

# 영어과 교사 전문성 개발의 방향과 과제

이화자(순천대학교)

## I. 교사 전문성 개발의 필요성

교사 전문성 개발이란 교직 생활 이전부터 시작하여 교직기간 동안 지속적으로 이루어지는 지적, 경험적, 그리고 태도의 성장과정을 의미한다(a continued intellectual, experiential, and attitudinal growth of teachers both before and throughout a career: Lange, 1990, p.250). 그렇다면 교사 전문성을 구성하는 핵심요소는 무엇인지 규명해야 하는데 범교과적으로 공통으로 적용되는 요소로는 교과 내용 지식(content knowledge), 교수법 지식(pedagogical knowledge), 학습자 지식(knowledge of students), 교육과정 지식(knowledge of curriculum), 사회 맥락적 지식(knowledge of social context) 영역으로 분류될 수 있다(Shulman, 1987). 이러한 교사 전문성의 요인들을 토대로 영어과 교사전문성은 무엇을 의미하는지 또 이러한 전문성 신장을 위해 영어교사는 무엇을 해야 하는지 고찰해 볼 필요가 있다. 위에 제시한 바와 같이 교사 전문성을 구성하는 여러 구인들이 있지만 7개 영어교육 학회가 한국교육과정 평가원과 공동연구(2008)를 수행하여 도출한 ‘표시과목 『영어』의 교사자격기준과 평가영역 및 평가내용 요소’를 살펴보면 영어과 교사 전문성의 구성요인이 잘 나타나 있다.

먼저 교사 자격기준을 살펴보면 대범주로서 영어사용능력을 가지고 있는가 하는 영어사용자의 능력(English Language User), 영어수업을 효과적으로 운영할 수 있는 수업 진행기술을 가지고 있는가 하는 수업관리자 능력(Learning Manager), 영어교육에 대한 전문적 지식과(English teacher/ Curriculum Specialist) 영어에 대한 전문적 지식(Language Analyst)을 가지고 있는가 하는 교과지식, 그리고 영어교사는 교육적 사명감을 가지고 영어교사의 전문성을 위하여 끊임없이 노력하는 전문가(English Language Teaching Professional)를 겨냥하는 교사교육 등의 4개 영역으로 나뉘어진다. 그리고 이러한 교사 자격기준을 토대로 평가영역과 평가내용 요소를 제시하여 신규교사의 자질과 능력을 평가하는 기초자료로 삼을 것을 권장하고 있다. 그런데 영어사용 능력, 교과 교육학, 교과 내용학은 평가요소에 포함되어 있으나 지속적인 교사 전문성 개발 잠재력 혹은 가능성을 평가하는 교사교육 영역은 포함되어 있지 않다. 이는 신규교사들은 영어사용 능력, 교과 교육학, 교과 내용학 영역에 대한 교사훈련이 주로 이루어지고 자신의 전문성 신장을 위한 교사개발은 임용 후에 이루어진다는 통념에서 비롯한 것으로 보인다. 그러나 이러한 교사 교육 모형은 여전히 수공업 모형(Craft Model)과 응용과학 모형(Applied Science Model)을 따르고 있고 성찰적 모형(Reflective Model)은 아직은 도입이 안되고 있다는 것을 반영한다. 아직도 전통적 교사교육 모형에서는 대학기관에 기초를 두고서 과학적 지식, 즉 이론을 실제 교실 상황에서 적용시키는 것을 목적으로 삼는데 이런 관점은 실제 교실에서 부딪치는 현실적 문제들을 교사들이 해결할 준비가 안되도록 이끈다. 이러한 이론과 실제의 격차를 좁히는데 성찰적 모형은 역점을 두고 있다. 즉 교사는 교사훈련에서 얻어진 수용적 지식과 자신의 경험에 기초하여 얻은 경험지식을 성찰적으로 비판하고

평가하여 배우는 능동적이고 창의적인 지식을 쌓음으로서 전문성을 신장시켜 나가는 것이다. 현재 우리나라의 교사 사전교육뿐 아니라 현직 교사교육도 교사개발을 위한 이러한 성찰적 모형을 도입하지 않아 예비교사들은 임용 후 자기주도적 교사 전문성 개발에 큰 어려움을 겪는다.

교사교육 책략은 크게 훈련(training)과 발달(development)로 나뉘어지는데 교사 사전교육(pre-service education)에서는 주로 훈련에 중점을 두다 초보교사 시절에는 현직 교사교육(in-service education)을 거쳐 교직 경력이 쌓여 갈수록 교사의 자기주도적 발달에 역점을 두어 교사 전문성이 개발되어진다. 현직 교사교육(in-service teacher training)은 평생교육(continuous education) 혹은 전문성 개발(professional development)이라고도 표현할 수 있는데 일반적인 고전적 정의는 교사 자격증을 확보하고 교직에 종사한 이후 학생들을 더욱 효과적으로 교육할 수 있도록 다른 동료교사들과 혹은 단독으로 수행하는 모든 형태의 교사 전문성 개발 활동이라고 표현될 수 있다(Edelfet & Johnson, 1975). 이 전문성 개발 영역에는 교수에 관한 전문적 지식, 기술, 그리고 태도 등이 포함되어 있다.

우리나라에서는 교사의 자발적 전문성 개발 유도보다는 현직 교사교육을 통해 교사의 교수실제와 학생의 학습을 동시에 향상시켜 주는 현실적 목표를 달성하고자 한다. 전문성 개발이 내적인 동기보다는 외적인 동기에서 유도가 되는 것이다. 교사를 교수-학습과정의 주요 열쇠를 쥐고 있는 핵심 요인으로 인정한다면 시대의 변화에 발맞추는 교수이론과 실제를 제공하는 현직 교사연수 이외에 교사의 자기 주도적 전문성 개발을 유도하고 장려하여 교실 수업의 변화와 향상, 그리고 교사의 마음가짐 및 태도의 변화를 추구해야 한다. 지난 20여 년 간의 영어교육 연구의 발달로 교사들에게 많은 외부 교수자료나 아이디어가 제공되어서 교사의 자발적 성장을 유도하고 있지만 아직도 교사들의 변화와 성장을 향한 내적 동기가 적어서 여전히 발달보다는 훈련에 더 초점이 맞추어져 교사교육이 이루어지고 있다.

## II. 교사 전문성 개발의 방향

최근에는 교사 전문성의 요인과 정의에 대한 연구와 아울러 교원의 전문성 향상과 교수-학습의 질 제고의 논의가 국내외에서 지속적으로 진행되어 오고 있다. 먼저 Lange(1990)에 따르면 교사 전문성개발의 의도는 교사들이 자신들의 기예와 기술(art and craft)을 사용하고 수정, 응용하도록 지속적으로 유도하는 것이다. 교사들의 전문성 개발에 도움을 주는 여러 가지 기회가 있는데 먼저 어떤 전문 과정에서 과목을 듣거나 학회에 가고, 또 더 높은 자격증을 따도록 하는 등의 공식적(formal)이고 외부적으로 조직된 경우가 있고 교사 동호회 참여, 수업일지 기록, 영어 실력 증진을 위한 노력 등의 사적이고 비공식적인 경우도 있다. 이러한 전문성 개발 기회를 놓치지 않고 참여하는 가장 명백한 이유는 자신들의 교실에서 사용할 수 있는 새 교수 기법을 실현하기 위한 새로운 지식과 기술을 습득하기 위해서이다. 두 번째 이유는 빠르게 변화하는 이 시대의 요구에 부응하기 위해서다. 특히 현대는 역사상 그 유래를 볼 수 없을 정도로 급속히 변화하는 경제, 사회, 문화, 심리적 충격에서 교사는 새로운 세대의 지도자로서 이러한 추이에 민감해야 하는 것이다. 세 번째로는 현장에서 나타나는 부정적 태도(negativity)와 싸우기 위해서이다. 학회나 워크샵, 교사공동 프로젝트 등에 참여함으로써 같은 사고를 지닌 동

료를 만날 수 있어 서로간의 확신과 자신감을 가질 수 있다. 네 번째로는 우수한 교사에게 제도적으로 제시되는 경제적, 사회적 혜택이다. 대학교원과 마찬가지로 교사들에게도 연구비 혹은 해외연수 등의 기회가 주어져서 실질적인 성과급성의 혜택이 가게 하는 것이다.

Bailey(1992)는 교사가 교수 행동 변화나 태도의 변화를 가져오는 요인과 내용을 다음과 같은 네 영역으로 구분하였다:

	Internal Motivation	External Motivation
Internal Sources of Ideas	1	2
External Sources of Ideas	3	4

가로 영역은 새로운 교수절차나 아이디어, 이론 등을 받아들이는 동기, 즉 왜 교사가 변화해야 하는가를 나타내고 세로 영역은 교수에 관한 아이디어의 근원, 즉 교사가 무엇을 변화시켜야 하는가를 나타내고 있다. 예를 들어 숫자 '1'분면은 교사 스스로 생각해 내고 교사 자신을 위한 이유 때문에 이루어진 변화의 영역이고 숫자 '4'분면은 교장, 장학사, 교육행정가 등의 외부관계자에 의해 제안된 변화내용과 이를 대비하기 위해 주어진 조언이나 수업모형을 적용해 보려는 이유 때문에 이루어진 변화이다.

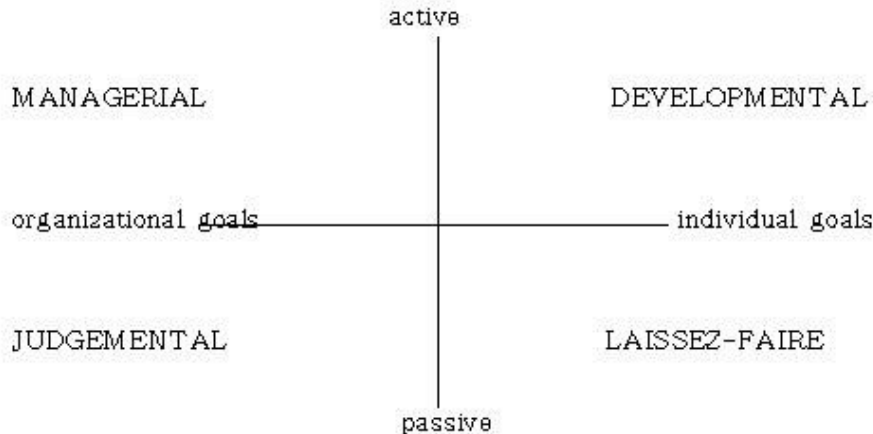
교사교육 프로그램이 잘 발달된 선진국들에서는 내적 동기에 의해 시작되고 교사 스스로에 의해 창안된 아이디어 영역인 '1'번 분면에 해당되는 교사 전문성 개발시도가 가장 많은 반면 외부의 동기에 의해 이루어진 변화 영역인 '4'번 분면이 가장 적게 나타난다. 그렇다면 우리나라의 경우에는 어떠한 영역의 전문성 개발이 교사들이 가장 많이 실행하고 있는지 생각해 보고 이러한 현상이 주는 시사점을 신중히 상고해야 한다. 종래의 우리나라 교사교육 제도는 주로 자기 주도적 전문성 개발보다는 사전교육이나 현직 교사교육을 통한 외적 동기에서 기인한 교사연수를 주도하고 있다. 교사교육이 발달보다는 훈련에 더 초점이 맞추어져 왔기 때문에 자신의 내적 동기에서 출발한 '1'번 영역은 아주 약하다고 말할 수 있다.

현재 2010년부터 시행되는 교원 평가제의 실시 방법을 놓고 많은 논란이 제기되는데 이러한 제도는 '4'번의 영역으로부터 출발하여 결국은 '1'번의 영역을 유도하기 위한 의도에서 출발된 것이다. 교사 스스로 '1'번 영역에서와 같은 변화를 추구하는 것이 가장 바람직한 교사 전문성 개발 방향인데 이러한 자기 주도적 개발을 시도하는 데는 여러 가지 외부적 조건이 충족되어야 하기 때문에 바로 이 개선점들은 교사들이 지속적으로 요구해야 하는 것이다. 다양한 문제점 등으로 인해 교사들이 위의 표에서 나타난 바와 같이 교사의 전문성 개발은 교사 스스로의 동기에 의해 시작되어 교사 내적인 사고의 발상으로 인한 변화에서 출발된다.

이러한 개념은 다음과 같은 교사 평가모형에도 잘 나타나 있다(Poster, C & Poster, D.:1991, p. 8):

위 모형에서 교사 평가는 외부에서 주어진 목표나 책임에 대한 부담없이 스스로 자신을 위해 자유롭게 전문성 개발을 해나가는 가를 평가하는 자율적인 'laissez-faire'형부터 자신이 속한 기관의 이익을 위해 외부에서 주어진 목표나 과업에 맞추어 나가고 있는지를

도표 1. 교사평가모형



평가하는 타율적인 ‘managerial’형까지 네 유형으로 평가가 이루어 질 수 있다. 교사 평가의 장, 단점은 여러 가지가 제시될 수 있으나 무엇보다도 교사의 자율적 전문성 개발을 유도할 뿐 아니라 교사가 현장에서 최적의 수업활동을 수행하기에 필요한 교사의 요구사항을 제시하고 또 장애가 되는 여러 문제점들을 개선해 나갈 수 있는 역동적 기능을 한다.

마찬가지로 Bailey, Curtis, Nunan(2001)도 모든 영역의 교사 전문성 개발은 자기 인식(self-awareness)과 자기관찰(self-observation)을 초석으로 하여 출발한다고 주장한다. 인식이란 교사가 처해 있는 상황이나 교사행동의 어느 단면에 집중을 하게 될 때 만들어지는 것인데 교사 전문성 개발이 이루어지기 위해서는 교사의 이러한 자기 인식이 필수적으로 선행되어야 한다. 자기 인식이란 자신에 관한 무엇인가를 깨닫고 있다는 것을 의미하며 이전에는 몰랐던 것을 알게 되어 가는 과정이라고 할 수 있다. 교수태도, 교수기술, 교수지식을 알아가고 이미 알게 된 이해나 인식을 표현하고 논의하는 언어를 사용하는 과정에서 교사들은 자신의 교수에 대한 긍정적 변화를 야기하고 결국 전문성 개발에 대한 기회를 만들어 가는 것이다. 우리나라의 교사들이 바쁜 일정을 이유로 모든 유형의 자가연수를 불가능하게 생각하고 있는데 이러한 교사들에게 전문성 개발은 시간의 문제가 아니라 자기 인식의 문제라는 것을 시사해 준다.

결론적으로 교사 전문성 개발의 방향은 교사교육을 통한 훈련 중심보다는 교사의 자기 주도적 의지에서 이루어진 자기인식과 자기관찰에서 시작되는 발달중심으로 모두어져야 한다. 자기인식과 자기관찰을 실현하는 구체적 방법으로는 성찰을 통한 교수를 들 수 있고 이 성찰적 교수를 구현하기 위해서는 교수일지 작성, 비디오 녹화, 현장연구, 동료관찰, 팀티칭, 자신의 언어학습 경험 활용, 초보교사 지도 등의 기법이 실제 이용될 수 있다.

### Ⅲ. 교사 전문성 개발에 대한 실제 연구

기술한 바와 같이 교사 전문성 개발의 목표는 교사의 교수 변화를 가져와서 학생들의 학습의 질을 높이는 것이다. 이러한 목적을 위해 현재 많은 유형의 현직 교사연수가 행해지고 또는 교사 전문성을 장려하는 정책들이 나오고 있다. 여기에서는 교사전문성 개발에 관련한 두 개의 연구를 살펴보고 현재우리나라에서의 교사 전문성 개발의 실태가 어떠한

지 살피고자 한다. 첫 번째 연구는 현직교사연수 이후에 교사들이 현장에서 자신들이 받은 연수내용을 어느 정도 실천하는지 그들의 교실 수업을 계속 추적해 보는 연수 효과의 후속 연구이고(이화자, 2006) 또 다른 연구(이화자, 2008)는 우리나라 교사교육 과정에서 취약하게 나타나는 자발적인 전문성 개발을 이끌어 내기 위한 구체적 방안을 구안하고 현장에서 실천하여 전문성 개발 활동의 각 실천 사례별로 전문성 신장의 효과를 비교하는 것이었다.

## 1. 지속적 교수행동 변화에 관한 연구

이러한 교사의 교수행동 변화에 대한 후속 관찰을 직접 교실에서 행할 때 진정한 연수의 효과를 알 수 있고 연수에서 배운 내용의 교실 적용과정에서 나타나는 여러 가지 문제점이나 애로사항을 진단하고 제거하여 바람직한 연수모형이나 프로그램도 개발이 가능할 것으로 보였다. 따라서 본 연구자는 다양한 지역의 영어 교사들에게 설문을 하고 또 교사들의 성찰 일지, 면담, 수업 관찰을 통하여 연수 후의 교사들의 교수행동과 태도 변화의 추이를 분석하여 보았다. 설문조사 결과와 기술적 자료 분석 결과는 동일하게 나타났고 모든 교사들은 연수 직후 새로운 열정과 각오로 일선에 돌아가지만 현실의 여러 제약으로 인해 지속적 교수 행동 변화를 통한 영어교사로서의 전문성 개발이 어려운 것으로 나타났다. 다음은 설문 분석과 기술적 자료 분석으로 나타난 결과를 요약한 것이다(이화자, 2006):

- 1) 교직경력이 오래된 교사들은 연수의 중점영역과 교사의 당면 영역을 영어능력 신장에 두어야 한다고 응답한 반면 경력이 짧은 교사들은 교수기법 향상이라고 응답하였다. 한편 교직경력에 관계없이 대부분의 교사들은 교사의 영어능력과 교수기법 가운데 교수효과를 극대화 하는데 시급한 것은 교수기법향상이라고 간주하였다.
- 2) 교사들은 수준별 맞춤형 연수프로그램과 현장과 밀접한 연관이 있는 연수를 희망하였다.
- 3) 연수 후의 교사들의 교수행동 변화는 매우 약하게 나타났다.
- 4) 연수 후 교수행동 변화의 장애 요인은 입시위주의 수업과 교육과정 목표와 실제 교수현장의 괴리때문으로 나타났다.
- 5) 교수행동 발달에 영향을 주는 요인은 교사의 자기주도적 노력, 교실수업에의 적용시도의지, 동료와의 협동으로 나타났다.
- 6) 연수 후의 지속적 교수행동 및 태도 변화를 위해서는 연수기회의 확대, 개인별 연수 후의 지속적 변화 추적을 위한 제도적 장치마련, 입시위주의 현장 수업 개선, 동료장학 유도, 자율연수 지원확대 등이 제시되었다.

위에 나타난 것처럼 교사들은 연수기회의 확보를 통해 자기개발을 위한 꾸준한 노력을 시도하고 있으며 그 일환으로 자율적 연수나 자주적 영어교사 모임의 활성화를 제시하고 있다. 현장에서 연수내용을 적용하는데 큰 어려움으로 나타난 것이 교육과정에서는 의사소통 능력 개발을 목표로 하고 있으나 대학 입시가 듣기와 읽기능력 만을 측정하기 때문에 사실상 말하기나 쓰기 지도는 이루어지지 않는다고 보고한다. 또 시간에 쫓겨 새로운 연수내용을 적용하기 보다는 교과서 진도를 맞추느라 상호작용식이 아닌 일제식 설명에 의한 수업을 적용할 수 없다고 애로점을 나타내기도 한다. 또한 동료간의 협동을 끌어 내

기가 힘들어 정보교환, 자료공유 등이 안 된다고 지적하였다. 교사 연수를 받고 있을 때에는 현장에 대한 열정으로 연수 내용을 꼭 적용해 보고자 하는 다짐을 하지만 현장에 일단 돌아오면 너무 많은 현실적 문제로 인해 곧 이전의 수업방식으로 되돌아 간다고 응답했다. 대부분의 신입교사들이 임용 후에는 점차로 현실에 안주해 지속적 발전이 안 된다고 지적하기도 했다. 이러한 결과는 교육당국에서 교원평가라는 일방적 정책을 강요하기보다는 현장에서 교사 스스로 전문성개발에 대한 필요를 인식하여 자주적인 시도와 문제점 파악, 해결 등의 과정을 거쳐 가는 자율적 교사 전문성 개발의 확대를 시사하고 있다.

## 2. 교사 전문성 개발 실천적 사례

두 번째 연구는 우리나라 교사교육 과정에서 취약하게 나타나는 자발적인 전문성 개발을 이끌어 내기 위한 구체적 방안을 구안하고 현장에서 실천하여 전문성 개발 활동의 각 실천 사례별로 전문성 신장의 효과를 비교하는 것을 목적으로 하였다. 그리하여 실천사례들의 현장 적용 가능성과 교사들의 변화과정 및 문제해결 과정을 탐색하여 우리의 학교 현실에 적합한 교사 전문성 신장 방안들을 제시해 보는 것이었다. 먼저 교사들은 네 가지 유형의 전문성 개발 방법을 설정하고 선택하여 구체적으로 절차를 규명하여 실제 현장에서 적용해 보았다. 교사들을 민속지학적이고 기술적으로 그 교수행동 및 태도변화를 추적하기 위해 매월의 정기적이 토론회 이외에도 매주 교수일지를 작성하여 웹상에 게재하여 서로의 일지를 보고 의견을 교환하게 하거나 피이드백을 주도록 하였다. 교사들이 토론 과정의 대화나 성찰일지 등을 분석하여 교사들이 제기한 교실에서의 문제의 영역을 규명하고 그 해결절차에 대한 민속지학적 연구가 가능토록 하기 위해 설문조사, 면담, 수업관찰, 성찰일지, 교사 정기토론 녹음 등의 자료수집 방법을 활용하였다.

다음은 설문분석과 기술적 자료 분석으로 나타난 결과를 요약한 것이다:

- 1) 교사들은 동료와의 상호작용이 필요한 협동유형보다는 혼자서 시도할 수 있는 개별유형의 교사전문성 개발활동을 선호하였다.
- 2) 교사 정기토론회나 웹상의 상찰일지 및 아이디어 공유를 통한 교사공동체 모임으로 인한 변화는 교사 태도와 교수방법론에 대한 이해도에서는 크게 나타난 반면 교수실체의 변화는 적었다.
- 3) 교사들이 선택한 전문성 개발활동의 성취는 직접 행동을 해야 하는 개별-행동 유형보다는 제한된 상황에서 혼자서 할 수 있는 개별-관찰 유형에서만 잘 이루어졌다.
- 4) 교사 전문성 개발활동에 영향을 주는 요인으로는 교사 개인적 자질, 학교상황적 제한점, 학교 밖의 외적 요인, 교사교육 체제, 교사 피이드백으로 나타났다.
- 5) 교사들은 교사전문성 개발 활동에 대한 영향요인의 하위범주 가운데 시험의 역류효과, 수업이외의 학생 및 업무관리, 동료협조가 용이하지 않는 학교문화를 가장 큰 변수로 제시했다.
- 6) 중등교사들은 시험, 교재, 학급규모, 학교유형, 수업외 관리, 시간운영 등의 학교상황적 제한점을 전문성 개발의 장애요인으로 본 반면 초등교사들은 성찰이나 자기인식의 문제, 자가평가 등의 교사 개인 지향적 요인을 지속적 시도의 걸림돌로 보아 훈련보다는

개발의 중요성을 잘 인식하고 있었다.

7) 학교현장의 문화는 교사들이 전문성 개발을 위해 서로 간에 정보나 자료를 공유하고 동료의 협조를 요청 혹은 제공할 수 있는 전문적 대화나 상호작용을 조장하지 못하고 있다.

#### IV. 결론

이상 살펴본 바와 같이 교사 전문성은 사전 교육, 현직 교사교육에 의존해서만 이루어질 수 없고 다양한 제도적 지원을 통해 결국 교사의 자기 주도적 전문적 성장과 변화를 유도해야만 이루어질 수 있다. 이러한 지속적 전문성 개발 방안으로서 성찰을 통한 자기 인식이 필요한데 구체적으로는 현장연구, 정기적인 워크숍이나 자체 토론, 동료와의 상호대화 등이 추천된다. 교사교육이 잘 발달된 다른 나라에서는 무엇보다도 이러한 형태의 교사 전문성 발달이 가능하도록 교사의 변화를 장려하고 촉진시키는 사회 정책적 지원이나 분위기가 이미 형성이 되어 있기 때문인데 우리나라에서의 교사 변화를 유인해 내는 사회적, 행정적 지원이 없는 한은 교사들의 변화에의 의지는 희박해 질 수 밖에 없다. 따라서 우리나라에서도 교육의 질을 높이기 위한 한 방편으로서 영어과 교사를 위한 재교육에 주력을 하고 있는 현 상황에서 교사의 자발적 변화의지를 이끌어 내기 위한 행정적, 사회 정책적 변화가 반드시 선행되어야만 교사들의 자발적 전문성 개발도 활발히 이루어질 것으로 예상된다.

#### 참고문헌

- 이화자. (2006). 현직 교사교육이 교사들의 교수 변화에 미치는 영향. *외국어 교육*, 13(3), 283-320.
- 이화자. (2008). 교사전문성 개발의 실천적 사례 비교 연구, *Studies in English Education*, 13(1), 1-35.
- 한국교육과정 평가원 (2008). 표시과목 『영어』의 교사자격기준과 평가영역 및 평가내용 요소. [http://www.kice.re.kr/ko/board/list.do?menu\\_id=10041](http://www.kice.re.kr/ko/board/list.do?menu_id=10041).
- Attay, D. (2004). Collaborative dialogue with student teachers as a follow-up to teacher in-service education and training. *Language Teaching Research*, 8(2): 143-162.
- Bartlett, L. (1990). Teacher development through reflective teaching. In Jack C. Richard & David Nunan (Eds.), *Second language teacher education* (pp. 202-214). New York: Cambridge University Press.
- Bailey, K. (1992). The processes of innovation in language teacher development: What, why and how teachers change. In J. Flowerdew, M. N. Brock, and S. Hsia (eds.). *Perspectives on second language teacher development* (pp. 253-282). Hong Kong: City Polytechnic of Hong Kong.
- Bailey, K., Curtis, A., & Nunan, D. (2001). *Pursuing professional development*. Boston, MA: Heinle & Heinle.
- Ellis, M. (1993) Introducing reflective practice: An experimental project in Silesia,

- Poland. In J. Edge & K. Richards(Eds.). *Teachers develop teachers research: Papers on classroom research and teacher development, collected from the Aston Univ/IATEFL Conference on classroom research-action research and teacher development in ELT/TESOL*. UK: Heinemann
- Freeman, D. (1998). *Doing teacher research*. Heinle & Heinle.
- Lamie, J. M. (2004). Presenting a model of change. *Language Teaching Research*, 8(2): 115-142.
- Lange, D. F. (1990). A blueprint for teacher development. In Jack, C. Richards and D. Nunan. (eds.), *Second language teacher education* (pp. 245-268). N.Y.: Cambridge University Press.
- Nunan, D. (1999). So you think that language teaching is a profession? (part 1). *TESOL Matters*, 9(4): 3.
- Poster, C. & Poster, D. (1991). *Teacher Appraisal: A guide to training*. London: Routledge.
- Richards, C. (1990). The teacher as self-observer: Self-monitoring in teacher development. In J. C. Richards, *The language teaching matrix* (pp. 118-143). Cambridge: Cambridge University Press.
- Richards, C. & Farrell, T. S. C. (2005). *Professional development for language teachers*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Schulman, I. S. (1987). Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. *Harvard Educational Review*, 57, 1-22.
- Wallace, M. (1991). *Training foreign language teachers: A reflective approach*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Wragg, E. C. (1982). *A review of research in teacher education*. Windsor, U.K.: NFER-Nelson.

이화자

순천대학교 사범대학 영어교육과

(061)750-3327

[Lhj@sunchon.ac.kr](mailto:Lhj@sunchon.ac.kr)