

교육실습을 이수한 예비특수교사의 수업설계활동에 대한 인식 비교

박 경 옥*

대구대학교 초등특수교육과

서 선 진**

건양대학교 중등특수교육과

《 요 약 》

이 연구는 교육실습 과정에서 수업설계 활동을 경험한 예비특수교사들을 대상으로 수업설계 활동에 대한 중요도 인식과 실천정도가 특수교육전공과 교수학습과정안 작성 경험에 따라 어떠한 차이를 보이는지 알아보기 위해 실시하였다. 이를 위해 전국의 특수교육과가 설치된 11개 대학 360명의 학생에게 설문조사를 실시하였다. 설문조사 결과, 예비특수교사들은 수업설계활동에 대해 매우 중요하다고 인식하고 있었으나 실천정도는 그에 미치지 못하였고, 수업설계 순서는 유아, 초등, 중등특수교육 전공에 따라 차이를 보이고 있었다. 마지막으로 수업설계과정에서 예비특수교사들은 학습목표 설정, 교수·학습 활동 계획, 수업자료의 선정 및 제작, 수업 실행, 개별화된 교수적 지원, 교육성과의 평가, 수업 개선 노력 등에서 전반적으로 어려움을 겪고 있었다. 앞으로 특수교육에서 양질의 수업설계가 이루어지도록 하기 위한 노력의 일환으로 교사양성과정에서의 수업설계 과정의 교육 강화와 현장실습의 체계적 지원에 대해 논의하였다.

주제어 : Dick & Carry 수업모형, 특수교육, 수업설계, 교육실습, 실천 정도

* 제1저자(kopark@daegu.ac.kr)

** 교신저자(seonjin@konyang.ac.kr)

1. 연구의 필요성 및 목적

교실수업은 학습문제를 해결하기 위하여 교육적으로 가치가 있는 사실 및 정보를 적용, 분석하고 해석하는 과정을 통해, 학생의 지식과 사고 수준을 한 단계 신장시키는 활동이라 할 수 있다(Farley, 2001; Newmman, 1996). 학생의 수업참여를 바탕으로 이루어지는 교실수업은 “일방적인 정보 전달을 통해 학생들을 수동적 학습자로 만드는 것”이 아니라 학생수준을 고려한 학생중심의 수업활동을 의미한다(Newmann, Marks, & Gamoran, 1996). 미국의 Council for Exceptional Children (1998)은 특수교사가 다른 교사들처럼 단순히 좋은 수업에 대한 책무뿐 아니라 고도로 개별화되고, 집중적이고, 목표지향적인 수업을 수행함으로써 다양한 개인차를 지닌 학습자들에게 그들의 독특한 교육적 요구를 실제적으로 충족시켜 나갈 수 있어야 한다고 밝히고 있다. 그러기 위해서는 학생의 특성과 수준을 고려한 교육과정의 조정 및 수정의 노력, 명시적 교수법 개발 및 학습 목표 설정이 필요하고(정대영, 2003), 교수환경, 교수적 집단화, 교수 방법, 교수 내용, 혹은 평가 방법의 수정·보완을 통해 특수교육적 요구가 있는 학생 수업의 질을 최적화할 수 있어야함(박승희, 2003)을 제안하고 있다. 또한 Smith(2007)도 수업의 질을 최적화하기 위해 보편적 설계, 조정(수정), 차별화교수 등의 구체적인 방법을 제시하기도 했으며, 실제적인 삶 안에서 필요한 목표를 성취할 수 있도록 기능적 접근을 강조하고 있다(Rainforth, York, & McDonald, 1994). 이처럼 특수교육 환경에서 수업에 대한 요구는 동일한 교육내용적인 접근이나 다수의 동학년 학생 수준에서의 경험 공유로 충족된다고 보기 보다는 개별학생의 요구에의 충족하는데 더 많은 관심을 기울여야 함을 알 수 있다. 최근 ‘2011년 개정 특수교육 교육과정’을 통해 이러한 요구를 구현시키려는 노력을 확인할 수 있는데, 여기서의 핵심적인 변화는 유치원, 초등학교, 중학교 및 고등학교 과정별로 교육과정을 각각 분리하여 편성·운영하고, 특수교육 대상 학생의 일반교육 교육과정과의 접근 및 특수교육과 일반교육의 교육과정 통합, 그리고 특수교육 내에서 교과내용의 강조를 예로 들 수 있다. 이러한 시대·사회적인 변화 속에 예비교사들은 교사준비 교육을 받는 동안 ‘각과 교육론’, ‘수업 방법’, ‘교육방법 및 교육공학’과 같은 수업을 통해 수업설계와 관련된 이론을 학습하고 교육실습을 통해 이를 실제화하거나 내면화하는 기회를 갖게 된다. 그리고 현장의 교사들은 직전 교육에서 익힌 이론을 직무연수를 통한 재교육이나 교수학습지원센터의 수업 컨설팅 혹은 수업 장학의 형태로 개인 맞춤형 교육을 받고 있는 실정이다. 그럼에도 불구하고 여전히 많은 교사들은 수업설계 과정을 어려운 과정으로 인식하고, 실제 수업 장면에서도 그리 제대로 이루어지지 않고 있다는 연구가 보고되고 있다(정한호, 2009; 진성희, 나일주, 2009). 이러한 사실은 일반교육을 담당하는 교사들의 수업

에서 나온 결과이고, 특수교육분야에서는 그나마 좋은 수업에 대한 인식 연구가 최근 수행되고 있을 뿐, 현직교사들의 수업설계과정이나 교육실습생들의 수업설계에 대한 연구는 거의 찾아보기 어려운 실정이다.

특수교육전공 학생들은 보통 6학기의 교사준비교육을 마치고 교육실습을 나가게 된다(중부권의 한 대학의 경우 4학기를 마치고 교육실습을 실시하기도 함). 이때 학교현장에 첫 발을 내딛게 된 교육실습생들은 ‘배우는 예비교사’의 입장에서 ‘가르치는 현장교사’로 변화되는 과정에서 전이충격(transition shock)을 경험하게 된다(박은혜 외, 1998). 예를 들면, 교육실습생은 대학교육을 통해 습득한 교육이론과 학교현장에서 경험한 실제 사례 간의 괴리로 인해 예비교사 시절에 지녔던 낙관주의적 교직원에 혼란을 경험하게 된다(곽영순, 2009). 이러한 혼란은 교사양성대학에서 이루어지는 교육이 교육현장의 실제성과 복잡성을 효과적으로 지도하지 못하고 있고, 학교현장에서 나타나는 연속적인 수업활동을 개개의 단편적인 차원으로 구분하여 독립적인 방식으로 지도하는 오류를 범함으로 인해 발생한다고 지적하고 있다(Veenman, 1984). 따라서 교육실습생들도 순서 없이 동시다발적으로 일어나는 수업환경 안에서 효과적으로 활용될 수 있는 교수·학습과정안을 작성한다는 것에 큰 어려움을 느낄 수밖에 없다(박병도, 2004). 이러한 연구 결과는 Shulman(2005)의 연구에서도 입증되고 있는데, 대학에서 교수와 예비교사가 함께 교수·학습과정안을 작성하고 수업을 실행한 후, 교수·학습과정안과 실제 수업 간에 나타나는 차이점에 대해 탐색하고 보완할 수 있는 교육실습 프로그램이 부족하다는 지적이 그것이다. 그런데 학교현장에서 이루어지는 수업의 설계도면과 같은 교수·학습과정안 작성 능력은 체계적인 연수 및 노력 없이는 신장되기 어려운 영역이라는 점(한춘희, 정한호, 2010)에서, 교사양성기관에서는 전공지식 뿐만 아니라 이를 효과적으로 전달할 수 있는 수업 방법에 중점을 두어야 하고(박성혜, 2008), 교육실습기간 동안 보완을 통해 좀 더 훈련이 필요한 영역으로 구분하기도 한다. 그러므로 많은 연구에서 수업설계 연구를 통해 학생의 수업참여를 높이기 위한 효과적인 방안으로 교수·학습과정안 작성의 중요성을 부각하고 있으며(Johannessen, 2003; Merrill, 2002; Reiser & Dick, 1996), 교수·학습과정안의 작성은 교실환경, 학생수준, 매체를 종합적으로 고려하여 교실 수업을 설계할 수 있다는 점에서 큰 도움을 얻을 수 있고, 시간 및 자원의 낭비 없이, 그리고 초보교사로서의 시행착오를 최소화할 수 있는 안전장치로서의 기능을 하면서 학생의 수업참여를 증진시킬 수 있는 방안을 도출하는데 효과적이라는 방법(정한호, 2010)이라는 것에 동의하고 있다.

최근 특수교육에서는 학교교육의 변화에 대한 강조와 아동낙오방지법 (No Child Left Behind, 2001)의 기본 철학에 근거하여 모든 장애학생들의 교육효과 및 효율성에 대한 관심이 고조되면서 수업의 방향성(예, 김나현, 임경원, 2011; 김이열, 임경원, 2011; 박경옥, 2011)과 좋은 수업에 대한 분석(예, 박계신, 2011; 이혜전,

노진아, 임경원, 2011; 전병운, 남윤석, 권희연, 2007)에 대한 논의가 활발하게 이루어지고 있다. 특수학교(급)의 구성원들이 지닌 교육적 요구와 특성이 보편성과 특수성을 요구하는 학생들이기에 실제 수업을 계획하고 실행하는 일이 수월하지 않다는 의견에 공감을 하고 있다. 많은 연구자들은 특수학교(급)에서 좋은 수업이 이루어지기 위해서는 장애학생들이 배워야할 교과내용에 대한 충분한 이해를 바탕으로 생활연령에 적합한 교수방법으로 접근해 나가야 한다고 강조한다(김호연 등, 2007; 오정숙, 2011). 그 수업은 대상과 교육장면에서 더욱 다양한 스펙트럼이 나타나기 때문에 일반교육과는 그 접근방식과 중요 가치가 다르다고 주장하고 있으며(김나현, 임경원, 2012), 이러한 다른 가치를 실현해 나갈 수 있는 사람이 특수교사이고, 특수교사가 행하는 중요한 역할은 모든 특수교육 요구학생들에게 교과를 ‘교과답게’ 가르치고 학습할 수 있도록 지원하는 것이다. 하지만 그동안 우리는 특수교육의 정체성을 정립하지 못한 채 통합교육의 장(場)에 학생들을 내몰아두고, 여전히 장애학생의 특수성에만 지나치게 몰두한 나머지 막상 그들에게 가르쳐야 할 교과 내용에 대해서는 상대적으로 등한시 해온 것은 아닌지(김병하, 도성화, 2012) 살펴봐야한다는 자성의 목소리가 높다. 따라서 앞으로 특수교육의 과제는 어떻게 가르칠 것인가에 대한 ‘방법’적인 문제와 함께 ‘무엇’을 가르칠 것인가에 집중해야 할 필요가 있다. 그러기 위해서는 유아, 초등 그리고 중등 특수교육 전공학생들이 수업과 수업설계에 대해 어떤 인식을 하고 있으며, 교육실습을 통해 구현했던 수업의 실재를 들여다봄으로써 교사양성기관의 역할에 대한 반성적 논의가 필요한 시점이라 할 수 있다.

따라서 이 연구에서는 예비특수교사들이 교육실습을 마치고 돌아온 후 반성적 사고의 과정으로 자신이 수업설계 및 교수·학습과정안 작성과정을 탐색하여 일반교육과 특수교육의 수업설계과정에 차이가 있는지를 살펴서 학교 현장에서 실제로 적용가능한 교수·학습과정안 작성과 관련된 지원방안을 찾고자 한다. 특히 유아, 초등, 중등특수교육과 전공에 따라 접근함으로써 전공과정에서 익힌 교수학습설계의 기초가 실제학급에서 장애학생의 특성에 맞는 교수·학습과정안 작성 과정에는 어떠한 차이가 보이는지를 살펴봄으로써 대상학생의 연령특성을 고려한 접근방법을 제시하고자 하였다. 이는 일반교육에서 실천되고 있는 일반적인 교수설계방안보다는 특수교육전공별(유아, 초등, 중등특수교육), 그리고 교육실습 전 교수·학습과정안 작성 경험여부에 따라 특수교육 내에서 강조하는 수업의 실천적인 방안에 차이가 있는지를 밝혀 특수교사양성과정의 교육방향성으로 제시한다는 점에서 연구 목적의 찾을 수 있다. 이와 같은 연구 목적에 근거한 연구 문제를 구체적으로 제시하면 다음과 같다.

첫째, 예비특수교사의 전공(유아, 초등, 중등특수교육)과 교육실습 전 교수·학습과정안 작성 경험여부에 따라 수업설계활동의 중요도 인식 및 실천정도 간에는 차이가 있는가?

둘째, 예비특수교사의 전공에 따라 수업 설계의 과정은 어떻게 이루어지고 있는가?
셋째, 예비특수교사의 전공과 교수·학습과정안 작성 경험여부에 따라 수업 설계 과정에서 겪는 어려움은 어떠한가?

II. 연구 방법

1. 연구 대상

설문에 참여한 대상은 교육실습을 마치고 온 예비특수교사들이다. 특수교육 전공이 개설된 학과들 중에서 학생들의 세부전공(유아, 초등, 중등특수교육)과 대학이 위치한 지역을 고려하여 총 12개 대학 18개 학과를 선정, 연구의 목적을 설명하고 연구 참여를 부탁하였다. 이 중 연구 참여에 동의한 11개 대학 16개 학과에 편재정원수에 따라 안내문, 설문지, 수신자 부담 회송봉투를 동봉하여 발송하였으며, 설문지의 배부와 회송은 각 학과에 의뢰하였다. 시기적으로 교육실습생들이 실습을 마친 직후 설문지에 응답을 할 수 있도록 설문지는 이들이 대학으로 복귀하기 1주일 전까지 학과에 우송되었으며, 설문기간은 교육실습생들이 복귀하는 시점의 차이로 인해 약 한 달간 지속되었다. 설문지는 총 500부가 배포되었으며 이 중 383부(회수율 76.6%)가 회수되었다. 이 중 불성실 응답이나 분석에 적합하지 않은 23부를 제외하여 최종 분석대상은 360명이었다. 조사대상자들에 대한 구체적인 정보는 <표 1>과 같다.

<표 1> 연구 대상의 기초정보

변인별	구분	빈도	백분율
성별 (N=360)	남	61	16.9
	여	299	83.1
양성대학 지역별 분포 (N=360)	서울·경기	61	16.94
	충청	118	32.78
	전라	87	24.17
	대구·경북	94	26.11
주전공 (N=356)	유아특수교육	77	21.6
	초등특수교육	172	48.3
	중등특수교육	107	30.1

<표 1> 연구 대상의 기초정보 (계속)

변인별	구분	빈도	백분율
학교급별 (N=354)	특수학교	310	87.6
	특수학급	44	12.4
실습학교(급) 과정별 (N=350)	유치원	59	16.9
	초등학교	176	50.3
	중학교	55	15.7
	고등학교	60	17.2
수업설계 관련 교과목 수강여부 (N=342)	있다	319	93.3
	없다	23	6.7
세안작성 경험유무 (N=353)	있다	290	82.2
	없다	63	17.5

* N은 항목별 결측치를 제외한 숫자임.

2. 조사도구

교육실습생들의 수업설계 활동에 대한 중요도 인식 및 실천정도에 대해 살펴보기 위하여 교수설계와 관련된 선행연구에서 활용된 설문 문항을 토대로 개정 과정을 거쳐 본 연구 목적에 적합한 조사도구를 개발하였다. 조사도구는 Dick과 Carey 모형의 수업설계 활동을 바탕으로 교사들의 교수설계 인식 및 실천에 관해 살펴보기 위해 제작된 박기용(2007)의 질문지를 근간으로 하였다. 해당 설문지에 특수교육 환경에서의 효과적인 교수·학습 활동의 요소(서선진, 안재정, 이금자, 2010)를 반영하여 장애학생과의 수업상황에 맞게 대폭 수정·보완하여 설문지 초안을 구성하였다. 구성된 설문지 초안은 3차례의 연구자 협의를 거쳐 일반적인 수업고안 및 운영 절차를 고려하여 개편하였다. 설문 문항에 대한 타당도 검토는 수업설계 전공의 교육학 박사 1인과 특수학교(급) 현장에서 수업설계를 주로 담당했거나 수업실기대회 입상경험이 있는 교사 4인을 통해 이루어졌다. 전문가들은 설문 영역과 질문이 현장의 수업설계 모습을 제대로 반영했는지의 여부와 문항 이해의 수월성 등을 검토하고 삭제, 수정, 보완해야 할 사항에 대한 의견을 제공하게 하였다. 연구자들은 해당 내용을 바탕으로 설문지를 완성하였다. 이 연구에 사용된 설문지는 총 54개 문항으로, 중요도와 실천정도에서는 4점 리커트 척도를 활용하였다. 교수설계 활동의 중요도인

식에 대한 신뢰도 계수 Cronbach α 는 각각 .855이었고, 실천정도에 대한 신뢰도 계수 Cronbach α 는 .826이었다. 설문지 구성 내용과 문항 수, 응답 방식은 <표 2>와 같다.

<표 2> 설문지의 주요 내용 구성 및 응답방식

구분	문항 구성	문항 수	응답방식
예비특수교사 기본정보	성별	1	선택형
	주전공	1	선택형
	교육실습 학교 유형	1	선택형
	교육실습 담당과정	1	선택형
	교육실습 전 수업설계 관련 과목 수강여부	1	선택형
	교육실습 전 세안작성 여부	1	선택형
수업설계 활동	수업설계 활동의 중요도	14	리커트 척도
	수업설계 활동의 실천정도	14	리커트 척도
	수업설계 활동의 계획 순서	7	순위형
	수업설계 과정의 어려움	13	중복선택형
계		54	

3. 자료분석

이 연구를 통해 수집된 자료는 PASW(18.0) 프로그램을 사용하여 처리하였다. 먼저 과정별로 중요도와 실천정도에 대한 인식을 알아보기 위해 수업설계활동별로 평균과 표준편차를 구하였고, 중요도와 실천정도 사이의 차이정도를 알아보기 위해 집단별 대응표본 t 검증을 실시하였다. 또한 각각의 수업설계활동에 대해 유·초·중등특수교육 전공별로 차이가 있는지를 살펴보기 위해 One-Way ANOVA를 실시하였고 집단 간 차이는 *scheffe* 사후검증을 통해 실시하였다. 그리고 수업설계활동의 중요도와 실천정도에 따라 지속 유지되거나 개선노력이 필요한지에 대한 특징을 살펴보기 위하여 Matilla와 James(1977)가 마케팅분야 연구에서 처음 도입하고, 권성연(2010), 김나현과 임경원(2012)이 참고하여 활용한 방법을 보완하여 중요도-실천정도 분석을 실시하였다. 이 방법은 전체 항목에 대한 t 점수를 산출하여 중요도를 X축에, 실천정도를 Y축에 두고, 좌표를 찾아 4분면에 배치하는 방법이다. 제1사분면은 중요도와 실행도가 높아 '지속적으로 유지' 해 나가야 하는 활동이고, 제2

사분면은 중요도는 낮는데 실행도는 높아 ‘과잉노력’을 하고 있는 활동이고, 제3사분면은 중요도가 낮고, 실행도도 낮은 ‘우선순위가 낮은 항목’으로 볼 수 있으며, 제4사분면은 중요도는 높는데 실행도가 낮아 ‘개선이 요망’되는 활동으로 구분할 수 있다. 그리고 전공별 교육실습생의 수업설계활동 순서를 알아보기 위해 순위 입력한 자료에 가중치를 부여하여 순위 산출을 하였다. 마지막으로 전공별 교육실습생들이 수업 설계과정에서 겪고 있는 활동별 어려움에 대해서 다중 응답의 빈도조사 결과를 순차적으로 제시하였다.

III. 연구 결과

교육실습을 마친 예비특수교사들이 인식하는 수업 설계에 대한 중요도와 실천정도 간의 차이와 유·초·중등특수교육 전공별, 교수·학습과정안 작성 경험여부에 따라 수업설계과정에서 느끼는 어려움에 차이가 있는지를 살펴보았다.

1. 교육실습생들의 수업설계활동에 대한 중요도 인식과 실천정도 차이

1) 전공별 수업설계활동의 중요도 인식과 실천정도 간에는 차이

교육실습생들의 실습한 학교의 과정에 따라 수업설계활동에 대한 중요도 인식과 실천정도에 대한 차이를 살펴보면 <표 3>에 제시된 바와 같이, 과정별로 중요도 인식($M=3.57$, $SD=0.30$)에 비해 실천정도($M=3.21$, $SD=0.43$)는 낮은 결과를 보이고 있었다. 수업 설계 활동의 각 문항에 대한 중요도 인식과 실천정도 사이에 유의미한 차이가 있는지 조사하기 위해 대응표본 t 검증을 실시한 결과, 전체 교수설계 활동에서는 유의미한 차이($t=12.49$, $p<.001$)가 나타났다. 그 중 ‘수업목표 및 학생 수준별 학습목표 설정’과 ‘수업자료의 개발 및 제작’ 문항에서는 유의미한 차이가 없는 것으로 나타났다. 유아($t=4.867$, $p<.001$), 초등($t=9.86$, $p<.001$), 중등($t=6.16$, $p<.001$) 전공 집단별로 거의 모든 활동에서 유의미한 차이를 보이고 있지만, ‘수업목표 및 학생 수준별 학습목표 설정’과 ‘수업자료 개발과 제작’에서는 유의미한 차이를 발견하지 못하였다. ‘수업 내용의 설정 및 재구성’ 활동에서는 초등특수교육전공 교육실습생들이 중요도 인식수준과 실천정도 간의 유의미한 차이($t=3.65$, $p<.001$)를 보이고 있지만, 이 중 ‘수업 과정과 성과에 대한 교사성찰’ 활동도 유아특수교육전공 교육실습생들을 제외한 초등특수교육전공($t=4.37$, $p<.001$)

및 중등특수교육전공 교육실습생들($t=2.30, p<.05$)들에게 중요도 인식만큼 유의미하게 실행하지 못하고 있는 것으로 나타났다. 특수교육전공간의 차이를 알아보기 위해 One-Way ANOVA를 실시한 결과, 세 집단에는 대부분에 대해서 유의미한 차이를 보이지는 않았으나 ‘교과목 및 교수내용에 적합한 수업모형 선정’에 대해서는 집단 간 차이($F=7.82, p<.05, a, c>b$)를 나타내고 있었다. 즉, 초등특수교육전공 교육실습생들은 유아특수교육전공 교육실습생들이나 중등특수교육전공 교육실습생들보다 유의미한 수준에서 덜 중요하게 여기고 있었다.

<표 3> 전공별 수업설계 활동에 대한 중요도 인식 및 실천정도 간의 차이

수업설계활동		중요도			실천정도			중요도 -실천정도
		M	SD	t 값 ^① F 값 ^④	M	SD	t 값 ^② F 값 ^⑤	t 값 ^③
1. 학습자의 현행수준 및 요구 사정	전체	3.89	0.32	18.64***	3.53	0.59	8.24***	11.33**
	유아	3.91	0.29		3.58	0.59		4.79**
	초등	3.87	0.35	0.71	3.52	0.56	0.33	7.97**
	중등	3.92	0.28		3.51	0.65		6.48***
2. 수업목표 및 학생수준별 학습목표 설정	전체	3.77	0.47	9.02***	3.74	0.47	16.56***	0.88
	유아	3.79	0.41		3.79	0.47		0.00
	초등	3.76	0.52	0.08	3.73	0.45	0.39	0.61
	중등	3.77	0.44		3.73	0.51		0.78
3. 교육과정 및 학습과제의 분석	전체	3.56	0.50	-4.9	3.29	0.70	3.04**	6.82***
	유아	3.51	0.53		3.21	0.75		3.05***
	초등	3.61	0.49	1.55	3.37	0.67	1.97	4.56***
	중등	3.54	0.50		3.23	0.71		4.09**
4. 수업 내용의 설정 및 재구성	전체	3.68	0.47	4.97***	3.51	0.62	7.85***	4.51***
	유아	3.68	0.47		3.51	0.65		1.93
	초등	3.70	0.46	0.47	3.49	0.67	0.07	3.65***
	중등	3.64	0.48		3.52	0.54		1.92
5. 교수·학습 환경 분석 및 적절한 환경구성	전체	3.41	0.57	-3.66***	2.86	0.80	-2.92*	10.49***
	유아	3.60	0.52		3.16	0.82		4.52***
	초등	3.45	0.53	2.38	2.98	0.81	1.05	7.51***
	중등	3.49	0.53		3.03	0.82		5.74***
6. 교과목 및 교수내용에 적합한 수업모형 선정	전체	3.43	0.57	-12.10***	2.88	0.97	-10.97***	10.59***
	유아	3.41	0.57		2.86	0.80		5.92**
	초등	3.10	0.67	7.82* a, c>b ^⑥	2.62	1.01	1.92	5.75***
	중등	3.31	0.59		2.62	0.94		7.53***
7. 보조인력 등에 대한 정보 수집 및 활용 계획 수립	전체	3.30	0.55	-10.87***	2.70	0.99	-9.82***	10.63***
	유아	3.43	0.57		2.91	0.96		4.64***
	초등	3.27	0.58	2.68	2.70	1.01	2.13	7.14***
	중등	3.23	0.49		2.58	0.96		6.35***

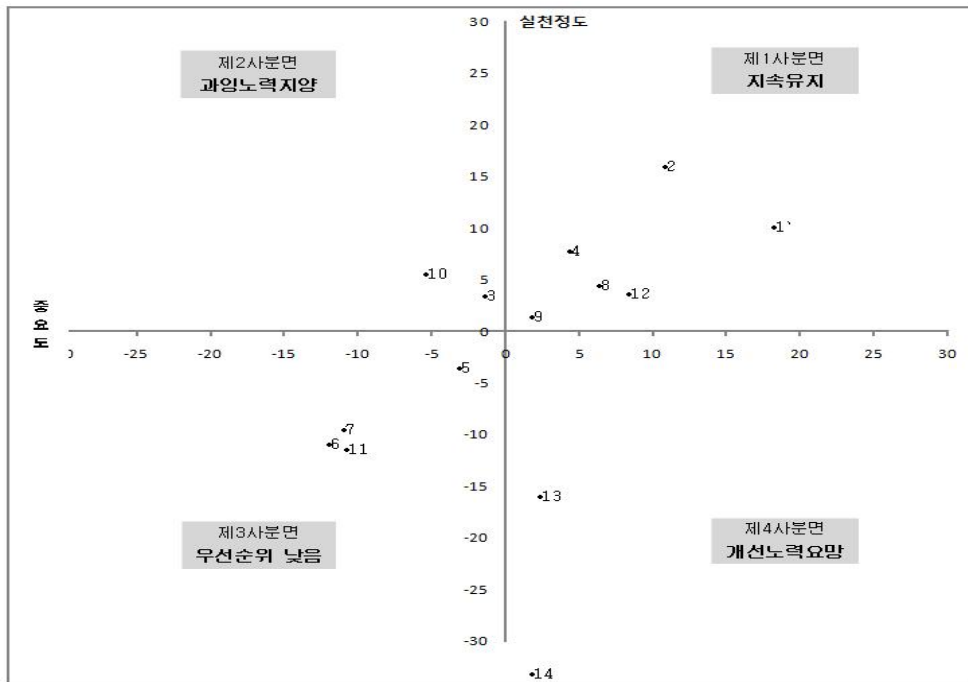
<표 3> 전공별 수업설계 활동에 대한 중요도 인식 및 실천정도 간의 차이 (계속)

수업설계활동	중요도			실천정도			중요도 -실천정도	
	M	SD	t 값 ^① F 값 ^④	M	SD	t 값 ^② F 값 ^⑤	t 값 ^③	
8. 학생참여 촉진하는 교수-학습활동 개발	전체	3.71	0.48	6.32***	3.41	0.72	4.26***	6.72***
	유아	3.73	0.45		3.47	0.74		2.64*
	초등	3.73	0.48	0.54	3.42	0.72	0.62	4.69***
	중등	3.66	0.51		3.36	0.70		4.11**
9. 효과적인 교수방법 및 학습전략 개발	전체	3.61	0.52	1.54	3.20	0.83	1.16	8.72***
	유아	3.66	0.48		3.24	0.81		4.47**
	초등	3.59	0.55	0.44	3.21	0.79	0.06	5.69**
	중등	3.62	0.49		3.18	0.90		4.88**
10. 수업자료의 개발 및 제작	전체	3.43	0.59	-5.25***	3.46	0.67	6.30***	0.55
	유아	3.49	0.58		3.45	0.74		0.40
	초등	3.44	0.60	0.50	3.47	0.67	0.01	-0.50
	중등	3.40	0.58		3.46	0.67		-0.82
11. 형성평가도구 및 실시 방법의 개발	전체	3.33	0.56	-10.50***	2.61	0.91	-11.56***	14.63***
	유아	3.41	0.57		2.64	0.94		6.93**
	초등	3.30	0.58	0.85	2.52	0.90	1.94	10.88**
	중등	3.33	0.55		2.74	0.91		7.00**
12. 학생특성을 고려한 개별화된 교수적 지원 개발	전체	3.74	0.45	8.46***	3.29	0.57	3.30***	6.93***
	유아	3.70	0.46		3.31	0.72		3.72**
	초등	3.73	0.46	0.03	3.28	0.55	0.15	7.94**
	중등	3.69	0.47		3.32	0.50		4.77**
13. 중도·중복장애 학생들을 위한 대안적인 활동참여 및 평가방법 개발	전체	3.64	0.53	2.85**	2.95	0.97	-16.07***	12.67***
	유아	3.67	0.50		2.91	1.03		6.42**
	초등	3.62	0.58	0.22	2.96	0.95	0.33	8.08**
	중등	3.65	0.48		2.98	0.93		7.55**
14. 수업 과정과 성과에 대한 교사 성찰	전체	3.63	0.51	2.44*	3.42	0.71	-36.82***	5.01***
	유아	3.59	0.52		3.45	0.70		1.52
	초등	3.65	0.51	0.55	3.39	0.72	0.39	4.37***
	중등	3.61	0.49		3.43	0.69		2.30†
전체	전체	3.57	0.30	0.00	3.21	0.43	0.00	12.49***
	유아	3.58	0.33		3.28	0.42		4.87***
	초등	3.56	0.30	0.65	3.19	0.42	0.99	9.86***
	중등	3.58	0.30		0.30	0.46		6.16***

*** $p < .001$, ** $p < .01$, * $p < .05$

- ①은 수업설계활동의 각 항목과 전체 중요도 인식 간의 대응표본 t 점수
- ②는 수업설계활동의 각 항목에 대한 집단 간 차이(F 점수)
- ③은 수업설계활동의 각 항목과 전체 실행수준 간의 대응표본 t 점수
- ④는 수업설계활동의 실행수준에 대한 집단 간 차이(F 점수)
- ⑤는 수업설계활동에 대한 중요도 인식과 실천정도 간의 대응표본 t 점수
- ⑥은 *scheffe* 사후검증 결과

수업설계활동에 대한 중요도 인식과 실천정도를 전체-항목 간 t 점수(예, ①, ③에 제시됨)를 산출하여 이를 4사분면에 좌표를 찍어 경향성을 살펴본 결과는 <표 4>에 제시한 바와 같다. 중요도를 X축으로 하고, 실천정도를 Y축으로 하여 각 항목의 t 점수에 따라 4분면으로 된 차트에 위치시킨 결과는 <그림 1>에 나타난 바와 같다. 지속유지(제1사분면)는 6개 활동, 과잉노력 지양(제2사분면)에 2개 활동, 우선순위 낮음(제3사분면)에 3개 활동, 개선요망(제4사분면)에 2개 활동이 분포되었다. 수업설계활동 중 지속노력(제1사분면)을 해 나가야 할 것은 ‘학습자의 현행수준 및 요구 사정’, ‘수업목표 및 학생수준별 학습목표 설정’, ‘수업 내용의 설정 및 재구성’, ‘학생참여 촉진하는 교수-학습활동 개발’, ‘효과적인 교수방법 및 학습전략 개발’, ‘학생특성을 고려한 개별화된 교수적 지원 개발’로 나타났다. 과잉노력지양(제2사분면)의 활동은 ‘교육과정 및 학습과제의 분석’과 ‘수업자료의 개발 및 제작’으로 나타났다. 우선순위 낮은 활동(제3사분면)은 ‘교수·학습 환경 분석 및 적절한 환경구성’, ‘교과목 및 교수내용에 적합한 수업모형 선정’, ‘보조인력 등에 대한 정보수집 및 활용 계획 수립’, ‘형성평가도구 및 실시방법의 개발’로 나타났다. 개선노력(제4사분면)이 필요한 활동은 ‘중도·중복장애 학생들을 위한 대안적인 활동 참여 및 평가방법 개발’과 ‘수업 과정과 성과에 대한 교사 성찰’로 나타났다.



<그림 1> 수업설계활동에 대한 중요도 인식과 실천정도 간의 차이분석 차트

2) 교수학습과정안 작성경험별 수업설계활동 중요도와 실천정도의 차이

과정별 수업설계활동에 대한 차이가 교수·학습과정안 작성 경험에 따라 차이가 있는지를 살펴본 결과는 <표 4>에서 보는 바와 같다. 교수·학습과정안 작성 경험은 수업설계활동에 대한 중요도인식과 실천정도에는 전체적으로 유의미한 차이를 보이지 않았지만, 수업설계의 활동에 따른 집단 간 차이를 살펴보면, 중요도 인식 측면에서 ‘학습자의 현행수준 및 요구 사정($t=2.50, p<.01$)’, ‘효과적인 교수방법 및 학습전략 개발($t=2.55, p<.01$)’, ‘수업 과정과 성과에 대한 교사성찰($t=2.07, p<.01$)’에서 유의미한 차이를 보였다. 그리고 실천정도 측면에서는 ‘학습자의 현행수준 및 요구 사정($t=1.31, p<.05$)’, ‘수업목표 및 학생 수준별 학습목표 설정($t=1.71, p<.05$)’, ‘교과목 및 교수내용에 적합한 수업모형의 선정($t=-1.56, p<.05$)’, ‘수업자료의 개발 및 제작($t=1.74, p<.05$)’, ‘수업 과정과 성과에 대한 교사성찰($t=1.82, p<.05$)’ 활동에서 유의미한 차이를 보이고 있었다.

<표 4> 교수·학습과정안 작성경험에 따른 중요도 인식과 실천정도 차이

문항	중요도					실천정도					
	있다($n=290$)		없다($n=61$)		t 값	있다($n=290$)		없다($n=61$)		t 값	
	M	SD	M	SD		M	SD	M	SD		
1	전체	3.91	0.29	3.80	0.40	2.50**	3.55	0.58	3.44	0.67	1.31*
	유아	3.96	0.19	3.75	0.44	2.97**	3.64	0.55	3.43	0.68	1.42
	초등	3.89	0.34	3.75	0.45	1.31	3.53	0.56	3.45	0.52	0.43
	중등	3.93	0.25	3.86	0.35	1.18	3.53	0.62	3.45	0.74	0.59
2	전체	3.78	0.48	3.72	0.45	0.80	3.76	0.46	3.65	0.52	1.71**
	유아	3.86	0.35	3.60	0.50	2.49*	3.84	0.42	3.64	0.58	1.72**
	초등	3.75	0.53	3.83	0.39	-0.53	3.73	0.45	3.64	0.50	0.65
	중등	3.76	0.46	3.76	0.44	0.05	3.76	0.52	3.66	0.48	0.95
3	전체	3.57	0.50	3.50	0.50	1.04	3.30	0.71	3.21	0.66	0.94
	유아	3.45	0.54	3.65	0.49	-1.49	3.18	0.81	3.23	0.61	-0.25
	초등	3.63	0.48	3.25	0.45	2.64**	3.37	0.67	3.27	0.65	0.46
	중등	3.55	0.50	3.50	0.51	0.47	3.25	0.72	3.17	0.71	0.52
4	전체	3.69	0.46	3.59	0.50	1.53	3.52	0.62	3.45	0.62	0.76
	유아	3.68	0.47	3.65	0.49	0.23	3.54	0.57	3.50	0.74	0.23
	초등	3.71	0.45	3.50	0.52	1.54	3.51	0.68	3.27	0.47	1.14
	중등	3.66	0.48	3.59	0.50	0.68	3.52	0.53	3.48	0.57	0.31
5	전체	3.51	0.52	3.39	0.56	1.53	3.05	0.81	2.92	0.82	1.14
	유아	3.59	0.53	3.70	0.47	-0.82	3.19	0.83	3.05	0.84	0.66
	초등	3.47	0.53	3.08	0.51	2.45*	2.97	0.81	3.00	0.77	-0.10
	중등	3.53	0.50	3.31	0.54	1.93*	3.11	0.79	2.79	0.82	1.80*

문항	중요도						실천정도					
	있다(n=290)		없다(n=61)		t 값	있다(n=290)		없다(n=61)		t 값		
	M	SD	M	SD		M	SD	M	SD			
6	전체	3.24	0.65	3.23	0.59	0.06	2.63	0.97	2.84	0.84	-1.56**	
	유아	3.50	0.54	3.25	0.64	1.69	2.77	0.89	2.95	0.67	-0.83*	
	초등	3.10	0.67	3.00	0.60	0.51	2.59	1.02	3.00	0.89	-1.30	
	중등	3.32	0.59	3.31	0.54	0.04	2.60	0.93	2.69	0.93	-0.45	
7	전체	3.32	0.56	3.20	0.51	1.63	2.71	0.99	2.64	0.98	0.52	
	유아	3.48	0.57	3.30	0.57	1.22	2.98	0.86	2.73	1.12	1.08*	
	초등	3.29	0.58	3.08	0.51	1.20	2.69	1.05	2.70	0.48	-0.04	
	중등	3.28	0.51	3.17	0.47	0.96	2.56	0.94	2.55	1.02	0.05	
8	전체	3.72	0.48	3.65	0.52	1.01	3.41	0.73	3.40	0.69	0.03	
	유아	3.71	0.46	3.75	0.44	-0.30	3.46	0.76	3.41	0.73	0.29	
	초등	3.74	0.47	3.58	0.67	1.07	3.42	0.72	3.55	0.69	-0.54	
	중등	3.68	0.52	3.61	0.50	0.68	3.32	0.72	3.34	0.67	-0.13	
9	전체	3.64	0.50	3.46	0.56	2.55**	3.20	0.83	3.21	0.80	-0.07	
	유아	3.71	0.46	3.50	0.51	1.69*	3.23	0.79	3.29	0.85	-0.26	
	초등	3.61	0.53	3.33	0.78	1.66	3.19	0.80	3.55	0.52	-1.45	
	중등	3.67	0.47	3.48	0.51	1.79*	3.22	0.93	3.03	0.82	0.92	
10	전체	3.45	0.58	3.31	0.62	1.70	3.48	0.68	3.31	0.74	1.74*	
	유아	3.55	0.54	3.30	0.66	1.71	3.43	0.76	3.41	0.85	0.10	
	초등	3.44	0.59	3.25	0.62	1.08	3.47	0.68	3.45	0.52	0.06	
	중등	3.39	0.57	3.34	0.61	0.39	3.55	0.62	3.18	0.72	2.56*	
11	전체	3.35	0.58	3.25	0.51	1.30	2.58	0.93	2.69	0.87	-0.80	
	유아	3.46	0.57	3.25	0.55	1.45	2.57	0.97	2.71	0.90	-0.586	
	초등	3.31	0.58	3.17	0.39	0.81	2.52	0.91	2.55	0.82	-0.10	
	중등	3.36	0.56	3.28	0.53	0.66	2.74	0.93	2.72	0.88	0.08	
12	전체	3.75	0.44	3.69	0.50	0.89	3.30	0.57	3.20	0.60	1.08	
	유아	3.78	0.42	3.65	0.49	1.16*	3.38	0.70	3.07	0.77	1.470	
	초등	3.75	0.45	3.58	0.67	1.19	3.27	0.55	3.35	0.58	-0.43	
	중등	3.71	0.46	3.76	0.44	-0.49	3.33	0.53	3.25	0.42	0.62	
13	전체	3.63	0.54	3.66	0.51	-0.33	2.95	0.95	2.94	1.02	0.08	
	유아	3.66	0.51	3.65	0.49	0.08	2.85	0.99	2.91	1.19	-2.06	
	초등	3.61	0.57	3.67	0.65	-0.30	2.95	0.95	3.27	0.90	-1.10	
	중등	3.64	0.48	3.66	0.48	-0.10	3.01	0.93	2.83	0.93	0.91	
14	전체	3.66	0.50	3.51	0.54	2.07**	3.45	0.70	3.27	0.71	1.82*	
	유아	3.63	0.52	3.50	0.51	0.92*	3.51	0.72	3.36	0.66	.823	
	초등	3.67	0.50	3.50	0.67	1.12	3.41	0.73	3.09	0.54	1.40	
	중등	3.64	0.48	3.52	0.51	1.19	3.51	0.62	3.28	0.80	1.56	
전체	전체	3.58	0.30	3.50	0.32	2.05	3.21	0.42	3.21	0.44	0.05	
	유아	3.64	0.30	3.54	0.33	1.28	3.32	0.40	3.16	0.47	1.216	
	초등	3.57	0.31	3.40	0.37	1.80	3.18	0.41	3.35	0.39	-1.08	
	중등	3.58	0.28	3.51	0.29	1.13	3.20	0.46	3.19	0.45	0.13	

** p<.01, * p<.05

2. 특수교육전공별 교수학습설계의 순서

교육실습을 마친 예비특수교사들의 수업설계 순서를 유아, 초등, 중등특수교육 전공별로 차이가 있는지를 알아보기 위하여 비교해 본 결과는 <표 5>에 제시한 바와 같다. 특수교육 전공별로 구분하여 본 수업 설계의 순서는 공통적으로 상위 5순위까지의 활동은 ‘학생의 현행 수준 및 요구 분석’, ‘지도할 내용의 교육과정 분석 및 교육 내용 분석’, ‘수업 목표 규명’ 과 ‘학생 수준별 학습 목표의 설정과 진술’로 크게 다르지 않았지만, 수업설계 시 우선 고려하는 활동은 전공별로 서로 달리 나타났다. 예를 들어, 유아특수교육전공 교육실습생들은 ‘수업목표 규명’ 을, 초등특수교육전공은 ‘교육과정분석 및 교육내용선정’ 을, 중등특수교육전공 교육실습생들은 ‘학생수준별 학습목표설정 및 진술’ 로 나타났다.

<표 5>

수업설계의 활동 순위

(N=360)

수업설계 활동	응답백분율								
	유아			초등			중등		
	N	반응%	사례%	N	반응%	사례%	N	반응%	사례%
학습자의 현행수준 및 요구 분석	69	10.3	100.	149	12.0	94.3	99	11.9	94.3
교육과정 분석 및 교육내용 선정	67	10.0	97.1	150	12.0	94.9	98	11.8	93.3
수업목표 규명	71	10.6	102.9	145	11.6	91.8	100	12.0	95.2
학생수준별 학습목표설정 및 진술	63	9.4	91.3	148	11.9	93.7	101	12.1	96.2
교육 내용의 조직 및 재구성	64	9.6	92.8	141	11.3	89.2	94	11.3	89.5
교수방법 선정	52	7.8	75.4	98	7.9	62.0	60	7.2	57.1
교수·학습활동 계획	39	8.7	56.5	50	4.0	31.6	28	3.4	26.7
수업모형 선정 및 반영	52	5.8	75.4	95	7.6	60.1	57	6.8	54.3
수업자료(매체포함) 선정 및 개발	58	8.7	84.1	108	8.7	68.4	68	8.2	64.8
교수집단 재구성	60	9.0	87.0	85	6.8	53.8	70	8.4	66.7
환경 및 인적/물적 자원에 대한 계획수립	43	6.4	62.3	43	3.5	27.2	33	4.0	31.4
수업 중 발생하는 예기치 않은 상황에 대한 대응 전략 계획	17	2.5	24.6	15	1.2	9.5	15	1.8	14.3
형성평가 방법 및 도구의 개발	3	0.4	4.3	11	0.9	7.0	4	0.5	3.8
수업 과정과 성과에 대한 교사 성찰	12	1.8	17.4	7	0.6	4.4	6	0.7	5.7
전체	670	100	971.0	1245	100.0	788.0	833	100.0	793.3

3. 수업설계 과정에서 지각하는 어려움

교육실습생들이 수업을 설계하면서 어려움을 느낀 영역을 총 7개(학습목표 설정, 교수학습 활동 계획, 수업자료 선정 및 제작, 수업 실행, 개별화된 교수적 지원, 교육성과 평가, 수업에 대한 성찰 노력)로 구분하고 어려움의 이유를 세 가지 선택하도록 하였다. 이들이 응답한 내용을 이분형 다중응답 방식으로 처리하여 순위를 산출하였다. 교육실습생들이 실습과정에서 겪은 수업설계활동별 어려움에 대해 전공별, 교육실습전 교수·학습과정안 작성경험유무에 따라 차이가 있는지를 살펴보았다.

1) 학습목표 설정 시 지각하는 어려움

수업설계 중 학습목표 설정을 할 때 겪는 어려움에 대해 <표 6>에서 보는 바와 같이, 유아, 초등, 중등특수교육전공 교육실습생이나 교수·학습과정안 작성 경험이 있는 교육실습생들 모두 공통적으로 ‘학급 구성원들의 특성과 요구를 반영한 수준별 학습목표의 설정’과 ‘단위 시간 내에 성취 가능한 학습목표 수준을 파악’ 하는 것이 어렵다고 하였으며, ‘좋은 학습목표의 예시를 볼 수 있는 기회를 갖지 못했다’ 고 응답하고 있었다.

<표 6> 학습목표 설정 시 지각하는 어려움의 차이

(N=504)

순	내용	전공별			교수학습과정안 작성 경험	
		유아	초등	중등	있다	없다
		빈도(%)	빈도(%)	빈도(%)	빈도(%)	빈도(%)
1. 교과서/교사용 지도서에 제시된 수업(학습) 목표가 제시된 교육내용과 맞지 않아 혼란스럽다.	5	32	20	46	10	
	8.8	56.1	35.1	82.1	17.9	
2. 단위 간 혹은 다른 차시와의 연계성을 파악하여 목표를 설정하는 것이 어렵다.	14	32	22	55	12	
	20.6	47.1	32.4	82.1	17.9	
3. 학생의 특성과 요구를 반영하여 수준별로 학습목표를 설정하는 것이 어렵다.	42	100	68	172	37	
	20.0	47.6	32.4	82.3	17.7	
4. 단위 위계를 지닌 교과를 주제중심에 맞게 교육목표를 변형하는 것이 어렵다.	17	26	11	43	11	
	31.5	48.1	20.4	79.6	20.4	
5. 좋은 학습목표에 대한 예시가 부족하여 학생의 학습 특성을 반영한 학습목표를 진술하기 어렵다.	20	42	22	68	14	
	23.8	50.0	26.2	82.9	17.1	
6. 한 차시에 성취 가능한 학습목표 수준이 어느 정도 인지 가능하기가 어렵다.	20	61	42	99	24	
	16.3	49.6	34.1	80.5	19.5	
7. 목표 수립을 위한 행정적 지원이 부족하다 (예: 수업장학, 시간부족)	5	13	9	20	8	
	18.5	48.1	33.3	71.4	28.6	

2) 교수·학습 활동을 계획할 때 겪는 어려움

수업설계 중 교수·학습 활동을 설정할 때 겪는 어려움은 <표 7>에 제시된 바와 같다. 특수교육 전공별로 살펴보면, 가장 많은 수의 학생이 꼽고 있는 어려움의 이유는 ‘모든 학생의 학습목표를 충족시킬 활동의 계획’ 이었고 ‘중도·중복장애학생의 활동 참여 계획 수립’ 도 공통적으로 어려운 영역으로 언급하였다. 교수·학습 과정안 작성 경험에 따른 차이도 전공별 특성과 유사한 결과를 보이고 있다.

<표 7> 교수·학습 활동을 계획 시 지각하는 어려움의 차이 (N=592)

내용	전공별			교수학습과정안 작성경험	
	유아	초등	중등	있다	없다
	빈도(%)	빈도(%)	빈도(%)	빈도(%)	빈도(%)
1. 개별학생에 대한 현행수준, 학습스타일, 선호 등에 대한 정보를 파악할 시간이 부족하다.	21	42	30	73	19
	22.6	45.2	32.3	79.3	20.7
2. 학생의 흥미와 연령, 선호도에 맞는 활동을 선정하는 것이 어렵다.	14	46	28	76	11
	15.9	52.3	31.8	87.4	12.6
3. 중도·중복장애학생의 활동 참여 계획을 수립하는 것이 어렵다.	20	51	36	86	20
	18.7	47.7	33.6	81.1	18.9
4. 모든 학생의 학습목표를 충족시킬 활동을 계획하기 어렵다.	27	72	47	120	26
	18.5	49.3	32.2	82.2	17.8
5. 다양한 학습활동을 전개하는데 사용할 학습 자료가 부족하다.	10	12	12	26	8
	29.4	35.3	35.3	76.5	23.5
6. 교수방법에 대한 지식이나 경험이 다양하지 않아 매번 유사한 활동이 되어 어렵다.	18	31	22	58	13
	25.4	43.7	31.0	81.7	18.3
7. 교과 성격 및 수업목표에 적합한 교수-학습 모형을 선정하는 것이 어렵다.	9	18	18	37	7
	20.0	40.0	40.0	84.1	15.9
8. 학습 활동을 전개할 때 활동별 소요시간을 예상하고 배분하는 것이 어렵다.	9	34	23	51	16
	13.6	51.5	34.8	76.1	23.9
9. 수업활동들을 구성하고 각 활동 간의 연계성을 구축하는 것이 어렵다.	5	26	13	37	7
	11.4	59.1	29.5	84.1	15.9
10. 활동에 대한 학생의 반응을 예측하기가 어렵다.	11	33	8	44	8
	21.2	63.5	15.4	84.6	15.4

3) 수업자료 선정 및 제작의 어려움

수업설계 중 학습목표를 달성하기 위해 교육실습생들이 수업자료 선정 및 제작 시 지각하는 어려움에 대해서는 유아 및 초등특수교육전공과 중등특수교육전공 교육실습생 모두 ‘학생 특성을 반영한 자료 제작을 위한 시간과 비용 소모’ 하는 시간이 많다고 응답하였고, 그 다음은 ‘자료 제작하는 능력의 부족’도 어려움으로 인식하고 있었다. 전공별로는 약간 다른 결과는 보이고 있는 영역은 유아 및 초등특수교육전공 교육실습생들은 ‘생활 연령이나 장애 정도를 고려한 수업자료의 선정 및 적용’ 하는 것이 어렵다고 꼽은 반면, 중등특수교육전공 교육실습생들은 ‘학습목표 달성에 효과적인 자료의 선택’ 하는 것을 어렵게 여기고 있었다.

<표 8> 수업자료 선정 및 제작 시 지각하는 어려움의 차이 (N=509)

내용	전공별			교수학습과정안 작성경험	
	유아	초등	중등	있다	없다
	빈도(%)	빈도(%)	빈도(%)	빈도(%)	빈도(%)
1. 학습목표 달성에 효과적인 자료가 무엇인지를 선택하는 것이 어렵다.	10	30	23	50	13
	15.9	47.6	36.5	79.4	20.6
2. 자료제작 능력이 부족하여 유용한 자료를 제작하는 것이 어렵다.	23	41	26	77	12
	25.6	45.6	28.9	86.5	13.5
3. 학생 개별적 특성을 반영한 자료를 제작하는데 시간과 비용이 많이 든다.	28	76	54	131	26
	17.7	48.1	34.2	83.4	16.6
4. 멀티미디어(매체 및 프로그램) 활용능력이 부족하여 좋은 자료가 있음에도 활용을 잘 못한다.	6	15	7	23	5
	21.4	53.6	25.0	82.1	17.9
5. 언제, 어떻게 수업자료를 사용하는 것이 효과적인지를 결정하기 어렵다.	9	11	14	28	6
	26.5	32.4	41.2	82.4	17.6
6. 학생의 학습 선호매체에 맞게 수업자료를 연결 지어 제작하는 것이 어렵다.	14	39	21	62	12
	18.9	52.7	28.4	83.8	16.2
7. 생활 연령이나 장애 정도를 고려한 수업자료를 선정하고 적용하는 것이 어렵다	19	35	20	60	14
	25.7	47.3	27.0	81.1	18.9
8. 학습과제는 맞게 수업자료의 적절한 난이도를 맞추는 것이 어렵다.	13	26	20	43	16
	22.0	44.1	33.9	72.9	27.1
9. 수업에 사용가능한 자료를 어디에서 찾을 수 있는지 잘 모르겠다.	7	16	15	31	6
	18.4	42.1	39.5	83.8	16.2

4) 수업 실행 과정에서 겪는 어려움

수업설계 중 학습목표를 달성하기 위해 수업을 진행하는 과정에서 겪게 되는 어려움을 전공별, 교수·학습과정안 작성 경험별로 살펴보면, <표 9>에서 보는 바와 같이 유아특수교육전공 교육실습생들과 초·중등특수교육전공 교육실습생들은 상이한 결과를 보이고 있다. 조사에 참여한 학생들은 공통적으로 수업을 하고 있는 상황에서 ‘학생의 주의집중 유지’가 가장 어렵다고 응답하였으나 유아특수교육전공 교육실습생들은 ‘예상에서 벗어난 학생 반응에 대한 융통성 있는 대처’ 하는 것과 ‘사고력 증진을 위한 발문’ 하는 것을 어려운 영역으로 꼽고 있었다. 그리고 초등과 중등 특수교육전공 교육실습생들은 수업 중에 ‘의도하지는 않았지만 중도장애 학생이 소외’ 되는 것과 ‘수업방해 행동이나 문제행동의 관리’가 어렵다고 인식하고 있었다.

<표 9> 수업 실행 시 지각하는 어려움의 차이

(N=690)

내용	전공별			교수·학습과정안 작성경험	
	유아	초등	중등	있다	없다
	빈도(%)	빈도(%)	빈도(%)	빈도(%)	빈도(%)
1. 학생들의 사전지식의 정도를 가늠하기가 어렵다.	13 17.3	38 50.7	24 32.0	59 78.7	16 21.3
2. 학생을 학습활동에 주의집중을 하게하고 이를 유지하는 것이 어렵다.	29 21.5	64 47.4	42 31.1	113 83.1	23 16.9
3. 예상에서 벗어난 학생 반응(매우 수동적인 수업 태도 등)에 융통성 있게 대처하기가 어렵다.	23 22.5	50 49.0	29 28.4	82 80.4	20 19.6
4. 준비한 수업계획대로 수업을 진행하거나 선정한 교수 학습 모형에 따라 수업을 진행하기 어렵다.	7 18.4	20 52.6	11 28.9	32 86.5	5 13.5
5. 집단수업을 하면서 학생들에게 개별적인 지도와 지원을 제공하는 것이 어렵다.	16 21.6	34 45.9	24 32.4	58 80.6	14 19.4
6. 학생의 반응에 적절한 피드백을 주는 것을 자주 잇는다.	8 24.2	16 48.5	9 27.3	30 90.9	3 9.1
7. 사고력 증진을 위한 발문을 하는 것이 어렵다.	21 29.2	28 38.9	23 31.9	60 84.5	11 15.5
8. 계획대로 진행하였으나 학생이 학습목표에 도달하지 못할 때 난감하다.	12 26.1	16 34.8	18 39.1	39 84.8	7 15.2
9. 활동을 효과적으로 운영하는데 필요한 수업기술이 부족하다.	9 17.6	26 51.0	16 31.4	40 78.4	11 21.6
10. 학생의 수업방해 행동이나 문제행동을 관리하기가 어렵다.	19 19.4	46 46.9	33 33.7	77 79.4	20 20.6
11. 학습 활동을 실행하는 과정에서 활동별 시간 안배를 적절히 하는 것이 어렵다.	5 8.9	30 53.6	21 37.5	47 83.9	9 16.1
12. 의도하지는 않았는데 중도장애 학생이 수업에서 자주 소외되는 것이 어렵다.	14 13.7	46 45.1	42 41.2	85 84.2	16 15.8

5) 개별화된 교수적 지원의 어려움

수업설계과정에서 학생의 특성을 고려한 개별화된 교수적 지원의 과정에서 겪게 되는 어려움에 대해 특수교육전공별로 빈도 조사 후 가중치를 주어 순위를 산출한 결과, <표 10>에서 보는 바와 같이 공통적으로 ‘교수집단 재구조화’ 및 ‘교수방법 수정’을 가장 어려운 영역으로 꼽고 있었다. 유아특수교육전공 교육실습생들과 중등특수교육전공 교육실습생들은 그 다음 어려움으로 ‘과제 수정’을, 초등특수교육전공 교육실습생들은 ‘행동관리’의 순으로 개별화된 교수적 지원의 어려움을 보고하였다.

<표 10> 개별화된 교수적 지원과정에서 겪는 어려움의 순위

순위	수업설계 활동	응답백분율								
		유아			초등			중등		
		N	%	%	N	%	%	N	%	%
1	교수환경의 수정	24	11.32	32.9	37	8.03	23.3	19	6.33	18.4
2	교육내용의 중핵요소추출	23	10.85	31.5	43	9.33	27.0	29	9.67	28.2
3	교수방법수정	44	20.75	60.3	96	20.82	60.4	74	24.67	71.8
4	교수집단재구조화	54	25.47	74.0	109	23.64	68.6	76	25.33	73.8
5	과제수정	32	15.09	43.8	67	14.53	42.1	43	14.33	41.7
6	평가방법수정	22	10.38	30.1	39	8.46	24.5	33	11.00	32.0
7	행동관리	13	6.13	17.8	70	15.18	44.0	26	8.67	25.2
	계	212	100.00	290.4	461	100.00	289.9	300	100.00	291.1

이러한 개별화된 교수적 지원의 과정에서 겪는 어려움에 전공별, 교수·학습과정안 작성경험에 따른 차이가 없는지를 살펴본 결과, <표 11>에 제시된 바와 같다. 특수교육전공별, 교수·학습과정안 작성 경험에 따라 공통적인 영역은 ‘차시마다 개별화된 교수적 지원을 준비하고 시행할 시간의 부족’ 과 ‘학생 특성이나 요구에 맞는 개별화된 교수적 지원의 방법에 대한 지식부족’을 들고 있었다. 유아특수교육전공 교육실습생들은 ‘개별화된 교수적 지원의 유형에 대한 지식 부족’이 부족하여 어려움을 겪은 반면, 초등 및 중등특수교육전공 교육실습생들은 과연 자신들이 행한 ‘개별화된 교수적 지원이 학생들에게 효과적이었는지에 대해 의심’하는 모습을 드러내고 있었다.

<표 11> 개별화된 교수적 지원 과정 시 지각하는 어려움의 차이

순	내용	전공별			교수·학습과정안 작성경험	
		유아	초등	중등	있다	없다
		빈도(%)	빈도(%)	빈도(%)	빈도(%)	빈도(%)
1. 학생의 개별 특성과 요구를 파악하는 것이 어렵다.		16	34	23	57	16
		21.9	46.6	31.5	78.1	21.9
2. 개별화된 교수적 지원의 유형에 대해 상세히 알지 못해 적용하기 어렵다.		17	24	15	43	12
		30.4	42.9	26.8	78.2	21.8
3. 학생 특성이나 요구에 맞게 개별화된 교수적 지원을 어떻게 해야 하는지 모르겠다.		18	49	32	79	20
		18.2	49.5	32.3	79.8	20.2
4. 매 수업 시간마다 다양한 학습 요구를 지닌 학생을 위한 개별화된 교수적 지원을 준비하고 시행할 시간이 부족하다.		34	75	56	138	25
		20.6	45.5	33.9	84.7	15.3
5. 개별화된 교수적 지원을 할 때 필요한 자료나 자원이 무엇인지 모르겠다.		4	20	14	34	4
		10.5	52.6	36.8	89.5	10.5
6. 개별화된 교수적 지원을 하긴 하지만 정말 학생에게 효과가 있는지 모르겠다.		17	50	42	89	19
		15.6	45.9	38.5	82.4	17.6
7. 개별화된 교수적 지원을 잘 하기 위해 지원해주는 인력이나 시스템이 잘 갖춰져 있지 않다.		9	15	13	32	4
		24.3	40.5	35.1	88.9	11.1

6) 수업 성과 평가의 어려움

수업설계 과정에서 수업의 성과를 평가하는 과정에 발생하는 어려움에 대해 유아, 초등, 중등 특수교육전공 교육실습생들은 공통적으로 ‘학생들의 학업 성취여부를 파악할 시간적 여유가 없다’ 는 것을 가장 큰 어려움으로 꼽았고, 그 다음으로 매우 이질적인 특징을 지닌 다인수 ‘학급의 구성원들을 단위 시간 내에 모두 관찰하여 수행평가하기 어렵다’ 고 응답하였다. 그리고 유아 및 초등특수교육전공 교육실습생들은 ‘학생에게 맞는 형성평가도구(방법) 개발 및 적용’ 에 어려움을 느낀다고 답한 반면, 중등특수교육전공 교육실습생들은 ‘학생들의 목표 달성 여부를 정확하게 평가할 수 있는 효과적인 평가 도구를 선정’ 하기 어렵다고 응답하였다.

<표 12> 수업 성과를 평가 시 지각하는 어려움의 차이

(N=468)

내용	전공별			교수·학습과정안 작성경험	
	유아	초등	중등	있다	없다
	빈도(%)	빈도(%)	빈도(%)	빈도(%)	빈도(%)
1. 언제, 어떻게, 무엇을 가지고 평가를 해야 하는지 잘 모르겠다.	4 16.7	12 50.0	8 33.3	21 87.5	3 12.5
2. 선정한 평가도구가 목표 달성여부를 파악하는 가장 효과적인 방법인지 잘 모르겠다.	19 20.7	39 42.4	34 37.0	73 79.3	19 20.7
3. 실제 수업을 하면서는 평가할 시간적 여유가 없다.	20 18.2	51 46.4	39 35.5	81 75.0	27 25.0
4. 수업시간에 여러 명의 학생을 객관적으로 관찰하여 수행 평가하는 것이 어렵다.	22 20.8	51 48.1	33 31.1	86 83.5	17 16.5
5. 학습 진전도가 잘 나타나지 않아 매번 평가해하는 것이 쉽지 않다.	13 20.3	35 54.7	16 25.0	50 79.4	13 20.6
6. 학생에 맞는 평가도구(방법)를 개발하고 적용하는 것이 어렵다.	24 25.0	40 41.7	32 33.3	78 82.1	17 17.9
7. 학생이 성취해야할 교육과정 중심 평가 척도나 기준이 없어 내가 평가한 결과에 대한 자신이 없다.	18 24.7	32 43.8	23 31.5	60 82.2	13 17.8

7) 수업 개선 과정의 어려움

수업설계과정에서 자신의 수업을 스스로 돌아보고 좀 더 나은 수업을 위한 자기 성찰과정에서 겪게 되는 어려움을 전공별, 그리고 교수학습과정안 작성 경험 여부에 따른 차이를 살펴본 결과 <표 13>에 제시된 바와 같다. ‘평소 생각이나 습관의 교수’ 하려고 한다는 것을 가장 큰 어려움으로 응답하였고, ‘교수의 부담 때문에 수업개선을 위한 노력을 기울일 여유 부족’, ‘수업개선을 위한 컨설팅 등의 실질적인 지원 부족’ 의 순으로 어려움을 보이고 있었다.

<표 13>

수업 개선 과정에서 겪는 어려움의 차이

(N=442)

내용	전공별			교수·학습과정안 작성경험	
	유아	초등	중등	있다	없다
	빈도(%)	빈도(%)	빈도(%)	빈도(%)	빈도(%)
1. 노력을 하고자 하지만 평소 습관이나 생각을 고치기가 어렵다.	29	52	38	95	24
	24.4	43.7	31.9	79.8	20.2
2. 수업을 다시 볼 기회가 없어 내 수업에서 부족한 점이 무엇인지 모른 채 그냥 넘어간다.	10	31	17	50	7
	17.2	53.4	29.3	87.7	12.3
3. 타인으로부터 개선사항을 지적받았지만 동의할 수 없다.		5	5	7	2
		50.0	50.0	77.8	22.2
4. 수업마다 다른 교과와 주제를 가르쳐야하기 때문에 매번 수업개선을 위한 노력을 기울이기 어렵다.	17	53	35	82	22
	16.2	50.5	33.3	78.8	21.2
5. 일회성의 수업평가나 제안은 나의 수업을 개선하는데 크게 기여하지 못한다.	7	9	8	18	6
	29.2	37.5	33.3	75.0	25.0
6. 개선할 것이 많아 한꺼번에 고치기가 어렵다.	14	19	13	36	9
	30.4	41.3	28.3	80.0	20.0
7. 지적받은 사항을 어떻게 고쳐야 하는지 잘 모르겠다.	10	15	13	31	7
	26.3	39.5	34.2	81.6	18.4
8. 학교 내 다른 업무로 인해 수업개선을 할 시간적 여유가 없다.	11	15	10	27	9
	30.6	41.7	27.8	75.0	25.0
9. 수업개선을 위한 컨설팅 같은 실질적인 지원이 부족하다.	13	28	26	57	8
	19.4	41.8	38.8	87.7	12.3

IV. 논의 및 제언

교육실습 기간 동안 교육실습생이 경험한 수업설계 활동에 대한 중요도 인식과 실천정도에 대한 결과를 바탕으로 특수교육 환경의 변화에 걸맞은 수업에 대한 대비와 교사준비교육의 요구는 무엇인지를 논의하고 후속연구에 대한 제언을 하면 다음과 같다.

첫째, 수업설계에 대한 중요도 인식과 실천정도의 차이를 살펴본 결과, 교육실습을 마친 유아, 초등, 중등 특수교육 전공의 예비특수교사들은 교수학습설계과정에서 행하는 거의 모든 활동에 대해 대체로 중요하다고 인식하고 있었지만 이에 비해 실행 수준은 유의미한 수준에서 차이를 보이고 있었다. 특히, 교수·학습 설계활동 중 ‘학습자의 현행 수준 및 요구 사정’에 대해 가장 중요하게 인식하고 있었고, ‘보

조 인력에 대한 정보 수집 및 활용 계획 수립'에 대한 중요도는 낮게 평가하였다 (표 3 참조). 그리고 실천정도에서는 '수업 목표 및 학생수준별 학습목표설정'을 가장 잘 실행하고 있었고, '형성평가도구 및 실시방법의 개발'은 거의 실천하지 못하고 있는 것으로 나타났다.

이러한 결과를 중요도-실천정도에 따라 지속 유지 되거나 개선 노력이 필요한 특징을 살펴보면, 중요도-실천정도가 모두 높은 지속노력(제1사분면) 활동은 '학습자의 현행수준 및 요구 사정', '수업목표 및 학생수준별 학습목표 설정', '수업 내용의 설정 및 재구성', '학생참여를 촉진하는 교수-학습활동 개발', '효과적인 교수 방법 및 학습전략 개발', '학생특성을 고려한 개별화된 교수적 지원 개발'이었다. 이는 특수교육의 '특수성'을 나타내는 부분으로 해석할 수 있으며 김병하와 도성화(2012)의 연구에서도 밝힌 바와 같이 장애 학생의 특성을 반영하기 위한 노력으로 해석할 수 있다. 중요도는 낮았으나 실천정도가 높았던 노력지양(제2사분면) 활동은 '교육과정 및 학습과제의 분석'과 '수업자료의 개발 및 제작'이었는데, 이와 같은 결과는 교육실습생들이 수업 준비를 위해 교육과정과 학생의 학습과제 선정과 자료 개발과 제작에 많은 시간을 보내고 있음을 알려준다. 이는 교육실습생이 실습 중 수업 연구를 할 때 학생수준을 고려한 교육내용에 대한 탐색보다는 학생이 할 수 있는 활동 과제를 먼저 선택하고 이에 맞는 자료 제작에 많은 공을 들여 '보여주기식'의 수업에 집중하고 있지는 않았는지 심층적인 탐색이 필요하겠다.

중요도-실천정도가 모두 낮은, 우선순위 낮은 활동(제3사분면)은 '교수·학습 환경 분석 및 적절한 환경구성', '교과목 및 교수내용에 적합한 수업모형 선정', '보조인력 등에 대한 정보수집 및 활용 계획 수립', '형성평가 도구 및 실시방법의 개발'로 나타났다. '형성평가도구 및 실시방법의 개발'은 제1사분에 나타난 결과와 상충되는 부분이 있는데, 이는 수업 후 형성평가의 과정이 다음 수업(차시)의 출발점 행동이라는 점을 고려해 보았을 때, 학생들의 특성 파악이나 목표설정에 어려움을 겪고 있는 이유가 수업에 대한 적절한 평가도구 및 방법 개발을 소홀히 하여 발생한 결과로 해석할 수 있다. 즉, 새로운 학습을 시도할 때 적절한 선행 경험이나 지식이 활성화되었을 때 촉진된다고 하는 Merrill(2002)의 연구 결과를 유념해 봐야 한다. 학생이 교수·학습활동을 통해 학습목표를 성취하도록 하는 것은 교육활동의 가장 중요한 목적 중 하나가 되고, 학습목표의 효과적인 성취는 바로 책임있는 교육의 증거이기 때문이다. 따라서 수업설계에서 형성평가 활동을 보다 활성화하기 위해서는 교사양성과정에서부터 수업 평가에 대한 좀 더 실질적인 정보가 제공되고 예비 교사들이 평가방법에 대한 구체적인 경험을 쌓을 수 있도록 해야 한다.

특히, 개선노력(제4사분면)이 필요한 활동은 '중도·중복장애 학생들을 위한 대안적인 활동참여 및 평가방법 개발'과 '수업 과정과 성과에 대한 교사 성찰'로 나타났다. 특수교육 환경에서 중도·중복장애학생이 수업에 참여할 수 있도록 대안

적인 방법을 구안하여 학습의 모든 학생들이 절대적 기준에서의 교육혜택을 받을 수 있도록 고려해야 하는 것(박은혜, 한경근(역), 2008)이 교사의 기본적인 책무임에도 불구하고, 교육실습 중에 실습생들은 중도·중복장애학생들의 대안적인 활동 참여방법에 대하여 실제적인 고려를 실천하기에는 그 정도가 미흡한 수준에 머물렀음을 유추해볼 수 있다. 많은 교육실습생들이 수업의 목표, 내용이나 교재교구, 그리고 교수·학습활동 선정에 거의 모든 에너지를 쓰고 있는 동안 교실환경 속 인적·물적 자원에 대한 종합적 계획이나 이를 활용한 중도·중복장애 학생의 학습참여 기회 확대를 모색하기에는 아직 부족한 상태라고 볼 수 있다. 수업 시 활용 가능한 인적자원의 효율적 사용계획을 수립하여 중도·중복장애 학생의 참여를 유도할 수 있도록 지도교사와의 협의를 통해 조율해 나가는 방안을 강구함으로써 수업의 질 향상을 위한 노력을 보완해 나가야 함에 대해 다시 한 번 일깨워주는 결과로 볼 수 있다. 따라서 교수학습설계 과정에서 교육실습생들이 중요하다고 생각하거나, 또는 지도교사에 의해 일방적으로 강조되는 활동만을 완성하거나, 교수설계자들이 자체적으로 생각하는 중요하지 않은 활동이나 영역을 교수 설계과정에서 제외하는 고착화된 패러다임 배경(박기용, 2007; Merrill, 2002)에서 벗어나 현직교사 연수과정을 통해 구체적이고 실제적인 교수설계의 방향연구와 구체적인 수업 설계방법을 제시할 수 있도록 지원해주어야 한다. 이러한 교사-예비교사간 교육실습과정을 통해 수업설계에 대한 가치를 예비특수교사들이 정확하게 체화하도록 시스템을 견고하게 해나가야 할 것이다. 그리고 복잡한 현실맥락에 적합하게 다차원적인 수업설계를 해 낼 수 있는 특수교사의 수업 전문성을 키워 나가야 할 것이다.

둘째, 교육실습을 마친 특수교육 전공학생들의 수업설계의 순서는 특수교육전공별로 차이를 발견할 수는 있었으나, 공통적으로 ‘학생 특성에 대한 이해’ 및 ‘교육내용을 선정’ 하고 ‘적절한 목표를 설정’의 순으로 수업설계를 진행하고 있었다. 이와 같은 결과는 일반교육의 수업설계 절차와는 매우 다른 모습을 보이고 있었다. 이와 같은 결과는 그동안 일반교육 주도의 교과내용학과 교수방법에 있어 다르지 않을 것이라는 수동적인 입장에 대한 반성적 논의가 필요하다고 할 수 있다. 수업 설계는 학생 참여를 유발하는 방향으로 수업을 이끌기 위해 수업 전반에 대한 구체적인 계획이 요구되고 이를 위해 학생의 학습과정을 체계화시킬 필요가 있다. 이러한 수업의 과정은 학생의 내적인 학습과정과 수업의 시간적 흐름에 따라 반복, 생략, 변경될 수 있고(길양숙, 2008; Dick & Reiser, 1989) 고정된 절차나 원리가 존재하지 않는다. 하지만 수업설계를 통해 수업을 미리 계획하면서 효과적으로 수업의 목표를 달성해 나갈 방안을 모색해나가는 과정은 수업에서 발생할 수 있는 예측변인에 대한 시행착오를 최소화할 수 있다. 특히, 특수교육에서 교육실습생들은 이 방법을 찾는 과정에서 대상 학생들의 연령(즉, 특수교육전공의 차이)에 따라 그 순서를 달리하고 있음을 알 수 있다. 이 연구의 결과는 교육의 대상에 따라 또는 교과의 특성에 따라

수업설계의 순서가 충분히 달라질 수 있다는 점을 고려한다하더라도 전공별로 도출된 수업설계 순위가 수업의 대상인 학생과 다양한 스펙트럼이 나타내는 특수교육 현장을 반영하고 있음으로 볼 수 있다. 이와 같은 결과는 특수교육의 수업이 일반교육의 그것과 그 접근방식과 중요 가치가 다를 것이라고 주장한 김나현과 임경원(2012)의 좋은 수업에 대한 의견을 수렴하고 있다고 볼 수 있다. 따라서 이 연구의 결과를 바탕으로 장애학생들의 연령이나 장애 특성을 반영한 문제해결의 방식이 수업에 작용하고 있다는 조심스러운 해석을 해 볼 수 있겠다. 따라서 향후 수업을 설계하는 과정에 대한 인식의 흐름을 추적하는 스토리텔링 기법이나 내러티브 탐색의 과정으로 특수교육에서의 수업설계에 대한 검증이 필요하다. 그리고 수업설계의 원칙이나 방법론 자체의 고정적 틀을 주장하기보다는 여러 가지 현실적인 제약 조건들로 인해 실제 적용이 원활하지 못한 점을 고려해서 기존의 수업 모형을 좀 더 쓸모 있게 개선하거나 유용하게 활용할 수 있는 확장형의 모형 개발이나 특수교육적 요구를 수용할 수 있는 수정된 모형 등 적극적인 실천적 접근이 필요하다. 이는 단순히 교육 현장의 압력이나 일반교육의 수업 모형이나 설계 틀에 일방적으로 특수교육을 적용보다는 특수교육만의 교과별, 과정별 토의와 적용의 절차를 가져 수용 가능한 최상의 수업실체를 만들어야 할 것이다. 그동안 막연히 일반교육과 특수교육의 수업설계 과정은 서로 다를 것이라고 하는 가정이나 혹은 다르지 않다고 하는 검증되지 않은 확신을 넘어, 이 연구의 실증적인 지식을 기초로 하여 일반교육에서 근간으로 삼고 있는 수업설계의 원리나 활동을 특수교육의 ‘보편성’ 측면에서 포괄적으로 수용하되, 특수교육의 대상과 교육내용을 반영한 특수교육의 ‘특수성’을 특화할 부분이 무엇인지에 대해 수업설계 과정을 좀 더 깊이 있게 더 많은 시간과 에너지를 집중하여 후속연구를 통해 밝혀내야 할 것이다.

셋째, 교육실습생들이 수업설계 과정에서 지각한 어려움에 대한 논의이다. 교육실습생들이 수업 설계과정에서 지각하는 어려움을 학습목표설정, 교수학습활동 계획, 수업자료선정 및 제작, 수업실행 과정, 개별화된 교수적 지원, 평가, 수업 개선과정의 7가지 영역으로 구분하여 살펴본 결과, 학생의 현행 수준과 특성을 파악하는 문제에서 출발된 문제는 공통적으로 지도교사에게서 도움을 받지 못한 채 좋은 사례를 보지 못하거나 자신의 수업을 되돌려보며 반성적 사고 과정을 거칠 시간적 여유가 없었다는 점으로 이어졌다. 이는 교사양성기관이나 교육실습기관에서도 교육실습생들에게 수업설계 및 수업실연에 대해 적절한 교육적 피드백을 주지 못하고 있음(김호연 등, 2007; 박경옥 등, 2007)을 재차 확인하는 결과이다. 개별화된 교수적 지원에 대한 부분에서는 관련 지식의 부족과 실제 적용의 과정에서의 시간 부족을 이유로 들며 거의 실행하지 못하고 있다는 것은 특수교육 수업설계에 대한 실증적인 지식이 충분하지도 않고, 구체적인 실습 기회를 적절한 수준만큼 갖지 못해서 발생한 결과로 볼 수 있다.

또한 교육실습생들은 수업을 전체적인 하나의 순환적 고리를 가진 연결체로 보기보다는 각각의 단계를 수행하듯 단절적인 형태로 수업을 계획하고 실행하고 있는 것을 알 수 있었다. 이를 수업설계 활동에 대한 중요도 인식과 실천정도 간의 차이에서도 확인할 수 있었는데, 이들이 수업활동을 계획하고 목표를 설정하고 실행을 위한 자료를 제작하는데 쏟아 붓는 정성과 시간에 비해 자신의 수업 활동에 대한 성찰의 시간이 상대적으로 적은 것을 알 수 있었다. 그리고 이제 겨우 출발점에 선 교육실습생들이 수업개선의 과정에서 자신의 방식/습관이 형성되어 고치기 어렵다고 생각을 하거나 수업을 계획하고 운영하는 것에 많은 부담을 느끼고 있다는 것은 이들 교육실습생들이 수업 계획-운영-평가-개선(수업 계획과 운영의 수정)하는 과정의 순환성(Yesseldyke & Algozzine, 1995)에 대한 이해가 부족하여 발생한 응답의 결과로 볼 수 있다. 이미 많은 학자들과 현장전문가들이 우리나라의 교사양성과정에서의 현장실습 기간과 양이 다른 나라에 비해 현저히 부족하고(정한호, 2009; 조석훈, 2004) 대학에서 학교 현장에서 요구하는 질 높은 특수교육 교사를 양성하는데 요구되는 현장 경험이나 수업실습의 기회를 충분히 제공하지 못하고 있는 현실(김호연 등, 2007)을 지적하지 않을 수 없다. 이러한 구조적 문제로 인해 구태에 의한 수업을 그대로 답습하거나 수업 개선을 위한 노력의 의지를 저해하는 것은 아닌지에 대한 심층적인 점검이 필요하고, 이를 계기로 교육실습과정을 현장과 연계하여 좀 더 조직화된 학교-대학 간 교육실습 시스템을 갖춰야 할 것이다.

참고문헌

- 곽영순 (2009). 중등 초임 과학교사의 수업 전문성 개발 실태 분석. **한국지구과학회지**, 31(4), 403-417.
- 길양숙 (2008). 예비교사가 수업계획과정에서 당면하는 문제, 해결방법 및 기준. **교과교육학연구**, 12(2), 493-513.
- 김나현, 임경원 (2011). 중학교 특수학급 교사가 인식하는 '좋은 수업'의 특징에 대한 중요도와 실천정도 분석. **특수교육저널: 이론과 실천**, 12(4), 47-70.
- 김병하, 도성화 (2012). 한국특수교육의 실재(實在): 교과교육론의 정립. **특수교육저널**, 13(1), 1-18.
- 김이열, 임경원 (2011). 초등학교 특수학급 교사가 인식하는 '좋은 수업'의 특징에 대한 중요도와 실천정도 분석. **특수아동교육**, 13(4), 537-558.
- 김호연, 박경옥, 이태수, 유재연 (2007). 예비특수교사의 교육실습운영 실태분석 및 인식조사. **특수교육저널: 이론과 실천**, 8(3), 419-443.
- 박경옥 (2011). 중도·중복장애학생을 위한 학교 교육과정 운영의 어려움과 운영 방향에 대한 교사 인식. **특수교육연구**, 18(2), 259-282.

- 박계신 (2011). 체계적인 수업 실연과 분석활동을 통한 예비특수교육교사들의 교수 기술의 변화. **특수교육재활과학연구**, 50(3), 1-23.
- 박기용 (2007). 교수설계 모형과 실천 간의 차이와 원인 분석. **교육공학연구**, 23(4), 1-30.
- 박기용, 배영직, 강이철 (2009). 교육실습에서 예비교사의 수업설계 과정에 관한 사례연구. **한국교원교육연구**, 26(3), 169-197.
- 박병도 (2004). 초임 특수체육 교사의 교직 적응에 관한 문화기술적 연구. **특수체육연구**, 2, 81-95.
- 박성혜 (2008). 중등 교사 양성과정 중 <교과교재연구 및 지도법>이 예비교사들의 교수 효능감과 교과 교육학 지식에 미치는 영향. **한국교원교육연구**, 25(1), 209-233.
- 박승희 (2003). **한국 장애학생 통합교육**. 서울: 교육과학사.
- 박은혜, 이은화, 이현옥, 임승렬, 조운주 (1998). 초임교사를 위한 입문교육 프로그램 모형 개발에 관한 기초연구. **한국교사교육**, 15, 220-239.
- 오정숙 (2011). '좋은 수업'에 대한 예비 특수교사들의 인식 연구. **특수교육저널: 이론과 실천**, 12(4), 537-556.
- 이혜진, 노진아, 임경원 (2011). 특수교육 수업분석 연구 동향. **특수교육연구**, 18(1), 95-116.
- 전병운, 남윤석, 이미애 (2006). 특수학급 수학수업에서의 교사 발문 분석 연구. **특수교육연구**, 13(2), 3-25.
- 정대영 (2003). 통합교육을 지원하는 교육구조와 실천 방향. **정서행동장애연구**, 19(2), 139-165.
- 정한호 (2009). 교육실습과정에서 나타난 중등 예비교사들의 수업설계 실태. **교육과정평가연구**, 12(2), 1-30.
- 정한호 (2010). 수업참여 관점에서 바라 본 교수학습과정안 분석 연구. **초등교육연구**, 23(1), 261-281.
- 정한호 (2011). 교수학습과정안 작성에 대한 초임교사들의 인식 분석. **한국교육**, 38(2), 29-53.
- 조석훈 (2004). 교육실습생의 교직 경험에 관한 질적 분석. **교육행정학연구**, 22(1), 201-224.
- 진성희, 나일주 (2009). 초등 교수역량요소 도출 및 예비초등교사와 초등교사간 교수 역량 인식 비교. **초등교육연구**, 22(1), 343-368.
- 한춘희, 정한호 (2010). 학교현장의 수업설계 실태에 대한 생태학적 탐색-사회교과를 중심으로. **초등교육연구**, 26(3), 253-286.
- Dick, W., & Reiser, R. A. (1989). **교사를 위한 체계적 교실 수업설계** (양영선 역). 서울: 교육과학사(원년 출판 1990). The systematic design of instruction, NY: Allen & Bacon.
- Farley, A. P. (2001). Authentic processing instruction and the Spanish Subjunctive, *Hispania*, 84(2), 289-299.
- Johannessen, L. R. (2003). Strategies for initiating authentic discussion. *The English Journal*, 93(1), 73-79.

- Mercer, C. D., & Mercer, A. R. (2010). **학습문제가 있는 학생들을 위한 특수교육 교수방법** (서선진, 안재정, 이금자 역). 서울: 학지사(원출판년도 2005). Teaching students with learning problems(7th ed.). Upper Saddle River, NJ: Merrill/Prentice Hall.
- Merrill, M. D. (2002). First principles of instruction. *Educational Technology Research & Development*, 50(3), 43-59. NY: Holt, Rinehart, and Winston.
- Newmann, F. M. (1996). *Authentic achievement: restructuring schools for intellectual quality*. San Francisco, CA: Jossey-Bass
- Newmann, F. M., Marks, H. M., & Gamoran, A. (1996). Authentic pedagogy and student performance. *American Journal of Education*, 10(4), 280-312.
- Rainforth, B., York, J., & McDonald, C. (Eds.). (1994). *Instructional models in early childhood special education*. New York: Teachers College Press.
- Reiser, R. A., & Dick, W. (1996). Planning effective instruction (2nd ed.). Needham Height, MA: Allyn & Bacon, 1980. 양영선 (1998). (역). **교사를 위한 체계적 교실 수업설계**. 서울: 교육과학사.
- Shulman, L. S. (2005). To Dignify the Profession of the Teacher: The Carnegie Foundation Celebrates 100 Years. *The Magazine of Higher Learning*, 37(5), 22-29.
- Smith, D. D. (2007). *Introduction to special education: Making a difference*. Boston: Allyn and Bacon.
- Veeman, S. (1984). Perceived problems of beginning teachers. *Review of Educational Research*, 54(2), 143-178.
- Yesseldyke, J. E., & Algozzine, B. (1995). *Special Education: A practical approach for teachers* (3rd ed.). Boston: Houghton Mifflin.

An analysis of pre-service teachers' recognition on instructional design activities in special education

Park, Kyoung Ock

Daegu University

Seo, Seon Jin

Konyang University

<Abstract>

The purpose of this study was to analyze special education pre-service teachers' perceptions and enactment of instructional design activities during their teaching practicum by their majors and previous experience of developing lesson plans. Three hundreds and sixty pre-service teachers from 11 universities nationwide answered the survey on instructional design activities from Dick & Carey model right after finishing their teaching practicum. The results are as follows: special education pre-service teachers did not enact instructional design activities enough to satisfy what they actually perceived instructional design activities as importantly in teaching students with disabilities. Pre-service teachers developed their instructional planning differently by their majors (that is, early childhood, elementary, and secondary special education major). It was also reported that they had trouble with instructional design in terms of developing learning objectives, planning instructional activities, developing instructional materials, implementing instructional adaptation, engaging instructional evaluation, and using reflection. The discussions and implications for instructional design and teacher education in special education were provided.

Key Words : Dick & Carry model of instructional design, special education pre-service teachers, teaching practicum, teacher recognition

논문 접수: 2012. 08. 05 심사 시작: 2012. 08. 10 게재 확정: 2012. 09. 11