

대학교수의 수업성찰 실천을 위한 이론적 기초 탐구

금혜진
백석대학교 교수학습개발원

The basic theoretical research for a practice of university faculty member's teaching reflection

Hye-Jin Keum

Center for Teaching & Learning, Baekseok University

요 약 교수전문성 개발에 있어서 수업성찰이 중요함에도 불구하고 이에 대한 본격적인 연구가 없었다. 본 연구의 목적은 수업성찰의 이론적 토대가 되는 성찰의 개념, 절차 및 내용을 고찰하여 대학교수의 수업성찰 실천에 관한 시사점을 도출하는 것이다. 성찰의 개념은 Schön이 제시한 '행동 중 성찰'이며, 성찰의 절차와 내용은 Korthagen의 Core Reflection 모형을 통해 설명될 수 있다. Core Reflection 모형은 교수의 수행행동에 영향을 미치는 내면적 요인과 외현적 요인을 통합하도록 지원하며 교사 개인의 강점을 발전시키는 모형이다. 대학교수의 수업성찰 실천에 관한 시사점으로 첫째, 교수 개인은 수업 상황에서 지속적으로 자신의 행동을 관찰하고 성찰하면서 수업성찰 저널을 작성해야 한다. 둘째, 교수학습개발센터에서는 수업성찰의 내용과 절차에 관한 오리엔테이션 교육과 컨설팅을 제공해야 한다. 마지막으로 교수 개인의 성찰이 효과적이기 위해서 동료교수와의 수업나눔이 필요하다.

주제어 : 성찰, 교수, Core Reflection, 양파모형, 핵심자질

Abstract The purpose of this study is to draw implications about a practice of university faculty member's teaching reflection by considering the concept, process, and content of reflection as a theoretical basis of teaching reflection. The concept of reflection is based upon 'reflection-in-action' suggested by Schön, and the process and content of reflection is explained through Korthagen's Core Reflection model. The following three implications conclude: First, a faculty member should write a reflection journal by observing and reflecting consistently one's own behavior in a context of teaching. Second, the center for teaching and learning should provide an orientation and consultation about the content and process of teaching reflection. Finally, sharing lessons with the colleague faculty member is required to make an effective reflection for each faculty member.

Key Words : reflection, teaching, Core Reflection, Onion Model, Core Quality

* 이 논문은 2015학년도 백석대학교 대학연구비에 의하여 수행된 것임

Received 28 December 2015, Revised 29 January 2016
Accepted 20 February 2016, Published 28 February 2016
Corresponding Author: Hye Jin Keum
(Center for teaching and learning, Baekseok University)
Email: hjkeum@bu.ac.kr

© The Society of Digital Policy & Management. All rights reserved. This is an open-access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution Non-Commercial License (<http://creativecommons.org/licenses/by-nc/3.0>), which permits unrestricted non-commercial use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original work is properly cited.

ISSN: 1738-1916

1. 서론

최근 각 대학에서는 교육의 질을 제고하기 위해 다각도의 노력을 하고 있으며, 특히 대학교수의 교수(teaching) 전문성 향상을 위해 교수학습개발센터를 중심으로 다양한 프로그램을 지원하고 있다. 그러나, 전영미(2011)의 연구에 의하면 양적으로 증가하는 교수법 프로그램들의 가치와 효과는 그리 크지 않은 것으로 보고되고 있다[1]. Saroyan과 Amundsen(2004)의 연구에서도 기존의 교수법 워크샵들이 교수 활동에 대한 교수자의 관점을 변화시키지 못하였으며 그 결과 교육에서 배운 여러 전략과 기술이 실제 수업에 제대로 적용되지 않고 있음이 밝혀졌다[2]. 또한 8개 나라의 22개 대학에서 제공하는 대학 교수활동 지원 프로그램을 분석한 Gibbs와 Coffey(2004)의 연구에서도 대학 교수를 대상으로 한 교수법 훈련의 효과가 분명하지 않은 것으로 나타나고 있다[3].

다른 나라와 비교하여 대학의 교수활동 지원의 역사가 짧은 우리나라의 경우, 전영미(2011)의 연구를 제외하고는 교수법 프로그램의 효과성을 분석한 본격적인 연구가 없는 상황이다[1]. 전영미는 서울 및 지방 14개 대학에서 실시하는 교수활동 지원 프로그램들을 전통적 관점과 대안적 관점을 중심으로 분석하였다. 분석 결과, 전통적 관점에 바탕을 둔 프로그램들이 많은 것으로 나타났으며 수업의 전문성 향상을 위해서는 반성과 실천, 동료와의 상호작용, 자발성 및 실제 수업과의 관련성이 있는 대안적 관점을 보다 많이 고려한 프로그램이 필요함을 제안하였다[1].

전통적 관점의 교수법 워크샵은 수업의 전문성이 과학적 지식(scientific knowledge)을 실제에 적용함으로써 개발된다는 기술적 합리성(technical rationality) 패러다임에 기초를 두었다[4]. 기술적 합리성 패러다임의 관점에서는 교수들이 교수법에 대한 지식이 부족하거나 적용 기술이 부족하다고 인식하면 교수법 교육에 참가한다. 그러나 교육을 받은 후 교육내용을 실제 수업상황에 적용하는 과정에서 어려움과 한계에 부딪히고 의도한 만큼 교수법에 대한 개선이 이루어지지 않은 현실을 경험하게 된다. 이는 실제 수업상황은 불확실하고 불안정하며 특수하고 가치갈등이 복합적으로 일어나는 장(場)이기 때문에 배웠던 교수법을 수업 상황에 단순히 적용하는 것에 제한이 있기 때문이다[4].

이러한 기술적 합리성에 기초한 교수법 개발의 대안으로서 1980년대부터 ‘성찰’ 개념이 도입되기 시작했다. 많은 교사교육 프로그램에서 성찰적 능력을 향상시키는 방법과 그 효과에 관한 연구가 활발하게 발표되었다. 구체적으로, 교사성찰에 의해 교사와 학생간의 관계가 향상되었고 성찰적 수준이 높은 교사일수록 더 긍정적이고 건설적인 관계를 형성하였고 성찰은 학습 성과 향상에도 긍정적 영향을 미치고 있음이 밝혀졌다[5].

최근 들어, 우리나라의 경우에도 교사교육 분야에서 성찰관련 연구가 활발하게 이루어지고 있는 추세이며 대학에서도 수업성찰이 교수전문성 개발에 중요하다는 인식이 확산되면서 교수법연구회나 티칭포트폴리오와 같은 프로그램을 통해 수업성찰을 하도록 지원하고 있다. 그러나, 대학교육 현장에서 성찰이 중요하다는 것에는 동의가 이루어졌지만 성찰에 대한 명확한 개념정립이나 성찰의 내용과 절차에 대한 본격적인 논의나 연구가 없기 때문에 성찰적 접근으로 교수전문성을 개발하는 것에 한계가 있는 상황이다.

수업성찰을 통해 교수전문성 개발이 실천되기 위해서는 우선적으로 성찰의 개념, 절차, 내용이 이론적으로 정립되어야 한다. 이에 본 연구의 목적은 수업성찰의 이론적 토대가 되는 성찰의 개념, 절차 및 내용을 종합적으로 고찰하여 대학교수의 수업성찰 실천에 관한 시사점을 도출하는 것이다.

본 연구를 위해서 한국교육학술정보원(<http://www.niss.kr>)의 데이터베이스를 통해서 ‘성찰’, ‘reflection’, ‘수업성찰’, ‘교수성찰’, ‘teaching reflection’, ‘faculty reflection’의 단어가 주제어(key word)로 된 1990년대 이후의 학위논문, 학술지 논문 및 도서를 검색하여 자료를 조사하였다. 문헌연구 결과, 성찰 개념에 대한 제안은 Dewey에서 시작하여 Schön을 통해 본격화되었으며 구조화된 수업성찰의 절차와 내용은 네델란드 교육학자인 Korthagen의 연구를 토대로 지속적으로 발전하여 유럽과 미국을 중심으로 교사교육 현장에 활용되고 있음을 확인할 수 있었다. 본 논문에서는 교수전문성 개발을 위한 ‘성찰 개념’은 Schön의 이론을 중심으로 고찰하였고 ‘성찰 절차와 내용’과 관련해서는 Korthagen이 개발한 성찰모형과 관련된 선행연구를 살펴보았다. 이러한 고찰을 통해 대학교수의 수업성찰 실천에 대한 시사점을 도출하였다.

2. 성찰의 개념

‘성찰’이라는 용어는 매우 다양한 방식으로 개념화되고 있으며[6] 주로 Dewey의 성찰적 사고에서 기원한 성찰과 Schön의 성찰적 실천을 강조한 전문가의 자질로서의 성찰로 구분된다[7,8]. Dewey(1933)는 성찰적 사고란 ‘어떤 신념이나 가정된 형태의 지식과 그것이 이끄는 더 나은 결론을 지지하는 토대의 관점에서 그 신념 또는 가정된 지식의 형식을 적극적으로 지속적이며 신중하게 고려하는 것’이고 주장하였다[9].

Dewey이후 성찰의 개념을 현대적인 의미에서 접근하고자 하는 연구자는 Schön(1983)이다[4]. Schön(1983)은 그의 저서 “반성적 실천가: 전문가가 어떻게 행동 중 사고하는가(The reflective practitioner: How professionals think in action)”에서 교사의 전문성은 배운 이론을 그대로 적용하는데서 개발되는 것이 아니라 수업에서 행동하는 중에 자신의 행동을 관찰하고 성찰함으로써 발달시킬 수 있다는 점을 강조하였다[4]. Schön의 성찰론이 소개된 이후 성찰은 교수 또는 수업의 전문성을 이해하고 개발하기 위한 핵심 개념으로 주목받게 되었다[7].

Schön(1983)은 성찰을 ‘행동 중 성찰(reflection-in-action)’과 ‘행동 후 성찰(reflection-on-action)’의 두 가지 유형으로 구분하였다. ‘행동 중 성찰’은 행동하는 가운데 성찰하는 것이고 ‘행동 후 성찰’은 일련의 행동을 마친 후 성찰하는 것이다. 실천가의 행동이 예상치 않은 결과를 가져올 때 실천가는 놀라게 되고 이러한 놀람은 성찰을 이끈다. 실천가는 놀람의 경험을 가져 온 행동 기저의 실천적 지식을 표면화하고 이를 비판적으로 고찰하여 자신의 새로운 실천적 지식을 구성한다. 실천가는 새로운 잠정적 앎을 실천에 옮겨 행동을 통해 잠정적 앎을 검증한다. 이 실천 행동이 예상된 결과를 가져오면 새로운 잠정적 앎을 실천행동을 통해 검증된 새로운 실천적 지식이 된다. 그러나 이 실천 행동이 예상하지 못한 결과를 가져오면 실천가는 ‘행동 중 성찰’의 초기 과정으로 다시 되돌아가게 된다. 이와 같은 과정에서 일어나는 성찰과 행동의 상호작용은 전문적 실천가의 실천적 지식이 어떻게 형성되고 발달하는가를 설명하고 있다[4,8].

‘행동 중 성찰’과 비교하여 ‘행동 후 성찰’은 앎을 표면화하고 비판하고 재구성하는 것에 멈춘 상태를 의미한다. 비판을 토대로 한 새로운 문제제기 및 실천이 뒤따르지

않는 것이다. 즉, ‘행동 중 성찰’과 ‘행동 후 성찰’의 주요 차이는 대안을 실천에 옮기느냐 혹은 옮기지 않느냐의 차이에 있다. 전문성의 발달은 주로 대안을 실천에 옮기는 ‘행동 중 성찰(reflection-in-action)’을 통해 형성되는 것으로서 성찰을 통해 자신의 행동을 개선시킬 수 있는 새로운 통찰이 개발되고 그 결과 새로운 행동을 하게 되는 상호작용의 관계에서 이루어진다고 할 수 있다.

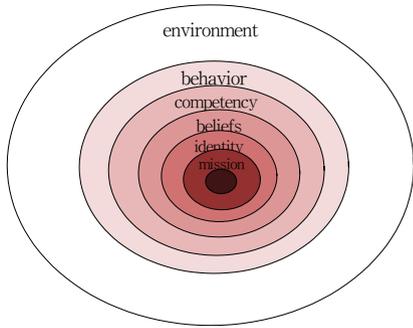
3. 성찰의 내용과 절차

Schön이 구분한 ‘행동 중 성찰’에서는 실제적인 상황에서 성찰이 어떠한 과정을 거쳐 일어나야 하는가에 대해서는 구체적인 제시가 없다. 보다 심도 깊은 학습(deep learning)과 전문가로서 필요한 지속적인 성장능력(growth competency)을 개발하기 위해서는 구조화된 성찰절차를 제시해줄 필요가 있다[10]. 이에 대해 Korthagen(2001)은 교사들을 위한 체계적인 성찰절차로서 ALACT(Action-Looking back on the action-Awareness of essential aspects-Creating alternative methods of action-Trial) 모형을 개발하였다[6]. 이 모형은 전 세계적으로 교사교육에 많이 활용되고 있으며 특히 네델란드에서는 대부분의 교사교육과 간호학 등 전문가 개발 프로그램에 활발하게 활용되고 있다[10].

그러나, 성찰절차 모형으로는 수업상황의 문제를 근본적으로 변화시키기에 한계가 있음을 인식한 Korthagen과 Vasalos는 2005년도에 성찰의 내용을 더하여 Core Reflection 모형을 새롭게 개발하였다[11]. Core Reflection 모형은 성찰의 절차와 내용을 결합한 모형이라고 할 수 있다. 본 논문에서는 성찰의 내용과 관련한 중요한 개념인 양파모형(Onion Model)과 핵심자질(Core Quality)의 개념을 다룬 후 성찰의 내용과 절차가 통합된 Core Reflection 모형을 고찰하였다.

3.1 양파모형(Onion Model)

Korthagen과 Vasalos(2005)는 신경언어(Neurolinguistic) 프로그래밍의 모델을 기초로 교사 수행방식에 영향을 미치는 요인들을 [Fig. 1]과 같이 6개 층의 양파모형(Onion Model)으로 제시하였다[11].



[Fig. 1] Onion Model

양과모형은 전문적 행동은 인간 내면의 깊은 층과 연계되었을 때 더 근본적으로 변화되고 개발될 수 있다는 믿음에서 출발한다[10]. 교사의 내면과 행동간의 일관성을 강조한 미국의 대표적 교육사상가인 Palmer(1998)도 교사의 내면과 정체성이 확립되어야 진정한 가르침의 행위를 할 수 있음을 강조하였다[12]. Miller(2000)도 교사로서 자신의 정신(soul)을 잘 보살필수록 가르치는 일은 활력이 넘치고 새로워 질 것이라고 하였다[13]. 즉 교사의 행동과 능력이 변화되기 위해서는 우선적으로 교사의 내적 자질이 변화되어야 함을 강조한다. 교사의 내면적 영역에 대해서 특별한 관심을 기울이지 않는 기존의 교수법 관점과는 차별화된 접근이라고 할 수 있다. 양과모형의 6개층을 설명하면 다음과 같다[11].

- ① 환경(environment): 교사를 둘러싼 학생, 교실환경, 교육내용, 학교문화 등의 상황요인
- ② 행동(behavior): 환경에 대응한 교사의 행동
- ③ 능력(competency): 교사의 행동에 필요한 능력
- ④ 믿음(beliefs): 환경에 대해 가정하고 있는 신념
- ⑤ 정체성(identity): 교사상에 대해 기대하는 인식
- ⑥ 사명(mission): 교사로서 소명(calling)의식

6개층 중 정체성(identity)과 사명(mission)은 내면적인 영역으로서 정체성이 자아개념과 관련된 것이라면 사명은 사회안에서 교사로서의 존재 의미와 영향력에 대한 자각이며 영적인 부문의 소명감으로도 이해될 수 있다. 양과모형을 통해 교사의 행동이 변화되기 위해서는 내면적인 영역에 대한 성찰과 변화가 우선되어야 함을 강조하고 있다.

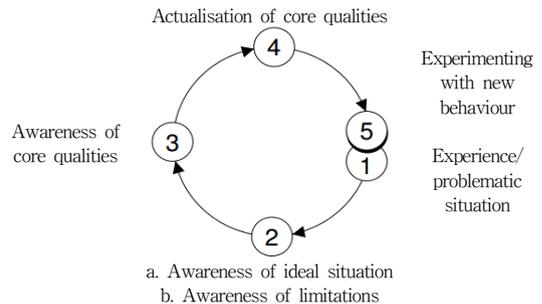
3.2 핵심 자질(Core Quality)

일반적으로 교육현장에서는 부족한 점을 집중적으로 개선하는 ‘결핍모델(deficiency model)’ 중심으로 교육을 실시한다. Seligman과 Csikszentmihalyi(2000)는 결핍모델 중심의 심리학 연구들이 인간의 행복을 증가시키는데 효과적이지 못하였음을 밝혀냈다[14]. Fredrickson(2002)의 연구에서도 약점을 개선하는데 집중하면 창의성이 떨어지고 긍정적인 면에 초점을 맞추면 더 개방적이고 창의적이며 동기부여가 되어 더 효과적으로 사람의 행동이 변화하는 것으로 나타났다[15]. 이와 같은 연구를 기반으로 Seligman은 성장을 위한 기본적 토대로서 사람의 강점을 강조하는 ‘긍정 심리학(positive psychology)’이라는 새로운 이론을 만들었다[14].

기존의 ALACT 모형은 결핍모델에 근거해 수업성찰을 문제점 분석에서부터 시작하였다. 그러나 Core Reflection 모형은 교사의 문제점보다는 강점에 중점을 두고 이를 잘 발휘할 수 있도록 지원하는 특징이 있다. 구체적으로 Core Reflection 모형에서는 강점과 유사한 개념으로서 ‘핵심자질’(Core Quality)이라는 용어를 사용하고 있다[16]. ‘핵심자질’은 학교생활뿐 아니라 삶의 전반에 영향을 미치며 다양한 분야에 전이가 가능한 가치(high transfer value)로서 교사 또는 교수의 핵심자질에는 공감, 연민, 사랑, 융통성 등이 있다[10].

3.3 Core Reflection의 절차

Core Reflection 모형은 구조화된 성찰절차 모형인 동시에 교사의 수행행동에 영향을 미치는 내외적 영향요인의 모든 수준을 통합하도록 지원하고 있다. 또한 교사의 개인적 강점에 기반을 두고 전문가로서 성장이 가능하도록 하는 모형이다. Core Reflection 모형은 [Fig. 2]와 같으며 구체적인 수업성찰의 절차를 설명하면 다음과 같다[8].



[Fig. 2] Core Reflection Model

□ 1단계: 문제 상황 경험

이 단계는 문제 상황을 경험하는 단계이다. 구체적으로 수업을 한 후, 수업 중에 가장 놀랐던 때는 언제이고 가장 곤혹스러웠던 때는 언제인가를 떠올리면서 문제 상황을 자각하는 것이다.

□ 2단계: 이상적 상황 및 제한점 인식

교사로서 원래 원했던 수업상황은 어떤 상황이었고, 실제 수업은 어떻게 진행되었고, 원했던 수업이 진행되기 위해서는 현재 어떤 제한점이 있는지에 대해 인식하는 단계이다. 이 때 중요한 것은 문제의 원인을 외부로 돌리지 않도록 하되 양과모형을 활용해 보다 근원적인 관점에서 이상적 상황뿐만 아니라 제한점을 생각하도록 해야한다. 양과모형에 근거해 다음과 같은 질문을 할 수 있다.

- 이상적 상황을 달성하는데 있어서 나의 행동에는 어떤 제한점이 있는가?
- 이상적 상황을 달성하는데 있어서 나의 능력에는 어떤 제한점이 있는가?
- 이상적 상황을 달성하는데 있어서 나의 믿음에는 어떤 제한점이 있는가?

이러한 질문에 답을 하다보면 행동, 능력 및 믿음의 토대가 되는 자신의 정체성과 사명에 대한 질문으로 이어지면서 3단계인 핵심 자질의 자각 단계로 넘어가게 된다.

□ 3단계: 핵심 자질에 대한 자각

내가 생각할 수 있는 모든 상황을 고려할 때 실제적으로 나는 어떤 정체성을 추구하는 교사가 되고 싶은지, 또 될 수 있는지를 생각하고 이러한 정체성의 기준에 비추어 현재 자신의 행위가 역행하고 있는지 혹은 일치하고 있는지를 분석한다.

□ 4단계: 핵심 자질의 실현 방법 모색

여기서 중요한 것은 내적 자질에 대한 자각을 통해 외적인 행동을 변화시키도록 하는 것이다. 교사 본인이 변화하고자 하는 의욕을 갖도록 하기 위해서는 인지적인 측면의 대안뿐만 아니라 정서적인 측면을 고려한 대안이 필요하다.

□ 5단계: 새로운 행동의 경험

4단계에서 모색한 핵심 자질의 실현 대안을 실천하는 것이다. 실천 후 다시 1단계인 문제의 인식 단계로 넘어가며 순차적으로 성찰의 단계를 진행하게 된다.

4. 요약 및 시사점

이상으로 성찰의 개념, 내용 및 절차를 전반적으로 고찰하였다. 수업전문성측면에서 성찰의 개념은 Schön이 제시한 ‘행동 중 성찰(reflection-in-action)’로서 성찰을 통해 자신의 행동을 개선시킬 수 있는 새로운 통찰이 개발되고 그 결과 새로운 행동을 하게 되는 성찰과 행동의 상호작용의 관계로 설명할 수 있다. 성찰의 절차와 내용은 Korthagen의 Core Reflection 모형을 통해 설명될 수 있는 바, Core Reflection 모형은 구조화된 성찰 절차모형인 동시에 교사의 수행행동에 영향을 미치는 내면적 요인과 외현적 요인의 모든 수준을 통합하도록 지원하고 있다. 기존의 수업성찰에 대한 강조점은 교수의 행동(behavior)이나 능력(competency) 등 외현적인 것에 관심이 기울인 것에 비교해 Core Reflection 모형은 교수의 정체성과 사명과 같은 내면적인 요인들이 교수 전문성에 대한 보다 근본적인 영향요인임을 강조하고 있다. 또한 교수의 약점과 문제점 위주의 성찰보다는 강점과 핵심자질을 우선적으로 성찰하는 것이 교수전문성 개발에 효과적임을 제시하고 있다. 이를 기초로 대학교수가 수업성찰을 효과적으로 실천할 수 있는 방안에 관한 시사점을 제시하면 다음과 같다.

첫째, 수업전문성 개발을 위한 성찰은 ‘행동 중 성찰’과 관련되는 바, 교수 개인은 수업 상황에서 지속적으로 자신의 행동을 관찰하고 성찰해야 한다. Schön(1983)도 자신의 실천과 관련된 실제적인 문제 상황에 노출되어 끊임없이 성찰을 통해 해결책을 모색하고 적용하는 일에 참여하는 것이 중요하다고 강조하였다[4]. 이에 대한 실천방안으로서 수업과정에서 느꼈던 문제의식과 해결책 모색에 대한 성찰내용을 수업직후 지속적으로 수업성찰 저널을 작성함으로써 수업성찰을 습관화하는 것이 중요하다[19]. 이 때 교수학습개발센터는 기존의 티칭포트폴리오에 수업성찰 저널노트란을 별도로 구성해서 각 교수들이 수업직후 티칭포트폴리오에서 자신의 수업성찰의

내용을 기록하고 차후 수업을 계획할 수 있도록 지원하도록 해야 한다.

둘째, 교수학습개발센터에서는 수업성찰의 내용과 절차에 대한 오리엔테이션 교육과 컨설팅을 제공해주어야 한다. 대부분의 교수들이 성찰의 중요성에 대해 인식하고 있더라도 수업성찰의 체계적인 절차와 내용에 대해서는 매우 모호한 이해를 가지고 있는 것이 현실이다. 이에 Core Reflection 모형을 중심으로 수업성찰의 내용과 절차에 관한 교육프로그램을 개발하여 실시해야 할 것이다. 특히, 수업성찰 관련교육과 컨설팅에서는 교수의 수업전문성과 관련된 영향요인으로 능력(competency) 이전에 교수의 정체성(identity)과 사명(mission) 정립에 중점을 두어야 하며 교수의 약점을 발견하고 이를 보정하는 접근보다는 교수의 핵심 자질(core quality)을 도출하고 이를 강화시키는 방향에 강조점을 두어야 할 것이다. 또한 수업성찰 관련교육은 교수의 강의가 진행되는 학기중에 진행되어야 성찰의 결과로서 새로운 대안이 실제 수업상황에 적용될 수 있다.

마지막으로 수업성찰의 실천방안으로서 동료교수와 의 '수업나눔'이 필요하다. 수업을 변화시키는 것은 결국 수업을 하는 교수 자신이고, 동료와의 '수업나눔'은 이러한 개인의 수업성찰을 더 효과적으로 할 수 있는 방법이면서 수업에 대한 두려움을 나누고 격려할 수 있는 공간이기 때문이다. 특히 Core Reflection의 모형에 근간한 성찰의 내용은 교사 개인의 정체성과 사명의식 등 내면적이고 사적인 내용을 자유롭게 이야기할 수 있는 분위기가 중요한 바, 이를 위해서는 외부전문가나 선임 교수보다는 마음이 맞는 친구 같은 동료교수와의 상호작용이 가능한 모임을 조성할 필요가 있다. 일반적으로 자기 수업에 대해 단점을 지적하면 안전하지 못하다는 생각으로 방어기제가 작동되어 자신의 수업 상황을 허심탄회하게 나누지 않게 된다. 따라서 '수업나눔'에서는 해결책을 제시하거나 판단하여 지적하는 것이 아니라 교수 스스로 성찰과정을 통해 나오는 자기고백을 경청하고 스스로 해결책을 세울 수 있도록 격려해 주도록 해야 한다. 이 때 교수학습개발센터는 강제적으로 '수업동료'를 맺게 하기 보다는 교수들이 자발적으로 '수업동료'를 만나서 수업에 대해서 이야기하고 성찰할 수 있는 자율적인 문화를 조성해주어야 한다.

ACKNOWLEDGMENTS

This work was supported by the Baekseok University research funds.

REFERENCES

- [1] Youngmee, Jeon, "Current situation and some suggestions on teaching development programs in higher education, The journal of yeolin education," Vol. 19, No. 2, pp. 141-167, 2011.
- [2] Saroyan, A. and Amundsen, C.(eds), "Rethinking teaching in higher education: from a course design workshop to a faculty development framework, Sterling, Virginia: Stylus Publishing, LLC,"2004.
- [3] Gibbs, G. and Coffey, M, "The impact of training of university teachers on their teaching skill, their approach to teaching and the approach to learning of their students, Active learning in higher education," Vol. 5, No. 1, pp. 87-100, 2004.
- [4] Schön, D. A. "The reflective practitioner: how professionals think in action, New York: Basic Books,"1983.
- [5] Wubbels, T., & Korthagen, F.A.J."The effects of a pre-service teacher education program for the preparation of reflective teachers, Journal of Education for Teaching,"Vol.16, No. 1, pp. 29-43, 1990.
- [6] Korthagen, F., Kessels, J., Koster, B., Lagerwerf, B. & Wubbels, T."Linking practice and theory. NJ: LEA,"2001.
- [7] Kyoung-hye, Seo, "Reflection and practice: on the professional development, The journal of curriculum studies,"Vol. 23, No. 2, pp. 285-310, 2005.
- [8] Duk Joo, Cho, "A study on the development of educational program for pre-service teachers based on reflective thinking, The journal of Korean teacher education,"Vol. 26, No. 2, pp. 411-436, 2009.
- [9] Dewey, J.,"How we think: a restatement of the relation of reflective thinking to the educative process, Boston: D. C. Heath,"1933.

- [10] Korthagen, F. & Vasalos A, "From reflection to presence and mindfulness, EARLI Conference, Amsterdam, August,"2009.
- [11] Korthagen, F. & Vasalos A, "Levels in reflection: core reflection as a means to enhance professional growth. Teacher and Teaching: Theory and Practice," Vol. 11, No. 1, pp. 47-71, 2005.
- [12] Palmer, P.J."The courage to teach, San Francisco: Jossey-Bass,"1998.
- [13] Miller, J. P."Education and the soul: toward a spiritual curriculum. Albany, NY: State University of New York Press,"2000.
- [14] Seligman, M.E.P., & Csikszentmihalyi, M, "Positive psychology: An introduction. American sychologist," Vol. 55, No.1, pp. 5- 14, 2000.
- [15] Fredrickson, B. L."Positive emotions. In: C.R. Snyder & S. J. Lopez (eds.), Handbook of positive psychology, pp. 120- 134, Oxford: Oxford University Press,"2002.
- [16] Ofman, D. "Core qualities: a gateway to human resources, Schiedam: Scriptum,"2000.
- [17] Youngeun Kim, Hyun-Jung Lee, "A study on undergraduate students' self-growth experiences in a counseling skills training course", Journal of the Korea Convergence Society, Vol. 6, No. 5, pp. 315-328, 2015.
- [18] Gab-Sang Ryu, "Development of Educational Model for ICT-based Convergence Expert", Journal of the Korea Convergence Society, Vol. 6, No. 6, pp. 75-80, 2015.
- [19] Su-Young Lee, Mi-Sun Youn, Youngeun Kim, "A Study on Counselor's Professional Development Experiences of Undergraduate Students Through Reflective Journal Writing", Journal of the Korea Convergence Society, Vol. 6, No. 6, pp. 43-56, 2015.

금 혜 진(Keum, Hye Jin)



- 1991년 2월 : 이화여자대학교 교육 공학과(학사)
- 1993년 2월 : 이화여자대학교 문헌 정보학과(석사)
- 2005년 8월 : 이화여자대학교 교육 공학과(교육공학박사)
- 20015년 3월 ~ 현재 : 백석대학교 사범학부 교수

· 관심분야 : 프로젝트 학습, 수업성찰

· E-Mail : hjkeum@bu.ac.kr