



저작자표시-비영리-변경금지 2.0 대한민국

이용자는 아래의 조건을 따르는 경우에 한하여 자유롭게

- 이 저작물을 복제, 배포, 전송, 전시, 공연 및 방송할 수 있습니다.

다음과 같은 조건을 따라야 합니다:



저작자표시. 귀하는 원저작자를 표시하여야 합니다.



비영리. 귀하는 이 저작물을 영리 목적으로 이용할 수 없습니다.



변경금지. 귀하는 이 저작물을 개작, 변형 또는 가공할 수 없습니다.

- 귀하는, 이 저작물의 재이용이나 배포의 경우, 이 저작물에 적용된 이용허락조건을 명확하게 나타내어야 합니다.
- 저작권자로부터 별도의 허가를 받으면 이러한 조건들은 적용되지 않습니다.

저작권법에 따른 이용자의 권리는 위의 내용에 의하여 영향을 받지 않습니다.

이것은 [이용허락규약\(Legal Code\)](#)을 이해하기 쉽게 요약한 것입니다.

[Disclaimer](#)

체육학 박사학위 논문

초등 교육실습 협력교사의  
체육 교육실습 실행과정 및 효과

- 협력구축, 역량개발, 지도유형, 실습효과 탐색 -

2021년 02월

서울대학교 대학원

체육교육과

손혁준

# 국 문 초 록

## 초등 교육실습 협력교사의

## 체육 교육실습 실행과정 및 효과

- 협력구축, 역량개발, 지도유형, 실습효과 탐색 -

손 혁 준  
서울대학교 대학원  
체 육 교 육 과

본 연구는 초등 교육실습 협력교사의 체육 교육실습 실행 과정을 탐색하기 위한 목적으로 수행되었다. 이를 위해 초등 교육실습에서 존재하는 독특한 파트너십 구조 탐색, 교육실습 협력교사의 실습지도 역량개발, 협력교사들의 체육 교육실습 지도 유형을 살펴보고, 교육 실습생들에게 어떠한 효과가 있는지를 탐색하였다. 구체적인 연구 문제는 첫째, 초등 교육실습을 위한 파트너십은 어떻게 형성되는가? 둘째, 초등 교육실습 협력교사는 어떠한 과정을 거쳐 준비되는가? 셋째, 초등 교육실습 협력교사의 체육 교육실습 지도 유형은 어떠한가? 넷째, 초등 교육실습 협력교사의 체육실습 지도는 어떠한 효과가 있는가? 이다.

연구 방법은 사회적 구성주의 패러다임과 복합적 사례연구 방법으로 2019년 1월부터 2020년 12월까지 총 24개월 동안 순환적 방법(Miles, Huberman & Saldana, 2014)에 따라 연구를 수행하였다. 연구 참여자는 스포츠교육학 전공 교육대학교 교수 3명, 초등 교육실습 업무를 담당하는 교육청 장학사 3명, 교육실습협력학교장 3명, 교육실습 협력교사 16명, 교육대학교 예비교사 6명으로 총 31명이며, 자료 수집은 심층면담, 실습지도 관찰, 현지 문서, 교육실습일지

를 통해 이루어졌다. 자료 분석은 귀납적 범주 분석을 활용하여(Cresswell, 2010), 기술, 분석, 해석의 절차를 따라 이루어졌다(Wolcott, 1994). 질적 연구의 전 과정에서 진실성을 확보하기 위하여 삼각검증, 교차확인, 동료 간 협의를 하였으며, 연구 윤리 규정을 준수하였다.

이상의 연구 과정을 통해 얻은 결과 및 논의는 다음과 같다. 첫째, 한국의 초등 교육실습 파트너십에서는 교수, 장학사, 협력교사, 실습생으로 구성된 ‘교육실습 사분면(TPQ)’ 모형이 나타났으며, 교육실습의 파트너십 유형은 ‘갈등형, 성장형, 변혁형’으로 나타났다. ‘갈등형’은 파트너십 구성원들이 서로를 경계하면서 자신들의 입장을 먼저 내세우며 갈등하는 유형이다. 이 유형에서는 교육실습 파트너십의 갑을논쟁, 철학과 비전의 불일치, 교육실습 컨트롤타워의 부재가 나타났다. ‘성장형’은 파트너십을 개선하기 위해 소통하지만 가장 기본적인 자신의 역할에만 충실하는 유형이다. 이 유형에서는 하향식 일방통행, 칸막이를 사이에 둔 협력, 공동의 이익을 위하여 눈높이를 정렬하는 현상이 나타났다. ‘변혁형’은 교육실습의 혁신을 위하여 적극적으로 협력하는 유형이다. 이 유형에서는 만남을 통한 신뢰형성과 동행, 대안적 실습체제의 모색, 제도와 개선책 탐구가 나타났다.

둘째, 교육실습 협력교사의 실습지도 역량 개발은 파트너십 지원을 통한 역량 개발과 단위학교 중심의 역량 개발로 구분되었다. 파트너십 지원을 통한 역량 개발의 구체적인 방법은 교육실습 협력교사 사전 연수, 교육지원청의 컨설팅 장학, 전국부설학교 연합회 워크숍, 지역연합 공동체를 통하여 이루어졌다. 단위학교 중심의 실습지도 역량 개발 방법으로는 교과협의회를 통한 교수·학습과정안 컨설팅, 모의수업을 통한 컨설팅, 모든 교사가 참여하는 공개수업 및 수업 후 평가 협의회를 통해 이루어졌다. 교육실습 협력교사의 역량 개발 내용은 교사로서의 사명감과 태도, 교육과정 실행 전문성, 학급 경영, 교육정책과 트렌드로 나타났다.

셋째, 초등 교육 실습 협력교사의 체육 실습지도 유형은 관계적 방임형, 관리적 감독형, 일방적 지시형, 반성적 탐구형’의 네 가지로 유형화 되었다. 관계적 방임형 협력교사는 실습생과의 인간관계를 중요시 하면서 최소한의 간섭과 긍정적인 피드백만 제공하고 있었다. 관리적 감독형 협력교사는 교육실습에

대한 책임감을 인식하고 있으며, 최소의 에너지를 사용하면서도 성과를 달성하기 위하여 주변 자원을 효과적으로 활용하며 지도하고 있었다. 일방적 지시형 협력교사는 교육실습지도에 대한 강한 책임감을 지니고 있었으며, 체육수업에 대한 자신의 지도 철학을 토대로 실습생의 의견을 수용하지 않고, 협력교사가 원하는 스타일대로 수업이 운영되도록 이끌어가고 있었다. 반성적 탐구형 협력교사는 실습지도의 최고 고수였으며, 끊임없는 질문과 수업 토의를 통해 실습생의 반성적 사고를 자극하고 있었다. 각 유형별 협력교사들은 실습지도 역량 개발 참여 경험에 따라 지도특징과 양상이 차별적으로 나타났으며, 이를 실천하기 위한 독특한 전략들을 활용하는 것으로 나타났다.

넷째, 교육실습생들은 협력교사의 실습지도 유형에 따라 서로 다른 교육적 효과를 나타내고 있었다. 관계적 방임형 협력교사로부터 지도받은 실습생들은 놀이 수업 지식 향상, 모방적 체육수업 경험, 산발적 자료수집 능력 향상을 경험하였으며, 자율적 실험과 개선의 반복을 통한 혼란도 나타나고 있었다. 관리적 감독형 협력교사로부터 지도받은 실습생들은 이론적 지식의 실천 가능성 이해, 자기 수준의 체육 수업 성공 기회 제공, 체육수업에 대한 개방적 인식 형성의 효과가 있었으며, 일회성 위탁형 실습지도의 경우 배움의 경로가 단절되는 부정적 경험을 하고 있었다. 일방적 지시형 협력교사의 실습지도는 수업 성공을 위한 비밀병기 발견, 수업 성공 방정식의 풀이 전략 학습, 우발적 상황에 대한 대처능력 향상의 교육적 효과가 있었으며, 수업의 보람을 상실한 복제된 전문성의 부정적 경험도 하고 있었다. 반성적 탐구형 협력교사의 실습지도는 체육수업의 새로운 안목 형성, 자기주도적 수업 관리 능력 향상, 체육수업의 통찰력 향상을 경험하였으며, 반성적 지도에 대하여 피로감을 호소하는 부정적 효과도 나타나고 있었다.

이와 같은 결과를 바탕으로 한 종합적 논의는 첫째, 초등 교육실습 파트너십의 갈등 원인을 분석하고 교육실습을 총괄적으로 운영하기 위하여 교육청의 컨트롤타워 역할과 파트너십의 책무성을 제도적으로 명시화한 운영 매뉴얼 개발을 제안하였다. 둘째, 협력교사들의 실습지도 역량 개발 활동 참여에 영향을 주는 요인들을 분석하였고, 실습지도 역량에 대한 성찰 없이 협력교사 자신의 수업 전문성 함양에만 중점을 두고 있는 현상에 대한 문제점을 살펴보고, 교육

실습에서 요구되어지는 표준화된 역량 기준에 대한 개발을 제안하였다. 셋째, 교육실습에서 누구에게나 통용할 수 있는 고정된 최선의 실습지도 방법은 없었으며, 실습생의 특성과 교육실습 상황에 따라 가장 적합한 지도 유형을 능수능란하게 활용할 수 있는 카멜레온식 지도 역량을 제안하였고, 초등 교육실습에서 독특한 특성을 지닌 체육 수업 지도가 효과적으로 이루어지기 위한 방안  
에 대하여 논의하였다.

마지막으로 초등 교육실습 정책을 위한 제언으로 첫째, 협력교사의 질 관리를 위한 교육청과 대학 주관의 ‘교육실습 협력교사 자격 인증제도’를 실시할 필요가 있다. 둘째, 교육실습 협력교사에 대한 평가 역전 현상을 예방하기 위하여 평가의 내적타당도를 확보하기 위한 방안이 모색되어야 한다. 셋째, 교육실습협력학교와 교사에 대한 정보 공유를 통한 실습생의 교육실습 선택권 강화 방안이 마련되어야 한다. 후속 연구 측면에서의 제언으로, 첫째, 교육실습 파트너십을 제도적으로 정착시키기 위한 시스템 마련을 위한 연구가 필요하다. 둘째, 교육실습지도의 참여 경험이 협력교사에게 미치는 영향에 대한 연구가 필요하다. 셋째, 교육실습의 경험이 초임 교사 발령 후 체육수업 및 업무 수행에 미치는 영향을 밝히는 연구가 필요하다.

---

**주요어 : 초등 교육실습, 교육실습 협력교사, 교육실습 파트너십, 교육실습 지도 유형, 교육실습 효과**

**학 번 : 2017-33724**

# 목 차

## I. 서론

1. 연구의 필요성 .....	1
2. 연구 목적 .....	5
3. 연구 문제 .....	6
4. 용어의 정의 .....	6
5. 연구의 제한점 .....	7

## II. 이론적 배경

1. 교사교육에서의 교육실습 .....	8
가. 초등 예비교사교육과정 .....	8
나. 교육실습의 의미 .....	10
1) 이론과 실천의 조화된 경험 제공 .....	10
2) 학생에서 교사로의 사회화 .....	13
3) 반성적 성찰과 지속적 전문성 개발의 근원 ....	16
다. 초등 교육실습의 특성 .....	19
1) 전 교과 수업지도 .....	19
2) 포괄적 학급경영의 체험 .....	20
3) 예비교사 발달 단계별 교육실습 운영 .....	21
4) 교육청 중심의 하향식 운영 .....	24

2. 한국의 교육실습 파트너십 구조 .....	25
가. 교육실습 협력교사 .....	27
1) 개념과 역할 .....	27
2) 선정기준 .....	30
3) 선행연구 .....	32
나. 교육실습생 .....	35
1) 개념과 역할 .....	35
2) 선행연구 .....	36
다. 교사교육자 .....	38
라. 장학사 .....	39
마. 교육실습에서의 파트너십 연구 .....	40
3. 교육실습 수업지도 유형과 효과 .....	44
가. 멘토링을 통한 능동적 학습지도 .....	44
나. 교사학습공동체를 통한 협력적 지도 .....	48
다. 교육실습의 수업지도 유형 .....	49
라. 교육실습의 효과 .....	51
4. 관련연구 .....	52
가. 교육실습 협력교사의 전문성 개발 프로그램 .....	52
나. 교육실습 파트너십의 중요성 .....	54
다. 교육실습과 초임교사 전문성 개발의 관계 .....	56
라. 본 연구에의 시사점 .....	56



### Ⅲ. 연구방법

1. 연구설계 .....	58
가. 연구의 패러다임과 논리 .....	58
나. 연구 절차 및 단계 .....	59
2. 연구환경 .....	63
3. 연구 참여자 .....	64
가. 연구자로서의 나 .....	64
1) 교육실습 협력교사로서의 연구자 .....	64
2) 스포츠를 향유하는 연구자 .....	66
3) 연구하는 교사로서의 연구자 .....	67
나. 연구 참여자 .....	68
4. 자료수집 .....	71
가. 심층면담 .....	71
나. 교육실습 지도과정 관찰 .....	75
다. 현지문서 .....	75
5. 자료 분석 .....	76
가. 자료의 기술 .....	76
나. 자료의 분석 및 해석 .....	77

6. 연구의 진실성 .....	79
가. 다각도 분석 .....	79
나. 연구 참여자의 검토 .....	79
다. 동료 간 협의 .....	80
7. 연구의 윤리 .....	81

#### IV. 연구 결과 및 논의

1. 초등 교육실습에서의 파트너십 유형 .....	82
가. 갈등형 .....	84
1) 모두가 ‘을’ 로 인식하는 파트너십 .....	84
2) 철학과 비전의 불일치 .....	92
3) 교육실습 컨트롤타워의 부재 .....	97
나. 성장형 .....	103
1) 하향식 일방통행 .....	103
2) 칸막이를 사이에 둔 협력 .....	105
3) 공동의 이익을 위한 눈높이 정렬 .....	107
다. 변혁형 .....	108
1) 만남을 통한 신뢰형성과 동행 .....	108
2) 대안적 실습체제의 모색 .....	112
3) 제도와 개선책 탐구 .....	115

2. 초등 교육실습 협력교사의 준비 과정 .....	118
가. 교육실습 협력교사에 대한 인식 .....	118
1) 교사들의 선호: 전문성의 보증 .....	119
2) 교사들의 기피: 사회·문화적 환경 변화 .....	121
3) 교육실습 협력교사 선정을 위한 교육지책 .....	124
가) 교육실습 협력교사 인력풀 확대 .....	125
나) 교육실습 학급 숨기기 .....	127
나. 교육실습 협력교사의 역량 개발 방법 .....	128
1) 파트너십 지원을 통한 역량 개발 .....	129
가) 교육실습 협력교사 사전 연수 .....	129
나) 교육지원청의 컨설팅 장학 .....	133
다) 전국부설학교 연합회 워크숍 .....	135
라) 지역연합 공동체를 통한 역량 개발 .....	139
2) 단위학교 중심의 역량 개발 .....	142
가) 교과협의회를 통한 교수·학습과정안 컨설팅 .....	143
나) 모의수업을 통한 컨설팅 .....	147
다) 교사 공개 수업 .....	149
라) 수업 후 평가 협의회 .....	151
다. 교육실습 협력교사의 역량 개발 내용 .....	154
1) 교사로서의 사명감과 태도 .....	154
2) 교육과정 실행 전문성 .....	156
3) 학급 경영 .....	159
4) 교육정책과 트렌드 .....	159

3. 초등 교육실습 협력교사의 체육 실습지도 유형 .....	161
가. 관계적 방임형 .....	164
1) 지도에 영향을 미치는 요인 .....	164
2) 지도 특징과 양상 .....	166
3) 주요 전략 .....	170
나. 관리적 감독형 .....	172
1) 지도에 영향을 미치는 요인 .....	172
2) 지도 특징과 양상 .....	176
3) 주요 전략 .....	182
다. 일방적 지시형 .....	186
1) 지도에 영향을 미치는 요인 .....	187
2) 지도 특징과 양상 .....	191
3) 주요 전략 .....	198
라. 반성적 탐구형 .....	202
1) 지도에 영향을 미치는 요인 .....	203
2) 지도 특징과 양상 .....	206
3) 주요 전략 .....	212
4. 초등 교육실습 협력교사의 유형별 실습지도 효과 ..	217
가. 관계적 방임형 협력교사의 실습지도 효과 .....	218
1) 실습생의 인식 .....	218
2) 교육적 효과 .....	220
가) 땀 흘리며 즐기는 놀이 수업 지식 향상 .....	220
나) 외우고 따라하는 모방적 체육수업 경험 .....	221
다) 산발적 자료수집 능력 향상 .....	221

라) 자율적 실험과 개선 반복을 통한 혼란 .....	222
<b>나. 관리적 감독형 협력교사의 실습지도 효과 .....</b>	<b>223</b>
1) 실습생의 인식 .....	223
2) 교육적 효과 .....	226
가) 체육 이론적 지식의 실천 가능성 이해 .....	226
나) 자기 수준의 체육 수업 성공 기회 제공 .....	227
다) 체육수업에 대한 개방적 인식 형성 .....	228
라) 일회성 위탁 지도를 통한 배움의 경로 단절 .....	229
<b>다. 일방적 지시형 협력교사의 실습지도 효과 .....</b>	<b>230</b>
1) 실습생의 인식 .....	230
2) 교육적 효과 .....	234
가) 수업 성공을 위한 비밀병기 발견 .....	236
나) 수업 성공 방정식의 풀이 전략 학습 .....	238
다) 우발적 상황에 대한 대처능력 향상 .....	240
라) 수업의 보람을 상실한 복제된 전문성 .....	242
<b>라. 반성적 탐구형 협력교사의 실습지도 효과 .....</b>	<b>243</b>
1) 실습생의 인식 .....	243
2) 교육적 효과 .....	247
가) 체육수업의 새로운 안목 형성 .....	249
나) 자기주도적 수업 관리 능력 향상 .....	251
다) 체육수업의 통찰력 향상 .....	252
라) 반성적 지도에 대한 피로감 호소 .....	253
<b>5. 종합 논의 .....</b>	<b>255</b>
가. 교육실습에서의 협력적 파트너십 구축 .....	255
나. 교육실습 협력교사의 실습지도 역량 강화 방향 .....	257
다. 교육실습 협력교사의 지도유형과 효과 .....	260

## V. 결론 및 제언

1. 결론 .....	264
2. 제언 .....	266
가. 초등 교육실습 정책을 위한 제언 .....	267
나. 후속 연구를 위한 제언 .....	268
참고문헌 .....	270
부    록 .....	290
Abstract .....	331

## 표 목 차

[표 1] 초등 교육실습 단계 구분 .....	22
[표 2] 전국 교육대학교 교육실습 현황 .....	23
[표 3] 초등과 중등의 교육실습 특성 비교 .....	25
[표 4] 교육실습운영을 위한 기관별 역할 .....	27
[표 5] 교육실습 협력교사의 특성에 관한 선행연구 .....	33
[표 6] 교육실습 협력교사의 전문성 개발에 관한 선행연구	34
[표 7] 교육실습 협력교사의 인식과 전문성 개발에 관한 선행연구 .....	35
[표 8] 교육실습생이 체육수업의 어려움을 겪는 요인에 관한 선행 연구 .....	37
[표 9] 교육실습에서의 파트너십에 관한 선행연구 .....	43
[표 10] 연구 수행 절차 .....	62
[표 11] 연구 참여자 .....	70
[표 12] 심층면담의 면담 가이드 .....	72
[표 13] 코딩 과정의 예시 .....	78
[표 14] 전문가 집단 구성 .....	80
[표 15] 운영 주체별 협력교사 사전 연수 프로그램의 예 ..	130
[표 16] 이해중심게임수업모형의 학습내용 및 지도 유의점 안내 자료의 예 .....	132
[표 17] 교수·학습과정안 컨설팅 협의회 결과 반영의 예 ..	146
[표 18] 1차 모의 수업 컨설팅 협의록의 예 .....	147
[표 19] 실무실습 학년별 체육수업 단위 분석(예시) .....	157
[표 20] 교육실습일지에 작성된 체육 수업 실행 전문성 향상에 관한 내용의 예 .....	235
[표 21] 교육실습일지에 작성된 교육적 효과에 관한 내용의 예 .....	248

## 그림 목 차

[그림 1] S교육대학교 예비교사교육과정 .....	10
[그림 2] 한국의 교육실습 파트너십 구조:교육실습 사분면	26
[그림 3] 교육실습 파트너십의 트라이어드(Triad) 구조 .....	42
[그림 4] 교육실습에서 협력교사의 지도 유형 .....	49
[그림 5] 초등 교육실습 사분면 모형 .....	83
[그림 6] 전부련 교수·학습방법 개선 워크숍 .....	136
[그림 7] 교과 컨설팅 활동을 통한 공개수업 준비과정 .....	143
[그림 8] 모의수업을 통한 컨설팅 활동 .....	148
[그림 9] 신입교사 수업 전문성 개발 활동 .....	153
[그림 10] 학급 경영 노하우 사례 나누기 .....	159
[그림 11] 초등 교육실습 협력교사의 체육 실습지도 유형	163
[그림 12] 협력교사가 제공한 수업 평가 기록지 .....	183
[그림 13] 모바일메신저를 활용한 교수·학습지원 활동의 예시 .....	184
[그림 14] 협력교사의 교수·학습과정안 지도 첨삭 자료 .....	193
[그림 15] 실습생의 반성적 성찰일지 자료 .....	210
[그림 16] 초등 체육 교육실습 준비 및 실행 과정 .....	263



# I. 서론

## 1. 연구의 필요성

학교 현장을 경험하며 이론과 지식이 조화된 전문성을 함양하기 위한 교육 실습의 중요성이 부각되고 있다. 교육실습은 교원 양성 과정에서 가장 핵심적인 부분으로서 강조되어왔으며, 이는 교사 교육 전반의 질을 평가하는 중요한 척도가 되었다(Behet & Vergauwen, 2006). 교육실습에 참여하는 예비교사들은 협력교사의 감독과 지원 속에서 짧은 시간이지만 학생들을 직접 지도하며 실제적인 교수경험을 하고 있었다(Keay, 2007). 이는 예비교사 교육기관에서 이루어진 이론중심의 교사교육에 더하여 현장 중심의 교사교육이 이루어지는 중요한 기회이며, 실습생들은 학생들과의 관계 및 상호작용, 교사의 태도, 대인관계, 행정업무처리 등 교사에게 요구되어지는 다양한 교육활동을 체험하게 된다(강숙희, 2013).

최근에는 초등교육에 대하여 국가·사회적으로 다양한 요구가 증가하고 있으며(박남기, 2011), 학부모 교육수요의 고급화 및 다양화로 맞춤형 초등교육에 대한 요구가 증가하고 있는 실정이다. 이러한 맥락에서 Ayers와 Griffin(2005)은 교육실습에서 교육경력이 많은 전문성을 갖춘 협력교사로부터 학습을 위한 다양한 유형 및 맞춤형 학습 경험의 설계가 이루어져야 한다고 강조하였다. 엄태동(2003)은 다양한 교과목과 학년 편차가 큰 초등교육의 환경을 고려하였을 때 이론중심의 지식 교육을 통하여 모든 교과목의 전문적인 지식을 갖추는 것은 한계가 있으며, 단계별 교육실습의 경험을 통해 다양한 교과, 다양한 학년군의 학생들을 지도하며 경험적 지식을 획득해야 함을 강조하였다. 이처럼 초등 교육실습은 수업을 참관하고, 수업 실습을 통한 학생과의 상호작용을 경험하며, 여러 교과를 동시에 책임지고 지도하는 담임교사로서의 업무수행을 위한 폭 넓은 경험을 제공하는 중요한 교육의 장이다(전제상, 2018). 이를 통해 수업지도 뿐만 아니라 학급의 특성에 대한 이해를 바탕으로 학생들의 생활지

도, 상담, 특별활동 지도 등 담임교사로서의 폭넓은 능력과 자질향상의 효과를 기대해왔다.

하지만 초등 교육실습에서 체육교과는 협력교사 뿐만 아니라 실습생들에게도 기피대상으로 취급되어왔다(김주영, 백종수, 2015; 박경석, 이제행, 2009; 전영한, 이충환, 2008). 초등 체육교과는 전문적인 수업 감독과 지원이 필요한 특수성을 지닌 교과로(Jess, 2012), 실습생뿐만 아니라 현직의 교사들 또한 수업을 어려워하였고, 체육수업지도의 두려움으로 인한 교사 전문성에 대한 우려가 여러 연구를 통하여 강조되어 왔다. 공연주, 김종욱, 김현식(2006)은 초등교사의 체육수업 지도 어려움에 대한 여러 요인에 대하여 보고하였고, Haywood와 Getchell(2009)은 이중 하나로 학습자 요인을 강조하며 학생의 신체적, 정서적, 사회적인 급격한 성장으로 인한 변수가 체육수업을 어렵게 하는 주요한 요인이라고 보고하였다. 또한 학교의 교육환경 제약으로 인한 어려움으로 학교 시설 및 용기구 사용의 어려움 또한 체육수업 운영을 힘들게 하는 요인으로 보고되었다(이호철, 권오륜, 정우식, 2005).

이러한 현상은 교육실습에도 있었으며, 초등 예비교사들은 교사교육 기간 동안 체육수업을 직접 볼 기회조차 많이 부족한 것으로 나타났다(Caldecott, Warburton, Waring, & 2006). 예비교사교육에서 이론적 지식과 함께 실천적 지식이 동시에 함양되어야 함에도 불구하고, 예비교사의 실제 학교 체육수업의 경험은 많이 부족한 것으로 보고되었다(Bailey et al., 2009). 또한 비전문적인 교육실습 협력교사로부터의 체육수업 지도는 초임교사 발령 후 실습에서 보고 배운 단편적인 경험을 답습하며 체육수업의 어려움을 야기하는 부정적 영향을 초래하기도 하였다(Clark, Triggs, & Nielson, 2014).

초등 교육실습에서 체육수업 지도에 대한 부정적 측면을 강조한 국내 선행 연구에서는 교육실습에서 체육수업을 기피하는 원인을 크게 3가지로 보고하였다. 첫째, 협력교사의 문제이다. 정호진(2012)은 체육수업 지도의 어려움으로 체육 실습지도 자체를 기피하는 협력교사에 대하여 보고하였다. 이들은 교육실습 기간 중 예비교사들에게 체육수업을 보여주지 않았으며, 실습생들이 직접 체육수업을 지도할 수 있는 기회조차 제공하지 않았다. 김용환, 김영희(2001)는 교육실습에서 절대적인 평가자로서 협력교사의 권위적 태도에 대하여 보고하

였다. 체육수업을 기피하는 협력교사의 경우와 잘못된 지도 방법을 전수하는 협력교사에 대하여 예비교사들은 수업방식 및 태도, 자세에 대하여 무비판적으로 수용하고 있었다. 체육교과에 대한 교수내용지식, 교육과정 지식이 부족한 협력교사로부터 예비교사들은 배움의 기회를 박탈당하고 있었으며(박경석, 2011), 실습학교 내에서도 여러 협력교사들이 통일되지 않은 수업 관점과 지도 양식을 제공하는 가운데 예비교사들에게 혼란을 야기하기도 하였다(전영한, 이충환, 2008).

둘째, 교육실습생의 문제이다. 교육실습생에게 체육수업은 준비할 것이 많고, 수업의 변수가 많은 지도가 힘든 교과라는 부정적 인식이 존재하였다(김주영, 백종수, 2015; 박경석, 2011). 교육실습생은 유년시절부터 스포츠를 향유하지 않았거나 여성이라는 성별적 편견으로 인하여 초등 체육교과에 제시된 신체활동에 대한 활동 경험이 부족한 것으로 나타났다(양정모, 이동호, 2015). 이러한 교과내용지식과 실기능력의 부족은 체육수업 자체를 꺼려하는 주요 요인으로 작용하였으며, 비슷한 수업 지도 방식이 공통적으로 적용 가능한 일반 주지교과와 달리 체육수업에서는 동기유발에서부터, 신체활동을 안전하게 지도하기 위한 체육수업 전 과정의 어려움을 경험하는 것으로 보고되었다(이재용, 천지애, 2012).

셋째, 수업에서 학생들에 대한 문제 외에 체육수업이 진행되는 수업 환경적 측면의 문제도 보고되었다. 고문수(2012)는 뉴스포츠 교구 등 실습학교에 체육용-기구가 준비되어 있지 않다고 하였고, 김주영, 백종수(2015)는 좁은 운동장과 기후변화에 대처하기 위한 실내 수업공간의 부족이 교육실습에서 체육수업의 기피 원인이라고 강조하였다.

이와 같이 초등학교 교육실습 현장에서 체육수업을 기피하는 여러 가지 원인이 제기 되어 왔지만, 이중 가장 중요한 원인 제공자는 교육실습 협력교사이다. 협력교사는 체육 실습지도에서 발생 가능한 여러 제한점을 차치하더라도 실습생에게 수업에 미칠 수 있는 예측 가능한 문제 상황에 대한 정보를 제공하고, 이를 고려한 성공적인 수업을 경험할 수 있도록 다양한 교육적 지원을 해야 하는 의무가 있다(Clark, Triggs, & Nielson, 2014). 이들은 교육실습생이 새로운 학급환경에 적응하도록 도움을 주고, 학교의 제한되는 환경 속에서도

이를 극복하여 수업이 실행 가능하도록 하기 위하여 책임감을 가지고 지도해야 하는 중요한 역할을 수행하는 교사이다(윤수정, 정혜영, 2017).

미국과 서구의 문헌들을 살펴보면 교육실습협력학교의 협력교사(cooperating teacher), 교육실습생(student teacher), 대학의 실습지도자(university supervisor)의 트라이어드 구조(triad space) 안에서 교육실습 파트너십이 운영되고 있다(Graham, 2006). 교육실습 트라이어드의 세 구성원들은 교육실습 운영을 위한 전략, 방법, 문화 형성에 중요한 맥락을 제공하고 있었다(McCullick, 2001). 하지만 외국의 트라이어드 파트너십은 국내의 독특한 교육환경에서는 그대로 적용하기 힘든 것이 사실이다(진동섭, 2001).

한국에서는 ‘대학-교육실습협력학교-교육청’의 새로운 파트너십 구조가 있으며, 이러한 구조 내에서 ‘협력교사, 교육실습생, 대학 교수’는 상호간 수업 전문성 향상을 위한 전략으로 멘토링, 컨설팅, 학습공동체 등 다양한 전문성개발활동을 지원하고 있었다(고문숙 등, 2009; 정도준, 남정희, 2018). 이를 통해 협력교사와 교육실습생은 교육적 상호작용을 통해 수업실습과정을 되돌아보고 대안을 마련하며 반성적 사고를 촉진하기 위하여 노력하지만(Chambers, 2015), 이들 사이에 교육을 바라보는 철학과 지도관점이 일치되지 못하였을 경우 협력교사와 실습생 모두에게 큰 혼란을 야기하기도 하였다(Chambers & Armour, 2011).

교육실습에서 실습을 주관하는 여러 기관들과 구성원들이 서로 협력하지 못한 채 형식적인 파트너십을 통한 교육실습의 한계는 여러 선행연구를 통하여 보고되어왔다. 이를 고려하여 미국에서는 오래전부터 교육개혁을 위하여 교사교육과 학교 간 협력적 관계 형성을 꾸준히 강조하여 왔다(Darling-Hammond et al., 2005; Goodlad, 1994). 교육실습 운영 주체들의 협력을 통한 파트너십 구조 내에서 교육실습이 지원된다면 교사교육자, 교육실습생, 협력교사의 상호 협력을 통해 예비교사교육과 현직 교사의 전문성이 동시에 개발되는 효과가 있었으며(박성혜, 이현명, 2010), 이론과 실습을 동시에 경험할 수 있는 전문적 형태의 교사양성교육(Levin & Waugh, 1998)이 가능하다는 것을 알 수 있었다. 또한 협력학교와 대학으로부터 제공되는 지속적인 감독과 피드백은 예비교사들에게 보다 다양한 학습경험을 제공하는 것으로 보고되어 왔다

(Mantle-Bromley, 2002; Ridley, Hurwitz, Hackett, & Miller, 2005). 이처럼 협력적인 파트너십에서의 교육실습은 예비교사에게 우수한 수업행동 능력의 향상(Castle, Fox & Souder, 2006), 효율적 교실 경영 및 교수에 대한 반성적 사고 함양(Wait & Warren, 2001), 교수에 대한 높은 자신감(Cobb & Danger, 2003) 등의 교육적 효과가 보고되었다.

국내·외 다수의 선행연구에서 대학-교육실습협력학교의 파트너십 효과와 기관 간 협력의 중요성이 강조되어 왔지만, 국내 교육실습 파트너십을 위한 트라이어드 구조 내 협력은 여러 가지 문제가 있는 것으로 나타났다(서경혜 외, 2006). 이는 교육실습 파트너십 구조 내에서 협력교사가 되어가는 과정(Bradbury & Koballa, 2008; 박영만 외, 2003)에 문제가 있었으며, 협력교사의 교육실습 지도 방법 및 효과에 대한 연구 또한 부족한 실정이다(Cliff & Brady, 2005; Grossman, 2010).

따라서 본 연구에서는 1) 한국의 교육실습체제에 존재하는 독특한 형태의 파트너십 구조를 탐색하고, 2) 협력교사의 실습지도 역량개발 과정을 살펴보고, 3) 협력교사의 실제적인 체육수업 지도 유형은 어떠한가, 4) 교육실습생들에게 어떠한 교육적 효과가 있는지를 탐색하는 연구를 진행하고자 한다.

## 2. 연구 목적

본 연구의 목적은 한국의 교육실습에서 존재하는 독특한 파트너십 구조를 탐색하고, 교육실습 협력교사의 실습지도 역량 개발 과정과 협력교사들의 체육 교육실습 지도 유형을 살펴보고, 교육실습생들에게 어떠한 효과가 있는지를 탐색하는 것이다.

### 3. 연구 문제

- 첫째, 초등 교육실습을 위한 파트너십은 어떻게 형성되는가?
- 둘째, 초등 교육실습 협력교사는 어떠한 과정을 거쳐 준비되는가?
- 셋째, 초등 교육실습 협력교사의 체육 교육실습 지도 유형은 어떠한가?
- 넷째, 초등 교육실습 협력교사의 체육실습 지도는 어떠한 효과가 있는가?

### 4. 용어의 정의

#### ○ 초등교육실습

본 연구에서 사용하는 초등 교육실습의 개념은 예비교사들이 교원양성대학에서 배운 이론적 지식들을 바탕으로 교실현장에서 직접 적용해보고 실천하며 교육활동을 실제로 경험하는 과정이다(윤수정, 2016). 이는 예비교사들이 실제 학습이 이루어지고 있는 학교의 교육환경과 학생들을 직접 경험하고, 이론적 경험을 현장에서 실천하며 검증하고 자신의 전문성 개발 과정을 되돌아볼 수 있는 기회로서의 교육실습으로 본다(Henry & Beasley, 1989).

#### ○ 교육실습 협력교사

교육실습을 지도하는 교사들은 ‘교육실습지도교사, 멘토교사, 교육실습 협력교사’ 라는 용어를 혼용하여 부르고 있다. 이는 예비교사 교육에서 기대하고 있는 지도교사의 교사상과 관련되어 있으며, 교육실습에서 지도교사와 예비교사간의 협력적 관계를 강조하는 교사로서 ‘교육실습 협력교사(cooperating teacher)’ 를 정의한다(Cornbleth & Ellsworth, 1994).

## 5. 연구의 제한점

첫째, 본 연구의 교육실습 협력교사의 실습지도 역량 개발과정과 실습생의 체육수업 지도 모습은 교육실습 전반을 이해하는 데에 한계가 있다. 자발적인 연구 참여자 모집을 통하여 일부지역에 한정되어 연구가 이루어졌으며, 실습지도에 참여한 교사들은 교육대학의 심화과정이나 대학원에서 체육교육을 전공한 교사들이다. 체육교육에 대한 전문성이 부족한 일반적인 협력교사의 체육수업 지도와는 차이가 있을 수 있다.

둘째, 대학의 생명윤리위원회 규정에 의하여 협력교사가 실습생의 체육수업을 지도하는 과정 전반을 직접 관찰하거나 비디오 촬영을 하기에는 제한적이었으며, 이를 대체하기 위하여 직접 관찰이 제한되는 경우는 실습 전 과정을 음성녹음기로 녹음하여 연구 자료로 활용하였다. 실습지도의 생생한 현장 정보를 연구결과로 담아내기 위하여 노력하였으나, 협력교사와 예비교사의 행동과 비언어적 표현들은 연구 자료로 담아내지 못하였다.

셋째, 교육실습 협력교사들의 지도 역량 개발과정에 대한 지역적 편차를 최소화하기 위하여 전국 8개 시도 협력교사들을 대상으로 심층면담을 진행하였다. 하지만 지역 교육청 장학사, 협력학교장 등의 연구 참여자들은 일부 지역에서만 한정적으로 모집되었으며 지역적 특성에 따라 상이한 결과가 도출될 수 있다.

## II. 이론적 배경

본 연구의 목적은 초등교육실습 운영을 위하여 대학-교육청-협력학교의 협력적 파트너십관계를 살펴보고, 협력교사의 체육교과 실습지도 역량개발과정과 교육실습에서 실습생의 체육수업 지도 과정 및 효과를 탐색하는 것이다. 연구수행을 뒷받침하는 이론적 토대를 제시하기 위하여 제 1절에서는 예비교사교육에서의 교육실습을 살펴보고 초등 예비교사교육과정에서 교육실습 영역별 중점 내용과 의미, 특성을 살펴본다. 제 2절에서는 한국의 교육실습 파트너십 구조를 주제로 초등 교육실습 운영의 주체인 교육실습 협력교사, 교육실습생, 교사교육자, 장학사의 개념과 역할 및 주요 특징들에 대하여 살펴본다. 또한 교육실습에서의 파트너십 연구를 분석하고, 한국의 교육실습 파트너십에 대한 문제점과 가능성을 탐색하고자 한다. 제 3절에서는 교육실습 수업지도의 유형과 효과를 탐색하기 위하여 멘토링, 교사학습공동체를 통한 실습지도 방법과 교육실습 협력교사의 수업지도 유형 및 효과 등을 탐색한다. 제 4절에서는 본 연구와 관련된 선행연구를 분석하여 교육실습 협력교사의 실습지도 역량 개발에 대한 문제점과, 교육실습 파트너십의 중요성, 교육실습과 초임교사 전문성 개발의 관계를 살펴보고, 본 연구에의 시사점을 도출하고자 한다.

### 1. 교사교육에서의 교육실습

#### 가. 초등 예비교사교육과정

초등 교사를 양성하는 교육대학의 교육과정은 교양과정, 교직과정, 전공과정으로 구분되어진다. 교양과정은 교사로서의 인격과 폭넓은 교육을 갖추도록 하는 과정으로서 후속되는 전공과정의 기초적 성격을 유지하는 과정이다. 인문학, 사회·자연과학, 체육, 창의융합 교과목 등이 개설되어 있으며 예비교사들이 모두 수강해야 하는 교양필수 과목과 개설된 교과목 중 개인이 선택하여 들을



수 있는 교양 선택과목으로 구성되어 있다. 이중 다수의 교육대학교에서는 축구, 농구, 야구 등의 구기운동과 스키, 수영, 스케이트 등 계절운동, 신체표현과 움직임 탐구 등의 기본 움직임 교육 등 체육 실기과목들이 교양 선택과목으로 개설되어 운영되고 있다.

교직과정은 교육현장에 관한 전문적 이해를 위한 교직적 기본 지식과 기능 및 방법을 다루는 과목으로 교직이론, 교직소양, 교육실습으로 운영되어진다. 이중 체육교과 교육과정은 초등체육과 교육론, 체육실기지도, 체육교수법 등으로 구성되어 있으며, 교육대학의 모든 학생들이 6~8학점씩 필수적으로 수강하는 과정이다.

전공과정은 예비교사로서 각 교과별 지식과 지도법을 익히고 학교 현장에서 학생들의 교육에 실천할 수 있는 역량을 기르기 위한 과정이다. 전공과정 중 하나인 심화과정은 초등학교에서 특정 교과를 전담하여 지도할 수 있는 능력을 배양하고 초등교육에 대한 전문성을 제고하기 위하여 각 학과별로 운영하는 교육과정이다. 이중 초등체육 심화전공 과정에서는 체조, 육상, 무용 등 초등 교육과정에 제시된 주요 운동 종목들에 대한 실기와 지도법이 포함되어 있으며, 일부 대학에서는 스포츠심리학, 생리학 등 체육 교과내용지식을 선택하여 들을 수 있도록 교육과정이 편성되어 있었다.

교육실습은 초등 예비교사교육과정의 이수학점 중 약 1/5을 차지하지만, 교육대학교 2학년에서 4학년까지 예비교사의 성장 단계별로 매년 이루어지고 있으며, 전문적이고 바람직한 교사상을 정립하는데 중요한 역할을 하고 있다(최희진, 2009; Behets & Vergauwen 2006). 학교현장의 교육경험을 실제적으로 경험하기 위하여 참관실습, 수업실습, 실무실습으로 구분하여 운영되고 있으며, 1학년 때는 교육실습의 전 단계로 교육봉사제도가 운영되고 있다. 초등 예비교사교육과정을 그림으로 도식화 하면 다음의 <그림 1>과 같다.

초등 예비교사교육과정은 기초 교양과정을 토대로 교과 교육론 및 지도법, 교과 교재연구 등의 ‘교과교육’ 관련 과목과 교직소양, 교육봉사를 포함한 ‘교육실습’ 과목들이 4년간 체계적으로 연계되어 교육함으로써 초등 예비교사의 현장실천 역량을 최대화할 수 있도록 구성되어 있다(최의창, 2019).

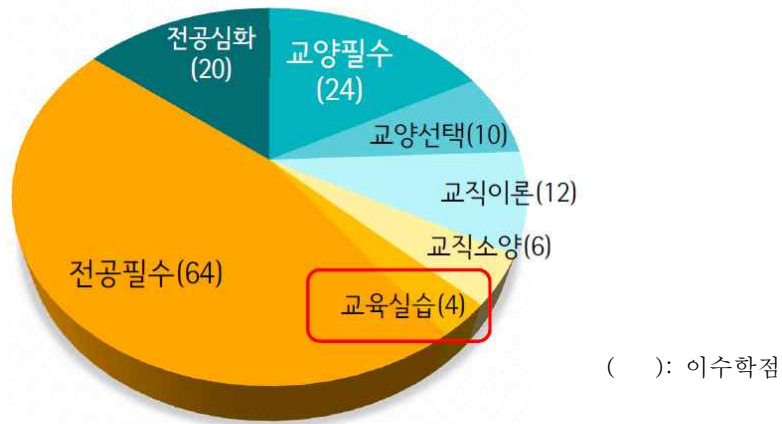


그림 1. S교육대학교 예비교사교육과정

## 나. 교육실습의 의미

교육실습은 예비교사들이 교원양성대학에서 배운 이론적 지식들을 바탕으로 교실현장에서 직접 적용해보고 실천하며 교육활동을 실제로 경험하는 과정이다(윤수정, 2016). 이는 교원양성교육에서 전문성을 갖춘 교사를 양성하여 학교 현장에 투입하기 위한 종합적인 교육과정으로, 초등학생에 대한 교수·학습능력과 학급경영능력 향상을 위한 예비교사교육과정의 핵심 영역이라고 볼 수 있다. 본 절에서는 교육실습이 지니고 있는 의미를 ‘이론과 실천의 조화된 경험 제공, 학생에서 교사로의 사회화, 반성적 성찰과 지속적 전문성 개발 근원’의 세 가지 관점으로 살펴보고자 한다.

### 1) 이론과 실천의 조화된 경험 제공

교육실습은 예비교사들이 학교 환경에 몰입하게 하여 실질적인 교육경험을 얻을 수 있는 기회를 제공한다(Larson, 2005). 초등 교원양성대학의 예비교사교육과정은 초등 전 교과에 대한 폭넓은 내용지식을 학습하며, 심화전공 한 과목에 대하여 교과교육이론 및 교수법을 심층적으로 학습하고 있다. 학생들은 대

학에서 학습한 이론적 지식들을 직접 초등학생들에게 적용하며, 이론적이고 실제적인 지식이 통합된 전문교육으로서 교육실습에 필수적으로 참여하고 있다 (Amade-Escot & Amans-Passaga, 2007).

교육실습이란 교사 양성교육 과정의 마지막 단계로써 예비교사들이 학교 현장을 경험하면서 대학의 교육과정을 통해 배웠던 이론과 생각을 반성하고, 이를 학교 현장에서 실제적으로 연습하면서 전문적인 교사로서의 실천적 경험을 제공하는 과정을 말한다(오선영, 2003; 오정란, 2003; 정혜영, 2003). 교육실습에 관한 연구는 예비교사교육을 통해 현장에서 교사로서의 역할을 성공적으로 수행할 수 있는 능력을 기르기 위하여 오래전부터 이루어져왔다.

Dewey(1964)는 예비교사교육과정에서 실제 경험의 중요성을 인정한 최초의 교육 이론가이다. 가르치는 것이 배우는 것이며(Teaching is learning), 행함으로써 배운다(Learning by doing)는 말처럼 예비교사들은 학교 현장에서 초등학생들이 무엇을, 어떻게 배우는지를 직접 보고 경험하며, 대학교육에서 자신들이 교사가 되기 위하여 필요한 과정을 이해할 수 있는 시간이 필요하다고 강조하였다.

Henry와 Beasley(1989)도 학생들의 실제 학습이 이루어지고 있는 학교 교육 환경을 직접 경험하고, 예비교사들이 이론적 경험을 현장 실천을 통하여 검증하고 자신의 인식을 되돌아볼 수 있는 기회로서 교육실습의 중요성을 강조하였다. Combs(1989)는 실제 교육실습의 가치를 증명하기 위하여 현직교사들을 대상으로 교사양성교육과정에서의 유용한 교육경험을 추적 조사한 결과 교육실습의 경험이 자신의 초기 교사 경험에 가장 큰 영향을 미쳤다고 보고하였다. 이는 교육실습을 통해 학교 교육에 대한 이해가 깊어졌으며 학교 현장과 가까워짐으로써 이론과 실제의 관계를 이해하고 자신의 장단점을 파악하고 교육적 아이디어를 수정할 수 있는 중요한 계기가 되었음을 강조하였다.

교육실습을 통한 실천적 지식의 중요성은 국내연구에서도 강조되어 왔다. 남정결(2002)은 교육실습을 통해 대학에서 배운 지식과 이론적 원리를 교육 현장에서 실천하는 기회를 가지고, 교사로서의 품성과 능력을 기르며, 교사로서의 자질을 스스로 평가하고 평가받는 기회라고 하였다. 이는 대학에서 학습한 인지적 지식을 교육실습 프로그램 내에서의 다양한 경험과 ‘학교-학생-교사’

와의 사회적 관계를 통한 가르침에 대한 이해를 향상시키며 스스로 반성과 배움을 향상시키고자 하는 새로운 배움의 기회를 제공하고 있다(Brown, Collins, & Duguid, 1989).

김현수와 손충기(2002)는 교육실습을 통해 대학에서 익힌 제반 교육원리를 학교 현장 경험을 통해 보다 익숙하게 학습할 수 있으며, 대학에서 배운 여러 가지 교육 이론을 실천적 지식으로 적용하는데 있어서 나타나는 괴리현상과 문제점을 확인한다고 하였다. 교육실습은 대학에서 제공하는 예비교사교육의 부족한 점을 학교 현장의 도움을 받아 보완할 수 있는 기회를 제공하는 것이며, 이를 통하여 전문적인 교사로서의 소양을 기르고 진로선택의 기회를 제공한다고 하였다.

백순근과 함은혜(2007)는 교육실습의 목표가 예비교사에게 필요한 실천적 수행능력을 기르기 위한 것이며, 교육실습을 통해 얻게 되는 지식은 주로 암묵적, 절차적, 방법적 지식에 속한다고 하였다. 이와 관련하여 김경배(1996)는 교육실습의 중요성을 두 가지로 제시하였다. 첫째, 교육실습은 현재 교육현장에서 일어나고 있는 교육활동의 실태를 객관적으로 관찰함으로써 교육의 본질을 이해하고 교직에 대한 종합적인 안목을 갖게 한다. 둘째, 교육현장의 경험은 지식을 실제 현장에 적용하는데 있어 이론과 실천 간의 간극을 극복하는데 도움이 된다고 보고하였다.

이와 같이 교육실습은 대학 기반 예비교사교육이 변화하는데 중요한 역할을 하고 있다. 이는 전통적인 기술습득과 역량숙달(the acquisition of skills and mastering of competencie)을 강조하는 교육모형(Sandefur & Nicklas, 1981)에서 참여를 통한 반성(participation, engagement, and reflection)을 강조하는 실천기반 교육모형(Grossman & McDonald, 2008; Zeichner, 2010)으로 변화하고 있다. 이러한 변화의 흐름은 ‘교육실습의 전환(practicum turn)’이라는 교사교육에서의 실용성을 강조하는 패러다임의 변화로 강조되고 있다(Mattesson, Eilerston, & Rorrison, 2012).

이상의 내용을 종합해 볼 때 교육실습의 가장 큰 목적은 대학에서 배운 교육이론을 학교 현장에서 실천하며 초등학생에 대한 이해 증진과 교사로서의 역할 인식, 미래 교사로서의 이미지 구축 등 교육자적 자질을 키우고 적성을

검증하는 기회를 제공하는데 있다고 하겠다.

## 2) 학생에서 교사로의 사회화

교사 사회화란 교사 입문 과정을 포함하여 처음 교직을 선택하고 교사로 임용되어 은퇴하기까지 모든 과정에서의 교직 적응양상을 말하며, 교직생활의 내용 영역을 구성하고 있는 교육관, 교사관, 교육과정관, 수업지도관, 학생관 등에서의 질적 성격의 변화과정을 말한다(한국교원교육학회, 2007). 교사 발달은 특정한 한 시점에 발달하는 것이 아니라 예비교사교육과정에서부터 퇴직할 때까지 지속적인 변화과정을 통해 형성된다(김선희, 2012; 최성락, 1991).

Fuller(1969)는 교사발달 과정을 직선적-순차적으로 바라보며, 예비교사교육 단계인 ‘교직이전’, 교직을 실행하며 자기 자신에 관심을 가지는 ‘생존단계’, 학생들에 대하여 주의 깊은 관심을 기울이는 ‘후기교직’ 단계로 구분하였다. Katz(1972)는 교직에 입직한 이후의 초기 4년을 기준으로 교사의 발달이 시작하는 것으로 보았고, Newman(1978)은 초임교사의 시기부터 10년 단위로 교사의 발달을 바라보았다. 이와 같이 교직에 처음 입직한 이후의 교사발달에 주목하는 연구들이 다수 있지만, Burke(1984)의 복합적-순환적 형태로서의 교사발달 연구에서와 같이 초임교사 이전의 예비교사 교육과정에서 부터 교사의 발달을 중요한 단계로 인식하는 연구들도 다수 있다.

Templin, Padaruth, Sparkes와 Schempp(2017)은 교사 사회화 연구를 분석한 결과 교사의 사회화를 교직이전의 문화동화(acculturation) 시기, 예비교사시기, 현직교사시기로 3단계로 나누어 연구하였다. 이들은 가족, 주변인, 유년시절 경험 등 다양한 이유에 의해 예비교사가 되었으며, 이는 교사교육에 처음 발을 들여놓는 순간부터 백지(blank slate) 상태가 아닌 주변의 다양한 요인으로 부터 영향을 받으며 스스로의 교사상을 이미 구축한 상태로 시작한다는 것을 연구하였다(Lawson, 1983).

이두휴(2012)는 교사들의 사회화에 영향을 미치는 요인을 밝히기 위한 연구에서 개인적 요인으로서 예비교사 이전의 성장과정, 주변 생활환경, 교육을 경험한 사회적·문화적 배경, 교직에 대한 전문적 지식, 교원양성교육기관에서의

경험 등에 의해 추상적인 개인의 교직원관을 형성하고 이를 교육실습의 구체적인 실천과 적응과정을 통해 변화 및 발전되어진다고 보았다.

이명순(2001)은 Glatthorn(1995)의 교사발달에 영향을 미치는 요인분석 연구에서 사용한 개인적 요인, 상황적 요인, 지원체제를 바탕으로 초기 교육실습의 경험을 통해 발달측면과 감소측면으로 나누어 교사의 사회화 과정을 살펴보았다. 이러한 연구는 교사의 개인적 요인뿐만 아니라 교육실습을 통해 경험한 학교와 주변 지원 체제 간 제공 되어지는 맥락적 특성과 환경 등 외적 요인이 초기 교사의 사회화 과정에 크게 영향을 미치고 있음을 알 수 있다.

하지만 이들은 교육실습과정을 통해 학생과 교사로서의 역할 사이에서 갈등을 경험하고, 자신이 이상적으로 꿈꾸어온 교사상과 교육실습을 통해 암묵적으로 전달되는 현실적 교사상 사이에서 갈등을 경험하는 것으로 보고되었다(Locke & Massengale, 1978).

교육실습은 ‘학생으로서의 예비교사’가 ‘교사로서의 예비교사’로 변화하는 첫 단계이다. Durkheim(1978)은 새로운 환경에서의 조직 문화(규범, 규칙, 행동양식 등)를 습득하는 교육과정을 사회화로 정의하였다. 예비교사들은 교육실습을 통해 학생으로 불려오던 대학을 벗어나 학생들로부터 처음 선생님이로 불리는 학교 환경을 맞이하게 된다. 하지만 교육실습생들은 교육실습에서 협력 교사, 실습 프로그램의 내용 등 실습 운영에 대한 결정 권한이 없었으며, 단지 주어져 있는 실습 프로그램을 일방적으로 받아들일 수밖에 없는 입장이다. 이들은 이 과정에서 실습 프로그램에 대하여 저항할 것인지, 또는 주어진 현실을 수용하고 교사되기의 정체성 형성 과정에 적응할 것인지를 현실적인 갈등을 겪는 것으로 알려져 있다(오정란, 2003; McNally, Cope, Inglis, & Stronach, 1994). 이러한 측면에서 교육실습에 참여하는 예비교사들은 적응과 저항의 선택기로에서 자신의 위치를 설정하였다. 교사 되어가기의 적응관점에서 스스로 학생의 신분을 넘어 교사로서 변화 되어간다는 내면적 적응과 전략적 순응과정을 경험하며 자신의 의지 변화를 통해 교사로서의 사회화를 경험하도록 한다(Lacey, 1977).

교육대학의 교육실습 프로그램들은 운영 목적에 따라 다소 차이는 있지만, 대부분의 교육실습 프로그램은 학생들의 교직 사회화 단계를 고려하여 ‘관찰

실습(1주), 참관실습(2주), 수업실습(4주), 종합 실무실습(4주)' 으로 운영되고 있다. 이는 예비교사들이 교직에 효과적으로 적응할 수 있도록 단계적으로 위계화된 교육을 제공하여 교사로서의 사회화를 돕는 과정으로 이해할 수 있다.

김선혜(2012)는 각 단계의 교육실습에서 교직사회화 과정을 탐색한 연구를 보고하였다. 관찰실습은 교사로서의 첫 경험을 한다는 점에서 카오스적인 교실 상황을 수용하기도 하고 좌절감을 겪기도 하였다. 참가실습에서는 학생들과의 래포를 통하여 교실에서의 다양한 문제 상황을 수용하고 교직에 한층 접근하는 모습을 보여주었으며, 수업실습에서는 모두가 수업에 몰입함으로써 자신이 배운 이론을 적용하며 수업 전문가로서 성장하는 모습을 보이는 것으로 보고하였다. 마지막 단계인 실무실습에서는 담임교사로서의 폭넓은 역할을 수행하며 교직에 대하여 내면화하는 모습을 보이고 있었다. 교육실습은 예비교사 교육 단계에서 처음 교사로서의 직업을 공식적으로 체험하는 기회를 부여하였고, 교육실습에서의 경험을 통해 예비교사들은 교직을 갈망하고 헌신하고자 하는 긍정적 교직 사회화의 모습이 여러 연구에서 보고되고 있다(소경희, 2004; 조석훈, 2008).

김지자 외(2001)는 교육실습이 학생을 실제로 지도하고 생활지도 및 학생상담 등 학급을 경험할 수 있는 예비교사교육의 마지막 단계로 대학에서 학습한 지식을 종합적으로 정리하고 재조직하여 자신의 교육적 구상을 학생들에게 구현해 나가는 총 정리 과정이라고 하였다. 예비교사들의 교직 사회화 과정은 대학에서의 학습과 학교 현장에서의 교육실습이 유기적으로 연계되어 교사로서의 기본 능력을 형성하는 과정으로서 이해할 수 있다.

김건철과 방열(2005)은 대학에서 학습한 교과 전공 지식, 교육적 철학 및 가치와 태도, 수업지도기술 등을 이론적으로 학습하고 실습기간 중 학생들과 상호작용을 하며 교사로서의 업무에 적응하는 과정으로서 교육실습의 가치를 강조하였다. 이러한 과정을 통하여 예비교사들은 교직에 대한 생각과 기대가 변화하여 교직을 수행함에 적응하며 몰입해 가는 교직 사회화 과정을 경험하게 된다.

조석훈(2008)은 교육실습 기간 첫 출근, 첫 수업, 첫 제자를 지도하며 여러 가지 어려운 상황 속에서도 아이들의 주목을 받으며 가르치는 즐거움을 느끼는 경험과 막연하게 그려왔던 추상적인 개념으로서의 학교와 교사에 대하여

구체적인 이미지를 그릴 수 있으며, 가르침과 동시에 배움이 병행되어지는 교육실습의 가치를 논의하였다. 이를 통해 예비교사들은 학교 조직의 문화를 학습하고 교사와 학생 사이의 관계와 행동양식 등을 학습하며 학생에서 교사로서의 교직사회화가 이루어진다고 할 수 있다.

이상의 내용을 종합해 볼 때 교육실습은 예비교사가 교사로서의 역할과 기대를 인식하고, 학생의 신분을 벗어나 교사로서의 실질적 역할을 효과적으로 수행하면서 가르침과 업무에 적응하고 교사로서의 생각과 행동이 변화하여 교직에 적응하고 몰입해가는 교직사회화의 과정이라고 하겠다.

### 3) 반성적 성찰과 지속적 전문성 개발의 근원

교사양성교육의 교육과정은 대학의 교양교과와 교직과목 이수를 통해 교사로서의 기본적인 지식과 전공 교과지식을 학습하고, 이를 효과적으로 지도하는 방법과 기술들을 교육실습을 통해 학교 현장에서 적용하는 과정으로 구성되어 있다. 하지만 교육실습을 다녀온 예비교사들은 대학에서 배운 이론적 지식들이 실제 교육에 별 도움이 되지 않는다고 강조하였다(조미혜, 권민정, 2016). 이처럼 교육실습에서는 체육교과를 비롯하여 각 교과의 교수내용지식(PCK)들을 실천하며, 대학에서 학습한 이론적 지식을 점검하고 자신만의 지도 철학과 방법에 대한 반성적이고 비판적 관점을 형성한다는 점에서 중요한 의미가 부각되고 있다.

Wallace(1991)는 교사전문성 개발의 반성적 모형(reflective practice model of professional education/development)를 통해 교육실습은 예비교사들이 대학의 정규 교육과정을 통해 학습한 수용적 지식(received knowledge)과 예비교사로서 겪은 다양한 경험을 바탕으로 하는 경험적 지식(experiential knowledge)을 실제 교육현장에서 실천하고 반성적 깨달음을 얻는 과정으로서 중요한 의미를 가진다고 강조하였다.

Dewey(1933)는 어떤 신념이나 지식이 더 나은 결론으로 발전하기 위한 토대의 관점에서 지속적이고 신중하게 아이디어를 종합하여 적절한 결론을 이끌어 내는 것으로서 반성적 사고를 제안하였다. 이후 Schön(1983)이 전문인이 갖추



어야 하는 중요한 역량으로서 반성적 사고를 강조하며 교사교육을 통한 반성적 사고능력 신장이 중요한 개념으로 등장하였다(Cruickshank, 1987; Zeichner, & Liston, 1987). Schön(1987)은 반성을 전문 직종에 종사하는 사람들이 지닌 중요한 특징으로 강조하고 반성적 사고를 지닌 전문인은 현장에서 다양한 문제를 접했을 때 전문적인 지식을 바탕으로 원인과 해결방안을 탐색하고, 이를 종합하여 최선의 결정을 내릴 수 있는 전문가로서의 능력을 갖추었다고 하였다. 예비교사가 학교 현장에 나아가기 전 교사로서의 교수행위 역량을 함양하는 것 또한 전문직으로서 반성적 실천가(reflective practitioner)로서의 전문성이 요구되어짐을 강조하였다.

Zeichner와 Liston(1987)은 Van Manen(1977)의 반성의 수준에 관한 연구를 바탕으로 교육현장에서 발생하는 다양한 문제 상황에 주도적으로 대처할 수 있는 전문적인 교사가 되기 위해서는 예비교사교육과정의 교육실습에서 반성적 사고능력을 길러내기 위한 수업실천과 경험을 통해 반성적 전문성을 갖춘 전문성 있는 교사를 양성해야 함을 강조하였다. 오욱환(2005)은 지식의 양이 급격하게 발전하는 시대에 교사의 지식은 쉽게 노후화되어지며, 예비교사교육을 통해 교육현장에서 요구되어지는 모든 지식을 완벽하게 습득할 수 없다고 하였다. 이는 반성적 전문성을 갖춘 전문인으로서의 교사가 여러 상황을 종합적으로 분석하여 전문적인 판단력과 문제해결 능력을 갖춘 예비교사 양성의 중요성을 부각시켰으며, 여러 연구에서 교육실습이 예비교사들의 반성적 성찰을 통한 지속적 전문성 개발의 근원이 됨을 강조하고 있다.

Sherin(2004)은 예비교사의 수업 지도 전문성을 향상시키기 위하여 교육실습 중 자신의 지도 경험을 되돌아 볼 수 있는 기회를 제공하고 협력교사로서 유용한 교육 자료들을 제공하여 스스로의 수업을 되돌아볼 수 있는 전략적인 반성적 사고능력신장을 위한 연구를 진행하였다. 이를 통해 예비교사는 유능한 교사의 수업지도와 자신의 수업을 비교하며 구체적인 근거자료를 통해 자신의 교수지도를 세심하게 반성할 수 있었으며 이는 예비교사의 수업 전문성을 향상시키기 위한 전문성 개발의 초석이 되었음을 보고하였다.

정혜영(2009)은 학교 현장에 실제적으로 적용할 수 있는 현장 중심의 교사교육이 실시되어야 하고, 예비교사의 단점을 교정하기 위한 결핍의 모형이 아닌

반성적 성찰과 실천성에 기반을 둔 교육실습이 이루어져야 한다고 하였다. 이를 위해 실습교육과정은 반성적 사고력이 함양될 수 있도록 구조화해야 하며, 실습 담당자와 예비 교사 간에 원활한 상호작용이 필요하다고 하였다. 이를 통해 예비교사는 교사로서의 정의적 가치를 확인하며 미래 교사로서 자신의 이미지를 구축하고 교사로서의 개인적 성장과 실천적 지식을 스스로 발달시킬 수 있는 핵심적인 역할을 수행하게 됨을 강조하였다.

예비교사의 직전교사교육과정에서 학습자가 능동적으로 학습에 참여하며, 교사 자신에게 필요한 정보를 선별하여 활용할 수 있는 역량으로서 반성적 사고와 실천은 중요한 교육내용이다(김현정, 2013; 김현미, 2015). 홍석호(2018)는 교육실습에서 반성적 실천모형을 적용한 예비체육교사의 문제해결과정을 탐색한 연구에서 교육실습을 통해 습득되어지는 능력으로서의 반성적 실천은 학습의 중요한 동기유발자이며 지속적인 전문성 개발을 위한 촉진제임을 강조하였다. 예비교사들은 반성적 수행수준과 관계없이 반성적 사고촉진 모형에 대한 효용성을 인정하였으며, 이를 통한 문제해결과정에서 자신이 품고 있었던 교육적 신념과 배경지식, 교육실습 지도에 영향을 미치고 있는 실습협력교사와 학교 환경, 교육의 수혜자인 학생 등 다양한 관점에서 반성적 원인을 분석하여 창의적 문제해결의 긍정적 경험을 하였다. 이러한 실천적 해결노력은 예비교사들이 반성적 전문인으로서의 지속적인 전문성 개발의 필요성을 인식하게 하는 중요한 요인이다.

김현정(2013)은 교육실습에서 교과지도지식 외 이루어지는 반성적 사고능력의 발달은 교육 현장에서 직면하는 문제를 스스로 해결할 수 있는 능력을 길러주며, 교육실습 기간 중 직면한 어려움에 대한 성공적인 극복 경험들이 교사로서의 진로지향에 긍정적인 영향을 미치게 됨을 보고하였다. 이들은 교육실습 후 대학에서도 교사로서의 진로에 대한 꿈을 키워가며 학교 현장에 대한 실제 경험과 반성적 능력을 전문적으로 발달시키고자 하는 프로그램에 지속적으로 참여함을 강조하였다.

이상의 내용을 종합해 볼 때 교육실습을 통해 길러지는 반성적 성찰로서의 사고는 예비교사들이 대학으로 복귀한 후에도 지속적인 전문성 개발을 위한 중요한 촉진제가 됨을 알 수 있었다. 이들은 교육실습을 통해 단편적인 교수기

술과 실천적 지식의 향상뿐만 아니라 반성적 사고력을 함양하여 미래 교사로서 학교 현장의 다양한 문제 상황을 해결할 수 있는 전문인으로서의 자질을 갖추어 가고 있다고 하겠다.

## 다. 초등 교육실습의 특성

초등학교는 국민생활에 필요한 기초적인 초등교육을 목적으로 한다(초·중등 교육법 제 38조). 초등교사는 학생들의 수업지도 뿐만 아니라 학급 담임교사로서 바람직한 인격형성 및 인간관계를 위한 포괄적인 생활지도 및 학급경영 능력 또한 요구되고 있다. 이를 반영하여 초등 교육실습은 초등교육의 목적이 반영되어 ‘전 교과 수업지도, 포괄적 학급경영의 체험, 예비교사 발달 단계별 교육실습 운영, 교육청 중심의 Top-down식 운영’의 특성이 있다.

### 1) 전 교과 수업지도

초등교사는 통합교과를 제외한 10개 교과(국어, 사회, 도덕, 수학, 과학, 실과, 체육, 음악, 미술, 영어)를 각 교과의 기초적, 기본적 요소들이 체계적으로 학습되도록 교육과정을 편성·운영하기 위한 전문성을 갖추어야 한다(교육부, 2015). 교육실습에서 예비교사들은 교과학습지도 전문성 개발을 위하여 교수·학습지도안 작성, 학습동기 유발, 학습 자료의 제작과 활용, 학생 개별화 학습지도, 교과내용지식의 실제, 발문과 피드백 방법 등을 학습하게 된다. 대학에서 학습한 10개 교과의 교수·학습이론과 기본 교과 지식을 바탕으로 수업을 참관하거나 실제 운영하며 이를 적용하는 경험을 통해 다양한 교과들의 고유한 특성을 이해할 수 있다.

교육실습에 참여하는 예비교사들은 전 교과의 수업지도 경험을 통하여 교과별 교수·학습 지도 원리 및 수업 모형의 흐름을 깊이 있게 이해하고, 이를 적절히 활용한 학습 내용과 방법들을 선정·조직하는 능력을 개발하고 있다. 그 예로 S시의 부설초등학교에서는 예비교사들에게 14시간 이상의 수업 참관을 전 교과를 골고루 참관하도록 하였고, 실제 수업 배당도 12시간 이상 중복되는

교과 없이 10개 교과를 고르게 배당하도록 방침을 수립하여 운영하고 있었다(S초등학교 수업실습 계획, 2017).

박남기(2000)는 초등학생의 교과학습지도와 기초·기본생활에 대한 지도 능력은 초등교사에게 요구되는 기본 역량이라고 하였다. 기초·기본 교육으로서의 초등교육은 각 교과별 전문성을 갖춘 교사가 수업을 분절적으로 지도하기 보다, 한 명의 담임교사가 기본적인 지식과 학생들의 생활 경험을 중심으로 지식과 삶을 연관 지어 통합적으로 제시하는 방법이 더 바람직한 교육방법으로 여겨져 왔다. 예비교사양성교육기관인 교육대학에서도 초등 담임교사가 전 교과의 수업을 지도하기 때문에 초등교육과정에서 요구하는 모든 교과별 내용과 수업방법들이 필수 교과목으로 다루어지고 있다(권혁일, 2010). 이는 초등교사가 초등 교육학에 대한 통합적인 안목을 갖고 교과지도 중심의 중등교육과 다르게 전인형성을 위한 목적으로서 전 교과를 아동 발달 수준에 맞게 가르칠 수 있는 사명감과 봉사정신이 투철한 교육 전문가여야 하는 이유를 방증한다(고재천, 2001).

## 2) 포괄적 학급경영의 체험

초등 담임교사는 전 교과를 지도하면서 학생들의 학습관리, 생활지도, 학급 운영, 업무처리 등 포괄적인 학급경영을 수행하고 있다(고재천, 2014). 이들은 학생들의 등교에서 하교까지 전체 시간을 교실에서 함께 보내고 있으며, 학생들과 다양한 방법의 상호작용을 통하여 이들의 교육적 성장에 커다란 영향을 미치고 있다. 초등교사에게 학생 개개인과 학급 전체를 동시에 잘 관리 할 수 있는 역량인 학급경영 능력은 필수적인 역량으로 인식되고 있다(김누리, 안도희, 2015). 학급경영 능력이 우수한 교사는 교실에서 학생들의 눈높이에 맞춰 교육하고, 학생들 간의 갈등 조정 및 원활한 의사소통을 통해 효과적인 교수와 학습을 할 수 있도록 도와준다(Marzano, Marzano, & Pickering, 2003). 이처럼 초등교사는 작은 사회집단이라고 할 수 있는 학급에서 학생들과 다양한 형태의 상호작용을 하고 있으며, 이 과정 속에서 발생하는 여러 유형의 사건·사고에 능수능란하게 대처하고 해결하는 역량이 필수적으로 요구되어 진다.

허창수(2007)는 예비교사들의 포괄적인 학급 경영 능력을 개발하기 위하여 초등 교육실습에서는 문제행동을 보이는 학생의 생활지도, 학생들 간의 갈등조정자 역할, 맞춤형 상담지도 등의 역할 수행을 강조하였다. 하지만 교육실습에서 예비교사들은 교사로서 확고하지 못한 지위 속에 역할 수행에 어려움을 호소하기도 하였으며, 짧은 기간 학생의 개별적 특성을 제대로 파악하지 못한 상담활동은 또 다른 부담이 되기도 하였다.

손강숙, 정소미(2018)은 초등 교육 실습생들의 학급경영 및 생활지도 역량을 강화하기 위하여, 교사 개인의 주관적인 기준에 따른 지도 방식을 지양하고 체계적이고 과학적, 인간적인 생활지도 방안의 중요성을 강조하였다. 교육실습생과 협력교사가 함께 학교 생활지도 규정에 대하여 명확하게 인식하도록 하고, 협력교사가 중간자 역할을 하며 실습생의 생활지도를 지원하고 있었다. 또한 실습생의 학생 관찰 기록을 바탕으로 학부모와 자녀의 학교생활을 점검할 수 있는 시스템을 구축하고 학부모와도 간접적으로 소통할 수 있는 장을 마련하기도 하였다.

일부 교육대학에서 시행 중인 교육실습 중 1일 담임제는 실습생들에게 포괄적 학급경영 능력 강화를 집중적으로 지원하기 위한 제도의 대표적인 예이다. 실습생들은 이를 통해 학급 담임 교사들이 교실에서 학생들과 원활하게 상호작용하는 방법을 배우고 학생상담, 생활지도, 청소지도, 하교지도 등 학급관리를 위한 전반적인 업무를 체험하도록 지원하고 있었다.

### 3) 예비교사 발달 단계별 교육실습 운영

교육부(2019)의 교원자격검정 실무편람에 의하면 초등 교육실습은 예비교사 교육기관의 운영 목적에 따라 크게 ‘교육봉사, 참관실습, 수업실습, 실무실습’으로 구분하여 운영되고 있다. 교육실습의 명칭은 지역 교육청 마다 다소 차이가 있었지만, 세부적인 운영 방법 및 교육내용은 큰 차이가 없었다.

초등학생과의 첫 만남인 교육봉사는 초등학생을 대상으로 보조교사, 부진아 학생지도, 방과 후 교사, 초등 돌봄 교실 활동, 다문화학생 지도, 학생 생활지도 관련 활동, 재능기부 등을 교육적인 방법으로 운영하는 봉사활동이다(교육

부, 2019).

참관실습은 관찰실습과 참가실습으로 구분되어지며, 담임교사와의 협력수업을 통한 교수·학습 원리를 이해하는 과정이다. 세부적인 계획은 대학마다 상이하지만 S교육청의 경우 2학년 1학기 때 1주(40시간)간 관찰실습을 하고, 2학기 때 2주(80시간) 동안 참가실습을 운영하였다.

수업실습은 3학년 때 개설되었으며, 초등교사로서의 수업 전문성 신장을 위하여 수업의 설계에서부터 실행까지 실습생이 한 차시의 수업을 온전히 체험하는 과정이다.

4학년이 되면 수업실습과 실무(운영)실습이 포함된 종합실습에 참여하며, 이 과정에는 담임교사의 역할로서 학생상담 및 생활지도 등 학급 경영 전반을 경험하고, 수업 전문성이 심화되고 창의적인 수업 설계 및 운영을 통하여 수업 전문가로서의 교사로서 인식되어가는 시기이다. 초등 교육실습의 단계에 따른 참여 대상 및 시기, 교육의 목적은 아래의 <표 1>과 같다.

표 1. 초등 교육실습 단계 구분(교육인적자원부, 2003; 서울시교육청, 2019)

대상	영역(학점)	시기(기간)	목적
1학년	교육봉사(P/F)	2학기(1주, 40시간)	·초등학생과의 첫 만남 ·교육적인 방법의 교육봉사
2학년	관찰실습(P/F)	1학기(1주, 40시간)	·예비교사로서 자신에 대한 인식
	참가실습(1)	2학기(2주, 80시간)	·협력수업 2차시, 단독수업 1차시 ·담임과의 협력수업을 통한 교수·학습 원리 이해
3학년	수업실습(1)	1학기(2주, 80시간)	·단독수업 4차시 ·초등교사로서의 수업 전문성 신장 (수업 설계, 실행)
	운영실습(1)	2학기(2주, 80시간)	·단독수업 4차시, 창체 1차시 ·담임교사 역할 경험 ·수업 전문성 심화
4학년	종합실습(1)	1학기(2주, 80시간)	·단독수업 4차시, 창체 1차시 ·창의적 수업 설계 ·수업 전문가로서의 교사 인식

중등 예비교사 교육과정에서 4학년 때 1회 이루어지는 교육실습과 달리, 초등 교육실습은 교육대학교 1학년에서 4학년까지 예비교사의 성장 단계별로 매년 이루어지고 있다. 초등 예비교사교육에서 교육실습은 그 중요성이 강조되고 있으며, 이는 전문적이고 바람직한 교사상을 정립하는데 중요한 역할을 담당하고 있다. 다음의 <표 2>는 전국 교육대학교의 실습현황을 정리한 표이다.

표 2. 전국 교육대학교 교육실습 현황 (전국 교육대학교 홈페이지 참고)

구분	1학년	2학년	3학년	4학년
경인 교육대학교	교육봉사(30시간)	참관실습(2주)	수업실습(3주)	수업·실무실습 (4주)
공주 교육대학교	협력실습(교육봉 사) (40시간)	참관실습(2주)	수업실습(4주)	실무실습(4주)
광주 교육대학교	참관실습(1주)	농어촌 및 도서벽 지체험실습(2주)	학습지도실습 (80시간) 교육실습 I (2주)	교육실습 II (2주)
대구 교육대학교	교육봉사실습 (24시간) 참관실습 I (1주)	참관실습 II (1주)	농어촌실습(2주) 수업실습 I (3주)	수업실습 II 및 실 무실습(4주)
부산 교육대학교	교육봉사실습 (30시간)	참관실습(2주)	수업실습(4주)	실무실습(4주)
서울 교육대학교	교육봉사(40시간)	관찰실습(1주) 참가실습(2주)	수업실습(2주) 운영실습(2주)	종합실습(2주)
전주 교육대학교	참관실습 I (1주)	참관실습 II (1주) 수업실습(4주)	실무실습(4주)	.
진주 교육대학교	교육봉사실습 (30시간)	참관실습(2주)	수업실습 I (2주) 수업실습 II (2주)	실무실습(2주)
청주 교육대학교	교육봉사실습 (30시간)	교육실습 I (1주) 교육실습 II (2주)	교육실습 III (2주) 교육실습 IV (2주)	수시실습(80시간)
춘천 교육대학교	자율봉사실습 (30시간)	참관실습(2주)	수업실습(2주)	종합실습(4주)
한국 교원대학교	교육봉사(30시간)	참관실습(1주)	교육실습 I (5주)	교육실습 II (4주)
제주대학교	교육봉사활동 (40시간)	참관실습(2주)	수업실습1(3주) 수업실습2(3주)	실무실습(2주)

교육대학교의 실습 프로그램 구성을 분석한 결과, 일부 대학에서는 다른 교육기관과 차별화되는 실습 프로그램을 운영하는 것으로 나타났다. 첫째, 예비교사들이 학교 현장에 투입되었을 때 즉각적으로 업무수행이 가능하도록 하기 위하여 4학년 수업·실무실습기간 중 2회 이상 1일 담임제를 운영하고 있었다. 이들 지역에서는 교육실습 예비교사들이 실습협력학교에서 총 2일 동안 학급 담임교사의 업무를 수행하였다. 이를 통해 예비교사들은 학급 담임교사의 전반적인 역할을 수행하며 학습지도 및 생활지도, 청소지도, 하교지도까지 경험할 수 있도록 하였다.

둘째, 농어촌 및 도서벽지 체험실습의 경우 대도시 외 농어촌 학교에 발령받는 예비교사들에게 학교에 대한 이해를 증진시키기 위한 목적에서 시행되고 있다. 농어촌 학교에서 소인수 학급 학생들을 지도하고, 소규모 학교에서 초등교사의 역할과 학생 생활지도, 방과 후 교실 운영 등 학교 운영의 전반을 경험하도록 하였다.

셋째, 수시실습제도는 실습기간을 따로 정하지 않고 자유롭게 실습학교에 다녀오는 방식이다. 정기 실습으로는 체험할 수 없는 생생한 학교현장을 예비교사들에게 느끼게 해주려는 취지에서 시행되고 있다. 이는 실습기간 중 다수의 예비교사들이 학교현장에 몰려갔을 경우의 부작용을 최소화하고, 평상시 학교 교육의 모습을 실제적으로 관찰하고 경험하기 위한 목적에서 운영되고 있었다.

#### 4) 교육청 중심의 하향식 운영

우리나라는 국가 수준의 교육과정이 운영되고 교육실습을 통해 지역의 초등교육인재를 양성한다는 관점에서 교육청의 역할이 중요하게 인식되고 있다. 교육청은 대학과 학교현장 사이의 협력적 관계 조성을 위한 중간자적 역할을 수행하였으며(권나영, 권민정, 2018), 교육실습협력학교와 협력교사의 선정에 관여하고 전반적인 실습 프로그램을 설계하고 운영하는 중요한 역할을 수행하고 있었다. 사범대학의 중등 교육실습과 달리 교육대학의 초등 교육실습에서는 교육청이 컨트롤타워 역할을 수행하고 있었다. 중등 교육실습에서는 실습생의 자율성을 바탕으로 협력학교와 협력교사를 개별적으로 선택 지정하는 것이 가능



했으나, 초등 교육실습에서는 교육청이 협력학교 지정에서 평가까지 전 과정을 관리하고 있었다.

이처럼 중등 교육실습에서는 ‘실습생 개인: 협력교사’의 1:1 실습 운영이 이루어질 수 있으나, 초등 교육실습은 서로 다른 심화전공의 실습생들이 ‘다(多):1’의 관계로 모여 전문적 학습공동체의 형태로 운영되고 있었다(윤수정, 정혜영, 2017). 중등 교육실습에서 실습생들은 협력교사 개인과 소속된 하나의 학급만 경험하는 반면, 교육청 중심의 하향식 초등 교육실습 운영은 ‘협력학교 전체의 교육과정 경험, 공통된 실습교육과정의 운영, 협력교사의 질 관리’ 측면에서 용이한 것으로 보고되고 있다(권나영, 권민정, 2018). 다음의 <표 3>은 초등과 중등의 교육실습 특성을 정리한 표이다.

표 3. 초등과 중등의 교육실습 특성 비교 (서울특별시교육청, 2019)

구분	초등 교육실습	중등 교육실습
특징	·교육청에서 교육실습협력학교 선정 ·협력학교에서 추천한 협력교사를 교육청에서 심의 후 임명	·교육실습생 개인이 교육실습 학교 지정 (협력교사 직접 선정도 가능) ·협력학교에서 협력교사 자체 배정

## 2. 한국의 교육실습 파트너십 구조

교육실습에서의 파트너십은 대학과 협력학교 간 협업(collaboration)을 구성하는 다양한 방법을 설명하는데 사용된다. 파트너십의 목표는 예비교사교육을 체계화시키고 전문적인 교사교육이 이루어질 수 있도록 서로의 강점을 공유하며 예비교사교육기관인 대학과 교육실습협력학교의 효율을 극대화시키기 위한 전략 중 하나이다. 외국의 교육실습 파트너십은 ‘대학의 실습지도자(university supervisor)’, ‘협력교사(cooperating teacher)’, ‘교육실습생(student teacher)’의 세 구성원들이 서로 협력하여 교육실습 운영을 위한 전략과 방법, 문화 형성에 중요한 맥락을 제공하고 있다(Graham, 2006; McCullick, 2001). 하지만 우

리나라의 초등 교육실습에서는 교육청의 역할이 강조되는 독특한 파트너십 구조를 형성하고 있다. 국내의 초등 교육실습에서의 파트너십은 ‘협력교사(협력 학교)-교육실습생(대학)-교사교육자(대학)-장학사(교육청)’가 사분면(Quadrant) 구조를 구성하고 있으며, 교육실습사분면 구조에서 서로 협력하고 평가하며 교육실습을 지원하고 있었다(서울특별시교육청, 2019). 다음의 <그림 2>는 우리나라 초등 교육실습 파트너십의 모습을 도식화한 그림이다.



그림 2. 한국의 교육실습 파트너십 구조: 교육실습 사분면

교육실습 운영의 컨트롤타워 역할을 하는 교육청에서는 파트너십 각 기관들의 역할을 구분하여 행정문서로 명시하고 있다. 다음의 <표 4>는 교육청에서 대학과의 실무협의를 통해 정리한 교육실습 운영 기관별 역할을 명시한 예시 자료이다.

표 4. 교육실습운영을 위한 기관별 역할(서울특별시교육청, 2019)

교육실습 협력학교	교육청본청	교육지원청	교육대학교
<ul style="list-style-type: none"> <li>· 운영계획서 작성 및 제출</li> <li>· 교육실습 운영 사전 오리엔테이션</li> <li>· 교육실습협력학교 운영</li> <li>· 교육실습생 평가</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>· 교육실습 협력학교 운영 기본 계획 수립</li> <li>· 신규(재)지정 추진</li> <li>· 담당자 연수 및 워크숍</li> <li>· 컨설팅단 구성 및 지원</li> <li>· 정보 공유체제 구축</li> <li>· 실습학교 운영 평가 및 만족도 조사</li> <li>· 유공교원 가산점 부여</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>· 관내 실습학교 장학(사전 방문 점검을 통해 계획 적합성, 제반 여건 컨설팅 등)</li> <li>· 교육실습 협력학교 각종 제출 자료 수합 및 점검 후 본청 제출</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>· 실습영역별 세부 내용 안내</li> <li>· 실습생 배정</li> <li>· 실습 운영비 지원</li> <li>· 지도교수 방문, 지원</li> <li>· 학교장 협의회 주최</li> <li>· 실습생 평가 계획 수립 및 안내</li> <li>· 만족도 조사</li> </ul>

앞서 제시된 <표 4>에는 역할이 명시되지 않았지만 교육실습생은 교육실습의 핵심적인 주체이다. 각 교육대학 및 교육청에서는 교육실습생의 역할을 ‘학생 교과 및 생활지도, 교수·학습과정안 작성, 동료교사 수업 관찰 및 교육실습록 작성’으로 제시하고 있다. 이처럼 한국의 교육실습 파트너십 구조는 ‘협력교사(협력학교)-교육실습생(대학)-교사교육자(대학)-장학사(교육청)’로 구성된 교육실습사분면(Quadrant)의 파트너십으로 설명되어 진다. 다음은 교육실습사분면 구성원들의 개념과 역할 및 관련 선행연구를 살펴보고자 한다.

## 가. 교육실습 협력교사

### 1) 개념과 역할

세계 각국에서 교육실습을 지도하는 교사들은 ‘교육실습지도교사, 멘토교사, 교육실습 협력교사’라는 용어로 혼용되어 불리고 있다. 각 국가에서 요구하는 교사상과 예비교사 교육에서 기대하고 있는 학교의 역할이 상이하지만

최근에는 교사와 학생간의 협력적 관계가 강조되면서 “교육실습 협력교사 (cooperating teacher)” 의 용어가 널리 사용되고 있다(Cornbeth & Ellsworth, 1994).

사범대학과 교육대학교를 통해 전문적인 예비교사양성교육이 이루어지면서 교육실습을 지도하는 학교들은 예비교사교육의 보조역할을 담당하고 있다. 하지만 20세기 후반의 베이비부머(baby boomers)들로 인해 학교 현장에서는 더 많은 수의 교사양성을 요구하였고, 이로 인해 학교 현장에 필요한 실제적인 지식을 빠르게 전수할 수 있는 교육실습의 필요성을 강조하였다(Clarke, Triggs, & Nielsen, 2014). 이는 예비교사를 지도할 수 있는 경험 많고 우수한 지도교사의 중요성을 강조하였고, 대학에서 학습한 다양한 교육학적 지식들이 현장 교사들의 협력적 지원을 통해 실천적 지식으로 구현되기를 기대하였다(Boivin, Downie, & LaRoque, 1993; Houston, 2008).

Clarke, Triggs와 Nielsen(2014)는 교육실습 협력교사를 예비교사의 지식을 학교 현장에서 실천하고 반성할 수 있는 교육실천의 환경을 제공하며, 학생들을 가르치는 과정을 통해 반성적이고 비판적인 사고를 자극하기 위한 협력자로 정의하였다. 협력교사는 교육실습을 통해 예비교사들에게 가장 강한 영향을 주는 사람으로서, 예비교사들의 교육실습 전 과정을 효과적으로 감독하고, 자신들의 역할에 대하여 명확하게 이해하고 있어야 한다고 강조하였다(Coulon, 2000; Shantz & Ward, 2000).

교육실습 협력교사의 역할 수행에 대하여는 서로 상반된 평가가 보고되었다. Evans와 Abbott(1997)는 교육실습에 참여하는 지도교사들이 실습생들을 보조하고 협력하면서 성장을 지원하고, 이들에게 보다 양질의 교육환경을 제공하기 위하여 노력하며 자신의 교육 경험과 지식을 일방적으로 전수하기 보다 실습생 스스로 자신의 교육 철학을 실천하고 반성할 수 있는 여건을 마련하기 위하여 노력한다는 점에서 긍정적으로 평가하였다.

반면 Hall, Draper, Smith와 Bullough(2008)의 연구에 따르면 자신을 지도자로서 인식하는 협력교사는 실습생들의 교육실습 지도과정에 적극적으로 개입하여 이들의 교육적 성장을 돕기 위해 노력하는 반면, 실습생들의 보조자이자 소극적인 지원자로서 인식하는 협력교사들은 요구받는 역할만 최소한으로 수행

하며, 전체의 교육실습지도 과정에도 소극적으로 대응하는 것으로 보고되었다. 이들은 협력교사의 역할을 실습생들에게 단순히 교육 장소와 지도받을 자신의 학생들만 제공하는 것으로 인식하기도 하였다.

교육실습 협력교사는 예비교사가 ‘학생으로서의 교사(students of teaching)’에서 ‘교사로서의 학생(teachers of students)’으로 전환하는데 도움을 주는 교사교육과정의 핵심 파트너이다(Ganser, 2002). 하지만 협력교사가 예비교사 교육에 큰 기여를 하고 있지만 그 공로는 잘 인정받지 못하고 있다는 연구도 보고되었다(Clift & Brady, 2005; Grossman, 2010).

You와 McCullick(2001)은 협력교사들이 교육실습기간 동안 예비교사들에게 다양한 경험을 제공하고 오랜 현장 경험을 바탕으로 전문적인 평가와 피드백을 제공함으로써 실습의 성과를 거두는 중요한 역할을 수행한다고 강조하였다. 협력교사는 예비교사의 교육실습 지도를 통해 현재의 문제들을 발견하고 즉각적으로 해결하기 보다 반성적이고 비판적인 성찰을 통해 부족한 점을 스스로 발견할 수 있도록 도움을 주고, 이들이 실습 이후 대학에서의 추가 교육을 통해 새로운 학습의 동기를 제공해야한다고 보고하였다. 이를 위해 협력교사는 예비교사들의 다양한 아이디어와 교수법에 대하여 개방적인 사고를 지향해야 하며, 이들이 교육현장에서 자신에게 적합한 지도 스타일을 찾고 부족한 점은 개선하고 보완할 수 있도록 적극적인 지원을 해주어야 한다고 강조하였다(Rajuan, Beijaard, & Verloop, 2007).

이흥철(2006)은 교육실습에서 예비교사들에게 효과적이고 적합한 교수방법과 행동, 태도를 모범적으로 보여주며, 이들이 협력교사를 모델링하여 학교 현장에 대하여 경험하고 배우며 교사로서의 기초적 자질을 형성하도록 도와주어야 한다고 강조하였다. 이는 협력교사들이 사전에 예비교사 지도를 위한 체계적인 계획을 수립하고, 지원적이고 포용적인 환경을 조성하여 실수를 통해 좌절하지 않고 발전할 수 있는 환경을 만들어 주는 것이 협력교사의 중요한 역할이라고 하였다(황미자, 2003).

이와 같이 교육실습 협력교사의 역할을 규명하기 위한 연구는 다양하게 진행되어 왔다. Clarke, Triggs와 Nielsen(2014)는 Brodie, Cowling 및 Nissen의 협력 범주 개념을 활용하여 협력 교사가 교사 교육에 참여하는 11 가지 방법을

생성하였다. 협력교사에 대한 일반적인 인식은 교실의 자리 지킴이(classroom placeholder), 실습의 감독자(supervisor of practica), 교사 교육자(teacher educator)로서 간주되어 왔다.

‘교실의 자리 지킴이로서의 협력교사’는 예비교사가 실습을 위하여 교실에 들어오면 자신의 자리를 내어주고 교실에서 일어나는 일들에 대하여 무관심하게 대응하며 한 곳에 앉아 예비교사와 학생들의 행동을 관찰하기만 하였다. ‘감독자로서의 협력교사’는 예비교사의 교수지도 및 학생 생활지도의 전 과정을 감독하며, 수업의 성공과 실패 및 기타 사항들을 관찰, 기록, 보고하는 역할을 수행하였다. 이들은 예비교사들에게 일 방향적인 상호작용을 제공하는 것으로 보고되었다. ‘교사교육자로서의 협력교사’는 Russel(1997)의 예비교사와 긴밀하게 일하는 사람이라는 정의를 바탕으로 학습자의 실습 전 과정에 대하여 교육적 의미를 찾아주는 촉진자의 역할을 수행하였다(Mackinnon, Erickson, 1988). 협력교사는 수업단계의 전문성을 개발하고 촉진하기 위한 지침을 적절하게 제공 하였으며(Clarke, 1997; Hatch, 1993; Kettle, Sellars, 1996), 이들은 교사교육에 대한 이론적 지식을 학교 현장에서 적합하게 활용 가능한 실천적 지식으로 변환하기 위한 전문성을 지니고 있는 것으로 보고되었다(Brooks, 1998).

## 2) 선정기준

교육실습 협력교사의 선정은 실습 운영의 성패를 좌우할 수 있는 중요한 사항이다. 선정과정은 협력교사 단독으로 검증하여 선발하지 않았으며, 단위학교 중심의 교육실습 협력학교를 우선 선정한 후, 이 학교에 근무하고 있는 교사들을 대상으로 학교장의 추천을 받아 최종적으로 선정하고 있었다.

서울시교육청에서는 신규 교육실습협력학교 및 협력교사를 선정하면서 다음과 같은 기준을 제시하고 있다(서울시교육청, 2019).

- 교육실습협력학교 선정기준

- ① 교육실습협력학교 운영을 위한 기본 계획서 평가

- 수업혁신 교수학습과 과정 중심 평가 개선에 열의와 전문성 제고 반영

- 교원수업동아리 구성 운영 및 수시 수업나눔(공개) 계획 수립 반영
- 학교 자체의 수업분석실 구비(권장) 등 수업방법개선의 특색적인 계획 반영
- 운영계획 및 용어 등 기존의 실습 방식을 탈피한 혁신적 학교 운영 반영
- 다음의 조건을 만족하는 실습협력교사를 8명 확보 가능한 학교
  - ※ 교육실습 지도 유공교원 가산점 부여 인원 수 10명 반영 학급 구성

② 학교시설

- 교육실습생 50 ~ 60명을 수용할 수 있는 장소 등 시설 구비
- 교육실습생 개인 보관함, 연구실(책·결상 포함), 휴게실 등을 확보(실습생 동선 최소화 확보)
- 교육환경이 양호한 학교, 특히 교육실습생들의 자료 제작을 위하여 컴퓨터 및 복사기 사용 등 수업용 기자재 지원 확대

• 교육실습 협력교사 선정 기준

① 실 교육경력이 6년 이상인 1급 정교사

- 국·공·사립 정규 교원 경력(임용 전 정규교원경력 포함)
- 모든 휴직기간(고용휴직 포함) 제외, 파견기간은 포함

② 대학원 재학자 이상(수료자 및 석사 학위 소지자 포함) 또는 수업관련 연구 실적이 있는 교사

③ 교육실습 당해년도 교수학습 관련 직무연수 30시간 이상 이수 계획이 있는 교사

교육실습협력학교의 지정은 학교당 총 4년간 유효하며 실습 후 프로그램 평가를 거쳐 교육청에서 매년 재지정하는 절차를 통해 협력학교의 질 관리를 유지하고 있다. 또한 교육실습을 지도하는 교사들에게는 교육실습유공가산점의 연구점수가 부여되어 승진에 유리하기 때문에 교육실습 협력교사의 선정은 치열한 경쟁을 거쳐 이루어지고 있었다(정혜영, 2009). 김종우(2018)는 교육대학의 교원양성기관평가(교육부·한국교육개발원, 2015)에서도 학교현장 실습지도 활동 실적은 중요한 평가 영역으로 설정하고 있기 때문에 대학에서도 실습의 계획, 실행, 사후 관리 등에서 효과적인 교육이 이루어질 수 있도록 관리 및 감독하며 교육실습 협력학교의 질 관리를 위하여 단위학교 중심의 전문성 개발 활동을 지원하는 등 공동의 노력을 하고 있음을 강조하였다.

### 3) 선행연구

교육실습 협력교사에 대한 연구는 국내외에서 활발하게 이루어지고 있었다. 이들 선행연구에서는 협력교사의 지도 유형에 따른 특성과 교육실습을 지도하기 위한 전문성 개발 프로그램의 설계 및 효과를 탐색한 연구가 보고되었다.

먼저 Bullough와 Draper(2004), Clarke, Triggs,와 Nielsen(2014), Silva(2001), Tsui, Edwards, Lopez-Rea와 Law(2001)의 연구를 분석한 결과 교육실습 협력교사의 특성은 ‘모델, 소통자, 평가자, 협력자, 멘토’의 4가지로 유형화되었다. ‘모델(model teacher)로서의 협력교사’는 실습생들에게 적절한 수업실천을 시연하였으며, 교육실습 기간 자신의 교수·학습 스타일, 학생관리 방법, 발문유형 등을 실습생들이 모델링하기를 요구하고 있었다. ‘소통자(communicator)로서의 협력교사’는 실습생의 이야기를 경청하면서 적합한 지도방법을 제안하고 있었다. 이를 위해 실습생들의 사전 배경정보와 실습 참여 동기 및 목표를 조사하였으며, 실습지도 과정에도 소통을 통해 각자의 요구가 반영된 맞춤형 실습 프로그램을 제공하기 위하여 노력하고 있었다. ‘평가자(evaluator)로서의 협력교사’는 다양한 평가도구를 활용하여 실습의 전 과정을 평가하고 있었으며, 실습생들은 자신들이 피평가자로서 자율적인 행동이 제한되는 가운데 감독받고 있다고 인식하였다. ‘협력자(collaborator)로서의 협력교사’는 실습생과 함께 협력하면서 교육실습 프로그램을 지원하고 있었다. 이들은 함께 수업을 계획하고 실천하기도 하였으며, 보조자로서 이들의 요구에 맞추어 보조적인 조력자의 역할을 수행하고 있었다. ‘멘토(mentor)로서의 협력교사’는 전문성 개발 과정의 이끔이로서, 구성주의적 교수신념을 바탕으로 수업의 문제점과 개선점을 발견하고 교수기술을 지도함에 있어 근거와 처방을 제시하며 피드백을 제공하고 있었다. 다음의 <표 5>는 교육실습 협력교사의 다섯 가지 특성을 도출한 선행연구의 주요내용을 정리한 표이다.



표 5. 교육실습 협력교사의 특성에 관한 선행연구

저자(연도)	주요내용
Bullough & Draper(2004)	9명의 중등 협력교사들의 데이터를 바탕으로 협력교사에게 필요한 정서적 측면의 특성을 도출
Clarke(2014)	협력범주 개념을 활용하여 협력교사가 예비교사의 교육실습 지도에 참여하는 11가지 방법을 생성
Silva(2001)	PDS의 구성원으로서 예비교사의 교육실습지도의 준비, 지도, 반성, 감독의 과정을 탐색하고, 협력적 감독자로서의 효과 탐색
Tsui, Edwards, Lopez-Real & Law(2001)	협력학교와 대학의 파트너십의 관계를 사회학적 렌즈로 바라보고, 협력교사의 지도를 멘토링의 관점에서 탐색

Bradbury & Koballa(2008), Dunning(2012), Hoffman et al.(2015)의 연구에서는 교육실습 협력교사의 전문성 개발 프로그램에 대한 부재와 한계점에 대하여 보고되었다. 현재 교육실습 협력교사를 위한 체계화된 전문성 개발 프로그램과 매뉴얼은 부족한 실정이며, 이로 인해 준비되지 않은 협력교사들은 교육실습 과정에서 부적절한 지도유형을 나타내었다. 이들은 실습 지도과정에서 실습생들에게 적절한 교육적 지원을 하지 못하고 있었으며, 실습생과의 대화를 독점적으로 장악하고 있었다. 교육실습에서 협력교사와 예비교사간의 상호작용과 대화 속에는 교육의 내용, 상호 기대, 지도와 학습에 대한 이해, 교수지식전달의 전략 및 위계적 관계로 인한 권력의 불균형도 함께 나타나고 있었다. 협력교사들은 칭찬, 비평, 조언 및 지시, 수정 등의 일방향적이고 평가 중심의 피드백만 제공하고 있었으며, 예비교사들 스스로 생각하고 성찰할 수 있는 기회를 제공하지 않았다. 교육실습에서 교수지도 기술을 습득하고 역량 강화에 초점을 맞추어 운영된 전통적인 실습과정에서와 같이 이들은 예비교사 개인의 특성에 초점을 맞추어 지원적인 대화는 부족한 채 협력교사 본인의 경험에 의한 판단으로 예비교사와의 대화를 지배하는 경향이 과거 교육실습의 틀을 벗어나지 못하고 있다는 한계를 노출 하였다.

이를 통해 교육실습의 현재관행 및 요구되는 전문성에 관한 항목들을 제시하고, 전문성 개발 프로그램의 실행 효과 및 시사점을 제안하였다. 다음의 <표 6>은 교육실습 협력교사의 전문성 개발의 문제점과 시사점을 도출한 선행연구의 주요내용을 정리한 표이다.

표 6. 교육실습 협력교사의 전문성 개발에 관한 선행연구

저자(연도)	주요내용
Bradbury & Koballa(2008)	협력교사들은 예비교사가 자신의 정체성을 구축할 여지를 남겨두고, 예비교사의 반성적 성찰을 이끌어내기 위한 의사소통의 방법을 안내
Dunning(2012)	협력교사의 관점에서 교육실습 체육수업 지도를 위한 전문성 개발 프로그램(COPET)을 설계하고 효과를 탐색
Hoffman et al.(2015)	협력교사의 전문성 개발을 지원하기 위한 이론적 프레임을 제공하고, 협력교사의 중요성에 대한 책임감 있는 교사교육의 필요성을 강조

교육실습 협력교사에 대한 국내 선행연구에서도 비슷한 연구 결과가 보고되었다. 안효진(2005)과 최희진(2003)은 교육실습 협력교사들의 인식에 관한 연구에서 협력교사들이 실습생과의 갈등으로 인해 겪는 어려움에 대하여 보고하였다. 또한 대학과 교육청의 무관심 속에 교육실습 운영에 대한 지원책이 미비하였으며, 협력교사 개인의 관심과 역량만으로 힘든 실습교육 환경을 극복해야하는 과정에 대한 어려움을 보고하였다.

이재용(2012), 이충원(2009), 정상원, 이호철(2019)은 외국의 선행연구에서 보고된 것과 비슷한 맥락으로 전문성 개발 프로그램의 부재와 필요성에 대하여 강조하였다. 협력교사의 전문성 부족이 교사로서의 태도에서부터 교수지도지식에 이르기 까지 폭넓게 형성되어 있으며, 이들에게 체계적인 교육실습 프로그램을 제공하였을 경우 긍정적인 교육효과가 도출된다고 강조하였다. 이승현, 한대동(2016)은 교학상장의 관점에서 실습지도의 경험이 실습생뿐만 아니라 협력교사의 전문성 개발에 도움이 된다고 보고하였다. 다음의 <표 7>은 교육실습 협력교사의 인식과 전문성 개발에 관한 선행연구를 정리한 표이다.

표 7. 교육실습 협력교사의 인식과 전문성 개발에 관한 선행연구

저자(연도)	주요내용
안효진(2005)	교육실습에서 협력교사가 느끼는 갈등으로 ‘권위에 대한 도전, 교육철학과 교육방법에 대한 생각의 차이’가 나타남
이승현, 한대동(2016)	초등학교 교육실습 지도교사의 실습지도 경험을 탐구한 연구에서 18개의 주제를 분석하였으며, 실습지도의 경험은 지도교사의 교사 전문성 인식과 성장에 의미있는 변화와 영향을 미친다는 것을 보고
이재용(2012)	협력교사의 체육수업지도 전문성에 관한 연구로 체조와 육상을 포함하는 기능 중심의 수업영역과 이해중심게임 모형에 대하여 명확하게 이해하지 못하고 있으며, 교수지도지식에서도 전문성이 부족한 것으로 나타남
이충원(2009)	협력교사가 교육실습생을 대상으로 교수능력 습득 및 향상에 초점을 맞춘 지도 프로그램의 개발 및 실행 과정에 관한 연구
정상원, 이호철(2019)	교육실습지도교사의 체육수업지도 경험을 현상학적 필터를 통해 탐색한 연구로, 수업설계, 수업몰입, 과제제시, 수업관리전략의 4가지 범주에서 시사점을 도출함
최희진(2003)	협력교사의 교육실습지도의 인식에 관한 연구로, 시간과 지원, 전문성 개발 연수 부족, 가중되는 업무, 불성실한 실습생으로 인한 부정적 인식과 스스로의 전문성과 교직에 대한 반성적 성찰로서의 긍정적 효과 도출

## 나. 교육실습생

### 1) 개념과 역할

교육실습생은 교육실습의 핵심적인 주체로서, 대학에서 교육실습 이론교육을 이수한 후 교사자격증 취득을 위하여 초등학교 교육실습에 참여하는 대학생이다(교육부, 2019).

교사는 누구나 미숙한 예비교사의 시기를 경험하며, 교육실습 기간은 학생의 신분에서 교사의 신분으로 진출하는 경계의 시기이다. 교육실습기간 중 예비교사의 경험과 인식을 이해하는 것은 교직사회화 초기 단계의 교사를 이해함에

도 중요한 출발점이 된다(Alsup, 2006).

예비교사들은 새로운 이론을 배우고 실습 중에 이를 적용하기를 원하지만, 협력교사의 지도철학과 학급의 분위기, 협력학교의 실습문화 등으로 인하여 자신의 신념을 자유롭게 펼치지 못하는 도전적인 상황을 경험하게 된다(Zeichner, 1995). Rajuan et al.(2007)은 학교 교실에서 경험하는 수업의 실제와 대학에서 제공하는 예비교사교육프로그램의 교육학적 지식 사이에서 혼선을 경험하는 교사의 문제에 대하여 논의하였다. 실제 학생을 지도하는 경험은 인지적으로 이해해 오던 기존 지식들에 대한 선입견을 극복하게 만들고 때로는 대학에서의 교육내용들이 모두 거짓이라는 비판적 인식을 갖게되어 전문적인 성장을 제한하기도 하였다(Behets & Vergauwen, 2006).

Smith(1991)는 예비교사들이 수업을 관찰할 때 무엇을 중점으로 봐야하는지, 어떤 관점으로 수업을 이해해야하는지에 대한 명확한 지침이 없는 상황에서, 실습에서의 관찰과 수업의 경험에 한계가 있다고 하였다. 이를 위하여 교사들은 반성적 성찰을 통해 자신의 수행과제에 대하여 스스로 되돌아보며, 협력교사의 지도를 일방적으로 받기보다 자신의 이론적 경험적 역량을 모두 동원하여 전문적인 능력 개발을 위하여 노력해야 한다(Amade-Escot & Amans-Passaga, 2007; Behets & Vergauwen, 2006; Rossi & Cassidy, 1999).

## 2) 선행연구

초등 교육실습에서 체육수업에 대한 선행연구는 교육실습생들이 수업을 어려워하는 요인들에 대한 연구가 다수 보고되었다. 이들의 체육수업을 어렵게 하는 요인은 ‘교육실습생 자신, 협력교사, 학교 환경’의 세 가지로 구분되었다.

첫째, 교육실습생의 자질과 관련된 요인이다. 실습생들은 체육 교육과정에 대한 이해가 부족하여 학년별 교육활동의 연계, 영역별 운동 종목의 흐름에 대한 이해가 부족하였다(박경석, 2011). 김주영, 백종수(2015)는 실습생들이 체육과 교수·학습방법에 대한 이해가 부족하여 겪는 어려움에 대하여 보고 하였으며, 전영한, 이충환(2008)도 같은 맥락으로 대학에서 배운 교육학적 지식이 실제 체육수업 운영에 도움이 되지 않는다고 지적하였다. 이들은 동기유발 전략,

학생과의 의사소통 방법, 피드백의 방법 등을 효과적으로 활용하지 못하고 있었으며, 개별 학생들의 수준 차에 따라 활동을 구성하거나 맞춤형 설명을 어려워하는 것으로 보고되었다(이재용, 천지에, 2012). 또한 정호진(2012)은 실습생의 학창시절과 관련지어 스포츠 종목에 대한 이해가 부족하거나 실기능력이 부족하여 수업 운영에 심리적인 부담이 크다고 강조하였다.

둘째, 협력교사의 자질과 전문성 부족과 관련된 요인이다. 이영미, 김만의(2009)는 체육수업을 기피하는 협력교사로 인한 어려움을 보고하였다. 이들은 실습생들에게 체육수업 자체를 보여주지 않았으며, 체육교과에 대한 무관심은 실습생의 의지와는 무관하게 수업을 운영할 기회조차 주어지지 않았다. 김주영, 백종수(2015)는 협력교사가 체육수업을 바라보는 왜곡된 인식에 관한 문제를 보고하였다. 체육수업을 교육으로 보지 않고 노는 시간으로 인식하고 학생들이 선호하는 피구, 축구 등의 종목만 지도하면서 생기는 갈등과 어려움이 발생하였다. 또한 공통적으로 체육수업에 대한 협력교사의 전문성 부족을 강조하며, 이들이 실습생들에게 체육수업을 방임하거나 적절한 피드백과 지도조언을 받지 못하고 있다는 문제를 제기하였다.

셋째, 학교 환경과 관련된 요인이다. 김주영, 백종수(2015)는 노후된 수업장비, 부족한 체육관과 강당, 좁은 운동장의 문제를 강조하였고, 고문수(2012)는 협력학교에서 보유하고 있는 체육 기자재의 부족으로 실습생들이 체육수업 지도에 어려움을 호소한다고 보고하였다.

다음의 <표 8>은 교육실습생이 체육수업의 어려움을 겪는 요인에 관한 선행연구를 정리한 표이다.

표 8. 교육실습생이 체육수업의 어려움을 겪는 요인에 관한 선행연구

저자(연도)	주요내용
고문수(2012)	교육실습 경험에서 드러난 체육교육의 간극과 해소 전략
김용환, 김영희(2001)	교육실습에서의 체육수업 경험에 대한 실태 조사
김주영, 백종수(2015)	교육 실습 시 초등 예비교사가 체육수업을 운영하면서 느끼는 지도상의 어려움과 부담요인 파악

박경석(2011)	초등예비교사의 체육수업실습에 대한 어려움 탐색, 해결 전략을 살펴보면서 체육수업실습의 중요성과 의미 평가
박경석, 이제행(2009)	초등체육 교육실습의 현장 경험을 통해 초등체육수업 저해요인 및 교사의 자질
양정모, 이동호(2015)	여자 초등예비교사들이 체육과 교육실습에서 어떠한 어려움과 부담을 겪고 있으며, 대처방법을 근거이론적으로 탐색
이영미, 김만의(2009)	교육실습에서 체육수업에 대한 인식과 실습프로그램과 협력교사에 대한 평가
이재용, 천지애(2012)	초등체육 교육실습 분석을 통해 전문성 개발에 영향을 미치는 요인과 개선점에 대한 시사점 도출
이제행(2008)	예비초등교사의 관점에서 체육교과 실습에 대한 인식을 분석하고 홀리스틱 교육의 관점에서 반성의 지표에 관하여 논의
전영환, 이충환(2008)	초등예비교사들이 느끼는 체육교과 수업 실습에서의 준비에서부터 수업 후 협의까지의 어려움에 대한 분석
정호진(2012)	초등예비교사들의 시선에 비춰진 체육수업 담론을 푸코적 관점의 분석을 통하여 논의
최홍섭(2018)	농어촌 소규모 초등학교에서의 교육실습 실천 사례 탐구를 통해 예비교사의 가치관과 신념 형성, 실천적 지식의 적용과정을 탐색

#### 다. 교사교육자

교사교육자는 예비교사 양성 교육기관에서 초등교사교육 이론의 전반을 책임지고, 교육실습의 맥락을 제공하는 교수 또는 강사이다(박성혜, 이현명, 2010). 이들은 예비교사가 전문성을 갖춘 준비된 교사로 성공적으로 전환할 수 있는 교육적 아이디어와 경험을 제공한다고 하였다(Hill & Brodin, 2004). 미국의 경우 대학실습지도자(university supervisor)의 역할과 책임을 규정한 연구가 다수 보고되어 왔지만(Fallin & Royse, 2000; Henry & Basley, 1989; Wentz, 2001), 우리나라는 교육실습에서 대학의 교사교육자를 대상으로 한 연구가 미비하다.

Cutner-Smith(1996)는 교육실습을 통해 예비교사들이 전문성을 개발하기 위한 세 가지 조건을 제시하며 대학실습지도자의 역할을 규정 하였다.

첫째, 대학에서 학습한 교사교육 프로그램의 메시지가 협력학교에서 실천되도록 해야 한다. 이를 위하여 대학실습지도자는 협력학교와의 파트너십이 형성되도록 노력하고 대학에서의 이론적 지식이 학교 현장에서 실천될 수 있도록 정보를 제공해야 한다.

둘째, 학교 교육에 숙련된 대학의 교사교육자가 학교에서 이루어지는 교육실습에 대하여 면밀하게 감독과 지원을 해야 한다. 대학실습지도자는 실습생들의 교육지원과 감독을 위하여 상시 교육현장을 방문해야 하며, 이 과정에서 지원이 필요한 항목에 대해서 적극 반영해야 한다.

셋째, 예비교사들은 대학에서 학습한 이론과 교수학습방법이 교육실습에서도 연계성을 갖고 실천할 수 있어야 한다. 대학실습지도자는 대학의 예비교사교육 과정에 대한 공통된 지식을 보유하고 있으며, 현장 교사로서의 실무 경험을 토대로 이론적 지식과 실천적 지식이 분절적으로 이루어지지 않도록 지도 감독해야 한다.

## 라. 장학사

교육청 장학사는 교육현장을 지도·조언하는 업무를 수행하는 교육전문직 공무원이다. 이들은 협력학교의 교육실습 운영 전문성 개발을 위한 장학활동을 지원하고 있다.

우리나라의 교육실습은 대학과 협력학교의 행정적 협조와 지원 속에 지역교육청이 중요한 역할을 담당하고 있다.

교육대학 졸업생의 다수가 해당 지역 교육청의 초등교사로 발령받는 현실에서 교육청은 교육실습협력학교가 수업 혁신 영역 등 지역의 정책적 어젠다에 맞추어 선도적 역할을 수행할 수 있도록 실습의 계획 수립 및 운영 지원·컨설팅활동을 지원하고 있었다. 이는 교육청, 교육지원청, 교육대학, 협력학교 간 긴밀한 협력 체계 및 역할 분담을 통하여 교육실습협력학교의 효율적 운영을 도모하기 위함이다.

교육청에서는 우수한 교육실습 협력교사의 확보를 위하여 교육실습 협력학교 운영 유공교원을 대상으로 가산점을 부여하고 있다. 실제 교육실습협력학교에 예비교사교육을 위탁하는 기관은 교육대학이지만, 교육실습협력학교의 선정에서부터 평가 등 전 과정에 교육청이 직접적으로 관여하고 있었다.

서울시교육청(2019)은 협력학교의 교육실습 운영 전문성 개발을 위한 장학 활동을 다음과 같이 지원하고 있다.

- (본청)실습 담당 교원 워크숍:  
학기당 1회 / 운영사례발표 및 정보공유, 실습운영 교원 네트워크 구축
- (본청)교육실습협력학교 컨설팅
  - 계획 수립·준비 단계 교육실습 협력학교의 효율적 운영 기반 지원
  - 내용: 운영 계획서 및 지도교사 연수 컨설팅
- (교육지원청)교육실습협력학교 장학
  - 실습 영역별 특성을 고려한 실습 운영 내용과 일정 및 환경 확인
  - 지도교사 수업 참관 및 수업 나눔 협의, 교육실습생과의 대화 등

박수정, 박정우(2019)는 교육부와 교육청이 교육실습 운영에 대한 제도적, 행정적 지원 체제를 구체화하여 실습운영에 대한 책무성을 제고해야 한다고 보고하였다. 김신영(2018)은 교육청 수준에서 교육실습 운영 프로그램의 개발 및 보급의 필요성을 강조하였으며, 최의창(2019)는 교육청이 예비교사교육을 효과적으로 지원할 수 있는 방안을 마련하였을 때, 신규교사들이 신속하게 학교 현장에 적응하고 지역 교육 발전의 기여할 수 있다고 강조하였다.

#### 마. 교육실습에서의 파트너십 연구

교육실습에서의 파트너십은 대학과 실습협력학교간 협업(collaboration)을 구성하는 다양한 방법을 설명하는데 사용된다. 파트너십의 목표는 예비교사교육을 체계화시키고 전문적인 교사교육이 이루어질 수 있도록 서로의 강점을 공유하며 예비교사교육기관인 대학과 교육실습협력학교의 효율을 극대화시키기 위한 전략 중 하나이다.



1980년대 중반에 개발된 Oxford Internship Scheme(BERA 2014)는 대학에서의 수업 이론과 협력학교에서의 학생 수업 실습 경험이 유기적으로 이루어지고, 이론과 실천의 연결을 강화하여 전문적인 학습에 기여하고자한 파트너십의 초기 모델이다. 대학과 학교가 유기적으로 협업하며 통합적 맥락의 교사교육을 실시한 결과 예비교사들은 학교 교육의 복합적인 학교 환경에 빠르게 친숙해지며, 여러 문제 상황 속에서도 다양한 이론적 지식을 바탕으로 과제를 해결하며 전문성을 개발하는 방법을 배우게 되었다(Lillejord & Børte, 2016).

미국의 Homes Group(1986)은 교사교육에서의 임상적 실습을 강조하며 교사교육 파트너십을 개발하였다. 대학과 학교는 교육과정을 공유하며 교사들이 학교에서 경험할 수 있는 다양한 실무 지식을 완벽하게 학습할 수 있도록 대학과 학교의 통합을 위한 학습 프로그램을 공동으로 개발하였다. 이를 통해 미국에서는 PDS(Professional Development School)의 전문성 개발 학교가 등장하였고, 교사에게 필요한 전문성 신장 및 역량 강화의 표본이 되었다(박성혜, 이현명, 2010).

대학과 협력학교 간 파트너십은 예비교사교육에 대하여 공통적인 관점과 교육철학을 공유할 수 있는 중요한 바탕이 되며(Mcintyre et al. 1996; Hardy 1999), 교육실습은 대학에서의 이론과 연구 성과를 실천할 수 있는 중요한 교차점에 위치하고 있다(Walsh & Dolan, 2009). 이를 위해 학교와 대학은 서로의 ‘지적 자본(intellectual capital)’ 을 공유할 필요가 있으며(Walsh & Backe, 2013, p. 595), 효과적이고 의미 있는 예비교사교육이 이루어질 수 있도록 ‘대학의 교육과정, 교과교육방법, 학생의 특성 등’ 을 공유하며 서로에게 유익한 관계를 형성해야 한다.

Pepper et al(2012)는 파트너십이 성공하기 위해서 공동의 비전, 혁신적 사고, 헌신을 중요한 전제조건으로 제시하였다. 이현명, 심영택(2012)은 국내에서 진행된 교육대학교와 부설초등학교간의 상호협력에 관한 인식과 실태를 조사한 연구에서 협력이 실패하는 이유로 시스템, 공동의 목표, 협력하고자 하는 의지의 부족을 제시하였다. 이들 사이에는 협력 기반의 공동연구가 없었으며 실습 지도를 위한 최소한의 협력만 이루어지고 있었다.

또한 파트너십의 구성원 간에 발생하는 의견의 불일치와 긴장은, 서로가 기

대처에 미치지 못하면서 관계가 유지되지 못하는 상황이 발생하기도 하였다 (Chambers & Armour, 2011; Douglas, 2012; Martin, Snow, & Torrez, 2011). 이를 극복하고 교육실습에서의 파트너십을 개선하기 위해서는 협력을 통한 지식 공유, 반성적 사고를 통한 성공적인 수업 경험의 제공 등 공동의 노력을 통한 실습 프로그램의 질을 향상시키기 위한 노력이 필요하다(이재용, 2012; 황복선, 민정원, 김계전, 2007).

앞서 제시된 PDS의 전문성 개발학교가 초보 교사의 전문적인 능력을 개발하고 중견교사의 지속적인 전문성 능력개발과 전문적 교수활동에 대한 연구와 개발을 위한 새로운 기관이라는 점에서, 효과적인 파트너십을 위하여 협력의 과제와 성공적인 협력의 지침에 대한 탐구가 필요하다(박성혜, 이현명, 2010).

미국은 교육실습에서 대학과 학교 사이에 협력관계가 잘 갖추어진 나라 중 하나이다. Graham(2006)은 참관실습에서 부터 단계적으로 수준을 향상시켜 전문적인 교사가 되도록 여건을 마련하고 있다고 강조 하였다. 대학에서는 교육 실습 업무를 담당하는 감독자(supervisor)가 있으며 협력교사와 함께 예비교사 교육 및 행정적 지원에 대한 공동의 책임을 지고 있다.

교육실습의 협력적 파트너십을 위한 트라이어드(Triad) 구조는 <그림 3>과 같다.

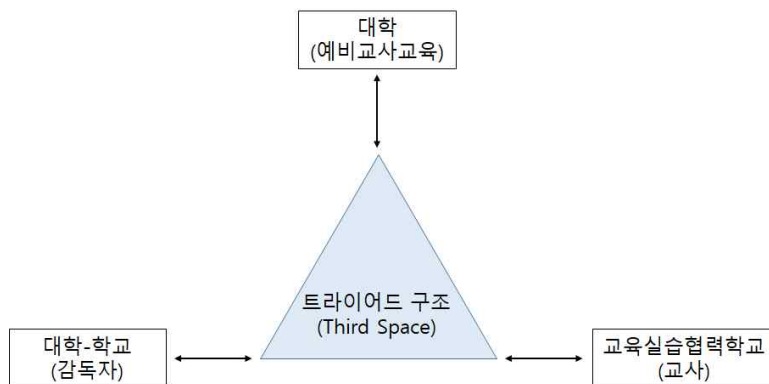


그림 3. 교육실습 파트너십의 트라이어드(Triad) 구조

트라이어드(Triad) 구조에서 감독자(supervisor)의 역할은 교육실습 전반에 대한 평가와 현장 지원이다. 예비교사들은 교육실습기간 학급경영, 학생상담, 수업지도 등 전 과정에 대하여 평가를 받는다. 감독자는 대학에 소속된 교육관계자이거나 외부 기관에서 교육실습을 위하여 특별 채용된 인원이 되기도 하였다. 이들은 일반적으로 풍부한 학교 현장교육경험을 가지고 있으며 실습학교의 협력교사와 함께 예비교사들의 전문성 개발을 위한 건설적인 피드백을 제공하는 역할을 수행하였다(Walsh & Dolan, 2009).

하지만 트라이어드(Triad) 구조 내에서의 교육실습은 지지와 감독의 균형 속에 교육적 효과를 보고하는 연구(Chambers & Armour 2011, 2012; Douglas 2012; Martin, Snow, & Torrez 2011; Taylor, Klein, & Abrams 2014)와 함께 협력교사-학생, 협력교사-감독자, 감독자-학생 사이의 관계에서의 갈등으로 인한 부정적인 협력 사례도 보고되었다. Martin, Snow & Torrez(2011)는 서로의 역할 기대에 대한 불일치에 대하여 연구하였고, 이는 학생들을 가르치고 수업을 지도하는 방법에 대한 상이한 생각으로 인한 부정적 협력의 사례를 보고하였다. Taylor, Klein과 Abrams(2014)은 감독자-협력교사-예비교사간의 비대칭적이고 계층적인 권력관계에서 초래되는 갈등에 대하여 연구하였으며, 이는 예비교사로 부터 전문가로 인정되어지는 협력교사가, 대학의 감독자로 부터는 전문가로서의 지위를 인정받지 못하고 있는 상황에서 서로의 권한을 주장하며 생기는 긴장감에 대하여 보고하였다. 다음의 <표 9>는 교육실습에서의 파트너십에 관한 선행연구를 정리한 표이다.

표 9. 교육실습에서의 파트너십에 관한 선행연구

저자(연도)	주요내용
Arhar et al. (2013)	‘대학-학교’ 파트너십의 맥락에서 triad 구조를 제안하고, 교육실습생들의 연구를 통해 서로의 모호한 역할을 구체화하면서 협력의 시너지 향상
Taylor, Klein & Abrams(2014)	Triad 구조내에서 교사교육자의 역할을 정의하는 연구에서 발생하는 ‘학교와 대학’의 긴장에 대하여 보고. 교사와 교사교육자의 관계형성, 권한의 문제에 대한 논의

Chambers & Armor(2011)	PETE학생들의 교육실습 참여방법에 관한 연구에서 협력교사, 대학실습지도자, 학교장, 교육실습생을 사분면으로 보고 전문성이 개발되어가는 실천공동체로서의 효과를 연구
Douglas(2012)	학교환경에서 예비교사 교육의 학습기회가 어떻게 형성되고 대학의 교육과 차별적인 내용에 대하여 보고, 교사와 대학실습지도자의 초기 파트너십 형성이 중요
Martin, Snow & Torrez(2011)	Triad구조 내에서 서로의 관계를 조정하고 갈등을 중재하는 방법을 살펴보고, 관계의 복잡성으로 인한 갈등을 협상하는 방법에 대하여 보고
황복선, 민정원, 김계전(2007)	특수교육교사양성을 위하여 협력교사와 서양의 대학실습지도자제도를 활용하여 협력적인 교육실습 프로그램을 운영
이재용(2012)	협력교사와 대학의 체육교사교육자의 협력을 통하여 초등체육교육실습의 개선 과정에 관한 연구

### 3. 교육실습 수업지도 유형과 효과

#### 가. 멘토링을 통한 능동적 학습지도

멘토링은 예비교사의 전문성 개발을 지원하는 방법 중 가장 효과적인 것으로 보고되었다(Franke & Dahlgren, 1996; Marable & Raimondi, 2007). 오랜 현장 경험으로 학교 문화, 학생의 특성에 대한 이해가 깊으며 교수학습지도에 숙련된 멘토 교사의 존재는 예비교사에게 의미있는 배움의 장을 마련해주는 중요한 요소이다(Mcintyre et al., 2005). 예비교사들이 배움을 통해 초임교사에 안정적으로 정착하기 위해서는 학교 교육에 대한 복합적인 이해와 학습에 중점을 두어 실습이 이루어져야 하며, 예비교사들은 대학교육과 연계하여 현장 전문성을 갖춘 협력교사를 멘토로 삼아 지식을 실제로 적용하고 환경에 따라 변화시키는 방법을 배우는 것으로 나타났다(Darling-Hammond & Rothman 2011).

신봉섭(2005)은 1970년대 미국 교육개혁의 이슈를 통해 초임교사 입문교육의 구체적인 전략으로서 멘토링이 등장했다고 하였다. 교직을 처음 시작하는 초임 교사들이 낯선 학교 문화에 잘 적응하고 학생들의 교육과 실무업무에 대하여 빠르게 적응하고 전문가로 성장시키기 위한 학교 현장 중심의 프로그램으로서 교직 입문교육(teacher induction)이 중요하게 부각되었음을 강조하였다. 박은혜 등(1998)은 교육실습에서 멘토링을 통해 배우는 학생에서 학생들을 지도하는 교사가 되기 위한 과도기적 교육으로, 대학에서 이루어지는 예비교사교육의 연장선이며 평생에 걸친 전문성 개발이 시작되는 중요한 현직교육의 시작이라고 강조하였다. 초임교사 입문교육은 국가에서 제공되는 체계적인 시스템 속에서 여러 과정과 요소를 포함하여 진행되지만, 이중 멘토링은 교사가 되기 위한 준비과정에서 가장 핵심적이고 결정적인 요소로 인식되고 있다(Gordon & Nicely, 1998).

미국에서 두 번째로 큰 교직원 노동조합인 미국교사연합(AFT: American Federation of Teachers)은 예비교사들이 교직에 입문하게 되는 과정을 경험있는 경력교사 즉 멘토의 지도를 통해 이론적 지식을 실제 수업으로 실천하는 작업을 경험할 수 있는 직접적인 기회로서 교육실습을 정의하였다. 이와같이 교직 입문교육은 예비교사가 학교 현장에 빠르게 정착하고 전문적인 교사로 성장하기 위한 초기의 안내와 지원이 요구되어 지는 개념으로서 학교현장에서 경력교사를 통해 교육실천의 전략과 실재를 경험할 수 있는 멘토링과 같은 개념으로 이해되기도 하였다(Fiedler & Haselkorn, 1999).

최근 우리나라에서도 교육실습 이후 초임교사들의 전문성 개발과 학교 적응을 위한 제도적 접근의 멘토링 프로그램이 각 시도교육청에서 실시되고 있다. 전문성을 갖춘 교사로서 교수학습기술을 개발하고 교사학습공동체를 통해 수업의 아이디어와 학급경영전략 등을 공유하면서 교사로서 지녀야 하는 필수적인 기술들을 학습할 수 있는 다양한 기회를 제공하고 있다. 이송연 등(2011)은 멘토링 프로그램을 통해 예비교사들은 교직을 미리 체험하며 교수내용지식(PCK)을 습득하고, 정서적 위로와 능동적 교육실습 태도 함양과 같은 긍정적인 성장을 경험하는 것으로 보고되었다(김정주, 장정애, 2007).

이와 같이 각 지역교육청은 교과별로 선도 교사를 지정하여 지역 여러 교사

들의 교과 수업 지도 전문성 향상의 기회를 제공하고 있으며, 교내·외 교사학습공동체를 제도적으로 지원하며 멘토-멘티의 상호 협력 속에 모두가 함께 성장할 수 있는 교학상장의 기회로 활용되고 있었다.

Kirk, Macdonald,와 O'Sullivan(2006)는 초기교사교육에서 멘토를 예비교사에게 가장 큰 영향을 미치는 사람으로 규정하였다. 교육실습에서 멘토링은 대학에서 협력학교에 학생을 배치하는 문제에서 부터 시작하여 예비교사들이 협력교사로 부터 지원, 조언, 격려를 받으며 자신의 교육적 실천의 성공과 실패를 확인하고 개선해 나가는 모든 수단을 포함하고 있다(Chambers, 2014).

Wang과 Odell(2002)은 초기교사교육 멘토링 프로그램에서 널리 강조되는 세 가지 측면을 강조하였다.

첫째, 예비교사가 교육실습을 통해 경험하는 여러 가지 문제를 극복하고 교사로서 학생들을 실험적으로 지도함에 편안함을 느끼도록 해야 한다.

둘째, 예비교사가 대학에서의 학생 신분을 벗어나 학교에서 초보 교사로서의 정체성이 형성되는 것을 돕고, 특정한 위기 상황에서 스스로 도전하며 극복할 수 있는 지원체제를 마련해야 한다.

셋째, 반성적 성찰과 비판적 사고를 통해 협력교사에게 질문하고 기존의 교수 관행에 도전하며 새로운 수업 아이디어를 실천할 수 있는 허용적인 분위기를 제공해야 한다.

Zachary(2000)는 멘토 역할을 수행하는 교육실습 협력교사들이 예비교사들을 자신에게 감독받고 지도받으며 평가받는 수동적인 학습자로 인식하지 않고, 교육실습기간 동안 적극적으로 학습과정에 참여할 수 있는 ‘예비교사 중심의 멘토링 패러다임’으로 사고의 전환을 제안하였다. 효과적인 멘토링이 이루어지기 위해서 협력교사는 권위주의적인 틀을 벗어나 예비교사들의 요구에 적극적으로 반응하고 이들의 성공적인 교육실습 경험을 위한 환경과 지원체제 마련을 위해 노력할 것을 강조하였다.

교육실습에서 멘토링의 주도권은 예비교사가 아닌 교육실습을 지도하는 협력교사에게 주어진다는 연구보고가 많다(김용환, 김영희, 2001.; 이영미, 김만의, 2009; 전영한, 이충환, 2008). 전영한, 이충환(2008)은 교육실습기간 중 협력교사들 간의 수업을 바라보는 관점의 불일치로 예비교사들이 겪은 혼란에 대

하여 보고하였다. 예비교사들은 실습지도를 받음에 있어 협력교사들의 통일되지 않은 수업 관점과 지도 양식들 사이에서 많은 고민을 하고 있었다. 교육실습을 주관하는 실습운영 교사, 학급에서 예비교사를 지도하는 협력교사, 체육교과 수업에서 지도하는 또 다른 협력교사의 사이에서 혼란을 겪으며 발생하는 문제들에 대하여 보고하였다. 김용환, 김영희(2001)는 체육교과를 심화 전공한 예비교사가 학교 현장에서 체육수업을 직접 실천하고 싶어 했으나 체육교과에 대하여 무지하고 무관심한 협력교사로 인한 어려움에 대하여 보고하였다. 이들은 체육수업에서의 지도내용을 선정하지 않았으며 예비교사에게 하고 싶은 것을 아무거나 하라는 식으로 대답하며, 체육수업에서 아무런 지도와 지원을 받지 못한 채 방치되어 힘들어하는 예비교사의 사례를 보고하였다.

이러한 문제점을 해결하기 위하여 Fletcher(2000)는 멘토링을 효과적으로 수행하기 위하여 멘토가 아닌 예비교사인 멘티가 주인공이 되어야 한다고 강조하였다. Fuller(1969)는 교사발달의 단계를 선형적으로 보는 것은 위험하다고 인식하며, 예비교사들의 요구와 성장 속도가 상이한 만큼 그들의 개인능력에 맞춰 다음 단계로의 진보를 촉진해야 한다고 하였다. 멘토링은 멘토의 시선이 아닌 멘티인 예비교사의 시점에서 시작해야 한다. 멘토 교사들은 예비교사들의 초기 적응을 위하여 자신이 설계한 실제 멘토링 교육 단계와 예비교사 멘티의 요구를 충족시키기 위한 지원과 도전의 유형을 결정하는 것에 어려움을 호소하였다. 하지만 멘토링의 목적이 멘티의 전문적 성장에 초점이 맞춰져 있는 만큼 멘토 교사들의 초기 계획에 여러 변수가 발생하더라도 멘토가 아닌 멘티의 성장과 반응 속도에 따라 이루어져야 함을 보고하였다.

Daloz(1999)는 교육실습에서 협력교사의 적극적인 지원이 멘토링의 성패를 좌우한다고 강조하였다. 멘토의 지원 수준이 낮을 경우 예비교사들은 새로운 도전의 기회가 주어지지 못하게 되며, 협력교사의 지도에 대한 불신으로 개인의 발달은 지체되고 멘토의 지도에 민감하게 반응하지 못하게 된다고 하였다. 멘토가 자신의 성장에 대하여 지원하고 노력한다는 긍정적인 인식이 형성되었을 때 멘토와 멘티는 적극적인 상호작용이 이루어지고, 예비교사는 자신의 문제점에 대하여 적극적으로 개선하고 극복하기 위한 노력을 하게 된다고 보고하였다.

## 나. 교사학습공동체를 통한 협력적 지도

교사학습공동체는 공동의 목적을 가진 교사들이 모여 서로의 지식과 경험, 실천을 공유하고, 구성원 간의 상호작용을 통해 협력적 학습이 일어나는 교사들의 모임이다(정현수, 2019; 조기희, 2015). 교육실습에서의 교사학습공동체는 교육실습생과 실습협력교사의 자발적이고 자기주도적인 형태의 협력을 형성하고 지식의 공유, 현장에서의 실천, 경험적 지식과 실천을 순환적으로 잇는 실천적 협력체이다(윤수정, 2016).

교사학습공동체의 핵심적인 특징은 협력이다. 전통적인 교육실습 지도에서 협력교사와 실습생의 관계가 위계적 속성이 강했다면, 교사학습공동체를 통한 교육실습에서는 이들이 수평적 관계를 유지하는 것이 중요하다(Stoll & Louis, 2007; Vescio, Ross, & Adams, 2008). 이승호 등(2015)은 수평적 상호작용이 이루어지는 교사학습공동체에서는 수업 사례 및 아이디어 공유, 공유를 통한 반성, 공동의 수업 설계, 협력 등이 활발하게 이루어진다고 보고하였다.

윤수정(2017)은 교육실습에서의 교사학습공동체가 자발적이고 자기주도적인 형태의 협력이 형성되고, 이들의 관계에서 지속적인 협력이 유지될 때의 장점에 대하여 보고하였다. 자발적인 참여 동기 환경에서 협력교사와 실습생은 실천가로서의 배움과 반성을 함께 나누면서 학습의 깊이와 폭을 넓히고 있었으며, 심화된 지식의 공유를 통한 동료들의 피드백은 구성원 모두의 전문적인 지식수준 향상에 긍정적으로 기여하고 있었다.

교육실습에서의 교사학습공동체에서 협력교사는 선행 경계 확장자(boundary spanner)로서, 실습생들의 전문성 개발을 이끌어가는 조력자이자 결정적인 역할자로 존재하였다. 이는 체육교사들의 공동체 형성 과정과 효과를 탐색한 Goodyear & Casey(2015)의 연구에서도 비슷한 함의를 찾을 수 있다. 이들은 공동체의 리더로서 확고한 존재감을 표방하는 조력자가 존재하였으며, 이를 통하여 전통적인 교수·학습 방법을 탈피한 새로운 교수·학습방법을 도입하며 효과적인 학습공동체로 성장하고 있었다(정현수, 2019).

교육실습에서는 매일 정기적으로 협력교사와 실습생이 모여 수업 계획과 실행 결과에 대한 협의회를 운영하고 있으며, 상호간에 래포(rapport)가 강하게



형성되었을 때, 서로의 전문성 개발 과정에 대한 관여의 수준이 더 심화된 양상을 나타낸다(이기림, 2020). 이들은 ‘지식의 공유 - 수업의 실천 - 반성적 평가 협의회’의 순환 과정을 통하여 서로의 지식을 점검하고 발전하며 수업 실천가로서의 역량을 개발하고 있다.

#### 다. 교육실습의 수업지도 유형

선행연구 분석결과 교육실습에서 협력교사의 실습생 지도 유형은 ‘피드백 제공, 모델링, 반성적 사고자극, 단순 내용전달, 관계형성’의 5가지로 유형화되었다. 다음의 <그림 4>는 교육실습의 수업지도 유형을 도식화한 그림이다.

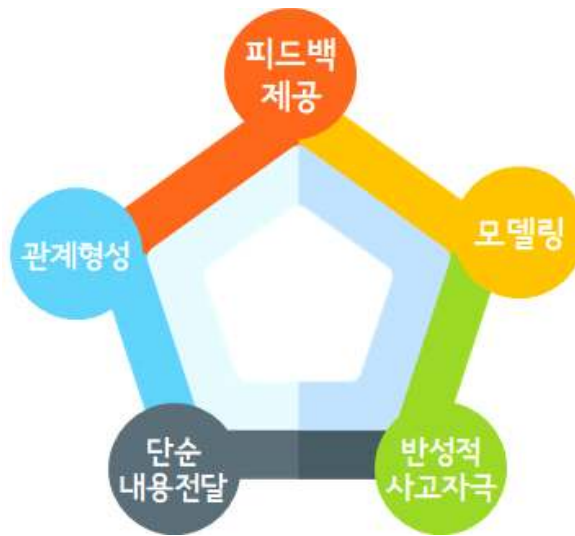


그림 4. 교육실습에서 협력교사의 지도 유형

첫째, 피드백 제공형이다. Broad와 Tessaro(2010)는 피드백 제공형 협력교사의 역할을 감독자와 유사하다고 보고하였다. 이들은 전통적인 교육실습 지도 관점에서, 실습생들의 교수행동에 대한 자신의 생각을 피드백 하여 전달하는 유형이다. Bertone, Trohel과 Durand(2004)는 실습생의 수업에 대하여 기술적인

피드백을 제공하되, 새로운 지식은 생성하지 않고 이전의 지식을 점검하면서 지도하고 있다. 이 유형의 협력교사는 장점과 단점이 상존하였다. 학생들에게 피드백을 제공하는 방식의 차이는 있으나, 실습생들은 피드백을 통해 체계적인 교육을 받을 수 있다고 강조하였다.(Rikard & Veal, 1996). 피드백 전달 방식은 구두 외에 기록지(work sheet)를 활용하기도 하였으며, 이 경우 시간은 더 소요되었지만 실습생의 수업에 대하여 잘된 점과 보완해야 하는 점을 체계적으로 기록하여 보관할 수 있다는 장점이 있다(Tercanlioglu, 2004).

둘째, 모델링 유형이다. Keogh et al.,(2006)은 협력교사는 수업을 보여주는 역할만 하는 것으로 인식한다고 강조하였다. 이들은 구체적인 수업의 지도와 멘토링은 대학의 교사교육자가 해야 하는 역할로 인식하고 자신은 모델로서의 역할에 국한하고 있었다. Pelletier(2000)은 이 유형의 교사들이 자신의 수업을 모델링하고 실습생들과 공유한 다음에 이어지는 실습생의 수업에서 자신의 수업을 그대로 재현하도록 지도한다고 강조하였다. 실습생들은 교육실습을 통해 모범적인 수업을 참관할 수 있었으며, 모델링을 통해 관찰하고 탐구하는 경험은 학교 현장에서의 지도 경험이 누적되면서 점점 더 독립적이고 반성적인 교사로 성장하게 되는 요인이 되었다(Clarke et al., 2014).

셋째, 반성적 사고자극형이다. Stegman(2007)은 협력교사가 실습생의 반성적 사고를 자극하는데 중요한 역할을 해야 한다고 강조하였다. 이들은 반성적 성찰을 강화하는 구체적인 전략을 문서화하여 실습생들에게 조언과 통찰력을 제공하고 있었다. Erbilgin(2014)은 실습생이 중심이 되고 반성적 사고 관점에 중점을 둔 교육실습 프로그램에 참여하는 예비교사의 경험을 조사한 연구에서, 이 유형의 협력교사들은 협의회 시간이 실습이 진행됨에 따라 점점 증가하였지만 오히려 협력교사의 대화 비율은 점점 감소하였다고 보고하였다. 협력교사는 실습생에게 반성을 불러일으킬 수 있는 개방형 질문을 하며 평가 피드백을 제공하였으며, 실습생은 반성적 대화를 통해 자신의 강점과 약점을 스스로 찾고 극복방안을 탐색하는 능력 또한 향상되었다고 보고하였다.

넷째, 단순내용전달 유형이다. Crasborn et al.(2011)은 협력교사가 실습생에게 지시적인 방법을 활용하며 학교의 문화, 학생들의 사회적 관계에 대한 정보 제공자의 역할을 한다고 하였다. Bullough와 Draper(2004)는 이 유형의 협력교

사들이 협의회에서 대부분의 대화를 주도하는 것을 발견하였다. 이들은 함께 논의할 주제를 제시하고 수업 지도 아이디어를 공유한 다음 수업을 설계할 때 자신의 이야기를 참고하여 수업에 반영하기를 지시하였다. 구체적으로 수업의 개선을 위한 지도보다는 정보 전달 수준의 내용을 전달하는 것으로 나타났다.

다섯째, 관계 형성 유형이다. Glenn(2006)은 협력교사와 실습생, 그리고 실습생 상호간 관계 형상을 통한 협력적 분위기 조성을 중요하게 인식하였다. 이 유형의 교사들은 수업의 준비에서부터 연습에 이르기 까지 주변 동료와관계의 중요성을 강조하였다. Timperley(2001)은 협력교사가 자신이 참관한 실습생의 수업에서 잘못된 점을 지적하는 것을 기피하면서 실습생과 긍정적인 관계를 맺기 위한 노력만 한다고 비판하였다. 이는 수업에서 잘못된 내용을 지적하는 피드백을 주었을 때, 실습생과 협력교사의 미묘한 갈등관계가 형성되는 것을 기피하기 때문으로 나타났다.

## 라. 교육실습의 효과

교육실습은 협력교사의 지도 역량, 실습 프로그램의 내용과 방법 등에 따라 실습의 효과가 다르게 나타났다. 대부분의 선행연구에서는 교육실습이 예비교사 교직 사회화의 첫 걸음으로서 지니는 여러 가지 의미에 대하여 보고해 왔지만, 전문성이 부족한 협력교사와 준비되지 못한 프로그램을 통한 비구조적인 교육실습의 참여는 실습생들에게 득보다 실이 큰 것으로 나타났다.

먼저 교육실습의 긍정적인 효과는 교사가 되기 위한 태도와 가치관 등의 정서적 준비를 할 수 있으며, 교사로서 갖추어야 하는 수업 지도 능력을 함양하는데 큰 도움이 되는 것으로 나타났다. 또한 실습에서의 경험을 바탕으로 대학에서 새로운 학습에 대한 내적 동기를 부여한다는 측면에서의 효과가 보고되었다.

백순근, 함은혜(2007)는 예비교사의 실천적 교수역량, 교직 준비도, 인격적 성숙도에 긍정적인 효과가 있음을 보고하였다. 정혜영(2003)은 교육실습을 통해 교직을 위한 바람직한 태도와 가치관을 구성하며, 예비교사들이 대학과 삶의 경험에서 배운 이론적 지식을 성찰할 수 있는 기회를 제공한다고 보고하였

다. 조석훈(2008)은 교육실습은 실습생이 주체가 되어 스스로 판단하고 책임지는 성장의 기회를 제공받고, 대학에서의 학습 가치를 인식하고 교사로서 능력요건을 인식하여 대학의 교육과정과 상보적인 관계에서 가치를 인식하였다.

반면 교육실습의 부정적인 효과로는 전문성이 결여된 협력교사를 통한 부정적 모델링, 학교의 관료주의와 형식주의 문화에 대한 답습, 교직에 대한 부정적 인식 형성이 보고되었다.

오정란(2003)은 실습 경험이 많아질수록 현장에 대한 이해는 높아질 수 있으나 학교 특유의 관료주의 문화와 형식주의가 존재하는 부정적인 문화에 적응하며 길들여진다고 강조하였다. 황윤한(2007)은 대학의 교육내용과 연계되지 않고, 지도교사의 질관리가 미흡하여 실습생들의 수업 실기능력 및 교사관 정립에 도움을 주지 못한다는 부정적 효과를 보고하였다. Behets와 Vergauwen(2006)은 실습생들은 학교의 열악한 교육실습의 상황에 대하여 인정할 만큼 성숙하지 못해, 빈약한 협력교사의 불완전한 수업행동과 관행을 그대로 모방하기 시작한다고 보고하였다.

## 4. 관련연구

### 가. 교육실습 협력교사의 전문성 개발 활동 프로그램

교육실습 협력교사들 중에 실습생과 세대 차이를 느끼며, 급격하게 변화하는 시대 변화에 대응하지 못 하는 부적응 교사들이 증가하고 있다. 협력교사들은 전통적인 교사교육의 경험과 학교현장에서의 오랜 기간 축적된 경험을 바탕으로 교육실습지도를 하고자 하지만, 예비교사들은 전통적인 교사교육방법을 벗어나 학생중심의 열린 교육으로 사고가 전환되었으며 이는 곧 협력교사들의 전문성에 대한 위협 요인이 되고 있다(Rajuan, Beijaard, & Verloop, 2007). 이처럼 협력교사와 예비교사는 동상이몽의 구조 속에 서로가 지향하고 있는 교사교육의 방법에 차이점이 있으며 이는 곧 협력교사와 예비교사 모두의 전문성 개발을 저해하는 요인이 될 수 있다.

이러한 한계점을 극복하기 위하여 교육실습 협력교사를 대상으로 공식적인 교육 프로그램이 지원되어야 한다. 교육청에서는 협력교사의 전문성 개발 요건을 충족시키기 위하여 교육실습 당해 연도 교수학습 관련 직무연수를 30시간 이상 이수하도록 하고 있다. 하지만 다수의 협력교사가 실습 지도를 하면서 제공된 핸드북의 매뉴얼에 따라 수동적으로 전문성 개발 과정에 참여하게 되고, 예비교사들 앞에서는 부족한 자신감을 외면하기 위해 오히려 더 권위적이고 평가적인 입장에서 자신의 입장을 고수하기도 하였다(Mitchell, Clarke, & Nuttall, 2007).

Hastings(2004)는 협력교사들이 교육실습 전·중·후 요구되어지는 추가적인 역할과 압력을 통해 정서적으로 어려움을 겪고 있음을 보고하였다. 이들은 개인적인 교육철학과 소명의식을 바탕으로 예비교사를 지도하고 있지만, 이들 사이에 생기는 예상하지 못한 갈등상황에 노출될 경우 이를 해결하는 과정에서 죄책감, 책임감, 실망, 좌절, 불안 등과 같은 심리적인 갈등을 경험하고 있었다. 이러한 부정적인 경험에 대하여 주도적으로 상황을 개척하기 위하여 협력교사들에게 정서적 긴장과 정서적 만족을 모두 충족시킬 수 있는 협력교사 전문성 개발 프로그램의 지원이 필요하다고 강조하였다(Hargreaves & Fullan, 1992).

국내에서도 교육실습 협력교사들의 전문성 개발을 위하여 지역 교육청에서 대용실습협력학교 선정과정과 평가과정에서 협력교사들의 전문성 개발을 위한 학교 자체 연수 계획과 개별적 전문성 개발을 위한 연수 참여를 권장하고 있었다. 서울시교육청(2019)의 경우 교육실습 전 협력교사 전원에게 수업방법 개선과 관련된 직무연수 이수를 필수 조건으로 제시하고 있으며 각 대학과 부설 초등학교를 중심으로 교육실습운영에 대한 전반적인 행정사항과 협력교사의 역할에 대한 안내를 통해 교육실습 지도역량 강화를 위한 길라잡이 교육이 이루어지고 있었다. 이 중 부설초등학교에서 주관한 교육실습대용협력학교 지도교사 연수 강의는 ‘교육실습 지도교사의 역할, 교육실습생의 특성 이해, 교육실습을 위한 준비, 교육실습 첫 날 준비, 교육실습 지도’로 내용이 구성되어 있었다(경인교육대학교, 2019).

하지만 교육실습 협력교사를 대상으로 하는 공식적 전문성 개발 프로그램들은 실습 업무 운영을 위한 행정적 안내가 중심이었으며, 포괄적인 협력교사의

역할만 안내하고 있을 뿐 각 교과 수업지도에 대한 전문성 개발활동에 대한 안내와 지원은 턱없이 부족한 실정이다.

## 나. 교육실습 파트너십의 중요성

교육실습 관계 기관들의 성공적인 교육실습 운영을 위해서는 교육실습 사분면 구조 내에서 공통의 가치와 지식, 신념 및 규범을 지니고 있어야 한다(Dodds, 1989). 교육실습의 주체인 예비교사는 협력학교에서 생활하면서 협력교사의 직접적인 도제식 지도를 받고 있으며, 이론적 도움과 지원이 필요할 경우 대학의 교수에게 도움을 청하거나 동료 예비교사들 간의 협력을 통해 전문적인 교사로서의 사회화를 경험하게 된다. 이때 교육실습 운영에 관여하고 있는 구성원들의 역할에 대한 조화와 협력 속에서 예비교사들은 전문적인 교사로 성장하기 위한 통찰력을 얻을 수 있으며, 학교를 이해하고 이론적 지식의 발전을 통해 교사로서 성장해갈 수 있는 중요한 맥락을 제공받을 수 있다(McCullick, 2001).

하지만 교육실습이 시행된 이후 협력학교와 대학 간의 실질적인 협력은 단절되어 있다(Chambers & Armout, 2011). 이는 국내에서 이루어지고 있는 교육실습에서도 공통적으로 나타나고 있는 현상으로, 대학과 협력학교는 실습 운영에 관한 행정적 절차에 대한 공감대만 공유하고 있으며, 실제적인 예비교사 교육을 위한 지식과 정보의 공유는 극히 제한적이다. 이러한 정보 공유의 제한은 교육실습에서의 여러 문제들을 야기하였다.

Hynes-Dusel(1999)은 예비교사가 교육실습에 대한 준비가 되어 있지 못함을 강조하며, 협력교사들이 대학에서의 예비교사교육이 현실 보다는 이상적인 것들만 가르쳤다고 비판하였다. 예비교사들은 학생 지도에 있어 대학과 협력학교로부터 상충되는 메시지를 받고 있었으며(Chambers & Armor, 2011), 체계적이지 못한 시스템 속에서 협력교사 배정의 복불복이 교육실습 성과를 좌우하는 중요한 요인으로 인식되기도 하였다.

이현명, 심영택(2012)은 교육실습협력학교와 대학의 협력 실패에 대한 연구에서 시스템, 공동의 목표, 의지의 부족을 보고하였다. 협력학교와 대학은 협

력기반의 공동연구가 전혀 없었으며, 짧은 기간의 실습 운영만을 위한 최소한의 협력만 수행하고 있었다. 김용(2011)은 이러한 문제의 원인으로 협력학교와 대학 교원의 불평등한 관계와 상이한 역할 기대로 인한 갈등을 문제로 제기하였다. 대학의 교수들은 현장의 교사들을 수평적인 관계의 대상으로 인식하지 않고, 가르치고 감독해야 하는 대상으로 인식하기도 하였으며, 교사들은 대학에서의 일방적인 요구를 무비판적으로 수용하여 학생 교육에 반영해야 하는 상황에 대하여 비판적인 관점을 지니고 있었다.

박성혜, 이현명(2010)은 대학과 협력학교의 연계 문제 중 하나로 교육이론과 실제 간의 틈이 생기는 것은 대학을 중심으로 이론이 전달되고, 이를 학교 현장에서 효과적으로 실천하기 위한 충분한 교육적 논의가 이루어지지 못한 채 요구되어지기 때문이라고 하였다. 전통적 교사양성교육에서 대학의 교수는 교사교육의 역할을 맡고, 현장의 교사들은 교육실습 맥락만을 제공하였다면, 보다 전문적인 예비교사 양성을 위하여 협력학교의 교사를 실제적인 교사교육자로 인식하고 예비교사의 멘토로서 지속적으로 상호작용할 수 있는 환경적 여건을 마련해주어야 한다고 강조하였다.

McDonald et al.(2013)는 교육실습에서 파트너십은 학교와 교사교육기관의 상생을 위한 길이라고 강조하였다. 파트너십을 통해 교육실습 운영을 체계화, 조직화, 전문화하기 위한 전략을 수립하고, 전문성 개발을 위한 상호 협력을 바탕으로 협력적인 교육 및 감독 계획을 수립해야 한다. 교육실습의 파트너십 구조에서 협력이 효과적으로 이루어졌을 때 이론적 지식과 실천적 교수학습방법이 교육실습의 체제 내에서 연계성을 갖고 실천될 수 있는 방안을 마련할 수 있다.

Lillejord & Børte(2016)는 트라이어드의 세 구성원은 서로 다른 역할을 수행하고, 리더십, 의견 조율, 충분한 지원을 통한 성공적인 관계를 설명하기 위하여 교사교육 파트너십에서 배움의 대화를 위한 새로운 모형을 제안하였다.

이와 같이 교육청-대학-협력학교는 교육실습이라는 공동의 목표를 지니고 있지만, 효과적인 협력이 부족한 가운데 대학과 협력학교의 경계를 허물고 효과적인 파트너십을 통한 예비교사의 교육적 성장을 지원하기 위한 연구가 필요하다(Waitoller & Kozleski, 2013).

## 다. 교육실습과 초임교사 전문성 개발의 관계

교육실습에서 예비교사는 학생 교육에 대한 초기 이미지를 형성한다(Clarke, Triggs, & Nielsen, 2014). 이들은 협력교사로부터 학습한 내용을 통해 그대로 교사상이 형성되고 이는 경력교사가 되어서도 과거 교육실습 경험에 의존하여 다른 초임교사들과 상호작용하는 것으로 나타났다(Bullough & Draper, 2004).

정혜영(2009)은 교육실습의 경험이 초임교사의 성장과 발전에 많은 영향을 미친다고 보고하였다. 이들은 교육실습 참여를 통해 대학에서 학습한 이론적 지식과 학교 현장에서 활용하기 위한 실제적인 지식을 연결시켜 현장 수업 실천에 유용한 지식을 습득하게 된다. 이러한 과정은 실습생들이 전문적인 교사로 성장하기 위한 자신의 이미지를 구축하는 중요한 의미를 내포하고 있다.

선행연구에서 교육실습의 경험은 긍정의 효과와 부정의 효과가 상존하는 것으로 보고되었다(백순근, 함은혜, 2007; 오정란, 2003; 정혜연, 2003; Behets & Vergauwen, 2006). 교육실습은 실습생들이 본격적으로 교직생활을 시작하게 되는 초임교사 시기의 교육적 철학, 수업 운영 전문성 등에도 강하게 영향을 미치는 것으로 보고되었다. 이를 통해 예비교사교육과정에서 교육실습이 지니고 있는 중요성을 인식하고, 실습생들이 전문성 개발 프로그램에 참여한 잘 준비된 협력교사로부터 양질의 교육실습을 지원해줘야 한다는 사실을 다시 한번 확인시켜준 연구라고 할 수 있다.

## 라. 본 연구에의 시사점

지금까지 초등 교육실습 관련 연구들을 본 연구의 연구 문제와 관련지어 살펴보았다. 교육실습은 예비교사 교육과정에서 중요성을 인정받고 있으나, 관련된 연구들은 활발하게 이루어지지 못하고 있는 실정이다. 특히 초등 체육분야에서는 교육실습의 단편적인 현상 중에서 협력교사, 교육실습생의 실습 참여 경험과 고충에 대한 연구가 주로 이루어져 왔다. 선행 연구들로부터 도출한 시사점은 다음과 같다.

첫째, 교육실습에서의 협력적 파트너십을 통한 한국형 트라이어드의 구조와



역할 탐색이 필요하다. 우리나라에서는 외국과 다르게 교육실습의 컨트롤타워인 교육청의 역할이 강조되어왔다. 교육청은 대학과 협력학교 사이의 가교 역할을 수행하고 있으며, 행정적인 지원뿐만 아니라 교사들의 역량 개발을 위한 실제적인 지원도 함께 수행하는 기관이다. 미국과 서구 연구에서 보고되는 외국형 트라이어드의 구조는 한국의 교육실습환경에 적합하지 않다. ‘협력교사 - 교사교육자 - 교육청 - 예비교사’가 포함된 교육실습 사분면 구조에서 교육실습 운영에 대한 관련 주체별 인식과 실제 역할에 대한 규명이 이루어져야 한다. 또한 파트너십 구조가 형식적인 수준에서 그치지 않고 초등체육교육실습 지도 활성화를 위하여 협력적 파트너십이 잘 구축되어 있는 우수 사례들을 탐색할 필요가 있다.

둘째, 교육실습 협력교사의 전문성 개발 과정을 심층적으로 탐구하는 연구가 필요하다. Hoffman(2015)은 협력교사의 전문성 개발 필요성에 대한 공감대가 강하게 형성되어 있음에도 불구하고, 이들을 지원하는 프로그램의 내용과 질은 매우 다양하며 심지어 대부분 부족하다고 강조하였다. 준비되어 있지 않은 협력교사는 실습생들에게 양질의 교육적 지원을 할 수 없으며, 자신의 경험에 의존한 형식적인 지도와 평가자로서 실습생들을 감독하고 질책하는 역할에 머무르고 있었다. 협력교사에게 요구되어지는 실습지도 역량을 탐색하고, 이들이 교육실습 사분면 구조에서 공식적인 전문성 개발 프로그램이 무엇을, 어떻게 지원하고 있는지를 프로그램의 내용과 운영방법을 중점으로 살펴보고자 한다. 또한 단위학교 중심의 공식적·비공식적 전문성 개발 방법도 탐색하며, 협력교사의 전문성 개발활동을 지원하기 위한 효과적인 방안을 탐색하기 위한 연구가 이루어질 필요가 있다.

셋째, 교육실습 협력교사가 실습생들에게 무엇을, 어떻게 지도하고 있는지는 블랙박스로 알 수 없었다. 이들이 실습생들을 지도하는 전 과정을 살펴보고, 체육교과를 중심으로 실습을 지도하는 양상을 살펴보고 이들의 지도 유형에 따른 예비교사들의 전문성 개발에 대한 인식을 통한 교육적 효과를 탐색할 필요가 있다.

이를 통하여 초등 교육실습의 내실화를 위한 시사점을 발견하고 이를 개선하기 위한 교육학적 방안을 탐색하고자 한다.

### Ⅲ. 연구방법

#### 1. 연구설계

##### 가. 연구의 패러다임과 논리

연구자는 연구를 바라보는 철학적 관점과 자신의 이론적, 해석적인 틀에 따라 연구대상을 바라보게 된다. Creswell(2007)은 후기실증주의, 사회적 구성주의, 옹호·참여주의, 실용주의의 연구를 바라보는 철학적 가정을 연구의 패러다임이라고 하였다. 본 연구는 초등교육실습에 대한 교사들의 인식과 실습을 지도하는 과정에서 교육실습 협력교사, 예비교사, 기타 실습운영관계자 등의 상호작용을 통해 사회적 의미가 구성되는 과정을 탐색하고, 특정 현상에 대한 주관적 의미를 통해 관점이 형성된다는 점을 전제로 하는 구성주의 패러다임을 취하였다. 본 연구의 연구논리는 다음과 같다.

첫째, 연구자는 인위적 표준이나 범주, 척도 등을 통한 부차적 감환(reduction)을 최소화하여 고정적인 관점으로 연구 대상을 바라보지 않고, 연구에서 드러나는 고유한 속성을 ‘있는 그대로’ 바라보며 질적 연구를 수행하고자 하였다(조용환, 1999). 교육실습을 준비하는 과정과 실제 지도 장면에서 일어나는 다양한 현상들을 들여다보면서 교육실습 협력교사와 예비교사의 상호작용이 전문성개발에 미치는 영향을 살펴보고, 어떠한 방법과 과정에 의해 예비교사의 전문성 개발이 이루어지는지를 보기 위해 실제 교육실습 현장을 연구 참여자와 연구자의 눈으로 바라보도록 하였다. 또한 연구자가 보고자 하는 현상들이 특정 사례에 국한되지 않도록 서로 다른 특성을 지닌 복수의 학교를 연구 대상으로 포함하였으며, 교육실습협력학교가 지니고 있는 독특한 특성을 연구자의 눈과 일치시키는 노력을 통해 질적연구의 전통을 따르고자 하였다.

둘째, 질적 연구의 전통을 바탕으로 사례연구(case study)방법을 채택하였다. 사례연구는 실증주의, 후기 실증주의, 비판 이론, 구성주의와 함께 질적연구의

대표적인 연구방법이다(Lincoln & Guba, 2000). 사례연구는 단일 또는 여러 사례들을 시간의 경과에 따라 다양한 방법으로 심층적으로 탐색하고, 수집된 자료들을 토대로 사례에 대한 기술과 함께 총체적인 이해와 지식을 생성하기 위한 연구이다(Cresswell, 2012). 본 연구자는 유목적적 표본추출(purposeful sampling)의 방법으로 선정한 연구 참여자 각각의 사례를 탐색하고(Patton, 2002), 열린 마음과 예리한 시각으로 여러 사례들의 복잡성을 이해하기 위하여 노력하였다(Stake, 1995).

본 연구는 교육실습 협력교사의 전문성 개발과정과 교육실습에서 체육수업 지도 양상에 대한 심도 있는 이해를 추구하면서, 교육실습생에게 미치는 교육적 효과와 영향 요인이 무엇인지를 탐색하고자 하였다. 이를 위해 Jones et al.(2016)의 파트너십 실천 모형(Representations of partnership practice: RPP)을 분석 프레임워크로 활용하여 초등 교육실습사분면에서 협력적 파트너십이 어떻게 형성되고 있는지를 탐색하고, 협력교사가 실습생들의 반성적이고 비판적인 사고를 자극하기 위한 전문성 개발과정에 어떻게 참여하고 있는지를 살펴보고자 한다. 또한 Hennissen et al.(2008)이 제안한 MERID(MEntor Roles In Dialogue)모형을 이론적 프레임워크로 활용하여 협력교사의 체육 실습지도 유형을 살펴보고, Rowland et al.(2003)의 ‘교사 지식의 4가지 차원(Knowledge Quadrant)’을 분석틀로 활용하여 실습생들에게 미치는 교육적 효과와 영향요인을 탐색하고자 한다.

## 나. 연구 절차 및 단계

본 연구는 2019년 1월부터 2020년 12월까지 총 24개월간 진행되었다. 사회적 구성주의 패러다임을 토대로 한 복합적 사례연구로서, 전국 8개 지역의 초등 협력교사를 대상으로 전문성 개발과정을 탐색하였다. 이 중 서로 다른 특성을 지닌 5개의 교육실습협력학교에서 6명의 협력교사를 선정하여, 교육실습에서 실습생의 체육수업을 지도하는 과정 속에서 나타나는 지도 유형과 경험을 탐색하였다. 또한 교육실습 사분면에서의 파트너십 관계를 살펴보기 위하여 학교장 3명, 체육전공 교육대학교 교수 3명, 교육청 실습운영 담당 장학사 3명과

심층면담을 하고 현지문서를 분석하였다. 본 연구는 ‘문헌고찰 및 선행연구 분석, 교육실습의 파트너십 탐색을 위한 심층면담 및 현지문서 수집, 교육실습 준비를 위한 전문성 개발 프로그램 참여 모습 관찰 및 심층면담, 교육실습지도 과정에 관한 데이터 수집을 위한 관찰 및 분석, 교육실습의 효과를 통합적으로 분석하기 위한 실습생 대상 심층면담 및 현지문서 수집’의 총 5단계로 구성되었다.

첫 번째 단계는 문헌고찰 및 선행연구 분석단계이다. 2018년 10월부터 교육실습(teaching practice)에 대한 국내·외 연구물에 대한 체계적 문헌분석을 시작하였다(Higgins & Green, 2011). 또한 교사전문성개발학교(PDS: Professional Development School)와 교육실습 협력교사(cooperating teacher)에 대한 해외 선행연구를 분석하여, 효과적인 체육교육실습 운영을 위한 시사점을 탐색하였다.

두 번째 단계는 파트너십에 관한 이론적 탐구 단계이다. 2019년 9월부터 스포츠교육학을 수강하고 초등체육교육에 관한 연구 경험을 바탕으로 파트너십의 주요 특성, 파트너십에서의 상호작용, 파트너십 지원을 통한 교사 전문성 개발에 대한 이론적 탐구를 시작하였다. 이를 통해 초등교육실습지도과정을 파트너십의 관점에서 바라보고 이론적 프레임을 탐색하여 초등체육교육실습에서 가질 수 있는 시사점을 도출하고자 하였다.

세 번째 단계는 교육실습협력학교 및 협력교사의 선정과정과 체육교육실습지도 전문성 개발을 위한 관계기관의 공식적 교육 프로그램과 지원체계를 탐색하기 위하여 교육실습협력학교장(3명), 교육대학 스포츠교육전공 교수(3명), 지역교육청 장학사(3명), 교육실습 협력교사(16명)를 대상으로 심층면담을 진행하였다. 교육실습이 이루어지는 지역적 특성과 한계를 극복하기 위하여 서로 다른 지역과 환경의 연구 참여자를 대상으로 심층면담을 진행하였으며, 연구 참여자 중 교육실습 협력교사는 서울경기권, 영남권, 호남권, 강원권, 충청권 등 서로 다른 지역의 교사들을 균형 있게 표집 하여 교육실습과정에서 표출되는 지역적 특성도 함께 고려하며 탐색하고자 하였다.

네 번째 단계는 교육실습지도 과정을 심층적으로 이해하고 분석하기 위한 자료 수집과 관찰, 분석 단계이다. 협력교사는 예비교사의 체육수업을 어떠한 방법으로 지원하고 있으며, 무슨 내용을 지도하고, 지도하고자 하는 내용을 강

조하기 위하여 어떠한 전략을 활용하는지를 탐색하기 위한 과정이다. 총 6명의 협력교사를 대상으로 교육대학교 2학년, 3학년, 4학년에 재학 중인 실습생의 참관실습, 수업실습, 실무종합실습의 및 수업지도컨설팅의 총 10주간 지도과정을 연속적으로 관찰하고 이를 심층적으로 분석하였다.

마지막 다섯 번째 단계는 교육실습의 효과를 통합적으로 분석하기 위하여 협력교사, 실습생과 심층면담을 진행하였다. Rowland et al.(2003)의 교사 지식의 4가지 차원(KQ: Knowledge Quadrant)을 이론적 프레임워크로 활용하여 교육실습지도 전 과정을 관찰한 교사 6명과 교육실습과정에 참여한 실습생 6명을 대상으로 심층면담을 진행하고 수집된 자료를 분석하는 단계이다. 이러한 과정은 약 12개월간 지속적으로 이루어졌다. 구체적인 연구수행 절차 및 단계는 다음의 <표 10>과 같다.

표 10. 연구 수행 절차

연구내용	2019년 1월 ~ 2020년 12월 (24개월)																									
	2019												2020													
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12		
<b>1. 교육실습과, 파트너십에 관한 선행연구 분석</b>																										
교육실습	■																									
파트너십			■																							
<b>2. 교육실습 지도양상 탐색을 위한 사전 파일럿테스트</b>																										
교육실습 관찰			■																							
협력교사 면담			■													■										
<b>3. 교육실습 협력교사의 전문성 개발 과정, 파트너십 관계 탐색</b>																										
심층면담, 자료수집																										
<b>4. 교육실습 지도 모습 탐색 및 심층면담</b>																										
교육실습 관찰																										
심층면담																										
<b>연구 결과 정리</b>																										
결과 분석																										
결론 도출																										

## 2. 연구 환경

본 연구는 연구 패러다임으로 구성주의와 사례연구를 채택하여 5개의 교육실습협력학교에서 운영되는 초등교육실습에 대한 연구를 수행하였다. 연구의 사례가 되는 초등학교의 환경에 대하여 대략적으로 기술하면 다음과 같다.

연구의 배경이 되는 학교는 총 5개이다. 첫 번째 A초등학교는 대도시에 위치한 부설초등학교로서 전교생 660명 내외의 중규모 학교이다. 두 번째 B초등학교는 대도시에 위치한 부설초등학교로서 전교생 600명 내외의 중규모 학교이다. 세 번째 C초등학교는 대도시에 위치한 부설초등학교로서 전교생 650명 내외의 중규모 학교이다. A, B초등학교는 교육대학교 캠퍼스 내에 위치하고 있으며, 세 학교 모두 시 전역에서 입학희망하고 지원한 학생을 대상으로 추천을 통해 선발된 학생들이 재학하고 있는 학부모의 교육적 관심이 지대한 학교이다. 이곳에 근무하고 있는 교사들은 모두가 교육실습 협력교사로서의 업무를 수행하며, 교육부에서 주관하는 상설연구과제도 함께 수행하고 있다. 이들 교사들은 연구학교와 실습학교 업무 수행의 전문성을 지닌 교사로서 매년 7명 내외의 교사들이 국·공립 교류를 통해 5년간 파견으로 근무하게 된다. 부설학교는 학교 전입 연차에 따라 담당하는 업무 및 교사들의 연공서열이 정리되며, 다소 경직된 교직원문화 속에 관리자의 학교 경영철학이 빠르고 적합하게 실행되는 특성을 지니고 있다.

네 번째 D초등학교는 대도시의 교육실습대용협력학교로서 전교생 850명 내외의 중규모 학교이다. 이 학교는 지하철역에서 도보로 5분 거리에 위치하고 있으며, 교육대학교와 근거리에 위치하고 있다. 편리한 교통과 교육대학교의 근거리에 위치하고 있다는 장점이 있어 예비교사들이 교육실습기간 가고 싶어하는 학교 중 하나로 꼽히고 있다. 관리자를 제외한 전체 교원 68명 중 18명이 교육실습 협력교사로 업무를 수행하고 있으며, 중규모의 잔디가 깔린 운동장과 체육관, 강당을 보유하고 있어 학생들의 체육수업지도를 하기에 좋은 환경을 갖추고 있는 학교이다.

다섯 번째 E초등학교는 대도시 소재의 교육실습대용협력학교로서 전교생 460명 내외의 소규모 학교이다. 대도시 중심부에 위치하고 있는 이 학교는 교

통의 요지에 있음에도 불구하고 학교 주변에 주택가를 비롯한 빌라, 밀집 상가 지역으로 이루어져 있으며 생활수준은 비교적 낮은 편에 속한다. 학교 규모에 비하여 넓은 잔디 운동장을 보유하고 있으며, 우레탄이 깔린 농구골대와 건물 사이에 한 개의 학급이 활동하기에 충분한 크기의 개방형 공간들을 여러 개 보유하고 있다. 체육관은 보유하고 있지 않았지만 무용실을 겸한 다목적 체육교실이 있어 실내 체육활동을 운영하고 있었다.

### 3. 연구 참여자

#### 가. 연구자로서의 나

질적 연구에서 연구자 자신은 연구자임과 동시에 연구자료를 관찰하고 분석하는 연구도구이다(Padgett, 2008). 연구자가 지니고 있는 지식과 경험, 교육적 철학과 개인의 정체성 등은 연구 과정 전반에 걸쳐 직·간접적인 영향을 미치게 마련이다(김영천, 정상원, 2017). 연구자로서 나의 모습을 되돌아보면서 연구 수행에 미칠 수 있는 영향들을 사전에 예측하고, 연구자의 주관적 판단이 연구 결과에 미치는 영향을 배제하기 위하여 연구자의 제 측면을 돌아보는 과정이 필요하다.

#### 1) 교육실습 협력교사로서의 연구자

본 연구자는 서울지역에 위치한 국립초등학교에 근무하고 있는 교육경력 12년차의 교사이다. 연구자가 근무하고 있는 초등학교에서는 연간 총 3회의 교육실습지도가 이루어져 왔다. 부설학교로서 대학의 예비교사교육과정에서 학생들의 학교 현장 경험과 실무지식 향상을 위하여 중등예비교사를 대상으로 1주일씩 연 2회 참관교육실습이 이루어진다. 참관교육 실습팀은 총 2개 팀으로 나누어 편성되며 각 팀별로 180명 내외의 인원이 30개 학급에 고르게 배정되어 약 6명 내외의 예비교사를 지도하고 있다. 본 연구자는 학년 부장교사로서 평균보



다 많은 8명의 예비교사를 지도하였고, 중등예비교사를 대상으로 총 6회의 교육실습 지도경험이 있다.

본 초등학교는 중등예비교사를 대상으로 하는 참관실습과 달리 초등예비교사를 대상으로 2012년 9월 ~ 2017년 2월까지 수업실습을 운영하였다. 수업실습은 교육대학교 3학년 학생을 대상으로 이루어졌으며 학급당 5명 내외의 예비교사들이 학급에서 수업의 계획에서 평가, 학급 경영의 전 과정을 직접 보고 경험할 수 있는 도제식 형태의 교육으로 진행되어왔다. 2016년 1월 본 교육대학교는 2021년 2월까지 5년간 교육실습협력학교 재지정을 요청하여 지속적으로 수업실습운영이 이루어졌으나, 2018년 ~ 2019년 2년간 초등학교의 내부 사정으로 실습프로그램을 운영하지 못하였고, 이후 역량을 갖춘 교사들을 중심으로 재운영할 계획을 갖고 있다.

본 연구자는 참관실습과 수업실습에서 예비교사를 대상으로 체육 공개수업을 진행한 경험이 있다. 체육과 교육과정에서 제시한 성취기준과 교과서에 제시된 학습내용을 중심으로 신체활동을 통한 학생 인성 함양을 위한 두 가지 유형의 수업을 운영하였다. 첫째, 2015년 S대학교와 부설학교 발전을 위한 역량강화 사업의 일환으로 ‘올림픽 교육을 통한 학생 인성함양’ 프로젝트에 참여하였다. 올림픽가치교육의 일환으로 이루어진 연구 프로젝트에서 공동연구원으로 활동하며, 다섯 가지의 올림픽 가치인 ‘노력의 기쁨, 공명정대/페어플레이, 타인에 대한 존중, 최선을 다함, 심신의 균형’을 체육수업을 통해 실천하도록 하였으며, 이를 통해 학교 체육을 인성교육의 맥으로 자연스럽게 연결시키고자 하는 노력을 하였다. 둘째, 2016 9월부터 시작된 ‘전인적 청소년 육성(PYD: Positive Youth Development) 지향의 체육 및 학교스포츠교육을 위한 지속적 교사 전문성 개발’ 프로젝트에 참여하여, 핵심역량 구현을 위한 라이프스킬중심 체육수업 지도 전문성 개발 연구를 수행하였다. 올림픽가치교육을 실천하면서 느낀 신체활동을 통한 인성함양교육의 한계를 PYD 연구프로젝트 참여 경험을 통해 발전시키며 대학원 박사과정 수료 후 학교 현장에서 실천하고자 노력하였다. 2019년 S초등학교 6학년 부장교사로서 교육부 상설연구과제 주제를 ‘전인적 청소년 육성을 위한 라이프스킬 중심 체육수업지도’로 선정하고 1년간 운영하면서, 체육수업을 중심으로 학생들의 핵심역량을 함양하기

위한 탄력적 교육과정 운영을 실천하였다.

이러한 연구자의 교육경험을 바탕으로 예비교사들의 교육실습 지도 중에도 신체활동을 통한 인성함양을 강조하였으며, 이는 연구자를 모델링으로 하여 예비교사들의 수업에서도 반영되어 나타나는 모습이 발견되었다.

## 2) 스포츠를 향유하는 연구자

초등학교 학창시절부터 야구, 축구, 농구 등 스포츠를 좋아하던 연구자는 성인이 되어서도 스포츠를 직접 체험하거나 관전하면서 운동을 향유하는 것을 즐기고 있다.

먼저 초등학교 1학년 시절 대한민국은 ‘제 24회 서울 올림픽’이 개최되었으며, 성공적인 올림픽 개최를 위한 다양한 국민 홍보활동이 이루어졌다. 나는 초등학교 1학년 시절 전국의 초등학생을 대상으로 실시된 ‘서울올림픽 성공기원 초등학생 일기쓰기 대회’에 참여하게 되었다. 정확하게 기억은 나지 않지만 그 당시 연구자가 작성하여 응모한 일기장에는 ‘올림픽을 축하하는 굴렁쇠가 굴러간다. 나는 아빠, 엄마와 함께 박수를 치며 폴짝폴짝 뛰었다. 우리 집의 바둑이도 기뻐서 멍멍 소리를 질렀다.’라고 쓰여있었으며, 당시 대회 장려상을 수상하였다. 지금도 초등학교 시절 쓰인 일기장을 읽어보면 월화수목금요일마다 축구, 야구, 농구, 롤러스케이트..... 그리고 또 축구, 야구를 주제로 이야기가 쓰인 것을 본다면 어릴 때부터 스포츠 활동에 즐겁게 참여한 경험이 많은 것이 확실하다. 스포츠 관전을 시간낭비라고 생각하며 부정적 인식이 강하셨던 아버지의 교육을 받으며 자라왔지만, 유년시절 형성된 스포츠에 대한 긍정적인 감정들은 향후 생활 전반에서 스포츠 활동을 즐기고 사랑할 수 있는 큰 밑거름이 되었을 것이다.

2002년 대한민국에서는 서울 올림픽에 이어 두 번째 지구촌 메가 스포츠 이벤트가 개최되었다. 바로 ‘제 17회 한국·일본 월드컵’이다. 나는 2001년 초부터 대한민국 국가대표팀 공식 서포터즈인 붉은악마로 활동하였다. 붉은악마 조직에서 한명의 회원으로 활동하다, 운영진으로도 함께 활동하며 전국의 월드컵 경기장을 찾아다니며 국가대표 경기에서 탐탐이 북을 치며 응원을 리딩 하

거나, 전 세계에 화제가 되었던 대형태극기의 유지·보수 업무에도 적극적으로 참여하며 12번째 선수로서 축구경기를 즐기게 되었다. 월드컵 이후 K리그 프로축구팀인 ‘대구FC’ 창단 과정에 자발적인 시민 봉사자로 참여하여 지역 프로축구팀의 이름과 엠블렘 선정 작업을 도우며 현재까지도 경기장과 TV에서 프로축구팀을 응원하고 있는 스포츠 매니아이다.

이러한 열정적인 스포츠 사랑은 축구에만 머무르지 않고 야구, 농구 종목에서도 똑같이 나타났다. 2000년 초 지역 프로농구팀의 32연패 기록에도 불구하고 매 경기 농구장을 찾아 응원하였으며, 홈경기 관람 개근과 함께 2003년 플레이오프 경기에서는 만원의 관중 앞에서 참여한 ‘하프라인 슛 이벤트’에서 골을 성공하며 김치냉장고를 사은품으로 타는 사건의 주역이기도 하였다.

스포츠를 단순히 보는 것에만 그치지 않고 최근에는 주말마다 사회인 야구 리그에도 참여하고 있으며, 개인의 스포츠 향유 경험을 토대로 학교스포츠클럽 연식야구대회 참여, 교내 야구 동아리 운영 등 학교 안에서는 스포츠를 사랑하는 교사로서, 학교 밖에서는 스포츠를 즐기는 열렬한 팬으로서 늘 운동을 향유하며 스포츠와 학교체육에 대한 강한 열정을 가지게 되었다.

### 3) 연구하는 교사로서의 연구자

2014년~ 2015년 S초등학교는 S대학교 함께 부설학교 발전을 위한 역량 강화사업을 하였다. 연구의 한 분야로 2015년 체육교육파트에서는 사범대학교 교수 2명과 함께 공동연구원으로 ‘올림픽 교육을 통한 인성교육의 실험’ 연구에 참여하게 되었다. 당시 부설학교 전입 1년차였던 나에게 공동연구원으로서의 참여는 향후 S대학교의 스포츠교육전공 박사학위 공부를 하는 것에도 큰 기여를 하였다. 2015년 7월 ‘인성교육진흥법’이 시행되면서 학교교육에서 인성교육이 차지하는 비중은 더 커지게 되었으며, 체육중심의 신체활동을 통한 인성함양 연구 또한 학생들의 교육적 성장에 긍정적 영향을 미치게 되었다.

올림픽교육을 통한 인성교육의 수업 계획은 올림픽이라는 대 주제를 통하여 융합교육 차원에서 다양한 교과 수업이 동시에 이루어지도록 교육과정 성취기준에서 올림픽과 관련한 교육내용을 선별하였다. 체육교과를 중심으로 국어, 사회,

도덕, 미술, 창의적 체험활동 등의 교과를 융합하여 총 39차시의 수업을 계획하고 실행하였으며, 교수학습계획안 작성에서 부터 올림픽 메달리스트를 초청한 스포츠 체험활동에 이르기 까지 다양한 내용으로 연구 프로그램을 운영하였다.

이후 스포츠교육전공 박사과정에 입학하여 ‘교사 전문성 개발, 라이프스킬, 전인적 청소년 육성(PYD), 라이프스킬, 여자체육교사 정체성 등’ 연구에 참여하며 교육현장에서의 실제적인 경험을 학문적·이론적 프레임으로 발전시켜가는 연구 활동을 본격적으로 시작하게 되었다. 이 중 2016년 9월에서 2019년 8월까지 3년간 실시된 ‘전인적 청소년 육성 지향의 체육 및 학교스포츠교육을 위한 지속적 전문성 개발’ 연구는 본 연구자가 중등체육에 대하여 깊이 있게 이해하며 이와 차별화되는 초등체육의 특성을 보다 명확하게 인지하게 되는 중요한 계기가 되었다.

올림픽 가치교육과 전인적 청소년 육성관점의 라이프스킬 연구 참여 경험은 본 연구자가 학교체육을 신체활동을 통한 운동기능향상 뿐만 아니라, 학생들의 정신적·사회적 건강 증진을 위한 인성교육의 중요성을 인지하는데 크게 기여하였다.

이러한 연구자로서의 경험을 통하여 학교교육에서 초등체육수업지도를 위한 예비교사들의 전문성 개발에 관심을 가지게 되었고, 교육실습 협력교사 역할을 수행하고 있는 연구자의 특성을 고려하여 대학에서 학습한 이론적지식이 학교현장에서의 실천적 지식으로 착근할 수 있는 효과적인 지도방안을 탐색하기 위한 연구를 수행하게 되었다.

## 나. 연구 참여자

본 연구의 연구 참여자는 유목적적 표집방법(purposeful sampling) (Patton, 2002)으로 크게 세 부류로 나누어 선정하였다. 선정을 위한 기준은 다음과 같다.

첫째, 초등교육실습 운영을 위한 파트너십 구축 과정을 탐색하기 위해 지역 교육청 장학사 3명, 스포츠교육전공 대학 교수 3명, 교육실습협력학교장 3명을 대상으로 심층면담을 진행하였다. 이를 통해 연구자는 실습협력학교와 협력교사의 선정과정을 살펴보고 이들 협력교사들의 전문성개발을 위한 공식적인 교

육프로그램 지원에 관한 내용 또한 면담을 통해 자료를 수집하였다. 연구 참여자 선정 기준은 하나, 최근 3년 이상 교육실습 관련 업무 담당 학교장(장학사), 둘, 교육실습 운영을 위한 협의회에 적극적으로 참여하는 학교장(장학사), 셋, 교육실습 운영을 위한 교사 전문성 개발 활동을 지원하는 학교장(장학사), 넷, 협력교사의 전문성 개발 활동 지원 경험이 있는 교육대학교의 스포츠교육 전공 교수이다.

둘째, 교육실습을 실제 교육현장에서 지도하고 있는 교육실습 협력교사를 두 단계로 나누어 선정하였다. 1단계 연구에서는 교사들이 근무하는 지역별로 나타나는 특성으로 인해 발생 가능한 부차적 감환(reduction)을 최소화하기 위하여 수도권을 중심으로 하되 서울·경기·인천, 영남, 호남, 충청, 강원권으로 전국을 5등분하여 교육경력과 성별, 초등심화전공을 고려하여 총 16명의 연구 참여자를 선정하였다. 이들 연구 참여자의 선정 기준은 하나, ‘지역, 성별, 심화전공, 근무학교 유형’을 고려한 교육실습 경력 2년 이상인 교사, 둘, 연간 60시간 이상의 교사 전문성 개발 활동에 참여한 교사, 셋, 교육실습에서 실습생의 체육수업 지도 경험이 있는 교사이다.

2단계 연구에서는 초등 교육실습에서의 체육수업 지도 과정을 심층적으로 파악하기 위하여 6명의 협력교사를 선정하였다. 연구 참여자 선정 기준은 하나, 지정된 학교에서 교육실습을 지도하는 협력교사, 둘, 최근 3년 연속 교육실습생의 체육수업 지도 경험이 있는 교사, 셋, 체육교과에 대한 전문성을 갖춘 교사, 넷, 체육수업 지도 전문성 개발 활동에 지속적으로 참여하는 교사이다. 이들 교사들은 연구자가 개별적인 인맥을 동원하여 연락을 취하거나 B지역 초등체육교과연구회 회장의 소개를 통해 선정하였다. 이들에게 연구의 취지를 유선으로 설명한 후 대면하여 연구 참여 동의를 구하였다.

셋째, 교육실습에서의 교육적 효과와 영향요인을 탐색하기 위하여 교육실습에 참여한 예비교사 6명을 선정하였다. 이들 예비교사들은 자신을 지도한 협력교사의 실습 지도과정을 되돌아보며 협력교사의 체육 교육실습에 대한 인식과 평가, 체육교육실습을 통한 교육적 효과 등에 대하여 심층면담을 진행하였다.

본 연구의 전 과정에 참여한 연구 참여자들의 배경 정보는 다음의 <표 11>과 같다.

표 11. 연구 참여자

순	대상	성명	성별	교육경력 (실습지도경력)	전공	지역
1	교수	손형우	남	23년	스포츠교육학(박사)	영남권
2		박명동	남	21년	스포츠교육학(박사)	수도권
3		김지호	남	15년	스포츠교육학(박사)	호남권
4	장학사	채효길	남	20년(5)	초등국어교육(석사)	수도권
5		오찬형	남	22년	교육행정학(석사)	호남권
6		이영진	남	23년(2)	초등체육교육(석사)	수도권
7	학교장	손재윤	남	38년(8)	초등체육교육(석사)	수도권
8		윤재철	남	29년(6)	초등체육교육(석사)	수도권
9		한동섭	남	30년(6)	초등체육교육(석사)	수도권
10	교육 실습 협력 교사 (주제보자)	위승현	남	20년(5)	초등국어교육(석사)	수도권
11		이형찬	남	28년(2)	초등체육교육(석사)	수도권
12		장영완	남	16년(3)	스포츠교육학(박사)	수도권
13		정한영	남	26년(6)	스포츠교육학(박사)	수도권
14		양은석	여	19년(3)	초등체육교육(석사)	영남권
15		윤미옥	여	11년(4)	초등체육교육(석사)	영남권
16	교육 실습 협력 교사 (부제보자)	김상수	남	17년(6)	스포츠교육학(박사)	충청권
17		김재종	남	20년(5)	스포츠교육학(박사)	수도권
18		정용수	남	12년(4)	스포츠교육학(박사)	영남권
19		서호준	남	9년(3)	초등미술교육(석사)	호남권
20		이상철	남	21년(4)	초등체육교육(석사)	영남권
21		김동미	여	11년(3)	초등체육교육(학사)	강원권
22		박서진	여	14년(3)	초등과학교육(석사)	호남권
23		양영미	여	22년(4)	초등교육학(석사)	수도권
24		윤희진	여	18년(7)	초등국어교육(학사)	수도권
25		문영미	여	12년(3)	초등영어교육(석사)	충청권
26	예비교사	강동혁	남	3학년	초등체육교육전공	수도권
27		김지찬	남	4학년	초등체육교육전공	수도권
28		박혜민	남	4학년	초등과학교육전공	수도권
29		여서영	여	4학년	초등체육교육전공	영남권
30		조정남	남	3학년	초등국어교육전공	수도권
31		차유진	여	3학년	초등체육교육전공	영남권

## 4. 자료수집

### 가. 심층면담

심층면담(in-depth interview)은 연구 참여자와의 의사교환을 통해 사건에 대한 심층적인 반응을 이끌어내는, 질적연구의 대표적인 연구방법이다(김영천, 2006). 반구조화된 면담(semi-structured interview) 가이드 개발을 위하여 선행 연구와 연구자의 교육실습지도 경험을 바탕으로 면담지 초안을 작성하였다(Patton, 2002). 개발된 면담지는 교육실습을 지도하는 동료교사, 초등 예비교사를 지도하는 스포츠교육전공 교수 1명으로 부터 내용의 타당성과 충분성에 대한 검토를 받아 수정·보완하였다.

심층면담 내용은 세 가지 유형으로 구성하였다. 첫째, 교육실습 사분면의 파트너십을 살펴보기 위하여 교수, 학교장, 장학사를 대상으로 1) 교육실습 운영을 위한 각 기관의 역할, 2) 공식적·비공식적 지원 시스템, 3) 우수사례 및 제한사항, 4) 교육실습에서 체육수업 지도 활성화 방안 등으로 이루어졌다. 둘째, 교육실습 협력교사의 전문성 개발활동 참여 경험과 실습 지도과정을 탐색하기 위하여 1) 교육실습에서의 체육수업 지도에 대한 인식, 2) 체육수업 지도 역량 강화 방안, 3) 교육실습생 지도 방법 및 지도 내용의 중점, 4) 실습생과의 의사소통방법 및 지도 전략. 셋째, 교육실습을 통한 교육적 효과를 탐색하기 위하여 예비교사를 대상으로 1) 교육실습의 참여 경험, 2) 협력교사의 교육실습지도에 대한 인식, 3) 협력교사의 의사소통 내용 및 방법에 대한 평가, 4) 교육실습에 대한 기대와 성과 등으로 면담을 진행하였다. 구체적인 면담 가이드는 <표 12>와 같다.

표 12. 심층면담의 면담 가이드

대상	범주	내용
(1) 교수, 학교장, 장학사	역할	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ (파트너십 구조에서) 교육실습 운영을 위한 대학의 역할은 무엇입니까?               <ul style="list-style-type: none"> <li>- 역할 수행을 위하여 어떠한 노력을 하고 있습니까?</li> <li>- 한계는 무엇입니까?</li> </ul> </li> <li>○ (파트너십 구조에서) 효과적인 교육실습을 위하여 어떠한 경험을 해보셨습니까?               <ul style="list-style-type: none"> <li>- 그러한 활동을 한 이유는 무엇입니까?</li> <li>- 효과 또는 아쉬운 점은 무엇입니까?</li> </ul> </li> </ul>
	지원 시스템	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ (파트너십 구조에서) 교육실습 운영 전, 중, 후 어떠한 활동과 지원을 하십니까? (내용, 참여 형태, 참여 주체, 장소, 빈도 등)               <ul style="list-style-type: none"> <li>- 개인적 측면 / 외부적 측면 (학교, 교육대학 등)</li> </ul> </li> <li>○ 각 기관(대학, 협력학교, 교육청)에서는 교육실습 운영을 위하여 어떠한 지원 시스템이 있습니까?</li> <li>○ (파트너십 구조에서) 교육실습을 위하여 다른 기관에서 도움이나 문의를 받으신 적이 있습니까?               <ul style="list-style-type: none"> <li>- 있다면 어떤 내용이고, 이후 어떤 활동을 하셨습니까?</li> </ul> </li> <li>○ 교육실습 전, 중, 후 교육실습생에게 어떠한 정보를 제공하고 지원을 하십니까?</li> </ul>
	우수사례 및 제한사항	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ 교육실습에서 체육수업의 운영을 위한 우수사례는 어떤 것이 있습니까?               <ul style="list-style-type: none"> <li>- 우수사례의 배경에는 어떤 것이 있습니까?</li> <li>- 우수사례의 성공 요인은 무엇입니까?</li> </ul> </li> <li>○ 교육실습 운영의 제한사항은 무엇입니까?</li> <li>○ 교육실습 전, 중, 후 교육실습생의 체육수업에 대한 인식은 어떻습니까?</li> <li>○ 교육실습의 결과에 대하여 (파트너십 구조에서) 개선책을 논의해보셨습니까?               <ul style="list-style-type: none"> <li>- 해보셨다면 어떤 내용의 논의입니까?</li> </ul> </li> </ul>
	교육실습 지도 활성화 방안	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ 프로그램 외적으로 교육실습 협력교사의 체육교과 지도 전문성 개발을 위하여 (각 기관)에서는 어떠한 노력을 해야 한다고 생각하십니까?</li> <li>○ 각 기관(대학, 협력학교, 교육청)에서 보았을 때 각 기관의 우수한점/ 아쉬운점은 무엇입니까?</li> </ul>



(2) 교육실습 협력교사	체육수업 지도에 대한 인식	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ 교육실습 협력교사가 되었을 때 처음 어떤 생각을 하였습니다니까?</li> <li>○ 교육실습생의 체육수업 지도에 대하여 어떻게 생각하십니까?</li> <li>○ 교육실습 협력교사로서 평소 체육수업은 어떻게 운영하십니까?</li> <li>○ 교육실습에서 체육수업 지도의 중점은 무엇이라고 생각하십니까? - 그 이유는 무엇입니까?</li> </ul>
	체육수업 지도 역량 강화 방안	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ 교육실습 협력교사로서 교육실습생들의 체육 수업 지도를 잘 하는 교사는 어떤 교사라고 생각하십니까?</li> <li>○ 교육실습생의 체육수업 지도를 위하여 어떠한 노력을 하십니까?</li> <li>○ 교육실습에서 체육교과 지도를 위하여 공식적/비공식적 전문성 개발활동은 어떤 것들이 있습니까?</li> </ul>
	교육실습생 지도방법 및 지도내용의 중점	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ 선생님께서 교육실습생에게 체육 수업을 지도하신 경험에 대하여, 내용, 방법, 중점 지도사항, 교육실습생의 만족도 및 효과를 중심으로 하나하나 설명해 주실 수 있겠습니까?</li> <li>○ 교육실습생의 체육 수업을 지도할 때의 느낌이나 소감을 말씀해 주시겠습니까?</li> <li>○ 교육실습생의 체육 수업 지도 시 주로 어떠한 도움을 주십니까?</li> <li>○ 교육실습생의 체육 수업을 지도할 때 가장 관심 있게 지도하는 것은 무엇입니까? - 그 이유는 무엇이라고 생각하나요?</li> <li>○ 교육실습생들의 체육 수업을 어떠한 방법으로 평가하십니까? - 실습록, 자기성찰, 수업의 계획 및 실행 등</li> <li>○ 교육실습지도를 촉진시키는데 영향을 주는 협력교사와 예비교사의 요인은 무엇이라고 생각하십니까?</li> <li>○ 교육실습지도를 촉진, 방해하는 요소는 무엇이었습니까?</li> </ul>
	지도과정의 내용 및 의사소통 방법	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ 교육실습지도를 촉진시키는 의사소통 수단으로 가장 효과적인 것은 무엇이라고 생각하십니까?</li> <li>○ 교육실습생들의 체육 수업 계획 및 실행과정에 동료 실습 선생님들은 어떻게 상호 도움을 주고 있나요? - 교육실습생들이 실습기간 중 동료교사들과의 협력을 이끌어 내기 위하여 선생님께서는 어떤 도움을 주실 수 있나요?</li> </ul>

(3) 예비 교사	교육실습 참여 경험	<p>○ 교육실습을 준비하면서 어떠한 도움(지원)을 받았습니까?</p> <p>○ 교육실습을 준비하면서 개인적으로 어떠한 노력을 하였습니까? - 왜 그렇게 생각합니까?</p> <p>○ 교육실습의 처음과 끝나고 나서 실습에 대한 인식은 어떠합니까? - 왜 그렇게 생각합니까?</p> <p>○ (파트너십 구조에서) 각 기관의 역할에 대하여 어떻게 인식하고 있습니까?</p>
	협력교사의 교육실습지도에 대한 인식	<p>○ 협력교사의 교육실습지도의 장점 및 단점은 무엇이라고 생각하십니까?</p> <p>○ 협력교사의 교육실습지도 내용을 통해 개인의 교육적 성장에 어떠한 도움이 되었습니까? - 왜 그렇게 생각합니까?</p> <p>○ 체육수업 지도강화에서 좋았던 점과 아쉬웠던 점은 무엇입니까? - 왜 그렇게 생각합니까?</p>
	협력교사와 의사소통 내용 및 방법에 대한 평가	<p>○ 협력교사의 의사소통 방법의 장점 및 단점은 무엇입니까?</p> <p>○ 협력교사와 예비교사의 관계는 수평적/수직적으로 어떻다고 생각합니까?</p> <p>○ 교육실습지도과정에서 의사소통은 어떻게 이루어졌습니까? - 의사소통의 분위기는 어떠하였습니까?</p>
	교육실습에 대한 기대와 성과	<p>○ 협력교사의 지도를 통하여 예비초등교사로서 전문성 개발능력이 어떻게 신장되었습니까?</p> <p>○ 교육실습에서 좋았던 점과 아쉬웠던 점은 무엇입니까?</p> <p>○ 교육실습의 내용과 대학에서의 교육과정과의 연계성은 어떠했습니까? - 이를 보완하기 위하여 어떠한 노력을 하실 생각입니까?</p>

## 나. 교육실습 지도과정 관찰

본 연구는 교육실습 협력교사가 실습생의 체육 교육실습지도 과정을 외부자적 관점에서 자료를 수집하고 분석하는 비참여 관찰 연구이다. 연구 참여자는 실습지도가 이루어지는 전 과정을 음성 녹음기로 녹음하여 연구자에게 제공하였다(Czarniawska, 2004). 연구자는 이를 분석한 후 의미 있게 해석된 지도의 내용과 방법, 지도 유형을 연구 참여자에게 제시하고 심층면담을 통해 토의하며 의미를 찾고자 하였다.

Yin(2003)은 사례연구에 대한 다양한 자료수집 방법으로서 사례의 직접관찰을 강조하였다. 하지만 연구자는 직접관찰 또는 참여관찰의 경우 연구자를 의식하여 실습지도 과정에 직·간접적인 영향을 미칠 수 있으므로, 초기 외부인의 입장에서 음성녹음을 통해 현장의 분위기, 연구 참여자의 성향 등을 파악하도록 하였다(Jorgensen, 1989). 이후 연구 참여자와의 rapport가 형성되고 적극적인 관찰자로서의 거부감이 상쇄되었을 때, 일부 사례를 약 5회 직접 관찰을 계획하였다. 하지만 코로나19의 감염병 확산으로 대면실습이 제한된 경우에 한하여 온라인 교육실습 과정을 줌회의(zoom meetings)의 녹화 기능으로 녹화하고 실습지도 모습을 관찰 후 필드노트로 작성하였다.

연구사례의 관찰은 연구 참여자의 실습지도 과정에 대한 관찰을 통해 교육실습의 경험과 활동들이 협력교사와 예비교사들에게 의미하는 것이 무엇인가를 이해하는 것이 중요하다(Cresswell, 2012). 교육실습에 대한 지도 방법과 의사소통에 대한 루틴을 파악하여, 서술적 관찰 형식의 필드노트를 작성하고 사진 및 동영상 촬영을 병행하여 실시하였다.

## 다. 현지 문서

교육실습 협력교사의 전문성 개발을 위한 계획 및 프로그램의 내용, 전문성 개발 및 실습지도 과정에서 기록된 메모, 계획서, 일지, 각종 행정문서와 함께 이미지, 음성자료 등은 연구 자료의 신뢰성을 확보하는 중요한 단서이다(박정준, 2011). 본 연구에서는 교육실습협력학교 운영을 위하여 ‘대학-교육청-협

력학교’에서 교환한 공문서, 각종 회의자료, 연간 교육운영 계획 및 실제 프로그램의 내용, 협력교사의 실습지도 계획일지, 반성일지, 예비교사의 교육실습 참여 일지 등을 연구 참여자의 사전 동의 후 자료로서 수집하였다.

또한 교육실습 협력교사와 예비교사가 함께 소속된 모바일 인스턴트 메시지의 챗룸이 있을 경우, 구성원의 전체 동의가 있을 경우 챗룸에서 주고받는 학습자료의 내용과 유형, 의사소통 방식 등을 연구 자료로 수집하였다.

## 5. 자료 분석

질적 연구에서의 자료 분석은 분석을 위해 준비된 자료를 코딩과정을 거쳐 주제로 묶어 나가고, 그림이나 표 혹은 논의의 형태로 조직화하는 과정이다(Cresswell, 2012). 자료의 수집에서 시작하여 분석, 연구물 작성의 과정은 서로 분절적이지 않고 서로 연결되어 수집과 분석의 과정이 순환적으로 이루어진다. 자료의 분석을 위하여 연구자는 기술(description), 분석(analysis), 해석(interpretation)의 절차를 따른다(Wolcott, 1994). 자료의 분석을 통해 연구자는 낯것의 연구 데이터를 보다 더 정교하게 만들어가며, 고정된 관점을 벗어나 연구자의 독특하고 창의적인 시각으로 자료를 분석하고 해석하며 연구의 단서를 덧붙이고 있다.

### 가. 자료의 기술

본 연구는 심층면담을 진행하면서 자료 수집 및 분석이 순환적으로 수행되는 질적 연구 형태를 충실히 따르고 있다. 이를 위해 면담 후에는 즉각적인 전사를 실시하고, 멘토링을 직·간접적으로 관찰한 후 필드노트를 작성하고 주제별 약호화, 의미 생성의 과정을 반복적으로 실시하였다(김영천, 2013). 주제별 약호화는 텍스트로 나타난 자료를 주제나 의미에 따라 코드를 부여하는 것이다. 이는 최소한의 의미를 가지는 단위가 되며 마지막 과정인 의미 생성과 연결된다. 의미 생성 단계에서는 주제별 약호화된 과정을 거친 데이터를 포괄할 수 있는 상위의 개념 또는 주제, 의미를 생성하게 된다. 이러한 과정은 면담을

실시할 때 마다 순환적으로 이루어지고, 수정과 보완의 과정을 반복적으로 거치면서 세밀화 작업을 더 하도록 하였다. 협력교사의 전문성 개발 과정 및 실습지도 장면에서 전달되는 현장 분위기를 놓치지 않기 위하여 어조, 웃음의 분위기, 실습지도 분위기 등을 세심하게 파악하여 메모하도록 하였다.

## 나. 자료의 분석 및 해석

본 연구에서는 Cresswell(2012)이 제안한 나선형 자료 분석 방법을 활용하였다. 이 과정은 분석초기 컴퓨터 프로그램을 활용하여 텍스트 단위로 자료를 정리하고, 분석 과정에서 떠오른 짧은 문장과 의미 있는 생각, 핵심적인 개념들을 메모하였다. 이후 자료에서 제시된 더 큰 생각들을 반성하고 1차 범주를 구성한 후, 각 범주를 지지하기 위한 다양한 형식의 증거들을 찾도록 하였다. 이 과정은 Wolcott(1994)이 제안한 기술(description), 분석(analysis), 해석(interpretation)의 절차를 따르고, Corbin & Strauss(2008)이 제시한 개방형 코딩(open coding), 축 코딩(axis coding), 선택적 코딩(selective coding)의 단계를 따르도록 하였다.

연구자의 자료 분석 및 해석의 과정은 다음과 같다. 첫째, 자료 분석 이전에 지역교육청에서 발간한 교육실습 성과분석 보고서와 3개 협력학교의 2년 치 교육실습 운영 계획서를 읽으며, 교육실습 프로그램 및 협력교사의 구성, 지도 강화 자료집 내용 등을 분석하였다. 비록 본 연구자가 다년간 교육실습 지도 경험이 있었지만 한 개의 협력학교에서만 근무했기 때문에 여러 학교의 자료집을 통해 단위학교별 교육실습 운영에 대한 특성을 파악하기 위한 목적에서 진행하였다. 분석 결과는 면담 및 실습지도 관찰 과정에서 연구 참여자들의 대화와 행동을 이해하는데 도움이 되었다.

둘째, 자료를 수집할 때는 현장 노트에 개요 초안을 작성하였다. 현장노트에는 연구자의 초기 관찰 경험만으로 예단하거나 평가적인 기술을 하지 않았으며, 수집된 자료는 현장에서의 감각적 느낌이 사라지기 전에 워드프로그램으로 바로 전사하였다(Patton, 2002). 전사와 동시에 분석적 메모를 작성하였고, 연구 참여자의 면담에서 코드 이름을 직접 따오는 인 비보 코딩(in vivo codes) 방식

으로 초기 코드를 생성하였다.

셋째, 수집된 자료는 연구자가 설정한 연구문제에 적합한 이론적 프레임워크를 분석틀로 활용하여 선형적 코드(priori codes)로 활용하였다. 선형적 코드 아래 세그멘팅(segmenting) 과정을 거쳐 자료의 필요 여부를 구분하였으며, 자료들을 종합적으로 평가하며 반복되는 내용, 주제, 의미에 이름을 부여하는 초기코딩의 단계를 거쳤다. 이후 심층코딩을 통해 자료의 의미를 심화시키며 개념을 구체화하는 작업을 진행하였으며, 코드를 범주화하며 주제를 생성하기 위하여 노력하였다. 다음의 <표 13>은 본 연구에서 이루어진 코딩 과정의 예시이다.

표 13. 코딩 과정의 예시

원자료	선형적 코드	초기 코드	중간 코드	상위 코드
선생님께서도 실제 수업에서 접시편으로 작은 영역을 만드시고 그 곳에 공을 집어넣는 활동으로 제시하셨어요. 수업자의 의도가 무엇이었나요? (교사,M,16,PHD)	주제 직접 선정하기	실습생 수업 활동의 의도 확인하기	수업 의도 확인하기	수업 의도
선생님, '높이뛰기의 배면뛰기를 할 수 있다'가 학습목표라면 아이들이 무엇 때문에 배면뛰기를 힘들어할까에 대해서도 한 번 생각해봐요. 음~ 한 시간만에 배면뛰기 완벽하게 완성하겠다는 생각은 아니시죠? (교사,M,26,PHD)		배면뛰기를 한 시간에 가르칠 수 있는지 물어보기	수행 가능한 수업인지 확인하기	과제 난이도 (시간)
CT: 배구공으로 수업하면 학생들이 무서워할 수도 있는데, 혹시 체육관 기자재실에 한 번 가져왔어요? ST: 아니요. 가져보지 못했어요. CT: 배구공 말고 아이들이 부담없이 사용할 수 있는 공이 있을텐데(...) 같이 한 번 가봅시다.(교사,F,11,MA)	직접 안내하며 지도하기	체육관에 함께 가서 배구공 확인하기	동행하여 용기구 확인하기	수업 준비확인 (동행, 용기구)
선생님의 지도안을 보면 체육관 무대 위라고 적혀있는데 무대 위에서 배구 연습을 한다는 건가요? 이렇게 계획한 이유가 있어요? (중략) 안 되요 선생님. 이건 굉장히 위험한 생각이예요. 선생님이 생각하시는데로 이쪽에서 공을 던지면 저쪽으로 원활하게 공이 왔다갔다 할 것 같죠? 절대 아니예요. 단 한명이라도 영동한 방향으로 날아가는 공을 잡으려고 뛰어가다가 무대에서 떨어진다고 생각해보세요.(교사,M,28,MA)		체육관 무대 위는 위험하다고 알려주기	위험한 상황 알려주기	안전여부 확인
수업 다 망치고 나서 이런저런 이야기해주면 뭐합니까? 귀에 한 마디도 안 들립니다. 이렇게 수업 망치도록 가만히 지켜본 지만 원망하겠죠. (중략) 저는 사전 피드백이 훨씬 중요하다고 생각해요. 있을 수 있는 상황들에 대해서 충분히 이야기를 나눕니다. 실습생들은 수업 중에 자기가 멘붕이 오는 상황을 미리 알고 대처하기 때문에 크게 당황하지 않아요. 수업을 계획할 때부터 디테일하게 일어날 수 있는 상황들을 제시해 준다면 체육수업의 부정적인 경험은 최소화할 수 있다고 봅니다.(교사,M,12,PHD)	대화시간 점령하기	수업을 실패하지 않도록 사전에 충분히 이야기 나누기	사전 협의에 집중하여 시간 투자하기	수업 계획의 중요성

## 6. 연구의 진실성

질적 연구에서는 연구의 타당도와 신뢰도를 확보하기 위하여 진실성(trustworthiness)이라는 개념으로 윤리성을 확보하기 위하여 노력해 왔다(Guba, 1981). 본 연구에서는 Lincoln과 Guba(1985)가 제시한 질적 연구에서의 신뢰성 준거에 비추어 연구의 과정이 거짓과 왜곡 없이 진실적으로 이루어진 것을 확인하여 윤리적인 논쟁을 해결하기 위하여 다각도 분석, 연구 참여자의 검토, 동료간 협의를 실시하였다.

### 가. 다각도 분석

다각도 분석의 구체적인 실천 방법으로서 삼각검증(triangulation)은 관찰, 면담, 현지문서 수집 등으로 다양하게 수집된 자료를 교차확인(cross-check)하여 객관성을 확보하기 위한 방법이다. Denzin과 Lincoln(2011)은 연구를 다양한 방법으로 실행한 후 이를 증명할 수 있는 다양한 자료를 수집하고 다양한 관점과 다양한 관찰자들을 통해 분석함으로써 엄밀성, 복잡성, 풍부함, 자료의 깊이를 더하고 최선의 이해를 가져온다고 강조하였다.

본 연구에서는 교육실습사분면 구조의 주체인 ‘대학-교육청-협력학교’와 실습 운영의 핵심적인 주체인 ‘교육실습 협력교사-예비교사’를 대상으로 심층면담, 실습지도의 계획에서 평가에 이르기까지 자료를 수집하고, 공식적·비공식적 문서 등을 연구 자료로 수집하였다. 다양한 방법으로 수집한 자료는 상호 비교하고 분석하며 결과를 도출하는 과정에서 진실성과 타당성을 확보할 수 있도록 하였다.

### 나. 연구 참여자의 검토

연구자가 수집한 자료는 연구자의 주관성을 바탕으로 변형 및 왜곡될 위험성을 내포하고 있다. 이를 예방하기 위하여 연구 참여자의 검토를 통해 수집된

자료를 외적 차원으로 검증하였다. 연구 참여자들은 연구자의 해석이 적절한지에 대하여 의견을 제시하도록 하였다. 이러한 과정을 통하여 연구 참여자들은 자신들이 제공한 자료가 연구자의 전유물이 아니라 연구에 참여한 모든 구성원들의 공동 소유물이라는 것을 인식하고 연구 자료를 바라보는 본래적 의미를 제시하고 연구의 마지막 성과에 이르기까지 함께 참여할 수 있는 동인으로 작용하기도 하였다.

#### 다. 동료 간 협의

연구자에 의해 수집된 자료는 연구자 1인이 분석하기보다 전문성을 갖춘 동료와 함께 분석하고 검토하면서 자료 해석의 신뢰성을 확보하였다. 이러한 과정은 연구자 1인의 독립된 활동에서 발생할 수 있는 연구방법과 절차, 분석과 해석의 오류를 최소화하기 위하여 실시하는 방법이다(김영천, 정상원, 2017). 이를 통해 연구자의 주관성을 배제하고, 연구자가 놓치고 있는 관점과 아이디어를 상기시키며 새로운 관점의 자료해석을 허용하는 분위기 속에 동료 연구자들의 관점을 일치시키는 과정을 거쳐 신뢰성과 타당성을 확보하도록 하였다. 동료 간 협의에 참여한 전문가 집단의 배경 정보는 다음의 <표 13>과 같다.

표 14. 전문가 집단 구성

성명	나이	성별	직위	학력
최인문	56	남	교수	스포츠교육학박사
이슬기	49	여	교수	스포츠교육학박사
정열정	38	남	교수	스포츠교육학박사
장인내	39	남	교사	스포츠교육학박사
박진실	38	여	교사	스포츠교육학박사



## 7. 연구의 윤리

본 연구자는 2019년 12월 소속된 대학의 연구윤리위원회에서 제공한 CITI(Collaborative Institutional Training Initiative program)을 이수하였다. 2020년 5월 11일에는 연구수행 중 발생할 수 있는 연구윤리 문제를 사전에 예방하고 확인받기 위하여 생명윤리위원회(IRB)에서 제안하는 절차에 따라 연구계획, 연구방법, 연구 참여자 선정, 자료 분석 및 연구수행 일정, 면담지 등에 대한 검토와 승인을 받았다. 또한 2020년 6월 16일에는 코로나19 감염병 확산으로 인해 대면실습이 제한되는 경우 과거의 실습경험을 함께 탐색하기 위한 목적으로 생명윤리위원회(IRB) 연구 변경 심의를 재승인 받았다.

연구 참여자에게는 연구의 목적과 과정을 설명하고, 연구의 과정에서 예상되는 어려움을 자세히 안내하고 동의를 얻는 과정을 거쳤다. 연구자와 연구 참여자는 상하 위계의 관계가 아닌 연구 수행을 위한 내부적 동료관계로 안내하고, 자발성에 의해 연구에 참여하되 본인의 의사에 따라 중도에 포기할 수 있음을 공지하였다. 연구자는 연구 참여자의 안정성을 최우선에 두었으며, 이를 위해 연구 참여자의 신상 정보가 노출되는 일이 없도록 각별히 유의하였다. 심층면담, 현장관찰 및 음성녹음을 통해 수집한 모든 자료는 워드프로세서 프로그램에 기록되며, 암호화되어 보안 처리하도록 하였다. 또한 노트북 및 저장매체는 사용하지 않을 시 잠금장치가 있는 연구자 서랍장 내에 보관하면서, 윤리적 안정성에 위해 되는 도덕적 문제에 대한 예방을 위하여 노력하였다.

## IV. 연구 결과 및 논의

### 1. 초등 교육실습에서의 파트너십 유형

교육실습은 예비교사들이 학교 환경에 몰입하게 하여 실질적인 교육경험을 얻을 수 있는 기회를 제공한다(Larson, 2005). 전 세계적으로 예비교사 교육이 학교에서 활용 가능한 실제적인 지식 전문성을 개발하지 못하고, 대학에서 지나치게 이론적인 지식 중심으로 이루어지고 있다는 사실에 대한 비판적인 주장이 제기되고 있다(Jones et al., 2016). 대학 중심의 교사교육은 학교 현장으로 무대를 옮기고 있으며(Zeichner & Bier, 2015), 예비교사들은 협력교사들의 교육적 지원과 집중적인 감독 속에 대학에서 학습한 이론적 지식을 실제 학교에서 가르칠 수 있는 지식으로 변환하고 있었다(O' sullivan, 2003). 최근 호주에서는 교사 교육 장관 자문그룹(Teacher Education Ministerial Advisory Group: TEMAG)이 설립되어 예비교사들이 학교 현장에 적합한 실제적인 지식을 함양할 수 있는 방법을 연구하고 있으며, 이론적 지식과 실천적 지식의 통합을 위하여 대학과 학교의 협력적인 파트너십이 중요하다고 강조하였다(Barber & Mourshed, 2007; Darling-Hammond, 2012).

외국의 선행연구에서는 ‘협력교사(cooperating teacher), 대학의 실습지도자(university supervisor), 교육 실습생(student teacher)’을 교육실습 트라이어드(Triad space)의 세 구성원으로 보았으며, 이들은 교육실습 운영을 위한 전략, 방법, 문화 형성에 중요한 맥락을 제공하고 있다(Walsh & Dolan, 2009). 하지만 외국의 파트너십이 국내의 독특한 교육환경에서는 그대로 적용되지 못하고 있었다(진동섭, 2001). 우리나라는 국가 수준의 교육과정이 운영되고 교육실습을 통해 지역의 초등교육인재를 양성한다는 관점에서 교육청의 역할이 중요하게 인식되고 있다. 교육청은 대학과 학교현장 사이의 협력적 관계 조성을 위한 중간자적 역할을 수행하였으며(권나영, 권민정, 2018), 교육실습협력학교와 협력교사의 선정에 관여하고 전반적인 실습 프로그램을 설계하고 운영하는 중요

한 역할을 수행하고 있었다. 따라서 우리나라의 교육실습 모형은 외국의 트라이어드 구조에 교육청을 포함한 ‘교육실습 사분면(Teaching Practice Quadrant: TPQ)’ 모형을 나타낸다고 할 수 있다. 다음은 한국의 독특한 교육실습 구조인 ‘교육실습 사분면 모형’의 그림이다.



그림 5. 초등 교육실습 사분면 모형

교육실습의 성공적인 운영을 위해서는 교육실습 사분면의 기관과 이에 속한 운영 주체자들의 협력적 파트너십이 중요하다. McCullick(2001)은 교육실습 중 대학과 학교의 협력은 협력교사가 실습생의 체육수업을 지도하면서 대학의 교사교육 프로그램을 현장에서 유기적으로 실천할 수 있는 중요한 요소가 되는 것으로 보고하였다. 이들의 협력과정에서 창출되는 통찰력은 예비교사 교육에 대한 공동의 책임을 강화하고(Borko & Mayfield, 1995), 교육실습을 효과적으로 운영하기 위한 중요한 맥락을 제공할 수 있다. 하지만 외국의 선행 연구에서 트라이어드 구조 내 협력과 소통의 부족으로 인한 교육실습의 부정적 사례가 다수 보고되었듯이(Chambers & Armour, 2011; Valencia et al., 2009) 교육청이 추가되어 중요한 역할을 수행하는 국내의 파트너십 구조에서도 협력 실패로 인한 갈등의 사례가 여러 차례 보고되었다(김용, 이은주, 김민조, 2014; 이현명, 심영택, 2012; 박성혜, 이현명, 2010).

따라서 본 장에서는 초등 교육실습에서의 파트너십 형성을 위한 교육적 시사점을 도출하기 위하여, 교육실습 사분면 구성원들의 파트너십이 어떻게 형성되고 있는지를 탐색하고자 한다. 이를 위하여 대학과 학교의 성공적인 파트너

십을 기반으로 효과적인 교사교육 성장모형을 개발한 Jones et al.(2016)의 파트너십 실천 모형(Representations of partnership practice: RPP)을 분석 프레임워크로 활용하였다. RPP 모형은 파트너십의 시작에서 성장 후 평가에 이르기까지의 구성원들의 관계, 변화를 위한 노력과 고충, 새로운 변화를 추구하기 위한 방법적 전략에 대한 정보를 제공하고 있었다. 이를 통해 초등 교육실습에서의 파트너십을 분석한 결과 ‘갈등형, 성장형, 변혁형’으로 유형화되어 나타났다.

## 가. 갈등형

‘갈등형’은 파트너십 구성원들이 서로를 경계하면서 자신들의 입장을 먼저 내세우며 갈등이 끊이지 않는 유형이다. 교육청과 대학은 교육실습의 성공적인 운영을 위한 공동의 목표를 가진 파트너십 동반자였지만, 이들은 갑과 을의 논쟁 속에 서로를 경계하고 있었으며, 자신들의 입장을 먼저 내세우면서 갈등이 끊이지 않았다. 교육실습 사분면 구성원들은 공통된 철학과 비전이 부재한 가운데 서로의 입장만 강조하고 있었고, 이들 사이의 갈등은 실습생들에게도 큰 혼란을 초래하며 교생실습이 아닌 ‘고생(苦生)’ 실습을 경험하도록 하였다.

### 1) 모두가 ‘을’로 인식하는 파트너십

교육실습의 운영은 파트너십 구성원들의 이해관계가 복합적으로 맞물려 공생의 미덕은 찾을 수 없는 정글처럼 되어 있었다. 교육실습을 안정적으로 운영하기 위한 첫 단추는 예비교사들이 실습 교육을 받게 될 협력학교를 선정하는 일이다. 교육청에서는 ‘교육실습 협력학교 신규 공모 및 재지정 계획’을 송부하고 일선 학교들의 신청을 받은 후, 내부 평가를 거쳐 실습협력학교를 최종 선정하였다. 실습학교로 선정되면 전문성 개발의 요구가 강한 교사들이 지원하게 되고, 자발적이고 체계적인 교내 연수활동을 통해 학교 전반의 문화가 긍정적으로 성장할 수 있는 효과를 얻는 것으로 나타났다. 협력교사의 선정은 전문

적인 교사로서의 성장을 위한 동기가 되었으며, 월 0.01점의 실습학교운영 유공 가산점을 받을 수 있어 승진의 밑바탕이 된다는 점에서 큰 매력으로 다가왔다. 교육청에서는 지속적으로 양질의 협력교사를 확보하고 교육실습의 질 제고를 위한 중요한 수단으로 가산점 제도를 활용하고 있었다. 이는 우수한 교사들이 실습협력교사를 희망하는 가장 중요한 요인 중 하나였다.

교육실습지도는 연구학교 1년의 성과와 같은 가산점을 받을 수 있어요. 점수를 받기 위해 공립초등학교 학교 교육력 제고라든지 여러 경로가 있지만, 지원하는 팀 중에서 70% 밖에 점수를 못 받아요. 경쟁이 치열한거죠. 반면 실습협력학교에서 실습을 지도하면 100% 점수를 인정해주기 때문에 가장 안전빵이라고 할 수 있습니다(장학사 A, 심층면담).

교직에서의 승진을 위한 여러 경로 중 가장 안정적인 점수를 보장받을 수 있는 것이 교육실습지도이며, 이는 승진 경쟁이 치열하고 가산점을 얻기 힘든 대도시 지역에서 더 선호하는 것으로 나타났다. 하지만 협력학교의 선정과 협력교사의 혜택은 S특별시의 경우 교육실습협력학교는 5.27%(32/607명), 교육실습 협력교사는 1%(289/28,727명)로 극히 일부에게만 주어지고 있었다(서울특별시교육청, 2019; 한국교육개발원, 2019). 교사 개인적으로 교육실습지도를 희망할 수 있지만, 초등교육실습 운영은 교육청에서 지정한 단위학교 중심으로 운영되기 때문에, 1차적으로 실습협력학교에서 근무하지 않으면 실습지도 참여에 제한적이었다. 교육실습지도는 초등교사 중에서 극히 일부의 선택받은 교사에게만 그 기회가 주어지는 것이었다.

지역마다 상황이 조금씩 다른데 K도의 이야기를 들어보니까 실습 지도 학교뿐만 아니라, 지도 교사 선정에도 큰 어려움이 있다고 해요. 반면 우리 시에서는 교육실습 지도를 희망하시는 분들이 굉장히 많아요. 물론 선발 기준도 훨씬 더 까다롭겠죠. 내가 하고 싶다고 할 수 있는 것도 아니고, 실습을 운영하는 학교에 가지 않는다면 기회조차 갖기 힘들다고 보면 되요(장학사 A, 심층면담).

도 단위의 한 지역 교육청은 진보교육감이 혁신교육정책을 추진하고 있었으며, 실습학교의 협력교사들에게 제공되는 유공 가산점에 대한 경쟁과 반목으로 인한 부정적인 측면을 제기하였다. 교육청 내부에서 실습학교운영 유공 가산점을 제공하는 근거에 대한 문제를 제기하였고, 교사들의 실적과 성과에 대한 보상이 혁신교육을 추구하는 교육청의 정책 방향에 적합하지 않다고 강조하였다. 이에 교육청은 실습협력학교에 제공되어 왔던 유공 가산점의 인센티브를 폐지하였고, 대학과 교육청의 갈등은 당해연도 교육실습의 대혼란을 초래하였다.

교육청 내에서 실습지도 가산점에 대한 논쟁이 크게 한 번 있었어요. 승진 가산점 자체를 부정하는 팀이 주류였는데, 연구점수가 교육청의 혁신정책에 미치는 폐해를 강조했어요. 그리고 가산점을 주게 되는 근거를 찾다가 가산점을 없애게 되었는데, 당연히 실습학교에서는 반발이 생길거죠. (중략) 교육청의 교육정책이 큰 틀에서는 혁신을 추구하고 있었지만, 당시의 결정과정을 되돌아보면 협의 과정이 없는 모범적인 혁신 사례는 아니라고 봐야죠(장학사 B, 심층면담).

교육실습 유공교원 가산점이 폐지되자 협력학교에서는 실습을 거부하였고, 교육청은 교육대학교와의 협의 과정에서 실습을 지도할 수 있는 초등학교는 지원하되, 대학에서 자체적으로 학교를 섭외하여 운영할 것을 제안하였다. 이에 대학에서는 직접 학교장을 찾아가 실습협력학교를 확보하기 위하여 안간힘을 쓰게 되었다. 하지만 대학에서는 해당 지역의 실습협력학교를 하나도 확보하지 못하였고, 타 지역청의 실습협력교사 1인당 학생 수를 증원하며 울며 겨자 먹기식으로 실습을 운영하는 촌극을 연출하였다.

교육실습 협력학교와 실습지도교사는 연 초에 이미 결정되어 있었어요. 그런데 갑자기 교육청에서 실습 지도교사들에게 부여되는 가산점을 일방적으로 폐지해버렸어요. 이 정책으로 우리 대학은 실습협력학교 29개 중 18개, 실습을 지도해주실 선생님 640명 중 310명을 잃었어요. 교육청에서는 대학이 섭외한 학교에서의 실습지도는 지원하겠다고 했지만, 아무런 당근을 쥐고 있지 않은 대학이 학교 하나하나를 섭외하는 과정은 사실상

불가능하다고 봐야합니다. 대학의 입장은 안중에 없었던 거죠(교수 A, 심층면담).

이와는 반대로 다수의 교육청과 교육대학은 원활한 교육실습 업무 추진을 위하여 서로를 파트너로 인식하고 협력하기 위하여 노력하였다. 교육청에서는 협력학교를 선정하는 과정에서 대학과 일선 학교의 의견을 수렴하는 절차를 거치고 있었으며, 상호 조율 과정을 거쳐 최종 선정된 협력학교 명단을 대학에 송부하면서 교육실습 운영의 업무를 시작하였다. 하지만 이 과정에서 대학은 자신들의 요구와 의견을 개진하지 못한다고 인식하고 있었으며, 협력학교를 선정하는 과정에서 대학은 늘 ‘을’의 입장이라고 토로하였다. 다음은 대학에서 교육실습 업무를 담당하였던 교수의 면담내용이다.

대학에서 교육청에 매년 요구를 하고 있어요. 실습협력학교를 선택할 수 있는 권한까지는 아니라도, 어느 정도 영향력을 행사할 수 있도록 해달라고 말합니다. 최소한 심사위원으로 한명 정도 들어가기만 해도 대학의 입장을 반영할 여지가 생기거든요. 그게 안된다고 하면 우리 대학에서 요구하고 있는 몇몇 조건들에 대해서 적극적으로 반영해달라고 하는데 이것마저 교육청에서는 힘들다고 말해요. (중략) 우리 대학에서 이런 학교, 저런 학교를 뽑아달라고 말할 수가 없어요. 거의 금기시되어 있어요. 협력학교를 선정하는 과정에서 우리 대학은 늘 ‘을’입니다. 교육청에서는 대학의 의견을 청취한다고 하지만(...) 그게 다예요(교수 A, 면담).

교육청에서는 협력학교 선정에 있어서 대학의 불만을 충분히 이해하고 있었지만, 여러 가지 현실적인 제약으로 인해 모든 요구를 다 충족시키기에는 어려움이 있다고 항변하였다. 중등교사를 대상으로 하는 교육실습은 초등 교육실습과 달리 협력교사 선정에 있어 자율성이 부여되지만, 지역 내 사범대학에서도 안정적인 실습 운영을 위하여 교육청에 협력학교 선정에 관한 업무를 요청하기도 하였다. 초등교육실습과 다소 운영방법의 차이는 있었지만 특정 학교를 대상으로 대학의 요구조건을 하나씩 수용하기 시작하면 지역 내 모든 사범대학교의 요구를 수용해줘야 하는 형평성의 원칙으로 인한 어려움을 호소하였다.

우리 지역에 있는 사범대학교가 10개가 넘어요. 그런데 이 대학들의 교육실습에 대한 요구가 다 달라요. 협력학교 선정에 대한 조건을 제시하는 학교도 있고, 대학의 학사 일정으로 인해 실습 시기도 다양하고, 실습 운영방식도 다 달라요. 한 학교의 입장을 반영하고 나면 다른 대학들은 가만히 있겠어요? 똑같이 다 들어줘야 하잖아요. 이 조건들을 교육청에서 모두 소화해내지 못해요. (중략) 요즘은 옛날과 달리 학교에 있는 선생님들이 교육실습지도를 하기 싫어해요. 힘들고 귀찮거든요. 그래서 어떤 경우는 저희가 능력 있는 교장선생님을 찾아가서 따로 부탁도 드리면서 학교를 모집하는 입장이에요. 그런데 이거 해달라, 저것도 해달라(...)말 꺼내기 정말 힘들어요. 저희는 대학과 학교 사이에 끼어서 많이 시달리고 있는 입장이에요(장학사 C, 면담).

교육청에서는 행정 운영의 어려움을 호소하며 협력학교 선정에 대학이 받을 참여논을 것을 경계하고 있었다. 하지만 실습 운영의 공동 주체자로서 대학에서 요구하는 조건 중 수용가능한 일부의 조건들은 수용하고 있었으며, 이를 협력학교 선정을 위한 공모 과정에서 제시하고 일선 학교에서 협력학교 지원 시 참고할 수 있도록 안내하였다. 한 예로 교육대학에서 체육, 음악, 미술, 실과, 영어 등 현장 교사들이 지도를 어려워하거나 교과전담교사가 수업을 담당하게 되어 예비교사가 해당 과목의 실습 지도를 경험하지 못 하는 경우에 대한 문제를 제기하였다. 대학에서는 이를 예방하기 위한 조건 제시를 원하였고, 교육청에서는 ‘초등 전 교과목에 대한 지도가 가능하도록 교사와 시설을 구비할 것’ 이라고 협력학교 선정에 대한 필수 조건을 기재하여 안내하기도 하였다.

교육실습이 효과적으로 운영되기 위해서는 주체 기관들이 서로 협력하고 소통하며 실습의 비전을 공유하는 과정이 필요하다. 하지만 이들은 서로의 관계에 있어 이해관계가 복잡하게 얽혀있음을 인식하며, 심리적 거리가 가까워지는 것에 대하여 거부감을 가지고 있었다. 대학과 학교는 보유하고 있는 교육환경 자산의 차이가 있으며 친밀한 관계형성은 필요에 따라 서로의 자산을 공유하고, 이는 곧 서로에게 불편함을 초래하기도 하였다. 특히 교육대학부설초등학교는 설립목적이 대학의 현장 연구를 지원하기 위한 실험학교라는 역할이 있



음에도 불구하고, 서로가 간섭하지 않은 채 적당한 거리를 유지하는 것을 선호하는 것으로 나타났다. 다음은 대학과 부설초등학교 사이의 심리적 거리가 가까워지면서 생기는 불편함에 대한 면담내용이다.

대학에는 부설초보다 좋은 환경의 체육관, 테니스장, 운동장이 있잖아요. 저희 둘의 사이가 너무 친밀해지면서 생기는 불편함이 있어요. 어느날 체육관 사용을 요구해요. 그리고 중간놀이 시간에 대학의 운동장에서 중간놀이 활동을 운영해요. 그런데 사실 운동장 한 곳에서는 실기수업이 진행 중일 때도 있거든요. 그러면 시간강사 선생님들은 오히려 운동장을 비켜주기까지 해요. 잘못된 거죠. 대학에 초등학생들이 단체로 오가다보면 여러 가지 불편한 사항들이 생기게 되어있어요. 그래서 저희가 부설초와 너무 깊이 있게 관여하지 않으려는 부분도 있어요(교수 B, 면담).

제가 부설초에 근무하다 보니까 필요하면 언제든 대학의 교수님들에게 연락드려서 자문을 구하고 도움을 받을 수 있다고 생각해요. 그런데 이게 얻는 것 보다 잃는 게 더 많아요. 그냥 간단한 예로 교수님들의 연구를 위한 학생, 학부모 설문지를 부탁하실 때가 있고, 외국에서 누가 오시면 그 분에게 수업공개를 부탁하기도해요. 그래서 저희끼리는 너무 가까워지면 안 된다는 이야기도 합니다(협력교사 O, 면담).

교육실습 구성원들의 심리적 거리두기는 제도적으로 명시된 실습 운영 기관들의 역할과 책임을 수행함에 있어서도 어려움을 야기했다. 대학과 교육청은 실습이 목적에 맞게 잘 운영되고 있는지, 실습생들은 학교 현장에 잘 적응하고 있는지를 지속적으로 확인하기 위하여 협력학교의 관리·감독에 대한 책임이 제도적으로 규정되어 있었으나, 협력학교의 교육실습 운영 자율성을 헤칠 수 있다는 우려로 학교의 문턱을 쉽게 넘지 못하고 있었다. 심지어 교육실습생을 직접 지도하는 협력교사는 대학의 교사교육자와의 관계를 ‘갑과 을’의 관계로 인식하고 있었으며, 실습생의 지도에 있어 대학 교수의 방문과 조언에 대하여 불편한 속내를 드러내기도 하였다. 이러한 현상은 실습 운영 주체들에게 암묵적 거리두기를 허락하였으며, 교육청 장학사와 학교장 모두 실습 운영을 위한

최고의 지원은 ‘간섭하지 않고 가만히 두고 지켜봐주는 것’ 이라고 규정하였다.

교육청에서 실습학교 운영을 위한 최고의 지원은 간섭하지 않고 가만히 두는 것입니다. 제가 생각하는 우리들의 파트너십은 교육청은 교육청의 일을 하고, 학교는 학교의 일을 하면서 서로 그 이상 깊이 관여하고 터치하면 안 된다는 거죠. 학교는 학교장 책임경영제입니다. 이걸 인정하고 믿고 지켜봐 주는 게 아름다운 파트너십의 모습이라고 봐요(학교장 B, 면담).

교육지원청에서 학교를 지원하는 방법은 크게 두 가지가 있어요. 먼저 소극적 지원은 학교가 교육청의 정책 방향대로 실습을 운영할 수 있는 토대를 마련해주고 스스로 과제를 잘 수행할 수 있도록 지켜봐 주는 거예요. 적극적 지원은 선생님들을 대상으로 하는 워크숍, 성과사례 공유, 실습 준비과정에 적극 개입하여 자문을 주는 활동들이 될 수 있는데 힘든 부분이 많아요. (중략) 실습학교의 문화는 정글이에요. 외부자가 학교 내부의 문제에 너무 깊게 관여해서 개입하기보다 학교장의 역량을 믿고 지지해 주는 편이 더 효과적이라고 볼 수 있죠(장학사 A, 면담).

학교장의 책임경영 속에 자율적이고 평화로워 보였던 협력학교는 실습 후 이루어지는 교육청과 대학, 실습생의 운영 평가와 함께 실습 중 발생 가능한 각종 민원들로 인한 두려움을 겪고 있었다. 협력교사들 사이에서는 실습생에 대한 과한 친절과 지나친 열정을 경계해야 한다는 말이 떠돌고 있었다. 협력교사들은 실습생과의 세대 차이로 인한 문화적 괴리를 경험하고 있었으며, 선배 교사로서의 진심어린 충고와 열정적인 지도는 본래 목적이 호도된 채 불편한 사건을 유발하기도 하였다. 교육실습에서 부적절한 대우를 받았다는 실습생들은 이를 국민 신문고에 민원으로 제기하거나, 실습 후 대학과 교육청에서 이루어지는 두 차례의 평가 설문에 고스란히 문제를 제기하며 협력학교 재지정에 영향을 미칠 만큼 큰 부담 요소로 작용하였다. 협력학교는 실습생들의 비위를 맞춰주기 위하여 여러 가지 편의를 제공하고 있었으며, 평가결과에 편향된 불필요한 서비스 경쟁은 교육실습의 본래 목적을 상실하게 만드는 중요한 요인

으로 나타났다. 다음은 실습생의 민원과 평가에 대한 부담이 협력학교에 미치는 영향에 대한 두 장학사의 면담 내용이다.

협력교사가 실습생들에게 함부로 말을 못 하더라고요. 저는 이게 큰 문제라고 생각하는 게, 학교가 떨고 있어요. 체육시간에 치마 입고 나타나는 실습생, 동료 실습생의 수업 시간에 스마트폰 메시지를 주고받는 실습생에게도 아무 말을 못 해요. 아니 선생님들끼리 웬만하면 터치하지 말라고 이야기하더라고요. ‘가르치려고만 한다. 비인격적인 대우를 받았다.’라고 하면서 국민 신문고에 문제를 제기하기도 하고, 실습 후 불리한 평가 결과가 나오면 협력학교 자격이 박탈될 수도 있거든요(장학사 A, 면담).

교육청에서는 지침으로 실습생들에게 간식을 나눠주는 것을 금지하고 있지만, 학교에서는 학교 예산을 활용하여 컵라면, 빵, 토스터, 구운 계란과 밥을 준비하고 있더라고요. 학교에서 실습생들에게 지나치게 잘 보이려고 한다는 게 느껴졌어요. 실습생들이 같은 과 친구들과 함께 자꾸 비교를 하게 되니까, 학교 간에 보이지 않는 경쟁을 하는 것 같았어요(장학사 C, 면담).

하지만 실습생들은 오히려 학교와 협력교사가 권위적인 자세를 취하고 있으며, 자신들은 절대 ‘을’의 입장에서 피해자라고 강조하였다. 이들은 교육실습 기간 동안 평가를 받는 피 평가자로서 협력교사의 지도에 대하여 자신의 생각을 자유롭게 피력하지 못하고, 학생들 앞에서 학생 ‘교사’로서의 포지셔닝에 어려움이 있다고 하였다. 교육 실습록에 안내된 평가 기준표에 따라 철저하게 통제 받는다고 인식하였으며, 수업 전 협력교사의 구체적인 수업 교수 지도가 없는 가운데 수업 중 불필요한 개입에 대한 불편함, 교육이라는 미명하에 이루어지는 단순 잡무와 학급 경영의 보조자로서의 역할에 대하여 회의감을 표출하였다. 또한 교육실습기간 동안 대학으로부터 학습적인 지원을 받을 수 있는 창구가 부족하였고, 자신의 목소리를 대변할 수 있는 중립적 기구의 부재에 대하여 안타까움을 토로하였다. 다음은 교육실습에서 자신을 ‘을’이라고 표현한 실습생의 면담내용이다.

실습기간 동안 우리는 철저히 주변인이었어요. 담당 지도 선생님 외에는 저희를 불편해하세요. 다른 반 학생들과 마주쳤을 때 다정하게 인사를 하면, 그쪽 담임교사가 눈치 보듯이 빨리 아이들을 다른 곳으로 데리고 가 버려요. 분명 저희를 피하고 있었어요. (중략) 체육전담 선생님의 수업을 보고 싶었는데, 그분은 지도교사가 아니라서 수업을 볼 수 없다고 했어요. 학생들만 운동장에 나가고 우리는 교실에서 실습록만 작성하고, 선생님은 차를 주시면서 의미 없는 이야기들을 나누며 시간을 때우시는데(...) 그래도 저희는 아무 말도 할 수가 없죠. 평가를 받아야 하는 절대적인 ‘을’이잖아요.(실습생 B, 면담).

교육실습에 내재한 복잡 다양한 이해관계 속에서 존중과 배려는 찾을 수 없었으며, 이들 사이에 유발된 갈등과 긴장은 파트너십 구축에 큰 걸림돌로 작용하였다. 교육청, 대학, 협력학교 그리고 교육실습생까지 모두가 자신을 ‘을’로 인식하고 있었으며, 손해 보지 않기 위해 시작된 눈치싸움과 거리두기는 서로에 대한 신뢰를 상실한 채 교육실습 운영의 여러 갈등으로 표출되고 있었다.

## 2) 철학과 비전의 불일치

교육실습 파트너십의 방향과 목표가 일치하지 않고, 이를 구체적으로 실행하기 위한 공통된 철학과 비전의 부재는 파트너십에서 위태로운 동행을 하는 주요인으로 작용하였다. 먼저 교육청에서는 교육실습을 통해 초기 예비교사 교육과정에서부터 교육청의 철학과 정책적 방향을 구현할 수 있는 지역의 미래교육 인재를 양성하고자 하는 목표를 가지고 있었다. 이를 실천하기 위한 구체적인 실천방법으로서 협력학교의 교육실습용 책자, 예비교사들을 대상으로 하는 사전연수 및 실습프로그램의 내용, 협력교사들의 전문성개발프로그램 전반에서 교육청 정책의 기본방향이 반영되기를 희망하고 있었다. 하지만 대학에서는 졸업한 예비교사들이 어느 지역에 가더라도 교사로서의 역량을 펼칠 수 있도록 보편적이고 기본적인 교사 전문성 개발활동에 중점을 두고 실습을 운영해왔다. 이러한

갈등은 교육실습 운영에 대한 교육청의 회의를 불러왔으며, 협력교사의 역량강화 프로그램 내용 편성에 대한 주도권 싸움으로까지 이어져갔다.

실습 내실화를 위한 협의를 오랫동안 진행해왔어요. 교육청에서 예산을 포함해서 실습운영 전반에 대한 지원을 해왔는데 대학에서는 분절된 교과별 수업 지식향상에만 치중하고 있었어요. 대학에 뿌리 깊게 내재해 있는 교과 분리주의를 탈피하고 현장에서 유용한 교사로서의 사명, 통합적 융합적 수업 지도를 위한 협력교사들의 역량강화가 필요하다고 생각했어요. 교육실습 사전 연수를 기획하면서 갈등이 없지 않았지만, 결국에는 교육청에서 추진하고자 하는 방향으로 운영할 수 있었어요(장학사 B, 면담).

교육실습에 대한 방향설정은 보다 장기적인 안목에서 접근할 필요가 있어요. 교육청의 정책은 언제든 변할 수 있는 것인데 지금의 예비교사들이 현장에 나갔을 때 그 정책이 유지되리라는 법은 없잖아요. 대학의 입장에서 봤을 때는 학생들이 전국의 어느 곳에서든 교사 생활을 할 수 있잖아요. 여기에만 발령받으라는 법이 없어요. 이들이 어떠한 환경에서도 교사로서 역량을 발휘할 수 있도록 가장 필수적이고 보편적인 가치들을 중심으로 교육을 해야 한다고 봐요. 그게 바로 교사 전문성이예요. 그런데 교육청에서는 그들의 정책을 현장에서 수행하기 위한 목적으로 교육실습 운영을 하고 싶어 했어요(교수 C, 면담).

교육실습의 가장 큰 목적은 대학의 교육과정을 통해 배웠던 이론과 생각을 되돌아보고, 학교 현장에서 실천을 통해 얻은 자신의 교육적 아이디어를 수정하기 위한 경험을 제공하는 것이다(정혜영, 2003; Keay, 2007). 하지만 대학의 이론과 현장 실천 사이에는 괴리가 있었으며, 예비교사교육자로서의 대학교수와 교육실습을 지도하는 협력교사 사이에도 지도 관점이 일치하지 않는 일이 빈번하게 발생하였다.

교육실습생의 체육 공개수업을 보러 갔어요. 뽀뽀 수업인데 아이들이 1

열중대로 줄을 서서 대기하고 있었어요. 수업을 하는 실습생은 굉장히 엄한 분위기에서 뽀뽀 하는 아이에게 ‘나와! 잘했어! 들어가!’라고 지시하는데, 수업 협의회에서 협력교사가 아이들 통제하면서 수업을 잘했다고 많이 칭찬하더라고요. 그런데 이게(...) 10년 전 교육 방식이잖아요. 그래서 나중에 실습생에게 물어보니까 지도 담임교사가 그렇게 하라고 했다는 거예요. 저는 대학에서 그렇게 가르치지 않았거든요(교수 C, 면담).

이 교수는 수업 협의회 시간에 학생관리능력에 편향된 협력교사의 지도관점에 대하여 다른 의견을 제시하였으나, 대학에서 학교 현장과 동떨어진 이론적 지식을 가르친다고 주장하는 협력교사의 문제제기로 의견의 일치를 이루지 못하였다. 실습생은 긴장된 분위기에서 상반된 교육지도로 혼란을 겪고 있었으며, 통일되지 않은 수업관점과 지도양식 속에서 체육교과 지도에 대한 상을 스스로 판단하고 결정해야 하는 어려움을 경험하기도 하였다. 이외에도 대학과 협력학교의 전략적 파트너십 관계는 교육실습 실행에 있어서 또 다른 문제점을 야기하였다.

초등교육실습은 예비교사의 성장 단계에 따라 ‘참관-수업-실무실습’으로 구성되어 있다. 대학에서의 교사양성교육과정과 연계하여 각 단계의 목적에 맞게 실습의 기회가 주어져야 하는데 실습생의 발달 단계에 대한 이해없이 성급하게 지도할 경우 여러 부작용을 초래하게 마련이다. 대학과 협력학교의 소통 부족은 교육실습에 대한 목적을 공유하지 못한 채, 협력교사의 자율적 판단에 따라 프로그램이 운영되면서 변질되기도 하였다. 이어지는 면담자료는 협력교사가 교육실습의 단계를 무시한 채 일방적으로 수업의 책임을 실습생에게 이양하게 된 문제의 사례이다.

교육대학 2학년 학생이 참관실습을 갔어요. 그런데 이야기를 들어보니, 2학년에게 수업을 시켰다고 해요. 그 친구들은 수업을 하면 안되거든요? 대학에서 체육교과 교육론도 안 배웠고, 체육교수학습법도 배우지 않았는데, 무엇을 어떻게 가르치겠어요. 그래서 지도한 교사에게 물어봤죠. 2학년 실습생들에게 수업을 시키는 게 맞냐고(...) 그랬더니 웃으면서 “교수님, 수업 관찰만 하는 것 보다 직접 해보면 더 많은 것을 배울 수 있잖아

요. 좋은 경험이 될 겁니다.” 이렇게 말하는데 더 이상 말해서 뭐하겠어요(교수 A, 면담).

교육실습생을 만나는 초등학생들은 실험 대상이 아니었지만, 협력교사는 실습지도방침을 준수하지 않고 자의적인 판단으로 실습생을 지도하고 있었다. 초등학생들이 학교에서 경험하는 모든 수업활동은 배움을 전제로 하며, 교사들은 이들의 교육적 성장을 위하여 정제되고 검증된 수업 활동을 제공해야 하는 의무가 있지만 교육실습기간 동안 학생들의 교육적 권리는 보장되지 못하고 있었다. 교수 A는 교육대학에 다니고 있는 예비교사의 신분이 곧 초등학생을 가르칠 수 있는 자격을 보장하지 않는다고 강조하였으며, 대학에서의 교사양성교육과정과 연계하여 단계별 실습 목적에 맞게 기회가 주어져야 하는데 예비교사의 발달 단계에 대한 이해 없이 성급하게 지도할 경우 여러 부작용을 초래한다고 우려를 나타내었다.

교육실습 운영의 주체인 대학과 협력학교는 각자의 역할을 수행하며 예비교사교육에 기여하는 공동의 책임을 수행하고 있다. 하지만 두 기관은 서로의 필요에 따라 파트너십을 형성하고 있었으며, 목표달성을 위한 동반자로서의 인식이 부족한 것으로 나타났다. 한 예로 교육실습 기간 동안 협력교사는 대학의 이론중심 교육에 대한 무용론을 강조하기도 하였으며, 이는 실습 후 예비교사의 대학교육에 대한 불신을 키우기도 하였다. 또한 대학에서는 실습기간임에도 불구하고 예비교사들에게 불필요한 과제를 내어주기도 하였으며, 실습 후 바로 기말평가를 실시하면서 예비교사들이 실습에 온전히 집중하지 못하게 하기도 하였다. 다음은 실습 후 대학에서 예비교사 지도에 어려움을 경험한 교수의 면담내용이다.

교육실습을 다녀오고 나면 학생들이 변해서 와요. 현장 교사들의 말을 더 상위 개념으로 보는데, 무슨 말을 하면 ‘교수님, 솔직히 현장에서는 그렇게 하기 힘들데요.’, ‘너무 이상적이지 않나요?’라는 말을 서슴없이 해요. (중략) 학생들과 이야기를 해보니 대학의 교육이 다가 아니다. 큰 그림의 교사상만 있으면 누구나 좋은 선생님이 될 수 있다. 누구 교수님 수업 들으나 마나지 않느냐. 학점 관리만 잘해라. 이런 이야기까지 듣는 학

생들이 있더라고요(교수 C, 면담).

교육실습 운영에 대한 비전이 전무한 가운데 실습 주체기관에서는 변화를 기피하고 현재의 관행을 유지하고자 하는 관성의 문화가 뿌리내려 있었다. 교육실습협력학교는 1년 단위로 지정되며, 신규 지정 후 심사를 통해 2년(총 3년)까지 재지정되어 운영된다. 교육청 장학사의 임기는 2년 ~ 3년, 대학의 교수도 교육실습담당업무는 약 2년 정도 수행하는 것으로 나타났다. 이러한 임기제 근무 환경은 교육실습 운영에서 새로운 비전을 설정하고 변화와 도전을 시도하기에는 부족한 시간이었다. 이들은 모두의 암묵적 동조 속에 변화를 선택하기 보다 관행을 선택하였고, 새로운 변화로 인해 발생 가능한 여러 가지 문제들에 대한 부담감은 모두를 관성에 젖은 사람으로 만들고 있었다.

교육실습을 하기 전에 교육청, 대학, 협력학교의 실습담당부장이 모여서 회의를 해요. 그런데 분위기를 보면 모두가 큰 변화 주는 것을 꺼려하세요. 실습이 선생님들에게 매력적이기도 하지만 민원소지도 많고 학교 운영측면에서 보면 굉장히 부담이 크거든요. (중략) 회의에 참석하시는 분들을 보면 모두 공통점이 있어요. 1년이면 1년, 길게 봐도 3년 정도만 잘 버티면 되는데 여러 기관들의 이해관계가 복잡하게 얽혀있는 상황에서 누가 귀찮게 새로운 변화를 요구할 수 있겠어요? 힘들다고 봐야죠. 그리고 지금까지 실습이 큰 문제없이 흘러왔잖아요. 현상유지만 잘 해도 성공이기 때문에 정말 필요한 소극적인 변화만 추구할 뿐이에요(교수 B, 면담).

학교교육 패러다임이 변화하고 교육환경의 혁신을 위하여 좋은 교사를 양성해야하는 필요성은 지속적으로 제기되어왔다(Darling-Hammond, 2011; Frost, 2012). 미래교육환경에 능동적으로 대처하고 급격하게 변화하는 사회문화적 요구에 부합하기 위해서는 관행에 젖은 예비교사교육 시스템에 대한 반성과 개혁이 필요하다. 하지만 변화를 갈망하는 용기와 희망을 외면하는 교육실습 관계자들의 고정화된 사고는 변화의 칼을 점점 더 무더지게 만들고 있었다. 이는 단순한 귀찮음을 넘어 변화로 인해 발생하는 구성원들의 이견차를 해소하기 위한 책임감도 함께 영향을 미치고 있었다.



교육실습을 개선하기 위한 여러 가지 대안들이 있어요. 예를 들어 지정된 학교를 기반으로 하는 실습의 틀을 깨고, 능력 있고 희망하는 선생님들끼리 뭉쳐서 교육력 제고 시스템처럼 팀 중심으로 교사학습공동체를 만들어서 운영한다고 가정해봐요. 저 개인적으로는 관리만 잘 하면 시너지가 더 크다고 생각되거든요. 그런데 교육청은 어떻게 생각할까요? 감당할 수 있을까요? 교장선생님은요? 이렇게 시행되면 교장선생님 개인에게 주어지는 혜택은 뭔가요? 없다고 봐야죠. 대학에서 교육실습 개선을 위하여 해외 사례들도 연구하고 개선에 대한 아이디어도 가지고 오지만, 누군가는 이 일로 인해 힘들어질 것이고, 또 누군가는 이 일에 대한 책임을 져야 하잖아요. 교육실습의 문제는 저 혼자만의 일이 아닌 모두가 함께 가야하는 문제다 보니 공통된 목표와 비전이 없다면 그 누구도 혁신을 말하기가 쉽지 않아요(교수 B, 면담).

교육실습은 공통된 철학과 비전이 부재한 가운데 의례적인 시스템 속에 하나의 이벤트적인 행사로 치부되고 있었으며, 정말 실습에 도움을 주기 위한 고민과 변화를 시행하기에는 여러 가지 제한점이 있는 것으로 나타났다. 교육실습 사분면의 파트너들이 함께 협력하여 현행 실습 운영체제를 개선해야 한다는 사실에는 모두가 공감하고 있었지만, 변화로 인해 발생할 수 있는 여러 가지 문제들에 대한 불편함은 이들의 실질적 변화 도모 의지를 이끌어내지 못하고 있었다. 소극적이고 전략적인 파트너십을 유지하며, 최소한의 협력을 유지하는 과정에서 현실의 안정을 추구하고 있었으며, 도전을 기피하는 관행들이 교육실습 사분면 파트너 모두에게서 발견되었다.

### 3) 교육실습 컨트롤타워의 부재

교육실습을 운영하면서 완전한 협력이 아닌 전략적 파트너십을 형성하였던 구성원들은 제도적 시스템의 부재 속에 코로나19의 위기를 맞아 제대로 된 교육실습을 운영하지 못하는 한계를 경험하였다. 교육부(2020)는 감염병 확산이 급속해짐에 따라 개학 연기 조치를 발표하였고, 교육실습에서도 ‘온라인’ 시스템을

활용한 새로운 유형의 교육실습체제를 도입하였다. 국가적인 위기 속에 교육실습 운영을 원활하게 진행하기 위하여 기관들의 협력이 절실한 상황이었지만, 교육실습을 운영하면서 완전한 협력이 아닌 전략적 파트너십을 형성하였던 구성원들은 위기 상황에서 자신의 입장을 먼저 대변하는 이중적 행보를 취하고 있었다. 대학과 교육청에서는 학교의 자율적 실습운영을 존중한다는 미명하에, 구체적인 실습 방향성에 대한 지침을 내리지 못하고 있었고, 이로 인해 학교 현장에서는 실습운영의 방향성을 논하는 과정에서 큰 혼란을 겪게 되었다.

협력교사들은 낯선 온라인 플랫폼을 활용하여 교육실습을 운영하는 것에 대하여 커다란 부담을 갖고 있었고, 대학에서는 실습부장교사들과 협의를 거쳐 협력교사들을 지원하기 위한 조치를 취하였다. 우선 예산지원을 통해 온라인 플랫폼 환경 구성을 위한 기자재를 구입하도록 하였으며, 평가의 부담을 줄이기 위해 기존 상대평가를 절대평가로 변경하여 실시하도록 하였다. 하지만 협력교사들은 온라인 실습을 시작하면서 의외의 상황을 맞이하였으며 실습운영과정에서 나타난 대학의 이중적 태도에 불만을 토로하였다.

온라인 화상 시스템을 통해 실습생들을 만나기 위한 날짜와 시간을 안내하였어요. 그런데 교육실습 기간인데도 그 시간에 다른 교수님들의 수업이 잡혀있다는 거예요. 그래서 처음엔 그런가 보다 하면서 다른 시간을 조율하였는데, 다른 실습생들도 다 똑같은 거예요. 시간 조정이 안 되는 거예요. 그래서 무슨 일인가 알아보았더니 대학에서 온라인 실습 기간 중에 수업 보장을 하라고 했다는 공문이 왔다고 하더라고요. (중략) 실습시간 조정이 안 되어서 학교마다 혼선이 심하다고 들었고 교사들도 허탈해하면서 그냥 기본만 하자라고 이야기한다는데 실습 운영에 대한 시스템이 제대로 작동하지 못했다고 생각했어요(협력교사 C, 면담).

이에 따라 일부 협력학교는 오전시간에 실습생들에게 대학의 수업 보장에 참여하고 오후시간에는 온라인 교육실습에 참여하는 투 트랙으로 안내하기도 하였지만, 이러한 대안적 방안들도 계획대로 진행되지 못하고 있었다. 최초 대학에서 온라인 교육실습을 처음 부탁하는 실습부장 업무 협의회에서는 적극적인 협조와 지원을 약속하였지만 실제 운영 단계에서는 자신의 편의를 우선하고 상

대의 희생을 요구하는 형태로 운영되고 있었다. 대학에 대한 신뢰가 무너지면서 실습부장교사들은 예비교사 지도를 위한 헌신과 희생을 포기하였고, 가장 기본적인 역할만 수행하자며 의기투합하는 모습을 보이기도 하였다. 협력이 필요한 대학과 학교 사이에서 발생한 갈등과 긴장은 파트너십에 큰 걸림돌로 작용하였다.

교육실습의 파트너십 부재로 인한 최대 피해자는 예비교사들이다. 교육실습에서는 ‘대학-교육청-협력학교-실습생’을 통합적으로 관리하는 컨트롤타워가 부재하였으며, 대학과 협력학교의 서로 다른 목소리는 실습생들에게 혼란을 초래하며, 교생실습이 아닌 ‘고생(苦生)’ 실습을 경험하도록 하였다. 이들은 교육실습의 주인공임에도 불구하고 중간에서 대학의 교수와 협력교사 모두의 눈치를 살피고 있었다. 대학에서는 공식적인 절차 없이 실습생 개인에게 수업지시를 내리고, 이를 공식적인 방식으로 협조를 요청하지 않고 실습생 본인이 직접 협력교사에게 요구하도록 하였다. 다음은 실습생이 대학에서 교사교육자에게 구체적인 체육수업의 요구를 받은 후 협력교사와의 대화에서 겪는 갈등에 대한 사례이다.

실습생: 저 이번에 체육수업에서 경쟁영역에 있는 구기활동을 해야하는데 어떤 것을 하면 좋을까요?

협력교사: 구기활동이요? 무슨 이유가 있나요?

실습생: 구기활동지도법 수업을 듣고 있는데, 이번 실습에서 꼭 구기활동 수업을 해야 한다고 했어요.

협력교사: 아니 연간교육과정이 짜져있고, 지금 그쪽 단원을 수업하고 있는 것도 아닌데 갑자기 구기활동 하고 싶다고 할 수 있는게 아니잖아요.

실습생: (한숨을 쉬며)네~ 그래서 저희도 그랬죠. 그냥 하라고 한다고 다 할 수 있는 게 아니다. 그런데도 꼭 하래요. 그냥 하래요.

협력교사: 안됩니다. 누가, 왜 그런 요구를 했는지는 모르겠지만 수업배정은 정해진 계획에 따라 진행합니다. 여건이 맞으면 반영해드리겠지만, 아무것도 준비 안된 아이들에게 공 하나 주고 수업하는 거 저는 허락할 수 없습니다.

실습생: 선생님 그래도 아주 간단한 활동이라도 제가  
협력교사: (말을 끊으며)안됩니다. 저는 대학에서 아무런 요청을 받은 게  
없습니다.  
실습생: (긴 한숨)휴~  
(협력교사 E, 수업실습 1주차, 실습지도 과정 녹음 자료)

협력교사 E는 실습생의 수업 요구에 대하여 불편하게 생각하고 있었다. 현장의 여건에 따라 수업의 단원과 차시가 결정되어야 하는데, 보이지 않는 제 3의 손이 자신을 조정하는 듯한 불편한 감정을 겪고 있었다. 그는 단순히 한 차시의 수업을 조정해주는 것 이상의 문제로 인식하고 있었으며, 실습을 지도하는 과정에서 겪었던 대학에 대한 서운한 감정이 누적되어 온 것 또한 본 사건에 영향을 미치고 있음을 알 수 있었다. 다음은 협력교사의 면담 내용이다.

교육실습 기간 중 학교마다 사정이 다 다르잖아요. 그게 구기활동 하세요. 라고 해서 그냥 할 수 있는 게 아니거든요. 이 더운 날씨에 저희는 체육관도 못 쓰는데(...) 날씨 좋은 3, 4월에 이미 경쟁 영역의 구기 활동 수업을 다 마무리했어요. 지금은 교육과정 계획에 따라서 표현활동 수업이 진행되고 있어요. 저희는 곧 수행평가도 해야 돼요. (고개를 가로저으며) 학교에 대한 배려가 없는 거예요. (중략) 최소한 실습을 지도하는 입장에서 저는 교수님들과 동일한 일을 하고 있다고 생각해요. 그런데 뭔가 지시를 내리고 하대한다는 느낌이 들 때가 있어요. 저희들의 역할이 존중받지 못한다는 생각이 반복되면서, 실습생의 부탁도 들어주기가 싫더라고요(협력교사 E, 면담).

교육실습에 참여한 예비교사는 협력교사와 교수 사이에 끼어서 갈등하고 있었으며, 스스로 문제해결방법을 찾지 못한 채 둘 중 하나를 선택해야 하는 상황에 놓이게 되었다. 또한 같은 맥락에서 교육실습생은 수업 과목 및 주제에 대한 자율적인 선택권이 없다는 사실에 힘들어했다. 실습생들은 여러 교과 중에서 자신의 심화전공교과에 대한 수업을 원하고 있었으나, 학교의 여건에 따라 그 교과를 보지도, 하지도 못하는 경험을 하고 있었다. 예비교사들은 처음 실습학교를

신청할 때부터 학교에 대한 구체적인 정보를 얻을 수가 없었으며, 오직 학교 이름, 위치만으로 실습학교를 선택하도록 하였다. 이는 예비교사들의 교육선택권을 보장하지 못하였으며, 결과적으로 수요자 중심의 교육환경을 제공해주지 못하는 결과를 초래하였다.

제가 작년에 갔던 실습학교에서는 체육전담선생님이 계셨어요. 그런데 그 분 수업은 못 보게 하더라고요. 학생들은 체육수업을 한다고 운동장에 다 나갔는데, 저희들은 교실에 남아서 담임선생님이 지도안 봐주시고 그냥 쉬면서 다음 수업 준비하라고 하더라고요. 실습지도교사로 지정된 분 수업만 볼 수 있다는 사실을 나중에 알게 되었는데, 좀 짜증이 났었어요. 제 전공이 체육인데 보지도 못하고, 담임선생님 체육수업 시수도 없으니 해서도 안된다고 하고(...) 미리 이런 학교라는 것을 알았다면 저는 다른 학교를 신청했을 거예요. 같은 과 친구들 중에 체육전공 선생님 반에 몰아서 들어간 케이스도 있거든요. 너무 부러웠어요(예비교사 D, 면담).

교육실습 기간 동안 대학의 교수들은 협력학교에 1회 방문하여 대표 교생수업을 참관하고, 수업협의회에 참석하여 실습생들의 적응과 배움에 도움을 주기 위한 시스템이 갖추어져 있었다. 하지만 예비교사교육의 책임을 공유한 대학과 협력학교의 협력은 구체적인 매뉴얼 없이 형식적인 방법으로 운영되고 있었다. 교수들의 실습협력학교 방문은 파트너십의 단계에 따라 여러 가지 유형으로 분류되어 있었고, 시스템이 잘 갖추어지지 못한 지역에서는 수업에 대한 실제적인 지도조언은 이루어지지 못한 채 비교육적인 방법으로 공식화된 협력학교 방문이 이루어지고 있었다.

처음 학교에 도착하면 교장선생님이 건물 앞에서 기다리고 있어요. 그럼 같이 들어가서 차 한잔 마시면서 학교의 고층이라든지, 실습 중에 특이사항은 없는지에 대하여 대화를 나누고, 수업 한 번 보러 갈까요? 그러면 잠깐 둘러보고(...) 그리고 사실 현장 교사들을 대면할 기회는 거의 없어요. 수업이 끝나고 교수가 왔으니 한 말씀 해달라 하는 경우도 있지만, 제가 수업 잠깐 5분, 10분 보고 무슨 말을 하겠어요? 수고하신다. 실습생

들에게는 열심히 하자. 격려하는 정도예요(교수 A, 면담).

교육실습이 종료된 후 실습생들은 대학과 교육청이 실시하는 각각의 설문평가에 참여하였다. 실습생들의 평가결과는 교육실습협력학교 재지정에 큰 영향을 미쳤고, 학교장들은 좋은 평가 점수를 받기 위하여 노력하고 있었다. 하지만 협력교사들을 대상으로 실습 후 매년 실시하는 사후평가는 실습 운영 시스템의 개선으로 이어지지 못하고, 그들의 목소리를 ‘허공에 외치는 메아리’로 전락시켰다. 다음은 실습 후 평가회의에 참석한 협력교사 B의 면담내용이다.

협력교사를 대상으로 매년 설문조사를 해요. 그리고 실습 담당 부장은 대학에 가서 따로 사후평가회의도 한다고 해요. 그런데 개선이 필요한 내용들을 아무리 이야기해도 들어주지를 않아요. 예를 들어 작년에 우리 학교에서 공식적으로 문제를 제기한 내용이 있어요. 실습 기간 중에 대학 교수님들이 방문하지 않아요? 그런데 실습 기간 중에 방문 날짜가 바뀌고, 방문 교수진이 바뀌어요. 실습 전 저희는 오시는 교수님 명단을 보고 전공교과에 맞춰서 교생 대표수업도 준비해놓았는데, 방문 날짜와 방문 교수진이 변경되면 저희 입장에서는 전체 실습 일정 및 계획이 모두 다 틀어져 버리는 거예요. 그래서 개선을 요구했고 부탁을 드렸는데, 올해도 똑같았어요. 그래서 이번에는 도저히 조정이 힘들어서 교수님 전공과 관련 없는 수업을 그냥 실습생 대표수업으로 실시했어요. 이게 무슨 의미가 있는지 모르겠어요(협력교사 L, 면담).

Behets와 Vergauwen(2006)는 체계적인 지도와 감독은 효과적인 교육실습을 위한 중요한 요소이며, 이를 촉진하기 위하여 대학과 학교는 협력하고 실습생들의 교육과정에 적극적으로 참여해야 한다고 강조하였다. 하지만 효과적인 지도 감독을 위한 제도적 장치는 결함이 있었고, 전공교과와 관련 없는 대표수업을 참관한 교수는 수업 후 평가회의에서 의미 있는 피드백을 제공하지 못하였다. 교수들의 학교 현장 방문이 실습생과 협력학교 구성원들에게 정서적 지지와 응원을 유도하는 서포터즈 이상의 역할을 수행하기 위한 제도적 장치와 시스템의 보완이 필요한 것으로 나타났다. ‘갈등형’ 파트너십에서는 서로를 경

계하면서 구성원들의 이해관계에 따라 의도적으로 파트너십의 관계를 조정, 변경한다는 측면에서 전략적 파트너십의 형태를 나타내고 있었다.

## 나. 성장형

‘성장형’은 파트너십 구성원들이 실습생들에게 보다 나은 교육실습을 제공하기 위하여 소통과 협치를 통해 파트너십을 개선하기 위한 첫 단계이다. 이 유형에서는 제도적, 행정적으로 명시된 가장 기본적인 역할들만 충실하게 수행하고 있었으며, 의견이 충돌할 경우에는 조율의 과정을 통해 합의를 이루어가고 있었다. 이들은 서로에게 피해를 주지 않기 위하여 자신에게 주어진 역할만 담당하게 수행하고 있었으며, 교육실습운영의 행정 편의를 위하여 업무의 총합을 각각 1/n씩 나누어 수행하고 있었다. 교육실습의 개선을 위하여 새로운 변화는 추구하지 않았지만, 관행적인 시스템 내에서 최선의 방법을 찾기 위해 노력하며 교육실습을 지원하고 있었다.

### 1) 하향식 일방통행

초등 교육실습은 대학과 교육청의 실습 운영 방침이 협력학교에 일방적으로 안내되는 하향식(Top-down) 방식으로 이루어진다. 이러한 현상은 대학과 교육청 - 협력학교의 관계를 전략적 파트너십에서와 같이 상하관계로 규정하게 만드는 위험성을 내포하고 있었으며, 이를 극복하기 위하여 수평적 관계로서의 파트너십 형성을 위한 여러 가지 방안들이 시행되고 있었다. 일부 대학에서는 실습 운영을 담당하는 교수가 실습기간 외에도 정기적으로 협력학교를 방문하며 관계형성을 위해 노력하고 있었으며, 실습 운영에 필요한 지원 방안을 모색하면서 수평적 위치에서의 파트너십을 구현하기 위한 방안을 실천하고 있었다.

초등현장에서 교육실습프로그램을 운영해본 교수님이 직접 학교를 방문 하셨어요. 협력학교로서의 역할과 어려움에 대해서 잘 이해하고 계셨어요. 대학에서 먼저 마음을 열고 다가와주니까 학교 입장에서도 선생님들

이 실습 운영에 대하여 보다 긍정적인 인식을 갖게 되었어요(학교장 C, 면담).

협력학교는 대학의 학교 현장방문 기간에 교육청의 실습 중 장학지도도 함께 요청하였다. 실습 운영 전 대학과 교육청, 협력학교가 한 자리에 모이는 기회는 제공되지 않았으며, 학교의 입장에서는 규정에 명시된 대학과 교육청의 현장 지도를 한 번에 진행하면서 실습을 함께 운영하는 파트너로서의 관계를 확인하는 시간으로 활용하고 있었다. 협력학교는 교육실습에서 발생하는 어려움에 대한 특별한 의견을 제시하지 않았으며, 학교장의 책임 경영아래 실습을 잘 운영하겠다는 의지를 표현하기도 하였다. 이에 대해 한 학교장은 실습에서 발생하는 어려움은 학교가 감내하는 것이고, 이를 외부에 드러내는 것은 학교의 치부를 드러내는 것으로 장기적인 관점에서의 실습학교 운영에 도움이 되지 않는다고 강조하였다.

교육청과 대학과의 관계를 잘 다져놓는 것이 중요합니다. 우리는 평가를 받는 입장이고, 사소한 어려움을 하나 둘 다 이야기하는 것은 결국 우리가 실습을 잘 운영하지 못하고 있다는 것 밖에 안 되거든요. 교육청과 대학도 학교 현장에 나와서 우는 소리를 듣고 싶지는 않겠죠? 서로 좋은 모습을 보여주면서 믿고 의지할 수 있을 때 교육실습이라는 공통된 목표 아래 진정한 동반자가 되는 것입니다(학교장 A, 면담).

교육지원청에서는 관내 협력학교 모두가 교육실습을 원활하게 잘 운영할 수 있도록 직접적인 지원과 간접적인 지원을 병행하고 있었다. 직접적인 지원 방법으로 교육지원청에 소속된 4개의 협력학교 실습 담당교사를 모아 실습운영을 위한 지역 내 공동체를 구성하고, 이들이 실습 운영 노하우를 공유하며 함께 성장하기 위한 발판을 마련해주고자 하였다. 이를 통해 실습 담당교사들은 장학사를 중심으로 실습 운영 전 과정에서 정보를 공유하고 있었으나, 협력학교 재지정을 위한 미묘한 경계심 또한 가지고 있었다. 다음은 교육지원청에서 실습 담당교사를 대상으로 교사학습공동체를 운영한 장학사의 면담 내용이다.



우리 관내에 있는 실습협력학교를 묶어서 그들끼리 어떤 하나의 공동체, 그 네 개 학교끼리 파트너십을 통해 전체의 실습 운영 효과가 향상될 수 있도록 모임을 만들었어요. 저를 중심으로 SNS에서도 함께 여러 정보를 교환하였는데, 경쟁자라고 생각하지는 않지만 제가 느끼기에 뭔가 서로가 서로를 비교하면서 경계하고 있다는 느낌은 있었어요(장학사 A, 면담).

또한 교육지원청에서는 협력학교라고 특별한 관계를 체결하거나 집중적으로 지원을 해주지는 못하였지만, 실습 운영에 절대적인 영향을 미칠 수 있는 관리자의 배정에 고심하고 있었다. 교육지원청의 교육장은 실습학교에 배치 가능한 관리자의 리스트를 살펴보고 부설학교와 이전 실습협력학교에서의 근무 경험을 고려하여 교육실습 운영 역량이 있다고 판단하는 관리자를 우선적으로 배치하는 것으로 나타났다.

## 2) 칸막이를 사이에 둔 협력

교육실습이 시작되면 협력교사에게 실습생들에 대한 지도 권한과 책임이 부여된다. 실습생의 수업 주제와 지도안 구성은 협력교사에 의해 지도되고 있었으며, 이 기간 동안 대학의 교수가 개입하여 실습생의 수업 지도와 실습 참여도를 관리하는 것은 비공식적으로 협력교사의 지도 범위를 넘지 않는 선에서 조심스럽게 이루어지고 있었다. 한 대학에서는 교육실습을 먼저 다녀온 선배들의 이야기를 종합하여 실습 전 준비사항, 실습에 임하는 마음가짐, 실습에서의 유의점, 실습에서의 구체적인 경험을 종합한 ‘교육실습백서’를 만들어서 배포하였다. 또한 실습기간 중에도 교수를 통해 교수학습지도안의 지도조언을 받을 수 있는 온라인 게시판에 마련하고 이를 탑재한 실습생들의 지도안을 검토하여 지도조언을 하도록 하는 시스템을 시행하고 있었다. 하지만 이러한 시스템에서도 교수의 지도조언은 참고자료로서의 역할만 수행하였고, 실습생들은 전적으로 협력교사의 지도 내용에만 의지하며 수업을 준비하고 수행하고 있었다.

대학의 온라인 교육실습 게시판에 수업지도안을 올리도록 되어 있어요. 그럼 교수님들이 간단하게 의견을 달아주시는데, 조금 형식적인 측면이

강해요. 수업 지도안이 미리 완성이 되면 모르겠지만, 수업 하루 전 급하게 만들어지는 경우가 대부분이고, 결국 수업 준비는 지도 선생님과 함께 구성하는 것이기 때문에 교수님의 의견을 그대로 반영하기가 쉽지 않아요. 그냥 참고 자료로서만 활용하고 있는 정도예요(실습생 F, 면담).

공식적인 온라인 교육실습 사이트에 올라오는 교수학습지도안에 지도 조언을 남기는 교수조차 좋은 시스템 속에서도 제대로 활용되지 못하고 외면받는 환경에 대한 안타까움을 표현하였다. 지도조언을 주는 당사자의 입장에서도 구체적인 조언을 주기위해 노력하지만 정작 실습생들이 제대로 활용하고 있는지에 대해서는 의문을 표시하였다. 실습생들은 정말 지도조언을 받고자 하는 목적보다 실습생들에게 안내된 매뉴얼에 따라 의무적으로 자료를 올리는 경향이 있었고 이로 인해 교수 또한 ‘보고 고치든지 말든지’ 라는 소극적인 관점에서 지도하는 것으로 나타났다.

실습나간 학생들이 체육과 지도안을 올리면 구체적인 지도조언을 줘요. 단원의 개괄에는 이런 게 들어가면 좋겠다. 수업 모형은 무엇인지 물어보고, 도입과 전개 단계에서 필요한 커멘트를 달아주거나 평가 유형으로 적합한 것을 제안하기도 하죠. 그런데 학생들이 이걸 다 보지를 않아요. 지도안만 올려놓고 확인도 안하고 수업에 들어가고 한참 뒤에 ‘수업이 끝나고 확인했습니다. 죄송합니다.’ 이런 글을 남기고 있어요(교수 A, 면담).

교육실습에서 대학과 협력학교는 실습 운영의 동반자로서 파트너십을 형성하고 있지만, 각자의 역할이 정해진 가운데 서로에게는 넘지 말아야 하는 칸막이가 존재하는 것으로 인식하였다. 또한 정해진 역할 범위에서 각 기관들은 형식적이지만 서로에 대한 예의를 갖추고 있었으며, 암묵적인 동의하에 형식적인 배려와 협조요청은 관례적인 인사로 돌아오기 마련이었다.

교육실습에서 협력교사 공개수업이 있거나, 대표교생의 공개수업이 있을 때쯤 되면 부설초에서 공개수업 지도안 검토를 요청하기도 하고 수업 참관을 요청하기도 해요. 그렇지만 그 분들에게 수업에 대한 제 생각을

제시하는 것은 굉장히 조심스러워요. 의례적으로 연락 왔나 보다 생각하고, 격려하고 돌려보내는 경우가 많아요. 실제로 수업에 대해 의견을 주면 그 분 입장에서 반영을 안 할 수도 없는 노릇이고(...) 공개수업을 보러가는 교수도 있는데 나중에 들어보니까 학교에서 반기지 않는 것 같더라고요(교수 A, 면담).

교육실습 사분면 구성원들은 필요에 의해서만 파트너십을 찾고 있었으며, 실습 운영과 관련된 특별한 이슈가 없을 때에는 서로 협력을 위한 소통의 기회도 갖지 않는 것으로 나타났다.

### 3) 공동의 이익을 위한 눈높이 정렬

성장형 파트너십의 시작은 공동의 합의 노력을 통해 교육실습을 바라보는 관점과 지향점을 일치시키는 것이다. 교육청에서는 미래 지역인재양성의 관점에서 교육청의 정책과 철학을 구현하기 위한 예비교사교육으로서의 실습을 원하고 있었고, 대학에서는 보다 보편적인 관점에서의 교사상을 키우기를 원하고 있었다. 이들의 상반된 역할기대는 파트너십의 단계에 따라 갈등을 일으키기도 하고 혁신적인 변화를 경험하기도 하였다. 성장형에서 이들은 서로의 의사를 존중하고 조율 과정을 거쳐 양쪽의 이익이 모두 반영되는 합의점을 찾고 있었다. 예를 들어 한 교육청에서는 협력교사의 역량 강화를 위한 사전 연수 프로그램의 적극적인 참여를 유도하기 위하여 연수점수 제공을 희망하였으나, 교육청에서는 보상을 통해 교사의 참여를 유도하는 것은 교육청의 정책 방향과 일치하지 않는다고 거부하였다. 이들은 협의과정을 통해 합의된 의견을 도출하지는 못하였지만, 협력교사를 대상으로 하는 연수는 필수연수로 실습학교 담당자를 대상으로 1회 실시하고, 직무연수는 지역의 모든 교사가 참여하여 교육청의 철학이 반영된 학생들과 공감하고 소통하며 성장하기 위한 목적의 전문성 개발 프로그램을 개설하는 것으로 합의를 이루었다.

또 다른 교육청에서는 협력학교에서 자체 제작하는 교육실습 책자에 대한 문제점을 제기하였다. 실습생의 반성적 성찰이 부재한 채 단순 교과지식 정보만 전달하고 기록하는 실습록에 대한 무용론을 제기하였으며, 이들 실습록에

교육청에서 강조하고 있는 학생 중심 선택 교육과정 운영 방안, 질문과 배움이 있는 교실 만들기 등 최신의 교육 트렌드가 반영되기를 희망하였다. 하지만 학교 현장에서는 실습록 제작에 어려움을 호소하였고, 이에 교육청에서는 현장의 업무부담을 줄여주기 위하여 교육청 공동의 교육 실습록을 일괄적으로 제작하기도 하였다. ‘성장형’ 파트너십은 교육실습 업무 추진을 위한 기관별 맡은 역할을 충실하게 수행하면서, 구성원들 모두가 적극적인 역할은 하지 않지만 공동의 목표 수행에 대하여 일정부분 기여한다는 측면에서 동반자적 파트너십의 형태를 나타내었다.

## 다. 변혁형

‘변혁형’은 교육실습의 혁신을 위하여 파트너십 구성원들이 서로 협력의 필요성을 공감하면서 적극적으로 파트너십을 형성하는 유형이다. 급격하게 변화하는 사회·문화적 환경 속에서 교육실습 또한 변화를 도모하고 있었다. 그동안 행정문서상으로 수동적이고 형식적인 파트너십의 관계를 유지했다면, 보다 적극적인 의미의 소통과 협력을 통한 파트너십을 형성하고 있었다.

### 1) 만남을 통한 신뢰형성과 동행

교육의 혁신을 위한 변화에는 갈등이 불가피하지만 변혁형에서는 구성원들의 지속적인 협의과정을 통해 갈등을 관리하고 있었다. 혁신정책을 추진하는 한 교육청에서는 수업기술 중심의 교육실습을 탈피하고, 교사학습공동체를 기반으로 한 교육과정 기획, 수업 나눔과 평가의 전 과정을 교육실습에서 경험할 수 있도록 변화를 요구하였다. 이들은 학교 기반의 교육실습 운영에 대한 한계를 극복하기 위하여 멘토 교사 중심의 도제식 교육실습방안을 제안하였으며 이를 시행하기 위하여 교육대학, 협력학교와 협의하며 합의점을 찾기 위하여 노력하였다. 하지만 대학과 협력학교에서는 멘토형 실습에 대한 우려를 표하였고, 대학에서는 교육실습 운영에 관한 주도권 경쟁을 강조하며 교육청과의 갈등이 표출되기 시작하였다. 이에 교육청은 멘토형 실습과 같은 급진적인 변화

를 장기과제로 전환하고 대학에 손을 내밀어 대안적 방법을 함께 논의하였으며, 이 과정에서 불거진 갈등관계를 봉합하고 장기적인 협력적 파트너로서 공동의 목표를 함께 수행하기 위한 신뢰구축을 위한 노력을 하게 되었다.

혁신교육을 추진하고자 하는 교육청과 보수적 성향을 지닌 교육대학은 서로의 생각이 대척점에 있다고 생각했어요. 장기적인 협력 파트너로서 철저한 신뢰를 구축하는 과정이 중요했어요. 서로의 목표와 비전을 공유할 수 있도록 정말 자주 만났고, 어느 한쪽의 성과를 위하여 상대와 불편한 노선을 걸어서는 안 된다는 강한 유대감을 형성하기 위하여 많이 노력했어요(교수 C, 면담).

또한 교육실습에서 교육청과 대학의 교육 정책을 일방적으로 전달받고 시행해왔던 협력학교와의 관계를 회복하고 협력적 파트너로서의 관계를 구축하기 위한 노력이 이루어졌다. 대학에서는 협력교사와의 소통을 위하여 연 4회의 간담회를 개최하였다. 처음 간담회에 참석한 협력교사들은 형식적인 협의회에 대한 불편한 감정을 표출하였고, 대학에서는 공통된 합의 사항들에 대하여 대학내 구성원들과 협의하여 반드시 개선 방안을 찾도록 하겠다는 점을 강조하며 상호 신뢰를 구축하기 위하여 애쓰고 있었다. 다음은 대학과 협력교사들이 교육실습 개선을 위한 현장 실태분석 간담회에서 주고받은 대화 내용이다.

**협력교사1:** 교육실습생들이 대학에 충분히 준비되지 않은 채 실습에 나오고 있다는 생각이 듭니다. 대학에서 사전 교육을 통해 교사로서의 기본 소양과, 지식, 자질 등에 대한 폭넓은 교육을 함께 지도해줬으면 좋겠어요.

**협력교사2:** 저는 부설초에 근무하는 교사인데 교육청과 부설초와의 미묘한 갈등이 있습니다. 저희들이 추구하는 수업 전문가로서의 인식과 교육청의 혁신학교 수업 노하우가 충돌하면서 저희들의 노력이 인정받지 못할 때가 많습니다.

**실습담당 교수:** 부설초에서 추구되어 왔던 전통적인 수업 노하우와 혁신학교의 수업 노하우가 다르다고 생각하지는 않습니다. 소

통의 문제일 수도 있는데 조만간 부설초-교수-교육청 장학사가 함께 소통할 수 있는 자리를 마련해보겠습니다.

협력교사와의 간담회에 참석한 교수는 논의된 공동의 협의 사항에 대하여 대학 교수 회의, 교육청과의 업무협의 등을 통하여 현장에서의 고충을 공유하였으며, 수차례 내부 구성원들을 설득하는 과정을 통해 교육실습 개선 방안을 찾고 있었다. 대학과 교육청은 교육실습에서 모두가 하나의 방향으로 움직일 수 있도록 협력교사들의 의견을 반영한 조치 결과에 대한 피드백을 제공하였으며, 그 결과 교육청에서는 협력학교의 행정업무 간소화를 통하여 교사들이 교육과정 연구와 실습생 지도에 집중할 수 있는 환경을 구축하도록 하였고, 대학 교수와 우수한 협력교사들이 함께 학교 현장 연구를 수행할 수 있는 지원책을 마련하기도 하였다.

협력학교와의 간담회에서 많은 교사들이 과도한 행정업무로 인한 고충을 토로했어요. 그래서 협력학교에서 하고 있는 행정업무들을 리스트화해서 살펴보았더니, 다수가 학교가 아닌 대학에서 처리해야 하는 일이었어요. 그래서 대학과 협의과정을 거치면서 학교의 부담을 덜어주자는 의견을 나누었죠. 총 13개의 행정업무가 있었는데 그 중 실습생 복무관리, 평가 등을 제외한 10개의 업무를 교육대학에 모두 이관시키기로 협의했었어요(장학사 B, 면담).

선행연구에서 교육실습생은 대학의 이론과 학교 현장의 간극으로 인하여 여러 가지 어려움을 겪는 것으로 보고되었다(고문수, 2012; 정상원, 이호철, 2019). 갈등형에서 실습생이 교수에게 특정 활동의 수업을 하도록 요구받고, 협력교사와 조율과정에서 힘들어 했던 이야기와 달리, 사전에 협력교사와 소통하며 예비교사 교육의 책임을 공유하기 위해 협력한 사례가 있었다. 대학에서는 체육교수법 시간에 플립러닝의 거꾸로 학습에 대한 유용성을 지도하고 있었으며, 담당 교수는 실제 수업현장에서 이러한 교육방법이 실제 적용되는 사례를 실습생들에게 보여주고 싶어 했다. 담당교수는 부설초등학교에서 체육수업을 연구하는 선생님을 찾아가 플립러닝 수업의 절차와 방법에 대하여 상세

하게 안내하였으며, 실습생을 대상으로 하는 대표시범수업 때 플립러닝기법을 활용한 수업을 해줄 것을 부탁하였다. 교수와 협력교사는 수업 준비 과정에서 2차례 사전 협의를 가졌으며, 시범수업 및 실습생의 수업지도 과정에서도 플립러닝을 수업에 적용하기로 합의하였다. 다음은 협력교사를 대상으로 한 면담내용이다.

평소에도 친분을 가지고 서로 연락을 주고받는 교수님이세요. 대학의 수업에서 거꾸로 학습을 많이 강조한다고 하시더라고요. 체육수업에서 유용하게 쓰일 수 있는 기법이라고 하시면서, 교대생들에게도 지도법 시간에 마이크로티칭으로 많이 적용한다고 하셨어요. 그래서 제가 부설초에서 실습생들을 대상으로 전체 체육수업을 하게 되었다고 말씀드리니까, 한번 만나자고 하면서 거꾸로학습에 대한 교육효과, 적용방법 등 아주 상세하게 설명해주셨어요. 그리고 이 방법대로 시범수업을 해줬으면 좋겠다고 부탁도 하셨고요. 이후에 몇 차례 수업 준비를 위한 아이디어를 주고받았는데, 대부분 제 의견에 동의해주셨고 준비과정에서 새로운 전략들을 함께 고민하면서 수업 준비를 도와주셨어요(협력교사 H, 면담).

그동안 실습생들은 협력교사의 지도방침에 따라 수업을 구성해야 한다는 무언의 압박을 받고 있었으며, 서로 수업에 대한 인식이 다를 경우에도 실습생의 의지에 따라 극복할 방법이 많지 않다는 점에서 대학과 현장교육의 간극은 문제시되어 왔다. 하지만 본 사례에서 교수는 학생들에게 수업에서 강조하였던 이론적 지식이 교육실습의 목적에 맞게 현장에서 실천되기를 희망하였고, 평소 친분이 있었던 협력학교 교사를 통해 수업에서 적용할 수 있도록 이론적으로 지원하고 있었다. 교육실습에서 대학과 협력학교의 파트너십은 협력교사가 교육실습생들을 지도함에 있어 예비교사교육 내용을 그대로 수업에서 계획하고 적용할 수 있는 기회를 제공하였으며, 이를 통해 이론적 지식을 현장에서 실천하며 반성의 기회를 제공하였다는 점에서 큰 의미가 있었다.

## 2) 대안적 실습체제의 모색

선행연구에서 교육실습기간의 부족으로 인한 여러 가지 문제들이 보고되고 있지만, 예비교사들의 실습 참여시간을 확대하고 늘리는 것은 여러 가지 제약이 따른다. 따라서 기존의 실습기간을 유지하면서 현장과의 연계성을 늘리기 위한 질적 개선의 노력이 이루어져 왔으며(박수정, 이인희, 2016), 이 중 하나의 대안으로 떠오른 것이 수시실습이다. 수시실습은 학년 초에서 말까지 장기간에 걸친 학교 현장의 흐름을 효과적으로 파악하기 위하여, 약 10주에 걸쳐 80시간 동안 이루어졌다(설양환, 박효원, 박일수, 2019). 기존의 교육실습은 정해진 기간 동안에만 실시되었지만, 수시실습 체제에서는 연중 언제든지 학교를 개방하고 실습생들을 지도해야 한다는 부담이 따른다. 대학에서는 실습생들에게 보다 실제적인 학교 현장 경험을 제공하고 변화하는 학교 환경에 보다 혁신적으로 대응하기 위하여 수시실습 체제를 도입하였으며 이에 대한 이해 당사자인 협력학교를 찾아가 제도의 취지와 변화 방향에 대한 이해와 협조를 구하고 있었다. 이어지는 면담내용은 실습체제가 변하면서 대학의 실습업무 담당자로 학교에 협조를 요청하였던 한 교수의 이야기이다.

2년 전부터 수시실습제도가 도입되면서 학교 현장의 이야기를 듣고, 현장을 이해시키기 위한 노력을 많이 했어요. 안하던 것을 도입하면서 현장의 불만이 굉장히 컸어요. 수시실습은 오로지 대학의 입장만 반영해서 시작된 것인데, 현장에 이해를 구하고 취지에 맞게 잘 운영될 수 있도록 협조를 요청해야 되거든요. 학교에서는 실습 말고도 신경 써야 하는 일들이 많을 텐데, 일 년 내내 실습을 지도한다는 것은 정말 큰 부담이잖아요. 저희가 다 알 수는 없지만 학교 내부에서 반발도 심했을 것입니다. 그래서 먼저 찾아갔어요. 교장선생님을 만나고, 실습 지도하시는 선생님들도 만나서 제도의 취지를 충분히 설명드리고 진심으로 협조를 부탁드렸어요 (교수 A, 면담).

수시실습 제도의 도입은 협력학교 뿐만 아니라 예비교사들 사이에서도 이슈가 되었다. 대학에서는 예비교사들과의 협의를 통해 변화되는 실습체제의 원활



한 차근을 위하여 각 전공 대표들을 대상으로 간담회를 개최하였다. 예비교사들은 대학의 제도 도입 취지에 대체로 동의하고 있었고, 여러 가지 문제들도 제기하였지만 추후 지속적인 피드백 과정을 통해 보완하기로 하고 새로운 실습 제도 시행에 대한 동의를 얻을 수 있었다. 다음은 수시실습제도로의 변화를 경험한 예비교사의 면담내용이다.

전공대표들을 대상으로 간담회가 있었어요. 실습제도에 변화를 주기 위하여 학생들의 동의를 얻는 과정이었어요. 교수님께서 수시실습 도입 취지를 잘 설명해주셨어요. 그때 참석한 대표 친구의 말을 들어보면 딱히 반대할 이유를 모르겠다고 하더라고요. 저희 입장에서야 딱딱한 이론 교육을 벗어나 학교현장을 자주 방문할 수 있다는 것은 분명 큰 메리트인데, 그 과정에서 전공 교수님들의 협조와 과제 및 평가 등에 대한 부담이 더해지면 힘들 것 같다고 그 부분에 대한 해결책을 강구해달라고 부탁을 드렸었죠(예비교사 A, 면담).

대학에서는 새로운 제도 도입에 앞서 교육실습의 주인공이라 할 수 있는 예비교사들의 목소리를 듣는 절차적 과정을 거치고 있었으며, 제도도입 이후 발생하는 문제점들에 대해서는 지속적인 협의회를 통해 개선해나가기로 하였다. 또한 실습 운영에 대한 대학 교수들의 관심을 높이고, 학교 현장에서 실습 운영의 질을 향상시키기 위하여 교육청과 대학의 협의를 바탕으로 형식적이었던 학교 현장 방문을 혁신적으로 변화시켰다. 갈등형에서 공식화된 학교 현장 방문 방식을 개혁하여 대표 수업뿐만 아니라 12개의 초등 전 교과목에 대하여 수업을 모두 공개하고 대학교수와 협력교사, 실습생이 한 자리에서 실제적인 수업협의회를 운영하도록 하는 시스템을 마련하였다.

교육청에서 교수들의 협력학교 방문 및 수업 협의회가 보다 실제적으로 이루어졌으면 좋겠다고 제안했어요. 대학교 입장에서 굉장히 불편한 이야기였지만, 현재의 교육실습 시스템에 대해서는 모두가 문제를 인식하고 있었어요. 대학 내부에서 수없이 많은 논의를 거쳐서 교수회의가 통과되었고, 12개 교과목의 교수님들이 돌아가면서 5개 학교씩 총 60개의 수

업을 풀타임으로 참관하셨어요. 수업협의회도 모두가 참석한 가운데 한 시간 동안 진짜 협의회를 함께 운영하도록 제도화시켰어요(교수 C, 면담).

이 과정에서 초등학교 수업협의회 참석에 부담을 호소하는 일부 내용학 전공 교수들에게는 대학에서 협력학교 방문 전 수업 분석의 보조 자료로서 체크리스트를 나누어 주고 구체적인 수업 협의회 운영 방안에 대한 참고자료도 함께 안내하였다. 새로운 변화 속에 학교와 교수들은 수업에 대한 다양한 관점에 대한 사고를 공유할 수 있었으며, 실습생들 또한 실습교육의 책임 있는 지도를 통해 교육실습에 보다 더 적극적으로 참여할 수 있는 동기로 작용하였다.

코로나19로 인해 정상적인 학사 운영이 제한되는 가운데 실시된 교육실습에서 한 대학은 교육실습의 준비에서부터 평가에 이르기 까지 전 과정에 대한 계획을 협력학교와 함께 준비하고 있었다. 이들은 감염병이 확산되던 시기에 온라인 실습 2주, 대면 실습 2주를 병행하여 시행하였다. 하지만 대면 실습 또한 학생들의 등교 제한으로 빈 교실에서 실시간 원격 수업으로 진행되는 경우가 많았으며, 학생들의 교육실습 참여 동기를 향상시키고 협력교사의 지도 부담을 경감시키기 위하여 대학의 교수, 협력교사, 예비교사가 함께 공동으로 참여하는 줌(zoom meetings) 온라인 협의회를 추진하기도 하였다. 다음은 대학과의 교육실습 준비 협의회에 함께 참여하였던 협력교사의 면담 내용이다.

코로나19로 인해 정상적인 교육실습 운영이 불가능한 상황이었어요. 대학에서는 온라인 실습을 병행하더라도 꼭 대면 실습을 통한 실습생들의 지도를 강하게 원하셨고요. 하지만 학교에서 학생들의 등교수업 또한 복잡하게 이루어지는 상황이라 협력교사의 실습지도, 예비교사의 수업지도 및 관리가 모두 부담되는 상황이었어요. (중략) 대학에서 먼저 제안을 하셨어요. 선생님들의 부담을 덜어주기 위하여 교수들과 함께 온라인 수업 협의회를 하는 것이 어떠냐고요. 실습생들 또한 더 열심히 참여할 거라고 강조하셨어요(협력교사 A, 면담).

김신영(2018)은 교육실습 운영을 위한 제도적 차원의 지원방안으로서 교육실습 운영 기준 및 국가 또는 교육청 차원의 프로그램 개발 필요성을 강조하였

다. 한 교육청은 교육대학과의 MOU를 통해 도내 부설초등학교 1개교를 혁신 학교로 지정하였으며 지역 최고의 미래학교로 양성하기 위한 사업을 추진하였다. 이는 대학과 교육청의 전폭적인 지원 속에 지역의 미래 교사 인재 양성을 위한 역량 기반의 교육실습운영 프로그램을 개발하기 위한 목적에서 시행되었다. 이를 위하여 교육대학은 예비교사교육의 전 과정을 교육청과 공유하였고, 이를 파트너십의 관점에서 개선하기 위한 노력을 함께 추진하고 있었다. 교육청은 교육대학 내에 역량지원센터를 개설하고 지역교육청에서 추진하고 있는 교사의 사명과 관련된 인성, 인권, 혁신분야의 교육 프로그램을 지원하고 있었으며, 현장에서의 우수한 교사를 통해 교육활동을 지원하고 있었다. 변혁형에서는 협력적 파트너십의 모습이 나타났으며 대학과 교육청은 함께 공동체적인 마인드를 공유한 가운데 서로의 의견을 조율하며 공동의 이익을 실현하기 위한 실습 교육과정을 개발하고 이를 지역 내 협력학교에서 구현할 수 있도록 시스템을 만들어가고 있었다.

### 3) 제도와 개선책 탐구

교육실습에서 체육교과는 특수한 위치에 있었으며, 학교의 여건과 관심에 따라 초등 교육실습은 협력교사들에게 외면받고 있었다(김주영, 백종수, 2015; 박경석, 2011; 정호진, 2012). 대학의 실습 업무를 담당하였던 한 체육과 교수는 교육실습 운영에 대한 반성적 성찰을 통하여 외면 받고 있는 체육교과에 대한 위상을 제고하기 위한 방안을 마련하고자 하였다. 체육교과의 소외 현상은 교육실습에서 뿐만 아니라 교과별 전문성을 지닌 교사를 선발하는 수업 명인제 제도, 교원임용고사 수업 실연에서도 함께 나타나고 있었다. 예비교사들에게 체육수업에 대한 경험을 제공하고, 교육실습을 운영하는 협력교사들에게도 체육수업의 중요성을 인식시키기 위한 제도적 장치를 마련하기 위한 개선책이 제기되기도 하였다.

교육청에서 진행된 교육실습 평가회의, 실습협력학교 위원회에서 체육수업 실습 필요성을 강하게 주장했어요. 물론 타 전공 교수님들은 싫어하시

죠. 하지만 초임 교사들의 역량이 가장 떨어지는 교과목이 체육이고, 이를 보강할 수 있는 현장 경험이 교육실습 기간 중에 반드시 이루어져야 한다고 강조했어요. (중략) 교육실습에 대한 규정에 변화가 생겼어요. 예를 들어 실습생이 4번의 수업을 한다면 한 번은 체육을 비롯한 예체능 교과에서 선택하도록 했어요. 완전하지는 않지만 이전보다 체육수업을 경험하는 실습생들이 많이 늘어났어요(교수 C, 면담).

또 다른 교수는 교육실습에서 체육교과가 외면 받고 있는 현상에 대한 성찰의 과정에서 교육실습협력학교 선정을 위탁하기 위한 발주과정에서부터 체육수업을 의무적으로 수행하도록 명시 하였다. 이는 여러 교수들의 이해관계와 직결될 수 있는 문제로서 직접적으로 ‘체육’ 이라는 용어를 드러내지는 못하였지만, ‘12개 교과목을 모두 지도할 수 있는 교사와 환경의 구축’ 을 협력학교 선정 기준으로 제시하는 것이었다.

한 교육청에서는 초등 교육실습은 단계별로 목적을 가지고 운영되고 있었지만, 전체적인 큰 틀에서 예비교사 개개인의 실습 경험이 체계적으로 관리되지 못하고 있다는 문제점을 제기하였다. 구체적인 예로 한 실습생은 예비교사 교육 전 과정에서 저학년 또는 고학년의 실습지도 경험이 전무하였고, 또 다른 실습생은 수업 실습 과목 배정에서 특정 주교과만 배정받는 등 실습생의 경험이 효과적으로 관리되지 못하고 있었다. 이에 교육청에서는 실습생의 교육 경험을 누가 기록하여 관리하는 포트폴리오 방식을 도입하였으며, 이를 통해 실습기간 동안 다양한 유형의 초등학생과 여러 교과목을 지도할 수 있는 기회를 제공하기 위한 방안으로 활용하고 있었다.

학생들을 인증된 포트폴리오 방식으로 관리하기 위한 방안을 도입하였어요. 대학에서도 비슷한 내용으로 정책연구를 하는 것 같았어요. 실습생들이 매년 참여하는 실습의 경험들이 통합적으로 관리되지 못하고 있다는 점에서 아쉬움이 있었어요. 심지어 체육수업을 4년 동안 한 번도 경험하지 못하는 실습생들도 많이 있잖아요. 그런데 포트폴리오로 기록이 종합적으로 관리가 된다면 협력교사가 실습생들의 학급 배정, 수업 교과목 선택에서 참고할 수 있는 중요한 근거 자료가 될 수 있는 거죠(장학사 A,

면담).

교육청에서는 장기적으로 교육실습의 포트폴리오가 전산 시스템에서 체계적으로 관리가 된다는 전제하에 향후 지역 교육청의 교사 임용에서도 참고자료로 활용할 수 있다는 점을 강조하였다. 교육실습 지도의 전 과정을 반성적으로 성찰하며 수동적 방식의 파트너십에서와 같이 변화를 기피하고 관행을 따르기 보다 우수한 미래 교원 양성의 책임감을 공유하기 위한 관점에서 교육실습의 개선을 위한 다양한 노력들이 현장에서 이루어지고 있는 것으로 나타났다. ‘변혁형’ 파트너십은 교육실습의 혁신을 실천하는 과정에서 구성원들의 협력의 중요성이 강조되었다는 측면에서 협력적 파트너십의 형태를 나타내고 있었다.

## 2. 초등 교육실습 협력교사의 준비 과정

교육실습을 지도하는 교사들은 예비교사 교육의 중요한 공헌자로 인정받았다. 예비교사들이 대학에서 학습한 이론적 지식을 학교 현장에서 실천하고 반성할 수 있는 교육환경을 제공하고 이들의 반성적이고 비판적인 사고를 자극하기 위한 협력자로서 ‘교육실습 협력교사’의 중요성이 강조되고 있다 (Clarke, Triggs, & Nielsen, 2014; Houston, 2008).

Grossman과 McDonald(2008)는 과거의 교육실습이 교수기술(teaching skill)의 습득을 강조하였다면, 교육실습의 패러다임 변화 속에 예비교사에게 길러줘야 하는 핵심역량으로서 반성과 성찰을 강조하였다. 이를 위하여 협력교사들은 교사 교육자로서의 책임을 공유하고, 지식 내용면의 자질(content competencies), 의사소통 및 반성에 대한 자질(communicative and reflective competencies), 조직 측면의 자질(organizational competencies), 교육학적 측면의 자질(pedagogical competencies)과 같은 새로운 역량을 통해 교육실습 패러다임 변화에 대한 폭넓은 이해를 하도록 요구받고 있다(Koster, 2005; Mattesson, Eilerston & Rorrison, 2012).

하지만 교육실습 협력교사의 선정과정은 일부 교사들의 승진을 위한 창구로 활용되고 있으며, 교육청과 대학에서도 새로운 패러다임에 최적화된 유능한 협력교사를 선발하지 못하는 실정이다.

본 장에서는 교육실습 협력교사의 선정과 관련된 이슈를 살펴보고, 이들이 예비교사들의 반성적이고 비판적인 사고를 자극하기 위한 전문성 개발과정에 어떻게 참여하고 있는지를 살펴보고자 한다.

### 가. 교육실습 협력교사에 대한 인식

교육실습의 중요성은 오랫동안 강조되어 왔다. 하지만 교육실습 기간 동안 예비교사교육의 주체인 협력교사의 선정과정과 자질에 관한 문제는 끊임없이 제기되어왔다(윤수정, 2016; 정상원, 이호철, 2019; Clarke, Triggs, & Nielsen, 2014; Crasborn et al., 2011). 교실의 전문가인 협력교사의 교육실습 지도 역량

은 예비교사들의 실제적이고 양질의 교육경험을 담보하는 가장 중요한 수단 중 하나이다(이충원, 2009; Douglas, 2012; Mcphee, 2002). 하지만 협력교사의 선정과정에서 대학은 배제되어 왔으며, 대학과 협력교사의 소통 부족에 대한 여러 우려가 제기되어왔다. 협력교사는 대학이 아닌 단위 학교에서 자체적으로 검증하여 임명되고 있었으며(Tercanlioglu, 2004), 파트너십의 소통 부족에 대한 우려 속에 교육실습 협력교사의 선정기준과 과정은 블랙박스(black box)로 들여다보기 힘든 실정이다. 이와 같은 문제점을 바탕으로 교사들이 교육실습 협력교사 선정에 대하여 어떻게 인식하고 있는지를 살펴보고자 한다.

### 1) 교사들의 선호: 전문성의 보증

‘교육실습을 지도해주시는 여러분의 선생님들은 초등교육 최고의 전문가들입니다. 스쳐지나가는 인연이 아닌 평생의 참스승이라는 마음으로 실습에 열심히 참여하고, 많은 것을 배우길 바랍니다.’

교육실습의 첫 날, A교장은 실습생들에게 협력교사를 초등교육의 최고 전문가이자 스승이라고 소개하였다. 협력교사는 A교장의 소개에 큰 부담과 자부심을 함께 가지게 되었고, 예비교사들은 자신을 지도해줄 교사들에 대한 신뢰와 실습참여의 마음가짐을 다잡는 중요한 계기가 되었다.

‘최고의 전문가’, ‘평생의 참스승’

오랜 기간 동안 교육실습 협력교사는 많은 초등교사들의 로망이자 목표였다. 교육실습지도 경험은 교사로서의 전문성을 인정받을 수 있는 중요한 보증이었으며, 어린이 학습자가 아닌 성인학습자를 교육한다는 새로운 자극은 교사들에게 큰 부담이자 교직생활의 새로운 활력으로 작용하였다. 실습을 희망하는 많은 교사들이 교육실습을 지도하는 학교로의 전보를 희망하고 있었으며, 이는 현직교사에게도 자신을 한 단계 성장시키기 위한 교사인생의 중요한 도전이자 터닝 포인트로 인식하였다. 교육실습지도 경력 5년의 한 교사는 교육실습지도를 통한 자신의 변화를 아래와 같이 표현하였다.

많은 사람들이 초등교육은 누구나 알고 있는 뻔한 지식을 가르치는 직업

으로 알고 있어요. 교사인 저 또한 초등수준으로 비춰져 왔고요. 하지만 교육대학을 다니고 있는 대학생을 지도한다? 전혀 다르게 보더라고요. 교사들 중에서도 제 레벨이 한 단계 업그레이드되었고, 거기에 맞춰 제 자신도 많은 것이 변화되었어요. 나의 수업과 학급경영을 되돌아보고, 더 좋은 교사가 되기 위해 정말 많은 노력을 했어요. 제 교직인생의 중요한 전환점이 된 것 같아요(협력교사 F, 면담).

교육실습 운영은 교사 개인의 성장에도 기여를 하지만, 학교 전체의 변화에도 긍정적인 영향을 미쳐 학교장들 또한 실습협력학교 지정을 선호하는 것으로 나타났다. 실습학교로 지정된 경우 실습 지도를 희망하는 우수한 교사를 확보하기 용이하였으며, 실습학교라는 대외 이미지가 학생들의 지도 및 교육환경 개선에도 큰 영향을 미치고 있었다. 다음은 7년 동안 교육실습 협력학교를 운영하였던 학교장이 실습협력학교 운영의 효과를 강조한 면담내용이다.

실습협력학교의 선생님들은 스스로 전문성 개발에 대한 욕구가 강합니다. 학부모들도 아세요. 우리 학교 선생님들이 최고의 전문성을 갖추기 위해 얼마나 노력하시는지(...) 선생님들이 학생 지도와 전문성 개발에 매진하실 수 있도록 많은 지원과 응원을 해주시니 학교장 입장에서 너무 감사하죠. 선생님들을 믿고 열심히 하실 수 있는 환경을 마련하는 게 저의 가장 큰 역할입니다. 실습운영을 통해 학교전체가 성장할 수 있는 큰 밑거름이 되고 있어요(학교장 B, 심층면담).

Glickman, Gordon과 Ross-Gordon(2001)은 전문성개발학교(PDS) 운영을 통해 ‘학교 구성원의 교육적 성장, 학교 교육과정 개선, 교수방법 개선, 학교 문화 개선, 학교장과 교사 개인의 성장’ 효과를 보고하였다. 교육실습 협력학교의 선정과 운영은 학교 구성원들의 전문성 개발에 긍정적인 효과를 나타내고 있었으며, 교육공동체로서 학생과 학부모에게 학교 교육에 대한 신뢰를 제공한다는 점에서 교사들의 로망이기도 하였다.



## 2) 교사들의 기피: 사회·문화적 환경 변화

최근 학교와 사회·문화적 환경의 변화로 인하여 교육실습을 대하는 교사들의 인식에 부정적 기류가 나타나기 시작하였다. 첫째, 교사 개인적 측면으로는 학교의 업무와 사생활 간의 균형을 찾기 위해 힘들고 귀찮은 일을 꺼려하는 워라벨(Work-life balance) 중심의 사고변화와 교권하락과 학생인권 강화의 맥락 속에 협력교사와 실습생의 관계 변화로 인한 고충과 회의감이 교육실습 지도를 꺼려하는 요인으로 작용하고 있었다.

이는 한국의 교직문화에 팽배하고 있는 개인주의 문화의 일면으로 서로 간섭받는 것도 싫어하고 간섭하지도 않으면서 새로운 업무에 대한 거부감을 표출하는 현상과(김병찬, 2003), 교내 연수를 통하여 교수학습방법에 대한 선배교사의 생각 강요가 다양성을 존중하는 후배교사의 수업 운영 자율성을 억압하는 도구로 이용된다는 주장과도 일맥상통하였다(서경혜, 2009). 교육청의 한 장학사는 개인주의적 학교 문화로 겪는 협력교사 선정의 어려움을 다음과 같이 이야기하였다.

협력교사를 선정하는 과정이 많이 힘들어졌어요. 예전과는 다르게 이제 선생님들이 가산점도 필요 없고, 힘들고 귀찮게 실습지도를 하기 싫다고 말씀하세요. 예전에는 학교 선생님들끼리 수업에 대한 토의도 하고 함께 성장하기 위한 노력들을 많이 했지만, 지금의 선생님들은 늦은 시간까지 모여서 무엇을 하는 것, 선배 선생님들의 수업 지도 조언과 같은 것들을 잔소리로 인식하고 꺼려하는 분위기도 있어요.(장학사 A, 심층면담).

오영재(2014)는 보수적인 학교 문화에 익숙해져가는 기성세대의 교사들이 자신만의 생활공간인 교실과 수업을 오픈하고, 수업이나 학생 지도 문제에 대한 지식과 경험을 공유하고 간섭하는 것에 대한 거부감을 보고하였다. 이는 교육실습의 핵심적인 요소인 협력교사의 수업 공개와 참관, 실습생의 수업 지도 및 조언을 통한 배움과 성장에 방해가 되고 있으며, 이러한 현상이 현직교사 뿐만 아니라 예비교사들에게서도 비슷한 양상으로 나타나고 있었다.

또한 학교에서 어린 학생들을 지도하며 학생들의 학습 및 생활지도뿐만 아

나라 학부모 지도 및 상담에도 많은 에너지를 소모하고 있는 교사들에게 교육 실습지도는 또 다른 성인 학습자의 학부모를 상대해야 하는 새로운 도전과제를 주기도 하였다. 다음의 면담내용은 교육실습생의 학부모를 통한 민원과 상담 요청으로 교육실습지도를 포기하고자 했던 한 교사의 경험에 관한 내용이다.

실습생 중에 수업 준비가 전혀 안된 학생이 있었어요. 이대로 수업을 하면 큰일 나겠다 싶어서 조금 늦더라도 남아서 함께 수업 준비를 하자고 했어요. 그런데 퇴근 시간이 되니까 그 학생 어머니가 전화를 하더라고요. 왜 자기 아이 집에 안 보내고 늦게까지 붙들고 있냐고(...) 이게 다가 아니에요. 수업하고 나서 왜 칭찬해주지 않느냐, 아파서 지각했는데 실습 태도평가에 반영하지 말라는 등 이제는 실습생들의 엄마들까지 연락이 오는 시대에요(협력교사 A, 면담).

교육실습기간에도 성인학습자인 실습생 주변에 맴돌면서 학교와 교사의 지도에 간섭하는 헬리콥터 부모의 등장은 협력교사가 교육실습지도를 기피하는 또 하나의 요인으로 나타났다. 교육실습생들은 열정적인 지도를 하는 협력교사를 투머치토키(too much talker)로서 부정적으로 인식하기도 하였으며, 교육실습을 통한 배움과 성장보다 실습을 통과의례의 한 과정으로 인식하며 교사의 과잉친절에 대한 불편함을 호소하였다. 이러한 사회·문화적 환경의 변화들 속에 협력교사들은 어려움을 호소하며 실습 지도를 기피하는 것으로 나타났다.

둘째, 학교장은 학교 운영적 측면에서도 협력교사선정의 어려움을 호소하였다. 교육청과 대학에서 협력교사 선정 기준에 대한 가이드라인을 제시하지만 실제적인 협력교사 선정 권한은 학교장에게 있다. 학교장은 실습희망교사의 교육경력 서열을 무시할 수 없는 학교 문화, 협력교사 지정여부에 대한 학교 교원들과 학부모들의 경계심으로 인하여 어려움을 겪고 있었다. 교사의 경력이 곧 전문성을 대변할 수 없다는 선행연구가 많이 보고되었지만(Johnson, 2011; Ronfeldt, Brockman & Campbell, 2018), 학교 교직문화가 계급과 서열이 분명한 군대에서의 경험과 유사하다는 점에서 교육경력을 완전히 배제하는 것은 어려움이 따르는 것으로 나타났다(김한별, 2008).

교육경력이 아무리 많고 교실에서 학생들을 열심히 지도하는 것처럼 보이지만, 학교 관리자의 눈으로 보았을 때 협력교사로서는 많이 부족해 보이는 분도 있어요. 교육철학이라든지, 학생들 교육에 임하는 자세라든지 (...) 경력이 조금 부족하지만 훨씬 훌륭한 분들도 있거든요. 예비교사들에게 진짜 도움이 되겠다는 생각이 드는 분들이 있어요. 하지만 선배들을 제쳐두고 이런 분들을 먼저 지정하기에는 늘 부담이 따릅니다. 물론 제가 그렇게 한다고 해서 따지거나 뭐라 하지는 않겠지만, 학교 생활하면서 은연중에 불만이 표출될 수밖에 없어요. 학교 전체 조직의 화합을 생각한다면 경력을 뒤집어 실습교사로 지정하기에는 큰 부담이 됩니다(학교장 C, 면담).

오영재(2010)는 초등학교 교사들이 학교의 여러 시책에 관하여 불만이 있어도 불만을 표출하기 보다는 순응하는 편을 택한다고 보고하였다. 불만족스러운 학교 운영에 관한 결정에서 자신의 신념이나 주장을 내세우기보다 학교장의 방침을 따르는 성향이 높지만, 이는 곧 학교장과 교사들 간의 오해와 갈등을 일으킬 수 있는 잠재적인 위험요인으로 파악되었다. 따라서 학교장은 협력교사를 지정함에 있어 ‘경력=전문성’으로 인식하지는 않지만, 현실적인 대안으로서 교육경력과 개인의 자발적인 지원여부를 1순위로 고려하는 것으로 나타났다.

학교장은 교육실습협력학교 지정 운영을 통해 학교 전체의 이미지 개선과 교원들의 집단적인 전문성 개발 효과를 기대하지만, 역효과로 협력교사 지정여부에 따른 교원들의 경계심과 갈등, 학부모들의 교사 평가를 통한 줄 세우기와 같은 현상에 대한 부담감을 호소하였다.

전체 교사가 32명인데 그 중 협력교사로 지정되는 분은 7명 밖에 되지 않아요. 7명을 위하여 나머지 25명을 포기할 수 없잖아요. 그런데 가장 걱정되는 게 협력교사와 일반 선생님 사이에 위화감이 생겨요. 서로가 엄청난 부담감을 느끼게 되더라고요. 운동장에서 체육수업을 하는 협력교사는 교실에서 자기를 감시하고 평가하는 것 같다고 하고, 학부모들은 담임

이 실습을 지도하지 않으니 실력 없는 교사라고 폄하하고(...) 학교장으로  
서 이러한 분위기를 잘 수습하지 않으면 실습 때문에 학교 전체가 혼란  
스러워질 수 있겠구나 싶었어요(학교장 B, 면담).

교육실습 협력교사는 전문성과 열정을 갖춘 역량 있는 교사에게는 선망의  
대상이 되어 왔지만, 일부 교사들은 개인의 의사와 관계없이 억지춘향이식으로  
떠밀려 하는 경우도 적지 않았다. 협력교사의 선정은 1년간의 교육실습협력학  
교 운영을 위한 출발선에서 가장 중요한 의미를 지닌다. 협력교사들이 헌신과  
책임감을 지니고 능동적인 학습자로서 교육실습을 지도하고, 자율적이고 적극  
적으로 역량강화를 위한 전문성 개발활동에 참여할 수 있는 환경을 마련해주  
기 위한 전략이 필요하다(이옥선 등, 2018).

### 3) 교육실습 협력교사 선정을 위한 교육지책

교육실습협력학교의 학교장에게 협력교사 선정 문제는 교육실습의 성패를  
좌우할 수 있는 중요한 과제였다. 협력교사의 선정은 학교 구성원 전체에게 영  
향을 미칠 수 있었으며, 효과적인 실습 운영을 통한 학교의 장기적인 발전을  
이끌기 위해서는 협력교사 선정과정에서 예상 가능한 여러 갈등을 조정하고,  
학교 구성원들이 협력적이고 전문적인 문화를 조성하여 문제를 해결하도록 돕  
는 혁신적인 리더십이 요구되어 졌다(Sweetland, 2001; Wilmore & Thomas,  
2001). 대부분의 학교에서는 실습을 지원하는 교사들의 선정에 커다란 어려움  
이 없었으나, 실습을 처음 운영하거나 학교의 여러 연구과제 수행으로 인한 업  
무가 과다한 경우, 대도시 이외의 중소도시 지역에서는 협력교사 선정에 어려  
움을 겪고 있었다.

본 장에서는 앞서 살펴본 협력교사 인식에 대한 명과 암을 통하여 장기적인  
안목에서 교육실습협력학교의 성장과 효과적인 교육실습 운영을 위한 학교장  
의 고충과 협력교사 선정을 위한 과정에 대하여 살펴보고자 한다.

## 가) 교육실습 협력교사 인력풀 확대

협력교사 선정은 자발적으로 교육실습 지도를 지원하는 교사, 예비교사 교육 및 교사 자신의 전문성 개발을 위하여 끊임없이 노력하는 교사를 우선적으로 선정해야 한다. 이를 위한 가장 이상적인 방법은 교육실습 지도를 희망하는 교사들이 협력학교에서 직접 실습에 참여하도록 기회를 부여하는 것이다. 각 시도교육청에서는 지역 교육에 헌신할 수 있는 미래 교사 인재상과 협력교사 선정 기준을 마련하여 가이드라인을 제시하였다. 또한 대학에서는 직접적으로 협력교사 선정에 관여하지는 않았지만, 초등 전 교과를 모두 지도할 수 있는 능력 있는 교사의 확보, 예체능 교과의 수업 실습 환경 구축을 위한 시설 및 기자재 마련 등의 기본적인 요건을 제시하기도 하였다.

하지만 실습협력학교에서는 교육실습 운영을 위한 우수 교사 인력 확보에 대한 프리미엄은 제공받지 못하였으며, 현행 교육제도 시스템의 범위 내에서 가용한 수단을 활용하여 교육실습협력학교로서 양질의 교육환경 조성을 위하여 노력하는 것으로 나타났다. 다음의 학교장 면담은 전문적인 교육실습지도 환경 구축을 위하여 우수한 교사들을 초빙으로 확보한 경험에 관한 것이다.

교육실습 운영을 잘 하기 위해서 우수한 선생님들을 모시고 올 방법은 없습니다. 그래서 저는 혁신학교 시스템을 활용해봤어요. 혁신학교로 지정되면 1차 연도에는 학교장이 전체 공석의 100% 교사를 초빙할 수 있고, 2차 연도에는 50%의 교사를 초빙할 수 있어요. 처음 그분들을 초빙할 때부터 교육실습협력학교라는 것이 중요한 이슈였어요. 실습 지도를 원하는 선생님들을 모셨으니, 그분들과 함께 실습을 잘 운영할 수 있도록 모두가 함께 노력할 수 있는 환경이 마련되는 겁니다(학교장 B, 면담).

대학부설초등학교의 경우 교사 전체가 실습협력교사로 선정 운영되었지만, 대용실습협력학교에서는 일부 교사들만 실습협력교사로 선정된다. 협력교사에게는 교육실습 유공가산점이 부여되고 암묵적으로 학부모들에게 능력 있는 교사로 인정되는 현실에서 교사들의 차별적 인식에 대한 부담을 덜고 교사 모두가 긴밀하게 협력하며 서로의 요구를 충족시킬 수 있도록 두 가지 사례가 조

사되었다.

① 사례 1: 교육실습 집중 운영 학년 배치

우리학교는 학교 규모도 크고 교사들의 스펙트럼도 다양하기 때문에, 실습을 지도할 수 있는 역량을 지니신 분들도 많아요. 그런데 그 분들이 또 실습 지도를 선호하지는 않더라고요. (중략) 선생님들이 선호하는 학년이 있어요. 3학년, 4학년의 각 4학급씩 실습학급을 지정하고 선생님들의 희망을 받습니다. 이렇게 하니까 지원자가 많이 늘었어요. 그 중에서 제가 역량을 평가하고 선정하는데 지원자가 많으면 더 좋은 분을 선택할 수 있겠죠(학교장 B, 면담).

첫 번째 사례의 학교에서는 협력교사의 실습지도 노고에 대한 보상으로 교사들이 선호하는 중학년 학급을 배정하고 있었다. 또한 학교 업무 추진에 핵심적인 역할을 수행하는 교사들이 특정 학년에 집중되지 않도록 지원 교사들 중에서 경력, 성별, 역량, 학년별 교사 균등 배정 등을 종합적으로 판단하여 협력교사를 선정하고 있었다. 이와 같은 사례는 학교가 대규모 학급에 실습지도가 가능한 중경력 이상의 교사가 다수 근무하고 있기에 가능하였다.

② 사례 2: 학년군으로 나누어 주기별 교육실습 순환지도

교육부상설연구 지정학교로서 모든 교사들이 연구점수 가산점을 받고 있어요. 교육실습지도 유공 가산점은 중복해서 받을 수 없어요. 우리 학교는 20명의 실습생을 30명의 담임교사들이 번갈아 가면서 지도합니다. 첫 주는 1, 2학년에서 둘째 주는 3, 4학년에서 셋째 주는 5, 6학년에서 한 주씩 번갈아 가면서 지도합니다. 협력교사들은 실습지도에 대한 부담을 덜고 예비교사들은 다양한 학년을 모두 경험해서 좋았다는 평가가 많았습니다(학교장 A, 면담).

두 번째 사례의 학교에서 교육실습생들은 저학년, 중학년, 고학년의 학생들

을 모두 지도할 수 있는 경험을 하였다. 학교는 모든 교사들이 교육실습의 공동목표를 수행하기 위하여 지속적인 전문성 개발활동(CPD)에 참여하도록 하였다. 교육실습기간 동안 일부교사가 아닌 전 교사가 실습생들을 위한 교육활동 지원에 합심하여 매진하였으며, 모든 교사가 1회 이상의 수업공개를 하며 예비 교사들에게 다양한 과목과 교수유형을 경험하도록 하였다.

이러한 전략은 교육실습생들이 예비교사교육기간 동안 실습의 경험이 특정 학년에 편중되지 않고, 초등 3개 학년군 모두 다양하게 경험하도록 하였다. 초등교육의 학년군 특성상 체육, 영어, 실과 등 특정 과목에 대하여 저학년에 배정될 경우에는 경험할 수 없다는 점, 학년군 이동을 통해 교과별 학년 연계성의 한계를 극복할 수 있다는 점에서 효과가 있었다.

#### 나) 교육실습 학급 숨기기

교육실습기간 동안 실습생이 배치되지 않은 학급의 담임교사들은 여러 가지 어려움을 겪는 것으로 나타났다. 학생들의 실망감과 박탈감은 담임교사에 대한 원망으로 이어졌으며, 실습 후 예비교사들의 학교 평가에 대한 부담감은 실습생들의 눈치를 보며 지내야 하는 신세로 전략하게 만들었다. 이러한 현상들은 실습을 지도하지 않는 교사들에게 실습협력학교 운영 전반에 대한 불만으로 이어졌으며, 이는 곧 교사들 간의 갈등과 부정적인 학교 문화 조성에도 영향을 미치는 것으로 나타났다. 아래의 면담은 한 학교장이 교사들 간의 갈등을 미리 예측하고 이를 해소하기 위하여 노력하고 있는 한 예를 보여주고 있다.

교육실습기간이 되면 학교에 미묘한 긴장감이 흘러요. 학교장 입장에서 모든 교사들이 불편함 없이 각자의 교육활동에 매진하도록 여건을 마련 해줘야겠죠. 우리 학교는 중앙계단을 중심으로 좌우측에 인접한 두 개 학급에만 협력교사의 학급을 배치했습니다. 실습생들은 중앙계단만 이용하고, 일반 학급의 학생들 그리고 교사들과 마주치지 않도록 최대한 분리된 환경을 제공하였습니다(학교장 C, 면담).

이는 일반교사들에 대한 배려로 학교장이 선택한 차선책으로 예비교사들은 학교의 지정된 학급 외 다른 학급에서의 교육활동과 일상을 관찰할 수 없다는 단점이 상존하였다. 또한 교육실습 후 예비교사들의 실습평가는 협력학교 재지정 및 협력교사 선정에도 중요한 요인이다. 일부 예비교사들은 교육실습 프로그램과 협력교사의 지도 활동을 벗어나, 타 학급 및 학교 경영 전반에 대한 평가를 하는 경우도 있었다. 이는 일반교사들의 일상과 교육활동 전반에 큰 부담으로 작용하였으며, 학교장과 실습부장교사는 실습생들의 평가관점을 실습프로그램에 집중시키기 위하여 반복적으로 강조하며 일반교사들의 부담을 덜어주기 위하여 노력하는 것으로 나타났다.

#### **나. 교육실습 협력교사의 역량 개발 방법**

교육실습을 통해 예비교사들의 역량을 개발하기 위해 현장에서 다양한 교육적 경험을 가진 숙련되고 전문성을 갖춘 협력교사로부터의 교육이 필수적이다 (Jones & Straker, 2006). 하지만 협력교사는 단위학교에서 학교장의 개인적 판단과 자체 검증 과정을 통해 선정되고 있었으며, 이들이 교육실습을 준비하는 과정에서 협력교사로서의 지도 역량 개발을 무슨 내용으로 어떻게 준비하고 있는지는 블랙박스(black box)로 가려져왔다. 교육실습의 질을 향상시키기 위하여 협력교사의 전문성 개발 활동의 중요성이 끊임없이 강조되어 왔지만, 실습지도에 소극적인 일부 협력교사들은 실습지도 역량 강화활동 참여에 대한 거부감을 표출하기도 하였다(Dunning, 2012). 전 세계적으로 교육실습에 관한 매뉴얼이 부족한 상황이며(O' Sullivan, 2003), 성공적인 교육실습 프로그램을 제공하기 위해서는 협력교사들을 위한 전문적인 훈련과정이 강조되고 있다 (Armour, 2014; Wetzell, Taylor & Vlach, 2017).

본 장에서는 교육실습 사분면의 구조에서 협력교사들이 실습생들의 체육수업 지도 역량 개발 활동에 어떻게 참여하고 있는지를 탐색하고자 한다. Parker & Patton(2016)의 효과적인 전문성 개발활동의 8가지 특성을 분석 프레임워크로 활용하여, 이를 실습역량 강화 프로그램의 방법과 내용으로 구분하여 제시하였다.



## 1) 파트너십 지원을 통한 역량 개발

교육실습의 사분면 구조에서 대학과 교육청은 협력교사의 실습지도 역량 개발 활동을 지원하고 있었다. 이들은 지역 내 전체 협력학교를 대상으로 사전 교원 연수를 실시하였고, 교육지원청의 컨설팅 장학, 전국부설초등학교 연합회의 교수·학습 방법 개선 워크숍, 부설초등학교의 실습운영 노하우 전수 및 수업공개 협의회를 운영하였다.

### 가) 교육실습 협력교사 사전 연수

교육청과 대학은 협력교사를 대상으로 사전 연수를 실시하고 있었다. 연 1회 신 학년 교육과정이 시작되기 전 대학을 기반으로 5시간 ~ 30시간 연수를 시행하고 있었다. 연수의 운영 주체는 지역마다 상이하여 대학에서 주관하고 교육청에서 협력교사들의 참여를 독려하는 경우와 교육청에서 주관하고 대학은 시설만 제공하는 경우로 구분되었다.

대학과 교육청은 교육실습운영에 대한 공동의 책임을 지닌 기관이었지만, 협력교사의 역량 개발 프로그램을 함께 설계하고 운영하지는 못하고 있었다. 연구결과 1번의 성장형 파트너십 유형의 경우 대학과 교육청의 업무 협력 단계는 문서수준의 형식적 관계에 머물러 있었으며, 협력교사의 역량 강화를 위한 연수 프로그램 또한 특정 기관이 주도적으로 설계하고 운영하는 경우가 다수였다. 하지만 주체 기관이 대학이나 교육청이냐에 따라서 연수 프로그램의 성격과 내용은 차이가 있었으며, 구체적인 프로그램의 예는 다음의 <표 15>와 같다.

표 15. 운영 주체별 협력교사 사전 연수 프로그램의 예

주 체 내용	대학(30시간)	교육청, 대학(30시간)	교육청(5시간)
교양	<ul style="list-style-type: none"> <li>·2015교육과정 이해 및 실제</li> <li>·교직원 확립을 위한 교육 실습</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>·2015교육과정과 미래 핵심역량</li> <li>·가슴이 따뜻한 교실 수업</li> <li>·학생 삶 중심의 학생 참여형 배움 수업</li> <li>·교육실습의 이해</li> </ul>	-
교수 ·학습	<ul style="list-style-type: none"> <li>·수업의 설계 및 교수 학습과정안 작성법</li> <li>·특수교육과정의 이해와 실제</li> <li>·교과별 교육과정의 이해 및 교육실습지도 (각 2차시)</li> <li>-국어과, 도덕과, 사회과, 수학과, 과학과, 실과, 체육과, 음악과, 미술과, 영어과, 통합교과, 창의적체험활동</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>·기존 수업과 변화된 수업</li> <li>·생각을 키우는 토의 토론 수업 사례</li> <li>·거꾸로 교실 수업 사례</li> <li>·배움이 있는 교실 수업 사례</li> <li>·변화된 수업 나눔 협의</li> </ul>	-
행정사항 및 운영 사례나눔	-	<ul style="list-style-type: none"> <li>·전국교원양성기관 수업 실습의 현황 및 실태</li> <li>·수업실습 발전 방향 분임토의</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>·교육실습협력학교 실습총괄 역할</li> <li>·교육실습협력학교 실습부장의 역할</li> <li>·교육실습협력학교 운영 사례 나눔 (관찰실습)</li> <li>·교육실습협력학교 운영 사례 나눔 (수업실습)</li> <li>·교육실습협력학교 운영 사례 나눔 (종합실습)</li> </ul>

대학에서 주관하는 협력교사 연수에서는 교육실습을 통해 지향하고자 하는 교육철학과 목표, 구체적인 교과별 지도방법과 관련되는 내용이 주를 이루었다. 각 교과목별 교수·학습 지식들을 강조하고 있었으며, 대학에서 예비교사들에게 강조하고 있는 교과목별 학문 동향과 핵심 지도 사항들에 대하여 강조하고 있었다. 다음은 대학에서 주관한 협력교사 사전 연수 프로그램 구성에 참여한 교수의 면담내용이다.

실습을 지도하시는 선생님들의 전문성 수준에 대한 논의가 한 번 있었어요. 실습 후 학생들의 평가에서 선생님들의 이론적 지식이 부족하다는 문제가 제기되었어요. 그래서 교육과정이 바뀐지도 얼마 되지 않았으니까, 교과별로 포인트를 한 번씩 잡아주자는 의견을 냈어요. 시대가 변하면서 교과별로 강조하는 포인트들도 많이 변했잖아요. 선생님들이 일반적인 학생 지도 방법들에 대해서는 너무 잘 알고 계세요. 그런데 각 교과마다의 특성들이 있거든요. 그런데 체육수업에서 협의한 내용들을 들어보면 ‘아이들 집중시켜라, 목소리 크게 해라, 동기유발은 이렇게 해라 등’ 너무 일반적인 이야기들만 하는 거예요. 그래서 각 교과들이 지니고 있는 특성들을 파악하고 지도관점을 세분화할 필요가 있겠다고 생각했어요(교수 B, 면담).

교과별 교육과정의 이해 및 교육실습지도 방법에 관한 강의는 부설초등학교 교사들이 담당하고 있었으며, 주요 내용은 ‘학년별 단원분석을 통한 성취기준 및 지도 시 유의사항, 체육과 수업모형 단계별 학습과정, 구체적인 학습활동의 내용 등’을 안내하였다. 다음의 <표 16>은 사전연수에서 협력교사에게 안내한 체육과 교수·학습 자료의 예이다.

표 16. 이해중심게임수업모형의 학습내용 및 지도 유의점 안내 자료의 예

단 계	학 습 과 정	학 습 활 동 내 용
게임 구성	<ul style="list-style-type: none"> <li>•건강 상태 확인·조치</li> <li>•준비 운동</li> <li>•학습문제 제시</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>•학생들의 건강 상태 파악</li> <li>•관절 부위를 중심으로 주운동과 관련하여 충분히 풀기</li> <li>•학습목표와 관련지어 학습문제 선정</li> </ul>
게임 이해	<ul style="list-style-type: none"> <li>•게임 이해</li> <li>•게임 변용하기</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>•게임을 관전하거나 해 본 경험 발표</li> <li>•실제 편을 나누어 게임을 해보기</li> <li>•게임의 형태를 변용하여 규칙을 정하기</li> </ul>
전략 인지 및 의사 결정	<ul style="list-style-type: none"> <li>•게임 전략 토의 및 수립</li> <li>•연습 계획 수립</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>•변화시킨 게임에 따른 모둠원의 역할 결정하기</li> <li>•해결 과정에 따라 움직임의 탐구 활동</li> <li>•게임을 이기기 위한 전략 토의하기</li> <li>•모둠원 상호 작용을 통하여 최선의 방법 선택</li> <li>•자기가 맡은 역할 알기</li> <li>•어떤 움직임을 연습해야 하는지 협의하기</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>•활용: 변형 티볼 게임하기, 술래의 움직임 예상하기 등의 경쟁 활동 수업</li> <li>•주의점: 허용적인 수업 분위기를 조성하여 학생들이 게임에 대한 전략을 다양하게 수립할 수 있도록 함. 게임 변형 시 다양한 의견을 수용하여 반영함.</li> </ul>		

반면 교육청에서 주관하는 연수는 원활한 실습운영을 위한 행정지침 전달 및 실습운영에 대한 사례 나눔이 주를 이루었다. 학교 현장의 가장 큰 고민은 실습을 어떻게 운영하느냐 였으며, 제한된 시간 안에 가장 실제적으로 벤치마킹할 수 있는 유용한 사례들이 더 시급한 정보로 인식되고 있었다. 협력학교 교원 연수 자료집에는 전년도 교육실습을 운영한 전체 협력학교의 운영사례가 보고서 형식으로 소개되었으며, 연수에 참여한 실습담당부장교사들은 각 학교의 우수사례 및 개선 사항, 실습내용, 실습생들을 위해 준비해야 하는 기자재 및 편의 시설 등에 대한 정보를 요구하고 있었다. 다음은 교육청에서 주관한 협력학교 교원연수에서 한 교사가 질의한 내용이다.

작년에 운영한 학교들을 보면 실습생들에게 여러 가지 편의 시설을 많이 제공하는 것 같습니다. 교육시설과 정보화기기가 많이 부족한 저희 학교 입장에서 조금 부담되는 부분들이 있는데, 실습생들이 제일 불편해하는 것이 무엇인가요? 학교 예산이 제한적이라 가장 요구가 많은 곳에 예산을 집중해야 하는 상황입니다(협력교사N, 사전연수에서 공개 질의한 내용 기록).

또한 교육청과 대학이 함께 연수를 준비하기도 하였다. 대학은 사전 연수를 직무연수 형식으로 운영하기를 희망하였으며, 교육청은 ‘토론, 거꾸로 교실, 질문 있는 교실 만들기 등’ 지역 교육청에서 추구하고 있는 교육 정책 방향을 연수내용으로 포함시켜 운영하였다. 이로 인해 대학에서는 연수 점수 인정으로 협력교사들의 적극적인 참여를 유도하게 되었고, 교육청은 협력교사들이 실습생 지도를 하면서 지역 교육청의 정책방향을 구현할 수 있는 역량개발을 지원하게 되었다. 다음은 대학과 교육청이 함께 주관한 협력학교 사전연수에 참여한 교육청 장학사의 면담 내용이다.

교육청의 목표는 실습을 통해 우리 지역교육의 발전에 이바지할 수 있는 미래 선생님을 양성하는 거예요. 교육청의 기본 정책 방향을 이해하고 이를 실습 현장에서 함께 지도해주시기를 바라는거죠. 실습을 통해 형성된 학교교육에 대한 첫 인상은 강렬합니다. 한번 각인된 교육 철학과 이념은 변하지 않아요. 교육청에서는 실습생들을 최전선에서 지도해주시는 선생님들이 책임감을 가지고 교육청의 미래인재양성에 함께 기여하기를 바라는 겁니다(장학사 B, 면담).

또한 장학사 A는 “교육실습에 참여하는 학교들마다 다양한 교육환경을 지니고 있는데, 실습 운영의 모범적 사례들이 잘 공유되지 못하고 있어요. 기본적인 실습 운영 방법들에 대해서는 지역교육청과 실습담당교사들이 서로 정보를 많이 공유하는데, 학교마다 평가 결과가 비교되는 상황에서 정말 좋은 사례들은 많이 공유가 되지 못해요. 그래서 전년도 실습 평가 결과를 분석하고 모범사례들을 추출해서 함께 공유하고 새로운 운영 아이디어를 창출하기 위한 시간으로 활용하고 있어요.” 라고 하면서 안정적인 실습 운영을 위한 사례 나눔의 중요성을 강조하였다.

#### 나) 교육지원청의 컨설팅 장학

교육청과 대학이 주관하는 전문성 개발활동 이후, 각 교육지원청에서는 실무 차원의 역량 강화 활동을 지원하고 협력교사들의 컨설팅 장학을 지원하고 있

었다. S교육청의 교육실습협력학교 운영 기본 계획(서울시교육청, 2019)을 살펴 보면 교육청은 교육실습협력학교 운영 기본 계획을 수립하고 담당자 연수 및 워크숍을 운영하고, 교육지원청은 사전 실습학교를 방문하여 장학 및 컨설팅 장학을 지원하는 것으로 역할을 규정하였다. 실제 교육지원청에서는 협력교사의 수업 참관 및 수업 나눔 협의를 통해 현장에서 보다 직접적인 실습지도 역량 개발활동을 지원하고 있었다. 다음은 협력교사 역량 강화를 지원하고 있는 교육지원청 장학사의 면담내용이다.

교육지원청은 교육청과 협력학교 사이의 브릿지 역할을 하는 곳이에요. 교육청의 정책이라든지 실습 방향들이 잘 구현될 수 있도록 지원합니다. 크게 두 가지 역할이 있는데, 실습 전 사전장학과 실습 중 방문 장학이 있어요. 사전 장학 때는 선생님들의 수업을 여러 선생님들이 함께 보실 수 있도록 수업 나눔을 기획하기도 해요(장학사 A, 면담).

성장형 파트너십에서 교육실습을 운영하는 협력학교의 학교장은 학교의 책임경영을 강조하였다. 교육실습이 잘 운영되는 학교에서는 교육지원청의 장학을 불필요한 간섭으로 인식하기도 하였으며, 학교와의 적당한 거리두기가 가장 소극적이면서도 효과적인 지원방안이라고 하였다. 하지만 교육지원청에는 협력학교의 질 관리 책임이 있었으며, 학교의 자율성을 존중하면서 동반자적 관점에서 이들을 지원하기 위한 방안을 강구하고 있었다.

협력학교 교장선생님들께서는 잘 준비하고 있으니까 걱정하지 말라고 말씀하세요. 하지만 교육지원청 입장에서 자꾸 마음이 쓰이는 것도 어쩔 수 없거든요. 그렇다고 저희가 일방적으로 들어가서 도와드리겠다고 말할 수도 없고요. 그래서 교육지원청의 초등교육과장님께서 교장 선생님들을 만나셨죠. 협력학교들을 점검하겠다는 차원이 아니라 지역의 다른 학교들을 위하여 수업 나눔을 활성화해달라고 부탁하셨어요. 실습을 준비하시면서 더 큰 동기를 가지고 수업 나눔을 준비하다 보면 수업을 보는 안목과 실습생을 지도할 수 있는 역량도 함께 성장할거라고 생각한 거죠(장학사 A, 면담).

대학과 교육청에서 협력교사들의 역량 개발을 위하여 전반적인 내용들에 대한 사전연수를 지원하였다면, 교육지원청에서는 보다 지근거리에서 현장 밀착형의 실제적인 역량 강화 활동을 지원하고 있었다. 협력교사들은 수업 나눔 활동에 참여하면서 성공적인 실습운영을 위한 수업 운영 안목을 향상시키고, 실습생들에게 효과적인 교육지원과 경험을 제공하기 위한 역량을 키워가고 있었다.

#### 다) 전국부설학교 연합회 워크숍

미국에서는 1980년대 중반 이후 교사에게 필요한 전문성 신장 및 역량 강화를 위하여 카네기재단과 Homes Group(1986) 등을 중심으로, PDS(Professional Development School)의 전문성 개발 학교가 등장하였다(박성혜, 이현명, 2010). 국내에서도 대학과 단위학교 간의 협력을 통한 PDS 구축에 관한 다양한 연구가 이루어져왔으며, 이중 부설초등학교는 교육대학과 긴밀한 관계를 맺고 있으며, 예비교사 교육실습을 주도하는 교사교육기관으로서 교사 전문성 개발의 중심지로 주목받기 시작하였다(구원희, 2011; 김용, 2011; 이현명, 심영택, 2012).

부설초등학교 교사들은 대학과 교육청 주관의 교육실습 협력교사 사전연수에서 핵심적인 역할을 하였다. 교육실습 협력교사의 역할과 교육실습 운영의 실제, 각 교과목별 교육과정의 이해 및 교육실습지도 과목의 강의를 전담하였으며 이론적인 지식과 다년간의 실습지도를 통해 습득한 경험적 지식을 통합하여 연수교육에 활용하고 있었다. 이들 부설초등학교 교사들은 전문성 개발을 위하여 연 1회 전국부설초등학교연합회(전부련) 교수·학습방법 개선 워크숍을 운영하였다.

전부련과 교육부에서 주최하는 워크숍은 교육부 관계자, 전국부설초등학교(17개교) 교사, 시도 교육청 전문직, 행사를 주관하는 교육대학교의 교과별 교수 1명씩 총 600여명이 참여하는 대규모의 행사이다. 전부련 워크숍은 각 지역 부설초등학교 교사들이 교육부 상설연구 과제 수행의 결과물을 공유하고, 수업 사례 나눔과 협의활동을 통해 전문적인 수업 전문가로서 함께 성장하기 위한 교류의 장이었다. 다음은 전부련 워크숍 행사 모습과 행사에 참석한 경험에 관

한 협력교사의 면담내용이다.

수업을 잘 하기 위한 공동의 목적을 가지고 있는 선생님들의 집합이에요. 여기에서는 경쟁의식도 있지만 다른 학교에서 열심히 수업을 연구하시는 선생님들의 새로운 방법, 내가 시도해보지 않았던 새로운 수업 방식들을 적용한 사례들을 경험할 수 있어요. 매년 전부련을 주관하는 학교에서 연구 주제를 제시하면 그 주제에 맞춰서 전국의 부설초등학교 선생님들이 각 교과에 대한 수업을 연구하고 그 수업의 사례를 나누는 자리거든요. (중략) 내가 하고 있는 수업을 되돌아볼 수 있고 새로운 수업 방법에 대한 도전의식이 생기기도 하고 자극을 많이 받는 자리에요(협력교사 E, 면담).

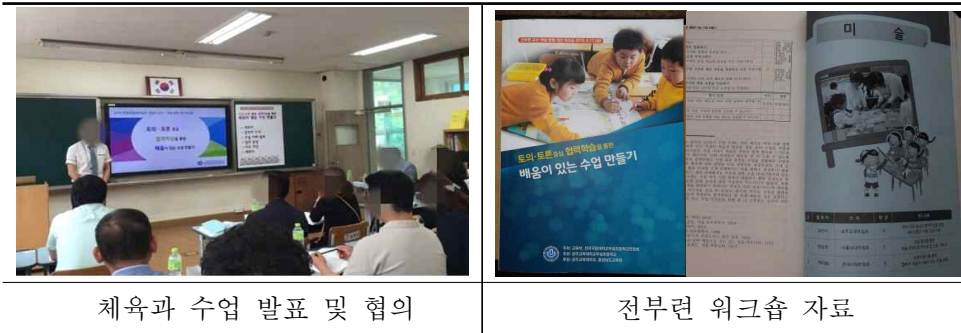


그림 6. 전부련 교수·학습방법 개선 워크숍

전부련 워크숍에서는 초등 14개 교과목(통합, 특수, 보건, 영양 포함)에 대한 수업 사례를 공유하고 있었다. 학교별로 연구주제 발표 교과 및 희망을 사전에 조사하고 각 학교에서는 전부련 수업 공개 발표 자료를 약 3개월간의 시간동안 전 교사가 합심하여 준비하는 것으로 나타났다. 교사들은 전부련에서의 수업 발표를 각 학교의 자존심이 걸린 수업 전문성 대결의 장이라고 인식하였다. 학교에서 활용 가능한 전문 인력을 총 동원하고 교과별 협의회, 학년별 협의회, 외부 전문가 초빙을 통한 컨설팅 자문의 과정을 거치며 한 차시 수업 공개를 완벽하게 준비하고 있었다. 이어지는 내용은 전부련 수업공개를 준비하였던



한 협력교사의 면담내용이다.

전부련에서 공개하는 수업의 99%는 교생대표공개수업이라고 보시면 되요. 평소 우리의 공개수업이라고 하면 일반 교사들을 대상으로 하는 경우가 많잖아요? 부설초등학교의 모든 수업은 초임교사들의 눈높이에서 받아들일 수 있는 수업이에요. 그래서 상당히 발음도 정확하고 자료 같은 경우도 정제되어 보여주기 때문에 많은 것을 배울 수 있어요. (중략) 수업의 준비는 약 3개월 동안 이루어져요. 연구주제에 맞춰서 교과에 어떻게 녹여낼 것인가를 두고 교과 팀에서 고민을 많이 하고, 수업의 큰 틀이 나오면 학년 팀에서 다시 협의회를 진행해요. 이 두 단계를 거쳐서 수업의 체계가 잡히면 전체 교사들을 대상으로 15분 동안 미니수업을 합니다. 그리고 수업에 대해 평가회의를 진행하고, 교수·학습 과정안이 확정되면 비디오 촬영을 통한 수업 시현 등의 과정을 거쳐요. 그리고 수업의 본 촬영 전에는 같은 학년 다른 학급에서 시범적으로 적용하기도 하구요. 학교의 자존심을 걸고 3개월 동안 전교사가 합심하여 한 차시의 수업을 준비합니다(협력교사 A, 면담).

전부련 워크숍을 주관하는 학교에서는 모든 교사가 수업공개를 하고, 행사에 참석하는 기타 부설초등학교에서는 2~3개 팀의 수업 공개가 대표로 이루어졌다. 이중 체육수업의 한 예로 ‘토의·토론 중심 협력학습을 통한 배움이 있는 수업 만들기’의 전부련 연구 주제를 바탕으로 ① 팀 중심의 의사소통활동으로 모두가 주인공인 체육수업 만들기, ② 거꾸로학습과 직소 모형을 활용한 체육과 교수·학습 개선, ③ 게임 전략 토의를 통한 창의적 사고력 신장의 세 가지 수업 사례가 발표되었다.

체육수업 사례 발표에는 행사를 주관하는 교육대학교의 스포츠교육전공 교수 1명, 전국 부설초 교사 50여명이 참석하였으며, 20분의 수업 발표와 15분의 질의·응답이 이어졌다. 다음은 체육과 수업 발표를 참관한 교사가 추후 본교 교사들을 대상으로 교과 전달연수를 하기 위하여 기록한 메모 내용이다. 이 교사가 메모를 남긴 수업의 협의회에서는 체육수업을 통한 인성함양에 대하여 갑론을박이 있었다. 정통적인 체육수업으로서 실제학습시간(ALT-PE)을 강조하

는 교사와 기능인을 양성하는 수업이 아니기 때문에 체육수업 중 이루어지는 토의를 통한 협동의식 함양과 인성교육의 가치를 주장하는 교사 간에 치열한 토의가 이루어졌고, 이를 종합하여 스포츠교육학 전공 교수가 수업 발표자의 의견을 지지하는 방향으로 총평한 사례이다.

· 수업 사례 1: 팀 중심의 의사소통 활동 수업

- 게임의 승패에 집착하는 학생들에게 협동과 격려를 통한 팀 정신 고양을 위한 토의토론 중심 수업
- 협력학습 전략: 게임 전략을 세울 때, 모듬 조직할 때, 경기 결과에 대한 반응을 할 때 등 수업 중 학생간의 상호작용 기회를 의도적으로 마련함
- 인성교육 활동: 운동을 잘 하는 아이가 못 하는 아이에게도 관심을 가질 수 있도록, 1인 1터치 전략을 통해 같은 팀원을 동료로서 인식하도록 구성함
- 수업모형: 이해중심게임수업모형
- 게임활동: 언더핸드, 오버핸드 패스하기, 1:3 공받기 게임하기
- 수업 후 협의 내용
  - ① **질문:** 토의시간을 확보하면서 기능연습 시간이 현저히 줄어들었다. 다음차시에 바로 간이배구를 하기에는 기능적으로 부족하지 않은가?
  - ② **질문:** 실제로 학생들이 의미 있는 토의를 했는지가 의문이다. 아이들이 대화를 나누고 토의를 할 때 무슨 내용을 어떤 분위기에서 나누고 있는지를 세심하게 살펴볼 필요가 있다.
- **체육과 교수:** ALT-PE 이야기가 나왔지만 체육수업에서 중요한 것이 기능연습만 있는 것이 아니다. 이제 땀 흘리고 운동기능을 반복적으로 연습하는 시대는 끝났다. 체육수업 활동을 통해 인성교육을 하기 위한 다양한 수업모형들도 등장하였다(예: 하나로수업모형).

(체육교과 수업 사례 나눔에 참석한 교사의 메모내용)

참석하시는 선생님들이 각자의 전문성을 가지고 있는 분들이기 때문에 서로 도움을 주고받으려고 노력해요. 연락처를 주고받고 제가 찍은 수업

동영상을 먼저 보내드리면, 그 선생님도 자기가 가지고 있는 수업 자료나 촬영 영상을 보내주세요.(협력교사 A, 면담).

협력교사 A는 부설초등학교마다 교육중점이 다르고 각자의 특색이 있기 때문에 교류하며 주고받는 정보의 가치가 상당하다고 강조하였다. 전부런 워크숍에 참석한 교사들은 같은 교과목을 연구하고 있는 교사들과 연락처를 교환하며 연구 동료로 확보하고 네트워크를 확장하고 있었다.

부설초등학교 교사들은 전부런 워크숍뿐만 아니라 다양한 형태의 전문성 개발활동에 참여하였고, 이를 통해 수업의 전문가로서 여러 협력학교 교사들을 대상으로 수업 지도안 작성, 수업 분석 및 실습생 지도 방안 등에 대한 교육을 하며 협력교사의 역량 함양에 기여하고 있었다.

#### 라) 지역연합 공동체를 통한 역량 개발

앞에서 살펴본 부설초등학교와 달리 대부분의 대용실습협력학교에서는 전체 교직원의 일부 교사만 교육실습지도 활동에 참여하고 있었다. 이는 학교 전체의 문화를 교육실습에 기반 하여 운영하기에 제한이 따르고, 전문성 개발활동에 대한 교사들의 이해관계 또한 다르게 형성되어 조직적이고 체계적인 운영에 어려움이 따르기 때문이었다. 협력교사와 일반교사들 사이에는 시기와 질투가 존재하였으며, 이는 협력교사의 평상시 체육수업 운영에도 방해요소로 작용하였다.

우리학교에 협력교사들의 존재를 불편해하는 선생님들이 몇 분 계세요. 심적으로는 이해가 가요. 아이들끼리 “우리 반에만 교생선생님이 오셨는데, 너희 선생님 보다 우리 선생님이 수업을 더 잘해서일 거야.” 이런 이야기를 아무렇지 않게 하거든요. (중략) 실습을 앞두고 운동장에서 체육수업을 하면 누군가가 감시한다는 느낌이 들어요. 오픈된 장소에서 하는 수업이기 때문에 다른 선생님이 언제든 볼 수가 있잖아요. 학교에 스포츠강사도 있기 때문에 실습을 앞두고는 제가 직접 체육수업을 해보는 기회를 많이 가지려고 노력하거든요. 그런데 모든 체육수업이 공개수업이라는

심적인 부담감이 있으니까 운동장에 나가기가 점점 불편해지더라고요(협력교사 N, 면담).

이를 반영하여 일부 학교에서는 교육실습 협력교사와 일반교사간의 갈등을 사전에 예방하기 위하여 교사들의 일과 시간 이후에 따로 모여서 역량 강화 활동을 운영하기도 하였다. 또한 일부 학교에서는 매주 교직원 협의회 시간을 활용하여 교사들이 돌아가며 10분간 전체 교사를 대상으로 수업지도 역량 개발을 위한 연수활동을 운영하는 것으로 나타났다. 하지만 형식적으로 운영되는 연수활동에 대하여 참여 교사들의 인식은 부정적이었다. 이러한 어려움을 해소하기 위하여 지역관내 실습협력학교들이 연합하여 공동체를 조직해 함께 역량 개발 활동을 운영하는 사례도 보고되었다. 다음은 실습협력학교들이 파트너십을 형성하여 함께 역량 개발 활동을 운영한 학교장의 면담내용이다.

우리 학교는 실습을 운영해본 경험이 없어요. 처음 학교장으로 부임되어 왔는데 나하고 교감선생님 말고는 실습을 해본 선생님이 없었어요. 그래서 제가 어떤 방법을 찾았냐면, 우리 학교 인근의 ○○초등학교 교장선생님께 도움을 요청했어요. 그쪽 학교는 작년에 벌써 실습을 경험해봤고 교대부초 출신 선생님도 두 명이나 있고, 능력 있는 수석교사도 있어요. 그래서 우리학교 선생님들과 함께 실습지도를 위한 학습공동체를 부탁드렸어요. (중략) 함께 역량 개발 활동을 하면서 그분들이 수업지도 방법이라든지, 실습생들과 소통하는 방법이라든지 정말 많은 도움을 주셨어요. 수석교사는 교수·학습방법적인 측면에서, 교감선생님은 실습생의 생활지도 및 운영 노하우 등에 대해서 많이 알려줬고, 우리학교에서 교과연구회 활동을 하면서 수학이나 과학 쪽에 전문성 있는 선생님은 그쪽 교과에 대한 전문적인 지식들을 공유하면서 함께 도움을 주고받았어요(학교장 B, 면담).

이옥선(2018)은 영국에서 현직교사 전문성 개발을 위한 노력중 하나로 외부 인력을 활용한 단위학교 중심 전문성 개발 프로그램의 활용과 파트너십을 통한 전문성 개발 프로그램의 효과를 통한 시사점을 보고하였다. 이중 지역 내

학교 간 파트너십을 통한 전문성 개발 프로그램은 일방적 전문성 개발활동의 지원이 아닌, 양쪽 학교 모두에게 더 큰 배움의 기회를 준다는 신념에 기반하고 있었다(Flintoff, 2003). Parkman, Fuller & Horswell(2005)는 학교 간 전문 인력을 교류하며 교수·학습방법을 공유하고, 상호 수업참관의 기회를 가지면서 단기간에 전문성 개발의 노하우를 터득할 수 있는 기회를 강조하였다. 이러한 맥락에서 교육청 장학사 A는 지역 내 교육실습협력학교들의 파트너십을 통한 역량 개발 활동의 효과를 다음과 같이 표현하였다.

우리 관내에 실습협력학교가 3개가 있어요. 두 개 학교는 너무 잘 하고 있는데 한 개 학교가 많이 부족하다고 느꼈어요. 그런데 교육지원청에서 학교 컨설팅 및 장학의 의무가 있지만, 실제로 학교에 가서 실습생을 잘 지도할 수 있도록 이거해라 저거해라 교통정리를 하면서 개입하기가 힘들어요. 학교장의 권한인거죠. (중략) 실습협력학교 3개를 한 군데에 모았어요. 학교의 실습부장선생님과 제가 파트너십을 맺고 교육청에서 지원할 일이 있으면 도움을 요청하라고 말씀드리고, 그리고 그 선생님들과 함께 실습 운영의 노하우, 실습생 지도 방법, 실습지도 선생님들의 교내 연수활동 등에 대한 폭넓은 이야기를 나눌 수 있는 자리를 여러 번 마련했어요. 서로가 보고 느낄 수 있도록요. (중략) 조금 부족한 학교가 있었지만 다른 두 학교를 보면서 분명 보고 배운 점이 있을 거라고 봐요. 자기 성장이라고 하죠? 다른 학교의 사례를 보고 노하우를 담아가면서 성장할 수 있는 기회가 되었다고 생각해요(장학사 A, 면담).

교육실습지도를 앞두고 학교의 체육 수업을 활성화하기 위하여 외부 전문 인력을 초빙하여 뉴스포츠 종목을 체험하기도 하였다. 교육청과 지역 구청의 예산지원을 활용하여 학년별로 뉴스포츠 종목을 지정하여 연간 15차시를 운영하였으며, 단순 체험활동에 머무르지 않고 담임교사들의 체육수업 지도 역량 강화도 함께 이루어질 수 있도록 외부강사와 담임교사의 협력교수 방식으로 프로그램을 운영하고 있었다.

선생님들이 실습 지도를 하려면 체육수업의 다양한 활동을 경험할 필요

가 있어요. 선생님들에게 이거해라 저거해라 이야기하기 전에 먼저 체육 수업 분위기도 활성화시킬 겸 여러 전문 강사들을 초대해봤어요. 6학년은 스내그 골프, 5학년은 킨볼, 4학년은 플라잉디스크, 3학년은 치어리딩, 1,2학년은 전래놀이 전문가를 초대해서 선생님들과 협력수업을 운영하도록 했죠. 단기간이었지만 선생님들이 협력수업을 하면서 새로운 시각에서 체육수업을 지도할 수 있는 역량을 키울 수 있는 밑거름이 되었다고 해요.(학교장 B, 면담).

학교장의 학교 운영방침에 따라 실습협력교사들의 역량 개발 활동 참여도 다양하게 이루어지고 있었으며, 학교 내 전문 인력을 활용하되 부족한 부분에 대해서는 외부 인력을 활용한 강의 및 컨설팅 지원을 통하여 보완하기도 하였다.

## 2) 단위학교 중심의 역량 개발

교육청은 협력학교 선정과정에서 교사들의 실습지도 역량 개발을 위한 교내 연수 계획을 필수적으로 요구하고 있었다. 이에 학교에서는 협력교사 중심의 교사학습공동체를 운영하고 있었고, 전 교사가 협력교사로 임무를 수행하는 부설초등학교에서는 이를 위한 체계적인 시스템이 마련되어 운영되고 있었다. Parker와 Patton(2016)은 효과적인 전문성 개발을 위하여 교사를 능동적 학습 참여자로 인식하고, 함께 소통하는 문화를 형성하고 구성원 모두 공동의 목표를 설정해야한다고 강조하였다. 단위학교 중심의 역량 개발 활동은 학교 환경이 고려된 사회적인 맥락에 의해서 교사들에게 요구되어지는 학습내용을 가장 효율적으로 운영할 수 있으므로 교사 역량 개발을 위한 대안적 접근으로 주목 받고 있다.

교육실습을 연중 2~3차례 실시하고, 모든 교사가 실습을 지도하는 부설초등학교는 수업의 전문가 양성을 위하여 교내 교과 컨설팅 활동을 통한 실습지도 역량 개발 활동을 체계적으로 운영하고 있었다. 이는 전입 연차별, 담당 교과 및 학년 배치에 따라 다소 상이한 방법으로 운영되고 있었으며, 공개수업은 약 1개월의 준비과정을 거쳐 한 차시의 수업을 완성하는 만큼 구성원들의 다양한

전문적 의견들이 체계적으로 반영된 수업의 완성체로 인식되었다. 다음은 교과 컨설팅 활동을 통한 공개수업의 준비과정을 그림으로 표현한 것이다.

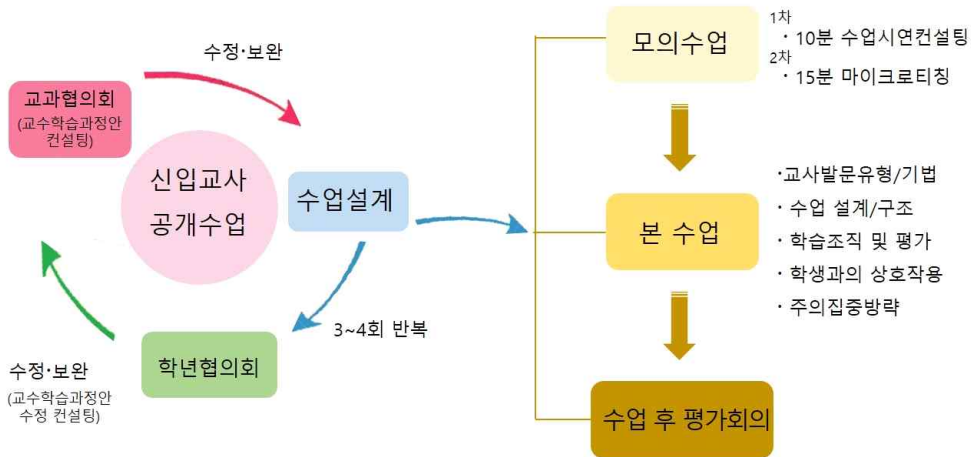


그림 7. 교과 컨설팅 활동을 통한 공개수업 준비과정

### 가) 교과협의회를 통한 교수·학습과정안 컨설팅

교사들은 1인 1연구교과팀에 소속되어 각 교과목별 연구 활동과 수업 역량 개발 활동을 하고 있었다. 이들 교사들은 신입교사 공개수업, 전부련 워크숍 공개수업, 교육실습생 대상 공개수업을 준비하면서 교과별 수업 컨설팅 팀을 구성하여 교육과정 분석, 수업 자료 준비, 교수·학습과정안 설계 회의, 수업 시연의 전 과정을 함께 수행하고 있었다. 이중 교수·학습과정안 컨설팅은 동학년 교사들로 구성된 학년군 교과협의회를 통해 1차 수업 계획을 설계하고, 이를 연구 교과팀에서 교과별 특성이 반영되도록 수정·보완하며 창의적이고 모범적인 수업을 제시하고 있었다. 다음은 공개수업을 준비하기 위하여 오랜 시간동안 교사들이 협의하여 완성된 수업을 만들어가는 과정에 대한 협력교사의 면담 내용이다.

교사 공개 수업을 준비하기 위해 하나의 학습공동체처럼 학년 단위, 그리고 교과단위로 수업에 대한 반복된 협의회 과정을 거칩니다. 어떤 수업 주제를 가지고 한 차시 수업만 하는 게 아니라 전 과정을 볼 수 있는 수업을 계획하고 그 중 하나를 보여주는 것이기 때문에 거의 한 달 정도를 수업에 매달리게 되는 거죠(협력교사 M, 면담).

한 협력학교에서는 두 명의 전임교사 체육 시범수업을 앞두고 총 4회의 교수·학습과정안 컨설팅이 진행되었다. 각 학년협의회에서 학생들의 수준을 고려하여 선정한 학습내용으로 1차 수업지도안을 완성하였고, 이를 체육교과 연구팀에서 보다 심층적으로 분석하며 수업에 대한 본격적인 협의가 이루어졌다. 먼저 공개수업을 하는 교사가 학년에서 논의된 내용을 안내하고, 수업에서 활용하는 주요 교수·학습전략을 소개하며 수업의 전 과정을 설명하였다. 이후 협의회에 참석한 교사들이 ‘수업의 구조, 동기유발 자료, 수업활동과 학습 자료의 적절성 등’을 하나씩 짚어가며 자유롭게 의견을 교환하였다. 다음은 6학년 표적도전 수업에 관한 교수·학습과정안 컨설팅 협의 내용을 기록한 내용이다.

**수업자:** 볼링게임하기의 1차시로 목표물을 향해 공을 잘 굴리는 방법을 익히기 위한 수업입니다. 목표물과의 거리에 따라 공을 굴리는 활동을 하면서 학생 스스로 목표물과의 거리에 따라 공을 굴리는 힘 조절의 중요성과 몸의 방향과 자세에 대한 중요성을 발견할 수 있도록 수업을 구성하였습니다.

**동료교사1:** 동료교수 모형을 선택한 이유는 무엇인가요?

**수업자:** 학생의 수가 28명으로 많아 교사가 일일이 살펴보고 지도하기에는 제한이 있습니다. 동료 학생들이 서로 가르치고 학습하면서 교사가 제시한 과제를 해결하는 과정에서 협력하는 과정이 되었으면 합니다.

**동료교사2:** 농구공을 학습 자료로 활용한다고 하셨는데, 손이 작은 아이들이 농구공을 굴리면 선생님이 원하시는 정확한 자세를 연습하기에 적절하지 않은 것 같아요. 무게감은 있지만 조금 더 작은 핸드볼공이나 배구공을 활용하신다면 두 손으로 굴리기, 한 손으로 굴리기가 모두



가능하지 않을까요?

**동료교사3:** 공을 한가지로 정해서 제시하기보다 여러 종류의 공을 함께 준비하면 수업이 너무 산만해질까요?

(중략)

**동료교사1:** 학생들이 공을 굴리면서 자신의 수행 자세를 확인하기 힘들까요? 물론 동료교수 모형에서 친구들이 잘 설명해주겠지만, 학생 스스로 자신의 자세를 더 잘 확인할 수 있도록 비디오 촬영을 하는 것은 어떨까요?

**수업자:** 좋은 의견입니다. 태블릿 PC를 삼각대에 고정시키고 영상 녹화와 확인을 바로 하면서 스스로 자신의 던지기 자세를 확인할 수 있도록 준비하겠습니다.

(체육교과 교수·학습과정안 컨설팅 내용의 전사 자료에서 발췌)

공개수업을 운영하는 교사는 두 번의 컨설팅 과정에서 제기된 문제점을 수정 보완하며, 완성된 형태의 수업 세안을 작성하였다. 지도 세안에는 학생들의 신체 발달 상황, 체육교과에 대한 선호도, 표적 도전 수업에 대한 자신감에 대한 사전 조사를 바탕으로 학급 실태 분석을 하였으며, 국가 수준 교육과정의 재구성 지도 계획 및 교수·학습과정안 컨설팅을 통한 사전 협의회 결과에 대한 환류 방안까지 제시하였다. 다음의 <표 17>은 체육 공개수업을 준비한 교사의 수업 지도안에 기재한 사전 협의회 결과 반영의 한 예이다.

표 17. 교수·학습과정안 컨설팅 협의회 결과 반영의 예

단계	협의 내용	환류 방안
<p><b>1차 컨설팅</b></p> <p>연구부장 및 동학년 교사 5명 (6명)</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 단원 및 학습 제재 선정하는 배경 공유하기</li> <li>• 학습문제의 구체적 진술</li> <li>• 단원 분석 및 과정안 구성의 원리 및 원칙 의논하기</li> <li>• 교사의 수업용어 및 동작의 중요성</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▶ 학습문제를 구체화 할 수 있는 학생활동의 구상과 배치가 필요함</li> <li>▶ 단원 및 차시의 내용을 고려하여 적절한 수업 모형을 선정함</li> <li>▶ 수업의 집중력을 유지시킬 수 있도록 강, 약의 조절과 동작의 사전 조직이 필요함</li> </ul>
<p><b>2차 컨설팅</b></p> <p>체육과 교사 (7명)</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 학습문제가 전체 학습내용을 충분히 함축하여 나타낼 필요함</li> <li>• 학생들의 활동 중심 수업이 되어야 함</li> <li>• 학습량의 적절성 살피기</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▶ 학습문제가 전체 학습내용을 함축하여 나타내도록 표현함</li> <li>▶ 학생 활동이 강조되는 내용으로 구성함</li> <li>▶ 세세한 부분까지 활동량을 계획하여 시간의 낭비되는 요소를 줄임</li> </ul>
<p><b>3차 컨설팅</b></p> <p>체육과 교사 (7명)</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 학습 문제의 재논의</li> <li>• 학생들의 신체 활동 시간을 늘리는 수업구성의 필요</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▶ 학습 목표 보다 실제적인 수업이 될 수 있도록 일부 수정함</li> <li>▶ 2인 1모듬 활동 후 4모듬으로 나누어 던지기 게임하기</li> </ul>

교과협의회를 통한 교수·학습과정안 컨설팅은 협력교사가 실습생의 수업 준비를 확인하고 지도하기 위한 역량 개발의 중요한 출발점이었다. 수업을 운영하는 교사뿐만 아니라 협의회에 참여하는 모든 교사들은 한 차시의 수업을 준비하는 과정에서 여러 가지 다양한 아이디어들을 생산하고 있었으며, 현장 경

협과 교과 전문성을 토대로 체계적인 수업을 설계하기 위한 안목을 형성할 수 있었다.

## 나) 모의수업을 통한 컨설팅

학년협의회와 교과협의회를 통해 교수·학습 과정안을 보완한 교사는 같은 교과 선생님들을 대상으로 총 2회의 모의수업을 실시하였다. 첫 번째 모의 수업은 수업의 전 과정을 환기하며 전체 활동의 적절성을 확인하기 위한 과정으로 10분 동안 수업 전개방법 및 교사의 행동과 발화를 중심으로 진행되었다. 1차 모의수업 후 교과협의회를 통해 교수·학습과정안의 3차 수정이 이루어졌다. 다음의 <표 18>은 모의수업 후 진행된 협의회에서 논의된 내용의 한 예이다.

표 18. 1차 모의 수업 컨설팅 협의록의 예

사전협의일시	2019년 3월 22일		사전협의장소	6-1
수업자	김 ○ 엽		사회자	이○○
참석자	이○준, 최○진, 염○준, 김○호, 박○영, 이○신		기록자	김 ○ 호
교과	체육		학습주제	볼링 게임하기
과정	체육	기록자		분석
동기유발자료	이○신	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 동기유발방법: 교사의 직접 시범</li> <li>- 학생의 경험과 관련하여 흥미를 유발할 수 있는 방법에 대한 고민이 필요</li> </ul>		개선 필요
수업설계분석	김○호	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 수업의 목표와 활동 내용에 차이가 있음</li> <li>- 목표와 활동이 일치할 수 있도록 수정요함</li> </ul>		개선 필요
	박○영	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 수업활동의 규칙을 정확하게 제시하기</li> <li>- (예) 공을 굴리는 사람 &amp; 공을 쫓는 사람</li> </ul>		개선 필요
	최○진	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 학습양의 적절성에 대하여 고민: 현재 제시된 활동내용들이 교사의 의도대로 학생들이 시행하기에는 다소 혼란이 예상됨. 활동양을 줄이면서 수업 운영을 간단하게 줄일 필요가 있음</li> </ul>		개선 필요

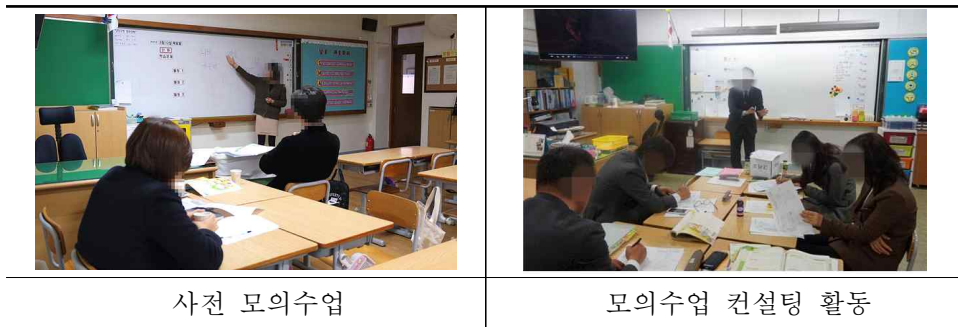


그림 8. 모의수업을 통한 컨설팅 활동

이 과정을 통해 교사는 수업을 바라보는 반성적 관점의 전문성이 향상되고 있었다. 수업을 준비하는 교사는 공식적인 컨설팅 과정 외 동료 및 선배교사를 찾아가 개인적인 피드백을 받고 있었으며, 이 과정에서 하나의 활동과 수업방법에 대한 다양한 관점의 지도 조언을 경험하였다. 모두가 함께 모여서 컨설팅이 이루어지는 협의회에서는 여러 의견을 조율하고 합의점을 찾을 수 있었지만, 개별적인 피드백을 통해 제안된 수업의 개선사항들에 대해서는 수업자가 자신의 수업에 대한 분명한 지도철학과 관점을 통해 반성적으로 수업과정을 선택하기 위한 안목이 요구되는 것으로 나타났다.

수업 컨설팅을 받기 위해서는 어느 정도 잘 준비된 교수·학습 과정안이 나와야 되잖아요. 목마른 사람이 우물을 판다고, 선배 선생님들을 찾아가서 수업을 오픈하고 도움을 요청하는 것에 대하여 거부감이 없어졌어요. 그런데 이게(...) 이 선생님과 이야기를 나누고 모의 수업도 해보라고 해서 해보면 이렇게 이야기해주고, 그리고 또 다른 선생님을 찾아가서 이야기하고 수업을 보여주면 또 이렇게 이야기해주고. 두 사람이 서로 상반된 이야기를 해줄 때가 정말 어려웠어요. 이제는 두 분의 조언을 바탕으로 제가 결정해야 하거든요. 그러면 결정에 대한 합리적인 근거나 이유가 있어야 하니까, 제 수업에 대한 관점과 지도 방향이 분명해지는 거죠(협력 교사 G, 면담).

장시간의 수업 준비와 여러 구성원의 의견을 종합하여 시행되는 교사 공개 수업은 수업을 준비하는 교사뿐만 아니라, 피드백을 주고받는 과정에 참여하는 교사, 그리고 완성된 본 수업을 참관하는 교사 모두의 역량 개발에 효과가 있었다. 반복된 수업 브리핑과 모의수업을 통해 교사는 수업 공개에 대한 자신감을 얻을 수 있었으며, 수업을 바라보는 안목을 형성하여 실제 교육실습생의 수업지도에도 커다란 효과가 있는 것으로 나타났다. 다음은 본 시스템을 통해 수업 지도 역량에 참여한 협력교사의 면담내용이다.

동학년 선생님이 체육과 공개수업을 하게 되었어요. 동학년 선생님 4명이 모여서 같이 합동으로 교수·학습과정안을 짜고, 그리고 실제 수업하기 전에 다른 반에서 이 수업안을 가지고 한 번씩 수업을 해보았어요. 학생들이 힘들어하는 활동이 있으면 보완하고, 활동의 난이도가 맞지 않다면 또 학년에서 협의회를 하면서 수정하고(...) 그리고 한 차시 정수가 될 수 있는 그런 수업을 만들어내기 위하여 노력하는 거죠. 학년에서 교수·학습과정안이 완성되면 그 선생님은 체육교과 선생님들과 또 다시 협의회를 하게 되요. 그리고 협의하는 과정에서 논의가 필요한 내용이 있으면 또 다시 학년으로 가지고 오고(...) 거의 4~5회 반복되는데, 수업을 준비하면서 가장 힘든 순간이지만, 가장 많이 배울 수 있는 시간이기도 하죠(협력교사 A, 면담).

박은주(2018)는 체계적인 모의수업 활동이 교사의 교수효능감과 수업기술에 긍정적인 영향을 미친다고 보고하였다. 교사들은 전문적인 학습공동체 구성원들과 수업에 대한 아이디어를 공유하고 피드백을 주고받는 과정을 통해 수업에 대한 자신감을 형성하였고, 체계적인 수업 준비과정은 수업 설계적 측면, 수업 실행적 측면, 수업에 대한 반성적 성찰 능력을 향상시키는데 도움이 된다고 강조하였다.

#### 다) 교사 공개 수업

동료 교사들과 수차례 협의회를 통해 완성된 교수·학습과정안을 토대로 전체

교사들이 참관하는 공개수업이 진행되었다. 모든 교사들이 참관하기 위하여 학교 교육과정상 공통의 수업 시간을 제외하고, 1교시 수업 전 학생들의 조기 등교 후 0교시 공개수업을 하거나, 타 학급의 학생들이 하교한 후 7(6)교시 보충수업의 형태로 수업을 운영하기도 하였다. 수업은 학교 관리자 뿐만 아니라 수업의 공개 목적에 따라 지역 내 다른 학교에 근무하는 교사, 학부모, 교육실습생 등이 참관하였다. 일반 주지교과의 경우 교사의 동선에 따른 자동녹화시스템이 마련된 수업 공개실에서 수업이 이루어졌으나, 체육관이나 운동장에서 수업이 이루어지는 체육교과의 경우에는 사용이 제한되었다.

수업공개는 학교의 계획에 따라 주당 1~2회씩 연간 단위로 진행되기도 하였으며, 교육실습생이 학교를 방문하는 5월 이전에 집중적으로 실시하기도 하였다. 수업을 참관하는 교사들에게는 수업 요소별로 참관 관점이 부여되고, 교과에 전문성이 있는 교사의 경우 수업 전 배부된 교수·학습 과정안을 보고 추가적인 자료를 찾아 학습한 후 공개수업을 참관하기도 하였다.

일 년 중 가장 긴장되면서도, 가장 배움이 많이 일어나는 시간이기도 합니다. 학교의 전체 교사가 모두 모여서 공개수업을 참관합니다. 공개수업 목적에 따라 외부의 교사, 학부모 등도 참여하기도 하고요. 선생님들 모두가 집중해서 수업을 참관합니다. 오랜 시간 동안 컨설팅 받고 논의된 수업이기 때문에 수업의 완성도가 아주 높아요. 그리고 컨설팅 과정에서 여러 선생님들께서 의견을 주셨잖아요? 자신의 지도조언들이 어떻게 반영되었고, 또는 어떤 이유로 반영이 되지 않았을까를 지켜보는 것도 하나의 관전 포인트라고 할 수 있어요(협력교사 H, 면담).

공개 수업의 장면은 교사의 교수행동을 촬영하기 위한 카메라 한 대와 학생들의 학습활동 참여 모습을 촬영하기 위한 두 대의 카메라가 설치되어 있었다. 이는 교사가 수업 중에는 인식하지 못하는 학생들의 학습 과정을 수업 후 점검하면서 자신의 교수행동을 반성적으로 성찰하기 위한 목적으로 이루어졌다. 장시간 수업을 준비한 교사들은 수업의 전문가로서 자존심을 걸고 수업에 임하고 있었으며, 공개수업을 진행한 한 교사는 “반복된 컨설팅과 모의 수업 과정을 통해 수업 공개에 대한 두려움이 없어졌어요. 이미 날카로운 눈을 가진 선생님

들 앞에서 여러 차례 시험을 거쳤잖아요.” 라고 말하면서 체계적인 시스템에서의 수업 준비 과정으로 수업에 대한 자신감이 많이 향상되었다고 강조하였다.

## 라) 수업 후 평가 협의회

부설초등학교 교사들은 공개수업 후 이루어지는 수업 후 평가회의를 가장 힘들고 긴장되는 순간으로 인식하였다. 일반 공립학교에서 이루어지는 공개수업 후 평가회의가 수업을 준비한 교사의 노고에 대한 치하와 칭찬 일색인 반면, 부설초의 평가회의는 살벌함이 가득한 전쟁터와 같은 분위기였다. ‘수업의 설계, 교수활동, 학습활동, 자료의 활용, 학습 정리 및 평가’의 다섯 가지 주요관점을 바탕으로 교사들은 한 차시의 수업을 낱낱이 파헤치고 있었다. 다음은 교사 수업 공개 후 진행된 평가회의의 대화를 발췌한 내용이다.

### ㉠ 수업 컨설팅 진행 과정안내

**컨설팅 교사:** 김 선생님은 이해중심게임수업모형을 활용하여 주사위 피구 게임을 하였습니다. 저학년에 맞도록 학생의 질서 있는 움직임과 교사의 수업 기술이 필요하다는 컨설팅을 반영하여 지도안을 보완하였습니다. 또한 학생들의 실제학습시간을 충분히 확보할 수 있도록 경기장의 크기와 활동 참여 학생 수를 조정하도록 지도 조언하였습니다.

### ㉡ 수업자 소감 및 반성

**수업자:** 학생들에게 문제상황을 제시하고 스스로 해결하도록 하였습니다. 저의 부족한 수업에 학생들이 더 열심히 잘 참여하였습니다. 컨설팅에서 군더더기가 많은 지도안과 계획을 성심껏 지도해주셔서 오늘 수업이 성공적으로 운영되었습니다. 감사합니다.

### ㉢ 질의응답

**질문교사:** 수업 시간을 적절하게 관리하지 못하면서 계획된 수업활동이 제대로 이루어지지 못하고 형식적으로 이루어졌습니다. 활동 1의 소요 시간은 3분, 활동 2는 4분이었습니다. 전략과 게임 설명이 중요하기 때문에 실제 게임활동 시간이 이렇게 부족하였는지, 아니면 게임의 설명이 부족하였는데도 사전 연습을 통해 아이들이 미리 학습내용을 알고

있었기 때문에 게임이 빠르게 끝나게 되었는데, 상황설명 부탁드립니다.

**수업자:** 수업의 흐름상 필요에 의해 생략은 했지만 완전한 활동의 누락은 없었습니다. 학생의 이해가 중심이 되는 수업이기 때문에 신체 움직임 활동시간에만 국한하시면 안됩니다. 스스로 문제점을 발견하고 전략을 짜고 적용하는 것도 실제 활동시간입니다. 게임을 미리 알고 있었다는 것처럼 보이는 이유는 수업의 자세한 설명을 거꾸로학습으로 학생들에게 미리 규칙과 방법을 안내했기 때문입니다.

#### ㉔ 총평

**학교장:** 학습내용의 재구성에 대한 노력이 돋보였습니다. 수업 전 동기유발, 수업목표의 제시, 자세한 학습안내, 체육관에서 학생들이 집중하지 못할 때 교사의 언행과 행동을 촬영된 비디오를 보면서 되돌아보기 바랍니다. 신체기능 수준이 다른 학생들의 개별 수준이 고려되었는지, 안전하게 학생들이 잘 참여하고 있는지, 교사는 이를 지속적으로 확인했는지, 게임의 전략을 짜는 과정에서 학생들이 평등한 관점에서 활발하게 상호작용하였는지에 대해 수업자의 모습을 반성해보기 바랍니다. 수업 하신 선생님과 참관 하신 선생님 모두의 발전에 도움이 되는 좋은 시간이었습니다.

(수업 후 평가협의회 녹음 후 전사 자료에서 발췌)

수업 후 협의회는 3-4시간 동안 진행되었고, 교사들은 형식적인 피드백과 칭찬 위주의 긍정적 피드백은 지양하였다. 장시간의 수업협의회는 한 차시의 수업을 주제로 교사들이 자신의 생각을 자유롭게 개진하면서, 서로의 의견이 상충하는 경우 갑론을박하며 논쟁하는 경우가 많았다. 수업에 대해서는 교사의 경력을 떠나 모두가 전문가로서의 관점에서 활발한 소통이 허용되고 있었으며, 이들의 수업협의회는 공식적인 자리가 끝난 후 비공식적인 자리에서도 이어지고 있었다.

공개수업을 하는 선생님은 협의회까지 끝나고 나면 그냥 만신창이가 되요. 자기 수업을 가지고 여러 선생님들이 평가를 했으니 온몸이 남아나질 않겠죠. 협의회가 다 끝나면 선배 선생님들과 함께 회식을 가는 경우가 다



반사에요. “그동안 고생했다.”라는 말과 함께 위로도 하고, 서로 마음속에 담아두었던 감정들을 털어버리는 자리가 됩니다. (중략) 협의회에서 있었던 이야기들이 이곳 회식자리에서도 그대로 이어지는 경우가 많아요. “아까 내가 말 하려다가 못 했는데(...)”라면서 수업에 대한 선생님의 생각을 이야기 하고, 학교에서 보다 편안한 분위기에서 수업에 대한 진정성이라든지, 그 교과에서 꼭 필요한데 구현하지 못했던 수업의 요소에 관한 이야기라든지 계속해서 수업 비평을 이어갔던 적이 있어요(협력교사 G, 면담).

‘교수학습과정안 컨설팅 - 모의수업 - 공개수업 - 수업 후 평가 협의회’ 는 수업의 전문가로서 성장하기 위한 통과의례로서 의미가 있었다. 교사들은 일회성의 수업 공개가 아니라 연간 지속적으로 이루어지는 전문성 개발활동을 통해 수업에 대한 안목과 교육실습생 지도에 대한 노하우도 함께 터득하고 있었다. 교사들은 공식적인 협의회뿐만 아니라 함께 모여 있는 비공식적인 자리에서도 동료교사들과 전문적 대화(professional dialogue)를 하면서 전문성 개발을 위한 상호작용에 참여하고 있었다(Deglau et al., 2007). 동료교사로서 수업의 전문가가 되기 위한 공동의 목표 아래 ‘원 팀(one team), 원 스피릿(one spirit)’ 은 체계적이고 헌신적인 전문성 개발활동에 참여하는 부설초등학교의 대표 브랜드였으며, 이는 교육실습 기간에도 전 교직원이 함께 실습생의 전문성 개발 활동 지원에 매진할 수 있는 동력이자 최대 강점이라고 할 수 있다.



그림 9. 신입교사 수업 전문성 개발 활동

## 다. 교육실습 협력교사의 역량 개발 내용

협력교사는 교육실습생 지도 역량을 강화하기 위하여 ‘파트너십 지원을 통한 역량 개발활동, 부설학교 연합회 워크숍, 단위학교 중심의 역량 개발활동’에 참여하고 있었다. 이들은 예비교사들이 미래 교사로서의 꿈을 키우고 대학에서 학습한 이론을 현장에서 실천하며 역량 있는 미래 교사로 성장할 수 있도록 전문성을 개발하고 있었다. 역량 개발의 주요 내용은 실습 운영에 요구되는 기본적인 행정적 지식 외 ‘교사로서의 사명감과 태도, 교육과정 실행 전문성 함양, 학급 경영, 교육정책과 트렌드’로 나타났다.

### 가) 교사로서의 사명감과 태도

교육실습에서 보이는 협력교사의 이미지는 실습생들이 학교 현장에 처음 발을 들여놓을 때 교사로서의 기초적인 자질을 형성하는데 중요한 영향을 미친다(이홍철, 2006). 최근 초등교직에 대한 진로 정체성의 혼란으로 학교생활에 적응하지 못하는 교육대학교 학생들이 늘어나는 상황에서(김영주, 2016), 협력교사는 이들에게 긍정적인 교사 정체성을 형성하는데도 커다란 영향을 미치고 있다. 이를 바탕으로 협력교사들은 전문성 개발 과정에서 학생들을 대하는 태도, 실습생들에게 보여지는 언행과 태도를 점검하고 교사로서의 사명감 형성을 위해 자신의 삶을 반성적으로 성찰하는 과정에 참여하고 있었다. 수석교사를 중심으로 교내 학습공동체를 구성하여 협력교사의 역량 개발활동을 운영한 협력학교에서는 첫 시간에 초임교사로부터 현재까지 교사로서의 삶과 주요 사건들에 대하여 그래프로 그리고 서로 대화하며 반성하는 시간을 가지기도 하였다.

협력교사 학습 공동체 첫 시간에 수석교사님께서 우리들의 교직생활을 파노라마처럼 펼쳐보자고 하셨어요. 그러면서 저의 초임교사시절을 떠올려보고, 그때와 지금의 마음가짐부터 시작해서 무엇이 달라졌는지 좋은 것, 나쁜 것 가리지 않고 다 뽑아보자고 하셨어요. 진지한 마음으로 참여하다 보니까 제 자신을 깊이 있게 반성하게 되었죠. (중략) 실습생들이

온다면 나는 어떤 모습으로 비춰져야 할까에 대해 고민도 하고 제가 지향하는 교사로서의 그림도 그려보았어요(협력교사 I, 면담).

교육실습을 지도하는 협력교사 중에서는 경력이 많고 학교에서 주요 보직을 담당하며 여러 행정업무로 피로감을 호소하는 교사들이 다수였다. 이들은 교육실습 지도에 대한 설렘과 함께 또 다른 업무 부여로 인한 부담감도 크다는 것을 강조하였다. 이러한 부담감은 교내 연수활동에서 소극적인 참여로 이어졌으며, 주제별로 분배된 발제 과제에 대해서도 형식적이고 무의미한 시간을 반복하기도 하였다. 이에 학교장 A는 협력교사들을 대상으로 실습생들의 이상적인 멘토로서 교직에 대한 꿈과 이상을 심어줄 것을 부탁하였다. 실습생들에게 학생들을 진심어린 마음으로 대하는 모습을 보여주고, 가르치는 일의 즐거움을 알려주기 위한 협력교사의 역할을 강조하고, 우리가 먼저 교직의 사명감과 긍정적인 교사 정체성을 되찾기를 요구하기도 하였다.

맑고 순수한 어린 학생들을 만나면서 선생님이라는 직업의 소중함을 처음으로 인식하는 순간이 교육실습입니다. 그렇다면 선생이라는 직업이 가치 있고, 나도 좋은 선생님이 되기 위해 노력해야한다는 것을 배우고 갔으면 좋겠어요. 우리 선생님들에게 부탁했어요. 교사로서의 사명감을 되찾아보자. 소명까지는 바라지 않는다. 하지만 우리 실습생들이 선생님들을 보면서 교직의 이상적인 멘토로서 마음속에 늘 떠올릴 수 있는 긍정적인 교사로서의 모습으로 우리가 먼저 실천해보자라고 부탁드렸죠(학교장 A, 면담).

협력교사들은 자율적이고 지지적인 분위기가 담보된 역량 개발 프로그램에서 교육실습에 대한 의미도 긍정적으로 형성하고 있었으며, 이를 현장에서 재실천하기 위하여 오랫동안 묵혀두었던 과거의 학급 경영 전략, 학생과의 관계 형성 노하우 등을 다시 활용하기도 하였다.

## 나) 교육과정 실행 전문성

협력교사로서의 역량 개발을 위하여 교육과정 실행 전반에 대한 지식을 함양하고, 이를 체육수업을 통해 실행하기 위하여 교육과정 실행 전문성 함양 활동이 이루어졌다. 교육실습을 지도하면서 수업에 대한 안목을 형성하고 수업지도 능력을 신장시키기 위한 본질적인 역량 개발활동과 함께 협력교사들이 실습생들을 지도하는 과정에서 즉각적이고 실제적으로 활용할 수 있는 모듈도 함께 제작하였다. 이는 두 가지 영역으로 구분되었으며, 학급협의자료로 활용할 수 있는 정선된 지도 자료와 실습생들의 실습지도 과정에서 안내할 수 있는 교과목별 교수·학습방법과 관련되는 내용으로 구분되었다. 이중 학급협의회용 지도 자료는 ‘교원의 복무, 교수·학습과정안 작성법, 주의 집중법, 담임교사의 임무와 역할, 주의산만 학생지도, 초등학교학생의 발달 특성 등’ 교사로서의 자세와 수업지도방법, 초등교육의 이해에 이르기까지 폭넓은 주제로 이루어져 있었으며, 교사 양성과정에서 접하는 이론서에서 쉽게 접할 수 있는 내용 중심으로 구성되어 있었다. 협력교사 D는 체육교육과정을 탁월하게 수행하기 위하여 체육교과 담당 교사를 중심으로 체육과 교수·학습 내용 분석 및 지도 방법들에 대한 교육학적 사례(pedagogical cases)들을 소개하였다(Armour, 2014). 교육학적 사례는 현장 교사들이 이론과 실제의 격차를 줄이기 위해 도움을 줄 수 있는 다양한 사례들을 종합하여 교육적인 의도를 구체적으로 안내하고 체육교육의 맥락에서 학습자의 학습효과를 향상시키기 위하여 활용되어 왔다(Ball, 2012; Casey, Goodyear & Armour, 2016). 협력교사 D의 학교에서는 ‘실무실습 학년별 체육수업 단원 분석, 체육과 주요지도 방법, 체육과 교수·학습 모형 적용 시 유의사항’을 체계적으로 정리하여 교내 연수 자료로 활용하고, 협력교사들이 실제 교육실습 지도 과정에서 활용할 수 있도록 안내하였다. <표 19>은 실무실습 학년별 체육 수업 단원 분석 내용의 예시이고, 다음은 체육과 교수 방법이 기재된 자료의 한 예이다.

표 19. 실무실습 학년별 체육수업 단원 분석 (예시)

(학년) 단원	성취기준	단원 학습목표	주요 교수·학습모형	지도 유의사항
(4)3-1 골문을 향해 손으로 통통	3. 경쟁 · 패스, 드리블, 슈트 등의 기본 기능 익히기 · 패스하며 공간 이동, 팀플레이, 수비 등의 게임 전략을 이해하고 창의적으로 적용하기 · 협동심의 개념을 이해하고 실천 하기	· 영역형 게임의 의미와 특성 을 이해하고, 관련 기능과 전 략을 적용하며, 협동의 필요성 을 알고 실천할 수 있다.	이해중심게임수업모형 협동학습수업모형	▶ 패스, 공물기 등의 개인 기능은 학생 의 수준 및 신체 발달 정도에 따라 다를 수 있으므로, 개인에게 적합한 방법을 <u>스스로 탐색할 수 있는 기회 제공하기</u> ▶ 농구공 다룰 때는 특히 손가락 부상 유의 → 부드러운 공으로 대체하기 ▶ 협력, 게임전략의 창의적 적용의 요소 도 함께 기를 수 있도록 지도 ▶ 세안 추천 차시: 2-4, 5-7차시
(5)3-1 발야구형 게임 3-2 티볼형 게임	3. 경쟁 · 공 던지고 받기, 치기 등의 기능 을 익히기 · 수비를 위한 위치 선정 및 빈 곳 을 향해 공을 보내는 전략 알기 · 책임감의 개념을 알고 적극적으로 참여하기	· 필드형 게임에서 게임의 전 략과 자신의 역할을 알고 창 의적이고 책임감 있게 참여할 수 있다.	이해중심게임수업모형 협동학습수업모형	▶ 운동 기능 차이가 있을 수 있으므로 여학생을 배려할 수 있는 장치 마련 ▶ 다양하게 게임을 재구성하거나 변형한 활동을 장려할 것 (경기규칙, 용구, 경기장 등) ▶ 세안 추천 차시: 8-10차시
(6)2-1 좀 더 표적에 가까이	2. 도전 · 다양한 공을 굴려 표적 쓰러뜨리 기 · 도구로 공을 쳐서 표적안에 놓기 · 도전의 과정과 결과에 대한 측정 과 평가를 통해 자신의 수행과정 반성하기(자기조절 및 타인존중)	· 표적 또는 투기 도전 활동의 기본 기능을 습득하고 주위 여건에 흔들림없이 표적에 집 중하는 ‘자기조절’과 ‘타인존중’ 의 개념을 이해하고 실천할 수 있다.	이해중심게임수업모형 협동학습수업모형	▶ 도구를 다룰 때 안전에 늘 유의하고 쉬운 수준에서 성공의 기회를 갖도록 하 고 점차 거리를 늘리는 등의 방법으로 수준을 높임 ▶ 도구를 이용하여 물체를 정해진 곳으 로 보내기 위해 집중력과 차분한 마음가 짐 및 힘 조절이 필요함을 강조 ▶ 세안 추천 차시: 4-5차시

(협력교사 D, 현지 문서 자료)

• **체육과 주요 지도 방법(예시)**

경쟁 활동에 뒤처지거나 참여하지 않는 학생 지도 방법

▶ 활동의 난이도를 조절하여 수준에 맞는 목표나 과제를 부여

☞ 개인 목표를 정하고 확인하기(축구경기에서 10번 공차기 등)

☞ 팀 별 목표를 정하고 기능 차이가 드러나지 않게 활동 구성(액션 볼링)

☞ 반 전체의 목표를 정하여 달성하면 단체 보상, 작은 기여도 소중하게 인식할 수 있는 경험 제공

※ 준비물 없이 하는 달리기 게임

(협력교사 D, 현지 문서 자료)

체육 교과 팀에서 제작한 교육과정 해석 자료는 자료의 배부에만 그치지 않고 교육실습을 앞두고, 체육교과팀장을 중심으로 전체 교직원 연수를 통해 실제 수업으로 실행될 수 있도록 교사들이 학습자가 되어 수업을 직접 체험하는 활동으로 기획하기도 하였다. 협력교사 D는 교육과정 분석 자료를 통한 교육과정 실행 전문성의 개발 효과를 다음과 같이 이야기 하였다.

교육실습을 앞두고 체육 교육과정에 대하여 개인적으로 공부했고, 실제 체육수업 하는 모습들을 참관하면서 전문성을 향상시키기 위하여 노력했었어요. 그런데 수업 모형에 대하여 개념적으로는 이해하고 있지만, 실습생들을 지도하기 위해 어떤 단원, 어떤 차시에 무슨 모형을 활용해야 하는지 까지는 알기 힘들거든요. 특히 체육과는 수업모형들도 다른 교과와 많이 달라요. 체육 교과 팀에서 실습기간에 수업하는 단원들 중에서 수업 차시에 맞는 모형과 수업에서의 유의사항, 그리고 핵심지도사항들에 대하여 사전에 안내를 해주니까 실습생들에게 체육수업을 안내하고 지도하는데 더 큰 자신감이 있어서 좋았어요. 최소한 이 내용만 이해하고 강조를 해주어도 기본은 할 수 있으니까요(협력교사 D, 면담).

또한 학생들의 수업 참여가 평가로 원활하게 이어질 수 있도록 영역별 평가 지표 및 세부 지침들을 안내하기도 하였다. 이를 보조 자료의 수준에 머무르지 않고 직접 활용할 수 있는 역량을 함양하기 위하여, 동료교사의 공개수업 또는 기획된 미니 체육수업에 참관인으로 참여하여 반복적으로 연습하면서 수업 평

가자로서의 역량 개발도 하고 있었다.

### 다) 학급 경영

초등교사는 학생들의 등교에서부터 하교까지 학생들과 일상을 공유하면서, 이들의 기본 생활 습관 및 기초 능력을 기르고 바른 인성을 함양하도록 지도하는 자이다. 초등 교육실습에서는 학생지도 뿐만 아니라 전반적인 학급 경영에 대한 경험도 강조되고 있으며, 이를 위해 교사는 학급에서 학생들과 다양한 형태의 상호작용을 하고 여러 유형의 사건·사고에 능수능란하게 대처하는 모습을 보여주어야 한다. 협력교사들의 역량 개발활동을 위한 교내 자율연수 프로그램에서 교사들의 학급 경영 노하우를 소개하고 이를 공유하는 모습은 어렵지 않게 발견할 수 있었다. 다음 그림은 한 협력학교에서 이루어진 학급 경영 노하우 전수를 위한 교사들의 연수 자료와 활동 모습이다.

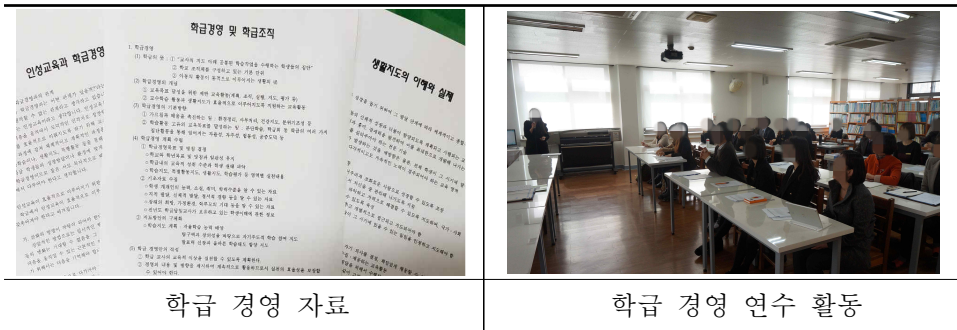


그림 10. 학급 경영 사례 나누기

협력교사들은 ‘초등학생의 생활지도, 상담교육의 이론과 실제, 인성교육 레시피 등’ 학급 경영에 관한 이론적인 지식과 함께 ‘교육연극 참여를 통한 학급경영, 인성툰 카드를 통한 공감대화, 학급화폐를 활용한 학급경영 등’ 다양한 실천사례를 소개하며 노하우를 공유하고 있었다.

### 라) 교육정책과 트렌드

교육실습은 대학에서 학습한 이론을 현장에서 실천하며 초등학생에 대한 이

해를 증진하고 미래 교사로서의 자질을 키우는 과정이다. 이와 함께 교육실습 사분면 구조에서 교육청은 지역의 미래 교사 양성을 위하여 교육청에서 추구하고자 하는 교육정책과 새로운 교육의 트렌드를 교육실습에서 반영시키고자 하였다. 교육청에서 실시하는 사전연수를 통해 교육 정책의 지향점을 전파하고, 단위학교에서 이루어지는 협력교사들의 역량 개발 프로그램에서도 이를 반영하여 함께 교육하도록 강조하였다. 그 예로 한 교육청의 교육실습 협력학교 운영 사례 보고서를 분석한 결과 실습 준비 전 과정에서 공통적으로 교육청의 정책 내용들이 반영되어 있었다. 다음은 교육실습 협력학교 운영 보고서에 기재된 교육청의 최신 정책과 트렌드를 실습 전 역량 개발 프로그램에 반영한 주요 문구들의 예와 한 협력교사의 면담내용이다.

- ○○교육 정책 방향 이해
- ○○혁신미래교육과정에 대한 생각 나눔
- 협력적 배움 중심 수업 연구
- 메이커 교육의 이해와 실제

(교육실습 협력학교 운영 사례 모음 중)

교육의 환경이 빠르게 변화하고 있고, 지금의 실습생들은 우리가 과거에 경험했거나 지금 경험하고 있는 교육의 트렌드와는 맞지 않을 수 있어요. 미래 학교 교육을 예측할 수는 없지만, 지금 새롭게 도입되고 있는 교육에 대해서는 놓칠 수 없을 것 같아요. 최소한 인식된 수준에서 앞선 교육의 경험을 실습에서 해줄 수 있다면 나중에 발령 이후에도 큰 도움이 된다고 생각해요. 실습 전 교내 연수활동에서도 미래교육과 관련된 여러 가지 트렌드들을 많이 공부하려고 노력했어요(협력교사 K, 면담).

교사로서의 사명감과 태도를 통해 미래 학교에서도 교사들에게 요구되어지는 공통적이고 올바른 가치를 함양함과 동시에, 미래의 학습을 예측하고 탐색하기 위해 가장 최신의 교육 정책과 트렌드를 실습생들에게 경험시켜줄 필요가 요구되어 진다. 이를 위해 협력교사들이 먼저 미래 교육의 나아가고자 하는 방향성에 대하여 정확하게 인식하고 이를 현재의 교육환경에서 해석하고 개척하기 위한 잠재적인 역량을 함양하는 과정으로서 새로운 교육정책과 트렌드에 관한 전문성 함양 활동이 강조되고 있었다.



### 3. 초등 교육실습 협력교사의 체육 실습지도 유형

교육실습은 대학에서 학습한 이론적 지식을 학교의 환경과 맥락을 고려하여 보다 실제적인 교육경험을 제공하도록 운영되어야 한다(Larson, 2005). 교사들은 대학의 교육과정을 통해 배웠던 이론과 생각을 반성하고, 실천적인 경험을 통해, 이론적 지식을 검증하고 자신의 교육적 아이디어로 수정해가는 과정을 경험하게 된다(오선영, 2003; 정혜영, 2003; Combs, 1989; Henry & Beasley, 1989). 가르치는 것은 수동적이고 지시적인 교육을 통해 일어날 수 없으며, 협력교사들은 아주 세심하게 계획되고 고안된 의도적인 활동과 전략으로 예비교사들이 스스로 지식을 구성하고 자기 주도적으로 배워갈 수 있는 적극적인 학습자가 되도록 안내해야 한다(이옥선 등, 2018).

Ball과 Forzani(2009)는 가르치는 일(work of teaching)은 학생들이 배우기 위해서 교사가 수행해야 하는 핵심적인 일로 규정하였다. 초등학교라는 교육적 상황과 맥락 속에서 학생에 대한 이해와 이론적 지식을 바탕으로 전문적인 판단력을 동원하였을 때 특정한 상황에 적합한 교수행동과 활동을 종합적으로 활용할 수 있음을 강조하였다. 이를 위해서는 전문성을 갖춘 협력교사로부터 특수화되고 전문적인 교육실습지도 경험을 제공하는 것이 필수적이다.

협력교사로서 실습지도 역량 함양을 위한 전문성 개발 활동에 참여하고, 예비교사에게 효과적인 교육실습지도를 위한 하나의 방법으로서 멘토링이 강조되고 있다(Franke & Dahlgren, 1996; Marable & Raimondi, 2007). Payne et al.(2002)은 교육실습에서 예비교사는 협력교사의 교육적 행동과 역할을 모델링하고, 이들과의 개인적인 상호작용을 통해 학생들을 지도하며 성장해 가는 과정으로서 멘토링을 정의하였다. 협력교사는 실습생들이 교사로서의 임무 수행을 안정적으로 수행하기 위하여 대학에서의 교육과 연계하여 전문성을 갖춘 멘토로서 이론적 지식을 학교 환경에 따라 효과적으로 적용하는 방법을 안내하는 중요한 역할을 담당하고 있다(Darling-Hammond & Rothman, 2011).

이러한 맥락에서 본 연구자는 초등 교육실습 협력교사의 체육 실습지도 양상을 탐색하기 위하여 멘토링의 관점에서 협력교사와 예비교사의 교육실습지도 대화를 분석하여 이들의 ‘실습지도 내용, 방법, 대화기술 및 행동’을 토대로 협력교사의 지도 유형을 분석한 MERID(MEntor Roles In Dialogue) 모형에 주목하였다(Hennissen et al., 2008). Hennissen et al(2008)은 교육실습을 지도하는 교사의 대화와 지도 행동의 주요 측면을 분석하기 위한 프레임워크를 제안

하며 교사의 실습지도를 대화 유형과 내용 선정을 기준으로 ‘지시적/비지시적 유형’ 과 ‘주도적/반응적 유형’ 의 두 가지 차원으로 구분하였다.

먼저 실습지도 대화 유형에서 지시적 언어를 사용하는 교사들은 실습지도에서 대화의 시간들을 지배하고 있었으며, 실습생들에게 직접적인 안내와 가르침을 구체적으로 전달하고 ‘평가, 확인, 자신의 의견 제시, 전략 및 피드백 제공’ 의 방법으로 실습생을 지도하고 있었다. 이들 유형의 교사들은 실습생들에게 권위적이었으며(Ben-Peretz & Rumney, 1991), 직접적으로 정보를 제공하고(Hawkey, 1998; Williams et al., 1998), 비판적(Evertson & Smithey, 2001), 교훈적(Harrison et al., 2005), 교정적(Franke & Dahren, 1996) 특성을 지니는 것으로 보고되었다. 반면 비지시적 언어 유형의 교사들은 수업 지도에 대한 조언과 정보제공의 지시적 대화에 덧붙여 ‘질문하기, 반성 이끌기, 대안 찾기, 공감하기, 경청하기’ 의 방법을 통해 실습을 지도하고 있었다. 이들 유형의 교사들은 실습생들이 반성적 행동을 유도하고(Franke & Dahren, 1996; Harrison et al., 2005), 협력적(Ben-Peretz & Rumney, 1991), 안내자적(Evertson & Smithey, 2001), 유도형(elicitive)(Hawkey, 1998; Williams et al., 1998)의 특성을 지니는 것으로 보고되었다. 둘째 실습지도 내용 선정에 있어 주도적 유형의 교사들은 수업의 준비에서 평가의 전 과정에서 교사 중심으로 대화의 주제를 선정하고 이끌어가고 있었으며, 반응적 유형의 교사들은 실습생의 질문과 의견에 대하여 자신의 의견을 제시하고 이들을 간접적으로 지원하기 위한 조언들을 주로 하는 것으로 설명하였다. 주도적 유형의 교사들은 ‘수업의 계획 및 운영, 학생들의 수업 참여 행동, 반응, 학습과정 등’ 에 대한 구체적인 정보를 제공하고 있었으며, 실습생들의 교육적 성과를 분석하여 성장하기 위한 다양한 교육적 방법을 동원하고 있었다(Harrison et al., 2005). 이와는 반대로 반응적 유형의 교사들은 실습생들이 스스로 문제를 제기하고 이를 논의하기 위한 개방적인 환경을 제공하였으며(Edwards & Collison, 1996), 협력교사는 실습생의 의견을 반영하여 조언하면서 스스로 자신의 성과를 반성해가도록 유도하고 있었다(Dunn & Taylor, 1993).

본 장에서는 MERID 모형을 이론적 프레임워크로 활용하여, 교육실습에서 협력교사가 실습생의 체육수업을 지도하는 유형을 탐색하고자 한다. 협력교사가 실습생의 수업을 관찰하고 지도·강화하는 과정에서 교사, 학생, 실습 내용과 환경의 상호작용을 통해 이론적 지식이 실천적인 지식으로 변환될 수 있도록, 어떠한 내용과 방법을 통해 전문적인 체육교수활동을 지원하고 있는지를 탐색하

고자 한다. 다음의 <그림 11>은 MERID 모형을 이론적 프레임워크로 활용하여 초등 교육실습 협력교사의 체육 실습지도 유형을 분류한 것이다. 실습지도에서의 대화 유형과 내용 선정을 두 가지 측면으로 하여, ‘관계적 방임형, 관리적 감독형, 일방적 지시형, 반성적 탐구형’의 네 가지로 유형화 하였다.

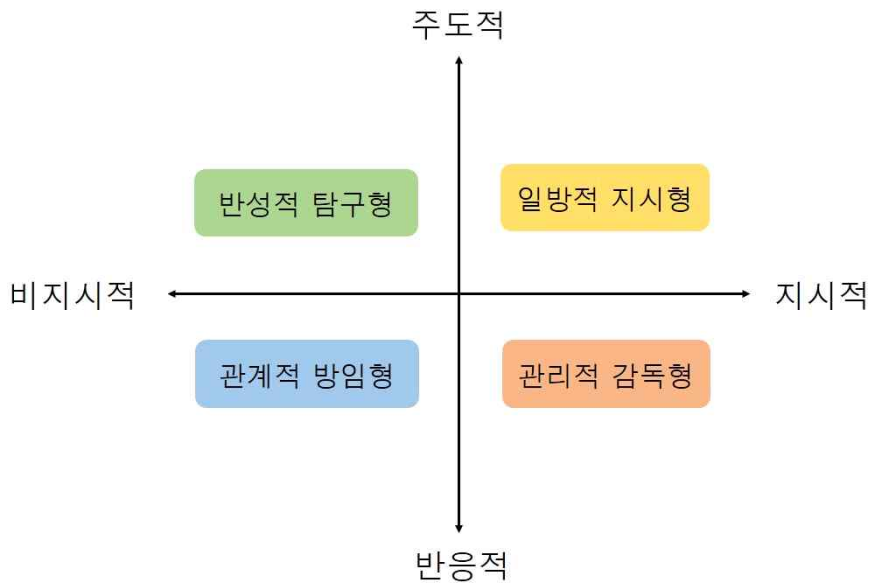


그림 11. 초등 교육실습 협력교사의 체육 실습지도 유형

본 연구에 참여한 협력교사들은 실습을 지도하는 과정에서 한 가지 유형의 특징만 독립적으로 나타나지 않았다. ‘참관-수업-종합(실무)실습 단계별 교육 실습 운영의 목적, 실습생의 특성, 수업 주제, 실습 시간의 경과 등’에 따라 협력교사 한명에게도 여러 유형의 지도 양상들이 각각의 형태로 나타나고 있었다. 다음에서는 협력교사의 네 가지 체육 실습지도 유형을 바탕으로 각 유형의 ‘정의, 지도에 영향을 미치는 요인, 지도 특징과 양상, 주요 전략’을 살펴보고자 한다.

## 가. 관계적 방임형

관계적 방임형 협력교사는 실습생과의 인간관계를 중요시 하면서 최소한의 간섭과 긍정적인 피드백만 제공하는 유형의 교사이다. 이 유형의 교사들은 실습생의 능력에 대하여 무한한 신뢰를 갖고 있었으며, 배움을 전제로 한 교육적 지원을 외면한 채 실습생의 자율적인 수업 설계와 운영을 강조하였다. 이들은 실습생들이 체육 수업 시간에 학생들과 즐겁게 놀아주는 것을 선호하였으며, 교육실습으로 인해 발생한 새로운 교육환경에서 실습생과의 인간관계에 만족을 느끼며 교사 스스로의 즐거움을 찾고 실습생들의 수업 전문성 신장에 대한 영향력은 최소화하는 특성을 지니는 것으로 나타났다.

### 1) 지도에 영향을 미치는 요인

관계적 방임형 협력교사는 교육실습을 배움으로 보지 않고, 초등학생과 함께 즐겁게 생활하면서 교육대학 시절의 좋은 추억을 만들 수 있도록 최대한의 자율성을 보장하는 유형의 교사이다. 이들은 교육실습 이후에도 실습생과 긍정적인 인간관계를 유지할 수 있도록 칭찬과 격려 중심으로 지도하고 있었다.

이 유형의 교사들은 실습지도를 위한 역량 개발 경험이 없었으며, 특히 저경력 교사의 경우 실습생들과 선·후배로 대학생활을 함께한 배경이 있기도 하였다. 이들 교사들은 틀에 짜인 실습 교육 보다 학교 현장에서 학생들과의 관계 형성을 통한 정서적인 배움을 더 강조하고 있었으며, 이번 실습에서 배우지 못 하는 것들은 다음 실습을 통해 언제든 배울 수 있음을 강조하였다.

실습에 나오면 정말 여유가 없어요. 첫 날 출근하는 길에만 설렘과 환상이 있지, 저희들 만나서 자기들이 해야 하는 것들을 안내 받고 나면 그때부터는 하루하루가 전쟁터거든요. 이런 분위기에서 무엇을 배우겠어요? 수업 기술이요? 현장에 나오면 실력 금방 늘어요. (중략) 실습에 나와서 아이들과 소통하면서 교사라는 직업의 소중함을 깨닫고, 아이들을 사랑하는 마음도 생기고(...) 자유로운 분위기 속에 여유가 생겨야지 바라볼 수 있는 것들이에요(협력교사 N, 면담).

이들 유형의 교사들은 다년간의 경험적인 지식에 의지하여 학생들을 지도하

고 있었으며 대학을 졸업한 이후 교과교육학 및 교수법 등을 통해 자신의 수업 방식을 개선하기 위한 노력이 많이 부족하였다. 매년 의무적으로 참여하는 60시간의 직무연수 조차 온라인을 통한 형식적인 연수에만 참여 하고 있었다. 이들은 교사로서 평소 자신의 삶에서도 여유로움 속에 자율을 향유하고 있었으며, 제도적인 시스템 속에서 교사로서의 기본적인 책무만 다하고 있을 뿐 자발적인 전문성 개발에 대한 욕구는 말로만 강조하였고 직접적으로 실천은 하지 않는 것으로 확인되었다.

개인적으로 승진에 대한 욕심은 없고 편안하게 학교 생활할 수 있는 게 좋아요. 제 친구 중 한명은 ‘네가 어떻게 실습지도를 하나?’라고 하는데 제 나름대로 학급 관리부터 해서 애들도 재미있게 가르치고, 잘 하거든요. (중략) 특별히 연수활동이나 교사학습공동체 활동이나 열심히 참여하는 편은 아니지만, 교육경력이 많다 보니까 학생들 지도하고 실습생들을 지도하는 것에도 큰 어려움은 없다고 생각해요(협력교사 N, 면담).

이들은 스스로를 좋은 협력교사로 인식하고 있었다. 다년간 여러 명의 실습생들을 지도하였고, 학교에서는 높은 실습지도 평가 점수를 받은 것으로 나타났다. 이들은 현장에 발령 받은 후배 실습생들과 수년 동안 사적인 모임을 가지고 있었으며, 인간적이고 따뜻한 실습 교사라는 평가는 이들이 수년간 협력교사로 선정되고도 발전 없이 똑같은 지도 방식을 고수하게 하는 중요한 요인으로 확인되었다.

제 자랑은 아닌데 제가 지도했던 실습생들이 저를 많이 그리워해요. 대학에서 하는 교사 평가 점수도 잘 나온 걸로 알아요. 지식은 누구나 알려 줄 수 있거든요. 저는 인간적인 교류와 따뜻한 감정을 나누면서 정말 즐거운 실습의 추억을 만들어 주고 싶었어요. 실제 실습생들도 제 지도방향을 인정하고 높게 평가하니까, 앞으로도 비슷한 방법을 계속 유지하고자 해요(협력교사 P, 면담).

하지만 이들 유형의 일부 교사들은 자신의 실습지도에 집중하지 않거나 저항하는 실습생들을 만났을 때는 다른 형태의 관계를 내세우며 자신의 권위를 인정받기 위한 목적에서 ‘실습생 길들이기’를 하는 것으로 나타났다. 이들 실습생에게는 의도적으로 어려운 체육 수업을 배정하였고, 자율로 포장한 방임

을 통해 실패가 예견되는 수업 상황에 그대로 노출시키기도 하였다. 이와 같은 지도는 실습생이 학급에서 자신의 목소리를 줄이고 협력교사에게 더 의지하게 하는 효과로 나타났으며, 교사는 실습생의 수업 실패를 통해 자신의 권위를 인정 받고 지도에 순응시키기 위한 목적에서 의도적 방임을 하는 것으로 나타났다.

제 수업을 참관하고 나서 협의회 때 하나하나 따지는 실습생이 있어요. 물론 제가 부족한건 사실이지만 기분이 좋지는 않죠. 마치 ‘너는 학생들을 몇 년이나 가르쳤는데 그것도 안 되니?’ 라는 식으로 말하는데, 그냥 두면 안 되겠다 싶었어요. 그래서 명분을 만들었어요. 운동장이 비어있는 날을 골라 ‘교생 선생님들 오셨던 날 체육수업도 못했는데 이 기회에 아이들 운동장 한 번 데리고 나갑시다.’ 라고 말 한 다음에 그 실습생에게 체육수업을 제안해요. 그리고 그냥 놔둬 버려요. 수업이 어렵다는 것을 제대로 한 번 느껴봐야 한다고 생각했어요. (중략) 그날 체육수업이 엄청 힘들었을 거예요. 그런데 수업 중에도 계속 지켜만 봤어요. 나중에 수업이 끝나고 나서는 울먹거리면서 눈치도 보고 스스로 부끄러운 줄도 알고 조금씩 제 말에 순응하기 시작하더라고요(협력교사 K, 면담).

이처럼 일부 협력교사는 실습생들에게 자신의 권위를 내세우기 위하여 의도된 방임형 전술을 활용하고 있었고, 수업의 실패를 경험한 실습생들은 동료 실습생의 수업에 대한 부정적인 평가는 지양한 채, 함께 의지하고 격려하면서 긍정적인 학급 분위기를 조성하고 있었다. 이러한 과정을 경험한 실습생들은 협력교사와 좋은 관계를 유지하기 위하여 노력하고 있었으며, 협력교사들은 실습 지도를 하면서 자신의 지도 방법을 개선하거나 추가적인 전문성 개발에 대한 필요성을 인식하지 못 하고 있었다. 현재의 모습 그대로 실습생들과 좋은 관계를 유지하며 수업 기술 향상을 통한 배움 보다 자율적인 분위기에서 협력교사 중심의 인간적인 관계를 통한 즐거움을 추구하는 교사로 실습을 지도하고 있었다.

## 2) 지도 특징과 양상

관계적 방임형 협력교사는 실습생들이 하고 싶은 체육 수업을 마음껏 할 수 있도록 분위기를 조성하였다. 다른 교과목들은 실습생들의 수업 배정표에서 단원명과 학습 주제까지 구체적으로 제시하였으나, 체육수업은 빈 공간으로 제시

하며 실습생이 자율적으로 할 수 있는 활동을 선택하여 지도하라고 제안하였다. 이들 교사들은 교육실습 전후 체육과 연간 교육과정에 구애받지 않고 있었으며, 실습생의 수업은 전 차시 수업과의 연계성을 고려하지 않은 채 독립적인 한 차시로 운영하는 모습을 보여주었다.

교생선생님이 하고 싶은 수업을 우선 자유롭게 진행하라고 이야기해요. 수업 지도안을 만들어 왔는데 큰 문제가 없다면 일단 그냥 해보라고 말해요. 수업 전에 제가 단원을 선정할 수도 있지만, 체육 수업은 단원에 대한 자율성이 더 크다고 생각했었어요. 체육수업이 다른 교과목 보다 힘든 부분도 있으니까 실습생이 가장 잘 할 수 있는 것으로, 운동 종목이 될 수도 있고, 자유롭게 구애받지 않고 준비할 수 있도록 안내했어요(협력교사 J, 면담).

이들은 실습생의 수업 결과와 무관하게 화기에애한 분위기 속에 서로 격려하고 응원하는 서포터의 역할을 수행하고 있었다. 이들은 수업 후 협의회에서 교사의 수업 행동 개선을 위한 지도는 하지 않았으며, 수업에서 경험한 실습생의 어려움을 듣고 이에 함께 공감하며 다음에는 더 좋은 수업을 할 수 있다는 격려와 함께 훈훈한 분위기 속에서 수업 평가를 진행하고 있었다.

저는 실습생들을 많이 칭찬해줘요. 제가 다른 말을 안 해도 본인 스스로는 너무 잘 알잖아요. 뭔가 부족하다는 것을. 거기에 제가 이것저것 지적할 필요는 없거든요. 저는 잘한 점을 찾아서 칭찬을 하고, 자율적이고 허용적인 분위기 속에 다음 수업에서도 자신감을 가질 수 있도록 격려해요. 실습에서 제 역할은 실습생들이 자신의 역량을 마음껏 펼칠 수 있도록 환경을 마련해 주는 거라고 생각해요(협력교사 N, 면담).

이들 유형의 교사들은 교육과정을 준수한 체육 수업을 선호하지 않았으며, 체육 수업을 통해 실습생과 아이들과의 긍정적인 래포(rapport)가 형성되기를 기대하였다. 협력교사는 체육 수업을 놀이로 인식하고 있었으며, 다른 교과와 달리 체육수업에서는 실습생에게 지도안조차 요구하지 않고 있었다. 무계획 속에 아이들과 웃으며 운동장을 뛰어 다니고, 놀이터에서 술래잡기를 하고, 또는 피구 놀이를 하면서 한 차시 체육수업을 소진하고 있었다. 협력교사는 실습생들에게 특별한 교수·학습 지도를 하지 않았으며, 한 차시 동안 반 아이들과 안

전하고 즐겁게 놀아달라는 부탁만 하는 것으로 확인되었다. 다음의 내용은 관계적 방임형 협력교사에게 지도 받은 실습생이 작성한 실습록의 내용으로, 이들 교사들의 체육수업에 대한 인식을 유추할 수 있는 자료이다.

체육수업을 배정받아 걱정했었는데 오히려 행운이었다. 선생님께서 따로 지도안은 만들지 말라고 하셨고, 한 시간 동안 아이들과 재미있게 놀 수 있는 프로그램을 고민해달라고 말씀하셨다. 나는 유튜브를 보면서 초등학생들이 좋아할 만한 간단한 게임을 찾아서 선생님께 설명 드리며 검사를 받았는데, 선생님께서는 너무 많은 것을 준비하지 말고 운동장에서 술래잡기를 하면서 뛰어다니기만 해도 아이들은 좋아할 거라고 하였다. 그래서 나는 아이들이 좋아한다는 정도(경찰과 도둑) 놀이를 하면서 체육수업이 마무리 되었다. 정말 간단한 놀이였는데 아이들은 교생 선생님과 함께라서 그랬는지 너무나 즐거워 보였고, 아이들과 함께 땀 흘린 기억은 나에게도 큰 추억으로 남을 것 같다(실습생 F, 수업실습에서의 실습록 기록 내용).

관계적 방임형 협력교사의 실습지도에서는 ‘지도’가 없었으며, 협력교사는 수업 준비 단계에서부터 실습생 자율적으로 하고 싶은 것을 다 할 수 있도록 허용적인 분위기를 만들어 주었다. 수업 후 부정적인 피드백은 지양한 채 수업의 어려움에 대하여 감정적 공감과 격려 중심의 지도강화를 하고 있었다. 하지만 이와는 반대로 자존감이 높아 협력교사의 지도에 순응하지 않는 실습생에게는 의도적인 방임 속에 가혹한 수업 후 평가를 하였으며, 특히 실습생의 수업이 실패하였을 경우 문제점을 하나씩 짚어가면서 자신의 권위를 세우기 위한 피드백을 제공하고 있었다. 다음은 이 유형의 협력교사가 실습생을 지도하는 장면의 대화 내용이다.

**협력교사:** 체육수업 힘들죠?

**실습생:** 아 정말 멘붕이었어요. 수업하다가 울 뻔 했어요. 체육수업 잘 하는 선생님들 보면 정말 대단하신 것 같아요.

**협력교사:** 그러게 수업 준비하면서 고민 더 하셨어야죠. 무엇이 가장 힘들었어요?

**실습생:** 운동장에서 아이들을 집중시키면서 활동을 설명하는 게 많이 힘들었어요. 여러 번 설명을 해줬지만 이해하지 못하고 계속해



서 게임 규칙을 묻는 아이들이 많았어요.

**협력교사:** 체육 교과서 안 봤죠? 제 책 한 번도 안 가져가시던데?

**실습생:** 교과서는 안 보고 ○○ 사이트에서 지도안을(...)

**협력교사:** (말을 끊으며)잘못했네요. 교과서에 다 나오는 활동인데. 나 같으면 교과서 가지고 운동장에 나갔다.

**실습생:** 운동장에 교과서도 가지고 나가요?

**협력교사:** 고민해보세요. 본인의 질문에 대하여.

(협력교사 B, 수업실습 3주차, 실습지도 과정 녹음 자료)

교사는 실습생의 수업 준비 과정에서 아무런 지도를 하지 않은 채 실패에 대한 책임을 실습생에게 전가하고 있었으며, 실습생에게는 발언 기회를 주지 않은 채 대화 분위기를 장악하고 있었다. 협력교사는 실습생을 일방적으로 꾸짖고 있었으며, 특별한 후속지도의 내용 없이 위압적인 분위기만 연출하고 있었다. 이들 중 일부 교사는 체육수업이 실습생의 수업 실패를 유도하기 위한 가장 적합한 교과라고 인식하였으며, 이러한 특성을 활용하여 실습생을 길들이기 위한 목적으로 체육 수업을 활용하는 것으로 나타났다.

수업 협의회 때 마다 비협조적인 실습생이 한 명 있었어요. 심지어 제가 보여준 공개수업에 대해서 이런저런 평가들을 하는데 솔직히 기분이 좋지 않더라고요. 그 실습생 한 명 때문에 협의회 때 마다 분위기도 무겁고 해서 체육수업을 한 번 해보라고 시켰어요. 스스로 얼마나 힘든지 알아야지 겸손해지겠다 싶어서요. (중략) 수업을 잘 할 수가 없죠. 체육은 처음 가르쳐본다고 하고 제가 아무런 지도도 하지 않고 혼자서 준비했는데 얼마나 잘 했겠어요. 그리고 그 친구에게는 조금 미안하지만, 혼냈어요. 협의회 때도 틈을 주면 혼자서 이런 저런 핑계 대며 말도 길어질 것 같아서 제가 그냥 수업의 문제점을 조목조목 짚어가면서 혼냈어요. 그렇게 한 번 하고 냈더니 다음부터는 한풀 꺾여서 불편한 상황을 만들지 않더라고요(협력교사 N, 면담).

이들 중 일부 협력교사들은 실습생이 스스로 수업을 계획하고 실패를 경험하였을 때 동료 교사들의 수업 평가에도 관대해지면서, 실습 동료들의 수업 성공을 위해 협력하며 기여할 수 있을 것이라고 강조하였다. 이후 교사는 자신의 실습지도에서 반대의 목소리가 나오지 않도록 하였으며, 실습생들과의 즐거운

추억 만들기를 위한 유대관계 강화를 위한 비공식적인 모임을 주도적으로 이끌어가기도 하였다. 하지만 이들 중 일부 실습생들은 체육수업에 대한 자신감을 상실했을 뿐만 아니라 체육수업에 대한 포비아도 함께 형성되었음을 알 수 있었다.

### 3) 주요 전략

관계적 방임형 협력교사는 실습생과 긍정적 인간관계를 유지하기 위하여 부정적인 피드백은 일체 하지 않고, 칭찬과 격려 중심의 지도 전략을 활용하였다. 수업 후 협의회에서는 ‘요즘 졸업한 친구들은 똑똑해.’ 라고 칭찬하고 있었으며, 수업에 실패한 실습생에게는 수업 분석을 통한 구체적인 피드백 대신 ‘체육수업의 본질적 어려움, 교과서 수업 활동의 비현실성, 학생들의 문제행동’을 지적하며 실습생의 잘못이 아니라는 점을 강조하며 위로하고 있었다. 교사들은 과거 자신의 체육수업 실패 경험을 소개하며 실습생들이 한 차시 수업 결과에 연연하지 않도록 지도하고 있었으며, 수업 후 협의회를 주제로 다른 화제로 빠르게 전환하며 실습생 스스로 불편한 감정에서 빠르게 벗어나도록 지도하고 있었다. 다음은 협력교사가 체육수업에서 어려움을 경험한 실습생의 수업 후 협의회에서 지도하는 장면의 대화 내용이다.

**협력교사:** 애들이 말을 안 듣네. 호식이 때문에 힘들었죠? 내가 수업 전에 따로 한 번 불러서 단도리를 했었어야 했는데. 그걸 못했네요. 힘들었죠?

**실습생:** 수업 활동 하나만 했는데도 수업이 그냥 끝나버렸어요. 어떡해요.

**협력교사:** 괜찮아요. 너무 마음 쓰지 마요. 체육교과서 한 번 봐요. 그걸 어떻게 한 차시에 다 하겠어요? 제가 해도 다 못해요. 그래도 선생님 운동장 수업 처음 하는 것 치고는 잘한 거예요. 저 초임교사 때 체육수업하면서 있었던 이야기 하나 해줄게요.

(협력교사 N, 수업실습 2주차, 실습지도 과정 녹음 자료)

이들 유형의 교사는 아침 시간에 실습생들에게 아이들과의 친밀도를 높이기 위한 운동장 놀이 활동을 제안하고, 교사 자신은 교실에서 휴식하거나 개인 업

무를 수행하기도 하였다. 이들은 1교시 수업 전 아침 교육활동 시간을 실습생들에게 일임하였으며, 실습생들은 이 시간을 활용하여 아침 줄넘기 지도, 교실 놀이, 학생 상담, 과제 검사를 대신 하기도 하였다. 또한 수업에서는 형식의 제약 없이 학생들의 흥미를 끌 수 있는 자유로운 활동 구성을 제안하면서 실습생들에게 커다란 부담을 주지 않은 채, 모두가 편안함 속에 만족할 수 있는 분위기를 유지하기 위하여 노력하고 있었다. 다음은 실습생들에게 자율적이고 친화적인 학급 분위기를 제공하고자 노력하였던 협력교사의 면담 내용이다.

실습생들에게 수업에 대한 큰 부담을 주지 않으려고 노력해요. 제가 지도하는 방법이 정답이 아닐 수도 있거든요. 저 보다 더 역량 있는 실습생들도 많이 있고요. 성공을 하든 실패를 하든 자신이 하고 싶은 수업을 마음껏 경험했을 때 배움이 더 크다고 생각해요. 대신 저는 실습생들이 아이들과 어떻게 하면 친해질 수 있을까를 고민하죠. 실습기간이 짧기 때문에 빨리 친해지면 수업의 성공확률도 높아지니까요. 저는 교생 선생님들에게 학생들과 친해질 수 있는 방법을 찾고, 틈날 때 마다 실천할 수 있도록 안내했어요. 나에게 관심을 가지고, 나를 의지하는 학생이 생기면 수업은 훨씬 쉬워지거든요. 자기가 느끼고 있는 우리 학급의 분위기를 잘 활용하여 수업에서도 자율적으로 선생님들의 능력을 마음껏 펼쳐달라고 부탁드립니다(협력교사 N, 면담).

이 유형의 협력교사는 실습생들에게 수업의 계획에서부터 평가까지 형식적인 틀에 얽매이지 않도록 강조하고 있었다. 본 연구에 참여한 교사들은 무형식의 가치에 대하여 실습생의 창의적인 수업 방법을 이끌어내기 위한 방안, 한차시 수업을 스스로 설계하고 실천하는 경험의 가치 등을 강조하였지만 그 이면에는 실습지도의 어려움을 회피하고 편안함을 추구하면서 좋은 협력교사로서 인간적인 관계 형성을 위한 전략이 숨어있는 것으로 확인되었다. 이들 교사들은 실습생들의 수업 준비에 큰 관심을 가지지 않고 있었으며, 실습생들의 질문과 도움 요청에 대하여 ‘자율적으로’, ‘선생님 생각대로’ 를 강조하며 지도를 회피하였고, 교사로서 수행해야 하는 자신의 역할 또한 실습생들에게 그대로 이양하는 모습도 확인되었다. 이들은 실습생들을 자기 대신 수업을 해주는 교사라고 인식하였으며, 이들로부터 자신의 수업을 대체하고 지도의 편의도 추구하기 위한 전략으로서 배려로 포장한 자율을 강조하기도 하였다.

실습을 지도하시는 선생님들 중에 아무 것도 하지 않는 분들이 있어요. 의외로 많아요. 제가 교육대학에서 강의도 하는데 실습기간에 그 친구들이 저에게 SOS를 요청하더라고요. 실습 선생님에게 도움을 요청하면 하고 싶은 대로 하라고만 말 하고, 아무런 지도를 해주지 않는다고요. 자기는 실습에서 뭔가 제대로 배우고 싶은데 몇몇 실습생들과 협력교사가 쿵썩이 맞아서 맨날 하하호호 놀기만 한다고 답답함을 호소하더라고요. 말이 좋아서 자율이지 그냥 다 귀찮은 거죠. 저도 실습을 지도하면서 좋은 말만 하고 착한 척하는 그런 선생님들 수도 없이 많이 봤어요(협력교사 G, 면담).

관계적 방임형 협력교사는 배려로 포장한 자율을 추구하고 있었으며, 아이들과의 친밀함을 핑계로 글쓰기, 교과서 문제 풀이 채점, 학생 상담 등 여러 가지 역할을 부여하기도 하였다. 이러한 활동은 실습생들에게 교사로서의 사명과 역할에 대한 명확한 지도철학을 가진 교사로부터 배우는 과정에서 이루어졌을 때 의미가 있었지만, 이들 유형의 협력교사로부터 부여된 활동은 자신의 역할을 대신하여 번거로운 학급 경영 업무를 대신 해주는 역할로 귀착되는 것으로 나타났다.

## 나. 관리적 감독형

관리적 감독형 협력교사는 교육실습에 대한 책임감을 인식하고 있으며, 최소의 에너지로 소기의 성과를 달성하기 위하여 실습에서의 주변 자원을 효과적으로 활용하며 지도하는 유형의 교사이다. 이 유형에서는 실습생의 체육수업 지도를 적극적으로 이끌어가지는 않았지만, 이들이 계획된 수업을 잘 준비하고 있는지 관리 감독하며, 성공적인 수업으로 이어질 수 있도록 지도하고 실습생의 요구에 적합한 교육적 활동을 지원하는 것으로 나타났다.

### 1) 지도에 영향을 미치는 요인

관리적 감독형 협력교사는 실습생의 수업 지도를 적극적으로 하지 않는 대신, 수업 준비 과정을 수시로 확인하면서 도움과 자문을 요청하는 경우 지원적 정보를 지시적으로 제공하였고 수업의 실천 가능성을 판단하고 조언을 하며 지도하는 유형의 교사이다.

이 유형의 교사들은 실습지도 역량 강화 활동에 참여한 경험이 없는 교사들이 다수였으며, 일부 교사들은 권위주의적인 계급 서열의 문화가 있는 학교에서의 컨설팅 중심 역량 개발 경험이 영향을 미치고 있었다. 이들은 ‘후배 교사는 배우는 자’로서 선배이자 멘토인 교사의 지도·조언을 긍정적으로 수용하도록 요구받고 있었으며, 때로는 상대적으로 적은 교육경력으로 인해 수업의 전문가로 인정받지 못하기도 하였다. 교사들은 옳고 그름을 떠나 갈등을 유발하지 않기 위해 무비판적으로 멘토의 의견을 수용하고 있었으며, 이 과정에서 멘토의 지도방식을 답습하며 실습지도에서도 똑같이 활용하고 있었다.

예전보다 많이 좋아졌다고는 하지만 아직도 우리 학교에는 경직된 문화가 있거든요. 군대처럼 서열화된 문화인데, 전입년도 순서에 따라서 각 기수가 있어요. 예를 들어 전입 5년차 선생님들은 5기, 새로 전입 온 선생님들은 1기. 그리고 저는 1기 교사인데. 선기(선배기수) 선생님이 뭐라고 하면 그대로 다 따라줘야 돼요. 그렇게 하지 않으면 더 피곤한 일이 생기거든요. 예를 들어 사전 수업 컨설팅 과정에서 의견을 제안하셨는데 제가 수용하지 않고 그대로 수업을 했어요. 그러면 수업 후 평가 협의회에서 공개적으로 엄청난 공격을 받아요. 정말 그 분들을 설득할 만한 논리가 없는 상황이라면 부끄러울 만큼 공격들을 하시니까, 그냥 더 따지지 않고 그대로 수용하는 경향들이 있죠(협력교사 K, 면담).

또한 선배 교사를 예우하기 위한 학교 문화는 선배 교사보다 실습지도를 더 열심히 잘 하는 모습을 경계하기도 하였다. 수업 전문성 개발을 위한 동 학년 컨설팅 과정에서부터 후배 교사는 선배 멘토 교사로부터 자존감이 많이 떨어져있었고, 이들과 동 학년을 했을 경우 ‘무능력자의 지나친 열정’으로 비하받기도 하였다. 이러한 문화에서 후배 교사는 다른 학급 보다 더 빨리 실습지도를 마무리해야 하고, 옆 학급과 비교되어 더 잘하는 모습이 나타나지 않도록 조심하고 있었다. 그렇지 않을 경우 선배 교사는 실습지도 중에도 학급에 방문하여 사사건건 간섭하며 눈치를 주기도 하였으며, 이러한 학교 분위기는 실습생 지도에 대한 동기를 저해시키기도 하였다.

이 학교 1년차 일 때 제가 많이 부족하기도 했지만, 동 학년의 선배 선생님 한 분이 저를 되게 힘들게 했었어요. 수업 공개를 준비하면서 지도안 컨설팅을 받을 때도 사사건건 시비를 거셨는데, 실습 기간에도 저

보고 하는 말이 ‘자기도 수업을 못 하면서 뭐 그렇게 열심히 해?’라고 비꼬는 말을 하더라고요. 그래도 그 사람은 원래 그런 사람이니까 라고 모른 척하면서 잘해보려고 했는데, 업무 때문에 바쁘다면서 그 반 실습생들을 우리 반에 맡기기도 하고, 우리 반에서 퇴근 시간이 지나서도 수업 협의회를 하고 있으면 교실에 와서 간섭하고 퇴근을 종용하더라고요. 그래서 스트레스도 많이 받았고, 실습생들이 필요한 거 이야기 하면 빠르게 도움을 주고 집에 보내고 했었어요(협력교사 K, 면담).

이 유형의 협력교사는 시대가 변하면서 실습생들이 교사들의 열정을 선호하지 않는다는 점도 지적하였다. 실습생들은 자신이 필요로 하는 것 이상의 지도를 해주는 협력교사에게 불편함을 호소하였고 이는 협력학교 평가에서의 부정적인 영향, 실습생의 학부모를 동원한 민원으로 이어지기도 하였다. 이러한 분위기를 반영하여 협력교사는 자신이 주도적으로 협의회 주제를 이끌어가지 않고 있었으며, 실습생들이 도움을 필요로 하는 어려움을 최소한으로 관리하기 위한 목적에서 지도 내용을 선정하기도 하였다. 다음은 실습생의 학부모로 부터의 민원으로 실습지도의 방향을 선회한 협력교사의 면담 내용이다.

실습생 중에 수업 준비가 전혀 안된 학생이 있었어요. 이대로 체육 수업을 하면 큰일 나겠다 싶어서 조금 늦더라도 남아서 함께 수업 준비를 하자고 했어요. 그런데 퇴근 시간이 되니까 그 학생 어머니가 전화를 하더라고요. 왜 자기 아이 집에 안 보내고 늦게까지 붙들고 있냐고(...) 이게 다가 아니에요. 자기도 교사인데 왜 자신의 생각을 우리 아이에게 주입시키려고 하느냐, 집에서 함께 준비한 지도안인데 무슨 근거로 수업의 방향을 틀어놓느냐 등 이제는 실습생들의 엄마들까지 연락이 오는 시대에요(협력교사 A, 면담).

교육실습기간에도 실습생 주변에 맴돌면서 학교와 교사의 지도에 간섭하는 ‘헬리콥터 부모’의 등장은 협력교사들을 소극적으로 변화시키는 또 하나의 요인으로 나타났다. 교육실습생들은 열정적인 지도를 하는 협력교사를 투머치 토크(too much talker)로서 부정적으로 인식하기도 하였으며, 실습을 통과의례의 한 과정으로 인식하며 자신이 필요한 정보에 대해서만 지원 받기를 원하고 있었다. 이러한 사회·문화적 환경의 변화 속에 협력교사들 또한 최소한의 역할만 수행하며 적극적이고 열정적인 지도를 꺼려하는 것으로 확인되었다.

이와는 반대로 체육수업 지도에 대한 자신감이 부족하여 전문적인 실습지도가 힘들다고 인식하는 협력교사들은 실습생의 체육수업을 직접 지도하지 않고 학교에서 체육수업에 대한 전문성을 지닌 다른 교사에게 자신의 실습생을 위탁하여 전문적인 지도 조언을 받도록 하고 있었다. 이들 교사들은 교육과정 중심의 체육수업 운영에 어려움을 겪고 있었다. 체육교과는 일반 주지교과와 달리 개방된 공간에서 학생들의 역동적인 신체활동이 이루어지는 교과로, 단시간에 전문성 개발이 힘든 것으로 인식하고 있었으며, 다년간의 교육 경험을 지닌 협력교사에게도 큰 부담으로 작용하였다. 이러한 한계를 극복하기 위하여 실습지도 역량 개발 과정에서부터 동료교사와 예체능 교과 중심의 실습생 지도를 맞교환하기로 약속하였으며, 성별적 요소가 고려되어 남교사는 체육, 여교사는 음악을 대신하여 지도하기로 합의하고 있었다. 이러한 현상은 체육, 음악 수업 지도에서 서로가 다른 어려움을 호소하면서 발생하였으며, 이를 해결하기 위한 서로의 요구와 이익이 정확하게 맞아 떨어지기 때문에 가능한 것으로 나타났다. 다음은 체육수업 지도의 어려움을 호소하며, 다른 협력교사에게 실습지도를 위탁한 협력교사의 면담 내용이다.

실습생 중에 저 보다 체육수업을 잘 하는 사람이 분명히 있어요. 나 스스로도 잘 못하는데 지도교사라고 앞에 딱 서서 아무렇게나 가르칠 수는 없잖아요. 그런데 우리 학교에는 정말 체육수업을 잘 하시는 선생님이 한 분 계시거든요. 그래서 체육수업에 대한 부담감을 털어놓았더니, 그분은 반대로 음악수업에서 저랑 똑같은 고민을 하고 계시는 거예요. 그래서 ‘우리 서로 바뀌서 지도 하는 게 어때?’ 라고 했는데, 학교에서도 좋은 방법이라고 지지해주셨어요.(협력교사 E, 면담).

이들 유형의 교사들은 수업의 교환이 확정된 이후 위탁한 교과에 대한 전문성 개발의 동기를 얻지 못하고 있었으며, 교과 중심의 실습지도 역량 강화 활동에서도 필요한 교과의 지도지식만 편식하여 취하고 있었다.

반면 학교에 체육교과 전문성이 특출 나게 뛰어난 교사가 있을 경우 동료 교사들이 이들에게 더 의지하는 현상이 발견되었고, 이들 또한 다른 실습생들의 위탁을 공개적으로 홍보하고 있었다. 이 교사는 체육 교과와 관련하여 외부 활동에 활발하게 참여하고 있었으며, 학교 내에서 체육 교육에 있어서는 지역 전체에서도 최고의 전문가라고 인정받고 있었다. 이 교사와 함께 근무하는 동료 교사들은 실습생들에게 우리 학교에 훌륭한 체육 전문가가 있다는 것을 알

리고 싶어 했으며, 실습생들이 우수 교사로부터 양질의 지도 기회를 경험하도록 연결 지어 주는 것에 큰 의미를 부여하였다.

우리 학교에 왔으면 체육 수업만큼은 꼭 ○○○선생님에게 지도를 받아야 돼요. 실습생 중에서도 알만한 사람은 알더라고요. 초등체육연구회 회장으로 활동하시고, 유튜브에 체육수업 관련 영상도 꾸준히 올리시는 분인데, 그런 분을 두고 제가 지도하는 건(...) 실습생에 대한 예의가 아니겠죠? 교생들은 아마 ○○○선생님에게 체육수업 지도 받았다는 거 자체가 큰 추억으로 남을 거예요(협력교사 N, 면담).

관리적 감독형 협력교사들은 체육수업을 나보다 잘 지도할 수 있는 교사가 있다면 실습생들에게 최적의 실습 환경을 제공하기 위하여 다른 교사를 연결하면서 실습생들이 수업 준비를 잘 하고 있는지 확인하고 있었다. 이들은 실습 준비 과정에서의 효율성과 실습생들에게 양질의 교육을 제공한다는 교육의 효과성을 이유로 자신 보다 체육 실습지도 역량이 뛰어난 교사에게 지도의 책임을 완전하게 이양하는 것으로 확인되었다.

## 2) 지도 특징과 양상

관리적 감독형 협력교사는 실습생들에게 큰 틀에서의 체육수업 지도 방향을 제시하고 이를 반영하여 스스로 지도안을 작성하도록 지도하였다. 실습생들은 수업을 준비하면서 생기는 궁금증과 어려운 점을 지정된 협의회 시간 외에도 수시로 협력교사를 찾아와 문의하였으며, 협력교사는 짧은 시간 동안 요구하는 질문에 대하여 명확하게 해결책을 제시하며 도움을 주고 있었다. 이 과정에서 수업의 맥락을 잡지 못하고 방황하는 실습생에게는 협의회 시간을 통해 수업의 흐름, 활동의 구성을 대략적으로 구성하여 수업의 방향을 정확하게 제시해주었다. 이후에도 도움이 필요하면 퇴근 후에도 전화와 메시지를 통해 문의하였으며, 협력교사는 즉각적으로 지도조언을 해주면서 수업 준비를 지원하고 있었다. 다음은 관리적 감독형 협력교사가 실습생의 질문에 반응하며 지도하는 대화 내용의 두 가지 사례이다.

**실습생:** 선생님, 이거 잠깐만 봐주시겠어요? (지도안을 보여주며) 여기에서 아이들 모듬은 어떻게 편성하면 좋을까요?



**협력교사:** 모듬이요? 제가 체육수업할 때 편성한 모듬이 있어요. 그거 수업 끝나고 제가 알려드릴게요.

(협력교사 A, 종합실습 2주차, 실습지도 과정 녹음 자료)

**실습생:** 여기 체육 교과서 보시면 ‘술래 구역 건너기’ 게임이 나와요. 이거 경기 규칙이 잘 이해가 안 되는데 설명해주실 수 있나요?

**협력교사:** 체육 지도서 보셨어요? 거기에 설명이 잘 되어 있을 텐데?

**실습생:** 네, 봤는데도 잘 이해가 안돼요. 한번만 같이 봐주시겠어요?

**협력교사:** 봅시다. 움직임 방향을 숙이면서 술래를 잘 피하는 게 중요하겠네요? 아~ 여기 보세요. 구역이 있죠? 술래는 이 안에서만 움직인다는 거예요. 그러면 상대방 친구들이 술래를 피해 도착 지점으로 가야겠죠? 그때 술래의 손 뺏기 그리고 한 발은 넘어도 되냐 안 되냐 이런 규칙을 정해주셔야겠네요.

(협력교사 B, 종합실습 1주차, 실습지도 과정 녹음 자료)

이 유형의 협력교사는 수업 후 협의회에서 수업자와 참관자의 수업 소감을 나누었으며, 이 중 함께 논의할 주제를 찾아 평가 회의를 진행하였다. 교사는 특정 주제에 대하여 전체 실습생들을 대상으로 추가 질문을 하였고, 생각을 공유한 후 주제에 대한 자신의 생각을 정리하여 설명하고 있었다. 다음은 체육과 수업 모형을 적용할 때의 주안점에 대하여 설명하는 과정의 대화내용이다.

**협력교사:** 오늘 수업모형이 무엇이었죠?

**실습생(함께):** 이해중심게임수업모형이요.

**협력교사:** 지도서 보시면 이해중심게임모형이 6단계로 안내되어 있어요. 40분 수업에서 단계를 모두 적용하기는 힘들 수 있고요. 이 모형에서 우리가 제일 주의해야 하는 게 뭐라고 생각하세요?

**실습생2(참관자):** 전략을 만드는 거요?

**실습생3(참관자):** 추가로 연습이 필요한 기능을 찾아서 스스로 더 연습하도록 하는 거요.

**협력교사:** 오늘 수업에서는 어떤 점을 강조하셨나요?

**실습생(수업자):** 말씀하신 내용들을 다 고려했어요. 전술적 움직임을 익히는 게 중요하구요. 변형게임을 경험하고, 게임을 하고나서 자신의 부족한 기능을 찾으려면 연습하고(...)

**협력교사:** 다 맞는 말씀. 그런데 오늘 수업에서는 걸로 보기에 어떤 아이는 드리블 연습 하러 가고, 어떤 아이는 패스 연습하러 가고 (...) 기능연습을 스스로 잘 하는 것처럼 보이지만 아이들은 아마 별 생각 없었을 거예요. 최소한 오늘과 같은 수업 내용과 구조라면요. 이 모형에서 제일 중요한 것은 기술적 이해입니다. 게임을 수행하고 규칙을 변형하면서 게임을 재구성하라는 등 여러 가지가 언급되어 있는데, 결국 핵심은 게임을 변형한다고 하더라도 오늘처럼 기본적인 기술이 훼손되면 안돼요.

(협력교사 D, 종합실습 4주차, 실습지도 과정 녹음 자료)

관리적 감독형 협력교사들은 수업 후 협의회를 짧게 운영하고 있었으며, 이후 남은 시간동안 실습생들이 협력교사와 함께 있는 교실에서 수업을 준비할 수 있는 시간을 확보해주었다. 교사는 자신의 업무를 보면서 틈틈이 실습생들의 요청에 반응하고 있었으며, 자유로운 분위기 속에 수업 준비가 완성되면 협력교사가 검토한 후 수업 가능 여부를 판단해주었다. 협력교사는 실습생이 수업을 시작하면 평가자의 관점에서 수업을 분석하고 있었으며, 수업 후 협의회에서도 자신의 평가기준을 바탕으로 수업 결과를 종합적으로 평가하는 피드백을 제공하였다. 다음은 이 유형의 협력교사가 평가자로서 실습생들에게 감독자로서 고문 역할을 하고 있다는 면담 내용이다.

수업 후 협의회는 간단하게 진행해요. 서로의 수업 소감을 나누고 함께 토의할 내용이 있으면 생각을 나누는 시간을 가져요. 그리고 제가 선생님의 교수행동, 학생관리 및 수업의 구조, 성취기준 달성 등 여러 부분에 대하여 종합적인 평가를 해줘요. 그리고 제 이야기를 듣고 동의하지 않거나 의문점이 있으면 또 이야기를 해보라고 하죠. 그렇게 수업을 정리하고 평가 결과도 인지하고 있으면 추후 실습 평가 점수가 부여되었을 때에도 수궁하기가 쉽겠죠(협력교사 D, 면담).

이들 중 일부 교사들은 수업 후 협의회가 길어지지 않도록 간략하게 운영하고 있었으며, 다른 학급의 실습지도 시간과 균형을 맞추어 가며 지도 내용의 길고 짧음을 조정하고 있었다. 협의회 중에도 다른 학급에서 퇴근하는 분위기가 전해지면 서둘러서 내용을 정리하고 마무리 지었으며, 지도가 부족했던 내용들은 모바일 챗룸에서 도움을 주는 것으로 약속하고 있었다.

**협력교사:** (복도에서 다른 학급의 실습생이 퇴근하는 소리가 들림)어? 퇴근시간이다. 우리도 그만 합시다. 다른 반 보다 늦게 가면 속상해요.

**실습생:** 저는 내일 수업 준비가 덜 되었는데 어떻게 하나요?

**협력교사:** 내일 수업 시간에 맞춰서 지도안을 주시는 것은 아닌 것 같고요, 늦은 시간이라도 괜찮으니까 이메일, 카톡 둘 중에 편한 곳으로 보내줘요. 볼 수 있으면 보고 커멘트 드릴게요.

**실습생:** 제가 아직 활동도 구성을 못해서요. 선생님의 도움이 많이 필요하긴 한데(...)

**협력교사:** 일단 스스로 한 번 구성해보세요. 그리고 함께 보면서 제가 도움 드릴 부분을 찾아보죠.

(협력교사 F, 종합실습 2주차, 실습지도 과정 녹음 자료)

관리적 감독형 협력교사 중 실습지도 역량 개발활동의 참여 경험이 없는 교사들은 체육 수업의 설계 단계에서부터 자신의 실습생이 체육 전문 교사에게 지도를 받도록 보내고 있었다. 협력교사는 수업 준비 협의회에서 실습생에게 체육수업을 지도해주시는 다른 선생님이 계신다고 처음 안내하였으며, 자신은 교사와 실습생의 만남 일정을 조율하는 역할만 담당하고 있었다. 협력교사는 체육 수업과 관련된 사소한 질문들에 대해서도 대답을 회피하였으며, 자신이 지도를 부탁한 교사에게 직접 물어볼 것을 권장하였다. 아래의 내용은 협력교사가 실습을 지도하면서 주고받은 대화이다.

**협력교사:** 체육수업은 제가 아닌 다른 분이 지도해 주실 거예요. 체육 수업으로 유명하신 분이니까 가서 잘 지도받고 오세요.

**실습생:** 아? 그래요? 그럼 저는 지도안을 언제까지 준비하면 되나요?

**협력교사:** 아직 선생님의 수업은 시간이 조금 있으니까, 일단 가서 한번 만나보세요. 그러면 어떻게 해야 할지 알려주실 거예요. 제가 전화 한번 해볼게요.

(중략)

**실습생:** 선생님 체육 지도서는 어디 있나요?

**협력교사:** 가만 보자(...) 어디에 있지? 제가 평소에 교과서 중심으로 수업을 잘 안 하다 보니까(...) 이따가 체육 수업 지도 받으시면서 지

도서 볼 수 있냐고 물어보실래요? 지금 제거는 어디 있는지 보이지를 않네요.

(협력교사 N, 종합실습 1주차, 실습지도 과정 녹음 자료)

실습생을 위탁받아 지도하는 협력교사는 동 학년에 소속된 여러 명의 실습생들을 한 번에 모아서 그룹지도를 하고 있었으며, 실습생들은 사전에 안내받은 수업 주제에 대하여 지도안 초안을 작성한 후에 방문하고 있었다. 실습생들이 모인 후 협력교사는 수업 주제에 대하여 활동 구성, 지도 방법, 유의점 등을 빠르게 강의식으로 설명하였고, 실습생들이 작성한 지도안을 가볍게 살펴본 후 이를 참고하여 수정·보완해올 것을 요구하였다. 협력교사는 실습생에 대한 구체적인 정보, 수업이 이루어지는 학급의 특성 등을 고려하지 않고 있었으며, 모든 실습생에게 똑같은 지도 내용을 전달한 후 간단한 수업질문 후에 사전 지도 활동을 마무리하고 있었다. 다음은 실습생들을 위탁받아 지도한 협력교사의 면담내용이다.

다음 주 목요일에 체육수업을 맡은 선생님들 교사 연구실로 오세요. 그러면 점심시간에 다섯 명이 모여요. 그러면 제가 수업 활동에 대한 내용과 수업 흐름, 그리고 유의점들을 설명해줘요. 그리고 만들어온 지도안을 수정해오라고 해요. 다음에 또 모이면 다섯 명이 지도안을 짜오잖아요? 그러면 협의회를 해요. 제가 똑같이 설명해 줬지만 지도안의 구성은 조금씩 다르게 되어 있어요. 그 중에 좋은 아이디어는 모두가 활용할 수 있도록 안내 해주고, 개선되어야 하는 사안들은 제가 빠르게 정리해서 안내를 하죠. (중략) 시간이 많이 없어요. 우리 반 실습생들도 있는데 제가 다른 반 실습생들에게 너무 많은 시간을 투자할 수는 없거든요. 그래서 핵심적인 내용들만 짚어주고, 나머지는 스스로 보완하도록 안내해요(협력교사 O, 면담).

실습생들의 체육수업 지도를 부탁받은 협력교사는 수업 준비에 필요한 내용들을 빠르고 명확하게 지도하고 있었으며, 이는 학급에서 이루어지는 수업 전 협의회 보다 짧은 시간이 소요되었다. 실습생들은 지도내용을 바탕으로 교수·학습과정안을 보완하였고, 추가적인 지도과정 없이 바로 수업에 투입되었다. 하지만 학급에서의 협력교사에게는 실습생의 수업 의도와 수업 준비 과정에서의 정보가 일체 공유되지 않고 있었으며, 이는 수업 후 협의회에서 위탁받은

체육수업에 대하여 의미 있는 협의회가 이루어지지 못하는 주요한 요인으로 확인되었다. 다음은 실습생의 수업 후 학급의 협력교사 주관으로 이루어진 협의회 지도 장면의 대화 내용이다.

**협력교사:** 수고하셨습니다. 체육수업해보니까 어떠세요?

**실습생:** 사실 수업을 하기 전에 많이 긴장했어요. 지도해주신 선생님께서 아이들이 경기에 몰입하다 보면 하키 채를 높이 들어서 다칠 수 있다고 하셨거든요. 그래서 수업 내내 신경이 많이 쓰였어요.

**협력교사:** 잘 하셨어요. 조심해야죠. 준비운동 하는 거 까먹을 뻔했죠? 수업 시작하고 한참이 지났는데도 안 하길래 걱정했어요.

**실습생:** (놀란 목소리로) 아니요 선생님. 그 선생님께서 아이들 몸이 식을 수도 있으니까 수업 설명을 다 끝내고 활동하기 바로 전에 준비운동하는 게 좋다고 하셨어요. 일부러 늦게 한 거예요.

(중략)

**협력교사:** 두 번째 활동에서 콘이 어디 있는지 몰라서 우왕좌왕 하셨잖아요? 미리 콘을 어디에 두고 어떻게 활용할 것인지를 조금 더 세심하게 계획했다면 더 좋았을 것 같아요.

(협력교사 E, 종합실습 3주차, 실습지도 과정 녹음 자료)

실습생을 위탁받아 지도한 교사 또한 자신의 학급에서 또 다른 실습생들을 지도하는 협력교사이기 때문에 실습생의 체육 수업에 참여하거나 수업 후 협의회에는 참여하지 못 하고 있었다. 이는 수업 준비 지도와 수업 후 평가의 단절을 초래하였다. 다음의 짧은 면담 내용을 통해 이러한 현상이 초래된 원인에 대하여 유추할 수 있다.

체육전담이 실습생들 데리고 가면 케이스 바이 케이스인데 어떤 선생님들은 쪽 같이 있기도 하고, 어떤 선생님들은 조금만 보시다가 어차피 박선생님이 지도하셨으니까 나는 갈게요. 하는 선생님도 많아요(협력교사 I, 면담).

이처럼 수업을 보지 않은 협력교사는 실습생의 수업 행동을 이해하지 못한 채 실습생에게 구체적인 피드백을 주지 못하고 수업 소감만 듣는 것으로 나타났다. 반대로 수업을 지도하지 않은 채 단편적인 수업의 장면만 지켜본 교사들은

실습생의 수업 행동을 지적하고 평가하는 것을 선호하고 있었다. 이러한 현상은 전문성을 갖추지 못한 협력교사들이 실습생의 수업에서 실수를 찾아내는 것에 초점을 맞추어 수업을 관찰한다는 Akcan과 Tatar(2010)의 선행 연구 결과를 지지하였다. 이러한 유형의 협력교사들은 실습생의 수업 의도와 준비 과정에 대한 이해에 앞서 실습생의 수업 행동에서 맞고 틀림의 순간들을 포착하여 협의회에서 지적하기를 선호하는 것으로 확인할 수 있었다(Crasborn et al., 2011).

### 3) 주요 전략

관리적 감독형 협력교사 중 일부는 수업 후 협의회 시간을 절약하기 위하여, 수업을 보고 느낀 점에 대한 구체적인 피드백을 작성한 평가 기록지를 제공하면서 실습생들을 관리하고 있었다. 기록지에는 수업에서의 잘된 점, 보완할 점이 적혀 있었고, 다음에 체육수업을 하게 될 때 고려했으면 좋은 제안점들을 함께 기록하여 실습생에게 전달하였다. 다음은 협력교사 A가 실습생에게 배부한 수업 평가 기록지이며, 이를 활용하였을 때의 장점에 대한 면담 내용이다.

수업일시	2019. 10. 17(목)	수업자	박영섭
교과	체육	수업주제	여러 가지 방법으로 표적 맞히기
잘된점	1. 모듈협동경쟁 게임을 적용하여 각 팀 간의 경쟁을 유도하고 개별 학업 성취 효과를 높였다. 2. 협동학습을 통하여 협동의 중요성을 인식시키고 게임기능, 게임이해, 게임 태도를 효과적으로 증진시켰다. 3. 실제 게임 상황에서 종합적인 게임수행능력(게임 기능, 게임 이해, 게임 태도)이 향상될 수 있도록 적용하였다.		
지도교사 피드백	1. 체육 수업은 장소가 매우 중요한 변수로 작용하는데 오늘은 체육관에 2개 학급이 동시에 수업을 하면서 집중도가 떨어졌다. 2. 학습 자료를 교사가 직접 제작하여 사용한 것은 좋았다. 3. 일반적으로 학생의 활동에 대한 성취율을 높이기 위해 학습 자료 및 도구를 제작하는 경우가 많으나 본 수업에서 사용한 골프채는 그대로 사용하기에는 위험한 요소가 많았다. - 사진 지도에서 골프채를 쓰지 말자고 했는데 그대로 사용한 의도가 있는지? 5. 성공률을 높이기 위해 홀라후프와 같이 큰 원이 가능한 도구를 사용하였다. 6. 럭비공도 마찬가지로 성공률을 높이기 위해 축구공 대신 사용하였다. 7. 골프채와 함께 다른 자료도 비치하여 학생들로 하여금 선택적으로 사용할 수 있도록 하였다. 8. 골프채가 위험했던 것은 사실이며, 앞으로는 학습 도구를 선정할 때 주의해야겠다.		
다음 수업에서 고려하기	1. 수업 시간배분에 관련된 세부항목 점검 2. 수업도구의 안전성 및 안전시도 사항을 체크하고 선정에 신중을 기하여야 함 3. 수업 진행의 세세한 줄서기 및 기다리는 학생에 대한 활동을 고민해야함		

그림 12. 협력교사가 제공한 수업 평가 기록지

실습생에게 제공하는 평가 기록지는 항목별로 구체적인 피드백을 줄 수 있다는 장점이 있었다. 또한 협력교사는 실습생들과 카카오톡과 같은 모바일메신저를 활용하고 있었다. Trust(2012)는 비공식적인 학습을 상호 지원하기 위하여 동일한 관심사를 가진 교사들이 모여 활동하는 시스템을 ‘전문성 개발 네트워크(professional learning networks: PLN)’라고 정의하였다(p. 133). 협력교사와 실습생들은 시·공간적 제약이 덜한 모바일 공간에서 전문성 개발 네트워크를 형성하고 있었으며, 그룹 채팅을 통해 수업자료를 공유하고 수업협의회 평가 내용을 정리하여 공유하기도 하였다. 다음은 협력교사 B가 실습생들에게 모바일 채팅방의 활용을 권장하는 과정의 지도 내용이다.

선생님들은 수업 이틀 전에 교수·학습과정안 검토를 받아야 합니다. 학교에서 자료를 주시고 바로 검토해달라고 하시면 힘들어요. 주어진 시간

도 빠듯하고, 협의회 때는 수업 평가회의도 해야 되잖아요. (중략) 저는 보통 새벽 1시까지 자지 않습니다. 도움이 필요할 때는 언제든지 시간 따지지 마시고 연락주세요. 선생님 개인의 수업이 아니라 우리 반의 수업이기 때문에 매시간 선생님과 저는 수업에 대한 공동의 책임이 있습니다. 카카오톡을 눈치 보지 말고 활용하세요(협력교사 B, 수업실습 사전 오리엔테이션 녹음 자료).

교육실습생들은 수업을 계획하면서 어떤 문제에 봉착했을 때 모바일 채팅방을 이용해 바로 도움을 요청하고 해결책을 찾아가고 있었다. 모바일 환경의 특성상 질문을 하면 협력교사가 빠른 시간에 대답을 주었고, 동료 실습생들 또한 소극적이었지만 자신의 생각을 함께 표현하고 있었다. 다음은 실습생이 모바일 메신저를 활용하여 협력교사에게 수업계획을 위한 도움을 요청하는 내용이다.

선생님, 배구형 게임 수업 때 사용할 그물네트에 대해서 문의드립니다. 배구네트를 사용하여 수업을 하려고 생각했는데, 학생 수준별로 순환형으로 활동을 구성하다 보니 공간 활용이 애매한 것 같아요. 혹시 배드민턴네트와 같은 다른 간이형 네트를 사용할 수 있을까요? 사용가능하다면 체육관에 몇 개나 있을까요?(예비교사 B, 모바일채팅룸 메시지)

교수·학습과정안 수정해서 보냅니다. 수정한 내용은 이미지로 먼저 보내고 내일 학교에서 프린트물 드릴게요(협력교사 C, 모바일채팅룸 메시지).

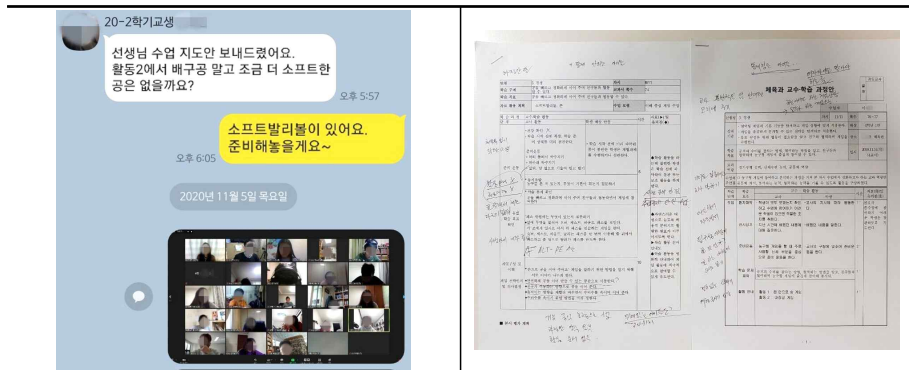


그림 13. 모바일메신저를 활용한 교수·학습지원 활동의 예시



모바일메신저를 활용한 교육실습의 수업활동은 양면성을 지니고 있었다. 학교에서의 전문성 개발활동이 온라인으로 확장되어, 시간과 공간의 제약 없이 교육실습 지원 활동을 신속하고 유연하게 습득할 수 있는 JIT(just-in-time) 학습경험을 즐길 수 있는 반면(Rambe & Chipunza, 2013), 이에 동의하지 않는 협력교사와 일부 실습생들은 학교를 벗어나 자신의 일상생활에서도 메시지를 받는 것에 대하여 피로감을 호소하기도 하였다. 성공적인 실습경험을 제공하기 위한 전략으로서 모바일메신저가 효과적으로 활용되기 위해서는 협력교사와 실습생의 유연한 소통 속에 합의된 규칙을 마련하는 것이 대안으로 제시되었다.

동료교사에게 자신의 실습생을 위탁하여 지도하는 교사는 수업 준비를 위한 실제적인 지도는 해주지 못하였지만, 지도 받은 내용을 수업에 실행하기 위한 준비과정이 잘 이루어지고 있는지에 대하여 확인하는 과정을 반복하였다. 이들 협력교사는 체육수업에 대한 전문적인 지도는 위탁하여 지원하고, 자신의 역할은 실습생이 지도받은 내용을 수업으로 잘 연결시킬 수 있도록 정서적 지원과 감독을 병행하는 것이라고 인식하였다. 실습생이 체육수업을 준비하면서 힘들어하는 경우에는 어려움에 대한 감정적 동조를 해주고 있었으며, 열심히 준비하는 실습생에게는 응원과 격려 메시지를 전달하면서 성공적인 체육수업을 운영할 수 있도록 지원하고 있었다. 다음은 협력교사가 실습생에게 정서적 지원을 하는 지도 장면의 대화 내용이다.

**협력교사:** 아이고~ 힘들어라. 왜 이렇게 힘이 없어요?

**실습생:** 선생님 어려워요. 잘 할 수 있을까 걱정도 되고, 준비해야할 것들도 되게 많네요.

**협력교사:** 체육수업이 원래 손이 많이 가요. 그래도 선생님이 열심히 준비해주시니까 우리 반 친구들이 정말 즐겁게 수업에 잘 참여할 거예요.

**실습생:** 맞아요. 저도 그 생각에 버티고 있는데(...) 힘든 건 어쩔 수 없네요. 하하하(큰 웃음소리)

**협력교사:** 준비하다고 도움이 필요하면 이야기 하세요. 필요하다면 제가 ○○○ 선생님께 이것저것 물어봐드릴게요.

(협력교사 E, 종합실습 2주차, 실습지도 과정 녹음 자료)

체육 전담교사가 있는 학교에서는 협력교사의 체육수업 시수가 없는 경우도 있었다. 협력교사가 직접 체육수업을 지도하고자 하는 경우에는 실습에서 학급

의 기초 시간표를 조정하여 운동장과 체육관 사용에 대한 양해를 구해야 하는 등 번거로운 과정이 수반되기도 하였다. 이 과정에서 사전 조율이 미흡할 경우 기존의 체육수업 학급과 실습에서의 체육수업 지도 학급이 한 공간에서 수업을 해야 하는 혼란도 초래하였다. 이와 같은 갈등을 초래하지 않기 위한 타협의 전략으로서 협력교사이자 체육 전담인 교사에게 체육수업을 일임하여 위탁하는 경우도 있었다.

저는 체육교육을 오랫동안 공부했고 애착도 많이 있는데, 저한테는 체육 수업 시수 자체가 없어요. 창체 시간을 활용해서 체육수업을 편성해도 되는데, 시설 사용에 있어서 고려할 것들이 많더라고요. 그래서 어쩔 수 없이 체육수업 전체를 넘겨주었는데, 그래도 저는 수업 후에 질 높은 지도 강화를 할 수 있거든요? 그렇게 하려면 수업하는 모습을 봐야 하는데, 그게 또 부담이 되요. 체육 선생님이 불편해하실 가봐. 그래서 그냥...(침묵) 교실 창밖에서 지켜보기도 하는데 아무 의미가 없더라고요.(협력 교사 I, 면담).

이와 같이 협력교사의 의지와는 무관하게 동료교사에게 지도를 부탁하는 교사의 경우 실습 후 지도강화를 위해 실습생의 체육수업 참관을 희망하는 협력교사도 있었다. 하지만 이와는 반대로 수업에 있어 간섭받기 싫어하는 교사들의 개인주의 문화(김병찬, 2003)로 인한 불편함을 유발하지 않기 위하여 자신의 학급 학생들과 실습생의 수업 참관을 주저하는 경우도 있는 것으로 보고되었다.

#### 다. 일방적 지시형

일방적 지시형 협력교사는 교육실습지도에 대한 강한 책임감을 지니고 있었다. 자신의 교육적 철학을 바탕으로 실습지도의 대화 맥락을 주도적으로 이끌어 가고 있었으며, 지시적인 언어를 사용하여 하나부터 열까지 구체적이고 직접적으로 교육 내용을 제공하는 유형의 교사이다. 이 유형은 교육실습을 처음 경험하는 교육대학 2학년 학생들의 참관실습과 초등학생을 처음 지도하는 3학년 학생들의 수업실습에서 많이 나타나고 있었다. 교사들은 스스로를 교육실습 지도를 위하여 준비된 교사라고 인식하고 있었으며, 실습생들에게 짧은 시간이

지만 교육실습에서 가르쳐줄 수 있는 모든 내용을 가르쳐주기 위하여 노력하는 것으로 나타났다.

### 1) 지도에 영향을 미치는 요인

일방적 지시형 협력교사는 체육수업에 대한 자신의 지도 철학을 토대로 실습생의 의견을 수용하지 않고 자신의 지도 방침을 고수하며 ‘수업에 대한 관점, 지도 내용, 실습생과의 대화’를 주도하고, 협력교사가 원하는 스타일대로 수업이 운영되도록 이끌어가는 유형의 교사이다. 이들 교사들은 실습생이 체육수업을 준비하면서 학습 내용의 선정, 학습 자료 선택, 자료의 배치, 학생 이동 동선 등 수업 활동 계획의 전 과정을 시간대별로 철저하게 계획하여 지도하고 있었다.

이 유형의 교사들은 협력교사 실습지도 역량 개발 과정에서 형식화된 교수·학습 과정안 작성에 대한 집중적인 훈련의 경험이 영향을 미치고 있었다. 한 차시의 완벽한 수업을 구성하기 위하여 동 학년, 체육 교과 협의회, 모의수업 등을 통하여 수차례 계획을 수정·보완하였으며, 이 과정에서 철저한 계획이 반영된 교수·학습 과정안의 중요성을 인식하게 되었다. 이들이 작성한 교수·학습 과정안은 실습생 수 백 명에게 유인물 또는 워드파일로 제공되었으며, 실습생들은 제공된 과정안을 표준 양식으로 참고하여 자신들의 교수·학습 과정안을 재생산하고 있었다. 이로 인해 협력교사들은 교수·학습 과정안의 양식뿐만 아니라 지도안이 제공되었을 때 다른 모든 교사들이 똑같은 수업을 할 수 있을 만큼의 철저한 계획을 바탕으로 교수·학습 과정안을 작성하도록 요구받고 있었다.

이 곳 학교는 실습지도를 전문적으로 하는 학교이다 보니까, 지도안의 양식도 완벽해야 하지만 누가 수업을 하더라도 똑같은 수준의 수업이 이루어질 수 있을 정도의 완벽한 지도안을 요구하셨어요. 동료 선생님과 협의회를 할 때도 활동의 소요시간, 학생 동선, 학습 자료의 투입 시점, 교사의 발문까지 아주 세밀한 설계를 강조해요. (중략) 지도안을 만드는 과정은 힘들지만 수업 계획이 완벽하게 이루어지면 실제 수업은 큰 탈 없이 잘 이루어졌던 것 같아요. 그래서 실습생들을 지도할 때도 계획의 중요성을 강조하고 계획된 내용들이 지도안에 완전하게 반영될 수 있도록 안내하고 있어요(실습생 D, 면담).

이들 교사들은 실습지도 역량 강화 활동에서부터 철저한 수업 설계를 통해 우발 상황을 통제할 수 있으며, 한 차시 수업을 완벽하게 준비하기 위한 열정이 성공적인 수업을 보장한다는 인식을 갖고 있었다. 또한 협력교사의 수업지도 역량 개발을 위한 공개 수업의 협의회에서는 교수·학습 과정안의 계획된 내용과 실제 수업에서의 활동, 교사의 발문이 다르게 이루어졌을 때 이를 문제시 하며 질문을 하는 교사들도 다수 있는 것으로 나타났다. 이러한 경험들은 이들 교사들이 더욱 더 완벽한 수업 지도 계획을 하게 만든 중요한 요인으로 나타났다.

**질문교사:** 선생님의 수업 지도안을 보면 네트를 넘겨 상대방 진영의 접시콘 너머까지 공을 넘기는 활동으로 기록되어 있는데, 선생님께서는 실제 수업에서 접시 콘으로 작은 영역을 만드시고 그 곳에 공을 집어넣는 활동으로 제시하셨어요. 수업자의 의도가 무엇이었나요?

**수업자:** 활동 1에서 배구공으로 네트를 넘기는 과제를 제시했는데, 학생들이 서브를 넣는 모습을 관찰해 보니 대부분의 학생들이 제가 활동 2에서 제시하고자 했던 구역까지 어렵지 않게 서브를 넣고 있었습니다. 그래서 최초에 계획하였던 상대방 진영의 접시 콘을 넘겨 공 보내기 과제는 의미가 없겠다고 판단했습니다. 그래서 조금 더 난이도를 높여 더 정확하게 정해진 사각형 구역 안에 공을 넣는 활동으로 변형하여 제시하였습니다.

**질문교사:** 선생님께서는 수업 전에 학습자 수준을 제대로 파악하지 않고 수업을 준비하신 것입니다. 모의수업과 전 차시 수업을 통해 본 수업에서의 학생 과제 수행 목표 도달점을 정확하게 인지하셨어야 하는데, 학습자 수준 파악이 되지 않았으니 오늘 수업에서도 계획된 활동과 다른 활동으로 수업을 진행하게 되었다고 생각합니다(협력교사 C, 수업실습 2주차, 실습지도 과정 녹음 자료)

일방적 지시형 협력교사들은 교수·학습과정안을 형식적인 문서 수준의 자료로만 인식하지 않았다. 철저한 계획을 통해 교수·학습 과정안을 완성해 가는 과정에서 ‘체육수업에서 학습자의 참여 태도 및 운동 수준, 전 차시 학습 수행 결과, 운동 수준이 모두 활동에 미치는 영향 등’ 체육 수업에서 고려해야 하는 복합적인 요인들을 사전에 제어해야 한다고 인식하였으며, 이러한 중요성

에 대한 인식을 바탕으로 실습생들에게도 똑같이 체육 수업을 준비하는 과정에서 철저한 계획이 반영된 교수·학습과정안을 강조하고 있었다.

이 유형의 교사들은 체육수업에 대한 자신만의 관점이 분명하였으며, 이는 실습지도 역량 개발 과정을 통해 신념이 확고하게 형성된 경우와 전문성 개발 프로그램의 참여 경험이 없는 가운데 다년간의 학생 지도 경험만으로 자신의 수업 운영 방식을 구축하는 경우도 있는 것으로 나타났다. 이 중 전자의 경우 협력교사는 두 가지 유형의 실습지도 역량 개발 과정을 경험하였다. 하나는 대학과 교육청의 파트너십을 통한 연수 프로그램 참여와 체육교육 전공 교수의 단위학교별 역량 강화활동 지원을 통해 최신 동향의 학문적 지식을 전수받은 경우이다. 이와 같은 프로그램에 참여한 협력교사들은 교과별 수업 지도의 방향성을 정확하게 인식하게 되었고, 대학에서 추구하고자 하는 이론적 지식을 반영하여 실습생의 체육수업을 지도하는 과정에서 자신의 역할과 지도 방향에 대하여 확고한 신념을 구축하게 되었다.

협력교사들을 대상으로 하는 사전 연수에 참여했는데, 체육 교과 지도 방법에 대한 강의를 하셨어요. 대학에서 학생들이 배우고 있는 내용을 소개하고, 실습에서 어떻게 지도해 달라는 부탁도 하셨어요. 제가 제일 지도하기 어려워하는 교과가 체육이었는데, 대학에서 어떤 내용의 실습지도를 원하는지 알 수 있었어요. (중략) 체육 활동에서 학생들이 인성적인 측면도 함양해야하고, 운동 능력이 부족한 실습생에게도 체육수업을 꼭 경험시켜달라고 강조하셨어요. 무엇을 가르쳐야 하는지 알게 되었으니까, 이제 저는 제 소신대로 지도해야겠죠(협력교사 B, 면담).

다음으로 외부 기관의 도움 없이 단위학교 중심의 실습지도 역량 개발활동에 참여한 협력교사들 중에서 체육수업 지도를 위한 효과적인 지원을 받지 못한 교사들은 과거의 체육수업 방식을 그대로 답습하고 있었다. 이들 교사들은 협력교사들의 학습공동체 활동에서 형식적인 연수 자료를 제작하여 공유하고 있었으며, 체육교과 연수를 담당한 교사는 자신의 경험을 토대로 체육수업 지도에 대한 노하우를 전수하고 있었다. 이들은 연수를 준비한 교사의 노고에 대하여 격려를 주고받았으며, 연수 내용에 대하여 비판적인 관점의 논의 과정이 생략된 채 화기애애한 분위기에서 학습이 이루어지고 있었다. 다음은 형식적인 교사학습공동체 활동에 참여한 협력교사의 면담 내용이다.

처음에 연수 자료를 보고 깜짝 놀랐어요. 그냥 이론서에 나오는 내용을 그대로 옮겨 적어서 왔는데, 참고할 만한 내용은 하나도 없었어요. 준비한 선생님조차 유인물은 참조하라고 하고, 체육수업을 어떻게 지도해야 하는지 이야기를 하시는데, 아주 정통적인 옛날 체육수업 방식을 소개하더라고요. (중략) 저요? 제가 끼어들어서 이런저런 조언들을 하기 시작하면 모두가 불편해해요. 연수를 담당하는 교사가 있고 그 분의 노고를 존중해줘야 한다는 분위기가 깔려있어요. 저는 제 기준에서 내용을 걸러서 받아들여겠지만, 진짜 체육수업을 어려워하는 선생님들은 그 내용을 그대로 머릿속에 담아 가는 거죠(협력교사 I, 면담).

협력교사를 지원하기 위한 실습지도 역량 개발 프로그램도 중요하였지만, 지도 역량이 부족한 교사로 부서의 연수 지원은 오히려 체육수업에 대한 잘못된 인식을 심어줄 수 있다는 위험성이 있다는 것을 알 수 있었다. 또한 실습지도 역량 개발 프로그램의 참여 경험이 없는 협력교사들은 십수 년 전 자신의 교육실습 참여 경험과 다년간의 학생 지도 경험에 의존하여 실습생들을 지도하게 된다고 강조하였다. 이들은 자신의 기억 속에 각인된 과거의 실습 협력교사에 대한 기억을 소환하였고, 이를 바탕으로 자신의 실습지도 방향을 수립하는 것으로 나타났다.

교육실습에서 체육수업을 지도해야 하는데 조금 막막했어요. 오랫동안 체육교과 전담이 있는 학교에서 근무를 했었고, 체육수업을 해본 경험이 많지 않았어요. 막상 실습을 앞두고 나서 어떻게 지도해야 하나 생각해보니까, 예전에 제가 실습 나갔을 때 체육수업을 했던 경험들이 떠올랐어요. 그리고 그때 나를 지도해주셨던 선생님과 같은 조언들을 해주면 최소한 기본은 하겠구나 라고 생각했죠. (중략) 실습생들 중에서 제가 지도하는 내용들에 대해 문제를 제기하는 경우도 종종 있었는데, 제가 아는 것이 많이 없다가 보니까 오히려 더 우기면서 제 방식을 강요하게 되더라고요(협력교사 J, 면담).

이들 유형의 협력교사들은 전문성 개발 경험의 유무와 관계없이, 자신의 소신대로 실습생들을 지도하고 있었다. 전문적인 실습 역량 강화 활동을 지원받지 못한 교사들은 과거의 방식을 그대로 답습하고 있었으며, 체육수업 지도에 자신감이 부족한 경우 실습생들의 의견을 수용하지 못한 채 더 독불장군식의

로 자신의 지도 방식을 강요하는 것으로 나타났다.

## 2) 지도 특징과 양상

교육실습지도 역량 개발활동에 참여하면서 대학에서 요구한 실습지도의 방향성을 이해하고 실습생들이 대학에서 예비교사들에게 길러주고자 하는 수업지도 역량에 대한 방향성을 이해하고 있는 협력교사는 실습지도에서 실습생들에게 지도 활동의 취지를 설명하고 격려하면서 적극적으로 참여할 수 있도록 이끌어가고 있었다. 이들 협력교사들은 사전 연수 참여 경험을 통해 체육수업 지도를 위한 자신의 역할을 명확하게 인지하고 있었으며, 실습생들의 요구에 타협하지 않고, 오로지 자신의 지도 방식에 순응하여 따라오기를 기대하고 있었다.

이 유형의 한 협력교사는 실습생들에게 타 교과 수업을 위해 작성한 학급의 학생 실태 분석 자료를 제시하고, 실습생 스스로 체육과 본시 학습 활동에 참고할 수 있는 실태 분석을 하도록 지시하였다. 또한 자료 분석 결과를 바탕으로 학생 유형별 지도 전략의 아이디어도 구상하도록 하였으며 이를 수업 상황에서 활용하도록 하였다. 평소 체육수업에 대한 전문성 개발활동에 지속적으로 참여해 왔던 협력교사 H는 수업 준비를 위한 시간 부족과 과도한 지시에 불평하는 실습생들에게 활동의 필요성을 설명하면서 실습생들이 불평 속에서도 동기를 가지고 열심히 참여할 수 있도록 격려하는 지도 모습을 보여주었다.

**실습생:** (탄식과 애교 섞인 소리) 선생님~ 저 이번 주 수업 일정 되게 빡빡한데 이거까지 하면 너무 힘들어요. 지도안 잘 만들어 올 테니까 실태조사와 지도전략 수립은 빼 주시면 안될까요?

**협력교사:** 아이고, 많이 힘들죠? 그런데 교수님들이 이번 실습에서 꼭 실태분석을 한 번씩 할 수 있도록 부탁하셨어요. 특히 도전활동은 학생들 개인별로 신체운동 능력 차이가 많이 나는 영역이에요. 선생님이 먼저 우리 반 아이들의 신체운동 능력과 활동 경험들에 대한 정보가 있었을 때 힘들어 하는 학생이 있으면 보조 운동도 안내할 수 있고, 두려움 많은 아이에게는 먼저 다가가서 적극적으로 참여할 수 있도록 격려도 할 수 있잖아요. 힘든 거 내가 너무 잘 알고 있으니깐 조금만 더 힘내서 한 번 해봅시다.

**실습생:** 그러면 실태조사 하고 나서 지도 대책도 짜라고 하셨는데 이

내용들은 따로 표를 만들지 않고 지도안에 포함해서 계획하면 안 될까요?

**협력교사:** 음~(잠시 침묵). 아니요. 표로 갑시다. 대신 자료분석 이후에 구체적인 지도 전략을 짜는 과정에서는 제가 도움을 줄 테니까, 일단 선생님이 할 수 있는 만큼 최선을 다 해서 한 번 해보세요. 잘 할 수 있어요. 오케이?

(협력교사 C, 수업실습 1주차, 실습지도 과정 녹음 자료)

이들 협력교사들은 실습생들이 체육 수업을 준비하면서 ‘활동 내용과 활동 시간, 학생들의 이동 동선, 수업 용기구의 상태 확인 및 시험적 사용, 용기구 배치 및 학생 모듬 편성, 체육수업에서의 학습자 수준 등’을 세밀하고 구체적으로 고려하여 수업을 계획하도록 지도하고 있었다. 협력교사는 실습생의 교수·학습과정안을 함께 보면서 수업 운영 방법과 경기장 구성, 용기구 활용 방법 등을 세밀하게 살펴보고 있었으며 반복된 시뮬레이션 과정을 통하여 수업의 계획에서 오류가 발생하지 않도록 점검하고 있었다. 다음의 <그림 12>는 협력교사 F가 실습생의 교수·학습과정안에 지도 첨삭한 자료이고, 아래의 내용은 협력교사가 실습생의 실습을 지도하면서 주고받은 대화이다.

**협력교사:** 선생님 활동 시간을 왜 이렇게 크게 크게 적었어요? 여기 게임실행단계를 보면 게임 설명, 준비운동, 게임하기가 있는데, 이거 시간 구체적으로 살펴봐야 돼요.

**실습생1:** 게임설명 3분, 준비운동 2분, 게임하기 10분으로 할게요.

**협력교사:** 이거 게임설명 3분 만에 할 수 있어요? (다른 실습생에게) 선생님 시간 체크 한 번 해주세요. 지금 바로 확인해봅시다. 실제로 4학년 학생들 앞에서 설명한다고 생각하고 게임설명 한 번 해보세요. 시작.

(중략)

**협력교사:** 몇 분 걸렸어요?

**실습생2:** 1분 50초요.

**협력교사:** 그런데 제가 4학년이고, 교실이 아닌 체육관에서 이 수업을 한다고 생각하면. 전 게임 설명 이해 못할 것 같아요. 분명 게임 시작하면 아이들이 ‘이거 어떻게 해요?’ 라는 말이 나올 거예요. 게임 설명을 할 때 화이트보드를 어떻게 활용할 것인지 구체적으로 계획을 세





실습생 여러 명을 지도해 본 결과, 계획이 허술하면 체육수업은 무조건 망하게 되어 있어요. 실습생 스스로 수업 중에 절대 극복할 수 없어요(협력교사 C, 면담).

협력교사들은 체육 수업 중 발생 가능한 다양한 변수를 줄이기 위한 계획 수립의 중요성을 강조하였다. 정적인 환경의 교실 수업에서는 학습에 흥미를 상실한 학생에게 실습생이 이름을 부르거나 켤레 순서를 통해 일반적인 수준에서의 관리 기술로 지도 및 통제가 가능한 반면, 체육 수업에 참여하는 학생들은 과제 수행이 자신의 뜻대로 풀리지 않을 때 감정적 불만과 이탈행동으로 실습생의 수업 지도 및 학생 관리에 더 큰 어려움이 있는 것으로 보고되어 왔다(서경화, 2018). 이처럼 체육수업이 지닌 독특한 특성을 고려하여 일방적 지시형 협력교사들은 학생들의 수준차를 고려하여 수업의 난이도를 조절하기 위한 방안을 수업 계획단계에서부터 마련하도록 지도하고 있었다. 다음은 두 명의 협력교사가 실습생에게 체육수업 활동의 난이도를 고려하여 수업계획을 지도하고 있는 장면의 대화내용이다.

선생님, ‘높이뛰기의 배면뛰기를 할 수 있다’가 학습목표라면 아이들이 무엇 때문에 배면뛰기를 힘들어할까에 대해서도 한 번 생각해 봐야 돼요. 음~ 한 시간 만에 배면뛰기 완벽하게 완성하겠다는 생각은 아니시죠? (중략) 그럼 이렇게 해봅시다. 선생님이 계획한 변형게임은 제가 봤을 때 조금 어려울 수 있어요. 이대로 수업을 진행하면 계획하신대로 수업 진행이 안 된다고 봅니다. 우리는 학생들의 행동을 예상하고 거기에 맞춰서 수업을 준비할 수 있어야 돼요. 아이들은 바닥에 등을 대고 눕는 것 자체에 대해서 부담감을 가지고 있어요. 그렇게 생각하면 지금 선생님이 계획한 수업에서 분명 ‘저 못해요. 저 안 하면 안돼요?’라는 학생들이 나타날 수 있겠죠? 그러면 차라리 이러한 학생들을 사전에 방지하기 위하여 매트를 놓고 뒤로 굴러보는 활동을 먼저 해보는 것도 하나의 방법이 될 수 있어요. 제 의견을 반영해서 활동의 난이도를 조절하여 다시 수업을 계획해보세요(협력교사 D, 수업실습 2주차, 실습지도 과정 녹음 자료).

우리 반 아이들 배구 수업 딱 한번만 했어요. 그런데 배구공으로 서브를 넣고 네트를 넘겨서 홀라후프 안에 넣는 거 가능할까요? 제가 배구 동아리 출신인데 이거 쉽지 않아요. 성인인 저한테도 어려운거예요. (중

략) 선생님이 무엇을 원하는지는 알겠어요. 그런데 이건 너무 어려우니까 원하시는 대로 수업이 안 될 거예요. 이렇게 하는 건 어떨까요? 배드민턴 간이네트를 여러 개 설치하세요. 그리고 홀라후프 대신에 배드민턴 코트 전체 면을 목표로 설정하고 그 공간에 배구공을 넣는 연습을 하도록 활동의 난이도를 확 낮춰서 제시하는 거 어떠세요? 학생의 학습 수준을 고려해서 선생님의 계획된 수업이 실제로 운영 가능하도록 수업 지도안을 완성해야 되요(협력교사 B, 수업실습 2주차, 실습지도 과정 녹음 자료)

이처럼 일방적 지시형 협력교사들은 초등체육이 내포하고 있는 복합적인 특성을 파악하고, 학생의 수준에 적합한 수업활동을 제공하면서 예상하지 못한 변수를 줄이도록 하였다. 또한 수업을 계획하는 단계에서부터 안전사고 가능성을 예측하고, 사전에 이를 제거하는 과정을 통해 계획대로 수업이 진행될 수 있도록 지도하고 있었다. 이들 유형의 협력교사들은 안전사고 예방을 위한 계획수립을 강조하고 구체적인 사고 예방 방안을 교수·학습과정안에 표기하여, 교사로서 사고발생에 대한 행정적 안전장치를 마련하고, 이를 실제 수업에서 실천할 수 있도록 지도하고 있었다.

선생님의 지도안을 보면 체육관 무대 위라고 적혀있는데 무대 위에서 배구 연습을 한다는 건가요? 이렇게 계획한 이유가 있어요? (중략) 안돼요 선생님. 이건 굉장히 위험한 생각이예요. 선생님이 생각하시는 대로 이쪽에서 공을 던지면 저쪽으로 원활하게 공이 왔다 갔다 할 것 같죠? 절대 아니예요. 단 한명이라도 엉뚱한 방향으로 날아가는 공을 잡으려고 뛰어가다가 무대에서 떨어진다고 생각해보세요. (중략) 우리는 체육수업에서 일어날 수 있는 모든 상황을 머릿속으로 예측하고 대응할 수 있어야 돼요. 무대 위로는 절대로 올라가면 안 되고, 다른 방법을 같이 고민해봅시다. 지도안의 유의점에도 학생들이 무대 위에 올라가지 못하도록 강조한다는 내용을 꼭 같이 쓰도록 하세요(협력교사 B, 수업실습 2주차, 실습지도 과정 녹음 자료).

초등학교 체육수업은 학생들 마다 운동 기능 수준의 차이가 발생하고, 신체 발달 수준과 동료 관계 등에 따라 새로운 변수가 많이 발생하는 교과이다(Jess, 2013). 협력교사들은 실습생의 전문성 발달 단계를 고려하여 이들이 실습에서 체육 수업의 성공을 경험할 수 있도록 계획 단계에서부터 체육수업의 복합

적인 교육환경을 고려하여 세밀하고 실제적인 수업 계획이 이루어지도록 지도하는 과정이 필요하다. 이를 위해 협력교사에게는 체육수업 지도를 위한 안목을 통해 실습생들이 수업을 효과적으로 관리하면서 성취기준을 달성할 수 있도록 수업의 계획에서부터 전문적으로 지원할 수 있는 지도 역량이 요구되어지는 것으로 나타났다.

반면 실습지도 역량 개발 프로그램의 참여 경험이 없는 협력교사는 실습지도 방향의 옳고 그름을 검증하지 않은 채 경험적 지식에만 의존하여 전통적인 방식의 체육수업 운영을 강조하기도 하였다. 이들이 인식한 전통적인 체육수업에서는 실제학습시간(ALT-PE)을 확보하기 위한 수업관리 기술이 중요하다고 인식하였으며, 학생들을 질서정연하게 통제하고 움직이게 하면서 신체활동량을 증가시키는 수업을 운영하고 있었다. 실습생들에게 학생들을 군대식으로 질서 있게 통제하고 선생님의 지시에 일목요연하게 행동할 수 있도록 하는 수업을 요구하기도 하였다. 다음은 수업관리기술을 활용한 통제 중심의 체육수업을 강조하는 협력교사의 교육실습지도내용이다.

체육수업에서 학생들을 통제하지 못한다면 그 수업은 무조건 실패합니다. 체육수업의 관건은 수업의 활동을 잘 설명하는 것 보다 학생들을 잘 관리하고 통제할 수 있느냐는 것이에요. 최고의 체육수업은 학생들이 떠들지 않고, 산만하지 않고, 일사분란하게 움직이면서 시간 안에 딱! 딱! 딱! 마치는 것. 이것이 되어야 교사가 의도하는 교육적인 활동이 진행될 수 있어요. 운동장 나가봐요. 선생님이 아무리 고함질러도 애들은 쳐다보지도 않아요. 이런 점을 기억하시고 어떻게 하면 아이들을 내 손 안에 들어오게 할 것인가를 많이 고민하세요(협력교사 E, 종합실습 1주차, 실습지도 과정 녹음 자료).

하지만 교대 4학년 실습생으로 세 번째의 종합 실습과정에 참여했던 한 실습생은 강압적이고 통제 중심의 수업 방식에 대하여 문제를 제기하였다. 동료 실습생의 체육 수업을 참관한 후 수업 협의회에서 협력교사의 수업 지도 방식에 대하여 다른 의견을 제안하였으며, 이후 자신의 체육수업에서 다른 방식의 수업을 하고 싶다는 의견을 제안하였다. 실습생의 저항에 부딪힌 협력교사는 이들의 의견을 수용하지 않았으며 강한 어조로 실습생에게 안전에 유의하며 학생들을 질서 있게 관리하는 수업 기술을 배워가라고 강조하였다. 그리고 자신의 수업 지도 방침에 벗어나지 말고 알려준 방법에 따라서 체육 수업을 운

영할 것을 강요하고 있었다. 다음의 내용은 협력교사와 실습생이 수업 지도 방식에 대하여 의견 차이를 보인 상황에서 주고받은 대화 내용이다.

**실습생:** 다음 체육 수업은 제가 하는데 저는 지금보다 조금 더 자유로운 분위기에서 학생들을 지도하려고 하거든요? 제가 아이들에게 모질게 잘 못해요.

**협력교사:** 제가 지난번에도 말씀드린 것처럼 체육수업에서는 학생들의 질서와 통제가 아주 중요해요. 선생님 사회 수업에서도 협력학습을 하면서 애들 집중시키는데 많이 힘들어 하셨잖아요. 체육수업은 또 달라요. 큰일 나요.

**실습생:** 물론 제가 부족한건 사실인데, 오늘 체육수업에서 아이들 보니까 얼굴빛도 어둡고 수업 내내 눈치보고 긴장하고 있는데, 제 수업에서는 그렇게 하고 싶지 않거든요. 수업 자체는 실패할 수 있지만 즐거움이 없는 수업은 교육적으로도 의미가 없다고 배웠어요. 수업 방식을 조금 바꿔주셨으면 좋겠어요.

**협력교사:** 안돼요 선생님. 다른 반이면 모르겠는데 최소한 저희 반에 오셨다면 제 지도방침을 따라주세요. 선생님 혼자만의 수업이 아니라 우리 모두의 수업입니다. 제 지도 방침에 따라서 수업을 준비하세요. 저는 선생님이 체육수업에서 학생들을 얼마나 잘 관리하고 통제할 수 있는지를 중심으로 평가하겠습니다. 제가 하자는 대로 하세요.

(협력교사 E, 종합실습 1주차, 실습지도 과정 녹음 자료)

협력교사는 실습생의 요구를 수용하지 못하는 이유로 두 가지를 언급하였다. 첫째는 안전사고 발생 시 책임 소재의 문제, 둘째는 새로운 교육 방식의 지도에 대한 자신감 부족이었다. 교육실습 기간 중 이루어지는 수업은 실습생이 수업의 실제 운영자이지만 안전사고 발생 시 행정적인 책임은 협력교사에게 부과되는 것으로 나타났다. 과거 실습을 지도하면서 겪었던 사고 경험과 후속 조치들에 대한 거부감이 있었으며, 실습생이 새로운 체육수업 지도 방법을 시도하였을 때 이를 효과적으로 지원하기 위한 지식 부족으로 인한 자신감 저하 또한 새로운 수업에 대한 도전을 꺼려하는 이유이기도 하였다.

오래 전 이야기이지만 실습생이 평균대 수업을 하다가 아이 한명이 미끄러져서 치아가 부러지는 사고가 난 적이 있었어요. 사고가 발생하고 나

니까 모든 책임은 저한테 묻더라고요. 실습이 끝나고도 사고 처리를 하는데 한참 힘들었던 기억이 있어요(협력교사 J, 면담).

제가 체육수업을 지도하는 방법이 있는데, 실습 기간이라고 새로운 지도방법을 적용하라고 하면 제 입장에서는 당황스럽죠. 체육수업의 새로운 교육 스타일을 제가 다 알 수가 없을 뿐만 아니라, 평소 담임의 체육수업 시수도 주당 1시간 밖에 없거든요. 솔직히 체육수업을 잘 몰라요. 실습생이 하고 싶은 방식으로 수업을 하는 것은 좋은데, 제가 아무런 지도·조언을 해줄 수가 없어요. 자신감도 없고요(협력교사 P, 면담).

실습생의 체육수업에서 발생하는 안전사고를 비롯한 여러 민원사항에 대하여 교육실습 사분면에서의 파트너십은 효과적으로 기능을 하지 못 하고 있었으며, 온전히 학교에만 부담되는 책임의 문제는 협력교사의 새로운 실습지도 방법에 대한 도전을 저해하는 요인으로 작용하였다. 또한 협력교사 이전에 담임교사로서 부족한 체육수업 지도 경험은 체육 실습지도 역량 강화에 대한 필요성을 인식하지 못하게 하였으며, 이로 인하여 협력교사는 체육 실습지도에 대한 자신감 부족으로 과거의 수업 지도 방법을 그대로 답습하는 결과로 이어지고 있었다.

### 3) 주요 전략

일방적 지시형 협력교사는 실습생의 체육수업 능력이 부족하다는 인식을 갖고 있었으며, 미숙한 실습생의 수업에서 안전사고 예방을 위한 가장 효과적인 전략은 협력교사 자신의 수업 방식을 실습생이 그대로 답습하는 것으로 판단하였다. 교육실습 기간이 되면 학급 내 학생들이 평상시 수업 때 보다 과행동을 보이는 경향이 많았으며, 이러한 학생들의 생활 특성상 실습 기간에는 더 강하게 통제하고 지도해야 한다는 인식도 가지고 있었다. 다음은 실습 기간 학생들을 보다 더 엄격하게 지도해야 한다는 협력교사의 면담 내용이다.

교실에 실습 선생님들이 오시면 평온했던 바다에 폭풍이 몰아치는 것처럼 아이들이 변해버려요. 실습생을 몇 번 경험해본 아이들이라면 더 그러한테, 실습생들이 오면 선생님이 자신들에게 더 친절해진다는 것을 아는거죠. 또 관심 받고 싶거든요? 교생 선생님들에게? 그러면 평소에 안

하던 행동을 하면서 뛰어다니고 소리 지르고 난리가 나요. 이런 상황에서 체육수업 못 하거든요. 너무 위험해요. 그래서 첫 날 교생 선생님들과 작전을 짜죠. 친절하지 마라. 특히 첫 번째 체육수업을 하는 날 강하게 아이들을 잡아라. 소리를 질러도 된다. 내가 교실에서 아이들 수업 전에 혼내는 방법을 알려줄 테니 그 방법도 활용해라. 한 두 번만 딱 하고 나면, 아이들도 진정되고 사고 위험도 예방할 수 있다고요(협력교사 I, 면담).

이들 유형의 교사들은 실습생들이 협력교사가 원하는 방식의 수업을 지도할 수 있도록 많은 것을 알려주었고, 교수·학습과정안을 지도할 때도 수업의 활동 구성 및 지도 방법, 용·기구 선정 등 전 과정에 있어서 직접적인 자료 제공과 지시적인 방법으로 지도하고 있었다. 또한 수업 후 협의회에서 자신의 수업 지시 이행 사항에 대하여 집중적으로 점검하고 있었으며 이를 종합한 결과를 바탕으로 수업의 성공 여부를 평가하는 피드백을 제공하기도 하였다. 다음의 내용은 일방적 지시형 협력교사가 체육수업 후 진행된 평가협의회에서 실습생을 지도하는 과정의 대화내용이다.

**협력교사:** 실습 3주차가 되니까 수업 너무 잘 하시는데요? 제가 선생님께 강조했던 내용들이 잘 이루어진 거 같아요. 어떻게 생각하세요? 자기 평가 한 번 해보시죠.

**실습생:** 선생님께서 상대진영에 있는 공을 가지고 오는 활동에서 아이들끼리 많이 다툼 거라고 하셨고, 다툼을 사전에 예방하기 위해서 말씀하신 여러 가지 장치들을 설치했어요. 그리고 경기 규칙을 여러 번 설명하지 않도록 규칙 설명판을 경기장 곳곳에 설치해 두었더니 정말 아이들이 게임을 하다가도 그 곳에 가서 규칙을 확인하고 서로 설명해주는 모습들이 인상 깊었어요.

**협력교사:** 제 말이 맞죠? 그거 설치 안 했으면 아이들이 선생님 엄청 괴롭혔을 거예요. 이거 어떻게 해요, 저건 어떻게 해요. 이 소리만 수십 번 들었을걸요? 오늘 선생님 수업에서 꼭 실천해야 하는 내용들을 몇 가지 안내해드렸죠? 먼저 아까 말씀 드린 규칙 설명판 설치, 그리고 활동 1에서 드리블 경기할 때 선생님이 서 있는 위치, 거기에 계시니까 넘어지는 콘들 바로 정비할 수 있었죠? 그리고 풀찌 팀이 다른 팀과 간격이 벌어졌을 때 마지막 바퀴는 옆에서 같이 뛰면서 격려해달라는 내용. 모두 다 잘 실천하셨어요. 그리고 또 하나. 선생님이 평

소 제가 수업에서 사용하는 수신호와 호각 신호를 정확하게 활용하시는 모습에 놀랐어요. 어때요? 이렇게 손만 들어도 아이들이 딱! 와서 대형을 맞춰주죠?

(협력교사 E, 수업실습 3주차, 실습지도 과정 녹음 자료)

일방적 지시형 협력교사는 실습생이 수업을 효과적으로 준비할 수 있도록 수업에서 활용하는 각종 기자재들의 사용방법과 학급의 규칙 및 학생과의 약속, 체육수업에서의 상규적 행동에 대하여 사전에 상세하게 안내하고, 교육실습 수업 계획표에 따라 실습생의 수업 준비에 차질이 생기지 않도록 개인적인 스케줄에 대해서도 이해하고자 하였다. 다음은 협력교사 B가 실습생과의 첫 만남을 통한 오리엔테이션에서 나눈 대화 내용을 요약한 내용이다.

선생님의 과외 스케줄은 실습기간에도 똑같이 유지되는 건가요? 선생님의 수업 계획표를 같이 살펴봅시다. 이날, 이날은 조금 바쁘실 거예요. 특히 세안 지도가 있는 이날은 저녁시간에도 많이 바빠지겠죠? 수업 3일 전 세안 완성본을 제출하라고 하셨으니까 제가 봤을 때 아마 이날은 저녁에 과외수업 하시기에 많이 부담될 것 같아요. 이때 까지는 시간적 여유가 조금 있으니까 괜찮은 것 같고, 말씀드린 날짜들은 미리 고려해서 스케줄을 조정 하시는 게 좋을 것 같아요(협력교사 B, 수업실습 1주차, 실습지도 과정 녹음 자료).

교육 실습생의 개인 스케줄을 파악한 협력교사는 전체 실습생들의 수업 계획 일정을 조정하였으며, 지도안 세안 작성 수업, 공개 수업, 준비가 많이 필요한 교과 수업 일을 사전에 안내하고 수업 전 2-3일 전부터 수업 계획 협의 일정 또한 조율하여 안내하고 있었다. 협력교사와 사전 스케줄링이 된 실습생들은 자신의 수업 준비 과정에서 시간의 제약을 받지 않고 체계적인 교육 지원을 받을 수 있었다.

또한 이 유형의 협력교사들은 수업 전 체육 기자재실을 함께 방문하여 용기구를 점검하고 배치 계획을 수립하였으며, 우천 시 대안적인 체육수업의 아이디어 구상과 학생들의 체육수업 참여 특성에 대한 정보를 바탕으로 모둠 편성 및 지도 유의학생의 구체적인 지도 방법 까지 세밀하게 안내하고 있었다. 실습생들은 약 한 달이라는 짧은 시간 동안 학생들과 생활하며, 담임교사보다 불리한 환경 속에서 체육수업을 준비하고 운영해야 하는 어려움이 따른다. 한



협력교사는 수업을 실패한 후 교정적 피드백을 주는 것의 무의미함을 주장하며, 실습생이 성공적인 체육수업을 경험할 수 있도록 모든 상황을 예측하고 대응할 수 있도록 안내해줘야 한다고 강조하였다.

수업 다 망치고 나서 이런저런 이야기해주면 뭐합니까? 귀에 한 마디도 안 들립니다. 이렇게 수업 망치도록 가만히 지켜본 저만 원망하겠죠. (중략) 저는 사전 피드백이 훨씬 중요하다고 생각해요. 있을 수 있는 상황들에 대해서 충분히 이야기를 나눕니다. 실습생들은 수업 중에 자기가 멘붕이 오는 상황을 미리 알고 대처하기 때문에 크게 당황하지 않아요. 수업을 계획할 때부터 디테일하게 일어날 수 있는 상황들을 제시해 준다면 체육수업의 부정적인 경험은 최소화할 수 있다고 봅니다(협력교사 I, 면담).

다음의 내용은 협력교사가 실습생이 수업 준비 과정에서 겪는 어려움을 해결하기 위하여, 함께 용·기구를 점검하며 체육수업을 효과적으로 계획할 수 있도록 지원하는 지도 장면의 대화 내용이다.

**협력교사:** 배구공으로 수업하면 학생들이 무서워할 수도 있는데, 혹시 체육관 기자재실에 한 번 가봤어요?

**실습생:** 아니요. 가보지 못했어요.

**협력교사:** 배구공 말고 아이들이 부담 없이 사용할 수 있는 공이 있을 텐데(...) 같이 한 번 가봅시다.

(체육관 기자재실로 이동)

**협력교사:** 여기 있다. 이공 어때요? 트레이닝볼인데 한 번 보시고(...) 이 공도 좋아요. 보세요. 어때요? 배구공 보다 좋죠? 체육관 가서 같이 한 번 사용해봅시다.

(체육관으로 이동)

**실습생:** 선생님 이공(트레이닝볼)이 더 잘 튀고 손도 아프지 않고 좋은거 같아요. 이 공은 전부 몇 개가 있나요?

**협력교사:** 그 공 괜찮죠? 초보 수준에서 배구 수업을 하기에 제일 적합한 거 같아요. 가서 몇 개 있는지 같이 확인해봅시다.

(협력교사 F, 수업실습 3주차, 실습지도 과정 녹음 자료)

이 유형의 협력교사들은 수업 계획의 전 과정에서 협력교사와 함께 생각하고 준비하는 ‘동행 전략’을 활용하고 있었다. 고문수(2012)와 김용환, 김영희(2011)는 짧은 교육실습 기간 동안 실습생들은 학교의 전체적인 환경과 분위기 등을 파악할 수 없으며, 체육 수업에서 활용할 수 있는 용·기구에 대한 정보도 부족하여 수업 준비에 어려움을 겪는 현상에 대하여 보고하였다. 이와 반대로 본 연구에서의 일방적 지시형 협력교사들은 실습생의 수업 계획 활동을 적극적으로 지원하고 있었으며, 성공적인 수업으로 이어질 수 있도록 수업 계획의 전 과정에서 함께 생각하고 준비하며 실습생의 수업 활동을 지원하는 것으로 나타났다.

이 유형에서는 실습생들이 협력교사가 원하는 스타일의 수업을 한다는 측면에서 동일한 양상을 나타내었으나, 협력교사의 수업 지도 전문성 수준의 차이에 따라 실습지도 중점과 실습생을 이끌어가는 방식에 대해서는 차이가 있는 것으로 나타났다. 전문성 개발 활동 프로그램에 참여한 교사들은 그렇지 못한 교사들 보다 긍정적인 실습지도 양상을 나타내었으며, 이는 협력교사의 전문성 개발 활동을 강조한 선행연구의 결과와도 일치하였다(Bullough et al., 2002; Hoffman et al., 2015). 하지만 협력교사의 실습지도는 전문성 개발활동의 주체와 내용, 방법 등 프로그램의 질적 수준에도 영향을 받고 있었으며, 교육실습사분면의 파트너십을 통한 실습지도 역량 개발 활동에서 협력교사들은 더 긍정적인 실습지도 양상을 나타내는 것으로 보고되었다.

## 라. 반성적 탐구형

반성적 탐구형 협력교사는 실습지도의 최고 고수였으며 실습생이 다양한 문제 상황을 접했을 때 대학에서 학습한 이론적 지식을 접목하여 스스로 원인과 해결방안을 탐색할 수 있도록, 비지시적인 언어와 다양한 관점에서의 질문을 통해 지도하는 유형의 교사이다. 이 유형의 교사들은 효과적인 실습지도를 위하여 실습생들이 교사로 되어가는 과정의 다양한 경험을 이해하고 이를 근거 자료로 삼아 많은 것을 가르치기보다 실습생 개인에게 필요한 질문을 적재적소에 활용하고 있었다. 이들은 예비교사가 실제적으로 처리할 수 있는 피드백의 양이 얼마나 되는지를 가늠하고 있었으며, 협력교사의 지도 방향에 따라 경험과 지식을 종합적으로 분석하여 활용할 수 있도록 이끌어가고 있었다.

## 1) 지도에 영향을 미치는 요인

반성적 탐구형 협력교사는 체육수업에 대한 지식과 폭넓은 안목을 바탕으로 실습생의 수업에 대한 여러 상황을 종합적으로 분석하고 사고하며, 끊임없는 질문과 수업 토의를 통해 실습생의 반성적 사고를 자극하는 유형의 교사이다.

이 유형의 교사들에게는 협력교사의 수업 역량 강화를 위한 전문성 개발활동에서 수차례의 협의회와 모의수업을 통한 지속적이고 반성적인 교과 컨설팅 활동의 경험이 영향을 미치고 있었다. 이들은 한 차시의 완벽한 수업을 구성하기 위하여 ‘수업 설계, 교수활동, 학습활동, 자료 활용, 학습 정리 및 평가 등’의 주요관점을 바탕으로, 수업의 전문성을 갖춘 동료교사들과 비판적인 관점에서 끊임없이 질문과 토의를 하고 있었다. 이 과정에서 형성된 반성적 사고 능력과 수업에 대한 통찰력은 협력교사가 상황에 적합한 반성적 질문과 피드백을 활용할 수 있는 능력을 향상시켰으며, 실습생의 세심한 수업 지도를 통해 자기 반성적 피드백을 이끌어 낼 수 있는 중요한 영향요인으로 나타났다. 다음은 교과 컨설팅 활동을 통하여 반성적이고 탐구적인 역량이 향상되었음을 강조하는 협력교사의 면담 내용이다.

수업의 정수를 만들어가기 위한 과정들 속에서 많은 것을 배웠어요. 한 차시의 수업을 준비하기 위하여 한 달이 넘는 시간 동안 고민하고 토의를 했는데, 이분들이 모두 수업의 전문가들이거든요. 저는 국어 전공인데 국어과의 틀을 체육수업에 접목하면 어떨까하고 의견을 제시했죠. 예를 들어 교수·학습 자료가 학생들의 발달단계에 맞는지, 운동장에서 ICT는 어떻게 활용하고 학생들의 피드백은 어떻게 관리해야 하는지, 그리고 교실에서의 상호작용과 교실 밖에서의 상호작용은 어떻게 다른지, 그에 대한 비교분석도 실제로 많이 해봤어요. 더 구체적으로 이야기해보면 작전타임에서 학생들은 어떻게 자신의 생각을 이야기 하고 합의된 의견을 도출할 수 있는지? 왜 전략을 수정하고 전략을 구상하라는 이야기만 강조하고 어떻게 해야 팀원들이 동의할 수 있는 전략을 이끌어낼 수 있는지? 이런 것들이 다 국어과에서 배우는 토의 기술, 토의 전략과 관련되는 거거든요. 다양한 관점을 지닌 수업의 전문가들이 모여서 토의를 하다보면 저도 제 수업을 반성하고 비판적인 관점에서 꿰뚫어볼 수 있는 자신감이 생기더라고요(협력교사 A, 면담).

이 유형의 교사가 참여한 단위학교 교사학습공동체에서의 멘토링 활동 참여 경험 또한 실습지도에 영향을 미치고 있었다. 수석교사 중심의 실습 전 역량강화를 위한 교사학습공동체 활동은 특정 교사가 교육의 내용과 방법을 주도적으로 결정하여 운영하지 않았다. 멘티로서의 협력교사가 전문성 수준에 대한 자기진단을 토대로 학생 수업 및 생활지도, 학급 관리 기술, 신교육기법 등의 지도강화를 요청하였고, 동료 멘토 교사는 이들의 요구를 점진적으로 해결해가며 전문성 개발 활동을 지원하고 있었다. 멘토 교사는 동료의 요구가 충족되었을 때, 자신의 경험적 지식을 동원하여 추가적인 정보를 덧붙여 제공하였고, 자율적인 분위기에서의 활발한 상호작용은 멘토와 멘티 사이에 신뢰를 구축하고 있었다. 다음은 멘토링을 통한 교사학습공동체 활동에 참여한 협력교사의 면담 내용이다.

저희는 수석교사로 있는 선생님의 도움을 굉장히 많이 받았어요. 자신의 생각을 강요하거나, 저희를 가르친다는 느낌이 들었다면 아마 거부감이 생겼을 거예요. 그런데 그런 것 없이 저희에게 필요한 것, 저희가 요구하고 부탁하는 내용들 중심으로 하나씩 해결해주셨어요. 그리고 특별한 요구가 없을 때는 자신의 경험과 방법을 소개하는 식으로 해주셨어요. (중략) 저도 배우는 입장에서 이런 방법이 너무 마음에 들었어요. 그래서 제가 실습생들을 지도할 때도 한 번에 너무 많은 것을 요구하기 보다는 욕심내지 않고 하나씩 하나씩 알려주면서 실습지도를 했었어요(협력교사 K, 면담).

또한 이들 유형의 교사들은 수업 공개를 준비하면서 여러 명의 동료 교사들로부터 받는 연속된 지도 과정에 대한 경험을 소개하였다. 이들 교사들은 동학년 및 동 교과 전공 교사들로부터 공개 수업 준비과정에서 수차례 1:1 컨설팅을 받고 있었다. 한 달 가까운 시간 동안 5~6명의 교사들에게 개별적으로 수업 준비 과정을 점진 받았으며, 각각의 요구를 반영하여 수업을 업그레이드 시키고 있었다. 이 과정에서 컨설팅 교사들 사이에서 지도 의견이 상충하는 경우, 교사 스스로 반성적인 관점에서 수업의 방향을 정리하고 있었으며, 이후 전체 컨설팅 교사들이 함께 참여하는 수업 협의회에서 요구에 대한 수업의 반영과 그렇지 못한 이유에 대하여 합리적인 근거나 이유를 들어 설명하고 있었다.

교육 실습 기간에 제가 공개수업을 하게 되었어요. 그것을 하기 위해

사전에 지도안을 가지고 5~6명의 선생님들을 찾아다니며 지도를 받았어요. 피드백을 받고 교정하고 서로 이야기 나누고 또 한명씩 앉혀놓고 수업 시연도 해보고 그러면서 또 혼나기도 하고. 심지어 교감선생님에게까지 가서 지도를 받았는데 이런 사이클을 몇 번 거쳐요. (중략) 오늘은 이 선배 찾아가서 이야기 나누고 모의 수업을 하고, 다음 날에는 지도안을 수정하고 또 다른 선배를 찾아가서 이야기 나누고 모의 수업을 하고. 그런데 두 선배 선생님이 서로 상반된 이야기를 할 때가 있는데 이때가 제일 힘들었어요. 이것은 쟁점사항이다. 내가 결정해야한다. 라고 생각을 하는데 제 결심을 설득시키기 위해서는 나름대로 합리적인 근거와 이유를 찾아야 하거든요. 이런 과정을 거치면서 제 수업에서 제시된 이슈들을 하나씩 하나씩 해결해 가며 완성된 수준의 수업을 구성하는 경험을 했었어요(협력교사 G, 면담).

또한 이들 유형의 교사들은 실습지도 역량 강화뿐만 아니라 개인적으로도 다양한 전문성 개발 활동에 참여하고 있었다. 한 협력교사는 지역교육청의 교육방향을 구현하기 위하여 협력과 토론 속에 교사-학생-학생의 상호작용을 강조하는 ‘질문이 있는 교실’의 교육지표를 현장에서 구현하기 위하여, 유대인의 전통적인 토론 교육 방법인 하브루타(havruta) 교육 연수 활동에 참여하였다. 이 교사는 개인 연수 활동을 통해 자신의 교육관을 재정립하였으며, 이 경험으로 형성된 지도방법들이 실습에서도 그대로 활용되고 있음을 강조하였다.

학생들을 지도하면서 안주하지 않고 성장하고 싶은 열망이 강했어요. 동료들이 좋다고 하는 연수는 빠뜨리지 않고 다 듣는 스타일인데, 하브루타 연수를 소개 받아서 들어봤어요. 질문과 토의를 통해 새로운 아이디어를 이끌어낼 수 있다는 내용이 핵심이었는데, 제 교육적 소신과 일치하는 부분이 많았어요. 학급에서 학생들을 지도할 때도 많이 활용했었는데, 실습생들을 지도하면서도 똑같은 방법으로 질문하고 토론을 시키면서 수업에 대해서 탐구하도록 하는(...) 저도 모르게 몸에 배어서 대상이 누구든지 간에 가르침의 활동에서 활용하고 있다는 것을 알게 되었어요(협력교사 H, 면담).

이들은 배움의 열정이 강하고 실습지도 역량 강화를 위한 전문성 개발 활동에도 적극적으로 참여하고 있었다. 이 과정에서 전문성 개발의 자극제가 되었

던 동료 교사와의 소통과 협력의 중요성을 강조하였으며, 이들은 대상을 불문하고 공동의 목적을 가지고 있는 교사들과 서로 교류하면서 상호 지원 활동을 하고 있었다. 다음은 전국부설학교연합회(전부련)에 참석한 동료 교사들과 교류를 하면서 수업 전문성 개발을 위하여 나눔과 협업을 제안하였던 협력교사의 면담 내용이다.

전부련 행사에 갈 때마다 친한 동료 친구들이 생겼어요. 전국의 여러 학교 선생님들과 교류도 하면서 자료도 많이 주고받았는데, 거기서 주고 받은 자료들이 저에게는 큰 도움이 되었어요. 각 학교들 마다 각자의 장점들이 있거든요. 대한학교에서는 토의·토론이 유명하고, 민국학교에서는 수업나눔, 만세학교에서는 프로젝트 학습. 그리고 우리 학교는 융합교육 쪽으로 강점이 있었어요. 이 분들과 서로 자료를 공유하고 또 공동의 주제에서 협업하면서 교육과정 개선을 위한 노력도 해보고. 저는 이렇게 같은 목적을 가진 교사들이 모여서 함께 성장할 수 있었던 경험들이 너무나 의미 있었다고 생각해요(협력교사 A, 면담).

반성적 탐구형 협력교사들은 다양한 형태의 전문성 개발활동 참여와 동료 교사와의 협업을 통해 교육적으로 성장하고 있었으며, 이로 인한 긍정적 경험은 교육실습에서의 수업 지도 양상에도 영향을 미치는 중요한 요인으로 작용하고 있었다. 이들은 수업 전문성을 갖춘 교사로부터 개별적인 역량 강화 활동 지원을 받은 경험이 있었으며, 전문성 개발의 경험이 자신의 실습지도에서도 체화되어 나타났다. 이들은 다양한 관점에서 수업을 바라보는 과정을 경험하였으며, 수업의 개선을 위한 해결책도 다양하게 제시받으며 스스로 결정하고 근거를 찾아가는 과정을 통해 실습생을 한 단계씩 더 나아가도록 지원할 수 있는 역량을 암묵적으로 체득하는 것으로 나타났다.

## 2) 지도 특징과 양상

반성적 탐구형 협력교사는 실습생의 수업에서 문제의 원인을 발견하고 이를 직접 알려주기 보다 반성적 질문을 통해 스스로 해결책을 찾도록 유도하고 있었다. 이들은 하나의 주제로 오랜 시간 동안 실습생을 지도하고 있었으며, 간단한 질문과 비슷한 맥락적 지식들을 적재적소에 활용하여 반성적 사고를 자극하기 위한 질문을 끊임없이 하고 있었다. 일방적 지시형 협력교사와 같이 오

랜 시간 동안 실습지도를 하였지만 실습생에게 더 많은 발언 기회를 제공하고 있었으며, 협력교사는 수업 전·후 협의 주제를 주도하며 실습생이 지도 방향에 따라 적극적으로 반응하며 따라와 주기를 기대하고 있었다. 다음은 반성적 질문을 통해 실습생의 체육수업을 평가하는 과정의 대화내용이다.

**협력교사:** 오늘 뽀틀 수업에서 학생들의 수업참여도는 어땠나요?

**실습생:** 모두가 참여하지는 않은 것 같아요. 활동에서 소외되고 걸들거나 계속 장난치는 아이들이 많이 보였어요.

**협력교사:** 그 아이들이 자기 차례가 되어서 활동하는 수준들은 어땠어요?

**실습생:** 민규는 잘 하더라고요. 깜짝 놀랄 정도로 잘 하는 것 같았고, 예진이는 연습이 좀 많이 필요해보였어요. 자신감이 없다고 해야 되나?

**협력교사:** 둘의 실력은 극과 극인데, 만졌하고 노는 건 똑같아요. 왜?

**실습생:** 잘 모르겠어요. 뽀틀의 개수도 여러 개 설치해서 아이들을 방치하지 않고 실제로 활동할 수 있는 시간을 충분히 줄려고 노력했거든요.

**협력교사:** (잠시 침묵)선생님 음악과죠? 피아노 잘 치세요? 선생님을 데리고 제가 '작은 별을 연주해봅시다.'라는 주제의 수업을 해요. 그리고 10번 연주하라고 해요. 기분이 어떨 것 같아요.

**실습생:** (흥분하며)아! 알겠어요. 민규에게 너무 쉬운 과제를 제시했네요. 그러면 똑같은 높이의 뽀틀을 여러 개 두는 것 보다 서로 다른 높이의 뽀틀을 단계별로 여러 개 제시하는 게 더 좋았겠네요.

**협력교사:** 맞아요. 수업과제 수준이 누구에게는 너무 쉬웠고, 다른 누군가에게는 너무 어려웠던 거예요. 과제수준을 다르게 제시하면서 스테이션 수업을 운영했다면 학생들의 참여도가 더 높았을 것 같아요.

(협력교사 C, 종합실습 2주차, 실습지도 과정 녹음 자료)

이들 유형의 협력교사는 반성적 질문을 통해 실습생이 체육 수업에서 잘못 이해하고 있는 지식과 생각을 바로잡아주고 있었다. 교육부(2015)는 2015개정 체육과 교육과정에서 교과 역량 요소, 영역별 성격과 가치에 대하여 안내하였다. 이중 영역형 경쟁에서는 상대 구역으로 이동하여 정해진 공간에 공을 보내

특점하고, 영역형 경쟁의 의미와 기본 기능, 전략을 탐색한다고 서술되어 있다. 신체 움직임뿐만 아니라 핵심역량을 기르기 위한 구체적인 방법으로서 인성요소도 함께 제시되어 있지만, 교육과정에 대한 이해가 부족한 실습생의 경우 수업의 목표 도달점과 체육수업의 가치에 있어서도 잘못된 인식을 갖는 경우가 있었다. 협력교사는 체육수업을 지도하는 실습생에게 가장 먼저 체육수업의 가치에 대하여 생각하도록 하였으며, 이어서 이를 구현하기 위한 구체적인 전략적 아이디어 구성, 수업 주제에서 실천할 수 있는 방법적 전략, 교사의 역할, 평가 방법 등에 대하여 교사가 설정한 선행 요소로부터 평가의 마무리까지 순차적으로 반영할 수 있도록 지도하였다. 다음은 체육 수업 전 협의회에서 가장 먼저 체육수업의 가치를 바르게 인식할 수 있도록 지도하는 과정의 대화내용이다.

**협력교사:** 이 수업에서 핵심역량, 가치, 태도를 길러주기 위한 방법은 고민은 해봤나요?

**실습생:** 멀리뛰기는 혼자 하는 종목이라 공동체 역량은 기르기 힘들 거 같고요, 도전? 목표를 달성하기 위한 도전정신이요?

**협력교사:** 맞아요. 교육과정에도 도전에서는 적극성, 겸손 이런 거 가르치라고 나와요. 체육수업에서는 아이들이 개별 운동이지만 친구가 운동하는 모습을 많이 보잖아요. 한 차원 더 나아가서 이 수업을 통해 공동체 의식? 사회성 함양? 이런 것도 길러주기 위한 방법이 없을까요?

**실습생:** 공동체 의식이요? 흠(...) 친구들을 응원할 수 있는 방법을 만들어볼까요? 아니다. 같이 적극적으로 참여할 수 있도록 팀을 만들어주고, 멀리 뛰기 기록을 합산해서 팀 점수를 쥐도 될 거 같아요.

**협력교사:** 아! 그 방법 좋네요. 그러면 잘 못하는 친구를 도울 수 있는 방법도 있으면 좋겠네요?

**실습생:** 팀에서 연습을 시켜주고요, 좀 애매할 수는 있지만 도움을 준 만큼 포인트를 주는 건 어떨까요?

**협력교사:** 퍼펙트! 제가 하나를 던졌는데 선생님은 두 개를 만드셨네요. 좋습니다.

(협력교사 C, 수업실습 3주차, 실습지도 과정 녹음 자료)



이 유형의 교사들은 여러 실습생들의 수업 평가 협의회에서 날마다 다른 주제를 선정하여 수업 토의를 진행하였다. 반성적 탐구형 교사들은 한 번의 협의회에서 여러 가지 주제를 폭넓게 다루지 않았으며, 실습생과 상호작용 하면서 이들에게 필요한 핵심적인 내용들만 선택하여 지도강화를 하고 있었다. 협력교사들은 이전에 다루었던 수업 협의회 주제에 대해서 추가적인 지도가 필요한 경우에는 지시적인 평가 피드백으로 간단하게 정리하면서 기억을 상기시켰고, 새로운 주제에 대해서는 구체적인 수업의 상황을 언급하며 반성적 질문과 내용 설명을 함께하고 있었다.

**협력교사:** 제가 오늘 선생님의 티볼 수업을 10초로 줄여서 요약해드릴게요. 들어보시고 선생님의 생각을 말씀해주세요. 혼내는 거 아니고 같이 의견을 나누는 거예요.

“야~ 쳤어. 안타. 1:0. 야 아웃 아웃이야. 뛰어. 야 3:2로 우리가 이겼어.”

“오늘 티볼 수업 너무 잘했습니다. 다음시간에는(...)”

선생님 무슨 생각이 드시나요?

**실습생:** 무엇을 지적하고 싶으신지 잘 모르겠어요.

**협력교사:** 티볼게임에서 가장 중요한 게 무엇인가요? 안전 이야기 빼고

**실습생:** 정확한 자세로 타격하고, 자신에게 오는 공은 책임감을 가지고 잡거나, 놓치면 끝까지 뛰어가서 잡아오는 태도도 중요하고(...)

**협력교사:** 선생님은 지금 더 중요한 개념을 놓치고 계세요. 우리가 영역형 경쟁, 필드형, 네트형 이런 이야기하죠? 티볼은 어디에 해당되나요?

**실습생:** 필드형 경쟁으로 알고 있어요.

**협력교사:** 맞아요. 필드형 경쟁에서 제일 중요한 거는요?

**실습생:** 잘 모르겠어요.

**협력교사:** (한숨을 길게 쉬며) 첫 번째는 빈 곳으로 공을 보내기, 정해진 곳을 돌아와서 득점하기, 자기가 맡은 역할 잘 숙지하기에요. 교육과정에 나와있어요. (조금 흥분하면서) 똑같이. 그런데 오늘 수업은 이런 기본적인 설명이 하나도 나오지 않았어요. 타자는 전략을 탐색해야겠죠? 수비수의 위치를 보고 어디로 공을 보낼지(...) 수비는요? 자기 역할이 무엇인지 알고 그 자리에서 임무를 수행해야죠(...) 지금은 공이 오는 방향으로 모든



이 유형의 교사들은 실습생 상호간 소통을 장려하고 이들이 서로 협력하여 교사의 지도방향에 따라 함께 고민하고 아이디어를 공유할 수 있도록 하였다. 실습생은 동료 실습생들과 협력교사가 함께 참석한 수업 사전 협의회에서 자신의 수업 계획에 대하여 설명하고 있었다. 협력교사는 수업 운영에 문제점이 발견되어도 직접적으로 교정적인 피드백을 주지 않았고, 동료 실습생들의 집단 지성을 활용하여 서로가 생각을 교환하며 보완할 수 있도록 안내하고 있었다. 협력교사는 실습생들의 의견에 호응하면서 수업에도 반영될 수 있도록 지지해 주었으며, 논지가 흐려지면 적극적으로 개입하여 문제 상황을 되짚어 주거나 반성적 질문을 하면서 교사 자신이 원하는 방향으로 수업이 준비될 수 있도록 유도하고 있었다. 다음은 실습생들의 협력이 이루어지고 있는 수업 협의회에서 교사가 질문과 지지를 통해 함께 수업을 보완해가는 과정의 대화내용이다.

**협력교사:** 경기가 시작되면 아이들은 이기고 싶어 하겠죠? 실제 경기가 시작되었다고 생각해 보세요. 어떤 일들이 벌어질까요?

**실습생2:** 경기 규칙을 제대로 안 지키고 반칙도 할 수 있겠죠.

**실습생3:** 패스한 공을 못 받거나, 공을 빼앗기거나(...) 실수한 친구에게 뭐라고 할 거 같아요.

**협력교사:** 선생님들 말씀 다 맞겠죠? 운동 수준이 다른 학생 10명이 한 팀이에요. 다른 문제들은 없을까요?

**실습생2:** 아! 운동 잘 하는 아이가 경기를 주도할 수 있어요.

**협력교사:** 패스, 드리블의 비중은?

**실습생1:** 잘 하는 아이에게만 패스를 하고, 그 아이는 공을 잡으면 다른 친구를 주지 않고 자기 혼자 하려고 하겠네요.

**협력교사:** 좋아요. 이제 문제를 찾았으니 해결 방법도 고민해봅시다. 아이디어를 모아보세요.

(잠시 침묵)

**실습생1:** (교생)선생님들. 운동을 잘 못하는 아이에게도 기회를 줄 수 있는 방법? 잘 하는 아이도 공을 양보할 수 있는 좋은 방법이 없을까요?

**실습생2:** 규칙을 만들어도 될 거 같아요. 팀에서 제일 잘 하는 아이 몇 명을 미리 정하고, 그 친구들은 무조건 패스 한 번? 두 번? 꼭 하도록 하기. 이런 식으로도 될 거 같아요.

**실습생1:** 규칙이라(...) 조금 더 좋은 방법은 없을까요?

**실습생3:** 경기를 하기 전부터 아이들에게 공개적으로 운동 수준을 언급할 필요는 없을 거 같아요. 그냥 모두가 한 번씩 패스를 받도록 하는 것은 어떤가요?

**협력교사:** 좋은 생각이예요. 조금만 더 세련되게 규칙을 다듬어봅시다.  
(협력교사 D, 종합실습 3주차, 실습지도 과정 녹음 자료)

실습생들의 협력적인 분위기를 구현하기 위해서는 협력교사 뿐만 아니라 실습생 상호간에도 경쟁의식을 버리고 아이디어와 믿음을 공유할 수 있는 동료로서의 정서적 지지와 신뢰할 수 있는 환경 마련이 필수적이다(이지선, 이성희, 2018; Johnson, 2011). 반성적 탐구형 협력교사들은 실습생들이 함께 지혜를 나누고 경험을 공유하는 과정을 이끌어내면서, 서로를 경쟁자가 아닌 동료가 되도록 하고 있었다. 상호 협력적이고 지지하는 학급의 분위기는 협력교사의 지도 발문에 적극적으로 반응하게 하는 중요한 요인이 되었으며, 실습생들은 수업을 다양한 관점에서 해석하는 경험을 통해 비판적 성찰과 반성적 사고의 기회를 얻고 있었다.

### 3) 주요 전략

반성적 탐구형 협력교사는 한 번에 여러 가지를 지도하지 않았고, 한 달 동안의 실습 기간 동안 느리지만 하나씩 다져갈 수 있도록 거북이 걸음식 전략을 활용하였다. 이전 수업에서 논의된 내용에 대해서는 다음 수업의 계획 단계에서부터 반영할 수 있도록 강조하고 있었으며, 수업 후에는 새로운 주제를 선정하여 실습생에게 질문을 하며 한 단계 더 나아갈 수 있도록 지도하였다. 다음은 협력교사 F가 실습생과의 첫 수업 협의회에서 나눈 대화 내용을 요약한 것이다.

수업 협의회를 할 때 마다 하나씩 이슈를 만들어 봅시다. 학생의 수업 참여 태도, 교사의 발문, 수업 전개 방법 등 제가 수업 때 마다 하나씩 주제를 드릴게요. 아무거나 이야기 하지 말고 수업에서 관찰된 상황 중에서 우리가 함께 토의하면 좋은 주제들요. 그리고 그 내용에 대해서 무언가 합의를 하고 나면 다음 수업에 적용하고. 그리고 우리는 또 다른 내용으로 대화를 나누고. 그렇게 하나씩 이야기를 나누어요. 제가 한 번에 이거해라, 저거해라 라고 많은 이야기를 해드려 봤자 다 담아낼 수가 없으

니까요(협력교사 F, 면담).

이들 유형의 협력교사는 반성적 질문에 대한 실습생의 반응을 오랫동안 지켜봐주기도 하였으며, 실습생이 교사의 의도를 잘 이해하지 못할 경우 추가적인 질문을 하고 기다려주면서 성과를 거두고 있었다. 하지만 실습지도 시간이 제한되는 경우에는 반성적 질문과 직접적인 설명을 함께 활용 하고 있었으며, 이는 실습생의 반성적 사고를 길러주기 위한 지도에 대한 이상과 빠르게 내용을 정리하고 넘어가고자 하는 현실적인 심리 사이의 조율 과정에서 나타나는 것으로 확인되었다.

실습생이 얼마나 준비되어 있는지, 내 이야기를 어느 정도 이해할 수 있는지를 빨리 판단해야 되요. 그리고 잘 준비된 학생의 경우는 제가 다양한 관점에서 여러 가지 질문을 해보죠. 그런데 반대의 경우라면 질문의 수를 줄이고 주제의 폭도 축소를 시켜요. 하나씩 확실하게 이해할 수 있도록 질문한 뒤에는 제가 꼭 정리를 해주고요. 이 친구들에게 4학년처럼 질문을 많이 하면 맥락을 못 잡고 헤매기 때문에 시간도 많이 걸려요. 적정한 타이밍에서 빠르게 정리해 주는 게 효율적이예요(협력교사 C, 면담).

반성적 탐구형 협력교사는 실습생의 ‘심화전공, 동아리활동, 사전 실습 경험, 배움에 대한 열망, 교육실습 참여목표 등’ 사전 정보를 실습지도에 활용하고 있었다. 일부 실습생의 경우 직전 실습협력학교에서의 교육실습 경험을 종합한 포트폴리오를 보여 주었고, 협력교사는 교육실습에서 체육수업을 몇 번 했는지, 어떤 영역과 주제의 수업을 했는지도 확인할 수 있었다. 이 유형의 협력교사는 실습생의 강점과 약점을 탐구하였고 운동기능과 자신감 부족, 체육수업에 대한 지식부족 등으로 체육수업을 기피하는 실습생들을 체육수업으로 인도하기 위하여 여러 가지 전략을 활용하고 있었다. 다음은 협력교사가 실습생의 강점과 약점에 대한 정보를 통해 자신만의 전략으로 체육수업에 도전하도록 하기 위해 설득하는 과정의 대화 내용이다.

**협력교사:** 선생님은 체육심화전공에 테니스 동아리를 하니까 체육수업에 대한 거부감은 없겠어요.

**실습생:** 제가 체육전공이라는 사실은 잊어주세요. 이상하게 들리시겠지만

체육수업에 대한 거부감이 강해요.

**협력교사:** 특별한 이유가 있나요? 체육수업도 여러 번 해봤는데 무슨 안 좋은 기억이 있었나 봐요.

**실습생:** 작년 수업실습 때 체육수업을 완전 망쳤어요. 나름 열심히 준비 했는데 학생들은 통제도 되지 않고, 정말 주저앉고 싶더라고요. 그래서 부탁드리고 싶은 게, 이번 실습에서 안 할 수 있으면 체육수업은 피하고 싶어요.

**협력교사:** (포트폴리오를 보면서)작년이요? 보자(...) 장단에 맞춰서 탈춤 추가? 표현활동 수업이네요? 어려운 수업을 했네요. 어떤 점이 제일 힘들었어요?

**실습생:** 아이들이 하기 싫어했어요. 재미도 없고, 동작이 조금 이상한 아이가 한 명 있었는데 수업 중에 막 놀리고(...) 하기 싫으니 까 더 날뛰고, 수업 통제가 너무 힘들었어요.

**협력교사:** 선생님 이번에 체육수업 다시 한 번 해봅시다. 정식 수업으로 카운팅하지 말고, 수요일 3교시 때 담임 체육 수업 있잖아요? 그때 제가 수업 도입까지 할게요. 게임 설명까지 다 해놓을 테니까 선생님은 아이들 게임 운영만 하시면 되요. 그러니까(...) 이거 보세요. 활동 1에서부터 직접 한 번 해보시는 거예요. 어때요? 통제된 아이들 데리고 한 번 더 해보시면 체육 수업에 대한 생각이 또 달라질 거예요. 혹시 힘든 상황이 생기면 제가 바로 들어갈게요.

(협력교사 C, 종합실습 3주차, 실습지도 과정 녹음 자료)

협력교사 C는 포트폴리오 분석과 질문을 통해 실습생의 강점과 약점을 탐구하였고, 체육수업에 대한 부정적 경험을 극복시키기 위해 행동치료(behavior therapy) 중 하나인 노출치료(exposure therapy) 방법을 활용하였다(Joseph & Gray, 2008). 협력교사는 원인 행동을 찾기 위해 과거 실습에서의 부정적 기억을 소환하고 이를 안정적인 새로운 수업 상황에 맞닥뜨리도록 하여 수업의 성공을 경험하도록 지도하고 있었다.

이처럼 체육수업은 끊임없는 문제와 돌발 상황이 발생하는 매우 복잡한 교과로서, 교사가 미리 예측하지 않으면 순간순간 대처하기 어려운 상황들이 많이 발생한다(이종철, 이상섭, 한경아, 2010). 교사들은 안전사고 예방, 교구 및 기자재의 준비와 정리, 팀 편성 등 보다 많은 변수를 고려하여 수업을 설계하

지만, 실습생의 수업에서 발생하는 문제와 예상치 못한 돌발 상황에 대한 부담이 큰 것으로 나타났다. 반성적 탐구형 협력교사들은 오랜 시간 학생들을 가르치며 축적한 노하우를 활용하여 체육수업에서 발생할 수 있는 예측 불가능한 여러 변수들을 미리 예상하고, 이들에 대한 대처 전략을 마련할 수 있도록 반성적 질문을 통해 지도하고 있었다. 다음의 자료는 협력교사들이 실습생의 체육수업 계획단계에서 활용한 인지갈등 유발 질문들의 예시이다.

“선생님 10분 남았는데 아직도 활동 1 하고 있다. 어떻게 할래요?”

“배구공 가지고 옆에 있는 아이에게 던지면서 장난치는 아이 있다. 어떻게 하실래요?”

“경기규칙 설명하면 다 이해할 것 같죠. 게임시작하자마자 아이들이 자꾸 선생님에게 와서 규칙을 묻고 또 묻고 있어요. 어떻게 해야 할까요?”

“배구 서브연습을 하다가 공이 넘어갔어요. 그 공은 누가 주워오나요? 그 아이들이 금방금방 잘 가지고 오나요?”

“이어달리기 경기 중에 혼자 멍 하게 있다가 배턴을 놓쳤어요. 같은 팀 아이들이 그 친구에게 물려가서 비난하고 난리가 났어요. 이런 상황 생각해 보셨어요?”

(협력교사 C, 종합 실습지도 녹음자료에서 발췌).

이 유형의 협력교사는 수업 촬영 영상을 함께 보면서 협의회를 운영하기도 하였다. Ball(2012)은 예비교사교육에서 인지갈등을 유발하는 동영상 자료의 활용을 제안하였다. 협력교사와 실습생이 반성적 성찰의 관점에서 수업을 바라보는 안목을 기를 수 있는 가장 강력한 평가 도구는 실습생 자신이다(Nilsson & van Driel, 2010). 자신의 수업을 촬영한 비디오 영상을 보면서 협력교사는 자극 리콜(stimulated recall) 전략을 사용하였고, 협력교사는 특정 상황에 대하여 질문과 함께 스스로 답을 찾을 수 있도록 지도하였다. 다음은 협력교사 G가 비디오 촬영을 통해 실습생들을 지도하고 있는 경험에 관한 면담자료이다.

실습생의 40분 수업을 제가 촬영해줍니다. 수업 협의회 때 같이 비디오 자료를 보면서 특정 장면들에서 stop하고 선생님의 수업 중 발문이라든지, 교수행동들에 대해서 서로 생각을 나누어요. 말로만 제가 평가할 때 보다 더 많이 반성하고 성찰하면서 다음 수업에서 문제점들을 개선하기 위해 노력하셨어요(협력교사 G, 면담).

Johnson(2011)은 협력교사의 수업 평가 도구로 ‘움직임 지도(movement maps), 비디오 분석(video reflection), 피드백 기록양식(feedback tally forms), 수업지도안(scripting), 시간관리 관찰도구(time management observation instrument)를 제시하였다. 다양한 평가 도구를 활용하여 수업에 대하여 토의하고 평가적 아이디어를 공유하는 과정을 통해 협력교사들은 실습생의 수업 행동에 대한 상황을 명확하게 인지하도록 할 수 있었으며, 초점화된 주제 토의를 통해 수업 개선을 이끌어가는 것으로 나타났다.

이 유형의 협력교사는 실습생이 수업에서 발생하는 예측 불가능한 상황에 대한 부담을 줄이고, 교수행동에 더 집중할 수 있도록 동료 실습생들을 보조교사로 활용하는 전략을 활용하였다. 실습생들은 수업의 준비 과정에서 부터 모두가 함께 기여하였기 때문에, 수업의 흐름과 주안점에 대하여 정확하게 인지하고 있었다. 협력교사는 이들에게 정확한 역할을 부여하였으며, 수업 계획 단계에서 중요하게 논의하였던 내용을 한 번 더 되새기며 보조적인 역할을 잘 수행해줄 것을 당부하였다.

실습생이 수업을 하다 보면 생각하지 못했던 문제가 발생하면서 그것을 수업하다가 전체 수업을 망쳐버리는 경우가 많아요. 그래서 저는 수업 보조교사로 동료 선생님들을 많이 활용해요. 수업 사전 협의회를 함께 했기 때문에 그 수업에 대해서 너무 잘 알고 있거든요. 처음에는 싫어 들 하는데 입장을 바꿔서 생각했을 때, 누군가가 도와주면 힘이 된다는 것을 잘 알거든요. 체육수업이 힘든 것은 더 더욱 잘 아니까요. (중략) 이렇게 함께 수업을 하고 나면 협의회에서 나눌 수 있는 이야기들도 많아져요. 모두가 다 수업을 경험했으니까 제 이야기에 더 주의를 기울이죠(협력교사 A, 면담).

실습생들이 함께 체육 수업을 구상하고 보조교사로 참여한 경험은, 수업 평가 협의회를 통해 수업 교사뿐만 아니라 모든 실습생들을 대상으로 하는 구체적이고 총체적인 피드백 제공을 가능하게 하였다. 동료 실습생의 수업까지 함께 준비해야 한다는 부담감으로 인한 실습생의 저항이 있기도 하였지만, 협력교사와의 신뢰를 통한 자율적 분위기에서의 정서적 지지는 이들의 적극적인 참여를 이끌어내는 중요한 영향요인으로 나타났다.



#### 4. 초등 교육실습 협력교사의 유형별 실습지도 효과

Rowland et al.(2003)는 Shulman(1986)이 제시한 지식의 개념을 발전시켜 교사 지식의 실천적인 조화와 맥락-특수적인 상황에서 이론과 실천의 통합적 지식을 구현하기 위한 목적으로 ‘교사 지식의 4가지 차원(KQ: Knowledge Quadrant)’을 제안하였다. KQ는 예비교사의 수업지도를 관찰하며 교사 지식과 관련된 교사의 행위와 수업 상황들을 항목화해서 만든 교사 지식의 분석틀로 활용되고 있다(정유경, 방정숙, 2013).

Turner & Rowland(2011)는 KQ의 구성요소를 ‘토대(foundation), 변환(transformation), 연결(connection), 우발(contingency)’로 분류하였다. 학교 현장에서 학생들을 직접 지도하며 행하는 교수 실천들을 분석하여, 대학에서 학습한 이론적 지식을 ‘토대’로 복잡 다양한 수업 상황에서 적합하게 ‘변환’하여 학생들이 수준별로 자신의 과제 목표를 수행할 수 있도록 제시하는 교사의 실천적 교수능력에 주목하였다. 수업의 설계 단계에서 변환된 과제는 한 차시 수업 내에서 활동 간의 ‘연결’, 여러 수업 차시간의 활동 난이도에 따라 학습 주제를 배열하고 계열화하는 방법과 관련된 것으로 학생들의 신체적 발달과 운동기능 수준이 학습 수행에 큰 영향을 미치는 체육교과에서 중요한 능력으로 인식되어진다. ‘우발’은 교사가 예측하지 못한 상황에 유연하게 대처하여 수업 상황을 다룰 수 있는 교사의 능력과 관련된 지식이다.

Grossman & McDonald(2008)와 Zeichner(2010)는 과거의 교육실습이 전통적인 기술습득과 역량숙달을 강조하였다면, 오늘 날에는 참여를 통한 반성적 실천가로서의 전문성과 교사로서의 자질과 태도를 함양해야 한다고 강조하였다. 이를 고려하여 본 연구자는 교육실습지도를 통한 예비교사의 교육적 효과를 지식과 수행 전문성에만 국한하지 않았다. Feiman-Nemser(2008)의 교사 수업 전문성 분석틀을 바탕으로 교육실습 참여 경험을 통한 예비교사의 교육적 효과를 ‘지식(know like a PE teacher), 수행(act like a PE teacher), 심성 전문성(feel like a PE teacher)’의 관점으로 분석하였다. 또한 교육실습의 특수한 환경이 이론과 실천의 통합적 지식을 구현하기 위한 맥락적 상황을 반영한다는 점을 고려하여, Turner & Rowland(2011)의 KQ 구성요소를 지식과 수행의 관점에서 해석하고자 하였다.

본 장에서는 초등 교육실습 협력교사의 체육수업 실습지도 유형이 예비교사의 교육적 효과에 미치는 영향을 탐색하고자 한다. 협력교사들은 실습기간 내

내 한 가지 지도 유형을 고수하지 않았으며, 실습생의 수업 전문성 수준, 실습 참여 태도, 교사의 열정과 업무 부담 등에 따라 지도 유형 변화하는 것으로 확인 되었다. 이를 고려하여 실습기간, 실습생의 특성 등에 따라 실습생들이 인식하는 지도 유형별 교육적 효과에 대하여 탐색하고자 한다.

## 가. 관계적 방임형 협력교사의 실습지도 효과

관계적 방임형 협력교사의 실습지도는 모든 교육실습 과정의 후반부로 갈수록 공통적으로 나타나고 있었다. 실습 초반부에 다른 유형의 협력교사로부터 잘 배워왔던 실습생의 경우 스스로 자신의 수업 지도 능력을 점검할 수 있는 좋은 기회가 되었으며, 반대의 경우 실습 기간 내내 어려움을 겪으며 초등학생들의 학습 결손을 유발하기도 하였다. 실습생들은 협력교사의 실습 지도에서 즐거움과 긴장감이 함께 대치하고 있었으며, 실습생들은 배움에 대한 동기보다 즐거운 추억 만들기 또는 실습의 완주에 더 큰 의미를 두기도 하였다.

### 1) 실습생의 인식

관계적 방임형 협력교사에게 지도를 받은 실습생들은 협력교사에 대하여 ‘좋은 형, 자유, 즐거움, 실험’의 긍정적 단어로 평가하였으며, ‘뿔기 불운, 배신, 무책임’의 부정적 단어로 평가하기도 하였다. 먼저 실습생들은 협력교사로부터의 ‘자유’를 즐기고 있었으며, 실습 기간 동안 동료 실습생과 친밀함을 쌓고 초등학생들과도 추억을 만들 수 있는 ‘좋은 형’을 만났다고 생각하였다. 이들 실습생들은 수업의 준비에서부터 아무런 간섭을 받지 않고 있었으며, 형식화된 교수·학습과정안 조차 작성하지 않으면서 다른 학급 실습생들에게 부러움의 대상이 되기도 하였다.

그때 지도해주셨던 선생님과 아직도 연락을 하고 지내요. 좋은 분이셨는데 지금 생각해보면 선생님이라기보다는 좋은 형 같았어요. 협의회 시간에도 수업에 대한 이야기 보다는 교직 생활의 에피소드를 늘어놓으셨고, 퇴근 시간 이후에는 남자 실습생들만 모아서 회식도 많이 했어요. 딱히 배운 것은 없는데 재미있었고, 이런 말을 해도 되는지 모르겠지만(...) 저런 선생님이 되면 안 되겠다는 생각도 했었어요(4학년 실습생 A, 면담).

관계적 방임형 협력교사의 실습지도에서 배움은 찾을 수 없었으며, 실습은 재미를 추구하기 위한 사적모임으로 변질되어 가고 있었다. 실습생들 또한 이러한 문제점을 인식하고 있었지만, 당장의 자유를 즐기자는 인식이 강하였고, 실습이 종료된 후에는 왜곡된 실습에 대하여 스스로도 부끄러워하고 있었다. 이들 유형의 협력교사를 만난 실습생들은 수업에서 자신이 하고 싶은 것을 마음껏 할 수 있는 자유권을 누리고 있었으며, 이를 통해 학생들에게 검증되지 않은 새로운 실험에 도전하기도 하였다. 다음은 동료 실습생의 교육 목적에 맞지 않은 무모한 수업을 경험한 협력교사의 면담 내용이다.

축구 동아리를 했던 실습생이었는데 초등학교 5학년을 데리고 리프팅을 가르쳤어요. 먼저 자기가 시범을 보이고 아이들에게 박수를 받았고, 공을 던져 주더니 해보라는 거예요. 장난을 치면서 헤딩 연습을 하는 아이가 있었는데 갑자기 부르더니 자기가 던지는 공을 헤딩해보라고 했어요. 그런데 진짜(...) 너무 세게 던졌어요. 아이가 대비하지 못한 상황에서 얼굴에 공을 강하게 맞았는데, 울고불고 난리 났죠. 담임 선생님도 그 학생 학부모에게 강한 민원을 받았다고 들었어요(4학년 실습생 D, 면담).

또한 관계적 방임형 협력교사의 지도를 받은 일부 실습생들은 협력교사에게 배신감을 느끼고 있었다. 수업을 준비하면서 지도를 요청하였지만 특별한 교육적 지원을 해주지 않았고, 자유라는 미명하에 자신들이 방치되었다고 생각하였다. 실패한 수업에서도 교사는 무의미한 칭찬과 위로를 반복하고 있었으며, 실습생들은 다음의 수업에서도 성공을 확신하지 못한 채 실패의 늪으로 빠져든다는 인상을 받기도 하였다. 이와 같은 경험을 한 실습생들은 협력교사를 신뢰하지 않았으며, 겉으로는 밝게 웃으며 자유로운 분위기에 호응하는 것처럼 보였지만 하루살이식으로 수업을 때워가며 불안감을 느끼고 안전부절못하기도 하였다.

선생님께서 수업 전에 아무것도 알려주지 않으셨어요. 무언가 질문을 해도 '다 경험이니깐 자유롭게 한 번 해보세요.'라고 하시는데 실제 수업에서 뜻대로 되지 않으니깐 막 울컥하는 기분이 들었어요. 잘 하고 싶은데, 욕심은 나는데, 뭐가 잘못되었는지는 모르겠고(...) 이 생활의 반복이었어요. 그런데 더 싫었던 거는 수업이 끝나고 나면 남의 일처럼 모두가

밝게 웃으면서 잘했다고 칭찬하는 거였어요(4학년 실습생 D, 면담).

협력교사에게 수업 지도를 받지 못한 실습생들은 시간이 지날수록 수업 준비에 더 소홀해졌으며 이는 열심히 준비하고자 하는 동료 교생에게도 부정적인 영향을 미치고 있었다. 이들에게서 배움에 대한 열정은 찾을 수 없었으며, 일부 실습생들은 협력교사가 아닌 다른 선생님들을 수소문하여 교수·학습과정안을 대리 지도 받기도 하였으며, 협력교사의 무책임에 대하여 강한 불만을 나타내기도 하였다.

## 2) 교육적 효과

### 가) 땀 흘리며 즐기는 놀이 수업 지식 향상

관계적 방임형 협력교사는 실습생들에게 교육과정을 준수하는 수업 보다 학생들과 한 시간 동안 재미있게 잘 놀아주는 수업을 요구하였다. 실습생은 학년 수준에 적합한 놀이를 찾기 위하여 여러 가지 놀이 활동을 찾고 있었으며, 활동 수준에 대하여 확신이 서지 않는 경우 동료 실습생들과 함께 놀이를 해보면서 수업 주제를 선정하고 있었다. 이들은 주로 유튜브, TV 예능프로그램 활동을 중심으로 신체 놀이를 검색하고 있었으며, 이는 평소에 TV를 보며 무심히 지나쳤던 다양한 놀이 게임의 활용 가능성을 인식하게 되는 계기가 되었다.

처음에 애들과 놀아주라고 하시길래 대수롭지 않게 생각했어요. 놀 거 리들은 정말 많잖아요. 그런데 살짝 욕심이 났던 거죠. 시간도 많았고요. 휴대폰으로 유튜브 들어가서 이것저것 많이 찾아봤는데 수업에서 써먹을 수 있는 놀이들이 정말 많은 거예요. 평소에 내가 보았던 그 많은 놀이들이 전부 수업재료라는 것을 그때서야 깨달았어요(4학년 실습생 E, 면담).

이러한 현상은 실습생에게 ‘체육수업 = 놀이’ 라는 공식을 각인시켜 주었으며, 교육실습에서 가장 우선시 되어야 하는 교육과정을 실천하기 위한 수업 경험을 제공하지 못하고 있었다. 또한 실습생들은 협력교사의 잘못된 지도 방향으로 인하여 좋은 체육 수업은 배움이 결여되더라도 학생들이 좋아하는 ‘바쁘고, 즐겁고, 말 잘 듣는’(Placek, 1983) 놀이 중심 수업이라는 잘못된 가치를 인식하게 되는 오류를 범하고 있었다.

## 나) 외우고 따라하는 모방적 체육수업 경험

협력교사의 지도가 부재한 상황에서 실습생들은 수업의 아이디어를 얻고 지도 방법을 익히기 위하여 외부의 도움을 얻고 있었다. 이들은 유튜브, 포털사이트의 체육교실 영상을 반복적으로 시청하고 있었으며, 중요한 동작과 지도 장면은 메모를 남기며 영상 속의 강사가 하는 말을 그대로 옮겨 적기도 하였다. 협력교사는 수업에 대한 아무런 지도·조언을 해주지 않았기 때문에 실습생은 영상에서의 내용을 기반으로 학생들을 지도하였으며, 수업 후 협력교사는 자료의 출처를 알지 못한 채 실습생에게 칭찬과 격려를 하고 있었다.

유튜브를 보면서 4명이 할 수 있는 축구 패스 게임을 찾았어요. 5학년 아이들과 하면 재미있겠다 싶어서 단계별로 어떻게 가르쳐야 하는지를 유심히 메모했죠. 처음에는 수업의 흐름을 대략적으로 메모했는데 수업일이 다가오니까 조금 불안해지더라고요. 그래서 영상에서 나오는 선생님의 대사를 그대로 메모를 했죠. 그리고 수업을 하다가 기억이 안 나면 대사를 다시 보면서(...) 그냥 따라만 했을 뿐인데 선생님은 잘 했다고, 아이디어도 좋았다고 칭찬해주시더라고요(4학년 실습생 E, 면담).

실습생들은 수업을 모방하는 가운데 교수법을 학습하고 있었다. 하지만 이러한 모방적 체육수업의 가장 큰 문제점은 실습생이 검증되지 않은 자료를 활용하였을 때 발생하게 된다. 이러한 자료를 수업에서 활용하기 위해서는 온라인에서 습득한 자료들을 이론적 증거를 기반으로 검증할 수 있어야 하지만(이옥선 등, 2018), 수업에 대한 전문성의 수준이 낮은 실습생 스스로 이들의 자료를 검증할 수 있는 능력은 부족하기 때문에 협력교사의 지원이 절실한 것으로 확인되었다.

## 다) 산발적 자료수집 능력 향상

교육 실습생이 온전히 혼자서 한 차시의 수업을 이끌어가기 위해서는 다방면의 노력이 요구되어 진다. 앞서 살펴본 것과 같이 실습생들은 체육수업의 아이디어를 얻기 위하여 인터넷 검색 등을 통해 다양한 정보를 수집하고 있었다. 이러한 활동들을 반복하는 가운데 실습생들은 다양한 형태와 주제의 체육수업 자료를 찾아보고 있었으며, 이러한 경험은 실습생들이 한 차시 수업 운영을 위

하여 다양한 자료를 검색하고 활용하기 위한 산발적 자료 수집 능력을 향상시키는 계기가 되었다.

선생님께서 체육수업 자료가 많이 올라와 있는 사이트 몇 개를 알려주셨어요. 그런데 보다 보면 아래에 연관된 영상들이 함께 뜨잖아요. 몇 번 봤는데 자료가 무궁무진하게 많더라고요. 한동안 링크를 타고 여러 자료들을 살펴봤고, 나중에 교사가 되면 꼭 한번 해봐야지 하는 것들은 링크를 다 복사해서 보관하고 있어요(3학년 실습생 F, 면담).

이러한 방법으로 수집된 수업 자료들은 학습의 연계성을 간과한 채 한 차시의 수업 시간을 때우기 위한 목적에서 이루어지고 있었으며, 실습생들은 수업의 준비과정에서 교육과정을 탐구하지 않고 온라인에 탑재된 검증되지 않은 수업 자료들에만 의존하는 부작용이 발생하였다. 협력교사는 이들의 산발적 지식을 종합하여 학생들의 배움을 전제로 한 새로운 지식을 창출하기 위한 적극적인 지원과 지도가 필요하다는 것을 확인하였다.

#### 라) 자율적 실험과 개선 반복을 통한 혼란

관계적 방임형 협력교사의 지도 방법은 실습생들에게 자유와 편의를 보장하면서 마음껏 자신의 역량을 실험해볼 수 있다는 점에서 긍정적인 효과를 찾을 수도 있겠지만, 이를 실습생들의 수업 지도 전문성으로 발전 시켜 가는 데는 한계가 있었다. 실습생들은 수업을 준비하면서 전문적인 지원을 받지 못하고 있었으며, 수업 후에도 의미 있는 지도를 받지 못하고 있었다. 수업 전문성이 부족한 실습생 스스로 실험과 개선의 과정을 무의미하게 반복하면서, 전문성 혼란의 길에 빠져들고 있었으며, 이러한 현상은 교육 실습을 통해 오히려 체육수업 지도의 전문성이 퇴행하는 결과로 나타났다.

혼란스러웠어요. 아이들도 좋아하고 선생님도 칭찬해주셨는데 제 스스로는 만족이 안되더라고요. 어차피 지도 선생님은 제가 어떻게 하든 크게 관심이 없으시니까 다음 수업에는 또 다른 방법으로 실험을 해 보았는데 이것도 마음에 안 들었어요. 그런데 선생님은 또 칭찬해주시고. 정말 혼란스러웠어요. 체육 수업에 학생들의 참여는 완전히 양분되어 있었고, 여학생들을 수업으로 끌어들이는 방법에 대해서 고민도 하고 새로운 시도

도 했는데, 다음 수업에서 여학생들의 이탈이 더 더 많아지는 말도 안 되는 경험을 했었어요(4학년 실습생 F, 면담).

교사들의 전문성 개발은 이론과 실재를 연계하여 실천할 수 있는 기회가 제공되어야 한다(이옥선 등, 2017; Armour & Yelling, 2007). 체육수업 지도에 대한 이론적 지식이 부족한 실습생이 수업 지도에서 어려움에 봉착하였을 때는 이론적 지식으로 무장한 협력교사의 도움이 절실했다. 하지만 관계적 방임형 협력교사의 지도에서는 배움을 찾을 수 없었고, 수업의 결과와 무관하게 좋은 협력교사로 위장한 채 칭찬과 격려만을 제공하는 가운데 실습생은 수업 전문성이 퇴행하는 경험을 하게 만들었다.

## 나. 관리적 감독형 협력교사의 실습지도 효과

관리적 감독형 협력교사의 실습지도는 대부분의 실습생으로부터 긍정적인 평가를 받고 있었다. 이 유형의 협력교사는 일방적 지시형 보다 자율적이었고 관계적 방임형 보다는 배움이 있다는 점에서 평균적인 수준의 일반적인 협력교사로 평가하였다. 관리적 감독형 협력교사의 지도는 실습생의 수준과 실습기간의 경과와 무관하게 모든 상황에서 관찰되었으며, 체육 수업 지도 전문성이 부족한 협력교사가 체육 심화전공 실습생을 지도할 경우 체육수업을 보다 잘 지도할 수 있는 교사에게 지도를 부탁하는 위탁 지도 현상이 나타나기도 하였다. 실습생들은 이 유형의 협력교사에 대한 호불호가 크지 않았으며, 최고는 아니었지만 필요한 만큼의 지도는 받은 것으로 평가하고 있었다.

### 1) 실습생의 인식

관리적 감독형 협력교사에게 지도를 받은 실습생들은 협력교사에 대하여 ‘조력자, 편안함, 간결함’의 긍정적 단어로 평가하였으며, ‘회피, 단절, 좁은 시야, 평가자’의 부정적 단어로 평가하기도 하였다. 먼저 협력교사는 실습생이 전체 스케줄 속에서 해야 하는 일들을 안내하였고, 이를 스스로 준비할 수 있도록 한 발 떨어져 관찰하며 필요로 하는 요구된 정보만 제공하는 등 여건을 마련해주고 있었다. 실습생들은 수업 계획 시 의문점이 생기거나 확신이 서지 않는 내용에 대해서는 자유롭게 질의하였고, 협력교사 또한 짧고 간결한

대화를 통해 문제 해결을 돕고 있었다. 이들의 지도 과정은 산발적이었으며, 하나의 주제로 오랫동안 대화하지는 않고 있었다. 이러한 특성으로 인해 실습생은 협력교사를 깔끔하게 필요한 것만 간결하게 알려주는 조력자로 인식하고 있었다.

제가 모르는 것이 있어서 질문을 하면 언제든지 친절하게 알려주셨어요. 수업에서 제 의도를 존중해주시면서 되는 것, 안 되는 것을 정확하게 구분해주셨어요. 너무 구체적인 내용까지 알려주시지는 않았는데, 제가 준비한 체육수업을 보여드리면 별다른 말씀 없이 경기에서 활용할 수 있는 전략이라든지, 변형된 게임지도방법 등에 대해서 명확하게 안내하셨어요(4학년 실습생 B, 면담).

교육 실습생들은 관리적 감독형 협력교사의 지도에 대하여 심리적인 편안함을 느끼고 있었다. 실습생들에게 수업 개선을 위한 고민거리나 별도의 과제를 주지 않고 있었으며, 수업에서도 큰 오류가 발견되지 않으면 추가적인 지도사항만 간단하게 안내하고 칭찬과 격려를 하는 것으로 나타났다. 협력교사들은 실습생들이 근무시간 내에 수업을 준비할 수 있도록 충분한 시간을 제공하였으며, 질문이 있을 때 언제든지 찾아와서 도움을 받을 수 있는 개방적인 분위기를 연출하고 있었다. 실습지도에 커다란 부담을 느끼지 않는 것으로 보였으며, 협력교사로부터 느껴지는 편안함과 여유는 실습생들에게도 그대로 전가되는 것으로 나타났다.

저희들이 수업을 준비할 수 있는 시간을 충분히 주세요. 교실에서 지도안을 짜고 있으면 저희들을 가만히 지켜만 보셨어요. 그리고 질문이 있어서 손들고 찾아가면, 마치 기다렸다는 듯이 반기면서 알려주셨어요. 대화 분위기도 차분하였고, 되게 깊이 있는 내용을 알려주신다기 보다는 고개도 끄덕여 주시고, 이런 이렇게 하는 게 어때? 라고 하면서 새로운 방법을 제안하기도 하셨어요(4학년 실습생 A, 면담).

이와는 반대로 실습생들은 협력교사를 하나에만 집착하는 좁은 시야를 가진 사람이라고 하였으며, 이들의 역할은 자신을 평가하는 사람이라고 인식하기도 하였다. 수업과 관련된 실습생의 질문에 폭넓은 정보를 제공하지 못하고 있었으며, 당장 활용하기 좋은 해결책을 제시하였지만 이후 지도과정에서도 내용이



변화되지 않은 채 같은 이야기를 반복하고 있었다. 또한 수업 후 평가 협의회에서는 실습생의 수업 행동에 대하여 옳고 그름을 판단하며 평가하고 있었으며, 문제 행동을 개선하기 위한 구체적인 방안은 알려주지 않은 채 스스로 찾아야 하는 과제로 제시하면서 지도를 마무리하고 있었다.

체육 수업의 지도에서 레퍼토리가 한정되어 있어요. 실습을 처음 시작했을 때는 선생님의 이야기에 귀를 기울여 들었는데, 시간이 지난 후 나중에도 똑같은 이야기만 계속 하시는 거예요. 그래서 저 선생님의 지식은 저기까지구나 라고 생각하면서 더 많은 이야기를 해주지 못해주는 것에 대하여 안타깝다는 생각도 했었어요. (중략) 수업이 끝나고 나면 저희 수업에 대하여 평가를 하세요. 그런데 문제는 잘했다, 잘못했다 평가만 해주시고 다른 대안은 알려주지 않으셨어요(3학년 실습생 E, 면담).

이들 유형의 협력교사 중 체육수업 지도에 전문성을 지닌 다른 교사에게 지도를 부탁하여 특별 지도를 받은 실습생들은 자신의 협력교사에 대하여 두 가지 상반된 인식을 갖고 있었다. 전문성을 갖춘 교사에게 지도를 받는다는 점에서 자부심을 통한 내적동기가 형성되기도 하였으며, 나만 다른 교사에게 지도를 받는다는 점에서 협력교사가 자신을 회피한다고 느끼거나 소통에서 단절감을 느끼기도 하였다. 실습생은 체육수업 전문성을 지닌 교사에게 위탁형 지도를 받은 후 자신의 학급에 돌아와서 새로운 의문점이 생겼을 때에 도움창구를 찾지 못한 채 혼자서 갈등하고 있었으며, 자신의 협력교사에게 물어보는 것은 실례라고 인식하기도 하였다. 다음은 협력교사의 지도로부터 자신이 소외되었다고 인식하는 실습생의 면담내용이다.

저도 우리 반 선생님께 잘 보이고 싶은 생각도 있어요. 그런데 다른 분에게 가라고 하니깐 좋은 감정 보다는 버림받은 느낌이 들기도 했어요. 무슨 대단한 내용을 배우라고 거기까지 보내나 라는 생각도 했고, 남에게 가서 배우려니까 소외감을 많이 느꼈어요. 그리고 제가 수업을 하고나면 제가 무슨 생각을 하고 왜 그런 구조로 수업을 설계했는지 아무도 관심을 갖지 않아요(4학년 실습생 B, 면담).

관리적 감독형 중에는 체육 수업의 실습지도 전문성이 부족한 교사들이 다수였으며, 이들은 실습생의 발달 단계와 수준에 따라 피드백의 내용을 변화하

면서 다양한 정보를 제공하는 것에 어려움을 겪고 있었다, 이는 Clarke(2014)가 보고한 협력교사의 실습지도에 대한 연구를 체계적으로 분석한 선행연구의 결과와 일치하였다. 전문성이 부족한 채 기본적인 지도·조언과 평가 중심의 실습 지도를 하는 교사들은 실습생의 수업을 바라볼 수 있는 안목이 부족하였고, 사소한 수업 기술에 집착하여 깊이 있고 내실 있는 지도를 하지 못하는 것으로 보고하였다. 이는 본 연구의 감독형 교사들 또한 전문성 개발 프로그램 참여 경험이 한정적이었고, 이러한 유형의 교사들은 실습생들에게 신뢰를 주지 못하는 그저 그런 교사의 뻔한 지도를 하고 있다는 점에서 부정적인 평가를 한다는 점이 확인되었다.

## 2) 교육적 효과

### 가) 체육 이론적 지식의 실천 가능성 이해

관리적 감독형 협력교사의 지도를 받은 실습생들은 실습생의 이론적 지식이 실제 수업에서 활용할 수 있는지를 확인하고 있었다. 일부의 협력교사들은 체육수업 주제 선정의 자율성을 지니고 있었으며, 자신의 수업 계획을 간단하게 협력교사에게 브리핑하였다. 협력교사는 실습생의 이야기를 들은 후 수업 실행 가능 여부를 짧게 확인해주었으며, 수업을 승인 받은 실습생은 자신이 선정한 주제에 맞춰서 수업을 준비하였다. 반면 협력교사가 다른 수업을 제안하는 경우에는 실습생이 원하는 주제의 수업을 할 수 없는 상황에 대한 설명을 해주고 있었다.

학교에 어린이용 골프채가 두 개 학급이 활용할 만큼 준비가 되어 있다고 하셨어요. 개인적으로 골프 레슨장도 다니고 있어서 간단하게 구성한 골프수업을 하려고 했어요. 그런데 선생님께서 바로 ‘노우’ 하셨어요. 다른 특별한 이유는 없었고, 제가 체육수업을 처음 하다 보니까 학생들이 다칠 수 있다고 걱정을 하시는 것 같았어요(3학년 실습생 E, 면담).

이 유형의 협력교사에게 지도받는 실습생들은 다른 실습생들 보다 허락을 받기 위한 대화를 많이 시도하고 있었다. 이는 수업 주제 선정뿐만 아니라 활동 구성, 용기구 선택, 모듈편성 등 다양한 상황에서 이루어지고 있었으며, 협력교사는 실습생의 계획에 큰 문제가 없을 경우에는 단답형으로 간결하게 허

락을 하고 수업 준비를 할 수 있도록 하였으며, 그렇지 않을 경우에는 바로 다른 대안을 제시하고 있었다. 다음의 내용은 실습생이 관리적 감독형 협력교사에게 수업을 준비하는 과정에서 실행 가능성에 대한 여부를 확인하면서 허락을 받기 위한 대화 내용의 예시들이다.

**실습생:** 선생님, 이것 좀 봐주세요. 이렇게 하면 아이들이 너무 쉬워할까요?

**협력교사:** 괜찮은데요? 목표지점을 조금 더 작게 줘도 되요. 홀라후프 놔두면 되겠네.

(협력교사 F, 수업실습 3주차, 실습지도 과정 녹음 자료)

**실습생:** 선생님, 체육관에 배턴이 없던데 고깔모자로 대신 써도 되요?

**협력교사:** 뛰다가 날아가면 어떡해요? 그것도 경기의 한 장면인가?

(협력교사 C, 종합 2주차, 실습지도 과정 녹음 자료)

**실습생:** 선생님, 이 게임에서 럭비공으로 해도 되겠죠?

**협력교사:** 안돼요. 날씨가 추워서 썩게 던지면 애들 손 아파서 싫어해요.

(협력교사 B, 종합 3주차, 실습지도 과정 녹음 자료)

관리적 감독형 협력교사는 수업 준비과정을 수시로 확인하고 있었으며, 실습생들이 도움을 요청하면 관련된 지식을 짧고 간결하게 지도해주고 있었다. 실습생들은 궁금한 것이 있으면 오랫동안 고민하지 않고 곧바로 협력교사에게 문의하였으며, 협력교사 또한 수시로 벌어지는 짧은 시간의 지도 요청에 아무런 거리낌 없이 지도해주고 있었다.

## 나) 자기 수준의 체육 수업 성공 기회 제공

교육 실습생들은 협력교사에게 구체적인 수업 운영에 대한 지도를 받지 못하였기 때문에 수업을 운영하면서 자신의 스타일대로 교수·학습능력을 마음껏 활용하고 있었다. 다만 관계적 방임형 협력교사의 지도를 받은 실습생과 차이가 있다면, 수업 전 협력교사로부터 기본적인 수업 지도가 있었으며, 수업에서의 활동과 장면들에 대하여 함께 점검하고 수업 중 유의해야 하는 점에 대하여 간단하게 지도를 받았다는 것이다. 실습생은 수업 중 변수가 발생하면 계획된 수업 활동을 변형하여 위기에 대응하고, 모든 활동을 소화하지 못하더라도

당황하지 않고 안정적으로 수업을 마무리하면서 체육 수업의 기회를 제공하고 있었다.

수업을 편하게 할 수 있도록 배려해주시는 분이세요. 특별하게 열심히 지도해 주신 거 같지는 않은데, 그렇다고 아무것도 안 가르쳐주시는 것도 아니에요. 할 수 있는 만큼은 스스로 하기를 원하셨기 때문에 수업을 하면서도 압박감이 크지 않았어요. (중략) 한번은 활동 1만 했는데 시간이 5분 밖에 남지 않았어요. 활동 2을 하게 되면 설명만 하고 끝날 것 같아서 고민하다가, 제가 판단해서 경기 규칙만 살짝 바꿔봤어요(3학년 실습생 F, 면담).

실습생은 수업을 하면서 교수·학습능력 신장을 위한 특별한 지도 경험은 받지 못하였지만, 자신이 지니고 있는 지식수준으로 수업에서 실천 가능한 실제적인 체육수업 지식을 형성할 수 있었다. 이로 인해 실습생은 자신의 지식을 점검하면서 새로운 지식을 형성하기 위한 기본을 다져놓을 수 있었다.

#### 다) 체육수업에 대한 개방적 인식 형성

자유로운 분위기에서 많은 것을 요구받지 않으며 편안한 분위기에서 체육수업을 준비하였던 실습생들은 수업의 큰 실패가 없었다면 교사의 격려와 허용적인 분위기 속에 체육수업에 마음을 열고 있었다. 실습생의 수업에서는 학생들에게 어려운 과제를 제시하지 않았으며, 성공의 경험을 할 수 있는 간단하면서도 학생들이 쉽게 이해할 수 있는 수업 주제를 선정하도록 하였다. 이들은 수업 실패에 대한 부담 없이 교사의 지원에 용기를 내어 체육수업에 도전하고 있었다.

(수업 전)

**협력교사:** 자~ 선생님. 겁먹지 마요. 어제 교실수업에서 했던 것처럼 편안하게 하세요. 어렵지 않아요. 제가 말씀드린 것들만 머릿속에 잘 기억하세요. 자 화이팅!

**실습생:** 파이팅!

(중략)

(수업 후)

**협력교사:** 조~금 아쉬운데, 그래도 이정도면 잘 했어요. 제가 ○○이와 같은 팀이 된 아이들 잘 챙겨 봐야 된다고 말씀 드렸죠? 옆에 딱 붙어 있으니까 다른 아이들도 수업에 잘 따라온 것 같아요.

(협력교사 C, 종합실습 3주차, 실습지도 과정 녹음 자료)

협력교사는 실습생들이 체육수업에 대한 긍정적인 기억을 가질 수 있도록 격려의 이야기를 많이 해주었으며, 수업에 있어서는 가장 기본적이고 꼭 인지해야하는 내용 중심으로만 지도를 하고 있었다. 실습생은 자기 스타일에 교사의 지도 내용을 덧붙여 편안한 마음으로 체육수업 지도를 경험하고 있었다.

### 라) 일회성 위탁 지도를 통한 배움의 경로 단절

관리적 감독형 협력교사가 체육수업에 전문성을 지닌 다른 교사에게 특별 지도를 부탁하는 위탁형 지도를 받은 실습생들은 체육 수업에 대한 전문적인 지도를 받을 수 있다는 장점이 있었던 반면, 교실에 돌아와서는 도움을 받지 못하고 혼자서 고민하는 시간이 늘고 있었다. 실습생은 담임선생님이 자신을 다른 선생님에게 보낸 이유를 잘 알고 있었기 때문에 자신의 체육수업에 대한 고민을 교실에서 묻지 못하고 있었다. 결국 실습생은 자신의 궁금증을 해소하지 못한 채 수업에 투입되었으며, 이러한 현상은 수업 시작하기 전부터 자신감을 상실하게 하는 원인으로 작용하였다.

우리 선생님이 저를 그곳에 왜 보냈겠어요? 다른 교과목 지도하실 때와 체육 이야기가 나왔을 때 표정이 다르세요. 체육 이야기 하는 거 싫으신 거죠. 그런데 제가 잘 모르는 게 있는데 어디 물어보기가 참 애매하더라고요. 담임선생님은 물어도 제대로 된 답변을 못 주실 게 뻔한데, 그렇다고 다른 반 선생님을 또 찾아가기도 그렇잖아요. 조금 서운하더라고요. 물어볼 데가 없다는 게(3학년 실습생 E, 면담).

이러한 현상은 실습생의 소극적인 성격으로 인해 야기되는 문제는 아니었다. 어떤 협력교사는 실습생의 체육수업 질문에 대하여 문제를 해결해주지 못한 채, 위탁받은 교사에게 조금 더 열심히 지도를 받지 못한 것을 질타하기도 하였다.

작년에 지도 선생님이신데, 모르는 게 있어서 물어봤더니 버럭 화를 내시는 거예요. 뭐라고 하셨냐면, 자기가 정말 전문가가 있어서 잘 배워 오라고 저를 생각해서 어렵게 보내줬는데, 제가 제대로 안 배워 왔다는 거죠. 정말 억울했는데, 싸우지 않는 이상 할 말이 없었어요(4학년 실습생 C, 면담).

실습생의 체육수업 지도를 어려워하면서 위탁교육을 제안한 협력교사는 체육교과와 타 교과 지도에 있어서 실습생을 대하는 태도에 차이가 있었으며, 체육수업에 관하여 자신에게 불리한 이야기가 나오면 화내기, 외면하기, 둘러대기 등 자신만의 방법으로 실습생을 고립시키고 있었다.

## 다. 일방적 지시형 협력교사의 실습지도 효과

일방적 지시형 협력교사의 실습지도는 교육대학 3학년 학생을 대상으로 하는 수업 실습 전체 과정과 4학년 학생을 대상으로 하는 종합실습 초반에 긍정적인 교육적 효과를 나타냈다. 실습생들이 직접 수업을 하지 않는 2학년 학생 대상의 참관실습에서는 일방적 지시형 협력교사 유형이 관찰되지 않았으며, 이 기간에는 학급관리, 학생특성, 일반적인 교과지식 등 초등교육 전반에 대한 이해를 중심으로 지도하고 있었다. 이들에게 지도받은 실습생들은 체육수업의 지도안 작성방법에서부터 수업의 평가에 이르기 까지 수업을 구성하는 여러 요소들에 대하여 세밀한 지도를 받고 있었으며, 협력교사의 지도 내용과 지도 방향에 따라 실습지도 효과의 차이가 있는 것으로 나타났다.

### 1) 실습생의 인식

일방적 지시형 협력교사에게 지도를 받는 실습생들은 협력교사에 대하여 ‘전문가, 완벽함, 신뢰할 만한, 보증수표’의 긍정적 단어로 평가하였으며, ‘아바타, 답답함, 권위주의, 형식주의’의 부정적 단어로 평가하기도 하였다. 먼저 실습생들은 협력교사가 체육수업에 대하여 많은 것을 알고 있으며, 대학에서 학습한 이론적 지식을 실천적 지식으로 변환할 수 있는 전문가로 인식하였다. 이는 대학에서 주관한 실습지도 역량 강화 프로그램에 참여한 협력교사

가 실습생들이 대학에서 배우고 있는 이론적 지식을 실습지도에서 활용하기 때문인 것으로 나타났다. 실습생들은 자신이 알고 있는 대로 지도해주는 협력 교사를 수업의 전문가로서 신뢰하는 것으로 확인되었다. 다음은 일방적 지시형 협력교사를 전문가로 인식한 실습생의 면담 내용이다.

교수님이 거꾸로 학습의 가치를 많이 강조하셨는데 그걸 수업에서 그대로 실천하고 계셨어요. 솔직히 좀 놀랐어요. 저희 동기들 끼리 웬만한 열정이 아니고서는 체육수업을 누가 저렇게 까지 하겠느냐 라는 이야기를 많이 했었거든요. 너무나 능수능란하게 적용하고 저희들에게 설명해주는 모습을 보았을 때 대단한 선생님이지라고 생각했었어요(3학년 실습생 E, 면담).

이 유형의 교사들은 실습생들에게 수업의 구조, 지도 방법, 경기 규칙, 학습자 수준 등 여러 가지를 고려하는 완벽한 지도안을 요구하였다. 실습생들은 한 차시의 수업을 구성하면서 고려해야 하는 점들이 다양하게 내재되어 있음을 인식하였고, 협력교사가 수업의 전체적인 요소들이 톱니바퀴처럼 돌아갈 수 있도록 철저한 계획을 통해 확인하는 과정을 보면서 이들을 완벽주의자로 인식하였다. 실습생들은 완벽주의 성향의 협력교사가 주도적으로 이끌어가는 지도 과정에서 자기 주도적으로 수업에 대한 아이디어와 방식을 결정하는 것에는 소극적이었으며, 교사의 수많은 요구를 동시에 반영하여 지도안을 수정·보완하는 과정에서 어려움을 호소하였다.

체육수업 지도안을 검토받기 위해 보여드렸는데, 사실 좀 잘했다라고 생각하고 칭찬받을 생각을 했거든요? 그런데 빨간색 볼펜 하나 쥐시고 지도안에 엄청난 메모를 하시더라고요. ‘경기장 크기를 정확하게 기록해라, 준비운동의 순서를 구체적으로 적어라, 팀 구성도 적어라’ 심지어 화이트보드에 붙일 판서 내용도 미리 적어보고 사진을 찍어서 넣어라고 하더라고요. 수업의 모든 과정들이 빠짐없이 기록되어야 한다고 하셨어요. 그리고 지도안이 어느 정도 완성되고 나니까 함께 앉아서 가상의 수업을 생각하면서 시뮬레이션을 같이 했었어요. 정말 수업 준비에 한 치의 빈틈을 찾을 수 없었어요(4학년 실습생 C, 면담).

일방적 지시형 협력교사로부터 지도를 받은 실습생들은 힘들지만 교사가 요

구한 내용만 충족시키면 성공적인 수업을 할 수 있다는 강한 신뢰를 갖고 있었다. 협력교사는 지식으로 무장되어 있었으며, 자신의 수업 지도에 대한 확신을 통해 실습생을 자신 있게 이끌어가고 있었다. 실습생 다수는 교육대 선배를 통해 그 학교에 가면 힘들지만 제대로 배울 수 있다는 정보를 많이 듣고 있었으며, 이 중 수업 전문성을 향상시키고자 하는 열정을 지닌 실습생들은 이들 유형의 교사들이 근무하는 특정 협력학교를 앞 다투어 지원하기도 하였다. 이 유형의 협력교사가 많았던 한 학교에서는 실습 첫날부터 학교장이 선생님들의 전문성에 대한 강한 자신감을 표출하였으며, 실습생과 협력교사의 전체 대면식에서 협력교사들에게 하나부터 열까지 꼼꼼하게 지도하라는 지침을 공개적으로 전달하기도 하였다. 수업 전문성을 지닌 교사들의 체계적인 실습지도 문화가 형성되어 있는 학교에 배정된 실습생들은 실습 이전부터 협력교사에 대한 강한 신뢰를 갖고 있었으며, 이는 더 열심히 실습에 참여하고자 하는 강한 내적동기를 유발하기도 하였다.

실습학교를 지원할 때부터 편한 학교, 힘든 학교에 대한 정보를 가지고 있어요. 그런데 ○○초등학교에 가면 힘들지만 선생님들이 꼼꼼하게 지도를 잘 해주시고 수업에 있어서는 정말 많은 것을 배울 수 있다고 많이 추천을 해주었어요. 그래서 저도 그쪽 학교를 지원해서 갔는데, 첫날 교장 선생님부터 포스가 남달랐어요. 선생님들과 첫 인사를 나누는 자리에서 선생님들의 전문성을 의심하지 말고 마음 독하게 먹고 열심히 하라고 하시더라고요. 그 말을 듣고 학급으로 이동했는데 선생님 본인께서도 어깨에 힘이 딱 들어가 있는데(...) 뭐라 할거 없이 자신감이 넘쳐 보였어요 (3학년 실습생 A, 면담).

교육 실습생들은 협력교사의 지도에 열심히 따르는 것이 수업 성공의 보증수표라고 인식하였으며, 협력교사의 지도 내용에 새로운 의견을 제시하거나 저항하지 않고 요구하는 내용들을 무비판적으로 수용하고 있었다. 이러한 특성은 일부 실습생들로 하여금 자신을 ‘협력교사의 아바타’로 받아들이는 부정적 인식을 초래하기도 하였다. 일방적 지시형 협력교사는 실습생들에게 빈틈을 보이지 않았으며, 지도 내용에 반하는 실습생의 아이디어에 대하여 반응하지 않고, 자신의 스타일대로 수업을 구성하도록 일방적인 요구를 하기도 하였다. 실습생은 완성된 교수·학습과정안을 보면서 자신의 것으로 인정하지 않았으며, 일부 초등학생들로부터 ‘담임선생님의 복제품’이라는 불편한 평가를 받기도



하였다.

제 스타일대로 하고 싶은데 허용되지 않았어요. 선생님께서는 굉장히 엄격하셨고, 자신의 수업 운영스타일이 저희로 인하여 흐트러지는 게 싫었던 것 같아요. 사실상 지도안은 선생님의 생각이 전부였고 저는 그냥 시키는 것만 했거든요. 어느 순간 회의감이 들었어요. 그리고 충격을 받았던 게(...) (잠시 침묵) 초등 5학년 학생이 저를 평가하는 거죠. 뭐라고 했냐면(...) ‘우리 선생님은 그렇게 안 하는데 선생님 이제 큰일 났어요. 혼나겠다.’ 이렇게 말하는데, 애들도 알았던 거예요. 수많은 교생들을 봐왔을 텐데, 우리 선생님처럼 하지 못하면 수업을 못 하는 교생이라는 것ですよ(4학년 실습생 E, 면담).

교육 실습에서 여러 유형의 협력교사를 많이 경험하였고, 기본적인 수업 전문성을 지니고 있는 교육대 4학년 실습생의 경우 이 유형의 협력교사로부터 자신의 정체성 혼란을 겪기도 하였다. 실습생들은 자신의 의견을 수용하지 않고, 합리적인 설명도 없이 강압적인 분위기 속에서 복종 아닌 복종을 요구하는 협력교사를 ‘권위주의자’로 인식하기도 하였다. 이들 중에는 실제 수업 운영 기술 보다 교수·학습과정안의 형식에 집착하면서 ‘띄어쓰기, 자간, 발문기호 등’을 지나치게 강조하는 협력교사도 있었으며 실습생은 이들을 ‘형식주의자’라고 평가하였다. 다음은 과거에 일방적 지시형으로 지도했던 협력교사를 ‘권위주의자’이자 ‘형식주의자’로 평가하는 실습생의 면담 내용이다.

정말 답답함을 많이 느꼈어요. 시키는 대로 하지 않으면 수업을 잘 하든 못하든 혼내셨어요. 아이들이 저한테 와서 ‘선생님 수업 재미있었어요. 선생님 다음 수업도 기대할게요.’라고 하는데 정작 그 선생님만 저를 인정하지 않았어요. 본인의 기준으로만 평가하시는 거죠. (중략) 다른 실습생들과도 이야기를 나눴던 게, 지도안 형식을 정말 지나칠 정도로 강조하셨는데 엄청 답답했어요. 저는 아직까지도 ‘검은 점, 하얀 점, 검정 세모, 하얀 세모, 그리고 네모’ 기호가 지도안에서 어떤 의미가 있는지 모르겠어요. 띄어쓰기, 글자 간격 하나하나 다 따지면서 수정을 요구하셨던 분이예요(4학년 실습생 B, 면담).

일방적 지시형 협력교사의 실습지도 유형과 실습생의 수업 경험 수준에 따

라 이들에 대한 평가 또한 상반되어 나타나고 있었다. Samaras & Gismondi(1998)는 협력교사가 전문성을 무기로 실습생과 소통 없이 자신의 수업 스타일을 강요하는 유형을 ‘나를 따르라(follow-me) 모델’로 정의하였으며, 이러한 유형은 실습생에게 자신의 생각을 펼칠 수 있는 기회를 제공하지 못하고 새로운 아이디어와 창의적인 수업 능력 신장을 방해하는 것으로 보고하였다(Douglas, 2012).

이와는 반대로 실습생들과 소통하며 전문적인 지식을 활용하는 지시형 교사들은 실습생에게 수업 지도의 방향성을 설명하고 도움을 주는 과정에서, 이들의 교육적인 성장을 지원하기 위한 실제적인 제안을 주고 있었다. 이러한 특성의 중요성은 예비 체육교사 실습지도에 관한 선행연구에서도 강조되어 왔으며(Johnson, 2011), 이들 사이에 형성된 신뢰 관계와 체계적인 관찰을 통해 이루어지는 지도·조언은 실습생이 수업의 설계에서부터 실천까지 전문적인 성장을 지원하는데 중요한 영향을 미치는 것으로 확인되었다(Darden et al., 2001).

## 2) 교육적 효과

일방적 지시형 협력교사의 실습지도는 체육수업 지도 경험이 부족한 실습생들에게 긍정적 교육효과가 나타났다. 체육 수업을 잘 가르치기 위해서는 교과내용지식(CK:Content Knowledge), 교수내용지식(PCK: Pedagogical Content Knowledge)이 기본적으로 요구되어 진다. 초등체육은 학생들의 운동 기능 수준과 성별, 사회적 관계 수준의 다양성을 효과적으로 통제하고, 실제 수업에 영향을 미치는 여러 요소들을 효과적으로 통제하기 위한 수업 실행 전문성이 중요하다. 일방적 지시형 협력교사로부터 체계적인 체육수업 실습 지도를 받은 실습생들은 ‘체육수업 성공을 위한 비밀병기 발견, 영역별 교수·학습 패키지 수집, 우발적 상황에 대한 대처능력 향상’의 체육 수업 실행 전문성을 함양하는 것으로 나타났다. 다음의 <표 20>은 실습생들이 교육실습일지에 작성한 내용 중에서 체육 수업 실행 전문성이 향상되었다는 자기 평가 내용을 정리한 예시이다.

표 20. 교육실습일지에 작성된 체육 수업 실행 전문성 향상에 관한 내용의 예

항목	실습생이 작성한 실습일지의 내용(예)
<p>체육수업 성공을 위한 비밀병기 발견</p>	<p>·체육수업모형은 다른 교과와 모형을 많이 달랐다. 평소 체육교과에 관심을 가지지 않아서 몰랐을 수도 있는데, 운동기능을 익히지 않고 게임을 먼저 할 수도 있다는 점에 많이 놀랐다. 아이들이 좋아하는 게임을 먼저 하고 나서 운동 기능 연습을 하였더니 학생들이 수업에 더 적극적으로 참여하는 것을 알 수 있었다.</p> <p>·축구, 티볼, 배구 등 운동종목을 배워서 하는 것이 목적이 아니었다. 교육과정에서 각각 필드형, 영역형, 네트형 경쟁으로 구분하여 제시하였고 각각의 경쟁 활동들에서 교사가 가르쳐야 하는 핵심적인 전략들이 있다는 것을 알 수 있었다. 티볼 경기에서 필드형 경쟁의 전략전술을 이해하였더니 2루 야구, 공던지기 주먹야구 등 변형 게임의 아이디어를 다양하게 떠올릴 수 있었다.</p>
<p>체육수업의 영역별 교수·학습 패키지 수집</p>	<p>·담임선생님께서 넷볼 3차시 수업을 진행하셨다. 다음 체육수업은 나의 담당이었고 미니게임을 준비하라고 하시면서, 패스, 드리블, 슛 3가지 기능을 각각 연습할 수 있는 미니게임을 소개해주었다. 이중 패스 중심의 미니게임을 선택하였고 선생님께서 수업에서 활동의 수준을 조절할 수 있는 몇 가지 변형 요소들을 안내해주었다.</p> <p>·선생님께서 자유롭게 수업 주제를 선정하라고 하시어서 티볼 게임을 선택하였더니 활동 1에서 3까지 무엇을 어떻게 가르쳐야 하는지 구체적으로 알려주셨다.</p> <p>·활동2를 하는 중에 학생들에게 보충설명이 필요한 상황의 동선을 계획하려고 하였다. 호각을 불고 양손으로 큰 원을 그릴 때, 양팔을 일자로 평행하게 뻗었을 때, 가슴 앞에 작은 원을 그렸을 때 학생들과 약속된 움직임을 알 수 있었다. 오늘 수업에서 간략한 설명이 필요할 때 작은 원을 그려보았더니 학생들은 정해진 대열로 줄을 세우지 않고 나를 중심으로 웅기종기 모여 작은 원을 만들었다. 수업의 상황과 목적에 따라 학생의 동선을 가장 효율적으로 활용하는 방법에 대하여 알게 되었다.</p> <p>·선생님께서 체육관의 뽀뽀 기본 배치 방법을 그림으로 그려주셨다. 뽀뽀의 위치, 다양한 높이의 뽀뽀 배치. 그래도 뽀뽀에 대한 두려움이 있는 학생들이 있을 것 같아 바닥매트를 돌돌 말아서 하나를 준비해두었더니 운동을 잘 못하는 몇몇 학생들이 그곳에서 활동하고 자신감을 얻는 모습을 볼 수 있었다.</p> <p>·배드민턴 실력이 우수한 학생을 보조강사로 활용하는 방법을 배웠다. 운동실력이 우수한 00이는 수업이 재미가 없는지 방황하고 있었다. 학생을 불러 나와 함께 보조강사의 역할을 부탁하였는데... 이 녀석 수업에 적극적으로 참여하고 심지어 나 보다 더 잘 가르치고 있었다.</p>
<p>체육수업 우발적 상황에 대한 대처능력 향상</p>	<p>·지도 선생님께서는 수업에서 일어날 수 있는 모든 상황에 대하여 구체적인 계획을 함께 고민해주셨다. 수업 중에 일어날 수 있는 일들을 미리 대처할 수 있다는 점에서 수업이 겁나지 않았다.</p> <p>·처음으로 체육수업을 성공한 것 같다. 너무나 완벽한 계획이 세워져서 그런지 수업의 흐름에 대해서도 잘 이해할 수 있었고, 예상하지 못한 행동도 통제하면서 내가 계획한대로 수업이 이루어질 수 있다는 점에서 체육수업이 재미있고 또 할 수 있다는 자신감이 생겼다.</p>

## 가) 수업 성공을 위한 비밀병기 발견

일방적 지시형 협력교사는 체육교육과정, 체육교과서, 체육 수업 모형을 강조하면서 성공적인 체육수업을 위한 노하우를 직접 전수하고 있었다. 협력교사는 체육과 교육과정을 근거로 활동 구성에서 ‘학습 자료의 수준과 활동 과제 유형, 동기 유발 전략, 다양한 활동의 통합적 구성 등’의 방법을 지시적으로 안내하고 있었으며, 필요한 경우 교육과정 인쇄본을 나누어 주면서 관련된 내용을 직접 찾아 학습과 수업 준비를 병행할 수 있도록 안내하였다. 실습생은 교육과정에 명시되어 있는 역량 함양을 위한 교수·학습방법 및 유의 사항, 학습자 특성을 고려한 수준별 수업에 대한 지식을 수업에 활용하기 위한 방법에 대하여 지도를 받고 있었으며, 이 과정에서 협력교사는 체육수업의 성공을 좌우할 수 있는 핵심적인 전략들을 알려주고 있었다. 다음은 일방적 지시형 협력교사에게 교육과정 중심의 체육수업 지도를 경험한 실습생의 면담내용이다.

그동안 교육과정은 수업에 참고할 수 있는 문서자료로만 인식했었어요. 선생님께서 교육과정을 강조하실 때만 해도 고리타분하다고 생각했는데, 수업에서 강조하고 있는 여러 가지 내용들이 모두 교육과정을 근거로 한다고 강조하셨어요. 실제로 교육과정을 보니까 그동안 몰랐던 교수·학습 방법들이 상세하게 안내되어 있는 것을 확인하고, 꼼꼼하게 살펴봤어요. 선생님께서는 항상 교육과정을 펼쳐놓으시고 학습활동을 재구성하는 방법이라든지, 통합적인 학습 활동 구성 방법 등에 대하여 강조하시고 자신만의 수업 노하우를 접목하면서 제 수업에서도 활용할 수 있도록 수업 설계를 도와주셨어요(4학년 실습생 D, 면담).

이 유형의 협력교사들은 체육교과서의 활용을 강조하였다. 학교 현장에서 체육교과서는 가장 소외받는 1등 교과서 중 하나였지만, 협력교사는 교과서를 강조하고 출처가 불분명한 수업 자료를 활용하지 못하도록 하였다. 이로 인해 실습기간의 체육수업은 운동장에서조차 교과서를 활용한 수업이 이루어지고 있었으며, 실습생들은 교과서의 그림과 게임설명을 학생들에게 보여 주면서 동기 유발 자료로 활용하였다. 또한 수업 활동을 잘 이해하지 못 하는 학생들에게는 교과서를 근거로 피드백을 제공하였으며, 실습기간에 쉽게 볼 수 있는 형식적인 판서 붙임자료 및 게임 설명판 없이도 수업의 활동을 학생들이 쉽게 이해할 수 있도록 하는 자신만의 수업 전략을 전수하고 있었다.

체육 교과서의 활용가치를 처음 깨달았어요. 학생들에게 게임 규칙을 말로만 설명하면 이해하기가 힘들었고, 아니면 운동장에 화이트보드를 가지고 가서 커다란 인쇄물을 붙여놓고 설명하거든요. 그런데 교과서를 활용하니 정말 편했어요. 햇빛 때문에 조금 눈이 부실 수도 있지만, 교과서를 운동장에서 같이 살펴보고 필요할 경우 작은 인쇄물을 하나씩 붙여 주었더니, 게임 규칙은 특별히 설명해주지 않아도 자기들끼리 서로 설명을 주고받으면서 이해하기 위해 노력했어요. 체육 교과서를 다양하게 활용하기 위한 방법들을 배울 수 있었어요(3학년 실습생 E, 면담).

일방적 지시형 협력교사들은 선정된 수업 주제에 가장 적합한 모형을 찾기 위하여 단계와 특징이 정리된 체육과 수업모형을 참고자료로 제공하였으며, 실습생은 각 모형의 특성을 분석하여 협력교사에게 모형 선정의 근거를 설명하고 있었다. 실습생들은 협력교사의 지도 방향과 수업의 주안점에 대한 설명을 토대로 지도서에 명시된 모형을 그대로 적용하지 않았으며, 수업 목적에 가장 적합한 모형을 찾기 위한 노력을 하였다. 협력교사는 이들에게 여러 수업모형에서 강조하고 있는 핵심적인 요소들을 적용하는 방법에 대하여 지도하였으며, 실습생들은 수업모형의 단순한 기계적 적용을 넘어, 수업 목적에 따라 효과적으로 계획을 세우고 가르칠 수 있는 방법적 지식들을 학습하고 있었다. 다음은 모형 중심 체육수업을 강조한 협력교사로부터 지도를 받은 실습생의 면담 내용이다.

3학년 실습 때만 해도 수업 모형을 제대로 적용해보지 못했어요. 그냥 도입, 전개, 결말 이렇게 3단계로만 구성을 했는데, 이번 실습지도 선생님은 모형의 중요성을 아주 강조하셨어요. 수업의 뼈대이면서 교수자의 철학까지 담아낼 수도 있다고 했어요. 처음에는 별로 와 닿지 않았는데 스포츠교육모형, 협동학습모형, 책임감모형 등 정말 모형의 특성들이 다양하다는 것을 처음 알았어요. (중략) 선생님께서는 수업을 준비할 때 각 모형에서 제가 유념해야 하는 핵심적인 특성들을 강조해서 설명해주셨어요. 그리고 그 모형을 적용하기 위한 구체적인 방법들을 메모해주셨는데 하나씩 체크하면서 준비하다 보니 수업을 더 체계적으로 설계할 수 있는 능력이 향상되었어요(4학년 실습생 D, 면담).

일방적 지시형 협력교사의 실습지도에서는 실습생들의 수업이 성공할 수 있

도록 구체적인 지도 방법과 전략들이 안내되고 있었으며, 이를 통해 실습생들은 수업을 준비하면서 고려해야 하는 핵심적인 요소들을 놓치지 않고 반영할 수 있도록 하였다. 실습생들은 체육교과에서의 지식인 교과내용지식(CK)과 운동기능을 활용하여, 동기유발에서부터 무엇을 어떻게 가르칠 것인지를 전략에 이르기 까지 성공적인 수업을 담보할 수 있는 협력교사만의 비밀병기를 전수 받는 것으로 확인되었다.

#### 나) 수업 성공 방정식의 풀이 전략 학습

교육실습 기간 동안 체계적으로 구성된 체육수업 지도를 받은 실습생은 체육수업 활동의 계열성을 고려한 학습자 중심 체육수업 설계 능력이 향상되었다. 일방적 지시형 협력교사는 실습생들에게 자신의 체육수업을 먼저 보여주었고, 실습생이 신체활동 중심의 체육수업에서 학생들의 움직임, 수업 참여 태도, 의사소통 방법 등을 관찰할 수 있는 기회를 제공하였다. 협력교사는 실습생이 참관한 수업의 기본 기능을 연속적으로 활용할 수 있는 계열성이 반영된 체육수업을 하도록 안내하였다. 협력교사는 공개된 수업을 기술적으로 분석하여 ‘지도중점, 수업 전략, 학습자 특성, 상규적 행동’의 내용들을 안내하였으며, 실습생이 체육수업에 영향을 미칠 수 있는 여러 가지 요소들을 하나씩 정리하며 수업에 반영할 수 있는 방법을 구체적으로 안내하고 있었다. 실습생은 협력교사의 지도 내용을 하나하나 빠짐없이 모두 반영하면서 완성된 교수-학습과정안을 구성하였으며, 이 과정에서 체육수업 설계능력이 향상되는 것을 경험하였다.

선생님께서 보여주신 수업과 제가 준비해야 하는 수업의 활동은 거의 비슷했어요. 활동이 조금 더 복잡한 것은 있는데, 전 차시에서 선생님이 활용하신 지도 방법들을 그대로 활용할 수 있는 수업이었어요. 수업 전 협의회에서 공개된 체육수업의 지도 방법과 전략들을 꼼꼼하게 분석해서 설명해주셨어요. 그리고 제 수업에서 무엇을, 어떻게, 왜 해야 하는지를 구체적으로 설명해주셨는데, 앞 차시 수업을 본 경험도 있고 지도 내용 자체가 너무나 구체적이어서 수업을 설계하는데 큰 도움이 되었어요(4학년 실습생 D, 면담).

교육 실습생들은 대학에서 학습한 이론적 지식이 협력교사의 지도 방향과

일치하면서 체육수업에 대한 가치를 형성하였고 교수·학습 능력 또한 향상되었다고 강조하였다. 실습생은 협력교사로부터 완벽한 수업 계획을 요구받고 있었으며, 수업 전 동기유발 및 정확한 동작 시범을 위하여 인터넷 영상자료를 시청하거나 동료교생의 도움을 받아가며 수업에서 요구되어지는 동작 시범을 직접 연습하고 있었다. 또한 학습목표를 달성하기 위하여 무슨 자료를 수업의 어느 시점에 어떻게 활용할 것인지와 같이 수업에 영향을 미칠 수 있는 여러 요소들에 대하여 체계적이고 구체적으로 지도받았다. 이러한 지도 과정을 통해 실습생은 체육수업에서의 운동 종목에 대한 지식과 실기 능력의 교과내용지식(CK)을 함양하였으며, 대학에서 학습한 이론적 지식을 실제 수업에서 활용하며 교수내용지식(PCK)의 전문성을 개발하는 것으로 나타났다.

대학에서 공부할 때만 해도 막연하게 머릿속에 있었던 지식들을 실제 수업에서 활용하기 위한 연습을 했다는 게 가장 의미 있겠죠. 김장에 비유하자면 모두가 김치 만드는 방법은 알고 있지만 실제로 만들어 본 사람은 많이 없잖아요. 저는 무언가를 처음 배울 때 하나부터 열 까지 차근차근 알려주시는 분이 좋아요. 가르쳐주는 대로 따라하다 보면 기본적인 방법을 익힐 수 있고, 몇 번 비슷한 방법대로 경험하다 보면 내가 좋아하는 김치를 만들 수 있잖아요. 수업도 마찬가지로요. 레시피를 공유하고 제가 만드는 방법을 하나씩 되짚어 주시면서 실제 수업을 성공적으로 운영하기 위한 방법적 지식들을 확실하게 배울 수 있었어요(4학년 실습생 C, 면담).

이와 마찬가지로 실습생은 수업에서의 교수 행동과 발문능력, 학생의 운동 수행 결과에 대한 피드백 전달 방법 등 전반적인 교수내용지식(PCK)의 향상을 경험하였다. 실습 후반기로 갈수록 안정된 모습으로 수업을 운영하는 실습생에게는 수업의 계획에서부터 실천까지 더 큰 책임과 권한을 이양하고 있었으며, 실습생 또한 큰 부담 없이 한 차시의 수업을 성공적으로 수행하며 자신의 교수·학습능력에 대한 자신감을 키워가고 있었다.

일방적 지시형 협력교사에게 지도받은 실습생들은 체육수업에 영향을 미치는 학생들의 발달 특성을 이해하고, 수업 활동과 용·기구 선택 시 학생 개개인의 발달 단계를 신중하게 고려하도록 지도받고 있었다(Thomas, Thomas, 2008). 협력교사는 학생들의 운동 수행 수준을 분석한 자료를 제공하고, 이를 반영하여 실습생의 수업 설계에서부터 학생의 수준을 고려한 수업 운영을 강조하였

다. 실습생은 여러 가지 난이도의 실행 가능한 수업 활동을 구성하고, 동료 교생과의 협의과정을 거쳐 체육 용·기구 선택, 수준별 과제활동의 난이도까지 함께 조정하고 있었다.

뽀뽀 2차시 수업이었어요. 1차시 수업을 동료 교생선생님이 하셨는데, 정말 낮은 뽀뽀이었는데도 넘는 것 자체에 대한 두려움이 큰 아이가 있었어요. 이 아이에게 적합한 수준의 활동이 필요했는데 지도 선생님께서 1차적으로는 바닥에 쪼그려 엎드린 친구를 넘도록 하자고 하셨어요. 그 다음에는 바닥의 매트를 돌돌 말아서 넘어보라고 하셨고요. 그리고 한 번 더 고무로 만들어진 낮은 뽀뽀를 넘어보라고 했는데 선생님의 말씀대로 아이가 겁내지 않고 도전에 성공했었어요(3학년 실습생 E, 면담).

일방적 지시형 협력교사는 학생의 입장이 되어서 수업에 활용하는 모든 용·기구를 직접 확인하도록 안내하였으며, 활동 수준에 대한 확신이 서지 않을 경우에는 운동 수준이 다양한 동료 교생들과 함께 직접 실기 체험을 해보라고 강조하였다. 이를 통해 실습생은 수업에 활용하는 공의 종류에서부터 뽀뽀의 높이 그리고 두려움을 없애기 위해 바닥에 깔아놓은 안전 매트의 두께 등을 조정하면서 다양한 수준의 학생들을 수업으로 이끌어내기 위한 전략을 수행할 수 있는 역량을 개발하는 것으로 나타났다.

#### 다) 우발적 상황에 대한 대처능력 향상

체육수업 지도 경험이 부족한 실습생들은 완벽한 준비 과정을 통해 우발적 상황에 대한 대처능력이 향상되고 수업에 강한 자신감을 가지는 것으로 나타났다. 하지만 자신감은 처음부터 나타나지 않았으며, 협력교사의 세밀한 수업 지도과정에서 불안한 첫 수업을 경험하기도 하였다. 실습생들은 협력교사와 체육수업에서 일어날 수 있는 다양한 상황을 예측하고 대응하기 위한 계획들을 세웠지만, 이러한 과정이 실제 수업에서 꼭 일어날 것만 같은 불안감을 초래하였으며 여러 가지 상황에 대한 대응책을 세워놓은 과정들이 오히려 더 큰 부담으로 작용하기도 하였다. 다음은 완벽한 수업 계획을 수립하고서도 실제 수업에서 불안감을 보인 협력교사의 면담 내용이다.

조금 겁을 먹은 게 있어요. 선생님께서 이런 일이 생길 수도 있다. 아



이들이 이런 행동을 보일 수도 있다. 라고 했던 내용들이 마치 정말 일어날 것 같은 불안감이 생겼어요. 무슨 일이 생기면 어떻게 할 것이라는 생각도 하고 있었지만 긴장되더라고요. 머릿속으로는 정리가 되어 있는데 정말 잘 할 수 있을까라는(3학년 실습생 E, 면담).

이러한 유형의 실습생들은 첫 수업이 성공하거나, 비계획적인 수업상황에 효과적으로 대처하는 경험을 하였을 때 불안감을 자신감으로 승화할 수 있었다. 긍정적인 수업 성공의 경험은 차시 수업 설계 과정에서도 철저한 계획 수립을 위한 강한 동기요인이 되었으며, 일방적 지시형 협력교사로 부터의 지도 경험이 누적될수록 협력교사에 대한 의존도가 줄어들고 자기주도적인 수업설계 능력이 향상되고 있었다. 다음은 실습기간이 경과하면서 협력교사의 지도에만 의지하지 않고 협력교사 지도 스타일을 유지하면서 스스로 자신감 있게 수업을 준비하는 실습생의 대화 내용이다.

**실습생:** 골프공을 치는 횡수에만 집중하다 보면 아이들 스윙 자세가 다 흐트러질 것 같아요.

**협력교사:** 그러면 자세를 정확하게 유지할 수 있는 방법을 고민해봅시다.

**실습생:** 골프채를 한 손으로 잡아서 칠 때, 두 발을 11자로 놓고 무릎을 살짝 구부리는 자세. 이거 두 개를 지키지 않으면 벌타를 주면 되겠네요.

**협력교사:** 혼자서도 잘 하네요. 방법 안 가르쳐줘도 되겠는데요?

**실습생:** 이제 조금 수업을 알 것 같아요. 이렇게 하면 되겠죠?

(협력교사 E, 수업실습 3주차, 실습지도 과정 녹음 자료)

자신감이 향상된 실습생들은 수업에서 긴장하지 않았으며, 이전의 수업에서 계획하였지만 잘 지키지 못했던 내용에 대해서는 보다 여유 있게 확인하면서 수행할 수 있도록 노력하고 있었다. 계획된 활동 시간을 지키지 못한 교사는 다음 수업에서 시간을 더 효율적으로 활용하기 위해 노력하였으며, 준비된 수업 자료를 적시에 활용하지 못한 실습생들은 똑같은 실수를 하지 않도록 자료를 두는 장소까지 고려하여 수업을 보다 더 철저하게 계획하고 있었다. 잘 준비된 수업을 통한 성공의 경험은 실습생의 자신감을 향상시키고, 더 열심히 수업을 준비하는 동기로 작용하였다.

## 라) 수업의 보람을 상실한 복제된 전문성

일방적 지시형 협력교사의 실습지도는 수업에서 실습생 자신을 표현하는 것을 허락하지 않았다. 협력교사는 자신의 수업 스타일 그대로 실습생이 구현하는 것을 원하고 있었으며, 이들의 강압적이고 지시적인 태도는 실습생이 자신의 생각을 드러내는 것을 경계하도록 하는 역효과를 나타내었다. 다수의 실습생들은 답답함을 느끼고 있었으며, 이러한 심리적 감정은 초등학생들의 수업 지도에도 그대로 영향을 미치고 있었다. 실습생들은 실제 수업에서 계획이 흐트러지지 않도록 아이들을 강하게 통제하기도 하였으며, 비계획적인 상황을 효과적으로 관리하지 못했을 때 있을 협력교사로 부터의 직설적인 평가에 대하여 부담을 느끼고 있었다. 협력교사로부터 성공적인 수업으로 평가받더라도 감정의 여유를 찾지 못하고 있었으며, 이러한 반복된 경험들은 협력교사에게 평가받고 지도받는 실습생의 처지에 대한 한탄으로 이어지기도 하였다.

다른 실습생들이 수업 잘 했다고 해도 기쁘지도 않고, 내 수업이라는 생각도 없으니까 보람을 느끼기 힘들었어요. 시키는 대로 할 수밖에 없는 처지가 너무 속상했어요. 나중에는 마음이 혼란스럽더라고요(4학년 실습생 D, 면담).

이러한 현상은 교육실습에서 수업 지도 경험이 많았던 4학년 실습생들이 많이 경험하였고, 실습기간이 경과하는 가운데 계속해서 똑같은 유형의 실습 지도를 요구받는 경우 이들의 정체성 혼란이 더 커지는 것으로 나타났다. 이와 함께 다수의 일방적 지시형 협력교사들에게서 권위주의적, 형식주의적 특성들이 관찰되었는데 실습생들 중 일부는 이들 교사들을 모델링하면서 보수적인 학교 문화에 적응하는 행동전략들을 암묵적으로 답습하기도 하였다. 이러한 특성은 동료 실습생과의 상호작용 과정에서 표출되기도 하였으며, 학생들의 수업 지도에서도 협력교사의 언어와 행동이 자기도 모르게 활용되는 모습이 관찰되기도 하였다.

수업을 하다보면 담임선생님께 체육수업 시간에 활용하는 약속 신호, 줄 세우기 방법 등을 알려주시고 저희도 똑같이 수업에 활용하잖아요. 그런데 어느 순간부터 이러한 것들뿐만 아니라 저도 모르게 제가 선생님의 모습을 그대로 닮아가고 있다는 생각이 들었어요. 같이 지도 받은 동료

실습생들도 모두 그런 이야기를 하더라고요. 어떻게 ○○○선생님과 똑같이 닮아가냐고요(4학년 실습생 B, 면담).

실습생들은 수업의 성공에 대한 보람이 적었으며, 또한 수업의 실패에 대한 반성에 대해서도 회의적이었다. 모든 책임과 공을 협력교사에게 돌리고 있었으며, 자신의 강점과 특성은 하나도 활용하지 못하는 수업에 순응하고 있었다. 이후 협력교사가 지도유형에 변화를 주어 실습생에게 수업의 책임을 이양하는 가운데에도 협력교사의 수업 스타일을 떨쳐내지 못하고 있었으며, 이러한 현상은 새로운 협력교사를 만나 새로운 환경에서 실습을 시작하기 전까지는 크게 변화하지 못하는 것으로 확인되었다.

## 라. 반성적 탐구형 협력교사의 실습지도 효과

반성적 탐구형 협력교사의 실습지도는 학생 지도의 경험이 있고 혼자 힘으로 한 차시의 체육 수업을 구성할 수 있는 능력을 지니고 있는 실습생들에게 긍정적인 교육적 효과를 나타냈다. 교육대학 3학년 학생의 수업 실습 초반부에 일방적 지시형으로 지도했던 협력교사가, 후반부에 접어들면서 반성적 탐구형으로 지도하기도 하였으며, 4학년 학생의 종합 실습에서는 교사의 지도 성향에 따라 보다 더 이른 시점에 반성적 탐구형으로 지도하는 것으로 나타났다. 이 유형의 협력교사들은 일방적 지시형에서 반성적 탐구형으로 지도 유형이 변화하거나, 반성적 탐구형으로 지도하던 교사들이 실습의 후반부로 가면서 관계적 방입형으로 지도하기도 하였다.

### 1) 실습생의 인식

반성적 탐구형 협력교사에게 지도를 받는 실습생들은 협력교사에 대하여 ‘소크라테스, 코너 맨(corner man), 통찰력, 점입가경’의 긍정적 단어로 평가하였으며, ‘TMI(Too Much Imformation), 갈팡질팡, 답답함’의 부정적 단어로 평가하기도 하였다. 먼저 실습생들은 협력교사가 체육수업에서 발생할 수 있는 모든 상황을 꿰뚫어 보고 있으며, 실습생과 생각을 주고받는 대화를 통해 스스로 수업에서의 문제 해결방안을 찾아가도록 깨달음을 준다는 의미에서 ‘소크라테스’라고 인식하였다. 이는 실습생이 가상의 수업을 상상하면서, 예상하

지 못했던 돌발 상황에 대하여 인지적 갈등을 유발하는 질문을 통해 문제 상황을 해결하기 위한 전략과 시나리오를 만들어갈 수 있도록 지도하는 과정에서 생긴 평가였다. 실습생들은 수업을 여러 각도로 바라보는 협력교사의 통찰력에 대하여 놀라고 있었으며, 이로 인해 협력교사를 수업의 전문가이자 명인으로 인식하는 것으로 나타났다. 다음은 반성적 탐구형 협력교사를 수업의 통찰력을 지닌 소크라테스로 인식한 실습생의 면담 내용이다.

선생님께서 수업에 대하여 이것저것 질문을 많이 하시는데, 수업을 바라보는 안목의 차원이 달라요. 체육수업에서 일어날 수 있는 모든 상황을 머릿속으로 그려주세요. 아이들의 행동도 예상하시고 이 상황에서 누가 어떤 질문을 할 것이며 누구누구 사이의 갈등이 생길 수 있다 등 여러 가지 상황을 가정해주시는데, 그게 진짜 일어나든 일어나지 않든 제 입장에서는 모든 상황에 대한 대비책을 만들 수가 있죠. 실제 수업은 제가 진행하지만 선생님께서는 수업도 하기 전에 벌써 밖에서 저를 이렇게 저렇게 휘저으면서 지휘하고 계셨어요(4학년 실습생 B, 면담).

이 유형의 교사들은 체육수업의 복잡 다양한 환경에서 스스로 헤쳐나가 성공적인 수업을 경험할 수 있도록, 한 발 떨어져 응원과 조언을 하는 코너 맨의 역할을 하는 것으로 인식하였다. 코너맨은 격투기 경기에서 게임 상황을 읽고 선수의 상태를 판단해 가장 유효한 응원과 조언을 한다는 점에서 유사하다고 평가하였다. 교사는 실습생의 수준에 맞춰 한 단계 한 단계씩 정진할 수 있도록 수업에서 고려해야 하는 여러 가지 사항들에 대하여 하나씩 차례대로 매듭을 풀어가고 있었다. 수업 운영 능력이 있는 실습생에게는 복합적인 상황이 반영된 폭넓은 확산적 질문을 하였고, 수업을 어려워하는 실습생에게는 그 원인을 분석하여 각자의 문제들을 하나씩 해결할 수 있도록 지도와 감정적인 격려를 동시에 하는 것으로 나타났다. 실습생들은 하나의 과제가 해결되고 연이어 새로운 과제가 제시되면서 실습지도 전 과정의 긴장 끈을 놓지 않고 있었으며, 협력교사는 실습생의 수업 능력, 감정 수준, 도전적 과제에 대한 수용 방식 등을 총체적으로 고려하여 실습생의 성장을 이끌어가는 것으로 평가받았다.

우선 체육수업에 대하여 아주 수준 높은 전문가였고, 실습생들을 어떻게 관찰하셨는지 일거수일투족을 다 파악하고 계세요. 아는 것으로 그치지 않고 본인의 실습지도 과정에도 활용하셨는데, 예를 들어 이 실습생은

내가 이 정도의 도전적인 과제를 주었을 때 헤쳐나가지 못하고 타협할 것이야, 또는 이 실습생은 이것 보다 더 많은 것을 요구해도 소화해내기 위해서 노력할거야. 라는 것 까지 파악하시면서, 실습생 각자에게 적절한 응원과 조언을 주셨어요. 권투경기하면 코너맨이라고 있잖아요. 경기 상황을 읽고 선수의 상태를 보고 응원과 조언을 한다는 점에서 유사하다고 생각해요(4학년 실습생 D, 면담).

반성적 탐구형 협력교사로부터 지도를 받은 실습생들은 교사의 요구를 하나씩 충족시켜갈수록 수업의 완성도가 점입가경이 되어간다고 인식하였다. 수업을 잘 하는 실습생에게도 똑같은 시간을 투자하여 반성적 질문을 통해 지도·조언을 하고 있었으며, 교사의 지도 과정을 충실하게 이행하면서 ‘체육수업을 잘 하는 실습생, 체육수업을 더 잘 하는 실습생’으로 성장시키고 있었다. 실습기간이 경과할수록 수업 잘 하는 실습생의 교수학습능력(PCK)은 향상되고 있었으며, 누적된 지도효과는 실습생의 수업에서 자기주도적인 반성적 지도 능력을 발휘하여 화룡점정을 찍어내는 효과를 보이는 것으로 나타났다.

사실상 개인 맞춤형 지도를 하고 계신 거죠. 모두에게 똑같은 정답을 주는 게 아니잖아요. 각자의 장단점을 고려해서, 딱 집중해서 바로 해결할 수 있는 수준의 생각거리를 주세요. 그리고 그 미션을 해결하고 나면 또 다른 질문을 하시죠. 예를 들어 피구형 게임의 난이도를 높이고 싶다면 처음에 경기장의 조건을 고려하도록 하고, 그 다음에는 공의 개수를 늘릴 수 있도록 유도하시고, 그 다음에는 두 세명이 손을 잡거나 신체의 한 부분을 붙이고 있도록 해요. 여기까지 하면 사실상 한 차시 수업에서 할 수 있는 것은 다 한 거라고 생각했었어요. 그런데 이것까지 생각해낸 실습생에게는 2-3명이 협력하여 인성을 함양시키기 위한 방법을 찾아라. 체육수업에서 인성을 함께 키울 수 있도록 마지막 임팩트를 강하게 찍어 주셨어요(4학년 실습생 A, 면담).

반성적 탐구형 협력교사에 대한 긍정적 평가와는 반대로 실습생의 유형에 따라 상반된 평가도 나타났다. 자기주도적 수업지도 능력을 지니고 있는 실습생의 경우 대부분 한 단계 더 고차원으로 전문성을 개발시킬 수 있었지만, 일부 실습생은 수업의 질이 적정 수준으로 올라오면 자신과의 타협을 통해 더 이상의 수업 개선 욕구가 크지 않았다. 이러한 학생의 성향은 협력교사의 열정

과 조화를 이루지 못하였으며, 실습생은 자신에게 지나치게 많은 정보를 제공한다는 관점에서 TMI(Too Much Information)로 평가하기도 하였다.

선생님께서 조금 오버하실 때가 있으세요. 저는 3학년 실습생이고, 본인은 실습생을 지도하는 최고의 전문성을 지닌 교사잖아요. 그런데 우리에게 자꾸 자기와 같은 수준의 수업 역량을 요구하실 때가 있어요. 계속 이것도 생각하게, 저것도 고려하게. 아니 이제 좀 그만하고 싶은데, 계속 이거 저거 따져가면서 정보를 주시거든요. 제 수준을 넘는 정보를 계속 흘리시는데, 어느 순간부터는 정말 싫어졌어요(3학년 실습생 E, 면담).

실습생들 중에 체육 수업 경험이 많이 없거나, 수업 자체를 힘들어하는 초보적인 수준의 실습생들은 반성적 탐구형 협력교사의 지도에 방향을 잡지 못하고 갈팡질팡 하는 것으로 인식하였다. 이들 실습생들에게는 명확한 지시적 방법을 활용한 지도가 필요하였고, 수업에 대한 기본적 이해의 뿌리가 부실한 상황에서 한 차원 더 높은 반성형의 지도 유형은 이들을 혼란으로 빠트리는 중요한 요인으로 나타났다. 또한 협력교사가 직접 다루고 싶은 내용을 선정하고 이를 비지시적 방법으로 지도하는 과정에서 내용을 명확하게 이해하기 위한 역량이 부족한 실습생들은 지도 내용과 의도를 파악하지 못한 채 답답함을 호소하며 갈팡질팡 하게 하는 중요한 영향 요인으로 평가하였다.

아무리 좋은 교육내용이라도 학습자가 알아들을 수 있도록 설명을 해줘야죠. 그게 교육의 기본이잖아요? 3학년 실습생의 경우는 수업자체를 처음 해보는 친구들이예요. 그러면 3학년 실습생들에게 수업을 계획하고 운영하는데 필요한 기본 지식과 수업 준비 과정에 대한 지원은 구체적이고 알아듣기 쉽게 설명을 해줬으면 좋겠어요. 저는 아는 게 없는데 놀리는 것도 아니고 계속 질문만 하고 알려주지를 않으니까 너무 답답한 거예요. 제가 한 없이 부족해 보이기도 했어요(3학년 실습생 E, 면담).

교육 실습생들은 반성적 탐구형 협력교사들의 열정과 전문성 수준에 대하여는 의심하지 않았으나, 실습생 개인의 성격과 특성에 따라 상반된 평가를 하고 있었다. 직접적인 수업 지도 지식에 대한 안내와 교육이 필요한 실습생들은, 협력교사의 지도 방법을 ‘자신의 지식 뽐내기’로 폄하하기도 하였으며, 개인의 실습 참여 목표와 참여 시기에 따라 지도 유형에 대한 요구도 다르게 나타

났다. 일정 수준 이상의 수업 지도 능력을 보유한 실습생들은 반성형 협력교사의 실습지도로 한 단계 더 업그레이드되어 갔으며, 초보적인 수업 지도 능력을 지닌 실습생의 경우는 이들의 지도를 통해 자존감을 상실하고 전문성 개발이 정체되는 경험도 하고 있었다.

실습지도 선생님께서 바로 바로 답을 주지 않으셨어요. 그런데 사실 저는 체육수업에 대해서 아무것도 모르거든요. 체.린이? 그런 말 있잖아요. 체육에 대해서는 어린이처럼 아는 것이 없다고. 좀 알아들을 수 있게 설명을 해주시는 분이면 더 좋겠는데, 자꾸 이것저것 물으시니까 저도 헤매게 되더라고요. 이거하라고 해서 하고 나면 다르게 또 문제가 되고. 그러다가 결국은 그냥 되는대로 돼버려라 하면서 자포자기하는 심정을 갖기도 했어요(3학년 실습생 E, 면담).

Nilssen과 Driel(2010)은 협력교사가 실습생의 특성을 이해하고 이들이 설정한 개인적 목표를 달성할 수 있도록 구성주의적 관점에서의 코칭 전략을 강조하였다. 반성적 전문가로서의 협력교사였지만 실습생에 대한 맥락적인 정보를 활용하지 못하는 교사들은 걸은 전문가였지만 실제로는 과잉 정보를 제공하는 TMI로 변질되어 갔으며 이러한 현상은 실습생들을 혼란에 빠트리기도 하였다. 짧은 실습 기간이지만 실습생을 이해하기 위하여 서로의 의견을 교환하고, 합의된 목표를 달성하기 위한 도전적인 과제와 반성적 능력을 키워나가기 위한 상호 이해 전략이 요구되어지는 것으로 확인되었다(Ballinger & Bishop, 2011).

## 2) 교육적 효과

반성적 탐구형 협력교사의 실습지도는 체육수업 지도 경험을 많이 하였거나, 체육수업에 대한 지식수준이 우수한 실습생들에게 긍정적 교육효과가 나타났다. 이 유형에서 지도받은 실습생들은 학생 행동에 대한 반응과 우연한 기회를 교육적으로 활용할 수 있는 수업 운영의 통찰력이 향상되었다. 실습생들은 체육수업 지도 경험을 통하여 학생들의 행동을 세밀하게 관찰하고 이를 교육적으로 활용하기 위한 역량을 함양하였으며, ‘체육수업의 새로운 안목 형성, 자기주도적 수업 관리 능력 향상, 체육수업의 통찰력 향상, 반성적 지도에 대한 심리적 거부감 증가’의 긍정적인 교육적 효과가 나타났다. 다음의 <표 21>은 실습생들이 교육실습일지에 작성한 내용 중에서 반성적 탐구형 협력교사의

지도를 통한 실습생의 긍정적 교육 효과에 대하여 자기 평가 내용을 정리한 예시이다.

표 21. 교육실습일지에 작성된 교육적 효과에 관한 내용의 예

항목	실습생이 작성한 실습일지의 내용(예)
교과 및 생활지도 연계	<p>·체육수업을 신체활동으로만 규정하지 않고 다른 교과 수업의 내용과 연계하여 진행하는 모습이 인상적이었다. 체육수업에서 공동의 목표 달성을 위한 미션을 제공하고 목표를 달성하는 경험을 도덕 교과의 ‘협력’을 주제로 하는 수업으로 확장하는 과정인 인상적이었다.</p> <p>·체육수업에 생기는 학생들의 갈등이 교실에서도 이어지고 있었다. 달리기를 하다가 넘어진 ○○이는 쉬는 시간에도 시무룩해 했으며, 주변에 친구들이 다가가도 말없이 혼자 사색하고 있었다.</p> <p>·이어달리기 수업에서 넘어진 친구에게 팀패배의 책임을 전가하는 모습을 관찰하였다. 같은 팀 친구들이 넘어진 학생을 에워싸고는 모든 비난을 퍼부었다. 이 문제 상황을 다음 도덕 수업 시간의 수업 주제로 활용하면 좋겠다고 생각했다.</p> <p>·장난일 수도 있지만 한 학생이 체육수업 시간에 자꾸 다른 친구의 운동화 끈을 발로 밟고 있었다. 그리고 친구가 신발끈을 묶고 있으면 자기가 공을 가로채서 뛰어가버린다. 반칙을 사용한 친구에게 1분간 퇴장하라는 벌칙을 주면서 교실에서의 행동까지 함께 교정할 수 있는 교육을 해주었다.</p>
학생 수준별 수업지도 능력 향상	<p>·친구와의 감정 관계, 수업일 컨디션에 따라서 수업 참여도에 변화가 관찰되었다. 전 시간에 열심히 참여한 학생도 수업 전 옆 친구와 다툼이 있었는데 체육수업 내내 시무룩한 표정으로 수업에 걸드는 모습을 볼 수 있었다. 담임 선생님께서 교실에서 관찰한 학생들의 행동이 체육수업에서 미치는 영향에 대하여 강조하셨다. 그리고 그 학생이 체육수업에 잘 적응하기 위한 맞춤형 전략을 제안하셨다.</p> <p>·운동 능력이 우수한 몇몇 학생들은 선생님이 수업에서 안내한 활동 이상의 동작을 시도하면서 학급 전체 수업 분위기를 오염시키기도 하였다. 선생님께서 수업 중에 그 학생들을 따로 불러서 별도의 미션을 주라고 하셨다.</p> <p>·체육교수학습법 시간에 배워서 대충 알고는 있었지만, 고학년 여학생의 체육수업 참여가 많이 저조하였다. 남학생과 혼성으로 구성된 팀활동에 참여를 거부하였고, 수업의 활동 참여 보다 삼삼오오 모여서 대화 나누는 것을 더 좋아하였다. 발야구 수비를 하면서도 공은 보지 않고 모여서 이야기만 하고 있다. 여학생들에게 발야구는 무엇을 의미하는지 파악하고 이들의 참여를 이끌어내기 위한 고민을 해야겠다.</p>
자기반성과 문제해결 능력 향상	<p>·운동이라고는 못하는 것이 없는 나인데, 체육수업은 처절할 정도로 엉망이었다. 체육수업을 잘 운영할 수 있는 방법들에 대한 고민이 필요하다.</p> <p>·다른 수업을 계획하는 것 보다 체육수업은 두 배 이상 더 힘들었다. 체육수업만을 위해 요구되어지는 특별한 전문성이 있는 것 같았다.</p> <p>·체육수업은 주지교과와 달리 학습 결과에 대한 피드백이 즉각적이었다. 집중하지 못하는 학생들에게 자세하고 친절하게 설명하였지만 아이들은 내 말에 집중하지 못하고 활동에서도 혼란을 겪고 있었다. 새로운 전략을 찾아야 한다.</p>



## 가) 체육수업의 새로운 안목 형성

반성적 탐구형 협력교사의 지도를 받은 실습생들은 체육수업 지식의 확장을 경험하였다. 이는 담임교사가 전 교과를 지도하는 초등교육에서 활용도가 높은 ‘타교과 연계형 교과지도지식의 확장, 학급경영 및 학생 생활지도의 통합을 통한 실천적 지식의 확장, 학생 수준별 맞춤형 내용교수지식의 확장’으로 구분되어 나타났다. 협력교사는 실습기간 중 발생한 학생들의 우연한 행동을 지나치지 않고 교육적으로 활용하고 있었다. 실습생의 체육수업에서 기본 기능을 연습하지 않고 장난을 치는 학생들을 관찰하였고, 다음날 도덕수업을 담당하는 실습생에게 휴대폰으로 촬영하도록 하였다. 실습생은 이후 수업 전 협의회에서 체육수업에서 촬영한 자료를 도덕교과 ‘최선을 다하는 삶’의 수업 주제와 연계하여 지도할 수 있는 방법을 논의하였고, 실습생은 체육수업에서의 학생 참여 모습 중 의미 있는 장면을 출력하여 도덕교과 수업에 활용하였다. 이러한 경험을 통해 실습생은 교과가 통합된 형태의 교수내용지식(PCK)을 함양하게 되었고, 타교과 지도 경험을 통해 차시 체육수업 지도에서도 교과가 연계된 지식의 깊이 있는 활용을 경험할 수 있었다.

체육수업에서 열심히 참여하지 않고 장난치는 학생들을 휴대폰으로 찍었어요. 선생님께서 제 도덕수업 준비 협의회 때 지난 체육수업 시간에 찍어놓은 자료를 수업의 주요활동 학습 자료로 활용하는 게 어떠냐고 제안하셨어요. 제가 처음 계획했던 수업 단원에 변화를 주어서 선생님과 활용 방법을 고민하고 수업을 하었는데, 자신들의 경험을 주제로 수업을 진행하니까 의미 있는 반성과 다짐이 많이 나왔어요. 그리고 선생님께서 제 수업의 결과물을 활용해서 다음 체육수업을 준비하시는 선생님께 또 수업 자료로 활용할 수 있는 방법을 고민하도록 하셨는데, 초등교육에서 교사의 능력에 따라 체육수업이 다른 교과 수업에도 확장될 수 있다는 것을 배울 수 있었어요(4학년 실습생 A, 면담).

이와 유사한 사례로 체육수업과 학급경영을 통합하여 운영하는 능력을 함양하고 있었다. Clifford et al.(2010)는 체육수업에서는 학생들의 신체활동을 통한 갈등 상황이 끊임없이 발생하며, 이들이 자신의 인성적 가치를 실천할 수 있는 도덕적 실험실의 역할을 한다고 강조하였다. 협력교사는 체육수업에서 학생들의 갈등으로 수업 지도에 어려움을 경험한 실습생에게 수업 이후 교실에서 같

등 학생들을 유심히 관찰할 수 있도록 지도하였다. 이후 협력교사는 수업 협의회에서 체육수업 뿐만 아니라 이후 학급에서 관찰한 학생들의 행동 특성도 함께 협의회 주제로 논의하였으며, 체육수업과 학급관리측면을 연계하여 지도할 수 있는 방법에 대한 고민을 실습생과 나누고 있었다.

**협력교사:** 평소에 잘 어울리는 학생들이거든요. 왜 화해하지 못하고 계속 적대시하는 모습을 보였을까요? 우리가 어떻게 도움을 주면 좋을까요?

**실습생 1:** 저희가 깊이 있게 관여하는 게 좋을까요, 아니면 스스로 문제를 해결할 수 있도록 지켜봐 주는 게 좋을까요?

**협력교사:** 말씀하신 두 가지 상황의 예상되는 결과를 상상해봅시다. 어떤가요?

(중략)

**협력교사:** 학생들 교과수업 끝나고 돌아오면 선생님께서 제안하셨던 방법대로 한 번 지도해보세요. 다른 분들도 함께 유심히 관찰해 보시고요. 그리고 다음 체육수업 준비하시는 선생님은 오늘의 경험을 잊으시면 안 됩니다. 저 아이들의 조합이 모둠편성, 게임에서 또 어떠한 문제 상황을 만들지 알 수 없어요. 다음에 저와 그 이야기를 나누어 봅시다.

(협력교사 A, 종합실습 2주차, 실습지도 과정 녹음 자료)

체육수업에서는 학생들의 발달 특성을 이해하고, 수업 활동과 용·기구 선택 시 학생 개개인의 운동 참여 수준에 따라 신중하게 선택해야 한다(Thomas, Thomas, 2008). 협력교사는 학생들의 운동 수행 수준을 분석한 자료를 제공하였고, 이를 반영하여 실습생의 수업 설계에서부터 학생의 수준을 고려한 수업 운영을 강조하였다. 실습생은 여러 가지 난이도의 실행 가능한 수업 활동을 구성하고, 협력교사와 반성적 질문을 통해 각각의 활동의 장단점에 대한 충분한 토의를 거친 후 체육 용·기구 선택, 수준별 과제활동의 난이도까지 함께 조정하고 있었다.

뽀틀 2차시 수업이었어요. 1차시 수업을 동료 교생선생님이 하셨는데, 아무리 낮은 뽀틀이라도 넘는 것 자체에 대한 두려움이 큰 아이가 있었어요. 이 아이에게 적합한 수준의 활동이 필요했는데 1차적으로는 바닥에

쪼그려 엮드린 친구를 넘도록 하고, 그 다음에는 바닥의 매트를 돌돌 말아서 넘어보라고 했어요. 그리고는 고무로 만들어진 낮은 뽕들을 넘도록 유도했어요(4학년 실습생 C, 면담).

협력교사는 수업에 활용하는 모든 용·기구를 학생의 입장에서 직접 확인하도록 안내하였으며, 활동 수준에 대한 확신이 서지 않을 경우에는 운동 수준이 다양한 동료 교생들과 함께 직접 실기 체험을 해보라고 강조하였다. 이를 통해 실습생은 수업에 활용하는 공의 종류에서부터 뽕들의 높이 그리고 두려움을 없애기 위해 바닥에 깔아놓은 안전 매트와 두께 등을 조정하면서 다양한 수준의 학생들을 수업으로 이끌어내기 위한 교수학습지식을 개발하는 것으로 나타났다.

#### 나) 자기주도적 수업 관리 능력 향상

협력교사가 수업 준비에서부터 평가까지 실습생의 반성적 성찰을 이끌어내기 위한 지도 강화를 경험한 실습생은 자기반성과 문제해결 능력이 향상되어 자기 스스로 교육과정을 재구성하고 수업을 실천하기 위한 역량을 보여주었다. 실습생은 수업 설계 단계에서부터 시뮬레이션처럼 수업의 전 과정을 머리 속에 그림을 그리고 있었으며, 수업에 영향을 줄 수 있는 다양한 문제 상황들을 예측하고 이를 해결하기 위한 방안들을 찾기 위한 훈련을 지속적으로 하고 있었다. 이러한 과정을 통해 실습생은 자기 스스로 수업을 구성할 수 있는 역량을 함양하였으며, 반성적 사고능력의 함양을 통해 한 차시 수업에서 일어나는 다양한 문제 상황에 주도적으로 대처할 수 있는 능력을 키울 수 있었다.

체육수업 교수·학습과정안이 완성되고 나서 저에게 5분간 모의 수업을 제안하셨어요. 학생들의 실제 활동을 생략한 채 교사의 발문과 행동을 중심으로 계획된 수업을 연습하였는데, 지도 선생님께서 중간 중간에 질문을 하면서 발생 가능한 여러 가지 문제 상황들을 제기하셨어요. 실습기간 내내 비슷한 지도를 받으면서 스스로 수업을 구성하고 분석할 수 있는 능력들이 생긴 것 같아요. 나중에는 제 스스로도 문제없이 다양한 상황들을 고려한 수업을 구성할 수 있는 능력이 생겼다고 생각해요(4학년 실습생 C, 면담).

협력교사로부터 수업 운영에 대한 반성적 사고능력 발달을 위한 지원과 지도를 경험한 교사는 일방적 지시형 협력교사의 지도 효과와 유사하게 실습생들의 교수·학습능력 개발에 긍정적으로 기여하였으며, 반성적 탐구형 협력교사의 지도에서는 실습생이 보다 자기주도적으로 수업을 설계하고 문제 상황에 대하여 성공적으로 대처할 수 있는 능력이 함양되었음을 확인할 수 있었다.

#### 다) 체육수업의 통찰력 향상

반성적 탐구형 협력교사의 지도를 받은 실습생들은 체육수업을 바라보는 통찰력이 향상되었다. 이는 체육수업을 심층적으로 바라보는 안목 형성과 관련되었으며 ‘체육수업의 가치 인식, 체육교육의 역할, 체육수업에 관한 철학적 사고 형성’으로 구분되어 나타났다. 체육수업을 적극적으로 권장 받고, 성공적인 수업을 경험하도록 반성적 탐구형 협력교사로부터 전문적이고 열정적인 지도 조언을 받은 교육 실습생들은 체육수업에 대한 가치를 발견할 수 있는 안목을 기르고 있었다. 초등 체육은 학교 체육의 첫 리듬이 시작되고 올바른 방향으로 운동에 대한 로맨스의 감정을 일으킬 수 있는 출발점으로 중요성이 강조되고 있다(최의창, 2005). 이와 유사한 관점에서 체육수업이 놀이 중심의 한 차시 수업으로 그치지 않고, 움직임의 욕구가 충만한 학생들이 체육 수업을 통해 욕구를 분출하고 신체활동과 땀의 소중함을 올바르게 인식하기 위한 체육수업의 가치를 발견하고 있었다.

실습지도 선생님께서 체육수업의 가치를 찾기 위한 질문을 많이 하셨어요. 스포츠 훈련과 스포츠 교육의 차이에서부터, 체육수업에 대한 통상적인 관념과 실습생들의 생각을 함께 공유하면서 각자가 인식하는 체육수업의 가치를 발견할 수 있는 기회를 주신 적이 있었어요. 많은 것을 생각할 수 있는 시간이었는데, 사실 저는 지금까지 운동 기능숙달이 체육수업의 가장 중요한 본질이라고 생각했었어요. 그래서 정해진 시간에 드리블 한 번 더 하고, 패스 연습 한 번 더 하는 게 좋은 수업이라고 생각했었는데(...) 스포츠 활동을 통해 규칙을 배우고 땀의 소중함을 배울 수 있는 시간으로서 체육수업의 의미를 다시 한 번 생각하게 되었어요(4학년 실습생 C, 면담).

반성적 탐구형 협력교사는 실습생들이 체육수업을 단순 신체 움직임으로 이

해하지 않고, 학교에서의 체육교육 역할을 인식할 수 있도록 지도과정에서도 다양한 인지갈등을 유발하는 질문들을 하고 있었다. 이를 통해 실습생들에게 신체 움직임의 교육적으로 의미 있게 제공하기 위한 방법을 고민할 수 있도록 반성적 질문을 통해 유도하고 있었으며, 신체 활동을 통해 건강한 학생을 육성하고 움직임의 즐거움을 느낄 수 있도록 하는 것이 학교 체육교육의 역할이라는 점을 깨닫도록 하고 있었다.

**협력교사:** 초등학교에서는 왜 스포츠 종목 체험을 하지 않고, 움직임과 신체활동 자체를 강조할까요? 배우는 내용도 그다지 체육스럽지 않을 때도 많잖아요.

**실습생:** 그래도 맨날 피구만 할 수는 없잖아요.

**협력교사:** 학생들이 제일 좋아하는 수업인데 왜 못하게 해요?

**실습생:** 사람을 타겟으로 해서 맞추는 게 유쾌한 일은 아니잖아요.

**협력교사:** 그러면 학교에서는 피구를 가르치면 안되는 거예요? 다 나쁜 선생님들인가요?

**실습생:** 피구에서도 단순히 사람을 맞추는 것에만 집중하지 말고, 다른 의미 있는 가치들을 키울 수 있으면 되지 않을까요?

**협력교사:** 좋은 생각이네요. 이게 학교교육이라면 단순히 맞추는 것으로 끝을 내지 않고 선생님 말씀처럼 교육적인 의미를 수업에 반영하는 것이 필요해요.

(협력교사 E, 수업실습 1주차, 실습지도 과정 녹음 자료)

체육수업에 대한 전문성을 갖춘 협력교사는 이러한 지도과정을 통해 실습생 스스로 체육수업에 대한 자신만의 철학적 사고를 형성하도록 하였다. 교육실습의 경험을 통해 협력교사의 철학적 지향점이 모델링되기도 하였으며, 실습생 스스로 실습 참여 경험을 통해 자신만의 체육수업에 관리대안 철학적 관점을 형성하기도 하는 것으로 나타났다.

## 라) 반성적 지도에 대한 피로감 호소

반성적 탐구형 협력교사의 실습지도는 체육교육에 관심이 없거나, 기본적인 지식이 부족한 실습생들에게는 부정적 영향이 더 크게 나타나고 있었다. 이들 실습생들은 협력교사의 지도 의도를 이해하지 못했으며, 지루한 실습지도 대화

를 통해 체육수업 지도를 내면적으로 거부하거나 포기하기도 하였다. 이러한 현상은 실습으로 인해 오히려 체육수업에 대한 부정적 인식을 강화시켰으며, 체육뿐만 아니라 다른 교과목 지도에서도 협력교사에게 마음을 열지 못 하는 상황으로 악화되기도 하였다.

저와 함께 실습 지도를 받은 친구가 지도 선생님을 정말 싫어했었어요. 뭐라고 했냐면 실습지도 선생님을 퀘변가라고 했었어요. 필요한 내용만 이야기하면 되는데 관심도 없는 체육수업의 가치를 깨우친다는 목적으로 계속 말 걸고 가르치려고 하는데 너무 짜증나고 듣기 싫다는 말을 했었어요. 그 친구는 정말 체육에 대해서 일도 관심이 없는 친구였거든요(4학년 실습생 B, 면담).

Franke와 Dahlgren(1996)은 협력교사가 자신의 신념을 실습생들에게 주입하기 위한 과정의 문제점을 보고하였다. 협력교사들은 대체로 실습생의 입장에 귀 기울이지 않았으며, 그들의 의견이 고려되지 못하였을 때는 협력교사 개인의 교육적 관점에 의존하여 실습지도의 방향이 결정되는 문제점이 있었다(Crasborn et al., 2011). 이러한 선행연구의 결과는 일반적인 실습지도 수준을 넘어 고차원적인 사고과정을 동원하는 반성형 협력교사의 실습지도에서 학습자인 실습생을 고려하지 않았을 때에 나타나는 부작용에 대한 위험성을 강조하고 있었다.

## 5. 종합 논의

본 연구에서는 초등 교육실습에서 존재하는 독특한 파트너십 구조와 교육실습 협력교사의 실습지도 역량개발 과정, 체육 교육실습 지도 양상, 교육실습생에게 미치는 효과를 탐색하였다. 본 장에서는 연구결과 및 논의를 종합적으로 해석함으로써 시사점을 제시하고자 한다.

### 가. 교육실습에서의 협력적 파트너십 구축

교육실습 파트너십의 구성원들은 교육실습 운영을 위한 전략, 방법, 문화 형성에 중요한 맥락을 제공한다(McCullick, 2001). 교육실습에서의 대학과 협력학교의 파트너십은 예비교사에게 효과적인 교사학습과 성공적인 이행이 이루어지는데 매우 중요한 요소로 작용하지만(주미경, 2006), 현재의 파트너십은 교육실습 운영을 위한 행정적 관리 측면에만 국한된 관계가 형성되어 있었다(윤지현 등, 2020). 교육실습은 교육청, 대학, 협력학교, 실습생의 다양한 주체들이 상호 협업에 의해 이루어지는 활동으로, 행정적 운영 뿐 만 아니라 실제 교육실습 운영 측면에서도 내실을 기하는 노력이 요구되어 왔다(최의창, 2019). 하지만 실습생들은 대학과 협력학교의 협력 단절로 인하여 대학에서 학습한 이론적 지식을 학교 현장에서 구현할 수 없었으며(Neville et al., 2005), 대학의 소극적인 역할과 지원은 교육실습의 책임을 협력학교에 일임한 채 ‘대학의 방임적 교육실습 형태’로 운영되고 있었다(조대훈, 2013).

한국의 초등교육실습에서는 교육 현장과 대학의 중재역할을 하고 이들이 상호 협력할 수 있도록 지원하기 위한 컨트롤타워의 역할을 수행할 수 있는 교육청의 역할이 강조되어 왔다(권나영, 권민정, 2018; 윤지현 등, 2020). 한국의 초등교육실습의 독특한 파트너십인 ‘교육실습 사분면(TPQ)’ 구성원들은 예비교사교육에 대한 책임을 공유하고, 교사교육 프로그램이 대학 교육과 연계성을 가질 수 있도록 교육실습에 대한 공통된 철학 및 비전을 설정해야 하지만(Kiely, 2005; McIntyre, Byrd, & Foxx, 1996), 협력에 앞서 각자 서로의 입장만을 내세우며 갈등을 유발하고 있었다(Edwards & Mutton, 2007). 이와 같은 맥락으로 본 연구에서의 ‘갈등형’ 파트너십에서는 행정적 관료적 마인드가 뿌리깊이 박혀 있었으며, 이들은 관성적 업무처리와 책임 회피 문화로 인해 교육

실습 운영 개선을 위한 협업의 필요성을 인식하지 못하고 있었다. 교육실습 업무를 담당하는 교육실습 운영 담당 장학사, 보직교수, 협력교사의 임기는 2~3년으로 이들 사이에 새로운 비전 설정과 변화와 도전을 이끌어내기에는 턱없이 부족한 시간이었다. 교육실습 구성원들의 협력은 요원한 과제였으며, 서로의 만남은 불편함을 초래하면서 심리적 거리두기를 두기도 하였다. 코로나19와 같이 국가적인 재난 상황에서 새로운 변화를 맞이할 때는 구성원들의 협력과 소통을 통해 기관들의 강점을 활용한 위기 극복 전략이 요구되어 왔지만 (Edwards & Mutton, 2007), 자신의 입장을 먼저 대변하는 이중적 행보는 학교 현장에서 커다란 혼란을 야기하고 구성원들의 갈등 또한 유발하고 있었다.

이와 같은 갈등적 관계의 파트너십에서는 구성원들의 관계가 수평적이지 못하였으며, 각자의 입장을 고수하는 가운데 협업자로서의 신뢰적인 관계 형성에도 어려운 것으로 나타났다. 이러한 현상은 선행연구에서도 지속적으로 보고되어 왔으며, 공동의 목표와 협력에 대한 의지 부족(이현명, 심영택, 2012), 대학과 협력학교의 불평등한 관계(김용, 2011; Taylor, Klein, & Abrams, 2014), 상이한 역할 기대(Martin, Snow, & Torrez, 2011)로 인하여 초래된 갈등에 대한 연구결과와 일치하였다. 교육실습에서 파트너십 구성원들의 갈등 문제는 끊임없이 비판의 도마에 오르고 있었으며(박수정, 이인희, 2015), 제도적 차원의 운영 매뉴얼 부재로 인해 교육실습 운영은 그 내용과 관리의 체계성 부족, 교육실습 프로그램의 질 저하 등 여러 가지 문제를 야기하고 있었다(이원석, 2016).

이와는 반대로 ‘변혁형’ 파트너십에서는 보다 적극적인 의미의 소통과 협력이 형성되었으며, 교육실습의 혁신을 위한 노력이 이루어지고 있었다. 교육실습 사분면 구성원들의 지속적인 협의 과정을 통해 갈등을 관리하고 있었으며, 제도적 차원의 관련 조처들을 규정화하기 위하여 기관 간, 기관 내 구성원들을 설득하는 과정들이 끊임없이 반복되고 있었다. 이처럼 교육의 개혁을 위한 움직임에는 구성원들의 협력적 관계 형성의 중요성이 강조되어 왔으며 (Darling-Hammond, 2005; Homes Group, 1986), 다양한 이해 관계자의 협업, 조정 및 소통의 과정은 파트너십의 구성원 모두를 충족시키기 위한 필수적인 과정으로 보고되었다(Jones et al., 2016). 교육실습 파트너십을 둘러싼 문제들을 해결하기 위해서는 제도, 행정적 차원에서부터 참여 주체 구성원에 이르기까지 다양한 주체와 층위에서 복합적인 노력이 요구되어 왔다(최의창, 2019). 교육실습 운영을 위한 파트너십의 책무성을 제도적으로 명시화하고, 구성원들의 상호연계 및 협력을 전제로 하는 교육실습운영 파트너십의 모형과 운영 매뉴얼에



대한 개발이 요구되었다.

## 나. 교육실습 협력교사의 실습지도 역량 강화 방향

교육실습 협력교사는 예비교사의 지식을 학교 현장에서 실천하고 반성할 수 있는 환경을 제공하며(Clarke, Triggs, & Nielsen, 2014), 예비교사 교육의 중요한 공헌자로서 그 역할이 강조되어 왔다(Coulon, 2000; Shantz & Ward, 2000). 협력교사의 실습지도 역량은 교육실습 프로그램 전체의 질을 좌우하고, 예비교사가 성공적으로 교육현장에 적응할 수 있는 교육적 아이디어와 경험을 제공한다(점)는 점에서 중요하다(Glassford & Salintri, 2007). 하지만 오래전부터 협력교사의 전문성 개발을 위한 지식과 방법에 대한 연구는 활발하게 이루어지지 못하였으며(Aspfors & Bondas, 2013; Fletcher & Mullen, 2012), 전문성 개발 프로그램의 내용과 질에 대한 연구 또한 주목받지 못하였다(Hoffman et al, 2015). 교육실습을 효과적으로 지원하기 위하여 정책입안자(policy maker), 대학의 교사교육자 및 연구자들의 협력을 통한 공동의 노력이 요구되어지지만(Hobson et al., 2009), 이들은 교육실습 운영의 실제적인 내용과 방법, 지원책에 앞서 정책적 맥락의 공식화된 매뉴얼 수립에 더 집중하고 있었다(Carver & Feiman-Nemser, 2009; Haggarty et al., 2011).

본 연구는 이와 같은 선행 연구의 한계를 극복하기 위하여 교육실습 파트너십 구조에서 협력교사가 어떻게 실습지도 역량을 개발하고 있으며, 역량 개발의 경험이 실습 지도에 미치는 영향을 살펴보았다. 이와 관련된 연구는 세 가지 관점에서 이루어졌으며 실습 지도를 위해 요구되는 협력교사의 역량에 관한 연구(이승현, 한대동, 2016; 이재용, 2012; Bradbury & Koballa, 2008; Bullough & Draper, 2004), 실습지도 역량 개발 프로그램 개발에 관한 연구(이충원, 2009; 조운주, 박은혜, 2001; Dunning, 2012, Hoffman et al., 2015; Valencia et al., 2009), 역량 개발의 경험이 실습지도에 미치는 영향에 관한 연구(김신영, 2018; Douglas, 2012; Erbilgin, 2014; Timperley, 2001)가 이루어져 왔다. 이와 같은 선행 연구의 흐름을 고려하여 본 연구 또한 협력교사의 실습지도 역량 함양을 위한 전문성 개발 과정을 살펴보았고, 실습지도 역량 개발 프로그램 참여의 경험이 실습지도에 어떠한 영향을 미치고 있는지를 탐색하였다.

교육실습 운영은 국가와 지역마다 서로 다른 교육적 환경과 맥락에서 이루어지기 때문에(Aspfors & Fransson, 2015), 이를 준비하기 위한 역량 개발 과정

또한 지역과 학교단위의 차별성이 고려되어 운영되고 있었다(정혜영, 2009; McCrary & Mazur, 2010). 교육실습 협력교사들의 실습에 대한 인식, 학교의 지원 및 교사문화 등 개인적 환경적 측면의 요인은 실습지도 역량 개발 참여에 영향을 주는 것으로 나타났다. 이는 Kram(1985)이 실습생 지도에 대한 자발적인 지원과 자기개발의 의지를 강조하고, Armour & Yelling(2007)이 교사 전문성 개발에서 공동의 목표를 지닌 교사들의 능동적 참여 의지와 학교 차원의 지원을 강조한 선행 연구와도 일치하는 결과이다. 실습지도에 대한 열정을 지니고 있는 교사들이 모인 학교에서는 교사학습공동체, 동료교사 컨설팅, 멘토링 등 역량 개발 활동에 대한 참여도가 높았으며, 수동적으로 실습지도에 참여하는 교사들의 학교에서는 실습지도 역량 개발 프로그램이 부재하거나 형식적인 운영으로 인한 교육 효과가 크지 않은 것으로 확인되었다. 또한 교육실습을 상시적으로 운영하는 부설초등학교에서는 협력교사의 수업 지도 전문성 함양을 위한 프로그램이 연중 체계적으로 이루어지고 있었다. 반면 연 1회 교육실습을 운영하였던 대용실습협력학교에서는 교육실습 운영을 여러 학교 행사 중 하나로 인식하고 있었으며, 교사들의 전문성 개발 활동 또한 교육청의 성과 보고를 위한 형식적인 차원에서 이루어지고 있었다. 따라서 교육실습 협력교사의 실습지도 역량 개발 활동 참여 효과를 향상시키기 위하여, 협력교사의 인식 변화를 이끌어내기 위한 정책적인 동기부여 방안과 협력학교의 지원적 분위기를 통한 교육실습 친화적인 학교 문화를 강화할 필요가 있었다.

교육실습 패러다임 변화로 참여를 통한 반성을 강조하는 실천 중심의 교육이 강조되어 왔지만(Grossman & McDonald, 2008; Zeichner, 2010), 협력교사들을 지원하기 위한 전문성 개발 프로그램의 내용과 방법에 대한 논의는 이루어지지 못하고 있었다(김신영, 2018; 윤수정, 2017; Hoffman et al., 2015, Koster, 2005). 본 연구에서는 협력교사들의 실습지도 역량을 제도적으로 명시한 표준화된 기준이 부재한 채, 단위학교 중심의 역량 개발 활동은 실습생의 교육적 성장을 지원하기 위한 내용과 방법에 대한 성찰 없이, 협력교사 자신의 수업 전문성 함양에 중점을 두고 있었다. 협력교사들의 역량 개발 활동에 대한 대학과 교육청의 지원은 형식적으로 이루어져 왔으며(김이경 등, 2017; Chambers & Armour, 2011), 실습지도 역량 개발 활동들이 수업의 기술을 강조하는 과거의 패러다임(Sandefur & Nicklas, 1981)을 벗어나지 못하고 있었다. 협력교사는 수업을 잘 하는 교사였지만 실습을 잘 지도하는 교사가 될 수 없었으며, 이들의 지도 내용과 방식이 실습생들이 대학에서 학습한 이론적 지식과 충돌하기

도 하였다(안효진, 2005; Rajuan et al., 2007). 이 과정에서 대학과 협력학교 사이의 소통 부재와 지도 관점의 불일치는 협력학교와 협력교사에 대한 평가 제도를 통해 실습지도의 책임을 온전히 학교 현장에 전가하게 되는 결과로 나타났다. Belton, Wood와 Dunning(2010)은 협력교사의 역량 개발에 대한 대학의 책임과 역할을 강조하였으며, 협력교사가 대학의 예비교사교육에 함께 협력하여 실습생을 지원하기 위한 최적의 방안을 찾기 위한 공동의 노력을 강조하였다(Tercanlioglu, 2004). 따라서 협력교사의 실습지도 역량 개발의 노력이 성과를 이룰 수 있도록, 제도적으로 교육실습에서 요구되어지는 역량 표준을 개발하고, 이를 활용하여 대학과 협력학교의 협력을 통해 교육실습에서 달성하고자 하는 비전과 목표를 일치시키기 위한 노력이 필요하다는 것을 알 수 있었다.

교육실습 협력교사의 지도 역량 개발 경험이 실제 실습지도에 어떻게 영향을 미쳤는지를 확인하고 평가하는 것은 향후 협력교사의 실습지도 역량 강화 프로그램 개발 연구에서 중요한 요소이다. 이들은 자신의 교육적 신념과 알고 있는 지식수준에 기초하여 실습생들의 교수행동을 평가하고 있었으며(Franke & Dahlgren, 1996), 실습 지도를 위한 역량 개발 활동의 참여는 협력교사의 실습지도 변화에 영향을 미치고 있었다(Erbilgin, 2014; Timperley, 2001). 본 연구에서 교육실습 경험이 부족한 협력교사는 실습생들에 대한 교육 내용과 방법에 대한 확신을 가지지 못하고 있었으며, 자신의 경험적 지식에 의존한 지도는 실습생들의 새로운 지식을 창출하지 못한 채, 평가와 교정에 초점을 맞추고 있었다. 이는 Hawkey(1998)의 연구에서 협력교사가 실습생들을 지식의 수신자로 취급하며 지시적이고 평가적인 입장을 고수하고, Akcan과 Tatar(2010)와 Dunne과 Bennett(1997)이 맞고 틀림을 주제로 실습생들의 실수를 찾는 것에 중점을 두면서 이들의 성장을 촉진하지 못하고 있다고 강조한 선행 연구와도 일치하는 결과이다. 대학과 교육청 주관의 사전 연수활동에서 실습지도 내용과 방향에 확신을 가진 교사는 표준화된 기준에 자신의 신념을 덧붙여 자신감 있게 실습생들을 지도하고 있었다. 또한 협력교사들은 ‘교육과정 및 수업 모형 강조, 체계화된 교수-학습과정안 작성, 모의수업 및 교과컨설팅 등’의 경험을 실습생 지도에 그대로 활용하고 있었다. 이러한 실습지도 역량 개발의 경험은 실습지도 전반에 대한 모범답안이 될 수 없었으며 실습 단계와 실습생의 특성에 따라 협력교사가 적합한 교육적 지원을 하였을 때 실습생의 교육적 성장에 긍정적인 영향을 미치는 것으로 확인되었다.

## 다. 교육실습 협력교사의 지도유형과 효과

교육실습에서 협력교사는 가장 중요한 역할을 하는 사람이다(고재천, 2017; Kirk, Macdonald, & O' Sullivan, 2006). 이들은 학급에서 실습생들과 오랜 시간을 함께 하고 있었으며(조운주, 2002; Russel, 1997), 체육수업의 의미를 찾아주는 역할(MacKinnon & Erickson, 1988)과 수업 전문성 개발을 위하여 계획에서부터 평가에 이르기까지 교육 활동을 지원(Kettle & Sellars, 1996)하는 역할을 수행한다는 측면에서, 예비교사교육의 공동 책임을 지니고 있는 교사교육자이다(손천택, 2002; Loughran, 1996; Schön, 1987). 실습생들은 협력교사의 지도에 따라 실천적 지식 전문성을 개발하고 있었으며(Hatch, 1993), 협력교사로부터 학습한 내용을 통해 자신의 교사상이 형성되기도 하였다(조미혜, 권민정, 2016; Glickman & Bey, 1990; Knowles & Cole, 1996). 교육실습 프로그램의 질은 협력교사의 관심과 역량에 전적으로 의지하고 있었으며(이원석, 2016), 협력교사 개인의 역량 차이로 인해 단위학교의 교육실습 질이 결정되기도 하였다(정미재, 정제영, 2012; 최의창, 2019).

본 연구에서는 Hennissen et al(2008)의 MERID(MEntor Roles In Dialogue) 모형을 이론적 프레임워크로 활용하여 교육실습의 가장 핵심적인 활동인 체육수업 실습지도 과정을 살펴보았으며, Feiman-Nemser(2008)의 교사 수업 전문성 분석 틀을 활용하여 ‘지식, 수행, 심성 전문성’의 관점에서 실습생의 교육적 효과에 대하여 탐색하였다.

오늘날 교육실습에서는 실습생의 부족한 점을 교정하기 위한 결핍의 모형이 아닌 실습생의 강점을 개발하기 위한 협력교사의 역할이 강조되고 있다(정제영, 2009; Timperley, 2001). 이를 위하여 반성적 탐구형 협력교사는 ‘사전 온라인 설문조사, 실습 초기면담, 포트폴리오 자료집, 반성적 주제 글쓰기’ 등을 활용하여 실습생의 역량과 배경요인을 분석하고, 체육수업을 두려워하는 실습생에게 도전을 격려하고, 개인의 특성을 고려한 맞춤형 실습 지도를 제공하고 있었다. 협력교사가 실습생에 대한 이해 없이 단일한 수업 상황에만 초점을 두고 지도했을 때의 문제점을 보고한(Chaliès et al., 2010) 선행연구의 결과와 일치하였으며, 이들에게는 실습생의 강점과 약점을 파악할 수 있는 안목이 요구되었다(Ballinger & Bishop, 2011). 협력교사 중심의 지시적, 교정적, 평가적 피드백을 선호하는 유형의 교사들은 실습생과의 대화시간을 독점하고 있었으며(Haggarty, 1995), 협력교사는 실습 지도에 더 오랜 시간을 투자하였지만, 실

습생의 요구를 반영하지 못하였으며, 협력교사 중심으로 진행되는 실습에서의 교육적 효과는 크지 않은 것으로 나타났다(Crasborn et al, 2011).

하지만 여기서 주목해야 할 점은 누구에게나 통용될 수 있는 고정된 최선의 실습지도 방법은 없다는 것이다. 실습생의 교육실습에서 누적된 수업 경험과 체육수업에 대한 전문성의 수준 차이에 따라, 일방적 지시형과 반성적 탐구형, 관리적 감독형의 지도 유형 중에서 최선의 지도 방법은 서로 다르게 인식될 수 있었다. 교육실습 지도 역량을 갖춘 협력교사는 실습생의 특성, 교실 환경, 수업 주제 등 맥락적인 정보를 종합하여 실습생에게 가장 적합한 지도 유형을 상황에 따라 능수능란하게 활용할 수 있는 ‘카멜레온식 지도 역량’이 필요한 것으로 나타났다. 같은 실습생에게도 상황에 따라 다른 유형의 실습지도가 이루어질 수 있으며, 앞 차시의 수업 시행 성과에 따라 언제든지 지도 유형을 변화하여 활용할 수 있어야 했다. 이러한 현상은 교육실습과 유사한 맥락의 멘토링 지도에서 멘토와 멘티의 관계를 상호적 차원의 공생적 관계로 설명한 멘토링 역학에서(Ayers & Griffin, 2005), 다양한 상황과 교육 환경에 가장 적합한 맞춤형 학습 경험을 전문적으로 활용할 수 있는 역할을 강조(Chambers, 2014; Kram, 1985)한 선행연구의 결과와 일치하는 것으로 나타났다.

또한 초등교육실습에서 체육교과의 특성을 고려한 효과적인 실습지도 방안에 대한 고찰이 필요한 것으로 나타났다. 협력학교 선정 시 초등 전 교과를 지도할 수 있는 교육환경을 조건으로 제시하였지만, 체육 수업에 비우호적인 학교 문화(전영한, 이충환, 2008; 이영미, 김만의, 2009), 협력교사의 역할을 수행하지 않는 체육전담교사(김용환, 김영희, 2001), 학교시설 및 용·기구 제한(고문수, 2012; 김주영, 백종수, 2015) 등으로 인해 체육실습지도는 어려운 상황에 놓여있었다. 체육수업 전문성이 부족한 협력교사는 체육 실습지도에서도 체육교과의 특성이 반영된 실습 지도를 하지 못하고 있었으며(정호진, 2012), 수업 전체가 실습생에게 전가되거나(양정모, 이동호, 2015), 놀이 중심의 비교육적인 체육수업을 경험하도록 안내하고 있었다(박경석, 이제행, 2009). 이러한 교과 특성으로 인해 나타난 교육실습의 독특한 현상은 체육수업에서만 관계적 방입형으로 변질되어가는 협력교사가 있다는 것이었다. 이들은 교육과정을 준수하지 않았고, 체육수업을 타 교과와 융합하여 수업을 대체하고 있었으며 체육수업 후에도 일반 교과 지식(GCK: General Content Knowledge)에 대한 피드백만 주고 있었다. 이와는 반대로 교육실습 문화가 잘 구축된 협력학교에서는 체육교과 연구팀에서 실습생들의 수업 지도가 용이한 수업 주제를 안내하고, 수업

활동 설명과 전략, 수업 주제별로 강조해야 하는 지도 주안점 등이 기재된 실습지도 참고 자료를 만들어서 교내 연수활동 및 실습지도 기간에도 활용하도록 안내하고 있었다. 이처럼 교내 체육수업 전담팀을 통한 교육 활동 지원은 체육수업 실습 지도를 힘들어하는 교사들에게 큰 도움이 되는 것으로 확인되었다.

본 연구 결과 및 논의를 중심으로 초등 교육실습 협력교사의 체육 교육실습 실행과정을 협력구축, 역량개발, 실습지도, 실습효과의 전반을 아우르는 총체적인 과정으로 도식화한 결과는 다음의 <그림 16>과 같이 도출되었다.

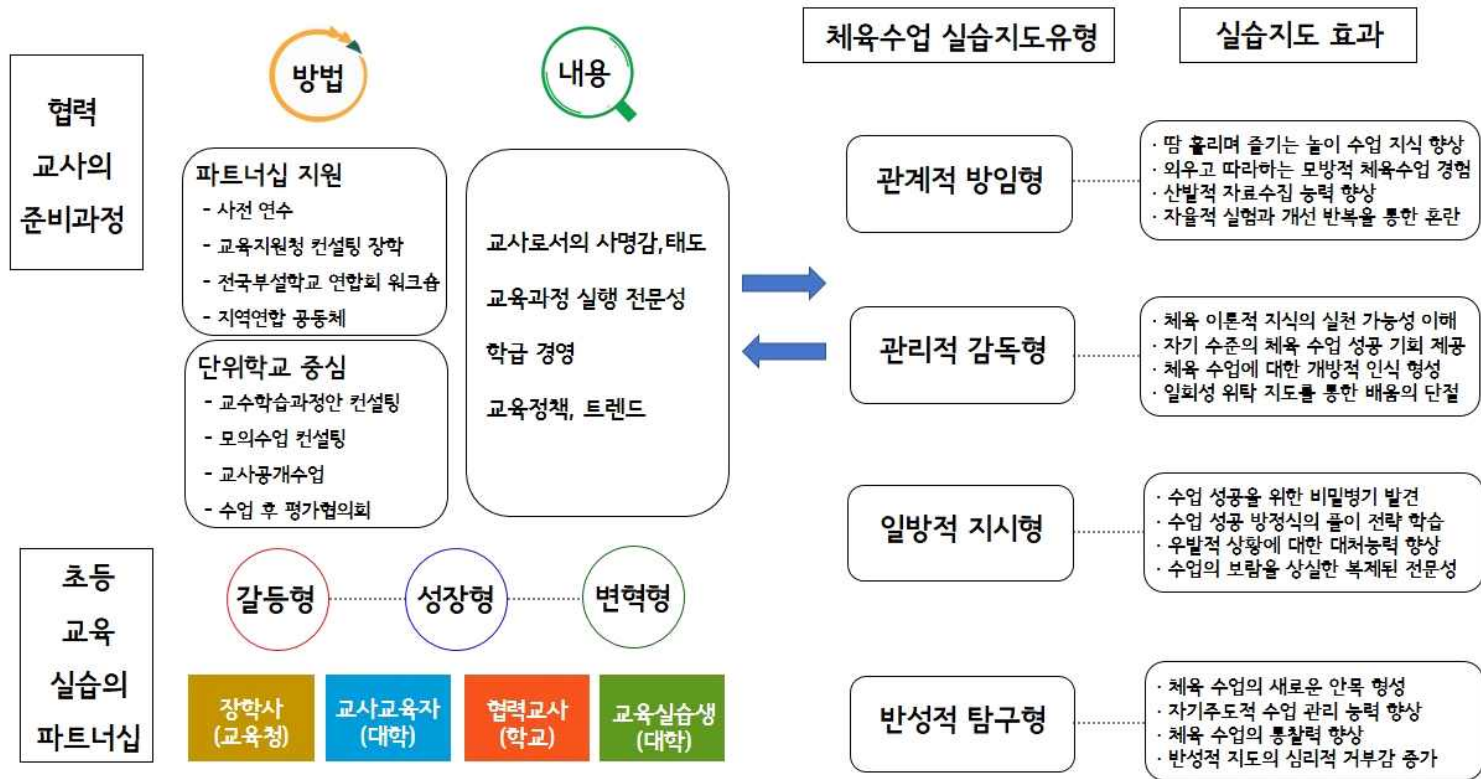


그림 16. 초등 체육 교육실습 준비 및 실행 과정

## V. 결론 및 제언

### 1. 결론

본 연구의 목적은 초등 교육실습 파트너십의 구조 안에서 협력교사의 실습 지도 역량개발 과정과 체육 교육실습 지도 유형을 살펴보고, 교육실습생들에게 어떠한 효과가 있는지를 탐색하는 데 있다. 이를 위한 연구 문제는 첫째, 초등 교육실습을 위한 파트너십은 어떻게 형성되는가? 둘째, 초등 교육실습 협력교사는 어떠한 과정을 거쳐 준비되는가? 셋째, 초등 교육실습 협력교사의 체육 교육실습 지도 유형은 어떠한가? 넷째, 초등 교육실습 협력교사의 체육실습 지도는 어떠한 효과가 있는가? 이다.

첫째, 한국의 초등 교육실습 파트너십은 ‘교육청, 대학, 협력학교, 예비교사’로 구성된 ‘교육실습 사분면(TPQ)’ 모형으로 나타났으며 Jones et al.(2016)의 파트너십 실천 모형(Representations of partnership practice: RPP)을 분석 프레임워크로 활용하여 분석한 결과 ‘갈등형, 성장형, 변혁형’으로 유형화 되었다. 교육실습 운영 주체들의 파트너십이 제 기능을 발휘하지 못하였을 때는 서로에 대한 편협된 관점을 가지게 되었으며, 각자의 역할 수행에 대한 목적과 사명, 비전에 대하여 공감하지 못하면서 자신의 이익을 주장하며 갈등하고 있었다. 교육실습에서의 파트너십은 학교와 교사교육기관의 상생을 위한 최선의 방안으로서(McDonald et al., 2013), 구성원들의 전문성 개발을 위한 상호 협력은 교육실습 지도의 성패를 좌우하기 위한 중요한 전략으로 작용하였다. 예비교사 교육의 책임을 공유하고 교육실습 운영의 파트너로서 협력하기 위해서는 효과적인 의사소통이 무엇보다 중요하다(Ikpeze et al., 2012). 교육실습의 사분면 구조에서 이해관계가 복잡적으로 맞물려 공생하지 못하는 정글 문화는 서로의 관계를 조정하고 갈등을 중재하기 위한 소통 전략의 중요성을 강조하였다(Martin, Snow & Torrez, 2011). 교육실습 사분면의 주체들이 교육실습의 철학과 비전에 대하여 공감하고, 예비교사 교육의 책임을 공유하면서 합리적인 소통과 반성적 사고를 통해 조화로운 관계를 형성하기 위한 노력이 병행되었을 때 교육실습 제도 개선을 통한 혁신이 이루어질 수 있음을 확인하였다.



둘째, 초등 교육실습 협력교사의 준비 과정을 탐색하기 위하여 교육실습 협력교사 선정에 대한 주요 이슈를 살펴보고, 실습 전 준비과정으로서 실습지도 역량 개발 활동에 대하여 탐색하였다. 교육청에서는 실습 협력학교 선정 과정에서 단위학교 교원들의 전문성 개발 환경을 중요한 선정 기준으로 평가하고 있었다. 이에 기반 하여 협력교사들은 교육청과 대학에서 주관하는 사전연수, 교육지원청의 컨설팅 장학 활동 외에 교사학습공동체 등을 통한 실습지도 역량 활동에 참여하고 있었지만 활동의 내용과 방법에 대한 질 관리는 이루어지지 않고 있었다. 협력학교 교원들의 역량 수준에 따라 학교별로 전문성 개발의 격차는 크게 나타나고 있었으며, 학교장 책임경영의 미명하에 파트너십에서의 대학과 외부 전문 기관을 통한 역량 강화활동 지원 요청에는 소극적인 것으로 나타났다. 초등 교육실습 패러다임이 과거의 정형화된 수업 기술과 완벽한 지식 전달에서 반성과 성찰을 통한 전문성 개발로 변화되어 가는 흐름에 대응하기 위하여(Grossman & McDonald, 2008; Zeichner, 2010), 실습생들이 대학의 교육과정을 통해 배웠던 이론과 생각을 반성하고 실천적인 교수학습 경험을 지원하기 위한 협력교사 지도 역량의 중요성이 강조되고 있다(오선영, 2003; 정혜영, 2003). 이를 위하여 협력교사의 실습지도 전문성 개발 활동을 지속적이고 효과적으로 지원하기 위한 파트너십 구성원들의 역할과 책임에 대한 고찰이 필요하다.

셋째, 초등 교육실습 협력교사의 체육 실습지도 유형을 탐색하기 위하여 Hennissen et al(2008)의 MERID(MEntor Roles In Dialogue) 모형을 이론적 프레임워크로 활용하여 탐색한 결과, 체육 실습지도는 ‘관계적 방임형, 관리적 감독형, 일방적 지시형, 반성적 탐구형’의 네 가지로 유형화되었다. 협력교사의 실습지도는 파트너십에서의 역량 개발 프로그램 참여 경험에서 부터 영향을 받고 있었으며, 실습생들에게 공통적으로 적용할 수 있는 보편타당한 최선의 지도 유형은 존재하지 않았다. 협력교사 한명에게도 실습생의 특성과 실습지도 시기에 따라 다양한 지도 유형이 복잡다단하게 나타나고 있었으며, 전문성 개발 프로그램 참여 경험이 없는 협력교사는 자신의 지도 편의를 중심으로 여러 가지 지도 방법을 악용하기도 하였다. 이와는 반대로 실습지도 역량이 겸비된 협력교사에게는 실습생의 교육적 성장을 최우선으로 고려하는 모습을 발견할 수 있었다. 협력교사의 실습역량 개발 프로그램 참여 경험이 실습지도 유형에 미치는 상관관계를 분석하고, 이들이 실습생의 특성과 실습지도 상황별로 어떠한 방법과 내용으로 지도하였을 때 교육적 효과를 발휘할 수 있는지에 대한

탐구가 필요하다. 협력교사는 교육실습을 일회성의 이벤트식 행사로 인식하지 않고 실습 준비 과정에서부터 책임감을 가지고 지속적인 역량 개발 활동을 위하여 노력할 필요가 있다.

넷째, 초등 교육실습 협력교사의 실습지도 유형별 교육적 효과를 탐색하기 위하여 Turner & Rowland(2011)의 ‘교사 지식의 4가지 차원(KQ: Knowledge Quadrant)’을 이론적 프레임워크로 활용하여, Feiman-Nemser(2008)이 강조한 교수 수업 전문성 분석 틀을 바탕으로 ‘지식(know like a PE teacher), 수행(act like a PE teacher), 심성 전문성(feel like a PE teacher)’의 관점으로 분석하였다. 교육실습의 목적에 대한 인식이 부재하는 실습생들은 실습기간을 단순한 추억 쌓기 기간으로 오해하기도 하였으며, 이들 실습생들로부터 전문성을 갖춘 열정적인 교사들의 지도는 좋은 평가를 받지 못하고 있었다. 협력교사의 지도에 수동적으로 반응하는 실습생들은 체육수업에서 자신과 동료들의 실책을 똑같이 반복하고 있었으며, 이러한 현상은 협력교사의 실습지도 의지를 약화시키고 실습기간 내내 협력교사의 눈치만 살피는 모습으로 나타나고 있었다. 반면 실습지도 역량을 갖춘 협력교사의 지도에 능동적이고 적극적으로 참여한 실습생들은 짧은 실습 기간에도 괄목할만한 교육적 성장을 하고 있었으며, 그 결과 실습기간이 경과할수록 수업 준비의 전 과정에서 실습생의 자기 수업 결정 비중은 증가하게 되었다. 이러한 현상은 협력교사의 전문적인 실습지도 역량과 실습생의 능동적인 참여 태도와 열정이 어우러졌을 때 나타나고 있었으며, 이를 통해 교육실습의 효과를 극대화하기 위해서는 협력교사와 실습생이 함께 소통하며 참여하는 공동의 노력이 이루어질 필요가 있는 것을 알 수 있었다.

## 2. 제언

지금까지의 연구결과와 논의를 통해 초등 교육실습의 파트너십 유형과 실습지도 역량 강화를 위한 협력교사의 준비과정, 실습지도, 교육적 효과에 대하여 살펴보았다. 마지막으로 본 연구의 결과를 바탕으로 향후 초등 교육실습 정책 및 교육실습 운영과 관련하여 연구자의 의견을 제시하고, 후속연구를 제언하고자 한다.

## 가. 초등 교육실습 정책을 위한 제언

초등 교원양성을 위한 예비교사교육의 한 갈래로 교육실습의 중요성이 부각되어왔다. 교육실습의 개선은 교원양성체제의 제도적 차원에서 접근이 필요하다. 본 연구의 결과를 바탕으로 초등 교육실습 개선을 위한 제도와 정책과 관련하여 다음과 같이 제언하고자 한다.

첫째, 교육실습 파트너십 사분면의 협업을 통해 협력교사의 실습지도 역량 강화 활동이 지원되고 있었지만, 전문성 개발의 지속성이 담보되지 않은 단발성의 연수 및 컨설팅 활동이 주를 이루었다. 교육실습에서 협력교사의 질 관리는 단위학교 중심에서 이루어지고 있었으며, 연중 교육실습이 2~3회 실시되는 협력학교를 제외한 대용실습협력학교의 역량 강화활동은 양과 질 모두 한계가 있었다. 교육실습 전문 기관으로서의 부설초등학교의 교사들 또한 실습지도에 필요한 역량에 대한 성찰의 과정 없이 교사 개인의 ‘수업 전문성 = 실습지도 역량’으로 인식하고 전문성 개발활동에 참여하고 있었으며, 실습생의 특성에 대한 이해와 이들에게 무슨 내용을 어떻게 지도할 것인가에 대한 고찰은 부족하였다. 이러한 문제점을 해결하기 위하여 교육대학교와 교육청 차원의 협력교사 질 관리를 위한 정책을 제안하고자 한다. 교육실습에서 대학의 역할과 책무성을 강화하여 교육청과 대학이 주관하여 ‘교육실습 협력교사 자격 인증 제도’를 실시하여야 한다. 교육청과 대학은 협력교사 전문 양성 프로그램을 운영하고, 프로그램 참가 후 자격 검정을 통과한 교사에 한하여 자격 인증서를 부여하는 방안이다. 이 자격증은 5년 단위로 갱신할 수 있으며, 교육청은 대학이 주관한 프로그램 이수 후 자격 인증서를 소지한 교사들을 교육실습협력학교에 우선적으로 배정하면서, 제도적 차원의 교육실습 협력교사 질 관리를 하기 위한 방안을 마련할 수 있을 것이다.

둘째, 교육 실습생들에게 좋은 협력교사는 실습지도 역량 개발 활동에 열심히 참여하고, 실습생들의 체육수업 지도를 열정적이고 전문적으로 지도하는 교사가 아니었다. 실습생들은 협력교사로부터 최소한의 관리를 받으며 편함, 즐거움, 자유가 보장된 배움을 선호하기도 하였다. 이와 유사한 지도 형태로서 관리적 감독형 협력교사에 대한 실습생들의 호불호는 크지 않았으며, 특별한 교육적 지원 없이 방임한 관계적 방임형 협력교사에 대한 긍정적인 평가도 적지 않았다. 이러한 현상은 실습생들의 협력교사에 대한 평가 역전 현상을 유발하였다. 협력교사의 열정적인 실습지도가 권위주의와 과한 열정으로 폄하되어

있었고, 기본적인 교육적 지원에 실습생의 편의를 더 우선시하였던 협력교사는 부정적 평가가 없이 평균이상의 긍정적 평가를 얻고 있었다. 이러한 현상은 협력교사가 교육적 소신에 따라 전문적이고 체계적으로 실습지도하는 것을 방해하고 있었으며, 교육실습이 지도가 아닌 서비스 경쟁으로 변질되기도 하였다. 이를 예방하기 위하여 대학의 관리·감독이 요구되어 지며, 교육실습에 참여하는 협력교사에 대한 평가 결과가 학생을 위한 서비스 중심이 아닌 실습 본연의 업무를 중심으로 평가받을 수 있도록 평가의 내적타당도를 확보하기 위한 새로운 방안이 모색되어야 할 것이다.

셋째, 교육실습파트너십의 구성원임에도 불구하고 예비교사인 실습생의 역할은 크지 않았다. 그동안 이들은 교육 수혜자로서 교육실습에서 선택 권한이 제한적이었으며, 실습 운영의 전 과정에서도 피 평가자로서 자신의 목소리를 내기 힘든 구조에 있었다. 이들 예비교사들이 교육실습에서 자신의 강점을 살리면서 수요자 중심의 원하는 교육을 받을 수 있도록 협력학교, 협력교사에 대한 정보가 공유된 가운데 학교 및 교사에 대한 선택권이 보장되어야 한다. 이를 위하여 협력학교에서는 학교 교육과정 운영 특성과 교육 특색활동의 장점을 부각시켜, 학교 맞춤형 교육실습 특성화 프로그램을 제안하고 실습생들은 여러 학교의 프로그램과 협력교사에 대한 정보를 종합적으로 판단하여 자신에게 가장 적합한 학교를 선택하여 실습에 참여하도록 하는 제도가 마련되어야 한다. 현재 이와 유사한 제도로 국제 교육실습 프로그램이 운영되고 있으며, 예비교사의 자율적 희망에 의해 실습프로그램에 참여한 예비교사들의 만족도는 높은 것으로 보고되고 있다(박한숙, 설양환, 2012; 성용구, 2016). 이와 같이 국내에 있는 협력학교들도 차별화된 교육 서비스를 제공하였을 때 교육실습의 질 향상에 기여할 수 있을 것이다.

## 나. 후속 연구를 위한 제언

본 연구를 마치며 후속 연구를 제언하면 다음과 같다. 첫째, 교육실습 파트너십을 제도적으로 정착시키기 위하여 구성원들의 역할과 책무성을 강화할 수 있는 제도적 시스템 마련을 위한 연구가 선행되어야 한다. 현재도 파트너십 구성원들의 책임과 역할이 문서적 수준에서 명시되어 있지만, 이는 권고 사항으로만 받아들여지고 있으며 실제 교육현장에서 책임 있는 역할 수행을 위한 강제성은 부여되지 못하고 있는 실정이다. 이러한 맥락을 고려하여 교육실습의

준비에서부터 평가에 이르는 전 과정에서 교육청, 대학, 협력학교의 역할을 제도적으로 명시화하고, 이들이 효과적으로 협업을 발휘할 수 있는 책임과 규정을 매뉴얼 수준으로 구체화하기 위한 연구가 진행될 필요가 있다.

둘째, 교육실습지도가 현직교사인 협력교사에게 미치는 영향에 대한 연구가 이루어져야 한다. 본 연구에서 협력교사들은 교육실습 지도를 위한 역량 개발 활동에 참여하고 있었지만, 공식적인 전문성 개발 프로그램 참여 외 실습지도 경험을 통한 효과에 관한 연구는 활발하게 이루어지지 않았다. 이러한 연구는 주로 실습 지도를 통해 현직교사의 교사 효능감(황선영, 2007), 전문성 개발을 위한 동기부여(정혜영, 2005), 교수학습지도 전문성 신장(이승현, 한대동, 2016) 등의 긍정적 효과에 국한되어 연구가 이루어져 왔다. 하지만 과거의 교육실습에서 협력교사는 실습생들에게 존경받는 대상이었지만, 사회·문화적 환경의 변화로 인해 실습생에 대한 협력교사의 위상에도 변화가 있었다. 이로 인해 최근에는 교육실습에서 협력교사와 실습생의 갈등을 주제로 한 연구(서현아, 최은정, 2008; 조채영, 좌승화, 2014)가 활발하게 이루어지고 있으며, 교육실습 과정에서의 맥락적 경험들이 실습을 지도하는 협력교사에게 미치는 영향에 대하여 다양한 각도에서 해석될 수 있기 때문이다.

셋째, 교육실습의 경험이 초임 교사 발령 후 체육 수업 및 관련 업무 수행에 미치는 영향을 밝히는 연구가 보다 활발하게 이루어져야 한다. 체육수업은 실습생들이 가장 기피하면서 가장 실패를 많이 경험하는 교과였으며, 교육실습에서 누적된 체육수업에 대한 부정적인 인식들이 초임 교사시기 체육 선생님의로서의 사회화 과정에도 중요한 영향을 미칠 것이다. 이러한 연구에서 실습생은 세 부류로 분류되어 질 수 있으며 ‘체육수업의 성공적인 경험을 한 교사, 체육수업에서 반복된 실패를 경험한 교사, 체육수업을 해보지 못한 교사’로 유형화 하여 각각의 교사들이 학교 현장에서 체육 수업을 운영하면서 겪는 경험을 탐색하는 연구가 필요하다.

## 참 고 문 헌

- 강숙희(2013). 효과적인 학교현장실습 요인들에 대한 예비교사들의 인식. **교육방법연구**, 25(1), 51-67.
- 고문수(2012). 초등 예비교사의 교육실습 경험에서 드러난 체육교육의 간극과 해소 전략. **한국초등체육학회지**, 18(3), 17-33.
- 고문숙, 이순덕, 최정희, 남정희 (2009). 초임 과학교사의 반성적 실천을 위한 협력적 멘토링의 효과. **한국과학교육학회지**, 29(5), 564-579.
- 고재천(2001). 초등교사의 전문성 탐색. **초등교육연구**, 14(2), 159-179.
- 고재천(2014). 초등학교 교사가 인식한 우수 교사 특성에 대한 개념도 연구. **한국교원교육연구**, 31(3), 103-128.
- 고재천(2017). 초등학교 실습지도교사가 인식한 수업실습 지도의 제약요인 탐색. **학습자중심교과교육연구**, 17, 343-366.
- 공연주, 김종욱, 김현식(2006). 초등교사의 체육수업 어려움 분석. **한국사회체육학회지**, 28, 9-19.
- 교육부(2015). **2015 개정 초등학교 교육과정 총론**. 교육부 고시 제 2018-162호 [별책 2]. 세종: 교육부.
- 교육부(2019). **2020년도 교원자격검정 실무편람**. 세종: 교육부.
- 교육부(2020). **처음으로 초·중·고·특 신학기 온라인 개학 실시**. 보도자료(2020.03..31.)
- 교육부, 한국교육개발원(2015). **교원양성기관평가 매뉴얼**. 세종: 교육부.
- 구원희(2011). 교육적 성장의 관점에서 본 교사 수업 경험의 의미. **열린교육연구**, 19(1), 35-56.
- 권나영, 권민정(2018). 시교육청-사범대학-협력학교 간 연계를 통한 학교현장실습 프로그램 운영에 관한 인식 조사. **교육문화연구**, 24(5), 105-126.
- 권혁일(2010). 예비 초등교사를 위한 멘토링 프로그램의 개발 및 운영. **초등교육연구**, 23(1), 109-140.
- 김건철, 방열(2005). 사회체육지도자의 직전교육과 직업사회화. **한국체육학회지**, 16(6), 419-430.
- 김경배(1996). **교육실습의 이론과 실제**. 서울: 학지사.
- 김누리, 안도희(2015). 초등학교 교사의 학급관리역량 척도 개발 및 타당화. **학습자중심교과교육연구**, 15, 509-534.
- 김병찬(2003). 중학교 교사들의 교직문화에 대한 질적 사례 연구. **교육행정학연구**, 21(1), 1-28.
- 김병찬(2005). 예비교사들은 교육실습을 통해 무엇을 경험하는가. **교육행정학연구**, 23(4), 49-76.
- 김선혜(2012). 예비초등교사의 단계적 교육실습 경험에 따른 교직사회화 과정. **교육과정연구**, 30(3), 271-294.
- 김신영(2018). 중등교원양성과정의 현장교육실습 프로그램 운영 평가 연구. **교육평가연구**, 31(4), 831-363.

- 김영주(2016). 교육대학교 학생의 부적응 경험에 대한 질적 사례연구. **초등교육연구**, 29(2), 41-63.
- 김영천(2013). **질적연구방법론 3**. 서울: 아카데미프레스.
- 김영천, 정상원(2017). **질적연구방법론 V: Data Analysis**. 파주: 아카데미프레스.
- 김영희(2003). **초등예비교사의 체육교과에 대한 교육실습 실태분석**. 미간행 석사학위논문, 청주 교육대학교, 청주.
- 김용(2011). 교육대학 부설 초등학교의 PDS 전환의 가능성과 조건. **한국초등교육**, 22(2), 205-225.
- 김용, 이은주, 김민조(2014). 교육대학 부설 초등학교의 PDS 전환을 위한 과제 탐색-미국과 일본의 PDS 운영 사례의 시사점을 중심으로. **한국초등교육**, 25(2), 17-37.
- 김용환, 김영희(2001). 체육교과에 대한 교육대 학생의 교육실습 실태 분석 연구. **한국체육교육학회지**, 5(2), 72-95.
- 김이경, 전제상, 이진화, 김경현, 박병선(2017). 교육실습에서 창의·인성 교육 역량 발휘 가능성과 저해요인에 대한 교대 및 사대 예비교사의 인식 분석. **열린교육연구**, 25(4), 47-68.
- 김정주, 장정애(2007). 실습기간동안 이-멘토링(e-mentoring) 과정에서 나타난 예비교사의 경험과 변화과정 연구. **열린유아교육연구**, 12(6), 69-97.
- 김종우(2018). 교육대학과 실습 학교의 협력 강화를 위한 ‘학교현장교육실습’ 개선방안. **학습자중심교과교육연구**, 18(23), 271-291.
- 김주영, 백중수(2015). 교육 실습 시 초등 예비교사가 느끼는 체육 교과 지도에 대한 어려움 요인 분석. **한국체육교육학회지**, 20(3), 169-180, 한국체육교육학회.
- 김지자, 김인아, 최영태(2001). 초등 예비교사 교육실습에 관한 비교연구. **서울교육대학교 학생생활연구**, 27, 79-113.
- 김한별(2008). 초임교사의 학교문화 적응과정에서의 학습경험 이해. **한국평생교육학회**, 14(3), 21-49.
- 김현미(2015). **융합인재교육(STEAM)에서 반성적 실천역량 향상을 위한 자기평가활동 모형 개발**. 미간행 경희대학교 박사학위논문.
- 김현정(2013). **반성적 사고 중심 교육실습 프로그램 모형의 개발과 적용**. 미간행 서울대학교 박사학위논문.
- 김현수, 손충기(2002). 교직윤리관 확립을 위한 프로그램과 그 효과. **교육학연구**, 40, 75-98.
- 남정걸 (2002). **교육실습의 이론과 실제**. 서울: 교육과학사.
- 박남기(2000). 초등교직의 전문성 문제와 확보 방안. **초등교육연구**, 13(2), 239-254.
- 박남기(2011). 초등교육 미래 비전에 비추어본 초등교원 양성 교육 개편 방향. **초등교육연구**, 24(3), 325-348.
- 박경석(2011). 초등예비교사의 체육수업실습 어려움 및 해결 전략 분석. **한국체육과학회지**, 20(1), 661-670.
- 박경석, 이제행(2009). 교대생의 초등체육 교육실습을 통한 경험적 인식. **한국초등체육학회지**,

- 15(1), 69-79.
- 박성혜, 이현명(2010). 미국 펜실베이니아 주립 대학교의 교사전문성 개발 학교 (PDS) 연구. **학습자중심교과교육연구**, 10, 181-205.
- 박수정, 박정우(2020). 시·도교육청의 혁신학교 정책 분석. **학습자중심교과교육연구**, 20, 621-645.
- 박수정, 이인희(2016). 중등교육실습의 확대 운영 사례 분석 및 시사점. **학습자중심교과교육연구**, 16, 413-432.
- 박영만, 김기태, 이시용, 박경목, 송민영(2003). **교육실습제도 개선 연구**. 교육인적자원부 교사교육프로그램 개발과제.
- 박은주(2018). 예비보육교사의 보육실습 스트레스 개선방안에 관한 연구: 현재 재학 중인 교육기관을 중심으로. **인문사회**21, 9(2), 137-148.
- 박은혜, 이은화, 이현옥, 임승렬, 조은주(1998). 초임교사를 위한 입문교육 프로그램 모형개발에 관한 기초연구. **한국교원교육연구**, 15, 220-239.
- 백순근, 함은혜(2007). 중등 예비교사의 교육실습이 ‘교육적 가치’에 미치는 영향. **교육평가연구**, 20, 1-29.
- 서경혜(2009). 교사 전문성 개발을 위한 대안적 접근으로서 교사학습공동체의 가능성과 한계. **한국교원교육연구**, 26(2), 243-276.
- 서경혜, 주영주, 이주연, 현성혜, 이자연, 심수원, 김지혜(2006). 교원교육기준기반 교육실습 프로그램 개발 연구. **한국교원교육연구**, 23, 275-303.
- 서경화(2018). 청소년 스포츠활동에서 도덕적 판단과 행동연구. 움직임의 철학: **한국체육철학회지**, 28(1), 45-57.
- 서울대학교사범대학부설초등학교(2017). **2017학년도 경인교대 수업실습**. 서울.
- 서울시교육청(2019). **교육실습협력학교 운영 기본 계획**.
- 서현아, 최은정(2008). 유치원 교육실습생과 지도교사의 교육실습에 대한 불안과 갈등. **열린유아교육연구**, 13(1), 339-361.
- 설양환, 박효원, 박일수(2019). 교원양성기관 학교현장실습 운영 현황 분석: 초등교원양성기관을 중심으로. **한국교원교육연구**, 36(1), 51-77.
- 소경희(2004). 교사양성 교육과정에 있어서 ‘내러티브 탐구’ (narrative inquiry)의 함의. **교육학연구**, 42, 189-211.
- 손강숙, 정소미(2018). 교사의 효과적인 생활지도 역량 탐색 연구: 중등학교 교육실습생의 인식을 중심으로. **청소년복지연구**, 20(1), 163-186.
- 손천택(2002). 체육교사교육의 현황과 개선방안. **한국스포츠교육학회지**, 9(2), 26-42.
- 송용관, 변정현(2008). ARCS 전략을 적용한 체육수업이 고등학생의 학습동기와 태도 및 운동수행에 미치는 효과. **한국스포츠교육학회지**, 15(1), 99-120.
- 신봉섭(2005). 미국에서 초임교사 멘토링의 실제와 시사점. **교육행정학연구**, 23(4), 103-128.
- 안효진(2005). 교육실습상황에서 실습교사들이 느끼는 갈등과 그 의미에 대한 이해. **유아교육**



- 연구, 25(3), 289-309.
- 양정모, 이동호(2015). 여자 초등예비교사가 체육과 교육실습에서 겪는 어려움과 대처방법에 관한 근거이론적 접근. **학습자중심교과교육연구**, 15(9), 701-727.
- 엄태동(2003). 초등교육의 맥락에서 본 초급직사의 성격: 교육의 가치와 교과 가치에 대한 분석. **초등교육연구**, 16(1), 1-21.
- 오선영(2003). 교육실습이 예비유아교사의 교육신념과 역할인식의 변화에 미치는 영향. **유아교육학회지**, 7(1), 69-91.
- 오영재(2010). 한국 초등학교 교사문화의 특성과 교육 행정적 함의. **교육실천연구**, 9(2), 111-136.
- 오영재(2014). 중등학교 원로 평교사 문화 연구. **한국교육학연구**, 20(2), 251-275.
- 오정란(2003). 사회문화적 맥락에서 본 초등학교에서의 교육실습 경험의 의미 탐색. **교육사회학연구**, 13(3), 167-190.
- 윤수정(2016). **학습공동체 기반 초등 영어과 교육실습 프로그램을 통한 예비교사와 실습지도교사의 전문성 발달 사례 연구**. 박사학위논문, 이화여자대학교 대학원, 서울.
- 윤수정, 정혜영. (2017). 학습공동체 기반 초등 영어과 교육실습 프로그램 구안과 적용 사례 연구. **학습자중심교과교육연구**, 17, 273-294.
- 윤지현, 이영희, 이원주, 홍섭근, 김영자, 신영옥(2020). **미래사회 예비교원 양성을 위한 학교현장실습 강화 방안 연구**. 교육부. 세종.
- 이기림(2020). **학교기반 교사학습공동체는 초등체육 전문성을 함양하는가?**. 미간행 석사학위논문, 서울대학교 대학원, 서울.
- 이두휴(2012). 중초교사의 교직사회화과정 연구. **교육사회학연구**, 22(1), 141-170.
- 이명순(2001). 유치원 교사의 교직 사회화 방향에 대한 탐색. **교육인류학연구**, 4(3), 201-226.
- 이송연, 민희정, 원정애, 백성혜(2011). 멘토링을 통한 예비화학교사들의 Pedagogical Content Knowledge 변화. **한국과학교육학회지**, 31(4), 621-640.
- 이승현, 한대동(2016). 초등학교 교육실습 지도교사의 실습 지도경험에 대한 질적 연구. **한국교육원교육연구**, 33(1), 191-216.
- 이영미, 김만의(2009). 초등체육교육실습 경험에 대한 문화기술적 사례연구, **초등교육연구논총**, 25(1), 87-112.
- 이옥선, 손혁준, 최의창, 이원희(2018). 중등 체육교사의 자발적 전문성 개발 활동 참여 형태 및 특성: 공식적 연수 이외의 활동을 중심으로. **한국스포츠교육학회지**, 25(1), 1-23.
- 이옥선, 최의창, 정현수, 윤기준(2017). 체육교사의 지속적 전문성 개발 활동에 관한 체계적 문헌 분석. **한국스포츠교육학회지**, 24(3), 1-23.
- 이원석(2016). 중등 교육실습은 어떻게 이루어지고 있는가: 혼합 연구방법의 적용-. **교육방법연구**, 28(2), 225-255.
- 이재용(2012). 협력교사와 체육 교사교육자의 공동 노력을 통한 초등체육 교육실습 개선. **홀리스틱융합교육연구**, 16(3), 122-143.

- 이재용, 천지애(2012). NVivo 10을 사용한 초등체육 교육실습 분석 사례. **한국초등체육학회지**, 18(3), 83-93.
- 이제행(2008). 예비초등교사의 시각으로 본 체육교육의 이해와 반성. **홀리스틱융합교육연구**, 12(1), 81-98.
- 이종철, 이상섭, 한경아(2010). 체육수업에 비취진 초등학교 교사의 감정에 관한 연구. **한국체육과학회지**, 19(1), 603-619.
- 이지선, 이성희(2018). 보육실습 지원을 위한 온 오프라인 소집단 멘토링 경험-원격 평생교육원 보육실습생을 중심으로. **한국유아교육연구**, 20(3), 1-28.
- 이충원(2009). 교육실습생에 대한 협력교사의 지도 프로그램 연구. **한국스포츠교육학회지**, 16(2), 1-20.
- 이현명, 심영택(2012). 교육대학교-부설초등학교 간 PDS(교사전문성개발체제) 협력에 관한 인식과 실태 조사. **교육문화연구**, 18(4), 29-62.
- 이호철, 권오륜, 정우식(2005). 스포츠교육학: 초등 여교사의 체육수업 걱정거리. **한국체육학회지-인문사회과학**, 44(3), 329-340.
- 이홍철(2006). **초등학교 교육실습 지도교사의 역할수행에 대한 지도교사·실습생의 인식비교** 미간행 석사학위논문. 경상대학교 교육대학원. 경남.
- 전영한, 이충환(2008). 초등예비교사들이 느끼는 체육교과 수업 실습에서의 걱정거리 분석. **한국초등체육학회지**, 14(3), 131-142.
- 전계상(2018). 초등교육기관의 교육실습 운영실태와 개선방향. **교육논총**, 55, 1-21.
- 정도준, 남정희(2018). 초입과학교사 수업 전문성 신장을 위한 협력적 멘토링 과정에서 나타나는 멘토교사의 멘토링 유형 및 유형 변화 분석. **대한화학회지**, 62(6), 441-452.
- 정미재, 정제영(2012). 교육실습이 예비교사의 역량 변화에 미치는 영향 분석. **한국교원교육연구**, 29(4), 63-83.
- 정상원, 이호철(2019). 초등 교육실습 지도교사의 체육수업 지도 경험 탐구. **한국초등체육학회지**, 24(4), 157-178.
- 정현수(2019). **교사학습공동체 활동을 통한 체육교사의 인성함양**: 미간행 박사학위논문, 서울대학교 대학원, 서울.
- 정혜영(2003). 교육실습생의 갈등에 관한 분석연구: 서울 경기지역 사립초등학교를 중심으로. **한국교사교육**, 20(3), 277-294.
- 정혜영. (2009). 초등 교육실습 기간 확대 및 내용 강화를 적용한 사례연구. **한국교원교육연구**, 26, 241-260.
- 정호진(2012). 교육실습 현장에서 초등 예비교사들의 시선 속 체육수업 담론에 대한 푸코적 분석. **한국초등체육학회지**, 17(4), 27-39.
- 조기희(2015). **체육수업 전문성 증진을 위한 교사학습공동체의 실천 과정과 효과 탐색**. 미간행 박사학위논문, 서울대학교 대학원, 서울.
- 조대훈(2013). 인턴제 교육실습에 대한 질적 연구-국가 수준 교육실습 교육과정에 대한 시사

- 점. **시민교육연구**, 45(4), 229-262.
- 조미혜, 권민정(2016). 체육교사 교육을 위한 예비체육교사의 교육실습 경험 및 교사 교육적 의미 탐색. **체육과학연구**, 27(1), 133-152.
- 조석훈(2008). 교사양성 교육과정으로서 교육실습의 가치. **교육행정학연구**, 26, 317-342.
- 조용환(1999). **질적 연구 : 방법과 사례**. 서울: 교육과학사.
- 조운주(2002). 유아교육 실습지도교사 교육 방향. **교육의 이론과 실천**, 7(1), 101-119.
- 조운주, 박은혜(2001). 유아교육 실습지도교사 교육 프로그램 모형개발. **유아교육연구**, 21(2), 273-298.
- 조채영, 좌승화(2014). 예비유아교사가 교육실습에서 경험한 갈등에 대한 연구. **생태유아교육연구**, 13(2), 193-213.
- 주미경(2006). 대학생 교사제의 효과 분석: 사범대학 수학교사교육 프로그램 개발을 위한 제언. **수학교육**, 45(3), 297-316.
- 진동섭(2001). 학교장과 학교 평가. **교육행정학연구**, 19, 223-238.
- 정호진(2012). 교육실습 현장에서 초등 예비교사들의 시선 속 체육수업 담론에 대한 푸코적 분석. **한국초등체육학회지**, 17(4), 27-39.
- 최성락(1991). **교사의 직업사회화에 관한 연구. 초등학교 교사의 교직지향성 및 교직선택만족도를 중심으로**. 성균관대학교 대학원 박사학위논문.
- 최의창(2005). 통합적 스포츠지도: 하나로 수업모형의 체육교사교육에의 적용. **한국스포츠교육학회지**, 12(1), 1-30.
- 최의창(2019). **미래사회 대비를 위한 교원양성기관 교육실습 개선 방안. 미래 사회 대비를 위한 교원양성기관 교육과정 연구: 교직과정을 중심으로 (pp. 85-111)**. 한국교육개발원
- 최홍섭(2018). 초등 예비교사의 농어촌 소규모 학교에서의 체육수업에 대한 실천적 지식 습득 과정 탐구. **한국초등체육학회지**, 23(4), 71-87.
- 최희진(2003). 협력교사의 체육교육실습에 대한 인식과 경험. **한국체육학회지**, 42(6), 367-376.
- 최희진(2009). 중등체육 예비교사의 교육실습 체험에 관한 내러티브 탐구. **한국스포츠교육학회지**, 16(1), 57-75.
- 한국교원교육학회(2007). **교직과 교사**. 서울: 학지사.
- 허창수(2007). 교육지식을 재구성하는 장으로서 교육실습: 다섯 교육실습생 경험을 중심으로. **교육과정연구**, 25(1), 95-127.
- 홍석호(2018). 반성적 실천모형을 적용한 예비체육교사의 교육실습 문제해결과정 연구. **한국체육교육학회지**, 23(1), 69-80.
- 황미자(2003). **교육실습 담당교사의 역할수행에 대한 지각 차이**. 미간행 석사학위논문. 대구교육대학교 교육대학원. 대구.
- 황복선, 민정원, 김계전(2007). 멘토 및 슈퍼바이저제도를 연계한 교육실습 프로그램이 예비 특수교육교사의 수행능력에 미치는 영향. **특수교육 저널: 이론과 실천**, 8(1), 315-337.
- 황운한(2007). 교육대학 교육실습 개선을 위한 실천 방안: 광주교대를 중심으로. **초등교육연구**,

- 20(1), 301-333.
- Akcan, S., & Tatar, S. (2010). An investigation of the nature of feedback given to preservice English teachers during their practice teaching experience. *Teacher Development, 14*(2), 153-172.
- Allen, D. D., Cobb, J. B., & Danger, S. (2003). Inservice teachers mentoring aspiring teachers. *Mentoring and Tutoring, 11*(2), 177-182.
- Alsup, J. (2006). *Teacher identity discourses: Negotiating personal and professional spaces*. Routledge.
- Amade-Escot, C., & Amans-Passaga, C. (2007). Quality Physical Education: A Review from Situated Research (1995-2005).
- American Federation of Teachers(AFT) (2001). *Beginning Teacher Induction*. EDUCATIONAL ISSUES POLICY BRIEF.
- Arhar, J., T. Niesz, J. Brossmann, S. Koebley, K. O' Brien, D. Loe, and F. Black. (2013). Creating a 'Third Space' in the Context of a University-School Partnership: Supporting Teacher Action Research and the Research Preparation of Doctoral Students. *Educational Action Research 21*(2), 218-236.
- Armour, K. (2014). 'Mentoring' and Professional Development. *In Mentoring in physical education and sports coaching* (pp. 19-27). Routledge.
- Armour, K. (Ed.). (2014). *Pedagogical cases in physical education and youth sport*. Routledge.
- Armour, K. M., & Yelling, M. (2007). Effective professional development for physical education teachers: The role of informal, collaborative learning. *Journal of Teaching in Physical Education, 26*(2), 177-200.
- Aspfors, J., & Bondas, T. (2013). Caring about caring: newly qualified teachers' experiences of their relationships within the school community. *Teachers and Teaching: Theory and Practice, 19*(3), 243-259.
- Aspfors, J., & Fransson, G. (2015). Research on mentor education for mentors of newly qualified teachers: A qualitative meta-synthesis. *Teaching and teacher education, 48*, 75-86.
- Ayers, S. F., & Griffin, L. L. (2005). PETE mentoring as a mosaic. *Journal of Teaching in Physical Education, 24*(4), 368.
- Bailey, R., Armour, K., Kirk, D., Jess, M., Pickup, I. & Sanford, R. (2009). The educational benefits claimed for physical education and sport: An academic review. *Research Papers in Education, 24*(1), 1-27.
- Ball, A. F. (2012). To know is not enough: Knowledge, power, and the zone of generativity. *Educational Researcher, 41*(8), 283-293.
- Ballinger, D. A., & Bishop, J. G. (2011). Theory into Practice: Mentoring Student Teachers:

- Collaboration with Physical Education Teacher Education. *Strategies*, 24(4), 30-34.
- Barber, M., & Mourshed, M. (2007). *How the world's best-performing school systems come out on top*. London, U.K.: McKinsey & Company.
- Behets D, Vergauwen L (2006) Learning to teach in the field. In: Kirk D, MacDonald D, and O' Sullivan M (eds) *The Handbook of PE* London: SAGE, 407-24.
- Boivin, R. N., Downie, R., & LaRoque, L. (1993). *The cooperating teacher: The neglected practicum participant. Paper presented at the Canadian Association for Teacher Education*, Ottawa, Ontario, Canada.
- Belton, S., Woods, C., Dunning, C., & Meegan, S. (2010). The evaluation of a cooperating physical education teachers programme (COPET). *European Physical Education Review*, 1(2), 141-154.
- Ben-Peretz, M., & Rumney, S. (1991). Professional thinking in guided practice. *Teaching and Teacher Education*, 7(5), 517-530.
- BERA. 2014. *The Role of Research in Teacher Education: Reviewing the Evidence*. Interim Report of the BERA-RSA-Inquiry. <http://www.bera.ac.uk/wp-content/uploads/2014/02/BERA-RSA-Interim-Report.pdf>.
- Borko, H., & Mayfield, V. (1995). The roles of the cooperating teacher and university supervisor in learning to teach. *Teaching and teacher education*, 11(5), 501-518.
- Bradbury, L. U., & Koballa, T. R. (2008). Borders to cross: Identifying sources of tension in mentor-intern relationships. *Teaching and Teacher Education*, 24, 2132-2145. doi:10.1016/j.tate. 2008. 03. 02.
- Broad, K., & Tessaro, M. L. (2010). Authentic voices from the field. In T. Falkenberg, & H. Smits (Eds.), *Field experience in the context of reform in Canadian teacher education programs* (Vol. 1, pp. 79-90). Winnipeg, Manitoba, Canada: Faculty of Education, University of Manitoba.
- Brooks, V. (1998). Student teachers in the role of "others." *Teaching and Teacher Education*, 14, 165-174.
- Brown JS, Collins A and Duguid P (1989) Situated cognition and the culture of learning. *Educational Researcher*. 18. 32-42.
- Bullough, R.V. & Draper, R.J. (2004). Making sense of a failed triad: Mentors, university supervisors, and positioning theory. *Journal of Teacher Education*, 53(5), 407-420.
- Bullough, R. V., Young, J., Erickson, L., Birrell, J. R., Clark, D. C., Egan, M. W., et al.(2002). Rethinking field experience partnership teaching versus single placement teaching. *Journal of Teacher Education*, 53(1), 68e80.
- Burke, P. J. (1984). *Teacher Career Stages: Implications for Staff Development*. Fastback 214. Phi Delta Kappa, Eighth and Union, Box 789, Bloomington, IN 47402.

- Caldecott, S., Warburton, P., & Waring, M. (2006). A survey of the time devoted to the preparation of primary and junior school trainee teachers to teach physical education in England. *The British Journal of Teaching Physical Education*, 37(1), 45-48.
- Carver, C., & Feiman-Nemser, S. (2009). Using policy to improve teacher induction critical elements and missing pieces. *Educational Policy*, 23(2), 295-328.
- Casey, A., Goodyear, V. A., & Armour, K. M. (Eds.). (2016). *A pedagogical cases approach to understanding digital technologies and learning in physical education. Digital technologies and learning in physical education: Pedagogical cases*(pp.1-12). London: Routledge
- Castle, S., Fox, R. K., & Souder, K. O. H. (2006). Do professional development schools (PDSs) make a difference? A comparative study of PDS and non-PDS teacher candidates. *Journal of teacher education*, 57(1), 65-80.
- Chaliès, S., Ria, L., Bertone, S., Trohel, J., & Durand, M. (2004). Interactions between preservice and cooperating teachers and knowledge construction during post-lesson interviews. *Teaching and Teacher Education*, 20, 765-781
- Chambers, F. C. (Ed.). (2014). *Mentoring in physical education and sports coaching*. Routledge.
- Chambers, F. C., and K. M. Armour. (2011). "Do as We Do and Not as We Say: Teacher Educators Supporting Student Teachers to Learn on Teaching Practice." *Sport, Education and Society* 16(4), 527-544.
- Chambers, F., and K. Armour. (2012). "School-University Partnerships and Physical Education Teacher Education Student Learning: A Fruitful Division of Labour?" *European Physical Education Review* 18(2), 159-181.
- Clarke, A. (1997). A coaching practicum for school advisors. *Teaching Education*, 9(1), 69. doi:10.1080/1047621970090110
- Clarke, A., Triggs, V., & Nielsen, W. (2014). Cooperating teacher participation in teacher education: A review of the literature. *Review of educational research*, 84(2), 163-202.
- Clifford, C., & Feezell, R. M. (2009). *The sport and character*. Champaign, IL: Human Kinetics.
- Clift, R., & Brady, P.(2005). Research on methods courses and field experiences. In M. Cochran-Smith, & K. Zeichner(Eds.). *Studying teacher education: The report of the AERApanel on researchandteacher education* (pp. 309-424). Washington, DC: AERA.
- Cohen, D. K., Raudenbush, S., & Ball, D. (2003). Resources, instruction, and research. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 23(2), 1-24.
- Cornbleth, C., & Ellsworth, J. (1994). Teachers in teacher education: Clinical faculty roles and relationships. *American Educational Research Journal*, 31, 49-70.
- Combs, A. W. (1989). New assumptions for teacher education. *Foreign language annals*, 22(2),

129-134.

- Corbin, J., & Strauss, A. (2008). *Qualitative research*.
- Coulon, S.C. (2000). The impact of cooperating teachers' task statements on student teachers' pedagogical behaviors. *College Student Journal*, 34(2), 284-297.
- Crasborn, F., Hennissen, P., Brouwer, N., Korthagen, F., & Bergen, T. (2011). Exploring a two-dimensional model of mentor teacher roles in mentoring dialogues. *Teaching and Teacher Education*, 27, 320-331.
- Creswell, J. W. (2012). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches*. London: Sage.
- Cruickshank, D. R. (1987). *Reflective Teaching: The Preparation of Students of Teaching*.
- Cutner-Smith, M. (1996). The impact of an early field experience on preservice physical education teachers' concepts of teaching. *Journal of Teaching in Physical Education*, 15, 224-250.
- Czarniawska, B. (2004). *Narratives in social science research*. Sage.
- Daloz, L. A. (1999). *Mentor: Guiding the Journey of Adult Learners*. San Francisco, Jossey-Bass.
- Darden, G., Darden, A., Scott, K., & Westfall, S. (2001). The student-teaching experience. *Journal of Physical Education, Recreation, & Dance*, 72(4), 50-53.
- Darling-Hammond, L. (2012). *Powerful teacher education: Lessons from exemplary programs*. San Francisco, CA: John Wiley & Sons.
- Darling-Hammond, L., Hammermess, K., Grossman, P., Rust, F. & Shulman, L. (2005) 'The design of teacher education programs.' In L. Darling-Hammond & J. Bransford (eds), *Preparing Teachers for a Changing World*, pp. 390-441. San Francisco: Jossey Bass.
- Darling-Hammond, L. and Rothman, R. (2011). *Teacher and leader effectiveness in high performing education systems*. Washington, DC: Alliance for Excellent Education, and Stanford, CA: Stanford Center for Opportunity Policy in Education.
- Deglau, D., Ward, P., O'Sullivan, M., & Bush, K. (2006). Chapter 5: Professional dialogue as professional development. *Journal of Teaching in Physical Education*, 25(4), 413-427.
- Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (Eds.). (2011). *The Sage handbook of qualitative research*. sage.
- Dewey, J. (1933). *How we think: A restatement of the relation of reflective thinking to the educative process*. DC Heath.
- Dewey, M. M., & Barr, L. (1964). A study of the structure and distribution of the nexus. *The Journal of cell biology*, 23(3), 553-585.
- Dodds, P. (1989) 'Trainees, field experience, and socialization into teaching', in T.J. Templin and P.G. Schempp (Eds.), *Socialization into physical education: Learning to*

- teach* (81-104). Indianapolis: Benchmark Press.
- Douglas, A. S. (2012). "Creating Expansive Learning Opportunities in Schools: The Role of School Leaders in Initial Teacher Education Partnerships." *European Journal of Teacher Education*, 33(1): 3-15.
- Dunn, T. G., & Taylor, C. A. (1993). Cooperating teacher advice. *Teaching and Teacher Education*, 9(4), 411-423.
- Dunne, E., & Bennett, N. (1997). Mentoring processes in school-based training. *British Educational Research Journal*, 23(2), 225-237.
- Dunning, C. (2012). *The development of a cooperating physical education teachers' (COPET) programme and an investigation into how this programme impacts on the teaching practice experiences' of the three members of the teaching practice triad* (Doctoral dissertation, Dublin City University).
- Durkheim, E. (1978). *Education and society*. Seoul: BEYOUNSA.
- Edwards, A., & Collison, J. (1996). *Mentoring and developing practice in primary schools*. Buckingham: Open University Press.
- Edwards A, Mutton T (2007) Looking forward: Rethinking Professional learning through partnership arrangements in initial teacher education. *Oxford Review of Education*, 33(4): 503-519.
- Erbilgin, E. (2014). Examining a program designed to improve supervisory knowledge and practices of cooperating teachers. *Teaching Education*, 23(3), 261-293.
- Evans, L., & Abbott, I. (1997). Developing as mentors in school-based teacher training. *Teacher Development*, 1, 135-147.
- Evertson, C. M., & Smithey, M. W. (2000). Mentoring effects on proteges' classroom practice: An experimental field study. *The Journal of Educational Research*, 93(5), 294-304.
- Fallin, J., & Royse, D. (2000). Student Teaching the Keystone Experience: Just as the keystone holds the stones of an arch together, the student teaching experience can solidify the experiences of a music education major. *Music Educators Journal*, 87(3), 19-22.
- Feiman-Nemser, S. (2008). Teacher learning: How do teachers learn to teach?. In M. Cochran-Smith, S. Feiman-Nemser, D. J. McIntyre, & K. E. Demers (Eds.), *Handbook of research on teacher education: Enduring questions in changing contexts* (3rd ed., pp. 697-705). New York, NK: Routledge and Association of Teacher Education.
- Fletcher, S. (2000). *Mentoring in schools: A handbook of good practice*. Psychology Press.
- Fletcher, S. J., & Mullen, C. A. (Eds.). (2012). *The SAGE handbook of mentoring and coaching in education*. London: SAGE.
- Flintoff, A. (2003). The school sport co-ordinating programme: Changing role of physical



- education teacher? *Sport, Education and Society*, 8(2), 231-250.
- Franke, A., & Dahlgren, L. O. (1996). Conceptions of mentoring: An empirical study of conceptions of mentoring during the school-based teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 12(6), 627-641.
- Frost, D. (2012). From professional development to system change: Teacher leadership and innovation. *Professional Development in Education*, 38(2), 205-227.
- Fuller, F. F. (1969). Concerns of teachers: A developmental conceptualization. *American educational research journal*, 6(2), 207-226.
- Ganser, T. (2002) 'How Teachers Compare the Roles of Cooperating Teacher and Mentor' , *The Educational Forum*, 66, 380-385.
- Glassford, L. A., & Salinitri, L. (2007). Designing a successful new teacher induction program: an assessment of the Ontario experience 2003-2006. *Canadian Journal of Educational Administration and Policy*, 60, 1-34.
- Glatthorn, A. (1995). Teacher development. In L. W. Anderson(Ed.), *International encyclopedia of teaching and teacher education*(pp. 616-620). Cambridge: Cambridge University Press.
- Glenn, W. J. (2006). Model versus mentor: Defining the necessary qualities of the effective cooperating teacher. *Teacher Education Quarterly*, 33(1), 85-95.
- Glickman, C. D., Gordon, S. P., & Ross-Gordon, J. M. (2001). *Supervision and instructional leadership: A developmental approach*. Allyn & Bacon/Longman Publishing, a Pearson Education Company, 1760 Gould Street, Needham Heights, MA 02494. Web site: <http://www.abacon.com>.
- Goodlad, J. (1994). *Educational renewal: Better teachers, better schools*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Goodyear, V. A., & Casey, A. (2015). Innovation with change: Developing a community of practice to help teachers move beyond the 'honeymoon' of pedagogical renovation. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 20(2), 186-203
- Gordon, S. P., & Nicely, R. F. (1998). Supervision and staff development. *Handbook of research on school supervision*, 801-841.
- Graham, B. (2006) 'Conditions for successful field experiences: Perceptions of cooperating teachers' , *Teaching and Teacher Education*, 22, 1118-1129.
- Grossman, P. (2010). *Learning to practice: The design of clinical experience in teacher preparation*. Washington, DC: National Education Association. Retrieved from [https://www.nea.org/assets/docs/Clinical\\_Experience\\_-\\_Pam\\_Grossman.pdf](https://www.nea.org/assets/docs/Clinical_Experience_-_Pam_Grossman.pdf).
- Grossman, P., & McDonald, M. (2008). Back to the future: directions for research in teaching and teacher education. *American Educational Research Journal*, 45(1), 184-205.

- Guba, E. (1981). Criteria for assessing the trustworthiness of naturalistic inquiries. *Educational Communication and Technology Journal*, 29, 75-92.
- Hall, K. M., Draper, R. J., Smith, L. K., & Bullough, R. V. (2008). More than a place to teach: Exploring the perceptions of the roles and responsibilities of mentor teachers. *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning*, 16, 328-345.
- Hardy C (1999) Preservice teachers' perceptions of learning to teach in a predominantly school-based teacher education programme. *Journal of Teaching in Physical Education* 18(2): 175-198.
- Hargreaves, A., & Fullan, M. G. (Eds.) (1992). *Understanding teacher development*. New York: Teacher College Press.
- Harrison, J., Dymoke, S., & Pell, T. (2006). Mentoring beginning teachers in secondary schools: An analysis of practice. *Teaching and teacher education*, 22(8), 1055-1067.
- Hastings, W. (2004). Emotions and the practicum: The cooperating teachers' perspective. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 10, 135-148.
- Haggarty, L. (1995). The use of content analysis to explore conversations between schoolteacher mentors and student teachers. *British Educational Research Journal*, 23(2), 183-197.
- Haggarty, L., Postlethwaite, K., Diment, K., & Ellins, J. (2011). Improving the learning of newly qualified teachers in the induction year. *British Educational Research Journal*, 37(6), 935-954.
- Hatch, D. H. (1993). Early encounters: Coaching in teacher education. In R. H. Anderson, & K. J. Snyder (Eds.), *Clinical supervision: Coaching for higher performance* (pp. 169-181). Lancaster, PA: Technomic.
- Hawkey, K. (1998). Mentor pedagogy and student teacher professional development: a study of two mentoring relationships. *Teaching and Teacher Education*, 14(6), 657-670.
- Haywood, K., & Getchell, N. (2009). *Lifespan motor development* (5th ed.). Champaign, IL: Human Kinetics.
- Hennissen, P., Crasborn, F., Brouwer, N., Korthagen, F., & Bergen, T. (2008). Mapping mentor teachers' roles in mentoring dialogues. *Educational research review*, 3(2), 168-186.
- Henry, M. A., & Beasley, W. W. (1989). *Supervising student teachers the professional way*. Terre Haute, IN: Sycamore Press, Inc.
- Higgins, A. & Sadh, D. (1997). The Dimensions and Measurement of School Culture: Understanding School Culture as the Basis for School Reform. *International Journal of Educational Research*, 27(7), 553-569.
- Hill, G. and Brodin, K.L. (2004) 'Physical Education Teachers' Perceptions of the Adequacy

- of University Coursework in Preparation for Teaching' , *Physical Educator*, 61: 75-87.
- Hobson, A. J., Ashby, P., Malderez, A., & Tomlinson, P. D. (2009). Mentoring beginning teachers: what we know and what we don't. *Teaching and Teacher Education*, 25(1), 207-216.
- Hoffman, J. V., Wetzell, M. M., Maloch, B., Greeter, E., Taylor, L., DeJulio, S., & Vlach, S. K. (2015). What can we learn from studying the coaching interactions between cooperating teachers and preservice teachers? A literature review. *Teaching and Teacher Education*, 52, 99-112.
- Homes Group. (1986). Tomorrow's teachers. East Lansing, MI: Author.
- Jess, M. (2012). The future of primary physical education. A 3-14 developmental and connected curriculum. In G. Griggs (Ed.), *An introduction to primary physical education* (pp. 37-53). London: Routledge.
- Houston, W. R. (2008). Settings are more than sites. In M. Cochran-Smith, S. Feiman-Nemser, J. McIntyre, & K. Demers (Eds.), *Handbook of research on teacher education: Enduring questions in changing contexts* (pp. 388-393). New York, NY: Routledge.
- Hynes-Dusel, J. M. (1999). Cooperating teachers' perceptions about the student teaching experience. *Physical Educator*, 56, 186-196.
- Jess, M. (2013). Becoming an effective primary school physical education teacher. *In Sport Pedagogy* (pp. 289-304). Routledge.
- Johnson, I. L. (2011). Teacher to mentor: Become a successful cooperating teacher. *Strategies*, 24(3), 14-17.
- Jones, M., Hobbs, L., Kenny, J., Campbell, C., Chittleborough, G., Gilbert, A., ... & Redman, C. (2016). Successful university-school partnerships: An interpretive framework to inform partnership practice. *Teaching and Teacher Education*, 60, 108-120.
- Jones M, Straker K (2006) What informs mentors' practice when working with trainees and newly qualified teachers? An investigation into mentors' professional knowledge base. *Journal of Education for Teaching*, 32(2): 165-84.
- Jorgensen, D. L. (1989). *Participant observation: A methodology for human studies* (Vol. 15). Sage.
- Joseph, J.S. & Gray, M.J. (2008). Exposure Therapy for Posttraumatic Stress Disorder. *Journal of Behavior Analysis of Offender and Victim: Treatment and Prevention*, 1(4), 69-80
- Katz, L. G. (1972). Developmental stages of preschool teachers. *The Elementary School Journal*, 73(1), 50-54.
- Keay J (2007) Learning from other teachers: gender influences. *European Physical Education Review*. 13(2): 209-227.
- Keogh, J., Dole, S., & Hudson, E. (2006). *Supervisor or mentor: Questioning the quality of*

- pre-service teacher practicum experiences*. Paper presented at the Australian Association for Research in Education conference, Adelaide, South Australia, Australia.
- Kettle, B., & Sellars, N. (1996). The development of student teachers' practical theory of teaching. *Teaching and teacher education, 12*(1), 1-24.
- Kiely, E. (2005) *The mentoring phenomenon in educating pre-service science teachers through school-based collaborative partnership*. Ph.D. thesis, Department of Physics (Limerick, University of Limerick).
- Kirk, D., Macdonald, D. and O'Sullivan, M. (2006). *The Handbook of Physical Education*. London: Sage Publications.
- Koster, B., Brekelmans, M., Korthagen, F., & Wubbels, T. (2005). Quality requirements for teacher educators. *Teaching Teachers, 21*(2), 157-176.
- Kram, K.E. (1985). *Mentoring at work: Developmental relationships in organizational life*. Glenview, IL: Scott Foresman & Company.
- Lacey, C. (1977). *The socialization of teachers*. London: mathem.
- Larson, A. (2005) 'Preservice Teachers' Field Experience Surprises: Some Things Never Change', *Physical Educator, 62*(3), 154-163.
- Lawson, H. A. (1983). Toward a model of teacher socialization in physical education: The subjective warrant, recruitment, and teacher education. *Journal of teaching in physical education, 2*(3).
- Levin, J., & Waugh, M. (1998). Teaching teleapprenticeships: Electronic network-based educational frameworks for improving teacher education. *Interactive Learning Environments, 6*(1-2), 39-58.
- Lillejord, S., & Børte, K. (2016). Partnership in teacher education—a research mapping. *European journal of teacher education, 39*(5), 550-563.
- Lincoln, Y., & Guba, E. (2000). Paradigmatic controversies, contradictions, and emerging confluences. N. Denzin & Y. Lincoln (Eds.), *Handbook of Qualitative Research* (2nd ed.) (pp. 163-188). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Locke, L. F., & Massengale, J. D. (1978). Role conflict in teacher/coaches. *Research Quarterly. American Alliance for Health, Physical Education and Recreation, 49*(2), 162-174.
- Loewenberg Ball, D., & Forzani, F. M. (2009). The work of teaching and the challenge for teacher education. *Journal of teacher education, 60*(5), 497-511.
- Loughran, J. J. (1996). *Developing reflective practice: Learning about teaching and learning through modelling*. London, England: Falmer Press.
- MacKinnon, A., & Erickson, G. L. (1988). Taking Schön's ideas to a science teaching practicum. In P. Grimmett & G. Erickson (Eds.), *Reflection in teacher education* (pp.

- 5-15). New York, NY: Teachers College Press.
- Mantle-Bromley, C. (2002). The status of early theories of professional development school potential. In I. Guadarrama, J. Ramsey, & J. Nath (Eds.), *Forging alliances in community and thought: Research in professional development schools*. Greenwich, CT: Information.
- Marable, M. A., & Raimondi, S. L. (2007). Teachers' perceptions of what was most (and least) supportive during their first year of teaching. *Mentoring & Tutoring, 15*(1), 25-37.
- Martin, S. D., J. L. Snow, and C. A. F. Torrez. 2011. Navigating the Terrain of Third Space: Tensions with/in Relationships in School-University Partnerships. *Journal of Teacher Education 62*(3), 299-311.
- Marzano, R. J., Marzano, J. S., & Pickering, D. (2003). *Classroom management that works: Research-based strategies for every teacher*. VA: ASCD.
- Mattesson, M., Eilerston, T. V., & Rorrison, D. (2012). *A practicum turn in teacher education*. Rotterdam: Netherlands: Sense Publishers.
- McCrary, N. E., & Mazur, J. M. (2010). Conceptualizing a narrative simulation to promote dialogic reflection: using a multiple outcome design to engage teacher mentors. *Educational Technology Research and Development, 58*(3), 325-342.
- McCullick BA (2001) Practitioners' perspectives on values, knowledge, and skills needed by PETE participants. *Journal of Teaching in Physical Education, 21*(1): 35-56.
- McDonald, J. P., M. Domingo, J. V. Jeffery, R. R. Pietanza, and F. Pignatosi. 2013. In and of the City: Theory of Action and the NYU Partnership School Program. *Peabody Journal of Education 88*(5), 578-593.
- McIntyre DJ, Byrd DM and Foxx SM (1996) Field and laboratory experiences. In: Sikula J, Buttery TJ and Guyton E (eds) *Handbook of Research on Teacher Education: A Project of the Association of Teacher Educators*. New York: Macmillan.
- Mcintyre, D., Hagger, H. and Wilkin, M. (2005). *Mentoring: Perspectives on school-based teacher education*. London: Routledge Falmer.
- McNally, J., Cope, P., Inglis, B., & Stronach, I. (1994). Current realities in the student teaching experience: A preliminary inquiry. *Teaching and Teacher Education, 10*(2), 219-230.
- McPhee AD (2002) Problem-based learning in initial teacher education: taking the agenda forward. *Journal of Educational Enquiry, 3*(1): 60-78.
- Mitchell, J., Clarke, A., and Nuttall, J. (2007) 'Cooperating Teachers' Perspectives Under Scrutiny: A Comparative Analysis of Australia and Canada', *Asia-Pacific Journal of Teacher Education, 3*(1), 5-25.

- Newman, K. K. (1978). *Middle-aged experienced teachers' perceptions of their career development* (Doctoral dissertation, The Ohio State University).
- Neville, K. S., Sherman, R. H. & Cohen, C. E. (2005). *Preparing and Training Professionals: Comparing education to six other fields*. New York: The Finance Project. Available at: <http://www.financeproject.org/Publications/preparingprofessionals.pdf>. Accessed on: 2nd April 2008.
- Nilsson, P., & van Driel, J. (2010). Teaching together and learning together: primary science student teachers' and their mentors' joint teaching and learning in the primary classroom. *Teaching and Teacher Education, 26*(6), 1309–1318.
- O'Sullivan M (2003) Learning to teach in PE. In: Silverman J, Ennis C (eds) *Student Learning in PE*. Champaign, IL: Human Kinetics, 275–90.
- Padgett, D. (2008). Advocacy research. In *The sage encyclopedia of qualitative research methods*. Sage Publications.
- Parker, M., & Patton, K. (2016). *What research tells us about effective continuing professional development for physical education teachers*. In *Routledge handbook of physical education pedagogies* (pp. 465–478). Routledge.
- Parkman, M., Fuller, K., & Horswell, C. (2005). *Key stage 2 to key stage 3 transition project*. London: Department for Education and Skills.
- Patton, M. Q. (2002). *Qualitative research and evaluation methods* (3rd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Payne, W., Reynolds, M., Brown, S., & Fleming, A. (2003). Sports role models and their impact on participation in physical activity: a literature review. *Victoria: VicHealth, 74*, 1–55.
- Pepper, S. K., Hartman, K. J., Blackwell, S. E., & Monroe, A. E. (2012). Creating an Environment of Educational Excellence: The University of Mississippi–PDS Partnership--The Evolution Continues. *School-University Partnerships, 5*(1), 74–88.
- Placek, J. (1983). Conceptions of success in teaching: Busy, happy and good. *Teaching in Physical Education, 46*–56.
- Rajuan, M., Beijaard, D., and Verloop, N. (2007). 'The Role of the Cooperating Teacher: Bridging the Gap Between the Expectations of Cooperating Teachers and Student Teachers. *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning, 15*(3), 223–242.
- Rambe, P., & Bere, A. (2013). Using social embeddedness to explore ubiquitous learning in mobile environments at a South African University of Technology. In *International Conference on e-Learning* (p. 353). Academic Conferences International Limited.
- Rikard, L.G. and Veal, M.L. (1996) 'Cooperating Teachers: Insight Into Their Preparation, Beliefs, and Practices' , *Journal of Teaching in Physical Education, 15*, 279– 296.

- Ridley, D. S., Hurwitz, S., Hackett, M. R. D., & Miller, K. K. (2005). Comparing PDS and campus-based preservice teacher preparation: is PDS-based preparation really better?. *Journal of teacher education, 56*(1), 46-56.
- Ronfeldt, M., Brockman, S. L., & Campbell, S. L. (2018). Does cooperating teachers' instructional effectiveness improve preservice teachers' future performance?. *Educational Researcher, 47*(7), 405-418.
- Rossi, T. and Cassidy, T. (1999) 'Knowledgeable teachers in physical education: a view of teachers' knowledge', in C.A. Hardy and M. Mawer (Eds.), *Learning and teaching in physical education*. London: Falmer Press.
- Rowland, T., Huckstep, P., & Thwaites, A. (2003). The knowledge quartet. *Proceedings of the British Society for Research into Learning Mathematics, 23*(3), 97-102.
- Russell, T. (1997). Teaching teachers: How I teach is the message. In T. Russell & J. Loughran (Eds.), *Teaching about teaching: Purpose, passion, and pedagogy in teacher education* (pp. 32-47). New York, NY: Falmer Press
- Samaras, A. P., & Gismondi, S. (1998). Scaffolds in the field: Vygotskian interpretation in a teacher education program. *Teaching and Teacher Education, 14*, 715-33.
- Sandefur, W. S., & Nicklas, W. L. (1981). Competency-based teacher education in AACTE institutions: an update. *Phi Delta Kappan, 62*, 747-748.
- Schön, D.A. (1987). *Educating the reflective practitioner*. New York: Basic.
- Shantz, D., & Ward, T. (2000). Feedback, conversation and power in the field experience of pre-service teachers. *Journal of Instructional Psychology, 27*, 288-94.
- Sherin, M.G. (2004). New perspectives on the role of video on teacher education. In J. Brophy (Ed.). *Using Video in Teacher Education* (pp.1-27). Amsterdam: Elsevier.
- Shulman, L. (1986). Those who understand: Knowledge growth in teaching. *Educational Researcher, 13*(2), 4-14
- Smith, D. (1991). Educating the reflective practitioner in curriculum. *Curriculum, 12*(2), 115-124.
- Stake, R. E. (1995). *The art of case study research*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Stegman, S. F. (2007). An exploration of reflective dialogue between student teachers in music and their cooperating teachers. *Journal of Research in Music Education, 55*, 65-82. Retrieved from <http://www.jstor.org/stable/4494331>
- Stoll, L., & Louis, K. S. (2007). Professional learning communities: Elaborating new approach. In L. Stoll & K. S. Louis (Eds.), *Professional learning communities: Divergence, depth and dilemmas* (pp. 1-13). UK: Open University Press.
- Sweetland, S. (2001). Authenticity and sense of power in enabling school structures: An empirical analysis. *Education, 122*(3), p. 581-588.

- Taylor, M., E. J. Klein, and L. Abrams. 2014. "Tensions of Reimagining Our Roles as Teacher Educators in a Third Space: Revisiting a Co/Autoethnography through a Faculty Lens." *Studying Teacher Education* 10(1), 3-19.
- Templin, T. J., Padaruth, S., & Sparkes, A. C. (2016). A historical overview of teacher socialization in physical education. In *Teacher socialization in physical education* (pp. 27-46). Routledge.
- Tercanlioglu L (2004) Perceptions on school-based English teacher education: a qualitative study. *The Qualitative Report*, 9(4): 673-705.
- Thomas, K. T., & Thomas, J. R. (2008). Principles of motor development for elementary school physical education. *The Elementary School Journal*, 108(3), 181-195.
- Timperley, H. (2001). Mentoring conversations designed to promote student teacher learning. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 29(2), 111-123.
- Trust, T. (2012). Professional learning networks designed for teacher learning. *Journal of Digital Learning in Teacher Education*, 28(4), 133-138.
- Tsui, A. B., Edwards, G., Lopez-Real, F., Kwan, T., Law, D., Stimpson, P., ... & Wong, A. (2008). *Learning in school-university partnership: Sociocultural perspectives*. Routledge.
- Turner, F., & Rowland, T. (2011). The knowledge quartet as an organising framework for developing and deepening teachers' mathematics knowledge. In *Mathematical knowledge in teaching* (pp. 195-212). Springer, Dordrecht.
- Valencia, S., Martin, S.D., Place, N., Grossman, P. (2009). Opportunities lost and found: The student teaching experience. *Journal of Teacher Education*, 60(3), 304-322.
- Van Manen, M. J. (1977). Linking ways of knowing with ways of being practical. *Curriculum Inquiry*, 8(3). 205-228.
- Vescio, V., Ross, D. & Adams, A.(2008). A review of research on the impact of professional learning communities on teaching practice and student learning. *Teaching and Teacher Education*, 24(1), 80-91.
- Wait, D. B., & Warren, L. L. (2001). Are Professional Development School Trained Teachers Better Classroom Managers?, *Reports - Research*, 143
- Waitoller, F. R., and E. B. Kozleski. 2013. "Working in Boundary Practices: Identity Development and Learning in Partnerships for Inclusive Education." *Teaching and Teacher Education*, 31, 35-45.
- Wallace, M. J., & Bau, T. H. (1991). *Training foreign language teachers: A reflective approach*. Cambridge University Press.
- Walsh, B., & Dolan, R. (2009). *A guide to teaching practice in Ireland*. Gill & Macmillan Ltd.
- Walsh, M. E., & Backe, S. (2013). School-university partnerships: Reflections and



- opportunities. *Peabody Journal of Education*, 88(5), 594-607.
- Wang, J., & Odell, S. (2002). Mentored learning to teach according to standards based reform: A critical review. *Review of Educational Research*, 72, 481-546.
- Wentz, P. (2001). *Student Teaching Experiences*(2th ed.). Upper Saddle River, NJ: Merrill.
- Mosley Wetzel, M., Taylor, L. A., & Vlach, S. K. (2017). Dialogue in the support of learning to teach: a case study of a mentor/mentee pair in a teacher education programme. *Teaching Education*, 28(4), 406-420.
- Wilmore, E., & Thomas, C. (2001). The new century: Is it too late for transformational leadership?. *Educational Horizons*, 79(3), 115-123.
- Williams, E. A., Butt, G. W., Gray, C., Leach, S., Marr, A., & Soares, A. (1998). Mentors' use of dialogue within a secondary initial teacher education partnership. *Educational Review*, 50(3), 225e239.
- Wolcott, H. F. (1994). *Transforming qualitative data: Description, analysis, and interpretation*. Sage.
- Yin, R. K. (2003). Design and methods. *Case study research*, 3.
- You, J., & McCullick, B. (2001). Rethinking and reconstructing of early field experiences in physical education teacher education. *International Journal of Physical Education*, 38(1), 24-33.
- Zeichner, K., & Liston, D. (1987). Teaching student teachers to reflect. *Harvard educational review*, 57(1), 23-49.
- Zachary, L.J. (2000). *The mentor' s guide*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Zeichner, K. (2010). Rethinking the connections between campus courses and field experiences in college- and university-based teacher education. *Journal of Teacher Education*, 61(1-2), 89-99.
- Zeichner, K. and Bier, M., (2015). Opportunities and pitfalls in the turn towards clinical experience in US teacher education. In: E.R. Hollins, ed. *Rethinking field experiences in preservice teacher preparation*. New York, NY: Routledge, 20-46.
- Zeichner, K., & Liston, D. (1987). Teaching student teachers to reflect. *Harvard educational review*, 57(1), 23-49.
- Zeichner, K. M. (1995). Beyond the divide of teacher research and academic research. *Teachers and teaching*, 1(2), 153-172.



## 교육실습 협력교사 심층면담 동의서 (1차)

안녕하십니까, 오늘도 학교 현장에서 교육발전을 위하여 수고하시는 선생님들의 노고와 헌신에 깊이 감사드립니다. 본 연구는 <초등 교육실습 협력교사의 체육교육실습 지도양상과 효과>에 관한 연구입니다. 연구 책임자는 손혁준(서울대학교 체육교육과 박사과정생)입니다.

### 1. 이 연구는 왜 실시합니까?

교육실습 협력교사의 체육 수업 지도 전문성을 탐색하고, 향후 체육교과 지도 전문성을 개발하기 위한 프로그램을 개발함으로써 예비교사들의 체육 수업 지도 능력 향상을 위한 교육적 시사점을 모색하고자 합니다.

### 2. 얼마나 많은 사람이 참여합니까?

위의 연구 목적을 달성하기 위하여 동의하고, 자발적인 참여 의지를 밝힌 교사 20명, 교육실습협력학교장 5명, 교육대학의 교사교육자 5명, 교육청 장학사 5명을 대상으로 심층면담을 진행합니다.

### 3. 만일 연구에 참여하면 어떤 과정이 진행됩니까?

심층면담자 20명을 대상으로 총 1~2회 인터뷰를 진행합니다. 면담 내용은 ‘교육실습 협력교사 역할 수행을 위한 전문성 개발 활동, 교육실습 지도 내용 분석을 통한 교육실습(체육교과) 지도에 대한 인식과 경험, 체육교과 지도의 어려움, 예비교사에게 기대되어지는 효과, 교육실습을 통한 전문성 개발 효과 등’ 의 총 5개 영역 29문항으로 구성된 반구조화된 질문지를 활용합니다. 면담 소요시간은 60분 내외입니다. 면담 내용은 연구원에 의해 녹음될 것이며 연구 목적으로만 활용될 것입니다. 모든 과정은 선생님과 사전에 합의한 장소와 시간에 진행하게 될 것입니다.

### 4. 연구 참여 기간은 얼마나 됩니까?

면담은 기간 내(IRB 승인일 이후.~2020.06.30.) 1~2회 회당 60분 내외로 진행됩니다. 이후 자료 분석과정에서 필요 시 추가적으로 면담에 참여하실 수 있습니다.

### 5. 참여 도중 그만두어도 됩니까?

선생님께서 응답해 주신 내용은 절대 비밀이 보장되며, 어떠한 경우에도 선생님의 개인 정보가 사용되는 일은 없습니다. 답변한 내용은 오직 연구의 목적으로만 사용될 것입니다. 만일 선생님께서 연구에 참여하는 것을 그만두고 싶다면 언제든지 연구자에게 말씀해 주십시오. 연구에 참여하기를 희망하지 않는다고 해도 아무런 불이익이 없음을 알려드립니다. 참여에 대한 동의는 전적으로 선생님의 의사에 달려 있습니다.

**6. 부작용이나 위험요소는 없습니까?**

없습니다. 만일 연구 참여 도중 발생할 수 있는 부작용이나 위험 요소에 대한 질문이 있으시면 담당 연구원에게 즉시 문의해 주십시오.

**7. 이 연구에 참여시 참여자에게 이득이 있습니까?**

선생님께서 제공해주신 정보는 초등교사의 체육수업 전문성에 대한 이해를 증진하는데 도움이 될 것입니다.

**8. 만일 이 연구에 참여하지 않는다면 불이익이 있습니까?**

선생님께서 연구를 참여하지 않으셔도 어떠한 불이익도 없습니다.

**9. 연구에서 얻은 모든 개인 정보의 비밀은 보장됩니까?**

개인정보관리책임자는 서울대학교 사범대학 박사과정생 손혁준 연구원(010-0000-00000)입니다. 저는 이 연구를 통해 얻은 모든 개인 정보의 비밀 보장을 위해 최선을 다할 것입니다. 이 연구에서 얻어진 개인 정보가 학회지나 학회에 공개 될 때 학교 및 연구 참여자의 이름과 다른 개인 정보는 사용되지 않을 것입니다. 수집된 모든 자료는 연구 이외의 목적으로 결코 사용하지 않고 연구 활동에서 이용될 경우에는 개인식별 코드로 변환하여 처리합니다. 또한 연구 참여자의 목소리가 담긴 녹음 파일은 컴퓨터 문서 프로그램을 통한 전사 후 바로 폐기 처리합니다. 연구 데이터 정보가 기재된 모든 자료는 암호화되어 연구자의 컴퓨터 또는 휴대용 저장매체에만 저장될 것이며, 보안에 클라우드 기반 웹사이트에 업로드 되지 않습니다. 관련된 자료의 인쇄물 등은 외부로 유출되는 일이 없도록 잠금장치를 한 서랍에 별도로 보관됩니다. 연구데이터는 본교 연구 윤리지침에 따라 5년간 보관됩니다. 그러나 만일 법이 요구하면 연구 참여자의 개인정보는 제공될 수도 있습니다. 또한 모니터 요원, 점검 요원, 생명윤리위원회는 연구참여자의 개인 정보에 대한 비밀 보장을 침해하지 않고 관련규정이 정하는 범위 안에서 본 연구의 실시 절차와 자료의 신뢰성을 검증하기 위해 연구 결과를 직접 열람할 수 있습니다. 본 동의서에 서명하는 것은, 이러한 사항에 대하여 사전에 알고 있었으며 이를 허용한다는 동의로 간주될 것입니다.

**10. 이 연구에 참가하면 댓가가 지급됩니까?**

연구에 참여하시는 선생님에게는 소정의 연구참여비(상품권 0만원)가 지급됩니다.

**11. 연구에 대한 문의는 어떻게 해야 됩니까?**

본 연구에 대해 질문이 있거나 연구 중간에 문제가 생길 시 다음 연구 담당자에게 연락하십시오.

이름: 손 혁 준                      전화번호: 010-0000-00000

만일 어느 때라도 연구참여자로서 귀하의 권리에 대한 질문이 있다면 다음의



**<교육실습 협력교사 1차 연구 참여> 동 의 서 (연구자 보관용)**

연구과제명: 초등 교육실습 협력교사의 체육 교육실습 지도양상과 효과

연구 책임자명: 손혁준(서울대학교 체육교육과 박사과정생)

1. 나는 이 설명서를 읽었으며 담당 연구원과 이에 대하여 의논하였습니다.
2. 나는 위험과 이득에 관하여 들었으며 나의 질문에 만족할 만한 답변을 얻었습니다.
3. 나는 이 연구에 참여하는 것에 대하여 자발적으로 동의합니다.
4. 나는 이 연구에서 얻어진 나에 대한 정보를 현행 법률과 생명윤리위원회 규정이 허용하는 범위 내에서 연구자가 수집하고 처리하는 데 동의합니다.
5. 나는 담당 연구자나 위임 받은 대리인이 연구를 진행하거나 결과 관리를 하는 경우와 법률이 규정한 국가 기관 및 서울대학교 생명윤리위원회가 실태 조사를 하는 경우에는 비밀로 유지되는 나의 개인 신상 정보를 확인하는 것에 동의합니다.
6. 나는 언제라도 이 연구의 참여를 철회할 수 있고 이러한 결정이 나에게 어떠한 해도 되지 않을 것이라는 것을 압니다.
7. 나는 수집되는 자료가 본 연구 이외에 연구책임자 및 다른 연구자의 연구의 목적으로 사용되는 것에 동의합니다.  
 동의함       동의하지 않음
8. 나의 서명은 이 동의서의 사본을 받았다는 것을 뜻하며 나와 동의받는 연구원의 서명이 포함된 사본을 보관하겠습니다.
9. 나는 연구를 수행하는 중에 녹음이 진행되는 것에 동의합니다.  
 동의함       동의하지 않음
10. 나는 나의 이름이 수집되는 것을 알고 있으며, 연구에 사용되는 것을 허락합니다.  
 동의함       동의하지 않음

연구참여자 성명	서 명	날짜 (년/월/일)
동의받는 연구원 성명	서 명	날짜 (년/월/일)



## 교육실습 협력교사 실습 관찰 및 면담 동의서 (2차)

안녕하십니까, 오늘도 학교 현장에서 교육발전을 위하여 수고하시는 선생님들의 노고와 헌신에 깊이 감사드립니다. 본 연구는 <초등 교육실습 협력교사의 체육교육실습 지도양상과 효과>에 관한 연구입니다. 연구 책임자는 손혁준(서울대학교 체육교육과 박사과정생)입니다.

### 1. 이 연구는 왜 실시합니까?

교육실습 협력교사의 체육 수업 지도 전문성을 탐색하고, 향후 체육교과 지도 전문성을 개발하기 위한 프로그램을 개발함으로써 예비교사들의 체육 수업 지도 능력 향상을 위한 교육적 시사점을 모색하고자 합니다.

### 2. 얼마나 많은 사람이 참여합니까?

교육실습 협력교사 20명을 대상으로 한 심층면담에서 자발적인 참여의지를 밝힌 교사 10명을 대상으로 교육실습지도과정 전반에 대한 음성녹음 관찰과 심층면담을 진행할 예정입니다.

### 3. 만일 연구에 참여하면 어떤 과정이 진행됩니까?

연구 참여교사들은 총 3회의 초등 교육실습기간 중 예비교사들을 지도하는 전 과정(수업 준비 사전 지도, 수업 후 평가회의 등)을 녹음기로 음성 녹음되며, 연구 참여자의 동의하 1~2회 실습지도과정을 비참여 관찰합니다. 음성녹음 및 면담 자료는 ‘지도내용 및 유형, 협력교사와 예비교사와의 관계구조, 의사소통 구조 및 패턴 등’을 중심으로 분석되어 집니다. 연구 참여기간 중 총 2~3회의 인터뷰를 진행합니다. 면담 내용은 실습지도 과정을 분석한 결과를 바탕으로 ‘체육수업 지도에 대한 인식, 체육수업 지도 역량 강화 방안, 교육실습생 지도방법 및 지도내용의 중점, 지도과정의 내용 및 의사소통방법 등’의 총 4개 영역 16개로 구성된 반구조화된 질문지를 활용합니다. 면담 소요시간은 60분 내외입니다. 면담 내용은 연구원에 의해 녹음될 것이며 연구 목적으로만 활용될 것입니다. 모든 과정은 선생님과 사전에 합의한 장소와 시간에 진행하게 될 것입니다. 면담 내용은 워드프로세서 프로그램을 통해 전사 후 오디오파일은 폐기합니다. 단 코로나 19로 인하여 정상적인 교육실습이 불가할 경우 선생님의 과거 교육실습 경험을 2~3회 면담하고, 실습에서 활용하였던 과거의 경험과 자료(교육실습 수업지도안, 수업일지, 지도 영상, 평가기록지 등)들을 연구자료로 수집하여 활용할 계획입니다.

### 4. 연구 참여 기간은 얼마나 됩니까?

연구기간 내(IRB 승인 후.~2020.11.30.)에 이루어지는 교육실습이 대상이고, 선생님을 대상으로 2~3회 회당 60분 내외의 면담을 진행합니다. 이후 자료 분

석과정에서 필요 시 추가적으로 면담에 참여하실 수 있습니다.

**5 참여 도중 그만두어도 됩니까?**

선생님께서 응답해 주신 내용은 절대 비밀이 보장되며, 어떠한 경우에도 선생님의 개인 정보가 사용되는 일은 없습니다. 답변한 내용은 오직 연구의 목적으로만 사용될 것입니다. 만일 선생님께서 연구에 참여하는 것을 그만두고 싶다면 언제든지 연구자에게 말씀해 주십시오. 연구에 참여하기를 희망하지 않는다고 해도 아무런 불이익이 없음을 알려드립니다. 참여에 대한 동의는 전적으로 선생님의 의사에 달려 있습니다.

**6. 부작용이나 위험요소는 없습니까?**

없습니다. 만일 연구 참여 도중 발생할 수 있는 부작용이나 위험 요소에 대한 질문이 있으시면 담당 연구원에게 즉시 문의해 주십시오.

**7. 이 연구에 참여시 참여자에게 이득이 있습니까?**

연구에 참여하시는 선생님에게는 소정의 연구참여비(상품권 10만원)가 지급됩니다. 또한 선생님께서 제공해주신 정보는 초등교육실습 협력교사의 체육수업 지도 전문성에 대한 이해를 증진하는데 도움이 될 것입니다.

**8. 만일 이 연구에 참여하지 않는다면 불이익이 있습니까?**

선생님께서 연구를 참여하지 않으셔도 어떠한 불이익도 없습니다.

**9. 연구에서 얻은 모든 개인 정보의 비밀은 보장됩니까?**

개인정보관리책임자는 서울대학교 사범대학의 손혁준 연구원(010-0000-0000)입니다. 저희는 이 연구를 통해 얻은 모든 개인 정보의 비밀 보장을 위해 최선을 다할 것입니다. 이 연구에서 얻어진 개인 정보가 학회지나 학회에 공개될 때 학교 및 연구 참여자의 이름과 다른 개인 정보는 사용되지 않을 것입니다. 수집된 모든 자료는 연구 이외의 목적으로 결코 사용하지 않고 연구 활동에서 이용될 경우에는 개인식별 코드로 변환하여 처리합니다. 또한 연구 참여자의 목소리가 담긴 녹음 파일은 컴퓨터 문서 프로그램을 통한 전사 후 바로 폐기 처리합니다. 연구 데이터 정보가 기재된 모든 자료는 암호화되어 연구자의 컴퓨터 또는 휴대용 저장매체에만 저장될 것이며, 보안에 클라우드 기반 웹사이트에 업로드 되지 않습니다. 관련된 자료의 인쇄물 등은 외부로 유출되는 일이 없도록 잠금장치를 한 서랍에 별도로 보관됩니다. 연구데이터는 본교 연구 윤리지침에 따라 5년간 보관됩니다. 그러나 만일 법이 요구하면 연구 참여자의 개인정보는 제공될 수도 있습니다. 또한 모니터 요원, 점검 요원, 생명윤리위원회는 연구참여자의 개인 정보에 대한 비밀 보장을 침해하지 않고 관련규정이 정하는 범위 안에서 본 연구의 실시 절차와 자료의 신뢰성을 검증하기 위해 연구 결과를 직접 열람할 수 있습니다. 본 동의서에 서명하는 것은, 이러한 사항에 대하여 사전에 알고 있었으며 이를 허용한다는 동의로 간주될 것입니다.

**10. 이 연구에 참가하면 댓가가 지급됩니까?**

선생님의 연구 참여에 대하여 소정의 연구참여비(상품권 0만원)가 지급됩니다.

**11. 연구에 대한 문의는 어떻게 해야 됩니까?**

본 연구에 대해 질문이 있거나 연구 중간에 문제가 생길 시 다음 연구 담당자에게 연락하십시오.

이름: 손 혁 준                      전화번호: 010-0000-0000

만일 어느 때라도 연구참여자로서 귀하의 권리에 대한 질문이 있다면 다음의 서울대학교 생명윤리위원회에 연락하십시오.

서울대학교 생명윤리위원회 (SNUIRB)                      전화번호: 02-000-0000

위의 내용에 대하여 동의해 주신다면, 다음의 동의서에 서명을 해 주시기 바랍니다.



**<교육실습 협력교사 2차 연구 참여> 동 의 서 (연구 참여자 보관용)**

연구과제명: 초등 교육실습 협력교사의 체육 교육실습 지도양상과 효과

연구 책임자명: 손혁준(서울대학교 체육교육과 박사과정생)

1. 나는 이 설명서를 읽었으며 담당 연구원과 이에 대하여 의논하였습니다.
2. 나는 위험과 이득에 관하여 들었으며 나의 질문에 만족할 만한 답변을 얻었습니다.
3. 나는 이 연구에 참여하는 것에 대하여 자발적으로 동의합니다.
4. 나는 이 연구에서 얻어진 나에 대한 정보를 현행 법률과 생명윤리위원회 규정이 허용하는 범위 내에서 연구자가 수집하고 처리하는 데 동의합니다.
5. 나는 담당 연구자나 위임 받은 대리인이 연구를 진행하거나 결과 관리를 하는 경우와 법률이 규정한 국가 기관 및 서울대학교 생명윤리위원회가 실태 조사를 하는 경우에는 비밀로 유지되는 나의 개인 신상 정보를 확인하는 것에 동의합니다.
6. 나는 언제라도 이 연구의 참여를 철회할 수 있고 이러한 결정이 나에게 어떠한 해도 되지 않을 것이라는 것을 압니다.
7. 나는 수집되는 자료가 본 연구 이외에 연구책임자 및 다른 연구자의 연구의 목적으로 사용되는 것에 동의합니다.  
 동의함       동의하지 않음
8. 나의 서명은 이 동의서의 사본을 받았다는 것을 뜻하며 나와 동의받는 연구원의 서명이 포함된 사본을 보관하겠습니다.
9. 나는 연구를 수행하는 중에 녹음이 진행되는 것에 동의합니다.  
 동의함       동의하지 않음
10. 나는 나의 이름 이 수집되는 것을 알고 있으며, 연구에 사용되는 것을 허락합니다.  
 동의함       동의하지 않음

연구참여자 성명	서 명	날짜 (년/월/일)
동의받는 연구원 성명	서 명	날짜 (년/월/일)

**<교육실습 협력교사 2차 연구 참여> 동 의 서 (연구자 보관용)**

연구과제명: 초등 교육실습 협력교사의 체육 교육실습 지도양상과 효과

연구 책임자명: 손혁준(서울대학교 체육교육과 박사과정생)

1. 나는 이 설명서를 읽었으며 담당 연구원과 이에 대하여 의논하였습니다.
2. 나는 위험과 이득에 관하여 들었으며 나의 질문에 만족할 만한 답변을 얻었습니다.
3. 나는 이 연구에 참여하는 것에 대하여 자발적으로 동의합니다.
4. 나는 이 연구에서 얻어진 나에 대한 정보를 현행 법률과 생명윤리위원회 규정이 허용하는 범위 내에서 연구자가 수집하고 처리하는 데 동의합니다.
5. 나는 담당 연구자나 위임 받은 대리인이 연구를 진행하거나 결과 관리를 하는 경우와 법률이 규정한 국가 기관 및 서울대학교 생명윤리위원회가 실태 조사를 하는 경우에는 비밀로 유지되는 나의 개인 신상 정보를 확인하는 것에 동의합니다.
6. 나는 언제라도 이 연구의 참여를 철회할 수 있고 이러한 결정이 나에게 어떠한 해도 되지 않을 것이라는 것을 압니다.
7. 나는 수집되는 자료가 본 연구 이외에 연구책임자 및 다른 연구자의 연구의 목적으로 사용되는 것에 동의합니다.  
 동의함       동의하지 않음
8. 나의 서명은 이 동의서의 사본을 받았다는 것을 뜻하며 나와 동의받는 연구원의 서명이 포함된 사본을 보관하겠습니다.
9. 나는 연구를 수행하는 중에 녹음이 진행되는 것에 동의합니다.  
 동의함       동의하지 않음
10. 나는 나의 이름이 수집되는 것을 알고 있으며, 연구에 사용되는 것을 허락합니다.  
 동의함       동의하지 않음

연구참여자 성명	서 명	날짜 (년/월/일)
동의받는 연구원 성명	서 명	날짜 (년/월/일)



## 초등교육실습 심층면담 동의서 (학교장)

안녕하십니까, 오늘도 교육발전을 위해 수고하시는 교장선생님의 노고에 감사드리며, 귀교의 무궁한 발전을 기원합니다. 본 연구는 <초등 교육실습 협력 교사의 체육교육실습 지도양상과 효과>에 관한 연구입니다. 연구 책임자는 손혁준(서울대학교 체육교육과 박사과정생)입니다.

### 1. 이 연구는 왜 실시합니까?

교육실습 협력교사의 체육 수업 지도 전문성을 탐색하고, 향후 체육교과 지도 전문성을 개발하기 위한 프로그램을 개발함으로써 예비교사들의 체육 수업 지도 능력 향상을 위한 교육적 시사점을 모색하고자 합니다.

### 2. 얼마나 많은 사람이 참여합니까?

위의 연구 목적을 달성하기 위하여 동의하고, 자발적인 참여 의지를 밝힌 교사 20명, 교육실습협력학교장 5명, 교육대학의 교사교육자 5명, 교육청 장학사 5명을 대상으로 심층면담을 진행할 예정입니다.

### 3. 만일 연구에 참여하면 어떤 과정이 진행될까요?

본 연구에서 귀교의 교육실습 협력교사는 교육실습기간 중 예비교사들을 지도하는 전 과정(수업 준비 사전 지도, 수업 후 평가회의 등)을 녹음기로 음성 녹음하여 관련자료를 제공합니다. 이는 ‘지도내용 및 유형, 협력교사와 예비교사와의 관계구조, 의사소통 구조 및 패턴 등’을 중심으로 분석되어 집니다. 심층면담을 참여하시는 교장선생님께서서는 연구 참여기간 중 총 1~2회의 인터뷰를 진행합니다. 면담 내용은 ‘교육실습협력학교장으로서의 역할, 지원시스템, 우수사례 및 제한사항, 교육실습 지도 활성화 방안 등’ 총 4개 영역 14개로 구성된 반구조화된 질문지를 활용합니다. 면담 소요시간은 60분 내외입니다. 면담 내용은 연구원에 의해 녹음될 것이며 연구 목적으로만 활용될 것입니다. 모든 과정은 교장선생님과 사전에 합의한 장소와 시간에 진행하게 될 것입니다. 면담 내용은 워드프로세서 프로그램을 통해 전사 후 오디오파일은 폐기합니다.

### 4. 연구 참여 기간은 얼마나 됩니까?

면담은 연구기간 내(IRB 승인 후~2020.06.30.) 1~2회 회당 60분 내외로 진행됩니다. 이후 자료 분석과정에서 필요 시 추가적으로 면담에 참여하실 수 있습니다.

### 5. 참여 도중 그만두어도 됩니까?

교장 선생님께서 응답해 주신 내용은 절대 비밀이 보장되며, 어떠한 경우에도 선생님의 개인 정보가 사용되는 일은 없습니다. 답변한 내용은 오직 연구의

목적으로만 사용될 것입니다. 만일 선생님께서 연구에 참여하는 것을 그만두고 싶다면 언제든지 연구자에게 말씀해 주십시오. 연구에 참여하기를 희망하지 않는다고 해도 아무런 불이익이 없음을 알려드립니다. 참여에 대한 동의는 전적으로 선생님의 의사에 달려 있습니다.

**6. 부작용이나 위험요소는 없습니까?**

없습니다. 만일 연구 참여 도중 발생할 수 있는 부작용이나 위험 요소에 대한 질문이 있으시면 담당 연구원에게 즉시 문의해 주십시오.

**7. 이 연구에 참여시 참여자에게 이득이 있습니까?**

선생님께서 제공해주신 정보는 초등교사의 체육수업 전문성에 대한 이해를 증진하는데 도움이 될 것입니다.

**8. 만일 이 연구에 참여하지 않는다면 불이익이 있습니까?**

선생님께서 연구를 참여하지 않으셔도 어떠한 불이익도 없습니다.

**9. 연구에서 얻은 모든 개인 정보의 비밀은 보장됩니까?**

개인정보관리책임자는 서울대학교 사범대학 박사과정생 손혁준 연구원(010-0000-0000)입니다. 저는 이 연구를 통해 얻은 모든 개인 정보의 비밀 보장을 위해 최선을 다할 것입니다. 이 연구에서 얻어진 개인 정보가 학회지나 학회에 공개 될 때 학교 및 연구 참여자의 이름과 다른 개인 정보는 사용되지 않을 것입니다. 수집된 모든 자료는 연구 이외의 목적으로 결코 사용하지 않고 연구 활동에서 이용될 경우에는 개인식별 코드로 변환하여 처리합니다. 또한 연구 참여자의 목소리가 담긴 녹음 파일은 컴퓨터 문서 프로그램을 통한 전사 후 바로 폐기 처리합니다. 연구 데이터 정보가 기재된 모든 자료는 암호화되어 연구자의 컴퓨터 또는 휴대용 저장매체에만 저장될 것이며, 보안에 클라우드 기반 웹사이트에 업로드 되지 않습니다. 관련된 자료의 인쇄물 등은 외부로 유출되는 일이 없도록 잠금장치를 한 서랍에 별도로 보관됩니다. 연구데이터는 본교 연구 윤리지침에 따라 5년간 보관됩니다. 그러나 만일 법이 요구하면 연구 참여자의 개인정보는 제공될 수도 있습니다. 또한 모니터 요원, 점검 요원, 생명윤리위원회는 연구참여자의 개인 정보에 대한 비밀 보장을 침해하지 않고 관련규정이 정하는 범위 안에서 본 연구의 실시 절차와 자료의 신뢰성을 검증하기 위해 연구 결과를 직접 열람할 수 있습니다. 본 동의서에 서명하는 것은, 이러한 사항에 대하여 사전에 알고 있었으며 이를 허용한다는 동의로 간주될 것입니다.

**10. 이 연구에 참가하면 댓가가 지급됩니까?**

연구에 참여하시는 교장선생님께는 소정의 연구참여비(상품권 0만원)가 지급됩니다.

**11. 연구에 대한 문의는 어떻게 해야 됩니까?**

본 연구에 대해 질문이 있거나 연구 중간에 문제가 생길 시 다음 연구 담당

자에게 연락하십시오.

이름: 손 혁 준                      전화번호: 010-0000-0000

만일 어느 때라도 연구참여자로서 귀하의 권리에 대한 질문이 있다면 다음의  
서울대학교 생명윤리위원회에 연락하십시오.

서울대학교 생명윤리위원회 (SNUIRB)                      전화번호: 02-000-0000

위의 내용에 대하여 동의해 주신다면, 다음의 동의서에 서명을 해 주시기 바랍니다.

**<교육실습협력학교장 연구 참여> 동의서 (연구 참여자 보관용)**

연구과제명: 초등 교육실습 협력교사의 체육 교육실습 지도양상과 효과

연구 책임자명: 손혁준(서울대학교 체육교육과 박사과정생)

1. 나는 이 설명서를 읽었으며 담당 연구원과 이에 대하여 의논하였습니다.
2. 나는 위험과 이득에 관하여 들었으며 나의 질문에 만족할 만한 답변을 얻었습니다.
3. 나는 이 연구에 참여하는 것에 대하여 자발적으로 동의합니다.
4. 나는 이 연구에서 얻어진 나에 대한 정보를 현행 법률과 생명윤리위원회 규정이 허용하는 범위 내에서 연구자가 수집하고 처리하는 데 동의합니다.
5. 나는 담당 연구자나 위임 받은 대리인이 연구를 진행하거나 결과 관리를 하는 경우와 법률이 규정한 국가 기관 및 서울대학교 생명윤리위원회가 실태 조사를 하는 경우에는 비밀로 유지되는 나의 개인 신상 정보를 확인하는 것에 동의합니다.
6. 나는 언제라도 이 연구의 참여를 철회할 수 있고 이러한 결정이 나에게 어떠한 해도 되지 않을 것이라는 것을 압니다.
7. 나는 수집되는 자료가 본 연구 이외에 연구책임자 및 다른 연구자의 연구의 목적으로 사용되는 것에 동의합니다.  
 동의함       동의하지 않음
8. 나의 서명은 이 동의서의 사본을 받았다는 것을 뜻하며 나와 동의받는 연구원의 서명이 포함된 사본을 보관하겠습니다.
9. 나는 연구를 수행하는 중에 녹음이 진행되는 것에 동의합니다.  
 동의함       동의하지 않음
10. 나는 나의 이름 이 수집되는 것을 알고 있으며, 연구에 사용되는 것을 허락합니다.  
 동의함       동의하지 않음

연구참여자 성명	서 명	날짜 (년/월/일)
----------	-----	------------

동의받는 연구원 성명	서 명	날짜 (년/월/일)
-------------	-----	------------

**<교육실습협력학교장 연구 참여> 동의서 (연구자 보관용)**

연구과제명: 초등 교육실습 협력교사의 체육 교육실습 지도양상과 효과

연구 책임자명: 손혁준(서울대학교 체육교육과 박사과정생)

1. 나는 이 설명서를 읽었으며 담당 연구원과 이에 대하여 의논하였습니다.
2. 나는 위험과 이득에 관하여 들었으며 나의 질문에 만족할 만한 답변을 얻었습니다.
3. 나는 이 연구에 참여하는 것에 대하여 자발적으로 동의합니다.
4. 나는 이 연구에서 얻어진 나에 대한 정보를 현행 법률과 생명윤리위원회 규정이 허용하는 범위 내에서 연구자가 수집하고 처리하는 데 동의합니다.
5. 나는 담당 연구자나 위임 받은 대리인이 연구를 진행하거나 결과 관리를 하는 경우와 법률이 규정한 국가 기관 및 서울대학교 생명윤리위원회가 실태 조사를 하는 경우에는 비밀로 유지되는 나의 개인 신상 정보를 확인하는 것에 동의합니다.
6. 나는 언제라도 이 연구의 참여를 철회할 수 있고 이러한 결정이 나에게 어떠한 해도 되지 않을 것이라는 것을 압니다.
7. 나는 수집되는 자료가 본 연구 이외에 연구책임자 및 다른 연구자의 연구의 목적으로 사용되는 것에 동의합니다.  
 동의함       동의하지 않음
8. 나의 서명은 이 동의서의 사본을 받았다는 것을 뜻하며 나와 동의받는 연구원의 서명이 포함된 사본을 보관하겠습니다.
9. 나는 연구를 수행하는 중에 녹음이 진행되는 것에 동의합니다.  
 동의함       동의하지 않음
10. 나는 나의 이름이 수집되는 것을 알고 있으며, 연구에 사용되는 것을 허락합니다.  
 동의함       동의하지 않음

연구참여자 성명	서 명	날짜 (년/월/일)
동의받는 연구원 성명	서 명	날짜 (년/월/일)



## 초등교육실습 심층면담 동의서 (교사교육자)

안녕하십니까, 오늘도 학교 현장에서 교육발전을 위하여 수고하시는 대학의 교사교육자선생님들의 노고와 헌신에 깊이 감사드립니다. 본 연구는 <초등 교육실습 협력교사의 체육교육실습 지도양상과 효과>에 관한 연구입니다. 연구 책임자는 손혁준(서울대학교 체육교육과 박사과정생)입니다.

### 1. 이 연구는 왜 실시합니까?

교육실습 협력교사의 체육 수업 지도 전문성을 탐색하고, 향후 체육교과 지도 전문성을 개발하기 위한 프로그램을 개발함으로써 예비교사들의 체육 수업 지도 능력 향상을 위한 교육적 시사점을 모색하고자 합니다.

### 2. 얼마나 많은 사람이 참여합니까?

위의 연구 목적을 달성하기 위하여 동의하고, 자발적인 참여 의지를 밝힌 교사 20명, 교육실습협력학교장 5명, 교육대학의 교사교육자 5명, 교육청 장학사 5명을 대상으로 심층면담을 진행합니다.

### 3. 만일 연구에 참여하면 어떤 과정이 진행될까요?

교육대학교에서 체육교과교육론 및 교수법 관련 교육을 진행하거나, 교육실습 전반에 대한 업무를 주관하는 교수, 강사를 대상으로 실시하는 면담입니다. 면담 내용은 ‘교육실습에서 교사교육자로서의 역할, 대학의 교육실습 지원 시스템, 우수사례 및 제한사항, 교육실습지도 활성화 방안’ 의 총 4개 영역 12문항으로 구성된 반구조화된 질문지를 활용합니다. 면담 소요시간은 60분 내외입니다. 면담 내용은 연구원에 의해 녹음될 것이며 연구 목적으로만 활용될 것입니다. 모든 과정은 선생님과 사전에 합의한 장소와 시간에 진행하게 될 것입니다.

### 4. 연구 참여 기간은 얼마나 됩니까?

면담은 연구기간 내(IRB 승인 후.~2020.06.30.) 1~2회 회당 60분 내외로 진행됩니다. 이후 자료 분석과정에서 필요 시 추가적으로 면담에 참여하실 수 있습니다.

### 5. 참여 도중 그만두어도 됩니까?

선생님께서 응답해 주신 내용은 절대 비밀이 보장되며, 어떠한 경우에도 선생님의 개인 정보가 사용되는 일은 없습니다. 답변한 내용은 오직 연구의 목적으로만 사용될 것입니다. 만일 선생님께서 연구에 참여하는 것을 그만두고 싶다면 언제든지 연구자에게 말씀해 주십시오. 연구에 참여하기를 희망하지 않는다고 해도 아무런 불이익이 없음을 알려드립니다. 참여에 대한 동의는 전적으로 선생님의 의사에 달려 있습니다.



**6. 부작용이나 위험요소는 없습니까?**

없습니다. 만일 연구 참여 도중 발생할 수 있는 부작용이나 위험 요소에 대한 질문이 있으시면 담당 연구원에게 즉시 문의해 주십시오.

**7. 이 연구에 참여시 참여자에게 이득이 있습니까?**

선생님께서 제공해주신 정보는 초등학교사의 체육수업 전문성에 대한 이해를 증진하는데 도움이 될 것입니다.

**8. 만일 이 연구에 참여하지 않는다면 불이익이 있습니까?**

선생님께서 연구를 참여하지 않으셔도 어떠한 불이익도 없습니다.

**9. 연구에서 얻은 모든 개인 정보의 비밀은 보장됩니까?**

개인정보관리책임자는 서울대학교 사범대학 박사과정생 손혁준 연구원(010-0000-0000)입니다. 저는 이 연구를 통해 얻은 모든 개인 정보의 비밀 보장을 위해 최선을 다할 것입니다. 이 연구에서 얻어진 개인 정보가 학회지나 학회에 공개 될 때 학교 및 연구 참여자의 이름과 다른 개인 정보는 사용되지 않을 것입니다. 수집된 모든 자료는 연구 이외의 목적으로 결코 사용하지 않고 연구 활동에서 이용될 경우에는 개인식별 코드로 변환하여 처리합니다. 또한 연구 참여자의 목소리가 담긴 녹음 파일은 컴퓨터 문서 프로그램을 통한 전사 후 바로 폐기 처리합니다. 연구 데이터 정보가 기재된 모든 자료는 암호화되어 연구자의 컴퓨터 또는 휴대용 저장매체에만 저장될 것이며, 보안에 클라우드 기반 웹사이트에 업로드 되지 않습니다. 관련된 자료의 인쇄물 등은 외부로 유출되는 일이 없도록 잠금장치를 한 서랍에 별도로 보관됩니다. 연구데이터는 본교 연구 윤리지침에 따라 5년간 보관됩니다. 그러나 만일 법이 요구하면 연구 참여자의 개인정보는 제공될 수도 있습니다. 또한 모니터 요원, 점검 요원, 생명윤리위원회는 연구참여자의 개인 정보에 대한 비밀 보장을 침해하지 않고 관련규정이 정하는 범위 안에서 본 연구의 실시 절차와 자료의 신뢰성을 검증하기 위해 연구 결과를 직접 열람할 수 있습니다. 본 동의서에 서명하는 것은, 이러한 사항에 대하여 사전에 알고 있었으며 이를 허용한다는 동의로 간주될 것입니다.

**10. 이 연구에 참가하면 댓가가 지급됩니까?**

연구에 참여하시는 교사교육자께서는 소정의 연구참여비(상품권 0만원)가 지급됩니다.

**11. 연구에 대한 문의는 어떻게 해야 됩니까?**

본 연구에 대해 질문이 있거나 연구 중간에 문제가 생길 시 다음 연구 담당자에게 연락하십시오.

이름: 손 혁 준                      전화번호: 010-0000-0000

만일 어느 때라도 연구참여자로서 귀하의 권리에 대한 질문이 있다면 다음의 서울대학교 생명윤리위원회에 연락하십시오.

위의 내용에 대하여 동의해 주신다면, 다음의 동의서에 서명을 해 주시기 바랍니다.

**<대학의 교사교육자 연구 참여> 동의서 (연구 참여자 보관용)**

연구과제명: 초등 교육실습 협력교사의 체육 교육실습 지도양상과 효과

연구 책임자명: 손혁준(서울대학교 체육교육과 박사과정생)

- 1. 나는 이 설명서를 읽었으며 담당 연구원과 이에 대하여 의논하였습니다.
- 2. 나는 위험과 이득에 관하여 들었으며 나의 질문에 만족할 만한 답변을 얻었습니다.
- 3. 나는 이 연구에 참여하는 것에 대하여 자발적으로 동의합니다.
- 4. 나는 이 연구에서 얻어진 나에 대한 정보를 현행 법률과 생명윤리위원회 규정이 허용하는 범위 내에서 연구자가 수집하고 처리하는 데 동의합니다.
- 5. 나는 담당 연구자나 위임 받은 대리인이 연구를 진행하거나 결과 관리를 하는 경우와 법률이 규정한 국가 기관 및 서울대학교 생명윤리위원회가 실태 조사를 하는 경우에는 비밀로 유지되는 나의 개인 신상 정보를 확인하는 것에 동의합니다.
- 6. 나는 언제라도 이 연구의 참여를 철회할 수 있고 이러한 결정이 나에게 어떠한 해도 되지 않을 것이라는 것을 압니다.
- 7. 나는 수집되는 자료가 본 연구 이외에 연구책임자 및 다른 연구자의 연구의 목적으로 사용되는 것에 동의합니다.  
 동의함       동의하지 않음
- 8. 나의 서명은 이 동의서의 사본을 받았다는 것을 뜻하며 나와 동의받는 연구원의 서명이 포함된 사본을 보관하겠습니다.
- 9. 나는 연구를 수행하는 중에 녹음이 진행되는 것에 동의합니다.  
 동의함       동의하지 않음
- 10. 나는 나의 이름 이 수집되는 것을 알고 있으며, 연구에 사용되는 것을 허락합니다.  
 동의함       동의하지 않음

연구참여자 성명	서 명	날짜 (년/월/일)
동의받는 연구원 성명	서 명	날짜 (년/월/일)

**<대학의 교사교육자 연구 참여> 동의서 (연구자 보관용)**

연구과제명: 초등 교육실습 협력교사의 체육 교육실습 지도양상과 효과

연구 책임자명: 손혁준(서울대학교 체육교육과 박사과정생)

1. 나는 이 설명서를 읽었으며 담당 연구원과 이에 대하여 의논하였습니다.
2. 나는 위험과 이득에 관하여 들었으며 나의 질문에 만족할 만한 답변을 얻었습니다.
3. 나는 이 연구에 참여하는 것에 대하여 자발적으로 동의합니다.
4. 나는 이 연구에서 얻어진 나에 대한 정보를 현행 법률과 생명윤리위원회 규정이 허용하는 범위 내에서 연구자가 수집하고 처리하는 데 동의합니다.
5. 나는 담당 연구자나 위임 받은 대리인이 연구를 진행하거나 결과 관리를 하는 경우와 법률이 규정한 국가 기관 및 서울대학교 생명윤리위원회가 실태 조사를 하는 경우에는 비밀로 유지되는 나의 개인 신상 정보를 확인하는 것에 동의합니다.
6. 나는 언제라도 이 연구의 참여를 철회할 수 있고 이러한 결정이 나에게 어떠한 해도 되지 않을 것이라는 것을 압니다.
7. 나는 수집되는 자료가 본 연구 이외에 연구책임자 및 다른 연구자의 연구의 목적으로 사용되는 것에 동의합니다.  
 동의함       동의하지 않음
8. 나의 서명은 이 동의서의 사본을 받았다는 것을 뜻하며 나와 동의받는 연구원의 서명이 포함된 사본을 보관하겠습니다.
9. 나는 연구를 수행하는 중에 녹음이 진행되는 것에 동의합니다.  
 동의함       동의하지 않음
10. 나는 나의 이름이 수집되는 것을 알고 있으며, 연구에 사용되는 것을 허락합니다.  
 동의함       동의하지 않음

연구참여자 성명	서 명	날짜 (년/월/일)
동의받는 연구원 성명	서 명	날짜 (년/월/일)



## 초등교육실습 심층면담 동의서 (장학사)

안녕하십니까, 오늘도 초등 교육발전을 위하여 수고하시는 교육청 장학사들의 노고와 헌신에 깊이 감사드립니다. 본 연구는 <초등 교육실습 협력교사의 체육 교육실습 지도양상과 효과>에 관한 연구입니다. 연구 책임자는 손혁준(서울대학교 체육교육과 박사과정생)입니다.

### 1. 이 연구는 왜 실시합니까?

교육실습 협력교사의 체육 수업 지도 전문성을 탐색하고, 향후 체육교과 지도 전문성을 개발하기 위한 프로그램을 개발함으로써 예비교사들의 체육 수업 지도 능력 향상을 위한 교육적 시사점을 모색하고자 합니다.

### 2. 얼마나 많은 사람이 참여합니까?

위의 연구 목적을 달성하기 위하여 동의하고, 자발적인 참여 의지를 밝힌 교사 20명, 교육실습협력학교장 5명, 교육대학의 교사교육자 5명, 교육청 장학사 5명을 대상으로 심층면담을 진행합니다.

### 3. 만일 연구에 참여하면 어떤 과정이 진행될까요?

교육청에서 초등교육 지원 업무를 담당하거나, 교육실습 업무를 직접 담당하는 장학사를 대상으로 하는 면담입니다. 면담 내용은 ‘교육실습에서 교육청의 장학사 역할, 교육청의 교육실습 지원 시스템, 우수사례 및 제한사항, 교육실습지도 활성화 방안’의 총 4개 영역 13문항으로 구성된 반구조화된 질문지를 활용합니다. 면담 소요시간은 60분 내외입니다. 면담 내용은 연구원에 의해 녹음될 것이며 연구 목적으로만 활용될 것입니다. 모든 과정은 선생님과 사전에 합의한 장소와 시간에 진행하게 될 것입니다.

### 4. 연구 참여 기간은 얼마나 됩니까?

면담은 연구기간 내(IRB 승인 후.~2020.06.30.) 1~2회 회당 60분 내외로 진행됩니다. 이후 자료 분석과정에서 필요 시 추가적으로 면담에 참여하실 수 있습니다.

### 5. 참여 도중 그만두어도 됩니까?

선생님께서 응답해 주신 내용은 절대 비밀이 보장되며, 어떠한 경우에도 선생님의 개인 정보가 사용되는 일은 없습니다. 답변한 내용은 오직 연구의 목적으로만 사용될 것입니다. 만일 선생님께서 연구에 참여하는 것을 그만두고 싶다면 언제든지 연구자에게 말씀해 주십시오. 연구에 참여하기를 희망하지 않는다고 해도 아무런 불이익이 없음을 알려드립니다. 참여에 대한 동의는 전적으로 선생님의 의사에 달려 있습니다.

**6. 부작용이나 위험요소는 없습니까?**

없습니다. 만일 연구 참여 도중 발생할 수 있는 부작용이나 위험 요소에 대한 질문이 있으시면 담당 연구원에게 즉시 문의해 주십시오.

**7. 이 연구에 참여시 참여자에게 이득이 있습니까?**

선생님께서 제공해주신 정보는 초등학교사의 체육수업 전문성에 대한 이해를 증진하는데 도움이 될 것입니다.

**8. 만일 이 연구에 참여하지 않는다면 불이익이 있습니까?**

선생님께서 연구를 참여하지 않으셔도 어떠한 불이익도 없습니다.

**9. 연구에서 얻은 모든 개인 정보의 비밀은 보장됩니까?**

개인정보관리책임자는 서울대학교 사범대학 박사과정생 손혁준 연구원(010-0000-0000)입니다. 저는 이 연구를 통해 얻은 모든 개인 정보의 비밀 보장을 위해 최선을 다할 것입니다. 이 연구에서 얻어진 개인 정보가 학회지나 학회에 공개 될 때 학교 및 연구 참여자의 이름과 다른 개인 정보는 사용되지 않을 것입니다. 수집된 모든 자료는 연구 이외의 목적으로 결코 사용하지 않고 연구 활동에서 이용될 경우에는 개인식별 코드로 변환하여 처리합니다. 또한 연구 참여자의 목소리가 담긴 녹음 파일은 컴퓨터 문서 프로그램을 통한 전사 후 바로 폐기 처리합니다. 연구 데이터 정보가 기재된 모든 자료는 암호화되어 연구자의 컴퓨터 또는 휴대용 저장매체에만 저장될 것이며, 보안에 클라우드 기반 웹사이트에 업로드 되지 않습니다. 관련된 자료의 인쇄물 등은 외부로 유출되는 일이 없도록 잠금장치를 한 서랍에 별도로 보관됩니다. 연구데이터는 본교 연구 윤리지침에 따라 5년간 보관됩니다. 그러나 만일 법이 요구하면 연구 참여자의 개인정보는 제공될 수도 있습니다. 또한 모니터 요원, 점검 요원, 생명윤리위원회는 연구참여자의 개인 정보에 대한 비밀 보장을 침해하지 않고 관련규정이 정하는 범위 안에서 본 연구의 실시 절차와 자료의 신뢰성을 검증하기 위해 연구 결과를 직접 열람할 수 있습니다. 본 동의서에 서명하는 것은, 이러한 사항에 대하여 사전에 알고 있었으며 이를 허용한다는 동의로 간주될 것입니다.

**10. 이 연구에 참가하면 댓가가 지급됩니까?**

연구에 참여하시는 장학사님에게는 소정의 연구참여비(상품권 0만원)가 지급됩니다.

**11. 연구에 대한 문의는 어떻게 해야 됩니까?**

본 연구에 대해 질문이 있거나 연구 중간에 문제가 생길 시 다음 연구 담당자에게 연락하십시오.

이름: 손 혁 준                      전화번호: 010-0000-0000

만일 어느 때라도 연구참여자로서 귀하의 권리에 대한 질문이 있다면 다음의 서울대학교 생명윤리위원회에 연락하십시오.

위의 내용에 대하여 동의해 주신다면, 다음의 동의서에 서명을 해 주시기 바랍니다.

**<교육청 장학사 연구 참여> 동의서 (연구 참여자 보관용)**

연구과제명: 초등 교육실습 협력교사의 체육 교육실습 지도양상과 효과

연구 책임자명: 손혁준(서울대학교 체육교육과 박사과정생)

- 1. 나는 이 설명서를 읽었으며 담당 연구원과 이에 대하여 의논하였습니다.
- 2. 나는 위험과 이득에 관하여 들었으며 나의 질문에 만족할 만한 답변을 얻었습니다.
- 3. 나는 이 연구에 참여하는 것에 대하여 자발적으로 동의합니다.
- 4. 나는 이 연구에서 얻어진 나에 대한 정보를 현행 법률과 생명윤리위원회 규정이 허용하는 범위 내에서 연구자가 수집하고 처리하는 데 동의합니다.
- 5. 나는 담당 연구자나 위임 받은 대리인이 연구를 진행하거나 결과 관리를 하는 경우와 법률이 규정한 국가 기관 및 서울대학교 생명윤리위원회가 실태 조사를 하는 경우에는 비밀로 유지되는 나의 개인 신상 정보를 확인하는 것에 동의합니다.
- 6. 나는 언제라도 이 연구의 참여를 철회할 수 있고 이러한 결정이 나에게 어떠한 해도 되지 않을 것이라는 것을 압니다.
- 7. 나는 수집되는 자료가 본 연구 이외에 연구책임자 및 다른 연구자의 연구의 목적으로 사용되는 것에 동의합니다.  
 동의함       동의하지 않음
- 8. 나의 서명은 이 동의서의 사본을 받았다는 것을 뜻하며 나와 동의받는 연구원의 서명이 포함된 사본을 보관하겠습니다.
- 9. 나는 연구를 수행하는 중에 녹음이 진행되는 것에 동의합니다.  
 동의함       동의하지 않음
- 10. 나는 나의 이름 이 수집되는 것을 알고 있으며, 연구에 사용되는 것을 허락합니다.  
 동의함       동의하지 않음

연구참여자 성명	서 명	날짜 (년/월/일)
동의받는 연구원 성명	서 명	날짜 (년/월/일)

**<교육청 장학사 연구 참여> 동의서 (연구자 보관용)**

연구과제명: 초등 교육실습 협력교사의 체육 교육실습 지도양상과 효과

연구 책임자명: 손혁준(서울대학교 체육교육과 박사과정생)

1. 나는 이 설명서를 읽었으며 담당 연구원과 이에 대하여 의논하였습니다.
2. 나는 위험과 이득에 관하여 들었으며 나의 질문에 만족할 만한 답변을 얻었습니다.
3. 나는 이 연구에 참여하는 것에 대하여 자발적으로 동의합니다.
4. 나는 이 연구에서 얻어진 나에 대한 정보를 현행 법률과 생명윤리위원회 규정이 허용하는 범위 내에서 연구자가 수집하고 처리하는 데 동의합니다.
5. 나는 담당 연구자나 위임 받은 대리인이 연구를 진행하거나 결과 관리를 하는 경우와 법률이 규정한 국가 기관 및 서울대학교 생명윤리위원회가 실태 조사를 하는 경우에는 비밀로 유지되는 나의 개인 신상 정보를 확인하는 것에 동의합니다.
6. 나는 언제라도 이 연구의 참여를 철회할 수 있고 이러한 결정이 나에게 어떠한 해도 되지 않을 것이라는 것을 압니다.
7. 나는 수집되는 자료가 본 연구 이외에 연구책임자 및 다른 연구자의 연구의 목적으로 사용되는 것에 동의합니다.  
 동의함       동의하지 않음
8. 나의 서명은 이 동의서의 사본을 받았다는 것을 뜻하며 나와 동의받는 연구원의 서명이 포함된 사본을 보관하겠습니다.
9. 나는 연구를 수행하는 중에 녹음이 진행되는 것에 동의합니다.  
 동의함       동의하지 않음
10. 나는 나의 이름이 수집되는 것을 알고 있으며, 연구에 사용되는 것을 허락합니다.  
 동의함       동의하지 않음

연구참여자 성명	서 명	날짜 (년/월/일)
동의받는 연구원 성명	서 명	날짜 (년/월/일)



## 초등교육실습 심층면담 동의서 (예비교사)

안녕하십니까, 미래 초등교육을 이끌어가기 위하여 열심히 준비 중인 초등 예비교사분들을 응원합니다. 본 연구는 <초등 교육실습 협력교사의 체육교육실습 지도양상과 효과>에 관한 연구입니다. 연구 책임자는 손혁준(서울대학교 체육교육과 박사과정생)입니다.

### 1. 이 연구는 왜 실시합니까?

교육실습 협력교사의 체육 수업 지도 전문성을 탐색하고, 향후 체육교과 지도 전문성을 개발하기 위한 프로그램을 개발함으로써 예비교사들의 체육 수업 지도 능력 향상을 위한 교육적 시사점을 모색하고자 합니다.

### 2. 얼마나 많은 사람이 참여합니까?

위의 연구 목적을 달성하기 위하여 동의하고, 자발적인 참여 의지를 밝힌 교사 20명을 대상으로 심층면담을 진행할 예정입니다.

### 3. 만일 연구에 참여하면 어떤 과정이 진행됩니까?

연구에 참여하는 예비교사들은 교육실습기간 중 협력교사의 교육실습 지도 전 과정(수업 준비 사전 지도, 수업 후 평가회의 등)을 녹음기로 음성 녹음합니다. 이는 ‘교육실습 지도내용 및 유형, 협력교사와 예비교사와의 관계구조, 의사소통 구조 및 패턴 등’을 중심으로 분석되어 집니다. 연구 참여기간 중 총 1~2회의 인터뷰를 진행합니다. 면담 내용은 ‘교육실습 준비에서부터 평가까지의 경험, 협력교사의 교육실습지도에 대한 인식, 멘토링 의사소통 내용 및 방법에 대한 평가, 교육실습에 대한 기대와 성과 등’의 총 4개 영역 13문항으로 구성된 반구조화된 질문지를 활용합니다. 면담 소요시간은 60분 내외입니다. 면담 내용은 연구원에 의해 녹음될 것이며 연구 목적으로만 활용될 것입니다. 모든 과정은 선생님과 사전에 합의한 장소와 시간에 진행하게 될 것입니다. 면담 내용은 워드프로세서 프로그램을 통해 전사 후 오디오파일은 폐기합니다.

단 코로나 19로 인하여 정상적인 교육실습이 불가할 경우 교육실습 지도 전 과정에 대한 녹음과정은 생략합니다. 이를 대신하여 예비교사의 과거 교육실습 경험을 면담하고 실습에서 활용하였던 자료(교육실습수업지도과정안, 실습록, 교사 피드백 기록물 등)들을 연구자료로 수집하여 활용합니다.

### 4. 연구 참여 기간은 얼마나 됩니까?

면담은 연구기간 내(IRB 승인 후.~2021.02.28.) 1~2회 회당 60분 내외로 진행됩니다. 이후 자료 분석과정에서 필요 시 추가적으로 면담에 참여하실 수 있습니다.



**5. 참여 도중 그만두어도 됩니까?**

선생님께서 응답해 주신 내용은 절대 비밀이 보장 되며, 어떠한 경우에도 선생님의 개인 정보가 사용되는 일은 없습니다. 답변한 내용은 오직 연구의 목적으로만 사용될 것입니다. 만일 선생님께서 연구에 참여하는 것을 그만두고 싶다면 언제든지 연구자에게 말씀해 주십시오. 연구에 참여하기를 희망하지 않는다고 해도 아무런 불이익이 없음을 알려드립니다. 참여에 대한 동의는 전적으로 선생님의 의사에 달려 있습니다.

**6. 부작용이나 위험요소는 없습니까?**

없습니다. 만일 연구 참여 도중 발생할 수 있는 부작용이나 위험 요소에 대한 질문이 있으시면 담당 연구원에게 즉시 문의해 주십시오.

**7. 이 연구에 참여시 참여자에게 이득이 있습니까?**

선생님께서 제공해주신 정보는 초등교사의 체육수업 전문성에 대한 이해를 증진하는데 도움이 될 것입니다.

**8. 만일 이 연구에 참여하지 않는다면 불이익이 있습니까?**

선생님께서 연구를 참여하지 않으셔도 어떠한 불이익도 없습니다. 본 연구의 참여는 선생님의 교육실습 평가에 어떠한 영향을 미치지도 않습니다.

**9. 연구에서 얻은 모든 개인 정보의 비밀은 보장됩니까?**

개인정보관리책임자는 서울대학교 사범대학 박사과정생 손혁준 연구원(010-0000-0000)입니다. 저는 이 연구를 통해 얻은 모든 개인 정보의 비밀 보장을 위해 최선을 다할 것입니다. 이 연구에서 얻어진 개인 정보가 학회지나 학회에 공개 될 때 학교 및 연구 참여자의 이름과 다른 개인 정보는 사용되지 않을 것입니다. 수집된 모든 자료는 연구 이외의 목적으로 결코 사용하지 않고 연구 활동에서 이용될 경우에는 개인식별 코드로 변환하여 처리합니다. 또한 연구 참여자의 목소리가 담긴 녹음 파일은 컴퓨터 문서 프로그램을 통한 전사 후 바로 폐기 처리합니다. 연구 데이터 정보가 기재된 모든 자료는 암호화되어 연구자의 컴퓨터 또는 휴대용 저장매체에만 저장될 것이며, 보안에 클라우드 기반 웹사이트에 업로드 되지 않습니다. 관련된 자료의 인쇄물 등은 외부로 유출되는 일이 없도록 잠금장치를 한 서랍에 별도로 보관됩니다. 연구데이터는 본교 연구 윤리지침에 따라 5년간 보관됩니다. 그러나 만일 법이 요구하면 연구 참여자의 개인정보는 제공될 수도 있습니다. 또한 모니터 요원, 점검 요원, 생명윤리위원회는 연구참여자의 개인 정보에 대한 비밀 보장을 침해하지 않고 관련규정이 정하는 범위 안에서 본 연구의 실시 절차와 자료의 신뢰성을 검증하기 위해 연구 결과를 직접 열람할 수 있습니다. 본 동의서에 서명하는 것은, 이러한 사항에 대하여 사전에 알고 있었으며 이를 허용한다는 동의로 간주될 것입니다.

**10. 이 연구에 참가하면 댓가가 지급됩니까?**

연구에 참여하시는 선생님에게는 소정의 연구참여비(상품권 0만원)가 지급됩니다.

**11. 연구에 대한 문의는 어떻게 해야 됩니까?**

본 연구에 대해 질문이 있거나 연구 중간에 문제가 생길 시 다음 연구 담당자에게 연락하십시오.

이름: 손 혁 준                      전화번호: 010-0000-0000

만일 어느 때라도 연구참여자로서 귀하의 권리에 대한 질문이 있다면 다음의 서울대학교 생명윤리위원회에 연락하십시오.

서울대학교 생명윤리위원회 (SNUIRB)                      전화번호: 02-000-0000

위의 내용에 대하여 동의해 주신다면, 다음의 동의서에 서명을 해 주시기 바랍니다.



〈예비교사 연구 참여〉 동의서 (연구자 보관용)

연구과제명: 초등 교육실습 협력교사의 체육 교육실습 지도양상과 효과

연구 책임자명: 손혁준(서울대학교 체육교육과 박사과정생)

1. 나는 이 설명서를 읽었으며 담당 연구원과 이에 대하여 의논하였습니다.
2. 나는 위험과 이득에 관하여 들었으며 나의 질문에 만족할 만한 답변을 얻었습니다.
3. 나는 이 연구에 참여하는 것에 대하여 자발적으로 동의합니다.
4. 나는 이 연구에서 얻어진 나에 대한 정보를 현행 법률과 생명윤리위원회 규정이 허용하는 범위 내에서 연구자가 수집하고 처리하는 데 동의합니다.
5. 나는 담당 연구자나 위임 받은 대리인이 연구를 진행하거나 결과 관리를 하는 경우와 법률이 규정한 국가 기관 및 서울대학교 생명윤리위원회가 실태 조사를 하는 경우에는 비밀로 유지되는 나의 개인 신상 정보를 확인하는 것에 동의합니다.
6. 나는 언제라도 이 연구의 참여를 철회할 수 있고 이러한 결정이 나에게 어떠한 해도 되지 않을 것이라는 것을 압니다.
7. 나는 수집되는 자료가 본 연구 이외에 연구책임자 및 다른 연구자의 연구의 목적으로 사용되는 것에 동의합니다.  
동의함       동의하지 않음
8. 나의 서명은 이 동의서의 사본을 받았다는 것을 뜻하며 나와 동의받는 연구원의 서명이 포함된 사본을 보관하겠습니다.
9. 나는 연구를 수행하는 중에 녹음이 진행되는 것에 동의합니다.  
동의함       동의하지 않음
10. 나는 나의 이름이 수집되는 것을 알고 있으며, 연구에 사용되는 것을 허락합니다.  
동의함       동의하지 않음

_____	_____	_____
연구참여자 성명	서 명	날짜 (년/월/일)
_____	_____	_____
동의받는 연구원 성명	서 명	날짜 (년/월/일)



## 교육실습 협력교사 심층면담 가이드 (1차)

※ 연구주제: 초등 교육실습 협력교사의 체육교육실습 지도양상과 효과

본 연구는 ‘대학-교육청-실습협력학교’의 협력적 파트너십 관계 속에서 교육실습 협력교사의 실습지도 전문성 개발과정과, 협력교사들은 예비교사의 체육교육실습을 어떻게 지도하고 있는지를 살펴보고 그 효과를 탐색하기 위한 연구입니다.

I. 다음은 선생님의 배경정보에 관한 질문입니다.

1. 학력(심화전공), 교육경력, 교육실습지도 경력:
2. 교육실습 관련 업무 경험:

II. 다음은 체육수업 지도에 대한 인식에 관한 질문입니다.

- 교육실습 협력교사가 되었을 때 처음 어떤 생각을 하였습니다?
  - 교육실습지도교사 선정 과정
  - 교육실습지도 교사 이전의 경험
- 체육수업에 대하여 어떠한 인식을 가지고 계십니까?
  - 그 이유는 무엇인가요?
- 평소에 체육수업을 어떻게 계획하고 실행하십니까?
- 체육 수업의 아이디어를 주로 어떤 경로로 얻고 있습니까?
- 체육 수업을 할 때, 잘 되고 있는 부분과 어려운 점을 말씀해 주시겠습니까?
  - 그 이유는 무엇이라고 생각하십니까?
- 체육수업에서 교육과정의 내용을 어떻게 반영하고 있습니까?
- 체육 연간 수업 계획을 실제 체육 수업에서 어떻게 구현하고 계십니까?
- 체육 수업을 할 때 교과서와 지도서를 어떻게 활용하고 계십니까?
- 학교에서 교육실습을 담당하시는 다른 선생님들께서는 평소 체육 수업을 어떻게 운영 하고 계십니까?
- 체육 수업의 부족한 점을 보완하기 위하여 어떠한 노력을 하고 계십니까?
  - 체육 수업과 관련한 조언과 팁을 주로 어디에서 얻으시나요?

III. 다음은 교육실습 협력교사로서 체육 수업 지도 경험에 관한 질문입니다.

- 선생님께서 교육실습생 시절에 체육 수업을 지도 받은 경험에 대하여 말씀해 주시겠습니까?

- 그때의 경험이 지금 선생님께서 교육실습생을 지도하는데 미치는 영향이 있다면 어떤 것이 있습니까?
- 교육실습 협력교사로서 다른 교과 지도와 비교하여 체육 수업 지도를 하는 것에 대하여 어떠한 생각을 가지고 있습니까?
- 선생님께서 교육실습생에게 체육 수업을 지도하신 경험에 대하여, 내용, 방법, 중점 지도사항, 교육실습생의 만족도 및 효과를 중심으로 하나하나 설명해 주실 수 있겠습니까?
- 교육실습생들이 교육대학에서 받은 체육과 교육과정에 대하여 얼마나 알고 있습니까?
  - 교육실습생들의 사전 교육 경험에 대한 정보가 지도에 얼마나 도움이 됩니까?
- 교육실습생의 체육 수업을 지도할 때의 느낌이나 소감을 말씀해 주시겠습니까?
- 교육실습생의 체육 수업 지도 시 주로 어떠한 도움을 주십니까?
- 교육실습생의 체육 수업을 지도할 때 가장 관심 있게 지도하는 것은 무엇입니까?
  - 그 이유는 무엇이라고 생각하나요?
- 교육실습생들의 체육수업을 힘들게 하는 요인은 무엇이라고 생각하십니까?
  - 이러한 점을 극복하기 위하여 어떻게 교육하시나요?
- 교육실습생들의 체육 수업을 어떠한 방법으로 평가하십니까?
  - 실습록, 자기성찰, 수업의 계획 및 실행 등
- 교육실습생들은 체육 교과서, 지도서를 어떻게 활용하고 있습니까?
  - 선생님께서는 이에 대하여 어떻게 교육하고 도움을 주시나요?
- 교육실습생들의 체육 수업 계획 및 실행과정에 동료 실습 선생님들은 어떻게 상호 도움을 주고 있나요?
  - 교육실습생들이 실습기간 중 동료교사들과의 협력을 이끌어 내기 위하여 선생님께서는 어떤 도움을 주실 수 있나요?
- 체육교과에서 교육실습생들의 협동 수업의 장점 / 단점에 대하여 어떻게 생각하십니까?
- 교육실습생들의 체육 수업 지도 역량 강화를 위한 제안을 해 준다면 어떤 것이 있을까요?

Ⅵ. 다음은 교육실습 협력교사의 체육교과 지도 전문성 함양에 관한 질문입니다.

- 교육실습 협력교사들이 체육 수업 지도를 꺼려하는 이유는 무엇이라

고 생각하십니까?

- 이를 보완하기 위해서는 어떠한 도움이 필요합니까?

- 교육실습 협력교사로서 교육실습생들의 체육 수업 지도를 잘 하는 교사는 어떤 교사라고 생각하십니까?
- 교육실습생들의 체육 수업을 지도하기 위하여 어떠한 전문성이 필요하다고 생각하십니까?
- 교육실습생들의 체육 수업 지도 전문성을 높이기 위해 어떠한 도움이 필요로 하십니까? (내용, 참여 형태, 참여 주체, 장소, 빈도 등)
  - 개인적 측면 / 외부적 측면 (학교, 교육대학 등)
- 선생님들의 체육 수업 지도 역량 강화를 위하여 교사학습공동체 운영을 제안하자는 것에 어떻게 생각하십니까?
  - 성공적인 교사학습공동체를 운영의 요소는 어떤 것이 있나요?
  - 선생님들이 교사학습공동체 참여를 꺼려하는 이유는 무엇인가요?
  - 교육대학의 교수와 함께 하는 교사학습공동체에 대하여 어떻게 생각하나요?
- 교육실습생의 체육교과 지도의 어려움을 극복하기 위해서 어떠한 전문성 개발 프로그램이 있어야 한다고 생각하십니까?
  - 이러한 프로그램이 개설된다면 선생님께서는 특히 어떤 내용 또는 주제가 프로그램에서 다루어지기를 희망하시나요?
  - 전문성 개발 프로그램의 형식 및 방법은 어떻게 구성되는 것이 좋다고 생각하시는지요?
- 프로그램 외적으로 교육실습 협력교사의 체육교과 지도 전문성 개발을 위하여 교육 대학에서는 어떠한 노력을 해야 한다고 생각하십니까?

- 시간 내어 주셔서 감사합니다. -



## 교육실습 협력교사 심층면담 가이드 (2차)

※ 연구주제: 초등 교육실습 협력교사의 체육교육실습 지도양상과 효과  
본 연구는 ‘대학-교육청-실습협력학교’의 협력적 파트너십 관계 속에서 교육실습 협력교사의 실습지도 전문성 개발과정과, 협력교사들은 예비교사의 체육교육실습을 어떻게 지도하고 있는지를 살펴보고 그 효과를 탐색하기 위한 연구입니다.

I. 다음은 선생님의 배경정보에 관한 질문입니다.

1. 학력(심화전공), 교육경력, 교육실습지도 경력:
2. 교육실습 관련 업무 경험:

II. 다음은 교육실습에서 체육수업 지도에 대한 인식에 관한 질문입니다.

- 교육실습 협력교사가 되었을 때 처음 어떤 생각을 하였습니다?
- 교육실습생의 체육수업 지도에 대하여 어떻게 생각하십니까?
- 교육실습 협력교사로서 평소 체육수업은 어떻게 운영하십니까?
- 교육실습에서 체육수업 지도의 중점은 무엇이라고 생각하십니까?  
- 그 이유는 무엇입니까?

III. 다음은 체육수업 지도 역량 강화 방안입니다.

- 교육실습 협력교사로서 교육실습생들의 체육수업 지도를 잘 하는 교사는 어떤 교사라고 생각하십니까?
- 교육실습생의 체육수업 지도를 위하여 어떠한 노력을 하십니까?
- 교육실습에서 체육교과 지도를 위하여 공식적/비공식적 전문성 개발 활동은 어떤 것들이 있습니까?

IV. 다음은 교육실습생 지도방법 및 지도내용의 중점입니다.

- 선생님께서 교육실습생에게 체육수업을 지도하신 경험에 대하여 내용, 방법, 중점 지도사항, 교육실습생의 만족도 및 효과를 중심으로 하나하나 설명해 주시겠습니까?
- 교육실습생의 체육수업을 지도할 때의 느낌이나 소감을 말씀해 주시겠습니까?
- 교육실습생의 체육수업 지도 시 주로 어떠한 도움을 주십니까?
- 교육실습생의 체육수업을 지도할 때 가장 관심있게 지도하는 것은 무엇입니까?



- 그 이유는 무엇입니까?

○ 교육실습생들의 체육수업을 어떠한 방법으로 평가하십니까?

- 실습록, 자기성찰, 수업의 계획 및 실행 등

○ 교육실습지도를 촉진시키는데 영향을 주는 협력교사와 예비교사의 요인은 무엇이라고 생각하십니까?

○ 교육실습지도를 촉진, 방해하는 요소는 무엇이 있습니까?

V. 다음은 교육실습 지도과정의 내용 및 의사소통 방법에 관한 질문입니다.

○ 교육실습지도를 촉진시키는 의사소통 수단으로 가장 효과적인 것은 무엇이라고 생각하십니까?

○ 교육실습생들의 체육수업 계획 및 실행과정에 동료 실습 선생님들은 어떻게 상호 도움을 주고 있습니까?

- 교육실습생들이 실습기간 중 동료교사들과의 협력을 이끌어 내기 위하여 선생님께서는 어떤 도움을 주실 수 있나요?

- 시간 내어 주셔서 감사합니다. -



## 교육실습 협력학교장 심층면담 가이드

※ 연구주제: 초등 교육실습 협력교사의 체육교육실습 지도양상과 효과

본 연구는 ‘대학-교육청-실습협력학교’의 협력적 파트너십 관계 속에서 교육실습 협력교사의 실습지도 전문성 개발과정과, 협력교사들은 예비교사의 체육교육실습을 어떻게 지도하고 있는지를 살펴보고 그 효과를 탐색하기 위한 연구입니다.

I. 다음은 교장선생님의 배경정보에 관한 질문입니다.

1. 학력(심화전공), 교육(학교장)경력:
2. 교육실습 관련 사전 경험:

II. 다음은 교육실습협력학교의 역할에 관한 질문입니다.

- (파트너십 구조에서) 교육실습 운영을 위한 협력학교의 역할은 무엇입니까?
  - 역할수행을 위하여 어떠한 노력을 하고 있습니까?
  - 한계는 무엇입니까?
- (파트너십 구조에서) 효과적인 교육실습을 위하여 어떠한 경험을 해 보셨습니까?
  - 그러한 활동을 한 이유는 무엇입니까?
  - 효과 또는 아쉬운 점은 무엇입니까?

III. 다음은 교육실습 지원 시스템에 관한 질문입니다.

- (파트너십 구조에서) 교육실습 운영 전·중·후 어떠한 활동과 지원을 하십니까?
  - 협력교사 선발, 지원, 전문성 개발 지원 (파트너십에서의 관계 및 협력 등)
- 협력학교에서는 교육실습의 원활한 운영을 위하여 어떠한 교내 지원 시스템이 있습니까?
- (파트너십 구조에서) 교육실습을 위하여 다른 기관에 도움을 요청한 적이 있습니까?
  - 있다면 어떤 내용이고, 이후 어떤 활동을 하셨습니까?
- 교육실습 전, 중, 후 교육실습생에게 어떠한 정보를 제공하고 지원을 하십니까?

- 교장선생님께서서는 교육실습의 효과적인 운영을 위하여 어떤 노력을 하십니까?

IV. 다음은 교육실습 우수사례 및 제한사항에 관한 질문입니다.

- 교육실습에서 체육수업의 운영을 위한 우수 사례는 어떤 것이 있습니까?
  - 우수사례의 배경에는 어떤 것이 있습니까?
  - 우수사례의 성공요인은 무엇입니까?
- 교육실습 운영의 제한사항은 무엇입니까?
- 교육실습에서 체육수업 활동 지원은 누가, 어떻게 하고 있습니까?
- 교육실습 전, 중, 후 협력교사의 실습(체육실습)에 대한 인식은 어떻습니까?
- 교육실습의 결과에 대하여 (파트너십 구조에서) 개선책을 논의해보셨습니까?
  - 해보셨다면 어떤 내용의 논의입니까?

V. 다음은 교육실습 지도 활성화 방안에 관한 질문입니다.

- 프로그램 외적으로 교육실습 협력교사의 체육교과 지도 전문성 개발을 위하여 (각 기관)에서는 어떠한 노력을 해야 한다고 생각하십니까?
- 협력학교에서 보았을 때 각 기관의 우수한 점 / 아쉬운 점은 무엇입니까?

- 시간 내어 주셔서 감사합니다. -



## 교육대학교 교사교육자 심층면담 가이드

※ 연구주제: 초등 교육실습 협력교사의 체육교육실습 지도양상과 효과

본 연구는 ‘대학-교육청-실습협력학교’의 협력적 파트너십 관계 속에서 교육실습 협력교사의 실습지도 전문성 개발과정과, 협력교사들은 예비교사의 체육교육실습을 어떻게 지도하고 있는지를 살펴보고 그 효과를 탐색하기 위한 연구입니다.

I. 다음은 교수님의 배경정보에 관한 질문입니다.

1. 교사교육경력:
2. 대학에서 지도하고 있는 교과:
3. 교육실습 관련 업무 경험:

II. 다음은 교육실습에서 대학의 역할에 관한 질문입니다.

- 본 대학의 교육실습은 어떻게 이루어지고 있습니까?
  - (예비교사) 교육실습 커리큘럼(학년별 교육실습의 주요 내용)
  - (대학) 교육실습을 준비하는 과정에서 대학의 준비과정 (자체/외부 회의 등)
- (파트너십 구조에서) 교육실습 운영을 위한 대학의 역할은 무엇입니까?
  - 역할 수행을 위하여 대학에서는 어떠한 노력을 하고 있습니까?
  - 한계는 무엇입니까?
- (파트너십 구조에서) 효과적인 교육실습을 위하여 어떠한 지원을 하셨습니까?
  - 교육실습운영을 위한 ‘부설학교(또는 협력학교), 교육청’과의 파트너십 사례 및 경험
  - (파트너십 구조에서) 교육실습 운영 전, 중, 후 어떠한 활동과 지원을 하십니까?
    - 개인적(비공식적) 측면, 공식적 측면
  - 대학에서는 교육실습 운영을 위하여 어떠한 지원 시스템이 있습니까?
  - (파트너십 구조에서) 교육실습을 위하여 다른 기관에서 도움이나 문의를 받으신 적이 있습니까?
    - 있다면 어떤 내용이고, 이후 어떤 활동을 하셨습니까?
  - 교육실습 전, 중, 후 교육실습생과 어떻게 소통하고 무슨 정보를 제공하고 지원하십니까?

- 교육실습에서 체육수업의 효과적인 지도를 위한 우수사례는 어떤 것이 있습니까?
  - 우수사례의 배경에는 어떤 것이 있습니까?
  - 우수사례의 성공 요인에서 ‘대학-교육청-학교’의 파트너십의 관계를 찾는다면 어떤 측면에서 의미가 있습니까?
  - 효과적인 체육수업 지도를 위하여 대학에서는 어떠한 기여를 하였습니까?
- 현행 교육실습에서 체육수업 지도 운영의 한계와 제한사항은 무엇입니까?
  - 이러한 한계에 영향을 미친 요인은 무엇입니까?
  - 교육실습에서 예비교사의 체육수업 시수는 어떻게 확보되고 있습니까?(대학의 지침)
- 예비교사들이 교육실습에서 효과적인 체육수업교수를 경험하기 위한 지도방안에 관한 내용입니다.
  - 교육실습 전, 중, 후 예비교사들의 체육수업에 대한 인식은 어떻습니까?
  - 교육실습 전, 학생들에게 어떠한 지도·조언을 하십니까?
  - 교육실습 전, 체육수업 지도에 대하여 도움을 요청한 학생이 있었다면, 이를 (파트너십 구조 내)에서 협력교사 또는 교육청과 소통하신 경험은 있으십니까? 없으셨다면 학생 개인에게는 어떠한 도움을 주셨습니까?
  - 교육실습 중, 예비교사가 체육수업 지도에 어려움을 호소한 경험은 있습니까? 있으셨다면, 이를 (파트너십 구조 내)에서 협력교사 또는 교육청과 소통하신 경험은 있으십니까?
  - 교육실습 중, 실습협력교사가 실습생 지도에 어려움을 호소한 경험은 있습니까? 있으셨다면, 이를 (파트너십 구조 내)에서 협력교사 또는 교육청과 소통하신 경험은 있으십니까?
  - 교육실습의 결과에 대하여 (파트너십 구조에서) 실습운영의 개선책을 논의해 보셨습니까?
    - 해보셨다면 어떤 내용의 논의입니까?

Ⅲ. 다음은 교육실습 지도 활성화 방안입니다.

- 교육실습에서 ‘대학의 교사교육자-장학사-교육실습 협력교사’의 관계에 관한 질문입니다.
  - 교수님께서서는 이들 3주체의 의사소통 구조의 (수평적/위계적) 관계를 어떻게 인식하십니까?
    - 그렇게 생각하신 이유는 무엇입니까?
  - 현행 이들 3주체의 관계는 협력적 파트너십에 어떠한 긍정적/부정

적 영향을 미치고 있습니까?

- 잘되고 있는 점은 발전시키고, 부족한점은 개선하고 보완하기 위해 어떠한 노력이 필요합니까?

○ 교육실습 협력교사의 체육교과 지도 전문성 개발을 위하여 각 기관(대학, 교육청, 협력학교)에서는 어떠한 노력을 해야 한다고 생각하십니까?

○ 대학의 관점에서 각 기관의 우수한 점 / 아쉬운 점은 무엇입니까?

- 시간 내어 주셔서 감사합니다. -



## 교육청 장학사 심층면담 가이드

※ 연구주제: 초등 교육실습 협력교사의 체육교육실습 지도양상과 효과

본 연구는 ‘대학-교육청-실습협력학교’의 협력적 파트너십 관계 속에서 교육실습 협력교사의 실습지도 전문성 개발과정과, 협력교사들은 예비교사의 체육교육실습을 어떻게 지도하고 있는지를 살펴보고 그 효과를 탐색하기 위한 연구입니다.

I. 다음은 장학사님의 배경정보에 관한 질문입니다.

1. 장학사 업무 담당 경력:
2. 장학사 이전 교육 경험:

II. 다음은 교육실습에서 교육청의 역할에 관한 질문입니다.

- (파트너십 구조에서) 교육실습 운영을 위한 교육청의 역할은 무엇입니까?
  - 역할 수행을 위하여 어떠한 노력을 하고 있습니까?
  - (교육청) 교육실습을 준비하는 과정에서 대학의 준비과정 (자체/외부 회의 등)
- (파트너십 구조에서) 효과적인 교육실습을 위하여 어떠한 경험을 해보셨습니까?
  - 그러한 활동을 한 이유는 무엇입니까?
  - 효과 또는 아쉬운 점은 무엇입니까?

III. 다음은 교육실습 지원시스템에 관한 질문입니다.

- (파트너십 구조에서) 교육실습 운영 전, 중, 후 어떠한 활동과 지원을 하십니까?
  - 내용, 참여형태, 참여 주체, 장소, 빈도 등
- 교육청에서는 교육실습 운영을 위하여 어떠한 지원 시스템이 있습니까?
- (파트너십 구조에서) 교육실습을 위하여 다른 기관에서 도움이나 문의를 받으신 적이 있습니까?
  - 있다면 어떤 내용이고, 이후 어떤 활동을 하셨습니까?
- 교육실습 전, 중, 후 교육실습생에게 어떠한 정보를 제공하고 지원을 하십니까?

○ 장학사 본인은 수업 장학 전문성 개발을 위하여 어떤 노력을 하십니까?

IV. 다음은 교육실습 우수사례 및 제한사항에 관한 질문입니다.

○ 교육실습에서 체육수업의 운영을 위한 우수사례는 어떤 것이 있습니까?

- 우수사례의 배경에는 어떤 것이 있습니까?

- 우수사례의 성공 요인은 무엇입니까?

○ 교육실습 운영의 제한사항은 무엇입니까?

○ 교육실습 전, 중, 후 협력교사의 실습(체육실습)에 대한 인식은 어떻습니까?

○ 교육실습의 결과에 대하여 (파트너십 구조에서) 개선책을 논의해보셨습니까?

- 해보셨다면 어떤 내용의 논의입니까?

V. 다음은 교육실습 지도 활성화 방안에 관한 질문입니다.

○ 프로그램 외적으로 교육실습 협력교사의 체육교과 지도 전문성 개발을 위하여 (각 기관)에서는 어떠한 노력을 해야 한다고 생각하십니까?

○ 교육청에서 보았을 때 각 기관의 우수한 점 / 아쉬운 점은 무엇입니까?

- 시간 내어 주셔서 감사합니다. -





## 교육대학교 예비교사 심층면담 가이드

※ 연구주제: 초등 교육실습 협력교사의 체육교육실습 지도양상과 효과

본 연구는 ‘대학-교육청-실습협력학교’의 협력적 파트너십 관계 속에서 교육실습 협력교사의 실습지도 전문성 개발과정과, 협력교사들은 예비교사의 체육교육실습을 어떻게 지도하고 있는지를 살펴보고 그 효과를 탐색하기 위한 연구입니다.

I. 다음은 선생님의 배경정보에 관한 질문입니다.

1. 학년, 심화전공:
2. 대학에서 체육수업 관련 수강 경험:
3. 교육실습 참여 경험:

II. 다음은 교육실습 준비에서부터 평가까지에 관한 질문입니다.

- 교육실습을 준비하면서 어떠한 도움(지원)을 받았습니까?
- 교육실습을 준비하면서 개인적으로 어떠한 노력을 하였습니까?  
- 그러한 노력을 한 이유는 무엇입니까?
- 교육실습의 처음과 끝나고 나서 실습에 대한 인식은 어떠합니까?  
- 왜 그렇게 생각합니까?
- (파트너십 구조에서) 각 기관의 역할에 대하여 어떻게 인식하고 있습니까?

III. 다음은 협력교사의 교육실습지도에 대한 인식입니다.

- 협력교사의 교육실습지도의 장점 및 단점은 무엇이라고 생각하십니까?
- 협력교사의 교육실습지도 내용을 통해 개인의 교육적 성장에 어떠한 도움이 되었습니까?  
- 왜 그렇게 생각합니까?
- 체육수업 지도강화에서 좋았던 점과 아쉬웠던 점은 무엇입니까?  
- 왜 그렇게 생각합니까?

IV. 다음은 멘토링 의사소통 내용 및 방법에 대한 평가입니다.

- 협력교사의 의사소통 방법의 장점 및 단점은 무엇입니까?
- 협력교사와 예비교사의 관계는 수평적/수직적으로 어떻다고 생각합니까?
- 교육실습지도 과정에서의 의사소통은 어떻게 이루어졌습니까?  
- 의사소통의 분위기는 어떠하였습니까?

V. 다음은 교육실습에 대한 기대와 성과에 대한 질문입니다.

- 협력교사의 지도를 통하여 예비초등교사로서 전문성 개발능력이 어떻게 신장되었습니까?
- 교육실습에서 좋았던 점과 아쉬웠던 점은 무엇입니까?
- 교육실습의 내용과 대학에서의 교육과정과의 연계성은 어떠했습니까?
  - 이를 보완하기 위하여 어떠한 노력을 하실 생각입니까?

- 시간 내어 주셔서 감사합니다. -

## Abstract

# The Cooperating Teachers' Implementations of Instructing Teaching Practice and Their Effects on Student Teachers in Elementary Physical Education

- Exploring partnerships, professional development,  
types, and effects of teaching practice -

Hyukjun Son

Department of Physical Education

The Graduate School

Seoul National University

The purpose of this study was to explore the cooperating teachers' (CTs) implementations of teaching practice and their effects on student teachers (STs) in elementary physical education (PE). To achieve this, the study investigated the unique structure of partnerships, the professional development in teaching practice of PE, the types of teaching practice of PE, and thereby exploring their effects on STs. The specific research questions are: First, how are the partnerships formed in teaching practice of PE? Second, how are the CTs prepared for instructing teaching practice of PE? Third, what are the types of instructing teaching practice of PE? Fourth, what are the effects of instructing teaching practice of PE on STs?

The study adopted a social constructivist paradigm and a complex case

study method and was conducted for 24 months from January 2019 to December 2020 according to the cycle process (Miles, Huberman & Saldana, 2014). The participants in the study consisted of 3 professors majoring in sport pedagogy, 3 school supervisors from the Ministry of Education (MoE) in charge of elementary teaching practice, 3 principals and 16 CTs at cooperative schools, and 6 STs at the University of Education. Data collection were conducted through in-depth interviews, observations of teaching practice, documents, and teachers' reflective journals. Data analysis were implemented using inductive content analysis (Cresswell, 2012), followed by the procedures of description, analysis, and interpretation (Wolcott, 1994). In order to ensure the trustworthiness, the triangulation, cross-checking, and peer-reviewed process were conducted. Also the study abided by the research ethical protocols.

The findings and discussions are as follow. First, the partnerships in teaching practice of elementary PE are represented as the 'Teaching Practice Quadrant' (TPQ) model including professors, school supervisors, CTs, and STs. The types of partnership were identified as 'conflict type', 'growth type', 'transformation type'. The 'conflict type' was a type in which members of a partnership are wary of each other and conflict by putting their positions first. There were controversy over partnerships, inconsistency between philosophy and vision, and the absence of control tower. The 'growth type' was a type that makes efforts to improve partnerships, but only sticks to one's most basic role. There were phenomena of top-down one-way traffic, cooperation between partitions, and eye level alignment for common interests. The 'transformation type' is a type of actively cooperating for innovation in teaching practice of PE. The trust formation and companionship through meetings as well as the search for an alternative teaching practice and the institutional improvements were shown.

Second, the professional development in instructing teaching practice of PE was categorized as the professional development through supporting partnerships and the professional development centered on unit schools. The professional development through supporting partnerships was conducted by

pre-training for CTs, consulting with school supervisors from MoE, workshops at the Federation of National Affiliated Schools, and local community associations. On the other hand, the professional development centered on unit schools was operated by consulting syllabus through discussions and simulation teaching, open classes, and post-class evaluations. The contents of the professional development in instructing teaching practice of PE were identified as a sense of mission and attitude as a teacher, and expertise in implementation of curriculum, class managements, and educational policies and trends.

Third, the types of instructing teaching practice of elementary PE was categorized into four types: 'relational neglecting type', 'managerial supervising type', 'unilateral dictating type', and 'reflective inquiring type'. The relational neglecting CTs provided minimal interference and positive feedback, putting importance on relationships with STs. The managerial supervising CTs were aware of responsibility for teaching practice and were effectively facilitating the surrounding resources effectively, while using minimal energy. The unilateral dictating CTs had a strong responsibility for teaching practice and guided the STs' teaching practice based on their teaching philosophy, not accepting the STs' opinions. The reflective inquiring CTs was the master of teaching practice and was stimulating the students' self-reflection through constant questions and discussions. Each type of CTs has different styles of instructing teaching practice, features, and strategies depending on participating in the professional developments.

Fourth, the different effects on STs were shown depending on the CTs' types of instructing teaching practice. The STs instructed by relational neglecting CTs experienced the knowledge improvements on play, imitative PE classes, the improvement of collecting class materials that is sporadic, and the confusion through the autonomous trial and error. The STs instructed by managerial supervising CTs experienced understanding of the feasibility of theoretical knowledge, discovery of self-level formulation of successful PE classes, open awareness of PE classes, and also cutting off from the learning if it was one-off teaching practice. The STs instructed by

unilateral dictating CTs experienced the discovery of secret weapons for successful PE classes, learning strategies to solve the equations for successful PE classes, dealing with contingencies, and replicated expertise with no rewarding for classes. The STs instructed by reflective inquiring CTs experienced forming a new perspective on PE classes, improvement of self-directed class management skills, improvement of insights in PE classes, and feeling fatigue about CT's reflective inquiring style.

The discussions of the study are as follows. First, the study analyzed the reasons of conflict in partnerships of teaching practice in elementary PE and proposed the development of an guiding manual that systematically specifies the Education Office's role of control tower and the responsibility of the partnership to comprehensively implement teaching practice of elementary PE. Second, The study analyzed the factors affecting the participation of professional development regarding teaching practice, examined the problems of CTs' focus on fostering their own class expertise without reflecting on the capabilities to instruct teaching practice, and proposed the development of standardized competency standards required in teaching practice of elementary PE. Third, there was no fixed best teaching practice method that could be used for every STs, and the study proposed chameleon-style of instructing teaching practice which can select the most appropriate methods depending on the STs' characteristics and discussed the effective ways to successful teaching practice in elementary PE.

Finally, the implications for the policy on teaching practice of elementary PE are as follows. First, it is necessary to establish the qualification system for CTs needs to be established by the MoE and university in order to manage the quality of CTs. Second, there need measures that strengthen the internal validity of assessment in teaching practice to prevent the overturn of assessment. Third, measures should be taken to strengthen trainees' choice of teaching practice through sharing information on cooperating schools and CTs. The suggestions for the future research are as follows. First, the study is needed to establish a system for institutional settlement

of partnerships in teaching practice. Second, the study of the impact of participating in teaching practice on CTs is needed. Third, the research is needed to reveal the impact of the experience with teaching practice on the novice teachers' PE classes and their work.

---

Key words: elementary teaching practice, cooperating teacher, teaching practice partnership, teaching practice effect

Student number: 2017-33724