

## Exploring the educational meanings of pre-service PE teacher mentors' sports mentoring experience

Minwoo Jang<sup>1\*</sup> & Euichang Choi<sup>2</sup>

<sup>1</sup>Korea University Sport Federation & <sup>2</sup>Seoul National University

**[Purpose]** The purposes of this study were to examine the influence of a formal sports mentoring program on mentors(pre-service PE teachers), and to identify main factors affecting educational growth of the pre-service teachers. **[Methods]** Data were generated in this study using: In-depth interviews, mentoring observations, and document resources from 4 mentors and their mentees as research participants. The collected data were inductively analyzed as an iterative process of working back and forth between the data and the categories(Miles & Huberman, 1994). **[Results]** The key findings of this study are as follows. First, mentors developed pre-service teachers' practical knowledge including teaching knowledge, environment knowledge, student knowledge within teaching contexts. Furthermore, they practiced mentee-centered education through sports mentoring not only by mentees but also for mentees. Second, with respect to the factors impacting mentors' educational growth, there were two main factors; the systematic structure of a program and mentors' reflexivity. Mentors improved practical knowledge through the circular 'experiential learning' phases the sports mentoring program provided. In addition, mentor had valuable opportunities to learn how to care mentees by reflecting on positive and negative influences deriving from interactions with their mentees. **[Conclusion]** Potential benefits were embedded in inherent nature of sport and the unique structure of mentoring. sports mentoring can provide experience of learner-friendly teaching distinct from classes of lecture type. It is necessary to be reconsidered as pre-service PE teacher education program with opportunities of other teaching practice.

**Key Words:** sports mentoring, pre-service PE teacher, practical knowledge, experiential learning

### 서론

예비교사에게 있어 실제적인 교육 경험은 필수적이다. 교육실습 경험은 수업의 설계-실행-반성의 선순환을 수행함으로써 예비교사의 수업전문성을 형성하는 중요한 계기가 될 수 있기 때문이다(Han, 2010). 수업 환경, 학

생 특성, 학교 풍토 등 수많은 변인 속 교육 현장에서 예측과 계획, 대처 등의 실천 역량을 기르기 위해 교육실습 경험은 반드시 필요하다. 이와 관련하여 교육부에서는 2009년 이후 모든 교사양성기관이 '교육봉사' 과목 이수 를 필수화하도록 지정하기도 하였다. 이는 교원양성 과정의 개선 방향을 현장과의 연계 강화에 두어 예비교사의 교육력 제고를 도모하기 위한 방안으로 볼 수 있다(Rho & Park, 2015).

그럼에도 불구하고 현재의 교육 체계만으로는 예비교사의 수업 역량을 충분히 증진시키기에 미흡하다는 연구(Cho & Kwon, 2016)가 제시되고 있다. 원인으로서는 실

논문 투고일 : 2019. 09. 16.

논문 수정일 : 2019. 10. 16.

게재 확정일 : 2019. 10. 24.

\* 교신저자 : 장민우(paidonomos@hanmail.net).

\* 본 논문은 장민우(2015)의 석사학위논문 일부를 발췌 및 재구성하여 작성하였음.

습시간 부족, 다양한 역할 경험의 부재, 체계적 지도 프로그램 미비(Chang & Park, 2005; Yeom, 2003) 등이 제기되고 있는 실정이며, 교사라는 역할에 대한 보다 다각적인 학습 기회가 요구되고 있다.

이러한 측면에서 멘토링은 예비교사교육에서의 경험적 요구를 충족시킬 수 있는 효과적인 대안 중 하나로 볼 수 있다. 멘토링은 경험과 지식이 풍부한 앞선 세대가 대상자의 실력이나 잠재력 등을 개발시키기 위해 꾸준히 전수하는 과정을 뜻하며, 선임이 초임(교사, 사원 등)을 꾸준히 조언하는 행위, 예비교사의 청소년 학습멘토링 등 다양한 형태를 지닌다. 특히 예비교사에게는 공식적 교사 교육 커리큘럼과는 별개의 실제적인 교육 경험을 제공하여 교육과정 및 수업전략, 평가에 대한 이해를 증진시킬 수 있으며, 대인기술과 교수기술 향상을 기대할 수 있다(Fresko & Wertheim, 2001; Lee et al., 2011). 또한 어려운 상황에 대한 대처능력이나 멘티(학생) 개개인에 대한 이해 등을 강화하는 데 있어 차별점을 갖기도 한다(Fresko & Wertheim, 2006). 무엇보다도 교육적 변화들을 가능케 하는 핵심적인 요인은 멘토링 활동 후 이루어지는 자기 성찰 과정이라는 점이 가장 중요하다. 멘토는 활동 후 일지 기록, 혹은 회고 과정을 통해 자신의 멘토링을 반성적으로 성찰하게 되며, 이는 이후의 활동뿐만 아니라 멘토 개인의 역량에 긍정적 영향을 미치기도 한다(Yoon, 2012).

예비교사 멘토의 경험적 성장에 대한 이론적 근거로 Woo(2010)는 경험 학습 모형(Kolb, 1984)을 제시한다. 다문화 멘토링에 참여한 예비교사가 의미 있는 실천과 경험, 그리고 반성적 성찰과정과 같은 경험 학습 단계들을 통해 다문화 아동이 처한 교육적 맥락을 공감적으로 이해하고 적절한 교수법을 고려한다는 측면에서 다문화 멘토링 경험의 교육적 의미를 제시하였다. 경험 학습은 상황을 관찰하고 그 상황에 참여하여 자신의 관점과 환경의 맥락 내에서 기능, 지식, 태도를 습득하는 과정이다. 다시 말해 개인과 환경 사이의 경험을 의도적인 성찰을 통해 지식으로 스스로 구성하는 과정이다(Kolb, 1984). 예비교사 멘토의 경험 학습은 교육실습과는 구분되는 독특한 형태의 교육 경험을 제공하는 동시에 반성적 과정을 거치도록 하여 예비교사로서의 교육적 역량을 증진시킬 수 있는 기회를 제공한다. 대학생 이상의 멘토에게 있어 대인

관계 능력 증가(Yoon, 2012)와 같은 긍정적 변화가 수반되었으며, 예비교사 멘토의 경우 수업전문성 함양(Han, 2010)과 같은 교사 전문성 증진에도 기여하는 것으로 나타난 연구들은 이를 방증한다.

반대로 멘토링의 교육적 수혜가 가장 크게 나타나는 분야는 청소년 대상 멘토링이다. 대학생 이상의 멘토-청소년 멘티 사이의 멘토링 프로그램은 멘티에게 있어 자아존중감 향상(Bae, 2012), 사회성 발달(Seo & Kim, 2006), 학업수행 향상(Oh, 2011) 등과 같은 교육적 영향을 미치는 것으로 제시되고 있는데, 이는 멘토링이 청소년에 대한 정서적 지원을 넘어 다양한 측면에서의 발달을 촉진할 가능성을 지니고 있음을 의미한다. 나아가 이는 청소년 대상 멘토링이 예비교사와 청소년에게 있어 상호 성장을 가능케 하는 교육 형태로서 적극 활용될 필요가 있음을 시사하기도 한다. Kim & Bae(2007)의 연구에서는 직장인 멘토의 자아존중감 향상 및 치유가 일어난 동시에, 청소년 멘티의 자아정체감 형성 및 표현능력 향상 등과 같은 발달이 이루어졌다. 또한 Park & Lim(2013)의 연구에서도 학습멘토링에 참여한 교육복지대상 중학생 멘티의 성적 및 학업성취욕, 자아존중감 등의 증가, 대학(원)생 멘토의 리더십 향상과 같은 상호 발달을 밝혀내 멘토링의 청소년 교육으로서의 가치, 멘티-멘토 간 상호 성장의 가치를 드러내었다. 이는 교사-학생 간의 관계에 비해 친밀한 관계 속에서 이루어지는 상호작용의 구조적 장점에서 비롯된다고 볼 수 있다.

하지만 이러한 멘토링의 교육적인 특성에도 불구하고 국내 스포츠교육 현장에서는 공식적으로 이루어지는 멘토링이 일부 기관에 의한 소수 프로그램에 그치고 있으며, 교육의 질을 담보하기 위한 체계성 또한 매우 미흡한 실정이다. 최근 대한체육회의 '스포츠멘토링 진로교육', 장미란재단의 'K-team 스포츠멘토링' 등 스포츠 분야에서 또한 멘토링에 대한 관심이 높아졌으나, 스포츠를 통한 교육으로서 지속성·체계성을 갖춘 공식적 멘토링에 관한 연구는 여전히 전무함에 가깝다. 비록 일부 연구(Pang, 2005)에서 프로그램 활동 내용에 '운동'이 일부 계획되어 있으나 이는 일시적 체험에 한한 것으로 스포츠라는 소재를 전면에 내세우는 교육 프로그램에 관한 연구로 보기는 어렵다. 또한 미술과(Ahn & Chung, 2013)나 화학과(Lee et al., 2011)의 중등 예비교사부터 예비 초

등교사(Choi, 2011)에 이르기까지, 여러 과목과 학교급에 걸친 예비교사 멘토링 연구가 진행되었지만 체육과 예비교사의 멘토링 경험에 대한 국내 연구는 미흡하며, 교육 역량 향상을 위한 교사 멘토링 연구에서는 대상이 초임교사와 경력교사를 포함한 현직교사에 한해 이루어진 것이 대부분이다(Joo, 2014). 예비교사의 멘토링이 근무 교육실습, 교육봉사활동 외 새로운 경로의 교육 실습기회를 제공할 수 있다는 점을 고려한다면 그 가치에 대한 재탐색이 요구된다는 점을 인식할 수 있다.

한 편으로 스포츠는 그 자체가 지닌 의미가 구현될 경우 신체기능적인 가치를 넘어서는 통합적 교육의 소재가 될 수 있다. 훌륭한 수준의 프로그램, 역할모델, 환경요인이 마련될 경우 스포츠는 학생들의 인성적 가치를 함양(Arnold, 1997; Choi, 2010; Shield & Bredemeier, 2008)할 수 있을 뿐만 아니라, 인지적 발달(Cho & Kim, 2012)을 포함한 전인교육 내용으로서의 가치를 지닌다. 이러한 내용들을 고려해볼 때 스포츠멘토링은 '스포츠'의 내용과 '멘토링'의 구조가 갖는 장점들을 동시에 활용할 수 있는 독특한 교육 형태로 볼 수 있다. 학교스포츠클럽, 방과후학교 등 일대다수의 과외체육활동 형태가 주를 이루던 것과 달리, 스포츠멘토링은 친밀한 관계 속에서 각 멘토가 멘티로 하여금 스포츠지식과 스포츠맨십을 함양할 수 있는 게임활동·문화활동으로서의 스포츠를 직·간접적으로 체험하도록 적극 지도하고 소통하여 신체적 차원은 물론 학생의 내면까지도 변화(Choi, 2010)시킬 기회가 주어지는 것이다. 그럼에도 불구하고 운영사례, 교육적 효과, 프로그램 개발 등에 관한 심층적인 연구는 충분히 이루어지지 않고 있는 실정이다.

이에 본 연구는 스포츠를 활용한 체계적 멘토링 프로그램 운영사례를 살펴봄으로써 멘토링 경험이 예비체육교사 멘토에게 어떠한 영향을 미치는지 파악하고, 그러한 영향을 미치는 주된 요인은 무엇인지 탐색하는 데 목적을 둔다. 또한 이를 바탕으로 스포츠멘토링이 예비체육교사 교육 프로그램으로서 효과적으로 활용되기 위한 시사점을 제언하고자 한다.

## 연구 방법

### 스포츠멘토링 프로그램 구조

프로그램의 주최기관인 I 연맹은 봉사자와 청소년 간의 즐거움과 함께 정서적 교류를 촉진하는 소재로 스포츠를 활용하여 다양한 사회공헌사업을 진행하였다. 그 중 스포츠멘토링은 유·청소년의 자립·성장을 목표로 하여 I 연맹(비영리법인)이 주최 및 주관하고 S대학교 스포츠과학연구소에서 교육자료 및 컨설팅을 협력 개발한 프로그램이다. 이는 최근 다양한 신체활동 프로그램을 통해 학교폭력 예방 및 청소년 발달을 추구하는 정책이 적극 추진됨에 따라, 사회적으로 소외될 수 있는 청소년의 사회·도덕적 발달을 위한 실천 모델로서 대학(원)생 자원봉사자와의 스포츠 프로그램을 통해 그들의 자립과 성장을 도모하고자 개발되었다(Choi, 2014). 프로그램 지도안에서는 Harter(1985)가 제시한 자아존중감 요소인 운동 능력, 학습 능력, 외모 만족, 대인 관계, 바른 품행, 자기 만족, 총 6가지 영역에 걸친 소외계층 청소년(멘티)의 성장을 목표로 하고 있다. 교육활동으로는 주로 탁구, 축구, 플라잉디스크 등의 비교적 접근성과 수요가 높은 종목의 내용 비중이 크며, 미리 계획된 아래 스케이팅, 볼링과 같은 추가 활동 또한 가능하였다. 특히 탁구와 배드민턴의 경우 상대방과 가까이에서 대화를 나누며 쉽게 즐길 수 있다는 장점을 지니며, 축구의 경우 또래와 많이 접하는 스포츠의 실력을 높일 수 있도록 구성되었다. 활동의 형태는 각 차시별로 '관계맺음활동', '운동나눔활동', '성장도움활동', '자기세움활동'으로 구분되어 규칙 숙지부터 동영상 감상, 게임활동 등에 이르는 직·간접체험활동이 고르게 편성되었다.

코디네이터 및 멘토는 전공과 관계없이 자원봉사를 희망하여 I 연맹 측의 모집에 지원한 대학(원)생을, 멘티는 보육원 혹은 교내 복지부서 등에서 추천한 소외계층 초등학생을 연맹 측에서 심사하고 선발하였다. 또한 활동 지역은 서울, 부산 두 지역 내 하위 권역별로 편성되었다. 멘토-멘티 각각의 매칭은 성별, 전공, 개인 성향, 활동지역 등을 고려하여 주최기관 측에서 1:1로 일괄 배정하며, 정해진 그룹 내에서 프로그램 종료 시까지 관계가 지속된다. 그룹 멘토링은 멘토와 멘티 간 상호작용 분위기를 보다

편안하게 해주며 다른 멘티간의 상호작용 또한 촉진하는 장점이 있기 때문이다(Cho & Kim, 2005). 활동은 코디네이터와 멘토의 계획 아래 진행되며, 주 1~2회 90~120분의 활동으로 총 20주 내외에 걸쳐 이루어졌다.

## 연구 참여자

본 연구의 참여자는 스포츠멘토링에 참여하는 대학(원)생 멘토 중 연구주제와 관련하여 중등 예비체육교사에 해당하는 서울7기 멘토 3인, 그리고 비슷한 시기에 선발된 부산3기 멘토 1인, 그리고 각각의 멘토와 매칭된 초등학생 멘티 4인, 총 4쌍(8명)의 멘토-멘티를 의도적 표본추출(Creswell, 2010)을 통해 선정하였다. 표본추출의 유형은 기준(criterion) 유형에 근거하여 연구 참여자를 선정하였다(Miles & Huberman, 1994). 구체적인 기준으로는 첫째, 중등 예비체육교사에 해당하는 멘토, 둘째, 프로그램 참여도가 높은 멘토로서 두 가지 기준을 동시에 충족시키는 멘토를 선정하였다. 후자에 있어서는 출석률, 멘티와의 친밀도, 활동 태도, 멘토일지 작성의 충실도, 연구 참여 동의여부 등을 근거로 하여 연구자와 주최기관 관리자간 협의 및 관찰을 통해 판단하였다.

Table 1. Characteristics of research participants

Mentors			
Name	Gender	Grade	Participation motivation
Mentor A	Male	3	Suggestion of acquaintance
Mentor B	Male	2	Spontaneous education experience
Mentor C	Female	1	An activity of sports education club
Mentor D	Female	1	An activity of sports education club
Mentees			
Name	Gender	Grade	Participation motivation
Mentee A	Male	4	Recommendation of the child welfare teacher in school
Mentee B	Male	6	Recommendation of the child welfare teacher in school
Mentee C	Male	6	Suggestion of parents
Mentee D	Female	6	Suggestion of acquaintance

연구 참여 멘토는 4명 모두 교직이수 중이거나 혹은 교육대학원 진학을 계획 중이었으며, 특수체육 및 유아체육을 포함한 지도자 경험이 있었다. 반면 멘티의 경우 축구부 출신으로 운동기능 수준이 높은 학생부터 내성적인 성격으로 운동을 선호하지 않는 학생까지 다양한 유형의 학생들로 구성되었다.

## 자료 수집 및 분석

본 사례연구에서는 활동이나 사건, 프로그램, 혹은 다수의 개개인과 같은 체계를 연구하기에, 이에 가장 적합한 자료 수집 방법으로 심층면담, 관찰, 현지문서 수집(Creswell, 2010; Yin, 2003)을 활용하였다. 수집은 2014년 9월부터 2015년 2월까지 6개월 정도에 걸쳐 이루어졌으며, 자료 분석 및 해석 과정에서 나타나는 부족한 부분에 있어서는 추가적인 면담이 진행되었다. 서론에서 제시한 바와 같이 최근 스포츠(분야에서의) 멘토링 활용이 늘어나고 지속성·체계성을 갖춘 스포츠교육 프로그램으로서의 멘토링에 관한 연구는 미흡하기에 본 연구에서의 자료는 여전히 의의를 지닐 것으로 사료된다.

심층면담은 반 구조화된 형태로 진행하였다. 연구자에 의해 작성된 가이드를 참고하여 면담을 이어나가면서 유연하게 질문할 수 있으며, 동시에 지나친 융통성을 제한할 수 있어 연구 참여자에게 구체적이고 일련된 질문들을 활용할 수 있기 때문이다(Kim, 2006). 면담 시기는 프로그램 종료 시점 전후에 이루어졌으며, 개별 면담 7회와 집단 면담 3회를 포함한 총 10회의 면담이 시행되었다. 면담에 앞서서는 약 20분 전에 질문지를 미리 전달하고 연구 참여자가 면담 내용을 미리 구상할 수 있도록 하였다. 심층면담의 주요 영역은 '멘토의 인식', '멘토의 성찰', '(예비체육교사)멘토로서 스포츠멘토링의 영향'에 걸쳐 15문항을 중심으로 구성되었으며, 필요 시 후속질문을 추가하였다. 모든 내용은 연구자의 스마트폰을 통해 녹음되어 수집일 이후 일주일 이내에 전사되었다.

관찰에서는 멘토링 활동에 최대한 직접적인 영향을 미치지 않도록 비참여관찰을 수행하였다. 우선 멘토링 시작 전 멘토와의 간단한 인터뷰에서 어떤 활동을 어떤 방법으로 진행해나갈 것인지 간략한 설명을 듣고 관찰 기록을 시작하였다. 주된 관찰 영역으로는 멘토 및 멘티의 대화,

멘토의 티칭, 멘티의 참여 태도 등이었다. 관찰 중 인상 깊거나 의문이 드는 부분과 관련해서는 활동 이후 멘토와 멘티를 대상으로 간단한 추가 면담을 진행하였다.

한편으로는 스포츠멘토링에서 활용되는 다양한 현지 문서를 수집하였다. 여기서 말하는 현지문서는 주최기관에서 제공하는 공식적인 문서부터 연구 참여자의 개인적인 자료, 메모까지도 포함된다(Merriam, 1998). 본 연구에서의 주요 현지문서 자료로는 연맹 측에서 사용하는 사전 멘토교육 자료나 활동 후 기록하는 멘토일지, 멘토 웹카페나 기관 블로그에 탑재된 각종 온라인 자료, 그리고 멘토가 개인적으로 작성하는 활동 지도안 등이 활용되었다. 모든 문서는 연구 참여자의 동의를 구한 이후 수집 및 열람하였다.

수집된 자료는 개인정보 보호, 그리고 분류 및 분석의 편의를 위해 자료출처(면담/관찰/문서), 대상(멘토/멘티), 날짜, 활동 차시를 포함한 부호화 체계를 갖추었으며, 자료에 대한 분석은 귀납적(Miles & Huberman, 1994)으로 이루어졌다. 연구 자료에서는 연구문제와의 관련성을 근거로 반복적으로 드러나거나 연구자에 의해 의미 있다고 판단되는 내용들을 세그멘팅하고 공통 주제로 묶어 상위주제를 도출해나갔다. 초기 코딩에서는 사례 현장 중심의 언어를 최대한 구체적으로 사용하고자 하였으며, 심층코딩에서는 이러한 하위 범주들을 포괄할 수 있는 상위 범주를 도출하였다(Kim, 2006). 예를 들어 '저까지 그만두면 멘티 아이들한테 상처를 주는 것 같아서', '반듯하게 운동 잘해서 그 부분들이 다 잘 좀 자랐으면'과 같은 면담자료는 '멘티를 위한'이라는 상위범주로, 그리고 '멘티와 함께 내용을 선정하여', '멘티에게 동의를 구하는 과정'과 같은 관찰기록은 '멘티에 의한'이라는 상위범주로 하여 멘티 중심 교육이라는 공통 범주, 나아가 예비체육교사로서의 성장이라는 소주제를 도출하는 형태로 범주 분석이 이루어졌다. 한편으로는 연구자에 의한 범주화 이후 스포츠교육학 전공 석·박사 동료들 간의 협의를 통해 각 범주 명칭을 정교화하는 작업을 거쳤다.

## 연구의 진실성

추가적으로 연구의 진실성을 확보하기 위해 신뢰성 준거(Lincoln & Guba, 1985) 중 동료 간 협의(peer

debriefing), 삼각검증(triangulation), 구성원 간 검토(members check)를 수행하였다. 내용의 일관성 검증을 위해 면담자료, 문서자료, 관찰자료 내용들을 비교하였으며, 관찰일지 및 면담 내용에 대한 사실 여부를 점검하기 위해 일부 연구 참여자와 함께 검토하였다. 검토는 온라인 검토(SNS/이메일)와 대면 검토를 병행하였다. 또한 연구윤리를 준수하기 위해 연구자가 소속되어 있던 대학교 생명윤리심의위원회(IRB)의 심의 승인 이후 본격적인 연구를 진행하였다.

## 스포츠멘토링을 통한 예비체육교사 멘토의 교육적 성장

예비체육교사 멘토의 스포츠멘토링 참여는 '실천적 지식의 형성'과 '멘티 중심 교육의 실천', 즉 교육지식과 교육관 측면에서의 변화를 수반하였다.

### 실천적 지식의 형성

스포츠교육 현장에서의 실천적 지식은 개별적 교육 활동에서의 다양한 교사 지식(Grossman, 1990; Shulman, 1987)이 통합된 전문지식으로, 교사들이 교수(teaching)를 위해 사용하는 복잡한 개인 이해체계를 의미한다. 체육을 잘 가르치기 위해서는 교육현장 맥락에 대한 이해와 성찰을 통해 이론적-명제적 지식을 적절히 재구성하고 실제에 적용할 수 있는 실천적 지식이 필요하다(Elbaz, 1981; Park & Choi, 2010). 이를 위해 예비체육교사는 교육 현장에 나가기에 앞서 전문성 있는 수업을 실천하기 위해 충분한 실제적 경험을 가져야 한다. 수업 실습은 전문적인 수업지식을 습득하고 발달시킬 수 있도록 한다. 직접 수업을 해보며 점차 수업에 대한 안목을 갖게 됨과 더불어, 더 나은 수업을 위한 성찰과 고민이 이어지기 때문이다(So, 2004). 본 연구에서는 예비체육교사 멘토의 교수 지식, 환경 지식, 학생 지식, 세 가지 측면에서의 지식 형성을 도출하였다.

교수 지식의 형성: 활동 운영과 의사소통  
수업 경험을 통해 일차적으로 형성되는 영역은 '교수

지식'이었다. 가르치는 행위 안에서 내용을 어떻게 구성하고 전달해야 할지는 교사로서 가장 근본적인 고민으로 다가오기 때문이다. 스포츠멘토링은 체육수업과 같은 일대다수의 교수-학습 형태와 달리 멘티와의 개인적 상호작용을 바탕으로 이루어지기에 소통 방법에 있어 멘토의 더욱 많은 고민이 이루어졌다. 멘토들은 멘토링 활동을 통해 멘티 학생들과 소통하고 더욱 효과적으로 학습내용을 전달할 수 있는 방법에 대해 고민하였으며, 이는 추후 현장의 교사로서도 중요하게 여겨야 할 요소라 설명하였다.

아이들과 소통하는 방법에 많은 도움을 받았어요. 처음보다 매주 아이들과 소통을 하며 좋아지는 모습을 보면서 제가 체육교사라면 아이들에게 멘토 같은 교사가 되고싶다는 생각이 들기도 했습니다(멘토 D, 심층면담, 150214).

말을 하는 과정에서 조금 더 일목요연하게 말을 정리해서 아이들에게 쉽게 설명할 수 있어야겠다는 생각을 한 적이 있어요(멘토 B, 심층면담, 150110).

스포츠멘토링은 운동을 가르치는 강의식 형태보다는 멘티와의 상호작용을 기반으로 하기에 소통 방법에 있어 보다 섬세한 접근이 요구된다. 대상 멘티가 초등학생이라는 점, 그리고 멘티와 갖는 상호작용 구조로 인해 그들 수준에 적합하고 교수 상황에 맞는 전달 방식에 주의를 기울이는 것으로 나타났다. 체육활동에서 학생들의 참여도와 만족도에 있어 학습자를 고려하는 효과적인 의사소통은 매우 중요한 요소로 작용한다(Kwon, 2006; Park, 2010). 그렇기에 멘토의 의사소통에 대한 고민과 노력은 교수 역량에 있어 중요한 의미를 갖는다. 또한 이는 학생의 자아정체감에도 영향을 미칠 수 있으므로 학생들의 수준과 특성에 적합한 의사소통 방법을 택해야 한다(Kim, 2014).

다른 교수 지식으로는 활동 운영에 대한 영역이 범주화되었다. 이는 체육수업에서 말하는 수업 운영 지식에 해당하는 것으로 교사의 핵심적인 교수활동 중 하나다(Choi, 2003). 각 멘토는 스포츠멘토링이라는 축소된 수업 운영을 실천해보는 과정에서 새로운 지식이 형성되었다. 일부 멘토는 주어진 환경에서 멘티 학생들을 활동에 효과적으로 참여시키기 위한 경험이 체육교사로서 가져야 할 일종의 상황 대처능력을 길러줄 수 있음에 대해 이

야기하였다.

그럼 멘토링이긴 하지만 아무래도 소그룹, 그러니까 적은 정원으로 활동을 진행하다보니깐 일반 체육(수업)하는 것과는 규모나 그런 게 좀 다르잖아요? 그리고 가끔씩 안 나오는 애들도 있어서 인원도 조금씩 달라지고요. 그런 면에서 어떻게 팀을 배정하고, 또 학생 수준에 어떻게 규칙 같은 것을 바꾸고 이런 것들이... 만약에 체육교사를 하면 대처하는 측면에서 도움이 되긴 되죠(멘토 B, 심층면담, 151110).

농구할 때도 OO공원이 아이들이 하기에 조금 큰 편인데, 그때는 “멘토들이 조금 많이 움직여주고, 대신에 골은 멘티만 넣게 하는 규칙을 정하거나 해서 아이들이 따라올 수 있게 하자” 이런 식으로 다른 멘토, 코디네이터하고 미리 얘기를 하죠(멘토 C, 심층면담, 150207).

멘티의 성공경험을 위해 멘토들은 득점과 관련한 직접적 관여를 못하도록 변형 게임을 적용하였으며, 게임 참여와 동시에 멘토들은 멘티에게 지속적인 피드백을 제공하고 있었다. 이러한 형태는 교사 홀로 수업을 담당하는 일반 체육수업과 달리 멘티별로 담당 멘토가 존재하는 스포츠멘토링의 독특한 형태로, 멘티 개개인에 대한 보다 적극적인 교수가 이루어질 수 있음을 시사한다. 다시 말해 학생별로 개인 교사가 존재하는 것이다. 또한 내용 지식이 풍부하더라도 이를 전달하는 방법이 적절하지 못하면 학습은 올바르게 이루어질 수 없다(Park & Choi, 2010). 멘티에게 적합한 소통 방법과 적절한 활동 운영 방안을 고민함으로써 예비체육교사 멘토는 더 나은 교수-학습을 위한 지식을 함양한다.

스포츠멘토링 내 대부분의 종목은 축구, 배드민턴, 농구 등과 같은 경쟁 활동으로 구성된다. 따라서 그룹 내에서 팀 게임이 진행될 때는 멘티 학생들의 동기유발 측면에서 팀 간 실력 격차가 최소화되어야 하며, 창의적인 활동을 통해 흥미와 함께 참여도를 높일 수 있도록 운영되어야 한다. 스포츠멘토링 활동 운영에서 예비체육교사 멘토가 기울이는 노력은 이후 현직교사로서 운영하는 체육수업에 있어 보다 유연하고 능률적인 대처 능력으로 이어질 수 있다. 멘티 수준을 고려한 의사소통 방법, 활동 여건을 고려한 멘토링 운영 방안에 대한 고민을 통해 멘토는 보다 효과적인 교육 활동을 실천해나갈 수 있는 교수 지식의 확장을 경험한다.

### 환경 지식의 형성: 계획과 활용

‘환경 지식’에는 문화적·사회적 지식, 시설 및 기자재 활용에 관한 지식 등이 포함된다. 세부적인 요소로는 다른 체육활동과의 관계, 용기구의 능률적인 활용, 시설 변용, 지역사회 체육시설의 활용과 관련된 지식을 들 수 있다(Park & Choi, 2010). 스포츠멘토링에서 환경 지식에 대한 영향은 더욱 큰 의미를 갖는다. 다른 교과와 달리 체육은 대부분의 활동이 운동장, 체육관 등의 시설에서 진행되어 환경적 영향을 많이 받기에, 이를 적절히 활용할 수 있는 역량은 예비체육교사로서 지녀야 할 매우 중요한 자질 중 하나라 볼 수 있다. B멘토와 C멘토가 속한 그룹은 (Fig. 1)과 같이 주최기관의 제한적 장소 제공을 극복하고 멘티들에게 다양한 환경을 제공하기 위해 체육공원, 구립체육관, 개방 학교운동장 등 지역사회의 여러 체육시설을 적극 활용하였으며, 이는 멘티들의 활동 몰입과 관심도를 높이고 있었다.



Fig. 1. Utilizing a variety of facilities in community

활동 장소가 고정적으로 제공되지 않는 스포츠멘토링에서는 시설 및 기자재 활용에 대한 계획이나 변수에 대한 대처 능력이 매우 중요할 것으로 사료된다. 아래의 면담 및 관찰일지 자료는 실제 생활체육시설 내 동호회 사람들로 인해 제한·변경된 환경 내에서 활동을 계획 및 운영한 것에 관한 내용이다.

예를 들어 저번에 배드민턴 할 때도 동호회 사람들이 다 쓰고 있어서 코트를 하나밖에 못 빌렸는데, 저희가 10명 가까

이 되잖아요? 라켓(개수)도 그렇고. 그래서 몇 명이 들어가 고 어떤 순서로 해야 될지 그 때 그 때 생각했었죠(멘토 C, 심층면담, 150207).

배드민턴 동호회 사람들로 인해 활동 중간에 배드민턴장을 사용하지 못하게 됨에도 불구하고 즉시 계획을 변경, 이동하여 농구 활동을 복습함. 이는 학교체육현장에서도 날씨, 타 학급 등의 외부적 요인으로 충분히 발생할 수 있는 상황임 (연구자, 관찰일지, 150103).

멘토 C의 경우 용기구와 공간에 따른 활동 계획에 대해 “어떤 순서로 해야 될지 그 때 그 때 생각”했다고 언급하며 환경적 변수에 대한 대처 경험을 강조하였다. 활동 중 시설 활용에 대한 차질 발생은 학교체육 현장에서도 충분히 발생 가능하며 그 원인은 날씨, 타 학급, 기자재 부족 등 다양하게 나타날 수 있기에 체육교사는 이에 대한 대안적 활동을 예비해야 한다. 더욱이 스포츠멘토링이 초등학교 멘티를 위한 봉사 프로그램으로 운영되는 만큼 시설 및 용기구의 확보가 학교체육 수준으로 구비되기는 어려운 실정이다. 그러나 그로 인해 멘토와 코디네이터 간의 효율적인 활동 계획은 더욱 중요한 의미를 지니게 되며, 멘토의 환경 활용 능력이 더욱 향상될 수 있는 계기가 주어진다. 실제로 생활체육 시설의 적절한 사용이 체육활동에 대한 학생들의 수업태도와 만족도를 고취시킨다는 연구(Lee & Kim, 2011)는 이를 방증한다고 볼 수 있다. 이러한 맥락에서 멘토는 다양한 시설을 이용하여 멘티 수준에 적합하고 흥미를 유발할 수 있는 과제를 제시해야 더욱 효과적인 교육 활동이 이루어질 수 있음을 의식적으로 자각하게 된다. 학습자에게 다양한 체육환경에 대한 경험을 제공할 수 있는 최소한의 공간과 용·기구, 그리고 그들이 더욱 능동적으로 활동에 참여할 수 있는 분위기 조성 방안 자체가 교사로서 요구되는 환경 지식에 해당한다고 볼 수 있다.

### 학생 지식의 형성: 공감과 유형화

한 편으로 멘토는 조연자, 혹은 교육자로서 멘티와의 멘토링을 통해 그들의 정서를 이해하는 데 있어 도움을 받게 되며, 학생 개개인의 특성을 파악할 수 있게 된다 (Fresko & Wertheim, 2006). ‘학생 지식’은 학생의 특성에 관한 지식으로 그 특성에는 학습능력이나 운동수준, 가치관, 그리고 그러한 특성을 고려하여 조언할 수 있는

상담 지식 등을 포함한다. 멘토는 소수의 (학생)멘티, 혹은 한 명의 멘티에게 초점을 두고 '선생님'보다는 가까운 관계 속에서 멘티를 이해하는 방법을 터득한다. 그것은 유·청소년기 자체의 특성에 관한 것이거나 혹은 멘티 개인만이 갖는 특성일 수도 있다. 예비교사의 멘토링은 멘티의 교육적 상황에 대한 공감능력을 향상시켜 멘티 학생에 대한 이해 수준을 높일 수 있다(Woo, 2010).

옛날에는 그냥 동생 보듯이 노는 거나 행동하는 모습 단편만 보곤 했는데, 이제는 왜 그렇게 행동하는지 생각해보게 되요. 멘티들이 왜 그렇게 행동하는지 이해하려고 해요(멘토 D, 심층면담, 150131).

약간의 노련미가 생기더라고요. 여러 친구들을 만나고, 현우(가명) 같은 친구도 만나고, 말썹꾸러기들도 만나고 하면서 노련미도 생기고요. 그러면서 아이들마다의 유형이 머릿속에 그려지잖아요? 이런 아이, 저런 아이... 그런 것을 또 맞춰갈 수 있을 것 같네요(멘토 A, 심층면담, 150124).

성공적인 멘토링에 있어 긍정적인 상호관계는 필수적이다(Cushion, 2006; Dymock, 1999). 멘티와의 상호작용을 통해 그들이 어떤 생각을 하는지, 특정 행동의 이유가 무엇인지 등을 파악해야 하기 때문이다. 일부 스포츠멘토는 학생 이해의 과정이 자신의 지위적 특성으로부터 비롯된다고 설명한다. 체육 전공의 학생 신분과 멘토 선생님이라는 교사의 입장을 동시에 갖게 되면서 학생에 대한 이해의 폭이 더욱 넓어질 수 있음을 알 수 있다.

아무래도 저는 지금 학생이잖아요. 학생이기도 하고, 여기 오면 또 애들한테는 선생님이기도 하고. 그러면서 뭔가 두 가지의 입장을 좀 더 이해할 수 있는 것 같아요. 제가 학교를 가면 저도 체육 전공자니까 체육 관련 수업을 배우잖아요? 그 때는 학생 입장이 돼서 선생님이 저렇게 하시는데 제가 여기 와서 애들을 나름대로 가르치긴 하지만 애들이랑 같이 시간을 보내다 보면 그런 것들을 같이 느껴볼 수는 있는 것 같아요(멘토 C, 심층면담, 150110).

학습자를 이해하는 것은 그들의 정서나 수준에 적합한 의사소통이 가능해짐을 의미하며, 이는 적절한 수업자료를 개발하고 다양한 피드백을 제공하는 것으로 연결될 수 있기에 매우 중요하다. 특히 예비교사들은 자신의 학생시절 경험을 바탕으로 학습자 입장에서의 어려움을 고민하

기에 학생들에게 적합한 내용 전달 방법을 고민하게 된다(Lee et al., 2011). 멘토링 활동 안에서 각 멘티에게 적합하지 못한 수준에서 과제가 제시된다면 이로 인해 다수의 멘티가 활동의 흥미를 잃게 되며, 활동의 질은 저하될 수밖에 없다. 멘토가 멘티를 이해하고 멘티에게 적절한 멘토링 방법을 실천하고자 한다는 점에서 본 연구는 기존의 연구(Ko, 2012; Woo, 2010)와도 그 맥을 같이 한다. 일대일 관계형성을 통해 멘토는 멘티의 정서에 대해 더욱 깊게 파악할 수 있으며, 이는 일대다수의 강의식 체육교육 프로그램과 구분되는 스포츠멘토링의 교사교육적 경험으로 볼 수 있다. 학습자를 잘 알 수 있다는 것은 그들이 선호하는 형태로 활동을 계획하고 실행할 수 있게 하며, 그들에게 실천해줄 수 있는 교육적 조치의 범위가 다양해질 수 있음을 의미한다.

다양한 환경적 요소를 활용하고 학습자 특성을 고려할 수 있는 실천적 지식으로서의 환경 지식·학생 지식은 창의적이고 효과적인 교수 방법으로 이어지기에 교수 지식 향상에도 영향을 미친다. 그러나 학생 지식이 풍부하더라도 적절한 활동을 위한 환경 구성은 어려울 수 있으며, 환경 활용에 관한 지식이 뛰어나더라도 그것이 멘티의 특성에 적합하지 않다면 성공적인 멘토링 활동을 이어나가기 어렵다. 결론적으로 스포츠멘토링에서 체득하게 되는 환경 지식과 학생 지식은 그것을 기반으로 한 교수 지식을 종합적으로 형성케 하며, 이는 예비교사로서 함양해야 할 현장중심적 교수 역량을 길러줄 수 있는 실제적 경험이 될 수 있다.

## 멘티 중심 교육의 실천

스포츠멘토링에서의 상호관계적 구조와 멘티 성장을 위한 목적을 고려했을 때 멘티 중심적인 교육 태도는 멘토에게 있어 반드시 필요한 자질이라 볼 수 있다. 이러한 배려는 교육에서 잠재력에 대한 신뢰와 인내가 강조되며 대상의 성장과 자아실현을 돕는 행위로까지 정의되기도 한다(Mayeroff, 1971). 멘토가 학습자를 배려한다는 정의적인 측면에서의 연구는 매우 부족하며, 멘티(학습자)의 특성을 이해할 수 있다는 인지적 관점에서의 연구(Fresko & Wertheim, 2001; Lee et al., 2011 등)가 주를 이룬다. 반면 본 연구에서는 멘티 중심의 교육 실천



경험이 두 가지 차원으로 분류되었다. 한편으로는 프로그램 목적에 부합하는 ‘멘티를 위한 스포츠멘토링’이 실천되었으며, 다른 한편으로는 ‘멘티에 의한 스포츠멘토링’으로 내용 선정에서 멘티의 수준과 선호도를 고려하여 진행하는 모습이 관찰되었다.

#### 멘티에 의한 스포츠멘토링

체육활동이 학생들에게 의미 있는 경험으로 다가가기 위해서는 활동의 선정부터 계획, 참여에 이르기까지 학생들이 스스로의 목소리가 반영되어야 한다(Dagkas & Armour, 2013). 이는 학생이 선호하는 활동에 참여할 수 있음을 의미하며, 학습 동기의 유발로도 직결될 수 있다. 따라서 스포츠멘토링에서 또한 마찬가지로 스포츠멘토가 멘티 성향에 적합한 활동을 구성해주는 것이 그들의 능동적 참여와 그에 따른 발달을 이끌어낼 수 있는 효과적인 방안으로 사료된다. 이는 과외체육활동으로서 스포츠멘토링의 자율적 특성에서 비롯된다. 연구자에 의하면 멘토들은 다음 차시의 활동 계획 시 활동 내용 선정에 대해 멘티에게 동의를 구하거나 요구를 수용하는 모습이 관찰되었다.

멘토의 일방적인 활동계획이 아닌 멘토 간 회의 후 멘티에게 동의를 구하는 과정이 인상적임, 활동 계획 과정에서 멘티와 함께 내용을 선정하여 학습자의 요구를 일부 수용하는 점이 매우 인상적임(연구자, 관찰일지, 141206)

애들한테 괜찮을지 미리 물어보는 경우도 많구요. 저희(멘토)만 좋으면 사실 진행해나가기 어려울 수가 있죠(멘토 D, 심층면담, 150214).

또한 “멘토만 좋으면 사실 (활동을)진행해나가기 어려울 수 있다”는 언급은 중요한 의미를 지닌다. 멘토의 일방적인 활동 선정으로부터 멘티의 활동에 대한 흥미를 저하시킬 수 있으며, 관계적인 측면에서도 부정적인 영향을 미칠 수 있기 때문이다. 국가 수준의 교육과정, 교사 중심의 수업구성과 같은 하향식 교육 구조가 주를 이루는 현 교육맥락에서, 멘티가 일부 참여하는 활동 구성은 예비체육교사 멘토에게 있어 공식적인 예비교사교육과정과는 별개의 독특한 교육적 의의를 지닌다. 이는 적어도 멘티 중심의 사고·태도를 취할 기회를 제공하여 멘티와의 상호 긍정적인 관계를 촉진시킬 수 있다. 하지만 전제되어야

할 점은 예비체육교사 멘토가 전적으로 멘티의 희망활동을 선정하는 것이 아니라 ‘일부 수용’한다는 점이다. 멘티 의견의 반영과 더불어 주최기관 측에서 제공하는 지도안, 다른 멘토 및 코디네이터와의 협의 등을 고려하는 예비체육교사 멘토만의 작은 교육과정 재구성을 경험한다.

실제로 멘티들을 가르쳐주고 하는 건 멘토이긴 하지만 활동에 대한 예산도 고려해야 되고, 저희 같은 경우는 코디(네이터) 분도 사실 활동에 많이 참여를 해주거든요. 그래서 딱 어떤 사람이 주가 돼서 계획하기 보다는 각자 의견을 내는 것 같아요(멘토 D, 심층면담, 150214)

코디(네이터) 선생님이랑 다른 멘토 선생님들이랑 이야기를 나눠서 계획을 수정하죠(멘토 D, 심층면담, 150131)

학습자에게 있어서의 자율성, 그리고 교사-학생 상호간 존중의 분위기는 학습자 중심 교육의 핵심적인 특징이다(Kwon, 2001). 그러나 학습자 중심 교육의 개념화에 있어 공통적으로 강조되는 부분은 아이러니하게도 교사의 적극적 역할이다. 교사에게는 학습자를 배려하고 존중할 줄 아는 정의적 측면에서의 자질 또한 요구된다. 이러한 맥락에서 멘토는 멘티를 정서적으로 지원할 뿐만 아니라 활동내용 및 참여형태를 선정하는 데 있어 멘티의 선택권을 일부 제공하였다는 점에서 의미 있는 교수-학습 경험이 주어졌음을 파악할 수 있다. 스포츠멘토링에서는 일대다수의 강의식 수업형태와는 달리 ‘멘티에 의한’ 활동 선정이 가능하다는 측면에서 위와 같은 자질을 함양할 수 있는 기회가 주어진다.

#### 멘티를 위한 스포츠멘토링

멘토링은 본래 신뢰를 토대로 한 1:1 관계 속에서 멘티가 성장할 수 있도록 하는 멘토의 조언, 지지, 상담, 역할 모델 등을 의미한다(Torrance, 1984). 따라서 넓게는 프로그램 수준에서, 좁게는 멘토 개인적 조치를 통해 멘티의 성장을 추구하는, ‘멘티를 위한’ 과정 모두가 멘토링의 목적 자체가 될 수 있다. 멘토링의 본질은 학습내용 전달보다는 멘티가 바람직한 생활양식을 습득하도록 도움을 주는 멘토의 정서적 지원이다. 교육적 배려는 학생들의 성장을 위한 노력에서 주로 이루어지며, 학생들의 시각을 이해하고 그들을 신뢰하는 태도로써 전달된다.

현수(가명)랑 많이 이야기하고 현수에 대해 많이 알아가면서 제가 어떻게 현수를 대해야 조금 더 좋은 방향으로 갈 수 있을지, 어떤 태도를 갖고 이 멘토링을 해야 현수뿐만이 아니라 저희 그룹 아이들에게도 교육이 되고 도움이 될 수 있을지 많이 생각하게 된 것 같아요(멘토 A, 심층면담, 150124).

저는 체육교육 쪽 전공이라서 그런지 심동적, 정의적, 인지적 영역에 대해 배우잖아요? 운동을 하면 다 사람이 훌륭해 진다고 생각하거든요. 인지적이거나 정의적인 부분까지도요. 그래서 도진이(가명)가 반듯하게 운동 잘해서 그 부분들이 다 잘 좀 자랐으면 좋겠어요(멘토 B, 심층면담, 150110).

멘티의 긍정적 성장을 추구하는 교육적 책무 없이 이루어지는 멘토링은 그저 스포츠를 지도하는 '일'에 국한될 것이며, 교육 활동으로서 그 기능을 온전히 발휘할 수 없다. 성공적 멘토링을 위한 관계 형성에는 멘토의 열린 시각과 멘티에 대한 존중이 필요하며(Jo, 2011), 이는 예비교사로서 필수적으로 갖춰야 할 자질이다. 더욱이 이러한 노력은 멘티 학생의 참여도를 향상시켜 활동 운영과 교육 실현에 긍정적으로 작용하기도 한다. 아래 면담에서 알 수 있듯 운동에 대한 흥미가 높지 않던 한 멘티는 멘토와의 관계로 인해 운동 참여도가 변화되었음을 설명하고 있으며, 이는 청소년 스포츠교육을 위한 멘토링의 교육적 가능성을 시사하기도 한다.

대화를 할 수 있게 만들어주는 시간이 많아서 서로 더 가깝게 다가갈 수 있었던 것 같아요. 그리고 하람(가명) 선생님이랑 얘기도 많이 하고 운동도 같이 하고 배우다보니까 운동도 더 편하게 할 수 있는 것 같아요(멘티 D, 심층면담, 150131)

멘토의 활동 구성 또한 멘티의 참여도와 관련하여 매우 중요하다. 경쟁적인 활동에서는 참여자 개개인에 따라 활동 참여도 차이 및 소외 학생이 나타날 수 있다. 그렇기 때문에 멘토는 이를 고려하여 가급적 많은 멘티가 활동에 참여할 수 있도록 활동을 계획해야 한다. 학습자들을 고려하는 것은 교수-학습 측면에서의 이론적 원칙이기 전에 각 학습자에게 최대한의 참여를 보장하고 동등한 성장의 기회를 제공하는 배려, 형평성의 원칙이다. 스포츠멘토링에서는 멘티 개개인이 모두 성공 경험을 가질 수 있게 하여 학생들의 성취도와 만족도를 높이고자 하는 것으로 조사되었다.

농구 경기할 때 사람이 그렇게 많지 않으니까 다 한 번씩 골도 넣어보고, 시간도 조금 많으니까 여러 번 할 수 있어서 좋았어요(멘티 D, 심층면담, 150131).



Fig. 2. Opportunities for successful experience of all mentees

이러한 형태는 상대적으로 적은 학습내용을 다루게 된다는 단점이 있는 반면, 소외되는 멘티 학생이 없도록 한다는 장점 또한 갖는다. 학습과제를 선정하는 데 있어 모든 학습자가 참여할 수 있어야 한다는 학생참여 보장의 기준은 학습 조직을 위한 중요한 요건이다(Choi, 2003). 스포츠멘토링의 소규모 그룹 형태는 멘티 학생들에게 충분한 학습 시간을 제공하기에, 멘토로서는 멘티의 성장 및 발달을 위한 교육 실천에 적극 활용할 가치가 있다.

## 스포츠멘토링에서의 예비체육교사 멘토 성장 요인

예비체육교사 멘토가 교육적으로 성장할 수 있는 요인은 외적 요인(체계적 프로그램)과 내적 요인(개인 내적 성찰)으로 분류될 수 있었다. 외적 측면에는 공식적 프로그램의 체계적 특성과 함께 경험 학습 단계를 포함하였다. 내적 측면에서는 멘토 스스로의 성찰이 중요한 요소로 드러났으며 멘티와의 긍정적 상호작용, 그리고 멘티에게 부정적 영향을 인식하는 경험이 자신의 교육 역량 및 태도에 대한 성찰로 이어졌다.

## 외적 요인: 체계적 프로그램을 통한 경험 학습

체계성을 갖춘 공식적 멘토링의 다양한 요소들은 예비 체육교사 멘토의 경험과 반성, 개념화, 실천 단계들을 포함한 경험 학습이 가능토록 하였다.

### 구체적 경험

공식적 멘토링이 보다 체계적으로 실행되기 위해서는 멘토-멘티 이외에도 관리자, 전문가, 멘토교육, 그리고 개별-집단 프로그램 등 추가적인 요소들이 갖춰져야 한다(Oh, 2011). 스포츠멘토링은 이러한 요소들과 함께 5~6개월 간 안정적으로 지속·운영되었으며, 체계적 프로그램은 멘토들에게 자신의 멘토링 경험을 인지하고 반응할 수 있는 '구체적 경험'(Kolb, 1984)을 제공하였다. 스포츠멘토링은 세부적으로 조직된 공식적 프로그램으로서 인적 요소와 내용 요소를 비롯한 체계적 멘토링의 요소들을 대부분 포함하였다. 인적 요소로는 기관 측의 프로그램 관리자와 더불어 자문가로서 외부 전문가들을 초빙하고 있었다. 자문단은 스포츠교육학 및 스포츠심리학을 전공한 박사(과정)부터 아동심리 전문가에 이르기까지 관련 분야에 일정 수준 이상의 전문성을 지닌 인원으로 구성되었다. 또한 내용 요소에는 개별 프로그램 및 집단 프로그램이 통합적으로 구성되었으며, 관리자 및 자문가들에 의해 멘토교육이 정기적으로 실시되었다.

특히 활동 현장에서 멘토들이 내용 선정과 활동 계획에 있어 혼란스럽거나 지나친 편의를 추구하지 않도록 활동지도안을 제공하였다. 지도안에는 활동 목표, 시간 할당, 유의사항 등 구체적인 수준의 가이드라인이 제시되어 있었다. 또한 멘티가 스포츠를 다양한 형태로 체험할 수 있도록 관련 동영상 웹으로 연결되는 QR코드, 스포츠 사진 등이 함께 수록되어 있어 멘티는 스포츠를 보다 통합적으로 체험할 수 있었다. 공식적인 프로그램 체계가 구축되고 세부적인 교육 내용 또한 구성되어 제공된다는 점은 멘토에게 매우 고무적인 환경이라 볼 수 있다. 이는 멘토가 자기역할을 구체적으로 파악할 수 있게 할 뿐만 아니라, 그에 대한 책임의식을 가질 수 있도록 하기 때문이다(Kim et al., 2012). 구체적인 활동 계획은 코디네이터와 멘토 개인의 재량으로 이루어지기 때문에, 멘토의 역량과 노력에 따라 창의적인 활동 구성이 가능하다. 동

일한 교육과정과 지도서가 제공되더라도 각 교사에 따라 다른 체육수업이 이루어지는 것 같이, 멘토의 역량과 의지에 따라 스포츠멘토링의 활동 내용은 재구성되어 적용될 수 있다.

### 반성적 관찰

반성적 관찰은 특정 경험을 인지하는 것에 국한되는 것이 아니라 자신만의 지식으로 전환시키기 위한 인지적 노력을 의미한다(Kolb, 1984). 다시 말해 앞선 구체적 경험을 추상적으로 개념화하고 자신의 이론으로 만들기 위한 내적인 노력 자체를 뜻한다. 따라서 학습자로서의 예비교사에게는 수업전문성을 형성시키기 위한 능동적인 학습 태도가 요구되며, 이를 위해 가장 중요한 것이 반성적인 과정이 필요하다는 인식이다(Han, 2010). 자신이 어떠한지를 파악해야 자신이 어떻게 나아갈지를 고민할 수 있으며, 멘토링 참여는 이러한 성찰의 계기를 제공할 수 있다(Yoon, 2012). 멘토링에서의 다양한 맥락을 이해하고 학습하여 이를 실천적 지식으로 활용하는 데에는 성찰과정이 필수적이다.

멘토에게 있어 반성적 과정은 크게 공식적인 수준과 비공식적인 수준으로 분류되었다. 공식적 수준의 반성은 프로그램 차원에서 다루는 멘토교육과 멘토일지 작성으로 구성된다. 멘토교육은 사전 워크숍과 월례 교육을 포함한다. 월례 교육 중 멘토는 자신의 의도대로 잘 된 점이나 부족했던 점 등에 대해 자유롭게 논의하는 시간을 가졌다. 이러한 논의는 여러 주제에 걸쳐 구체적으로 이루어졌다. 장소 활용, 지도안 적용 수준, 멘티의 개인적 특성 등 개인적인 측면부터 프로그램 측면까지 다양한 논의가 진행되었다. 예를 들어 가장 많은 논의가 이루어진 부분은 멘티가 원하는 활동과 멘티를 원하는 활동 사이의 괴리를 어떻게 해결할 수 있는가에 관한 것이었다. 논의의 대부분은 멘토 간 의견 공유를 통해 이루어졌으며, 그에 대한 관리자 및 자문가의 피드백이 또한 제공되었다. 각 주제 간의 반성적 논의를 통해 멘토는 자신의 맥락에서 어떠한 멘토링이 바람직할지, 멘티를 어떻게 대해야 하는지 등에 대한 실제적 방안을 모색할 수 있게 된다. 더욱이 자신의 경험에 대한 멘토 간 공유는 각 멘토가 유사한 상황에서 조처해야 할 일종의 가이드라인이 되기도 하였다.

멘토일지는 한 차시 활동이 종료될 경우 스포츠멘토링 블로그에 제출하도록 되어 있다. 멘토일지에는 단계별로 어떠한 활동을 어디서 얼마 동안 진행했는지, 활동을 하면서 멘토 자신이 성찰한 바는 무엇인지 등에 대해 구체적으로 작성하도록 요구되었다. 이러한 회고적 글쓰기를 통해 예비교사 멘토는 반성적이며 자기주도적인 학습태도를 형성할 수 있다(Song, 2012).

멘토들이 일지를 쓰잖아요? 다른 멘토들이 쓴 걸 보면 매주 멘티들이랑 약속을 한 두 가지 정도 하는 것 같더라고요. 그래서 저는 안 하고 있다가 그걸 보고 저도 하게 됐죠(멘토 D, 심층면담, 150131).

그룹 단위로 이루어지는 반성적인 논의 또한 중요한 성찰 과정으로 작용하였다. <Fig. 3>과 같이 멘토들은 코디네이터, 멘티들과 함께 당일 활동에 대한 소감을 공유하는 시간을 가지는 것으로 나타났다. 주된 내용으로는 멘티와 멘토 간에 걸친 활동 만족도, 학습과 개선, 다음 차시 계획 등이 포함되었다. 온라인-오프라인에서의 성찰과 공유는 멘토 자신 혹은 서로에게 무엇이 필요한지를 자각하는 계기가 될 수 있다. 각 주체 간의 소통을 통해 멘토는 멘티로부터 요구되는 자신의 역할, 더 나은 활동을 위한 개선사항 등을 파악할 수 있게 되기에, 이는 스포츠멘토로서의 전문성 증진에 반드시 필요한 과정이다.



Fig. 3. Reflective Sharing

#### 추상적 개념화

본래 경험 학습 모델(Kolb, 1984)에서는 반성적 관찰 단계 후 추상적 개념화 단계로 이어지는 구조를 제시하였다. 스포츠멘토링에서의 반성적 관찰 또한 실천적 지식을 형성하고 멘티 중심적인 교육태도를 갖게 하는 '추상적 개념화'의 단계로 이어지는 양상을 보였다. 반성적 관찰로써 얻은 새로운 시각을 실제 자신이 처한 맥락에서 적

용 가능할지를 미리 판단하여 그 의미를 개념화하는 것이다. 이를 촉진하는 구성요소로는 대표적으로 멘토교육을 꼽을 수 있었다.



Fig. 4. Examples of mentor education

멘토교육은 멘토링 전반에 대한 이해와 가이드라인을 제시해주어 멘토 스스로 성장할 수 있는 내용들로 구성되어야 한다(Oh, 2011). 이를 위해 스포츠멘토링 멘토교육에는 스포츠심리학 교수, 스포츠교육학 박사, 멘토링 현장 전문가 등이 초빙되었으며, 전문가 주도 아래 “스포츠 스킬즈”, “멘토링 스킬즈”, “활동보고 및 컨설팅”, “멘토 간 네트워크 및 정보 공유” 영역에서 교육이 이루어졌다. 구체적으로는 멘토링 프로그램을 이해하고 적용할 수 있도록 그에 대한 사례를 설명하거나, 청소년에 대한 이해도를 높일 수 있는 내용들을 다루었다. 멘토교육은 멘토의 활동을 점검하고 개선할 수 있는 후속 조치가 가능케 한다. 멘토는 멘토링 활동 전·중·후로 전문적인 교육을 받아 그들에게 필요한 실제적 지식들을 앞서 학습하며, 활동에 대한 피드백과 컨설팅이 제공되는 전문성 증진 기회가 주어졌다. 이러한 전문가들에 의한 교육을 바탕으로 멘토들은 자신의 경험과 성찰이 어떠한 의미를 지니는지, 이후의 멘토링은 어떠한 방향으로 진행할지 등에 대해 스스로의 개념화 과정을 거치게 되었다.

#### 능동적 실천

더욱이 멘토에게서는 경험과 성찰을 통해 학습한 것을 의도적인 재경험으로 발현하는 능동적 실천이 이루어졌다. 실제로 멘토들은 학습했던 점들과 더불어 그들 간의 협의를 통해 멘토링 활동 환경 및 상황에 적합한 활동 계획을 수립한다는 사실을 확인할 수 있었다.

일단 저희는 매 달 코디(네이터)랑 멘토들이랑 활동계획안을

작성하거든요. 그래서 엄청 막 세세하게 이걸 이렇게 해야 되고 저건 저렇게 해야 되고 그 정도는 아니지만, 대략 어떻게 활동해야겠다, 이거는 조금 무리일 것 같다, 이런 식으로 미리 계획을 같이 세워요(멘토 D, 심층면담, 150214).

멘토는 멘토교육과 개인적 경험들을 기반으로 하여 활동 계획을 작성하게 된다. 각 그룹별로 활동 내용 선정, 용·기구 활용, 예산 등을 계획하여 이를 주최 기관 측에 온라인 제출한다. 이 과정에서 멘토는 멘티에게 어떠한 활동을 제공할지 멘티 학생을 고려하는 활동 선정을 멘토 간 협의와 함께 주도적으로 계획한다.

또한 이 외에도 원활한 활동 운영을 위해 주최 기관에서 제공하는 지도안과 함께 개인지도안을 작성하는 경우 또한 존재했다. 개인지도안 개발은 가르치는 방법에 대한 고민을 줄이며, 현장에서 차질이 발생하지 않도록 할 수 있기에 중요한 의미를 갖는다.

항상 수업을 시작할 때 나만의 계획안을 작성하는 편이에요. 큰 틀을 짜놓아야 세부적인 지도가 가능하다고 생각하는 주의라서. 아이들과 보내는 시간 때 순간 다른 상황이 연출되니까 순발력이 필요한데 그런 것도 포함되는 것 같기도 하고요(멘토 A, 심층면담, 150125).

체육 활동이 다양한 변인과 함께 이루어짐을 고려한다면, 교수자는 다양한 상황에 대비하거나 혹은 스스로 상황을 구성해나갈 필요가 있다. 체계적인 시스템 안에서 멘토가 개인지도안을 자발적으로 활용한다는 것은 예비체육교사로서 큰 의미를 갖는다. 교수-학습지도안을 개발하고 적용하는 과정을 통해 예비체육교사로서의 교재연구 및 지도 능력이 향상(Kim, 2010)될 수 있기 때문이다.

경험 학습 원리(Beard & Wilson, 2006)에 따르면 교사는 교육 실천을 통해 자신의 관점과 환경적 맥락이 반영된 지식·기능·태도를 습득하게 된다. 지도안 제공, 사전교육 및 월례교육, 일지작성, 활동계획안 작성 및 제출 등의 공식적·절차적 요소를 포함한 스포츠멘토링의 체계적 구조는, 예비체육교사 멘토로 하여금 구체적 경험, 반성적 관찰, 추상적 개념화, 능동적 실험을 포함한 순환적 경험 학습 체계를 통해 점차 실천적 지식을 함양하여 교육 전문성을 증진시킬 수 있는 총체적인 기회를 제공한다고 볼 수 있다.

## 내적 요인: 예비체육교사 멘토의 개인적 성찰

멘토링은 멘토가 청소년을 보는 시각을 변화시키는 동시에, 청소년에게 모델이 될 자신의 성찰 또한 일어나게 한다(Jo, 2011). 예비체육교사 멘토의 성찰은 주로 멘티와의 긍정적인 상호작용과, 자신이 멘티에게 부정적 영향을 끼칠 수 있다는 반면교사적 인식, 두 경로에서 비롯된다.

### 긍정적 상호작용을 통한 성찰

예비체육교사 멘토 스스로 인지적·정의적 측면에서 성장할 수 있도록 하는 요인으로는 개인적 성찰이 작용하는 것으로 드러났다. 이는 멘토일지, 멘토교육에서의 외적 학습과는 다른 차원의 내적 성찰로, 멘티와의 관계 속에서 이루어지는 개별적이고 자발적인 특징을 보인다. 멘토의 내적 성찰은 멘티 중심적인 교육관으로부터 비롯되었으며, 멘티교육자로서의 자질을 갖추어나갈 수 있는 성장 요인으로 작용하였다. 멘토 B와 멘토 C의 면담 내용에 따르면 성찰 내용은 예비체육교사로서의 “운동실력”과 같은 기능수준부터 “복장”에 이르는 기본적인 준비사항에 걸친 다양한 것이었다.

도전이가 농구하는 걸 굉장히 좋아하는데 제가 농구를 전혀 할 줄 몰랐던 게 많이 아쉬웠어요. 아무리 농구 잘 하는 다른 멘토가 나서서 운동을 가르쳐준다고 하더라도 제 개인적으로는 너무 아쉽구요. 그렇기 때문에 예비체육교사라면 우선 체육 활동에 있어서 충분한 운동실력을 가져야 한다고 다시 한 번 느꼈던 것 같아요(멘토 B, 심층면담, 150123).

멘토링하러 오기 전이나 오고 나서 잠깐 되돌아보면 애들이 오늘 되게 좋아했으니까 다음번에도 배드민턴하기에 편한 복장으로 가서 더 많이 놀아줘야겠다 이 정도까지는 생각하는 것 같아요(멘토 C, 심층면담, 150110).

성찰적 사고는 일상적인 의식의 흐름보다는 문제 중심적인 사고로서, 특정 사물이나 상호작용에서 의미를 창출하여 이를 이해하려는 유목적적 사고라 할 수 있다(Dewey, 1933). 청소년 멘토링은 멘토가 청소년과의 상호작용을 통해 청소년에 대한 시각을 변화시킬 뿐 아니라, 모델로서의 자신을 성찰하도록 한다(Jo, 2011). 멘티와의 긍정적 상호작용을 통해 예비체육교사 멘토는 자신의 교육적 역량과 태도에 대해 성찰하게 되며, 멘티와의 친밀한 유대관계는 이를 위한 전제 조건이 된다.

연구자: 본인이 변화하시는 데 어떤 이유나 요인에 의해서 그렇게 변하신 것 같아요? 아이에 대한 다른 관점을 인식하신 것도 그렇고요.

멘토 C: 영진(가명)이랑 계속 시간을 보내면서요. 아무래도 운동을 하다보면 성격도 나오고 친해지기도 하고 다른 활동들보다는 빨리 친해질 수 있고 그런 게 나 오다보니까, 저희가 서로 더 잘 알게 되다보니까 그랬던 것 같아요(멘토 C, 심층면담, 150110).

전술한 바와 같이 성찰적인 사고는 주로 문제의식에서 비롯되는데, 이는 부정적 사건에 대한 반성만이 아닌 생산적 방향성을 위한 고민 또한 포함한다. 문제의식은 일반적으로 타인과의 상호작용과 더불어 개인의 회고적 사고를 통해 나타난다(Dewey, 1933). 따라서 멘토가 자신의 멘토링을 평가하기 위해서는 멘티와의 관계를 스스로 비추어보는 것이 필요하다. 멘티의 반응과 변화로부터 멘토는 자신의 어떠한 요인이 멘티에게 영향을 미치는지 파악할 수 있게 되며, 이후 자신에게 필요한 사고와 노력이 필요한지 돌아켜볼 수 있게 한다.

눈에 띄게 재능이 바뀌었다거나 기술들이 진공 위에서 나아가니까 그런걸 보면서 '아, 계속 방법을 개발해야겠다' 이런 생각이 들죠. 게임할 때 가장 많이 생각이 들어요(멘토A, 심층면담, 150124).

한 주 축구 리프팅 연습을 주제로 얼마나 향상이 되었는지에 대해 대화를 하면서 어떻게 하면 효과적인 방법으로 횡수를 늘릴 수 있을지에 대한 방향을 제시함과 동시에 생각하며 이루어졌다(멘토 A, 멘토일지, 141115).

서로 간의 상호작용으로부터 멘토가 멘티의 변화 및 정서를 이해하고, 그 맥락에 적절한 자신의 역할에 대해 반성적으로 성찰하게 된다는 중요한 바를 시사한다(Woo, 2010). 그것은 자신의 교육관에 관한 것이기도 하며, 교수 방법에 관한 지식이기도 하다. 멘티에 대한 교육적인 멘토링을 지향하며 멘토에게 형성되는 신념과 교수 지식은 결과적으로 예비체육교사로서의 성장에 직접적인 영향을 미칠 수 있기 때문이다. 멘티교육자로서의 자신에게 어떠한 역할과 자질이 요구되며, 그것을 위해 향후에 어떻게 변화해나가야 할지에 대한 고민은 그들 스스로가 예비교사로서 성장할 수 있게 하는 요인으로 작용한다.

### 부정적 영향력 인식을 통한 성찰

멘티와의 긍정적인 상호작용과는 반대로 멘토 자신으로 인해 멘티가 부정적인 영향을 받을 수 있다는 인식을 통해 성찰하는 모습 또한 확인할 수 있었다. 하나는 멘토로서 비교육적인 영향을 미치지 않아야 한다는 책무의식으로부터 작용한 것이며, 다른 하나는 실제 비교육적인 행동이 멘티에게 직접적인 영향을 미치는 모습을 경험함으로써 이루어진 것이다. 전자에서 멘토가 갖는 책임감의 기저에는 본인이 멘티에게 많은 영향을 끼칠 수 있는 역할이라는 자각이 있었다. 멘토는 그러한 영향력을 인식하고 있기에 멘티에게 비춰지는 자신을 돌아켜보게 되었다. 이렇듯 활동에 앞서 갖는 멘토의 역할의식은 멘토 개인의 교육적 성숙도에 달려있는 동시에, 사전교육의 중요성에 대한 화두를 던지기도 한다.

친구한테 말하는 것처럼 말하는 습관이 아니라 조심히 말하게 되죠. 아이가 듣고 안 좋은 영향을 미칠 수 있고 하니까, 말 할 때 조금 더 생각을 하고 말하게 되는 것 같아요(멘토 C, 심층면담, 150110).

제가 멘토니까 멘티한테 보여지는 게 많잖아요? 그러니까 조금 더 잘 보이려고 하고 함부로 행동해서도 안 되고. 애들 이라 저희를 따라할 수 있는 거잖아요? 그래서 더 조심하게 되죠. 행동하는 것에 있어서요(멘토 D, 심층면담, 150131).

가르치는 사람의 평소 습관이나 품행으로부터의 무의식적 행위는 간접적인 경로로 학습자에게 큰 영향을 미친다. 교육자가 갖는 말투나 어조, 열정, 사람됨과 같은 간접적인 요인은 학습자가 체육을 배우는 데 있어 교과내용만큼이나 중요한 가치를 지니며, 나아가 그 자체가 학습내용이 될 수 있다(Choi, 2009; Jung, 2014). 학습자 스스로의 내적 과정뿐만 아니라 타인의 행동, 특정한 상황을 관찰 및 모방하면서 학습이 이루어진다(Bandura, 1977). 이를 근거로 멘토-멘티 간 친밀한 관계 내에서는 멘토가 멘티에게 매우 큰 영향을 미칠 수 있기에, 멘토는 자신의 언행이나 이미지 형성에 있어 항상 주의를 기울여야 한다. 이를 통해 멘토는 멘티에게 교육적인 영향을 주고자 스스로의 바람직한 역할상을 그리고자 노력하게 된다.

이러한 사전 인식 측면 외에도, 멘토의 비교육적 언행에 멘티가 영향을 받은 실제적 경험과 그에 대한 반성적 인식이 자기 성찰의 계기가 되는 사례 또한 나타났다. 한

멘토는 다른 멘토와의 부주의한 행동을 멘티가 학습하려는 모습으로부터 경각심과 함께 자기 성찰이 이루어졌음을 설명하였다.

일단 아이들 앞에서 조심하게 되는 부분들이 있죠. 뭐 지나친 농담이나 막말 같은 것들을 아무래도 애들 앞에서는 자제하게 되는 거 같았고, 행동도 조금 조심하게 되고요. 저희(멘토)끼리 무심코 장난을 치고 있었는데 도진이가 그걸 보고 같이 하려고 하더라고요(멘토 B, 심층면담, 150110).

아이들 앞에서 말을 할 때는 좀 더 신중해하겠다고 생각한 적이 있는데, 애들 감정은 당연하고요. 제가 장난으로 다른 멘토가 실수한 거에 대해 농담을 한 적이 있는데 도진이가 그걸 따라하려고 하더라고요. 그런 걸 보면서 ‘아, 사소하지만 내가 어떻게 말하는 거에 따라 멘티들 행동에 큰 영향을 줄 수도 있겠구나’ 하는 경각심이 들었죠(멘토 B, 심층면담, 150123).

여기서 시사하는 바는 멘티가 멘토의 행동을 모델로 삼아 학습이 이루어질 수 있다는 점과 더불어, 그러한 멘티에게의 영향성을 인지하여 자신의 행동을 성찰하게 되었다는 사실이다. 사소한 언행까지도 멘티에게 전달될 수 있다는 부정적 모델링 경험으로부터 멘토는 자신의 언행에서 신중함이 필요함을 재인식하였다. 하지만 가르치는 과정에서 완벽한 모습만을 보인다는 것은 사실상 어려우며, 더욱이 모델 행동이 가장 가시적인 체육활동에서는 그러하다. 따라서 교육자(멘토)는 이러한 사실을 인지하고 다양한 측면에서 지속적으로 전문성 개발의 노력을 실천해야 하며(Choi, 2009), 이로부터 학습자(멘티)는 교육자(멘토)를 신뢰하여 그들을 중요한 역할모델을 삼고, 모델과 같은 사람으로 성장하려는 배움의 자세를 암묵적으로 학습할 수 있을 것이다(Bricheno & Thorton, 2007).

기존 직전교사교육 관점에서의 예비교사 멘토링 연구는 다문화멘토링과 같은 특수한 맥락을 제외하고는 수업 전문성 향상에 초점을 둔 연구(Choi, 2011; Fresko & Wertheim, 2001; Han, 2010; Lee et al, 2011)가 비교적 주를 이루었다. 그러나 멘티(학생) 중심의 교육 실천을 통한 정의적 성장은 교사로서 갖추어야 할 또 다른 차원에서의 자질 함양을 의미한다. 교육 행동은 겉으로 표출되지 않는 신념이나 관점을 근거로 이루어지며(Choi, 2010), 예비체육교사 멘토의 변화는 스포츠멘토링이 교사 지식 이외에 보다 통합적인 관점에서의 교사교

육 효과를 지니고 있음을 뜻한다. 강의식 교육형태와는 구분되는 멘토링의 구조상 학습자와 개인적으로 깊은 유대감이 형성될 수 있기에, 교육적 정서와 태도를 함양할 수 있다는 장점이 있다. 또한 예비교사가 교육적 맥락을 이해하여 적절한 교수방법을 고려한다는 점, 그리고 멘티의 정서를 파악함으로써 교사로서의 자신의 역할에 대해 반성적으로 성찰하게 된 점에서 본 연구결과는 Fresko & Wertheim(2001), Woo(2010)의 연구와 유사한 맥락을 나타내었다. 이러한 공통적 양상은 실제 예비교사 멘토링의 교수역량 향상, 학습자 중심 교육에 초점을 둔 보다 심층적인 연구가 필요함을 의미하기도 한다.

## 결론 및 제언

본 연구는 예비체육교사 멘토의 스포츠멘토링 참여가 어떠한 교육적 의미를 지니며, 그러한 의미를 형성하는 요인은 무엇인지 탐색하는 데 목적을 두었다. 이를 위해 5개월 이상 진행되는 프로그램을 사례로 선정하고 멘토, 멘티와의 심층면담, 멘토일지 및 멘토교육 자료 등의 현 지문서 분석, 비참여관찰 등을 통해 자료를 수집 및 분석하였다.

연구 결과 예비체육교사 멘토는 멘티교육을 통해 활동 운영에 필요한 실천적 지식을 습득하였으며, 멘티(학생) 중심의 교육을 수행하는 정의적 성장 또한 경험하였다. 실천적 지식은 교수 지식, 환경 지식, 학생 지식에 한해 형성되었으며, 각각의 지식은 독립적이기보다는 총체적인 영향을 주고받는 것으로 파악할 수 있었다. 학생에 대한 수준 파악과 정서 이해는 수준에 적합한 과제를 제시하거나 학생(멘티)가 선호하는 활동을 계획하고 실천할 수 있도록 한다. 뿐만 아니라 다양한 체육환경 이용, 기존 시설 및 용구 효율적인 사용에 대한 지식은 더 나은 교수활동으로 이어질 수 있다. 따라서 세 가지의 실천적 지식이 개별적으로 작용하기 보다는 학생 지식과 환경 지식의 연계된 향상을 통해 교수 지식 또한 향상될 수 있음을 시사한다. 또한 멘티(학생)에 중심의 교육은 멘티 성장이라는 교육목적 실현 측면과 멘티의 요구를 반영하는 활동 운영 측면에서 나타났다. 이는 수업전문성 향상에 초점을 둔 예비교사 멘토링의 선행연구들(Fresko & Wertheim, 2001; Han,

2010; Lee et al, 2011)과 그 맥을 같이 하고 있다. 다만 자료에 나타난 교수 역량의 증진을 실천적 지식 체계(Elbaz, 1981; Park & Choi, 2010)에 근거하여 구체화 및 범주화한 점, 책무의식과 배려의식을 기반으로 학습자 중심 교육을 실천하고자 한 정의적 측면(교육관)에서의 성장을 논의했다는 점에서 기존 연구와는 구분되는 의의를 갖는다.

끝으로 후속 연구와 실천을 위해 다음과 같이 제언하고자 한다. 후속 연구에 대한 제언으로 첫째, 중등학생 멘티 대상 스포츠멘토링 연구가 필요하다. 연구 참여 멘티는 프로그램에 자원한 소외계층 초등학생이 주를 이루었으나 예비체육교사 멘토가 교직 진출 시 실제로 가르칠 학생은 중등학생이므로, 초등학생 교육 경험이 '중등' 예비체육교사로서의 교육 역량 증진에 주효한지를 밝혀내는 데는 다소 한계가 있다. 따라서 초등학생이 아닌 중등학생 멘티를 가르치는 과정에서 경험하는 예비체육교사의 성장 연구가 이어져야 한다.

둘째, 예비체육교사 멘토의 지속적 성장을 살펴볼 장기적 관점에서의 사례 연구가 이루어져야 한다. 6개월 내외의 기간은 멘토의 변화에 충분한 기간이지만, 체험 이상의 변화나 일상으로의 전이를 확인하기에는 어려운 기간이기에 멘토 성장을 심도 있게 탐구할 수 있는 장기적인 연구가 요구된다.

이하 행정·정책 개선을 위한 제언으로 셋째, 교직과정 내 학기 단위 교육봉사 수업과의 연계방안에 대한 논의가 필요하다. 현재의 교육봉사 프로그램은 일반적으로 해당 교원양성기관에서 지정한 협력 교육기관을 중심으로 운영되고 있으며, 교육 내용 또한 주지교과에 대한 학습멘토링이 주를 이루고 있는 실정이다. 따라서 예비교사들의 교육봉사 영역 선택의 폭을 넓히는 한편 수혜 학생들의 학습내용 또한 다양화할 수 있도록, 스포츠멘토링을 새로운 형태의 교육봉사 (대체)프로그램으로 도입하기 위한 구체적 방안을 고민해볼 필요가 있다.

넷째, 스포츠멘토링에서의 다양한 경험, 의견 등을 공유하고 논의해볼 수 있는 자발적 멘토공동체 운영을 지원할 필요가 있다. 비록 기관 차원의 멘토교육에서 반성적 논의가 이루어지지만, 강의식 교육만으로 멘토링 전략이나 고민 등을 모두 논하기에는 다소 한계가 있다. 이에 주최(관)기관은 이를 장려하고 필요한 제반사항을 제공해

야 하며, 멘토들은 비공식적 수준에서 자발적인 모임을 결성하여 문제해결 전략이나 효과적인 활동 아이디어 등에 대해 각자의 의견을 자유롭게 나눌 필요가 있다. 이는 교육 경험이 다소 부족한 대학생 멘토가 멘토링 전략을 공유하여 멘토링 지식 및 기술을 향상시킬 뿐만 아니라, 협력적이고 발전적인 멘토링 풍토를 조성해 줄 것으로 사료된다. 자발적 학습공동체 내에서 갖게 되는 협력적인 상호작용들이 그들의 교사 전문성을 개발시킨다는 지속적인 연구들(Armour & Yelling, 2007; Jo, 2016; Oh, 2014)은 이러한 사실을 뒷받침한다고 볼 수 있다.

## 참고문헌

- Ahn, H. R. & Chung, Y. N. (2013). A Study on Preservice Art Teachers' Art Mentoring Experiences Focusing on Mentors' Perceptions: A Qualitative Approach. *Art Education Review*, 46, 199-226.
- Armour, K. M., & Yelling, M. (2007). Effective professional development for physical education teachers: The role of informal, collaborative learning. *Journal of teaching in physical education*, 26(2), 177-200.
- Arnold, P. (1997). *Sport, ethics and education*. Bloomsbury Publishing.
- Bae, H. O. (2012). An Analysis of Mentoring Effects on Korean Adolescents' Maladjustment to School. *Journal of Evaluation on Counseling*, 5(2), 27-46.
- Bandura, A. (1977). *Social learning theory (2nd ed.)*. Englewood Cliffs, N. J. : Prentice-Hall.
- Beard, C. M., & Wilson, J. P. (2006). *Experiential learning: A best practice handbook for educators and trainers*. Kogan Page Publishers.
- Bricheno, P., & Thornton, M. (2007). Role model, hero or champion? Children's views concerning role models. *Educational research*, 49(4), 383-396.
- Chang, K. S. & Park, M. A. (2005). A preliminary study on developing a model for pre-service teacher supervision. *Primary English Education*, 11(2), 33-60.
- Cho, H. S & Kim, H. J. (2005). Exploration of the meaning of group mentoring for early childhood teachers. *Journal of future early childhood education*, 12(1), 227-263.



- Cho, M. H. & Kwon, M. J. (2016). Exploring Experiences and Teacher Educational Implications of Pre-service PE Teachers' Student Teaching for PE Teacher Education. *Korean Journal of Sport Science*, 27(1), 133-152.
- Cho, W. S. & Kim, J. W. (2012). The impact of school-based physical education on students' intelligence and academic achievement: A meta analysis. *Korean Journal of Sport Pedagogy*, 19(2), 177-196.
- Choi, E. C. (2003). *Physical Education Inquiry*, Seoul: Tageun.
- Choi, E. C. (2009). *Education of Physical Education Professionals*, Gyeonggi: Saengneung.
- Choi, E. C. (2010). Can sportsmanship be taught? -The difficulties and possibilities of teaching the affective domain in physical education-. *Korean Journal of Sport Pedagogy*, 17(1), 1-24.
- Choi, E. C. (2010). *Humanities-Oriented Physical Education and Hanaro Teaching*, Seoul: rainbow books.
- Choi, E. C. (2014). *Development of a Sports Mentoring Program for Self-reliance and Growth of Youth*. Seoul: Seoul National University Institute of Sport Science.
- Choi, J. Y. (2011). The Effects of Elementary Preservice Teachers' Mentoring Experience for Multicultural Students as Service-Learning. *The Journal of Korean Teacher Education*, 28(4), 237-263.
- Creswell, W. J. (2010). *Qualitative inquiry and research design (2nd ed.)*. London: Sage, Inc..
- Cushion, C. J. (2006). Mentoring. Harnessing the power of experience. *The Sports Coach as Educator: Re-conceptualising sports coaching*, 128-144.
- Dagkas, S., & Armour, K. (Eds.). (2013). *Inclusion and exclusion through youth sport*. Routledge.
- Dewey, J. (1933). *How we think: A restatement of the relation of reflective thinking to the educative process*. Boston: D. C. Heath.
- Dymock, D. (1999). Blind date: a case study of mentoring as workplace learning. *Journal of Workplace Learning*, 11(8), 312-317.
- Elbaz, F. (1981). The teacher's "practical knowledge": Report of a case study. *Curriculum inquiry*, 11(1), 43-71.
- Fresko, B., & Wertheim, C. (2001). Mentoring by prospective teachers as preparation for working with children at risk. *Journal of education for teaching*, 27(2), 149-159.
- Fresko, B., & Wertheim, C. (2006). Learning by mentoring: prospective teachers as mentors to children at risk. *Mentoring & Tutoring*, 14(2), 149-161.
- Grossman, P. L. (1990). *The making of a teacher: Teacher knowledge and teacher education*. Teachers College Press, Teachers College, Columbia University.
- Han, K. W. (2010). Research Pre-teacher's Instruction Expertise Formation Course by Social Studies Guidance Plan Reflective Mentoring. *Social Studies Education*, 49(3), 17-38.
- Jo, H. Y. (2011). A Study on Experiences and Meanings of Mentors Participating in a Youth Cyber Mentoring Program: A Case of a Korean Conglomerate's Social Contribution Program. *Journal of Future Oriented Youth Society*, 8(1), 1-27.
- Jo, K. H. (2016). The Development and Application of University-Based Teacher Learning Community Program. *Korean Journal of Sport Pedagogy*, 23(2), 25-44.
- Joo, B. H. (2014). An Autoethnography: The Educational Issue and Dilemma of Physical Education Mentoring Volunteering Program. *Korean Journal of Sport Pedagogy*, 21(1), 117-137.
- Jung, H. W. (2014). Exploring the Educational Effects of Indirect Teaching Behavior in Physical Education: Developing the Affective Domain within Positive Atmospheres. *Korean Journal of Sport Science*, 25(3), 540-555.
- Kim, Y. C. (2006). *Qualitative Research Methodology I*, Seoul: Muneumsa.
- Kim, Y. S. & Bae, J. H. (2007). A Study about Youth E-mentoring Program : Focused on Change Process of Participants in Torte E-mentoring Program of Daum Foundation. *Studies on Korean Youth*, 18(2), 133-158.
- Kim, Y. W. (2010). An Analysis of Elementary physical Education Preservice Teacher's Learning process in Instructional Design for Teaching Physical Activities. *Korean Society For The Study Of Physical Education* 15(2), 195-210.
- Kim, Y. W. (2014). *The Effects of the Classroom Teachers' Communication Effectiveness on Elementary Students' Formation of Ego-identity*. Unpublished MA. Dissertation, Seoul National University of Education, Seoul.
- Ko, K. N. (2012). *A Study on the Mentoring Experience of Preservice Teachers as Mentors for Multicultural Families*. Unpublished MA. Dissertation, Inha University, Incheon.
- Kolb, D. A. (1984). *Experiential learning: Experience as the source of learning and development (Vol. 1)*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Korean Society for Educational Evaluation(KOSEEV)(2004). *Educational evaluation thesaurus*. Seoul: Hakjisa.

- Kwon, N. W. (2001). Characteristics and Theory of Learner-centered Education. *Journal of Learner-Centered Curriculum and Instruction*, 1(1), 29-40.
- Kwon, S. S. (2006). *Influences of Teacher's Communication Types Perceived by Students on Attitude toward and Satisfaction with Physical Education Class of Middle School*. Unpublished MA. Dissertation, Chungnam National University, Chungnam.
- Lee, C. H. & Kim, J. W. (2011). Effects of School Sport Activity Using the Community Sport Facilities on Sport Activity Satisfaction and Physical Education Class Attitude. *Korean Society For The Study Of Physical Education*, 16(4), 159-172.
- Lee, S. Y., Min, H. J., Won, J. A., & Paik, S. H. (2011). The Change in Pre-service Chemistry Teachers' Pedagogical Content Knowledge through Mentoring. *The Journal of the Korean Association for Science Education*, 31(4), 621-640.
- Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. Beverly Hills, CA: Sage Publication.
- Mayeroff, M. (1971). *On Caring (Vol. 43)*. New York: Harper & Row.
- Merriam, S. B. (1998). *Qualitative Research and Case Study Applications in Education. Revised and Expanded from "Case Study Research in Education."*. Jossey-Bass Publishers, 350 Sansome St, San Francisco, CA 94104.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: A sourcebook*. Beverly Hills: Sage Publications.
- Oh, S. H. (2014). Exploring of Physical Education Teacher's Change Experience and its Factors through Learning Community Participation. *Korean Journal of Sport Pedagogy*, 21(3), 67-88.
- Oh, S. J. (2011). *The Effects of a University Student Mentoring Program on Low income Elementary School Children's School Adjustment*. Unpublished MA. Dissertation, Gyeongin National University of Education, Gyeonggi.
- Pang, J. N. (2005). *A Study on Effect of Mentoring Program to Enhance Psycho · Social Adaptability of Adolescents in a Low-income and Single-parent Family*. Unpublished Master's Thesis, Seoul Women's University, Busan.
- Park, J. J. & Choi, E. C. (2010). Understanding The Pre-service PE Teacher's Practical Knowledge through Reflective Micro-teaching. *Korean Journal of Sport Science*, 21(4), 1595-1614.
- Park, M. S. & Lim, S. H. (2013). A Case Study on the Effects and Improvement of Learning Mentoring Program for Middle School Students Targeted Education Welfare. *Journal of Adolescent Welfare*, 15(2), 197-225.
- Park, S. J. (2010). *Level of Satisfaction in Physical Education of Female High School Students According to Methods of Communication Used by Physical Education Teachers*. Unpublished MA. Dissertation, Ewha Womens University, Seoul.
- Rho, H. L. & Park, S. H. (2015). Analysis of Satisfaction, Teaching and Mentoring Competencies in Middle School Students mentoring programs. *Korean Journal of the Learning Sciences*, 9(3), 66-82.
- Seo, H. S. & Kim, G. G. (2006). The study on the effect of mentoring program to improve the self-efficacy and development of sociability of immigrate home adolescences. *Journal of Korean society for youth protection and guidance*, 12, 7-23.
- Shields, D., & Bredemeier, B. (2008). Sport and the development of character. In L. Nucci. & D. Narvaez(Eds.), *Handbook of moral and character education(pp. 500-519)*. New York: Routledge.
- Shulman, L. S. (1987). Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. *Harvard educational review*, 57(1), 1-23.
- So, K. H. (2004). Practicum Experiences of Elementary Student Teachers in the Special Education. *The Journal of Special Education : Theory and Practice*, 5(4), 469-490.
- Song, S. J. (2012). The Effect of Reflective Activity on Learning Attitude and Academic Achievement for Religious Prospective Teachers. *Christian Education & Information Technology*, 35, 199-227.
- Torrance, E. P. (1984). *Mentor relationships: How they aid creative achievement, endure, change, and die*. NY: Bearly, Limited.
- Woo, H. S. (2000). A Case Study of Preservice Teachers' Experiences in a Multicultural Mentoring Program. *The Journal of Korean Teacher Education*, 27(4), 141-165.
- Yeom, J. S. (2003). Early Childhood Practicum: Stories of Experiences of Student Teachers. *The Journal of Korean Teacher Education*, 20(2), 223-248.
- Yin, R. K. (2003). *Case Study Research: Design and Methods(3rd ed.)*. London: Sage.
- Yoon, D. K. (2012). *A Qualitative research on the Mentor's Psychosocial Maturity in the youth mentoring program*. Unpublished MA. Dissertation, Myongji University.

## 예비체육교사 멘토의 스포츠멘토링 경험에 관한 교육적 의미 탐색

장민우(한국대학스포츠협의회, 주임), 최의창(서울대학교, 교수)

**[목적]** 본 연구의 목적은 예비체육교사 멘토의 스포츠멘토링 참여가 어떠한 교육적 의의를 지니며, 그에 영향을 미치는 요인은 무엇인지 탐색하는 데 있다. **[방법]** 이를 위해 스포츠멘토링에 참여한 예비체육교사 멘토 4명, 그리고 그들과 매칭된 초등학생 멘티 4명을 연구 참여자로 선정하여 비참여관찰(일지), 심층면담, 현지문서를 통해 자료를 수집하였다. 수집된 자료는 사례 기록으로부터 상위범주를 귀납적으로 도출하였다. **[결과]** 스포츠멘토링에서의 멘티교육 경험으로부터 예비체육교사 멘토는 교수 지식, 환경 지식, 학생 지식을 포함하는 실천적 교육 지식을 습득하며, 멘티 중심의 스포츠멘토링을 실천하는 정의적 성장을 경험하는 것으로 드러났다. 이러한 멘토의 교육적 성장에는 체계적인 프로그램을 통한 경험 학습, 예비체육교사 멘토로서의 개인적 성찰(긍정적 상호작용/부정적 영향 인식)이 중요한 요인으로 작용하였다. **[결론]** 스포츠멘토링은 스포츠의 교육내용과 멘토링의 교육구조 특성이 동시에 활용될 수 있는 독특한 스포츠교육 형태로서, 강의식 수업 형태와는 구분되는 친(親)학습자적 교육 경험을 제공할 수 있다. 이는 현 시행 중인 다양한 스포츠교육 프로그램과는 별개로 교육실습 경험을 제공하는 예비교사교육 프로그램으로서의 대안적 역할을 할 수 있을 것이다.

**주요어:** 스포츠멘토링, 예비체육교사, 실천적 지식, 경험 학습