

대학교원 학습공동체의 상호 동료코칭 가능성

고은현¹, 박혜림^{2*}

¹경기평생교육진흥원, ²서울신학대학교 유아교육과

A Study on the possibility of the reciprocal peer coaching in faculty learning community

Eun-Hyeon Koh¹ and Hye-Rim Park^{2*}

¹Gyeonggi Do Provincial Institute for Lifelong Learning

²Department of Early Childhood Education, Seoul Theological University

요약 이 연구는 A대학교 대학교원 학습공동체 참여 경험 사례를 분석하여 동료코칭의 가능성을 탐색하고자 시행되었다. 분석대상이 된 대학교원 학습공동체는 한 팀당 5~6명으로 구성되어 해당학기에 진행되는 수업개선을 위해 수업촬영 및 수업자료에 대한 팀내 상호 동료코칭이 진행된 사례이다. 이를 통하여 개인별 수업개선 보고서가 작성되었고, 팀의 문헌연구와 경험을 토대로 개발된 수업조언(Teaching Tip)이 학내에 공유되었다. 학습공동체 참여경험에 대한 설문과 인터뷰 분석 결과, 참여자들은 자신과 동료들의 수업관찰이 성찰적 실행을 위한 계기가 되었으며 비디오에 근거한 수업관찰 도움이 되었다고 인식하였다. 또한 동료코칭은 코치 개인의 경험에 근거한 의미있는 조언들이 제공되었으나, 다소 전문성이 떨어지는 한계가 있었다. 프로그램의 참여자들에 대한 설문과 인터뷰를 통하여 동료코칭 프로그램 효과를 토대로 상호 동료코칭의 전문화 방안을 제시하였다.

Abstract This study explored faculty professional learning community in A university. Employing a case study method, the present research conducted a survey and semi-structured interview on FLC. The FLC were designed to enhance the teaching ability by reciprocal peer coaching and developing Teaching Tips, during the semester with 5~6 faculty members of each FLC. They reported personal CQI and community paper and presented their learning process and outcomes. The present study shows that observation of their own and peer's lecture was meaningful experience led to reflective practice. Moreover, peer coaches provided useful advice and good insight of education based on their practice, though the service was not professional enough. Based on the results, how to effectively foster peer coaching in FLC was discussed.

Key Words : faculty, learning community, reciprocal peer coaching, peer coaching

1. 서론

대학교육에 대한 책무성이 강화되면서, 많은 대학에서 교원역량 향상을 위한 프로그램을 학내의 교수학습개발 센터를 통하여 제공하고 있다. 국내 대학의 교수학습개발 센터는 주로 교수법 워크숍 및 세미나, 강의 촬영 및 컨설팅, 수업 조언(Teaching Tips) 제공, 이러닝 개발 및 운영 지원, 교수매체 제작 및 지원 프로그램을 서비스하고

있다[1]. 최근 일부대학에서는 업적평가에 교원역량 강화와 관련한 점수를 부여하거나 승진 조건에 강의 촬영을 의무화 하는 등의 움직임이 일고 있다. 그러나 대학에서의 교수역량 강화 프로그램은 주로 단시간 일회성의 교수법 워크숍 및 세미나를 94.3% 제공[1]하는 등 전통적인 연수의 접근을 취하고 있다. 게다가 이러한 운영방법은 동일한 시간과 공간에서의 참여, 교육내용 및 방법의 융통성 결여, 참여하는 교원의 자율성 결여의 문제 등[2]을

*Corresponding Author : Hye-Rim Park(Seoul Theological Univ.)

Tel: +82-10-3769-4114 email: edulove@stu.ac.kr

Received October 21, 2013 Revised (1st November 4, 2013, 2nd November 6, 2013) Accepted November 7, 2013

로 한계에 부딪히고 있다.

이에 국내의 교수학습개발센터는 대안적인 방법으로 대학교원 학습공동체를 확산하려는 움직임을 보이고 있다. 예컨대, 2008년도 교육역량강화 지원사업의 교원역량의 우수사례로 전북대학교의 학습공동체가 선정된 바 있으며, 이후에 많은 대학에서 유사한 프로그램을 운영하고 있다. 그리고 교육과학기술부는 2009년 강의활영과 개별적 자문을 통한 수업전략 개선을 지원하는 교수법 클리닉을 교육역량강화 지원사업의 우수사례로 제시하였다. 이러한 우수사례는 수업 문제를 보다 개별적·직접적으로 지원하며, 참여자들의 자발성을 통하여 교육의 질을 향상시키려는 취지로 분석될 수 있다.

각 교수학습개발센터에서의 수업컨설팅은 초빙된 외부 전문가 또는 교수학습개발센터의 연구원이 컨설턴트가 되어 마이크로 티칭, 강의모니터링 및 수업 분석 등의 형태로 이루어 지고 있다. 최근에는 대학내에서 우수강의 교원들이 동료 컨설턴트가 되어 신입 교원과 동료 교원의 수업 개선을 돕기도 한다.

동료의 수업컨설팅은 초·중등 교원들에게서는 동료장학의 일환으로 교원의 전문적 발달과 개인적 발달 및 학교의 조직적 발달과 관련한 교육활동 개선을 위한 활동으로 이루어져 왔다. 최근 대학의 경우, 교육을 위해 동료 교원들과 협동적인 관계를 맺고 수업 개선에 관한 정보, 아이디어, 도움 또는 조언을 주고 받는 학습공동체가 활발하게 이루어지고 있다. 대학에서의 동료컨설팅은 경력 교원이나 수업 우수 교원이 동료나 신입 교원을 대상으로 하거나[3], 상호 수업을 코칭하는[4] 형태가 있다. 동료 수업에 대한 조언은 학습공동체 안에서 참여 교원의 문제를 함께 고민하고 해결책을 모색하는 가운데 문제를 공감하고 해결의 실마리를 제공하거나 용기를 북돋아 주며, 실행력을 강화한다[5].

학습공동체는 전통적인 연수의 한계를 극복하는 대안으로 교원교육의 한 방법으로 주목받고 있다. 국내의 경우, 초·중등 교원을 대상으로 한 연구는 교원의 학습공동체가 전문성 신장 및 역량 향상에 효과적일 수 있다는 가능성 탐구[6, 7], 교원의 학습공동체 측정도구 개발[8] 등이 진행되었다. 그러나 대학교원을 대상으로 한 교원 학습공동체 연구는 참여 의도 및 만족도[2], 연구주제 및 연구방법[9] 이외에는 찾아보기 어려운 실정이다. 다시 말해, 대학교원을 대상으로 한 선행연구들은 학습공동체 전반적인 특성을 분석하는데 머물렀다. 그러나 동료코칭은 대학교원의 학습공동체 운영상에 반드시 수반되는 주요 특성이다. 따라서 학습공동체를 운영할 때 수반되는 동료코칭은 참여 교원들의 주된 활동이므로, 이에 대한 분석이 필요하다.

따라서 이 연구는 사례 연구를 통해 대학교원 학습공동체에서의 동료코칭의 효과와 한계를 분석하고, 이를 토대로 대학교원 학습공동체 활성화 방안을 모색하는 데 목적이 있다. 이를 위해, 먼저 대학교원 학습공동체 및 동료코칭에 대해 살펴보고, A대학의 학습공동체 운영 사례를 분석하였다.

2. 이론적 배경

2.1 대학교원 학습공동체

교원대상 학습공동체는 교원들의 학습과 전문적 발달을 목적으로 구성된 공동체로, 성찰적으로 의사결정하고 문제를 공유하고 해결해나가는 협력을 통해 교수과정에 대한 이해를 증진시키고 학생을 위한 학습 개선을 도모하는 노력과 실천을 위한 협력체[10]라 정의된다. [11]은 교수학습에 대한 것을 학습하기 위한 목적 하에 자발적으로 모인 교원들의 집단이라 설명했다.

교원대상 학습공동체의 개념과 속성은 연구자에 따라 차이가 있으나 학생의 학습능력 향상을 위해 교원의 전문성 신장에 도움을 주고, 성장과 발달을 경험할 수 있도록 하며, 서로에게 배울 수 있는 기회를 제공하는 것으로 정리할 수 있다. 교원대상 학습공동체는 학습공동체와 학습조직의 개념과 관련되어 있으며, 최근 [8]이 개발한 측정 모형도 리더십 공유, 비전 공유, 교원들의 학생학습 강조, 교원협력, 탐구 문화, 지원 환경으로 구성되었다.

교원대상 학습공동체는 교원교육의 대안으로 주목받고 있는데, 그 이유는 교원대상 학습공동체의 가정에서 잘 드러난다. 그 가정은 첫째, 지식은 교원의 일상적 삶에 맥락화되어 있으며, 같은 경험을 공유하는 다른 사람들과의 비판적 성찰을 통해 가장 잘 이해될 수 있다[12]는 것이다. 둘째, 학습공동체에 적극적으로 참여할수록 교원의 전문지식이 함양되어 학생의 학습이 향상될 것[13]이다. 게다가, 교원대상 학습공동체는 교원교육뿐만 아니라, 공식적인 집체 연수방식을 선호하지 않는 대학교원에게 적합하다는 주장이 제기되었다. 이는 교원대상 학습공동체의 자율성과 비형식성에 기인한다[2].

그러나 현실적으로 교원대상 학습공동체를 운영하는 데는 몇 가지 쟁점과 한계가 있다. [7]은 교원대상 학습공동체에서 실제적인 협력이 일어나기 어렵고, 협력의 기술이 필요하다는 점을 지적하였다. 특히 강제된 협력이나 인위적 협력이 교원들을 형식적으로 협력하게 하며[14], 상호작용이 어려워 공동실천을 찾기 어렵다[15]고 기존의 연구들을 검토하였다.

더불어 교원대상 학습공동체를 통해 교원 학습을 촉진하기 위해서는 구조적, 인간적·사회적 조건이 뒷받침되어야 한다[16]. 구조적 조건은 교원들의 아이디어 공유를 위한 만날 수 있는 시간 제공, 동료들의 수업을 관찰하고 상호작용할 수 있는 물리적 거리감 줄이기, 교원 스스로 변화의 주체로 책임의식과 주인의식을 갖도록 자치와 자율권 보장, 교원학습 관련 쟁점에 대한 정기적 모임과 민주적 소통 구조, 공동수업 설계와 실천가능한 방법의 활성화 등이고, 인간적·사회적 조건은 수업공개와 새로운 실천 방법을 시도할 수 있도록 보장, 자신의 수업에 대한 반성과 비판적인 분석 지원, 모든 구성원들의 능력과 자질에 대한 존중과 신뢰, 동료애를 기반으로 한 새로운 학교문화에 맞는 교원들의 사회화 과정, 학습공동체 형성에 필요한 새로운 지식과 기술 습득 기회 제공 등이다.

미국에서 시작된 대학교원 학습공동체는 국내 대학에서도 활발하게 진행되고 있다. 국내의 경우 스터디그룹 형태로 교수법 및 경험 공유를 통한 학문 특성별 교육방법을 개발하였고[17], 대학교원의 학습공동체에 대한 최종보고서의 내용을 분석한 결과, 교수학습전략이 주요 관심사(70%)였으며, 교수학습전략을 개발하는 것을 목적으로 하고 있는 것으로 분석되었다[9].

대학교원 학습공동체는 같은 학과 또는 학부의 교원들이 팀을 이루어 특정 문제를 해결하는 논리적, 정서적 지원을 제공함으로써 수업을 운영하고 개선하는 코호트(Cohort) 모델과 학생과 교원이 함께 특정 과제를 연구하고 완수하는 주제(topic) 모형으로 구분되는데[17], 국내의 대학교원 학습공동체는 코호트 모형이 주로 운영되고 있다. [19]는 국내에서는 주로, 스터디 그룹의 형태를 띤 교수 그룹(teaching circle)이 보다 활발히 조직되어 운영되며, 참여교원이 개선하고 싶은 수업 하나를 정해 수업의 한 측면을 개선하는 실험연구를 진행하는 학습공동체는 덜 운영되고 있다고 보고하였다. 그러면서 티칭서클보다 학습공동체가 교수 실재에 대한 반성과 실천의 기회를 더 많이 제공한다고 설명하였다.

교원의 전문성 교육을 위한 교수지원 프로그램이 반성과 실천 강조, 동료와의 상호작용 활성화, 자발성 강화를 통해 실제 수업과의 관련성을 지향하는 것이 최근의 경향이다[19]. 이에 본 연구에서 분석 대상으로 삼은 대학교원 학습공동체 사례는 실제 수업 개선을 유도할 수 있도록 상호 동료코칭이 수반된 것으로 반성과 실천을 강조한 최근의 전문성 교육의 방향을 반영한 사례이다.

2.2 대학교원 학습공동체와 상호 동료코칭

동료장학이란 관심분야가 같은 교원들이 모임을 이루거나, 경력 교원과 초임 교원이 짝을 이루어 상호간에 수

업을 공개관찰하고 의견을 교환함으로써 수업연구 과정의 해결과 수업방법을 개선하거나, 공동 관심사나 공동과제 해결을 위하여 협의하는 것 등을 말한다[20]. 최근에는 동료코칭이라는 용어를 더 선호하는데 코칭에는 평가가 배제되기 때문이다.

또한 자율적이고 협동적인 풍토 속에서 공동으로 노력하는 활동으로 교원교육의 대안적 접근으로 동료코칭에 대한 관심이 고조되고 있다. 전형적인 워크숍이나 세미나는 그 시간 동안에만 지원이 제공되는데 반하여, 동료코칭은 수업 문제 발견, 진단, 실행과정 동안에 지속적으로 대화와 지원이 제공된다. 또한 대학교원들의 자율성과 각 개인의 전공전문성을 존중하는 의미에서, 그리고 수평적인 관계에서의 활발한 성과와 협력을 강조한다는 차원에서 동료컨설팅 보다는 동료코칭이라는 용어가 더 적합한 것으로 보인다.

동료코칭은 교원대상 학습공동체에서 피드백과 지원을 지속적으로 제공하여, 반성, 대화, 실천을 증진시켜 새로운 지식과 기능을 기르기 때문에 전문성 성장에 효과적이다[21]. [21]은 코칭과정을 이론 제시와 설명, 시범, 안내된 연습기회 제공, 즉각적 피드백 제공, 지속적 코칭 시행으로 보았다. 대체로 동료코칭은 코칭의 초점을 명료화하는 협의, 코치의 수업관찰, 코치의 관찰결과를 공유하는 활동의 세 단계로 운영된다. 코치가 직접 수업을 관찰하지 못할 경우에는 수업자로나 비디오 촬영본을 검토하는 것으로 대신할 수도 있다.

동료코칭은 경력 교원과 초임 교원이 짝이 되어 경력 교원이 초임 교원의 수업개선을 지원하는 것이 일반적이다. 경력 교원들은 오랜 기간 해당학교에 근무하면서 교원들간의 교수 노하우를 공유하고 있기 때문에, 그 학교의 특성에 맞는 교수법 적용이 가능하다[3]. 그러나 분명히 경력 교원들도 교수역량 개발에 대한 요구가 있으며, 중견 교원과 원로 교원들은 다양한 교육경험을 통해 특정상황에서 문제점이 보다 명료해지기 때문에, 이에 대한 논의의 장이 필요하다. 일반적으로 교수학습개발센터에서 제공되는 대부분의 전문성 개발 프로그램이 일반적으로 평이한 수준에서의 문제와 그 해결에 초점을 맞추고 있어, 경력 교원들의 요구에 알맞은 지원이 필요하다.

반면, [21]은 동료코칭 프로그램이 경력 교원들의 요구에 적합하다고 평가했다. 이들은 시애틀(Seattle) 대학에서 전문성 개발을 목적으로 한 경력 교원을 대상으로 한 동료코칭 프로그램 운영 사례를 분석하였다. 이 연구에 따르면, 참여교원들은 자신들의 다양한 수업상황의 문제를 특정상황에 알맞게 분석할 수 있어서 효과적이라고 보았다. 경력 교원들은 동료코칭 프로그램을 통하여, 그들의 다양한 교육경험을 토대로 복잡한 수업상황의 문제

를 특정 상황에 알맞게 분석하고, 새로운 수업방법을 적용하여 특정 문제를 해결할 수 있었다. 즉, 경력 교원의 수업경험은 새로운 수업방법을 적용하는데 있어서 신뢰할 만한 판단의 근거가 될 수 있다는 것이다.

그러나, [5]는 교원대상 학습공동체에서 수반되는 동료코칭에 단순한 문제에 관한 해결이나 전문적 교수법 개발에 보다 효과적인 전문가의 일대일 수업컨설팅을 병행하는 것이 이상적이라고 보았다. 자신의 교수법에 대해 긍정적으로 생각하는 교원들이 모였을 경우, 오히려 잘못된 교수법을 강화하는 결과를 초래할 수 있기 때문이다 [23]. 이렇듯 동료코칭이 효과적으로 이루어지기 위해서는 교육학 특히, 교수학습 전문가의 참여가 매우 중요하다. 그러나 교수학습 전문가의 지원을 병행하지 않고 상호간의 수업을 공개하고 문제를 개선하는 상호 동료코칭(reciprocal peer coaching)도 운영되고 있다[4,21].

이 연구는 대학교원 학습공동체내에서 교수학습 전문가의 일대일 컨설팅 지원을 병행하지 않은 상호 동료코칭을 분석 대상으로 하였다. 국내의 교원대상 동료코칭은 동료가 하는 수업컨설팅[3]의 연구가 있으나, 상호 동료코칭은 깊이 탐구되지 않았다. 특히 국내의 교원대상 학습공동체가 점차 확대되고 있지만, 교수학습개발센터의 전문인력 부족으로 상시 전문 컨설팅이 어렵다는 점을 감안할 때 상호 동료코칭에 대한 탐구가 필요한 시점이다.

3. 사례 분석

사례연구는 하나의 프로그램, 인물, 과정, 기관 혹은 사회단체와 같은 특정 현상을 검토하는 것으로 최종 산출물은 수집된 자료와 전 과정에 수반되는 분석에 의해서 조형된다[24]. 이 장에서는 사례 연구 대상인 A대학교의 교원대상 학습공동체 운영 계획 및 방법에 대해 소개하고, 자료 조사 및 분석 방법, 분석 결과를 기술하였다.

3.1 사례 소개

3.1.1 대학교원 학습공동체 운영계획 수립

A대학교에서 2010년 1학기에 이루어진 대학교원 학습공동체는 학기단위로 교수학습개발센터(Center for Teaching and Learning)이하, CTL)에서 운영된 것이다. 교수 및 강사가 자유롭게 4~6명으로 공동체를 구성하여 운영기간 동안 개별 수업 개선과 공동체 모든 구성원의 공통된 관심 주제에 대해 연구하였다.

각각의 대학교원 학습공동체는 개인의 수업개선과 직결되는 공동의 연구주제를 선정하고 활동계획서를 작성

하여 CTL로 제출하였다. 활동계획서에는 공동체 모임, 수업참관, 강의계획서 및 자료 공유에 대한 계획 등을 포함하고 있다.

3.1.2 대학교원 학습공동체 운영

구성원들의 수업의 변화를 도모하기 위한 상호 동료코칭은 구성원들이 각각 2회 이상의 수업을 공개하여, 이에 대한 피드백과 개선 확인의 과정으로 진행되었다. 수업공개 및 상호 동료코칭 일정은 사전에 수립하여야만 실제 운영과정에서 원활하게 진행이 될 수 있다. 또한 CTL은 수업참관이 어려운 경우에 대비하여, 수업 촬영 및 CD제작 서비스를 제공하였다. 운영기간 중에 구성원들은 서로의 수업을 참여 관찰하거나 비디오 촬영본을 보면서 수업의 문제점과 이에 대한 개선점을 논의하였다.

상호 동료코칭의 절차 및 주요 진행 내용을 살펴보면 다음과 같다. 첫째, 수업 전 협의 단계에서는 대학교원 학습공동체 운영계획 상의 참관일정 시행 재협의, 공개자의 수업계획, 공개자가 인식하는 주요 문제를 공유하였다. 둘째, 교수활동 및 수업관찰 단계에서는 공개자는 동료관찰자를 의식하지 않고 수업계획대로 진행하고, 코치는 수업관찰과 결과를 기록하였다. 셋째, 수업 후 협의 단계에서는 관찰자료 및 기록자료 분석, 주요 문제 및 기타 사항에 대한 분석과 조언, 향후 개선 계획을 논의하였다. 이때, 수업 후 협의는 정규 모임에서 진행되거나 수업 후에 바로 운영되기도 하였다.

참여자들은 개인의 수업개발과 더불어 학습공동체의 연구주제를 탐구하기 위하여 공동의 주제를 선정하고 토론하는 정규 모임을 가졌다. CTL은 각각의 대학교원 학습공동체에게 소정의 운영금이 지원하였으며, 프로그램 운영을 위한 CTL 차원의 오리엔테이션, 중간워크숍, 결과보고회 등이 이루어졌다.

또한, 대학교원 학습공동체 운영은 두 축으로 진행되었다. 첫째, 개인 수업 개선을 위한 상호 동료코칭이다. 둘째, 공동체 과제에 해당하는 교수법 개선과 관련 연구문제 탐구이다. 첫째 사항에 대해서는 상호 동료코칭을 원활하게 진행하기 위하여 간단한 수업소개, 의뢰자가 생각하는 문제, 코치의 질문 및 해결방안, 함께 고민하여 해결한 결과 등을 기록한 동료코칭 보고서를 작성하도록 하였다.

둘째 사항에 대해서는 운영기간 중에 일어나는 수업의 문제를 연구하고 실행하고 그 결과를 분석하여 수업 조언(Teaching Tips)으로 제작하도록 하였다. 운영기간이 종료된 후, 각각의 대학교원 학습공동체는 운영의 과정과 결과를 보고하며, 공동체 과제로 진행된 수업 조언(Teaching Tips)을 결과보고회를 통하여 발표하고 우수팀

을 선정하여 시상하였다.

3.2 자료조사 및 분석

자료를 수집하고 분석하기 위해, 2010학년도 1학기 A 대학교의 교원대상 학습공동체 중 상호 동료코칭이 수행된 공동체의 교원에게 설문지를 시행하였으며, 보다 심층적인 자료를 얻기 위해 면담 조사를 하였다. 자료의 분석은 자료의 수집과 동시에 진행되다가 프로그램 운영 종료와 함께 집중적으로 분석·해석되었다.

설문지 내용을 구성하기 위해, 동료코칭과 비디오 기반 수업분석에 대한[3,4,12,18]를 토대로 초안을 작성한 후, 전문가와의 협의를 통해 다음과 같이 구성하였다. 설문 내용은 교수능력 개발 경험, 자가 수업 분석, 동료 코칭에 대한 항목으로 구성하였다.

[Table 1] Contents of Inquiry

Metho-dology	Domain	Items
Questionnaire	Acquisition of teaching skill	<ul style="list-style-type: none"> •Acquisition of teaching skill of participants •Aim of participating in PLC •Reason & Necessity of training teaching competency
	self class analysis	<ul style="list-style-type: none"> •Perception about self class analysis •Perception about peers' class observation
	peer coaching	<ul style="list-style-type: none"> •Perception about peer coaching •Pressure on opening the class
Inter-view	perception of peer coaching	

설문 응답자는 총 21명이며, 남성이 16명으로 연구대상자의 대다수를 차지하고(76.2%), 여성은 5명(23.8%)이었다. 수업경력은 '3년 미만'은 4명(19.0%), '3년 이상 5년 미만'은 3명(14.3%), '5년이상 7년 미만'은 3명(14.3%), '7년 이상 9년 미만'은 4명(19.0%)으로, 10년 이상의 교원이 7명(33.3%)이었다. 설문 분석은 SPSS 18.0 프로그램을 사용하여 통계 처리하였으며, 응답 결과는 빈도와 백분율로 제시하였다.

또한, 대학교원 학습공동체를 통한 상호 동료코칭 수행 경험을 수집하기 위하여, 참여자 6인을 면담 조사하였다. 면담 조사는 대학교원 학습공동체의 운영이 종료된 후 참여자의 연구실이나 CTL 상담실에서 이루어졌으며, 반구조화된 면담으로 진행되었다. 주요 질문은 자신의 수업동영상 모니터링에 대한 경험, 동료에게 자문 받은 경험, 동료에게 자문하는 경험, 공동체 과제 연구 경험 등이었고, 40~60분가량 진행되었다. 6인 중 3인은 학습공동

체의 대표이며, 중간보고회에서의 발표 및 의견도 분석 대상에 포함하였다. 면담 조사 결과는 전사하였으며, 전사한 자료를 정독하여 문맥단위로 분석하여 교육학 박사 2인이 정리하여 교차 확인하였다.

[Table 2] Information of Interviewees

Interviewee	Teaching Career	Department	Gender
A	10 year	veterinary science	male
B	8 year	Chinese literature	female
C	12 year	mathematics	male
D	6 year	architectural engineering	male
E	4 year	science of public administration	male
F	2 year	English literature	female

3.3 분석결과

3.3.1 교수능력 개발 경험 및 인식

응답 교원들은 프로그램 참여 이전에 교수법 관련 지식을 따로 공부하지 않고(40.0%), 그 동안 자신의 학습자로서의 경험에 터한 교수전략을 구사하여 왔다(35.0%). 교수법에 대한 학습경험이 드문 것으로 나타났다.

[Table 3] Acquisition of teaching skill of participants

Response	Frequency(%)
Learn my lesson through experience, without studying	8(40.0%)
Take special lectures offered CTL in A Univ.	2(10.0%)
Take special lectures offered from other institution	1(5.0%)
Learn from colleagues	1(5.0%)
Use my experience as a learner	7(35.0%)
Etc	1(5.0%)
Total	20(100.0%)

missing: 1

대학교원 학습공동체의 참여 목적은 심도 있는 논의의 기회(38.1%)와 수업에 대한 다양한 의견을 접할 수 있는 기회(33.3%)가 제공되기 때문인 것으로 나타났다.

[Table 4] Aim of participating in PLC

Response	Frequency(%)
opportunity to encounter a variety of opinions of teaching	7(33.3%)
opportunity to In-depth discussion of teaching	8(38.1%)
opportunity to enhance teaching ability	4(19.0%)
opportunity to understand teaching method of other majors	1(4.8%)
Total	20(100.0%)

missing: 1

대학교원을 대상으로 한 교수법 관련 교육의 필요성에 대해 전체 응답자 21명 중 19명(90.5%)이 동의하였다. 수업관련 지식과 기술을 익혀야 하는 이유를 구체적으로 보면, 학문적으로 전문성을 갖추었지만 수업실행에서 부족할 수 있기 때문이 가장 높게 나타났으며(47.4%), 수업을 하면서 실제 어려움을 겪었거나(15.8%), 우수사례를 보고 수업을 잘하는 교원이 되고 싶은 개인적 희망 때문(15.8%)순으로 나타났다. 반면, 교수능력 향상을 위한 교육의 필요성이 없다고 응답한 이유로는 ‘수업능력보다 연구능력이 우선시되어서’, ‘지금까지도 별 무리 없이 수업을 해서’라고 나타났다.

[Table 5] Necessity of training teaching competency

Response	Frequency(%)
Equipped with academic expertise but, teaching skill is not enough	9(47.4%)
Difficulties with teaching in reality	3(15.8%)
stimulated by seeing good lectures	1(5.3%)
Hope of being a effective teaching professor	3(15.8%)
Increasing social need on the ability to teach recently	3(15.8%)
계	19(100.0%)

missing: 2

3.3.2 자가 분석에 대한 인식

참여교원들은 비디오 기반 수업분석을 다음과 같이 인식하였다. 전체 응답자의 95.2%가 ‘자신의 수업 촬영 동영상을 보고 성찰이 일어났다’고 응답하였으며, 응답자 모두가 향후에도 자가 수업분석 의사가 있는 것으로 나

타났다. 반면, 자신의 수업 촬영 동영상을 보고 성찰이 일어나지 않았다고 응답한 경우는 4.5%에 불과한 것으로 나타났다. 물론, 이들은 향후에도 자가 수업분석 의사가 없다고 응답하였다.

[Table 6] Perception about self class analysis

Response	Frequency(%)	
	reflection on observation of my class	Intention of self class analysis
Strongly disagree	0(0.0%)	0(0.0%)
Disagree	1(4.8%)	0(0.0%)
Neither agree nor disagree	0(0.0%)	0(0.0%)
Agree	12(57.1%)	15(71.4%)
Strongly agree	8(38.1%)	6(28.6%)

동료 수업 관찰에 대한 인식 조사 결과, 대부분의 응답자(95.2%)가 동료의 수업을 참관하거나 수업 동영상을 통해 자신의 수업을 성찰하고 개선하는 데 도움이 되었다고 응답하였다. 흥미로운 것은 자가 수업 분석이 성찰에 도움이 되지 않는다고 응답한 응답자 1인도 동료 수업 관찰은 도움이 안 된다고 응답하지 않았다는 것이다.

[Table 7] Perception about peers' class observation

Response	Frequency(%)	
	Reflection on my class led by observation on peers' class	Observation on peers' class helps improvement my class
Strongly disagree	0(0.0%)	0(0.0%)
Disagree	0(0.0%)	0(0.0%)
Neither agree nor disagree	1(4.8%)	1(4.8%)
Agree	14(66.7%)	13(61.9%)
Strongly agree	6(28.6%)	7(33.3%)

3.3.3 동료코칭에 대한 인식

동료 코칭에 대한 인식 조사 결과, 전체 응답자의 90.5%가 동료가 제공한 조언과 피드백이 적절했다고 인식하였다. 또한, 향후에 동료코칭을 받겠다는 응답 역시 동일하게 나타나, 동료 코칭에 대해 긍정적으로 인식하고 있는 것을 보여준다.

[Table 8] Perception about peer coaching

Response	Frequency(%)	
	Peers provided appropriate advice and feedback	Intention of peer coaching
Absolutely no	0(0.0%)	0(0.0%)
No	0(0.0%)	0(0.0%)
Average	2(9.5%)	2(9.5%)
Yes	14(66.7%)	14(66.7%)
Definitely yes	5(23.8%)	5(23.8%)

반면, 동료 코칭을 위한 필수 조건인 수업 공개는 부담이 되기도 한다. 대학에서의 동료들에게 수업공개하고 조언을 받는 행위는 일상적인 것이 아님을 고려할 때, 당연한 결과라고 보여 진다. 부담된다고 응답한 33.4%는 그 이유로 ‘개인적인 것을 공개한다는 느낌’(19.%), ‘수업분석 전문성이 떨어지는 동료에게 공개하는 것에 대한 의구심’(9.5%), ‘수업을 잘하지 못한다는 생각’(4.8%)을 꼽았다. 한편, 참여 교원 중 47.6%는 수업 공개에 대한 부담을 느끼지 않는다고 응답하였다. 이는 첫째, 학습공동체의 상호 동료코칭에 대해 인지한 상태에서 신청을 했었기 때문인 것으로 보인다. 둘째, 자율적으로 뜻이 맞는 교원들끼리 학습공동체를 구성하였기 때문에 서로간의 신뢰형성이 근간이 되었기 때문으로 분석된다.

[Table 9] Pressure on opening the class

Feeling pressure	Frequency (%)	Reason for pressure	Frequency (%)
Much more	3(14.3%)	Cannot teach well	1(14.3%)
Somewhat more	7(33.3%)	Feel like opening privacy	4(57.1%)
Fine as is	4(19.0%)	Suspicious of peers' speciality on class analysis	2(28.6%)
Somewhat less	6(28.6%)	Vague anxiety about inexperienced thing	0(0.0%)
Much less	1(4.8%)	etc	0(0.0%)

3.3.4 동료코칭의 의미

1) 수업 공개

수업을 촬영하여 자신이 보고, 또 본인의 수업을 동료에게 보여준다는 것에 대하여 두 가지 의미가 있었다. 첫째, 수강생 이외의 다른 누군가가 자신의 수업을 본다는 것에 대한 낯설음이 있었다. 그것은 본인일 때도 나타났다.

내 수업 동영상을 끝까지 보기가 민망하죠. 내 모습을 촬영해서 본다는 것이 일상적이지는 않죠. 방송인이 된 것 같기도 하고.(교원 B)

수업공개가 속살을 보여주는 것 같고.(교원 C)

둘째, 자신과 동료의 수업을 객관화할 수 있었다. 여태 지각하지 못했던 자신과 동료의 수업 특징을 다시 바라 보게 되었다. 자신의 모습을 보다 객관적으로 보게 되고, 수업을 잘 하는 동료의 수업관찰로 자신의 수업에 대한 반성이 나타나기도 하였다. 때로는 기대와 다른 자신의 모습에 놀라기도 하고, 자신이 잘 모르던 장점이나 약점을 동료가 찾아주기도 하였다.

내 수업은 이론 중심이라 재미없는 것이 당연하다고 생각했어요. 학생들이 지루해해도 그럴 수밖에 없다고 생각했는데, 촬영된 내 모습을 보니 수업하는 나도 별로 흥미 난 것 같지 않아 보였죠.(교원 F)

다른 수업을 처음 볼 때는 목소리, 자세, 동작 이런 것만 보였지. 사실 다른 학과 수업이라 내용에 큰 흥미도 없었고. 그런데 두 번째 보니 스타일이 좀 보이더라고. 어떤 사람은 파워포인트를 아주 잘 활용하고, 공간을 넓게 쓰고... 그리고 가만 봤더니 질문을 많이 하긴 하는데 혼자 대답더라고....그래서 이런 점들을 말해주었더니 자기가 그러느냐고 놀라더라고.(교원 D)

수업을 잘 하는 분들이 확실히 있더라고요. 전 거기서 거기지 않을까 짐작했는데. 반성도 되고. 나도 잘 해야겠다는 생각도 들고.(교원 C)

2) 동료에게 조언 구하고 받기

동료에게 자신의 수업의 문제를 드러내고 명료화하며, 조언을 구하고 받아들여 실행하는 과정에서 몇 가지 특징이 드러났다. 첫째, 동료코칭 보고서를 작성은 개선하고 싶은 사항을 스스로 정리해보는 시간이 되었다. 그리고 비슷한 관심사를 가진 사람들끼리 조직된 대학교원 학습공동체내의 문제해결은 재빠른 적용과 반응 평가로 만족스러웠으며, 서로의 문제를 공유하고 어려움을 이해받는 정서적 지원 효과도 있었다.

수업공개 전에 개선하고 싶은 사항을 공유했는데, 이것을 개선하고 싶다. 이렇게 정리하는 것이 저에게 도움이 되었어요. 막연히 생각한 것보다.(교원 B)

우리 팀은 액션러닝을 하는 사람들끼리 모이니 좋았어요. 구성원들이 내 고민에 대해 이해를 잘 해주고, 같은 고민을 했다면서 서로 노하우를 알려주고 자료도 주니 도움이 되었어요.(교원 E)

젊은 사람이라 그런지, 인터넷에서 자료도 잘 찾고, 동영상도 잘 활용했어요. 그래서 가르쳐달라고 했지. 어떻

게 하는지.(C 교원)

여러 사람의 의견을 들을 수 있어서 도움이 되었어요. 저는 학사시스템을 잘 몰랐는데, 이 부분에서 많은 도움이 되었죠.(교원 F)

한편, 동료코칭에서 받은 조언이 경험과 상식에 근거하다 보니 다소 비체계적이며 전문성이 부족한 사례도 발생했다. 제기된 문제나 발견된 문제에 대한 처방이 단편적이거나 의뢰자의 수업에 알맞게 정련되어 제시되지 않다보니 동료코칭의 내용들이 산발적으로 흩어지게 되고 실행으로 옮기기에는 적합하지 않았다. 전문가들이 사용하는 분석 틀이나, 분석방법을 사용하고 싶어 하는 참여자도 있었다.

저는 학생들 수준에 맞추지 못하는 것이 숙제인데, 의견이 분분했어요. 결국은 내가 생각하는 방법대로 가게 되었어요. 다 맞는 말이지만 내 수업은 아니니까요..... (교원 B)

우리 팀원들도 문제를 잘 집어주었어요. 지난 학기에 받았던 CTL 수업컨설팅처럼 짜임새가 딱 있지만 다음에 할 때는 수업컨설팅 할 때처럼 체크리스트나 컨설팅트가 썼던 것들을 이용하면 좋겠어요.(교원 A)

3) 동료에게 조언하기

동료코치들은 동료 수업의 문제점을 발견하고 조언하기 위해 교육학의 기본 지식을 갖추려고 학습하고, 자신의 경험에서 의미를 찾아내 알맞은 해결책을 제공하려 노력하였다. 그러나 동료에게 적합한 해결방법을 모색하고 전달하는 데 있어 어려움을 보이기도 했다.

교육학 책을 봤죠. 그리고 제 경험을 살려서 이야기도 해주고. 그러나 보니 스스로도 정리 되는 것 같았어요.(교원 B)

조심스러웠어요. 저보다 연배도 많고 수업경험도 훨씬 많으니까. 그래서 예전에 이런 수업 들었는데 좋았다고 돌려서 말했어요. 동료코칭 할 때 기분 나빠하시는 분도 봤거든요.(교원 F)

내가 고민했던 부분에 대해서는 다양한 이야기를 할 수 있었지만, 어떤 경우는 평범한 솔루션을 제공할 수밖에 없었어요.(교원 A)

4) 내 수업에서 학과 교육과정으로의 관심

동료코칭 과정에서 동료의 수업에서 다루어지는 세부 내용을 알게 되면서 학과 교육과정을 고민하는 계기가 되었다. 같은 학과 소속의 교원의 수업에서 중복되어 다

루어지는 내용 또는 유사한 교육방법으로 진행되기 때문에 나타나는 공통적인 사항들을 학과 차원에서 교육과정을 편성·운영할 때 검토할 필요성이 대두되었다.

이건 좀 뜻밖의 수확인 것 같아요. 000 교원의 수업을 보는데, 내 수업에서 다루는 내용과 일부 겹치더군요. 수업을 직접 참관하지 않았으면, 제대로 파악이 안 되었을 테죠. 우리 학과의 교육과정을 잘 검토하고 각 교과에서 커버해야 할 부분을 명확하게 할 필요가 있어요. 학생들이 비슷한 내용을 또 공부할 필요는 없지 않겠어요? (교원 A)

액션러닝을 하는 수업들이 늘어나니까, 학생들이 힘들어 하는 것 같아요. 오리엔테이션이 같다는 거죠. 이 수업저 수업에서 모두 비슷한 팀빌딩과 팀학습 기술을 하나 까요. 둘째는 팀 미팅 시간을 맞추는 것이 힘들어진 거죠. 학과에서 액션러닝과 같은 수업을 여러 수업에서 할 때 전체 교육과정 상에서 조율이..... 다른 수업에 갔더니 제 수업을 듣는 아이들이 여럿 보이더군요. 자기 수업만 열심히 하면 된다고 생각했으니까요.(교원 D)

4. 논의 및 제언

대학교원 학습공동체는 2008년 대학교육역량강화 지원사업의 우수사례로 선정된 후 교원능력 개발을 위한 프로그램으로 자리 잡았다. 활발한 운영에 비해, 대학교원 학습공동체의 동료코칭에 대한 관심은 아직 미비한 편이다. 선행연구들은 동료코칭을 학습공동체의 주요 특성으로 분석하고 있다. 따라서 이 연구는 대학교원 학습공동체의 수업관찰에 근거한 상호 동료코칭의 효과와 한계를 논의하고, 이를 통한 대학교원 학습공동체 내실화 방안을 제안하고자 한다.

초·중등 교원과 달리 대학교원에게 교수능력 개발을 위해 규정된 의무사항이 없다. 이러한 실정을 잘 반영하듯, 이 연구의 참여자들은 수업능력을 향상시키기 위한 전문 프로그램에 참여한 경험이 많지 않았다. 그러나 질 높은 수업을 제공하기 위해 교수법 관련 교육이 필요하다는 데 공감하고 있었다. [19, 25]에서도 분석되었듯, 교원들의 교수능력에 대한 요구를 제대로 반영한 일회성 특강에서 벗어난 교수능력 개발을 위한 프로그램이 필요하다.

더욱이, 교수법 습득의 주된 방법은 자신의 수업경험을 통한 지속적 발전이었음을 주지하였을 때, 개별 수업에 기반한 1:1 서비스의 필요성은 더욱 높아진다. 그리고 대학내 CTL 전문인력 확보의 어려움을 감안할 때, 교원

들을 활용한 자생적 프로그램의 운영의 측면에서 접근할 필요가 있다. 국가재정지원사업에 의존하는 CTL 운영은 여건변화에 민감하다. 따라서 동료코치 양성은 자생적인 수업개선의 문화 구축을 위한 자원확보 측면에서 바라보아야 한다.

이 사례에서 분석되었듯이 수업공개는 수업관찰을 매개로 한 개인의 수업 개선과 수업을 넘어선 교육과정으로의 관심 유발의 효과가 있었다. 첫째, 자신과 동료 수업의 관찰은 수업을 객관화할 수 있는 계기가 되었다. 이는 비디오 촬영에 근거한 수업컨설팅의 효과를 자신의 수업에 대한 객관적 탐구와 교원역량 및 수업행동 실천의 중요성 재확인에 있다고 분석한 [18]의 연구과 일맥상통한다. 그리고 동료수업 관찰로 자신의 수업을 반성하거나 동료의 장점과 단점에서 시사점을 얻었다.

둘째, 수업을 넘어선 교육과정 구성 차원의 관점 변화가 일어났다. 서로의 수업을 공개하면서 단절되고 알기 어려웠던 강의실의 실제 모습과 수업내용을 알게 되었다. 이 과정을 통해 학과의 교육과정을 조정하거나, 학과 차원에서 학생들의 전체 학습량과 학습목표를 점검해야 할 필요성을 느끼게 된 것이다. “칸막이 달걀포장상자”로 표현되었던 분리된 공간에서 가르쳐온 수업을 공개함으로써 학과의 교육과정과 교수-학습방법, 교육목표에 대한 공동의 속의가 필요하다는 인식이 나타났다.

동료코칭은 코칭을 구하는 과정과 조언을 제공하는 과정에서 다음의 효과가 있었다. 동료에게 조언을 구하면서 자신의 문제가 오히려 명료하게 정리되었다. 동료코칭의 첫 단계는 문제를 명확화 하는데서 출발하기 때문에 이런 현상이 나타난 것으로 보인다. 또한 동료와 유사한 문제를 공유하고 조언을 주고받으면서 서로에게 정서적으로 지원을 받았고 하나의 문제에 대해서 다양한 관점의 조언을 받아서 유익했다고 인식하였다.

이러한 동료코칭의 효과에도 불구하고 동료코치의 태생적인 비전문성에 근거한 다음과 같은 문제점이 분석되었다. 코치로서의 비전문성은 조언을 받거나 하는 쪽에서도 상당한 아쉬움을 남겼다. 비전문성은 내용적 측면과 전달하는 방식을 모두 문제점으로 드러났다. 수업코칭은 얼마나 인간적인 관계를 잘 가졌으며, 편안함을 제공하였는가 하는 ‘표현적 수행’과 문제 해결에 얼마나 도움을 주었는가 하는 ‘도구적 수행’이 평가되어야 하는데[26] 이러한 부분에서 코치로서의 역량 함양이 필요하다.

이상의 연구결과로부터 대학교원 학습공동체의 운영 내실화를 위해 다음과 같은 사항이 요구된다. 첫째, 수업개선을 위한 관점의 변화이다. 참여자들은 자신과 동료의 단점을 찾는데 주력하였으나, 수업의 개선은 수업 특성을 포착하고 장점을 살려나가는 측면에서도 가능하다. 동료

에게 조언하기 어려웠던 이유도 문제를 찾고 이를 개선할 수 있는 방법을 처방하는 과정에서 자신의 전문성에 대한 의구심, 그리고 전달 표현의 문제에서 기인한 것으로 보인다. 더욱이 대학교원 학습공동체의 수평적 관계를 감안 할 때, 개인이나 조직이 가지는 긍정적인 경험을 토대로 변화를 이끌어 내는 AI(Appreciative Inquiry)를 기반한 수업개선도 필요할 것이다[27]. 이로써 동료에게 수업을 공개하고, 조언을 받는 불편함과 거부감을 줄이고, 편안한 의사소통 속에서 활발한 논의가 일어날 수 있을 것이다.

또한 동료코칭 프로그램의 질적 개선 방법을 모색할 필요가 있다. 첫째, [3]이나 [5]가 제안하였듯 교육학 전문가와 협업, 둘째, 동료코치의 수업컨설팅트 혹은 코치로서의 역량을 높이는 사전 교육을 제공하는 것이 가능할 것이다. 셋째, 코치가 활용할 수 있는 수업분석 체크리스트, 수업관찰 노트 양식 등의 보조도구 제공도 유용할 것이다.

본 연구는 대학교원 학습공동체에서 운영되는 동료코칭 사례를 분석하여 대학교원 학습공동체의 운영 내실화를 위한 제언을 하였다. 그러나 대학교원의 동료코칭을 이해하기 위해서는 다양한 사례를 함께 분석하는 대상의 다양화, 동료코칭 활동 관찰, 동료코치 보고서, 결과보고서 등의 기록물과 같은 분석 자료의 다양화 등을 보완하여 추후 연구가 수행되어야 할 것이다.

Reference

- [1] H. J. Cho, M. R. Kim, M. R. Eom, et al., “An Investigation on Comparing Programs of Center for Teaching and Learning in Korea and Foreign Countries Universities.” *Korean Journal of Comparative Education*, 19(2), 269-293, 2009
- [2] J. A. Yoo, “Survey of Awareness About Faculty Learning Community Program on Teaching Improvement.” *Journal of Korean teacher education*, 25(4), 72-92, 2009
- [3] S. Y. Hong, “Analysis on Effectiveness of Instructional Consultation in Higher Education.” *Asia Pacific Education Review*, 11(3), 97-127, 2010
- [4] Zwart, R. C., Bubbels, Th, Bolhuis, S., & Berfen, Th. C. M., “Teacher learning through reciprocal peer coaching: an analysis of activity sequences.” *Teaching and Teacher Education*, 24, 982-1002, 2008.
DOI: <http://dx.doi.org/10.1016/j.tate.2007.11.003>
- [5] Cox. M. D. “Peer Consultation and Faculty Learning

- Communities. *New Directions for Teaching and Learning*, 79(3), 39-49, 1999.
DOI: <http://dx.doi.org/10.1002/tl.7905>
- [6] N. W. Kwon, "To Inquire into the Measures to Building the Effective Professional Learning Communities." *Journal of Learner-Centered Curriculum and Instruction*, 7(2), pp. 1-27, 2007
- [7] K. H. Seo, "Teacher Learning Communities and Professional Development." *Journal of Korean teacher education*, 26(2), 243-276, 2009
- [8] K. O. Song & J. Y. Choi, "Analysis on the Measurement Model and the Level of Professional Learning Community in Elementary and Secondary Schools." *Journal of Korean teacher education*, 27(1), 179-201, 2010
- [9] Y. H. Song, M. S. Park, M. R. Eom, et al., "A Study on the Faculty Learning Community Case Through the Content Analysis of Final Report." *The Korean Journal of educational Methodology Studies*, 25(2), 429-452, 2013
- [10] Henderson, L., "Instructional design of interactive multimedia." *Educational technology research and development*, 44(4), 85-104, 1996.
DOI: <http://dx.doi.org/10.1007/BF02299823>
- [11] Mayer, T., "Novice teacher learning communities: an Alternative One-on-one Mentoring." *American Secondary Education* 31(1), 27-42, 2002.
- [12] Buysse, V., Sparkman, K. L., & Wesley, P. W., "Communities of Practice: Connecting What We Know with What We Do." *Exceptional Children*, 69(3), 263-277, 2003.
- [13] Vescio, V., Ross, D., & Adams, A., "A Review of Research on the Impact of Professional Learning Communities on Teaching Practice and Student Learning." *Teaching and Teacher Education*, 24, 80-91, 2008.
DOI: <http://dx.doi.org/10.1016/j.tate.2007.01.004>
- [14] Hargreaves, A., *Changing teachers, changing times: Teachers' work and culture in the postmodern age*. New York: Teachers College Press, 1994.
- [15] Little, J. W., *Teachers' Professional Development in the Context of High School Reform: Findings from a Three-Year Study of Restructuring Schools*. Washington, D.C: National Partnership for Excellence and Accountability in Teaching, 1999.
- [16] Louis, K. S., & Kruse, S. D., *Professionalism and community: Perspective on reforming urban schools*. Corwin, CA: Thousands Oaks, 1995.
- [17] Hilliard, A. T., "Practices and Value of a Professional Learning Community in Higher Education." *Contemporary Issues In Education Research*, 5(2), 71-73, 2012.
- [18] H. R. Min & H. J. Yun, "The Functions of Instructional Consulting Based on Video Recordings in Reform of University Classes: Cognitions of Faculty Member." *The journal of Yeolin Education*, 20(1), 251-276, 2012.
- [19] Y. M. Jeon, "Current Situation and Some Suggestions on Teaching Development Programs in Higher Education." *The journal of Yeolin Education*, 19(2), 141-167, 2011.
- [20] Y. J. Hwang, "A Fellow Scholarship on the Basis of Autonomy and Cooperativity." *Education of Kyung-gi*, 122, 49-52, 1994.
- [21] Joyce, B., Weil, M., & Calhoun, E., *Models of teaching(7th ed.)*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall, 2003.
- [22] Huston, T., & Weaver, C. L., "Peer Coaching: Professional Development for Experienced Faculty." *Innovative Higher Education*, 33(5), 5-20, 2008.
DOI: <http://dx.doi.org/10.1007/s10755-007-9061-9>
- [23] Hick, O., "A Conceptual Framework for Instructional Consultation." *New Directions for Teaching and Learning*, 79(3), 9-18, 1999.
DOI: <http://dx.doi.org/10.1002/tl.7902>
- [24] Merriam, S. B., *Case Study Research in Education : A Qualitative Approach*. San Francisco : Jossey-Bass Publishers, 1988.
- [25] H. R. Min, "Perception and Need Assessment of Faculties on Faculty Development Program-Focusing on Faculties of S University." *Journal of Korean Teacher Education*, 29(3), 195-219, 2012
- [26] Chohanec, G. D., "TQM: Evaluating Service Quality." *Consulting Psychology Journal: Practice and Research*, 45, 31-33, 1993.
DOI: <http://dx.doi.org/10.1037/1061-4087.45.3.31>
- [27] K. W. Jang, "The Development of a Program for Improving Teaching Competency Based on Appreciative Inquiry." *The journal of Yeolin Education*, 20(2), 157-186, 2012.

고 은 현(Eun-Hyeon Koh)

[정회원]



- 2002년 2월 : 고려대학교 대학원 교육학과 (문학석사)
- 2007년 8월 : 고려대학교 대학원 교육학과 (교육학박사)
- 2009년 7월 ~ 2012년 2월 : 제주대학교 기초교육원 책임연구원
- 2012년 3월 ~ 2013년 9월 : 경희대학교 교육수월성연구센터 객원교수
- 2013년 10월 ~ 현재 : 경기도평생교육진흥원 평생학습정책연구실장

<관심분야>

교수학습방법, 인적자원개발, 스마트러닝 등

박 혜 림(Hye-Rim Park)

[정회원]



- 2003년 8월 : 인하대학교 대학원 교육학과 (교육학석사)
- 2007년 8월 : 고려대학교 대학원 교육학과 (교육학박사)
- 2007년 9월 ~ 2012년 2월 : 고려대학교 강사
- 2012년 3월 ~ 현재 : 서울신학대학교 유아교육과 교수

<관심분야>

대학 교육과정, 대학 평가, 교육과정 개발