

ALACT 모형을 연계한 교육실습 프로그램에 따른 예비중등특수교사의 사회과 교수내용지식(PCK) 형성과정 탐색

이재섭*

서울광진학교

이재욱

강남대학교 초등특수교육과

최승숙

강남대학교 초등특수교육과

《요약》

본 연구는 교육실습을 통한 예비중등특수교사들의 사회과 교수내용지식의 형성과정을 질적 실행연구를 통해 알아보았다. 4주간의 지적장애 특수학교 교육실습에 참여한 두 명의 예비특수교사를 대상으로 ALACT모형 5단계에 기초하여 수업지도안 계획 및 교사지도 → 수업실행 → 수업협의회(토의) → 수업일지작성(자기반성)의 실습모형을 활용한 후 사회과 수업지도안, 수업동영상, 수업협의회 동영상, 실습일지 등을 귀납적 방법으로 분석하였다. 연구결과, 첫째, 예비특수교사들의 교수내용지식이 사회과 내용지식, 사회과 방법지식, 사회과 상황지식의 3개 영역으로 구분되는 것은 일반학교 사회과 교수내용지식의 구분과 차이를 보이지 않았지만, 하위범주 내용에서는 기능적 수업목표 선정, 흥미 및 역할극 위주의 수업진행, 장애학생에 대한 이해를 바탕으로 한 특수한 수업 특성이 나타났다. 둘째, 예비특수교사들의 사회과 교수내용지식 변화에서 사회과 목표에 대한 개념 변화, 사회과 주요 개념에 대한 이해 및 사회과 교수내용과 교육과정에 대한 이해의 확대가 나타났다. 사회과 방법지식으로는 학습지도안으로 대표되는 수업설계기술의 향상, 수업 중 강화방법, 동기유발 및 유지방법, 발문기술의 향상, 적절한 교재교구 선정방법, 그리고 개별화된 평가 등에서 긍정적인 변화 모습을 보여주었다. 또한, 사회과 상황지식에서는 수준별 개별화 수업, 문제행동 대처, 장애이해를 바탕으로 한 수업 등에서 긍정적인 변화를 보였다. 시사점으로 특수교사의 교수내용 지식 향상을 위한 방안들이 제시되었다.

주제어 : ALACT모형, 교육실습, 예비중등특수교사, 사회과, 교수내용지식

* 제1저자, 교신저자(yung4nam@hanmail.net)

1. 서론

오늘날 특수교사 양성대학들은 교육 환경 및 전반적인 교육의 질을 향상시키기 위한 교사 양성 교육과정 개혁의 필요성을 절감하고 있다(황복선, 민정원, 김계전, 2007). 특히, 예비특수교사들이 현장에 진출했을 때 이론과 실제의 간극을 최소화하고 전문화된 교수 경험을 통하여 효과적인 수업을 할 수 있는 체계적인 교육 실습 프로그램의 마련을 강조하고 있다(홍재영, 2012). 최근 예비특수교사들을 위한 다양한 교육실습 관련 연구들(강영심, 김지훈, 김정은, 2006; 강영심, 박창언, 2010; 남도희, 2011; 박계신, 2011b, 2012; 최승숙, 2012)이 시도되면서 교육실습이 예비교사 교육과정에서 중요하게 다루어지고 있다. 하지만, 교육실습 과정에서 예비교사들은 여러 가지 어려움을 겪고 있음이 보고되고 있는데, 중등학교 예비교사들이 교육실습에서 겪는 어려움의 대부분은 교실 수업과 관련된 것이다(강창숙, 2009). 교육실습이 예비교사들에게 교육적으로 중요한 만큼, 예비교사들이 자신의 수업 실행에 대한 반성과 평가 기회를 가지도록 하는 것(한재영, 2012)과 이들의 수업 실행에 대한 교사교육자들의 성찰과 이해가 필요하다(강창숙, 2009). 예비특수교사들 역시 실제 교수 상황에서 ‘시행착오’, ‘지속적인 반성’, ‘동료와의 상호작용’을 통해 통합된 이해를 지니게 되고 다시 교수내용지식이 형성되기 때문에 분리된 개별 교과목을 통해 습득한 교수내용지식의 구성 요소들을 통합할 수 있도록 구조화되고 체계적인 현장실습 경험의 기회를 제공해야 한다(박계신, 2011a). 일반교사와 달리 예비특수교사의 경우에는 모든 교사에게 요구되는 학생에 대한 개별적인 이해와 지도를 위한 전문능력과 더불어 장애영역별로 요구되는 전문능력을 갖추어야 한다(김병하 등, 1997). 하지만, 교육실습의 중요성에 비해 교육실습을 지도하는 학교나 교사들은 사전준비가 충분치 못한 채로 교육실습생을 맞이하며 지도 내용도 충분하지 못한 것으로 나타났다(나경은, 2012). 교육실습 과정 중 학생들은 교수-학습 지도안 작성이나 다양한 교수-학습 방법에 대한 모색의 과정이 미흡하며(박경옥, 유지연, 김호연, 2008), IEP에 대해서도 충분히 교육받지 못하고 있다(나경은, 2012).

Korthagen(1985)은 Kolb(1984)의 경험학습이론에 기초하여 실행(Action) → 실행 되돌아보기(Looking back on the action) → 본질에 대한 인식(Awareness of essential aspects) → 대안적 행동 모델 창조 (Creating alternative methods of action) → 재실행(Trial)의 ALACT모형 5단계를 예비교사나 초임교사들의 교육 모델로 제시하였다. 이러한 관찰실습과 체계적인 동료 장학 프로그램을 통해 예비교사나 초임교사들의 교수내용지식 구성요인들이 점차 통합되고 변화한다는 것이다(박계신, 2011a). 본 연구에서는 ALACT모형 5단계에 기초하여 수업지도안 계획 및 교사지도 → 수업실행 관찰 → 수업협의회(토의) → 수업일지작성(자기반성)의

과정을 순환하도록 하였다.

특수교사가 장애학생을 잘 가르치기 위해 무엇을 알고 있어야 하는가는 특수교사의 전문성 신장에 핵심적인 물음이다(남도희, 2011). 1980년대 이후, 교사의 전문성, 특히 수업 전문성과 관련된 논의들이 활발하게 진행되고 있으며, 이론적 수준 뿐 아니라 실제적인 수업 현장의 실천적 지식에 대한 논의가 진행되기 시작하였다(전병운, 2011). 이러한 교사교육의 실천에 대한 전문성을 강화하고, 수업의 질을 향상시킬 수 있는 방안으로써 Shulman(1986)은 교수내용지식(Pedagogical Content Knowledge: 이하 PCK)을 “교과 내용을 쉽게 변형하고, 교수할 수 있는 형태로 조직하여 교과 지식과 교육학 지식을 통합한 새로운 영역의 지식”으로 정의하였다. 교수내용지식은 교사의 전문성을 드러내는 핵심 요소이며, 교사 자신이 수업을 위해 가지고 있는 독특한 지식을 의미한다. 교수내용지식은 예비교사나 초임교사의 교사 교육 프로그램에 반영되어 교사의 전문성을 신장하기 위한 방안으로 다양하게 활용되고 있다(설규주, 2009; 양정모, 박재정, 이동호, 2012; 최승현, 황혜정, 2009; Loughran, Mulhall, & Berry, 2008).

최근 패러다임의 변화로 특수교육대상학생도 다양하고 높은 수준의 교육을 요구하게 되었고(이해균, 2003) 이에 특수교사들은 일반학교 교사가 갖추어야 할 일반적인 능력위에 고도의 특수성 및 전문성과 사명의식이 요구되는 실정이다. 특수교사의 경우 장애학생의 장애 유형 및 정도의 차이로 인하여 수업내용을 학생들에게 전달하기 위해 보다 정교한 교사 지식을 사용해야 하며, 교사가 의도하고 계획하는 방법을 장애학생에게 적용하는 능력 또한 갖추어야 한다(Brownell, Sindelar, Kiely, & Danielson, 2010). 교사의 전문성 특히, 교과 수업 전문성에 대한 요구는 특수교사들에게도 예외가 될 수 없다.

지적장애학생의 경우 대부분 기본적인 사회기술의 습득 뿐 아니라 사회적 상황에 적절한 기술을 사용하는데 어려움이 있기 때문에 이들의 사회적 능력을 증진시키기 위한 많은 관심과 노력이 필요하다(교육과학기술부, 2010). 사회과는 여러 형태의 사회에 대한 이해와 적응을 목표로 하는 교과이다. 지적장애학생의 자주적 생활능력을 기르게 하여 그들의 생활을 안전하게 하고 사회에 능동적으로 참여할 수 있게 하여 사회적 통합을 이루어가는 것이 특수교육의 목적인 만큼 지적장애학생에게 ‘사회’ 교과교육이 차지하는 비중은 매우 크다고 하겠다(원전숙, 2011). 그 동안 사회과의 교수내용지식에 대한 연구는 다른 교과에 비해서 많지 않았는데 이는 사회과가 타교과에 비해서 상대적으로 학습내용이나 방법이 열려 있고 그로 인해 불가피하게 모호함을 띠는 부분이 있어서 교수내용지식이 체계적으로 범주화되지 못한 측면이 있다. 그러나 여전히 사회과 수업에서 교수내용지식은 끊임없이 이론과 실천으로 다루어지고 있으며 이러한 사회과 교수내용지식에 대한 논의와 연구는 사회과 교과 전문성 제고 및 수업 개선의 중요한 계기가 될 수 있다(설규주, 2009).

이와 같은 이유로 예비특수교사들이 ALACT모형에 연계한 교육실습 과정에서 교사 전문성을 대표하는 교수내용지식을 중등부 지적장애학생에게 유용한 교과 중 하나인 사회과에서 어떻게 형성하고 있는가를 살펴보는 것은 의미가 있다고 생각된다. 특수교육 분야에서 교수내용지식에 관한 선행연구를 살펴보면, 남도희(2011)는 예비특수교사 4명을 대상으로 3회씩의 수업을 관찰하여 교수내용지식의 변화를 밝히고자 하였다. 그 결과, 예비특수교사들은 국어 교수내용지식의 변화에서 교육실습 과정에서 국어 수업의 직접 경험을 통해서 국어교육의 중요성을 알게 되었고, 지도교사와의 수업협의회를 거치면서 교수-학습지도안 작성 및 교육과정 접근에 대한 새로운 시각을 형성하게 되었다. 정현우와 정동영(2012) 지적장애 특수학교 중등부 과학수업에서 교사들의 교수내용지식의 구조와 형성과정을 탐색하였고, 윤향(2012)은 특수교사를 대상으로 수학과 교수내용지식의 중요도를 살펴보았다. Griffin, Jitendra와 League(2009)은 5명의 예비특수교사들을 대상으로 일반교실과 특수교육교실에서의 6주 동안 수업을 관찰하고 심층면담을 진행하여 수학에 대한 교수내용지식의 변화를 살펴보았는데, 예비특수교사 5명은 수학에 대한 내용지식이 충분하지 않았으며, 현장에서 실제적으로 활용할 수 있는 교과내용지식이 필요하다고 제안하고 있다.

하지만 선행연구들을 살펴보면, 특수학교의 주요 교과목 중 하나인 사회과에 대한 연구를 찾아보기 어렵다. 교수내용지식은 교과내용에 따라 달라지는 고유한 교수법(content-specific pedagogical)이기 때문에(양미경, 2009), 예비특수교사들을 통해 지적장애 특수학교의 사회과 교수내용지식의 형성과정을 탐색하는 연구는 사회과 교과 지도의 전문성 향상을 위해 의미가 있을 것으로 생각된다. 특히 사회과는 수학과나 과학과보다 상대적으로 교과의 본질과 내용이 분과학문들을 통합하여 종합적으로 구성되고 교사의 인식과 전문성에 따라 수업의 목표·내용과 질이 달라진다(Thornton, 1991). 또한, 사회과를 지도하는 교사에게 요구되는 지식은 다양한 영역에 걸쳐 있기 때문에 교과의 전문성을 확립하기 위해 교수내용지식의 연구는 중요하다.

본 연구에서는 ALACT 모형을 활용한 교육실습을 통해서 예비중등특수교사들의 사회과 교수내용지식의 형성과정을 살펴보고자 한다. 이에 따른 구체적인 연구문제는 첫째, ALACT 모형을 활용한 교육실습이 예비중등특수교사들의 사회과 교수내용지식에 어떠한 영향을 미쳤는가? 둘째, ALACT 모형을 활용한 교육실습에 따른 예비중등특수교사들의 사회과 교수내용지식은 어떠한 모습인가?

II. 연구 방법

본 연구는 예비중등특수교사들의 사회과 교수내용지식의 형성과정을 심층적으로 이해 및 해석하기 위해 질적 실행연구방법을 적용하였으며 근거이론(grounded theory)에 따라 귀납적으로 분석하였다. 또한, 이 연구는 Kolb(1984)의 경험학습이론과 Korthagen(1985)의 ALACT모형을 기본으로 하여 계획-실행-관찰-반성의 단계를 반복적으로 진행하였다. 즉, 예비특수교사들의 지도안 작성 및 첨삭지도 → 수업실행 → 수업관찰 → 수업협의회 → 수업반성(실습일지)을 통해 계획, 실행, 관찰한 내용에 대한 반성의 기회를 반복적으로 가지도록 하는 반성적 실천의 과정으로 진행되었다.

1. 연구 절차

본 연구는 2012년 5월 4주간에 걸쳐 수행되었으며, 지적장애 특수학교에서 교육실습을 하는 두 명의 예비특수교사를 대상으로 사회과 교수내용지식의 형성과정을 탐색하기 위해 수업지도안 첨삭지도 → 수업관찰 → 수업협의회 → 자기반성(실습일지작성)의 순서로 진행되었다. 두 명의 예비특수교사들의 <그림 1>과 같은 반성적 순환 과정을 매 차시마다 반복하였다. 구체적 절차는 아래의 <그림 1>과 같다.



<그림 1> 연구 절차

1) 문헌고찰을 통한 심층면담 문항 도출

본 연구는 지적장애 특수학교 사회과 지도에 있어 예비특수교사들의 교수내용지

식 형성과정을 탐색하는 것을 연구 문제로 설정하였다. 선행연구들(남도희, 2011; 설규주, 2009; 전병운, 2011; 최희정, 2012)과 일반교육에서 나타난 사회과 교수내용지식을 바탕으로 특수교육의 특성이 나타날 수 있는 영역을 첨가하여 반구조화된 사전-사후 심층면담 46문항을 추출하였다. 면담 문항들은 교수내용지식의 구성요소를 반영하여 교과내용지식 전반에 관한 질문으로 사회과 개별 교과에 대한 이해 정도, 사회과 단원별 이해, 사회과 교육과정 재구성, 기본교육과정 사회과 내용 체계, 좋은 사회 수업, 사회 수업의 목적, 수업설계 측면, 지도교사와 본인 수업의 차이점에 대한 문항 등 총 10문항이었다. 상황지식에 관한 질문은 지적장애학생의 이해와 사회 수업의 관계, 장애 특성에 따른 평가, 장애 특성에 따른 교수모형과 전략, 수업 중 문제행동에 대한 이해, 개별화된 수업 및 평가, 교재 및 교구활용, 수업 환경, 특수교육보조 인력의 활용 등 17문항이었다. 마지막으로 교수법 지식에 관한 문항은 주제에 따른 효과적인 교수전략, 효과적인 매체, 사회과 수업 전개 전략, 일반교육학적 지식, 수업전략 및 교수-학습 등 9문항이었다.

2) 교수-학습지도안 지도

교수-학습지도안은 수업의 설계도와 같은 역할을 한다. 특히, 본 연구에 참여한 두 명의 예비특수교사들은 지적장애 특수학교에서 장애학생을 대상으로 수업한 경험이 없는 상황이었어서 사전에 교수-학습지도안을 첨삭 지도하는 것이 필수적인 과정이었다. 연구 참여자들이 수업을 실시하기 전에 총 11차시의 수업지도안 개발과정에서 지도안 작성 → 첨삭지도 → 재작성의 단계를 거쳤다. 예비교사들의 지도교사 두 명은 선행연구들(윤광보, 2010; 강경숙 외, 2008)에서 제시하는 지도안 구성요소를 참고하여 수업지도안을 첨삭 지도하였으며 특히, 두 명의 지도교사가 예비특수교사의 11차시 지도안을 서로 상호 검토하는 과정을 거쳤다.

3) 수업관찰

2012년 5월 4주간 예비특수교사별로 각각 6회와 5회의 사회과 수업에 대한 관찰 및 동영상 촬영을 실시하였다. 예비특수교사들의 모든 수업은 1회부터 최종회까지 지도교사들이 모두 직접 참관 및 관찰하였으며 캠코더로 촬영하여 지도교사들이 동영상을 보면서 수업관찰양식에 근거하여 분석하였다. 수업관찰양식은 선행연구들(윤광보, 2010; 강경숙 외, 2008)을 참고하여 수업준비, 교사측면, 분시수업측면의 3영역으로 구성되어 있다. 수업준비영역은 교육과정분석, 학생특성, 교수-학습계획의 적절성 및 일관성, 보조원 활용 계획이며 교사측면은 발성 및 발음, 어휘수준 및 발문, 피드백의 적절성, 제스처 및 움직임 그리고 개별화의 적절성이다. 분시수업측면은 도입, 전개, 평가, 창의성 및 매체활용으로 구성되어있다. ALACT모형 교육실

습에 따라 예비중등특수교사들의 사회과 교수내용지식의 변화 및 그 형성과정을 파악하기 위해 수업관찰의 초점은 교수내용지식의 하위영역들이 어떻게 변화하였고 그 특징은 무엇인지를 알아보고자 하였다.

4) 수업협의회

연구 참여 예비특수교사들은 사회과 수업을 마친 후에 지도교사와 대략 60분간 담당학급에서 수업협의회를 실시하였다. 수업협의회 면담문항은 선행연구들(남도희, 2011; 정해시, 2009; 정재찬, 2010)을 참고하여 반구조화된 수업협의회 문항을 추출하였다. 수업협의회 문항들은 총 37문항이며 평가영역별로 수업준비영역 17문항, 본시수업영역이 18문항, 총평 2문항이었다. 수업협의회를 통해서 지도교사와 예비특수교사들은 수업협의회 문항을 바탕으로 수업에 대한 반성 및 토론을 실시하였다.

5) 실습일지

본 연구에서는 교육실습 과정 중의 실습일지를 예비특수교사들의 수업에 대한 자기평가의 자료로 활용하였다. 이는 수업지도안 침삭지도 → 수업관찰 → 수업협의회 → 자기반성(실습일지작성)의 반성적 실천이 일어나도록 유도하는 과정이다. 일지는 교육실습생이 당일 수업에 대한 전반적인 소감, 수업협의회를 거치면서 지도교사와 주고 받은 수업 개선점과 교육실습생 본인의 생각을 정리하도록 하였다. 교육실습생이 작성한 일지를 다음날 지도교사가 읽어보고 다시 그에 대해 감정수용, 칭찬 및 격려, 연구축진의 반성적 저널 피드백의 유형을 혼합하여 예비특수교사들의 반성적 사고를 자극하고 스스로 문제해결의 방법을 찾아갈 수 있도록 피드백을 제공하였다.

2. 연구 참여자 및 연구 환경

1) 연구 참여자

연구대상학교인 지적장애 특수학교의 교육실습 프로그램은 2012년 5월 4주간 진행되었다. 1주차에는 지도교사와 동학년 교사들의 수업에 대한 참관을 실시하였으며, 두 명의 연구 참여 예비교사들은 수업 참관 후에 지도교사와 수업에 대한 협의회를 실시하였다. 2~4주차에는 지도교사의 입장지도 하에 예비특수교사들이 수업지도안을 바탕으로 수업을 진행하였다. 구체적 절차는 수업지도안에 대한 침삭지도, 수업, 수업협의회, 실습일지작성으로 진행되었다. 예비특수교사들의 사회과 교수내용지식의 형성과정을 심층적으로 이해하고 해석하기 위해 질적 실행연구방법에서 흔히

사용하는 비확률적 표집(nonprobability sampling)에 의한 목적 표집법(purposeful sampling)을 적용하여 지도교사 2명, 예비특수교사 2명을 연구 참여자로 선정하였다. 본 연구에 참여한 예비특수교사들은 D대학 4학년 1명, S대학 4학년 1명으로 모두 남학생이었다. 이들은 모두 특수교사 양성대학에서 교직과 특수교육관련 교과목을 이수하였으나 특수교육 사회과 교육론과 같은 사회과 과목은 이수하지 않았다. 두 명의 연구 참여자들은 사회 교과에 대한 지도 경험이 없었으며, 본 교육실습 이전까지 사회과에 대한 특별한 관심을 가지고 있지 않았다. 연구자는 교육실습 3주 전에 2명의 예비특수교사들을 만나 연구에 대한 목적과 취지를 설명하고 연구 참여에 대한 동의를 얻었다. 예비특수교사 Q는 지적장애 국어과 부전공으로 주로 국어과 관련 교과교육과목을 이수하였으며 사회과에 대한 교과교육 과목은 이수하지 못하였다. 대학 1학년 때부터 다양한 봉사활동과 수업 보조 활동을 통해 장애학생에 대한 이해 정도가 높은 편이었다. 예비특수교사 Q는 사전심층면담에서 대학에서 배운 다양한 교수법과 교수전략을 실제 현장에 적용해보고 싶다는 의지를 보였다. 예비특수교사 K는 지적장애 체육과 부전공으로 주로 체육과에 관련된 교과교육과목을 이수하였으며 예비특수교사 Q와 같이 사회과 교과교육 과목을 이수하는 기회를 가지지는 못하였다. 체육부전공인 관계로 장애인 체육대회 관련 자원봉사 활동을 통해 다양한 장애학생들을 접하는 기회를 많이 가졌다고 한다. 예비특수교사 K는 예비심층면담에서 본 연구에 참여하는 것이 자신의 특수교육관련 지식과 장애학생 이해에 도움이 될 것으로 생각한다는 적극적인 자세를 보였다.

2) 연구 환경

본 연구는 수도권의 G특수학교에서 이루어졌으며 G특수학교는 23학급으로 약 200여명의 학생들이 생활하는 공립특수학교이다. 교육실습이 이루어진 학급은 중학교 1개 학급, 고등학교 1개 학급이었다. 중학교 학생들은 남자 5명, 여자 3명으로 자폐성장애 3명, 지적장애 4명, 다운증후군 1명이었으며, 고등학교 학생들은 남자 6명, 여자 3명으로 자폐성장애 3명, 지적장애 5명, 다운증후군 1명이었다.

두 학급을 담당하는 교육실습 지도교사들은 실행연구의 특성에 따라 연구자가 직접 맡았으며, 1명의 다른 지도교사가 함께 연구에 참여하였다. 연구자(A)는 연구 진행 학교의 부장교사로 교사 경력이 15년이다. 특수교육과 일반사회교육 부전공으로 학위를 받은 후 특수학교 4년, 특수학급 10년의 교직 경험이 있다. 또 다른 교육실습 지도교사(B)는 특수교육 국어과 부전공이며 특수학교에서 10년의 교육경력을 가지고 있다. 특수학교 경력이 많기 때문에 교육실습과 실습생에 대한 이해가 높고 담임교사로 재직하면서 기본적으로 담임교사들이 담당하는 국어, 사회, 수학 등의 교과교육에 대한 관심이 많은 편이다. 두 교사는 심층면담문항, 수업협의회 문항에 대해

사전에 의견을 나누고 예비특수교사들에게 주어질 피드백을 협의하였다. 또한, 지도교사 두 명은 주 2-3회의 협의회를 통해 연구의 주제와 방법을 공유하고 교수-학습지도안 지도, 수업관찰, 수업 후 협의회 등 교육실습 전반에 대해서 수시로 협의하였다.

3. 자료 수집 및 분석

연구를 위한 자료 수집은 <표 1>과 같이 총 11회의 사회과 수업을 중심으로 이루어졌는데 수업 주제 선정은 학교교육과정, 해당 학급의 진도표, 담임교사의 주간교육활동에 따라 진행되었다. 또한, <표 1>에 예비특수교사의 사회과 교수내용지식을 탐색하기 위해 수집된 자료를 제시하였다. 수집된 자료는 수업지도안 11차시 분량과 첨삭 지도되어 수정된 분량을 포함하여 20여 차시, 수업동영상 11차시, 수업협의회 동영상 11차시, 사전-사후 심층면담 동영상 자료, 실습일지 등이다.

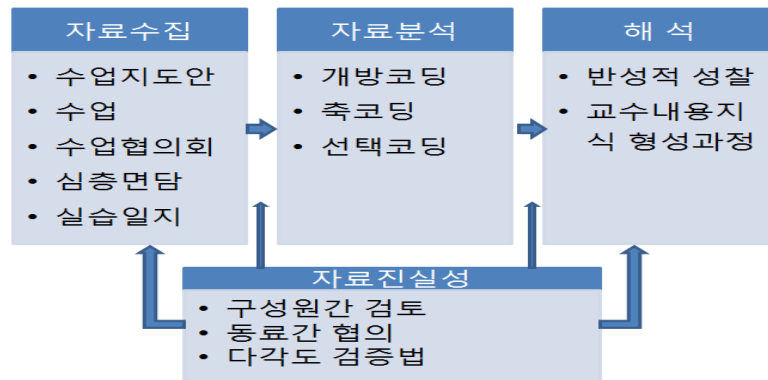
<표 1> 예비특수교사 사회과 수업 주제와 수집자료

구분	차시	수업내용	수집자료			
K/B	1	상황에 맞는 옷차림하기				
	2	세계속의 한국(올림픽종목)				
	3	화폐종류 분류하기				
	4	마트에서 파는 물건알기	수업	수업	수업	실습
	5	내가 원하는 물건사기	지도안 첨삭	동영상 자료	협의회 동영상	일지
Q/A	1	이를 바르게 닦기	지도 자료	(11차시 분량)	자료	(2회) 면담
	2	가족의 호칭알기	(20차시 분량)		(11차시 분량)	
	3	높임말 사용하기				
	4	우리 주변의 공공기관알기				
	5	119에 전화하기				
	6	아픈 부위에 따른 병원알기				

* 예비특수교사는 K, Q, 지도교사는 A, B로 구분하여 표기함.

수집된 수업지도안 첨삭지도자료 20여 차시, 수업동영상 11차시, 수업협의회 동영상 11차시, 사전-사후 심층면담 동영상 자료, 실습일지 등은 모두 전사되어 txt파일로 저장되었다. 전사된 자료는 'NVivo 10.0' 프로그램(박종원, 2009)을 활용하여 분석하였다. 3차례의 코딩을 통해서 예비특수교사의 사회과 교수내용지식의 범주가 도출되었다. 자료 분석의 과정을 거치면서 더 이상 범주가 생성되지 않을 때까지 즉 자료가 포화될 때까지 지속적이며 순환적인 분석과정을 수행하여 최선의 결과가 도출될 수 있도록 하였다. 연구자는 원자료를 반복적으로 계속 읽어가면서 예비중등 특수교사의 교수내용지식의 변화를 이해하는데 중점을 두었다. 이 과정에서 자료에서 반복적으로 등장하는 단어, 문장, 문단을 대상으로 범주를 도출하여 코딩하였다. 도출된 범주를 반복적으로 읽어가면서 범주를 통합하거나 새로운 내용은 새로운 범주를 생성하는 절차를 반복하였다. 이런 과정을 통해서 연구자는 442개의 범주를 생성하였고 이는 다시 211개로 재범주화되었다. 최종적으로는 11개 범주, 21개 하위범주로 귀납적으로 분류되었다. 본 연구에서는 근거이론을 기반으로 교수내용지식의 형성과정을 알아보기 위해서 Strauss와 Corbin(1998)이 개발한 개방적 코딩, 축 코딩, 선택적 코딩에 의해 자료를 분석하였다. 개방 코딩에서는 동일한 범주의 개념을 발견하여 동일 개념을 하나로 묶는 범주화 과정을 거치면서 사례별 범주분석을 실시하였다. 개방 코딩 후 범주들을 하나의 축을 중심으로 속성과 차원에 의해서 하위범주와 연결시키는 축 코딩을 하였다. 이후 각 코딩 시스템 과정에서 나타난 관계적 차원을 타당성과 범주를 정련화시키는 선택적 코딩을 수행하였다. 이런 과정을 통해서 점차 상위 트리 구조로 귀납적으로 수렴하는 모습을 보이게 된다.

본 연구에서는 연구의 신뢰도와 타당도를 높이기 위해서 Lincoln과 Guba(2005)가 제시한 질적 실행연구의 진실성 점검 기준 가운데 장기간 집중관찰, 동료 연구자 조언, 구성원간 검토, 동료연구자 조언, 심층적 기술, 참조자료 사용 등의 방법으로 점검하였다. 본 연구에서는 수업지도안 첨삭자료, 수업동영상, 수업협의회 동영상, 실습일지 등 다양한 자료 수집 방법을 사용함으로써 현상의 본질을 분명하게 이해하려고 하였다. 전사가 끝난 후에 전화와 이메일 등을 이용하여 예비특수교사 2명, 협력연구자 1명에게 내용의 왜곡이나 오류가 없는지를 점검받는 구성원 간 검토를 실시하였다. 연구자가 연구과정에서 범할 수 있는 오류를 최소화하기 위해 질적 연구 경험이 있는 박사과정 2명, 현장교사 1명과 3회에 걸쳐 연구과정과 그 내용에 대해 점검하여 분석의 객관성을 확보하고자 노력하였다. <그림 2>는 이러한 일련의 과정을 그림으로 제시한 것이다.



〈그림 2〉 자료 분석 절차

III. 결과 및 논의

본 연구는 지적장애 특수학교의 교육실습에 참가하고 있는 예비특수교사의 사회과 수업 사례를 중심으로 ALACT모형과 연계한 교육실습이 예비중등특수교사들의 사회과 교수내용지식에 미친 영향과 예비특수교사 사회과 수업의 교수내용지식의 형성과정을 살펴보고자 하였다. 질적 실행연구방법에 따른 분석 결과, 예비특수교사의 사회과 교수내용지식으로 아래 <표 2>와 같이 11개 범주, 21개 하위영역이 추출되었으며 사회과 내용지식, 사회과 방법지식, 사회과 상황지식으로 구분할 수 있었다. 또한, 예비특수교사들의 사회과 교수내용지식은 ALACT모형과 연계한 교육실습을 통해 긍정적으로 변화하는 모습을 나타내었다. 예비특수교사들의 사회과 내용지식의 모습을 구체적으로 살펴보면, 사회과 내용지식은 사회과 철학, 사회과 교육과정, 사회과 교과지식의 범주로 나타났으며 37%의 빈도를 보였다. 하위범주를 살펴보면 기본교육과정(9%), 사회과 개념 설명(8%), 사회과 수업의 목적(7%)의 순으로 높은 빈도를 보였다. 사회과 방법지식은 교사측면, 교육방법, 수업지도안, 창의적 사고의 범주로 분류되어 32%의 빈도를 나타내었다. 그 하위범주로는 수업지도안(10%), 교사사용 언어(5%), 교수전략 및 방법(4%) 등의 순서로 나타났다. 마지막으로 사회과 상황지식은 장애학생이해, 개별화, 상황지식, 교육실습의 범주로 나타났으며 그 하위범주는 문제행동에 대한 대처(11%), 장애학생 이해(8%), 개별화 수업(5%) 등의 순으로 높은 빈도를 보였다.

<표 2> 도출된 예비특수교사 사회과 교수내용지식 범주

구분	범주	하위범주	개념
사회과 내용 지식 (37%)	사회과철학(11%)	사회과 교육철학(4%)	구성주의, 인지주의
		사회과 수업의 목적(7%)	사회과 수업의 목표
	사회과교육과정 (13%)	사회과 일반교육과정(4%)	사회과 교육과정 지식
		사회과 기본교육과정(9%)	장애학생의 사회과 내용지식
	사회과교과지식 (13%)	사회과 개념 설명(8%)	소비, 희소성, 교환, 위생
		부정확한 오답(5%)	오개념에 대한 수정
사회과 방법 지식 (32%)	교사(5%)	교사 사용 언어(5%)	교사의 목소리톤, 어휘표현 등
	교육방법 (14%)	교수전략 및 방법(4%)	강화, 흥미유발, 학생상호작용 등
		교재교구 측면(4%)	ICT, 실사자료, 자료 구조화 등
		평가(6%)	진단, 수준별 평가 등
	수업지도안(10%)	수업지도안(10%)	수업지도안 작성
	창의적 사고(3%)	발문 및 대화 방법(2%)	진단발문, 질문구체성 등
확산적 사고(1%)		수업의 분절성 및 파편화	
사회과 상황 지식 (31%)	장애학생이해 (19%)	문제행동에 대한 대처(11%)	수업 중 문제행동에 대한 대처
		장애학생 이해(8%)	장애영역별 장애이해
	개별화(5%)	수준별 개별화 수업(5%)	개별화 수업 설계
	상황지식 (2%)	수업의 준비(1%)	수업 준비 요령
공개수업과 일반수업(1%)		공개수업의 특성	
교육실습 (5%)		의도되지 않은 수업(2%)	의도와 다른 수업의 대처
	이론과 실제의 괴리(2%)	이론과 실제의 괴리	
	교생실습의 자세(1%)	교육실습의 의미와 실습 자세	

* ()안의 숫자는 도출된 범주의 빈도를 백분율로 나타낸 것임.

1. 예비특수교사의 사회과 내용지식 변화

1) 사회과 수업 목표에 관한 인식

예비특수교사들이 가장 어려움을 겪었던 부분이 사회과 학습목표의 설정이었다. 예비특수교사들은 초기에는 단순히 교사용지도서의 학습목표를 제시한 대로 사용하는 모습이었지만 수업을 실제로 적용하고 수업 후 지도교사와의 협의회를 거치면서 사회과 수업 목표를 좀 더 기능적이고 실제적으로 적용하였다.

지도교사 A : 학습목표 '구분하여 말할 수 있다', 어떻게 정하셨어요?

예비특수교사 Q : 교사용지도서 참고해서 제가 설정하였습니다.

지도교사 A : 우리학생들이 구분도 하고 말도 할 수 있을까요? 학생들 특성이나 교수내용의 변화에 따라 수업목표도 고민해봐야 하지 않을까요? 어떻게 생각하세요?

예비특수교사 Q : 수업은 '말할 수 있다' 라기 보다 '구분할 수 있다' 로 한 것 같습니다. 제가 좀 욕심을 부린거 같습니다. '구분을 한다' 하고 '말할 수 있다' 의 2가지 수업을 한 거 같습니다.

<2차시 수업협의회>

예비특수교사 Q : 학생들 특성상 기능적으로 가려고 노력했습니다. 특히 하위 수준 학생들은 볼이 나면 무조건 119에 전화하면 된다는 것에 초점을 맞추고 단축키 기능을 설정하여 한 키만 누르면 바로 119에 전화되고 그 키에 볼그림을 넣어주는 것을 학습목표로 정해보았습니다.

<5차시 수업협의회>

예비특수교사들의 수업지도안을 보면 초기에는 "마트에서 파는 물건을 안다", "가족의 호칭을 안다"와 같은 진술이 많았지만 차츰 "마트에서 물건을 구입할 수 있다", "내가 원하는 물건 3개를 고를 수 있다", "119에 전화할 수 있다", "아픈 부위에 따라 가야 하는 병원을 고를 수 있다"와 같이 기능적이고 실제적인 학습목표 진술이 늘어가는 것을 볼 수 있었다.

<수업지도안 첨삭지도 자료 참고>

2) 사회과 주요 개념에 대한 교과지식

예비특수교사들은 교육실습 초기에 사회과 수업을 진행하면서 해당 수업에서의 희소성, 소비 및 교환, 공동체, 위생, 자기결정 등의 기본개념을 생각하지 않고 지도하는 모습이었다. 하지만, 수업이 거듭되고 지도교사의 피드백을 받으면서 사회과의

기본개념을 지도하는 방법에 대해서 고민하는 모습을 보였다.

교육실습생 Q : 특수학교 학생들의 수준이 낮다고 생각하여 단순히 반복적인 활동에 치중하고 기본 개념에 대한 설명을 등한시 한 부분에서 실수가 있었던 것 같습니다.

<1차시 수업협의회>

교육실습생 K: 사회가 처음에는 솔직히 쉬울 것으로 생각했습니다, 그냥 사는 거니까, 개념적인 것이 안 들어가고 쉬울 거라고 막연하게 생각했습니다, 실제 해보니까, 개념을 저는 당연하다고 생각하는 것을 아이들에게 설명하기가 어려웠습니다, 하지만, 이런 생각을 하게 되었다는 것에 큰 의미를 두고요, 이제 졸업 후 현장에 나가면 이런 개념을 생각하면서 학생들을 지도해 보겠습니다.

<최종 심층면담>

예비특수교사 K는 3차시에 화폐종류를 가르치고 4차시에 마트에서 파는 물건 종류를 지도하였다. 이후에 5차시를 통해서 내가 원하는 물건을 직접 사는 모의체험 물건사기 수업을 진행하였다. K는 본 수업을 하면서 기능적인 접근에 치중하다보니 정작 중요한 교환의 의미를 설명하지 않는 모습이였다. 지도교사와의 수업협의회와 자기반성 저널을 통해서 교환의 의미를 지도해야 함을 이해하고 스스로 반성하는 모습이였다. 최종 면담에서 K는 역시나 사회과의 개념을 지도하는 것이 어려웠다고 고백하는 모습이였다.

3) 사회과 교육 지식

본 연구자료 분석 시 특징적인 부분 중 하나가 예비특수교사의 단순한 수업모형, 수업전략의 사용이였다. 예비특수교사는 수업 시에 모두 모의체험, 역할극, 역할놀이를 주요 수업모형이나 수업전략으로 사용하였다.

교육실습생 K : 사실 경력선생님과 지도교사 선생님의 수업을 따라한 측면이 많아서요, 제가 어떤 수업모형이나 전략을 사용하고 있는지 이런 거 생각을 못했습니다, 수업모형을 어떻게 적용해야 할 지도 잘 모르겠구요.

<1차 수업협의회>

교육실습생 Q : 대학의 교육공학이나 교육방법 시간에 배운 교수모형, 교수전략 이런 것들이 이렇게 학교 현장에서 이야기되는 것이 좀 신기합니다, 학교 다닐

때는 왜 교수님들이 교직과목을 중요하게 이야기하는지를 이해를 못했습니다. 현장에 나와서 선생님과 협의회를 하고 제가 수업을 해보니 이론의 뒷받침이 없으면 사상누각이겠구나 하는 생각이 들었습니다.

<6차시 수업협의회>

예비특수교사들은 처음부터 지도교사나 경력교사의 수업 전략이나 모형을 모방하는 경향을 강하게 보였다. 이후에는 본인들이 어떤 수업모형을 적용하는지, 어떤 의미가 있는지에 대해서 고민하고 적용하는 모습이었다. 예비특수교사 Q는 교육학적 지식이 왜 중요한 것인지에 대해서도 생각하고 적용하려고 노력하는 모습이 5, 6차시에 나타나는 모습이었다.

2. 예비특수교사 사회과 방법지식의 변화

1) 교수-학습지도안 작성

초기 교수-학습지도안에서는 두 명 모두 학습목표, 학습전개 및 활동, 본시평가에서 일관된 흐름을 발견하기 어려웠지만 수업이 거듭되고 수업 후 협의회가 거듭되면서 교수-학습지도안이 일관된 흐름을 유지하면서 수업의 설계도로서의 모습을 갖추기 시작하였으며 수업협의회에서도 교수-학습 지도안 작성에 대한 인식 변화가 나타났다.

교육실습생 K : 그렇게까지 구체적으로 수업목표를 진술해야 하는지 처음 알았습니다. 목표를 가급적 작게 잡으라는 말씀은 이제 3번 정도 수업을 하니 이해가 됩니다. 역시나 너무 크게 목표를 잡으니까 시간에 쫓기고 맘이 급해진다는 것을 알게 되었습니다.

<3차시 수업협의회>

교육실습생 Q : 교육목표 잡는 것이 정말 어렵습니다. 수업목표를 잡을 때 아이들의 특성, 평가문항에 대한 고민, 교육과정의 성격까지 함께 고민해야 한다는 것이 정말 어렵습니다. 다만, 어떻게 하면 되겠구나 하는 생각은 드는데 쉽게 지도안으로 표현이 잘 안되네요. 그래도 처음보다는 자신감도 많이 생기고 다시 한 번 더 하면 잘할 수 있겠다고 생각합니다.

<5차시 수업협의회>

예비특수교사들은 교수-학습지도안을 첨삭지도 받으면서 초기에는 학습목표-동기유발-전시연계-본시목표제시-본시활동1-본시활동2-형성평가-본시활동정리-평가-다음차시 제시의 단계가 연계성이 떨어지는 모습이였다. 하지만, 수업관찰, 수업협의회, 교육일지 작성 등을 통한 반성적 사고과정을 거치면서 최종 5, 6차시 수업에서는 교수-학습지도안에서 첨삭되는 분량이 거의 없어지는 모습을 보여주었다.

<수업지도안 첨삭지도 자료 참고>

2) 교수전략 및 교수방법

교수전략 및 교수방법에서 예비특수교사들은 수업 중 강화, 동기유발 및 유지방법, 교사 개인의 수업기술 등에서 발전하는 모습을 보여주었다. 예비특수교사 모두 처음에는 매번 동일한 강화 방법으로 ‘박수쳐주기’ 등의 강화를 사용하였지만 수업이 거듭되면서 강화물을 자연스럽게 수업재료로 재사용하는 모습 등으로 발전하는 모습을 보여주었다.

교육실습생 Q, K : 맞았어요, 다 같이 박수, 우리 모두 박수 쳐 줄까요?

<여러 수업 활동 중>

교육실습생 Q : 저 이게 뭐죠? 예쁜 책이예요, 여러분이 오늘 수업을 잘하면 이 책을 선물로 집에 가지고 가도록 드릴거예요, 그런데, 이 책안에는 뭐가 있을까요?

<6차시 수업 중>

예비특수교사들은 동기유발이나 유지에서 초기에는 단순히 학생의 이름을 호명하거나 단순한 대화를 주고받는 것으로 일관하였으나 이후에는 학생의 흥미를 유발하기 위해 손 인형극 등을 활용하는 모습을 보여주었다.

교육실습생 K : 이 선수는 누구니까?, ○○이가 이야기해보자!

학생 : 축구

<2차시 수업 중>

교육실습생 Q : 오늘은 ○○학교 뽕뽕이를 소개할 거예요, 뽕뽕이는 ○○학교에 사는 친구로 오늘 ○○학교 주변의 공공시설을 여러분에게 안내해 줄거예요,

교육실습생 Q : 안녕! 친구들,(목소리를 귀엽게)

학생 : 안녕!

<4차시 수업 중>

예비특수교사들이 교육실습의 마지막까지 가장 어려워했던 부분이 발문 및 대화 기술이었다. 4주라는 짧은 기간에 획기적으로 발문이나 대화 기술을 늘리기는 어려웠지만 초기 수업의 단순하고 폐쇄적인 발문 및 자문자답에서 차시가 거듭 될수록 전시 내용을 이끌어 내는 발문, 진단의 의미를 내포한 발문을 하는 등 발전하는 모습을 엿볼 수 있었다.

교육실습생 Q : 이에 나쁜 음식은 뭐가 있었죠?

교육실습생 Q : (기다리지 않고 바로 교사가 바로 이야기함)아이스크림이죠,

<1차시 수업 중>

교육실습생 Q : 자 여러분 지난 시간에 배운 내용 중에서 자! 우리 몸이 아플 때 어디 갔었지?

교육실습생 Q : 기억이 안나요? 그럼 하나씩 다시 생각해봅시다, 뭉뭉이는 기억이 나나요?

○○학교에 사는 인형 친구인데,

교육실습생 Q : 자... 어떤 것이 있었을까요? 생각나는 대로 이야기해보세요?

교육실습생 Q : 맞아요, 119는 어느 곳의 대표전화였죠?

<5차시 수업 중>

교육실습생 Q : ○○아! 허리가 아프면 어느 병원에 가야할까?

학생 1 : 척추병원이요,

교육실습생 Q : ○○아! 너처럼 꼬집혀서 상처가 나면 어느 병원에 가야할까?

학생 2 : 동네병원이요,

<6차시 수업 중>

3) 교재교구 활용 및 평가

예비특수교사들은 다양한 교재교구를 활용하여 수업을 진행하였는데 초기에는 교재교구의 적절성이나 장애특성에 맞는 교재교구 활용에 어려움을 겪는 모습이었지만 수업이 진행되고 협의회를 통한 피드백을 통해서 교육실습이 종료될 시점에는 교재교구에 대한 활용능력이 눈에 띄게 높아진 것을 알 수 있었다.

교육실습생 K는 1차시에 학습목표와 적절하지 않은 옷을 가지고 와서 수업을 진행하였으며 교육실습생 Q는 4차시에 우리 주변 공공기관에서 병원, 우체국, 은행 등을 설명하면서 부적절한 ICT 활용으로 지적장애학생들이 소화하기 어려웠다,

<수업 장면 관찰>

170 특수교육 저널: 이론과 실천(제13권 4호)

교육실습생 K : 수업이 진행되면서 처음에는 교재교구를 많이 사용하면 좋은 줄 알았습니다. 하지만 아이들과 호흡을 맞추면서 교재교구가 많다고 좋은 것이 아니고 적합한 교재교구를 적재적소에 활용하는 것이 중요하다는 생각을 하게 되었습니다.

<5차시 수업협의회>

교육실습생 Q : 오늘 수업에서는 의도적으로 전시의 손유희 인형을 상기시키면서 아이들과 주변 선생님의 모습이 담긴 동영상을 교재교구로 활용하여 흥미유발과 주의집중을 높이려고 시도해 보았습니다. 특히, ICT를 도입해서 활용하고 그 자료를 그대로 평가에서 다시 활용한 것이 좋았던 것 같습니다.

<6차시 수업협의회>

또한 예비특수교사들은 초기에 너무 단순하고 반복적인 평가 방법을 활용하였지만 점차 평가의 중요성을 인식하는 모습이었다.

지도교사 B : 질문을 하고 좀 더 기다렸으면 더 좋았을 것 같아요. 질문도 너무 단순합니다. 마음속으로 3초정도 기다리는 것도 괜찮아요.

<1차시 수업협의회>

교육실습생 K : 제가 좀 기다리니까 아이들이 오히려 저를 더 주목하는 것도 같더라고요. 수업활동과 형성평가가 함께 이루어지는 것으로 준비했는데 아이들의 반응에 따라 바로 바로 피드백을 줄 수 있어 그 점은 좋았던 것 같습니다.

<4차시 수업협의회>

교육실습생 Q : 아이들이 수업목표에 맞는 평가 또는 평가지, 개별화된 평가를 할 때는 확실히 저를 잘 따라오는 느낌이 듭니다.

<4차시 수업협의회>

평가에 관해서는 학생별로 수준에 맞는 평가를 활용하거나 수업 중간 중간에 형성평가에 해당하는 다양한 질문이나 학생 수행을 넣어서 자연스럽게 교수학습과 평가가 함께 이루어지도록 하는 모습도 발견되었다.

3. 예비특수교사 사회과 상황지식의 변화

1) 수준별 개별화 수업

학생의 수준에 적합한 개별화 수업은 모든 특수교사들의 궁극적인 목표이다. 예비특수교사들도 이 목표에 근접하기 위해 실습 기간 내내 고민하고 노력하는 모습이었다. 초기에 예비특수교사들은 수업이 진행되고 수업협의회, 일지작성 등을 통해 반성적 사고를 통해 개별화 수업에 대한 나름의 실천적 지식을 터득하는 모습이었다.

교육실습생 K : "내가 원하는 물건을 사기"로 최종수업을 하려니 개별화를 어떻게 적용할지 고민입니다.

지도교사 B : 지금까지 수업을 하신 것을 생각하면서 개별화 방법을 고민해보면 어떨까요?

교육실습생 K : 제 나름으로는 일단 모든 학생들에 대한 개별화보다는 상중하의 3그룹 정도로 학습목표를 세분화하는 작업을 해보려고 합니다. 그 이후에 학습목표에 따라 학생별 활동을 구분하고 그에 따른 평가방법도 좀 달리하고 평가지도 다르게 만들어보려고요.

지도교사 B : 선생님의 생각이 괜찮은 것 같고요, 한 가지 조언을 더하자면 학생들이 흥미를 잃지 않도록 학생별 특성에 맞는 교육내용이나 개별화된 평가지에 대해서도 고민해보십시오.

<4차시 수업협의회>

지도교사 A : 최종 수업에서 학생별 개별화된 접근은 어떻게 하려고 합니까?

교육실습생 Q : 우선 학생별로 자기 집 주변의 병원을 제가 주소록을 보고 구글어스로 찾아서 그 사진을 제시하려고 합니다. 또한, 학생별로 개별화된 병원 수첩을 만들어주어서 글을 쓸 수 있는 애들은 쓰도록 하고 글을 쓸 수 없는 아이들은 스티커로 글자를 붙이도록 할 예정입니다. 또한, 활동과 평가를 연계하여 보조칠판의 앞면은 상위, 뒷면은 하위그룹이 직접 활동을 통해 아픈 부위에 따른 병원을 알도록 하고 그 활동으로 완성된 것을 가지고 다시 평가를 하려고 생각하고 있습니다.

<5차시 수업협의회>

교육실습생 Q : 8명의 학생들에게 개별화를 적용하는 것이 정말 쉽지 않음을 느꼈습니다. 경력 선생님들을 수업을 보면서 나도 저렇게 할 수 있을까 하는 생각이 들기도 하였습니다. 하지만 선생님이 주신 조언처럼 하위 학생들을 포커스로 해서 수업계획을 세워보면 무언가 답이 나올 것도 같습니다.

<교육실습 일지 중>

경력교사들도 다인수 학급에서 개별화된 수업을 하기 어려워하는 형편에서 4주간의 교육실습을 나온 실습생들에게 완성도 있는 개별화된 수업을 요구하는 것이 다소 무리라는 생각을 하였다. 하지만 두 명의 예비특수교사들은 나름의 방법을 통해 K는 상중하 3그룹으로 그룹별 수업을 진행하였고, Q는 최종 수업에서는 하위그룹 학생부터 수업이 초점을 맞추는 방식으로 전체 수업을 준비하는 방법을 적용하여 전체 8명의 학생들에 대한 개별화된 수업을 설계하는 모습을 보여주었다.

2) 문제행동에 대한 대처

교육실습을 시작하면서 예비특수교사는 문제행동을 의사소통의 기능이 아닌 문제행동 그 자체로 인식하고 있었다. 하지만, 계속된 학생들과의 교육실습생활, 수업, 수업 후 협의회를 통해 문제행동을 의도를 가진 의사소통방식, 수업에서 활용할 수 있는 또 다른 에너지로 바라보는 모습이였다.

교육실습생 Q : ○○이가 문제행동이 오늘 약간 있었어요, 그 이후에는 멘탈이 붕괴되어서 어떻게 수업을 했는지 기억이 나지 않습니다, 대학교과서에 나온 것을 알기는 알겠는데 실제로 수업 장면에서 이런 문제가 발생하니 어떻게 해야 할지를 모르겠습니다.

<4차시 수업협의회>

교육실습생 Q : ○○이는 병원을 찾고 우리는 아프면 가는 병원을 좀 더 알아볼게요,

학생 : 이 책 나 줘,(일어나서 다른 친구들의 책을 뺏으려고 하거나 밖으로 나가려고 함)

교육실습생 Q : ○○아! ○○는 1달에 한 번씩 어느 병원가지?

학생 : 세브란스병원

교육실습생 Q : ○○이는 오늘 시간에 병원 가는 버스 노선도를 그려 주세요, 혼자 갈 경우에 대비해서 지하철 노선도 그려주세요,

학생 : 네,(지하철 노선과 버스 노선도 신나서 그림)

<6차시 수업 관찰>

지도교사 A : 오늘 수업에서 ○○이의 문제행동을 잘 대처하시던데 사전에 준비를 하신거죠?

교육실습생 Q : 네, 선생님이 이야기해 주신 것처럼 문제행동은 일어난다고 보고 학생이 원하는 것이 뭘까? 학생이 어떤 강화물이나 피드백을 주면 수업 내용과 연계하여 문제행동을 수업 안으로 끌어들이까 고민을 했습니다, 다행히 ○○이가 매달 병원을 가고 버스노선도를 좋아하는 것을 감안해서 준비를 했습니다.

<6차시 수업협의회>

예비특수교사들은 초기 수업에서 학생들의 문제행동에 많이 당황하는 모습이었으며 1시간의 수업을 한 명의 문제행동 때문에 망치는 일도 있었다. 하지만 수업과 더불어 진행된 1예비교사 1연구를 통해서 문제행동의 중재에 대한 연구를 본 중재와 병행하면서 문제행동에 대한 기능분석, 환경조사, 문제행동에 대한 가설 설정, 문제행동 중재 방법 결정 등의 과정을 자연스럽게 체득할 수 있었다. 이런 활동들의 영향으로 최종 수업에서는 두 명의 예비특수교사 모두가 해당 학급의 학생들의 문제행동을 수업의 활력소로 이용하는 모습을 보여주었다.

3) 학생의 장애 특성을 고려한 수업

두 명의 예비특수교사들은 교육실습 이전에 장애학생에 대한 수업의 경험이 없어 장애특성에 맞는 수업을 하지 못하였다. 하지만 교육실습을 통해서 대학에서 배운 개별 장애영역별 수업을 어떻게 현장 수업에 반영하는 가를 차츰 이해하는 모습이였다.

교육실습생 Q : ○○아! 네가 여자일 때 남자 형제를 뭐라고 하죠?

학생 : 형

교육실습생 Q : 아니, ○○이가 여자라고 할 때

학생 : (얼굴이 붉어지면서)아! 안돼,

교육실습생 Q : 재석이가 여자라고 할 때 재석보다 나이가 많은 형제를 뭐라 하죠?

학생 : 누나

<3차시 수업 관찰>

교육실습생 Q : 오늘 수업협의회에서 자폐학생에 대한 지도에 대해서 고민하게 되었습니다. ○○이가 가장 상위학생이라 ○○이 위주로 수업하려고 했는데 학생의 장애특성을 깊이 생각하지 못하고 가정법을 이용하여 지도하였는데 결과가 너무 좋지 않아 당황스럽고 맘이 무거웠습니다. 앞으로는 학생에 대한 이해를 기반으로 수업지도안을 작성해야겠다는 생각을 했습니다.

<교육실습일지 중>

교육실습생 Q : 오늘 ○○이가 수업에 잘 참여하지 않고 해서 정말 어려웠는데 자폐학생의 특성을 등한시한 결과라는 것을 알게 되었습니다. 각 장애영역에 대한 이해가 중요하고 이것을 어떻게 수업에 적용하는가에 대한 고민이 중요함을 알게 되었습니다.

<3차시 수업협의회>

IV. 결론 및 제언

본 연구는 ALACT모형에 연계한 교육실습의 효과와 사회과 수업 사례를 중심으로 예비특수교사의 사회과 교수내용지식의 형성과정을 살펴보고자 하였다. 질적 실험연구방법에 따른 분석 결과, 예비특수교사의 사회과 교수내용지식은 11개 범주, 21개 하위범주가 추출되었고 3개 영역으로 구분할 수 있었다. 예비특수교사의 사회과 교수내용지식의 3개 영역은 ‘사회과 내용지식’, ‘사회과 방법지식’, 및 ‘사회과 상황지식’로 구분되었으며, ALACT모형 연계 교육실습을 통해 사회과 교수내용지식이 긍정적으로 변화하는 모습이었다. 연구 결과를 바탕으로 도출된 결론은 다음과 같다.

첫째, 예비특수교사 사회과 교수내용지식 중 ‘사회과 내용지식’의 하위 범주는 기능적 수업 목표 설정, 사회과 기본 개념 지식, 사회과 교과교육학 지식 및 사회과 교육과정 지식이었다. 예비특수교사 사회과 교수내용지식에서는 사회과 수업의 목표가 기능적이고 실제적이었으며, 사회과 기본 개념 지식은 사회과에 포함되는 희소성, 소비 및 교환, 공동체, 위생 등과 같은 개념 지식이었다. 사회과 교과교육학 지식은 사회과 수업을 진행하는 수업모형 및 수업전략에 대한 이해이며 사회과 교육과정은 특수학교 교육과정이었다. 예비특수교사들은 초기에는 수업목표 설정에 단순히 교사용지도서의 학습목표를 제시한 대로 사용하는 모습이었지만 ALACT모형 연계 교육실습을 통해 수업을 실제로 적용하고 수업 후 지도교사와의 협의회를 거치면서 사회과 수업 목표를 좀 더 기능적이고 실제적으로 적용하였다. 이는 교육실습에 참가하는 초등예비교사들이 사회과 수업의 주제나 학습목표 설정에 어려움을 토로하며, 기본개념과 같은 교수내용에 대한 자신감이 결여되어 있다는 설규주(2011)의 연구 결과와 일치한다. 이러한 결과는 ‘내용’ 보다는 ‘방법’에 더 관심을 갖는 예비교사들의 특성에 기인한 것으로 보인다. 실제로 예비특수교사들은 수업지도안 작성 시에 교육내용보다 교육방법에 중점을 두는 모습을 보이는 경우가 많았다. 교육에서 교육내용이 교육방법을 규정하지 교육방법이 교육내용을 규정(정동영 외, 2008)하지는 않기 때문에 이러한 예비특수교사들의 성향이 수업목표 설정에 어려움으로 나타난 것으로 생각된다. 또한, 예비특수교사들은 사회과 수업의 기본 개념을 점차 이해하게 되었으며 사회과 수업에 있어 수업모형, 수업전략 및 교육과정 이해의 중요성을 알고 수업에 적용하는 모습이었다. Osborne(1998)은 교수 경험이 실천적 지식 개발에 가장 중요한 영향을 미친다고 하면서 교수 경험이 교사의 역량을 고양시키는 기제로 작동하기 위해서는 그들 스스로 교수과정을 반성할 수 있는 기회가 제공되어야 한다고 하였다. 본 연구의 예비특수교사들 역시 사회과 교수내용지식의 향상에 긍정적으로 영향을 미쳤을 것으로 추측할 수 있다. Kolb(1984)의 경험학습이론에 따라

Korthagen(1985)은 실행(Action) → 실행 되돌아보기(Looking back on the action) → 본질에 대한 인식(Awareness of essential aspects) → 대안적 행동 모델 창조(Creating alternative methods of action) → 재실행(Trial)의 ALACT모형 5단계를 예비교사나 초임교사들의 교육 모델로 제시하고 있다. Kolb(1984)은 학습자가 자신의 주변 환경과 상호작용을 통한 경험을 획득하며 이러한 경험이 지속적인 반성적 고찰을 가능하게 한다고 하였다. 본 연구에서도 수업계획-실행-관찰-반성의 과정이 순환되면서 예비특수교사들이 다양한 경험 속에서 지속적인 반성적 성찰을 통해 교수내용지식이 향상된 것으로 생각된다.

둘째, 예비특수교사 사회과 교수내용지식 중 ‘사회과 방법지식’의 하위범주는 교수-학습지도안 작성 방법, 교수전략 및 교수방법이다. 이 중 교수전략 및 교수방법의 하위 개념은 수업 중 강화, 동기유발 및 유지방법, 발문 및 대화기술, 교재교구 측면, 평가였다. 이는 홍재영(2012), 박계신(2012, 2011b)의 연구에서 예비특수교사들이 체계적으로 조직화된 수업실연과 분석 절차를 경험하는 과정에서 수업 계획 및 조직, 수업활동과 수업 기술이 점진적으로 향상되었다는 연구 결과와 일치한다. 강명자(2011)는 가르치는 것을 배우는 일은 오직 가르치는 학교 현장에서 제대로 배울 수 있다고 하였다. ‘사회과 방법지식’은 강화, 동기유발, 발문 등 학교 현장에서 좀 더 잘 배울 수 있는 내용이기 때문에 지도교사의 수업에 대한 관찰 및 모방, 피드백 등으로 예비특수교사들의 사회과 방법지식이 향상되었을 것으로 생각된다. 이는 한광웅(2010)의 연구에서 초등 예비교사가 본 연구와 유사한 반성적 멘토링을 활용하여 수업설계의 전문성을 확보하였다는 연구 결과와도 일치하는 것이다.

또한, 사회과 방법지식에서는 흥미와 역할극의 활용이라는 특성을 발견하게 되었는데, 대부분의 수업에서 예비특수교사들은 흥미와 재미를 기반으로 한 동기유발에 힘쓰는 모습이였다. 이는 설규주(2011)의 연구에서 초등예비교사들이 사회과 수업을 재미있게 이끌어야 하며 재미있는 활동을 하나의 필수 조건으로 여기고 있다는 연구 결과와 일치하며 길양숙(2010)의 예비교사들이 수업을 계획하는 과정에서 의도한 수업 목표를 달성하기 위해 참신하거나 흥미로운 소재를 선택한다는 연구 결과와 일치한다. 하지만, 설규주(2011)와 길양숙(2010)의 연구와 비교하여 본 연구의 예비특수교사들은 초등예비교사처럼 단순히 활동적이고 재미있는 수업에 대한 압박감의 수준을 넘어서 장애학생을 대상으로 한 특수학교 교육과정이 실제적이고 기능적인 내용이다 보니 학생들이 직접 해보고 익힐 수 있는 역할극이나 실습 위주의 수업이 주류를 이루었다. 즉, 흥미와 재미가 수업의 전체에 영향을 미쳐 설계도인 교수-학습지도안 작성부터 수업목표 설정, 수업 중 흥미유도 및 강화, 발문에서도 아이들이 주의 집중할 수 있는 다양하고 흥미로운 방법들을 모색하려고 노력하는 모습이였다.

셋째, 예비특수교사 사회과 교수내용지식 중 ‘사회과 상황지식’의 하위 범주는 수준별 개별화 수업, 문제행동에 대한 대처 및 장애특성에 입각한 수업이다. 사회과 상황지식은 결국에는 장애학생에 대한 깊이 있는 이해를 바탕으로 특수교육의 각 장애영역에 대한 지식이 녹아들어 있는 개별화된 수업을 문제행동에 잘 대처하면서 수업하는 것이다. 이는 단순히 장애학생에 대한 이해에 머무는 것이 아니라 대학에서 배운 각 장애영역에 대한 이해를 어떻게 현장 교수학습에서 녹여내는가라는 문제와 직결된다. 사회과 한 개 단원과 하위 차시 수업의 내용에서 각 장애영역의 개별적 특성을 이해하면서 개별 학생의 특성까지를 고려하여 수업내용을 효과적으로 지도한다는 것은 말처럼 쉬운 일은 아니다. 김병하 등(1997)은 특수교사는 모든 교사에게 공통적으로 요구되는 일반적인 전문 능력 이외에도 장애아동의 이해와 지도를 위한 전문 능력을 갖추어야 한다고 하였다. 이처럼 장애학생의 이해를 바탕으로 한 지도 능력은 예비특수교사 사회과 교수내용지식의 통합적 성격이 가장 잘 드러나는 부분이다. 교수내용지식은 하위요소들의 단순 합이 아니라 그것들의 화학적 융합 및 총체로서 이해되어야 한다(설규주, 2009)는 것과 같은 맥락의 이야기이다. 초기에 예비특수교사들은 사회과 상황지식의 하위세부영역인 수준별 개별화수업, 문제행동에 대한 대처 및 장애특성에 입각한 수업에서 수준별 개별화 수업, 장애학생에 대한 이해 및 문제행동에 대처가 개별적으로 따로 이루어지는 경우가 많았지만 수업이 진행되고 수업 후 협의회를 통해 지도교사와 피드백을 하면서 사회과 상황지식의 3개 요소가 수업 장면에서 융합되어 나타나는 발전적인 모습을 보여주었다.

본 연구에서 나타난 결과를 중심으로 몇 가지 제언을 하면 다음과 같다.

첫째, 특수학교 사회과 교수내용지식의 구조와 형성과정에 대한 다양한 후속연구가 필요하다. 본 연구는 두 명의 예비특수교사들을 대상으로 사회과 교수내용지식의 모습과 그 변화 과정을 살펴보았다. 하지만, 이 사례만을 가지고 사회과 교수내용지식의 구조를 일반화하기는 어렵다. 추후에 초임교사나 경력교사에 대한 연구를 통해 특수학교 사회과 교수내용지식의 구조와 형성과정을 다루는 후속연구가 필요하다.

둘째, 사회과 교수내용지식을 활용한 수업컨설팅이나 멘토링 모형의 개발이 필요하다. 교수내용지식이 주목받고 연구되는 이유는 궁극적으로 교사의 수업 전문성 향상에 있다. 따라서, 사회과 교수내용지식을 바탕으로 예비특수교사나 현장교사에게 적용할 수 있는 수업컨설팅 모형이나 멘토링 모형 개발의 후속 연구가 필요하다.

셋째, 특수교사 양성대학 교육과정에서 ‘주요교과목 교과교육론’ 과목의 신설이 필요하다. 초등 특수교사 양성과정과 달리 중등특수교사 양성과정은 부전공 과목을 제외한 다른 교과목에 대한 교사양성과정에서의 지도가 부족한 실정이다. 하지만 실제 현장에서는 중등 담임교사가 국어, 수학, 사회, 과학 등 주요 교과목의 지도를 행하고 있음을 어렵지 않게 목격할 수 있다. 이러한 현실을 감안하여 가령 지적장애 국어부전공 교사라면 동일 교과군인 국어와 사회의 지도에 대한 교과교육론을 기본

적으로 이수하였다는 전제하에 수학, 과학 등의 다른 주요 교과목을 하나로 묶어 수강할 수 있도록 ‘중등 특수교육교과교육론’ (강남대 2013년 중등특수교육교육과정 편성)과 같은 과목이 필요하다고 생각된다.

넷째, 교육실습을 포함한 현장과 대학의 연계 시스템에 관한 연구가 필요하다. 교수내용지식은 다양한 요인들이 상호작용하여 형성되고, 특히 실제 수업 현장에서의 경험이 교수내용지식 발달에 큰 영향을 미치기 때문에 현장과 대학의 ‘연계’ 시스템은 교수내용지식을 배우고 익힐 수 있는 기회의 제공이라는 측면에서 반드시 필요하다. 본 연구에 참여한 두 명의 예비특수교사들도 모두 짧은 교육실습기간과 더불어 현장과 대학의 ‘연계’ 시스템의 미흡을 안타까워했다. 본인들이 대학에서 배운 지식들이 어떻게 현장에서 적용되는지를 알기에는 4주는 너무 짧았으며 시기적으로도 졸업을 앞 둔 시점이라 더욱 아쉬움을 표했다. 이에 2~3학년부턴 단순 자원봉사가 아닌 현장과 대학의 ‘연계’를 위한 시스템의 구축이 필요하다고 생각된다.

참고문헌

- 강경숙, 김형일, 김희규, 남윤석, 박중휘, 오세웅, 이미선, 이옥인, 이유훈, 정동영, 정해동, 정희섭 (2008). **특수교육 교과교육론**. 서울: 교육과학사.
- 강명자 (2011). PCK(교과내용교수지식) 수업컨설팅을 통한 수업혁신 효과 연구. 박사학위 논문, 경기대학교 대학원.
- 강영심, 김지훈, 김정은 (2006). 수업과정에서 경험한 상호작용 유형에 따른 예비특수교사의 반성적 사고 변화과정. **아시아교육연구**, 7(2), 23-44.
- 강영심, 박창언 (2010). 예비특수교사의 반성적 사고 증진을 위한 저널 쓰기 활용 방안. **학습장애연구**, 7(3), 63-80.
- 강창숙 (2009). 두 교육실습생의 지리 수업조직에 대한 실천적 지식의 구성. **한국지역지리학회 학술대회**, 1, 51-62.
- 강창숙 (2007). 교생의 지리 수업 경험에서 나타나는 실천적 지식의 내용. **한국지리환경교육학회지**, 15(4), 323-343.
- 교육과학기술부 (2010). **초등학교 교사용 지도서. 사회 3-1**.
- 길양숙 (2010). 예비교사가 수업계획과정에서 당면하는 문제해, 해결방법 및 기준. **교과교육학연구**, 12(2), 493-513.
- 김병하 (2006). 특수교육에서 교과교육론의 정립. **특수교육저널: 이론과 실천**, 7(4), 43-62.
- 김병하, 김승국, 김영환, 이유훈, 정동영 (1997). **특수학교 교사 양성체제 개선방안**. 경기: 국립특수교육원.
- 나경은 (2012). 예비특수교사들의 교육실습 경험에 관한 근거이론연구. **특수교육저널: 이론과 실천**, 13(3), 269-289.

178 특수교육 저널: 이론과 실천(제13권 4호)

- 남도희 (2011). 예비특수교사의 교육학적 내용지식 변화에 관한 실험연구. 박사학위 논문, 위덕대학교 일반대학원.
- 박경옥, 유재연, 김호연 (2008). 교육실습 지도에 대한 특수교사의 인식 및 실태조사. **특수교육학연구**, 42(4), 277-292.
- 박계신 (2012). 반성적 수업실연과 분석 활동에서 나타난 예비유아특수교육교사의 실천적 지식의 변화 탐색. **특수교육**, 11(1), 215-240.
- 박계신 (2011a). 특수교사의 교과교육 전문성 향상을 위한 내용교수지식 개발 탐색. **특수교육재활과학연구**, 50(1), 55-74.
- 박계신 (2011b). 체계적인 수업실연과 분석 활동을 통한 예비특수교육교사들의 교수 기술의 변화. **특수교육재활과학연구**, 50(3), 1-23.
- 박종원 (2009). **현장 연구자를 위한 질적데이터의 과학적 관리와 분석 - NVivo 8 프로그램의 활용**. 대구: 형설출판사.
- 설규주 (2011). 교생의 수업관찰 및 면담을 통한 사회과 수업 관련 경험과 인식 연구. **사회과교육**, 50(1), 69-91.
- 설규주 (2009). 초등 사회과 수업에 나타난 교수내용지식 분석 연구. **사회과교육**, 48(20), 29-51.
- 양미경 (2009). 내용교수지식에 대한 선행연구의 한계 및 과제. **교육원리연구**, 14(2), 45-64.
- 양정모, 박재정, 이동호 (2012). 수업컨설팅을 통한 초등교사의 체육내용교수지식의 형성. **학습자중심교과교육연구**, 12(1), 271-300.
- 원선숙 (2011). 특수학교 기본교육과정 사회와 초등학교 사회과 관련 교육과정 내용 연계성 연구. 석사학위 논문, 공주대학교 특수교육대학원.
- 윤광보 (2010). **특수교육 교과 교재연구 및 지도법**. 서울: 양서원.
- 윤 향 (2012). 특수교사의 수학과 교수내용지식(PCK)에 관한 연구. 석사학위 논문, 경인교육대학교 교육대학원.
- 이해균 (2003). 특수교육 교사의 수행능력에 대한 분석적 고찰. **특수교육저널: 이론과 실천**, 4(4), 427-443.
- 전병운 (2011). 특수교사 수업 평가 기준 개발. **지적장애연구**, 13(1), 53-75.
- 정재찬 (2010). 수업 비평적 관점을 통한 초등 국어 수업 사례 연구. **한국초등국어교육**, 44, 108-139.
- 정현우, 정동영 (2012). 지적장애 특수학교 과학교사의 교수내용지식(PCK)의 구성요소와 구조 탐색. **특수아동교육연구**, 14(2), 143-166.
- 정혜시 (2008). 지적장애 특수학교의 수업 분석 연구. 박사학위 논문, 단국대학교 대학원.
- 최승숙 (2012). 반성적 저널쓰기를 활용한 특수학급 현장실습이 예비특수교사의 교사효능감에 미치는 영향. **특수교육**, 11(1), 107-130.
- 최승현, 황혜정 (2008). 수학과 내용교수지식의 의미 및 분석틀 개발에 관한 연구. **교육원리연구**, 14(2), 45-64.
- 최희정 (2012). 중등 사회과 교사의 PCK 형성에 관한 근거이론적 분석. **중등교육연구**, 60(2), 467-494.
- 한광웅 (2010). 사회과 교수·학습 과정안의 반성적 멘토링에 의한 예비교사의 수업전문성 형성과정 연구. **사회과교육**, 49(3), 17-38.

- 한재영 (2012). 사범대학 예비교사의 삶과 정체성 변화 연구. *교사교육연구*, 51(1), 75-89.
- 황복선, 민정원, 김계전 (2007). 멘토 및 슈퍼바이저제도를 연계한 교육실습 프로그램이 예비 특수교육교사의 수행능력에 미치는 영향. *특수교육저널: 이론과 실천*, 8(1), 315-337.
- 홍재영 (2012). 수업시연과 반성적 저널쓰기를 통하여 경험한 예비특수교사의 실천적 지식 분석. *특수교육재활과학연구*, 51(2), 73-99.
- Brownell, M. T., Sindelar, P. T., Kiely, M. T., & Danielson, L. C. (2010) Special education teacher quality and preparation: Exposing foundations, constructing a new model. *Exceptional Children*, 76(3), 357-377.
- Cochran, K., DeRuiter, J., & King, R. (1993). Pedagogical content knowledge: An integrative model for teacher preparation. *Journal of Teacher Education*, 44(2), 263-272.
- Griffin, C. C., Jitendra, A. K., & League, M. B. (2009). Novice Special Educators' Instructional Practices, Communication Patterns, and Content Knowledge for Teaching Mathematics. *The Journal of Teacher Education Division of the Council for Exceptional Children*, 32(4), 319-336.
- Grossman, P. L. (1990). The making of a teacher: teacher knowledge and teacher education. New York: Teachers College Press.
- Kolb, D. A. (1984). *Experiential and education: Experience as the source of learning and development*, Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall, Inc.
- Korthgen, Fred A. J. (1985). Reflective teaching and preservice teacher education in the Netherlands. *Journal of Teacher Education*, 9(3), 317-326.
- Lincoln, Y. S., & Guba. E. G. (2005). Paradigmatic controversies, contradictions and emerging confluences. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds), *Handbook of Qualitative research* (3rd ed., pp.191-215). Thousand Oaks, CA: SAGE.
- Loughran, J., Mulhall, P., & Berry, A. (2008). Exploring pedagogical content knowledge in science teacher education. *International Journal of Science Education*, 30(10), 1301-1320.
- Magnusson, S., Krajick, J., & Borko, H. (1999). Nature, Sources, and Development of Pedagogical Content Knowledge for Science Teaching. The construct and its Implications for Science Education. Netherlands: Kluwer Academic Publishers.
- Osborne, H. D. (1998). Teacher as knower and learner, reflections on situational knowledge in science teaching. *Journal of Research in Science Teaching*, 35, 427-439.
- Shulman, L. S. (1986). Those who understood: Knowledge Growth in teaching. *Educational Researcher*, 15(2), 4-14.
- Strauss, S. L., & Corbin, J. (1998). *Basic of Qualitative research Techniques and procedures for developing grounded theory(2nd ed)*. Though Oaks, CA: Sage.
- Thornton, S. (1991). Teachers as a curricular-instructional gatekeeper in social studies. *Handbook of Research on Social Studies Teaching and Learning*, 237-248.

Van Driel, J. H., Beijaard, D., & Verloop, N. (2001). Professional Development and Reform in Science Education: The Role of Teachers' Practical Knowledge. *Journal of Research in Science Teaching*, 38(2), 137-158.

Exploring the Development of Pre-service Special Education Teacher's Pedagogical Content Knowledge for Secondary Social Studies through ALACT Model Student Teaching

Lee, Jae-Seop

KwangJin School

Lee, Jae-Wook

Kangnam University

Choi, Seung-Sook

Kangnam University

<Abstract>

The purpose of this study was to explore on formation process of pre-service special teacher's Social Studies Pedagogical Content Knowledge (PCK) in special education school for students with intellectual disability through ALACT model student teaching. Two pre-service special teachers participated in this study. For inductive analyzing data, qualitative methods including class observation, in-depth interviews, lesson plans and teaching practice journal were applied. The results of this study were summarized as followed.

First, pre-service special teachers made little difference in general education regarding 'social subject knowledge', 'social method knowledge' and 'social context knowledge'. While there was a great difference among three subordinate factors which are functional educational objectives setting, interests & roll play in class, lesson contents according to the students with disability.

Second, pre-service special teachers were positively changed regarding about teaching social study. They have understood the meaning of the goal social studies, enhanced instruction design skills. improved teaching skills based in students' characteristics and represented a great variety of reinforcement, motivation and questioning methods. Also, they made a good choice of

teaching materials and tested the students individually. Implications to develop advanced program for improving pre-service special teacher's pedagogical content knowledge(PCK) were suggested.

Key Words : ALACT model Student Teaching, Pre-service Secondary Special Teacher, Social Studies, Pedagogical Content Knowledge