

그룹기반 수업 컨설팅이 초등예비교사의 영어 수업 역량에 미치는 영향

김인옥
(춘천교육대학교)

Kim, In-Ok. (2013). The effects of group-based consultations on pre-service primary school teachers' English teaching competence. *English Teaching*, 68(2), 131-151.

The aim of this study was to investigate the effects of group-based consultations on pre-service primary school teachers' English teaching competence. Twenty nine pre-service teachers in groups of four or five received two rounds of consultations on their micro-teaching demonstrations from two native English instructors. The consultation procedure was three steps: preparation, micro-teaching observation and feedback. The self-evaluation checklists and micro-teaching evaluations were analyzed quantitatively to find how much improvement between the first and second micro-teaching had been made. The results indicated that consultations helped the pre-service teachers to improve their English teaching competence in general. The comments written by the consultants and the pre-service teachers about their micro-teaching observations were examined qualitatively. The results showed that consultations enabled the pre-service teachers to realize the strengths and weaknesses in their teaching behavior. Also, the observation of peer teaching and group discussion helped them to gain useful teaching skills and insights on what a good English lesson should be like.

Key words: 영어수업 컨설팅(English teaching consultations), 그룹기반 컨설팅(group-based consultations), 영어수업 역량(English teaching competence), 초등예비교사(pre-service primary school teachers)

1. 서론

수업장학과 수업컨설팅은 주로 현장 교사들에게 적용되는 것으로 수업의 질 개선을 위한 일련의 행위이다. 수업장학과 수업컨설팅의 중요한 차이 중 하나는 자발성으로, 학교나 교육청이 상급 위치에서 주도하는 타율적인 활동이 수업장학이라고 한다면 수업컨설팅은 의뢰인인 교사가 주체가 되어 스스

로의 필요에 대한 도움을 요청하는 자발적인 활동이라고 볼 수 있다(김혜련, 부경순, 2007). 이러한 특성으로 인해 최근 수업컨설팅이 점차 확대되어 이루어지고 있다. 본 연구는 그룹기반 수업컨설팅이 초등예비교사들의 영어수업 역량을 어느 정도 향상시킬 수 있는지를 알아보고자 하였다. 초등예비교사들의 영어수업 역량을 향상시키는 도구로 수업컨설팅을 적용하고자 한 이유는 크게 두 가지이다. 첫째, 수업컨설팅은 자신의 영어수업 역량에서 부족한 부분을 인지하고 이에 대해 집중적인 도움을 받기에 유용한 과정이라는 점이다. 수업컨설팅에서는 교사(혹은 예비교사)가 객관적인 평가척도나 면담을 통해 자신의 문제를 진단하는 과정이 우선 실시 된다. 이러한 자기인식의 과정은 영어수업 역량 강화를 위해 중요한 시작점이라고 할 수 있다. 두 번째 이유는 영어 수업은 교과내용을 지도하는 것 이외에 수업진행을 영어로 해야 한다는 언어적인 요구로 인해 다른 교과에 비해 교사들의 수업능력 편차가 더 클 수 있다는 것이다. 초등 교사를 대상으로 한 설문조사 결과 영어수업을 하는데 가장 어려운 요소는 영어를 사용하여 가르쳐야 하는 점과 활동 위주의 교과서 내용을 어떻게 효율적으로 가르치느냐의 문제로 나타났다(진경애, 김명숙, 이완기, 2002). 또한 정경애, 최희경(2011)의 연구에서도 교육실습생들은 타 교과 수업에 비해 영어수업에 많은 부담을 가지고 있었고, 특히 초등학생 수준에 맞는 교실영어 사용에 어려움을 느끼고 있는 것으로 보고되었다.

초등예비교사가 양질의 영어수업 역량을 갖추는 것의 중요성은 우리나라가 EFL(English as a Foreign Language) 학습 환경이라는 면에서 부각된다. 교사가 충분한 영어수업 역량을 지닐 때 학습자는 공교육 과정을 통해 목표수준의 영어 능력을 갖추 수 있게 될 것이다. 이러한 필요성을 충족시키기 위한 정책의 일환으로 초등교사 임용후보자 선정경쟁시험에서는 제2차 시험에서 영어면접과 영어교과 수업 실연을 필수로 하고 있다. 2012년의 시험을 보면 실행방식에는 각 도별로 약간의 차이가 있으나 대부분 10-15분간의 준비시간이 주어지고 10분간 모의수업 실연을 해야 한다(강원도교육청 외, 2012). 본 연구는 제2차 시험을 준비하는 한 교육대학교 4학년생들을 대상으로 그룹기반 수업컨설팅을 과정을 적용한 후 이것이 예비교사들의 영어수업 역량에 어떤 영향을 주는지를 양적·질적인 분석을 통해 알아보고자 하였다.

2. 이론적 배경

2.1. 초등영어 교사교육과 교육실습

제2언어 교사교육 프로그램은 일반적으로 두 가지 요소로 구성되는데 첫째는 언어학이나 언어학습이론을 기초로 하는 지식기반적인 것이고 두 번째는 언어교수 방법이나 수업실습의 기회와 같은 실제적인 요소이다(Richards, -

1990). Richards는 교사교육 프로그램을 미시적 접근(micro approach)과 거시적 접근(macro approach)으로 나누었다. 미시적 접근은 분석적 접근이라고 볼 수 있는데 이는 직접 관찰할 수 있는 특징들을 중심으로 수업을 분석하는 것이다. 또한 거시적 접근은 총체적 접근으로서 교사, 학습자, 과업(task)간의 상호작용이 학습에 어떻게 영향을 미치는지를 이해하기 위해 교실내의 전체적인 교수/학습 환경을 검토하는 것이다. 이러한 검토를 통해 교사의 창의성, 판단력, 적응력 등을 개발하는 것을 목표로 한다.

우리나라 교육대학교 교육과정에서 수업실습 학점이 차지하는 비중과 교육과정 운영을 고려해볼 때, 교사교육은 지식기반적인 요소와 실제적인 요소를 병행하고 있으나 지식기반적인 요소의 비중이 더 크며, 거시적 접근 보다는 미시적 접근으로 이루어지는 경우가 많다고 볼 수 있다. 영어교과와 경우 언어습득이론과 지도 법, 교수기술에 대해 학습하고 강좌 내에서 이루어지는 모의수업과 초등학교에서 실시되는 수업실습을 통해 전문지식과 교수능력을 갖추도록 하고 있다. 여기서 수업실습은 예비교사들이 실제적인 교수기술과 수업운영 능력을 익힐 수 있는 매우 중요한 과정이라고 할 수 있다. 그러나 수업실습 과정 동안 자신이 담당할 학년의 교과목을 최대한 다양하게 가르쳐야 하는 초등예비교사 수업실습의 특성상 실제로 영어수업을 실행해보는 시간은 많지 않다. 특히 영어교과의 경우 초등 3학년부터 학습되기 때문에 저학년을 담당하는 실습생은 영어수업을 직접 실행해 볼 기회를 갖지 못하게 된다. 정경애, 최희경(2011)은 한 교육대학교 4학년 868명의 수업실습생을 대상으로 한 조사연구에서 약 반 정도의 실습생만이 영어수업을 해보는 기회를 가졌고 1/4에 해당하는 실습생은 영어수업 참관의 기회도 갖지 못한 것으로 보고하였다. 또한 이 연구에서 대다수의 실습생들은 현행 수업실습 프로그램이 영어수업 관련 기회와 체계적인 지도의 부족으로 인해 초등영어 교사양성에는 효과적으로 기여하지 못하는 것으로 인식하였다.

우리나라에서 초등교원 자격을 획득하기 위해 요구되는 교육실습 비중은 다른 나라의 그것과 비교해도 적은 수준이다. 핀란드, 영국, 독일의 초등교사 양성 교육과정을 검토한 김정실(2012)은 이들 나라의 교육과정에는 교육실습의 비중이 가장 크며 이론과 현장의 연계를 강화하였다는 분석을 하였다. 핀란드의 경우 총 26학점에 해당하는 4회의 교육실습을 하고 독일의 경우 4년간의 대학교육과정을 마친 후 초등학교에서 2년간의 연수 및 예비근무를 하게 된다. 영국의 초등교사 양성과정에서 교육실습은 30-50%를 차지하고 있다. 교육실습의 중요성에 대한 인식과 확대의 요구에도 불구하고 여러 가지 교육환경적인 제약으로 인해 충분한 교육실습이 이루어지지 않고 있는 것이 우리나라 초등교사 양성과정의 현실이다. 이러한 문제를 해결하는 데 도움이 될 수 있는 하나의 방안이 다음에 살펴볼 수업컨설팅이다.

2.2. 영어수업 컨설팅

김혜련, 부경순(2007)은 영어과 수업 컨설팅을 “교사가 영어수업과 관련하여 직면하게 되는 여러 가지 문제들을 교사의 자발적인 요청에 따라 전문가가 확인, 분석하고 해결책을 모색해 보거나 도움을 제공하는 활동”이라고 정의하였다(p. 35). 수업컨설팅은 수업장학, 멘토링과 근본적으로 유사한 면이 있으나 그 시작이 타율적이 아니라 자발적이라는 면에서 수업장학과 구별되고, 대상이 주로 초임교사가 아니라 광범위한 현직교사라는 면에서 멘토링과 구별될 수 있다. 이러한 특징으로 인해 영어 수업컨설팅은 2005년 이후 활성화 되었으며 교사들의 만족도가 높게 나타나고 있다(김혜련, 박약우, 2010).

수업컨설팅의 여섯 가지 기본 원리는 자발성, 전문성, 독립성, 자문성, 일시성, 교육성이다(변영계, 김경현, 2005; 진동섭, 김도기, 2005; 진동섭 외, 2009). 자발성은 의뢰인(교사)이 교수·학습과 관련된 자신의 문제를 인식하고 이를 해결하기 위해 자발적으로 컨설팅을 요청함을 의미하고 전문성은 수업 컨설팅이 문제를 해결하는데 도움을 줄 수 있는 전문성을 갖춘 컨설턴트에 의해 이루어져야 함을 뜻한다. 독립성은 컨설턴트와 의뢰인이 상·하급의 관계가 아닌 평등한 관계이어야 한다는 것이며 자문성의 원리는 컨설턴트가 의뢰인을 대신하여 교육을 담당하는 것이 아님을 의미한다. 일시성의 원리는 컨설턴트와 의뢰인의 관계가 특정 문제 해결을 위해 일시적인 것임을, 마지막으로 교육성의 원리는 컨설팅 과정이 의뢰인 스스로 새로운 교수 방법, 사례를 학습하는 기회가 되어야 함을 뜻한다.

수업컨설팅 절차에는 김혜련과 부경순(2007)이 선행 모형에서 공통적으로 추출한 “착수, 문제 진단, 실행계획수립, 실행, 평가”의 과정이 있다. 이외에도 Randall과 Thornton(2001)이 제안한 3단계 절차(관찰 전 협의, 수업, 피드백)가 있는데 이 절차는 현장교사들을 위한 임상적 지도(clinical supervision)에 널리 활용되는 과정이다. 임상적 지도는 수업컨설팅과 유사한 개념으로 Gaies와 Bowers(1990)가 제안하였다. 이는 현직교사들을 대상으로 교실수업의 직접적인 관찰을 기초로 한 지속적인 교사교육의 과정이라고 할 수 있다. 임상적 지도는 관찰 전, 관찰, 관찰 후의 과정으로 나뉘는데 관찰 전에는 교사와 지도자간 구체적인 목표가 논의되고 관찰하게 될 수업환경에 대해 논의한다. 관찰 후에는 실행된 수업의 장·단점이 논의되고 이를 더욱 향상시키기 위한 분석과 토론이 이루어진다. 진동섭 외(2009)는 수업컨설팅의 구성요소를 제시하였는데 여기에는 컨설티(교사, 학교, 관련자), 컨설턴트(교사, 동료교사, 장학관, 교수, 기타전문가), 컨설팅 매니저(교사, 학교 등)가 포함된다. 컨설팅 매니저는 컨설티와 컨설턴트를 연결해주고 계획하며 필요 시 컨설팅 과정에 관여할 수 있다.

수업컨설팅 관련연구는 다양하게 이루어져왔다. 스토리텔링을 중심으로 컨설팅을 한 결과 초임교사들의 수업 전문성이 개선되었음을 보고한 연구(장경

숙, 한은미, 2007), 초등영어 수업 컨설팅 모형을 제시한 후 이 모형의 현장 적용 사례를 보고한 연구(김혜련, 부경순, 2007), 초등영어 수업컨설팅의 실태를 분석한 연구(이윤, 2008) 등이 있다. 초등예비교사(3명)를 대상으로 한 컨설팅 적용 연구는 김혜련, 박약우(2010)의 연구가 유일하였는데 본 연구에서는 이 대상을 좀 더 확대(예비교사 29명)하여 그룹기반 컨설팅을 실시한 것이 특징이라고 볼 수 있다.

2.3. 반성적 교수와 의식고취

초등교사로서의 전문성과 영어수업 역량을 향상시키기 위해서는 교수기술을 습득하는 것과 대등하게 중요한 것이 자신의 수업을 되돌아보고 수업의 장·단점을 인식하여 스스로 필요한 개선을 해나가는 반성적 혹은 비판적 사고력이라고 볼 수 있다. 이러한 사고력을 강조하는 교사교육 관련 개념이 반성적 교수(reflective teaching)인데 이는 Cruickshank에 의해 널리 알려지게 되었다(Bartlett, 1990). Cruickshank와 Applegate(1981)은 반성적 교수의 정의를 교실 수업에서 일어난 일에 대해 생각해보고 목표를 달성하는 대안적인 수단을 찾아보는 것이라고 하였다. 또한 이 과정은 교육실습생이 자신의 수업을 사려 깊고, 분석적이고, 객관적으로 보게 하는 기회를 준다고 하였다. Ur(1996)는 이러한 반성적 교수의 개념을 좀 더 확장시켰는데 이전의 개념이 교사의 직접적인 체험에 중점을 두었다면 Ur는 전문가, 동료 등 외부의 입력 역시 전문성 향상에 중요한 역할을 한다고 주장하였다. 즉, 자신의 직접적인 교수 경험과 이에 대한 반성과 더불어 다른 사람의 수업을 통한 간접 경험, 반성적 관찰이 통합적으로 이루어질 때 더 효과적이라고 주장하며 이를 강화된 반성적 교수 모형(enriched reflective teaching model)이라고 불렀다.

교사교육에 있어 반성적 교수와 근본적으로 유사한 특징을 가지며 좀 더 세분화 된 개념이 의식고취(awareness-raising)라고 할 수 있다. Ellis(1990)는 교사교육의 실재를 크게 경험적인(experiential) 것과 의식고취로 나누었다. 여기서 경험적인 것은 교육실습생이 실제 교실에서 학생들을 가르치는 것이나 동료를 가르치는 모의수업을 의미한다. 또한 의식고취는 제2언어 교수에 내재하는 원리와 실제적인 교수방법에 대한 의식적인 이해를 확장시키는 것을 의미한다. 그러나 이 두 가지는 상호배타적인 것이 아니며 교사교육은 이 두 가지를 모두 포함한다고 볼 수 있다. 예를 들어, 교육실습생이 교실에서 실제로 어떻게 가르치는지를 경험을 통해 배울 뿐만 아니라 성찰과 평가의 과정을 통해 특정한 이슈들에 대한 이해를 도모하고자 할 때는 이 두 가지를 함께 활용하게 된다. 본 연구에서는 이러한 경험적인 면과 의식고취적인 면 모두 예비교사들이 체험해볼 필요가 있다는 판단 하에 일대 일이 아닌 그룹으로 실시하는 수업컨설팅 절차를 구안하였다.

3. 연구 방법

3.1. 연구 참여자

본 연구의 참여자는 크게 세 그룹이다. 먼저 피실험자 그룹에 속하는 29명의 초등예비교사들로 이들은 초등교사 선발경쟁 제2차 시험 준비를 위해 대학에서 제공하는 영어수업컨설팅에 자발적으로 신청한 교육대학교 4학년 학생들이다. 두 번째는 컨설턴트 역할을 한 두 명의 원어민 강사로 이들은 본 대학에서 교양 및 영어심화과정 교과를 가르쳐왔다. 이들은 초등학교에서 2년 이상 영어를 가르친 경험이 있는 사람들로서 초등영어 교육과정과 수업운영 전반에 대한 실제적인 경험과 지식을 갖추었다고 볼 수 있다. 세 번째는 컨설팅 매니저 역할을 한 연구자로서 본 연구에 활용된 컨설팅 절차, 자료, 평가도구 등을 개발하고 예비교사들과 컨설턴트의 중계역할을 하며 컨설팅 과정을 관찰하고 필요 시 토론에 참여하였다.

3.2. 컨설팅 절차

본 연구에서는 예비교사들의 영어수업 역량 신장이라는 목표를 효율적으로 달성하기 위해 그룹기반 컨설팅을 과정을 구안하였다. 즉, 수업컨설팅을 신청한 29명의 예비교사들을 4-5명씩의 그룹으로 나누어 두 명의 원어민 강사가 각각 세 그룹씩 담당하였다. 이렇게 그룹으로 실행한 주요 이유는 예비교사들이 자신의 수업에 대해 다양한 관점의 의견을 듣는 기회와 다른 사람의 수업을 관찰하는 기회를 확대함으로써 반성적 교수(Cruikshank와 Applegate, 1981; Ur, 1996)와 의식고취(Ellis, 1990)의 과정을 좀 더 다양하게 경험할 수 있기 때문이다. 또한 일회의 컨설팅에 그치지 않고 각기 다른 조건에서 실시된 모의수업에 대해 두 차례의 컨설팅을 실시하였는데, 이는 1차 컨설팅이 이후 예비교사의 수업 역량에 어떤 영향을 주는지를 파악할 뿐만 아니라 다양한 교실 수업 상황에 대처하는 연습의 기회를 주기 위함이었다.

3.2.1. 1차 수업 컨설팅

1차 수업컨설팅은 기존의 컨설팅 절차를 참고하여 “준비, 문제진단, 실행, 피드백”의 과정으로 구안하였다(그림 1). 준비 단계에서는 예비교사들 각자가 차후 실연하게 될 수업(학년, 단원, 차시)을 미리 배정해 주었는데, 이는 예비교사들이 다양한 내용의 수업을 관찰하는 기회를 만들기 위함이었다. 관찰 단계에서의 수업실연은 모의수업(micro-teaching)의 형태로 실시되며 한 차시 40분의 수업을 압축하여 10분 동안 시연하게 된다. 이는 제2차 초등교원 경쟁시험을 준비하는 예비교사들의 컨설팅 의뢰 목적에 맞춘 것이다. 모의수업

관찰 후 평가 과정에서는 수업역량 평가 도구(표 1)를 활용한 양적인 평가와 함께 각 영역에 대해 장·단점을 글로 평하는 질적인 평가도 이루어졌다. 이를 위해 평가 단계에 시간을 충분히 할애하였다. 이렇게 작성된 개별 평가 결과는 피드백 단계에서의 토론 자료로 활용되었다. (토론은 대부분 영어로 이루어졌으며 필요 시 한국어 사용도 허용되었다.) 컨설턴트가 피드백을 주기 위해 참고한 또 다른 자료는 예비교사들이 작성한 수업역량 자기평가 사전 검사 결과였다. 컨설턴트와 연구자는 모의수업 실행 전에 자기평가 결과를 토대로 예비교사 각자의 취약 부분을 진단하였는데 이 부분에 대해 좀 더 자세히 관찰하고 도움을 주고자 노력하였다.

그림 1
그룹기반 영어 수업 컨설팅 절차(1차)

단계	실행내용
준비	<ul style="list-style-type: none"> · 그룹별 첫 만남 · 컨설팅 일정 및 방법 안내 · 예비교사 각자에게 준비할 수업 배정(학년과 차시를 다르게 배정함) · 수업역량 자기 평가 사전 검사 실시
문제 진단	<ul style="list-style-type: none"> · 수업역량 자기 평가 결과를 토대로 취약부분 진단
실행	<ul style="list-style-type: none"> · 모의수업 실행(10분) · 수업 관찰(컨설턴트와 동료) · 평가(수업역량 평가도구 활용한 양적·질적 평가)
피드백	<ul style="list-style-type: none"> · 모의수업에 대한 반성적 자기 평가(구두로 실시) · 컨설턴트, 동료 예비교사와의 토론을 통한 피드백 (실행과 피드백 과정을 예비교사 한 명씩을 대상으로 반복 실시)

3.2.2. 2차 수업 컨설팅

2차 수업 컨설팅의 특징은 좀 더 즉석적인(impromptu) 수업실연이 이루어지도록 하기 위해 컨설팅 당일에 예비교사들에게 서로 다른 과제를 제시하고 10분간의 준비 시간을 준 후 모의 수업이 이루어졌다는 점이다(그림 2). 컨설팅이 모두 끝나고 수업역량 자기평가 사후 검사가 이루어졌으며 컨설팅 과정 전반에 관한 평가 및 토론의 시간을 가졌다.

그림 2
그룹기반 영어 수업 컨설팅 절차(2차)

단계	실행내용
과제제시	<ul style="list-style-type: none"> · 예비교사 각자에게 수업 구상할 내용 제시(학년, 주제, 목표 언어, 어휘 등) · 주어진 내용에 대한 수업 계획안 작성(10분)
실행	<ul style="list-style-type: none"> · 모의수업 실행(10분) · 수업 관찰(컨설턴트와 동료) · 평가(수업역량 평가도구 활용한 양적·질적 평가)
피드백	<ul style="list-style-type: none"> · 모의수업에 대한 반성적 자기 평가(구두로 실시) · 컨설턴트, 동료 예비교사의 토론을 통한 피드백 · 수업역량 자기 평가 사후 검사 실시
평가	· 컨설팅 전 과정에 대한 평가 및 토론

3.3.3. 수업역량 평가도구

본 연구를 위해 개발된 영어수업 역량 평가도구는 예비교사들이 자신의 수업역량을 평가(사전, 사후)하고 컨설턴트와 동료가 관찰대상이 되는 모의수업을 평가하는 도구로 활용되었다. 이 평가도구는 수업계획, 도입 및 목표언어 연습, 학습활동, 교수전략, 교실영어, 마무리 영역으로 구성되었다. 여기서 수업계획은 자기평가에만 활용되었고 컨설턴트와 동료들은 이 영역에 대해서는 평가하지 않았는데 그 이유는 본 컨설팅의 목적이 모의수업 자체에 집중되었기 때문이다. 표 1의 영어수업 역량 평가기준은 임찬빈, 장경숙, 이문복, 이해원(2011)의 초등영어 수업평가 도구와 김혜련, 박약우(2010)의 초등예비교사용 수업역량 평가척도를 참고하여 연구자가 개발하였다. 영역별 세부 항목은 매우 잘함(5), 잘함(4), 보통(3), 부족(2), 매우 부족(1)의 5단계로 평가되었다. 평가도구의 신뢰도 검증을 위해 영역별로 Cronbach 알파 검사를 실시하였는데 그 결과 .721~.865의 신뢰도 분포를 보여 평가도구의 신뢰도가 검증되었다고 볼 수 있다.

표 1
영어수업 역량 평가기준

영역	평가항목
수업계획	1. 가르치는 교과에 대한 내용을 안다.
	2. 교육과정의 학년별 성취기준을 고려한 학습목표를 설정한다.
	3. 적절한 교수학습 모형과 수업모형을 선택하여 적용한다.
	4. 논리정연하고 오류가 없는 수업지도안을 작성한다.
도입/목표언어 연습	5. 수업시작을 위한 동기유발 및 적절한 복습활동을 한다.
	6. 학생이 이해하기 쉽고 분명한 학습목표를 제시한다.
	7. 목표 언어를 익히기 위한 충분하고 적절한 연습 기회를 제공한다.
학습활동	8. 학습활동에 대한 규칙 설명과 시범을 쉽고 명료하게 한다.
	9. 학습목표를 성취하기 위한 적절한 학습활동을 한다.
	10. 학생들의 동기와 흥미를 유발할 수 있는 학습활동을 구상한다.
	11. 활동내용 목적에 적절한 학생집단(개인, 짝, 모둠, 전체 활동)을 구성한다.
	12. 상황에 적절한 몸짓, 표정, 제스처, 눈맞춤 등을 사용한다.
교수전략	13. 학생의 반응 및 발화에 대한 적절한 피드백을 제공한다.
	14. 학생의 학습내용 이해에 대한 점검과 이에 따른 반복 및 부연설명을 한다.
	15. 각 단계별 동에 따른 적절한 시간을 분배한다.
교실영어	16. 교실영어를 정확하고 명료하게 구사할 수 있다.
	17. 교실영어를 자연스럽게 유창하게 구사할 수 있다.
	18. 학생들이 이해하기 쉬운 교실영어를 구사할 수 있다.
	19. 학생들의 발화나 반응을 이끌어내는 교실영어를 구사할 수 있다.
마무리	20. 주요 학습 내용에 대한 적절한 요약, 정리를 할 수 있다.
	21. 학습목표 달성에 대한 효과적인 점검을 할 수 있다.
	22. 수업내용을 심화할 수 있는 적절한 과제를 제시할 수 있다.
	23. 다음 차시 수업 예고를 할 수 있다.

4. 결과 분석

두 차례의 수업 컨설팅 과정이 예비교사들의 영어수업 역량에 어떤 영향을 주었는지를 알아보기 위해 얻어진 자료를 기초로 양적 분석과 질적 분석을 실시하였다.

4.1. 양적 분석

양적인 분석에는 표 1의 영어수업 역량 평가기준을 활용하여 실시된 자기평가(사전, 사후)와 컨설턴트 및 동료평가(1, 2차 모의수업)의 결과가 활용되었다. 자기평가를 제외한 컨설턴트 평가와 동료평가 결과는 채점자간 신뢰도

검증을 위해 단순상관분석을 실시하였다. 그 결과 $r = .845$, $p = .001$ 로 채점자 간 신뢰도가 검증되었다.

4.1.1. 수업역량 자기평가 결과

수업역량 자기평가 사전 검사는 컨설팅 준비 단계의 그룹별 첫 만남에서 실시되었고 사후평가는 2차 수업컨설팅이 종료된 시점에서 이루어졌다. 자기평가 결과를 영역별로 구분하여 사전, 사후의 변화를 살펴보았다. 그 결과 표 2에서 보는 바와 같이 모든 영역에서 사후 평균의 증가가 이루어졌다. 이 중 교실영어 영역이 가장 큰 향상을 보였고 그 다음은 교수전략, 학습활동, 수업계획의 순으로 나타났다. 이러한 향상은 마무리 영역을 제외한 모든 영역에서 유의미한 것이었다. 즉 예비교사들은 수업컨설팅 전과 비교하여 컨설팅을 받은 후 자신의 전반적인 수업역량을 더 높이 평가하고 있었고 이는 유의미한 것으로 나타났다($p < .05$).

표 2
수업역량 영역별 자기평가 사전-사후 t 검정

영역	평균	표준편차	t	자유도	p
수업계획	-1.76	2.9	-3.28	28	.003
도입/목표언어연습	-1.21	2.9	-2.20	28	.036
학습활동	-1.96	2.5	-4.18	28	.000
교수전략	-2.31	3.5	-3.51	28	.002
교실영어	-3.18	3.4	-4.97	28	.000
마무리	-1.38	3.9	-1.89	28	.069

4.1.2. 컨설턴트 평가

컨설턴트는 1, 2차 각각의 모의수업 관찰 후 영어수업 역량 평가기준에서 수업계획을 제외한 나머지 영역에 대해 항목별 5단계 평가를 실시하였다. 컨설턴트의 관점에서 예비교사들의 수업 역량은 어느 정도 변화되었는지를 알아보고 이것의 유의미성을 판정하기 위해 1, 2차 평가결과에 대한 t 검정을 실시하였다. 그 결과 표 3에서 보는 바와 같이 2차 모의수업 실연에서 가장 큰 향상을 보인 영역은 교실영어이고 다음은 교수전략이었다. 도입 및 목표 언어 연습과 학습활동은 비슷한 수준의 향상을 보였고 마무리 영역이 가장 작은 향상을 나타냈다. 교실영어와 교수전략이 가장 큰 향상을 보인 결과는 예비교사의 자기평가 결과와 일치하는 것이다. 또한 마무리 영역만 유의미하지 않은 변화로 나타난 것도 자기평가 결과와 일치한다. 마무리 영역에서 이

러한 결과가 나온 이유로 추론할 수 있는 것은 예비교사들이 10분간의 모의 수업 실연 시 마무리에 충분한 시간을 할애하지 못하여 학습내용의 요약이나 목표언어 점검 등 마무리 단계에서 이루어져야 될 활동을 충분히 실행할 수 없었기 때문이다. 이는 1,2차 수업실연에서 비슷하게 나타난 현상이었다.

표 3
수업역량 영역별 1차-2차 컨설턴트 평가 *t* 검정

영역	평균	표준편차	<i>t</i>	자유도	<i>p</i>
도입/목표언어연습	-0.89	1.97	-2.45	28	.021
학습활동	-0.83	1.94	-2.28	28	.030
교수전략	-2.79	3.29	-4.55	28	.000
교실영어	-3.82	3.30	-6.23	28	.000
마무리	-0.65	3.06	-1.15	28	.259

4.1.3. 동료평가

본 연구에서는 수업 컨설팅이 4-5 명씩의 그룹으로 실시되었다. 즉, 한 명의 예비교사가 주어진 과제에 맞추어 모의수업을 실시하면 나머지 동료들은 이를 관찰하며 평가 하고 이어서 수업 실연자에 대한 피드백을 교환한다. 이 과정이 각 예비교사 별로 반복적으로 이루어진다. 동료평가에서는 수업 실연자에 대해 나머지 동료들이 평가한 결과를 항목별로 합산 한 후 평균한 수치를 그 학생의 점수로 정하였다. 표 4는 1, 2 차 동료평가 결과를 *t* 검정한 결과이다. 여기에서는 자기평가와 컨설턴트 평가 결과와는 약간 다른 점이 발견되었는데, 그것은 교실영어가 아닌 교수전략이 가장 큰 향상을 보였고 그 다음은 교실영어, 학습활동, 도입 및 목표언어 연습의 순으로 나타났다는 점이다. 그러나 마무리 영역의 변화가 유의미하지 않은 것으로 드러난 것은 앞의 결과와 같았다.

표 4
수업역량 영역별 1차-2차 동료평가 *t* 검정

영역	평균	표준편차	<i>t</i>	자유도	<i>p</i>
도입/목표언어연습	-0.89	2.05	-2.34	28	.026
학습활동	-1.20	1.74	-3.73	28	.001
교수전략	-3.51	3.18	-5.95	28	.000
교실영어	-2.96	2.97	-5.37	28	.000
마무리	-1.06	2.89	-1.99	28	.056

양적 분석에서 나타난 전반적인 특징은 예비교사 자신, 컨설턴트, 동료예비교사의 평가 결과가 대동소이 하다는 것이었다. 즉, 이들 세 그룹이 예비교사

들의 수업역량을 평가한 결과에서 공통적으로 나타난 사항은 두 차례의 수업 컨설팅이 예비교사들의 교실영어 구사력과 교수전략의 활용 능력을 가장 많이 향상시킨 것으로 평가되었다는 점이다. 또 다른 공통점은 수업의 마무리 영역이 유의미하지 않은 향상을 보인 것인데 이는 예비교사들이 수업 경험의 부족으로 인해 시간분배를 효율적으로 하는 능력이 아직 부족함을 시사한다고 볼 수 있다.

4.2. 수업 역량 영역별 질적 분석

영어수업 역량 변화에 대한 양적 분석과 더불어 영역별 변화 양상을 좀 더 자세히 파악하기 위해 질적 분석을 실시하였다. 여기에 활용된 자료는 컨설턴트와 동료예비교사가 작성한 영역별 질적 평가(코멘트) 결과였다. 컨설턴트와 동료들은 관찰한 모의수업에 대해서 수업역량 영역별로 잘된 점과 개선할 점을 작성하였는데, 대부분의 경우 모든 영역에 이러한 사항을 적기 보다는 발표자의 수업에서 가장 특징적으로 드러나는 부분만을 적었다. 영역별로 나타난 코멘트를 종합하여 각 영역의 평가 항목을 기준으로 유사한 사항을 정리하여 그 빈도를 파악하였다.

4.2.1. 도입 및 목표언어 연습

도입 및 목표언어 연습 영역의 평가항목은 동기유발 및 전 차시 복습, 분명한 학습목표의 제시, 목표언어 연습기회 제공을 포함한다. 이에 대한 코멘트를 종합하여 분석한 결과 많은 예비교사들이 수업시작을 흥미 있게 하여 학습자의 동기를 유발 하는 방법을 터득하고 있음을 알 수 있었다(표 5). 그러나 이 부분에서 개선되어야 할 점으로 가장 빈번하게 지적된 것은 목표언어의 연습이 충분히 이루어지지 않았다는 점이었다.

표 5

도입 및 목표언어 연습 영역의 질적 분석

n = 29

잘된 점	개선할 점
1차 실연	
-동기유발(11명, 24%): 간단한 영어 노래 챗트, 매직박스 퀴즈, 등으로 시작하여 학습동기를 유발함	-복습활동(8명, 27%): 전 차시 복습 부재, 너무 긴 경우 -학습목표(6명, 29%): 본 차시 학습목표 제시가 부재 혹은 미완성 -목표언어 연습(11명, 38%): 목표언어 연습 기회가 충분히 주어지지 않음
2차 실연	
-동기유발(14명, 48%): 인사, 챗트, 노래, 퀴즈, 게임 등으로 시작하여 학습동기 및 흥미 유발에 도움이 됨 -복습활동(7명, 24%): 전 차시 복습이 효과적으로 이루어짐 -수업 절차 안내(5명, 17%): 본 차시의 수업 스케줄을 안내함	-목표언어 제시(4명, 13%): 학습할 목표 언어의 제시가 명확히 이루어지지 않음 -목표언어 연습(6명, 29%): 목표언어 연습 기회가 충분히 주어지지 않음

목표언어 연습이란 그룹활동이나 게임을 실시하기 전 교사가 해당 수업의 핵심표현을 가르치는 단계로서 따라 말하기, 구문연습, 채워 넣기 등의 학습 과정을 의미하는데 이는 새로운 목표언어를 익히기 위해 중요한 단계이다. 예비교사들은 이 과정 빠뜨리거나 매우 짧게 실시하고 바로 이어 그룹 활동이나, 게임 등을 진행하는 경우가 종종 있었다. 이는 2차 수업실연에서 그 빈도가 줄어들기 했지만 여전히 개선해야 할 주요 사항으로 남아있었다. 연구자의 수업관찰과 토론 참여를 통해 이 부분에서 충분한 개선이 이루어지지 않은 이유로 추측할 수 있는 것은, 예비교사들이 다음에 이어지는 학습활동을 수업의 핵심 부분이라고 여겨 목표언어 연습을 충분히 실행하기 보다는 다음단계로 넘어가려 서두르는 경향이 있었기 때문이라고 할 수 있다.

4.2.2. 학습활동

학습활동 영역의 평가항목은 활동에 대한 규칙 설명과 시범을 쉽고 명료하게 진행하는 것, 그리고 학습목표에 부합하고 학생들의 흥미를 유발하는 활동의 구상을 포함한다. 이 부분에 대한 질적 평가에서 발견된 특징은 많은 예비교사들이 학습자의 흥미를 유발하고 학습목표 성취에 적합한 활동을 선택했다는 점이었다(표 6 참고).

표 6
학습활동 영역의 질적 분석

n = 29

잘된 점	개선할 점
1차 실연	
<ul style="list-style-type: none"> - 흥미 있는 활동(9명, 31%): 학습동기를 유발할 수 있는 흥미로운 활동이 선택됨 - 학습목표 관련 활동(6명, 20%): 학습 목표 성취에 효율적인 활동이 선택됨 	<ul style="list-style-type: none"> - 활동 설명(12명, 41%): 활동 설명이 어렵거나 너무 긴 경우. - 활동 시범(16명, 55%): 활동의 예 보여주기가 부재. 활동 설명과 시범이 함께 이루어져야 함. - 활동의 반복적 활용(전체): 특정활동(예, 위스퍼게임, 러닝딕테이션)이 반복 사용됨. 활동의 응용 및 다양한 활동이 필요
2차 실연	
<ul style="list-style-type: none"> - 학습활동 응용(7명, 24%): 학년과 목표 언어에 부합하도록 활동을 응용함 - 활동 시범(10명, 34%): 활동의 설명과 함께 시범을 적절히 보여줌 	<ul style="list-style-type: none"> - 활동시범(7명, 24%): 활동에 대한 설명만 하고 시범을 보여주지 않음 - 활동설명(4명, 13%): 활동에 대한 설명이 너무 장황하여 이해하기 어려움 - 활동 후 과정의 부재(5명, 17%)

반면, 가장 많은 지적을 받은 사항은 활동에 대한 설명과 시범 보여주기에 관한 것이었다. 활동에 대한 설명이 너무 길어 이해하기 힘들거나 활동 예를 보여주지 않고 설명만 하는 경우가 자주 나타났다. 이는 2차 실연에서는 지적의 빈도가 줄어들긴 했지만 여전히 활동설명과 시범이 통합적으로 이루어져야 한다는 제안이 있었고, 활동 후 답을 확인하거나 마무리하는 과정이 부재하다는 것이 언급되었다. 1차 실연에서는 특정 활동들이 학습자의 수준과 상관없이 예비교사들 간에 반복적으로 사용되었다는 지적이 있었는데, 이는 2차 실연에서는 학습활동의 응용이라는 잘된 점으로 나타나 상당히 개선된 것으로 보였다.

4.2.3. 교수전략

교수전략은 컨설턴트와 동료예비교사에 의해 가장 많은 코멘트가 이루어진 영역이었다. 교수전략의 평가항목은 활동에 맞는 집단의 활용, 적합한 제스처/표정/눈맞춤의 사용, 적절한 피드백 제공, 학습점검과 반복 및 부연설명, 시간분배 등을 포함한다. 여기에 대한 코멘트를 종합한 결과 많은 예비교사들이 밝은 표정과 적극적인 태도를 보였으며 다양한 집단을 활용하는 능력을 지녔음을 알 수 있었다(표 7). 그러나 개선되어야 할 사항으로 가장 많이 언급된 것은 상황에 맞는 제스처를 좀 더 많이 사용할 것, 한자리에서만 가르치지 않고 지도 공간을 좀 더 폭넓게 활용할 것, 그리고 학습자의 이름을 부르며 상호작용하여 개별적인 집중을 주는 것이 부족했다는 점이었다.

표 7
교수전략 영역의 질적 분석

n = 29

잘된 점	개선할 점
1차 실연	
-표정 및 태도(14명, 48%): 밝은 표정 및 적극적인 태도	-제스처 사용 (18명, 62%): 상황에 맞는 제스처의 사용 부족
-학생집단 활용(9명, 31%): 개인, 짝, 전체 등의 다양한 집단의 활용	-지도 공간 활용 확대(9명, 31%)
	-학습자에 대한 개별적 집중 확대(10명, 34%)
	-수업 속도(6명, 20%): 전체적 수업 진행 및 교사 발화 속도가 너무 빠르거나 느림
	-목소리(4명, 13%): 목소리가 작음
2차 실연	
-제스처 사용(11명, 37%): 상황에 맞는 제스처를 사용함	-지도 공간 활용 확대(5명, 17%)
-개별적 집중(7명, 25%): 학습자들의 이름을 부르며 상호작용함으로써 개별적 집중을 함	-개별적 집중(4명, 13%): 학습자와의 개별적 상호작용이 더 필요함
-수업단계 전환(6명, 20%): 수업단계 전환 시 적절한 챗트나 신호를 활용하여 주의 집중 시킴	-태도(4명, 13%): 좀 더 적극적이고 열정적인 태도가 필요함

1차 실연에서의 이러한 지적 사항을 의식하여 여러 명의 학생들이 2차 실연에는 제스처와 개별적인 집중을 주는 것에 있어 향상을 보였으나 여전히 일부 학생들에게는 개선할 점으로 남아있었다. 또한 좀 더 열정적인 태도가 필요한 학생들도 있었다.

4.2.4. 교실영어

교실영어 영역의 평가 기준은 정확성 및 유창성, 그리고 학습자들이 이해하기 쉬운 표현의 사용과 발화/반응을 이끌어내는 교사언어의 구사력이었다. 교실영어 사용에 대한 전반적인 평가는 다른 영역 평가에서 언급되기도 하였다. 예를 들어, 활동 설명이 너무 장황하여 이해하기 어렵다거나, 교사의 발화 속도가 너무 빠르거나 늦다는 평가 등이 그것이다. 여기서는 범위를 축소하여 원어민 컨설턴트가 지적한 전체적인 교실영어 오류 빈도를 분석하였다. (컨설턴트가 수업실연자의 교실영어에 나타난 모든 오류를 지적하기는 물리적으로 불가능했으며 본 컨설팅의 목적과도 부합되지 않아, 교실영어 발화에서 가장 두드러진 오류를 중심으로 지적하였다.) 표 8에 나타난 결과를 보면 1차 실연에서 가장 빈번하게 나타난 오류는 동사, 관사, 전치사, 명사, 문장구조, 어휘선택, 대명사의 순이었다. 2차 실연에서는 명사를 제외하고는 모두 오

류 빈도가 줄어들었고 관사, 동사, 명사, 전치사 등의 순으로 나타났다. 즉, 수업컨설팅을 통해 동사의 오류가 가장 많이 줄어든 반면 명사의 오류는 오히려 약간 증가하였음을 알 수 있다.

표 8
교실영어 영역의 오류 빈도

영역	예	n(%)	
		1차	2차
동사	Now we <u>play</u> an interesting game. (will play)	21(24.4)	15(21.7)
	She <u>say</u> hello to Hojun. (said)		
관사	How much of <u> </u> dialog do you remember? (the)	19(22.1)	16(23.3)
	I'll give you <u>a</u> homework. (no article)		
전치사	I'll give a point <u>for</u> this group. (to)	15(17.3)	11(15.9)
	What does she look ? (like)		
명사	Look at these two <u>line</u> . (lines)	11(12.8)	13(18.8)
	I'll give you 5 <u>minute</u> . (minutes)		
문장구조	What <u>they are</u> doing? (are they)	9(10.6)	7(10.1)
	Do you know what <u>does it mean</u> ? (it means)		
어휘선택	You don't <u>speak</u> anything. (say)	7 (8.1)	5 (7.3)
	Was the game <u>funny</u> ? (fun)		
대명사	What does <u>he</u> look like? (she)	4 (4.7)	2 (2.9)
	I'll give 1 minute. (you)		
계		86 (100)	69 (100)

4.2.5. 마무리

수업 마무리는 양적 분석에서 유의미한 향상을 보이지 않은 유일한 영역이었다. 이 영역의 평가항목에는 학습내용 요약과 정리, 학습 점검, 숙제제시, 다음 차시 예고 등이 포함된다. 마무리에 대한 개선 사항으로 가장 많이 언급된 점은 전체적인 수업 단계에 대한 시간배분이 원활하지 못하여 마무리에 충분한 시간이 주어지지 않음으로 인해 이 단계에서 이루어져야 할 활동이 제대로 실행되지 못했다는 것이다. 이는 2차 실연에서도 비슷한 양상으로 나타났다. 수업 실연에 주어진 시간이 10분이라는 제한 사항이 하나의 요인이었다고 볼 수 있다. 또한 여러 예비교사들이 숙제주기를 빠뜨린 것으로 나타났다.

표 9
마무리 영역의 질적 분석

잘된 점	개선할 점
1차 실연	
-학습 내용 점검(6명, 20%): 본 차시의 학습내용에 대해 질문함	-시간 부족(13명, 44%): 마무리가 충분히 이루어지지 못함 -학습내용 점검 불충분(7명, 24%)
2차 실연	
-핵심표현 복습(5명, 17%)	-시간 분배(11명, 38%): 마무리가 충분히 이루어지게 시간 분배에 더 유의해야 함 -숙제주기(8명, 27%): 숙제주기가 이루어지지 않음

두 차례의 수업컨설팅을 마치며 컨설팅의 전반적인 과정에 대한 평가와 소감을 말하는 토론의 시간을 가졌는데 여기에는 연구자도 함께 참여하였다. 이 토론에서 예비교사들은 이번 컨설팅의 가장 유익했던 점으로, 컨설팅이 그룹으로 실시되었기 때문에 타인의 수업을 관찰하며 다양한 수업 아이디어를 얻을 수 있었고 수업을 평가하는 능력을 기를 수 있었다는 것을 꼽았다. 또한 자신의 수업에 대해 다양한 관점에서의 피드백을 얻음으로 인해 본인 수업의 장·단점을 잘 알 수 있었다는 의견이 많았다. 영어수업에 대한 자신감이 어떻게 변화되었는지에 대해서는 만족할 만한 향상이 있었다는 의견과 여전히 자신감이 더 필요하다는 의견이 비슷한 수준이었다. 더 나은 컨설팅을 위한 제언으로는 수업컨설팅의 기회를 2회 보다 더 증가시키기를 원하는 의견이 다수였다. 그리고 수업실연을 녹화하여 이를 다시 보면서 피드백을 주면 더 효과적일 것이라는 의견이 있었다.

5. 논의 및 결론

본 연구에서는 초등예비교사들을 대상으로 영어 모의수업 컨설팅을 실시하여 이것이 예비교사들의 영어수업 역량에 어떤 영향을 미치는지를 알아보았다. 연구대상 예비교사들은 초등교원 선발경쟁 제2차 시험의 한 영역인 영어 모의수업 실연을 준비하고 있는 교육대학교 4학년생 29명이었다. 이들은 영어 수업 능력을 향상시키고자 하는 목표를 위해 대학에서 제공하는 영어컨설팅 프로그램에 자발적으로 신청하였다. 본 연구를 위해 구안된 컨설팅 프로그램의 특징은 크게 두 가지였다. 첫째, 예비교사들의 영어수업 역량을 최대한 효과적으로 향상시키는 컨설팅을 제공하기 위해 4-5명씩의 그룹으로 이루어지는 그룹기반 컨설팅 절차로 이루어졌다는 것이다. 이러한 그룹기반 컨설팅을 계획한 주요 이유는 예비교사들에게 자신의 수업에 대해 다양한 관점의

의견을 듣는 기회와 다른 사람의 수업을 관찰하는 기회를 제공함으로써 반성적 교수(reflective teaching)와 의식고취(awareness-raising)의 연습이 극대화 되도록 하기 위함이었다. 그룹기반 컨설팅의 또 다른 장점은 Ellis(1990)가 교사교육에서 강조한 바와 같이 예비교사들로 하여금 수업을 보는 서로 다른 관점이 있다는 것과 이들은 똑같이 가치가 있다는 면을 상기하여 자기 수정과 변화에 개방적이 되도록 도울 수 있다는 점이다.

본 연구에서 활용된 컨설팅 프로그램의 두 번째 특징은 컨설팅이 1회에 그치지 않고 각기 다른 조건에서 두 차례 실시되었다는 점이다. 즉, 1차 컨설팅에서는 예비교사들이 각자 주어진 학년과 단원, 차시에 대한 영어수업 준비를 미리 해와서 모의수업을 실연하였고, 2차 컨설팅에서는 좀 더 즉각적인 수업실연이 되도록 하기 위해 과제를 주고 10분간의 준비시간을 준 뒤 바로 실행하도록 하였다. 이렇게 서로 다른 조건에서 수업실연을 하도록 한 이유는 실제로 학교 현장에서 일어날 수 있는 다양한 교실 수업 상황에 대처하는 연습의 기회를 주기 위함이었다. Schon(1983)이 주장했듯이 반성적 교수 능력을 기르기 위해서는 먼저 성공적인 수업과 비성공적인 수업, 그리고 예상하지 못한 것 등을 모두 포함하여 되돌아보는 비판적인 반성(critical reflection) 능력이 필요할 것이다. 서로 다른 조건에서 이루어지는 두 차례의 모의수업은 이러한 비판적인 반성의 기회를 확대할 수 있을 것이라는 판단 하에 구안되었다.

이와 같은 특징을 지닌 그룹기반 컨설팅 과정이 예비교사들의 영어 수업 역량에 어떤 영향을 주었는지를 알아보기 위해 수집된 자료를 토대로 양적인 분석과 질적인 분석을 실시하였다. 양적인 분석에 활용된 자료는 예비교사들의 수업역량 자기 평가(사전, 사후) 결과와 컨설턴트와 동료 예비교사의 영역별 평가(1, 2차) 결과였다. 수업역량은 도입 및 목표언어 연습, 학습활동, 교수 전략, 교실영어, 마무리의 다섯 단계로 구분되어 영역별 3-5개의 항목으로 평가되었다. 양적 분석에서 나타난 특징은 예비교사 자신, 컨설턴트, 동료예비교사가 서로 유사한 평가 패턴을 보였다는 것이다. 즉, 이들 세 그룹의 평가 결과는 모두 수업컨설팅을 통해 가장 향상된 영역이 교실영어 구사력과 교수 전략의 활용이었음을 나타냈다. 세 그룹의 평가 결과에서 발견된 또 다른 공통점은 수업마무리 영역이 유일하게 유의미하지 않은 향상을 가져온 것으로 나타난 점이었다. 이는 예비교사들이 앞으로 경험과 연습을 통해 수업 시간 분배를 좀 더 원활히 하는 능력을 기를 필요가 있다는 것을 시사한다고 볼 수 있다.

예비교사들의 영어수업 역량과 이것의 변화 양상을 좀 더 자세히 파악하기 위해 컨설턴트와 동료예비교사들이 작성한 코멘트를 종합하여 질적으로 분석하였다. 먼저 도입 및 목표언어 연습 영역에서는 예비교사들이 수업을 흥미 있게 시작하여 학습자의 동기유발을 하는 역량은 우수한 반면, 목표언어를 연습하는 학습과정이 충분히 이루어지지 않았다는 지적이 많이 있었다. 또한

학습활동 영역에서는 전반적으로 활동에 대한 설명이 너무 장황하여 이해하기 힘들거나, 활동 예를 보여주지 않고 설명만 하는 경우, 또는 활동 후 답을 확인하는 과정이 부재하다는 점이 개선되어야 할 사항으로 자주 언급되었다. 학습활동과 관련된 이러한 지적 사항은 컨설팅을 받지 않은 다른 많은 예비교사들에게서도 자주 나타나는 현상으로 수업역량 개선을 위해 주목할 만한 부분이다. 다음으로 교수전략 영역에 대해 개선되어야 할 사항으로 가장 많이 언급된 것은 상황에 맞는 제스처의 사용, 폭넓은 지도 공간의 활용, 그리고 학습자의 이름을 부르는 등의 개별적인 집중주기가 더 필요하다는 점이었다. 교실영어 영역에서는 예비교사들의 발화에서 나타난 오류 빈도를 알아보았는데 2차 실연에서는 명사를 제외하고는 모두 오류 빈도가 줄었으며 가장 많이 줄어든 것은 동사 오류였다. 컨설팅을 통해 교실영어 오류가 상당히 줄어든 것은 매우 고무적인 현상이라 할 수 있는데 교실영어 구사력은 예비교사들의 영어수업 자신감을 좌우하는 중요한 요인이 되기 때문이다(정경애, 최희경, 2011). 마지막으로 수업마무리 영역에서는 앞에서 언급되었듯이 시간 배분의 문제가 자주 지적되었다.

연구결과를 종합적으로 검토해 볼 때 예비교사들은 두 차례의 수업컨설팅을 통해 영어수업 역량을 유의미한 수준으로 향상시켰다고 결론지을 수 있다. 이러한 결론은 예비교사, 컨설턴트, 연구자가 함께 모여 실시한 컨설팅 평가 및 토론 내용에 의해서도 지지되는 것이다. 특히 그룹기반으로 실시된 점이 다양한 수업을 관찰하는 기회뿐만 아니라 자신의 수업에 대해서도 서로 다른 관점의 피드백을 접할 수 있게 하였다는 것이 예비교사들로부터 나온 긍정적인 컨설팅 평가였다.

그러나 초등교원 경쟁시험을 준비하는 예비교사들의 컨설팅 의뢰 목적에 맞추어 모의수업 시간을 10분으로 압축해서 실행하였다는 점은 본 연구에서 실시된 컨설팅의 제한 점이라고 할 수 있을 것이다. 이는 실제 초등학교에서 이루어지는 40분의 영어 수업을 모두 담아냈다고 보기 어렵기 때문이다. 이는 모의수업 자체의 한계일 수도 있다. 따라서 예비교사들을 대상으로 한 수업컨설팅 관련 후속연구는 초등학교의 실제 영어 수업 환경과 좀 더 유사한 조건에서 이루어지는 것이 바람직할 것이다. 그 한가지 방법은 예비교사들이 초등학교에서 수업실습을 하는 기간 동안 영어 수업컨설팅을 실시하여 그 효과를 알아보는 것이라고 본다.

참고문헌

- 강원도교육청, 경기도교육청, 서울특별시교육청. (2012). 2013 학년도 초등교사 임용후보자 선정경쟁시험 제2차 시험계획공고.
- 김정실. (2012). 한국과 중국의 초등영어교사 양성 교육과정 비교 연구. 석사

- 학위논문, 서울교육대학교, 서울.
- 김혜련, 박약우. (2010). 초등 예비교사 영어수업 컨설팅 적용 연구. *초등영어교육*, 16(1), 31-63.
- 김혜련, 부경순. (2007). 초등영어 수업컨설팅 적용 연구. *초등영어교육*, 13(2), 33-64.
- 변영계, 김경현. (2005). *수업장학과 수업 분석*. 서울: 학지사.
- 이윤. (2008). 초등영어 수업컨설팅 실태 분석. *초등영어교육*, 14(2), 45-71.
- 임찬빈, 장경숙, 이문복, 이해원. (2011). 영어로 진행되는 초등영어 수업평가 도구 개발. *초등영어교육*, 17(1), 109-144.
- 장경숙, 한은미. (2007). 멘토링을 통한 초임교사 영어수업능력 신장: 스토리텔링을 중심으로. *초등영어교육*, 13(2), 65-96.
- 정경애, 최희경. (2011). 초등영어 교육실습 현황과 예비교사들의 인식. *초등영어교육*, 17(2), 31-60.
- 진동섭, 김도기. (2005). 컨설팅 장학의 개념 탐색. *한국행정학연구*, 23(1), 1-25.
- 진동섭, 김효정, 한은정, 김연성, 김윤희, 윤세정. (2009). 학교 컨설팅의 개념 및 주요관련자의 인식 연구. *교육행정학연구*, 27(4), 379-409.
- 진경애, 김명숙, 이완기. (2002). 초등영어 교수능력 진단도구 개발 및 적용 연구. *영어교육*, 57(2), 395-421.
- Bartlett, L. (1990). Teacher development through reflective teaching. In J. Richards & D. Nunan (Eds.), *Second language teacher education* (pp. 202-214). Cambridge: Cambridge University Press.
- Cruickshank, D. R., & Applegate, J. H. (1981). Reflective teaching as a strategy for teacher growth. *Educational Leadership*, 38, 553-554.
- Ellis, R. (1990). Activities and procedures for teacher preparation. In J. Richards & D. Nunan (Eds.), *Second language teacher education* (pp. 26-36). Cambridge: Cambridge University Press.
- Gaies, S., & Bowers, R. (1990). Clinical supervision of language teaching: The supervisor as trainer and educator. In J. Richards & D. Nunan (Eds.), *Second language teacher education* (pp. 167-181). Cambridge: Cambridge University Press.
- Randall, A., & Thornton, C. (2001). *Consultation: Creating school-based interventions*. Philadelphia: Brunner-Routledge.
- Richards, J. (1990). The dilemma of teacher education in second language teaching. In J. Richards & D. Nunan (Eds.), *Second language teacher education* (pp. 3-15). Cambridge: Cambridge University Press.
- Schon, D. A. (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. New York: Basic Books.
- Ur, P. (1996). *A course in language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.

Applicable level: Tertiary

김인옥

춘천교육대학교 영어교육과

200-703 강원도 춘천시 공지로 126

Tel: 033-260-6526

Email: iokim@cnue.ac.kr

Received in March, 2013

Reviewed in April, 2013

Revised version received in May, 2013