

반성방법의 차이가 예비 지리교사의 수업전문지식에 미치는 영향

이소영* · 오정준**

The Impact of Reflective Thinking Methods on Improvement of Pre-service Geography Teacher's Teaching Knowledge

Lee, Soyoung* · Oh, Jeongjoon**

요약 : 본 연구는 반성방법의 차이에 따른 예비 지리교사의 수업전문지식 변화를 파악하는 데 목적을 두고 있다. 연구 목적을 달성하기 위해 1차 모의수업 결과를 토대로 동일한 수준에 있는 네 명의 예비교사들을 선정한 후, 각각 상이한 반성을 거쳐 2차 모의수업을 실시하도록 하였다. 이 때 각각의 수업에 대한 동료평가를 실시함으로써 예비교사들의 수업전문지식 구비정도를 파악했고, 1차 및 2차 수업 간의 점수를 비교함으로써 반성방법의 차이에 따른 수업전문지식의 변화 양상을 파악했다. 연구 결과는 다음과 같다. 먼저, 1차와 2차 모의수업을 비교해본 결과 모든 예비교사의 평균점수가 상승했지만, 반성하지 않거나 자기반성을 행한 예비교사에 비해 전문가와의 협력적 반성을 행한 예비교사의 점수가 큰 폭으로 향상되었다. 다음으로 자기반성을 통해 반성적 성찰지를 작성한 예비교사의 경우 반성적 사고는 가능했지만 반성적 실천으로 이어지는 데에는 한계가 나타났다. 마지막으로 통계적으로 유의미한 교수내용지식의 향상은 전문가와의 협력적 반성을 행한 예비교사에게만 나타났다. 특히 교수 영역과 학습자에 대한 이해 영역에서 유의미한 통계 값이 나타났다. 이를 통해 내용이나 상황영역 부문은 예비교사 스스로의 자기반성 및 반복적 수업 실연을 통해서도 향상될 수 있지만, 교수 영역과 학습자에 대한 이해 영역은 조력자의 도움이 필요하다는 사실을 도출할 수 있었다.

주요어 : 반성, 반성 방법, 수업전문지식, 예비 지리교사, 교수내용지식

Abstract : This research aims to figure out the impact of different reflective thinking methods on pre-service geography teachers' teaching knowledge. Four pre-service teachers in the same level were selected through the first simulated instruction. Then, different reflective methods were given them to carry out the reflection. Afterwards, they carried out their second simulated instruction. The change of average score of pre-service teachers was analyzed through the peer reviews and Paired samples T-test. The results are as follows. First, when the first peer review score were compared with second peer review, average score of all pre-service teachers improved. But, pre-service teachers who got cooperative reflection with a specialist had the widest variation in the increase level of average score comparing to those without reflection or reflective journal writing. Second, reflective journal writing through self-reflection led to their reflective thinking, but it did not induce them to reflective practice. Finally, pre-service teacher who got cooperative reflection with experienced teachers got the significant improvement in PCK through the T-test. In particular, it had significant statistical value in instruction section and understanding of students section. It demonstrates that the contextual section could be improved by self-reflection or repetitive class practices, while instruction section and understanding of students section needed consulting by assistants.

Key Words : reflection, reflective thinking methods, teaching knowledge, pre-service geography teacher, pedagogical content knowledge.

1. 연구 목적

교사의 전문지식에 대한 논의는 과거부터 부단하게 제기되어 왔다. 과거에 제기된 논의의 핵심은 교사의 전문지식을 무엇으로 볼 것인가에 맞추어져 있다고 볼 수 있는데, 이는 크게 두 가지 흐름으로 구분된다. 하나는 교사의 지식을 이론적 지식으로만 간주하는 경향이고, 다른 하나는 이론적 지식을 실제에 적용하려하는 응용적 지식으로 보는 측면이라고 볼 수 있다. 이 두 가지 흐름의

* 대구대학교 대학원 지리학과 석사과정(Graduate Student, Department of Geography, Daegu University)(geoedu4707@paran.com)

** 대구대학교 사범대학 지리교육과 조교수(Assistant Professor, Department of Geography Education, Daegu University)(ohjj@daegu.ac.kr)

공통점은 모두 이론적 지식에 대한 우위를 인정하는 것이라고 볼 수 있다. 다시 말해 교사가 아니더라도 학문적 지식을 많이 아는 사람이라면 누구나 교단에서 잘 가르칠 수 있다는 논의와 동일시되며, 동시에 가르치는 것과 같은 방법과 관련된 지식, 즉 기술적인 것을 구비하는 지식은 전문적 지식이라고 보기 힘들다는 논의와 관련된다.

이러한 문제의식에 착안하여 최근 제기되는 것이 바로 ‘실천성’에 입각한 교사의 전문지식이다. ‘실천성’에 입각한 수업전문지식이라 함은 ‘이론적 지식을 단순히 전달하는 것’이 아니라, ‘이론적 지식을 학생의 특성에 맞게 변형시킨 상황적이고 맥락적인 지식’이라고 볼 수 있다. 이러한 수업전문지식과 관련된 연구의 효시는 Shulman(1986)의 교수내용지식(Pedagogical Content Knowledge: PCK)에서 찾을 수 있다. 그의 연구 이후 교사의 수업전문지식에 대한 논의가 ‘이론적 지식’을 탈피하여 ‘행하는 지식’으로 발전하게 되었다.

보다 최근에는 이러한 ‘실천성’에 입각한 수업전문지식을 향상시킬 수 있는 방법에 대한 논의가 부단하게 진행되고 있다. 이 중 가장 부각되고 있는 논의가 Schön(1983, 1987)의 ‘반성(Reflection)¹⁾’이다. Schön은 교사가 수업 상황 속에서 지속적으로 반성하고, 이를 실천해 나갈 때 진정한 전문가로 거듭난다고 주장한 바 있다. Shulman(1987) 역시 교수학적 사고와 행동모델(A Model of Pedagogical Reasoning and Action)을 통해서 수업의 전반적인 특징 및 과정에 대한 ‘반성, 성찰, 숙고’ 과정을 통해서 교사의 교수내용지식이 지속적으로 변화 발전한다고 주장한 바 있다.

이러한 흐름을 반영하여 지리교육계에서도 ‘반성’에 대한 논의가 최근 활발하게 제기되고 있지만, 반성의 방법에 대한 논의는 다소 부족한 실정이다. 다시 말해 반성 방법의 적용을 통해 수업전문지식을 향상 시킨다는 점에만 초점이 맞추어져 있을 뿐, 반성 방법의 차이에 따른 수업전문지식의 향상정도에 대한 논의는 이루어지지 않고 있다. 이에 본 연구에서는 상이한 반성 방법이 예비 지리교사의 수업전문지식에 미치는 영향을 파악하는데 목적을 두고 있다. 이를 통해 수업전문지식 향상을 위해 예비 지리교사 교육에서 어떠한 반성 방법이 적절한지를 제시하는데 궁극적 목적이 있다.

2. 수업전문지식에 대한 이론적 논의

1) 교수내용지식의 개념 및 구성요소

수업전문지식에 대한 연구는 교직을 전문직으로 만들고자 하였던 교직의 전문직화(teacher professionalism)와 관련이 깊다. 교직의 전문직화란 교직을 보다 존경받으면서, 보상 받음과 동시에 보람 있는 직업으로 만들면서 궁극적으로 교직의 위상을 높이려는 것이다(강대현 등, 2007). 이러한 연구의 효시로는 앞서 언급한 Shulman(1986)의 연구가 있는데, 그는 교사의 수업전문지식과 관련한 교수내용지식을 제시하였다.²⁾ 그는 교수내용지식을 ‘가장 유용한 형태의 내용제시방식, 가장 강력한 비유, 묘사, 사례, 설명, 시범’이라고 들면서, 교수내용지식은 학생들이 교과내용을 잘 이해할 수 있도록 표현하고 공식화하는 방법이라고 정의하였다(Shulman, 1986).³⁾

이후의 교수내용지식에 대한 연구는 Shulman(1986)의 연구를 보다 정교화하고 체계화하려는데 많은 노력을 경주하고 있다. Grossman(1990)은 교수내용지식의 다섯 가지 주요 구성요소를 ‘교과 내용을 가르치기 위한 목적에 관한 개념들’, ‘구체적인 주제에 대한 학생의 이해에 관한 지식’, ‘교육 과정적 지식’, ‘자료의 활용과 주제의 조직’, ‘구체적인 주제를 가르치기 위한 교수전략과 표현에 관한 지식’으로 정교하게 구분하여 제시하였다(남윤석 · 전평국, 2006).

Marks(1990)는 교수내용지식의 구성요소를 보다 체계적으로 제시하고자 노력하였다. 그는 교수내용지식의 구조는 교과내용을 중심으로 하고 있으며, 학생에 대한 이해와 교수과정에 대한 이해 그리고 교수매체를 포함하고 있다고 제시했다. Cochran(1993)은 Marks의 논의를 좀 더 체계화함과 동시에 Shulman의 교수내용지식 개념을 수정하여 PCKg(Pedagogical Content Knowing)를 제안했다. 구성주의 관점에서 교육학, 교과내용, 학습자, 학습 환경 맥락의 네 가지 요소에 대한 교사의 통합적인 이해가 바로 PCKg이며, PCKg의 발달은 수업 전체에 걸쳐 계속적으로 일어난다고 보았다(K. F. Cochran et al., 1993; 민윤, 2000; 강창숙, 2007). 유사한 맥락으로서 Loughran(2000)

표 1. 교수내용지식 구성요소의 정리

	내용지식	교육목적 에 대한지식	교수법적 지식	교육과정 지식	교수내용 지식	학습자에 대한지식	환경(상황 · 맥락)에 대한지식	가치·철 학·역사 적 배경에 관한 지식	평가에 대한지식
Shulman (1986)	o		o	o					
Shulman (1987)		o	o	o	o	o	o	o	
Grossman (1990)	o	o	o	o		o			
Marks (1990)	o		o	o		o			
Cochran (1993)	o		o			o	o		
Loughran (2000)	o		o		o	o	o		o
Frenandez- Balboa 등 (1995)	o	o	o			o	o		
손병노 (1998)	o				o	o			

은 교수내용지식의 구성요소로서 내용지식, 교수 전략 및 표현에 대한 지식, 학생에 대한 지식, 일반교육학 지식, 교육환경(상황)에 대한 지식, 평가에 대한 지식을 제시하고 있다. 손병노(1998)는 사회과 교사가 갖추어야 할 교수내용지식으로 크게 교과이해의 차원, 학습자 이해의 차원, 수업과정 이해의 차원 세 가지 범주를 제시하였다. 지금 까지 논의한 학자들과 각 학자들이 언급한 교수내용지식의 구성요소들을 정리하면 <표 1>과 같다.

지리교육계에서의 교수내용지식에 관한 연구 역시 다년간에 걸쳐서 수행되어 왔다. 이종원(2000)은 지리교사의 전문적인 지식을 교수내용지식이라고 언급하며, 지리교사의 전문성 향상을 위하여 내용과 방법을 통합하는 교육과정의 개발을 주장하였다. 심광택(2003)은 Cochran이 제시한 교과내용지식, 교수법지식, 학습자 지식, 맥락에 대한 지식을 통합한 지식이 교수내용지식이라고 언급하면서 교수내용지식을 활용한 초등 지리수업에 대해 연구를 진행한 바 있다. 김진국·남상준(2007)은 반성적 실천가로서의 지리교사를 강조하면서, 교수학

습 측면에서 지리교사 전문성 제고 방안을 제시하였다.

교수내용지식은 여러 가지 관점을 통해 다르게 정의될 수 있지만, 다음과 같은 공통점을 지닌다고 볼 수 있다. 먼저, 지식의 경험성이다. 교수내용지식은 반드시 교실 수업 경험을 통하여 얻어질 수 있는 경험적이면서 실천적 지식이라는 점이다(강대현 등, 2007; 임청환, 2003; Gess-Newsome, 1999; Grossman, 1990; Magnusson *et al.*, 1999). 교수내용지식은 해당 주제를 가르쳐 본 교사의 이전 경험과 현재 가르치는 학생 집단에 대한 경험에 의존하는 지식이지(강대현 등, 2007), 간접경험이나 이론적 지식의 습득을 통해 체화되는 지식이 아니기 때문이다.

둘째, 지식의 결합성이다. 교수내용지식은 그 본성상 내용영역과 교수법이 혼합되어 있다. 다시 말해 다양한 상황 속에서, 다양한 경험을 통하여, 고유한 특징과 성질을 지닌 다양하고 복잡한 화합물로 만들어져 있다는 것이다(이연숙, 2006). 따라서 교수내용지식은 다양한 변인으로부터 영향을

표 2. 교수내용지식의 공통점

공통점	속 성
지식의 경험성	수업경험을 통해 체화되는 경험적·실천적 지식
지식의 결합성	내용지식과 교수법적 지식 등 다양한 변인이 독립적으로 작용하는 것이 아니라 통합적으로 작용하는 지식
지식의 비고정성	고정된 지식이 아니라 지속적인 적용과 반성을 통해 변화·발전하는 지식
지식의 특수성	각 교과마다 독특한 표현형식 등이 존재하는 교과 특수적인 지식
지식의 고유성	모든 교사들이 공유하는 단하나의 실체가 아닌 각 개인의 경험, 맥락 등에 따라 영향을 받아 달라지는 교사 개개인의 고유한 전문지식

받을 수 있으며, 각 구성요소들이 독립적으로 분리되어 존재하는 것이 아니라 통합적으로 작용하는 지식인 것이다.

셋째, 지식의 비고정성이다. 교수내용지식은 고정된 지식이 아니라, 지속적인 적용과 반성을 통하여 발전한다. Shulman(1987)은 ‘교수학적 사고와 행동모델’을 통해 교수내용지식이 발달하는 일련의 과정을 여섯 단계로 제시했는데,⁴⁾ 이러한 일련의 과정을 통해서 교사는 ‘새로운 이해’를 하게 된다는 것이다. 이처럼 교사의 교수내용지식은 고정되지 않고 지속적으로 변화 발전하는 지식인 것이다.

넷째, 지식의 특수성이다. 교수내용지식은 교과의 특수적인 성격을 지닌 교사의 지식체로서, 각 교과에는 나름의 독특한 표현 형식과 아이디어의 변화 과정이 존재한다(차경수·모경환, 2010). 예를 들어 지리교사는 수업과정에서 각 지역의 위치를 직접 지도에서 찾아보거나 표시하도록 하는 등 지도를 많이 활용하여 해당 지역의 지역성을 읽도록 가르치는 한편, 일반사회를 전공한 교사는 개념이나 지식을 사회현상과 관련지어 설명한다(박선미, 2004). 또한 동일한 지리영역이라도 주제별로 달라질 수 있다.

마지막으로 지식의 고유성이다. 교수내용지식은 특정내용을 가르치기 위한 교사개개인만의 고유한 지식으로서, 교사의 전문지식을 대표하기에 적절한 개념이다. 이는 학생들의 내용 이해를 돋기 위해 ‘특정한’ 지리적인 내용을 ‘특정한’ 방식으로 변환하여 가르치는 ‘특정한’ 상황에서의 실천적인 지식이기 때문에 모든 교사들이 공유하는 단하나의 실체가 아니며, 가르치는 맥락이나 내용, 교사의 경험 등에 따라 영향을 받아 달라지는 교사개개인

의 고유한 전문지식으로 볼 수 있다. 즉, 지리영역의 동일한 내용일지라도 교사가 생각하는 교과의 특성에 따라, 혹은 교사의 관점 또는 교사의 경험 등에 따라 그들의 교수내용지식은 달라지고, 그에 따라 수업실행 역시 달라질 수밖에 없는 것이다.

2) 반성의 개념

반성(reflection)의 어원은 라틴어 reflectere에서 기원한다. 이것은 ‘구부리다, 향하다’를 뜻하는 flectere와 ‘뒤’를 뜻하는 re의 결합어로서, 광학에서 잔잔한 수면이나 거울 같은 면을 거슬러서 되비추는 빛의 되비춤을 기술하기 위해 사용된 것이다. 영어로 물이나 거울로부터 반사되어 빛이 되돌아오는 것을 ‘reflect’(빛, 열, 소리 등을 되돌리다/거울 따위가 상을 비추다)라고 하는데(Bengtsson, 1995; 정윤경, 2007), 이때의 반성은 수동적으로 비춰지는 것을 의미하는 것이 아니라 적극적으로 거울을 바라본다는 것을 의미한다고 볼 수 있다. 즉, 눈에 보이는 물질적인 것뿐만 아니라, 자신의 삶의 실존적 측면까지 포함된다는 점에서 반성의 의미가 사용된다는 것이다.

반성적 사고의 개념은 Dewey에 의해서 비롯되었다고 볼 수 있다. 그는 반성적 사고를 자신의 신념이나 실천행위에 대한 원인이나 궁극적인 결과를 끈기 있고 주의 깊게 고려하는 것이라고 정의하였고, 이를 통해 경험과 유리된 이론이 무의미함을 궁극적으로 말하고자 하였다.

Dewey의 개념은 Schön(1983, 1987)에 의해 보다 정교화 되어졌다. 그의 ‘반성’ 개념은 기술적 합리성에 대한 비판적 고찰에서부터 시작되었다. 기술적 합리성 패러다임의 입장에서 고려한다면

전문가의 실천은 이론적 지식을 적용하여 실제의 문제를 해결하는 것이라고 볼 수 있다. 그런데 여기서 제기되는 비판은 문제제기의 과정을 간과했다는 것이다. 문제라고 하는 것은 불확실하고 불안정하며 특수하고 가치갈등을 특성으로 하는 문제 상황으로부터 실천가에 의해 구성되어야하는 것이기에(Schön, 1983), 실천가는 문제 상황을 문제로 전환해야만 하는 것이다. 이러한 문제제기는 일상생활의 문제를 해결하는데 가장 중요한 특성이라 할 수 있다. 다시 말하면 전문가의 실천에 있어 핵심은 문제해결이 아니라 문제제기에 있다는 것이다(서경혜, 2005). 이때, 전문가가 불확실하고 불안정한 실천 상황 속에서 문제가 무엇인지 규명하고 이를 해결하는 것이 바로 반성인 것이다. 그리하여 Schön(1983, 1987)은 기술적 합리성 패러다임의 한계를 극복하는 대안으로 ‘반성’을 제시하였고, 반성이란 전문가가 자연스럽게 사고하고 행위하는 방식이라고 주장하였다. 또한 반성 능력이야말로 전문가들에게 볼 수 있는 특징적인 사고 양식이며, 이러한 반성을 통해 전문가들은 그들만의 전문적인 실천적 지식을 쌓아갈 수 있게 된다고 밝히고 있다(유신영, 2005). 그리고 불확실성을 전제로 하는 전문적인 상황 속에서 반성적으로 사고하고 실천할 수 있는 사람을 ‘반성적 실천가(the reflective practitioner)’로 정의하였다. Schön에 의해 제기된 반성적 실천가로서의 교사는 자기반성을 통해 교사 스스로 자신의 자질을 개선해 나가는 내재적 접근을 강조한다는 점에서 의의가 있다고 볼 수 있다(박미화 등, 2007). 즉, 종래의 교사교육은 일반적인 교육이론을 교육현장에 그대로 적용하여 왔으며, 이는 다양하고 복잡한 교육현장의 상황을 충분히 반영하지 못하였고 교사의 수업전문지식향상에 도움을 주기 어려웠다. 이에 최근 교사의 수업전문지식과 관련하여 활발하게 논의되고 있는 것이 ‘반성’을 통한 ‘반성적 실천’인 것이다.

3) 반성 방법

교사들의 수업 반성을 촉진시키기 위한 방법으로는 여러 가지가 있다. Sparks-Langer(1991)는 개인 전기, 비디오, 오디오 자기평가, 일지기록, 상

호수업 일지기록, 사례토의와 사례쓰기, 역할놀이 등이 효과적인 반성적 사고를 촉진하기 위한 방법이라고 제시하였다. 그리고 그는 경력교사와 초임 교사와의 협의 또는 면담을 통해 교수행동의 변화를 유도할 수 있다고 주장하였다(곽현주, 2004) 앞선 논의를 바탕으로 교사들의 반성을 촉진시킬 수 있는 방법들에 대해서 살펴보면 다음과 같다.

첫 번째 방법은 ‘마이크로 티칭(micro-teaching)’이다. 마이크로 티칭(micro-teaching)은 VTR 녹화를 통한 수업반성 전략이다. 녹화된 테이프를 활용하여 교사는 수업이 끝난 후 자신의 교수행위에 대해 관찰하고, 검토하며 자신의 수업을 분석한다. 그 결과 교사들은 교수 기술이 향상되거나 자신감을 갖게 되며 개선된 교수법으로 다음 수업을 실행하게 된다.⁵⁾

두 번째 방법은 ‘반성적 성찰지 쓰기⁶⁾’이다. 전통적으로 반성적 성찰지 쓰기는 교사교육을 비롯하여 의료, 간호, 교육 등에 전문성이 요구되는 분야에 활용되어왔다(박영민, 2006). 반성적 성찰지 쓰기는 반성적 사고를 바탕으로 하여 이루어지므로 반성적 사고가 촉진, 확장되며 메타인지, 자기점검 등이 반영된다고 할 수 있다.⁷⁾ 이 때 반성적 성찰지 형식의 구조화 여부는 반성 방법에서 매우 중요한 문제가 된다. 일반적으로 반성적 쓰기를 처음 수행하는 경우와 반성적 쓰기에 대한 이해수준이 낮은 경우에 있어서 구조화 정도가 낮으면 필자가 많은 불안을 느낀다고 알려져 있다(Sommer, 1989; 석은조, 2006). 자유로운 에세이 형식으로 교사들의 반성을 유도할 수도 있지만, 수업 반성을 위해 별도의 준거를 개발하여 교사들의 반성을 유도할 수도 있다. 이때 수업 반성을 위한 준거는 반성적 쓰기에 있어서 그들의 수업 실행에 대해서 반성하고, 그에 대해서 기술하기 위한 준거라고 볼 수 있다.⁸⁾

세 번째 방법은 면담이다. 면담은 가장 일반적이면서도 가장 효과적인 방법 중 하나이다. 면담은 관찰할 수 없었던 사건이나, 연구자가 이해할 수 없는 관찰 내용 또는 관찰만으로는 알 수 없는 연구대상자의 생각이나 의도 또는 감정 등을 알기에 매우 유용하다.

네 번째 방법은 수업컨설팅이다. 수업컨설팅은 개념화의 불일치에도 불구하고 수업전문지식을 향

반성방법의 차이가 예비 지리교사의 수업전문지식에 미치는 영향

상시키는 주요 방안으로 주목받고 있다. 수업컨설팅은 자신 또는 동료교사의 수업을 관찰, 분석하고, 자신의 수업을 반성적으로 성찰하는 과정을 통해서 수업전문지식을 향상시킬 수 있다. 즉, 전문가 또는 동료교사와 협의회를 통해 이론과 실천을 접목해나가는 시간을 가지는 것이다.⁹⁾

3. 연구 내용 및 방법

1) 분석 준거 탐색

예비 지리교사의 교수내용지식을 분석하기 위한 준거는 앞서 논의된 교수내용지식 구성요소 <표 1>에 대한 선행연구를 바탕으로 설정되었다. 분석 영역은 크게 교과내용영역, 교수영역, 학생이해에 대한 영역, 상황지식으로 구분되고 있다. 동료평가 문항¹⁰⁾은 한국교육과정평가원(2006)에 개발한 '수업전문성 일반기준'을 활용하였다. 연구자는 본 연구에서 설정한 교수내용지식 구성요소에 맞추어 동료 평가문항을 재구성하였다(표 3). 보다 정확한 동료평가 결과를 위해서, 동료평가문항에 대해 사전에 교육하는 시간을 가졌으며, 질의응답을 통해 학생들이 동료평가 문항에 대해서 충분히 숙지할 수 있도록 하였다.

2) 연구 절차

연구 대상의 선정 및 교수내용지식의 사례연구를 위해 수업관찰 및 동영상 녹화를 실시하였다. 수업관찰은 1차와 2차 모의수업으로 구분되어 실시했다. 1차 모의수업은 2011년 3월 15일부터 4월 12일까지 경북 소재 사범대학 지리교육과에 재학 중인 4학년 28명을 대상으로 실시하였다. 모의 수업을 실행하는 예비 지리교사 이외에 나머지 27명은 동료평가를 실시하였다. 1차 모의수업의 동료평가 결과를 참고하여 4명의 예비교사 A, B, C, D를 선정하였다. 이때 예비교사의 선정은 Durost의 5단계 평정등급 분할기준을 사용하여, 5단계로 구분한 후, 중간그룹에서 A, B, C, D 네 명을 선정하였다.¹¹⁾

선정된 예비교사 A, B, C, D는 상이한 방법을 통해 반성을 행하였다. 예비교사 A는 반성을 위한 어띠한 조치도 취하지 않고, 1차 모의수업 후 2차 모의수업을 시행하도록 하였다. 예비교사 B는 마이크로 티칭, 반성적 성찰지 쓰기방법을 사용하였다. 이때 예비교사 B의 반성적 성찰지는 특정한 형식 없이 자유로운 에세이 형식으로 쓰도록 하였다. 예비교사 C는 마이크로 티칭과 반성적 성찰지 쓰기를 활용하되, 반성적 성찰지를 구조화¹²⁾하여 제시하였다. 이때 수업 반성을 위한 준거는 반성적 쓰기에 있어서 그들의 수업 실행에 대해 반성하고, 그에 대해서 기술하기 위한 준거라고 볼 수 있다. 즉, B와 C의 차이는 반성적 성찰지의 구조화 유무라고 볼 수 있다.¹³⁾ 예비교사 D는 마이크

표 3. 교수내용지식 구성요소와 평가문항

영역	교수내용지식 구성요소	평가문항 번호 및 요소
내용	교과내용에 대한 지식 교육과정에 대한지식	(1) 내용지식, 수직적 연계성 (4) 학습목표의 설정
	교육목표에 대한 지식	
교수	교과교수지식	(2) 내용교수법 및 오개념 (5) 사전 지식활성화와 동기유발 (6) 효과적인 자료와 매체활용 (7) 적절한 질문사용
		(8) 이해 점검 및 피드백 제공
학생이해	학습자에 대한 지식	(3) 개인차
상황	상황에 대한 지식	(9) 유연한 상황대처
	수업환경에 대한 지식	(10) 수업조직과 시간 관리

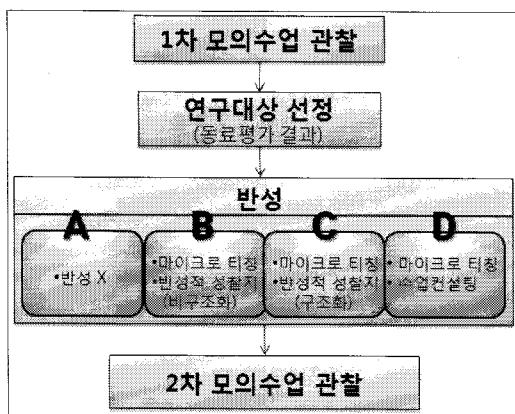


그림 1. 실험연구 절차

로 티칭과 경력교사와의 수업컨설팅을 행하였다.¹⁴⁾ 초임교사와 경력교사를 구분하는 기준은 연구자마다 다르지만,¹⁵⁾ 본 연구에서는 교직경력 5년 이상의 교사를 경력교사로 규정하였다.

1차 모의수업 관찰을 마친 후, 선정된 네 명의 예비교사들은 각각 별도의 반성의 시간을 가졌다. 그리고 1차 모의수업과 동일한 수업내용으로 2차 모의수업을 실시하였다. 예비교사 A, B, C, D에 대한 1차 동료평가 및 2차 동료평가 결과를 평균 점수와 대응표본 T검증결과를 바탕으로 예비 지리교사들의 교수내용지식의 변화를 분석하였다.

4. 연구 결과

1) 1차 동료평가 결과

1차 모의수업 결과 예비교사 A는 내용, 상황, 학생 이해 영역에 비교적 우수한 평가를 받았지만 교수 영역은 좋은 평가를 받지 못했다. 교수영역의 하위 문항인 내용교수법 및 오개념의 경우는 전체 집단의 문항별 평균점인 2.68점보다 낮은 2.57점을 받았으며, 효과적인 자료와 매체 활용에서도 2.96점으로 다른 학생들에 비해 미흡하게 나타났다. 사전지식 활성화와 동기유발은 2.91점, 질문사용은 2.65점으로 전체 집단의 평균보다는 높지만, 다른 영역에 비해서는 낮게 나타났다. 결국 A의 경우는 내용이나 상황 및 학생 이해 지식에 비해 교수영역에 해당하는 지식이 상대적으로 낮다고 볼 수 있다.

예비교사 B는 내용지식과 학습목표를 포함한 내용 영역에서 전체 집단의 평균보다 낮게 나타났다. 또한 사전지식 활성화와 동기유발이 2.21점으로 전체집단의 문항별 평균점수인 2.7점보다 낮게 나타났다. 그리고 개인차에 대한 고려도 2.33점으로 미흡하게 나타났다. 유연한 상황대처에 있어서도 2.71점으로 다른 학생들보다 낮게 나타났다.

예비교사 C의 내용지식과 학습목표 항목에 대

표 4. 예비교사 A, B, C, D의 1차 동료평가 결과

교수내용 지식영역	영역별 평균 (N=4)	평가문항 및 요소	전체 집단 평균 (N=27)	A	B	C	D
내용	3.21	내용지식, 수직적 연계성	2.96	3.13	2.92	3.33	3.21
		학습목표의 설정	3.12	3.30	2.92	3.54	3.33
교수	2.78	내용교수법 및 오개념	2.68	2.57	3.13	2.63	3.00
		사전지식활성화와 동기유발	2.7	2.91	2.21	2.79	2.71
		효과적인 자료와 매체활용	3.04	2.96	3.08	3.17	2.83
		적절한 질문사용	2.5	2.65	2.79	2.63	2.17
		이해 점검 및 피드백 제공	2.72	3.04	2.88	2.67	2.88
학생 이해	2.68	개인차	2.51	3.22	2.33	2.71	2.46
상황	3.00	유연한 상황대처	2.76	3.04	2.71	3.17	2.96
		수업조직과 시간 관리	2.74	3.43	2.79	2.50	3.46
		전체 평균	2.77	3.02	2.77	2.91	2.90

주: 음영 처리한 부분은 전체 집단 평균에 비해서 낮은 평가항목임

반성방법의 차이가 예비 지리교사의 수업전문지식에 미치는 영향

한 점수는 각각 3.33점과 3.54점으로서, 내용영역에 매우 높은 평가를 받았음을 알 수 있다. 그러나 내용교수법 및 오개념에서는 2.63점으로 다른 학생들보다 낮게 나타났다. 이해점검 및 피드백 제공과 효율적 시간관리 항목에 대한 점수는 각각 2.67점과 2.50점으로서 다른 학생들에 비해 미흡하게 나타났다. 따라서 C의 경우는 이론적 지식에 비해 이를 실행하는 능력이 다소 부족하다고 볼 수 있다.

예비교사 D는 내용영역에서는 비교적 우수한 편이었으나, 교수영역에서는 그렇지 못한 것으로 나타났다. 효과적인 자료와 매체활용에서 2.83점으로 다른 학생들에 비해서 낮게 나타났으며, 적절한 질문 사용역시 2.17점으로 매우 미흡하게 나타났다. 그리고 개인차에 대한 점수는 2.46점으로 학생들의 개인차를 고려한 수업 실행에 어려움을 겪고 있었다. 정리하자면, 예비교사 D는 교수내용지식 중 내용영역은 우수한 편이며, 교수영역과 학생이해영역은 우수하지 않았다.

모든 예비교사들의 영역별 평균점을 계산해 본 결과. 내용영역이 3.21, 상황영역이 3.0, 교수영역이 2.78, 학생이해영역이 2.68점으로 내용영역은 우수한 편이나, 교수영역이나 학생이해영역에서는 그렇지 못한 것으로 나타났다.

2) 예비교사들의 반성

선정된 네 명의 예비교사들은 각기 다른 방법으로 별도의 반성을 가졌다. 이 때, 반성의 내용, 방법 등을 예비교사끼리 서로 공유하지 못하도록 사전 통제하였다.

(1) 예비교사 A의 반성

예비교사 A에게는 어떠한 조치도 취하지 않았지만, 1차 모의수업이라는 수업경험 자체만으로 예비교사 A의 반성을 유도하였다.

“수업은 할수록 좋은 수업이 되는 것 같아요. 2차 수업은 고민을 많이 했어요. 1차 수업은 단순히 수업준비만 했다면, 2차 수업은 준비 과정에 많은 고민을 했어요.”(예비교사 A와의 면담)

A는 1차 수업 시 다른 학생들에 비해 미흡했던 내용교수법 및 오개념, 효과적인 자료와 매체활용에 대해서도 반성하였다는 것을 추후 면담을 통해 알 수 있었다. 또한 상대적으로 미흡했던 질문에 대해서도 반성했지만, 사전지식 활성화 및 동기유발에 대해서는 어떠한 반성도 하지 않았음을 알 수 있었다. 그리고 A의 반성은 한 영역에 국한되지 않고, 몇 가지 요소가 결합되어 나타나는 경향을 보였다.

(2) 예비교사 B의 반성

B는 마이크로 티칭을 행하면서 비구조화된 반성적 성찰지를 작성하였다. B는 1차 모의수업에서

표 5. 예비교사 A의 반성(2차 모의수업 후 면담)

영 역	반 성
내용 교수법 및 오개념	“처음에 수업을 하고 제일 아쉬웠던 게 수업의 대상이 전문계 고등학교라는 걸 제가 못 맞춘 거 같아요. 이정도면 쉬울 거라 생각했는데, 상당히 어려웠던 것 같아요. 처음 1차 수업을 준비할 때는 EBS 교재를 보면서 주로 준비 했어요. 그래서 그런지 쉽게 가르치기 보다는, 오히려 인문계 학생들에게 적합한 수업을 한 것 같아요.”
자료와 매체 활용	“사실 1차 수업 때는 자료선정도 애매했고, 확신이 없었어요. 그런데 한번 해보니까, 이렇게 해서는 안 되겠더라고요. 지도 보여주고, 모식도 보여주고…(중략)…그런데 (특징을 드러낼 수 있는 지도 또는 모식도가) 잘 없었어요. 만화식으로 구성된 게 잘 보이니까 그런 걸 이용하려고 했어요. 그리고 아무리 찾아도 확연히 드러나는 사진이 없으니까 PPT의 기술들을 좀 활용하고자 했어요. 사구에 점선으로 표시를 해주는 것 같은 거죠.”
적절한 질문 사용	“1차 모의수업에서 침식지형을 하게 되면 이게 왜 이렇게 되었을까? 이런 질문을 했어요. 그러면 당연히 ‘파랑의 침식’이라고 대답할 줄 알았는데, 쉽다고 생각했는데, 대답이 안 나오는 거죠. 2차 수업에서는 세 개의 사진 띄워놓고 “어디가 황해일까?”와 같이 대답이 눈에 보이는 것들로 주로 질문하려고 했어요.”

내용, 개인차, 학습목표, 사전지식 활성화와 동기 유발, 상황대처가 다른 학생들에 비해 미흡하게 나타났다. B는 그중에서 내용, 사전지식활성화와 동기유발, 상황대처에 대해서는 반성하였으나, 개인차, 학습목표에 대해서는 반성하지 않았다. 그밖에 자료매체에 대해서 반성하였고, 이해점검 피드백, 수업조직에 대해서 반성하였다는 것을 반성적 성찰지를 통해 확인할 수 있었다.

B는 고등학교 한국지리Ⅱ-2-3. 서남부에 발달한 하천' 단원을 수업했는데, 수업 중 내용지식을 충분히 숙지하지 못한 모습을 보이기도 했다. B는 연구자와의 면담을 통해 1차 모의수업 후 지리교과의 중심개념 및 원리 등을 충분히 이해하고자 노력하였으며, 방대한 내용을 모두 가르치기 보다는 핵심개념만을 간추려 수업하고자 하였다는 사실을 밝혔다.

“노력 많이 했어요. 범람원을 빼고 선상지만 했어요. 너무 많은 것을 주입하기보다는 선상지 하나만 잘 가르치자는 느낌으로 수업을 했어요. 제가 EBS를 세 편 정도 봤어요. 그래서 도움을 많이 받은 것 같아요.”(예비교사 B와 2차 수업 후 면담)

그리고 단원의 하위 개념인 범람원과 선상지에 대해 수업했는데, 이 부분에 대한 학생들의 사전지식이나 선행학습 정도를 확인하고, 활성화하고자 하는 노력을 하지 않았다. B는 자신의 동영상 을 본 후, 사전지식에 대한 고려가 부족하였다고 반성적 성찰지에 기술하였다(그림 2).

B의 반성적 성찰지를 통해서 자료매체, 이해점검피드백, 수업조직에 대한 반성도 확인할 수 있었고, 수업내용과 상관없는 수업자료가 오히려 수

반성적 성찰지	
수업 일자: □□□□년 □□월 □□일	
연원명: □□□□□에 대한 기록	
서류: □□□□	
<p>내용 수업도록성을 보고, 나의 수업에 대해서 다시 생각해보고, 그간 저 등을 저용롭게 사용해 줬구나. (설득이나 통합은 저현이 필요합니다.)</p> <p>동마다 그림과 판서내용을 너무 못쓰면서 이 점을 고쳤어야 야구를 사진을 넣거나 많았어야 시간을 적극해서 30분 수업을 20분 학자해서 저녁내용을 제대로 설명해 못하고 네이간 네이간이 아침내용 ... • 물것이 산만하고 것들 거칩니다 형성평가를 좀 더 쉽게 했어야 했는데 어려운 수동답제로 해서 이해시키기가 어려웠던 것 같았습니다.</p>	

그림 2. 예비교사 B의 반성적 성찰지
(사전지식 활성화)

반성적 성찰지	
수업 일자: □□□□년 □□월 □□일	
연원명: □□□□□에 대한 기록	
서류: □□□□	
<p>내용 수업도록성을 보고, 나의 수업에 대해서 다시 생각해보고, 그간 저 등을 저용롭게 사용해 줬구나. (설득이나 통합은 저현이 필요합니다.)</p> <p>동마다 그림과 판서내용을 너무 못쓰면서 이 점을 고쳤어야 야구를 사진을 넣거나 많았어야 시간을 적극해서 30분 수업을 20분 학자해서 저녁내용을 제대로 설명해 못하고 네이간 네이간이 아침내용 ... • 물것이 산만하고 것들 거칩니다 형성평가를 좀 더 쉽게 했어야 했는데 어려운 수동답제로 해서 이해시키기가 어려웠던 것 같았습니다.</p>	

그림 3. 예비교사 B의 반성적 성찰지
(시간관리, 이해점검 및 피드백)

업분위기가 산만해지는 결과를 초래한다는 사실도 파악하였다. 또한 형성평가를 간단한 평가지나 테스트, 퀴즈형식 등과 같은 평가 문항들을 사용하지 않고 다소 어려운 수능기출문제를 형성평가문항으로 사용한 점에 대해서도 반성적 성찰지를 통해 반성하였다. 또한 예비교사 B는 수업시간을 차각하여 10분 일찍 수업을 마치는 오류를 범하였는데, 이 부분에 대해서도 반성하였다(그림 3).

(3) 예비교사 C의 반성

C는 마이크로티칭을 행하고, 구조화된 반성적 성찰지를 작성하였다. C는 본인의 1차 모의수업 결과를 통해 낮게 평가된 항목인 내용교수법 및 오개념, 이해점검 및 피드백, 수업조직과 시간관리 항목에 대해서 반성적 성찰지를 통해 반성했다.

내용교수법 부문에 대한 반성에서 예비교사 C는 자신의 문제점에 대해 정확히 파악한 것을 알 수 있었다. C는 1차 수업에서 도시발달에 따른 지역분화를 실제 도시들을 사례로 들어, 학생들이 생활 속에서 지리적인 내용을 이해할 수 있도록 가르치고자 하였고, 또한 문답식으로 수업을 진행하여 자연스럽게 학생들이 도시문제와 해결책에 관해서 숙지하기를 기대했었다(그림 4). 그러나 예비교사 C의 계획과 달리 수업을 실행함에 있어서 어려움을 겪었고, 교수방법이 적절치 않았다는 것을 깨닫고 반성하였다(그림 5).

한편 C는 1차 수업 시 문답식 수업을 진행하면서 질문의 질과 수준, 빈도, 대기 시간 등을 전혀 고려하지 않은 채, 질문을 낭발한 사실과 함께 질문에 대한 피드백도 주지 않고, 이해점검 없이 진

반성방법의 차이가 예비 지리교사의 수업전문지식에 미치는 영향

반성적 성찰지	
수업 일시:	• 단원명: 도시발달에 따른 토지이용변화 & 도시문제와 해결책 • 이름: []
<p>2. 나는 이번 지리수업내용을 교수학적으로 변환하기 위해서 어떤 방법을 사용하였는가?</p> <p>예를들어서 대표 학습책일 수 있는 수업내용들을 쉽게 쉽게 유도를 통해 이해하기를 바랐다. 도시발달에 따른 지역분화를 설명하기 위해서는 각각의 발달과정에 해당하는 도시, 중복음성, 청주시, 대구시 등으로 나누었고 이로 인해 나타나는 도시 각 지역의 토지이용변화는 그러한 변화된 경향을 잘 보여주는 청계천주변 사진, 주거난지 사진, 농촌 내 도시의 주거기능이 혼재하는 사진 등을 통하여 제시하였다. 또 도시문제는 농경지내에서 일어날 수 있는 고밀도의 문제로 그 규모를 충족되면서 이러한 문제들을 도시에 대입해서 생각해볼 수 있도록 했다. 또한 도시문제와 그 해결책에 대한 수업은 학생들이 이미 이 단원자체가 한 눈에 보이는 그런 구체적인 내용을 다루지 않고 대소 주제적인 내용의 양이 다루고 있기 때문에, 학생들에게 생소하지 않게 예를 들면서 좀 더 눈에 보이는 수업자료를 제시하고 싶었다. 예를 들거나, 규모를 적게해서 아름다시기면서 학생들의 피부에 좀 더 와닿게 교수를 하고 싶었다. 또한, 도시문제와 그 해결'에 관한 부분은 함께 생각하며 그 답을 찾아가는 방향으로 진행되었을 때 학생들이 좀 더 고민할 시간을 제공해 따라 그 내용을 자연스레 숙지할 수 있을 것이라 믿었다</p>	

그림 4. 예비교사 C의 반성적 성찰지 (교수학적 변환 방법)

반성적 성찰지						
수업 일시:	• 단원명: 도시발달에 따른 토지이용변화 & 도시문제와 해결책 • 이름: []					
<p>3. 나는 이번 지리수업에서 나의 교수방법과 전략이 성공적이었다고 생각하는가?</p> <table border="1" style="margin-left: auto; margin-right: auto;"> <tr> <td>매우 그렇다</td> <td>그렇다</td> <td>보통</td> <td><input checked="" type="radio"/> 아니다</td> <td>매우 아니다</td> </tr> </table> <p>- 만약 성공적이었다면 왜 성공적이었는지, 실패하였다면 왜 실패하였다며 생각하는가? 아니다. 학생들의 이해정도를 확인하지 않았거나, 발달단계에 따른 피드백이 부족했으며, 망의 속도가 너무 빨라서 수업이 일방적으로 진행되었던 것 같다. 또한, 이러한 상황으로 수업이 산만해지거나 주의집중력이 흐트러짐에 따른 내성을 하지 않아서 수업분위기가 더 산만해졌던 것 같다.</p>		매우 그렇다	그렇다	보통	<input checked="" type="radio"/> 아니다	매우 아니다
매우 그렇다	그렇다	보통	<input checked="" type="radio"/> 아니다	매우 아니다		

그림 5. 예비교사 C의 반성적 성찰지 (교수방법과 전략)

반성적 성찰지	
수업 일시:	• 단원명: 도시발달에 따른 토지이용변화 & 도시문제와 해결책 • 이름: []
<p>- 그 수업사건을 되돌아 볼 때, 나의 교수행위나 결정은 적절했는가? 다른 대안은 없었을까? 내가 다른 결정을 내렸거나 다른 교수 행위를 했다면 그 수업사건은 어떻게 달라졌을까?</p>	
<p>- 그 수업사건이 내게 의미하는 바는 무엇이며, 나의 교수에 어떤 시사점을 제공하였는가?</p>	
<p>- 나한가 일방적으로 학생의 이해정도는 확인하지 않고 바른속도로 수업을 전개한다던지, 질문에 대해서도 대기시간이나, 피드백(힌트, 정답...)을 주지않는 수업은 학생들과 상호작용하는 수업이 아니라 교사 혼자만이 말하는 것과 같다는 것을 알았다. 또, 많은내용을 다 알려주려고 하기보다 하나라도 확실히 이해시키는데 중요한것같다.</p>	

그림 6. 예비교사 C의 반성적 성찰지 (이해점검 및 피드백)

도 나가기에 급급한 사실을 파악했고, 그 결과 학생들은 수업의 흐름을 놓치고 수업분위기는 산만해지는 결과를 가져왔다고 반성하였다.

예비교사 C는 1차 모의수업에서 도입-전개-정리를 짜임새 있게 계획하였으나, 실제 수업에서는 적절한 시간배분이 이루어지지 않아 마지막 정리단계를 생략하였다. 예비교사 C는 많은 내용을 짧은 시간 내에 가르치고자 하였고, 그 결과 학생들과 소통도 이루어지지 않고 급하게 수업이 진행되었다. 이에 대해 예비교사 C는 ‘핵심내용을 잘 간추려서 수업시간을 잘 조정해야겠다, 급하게 수업을 진행해서 그러한 점이 마음에 걸린다’라고 반성적 성찰지를 통해 반성하였다(그림 6). 그 밖에도 예비교사 C는 개인차, 사전지식활성화와 동기유발, 자료매체, 질문, 상황대처 등에 대해서 반성하였다.

(4) 예비교사 D의 반성

D는 마이크로티칭과 경력교사와의 수업컨설팅을 행하였다. D는 1차 모의수업에서 효과적인 자료와 매체활용, 적절한 질문사용, 개인차에 대한 고려가 다른 학생들에 비해 미흡하였다. D는 1차 모의수업에서 주로 PPT를 활용하여 수업했는데, D의 수업자료는 정보량이 너무 많고, 사진 등이 알아보기 힘들었다. 또한 지리수업에서 지도는 필수적 도구이자, 가장 효과적인 자료임에도 불구하고, 지도의 사용이 거의 이루어지지 않았다. 더불어서 학생들이 호기심 가질 만한 자료 등이 부족하였다. 1차 모의수업 후, D는 이에 대해 반성하며, 경력교사와 수업컨설팅을 행하였다.

경력교사: 동영상을 보니까, PPT의 작성이 어떤 것 같아요? 뒤에 있는 학생들이 글씨가 잘 보였을 것 같나요?

예비교사 D: 아, 글자가 너무 많네요.

경력교사: 글씨체는 어떤 것 같아요?

예비교사 D: 저는 친근하게 하려고, 저 글씨체를 썼는데, 잘 안보일 것 같네요.

경력교사: 또 PPT의 배경 역시 산지라서 더욱 글씨가 안 보이죠? …(중략)… 고위평탄면의 형성과정을 설명할 때, 이렇게 한꺼번에 모식도를 제시하지 말고, 단계별로 명확하게 제시해주는 것이 좋을 것 같은데 어떤가요?

…(중략)… 고위평탄면의 이용, 사진을 한 폐이지에 다섯 개씩 제시했네요? 그리고 고위평탄면의 경우 지형도를 제시해준다면 보다 효과적으로 학습할 수 있지 않을까요?

D는 1차 모의수업에서 학생들의 사고를 촉진하거나 상호작용을 촉진시킬 수 있는 질문은 사용하지 않았다. D는 스스로 질문하고 스스로 답하는 오류를 주로 범하였으며, 학생들의 대답을 유도하기 위한 어떤 노력도 하지 않았다. 또한 발문을 하더라도 “동이에요? 서에요? 높아요? 낮아요?” 등 단한 발문이 많았다. 이에 예비교사 D는 1차 모의수업에 대한 동영상을 연구자와 경력교사와 함께 보면서, 자신의 질문기법에 대해서 반성하였다.

“교사만의 노하우를 습득할 수 있었어요. 그래서 질문 같은 경우에 도움이 많이 되었던 것 같아요. 예를 들어 ‘빗물이 위에서 아래로 흐른다’ 이런 걸 생각하면 쉽게 할 수 있지 않을까? 등 이런저런 말씀을 많이 해주셔서 그런데이서 힌트를 많이 얻었고요. 질문의 경우에는 저는 단한 질문을 해야만 학생들이 대답할 수 있을 거라 생각했어요. 그게 아니라 열려있는 질문을 해도 된다는 걸 알게 되었어요. 오히려 단어 자체만 보고 유추할 수 있는 질문을 던져도, 학생들은 어느 정도 이야기 할 수 있다는 걸 알 수 있었고요”(예비교사 D와 2차 모의수업 후 면담).

예비교사 D는 1차 모의수업에서 개인차에 대한 고려, 학생들에 대한 이해가 부족하였고, 수업설계 및 실행에 반영하지 못하였다. 그러한 점을 경력교사와 수업컨설팅을 통해 반성하였다.

“사실, 저는 아직 학생들의 성향 같은걸 잘 모르니까요. 근데 아무래도 현직교사이다 보니까 (수업컨설팅을 통해서) 학생들이 무엇을 좋아하는지 그런 성향 같은걸 많이 알게 된 것 같아요. 그리고 제가 학생들의 수준과 능력 같은 걸 좀 무시했던 것 같기도 하구요, 충분히 대답할 수 있고, 알 수 있는 내용인데 말이죠.”(예비교사 D와 2차 모의수업 후 면담)

3) 2차 동료평가 결과

예비교사 A, B, C, D의 1차 동료평가 점수와 2

반성방법의 차이가 예비 지리교사의 수업전문지식에 미치는 영향

차 동료평가 점수를 비교한 결과, 모든 예비교사의 평균점수가 향상된 것으로 나타났다. 평균점수의 향상정도를 비교해보면, 예비교사 A는 미미하게 향상하였고, 경력교사와 수업컨설팅을 행한 예비교사 D는 대폭 향상되었다.

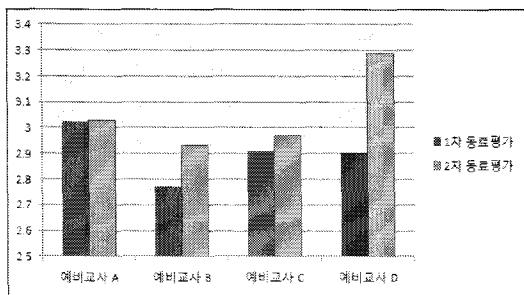


그림 7. 예비교사들의 평균점수의 향상정도

예비교사 A는 1차 모의수업에서 다른 학생들에 비해 미흡하여 스스로 반성하였던 내용교수법 및 오개념을 포함하여 총 8개 항목이 향상된 것으로 나타났다. 예비교사 B는 1차 모의수업 결과 내용지식, 학습목표의 설정, 사전지식활성화와 동기유발, 개인차, 유연한 상황대처가 미흡하게 나타났었다. 그 후 예비교사 B는 반성적 성찰지를 통해 내용지식, 사전지식활성화와 동기유발, 상황대처에 대해서는 반성하였다. 내용지식은 2.92점에서 3.35

점으로 향상되었으며, 상황대처역시 2.71점에서 3.09점으로 향상되었다. 다른 학생들에 비해 미흡했던 부분 중에서는 사전지식활성화를 제외하고 모두 향상되었으며, 총 7개 항목이 향상된 것으로 나타났다. 그러나 사전 지식활성화와 동기유발에 대해서는 반성하였음에도 불구하고, 교수내용지식의 향상은 나타나지 않았다. 또한 수업조직과 시간 관리에 있어서도 10분 일찍 마치는 오류를 범하고, 반성을 하였음에도 불구하고 여전히 개선되지 못한 모습을 보였다.

예비교사 C는 1차 모의수업에서 내용교수법 및 오개념, 이해점검 및 피드백 제공, 수업조직과 시간관리 세 개 항목이 다른 학생들에 비해서 미흡하게 나타났다. 그 결과 예비교사 C는 이 부분에 대해서 모두 반성하였고, 그 결과 예비교사 C의 교수내용지식은 향상되었다. 내용교수법은 2.63점에서 2.96점으로 향상되었으며, 이해점검 피드백은 2.67점에서 2.91점으로, 수업조직과 시간 관리는 2.50점에서 3.17점으로 대폭 향상되었다. 그 외에도 내용지식, 효과적인 자료매체 활용 등 총 5 개 항목이 향상되었다.

예비교사 D는 다른 학생들에 비해 미흡했던 자료와 매체활용, 적절한 질문사용, 개인차 세 개 항목을 포함하여 총 9개 항목에서 교수내용지식의 향상이 나타났다. 향상정도나 향상된 항목의 수를

표 6. 예비교사들의 2차 동료평가 결과

교수내용 지식영역	평가문항 및 요소	예비교사 A		예비교사 B		예비교사 C		예비교사 D	
		2차 동료 평가	1차 대비 증감치	2차 동료 평가	1차 대비 증감치	2차 동료 평가	1차 대비 증감치	2차 동료 평가	1차 대비 증감치
내용	내용지식, 수직적 연계성	3.35	0.22	3.35	0.43	3.48	0.15	3.65	0.44
	학습목표의 설정	3.52	0.22	3.04	0.12	3.3	-0.24	3.43	0.1
교수	내용교수법 및 오개념	2.87	0.3	3.04	-0.09	2.96	0.33	3.48	0.48
	사전 지식활성화와 동기유발	2.39	-0.52	2.17	-0.04	2.74	-0.05	3.26	0.55
	효과적인 자료와 매체활용	3.35	0.39	3.22	0.14	3.26	0.09	3.7	0.87
	적절한 질문사용	2.83	0.18	2.91	0.12	2.61	-0.02	3	0.83
	이해 점검 및 피드백 제공	3.09	0.05	3.22	0.34	2.91	0.24	3.35	0.47
학생이해	개인차	2.7	-0.52	2.57	0.24	2.65	-0.06	2.96	0.5
상황	유연한 상황대처	3.43	0.39	3.09	0.38	2.61	-0.56	3.09	0.13
	수업조직과 시간 관리	2.83	-0.6	2.74	-0.05	3.17	0.67	3	-0.46
	전체 평균	3.03	0.01	2.93	0.16	2.97	0.06	3.29	0.39

비교해볼 때 예비교사 D의 교수내용지식이 두드러지게 향상되었음을 알 수 있다.

4) T검증 결과

앞선 절에서는 1차와 2차 동료 평가 결과를 비교하여 예비교사 별로 향상된 문항 및 영역을 파악할 수 있었다. 이러한 향상 정도의 통계적인 유의미성을 파악하기 위해 대응표본 T검정을 실시했다. 1차 동료평가의 문항별 평균값과 2차 동료평가의 문항별 평균값의 차이를 표준오차로 나눔으로써, 1차 수업 점수와 2차 수업 점수 간의 차이에 기여한 반성의 기여를 파악하고, 궁극적으로 교수내용지식의 변화가 통계적으로 유의미한 변화 인지를 알아보기 위함이다.

T검증 결과, 예비교사 D의 평균 점수만이 유의 확률 .00으로 유의미한 교수내용지식의 향상이 이루어졌다고 볼 수 있다. 문항별로 보면 내용지식, 내용교수법, 자료매체, 질문, 이해점검 및 피드백, 개인차고려에서 유의미한 차이를 보이고 있었다. 영역별로 뮤어서 보면 주로 교수영역과 학생이해

영역에서 예비교사 D의 교수내용지식이 통계적으로 유의미하다는 것을 알 수 있다.

예비교사 A의 경우 상황대처 능력의 T값은 -2.105이고, 유의확률 역시 .047로서, 유의수준 5%보다 낮으므로 유의미한 차이를 보인다. 예비교사 B의 경우 유의미한 값을 보이는 문항이 없었고, 예비교사 C의 경우 수업조직과 시간관리가 유의확률 .010으로 유의미한 차이를 보였다.

정리하면, 예비교사 A는 유연한 상황대처, 예비교사 C는 수업조직과 시간 관리에서 유의미한 값이 나타났다. 즉, A와 C는 상황영역에서 유의미한 교수내용지식의 향상이 나타났다 하지만 전체평균 점수를 보았을 때 경력교사와 수업컨설팅을 행한 예비교사 D만이 유의미한 교수내용지식의 향상이 나타났으며, 영역으로는 교수영역과 학생이해영역이 유의미한 향상을 보였다.

5) 소결: 예비 교사들의 교수 내용 지식 변화

1차 및 2차 동료평가 결과를 보면, 예비교사 A는 다른 학생들에 비해 미흡했던 내용교수법 및

표 7. 대응표본 T검증 결과

영역	문항	예비교사 A		예비교사 B		예비교사 C		예비교사 D	
		t	유의확률	t	유의확률	t	유의확률	t	유의확률
내용	내용지식, 수직적 연계성	-1.22	.233	-1.99	.059	-.680	.503	-4.11	.000**
	학습목표의 설정	-1.22	.233	-.617	.544	1.298	.208	-.492	.628
교수	내용교수법 및 오개념	-1.43	.166	.318	.753	-1.187	.248	-2.10	.047*
	사전 지식 활성화와 동기유발	1.862	.076	.295	.770	.569	.575	-1.91	.069
	효과적인 자료와 매체활용	-1.99	.059	-.439	.665	-.624	.539	-3.72	.001**
	적절한 질문 사용	-.778	.445	-.401	.692	.591	.560	-4.30	.000**
	이해점검 및 피드백	-.225	.824	-.135	.188	-1.000	.329	-2.10	.047*
학생이해	개인차	2.642	.015	-.778	.445	.176	.862	-2.90	.008**
상황	유연한 상황대처	-2.105	0.047*	-1.88	.073	3.275	.003	-.22	.824
	수업조직과 시간관리	2.612	.016	.569	.575	-2.816	0.10*	2.30	.031
	전체평균	-.089	.930	-1.10	.282	-.351	.729	-4.21	0.000**

주: * $p < .05$, ** $p < .01$

음영 처리한 부분은 유의미한 t값을 가지는 항목임

반성방법의 차이가 예비 지리교사의 수업전문지식에 미치는 영향

오개념, 효과적인 자료와 매체활용을 포함한 8개 항목이 향상되었다. 이는 아무런 조치도 취하지 않았음에도 불구하고, 수업의 경험이 반성을 유도하였고, 그 결과 교수내용지식에 영향을 미친것으로 판단된다. 그러나 만약에 예비교사 A가 스스로 반성을 하지 않고, 단순히 기계적으로 수업을 반복하였다면, 교수내용지식의 향상은 없었을 것으로 예상된다.

비구조화된 성찰지를 작성한 예비교사 B의 경우는 내용지식, 학습목표의 설정, 사전지식활성화와 동기유발, 개인차, 유연한 상황대처가 미흡했는데, 이에 대한 반성을 행하였다. 그러나 사전지식 활성화, 동기유발, 수업조직과 시간 관리에 대해서는 반성하였음에도 불구하고 향상은 나타나지 않았다. 이러한 점을 미루어 볼 때 예비교사 B는 자신이 부족한 부분 및 개선할 사항에 대해서 알고는 있으나 이를 개선하여 수업을 실연하는데 있어서 어려움을 겪고 있다는 사실을 파악할 수 있다.

구조화된 반성적 성찰지를 작성한 예비교사 C는 내용교수법 및 오개념, 이해점검 및 피드백 제공, 수업조직과 시간관리 세 개 항목에서 다른 학생들에 비해 미흡했으나, 반성적 성찰지를 통해 반성하였고, 모두 개선되었다. 그러나 예비교사 C는 상승한 세 개 항목 외에 질문기법, 개인차 등에 대해서도 반성을 하였지만, 여전히 개선되지 않는 모습을 보였다. 그리고 예비교사 C는 연구자와의 면담을 통해 반성적 성찰지의 질문이 단계적으로 조직성 있게 짜여있어 자신의 수업에 대해 문제점을 깨닫고, 반성하는 데에 도움이 된다고 밝혔다. 이를 종합해 볼 때, 예비교사 수준에서는 반성적 성찰지를 작성하는 것이 반성을 유도할 수는 있지만, 반성적 실천으로 이어지는 데에는 한계가 있음을 알 수 있다.

예비교사 D는 다른 학생들에 비해 미흡했던 자료와 매체활용, 질문, 개인차를 포함하여 총 9개 항목에서 향상이 나타났다. 예비교사 D는 연구자와 경력교사, 전문가와 함께 동영상을 보며, 수업 컨설팅을 행하였는데, 이때 자신이 무엇을 잘못되었는지 반성하고 깨달을 수 있었고, 그것이 가장 큰 전환점이 되었다고 한다. 그리고 추후에 예비교사 D는 경력교사와 지속적인 수업컨설팅을 통해서 반성을 반성적 실천으로 옮기는 암묵적 지식

등을 습득할 수 있었다. 대응표본 T검증 결과, 통계적으로 유의미한 결과는 전문가와의 협력적 반성을 행한 예비교사 D에만 나타났다. 특히 교수영역과 학습자에 대한 이해부분에서 많은 변화를 관찰할 수 있었다.

5. 결론 및 제언

‘실천성’에 입각한 수업전문지식을 향상시킬 수 있는 방법에 대한 논의가 진행되면서 Schön의 ‘반성’이 주목받고 있다. 하지만 대부분의 연구는 반성의 중요성을 강조할 뿐, 반성 방법에 대한 논의는 거의 이루어지지 않았다. 이에 본 연구에서는 반성 방법의 차이에 따른 예비 지리교사의 교수내용지식에 미치는 영향에 대해 연구함으로써, 예비교사 수준에서의 적절한 반성방법을 찾아보고자 하였다.

연구 결과 모든 예비교사들의 평균점은 향상되었지만, 유의미한 교수내용지식의 향상은 경력교사와 함께 수업컨설팅을 행한 예비교사 D의 경우에만 나타났다. 특히 교수영역과 학습자에 대한 이해에서 두드러지게 나타났다. 반면, 상황영역의 경우 예비교사 A와 C 역시 유의미한 것으로 나타났다. 이는 상황영역의 경우 예비교사 스스로 자아반성과 함께 지속적인 수업 실연이 이루어진다면 향상 가능 하지만, 교수영역과 학습자에 대한 이해는 조력자의 도움을 필요로 함을 의미한다.

예비교사들은 자신들의 수업에 대해서 반성하였다 하더라도, 여전히 그 문제에 대해서 개선하지 못하거나 개선하는 방법을 모르고 있었다. 예비교사 B의 경우에도 자신의 수업에 대한 문제점을 알고 있지만, 이를 개선하지 못하였다. 또한 연구자와의 면담을 통해서 ‘누군가가 그때그때 지적을 하고 피드백을 하고 고쳐주면 즉각적으로 느끼고 고칠 수 있을 것 같다’며, 전문가 또는 조력자의 도움을 필요로 하고 있었다. 예비교사 C의 경우에도, 내용적인 측면 외에 내용교수법, 학생들과의 상호작용, 질문기법 등 실천적인 측면에서 전문가의 도움을 필요로 하고 있었다. 예비교사 C는 연구자와의 면담을 통해 ‘교수학적 변환을 해야 한다는 의식은 있으나, 어떻게 풀어가야 할지 어렵고, 경력교사와 이야기해본다면 여러 가지 힌트를

얻을 수 있을 것 같다'며 어려움을 토로하였다. 특히 예비교사는 이론적인 지식은 풍부하더라도, 수업의 경험이 거의 없기 때문에, 내용교수법적인 측면, 학생들에 대한 이해, 상황에 대한 대처 등 실천적인 부분에서 많은 어려움을 겪고 있었다. 즉, 다시 말하면 반성을 할 수 있는 능력이 부족 할 뿐 아니라, 반성하였다하더라도 그 문제 상황이 실천과 동떨어지는 경우가 발생하는 것이다.

또한 반성적 성찰지 쓰기는 교사들의 반성적 사고를 촉진하고 확장시키는 방법으로 검증된 바 있지만(박은혜, 1999; 강영미, 2008), 예비교사수준에서는 수업컨설팅에 비해 효과성이 크지 않는 것으로 판단된다. 실제로 비구조화된 반성적 성찰지를 작성한 예비교사 B는 면담을 통해 동영상을 보는 것은 도움이 되었지만, 혼자서 반성적 성찰지를 쓰는 것이 크게 도움이 되는지는 모르겠다고 밝혔다. 구조화된 반성적 성찰지를 작성한 예비교사 C의 경우도 연구자와의 면담을 통해 반성적 성찰지의 질문이 단계적으로 조직성 있게 짜여있어 자신의 수업에 대한 문제점을 깨닫고, 반성 하는 데에 도움이 된다고 밝혔지만 실제수업에서 반성을 반성적 실천으로 옮기는 데는 어려움을 겪고 있었다. 즉, 반성적 성찰지를 작성하는 것이 반성적 사고를 유도할 수는 있지만, 반성적 실천으로 이어지는 데에는 한계가 있음을 알 수 있었다.

이에 예비교사들의 수업전문지식 향상을 위해 반성적 성찰지를 활용하더라도, 전문가의 피드백이 지속적으로 필요하다는 결론을 내릴 수 있다. 현재 우리나라의 교육여건상 예비교사들을 위한 일대일 피드백이 어렵다면, 이메일 또는 블로그 등을 활용하여 피드백을 제공하는 방법도 있을 것이다. 그러한 방법을 활용한다면 학생들의 반성적 성찰능력을 향상시키고, 더불어 그들의 수업전문지식 향상에 도움이 될 것이라 판단된다.

결국 수업전문지식향상을 위한 반성은 스스로 하는 개인적인 활동에서부터 시작하지만, 예비교사 수준에서는 자아반성보다는 경력교사 또는 전문가와 함께하는 협력적 반성이 더욱 의미 있는 것으로 판단된다. 따라서 예비교사 교육을 통해 반성할 수 있는 능력을 길러주어야 하며, 더불어 반성적 성찰이 '실천'으로 이어질 수 있도록 전문가가 개입되어 협력적 반성이 이루어져야 할 것이

다. 그러나 이때 경력교사나 전문가의 수업에 대한 단순한 모방이 아닌 반성적 사고에 의한 실천이 이루어져야 할 것이다. 그리고 교육현장은 복잡하고 예측불가능하기 때문에 다양한 수업경험을 통해 자신만의 고유한 전문지식을 갖추는 것이 필요할 것이다.

주

- 1) 유난숙·채정현(2009)은 '반성'과 관련된 선행연구(박은혜, 1999; 이진향, 2002)들이 '반성', '성찰', '반성적 사고'를 혼용한다고 제시했고, 실제로 많은 연구들이 'reflection'을 '반성', '성찰', '반성적 성찰' 등으로 상이하게 해석하여 사용하고 있다. 본 연구에서는 '반성'이라는 용어로 통일하여 사용하기로 한다.
- 2) Shulman(1986)은 교사가 가르칠 때 의존하는 지식으로 내용지식(content knowledge), 일반 교육학 지식(general pedagogical knowledge), 교육과정지식(curriculum knowledge) 세 가지를 제안하였다. 이후 이 영역들은 다시 내용지식(content knowledge), 일반 교육학 지식(general pedagogical knowledge), 교육과정 지식(curriculum knowledge), 교수내용지식(pedagogical content knowledge), 학습자에 대한 지식(knowledge of learners and their characteristics), 교육적 환경에 대한 지식(knowledge of educational contexts), 교육목적, 가치, 철학, 역사적 배경에 관한 지식(knowledge of educational ends, purpose, and values, and their philosophical and historical grounds) 7가지로 정교화 되었다.
- 3) 국내에서는 교육학적 내용지식, 교과교육학 지식, 교수 내용적 지식, 교수법적 내용지식, 교수내용지식, 내용교수지식 등으로 번역되어 사용되고 있다. 본 연구에서는 교수내용지식으로 통일하여 사용하고 있다.
- 4) 모델은 이해(Comprehension), 변환(Transformation), 수업(Instruction), 평가(Evaluation), 반성(Reflection), 새로운 이해(New comprehension)라는 여섯 단계로 이루어진다. 먼저 교사는 교과내용에 대해 목적, 구조 등을 이해한다. 그 후에 내용지식을 학생의 특성에 맞도록 '변환(transformation)'시킨다. 그 후 수업(Instruction)을 진행한 후 학생들의 이해정도를 확인하고 '평가'하고 피드백 한다. 그리고 반성단계로 이어진다. 반성단계에서는 교사자신에 대한 반성, 성찰, 숙고가 이루어지고, 수업전반적인 특징 및 과정에 대해서 반성한다.
- 5) 오정준(2009)은 마이크로티칭을 통한 반성이 예비지리교사의 수업 전문지식을 향상시킬 수 있음을 검증한 바 있다.
- 6) 반성적 성찰지 쓰기는 반성적 쓰기, 반성적 저널쓰기 등 다양한 명칭으로 사용되고 있으나, 본 연구에서는 반성적 성찰지 쓰기로 명명하였다.

반성방법의 차이가 예비 지리교사의 수업전문지식에 미치는 영향

- 7) 박은혜(1999)는 저널쓰기가 모든 교수행위를 분석하고 평가하는 도구로써, 교사들의 반성적 사고능력을 향상시킨다고 주장한 바 있다. 석은조(2005)는 저널쓰기가 예비유아교사의 반성적 사고에 미치는 효과에 대해서 연구하였다. 차정호·최원수·노태희(2009)는 예비교사들에게 온라인상으로 반성적 저널을 작성하도록 한 후, 그들의 반성적 사고에 대해 연구하였다. 강창숙(2010)은 예비 지리교사의 실천적 지식과 반성에 대해서 강조하며, 반성의 방법으로 마이크로 티칭과 반성지를 활용하였다.
- 8) 수업 반성 분석 준거를 개발하기 위한 기준 연구로는 Johnston(1994), Pultorak(1996), Altzt & Armour-Thomas(2002), 곽영순과 강호선(2005), 유신영(2004) 등이 있다. 그 밖에도 이금선(2008)은 사례연구를 통해서 수학과에 적합한 수업 반성을 위한 준거를 개발하는 연구를 진행한 바 있다. 수업전문성 개선을 위해서 반성의 중요성은 강조하고 있지만, 수업 반성을 위한 준거의 개발은 다소 미흡한 것이 사실이다. 특히 지리교육에 있어서 반성적 분석을 위한 준거 개발은 거의 없다고 볼 수 있다.
- 9) 강대현(2007)은 수업컨설팅의 중요성을 강조하면서, 학교현장에 적용 가능한 사회과 수업컨설팅의 유형 및 사례에 대해서 연구한 바 있다.
- 10) 동료평가는 두 가지 목적으로 실시되었다. 우선 첫 번째 목적은 연구대상을 설정하기 위함이다. 동료평가 결과를 통해 비슷한 수준의 예비교사 A, B, C, D를 선정하는 작업을 거쳤다. 두 번째 목적은 각각의 예비 지리 교사들의 반성이 교수내용지식에 어떠한 영향을 미쳤는지, 분석하기 위함이다. 즉 1차, 2차 동료평가 결과를 평균점수 비교와 대응표본 T검증을 통해 각각 반성 방법이 예비 지리교사의 교수내용지식향상에 기여하는지를 알아보고자 하였다.
- 11) Durost의 5단계 평정등급 분할기준은 집단을 수(4%), 우(19%), 미(54%), 양(19%), 가(4%)의 5단계로 구분하는 것이다. 예비교사 A, B, C, D는 '미' 단계에서 선발하였다.
- 12) 수업반성준거를 개발하기 위한 기준 연구로는 Johnston(1994), Pultorak(1996), Altzt와 Armour-Thomas(2002), 곽영순과 강호선(2005), 유신영(2004), 이금선(2008) 등이 있다. 본 연구자는 앞서 선행연구를 바탕으로 지리예비교사들이 수업 반성의 기회를 경험하고, 적절한 반성을 수행할 수 있도록 수업반성 준거를 설정하였다.
- 13) 박영민(2006)은 반성적 쓰기의 형식을 구조화와 비구조화로 구분 지었다. 이때 구조화와 비구조화의 구분은 써야할 '형식'의 유무로 구분하였다. 본 연구에서는 '수업반성준거'의 유무에 따라 구조화와 비구조화로 구분 짓고, 이를 각각 구조화된 반성적 성찰지, 비구조화된 반성적 성찰지로 명명하였다. 즉, 비구조화된 성찰지는 형식의 제한 없이 자유롭게 쓸 수 있는 반면, 구조화된 성찰지는 그들의 반성의 기회를 경험할 수 있도록 적절한 준거를 제공한다. 이를 달리 해석하면, 예비교사 스스로 온전한 자기반성을 행하느냐, 전문가가 수업반성준거를 제공하는, 즉 전문가의 개입과 함께 자기반성을 행하느냐의 차이기도 하다.
- 14) 수업컨설팅이란 예비교사가 수업활동에 대해 전문가 또는 경력교사로부터 조언 또는 협력을 얻어 수업 실행에서 나타나는 문제를 파악하고 이를 개선해나가는 활동이라 할 수 있다.
- 15) 이승복(1998)은 4년 이내의 경력을 가진 교사를 초임교사로 보았는데, 발령 후 다음 학교로 전보되는 기간을 그 기준으로 삼았다. Berliner(1987)는 교사는 5년을 기준으로 교수에 대한 자기 지식이 쌓인다고 언급하였고 김혜숙(2006)은 3년 이하의 경력을 가진 교사를 초임교사로 지정하였다. 이는 한국적인 상황을 고려하여 중학교, 고등학교가 모두 3년의 학제로 되어있기 때문에, 학교에 적응하기 위해서는 모든 학년을 경험할 시간이 요구되기 때문이다(김혜숙, 2006 재인용). 본 연구자는 이러한 선행연구를 바탕으로 교직경력이 5년 이상이면 경력교사로 규정할 수 있다고 판단하였다.

문 헌

- 강대현, 2007, 학교 현장에 적용 가능한 사회과 수업컨설팅 유형 및 사례 연구, 사회과 교육, 46(3), 213-234.
- 강대현·최승현, 2007, 교육과정 개정에 따른 사회과 내용 교수지식(PCK)연구, 한국교육과정 평가원연구보고 RRI 2007-3-1.
- 강영미, 2008, 반성적 쓰기를 활용한 쓰기 평가도구의 타당도와 신뢰도 검증, 한국교원대학교 석사학위논문.
- 강창숙, 2007, 교생의 지리 수업 경험에서 나타나는 실천적 지식의 내용, 한국지리환경교육학회지, 15(4), 323-343.
- 강창숙, 2010, 좋은 수업을 위한 예비 지리교사의 수업관찰과 반성, 한국지리환경교육학회지, 18(1), 59-58.
- 김진국·남상준, 2007, 지리교사 전문성 제고방안, 대한지리학회지, 42(3), 453-467.
- 김혜숙, 2006, 교실생태학적 관점에 근거한 중등 지리수업의 질적 사례연구, 고려대학교 박사학위 논문.
- 곽영순·강호선, 2005, 교사평가 수업평가: 수업평가 바로하기, 원미사.
- 곽현주, 2004, 수업반성과정과 유치원 교사의 교수행동, 중앙대학교 박사학위 논문.
- 남윤석·전평국, 2005, 교육실습 과정에서 변화되

- 는 초등예비교사의 수학 교수학적 내용 지식에 관 한 사례연구, 한국수학교육학회, 45(1), 75–96.
- 민윤, 2000, 사회과 역사 수업에 나타난 내용과 변 환과 교수내용지식, 사회과 교육, 33, 173–191.
- 박미화·이진석·이경호·송진웅, 2007, 과학 수업 에 대한 반성적 사고의 개념적 정의와 유형: 예 비과학교사를 중심으로, 한국과학교육학회지, 27(1), 70–83.
- 박선미, 2004, 비전공교사에 의한 지리수업운영의 특성과 문제점에 관한 연구, 대한지리학회지, 39(4), 620–632.
- 박영민, 2006, 국어교육: 반성적 쓰기를 활용한 작 문평가방안, 새국어교육, 73, 33–59.
- 박은혜, 1999, 유아교사교육에서 저널쓰기 활용에 대한 고찰, 한국교사교육, 16(2), 195–216.
- 서경혜, 2005, 반성과 실천: 교사의 전문성 개발에 대한 소고, 교육과정연구, 23(2), 285–310.
- 석은조, 2005, 저널쓰기가 예비유아교사의 반성적 사고 자기조절학습 및 자기효능감에 미치는 효 과, 대구대학교 박사학위 논문.
- 손병노, 1998, 사회과 교사의 전문성 탐색, 사회과 교육학연구, 2, 110–127.
- 심광택, 2003, 교수내용지식을 활용한 초등 지리 수업 설계, 한국지리환경교육학회지 11(2), 29–39.
- 오정준, 2009, 지리 예비교사의 수업전문지식에 관한 연구, 한국사진지리학회지, 19(2), 95–108.
- 유난숙·채정현, 2009, 가정교과교육학지식에 관 한 가정과교사의 반성적 성찰, 한국가정과교육 학회지, 21(2), 83–107.
- 유신영, 2005, 교사의 전문성 향상을 위한 반성적 수업분석 모형 개발, 이화여자대학교 석사학위 논문.
- 이금선, 2008, 사례연구를 통한 수학과 수업 반성 준거 개발연구, 성균관대학교 박사학위 논문.
- 이연숙, 2006, 교수학적 내용지식(PCK) 및 그 표 상(PCKr)의 개념적 정의와 분석도구 개발: 예 비 과학교사의 ‘힘과 에너지’수업 사례를 중심 으로, 서울대학교 석사학위 논문.
- 이종원, 2000, 지리교사 전문성 향상을 위한 교육 과정 연구, 서울대학교 석사학위 논문.
- 이진향, 2002, 수업반성이 유치원 교사의 교수행 동과 반성수준에 미치는 영향, 유아교육연구, 22(3), 67–94.
- 이홍우(역), 1996, 민주주의와 교육, 교육과학사, 서울.
- 임찬빈·이화진, 2006, 수업 전문성 일반기준과 활용방안, 한국교육과정평가원 연구보고서, ORM 2006–24–1.
- 임청환, 2003, 초등교사의 과학 교과교육학지식의 발달이 과학 교수 실제와 교수 효능감에 미치는 영향, 한국지구과학회지, 24(4), 258–272.
- 정윤경, 2007, 반성적 교사교육에서 ‘반성’의 의미, 교육의 이론과 실천, 12(2), 165–188.
- 차경수·모경환, 2010, 사회과 교육, 동문사.
- 차정호·최원수·노태희, 2009, 교육실습기간에 예 비과학교사가 작성한 웹기반 반성저널의 분석, 과학교육연구지 33(1), 133–141.
- Artzt, A. F. and Armour-Thomas E., 2002, *Becoming a Reflective Mathematics Teacher: a guide for observation and self-assessment*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Bengtsson, Jan., 1995, What is reflection? on reflection in the teaching profession & teacher education, *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 1(1), 23–32.
- Cochran, K. F., DeRuiter, J. A., and King, R. A., 1993, Pedagogical content knowing: an integrative model for teacher preparation. *Journal of Teacher Education*, 44(4), 263–272.
- Fernandez-Balboa, J-M., and Stiehl J. 1995, The generic nature of pedagogical content knowledge among college professors. *Teaching & Teacher Education*, 11(3), 293–306.
- Gess-Newsome, 1999, Pedagogical content knowledge: an introduction and orientation. In J. Gess-Newsome, and N. G. Lederman (eds.), *Examining Pedagogical Content Knowledge*. Dordrecht: Kluwer.
- Grossman, P.L., 1990, *The Making of a Teacher: Teacher Knowledge and Teacher Education*. New York, Teachers College Press.
- Loughran, J. et al., 2000, Science cases in action: developing an understanding of science teachers' pedagogical content knowledge. *Paper Presented*

반성방법의 차이가 예비 지리교사의 수업전문지식에 미치는 영향

- at the Annual Meeting of the National Association for Research in Science Teaching.
- Pultorak, 1996, Following the development process of reflection in novice teachers: Three years of investigation. *Journal of Teacher Education*, 47(4), 283-291.
- Johnston, J. D., 2001, Using written reflection to identify preservice teachers' active instructional knowledge during mathematics mentoring. *Paper Presented at the Annual Meeting of the Mid-South Educational Research Association*, Little Rock, AR.
- Magnusson, S., et al., 1999, Nature, sources, and development of PCK. In J. Gess-Newsome, & N. G. Lederman (eds.), *Examining Pedagogical Content Knowledge*. Dordrecht: Kluwer.
- Marks, R., 1990, Pedagogical content knowledge: from a mathematical case to a modified conception. *Journal of Teacher Education*, 41(3), 3-11.
- Schön, D. A., 1983, *The Reflective Practitioner*. New York: Basic Books.
- Schön, D. A., 1987, *Educating the Reflective Practitioner*. San Francisco: Jossey-Bass.
- 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.
- Sommer, R. F., 1989, *Teaching Writing to Adults*. San Francison, Jossey-Bass.
- Sparks-Langer, G. M., Simmons, J. M., Pasch, M., Colton, A., & Starko, A., 1991, Reflective pedagogical thinking: how can we promote it and measure it? *Journal of Teacher Education*, 41(4), 23-32.

• 교신 : 오정준, 712-714, 경북 경산시 진량읍 대구대로 201 대구대학교 사범대학 지리교육과, (ohjj@daegu.ac.kr, 053-850-4153)

Correspondence : Oh, Jeongjoon, ohjj@daegu.ac.kr

(접수: 2011.6.23, 수정: 2011.7.21, 채택: 2011.8.25)