

사범대학 예비교사들의 자기주도학습 코칭 경험*

최 유 선¹⁾

박 소 리²⁾

손 은 령³⁾

충남대학교 교육학과

본 연구에서는 사범대학 예비교사들이 자기주도학습 코칭을 통해 어떠한 것을 경험하였는지 알아보고자 하였다. 이를 위해 자기주도학습 코칭 경험을 한 사범대학생 15명을 선정하여 반구조화된 면접을 실시한 후 합의적 질적 연구방법(Consensual Qualitative Research: CQR)으로 분석하였다. 이를 통해 3개의 중심개념, 11개의 영역, 46개의 범주가 도출되었고 이에 따른 결과는 다음과 같다. 첫째, 코치의 자기주도학습 경험은 프로그램 참여동기, 자기주도학습의 의미 인식, 코칭경험 전후의 변화, 자기주도학습 코칭 경험의 성과로 나타났다. 둘째, 프로그램 구성에 따른 경험은 프로그램 계획, 프로그램 운영, 프로그램 진행상의 어려움, 추후 프로그램에 대한 기대와 보완책으로 나타났다. 셋째, 프로그램 관련자들과의 관계는 수퍼바이저, 동료코치, 중학생 아이들과의 관계경험으로 나타났다. 본 연구를 통해 예비교사들의 자기주도학습 코칭 경험은 실제적인 교직 경험을 쌓아볼 수 있는 장(場)이 되며, 교사로서의 자아 성찰의 기회가 됨을 알 수 있었다. 더불어 코치들의 학습태도에 변화가 있었고, 진로지도에 대한 이해도가 높아졌으며, 다양한 관계를 경험하였음을 알 수 있었다. 이를 토대로 예비교사들의 교직준비를 위해 다양한 프로그램 참여기회를 제공하고 상담교육을 강화해야 할 필요성이 대두되었다.

주요어 : 예비교사, 자기주도학습 코칭, 합의적 질적 분석, 자기주도학습 경험, 프로그램 구성, 관련자 관계

* 본 연구는 2015년 충남대학교 학술연구지원사업에 의해 지원되었음.

본 연구는 한국인간발달학회 2016 춘계학술대회 포스터 발표 논문을 확장한 것임.

1) 충남대학교 교육학과, 박사과정

2) 충남대학교 교육학과, 석사과정

3) 교신저자 : 충남대학교 교육학과, 교수 (E-mail: soner@cnu.ac.kr)

I. 서 론

교육의 질은 교사의 질을 뛰어넘을 수 없다(이칭찬, 1996). 이는 교육과 관련하여 연구된 많은 자료에서 회자되는 것으로 교육에 있어 교사의 역할이 매우 중요함을 말하고 있다. 이처럼 교사는 학교교육에 있어 중요한 요소로 학생들에게 다양한 영향을 미치기에 교사의 역량과 자질 강화는 교사양성기관인 사범대학의 중요한 과제이다(김병찬, 2009).

학생들의 성장에 헌신할 수 있는 역량을 갖추려면 교사들에게 학습과 경험은 전제되어야 한다(Goodlad, 1994; Sarason, 1993). 이를 위해 대학에서 이론으로 학습한 다양한 교육내용들을 학교환경에서 실제 학생들을 대상으로 접해보고 실행해보는 과정이 교육실습이다. 교육실습은 예비교사에게 실천적 교수역량 증진, 인격적 성숙도 증진, 예비교사의 교직 준비도 등을 증진시킨다(정미재, 정제영, 2012; 함은혜, 2007). 대부분의 예비교사들은 4년에 한 번, 4학년 1학기나 3학년 2학기에 1개월간 교육실습을 경험하게 되지만 이는 학교현장을 제대로 파악하기에는 전반적으로 부족한 시간(정혜영, 2004)이다. 4년간 사범대학을 다니며 좀 더 일찍 학생의 입장이 아닌 교사의 입장에서 중·고등학교를 방문했다면 동기화가 더 컸을 거라(한재영, 2012)는 예비교사의 아쉬움이 담긴 연구와 교육실습 이전에 충분한 수업에 대한 연습이 교사역량변화에 영향을 미친다(정미재, 정제영, 2012)는 연구를 볼 때 교육실습 이전의 학교현장 경험은 예비교사들의 역량강화와 동기화를 위해 사범대학에서 고민해야 하는 영역이다. 교사의 전문성 신장을 위

해서는 현장경험은 필히 제공되고 보장되며 확대되어야 하는 것이다(김무영, 손민호, 2012).

이에 정부는 교사양성과정의 개선방향을 현장과의 연계강화에 두었고, 교육실습 강화와 교육봉사활동 방안이 제안되었다. 이는 2009년부터 교사양성기관 입학생부터 적용되어 의무적으로 이수되고 있다(김병찬, 2010). 교육실습과 교육봉사는 학교현장에서의 경험을 제공함으로써 예비교사의 학습을 도모하는 효과가 있다(박인심, 2014)는 공통점이 있고, 또 실천적 맥락의 개념에서 교육실습의 선경험이 될 수 있는 교육봉사는 가깝게는 교육실습부터 나중 교사로서의 자리매김까지 예비교사들에게 의미 있는 경험으로 교육현실의 이해를 도울 것이다.

우리나라의 교육현실은 입시 위주의 교육제도와 경쟁적인 학교 상황으로 현 예비교사들이 지내온 중·고등학교의 모습이다. 선행학습을 통한 학습능력향상의 요구는 사교육의 확장을 불러왔고 이를 개선하고자 공교육 정상화가 대두되었으며 이를 위한 방안의 하나로 자기주도적 학습 능력 배양을 강조하고 있다(박효정, 이희현, 김효원, 2012).

사교육을 받는 이유를 보면 학교성적을 향상시키기 위함과 학원이나 과외를 받지 않으면 혼자서 공부하기가 어렵기 때문이라고 한다(박효정, 이희현, 김효원, 2012). 이는 학생들이 공부를 향상시키고자 하는 의욕은 있으나 스스로 공부하는 방법을 모르는 것으로 해석할 수 있다. 따라서 학교현장에서 자기주도학습 역량을 키울 수 있도록 지원을 해서 학습자 스스로 자신의 학습요구를 진단하고, 학습 목표를 설정하며, 학습에 필요한 인적·물적

자원을 확보하고, 적합한 학습전략을 선택하고 실행한 후 학습결과를 스스로 평가하도록 (Knowles, 1975) 한다면 학습지도에 대한 근본적인 해결책이 될 것이다.

본 연구의 참여자들은 교육봉사의 일환인 자기주도학습 프로그램에서 코치로 활동한 예비교사들이다. 그들이 경험한 자기주도학습 프로그램은 사범대학과 교육청의 연계 활동으로 예비교사들의 교직전문성과 현장 적응력을 향상시키고, 교육이론에서 배운 내용 등을 토대로 실행해 보는 계기가 되었다(대전광역시 교육청, 2015). 이를 통해 예비교사들은 직접 자기주도학습 구성내용을 계획, 실행, 평가하는 일련의 과정 속에서 변화를 경험하고, 자기주도학습의 내용을 학교현장에서 진행해봄에 따라 현장경험에 대한 이해, 교사역량과 교사정체성을 확립하게 된다. 이는 예비교사에게 또한 이들의 교사되기를 위한 교사전문성 발달 과정을 돕는 교사양성기관으로서의 사범대학에서도 필요하다. 예비교사들은 잠재적 교사로서 이들의 자기주도학습에 대한 바른 배움과 적용 능력은 학교현장의 변화를 가장 빠르게 가져올 수 있는 총체적인 대안이라 할 수 있다.

더불어 자기주도성이 높은 학습자들의 인지·동기·행동적 요소는 전공학습에 대한 효능감과 수행력을 높여 전공학습에 대한 만족감을 경험하게 하기에(강명숙, 방은령, 2015) 예비교사들의 자기주도학습에 대한 이해와 적용은 전공학습에 직·간접적인 영향을 미칠 것이다.

따라서 자기주도학습 프로그램은 사범대학이 예비교사들에게 교사양성기관으로서 다양

한 현장경험을 제공함이고, 이는 예비교사에게, 또 예비교사는 교사가 되어 학생에게, 학생은 나라의 미래로서 역량을 나타낼 것을 기대하며 진행되었다. 이것은 교육의 궁극적인 목표로 연결되는 것이다.

이에 따라 본 연구의 주제는 “사범대학 예비교사들이 자기주도학습 코칭을 통해 어떠한 것을 경험하였는가?”이다.

II. 연구방법

1. 자료수집

연구참여자

본 연구의 참여자는 D시에 있는 대학교의 사범대학과 교육청 연계 활동인 자기주도학습 프로그램에 한 학기씩 참여한 사범대학 예비교사 15명이다(남:7, 여:8). 이들은 자기주도학습 코치 모집 안내 공지를 보고 자격요건에 부합한 경우(교육봉사 유경험자, 교직과목 2과목 이상 수강 등) 스스로 지원을 하였으며 지원 후 사전교육을 시행하고 이를 이수한 학생들로 구성되었다. 본 연구에 참여한 예비교사들에게 있어 자기주도학습적인 태도나 능력은 스스로 자기주도학습 코칭을 위한 수업계획을 세워보고, 이를 사전모임에서 수퍼바이저, 코치들과 나눠본 후 수업을 하고 수업 후 피드백과 자기평가 등을 토대로 다음 수업을 계획하는 일련의 과정에서의 변화, 또는 성장 행동을 말한다.

연구도구

참여자들이 경험한 것들을 깊이 있는 수준의 이해와 탐색을 위해, 또 결과를 비교할 수 있도록 참가자들의 자료에 일관성을 갖게 하기 위해 반구조화 된 면담지를 활용하였다. 먼저 연구에 대한 안내와 연구동의서를 통해 동의를 받은 후 녹취면담을 시작하였다. 연구자가 직접 15명의 참여자들을 면담했고 각각의 면담 시간은 약 45분에서 60분 정도가 소요되었다. 면담의 주요 질문은 다음과 같다. 첫째, 자신에게 자기주도학습이란 무엇이고 경험을 통해 알게 된 것은 무엇이었나요? 둘째, 자기주도학습 프로그램을 진행해가면서 경험한 것은 무엇이었나요? 셋째, 자기주도학습 프로그램을 통해 만난 사람들과의 관계 경험은 어땠나요?

2. 자료분석

본 연구는 자기주도학습 코칭 경험이 있는 예비교사들을 대상으로 그들의 경험을 알아보고자 한 것이다. 반구조화된 면담을 실시한 후 이들의 자료를 합의적 질적 연구방법(consensual qualitative research, 이하 CQR)으로 분석하였다. CQR은 Strauss와 Corbin(1990)의 근거이론과 Eloit와 Peshkin(1989)의 집중적 과정 분석을 결합하여 만든 질적 분석 방법으로 분석팀이 자료를 분석하고 논의하는 과정들을 통해 합의하고 결론에 이르기엔 현상의 경험적 내용을 탐색하고 의미를 도출함에 용이함이 있다(Hill, 2016; Hill, 2012; Hill, Tomson & Williams, 1997). 따라서 예비교사들의 자기주도학습 코칭 경험을 통한 개인 내면의 태도, 내

적 경험 등을 이해함에 유용하다.

분석팀

본 연구의 분석팀은 연구자를 포함하여 4명의 합의팀과 1명의 감수자로 구성되었으며 모두 여성이다. 합의팀은 연구자와 CQR 분석에 경험이 있는 교육학과 교육상담 박사수료생 2명, 석사과정생 1명이고, 감수자는 합의적 질적 연구방법으로 연구 경험이 있는 교육학과의 교육상담 전공교수이다.

영역부호화

영역부호화는 참여자 각각의 경험을 이해하고 서술하기 위한 전체적인 구조를 만드는 것이다. 수집된 자료들을 바탕으로 유사한 주제들에 대한 영역을 분류하고 합의를 도출하는 과정을 진행하였다.

중심개념 구성

중심개념 구성은 각 사례를 영역별로 정리하여 간결한 핵심용어로 요약하는 과정이다. 합의팀은 각자 자료의 전체적인 맥락과 영역에 대한 이해를 통해 중심개념을 요약하고 함께 내용을 확인하고 합의를 하였다.

반응감수

각 사례의 합의 내용의 검토를 위해 합의팀이 분석한 영역분류와 중심개념 합의 자료를 감수자가 확인하여 피드백을 주는 과정이다. 합의 자료의 영역이 적절한지 중심개념이 원 자료의 의미를 잘 표현하고 있는지에 대한 감수자의 점검에 따라 합의팀은 논의를 통해 최종 결정을 하였다.

교차분석 및 감수과정

본 연구의 각 사례들 간의 유사성이 있는지 검토하고, 중심개념들을 범주화하였다. 그 후 범주명을 결정하고 범주가 사례에 나타나는 빈도를 표시하여 감수자에게 감수를 받았다. 감수자는 범주명이 요약반응의 핵심을 충분히 반영했는지, 범주들이 나뉘거나 합해져야 하는지에 대한 피드백을 주었고 합의에 의해 수정 보완 하였다.

III. 결과 및 해석

예비교사들의 자기주도학습 코칭 경험에 대한 면담자료는 합의와 감수과정을 통해 최종적으로 총 11개의 영역으로 도출되었다. 11개의 영역은 다시 3개의 중심개념으로 크게 구성되었다. Hill(2012)의 제안에 따라 모두 다이거나 한 명만 제외된 14~15사례로 구성되는 범주는 '일반적', 절반 이상인 8~13사례로 구성되었을 때는 '전형적', 2명에서 절반까지인 2~7사례로 구성된 범주는 '변동적'으로 분류했고, 1사례의 경우 예외적인 것으로 판단해 결과에서 제외시킨다고 하였으나 본 연구는 경험적인 연구라는 점을 고려하여 '드문'으로 표시하여 나타냈으며 결과는 표 1과 같다.

예비교사들의 자기주도학습 코치로서의 경험은 크게 코치의 자기주도학습 경험, 프로그램 구성, 프로그램 관련자들과의 관계로 중심개념을 나눌 수 있었다. 첫 번째인 코치의 자기주도학습 경험은 자기주도학습 코치로 참여하게 된 동기부터 코칭에 대한 의미 인식과 변화, 그리고 성과로 코치 스스로가 자기주도

학습 프로그램에 대한 이해를 보인 것이다. 두 번째로 프로그램 구성은 프로그램에 참여한 코치들이 계획-실행-평가의 과정 속에서 배우고 더 나은 프로그램 구성을 위한 제안 등이다. 마지막 중심개념인 프로그램 관련자들과의 관계는 예비교사로서 학생들과의 학교에서의 만남과 이를 위해 함께 나누고 준비한 동료코치, 코치들을 지원하고 돕는 슈퍼바이저의 관계로 나타났다.

1. 중심개념 1. 코치의 자기주도학습 경험

교사를 꿈꾸는 예비교사들에게 학교현장에서의 활동과 자기주도적인 수업진행은 어떤 경험이었을까? 면담을 통해 코치의 자기주도학습 경험은 자기주도학습 프로그램에 참여할 동기와 자기주도학습에 대한 의미 인식, 프로그램 참여를 통한 코치경험의 변화, 이를 통한 성과 등임을 알 수 있었다.

프로그램 참여동기

본 연구 참여자들은 예비교사로서 학교에서 배운 이론들을 실제화 할 수 있는 교사 경험에 대한 마음(6)과 교육봉사 시간의 필요(6)에 의해, 가르치는 상황에서 새로운 배움(1)을 갖길 원하고, 자기주도학습 코칭을 하며 자신의 공부태도를 점검(1)하는 계기로 참여 동기를 나타냈다. 현재 교육봉사 시간은 최소 30시간 이상을 1학점으로 인정하며, 2학점 취득을 위해서는 졸업까지 60시간 이상의 교육봉사 활동에 참여해야 한다(김병찬, 2010).

“임용을 보고 교사로 발령을 받았을

표 1. 교차분석 결과

중심개념	영역	범주	응답빈도
코치의 자기주도학습 경험	프로그램 참여 동기	- 교사 경험	변동적(6)
		- 교육봉사 시간 필요	변동적(6)
		- 새로운 배움의 필요	변동적(2)
		- 자신의 공부 점검	드문(1)
	자기주도학습의 의미 인식	- 목표를 세우고 계획하고 실행하는 것	변동적(6)
		- 공부의 기본이 되는 것	변동적(2)
		- 공부 방법을 찾는 것	드문(1)
		- 모두에게 필요한 것	드문(1)
	코칭경험 전후의 변화	- 학습태도(공부 방법)에 도움	전형적(10)
		- 예비교사로서의 자세 갖기	변동적(7)
		- 진로에 대해 고민	변동적(4)
		- 자기주도학습에 대한 이해	변동적(2)
	자기주도학습 코칭경험의 성과	- 이론이 아닌 실제적 접근(현장경험)	전형적(8)
		- 효과적 수업방법에 대한 필요성 인식	변동적(7)
		- 진로에 대한 구체적 접근	변동적(5)
		- 선생님처럼 느껴짐	변동적(4)
- 동료코치를 통한 성장(모델링)	드문(1)		
프로그램 구성	프로그램 계획	- 계획안이 수업을 질을 좌우함	변동적(6)
		- 활용할 자료가 좋음	변동적(4)
		- 부족한 자료는 스스로 찾음	변동적(4)
	프로그램 운영	- 구성(캠프·학기프로그램)이 좋음	전형적(9)
		- SNS의 유용성 확인	변동적(6)
		- 프로그램 운영기간이 길게 느껴짐	변동적(2)
		- 습관 형성할 기간이 짧게 느껴짐	드문(1)
	프로그램 진행상의 어려움	- 효과적인 수업진행	전형적(12)
		- 진로 지도의 어려움	전형적(9)
		- 운영시간의 한계	변동적(5)
		- 자료 활용	변동적(3)
		- 교과별 공부방법 지도	변동적(2)
- SNS 소통		변동적(2)	
추후 프로그램에 대한 기대와 보완책	- 구체적인 코치교육 필요	변동적(6)	
	- 많은 대학생들의 경험을 위해 프로그램 확대 및 홍보	변동적(5)	
	- 중학생들의 자기주도정도 추후 확인	변동적(3)	
	- 자기주도학습 프로그램 및 자료개발	변동적(2)	
	- 코치 간 협동 수업	드문(1)	
	- 현직 선생님들과 코치간의 협력을 위한 만남	드문(1)	
프로그램 관련자들과의 관계	수퍼바이저	- 체계적인 활동을 위한 지원	변동적(5)
		- 코치소통에 도움	변동적(4)
		- 1:1 도움이 필요	변동적(3)
	동료코치	- 관계가 좋고 함께 성장하면서 도움	전형적(13)
		- 동료와의 친밀한 교류 희망	변동적(5)
		- 호칭(선생님)에 만족함	변동적(3)
	중학생 아이들	- 담임교사로서의 마음가짐	전형적(9)
		- 지지자로서의 역할(이해, 공감, 칭찬 등)	전형적(8)
		- 교수자로서의 역할인식(책임감, 준비성)	변동적(6)
		- 상담자로서의 역할인식(꿈 찾기, 마음열기)	변동적(4)

때에 학생들 가르치는데 도움이 되고, 또 평소에도 제가 공부하고 느낀 게 스스로 공부를 해야지 학습효율도 높고 또 원하는 방향에 대해 빠르게 나아갈 수 있고 해서 저도 배울 게 있지 않나 싶었던 점이..."(사례7: 예비교사 경험 & 자신의 공부점검)

자기주도학습의 의미 인식

연구 참여자들은 자기주도학습을 목표를 세우고 계획하고 실행하는 것(6)과 스스로 하는 것으로 인식하고, 또 공부의 기본이 되는 것(2), 공부 방법을 찾는 것(1), 모두에게 필요한 것(1)으로 인식하였다. 자기주도학습에 대해 학습자 스스로 자신의 학습요구를 진단하고, 학습목표를 설정하며, 적합한 학습전략을 선택하고 실행한 후 학습결과를 스스로 평가(Knowles, 1975)하는 것으로 개념적 맥락에서의 인식이 가장 많았다.

"자기가 해야 하는 목표를 설정하고 그거에 대해서 제가 해야 되는 학습 내용들을 먼저 계획하는 것이 첫 번째인 것 같아요."(사례5: 목표를 세우고 계획, 실행하는 것)

코칭경험 전후의 변화

코칭경험을 통해 스스로의 학습태도를 점검하게 되고 시간 관리나 핸드폰 사용 등의 변화(10)가 있었으며, 학생들과 정서적 교감을 하며 예비교사로서의 마음을 가졌고(7), 교사에 대해 다시 꿈꾸는 등의 진로에 대해 고민(4), 자기주도학습에 대한 이해(2)가 있었다. 코

치로서의 경험은 아직은 학생의 신분인 예비교사들에게 자기성찰의 계기가 되어 잘못된 습관은 고치는 등 자신의 학습에 최선을 다하는 태도의 변화를 가져 왔다.

"공부할 때 이렇게 해라 저렇게 해라 하는 게 부끄러운 거예요. 그때 그래서 학습코치하고 그 학기에 학점이 제일 잘 나왔어요. 4.5 만점요."(사례3: 학습태도에 도움)

자기주도학습 코칭경험의 성과

참여자들은 중학생들의 현실과 가르침에 대한 실제적 접근(8)이 되어 동기화가 이루어졌고(한재영, 2012), 수준별이나 학생들의 상황에 따른 효과적 수업방법에 대한 필요성을 인식(7)하였고, 진로에 대한 구체적 접근(4), 동료코치를 통한 성장(1)을 경험하였다. 코칭경험의 성과에서는 학교현장에서 경험할 수 있는 것들로 많은 사례가 교육실습 전에 경험함에 의미를 두었다. 현장경험의 제공과 확대는 교사의 전문성을 신장시키기(김무영, 손민호, 2012)에 예비교사들에게는 성장의 시간이었음을 알 수 있다.

"교직에 나가서 한다는 게 어떤 경험인지 경험해보는 것이 교생도 있지만 교생은 실제로 많은 학생과 선생님이 계시겠지만 저희처럼 학교에서 소수의 학생들과 선생님이 안 계신 상황에서 편안하게 해보면..."(사례14: 학교현장경험)

2. 중심개념 2. 프로그램 구성

자기주도학습 코치들이 프로그램에 참여한 기간은 한 학기 동안 10차례의 학교 방문과 방학 중에 이루어지는 3차례의 캠프활동, 프로그램 시작 전의 사전교육 등을 포함하면 실제 약 7개월이 되고 이 기간 동안의 경험을 연구하였다. 1명의 학습 코치는 각각 4명의 학생들과 팀을 이루어 진행하였다. 프로그램은 전체적으로 코치들이 자신의 팀 상황과 수준에 맞춰 계획하고 운영하였으며 이에 따른 결과나 평가에 따라 어려움과 이를 위한 보완책, 또 기대들이 도출되고 구성된 것이다.

프로그램 계획

참여자들은 계획안이 수업의 질을 좌우한다는 것(6)과 활용자료에 대한 만족(4), 자료가 부족할 때는 유튜브, 동영상, 활동지 등을 스스로 찾아(4) 다양하게 접근하고자 하였다. 계획안은 자신의 수업이 가야 할 바를 알려주기에 성실히 작성하였을 때는 수업이 조금 더 편안하고 자신감이 생기나, 계획안 등 자료준비가 소홀 할 경우 코치는 허둥대고 학생은 산만하다고 하였다(사례6).

“계획안을 사실대로 말씀드리면 착실하게 수업했을 때도 있고 아니면 수업하고 나서 썼을 때도 있어요. 근데 둘의 수업은 되게 달랐어요. 계획안을 짰 수업은 정말 수업을 어떻게 해야 되겠다 하고 생각을 하고 가서 그런지 더 괜찮았고 신기한 거는 애들이 준비한 수업과 준비하지 않은 수업을 아는 것 같은 느

낌을 받았어요. 신기하게 준비를 덜 해가면 애들이 그날따라 산만해요. 준비를 잘 해가면 애들이 그만큼 따라주고 잘 하는 그것을 느꼈어요.”(사례7: 계획안이 수업의 질을 좌우함)

프로그램 운영

프로그램 구성상 모두가 참여하여 즐거운 캠프와 꾸준히 자기주도학습을 점검하는 학기 중 프로그램이 좋았고(9), 면대면 수업이 어려울 때나 과제 확인 등에서 SNS를 유용하게 사용하였으며(6), 프로그램 운영기간인 한 학기가 길거나(2) 습관형성하기에는 짧게 느껴졌다(1). 자기주도학습은 크게 두 가지 방법으로 구성되어 진행되었다. 먼저 학기 중에 1시간씩 10차례 학교를 방문해 자기주도학습을 실천 할 수 있도록 다양한 방법으로 접근 및 격려를 통해 이끌어 주고, 다음으로 방학을 통해 심화 과정으로 3차례의 캠프를 진행하였다. 이를 경험한 코치들은 프로그램 구성에 만족을 나타냈고, 진행하며 SNS의 용이함을 경험하게 되었다.

“상당히 필요하다고 생각해요. 특히 저희들끼리도 그렇지만 학생들이랑 수업을 한 후에 연락을 하는 게 진짜 큰 도움이 된 것 같아요. 왜냐면 제가 실험 아닌 실험을 해봤는데 연락을 그 주에 했을 때랑 안했을 때 확연한 차이가 있더라구요. 저희 수업이 금요일에 있으니 토요일이나 일요일에 한 번 하고, 수업이 있기 이틀 전에 한 번 해주면 아이들 반응도 좋고...”(사례3: SNS 유용성 확인)

프로그램 진행상의 어려움

참여자들은 예비교사로서 효과적인 수업진행(12)에서 가장 어려움을 경험했고, 진로지도의 어려움(9), 운영시간의 한계(5), 자료활용(3), 교과별 공부방법 지도(2), SNS 소통의 어려움(2)을 경험하였다. 정미재, 정제영(2012)에 의하면 교육실습 전에 예비교사들이 가장 기대하는 핵심역량은 학생지도 역량이고, 수업지도 역량의 강화가 가장 낮게 나타남은 본 연구와는 다른 결과이다. 이는 본 연구가 자기주도학습 프로그램이라는 특성상 수업상황에 가장 집중이 된 결과라고 본다. 또 어려움 중 하나가 SNS 소통이다. 이는 프로그램 운영 면에서의 용이함과 함께 상반된 내용으로, 최근 우리 사회에서 보이는 SNS 대한 양극의 모습이 드러난 결과이다.

“처음에는 애들 말을 끊고 넘어가기도 뭐하고 해서 어디까지 들어줘야 할지 되게 어려웠어요.”(사례13: 수업진행의 어려움)

추후 프로그램에 대한 기대와 보완책

추후에는 더욱 구체적인 코치교육(6)과 아이들을 만날 수 있는 많은 프로그램 확대(5), 중학생들의 자기주도적 학습에 대한 추후 확인(3), 코치 간 협동수업(1), 현직선생님들과 코치간의 협력적 만남(1)을 바라고 있었다. 예비교사들은 현장을 통해 다양한 어려움을 경험하였다. 예비교사들은 자기주도학습 코칭 경험에 대한 전반적인 평가를 통해 교사전문성 개발의 필요를 느꼈다. 자신들이 교사로서 성장하기 위한 배움을 확장시킬 수 있도록 도움을

요청하고, 실제 아이들을 만남으로써 그들과의 소통이 우선 되어야 함을 알게 되었다.

3. 중심개념 3. 프로그램 관련자들과의 관계

자기주도학습 프로그램은 한 학교에 수퍼바이저 1명과 학습코치 5명, 중학생 20명으로 구성되어 한 명의 코치는 4명의 학생들과 함께 했다. 코치와 학생, 학생들 간의 성별구성은 남녀혼합집단일 때보다 더 큰 효과가 있는(김경령, 서은희, 2014) 동일한 성으로 구성하였다.

수퍼바이저

수퍼바이저는 코치들에게 다방면으로 지원하였고 이에 코치들은 체계적(5)이며, 코치들과의 소통에 도움을 받았으나(4), 개인적으로 좀 더 많은 대화가 있었으면(3) 하였다. 예비교사인 코치들에게 있어 수퍼바이저는 대학차원의 지지자 역할의 의미가 크다. 예비교사들은 교육실습 이후 대학에서 실습 중간에 매체나 방문을 통한 격려와 상담을 제공하기를 바라고, 실습관련 곤란한 문제 발생 시 친절하게 도와주기를 바란다는(정혜영, 2004) 연구와는 다소 차이는 있으나 예비교사들이 다양한 상황에서 대학이나 수퍼바이저의 지원을 받고자 함을 알 수 있었다.

“저희도 솔직히 대학생이고, 이 프로그램이 저희가 이끌어가고 만들어 가는 것이지만 어쨌든 저희가 아직 모자란 상태이고 (중략) 수퍼바이저 선생님이 있는 것은 체계적이어서 좋은 것 같아요.”(사례

1: 체계적인 활동을 위한 지원)

“내가 하는 수업을 딴 코치들에게 이야기 하는 게 약간 창피한 것도 있구요. 내가 하는 게 그 사람보다 별로이지 않을까 해서 얘기를 못하거나 아니면 우리 애들한테만 하는 건데... 수퍼바이저께서 함께 이야기해보자고 해서 나누게 되어 좋았어요.”(사례10: 코치들과의 소통 도움)

동료코치

코칭은 교사의 전문적 영역에 대해 짧고 격식 없이 피드백하고 질문하여 아는 것을 행동으로 옮기도록 돕는 기술이라고 하였다(이재덕, 2008). 이는 비슷한 능력을 가진 교사들이 서로 코치와 코칭을 받는 사람이 되는 것으로 함께 성장의 의미(13)를 갖는다. 특히 코치들은 자기주도학습 진행 기간 동안 서로를 선생님이라고 호칭함(3)에 따라 서로에게 예의를 갖추고 신뢰할 수 있었고, 중학생들 앞에서 더욱 선생님다운 면모를 보이려고 노력했다고 하였다. 반면 동료코치와의 교류에 아쉬움(5)을 경험하기도 했다.

“코치들끼리 서로 공유하고 (중략) 저희들끼리 선생님이라고 하니깐 거기에 맞게 행동을 하게 되고, 서로 예를 갖추어야 하니깐 서로 기분 상할 일도 없었고...”(사례3: 호칭에 만족함)

중학생 아이들

코치들은 자신들을 선생님이라 부르고 고민을 상담하는 학생들과의 정서적인 교류로 좋

은 선생님이 되어주고 싶었다(9). 경험을 통해 학생들을 이해하게 되었고(8), 교수자로서 준비하고 책임감 있는 사람이 되어야겠다고 인식(6)하였으며, 꿈이 없고 마음을 열지 못하는 학생들을 걱정하며 상담자로서의 역할에 대해서도 인식하게 되었다.

“우리 반 애들, 다른 반 선생님이 있고, 다른 반 애들이 있고, 근데 우리 반 애들이 좀 더 잘했으면 좋겠고 더 많이 배워갔음 좋겠고 그런 것도 생긴 것 같아요.”(사례13: 담임교사 같은 마음가짐)

예비교사들은 본 연구를 위한 면담을 하기 전에, 프로그램을 마친 직후 자신들의 활동에 대한 간단한 소감문을 제출하였다. 이는 자신의 자기주도학습 코칭에 대한 전반적인 자기성찰적인 내용으로 자기주도학습의 일환인 자기평가로 이해할 수 있었다. 소감문의 모든 사례에서 예비교사들의 자기주도학습 태도와 능력에 대해 탐색하고 지각한 바가 기술되었으며 이는 코칭 경험을 통한 코치들의 자기주도학습 실천의 예라 할 수 있을 것이다.

“무엇보다도 좋았던 점은 아이들이 점점 자신을 잘 관리하며 성장한다는 것이고, 그런 모습을 보며 저 또한 같이 성장하고 배웠다는 것입니다. 자기주도학습은 학생들과 학습코치가 자기주도학습에 대해 같이 성장하는 것 같습니다.”(사례1)

“이 프로그램을 통해 저 또한 몰랐던 학습방법에 대하여 많은 것을 알게 되었

고, 알고 있다고 생각하지만 실천하지 못했던 것들을 다시금 되새기며 이번에 시작하는 2학기에는 저 자신도 적용할 수 있는 기회가 될 것 같아 여러 면에서 아주 값진 시간을 보낸 것 같습니다.”(사례 2)

“학생들에게 스스로 공부하는 방법을 알려주다 보니 내가 혼자 공부할 때 학생들에게 말해주었던 주의할 부분이 자꾸 생각이 나서 나 역시 효율적인 자기주도학습을 할 수 있었다. 나 역시 자기주도학습을 하는 학생이자 선생님이로 성장할 수 있었다.”(사례3)

“나는 학생들에게 자기주도학습을 권장하고, 실천을 장려했기 때문에 나 또한 변화를 할 수 밖에 없었다. 수업을 준비하면서 자기주도학습에 대한 몰랐던 점들을 배웠고, 아이들과 이야기 하면서 많은 노하우를 얻어가게 되었다. 선생님은 학생들의 본보기가 되어야하기 때문에 나또한 학생들에게 부끄러운 행동을 하지 않기 위해 노력을 하였다.”(사례4)

“자기주도학습은 내용 뿐 아니라 자기관리를 하고 마음을 다스리는 데에도 큰 도움이 되었는데 이것은 학생들에게 지도한 바와 나의 생활이 일치할 수 있도록 노력하였기 때문이다.”(사례5)

“처음에 이 프로그램을 맡았을 때 자기주도학습을 어떻게 가르칠지 고민이

되어 자기주도 책도 많이 보고 일단 나부터 자기주도학습을 하도록 노력을 많이 했습니다.”(사례6)

“저도 학생으로 자기주도학습법을 배울 수 있었고...”(사례7)

“학생들에게만 자기주도학습을 배우게 하는 것이 아니라 저에게도 자기주도적으로 생활할 수 있도록 도와주었습니다.”(사례8)

“학생들 역시도 처음 듣는 말이 많았겠지만 저 역시도 준비하는 과정에서 새로운 사실을 많이 알게 되었습니다.”(사례9)

“직접 계획하고 구성한 수업을 아이들에게 제공하는 수업경험은 이번 자기주도학습 프로그램이 처음이었습니다.”(사례10)

“수업을 어떠한 방식으로 진행할지 자신이 직접 정하는 것이어서 처음엔 상당히 어려웠다. 단순히 과목을 가르치는 것이 아니어서 자기주도학습에 대해 쉽고 재미있게 접근하기 위해 계속해서 노력해야 했다.”(사례11)

“이번 활동을 통해 자기주도학습을 하는 것도 어렵지만 하게 만드는 것은 더 어렵다는 것을 느꼈습니다.”(사례12)

“직접 수업을 구상하고 찾아보며 처음엔 막막했는데 실제로 시작해보니 더 의욕이 생겼고 그래서 그런지 차근차근 준비할 수 있었다.”(사례13)

“자기주도학습이라는 것을 내가 너무 쉽게 보았기에 아이들에게 실수를 저질렀는지 모른다.”(사례14)

“아이들과 자기주도학습에 대해 토의하고, 직접 계획을 세우고, 실천해보고, 결과를 나누는 활동을 하면서 무엇보다 보람이 가장 컸다. 자기주도학습의 중요성에 대해 절실히 느꼈다.”(사례15)

이처럼 예비교사들은 자기주도학습 코칭을 하면서 자기주도학습에 대해 정확한 이해를 바탕으로 수업을 구성해보았으며, 또 자신의 삶에 적용해 보았다. 자기주도학습을 배우고 익혀 학생들에게 가르침으로써 다시 한 번 점검을 하게 되고 이는 자신의 학습태도로 연결되었다.

IV. 논의 및 결론

본 연구는 사범대학 예비교사들의 자기주도학습 코칭 경험을 알아보고자 하여, 면담을 한 후 이를 합의적 질적 분석한 결과, 크게 코치의 자기주도학습 경험과 프로그램 구성, 프로그램 관련자들과의 관계로 도출되었다. 이에 따른 논의와 결론은 다음과 같다.

첫째, 예비교사들은 교육실습을 가기 전 학

생들을 만나 가르침의 경험을 함으로써 실천적 교수역량증진과 교직 준비도를 높이고자 하였다(함은혜, 2007). 이처럼 코치의 자기주도학습 경험은 학교현장에서 진행됨에 따라 예비교사들의 현장경험이 되어 동기화가 이루어지고, 생활에서 자기주도적 학습태도의 변화로 시간 관리나 공부방법의 변화를 가져왔다. 이는 코치들의 가장 많은 참여 동기로 현장에서의 다양한 경험의 중요함을 말해주는 결과라 할 수 있다. 이를 볼 때 사범대학에서의 현장경험 형태의 교육프로그램 활성화가 필요함을 알 수 있다.

또 다른 참여 동기로는 교육봉사시간 확보라고 하였다. 교육봉사활동은 우리나라 교사양성과정에 재학하고 있는 모든 예비교사들이 교사자격취득을 위해 교육실습과정의 하나로 이수해야 하는 것(김병찬, 2010)으로, 이는 이론만이 아닌 현장학습을 경험하기 위한 개선책으로 마련된 것이다. 이처럼 우수한 교원양성을 위해 사범대학에서 다양한 경험들을 제공함은 교육봉사시간 측면뿐만 아니라 차후 현장적응력 향상에까지 영향을 미치는 일일 것이다.

또한 예비교사들은 프로그램을 진행한 경험에서 효과적인 수업진행의 어려움을 호소하고 있다. 학교현장은 대학생인 예비교사들에게는 가르침의 공간보다는 배우의 장소로 더 익숙한 곳이다. 학교는 대부분의 예비교사들에게는 두려움과 선망의 장소이기에 교육실습을 하기 전에 서보는 학교현장 경험은 교사라는 마음자세를 가져보는 좋은 기회가 될 것이다.

가장 많은 예비교사들이 자기주도학습 프로그램을 통해 이론이 아닌 학교현장에서의 경

험을 자기주도학습 코칭 경험의 성과라고 말하였다. 이는 예비교사를 위한 교육과정이 이론 중심이며, 현장적응력을 높이는데 도움이 되지 않고 있음을 제시한 선행연구(손은령, 2010)를 지지하는 결과라 할 수 있다. 따라서 실제적인 교직경험을 쌓아볼 수 있는 장(場)의 마련은 실천적 교수역량 증진을 도모하기에 사범대학의 예비교사들에게 현실적인 도움이 될 것이다.

둘째, 프로그램 구성에 따른 경험은 프로그램 구성에 대한 만족과 교육계획안의 중요성, SNS의 유용성이 확인되었고, 수업진행과 진로 지도의 어려움에 따라 구체적인 코치교육과 프로그램 확대 등을 바람으로 나타내고 있다.

자기주도학습 프로그램에서는 예비교사들에게 수업을 하기 전 자율적으로 교육계획안을 작성해 보도록 하였다. 예비교사들은 수업에 대한 계획을 세워 자료를 준비하고 학생들을 만났을 때와 그렇지 못했을 때의 수업상황을 경험하였다. 수업 계획안을 통해 수업을 구조화시키는 것이 쉬운 일은 아니지만 보다 나은 수업을 위해 꼭 필요한 것이기에 설계도로 인식한 연구(권선미, 조철기, 2013)와 같은 경험이라 할 수 있다. 또한 이는 자기주도학습에 있어 스스로 계획을 세워봄과 일치하는 것으로 계획이 실행과 결과, 평가에 영향을 미치는 것과 같은 맥락이라고 볼 수 있다.

또 프로그램 진행 중이나 종료 후에 소통을 위해 SNS 이용함에 대해 예비교사들은 학습의 방해요소로만 인식되었던 매체가 순기능 또한 있음을 경험하였다. 예로 면대면 수업이 어려울 때 과제를 내주거나 피드백을 할 때 용이하게 사용하였다고 한다. 반면 스마트폰의 경

우 자기주도학습의 방해요소가 될 수 있기에 시간을 정해놓고 학생들과 연락하려고 노력했으나 이미 가정에서 부모님에게 빼앗겨 연락이 되지 않기도 하고, 톡을 남겨도 답장을 보내지 않는 아이들로 인해 오해와 답답함을 경험하기도 했다. 예비교사들이 교사가 되어 교육을 하게 되는 미래를 생각한다면 무조건 사용금지를 할 것이 아니라 스스로 통제할 수 있도록 도와주고 정보검색 등의 장점을 잘 활용하여야 한다.

수업은 교사로 하여금 자신의 한계를 깨닫고 또 불안을 느끼게 하며, 그 한계를 뛰어넘기 위해 노력하는 가운데 교사가 성장한다고 한다(이새암, 2010). 이렇게 예비교사들은 코칭 경험을 통해 자신을 알게 되고, 교사가 되기 위한 배움을 추구하며, 교사로서의 주체성을 형성해 가는 것이다. 실제 수업역량을 강화하기 위해서는 수업시수가 많은 것이 영향을 미친다고 한다(정미재, 정제영, 2012). 이를 볼 때 교육의 질적 향상을 위해서는 예비교사교육 프로그램을 운영할 때 많은 수업시수 제공이나, 교사전문성을 기를 수 있는 더 많은 프로그램들이 개발되고 실행되어야 한다.

셋째, 프로그램 관련자들과의 관계로 수퍼바이저, 동료코치, 학생들과의 경험이다. 먼저, 수퍼바이저는 예비교사들에게 체계적인 활동 지원과 코치들과의 소통을 도움으로써 수업에 집중하도록 하였다. 이를 볼 때 수퍼바이저는 예비교사들에게 대학차원의 지원자도 되지만 교육실습 시 학교현장에서 경험하게 되는 지도교사의 입장이 되기도 한다. 코치들이 학교현장에 가기 전에 교육계획안을 작성하고 사전모임에서 발표하고, 자신이 계획한대로 수

업을 진행한 후 피드백을 주고받는 시간동안 슈퍼바이저는 계획안과 수업전반에 대한 피드백을 주고, 코치들이 잘 할 수 있도록 격려를 하였다. 이에 코치들은 슈퍼바이저와의 관계를 매우 만족스럽게 여기고 있다. 이는 현장에서는 다양한 유형의 지도교사들을 만나겠지만 인격적으로 존경받으며 학생생활지도 및 수업에 있어서 적절한 피드백을 주고 자율성을 중시하는 역할모델형이 역량강화에 도움이 된다(정미재, 정제영, 2012)는 연구와 같은 결과이다.

다음으로 동료코치들과는 서로 공유하고 피드백을 나눔으로써 서로 성장함에 도움을 주었다. 자기주도학습 코치들이 서로의 수업에 대한 고민을 들으며 공유된 문제에 대해 위로 받고 피드백을 하는 일련의 과정들이 동료코칭(이재덕, 2008)을 경험하게 하였다. 동료들을 경쟁적인 관계로만 인식하지 않고 서로 공유하고 협동함에 따라 서로에게 공감하고 격려함은 추후 다양한 협력수업에 대한 기대와 원활한 교사관계를 형성하는 태도형성에 도움이 되었을 것이다. 또 예비교사들은 중학생들과의 관계경험에서 그들과의 만남을 담임선생님의 마음가짐으로 말하고 있다. 코칭과정에서 지지자로 이해와 공감을 하였으며 교수자와 상담자로서의 역할인식을 하였다. 중학생들은 코치들과 라포가 형성되면 자신들의 고민을 털어놓았다. 특히 '선생님 저 뭐 해야 할지 모르겠어요'라며 진로에 대해 도움을 받고자 할 때 코치는 본인의 경험에서 말할 수밖에 없는 한계를 경험하였다. 현실적으로 도와주고 싶으나 '아니야 할 수 있어. 잘 할 수 있어.'하는 정도의 수준이 아쉽고 진로상담에 대

한 이해부족이 어려움으로 느껴졌다.

이처럼 예비교사들은 꿈이 없어 혼란스러워하고, 마음을 열지 못하는 학생들을 경험하면서 상담자로서의 역할을 인식하였다. 개별 학생들과 가장 근접한 거리에서 접촉할 수 있는 교사가 학생발달의 촉진자, 학업성취의 강화자, 예방 상담 제공자로서 역할을 감당해야 함을 볼 때, 준전문상담자 양성 측면의 교육이 필요함(손은령, 2010)을 알 수 있었다. 더불어 예비교사들이 학생에서 교사로 변화되는 것은 정체성의 변화로 급격한 심리적 변화를 경험하는 과정(Lortie, 1975)이기에 스스로 이를 잘 극복하여 건강한 교사 정체성을 확립하도록 도와줄 수 있는 사범대학의 상담환경도 중요하다(정혜영, 2004). 이처럼 사범대학에서의 상담교육이 필요함을 파악할 수 있었다.

마지막으로 소감문을 통한 예비교사들의 자기주도학습 태도와 능력의 변화를 살펴보면 자기주도학습에 대한 이해가 폭넓어지고 이를 통해 학습태도의 변화가 생겼다. 이는 자기주도학습 능력의 향상으로 볼 수 있으며 이를 통해 전공학습에 대한 효능감과 수행력을 높여 전공학습에 대한 만족감을 경험할 수도 있다(강명숙, 방은령, 2015). 이는 교사되기를 꿈꾸는 예비교사들에게 임용고시의 준비와 교사 정체감 형성에도 도움이 되는 태도일 것이다. 또한 교육현장의 공교육 정상화 측면에서도 교사가 자기주도학습 능력을 배양함은 고무적인 일이라 할 수 있다.

이와 같은 연구결과를 토대로 살펴본 본 연구의 의의 및 시사점은 다음과 같다.

첫째, 예비교사들의 학교현장은 다양한 배움과 가르침이 공존하는 경험의 장으로 다각

적 접근이 필요함을 시사함에 따라 교사양성 기관의 교직준비를 위한 다양한 프로그램 활성화를 촉구할 수 있다는 것이다.

둘째, 특정한 과목이 아니라 학습지도의 공간이 되는 자기주도학습이라는 프로그램을 통해 예비교사인 코치들의 성장을 보여준 연구로 향후 사범대학에서 추구해야 할 접근의 예시가 될 수 있다.

셋째, 예비교사들은 학생들과 라포가 형성되고 수업이 진행됨에 따라 진로에 대한 질문을 많이 경험했으나 아이들의 진로에 대해 도움을 줄 수 없음을 한계로 느꼈다. 이에 사범대학에서의 준상담자 양성을 위한 교육이 제공되어야 함을 시사함에 의의가 있다.

본 연구의 제한점 및 후속연구를 위한 제언은 다음과 같다.

첫째, 예비교사들은 이 프로그램을 통해 거의 한 학기를 학교현장에 방문하였으나 현직 교사들과 코치간의 협력적 만남은 없었기에 학교현장에서의 강점을 활용하지 못한 점이다. 학교 현장에서 활동 중인 교사들과의 연계 프로그램을 통한 도움은 실제적인 접근이 될 것이다.

둘째, 본 연구는 남학생과 여학생을 혼합한 연구로 추후 남학생과 여학생을 구분하여 연구가 이루어진다면 학교환경에서 보이는 성별에 따른 교사역량의 차이 등의 비교로 예비교사교육의 맞춤형 제안이 될 것이다.

셋째, 본 연구는 예비교사들이 자기주도학습 코칭 경험으로 가르침을 통한 배움을 실천한 것이다. 따라서 코치들의 자격에 자기주도학습능력을 갖춘 자로 제한은 두지 않았지만 이들의 자기주도학습 능력은 학습자에게 큰

영향을 미칠 수 있기에 추후 자기주도학습 능력의 유·무를 구분하여 탐색함도 필요할 것이다.

참고문헌

- 강명숙, 방은령 (2015). 대학생의 자기주도성과 전공만족도가 진로탐색행동에 미치는 영향: 고용가능성의 매개효과. *인간발달연구*, 22(4), 21-46.
- 권선미, 조철기 (2013). 예비교사의 교육실습에 대한 셀프내러티브 연구. *교사교육연구*, 52(1), 63-78.
- 김경령, 서은희 (2014). 자기조절학습 프로그램의 효과에 대한 메타분석. *교육심리연구*, 28(4), 665-690.
- 김무영, 손민호 (2012). 교사의 실천적 지식이 갖는 일상성 탐구: 체육 수업을 중심으로. *교육과정연구*, 30(3), 21-49.
- 김병찬 (2009). 교사양성기관으로서의 대학의 역할 고찰. *한국교육학연구*, 15(3), 159-189.
- 김병찬 (2010). 예비교사들의 '교육봉사활동' 경험에 관한 질적 사례 연구. *한국교육*, 37(1), 113-145.
- 대전광역시 교육청 (2015). 2015년도 대전시 교육청-대학 연계 자기주도적 학습프로그램 자료집. 대전광역시 교육청.
- 박인심 (2014). 협력학교 기반 교육봉사활동의 성과분석: S여대 사례를 중심으로. *한국교육연구*, 31(2), 1-27.
- 박효정, 이희현, 김효원 (2012). 자기주도학습 프로그램 개발을 위한 기초연구. *한국교육*

- 개발원.
- 손은령 (2010). 상담자 교육 관점에서 본 예비 교사 교육의 과제. *상담학연구*, 11(4), 1469-1482.
- 이새암 (2010). 사범대학 학생들의 삶에 관한 내러티브 연구. *교육인류학연구*, 13(1), 95-129.
- 이재덕 (2008). 수업컨설팅을 위한 코칭기법의 특징과 활용 방안. *초등교육연구*, 21(2), 307-332.
- 이칭찬 (1996). *교사론*. 서울: 동문사.
- 정미재, 정제영 (2012). 교육실습이 예비교사의 역량 변화에 미치는 영향 분석. *한국교원 교육연구*, 29(4), 63-83.
- 정혜영 (2004). 예비교사의 교육실습에 대한 기대와 평가, 교육실습을 통한 인식 변화에 관한 연구. *한국교원교육연구*, 21(2), 209-230.
- 한재영 (2012). 사범대학 예비교사의 삶과 정체성 변화 연구. *교사교육연구*, 51(1), 75-89.
- 함은혜 (2007). 교육실습의 교육적 가치에 대한 평가 연구. *서울대학교 대학원 석사학위논문*.
- Clara E. Hill (2016). 합의적 질적 연구. 주은선 (역). 서울: 학지사. (원본 발간일, 2012)
- Elloit, E. W., & Peshkin, A. (1989). *Qualitative inquiry in education: The continuing debate*. New York, NY: Teachers College Press.
- Goodlad, J. (1994). *Educational renewal*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Hill, C. E. (2012). *Consensual qualitative research: A practical resource for investigating social science phenomena*. Washington DC: American Psychological Association.
- Hill, C. E., Tomson, B. J., & Williams, E. N. (1997). A guide to conducting consensual qualitative research. *The Counseling Psychologist*, 25(4), 517-572.
- Knowles, M, S. (1975). *Self-directed learning: A guide for learners and teachers*. Chicago: Association Press.
- Lortie, D. C. (1975). *Schoolteacher: A sociological study*. Chicago: University of Chicago Press.
- Sarason, S. (1993). *You are thinking of teaching?: Opportunities, problems, realities*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Strauss, A., & Corbin, J. (1990). *Basics of qualitative research: Grounded theory procedures and technique*. Newbury Park, CA: Sage.

1 차원고접수 : 2016. 07. 10.
수정원고접수 : 2016. 08. 15.
최종게재결정 : 2016. 09. 02.

Experiences of Pre-Service Teacher's Self-Directed Learning Coaching

Choi, Yu-Seon

Park, So-Ri

Son, Eun-Young

Dept. of Education, Chungnam National University

In this study, we determine what pre-service teachers experienced through self-directed learning coaching. We selected fifteen people who had self-directed learning coaching experience, conducted a semi-structured interview, and analyzed with consensual qualitative research (CQR). core concepts, eleven domains, and forty-six categories were derived, and the results are as follows. First, the coaches' experiences were divided by four domains: motive of program participation, meaning recognition of self-directed learning, pre and post change of coaching, and outcomes of coaching. Second, Experiences of program composition were divided by four domains: program planning, program managing, and the difficulties of program management, expectations and corrections for the next programs. Third, the relationships with coaching parties were divided by three parties-supervisors, peer coaches, and middle school students. Through these results, we found that coaching experiences were very important tools for practicing teaching and times for self-reflection about teaching. In addition, there were other gains such as changes of coaches' learning attitudes, increase of understanding about career guidance, and the experiences of various relationships. Further implications and discussions are suggested.

Keywords: pre-service teachers, self-directed learning coaching, consensual qualitative research(CQR), self-directed learning experience, program composition, relation with coaching