

Flanders의 언어 상호작용 분석법을 이용한 예비교사와 경력교사의 수업 형태 차이 분석

신 재 한(국제뇌교육종합대학원대학교 조교수)*

《 요 약 》

본 연구에서는 교육실습을 수행하는 예비교사와 우수한 수업 능력을 보유하고 교직 경력이 많은 경력교사를 대상으로 Flanders의 언어 상호작용 분석법을 이용한 수업 분석을 실시함으로써 수업 형태 및 언어 상호작용의 특징에 대한 공통점과 차이점을 분석하는 데 그 연구의 목적이 있다. 본 연구는 2013학년도 수업실습 기간 중에 D교육대학교 4학년에 재학 중인 대학생 5명과 D교육대학교 부설초등학교에 근무하고 있는 10년 이상 교직 경력을 가진 5명이 교육실습생에게 공개한 수업을 분석하였다. 본 연구의 결론은 다음과 같이 제시할 수 있다. 첫째, 언어 상호작용 분류 항목별로 예비교사와 경력교사 간의 차이가 매우 많이 나타나기 때문에, 이러한 차이를 줄일 수 있는 언어 상호작용 연수 프로그램을 개발해야 한다. 둘째, 학습자의 창의력과 문제해결력 등 높은 사고력을 높일 수 있는 다양한 유형의 발문 기법이나 기술 등을 교사 양성 사범대학 및 교육대학의 교육과정에 추가·보완해야 한다. 셋째, 교육실습 기간 중에 예비교사 스스로 자신의 수업 형태 및 언어 상호작용 등을 수시로 분석할 수 있는 수업 분석 시스템이나 환경을 구축해야 한다.

주제어: 플랜더즈, 언어 상호작용, 수업 형태 분석

I. 서론

교육의 성패는 교사에 의해 좌우된다고 해도 과언이 아니다. 또한, 교육의 변화는 교사의 변화를 의미하는 것으로, 교육의 질적 변화와 혁신은 유능하고 우수한 교사를 기반으로 이루어질

* 제1저자 및 교신저자, han3645@daum.net

수 있다(Sergiovani, & Starratt, 1983). 또한, 지식기반사회에서 공교육의 역할을 제대로 수행하기 위해서는 교사의 수업이 학습자에게 외면당하지 않고 중요성을 인정받을 수 있도록 수업 전문성 제고에 많은 노력을 기울여야 한다(곽병선, 2002). 이러한 수업의 전문성 제고를 위해서는 임상장학, 동료장학, 자기장학 등 다양한 유형의 수업 장학이 필요하다. 효과적인 수업 장학을 실시하기 위한 방법의 일환으로서, 수업자와 수업을 관찰함으로써 수업자의 수업 개선에 기여할 수 있어야 한다. 즉, 수업 관찰 분석은 수업의 특징과 문제점을 분석하는 것은 물론, 수업자의 특징적인 수업 형태나 수업 행동을 정확하게 파악할 수 있다는 장점을 가지고 있다(변영계, 김경현, 2007). 지금까지 우리나라 수업 분석은 수업활동의 형태적인 분석보다 질적인 분석을 많이 해왔다. 그러나, 질적 분석은 명확한 분석 근거의 부족, 장학담당자의 전문성 부족 등의 이유(이재춘, 2003; 조병래, 2001)로 줄어들어 최근에는 양적 분석인 수업활동의 형태적인 분석에 많은 관심을 가지고 있다. 그 중에서도 수업을 관찰하여 분석하는 데 가장 많이 사용되는 도구가 바로 언어인데, 수업 시간에 교사와 학습자의 상호작용적인 언어가 가장 중요한 매체로 사용하기 때문에, 교사와 학습자의 언어를 분석하면 교사의 수업을 분석할 수 있는 중요한 도구가 될 수 있다(서경범, 2007). 그 중에서도 Flanders의 언어 상호작용 분석법은 교사와 학습자의 언어적 행동에 초점을 맞추고 일정한 분류 체계에 따라 객관적인 분석법이라는 점에서 과학적인 수업 분석 도구로 인정받고 있다. 이러한 언어 상호작용 분석법은 교사의 발전을 비지시적 발언과 지식적 발언으로 구분하고 학생의 발전을 학생의 반응적인 말, 주도적인 말 등으로 범주를 곁하여 교사와 학생 간에 이루어지는 모든 언어 상호 작용의 유형을 분석할 수 있다.

최근에는 디지털 정보기술이 발달함에 따라 기존의 1970년대 Flanders의 언어 상호작용 분석법을 보완하여 수업 행동 분석 프로그램을 활용한 과학적인 수업 분석이 가능하게 되었다(정미경, 김경현, 2006). 이러한 Flanders의 언어 상호작용을 분석할 수 있는 컴퓨터 프로그램을 이용하여 동영상 수업을 직접 관찰함으로써 좀 더 과학적이고 언어적 상호작용 분석이 가능하다. 즉, Flanders의 언어 상호작용 분석법은 수업의 형태 분석과 이해가 가능하고 관찰자 간의 의견일치를 쉽게 볼 수 있도록 언어 상호작용 관련 분류표를 명확히 명시하고 수업결과가 수업을 실시한 교사에게 확인되고 수업자 스스로 수업 행동을 수정하는 데 명확한 자료를 제공해 준다는 점에서 큰 의의가 있다(변영계, 김경현, 2007). 그 중에서도 Flanders의 언어 상호작용 분석법에 따른 수업 형태는 지배적, 전제적, 교사중심, 배제적, 제한적인 의사소통의 특성이 있는 지시적 수업과 통합적, 학생중심적, 포괄적, 권장적인 의사소통이 있는 비지시적 수업으로 구분할 수 있다(조재황, 2013).

특히, Flanders의 언어 상호작용 분석법을 이용한 국내 선행 연구를 살펴보면 크게 Flanders 언어 상호작용 분석법을 이용하여 단순히 수업을 분석한 연구와 Flanders 언어 상호작용 분석법을 통한 수업 개선과 관련된 연구로 구분할 수 있다. 먼저, Flanders 언어 상호작용 분석법을 이용하여 단순히 수업을 분석한 연구는 Flanders의 언어 상호작용 분석을

이용한 중등 초임교사의 과학 수업 분석(서경범, 2007), 영어 유치원 수업 형태 분석(이명신, 2003), 유치원 담화시간 실태 분석(유왕효, 1978), 지체부자유학교 초등부 교사의 언어 상호작용 분석(김용하, 2008) 등이 있다. Flanders 언어 상호작용 분석법을 통한 수업 개선과 관련된 연구는 컴퓨터보조 자기장학이 Flanders 주요 수업언어지수 향상에 미치는 효과(김경현, 이재무, 2004), Flanders 언어 상호작용 분석법을 통한 수업 장학이 교사의 수업 기술 및 수업 분위기에 미치는 효과(박외식, 2000) 등의 연구가 있다. 또한, 국외 선행 연구로는 교수 능력 개선을 위한 방법으로 교사들에게 Flanders의 언어 상호작용 분석법을 효율적으로 인지시키는 방법에 관한 연구(Smith, 1976; Fitzgerald, 1971; Kiser, 1969)가 대부분이다. 그러나, 교실 안에서 학생들을 통제하고 동기 부여하는 교사의 행위를 분석한 연구(Evan, 1970)에서는 Flanders의 이론을 활용한 연구 설계에 제한도 있었다.

한편, 수업은 교사와 학습자의 언어적 상호작용으로 이루어지기 때문에(강석진 외, 2001), 교사의 언어 행동이 학습자에게 많은 영향을 미치고 수업의 질을 좌우하는 중요한 요인이 될 수 있다. 이러한 관점에서 교사와 학습자 사이에 일어나는 언어적 상호작용을 분석함으로써 수업 능력이 부족한 초보교사나 예비교사들에게 효과적인 언어적 상호작용 방법을 제시해 줄 수 있을 것으로 사료된다. 이와 관련된 연구로서 Flanders의 언어 상호작용 분석법에 따라 우수수업과 일반수업을 비교한 연구(조재황, 2013; 권기덕, 2012; 신영희, 2011)가 있지만, 특정 교과에 한정지어서 우수수업과 일반수업을 비교하였고 현직교사를 대상으로 하였기 때문에, 예비교사를 양성하는 교육대학이나 사범대학교에 교원 양성 방향을 제시하는 데에는 한계가 있다. 이에 본 연구에서 예비교사와 경력교사 등 교사의 교직경력에 따라 Flanders의 언어 상호작용 분석법을 이용한 수업 분석 결과가 차이가 있는지 연구해 볼 필요가 있다. 따라서, 본 연구에서는 교육실습을 수행하는 예비교사와 우수한 수업 능력을 보유하고 교직 경력이 많은 경력교사를 대상으로 Flanders의 언어 상호작용 분석법을 이용한 수업 분석을 실시함으로써 수업 형태 및 언어 상호작용의 특징에 대한 공통점과 차이점을 분석하는 데 그 연구의 목적이 있다.

본 연구 목적을 해결하기 위한 구체적인 연구 문제는 다음과 같다. 첫째, 교육실습을 수행하는 예비교사를 대상으로 한 Flanders의 언어 상호작용 분석 결과는 어떠한가? 둘째, 우수한 수업 능력을 보유하고 교직 경력이 많은 경력교사를 대상으로 Flanders의 언어 상호작용 분석 결과는 어떠한가? 셋째, 교육실습을 수행하는 예비교사와 우수한 수업 능력을 보유하고 교직 경력이 많은 경력교사의 수업 형태 및 언어 상호작용의 특징에 대한 공통점과 차이점은 무엇인가?

Ⅱ. 이론적 배경

1. 수업 관찰 및 분석

수업 관찰은 성공적인 수업 장학을 위한 중요한 요소로써 관찰 결과로 얻어진 자료는 수업 장학의 근거자료로 이용할 수 있다. 이러한 수업 관찰의 유형은 체계적 관찰법, 비체계적 관찰법, 녹음·녹화법 등 <표 1>과 같이 분류할 수 있다(변영계, 1997). 특히, 수업 분석은 교사의 개인적인 수업 능력을 계발시키고 학급 안에서 일어나는 교수 행위의 조절을 돕기 위해서 학급 안에서 발생하는 일련의 행위를 객관적이고 과학적인 분석 기법을 통해 분석하는 행위이다(Flanders, 1970). 따라서, 수업 분석은 교사로 하여금 훌륭하고 성공적인 수업을 하게 하는 수업 기술의 향상뿐만 아니라, 수업 행동을 개선할 목적으로 이루어진다(한장수, 1996). 본 연구에서는 수업을 동영상으로 촬영하여 분석하는 녹음·녹화법을 활용한 수업 관찰 방법을 사용하였다.

<표 1> 수업 관찰 방법의 유형

구분		특징
체계적 관찰법	기호체계법	· 한 장면을 스냅 사진 찍듯이 수업장면을 기술하는 방법 · 특정한 행동이나 현상에 초점을 두고 기술하는 방법
	범주체계법	· 사전에 정해진 관찰행동이 일어나는 대로 누가적으로 기록하는 방법
비체계적 관찰법		· 교수·학습 과정에서 일어나는 활동이나 절차 중에서 학습자의 학습에 대한 열중도나 학습에 투입하는 시간 등을 분석하는 방법
녹음·녹화법		· 필요한 경우 재생 가능 · 반영구적인 보관

2. Flanders의 언어 상호작용 분석법

Flanders의 언어 상호작용 분석법은 수업 형태 분석법으로 시작하여 교사의 수업 기술 향상과 관련된 연구의 도구로 활발하게 사용해진 수업 분석 방법으로서, 언어의 특성에 따라 10개의 영역으로 구분하여 교사는 학습자의 활동을 제한하는 지시적 방법을 사용할 것인지 또는 학습자의 반응을 최대한 보장하는 방법을 사용할 것인지를 선택할 수 있다(변영계, 김경현, 2007). 특히, 본 연구에서는 교육현장에서 가장 많이 사용하고 있는 백제은과 김경현(2010)의 新Flanders 언어 상호작용 분석 카테고리에 따라 분석하였다(<표 2> 참조).

〈표 2〉 Flanders의 언어 상호작용 분석법의 영역

구분			내용
교사의 발언	비지시적 발언	①감정의 수용	비위협적인 방법으로 학습자의 감정적 색조나 태도를 수용하거나 명료화하기
		②칭찬이나 격려	학습자 칭찬이나 격려하기
		③학습자의 아이디어 수용 또는 사용	학습자의 말 인정하기
		④질문	학습자가 대답할 것을 기대하는 의도로 교사의 아이디어에 기반을 두고 내용 또는 절차에 대해 질문하기
	지시적 발언	⑤강의	교사 자신의 아이디어를 표현하고 내용 설명하기
		⑥지시	학습자에게 주의집중이나 별을 줄 의도로 특정 행동 요구하기
		⑦학습자 비평 또는 교사 권위의 정당화	좋지 못한 학습자의 행동을 좋은 행동으로 바꾸기 위한 교사의 말로 꾸짖거나 교사의 극단적인 자기 자랑하기
학생의 발언	⑧학습자의 말-반응		교사의 단순한 질문에 대한 학습자의 단순한 답변하기
	⑨학습자의 말-주도		학습자가 자발적으로 또는 교사의 발문에 의해 반응하기
기타	⑩침묵이나 혼란		실험, 실습, 토론, 책읽기, 머뭇거리기, 잠시 동안의 침묵 및 혼동의 과정 포함

Ⅲ. 연구 방법

1. 연구 대상

본 연구는 2013학년도 수업실습 기간 중에 D교육대학교 4학년에 재학 중인 대학생 5명과 D교육대학교부설초등학교에 근무하고 있는 10년 이상 교직 경력을 가진 5명이 교육실습생에게 공개한 수업을 분석하였다. 구체적인 연구 대상의 특성은 〈표 3〉과 같다. 특히, 본 연구에서는 특정 교과, 특정 학년을 대상으로 연구 대상을 선정할 경우 연구 결과의 제한성을 우려하여 D광역시에서 수업 능력이 우수하다고 인정받아 수업 연구교사나 선도교사로서 활동하고 교직경력이 많은 경력교사를 대상으로 다양한 학년과 다양한 교과의 수업을 공개하게 함으로써 연구 결과를 일반화하는 데 기여하고자 하였다.

〈표 3〉 연구 대상 특성

구분		성별	교직 경력	수업 공개 교과	수업 공개 학년
예비교사	A	남	·	국어	6학년
	B	여	·	사회	5학년
	C	여	·	과학	4학년
	D	남	·	수학	5학년
	E	여	·	국어	6학년
교사	A	여	15년	사회	4학년
	B	남	12년	국어	6학년
	C	여	17년	수학	5학년
	D	남	11년	과학	6학년
	E	여	14년	국어	5학년

2. 연구 절차

2013학년도 1월부터 9월까지 실시한 본 연구는 연구 계획 수립, 문헌 연구, 동영상 촬영, 관찰자 훈련, 자료 분석 등 〈표 4〉와 같은 연구절차를 거쳤다.

〈표 4〉 연구 절차

구분	연구 기간	연구 내용
연구 계획 수립	2013년 1월-2월	구체적인 연구 계획 수립
문헌 조사 및 자료 수집	2013년 3월	각종 참고 문헌 조사 및 기초 자료 수집
수업 관찰자 훈련	2013년 4월	수업 관찰자 2명 수업 분석 훈련
수업 공개 및 동영상 촬영	2013년 5월	예비 교사 5명, 교사 5명 수업 공개
수업 분석	2013년 6월-7월	Flanders의 언어 상호작용 분석
논문 완성 및 수정·보완	2013년 8월-9월	최종 논문 완성 및 수정·보완

3. 측정 도구

본 연구는 Flanders의 10가지 언어 모형을 기준으로 교사와 학습자의 언어 상호작용을 분석하였다. 관찰자는 수업에서 일어나는 교사와 학습자 간의 언어 상호작용을 분류 항목 10개에 따라 3초에 한 번씩 항목의 번호로 기록하였다. 예를 들면 강의를 15초 동안 하고 질문을 3초

동안 하였으며 이에 대한 학생의 단순 답변이 6초 동안 있었다면 5, 5, 5, 5, 5, 4, 8로 기록한다. 그러나 실제 기록에서는 다양한 선택 상황이 있을 수 있으므로 본 연구에서는 언어 상호작용 기본 분류 18개 준칙을 적용한다(변영계, 김경현, 2007).

4. 자료 분석

본 연구의 자료를 분석하기에 앞서 수업 관찰자 A(D교육대학교부설초등학교 교사, 교직 경력 13년)와 수업 관찰자 B(D교육대학교부설초등학교 교사, 교직 경력 11년)에게 수업 분석 3.0 프로그램의 관찰자 신뢰도 확보를 위한 연습프로그램을 사용하여 분류 항목을 숙지시켰고, 2012학년도 공개한 국어, 수학, 사회, 과학 등 4개 교과 수업 동영상들 동시에 관찰하게 하였다. 그 이유는 국어, 수학, 사회, 과학 등 교과별로 단위별로 언어적 상호작용이 달라질 수 있으므로 사전에 교과별로 같은 기준에 의해 분석할 수 있도록 훈련하였고 교사 및 학습자 발언의 질과 단계 등 다양한 측면도 고려하여 동일한 조건에서 분석하도록 하였다. 이러한 과정을 통해 일치하지 않은 항목에 대해서는 서로 협의 하에 분류 항목을 일치시키고 신뢰도 계수를 산출하였다(〈표 5〉 참조). 수업 관찰자의 신뢰도 계수인 스코트(scott's) 신뢰도 계수(π) = $(Po - Pe) / (100 - Pe) = (100 - 5.7 - 22.70) / (100 - 22.70) = 0.93$ 으로 나타났다. 일반적으로 스코트 신뢰도 계수의 값이 0.85 이상인 경우 수업 관찰자의 관찰 기록이 서로 일치하는 정도가 높은 것으로 인식하여 신뢰할 만하다. 특히, 수업 형태를 분석할 때 주형태는 수업에서 가장 자주 나타나는 행동을 화살표로 나타낸 것이고 부형태는 행렬표에서는 자주 나타나지 않지만, 주형태와 함께 상호작용의 본질과 수업의 방향을 나타내는 중요한 자료이다.

한편, 변영계와 김경현(2007)은 기존의 Flanders 언어적 상호작용 분석법을 우리나라 교육 상황에 적합하게 발전시킨 AF(advanced Flanders)를 개발하였다. 이러한 AF 분석법은 전문가 분석을 도입하여 교사의 질문 유형 및 수준, 학생 발언 경향, 질문 수준 분류, 참여적 수업 정보 데이터베이스 구축 등 더 많은 분석을 할 수 있다. 그러나, 본 연구에서 적용한 Flanders의 수업 행동 분석 3.0 프로그램은 분류 항목별 빈도수 및 백분율, 수업 형태, Flanders 지수 등 핵심적인 요소를 중심으로 간단하게 수업 행동을 분석할 수 있는 장점을 가지고 있다. Flanders의 언어 상호작용 분석을 하기 위해 분류 항목별 빈도수 및 백분율, 수업 형태, Flanders의 지수 산출은 수업 분석 3.0 프로그램을 이용하여 계산하였다. 그 중에서도 Flanders의 지수 산출법을 살펴보면 〈표 6〉과 같이 정리할 수 있다(김용하, 2008).

〈표 5〉 스콧(scott's) 신뢰도 계수 산출 결과

분류 항목	관찰자 A	관찰자 B	%A	%B	%D	M2%
1	23	21	3.1	3.0	0.1	0.093
2	24	27	3.2	3.8	0.6	0.122
3	45	42	6.0	6.0	0.0	0.360
4	90	85	12.1	12.1	0.0	1.464
5	107	93	14.4	13.2	1.2	1.904
6	26	23	3.5	3.3	0.2	0.115
7	23	20	3.1	2.8	0.3	0.087
8	75	78	10.1	11.1	2.0	1.123
9	24	18	3.2	2.6	0.6	0.084
10	307	295	41.3	42.0	0.7	17.347
합계	744	702	100	100	5.7	22.701

〈표 6〉 Flanders의 지수 산출법

지수	지수 산출
비지시비	- 교사가 어느 정도의 비지시적인 수업을 하였는지를 나타내는 지수 - 50% 이상인 경우 비지시적인 수업으로 간주
수정비지시비	- 비지시비의 계산 과정에서 4번(질문)과 5번(강의)을 중립적인 것으로 간주하고 제외한 수 치로 산출한 지수 - 50% 이상인 경우 비지시적인 수업으로 간주
8행 및 9행의 비지시비	- 학습자의 발언에 대해 교사가 어떻게 반응하였는지를 보여 주는 지수 - 온정적, 비평적, 허용적 반응인지 지시적, 비평적 반응인지 보여 주는 지수 - 50% 이상인 경우 비지시적인 수업으로 간주
학습자의 발언비	- 15% 이상인 경우 적절한 수업으로 간주
교사의 질문비	- 수업에서 질문을 하여 학습자의 이해 정도를 항상 체크하는 지수 - 20% 이상인 경우 적절한 수업으로 간주
학생 질문 및 넓은 답변비	- 학습자의 전체 발언 중에서 고등 정신과정을 요구하는 발언을 보는 지수 - 30% 이상인 경우 적절한 수업으로 간주
악순환비	- 교사의 지시적 발언이 계속해서 반복되는 비율을 나타내는 지수 - 야단침의 과정이 반복되는 경우도 포함 - 지수가 낮을수록 좋으며 적절한 지수에 대한 기준은 없음

IV. 연구 결과

1. Flanders의 언어 상호작용 분석

가. 분류 항목별 빈도수 및 백분율 분석

1) 예비교사

예비교사 5명을 대상으로 언어적 상호작용 분류 항목별로 빈도수와 백분율을 조사한 결과는 <표 7>과 같다. 또한, 전체 평균빈도는 5명의 예비교사별 빈도수를 모두 합산한 값을 백분율(%)로 나타낸 값이다.

<표 7> 예비교사의 언어적 상호작용 분류 항목별 빈도수 및 백분율

분석 기준			예비교사별 빈도(%)					전체 평균빈도 (%)
			A 예비교사	B 예비교사	C 예비교사	D 예비교사	E 예비교사	
교사의 발언	비 지 시 적 발 언	① 감정의 수용	0(0)	3(0.4)	0(0)	12(2.9)	0(0)	15(0.1)
		② 칭찬이나 격려	6(0.9)	3(0.4)	7(0.9)	9(2.2)	12(1.5)	37(1.1)
		③ 학생의 생각을 수용하거나 사용	0(0)	8(1.2)	29(3.8)	13(3.1)	0(0)	50(1.5)
		④ 질문	22(3.3)	76(10.9)	32(4.2)	45(10.9)	62(7.8)	237(6.1)
	지 시 적 발 언	⑤ 강의	27(4.1)	103(14.7)	229(30.0)	92(22.3)	192(24.2)	643(18.1)
		⑥ 지시	349(5.1)	32(4.6)	29(3.8)	8(1.9)	9(1.1)	427(11.3)
		⑦ 학생 비판이나 교사의 권위 정당화	0(0)	2(0.3)	0(0)	10(2.4)	0(0)	12(0.1)
학생의 발언		⑧ 학생의 반응적인 말	59(8.9)	173(24.8)	62(8.1)	46(11.1)	140(17.7)	480(12.4)
		⑨ 학생의 자발적인 말	145(21.9)	32(4.6)	35(4.6)	20(4.8)	125(15.8)	357(8.7)
기타		⑩ 침묵이나 혼란	370(55.8)	265(38.0)	340(44.6)	158(38.2)	252(31.8)	1,385(40.6)
계			663(100)	697(100)	763(100)	413(100)	792(100)	3,328(100)

특히, <표 7>에서 제시한 전체 평균빈도 및 백분율을 바탕으로 예비교사들의 언어적 상호작용의 특징을 살펴보면 다음과 같다. 첫째, 수업 시간 중에서 침묵이나 혼란(40.6%)이 가장 많았고 다음으로 교사의 발언(38.3%), 학생의 발언(21.1%) 순으로 나타나 수업이 어수선하고

교사와 학습자 간의 상호작용이 활발하게 이루어지지 않은 수업이라는 것을 알 수 있다. 둘째, 교사의 발언 중에서도 교사의 지시적 발언(29.5%)이 비지시적 발언(8.8%)보다 더 많은 것으로 나타나 학습자의 감정을 수용하거나 칭찬 및 격려, 질문을 하기보다는 학습자에게 지시하거나 강의를 하는 데 많은 시간을 소비하였다는 것을 알 수 있다. 셋째, 수업 시간 중에서 침묵이나 혼란이 전체의 40.6%를 차지하는 것으로 나타나 학습자가 수업에 직접적으로 참여하는 학습하는 시간보다 낭비하는 시간이 많다는 것을 알 수 있다. 넷째, 한 시간 40분 단위의 수업을 진행하는 데 있어서 교사의 지시적 발언은 약 12분, 교사의 비지시적 발언은 약 3분, 학생의 발언은 약 8분, 침묵이나 혼란은 약 17분 정도로 소비하였다는 것을 알 수 있다.

2) 경력교사

경력교사 5명을 대상으로 언어적 상호작용 분류 항목별로 빈도수와 백분율을 조사한 결과는 <표 8>과 같다. 또한, 전체 평균빈도는 5명의 교사별 빈도수를 모두 합산한 값을 백분율(%)로 나타낸 값이다.

〈표 8〉 경력교사의 언어적 상호작용 분류 항목별 빈도수 및 백분율

분석 기준			교사별 빈도(%)					전체 평균빈도 (%)
			A 교사	B 교사	C 교사	D 교사	E 교사	
교사의 발언	비지시적 발언	① 감정의 수용	36(5.8)	54(7.4)	21(3.0)	23(4.0)	64(7.8)	198(5.7)
		② 칭찬이나 격려	42(6.8)	63(8.6)	38(5.5)	53(9.1)	72(8.8)	268(7.8)
		③ 학생의 생각을 수용하거나 사용	48(7.7)	67(9.1)	51(7.4)	38(6.5)	78(9.5)	282(8.2)
		④ 질문	108(17.4)	121(16.5)	148(21.4)	75(12.9)	135(16.5)	587(17.0)
	지시적 발언	⑤ 강의	59(9.5)	73(9.9)	63(9.1)	85(14.6)	87(10.6)	367(10.6)
		⑥ 지시	6(1.0)	21(2.9)	13(1.9)	32(5.5)	35(4.3)	107(3.1)
		⑦ 학생 비판이나 교사의 권위 정당화	3(0.5)	11(1.5)	8(1.2)	9(1.5)	23(2.8)	54(1.6)
학생의 발언		⑧ 학생의 반응적인 말	145(23.3)	132(18.0)	173(25.0)	105(18.1)	149(18.2)	704(20.4)
		⑨ 학생의 자발적인 말	102(16.4)	94(12.8)	87(12.6)	85(14.6)	97(11.8)	465(13.5)
기타		⑩ 침묵이나 혼란	73(11.7)	98(13.4)	91(13.1)	76(13.1)	79(9.6)	417(12.1)
계			611(100)	719(100)	667(100)	567(100)	819(100)	3449(100)

특히, <표 8>에서 제시한 전체 평균빈도 및 백분율을 바탕으로 교사들의 언어적 상호작용의 특징을 살펴보면 다음과 같다. 첫째, 수업 시간 중에서 경력교사의 발언(54.0%)이 가장 많았

고 다음으로 학생의 발언(33.9%), 침묵이나 혼란(12.1%)의 순으로 나타나 교사와 학습자 간의 상호작용, 학습자와 학습자 간의 상호작용이 매우 많이 활발하게 이루어진 수업이라는 것을 알 수 있다. 둘째, 경력교사의 발언 중에서도 교사의 비지시적 발언(38.7%)이 지시적 발언(15.3%)보다 더 많은 것으로 나타나 학습자에게 지시하거나 강의 위주의 수업이 아니라, 학습자의 감정을 수용하거나 칭찬 및 격려, 질문을 하는 데 많은 시간을 소비하였다는 것을 알 수 있다. 셋째, 수업 시간 중에서 침묵이나 혼란이 전체의 12.1%를 차지하는 것으로 나타나 수업에 낭비되는 시간보다 학습자가 실제 학습에 참여하는 시간이 더 많았다는 것을 알 수 있다. 넷째, 한 시간 40분 단위의 수업을 진행하는 데 있어서 경력교사의 지시적 발언은 약 7분, 교사의 비지시적 발언은 약 16분, 학생의 발언은 약 13분, 침묵이나 혼란은 약 4분 정도로 소비하였다는 것을 알 수 있다.

나. 수업 형태 분석

1) 예비교사

예비교사 5명의 수업 형태를 분석해 본 결과는 <표 9>와 같다. A 예비교사의 경우 주형태는 학습자에게 지시한 후, 침묵이나 혼란의 과정을 거쳐 다시 교사가 지시하는 수업을 진행하였고 부형태는 교사가 학습자에게 질문을 한 후 학습자의 단순한 답변을 유도하고 다시 강의하는 수업을 진행하였다. 또한, B 예비교사의 주형태는 교사가 학습자에게 질문한 후 학습자의 단순한 답변을 유도하고 다시 질문한 뒤 침묵하는 수업을 진행하였고 부형태는 교사가 먼저 강의를 한 다음 학습자가 질문을 하고, 다시 강의를 한 후 학습자가 침묵하는 수업을 진행하였다. C 예비교사의 주형태는 교사의 지시 후 침묵이나 혼란, 다시 강의 후 교사의 지시가 뒤따르는 수업을 진행하였고 부형태는 교사의 질문 후 학습자의 단순한 답변, 다시 교사가 강의를 하는 수업을 진행하였다. D 예비교사의 주형태는 교사의 질문 후 학습자의 단순한 답변, 다시 질문 후 학습자가 답변하는 수업을 진행하였고 부형태는 교사가 강의를 한 후, 교사의 질문을 통한 학습자의 답변, 다시 교사가 강의하는 수업을 진행하였다. 끝으로 E 예비교사의 주형태는 교사의 질문 후 학습자의 단순한 답변, 다시 교사가 강의한 후 질문을 하는 수업을 진행하였고 부형태는 교사가 강의를 한 후, 교사의 질문을 통한 학습자의 답변, 다시 교사가 강의하는 수업을 진행하였다.

<표 9> 예비교사의 수업 형태 분석

구분	수업 형태	
	주형태	부형태
A 예비교사	6→0→6	4→8→5
B 예비교사	4→8→4→0	5→4→5→0

구분	수업 형태	
	주형태	부형태
C 예비교사	6→0→5→6	4→8→5
D 예비교사	4→8→4→8	5→4→8→5
E 예비교사	4→8→5→4	6→0→5
전형적인 수업 형태	4→8→4→8	5→4→8
	6→0→5→6	4→8→5

특히, 예비교사의 수업 형태를 분석한 결과를 바탕으로 예비교사의 전형적인 수업 형태는 두 가지로 구분할 수 있다. 첫째, 수업 형태의 주형태를 교사가 질문을 한 후 학습자의 단순한 답변을 유도하고 다시 질문, 답변을 반복하는 수업을 진행하면 부형태는 교사가 강의한 후 다시 질문하고 학습자가 답변함으로써 수업 자체가 지루하고 재미가 없으며 융통성 없는 수업을 진행한다는 것을 알 수 있다. 둘째, 수업 형태의 주형태를 교사가 지시하면 침묵이나 혼란의 시간을 가지고 다시 강의한 후 교사가 지시하는 수업을 진행하면 부형태는 교사가 질문한 후 단순한 답변을 유도하고 다시 강의함으로써 교사가 강압적이고 지시적인 수업을 진행한다는 것을 알 수 있다.

2) 경력교사

경력교사 5명의 수업 형태를 분석해 본 결과는 <표 10>과 같다. A 교사의 경우 주형태는 학습자에게 강의한 후, 질문하는 과정을 거쳐 학습자의 단순한 답변을 유도하는 수업을 진행하였고 부형태는 교사가 학습자에게 질문을 한 후 학습자의 주도적인 반응을 유도하고 학습자의 의견을 수용하고 칭찬이나 격려하는 수업을 진행하였다. 또한, B 교사의 주형태는 교사가 학습자에게 질문한 후 학습자의 주도적인 반응을 유도하고 학습자의 의견을 수용하는 수업을 진행하였고 부형태는 학습자가 먼저 주도적인 반응을 보인 후, 교사가 강의를 하고 학습자가 질문하는 수업을 진행하였다. C 교사의 주형태는 교사가 질문을 한 후 학습자의 주도적인 반응을 유도하고 칭찬이나 격려하는 수업을 진행하였고 부형태는 학습자의 주도적인 반응을 보인 후, 교사가 강의를 하고 학습자에게 질문을 하여 학습자의 단순한 답변을 유도하는 수업을 진행하였다. D 교사의 주형태는 교사가 강의한 후 학습자에게 질문을 하고 학습자의 단순한 답변을 유도하여 학습자의 의견을 수용하는 수업을 진행하였고 부형태는 교사의 질문을 통한 학습자의 주도적인 반응을 유도하여 칭찬이나 격려하는 수업을 진행하였다. 끝으로 E 교사의 주형태는 교사가 강의한 후 학습자에게 질문을 하고 학습자의 단순한 답변을 유도하여 다시 학습자에게 질문하는 수업을 진행하였고 부형태는 교사가 학습자에게 질문을 한 후, 학습자의 주도적인 반응을 유도하고 의견을 수용하는 수업을 진행하였다.

〈표 10〉 경력교사의 수업 형태 분석

구분	수업 형태	
	주형태	부형태
A 교사	5→4→8	4→9→3→2
B 교사	4→9→3	9→5→4
C 교사	4→9→2	9→5→4→8
D 교사	5→4→8→3	4→9→2
E 교사	5→4→8→4	4→9→3
전형적인 수업 형태	4→9→2	9→5→4
	5→4→8	4→9→3

특히, 경력교사의 수업 형태를 분석한 결과를 바탕으로 교사의 전형적인 수업 형태는 두 가지로 구분할 수 있다. 첫째, 수업 형태의 주형태는 교사가 질문을 한 후 학습자의 주도적인 반응을 유도하고 학습자에게 칭찬이나 격려하는 수업을 진행하였고 부형태는 학습자가 주도적인 반응을 보인 후, 교사가 강의를 하고 다시 학습자에게 질문하는 수업을 진행함으로써, 교사와 학습자가 단순히 묻고 답하는 질의응답 형식이 아니라, 학습자의 자발적이고 주도적인 반응을 표현하였다는 것을 알 수 있다. 둘째, 수업 형태의 주형태는 교사가 강의를 하고 학습자에게 질문을 한 후, 학습자의 단순한 답변을 유도하는 수업을 진행하였고, 부형태는 교사가 질문한 후 학습자의 주도적인 반응을 유도하여 학습자의 의견을 수용함으로써 학습자 중심의 수업을 실시하였다는 것을 알 수 있다.

다. Flanders 지수 산출

1) 예비교사

예비교사 5명을 대상으로 Flanders의 지수를 산출한 결과는 〈표 11〉과 같다. 또한, 전체 평균지수는 5명의 예비교사별 Flanders의 지수를 모두 합산한 값을 평균 백분율(%)로 나타낸 값이다.

〈표 11〉 예비교사의 Flanders의 지수

구분	예비교사별 지수(%)					전체 평균지수 (%)
	A 예비교사	B 예비교사	C 예비교사	D 예비교사	E 예비교사	
비지시비	31.4	39.6	20.9	41.8	26.9	32.1
수정비지시비	15.0	29.1	55.4	65.4	57.1	44.4

구분	예비교사별 지수(%)					전체 평균지수 (%)
	A 예비교사	B 예비교사	C 예비교사	D 예비교사	E 예비교사	
8행 및 9행의 비지시비	40.0	31.4	53	33.3	60.4	43.6
학생의 발언비	69.6	47.5	22.9	25.9	49.1	43.0
교사의 질문비	14.9	22.5	12.3	22.9	14.4	17.4
학생 질문 및 넓은 답변비	21.1	15.6	36.1	30.3	17.1	24.0
악순환비	10.5	8.6	13.5	6.9	12.4	10.4

특히, <표 11>에서 제시한 Flanders의 전체 평균지수를 바탕으로 예비교사들의 수업 특징을 살펴보면 다음과 같다. 첫째, 일반적으로 비지시비나 수정비지시비가 50% 이상이면 비지시적인 수업으로 간주되는데 예비교사 수업의 경우, 비지시비의 전체 평균지수가 32.1%, 수정비지시비의 전체 평균지수가 44.4%로 나타나 지시적인 수업 형태를 가지는 것으로 나타났다. 둘째, Flanders의 지수 산출법(김용하, 2008)에 의하면 8행 및 9행의 비지시비가 50% 이상일 경우 교사가 학생의 발언에 격려적·허용적·온정적인 반응을 보였다고 간주되는데, 8행 및 9행의 비지시비가 43.6%로 나타나 교사가 학습자에게 지시적이고 비평적인 반응을 보였다는 것을 알 수 있다. 셋째, 학생의 발언비가 15% 이상인 경우 적절한 수업인데, 학생의 발언비가 43.0%로 나타나 학습자가 발언을 많이 한다는 것을 알 수 있고 교사의 질문비는 20% 이상인 경우 적절한 수업인데 교사의 질문비가 17.4%로 나타나 교사의 질문이 부족하다는 것을 알 수 있다. 넷째, 학생 질문 및 넓은 답변비는 30% 이상인 경우 적절한 수업인데, 24.0%로 나타나 창의성, 문제해결력, 사고력 등 고등 정신 과정을 요구하는 교사의 발언이 매우 부족하다는 것을 알 수 있다. 다섯째, 악순환비는 낮을수록 좋은데 10.4%로 나타나 교사의 지시적 발언이 계속되고 수업을 잠시 중단하며 학습자에게 야단치는 행동이 자주 반복된다는 것을 알 수 있다.

2) 경력교사

경력교사 5명을 대상으로 Flanders의 지수를 산출한 결과는 <표 12>와 같다. 또한, 전체 평균 지수는 5명의 교사별 Flanders의 지수를 모두 합산한 값을 평균 백분율(%)로 나타낸 값이다.

<표 12> 경력교사의 Flanders의 지수

구분	교사별 지수(%)					전체 평균지수 (%)
	A 교사	B 교사	C 교사	D 교사	E 교사	
비지시비	63.2	52.9	61.5	58.3	66.2	60.4
수정비지시비	73.2	83.1	68.8	73.1	68.5	73.3

구분	교사별 지수(%)					전체 평균지수 (%)
	A 교사	B 교사	C 교사	D 교사	E 교사	
8행 및 9행의 비지시비	62.1	68.3	57.8	60.4	64.2	62.5
학생의 발언비	63.2	59.8	53.2	58.4	60.7	59.1
교사의 질문비	25.3	35.2	28.7	38.5	29.4	31.4
학생 질문 및 넓은 답변비	35.2	40.6	36.8	45.3	39.7	39.5
악순환비	4.2	7.3	6.4	4.8	3.9	5.3

특히, <표 12>에서 제시한 Flanders의 전체 평균지수를 바탕으로 교사들의 수업 특징을 살펴보면 다음과 같다. 첫째, 일반적으로 비지시비나 수정비지시비가 50% 이상이면 비지시적인 수업으로 간주되는데 교사 수업의 경우, 비지시비의 전체 평균지수가 60.4%, 수정비지시비의 전체 평균지수가 73.3%로 나타나 비지시적인 수업 형태를 가지는 것으로 나타났다. 둘째, 8행 및 9행의 비지시비가 50% 이상일 경우 교사가 학생의 발언에 격려적·허용적·온정적인 반응을 보였다고 간주되는데, 8행 및 9행의 비지시비가 62.5%로 나타나 교사가 학습자에게 격려적이고 허용적이며 온정적인 반응을 보였다는 것을 알 수 있다. 셋째, 학생의 발언비가 15% 이상인 경우 적절한 수업인데, 학생의 발언비가 59.1%로 나타나 학습자가 발언을 많이 한다는 것을 알 수 있고 교사의 질문비는 20% 이상인 경우 적절한 수업인데 교사의 질문비가 31.4%로 나타나 교사가 학습자에게 양질의 질문을 많이 했다는 것을 알 수 있다. 넷째, 학생 질문 및 넓은 답변비는 30% 이상인 경우 적절한 수업인데, 39.5%로 나타나 창의성, 문제해결력, 사고력 등 고등 정신 과정을 유도하는 교사의 발언이 많았다는 것을 알 수 있다. 다섯째, 악순환비는 낮을수록 좋은데 5.3%로 나타나 교사의 지시적 발언이 계속되고 수업을 잠시 중단하며 학습자에게 야단치는 행동이 존재한다는 것을 알 수 있다.

2. 수업 형태 및 언어 상호작용의 특징에 대한 공통점과 차이점

가. 공통점

예비교사와 경력교사를 대상으로 Flanders의 언어 상호작용을 분석해 보면 결과 공통점은 다음과 같이 정리할 수 있다. 첫째, 분류 항목별로 빈도수 및 백분율을 분석한 결과, 예비교사와 경력교사 모두 교사의 발언이 학습자의 발언보다 더 많은 것으로 나타났다. 즉 교사는 학생의 감정을 수용하고, 칭찬이나 격려를 하는 비지시적 발언과 강의하고 지시하거나 학생을 비판하는 지시적 발언이 학생의 반응적인 말, 자발적인 말, 침묵을 나타내는 학생 발언보다 더 많은

것으로 나타났다. 이러한 결과를 통해서 학생의 발언을 유도하기 위해서 교사가 다양하게 비지시적 발언과 지시적 발언을 학습자에게 제공해야 한다는 것을 알 수 있다. 둘째, 수업 형태를 분석한 결과, 예비교사와 경력교사 모두 5(강의)→4(질문)→8(학습자의 단순한 답변)로 연결되는 전형적인 수업 형태를 파악할 수 있었다. 그러나, 예비교사는 행렬표에 자주 나타나지 않지만 주형태와 함께 상호작용의 본질과 수업의 방향을 나타내는 부형태의 형태로 5(강의)→4(질문)→8(학습자의 단순한 답변)이 나타나지만, 경력교사는 수업에서 가장 자주 나타나는 행동을 화살표로 나타낸 5(강의)→4(질문)→8(학습자의 단순한 답변)이 나타났다. 이러한 결과를 통해 교사가 강의를 먼저 한 후 학습자에게 질문을 하여 단순한 답변을 유도하는 수업 형태를 많이 사용하고 있다는 것을 알 수 있다. 셋째, Flanders의 지수를 산출한 결과, 예비교사와 경력교사 모두 학생의 발언비가 15%이상으로 나타났다. 그 중에서도 수정비지시비, 8행 및 9행의 비지시비, 비지시비, 학생의 발언비, 학생 질문 및 넓은 답변비, 교사의 질문비, 악순환비 등의 순으로 Flanders의 지수가 높은 것으로 나타났다. 이러한 결과를 통해서 학습자의 발언할 수 있는 기회나 분위기를 조성하는 데 교사가 많은 노력을 기울였다는 것을 알 수 있다.

나. 차이점

1) 분류 항목별 빈도수 및 백분율

Flanders의 언어 상호작용 분류 항목별 빈도수 및 백분율에 대한 예비교사와 경력교사의 차이점을 분석해 보면 다음과 같다. 첫째, 예비교사는 침묵이나 혼란, 교사의 발언, 학생의 발언 순으로 많이 나타났지만, 경력교사는 교사의 발언, 학생의 발언, 침묵이나 혼란 순으로 많이 나타났다. 즉, 경력교사는 교사와 학습자의 발언으로 수업을 진행하지만, 예비교사는 교사와 학습자의 발언보다는 침묵이나 혼란의 상태가 더 많이 존재한다는 것을 알 수 있다. 둘째, 예비교사는 교사의 지시적 발언이 비지시적 발언보다 더 많이 나타났지만, 경력교사는 교사의 비지시적 발언이 지시적 발언보다 더 많은 것으로 나타났다. 즉, 예비교사는 강의, 지시, 학습자에 대한 비평 및 권위를 정당화하는 발언을 많이 했지만, 경력교사는 학습자에게 다양한 질문을 함으로써 학습자의 감정 수용, 칭찬이나 격려, 학습자의 의견을 수용하는 발언을 더 많이 했다는 것을 알 수 있다. 셋째, 수업 시간 중 침묵이나 혼란이 차지하는 비중이 예비교사가 경력교사보다 더 많이 나타났다. 이는 예비교사가 경력교사보다 교수·학습 활동에 참여하는 실제 시간을 더 적게 사용하고 더 많이 낭비한다는 것을 알 수 있다. 넷째, 한 시간 40분 단위 수업을 진행하는데 있어서, 예비교사는 교사의 지시적 발언 12분, 학생의 발언 8분으로 사용하였지만, 경력교사는 교사의 지시적 발언 7분, 학생의 발언 13분을 사용하였다. 이러한 결과를 통해 예비교사가 교사 주도적인 강의 중심 수업을 진행한 반면에, 경력교사는 학습자 주도적인 활발한 수업을 진행하였다는 것을 알 수 있다.

2) 수업 형태 분석

예비교사와 경력교사가 진행하는 수업 형태의 차이점을 분석해 보면 다음과 같다. 첫째, 예비교사 수업의 주형태는 교사가 질문한 후 학습자가 단순하게 답변하는 수업을 반복하거나, 교사가 지시한 후 침묵이나 혼란이 있고 다시 강의를 한 후 침묵이나 혼란이 반복된 것이 특징이다. 그러나, 경력교사 수업의 주형태는 교사가 질문한 후 학습자가 주도적인 반응을 하고 그에 대해 교사가 칭찬이나 격려를 하거나, 교사가 강의를 한 후 질문을 하여 학습자의 주도적인 반응을 유도한 것이 특징이다. 즉, 예비교사는 학습자의 단순한 답변을 유도하는 질문을 한 반면에, 경력교사는 학습자가 스스로 주도적인 반응을 유도하는 질문을 하였다. 또한, 예비교사는 칭찬이나 격려가 인색한 반면에, 학습자의 발언에 대한 칭찬과 격려를 아끼지 않았다는 것을 알 수 있다. 둘째, 예비교사 수업의 부형태는 교사가 강의를 한 후 학습자에게 질문을 하고 학습자의 단순한 답변을 유도하는 수업을 하거나, 학습자에게 질문을 한 후 단순한 답변을 유도하고 다시 강의를 한 것이 특징이다. 그러나, 경력교사의 부형태는 학습자가 주도적인 반응을 한 다음 교사는 강의를 진행하고 학습자에게 질문을 하거나 학습자에게 먼저 질문을 한 후 주도적인 반응을 유도하고 학습자의 의견을 수용한 것이 특징이다. 즉, 예비교사는 강의를 하거나 질문을 한 후 학습자에게 단순한 답변을 유도하였지만, 경력교사는 학습자의 주도적인 반응을 유도할 뿐만 아니라, 학습자의 의견을 적극적으로 수용하는 자세로 수업에 임하였다는 것을 알 수 있다.

3) Flanders의 지수 산출 분석

Flanders의 지수를 산출한 결과에 대한 예비교사와 경력교사의 차이점을 분석해 보면 다음과 같다. 첫째, 예비교사의 비지시비와 수정비지시비가 경력교사의 비지시비와 수정비지시비에 비해 절반 정도로 매우 낮게 나타났다. 즉, 예비교사가 경력교사보다 지시적으로 수업을 진행한다는 것을 알 수 있다. 둘째, 예비교사는 학생의 발언에 대해 비교적 지시적이고 비평적인 반면에, 경력교사는 격려적, 허용적, 온정적인 것으로 나타났다. 이는 예비교사보다 경력교사가 격려적, 허용적, 온정적이라는 것을 알 수 있다. 셋째, 예비교사의 질문비보다 경력교사의 질문비가 약 두 배 정도 더 많은 것으로 나타났다. 이는 경력교사가 예비교사보다 학습의 동기를 자극하는 질문이 더 많다는 것을 알 수 있다. 넷째, 예비교사보다 경력교사가 학생 질문 및 넓은 답변비가 더 높게 나타났다. 이는 경력교사가 예비교사보다 학습자의 탐구력, 창의력, 비판력, 종합력 등과 같은 고등 정신 기능을 함양시키는 수업을 실시하였다는 것을 알 수 있다. 다섯째, 예비교사보다 경력교사가 악순환비가 더 낮게 나타났다. 악순환비는 교사의 지시적 발언이 계속해서 반복되는 비율을 나타내는 지수이기 때문에, 예비교사가 경력교사보다 학습자의 사고력을 저해하는 지시적 발언을 반복적으로 더 많이 했다는 것을 알 수 있다.

V. 논의 및 결론

1. 논의

본 연구에서는 교육실습을 수행하는 예비교사와 우수한 수업 능력을 보유하고 교직 경력이 많은 경력교사를 대상으로 Flanders의 언어 상호작용 분석법을 이용한 수업 분석을 실시함으로써 수업 형태 및 언어 상호작용의 특징에 대한 공통점과 차이점을 분석하는 데 연구의 목적이 있었다. 본 연구의 결과와 논의를 살펴보면 다음과 같다. 첫째, 예비교사를 대상으로 한 Flanders의 언어 상호작용을 분석한 결과, 침묵이나 혼란(40.6%), 교사의 발언(38.3%), 학생의 발언(21.1%) 순으로 많이 나타났다. 교사의 발언 중에서도 지시적 발언(29.5%)이 비지시적 발언(8.8%)보다 더 많이 나타났다. 또한, 예비교사의 전형적인 수업 형태의 주형태는 교사가 질문을 한 후 학습자의 단순한 답변을 유도하고 다시 질문, 답변을 반복하는 '4(질문)→8(학생의 반응적인 말)→4(질문)→8(학생의 반응적인 말)'수업을 진행하였고, 부형태는 교사가 강의한 후 다시 질문하고 학습자가 답변하는 '5(강의)→4(질문)→8(학생의 반응적인 말)'을 진행하거나, 주형태로 교사가 지시하면 침묵이나 혼란의 시간을 가지고 다시 강의한 후 교사가 지시하는 '6(지시)→0(침묵이나 혼란)→5(강의)→6(지시)'수업을 진행하였고 부형태는 교사가 질문한 후 단순한 답변을 유도하고 다시 강의하는 '4(질문)→8(학생의 반응적인 말)→5(강의)'수업을 진행하였다. 끝으로, Flanders의 전체 평균지수 살펴보면 비지시비의 전체 평균지수가 32.1%, 수정비지시비의 전체 평균지수가 44.4%로 나타나 지시적인 수업 형태를 띠고 있고, 8행 및 9행의 비지시비가 43.6%로 나타나 교사가 학습자에게 지시적이고 비평적인 반응을 보인 것으로 나타났다. 이는 우수교사의 비지시비(49.0%)와 일반교사의 비지시비(53.6%)가 비슷하게 나온 신영희(2011)의 연구 결과보다 예비교사의 비지시비(32.1%)가 더 낮게 나타났다. 이러한 결과를 통해 우수교사나 일반교사에 비해 예비교사는 지시적인 언어 행동을 더 많이 한다는 것을 알 수 있다.

둘째, 경력교사를 대상으로 한 Flanders의 언어 상호작용을 분석한 결과, 교사의 발언(54.0%), 학생의 발언(33.9%), 침묵이나 혼란(11.7%) 순으로 많이 나타났다. 교사의 발언 중에서도 교사의 비지시적 발언(15.3%)이 지시적 발언(38.7%)보다 더 많은 것으로 나타났다. 또한, 경력교사의 전형적인 수업 형태의 주형태는 교사가 질문을 한 후 학습자의 주도적인 반응을 유도하고 학습자에게 칭찬이나 격려하는 '4(질문)→9(학생의 자발적인 말)→2(칭찬이나 격려)'수업을 진행하였고 부형태는 학습자가 주도적인 반응을 보인 후, 교사가 강의를 하고 다시 학습자에게 질문하는 '9(학생의 자발적인 말)→5(강의)→4(질문)'수업을 진행하거나 주형태로 교사가 강의를 하고 학습자에게 질문을 한 후, 학습자의 단순한 답변을 유도하는 '5(강의)→4(질문)→8(학생의 반응적인 말)'수업을 진행하였고, 부형태는 교사가 질문한 후 학습자의 주도

적인 반응을 유도하여 학습자의 의견을 수용하는 '4(질문)→9(학생의 자발적인 말)→3(학생의 생각 수용 또는 사용)'수업을 진행하였다. 끝으로, Flanders의 전체 평균지수를 살펴보면 비지시비의 전체 평균지수가 60.4%, 수정비지시비의 전체 평균지수가 73.3%로 나타나 비지시적인 수업 형태를 띠고 있고, 8행 및 9행의 비지시비가 62.5%로 나타나 교사가 학습자에게 격려적이고 허용적이며 온정적인 반응을 보인 것으로 나타났다. 이러한 연구 결과는 경력교사의 지시, 비평의 발언이 신규교사보다 많다고 보고한 권기덕, 최명숙(2013)의 연구결과와 상충되는 것으로서 경력교사라고 해서 반드시 신규교사보다 비지시적이고 학생의 반응을 잘 수용한다는 논리와 어긋난다. 이는 예비교사들이 교육대학이나 사범대학의 교원 양성과정에서 교사와 학습자의 언어적 상호작용을 효율적으로 할 수 있는 방법을 배울 수 있는 기회가 부족했던 결과라고 사료된다. 따라서, 향후 교육대학이나 사범대학의 교원 양성과정에서 교사와 학습자의 언어적 상호작용 즉, 효과적인 의사소통을 할 수 있는 교과목을 반드시 개설할 필요가 있다.

셋째, 예비교사와 경력교사의 수업 형태 및 언어 상호작용의 특징에 대한 공통점을 살펴보면 교사의 발언이 학습자의 발언보다 더 많은 것으로 나타났고, '5(강의)→4(질문)→8(학습자의 단순한 답변)'로 연결되는 전형적인 수업 형태를 띠고 있으며 Flanders의 지수를 산출한 결과, 학생의 발언비가 15%이상으로 나타나 학습자에게 발표할 수 있는 허용적인 분위기를 조성하는 것으로 나타났다.

넷째, 예비교사와 경력교사의 수업 형태 및 언어 상호작용의 특징에 대한 차이점을 살펴보면 예비교사는 침묵이나 혼란, 교사의 발언, 학생의 발언 순으로 많이 나타났지만, 경력교사는 교사의 발언, 학생의 발언, 침묵이나 혼란 순으로 많이 나타났다. 또한, 예비교사는 교사의 지시적 발언이 비지시적 발언보다 더 많이 나타났지만, 경력교사는 교사의 비지시적 발언이 지시적 발언보다 더 많은 것으로 나타나 예비교사가 경력교사보다 학습자의 사고력을 저해하는 지시적 발언을 반복적으로 더 많이 실시했다는 것을 알 수 있다. 또한, 예비교사는 학습자의 단순한 답변을 유도하는 질문을 한 반면에, 경력교사는 학습자가 스스로 주도적인 반응을 유도하는 질문을 하였다. 특히, 예비교사는 학생의 발언에 대해 비교적 지시적이고 비평적인 반면에, 경력교사는 격려적, 허용적, 온정적인 것으로 나타났다. 이는 한 학습급의 사회적, 정성적 분위기가 교사가 행하는 언어적, 비언어적 활동을 통해 결정된다고 주장한 Amidon과 Hough(1967)의 연구결과와 일맥상통하고 있다. 또한, 예비교사의 질문비보다 경력교사의 질문비가 약 두 배 정도 더 많은 것으로 나타났다. 이 외에도 경력교사가 예비교사보다 학습자의 탐구력, 창의력, 비판력, 종합력 등과 같은 고등 정신 기능을 함양시키는 수업을 진행한 것으로 나타났다. 즉, 고등 정신 기능을 함양시키고 학습 동기를 유발할 수 있는 수업의 효과를 극대화하기 위해서는 예비교사의 다양한 수업 기술이 필요하다(Rosenshine, 1986).

2. 결론 및 제언

지금까지 살펴본 논의 및 연구 결과를 토대로 결론은 다음과 같이 제시할 수 있다. 첫째, 언어 상호작용 분류 항목별로 예비교사와 경력교사 간의 차이가 매우 많이 나타나기 때문에, 이러한 차이를 줄일 수 있는 언어 상호작용 연수 프로그램을 개발해야 한다. 둘째, 학습자의 창의력과 문제해결력 등 높은 사고력을 높일 수 있는 다양한 유형의 발문 기법이나 기술 등을 교사 양성 사범대학 및 교육대학의 교육과정에 추가·보완해야 한다. 셋째, 교육실습 기간 중에 예비교사 스스로 자신의 수업 형태 및 언어 상호작용 등을 수시로 분석할 수 있는 수업 분석 시스템이나 환경을 구축해야 한다. 본 연구의 결론을 바탕으로 후속 연구를 제언하면 다음과 같다. 첫째, 본 연구는 예비교사와 경력교사를 대상으로 언어 상호작용을 분석하였지만, 예비교사, 초임교사, 중견교사, 경력교사 등 교직 생애 발달 주기별로 언어 상호작용에 있어서 어떠한 특징이 있는지 살펴볼 필요가 있다. 둘째, Flanders의 언어 상호작용 분석법 외에 다양한 종류의 수업 분석을 예비교사와 경력교사를 대상으로 적용해 봄으로써 각종 수업 분석법 사이의 관련성을 탐색해 볼 필요가 있다. 셋째, 예비교사와 경력교사 각각 5명이 실시한 수업을 대상으로 수업을 분석하였기 때문에, 좀 더 일반화하기 위해서는 좀 더 많은 예비교사와 경력교사가 실시한 수업 동영상 장면을 분석할 필요가 있다. 넷째, Flanders의 언어 상호작용 분석법을 통해 수업 형태의 경향성 등은 확인할 수 있지만, 수업 내용이나 방법 등 수업의 질을 판단하거나 평가하기에는 한계가 있으므로 질적 연구 방법을 도입하여 연구 결과를 보완할 필요가 있다.

참 고 문 헌

- 강석진, 한수진, 정연선, 노태희(2001). 학습전략에 따른 소집단 토론에서 언어적 상호작용 양상 비교. **한국과학교육학회지**, 21(2), 279-288.
- 곽병선(2002). 교실교육의 개혁과 교사의 수업 전문성. **교원교육연구**, 18(1), 1-9.
- 권기덕(2012). Flanders 언어 상호작용 분석법을 이용한 초등학교 우수수업과 일반수업의 비교. 석사학위 논문, 계명대학교 교육대학원.
- 권기덕, 최명숙(2013). Flanders 언어 상호작용 분석법을 이용한 초등학교 우수수업과 일반수업의 비교. **아동교육**, 22(2), 37-51.
- 김경현, 이재무(2004). 컴퓨터보조 자기장학이 Flanders 주요 수업언어지수 향상에 미치는 효과. **정보교육학회논문지**, 8(1), 11-123.
- 김용하(2008). 플랜더스의 수업 분석 방법에 따른 지체부자유학교 초등부 교사의 언어상호작용 분석. 석사학위 논문, 대구대학교 특수교육대학원.
- 박외식(2000). Flanders 언어 상호작용 분석법을 통한 수업 장학이 교사의 수업 기술 및 수업 분위기에 미치는 효과. 석사학위 논문, 부산대학교 교육대학원.
- 백제은, 김경현(2010). 초등학교 우수수업의 플랜더즈 언어 상호작용 유형 분석. **교육혁신연구**, 20(1), 79-98.
- 변영계(1997). **수업장학**. 서울: 학지사.
- 변영계, 김경현(2007). **수업장학과 수업분석**. 서울: 학지사.
- 서경범(2007). Flanders의 언어 상호작용 분석을 이용한 중등 초임교사의 과학 수업 분석. 석사학위 논문, 경북대학교 대학원.
- 신영희(2011). 국어과 수업에서 Flanders 언어 상호작용 분석에 의한 우수교사와 일반교사의 수업형태 비교 연구. 석사학위 논문, 부경대학교 교육대학원.
- 유왕호(1978). 플랜더즈의 언어 상호작용 분석법을 적용한 유치원 담화시간 실태 분석. 석사학위 논문, 중앙대학교 대학원.
- 이명신(2003). Flanders의 언어 상호작용 분석법을 이용한 영어 유치원 수업 형태 분석. 석사학위 논문, 연세대학교 교육대학원.
- 이재춘(2003). 장학담당자의 수업장학에 대한 교사들의 기대와 만족도 차이에 관한 연구. 석사학위 논문, 한국교원대학교 대학원.
- 정미경, 김경현(2006). 교사의 수업 전문성 향상을 위한 수업 분석 프로그램 개발. **정보교육학회 논문지**, 10(3), 371-384.
- 조병래(2001). 중등교원의 교내 자율장학에 관한 요구분석. 석사학위 논문, 동아대학교 교육대학원.

조재황(2013). Flanders 언어 상호작용 분석법을 이용한 초등학교 과학과 우수수업과 일반수업의 비교. 석사학위 논문, 대구교육대학교 교육대학원.

한장수(1996). 플랜더즈 언어 상호작용 분석. *교육연구정보*, 25, 118-126.

Amidon, E. J., & Hough, J. B. (1967). *Interaction Analysis: Theory, research and application*. Mass: Addison-Wesley Publishing Company.

Evan, T. P. (1970). Flanders system of interaction and science teacher effectiveness Annual. NARST meeting. Minneapolis. Minnesota, ED059094.

Fitzgerald, R. (1971). The effect of perceptual and symbolic models on the verbal behaviors of student teacher, ED 048110.

Flanders, N. A. (1970). *Analyzing teaching behavior*, Redding Mass: Addison-Wesley.

Kiser, L. (1969). Project evaluation: the effect of selected media feedback upon the interactive behavior of student teachers. Final report, ED 035599.

Rosenshine, B. V. (1986). Effective teaching in industrial education and training. *Journal of Industrial Teacher Education*, 23(2), 5-19.

Sergiovani, T. J., & Starratt, R. J. (1983). *Supervision: A redefinition*(6th ed.). Boston: McGraw Hill.

Smith, E. C. (1976). A latitudinal study of pre-service instruction in Flanders' Interaction Analysis Categories. Ed. D. Dissertation. Arizona State University. ED 120122.

• 논문접수 : 2014-09-01/ 수정본접수 : 2014-09-30/ 게재승인 : 2014-10-13

ABSTRACT

An Analysis of Differences between Preservice teachers and Career teachers of instructional form Using Flanders Interaction Analysis Method

Jae-han Sin

(Assistant Professor, University of Brain Education)

The purpose of this study was to analyze the similarities and differences about instructional form and characteristics of verbal interaction by conducting class analysis of using Flanders Interaction Analysis Method with preservice teachers who had teaching practice and career teachers who had the excellent teaching ability and years of experience in teaching. This study analyzed the class that 5 career teachers who worked in The Attached Elementary School Of D National University Of Education and had over ten years' teaching experience and 5 university students who were seniors at D National University Of Education opened to practice teacher during teaching practice, 2013.

The findings of this study were as follows: First, There were many differences between preservice teachers and career teachers in verbal interaction categories, we need to develop training program of verbal interaction for reducing those differences. Second, we have(need?) to add and complement different types of questioning skills, techniques, etc for the development of higher order thinking ability of learner, for example, the creativity, problem-solving capability, etc to the curriculum of a College of Education and National University Of Education. Third, we have(need?) to construct system and environment of analysis of instructional form for preservice teachers to analyze their own instructional form and verbal interaction themselves during teaching practice.

Key Words : Flanders, Verbal interaction, An Analysis of instructional form

