

실천적 지식의 교수학습 지식에 대한 예비 특수교사들의 인식연구

Research on the Perception of Pre-service Teachers' Practical Knowledge of Teaching Knowledge

김영한*·최현석·이진옥·김재현·박정민**·최벼리·신예이·이하영***
(*대구대학교 초등특수교육과)
(**대구대학교 박사과정)
(***대구대학교 석사과정)

〈 요약 〉

이 연구는 예비특수교사를 대상으로 실천적 지식에서 드러나는 교수학습 지식을 알아보기 위하여 조사연구로 수행되었다. 이 연구의 설문지는 총 12문항으로 교수학습 이론 4문항, 교수학습 적용 8문항으로 구성되었다. 전국의 예비특수교사 모집에 의뢰하여 전국의 특수교육과 학생의 개인 스마트폰으로 설문지를 전송하였다. 모두 338명(100%)이 설문에 응답하였으나, 불성실한 응답자 10명(2.96%)의 설문지를 제외한 328명(97.04%)의 응답내용을 자료 처리하였다. 이 연구의 결과로 예비특수교사가 인식하는 교수학습 적용 요인에 있어서 학년별 차이는 1학년과 3학년, 1학년과 4학년 간에 차별성을 보이고 있다. 이와 같은 결과는 3학년까지 점진적으로 교수학습 적용에 대한 지식을 학습하는 구조임을 시사하는 것이다. 전공별에 따라서 교수학습 적용에 대한 인식의 차이는 있으나, 사후검증에서는 세 전공 간의 인식차가 없는 것으로 나타났다. 따라서 예비특수교사가 인식하는 교수학습 적용 지식은 학년에 따라서 달라지는 구조임을 알 수 있다.

<주제어> 예비특수교사, 실천적 지식, 교수학습 지식

I. 서론

좋은 특수교사를 배양하기 위해서 대학의 특수교육과들은 다양한 노력을 기울인다. 특수교육 현장에서 요구하는 이론과 실제를 가르치고 향후 좋은 특수교사로 거듭나기를 희망한다. 예비특수교사 시절의 교직원들은 향후 교사의 수행능력에 영향을 미친다고 허영주(2015)는 제안하였다. 그러나 예비특수교사의 이론적 지식은 현장에서 동일하게 적용되기도 하고 향후 수정 또는 보완과정을 경험하기도 한다. 예비교사의 교직에 대한 선택은 교과에 대한 흥미와 개인적 관심 등에 영향을 받기도 하지만(옥일남, 2008; Zhang et., al, 2014), 예비교사 4년간의 경험이 교직원 형성에 영향을 미치는 주요 요인으로 작용한다(Towns & Ashby, 2014).

모든 교사는 좋은 수업을 하고 싶어 한다. 그러나 좋은 수업을 정의하기란 쉬운 일이 아니다. 좋은 수업을 정의하기 위한 노력으로 Elbaz(1983)는 교사의 실천적 지식에 대한 이론적 배경을 제안하였다. 교사의 실천적 지식은 세 가지, 즉 이론적, 환경적, 개별적 지식의 종합적 산물로 설명하였다. 교사의 수업이 복합적 요인으로 설명되므로 구성요인을 세분화하기 위한 노력으로 구분된 교사의 이론적 지식은 교육과정과 교수학습방법 등과 같은 수업실행 자체에 영향을 미치는 문서화 지식이다. 교사의 교육과정과 교수학습방법의 관계는 실천적 지식의 이론적 배경을 내면화하는 과정으로 이해된다. 따라서

예비특수교사의 교육과정과 교수학습방법에 대한 이론적 배경의 내면화는 미래의 수업에 영향을 미치는 요인임을 알 수 있다. 실천적 지식을 구성하는 환경적 지식은 교재의 사용과 수업환경의 시설 및 공간의 영향을 해결하고 결정하는 지식이다. 예비특수교사의 국공립 또는 사립학교 교사로 발령을 받을 경우에 형성되는 환경적 요인과 특수학교 또는 일반학교 교과서의 신뢰도와 학생들 수준과의 연계성과 적절성 등에 대한 인식 등이 교사의 환경적 지식에 해당되는 내용이다(최성규, 2013a). 실천적 지식을 구성하는 개별적 지식은 교직원으로 대변할 수 있는데, 교사가 되기 위한 성장배경과 사회적 정황 등이 해당될 것이다. 예비특수교사가 특수교육과를 선택한 이유와 배경, 자신의 삶에 영향을 미친 위인과 교사 등의 직·간접적 경험에 의해 미래에 특수교사로 재직하게 될 것이다. 예비특수교사의 교사로서의 자질 함양을 위한 학교현장실습은 자신의 과거와 현재, 그리고 미래에 영향을 미치는 주요 경험이다. 학교현장실습 동안에 작성하게 한 반성적 기록들이 예비특수교사의 자아성찰에 영향을 미친다는 정병중(2014)의 연구결과는 연성적 시각에서 고무적으로 해석된다고 하였다. 예비특수교사의 미래의 자화상 형성에 긍정적인 영향을 미쳤다는 것이다. 예비특수교사에게 요구되는 실천적 지식의 교육과정과 교수학습의 관계에 대한 인식, 역시 연성적 사고로 접근하면 구조의 변화로 이해된다. 예비특수교사의 학교현장실습의 효과에 대한 연구는 외국에서도 동일하게 도출된다(Towns & Ashby, 2014). 학교현장실습에서 예비특수교사의 반성적 수업실연을 통한 되새김은 수행능력 향상에 긍정적이라고 Cornelius와 Nagro(2014)는 강조하고 있다. 여러 단일사례 연구를 분석한 연구에서도 예비특수교사의 수업행동에 대한 수행능력 향상은 현직교사의 지도에 따라서 달라진다고 하였다(Cornelius & Nagro, 2014). 예비특수교사의 교수학습 능력을 향상시키기 위한 Multi-Tiered Systems of Support Preservice Residency Project (MTSS-PR) 프로그램의 적용효과에 대한 보고도 있다(Ross, & Lignugaris-Kraft, 2015). 수업방법, 중재 활동, 장애학생의 중재 등으로 구성된 프로그램의 적용은 예비특수교사의 교수학습 수행능력 향상과 함께 교직원 정립에 도움이 되었다. 예비특수교사가 특수교사가 되기 위한 실천적 지식은 매우 광범위하지만 현장의 특수교사와 유사한 수준의 수행능력을 보인다고 Morewood와 Condo(2012)는 주장하고 있다. 또한 예비특수교사의 학교현장실습에서 관찰된 수행능력은 실천적 지식의 복합적 내용을 잘 구성하고 있는 것으로 관찰되기도 하였다(Melville et al., 2014). 그러나 예비특수교사가 학교현장실습에서 가장 어려움을 토로하는 내용은 교수학습을 위한 이론적 지식의 정립에 있다고 Hong 등(2011)은 제안하였다. 예비특수교사가 4학년에 일반적으로 이수하는 학교현장실습의 전후에 나타난 교직원 변화를 분석한 연구에서 권충훈과 이형하(2014)는 장애학생의 교육환경이 예비특수교사의 가치관에 영향을 미치는 요인이라고 하였다. 예비특수교사에게 적용하는 실습중심의 다양한 프로그램은 바람직한 결과 도출을 위한 주요 독립변인임을 알 수 있다. 따라서 예비특수교사가 인식하는 교수학습 지식에 대한 분석은 미래의 특수교사가 가져야 할 좋은 수업을 전제하는 프로그램 개발 등의 방안과도 직결된다. 이 연구는 예비특수교사의 좋은 특수교사가 되기 위한 노력을 외적요인의 영향에 기인할 수 있다는 점에 착안하여 실천적 지식의 주요 요인으로 내포되는 교수학습 지식에 대하여 알아보고자 하였다. 예비특수교사가 인식하는 실천적 지식의 교수학습 지식을 분석하여 미래의 특수교사를 위한 지원방안을 제안할 수 있다.

II. 연구 방법

1. 연구대상

이 연구는 예비특수교사를 대상으로 실천적 지식에서 드러나는 교수학습 지식을 알아보기 위하여 조사연구로 수행되었다. 이 연구의 설문지는 총 12문항으로 교수학습 이론4문항, 교수학습 적용 8문항으로 구성되었다. 전국의 예비특수교사 모임에 의뢰하여 전국의 특수교육과 학생의 개인 스마트폰으로

설문지를 전송하였다. 모두 338명(100%)이 설문에 응답하였으나, 불성실한 응답자 10명(2.96%)의 설문을 제외한 328명(97.04%)의 응답내용을 자료 처리하였다.

<표 1> 연구대상의 인적사항

변인		인원(%)	변인		인원(%)
학년	1학년	70(20.1)	전공	유아특수교육	166(50.4)
	2학년	42(11.5)		초등특수교육	76(23.9)
	3학년	142(43.8)		중등특수교육	86(25.7)
	4학년	74(24.6)		합계	328(100)
	합계	328(100)			

2. 검사도구

1) 설문지 구성

예비특수교사가 인식하는 실천적 지식의 교수학습에 대한 12문항은 2개 요인으로 구분되었다. 1차 신뢰도 분석 1요인은 4개 문항으로 구성되었으며, 전체 문항에 대한 신뢰도 지수는 .74이었고, 개인별 문항의 신뢰도 지수는 .65에서 .71의 분포를 나타내었다. 2요인은 8개 문항으로 구성되었으며 전체 문항의 신뢰도 지수는 .88이었고, 개인별 문항의 신뢰도 지수는 11번 문항이 .89로 나타나서 삭제하였다. 2차 신뢰도 분석에서 4번 문항이 전체 신뢰도 지수(.885)보다 높은 .886으로 나타나서 삭제되었다. 3차 신뢰도 분석에서 2요인의 전체 문항에 대한 신뢰도 지수는 .89이었으며, 개인별 문항은 .85에서 .89의 분포를 보였다. 따라서 2요인은 8개 문항 중에서 2개 문항이 삭제되어 6개 문항으로 구성되었다. 이상의 결과에 기초하여 예비특수교사가 인식하는 실천적 지식의 교수학습 요인은 1요인을 교수학습 이론, 2요인은 교수학습 실행으로 명명하였다.

2) 설문지 타당도 및 신뢰도 분석

설문지는 탐색적 요인분석과 신뢰도 검증을 적용하였다. 요인분석에서는 일변량기술통계, 주성분분석, 베리맥스 회전, 회귀분석방법, 그리고 .40 미만의 출력값은 삭제하는 과정을 가졌다. 신뢰도 분석에서는 항목, 척도, 그리고 항목제거시 척도 등을 적용하였다. 신뢰도 분석 기준은 첫째, 전체 항목수에 대한 Cronbach Alpha 값보다 높은 수치를 보이는 문항은 삭제, 둘째, 항목이 삭제된 경우 Cronbach Alpha의 수치가 .60미만의 문항은 삭제, 셋째, 최종적으로 세 개 이상의 문항이 구성되는 경우에 한정하여 신뢰도 분석을 적용하였다. 예비특수교사가 인식하는 실천적 지식의 교수학습에 대한 12문항은 2개 요인으로 구분되었다. 1차 신뢰도 분석 1요인은 4개 문항으로 구성되었으며, 전체 문항에 대한 신뢰도 지수는 .74이었고, 개인별 문항의 신뢰도 지수는 .65에서 .71의 분포를 나타내었다. 2요인은 8개 문항으로 구성되었으며 전체 문항의 신뢰도 지수는 .88이었고, 개인별 문항의 신뢰도 지수는 11번 문항이 .89로 나타나서 삭제하였다. 2차 신뢰도 분석에서 4번 문항이 전체 신뢰도 지수(.885)보다 높은 .886으로 나타나서 삭제되었다. 3차 신뢰도 분석에서 2요인의 전체 문항에 대한 신뢰도 지수는 .89이었으며, 개인별 문항은 .85에서 .89의 분포를 보였다. 따라서 2요인은 8개 문항 중에서 2개 문항이 삭제되어 6개 문항으로 구성되었다. 이상의 결과에 기초하여 예비특수교사가 인식하는 실천적 지식의 교수학습 요인은 1요인을 교수학습 이론, 2요인은 교수학습 실행으로 명명하였다. 예비특수교사가 인식하는 실천적 지식의 교육과정과 교수학습에 대한 설문 문항의 타당도 및 신뢰도 분석 결과를 요약하면 <표 2>와 같다.

<표 2> 실천적 지식의 교수학습의 하위요인과 문항 수, 신뢰도 분포

실천적 지식	요인	문항 수	신뢰도 분포
교수학습 지식	교수학습 이론	4	.65 ~ .71
	교수학습 적용	6	.84 ~ .89

예비특수교사들이 인식하는 실천적 지식의 교수학습에 대한 문항 수는 모두 10개로 결정되었다. 교수학습 이론은 .65~.71, 교수학습 적용은 .84~.89로 분포되어 있음을 알 수 있다. 따라서 각 문항에 대한 신뢰도와 타당도가 확보되었음을 알 수 있다.

3) 자료처리

예비특수교사가 인식하는 실천적 지식의 교육과정 요인의 구조 관계를 알아보기 위하여 적용한 이 연구의 자료처리를 위하여 사용한 통계는 SPSS 20.0과 AMOS 20.0 프로그램이었다.

III. 연구 결과

1. 실천적 지식의 교수학습 지식 요인에 대한 구조 관계

실천적 지식에 해당하는 교수학습 지식은 두 개의 요인으로 구성되어 있다. 실천적 지식의 교수학습 이론과 교수학습 적용 요인에 대한 예비특수교사의 배경변인별 분석 및 구조 관계 모형 분석은 다음과 같다.

1) 실천적 지식의 교수학습 이론에 대한 구조 관계

예비특수교사가 인식하는 실천적 지식의 교수학습 이론을 배경변인별로 분석하였다. 결과는 <표 3>와 같이 제시되었다.

<표 3> 실천적 지식의 교수학습 이론에 대한 배경변인별 인식 차이

요인	변인	구분	인원	평균	표준편차	F값 (Scheffe)
교수학습 이론	학년	1학년(a)	70	2.66	.55	7.04*** (a<c, a<d)
		2학년(b)	42	2.90	.45	
		3학년(c)	142	2.96	.53	
		4학년(d)	74	3.04	.53	
		전체	328	2.90	.54	
	전공	유아특수(a)	166	2.86	.55	4.27* (a<b, c<b)
		초등특수(b)	76	3.07	.54	
		중등특수(c)	86	2.85	.50	
		전체	328	2.90	.54	

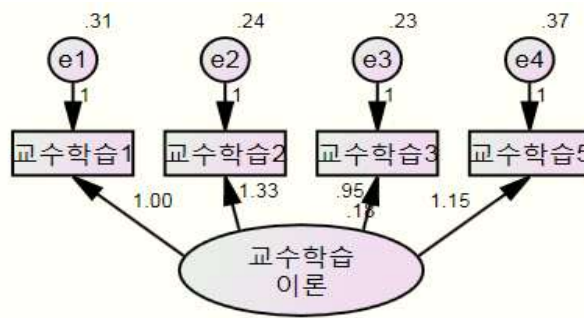
*p<.05 ***p<.001

예비특수교사가 인식하는 실천적 지식의 교수학습 이론은 학년과 전공의 배경변인별에 따라서 각각 통계적으로 유의미한 차이가 있음을 알 수 있다. 학년에 있어서는 1학년과 3학년, 그리고 1학년과 4학년에 통계적으로 유의미한 차이를 보이고 있다. 그러나 2학년과 3, 4학년, 그리고 3학년과 4학년 집단간에는 통계적으로 유의미한 차이를 보이지 않았다. 따라서 1학년 학생의 교수학습 이론에 대한 실천적 지식의 구성은 기대할 수 없음을 알 수 있다. 그러나 2학년과 3, 4학년, 그리고 3학년과 4학년의 교수학습 이

론에 대한 인식은 통계적 유의미한 차이가 없는 것으로 나타났다. 따라서 예비특수교사의 교수학습 이론에 대한 지식은 2학년에 형성되는 구조임을 알 수 있다.

교수학습 이론에 대한 전공별 배경변인별 분석은 통계적으로 유의미한 차이를 보이고 있다. 유아특수교육전공과 중등특수교육전공은 교수학습 이론의 지식에 대하여 통계적으로 차이를 보이지 않았다. 그러나 초등특수교육전공은 유아특수와 중등특수교육전공에 비하여 교수학습 이론에 대한 지식에서 높은 필요성을 나타내고 있다. 이와 같은 원인은 특수교육관련 지식만이 아니라, 초등교과교육에 해당하는 교과목 지도에 필요한 교수학습 이론의 필요성으로 나타날 가능성이 높다.

예비특수교사들이 인식하는 실천적 지식의 교수학습 이론에 해당하는 문항은 모두 4개로 구성되어 있다. 교수학습 이론에 해당하는 4개 문항에 대한 측정모형은 <그림 IV.2>와 같다.



<그림 1> 실천적 지식의 교수학습 이론에 대한 측정모형

교수학습 이론에 해당하는 4개 문항의 적합도 검증 결과는 <표 IV.5>와 같다.

<표 4> 교수학습 이론 측정모형의 적합도 검증

모형	CMIN	DF	p	CMIN/DF	TLI	GFI	SRMR	RMSEA
교수학습 이론	11.013	2	.000	5.508	.906	.982	.017	.077

예비교사들이 인식하는 교수학습 이론 모형의 적합도 지수에서 TLI, GFI, RMSEA는 모두 수용수준 범위에 해당되고 있음을 알 수 있다. 교수학습 이론에 해당하는 구조모형의 잠재변인과 측정변인간의 모수 추정치를 산출하여 <표 IV.6>에 제시하였다.

<표 5> 교수학습 이론 구조모형의 잠재변인과 측정변인 간 모수 추정치

잠재변인	측정변인	비표준화 Estimate	표준화 Estimate	S.E	C.R	p
교수학습 이론	→ 교수학습1	1.000	.604			
교수학습 이론	→ 교수학습2	1.335	.754	.153	8.719	***
교수학습 이론	→ 교수학습3	.950	.638	.116	8.223	***
교수학습 이론	→ 교수학습5	1.149	.622	.142	8.095	***

***p<.001

예비특수교사가 인식하는 실천적 지식의 교수학습 이론에 대한 문항 2(교수학습은 ‘교수’와 ‘학습’이 함께 내포되어 있다는 의미를 잘 인지하고 있다.)에 대하여 가장 높은 추정치를 보이고 있음을 알 수 있다.

다음으로 문항 3(교과 수업을 진행한다면 학습자에 대한 이해와 일반적인 교수지식이 함께 드러낼 수 있다.)과 문항5(학습자와 상호작용하면서 수업을 구성할 수 있다.)의 순으로 나타났다. 요약해 보면 예비특수교사들이 인식하는 교수학습 이론 요인의 구조는 교수와 학습의 의미를 파악하여 학습자에 대한 이해에 기초한 수업의 상호작용에 의미를 두고 있음을 알 수 있다. 따라서 예비특수교사들의 교수학습 이론은 교수학습 실제와 관련된 내용으로 구성되어 있음을 알 수 있다.

2) 실천적 지식의 교수학습 적용 요인에 대한 구조 관계

예비특수교사가 인식하는 실천적 지식의 교수학습 적용 요인에 대하여 배경변인별 차이를 먼저 분석하여 <표 6>에 제시하였다.

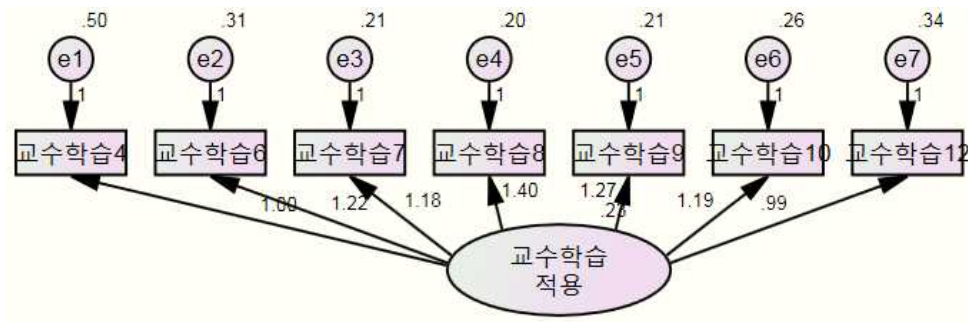
<표 6> 실천적 지식의 교수학습 적용에 대한 배경변인별 인식 차이

요인	변인	구분	인원	평균	표준편차	F값 (Scheffe)
교수학습 적용	학년	1학년(a)	70	2.83	.77	5.01** (a<c, a<d)
		2학년(b)	42	3.05	.62	
		3학년(c)	142	3.09	.51	
		4학년(d)	74	3.21	.58	
		전체	328	3.05	.61	
	전공	유아특수	166	3.01	.59	3.22*
		초등특수	76	3.21	.64	
		중등특수	86	3.00	.63	
		전체	328	3.05	.61	

*p<.05 **p<.01

예비특수교사는 교수학습 적용 요인의 실천적 지식에 대하여 학년과 전공의 배경변인별에 따라서 유의미한 통계적 차이를 보이고 있다. 교수학습 적용에 대한 학년별 인식은 1학년에 비하여 3학년과 4학년이 상대적으로 높은 필요성을 보이고 있다. 그러나 2학년과 3, 4학년, 그리고 3학년과 4학년 집단간의 교수학습 적용에 대한 통계적 차이는 나타나지 않았다. 따라서 예비특수교사의 교수학습 적용 지식은 2학년에 형성되어 4학년까지 유지되는 것으로 이해된다.

예비특수교사의 전공에 따른 실천적 지식의 교수학습 적용에 대한 인식은 통계적으로 유의미한 차이를 보이고 있다. 그러나 Scheffe 사후검증에서 세 전공별 차이는 통계적으로 유의미하게 나타나지 않았다. 예비특수교사들이 인식하는 교수학습 적용에 해당되는 문항 7개에 대한 측정모형을 제시하면 <그림 IV.3>과 같다.



<그림 2> 실천적 지식의 교수학습 적용에 대한 측정모형

예비특수교사들이 인식하는 교수학습 적용 지식에 해당하는 7개 문항의 적합도 검증 결과는 <표 7>과 같다. 예비교사들이 인식하는 교수학습 적용에 대한 측정모형의 적합도 검증은 수정 없이 만족스러운 수용수준을 보이고 있다.

<표 7> 교수학습 적용 측정모형의 적합도 검증

모형	CMIN	DF	p	CMIN/DF	TLI	GFI	SRMR	RMSEA
교수학습 이론	90.831	14	.000	6.488	.900	.933	.028	.090

예비특수교사들이 인식하는 교수학습 적용 모형의 적합도 지수는 TLI, GFI, RMSEA 등에서 모두 만족스러운 수용수준을 보이고 있음을 알 수 있다. 교수학습 적용에 해당하는 구조모형의 잠재변인과 측정변인 간의 모수 추정치는 <표 8>와 같다.

<표 8> 교수학습 적용 구조모형의 잠재변인과 측정변인 간 모수 추정치

잠재변인	측정변인	비표준화 Estimate	표준화 Estimate	S.E	C.R	p
교수학습 적용	→ 교수학습4	1.000	.559			
교수학습 적용	→ 교수학습6	1.216	.724	.126	9.669	***
교수학습 적용	→ 교수학습7	1.181	.780	.117	10.095	***
교수학습 적용	→ 교수학습8	1.396	.834	.134	10.458	***
교수학습 적용	→ 교수학습9	1.273	.803	.124	10.251	***
교수학습 적용	→ 교수학습10	1.192	.748	.121	9.853	***
교수학습 적용	→ 교수학습12	.991	.634	.112	8.883	***

***p<.001

예비특수교사들은 교수학습 적용에 대하여 문항8, 문항9, 문항7의 순으로 인식의 중요성을 보이고 있음을 알 수 있다. 문항8(다양한 수업방법을 적용하여 학습의 효율성을 높일 수 있다.), 문항9(학습자의 특성에 따라서 교과내용을 정선하여 내용을 이해시킬 수 있다.), 문항7(학습자의 반응에 따라서 교수학습 방법을 수정할 수 있다.) 등과 같이 예비특수교사가 인식하는 교수학습의 적용 요인에 대한 실천적 지식의 구조는 학습자의 특성에 맞는 다양한 수업방식을 수정할 수 있는 수행능력의 중요성에 두고 있음을 알 수 있다.

IV. 논의 및 결론

예비특수교사가 인식하는 교수학습 적용 요인에 있어서 학년별 차이는 1학년과 3학년, 1학년과 4학년 간에 차별성을 보이고 있다. 이와 같은 결과는 3학년까지 점진적으로 교수학습 적용에 대한 지식을 학습하는 구조임을 시사하는 것이다. 전공별에 따라서 교수학습 적용에 대한 인식의 차이는 있으나, 사후검증에서는 세 전공 간의 인식차가 없는 것으로 나타났다. 따라서 예비특수교사가 인식하는 교수학습 적용 지식은 학년에 따라서 달라지는 구조임을 알 수 있다.

김시원과 김정연(2015)은 예비특수교사를 대상으로 중도·중복장애학생의 자기결정에 대한 인식 연구를 수행하였다. 예비특수교사의 장애학생과의 접촉한 경험의 유무는 중도·중복장애학생의 자기결정에 대한 인식에 차이를 제공하는 변인이 아니었다. 특히 유아특수, 초등특수, 중등특수 등과 같은 학급별 전공은 중속변인의 인식에 차이를 제공하는 변인이 아니었다. 이와 같은 연구결과는 예비특수교사의 장애학생에 대한 인식은 고착되어 있으나, 경험의 차이는 인식변화를 제공하는 주요 요인임을 알 수 있다. 경험에 따라서 예비특수교사의 실천적 지식의 구조에 영향을 미친다는 연구는 많으나(Howley, Howley, & Yahn, 2014); Peiró-Velert et al., 2015), 전공별에 따른 예비특수교사의 실천적 지식에 대한 인식의 차이에 대한 연구는 매우 제한적이다. 다만 전공별 교육과정 운영의 차별성을 제외하고는 전공에 기초한 환경의 차이로 이해할 수 있다. 이와 같은 주장은 일반교사와 특수교사의 교과지도에 대한 실천적 지식의 차이를 주장한 Flores 등(2010)의 연구에 기초한다. 예비특수교사의 실천적 지식의 교수학습의 구조가 현장 특수교사와 유사하게 정착되는 시기가 특수교육을 전공하는 대학에서 정립된다면 이 연구에서 나타난 2학년과 3학년에 형성되는 지식 구조의 변화가 결정적 시기임을 알 수 있다. 그러나 예비특수교사를 위한 지식 중심의 수업이 지나치게 강조되는 것을 우려하는 Howley, Howley, 그리고 Yahn(2014)의 주장에 기초할 때, 예비특수교사의 실천적 지식을 위한 '지식' 중심의 수업보다 좋은 특수교사가 되기 위한 동기부여의 중요성 등의 강조되어야 함을 알 수 있다.

참고문헌

- 김기룡, 이원희, 박승철(2015). 액션러닝 활용 부모교육 프로그램이 예비특수교사의 부모관 및 교사효능감에 미치는 효과. **특수교육저널 : 이론과 실천**, 16(2), 521-550.
- 김시원, 김정연(2015). 중도·중복장애 학생의 자기결정에 대한 예비특수교사들의 인식 연구. **특수교육저널 : 이론과 실천**, 16(1), 199-218.
- 박경희(2012). 초등학교 통합학급과 특수학급의 수업 구성요인 분석. 대구대학교 대학원 박사학위 논문.
- 박계신(2011a). 체계적인 수업실연과 분석 활동을 통한 예비특수교육교사들의 교수 기술의 변화. **특수교육재활과학연구**, 50(3), 1-23.
- 박소영(2014). 초등학교 과학과 자유탐구에 관한 교사들의 관심도 분석. **수산해양교육연구**, 26(1), 134-147.
- 박승희, 이효정, 허승준(2015). 전국 중학교 특수학급 및 통합학급 수업의 실제: 중학교 통합교육의 실상과 허상. **특수교육**, 14(1), 27-62.
- 오정숙(2011). '좋은 수업'에 대한 예비 특수교사들의 인식 연구. **특수교육저널 : 이론과 실천**, 12(4), 537-556.
- 오정숙(2013). 블렌디드 러닝에서 요구되는 교사 역량에 대한 예비특수교사의 인식 : 중요도와 준비도의 차이 분석을 중심으로. **특수교육저널 : 이론과 실천**, 14(3), 1-19.
- 이윤미, 조인수(2011). 초등학교 특수학급 교사들이 인식하는 교육과정 구성요인 분석. **특수**

- 교육학연구, 46(1), 239-260.
- 정승희, 조재규(2015). 예비 특수교사의 인성과 성격강점과의 관계 연구. *정서·행동장애연구*, 31(3), 445-462.
- 정은혜(2014). 국내 예비특수교사 관련 연구 동향 분석. *특수교육저널 : 이론과 실천*, 15(3), 47-71.
- 최성규(2012). 청각장애학교 교사의 수업설계와 수업실행에 대한 관계분석. *특수교육연구*, 19(1), 169-191.
- 최성규(2013a). 특수교사 실천적 지식 측정 척도 타당화 연구. *지적장애연구*, 15(3), 201-228.
- 최성규(2013b). 특수학교와 특수학급 교사의 교육과정 구성과 운영에 대한 실천적 지식의 구조 비교. *특수교육재활과학연구*, 52(1), 69-90.
- 최성규(2015). 청각장애학교 교사의 생애사적 배경과 실천적 지식의 내용, 정향, 구조와의 관계 분석. *특수교육연구*, 22(1), 1-27.
- 최성규, 오원석(2009). 초등특수교육과 교육과정에 대한 인식 비교 -D대학교 초등특수교육과를 중심으로-. *특수이동교육연구*, 11(3), 103-126.
- 홍미화(2005). 교사의 실천적 지식에 대한 이론적 논의-사회과 수업을 중심으로. *사회과교육*, 44(1), 101-124.
- 홍윤경(2012). '실천적 지식'의 두 가지 유형에 관한 고찰: '테크네'와 '프로네시스'를 중심으로. *교육철학*, 47, 193-215.
- 홍재영(2012). 수업시연과 반성적 저널쓰기를 통하여 경험한 예비특수교사의 실천적 지식 분석. *특수교육재활과학연구*, 51(2), 73-99.
- 황복선(2014). 학습 포트폴리오 체계의 적용이 교과목을 수강한 예비특수교사의 학습능력 인식 변화에 미치는 영향. *특수교육*, 13(1), 59-87.
- Aldrich, P. (2015). The curriculum prerequisite network: Modeling the curriculum as a complex system. *Biochemistry and Molecular Biology Education*, 43(3), 168-180.
- Cornelius, K., & Nagro, S. (2014). Evaluating the evidence base of performance feedback in preservice special education teacher training. *Teacher Education and Special Education*, 37(2), 133-146.
- Elbaz, F. (1983). *Teacher thinking: A study of practical knowledge*. New York: Nichols.
- Flores, M., Patterson, D., Shippen, M., Hinton, V., & Franklin, T. (2010). Special education and general education teachers' knowledge and perceived teaching competence in Mathematics. *Issues in the Undergraduate Mathematics Preparation of School Teachers*, 1, 1-10.
- Hong, H., Chen, F., Chai, C., & Chan, W. (2011). Teacher-education students' views about knowledge building theory and practice. *Instructional Science: An International Journal of the Learning Sciences*, 39(4), 467-482.
- Howley, C., Howley, A., & Yahn, J. (2014). Motives for dissertation research at the intersection between rural education and curriculum and instruction. *Journal of Research in Rural Education*, 29(5), 1-12.

- Jones, R., Yssel, N., & Grant, C. (2012). Reading instruction in Tier 1: Bridging the gaps by nesting evidence-based Interventions within differentiated instruction. *Psychology in the Schools*, 49(3), 210-218.
- Melville, W., Campbell, T., Fazio, X., Stefanile, A., & Tkaczyk, N. (2014). Problematizing the practicum to integrate practical knowledge. *Research in Science Education*, 44(5), 751-775.
- Morewood, A., & Condo, A. (2012). A preservice special education teacher's construction of knowledge: Implications for coursework and retention in the field. *Rural Special Education Quarterly*, 31(1), 15-21.
- Peiró-Velert, C., Molina-Alventosa, P., Kirk, D., & Devís-Devís, J. (2015). The uses of printed curriculum materials by teachers during instruction and the social construction of pedagogic discourse in physical education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 34(1), 18-35.
- Petersen, A. (2016). Perspectives of special education teachers on general education curriculum access. *Research & Practice for Persons with Severe Disabilities*, 41(1), 19-35.
- Roberts, C., Benedict, A., & Thomas, R. (2014). Cooperating teachers' role in preparing preservice special education teachers: Moving beyond sink or swim. *Intervention in School and Clinic*, 49(3), 174-180.
- Ross, S., & Lignugaris-Kraft, B. (2015). Multi-tiered systems of support preservice residency: A pilot undergraduate teacher preparation model. *Journal of the National Association for Alternative Certification*, 10(1), 3-20.
- Swirski, H., & Baram-Tsabari, A. (2014). Bridging the gap between the science curriculum and students' questions: Comparing linear vs. hypermedia online learning environments. *Interdisciplinary Journal of E-Learning and Learning Objects*, 10. 153-175.
- Vuran, S., & Ergenekon, Y. (2014). Training process cycles for special education teachers and university supervisors: *A turkish context*. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 14(1), 282-295.

* 최현석(교신저자) : 대구대학교 대학원 특수교육학과 박사과정/loading86@naver.com