

## 모의수업을 통한 예비특수교사의 반성적 사고 유형과 수준\*

강영심(康榮心)\*\* · 황순영(黃淳英)\*\*\*

### 논문 요약

본 연구는 모의수업 경험을 통하여 예비특수교사들이 보이는 반성적 사고의 유형과 수준을 파악하는데 목적이 있다. 이를 위한 연구대상은 부산의 P대학교 사범대학 특수교육과에 재학 중인 예비특수교사 3학년 학생 24명이며, 이들은 자신의 부전공 과목별로 3명씩 8조로 구성하여 모의수업을 실시하였다. 이들은 모의수업을 위해 먼저 교육적 이론을 학습하고, 장애영역과 주제를 선정한 후 학습지도안을 작성하였다. 모의수업의 전 과정이 VTR로 녹화하였고, 녹화된 자료는 각 조의 수업 후에 토론과 반성의 시간에 활용되었다. 모의수업과 토론의 과정이 끝난 후에 예비특수교사들은 모의수업에 대한 반성적 저널을 작성하여 제출하였으며, 제출한 반성적 저널의 내용을 분석자 삼각측정법에 의거하여 분석하였다. 그 결과 예비특수교사들은 모의수업을 실시하는 동안, 그리고 그 후에 걸쳐 이론과 실제에 대한 차이를 깨닫고 고민하고 있음을 알 수 있었다. 특히 모의수업 경험을 통해 예비특수교사들에게서 나타난 반성적 사고 유형은 예비특수교사로서의 좌절감과 딜레마, 기대와 성취감, 그리고 교수경험의 어려움, 장애영역을 고려한 수업준비에 따른 예비특수교사로서의 딜레마에 관한 것이었고, 반성적 사고의 수준은 기술적, 전문적, 비판적 수준 모두 폭넓게 나타났다. 이러한 결과를 기초로 하여 앞으로 예비특수교사들간의 개별적인 반성적 사고의 유형과 수준을 비교 분석하거나, 반성적 사고의 변화과정에 대한 연구의 필요성을 제안하였다.

■ 주요어 : 모의 수업, 반성적 저널, 예비특수교사, 반성적 사고, 반성적 사고의 유형, 반성적 사고의 수준

\* 본 연구는 부산대학교 발전기금 학술연구조성비의 지원을 받아 수행된 것임.

\*\* 부산대학교 특수교육과 교수

\*\*\* 부산대학교 특수교육과 강사

## I. 서론

특수교육은 과거의 장애유형별 분리교육의 체계에서 통합교육, 재택순회교육 등 장애학생의 다양한 욕구와 권리를 고려한 다양한 교육체제로 변화하고 있다. 그에 따라 교육현장은 개별화 교육의 방법, 통합교육에 대한 끊임없는 찬·반 논쟁 등 많은 사안들이 거미줄처럼 얽여 있어, 교육관련자들 간의 합의를 도출하여 대안을 제시하여 문제를 극복하기가 쉽지 않은 실정이다. 이러한 변화와 과도기적 상황의 중심에서 직접적인 교육활동을 하는 특수교사의 역할과 자질은 그 어느 때보다도 중요하다. 따라서 교육의 질은 교사의 질을 능가하지 못하는 만큼 이러한 역동적인 변화를 성공적으로 이끌 수 있는 특수교사의 역량을 높일 수 있는 지속적인 지원이 요구된다.

특수교사의 전문적 자질은 어느 한 순간의 노력이나 계기에 의해 확보되는 것이 아니라 다양한 경험과 끈임 없는 노력을 통해 축적되는 것이다. 따라서 특수교사로서 구비하여야 할 지식, 태도, 기술 등에 대한 기본적인 틀을 제공하는 교직 입문 이전의 양성과정에서 이상의 자질들이 중요하게 부각되어야 한다. 특수교사는 일반아동을 교육하게 되는 다른 교직영역에 비해 장애가 있는 아동을 교육한다는 점에서, 장애에 대한 전문적인 지식의 습득, 장애 아동의 요구에 적합한 교수방법 수립, 적절한 교구와 자료의 선택과 활용, 통합교육의 성공적인 실행을 위한 일반교육자들과의 협력 등 변화하는 교육상황에 능동적으로 대처해 나갈 수 있는 전문성을 배양하는데 소홀히 해서는 안 될 것이다.

이러한 교사의 전문성 신장을 위해 교사가 갖추어야 할 자질 중에서 반성적 사고는 매우 중요한 영역으로 여겨져 왔다(강영심, 황순영, 2004). 원래 반성적 사고는 어떤 신념이나 지식에 대해 근거를 가지고 그 원인이나 궁극적인 결과에 대해 적극적이고 끊임없이, 그리고 주의 깊게 고려하는 것(Dewey, 1933)으로, 많은 학자들(Dieker & Monda-Amaya, 1997; Reagan, 1993; Schon, 1987; Shulman, 1988; Van Manen, 1977)에 의해 이 개념이 제기되면서 교사 교육에서 여러 가지 의미로 사용되어 왔다. 반성적 사고는 지적인 기능으로, 지적인 기능이 발달한다는 것은 인지 갈등에 의한 기존의 인지구조가 새로운 양질의 변화를 통해 재구조화 되는 것이며, 그 결과 세계를 인식하고 이해하는 능력이 고양되고, 개인의 지적·사회적 삶 속에 존재하는 복잡성, 불확실성과 애매모호성을 적절하게 대처할 수 있게 되는 것을 의미한다(Hofer & Pintrich, 1997). 이러한 반성적 사고는 무엇을 어떻게 가르쳐야 하는지에 대한 끊임없는 의사 결정을 해야 하는 교사에게 자신의 교육활동에 대한 방향감, 활동 중의 유능감, 결과에 대한 정당성과 평가에 대한 수용감 등을 갖고, 더 나은 교육활동을 위해 적극적으로 변화하도록 도

와준다. 앞으로 이러한 교사의 반성적 사고를 증진시킬 수 있는 다양한 프로그램의 개발과 적용 및 효과성 검증에 대한 연구가 활발하게 이루어져야 할 것이다.

반성적 사고를 예비교사들에게 촉진할 수 있는 대표적인 전략에는 저널쓰기, 교수과정과 평가과정을 함께 함으로써 교사 스스로 자신의 관찰과 동료의 협의를 통해 반성적 사고를 증진시키는 포트폴리오 방법, 예비교사들에게 간접적인 경험을 제공해 주는 수업사례 연구, 실제 수업상황을 그대로 재현하기 어려운 경우 이와 유사한 상황을 압축하여 설계한 후 이를 관찰하고 분석하는 마이크로티칭법, 수직적 관계로 인해 오는 부담감을 줄일 수 있는 동료 평가전략, 그리고 예비교사들의 공동 관심을 서로 협력하고 지원해주는 시·공간을 초월한 학습 공동체 활동 등 다양하다(강영심, 황순영, 2004). 이러한 전략들은 강좌의 목표나 수강학생들의 특성에 따라 개별적으로 혹은 통합하여 사용할 필요가 있다.

모의수업(simulated instruction)은 예비 교사들이 실제 교육현장에서 수업을 할 수 없는 여건에서 그 동안 축적해온 자신의 교육관련 학습내용과 교수법 등을 적용해보고 교사들과 유사한 경험해 볼 수 있는 방법이다(조부경, 김정화, 1999). 모의수업은 실제 수업현장이 아니라는 측면에서 마이크로티칭법과 비슷하다고 볼 수 있으나, 마이크로티칭법은 시간적인 면이나 인적·물리적 구성을 축소해 놓은 것인 반면 모의수업은 좀더 실제수업과 근접한 방식으로 수업을 진행해 볼 수 있는 경험을 제공한다는 점에서 차이가 있다. 이러한 모의수업은 주로 대학교수의 강의 위주로 인하여 교육 현장의 문제를 전부 다룰 수 없고, 다양한 특성을 지닌 예비교사들에 맞는 맞춤형 교사교육을 실시하기 어려운 점을 고려할 때, 예비교사들 스스로 자신과 다른 동료의 수업 준비와 관찰, 교수와 동료와의 토론 및 평가 과정을 자유롭게 경험할 수 있다는 측면에서 좀 더 실천적인 교육적 행위와 지식을 제공한다고 볼 수 있다.

사실 교수하는 행위(teaching)와 반성하는 행위(reflecting)는 두 가지 모두 매우 복잡하고 어려운 일이기 때문에 예비 교사들에게 자신의 교수에 대해 반성적 사고를 하라고 한다면 단지 하나의 공허한 슬로건이 될 수 있고 그들에게 무엇을 하고 있는지, 왜 그렇게 하고 있는지를 '심각하게 생각하기(think hard)'를 요구하는데 불과할 수 있다(Yost & Sentner, 2000). 특히 비판적인 반성적 사고가 일어나기 위해서는 전문가의 감독 하에 이루어지는 실제적 경험과 그러한 실제적 경험들을 의미 있게 연결시켜 줄 수 있는 사회적, 정치적, 역사적 기초 및 교육학에 대한 지식 기반 등의 이론 습득이 필수적임(Snyder, Elliot, Bhavnagri & Boyer, 1993; Yost & Sentner, 2000)을 고려할 때, 대학의 관련 강좌에서 모의수업을 실시하고 그에 대한 토론과 평가를 하는 경험을 제공하는 것은 예비교사의 반성적 사고를 길러주는데 효과적인 교수방법이라 할 수 있다.

본 연구는 특수교사 교육자를 포함하는 모든 교사 교육자들에게 대학교육에서 예비교사들의 반성적 사고를 길러 줄 수 있는 하나의 교수 방법을 제시하게 될 것이다. 구체적으로 예비

특수교사들이 대표 장애 영역에 근거한 여러 교과목의 모의수업을 통해 무엇을 고민하고, 수업에 대한 평가를 어떻게 하고 있는지, 또한 이러한 작업들이 예비교사의 자질향상과 전문성 신장에 어떠한 도움을 줄 수 있는지를 알아보고자 한다. 이를 위해 설정한 연구문제는 다음과 같다. 1) 모의수업 경험을 통하여 예비특수교사들은 어떠한 유형의 반성적 사고를 하는가? 2) 모의수업 경험을 통하여 예비특수교사들은 어떠한 수준의 반성적 사고를 하는가?

## II. 이론적 배경

### 1. 반성적 사고의 개념

반성적 사고는 새로운 개념이 아니라 이미 1993년에 Dewey에 의해서 “어떤 신념이나 지식에 대해 근거를 가지고 그 원인이나 궁극적인 결과에 대해 적극적이고 끊임없이, 그리고 주의 깊게 고려하는 것”으로 정의되었다. 또한 Schon(1983)은 Dewey의 반성적 사고 개념을 다시 재구조화하여, 전문가로서 반성적 사고를 강조하였는데, 반성적 사고란 전문가가 하는 사고나 방식을 의미하는 것으로 전문적 상황 속에서의 실천행위, 불확실성에 대한 대처, 문제해결 등이 핵심적인 요소로 구성된다. 이러한 반성적 사고는 이후 많은 학자들(Dieker & Monda-Amaya, 1997; Reagan, 1993; Schon, 1987; Shulman, 1988; Van Manen, 1977)에 의해 그 중요성이 제기되면서 교사 교육에서 여러 가지 의미로 사용되어 왔다.

반성적 사고에 대한 여러 학자들의 연구들을 종합해 보면, 반성적 사고는 교육 활동에 있어서 교사로 하여금 과거나 현재에 일어나고 있는 실천적 행위에 대한 사고로부터 미래의 행위에 대한 방향을 결정하는 과정이라 볼 수 있다(박은혜, 1996). 또한 반성적 사고(reflective thinking)란 관심분야에 대한 내적인 점검, 의도를 가지고 추구하는 활동적이며 목적적 과정, 경험으로부터 새로운 의미를 얻기 위한 중요한 요소, 그리고 타인과 관련하여 발생하지만 내적인 과정이다(Dewey, 1933; Cruickshank, 1986). 바꾸어 말하면 상황에 대해 새로운 통찰력을 갖기 위해 문제를 내적으로 점검해보고 탐색하는 사고의 과정으로 이해할 수 있다.

한편 반성적 사고는 암시의 단계, 문제 검토 및 정의와 명료화 단계, 가설을 설정하는 단계, 추리하는 단계, 가설검증의 단계의 과정으로 나눌 수 있으며, 단계들은 사고대상이나 상황에 따라 생략 또는 중첩될 수 있다(Dewey, 1933). 암시는 마음이 가능성 있는 해결 체계를 향하여 나아가는 것을 말하며, 문제 검토 및 정의는 문제가 일어나게 된 원인이나 문제의 성격을 파악하는 것이고, 가설은 관찰과 사실의 수집 등을 통하여 통찰의 결과 암시 받은 관념을 수정하고 변경하며 확대해 나가는 것을 의미한다. 추리의 단계에서는 변형 혹은 재구성이 일어나는데

경험을 쌓고 관찰 해나가는 가운데 처음의 출발과는 전혀 다른 관념을 얻을 수 있고, 마지막으로 구체적 혹은 상징적 행동에 의해 가설을 검증한다.

요약해보면, 반성적 사고는 문제 상황에 대해 여러 가지 해결방법을 적용하고, 여러 가지 조건을 재검토하며, 문제에 대해 통찰을 해보고 자신이 가지고 있던 관념을 수정, 변경, 확대해 나가는 방식을 통해 일정한 가설을 설정하여 의혹을 품고 혼란한 상태를 조리 있게 처리하기 위해 자료를 수집하고 조사 검증해 나가는 일련의 과정이다.

## 2. 반성적 사고의 형태와 요소

반성적 사고능력 향상을 교사교육의 목표로 삼는다는 것을 전제로 반성적 사고의 형태와 요소를 다음과 같이 구분할 수 있다. 이러한 구분은 교사교육에서 반성적 실천이 강조되고 있지만 기본적인 교수기술이나 학급 관리 기술 등에서 취약한 예비교사들에게는 충분한 자신감을 가질 때까지 반성적 사고를 강조해서는 안된다는 것을 이해할 수 있는 틀을 제공한다는 면에서 의의가 있다(Calderhead, 1989). 왜냐하면, 예비교사들의 경우는 실천상황에 대한 충분한 지식을 가지고 있지 못하기 때문에 반성적 사고를 촉진시키는 전략에 대해 의문을 제기할 수 있기 때문이다.

### 1) 반성적 사고의 형태

먼저 반성적 사고의 형태는 실천행위에 대한 반성적 사고(reflection-on practice), 실천행위 중의 반성적 사고(reflection-in practice), 그리고 실천행위를 위한 반성적 사고(reflection-for practice)로 나눌 수 있다(Schon, 1983, 1987; Killion & Todnem, 1991). 실천행위에 대한 반성적 사고와 실천행위 중의 반성적 사고는 근본적으로 반성적 사고가 언제 일어나는가에 대한 시기의 문제이다. 실천행위 중의 반성적 사고는 교사가 어떤 실천적 행위를 하는 중에 일어나는 것으로 교사가 수업을 하다가 아동의 반응을 보고 판단하여 교수내용이나 방법을 변경한다면 실천행위 중의 반성적 사고가 일어났다고 할 수 있다. 실천행위에 대한 반성적 사고는 이미 일어난 상황에 대하여 사고하는 것을 말하며 실천행위를 위한 반성적 사고는 다른 두 가지의 반성적 사고의 결과가 바람직하게 나타나도록 하는 개념이다.

이상과 같이 반성적 사고를 세가지 형태로 구분하는 것은 교사의 발달단계를 고려해 볼 때 매우 의미가 있다(박은혜, 2002). 왜냐하면 예비교사나 경험이 없는 초임교사의 경우 미래에 가질 직업에 대하여 반성적으로 사고를 할 수 있는 능력과 시간이 있는지에 의문이 제기될 수 있기 때문에, 이들에게 '실천 행위중의 반성적 사고'를 강조하기보다는 다른 두가지 형태의 반

성적 사고는 가능할 수 있으므로 이에 대한 중요성을 교사교육에 적용할 수 있도록 하는 것이 매우 중요한 과제이다.

## 2) 반성적 사고의 요소

반성적 사고는 인지적 요소, 비판적 요소, 서술적, 요소를 갖추고 있는데(Sparks-Langer & Colton, 1990) 인지적 요소는 교사가 올바른 결정을 내리기 위해 필요한 지식을 의미하고, 비판적 요소는 사회정의에 대한 도덕적, 윤리적 측면에 대한 고려를 의미한다. 서술적 요소는 최근에 강조되기 시작한 개념이며 본질적으로 인간이 이야기하기를 즐긴다는 특성에 근거를 두고 교실에서 일어나는 모든 경험을 맥락화 시킴으로써 훨씬 더 생생하게 이해할 수 있다는 것이다.

반성적 사고는 한마디로 지적인 기능이다. 그리고 이러한 지적인 기능이 발달한다는 것은 인지 갈등에 의한 기존의 인지구조가 새로운 양질의 변화를 통해 재구조화 되는 것이며, 그 결과 세계를 인식하고 이해하는 능력이 고양되고, 개인의 지적·사회적 삶 속에 존재하는 복잡성, 불확실성과 애매 모호성을 적절하게 대처할 수 있게 되는 것을 의미한다(Hofer & Pintrich, 1997). 실제 교사들이 교실에서 경험하는 모든 사건들은 매우 복잡하고 불확실한 요소를 다양하게 포함하고 있고 그것을 해결하는 유일한 방법을 가지고 있지도 않기 때문에 교사들은 문제상황을 해결하기 위해서 그들이 가지고 있는 이론적인 지식이나 교수기술, 방법 등을 그대로 적용하는 것은 불가능하다.

무엇보다도 반성적 사고는 교사들에게 쉬운 과정일 수 없다. 특히 예비교사들의 경우에는 반성적 사고과정으로 좌절을 경험하고 혼란스럽고 교사로서의 위기의식을 느낄 수 있다. 따라서 반성적 사고를 하는 사람은 그 탐색의 과정을 익히기 전에 열린 마음(open-mindedness), 책임감(responsibility), 그리고 성심성의(wholeheartedness)의 태도를 가져야 한다(Dewey, 1933). 열린 마음은 여러 가지 가능성을 적극적으로 고려하는 태도이며 상황이나 문제가 생긴 이유를 여러 가지 각도에서 살펴보고 가능한 모든 대안에 대하여 충분히 검토하며 자신이 가장 확실히 믿었던 신념들조차도 틀릴 수 있다는 가능성을 인정하는 것이다. 책임감은 어떤 행위를 함으로써 생기게 되는 결과에 대하여 충분히 검토하는 것을 의미하며 책임감을 가진 교사에게는 가르치는 행위 그 자체가 중요한 것이 아니라 그것과 연결된 가치 혹은 교육의 목표와 관련하여 왜 하는지에 대한 질문이 더 중요하다. 마지막으로 성심성의의 태도는 열린 마음과 책임감이 반성적인 사고를 하는 교사의 삶에 있어서 중심이 되어야 한다고 믿는 것이다.

## 2. 반성적 사고의 수준

예비교사 교육에서 반성적 사고는 탐구내용에 따라 그 수준이 크게 달라지는데 반성적 사고의 수준은 기술적 수준(경험적 / 분석적 탐구내용), 전문가적 수준(해석적 탐구내용), 비판적 수준(도덕적, 윤리적 내용)으로 나눌 수 있다(Van Manen, 1977).

기술적 수준의 반성적 사고는 주로 주어진 목적을 달성하기 위하여 교육적 지식을 기술적으로 적용하는데 관심이 있는 것으로, 대부분의 예비교사들이 교생실습이나 모의수업을 통해 가지게 되는 관점이다(Zeichner, 1994). 두 번째 수준인 전문가적 수준은 문제상황에 직면하거나 어떤 결정을 내려야 할 때 그 문제나 상황의 기저에 깔려 있는 가정이나 경향성, 특정 행동이 미칠 영향 등을 분석해보고 최종적으로 행동을 취하게 된다. 이 단계는 첫 번째 단계의 기술적이고 도구적인 교수활동에서는 벗어나지만 모든 결정이 교육학적 원리에 기초를 두고 있다. 마지막 단계인 비판적 수준에서는 실천 행위 안에 도덕적·윤리적 기준이 포함되는 것으로 학급에서 일어나는 여러 가지 상황과 그에 영향을 미칠 수 있는 교육적, 사회적, 정치적 및 경제적 여건들을 연관시켜 고려하여 공평하고 평등한 그리고 행복한 삶으로 이끌 수 있는 교육적 경험이나 활동을 선택하게 된다. 이 수준들이 단지 차이가 나는 것은 어떤 패러다임을 택하느냐에 따라 반성적 사고의 수준 혹은 초점이 달라질 뿐이며, Van Manen(1977)이 제시한 탐구내용의 질을 분명하게 구분해 준다.

대부분의 반성적 사고수준에 대한 연구들은 교사가 자신의 교수행동에 대한 합리적 근거로서 제시하고 있는 내용들을 분석하고 이를 질적이며 위계적인 수준으로 분류한 van Manen(1977)의 연구를 수정·보완함으로써 반성적 사고수준을 파악하고자 한 것이 주류를 이루는데, 대표적으로 반성적 사고수준을 분류한 다양한 연구(Zeichner & Liston, 1987; Ross, 1989; Sparks-Langer et al., 1991; Pultorak, 1996; Garcia, 1996)를 이진향(2002)은 <표 1>과 같이 고찰하였다.

&lt;표 1&gt; 반성적 사고수준의 분류(이진향, 2002)

Van Manen (1977) (3수준)	Zeichner와 Liston(1987) (4수준)	Ross(1989) (3수준)
1. 기계적 반성 수업의 수행정도에 대해 증거나 목표달성에 초점 •증거, 목표자체의 적절성에 대한 의문이 나타나지 않음 •목표달성을 위한 방법의 효과성과 효능성에만 관심	1. 신중한 고려과정 •수업에 대한 충고, 조언, 지지에 초점	1. 자신의 교수행위와 교육이론과의 일치성에 초점; 교육이론의재진술과 동의에 초점
2. 실천적 수준 •자신의 행위의 적절성, 효과성에 대해 반성 •행위를 유도한 목표의 적절성에 대해 반성	2. 실천적 과정 •주어진 상황에대한 느낌, 일어난 일의 이유에 대한 설명, 정보,묘사에 초점 3. 정당화 과정 •교사행위에 대한 합리화에 초점	2. 한가지 관점에만 근거한 비판 제시 ; 좋다/나쁘다의 세부적 분석 •수업이 다양해야함을 인정하지만 그 이유를 명료화하지 못함
3. 비판적 수준 •행위이면에 있는 가정, 교사행위의 효과뿐 아니라 교육이 일어나는 상황과 도덕적, 윤리적 목적 하에 행해지고 있는지에 대한 의문 포함 •교육목표, 교육활동, 교육경험이 정의, 평등, 배려, 동정심 같은 삶의 방식을 지향하는지에 관심	4. 비판적 과정 •교사자신이 정당화하고 있는 이론적 근거의 이면에 초점	3. 복합적 관점으로 교수방법을 인식 ; 교사행위의 영향력 인정
Sparks-Langer 등(1991) (7수준)	Pultorak(1996) (3수준)	Garcia(1996) (4수준)
1. 규정적 언어 전혀 나타나지 않음 2. 단순, 문외한적인 묘사	1. 기계적 합리화 •교육과정원리, 교육적 지식의 기술적 적용 고려 •목표자체가 의문시되지 않음 •경제성, 효율성 등 의 기술적 측면 고려	1 인식 •자신의 실천행위에 대한 인식은 하고 있으나 왜 그렇게 하는 지에는 주의를 기울이지 않음
3. 교육학적 개념을 사용하여 적절한 용어로 설명 4. 전통적혹은 개인적 이론에 근거한 설명 5. 교육원리나 교육이론을 이용한 이론적 근거 설명	2. 실천적 행위 •문제상황이나 교육결정에 있어 문제, 상황의 기저에 있는 가정, 경향성 분석 •교사행동의 장기적 효과 검토 •개인적 편견 •상황에 대한 주관적 지각에 근거한 결과 해석 •여전히 교육학적 원리에 근거한 결정	2. 합리적 인식 •자신의 실천행위를 구성하는 요소를 이야기할 수 있으며, 어느 정도 일반적인 이론적 근거를 제시



Sparks-Langer 등(1991) (7수준)	Pultorak(1996) (3수준)	Garcia(1996) (4수준)
6. 상황적 요소를 고려한 이론적 설명 7. 도덕적, 윤리적, 정치적 문제를 고려한 설명	3. 비판적 반성 <ul style="list-style-type: none"> <li>• 실천행위 속에 도덕적, 윤리적 기준 포함</li> <li>• 실천행위에 대한 개방적 태도</li> <li>• 학급상황과 정치, 경제, 사회, 교육적 조건 고려</li> <li>• 정의, 공평, 평등의 개념에 기초하여 교육적 결정</li> </ul>	3. 비교 <ul style="list-style-type: none"> <li>• 자신의 구조를 구성하는 요소를 이야기하고 대안적 구성을 위해 요소들을 비교</li> </ul> 4. 비판 <ul style="list-style-type: none"> <li>• 교사자신의 구성원리를 인식하고 대안적 구성 대신 그러한 구성을 할 수밖에 없는 이론적 근거의 기저를 면밀하게 검토</li> </ul>

<표 1>에서 제시한 반성수준은 위계성을 가진다는 공통점이 있다. 즉, 보다 하위 수준의 사고는 초점이 협소하며 고등 수준으로 갈수록 점점 더 광범위한 초점과 폭넓은 사고를 나타낸다. 또한 상위 단계로 갈수록 높은 수준의 반성적 사고를 더 많이 할 수 있다는 의미가 된다.

대부분의 반성적 사고수준에 대한 연구들은 교사가 자신의 교수행동에 대한 합리적 근거로서 제시하고 있는 내용들을 분석하고 이를 질적이면서 위계적인 수준으로 분류한 Van Manen(1977)의 연구를 수정·보완한 것이다. 이는 반성적 사고수준을 분류하여 예비교사의 반성적 수준을 객관적으로 고찰할 수 있는 틀을 제공해 준다. 물론 Van Manen(1977)의 반성적 사고 수준 분류 방식이 가장 이상적이라고 단정할 수 없지만, 다른 학자들이 분류한 반성적 사고 수준의 다양한 입장들을 상호 관련지으면서 분명한 용어로서 제시하고 있다는 측면에서 가장 명료한 반성적 사고의 틀을 제공한다고 볼 수 있다.

### III. 연구방법

#### 1. 연구대상

본 연구의 대상은 P대학교 특수교육과에 재학 중인 3학년 학생 24명이다. 이들은 '특수교육 교재 연구 및 지도법' 강좌를 수강한 학생들로 모두 예비 중등 특수교사들이다. 예비교사들은 자신의 부전공 과목별로 3명씩 8조로 구성하여 모의수업을 실시하였으며, 구체적인 사항은 <표 2>와 같다.

&lt;표 2&gt; 연구에 참여한 예비교사

조	예비교사 수	수업 교과	장애 영역	조	예비교사 수	수업 교과	장애 영역
1조	예비교사 1 예비교사 2 예비교사 3	국어	청각장애	5조	예비교사 13 예비교사 14 예비교사 15	지구 과학	청각장애
2조	예비교사 4 예비교사 5 예비교사 6	영어	지체부자유	6조	예비교사 16 예비교사 17 예비교사 18	윤리	정신지체
3조	예비교사 7 예비교사 8 예비교사 9	수학	지체부자유	7조	예비교사 19 예비교사 20 예비교사 21	가정	정신지체
4조	예비교사 10 예비교사 11 예비교사 12	생물	청각장애	8조	예비교사 22 예비교사 23 예비교사 24	사회	정신지체

## 2. 연구절차

예비교사들은 특수 교육교재 연구 및 지도법 정규 시간에 교수법, 관련 교과서 분석, 학습지도안 작성 등에 대한 교육적 이론을 먼저 학습하였다. 그리고 난 후, 부전공 과목별로 짜여진 조별로 원하는 장애영역과 주제를 선정하여 학습지도안을 작성하였다. 작성된 학습지도안에 근거하여 모의수업을 실시하였고, 모의수업의 전 과정을 VTR로 녹화하여 각 조의 수업이 끝난 직후에 녹화된 자료를 같이 보면서 질의 응답을 통한 토의와 평가의 시간을 가졌다. 이러한 모의수업의 과정을 마치고 난 후 학생들은 자신의 모의수업뿐만 아니라 다른 조의 모의수업에 대해 반성적 저널을 적어 제출하였다. 제출한 반성적 저널의 내용을 분석하여 모의수업을 통한 예비특수교사의 반성적 사고의 유형과 수준을 파악하였다.

## 3. 자료분석

예비특수교사들이 작성한 반성적 저널을 분석하여 반성적 사고의 수준과 내용에 어떠한 차이가 있는지 분석하였다. 자료 분석은 Patton(1990)의 삼각측정법(triangulation) 중 다른 분석자와 같이 개인 저널을 읽고 분석 범주에 대한 토의 과정을 거쳐 분석하는 분석자 삼각 측정법(analyst triangulation)을 사용하여 이루어졌으며 구체적인 절차는 다음과 같다.

먼저, 연구자 2명과 특수교육전공 박사과정 대학원생 1명으로 저널 분석 팀을 구성하였다. 3

명의 분석자들은 각자 예비특수교사들이 기술한 반성적 저널을 반복해서 읽음으로써 그 속에 나타난 줄거리, 주제 등을 찾는 작업을 하였다. 그리고 서로의 분석내용에 대한 논의와 합의의 과정을 거쳐 대주제로 분류하였고, 분류된 각 주제에 대해 적절한 명칭을 부여함으로써 예비특수교사의 반성적 사고의 유형을 도출하였다. 다음으로, 예비특수교사의 반성적 사고 수준은 Van Manen(1977)의 반성적 사고 수준을 토대로 반성적 사고의 유형을 분석한 동일한 3명의 분석자들이 각자 저널을 읽고 수준을 분류한 후, 토의, 합의의 과정을 통하여 최종적으로 반성적 사고의 수준을 결정하였다. 마지막으로, 특수교사들의 반성적 사고 수준에 따라 예비교사들의 경험에 대한 의미를 찾는 동시에 특수교사교육자들에게 주는 시사점을 찾는 데에 주안점을 두고 재분석하였다.

## IV. 연구 결과 및 해석

다음은 예비특수교사들이 특수교육교재 연구 및 지도법 시간에 모의수업을 실시한 후 작성한 개별적인 저널 내용을 분석한 결과이다. 예비특수교사들의 저널에는 모의수업을 통해 다양한 유형과 수준의 반성적 사고뿐만 아니라 자신의 수업과정과 교육관에 대한 생각들이 자유롭게 기술되었다. 대표적인 예들을 중심으로 예비특수교사들이 어떠한 유형의 반성적 사고를 하는지 그리고 그 반성적 사고의 수준은 어떠한지를 제시하면 다음과 같다.

### 1. 예비특수교사의 반성적 사고 유형

#### 1) 예비특수교사로서의 좌절감과 딜레마

모의수업은 예비특수교사들에게 이론과 실재를 연계 짓는 교수경험을 가지도록 하여 특수교사가 되는 것에 대한 두려움, 좌절감 또는 딜레마를 느끼게 해 주었다. 이러한 부분은 그동안 자신들이 수업시간에 직접 배우지 못한 것으로서 경험을 통하지 않으면 얻기 어려운 그러한 반성이었다. 이 부분에 대한 예는 다음과 같다.

특히 특수교육과에 와서 느낀 것은 일반교사보다 훨씬 더 많은 능력을 가진 교사를 요구하고 있다는 것이다. 단순한 사랑과 봉사정신으로만 교육에 임하면 된다는 처음의 생각과는 달리 장애를 가진 학생들을 사랑한다는 전제 하에 교과에 대한 지식과 더불어 장애 영역에 대한 전문지식까지 필요로 하고 있는 것이다(예비교사 13).

또한 아직까지는 창의적으로 수업을 실시한다거나, 어떻게 수업을 실시해야겠다는 구체적인 지식들이 나름대로 정립이 되지 못한 상황에서 장애영역에 입각한 수업을 준비한다는 것 자체가 혼란스럽고 두려워 보였다. 이 부분에 대해 예비교사는 다음과 같이 진술했다.

특수교육의 각 장애영역과 각 교과영역에서의 혼합된 두 부분을 다 병행할 수 있는 교과전문가가 없기 때문에, 이 부족한 교과서를 어떻게 재구성하고 준비해야 하는지 당황스럽기도 했다(예비교사 7).

## 2) 예비특수교사로서의 기대 및 성취감

예비특수교사들은 모의수업을 통해 실제 교육상황에 대한 두려움과 교사로서의 자질에 대해 의문을 제기한 경우도 있었던 반면, 그 동안의 교육에 대한 점점의 기회로서 모의수업을 통해 자신감을 얻는 긍정적인 사고를 하는 경우도 있었다. 다음은 예비교사들의 저널에서 발췌한 부분이다.

한학기 동안 수업을 들으면서 지난 3년간의 내 모습을 돌아보게 되었다. 3년이라는 시간의 흐름만큼 처음과는 다른, 점점 교사로서 준비된 나의 모습을 발견하게 되면서 자신감을 가지게 되었다(예비교사16).

1학년 2학기 때 처음으로 학습지도안을 작성해서 모의수업을 준비했었다. 그때 정인지체 수업 시간이었는데 그때 학습지도안이라는 것도 처음 접해보았고 막상 정인지체아를 대상으로 수업을 한다고 생각하고 준비해 오라는 교수님의 말씀에 어디로부터 시작해야 하며 얼마나 준비를 해야 할지 너무도 막막했었다. ...(중략)... 그 때 모의 수업한 경험 이후에 2년이라는 기간동안 많은 것을 배우고 많은 것을 생각했었나 보다. 나름대로의 고민과 수업을 열심히 들은 결과를 이번 모의수업에서 차근차근히 준비해 주었고, 글썄 모의 상황 하에서 수업을 계획하다 보니 아동의 현재 수준 파악하는 일이 빠져서 직접 현장에 나가서 그대로 적용하지 못하겠지만 그래도 실제상황에 가면 잘 할 수 있을 것 이란 생각이 든다(예비교사 21).

실제로 모의수업을 했을 때에도 수업을 진행해 나가는 중에 나를 돌아볼 여유가 전혀 없었다. 수업 진행에만 급급하여 내가 계획했던 대로 수업을 하는지도 모른 채 수업시간을 보내버렸다. 하지만, 나중에 수업을 마치고 나서 수업에 대해 반성하고 잘못된 점을 지적하는 것이 가능한 것을 생각해 보니 수업시간 중에 나를 한번 더 살펴보는 것이 충분히 가능할 것으로 생각이 되었다. 신입교사일 지라도 충분히 잘 할 수 있을 것 같다(예비교사 19).

나중에 현장에 나간다면 특수교사들의 모임, 특히 교수법이나 교육내용에 대한 고민을 함께 나누고, 기회가 된다면 우리 아이들에게 좀더 가깝게 다가갈 수 있는 실험적인 교과서를 만들어 보고 싶

다. 그리고 외국의 특수학교, 특수학급에서 사용되는 교과서는 어떤 내용과 구성을 담고 있는지 연구해 보고 싶다(예비교사 1).

위의 반성적 저널에서 발췌한 예들은 아직까지 불확실하고 많은 경험을 해보지 못한 부분에 대해 예비특수교사들이 긍정적으로 사고를 하고 있음을 보여주는 것이다. 지금 현재의 예비특수교사의 실천적 수준은 아직 미비하지만 앞으로 잘 할 수 있을 것이라는 자기 효능감을 스스로 북돋우는 사고를 함으로써 이런 사고가 장기적으로 교육에 정적인 효과를 낼 것으로 기대되었다.

### 3) 교수경험의 과정에서 느끼는 어려움

예비특수교사들이 가지는 가장 큰 관심사는 아무래도 어떻게 하면 훌륭한 교사가 될 것인지에 관한 것일 것이다. 그러다 보니 교사의 주 임무는 수업을 제대로 하는 것이고, 아직 수업을 해본 경험이 많이 없는 예비특수교사들은 수업에 관련된 부분에 많은 관심을 보였다. 이와 관련된 저널의 내용은 다음과 같다.

이번 수업을 통해서 나는 과연 얼마나 특수교사로서의 능력을 갖추고 있는지에 대해서 생각해 보았다. 가장 기본적인 우리 아이들과 의사소통 할 있는 수화에 대한 기본 능력조차 갖추고 있지 못한 것 같아서 안타까웠다. 그리고 내용에 대한 많은 공부들은 했지만, 그 내용을 어떻게 가르칠 것인지에 대한 지식, 교수법에 대한 지식이 너무 부족한 것 같았다(예비교사 1).

여러 수업에서 교과에 대한 지식의 한계를 드러냈다. 사실 부전공만으로 그 교과에 대한 전문가가 되기는 힘들다는 것을 보여주는 것이기도 했다. 장애영역과 교과 모두에서 전문가가 되기가 얼마나 힘든가를 느끼게 하는 부분이었다(예비교사 11).

이상의 예들은 예비교사들이 생각하기에 우수한 교사란 전문적인 지식을 가지고 있어야 한다고 여기고 있으며, 특히 특수교육에 필요한 전반적인 지식이 필요함을 인식하고 있었다.

한편 예비특수교사들은 이론적인 지식을 습득하는 것 외에도, 수업 기술적인 측면에서도 관심을 보여주었는데, 살펴보면 다음과 같다.

어느 교과의 수업을 막론하고 가장 문제가 되었던 것이-경험이 부족해서겠지만-학생들의 의외의 반응에 대해서 교사가 적절하게 대처하지 못한 점이다. 교사 중심의 수업에서는 학생들의 예기치 못한 반응에 대해서 교사가 어떻게 수업을 잘 통제하고 관리하느냐에 따라서도 학습 분위기나 학습 효율성이 영향을 받는다고 생각한다(예비교사 13).

열심히 수업 지도안을 짰고, 수업준비도 철저히 했지만 실제 수업에서는 학생들의 반응을 고려하지 않은 흔적이 역력해 보였다. 아니, 고려는 했지만, 그 '고려'가 적중하지 못했다고 하는 것이 더 적절하다. 수업의 흐름에 대해 아이들이 어떻게 느끼고 반응할지를 좀 더 깊게 생각해 보았다면 다른 모습의 지도안이 나오지 않았을까?(예비교사 16)

수업을 제대로 잘 해야 한다면의 생각이 지배적이었던 나는 가장 큰 실수를 했는데 너무나 반복되어지는 질문과 수업형태를 내 스스로 참아내기 어려울 실정이었다. 또한 교육을 하는 내가 나의 언행 때문에 어쩌면 교육의 역효과를 낼 수도 있다라고 생각하니 등골이 오싹하기까지 했다(예비교사 19).

이상의 글을 통해 알 수 있듯이 숙련된 교사들이 아닌 예비 교사들은 일방적으로 대학에서 교수의 수업을 듣는 입장에 놓여 있다가 실제 자신이 가르치는 위치에 놓이게 되자 미처 예상치 못한 학습자들의 반응이나 자신의 역할의 중요성에 대해 다시 한번 검토해 보는 기회를 가졌다.

#### 4) 장애 영역을 고려한 수업준비 부담으로서의 예비특수교사의 딜레마

다음의 반성적 저널의 내용들은 다른 영역의 예비교사들과는 달리 예비특수교사들에게서만 나타날 수 있는 독특한 것들로, 장애아동의 특수한 요구를 충족시켜 주는 수업을 준비해야 한다는 예비특수교사로서의 부담에 관한 것이다.

지체부자유 아동의 이동이 불편한 점을 고려하여, 지체부자유 아동의 실제 경험이 부족할 것이라는 것을 예상하였다. 이에 최근의 공통된 관심사인 '가을 운동회'를 회상해 보는 것으로 수업을 시작하려고 하였는데, 오히려 수업의 본질이 흐려지는 그러한 결과를 놓았던 것 같다. 오히려 이들에게 부족한 경험을 제공하기 위해 비디오를 보여주거나 노래를 불러 보았다면 좋았을 것이란 생각이 든다(예비교사 3).

정신지체 아동의 수업에는 아무래도 시뮬레이션 수업이나 모델링, 과제분석법을 사용하여 '국기에 대한 경례'를 가르치는 것이 좋을 것 같았다. 이 과정에서 교사가 모델링을 제공한 후, 전체 학생과 함께 과제를 수행해가고 있고 그 과정에서 보조교사가 도움을 제공하려고 하였는데, 실제 수업을 하고 난 후 보니 한 학생을 대표로 선정하여 나와서 해보게 하는 과정은 빠져 있었다. 사실 이부분이 정신지체 아동들에게는 또래 교수로서 도움을 줄 수 있는 부분인데도 말이다(예비교사 18).

청각장애 학교 중학부 이상의 경우에는, 청각장애 아동에게 개념을 형성시키는데 그들의 모국어인 수화를 허용하는데 이는 모국어를 통한 개념 형성시키는 것보다 더 효율적일 수 있기 때문이다.

그러한 점에서 나름대로 새로운 개념을 설명할 때 수화를 사용해서 설명하려는 노력이 돋보였던 수업이었다고 본다(근데 실제로는 수화가 많이 틀렸었다...~~~;;)(예비교사 13).

모의수업을 하기전 지체부자유 학교를 찾았다. 오랜만에 선배들도 만나고 바쁘게 왔다갔다 하는 모습들이 모두 선생님같다...(중략)... ○○언니가 부담임으로 있는 학급에 가서 수업을 보았는데, 장애 정도가 제일 심한 아이들만 있었다. 그러나 이 아이들은 수업에 전혀 반응이 없었고 꼼짝도 하지 않았다. 아무런 대답도 없다. ...(중략)...공허하다. 과연 우리는 어떻게 '수필'을 가르쳐야 할까? 이들에게 살아가면서 필요없는 것일 수도 있지만, 최소한의 것들이라도 전달해주고 싶다. 문제는 방법인데... 결국 4개 수준의 목표를 세우고 수업을 하였지만 너무나 피상적이었으며 더군다나 실제 수업내용은 1수준에 고정되어 있다고 해도 과언이 아니었다. 우리의 고민과는 상관없이 암묵적으로 일정 학생들을 수업에서 배제해 버린 꼴이 되었다. 만약 실제 수업이었다면 어떻게 되었을까?... 범죄 행위가 별게 아니란 생각이 든다(예비교사 9).

이상의 글들을 통해 다른 예비교사들이 가지지 않아도 되는 부담을 예비특수교사들은 더 신중히 고민을 하고 있다는 것을 알 수 있고, 자신들이 좀 더 장애아동들에게 맞는 교육을 해야 하는데 이에 대한 욕구를 제대로 파악하거나 충족시켜 주지 못했다는 자책감으로 힘들어 한다는 것을 알 수 있다. 또한 고민을 많이 한 흔적으로 나름대로 노력을 하였지만, 예비교사들 수준에서 어떻게 할 수 없는 부분이 더 많음을 보여주었다.

## 2. 예비특수교사의 반성적 사고 수준

교사 양성대학내의 프로그램은 예비교사의 반성적 사고의 수준에 따라 그 내용이 다르게 구성되어질 수 있다. 이런 의미에서 Van Manen(1977)의 반성적 사고의 수준은 탐구의 내용의 질을 분명하게 구분해 줄 수 있는 틀을 제공한다. 본 연구에서 예비특수교사들의 저널에 나타난 반성적 사고의 수준에 대해 분석한 결과를 제시하면 다음과 같다.

### 1) 기술적 수준

이 수준의 예비교사들이 가지는 반성적 사고의 주된 관심사를 살펴보면 다음과 같았다.

무엇보다도 청각학생용 교과서가 청각장애 학생에 대한 배려가 없었다는 것이 아쉬웠다. 청각장애인의 경우 청각적 정보보다는 시각적인 정보에 의존할 수밖에 없는데도 삽화나 그림 등의 시각적인 매체를 통한 정보습득을 위한 교과서의 배려가 오히려 일반학교 교재보다 덜하다는 것이 의미했다(예비교사 14).

사전자료를 제시할 때 수업자가 주의를 기울였는데도 불구하고 학생을 정면으로 바라보고 이야기 하지 않고 가끔은 그림을 보며 말하는 경향이 있었다. 장애영역에 대한 고려와 동시에 교과지식의 전달이라는 것이 생각만큼 쉽지는 않았다(예비교사 12).

학생들에게 적절히 반응하지 못해서 실제 수업에서 학습지도안에서 준비한 모듈 수업이나 수업 분량이 잘 실행되지 못하기도 했다(예비교사 7).

이번 수업발표에서 우리 조를 포함하여 대부분의 부전공영역에서 가장 신경을 쓴 부분이 아마도 시청각 기자재의 활용이 아니었나 한다(예비교사1).

우리조도 그랬지만, 대부분이 학습지도안 작성에 급급하여 실제수업에 대한 준비에는 소홀했던 것 같다. 도입부분에서의 교사의 인사와 동기유발이 그 수업의 전반을 좌우한다고 볼 때 이 부분에 대한 반성이 꼭 필요하다고 본다(예비교사 3).

수업에서 가장 아쉬웠던 공통점 중에 하나가 수업의 중요학습개념을 제대로 강조하지 못한 점이다(예비교사 4).

교사의 목소리가 조금 작았고, 말이 빨랐던 점과 파워포인트를 가리키며 설명할때, 지휘봉을 준비 하지 못해서 삼각형 모형으로 가리켰던 점도 미흡했던 부분인 것 같다(예비교사 10).

교사의 설명이 너무 빠른 나머지 구화 수업이라 하기엔 거의 불가능한 정도였고, 학생의 입장에서는 정신 없었다. ... 인형극이라든지, 직접 폐품을 이용해 재활용하는 활동 등은 강의식 수업보다 학생들의 흥미를 끌기에 충분하다(예비교사 15).

학습목표를 제시한다고 했으니 도입부분에서 빵의 예를 들었더라면 훨씬 더 좋지 않았을까? 하는 생각이다. 아마도 실제 수업 장면이라면 교사가 아동에게 빵을 준비해 오도록 하는 수도 있을 것 같다(예비교사17).

청각장애 학생을 대상으로 한 수업에서 약간의 수화와 지화를 사용한 것을 제외하고는 특별히 장애 영역의 특성을 고려해서 조직한 수업 기법은 보이지 않는다. 그러나 윤리시간에 과제 분석을 통해 국기에 대한 경례를 연습시키는 것은 장애 영역의 인지능력이나 특징을 고려해서 학생을 지도한 노력의 흔적을 엿볼 수 있다(예비교사 14).

삼각형의 합동을 가르치기 위해서 파워포인트를 사용했다. 그리고 가정과 교과에서는 도입 부분에 실제 옷을 보여주면서 학생의 주의를 끈 것이 바람직했으나 다양한 옷의 종류가 실물로 제시되지 못한 것이 아쉬웠다(예비교사 13).



이 수업도 파워포인트를 적극 활용해서 생태계의 평형과 파괴에 대한 자료 사진을 보여주면서 수업의 활력을 주고 학생들의 관심을 불러 일으켰다. 그런데 한가지 아쉬운 점이 있다면 수업 참고 자료로 나누어 준 유인물도 파워포인트에 담았다면 더 좋지 않았을까 한다. 그리고 수업 정리 시간에 확인 문제가 좀 길었던 것이 아쉬웠다(예비교사 4).

학생들에게 질문을 하고서도 생각할 시간적 여유를 주는데 조금 인색한 면도 있었다. 수업의 빠른 진행에 대한 생각만 하고 있어서인지, 학생의 학습정도를 확인하고 적절한 질문과 강화를 제시하는 여유를 갖지 못했다(예비교사 3).

위에서 기술된 반성적 저널의 발췌부분은 주로 주어진 목적을 달성하기 위해 교육적 지식을 기술적으로 적용하는데 관한 관심으로, 자신이 설정한 목표를 어떻게 하면 효율적으로 달성할 수 있을 것인지에 대해 고민한 흔적이 역력하다. 예를 들면, 예비특수교사들은 모의수업시 파워포인트사용, 실물제공, 교수내용 전달방법 등에 초점을 두고 있었으며, 이러한 관심은 대부분의 예비특수교사들이 주로 가지게 되는 보편적 관점이기도 하다(Zeichner, 1994).

## 2) 실천적 수준

다음은 Van Manen(1977)의 두 번째 수준의 반성적 사고에 해당하는 것으로, 교사가 문제 상황에 직면하거나 어떤 결정을 내려야 할 때 그 문제나 상황의 기저에 깔려있는 가정이나 경향성에 대해 분석한 것이다. 이와 관련된 예비특수교사들의 생각은 다음과 같다.

각 부전공이 선택한 장애영역에 따라서도 학습지도안의 형태가 달라질 수밖에 없다고 생각한다. 비교적 교과지식이 중시되는 지체부자유 영역에서는 학습지도안이 세부지도안의 형태를 띠지만, 정신지체 등은 수업상황에 대한 제시를 함으로써 교사의 실제 수업에 더 많은 무게를 실는다고 생각된다(예비교사 20).

교사는 이것을 왜 배우는지에 대한 이해를 학생들에게 심어주는 것이 우선되어야 할 것 같다. 이번 모의수업에서도 교사는 학생들이 흥미를 느낄 수 있는 목표를 설정하려고 노력했을 뿐, 학습목표에 대한 필요성 등을 학생들에게 알려주지 않았다(예비교사 9).

지체부자유 학생들은 신체상이 부정적으로 인식되어져서 자아개념이 낮고 그로 인한 사회적 관계에 문제가 있는 경우가 비교적 많다. 그러므로 의복을 통해 자신의 개성을 표현하게 하고, 웃을 바르게 입게 하는 것은 좋은 학습목표가 될 수 있다고 생각한다(예비교사 5).

중학교부터 영어를 배워도 막상 외국인을 만나면 입이 잘 벌어지지 않는 우리나라의 영어교육 현

실을 보면 영어를 말해야 한다는 부담감을 제거할 수 있는 이런 경험적 수업방법이 더 바람직할 것 같다(예비교사, 8).

빠게트빵처럼 딱딱한 빵이랑 모닝빵처럼 촉촉한 빵으로 준비하면 아동에게 머릿속으로 상상하도록 하기보다는 실물을 준비해서 직접 보여줄 수 있기 때문에 더 좋았을걸...하는 측면에서 충분한 학습자료를 제시하지 못했다는 점이 지적해 보고 싶은 부분이다(예비교사 17).

또한 하나 더 지적하자면 간단한 재활용품을 만들어 보게 한 후에 교사가 학생이 재활용품을 소개하는 것도 좋은 방법이었으나, 학생들이 직접 자신의 작품을 발표하게 하는 방법도 학생들의 성취감을 높일 수 있는 방법으로 쓰일 수 있지 않았을까?(예비교사 8).

청각장애아동의 수업은 수화를 충분히 습득하지 않으면 아무리 구화를 사용한다고 해도 학습의 효율적인 측면에서 많이 부족하다는 생각이 든다(예비교사 11).

이상의 예비교사들의 글 속에는 실천적 수준의 반성적 사고를 하는 예비특수교사들이 교육적 행위를 실천하기 전에 그 이면에 놓여 있는 자신의 교육적 가치관을 투입하려고 노력한 흔적이 보였고, 좀더 교육적으로 가치가 있는 수업이 되기 위해 이에 대한 논의도 함께 하는 것으로 보였다. 하지만 수업에 대한 적극적인 논의보다는 수업에 관한 자신의 생각이 교육학적 원리나 실천적 행위에 초점을 더 두고 있다.

### 3) 비판적 수준

이 단계의 수준은 예비교사들이 교육적 실천행위에 대해 도덕적이고 윤리적인 기준을 포함시켜 생각하는 것으로 본 연구에서는 예비특수교사들이 다음과 같이 반성적 저널에 자유롭게 기술해 주었다.

실제 수업안(案)에만 치중하였으며, 어떤 사회적인 문제, 구조적인 문제에 대해 고찰해 볼 사고의 활동의 확장이 없었다. 그러나 굳이 변명을 하자면, 교실에서조차 스스로의 길을 개척하기 못하고, 그 상황을 통제하고, 아동들과 공존할 수 있는 공간과 시간조차 내 것으로 만들어 가는 과정도 힘든데, 더 넓은 곳으로 눈을 돌리는 것 자체를 생각할 겨를이 없었다.(예비교사 4).

가만히 나 자신의 생각을 되짚어 본다. 내 생각의 저변에는 '모든 학생들이 최소한의 교과적 내용은 배워야 한다', '학습 수준이 낮은 학생들에게 교과 수업은 무리다'라는 생각이 깔려있음을 발견한다. 그렇다면 나의 논리는 어디서 오는가? 왜 모든 학생들이 '수필'로 대표되는 최소한의 교과적 내용을 배워야 하는가?..... 나는 장애 아동들의 수준을 너무 낮게 보는 경향이 있다. 이론서를 통한 공

부는 나의 지식을 정형화시키고 있다..... 장애를 한 인간의 전체로 판단하고 장애를 보고 한 인격을 결정지어 버리고자 하는 분위기를 강하게 비판하면서도 나 역시 그 속에서 단 한 발짝도 더 나아가지 못하고 있음을 발견하다(예비교사 6).

문제해결 과정에서 창의력이 중요하듯이 교사에게도 창의적인 사고가 절실하다고 본다. '교사가 수업을 어떻게 전개해 나갈 것인가?'에 대해서 일반적으로 전통적인 방식인 강의식을 선택할 것인지, 아님 어떤 다양한 활동으로 전개해 나갈 것인지, 수업시간에 학생들은 어떻게 참여시킬 것이며, 아동의 동기유발은 어떻게 시킬 것인지, 주의집중을 끌기 위해서 어떻게 노력을 해야 할 것인지 등 적어도 학습자료를 선정하는 과정에서조차도 창의적인 사고가 절대적으로 요구된다고 본다(예비교사 14).

교육자로서 수업의 책임자로서 어떤 효과적인 교수법을 적용하고 효과적인 절차를 사용하며, 어떤 학습자료를 제공할 것인가에 대한 고민과 함께 한 인간으로서 장애 아동이 가지고 있는 특수성에 대한 고려와 배려를 아끼지 않는 마음을 가졌음 좋겠다(예비교사 12).

특수교사의 할 일이 자꾸 커진다고 할 수 있다. 일관성 있고, 연관성 있게 교과 내용을 조직해야 하고, 각 학생의 수준에 맞게 수업 내용을 선정해야 하기 때문이다. 교과서 분석을 하면서도 느꼈었지만, 특수학교 교육과정에 맞는 교과서가 빨리 나와야 할 것이다(예비교사 13).

이번 수업을 통해서 또 한가지 생각한 것은 특수학교 교과서는 장애아들의 학습 특성들을 고려한 일반교과서보다 더욱더 치밀하게 학습과정을 엄두해 두고 만들어야한다는 것이다. 그러기 위해서 현장에서 교과서를 사용해 본 교사가 적극적으로 교과서를 분석, 비판하고 새로운 교과서를 개정하는 작업에 동참할 수 있어야 할 것 같다(예비교사 1).

교사는 학생의 적극적인 수업 참여도를 유도하기 위해 교사 위주의 수업 방식에서 탈피한 여러 가지 교수법에 대해 고민해야 한다. 교사는 교과서 자체가 부실하다고 이야기하고 있지만, 꼭 교과서에 제시된 대로 수업을 진행할 필요는 없다. 교과서를 분석하고 필요한 경우 그것을 재구성화하는 것이 수업 전 교사가 해야할 일인 것이다. 따라서 교사는 많은 자료와 다양한 교수방법을 개발하여 수업을 진행하여야 한다(예비교사 17).

이상의 저널 내용들을 통해 살펴보면, 예비특수교사들이 교육적 경험이나 활동 등이 사회에서 어떤 의미를 가지고, 장기적인 목표에 어떤 영향을 미치게 되는지에 큰 관심을 보였다. 즉, 예비특수교사들은 특수아동이나 특수교사들의 장기적인 발달에 혜택을 줄 수 있는 결정을 내릴 뿐만 아니라 자신의 수업을 넘어서서 교육정책이나 개선사항에 대해 고민하고 있음을 보여주는 예들이었다.

## V. 논의 및 제언

본 연구는 특수교사 양성 대학의 전공 교과목인 '특수 교육교재 연구 및 지도법' 강좌에서 예비특수교사들이 모의수업을 통하여 반성적 사고를 할 수 있도록 하고, 이에 예비교사들이 가지는 반성적 사고의 유형과 수준은 어떠한지에 대해 밝히고자 한 것이다. 연구문제를 중심으로 한 결과를 토대로 논의를 하면 다음과 같다.

첫째, 이 연구에 참여한 24명의 예비특수교사들은 모의수업을 실시하는 과정에서 이론과 실제에 대한 차이를 깨닫고 고민하는 과정들을 보여주었다. 그 중에서도 모의수업 경험을 통해 이들에게서 나타난 반성적 사고 유형은 어떠한지에 초점을 두어 분석한 결과, 예비특수교사로서의 좌절감과 딜레마, 기대와 성취감, 그리고 교수경험의 어려움, 장애영역을 고려한 수업준비에 따른 예비특수교사로서의 딜레마에 관한 것이었다. 한 가지 특이한 점은 예비특수교사이기 때문에 현실에 굴복하지 않고 앞으로 교사가 되었을 때 어떻게 해야겠다는 신념과 아직은 현실에 부딪쳐 보지 않음으로 인한 기대가 나타난 점이다. 이와 같은 맥락으로 앞으로 직면하게 될 교육적 딜레마에 대한 고민도 함께 공존하고 있는 것으로 나타났다. 또한 모의수업을 통해 그 동안 수업시간에 배운 다양한 교육학적 이론과 기술들을 적용해 본 자신들의 경험을 많이 나타내 주었다. 이는 예비교사들의 주 관심이 우수한 교사는 수업을 잘 하는 교사라는 머릿속에 잠재된 의식에 입각하여 이에 충실하고자 노력했음을 보여주는 현상이다.

둘째, 연구에 참여한 예비특수교사들의 반성적 사고 유형도 다양하였지만, 이들의 반성적 사고 수준을 살펴보면 그 수준도 위계적인 순서에 폭넓게 걸쳐 있는 것으로 나타났다. 사실 예비교사들의 경우 그들의 발달 단계에 비추어 볼 때 반성적 사고를 하는 것이 무리가 있다는 주장도 있지만(Fuller & Brown, 1975; 박은혜, 2002에서 재인용), 본 연구의 반성적 저널을 분석한 결과에 의하면 예비 특수 교사들은 이미 습득한 교육적 이론을 바탕으로 나름대로 자신의 교육적 행위에 대한 생각을 자유롭게 하고 있는 것을 나타냈다.

특히 1990년대 이전까지는 본 연구에서 반성적 사고 수준의 분석 틀로 이용한 세 가지 반성적 사고수준이 서로 상충되는 것이라는 입장이 지배적이었으나 최근에는 교사들에게 이 세 가지 요소가 모두 필요하다는 것이 인정되고 있으며 이를 서로 상호보완 시켜주는 교사교육 프로그램의 필요성이 대두되고 있다(박은혜, 1996). 본 연구의 결과를 살펴보면, 대부분의 예비특수교사들이 주로 많이 한 첫 번째 단계의 기술적 수준의 반성적 사고를 많이 하는 것으로 나타났으며, 실천적, 비판적 수준의 반성적 사고는 양적인 측면에서 훨씬 적었다. 이는 아직까지 예비특수교사들이 다양한 경험을 하지 못함으로 인해 사고의 폭이 좁고, 유연하지 못하기 때

문으로 볼 수도 있을 것이고, 아니면 그 동안 자신의 생각들을 체계적으로 정리해 볼 수 있는 경험의 기회가 많이 제공되지 못함으로 인해 이들이 가지고 있는 사고를 제대로 표현하지 못했을 수도 있을 것이다. 흔히 예비교사들은 현장에 참여하고 있는 것이 아니기 때문에 교육에 대하여 머릿속에 남아 있는 생각이나 불확실성에 대한 의문 등을 오랫동안 머릿속에 보관하기가 어려울 뿐만 아니라 이들의 교육적 신념은 겉으로 잘 드러나지 않고 숨겨져 있기 때문에 (Grennan, 1989) 본인 스스로도 자신이 어떠한 신념을 가지고 있는지 제대로 알지 못할 수 있다고 편견을 가지기 쉽다.

한편 Calderhead(1989)는 예비교사의 반성적 사고의 유형이나 수준을 강조하는 것 자체를 부정하기도 한다. 즉, 예비교사들이 기본적인 교수기술과 학급관리기술에서 능력을 획득하고 생존문제를 극복하는데 충분한 자신감을 가질 때까지 반성적 사고가 강조되어서는 안 된다는 것이다. 물론 실천상황에 대한 충분한 지식을 갖고 있지 못하는 예비교사들이나 초임교사들의 반성적 사고의 형태나 수준에 의문을 제기하는 주장이 전혀 일리가 없는 것은 아니지만 이것이 곧 반성적 사고를 촉진시키려는 노력을 포기해야한다는 것으로 해석해서는 안될 것이다. 예비 교사들은 이미 많은 시간들을 교육적 탐구에 쏟아 붓고 있으며 이를 바탕으로 한 사고를 다듬어 가도록 하는 것이 필요하다.

따라서 예비교사 양성기관에서는 예비특수교사들에게 단순히 교수 경험의 양을 늘리거나 강좌의 개설 순서를 고려하기보다는 좀 더 상위수준의 반성적 사고를 할 수 있도록 다양한 교육적 이론과 다양한 교육현장의 실제와의 관련성을 고민하고 탐색할 수 있는 기회를 제공할 필요가 있다. 이러한 이론과 실제에 대한 관계를 분석하는 작업을 통하여 예비특수교사들은 세 가지 수준의 반성적 사고능력을 골고루 갖춘 전문가로 성장할 가능성이 높아질 것이다.

이상의 결과를 토대로 후속연구를 위한 몇 가지 제언을 하면 다음과 같다.

첫째, 본 연구에서는 예비특수교사들의 반성적 사고 수준의 형태는 어떠하며, 그 수준은 어느 정도인지를 알아보는 것을 초점으로 연구되어졌기 때문에 연구에 참여한 24명의 예비특수교사들을 개별적으로 상호비교하기 보다는 전반적인 사고의 유형과 수준을 분석하였다. 앞으로 추후연구에서 이 연구를 기초로 예비특수교사들 간의 개별적인 반성적 사고의 유형과 수준을 비교 분석하거나, 반성적 사고가 변화되어 가는 과정을 밝히는 연구가 요청된다.

둘째, 본 연구는 모의수업을 통한 교사의 반성적 사고를 분석한 것에 초점을 둔 연구로 기본적으로 모의수업이라는 경험이 갖는 한계점이 있다. 따라서 장애영역이나 정도에 따른 특성을 고려한 실제 수업이나 참관 등의 직접적인 경험 후에 나타나는 교사의 반성적 사고의 변화를 살펴보는 연구가 필요할 것이다.

## 참고문헌

## 참 고 문 헌

- 강영심 · 황순영(2004). 예비교사의 반성적 사고 증진을 위한 교사교육 전략, *학교심리연구*, 7(2), 1-17.
- 박은혜(1996). 반성적 사고와 유아 교사 교육. *유아교육연구*, 16(1), 175-192
- 박은혜(1999). 유아교사교육에서 저널쓰기 활용에 대한 고찰, *한국교사교육*, 16(2). 195-216.
- 박은혜(2002). 지식기반 사회에서의 유아 교사의 지식. 창지사.
- 배소연(1993). 유아교사의 실천적 지식과 교사교육의 방향. *교육학 연구*, 31(5), 153-171.
- 손은정(2003). 반성적 사고와 전문가 교육. *서울교육대학교 학생생활연구*, 28(2), 31-54.
- 이진향(2002). 교사의 수업개선을 위한 반성적 사고의 의미고찰. *한국교원교육연구*, 19(3), 169-188.
- 유승연(2000). 포트폴리오 평가 활용을 통한 예비교사의 유아 과학 교수방법에 대한 반성적 사고 증진과 전문성 함양에 관한 연구. *유아교육연구*, 20(1), 163-184.
- 이은화 · 배소연 · 조부경(1999). 유아교사론. 양서원.
- 조부경(1994). 유치원 교사의 교직 전문성 인식과 관심사와의 관계에 관한 연구. *한국교육대학교 교수논총*, 10(2), 131-161.
- 조부경 · 김정화(1999). 유아 교사양성대학 전공 강좌에서의 이론과 교수 경험 통합 사례. *한국교사교육*, 16(2), 101-126.
- Alm, C. T.(1996). Using student journals to improve the academic quality of internships. *Journal of Education for Business*, 72(2), 113-116.
- Borko, H., Michalec, P., Timmons, M., & Siddle, J. (1997). Students Teaching Portfolios: A Tool for Promoting Reflective Practice. *Journal of Teacher Education*, 48(5), 345-357.
- Brown, J. S., Collins, A., & Duguid, P. (1989). Situated cognition and the culture of learning, *Educational Research*, 18(1), 32-42.
- Calderhead, J. (1989). Developing a framework for the elicitation and analysis of teachers' verbal reports. *Oxford Review of Education*, 13(2), 183-189.
- Carter, K.(1989). Case in teaching and law. *Journal of Curriculum Studies*, 21(6), 527-536.
- Cruikshank, D. R. (1986). *Reflective teaching: The preparation of students of teaching*. Reston, Virginia: Association of teacher Educators.
- Dewey, J.(1933). *How we think: A restatement of the relations of reflective thinking to the educative process*(2nd revised edition). Boston: D. C. Heath.

- Dieker, L. A., & Monda-Amaya, L. E.(1997). using problem-solving and effective teaching frameworks to promote reflective thinking in preservice special educators. *Teacher Education and Special Education*, 20(1), 22-36.
- Doyle, W. (1990). Case methods in the education of teachers. *Teacher Education Quarterly*, 17(1), 7-15.
- Fox, D. L.(1996). *The struggle for voice in learning to teach: Lessons feom one preservice teacher's portfolio in K. F. Whitmore & Y. M. Goodman(Eds)*, Whole Language voices in teacher education. York: Stenhouse Publishrs.
- Grennan, K. F. (1989). The Journal in the classroom. *Equity and Excellence*, 24(3), 38-40.
- Hanasen, S.(1998). Preparing student teacher for curriculum-making. *Journal of Curriculum Studies*, 30:2, 165-179.
- Harrington, H. L., Quinn-Leering, K., Hodson, L.(1996). Written Case analyses and critical reflection. *Teaching & Teacher education*, 12(1), 25-37.
- Hill, L.(2000). What does it take to change minds? Intellectual development of preservice teachers. *Journal of Teacher Education*, 51(1), 50-63.
- Hofer, B. K. & Pintrich, P. R.(1997). The development of epistemological theories: Beliefs about knowledge and Knowing and their relation to learning. *Review of Educational Research*, 67(1), 88-140.
- Jones, E.(Ed.)(1993). *Growing teacher: Partnership in staff development*. Washington, DC: Nation Association for the Education of Young Children.
- Jordan, M. L.(1995). reflection on the challenges, possibility, and perplexities of preparing preservice teachers for culturally diverse classroom. *Journal of Teacher education*, 46(5), 369-374.
- Katz(1991). Pedagogical issues in early childhood education. In S. L. Kagon(Ed), *The care and education of America's young children: obstacles and Opportunities*. The Ninetieth Yearbook of the national Society for the study of education. Chicago: University of Chicago press.
- Kerka, S. (1996). Journal writing and adult learning(ERIC Document Reproduction Service No. ED 399 413).
- Killion, J., & Todnem, G. (1991). A process for personal theory building. *Educational Leadership*, 48(6), 14-16.
- Korthagen, F. A. (1993). Two modes do reflection. *Teacher and Teacher Education*, 9(3), 11-15.
- Kpanja Edward. (2001). A study of the effects of video tape recording in microteaching training. *British Journal of Educational Technology*, 32(4), 483-486.
- Krause, S.(1996). portfolios in teacher education: effect of instruction on preservice teachers' early comprehension of the portfolio process. *Journal of Teacher Education*, 47(2),

130-138.

- Lampert, M. (1985). How do teachers manage to teach: Perspectives on problems in practice. *Harvard Educational Review*, 55, 178-194.
- Patton, M. Q.(1990). *Qualitative evaluation and research methods*. Newbury Park, CA: Sage
- Perham, A. J. (1992). *Collaborative journals: A forum for encouragement and exploration*.(ERIC Document Reproduction Service No. ED 355 555).
- Polanyi, M.(1958). *Personal knowledge: Towards a post-Critical phylosophy*: Routedledge& Kagan Paul
- Reagan, T.(1993). Educating the reflective practitioner: The contribution of philosophy of education. *Journal of research and Development in Education*, 26, 189-196.
- Reiman, A. T., & Thies-Sprinthall, L. (1998). *Mentoring and supervision for teacher development*. New York : Addison Wesley Longman, Inc.
- Schon, D. A.(1987). *Educating the reflective practitioner*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Schon, D.(1983). *The reflective practitioner: How professional think in action*. New York: Basic Books.
- Shulman, L. S.(1988). The dangers of dichotomous thinking in education. In P. P. Grimett & G. L. Erickson(Eds.), *Reflection in teacher education*(pp.31-46). New York: Columbia University, Yonemura, M. V.(1994). Teacher conversation: potential source of their own professional growth. *Curriculum inquiry*, 12(1) 239-256.
- Snyder, M., Elliot, A., Bhavnagri, T., & Boyer, E.(1993). *A developmental approach to the study of teacher change: what's to be gained?* (ERIC Document Reproduction Service No. ED 204 343)
- Sparks-Langer, G. M., & Simmons, J. M.(1991). Reflective pedagogical thinking: How can we promote it and measure it? *Journal of Teacher Education*, 41(5), 23-33.
- Van Manen, J.(1977). Linking ways of Knowing with ways of being practical. *Curriculum Inquiry*, 6, 205-208.
- Walker, D. (1985). *Writing and reflection*. In D. Boud, R. Keogh, & D.
- Wenzlaff, T. L.(1998). Dispositions and portfolio development: Is there a connection? *Education*, 118(4), 564-572.
- Yinger, R., & Clark, C. (1981). Reflective journal writing: Theory and practice. East Lansing, MI: Institute for Research on Teaching. *Occasional Paper No.50*. 384-390.
- Yost D. S. & Sentner, S. M.(2000). An examination of the construct of critical reflection: Implications for teacher education programming in the 21st century. *Journal of Teacher Education*, 51(1), 39-50.
- Zeichner, K. (1980). Myth and realities: Field-based experiences in preservice teacher education. *Journal of Teacher Education*, 31(6), 45-55.
- Zeichner, K. (1994). Preparing reflective teacher: An overview of instructional strategies



which have been employed in preservice teacher education. *Journal of Educational Research*, 11(5), 565-575.

\* 논문접수 2004년 5월 20일 / 1차 심사 2004년 7월 26일 / 2차 심사 2004년 8월 30일

\* 강영심: 부산대학교에서 교육학과를 졸업하고, 동 대학원 교육학과에서 교육심리 전공으로 석사과정을 마쳤고, 정신지체 인지개발의 주제로 박사학위를 취득하였으며, Utah State University의 특수교육연구소에서 박사 후 연구과정을 거쳤다. 현재는 부산대학교 특수교육과 교수로 재직하고 있으며, 특수교육연구소장을 맡고 있다. 주요 저역서로 “자폐증의 진단과 치료”, “다중지능과 교육”, “생각주머니: 정신지체아를 위한 인지교육프로그램”, 논문으로 “사회문화적 구성주의가 정신지체아교육에 주는 시사점”, “장애관련 신문활용교육이 장애아동에 대한 비장애아동의 태도 변화에 미치는 효과, 통합교육 실행을 위한 교사자질의 중요도와 습득도에 대한 통합 학급교사의 인식” 등이 있다.

\* e-mail: kangys@pusan.ac.kr

\* 황순영: 경성대학교 교육학과를 졸업하고, 부산대학교 대학원 교육학과에서 교육심리전공으로 석사과정을 마쳤으며, 동대학원 특수교육학과 박사과정을 수료하였다. 현재는 부산대학교 특수교육연구소 전임연구원으로 재직하고 있다. 주요 역서로 “행동치료”가 있고, 논문으로는 “부산지역 발달장애아동 부모의 요구 분석”, “예비교사의 반성적 사고 증진을 위한 교사교육 전략” 등이 있다.

\* e-mail: channelsy@hanmail.net

Abstract

## The categories and levels of special education preteachers' reflective thinking through experiencing simulated instruction

Kang, Young Sim\* · Hwang, Soon Young\*\*

This study was one attempt to find out teacher education strategy for improving preteachers' reflective thinking. The specific purpose of this study was to analyze the categories and levels of reflective thinking of twenty-four special education preteachers attending College of Education at P University. They performed simulated instruction while taking the course 'special education material research and teaching methods'. And they had discussion and evaluation sessions with the videotaped materials of every simulated instruction. Based on these experiences special education preteachers were allowed to write freely an independent reflective journal. Collected reflective journals were analyzed with triangulation method and classified according to the same theme among reflective journal contents. The findings were as follows: First, special education preteachers have a variety of reflection categories such as frustration or dilemma, expectation and achievement, difficulty of teaching, heavy load of teaching preparation. Second, the reflective thinking of special education preteachers are in all three levels - technical, practical, and critical level.

Key words : Simulated Instruction, Reflective Journal, Special Education preteacher, The contents of reflective thinking, The levels of reflective thinking

---

\* Associate Professor, Department of Special Education, Pusan National University

\*\* Researcher, Special Education Research Center, Pusan National University