지리교육에서 코티칭(coteaching)의 모형 개발 및 적용 전보에*

Development and Application of Coteaching Model in Geography Education

Bo Ae Chun*

요약: 본 연구의 목적은 Shulman의 교수내용지식(Pedagogical Content Knowledge, PCK) 이론을 바탕으로 지리교육에 적용할 코티칭 모형을 개발하고, 실제로 시행한 결과를 실증적으로 분석하는 것이다. 코티칭에 참여한 두 명의 지리과 교사(한 명의 내국인 교원과 한 명의 미국 국적의 외국인 교원으로 구성)는 한 학기 동안 서울 소재 한 국제고등학교의 국제계열 전문교과인 "세계 문제" 수업을 함께 가르쳤다. 두 교사가 학내전산망의 메신저(Computer-Mediated Communication)를 통해 주고받은 대화내용을 질적 연구방법을 이용하여 분석하였다. 정성적 데이터에서 떠오른 주요 주제들은 (a) 활발하고 적극적인 의사소통, (b) 지속적인 반성적 사고와 피드백을 통해 일반적 교육과정지식의 맥락화, (c) 협의와 반성적 사고의 결과로 교사의 특정 지역에 대한 내용지식과 특수한 상황에 꼭 맞는 교육과정지식의 형성으로 수업을 설계하고, 상호작용을 통한 의사결정을 내리고, 학생들의 학업성취를 평가함, 그리고 (d) 코티칭의 협업 과정에 대한 열정 등으로 나타났다.

주요어: 코티칭, 지리교육, 반성적 사고, 교수내용지식, 질적 연구방법

Abstract : The primary focus of this study is to develop a coteaching model for geography education on the basis of Shulman's Pedagogical Content Knowledge and to apply it to a specialized subject, "Global Issues" in a global high school in Seoul. After a semester-long implementation, the discourse between two co-teachers through computer-mediated communication were collected, and analyzed by qualitative research methods. The themes that emerged from data included (a) vigorous and active communication, (b) continuous reflection and feedback for contextualizing general pedagogical knowledge, (c) resultant content knowledge of specific region and context-specific pedagogical knowledge to plan instruction, make interactive decisions during lessons, and evaluate outcomes, and (d) full of enthusiasm for "working together" coteaching experience.

Key Words: Coteaching, Geography education, Reflection, Pedagogical content knowledge, Qualitative research

I. 서론

교육환경을 구성하고 있는 여러 요인들 중 인적 자원 으로서의 교사의 중요성에 대한 관심이 고조되고 있다. 학교시설, 교육환경 등과 같은 물질적 자원은 경제성장 과 더불어 많이 개선되고 발전되었다고 볼 수 있기 때문 이다. 교육개혁에 대해 논의 할 때, 이제는 교사, 학생, 학부모와 같은 교육의 인적 자원으로 눈을 돌리는 것은 어쩌면 당연한 일일 것이다(박철웅, 2012; 조경철, 2012; 조성욱, 2014). 그중에서도 학교현장에서 수업을 설계하 고 진행하는 교사의 전문성과 능력이야 말로 교육의 질 적 개선을 가능하게 하는 중요한 요소임은 주지의 사실

^{*}가톨릭관동대학교 사범대학 지리교육과 조교수(Assistant Professor, Department of Geography Education, Catholic Kwandong University, boaechun@cku.ac,kr)

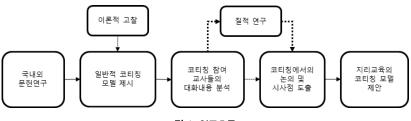


그림 1. 연구흐름도

이다(Omstein and Hunkins, 1993). 교육개혁의 질은 가 시적으로 학교교육에서 수업의 질로 나타나고, 수업의 질을 좌우하는 대표적인 변인은 교사이기 때문이다(이 종경 등, 2008:119-120).

이러한 시대적 요구에 발맞추어 교사의 전문성과 교수학습능력을 향상시키기 위해 학계를 중심으로 교수학습 및 지도법에 대한 다각적인 분석이 이루어지기 시작한 점은 매우 고무적인 일이다. 각급 학교현장에서도때를 같이하여 지속적으로 변화하는 교육환경과 학습자의 요구조건을 만족시키기 위해 다양한 지도법이 시도되고 있다. 특히, 국제계열 고등학교에서는 학생들의수월성 추구와 세계화시대에 필요한 영어를 활용한 의사소통능력 향상을 위해 팀티칭(team teaching) 기법 중하나인 코티칭(coteaching)이 도입되어 사용되고 있다. 1

코티칭은 비교적 새로운 교수학습방법으로, 아직도 각 교과에 알맞은 교수학습방법에 대한 심도 깊은 논의 나 합의 없이 존재하고 있다. 또한 실제 교실에의 적용 에 있어서는 각 교과마다 개별 교사가 시행착오를 거치 면서 매년 소비적인 과정을 반복적하고 있는 실정이다. 따라서 코티칭 모형의 개발 및 실제 수업에의 검증이 교 과별로 절실히 요구된다. 현재 일부학교에서 시도되고 있는 코티칭이 자리를 잡기 위해서는 기존의 이중언어 사용 환경(bilingual classroom) 혹은 특수교육분야(special education)에서 사용되는 영어과 중심의 코티칭 모형과 는 차별화되고, 지리교과의 특성에 맞는 모형의 연구와 개발이 필요하다. 따라서, 본 연구의 주된 목적은 지리 교육에서의 코티칭 모형의 개발 및 적용을 통해 코티칭 의 교수 학습방법에서 고려해야 할 요인들과 주요한 이 슈들에 대한 논의와 함께 지리교육에서의 코티칭의 방 향을 제시하는 것이다.

세계화, 정보화와 함께 국가 간, 민족 간 상호 의존성 이 더욱 강조되고, 국제적 교류가 확대되면서 미래사회 의 국제 전문 인력의 양성에 대한 사회적 요구가 커지고 있어, 영어교과의 전유물로 인식되고 있는 영어몰입교 육과 국제 전문교과에 대한 인식은 앞으로 크게 수정될 필요가 있다. 특히, 학습자의 다양한 요구조건과 교육환 경의 변화(예를 들어, 다문화교육, 이중 언어 사용 환경 등)를 대비한 지리교육에서의 코티칭 수업방법 개발과 적용에 대한 선제적인 노력이 요청된다. 본 연구는 서울 소재 S국제고등학교의 3학년 국제계열 전문교과²¹인 "세 계문제(Global Issues)^{3)"} 교과목을 두 명의 지리과 교사 (한 명의 내국인 교원과 한 명의 미국 국적의 외국인 교 원으로 구성)가 한 학기 동안 코티칭 방법을 적용하여 가르치기 위해 교재를 연구하고, 교수 학습방법에 관해 협의와 반성적 사고(reflection)를 수행하는 과정에 대한 실증적 분석을 중심으로 하였다. 그림 1은 본 연구의 흐 름을 도식적으로 보여준다.

II. 연구 배경 및 이론적 고찰

효율적인 교수학습을 위한 코티칭 모형을 개발하는 일은 교실에서의 현장감을 요구하는 부분이기 때문에실제로 교육현장에서 학생들을 가르치는 경험과 노하우가 절실히 요구된다. 코티칭은 2명 이상의 교사가 팀을이루어 교수 방법 및 조직을 협의하여 교사 각자의 장점을 살려 수업의 효과를 극대화해 나가는 교수법인 팀티칭의 한 유형이다(Roth and Tobin, 2001). 다만 코티칭은 교사간의 협력(cooperation)이 다른 여타 팀티칭 형태에서 보다 더 많이 요구되고 강조된다(Roth and Tobin, 2002). 전통적 수업, 팀티칭, 및 코티칭의 특징을 비교하면 표 1과 같다.

외국에서는 코티칭을 여러 교과에서 적용한 연구가 활발히 이루어지고 있으나, 국내에서는 교육현장의 정 서나 문화적 차이, 입시위주의 교육상황 등으로 아직 많 은 연구가 진행되지 못하고 있다(정금순·강훈식, 2011).

| | 전통적 수업 | 팀티칭(team teaching) | 코티칭(coteaching) |
|--------------------------|----------------|---|---|
| 제안된 시기 | 근대 | 1960년대 이후 | 비교적 최근 (2000년대 이후) |
| 수업 방식 | 혼자서 모든 내용을 가르침 | 두 명 이상의 교사가 전공영역(전문분야)에 따라 내용을 분담하여 가르침 | 두 명 이상의 교사가 모든 내용을 함께 가르침 |
| 수업 시간 운영 | 정해져 있음 | 합반 또는 시간 배분 | 동시에 수업을 진행 |
| 교사 1인당 학생수 | 정해져 있음 | 변화 없음 | 감소 |
| 교사 간 정보교환 및 상호 배움의 기회 | 거의 없음 | 제한적임 | 수업을 준비하는 과정에서 실행, 평가에 이르는 모든 과정에서 지속적인 정보교환 및 배움의 기회 제공 |
| 수업에 대한 책임 | 1명의 교사에게 일임 | 일부 공동 책임 | 공동 책임 |

표 1. 전통적 수업, 팀티칭, 및 코티칭의 특징 비교

지금까지는 대학의 커리큘럼에 적용하려는 시도(김미영, 2013; 김정녀·유혜원, 2014; 한재영, 2008), 현직교사 특히 과학교사를 대상으로 한 연구(노태희 등, 2012; 노태희 등, 2013; 한재영, 2010), 혹은 초등 과학영재교육에 적용한 사례(손준호 등, 2014; 임아름·강훈식, 2012) 등이 진행되었다. 그러나 이러한 연구들은 대부분 과학교과의 예비교사 혹은 초임교사가 코티칭을 탐색적으로 적용하는 상황에 한정되어 진행되었을 뿐, 과학과 이외의 다른 교과교육에서 아직 진행된 연구는 거의 없다. 특히, 코티칭을 중등교육 및 지리교육에 적용한 연구는거의 없어 이 교수학습방법이 지리교육에 적용 가능한지, 적용 가능하다면 어떤 측면에서 효용성이 있는지, 어떻게 적용하는 것이 효과적일지 등에 대한 정보가 매우부족한 실정이다.

본 연구에서는 내용교과인 지리를 학생들에게 효과적으로 전달하기 위한 코티칭 모형의 이론적 전제로써 Shulman (1986)의 교수내용지식(pedagogical content knowledge, PCK)을 출발점으로 삼았다. Shulman(1986)은 교사의 '지식'에 대한 논의를 시작하였다는 점에서 높이 평가받고 있다(서태열, 2005; 조철기, 2014). 그는 지금까지 교사의 교과내용에 대한 지식과 교육학적 지식이 서로 별개의 것으로 취급되어, 연구에 있어서도 상호 배타적 관계속에서 다루어 진 것을 비판하였다(Shulman, 1987:6). 그는 이러한 이분법적인 오류를 교수내용지식이라는 개념을 소개하고, 이 둘의 상호관계를 강조함으로써 해결하고자 하였다.

그의 교수내용지식은 교수 학습적인 측면의 노력이

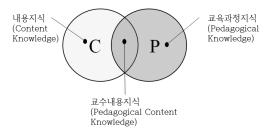


그림 2. 교수내용지식

출처 : Shulman, 1986.

어떻게 교과의 내용지식에 영향을 미칠 수 있을지, 그리고 교과의 내용지식이 어떻게 더 효과적인 교수법에 반영되어질 수 있는지를 포괄하는 개념이다. 이렇게 형성된 교수내용지식은 교과전문가, 예를 들어 지리학자가가지고 있는 전문지식과 구별되며, 다양한 교과교육 분야의 교사들이 공유하고 있는 일반적인 교수학습지식과도 구별되다(그림 2 참고).

Morine-dershimer and Kent(2001)는 Shulman의 교수 내용지식을 구성하는 여러 요소들을 보다 상세하게 설명하였다. 우선, 교사는 학습자와 학습에 대한 지식, 교육목적과 교육평가에 대한 지식을 갖추어야 하고 이 둘은 교사의 교육과정지식(pedagogical knowledge, PK)을 형성한다. 또한, 특정 교과목의 내용에 대한 지식(content knowledge, CK)과 이를 이용하여 지도안을 구성하고 학습을 효과적으로 지도하는데 필요한 지식(curriculum knowledge)이 요구되는 데, 이들도 또한 교사의 교수내용지식에 영향을 미치는 중요한 요소가 된다. 마지막으

^{*} 임아름(2011:11-12)과 Roth et al.(2002)을 바탕으로 수정함.

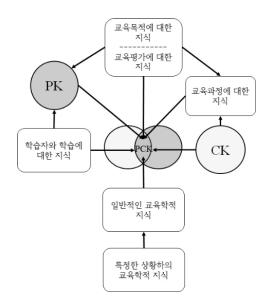


그림 3. 교수내용지식을 구성하는 여러 요소들
* Morine-dershimer and Kent(2001:22)를 재구성.

로 일반적인 교육학적 지식(knowledge of general educational contexts)은 보다 특정한 상황하의 교육적 지식 (knowledge of specific contexts, 예를 들어 특정교과목을 특정교실상황에서 가르칠 때 필요한 교육적 지식)에 영향을 미치고 이는 다시 교사의 교수내용지식을 구성하게 된다. 그림 3은 교사의 교수내용지식에 영향을 주는 여러 변인들과 상관관계를 보여준다.

서태열(2005:230)은 이를 지리교육에 적용하여 지리 교과의 기본개념, 원리, 방법론적 지식을 내용지식으로, 일정한 단계에서 지리교과를 가르치기 위해 고안된 일 련의 프로그램과 그에 관련된 교육과정자료를 이용할 수 있는 지식을 교육과정지식으로, 그리고, 가르치기 위 한 내용지식으로 학생들이 지리교과를 이해하도록 제시 하고 조직하는 데 유용한 아이디어, 유추, 은유, 직유, 예증 등의 방식과 함께 이를 이용한 지식을 교수내용지 식으로 구별하였다.

'교수내용지식'이라는 용어는 교육학적 내용지식, 교수학적 내용지식, 교수 내용적 지식, 교수법적 내용지식, 교수내용 지식 등으로 번역되어 사용되고 있으며 연구자들마다 차이를 보인다(한국교육과정평가원, 2007:33). 조성욱(2009:214)은 '(지리교육)내용(의) 교수(에 관련된) 지식'이라는 의미로서 '내용 교수 지식'으로 명명할

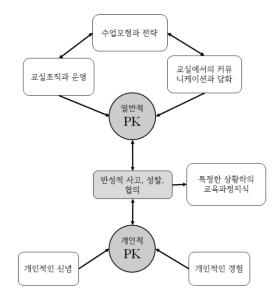
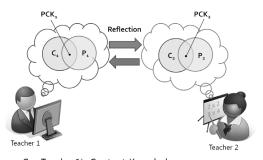


그림 4. 일반적인 교육과정지식과 개인적인 교육과정지식의 여러 가지 측면들

* Morine-dershimer and Kent(2001:23)를 재구성

것을 제안하기도 하였다. 본 연구에서는 교수내용지식 으로 통일하여 사용하고자 한다.

반면, 그림 4는 최근 진행된 연구들에서 밝혀진 교수 내용지식의 여러 다양한 측면들을 보여준다. 일반적 교 수내용지식에 기여하는 세 가지 주요 분야는 교실 조직 과 운영, 수업 모형과 전략, 교실에서의 커뮤니케이션과 담화 등이다. 이러한 분야에 대한 연구들은 학습목표/평 가와 교육현장에서 가장 중요한 요소인 학습자에 주로 관심을 기울여 왔다. 여기에서 우리가 더 주의를 기울여 야 할 것은 교육학 분야에서 이루어진 그간의 연구에 근 간을 둔 일반적 교육과정지식(general pedagogical knowledge)과 개인적 신념과 경험에서 비롯한 개인적 교육과 정지식(personal pedagogical knowledge)의 상호관계이 다. 반성의 과정이 이 둘의 상호작용을 증진시켜 개인의 신념과 경험에 의해 형성된 개념을 더욱 폭 넓게 만들고 객관적으로 바뀌게 한다. 한편, 교육학적 원리와 개념들 은 실제 예를 통해 맥락화되는 과정을 거치게 된다. 이 러한 과정을 통해 형성된 지식을 Morine-dershimer and Kent(2001)는 '특정교과상황에 꼭 맞는 교육과정지식 (context-specific pedagogical knowledge)'이라고 명명 하였고, 이는 교사의 의사결정과 행동을 지원하고 안내 하는 역할을 하게 된다고 주장하였다.



 $\begin{array}{l} C_1: \mbox{Teacher1's Content Knowledge} \\ C_2: \mbox{Teacher2's Content Knowledge} \\ P_1: \mbox{Teacher1's Pedagogical Knowledge} \\ P_2: \mbox{Teacher2's Pedagogical Knowledge} \\ PCK_1: \mbox{Teacher1's Pedagogical Content Knowledge} \\ PCK_2: \mbox{Teacher2's Pedagogical Content Knowledge} \\ PCK_2: \mbox{Teacher2's Pedagogical Content Knowledge} \\ PCK_3: \mbox{Teacher2's Pedagogical Content Knowledge} \\ PCK_4: \mbox{Teacher2's Pedagogical Content Knowledge} \\ PCK_5: \mbox{Teacher2's Pedagogical Content Knowledge} \\ PCK_6: \mbox{Teacher2's Pedagogical Content Knowledge} \\ PCK_7: \mbox{Teacher2's Pedagogical Content Knowledge} \\ PCK_8: \mbox{Teacher2's Pedagogical$

그림 5. Shulman의 PCK이론에 기반을 둔 일반적 코티칭 환경

교사의 지식을 둘러싼 이러한 다양한 이론적 바탕과 파생된 개념들을 코티칭 환경에 적용하여 PCK이론에 기 반을 둔 일반적 코티칭 모형을 구성하면 그림 5와 같이 나타낼 수 있다.

그림 5에서 보는 것처럼, 코티칭에 참여한 교사1과 교 사2의 PCK1과 PCK2는 각 각 그 교사의 내용지식과 교육 과정지식의 교집합이고, 보다 효과적인 교수내용지식을 형성하기 위해서는 두 교사의 협의와 반성적 사고(reflection)의 과정이 원활하게 이루어 져야 한다. 이러한 협의와 반성적 사고는 각 교사의 일반적 교육과정지식 (pedagogy)과 개인적 내용지식(content) 간의 상호작용 을 증진시키고, 교사 각 개인의 신념과 경험에 의해 형성 된 교수내용지식을 더욱 폭넓고 객관적으로 바뀌게 하 고, 교육학적 원리와 교수 학습이론들은 실제 교실 상황 에서 맥락화되는 과정을 거치게 된다.

III. 일반적 코티칭 모형의 적용 및 분석

본 연구는 이상에서 논의한 일반적 코티칭 모형을 실 제 수업에 적용하는 과정에 참여한 두 교사의 대화 내용 을 중심으로 분석하였다. 코티칭에 참여한 두 교사는 Shulman의 PCK이론을 바탕으로 개발된 코티칭 모형을 실제로 적용하여 국제계열 전문교과인 세계 문제(Global Issues)를 한 학기동안 가르쳤다. 세계 문제 교과는 블록 스케쥴링(block scheduling)으로 2차시를 연결하여 진행 되었고, 두 교사는 사전 협의를 거쳐 2차시 분량의 수업

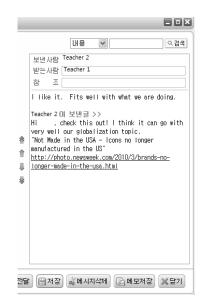


그림 6. 코티칭에 참여한 교사들 간의 협의 및 반성적 사고 (reflection)의 예: 학내전산망(CoolMessenger)를 이 용하 협의

을 미리 함께 구성하고, 교재를 개발하였다.

본 연구에서 사용한 데이터는 코티칭에 참여한 두 교 사가 한 학기 동안 주고받은 메신저 대화내용으로 두 교 사가 서로에게 보낸 146개의 메시지(총 1,165라인의 대 화내용)인 정성적인 자료⁴⁾이다. 그림 6은 실제로 두 교 사가 코티칭 수업을 위해 주고받은 대화 내용이 담긴 학 내 전산망(CoolMessenger)의 메신저 화면을 캡처한 것 이다

본 연구에서 질적 연구를 위해 사용된 소프트웨어 (Computer-Assisted Qualitative Data Analysis System, CAQDAS)는 ATLAS.ti이다. 코딩은 우선적으로 개방코딩 (open coding)을 연속적으로 실시(line-by-line and wordby-word coding)하여 데이터를 해석하고, 그 속에서 떠 오르는 의미와 주제를 파악하여 근거성(groundedness) 을 도출하였다(Corbin and Strauss, 1990). 또한, 인비보 코딩(in-vivo coding)을 통해 정성적 데이터에 밀착되어 있는 개념을 데이터에서 추출하고자 하였고, 더 이상 새 로운 주제(theme), 패턴(pattern), 개념(concept)이 떠오 르지 않을 때까지 분석을 시행하였다(Glaser and Strauss, 1967)

코티칭을 통한 PCK 구성 요소별 변화 과정을 세분화 하여 프로파일 형태로 정리하였고, 이 후 코티칭에 참여

표 2. 코드 리스트 : 코티칭에 참여한 교사들의 대화내용 분석 결과

| Code | Groundedness | Density |
|----------------------|--------------|---------|
| Message_Teacher 1 | 73 | 14 |
| Message_Teacher 2 | 73 | 14 |
| 일반적 PK::수업모형과 전략 | 29 | 3 |
| 일반적 PK::교실조직과 운영 | 25 | 3 |
| 일반적 PK::교실에서의 커뮤니케이션 | 5 | 3 |
| 일반적 PK::학습자에 대한 지식 | 2 | 3 |
| 일반적 PK::교육목표에 대한 지식 | 1 | 3 |
| 일반적 PK::교육평가에 대한 지식 | 29 | 3 |
| 일반적 PK::교육과정에 대한 지식 | 28 | 3 |
| 일반적 PK::기타 | 11 | 10 |
| 개인적 PK::개인적 신념 | 11 | 1 |
| 개인적 PK::개인적 경험 | 10 | 2 |
| 개인적 PK::기타 | 4 | 5 |
| 특정한 상황하의 PK | 28 | 5 |
| 반성적 사고 | 40 | 11 |

| PK1 | | Density |
|-----------------|-----|---------|
| LIVI | 6 | 13 |
| PK2 | 5 | 14 |
| CK1 | 22 | 5 |
| CK2 | 24 | 5 |
| CK1::지역k에 대한 지식 | 8 | 3 |
| CK2::지역k에 대한 지식 | 11 | 3 |
| PCK1 | 16 | 7 |
| PCK2 | 15 | 7 |
| Others::질문 | 35 | 2 |
| Others::안부 | 70 | 2 |
| Others::기타 | 73 | 2 |
| Others::감사 | 32 | 2 |
| Others::격려 | 33 | 2 |
| Others::답변 | 18 | 2 |
| Others::회의관련 | 31 | 2 |
| Others::제안 | 9 | 2 |
| Others::이모티콘_실망 | 2 | 2 |
| Others::이모티콘_슬픔 | 6 | 2 |
| Others::이모티콘_기쁨 | 17 | 2 |
| TOTALS: | 802 | |

- * 위 코드 리스트의 약어는 다음과 같다. 'Message_Teacher 1'은 교사 1의 메시지, '일반적 PK'는 일반적인 교육과정지식(Pedagogical Knowledge), 'PKI'은 교사 1의 교육과정지식, 'CKI'은 교사 1의 내용지식(Content Knowledge), 'PCKI'은 교사 1의 교수내용지식 (Pedagogical Content Knowledge), 'Others'는 교사들의 메신저 대화 중 CK, PCK, PK 이외의 대화 내용, 'CKI::지역k에 대한 지식'은 교사 1의 특정 지역k에 대한 내용지식을 의미한다.
- ** 위 표에서 근거성(Groundedness)은 각 코드의 빈도를 나타내는 말이다. 근거성이 높은 코드는 더 높은 빈도로 등장한 코드이다. 예를 들어, "Others።기타"는 두 교사의 메신저 대화 내용 중 가장 많이 등장한 것으로 대체로 PK, PCK, CK 등 교사의 지식과 상관없지만, 두 교사의 대화 내용 중 가장 높은 빈도를 나타낸 코드이다. 다음으로 밀도(Density)는 코드와 코드 패밀리(코드들을 묶는 상위의 개념, Code Family)간의 링크(link, 관계)를 표현하는 것으로 밀도가 높은 코드일수록 다른 코드 혹은 코드 패밀리와 관계가 촘촘함을 나타낸다. 예를 들면, PKI과 PK2는 각 각 교사 1과 교사2의 교육과정지식을 나타내는데, 이 두 코드는 다른 코드보다 더 높은 상호관련성을 가지고 있다. 즉, PKI과 PK2는 반성적 사고, 일반적 PK, 개인적 PK 등 다른 코드와 서로 복잡하게 연결되어 있다.

한 교시들이 서로 협의하여 의미 있다고 판단되는 개념을 추출한 후 그 결과의 타당성을 상호 점검(cross-checking) 하고 의미를 생성하는 과정을 반복하여 범주를 정교화시키고 주제(theme)를 도출하였다. 표 2는 최종적으로 산출된 34개의 코드와 802개의 인용구(quotation)를 포함한 코드 리스트이다.

IV. 분석결과 및 논의

1. 코티칭에 참여한 교시들의 대화: "활발하고 적극적인" 의사소통

코티칭에 참여한 두 교사가 주로 사용한 협의의 방법

은 별도의 시간을 내어 주 1회 정기적으로 협의회를 개최하는 것이었고, 그 외에도 지필평가나 수행평가 등 학사운영상 협의가 필요한 경우 혹은 프로젝트 수업이나 발표보고서 작성 등과 같은 교수 및 지도법 상 특별한 주의가 필요한 경우에도 협의를 거쳤다. 면대면(face to face)의 협의가 어려운 경우나 비교적 간단한 내용을 협의할 경우에는 이메일, 메신저, 핸드폰을 이용한 문자전송, facebook 등 다양한 컴퓨터를 매개로 한 의사소통방식 (Computer-Mediated Communication, CMC)을 적극적으로 활용하였다. 본 연구에서는 이 중 자료 분석의 용이성과 개인정보의 이용 동의의 범위 등을 고려하여 학내 전산망을 이용한 메시지만을 한정하여 살펴보았다.

그림 7은 두 교사가 주고받은 메시지의 내용을 인용구의 빈도에 따라 표시한 것이다. 즉, "Others" 코드가 전체

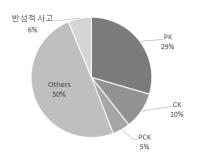


그림 7. 대화의 내용 분석 결과

대화의 50%를 차지하고 있고, 다음으로 PK가 29%, CK 가 10% 순으로 나타났으며, 반성적 사고가 6%, PCK가 5%의 분포를 보인다.

코드 리스트(표 2 참고)에서도 나타나는 바와 같이 두 교사의 대화 내용 중 가장 높은 비중을 차지한 코드는 "Others(그 외)" 코드로 나타났다. 본 연구의 초점은 "교사의 지식"이므로 PK, CK, 혹은 PCK 등 교사의 지식과 직접적인 관련이 없는 대화내용을 "Others"로 분류하였다. 일견 연구와 상관이 없어 보이는 "Others" 코드가 많은 이유와 그 구체적인 내용을 이해하기 위해 다시 유형 별로 분석해 보았다(그림 8 참고).

"Others" 코드 중 가장 높은 비중을 차지하는 것은 "Others::기타"로 학교의 학사일정, 업무분장 등과 같이 본 연구의 주제인 교사의 지식, 혹은 반성적 사고와 관련성이 적은 내용이거나 개인적인 관심사, 신변잡기적인 내용이라 '기타'로 분류한 코드이다. 비슷하게 빈도가 높은 코드는 "Others::안부", "Others::감사", "Others::격려"로 두 교사는 거의 매일 서로의 안부를 전했고, 작은 호

의나 의견, 제안 등에 대해 감사를 표시하거나 서로를 지지하고 격려(예를 들어, "Awesome" 혹은 "Good idea!") 하는 상호의사소통의 패턴을 보여주었다. 이러한 풍부 한 의사소통은 기쁨, 슬픔, 실망 등 다양한 이모티콘 (emoticon)으로 나타나기도 하였다.

또한, 질문과 답변, 회의와 관련된 사항들도 높은 빈도를 나타내었는데, 이는 두 교사가 매 주 정기적으로 회의를 거쳐 서로 교사의 지식(CK, PK, PCK 등)과 정보를 공유하고 형성하지만, 그때그때 생기는 의문을 CMC를 이용해서 해결하기 위함으로 보인다. 이렇게로도 해결되지않는 문제에 대해서는 즉각적인 회의를 위해 서로의 수업시간과 스케쥴을 조정하는 모습이 특징적으로 나타났다.

이상에서 살펴본 바와 같이 코티칭에 참여한 두 교사는 "활발하고 적극적인" 의사소통과 "풍부한" 대화 내용을 나눈 것을 관찰할 수 있다. 이는 코티칭에 참여한 두 교사가 한 학기동안 나눈 대화가 총 146개로 다른 동료 교사와 나눈 대화(평균 34개)와 비교해 볼 때도 월등히 많은 대화를 주고받았음을 알 수 있다.

다른 선행 연구들에서도 코티칭에 참여하는 교사들은 "대학동기로 현재까지도 자주 왕래하고 있을 만큼 친분이 두터운 사이"(노태희 등, 2013:1023) 혹은 "강의를 수강하여 친밀한 관계"(노태희 등, 2012)를 유지하는 것이 중요한 출발점이 되는 것으로 나타났다. Roth et al. (2002:10)도 효율적인 코티칭을 위한 대화에서 필요한 발견적 방법들(heuristics)을 6가지로 나열하면서 존중(respect)과 래포 형성(rapport)을 그 첫 번째와 두 번째로 강조하였다. 또한, 코티칭에 참여한 교사들의 의사소통을 기호학적관점에서 접근한 윤지현 등(2008)의 연구에서도 원활한의사소통, 특히 언어적 상호작용의 중요성이 강조되었고,

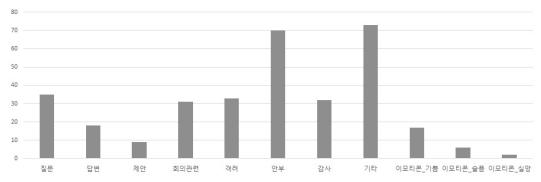


그림 8. 대화 내용 중 "Others" Code의 유형별 빈도

* 단위 : 회.

이는 수업 개선에 실질적으로 도움을 준 것으로 나타났다. 이는 일반적인 교수방법과 달리 코티칭의 경우에는 코티 칭에 참여하는 교사들 사이의 원활한 의사소통이 당연히 교사로서 갖추어야 할 기본적인 자질이라기보다는 코티 칭의 "협업"이 일어날 수 있도록 하는 필수적인 요소리는 점을 시사한다.

2. 반성적 사고와 협의

코티칭에 참여한 두 교사가 공감대를 형성하고 합의하였던 기본적인 전제 조건은 각 교사가 가지고 있는 특정 지역에 대한 상이한 교과지식을 나누고, 피드백을 통해 더 나은 교수내용지식을 찾고 교류하는 과정에 있다. 두 교사는 수업의 구성단계에서부터 시작하여, 교재의개발, 실제의 교수학습 과정 및 방법, 그리고 평가에 이르기까지 교사들 간의 협의와 반성적 사고를 성공적인수업과 교수학습의 질적인 향상을 위한 필수적인 요소로 인식하였다. 그림 9는 "반성적 사고" 코드와 함께 나타나는(co-occurring) 이웃한 코드를 노드(node)로, 각코드들 간의 관계를 선(link)으로 표현한 네트워크 뷰 (network view)⁵⁾의 모습이다.

그림 9에서 보는 바와 같이, 교사의 개인적 신념, 경험 등 개인적 교육과정지식(PK)이 수업모형과 전략, 교실 조직과 운영, 교실에서의 커뮤니케이션 등 일반적 교육 과정지식(PK)의 고려와 함께 '특정한 상황하의 교육과정지식(PK)'으로 채택되고 형성되는 과정에서 반성적 사고

가 일어났음을 확인할 수 있다. 또한, 지리교과 코티칭을 위해서는 코티칭에 참여한 각 교사들이 상이한 '지역에 대한 지식'과 교수내용지식을 코티칭 환경에서 효율적으로 전달할 수 있도록 상시적인 협의와 반성적 사고가 반드시 필요하다.

Shulman이 교사의 지식에 대한 연구를 시작하면서부터 교사의 전문성 신장이라는 요구와 맞물려 여러 개별교과 영역에서 교사의 지식의 하위 구성요소들에 대한 연구가 매우 빠르게 진행되고 있다. 이후 여러 학자들에 의해 PCK, CK, PK 등은 새롭게 분류되고 재정의되는 과정을 거치면 서 사실상 PCK라는 용어를 사용하고 있지만 학자들 마다의 정의나 그 하위요소가 상이한 실정이다. 따라서, PCK는 광의로 혹은 협의로 해석될 여지가 있으며, 본 연구에서는 개인적인 PK가 일반적인 PK로, 혹은 특정한 상황하의 교육과정 지식으로 형성되어 가는 과정에서 반성적 사고, 성찰, 협의를 강조한 Morine-dershimer and Kent(2001)의 모형을 바탕으로 코티칭 모형을 제안하였다.

분석 결과, 코티칭에 참여한 교사들은 "함께 가르치면서 배우는"(Roth and Tobin, 2002) 경험을 하게 되고, 혼자서 가르치는 전통적인 수업방법에서나 단순히 수업의효율적 배분을 위해 실시하였던 팀티칭에서는 엿볼 수없는 교사 간 상호 정보교류와 상호 배움의 기회를 갖게되었음을 명확하게 언급하고 있다. 이것을 Schön(1983)의 실천적 반성 개념을 기반으로 살펴보면, 교수 항목의 수정, 교수 도구의 변화, 교수 실행순서의 변화, 평가항목의 변화, 평가방법의 변화 등으로 나타났다(전체 대화 내용의

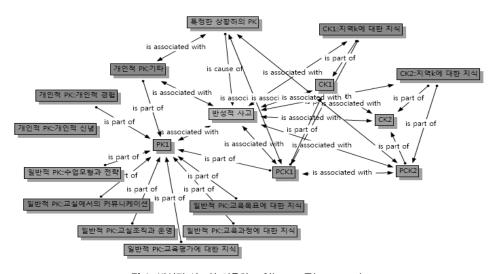


그림 9. 반성적 사고와 이웃하고 있는 코드들(neighbors)

6%를 차지). 한 학기 동안 두 교사의 대화 내용에서 상당히 구체적으로 개인적 PK, 일반적 PK, CK, PCK, 지역에 대한 CK 등과 관련하여 변화가 일어났으며, 교사들이 예기치 못했던 상황변화가 있을 때 특히 교수 실행에서 큰 변화를 보이는 특징을 나타내었다. 이는 선행연구(김찬종, 2009) 체조 주장된 바와 같이 상황변화로 인해 문제가 발생할 때, 이를 해결하기 위해 교수실행 변화를 시도하는 형태로 일어난 것으로 보인다. 다음 대화 내용은 두 교사의 이러한 반성적 사고와 성찰,협의 과정을 잘 보여준다.

Teacher 1님이 보낸글 〉〉

Good morning!

I got a question about an essay question of Global Issues about "freedom of movement." Your sample answer has only pro-right of freedom of movement perspective. So, we might want to focus on this posture? instead of pro and con?

What do you think?

Teacher 2님이 보낸글 〉〉

We could do that. But I think it requires more higher order thinking if students first have to choose their position and then back it up with arguments.

Teacher 1님이 보낸글 〉〉

Oh, I was confused. Your sample answer includes only con-right. Can you find some time today to write down a short sample answer for pro-right?

- 중간고사 문제 출제 기간 중에 서답형 문항에 대한 논의과정(밑줄 친 부분이 두 교사의 반성적 사고와 성찰, 협의 과정)

3. 코티칭 협업과정에 대한 "열정"

메신저를 통한 대화 내용을 분석한 결과, 두 교사는 모두 코티칭의 과정을 매우 긍정적으로 평가하고 있었다. 그림 10은 구체적으로 두 교사가 서로에게 코티칭과 코티처(co-teacher)인 상대에 대해 언급한 인용구의 예시이다. (a)는 교사 1의 메시지, (b)는 교사 2의 메시지로, 전혀 가르쳐 보지 않았던 새로운 과목을, 코티칭이라는 완전히 새로운 교수방법으로 가르치면서 느낀 점을 나눈 내용이다. 두 교사는 공통적으로 일반적 교육과정지식과 개인적 교육과정지식, 지리교과에 대한 내용지식 뿐 아니라 특정한 지역에 대한 내용지식이 상이함에도 불구하고 협의와 반성을 통해 "특정한 상황에 적합한교육과정지식"과 "교수내용지식"을 형성하고, 열정적으로 협력("work together")하는 방법을 터득해가는 과정

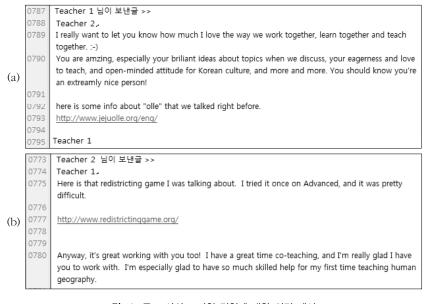


그림 10. 두 교사의 코티칭 경험에 대한 의견 예시

을 즐기고 있다고 표현하였다.

V. 지리교육에서 코티칭 : 특정 "지역"에 대한 내용지식, 교수내용지식의 형성과정

두 교사는 지리교과의 수업에서 중요한 비중을 차지하는 지역(예를 들어, 연구지역 혹은 사례지역 등)에 대한 내용지식에 대해서도 협의하였다. 다음 차시에 소개될 교과 내용지식으로서의 '지역'에 대한 이해의 정도와 공통점과 차이점을 서로 확인하고 조율하는 과정을 통해 서로의 교수내용지식을 재구조화하고 재조정하는 과정을 거침으로 내용지식의 혼동을 피하고, 불필요한 내용의 반복과 혼선을 줄일 수 있었다. 특히, 교사 1은 내국인 교원이고, 교사 2는 미국 국적의 외국인 교원으로서로 지역에 대한 인식이나 정보의 양에 차이를 보였고,

협의와 반성적 사고를 통해 해당 단원의 내용, 분량, 관점, 수업 방법 등을 조정하였다. 그림 11은 두 교사의 대화내용 중 특정 지역에 대한 내용지식의 차이를 확인하고, 조율하는 과정을 보여준다. (a)는 교사 1의 메시지, (b)는 교사 2의 메시지를 예시로 든 것이다.

이상에서 살펴본 바와 같이 II장에서 제시한 일반적 코 티칭 모형은 지리교육에서 적용하기 위해서 수정이 요 구된다. 물론 교수내용지식 연구들은 내용교과인 지리 교과에서도 적용될 수 있으며, 교사의 지식을 연구하는 데에 중요한 시사점을 준다. 그림 5의 'PCK'이론에 기반 을 둔 일반적 코티칭 모형'을 수정 및 확대하여, 지리교 과에 적용하기 위한 모형을 제시하면 그림 12와 같이 나 타낼 수 있다. 이는 지리교과의 내용지식을 좀 더 구체 화한 것으로 'PCK'이론에 기반을 둔 지리교육의 코티칭 모형'이다.

그림 12에서도 잘 나타난 바와 같이, 각 교사의 교과내

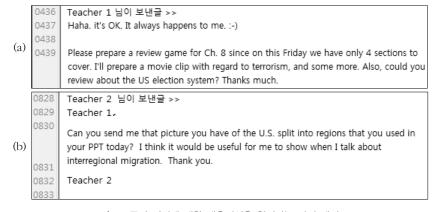
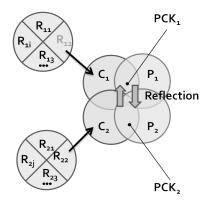


그림 11. 특정 지역에 대한 내용지식을 협의하는 과정 예시



 C_1 : Teacher1's Content Knowledge C_2 : Teacher2's Content Knowledge P_1 : Teacher1's Pedagogical Knowledge

P₂: Teacher2's Pedagogical Knowledge PCK₁: Teacher1's Pedagogical Content Knowledge

 PCK_1 : Teacher1's Pedagogical Content Knowledge PCK_2 : Teacher2's Pedagogical Content Knowledge

 R_{1K} : Teacher1's Knowledge about Region k R_{2K} : Teacher2's Knowledge about Region k

그림 12. Shulman의 PCK이론에 기반을 둔 지리교육의 코티칭 모형

용지식은 여러 지역들에 대한 지식으로 구성되어 있다. 예를 들어, 교사 1의 지역1에 대한 지식인 R₁₁은 교사 2의 지역1에 대한 지식인 R₁₁은 교사 2의 지역1에 대한 지식의 정도와 양도 상이하다. 이처럼 코티칭에 참여한 각 교사의 상이한 지역에 대한 지식과 지리 교과 내용지식을 코티칭 환경에서 효율적으로 전달하기 위해서 가장 중요한 요소가 바로 교사들 간의 협의와 반성적사고다. 이 모형은 반드시 이중언어 환경의 지리수업에만 한정되는 것은 아니고 모든 코티칭 환경에서 지리수업에 작용가능하다. 일반적 코티칭 모형과의 차이는 지리교과의 주요한 내용인 "지역"에 대한 지식의 상이, 수준, 범위, 접근방법, 인식의 차이로 인해 교사 간의 반성적사고, 성찰 및 협의를 통해 적절한 지역에 대한 교사의 교수내용지식의 형성을 돕고, 상보적인 협력관계를 유지해야 한다는 점이다.

VI. 결론 및 제언

지속적으로 변화하는 교육환경과 학습자의 다양한 요구조건을 만족시키기 위해 다양한 교수학습방법이 시도되고 있다. 최근 국제계열 초·중등학교들은 학생들의수월성 추구와 세계화시대에 필요한 영어를 활용한 의사소통능력 향상을 위해 코티칭 방법을 도입하고 있다. 그러나 기존의 이중언어 사용 환경 혹은 특수교육분야에서 사용되었던 영어과 중심의 코티칭 모형을 그대로다른 교과에 적용하는 것은 바람직하지 않다는 지적이계속적으로 제기되었다.

본 연구는 지리교과의 특수성에 바탕한 차별화된 코 티칭 모형의 연구와 개발의 필요성에서 출발하였다. 먼 저, 교사의 교수내용지식(PCK)이론에 기반을 둔 일반적 코티칭 모형을 제안하였고, 실제로 서울 소재의 한 국제 고등학교에서 국제계열 전문교과인 세계문제 수업에 한 학기 동안 적용하였다. 이를 바탕으로 지리교과의 특수 한 내용지식인 지역에 대한 이해와 지리에 대한 내용지 식을 상세화한 지리과 코티칭 모형을 개발하였다. 또한, 본 연구는 코티칭에 참여한 두 교사의 지식에 초점을 두 고, 한 학기동안 두 교사가 학내전산망을 통해 주고받은 대화내용을 대상으로 질적 연구방법론을 이용하여 실증 적으로 분석하고 결과를 논의하였다는 점에서 중요성과 의의를 찾을 수 있다.

분석결과, 두 교사의 메시지 내용은 "풍부한" 의사소 통을 통해 서로를 지지하고, 협업하는 모습이 특징적으 로 나타났다. 물론, 본 연구의 분석 대상은 교사의 지식 이 1차적인 관심이다. 그러나, 그 외의 내용들(예: 질문, 답변, 회의관련 내용, 작은 배려나 제안에 대해 격려와 감사 등)이 교사의 지식과 직접적인 관련은 없지만, 활 발하고 적극적인 래포 형성을 통해 오히려 코티칭의 성 공을 좌우하는 중요한 기제가 된 것으로 판단된다. 또한, 두 교사의 전문적인 교육과정지식 혹은 내용지식에 관 련한 대화 내용에서는 코티칭에 참여한 교사들 간의 협 의와 반성적 사고가 중요한 주제로 떠올랐다. 두 교사의 반성과 피드백은 내용지식 뿐 아니라, 개인적 신념과 경 험에 기인한 개인적 교육과정지식과 학습자, 교육목표, 교육평가, 교육과정에 대한 지식에도 영향을 미쳤고, 이 를 통해 일반적 교육과정지식이 '특정한 상황 하에 적용 되는 교육과정지식'으로 형성되는 과정을 관찰하였다. 마지막으로, 두 교사는 내용지식으로서의 '지역'에 대한 이해의 정도, 각자의 지역에 대한 지식의 공통점과 차이 점 등을 서로 확인하고, 이를 통해 서로의 교수내용지식 을 재구조화하였고, 내용지식의 혼동을 피하고 불필요 한 내용의 반복을 줄이고 있음을 확인하였다.

최근 개정 고시된 교육과정에서 눈여겨 볼 부분은 선 택중심 교육과정으로 전문교과⁶가 '전문교과 I'과 '전문 교과 II'로 분리되어, 그 외연을 확장하였을 뿐 아니라 내 용이 확충되고 다양화 되었다는 점이다. '전문교과 1' 중 국제계열 전문교과⁷¹는 "국제 사회를 이해하는 데 필요한 정치, 경제, 사회, 문화, 법, 지역 등의 기초적 지식과 능 력은 물론 국제 사회 현상을 탐구하는 능력을 익혀 국제 사회 문제를 창의적이고 합리적으로 해결하며, 세계 공 동체에 참여하는 능력을 기른다. 이를 바탕으로 개인의 발전은 물론 국가, 세계, 인류의 발전에 기여할 수 있는 국제 전문 인재로서의 자질"을 기르는 것을 목표로 하고 있으며, "국제 전문 인재가 지녀야 할 열린 사고와 국제 적 감각을 중심으로 국제 및 한국 사회 이해 영역, 국제 사회 현상에 대한 통합적 관점 형성 영역, 국제 사회 탐 구의 실제 영역으로 과목의 구성 방향을 설정하고 국제 계열 전문 교과 11개 과목"으로 구성되어 있다(교육부, 2015:1-4).

이러한 교육과정의 변화는 비약적인 교통·통신의 발 달과 정보화, 세계화 등으로 국제 교류의 중요성은 증대 되고 국가 간, 지역 간, 문화 간 장벽을 넘어 상호의존성

이 강화되는 미래사회를 이끌어갈 국제 전문인재 양성 의 요구가 높아지고 있다는 점에서 그 배경을 찾을 수 있다. 현재는 국제계열 초·중등학교에서만 일부 한정적 으로 이루어지고 있는 코티칭에 대한 수요도 앞으로 지 속적으로 증가할 것으로 전망된다. 따라서, 학습자의 다 양한 요구와 교육환경의 변화(예를 들어, 코티칭 수업에 대한 수요 증대, 다문화교육, 영어몰입교육 등)에 선제 적으로 대비할 필요가 있다. 본 연구는 선행연구를 바탕 으로 일반적 코티칭 모형을 이론적 제시하고, 한 걸음 더 나아가 실제 수업에 적용한 코티칭 참여교사의 대화 내용을 실증적으로 분석한 후, 이에 대한 논의와 시사점 을 바탕으로 지리교육에서의 코티칭 방향을 제안하였 다. 이는 후속연구자들이 코티칭이라는 새로운 연구 분 야에 대한 논의를 시작할 수 있는 토대를 마련한 것으로, 앞으로 실제 코티칭의 수업사례를 실증적으로 분석하고 효과성을 검증하는 연구가 풍부해지기를 기대한다.

#

- 1) 국제 공인 교육과정(International Baccalaureate)을 지향하고 있는 국내의 많은 국제계열 초·중등학교 의 현실에 비추어 볼 때, 코티칭은 영어몰입교육을 위한 방법으로 대부분 사용되고 있다(하화주 등, 2012).
- 2) 교육인적자원부(2007:2-3)은 국제 계열 고등학교 교 육과정을 국제 이해 영역, 한국이해 영역, 외국어 영 역으로 구성하고 있다. 첫째, 국제 이해 영역은 국 제 정치, 국제 경제, 비교 문화, 지역 이해 등 국제사 회의 현상을 주제로 하고, 세계 여러 지역의 다양한 삶의 모습을 문화적, 역사적, 지리적 배경에서 이해 하고, 세계화의 관점에서 정치, 경제, 문화 현상을 종합적으로 이해할 수 있도록 구성하였다. 둘째, 한 국이해 영역은 가장 한국적인 것이 가장 세계적이 라는 관점에서 바람직한 한국인을 길러내기 위해 우리의 문화를 이해하고 현재의 상황과, 미래의 모 습을 조망하며, 창조적인 한국인이 될 수 있도록 내 용을 구성하였다. 또한 해외에 체류했던 학생과 외 국인으로서 한국을 공부하려는 학생을 대상으로 우 리나라를 올바로 이해할 수 있도록 하는 데 중점을 두었다. 셋째, 외국어 영역은 외국을 이해하고, 필

- 요한 정보를 파악하며, 장차 국제사회의 정치, 경제, 사회, 문화 분야에서 활동할 때, 국제사회에 적극적 으로 참여하여 원활하게 의사소통을 할 수 있는 수 준의 외국어 능력을 함양하는 데 필요한 기본적인 내용에 중점을 두었다.
- 3) 교육인적자원부(2007:49)는 '세계 문제' 과목의 성격을 "과학 기술의 급속한 발전으로 교통과 통신이 유례없이 발달하여 국가 간, 지역 간, 문화권 간의 상호 의존도가 급속히 심화되어 가고 있는 지구촌 시대를 맞이하여 인류가 직면하고 있는 전 지구적 성격의 문제들을 이해하고, 그 해결 방안에 대해 공동으로 탐구하며, 세계 공동체 구성원으로서 필요한 가치관을 형성할 수 있는 학습 경험을 제공하여 21세기 지구촌 시대가 요구하는 세계 시민적 소양을 기르도록 하는 데 주안점을 두고 있다"고 기술하고 있다.
- 4) 질적 연구는 연구자들 마다 연구방법에 대한 정의 와 범위가 매우 다양한 스펙트럼을 가지고 있다. '질 적 데이터 대상으로 연구하는 것이 질적 연구'(Tesch, 1990:55)라고 정의하고, 일부 질적 연구에 대한 경 직된 사고에 대한 반성을 촉구하는 주장도 제기되는 바, 본 연구에서는 광의의 질적 연구방법으로 통계 혹은 숫자로 표현되는 정량적 데이터가 아닌 대화, 인터뷰, 담화, 사진, 그림 등 정성적인 데이터를 사용하는 방법으로서의 질적 연구를 실행하고자 한다.
- 5) ATLAS,ti의 장점 중 가장 대표적인 것은 네트워크 분석 기능으로 범주 간의 관계를 설정하고 도식화하 는 것이다. 본 연구에 사용한 네트워크 뷰(network view)는 ATLAS,ti에서 제공되는 기본적인 툴로 제 작되었다.
- 6) 전문교과은 초·중등학교에서 다시 과학, 체육, 예술, 외국어, 국제 계열 전문교과로 구분되며, 전문교과II는 경제·금융, 보건·복지, 디자인·문화콘텐츠, 미용·관광·레저, 음식조리, 건설, 기계, 재료, 화학 공업, 섬유·의류, 전기·전자, 정보·통신, 식품 가공, 인쇄·출판·공예, 환경·안전, 농림·수산 해양, 선박 운항으로 세분화 되어 제시되고 있다.
- 7) 선택 중심 교육과정인 '전문교과 I' 중 국제 계열 전 문 교과는 모두 11개 과목으로 국제정치, 국제경제, 국제법, 지역이해, 한국사회의 이해, 비교문화, 세 계문제와 미래사회, 국제관계와 국제기구, 현대 세

계의 변화, 사회탐구방법, 사회과제 연구 등으로 구 성된다.

참고문헌

- 교육부, 2015, 국제계열 전문교과 교육과정, 교육부 고시 제2015-74호 [별책 24].
- 교육인적자원부, 2007, 국제에 관한 교과, 교육인적자원부 고시 제2007-79호 [별책 28].
- 김미영, 2013, "교양영어 및 팀티칭에 대한 학습자의 인식 과 만족도 연구," 코기토, 74, 105-126.
- 김민성, 2015, "지리 오개념 극복을 위한 인지갈등 전략의 이해와 적용," 한국지리학회지, 4(1), 1-13.
- 김정녀·유혜원, 2014, "국어교육: 대학 교양교육으로서의 독서토론 교육 방안 연구-비교과 프로그램 지도 사 례를 중심으로," 배달말, 55, 423-450.
- 김찬종, 2009, "교사 연수와 수업 전문성 발달," 교육연구 와 실천, 75, 67-90.
- 노태희·양찬호·김영훈·강훈식, 2012, "코티칭을 통한 초 임 과학영재교육 담당교사의 수업 전문성 변화에 관 한 사례연구," 한국과학교육학회지, 32(4), 655-670.
- 노태희·양찬호·이재원·유지연·강훈식, 2013, "멘토링을 통한 코티칭 과학영재수업에 대한 초임 과학영재교 육 담당교사의 반성의 특징," 한국과학교육학회지, 33(6), 1170-1185.
- 박철웅, 2012, "국가 교육과정 개정에서 지리교육의 현재 와 문제점," 한국지리학회지, 1(1), 11-17.
- 서태열, 2005, 「지리교육학의 이해」, 서울:한울아카테미. 손준호·김종희·김영곤, 2014, "천문 Steam 프로그램에서 코티칭의 활용이 초등과학 영재학생의 자기주도적 학습 태도에 미치는 효과," 한국지구과학회지, 35(7), 572-584.
- 윤지현·노태희·한재영, 2008, "코티칭에서 나타난 의사소 통 과정 분석," 한국과학교육학회지, 28(2), 159-168.
- 이종경·이승실·오정현, 2008, "교사 양성과정에서 활용된 역사 수업 팀티칭 사례 연구," 교육과정평가연구, 11(1), 119-139.
- 임아름, 2011, "초등 과학 영재를 위한 과학수업에서 코티 칭의 효과," 춘천교육대학교 석사학위논문.
- 임아름·강훈식, 2012, "초등 과학영재교육에서 코티칭 과

- 학수업이 학생들의 개념 적용 능력과 수업에 대한 인식에 미치는 효과," 한국과학교육학회지, 32(4), 641-654.
- 정금순·강훈식, 2011, "초등 과학영재수업에서 코티칭의 활용에 대한 사례 연구," 한국과학교육학회지, 31(2), 239-255.
- 조경철, 2012, "지리교육과정의 성취목표와 국가수준학업 성취도 평가의 평가목표의 비교분석: Bloom의 신교 육목표분류학에 근거하여," 한국지리학회지, 1(1), 19-31.
- 조성욱, 2009, "지리 지식의 유형별 교수학적 변환 방법," 한국지리환경교육학회지, 17(3), 211-224.
- 조성욱, 2014, "경제지리 교육내용 구성 방법의 문제점과 대안 검토," 한국지리학회지, 3(1), 1-15.
- 조철기, 2014, 「지리교육학」, 서울:푸른길.
- 최종림, 2009, "반성적 실천을 통한 중등과학교사의 교수 실행변화 과정에 대한 사례 연구," 한국과학교육학 회지, 29(8), 793-811.
- 하화주·홍후조·박하식, 2012, "우리나라 고등학교에서의 IBDP 교육과정 적용의 현황 및 과제," 교육과정연구, 30(4), 51-79.
- 한국교육과정평가원, 2007, 교육과정 개정에 따른 사회과 내용 교수 지식(PCK) 연구.
- 한재영, 2008, "코티칭 수업에 대한 예비교사들의 인식," 대한화학회지, 52(4), 404-411.
- 한재영, 2010, "현직 교사 수업 코티칭: 초임 과학 교사 교육 방안," 교사교육연구, 49(3), 241-255.
- Corbin, J.M. and Strauss, A., 1990, Grounded theory research: procedures, canons, and evaluative criteria, *Qualitative Sociology*, 13(1), 3-21.
- Glaser, B.G. and Strauss, A.L., 1967, *The Discovery of Grounded Theory: Strategies for Qualitative Research*, Chicago: Aldine.
- Morine-dershimer, G. and Kent, T., 2001, The complex nature and sources of teachers' pedagogical knowledge, in Gess-Newsome, J. and Lederman, N.G. eds., 2001, Examining Pedagogical Content Knowledge: The Construct and Its Implications, Norwell, MA: Kluwer Academic Publishers, 21-50.
- Ornstein, A.C. and Hunkins, F.P., 1993, Curriculum: Foundations, Principles and Issues, Boston: Allyn

and Bacon.

- Roth, W.-M. and Tobin, K., 2001, The implications of coteaching/cogenerative dialogue for teacher evaluation: learning form multiple perspectives of everyday practice, *Journal of Personal Evaluation in Education*, 15, 7-29.
- Roth, W.-M. and Tobin, K., 2002, At the Elbow of Another: Learning to Teach by Coteaching, New York: Peter Lang.
- Roth, W.-M., Tobin, K., and Zimmermann, A., 2002, Coteaching/cogenerative dialoguing: learning environments research as classroom praxis, *Learning Environments Research*, 5(1), 1-28.
- Schön, D.A., 1983, The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action, New York: Basic Books.
- Shulman, L.S., 1986, Those who understand: knowledge growth in teaching, *Educational Researcher*, 15(1), 4-14.
- Shulman, L.S., 1987, Knowledge and teaching: foundations of the new reform, *Harvard Educational Review*, 57(1), 1-22.

Tesch, R., 1990, *Qualitative Research*, Bristol, PA: Falmer Press.

국가교육과정 정보센터, http://ncic.re.kr ATLAS.ti 홈페이지, http://atlasti.com International Baccalaureate 홈페이지, http://www.ibo.org

- 교신 : 전보애, 25601, 강릉시 범일로 579번길 24, 가톨릭 관동대학교 시범대학 지리교육과 (이메일: bxaechun@ cku,ac,kr)
- Correspondence: Bo Ae Chun, 25601, 24 Beomil-ro 579beon-gil, Gangneung-si, Gangwon-do, Korea, Department of Geography Education, College of Education, Catholic Kwandong University (Email: boaechun@cku.ac.kr)

투 고 일: 2015년 11월 24일 심사완료일: 2015년 12월 10일 투고확정일: 2015년 12월 11일