

영어교사의 수업 전문성 함양을 위한 탐색적 연구: 교사, 동료교사, 학생의 협력적 성찰을 중심으로

권나연, 김성우, 안현기
(서울대학교)

Kwon, N. Y., Kim, S. W., Ahn, H. K. (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.

The current study explores the potential of the collaborative reflection of the teacher, colleagues, and students in promoting teacher expertise. To this effect, the authors first created a principled set of checklists on six domains of teacher expertise by synthesizing relevant literature. Then they developed protocols for collaborative reflection. These tools were applied to a middle school English teacher's reflective practice, involving the teacher participating in stimulated recall sessions of her own classes, writing reflection journals, and receiving feedback from her colleagues and students. The results show that collaborative reflection has high potentials for mediating the teacher's cognitive and affective changes, leading to behavioral ones. This suggests that collaborative reflection, when relevant institutional prerequisites are met, can take an instrumental role in promoting teacher expertise.

Key Words: English teacher expertise, collaborative reflection, teacher learning, reflective practice

I. 서론

현대 지식정보사회에서 교사는 단순 지식 전달을 넘어 학생의 인지적, 정서적 측면을 고려하고, 새로운 지식을 창출하며, 인격적 전달자로서 학생 발달에 대한 끊임없이 연구해야 한다. 나아가 지식을 맥락에 맞게 가공하고 재조합하며, 교육에 대한 연구를 실행하는 '인격적 실천 연구자'여야 한다 (조영달, 2012b). 본 연구는 '인격적 실천 연구자'의 핵심 역량으로 교사의 수업전문성에 주목하며, 이를 신장할 수 있는 핵심적인 방법으로 실제 수업 데이터를 기반으로 한 체계적, 협력적 성찰을 제안한다.

일반적으로 '수업전문성'은 학습내용과 교수학습방법에 대한 지식, 교실 수업과 관련된 학교 정책과 정책결정 체제 및 교사 조직에 대한 지식, 수업에 관련된 소통 지식, 수업에서 자신이 추구하는 바에 대한 열정과 권위

및 신뢰 등을 가르킨다. 아울러 학생 개개인을 이해하며 그들의 사회문화적 배경, 지역, 성별, 인종, 사회계층을 존중하고, 특유의 경험과 흥미를 고려하는 능력 또한 포함한다. 이러한 맥락에서 일반적이고 추상적이며 탈맥락적 지식을 넘어, 맥락에 따라 새롭게 구성되는 실천적 지식을 체화한 수업전문성이 요구된다 (Beijaard & Verloop, 1996; Schon, 1983).

본 연구의 목표인 영어교사의 수업 전문성 향상을 위해서는 교과 특성을 반영한 외국어교사의 전문성에 대한 논의를 좀더 살펴볼 필요가 있다. 한국과 영미권의 학자들은 영어교사의 전문성을 구성하는 핵심 요소로 언어 이해, 문화에 대한 이해 및 개방적 태도, 교수 능력과 다양한 교수 전략의 시도, 학습자 이해 및 커뮤니티 활동과 개인 성찰을 통한 전문 역량의 신장 등을 제안해 왔다. 여기에는 교수내용지식(pedagogical content knowledge, PCK)뿐 아니라, 흥미로운 맥락에서 영어 사용 기회를 제공하는 능력, 학생의 수준을 고려한 교과 내용 지식의 재구성 능력, 세계어로서의 영어에 대한 이해 능력, 언어적이고 문화적인 다양성에 대한 포용력 또한 포함된다. 나아가 학습자에 대한 이해를 바탕으로 동기(motivation)를 키워줄 수 있는 공감 능력이나 정서적 지지까지도 교사 전문성의 구성요소로 볼 수 있다.

연구자들은 다양한 이론적 관점에 기반하여 영어교사의 수업 전문성을 이루는 주요 요소들을 제안해 왔다. Allen, Cummins, Mougeon과 Swain (1982)은 수업 활동의 형태, 학습자 조직 능력, 수업 내용의 전문성, 언어기능 전달 능력, 학습자료 활용 능력을, Tsui (2003)는 수업에 대한 반성 및 숙고 능력, 문제 의식 및 탐구력, 현장 예측 능력, 세분화된 교과 능력 등을 강조하였다. Freeman (1989)은 교사의 인성적 측면 강조함과 동시에 교육적 태도와 인식을 교사전문성의 주요요소로 포함시킨 바 있다. 국내 학자들의 견해 또한 이들과 크게 다르지 않다. 이윤희 (2014)는 영어 사용 능력, 수업 구성 능력, 수업 운영 기술을, 김혜숙 (2003)은 교과 지식 및 교수 기량, 대인 관계 기량, 교육적 가치관을 포함한 교육자 인성, 자기 계발 능력을, 임찬빈 등 (2005)은 교과 내용 및 방법에 대한 지식, 학생 이해 능력, 수업 설계 능력, 학습 환경 조성 능력, 전문성 신장 노력을, 김희숙 (2008)은 학생에 맞는 전공 지식 재구성 능력, 문법 및 언어의 다양성 이해, 학습자를 위한 도구 개발 능력, 업무에 대한 자신감을 강조하였다. 교사교육 관련 기관들 또한 교사전문성을 체계적으로 정립하는 작업의 중요성을 인식하고 그 주요 요소들을 제안해 왔다 (ACTFL, 2013; Cambridge English, 2014; TESOL, 2003).

이상의 논의가 보여주듯이 기존의 교사 전문성 논의에는 교사의 인성적, 전인적 발달, 교과 지식 및 수업 운용 능력, 교사의 전문성 함양을 위한 자기계발 등이 포함된다. 그러나 이러한 요소들이 명제적, 선언적 지식(declarative knowledge)에 머무른다면 교사의 변화, 나아가 교실의

변화는 불가능하다. 교사가 전문성에 관한 지식을 갖춘다 하더라도 이것이 수업능력으로 전환되지 않는 한 교육현장의 변화에 기여할 수는 없다는 말이다. 따라서 교사로서 자신의 수업에 대한 깊은 성찰과 수업에 대한 주도적 반성이 요구된다 (조영달, 2015). 수많은 학습과 경험, 자기계발의 노력이 수렴하고 열매를 맺어야 할 곳은 궁극적으로 학생들과 함께하는 교실이기 때문이다.

이 같은 점을 염두에 두고 본 연구는 교사 전문성의 정의와 측정, 신장 방안과 관련하여 세 가지 목표를 달성하려 한다. 첫째, 문헌 연구를 통해 기존의 영어교사 역량 개념을 상황적 지식과 사회문화적 관점에서 재구성하는 것이다. 이를 위해 교사 전문성에 대한 전통적 관점 중에서 역량 중심 전문성 개념을 살펴보고 이를 지식과 정태적 능력이 아닌 활동과 동적 발달의 관점에서 재개념화한다. 두 번째는 현장에서 즉시 활용할 수 있는 교사 성찰 도구의 개발이다. 다양한 교육환경 및 교사들의 발달단계를 고려할 때 모든 상황, 모든 교사들에게 동일하게 적용할 수 있는 측정도구를 개발할 수는 없다. 따라서 기존의 연구에 바탕을 두되 한국 공교육의 특수성을 고려한 준거적 평가도구를 개발하고 이를 개별 교사와 학교에 맞추어 적용하는 방안을 강구한다. 개발된 평가도구는 교사의 자기주도적 성찰, 이를 지원하는 동료 교사 및 학생들의 피드백 등을 체계적으로 묶어주는 역할을 하게 된다. 마지막 목표는 개발 과정에서 얻은 교훈을 되짚어 교사 전문성 함양을 위한 교사연수 및 교사 교육에 함의를 기술하는 것이다. 이를 통해 교사 전문성 제고를 목표로 하는 다양한 교사교육 프로그램의 질적 향상에 기여하고자 한다. 요약하면 본 연구는 교사전문성 개념의 심화 및 재정의를, 교사전문성 향상의 원리에 기반한 포괄적 성찰 도구 개발, 현장 적용에 기반한 정책적 제안 도출을 통해 교사 전문성 향상을 위한 실천적 토대를 구축하는 것을 그 목적으로 한다.

II. 문헌연구

1. 교사 전문성 모델과 사회문화적 관점

전통적으로 영어교사의 전문성은 일군의 역량(competency) 혹은 자질(qualifications)로 정의되어 왔다. 역량기반모델(competency-based model)에 따르면 전문성을 갖춘 교사는 특정 영역에 대한 지식과 이해를 바탕으로 실제 교육 상황에서 의도한 목표를 이룰 수 있는 능력을 갖고 있다. 예를 들어 Richards(2010)는 영어교사가 반드시 갖추어야 할 역량을 언어 능숙도(language proficiency), 내용 지식(content knowledge), 교수 기술(teaching skills), 교사 정체성(language teacher identity) 등 10가지로

제시한다. Măță 등(2013)은 교사의 교수 역량(pedagogical competencies)을 (1) 지식 및 이해와 관련된 인지적 요소 (2) 교수 전략 및 기술과 관련된 행동적 요소 (3) 교사의 가치와 관련된 태도적 요소의 세 영역으로 구분하고 있다.

한편 Shulman (1986)은 내용 영역 지식을 강조하며 교사가 갖추어야 할 지식을 교과 지식(subject matter knowledge), 교수내용지식(pedagogical content knowledge), 교육과정 지식(curricular knowledge)로 구분하였다. 교과 지식은 해당 교과의 개념 및 지식의 체계를 말하며, 교수내용지식에는 학생들이 교과의 내용을 이해할 수 있도록 교사가 사용하는 예시, 유비, 시범 보이기, 설명 등 일체의 교수방법이 포함된다. 교과과정 지식은 성공적인 교수를 위해 갖추어야 할 교육 프로그램 및 교재 관련된 지식을 의미한다 (Tsui, 2003, pp. 51-52). Schulman은 교과 및 교수 관련 지식이 교사전문성 전반에 큰 영향을 줘에도 불구하고 그간의 교사전문성 논의에서 내용 지식의 중요성이 간과되어 왔다고 주장한다. 영어교사의 역량을 표준화하려는 기관들의 시도 또한 찾아볼 수 있다. 캠브리지 영어 교수 프레임워크 역량 기술(Cambridge English Teaching Framework Competency Statements) (Cambridge English, 2014)이나 언어교사교육을 위한 유럽 연합 기준안 (European Profile for Language Teacher Education - A Frame of Reference) (Kelly et al., 2004) 등이 대표적이다.

역량을 구분하고 개별 항목으로 제시하는 방식은 교사 전문성의 내용과 교사 교육의 목표를 간결하고 명확하게 제시해 준다는 강점이 있다. 하지만 교사의 전문성을 ‘다양한 영역의 지식 습득’과 ‘현장에서의 적절한 활용’의 2단계 과정으로 보는 관점에 대해 모두가 동의하는 것은 아니다. 지식과 활용, 이론과 실천, 교육과 실전을 분리해서 파악하는 관점에 한계가 있으며 교사 발달의 본질을 설명하는 데 한계를 지닌다는 관점 또한 존재하기 때문이다. 따라서 논의는 궁극적으로는 교사가 가져야 하는 지식의 성격을 규정하는 ‘교사 지식의 존재론’으로 이어질 수밖에 없다. 이에 대해 연구자들은 교사발달에 대한 사회문화이론의 관점에 주목한다.

사회문화이론(Sociocultural theory)의 관점에서 교사는 발달이 완료된 교육전문가가 아니라, ‘가르치는 법을 배우는 사람(a learner of teaching)’으로 개념화된다. 교사는 끊임없이 배우는 존재이고 수업은 또 하나의 배움의 장이다. 교수 활동은 단순한 전문지식의 전수(transmission)라기 보다 대화적 중재(dialogic mediation)로 이해되어야 한다 (Johnson, 2009). 따라서 수업은 교사가 학생들과 상호작용하며 학생의 발달을 도모하는 자리임과 동시에 교사가 자신의 발달을 도모할 수 있는 장소로 파악된다. 다시 말해 교사는 수업 상황에서 (1) 기존에 쌓아온 교사 전문성을 실행함과 동시에 (2) 학생들과의 상호작용 속에서 자신의 전문성의

한계를 자각하며 (3) 이를 극복할 전략을 수립하기 위한 최적의 정보를 얻을 수 있는 것이다. 고로 교사가 전문성을 향상시키기 위해서는 자신의 수업에 대해 깊이 이해하고, 체계적으로 분석하며, 부족한 점을 끊임없이 보완해 나가는 작업이 반드시 필요하다.

2. 협력적 성찰: 교사 전문성 향상을 위한 중재 전략

이처럼 교사 전문성의 신장은 실제 수업 활동에 대한 체계적, 비판적 성찰을 요구하며, 발달을 도모하는 교사는 누구나 자신을 성찰적 실천가(reflective practitioner)로 키워갈 필요가 있다 (Schon, 1983). 성찰하지 않는 실천은 담보를 가져오고, 실천 없는 성찰은 공허한 이론을 만들어 내기 때문이다. 그렇다면 효율적인 성찰을 위해서는 어떤 방법을 활용할 것인가? 다양한 접근법 중에서 본 연구의 목적 및 범위와 관련해 주목할 만한 방법은 교사 내러티브의 작성 및 분석 (Connelly & Clandinin, 1988; Tsui, 2003; Johnson, 2009; Johnson & Golombek, 2011), 비디오 녹화 등에 기반을 둔 회상 기법(stimulated recall protocol) 활용 (Bartels, 2005, pp. 11-12; Calderhead, 1981; Gates, 2013; Golombek, 1998), 수업에 대한 동료 교사-학생 피드백 수집 및 분석 등이다. 물론 이들 기법은 독립적으로만 사용되지 않으며 연구의 맥락과 목적에 따라 여러 조합으로 활용될 수 있다.

국내에서도 다양한 방식으로 교사 성찰에 기반한 교사 발달 연구가 진행되어 왔다. 조성민(2009)은 2명의 수학 교사를 대상으로 수업 분석 노트, 수업 동영상, 수업 분석 자료 등을 기반으로 교사의 교수학적 내용 지식(PCK, Pedagogical Content Knowledge) 변화를 추적하였다. 김선아 등(2015)은 과학 교과에서의 협력적 성찰의 역할을 연구주제로 삼아 연구자와 교사간 협력적 성찰을 실시하고 교사의 논변 수업의 변화를 추적하였고, 고문숙과 남정희(2013)는 초임 중등 과학 교사를 중심으로 반성적 사고와 실천을 유도하는 멘토링을 실시하고 교사들의 교육적 실천의 변화를 관찰하였다. 개별 교사의 노력을 넘어선 학교 단위에서의 협력적 성찰의 효과는 최근에 이르러서야 보고되기 시작하였다. 윤석주(2016)는 인터뷰를 주요 방법으로 삼아 혁신학교 초등교사들의 교사공동체에 참여한 교사 4명의 수업혁신 경험을 조사하였고, 고희경 등(2013)의 연구에서는 대상 과목을 국영수로 확장하고 면담 자료, 녹화된 수업에 대한 사고-구술 방법(think-aloud protocol), 자극회상기법 등을 활용하여 교사 반성에 대한 자료를 수집하기도 하였다.

이상에서 열거한 국내의 교사 성찰 관련 연구에 있어 몇 가지 미진한 점이 발견된다. 첫째, 영어교사들의 반성적 성찰 및 전문성 발달에 대한

연구가 적었다. 그리 많지 않은 연구들마저 수학과 과학 등 교과 영역에 집중되어 있거나 교사 일반을 염두에 두고 진행되었음을 알 수 있다. 개별 교과 특성에 맞는 교수 전략 실행이 교사전문성의 핵심 요소임을 고려할 때 영어 교과에 특화된 연구가 요구된다. 둘째, 교사가 개선해야 할 전문성의 영역을 선택함에 있어 학술적 연구에 입각한 포괄적 기준을 마련하고 이를 현장에 적용한 후 함의를 이끌어 낸 연구를 찾아보기 힘들다. 일례로 유신영(2005)은 반성적 사고에 대한 그간의 논의를 바탕으로 수업 성찰을 위해 필요한 질문을 개발하였고, 김순희(2009)는 교사의 반성 행위에 대한 기존 논의를 종합하고 현재 시행되고 있는 제도적 접근을 비판적으로 검토하였으나 이 두 연구 모두 이론적 종합의 결과물을 실제 수업 관찰로 연결시키지는 못했다. 이러한 상황에서 기존의 교사 전문성 및 성찰 관련 연구를 망라하여 교사의 성찰에 실질적 도움을 줄 수 있는 가이드를 마련하고 검증하는 일은 그 자체로 큰 의미가 있다 할 것이다. 셋째, 성찰의 방식에 있어서 교사의 개인적 성찰이나 교사간의 협력 혹은 교사-연구자간 협력이 주를 이루었다. 교육의 엄연한 주체이며 수업에 직접 참여하며 교사의 영향을 직접적으로 경험하는 학생들의 목소리가 반영되지 못했다는 아쉬움이 남는다.

본 연구에서는 위에서 언급한 한계를 극복하기 위한 방안으로 광범위한 문헌 연구에 근거하여 교사 성찰 도구를 개발하고 이를 성찰 주체들에게 제공한다. 이를 통해 교사, 학생, 교사 자문단의 협력을 통해 성찰의 폭과 깊이, 상호주관성을 더한다. 이 과정을 통해 본 연구는 다음의 연구 문제에 대해 대답하고자 한다.

첫째, 기존 문헌에 따르면 영어교사에게 요구되는 수업전문성의 영역은 어떻게 정의할 수 있는가?

둘째, 연구문제 1에서 도출된 교과전문성의 영역에 기반한 협력적 성찰의 효과는 어떠한가?

셋째, 본 연구를 통해 개발된 협력적 성찰 모델이 현장의 교사 전문성 향상 프로그램에 대해 갖는 함의는 무엇인가?

III. 연구방법

본 연구는 크게 두 단계로 이루어졌다. 첫째, 기존 문헌과 교과전문가의 토론을 기반으로 한 교사 성찰 도구의 개발이다. 둘째는 현장 연구를 통한 성찰 도구의 수정 및 정교화이다.

1. 성찰 도구 개발 (성찰 가이드 및 체크리스트)

우선 연구진은 조영달(2001, 2012a, 2012b, 2015)에 의해 제안된 ‘교실 수업에 대한 이해와 분석 모델’을 이론적 출발점으로 삼아 다양한 문헌 자료(Meijer et al., 1999; 김희숙, 2008; 임수연 등, 2013; 최승현 et al., 2008)를 분석, 종합하였다. 이어 한국 상황에의 적합성 및 적용 가능성을 높이기 위하여 교과교육 전문가들 및 교사들과의 자문 회의를 거쳤다. 이를 기반으로 연구자들은 영어 교사에게 요구되는 수업 전문성의 하위 영역을 (1) 교과 내용 지식, (2) 교수법 관련 지식, (3) 학습자 이해를 위한 지식, (4) 교육 과정 지식, (5) 사회 맥락적 지식, (6) 스스로에 대한 성찰 등 6개 영역으로 정리하였다. 표 1은 각 영역의 내용을 요약, 제시한다.

표 1
수업 전문성의 6개 하위 영역

수업전문성의 하위 지식 영역	포함 요소
교과 내용 지식	언어 및 교육학 지식. 언어학, 교육학, 문학, 제2언어 습득론, 문화 등 학습이론 및 언어 구사 능력 포함
교수법 관련 지식	교수 방법, 참여 유도, 오류 대응, 수업 설계 및 실행, 학습 환경 조성 등 실제 영어수업 운영에 필요한 지식
학습자 이해를 위한 지식	영어 수업에 참여하는 학생들의 요구와 반응에 기민하게 대처할 수 있는 능력
교육과정에 대한 지식	수업을 운영하는 학급의 특성을 잘 알고, 현 사회가 요구하는 교육과정의 목표 및 지식을 전달할 수 있는지를 파악하는 능력
사회 맥락적 지식	교사 조직 및 학생이 속한 사회에 대해 이해하고 대응하기 이해 필요한 지식
스스로에 대한 성찰적 지식	수업 후의 즉각적인 성찰 및 긴 안목에서 교사로서 발전하기 위한 노력

본 연구 과정에서는 각 영역의 핵심 요소들을 체크리스트로 만들어 연구 참여자에게 제공하였다. 이는 제한된 시간 안에 영어교사의 수업전문성의 핵심 구성요소를 전반적으로 성찰할 수 있도록 하기 위함이었다. 일례로 그림 2는 “교과 내용 지식”에 대한 교사용 성찰 체크리스트이다. (나머지 5개 영역의 체크리스트는 부록에서 확인할 수 있다.)

그림 1
교사용 성찰 체크리스트 예시

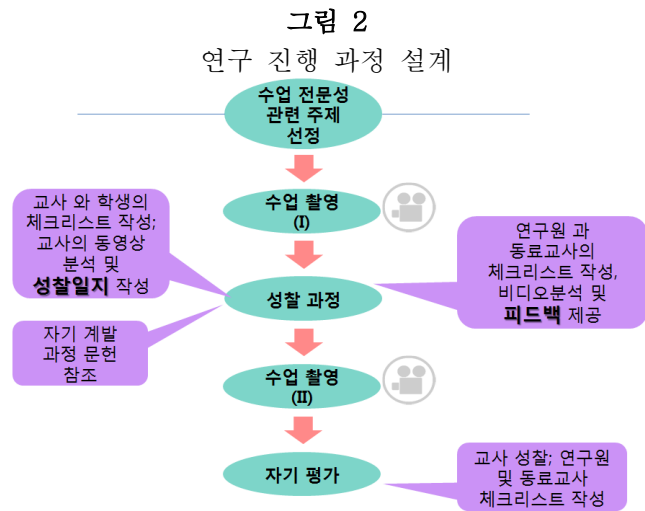
* 다음을 읽고, 본인의 생각과 가까운 곳에 V표시 해주세요.	전혀 그렇지 않다				매우 그렇다
1. 나는 듣기, 읽기, 말하기, 쓰기 수업을 골고루 진행한다.					
2. 나는 구체적인 공부하는 방법이나 활동을 소개한다.					
3. 나는 학생이 어떤 점을 어려워하는지 알고 도움을 준다.					
4. 나는 학생이 틀리는 영어 표현에 대해 (감정을 배려하며) 설명해 준다.					
5. 나는 영어와 한국어의 유사점과 차이점에 대해 설명한다.					
6. 나는 학생들이 이해하기 쉽도록 구체적인 예시나 비유를 사용한다.					
7. 나는 흥미와 이해를 위해 영어를 쓰는 문화권에 대해서도 소개한다.					
☞ 나의 “교과 내용 지식” 측면에 대한 성찰 및 의견을 자유롭게 적어 주세요.					

2. 연구 맥락 및 참여자

본 연구에는 연구참여교사 1인, 수업 참여 학생들, 그리고 9인의 동료교사 자문단이 참여하였다. 수업을 직접 계획하고 실행한 연구참여교사는 8년차 중등영어교사로서 기존의 교사연수에 더해 수업전문성의 실질적 향상을 꾀할 수 있는 방법에 관심을 가져 왔다. 교사 자문단 또한 중등학교 교사들로 구성되었다. 연구대상 학교는 서울특별시 강북에 소재한 모 남자중학교로 사회경제적 계층 및 학업성취도에 있어서 중간층의 학교로 사교육의 영향이 크지 않은 편이다.

연구는 파일럿과 본연구의 두 과정으로 나누어 실시되었다. 2015년 1학기에 체크리스트의 적합성을 확인하고 전체적인 프로그램 진행을 예행하는 예비 연구를 실시하였고, 2학기에는 이를 바탕으로 집중적으로

본연구가 진행되었다. 구체적으로 9월 부터 11월까지 3개월 동안 총 6회에 걸쳐 수업을 촬영하였다. 각각에 대한 동료교사 자문단의 피드백(체크리스트와 수업 영상에 대한 논평)이 수집되었으며, 학생들도 두 차례에 걸쳐 수업 영상을 시청하고 체크리스트를 작성하였다. 교사 자문단과 학생들의 피드백을 전달받은 연구참여교사는 성찰 일지를 작성하였다. 이와 같은 협력적 성찰 과정을 통해 수업 개선 사항이 확인되고 다음 수업에 반영되었다. 협력적 성찰 이후 주제별 각 1회에 걸쳐 수업을 촬영하여 연구 참여 교사와 동료교사 자문단이 변화된 모습을 확인할 수 있도록 하였다. 연구의 전 과정을 나타내면 그림 3과 같다.



IV. 결과 및 논의

1. 주제별 협력적 성찰 결과

협력적 성찰이 위에서 언급한 6가지 교사 역량(교과 내용 지식, 교수법 관련 지식, 학습자 이해를 위한 지식, 교육과정에 대한 지식, 사회 맥락적 지식, 스스로에 대한 성찰적 지식)에 미치는 영향을 살펴보고자 한다.

먼저 표 2는 동료 및 학생 피드백을 받기 전과 후의 교사 역량의 변화를 양적으로 나타내고 있다. 개별 역량에 대한 체크리스트는 10~25개의 질문으로, 답변은 “전혀 그렇지 않다”(1점)에서 “매우 그렇다”(5점)의 5단계 리커트 스케일로 구성되었다. 아래 표의 숫자는 각 영역별 평균을 나타낸다. 교사 스스로에 대한 성찰 영역의 경우 측정이 의미가 없어 포함시키지 않았다.

표 2
피드백 전후의 교사 역량 변화

영역	자문 교사		학생	
	사전	사후	사전	사후
교과 내용 지식	4.9	4.9	3.7	4.0
학습자 이해 지식	3.9	4.0	3.7	3.9
교육과정 지식	3.9	4.2	피드백 없음	
사회 맥락적 지식	3.6	4.0	피드백 없음	
교수법 관련 지식	4.4	4.7	3.8	4.2

표 2가 보여주듯이 교과내용 지식을 제외한 전 영역에서 사전 점수에 비해 사후 점수가 높아졌으며, 이러한 증가세는 자문교사들의 평가와 학생의 평가 모두에서 관찰되었다. 연구 설계상 참여 교사의 변화를 양화하는 통계적 분석을 목적으로 하지 않았기에 전반적인 점수 향상에 절대적인 의미를 부여할 수는 없으나 협력적 성찰의 잠재력을 보여주기에 부족함이 없어 보인다.

이어서 주요 영역의 변화 과정에서 두드러진 점을 동료 자문교사들의 피드백과 교사들의 성찰일지를 중심으로 살펴본다. 첫째 교과 내용 지식 영역이다. 연구 참여교사는 아래 성찰일지가 보여주듯 동료 교사들의 제안을 고려하여 수업 패턴을 바꾸거나, 평가 방식을 수정하는 모습을 보였다. 구체적으로 수업 패턴 및 개별 학생에 대한 피드백과 관련된 시간 배분에 대한 피드백을 실제 수업에 적극적으로 반영했음이 드러난다.

“읽기 수업의 패턴을 바꾸어서 듣기 활동으로 수업을 진행해 보았는데, 긍정적인 반응이 보여서 기분이 좋았다.”

“시간이 조금 부족할 것 같다는 피드백을 고려하여 학생 과제의 피드백은 개인별로 작성해서 나눠주기로 결정하였다.”

(2015. 9. 14 성찰 일지에서 발췌)

협력적 성찰의 영향은 교수법 지식 영역에서도 나타났다. 예를 들어 한 자문 교사의 “교사와 학생간의 상호 작용은 매우 좋아 보이나, 학생과 학생 사이의 상호 작용은 저조하게 일어나는 것 같다.” 라는 피드백에 대해 연구참여교사가 다음과 같이 반응한 것이다.

“솔직히 학생 간의 상호작용은 신경 쓰지 않고 있었는데, 피드백을 받고 나서 그 점을 보충 해야겠다는 생각이 들었다. 다음 수업에는

대화를 많이 하면서 답을 찾을 수 있는 활동을 준비해서 조별 활동을 구성 해야겠다.”

교수법 지식과 관련한 피드백 중 두드러졌던 것은 학생 수준에 따른 교수 전략이었다. 다양한 수준의 학생들을 어떻게 가르쳐야 할 것인가라는 문제는 연구참여교사의 피드백 전략, 과제의 양 등과 연결되어 논의되기도 하였다. 아래 동료의 교사 피드백 및 참여 교사의 성찰 일지는 이를 예시한다.

“숙제를 해오지 않은 학생이 1/3이 넘는데, 학생들의 수준에 비해 과제량이 많았던 것은 아닐까하는 생각이 들었다.”

(동료 교사 체크리스트 피드백에서 발췌)

“전체적인 수업 참여도를 높이면서도, 상위 등급의 학생을 위한 보조 자료나 보상 방법을 고민해야 할 것 같다.”

(2015. 9. 25 성찰 일지에서 발췌)

학습자 이해와 관련된 동료교사 피드백의 주요 내용은 학생-학생간 소통보다는 교사-학생의 소통이 두드러졌다는 것이었다. 이러한 상황에서 학업성취도가 낮은 일부 학생들이 어려움을 겪을 수 있다는 진단과 함께 적극적인 소그룹 활동 활용이 해결책으로 제시되었다. 이에 대해 참여 교사는 개인적인 소통 및 피드백을 통해 학습자를 좀더 철저히 이해하고 개개인에게 맞는 보상(칭찬)과 과제로 동기를 부여하고자 한다고 대답하였다. 주목할만한 것은 연구참여교사가 동료 교사 피드백을 통해 처음으로 학생간 상호작용에 대해 신중하게 고려하게 되었다고 보고한 대목이다. 아래의 피드백 및 이에 대한 성찰 일지는 이와 관련된 동료 교사와 수업 교사의 소통을 잘 보여준다.

“학습자들의 수준이 높은 편인데, captain 한 명에게만 발표권이 주어지는 게 아쉬웠다.”

“듣기와 읽기 활동 이후에 잘 이해했는지에 대해 점검하는 활동이 주어지면 좋을 것 같다.”

(2015. 10. 15 동료교사 체크리스트 피드백에서 발췌)

“발표할 학생 정하는 형식이 어떤든 간에 학생들의 발화가 문장 해석에만 그치는 데에 아쉬움이 있다는 동료선생님의 피드백을 받았다. 내가 발표 기회 그 자체에만 주목했지 발표 내용에 대해서는 간과한 점이 있다는 것을 깨달았다.”

(2015. 10. 20 참여 교사 성찰 일지에서 발췌)

사회 맥락적 지식은 동료 교사들과의 교류, 학교 및 학부모와의 소통, 학생들이 속한 지역 사회의 이해를 통해 적극적으로 교육 활동에 참여하는 능력과 관련이 있다. 다수의 동료교사들은 학생들의 수업 태도로 보아 교사와 학생, 학부모와 학교 간 신뢰가 잘 형성된 것으로 보인다는 의견을 주었다. 그간의 피드백 과정을 통해 연구 참여교사가 동료 교사의 피드백을 경청하고 수업에 적용하는 것을 알 수 있었다는 의견도 있었다.

“교사가 학생과 학부모가 학교 성적에 가지는 관심을 충분히 잘 이해하고 있는 것 같다.”

이에 비해 참여교사의 성찰에서는 수업 관찰만으로 파악될 수 없는 학교 안팎의 상황이 드러났다. 이들 중 주목할만한 것은 동료 교사들과의 관계나 학생들의 방과후 생활 및 사교육에 대한 언급이었다.

“타 학년 영어선생님들은 얼굴도 자주 못 볼 정도로 서로 바쁘고 교류가 없어서 아쉽다.”

“여기 학생들은 방과 후에는 방과후 수업을 듣거나, 학원을 가는데 다들 동네 학원을 다니다 보니 같은 곳에서 와글와글 모여 공부한다.”

(2015. 10. 12 성찰 일지에서 발췌)

참여교사의 대답이 내부자로서의 지식(insider knowledge)을 담고 있었음에도 어느 정도의 한계가 보였다. 기존의 인식 확인에 그쳐 사회문화 영역의 지식을 수업으로 연결시킬 수 있는 방안에 대한 논의가 부족했던 것이다. 이는 사회문화적 요소들을 교육과정에 통합하기 위해서 좀더 깊은 논의와 성찰이 필요함을 시사한다.

마지막으로 스스로에 대한 성찰 영역에서도 협력적 성찰의 영향이 드러났다. 우선 기존의 성찰을 바탕으로 한 연구들과 마찬가지로 성찰프로그램에 참여하는 일은 참여교사 자신의 수업에 대한 진지한 반성의 계기가 되었다.

“반성할 내용도 많다. 계속 마음에 걸렸던 부분인데 8과 단원이 ‘영시’인 만큼 영시의 정수를 느낄 수 있는 작품을 하나 다뤄야 하지 않았을까. 사실 학생들이 영어 소설을 많이 접해도 시를

접하는 경우는 드물다. 다음으로 아쉬운 점은 학생들이 결국 한국어로 발화를 많이 하는 구성이었다는 점이다.”

(2015. 11. 25 성찰 일지에서 발췌)

협력적 성찰의 영향은 실천을 추동하는 ‘압력’이 되기도 하였다. 특히 학생과 교사들의 피드백이 동일할 경우 참여 교사의 노력이 더욱 커졌다. 아래

“교사가 보는 눈과 학생들이 보는 눈은 서로 다르기 때문에 둘 모두에게서 피드백을 받는 것이 도움이 되었습니다. 둘 다에게서 같은 내용의 피드백을 받으면 정말 그 부분에 대해서는 개선 혹은 발전이 필요하구나 하는 반성이 더 깊게 되었습니다. 혼자 성찰할 때에는 성찰 후에도 실제 개선을 위한 실천이 수반되기 어려웠는데(작심삼일) 타인의 피드백이 있을 경우에는 실천을 더 하려고 노력을 하게 되었습니다.”

(2015. 12. 10 인터뷰에서 발췌)

이상에서 살펴본 바와 같이 협력적 성찰은 교사전문성의 하위 영역에 골고루 영향을 미쳤다. 그러나 협력적 성찰의 영향은 참여교사에게만 국한되지 않았다. 연구 참여자 모두가 긍정적 태도 변화를 보인 것이다. 다음 절에서 이에 대해서 좀더 논의하려 한다.

2. 협력적 성찰 모델 하에서 연구 참여자들의 인식 변화

협력적 성찰의 효과는 인지적, 정의적, 실천적 영역에서 고르게 나타났다. 먼저 구체적으로 연구참여교사의 성찰 일지는 체크리스트가 교사 인지에 긍정적 영향을 미칠 수 있음을 보여준다.

“체크리스트에 제시되어 있는 ‘단어나 표현의 기원이나 역사에 대한 설명’은 거의 내 수업에서 찾아보기 힘들었을 것이다. 역시나 학생들의 설문 조사에서 낮은 점수를 받았다. ‘영어를 쓰는 문화권에 대해 종종 소개해주신다.’도 마찬가지이다. (중략) 1학기 때에는 중반 학생들과는 미국 영어 / 영국 영어 차이나 콩글리시에 대해서도 다루었었는데, 지금 상반 학생들과는 아마도 11월 초 기말고사가 끝난 이후에 같이 공부해볼 수 있을 것 같다.”

(2015. 9. 14 성찰 일지에서 발췌)

위 성찰일지가 보여주듯이, 연구참여교사는 학생들의 피드백을 통해 기존에 생각하지 못했던 영역에 새롭게 관심을 갖기 시작했고, 이후 수업의 내용을 바꿀 계획을 구체적으로 언급하기도 한다. 인터뷰 결과 성찰 영역에 대한 지식을 사전에 점검하고, 문헌이나 자료를 찾아보는 시간 또한 증가한 것으로 나타났다. 이는 관련 연구에 기반한 체계적인 체크리스트가 교사의 인지에 변화를 가져올 수 있음을 보여준다. 실제로 참여교사는 전체적이고 일반적인 직관에 의존하기보다 세부 요소들이 주어졌다는 점이 자신의 수업을 돌아보는 데 긍정적 영향을 끼쳤다고 말했다.

무엇보다 참여교사의 성찰은 인지적, 정의적 영역을 넘어 행동의 변화로 이어졌다. 학생이나 동료 교사의 피드백에서 드러난 문제에 대해 적극적으로 해결하려는 모습을 보인 것이다. 일례로, 연구 참여자는 평가의 공정성과 적절성에 대한 항목에 대해 성찰일지를 작성하던 중, 한 학생의 의견을 접했다. 이와 관련하여 태도 점수의 기준에 대해 고민하던 중 교육과정평가원의 성취 평가제 웹사이트에 질문을 직접 게시하는 적극성을 보였다.

“평소에도 내 수업에 대해서 고민을 많이 하는 편이지만, 성찰의 과정 이후 다시 피드백을 받는다는 점에서 좀 더 실천적인 모습을 보이려고 애쓴 부분이 있었는데, 결과적으로 발전하는 모습으로 이어진 것 같다.” (2015. 12. 8 마감인터뷰에서 발췌)

이 사례는 학생의견의 수렴 과정에서 학생에게 직접적인 영향을 미치는 주제에 대해 성찰하게 되고, 이것이 다시 교사의 적극적인 문제해결 활동으로 이어지는 선순환을 만들어 낼 수 있음을 보여준다.

2) 동료 교사들의 인식 변화

동료 교사 피드백을 제공한 교사 자문단의 공통된 의견은 체크리스트와 성찰 가이드의 항목을 확인하는 작업 과정에서 자연스럽게 자신의 수업을 되돌아보게 되었다는 것이었다. 이것은 체크리스트 항목을 훑어보는 것만으로도 자신의 수업에 대한 성찰이 이루어 질 수 있음을 의미한다. 또한 동료 교사들은 연구참여교사의 수업 동영상을 보고 피드백을 주었는데, 그 과정에서 해당 교사의 수업과 자신의 수업을 비교하게 되고, 되돌아보게 되었다. 동료 교사들의 다음 발언은 이 점을 잘 보여준다.

“수업 동영상을 보고 피드백을 주면서, ‘나는 피드백을 주는 방법 그대로 수업하고 있는가?’라고 되돌아보게 되었습니다. 수업을

워낙 잘 하셔서 배울 점도 많았고요.”

(2015. 12. 10 최종 체크리스트 수정과 관련한 회의에서 발췌)

“항상 선생님의 수업 영상을 보면서 저의 수업을 떠올리게 됩니다.
저는 이렇게 적는대로 수업을 할 수 있는가를 꼭 짚어 보게 되구요.
그런 면에서 저의 성장도 되는 것 같습니다.”

(2015. 11. 26 동료 교사 피드백 중에서)

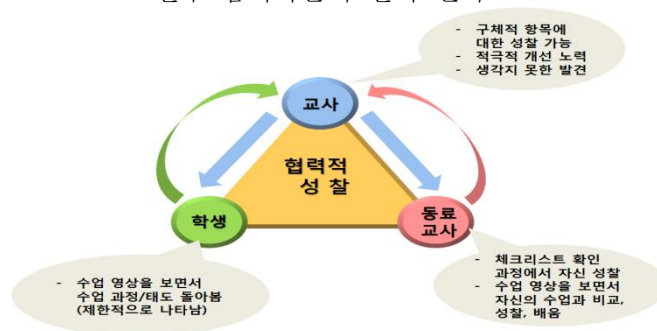
협력적 성찰의 중심은 연구참여교사이긴 하나, 수업 피드백을 주는 자문단도 현장에서 직접 학생들을 가르치고 있는 교사인 만큼 서로 영향을 주고 받으며 협력적 성찰이 이루어지고 있음을 알 수 있는 대목이다.

3) 학생들의 인식 변화 가능성

협력적 성찰을 통해 학생들도 성찰의 주인공이 될 수 있음을 확인할 수 있었다. 교사와 함께 수업 동영상 보면서, 학생들은 자연스럽게 자신들의 모습을 보게 되고, 재미있는 상황이나 반성해야 할 부분을 발견할 수 있었던 것이다. 다만 본 연구에서는 연구 절차상의 문제로 학생들의 얼굴을 포함한 앞모습을 거의 촬영하지 못하였으며, 이점은 학생들에게는 자신들이 수업의 주인공이라는 인식을 주지 못한 요인으로 작용하였다. 이 같은 한계는 추후 관련 연구에서 학생들의 역할을 좀더 적극적으로 고려해야 함을 시사한다.

이상에서 논의한 연구 참여자들의 인식변화를 요약하여 나타내면 다음과 같다.

그림 3
연구 참여자들의 인식 변화



V. 결론

본 연구에서는 관련 문헌의 종합을 통해 영어교사의 수업전문성을 여섯 개의 하위영역으로 구분하고, 이에 기반하여 교사와 학생 모두가 손쉽게 사용할 수 있는 성찰 도구를 개발하였다. 나아가 이를 실제 수업에 적용하여 협력적 성찰을 실시함으로써, 성찰 도구의 가능성과 한계를 탐색하였다. 그 결과 체계적 도구를 기반으로 한 협력적 성찰은 교사의 수업 전문성 발달 및 동료 교사들과 학생들의 인식 변화에도 긍정적인 영향을 가져온다는 점이 확인되었다.

본 연구가 추후 교사의 성찰과 관련된 프로그램 기획과 실행에 대해 갖는 함의를 크게 세 가지 정도로 요약할 수 있다. 첫째, 협력적 성찰의 효과를 최대한 끌어올리기 위해서는 교사들이 처한 물리적, 심리적 상황을 적극적으로 고려해야 한다. 성찰에 참여하는 교사의 경력 발달 단계와 필요를 깊이 이해해야 한다는 뜻이다. 둘째, 협력적 성찰의 주체가 되는 교사공동체의 역할과 권한에 주목해야 한다. 본 연구에서는 타 학교 소속 교사 자문단의 피드백이 주요한 역할을 하였다. 하지만 성찰교사의 상황을 좀더 깊이 이해할 수 있는 동료 교사들로부터 피드백을 받았다면 성찰에 깊이를 더함과 동시에 교사의 실행력을 강화할 수 있었을 것으로 판단된다. 마지막으로, 협력적 성찰의 한 축인 학생들의 목소리를 실질적으로 반영할 수 있는 환경이 조성되어야 한다. 학생들이 협력적 성찰의 주체로 나서게 될 때 수업 과정에 대한 주인의식을 높일 수 있을 것이다.

몇몇 한계점에도 불구하고 본 연구를 통해 개발되고 검증된 협력적 성찰 시스템은 교사 전문성 향상 노력에 기여할 것으로 기대한다. 본 연구를 통해 검증된 협력적 성찰을 통한 수업 전문성 함양 프로그램은 중·고등학교 재직 외국어과 교사의 수업 전문성 신장에 실질적으로 기여할 수 있는 구조와 내용을 갖추고 있다. 프로젝트의 결과 또한 고무적이다.

무엇보다도 본 연구 프로젝트는 사범대학과 중등학교가 협력하여 이론적 논의를 넘어서는 현장 실천 모델을 개발했다는 점에서 의의가 있다. 이러한 맥락에서 본 연구는 차후 대학-중등학교간 공동 연구 수행에 있어 일종의 참고 사례가 될 것이다. 본 연구가 보여준 대학과 부설 학교 사이에 공동 생성 및 상호협력의 과정(co-generative dialogue)이 시발점이 되어 앞으로의 실천적, 협력적 교육 연구가 그 지평을 더욱 넓힐 수 있기를 (Martin, 2007), 나아가 여러 교사들과 학습자들이 평가의 객체가 아닌 성찰의 주체로 나서 자율적이고 실천적인 수업 개선 문화를 만들어 가기를 희망한다.

참고문헌

- 고문숙, & 남정희. (2013). 협력적 멘토링을 통한 초임 중등과학교사의 교수실행에서 나타나는 반성적 실천의 변화. *한국과학교육학회지*, 33(1), 94-113.
- 고호경, 남가영, & 맹은경. (2013). 교사의 반성적 수업 평가의 요소 및 수준에 관한 사례 연구. *교과교육학연구*, 17(3), 839-868.
- 곽영순. (2014). *교사 그리고 질적 연구*. 서울: 교육과학사.
- 김선아, 이신영, & 김희백. (2015). 협력적 성찰과 과학 논변 수업 실행에서 드러난 교사의 논변 특이적 PCK 탐색. *한국과학교육학회지*, 35(6), 1019-1030.
- 김순희. (2009). 교사의 반성적 수업 실천을 위한 방안 탐색. *한국교원교육연구*, 26(2), 101-121.
- 김혜숙. (2003). 교원 '전문성'과 '질'이 개념 및 개선전략 탐색. *교육학연구*, 41(2), 93-114.
- 김희숙. (2008). 교실 친화적 영어교사의 전문성과 재구성력(PCK) - 영어교사의 현장 적용 재구성력은 어디서 비롯될까? *교원교육*, 24(1), 187-198.
- 윤석주. (2016). 혁신학교 교사들의 교사공동체를 통한 수업혁신 경험에 대한 질적 연구. *한국교원교육연구*, 33(1), 217-241.
- 이윤희. (2014). *Competent Korean English teachers' perceptions of instructional context and classroom practices: A case study from a sociocultural perspective*. Unpublished Doctoral Dissertation. Seoul National University.
- 임수연, 안태연, 이영아, & 이문복. (2013). 초등학교 영어교사의 전문성을 정의적 관점에서 측정하는 평가 도구 개발 (연구보고 RRE 2013-19). 한국교육과정평가원.
- 임찬빈, 이화진, 서지영, & 차우규. (2005). 수업 평가 기준 개발 연구 (II): 일반 기준 및 교과 (영어, 도덕, 체육) 기준 상세화 (연구보고 RRI 2005-3). 한국교육과정평가원.
- 조성민. (2009). 교사의 반성적 행동이 교수학적 내용 지식에 미치는 영향에 관한 사례연구. *한국교원교육연구*, 26(1), 201-220.
- 조영달. (2001). *한국 중등 학교 교실 수업의 이해*. 서울: 교육과학사.
- 조영달. (2012a). *동영상 수업분석 및 상호코칭 - 서울시교육청 수석교사 연수 워크숍자료*. 서울시 교육청 교원연수원
- 조영달. (2012b). *수업이란 무엇인가*. 미출간 원고. 서울: 워크북.
- 조영달. (2015). *질적 연구 방법론: 학교와 수업 연구의 새 지평*. 서울:

- 드림피그.
- 최승현. (2008). *교과별 내용교수지식 (PCK) 연구 (II) - 중등 초임교사 수업 컨설팅을 중심으로 (연구보고 RRI 2008-2)*. 한국교육과정평가원
- Allen, P., Cummins, J., Mougeon, R., & Swain, M. (1982). *The development of bilingual proficiency: Interim report on the first year of research*. Unpublished manuscript. Ontario Institute for Studies in Education, Toronto. ED, 301, 030.
- American Council on the Teaching of Foreign Languages (ACTFL). (2013). *ACTFL/CAEP program standards for the preparation of foreign language teachers*. Retrieved from <https://www.actfl.org/sites/default/files/CAEP/ACTFLCAEP2013Standards2015.pdf> as of October 14, 2016.
- Bartels, N. (2005). Applied Linguistics and Language Teacher Education. In N, Bartels, (Ed.), *Researching applied linguistics in language teacher education* (pp. 1-26). New York: Springer.
- Beijaard, D., & Verloop, N. (1996). Assessing teachers' practical knowledge. *Studies in Educational Evaluation*, 22, 275-286.
- Calderhead, J. (1981). Stimulated recall: A method for research on teaching. *British journal of educational psychology*, 51(2), 211-217.
- Cambridge English (2014). *Cambridge English Teaching Framework*. Retrieved from <http://www.cambridgeenglish.org/teaching-english/cambridge-english-teaching-framework/> as of October 14, 2016.
- Connelly, F. M., & Clandinin, D. J. (1988). *Teachers as curriculum planners: Narratives of experience*. New York: Teachers College Press.
- 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.
- Golombek, P. R. (1998). A study of language teachers' personal practical knowledge. *TESOL Quarterly*, 32(3), 447-464.
- Johnson, K. E. (2009). *Second language teacher education: A sociocultural perspective*. New York: Routledge.
- Johnson, K. E., & Golombek, P. R. (2011). The transformative power of narrative in second language teacher education. *TESOL Quarterly*, 45(3), 486-509.
- Kelly, M., Grenfell, M., Allan, R., Kriza, C., McEvoy, W. (2004). *European Profile for Language Teacher Education - A Frame of Reference*. Retrieved from <http://www.lang.soton.ac.uk/profile/report/MainReport.pdf> as of October 14, 2016.
- Măță, L., Cmeciu, D., & Ghiațău, R.M. (2013). A reference framework of pedagogical

- competences of language teachers in the initial training programmes. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 93, 648 – 653.
- Martin, S. (2007). Where practice and theory intersect in the chemistry classroom: Using cogenerative dialogue to identify the critical point in science education. *Cultural Studies of Science Education*, 1(4), 693-720.
- Meijer, P. C., Verloop, N., & Beijaard, D. (1999). Exploring language teachers' practical knowledge about teaching reading comprehension. *Teaching and Teacher Education*, 15(1), 59-84.
- Richards, J. C. (2010). Competence and performance in language teaching. *RELC Journal*, 41(2), 101-122.
- Schon, D. A. (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. New York: Basic Books.
- Shulman, L. S. (1986). Those who understand: Knowledge growth in teaching. *Educational Researcher*, 15(2), 4-14.
- Teachers of English to Speakers of Other Languages, Inc. (TESOL). (2003). *TESOL/NACATE Program Standard*. Retrieved from <http://www.ncate.org/programstandards/tesol/tesolstd.pdf> as of October 14, 2016.
- Tsui, A.B.M. (2003). *Understanding expertise in teaching*. New York: Cambridge University Press.

〈부록〉 교사 성찰 체크리스트

교과 내용 지식 (교사본인용)

* 다음을 읽고, 본인의 생각과 가까운 곳에 V 표시해주세요.									
	전혀 그렇지 않다								매우 그렇다
1. 나는 듣기, 읽기, 말하기, 쓰기 수업을 골고루 진행한다.									
2. 나는 구체적인 공부하는 방법이나 활동을 소개한다.									
3. 나는 학생이 어떤 점을 어려워하는지 알고 도움을 준다.									
4. 나는 학생이 틀리는 영어 표현에 대해 (감정을 배려하며) 설명해 준다.									
5. 나는 영어와 한국어의 유사점과 차이점에 대해 설명한다.									
6. 나는 학생들이 이해하기 쉽도록 구체적인 예시나 비유를 사용한다.									
7. 나는 흥미와 이해를 위해 영어를 쓰는 문화권에 대해서도 소개한다.									
8. 나는 영어 표현의 기원, 역사, 사용 맥락 등 다양한 지식을 설명해 준다.									
9. 나는 영어 지문과 관련된 지식이나 정보 등 배경 지식도 설명한다.									
10. 나의 수업은 학생 수준을 고려하고 있다.									
11. 나는 수업 시간에 영어와 한국어를 적절한 비율로 사용한다.									
12. 나는 학생에게 영어로 말하거나 쓸 기회를 많이 주는 편이다.									
13. 나는 학생이 어려워하는 부분이 있으면 바로 포착하여 도움을 준다.									
14. 학생들은 나의 수업 시간이 영어 실력 향상에 도움이 된다고 믿는 것 같다.									
15. 나는 교과서 외에 실제적인 영어 표현이나 지식도 소개한다.									
● 나의 “교과 내용 지식” 측면에 대한 성찰 및 의견을 자유롭게 적어 주세요.									

(참고로 모든 체크리스트는 교사 본인용, 동료교사용, 학생용 세 종류가 있다. 종류에 따라 표현은 상이하나 기본적으로 같은 영역의 지식에 대한 질문으로 구성되어 있다.)

교수법 관련 지식 (교사본인용)

		* 다음을 읽고, 본인의 생각과 가까운 곳에 V 표시 해주세요.	전혀			매우		
			그렇지	않다	그렇다	그렇다	않다	
수업 설계	1. 나는 학습 목표나 수업 목표의 중요성을 알고, 이를 제시한다.							
	2. 나의 수업 방식은 다양하다. (강의식, 토론식 혹은 다양한 도구 사용 등)							
	3. 나의 수업은 짜임새가 있고 학생들의 학습적 요구를 고려한다.							
	4. 나는 수업 태도가 좋거나 잘 했을 때 칭찬 등 보상을 준다.							
	5. 나는 학생들의 이해 정도에 따라 수업의 양을 조절하고 있다.							
운영 및 상호 작용	6. 나는 학생이 영어를 사용할 기회를 많이 주고, 잘 호응해 준다.							
	7. 나는 학생이 편안한 마음을 가지고 수업에 참여하도록 분위기를 조성한다.							
	8. 나는 도전적인 과제에 대해 노력할 수 있는 분위기를 만들어 준다.							
	9. 나는 학생들의 이해를 돕기 위한 설명이나 예시를 순발력있게 제시한다.							
	10. 나는 나의 수업 진행에 자신있다.							
	11. 나는 학생들의 수준에 맞게 교과서 내용을 수정하여 수업한다.							
	12. 나는 정의적 측면을 충분히 고려한 어휘(긍정적 표현)를 사용한다.							
	13. 나는 학생들의 다양한 의견을 존중하고 있다.							
	14. 나는 학생의 문화적 경험을 반영해서 설명을 하고 수업을 진행한다.							
	15. 나는 학생의 이해 수준에 민감하게 반응하여 설명 방식을 수정한다.							
	16. 나는 특정 사회나 문화를 비하하지 않는 어휘를 사용한다.							
	17. 나는 정문/비문, 표준어/방언을 '정/오'가 아닌 '용인도'로 접근한다.							

그 룹 활 동 피 드 백	18. 나는 그룹 구성원이 도움을 주고받을 수 있도록 구성하고 있다.					
	19. 나는 사전 준비를 해서 쉽고 빠른 그룹 활동을 진행한다.					
	20. 나는 그룹 구성원끼리 다툼이나 불화가 있을 때 즉각 조정한다.					
	21. 나는 모든 학생들이 고르게 참여하도록 신경 쓴다.					
	22. 나는 학생들의 의견을 반영하여 프로젝트나 그룹 활동을 조정한다.					
	23. 나는 정의적 측면을 고려하여 발음이나 표현을 고쳐 준다.					
	24. 나는 많은 학생들이 틀리는 것을 수업에 활용한다.					
	25. 나는 수업에 방해가 되지 않도록 오류 수정 횟수를 조절한다.					
<p>● 해당 교사의 '교수법 관련 지식'에 대한 의견을 자유롭게 적어 주세요.</p>						

학습자 이해 지식 (교사 본인용)

* 다음을 읽고, 본인의 생각과 가까운 곳에 V 표시 해주세요.	전혀			
	그렇지 않다			매우 그렇다
1. 나는 학생의 생각이나 행동을 이해하려는 태도를 보인다.				
2. 나의 수업 시간에는 학생들이 환경적 차이로 상처를 받는 일은 없도록 한다.				
3. 나는 영어를 잘 하는 아이와 못하는 아이의 차이를 고려하여 수업한다.				
4. 나는 학생들이 소외된 느낌을 받지 않도록 배려한다.				
5. 나는 학생들의 영어 학습 방식을 이해하고 공감의 표현을 한다.				
6. 나는 학생들의 발표나 의견을 존중하는 편이다.				
7. 나는 학생들의 감정을 파악하고 배려해 주려고 한다.				
8. 나는 학생들의 관심사에 공감하면서 편하게 얘기할 수 있게 유도한다.				
9. 나는 소수자나 사회적 약자, 특정 집단을 나쁘게 표현하지 않는다.				
10. 나는 학생들의 변화에 대해 민감하게 감지하고 얘기하는 편이다.				
11. 나는 학생들의 행동에 대한 이유를 파악하려고 노력한다.				
12. 나는 과제나 규칙에 대해 이유를 얘기하고, 행동하도록 유도한다.				
13. 학생들은 나의 수업 시간에 자신있게 발표하는 것 같다.				
14. 나는 학생들이 나의 상벌방식에 동의하도록 타당한 기준을 제시한다.				
15. 나는 학생들에게 영어 학습에 대한 적절한 조언을 해 주고자 노력한다.				
● 나의 “학습자 이해를 위한 지식” 측면에 대한 성찰 및 의견을 자유롭게 적어 주세요.				

교육과정 지식 (교사본인용)

* 다음을 읽고, 본인의 생각과 가까운 곳에 V 표시 해주세요.	전혀				
	그렇지	않다	매우	그렇다	
1. 나는 교과서에서 목표로 하는 지식을 정확하게 전달하고 있다.					
2. 나는 수업하는 반의 특성을 잘 이해하고 수업 내용을 조정한다.					
3. 나의 수업 목표는 학생들의 학습적 요구를 반영하는 것 같다.					
4. 나는 듣기, 말하기, 쓰기, 읽기가 적절히 통합된 과제를 부여한다.					
5. 나는 자연스럽게 학습 내용을 학생들의 흥미와 연결시킨다.					
6. 나는 학생들이 재미있어 하는 소재를 이용하여 수업을 진행한다.					
7. 학생들의 영어 공부 목적이 명확한 편이고, 나는 그 점을 고려하여 수업한다.					
8. 나는 학생들의 수준(학년)에 맞게 학습 양을 요구한다.					
9. 나의 평가 방식은 학습과 연결 가능하다.					
10. 나는 타당하고 구조화된 평가를 진행한다.					
11. 나는 공정하게 평가한다.					
12. 나는 각 task 에 어울리는 다양한 평가방식을 사용한다.					
● 나의 “교육 과정 지식” 측면에 대한 성찰 및 의견을 자유롭게 적어 주세요.					

사회 맥락적 지식 (교사본인용)

* 다음을 읽고, 본인의 생각과 가까운 곳에 V 표시 해주세요.		전혀				
		그렇지 않다			매우 그렇다	
학교 배경 및 정책	1. 나는 세계어(Lingua Franca)로서의 영어를 목표로 수업하고 있다.					
	2. 나는 의사소통중심의 영어 수업을 지향하고 있다.					
	3. 학교 정책과 정부 정책, 나의 목표는 일치하는 방향을 보인다.					
	4. 내가 근무하는 학교는 교사의 전문성을 계발하는데 우호적이다.					
	5. 내가 근무하는 학교는 나의 수업 자율성을 인정하고 있다.					
교사 조직 및 소통	6. 나는 동료교사와 수업 자료와 전략을 공유하는 데 적극적이다.					
	7. 나는 동료교사를 응원하고 격려해 준다.					
	8. 나는 동료교사의 새로운 의견을 경청한다.					
	9. 나는 전문성 계발을 위한 영어 교사 모임이나 연수에 적극적이다.					
	10. 나와 같은 팀의 교사에게 도움이 되려고 노력하는 편이다.					
학 부 모 배 경	11. 나는 경력 교사, 초임교사와 정보를 나누는 기회에 잘 참여한다.					
	12. 영어 교과에 대한 학부모의 관심이 높은 편이다.					
	13. 나는 학부모의 기대 수준이나 목표를 파악하고 있다.					
	14. 학부모는 나와 학교에 대해 신뢰를 가지고 있다.					
	15. 나는 학부모와 소통할 기회를 많이 가지려고 한다.					
지 역 공 동 체	16. 나는 지역 사회의 사회경제적 수준이나 문화적 특징에 대해 알고 있다.					
	17. 나는 지역 사회의 특징으로 인한 학생 및 학부모의 행동을 파악한다.					
	18. 나는 지역적 이해를 바탕으로 영어 수업에 활용하거나 배려한다.					
	19. 나는 지역 사회를 이해하기 위한 활동에 참여한다.					
● 해당 교사의 '사회 맥락적 지식'에 대한 의견을 자유롭게 적어 주세요.						

스스로에 대한 성찰 (교사본인용)

* 다음을 읽고, 본인의 생각과 가까운 곳에 V 표시 해주세요.		전혀					매우					
		그렇지 않다					그렇다					
정 체 성 및 자 기 계 발	1. 나는 영어에 대한 나만의 관심 분야(음성, 통사, 문화 등)가 있고, 이를 교과 지식과 접목하여 차별성을 가지도록 계발하고 있다.											
	2. 나의 영어 관련 관심 분야를 발전시키고 수업에서 활용하고 있다.											
	3. 나의 영어 및 수업에 관련한 내적 동기는 높게 유지되고 있다.											
	4. 나는 교사로서 인지하는 정체성이 있다. (nurturer, cultural worker, emancipator, interlocutor, lecturer 등)											
	5. 나의 자신의 정체성에 혼란을 주는 요소를 파악하고 해결하기 위해 노력하고 있다.											
	6. 나는 영어 교사로서 확실한 나만의 강점이 있으며 꾸준히 계발한다.											
	7. 영어 교사를 위한 연수나 교육 모임에 참여하고 있다.											
	8. 연수나 교육 모임에서 알게 된 부분을 실제 수업에서 시도하여, 나만의 것으로 발전시킨다.											
비 판 적 반 성	10. 학생들이 이해하기 쉽도록 발화 속도나 목소리, 발음 등을 조절한다.											
	11. 학생들이 문제를 제기할 경우 비판적으로 반성한다.											
	12. 수업에 관련한 주변의 지적에 대해 열린 마음으로 받아들인다.											
	13. 나의 수업 내용은 학생들의 영어 의사소통 능력을 촉진시킬 것이다.											
	14. 나의 학습 과제는 학생들의 언어 활용 능력을 신장시킬 것이다.											
	15. 나의 수업 내용과 자료는 일상(실제) 영어 사용과 연결된 것이다.											
	16. 나는 매 수업이 끝난 후 성찰함으로써 고쳐 나가려고 노력한다.											
	● 나의 “스스로에 대한 성찰”에 대한 그 외 의견을 자유롭게 적어 주세요.											

Received on 15 October 2016

Reviewed on 15 November 2016

Revised version received on 30 November 2016

Accepted on 24 December 2016