영어어문교육 17 권 2 호 2011 년 여름

초임 교사 멘토링을 통한 영어교사 심화연수 후 지속적 전문성 신장에 대한 사례연구

장 경 숙*
(한국교육과정평가원)
김 지 영**
(대동초등학교)
정 규 태**
(한남대학교)

Chang, Kyung-Suk, Kim, Chi-Young & Jung, Kyu-Tae. (2011). Continuing professional development through novice teacher mentoring after in-service English teacher training. *English Language & Literature Teaching, 17*(2), 219-245.

This case study aims to investigate how a primary English teacher's professional development was pursued through novice teacher mentoring after the six-month intensive in-service teacher training program(IIETTP). The teacher was involved in mentoring two novice teachers working at the same school. They observed each other's classes and exchanged their views on the classes, focusing on areas to be improved. The observation was done within a framework that consisted of pre-, during- and post-observation sessions. Data was gathered through retrospective entries kept after the post-observation meetings. The entries were categorized according to their saliency, frequency and recurring patterns identified. The findings reveal that learning from the training course could be applied professionally and could serve to bridge the gap between training and teaching. It is also shown that the mentee teachers' professional development was enhanced and the mentor teacher herself benefited from the collaborative learning process involved with working with the novice teachers. Some suggestions are made for the effective implementation of school-based teacher development programs after the IIETTP.

[in-service English teacher training/continuing professional development/novice teachers/mentoring, 영어교사 연수/지속적 전문성 신장/초임 교사/멘토링]

---

* 제1저자
** 공동저자

교보문고 KYOBO Book Centre

I. 서론

2006년 교육인적자원부(현재, 교육기술과학부)가 제시한 영어교육 혁신 방안에 따라 매년 1,000여명의 영어교사들을 대상으로 6개월 심화연수(IIETTP, Intensive In-service Teacher Training Program)가 실시되고 있다(교육인적자원부, 2006). 이 방안에 따라 매년 초·중등학교 영어교사들이 지정된 연수기관에서 6개월 동안 합숙 또는 출·퇴근형 심화연수를 받고 있다. 기관마다 약간의 차이는 있지만 일반적으로 심화연수의 목적은 연수를 통한 영어 수업 내실화 도모, 의사소통능력 향상, 다양한 교수학습방법 습득을 통한 영어교사 전문성 신장, 영어 교수-학습 방법 혁신, 영어교사의 자기 계발 및 전문성 신장이라고 할 수 있다. 이와 같은 목적을 달성하기 위해 각 심화연수 기관들은 현직교사 연수(INSET, In-service Teacher Training) 프로그램 개발 및 평가를 실시함으로써 영어교사의 전문성 신장에 대한 사회적 요구에 부응하고자 한다(김우형, 2007; 민찬규, 2006; 이효신, 2010; 장경숙, 정규태, 이병천 & Hayes, 2008; Chang, Jung, Hayes, Yeon, Kim & Lee, 2010).

이와 같은 정부 차원과 연수 기관 차원에서 이루어지고 있는 합숙형 또는 출·퇴근형 심화연수를 통한 현직 영어교사의 전문성 신장과 학교 영어교육 개선 효과에 대한 평가는 연수 기관에 의해 일정 기간의 연수가 종료되는 시점에서 주로 설문 조사 형태로 연수 과정을 이수한 연수생을 대상으로 실시되어 왔다(김우형, 2007; 민찬규, 2006; Chang et al., 2010). 이와 같은 연수 과정 종료 직후 실시된 연수 효과에 대한 연구는 주로 프로그램에 대한 연수생의 자기평가에 머물고 있어, 연수 후 학교로 돌아간 교사의 교수활동에 어떤 변화가 있으며 그들의 지속적인 전문성 신장을 위해 어떤 노력을 기울이는지 그리고 연수 과정에서 배운 내용들이 학교 현장에서 어떻게 활용되는 지에 대한 연구는 진행되지 못하고 있다(박봉이, 2006; Chang et al., 2010; Hayes, 1995). 연수 후 교사의 지속적 전문성 신장에 대한 종단(longitudinal) 연구나 사례 연구 또는 대규모 연구는 현실적으로 어려운 점이 있다는 지적은 인정되지만, 많은 예산과 노력이 투입되는 현직 교사의 전문성 신장을 위한 국가수준에서의 노력을 고려해볼 때 비록 현실적 제약조건이 있더라도 연수 후 교사 전문성 신장에 대한 연구는 수행되어야 하며 현직교사 재교육 정책 수립 및 의사 결정에 대한 제언이 필요하다.

본 연구는 심화연수 후 영어교사의 지속적 전문성 신장(CPD, Continuing Professional Development)에 관한 연구로서 현직 초등영어 교사가 6개월 영어교사 심화연수를 이수한 후 학교 현장에 돌아와 학교 내 초임 교사 멘토링 활동을 통해 자신의 전문성을 지속적으로 신장시킨 사례연구이다. 본 사례 연구에서는 심화연수를 이수한 교사가 같은 학교에 근무하는 동료 초임 교사의 멘토링 활동을 통해 영어교사로서 전문성에 어떤 변화가 일어나는지를 밝히고자 한다. 연구 결과를 바탕으로 심화연수를 이수한 현직 영어교사들이 학교에 복귀하여 지속적

교보문고 KYOBO Book Centre

으로 전문성 신장 활동에 참여하여 학교 영어교육 개선에 기여할 수 있는 방안을 제안하고자 한다.

II. 이론적 배경

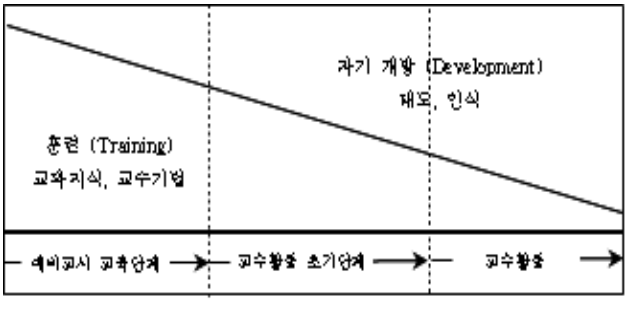
본 연구의 이론적 배경을 외국어 교사교육의 새로운 패러다임인 교사의 지속적 전문성 신장(CPD), 추후 연수(follow-up), 학교중심 전문성 신장(SBTD, school-based teacher development)이라는 측면에서 살펴보면 다음과 같다.

1. 현직교사 재교육과 지속적 전문성 신장

과거 자격 중심의 교사교육(CBTE, Competency-based Teacher Education)에서는 교과 지식과 교수활동에 요구되는 기능(skill이나 techniques)은 교사가 되기 위해서 갖추어야 할 주요 자질로 요구되었다. 그러나 사회가 빠른 속도로 급변하고 다양화되면서 교사가 갖추어야 할 지식과 기능만으로는 사회적 변화와 요구를 충족하지 못하게 되었다. 따라서 새로운 교사교육 패러다임에서는 영어교사에게 요구되는 교과 지식과 기술, 기능은 궁극적으로 도달해야 하는 종착점이 아니라 지속적인 자기 개발의 기초 또는 출발점으로 여겨지게 되었다. 임병빈, 연준흠 & 장경숙(1998)은 이를 다음 그림과 같이 나타내고 있다.

그림 1

교직 경험과 교사교육 요소



<그림 1>은 양성기관에서 주로 이루어지는 예비교사(pre-service) 교육 단계에서는 교과 지식과 교수 기법 습득에 많은 시간이 소요되며 주로 훈련과 연습이 강조되고 있음을 보여주고 있다. 동시에 전문성 신장을 위한 준비를 할 수 있도록 자신의 수업에 대한 비판적 성찰력을 기르게 된다. 교직에 입문하면서 초임

교보문고 KYOBO Book Centre

교사로서 이를 바탕으로 교사는 비판적 성찰과정을 통해 주어진 맥락에서 적용되는 효과적인 교수법을 모색하는데 있어서 주체적인 역할을 하게 된다. 이와 같은 개발과정에서 교사는 새로운 지식이나 기능에 대한 요구를 경험하기도 하며 기존의 지식과 기능을 업그레이드하기도 한다. 현직 교사의 전문성 신장의 경우 교사가 교직에 첫 발을 내 디딘 순간에 완성되는 것이 아니라 교사가 교직에 몸을 담고 있는 한 지속되어야 하는 과정으로 인식되고 있다. Crossley, Smith와 Bray (1985)는 “교사 양성 프로그램의 경우는 학교 현장의 요구에 맞추어 적합한 준비과정으로 지속적으로 유지되기 어려운 것이 현실이며, 사회적 그리고 교육적 환경의 급속한 변화로 그 어느 때 보다 더욱 더 철저하고 오래 지속 될 수 있는 전문성 신장 프로그램이 필요하다고 주장한다”(pp. 121-122).

Crossley 외 2인(1985)이 지적한 사회적 교육적 환경의 급속한 변화와 관련하여 OECD(2001)는 20세기 후반부터 기술, 경제 및 사회적 변화의 속도가 급속하게 빨라졌으며, 이러한 변화는 학교와 교사의 역할 변화의 필요성에 대한 요구도 대폭 증대되었다고 지적한다. 그러나 이러한 주변 여건의 급속한 변화에도 불구하고 정작 현장 교실에서 일어나는 변화는 매우 미약하다는 불만은 여러 곳에서 제기되고 있다(Stronkhorst & van den Akker, 2006). Crossley 외 2인(1985)이 기술한 1980년의 상황은 현재에도 여전히 유효하다. Crossley 외 2인(1985, p. 123)은 교육과정 개편에 많은 재정을 투자하고 교육과정과 관련된 수많은 자료가 나왔지만, 정작 교사와 초임 교사의 경우 교육과정을 개편한 연구가들의 원래 의도를 교실현장에 적용하는데 실패하고 있으며 그 결과 교실현장의 질적 개선이 필요함에도 불구하고 여전히 과거의 모습을 답습하고 있다고 비판했다. 현직교사 연수(INSET)의 경우 이러한 교실 현장과 교사의 변화를 개선하기 위한 기본 수단으로, 교육개혁의 성패는 궁극적으로 교실 현장에서의 교사의 변화에 있다는 전제하에 이루어지고 있는 프로그램이다. 현직 교사의 전문성 신장은 이처럼 교실 현장을 개선하고 수준을 향상시키는 것으로 간주되고 있다(임병빈 & 김재영, 2008; Macaro & Mutton, 2002). 따라서 전형적인 현직교사의 지속적 전문성 신장을 위한 연수 또는 재교육 프로그램은 이처럼 교육현장인 학교를 개선하고 수준을 향상시키려는 목적에서 시행되고 있다. 현직교사 전문성 신장을 위한 교사연수는 프로그램에 따라 다소 차이는 있지만 일반적으로 다음과 같은 목적을 가지고 운영된다.

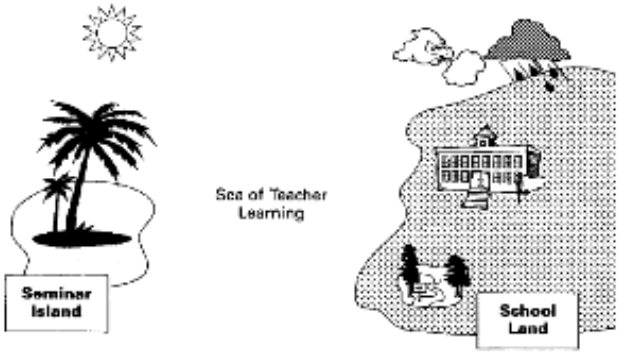
- 새로운 교육과정, 교재 및 교수 학습 방법 소개
- 교사에게 주어진 새로운 역할을 준비할 수 있도록 함
- 교사가 심기일전 할 수 있는 기회 제공
- 충분한 요건을 갖추지 못한 교사에게 자기 향상의 기회 제공
- 자격미달 교사의 경우 기초교육의 기회 제공

교보문고 KYOBO Book Centre

2. 연수 후 전문성 신장

교사연수 프로그램의 목적은 연수를 받은 교사의 현장 수업을 개선하게 하는 것이며 이것은 곧 교육의 질적 향상을 염두에 둔 것이다. 연구에 바탕을 둔 연수 원리에 입각해 개발된 연수 프로그램에 의해 연수를 받은 어떤 교사가 수업 이외의 많은 행정적 업무를 처리해야 하는 학교 현장의 일상으로 돌아왔을 때, 그 교사의 교수활동에 어떤 변화가 일어나는지 또한 그 변화가 얼마나 지속될 수 있는지(sustainability)의 여부는 대부분 연수 프로그램 개발 및 운영자가 관심을 가져야 할 문제이다. Miles(1964, 재인용 Water & Vilches, 2000)는 연수 과정과 연수 후 과정을 다음의 그림과 같이 비유로 보여준다.

그림 2
교사연수 과정과 학교 현장



<그림 2>는 연수 현장을 비바람이 몰아치는 교실 현장과는 다른 청명한 날씨의 휴양지로 비유하고 있다. 이는 연수 과정이 여전히 힘들기는 하나 연수 기간 동안 교사의 격무와 수업에 대한 부담이 경감되는 것을 상징적으로 나타내고 있다. 또한 연수 과정과 현장과의 괴리를 보여주고 있다. Water와 Vilches(2000)는 위 그림에서 '배움의 바다(sea of teacher learning)'로 비유되는 연수와 교실 현장과의 괴리로 인해 교사는 연수를 통하여 자신을 돌아보는 시간을 가지는 동시에 영어 능력과 교수법과 관련된 새로운 정보를 습득하나 정작 이를 연수 후 현장에 적용하는데 있어서는 어려움을 겪게 된다고 지적한다.

현재 국내에서 실시되고 있는 영어교사를 위한 합숙 또는 출·퇴근형 심화연수(IIETTP) 프로그램의 경우 연수 후 프로그램의 부재로 인하여 실제 연수 과정에서 배운 영어교사의 영어 능력 향상 및 수업 운영 능력을 현장에 적용하여 교실 수업의 변화로 이끌어 내고 나아가 교사의 수업 전문성 신장으로 이어지도록 하는 경우는 매우 드물다. 장경숙(2007)에 의하면 국내 IIETTP과정 이수자로 설문에 응답한 교사의 81.5%가 연수 후 어떠한 후속 교육이 이루어지지 않았다고

교보문고 KYOBO Book Centre

답하였으며 이수생의 41.6%가 운영 기관을 통한 재교육 및 평가를 통하여 영어를 지속적으로 사용할 수 있는 기회를 제공하여야 한다고 응답하였다. 나아가 41.6%의 이수생이 학교내·외 다른 교사(원어민 강사 포함)와의 교류가 연수 후 활동에서 가장 필요하며 시간·공간상 제약이 있다면 온라인상에서의 활동을 통하여 정기적으로 정보 교류가 이루어지는 것이 필요하다고 응답하였다. 이와 같은 맥락에서 Rudduck (재인용, Waters & Vilches, 2000)은 현장과 연수의 차이를 극복하기 위해 연수라는 섬과 교실 현장을 연결시켜주는 다리가 필요하며 이 역할을 연수 후 과정이 수행한다고 기술하고 있다.

3. 학교중심(school-based) 교사 전문성 신장

Hayes (1995)는 연수 결과 교수 활동에 일어나는 변화가 지속되기 위해서는 교사연수 과정 이후 추후 연수(follow-up)가 마련되어야 한다고 제언한다. 그가 참여한 태국의 중등교사 연수 프로그램에서는 한 학교의 교사가 다른 학교에 가서 수업을 관찰하고 장학하도록 하였다. 이를 위해 교사는 하루 수업을 면제(day-release) 받았다. 또한 한 학교에서 두 명 이상의 교사가 연수를 이수한 경우, 교사간의 동료 장학이 이루어지도록 하였다. 이렇게 함으로써 변화가 지속적으로 이루어졌다. 또한 이를 통해 교수활동에 효과적인 변화를 가져오는데 결정적인 역할을 하는 Prabhu (1987)가 강조한 실행가능성(a sense of plausibility)을 교사들이 경험하게 되었다. Hayes (1995)는 이와 같은 후속 활동이 이루어지기 위해서는 기관 차원의 협조가 적극적으로 이루어져야 한다고 주장한다. 이는 학교 내에서 동료 장학을 통한 후속 활동이 아닌, 오후 또는 한나절 특정 기간에 후속 활동이 이루어지는 경우, 수업 결손에 대한 조치가 이루어져야 하기 때문이다.

또 다른 방안은 연수 이수생을 연수 선도요원(trainers of teacher trainers)으로 활용하는 방안이다. 즉, Hayes (2000)가 Sri Lanka 초등교사 연수 프로젝트에서 시도한 방법으로 연수를 받은 교사를 선도요원으로 교육시켜 지역 단위 별로 투입하여 다른 교사를 연수하도록 하는 방법(cascading)이다. 이 방안은 교사 연수 효과를 학교 단위 별로 확산하는데 효과적이었다. 이와 같은 학교 단위 또는 학교 중심의 연수 후 교사 전문성 신장 프로그램 또는 체제는 연수를 이수한 교사들이 현장에 돌아가 연수 과정을 통해 배운 것을 현장에 적용하면서 자신의 수업 전문성을 지속적으로 신장하는 방안이라고 할 수 있다.

학교 중심의 연수 후 지속적 전문성 신장 방안의 하나로 학교 내·외 동료 초임 교사에 대한 멘토링 활동을 들 수 있다. 경력 교사의 멘토링 활동은 Edge (1992)가 언급한 협력을 통한 전문성 신장(cooperative development)의 한 방법으로 교사 자신의 전문성 신장이 반드시 고립된 활동으로 이루어지기보다는 개방과 신뢰 속에서 함께 배워가는 과정이라고 할 수 있다. Malderez (2009)는 초임 교사 멘토링을 통한 경력 교사의 배움은 초임 교사의 배움과 견줄만하며 학교 내 멘토링은 교실 수업 개선 또는 변화에 중요한 역할을 한다고 지적한다. 이와 같이

교보문고 KYOBO Book Centre

학교 내 멘토링 활동이 멘티인 초임 교사와 멘토인 경력 교사의 전문성 신장에 도움이 되려면 교내 교사간 또는 구성원간 협력체제에서 이루어져야 한다. McNally, Cope, Inglis와 Stronach (1997)는 멘토링 활동은 주어진 학사 일정의 일부로 이루어지기 때문에 학교 관리자가 학교 내 멘토링이 교사의 전문성 신장에 미치는 긍정적 효과에 대한 확신을 갖고 있을 때 지원을 받을 수 있으며 그 효과가 극대화될 수 있다고 주장한다. 이와 같은 이유로 학교 내 멘토링이 효과적으로 시행되기 위해서는 학교장 등 학교 관리자의 멘토링에 대한 이해와 지원이 중요하다.

교사의 수업 전문성 신장 또는 내용 교수 지식의 발달을 목적으로 하는 수업 참관의 경우 수업 참관을 통해 교사가 자신의 수업을 비판적으로 성찰 또는 반성할 수 있도록 해야 한다. 수업에서 무엇이 ‘ 잘 되었다’ ,‘ 잘못 되었다’ 라는 방식의 규범적이고 직접적인 피드백 보다는 자신의 교수 활동에 대한 원리를 구하도록 안내해야 한다. 교사 자신의 수업을 관찰할 수 있고, 동료의 수업을 참관하거나 자신의 수업 참관을 부탁할 수도 있다. 또한 교육 관계 전문가(교장, 장학사 등)나 대학 교수가 교사의 수업을 참관할 수도 있다. 교사의 수업을 좀 더 객관적인 시각으로 관찰하여 특징과 개선점을 찾아낼 수 있도록 하기 위해 수업을 한 교사가 자신의 수업을 관찰하고, 동료교사가 수업을 관찰하며, 또한 주제별 교과 내용 전문가나 교육관계 전문가가 수업을 관찰할 수 있다. 이와 같은 수업 관찰 구도는 수업 분석에 있어 관찰 자료를 교차 분석하여 공통 요소를 찾아내거나, 또는 주제별로 명백히 드러나는 특징을 찾아낼 수 있다. 외부 관찰자는 영어교사 수업의 특징과 개선점을 찾고 이에 대한 지속적인 컨설팅을 제공하여 수업이 개선되고 교사의 수업 전문성이 신장되도록 할 수 있다.

Ⅲ. 연구 방법

본 사례연구가 수행된 문맥을 제시하고, 사용된 자료 수집 절차 및 결과 분석 방법을 살펴본다.

1. 대상

멘토 교사 1명(K로 표기됨)과 멘티 교사로서 2명(J와 S와 각각 표시됨)이 본 연구에 참여하였다. 연구 참여 교사 3명은 모두 한 학교에 근무하였다. 멘토링 기간은 2008년 학기 초 3월부터 7월까지 한 학기 동안 진행되었다. 초임 교사의 멘토로서 활동한 멘토 교사 K는 초등교사 양성 기관에서 초등교육 심화과정을 이수하였고 대학원 과정에서 TESOL을 전공하였다. 초등학교 교직 경력 9년 차, 2007년 C도시 K대학에서 시행하는 6개월 영어교사 심화연수를 이수하여, 5개월의 국내 연수 과정과 후반 1개월의 국외 연수 과정을 모두 마치고 영어 전담교사로서

교보문고 KYOBO Book Centre

교직에 복귀하였다. 멘토 교사 K가 복귀한 학교는 D도시에 위치한 D학교로서 전체 34학급이 있고, 63명의 교직원이 근무하고 있다.

2008년 멘토 교사 K와 함께 멘티로서 참여한 초임 교사 J는 교직경력 3년 차인 5학년 담임으로 영어를 지도하고 있었으며, 교사 S는 경력 2년 차로 5학년 담임으로서 영어를 지도하고 있었다. 초임 교사 J와 S는 교사양성 기관에서 영어 심화과정을 이수하지 않았으며 교육대학원에서 영어교육을 전공하지도 않았다. 본 연구가 이루어진 당시 멘토인 멘토 교사 K는 3학년과 6학년 영어 전담으로서 영어를 지도하고 있었다. 멘토링 활동을 좀 더 효율적으로 하기 위해 동일 학년의 초임 교사를 선호하였으나 학교 내 5학년에 초임 교사들이 배정되어 담임으로서 영어를 지도하고 있어 5학년 지도 초임 교사와 멘토링 활동이 진행되었다. 멘티 교사 J와 S는 멘토 교사의 멘토링 제의에 적극적인 동의를 표명하였고, 특히 교장, 교감 선생님의 적극적인 격려와 지원에 고무되어 세 명의 교사가 한 팀이 되어 본 연구를 수행하게 되었다.

2. 자료 수집 및 분석

멘토 1명과 멘티 2명으로 이루어진 D학교 내 멘토링 팀은 학기 초 특별한 학교 행사나 국경일을 제외하고는 거의 매주 한 번씩 만남의 시간을 정하여 교과 전담 연구실에서 소회의를 하였다. 이 회의를 통해 수업이 이루어지기 전에는 수업 지도안, 수업 활동 및 수업 자료에 대한 논의를 하였으며 수업이 이루어진 후에는 수업에 대하여 논의 하였다. 약 2개월이 지나면서부터는 정해진 회의 시간외 논의가 필요한 경우 방과후 두 초임 교사의 교실이나 멘토 교사의 전담 연구실에서 수시로 이루어졌다. 초임 교사 J와 S가 진행하는 수업 참관은 효율성을 고려하여 두 초임 교사의 공개수업(학년 공개 수업, 학부모 공개 수업, 장학 수업 등) 전후에 이루어졌다.

멘토 교사는 자신의 수업을 수시로 공개하여 초임 교사 J와 S가 언제든지 참관하도록 하였다. 초임 교사 참관의 경우 사전 협의회를 통해 수업 전 충분한 사전 토의가 이루어지도록 하였고, 사후 협의회를 통해서는 진행된 수업에 대하여 심층적으로 논의를 하도록 하였다. 제반 여건이 허락할 때는 수업을 녹화하여 동료 수업 및 자기 수업 관찰도 하였다. 멘토 교사 K의 수업은 5번 녹화되었고, 초임 교사 J와 S의 수업은 각각 3번 녹화되어 자기 관찰 및 수업 분석에 활용되었다. 본 연구에서는 회고적인(retrospective) 기법을 사용하여, 멘토 교사와 멘티 교사가 멘토링이 진행되는 한 학기 동안 멘토링 일지를 작성하도록 하였다. 매주 갖는 회의 내용, 수업에 대한 토의, 수업 참관 내용 등을 일지로 작성하였으며, 일지 내용을 중심으로 협의회의 초점을 맞추었다. 이런 방식으로 일지의 내용을 서로에게 공개하도록 하였다.

본 연구 참여자가 작성한 일지 자료의 원자료(raw data)는 분석을 위해 각 일지 작성자에 의해 편집되었다. 편집된 일지 자료는 외부 연구자에 의해 분석되었으며

교보문고 KYOBO Book Centre

이때 세 명의 교사가 작성하고 분석을 위해 편집한 자료를 그대로 인용하는 것을 원칙으로 하되 의미 전달이나 정확한 해석이 필요한 경우 저자와의 논의와 동의를 통해 편집이 일부 이루어졌다. 본 사례연구의 성격과 목적 상 측정(measurement)이나 예측(prediction)보다는 설명(description)이나 해석(interpretation)이 일차적 목적이므로 이를 위해 Murphy-O'Dwyer (1985)가 제안한대로 방대한 자료를 분석하여 연구 목적과 관련하여 두드러지는 자료로 초점을 좁혀갔다. 일지에 기록된 모든 안건을 추출하는 것이 아니라 연구 목적과 관련하여 가장 현저하게 드러나고 언급 빈도수도 높거나 규칙적으로 반복 언급되는 안건들을 추출하여 유목화하였다. 빈도수(frequency)이나 규칙성(recurring regularity)에 의해 유목화된 자료는 해당 영역별로 분류하여 연구 문제와 연관하여 설명되거나 해석되었다.

Ⅳ. 결과 및 논의

멘토와 멘티 교사의 일지를 분석한 결과, 연구 문제와 관련하여 다음 세 가지 영역이 추출되었다: 심화 연수에서 경험한 수업 분석 및 컨설팅 적용, 초임 교사 전문성 신장, 멘토 교사의 배움. 본 장에서는 각 영역별 결과와 이를 바탕으로 한 논의를 제시한다.

1. 연수 과정에서 배운 내용 적용

멘토 교사 K는 심화연수에서 학습한 내용이나 경험한 것을 멘토링 과정에 적용함으로써 연수 학습 내용을 강화하였다.

1) 수업 관찰 및 피드백 제공 방법에 대한 이해

멘토 교사 K는 자신이 연수 과정에서 전문가로부터 받았던 질문을 통한 수업 컨설팅 방법을 두 초임 교사 수업 관찰에 적용하면서 현장에서 직접 체험을 하고 있었다. 자신의 이와 같은 멘토링 기법의 출처와 그 효과에 대하여 다음과 같이 기술하고 있다.

> 질문을 통한 생각 이끌어 내기는 매우 효과적인 방법임을 알 수 있었다. 이 방법은 한 수업 관찰자가 나에게 사용했던 방법이었는데 관찰자가 답을 제시 하지 않고, 수업을 한 교사에게 질문을 통하여 사고를 장려하는 방법이다. 이러한 방법을 활용하여, 수업 관찰 후 초임 교사들이 직접 질문의 답을 찾아 보고, 이유를 설명하고, 수업에 대한 평가를 스스로 내리도록 하였다. 예를 들면, “본인 수업의 강점은 무엇이라고

교보문고 KYOBO Book Centre

> 생각 하는가?" "오늘 사용한 게임 활동의 장점과 단점은 무엇이라고 생각 하는가?" "그렇다면 그 단점을 해결할 수 있는 더 좋은 게임 방법에는 어떤 것이 있을까?" "본인의 오늘 수업에 만족하는가?" "두 번째 활동을 선택한 이유는 무엇인가?" 등의 질문을 할 수 있다 (멘토 교사 K 일지, 2008년 5월).

이와 같이 배운 내용을 자신이 처한 상황에 적용하면서 적용한 기법의 효과에 대한 평가도 스스로 내리고 있음을 알 수 있다.

> 이 때, 중요한 것은 교사에 대한 질문이 아니라 교사가 진행한 수업에 대한 질문을 해야 한다는 것이다. 예를 들어, "본인 수업의 강점은 무엇이라고 생각하는가?" 대신에 "본인의 강점은 무엇이라고 생각하는가?" 는 질문 자체가 완전히 달라지는 것을 알 수 있다. 이 질문법의 장점은 하나의 답이 없다는 것과 다양한 대답이 열려있어 더 많은 대화와 생각을 이끌어 낼 수 있다는 것이다. 교수 방법과 관련하여 어떤 것이 꼭 '바르고 틀리다' 는 것은 없다. 따라서 질문을 통한 생각 이끌어 내기가 얼마나 효과적인지는 이번 기회에 많이 느꼈다 (멘토 교사 K 일지, 2008년 5월).

초임 교사의 수업 관찰 기법도 연수 과정에서 강의로 접하였거나 직·간접적으로 경험한 내용들을 적용하였다. 전문성 신장을 위한 수업 관찰 방법으로 연수에서 배운 자기 관찰 및 상호 수업 관찰 기법을 적용하였으며, 또한 사전 및 사후 협의회를 통해 수업에 대한 논의를 하였음을 알 수 있다.

> 나의 수업을 보고 두 초임 교사가 관찰록을 작성하였으며, 두 초임 교사도 각자 자신의 수업에 대하여 자기수업 관찰록을 작성하였다. 물론 나 자신도 수업 관찰록 및 두 초임 교사 수업 관찰록 두 가지 모두 작성하였다. 수업 전에는 수업 지도안, 수업 활동 및 수업 자료에 대한 논의도 하였으며 수업 후에는 수업에 대하여 이야기하는 시간도 가졌다 (멘토 교사 K 일지, 2008년 4월).

초임 교사 멘토링 과정을 통해 연수에서 배운 내용이나 경험한 내용을 적용하는 과정에 멘토 교사 K는 연수 과정에 대한 평가를 내리기도 하였다.

> 많은 이들이 배운 대로 가르친다는 말을 많이 한다. 이번 초임 교사 수업 컨설팅 방법과 관련하여 내가 연수를 통하여 받았던 다양한 수업 피드백과 전문가들의 수업 피드백 방법과 조언이 큰 도움이 되었다. 만약 본인이 여러 전문가와 동료 교사들로부터 여러 다양한 수업 피드백과

교보문고 KYOBO Book Centre

> 조언을 받지 못했다면 정말 어려운 수업 컨설팅 과정이 되었으리라 확신한다 (멘토 교사 K 일지, 2008년 7월).

멘토 교사 K는 연수 과정에서 시종일관 귀가 따갑게 들은 수업에 대한 자기 성찰(self-reflection)이 얼마나 중요한 지를 초임 교사 멘토링을 통해 체험하는 계기가 되었다고 한다. 연수 당시 강조된 바를 멘토 교사 K는 다음과 같이 회고하고 있다.

> 초임 교사들에게 수업 기술을 가르치기 위해서 경력 있는 교사의 수업을 관찰하는 것이 얼마나 중요한 지를 Rowley(1999)는 운동선수가 테니스나 골프의 자세에서 잘못하는 것에 대하여 설명만 듣고 고쳐주기가 얼마나 어려운가에 비유하고 있다. 본인도 말보다는 수업을 서로 직접 관찰하고 공유하는 것이 얼마나 서로의 발전을 위해 필요한 가를 느끼는 귀한 시간이 되었다 (멘토 교사 K 일지, 2008년 7월).

2) 효과적인 교수 전략에 대한 피드백

멘토 교사 K는 초임 교사 수업 관찰 및 피드백 제공에서 자신의 경험에 비추어 잘 되었던 점, 지적을 받고 개선했던 점, 효과가 있었던 점을 돌이켜보면서 초임 교사의 수업에 대한 피드백에 적용하였다. 먼저 자신의 교수 활동에서 학습 활동을 맥락화(contextualization)하는 것이 부족하여 자주 지적되었던 점을 돌이켰다.

> 나의 수업에 대한 피드백에서 칭찬과 함께 가장 많이 지적한 부분이 영어수업의 맥락화(contextualization)에 대한 것이었다. 난 교육과정에 충실하다고 생각하여 3가지 활동을 수업 시간에 전개하였던 기억이 있다. 하지만 각 활동의 연계성이 거의 없었으며, 학생들에게 그 활동을 하는 이유나 그 활동의 목표에 대한 설명이 거의 없다고 지적되었다 (멘토 교사 K 일지, 2008년 5월).

멘토 교사 K는 자신의 수업에서 개선점으로 지적된 것이 초임 교사 J와 S의 수업에서도 흔히 발견되자 자신이 받았던 조언을 상기하고 있다.

> 내가 실수를 많이 범했던 부분이 J와 S의 수업에서도 자주 발견되었다. 나의 경험에 준하여 두 초임 교사에게 많이 언급하였던 것이 수업 활동에 대한 것과 활동 제시에 관한 것이었다. 활동을 그저 하나하나 던져서 학생들에게 제시하지 말고, 목적이나 발화 상황을 제시해 주기를 권했다. 예를 들면 “지금 선생님이 그림을 보여주겠어요. 어떤 동물들이 있나요?”

교보문고 KYOBO Book Centre

> 보다는 “어제 선생님이 동물원에 다녀왔어요. 동물원에서 본 동물들을 여러분에게 보여줄게요. 어떤 동물들을 선생님이 보았을까요?” 와 같은 방법이다 (멘토 교사 K 일지, 2008년 5월).

자신이 초임 교사 시절 K의 수업에 대한 문제점으로 자주 지적되었던 것은 학생 개인 발화의 기회와 칭찬의 궁색함이었다. 멘토 교사 K는 자신의 경험을 다음과 같이 상기하면서 칭찬의 중요성을 멘티 교사들에게 강조하고 있다.

> 초임 교사 시절 공개수업을 하고 나면 항상 듣던 말이 칭찬이 인색하다는 것이었고 말을 빨리 한다는 것이었다. 그 후 항상 학생들 칭찬에 신경을 쓰고 있고, 그 후 학생을 칭찬해 줘서 고맙다는 말을 학부모로부터 듣고 얼마나 기뻤는지 모른다. 학생들의 개인 발화와 칭찬은 참 관련이 많이 있다. 왜냐하면 개인 발화를 시켜야 칭찬 거리를 찾을 수 있기 때문이다. 또한 개인 발화는 학생들의 수업 도달 정도를 직접 확인할 수 있는 중요한 관찰 평가 도구이기도 하기 때문에 교사 J와 S에게도 강조하였다 (멘토 교사 K 일지, 2008년 7월).

연수 과정에서 매우 강조되었던 것으로 기억되는 실제적인, 진정한 영어 사용 상황(authentic situation)제공에 대한 조언을 초임 교사들에게 자주 함으로써 교사 J와 S가 의식적으로 그 부분에 신경을 쓰도록 유도하였다. 초임 교사가 좋은 수업을 할 수 있도록 안내하고자 하는 강한 의지가 드러나고 있다. 동시에 자신도 여전이 이 부분에 취약하며 노력하는 자세를 보이고 있었다.

> 아무리 강조된다 하더라도 내 경험에 비추어볼 때 이것을 수업에 적용하기는 정말 쉽지 않은 방법이다. 나도 계속적으로 고민해 오고 있는 내용이며 앞으로 연구해 보아야 할 부분이다. 그럼에도 불구하고 두 초임 교사에게 언급한 이유는 영어는 언어이며, 우리나라는 영어 사용 환경이 아니므로 학생들이 실제로 영어를 사용할 수 있는 상황이 얼마나 필요한지 깨닫게 하기 위해서이다. 그래서 영어를 가르치는 데 있어서 형식적인 대화 연습이나 반복적인 듣고 따라 말하는 문장 연습이 아니라, 유의미한 발화를 계속 창조해 내도록 격려하였다. 실천하기 불가능한 예가 아닌 작지만 실천 가능한 예를 제시하려고 하였다. 예를 들어, 교사가 학생의 떨어진 물건을 주어주었을 때, 간단하지만 바로 “Thank you!” 라고 말할 수 있도록 가르치는 것도 이런 영어 사용 상황이 될 수 있겠다 (멘토 교사 K 일지, 2008년 6월).

교보문고 KYOBO Book Centre

2. 초임 교사 전문성 신장

멘토 교사 K와의 멘토링이 진행되면서 초임 교사 J와 S의 교사 전문성이 몇 가지 영역에서 변화하고 있음이 나타났다. 수업에 대한 자신감, 수업 진행 방법, 수업에 대한 성찰, 학습 자료 정보, 수업 시간 학생 관리 기술면에서 초임 교사는 변화를 보여주고 있다.

1) 영어 수업에 대한 자신감

멘토링이 시작된 학기초 멘토 교사 K는 두 초임 교사에 대한 관찰을 다음과 같이 기록하였다.

> 교육대학에서의 전공이 영어교육이 아니다 보니 두 교사는 모두 영어 수업에 대한 부담감이 항상 있었고, 영어 수업 체계에 대하여 스스로 기본이 없다고 많이 느꼈다고 하였다 (멘토 교사 K 일지, 2008년 3월).

이와 같은 부담과 부족함은 멘토링이 진행되면서 자신의 수업에 대한 공개와 피드백을 반복하면서 조금씩 자신감으로 변화한 것을 교사 S가 표현하였다.

> 이번 멘토링을 통하여 영어 수업에 대한 체계도 잡힌 것 같고, 어느 정도 영어로 영어수업을 진행할 수 있겠다는 의욕도 얻은 것을 알 수 있다. 물론 좀 더 영어 능력을 더 키워서 더 당당하게 명쾌하게 영어로 영어수업을 진행하고 싶다는 바램을 가지게 되었지만, 예전보다는 훨씬 영어 수업에 대한 부담감이 적어진 것을 확인할 수 있어 기쁘다 (교사 S 일지, 2008년 7월).

더 나아가 이번 연구를 통하여 배운 것을 응용해보면 더 큰 발전이 있을 것이라는 기대감도 큰 것으로 보였다. 교사 S는 이런 발전에 대한 기대감을 다음과 같이 기록하였다.

> 무엇보다도 내가 좋아하고 잘 이끌어 가는 수업 활동에 대한 격려 덕분에 나의 수업 기술에 대하여도 어느 정도 확신을 갖게 되었다 (교사 S 일지, 2008년 7월).

초임 교사 J는 자신의 수업에 대한 자신감과 그로 인한 자유로움 또는 자율성(autonomy)을 갖게 됨을 보여주고 있다.

> 그 전에는 주위에서 선배 교사들이 말을 하면 무조건 듣고 따라야 한다는

교보문고 KYOBO Book Centre

> 부담감이 많이 있었는데 이제는 분명한 목표와 동기가 있다면 자신의 방식이 더 좋을 수 있다는 것을 알았다 (교사 J 일지, 2008년 5월).

2) 수업 진행 방법 개선

멘토 교사 K는 한 학기가 종료되는 시점에서 멘토링 과정을 자체 평가하면서 그 동안에 경험하고 함께 나누었던 멘토링 내용에 비추어 다음과 같이 언급하였다.

> 초임 교사들은 본인의 수업을 관찰하고 나서 많은 것을 배웠다고 말한다. 무엇을 구체적으로 배웠냐는 질문에 예를 들면, 기계적인 반복과 연습이 아닌 자연스러운 영어 발화 상황을 제시하고 학생 발표를 이끌어 내는 방법, 주입식 방법의 틀을 벗어난 교사와 학생간의 자연스럽고 활발한 상호작용의 중요성, 학습 자료의 양보다는 질을 살려 자료를 적절하게 활용하는 것의 필요성, 교사의 자신감, 교사의 발문 방법, 학생에 대한 다양한 칭찬 방법, 학생의 영어 이해를 돕기 위한 교사의 비언어적 행동의 필요성 등 다양한 방면에 대하여 세세한 관찰을 할 수 있었고 배웠다고 답하였다 (멘토 교사 K 일지, 2008년 7월).

초임 교사 스스로도 본인의 수업을 직접 관찰하고 나서 느끼고 배운 점을 팀과 나누었다. 교사 J는 한동안 자신이 안고 있던 문제점이 다소 해결된 것을 발견하고 좀 더 적극적인 태도로 수업에 임하고자 하는 의지를 보였다.

> 녹화된 내 수업을 보면서 학생들이 학습 목표에 도달하였다는 만족감과 학생들이 즐겁게 수업에 참여하는 모습에서 한동안 영어수업이 즐겁지 않았다는 생각에서 조금은 기쁨을 얻었다. 또한 앞으로 수업을 위한 연구 내용도 스스로 찾아보게 되었는데, 예를 들면, 눈에 보이지는 않더라도 학생들의 수준을 고려하는 영어 수업 방안과 학생 칭찬의 방법, 수업 중 영어 사용 빈도의 확대 및 적절한 영어 발화 속도가 그것이다. 특히, 앞으로 교실에서 영어를 사용할 때 좀 더 현실 상황에 맞도록 영어를 활용할 필요가 있음도 느꼈다 (교사 J 일지, 2008년 6월).

3) 수업에 대한 성찰

초임 교사들에게 멘토링을 통한 수업 관찰 및 분석은 생각과 말로 그쳤던 일들을 실행에 옮긴 계기가 되었다. 교사 J는 이번 멘토링 프로젝트가 자신의 수업을 돌아볼 수 있는 계기가 되었다고 평가하였다.

> 교사가 된 후 바쁜 일상생활 속에서 가끔은 하루를 돌아보기도 힘들 때가

교보문고 KYOBO Book Centre

> 많았고 여전히 그렇다. 학생을 가르치는 교사로서 수업의 반성은 꼭 필요하다고 느끼고는 있지만 이것은 하루 반성만큼이나 어려워 보인다. 동료 교사의 도움을 받아 스스로의 수업을 비디오로 촬영해 보고 함께 누군가와 그 수업에 대한 이야기를 나누는 것은 참으로 좋은 기회가 아닐 수 없다 (교사 J 일지, 2008년 4월).

멘토 교사 K도 두 초임 교사에게 이번 멘토링 활동이 교직활동에서 새로운 배움의 계기가 된 점을 확인하였다.

> 두 초임 교사가 8장이나 되는 장문의 본인 수업 관찰록을 기록하였다. 자신의 수업을 한 번도 비디오로 본적이 없었던 두 교사에게는 신선한 충격이었던 것 같다. 앞으로는 꼭 멘토링을 위해서만이 아니라도 본인의 수업에 대하여 반성의 시간을 가져야겠다고 하였다. 또한 자신의 장점을 발견하고 자신이 교사로서 학생 지도를 위해 더 배워야 할 부분에 대하여 심사 숙고하는 모습도 볼 수 있었다 (멘토 교사 K 일지, 2008년 7월).

멘토링 활동을 통해 멘토 교사 K는 초임 교사 S가 영어 수업에 참여하는 자신의 학생 입장을 많이 이해하게 된 것을 볼 수 있었다. S교사가 멘토와의 대화에서 그 점에 대하여 자주 언급하는 점을 지적하였다.

> S교사는 학생들의 영어 이해를 돕기 위해 평소에는 특별한 노력을 기울이지 않아 학생들에게 지금까지 너무 어렵게 영어를 가르치지는 않았는지 하는 미안한 마음이 들었다고 하였다. 이제 영어를 하고 한국 말로 번역하는 일이나, 아예 한국어로 영어 수업을 진행하려는 생각을 지양하고, 눈빛, 손짓, 몸동작 등 비언어적 힌트도 많이 주고, 또한 학생 들의 수준에 맞는 영어 표현을 사용하려는 노력과 시도를 많이 해보겠다고 하였다. 그리고 즐거운 수업을 이끌기 위한 교사의 유머, 과장된 행동, 스토리텔링, 춤 등 학생들이 관심 있어 하는 것에 대하여 고민하고 그들을 배려하는 수업을 하고 싶다고 하였다 (멘토 교사 K 일지, 2008년 6월).

4) 학습 자료 사용

멘토 교사는 초임 교사들이 공개수업이 있으면 평소보다 더 많은 학습 자료를 준비하고, 어떤 경우는 학생을 가르치기 위한 수업이 아니라 다양하고 많은 학습 자료를 방문한 교사들이나 외부 방문객들을 위해 전시하고 안내하는 듯한 수업을 준비하는 점에 대하여 초임 교사 J와 S가 열린 자세로 논의를 하였다. 두 초임 교사들도 초임 교사 수업 공개나 학부모 대상 학년 수업 공개 등이 있을 때, 학습

교보문고 KYOBO Book Centre

자료를 만드는 데 시간을 많이 소비하였다고 고백하였다. 멘토 교사 K는 언어를 가르치는 데 있어서 학생, 교사, 수업 방법, 평가와 함께 학습 자료는 중요한 5가지 요소 중 하나에 해당한다(Kitao & Kitao, 1997)는 점은 인정하지만 적절하지 못한 자료나 너무 많은 자료는 도리어 학생들의 학습 혼란만 야기할 수도 있다는 점을 경험을 통해 지적해주었다. 멘토 교사 K는 정선된 자료, 수업 목적에 맞는 자료, 교사가 편하게 사용할 수 있는 자료 등을 사용할 때 교사는 수업에서 학습 자료의 효과를 극대화 할 수 있다는 점을 지속적으로 강조하였다.

학습 자료의 목적에 부합되는 효율적인 활용을 강조만 하는 것이 아니라 멘토 교사 K는 실제 자료 활용에 대한 시범을 보여주었다. 논의로만 그치지 않고 초임 교사에게 실제 보여주고 도움이 되고자 한 멘토 교사 K의 노력은 다음과 같이 나타난다.

> 본인은 두 교사가 담임으로서 영어를 가르치는 것에 대한 어려움을 알기 때문에, 다양한 인터넷 자료, 예를 들면 많은 클립아트를 다운로드하여 수업에 활용할 수 있는 사이트, 학습에 활용 가능한 파워포인트가 있는 사이트, 영어 학습지가 많은 사이트 등을 안내하였다. 또한 학습지를 만들 때 본인이 사용하고 있는 편리한 컴퓨터 워드 프로세서 사용 방법에 대하여도 두 교사를 연구실에 모시고 안내하는 시간도 가졌다. 특히, 학교 어학 자료에 대한 정보와 교육청에서 발간한 자료 및 본인이 소재하고 있던 교수학습 안내 책자도 빌려주었다. 두 초임 교사 모두 이 부분에 대하여 상당히 만족감을 나타내었으며 활용가치가 많다고 하면서 고마워하였다 (멘토 교사 K 일지, 2008년 5월).

5) 학생 관리 기술

멘토링을 통하여 초임 교사에게 학생 관리는 매우 어려운 일이며 정답이 없다는 점을 공유하게 되었다. 교사 J와 S는 자신의 일지에서 ‘A교사가 사용하면 잘 듣던 학생 관리나 통제 기술이 같은 반에 B교사가 사용하면 잘 듣지 않는 경우도 있고, C교사에게는 전혀 신경 쓰이지 않는 학생의 행동이, D교사에게는 꼭 고쳐야 할 학생 행동으로 보여 지기도 한다.’라는 점에 자주 동의를 표하였다.

초임 교사 S는 J교사와 달리 차분하고 논리적인 편인데 자신의 학생 관리 방식에 변화가 필요하다고 느끼고 변화의 방향에 대하여 동료와 논의하였다.

> S교사는 자주 본인은 교사의 쇼맨십이 꼭 필요하다고 느낀다고 하였다. 이와 관련하여 이미지 메이킹이나 스토리텔링 등의 방법도 배우고 싶다고 하였다. 그래야 학생들의 흥미를 이끌 수 있을 것 같다고 하였다 (멘토 교사 K 일지, 2008년 5월).

교보문고 KYOBO Book Centre

초임 교사 J도 학생 관리의 어려움을 공감하고 멘토 교사에 의해 제안된 다양한 방법을 적용하고자 하였다.

> 한참 선배인 멘토 교사 K가 학생 관리에 대하여 자신의 경험을 말하는 것을 보면서 학생 관리에 대하여는 모든 교사가 계속 고려하고 노력하여야 할 부분이라고 느꼈다. 지금까지 나만의 한 가지 방식만을 고집하곤 했었는데, 이번에 영어시간에 사용하는 학생 관리 방법에 상당한 관심을 갖게 되었으며, 수업 중간에 학생통제의 다양한 방법, 예를 들면, 음악을 틀어 수업 활동을 정리하거나 다른 활동으로 바꾸는 것, 자연스러운 영어 사용 환경 제공 등에 대해 알게 되었다. ... 너무 학생들을 교사 본인의 기준에 의해서 만족할 때까지 영어표현을 연습시키곤 하였는데 다양한 방법으로 학생들의 흥미를 유발하여 수업에 적용해보면 학생 관리가 좀 더 효율적으로 될 것 같다 (교사 J 일지, 2008년 4월).

3. 멘토로서의 배움

초임 교사 멘토링을 통해 멘토 교사 K는 다음 측면에서 이해의 폭이 증대되었다.

1) 초임 교사에 대한 이해와 지원의 필요성

멘토로서의 활동을 통해 멘토 교사 K는 자신의 초임 교사 시절을 돌이켜보는 계기를 갖게 되었고 초임 교사가 겪는 어려움에 대하여 이해하게 되었다. 또한 이와 같은 과정을 통해 초임 교사에 대한 학교 중심의 지원이 절대적으로 필요하다는 점을 공감하였다. 멘토 교사 K는 스스로에게 다음과 같은 질문을 던지고 고립되었던 초임 시절을 회고하게 되었다.

> 모든 이들은 살아가면서 수많은 교육자를 만나며 배운다. 그 중에서 얼마나 많은 이들이 인생에서 중요한 역할을 담당했던 잊지 못할 고마운 스승을 갖고 있는 것일까? 또한 교직생활에서도, 특히 처음 발령을 받아 교사가 되었을 때, 얼마나 많은 초임 교사들이 주변에서 진정한 동료 교사로부터 도움을 받고 배움을 얻을까? ... 많은 교사들이 발령 첫해에 여러 어려움을 겪는다. 본인도 발령 첫해 2학년 담임을 하였는데 얼마나 어려움이 많았는지 모른다. 정말 어린 아이들에게 화를 내는 자신을 보며 가끔은 "내가 히스테리성 질병을 가진 사람"이 아닐까 심각하게 고민을 해보았다. 또한 나만 혼자 이런 일을 겪는 것 같아 창피하기도 하고 두려움도 생기곤 하였다 (멘토 교사 K 일지, 2008년 8월).

멘토링 활동은 멘토 교사 K로 하여금 동료 교사간의 의사소통이 초임 교사의

교보문고 KYOBO Book Centre

입장에서 겪는 어려움을 이해할 수 있는 통로가 되었고 지속적인 전문성 신장에 매우 중요하다는 것을 깨닫는 계기가 되었다. 예를 들어, 학습 자료 공유에 대하여 멘토 교사 K는 다음과 같이 자기 반성적 입장을 밝히고 있다.

> 본인은 영어 전담 교사이므로 학습 자료를 계속적으로 반복적으로 사용할 수 있는 장점이 있다. 반면에 두 교사는 모두 담임으로서 영어를 가르치므로 영어 수업을 위해서만 자료를 준비하는 것에 대한 부담감이 상당히 많았으며, 실제로 많은 학습 자료를 갖고 있지도 않았다. 그래서 교과서의 낱말 카드를 주로 사용하는 경우가 많았으며, 보드 게임과 같이 준비하기 쉬운 프린트 물, 웹사이트에 있는 파워포인트 등을 활용한 수업 활동을 주로 하는 것으로 관찰 되었다. 무엇보다도 시간이 부족하므로 웹사이트에 있는 학습 자료에 대한 비판의식 없이 학생들의 흥미를 이끌어 낼 수 있다고 생각되는 자료를 많이 이용하고 있었다. ... 이와 관련하여, 학생들 자체, 또는 학생들 주변의 것, 또는 교사 사진 등을 이용하여 동기 유발하는 것에 대하여 학생들이 얼마나 관심을 가지고 재미있어 하는지 이야기 하는 시간을 가졌다. 그래서 J 교사의 경우 학생 사진을 사용하여 파워포인트를 만들어 수업을 진행하기도 하였다. ... 언젠가 나의 교과 전담실에 들르면서 내가 가지고 있던 수업자료를 보게 되었고 그것들을 가지고 가서 두 교사가 수업에 적극적으로 활용하였다. 이를 통해, 얼마나 정보 공유가 중요한지 그 필요성도 알게 되었고 지금까지 많은 자료를 혼자 보관하고 활용한 것에 대한 미안한 마음도 들었다 (멘토 교사 K 일지, 2008년 6월).

멘토링 경험을 통해 멘토 교사 K는 초임 교사 멘토링이 원활이 이루어지기 위해서는 학교, 교육청 차원에서 지원이 제공되어야 한다는 점을 강조한다.

> 두 초임 교사와 적절한 시간을 정해서 학교 내에서 의논하기에 시간상 어려움이 많았다. 어떤 경우는 만나기로 하였지만 학교에서 회의가 있기나 급하게 받은 공문처리 등으로 만남을 미뤄야 할 때도 있었다. 따라서 학교의 공식적 지원을 받아 학교 내 여러 다양한 컨설팅 팀이 구성되어 자체적으로 진행될 경우 더 큰 효과가 있을 것으로 기대된다. 또한 지역 교육청 내에 존재하는 다른 컨설팅 팀과도 협력체계를 구축하여 진행된다면 더 큰 발전이 있으리라고 본다. 일선의 부정적인 시각은 학교 내에서의 정보 공유나 협력 체계가 더 어렵다는 지적도 있다. 경쟁사회의 특징이 학교 안에서도 그대로 나타나는 것은 아닌가 생각된다. 하지만 교육은 경쟁보다는 협력이 그 성공의 열쇠라 확신한다. 학교 안에서 서로 함께 발전을 도모하는 WIN-WIN 전략으로 맨토링의 적극적인

교보문고 KYOBO Book Centre

> 수용이 필요하다. 초임 교사가 발전할 수 있도록 도움을 주어야 한다 (멘토 교사 K 일지, 2008년 6월).

2) 효과적인 멘토링 방법에 대한 이해

멘토 교사 K는 이번 멘토링 기회를 통해 주어진 여건에서 어떻게 효과적으로 멘토링을 하면 좋을지 많은 고민을 하였다. 먼저 멘토링을 효과적으로 하려면 초임 교사의 강점을 파악하고 이를 칭찬하는 것이 중요하다는 것을 멘토 교사 K는 알게 되었다.

> 최근 세미나에서 한 교사를 만났다, 그 분은 교육청에서 실시하는 수업 컨설팅을 신청하여 받았는데 멘토 역할을 맡은 선생님께서 자신의 수업 지도안과 수업이 너무 형편없다고 하여 더 이상 자신은 영어수업을 할 자신이 없다고 말하는 것을 들은 적이 있다. 또한 그분은 석사과정으로 영어교육을 공부하고 있는데 자신이 영어를 잘 못 가르치므로 그 과정까지 포기하고 싶다고 말하였다. 모든 교사들은 자신이 받은 교육, 재능, 경험 등에 의한 각자의 귀중한 강점을 가지고 있다. ... 컨설팅 또는 멘토링이라는 이름 하에 경험 많고, 수업 연구 대회에서 좋은 등급을 받은 교사가 그렇지 않은 교사에게 그런 강점을 드러낼 기회를 주지 못하고 꺾어버리는 것은 정말로 안타까운 일이다. ... 이 이야기를 듣고 나서 난 두 초임 교사의 강점을 최대한 발견하고 격려하고 수용하려고 노력하였다. 어떤 수업 활동의 경우는 초임 교사의 선택 수업 활동이 본인의 수업 방법에 준하여 맞지 않는 것도 있었다. 예를 들면, 리듬 게임형식으로 문장 연습하기가 그런 예이다. 이와 같은 갈등은 멘토링에서 자주 지적되는 문제였다(Parker, 1990). 이런 경우, 문헌에서 제시하는 조언에 따라 교육적으로 어떤 큰 문제가 없다고 판단될 경우 각 개인교사의 방식을 허락하였다. 개인의 강점 및 선호하는 수업 방식을 가지고 수업을 진행하는 것도 중요하다는 판단에서였다. 그리고 이렇게 하는 것은 교사의 수업 자신감 형성에도 깊은 관련이 있다는 생각이 들었다 (멘토 교사 K 일지, 2008년 5월).

또한 멘토 교사 K는 적절한 멘토와 멘티 간의 인간관계가 멘토링의 효과적인 운영을 위해 필요하다는 점을 배우게 되었다. 다음 일지 내용은 멘토의 자격에 대한 멘토 교사 K의 생각을 밝히고 있다.

> 좋은 멘토는 당연히 교사로서 배울 점이 많은 사람이어야 한다. 하지만 학생을 잘 가르치는 훌륭한 교사라고 꼭 훌륭한 멘토가 될 수 있는 것은 아니다. 좋은 것을 함께 공유하려는 마음, 상황에 따라 잘 설명하고 대화

교보문고 KYOBO Book Centre

> 를 이끌어나갈 수 있는 의사소통 능력, 참을성과 인내심, 동정심 등 멘티를 이해하려는 마음가짐 등 멘토의 성격 또한 매우 중요하다. Rowley (1999)는 훌륭한 멘토는 멘티의 비준비성이나 자만심, 방어적 자세, 또는 고지식함 등에 대해 비판하거나 거부하는 것이 아니라 이러한 특징을 극복해야 할 어려움으로 인식하는 가운데 의미 있는 지원을 지속적으로 하는 노력을 보여주어야 한다고 하였다 (멘토 교사 K 일지, 2008년 8월).

또한 효과적인 멘토링을 위해 멘토와 함께 멘티가 갖추어야 할 자세에 대해서도 관찰한 바를 다음과 같이 기술하고 있다.

> 멘티는 배우려는 자세를 가지고 있어야 한다. 멘토로부터 귀중한 정보만을 빼내려고 하지 말고 자신의 실수도 멘토와 공유하며 교사로서 자신의 삶을 함께 나누려는 자세가 필요하다. 이러한 정서적인 친화감 속에서 멘티와 멘토의 인간관계가 형성되어야 멘토링은 더 효과적으로 진행될 수 있다. 또한 멘토와 멘티는 상하관계가 아닌 수평적인 관계에서 동료 교사로서 이루어져야 한다 (멘토 교사 K 일지, 2008년 8월).

멘토 교사는 멘토 교사 연수의 필요성을 인식하게 되었다. Rowley(1999)가 지적한 학교 중심 멘토링 프로그램에서 많은 멘토들이 특별한 사전 멘토 연수를 받지 않고 멘토링에 임하는 경우가 많다고 지적하였듯이 멘토 교사 K도 자신이 특별히 멘토 교육을 받지 않아 많은 고민을 하게 되었음을 고백하고, 심화연수에서 경험한 수업 관찰 및 피드백이 도움이 되었음을 지적한다.

> 난 특별히 멘토 교육을 받지 않았다. 따라서 초기에는 방향 설정 및 본인의 역할에 대하여 고민하는 시간이 많았다. 또한 내가 진행하고 있는 방식이 올바른 것인지도 염려스러울 때가 있었다. 하지만 시간이 지나면서 다행스럽게도 심화연수 과정에서 배운 내용이 멘토링을 하는데 많은 도움이 되었고 실제 현장에서 직접 해보면서 더 많이 배우게 되었다 (멘토 교사 K 일지, 2008년 4월).

3) 교사간의 원활한 의사소통

멘토 교사 K는 자신이 이번 멘토링 과정을 통해 영어 교수 활동에 대한 경험 외 동료 교사와의 원활한 의사소통을 하게 되었으며 이로 인해 학교생활이 좀 더 즐거워졌다고 지적하였다.

> 복도에서 두 초임 교사를 만났을 때, 예전과는 다르게 너무나 밝고 반갑게 그리고 공손하게 인사하는 모습을 보면서 따뜻한 마음이 느껴져

교보문고 KYOBO Book Centre

> 도리어 두 교사에게 고마운 마음이 생기곤 하였다. 한편 두 초임 교사들은 나에게 고맙다는 말을 자주 한다. ... 또한 예전과는 다르게 초임 교사들과 자연스럽게 이야기를 주고받는 나의 모습도 볼 수 있었다. 난 항상 스스로 경력이 많은 교사들이 편하게 느껴졌고, 그렇다 보니 자연스럽게 선배 교사들에게 주로 의지하곤 했었다. 그렇게 하다 보니 당연히 나에게 살갑게 다가오는 후배 교사가 적었다. 특히, 학교에서는 바빠 보이고 어쩐지 능력 있는 교사로 보여졌던지 후배들이 무척 날 어렵게 대하는 것을 느끼곤 하였다. 하지만 이제는 학생만 예쁘고 사랑스러우며 그들에게만 내가 필요한 것이 아니라, 후배 교사도 얼마나 사랑스러운지 그리고 본인이 그들에게 어떤 도움을 줄 수 있는지 알게 되었다. 이제는 내가 정말 전문직인 교사로 스스로 서가는 모습을 보는 것 같아 스스로도 대견스러움을 느낀다 (멘토 교사 K 일지, 2008년 9월).

멘토 교사 K는 멘토링 활동 후 무엇보다도 큰 변화로서 전에는 대화가 없었으므로 보이는 것으로, 관찰하는 것으로만 교사들의 수업 능력을 평가하였는데, 이제는 수업 전후의 이야기, 수업에서 사용한 활동에 대한 교사들의 의도, 수업에서 있었던 작은 이야기에서 교사들이 느낀 점을 나누면서 다른 이들을 이해하는 마음도 더 넓어진 것을 알게 되었다고 고백한다. 멘토 교사 K는 이러한 경험을 다음과 같이 비유한다.

> 항상 만나는 친구와 더 대화거리가 많은 것처럼 두 후배교사와 자주 대화를 나누게 되니 더 많은 대화거리가 생기고 더 편안한 대화를 나누게 되었다. 다른 이들을 평가하려는 대화가 아니라 정말로 진실한 편안한 대화, 필요한 정보를 서로 나누는 대화, 서로를 믿고 속마음을 나눌 수 있는 대화가 이렇게 동료 교사 간에 일어날 수 있다는 것에 놀라움과 기쁨을 느낀다. 이제 겉으로 보여 지는 것만큼 속내를 나누는 것의 필요성과 어떻게 그러한 이야기를 나눌 수 있는지 깨닫게 된 것이다 (멘토 교사 K 일지, 2008년 8월).

멘토 교사 K는 멘토로서 활동한 경력 교사에게나 멘티로서 활동한 초임 교사에게 멘토링은 Semeniuk과 Worrall (2000, p. 408)이 지적하였듯이 '고립감을 줄이고 교사 협력을 자극하는 변화의 힘' 이라고 강조하였다.

4) 교사로서의 성찰 기회

멘토 교사 K에게 이번 초임 교사 멘토링은 교사로서의 삶을 반추할 수 있는 계기가 되었으며 초임 교사 J와 S를 통해 자신을 돌이켜본 경험은 다른 교육 활동으로는 얻을 수 없는 것이었다고 상기하였다. 멘토 교사 K는 자신의 배움에

교보문고 KYOBO Book Centre

대한 자세를 다음과 같이 기술하고 있다.

> 옛말에 행동이 반듯해서 배울 것이 많은 친구에게도 배우지만, 잘못된 행동을 하는 친구에게도 배울 것이 있다는 말이 있다. … 무조건 초임 교사들은 경력이 부족해서 경력 있는 교사들에게 배워야 한다는 것에 난 동의할 수 없다. 두 초임 교사의 항상 열심히 배우려는 모습, 우리 교육에 대한 희망, 학생에 대한 사랑, 겸손함, 상냥함 등을 보며 좋은 배움의 시간을 얻었다. 무엇보다도 스스로 수업을 공개하겠다는 용기와 그들의 수업을 관찰할 수 있는 기회를 준 것은 나의 수업 관찰 기술을 익히는 데에도 큰 도움이 되었다 (멘토 교사 K 일지, 2008년 9월).

멘토 교사는 두 초임 교사가 멘토의 수업을 보고 작성한 관찰록과 자신의 수업에 대한 관찰록을 면밀히 분석하면서 초임 교사의 관점에서 본 경력 교사의 수업에 대한 피드백을 통해 새로운 시각을 얻게 되었다. 이런 경험은 교사로서의 자신의 삶과 배움에 대하여 돌이켜보는 계기가 되었다. 멘토 교사는 다음과 같이 반추하였다.

> 초등 교사 경력 10년 차에 영어 전담으로만 5년째 학생들을 가르치고 있다. 그것도 매년 공교롭게도 6학년과 3학년 영어만 맡아서 가르치게 되었다. 그렇게 하다 보니 두 학년의 교육과정은 이제 다 기억하는 편이다. 각 과에 나온 노래, 게임, 대화, 그림 등의 세세한 내용도 물론 대부분 다 기억하고 있다. 그렇게 하다 보니 수업에 대하여 예전처럼 많이 고민하는 시간이 적어졌다. 기존에 해오던 방식을 주로 사용하고 학생들의 활동을 활발하게 유도할 수 있는 게임이나 활동도 미리 알고 있기 때문에 다른 활동으로 모험을 걸지 않게 되었다. ... 하지만 두 초임 교사의 멘토링을 하게 되면서 나의 수업에 대한 반성의 좋은 기회를 얻게 되었다. 더 좋은 수업을 보여주어야겠고, 학생들에게도 더 좋은 수업으로 다가가고 싶다는 열심과 기대도 생겼다. 두 초임 교사의 수업에 대한 관찰록을 읽으며 내가 무심하게 했던 행동이 얼마나 필요한 행동이었는지도 알게 되었으며 앞으로 어떤 부분에 더 신경을 써서 수업을 이끌어 가야 하는지도 알게 되었다. 그리고 두 교사의 수업을 보면서 본인도 초임 교사들이 하는 실수나 고민하는 부분에 대하여 반복적으로 잘못하고 있지는 않는지 돌아보는 시간을 가질 수 있었다 (멘토 교사 K 일지, 2008년 7월).

한 학기 동안 수집된 멘토와 멘티 교사의 일지를 분석한 결과, 연구 문제와 관련하여 먼저, 심화 연수에서 경험한 수업 분석 및 컨설팅 적용 관련하여 수업 관찰과 피드백 제공 방법에 대한 이해와 효과적인 교수 전략에 대한 피드백

교보문고 KYOBO Book Centre

영역에 대한 컨설팅이 초임 교사 멘토링을 통해서 이루어졌다. 다음, 초임 교사 전문성 신장 영역에서는 영어 수업에 대한 자신감, 진행 방법, 수업에 대한 성찰, 학습 자료 사용, 학생 관리 기술에 대한 초임 교사의 전문성이 제고 되었다. 멘토 교사의 배움 관련해서는 초임 교사에 대한 이해와 지원의 필요성, 효과적인 멘토링 방법, 교사간의 의사소통, 교사로서의 성찰 영역에 대하여 배움이 이루어졌다.

V. 결론 및 제언

본 연구는 심화연수를 이수한 초등영어 교사의 학교 내 초임 교사 멘토링을 통한 연수 후 지속적 전문성 신장에 대한 사례연구이다. 연구 결과에 따르면 초임 교사 멘토링 활동을 통해 교사는 심화연수에서 배운 내용을 적용함으로써 연수 현장과 교실 수업이 이루어지는 학교 현장 간의 격차를 좁히게 된다. 심화연수를 이수한 교사에 의해 제공된 초임 교사 멘토링을 통해 멘티 교사들은 수업에 대한 자신감을 갖게 되었고 교수 기술 및 학생 관리 방법에 대하여 배우게 되었으며 수업 관찰 및 분석 과정을 통해 자신과 동료 교사의 수업을 비판적으로 분석하게 되었다. 멘토 교사의 경우 초임 교사에 대한 이해와 관심이 높아졌으며, 이들에 대한 지원이 절실함을 알게 되었다. 또한 멘토링이 효과적으로 이루어지기 위해 학교 측의 지원이 필요하다는 점도 인식하게 되었다. 교내 동료와의 의사소통과 자신의 교직 생활에 대한 반추는 멘토 교사로 하여금 성취감을 주었다. 이와 같은 연구 결과를 바탕으로 초임 교사 멘토링 활동은 연수 후 교사가 연수를 통해 배운 내용을 교실 현장에 적용하여 자신과 초임 교사의 지속적 전문성 신장을 가져올 수 있다는 결론을 얻게 되었다.

Tomlinson (1994)은 기존 교사들의 경험 정도는 학교 현장의 직접 경험이 없는 초임 교사들에게 현장을 배우는 과정에 귀중한 자원으로 여러 가지 도움이 될 수 있다고 지적한다. 또한 가르치는 것은 실제로 가르치는 경험을 통해서 배울 필요가 있다고 강조하였다. 초임 교사가 처해있는 학교 상황은 수업 이외에 다양한 업무, 교사들 사이의 이해관계, 학생 생활 지도 등 매우 복잡다단하다. 초임 교사가 발령받은 학교에서 경험 많은 교사가 수행하는 다양한 활동을 가까이에서 직접 관찰하는 기회를 얻는 것은 실제로 직접 가르치는 경험만큼 많은 것을 배울 수 있는 계기가 될 것이다.

물론 지역 교육청에서는 유능하며 컨설팅의 경험 있는 교사를 각 학교에 출장을 보내거나 전자메일이나 전화 통화 등의 방법으로 초임 교사와 연결시켜 컨설팅을 실시하기도 한다. 하지만 그 컨설팅 담당 교사는 초임 교사가 처해 있는 환경적 상황을 곁에서 함께 지켜보고 이해하는 것이 아니므로 당연히 정서적인 인간 관계보다는 공적인 컨설팅 업무(예, 지도안 분석, 수업 활동 구성, 수업 기술 등)에 집중하는 경향이 강하게 나타난다. 또한 초임 교사는 연수나 강의에서 만났던

교보문고 KYOBO Book Centre

컨설팅 담당 교사에 대한 존경심은 있지만 자연스럽게 자신의 의견이나 생각을 나누기 보다는 교사의 조언이나 안내에 수용적으로 반응하고 따르는 입장에 있게 된다. 그렇기 때문에 진정한 대화가 어렵게 된다. 무엇보다도 전자메일이나 전화의 경우 직접 대면했을 때의 장점, 예를 들면 표정, 몸짓 등의 비언어적 의사 전달의 효과를 기대할 수 없고 표현 방법의 차이로 자연스럽게 의사소통에서 어려움이 생기곤 한다.

Wang과 Paine (2001)는 훌륭한 멘토란 전반적으로 효과적인 교수 전략과 관련된 기술을 초임 교사에게 단순히 제공하는 것이 아니라, 발령 후 초임 교사로서 학교 현장에서 살아남기 위한 정서적인 지원을 하는 것이 중요하다고 제안한다. 물론 멘토링은 수업 능력 등 전문적인 부분을 구성하기 위한 원조도 중요하지만 많은 연구에서 지적하고 있는 멘토링에서의 인간관계의 중요성을 생각할 때, 학교중심 멘토링이 얼마나 바람직한 멘토링 모델인지는 언급할 필요조차 없다. Edwards와 Protheroe (2004, p.187)는 그들의 연구를 통해 학교의 지원 없이 멘토링의 효과가 나타나기 얼마나 어려운지 '학교라는 바다 위에 멘토와 멘티가 버려진 무인도처럼 있다.' 라고 표현하고 있다. 즉, 과중한 학교 업무로 인해 멘토는 적절한 시간을 내어 멘티에게 도움을 주기가 어려웠고, 멘티는 적절한 가이드라인 없이 학교생활에 뛰어들어 대처해야 한다. 학교에서는 대부분 초임 교사나 새로 전근 오는 교사들에게는 기존의 교사들이 맡기 싫어하는 학년이나 업무를 줄 경우가 많다. 하지만 정말 교육을 생각한다면 초임 교사들이 잘 적응할 수 있도록 발령 첫해는 수업과 학급 경영에 전력할 수 있는 환경을 제공해 줄 필요가 있다. 또한 적절한 멘토를 연결하여 주어서 학교 교직 사회에 적응할 뿐만 아니라 학생들을 지도하는 교사로서의 안정된 모습을 갖춰가도록 해야 한다. 이와 같은 활동은 초임 교사 외 경력 교사의 전문성 신장에도 도움이 된다.

영어교사의 전문성 신장에 대한 사회적 요구에 부응하고자 구성된 연수 프로그램을 이수함으로써 많은 것을 배우고 난 후 학교 현장에 복귀하여 배운 것을 교실에서 적용하고 지속적으로 그 효과가 이어질 수 있도록 하기 위해서는 본 연구와 같은 학교 내 멘토링 활동과 같은 전문성 신장을 위한 후속 지원이 요구된다. 이와 같은 학교 내 멘토링 활동은 연수를 통해 개발된 전문성이 지속적으로 신장될 수 있도록 한다. 학교 내 초임 교사 멘토링과 함께 연수 이수생을 연수 전문 강사로 발굴해 각종 연수 프로그램을 통해 적극적으로 활용하도록 하며, 해당 교육청 별로 이수생 네트워크를 구축하여 지속적 의사소통과 상호 수업 관찰 및 장학 활동이 이루어질 수 있도록 지원해야 한다. 또한 이런 활동이 가능하도록 학교 차원의 지원이 적극적으로 이루어져야 한다. 학교나 교육청의 협조가 없다면 심화연수 이수생은 현장에 돌아갔을 때 연수 현장과 교실 현장 간의 괴리감으로 인한 좌절감만을 느끼고, 이들의 연수 이수 직후 고취되었던 자신감과 열의는 점점 사라져 연수 기간은 단지 먼 추억으로만 남게 될 공산이 높게 된다.

본 연구는 초등영어 교사의 연수 후 전문성 신장에 관한 사례연구로서 회고적인

교보문고 KYOBO Book Centre

기법을 활용한 참여자의 일지를 통해 자료를 수집하고 분석하였으며 다른 방법으로 자료 수집이 이루어지지 않아 외적 타당도에 개선점을 남기고 있다. 심화연수를 이수한 한 초등영어 교사의 사례에 대한 분석이므로 연구 결과를 일반화 하여 확대하는데 제한이 따른다. 후속 연구에서는 참여 집단을 확대하여 적용할 필요가 있다.

참고문헌

교육인적자원부. (2006). *영어교육 혁신방안 정책참고자료*. 서울: 교육인적자원부 학교정책추진단.

김우형. (2007). 합숙형 중등영어교사 심화연수 개선방안에 대한 연구: 계명대학교 사례를 중심으로. *신영어영문학, 38*, 193-220.

민찬규. (2006). 중등영어교사 심화연수 효과에 관한 연구. *영어교과연구 5*(1), 27-45.

박봉이. (2006). 초등영어 교사 연수의 효과. *교과교육연구, 27*(1), 1-28.

이효신. (2010). 교내-교외 통합형 영어교사 연수 사례 연구: 캠브리지 ICELT를 중심으로. *영어어문교육, 16*(1), 259-281.

임병빈, 김재영. (2008). 혼합식 학습 전략을 활용한 영어교사 연수 활성화 방안. *영어어문교육, 14*(1), 145-167.

임병빈, 연준흠, 장경숙. (1998). *영어 교사 연수와 현장 연구 방법*. 서울: 신아사.

장경숙. (2007). 영어교사 심화연수 프로그램 평가. *외국어교육, 14*(3), 257-282.

장경숙, 정규태, 이병천 & Hayes, D. (2008). *영어교사 심화연수 프로그램 개발 연구*: 연구보고 CRI 2008-5. 서울: 한국교육과정평가원.

Chang, K., Jung, K., Hayes, D. Yeon, J., Kim, W., & Lee, B. (2010). In-service English teacher training program evaluation. *English Teaching, 65*(3), 129-165.

Crossley, M., Smith, P., & Bray, M. (1985). INSET: Prospects and practice in developing countries. *Journal of Education for Teaching, 11*(2), 120-132.

Edge, J. (1992). *Cooperative development*. London: Longman.

Edwards, A., & Protheroe, L. (2004). Teaching by proxy: Understanding how mentors are positioned in partnerships. *Oxford Review of Education, 30*(2), 183-197.

Hayes, D. (1995). In-service teacher development: Some basic principles. *ELT Journal, 49*(3), 252-261.

Hayes, D. (2000). Cascading training and teachers' professional development. *ELT Journal 54*(2), 135-145.

Kitao, K., & Kitao, S. K. (1997). Selecting and developing teaching/ learning materials. *The Internet TESL Journal, 4*(4), 1-5.

Macaro, E., & Mutton, T. (2002). Developing language teachers through a co-researcher model. *Language Learning Journal, 25*, 27-39.

교보문고 KYOBO Book Centre

Malderez, A. (2009). Mentoring. In A. Burns & J. C. Richards.(Eds.). *The Cambridge Guide to Second Language Teacher Education* (pp.239-268). Cambridge: Cambridge University Press.

McNally, J., Cope, P., Inglis, B., & Stronach, I. (1997). The student teacher in school: Conditions for development. *Teaching and Teacher Education, 13*(5), 485-498.

Murphy-O'Dwyer, L. M. (1985). Diary studies as a method for evaluating teacher training. In C. Alderson (Ed.). *Lancaster practical papers in English language education 6* (pp. 97-128). Oxford: Pergamon.

Organization for Economic Cooperation and Development (2001). *What Schools for the Future?* Paris: OECD.

Parker, M. B. (1990). *Adolescent Dancing and the Mentoring of Beginning Teachers*. Boston: American Educational Research Association.

Prabhu, N. S. (1987). *Second Language Pedagogy*. Oxford: Oxford University Press.

Rowley, J. B. (1999). The good mentor. *Educational Leadership, 56*(8), 20-22.

Semeniuk, A., & Worrall, A. M. (2000). Rereading the dominant narrative of mentoring. *Curriculum Inquiry, 30*(4), 405-428.

Stronkhorst, R., & van den Akker, J. (2006). Effects of in-service education on improving science teaching in Swaziland. *International Journal of Science Education, 28*(15), 1771-1794.

Tomlinson, P. (1994). *Understanding mentoring: Reflective strategies for school-based teacher preparation*. Buckingham: Open University Press.

Wang, J., & Paine, L. W. (2001). Mentoring as assisted performance: A pair of Chinese teachers working together. *The Elementary School Journal, 102*(2), 157-181.

Waters, A., & Vilches, L.C. (2000). Integrating teacher learning: The school-based follow-up development activity. *ELT Journal 54*(2), 126-134.

예시 언어(Examples in): English
적용가능 언어(Application Languages): English
적용가능 수준(Applicable Levels): primary pre-/in-service

장경숙
한국교육과정평가원
100-784 서울시 중구 정동길 21-15
Tel: (02) 3704-3504
Email: kschang@kice.re.kr

교보문고 KYOBO Book Centre

김지영
대동초등학교
300-810 대전시 동구 대동 198-10
Tel: (042) 284-6064
Email: kimchiy@chol.com

정규태
한남대학교 영어영문학과
306-791 대전시 대덕구 오정동 133 번지
Tel: (042) 629-7326
Email: kjung@hnu.kr

Received in March 15, 2011
Reviewed in April 20, 2011
Revised version received in May 15, 2011

교보문고 KYOBO Book Centre