

## 예비유아교사들이 인식한 모의수업 활동의 어려움

### Difficulty of Simulated Instruction Activities Perceived by Pre-service Early Childhood Teachers

엄 은 나(유아교육과)

Eom, Eun-Na(Dept. of Early Childhood Education)

The purpose of this study is to provide the basic data for the preparation of a method to improve the effectiveness of simulated instruction operation by analyzing the concrete contents of difficulty and the degree of difficulty perception that pre-service early childhood teachers experience in the entire process of simulated instruction activities. For this, a questionnaire survey was conducted for 419 pre-service early childhood teachers.

To summarize the results of this study, first, pre-service early childhood teachers perceived the difficulty due to 'lack of class preparation time' in the process of simulated instruction activities, followed by 'difficulty due to the operation method of the simulated instruction', 'difficulty due to lack of knowledge and experience', and difficulty for 'class progress' and 'emotion management' in that order.

In the results of examining the difference of difficulty according to the individual variables of pre-service early childhood teachers, the degree of perceived difficulty differed according to the 'grade', the 'experience of the practice', the experience of the simulated instruction, the presentation timing of the simulated instruction, and the degree of success of the simulated instruction. These results can be utilized as basic information for effective operation of simulated instruction activities that are performed in diverse subject classes of teacher training course.

Keywords : 예비유아교사(pre-service early childhood teacher)  
모의수업 활동(simulated instruction activities)

## 1. 서론

### 1.1 연구의 필요성

수업 전문성은 교육의 질과 직결되며 교사로서 반드시 갖추어야 할 핵심 역량이자 교원양성교육의 주요 목표라고 할 수 있다(권혜경, 2014). 이에 교원양성대학에서는 예비교사들이 교수학습에 대한 지식 및 기술을 배우고 익혀 수업 실체에 적용해보고, 자신이 실행한 수업에 대한 반성적 검토를 통해 더 나은 수업으로 발전해 가는 데 도움이 되는 다양한 교육 경험을 제공하고 있다. 모의수업 활동은 교원양성교육 과정의 전공 교과 수업에서 예비교사의 수업 능력 함양을 돕기 위해 실시하는 가장 보편적인 교육방법 중 하나로 그간 다양한 측면에서의 교육적 효과가 입증되어왔다. 그런가 하면 모의수업 활동의 교육적 효과를 저해하는 일부 요인에 대한 검토와 개선이 필요하다는 지적도 제기된 바 있어 이에 대한 지속적인 논의가 필요한 실정이다.

수업은 교사의 다양한 직무 중에서 가장 기본적이고 중요한 활동으로 수업 전문성이란 수업에 필요한 모든 과정을 관리하고 실천하는 능력이자 변화에 대응하는 능력을 의미한다(함지선, 2017). 교사의 교육과정 구성 및 실천 능력은 교육의 질을 결정짓는 가장 핵심적인 요인이므로(배성아, 안정희, 2014; 황혜경, 윤희경, 나은숙, 2017) 수업 전문성은 교사가 최우선으로 갖추어야 하는 업무 역량이라고 할 수 있다. 그러나 수업에 대한 전문성은 단시간에 습득되는 것이 아니다. 수업의 설계와 조직, 운영에 관한 이론적 지식을 교육실체에 적용하는 과정을 충분히 경험함으로써 향상될 수 있는 능력이기 때문이다. 더욱이 유아교육현장의 수업에서는 교과서를 사용하지 않으며, 활동 중심 수업의 계획과 준비, 실행에 이르기까지 교사 스스로 수많은 의사결정을 스스로 해야 한다(김경철, 김안나, 2010; 장연주, 2015). 이러한 유아교육현장의 독특하고 역동적인 특성으로 인해 유아교사에게는 더 높은 수업 능력과 수업 전문성 강화를 위한 지속적인 노력이 요구된다(김은정, 김경철, 2017; 박은주, 2018).

수업에 대한 전문성은 교수활동과 관련된 실제적이면서도 구체적인 경험을 충분히 함으로써 점진적으로 길러질 수 있는 것이다. 따라서 교원양성교육과정에서 체계적이면서도 전문적인 훈련 과정을 제공하여 예비교사의 수업 능력 발달을 지원해주어야 한다(마지순, 고은현, 2010). 이에 유아교사 양성 대학에서는 학교현장실습 이전 시기부터 교과 내용과 연계한 교육 현장 관찰, 교육과정 구성, 교재·교구 제작 및

모의수업 등을 통해 전공 지식을 교육 실제에 적용해보고 실제적 지식을 재구성할 수 있는 교육적 맥락을 제공하고 있다(배성아, 안정희, 2014).

예비교사들이 교직과정을 이수하면서 수업에 대한 전문성을 키울 수 있는 가장 효과적인 활동은 교육실습에서 수업의 실재를 경험하는 것이다. 그러나 실제로 많은 예비교사들이 교육실습 과정에서 수업에 대한 기본 지식과 기술의 부족, 학생에 대한 이해 부족으로 인해 어려움을 겪는 것으로 나타났다(설규주, 2011, 조석훈, 2004; 허창수, 2007). 수업에 대한 전문성은 직접 수업을 실시해보거나 다양한 수업을 관찰하고 평가해보는 과정 등을 통해 자연스럽게 길러질 수 있다(강숙희, 2012; 강창숙, 2010). 따라서 정규 교육실습을 전후하여 다양한 수업을 시연해보는 경험을 충분히 가지는 것이 필요하다(박성혜, 2007).

모의수업(simulated instruction)은 실제 유아가 아닌 동료예비교사들을 대상으로 유아를 가르치는 것처럼 계획한 수업을 시연하는 활동이며, 수업에 대한 사전 협의, 수업의 실행, 실행한 수업에 대한 평가 과정을 모두 포함하는 개념이다(정은이, 2009). 예비교사들은 담당교수 및 동료들과의 협의를 통해 활동을 계획하며, 관련 교과 수업에서 배운 교육 내용과 교수법 등을 적용해보면서 현직교사의 수업 운영 실재를 경험하게 된다(조부경, 김정화, 2000). 또한 실행한 교수 활동에 대한 반성적 검토를 하는 과정에서 수업 실제에 관한 실천적 지식을 점진적으로 형성하게 된다(김진형, 임상도, 2015). 요컨대 모의수업 활동은 예비유아들이 수업 계획 및 준비, 수업 자료 제작, 수업 운영 및 평가에 이르는 수업 과정, 다른 동료의 수업 관찰, 교수 및 동료와의 토론 및 평가를 자유롭게 경험함으로써 수업 능력의 발전과 개선도 도모하도록 돕는 실질적인 방법이다(김경철, 김은혜, 2018; 배성아, 안정희, 2014; 조희정, 이대균, 2012; 함지선, 2017).

모의수업 경험은 예비교사의 수업 전문성 함양을 목적으로 교원양성교육과정의 다양한 교과 수업에서 가장 널리 활용되는 교육활동이다. 모의수업과정에서 이루어지는 수업에 대한 즉각적인 피드백과 반성적 사고 및 객관적인 자기 분석의 과정은 예비교사들이 자기 수업에 대한 강점과 약점을 파악하는데 도움이 된다(마지순, 고은현, 2010; 주삼환, 2003; Benton-Kupper, 2001; Fernandez & Robinson, 2007; 배성아, 안정희, 2014 재인용). 또한 수업 과정에서 고려해야 할 요인들에 대한 실제적인 이해를 돕고 수업에 대한 자신감과 교사효능감, 교사의 신념과 태도 형성 및 바람직한 유아교사상 정립에도 도움이 된다(박은주, 2018; 홍은주, 박혜원, 김효은, 권현아, 김나래, 김혜정, 김수연, 2012; Ismail, 2011). 뿐만 아니라 동료의 수업 발표에 대한 피드백 활동은

예비교사의 적극적인 사고 및 학습에 긍정적인 영향을 줄 수 있다(Dominique, Sluijsmans, & Merrienboer, 2002; 강숙희, 2012에서 재인용).

그러나 수업 경험이 많지 않은 예비유아교사의 입장에서 수업에 대한 모든 경험이 성공적인 것은 아니다. 실제로 많은 예비교사들이 교육실습 중 수업을 실행하는 과정에서 수업을 위한 최소한의 기본 지식과 기술의 부족, 학생에 대한 이해 부족으로 인해 어려움을 겪는 것으로 나타났다(설규주, 2011; 조석훈, 2004; 허창수, 2007). 또한 교육계획안 작성, 수업목표 인식, 적합한 교육 내용 전개, 적절한 활동 절차 및 유형 결정 등에서 어려움을 느낀다는 보고도 있었다(성지훈, 김태인, 2013; 이대균, 김선구, 2009). 교사-유아 간 효과적인 상호작용 및 발문 사용 또한 예비교사가 수업 운영과 관련하여 어려움을 느끼는 부분 중 하나이다(권은주, 최운정, 2010; 마지순, 고은현, 2010; 성지훈, 김태인, 2013; 이대균, 김선구, 2009). 예비교사들이 작성한 성찰 일지를 분석한 연구 결과, 예비교사들은 수업의 준비와 진행 전반에 걸쳐 어려움을 느끼고 있다는 것이 밝혀졌다(김영숙, 2008; 박영예, 2009; 이선, 2017).

그런가하면 모의수업 활동의 운영에 있어서 유아를 대상으로 하지 않는 수업 경험이 과연 실효성이 있는가에 대한 의문이 제기되고 있다(마지순, 고은현, 2010; 조희정, 이대균, 2012). 실제 유아가 있는 교실 상황이 아닌 모의수업 상황으로 인해 예비유아교사들이 수업에 대한 현장감을 느끼는데 한계가 있다는 것이다. 강의실 안에서의 모의수업 방식은 예비유아교사들이 유아교육 현장의 다양한 불확실성을 예측하고 유아의 개인적인 발달 차이를 고려하여 의사결정해보는 경험을 제한한다(마지순, 고은현, 2010). 교원양성교육과정의 거의 모든 교과목에서 모의수업이 실시되는 것으로 인해 일종의 통과의례과정으로 인식되거나 수동적으로 실시되는 경향이 있는데(조희정, 이대균, 2012), 이 또한 모의수업 활동의 효과를 반감시키는 요인이 될 수 있다. 예비유아교사가 느끼는 모의수업 과정에서 경험하는 실패감이 이후 수업에 대한 자신감과 교사 효능감을 감소시킬 수 있다(김진형, 임상도, 2015)는 점 또한 주목할 필요가 있다.

예비유아교사의 모의수업 활동에 관해 이루어진 그간의 연구를 대략적으로 정리해보면 모의수업에 대한 인식과 요구를 살펴본 연구(견주연, 임상도, 2016; 배성아, 안정희, 2012; 서윤희, 2017), 모의수업 참여 경험의 의미를 밝힌 연구(김은정, 2016; 마지순, 고은현, 2010; 조희정, 이대균, 2012), 모의수업을 통한 예비유아교사의 성장에 관한 연구(김경철, 박혜정, 2014; 서윤희, 2015; 윤지영, 임승렬, 2012; 정은이, 2009; 홍은주 외, 2012), 모의수업과정에서의 수업 분석 및 반성에

관한 연구(권혜진, 2013; 조희정, 이대균, 2012), 모의수업 모형 개발 연구(권은주, 최윤정, 2010; 김진형, 임상도, 2015; 박은주, 2018; 조부경, 김정화, 2000; 조희정, 2012) 등으로 요약될 수 있다.

정은이(2009)는 모의수업 활동 후 교직과정 몰입 정도 및 교수효능감과 자신감이 유의한 정도로 향상되었음을 보고하였다. 김은정(2016)은 반성적 모의수업 활동을 통한 예비유아교사들의 경험과 그 의미를 질적으로 살펴보았고, 권은주와 최윤정(2010)의 연구도 체계적인 모의수업을 통한 예비유아교사들의 사고와 변화 과정을 살펴보았다. 박은주(2018)는 모의수업의 준비 과정에서부터 학습공동체와의 지속적인 협의를 실시하고 모의수업 이후에도 동료 평가, 자기 수업 영상 분석, 반성적 저널쓰기를 토대로 모의수업을 다시 계획, 실행, 평가하는 체계적인 모의수업 활용의 교육적 효과를 밝혔다. 견주연과 임상도(2016)는 실제 영유아를 대상으로 하여 모의수업을 실시한 결과, 교육적 효과는 물론 만족감도 높게 나타났다고 하였다.

모의수업에 대한 예비교사의 인식 및 요구를 분석한 서윤희(2017)의 연구 결과, 예비교사들은 모의수업 경험이 교사 역할 수행과 수업 향상 가능성에 긍정적인 영향을 미치는 것으로 인식하였으며, 토론과 협의, 현장 수업이나 시범 수업 등 구체적인 수업 참관을 통한 교수 방법에 대한 요구가 높게 나타났다. 한편 배성아와 안정희(2012)는 반성적 저널 분석을 통해 수업 시연 활동에서의 어려움과 수업 시연의 의미를 밝혔다. 연구 결과, 예비교사들은 수업지도안 작성, 학습자 중심 수업 설계, 효과적인 학습 모형 활용, 평가 계획 등에서 어려움을 겪는 것으로 나타났다. 또한 이론적 지식을 수업에 적절히 활용하지 못하는 것과 계획한 대로 수업을 진행하지 못하는 점에 대해 특히 높은 어려움을 보였다.

지금까지 수업 실습을 위한 종합적인 연습 과정이라고 할 수 있는 모의수업에 대한 예비유아교사들의 인식에 관한 연구가 일부 이루어졌으나 아직까지 충분치 않다(조희정, 이대균, 2012). 더욱이 모의수업의 계획, 준비, 실행, 평가에 이르기까지 모의수업 활동의 전 과정에서 예비유아교사들이 반복적으로 겪는 어려움 요인을 탐색하고 대안을 제시하고자 한 연구는 거의 이루어지지 않은 실정이다. 예비유아교사들이 직전교육과정에서 수시로 경험하게 되는 모의수업 활동은 결국 현직교사가 되었을 때 실행하는 교수 실천과 밀접하게 관련될 수 있다. 특히 모의수업 경험에 대한 인식은 교사 고유의 역할인 수업에 대한 이미지와 신념 형성에 매우 중요한 의미로 작용할 수 있다는 점에서 교수자는 예비유아교사들이 모의수업에서 인식한 어려움 내용을 구체적으로 살펴보고 이를 경감시키는 노력을 기울여야 한다.

## 1.2 연구목적 및 연구문제

본 연구는 예비유아교사가 모의수업 활동에서 경험하는 어려움의 구체적인 내용 및 수준을 살펴봄으로써 수업 실습 담당교수의 모의수업 활동 운영 개선에 도움이 되는 기초자료를 제공하고자 한다. 이러한 연구 목적을 달성하기 위하여 다음과 같이 연구문제를 설정하였다.

- 연구문제 1. 예비유아교사들이 모의수업과정에서 인식하는 어려움의 내용 및 정도는 어떠한가?  
 2. 예비유아교사들이 모의수업활동 과정에서 인식하는 어려움은 개인 변인에 따라 차이가 있는가?

## 2. 연구 방법

### 2.1 연구 대상

본 연구의 대상은 수도권에 소재한 3년제, 3개 대학의 유아교육과 재학생 419명으로 본 연구의 목적과 취지에 관한 설명을 제공한 후 연구 참여 의사를 확인한 결과, 동의를 표시한 학생들이었다. 연구 대상의 일반적 배경은 다음과 같다.

Table 1. 연구 대상의 일반적 배경

*N=419*

변 인	구 분	<i>N</i>	%
학년	1학년	125	29.8
	2학년	134	32.0
	3학년	160	38.2
실습 경험	없음	150	35.8
	보육실습	155	37.0
	보육실습+교육실습	114	27.2
모의수업 경험	5회 미만	110	26.3
	5회 이상~10회 미만	208	49.6
	10회 이상	101	24.1

## 예비유아교사들이 인식한 모의수업 활동의 어려움

모의수업 발표 시기	학기 초	32	7.6
	학기 중	187	44.6
	학기 말	200	47.7
모의수업에 대한 성취감	낮음	25	6.0
	보통	134	32.0
	높음	260	62.1

### 2.2 연구 도구

본 연구의 목적에 따라 예비유아교사가 인식한 모의수업의 어려움 요인과 정도를 알아보기 위하여 ‘모의수업에 대한 어려움 검사’를 사용하였다. 설문 내용 구성을 위해 2018년 4월~5월까지 두 달간 전공 교과목의 모의수업 활동을 실행하면서 작성한 예비유아교사 66명의 반성적 저널을 분석하여 모의수업의 계획, 준비, 실행, 평가에 이르기까지 예비유아교사들이 공통적으로 경험하는 어려움 내용을 추출하였으며, 30개 문항으로 구성된 1차 질문지를 구성하였다. 다음으로 저널을 작성한 예비유아교사들과 함께 1차 질문 내용을 검토하는 과정에서 응답자에 따라서 의미 해석이 모호해질 수 있다고 판단되는 3개 문항을 제외한 27개 문항을 2차 질문 내용으로 선정하였다. 그런 다음 유아교육과 교수 2인으로부터 질문 내용의 적합성과 타당성에 대한 검토를 받은 후 최종 질문으로 선정하였다.

본 연구에서 사용한 척도는 ‘수업 관련 지식이나 경험 부족으로 인한 어려움(7문항)’, ‘수업 준비 부담으로 인한 어려움(4문항)’, ‘수업 진행의 어려움(9문항)’, ‘정서 관리의 어려움(3문항)’, ‘모의수업 운영 방식으로 인한 어려움(4문항) 등 5개 영역, 총 27 문항으로 구성되어 있다. 5점 Likert 척도로 각 문항에 대한 응답은 '전혀 그렇지 않다(1점)', '그렇지 않다(2점)', '보통이다(3점)', '그렇다(4점)', '매우 그렇다(5점)로 반응할 수 있다. 문항별 점수가 높을수록 모의수업에 대한 어려움을 높게 인식하고 있다는 것을 의미한다. 본 연구에서 사용한 검사도구의 신뢰도 계수 Cronbach's  $\alpha$  값은 .79이며, 설문지의 내용 구성은 다음과 같다.

Table 2. 설문지의 내용 및 하위요인별 신뢰도

하위 요인	하위요인의 내용	문항 번호	문항수	신뢰도
수업관련 지식이나 경험부족	수업 관련 지식과 정보 & 수업 경험 부족, 교육 계획안 작성 관련 지식과 기술 미흡, 유아발달 및 특성에 대한 이해 부족, 유아의 흥미와 발달 에 적합한 활동 선정, 수업 상호작용 계획의 어 려움	1, 2, 3, 5, 6, 7, 8	7	.70
수업준비 부담	준비 시간 부족, 과제에 대한 부담감, 교과 간 모의수업 발표 시기가 겹치는 것, 수업 준비 과 정에서 발생하는 팀원 간 갈등으로 인한 어려움	4, 9, 10, 11	4	.69
수업진행	수업 중 유아의 흥미 유지, 유아의 적극적인 활 동 참여 유도, 매끄러운 언어적 상호작용, 자연스 러운 수업 진행, 배정된 발표 시간 준수 등에 관 한 어려움	12, 13, 14, 15, 16, 17, 19, 20, 27	9	.87
정서관리	수업 시연에 대한 긴장감, 평가 내용을 편만한 마음으로 수용하는 것, 수업에 대한 실패감 극 복 등 정서 관리에 관한 어려움	21, 23, 24	3	.69
모의수업 운영방식	동료 대상 수업 시연으로 인한 현장감 저하, 수 업에 관한 상세한 피드백 부족, 모호한 평가 기 준, 팀 중심 발표 방식으로 인해 개인의 수업 역량 강화에 한계가 있는 점 등과 관련된 어려 움	18, 22, 25, 26	4	.68
전 체			27	.79

## 2.3 연구 절차

### 2.3.1 예비조사

본 조사에 앞서 본 연구의 목적에 알맞게 모의수업의 어려움 내용 및 수준을 알아  
보기 위한 설문 문항을 구성하였다. 다음으로 연구에 참여하지 않은 예비유아교사  
20명을 대상으로 설문조사를 실시하였다. 예비조사의 목적은 검사 문항 내용에 대  
한 이해의 어려움이 없는지 여부와 검사의 소요 시간을 확인하는 것이었다. 설문조  
사 결과, 모든 문항의 질문 내용에 응답의 어려움 및 의미 이해의 혼돈이 없음을  
확인하였으며, 검사에 걸리는 시간은 약 10분 내외였다.

### 2.3.2 자료 수집

본 연구의 자료 수집을 위해 2018년 11월 12일~11월 23일까지 2주간 수도권 소재 3년제, 3개 대학의 유아교육과 재학생들을 대상으로 설문조사를 실시하였다. 수거된 설문지는 총 451부였으며, 무응답을 포함하여 정보가 충분히 기술되지 않은 설문지를 제외한 419부를 연구 자료로 사용하였다.

### 2.3.3 자료 분석

본 연구에서 수집된 자료는 SPSS for Window 21.0을 이용하여 분석하였다. 먼저 모의수업의 어려움 내용 및 어려움 수준을 알아보기 위하여 연구대상의 개인변인별 빈도와 백분율, 기술통계치를 산출하였다. 또한 연구대상의 개인 변인에 따라 모의수업의 각 단계에서 인식하는 어려움 수준에 차이가 있는지를 알아보기 위하여 ANOVA(one-way) 및 사후검증(Scheffé 검증)을 실시하였다.

## 3. 연구 결과 및 해석

### 3.1 예비유아교사가 모의수업 활동에 대해 인식한 어려움의 정도

모의수업 과정에서 예비유아교사가 인식한 어려움에 대한 기술 통계 결과는 표 3과 같다.

Table 3. 모의수업의 어려움 인식 정도에 대한 기술 통계

(N=419)

영역	M	SD
수업 관련 지식이나 경험 부족으로 인한 어려움	3.71	.61
수업 준비 부담으로 인한 어려움	3.84	.55
수업 진행의 어려움	3.65	.48
정서 관리의 어려움	3.28	.69
모의수업 운영 방식으로 인한 어려움	3.81	.47
전체	3.65	.42

표 3에서 볼 수 있는 바와 같이 예비유아교사들은 모의수업 활동에 대해 전반적으로 보통보다 높은 수준의 어려움을 인식하였다( $M=3.65, SD=.42$ ). 하위요인별 어려움 인식의 차이를 살펴보면 ‘수업 준비 부담으로 인한 어려움’이 가장 높게 나타났으며 ( $M=3.84, SD=.55$ ), 다음으로 ‘모의수업 운영 방식으로 인한 어려움’이 높았고 ( $M=3.81, SD=.54$ ), ‘수업 관련 지식이나 경험 부족으로 인한 어려움’( $M=3.71, SD=.61$ )과, ‘정서 관리의 어려움’( $M=3.28, SD=.69$ ) 순으로 나타났다. 요컨대 예비유아교사들은 모의수업 활동 과정에서 다양한 어려움을 겪고 있으며, 특히 ‘수업 준비 부담으로 인한 어려움’을 가장 큰 어려움으로 인식하였다. ‘모의수업 운영 방식으로 인한 어려움’ 또한 다른 하위요인들보다 현저히 높은 수준을 보여 어려움의 정도가 크다는 것을 알 수 있다.

### 3.2 예비유아교사의 개인 변인에 따른 모의수업 활동의 어려움 차이

예비유아교사의 개인 변인에 따라 모의수업 활동에 대한 어려움 인식에 차이가 있는지를 분석한 결과는 표 4와 같다.

Table 4. 예비유아교사의 개인변인에 따른 모의수업 어려움의 차이

( $N=419$ )

구 분		지식,경험부족	수업준비부담	수업진행	정서관리	모의수업운영 방식	전체
		<i>M(SD)</i>	<i>M(SD)</i>	<i>M(SD)</i>	<i>M(SD)</i>	<i>M(SD)</i>	<i>M(SD)</i>
학년	(a)	4.07(.65)	3.92(.43)	3.73(.39)	3.56(.51)	3.87(.41)	3.83(.33)
	(b)	3.78(.42)	3.98(.52)	3.70(.49)	3.37(.67)	3.87(.46)	3.74(.39)
	(c)	3.36(.52)	3.65(.61)	3.53(.52)	2.98(.71)	3.70(.51)	3.45(.42)
	<i>F</i>	18.16***	16.40***	7.46**	12.66***	6.12**	40.10***
사후검정		c < b < a	c < (a,b)	c < (b,a)	c < a	c < a	c, a < b
실습 경험	(d)	4.04(.63)	3.93(.44)	3.76(.41)	3.56(.51)	3.86(.43)	3.83(.34)
	(e)	3.65(.46)	3.88(.59)	3.63(.50)	3.27(.65)	3.83(.46)	3.65(.40)
	(f)	3.35(.54)	3.66(.59)	3.52(.52)	2.91(.76)	3.70(.52)	3.43(.43)
	<i>F</i>	52.76***	9.02***	8.76***	4.34*	33.03***	34.80***
사후검정		f < e < d	f < (e,d)	(f,e) < d	f < (e < d)	(f,e) < d	f < (e < d)
모의 수업 수	(g)	4.08(.70)	3.89(.33)	3.79(.42)	3.56(.63)	3.93(.37)	3.85(.34)
	(h)	3.69(.47)	3.84(.61)	3.63(.47)	3.27(.60)	3.77(.47)	3.64(.39)

## 예비유아교사들이 인식한 모의수업 활동의 어려움

	①	3.35(.53)	3.78(.61)	3.51(.55)	2.98(.78)	3.75(.55)	3.47(.46)
	<i>F</i>	47.02***	.98	9.46***	20.82***	5.12**	24.08***
사후검정		① < ② < ③		①, ② < ③	① < ② < ③	①, ② < ③	① < ② < ③
수업 발표 시기	④	3.69(.71)	3.65(.82)	3.61(.40)	3.20(.69)	3.63(.74)	3.55(.49)
	⑤	3.59(.54)	3.79(.58)	3.56(.49)	3.14(.74)	3.72(.49)	3.56(.43)
	⑥	3.83(.65)	3.90(.50)	3.74(.46)	3.42(.60)	3.90(.42)	3.76(.38)
	<i>F</i>	8.25***	2.32	7.82***	8.69***	8.63***	12.24***
사후검정							
모의 수업 성공 경험	⑦	4.00(.46)	4.02(.35)	3.86(.41)	3.69(.29)	4.00(.29)	3.92(.22)
	⑧	3.86(.74)	3.88(.54)	3.70(.52)	3.44(.64)	3.86(.46)	3.75(.42)
	⑨	3.60(.52)	3.80(.57)	3.60(.46)	3.15(.71)	3.76(.49)	3.58(.42)
	<i>F</i>	11.75***	2.46	4.54*	13.82***	4.55*	13.00***
사후검정		⑦, ⑨ < ⑧		⑦, ⑨ < ⑧	⑦, ⑨ < ⑧	⑦, ⑨ < ⑧	⑦, ⑨ < ⑧

①1학년 ②2학년 ③3학년 ④없음 ⑤보육실습 ⑥보육실습+교육실습 ⑦5회 미만 ⑧5회이상~10회 미만 ⑨10회 이상 ⑩학기 초 ⑪학기 중 ⑫학기 말 ⑬적음 ⑭보통 ⑮많음

\* $p < .05$ , \*\* $p < .01$ , \*\*\* $p < .001$

학년에 따라 모의수업에 대한 어려움 인식의 정도에 차이가 있는지를 살펴본 결과, ‘수업 관련 지식이나 경험 부족으로 인한 어려움’, ‘수업 준비 부담으로 인한 어려움’, ‘수업 진행의 어려움’, ‘정서 관리의 어려움’, ‘모의수업 운영 방식으로 인한 어려움’을 포함한 모든 항목에서 의미 있는 차이가 나타났다( $F=40.10$   $p < .001$ ). 즉 3학년( $M=3.45$ ,  $SD=.42$ )보다 2학년( $M=3.74$ ,  $SD=.39$ )이, 2학년보다 1학년( $M=3.83$ ,  $SD=.33$ )이 더 높은 수준의 어려움을 가지고 있는 것으로 나타났다. 특히 ‘수업 관련 지식이나 경험 부족 ( $F=18.16$   $p < .001$ )’과 ‘수업 준비에 대한 부담( $F=16.40$   $p < .001$ )’, ‘정서 관리( $F=12.66$   $p < .001$ )에 대한 어려움’ 인식에서 큰 차이가 나타났다. Scheffé 검증 결과, 3학년과 1,2학년 간의 차이가 특히 두드러졌다.

실습 경험의 차이에 따라서도 하위 요인 전체에서 어려움 정도가 다른 것으로 나타났다( $F=34.80$   $p < .001$ ). 즉 실습 경험이 없거나( $M=3.83$ ,  $SD=.34$ ) 보육실습만 경험한 집단( $M=3.65$ ,  $SD=.40$ )이 보육실습과 교육실습을 모두 경험한 집단( $M=3.43$ ,  $SD=.43$ )보다 모의수업에 대해 더 큰 어려움을 나타냈다. 특히 ‘수업 관련 지식이나 경험 부족 ( $F=52.76$   $p < .001$ )’과 ‘모의수업 운영 방식( $F=33.03$   $p < .001$ )’으로 인한 어려움에서

차이가 큰 것으로 나타났다. *Scheffé* 검증 결과, 정규실습을 두 차례 경험한 집단과 한 차례만 경험한 집단, 그리고 현장 실습 경험이 없는 집단 간에 모의수업에 대한 어려움 인식 정도의 차이가 두드러진 것으로 나타났다.

모의수업을 경험한 횟수에 따른 차이를 살펴본 결과, ‘수업 준비에 대한 부담’을 제외한 모든 영역에서 모의수업을 5회 미만으로 경험한 집단( $M=3.85$ ,  $SD=.34$ )과 5회~10회 미만 집단( $M=3.64$ ,  $SD=.39$ ), 10회 이상 집단( $M=3.47$ ,  $SD=.46$ ) 간에 의미 있는 차이를 보였다( $F=24.08$   $p<.001$ ). 특히 ‘수업 관련 지식이나 경험 부족( $F=47.02$   $p<.001$ )’과 ‘수업진행( $F=9.46$   $p<.001$ )’, 그리고 ‘정서 관리( $F=20.82$   $p<.001$ )에 대한 어려움’ 수준에서 모의수업 경험이 상대적으로 적은 집단의 어려움이 높게 나타났다.

모의수업의 주요 발표 시기가 언제인가에 따라서도 어려움 정도가 다르게 나타났는데, 주로 학기 말에 수업을 발표한 집단( $M=3.76$ ,  $SD=.38$ )이 학기 초( $M=3.55$ ,  $SD=.49$ )나 학기 중( $M=3.56$ ,  $SD=.43$ )에 수업을 발표한 집단보다 ‘수업 준비에 대한 어려움’을 제외한 나머지 모든 하위요인에서 상대적으로 더 높은 어려움 수준을 보였다( $F=12.24$   $p<.001$ ). 또한 모의수업에 대한 성취감 정도에 따라서도 어려움 수준에 차이를 보였는데, ‘수업 준비에 대한 부담’ 항목을 제외한 모든 항목에서 수업 성취감이 높은 집단과 보통( $M=3.75$ ,  $SD=.42$ ) 또는 성취감이 낮은 집단 간에 의미 있는 차이가 나타났다( $F=13.00$   $p<.01$ ). 즉 평소 모의수업에 대한 성취감이 낮았던 집단( $M=3.92$ ,  $SD=.22$ )이 보통이나( $M=3.75$ ,  $SD=.42$ ) 보통보다 높은 성취를 경험한 집단( $M=3.58$ ,  $SD=.42$ )보다 높은 어려움을 가지고 있는 것으로 나타났다.

이상의 결과를 요약해보면 예비유아교사의 학년이 낮을수록, 실습 경험 및 모의수업 경험이 적을수록, 모의수업의 발표 시기가 학기말로 집중될수록, 그리고 평소 모의수업에 대한 성취감이 낮을수록 모의수업 활동에 대한 어려움 수준이 높게 나타났다.

## 4. 논의 및 결론

### 4.1 논의

본 연구는 예비유아교사들이 모의수업 활동에서 인식하는 어려움의 내용 및 수준을 알아보기 위하여 수도권 소재 3년제 3개 대학의 유아교육과 재학생 419명을 대상으로 설문 조사를 실시하였으며, 이를 통해 교원양성대학에서 실시하는 모의수업 활동의 운영 개선을 위한 기초자료를 제공하고자 하였다. 연구 문제에 따라 연구 결과를 논의하면

다음과 같다.

첫째, 예비유아교사들은 모의수업 활동 과정에서 보통 수준 이상의 어려움을 인식하는 것으로 나타났다. 특히 '수업 준비에 대한 부담'을 모의수업 활동의 가장 큰 어려움 요인으로 인식하였다. '모의수업의 운영 방식 특성'으로 인한 어려움 또한 다른 하위요인들에 비해 현저히 높은 수준을 나타냈다. 교원양성과정의 거의 모든 전공 수업에서 모의수업 활동이 이루어지고 있고, 수업 발표 시기가 대부분 학기말로 집중되는 상황에서 '수업 준비에 대한 부담'이 모의수업 활동의 가장 큰 어려움으로 인식되는 것은 당연한 일일 것이다. 따라서 모의수업을 실시하는 교과목의 교수자는 예비교사의 수업 준비에 대한 부담을 경감시켜주기 위한 실질적인 방안을 마련하여 적용할 필요가 있다. 즉 학기가 시작되기 전에 모의수업을 실시하는 과목의 교수자간 사전 협의를 통해 수업 발표가 같은 시기에 집중되지 않도록 미리 시간을 조율하여 운영할 수 있다. 또한 과목의 성격이나 해당 모의수업의 주요 목적에 따라 수업 준비의 초점이 무엇인지를 예비교사들이 알고 준비할 수 있도록 안내하는 것도 준비 시간을 줄이는데 효과적일 수 있다. 팀 중심으로 이루어지는 모의수업 활동일 경우에는 팀 구성 단계에서부터 팀원별 역할 분담 및 수행에 이르기까지의 전 과정에서 교수자가 세심한 관심을 가지고 지원할 필요가 있다. 수업 준비 과정에서의 팀원 간 갈등은 주로 과제에 대한 참여도 및 책임감과 관련되므로 팀원 전체가 학습공동체 일원으로서의 책임감을 가지고 팀 활동에 기여할 수 있도록 격려하고 어려움을 해결하는 과정을 지원해주어야 한다.

예비유아교사가 모의수업 과정에서 인식한 어려움을 조망한 연구가 충분치 않은 상황에서 본 연구의 결과를 선행 연구 결과와 비교하여 논의하는 데에는 한계가 있다. 그러나 김영숙(2008), 박영예(2009), 이선(2017)의 연구 결과 예비교사들이 수업의 준비와 진행 전반에 걸쳐 어려움을 느끼고 있다는 것이 밝혀졌으며, 이는 본 연구의 결과가 맥을 같이 한다. 또한 모의수업 상황은 아니지만 예비교사들이 교육실습 중 수업을 실행하는 과정에서 수업 지식과 기술, 학생에 대한 이해 부족에 따른 어려움을 가지고 있다고 밝힌 설규주(2011), 조석훈(2004), 허창수(2007) 등의 연구 결과 또한 예비교사가 수업 시연과정에서 인식한 어려움의 구체적인 내용을 밝힌 본 연구의 결과와 유사하다. 교육계획안 작성, 수업 목표 인식, 교육 내용 전개, 활동 절차 및 유형 결정, 교사-유아 간 효과적인 상호작용 및 발문 사용 등 수업의 계획 및 준비와 실행 과정에서 느끼는 어려움 내용을 살펴본 연구 결과(권은주, 최윤정, 2010; 마지순, 고은현, 2010; 성지훈, 김태인, 2013; 이대균, 김선구,

2009)도 본 연구 결과와 맥을 같이 한다.

한편 본 연구 결과 예비유아교사들은 ‘모의수업의 운영 방식 특성’으로 인한 어려움을 높게 인식하는 것으로 나타났다. 구체적으로 살펴보면 예비유아교사들은 유아 아닌 동료학생 대상의 수업을 진행하는 경험만으로는 유아교육 실제에 대한 현장감을 기르는데 한계가 있다고 생각하였다. 또한 교수자마다 다른 평가 기준과 피드백의 차이로 인해 혼란을 느끼고 있으며, 팀 중심 수업 발표 방식이 개인의 수업 역량을 높이는데 한계가 있다는 점에 대해 어려움을 가지고 있었다. 이러한 결과는 유아를 대상으로 하지 않는 수업 경험의 실효성 문제를 제기한 마지순과 고은현(2010), 조희정과 이대균(2012) 등의 주장을 뒷받침하는 결과라고 할 수 있다.

교원양성교육과정에서 예비유아교사들이 제한적으로 경험하는 수업 실제만으로는 이론이 실제와 어떻게 연결되고 적용되는지에 대한 상황적 지식을 익히기에 충분치 않다. 더욱이 유아와의 상호작용 실재를 경험할 수 없는 강의실에서의 수업 시연 경험만으로는 수업에 대한 현장감을 익히는데 한계가 있을 수밖에 없다. 유아교실의 상황은 매우 역동적이며 다양한 불확실성의 요소를 포함하고 있어 실제 유아가 아닌 동료를 대상으로 한 수업 경험에 제한되는 현행 운영 방식을 보완하여 운영할 필요가 있다. 이와 관련하여 한석실과 이세나(2007)는 수업 사례 활용 방법을 통한 예비유아교사의 교사효능감에 관한 연구를 통해 교실상황에서 실제로 일어난 수업 관련 사례를 쓰고, 읽고 분석하는 경험이 수업에 대한 상황적 지식 형성에 효과가 있음을 보고하였다. 또한 조부경과 김정화(2000)는 대학과 현장의 연계를 통해 이론 및 교수 경험을 통합하는 방법을 교육 실제에 대한 현장감을 높이는 대안으로 제안하였다. 김진형과 임상도(2015)는 지역사회 유아교육기관과 연계한 모의실제수업 모형의 적용이 수업 현장 적응 능력 증진에 효과가 있음을 밝혔다.

모의수업은 교사양성과정의 거의 모든 수업 실습 과목에서 가장 널리 실시되고 있는 방법이지만 대부분 팀별 활동으로 진행되고 있어 예비유아교사 개인의 수업 역량 강화를 위한 기회를 충분히 갖기 어려운 점 또한 개선해야 할 문제이다. 비슷한 시기에 여러 교과에서 모의수업이 실시되고 과목마다 팀 구성원이 다른 경우, 구성원 간 소통의 어려움과 시간 부족의 문제가 수업 준비 부담으로 이어져 갈등을 초래하는 일이 빈번하며, 이러한 갈등이 오히려 모의수업의 효과를 반감시키는 요인으로 작용할 수 있기 때문이다. 선행연구 결과에 따르면 모의수업 활동을 통해 자연스럽게 이루어지는 동료 예비교사들 간의 협력적 상호작용 및 피드백 경험은 동료장학의 기능을 높여 사고력과 교수기술, 수업 평가 능력을 키우는데 도움이 될

수 있다(Hammersley-Fletcher & Orsmond, 2004). 따라서 팀별 모의수업 방식으로 진행할 경우에는 팀원 간 협력이 효과적으로 일어날 수 있는 규모로 팀을 구성 하되, 예비유아교사 개인의 수업 역량 강화를 돕는 운영 방법을 병행하여 적용할 필요가 있다.

선행연구 결과 예비교사들은 교수자의 피드백에 대해서는 비판적 사고 없이 무조건 수용하는 경향을 보인다는 것이 밝혀졌다. 그러므로 수업에 대한 평가 기준이 교사 자마다 다른 것은 수업의 계획과 준비, 실행 및 평가를 위한 팀원 간 협의 및 수업 분석에서의 갈등과 혼란을 야기하는 원인이 될 뿐만 아니라 바람직한 교수 신념의 형성을 저해하는 요인으로 작용할 수 있어 개선이 필요하다. 또한 수업에 대한 교수-학생 간 협의와 피드백을 수업 실행 이후에 한정적으로 실시하는 것보다는 모의수업 활동의 전 과정에서 각 단계에 맞는 구체적인 피드백과 협의회가 이루어지는 체계적인 방식으로 운영하는 것이 적합하다. 이와 같은 지원을 통해 예비유아교사 들은 보다 성공적인 수업을 경험할 수 있을 것이며, 결과적으로 교수 활동에 대한 긍정적인 정서와 이미지를 형성하는 데 도움이 될 수 있다. 아울러 수업 발표에 대한 긴장감이나 불안 및 실패감은 수업에 대한 자신감과 교사효능감을 떨어뜨리는 요인이 되므로(김진형, 임상도, 2015) 수업 발표의 기회가 특정 학생들에게 집중되지 않고 골고루 안배될 수 있도록 돕는 지원도 필요하다.

둘째, 예비유아교사의 개인 변인에 따라 모의수업 활동에서 인식하는 어려움 정도에 통계적으로 유의한 차이가 나타났다. 즉 학년이 낮을수록, 실습 경험 및 모의수업 경험이 적을수록, 모의수업의 발표 시기가 학기말로 집중될수록, 그리고 평소 모의수업에 대한 성취감이 낮을수록 모의수업 활동에 대한 어려움 정도가 높은 것으로 나타났다. 또한 모의수업에서 예비유아교사들이 느끼는 어려움은 유아교육현장의 수업 실제에 대한 이론적 배움 및 실습 경험이 많아질수록 감소되는 양상을 나타냈다. 본 연구의 이러한 결과는 수업 전문성이란 충분한 시간에 걸친 이론적 배움을 바탕으로 교수 활동의 실제를 자주 그리고 반복적으로 경험함으로써 점진적으로 향상되는 능력이라는 점을 시사해주는 결과이다. 즉 수업에 대한 전문성은 결코 단시간에 습득되는 것이 아니며, 이론적 지식과 기술을 잘 아는 것만으로 발휘될 수 있는 능력이 아니라는 점을 시사해준다. 따라서 교원양성과정에서는 예비교사들이 수업에 대해 관심을 가지고 수업의 중요성과 의미, 특성 등에 대해 구체적으로 생각해보고 탐색해보는 기회나 활동을 지속적으로 제공할 필요가 있다.

본 연구의 결과는 예비유아교사 시기에 유아교육 현장 실습이나 모의수업 등과 같이 수업 실재를 경험해보는 기회를 충분히 갖는 것이 얼마나 중요한지를 증명해주는 결과라고 할 수 있다. 이는 유아교육현장이 불확실성과 역동성을 포함하는 특성으로 인해 유아교사에게는 더욱 높은 수업 능력이 요구되며, 수업 전문성 강화를 위한 지속적이고 반복적인 지원의 중요성을 강조한 김은정과 김경철(2017), 그리고 박은주(2018)의 주장을 뒷받침하는 결과라고 볼 수 있다. 또한 모의수업 경험의 횟수가 많은 예비유아교사가 현장의 실제 수업에서 좀 더 적절한 발문을 생각하고 피드백을 하며 의미 있는 계획 및 교수법을 실행하였으며 성공감을 경험하였다고 보고한 홍은주 등(2012)의 연구결과와 유사하다. 아울러 모의수업의 기회를 늘리고 지도교수 및 동료와의 협의 및 피드백을 충분히 경험하며, 교육실습과 연계 운영하는 것이 모의수업의 효과를 높이는 방안이 될 수 있음을 밝힌 박선호(2015)의 연구결과와도 맥을 같이 한다.

연구 결과, 평소 모의수업 경험에 대한 성취감 수준이 낮을수록 모의수업의 어려움을 인식하는 정도가 높아지는 경향을 보였다. 이는 모의수업 과정에서 경험한 만족 및 성취감 정도가 예비교사 자신의 교수활동에 대한 이미지를 형성하는 바탕이 되며, 이후의 수업에 대한 자신감이나 효능감과 모의수업에 대한 인식에 지속적으로 영향을 미친 결과로 추론해볼 수 있다. 수업에 대한 전문성은 직접 수업을 실시해 보는 경험을 통해 자연스럽게 길러질 수 있으나 단순히 모의수업의 양을 늘리는 것만으로는 효과를 거두기 어렵다. 따라서 예비교사들이 수업에 대한 성취감을 느낄 수 있도록 모의수업의 계획과 준비, 실행 및 평가에 이르는 전 과정에서 체계적인 지원을 제공해주어야 한다. 또한 예비교사들이 실행한 수업의 강점 및 부족한 부분을 명확히 이해하고 이를 개선해가는 노력을 통해 수업에 대한 성공 경험을 늘려가도록 수업 후의 협의 및 반성적 글쓰기 기회를 충분히 갖는 것도 중요하다. 아울러 대부분의 모의수업 운영과정에서 수업에 대한 평가 및 피드백이 발표한 수업에 대한 일회성 평가에 그치는 현실을 보완할 필요가 있다. 본 연구의 이러한 결과는 수업의 계획과 준비, 실행, 평가의 과정이 연속적이고 순환적으로 이루어지는 체계적인 모의수업 활동을 실시한 결과, 예비유아교사의 교수효능감과 수업기술에 긍정적인 효과가 있음을 밝힌 박은주(2018)의 연구결과를 뒷받침하는 결과라고 할 수 있다.

### 4.2 결론

본 연구의 결과를 토대로 결론을 제시하면 다음과 같다.

첫째, 예비유아교사들은 모의수업 활동의 전 과정에서 다양한 어려움을 인식하고 있으며, 특히 ‘수업 준비에 대한 부담’과 ‘모의수업 운영 방식의 제한적 특성’으로 인한 어려움의 정도가 높았다. 모의수업 활동 과정에서의 어려움 경험이 누적될 경우 이는 수업에 대한 자신감과 효능감을 떨어뜨리며, 나아가 미래 교사직 수행에 대한 부정적 인식으로 이어질 수 있다. 따라서 교원양성교육과정의 모의수업 운영에 있어 수업 실습의 기회를 늘리는 것뿐만 아니라 예비교사들이 반복적으로 경험하는 어려움의 구체적인 내용을 확인하고, 각 어려움의 경감 및 해소를 위해 필요한 지원을 제공해주어야 한다.

둘째, 예비교사의 개인 변인 중 학년과 실습 및 모의수업 경험, 수업에 대한 성취감 정도에 따라 어려움의 정도에 차이가 있었다. 따라서 예비교사들이 다양한 수업 실재를 경험하고 분석하며 반성적으로 검토하는 과정에서 수업에 대한 상황적 지식을 익힐 수 있도록 다양한 방법으로 모의수업 활동을 실시할 필요가 있다. 또한 모의수업 활동 운영의 전 과정에서 예비유아교사의 요구에 기초한 체계적인 지원을 제공함으로써 수업에서의 성공을 자주 경험하고 자신감을 가질 수 있도록 지속적인 관심을 가져야 할 것이다.

참고문헌

- (1) 강숙희 (2012). 모의수업 활동에 기반한 예비교사들의 ‘좋은 수업’에 대한 인식 연구. *교육방법연구*, 24(1), 209-228.
- (2) 견주연, 임상도 (2016). 영유아 참여 모의수업의 수행과정 및 수업만족도 분석. *유아교육연구*, 36(4), 5-27.
- (3) 권은주, 최윤정 (2010). 체계적인 모의수업 과정에 나타난 예비유아교사의 사고 변화 분석-유치원 하루 일과 모의수업을 중심으로-. *유아교육연구*, 30(2), 57-82.
- (4) 권혜경 (2014). 유치원 교사 수업전문성 강화를 위한 수업포트폴리오 모형 개발 및 적용에서의 협력적 실행연구. 강릉원주대학교 대학원 석사학위논문.
- (5) 권혜진 (2013). 마이크로티칭 분석에 기초한 예비교사의 수업 반성 및 자기평가 -유아동작교육을 중심으로-. *한국영유아보육학*, 74, 77-99.
- (6) 김경철, 김안나 (2010). 예비유아교사의 모의수업을 통한 수업 분석의 경험. *유아교육학논집*, 14(1), 399-424.
- (7) 김경철, 김은혜 (2018). 논리적 사고를 바탕으로 한 예비유아교사의 모의수업 경험의 의미. *Asia-pacific Journal of Multimedia Services Convergent with Art, Humanities, and Sociology*, 8(4), 573-582.
- (8) 김경철, 박혜정 (2014). 예비유아교사의 모의수업에 나타난 이야기나누기의 어려움. *유아교육학논집*, 18(3), 309-334.
- (9) 김영숙 (2008) 예비초등영어 교사를 위한 반성적 모의수업 모형. *대구대학교 초등교육논총*, 24(2), 159-181.
- (11) 김은정 (2016) 반성적 모의수업 활동에 참여한 예비유아교사들의 경험. 한국교원대학교 대학원 박사학위논문.
- (12) 김은정, 김경철 (2017). 반성적 모의수업 활동 경험이 예비유아교사들의 수업 능력에 주는 의미. *유아교육연구*, 37(1), 257-285.
- (13) 김진형, 임상도 (2015). 예비유아교사를 위한 모의실제수업 모형 적용의 의미 탐색. *아동교육*, 24(4), 157-176.
- (14) 마지순, 고은현 (2010). 예비유아교사의 모의수업과 현장수업 경험에 대한 의미 탐색. *아동교육연구*, 30(1), 249-271.
- (15) 박선호 (2015). 초등영어예비교사 모의수업교육에 대한 초등교사들의 인식 연구. *현대영어교육*, 16(1), 127-151.

- (16) 박성혜 (2007). 교육실습을 통한 중등예비교사들의 개인적 교수효능감과 결과 기대감의 변화. 한국교원교육연구, 24(1), 271-297.
- (17) 박영예 (2009). 모의수업을 통한 예비초등영어교사의 반성적 교수활동 분석. 신영어영문학, 43, 203-230.
- (18) 박은주 (2018). 체계적인 모의수업 활동이 예비유아교사의 교수효능감과 수업 기술에 미치는 효과 및 변화과정 탐색. 유아교육보육복지연구, 22(1), 251-281.
- (19) 배성아, 안정희 (2014). 예비교사의 반성적 저널에서 나타난 수업시연과정에서 경험한 어려움과 의미 분석. 학습자중심교과교육연구, 14(11), 393-417.
- (20) 서윤희 (2017). 모의수업과정에 나타난 예비유아교사의 실천적 지식 분석. 열린 유아교육연구, 20(3), 19-47.
- (21) 설규주 (2011) 교생의 수업관찰 및 면담을 통한 사회과 수업 관련 경험과 인식 연구. 사회과교육. 50(1), 69-91.
- (22) 성지훈, 김태인 (2013). 예비유아교사들의 교육계획안 작성 경험 탐색. 유아교육학논집, 17(6), 449-477.
- (23) 윤지영, 임승렬 (2012). 마이크로티칭을 활용한 음악모의수업에 나타난 예비 유아교사의 실천적 지식 내용 분석. 음악교육연구, 41(3), 227-249.
- (24) 이대균, 김선구 (2009) 교육실습 기간 중에 나타난 예비유아교사 수업의 특징. 유아교육학논집, 13(3), 313-338.
- (25) 이선 (2017). 예비교사들의 모의수업 시연 후 자기성찰을 위한 자기점검표 개발. 교육논집, 54(4), 1-18.
- (26) 장연주 (2015). 유치원교사의 수업에 대한 반성적 대화 경험. 한국교원대학교 대학원 박사학위논문.
- (27) 정은이 (2009). 교직과정에서 이루어지는 모의수업의 교육적 효과. 아시아교육 연구, 10(3), 27-56.
- (28) 조부경, 김정화 (2000). 유아교사 양성대학 전공 강좌에서 이론과 교수경험의 통합 운영에 대한 예비교사, 지도교사 및 담당교수의 반응 분석. 유아교육 연구, 20(1), 139-162.
- (29) 조석훈 (2004). 교육실습생의 교직경험에 대한 질적 분석. 교육행정학연구, 22(1), 201-224.
- (30) 조희정, 이대균 (2012). 예비유아교사 모의수업의 의미. 어린이문학교육연구, 13(3), 563-587.

- (31) 주삼환 (2003). 교육의 질 향상을 위한 장학의 이론과 기법. 서울: 학지사.
- (32) 한석실, 이세나 (2007). 수업사례활동이 예비유아교사의 교사효능감에 미치는 효과. *미래유아교육학회지*, 14(4), 325-352.
- (33) 함지선 (2017). 예비체육교사의 수업시연 경험을 통한 수업전문성 신장 요인 탐색. *학습자중심교과교육연구*, 17(16), 151-172.
- (34) 홍은주, 박혜원, 김효은, 권현아, 김나래, 김혜정, 김수연 (2012). 예비유아교사의 낙관성 및 모의수업 경험에 따른 교사효능감의 차이. *아시아아동복지연구*, 10(2), 23-40.
- (35) 황혜경, 윤희경, 나은숙 (2017). 유아교육기관의 좋은 수업에 대한 유아교사, 학부모, 예비유아교사의 인식 비교. *열린부모교육연구*, 9(2), 195-217.
- (36) 허창수 (2007). 교육지식을 재구성하는 장으로서 교육실습: 다섯 교육실습생 경험을 중심으로. *교육과정 연구*, 25(1), 95-127.
- (37) Benton-Kupper, J.(2001). The microteaching experience: Student perspectives. *Education*, 121, 830-835.
- (38) Dominique, M. A., Sluijsmans, S. B., & Merrienboer, J. J. G. V. (2002). Peer assessment training in teacher education: Effects on performance and perceptions. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 27(5), 443-454.
- (39) Fernandez, M. L. & Robinson, M. (2007). Prospective teachers perspectives on microteaching lesson study. *Education*, 127(2), 203-215.
- (40) Hammersley-Fletcher, L., & Orsmond, P. (2004). Evaluating our peers: is peer observation a meaningful process? *Studies in Higher Education*, 29(4), 489-503.
- (41) Ismail, S. A. (2011). Student Teachers Microteaching Experiences in a Pre-service English Teacher Education Program. *Journal of Language Teaching and Research*. 2(5), 1043-1051.
- (42) Kagan, D.M. (1992). Professional growth among pre-service and beginning teachers. *Review of Educational Research*. 62(2), 129-169.
- (43) Murphy, P., Delli, L. A. M., & Edwards, M. N. (2004). The good teacher and good teaching: Comparing beliefs of second-grade students, pre-service teachers, and inservice teachers. *The Journal of Experimental Education*, 72(2), 69-92.