



## 동료 관찰의 성격 및 효과에 대한 초등 예비 교사의 인식 연구: 영어 수업 실연을 중심으로

Hyun Jin Kim (Cheongju National University of Education)

Received: 15 January, 2024  
Revised: 27 January, 2024  
Accepted: 30 January, 2024

**Hyun Jin Kim. (2024). Exploring the nature and effectiveness of peer observation through the perceptions of preservice elementary teachers: Focusing on English microteaching. *Modern English Education*, 25, 17-32.**

### Keywords

Peer observation of teaching (POT), peer feedback, microteaching  
동료 수업 관찰, 동료 피드백, 마이크로티칭

### Abstract

This study explores the nature and effectiveness of peer observation of teaching through the perceptions of preservice elementary teachers in English microteaching. In this study, twenty-seven preservice teachers participated in three phases of peer observation: pre-observation, observation, and post-observation peer feedback, along with a written interview. Their responses were analyzed through directed content analysis method, and their peer feedback and reflections were consulted in interpreting the findings of the analysis. The findings of the study are as follows: Preservice elementary teachers demonstrated positive perceptions of peer observation in terms of sharing various teaching ideas, experiencing and personalizing various classes, deepening theoretical knowledge, and improving reflection skills. Secondly, preservice teachers also showed positive perceptions of post-observation peer feedback in terms of feedback delivery, perspective or focus of feedback, and other benefits of feedback, despite identifying some ineffective aspects of peer feedback. These findings suggest that preservice teachers' peer observation indicates its developmental nature—connecting observation with the enhancement of teaching skills and reflective practices—along with its collaborative aspect. Despite some challenges arising from the nature of post-observation peer feedback, the results indicate that peer observation can serve as an effective educational tool, contributing significantly to the professional development of preservice teachers.

### Hyun Jin Kim

Professor  
Department of English Education  
Cheongju National University of Education  
[hjkim827@cje.ac.kr](mailto:hjkim827@cje.ac.kr)

## 서론

동료 수업 관찰(peer observation of teaching)은 교사들이 서로의 수업을 특정 목적을 위해 상호 관찰할 수 있는 수업 관찰의 한 형태이다. 동료 수업 관찰의 목적은 동료 교사의 수업에 대한 평가를 위한 것이거나 좋은 수업을 위한 동료 교사 간의 상호 협력을 도모하기 위한 것일 수 있으며, 교사가 목표하는 수준으로 수업 능력을 개발하기 위한 것일 수도 있다. 이러한 목적에 따라 동료 관찰은 평가적 성격, 협력적 성격 또는 발달적 성격을 갖는다(Centre for

Teaching Support & Innovation, 2017; Gosling, 2002, 2013). 초보 교사에게는 더 경험이 풍부한 교사들이 수업을 어떻게 진행하고 그 과정에서 무엇을 하는지 보여주는 기회를 제공하며, 경험이 풍부한 교사들에게는 동료 관찰이 일상적으로 마주치는 많은 교수 문제를 다른 동료 교사가 어떻게 대처하는지 볼 수 있는 기회를 제공하기도 한다. 동료 관찰에서 관찰자는 수업에 대해 제3자의 입장에서 "객관적인" 시각을 제공하므로 관찰 대상 교사가 자신의 교수에 대해 성찰할 수 있도록 돕는다(Richards & Farrell, 2005). 뿐만 아니라 관찰자는 동료 관찰을 통해 학생 상호 작용 및 실제 교수 방법에 대해 더 잘 이해하는 기회를 갖게 된다. 또한 동료 관찰은 관찰자와 관찰 대상자 간에 개방적인 토론을 촉진함으로써(Donnelly, 2007), 교수 전략의 개선을 통해 지속적인 교사 전문성 개발 기회를 제공할 수도 있다(Santos, 2016). 예비 교사 교육에서도 동료 관찰은 중요한 교육 활동으로 간주된다(Engin & Priest, 2014). 예비 교사들은 실습 중에 더 경험이 풍부한 현장 교사들의 수업을 관찰하기도 하지만, 예비교사들 간의 동료 관찰은 이들이 교수 기술을 학습하고 개발하기 위한 중요한 전략(Gosling, 2002)이다. 이와 같이 동료 관찰은 모든 교사들에게 전문적 기술을 향상시키고 교수 실천을 반성하는 수단으로 간주된다(Ashgar & Pilkington, 2018; Thomson & Trigwell, 2018).

반면 동료 관찰 과정에는 다양한 어려움도 있다. 관찰자 입장에서는 비효율적인 교수 경험을 제공할 수도 있으며, 동료에게 비판적인 피드백을 제공하는 것이 어려운 과제일 수도 있다. 한편 관찰 대상이 되는 교사 입장에서는 제3자가 수업을 관찰하고 비판적인 피드백을 제공하는 상황으로부터 불안감을 느끼며 자신감이 낮아질 수 있다(Motallebzadeh et al., 2017). 이러한 어려움은 관찰자와 대상자 간에 상호 신뢰가 부족한 경우 가중된다. 동료 관찰이 교사의 교수 능력 개발에 어느 정도 기여하는 경우에도 전반적이고 장기적인 교수 능력 개발 의지를 끌어올리지 못할 수도 있다(Hammersley-Fletcher & Orsmond, 2005). 특히 교수 능력 평가 목적의 동료 관찰인 경우 교사가 위협을 감수하기보다는 방어적 태도를 취하며 약점을 감추는 방식으로 수업을 진행할 수도 있으며(Carter, 2008), 관찰 기간 동안에만 평가 기준이 요구하는 사항에 맞게 수업을 진행할 수도 있기 때문이다(Gosling, 2005). 예비교사교육에서도 동료 관찰에 유사한 어려움이 존재하는데, 교수 능력이 부족한 동료의 수업을 관찰하는 것이 비효율적 과정이 될 수 있고, 이들의 낮은 교수 능력 및 교수 효능감이 불안감을 촉진할 수 있다.

예비교사교육에서 동료들을 대상으로 수업 실연을 하는 마이크로티칭 활동이 널리 사용된다는 점을 고려할 때, 예비교사들의 동료 수업 관찰의 성격과 관찰의 효과에 대한 인식을 파악하여 마이크로티칭 관찰 경험이 교수 능력을 개발하는데 도움이 되는 방향으로 동료 관찰 활동을 운영하는 것이 바람직할 것이다. 우리나라 예비교사교육에서 마이크로티칭의 운영 및 효과에 대한 연구나 동료 피드백의 효과에 대한 연구가 많이 이루어진 반면, 동료 관찰의 관점에서 마이크로티칭과 동료 피드백의 특징을 다룬 연구는 상대적으로 많지 않다. 이러한 맥락에서 본 연구는 동료 관찰 활동을 관찰 전 단계, 관찰 단계, 관찰 후 동료 피드백 단계로 진행한 뒤 예비교사들의 마이크로티칭에 대한 동료 관찰의 성격을 조사하고자 한다. 구체적으로 예비교사들의 동료 관찰 활동 및 그 효과에 대한 인식을 조사하고 이를 토대로 이들이 인식하는 동료 관찰의 성격을 파악하여 이러한 활동이 예비교사교육에 어떤 공헌을 하는지 연구하고자 한다. 이를 위해 다음과 같은 연구 문제를 설정하였다.

첫째, 동료 수업 실연 관찰에 대한 초등예비교사들의 인식은 어떠한가?

둘째, 동료 수업 실연 관찰 후 동료 피드백의 효과에 대한 초등예비교사들의 인식은 어떠한가?

셋째, 초등예비교사들이 인식하는 동료 수업 실연 관찰은 어떤 성격을 갖는가?

## 이론적 배경

### 동료 수업 관찰의 성격

동료 관찰은 교수 능력을 관리하는 평가 도구의 기능으로 사용되거나 관찰 대상 교사들이 교수 실천에 도움을 받는 발전 도구의 기능으로 사용된다(Hockley, 2014). 어느 기능으로 사용되건 교수 경험이 풍부하고 피드백을 어떻게 제공해야 하는지 교육을 받은 경험이 있는 동료와 협력할 수 있다면 건설적인 피드백을 제공받을 수 있어 교수 개발에 큰 이점을 얻을 수 있다. 일반적으로 동료 관찰에는 세 가지 모델이 있으며 각각 평가적(evaluative), 동료 리뷰 또는 협력적(collaborative), 발전적(developmental) 성격을 갖는다(Centre for Teaching Support & Innovation, 2017; Gosling, 2002, 2013).

우선, 평가적 성격의 관찰은 교사의 성과를 평가하고 감독하는 효과적인 방법으로 간주된다(Fletcher, 2017; Marshall & Young, 2009). 관찰의 목적으로 설계된 이 모델은 교사가 관찰 문화에 익숙해지면 평가자의 피드백에서 상당한 혜택을 얻게 되므로 교사의 성과를 향상시킬 수 있다(Sharp, 1995). 그럼에도 많은 교사들이 평가적 관찰에 부정적인 인식을 가지고 있어서 그 혜택을 충분히 누리지 못한다(Alghamdi, Al-Nofaie, & Alkhamash, 2023; Engin & Priest, 2014). 평가적 관찰에서는 관찰자가 대개 평가자의 역할을 가지므로 관찰을 받는 교사는 불안감을 느끼기 쉬우며(Hockley, 2014; Richardson, 2000), 관찰을 피하려는 경향을 보인다(Shortland, 2004). 특히 동료로부터 비판적인 피드백을 받게 될 때 교사의 불안감은 더 커지고 위협을 느끼게 된다.

둘째, 협력적 성격의 관찰 또는 동료 리뷰(peer review)로 불리는 모델에서는 교사들이 서로의 수업을 관찰하며 수업 실천을 반성한다. 이 모델에서는 교사들이 동등한 입장에서 서로의 수업 실천을 비평적인 맥락에서 성찰할 수 있는 공간을 제공한다는 점에서 성공적인 관찰 모델로 여겨진다(Daniels, Pirayoff, & Bessant, 2013; Delbaue et al., 2017; Engin & Priest, 2014; Kocur, 2021). 그러나 이러한 기능이 제대로 작동하지 않는 몇 가지 경우가 있는데, 관찰자와 피관찰자가 서로 갈등을 피하고 조화를 유지하려는 관계를 형성할 때나(Schuck, Aubusson, & Buchanan, 2008), 일부 아시아 국가에서 서로의 체면을 지키기 위해 다른 사람들과 우호적인 관계를 유지하는 방식으로 문화적 가치가 작용할 때에 그러하다(Nguyen & Pham, 2020; Nguyen, Terlouw, & Pilot, 2005). 또한 교사들이 자기 비판을 피하고 체면을 위해 피상적인 피드백을 제공할 때 수업 관찰의 효과는 줄어든다(Zhan & Wan, 2016).

셋째, 발전적 성격의 관찰은 교수 및 학습 활동을 향상시키고 다양한 교수 방법의 효과를 탐색하며 교육 이론을 실천에 적용하는 데 중점을 둔다(Fletcher, 2017). 이 모델에서는 교사의 교수 능력을 향상시키기 위해 교사의 수업 개선과 관찰을 조화시키는 것을 목적으로 하며, 이에 따라 관찰 대상이 자신의 교수 능력 개발에 도움이 되는 의미 있는 피드백을 받기 위해 동료 관찰의 목표를 설정한다(Donnelly, 2007; Mann, 2005). Drew 등(2017)은 호주의 Monash 대학에서 ‘동료 지원 교수 제도’(peer assisted teaching scheme, PATS)로 불리는 성공적인 사례를 보고하였다. 이 연구는 동료 관찰의 발전적 접근이 참여자들의 교수의 효과성에 대한 성찰을 용이하게 하며 건설적 토론을 통해 학습과 교수 능력을 향상시킨다는 것을 확인하였다. 이러한 발전적 동료 관찰은 동료들 간에 교수 기술과 방법을 개선하기 위해 상호 협력하는 신뢰 관계를 기반으로 적절한 교수 기술을 모델링하는데 도움을 줄 수 있으며, 수업의 개선, 교사 간의 자신감 향상, 교수에 대한 더 많은 이해, 교육적 시각의 변화를 도울 수 있다(Bell, 2001, 2012). 이런 측면에서 볼 때 예비교사교육에서 동료 수업 실연 관찰은 평가적인 활동보다는 발전적 성격의 개발 전략으로 사용되는 것이 바람직하다(Bell, 2001; Lomas & Nicholls, 2005).

## 동료 수업 관찰의 절차

동료 수업 관찰의 주요 목표는 관찰 경험으로부터 학습하는 것이다(Richards & Farrell, 2005). 예비교사들이 동료 관찰 활동을 통해 수업에 대한 이해를 높이고 수업 능력을 개발하기 위해서는 단순히 단편적이고 인상적인 기억에만 의존하지 않으며 구체적인 목표를 가지고 필요한 정보를 기록하며 관찰을 할 수 있도록 명확한 절차에 따라 진행할 필요가 있다. 동료 관찰에 대한 선행 연구에 공통적으로 나타난 절차는 관찰 전·중·후의 3단계 활동을 포함한다(Ahmed et al., 2018; Centre for Teaching Support & Innovation, 2017; Chism, 2007; Martin & Double, 1998; Siddiqui et al., 2007). 연구에 따라 성찰 단계를 추가하여 4단계 또는 5단계로 구분하기도 한다(Day, 2013; Department of Education and Training, 2018). 각 단계의 활동은 참여자들 간의 통일된 목적을 위해 구체적이면서도 상호 의존적이다.

동료 관찰의 첫번째 단계는 ‘관찰 전 단계’(pre-observation phase)로 성공적인 동료 관찰에 필요한 준비를 하는 단계이다. 우선 관찰 수업에 대한 기본 정보와 수업의 목표 및 내용에 대한 정보 공유가 이루어지며, 일정 및 절차에 대한 안내도 제공된다. 또한 수업 관찰에 참여하는 관찰자에게 관찰의 목표 및 기준, 관찰의 기대 효과, 역할에 대한 이해가 이루어져야 한다(Ahmed et al., 2018; Fletcher, 2017). 효율적인 수업 관찰을 위한 정보의 제공 및 안내는 강의, 그룹 토론, 회의 등 다양한 형식으로 진행되며, 관찰 대상자와 관찰자가 서로 협의된 내용을 구체적으로 확인하는 과정이 중요하다. 관찰 전 단계는 참여자 모두에게 수업 관찰 동안 벌어질 수 있는 문제 상황에 대한 통찰력을 제공하며 특히 관찰 대상자에게는 이를 미리 예상하고 준비할 수 있게 돕는 효과가 있다(Richards & Farrell, 2005).

두번째 단계는 실제 관찰이 이루어지는 ‘관찰 단계’(observation phase)로 앞 단계에서 참여자 간에 합의된 내용에 따라 수업을 관찰하고 필요한 사항을 기록하는 단계이다(Day, 2013). 관찰자는 분명한 관찰 목표와 기준에 따라 수업을 관찰하며 내용을 기록하는데, 관찰 후 피드백 세션에서 단순한 기억에만 의존하기보다 근거를 제시하며



정확한 피드백을 주기 위함이다. 기록 방법으로는 필드 노트나 서면 기록 작성 또는 사전 약속된 체크리스트 사용이 객관적 기록에 유용하며, 판단은 유보하되(Richards & Farrell, 2005) 진행되는 수업을 경험하는 것이 중요하다(Martin & Double, 1998). 이 외에도 코딩 양식(coding form), 특정 시간-행동 기록(timed samples), 주요 사건 기록(descriptive narrative-broad), 특정 사건 기록(descriptive narrative-narrow) 등 다양한 방법이 제안되기도 한다(Richards & Lockhart, 1994). 필요에 따라 두 개 이상의 기록법을 혼용하며, 보다 정확한 기록과 관찰 대상-관찰자 양자 간의 정확한 기억과 이해를 돕기 위해서 수업을 녹화할 수 있다(Nhung & Nguyen, 2023).

동료 수업 관찰의 세번째 단계는 동료 피드백이 이루어지는 ‘관찰 후 단계’(post-observation phase)이다. 이 단계에서는 관찰 기준 및 합의 사항에 대한 검토, 수업 계획과 관찰된 수업의 학습 결과에 대한 비교 분석 등에 중점을 두고 피드백 세션을 진행하는 것이 바람직하다(Donnelly, 2007). 효율적인 피드백을 제공하기 위해서는 관찰 후 피드백 세션의 시기가 중요한데, 관찰 후 즉시 진행할 수도 있고 이후 약속된 시기에 진행할 수도 있다(Hampton, Rhodes, & Stokes, 2004). 전자는 수업에 대한 회상이 용이하므로 참조하는 내용에 대해 정확한 피드백을 제공할 수 있다는 장점이 있지만, 수업 직후 교사의 정서 상태를 고려할 때 자신의 성과에 대해 지나치게 긍정적이거나 부정적으로 생각할 수 있으므로 관찰자의 의견을 객관적으로 수용하거나 적절하게 대응하지 못할 가능성이 있다(Rhodes et al., 2004; Richards & Lockhart, 1994). 반면 후자의 경우 관찰자는 자신의 의견을 제시하는 방법과 피드백 내용의 우선 순위를 조율할 수 있는 시간을 확보할 수 있으며 관찰 대상자는 수업에 대해 충분히 성찰하여 피드백의 내용이나 질문에 대한 응답에 적절히 반응할 수 있는 시간을 확보하게 된다(Nhung & Nguyen, 2023).

‘관찰 후 단계’에 대해 Day(2013)는 ‘관찰 후 협의회’(post-observation conference) 단계와 ‘동료 관찰 보고서’(peer observation report)로 구분하였는데, ‘관찰 후 협의회’ 단계에서는 관찰자가 평가와 판단을 배제한 기술적 관찰 내용을 객관적으로 보고하고 ‘동료 관찰 보고서’ 단계에서는 관찰자와 교사 모두 수업에 대해 성찰문을 작성하고 피드백을 제공하는 절차를 밟았다. Day의 절차는 관찰자와 교사 모두에게 성찰의 기회를 갖게 한 뒤 좀 더 객관성이 담보된 시각에서 피드백이 이루어진다는 장점을 갖는다. 한편 호주의 빅토리아 주에서 발행한 지침(Department of Education and Training, 2018)은 동료 관찰을 선형적이 아니라 순환적인 틀 속에서 5단계의 세분화된 절차로 제시한다. ‘관찰 단계’와 ‘관찰 후 단계’ 사이 그리고 ‘관찰 후 단계’와 ‘관찰 전 단계’ 사이에 각각 성찰 단계를 추가 설정하여 관찰 후 피드백 세션 이전에 관찰자 및 교사에게 성찰의 시간을 갖게 할 뿐 아니라 교사가 또 한 번의 관찰을 받기 전에 사전 성찰을 하는 시간을 제공하기도 한다.

## 예비교사의 동료 수업 관찰 연구

동료 관찰은 예비교사교육에서 마이크로티칭 과제와 함께 사용된다. 특히 실제 교육 현장에서의 실습이 제한적인 경우에 대학에서 동료 예비교사들이 교대로 수업 실연을 하며 이를 관찰하는 경험은 교수 능력 개발에 매우 중요한 기회를 제공한다. 이러한 맥락에서 예비교사들을 대상으로 동료 관찰을 실행하고 그 양상과 효과를 조사하는 연구가 이루어지고 있다. Day(2013)는 태국의 교육대학원생을 대상으로 8주간의 집중적인 동료 관찰을 실행한 결과, 동료 관찰이 교수 실천과 신념에 영향을 주며 성찰적 교수에 도움이 된다는 것을 밝혀내었다. Megawati(2017)는 인도네시아의 예비교사들을 대상으로 협력적 모델을 적용하여 동료 관찰을 실시하였다. 그는 한 학기 동안 예비교사들이 관찰자, 관찰 대상 교사, 학생의 역할을 교대로 수행하며 동료 관찰에 참여한 결과 수업 운영 능력이 개선되었을 뿐 아니라 교수 불안감이 낮아지고 자신감이 향상되는 효과가 있음을 확인하였다. Velez(2021)는 TESOL 프로그램의 동료 관찰 활동 효과를 보고하는 연구에서, 동료 관찰을 유도하는 체크리스트를 활용했을 때 예비교사들이 분석적이고 통찰력 있는 수업 관찰을 수행할 수 있고 교수 능력에 대한 자신감을 기를 수 있었음을 발견하였다. 수업 관찰 후 동료 피드백의 효과를 교수 피드백 및 자기 성찰의 효과와 비교한 연구로 Erdemir와 Yeşilçınar(2021)가 있는데, 이들은 동료 피드백에 대한 예비교사들의 비효율적인 인식을 확인하였으나 불안감의 경감 및 충분한 피드백 시간 확보 등의 관찰 활동 조건의 개선을 통해 동료 피드백의 효율성을 높일 수 있음을 시사하였다. Copland(2010)의 연구도 예비교사의 동료 관찰의 효율성에 대한 시사점을 제공해준다. 그는 참여자들의 역할 이외에 동료 피드백의 목적에 대한 기대 차이가 관찰 후 동료 피드백의 긴장을 야기하는 요인임을 확인하고 동료 관찰 및 피드백의 목적에 대한 분명한 이해와 목표의 확인 과정이 필요함을 시사하였다.

국내 예비교사를 대상으로 하는 최근의 연구들도 수업 실연 관찰 후 진행되는 동료 피드백의 양상과 기대 효과를 보고하고 있다. Yi(2017)는 과정 중심 교사교육의 일환으로 일련의 지도안 작성, 수업 실연 및 관찰, 교수 피드백, 동료 피드백, 자기 평가 및 성찰의 과정을 경험한 예비교사들을 대상으로 각 활동의 효과를 조사하는 연구를

수행하였다. 이 연구에서 예비교사들은 수업 실연 및 관찰에 대해 전반적으로 유용하다는 인식을 가지고 있으나 동료 평가보다는 교수 피드백이나 자기 성찰을 더 선호하였음이 드러났다. 반면 Kim(2006)은 예비교사들의 동료 수업 실연 관찰이 영어 교수 및 학습과 상호작용에 대한 이해 증진, 자신의 교수 방법에 대한 평가 능력 향상에 효과가 있다고 강조하였다. Yang(2023)은 수업 관찰에서 예비교사들이 중점적으로 초점을 두는 내용에 대한 연구를 진행하였는데, 교사의 언어 사용 및 영어 유창성이 주요 관찰 영역임을 확인하였다. 이는 영어 능력을 영어 교사 전문성에 중요한 자격 조건으로 인식하고 있음을 보여준다. 예비교사들의 수업 실연 관찰 후 세 가지 유형의 평가를 비교한 연구에서 Yim(2023)은 동료 평가와 교수 평가 및 자기 평가 간에 차이가 있는 부분에 주목하여 수업 실연 평가 도구로서의 유용성을 조사하였다. 그에 따르면 예비교사들의 동료 평가가 교수 평가나 자기 평가보다 수업 평가 요소가 적었는데, 이는 동료 수업 관찰의 유용성을 높이기 위한 구체적인 방안이 필요함을 시사한다. 한편 COVID 상황에서 동료 수업 관찰을 마이크로티칭 비디오 시청으로 진행한 Murphy Odo(2023)의 연구는 국내의 한 국립대학 예비교사들의 동료 관찰의 장점과 단점을 보고하였는데, 제3자의 관점에서 수업 역량의 확인, 수업 분석 능력 및 성찰 능력 향상 등의 장점이 있는 반면, 기술적 문제 및 준비 부족, 부정적 피드백에 대한 대응력 부족 등이 단점으로 확인되었다. 그는 상세한 관찰 지침과 샘플 수업을 통한 연습 등을 보완점으로 제안하였다.

그 외의 관련 연구들을 살펴보면, Park(2015)은 초등예비교사의 인식 조사를 토대로 수업 실연의 교육적 가치를 높게 평가하였으며, Kim(2022)은 수업 실연 상황에서 초등예비교사의 자기 인식이 영어 수업 실연 능력과 밀접한 관계를 갖는다고 주장하였다. 한편 Yang과 Yi(2013)는 중등예비교사들에게 수업 관찰 틀을 사용하여 수업 관찰을 실시하게 한 뒤 이에 대한 인식을 조사하였는데, 관찰 틀이 체계적인 수업 관찰에 효과적인 도움을 제공한다는 것을 확인하였다.

## 연구 방법

### 연구 대상

본 연구의 대상은 충청지역 교육대학교 3학년 2학기에 재학 중인 27명의 초등예비교사로서 남학생 7명과 여학생 20명으로 구성되었다. 이들은 1학년부터 3학년까지 매년 교육실습을 받았으며, 매년 영어 의사소통능력 및 영어 교수 능력 개발을 목적으로 하는 교과목을 수강해왔다. 1학년과 2학년 때는 각각 1주와 2주 동안 교실관찰중심의 교육실습에 참여하였으며, 일반 영어 과목과 영어 교수법 과목을 수강하며 영어 의사소통능력을 기르고 영어교육이론을 학습하였다. 3학년 때는 2주간 실습 초등학교 교사의 지도를 받으며 초등학생들을 직접 가르치는 수업 실습을 하였고, 연구 당시 초등영어 교수 능력을 기르는 과목을 수강 중이었다. 이들은 초등학교 현장에서 교수자로서 직접 학습자들을 가르치는 경험을 하였으므로 스스로 수업을 설계하고 실행하는 마이크로티칭 과제에 높은 관심을 가지고 참여하였다.

### 연구 절차

초등예비교사들의 동료 수업 실연 관찰의 성격과 효과에 대한 인식을 연구하기 위해 다음과 같은 절차로 연구가 진행되었다. 우선 동료 관찰을 하기 위해 예비교사들은 마이크로티칭 과제에 참여하였다. 마이크로티칭을 실시하기 위해 언어 기능별로 무작위로 4개의 그룹으로 나누었고, 듣기 지도에 7명, 말하기 지도에 7명, 읽기 지도에 6명, 쓰기 지도에 7명이 각각 참여하게 했다. 이들은 초등영어 교과서에서 자신이 원하는 단원을 선택하여 각각 맡은 차시의 수업을 실연하였다. 수업 실연에 대한 동료 관찰 및 동료 피드백 활동은 언어 4기능별로 ‘관찰 전 협의’(1주), ‘관찰’(1주), ‘관찰 후 피드백’(1주) 3단계를 거치며 총 12주에 걸쳐 진행되었다. 관찰 전 협의 단계에서는 해당 언어 기능 수업에 대해 교사 역할을 맡은 실연자를 포함하여 학생 역할을 수행하는 관찰자들이 그룹별로 수업에 대한 아이디어를 브레인스토밍하고 전체 발표를 통해 공유하며 수업 실연 및 관찰에서 주목할 점과 유의할 점을 서로 확인하였다. 관찰 단계에서는 수업 실연을 하는 동안 관찰자들이 학생 역할을 수행하며 실연을 관찰하였다. 관찰 후 피드백 단계에서는 관찰자들이 그룹별로 토론을 거쳐 피드백 의견을 정리하여 LMS 게시판에 작성한 뒤 전체 발표를 통해 피드백을 제공하였다. 또한 실연자들은 자신의 수업 실연에 대해 그리고 관찰자들은

동료의 수업 실연에 대해 성찰문을 작성하였다. 모든 단계를 마친 뒤 예비교사들은 다음 서면 인터뷰 질문에 자유롭게 응답하였다. ‘여러분은 직접 수업 실연을 하기도 하고, 동기들의 수업 실연을 관찰하기도 했습니다. 수업 실연 관찰 중 기억에 남는 장면은 무엇인가요? 수업 실연 관찰은 초등영어 수업능력 개발에 도움이 된다고 생각하나요? 도움이 되지 않는다면 수업 관찰이 어떤 방식으로 이루어져야 한다고 생각하나요? 여러분은 동기들의 수업 실연을 관찰하고 동료 피드백을 제공했습니다. 동료 피드백이 예비교사들의 초등영어 수업능력 개발에 도움이 된다고 생각하나요? 도움이 되지 않는다면 어떤 방식으로 이루어져야 한다고 생각하나요? 동료 피드백을 할 때 가장 중요하게 고려한 것은 무엇이었나요?’

## 자료 분석

초등예비교사들이 인식하는 동료 수업 실연 관찰의 효과 및 성격을 분석하기 위해 다음과 같이 자료를 수집하고 분석하였다. 관찰 전 단계에서는 사전 협의를 진행하였으며, 자료 수집은 동료 수업 실연 관찰 단계에서부터 다음과 같이 이루어졌다. 연구자는 실연자 및 관찰자들의 행동을 기록하였으며, 관찰자들이 수업 실연이 끝난 뒤 LMS에 작성한 동료 피드백 의견을 수집하였다. 또한 그룹별 동료 피드백 이후 예비교사들이 개별적으로 제출한 성찰문을 수집하였으며 서면 인터뷰를 실시하였다. 우선 세가지 연구 문제에 답하기 위해 서면 인터뷰에 대해 내용 분석을 실시하였으며, 성찰문과 LMS 피드백 등 나머지 자료는 인터뷰 분석 내용을 해석하는 데에 참조 자료로 사용하였다. 본 연구에서는 예비교사의 동료 관찰이 기존 문헌에서 제기된 동료 관찰의 성격 중 어떤 측면을 보이는지 확인하는 것을 목적으로 하므로 서면 인터뷰에 대한 내용 분석에 추론적 또는 지향적 내용 분석 방법(deductive or directed content analysis)(Hsieh & Shannon, 2005; Kibiswa, 2019)을 사용하였다. 추론적 또는 지향적 내용 분석 방법은 자료로부터 항목과 범주를 직접 추출해내는 귀납적 내용 분석과 달리, 기존 이론이나 선행 연구로부터 코드를 추출한 뒤 자료를 분석하는 과정에서 이를 확인해가는 방식을 취한다. 지향적 분석 방법에 따라 연구자가 동료 관찰에 대한 선행 연구 결과를 기반으로 동료 관찰의 특징에 대해 코드를 추출한 뒤 서면 인터뷰 내용을 검토하였다. 그리고 연구 문제와 관련하여 인터뷰 내용에서 의미 있는 내용이 나올 때마다 코드를 확인하며 범주화 하였다. 이렇게 확인된 코드와 범주는 다시 서면 인터뷰를 반복적으로 읽고, 성찰지를 참조하며 지속적 비교를 통해 확인하였다.

지향적 내용 분석의 신뢰성(credibility)과 전이가능성(transferability)을 확보하기 위해 Lincoln과 Guba(1985)가 제안한 ‘방법의 다각화’(methods triangulation), ‘참조의 적절성’(referential adequacy), ‘심층적 기술’(thick description)을 사용하였다. ‘방법의 다각화’로는 양적 자료 분석과 질적 자료 분석을 사용하였다. 1차로 서면 인터뷰 내용을 출력하여 수기로 코딩을 한 뒤 2차로 엑셀 파일에 코딩을 함으로써 코딩 및 범주화의 오류를 줄이고자 하였다. 1주 이상의 시간 간격을 두고 코딩 작업을 하였으며, 2차례의 코딩 결과를 비교한 뒤 최종 확정하였다. ‘참조의 적절성’을 위해서 2개의 단계로 분석을 진행하였는데, 1단계에서는 서면 인터뷰 27편 중 14편을 먼저 읽고 인터뷰 내용을 확인한 뒤, 나머지 13편을 분석하여 예비 분석 결과를 도출하였다. 2단계에서는 먼저 읽었던 14편을 분석하고 결과를 확보한 다음, 이를 13편으로부터 얻은 예비 분석 결과와 비교함으로써 연구 결과의 타당성을 확보하였다. 또한 연구 결과를 제시하며 서면 인터뷰에 나타난 초등예비교사들의 인식에 대해 ‘심층적인 기술’을 하였다.

## 결과 및 논의

### 동료 수업 실연 관찰의 효과에 대한 인식

대부분의 초등예비교사들은 동료 수업 실연 관찰 활동에 대해 매우 긍정적인 인식을 가지고 있었다. 표 1은 이들이 서면 인터뷰에서 언급한 내용을 항목별로 분류하고 빈도를 기록한 것이며, 이 내용은 수업 실연 관찰 후 피드백 단계에서 관찰자들이 그룹 토론을 통해 LMS에 작성하고 발표한 동료 피드백과 개인 성찰문에서도 확인할 수 있었다.

**TABLE 1**  
*Peer Observation of Microteaching*

Category	Item	Frequency
Sharing Various Teaching Ideas	Can get ideas for lesson planning and activity organization	14
	Can get ideas for teaching materials	21
	Can get ideas for teaching strategies	8
Comparing Classes Through Indirect Teaching Experience	Can compare various classes on the same topic	10
	Can indirectly experience classes I did not teach	10
Personalizing Peer Observation Experience	Can identify strengths and weaknesses in colleagues' classes and relate them to my own classes	15
	Can mentally simulate my own classes	6
Deepening Theoretical Knowledge	Can deepen theoretical knowledge in English teaching	13
Experiencing Learner's Perspective	Can observe the class from the learner's perspective	7
Improving Teaching Evaluation and Reflection Skills	Can develop teaching evaluation skills and gain insights into teaching	5
	Can enhance reflection skills on teaching	3
Problems with Peer Observation	Observing a perfect lesson is necessary	2

우선 예비교사들이 동료 수업 실연 관찰의 효과에 대해 가장 많이 언급한 것은 ‘다양한 수업 아이디어를 얻을 수 있다’는 것이었다. 이들은 수업 설계 및 활동 구성에서부터 수업 자료 및 수업 진행 방식에 이르기까지 여러 부분에서 다양하고 창의적인 아이디어를 얻었다고 언급하였다. 또한 교과서 내용 그대로 가르치는 것보다 활동을 재구성해서 가르치는 수업 실연을 관찰한 것이 기억에 남는다고 응답하였다. 발췌문 #01과 #02는 각각 수업 설계와 활동 재구성에 대한 아이디어를 얻을 수 있었다는 의견을 보여준다.

#01 동기들의 수업 시연을 관찰하며 듣기, 말하기, 쓰기, 읽기 영역의 영어 수업을 관찰하며 각 단계, 수업 시 주의점을 알 수 있어서 좋았습니다. **가장 크게 얻은 것은 영어 수업 설계 능력이라고 생각합니다.** 수업 단계가 도입, 정리, 마무리에 그치지 않고 각 영역별로 다른 단계를 관찰하면서 영어 수업을 어떻게 설계하면 효과적인지 알 수 있었습니다. (SJH)<sup>1</sup>

#02 수업 실연 관찰은 동기들의 창의적인 의견과 각자 가지고 있는 능력들을 볼 수 있어서 ... 초등학교 학생들이 이해할 수 있는 안정적인 목소리 톤과 발화 속도는 이런 것임을 깨달을 수 있었고, 교과서에 있는 활동이 아니라 학생들이 더욱 효과적으로 학습할 수 있는 **활동으로 재구성하는 다양한 아이디어를 얻을 수 있었습니다.** 특히, 비교급 표현을 가르칠 때, 각 표현마다 짝과 함께 신체 표현을 하며 직관적으로 의미를 이해할 수 있게 했던 점이 인상 깊었습니다. (YYJ)

수업 아이디어 중에서 특히 수업 자료에 대한 아이디어가 가장 인상깊고 기억에 남는다는 응답이 많았는데, 예비교사들에게 가장 두드러졌던 부분이 시각 자료였음을 알 수 있었다. 예비교사들은 수업 실연을 관찰할 때 읽기 수업과 쓰기 수업의 실연자들이 직접 제작해서 사용한 그림책과 패턴 시 및 패턴 북에 큰 관심을 보였는데 서면 인터뷰에 이러한 예비교사들의 관심이 잘 나타났다. 특히 #03과 #04에서는 삽화의 크기, 책의 형태 및 페이지의 구성 등 세세한 부분에 대한 언급이 눈에 띈다. 수업 설계나 수업 자료에 대한 아이디어 이외에도 #05에서와 같이 수업 진행 방식에 대한 아이디어를 얻을 수 있었다는 의견도 제시되었다.

#03 동료들의 수업 관찰에서 **가장 기억에 남는 장면은 수업 자료였다.** 듣기 지도 때, 단 30초 정도 내용 확인에서만 사용했던 그림 카드를 인쇄해서 자르고 클립으로 묶어 제공하였다. 읽기, 쓰기 지도에서의 자료도 기억에 남는다. **Big Book 중의 왼쪽에는 원인, 오른쪽에는 결과로 구성된 책이 있었는데 그러한 결과물이 나오기까지 얼마나 고민했을까 하는 생각이 들었다...** 동료들의 수업 관찰로부터 얻은 성과는 동기들의 열정과 노력을 보았고, 나 역시 학생들이 더 나은 배움을 할 수 있도록 더 열심히 가르치고 싶다는 자극을 받았다. (NHY)

<sup>1</sup> 각 발췌문 끝의 괄호 안 숫자는 예비교사의 가명 이니셜이며, 발췌문 내용 중 논의에 해당하는 부분은 연구자가 진하게 표시하였다.



#04 리딩 수업 실연에서는 삽화를 어느 정도 크게 그려야 하는지 배웠고, **플립 북의 형태를 활용하면 정말 시간 그림책처럼 연출할 수 있다는 것을 알았습니다.** 그리고 **비교급 활용 쓰기 책을 만들 때, 동물 그림 옆에 동물의 특징(몸무게, 키 등)을 써 놓아서 학생들이 실제로 그림만 보고도 비교급을 작성할 수 있도록** 준비한 점을 보면서 배웠습니다. (YSH)

#05 수업을 시연할 때 **게임 규칙을 설명해주는 게 인상 깊었다.** 나는 “어떻게 게임 규칙을 쉽게 학생들이 알아듣게 설명하지? 아무리 쉽게 설명하려고 해도 영어만 사용해서 설명하려면 어려운 문장이 될 수밖에 없는 것 같다”고 생각을 하고 있었는데 00는 커다란 국기를 직접 오리고 준비해와서 칠판에 붙여가며 학생들이 크게 볼 수 있게 하고, **단어도 쉬운 단어를 짧게 사용해서 게임을 설명하는 것이 귀에 잘 들어왔다.** (SDW)

예비교사들은 동일한 언어 기능을 가르치는 마이크로티칭 과제를 수행하는 동료들의 ‘다양한 수업을 비교해볼 수도 있다’는 점과 자신이 맡지 않은 다른 언어 기능의 마이크로티칭 과제를 수행하는 동료들의 실연을 관찰하면서 ‘여러 유형의 수업 실연을 간접 경험하는 효과가 있다’는 점을 동료 관찰의 장점으로 인식하였다. 이는 #06과 #07 발췌문에서 잘 나타난다.

#06 **직접 실연하는 차시가 아니어도** 동기들의 수업 실연을 관찰하며 학습한 내용을 어떻게 적용하여 구현하는지 보고 듣고, 나라면 어떻게 할지 생각해보며 직간접적으로 배울 수 있었습니다. (PJH)

#07 동기들의 수업 실연을 관찰하는 것은 초등영어 수업능력 개발에 많은 도움이 될 것 같다. 제한된 시간내에 모든 수업을 구현해 보는 것은 힘들다. 하지만 **각 영역별로 역할을 나눠 동기들이 구성한 수업을 보면서 자신이 맡지 못했던 영역의 수업이 실제로 어떻게 이루어지는지 볼 수 있었고 ...** (JSH)

예비교사들은 자신과 동일한 언어 기능이나 다른 언어 기능을 가르치는 동료들의 다양한 수업 실연을 관찰하면서 자신이 생각하지 못한 다양하고 창의적인 수업 아이디어를 얻게 되었던 것에 머무르지 않았다. 이들은 수업 실연을 관찰하는 동안 ‘자신의 수업에 적용하는 것을 머릿속으로 시뮬레이션 해보거나 동료 수업에서의 장점과 단점을 구체적으로 파악하며 자신의 수업 실연에 반영해볼 수 있었다’는 점에 주목하였다. #08에서 보듯이 예비교사들은 동료 수업 관찰을 통해 좋았던 점을 자신의 수업에 적용해보려고 하거나 #09에서 보듯이 장점과 단점을 골고루 취하여 자신의 수업을 발전시키는 계기로 삼았음을 알 수 있다.

#08 글자를 쓸 때 말이 빨라지지 않고 글자나 말이 앞서지 않게 속도를 맞춰서 천천히 쓴 것도 기억에 남았습니다. 글을 쓰면서 소리를 맞춰서 읽을 때 만약 내가 진짜 초등학생이었다면 글자와 소리를 매치하기 좋았을 것이라고 생각했고 **내가 만약 읽기 수업을 한다면 저런 부분을 신경 쓰면서 수업을 해야겠다고** 생각했습니다. (YSK)

#09 동료들의 수업 관찰을 통해 가장 기억에 남는 것은 **동료들의 장점을 통해 자신을 돌아보고, 단점을 보완해 자신의 수업에 적용할 수 있었던 것입니다.** 동기들의 수업 실연을 관찰하며 초등영어 수업능력 개발에 도움을 얻을 수 있었습니다. 구체적으로, **동기들의 장점을 벤치마킹 할 수 있었습니다.** 저는 일반적으로 제자리에 서서 발표를 하는 편인데, 신체를 잘 활용하는 동기들의 수업을 보며 적절한 이동이나 손동작을 하며 실연을 해야겠다는 생각이 들었고, 실제로 수업 실연에 적용하였습니다. 또한 **동기들의 수업에서 아쉬웠던 점은 보완하여 수업 실연에 적용하였습니다.** 구체적으로 목소리가 작거나 발화의 속도가 너무 빠른 동기의 수업을 보고 이를 보완해 실연에 적용하였습니다. (JMS)

예비교사들이 수행한 마이크로티칭 과제는 초등영어지도 과목에서 언어 기능별 교수 이론을 학습한 뒤에 각자 특정 언어 기능을 지도하는 수업을 계획하고 실연하는 것이었다. 따라서 예비교사들이 동료들의 수업 실연을 관찰하면서 이전에 학습한 이론적 지식이 수업 실연에 어떻게 적용되는지에 초점을 두고 관찰하였음 확인할 수 있었다. #10과 #11에서 보듯이 예비교사들은 동료 수업 실연 관찰을 통해 자신이 학습한 언어 기능별 교수 이론을 기반으로 실제 수업이 전개되는 것을 보며 ‘이론적 지식이 심화되는 효과가 있다’는 인식을 보였다.

#10 **수업 실연 관찰을 통해 경험을 통한 성장에 도움이 된다고** 생각한다. **단순히 개념을 이해하고 지식을 습득하는 과정만으로 진정한 배움이 일어나긴 어렵다고** 생각한다. 그러나 수업 실연 과정을 준비하고 직접 해보고 피드백을 받는 이러한 과정을 통해 나 자신이 무엇이 부족한지 판단할 수 있고, 더 나아가 부족한 점을 보완할 수 있는 ... (HYR)

#11 직접 수업 실연을 하고, 동기들의 수업 실연을 관찰하는 한 학기의 과정은 초등영어 수업능력 개발에 많은 도움이 되었다고 생각합니다. 각 언어 기능에 관해 교수님의 **이론 강의를 통해 교수법과 지도 절차, 수업 단계, 수업 모형 등에 관해**



**자세히 학습한 후 이를 토대로 해당 수업을 설계하는 경험, ...실연하는 경험은 언어 기능에 대해 깊이 있게 이해하는 토대가 되었습니다. (PJH)**

예비교사들은 동료 수업 실연이 진행되는 동안 학생의 역할을 수행하기 때문에 수업을 ‘학습자 관점에서 초등영어수업을 경험할 수 있다’는 점도 동료 관찰의 효과로 언급하였다. 이들이 교수자의 시각이 아닌 학습자의 시각에서 수업을 바라보며 영어를 지도하는 기회를 가졌음을 알 수 있다. #12와 #13은 학습자 관점에서 수업 실연을 관찰하며 평가하는 것을 보여주는데, 특히 #13은 관찰자가 학습자 입장에서 활동 설명을 들으며 실연자의 설명 방식에 대해 구체적으로 평가를 내리고 피드백 내용을 찾게 되는 장면을 보여준다.

#12 특히 좋았던 점은 **학생으로서 참여하다 보니 교사가 어떤 식으로 반응하거나 질문을 하면 더 이해가 잘 되는지 생각해볼 수 있었다는 점이다.** 이러한 수업 관찰은 직접 수업 실연을 할 때에는 다소 떨리지만, 관찰하면서 얻는 점도 매우 많다고 생각해 예비 교사의 역량을 키우는 데 도움이 된다고 생각한다. (KNH)

#13 Winter 빙고 게임에서 교사가 답한 그림 카드가 빙고판에 2개 있을 때 한 개만 뒤집는 ‘모습’을 보여주었는데, 다른 학우처럼 **‘bonus question’ 같은 표현을 사용하여 학생들의 집중을 환기하고, 해당 게임 방식에서 학생들이 헷갈릴 수 있는 상황을 설명해주면 더 좋았을 것** 같다고 생각했습니다. (YSH)

예비교사들은 동료 수업 실연 관찰 활동을 경험하면서 ‘수업 평가 능력과 수업을 보는 안목이 향상되었을 뿐만 아니라 동료 수업 실연 관찰을 통해 수업을 성찰하는 능력도 기를 수 있다’고 인식하였다. 아래 두 개의 발췌문 #14, #15에서 보듯이 예비교사들은 동료 관찰을 여러 번 경험할수록 수업 실연의 잘 된 점과 부족한 부분을 구분하며 평가 능력이 향상되었다고 믿었으며, 이는 실제로 관찰 후 피드백 단계에서 예비교사들이 동료 피드백을 제공하는 모습에 대한 연구자의 관찰과도 일치하였다. 또한 마지막 발췌문 #16에서 보듯이 일부 예비교사들의 경우 수업 관찰을 통하여 수업에 대한 안목도 기를 수 있었음을 알 수 있다.

#14 **학기 후반부로 갈수록 동기들 수업에서 잘한 점과 보완해야 할 점들이 잘 보였던 것 같습니다.** 어떤 부분에 초점을 두고 수업을 분석해야 하는지 알게 된 것 같습니다. (AJH)

#15 수업 시연의 관찰 또한 큰 도움이 된다고 생각한다. 다른 학생의 수업을 관찰하고, 참여하면서 자신의 발표 영역이 아닌 다른 영역의 수업 단계를 직접적으로 체험하며 알 수 있었다... **처음에는 동료 예비교사로서 피드백을 하여 발표하는 것이 부담되었으나, 점차 하면 할수록 발표의 장점을 발견하는 능력이 생겼으며 ...** 여러모로 집중하며 수업관찰을 하는 데 도움이 되었던 것 같다. (KSH)

#16 수업 실연 관찰은 초등영어 수업 능력 개발에 있어 **좋은 수업에 대한 안목이 생긴다고** 생각했습니다. 실제로 수업 시연을 관찰하면서 내 기준에서 ‘좋은 부분’과 ‘노력이 필요한 부분’이 무엇인지 생각할 수 있었습니다. 또 나의 기준으로 정한 ‘좋은 부분’이 ‘노력이 필요한 부분’보다 많으면 좋은 수업에 가깝다고 느꼈습니다. **이처럼 좋은 수업에 대한 나의 기준이 세워지고 그 기준에 따라 좋은 수업에 대한 안목이 생긴다고** 생각했습니다. 제가 생각한 ‘좋은 부분’은 예를 들어 ... (YYJ)

이상에서 살펴본 바와 같이 초등예비교사들은 동료 관찰에 대해 대체로 긍정적인 인식을 가지고 있었다. 그러나 다음 발췌문 #17에서 알 수 있듯이 소수의 예비교사들은 ‘완벽하지 않은 동료 수업 실연 관찰에 대해 아쉬움’을 표현하기도 했다.

#17 수업 관찰은 수업능력 개발에 일부분 도움이 된다고 생각합니다. 동기들의 수업을 보면서 잘한 점 노력이 필요한 점을 한번 생각해 보게 하는 효과가 있습니다. 다만, **동기들의 모든 수업이 완벽하지 않기 때문에 교사로서의 성장을 위해서는 완벽한 수업 실연 영상을 관찰하는 과제나 차시가 있었으면 좋겠습니다.** (KSJ)

## 관찰 후 동료 피드백 효과에 대한 인식

초등예비교사들의 관찰 후 피드백 단계에 대한 이들의 의견은 다음과 같다. 표 2는 서면 인터뷰에 나타난 예비교사들의 의견을 항목별로 분류하고 빈도수를 기록한 것으로서, 관찰 후 피드백 단계에서 관찰자들이 그룹으로 토론을 진행하고 발표한 동료 피드백과 개인 성찰문에서도 이러한 항목을 확인할 수 있었다.

**TABLE 2***Post-Observation: Peer Feedback*

Category	Item	Frequency
Feedback Delivery	Delivering positive feedback	4
	Valuing the teachers' effort	6
Perspective of Feedback	Feedback from the learners' perspective	7
	Feedback from the objective perspective	17
Focus of Feedback	Focus on key lesson stages for language skills	12
	Focus on key instructional points for language skills	13
Other Topics	Managing the lesson	6
	Preparedness, attitude, and confidence in teaching	3
	Applicability in real-classroom settings	3
Benefits of Feedback	Improving teaching skills	23
	Improving reflection ability	10
	Improving feedback skills and lesson critique skills	2
Problems with Feedback	Much focus on positive feedback	13
	More specific and substantial feedback necessary	3
	Incorrect feedback from misunderstanding	2
	Disbelief in usefulness of feedback	2

초등예비교사들이 동료 수업에 대한 피드백 제공에서 중요하게 고려한 사항 중의 하나가 바로 ‘피드백을 전달하는 방식’이었다. 이들은 피드백을 받는 대상이 예비교사로서 함께 배우고 성장하는 자신과 동일한 입장의 동료들이기 때문에 잘한 부분에 집중하여 긍정적인 피드백을 제공하고자 하였으며 부족한 부분이나 실수는 최소화하거나 격려하는 방식을 취하고자 하였다. 이러한 태도는 아직 성장 단계인 동료들의 노력을 서로 존중하고 배려하는 의도에서 비롯된 것이었다. 아래 발췌문 #18과 #19에서는 잘한 점을 극대화하였다는 것과 동료들에 대한 배려가 잘 나타난다. 또한 발췌문 #20은 실연자로서 긍정적인 피드백만이 아니라 보완점을 지적하는 부정적인 피드백인 경우에도 피드백이 전달되는 방식이 중요했음을 보여준다.

#18 동료 피드백을 할 때 ... **동기들이 마음 상하지 않는 것이었습니다.** 그를 위하여 그들이 **잘한 점을 극대화하였고, 못한 점을 최소화하였습니다.** 이로 인하여 초등영어 수업 능력에 자신감을 갖고 부끄럽지 않은 수업을 할 수 있도록 도움이 되었다고 생각합니다. (KKW)

#19 동료 피드백을 할 때 중요하게 고려한 것은 **잘한 점에 초점을 맞추어 칭찬을 많이 해주고, 확실하게 고쳐야 하는 부분만 골라서 한 두개 피드백 해주는 것에 초점을 맞추었다.** 영어 수업 실연에 다들 자신감이 다소 없는 경향이 있는 것 같아 잘한 점을 칭찬해주는 것이 큰 도움이 될 것 같다고 생각했고 나 또한 그랬다. (SDW)

#20 수업 발표 후에 받은 피드백이 도움이 되었다. 사실 수업 실연을 완벽하게 준비했어도 막상 수업을 하다 보면 자기도 모르게 급하게 수업을 하게 되고, 부족함과 아쉬움이 한가득 남는 수업으로 마무리하게 된다. 다시하면 더 잘할 수 있을 텐데 라는 생각과 마음의 상처로 넘어 나가게 된다. 동료들의 **따뜻한 피드백과 냉철한 피드백이 굉장히 도움이 많이 되었다.** **부족하게 느껴진 점도 따뜻하게 이야기해주고 부족한 점을 보완하면 좋을 점에 대해 알게 될 수 있는 시간이 되었다.** (HYL)

예비교사들은 수업 실연의 긍정적인 부분을 부각하여 피드백을 제공하는 것에만 그치는 것이 아니라 수업을 받는 ‘학습자 입장과 평가자 입장에서 객관적인 시각’을 유지하며 수업을 평가하기도 하였다. 발췌문 #21은 예비교사들이 동료들의 수업에서 잘한 점을 찾지만 하는 것이 아니라 객관적이고 냉정한 관점에서 수업 실연을 평가하고자 하였음을 보여준다. 학습자 또는 제3자 입장에서의 피드백의 중요성에 대한 인식은 관찰자로서 피드백을 제공할 때만이 아니라 실연자로서 피드백을 받을 때에도 유지되었다. 자신의 잘한 부분과 부족한 부분 모두 객관적인 판단을 받고자 하는 예비교사들의 태도가 발췌문 #22와 #23에 잘 나타나 있다. 예비교사들의 이러한 태도는 동료와 교대로 서로의 수업을 보여주며 상대방에게 객관적인 피드백을 제공하는 일련의 과정이 교수 역량

개발에 필요하다는 인식을 이들이 가지고 있음을 의미한다.

#21 동료 피드백은 체크리스트 항목에 따라 수업을 관찰하고 피드백을 제공하였다. 동료 피드백은 체크리스트에 기반하여 피드백을 하는데, 이때도 마찬가지로 **타인의 시각을 빌려 수업을 볼 수 있어 좋다.** (PSH)

#22 나 자신이 스스로 준비하는 수업은 계속 연습하다 보면, 어떤 부분이 부족한지 파악하기 어렵다. **제 3자 입장에서 본 수업이 어떤 지 꼭 확인하는 것이 좋다고 생각한다.** (YRH)

#23 자신의 수업을 하다 보면 우선 자신은 정신이 없기 때문에 **내가 잘했는지 못했는지 객관적으로 파악하기가 솔직히 쉬운 일은 아니다.** 그래서 모든 수업에서 피드백을 받는 일은 정말 중요하다고 생각한다. 동료 피드백은 나와 같은 수업을 들은 동료 교사들의 피드백을 들을 수 있어서 좋았고, **어떤 점을 잘 했는지에 대해서 중점적으로 알 수 있어서 좋았고 ... 나 스스로도 아쉬웠다는 부분이 물론 존재했지만 피드백을 받고 나니 더 명확한 결과를 얻을 수 있었다.** (DWS)

예비교사들이 동료 수업 실연 관찰 및 관찰 후 피드백 제공 활동을 중요한 교수 역량 발전 과정으로 인식함에 따라 이들은 전문적이고 구체적인 피드백을 제공하고자 하였다. 이들이 ‘동료 피드백에서 중점적으로 다루었던 내용은 주어진 마이크로티칭 과제를 잘 수행했는지’에 대한 것이었다. 특히 동료 수업 관찰에서 사용한 체크리스트의 내용을 참조하며 이전에 학습한 언어 기능별 교수 이론이 동료의 수업 실연에 적절히 반영되는지를 구체적으로 평가하였다. 예를 들어 실연자가 각 언어 기능 지도에 적절한 수업 단계를 거치는지 그리고 해당 언어 기능의 학습에 핵심적인 사항을 적절히 지도하는지에 대한 피드백을 제공하였다. 발췌문 #24와 #25에서 확인할 수 있듯이 이러한 피드백 제공은 수업 실연에 대해 전문성을 갖추어 수업을 관찰하고 피드백을 제공하고자 하는 예비교사들의 의지를 보여준다. 예비교사들은 피드백 내용 중에서 쓰기 수업 실연에 대한 관찰을 특히 많이 언급했는데, 이는 쓰기 수업 실연이 네 개의 언어 기능 중 마지막 실연이었을 뿐 아니라 네번째로 피드백을 제공하는 쓰기 수업 관찰에 이르러 이들이 이전보다 좀 더 객관적이고 구체적으로 수업 관찰을 하게 되었음을 의미한다.

#24 주로 읽기/말하기/듣기/쓰기 **영역의 단계에 맞는 체크리스트를 참고하여 단계별로 알맞은 수업을 준비하였는지 검토하였다.** 또한 교사와 학생 간의 상호작용이 잘 이뤄지는지, 수업의 흐름을 자연스럽게 이끌어내는지 보게 된 것 같다. (YLH)

#25 동료 피드백을 할 때 가장 중요하게 고려한 것은 언어 기능별 feedback checklist입니다. 아직 배우는 입장이고 모르는 부분이 훨씬 많기에 **checklist를 토대로 피드백을 하는 것이 명확하고 적절한 피드백을 제시하는 것에 효과적일 것이라고 생각했습니다.** 그 중에서도 피드백 시 가장 중요하게 고려한 것은 ‘각 언어 기능의 단계별 특성을 잘 살려서 가르쳤는가?’입니다. 강의를 통해 듣기/말하기/읽기/쓰기의 단계에 관해 매우 자세하게 학습하였기 때문에 **단계별 특성을 잘 살려서 지도안을 작성하여 실연하는지에 관심을 두고 수업을 관찰하였습니다.** 이러한 관점에서 볼 때, 오늘 쓰기 수업 실연자들은 앞선 다른 기능 실연자들과 마찬가지로 전반적으로 Pre-writing에서부터 Sharing/Publishing에 이르기까지 쓰기 지도 수업의 단계별 특성이 잘 드러나도록 수업을 구성하였다고 생각합니다. (PJH)

마이크로티칭 과제 수행이외에 예비교사들은 그 외 다른 사항 즉 ‘전반적인 수업 운영 능력이나 수업 준비도 및 태도 등’에 대해서도 피드백을 제공하였다. 특히 실제 초등학교 학생들을 대상으로 수업을 적용할 수 있는가에 대해서도 피드백을 제공하였는데, 이는 예비교사들이 동료들의 수업 실연을 단순히 대학 강의실에서 하는 발표가 아니라 실제 수업의 연습 활동으로 인식하고 있음을 보여준다. #26과 #27은 예비교사들이 수업 실연을 단순한 발표가 아닌 현장에 적용할 수 있는 실제 수업을 연습하는 것으로 인식하고 있음을 명확하게 보여주는 예시이다.

#26 동료 피드백을 할 때 가장 중요하게 고려한 것은 “**이 수업을 실제로 현장에 적용할 수 있는가?**”이다. 실제로 수업 현장에 수업 실연을 적용했을 때 학생들이 보다 효과적으로 학습 목표에 도달할 수 있는지를 가장 중요하게 고려하며 수업 실연을 관찰하였다. (JSH)

#27 내가 가장 중요하게 고려했던 것은 세 가지였다. 시각적으로 드러나는 수업의 준비도와 학생과의 상호작용, 단계의 명확성이었다. 시각적으로 드러나는 수업의 준비도는 본인의 성실함과 열정과 관련이 있다고 생각했기 때문이고, **학생과의 상호작용은 실연인 만큼 '수업 발표'가 아닌 상호작용이 있는 '수업'이어야 한다고 생각했기 때문이다.** 단계의 명확성을 가장 크게 보았는데, 이 피드백을 주기 위해 단계를 숙지하고 더 열심히 실연을 관찰하였기 때문에 **피드백을 받는 동기만이**

### 아니라 본인에게도 도움이 되었다고 생각한다. (SKC)

예비교사들은 관찰자-평가자로서 ‘자신이 제공하는 동료 피드백이 동료들의 수업 성찰과 수업 개선에 도움이 되는 효과가 있기를 기대’하였으며, 마찬가지로 관찰 대상자-수업 실연자로서 ‘자신이 받은 동료 피드백이 자신의 수업을 성찰하며 수업을 개선하는데 도움이 될 것’이라고 인식하였다. 다음 #28과 #29에서 보듯이 대부분의 예비교사들은 수업 실연 관찰 후 제공하는 동료 피드백이 실연자로 하여금 자신의 수업 실연을 새로운 시각으로 바라보고 성찰하게 함으로써 수업을 개선할 수 있으리라고 기대하였다. 또한 동료 수업 실연 관찰 전·중·후 3단계로 진행되는 총 12주에 걸쳐 예비교사들은 실연 관찰자나 피드백 제공자의 역할을 교대로 수행하면서 ‘동료 피드백을 제공하는 능력과 수업을 비평하는 능력도 함께 향상되는 것’으로 인식하였다. 발췌문 #30은 이를 잘 보여주는 예시이다.

#28 동료 피드백은 예비교사들의 **초등 영어수업능력 개발에 많은 도움이 될 것 같다...**feedback checklist를 함께 살펴보고 토의를 나눠 봄으로써 개별적으로는 생각지 못한 부분을 타인의 의견을 들어보며 알 수 있었다. 피드백을 하는 사람의 입장에서, 피드백을 받는 사람의 입장에서 **자신이 차마 고려하지 못했던 부분을 타인들이 짚어 줌으로써 수업에 대해 성찰할 수 있고 추후에 현장에서 수업을 할 때 이를 토대로 더 개선된 수업을 할 수 있을 것이다.** (SHJ)

#29 학우들의 수업 실연에 대해 동료 피드백을 제공함으로써 **발표자는 수업에서 부족한 부분이 무엇인지 살펴보고 다음에 개선하거나 좋은 부분을 살펴보고 더 발전시키는 등 반성적인 관점을 갖출 수 있다고** 생각했습니다. 또 ... **수업을 바라보는 새로운 관점을 얻을 수 있습니다.** 새로운 관점이 생김에 따라 나중에 단점이 보완되어 의미 있는 수업을 구성할 수 있으리라 생각합니다. (LYJ)

#30 동료 피드백은 큰 도움이 된다고 생각한다. 실제 발표자의 수업을 다 듣고 나서, 랜덤으로 정해진 모둠으로 바뀌 앉아 해당 발표자의 수업 시연에 대한 피드백 의견을 나누게 된다. **동료(참여자)와 발표자로서 두 입장을 다 겪어보았을 때, 이 경험을 통해 수업을 바라보는 관점과 비평 능력을 기를 수 있고** 내 수업을 객관적인 시선으로 보는 기회가 되기도 했다. 이러한 방식으로 지속하여 진행하여도 예비교사의 초등 영어 수업 능력 개발에 큰 도움이 될 것 같다. (KSH)+

초등예비교사들이 동료 피드백에 대해 전반적으로 긍정적인 효과를 인식하는 반면, 이에 못지 않게 장점을 강조하고 단점은 언급하지 않는 피드백을 제공하거나 구체적인 내용의 피드백을 제공하지 못하는 등 ‘동료 피드백의 문제점’에 대해서도 인식하고 있었다. #31처럼 동료들의 노력을 인정하고 체면을 고려하다 보니 장점만 언급하고 단점은 회피하거나 #32처럼 전문적 지식의 부족으로 수업을 잘못 이해하여 부정확한 피드백을 제공하게 되는 것이 여기에 해당한다. 예비교사들이 당사자 앞에서 직접 피드백을 주는 경우 칭찬 위주의 긍정적인 피드백을 주게 되는 상황에 처하게 되는 어려움을 겪었음을 알 수 있다. 반면 #33에서 예비교사는 동료들이 마이크로티칭 과제 of 구체적 항목을 제대로 이해하지 못하고 부정적 피드백을 제공했음을 언급하고 있다.

#31 동료 피드백은 어느정도 도움이 되었으나, 다만 한 가지 아쉬운 점은 **본인 앞에서 직접 말해야 하기 때문에 더욱 객관적이고 냉철한 피드백을 주지 못한 점이다.** 사실 본인도 친한 동기의 수업에는 오히려 객관적으로 피드백을 줄 수 있었으나, 친하지 않은 동기의 경우에는 **부족하다고 말하기가 어려워 아예 말하지 않거나 좋게 들려 말했던** 경험이 있다. (JSK)

#32 크게 도움이 되지 않았다. 나를 동료 피드백해준 모둠은 **다 칭찬이었을 뿐만 아니라 수업을 잘못 이해하고 말한 부분도 있었다.** (HYN)

#33 한 가지 아쉬운 점이 있다면, 동료 피드백의 경우 수업 실연자들의 구체적인 상황, 예를 들어 ... ‘**시간이 부족하니 상호작용을 어느 정도 줄여라**’와 같은 내용을 모른 채 ‘**학생들과의 상호작용이 부족하다**’는 피드백을 받았을 때, **아쉬움이 남았습니다.** (JMS)

‘관찰 후 동료 피드백의 기능 자체에 대해 부정적인 인식’을 가진 소수의 예비교사들도 있었다. #34는 교육대학의 강의실 수업 문화를 보여주며, #35는 예비교사 스스로 수업에 대한 반성과 평가 능력이 있다는 점에서 동료 피드백 활동의 비효율적 측면을 인식하고 있음을 보여준다. 이러한 인식은 동료 관찰과 관찰 후 동료 피드백의 현재 방식을 개선할 필요가 있음을 시사해준다.



#34 피드백이 없다면, 사람은 성장하지 못할 것입니다. 분명히 피드백은 필요합니다. 하지만, 동료 피드백의 부분은 아쉬움이 남았습니다. **직접 면대면 피드백은 교대 학생의 특성상 나쁜 말을 하지 못합니다. 그렇기에 원론적인 이야기만 하게 되고, 많은 도움이 되지 못하였습니다.** (KGU)

#35 동료 피드백은 사실 **별로 도움이 되지 않는다고 생각합니다.** 왜냐하면 **발표자 본인이 스스로 수업 실연하면서 잘한 점과 부족한 점을 인지하고 있다고 생각하기 때문입니다.** 또한 동료들을 앞에 두고 수업이 부족했다고만 말할 수 없기 때문에 부족한 점보다 잘한 점만 위주로 말하게 되고 그렇기 때문에 별로 의미 없다고 생각합니다. (KSJ)

## 동료 수업 관찰의 성격: 갈등, 협력, 발전

다음으로 초등예비교사들의 동료 수업 관찰 및 관찰 후 동료 피드백의 효과에 대한 인식을 토대로 이들의 동료 관찰 활동이 어떤 성격을 갖는지를 파악하였다. 일반적으로 동료 관찰은 평가적, 협력적 또는 발전적 성격을 띤다. 평가적 관찰은 교사의 교수 능력에 대한 성과를 평가하고 관리하는 성격을 가지며, 협력적 관찰은 동료 교사가 서로의 수업 실천에 대한 건설적 피드백을 주고받으며 성장하는 성격을 갖는다. 발전적 관찰은 목표 지향적인 관찰로 교사가 발전 목표를 결정하며 관찰 과정을 통해 목표의 실현을 달성하기 위한 비평적 피드백과 성장을 하는 것을 특징으로 한다. 본 연구에 참여한 초등예비교사들의 인식을 분석한 결과, 이들은 자신의 수업 실연 능력에 대한 평가의 성격으로 수업 실연 관찰을 인식하기 보다는 동료 예비교사들이 동등한 입장에서 서로 건설적인 피드백을 주고받는 협력적 성격으로 인식하고 있음을 확인할 수 있었다. 더 나아가 수업 실연 능력의 개선이라는 뚜렷한 목표를 가지고 성장하는 과정을 통해 교사 전문성을 개발하는 기회로 인식하고 있음을 확인할 수 있었다. 앞서 살펴본 발췌문 #18~#20을 비롯해 다음 발췌문 #36은 동료 예비교사들이 서로의 수업 실천을 관찰하며 관찰 후에는 평가보다 격려와 지원 차원에서 피드백을 제공하는 협력적 성격이 잘 드러난다.

#36 동료 피드백을 할 때 가장 중요하게 고려한 것은 사실, 긍정적인 피드백, ‘칭찬’이었던 것 같다. **예비교사인 우리는 지금 연습하는 단계이기 때문에 서로의 가능성을 칭찬하는 기회로 삼게 되었다.** 특히, 쓰기 기능 수업 실연을 한 학우에게 동료 피드백을 하면서 ... 준비한 교구(자석을 붙인 낱말 카드)가 제대로 칠판에 붙지 않아서 당황하는 모습을 볼 수 있었다. 그러나 다시 침착하게 칠판을 활용하여 판서하면서 수업하는 것을 보면서 열심히 준비한 교구를 활용하지 못한 것이 아쉬워서, **좀 더 격려하고 칭찬하는 피드백을 주 내용으로 삼았다.** 그리고 나 역시, 말하기 수업을 하면서 동영상이 제대로 작동하지 않아서 매우 당황하고 식은땀이 났다. 임기응변으로 연기를 하면서 동영상 내용을 제시하였는데, 이것을 **학우들이 칭찬해주고 격려해주어서 매우 힘이 났다. 객관적이고 냉정한 피드백도 중요하지만, 동기부여를 해줄 수 있는 긍정적인 피드백의 효과 역시 매우 뛰어난 것 같다.** (CSY)

예비교사들의 동료 관찰은 협력적 차원에 머무르는 것이 아니라 구체적인 언어 기능 지도 능력 향상이라는 명확한 목표를 지향하며 동료 관찰과 수업 개선을 연관 짓는 발전적 성격이 전반적으로 뚜렷하게 나타났다. 앞서 #28에서 보았듯이 이들은 듣기, 말하기, 읽기, 쓰기 마이크로칭 과제를 수행하기 위해 언어 기능별 체크리스트를 참조하여 해당 언어 기능 지도에 적절한 수업을 실천하는지를 중요하게 고려하였다. 즉 이들의 동료 관찰은 해당 언어 기능 지도에 적절한 구체적인 수업 능력을 향상하는 것을 목표로 하는 활동이었다. 따라서 이들은 관찰 후 동료 피드백에서 이러한 목표에 얼마나 부합하는 수업을 실행했는지를 중요하게 여겼다. 또한 #28~#30에서 보았듯이 예비교사들은 자신의 피드백이 동료의 수업 성찰을 이끌고 수업 능력 향상이라는 목표에 달성하는데 도움이 되기를 기대하기도 했다. 다음 발췌문 #37과 #38에서도 이러한 발전적 성격이 잘 드러난다.

#37 동료 피드백을 할 때 가장 신경 썼던 부분은 **체크리스트 항목을 제대로 달성하였는가에 대한 것이었다.** 예를 들어 ... **단편적인 피드백이 아니라 Lesson plan 지시 사항과 잘 맞는지, 어떤 부분이 특징적으로 잘 드러났는지 같은 구체적인 피드백을 제공할 수 있었다.** (PYJ)

#38 가장 중요하게 고려한 것은 체크리스트에 맞추어 구체적으로 피드백을 작성하는 것입니다. 수업 실연을 열심히 관찰하고, 분석한 뒤에 학우가 체크리스트에 따라 수업을 세세하게 준비해 실연을 했는지 모둠원과 함께 분석했습니다. 이 **동료 피드백이 해당 학우가 나중에 영어 수업을 준비할 때 세부적으로 도움이 되었으면 좋겠다는 바람이 있기 때문입니다.** (YSH)

예비교사의 동료 관찰에서 주목할 만한 점은 표 2에서 보듯이, 동료 피드백에 대한 긍정적인 의견(96회, 발췌문

#21~#30 참조)이 많이 언급되었지만 부정적인 의견(20회, 발췌문 #31~#35 참조)도 적지 않았다는 점이다. 예비교사들이 언급한 동료 피드백의 비효율성은 주로 피드백의 구체성이나 객관성이 부족하고 칭찬이나 피상적인 내용이라는 의견이었는데, 이는 동료 관찰 참여자의 역할 간의 갈등에서 비롯되는 것으로 보인다(Copland, 2010). 다음 발췌문 #39에서 해당 예비교사는 본인의 입장이 관찰자인가 실연자인가에 따라 태도의 차이를 보였다. 해당 예비교사는 관찰자로서 피드백을 제공하는 경우에는 동료와의 관계를 고려하여 부정적인 피드백을 제공하는 것을 꺼렸던 반면 실연자로서 피드백을 받는 경우에는 부족한 부분에 대한 냉정한 평가를 받고자 했다.

#39 피드백을 바로 받을 수 있다는 점에서는 좋았지만 **열심히 동기 앞에서 아쉬운 점을 직접적으로 말하기에는 어려움이 있습니다.** 그래서 거의 좋은 점, 잘한 점 위주로 피드백이 진행되었습니다. 성장을 위해 동기들이 한 **구체적이고 실질적인 평가를 듣고 싶습니다.** (MMK)

이러한 역할간 갈등이라는 특징은 앞서 살펴본 협력적 관찰 모델의 부정적인 측면으로써(Nguyen & Pham, 2020; Nguyen, Terlouw, & Pilot, 2005; Schuck, Aubusson, & Buchanan, 2008), 관찰자와 실연자의 역할 및 동료들 간의 관계에서 비롯되는 자연스러운 갈등과 긴장이 존재함을 보여준다. 이러한 갈등은 협력적 관찰에 필요한 대화 기술의 훈련 부족에서 비롯될 수 있으며(Delbaue et al., 2017; Erdemir & Yeşilçınar, 2021), 예비교사와 교사교육자 간 또는 예비교사 간에 목표치와 기대 수준이 서로 차이가 있기 때문일 수도 있다(Copland, 2010). 따라서 동료 관찰 과정에서 발생하는 갈등을 해소하고 효과를 높이기 위해서는 건설적인 피드백 전달 기술에 대한 교육 및 수업 개선 목표에 대한 합의 등이 필요하다는 점을 시사한다. 한편, 이러한 갈등은 예비교사들이 동료와의 협력보다 자신의 수업 실연 개선 및 수업 능력 향상에 더 큰 가치를 부여하기 때문에 발생하는 것으로 보인다는 점에서 이들의 동료 관찰이 발전적 관찰 모델이 갖는 강한 목표 지향성을 추구하고 있음을 시사하기도 한다.

## 결론

마이크로티칭 과제를 수행한 초등예비교사들의 동료 수업 실연 관찰 활동에 대한 인식을 분석한 결과는 동료 수업을 관찰하고 서로에게 피드백을 주는 활동이 예비교사들에게 매우 의미 있는 경험임을 보여준다. 이들은 동료의 수업 실연을 관찰하는 활동이 단순히 ‘보는’ 것에 그치지 않고 자신과 관련 지으며 예비교사로서 수업 능력을 기르고 성찰을 하는 기회로 삼고 있었다. 또한 동료 수업 실연 관찰 후 피드백을 제공하는 활동도 예비교사로서 동료들과 함께 배우며 성장해 나가는 경험으로 인식하고 있음을 알 수 있었다. 동료의 노력을 격려하면서도 동료의 수업을 개선하는데 도움이 될 수 있도록 객관적으로 관찰하여 수업의 장점과 보완점을 고루 찾아서 피드백을 제공하였다. 예비교사들은 상대적인 비교와 평가가 이루어지는 마이크로티칭 과제를 수행하면서 서로 경쟁적인 태도로 임하기보다는 동료와 함께 예비교사로서 성장하는 협력적인 태도를 보여주었다. 이러한 태도는 수업 실연 과정에서도 자주 관찰되었는데, 교사 역할을 수행하는 동료가 준비한 수업이 잘 진행될 수 있도록 학생의 역할에 적극적으로 참여할 뿐 아니라 실수가 벌어지는 상황에서도 동료가 당황하지 않도록 협조적인 자세로 기다려주고 수업 진행에 도움이 필요한 경우에는 적극적으로 자원하여 도움을 주기도 하였다. 즉 본 연구에 참여한 초등예비교사들이 보여준 동료 관찰의 성격은 일부 협력적 성격과 더불어 발전적 성격이 두드러진 것으로 판단된다. 동료 관찰 활동을 통해 동일한 예비교사의 입장에서 수업 실연을 잘 수행할 수 있도록 장점을 칭찬하고 보완점은 격려하며 건설적인 피드백을 서로 제공하는 협력적인 성격이 보인다. 더 나아가 단순히 현재의 수업 실연 과제의 성공 여부에 머무르는 것이 아니라 전반적인 영어 수업 능력과 영어 수업 성찰 능력의 발전을 비롯해 동료 수업 실연에 대한 평가 능력과 수업에 대한 안목의 발전으로 이어질 가능성을 보여주므로 발전적 성격을 지향하고 있음을 알 수 있다.

한편 예비교사의 동료 관찰에 대한 본 연구에서 동료 관찰의 문제점도 확인되었다. 동료 관찰 과정 특히 관찰 후 동료 피드백이 비효율적이라는 의견이 적지 않았기 때문이다. 서로 간의 경쟁보다는 함께 성장하는 동료라는 예비교사들의 연대감이 객관적 피드백을 주저하게 만드는 문화를 형성하게 된 것으로 보인다(#51 참조). 또한 예비교사 스스로 자기 성찰 능력이 있으므로 동료 피드백이 불필요하다는 의견은 동료 관찰 후 피드백 세션이나 관찰 전 협의 세션에서 참여자들 간의 대화의 중요성과 유용성에 대해 충분한 이해가 이루어지지 않았기 때문일 수도 있다(#52 참조). 이러한 점들은 동료 관찰의 각 단계 활동에 대한 명확하고 충분한 이해, 관찰 과정에서 필요한

대화 기술에 대한 교육, 명확하고 구체적인 수업 능력 발전 목표에 대한 합의 등이 제대로 이루어져야 동료 관찰 활동이 예비교사의 전문성 신장에 실질적으로 공헌할 수 있음을 시사해준다.

## References

- Alghamdi, N., Al-Nofaie, H., & Alkhamash, R. (2023). Peer observation of teaching in EFL classrooms in Saudi universities: Challenges and applications. *Arab World English Journal*, 14(2), 3-18.
- Ahmed, E., Nordin, Z. S., Shah, S. R., & Channa, M. A. (2018). Peer observation: A professional learning tool for English language teachers in an EFL institute. *World Journal of Education*, 8(2), 73-87.
- Ashgar, M., & Pilkington, R. (2018). The relational value of professional dialogue for academics pursuing HEA fellowship. *International Journal for Academic Development*, 23(2), 135-146.
- Bell, M. (2001). Supported reflective practice. A programme of peer observation and feedback for academic teaching development. *The International Journal for Academic Development*, 6(1), 29-39.
- Bell, M. (2012). *Peer observation partnerships in higher education*. Higher Educational Research and Development Society of Australasia.
- Carter, V. (2008). Five steps to becoming a better peer reviewer. *College Teaching*, 56(2), 85-88.
- Centre for Teaching Support & Innovation. (2017). *Peer observation of teaching: Effective practices*. Centre for Teaching Support & Innovation, University of Toronto.
- Chism, N. (2007). *Peer review of teaching: A sourcebook*. Anker.
- Copland, F. (2010). Causes of tension in post-observation feedback in pre-service teacher training: An alternative view. *Teaching and Teacher Education*, 26, 466-472.
- Day, R. (2013). Peer observation and reflection in the ELT practicum. *Journal of Language and Literature Education*, 8, 1-8.
- Daniels, E., Pirayoff, R., & Bessant, S. (2013). Using peer observation and collaboration to improve teaching practices. *Universal Journal of Educational Research*, 1(3), 268-274.
- Delbaue, M., Hall, N., Hall, S., Stolberg, T., & Wilson, K. (2017). Collaborative conversations: Developing a new way to view and approach peer-observation. *Education in Practice*, 3(1), 19-21.
- Department of Education and Training. (2018). *Peer observation, feedback and reflection: A practical guide for teachers*. The Department of Education and Training, The State of Victoria.
- Donnelly, R. (2007). Perceived impact of peer observation of teaching in higher education. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, 19(2), 117-129.
- Drew, S., Phelan, L., Lindsay, K., Carbone, A., Ross, B., Wood, K., Stoney, S., & Cottman, C. (2017). Formative observation of teaching: Focusing peer assistance on teachers' developmental goals. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 42(6), 914-929.
- Engin, M., & Priest, B. (2014). Observation teaching: A lens for self-reflection. *Journal of Perspectives in Applied Academic Practice*, 2(2), 2-9.
- Erdemir, N., & Yeşilçınar, S. (2021). Reflective practices in microteaching from the perspective of preservice teachers: Teacher feedback, peer feedback and self-reflection. *Reflective Practice*, 22(6), 766-781.
- Fletcher, A. J. (2017). Peer observation of teaching: A practical tool in higher education. *Journal of Faculty Development*, 32(1), 51-64.
- Gosling, D. (2002). *Models of peer observation of teaching*. Learning and Teaching Support Network Generic Center.
- Gosling, D. (2005). Peer observation of teaching. SEDA Paper No. 118. Staff and Educational Development Association.
- Gosling, D. (2013). Collaborative peer-supported review of teaching. In J. Sachs & M. Parsell (Eds.), *Peer review of learning and teaching in higher education: International perspectives* (pp. 13-31). Dordrecht Springer.
- Hammersley-Fletcher, L., & Orsmond, P. (2005). Reflecting on reflective practices within peer observation. *Studies in Higher Education*, 30(2), 213-224.
- Hampton, G., Rhodes, C., & Stokes, M. (2004). *A practical guide to mentoring, coaching and peer-networking: Teacher professional development in schools and colleges*. Routledge.
- Hsieh, H., & Shannon, S. E. (2005). Three approaches to qualitative content analysis. *Qualitative Health Research*, 15(9), 1277-1288.
- Hockley, A. (2014). Classroom observations-moving from evaluation to development. *SPELT Quarterly*, 29(3), 2-10.
- Kibiswa, N. K. (2019). Directed qualitative content analysis (DQICA): A tool for conflict analysis. *The Qualitative Report*, 24(8), 2059-2079.
- Kim, Hyun Jin. (2022). Non-English-major pre-service elementary school teachers' teacher cognition: With focus on English teacher efficacy and perceived English teaching competence. *Modern English Education*, 23(1), 83-94.
- Kim, Yik-sang. (2006). A study on peer observation of teaching as an effective way of improving preservice elementary teachers' teaching competency. *Journal of Jeju National University of Education*, 35, 375-398.
- Kocur, R. (2021). Collaborative peer observation of teaching in higher education: Best practices review and recommendations. *Christian Business Academy Review*, 16, 135-140.

- Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. Sage.
- Lomas, L., & Nicholls, G. (2005). Enhancing teaching quality through peer review of teaching. *Quality in Higher Education*, 11(2), 137-149.
- Mann, S. (2005). The language teacher's development. *Language Teaching*, 38(3), 103-118.
- Marshall, B., & Young, S. (2009). *Observing and providing feedback to teachers of adults learning English*. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED505392.pdf>
- Martin, G. A., & Double, J. M. (1998). Developing higher education teaching skills through peer observation and collaborative reflection. *Innovations in Education and Training International*, 35(2), 161-170.
- Megawati, F. (2017). Peer observation of teaching: Pre-service teachers' perspectives for better performance. *Advances in Social Science, Education and Humanities Research (ASSEHR)*, 125, 124-127.
- Motallebzadeh, K., Hosseinnia, M., & Domskey, J. G. H. (2017). Peer observation: A key factor to improve Iranian EFL teachers' professional development. *Cogent Education*, 4(1). <https://www.tandfonline.com/doi/epdf/10.1080/2331186X.2016.1277456?needAccess=true>
- Murphy Odo, D. (2023). Perceptions of preservice English teachers regarding peer reaction video feedback on their microteaching. *SAGE Open*, 13(4). <https://doi.org/10.1177/21582440231210652>
- Nguyen, P. M., Terlouw, C., & Pilot, A. (2005). Cooperative learning vs. confucian heritage culture's collectivism: Confrontation to reveal some cultural conflicts and mismatch. *Asia Europe Journal*, 3(3), 403-419.
- Nguyen, P. V., & Pham, H. T. (2020). Academics' perceptions of challenges of a peer observation of teaching pilot in a confucian nation: The Vietnamese experience. *International Journal for Academic Development*, 26(4), 448-462.
- Nhung, L. T. T., & Nguyen, N. H. T. (2023). EFL teachers' experiences of peer observation in Vietnamese academic institutions. *Ho Chi Minh City Open University Journal of Science-Social Sciences*, 13(1), 61-75.
- Park, Seon-Ho. (2015). A study on perceptions of elementary school teachers about English microteaching education for pre-service teachers. *Modern English Education*, 16(1), 127-151.
- Richards, J. C., & Farrell, T. S. C. (2005). *Professional development for language teachers: Strategies for teacher learning*. Cambridge University Press.
- Richards, J. C., & Lockhart, C. (1994). *Reflective teaching in second language classrooms*. Cambridge University Press.
- Richardson, M. O. (2000). Peer observation learning from one another. *Thought and Action*, 16(1), 9-20.
- Rhodes, C., Stokes, M., & Hampton, G. (2004). *A practical guide to mentoring, coaching and peer-networking: Teacher professional development in schools and colleges*. Routledge.
- Santos, L. M. D. (2016). Foreign teachers' professional development through peer observation. *English Language Teaching*, 9(10), 39-46.
- Sharp, S. (1995) The quality of teaching and learning in higher education: Evaluating the evidence. *Higher Education Quarterly*, 49(4), 301-315.
- Shortland, S. (2004). Peer observation: A tool for staff development or compliance? *Journal of Further and Higher Education*, 28(2), 219-228.
- Schuck, S., Aubusson, P., & Buchanan J. (2008). Enhancing teacher education practice through professional learning conversations. *European Journal of Teacher Education*, 31(2), 215-227.
- Siddiqui, Z. S., Jonas-Dwyer, D., & Carr, S. E. (2007). Twelve tips for peer observation of teaching. *Medical Teacher*, 29, 297-300.
- Thomson, K. E., & Trigwell, K. R. (2018). The role of informal conversations in developing university teaching? *Studies in Higher Education*, 43(9), 1536-1547.
- Velez, C. (2021). Teaching pre-service teachers how to "see": The importance of guided observations. *English Teaching Forum*, 59(4), 28-34.
- Yang, Jaeseok. (2023). Pre-service English teachers' peer feedback on microteaching. *The Journal of the Convergence on Culture Technology (JCCT)*, 9(1), 339-345.
- Yang, Sunmi, & Yi, Jyi-yeon. (2013). Pre-service English teachers' perception on classroom observation and observation training using classroom observation schemes. *Modern English Education*, 14(4), 287-310.
- Yi, Jyi-yeon. (2017). A process-based program for developing pre-service English teachers' teaching expert. *Journal of Learner-Centered Curriculum and Instruction*, 17(2), 53-79.
- Yim, Yoon-kyung. (2023). A study on pre-service EFL teachers' assessment of their own microteaching performance compared with peer and instructor assessments. *Studies in English Education*, 28(3), 57-80.
- Zhan, Y., & Wan, Z. H. (2016). Appreciated but constrained: Reflective practice of student teachers in learning communities in a Confucian heritage culture. *Teaching in Higher Education*, 21(6), 669-685.