을 위해서는 총 4회의 성찰문 검토 중 1차 검토에서 성찰문 71편 중 35편을 먼저 읽고 성찰 내용을 확인한 뒤 나머지 36편을 분석하여 예비 결과를 얻은 다음, 먼저 읽었던 35편을 분석하여 1차 검토 결과를 확보하고 이를 예비 결과와 비교함으로써 연구 결과의 타당성을 확보하였다. 평가자 간 신뢰도(interrater reliability) 확보를 위해 1차 검토에서는 연구자와 인류학 전공자가 성찰문 5편을 함께 읽으며 코딩 기준을 조정한 뒤 5편을 각자 다시 읽고 코딩한 결과를 비교하였다. 각자 코딩한 성찰 주제 항목 56개에 대해 89.3%, 성찰 수준 항목 45개에 대해 84.4%의 일치 백분율(percentages of agreement)을 보였다. 이후의 성찰문 검토 과정에서는 이 코딩 기준에 따라 연구자가 성찰문 출력본에 직접 펜으로 표시하는 수기 방법과 NVivo 12 소프트웨어를 활용한 코딩 방법을 순서대로 교차하여 각각 두 번씩 코딩을 실시하였는데, 이때 평가자 내 신뢰도(intra-rater reliability) 확보를 위해 검토 사이에 2주 간의 시간 차이를 두고 코딩을 실시하였다(Seliger & Shohamy, 1989).

## IV. 연구 결과

### 1. 영어 수업 실연에 대한 성찰의 주제

예비교사 71명의 성찰문을 분석한 결과 이들은 영어 수업과 관련된 다양한 내용에 대해 성찰하였음을 발견하였다. 71편의 성찰문에서 총 770개의 성찰 내용이 확인되었으며, 이 내용들은 네 가지 주제—영어 지도, 수업 실연, (예비교사) 자신, 학습자—로 구분되었다. 표 3은 영어 수업 실연에 대한 이들의 성찰 내용을 주제별로 정리한 것이다.

TABLE 3

Reflection Paper Analysis 1: Themes of Reflection

Themes	Frequency	Percentage
Teaching English	382	49.61
Instructional strategies	140	18.18
Classroom English	90	11.69
Developing activities	78	10.13
Content knowledge	52	6.73
Lesson objectives	22	2.86
Teaching demonstration	240	31.17
Teacher (Self)	104	13.51
Learners	44	5.15
Total	770	

네 가지 성찰 주제 중에서 ‘영어 지도’(382회, 49.61%)의 비중이 가장 컸으며, ‘수업 실연’(240회, 31.17%)도 높은 빈도를 보였다. 예비교사 ‘자신’(104회, 13.51%)이나 ‘학습자’(44회, 5.15%)에 대한 성찰은 상대적으로 빈도가 낮은 편이었다. 여러 주제 중 가장 높은 비중을 차지한 ‘영어 지도’(382회, 49.61%)의 하위 주제들을 살펴보면, ‘수업전략’(140회, 18.18%)이 가장 비중이 높았으며, ‘교실영어’(90회, 11.69%)와 ‘활동 구성’(78회, 10.13%)이 그 뒤를 이었다. ‘교과 내용 지식’(52회, 6.73%)과 ‘수업 목표’(22회, 2.86%)는 가장 낮은 빈도를 보였다.

‘영어 지도’의 하위 주제 중에서 ‘수업전략’(140회, 18.18%)에 대해 성찰문에 작성된 내용을 살펴보면, 수업전략을 적절하게 실천하지 못하였다는 내용이 주를 이루었다. 이를 통해 예비교사들이 4학년인 만큼 영어 수업의 각 단계에 적절한 수업전략을 충분히 알고 있으며 이 지식을 실연 수업의 활동 및 단계에 맞게 적절한 수업전략으로 실천하고자 하였다는 것을 알 수 있다. 예를 들어, 성찰문 예시 1에서 예비교사(#15)는 듣기 지도 활동에서 대화문을 들려주기 전에 대화문의 내용을 추측하는 질문을 하였지만, 대화문을 들려주고 나서 내용 이해를 점검하는 질문을 하지 못하였음을 언급하였다. 그는 수업 실연에 앞서 “사전 질문하기 → 대화문 들려주기 → 사후 질문하기”의 순서로 수업전략을

계획하였으나 실연 과정에서는 내용 확인 질문을 하지 못하였다. 그는 학생들의 대화문 내용 이해를 점검하지 못했으므로 자신이 가르치는 학생들이 대화문의 내용 이해를 하지 못한 채 주어진 핵심 문장만을 단순 암기하게 되었을 것이라고 비판적으로 성찰하고 있었다.

#### 성찰문 예시 1: ‘수업전략’에 대한 성찰<sup>3</sup>

듣기 전 추측한 것을 물어본 것은 좋았지만 들은 후 구체적인 내용을 물어보지 못했기 때문이다. [학생들이] 듣고 단순히 그날의 key expression 만을 주입식으로 외웠을 것 같은 수업이다. (#15)

‘영어 지도’의 하위 주제로서 ‘수업전략’ 다음으로는 ‘교실영어’(90회, 11.69%)가 관심 주제였다. 우리말로 지도하는 다른 교과목 수업 실연에 비해 교수 언어로 영어를 사용해야 하는 영어 수업 실연은 영어교육 심화과정이지 아닌 예비교사들에게 큰 부담이었고 이러한 부담은 성찰문의 여러 곳에 반영되어 나타났다. 성찰문 예시 2에서 예비교사(#52)는 교실영어 표현 사용과 활동을 설명하는 말을 구분하고 있는데 활동을 설명하는 말도 교실영어 사용에 포함된다는 것을 이해하지 못한 것으로 보인다. 성찰 내용을 보면, 그는 주어진 수업 활동을 설명할 때 초등학교 수준의 수준에 맞게 조정하여 교사 언어를 구사하는 것이 초등학교 수업에서 중요하다는 것을 잘 인지하고 있음을 알 수 있다. 또한 자신의 수업 실연에서 초등학교 수준의 수준에 맞는 교실영어를 사용하여 수업을 진행했다는 점을 돌아보며 스스로의 수업 실연에 대해 긍정적인 평가를 내리고 있음을 알 수 있다.

#### 성찰문 예시 2: ‘교실영어 사용’에 대한 성찰

특정 표현(학생이 받아들이기 쉽도록 바꾼 문장이나 단어)을 말하고 싶을 때, 원하는 단어가 떠오르지 않는 경우가 많았다. 교실영어 표현 사용에 있어서 보다는 활동을 설명할 때 이러한 어려움에 직면하게 되는데, 그럴 때마다 최대한 유사한 단어를 사용하여 표현을 바꾸어 발화하여 어려움을 대처했다. (#52)

‘영어 지도’의 하위 주제로서 ‘교실영어’의 사용 다음으로 관심사였던 것은 ‘활동 구성’(78회, 10.13%)이었다. 활동 구성은 초등학교 수업 실연에서 중요한 의미를 지니는데, 그 이유는 실제 임용 2차 시험 문제지에는 한 차시 수업의 목표와 핵심적인 수업 내용만 제시되며 구체적인 수업 내용과 활동은 수험자가 10분 동안 즉석에서 직접 구상하고 바로 실연해야 하기 때문이다. 사실상 이것이 수업 실연 시험에서 가장 핵심이 되는 부분이다. 성찰문 예시 3에서 예비교사(#35)는 문제지에 주어진 수업 내용을 2개의 활동으로 구

<sup>3</sup>성찰문 71편 중 결과 논의의 흐름에 따라 성찰문 예시를 제시하였다. 본문에 제시한 순서대로 성찰문의 번호를 붙였으며, 성찰문 예시는 예비교사들이 작성한 대로 제시하고 독자의 이해를 돕기 위해 연구자가 필요에 따라 삽입한 표현은 [ ]로 표시하였다. 예시의 마지막 괄호 안의 숫자는 예비교사들에게 임의로 붙인 번호(#1~#71)이다.

상하면서 두 활동 간의 연계성에 대해 고민했던 순간을 언급하고 있다. 이는 예비교사가 당시의 활동 구성에 대한 결정이 타당했는지 성찰하는 대목이다.

**성찰문 예시 3: ‘활동 구성’에 대한 성찰**

사실 수업을 구상할 때 main expressions와 핵심 어휘를 제시하면서 듣기와 말하기 활동을 연결되게 진행하고 싶었다. 듣기 활동의 경우 dialog를 듣는 활동을 넣겠다고 미리 생각해 놓으니, 핵심 어휘를 듣기 활동에 먼저 제시할 것인지, 게임을 설명하기 전에 제시할 것인지에 대해 고민을 많이 하게 되었다. 전자의 경우는 시간이 많이 걸릴 것 같고 후자의 경우는 충분한 말하기 대체 연습이 이루어지지 않을 것 같다고 생각했다. 결국 활동 2가 아이들이 스스로 말하는 활동이기 때문에, 그 전에 말하기 연습이 진행되어야 한다고 생각해 활동 1을 dialog를 듣고 main expressions를 대체 연습하는 순서로 구성했다. (#35)

‘영어 지도’ 다음으로 많은 성찰이 이루어진 주제는 ‘수업 실연’(240회, 31.17%)이었다. 임용시험에서 초등 예비교사들의 영어 수업 능력은 시험을 치르는 지역에 따라 5~7분이라는 매우 짧은 시간 동안 수행하는 수업 실연을 통해 평가된다. 따라서 주어진 시간 내에 정해진 조건에 맞는 수업 실연을 완수할 수 있는지는 이들에게 매우 중대한 의미를 지닌다. 성찰문 예시 4와 5를 보면 예비교사들은 한 학기 동안 수업 실연을 대비해 연습했지만, 실제와 거의 유사한 방식으로 진행된 마지막 단계의 개별 수업 실연에서는 강한 심리적 압박을 느끼게 되었음을 알 수 있다. 성찰문 예시 4에서 예비교사(#25)는 지도안을 언급하고 있는데, 이 지도안은 실연 직전 10분간의 구상 시간에 자신이 작성한 구상지를 의미한다. 그는 문제지에 주어진 수업 목표와 조건들을 구상지에 옮겨 적었을 뿐 대본이나 상세한 수업 내용을 구상지에 거의 적어 놓지 않았음에도 불구하고 긴장한 나머지, 구상지에 계속 시선을 두었다. 그는 성찰문을 작성하기 위해 자신의 수업 실연 동영상을 보면서 이 부분에 대해 집중적으로 반성하였다. 또한 성찰문 예시 5의 예비교사(#02)처럼, 실제 임용 시험에서 구상 시간과 실연 시간이 매우 짧고 문제지에 따라 제시되는 조건이 달라지기 때문에 실연 과업을 제대로 수행하기 위해서는 실전 대처 능력이 필요함을 인식하게 되었다는 성찰 내용이 여러 성찰문에서 발견되었다.

**성찰문 예시 4: ‘수업 실연 과업’에 대한 성찰 1**

생각보다 [내가 실연한] 수업에서 다루는 표현들이 많아서 어려웠지만, 미리 연습을 했던 만큼[평소에 연습했기 때문에] 표현을 더 많이 언급하려고 했던 것 같다. [중략] 막상 수업 실연을 시작하니 긴장을 해서 지도안[구상지]에 쓴 표현들을 계속 쳐다보게 되었다. 실제 수업을 했을 때에도 느꼈지만 동영상을 보니 내가 얼마나 종이[구상지]에 쓰인 글씨에 의존을 했는지 알 수

있었다. 머릿속에 다 알고 있는데도 불구하고 불안했기 때문에 계속해서 종이를 쳐다보며 수업을 진행했다. 표현들을 완벽하게 숙지하고 조금 더 자신감을 가지고 했으면 좋았을 것 같다. (#25)

**성찰문 예시 5: ‘수업 실연 과업’에 대한 성찰 2**

연습할 때 활동 3개를 구상해서 실연했는데 이번에는 활동이 2개로 줄었다. 한 활동마다 사용할 수 있는 시간이 늘어났는데 그런 부분이 익숙하지 않아서 첫번째 활동이 너무 빨리 끝나버렸다. 결국 활동 2가지를 끝냈는데도 시간이 1분 30초나 남았다. 그래서 두번째 게임 활동 설명을 한번 더 반복했다. 설명을 한번 더 하고 나니 5분이 채워졌지만 남는 시간에 대한 대처는 스스로도 아쉬웠다. 실연하는 순간에는 긴장이 되고 [중략] 설명 후에 학생 활동을 관찰하고 피드백 하는 모습을 보여 주었더라면 좋았을 것 같다는 생각이 들었다. (#02)

성찰 주제들 중에서 빈도가 가장 낮았던 것은 ‘학습자’(44회, 5.15%)였다. 그 이유는 2가지로 설명해볼 수 있다. 우선, 이들은 예비교사로서 실제 학생들을 가르쳐본 경험이 3~4학년 실습 기간에 한정되어 있었다. 일반적으로 경험이 많은 교사들에 비해 초보 교사들은 학습자의 이해보다 교사 자신의 행위에 더 관심을 기울인다(Polio, Gass, & Chapin, 2006). 예비교사는 초보 교사에 가깝기 때문에 자신의 수업 행위에 비해 학습자에 대해 주의를 덜 기울였을 것이라고 판단된다. 게다가 이들이 실연하고 성찰한 수업은 실제 수업 상황이 아니라 (모의) 수업 실연 상황이었으므로 실제 학습자들을 대상으로 가르치는 수업이 아니어서 ‘학습자’라는 주제는 주된 관심사가 되지 않았을 것이다. 하지만 성찰문 예시 6의 예비교사(#61)처럼, 예비교사들은 자신의 수업 실연이 가상의 학습자들에게 어떤 수업 효과를 주게 될 것인지에 대해 성찰하고 있음을 성찰문에서 확인할 수 있었다.

**성찰문 예시 6: ‘학습자’에 대한 성찰**

이러한 활동의 연계성으로 인해 [실연한 수업을 실제 초등학생들에게 가르쳤다면] 학생이 해당 차시에 학습한 영어 표현은 충분히 자신의 것으로 만들 수 있었을 것이라 생각한다. (#61)

이러한 성찰 내용은 예비교사들이 비록 실제 학생들을 지도하지 않는 수업 실연 상황에서조차도 학생들에게 미치는 수업의 효과를 고려하여 수업을 계획하였다는 것을 의미하며, 이런 점에서 의미 있는 발견이었다.

**2. 영어 수업 실연에 대한 성찰의 수준**

초등예비교사들의 성찰문을 분석한 결과, 이들의 성찰이 내용 면에서 다양한 주제를 보여주었던 것처럼 성찰적 사고의 수준에서도 다양하게 이루어졌음이 확인되었다. 71편

의 성찰문에 나타난 성찰 내용 중에서 수준 파악이 가능한 644개의 내용을 확인하였으며, 성찰 수준에 따른 빈도와 백분율은 표 4와 같이 나타났다. 예비교사들의 성찰은 ‘기술적 성찰’ 수준(260회, 40.37%)에서 가장 빈번하게 이루어졌으며, 그 이상의 수준에서는 성찰의 빈도가 낮아져서 ‘비교 성찰’이 212회, 32.92%, ‘비판적 성찰’이 116회, 18.01%로 줄어들었다. (2장에서 살펴보았듯이 ‘기술적 쓰기’는 성찰을 위한 실연 상황을 단순히 기술한 것이며, 56회의 빈도로 8.70%에 그쳤다.)

TABLE 4

Reflection Paper Analysis 2: Levels of Reflection

Levels	Frequency	Percentage
Descriptive writing	56	8.70
Descriptive reflection	260	40.37
Comparative reflection	212	32.92
Critical reflection	116	18.01
Total	644	

세 가지 수준의 성찰 중에서 우선 가장 큰 비중을 차지하는 ‘기술적 성찰’ (260회, 40.37%)을 살펴보면, 자신의 수업 실연 부분 중 특정 주제의 측면에서 긍정적으로 평가하는 부분에 대한 성찰이 주를 이루었다. 앞에서 인용했던 성찰문 예시 2에 나타난 성찰 항목이 성찰의 수준으로는 ‘기술적 성찰’에 해당한다. 성찰문 예시 2에서 예비교사(#52)는 자신의 수업 실연에서 최대 위기의 순간이었던 활동을 설명하면서, 초등학생들이 이해할 만한 수준의 표현을 사용하여 적절하게 대처한 자신의 행위에 대해 긍정적으로 평가하였다. 연구자는 수업 실연 연습때마다 가졌던 피드백 세션에서 예비교사들이 자신의 수업 실연 능력에 대해 비교적 긍정적인 인식을 가지고 있음을 확인할 수 있었는데, 이러한 자신의 수업 능력에 대한 긍정적인 평가가 이들의 성찰에도 어느 정도 영향을 주었을 것으로 판단된다. 하지만 기술적 성찰이 반드시 자신의 수업 실연 중 긍정적이거나 성공적으로 판단되는 부분에 대해서만 이루어진 것은 아니다. 다음 성찰문 예시 7에서 예비교사(#48)는 수업 실연을 하는 동안 어려움이 발생했던 상황에 대해 기술적 성찰을 하고 있다.

**성찰문 예시 7: 기술적 성찰**

학생들을 A, B 라인으로 구분하여 말하기 연습을 시키는 활동이었는데, 이상하게도 적절한 영어 표현이 떠오르지 않았기 때문이다. 역할을 맡으라는 “A takes the doctor’s roll[role]. B takes the patient’s roll[role].”이라는 기본적인 표현이 떠오르지 않아 당황스러웠다. 기본적인 교실영어의 중요성을 다시 한번 깨닫는 순간이었다. (#48)

예비교사들의 성찰은 ‘비교’ 수준(212회, 32.92%)에서도 종종 이루어졌다. 이 수준의 성찰은 주로 자신의 수업 실연에서 부족하거나 적절하지 못했다고 판단되는 행위에 대

한 것이었다. 즉 자신의 수업 행위에 대해 부정적으로 평가하고 이에 대한 대안을 고려하는 방식의 성찰이었다. 성찰문 예시 8은 앞 절에서 살펴본 예시 3(‘활동 구성’에 대한 성찰)에 이어지는 내용의 성찰이다. 예시 8에서 예비교사(#35)는 활동 구성에 대한 성찰을 하며 자신이 수업 실연에서 사용한 활동이외에 다른 활동 구성으로 실연했으면 더 좋았을 것이라고 회고하였다. 성찰문 예시 8의 밑줄 친 부분에서 대안을 모색하는 예비교사의 사고를 확인할 수 있다.

**성찰문 예시 8: 비교 성찰**

결국 활동 2가 아이들이 스스로 말하는 활동이기 때문에, 그 전에 말하기 연습이 진행되어야 한다고 생각해서 활동 1을 dialog를 듣고 main expressions를 대체 연습하는 순서로 구성했다. 그러다 보니 활동 1이 너무 길어져서 [중략] teacher talk 속도를 빠르게 하려 했지만, 끝내 제시간에 게임 설명을 다 하지 못했다. 지금 생각해보면, 차라리 활동 1에서 dialog를 듣는 것을 빼고, 교사와 함께 main expressions를 확인하고 핵심 어휘들을 그림카드로 확인한 뒤 대체 연습을 해보는 것으로만 활동 1을 구성했다면 시간 배분이 잘 이루어졌을 것 같다. (#35)

예비교사들의 성찰은 ‘비판적 성찰’ 수준에서도 적지 않은 비율(116회, 18.01%)로 이루어졌다. 성찰문에 나타난 이 수준의 성찰은 특정 주제나 행위에 대한 단순한 기술적 성찰 또는 대안을 고려하는 비교 성찰보다 한 수준 더 나아가 자신의 수업 실연에 대해 비판적으로 반성하며 수업 실연의 전반적인 상황을 고려하는 내용이었다. 성찰문 예시 9는 수업 실연 상황에서 ‘창의적인 수업’이라는 이상과 ‘조건을 충족하는 수업’이라는 현실 간의 차이에서 오는 문제를 고려하는 예비교사의 생각과 의사결정 과정을 보여주며, 성찰문 예시 10은 자신의 전반적인 수업 실연 능력에 대한 비판적 성찰을 보여준다.

**성찰문 예시 9: 비판적 성찰 1**

창의적이고 좋은 수업을 5분 안에 명확히 보여줄 수 있다면 최선의 방안일 것이다. 하지만 5분 동안 창의적인 수업을 설계하고, 교사 발화까지 준비하는 것은 누구에게나 가능한 일이 아니다. 실제 시험도 이번 수업 실연과 거의 같은 방식으로 진행되는 것으로 보아 시험 응시자에게 요구하는 것은 창의적이고, 좋은 수업을 요구하는 것이 아닐 것이다. 때문에 아마도 ‘가장 기본적으로 각 기능에 맞는 활동을 준비할 수 있는가?’라는 평가관점을 충족시키는 것이 중요하다는 생각에 ‘어떤 기능이나 표현에도 적용할 수 있도록 만든 만능 틀을 상황에 따라 변형하여 적용하는 것’을 중점으로 두고 실연에 임했다. (#17)

**성찰문 예시 10: 비판적 성찰 2**

문제 상황이 발생했을 때 즉흥적으로 해결할 수 있는 능력을 키우는 경험이 되었다. 이전 영어 수업은 완벽하게

준비하고 연습할 수 있는 계획된 수업 발표였다면, 이번 영어 수업은 상황 대처 능력이 많이 요구됐던 것 같고, 어느 부분에서 내가 특히 많이 부족한지를 알 수 있었다. (#54)

### 3. 영어 수업 실연 및 성찰의 효과에 대한 인식

예비교사들의 성찰문 71편을 분석한 결과, 영어 수업 실연의 효과 및 성찰의 효과에 대한 이들의 인식을 확인할 수 있었다.<sup>4</sup> 우선 예비교사들은 해당 강좌를 통한 수업 실연 연습이 자신의 수업 실연 능력을 성장시키는데 긍정적인 효과를 주는 것으로 인식하고 있었다. 이 강좌에서는 예비교사들의 수업 실연 능력을 향상시키기 위해 ‘그룹별 수업 실연’, ‘2인1조 수업 실연’, ‘개별 수업 실연’의 순서로 3가지 유형의 실연 연습을 단계적으로 진행하였고 실제 시험 상황에 적응해 나가도록 구상 시간을 점진적으로 줄이며 즉흥적으로 구상하고 실연하는 방식을 채택하였다. 또한 수업 실연 세션마다 ‘수업 구상’, ‘수업 실연’, ‘교수자 및 동료 피드백’의 순서를 반복하여 예비교사들이 수업 구상과 실연에 대해 지속적으로 피드백을 받고 스스로 성찰하는 능력을 기를 수 있는 틀을 제공하였다. 성찰문 예시 11과 12는 연습의 이러한 운영 방식이 자신의 수업 실연 능력을 개선해 나가는 데 실질적인 도움을 주는 것으로 예비교사들이 인식하고 있음을 잘 보여준다. 특히 성찰문 예시 12를 작성한 예비교사(#05)는 자신의 수업 실연을 다른 예비교사들의 실연과 지속적으로 비교해 봄으로써 더 나은 수업을 위해 구체적인 노력을 하게 되었다고 인식하고 있었다.

#### 성찰문 예시 11: ‘수업 실연의 효과’에 대한 인식 1

주어진 시간 안에 조건을 사용하여 영어 수업을 구상하는 능력을 가지게 되었다. 수업 초반에는 모둠원과의 의논하고 나중에는 혼자서 수업을 구상해내야 했다. 수업 초반에는 버겁게 느끼기도 했고, ‘과연 내가 할 수 있을까’하는 좌절감도 들었다. 하지만 여러 번 하다 보니 짧은 시간 안에 조건을 파악하고 수업을 구상하는 것에 대한 부담감이 많이 줄어들었고, 그만큼 나의 능력치가 향상되었다는 생각이 들었다. (#31)

#### 성찰문 예시 12: ‘수업 실연의 효과’에 대한 인식 2

다른 사람들의 실연 장면을 여러 번 볼 수 있었는데, 이 부분 또한 많은 도움이 되었다. 다른 사람들의 모습을 보며 자극을 받기도 했고, 신경 쓰고 주의해야 할 부분, 내가 미처 생각하지 못했던 부분 등을 체크하며 실연 방법을 보완해 나갈 수 있었다. (#05)

예비교사들은 영어 수업 실연에 대한 성찰의 효과에 대해서도 긍정적인 인식을 가지고 있었다. 수업 구상, 수업 실

연, 피드백을 주기적으로 반복하는 연습을 통해 자신의 수업 실연을 지속적으로 성찰하게 되었고 자신의 개별 수업 동영상도 보며 실연을 분석하고 성찰하는 과정을 통해 구체적인 개선점을 모색할 수 있다는 언급을 여러 예비교사들의 성찰문에서 확인할 수 있었다. 성찰문 예시 13은 예비교사들이 성찰에 대한 효과를 어떻게 인식하고 있는지를 잘 보여준다.

#### 성찰문 예시 13: ‘수업 실연 성찰의 효과’에 대한 인식

영어의 여러 기능이 통합된 활동을 짧은 시간 안에도 구상할 수 있게 됐다. 심지어 정말 상황이 여의치 않으면 즉석에서도 만들 수 있는 능력까지 얻었다고 생각한다. [중략] 영상을 보며 성찰하는 동안 내용만이 아니라 활동의 방향, 시선 처리, 전달력, 교실영어 부분에서 어떻게 개선하면 좋을지 스스로 깨닫게 됐다. [중략] 영상을 통해 내 시선 처리, 목소리의 톤이나 내용 전달력, 교실영어 표현에 대해 자세히 보게 되면서 학습자 입장에서 신경 써야 할 부분을 스스로 성찰할 수 있었다. (#68)

예비교사들은 수업 동영상을 보고 성찰 질문에 답변을 작성하면서 자신의 수업을 보다 객관적인 시각, 특히 학생의 시각과 면접관의 시각에서 판단해볼 수 있었으며, 이러한 과정이 자신의 강점과 단점을 확인하고 앞으로의 발전 방향에 대해 구체적으로 생각해볼 수 있게 하는 계기가 되었음을 알 수 있다.

## V. 논의 및 결론

본 연구에서는 교육대학에 재학 중인 초등예비교사들이 영어 수업 실연 과업을 수행한 뒤 작성한 성찰문을 분석함으로써 이들의 수업 실연에 대한 성찰의 관심 주제와 성찰의 수준을 연구하였다. 이들이 작성한 성찰문을 내용 분석한 결과, 의미 있는 결론을 도출할 수 있었다. 우선 예비교사들은 영어 수업 실연과 관련된 다양한 주제에 대해 성찰적 사고를 하고 있음이 발견되었다. 이들의 성찰 주제로는 영어를 어떻게 가르칠 것인가에 대한 ‘영어 지도’ 주제가 가장 빈도가 높았으며, ‘수업 실연 과업’이라는 주제도 빈도가 높게 나타났다. 이들의 성찰 주제에 대한 분석 결과를 종합하면, 주어진 짧은 시간 내에 하나의 수업을 완성하여 평가자에게 보여줘야 하는 ‘실연’이라는 측면과 수업 실연도 수업이므로 ‘수업 전략’, ‘교실영어’(교사의 언어 사용), ‘활동 구성’ 등 교수-학습 과정이 실질적으로 일어나야 하는 ‘수업’이라는 측면 둘 다 중요하지만, 보여주는 ‘실연’보다 가르침이 일어나는 ‘수업’을 더 중요하게 인식하고 있음을 알

<sup>4</sup>예비교사들의 영어 수업 실연 및 성찰의 효과는, 연구자가 가르친 해당 강좌의 강의 평가 항목 “이 수업을 통하여 해당 교과목의 실기 능력[영어 수업 실연 능력]이 개선되었는가?”의 평가 결과가 비교적 높은 평균 점수(5점 중 4.40점)를 얻었다는 점에서도 확인할 수 있었다.

수 있었다.

예비교사들의 성찰문에 나타난 이들의 성찰 수준도 살펴봐왔는데, 성찰의 비중이 큰 순서대로 나열하면 기술적 수준, 비교 수준, 비판적 수준의 순서였다. 교수 지식과 실제 교수 경험이 부족한 예비교사들이 비판적 수준의 성찰에까지 이르는 데에는 어려움이 따를 것이라고 예상된다. 비판적 성찰이 가장 적고 기술적 성찰이 가장 많은 패턴은 예비교사들의 성찰을 분석한 선행 연구 결과(예, Hatton & Smith, 1995; Y. Kim & J. Yi, 2012; H. Ko et al., 2013)에서도 확인된 바 있었다. 그러나 본 연구는 선행 연구와 전반적인 패턴은 유사하지만 비판적 수준의 성찰 비중이 적지 않았음을 확인하였는데, 이러한 결과는 다음 두 가지 이유에서 비롯되는 것으로 추정된다. 첫째, 본 연구에 참여한 예비교사들의 경우에는 그룹별 및 2인1조로 실연 연습을 하는 과정에서 다른 그룹이나 다른 조의 수업 실연을 여러 차례 비교하여 관찰해볼 수 있었다. 이 과정에서 상당 기간 동안 예비교사들은 수업 계획에 대한 자신의 생각과 다른 이들의 생각을 비교하고 자신의 수업 실연과 다른 이들의 실연을 비교하면서, 실연에 대한 단순한 기술적 성찰보다는 대안적 시각에서 자신의 실연 행위를 바라보고 성공 및 실패의 원인을 규명하며 해결방안을 모색하는 비교 성찰에 이르게 되었고, 이러한 비교 수준의 성찰적 사고를 디딤돌로 하여 자연스럽게 비판적 수준의 성찰에 이르게 되었을 것으로 추정된다. 또한 수업 실연마다 동료 및 교수자 피드백을 제공하였고 마지막 개별 실연 후에는 자신의 수업 실연을 동영상으로 보며 성찰 질문에 대해 생각해보게 한 결과, 이들의 성찰적 사고 수준이 비교 또는 비판적 수준으로 끌어올려진 것으로 해석할 수 있다.

예비교사들의 성찰문 분석을 통해 영어 수업 실연 및 성찰에 대한 이들의 인식도 확인할 수 있었다. 이들은 영어 수업의 실연이나 성찰이 모두 긍정적인 효과가 있는 것으로 인식하고 있었다. 이들은 이 수업 실연 강좌를 통해 그동안 교육대학에서 배운 지식들을 활용하여 하나의 수업을 주어진 조건에 맞게 구상하고 실연할 수 있었으며, 수업 실연을 다양한 방식으로 여러 번 실행함으로써 여러 주제를 다른 활동으로 구상하고 실연해볼 수 있었다는 데에 큰 의의를 두고 있었다. 유사 실전 상황의 실연을 통해 이론적 지식들을 종합적으로 수업에 적용하고 실행하면서 그 효과를 경험하고 자신의 것, 자신의 '교수 내용 지식'으로 만들어볼 수 있었다는 것이다. 또한 자신의 수업을 다른 예비교사들의 수업과 비교하고 성찰하면서 교사로서 전문성을 기르며 발전하고 있다는 인식을 하고 있었다. 이들은 처음에는 단순히 임용 시험을 위한 준비로만 인식했으나 실연을 준비하는 과정에서 자연스럽게 영어 수업의 '실연 능력'만이 아니라 실제 '영어 수업 능력'을 기르게 되었음을 알 수 있다.

영어 수업 실연이라는 과업은 예비교사들의 실제 수업 능력 향상에 실질적 공헌을 해야만 교사교육의 장기적인 측

면에서 바람직할 것이다. 본 연구에 참여한 초등예비교사들이 수강한 강좌가 임용시험을 위한 수업 실연 준비를 목표로 하여 개설되었다고 하더라도 궁극적으로는 교사교육의 일부이기 때문이다. 이들의 성찰이 실연 과업을 완수하는 것에 집중되었지만 이와 동시에 이들은 수업 실연을 하고 이에 대해 성찰하는 훈련을 통해 자신의 영어 수업 능력이 발전된다는 인식을 하고 있다는 점에서, 수업 실연 및 성찰은 매우 효과적인 교사교육 방법이라고 할 수 있다. 특히 실제 수업이 아니라 실연 상황임에도 불구하고 기술적으로 보여지는 부분보다 수업전략이나 활동 구성 측면에서 효과적인 수업을 구상하고 가르치는데 집중하는 예비교사들의 노력과 시도는, 이러한 수업 실연 연습 및 성찰 과정을 통해 이들이 단순한 임용시험 수험생이 아닌 진정한 미래의 교사로 발전하고 있음을 확인하게 해주었다.

## REFERENCES

- Bain, J., Ballantyne, R., Packer, J., & Mills, C. (1999). Using journal writing to enhance student teachers' reflectivity during field experience placements. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 5(1), 51-73.
- Bax, S., & Cullen, R. (2009). Generating and evaluating reflection through teaching practice. T. Hedge, N. Andon, & M. Dewey (Eds.), *English language teaching: Major themes in education (Volume VI)* (pp. 116-126). London: Routledge.
- Boud, D. (2001). Using journal writing to enhance reflective practice. *New Directions for Adult and Continuing Education*, 90, 9-17.
- Calderhead, J., & Gates, P. (Eds.) (1993). *Conceptualizing reflection in teacher development*. London: Palmer.
- Carlsen, W. (1999). Domains of teacher knowledge. J. Gess-Newsome & N. G. Lederman (Eds.), *Examining pedagogical content knowledge* (pp. 133-144). Dordrecht: Springer.
- Chang, Kyungsuk, & Hwang, Jong-Bai. (2008). A study on secondary English teachers' pedagogical content knowledge with reference to focus-on-form. *Secondary English Education*, 1(2), 61-80.
- Choi, Heekyong, & Park, Seon-ho. (2006). Reflective English teaching through keeping teaching journals: Its possibility and focus of reflection. *Foreign Languages Education*, 13(1), 361-385.
- Cohen-Sayag, E., & Fischl, D. (2012). Reflective writing in pre-service teachers' teaching: What does it promote? *Australian Journal of Teacher Education*, 37(10), 20-36.
- Crandall, J. A. (2000). Language teacher education. *Annual Review of Applied Linguistics*, 20, 34-55.
- Dewey, J. (1933). *How we think: A restatement of the relation of reflective thinking to the educative process*. Boston: DC Heath and Co.

- Evens, M., Elen, J., & Depaepe, F. (2016). Pedagogical content knowledge in the context of foreign and second language teaching: A review of the research literature. *Porta Linguarum*, 26, 187-200.
- Ha, Eun Ok, Kang, Mun Suk, Lee, Keong Chul, & Kim, Seok Woo. (2013). Analysis of reflective thinking of pre-service teachers' performance assessment experience. *The Journal of Thinking Development*, 9(1), 137-159.
- Hatton, N., & Smith, D. (1995). Reflection in teacher education: Towards definition and implementation. *Teaching and Teacher Education*, 11(1), 33-49.
- Hsieh, F., & Shannon, S. E. (2005). Three approaches to qualitative content analysis. *Qualitative Health Research*, 15(9), 1277-1288.
- Jay, J. K., & Johnson, K. L. (2002). Capturing complexity: A typology of reflective practice for teacher education. *Teaching & Teacher Education*, 18, 73-85.
- Johnson, K. E., & Golombek, P. R. (2002). *Teachers' narrative inquiry as professional development*. New York: Cambridge University Press.
- Kang, Sungwoo. (2016). Educational connoisseurship of the 3rd and 4th year pre-service elementary school teachers reflected in their class critique on an English lesson. *Foreign Languages Education*, 23(2), 137-170.
- Kim, Hee-Sook. (2008). Gyosil Chinhwajeok Yeongeogyosau Jeonmunseonggwa Jaeguseongryeok (PCK): Yeongeogyosau Hyeongjang Jeokyeong Jaeguseongryeokeun Eodiseo Birotdoelkha? *Korean Journal of Teacher Education*, 24(1), 187-198.
- Kim, Hyun Jin. (2009). An analysis of nonnative English teacher trainees' foreign language teaching anxiety in reflective microteaching course. *English Language & Literature Teaching*, 15(4), 265-290.
- Kim, Hyun-Jung, Hong, Hun-Gi, & Hong, Jee-Hye. (2013). The effects of reflective thinking facilitation program on reflection areas and levels in pre-service science teachers' teaching practice. *Journal of Korea Association of Science Education*, 33(6), 1087-1102.
- Kim, Mi Kyong. (2018). Pre-service teachers' reflective journal writing on practicum: Focus of reflection and perceptions. *Modern English Education*, 19(2), 30-41.
- Kim, Yongsuk. (2008). Yebichodeungyeonge Gyosareul Wihan Banseongjeok Moui Suyeob Mohyeong. *Journal of Elementary Education, Center for Research on Elementary Education Taegu National University of Education*, 24(2), 159-181.
- Kim, Youngsook, & Yi, Jyi-yeon. (2010). Efficacy of pre-service English teachers' reflective teaching through keeping teaching journals: Analysis of critical incidents. *English Teaching*, 65(4), 373-402.
- 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.
- Ko, Hokyoung, Nam, Gayeong, & Maeng Eunkyong. (2013). A case study on factors and levels of teachers' reflective thinking on their instruction. *Journal of Research in Curriculum and Instruction*, 17(3), 839-868.
- Kwon, Na Yeon, Kim, Seong Woo, & Ahn, Hyeon Ki. (2016). An exploratory study of English teacher expertise: A case for the collaborative reflection of the teacher, colleagues, and students. *Foreign Language Education Research*, 19, 45-71.
- Lee, Hyun Young, & So, Youngsoon. (2017). EFL teachers' professional development through collaborative reflection: A case study with two English teachers. *The SNU Journal of Education Research*, 26(3), 117-147.
- Lee, Sun. (2018). The use of video combined with guided reflection for pre-service teachers' English microteaching. *Journal of Learner-Centered Curriculum and Instruction*, 18(4), 431-454.
- Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. Newbury Park, CA: Sage.
- Paek, Jiwon. (2008). Prospective English teachers' reflection on their microteaching. *English Language & Literature Teaching*, 14(3), 241-257.
- Park, Young-Ye. (2009). A study of the analysis of reflective microteaching process through self-observation by pre-service elementary English teachers. *The New Studies of English Language and Literature*, 42(1), 203-230.
- Parra, G. E. C. (2012). The role of reflection during the first teaching experience of foreign language pre-service teachers: An exploratory-case study. *Colombian Applied Linguistics Journal* 14(2), 24-34.
- Polio, C., Gass, S., & Chapin, L. (2006) Using stimulated recall to investigate native speaker perceptions in native-nonnative speaker interactions. *Studies in Second Language Acquisition*, 28(2), 237-267.
- Richards, J., & Lockhart, C. (1994). *Reflective teaching in second language classrooms*. Cambridge: Cambridge University 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.
- Seliger, H. W., & Shohamy, E. (1989). *Second language research methods*. Oxford: Oxford University Press.
- Shulman, L. S. (1986). Those who understand: Knowledge growth in teaching. *Educational Researcher*, 15, 4-14.
- Shulman, L. S. (1987). Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. *Harvard Educational Review*, 57, 1-22.
- Wallace, M. J. (1991). *Training foreign language teachers: A reflective approach*. Cambridge: Cambridge University Press.

Yoon, Hye-Gyoung. (2013). Facilitating productive reflection of pre-service elementary teachers through reflective journal writing and discussion about science peer teaching practice. *Journal of Korean Elementary Science Education*, 32(2), 113-126.