

멘토링 관점에서 교육실습에 대한 중등 예비 과학교사의 인식 분석

유 미 현(아주대학교 조교수)*

《 요 약 》

본 연구의 목적은 예비 과학교사의 교육실습과 관련된 인식을 조사함으로써 예비교사 교육에 대한 시사점을 얻기 위함이다. 이를 위하여 멘토링으로서의 과학교수에 대한 예비교사의 인식을 조사하는 검사도구인 MEPST(Mentoring for Effective Primary Science Teaching) 34문항과 일반적인 교육 실습과 관련된 인식을 알아보는 5문항을 추가하여 설문지를 구성하였다. 연구 참여자는 실습학교에서 4주간의 교육실습을 마친 중등 예비 과학교사 34명과 교과지도를 담당한 멘토교사 1명이다. 조사 결과 개인적 속성, 교과교육학적 지식, 모델링, 피드백 영역에서는 교육실습의 멘토링 효과에 대해 긍정적인 인식을 나타냈으나 교육목적, 교육정책, 교육과정 등의 체제 요건 영역에서는 긍정적 인식이 상대적으로 낮게 나타났다. 예비 과학교사의 70.6%는 교육실습을 통해 교사라는 직업에 대해 긍정적인 이미지를 갖게 된 것으로 나타났다.

주제어 : 교육실습, 멘토링, 예비 과학교사, 인식

I . 연구의 목적 및 필요성

교사교육 프로그램을 구성하는 핵심적 요소는 이론과 실제의 경험이며, 이러한 이론과 실제의 내적 통합을 달성하기 위한 방법으로 교육실습이 제공되고 있다(정혜영, 2004). Henry & Beasley(1989)는 교육실습을 예비교사가 실제 교수환경을 경험할 수 있게 되며, 현장경험을 통하여 자신이 갖고 있던 인식을 되돌아보고 도전받게 된다고 그 중요성을 강조하였다. 또한 교육실습은 교사양성 프로그램에서 가장 중요한 경험의 시기이며(Clement, 2002), 예비교사에게 교육실습 경험은 가장 도전적이며 보상을 받을 수 있는 아주 중요한 시기라는 점

* 제1저자 및 교신저자, ymh0120@ajou.ac.kr

(Guyton & McIntyre, 1990)에 많은 이들이 공감하고 있다.

예비 과학교사들은 교육실습을 통하여 대학에서 익힌 이론과 기능을 교육 현장에 적용, 실천, 반추하고 중등학교 교육 현장과 학생에 대한 이해를 높일 것으로 기대된다. 교육실습은 예비교사가 교사로서의 능력과 적성을 시험하고 교직 진출에 대한 의사결정을 하는 계기가 되기도 할 뿐 아니라(윤혜경 등, 1997) 교사 교육과정을 계획하고 운영하는 교사교육 담당자에게도 중요한 정보와 자료를 제공할 수 있는 기회가 되기도 한다(윤혜경, 2004).

이와 같은 교육실습의 중요성에도 불구하고, 현재 우리나라 교육실습은 여러 선행연구들에서 다양한 문제점들이 제기되었는데, 실습기관의 확보와 실습기관의 질적인 수준, 교육실습기간의 단기성으로 인한 불충분성, 실습교사의 자질 등이 그 대표적인 예이다(임승렬, 1995; 허계형, 양미자, 2001; 정정진, 2002). 체계적인 교육과정과 더불어 성공적인 교육실습의 필수요소로 실습지도교사의 자질과 역할이 중요한데, 그 이유는 실습교사가 실습생의 교직원이나 교사상에 직접적으로 영향을 줄 수 있기 때문이다(백유순 등, 2005). 김기태(1998)는 교육실습 지도교사의 질적 문제와 사명감 부족, 교육실습을 담당하는 지도교사를 위한 교육 프로그램이 부족한 점을 교육실습의 문제점으로 지적하고 있다. 대부분의 교육실습 지도교사가 교육실습에 관한 체계적인 교육을 받지 못한 채 나름대로의 경험과 지식수준에 근거하여 비체계적인 실습 지도를 하고 있는 현실이다(임재춘, 1998).

외국에서는 예비교사의 전문성 발달을 위한 효과적인 교육실습의 방안을 멘토링으로 보고, 교육실습의 여러 문제를 해결하기 위한 노력의 일환으로 실습교사의 자질향상을 위한 다양한 프로그램을 개발하여 적용하고 있다. 또한 학교 상황에서 예비교사와 멘토교사의 상호 협력 관계를 위한 광범위한 교육개혁이 이루어지고 있는 실정이다(Hudson et al., 2005).

그러나, 우리나라의 경우 교육실습 학교 운영 시 대학과 실습학교간의 긴밀한 협조관계가 이루어지고 있지 못하고 있는 실정이다(강정길, 1998). 예비교사 교육의 문제점으로 교육실습과 대학 내 교육사이의 연관성 부족이 심각하다는 것은 여러 연구에서 지적되었다(Goodlad, 1990; 이용숙, 1988; 박승재, 1996). 현재 우리나라 교사 양성대학의 교직과목이 주로 이론에 치우치다 보니 교과활동이 교육현장을 적극 반영하지 못하고 괴리되는 경향이 크다(신봉섭, 2006). 또한 교육실습의 경우 교육 참관을 포함하여 4년 동안 6주 내외에 불과할 정도로 실습기간이 충분하지 못하고, 활동이 연속적이고 지속적으로 이루어지기보다는 단발성에 그치는 경향이 크다는 점에서 한계가 있다(권혁일, 2010). 이러한 문제를 보완하고 예비교사들이 효과적인 실습 경험을 갖게 하고 교수 효능감을 높이기 위한 방안으로 예비교사 교육에 멘토링 도입의 필요성이 제기되고 있다(Hudson et al., 2005; 권혁일, 2010).

외국에서는 예비교사 교육 및 신입교사 교육에서의 멘토링 적용에 관한 연구가 활발하게 이루어지고 있다(Hobson et al., 2009; Roehrig et al., 2008; Koch & Appleton, 2007). 미국을 비롯한 선진국의 경우 이미 1970년대부터 교사 멘토링을 공식적 프로그램으로 운영하여 왔고,

우리나라에서도 최근 이에 대한 관심이 커지면서 점차 많은 교사 멘토링이 운영되고 있다(신봉섭, 2006).

멘토링(mentoring)이란 이미 조직 사회화된 연장자인 멘토(mentor: 조언과 상담을 해주며 도움을 줄 수 있는 자)가 새롭게 진입한 멘티(mentee: 멘토로부터 지식과 기술을 배우며 지지를 받는 자)와의 일대 일 의미 있는 관계형성을 통하여 멘티로 하여금 조직의 목표에 쉽게 도달할 수 있도록 체계적인 지도를 하거나 조력하는 활동을 말한다(조영중, 2000; Noe, 1988; 김정주, 장정애, 2007).

멘토링의 기능은 크게 직무 역량 차원에서 전문성 개발을 지원하는 기능과 사회심리적 차원에서 정서적 안정을 가져다주는 기능으로 나눌 수 있는데, Kram(1983)은 이를 각각 경력개발 기능과 심리사회적 기능으로 개념화하였다. 경력개발 기능은 멘티가 업무를 이해하고, 업무수행과 과제해결의 효과성을 높일 수 있도록 조언하고 지도하는 기능을 말한다. 심리사회적 기능은 멘토와 멘티와의 친밀한 관계형성과 상담을 통해 멘티의 자존감, 자신감, 자기효능감, 자아 확립 등에 긍정적인 변화가 일어나도록 영향력을 미치는 기능이다. Russell & Adams(1997)는 여기에 역할모델 기능을 추가한 3차원적 기능모델을 제안하였다. 역할모델 기능이란 멘티가 멘토와의 지속적인 관계를 통해 멘토를 존경하게 되고 그 결과 멘토의 가치관이나 태도, 행동 등을 닮아가도록 하는 기능을 말한다.

학교에서의 멘토링에도 심리사회적 기능과 경력개발 기능, 그리고 역할모델 기능이 수행된다고 볼 수 있다. 예비교사 멘토링은 멘티인 예비교사가 전문적인 교사로서 자기정체성을 효율적으로 확립하고 교사로서의 전문성을 개발할 수 있도록 지원하고 조력하는 협력적 활동이며(조영중, 2000), 심리적 안정을 높여주고, 멘토교사로부터의 코칭이나 모델링을 통해 교직수행에 필요한 실무를 효과적으로 익히고 교사의 전문성을 개발해나갈 뿐 아니라 긍정적인 교사상을 형성하며 교사로서 자질을 갖추게 된다(신봉섭, 2006). 또한 멘토링은 교육실습과정 동안 나타나는 갈등이나 어려움 등의 부정적 요소를 줄이고 교사로서 긍정적인 방향을 지향하기 위한 방법으로 효과적으로 활용될 수 있다.

학교에서 벌어지는 실제 상황과 예비교사 교육을 받으면서 대학에서 배우게 되는 교과교육학적 지식 간의 갈등을 해소하도록 도움을 주는데 멘토교사들은 중요한 역할을 할 수 있다(박영신, 2008). 교생 실습에서 지도를 담당하는 멘토교사는 교육실습 기간 동안 지도와 상호 학습, 인간적 교류를 통해서 예비교사들의 신념을 형성하는데 중요한 영역이 된다고 한다(Fairbanks et al., 2000). 많은 연구자들은 멘토링 관계 형성을 통해 신규 교사의 전문성 발달을 도와줄 수 있다고 보고하고 있다(박영신, 2008).

Wildman et al.(1992)은 연구결과에 기초하여 멘토와 초임교사가 공통적으로 열거하는 멘토 교사의 특성을 다음과 같이 제시하고 있다. 멘토가 되려는 의지, 민감성, 권위적이지 않은 조력성, 초임교사들에 대한 정서적인 헌신성, 기민성, 사교능력, 문제 예견 능력, 양육적이고

촉진적임, 초임교사의 성공에 대한 시기적절한 평가, 초임교사의 문제에 대해 확신감이 있는 배려, 가르치는 일의 열정, 좋은 역할모델 등이 그것이다. Vonk(1993)는 멘토교사는 우수한 수업관리능력, 교과내용과 교과교육론에의 전문성뿐만 아니라 개방적인 마음, 반성적 사고, 경청 기술, 감정이입, 창의성과 타인을 돕는 태도 등의 인성적 특성을 강조한다.

현재 4주간에 걸쳐 이루어지는 교육실습은 예비교사와 멘토교사간의 상호작용이 밀접하게 이루어지는 하나의 멘토링 과정으로 볼 수 있다. 교육실습을 마친 예비교사들이 멘토링으로서의 교육실습에 대해 어떻게 인식하고 있는지 조사함으로써 추후 교육실습 개선을 위한 기초자료를 얻을 수 있다.

한편 예비교사의 교육실습에 대한 기대와 평가에 대해 연구한 정혜영(2004)에 의하면 예비교사들은 교육실습의 긍정적인 측면으로 학생과의 상호작용, 교사로서의 자질과 교직원에 대해 생각해볼 수 있는 기회 제공, 교수법에 대한 자신감 획득과 교수능력 향상을 들었다. 부정적인 측면으로는 교육실습 내용과 일정에 대한 불만, 개인적인 육체적 정신적 피로, 교구비 부담과 기자재의 불편과 같은 지원체제, 학생과의 상호작용의 부족, 교사로서 자질에 대한 회의, 실습교사와 이론과의 괴리 등의 항목이 언급되었다. 예비교사들의 교육실습 전반에 대한 인식은 예비교사들의 교직 선택과 관련한 진로 결정에 영향을 줄 수 있을 것으로 생각되어 그 의미가 크다고 하겠다.

본 연구에서는 예비 과학교사들의 멘토링의 관점에서 교육실습에 대한 인식 조사를 통해서 교사전문성 및 교직 희망정도에 어떠한 영향을 미치며 개선점은 무엇인지 알아보고자 한다. 이를 통해 교육실습을 개선하는데 시사점을 얻고자 한다.

본 연구의 제한점은 다음과 같다.

첫째, 연구 참여 예비교사가 서울 소재 S대학교 사범대학 부설고등학교에 교육실습을 온 예비 과학교사이므로 일반 교육실습 학교에 교육실습을 하는 경우에 비해 실습기간 동안 배정받는 평균 수업 시수가 5시간 내외로 타 사범대학의 예비교사에 비해 매우 적은 편이다. 따라서 사범대학 부설학교가 아닌 일반 중등학교로 교육실습을 나가는 예비교사들과는 실습 시간에 차이가 있으므로 일반화하기가 어렵다.

둘째, 본 연구에 참여한 예비교사와 지도교사들은 대부분 같은 대학 선후배간이라는 특수한 상황이 있으므로 예비교사와 지도교사와 서로 다른 대학 출신인 대부분의 실습학교의 상황과 매우 다르므로 결과의 해석에 주의가 따른다.

셋째, 질적연구 결과의 타당성을 높이기 위하여 다중자료원(multiple data source)을 확보하고 이를 분석하기 위해 삼각검증법(triangulation)을 적용하여야 하나 본 연구에서는 수업관찰, 실습일지 등의 다양한 자료를 반영하지 못함으로 인해 타당성 확보에 한계점을 갖는다.

Ⅱ. 연구 방법

1. 연구 참여자

본 연구에 참여한 예비교사는 서울 소재 S대학교 사범대학 부설고등학교(이하 S대 사대부고)로 교육실습을 나온 34명의 예비 과학교사들이다. 이들의 성별, 전공교과 및 지도교사별 배당 인원을 <표 1>에 나타내었다.

<표 1> 연구 대상자의 분포 (N=34)

성별		전공 교과별				지도교사별					
남	여	물리	화학	생물	지구과학	교사 A	교사 B	교사 C	교사 D	교사 E	교사 F
11	23	6	8	14	6	6	4	4	4	10	6

4주간의 교육실습이 이루어진 후 이들을 대상으로 설문 조사를 실시하였으며 물리, 화학, 생물, 지구과학교육 전공의 예비교사 중에서 화학교육 전공 예비교사의 인식 점수가 가장 평균에 가깝게 나와서 질적 연구 표집방법 중 하나인 typical-case selection에 의해 면담대상으로 선정하였다. 8명의 화학 전공 예비교사 중 면담 참여를 희망한 6명을 대상으로 면담을 실시하였다.

예비 과학교사의 멘토링 인식에 대한 멘토교사의 의견은 어떠한지 알아보기 위해 멘토교사에게 필요한 자질을 조사하였다. 홍은경(2004)에 의하면 멘토링 프로그램에서 멘토의 역할을 성공적으로 수행하기 위해서는 개인적, 인성적 자질과 전문적 자질을 지녀야 한다. 멘티의 요청에 민감하게 반응하고, 언제나 도움을 제공하고, 보호적이며 격려적이어야 하며, 도움을 줄 때는 권위적이지 않고 멘티의 의견을 수용해야 한다. 또한 발전적인 교수 능력 및 다양한 교수방법의 수용 등 전문적인 발달을 위해 지속적으로 노력할 수 있어야 한다. 본 연구에서 조사한 멘토링 인식 영역 중 멘토교사의 특성 및 역량과 가장 밀접한 관련이 있는 개인적 속성, 교과교육학적 지식, 모델링, 피드백 영역에서의 멘토링에 대한 인식점수를 분석하여 가장 높았던 해당 교과 지도교사를 면담 대상으로 선정하였다. 면담 대상교사로부터 지도를 받은 예비교사들은 모두가 멘토교사와 대화할 때 편안한 느낌을 받았으며, 수업과 관련하여 논의할 때 지도교사가 자신의 말을 잘 들어주었고, 과학수업에 대해 열정적인 모습을 보여주었다고 응답하였다. 면담에 참여한 멘토교사의 교직경력 22년이며 실습학교에

서의 교육실습 지도 경력은 3년이였다. 면담 대상 멘토교사는 부드럽고 차분한 성격으로 학생들에게 다정하고 예비교사들에게는 세심한 관심을 쏟아주었으며, 교사라는 직업에 대한 자부심이 높고 매우 성실한 교사로 평가받고 있다.

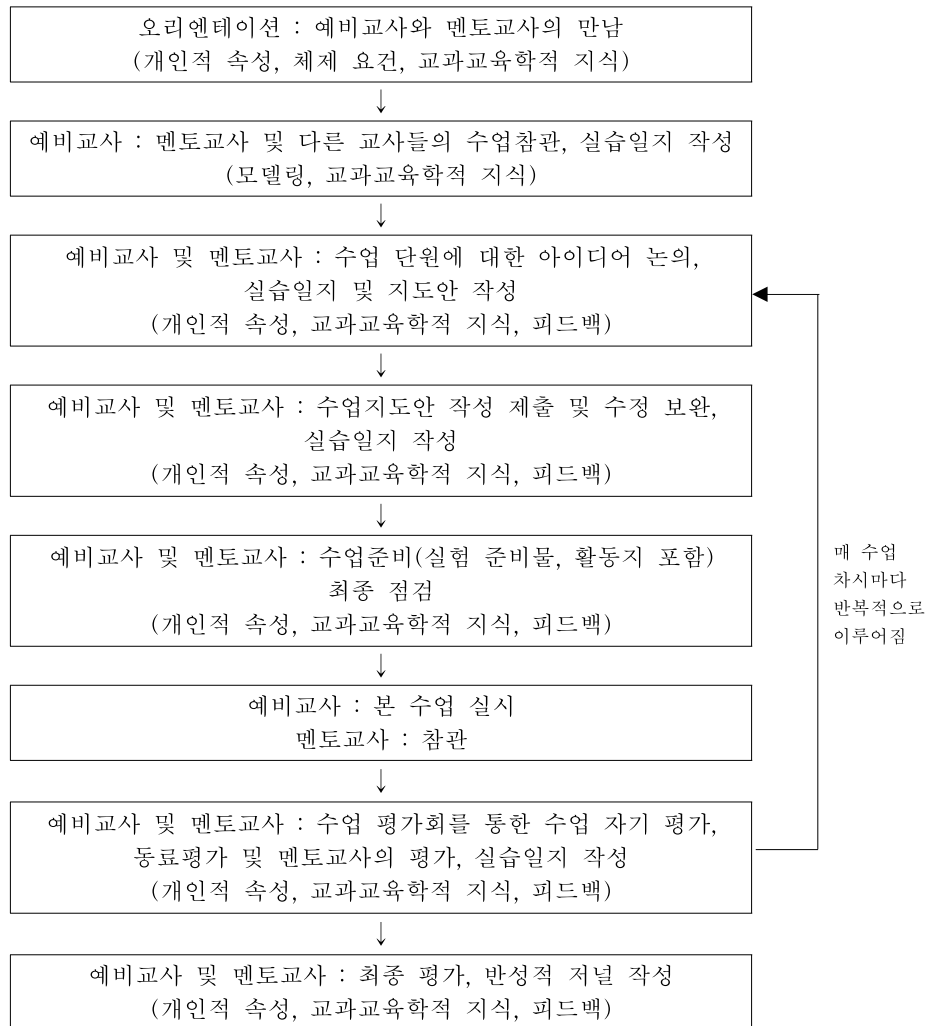
교육실습은 4주 동안 실시되었으며 34명의 예비교사들이 교육실습 기간에 배당받은 수업 시수 분포는 <표 2>와 같다. 배당받은 수업은 3시간에서 8시간이며, 평균 수업시수는 4.35시간으로 나타났다.

<표 2> 예비 과학교사의 실제 수업시수 분포

수업 시수	3시간	4시간	5시간	6시간	7시간	8시간	평균 수업시수
인원(%)	15 (44.1%)	7 (20.6%)	5 (14.7%)	2 (5.9%)	2 (5.9%)	3 (8.8%)	4.35

2. 멘토링으로서의 교육실습 과정

대부분의 멘토링 프로그램에서 가장 많이 활용되는 방법은 반성적 사고를 통한 저널쓰기, 적절한 피드백 주기, 참여관찰, 실습일지 작성 이외에 정기적인 협의회를 들 수 있다(홍은경, 2004). 본 연구에서 이루어진 교육실습 역시 이러한 과정을 모두 포함하고 있으므로 일종의 멘토링으로 볼 수 있으며, 교육실습 과정에서 예비교사와 멘토교사 간에 이루어진 멘토링을 다음의 [그림 1]과 같이 나타낼 수 있다. 각 과정에 어떤 멘토링의 요소가 포함되었는지도 함께 표시하였다.



〔그림 1〕 교육실습 과정에서의 멘토링

3. 검사도구

예비 과학교사의 멘토링 측면에서의 교육실습에 대한 인식을 조사하기 위해서 예비 교사 대상의 멘토링과 관련된 문헌(Hudson et al., 2005)에 근거하여 초등과학을 가르치는데 있어 멘토링 경험에 대한 인식을 측정하는 도구인 MEPST(Mentoring for Effective Primary Science Teaching)를 한국어로 번역하여 사용하였다. MEPST의 개발자인 Hudson et al.(2005)은 MEPST가 초등과학 예비교사의 멘토링 인식 검사도구로 개발되었으나 수학이나 기술교과, 그리고 중등 과학 맥락에서도 적용가능하며, 초등 과학 맥락이 아닌 다른 맥락에서의 연구가 이루어져야

한다고 언급하고 있다. 번역된 설문지는 영어전공 교사에게 설문지의 번역이 적절한지 검토를 받아 수정하였으며, 과학교육연구자 2인, 과학교사 2인에게 번역된 검사도구가 우리나라 중등 예비 과학교사의 인식을 조사하는데 문제점이 없는지 검토를 거쳤다. 설문지 문항에 사회문화적 특수성과 관련된 문항이 없는 것으로 나타나 34문항을 그대로 사용하기로 하였다.

예비 과학교사들의 멘토링으로서의 교육실습 인식 조사와 더불어 추가적으로 이러한 인식이 교사전문성 및 교직 희망정도에 어떠한 관련이 있으며 개선점은 무엇인지 알아보기 위한 5문항을 추가하여 총 39문항의 설문지를 최종적으로 사용하였다.

4. 분석 방법

Likert 5점 척도의 객관식 문항의 경우 ‘매우 그렇다’를 5점, ‘그렇다’를 4점, ‘그저 그렇다’를 3점, ‘그렇지 않다’를 2점, ‘매우 그렇지 않다’를 1점으로 평정하여 입력하고 각 문항별 응답 빈도 및 비율, 평균 점수를 계산하였다. 긍정 또는 부정의 답변만 있는 문항은 각각의 응답 빈도 및 비율을 나타내었으며, 개방형 문항의 경우 응답을 범주화한 후 역시 빈도 및 비율을 나타내었다. 6명의 예비 과학교사 및 1명의 멘토교사 면담 내용은 그대로 인용하여 제시한 후 논의하였다.

Ⅲ. 연구 결과 및 논의

1. 멘토링의 관점에서 교육실습에 대한 중등 예비 과학교사들의 인식

선행 연구(Hudson et al., 2005)와 같이 개인적 속성, 체제 요건, 교과교육학적 지식, 모델링, 피드백의 다섯 가지 영역으로 나누어 예비 과학교사들의 인식이 어떠한지 각각 조사하였다. 각 멘토링 영역별 문항 수 및 평균 점수는 다음의 <표 3>과 같다.

<표 3> 멘토링에 대한 인식 검사 영역, 문항 수 및 평균

멘토링 영역	문항 수	평균
개인적 속성	6	4.30
체제 요건	3	3.63
교과교육학 지식	11	4.01
모델링	8	4.16
피드백	6	4.23

분석 결과 예비 과학교사들은 체제 요건 영역에서 멘토링을 가장 적게 받은 것으로 인식하였고, 개인적 속성 영역에서 멘토링을 가장 많이 받은 것으로 인식하고 있었다. 이러한 결과는 MEPST를 사용하여 초등 예비과학교사의 인식을 조사한 김양주(2009)의 연구에서도 긍정적 인식이 가장 높은 영역과 가장 낮은 영역이 동일하게 보고되고 있다. 각 영역 항목에서의 인식은 다음 절에서 상세히 분석하였다.

가. 개인적 속성

개인적 속성은 지도교사가 예비교사에게 보여주는 개인적인 특성과 관련된 영역이다. 개인적 속성과 관련된 문항은 모두 6문항으로 각각의 문항에 대한 응답 빈도 및 비율을 나타내고 평균을 구하였다(〈표 4〉). 평균 점수가 가장 높은 항목과 가장 낮은 항목을 진하게 표시하였다.

〈표 4〉 개인적 속성 영역에서의 예비 과학교사의 인식 (N=34)

하위 영역	항목	매우 그렇지 않다 (1)	그렇지 않다 (2)	그저 그렇다 (3)	그렇다 (4)	매우 그렇다 (5)	평 균
속고	지도교사는 나의 실제적인 과학수업 능력을 향상시키기 위해 속고할 수 있도록 도와주었다.	0	0	2 (5.9%)	22 (64.7%)	10 (29.4%)	4.24
편안한 느낌	지도교사와 나는 과학수업에 대해 편안하게 이야기하였다.	0	0	4 (11.8%)	15 (44.1%)	15 (44.1%)	4.32
긍정적 태도	지도교사는 내가 과학을 가르치는 것에 대해 긍정적인 태도를 갖도록 도와주었다.	0	0	1 (2.9%)	22 (64.7%)	11 (32.4%)	4.29
자신감	지도교사는 예비 과학교사로서 내가 자신감을 더욱 느끼도록 도와주었다.	0	0	4 (11.8%)	23 (67.6%)	7 (20.6%)	4.10
주의 기울임	지도교사는 나의 실제 수업과 관련하여 논의할 때 나의 말을 잘 들어주었다.	0	0	0	19 (55.9%)	15 (44.1%)	4.44
격려	지도교사는 과학수업을 할 때 나에게 격려를 해주었다.	0	0	0	20 (58.8%)	14 (41.2%)	4.41

분석 결과 예비 과학교사들은 개인적 속성 6문항 모두에서 4점 이상의 긍정적인 인식을 나타내었다. 특히 ‘지도교사는 나의 실제 수업과 관련하여 논의할 때 나의 말을 잘 들어주었다’라는 문항에서는 예비교사 100%가 긍정적인 인식을 나타내고 있었다. 즉 멘토교사가 예비교사에게 주의를 기울이는 멘토링에 대해서는 매우 긍정적인 것으로 보인다. 김양주(2009)의 연구에서도 개인적 속성 하위영역 중 주의 기울임 항목에서의 인식이 가장 높게 나타났다고 보고하고 있다.

e-멘토링을 활용한 교육실습 결과 예비교사들은 교사로서 그리고 한 개인으로서의 자신에 대해 멘토와 공유하게 되었으며, 멘토는 이를 경청하고 실질적인 도움을 주는 등 정서적인 공감대를 형성하게 되었다는 김정주와 장정애(2007)의 선행 연구에서도 비슷한 결과를 보고하고 있다.

Hudson et al.(2005)에 의하면 멘토의 개인적 속성이 예비교사 멘토링에는 필수적이라고 한다. 멘토링은 복잡한 인간적 상호작용을 포함하므로, 멘토는 멘티가 과학 수업에서 쌍방향 의사소통 기술을 형성하도록 도와야 한다. 멘토는 멘티의 의사소통에 대해 지지적이고 긍정적인 태도를 보여야 하며 멘티의 실제 수업에 대해 반성적 평가를 할 수 있도록 도와야 한다. 과학 교수에 대한 긍정적인 태도와 자신감을 불어 넣어주는 것이 멘토의 인간적 접근방식에 의존하는 것으로 나타났다. 본 연구에서 나타난 예비 과학교사들의 긍정적인 인식은 교육실습 과정에서 멘토교사와 멘티, 즉 예비 지도교사 간에 활발한 의사소통과 인간적인 상호작용이 이루어지고 있다는 것을 보여주고 있다. 다음은 예비교사의 개인적 속성 영역 멘토링과 관련된 면담 내용의 일부이다.

교과 지도교사와 실습생과의 관계는 대체로 원만했던 것 같다. 지도안 작성과 그 외의 수업 준비에 있어서 교과 지도교사가 항상 개입하여 수업 준비에 도움을 주었다. 그런 지도교사와의 상호작용을 통해서 교과 교육의 실재를 배울 수 있었다(예비교사 A).

개인적으로 보기에 선생님은 학생들에게 따뜻하시고 자상하시며 전반적으로 부드러웠다고 느꼈다. 언성을 높이지 않으셔도 아이들에게 그분의 이야기는 전달이 되었다. 부드러운 카리스마의 소유자라고 생각한다(예비교사 C).

면담 내용을 통해 멘토교사와 예비교사의 원만한 인간관계를 엿볼 수 있었다. 예비교사 A는 멘토인 지도교사와의 관계는 대체로 원만했으며 상호작용을 통하여 교육의 실재를 배울 수 있었다고 답하고 있다. 예비교사 C의 경우에는 지도교사가 학생을 대하는 태도와 인성적인 측면에 대해서 긍정적인 인식을 하고 있음을 알 수 있다. 이와 같이 멘토교사의 인성적인 측면과 상호작용을 통한 지도 열의가 합쳐져 개인적 속성에 대한 인식 측면에서 매우 긍정적인 결과가 나타난 것으로 해석할 수 있다.

나. 체제 요건

체제 요건은 교육과정, 목적, 정책과 관련된 주로 제도적인 사항에 관련된 영역이다. 체제 요건에 대한 문항은 모두 3문항으로 각각의 문항에 대한 응답 빈도 및 비율을 나타내고 평균을 구하였다(〈표 5〉). 평균 점수가 가장 높은 항목과 가장 낮은 항목의 점수를 진하게 표시하였다.

〈표 5〉 체제 요건 영역에서의 예비 과학교사의 인식 (N=34)

	항목	매우 그렇지 않다 (1)	그렇지 않다 (2)	그저 그렇다 (3)	그렇다 (4)	매우 그렇다 (5)	평균
수업 목적	지도교사는 나와 과학수업의 목적에 대해 함께 논의를 하였다.	0	1 (2.9%)	4 (11.8%)	19 (55.9%)	10 (29.4%)	4.12
학교 정책	지도교사와 나는 과학수업과 관련한 학교 교육 정책에 대해 논의하였다.	1 (2.9%)	5 (14.7%)	13 (38.2%)	14 (41.2%)	1 (2.9%)	3.26
교육과정	지도교사는 나에게 과학교육과정에 대한 개략적인 설명을 해주었다.	0	3 (8.8%)	14 (41.2%)	14 (41.2%)	3 (8.8%)	3.50

본 연구에서 체제 요건에 대한 예비 과학교사의 인식 분석 결과 평균 점수는 다른 4개의 영역 점수에 비해 가장 낮게 나타났다. 이러한 결과는 김양주(2009)의 연구에서도 동일하게 보고되고 있다.

특히 ‘지도교사와 과학수업과 관련한 학교 교육정책에 대해 논의하였다’라는 항목의 평균 점수는 3.26점이었고, 이 항목에 긍정적으로 응답한 예비교사의 비율은 44.1%로 절반이 되지 않았다. 교육과정에 관한 내용은 중요한 항목이며 교육실습에서 꼭 다루어져야 할 부분임에도 불구하고 실제 실습과정에서는 이에 관한 멘토링이 부족함을 알 수 있다. 이러한 인식은 예비교사의 인식에도 드러나고 있다.

교생의 입장에서 교육실습은 단순히 선생님이 되어보는 과정이라기보다는 자신의 장래에 대한 점검과 고민의 시간을 갖게 하는 시기라고도 할 수 있다. 다만 아쉬운 점은 행정적인 면에서의 경험은 굉장히 적다는 것이다(예비교사 B).

교사로서 해야 할 일들 중에서 단순히 가르치는 것만을 생각할 때는 교육실습을 통해서 충분히 자신의 적성을 점검해볼 수 있다고 생각한다. 다만 학급경영의 측면이나 행정, 사무 등 가르치는 일을 제외한 다른 부분에 대해서는 경험할 수 있는 부분에 한계가 있으므로 자신의 적성을 점검하는데 한계가 있다고 생각한다(예비교사 E).

예비교사들은 학급 경영이나 업무 등의 행정적인 면에서의 경험이 부족하여 자신의 적성을 점검하는데 한계가 있다는 인식을 나타내고 있었다. 교육실습 내용에서 교육시스템에 대한 이해 및 교육행정과 관련된 실습 내용이 보완되어야 할 것으로 생각된다. 멘토교사는 이러한 예비교사의 인식에 대해 다음과 같이 답하고 있다.

본교에서 이루어진 과학과 교육실습은 대개 고등학교 교육과정에 따라 물리, 화학, 생물, 지구과학의 교과별로 이루어지므로, 각 교과에서 학교 전체의 전반적인 과학 관련 학교 교육 정책에 대해 논의할 기회가 마련되기 쉽지 않다. 또한 연초에 학교 및 과학 교사들 사이에서 합의된 과학 교육의 방향이나 정책이라는 것이 단기간의 교육 실습 기간 중에 드러나지 않는 것도 이 같은 논의의 기회가 적을 수밖에 없는 이유일 수 있다(멘토교사).

예비교사 및 멘토교사의 인식을 보면 과학수업의 목적에 대해서는 논의를 하지만 과학수업과 관련된 학교 교육정책이나 과학교육과정에 대해서는 논의할 기회를 갖기가 어려운 현실을 엿볼 수 있다. 따라서 추후 교육실습 프로그램에서 이에 대한 보완이 필요할 것으로 사료된다.

선행 연구(Hudson et al., 2005)에 의하면 과학교육에서 체제 요건은 과학 수업의 방향성을 제공해주며 과학 교육 실습의 질을 조절하는 체계적인 틀을 제시해주는 역할을 한다고 하였다. 멘토교사는 멘티인 예비교사에게 교육 시스템에서 기초적인 요구들을 알려주기 위해 명확하고 도달가능한 목적과 적절한 학교 정책, 그리고 과학교육과정에 대해서 알려주어야 할 필요가 있다. 특히 2011년부터는 고등학교 과학 교육과정이 2007년 개정 교육과정으로 바뀌게 되므로 이에 대한 설명이 교육실습에 포함되어야 할 것이다.

다. 교과교육학적 지식

교과교육학적 지식은 지도교사가 제공한 교과교육학적 지식과 관련된 내용이다. 교과교육학적 지식에 대한 문항은 모두 11문항으로 각각의 문항에 대한 응답 빈도 및 비율을 <표 6>과 같이 나타내고 평균을 구하였다. 평균 점수가 가장 높은 항목과 가장 낮은 항목의 점수를 진하게 표시하였다.

〈표 6〉 교과교육학적 지식 영역에서의 예비 과학교사의 인식 (N=34)

하위 영역	항목	매우 그렇지 않다 (1)	그렇지 않다 (2)	그저 그렇다 (3)	그렇다 (4)	매우 그렇다 (5)	평균
수업 준비	지도교사는 내가 과학 수업 준비를 잘 할 수 있도록 안내해주었다.	0	0	3 (8.8%)	22 (64.7%)	9 (26.5%)	4.18
학급 관리	지도교사는 과학수업시간에 학급 관리 전략에 대해 도와주었다.	0	3 (8.8%)	7 (20.6%)	17 (50.0%)	7 (20.6%)	3.82
수업 계획	지도교사는 내가 과학수업을 계획하는데 명확한 안내를 제시해주었다.	0	0	8 (23.5%)	18 (52.9%)	8 (23.5%)	4.00
수업전 략 보완	지도교사는 내가 계획한 과학수업 전략을 보완하는데 도움을 주었다.	0	0	0	20 (58.8%)	14 (41.2%)	4.41
시간 계획	지도교사는 내가 과학수업의 시간배분 계획을 짜는데 도움을 주었다.	0	1 (2.9%)	10 (29.4%)	16 (47.1%)	7 (20.6%)	3.85
전략 발달	지도교사는 과학 교수 전략을 발달시키는 데 도움을 주었다.	0	0	2 (5.9%)	20 (58.8%)	12 (35.3%)	4.29
내용 지식	지도교사는 과학수업 준비에 필요한 과학 내용 지식을 나와 더불어 논의하였다.	0	0	3 (8.8%)	17 (50.0%)	14 (41.2%)	4.32
발문 기술	지도교사와 나는 과학수업에서의 효과적인 발문 기술에 관해 논의하였다.	0	5 (14.7%)	10 (29.4%)	15 (44.1%)	4 (11.8%)	3.53
문제 해결	지도교사는 과학수업을 준비할 때 내가 가진 문제를 해결하는데 도움이 되는 전략을 제시하였다.	0	1 (2.9%)	3 (8.8%)	19 (55.9%)	11 (32.4%)	4.18
관점 제공	지도교사는 나에게 과학을 가르치는데 있어서 새로운 관점을 제공하였다.	0	1 (2.9%)	8 (23.5%)	18 (52.9%)	7 (20.9%)	3.91
평가 방법	지도교사는 학생들의 과학 학습 평가에 대한 방법을 알려주었다.	0	6 (17.6%)	5 (14.7%)	17 (50.0%)	5 (14.7%)	3.64

분석 결과 ‘지도교사는 내가 계획한 과학수업 전략을 보완하는데 도움을 주었다’라는 항목의 평균점수는 4.41이었고, 예비교사 모두가 긍정적인 인식을 나타내었다. 이에 비해 ‘지도교사와 나는 과학수업에서의 효과적인 발문 기술에 관해 논의하였다’라는 항목의 평균점수

는 3.53이었고, 긍정적인 인식의 비율은 55.9%로 상대적으로 낮게 나타났다. 교과교육학적 지식 영역의 멘토링과 관련된 예비교사들의 면담의 일부이다.

교과 교육에 필요한 지식과 관련하여 대학에서 배우는 전공을 사용할 기회는 거의 없었다는 것이다. 그보다는 교사용 지도서나 참고서, 문제집 등을 통해 교과 교육에 대한 교과적 지식을 다시 확인 하고 수업을 준비할 수 있었다. 또한 교과 교육 기술은 수업을 한 차시 더해갈 때 마다, 다른 선생님의 수업을 참관할 때 마다 조금씩 배우고 느끼며 습득된다(예비교사 D).

예비교사의 면담 내용을 보면 교과교육학적 기술과는 달리 교과내용학적 지식의 경우 대학에서 배운 내용을 사용할 기회가 거의 없었다고 응답하고 있다. 동일한 교사에게 지도를 받는 예비교사들 간에도 인식이 엇갈리는 것으로 보아 지도교사들이 교수학습 관련 기술과 관련하여 예비교사를 지도할 때 보다 일관된 계획 하에 지도가 필요한 것으로 생각된다. 교과교육학적 지식 영역은 지도교사에게도 교육이 필요한 부분이니만큼 정확하게 다루어져야 한다(Hudson et al., 2005).

한편 멘토교사는 발문 기술에 대한 멘토링 영역에서 긍정적 인식이 낮게 나타난 예비교사의 인식에 대해 다음과 같은 의견을 나타내었다.

발문 기술을 주제로 정하고 일정 시간 동안 논의하는 형식의 지도보다는 예비교사들이 실제 수업이나 과정 안에서 사용한 발문 중에 학생들의 생각을 의도하는 방향으로 이끌기에 적합하지 않은 것이 발견되면 그때그때 지적하면서 생각을 나누는 형태의 지도가 이루어진다. 물론 평가 모임을 통한 논의에서 여러 예비교사들 사이에 이 같은 지적과 지도가 공유가 될 수 있겠으나 동일 교사에게 지도받는 예비교사들이라도 그 정도에 대한 인식이 다를 수 있을 것이다(멘토교사).

즉 동일한 멘토교사에게서 지도받는 예비교사들이라도 발문에 대한 지도가 실제 수업 과정에서 즉각적으로 이루어지다보니 예비교사에 따라 발문 기술 관련 멘토링에 대해 다르게 인식될 수 있다는 점을 지적하고 있다. 발문 기술 등과 같은 구체적인 수업 전략에 대해 보다 계획적이고 체계적인 지도가 필요할 것으로 보인다.

많은 교육학자들은 예비교사들이 멘토링 프로그램을 통해 보다 숙련되고 전문적 지식을 갖고 있는 교사와 상호작용할 수 있도록 계획되어야 한다는데 동의하고 있다. 멘토교사는 수업계획 수립, 문제 해결, 학급 경영, 발문 기술, 효과적인 수업 실천, 평가 등에서 교과교육학적 지식을 제공할 필요가 있다고 하였다(Hudson et al., 2005). 멘토링으로서의 교육실습이 보다 효과적으로 이루어지기 위해서는 멘토교사는 예비교사들이 교과교육학적 수업 능력을 체계적으로 습득할 수 있도록 구체적 계획을 수립하고 실행하여야 한다.

라. 모델링

모델링은 지도교사가 보여준 여러 가지 본보기에 관한 영역으로 모두 8문항으로 구성되어 있으며 각각의 문항에 대한 응답 빈도 및 비율, 그리고 평균을 <표 7>과 같이 나타내었다. 평균 점수가 가장 높은 항목과 가장 낮은 항목의 점수를 진하게 표시하였다.

<표 7> 교과교육학적 지식 영역에서의 예비 과학교사의 인식 (N=34)

하위 영역	항목	매우 그렇지 않다 (1)	그렇지 않다 (2)	그저 그렇다 (3)	그렇다 (4)	매우 그렇다 (5)	평균
교수 모델	지도교사는 나의 과학수업의 모델이 되었다.	0	3 (8.8%)	12 (35.3%)	18 (52.9%)	1 (2.9%)	3.50
열정적 모델	지도교사는 과학수업에 대한 열정적인 모습을 보여주었다.	0	1 (2.9%)	2 (5.9%)	16 (47.1%)	15 (44.1%)	4.32
학급 관리	지도교사는 과학수업 시 효과적으로 전체 학급 학생들을 다루는 전략의 모델을 보여주었다.	0	1 (2.9%)	6 (17.6%)	19 (55.9%)	8 (23.5%)	4.00
hands-on	지도교사는 과학수업에서 Hands-on material(시범실험, 과학교구 및 모형 등)을 활용하였다.	0	0	4 (11.8%)	14 (41.2%)	16 (47.1%)	4.35
효과적 수업	지도교사는 효과적인 과학수업을 한다.	0	0	5 (14.7%)	21 (61.8%)	8 (23.5%)	4.10
학생 친밀감	지도교사는 과학수업 할 때 학생들과 친밀감을 갖고 있다.	0	0	3 (8.8%)	17 (50.0%)	14 (41.2%)	4.32
과학 용어	지도교사는 현행 과학교수요목에 따른 정확한 과학 용어를 사용한다.	0	0	0	20 (58.8%)	14 (41.2%)	4.41
잘 설계된 활동	지도교사는 학생들을 위해 잘 설계된 과학 활동을 실시한다.	0	0	1 (2.9%)	22 (64.7%)	11 (32.4%)	4.29

모델링은 교수법에 대해 지도교사가 예비교사에게 보여주는 가시적이고 구두적인 시범보이기를 의미한다. 분석 결과 ‘현행 과학교수요목에 따른 정확한 과학 용어를 사용한다’는 항목의 평균점수는 4.41이었고, 예비교사 모두가 긍정적인 인식을 나타내었다. 이에 반해 ‘지도

교사는 나의 과학수업의 모델이 되었다'라는 항목의 평균점수는 3.50이었고, 예비교사의 55.8%만이 긍정적인 인식을 하는 것으로 나타났다. 구체적인 수업 자료 준비, 과학용어 사용, 잘 설계된 활동 등과 관련된 모델링으로서는 예비교사의 대부분이 긍정적인 인식을 하였으나 전체적인 과학 수업의 모델링이라는 측면에서는 긍정적인 인식이 감소됨을 알 수 있다.

멘토링이 진행될수록 자신의 수업에 대해 반성적으로 사고하게 되었고 교사로서 올바른 모습이 어떤 모습인지 스스로 비판적으로 분석할 수 있는 시각이 생겼으며 바람직한 교사상에 대해서도 생각해보게 되었다는 선행연구 결과(김정주와 장정애, 2007)에서도 모델링 영역에서의 효과를 언급하고 있다. 다음은 예비교사와의 면담 내용의 일부이다.

교과 지도교사로부터 수업 진행과 관련한 많은 노하우와 정보를 배웠다. 선생님들께서는 다양한 수업을 진행해 볼 기회를 주셨으며, 선생님께서 알고계신 정보도 제공해주셨다(예비교사 E).

교과 지도 선생님들의 경우 교과에 대한 지식과 경험은 배울 점이 아주 많았다. 대학원 공부를 하시면서 학생들을 지도하시는 모습에서 학생들에 대한 그리고 교과에 대한 끊임 없는 열정을 배우고 싶다(예비교사 C).

예비교사와의 면담내용을 보면 역할모델로서의 지도교사에 대해 비교적 긍정적으로 인식함을 알 수 있다. 예비교사의 수업 관련 노하우와 정보, 교과 지식과 경험, 그리고 대학원 공부, 교과에 대한 끊임없는 열정을 배우고 싶다고 언급하고 있다. 멘토교사는 이에 대해 다음과 같이 언급하고 있다.

교과마다 다르지만 과학과의 경우 일반적으로 한 명의 교사는 많은 수의 예비교사를 담당하게 된다. (중략) 몇 시간 안 되는 참관 수업을 통해 특정 지식을 전달하는 방법이나 학생들과 상호작용하는 면에서는 지도교사의 노하우 등이 예비교사들에게 많은 참고가 되겠지만, 특히 입시라는 현실에 익숙해져 있는 교사들의 실제 수업은 이상적인 과학 수업 모델을 꿈꾸는 예비교사들에게는 부족할 수 있을 것이다(멘토교사).

면담 내용을 보면 교육실습 기간 동안 멘토교사의 수업을 참관할 수 있는 시간은 매우 적기 때문에 실제로 예비교사들이 멘토교사의 수업을 통해 자신의 이상적인 과학 수업을 찾는 것은 어려움이 있다고 멘토교사는 지적하고 있다.

선행 연구(Hudson et al., 2005)에 의하면 멘토는 수업 기술을 본받을 수 있는 전문가로 정의된다. 또한 모델링을 통해서 교수 기술을 보다 효과적으로 학습할 수 있다고 주장한다. 예비교사들은 멘토교사를 하나의 모델로서 바라봄으로써 그들 자신의 강점과 약점에 대해 보다 잘 이해할 수 있게 된다고 하였다. 본 연구에서 '지도교사가 과학수업의 모델이 되었다'

라는 항목에서 긍정적인 인식이 상대적으로 낮게 나온 것은 멘토교사 자신의 수업에 대해 되돌아보아야 할 필요성을 제기한다고 하겠다. 예비교사들이 사범대학에서 이미 ‘과학교재 연구 및 지도법’, ‘과학교육론’ 등의 교과교육 관련 과목을 수강하면서 다양하고 참신한 과학수업 방식을 이미 접한 것도 하나의 원인이라 생각된다. 교육실습 학교에서 예비 과학교사를 지도하는 교사들은 교과교육의 새로운 흐름을 접하여야 할 것으로 생각된다. 이러한 인식이 나온 결과에 대해서는 추후에 지속적인 연구가 이루어져야 할 것으로 생각된다.

마. 피드백

피드백은 지도교사가 예비교사에게 제공한 지도 조언에 관한 영역이다. 피드백 영역은 모두 8문항으로 구성되어 있으며 각각의 문항에 대한 응답 빈도 및 비율, 그리고 평균을 <표 8>과 같이 나타내었다. 평균 점수가 가장 높은 항목과 가장 낮은 항목의 점수를 진하게 표시하였다.

<표 8> 피드백 영역에서의 예비 과학교사의 인식 (N=34)

하위 영역	항목	매우 그렇지 않다 (1)	그렇지 않다 (2)	그저 그렇다 (3)	그렇다 (4)	매우 그렇다 (5)	평균
수업 평가	지도교사와 나는 과학수업에서의 평가와 관련하여 논의하였다.	0	3 (8.8%)	5 (14.7%)	14 (41.2%)	12 (35.3%)	4.03
수업 관찰	지도교사는 내가 과학수업을 하는 모습을 관찰하였다.	0	0	0	13 (38.2%)	21 (61.8%)	4.62
구두 피드백	지도교사는 내가 과학수업을 한 후에 구두로 피드백을 제공해주었다.	0	0	0	12 (35.3%)	22 (64.7%)	4.65
서면 피드백	지도교사는 나의 과학수업 및 지도안에 대해 피드백을 써주었다.	0	2 (5.9%)	3 (8.8%)	18 (52.9%)	11 (32.4%)	4.12
지도안 검토	지도교사는 나의 수업지도안을 면밀히 검토해주었다.	0	2 (5.9%)	4 (11.8%)	19 (55.9%)	9 (26.5%)	4.03
상세한 지도	지도교사는 나의 과학 수업 능력을 향상시키는데 필요한 것들을 명확하게 꼭 짚어서 알려주었다.	0	2 (5.9%)	8 (23.5%)	15 (44.1%)	9 (26.5%)	3.91

분석 결과 ‘지도교사는 과학수업을 한 후 구두로 피드백을 제공해주었다’라는 항목의 평균 점수는 4.65이며, 예비교사 100%가 긍정적인 인식을 나타내었으나 ‘과학수업능력을 향상시키는 데 필요한 것들을 명확하게 콕 찍어서 알려주었다’라는 항목의 평균 점수는 3.91이었고, 예비교사 70.6%가 긍정적인 인식을 하는 것으로 나타났다. 다시 말해 예비 과학교사들은 멘토교사로부터 보다 구체적이고 상세한 피드백을 요구하고 있음을 알 수 있다. 피드백과 관련된 예비교사들의 면담 내용의 일부이다.

나의 지도교사는 수업 평가회에서 잘못된 점을 꾸짖기 보다는 전체적으로 미숙한 가운데 잘된 점을 칭찬을 해 주었다. 이런 지도교사의 따뜻함은 지난 수업의 실수로 의기소침하지 않고 다음 수업에서 자신감을 이어갈 수 있었다. 하지만 조금 더 야단을 쳐 주었으면 하는 생각도 어느 정도 들었다(예비교사 F).

수업을 하고나서 받는 피드백은 다음 수업을 계획하는데 도움이 되었고, 내가 생각하지 못했던 부분들에 대해 얘기해주셔서 내 수업을 객관적으로 되돌아볼 기회가 되었다(예비교사 E).

즉, 멘토교사로부터 받은 피드백은 자신의 수업을 객관적으로 되돌아볼 기회도 되었으며 수업에 대한 자신감을 얻는데 도움이 되었다고 언급하고 있다. 멘토교사는 예비교사의 인식에 대해 다음과 같은 의견을 제시하고 있다.

수업 후 진행되는 평가 모임에서 다른 예비교사들과 함께 해당 수업에 대하여 논의가 이루어지는데, 큰 문제가 아니라면 비판보다는 잘된 점을 지적하며 격려하는 방향으로 흐른다. 수업을 하지 않은 예비교사나 지도 교사나 이러한 면에서는 대개 공통적이다. 따라서 해당 항목에 대한 인식이 상대적으로 낮게 나온 것으로 보인다. 이에 대해 지도교사들이 보다 엄격하고 공정해질 필요가 있을 것이다(멘토교사).

멘토교사는 수업 후 진행되는 평가회에서 예비교사를 격려하기 위해 잘못된 점을 비판하기보다는 잘한 것을 칭찬하는 방향으로 흐르기 때문에 잘못된 부분에 대한 정확한 피드백이 이루어지기 어렵다고 지적하고 있다.

많은 연구자들이 예비교사교육에서의 구성주의적인 피드백이야말로 멘토링의 핵심적 요소라고 보고하고 있다. 피드백은 예비교사로 하여금 자신의 수업을 되돌아보고 발전시킬 수 있는 기회를 제공한다(Hudson et al., 2005). 멘토교사는 예비교사의 실제수업을 관찰하고 멘토교사의 교과교육학적 지식과 관련된 측면에서 구두 피드백이나 서면 피드백을 주어야 한다. 본 연구에서 조사한 예비교사의 인식을 살펴보면 예비교사들은 비판적이어도 보다 구체적이면서도 명확한 피드백을 원하는 것으로 나타났다. 멘토교사는 예비교사가 수업을 한 후 수업 평가회를 통하여 보다 구체적이고 엄격한 기준으로 수업에 대한 피드백을 제공할 필요가 있을 것으로 생각된다.

2. 교육실습이 예비교사의 전문성 발달에 미친 영향에 대한 인식

교육실습이 예비교사의 전문성 발달 영역별로 어느 정도 도움이 되었는지 조사하고 그 결과를 다음 <표 9>에 나타내었다.

<표 9> 교육실습이 예비교사의 전문성 발달에 미친 영향에 대한 예비 과학교사의 인식 (N=34)

	전문성 발달 영역	전혀 도움이 되지 않았다 (1)	거의 도움이 되지 않았다 (2)	보통 이다 (3)	약간 도움이 되었다 (4)	매우 도움이 되었다 (5)	평균
1	과학 수업 전문성 발달	0	3 (8.8%)	12 (35.3%)	18 (52.9%)	1 (2.9%)	3.50
2	학급 경영 전문성 발달	0	1 (2.9%)	2 (5.9%)	16 (47.1%)	15 (44.1%)	4.32
3	학교 업무 관련 전문성 발달	0	1 (2.9%)	6 (17.6%)	19 (55.9%)	8 (23.5%)	4.00
4	학생 인성 지도 및 상담 전문성 발달	0	0	4 (11.8%)	14 (41.2%)	16 (47.1%)	4.35

분석 결과 교육실습이 학급 경영 전문성 발달, 학생의 인성 지도 및 상담 전문성 발달에 도움이 되었다는 인식을 나타낸 예비 과학교사의 비율은 각각 91.2%, 89.3%로 나타났다. 반면에 교육실습이 학교 업무 관련 전문성 발달, 과학 교과 수업 전문성 발달에 도움이 되었다는 긍정적인 인식 비율 79.4%, 55.8%로 나타났다. 조사 대상 예비교사들은 교육 실습이 학급 경영 전문성 발달에 가장 큰 도움이 된 것으로 인식하고 있었으나 멘토교사의 멘토링이 주로 이루어졌던 과학 교과 수업 전문성 발달에 도움이 되었다는 인식은 상대적으로 낮게 나타났다. 이러한 결과가 나온 이유로는 예비교사들이 과외 또는 학원 강사 경력을 통해 교과 지도와 관련된 학생 지도 경험은 많이 갖고 있으나 학급 담임의 역할은 교육실습에서 처음 하게 되는 경험이기 때문으로 추측된다. 과학 수업 전문성 발달 영역에서 멘토링으로서의 교육실습이 보다 강화되어야 할 필요성이 제기된다.

매일 매일 애들을 만나고 부딪치고, 상담하는 과정에서 학생들과 많은 상호작용을 할 수 있었다. 교과수업의 경우 이미 대학에서 교재연구 및 지도안 작성 방법을 배우고 어느 정도 훈련이 된 상태였는데 학급 담임으로서 학생들과 만나고 지도하는 경험은 처음 갖게 되는 경험이어서 더욱 긍정적인 경험으로 인식되는 것 같다(예비교사 C).

오리엔테이션에서 좋은 선생님들의 좋은 얘기를 많이 들었다. 교사로서의 책임이나 교직을 진로로 선택하는 일에 대한 여러 가지 얘기였다. 이런 모든 얘기는 굉장히 도움이 되었다. 하지만 오리엔테이션은 확실히 부족하다고 생각한다. 왜냐하면 선배에게 듣는 두루뭉술한 얘기를 제외하면 교육실습에 관한 정보는 거의 없는 것이나 마찬가지이고 현장에 와서 속된 말로 맨땅에 헤딩하는 느낌이었다(예비교사 B).

교육 실습생이 현장에 나오기 전에 사범대에서 교육학 관련 수업을 받지만 실제로 현장에서 쓸 수 있는 실용적인 교육은 거의 받지 못한 상태였다. 지도안을 작성하는 방법과 교육학 이론을 배운 것이 거의 전부이다. 이러한 상황에서 교육 실습을 나와서 보면, 실제로 교육 실습 기간 동안 해야 하는 일이 생각보다 많다는 사실에 당황하게 된다. 학급 지도는 제쳐두고서라도 교과지도에서 어느 정도 계획을 미리 알려주거나 교재 연구에 더 익숙해져 있다면, 현장에서 허둥지둥하는 상황이 훨씬 줄어들었을 것이다(예비교사 D).

예비교사들을 대상으로 면담을 실시한 결과 면담 대상 예비교사 B와 D는 교육실습 이전에 대학에서 교육실습에 관련하여 받게 되는 오리엔테이션의 문제점을 지적하고 있었다. 교육실습과 관련된 실제적인 정보의 부족으로 인해 실제 학교현장에 와서 매우 당황하였다고 응답하고 있다. 현재 부설학교에서는 교육실습을 나온 예비교사들을 대상으로 2일에 걸쳐서 오리엔테이션을 실시하고 있는데 비해, 대학에서 실시하는 오리엔테이션은 1일 2시간에 불과하다고 한다. 오리엔테이션의 내용도 복장 등의 행동지침, 교과관련 교육과정에 관한 것이 대부분인데 이러한 내용은 부설학교에 와서 받는 오리엔테이션에도 포함되어 있으므로 중복되어 지루한 느낌이 든다고 하였다. 면담대상 예비교사는 대학에서 받는 오리엔테이션의 내용이 보다 교과 수업과 관련된 내용으로 강화되었으면 한다고 제안하였다.

3. 교직에 대한 이미지 변화 및 희망 진로에 미친 영향

교육실습 전에 예비 과학교사들이 가졌던 교직에 대한 이미지와 교육실습 후의 이미지를 비교하였을 때 어떠한 변화가 있는지 조사하고 그 결과를 <표 10>에 나타내었다.

<표 10> 교육 실습 전후 교직에 대한 이미지 변화

항목	매우 긍정적으로 변화 (1)	긍정적으로 변화 (2)	변화 없음 (3)	부정적으로 변화 (4)	매우 부정적으로 변화 (5)
교직에 대한 이미지 변화 양상	8 (23.5%)	16 (47.1%)	8 (23.5%)	1 (2.9%)	0

분석 결과 교육실습 이전과 비교하여 이후에 교직에 대한 이미지가 긍정적으로 변화했다는 인식은 70.6%로 나타났다. 한편 교육실습 전에 교직을 희망한 비율과 희망하지 않은 비율이 교육실습 후에 어떻게 변화하였는지 조사하고 <표 11>과 <그림 2>에 나타내었다.

<표 11> 교육 실습 전후 교직 희망 비율 변화

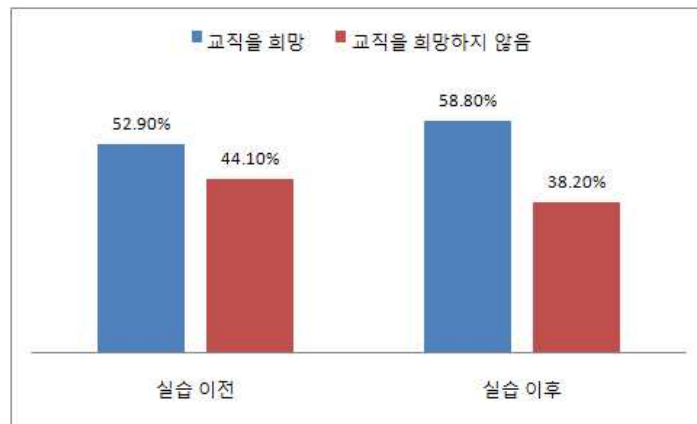
교육실습 이전			교육실습 이후		
교직을 희망	교직을 희망하지 않음	무응답	교직을 희망	교직을 희망하지 않음	무응답
18(52.9%)	15(44.1%)	1(2.9%)	20(58.8%)	13(38.2%)	1(2.9%)

분석 결과 교육실습 이전에는 52.9%의 예비교사가 교직을 희망하였으나 교육실습 이후에는 58.8%의 예비교사가 교직을 희망하는 것으로 나타났다. 많은 수는 아니지만 교육실습을 통해 교직을 희망하지 않던 예비교사들이 교직을 희망하게 되는 것으로 보아 교육실습이 갖는 의미는 크다고 하겠다. 이러한 결과는 교육실습 이후 예비교사들의 교직에 대한 긍정적인 신념이 강화되었다는 김남행(2007)의 연구 결과에서도 찾아볼 수 있다. 또한 이러한 신념의 변화는 지도교사의 성향 및 교육관과 관련이 있다고 한다. 따라서 교육실습 동안 지도교사로부터 받은 멘토링에 대한 긍정적인 인식은 교직 희망에도 영향을 주었을 것으로 추측할 수 있다.

다음은 교육실습을 통해 교직에 대한 희망이 더욱 확고해졌다는 예비교사와의 면담 일부이다.

교육실습을 나와서 한 달 동안 학생들과 생활하면서 선생님이 되고 싶다는 생각이 확고해졌다. 교생 실습을 나오기 전에는 학생들을 어떻게 대해야 하고, 과연 내가 학생들을 데리고 수업을 잘 진행할 수 있을까하는 두려움이 많았다. 그런데 막상 학교에 오니 그러한 두려움보다는 어떻게 하면 수업을 더 재미있게 그리고 학생들이 더 알기 쉽게 가르칠 수 있을까 하는 고민만 하게 되었다. 첫 수업을 할 때 담임 교생반 아이들과 수업을 진행하여 아이들이 잘 따라주어 수업을 잘 끝내고 나자 생각만큼 수업이 어려운 것은 아니라는 것을 느꼈고, 부족한 수업을 잘 따라준 아이들에게도 고마운 마음도 들었다(예비교사 E).

예비교사 E의 면담 내용으로 볼 때 4주간의 교육실습이 예비교사 자신의 교직에 대한 적성을 확인하는 기회가 된 것으로 보인다.



(그림 2) 교육실습 전후 교직 희망 비율 변화

IV. 결론 및 제언

본 연구는 멘토링의 관점에서 예비 과학교사들의 교육실습에 대한 인식 조사를 통해 교육 실습을 개선하는 시사점을 얻기 위한 목적으로 이루어졌다. 이를 위하여 MEPST(Mentoring for Effective Primary Science Teaching)를 이용하여 멘토링으로서의 교육실습에 대한 예비 과학교사들의 인식을 조사하였다. 교사 교육의 핵심이 교육실습에서 지도교사의 멘토링에 대한 예비 과학교사의 인식은 5가지 영역, 즉 개인적 속성, 체제 요건, 교과교육학적 지식, 모델링, 피드백으로 나누어 분석되었는데 일부 영역에서는 낮게 인식되었다.

구체적으로 살펴보면 5가지 영역 중에서 개인적 속성 영역에서 긍정적인 인식 비율이 가장 높게 나타났으나, 체제 요건에서는 긍정적인 인식의 비율이 가장 낮게 나타났다. 개인적 속성 요인의 멘토링 인식이 가장 긍정적으로 나타난 원인으로는 멘티인 예비 과학교사와 멘토인 지도교사 간에는 활발한 의사소통과 인간적인 상호작용에 기인한다고 해석할 수 있다. 그러나 학교 정책 및 교육과정과 관련된 문항으로 구성된 체제 요건 영역에서는 긍정적인 인식이 가장 낮게 나타났다. 이는 예비교사가 지도를 받았음에도 불구하고 받지 못하였다고 인식할 수도 있고, 멘토교사가 판단하여 이미 배웠다고 생각하여 지도하지 않았을 수도 있다. 또한 멘토교사가 전문적인 멘토 교육을 받지 못하여 체계적인 지도가 이루어지지 않았을 가능성도 있다. 따라서 교육실습 과정에서 효과적인 멘토링이 이루어지려면 멘토교사를 위한 체계적인 교육 프로그램이 실시되어야 한다.

교과교육학적 지식 영역과 관련된 문항에서는 발문 기술과 관련된 부분에서 긍정적인 인식이 55.9%로 다른 항목에 비해 비교적 낮게 나타났다. 멘토링 과정에서 발문 기술과 같은

구체적인 수업 기술에 대한 지도가 실제로 이루어져야 할 필요성이 제기된다. 멘토교사들은 멘토링을 통해 의사소통 방법을 확립하게 되고, 교수 실체에 대한 방법 및 기술을 재확인하게 되며, 자신의 교육에 대한 신념 및 교수실체에 대한 성찰을 통해 전문지식을 확장할 수 있는 기회를 갖는다는 연구결과가 보고되고 있다(Mitchell et al., 1997). 이와 같이 멘토링은 예비교사뿐 아니라 멘토교사에게도 긍정적인 효과를 가져올 수 있다.

한편, 모델링 영역에서는 ‘지도교사가 자신의 과학수업의 모델이 되었다’는 문항에 대한 긍정적인 인식은 55.8%로 다른 항목에 비해 비교적 낮게 나타났다. 이는 멘토교사 자신의 수업 방식을 되돌아보아야 하는 대목이라고 생각된다. 멘토링의 기능 중 역할 모델 기능이 있는데 이는 멘티가 멘토와의 지속적 관계를 통해 멘토를 존경하게 되고 그 결과 멘토의 가치관이나 태도, 행동 등을 닮아가도록 하는 기능을 의미한다(권혁일, 2010). 멘토링의 성공을 위해서는 멘토와 멘티의 관계는 반드시 자발적이어야 하지만(홍은경, 2004) 본 연구에서는 멘티가 멘토를 선택할 수 없는 상황이었으므로 모델링과 관련된 인식이 낮게 나타났다고 볼 수 있다. 멘토교사들이 예비교사 지도를 통해 자신의 개인적인 발전과 성찰의 기회를 얻을 수 있도록 대학에서는 재교육프로그램이나 교사연수의 기회를 제공하는 등 다양한 교육적 기회를 제공하여야 한다(백유순 등, 2005). 예비 과학교사들이 대학에서 ‘과학교재 연구 및 지도법’, ‘과학교육론’ 등의 교과교육 관련 과목을 수강하면서 다양하고 참신한 과학 수업 방식을 이미 접하였으므로 멘토교사도 이에 발맞추기 위해서는 최신 과학교육 동향에 대한 이해가 필요하다.

피드백 영역에 대한 예비 과학교사의 인식을 살펴보면 수업관찰, 서면 피드백 관련 멘토링에 대해서는 매우 긍정적인 인식을 가지고 있었으나 상세한 지도 측면에서는 상대적으로 긍정적인 인식이 낮게 나타났다. 이로써 예비 과학교사들은 멘토교사로부터 보다 구체적이고 상세한 지도를 받기를 희망하고 있음을 알 수 있다. 피드백 측면에서의 멘토링 문제를 해결하는 방안으로 멘토교사는 수업 평가회를 실시할 때 보다 엄격하고 공정한 기준을 통해서 예비 과학교사의 수업 능력 향상을 도울 수 있을 것이라 언급하고 있다. 멘토교사와 예비교사간의 협의회에 대한 중요성은 많은 학자들에 의해 강조되고 있지만, 실제 현장에서 이루어지고 있는 협의회와 관련된 연구 결과를 보면 예비교사에 대한 지도교사의 피드백이 부족하고, 피드백이 제공된다고 하더라도 그 내용이 모호하고 분명치 않으며, 협의회를 진행하는 과정에서 전문적인 지식이 부족한 것으로 나타났다(조인경, 1992). 예비교사의 수업 후 이루어지는 협의회에서 예비교사의 수행에 대한 분석과 진단, 평가 등이 구체적이면서도 적절하게 이루어지지 않으면 성취감보다는 좌절감을 줄 수 있다고 한다(백유순 등, 2005). 따라서 멘토교사에게는 적절한 피드백이 이루어질 수 있는 협의회 운영 능력이 요구된다.

한편 멘토링으로서의 교육실습이 예비 과학교사의 전문성 발달에 미친 영향에 대한 인식 조사 결과 91.2%의 예비 과학교사들이 교육실습이 학급 경영 전문성 발달에 도움이 되었다

고 응답한 반면, 과학 교과 수업 전문성 발달에 도움이 되었다고 응답한 비율은 55.8%에 불과하였다. 예비 과학교사와의 면담을 통해 학급 경영 전문성 발달 측면을 보다 긍정적으로 인식한 이유를 추론할 수 있었다. 교과 수업 지도는 3~8차시에 불과하였지만 학급의 학생들과의 상호작용은 교생실습 기간 내내 빈번하게 이루어짐으로 학급 경영과 관련된 경험을 보다 가치 있고 긍정적인 경험으로 인식하게 된 것으로 해석할 수 있다. 실습학교는 예비교사가 지식을 확장시키고 전문적인 기술을 발달시키며 연습할 수 있는 중요한 환경을 제공하고 대학은 이러한 경험을 비교하고 발달시키며 연습할 수 있는 이론적인 틀을 교육기관에 제공한다. 멘토링으로서의 교육실습이 효과적으로 이루어지기 위해서는 대학과 현장의 멘토교사가 서로의 일을 지원하고 상호 긴밀한 협조가 이루어져야 하지만 실제로 실습 기관인 학교와 대학의 멘토링에 대한 의사소통은 여전히 부족한 상황이다. 실습 프로그램을 구성하는데 있어서 실습내용이 실습기관에 일임되거나 대학주도로 이루어지기보다는 현장의 요구를 적극적으로 수용하며, 교육실습의 준비에서부터 실습의 진행, 실습의 결과에 대한 평가에 이르기까지 예비교사, 멘토교사, 대학의 지도교수 사이의 다양한 의사소통 경로를 통한 지속적인 협력을 바탕으로 실습내용에 대한 공감대가 형성되어야 한다(백유순 등, 2005).

교육실습 전후 교직에 대한 이미지 변화를 조사한 결과 70.6%의 예비 과학교사가 교육실습 이후에 교직에 대한 이미지가 보다 긍정적으로 변화하였다고 응답하였다. 또한 교육실습 이전에 교직을 희망하는 예비 과학교사의 비율이 52.9%였는데, 교육실습 이후에는 58.8%로 약간 향상되었다. 교육실습 이전에는 교직을 희망하지 않았으나 이후에 희망하게 된 예비 과학교사와의 면담 결과로 볼 때 멘토링으로서의 교육실습이 교직에 대한 적성을 발견하는 중요한 기회가 됨을 추론할 수 있다. 멘토링이 예비교사의 역할 정체감 형성에 긍정적인 효과를 나타낸다는 선행연구(박성미, 2005)의 결과와 어느 정도 일치된다.

본 연구를 통해 멘토링으로서의 현행 교육실습 체제에 대한 예비 과학교사들의 인식을 알 수 있었으며 연구 결과로부터 다음과 같은 제언을 하고자 한다.

첫째, 본 연구에 참여한 예비 과학교사들은 교육실습에서 제도적 요구 영역의 멘토링에 대한 긍정적 인식이 다른 4개의 영역에 비해 낮은 것으로 나타났다. 이러한 결과가 나타난 이유는 멘토교사를 위한 사전 교육이 이루어지지 않은 것이 주된 원인이라고 생각된다. 교육실습에서 수업목적, 학교정책, 교육과정과 관련된 내용의 멘토링이 충분히 이루어지기 위해서는 멘토교사의 사전 교육프로그램이 반드시 요구된다.

둘째, 예비 과학교사들의 교과교육학적 지식 및 기술 향상이 이루어질 수 있도록 멘토교사는 과학 교과교육의 새로운 흐름을 접하여 다양한 수업 시도를 하여야 하며, 개인별 철저한 멘토링을 통해서 필요한 사항들을 구체적이고도 명확하게 지적해주는 상세한 지도가 이루어져야 한다. 현장에서 학생 교육을 담당하고 있는 멘토교사의 입장에서는 대학원 진학이나 교과 연구 모임 참여 등을 통한 개인적 노력이 없는 경우 새로운 과학교과 전문성 발달

이 어려운 현실이다. 실습학교에서 예비교사를 지도하는 멘토교사가 새로운 교과교육 교수 학습 동향을 파악하고 교과교육학적인 전문성을 발달시킬 수 있도록 다양한 교과교육관련 연수 기회가 제공되어야 한다.

셋째, 멘토링으로서의 효과적인 교육실습이 이루어지기 위해서는 예비교사, 실습학교의 멘토교사, 대학의 실습담당교수들의 긴밀한 의사소통 및 협조를 바탕으로 실습 프로그램에 대한 사전 준비가 필요하며 체계적인 멘토링 시스템의 구축을 위한 협의체 구성이 요구된다. 현직교사들이 예비교사들의 멘토교사로서의 역할을 수행하는데 어려움이 없도록 교육실습 지원체제 확립이 필요하다.

참 고 문 헌

- 강정길(1998). 초등교사 양성을 위한 교육실습학교 운영 개선에 관한 연구. 석사학위 논문, 대구교육대학교.
- 권혁일(2010). 예비 초등교사를 위한 멘토링 프로그램의 개발 및 운영. **초등교육연구**, 23(1), 109-140.
- 김기태(1998). 교육대학 교육실습의 개선방안에 관한 연구. **교육논총**, 14, 107-124.
- 김남행(2007). 교육실습이 예비교사들의 신념 변화에 미치는 영향. 석사학위 논문, 건국대학교.
- 김양주(2009). 수업 실습 지도교사의 멘토링에 대한 예비교사의 인식 및 과학 교수효능감 변화 조사. 석사학위 논문, 광주교육대학교.
- 김정주, 장정애(2007). 실습기간동안 이-멘토링(e-mentoring)과정에서 나타난 예비 과학교사의 경험과 변화과정 연구. **열린유아교육연구**, 12(6), 69-97.
- 박성미(2005). 교대생의 초등교사 역할정체감에 영향을 미치는 멘토링 기능 분석. **초등교육연구**, 18(2), 221-242.
- 박승재(1996). 중등교원양성 교육과정 연구. 교육부 정책 연구과제.
- 박영신(2008). 교생실습 동안에 나타나는 예비 과학교사의 과학교수 및 학습에 대한 신념 조사. **국제과학영재학회지**, 2(1), 53-69.
- 백유순, 박계신, 박혜준, 박현주(2005). 유아특수교사 양성대학 현장실습 과목의 효율적 운영을 위한 멘토링 모형 개발 연구. **유아특수교육연구**, 5(2), 48-87.
- 신봉섭(2006). 신규교사 멘토링제의 운영 실재와 개선 방안. **한국교원교육연구**, 23(1), 263-289.
- 윤혜경, 심재규, 박승재(1997). 물리교육 전공 학생들의 교육실습 과정 사례 연구. **한국과학교육학회지**, 17(3), 289-299.
- 윤혜경(2004). 초등 예비 과학교사들이 과학 수업에서 겪는 어려움. **초등과학교육**, 23(1), 74-84.
- 이용숙(1988). 교육대학 교육실습의 현황과 개선방안 연구. 한국교육개발원.
- 임재춘(1998). 교육실습 지도교사의 임상장학에 대하여 교생과 교사가 지각한 기대와 수행. 석사학위 논문, 인천대학교.
- 임승렬(1995). 발달초기 교사의 교육신념과 실제에 관한 연구 : 교육실습 프로그램 개발을 위한 기초연구. **덕성여자대학교 논문집**, 24, 221-235.
- 정정진(2001). 특수교사 양성체제의 발전방향. **한국교원교육연구**, 19(1), 83-111.
- 정혜영(2004). 예비 과학교사의 교육실습에 대한 기대와 평가, 교육실습을 통한 인식 변화에

- 관한 연구. **한국교원교육연구**, 21(2), 209-230.
- 조영중(2000). 경력교사에 의한 초임교사 멘토링 적용에 관한 연구. 석사학위 논문, 충남대학교.
- 조인경(1992). 교생들이 인식한 유치원 교육실습 지도교사의 역할과 수행. 석사학위 논문, 이화여자대학교.
- 허계행, 양미자(2001). 유아특수교육 실습실태조사와 개선방향. **특수교육학연구**, 36(2), 149-163.
- 홍은경(2004). 유치원 초임교사를 위한 멘토링 과정. 박사학위 논문, 중앙대학교.
- Clement, M. (2002). What cooperating teachers are teaching student teachers about classroom management. *The Teacher Education*, 38(1), 47-62.
- Fairbanks, C. M., Freedom, D., & Kahn, C. (2000). The role of effective mentors in learning to teach. *Journal of Teacher Education*, 51(2), 102-112.
- Goodlad, J. I. (1990). Studying the education of educators: From conception to findings. *Phi Delta Kappan*, 71, 698-701.
- Guyton, E., & McIntyre, D. (1990). Student teaching and school experiences. In W. R. Houston(Ed.) *Handbook of research on teacher education*. New York: Macmillan.
- Henry, M., & Beasley, W. (1989). *Supervising student teachers: The professional way*. Terre Haute, In: Sycamore Press.
- Hobson, A. J., Ashby, P., Malderez, A., & Tomlinson, P. D. (2009). Mentoring beginning teachers: What we know and what we don't. *Teacher and teacher Education*, 25, 207-216.
- Hudson, P., Skamp, K., & Brooks, L. (2005). Developing of an instrument: Mentoring fo effective primary science teaching, Published online 27 May 2005 in Wiley InterScience(www.interscience.wiley.com). 657-674.
- Koch, J., & Appleton, K. (2007). The Effect of a Mentoring Model for Elementary Science Professional Development. *Journal of Science Teacher Education*, 18, 209-231.
- Kram, K. E. (1983). Phases of the mentoring relationship. *Academy of Management Journal*, 26(4), 608-625.
- Noe, R. A. (1988). An investigation of determinants of successful assigned mentoring relationships. *Personal Psychology*, 41, 457-479.
- Roehrig, A. D., Bohn, C. M., Turner, J. E., & Pressley, M. (2008). Mentoring beginning primary teachers for exemplary teaching practices. *Teacher and teacher Education*, 24, 684-702.
- Russell, J. E. A., & Adams, D. M. (1997). The nature of mentoring in organizations: An introduction to the special issues on mentoring and organizations. *Journal of Vocational Behavior*, 51(1), 1-14.

Vonk, J. H. C. (1993). *Mentoring Beginning Teachers : Development of a knowledge base for mentor*. ERIC Document Reproduction Service No. ED 361 306.

Wildman, R. L., & Magliaro, Susan, G (1992). Teacher mentoring : An analysis of roles, activities, and conditions. *Journal of Teacher Education*, 43(3)

• 논문 접수 : 2010년 4월 10일 / 수정본 접수 : 2010년 6월 5일 / 게재 승인 : 2010년 6월 17일

ABSTRACT

The Study about Pre-service Secondary Science Teachers' Perception on Field Experience as a Mentoring

Mi-Hyun Yoo(Assistant Professor, Ajou University)

The purpose of this study was to get an implication on teacher preparation program, by exploring the pre-service science teachers' perception on field experience. For the purpose, the questionnaire was made up with MEPST(Mentoring for Effective Primary Science Teaching) 34 items which investigated pre-service teachers' perception on their field experience as a mentoring and added 5 items which was related with the general field experience. The participants were 34 pre-service science teachers just completed 4 weeks teaching practices in laboratory high school and 1 mentor teacher who took charge of mentoring. The results showed that the perception on system requirements was relatively less positive than the perceptions on personal attributes, pedagogical knowledge, modeling, and feedback. 70.6% pre-service science teachers responded that they got positive image on teacher as a job through field experience.

Key words : field experience, mentoring, pre-service science teacher, perception