creative commons
COMMONS DEED

저작자표시-비영리-변경금지 2.0 대한민국

이용자는 아래의 조건을 따르는 경우에 한하여 자유롭게

- 이 저작물을 복제, 배포, 전송, 전시, 공연 및 방송할 수 있습니다.

다음과 같은 조건을 따라야 합니다:

저작자표시. 귀하는 원저작자를 표시하여야 합니다.

비영리. 귀하는 이 저작물을 영리 목적으로 이용할 수 없습니다.

변경금지. 귀하는 이 저작물을 개작, 변형 또는 가공할 수 없습니다.

- 귀하는, 이 저작물의 재이용이나 배포의 경우, 이 저작물에 적용된 이용허락조건을 명확하게 나타내어야 합니다.
- 저작권자로부터 별도의 허가를 받으면 이러한 조건들은 적용되지 않습니다.

저작권법에 따른 이용자의 권리는 위의 내용에 의하여 영향을 받지 않습니다.

이것은 이용허락규약(Legal Code)을 이해하기 쉽게 요약한 것입니다.

Disclaimer

dCollection

교육학석사학위논문

사회과 교사의 신념과 지식이 질문 선호에 미치는 영향

The Effects of Social Studies Teachers Belief and Knowledge on a Preference for Questions in Instruction

2015년 8월

서울대학교 대학원

사회교육과 일반사회전공

김 동 진

사회과 교사의 신념과 지식이 질문 선호에 미치는 영향

지도교수 모 경 환

이 논문을 교육학석사학위논문으로 제출함

2015년 4월

서울대학교 대학원
사회교육과 일반사회전공
김 동 진

김동진의 석사학위논문을 인준함

2015년 6월

위 원 장 _____ (인)

부 위 원 장 _____ (인)

위 원 _____ (인)

국 문 초 록

사회과 교사는 수업에 중요한 영향을 미친다. 사회과 교사는 수업의 목표와, 그 목표를 달성하기 위해 다루어야 할 교육 내용, 그 내용을 효과적으로 학생들에게 가르치기 위한 교수-학습 방법을 주도적으로 결정하기 때문이다.

특히 교사의 신념과 지식은 수업 실행 과정에 영향을 미치는 핵심적인 요인으로 작용한다. 또한 사회과 교사만이 가지고 있는 사회과 특성 이해 방식, 즉 사회과 본질관 또한 사회과 수업 실행에 영향을 미치는 중요한 요인이다.

교육적 신념과 지식, 그리고 사회과 본질관을 가지고 있는 사회과 교사는 사회과 수업 실행 과정에서 다양한 질문을 사용하여 수업을 진행해 나간다. 사회과는 다른 교과와 비교했을 때 특히 고차적 사고력을 강조하고 있는 교과로써, 사회과 교사는 다양한 수준의 질문을 적절히 사용하여 학생들의 사고를 함양시켜줄 필요가 있다.

그럼에도 불구하고, 실제 사회과 수업에서 교사들은 주로 단순한 질문만을 사용하여 수업을 진행해 나가는 경향이 높다. 단순한 질문만을 사용하여 수업을 진행하는 것은 수업시간에 가르치고 배운 내용을 확인하는 것에만 그칠 뿐만 아니라, 학생들의 고차사고력 함양에도 도움이 되지 않는다.

이에 본 연구에서는 고차적 질문을 사용하는 방향으로의 수업 개선이 필요하다는 문제의식을 가지고, 교사의 신념과 지식, 그리고 사회과 본질관이 질문 선호에 어떤 영향을 미치는지 알아보고자 하였다. 그리고 이를 확인하기 위해 다음과 같은 세 가지 연구가설을 설정하였다.

연구가설 1. 사회과 교사의 신념과 지식은 사회과 본질관에 영향을 미칠 것이다.

연구가설 2. 사회과 교사의 신념과 지식은 질문 선호에 영향을 미칠 것이다.

연구가설 3. 사회과 교사의 사회과 본질관은 질문 선호에 영향을 미칠 것이다.

연구가설 검증에 필요한 자료 수집을 위해 중등학교 사회과 교사들을 대상으로 설문 조사를 실시하였으며, 최종적으로 157부의 자료가 수집되었다. 수집된 자료들을 바탕으로 연구가설을 검증하기 위해 설정한 연구모형을 바탕으로, 구조방정식 모형을 사용하여 분석을 실시하였다.

구조모형 분석의 결과는 다음과 같다. 첫째, 연구가설 1과 관련하여 교사의 신념과 지식은 모두 사회과 본질관에 유의미한 영향을 미치는 것으로 나타났다. 둘째, 연구가설 2와 관련하여 사회과 교사의 신념과 지식 중에서 신념이 질문 선호에 유의미한 영향을 미치는 것으로 나타났다. 셋째, 연구가설 3과 관련하여 사회과 교사의 사회과 본질관 중 반성적탐구모형으로서의 사회과 본질관이 질문 선호에 유의미한 영향을 미치는 것으로 나타났으며, 신념이 질문 선호에 영향을 미치는 과정을 매개하는 것으로 나타났다.

이와 같은 분석 결과를 바탕으로 본 연구의 결과를 제시하면 다음과 같다. 첫째, 본 연구에서는 교사의 신념과 지식이 사회과 본질관에 영향을 미치고 있는 것을 확인하였다. 따라서 사회과 수업에 영향을 미치는 교사 요인을 고려할 경우에는 교사의 신념과 지식뿐만 아니라 사회과 본질관 또한 함께 고려하는 것이 필요하다. 둘째, 본 연구에서는 교사의 신념이 교사의 질문과 관련하여 중요한 영향을 미치는 요인임을 확인하였다. 따라서 학생들의 고차적 사고력을 함양시키기 위해 사회과 수업에서 고차적 질문을 더 많이 사용할 수 있도록 사회과 교사의 교육적 신념을 강화시킬 수 있는 방안에는

무엇이 있는지 고민해 보는 것이 필요하다. 셋째, 본 연구에서는 교사의 반성적탐구모형으로서의 사회과 본질관이 질문 선호에 영향을 미치는 요인임을 확인하였다. 그리고 교사의 신념이 질문 선호에 영향을 미치는 과정에 반성적탐구모형으로서의 사회과 본질관이 매개 효과를 가지고 있는 것 또한 확인하였다. 따라서 반성적탐구모형으로서의 본질관을 사회과 수업에 어떻게 반영할 수 있을지, 학생의 고차적인 사고를 자극하는 수업으로의 개선을 위해서는 어떤 노력이 필요한지에 대한 사회과 교사 스스로의 반성이 필요하다.

본 연구에서는 연구 결과를 바탕으로 다음과 같은 몇 가지 제언을 하였다. 첫째, 본 연구의 결과를 바탕으로 실제 수업에서 교사의 고차적 질문과 저차적 질문이 학생들에게 어떻게 다른 효과를 나타낼 수 있는지 엄밀히 살펴볼 필요가 있다. 둘째, 학생들의 고차적 사고력 함양을 위해 수업에서 고차적 질문을 더 많이 사용하도록 교사의 신념을 강화시킬 수 있는 방안을 지속적으로 모색해 보는 것이 필요하다. 셋째, 교사 양성 과정에서부터 예비 교사로 하여금 교사로서의 신념을 가질 수 있도록 체계적인 교육과정을 마련할 필요가 있다.

주요어: 교사의 신념, 교사의 지식, 사회과 본질관, 질문 선호
학 번: 2013-21384

목 차

Ⅰ. 서론 ····· 1

1. 문제제기 ····· 1
2. 연구문제 ····· 4
3. 연구의 의의 및 한계 ····· 5

Ⅱ. 이론적 배경 ····· 8

1. 교사의 신념과 지식 ····· 8
 1) 교사의 신념 ····· 8
  (1) 신념의 의미 ····· 8
  (2) 신념과 지식의 관계 ····· 10
  (3) 교사의 신념 ····· 12
 2) 교사의 지식 ····· 14
  (1) 지식의 의미 ····· 14
  (2) 교사 지식의 개념 ····· 16
  (3) 사회과 교사의 지식 ····· 18
 3) 사회과 교사의 사회과 본질관 ····· 19
  (1) 교사의 지식 및 신념과 사회과 본질관 ····· 19
  (2) 사회과 본질관의 구분 ····· 21
  (3) 사회과 본질관에 따른 수업 ····· 23
2. 사회과 수업에서의 질문 ····· 25
 1) 사회과 질문의 의미와 목적 ····· 25
 2) 사회과 질문의 유형 ····· 27
 3) 사회과 수업에서 교사의 질문 ····· 31
3. 교사의 신념 및 지식과 수업 실행 ····· 34
 1) 수업 실행에 영향을 미치는 교사 요인 ····· 34
 2) 교사의 신념 및 지식과 수업 실행 ····· 36

4. 선행연구 검토 ·····37
1) 교사의 신념과 지식에 관한 연구 ·····37
2) 교사의 질문에 관한 연구 ·····41

Ⅲ. 연구 설계 ·····43

1. 연구 가설 ·····43
2. 연구 변수 ·····45
1) 외생변수 ·····45
2) 매개변수 ·····46
3) 내생변수 ·····47
4) 검사 도구 ·····47
3. 연구 대상 ·····49
4. 분석 방법 ·····51

Ⅳ. 연구 결과 ·····53

1. 기술통계 분석 ·····53
2. 측정모형 검증 ·····55
1) 측정모형의 타당성 ·····55
2) 측정모형의 적합도 ·····57
3. 구조모형 분석 ·····58
1) 구조모형의 적합도 ·····58
2) 구조모형 검증 ·····59
3) 가설 검증 ·····63
(1) 교사의 신념 및 지식과 사회과 본질관 ·····63
(2) 교사의 신념 및 지식과 질문 선호 ·····64
(3) 교사의 사회과 본질관과 질문 선호 ·····66
(4) 사회과 본질관의 매개효과 ·····67

Ⅴ. 결론 ·····70

1. 요약 및 논의 ·····70
2. 제언 ·····73

참고 문헌 ·····77

부 록 ·····85

부록1: 설문지 ·····85
부록2: 길포드질문모형에 따른 예시 질문 ·····91

ABSTRACT ·····97

표 목 차

〈표1〉 사회과 본질관 구분 ·····22

〈표2〉 질문의 유형과 수준 ·····30

〈표3〉 설문 문항의 구성 ·····48

〈표4〉 연구 대상의 인구통계학적 특성 ·····49

〈표5〉 기술통계 분석 결과 ·····53

〈표6〉 측정모형의 타당성 검증 결과 ·····55

〈표7〉 잠재변수간의 상관계수 제곱값 ·····57

〈표8〉 측정모형의 적합도 ·····58

〈표9〉 구조모형의 적합도 ·····59

〈표10〉 측정변수 간 상관계수 ·····60

〈표11〉 구조모형 검증 결과 ·····61

〈표12〉 직접효과, 매개효과, 총효과 ·····68

〈표13〉 매개효과 검증 ·····68

그 림 목 차

<그림1> 신념과 지식의 관계 ·····12

<그림2> 사회과 교사의 지식 ·····19

<그림3> 신념 및 지식과 사회과 본질관 ·····20

<그림4> Woodbury · Gess-Newsome(2002)의 모형 ·····36

<그림5> 개념적 연구 모형 ·····45

<그림6> 구체적 연구 모형 ·····52

<그림7> 구조모형 추정결과 ·····62

Ⅰ. 서론

1. 문제제기

학교에서 이루어지는 수업은 일반적으로 교육내용, 교사, 그리고 학생의 세 가지 요소로 구성된다. 학교 교실의 실제 수업 상황에서 교사와 학생들은 서로 언어적인 상호작용을 통해 교육내용을 가르치고 배우게 된다. 수업 중에 나타나는 교사와 학생들 간의 언어적인 상호작용 중에서도 가장 흔하게 나타나는 것은 교사가 학생들에게 하는 질문이라고 할 수 있다(Borich, 2010).

교사는 학생들의 출석을 확인하거나 간단한 안부를 묻는 것과 같은 일상적인 질문, 수업 내용에 대한 학생들의 이해 정도를 확인하거나 더 궁금한 것은 없는지 묻는 것과 같은 간단한 질문, 다른 관점에서 생각해 보게 하고 더 높은 수준의 사고를 유도하기 위한 것과 같은 심층적인 질문 등 다양한 질문들을 활용하여 수업을 진행해 나간다.

이처럼 수업에서 교사의 질문은 간단하게, 자주 사용되며 그 효과 또한 상당하다. 예를 들어, 교사의 적절한 질문은 학생들에게 학습할 내용과 방향에 대한 단서를 제공한다. 또한 적절한 질문은 교사 중심의 강의식 수업의 한계를 벗어나 학생들의 다양한 사고를 자극할 수도 있다.

특히 수업 중 다양한 수준의 질문을 활용하는 것은 사회과에서 강조하고 있는 목표인 고차사고력 함양에 큰 도움이 되는 것으로 알려져 있다(이광성, 1996). 사회과 수업은 단편적인 지식의 일방적인 전달과 반복적인 암기를 통한 전통적인 교사 중심의 수업이 아니라 학생들의 고차적 사고력을 강조하는 학습자 중심의 수업을 강조하

고 있다. 따라서 학생들의 고차적 사고를 자극할 수 있도록 질문을 잘 활용한다면 보다 좋은 사회과 수업이 될 수 있을 것이다.

하지만 실제 수업에서 교사들은 학생들의 고차적 사고를 촉진하기 위한 다양한 수준의 질문을 사용하기 보다는 단순히 학생들이 배운 내용을 확인하는 것과 같은 간단한 형태의 질문만을 자주 사용하는 경향이 높다(최경희 외, 2004; Borich, 2010). 수업을 더욱 효율적으로 진행하고, 더 나아가서 학생들의 고차적 사고를 자극하는 방향으로의 수업 변화를 위해서 교사는 질문의 중요성을 인식하고, 질문의 다양한 목적과 방법에 대해 이해하면서, 수업 중 다양한 수준의 질문을 전략적으로 활용할 수 있어야 한다.

교사가 사용하는 질문에 관해 이루어진 연구들로는 교사들이 수업 시간에 사용하는 질문의 실태에 관한 연구(강용옥, 2000; 변홍규 외, 1992), 수업을 개선하기 위한 다양한 질문 전략들을 탐색하고자한 연구(강용옥, 1994; 박철웅, 2004), 교사의 질문이 학생들의 학업성취도나, 사고력 등에 미치는 영향에 관한 연구(권낙원・민용성, 2003; 김용국, 1993)들이 주로 이루어져왔다.

그동안 이루어져왔던 교사의 질문에 관한 연구들은 실제 수업 현장의 교사들이 학생들에게 주로 어떤 질문을 하는지, 그리고 교사의 질문이 학생들에게 어떠한 영향을 미치는지에 대한 이해를 높여주었다. 그러나 교사들이 더 다양한 수준의 질문을 사용함으로써 더 좋은 수업을 만들기 위해서는 주도적으로 질문을 던지는 주체인 교사에 대해 관심을 둘 필요가 있다. 수업에서 단순한 질문을 주로 사용하는 교사와 여러 수준의 질문을 적절히 사용하는 교사의 차이는 무엇인지, 그 차이를 줄이기 위한 방법에는 무엇이 있는지와 같은 고민이 필요하다. 즉 교사가 학생들에게 던지는 질문에 영향을 미치고 있는 교사의 개인적 특성에 대한 이해가 필요한 것이다.

이와 같은 문제의식을 가지고 본 연구에서는 실제 수업에서 질문을 주로 사용하는 교사의 개인적 특성이 수업 중 사용하는 질문 선호에 어떠한 영향을 미치고 있는지 파악해보고자 한다. 교사의 수업

실행에 영향을 미치는 주요한 요인으로는 교사가 가지고 있는 신념과 지식이 있다(Woodbury · Gess-Newsome, 2002). 교사가 가지고 있는 신념과 지식의 차이에 따라 서로 다른 수업 실행이 만들어지고, 그에 따라 수업 중 학생들에게 하는 질문에도 차이가 나타날 것임을 예상해볼 수 있다. 따라서 질문 선호에 영향을 미치는 교사의 개인적 특성으로 교사가 가지고 있는 교육적 신념과 지식에 초점을 맞추고자 한다.

그러나 한 가지 주의할 것은 교사의 신념과 지식이 사회과 수업을 담당하는 교사만의 개인적 특성이라고 보기에는 어려움이 있다는 점이다. 교사의 교육적 신념과 지식은 어떤 과목의 어떤 교사라도 나름의 교육적 신념과 지식을 가지고 있을 것이기 때문이다. 교사로서 가지는 기본적인 교육적 신념과 지식은 그 담당하는 과목의 특성에 따라서 재구성 되어 수업 실행에 영향을 미친다고 보아야 할 것이다. 따라서 사회과 수업을 이해하기 위해서는 교사의 기본적인 신념과 지식 이외에 사회과 교사만이 가지는 교사의 특성을 함께 고려할 필요가 있다.

사회과 교사만이 가지는 교사의 개인적 특성으로는 교사의 사회과 특성 이해 방식, 즉 교사의 사회과 본질관이 있다. 사회과 본질관은 사회과 교사만이 가지는 요인으로 사회과 수업의 목표, 내용, 방법 선정에 중요한 영향을 미치는 중요한 요인이다. 즉 사회과 교사는 교사로서 가지고 있는 신념 및 지식과 함께 사회과 교사로서 가지는 사회과 본질관을 통해 수업을 실행해 나가는 것이다.

이러한 논의를 바탕으로 본 연구에서는 사회과 교사가 가지는 신념과 지식, 그리고 사회과 본질관이 수업 중 사용하는 질문 선호에 미치는 영향을 파악하고자 한다. 또한 교사의 신념과 지식이 수업 중 사용하는 질문 선호에 영향을 미치는 과정에서 사회과 본질관은 어떠한 매개효과를 가지고 있는지 살펴보고자 한다.

본 연구를 통해 사회과 수업에서 교사의 질문 선호에 대한 이해를 높일 수 있을 것이다. 또한 질문을 던지는 주체인 교사들에 대한 심

층적인 이해를 바탕으로 교사의 질문 선호에 변화를 이끌어 내어 더 좋은 수업을 만들기 위한 밑거름이 될 수 있을 것이다. 그리고 사회과 교사의 신념과 지식이 수업 중 질문 선호에 직접적으로 미치는 영향과 사회과 본질관의 매개적인 영향을 파악함으로써, 더 좋은 사회과 수업으로의 개선을 위한 시사점을 줄 수 있을 것이다.

마지막으로 그동안 사회과에서 연구가 많이 이루어지지 않았던 사회과 교사의 신념과 지식이 구체적인 수업 상황에 어떠한 영향을 미치고 있는지 살펴봄으로써 교사의 신념과 지식에 대한 구체적인 함의를 제공할 수 있다는 점에서 본 연구의 의의를 찾을 수 있을 것이다.

2. 연구문제

본 연구의 목적은 사회과 교사의 신념과 지식이 수업 중 사용하는 질문 선호에 미치는 영향을 확인하는 것이다. 또한 이 과정에서 사회과 본질관은 어떤 매개효과를 가지는지 확인하고자 한다. 이를 위해서는 먼저 사회과 교사의 신념과 지식, 그리고 사회과 본질관이 어떠한 관계가 있는지 파악할 필요가 있다. 그리고 교사의 신념과 지식이 질문 선호에 미치는 직접적인 영향과, 사회과 본질관을 통한 간접적인 영향을 파악하는 것이 필요하다. 그리고 교사의 수업 중 사용하는 질문 선호에 영향을 미치는 사회과 교사의 신념 및 지식에 대한 중요성을 파악하고, 이를 신장시킬 수 있는 방안을 모색하는 것 또한 본 연구의 목적이다. 이와 같은 목적을 바탕으로 연구자가 설정한 연구 문제는 다음과 같다.

첫째, 사회과 교사의 신념과 지식은 사회과 본질관과 어떠한 관련이 있는가?

둘째, 사회과 교사의 신념과 지식은 질문 선호와 어떠한 관련이 있는가?

셋째, 사회과 교사의 사회과 본질관은 질문 선호와 어떠한 관련이 있는가?

넷째, 사회과 교사의 사회과 본질관은 교사의 신념 및 지식과 질문 선호와의 관계를 매개하는가?

본 연구에서는 이와 같은 연구 문제 해결을 위해 먼저 교사의 신념과 지식, 그리고 사회과 본질관에 대한 이론적 논의를 탐색하고, 관련된 선행연구들을 검토하여 본 연구의 방향성을 명확히 하고자 한다. 자료 수집을 위해서는 실제 중등학교 사회과 교사들을 대상으로 설문조사를 실시하고자 한다. 수집한 자료들을 바탕으로 구조방정식 모형을 사용한 통계적 분석을 실시하여 본 연구의 연구문제로부터 설정된 가설을 검증하고자 한다. 또한 분석 결과를 토대로 교사의 신념 및 지식과 관련한 논의와 함께 후속 연구를 위한 제언을 하고자 한다.

3. 연구의 의의 및 한계

사회과 교사의 신념과 지식이 수업 중 질문 선호에 미치는 영향을 알아보고자 하는 본 연구가 가지는 의의는 다음과 같다.

첫째, 중등학교 사회과 교사들의 신념과 지식이 실제 수업에 미치는 영향을 수업 중 사용하는 질문을 통해 파악함으로써 사회과 교사가 가지고 있는 신념과 지식의 중요성을 확인할 수 있으며, 그에 대한 함의를 제공할 수 있다.

둘째, 사회과 교사가 가지고 있는 신념과 지식뿐만 아니라 사회과 본질관의 실제적인 영향을 파악하여 사회과 교사만의 수업 실행에

대한 이해를 높일 수 있다.

셋째, 사회과 교사의 수업 중 행동이자, 사회과 수업의 교수-학습 방법인 질문에 대한 이해를 넓힐 수 있다.

넷째, 사회과 교사 스스로의 신념과 지식에 따른 수업 실행 과정을 반성하고, 더 좋은 수업을 형성하기 위한 성찰의 기회를 제공할 수 있다.

이와 같은 연구의 의의가 있음에도, 본 연구는 다음과 같은 한계를 갖는다.

첫째, 교사의 신념과 지식, 그리고 사회과 본질관 이외에도 사회과 수업 실행 과정에 영향을 미치는 다른 여러 요인이 있을 수 있으나, 본 연구에서는 교사의 신념과 지식을 제외한 다른 요인에 대한 완벽한 통제가 이루어지지 못했다는 점에서 한계점이 있다. 예를 들어, 교사의 질문 선호에는 교사가 가지는 신념이나 지식과 같은 교사 특성뿐만 아니라, 교사의 질문에 대한 학생의 응답 등과 같은 학생 요인도 영향을 미칠 수 있다.

둘째, 본 연구에서는 설문지를 통한 교사들의 자기 보고식 응답 내용을 바탕으로 교사의 질문 선호를 파악하였다. 연구자가 직접 수업을 관찰하거나 교사와의 면담을 진행하여 교사의 질문 선호를 파악하는 방법을 사용하지 않았다는 점에서 본 연구는 자료 수집 방법상의 한계점이 있다.

셋째, 본 연구에서는 서울・경기권, 강원권, 그리고 기타 지역권의 중등학교 사회과 교사들을 대상으로 설문을 실시하였다. 따라서 본 연구는 자료 수집을 위한 표본 추출 과정에서 학교 및 교사 섭외 등 현실적인 제약 조건으로 인하여 완전한 무선 표집을 실시하지 못하였다는 한계가 있다.

본 연구에서는 사회과 수업에서 교사의 신념과 지식, 그리고 사회과 본질관이 실제 사회과 수업 실행에 미치는 영향을 파악하고자 하는 첫 번째 연구라는 의의가 있지만, 여러 가지 한계를 가지고 있

는 것 또한 명백하다.

따라서 본 연구를 기초로 하여, 사회과 교사의 신념과 지식, 그리고 사회과 본질관과 사회과 수업 실행에 관한 연구들이 지속적으로 이루어지기를 기대해본다.

Ⅱ. 이론적 배경

1. 교사의 신념과 지식

1) 교사의 신념

(1) 신념의 의미

신념은 그 의미를 명확히 파악하기가 쉽지 않다. 신념은 때때로 개인의 '믿음'을 뜻하기도 하며, 또한 신념은 개인적인 '성향'의 의미로도 사용되기도 한다. 그리고 때로는 '지식'과 비슷한 의미로도 신념의 의미를 파악하기도 한다. 이처럼 신념은 그 개념이 명확하지 않으며, 학자들도 저마다 다른 정의를 내리고 있다. 이처럼 신념은 그 개념을 명확하게 파악하기가 쉽지 않지만, 본 연구에서 다루고자 하는 교사의 신념을 파악하기 위해서는 기본적인 신념의 의미를 이해할 필요가 있다. 이를 위해 Hume(1951)과 Ryle(1984)의 신념에 대한 설명을 살펴보고자 한다.

Hume(1951)은 신념을 한 개인의 마음속에서 일어나는 의식으로 설명하였다. 즉, Hume이 말하는 신념이란 'A가 P임을 믿는다는 것은 A가 P에 대한 표상(생각)을 의식 현상에 나타나게 하는 것'이라고 할 수 있다(이돈희, 1983).

> 어떤 특정한 대상이 기억이나 감각에 주어지면, 그 대상은 즉시 개인이 가지고 있는 습관의 힘에 의해, 상상력으로 하여

> 금 항상 그 기억이나 감각에 결합되어 있는 대상을 인식하게 끔 한다. 그리고 이 생각에는 허구가 가지는 공상과는 달리, 개인이 가지고 있는 느낌과 정서가 수반된다. 바로 이것이 신념을 구성하는 본성이라고 할 수 있다(Hume, 1951).

Hume(1951)은 신념이 단순히 주장하는 대상에 대해 가지고 있는 관념이 아니라, 그 이상의 무엇이라고 설명하면서, 신념이 추론의 근거로서의 역할을 가지고 있다고 본다. 어떤 대상을 주장하기 위한 추론에는 신념이 수반되기 때문에 신념이 수반하지 않는 허구적인 주장과는 구별된다는 점에서 신념은 사실에 근거한 추론과 허구를 구별하는 근거가 되는 것이다(윤선구, 2005).

Hume(1951)은 신념을 어떤 대상에 대한 생각이나 믿음을 개인의 의식 현상에 나타나게 하는 것이라고 인간의 의식에 초점을 맞추어 설명하였지만, 이러한 설명은 다소 문제가 있을 수 있다. 어떤 사람이 어떤 신념을 가졌다는 것은 반드시 자신의 의식 현상에 표상(생각)이 나타나지 않을 경우에도 가능한 일이기 때문이다(이돈희, 1983).

Hume(1951)이 인간의 의식에 초점을 맞추고, 추론이라는 개념을 통해 설명하고자 했던 신념을 바탕으로 교사의 신념을 이해하기에는 한계가 있다. Ryle(1984)과 Ryle 이후의 학자들은 신념을 인간이 가지고 있는 성향으로 설명하고자 하는 경향이 있었다. 개인이 가지고 있는 성향은 직접 관찰할 수 있는 것이 아니라 관찰 가능한 자료를 대상으로 추적한 결과로써, 어떤 행동을 할 수 있게 하는 내적 조건이 된다. 즉 Ryle이 설명하는 신념은 개인의 성향의 기원이라고 할 수 있다(이돈희, 1983).

> '믿다' 라는 것은 성향을 표시하는 것이며, 어떤 것이 완수된다든지 올바르게 이해된다는 뜻을 포함하지 않는다. (어떤 대상에 대한) 신념은 상습적일 수 있고, 몸에 배게 할 수도 있

으며 내버릴 수도 있다. 또 신념은 맹목적일 수도 있고 거기에 매달려 시달릴 수도 있다. 유행이나 취향처럼 전염성을 가질 수도 있다. 그리고 충성심이나 적대감처럼 속임수에 의해 유발될 수도 있다(Ryle, 1984).

Ryle(1984)은 이러한 신념을 한 개인의 외현적인 행동으로나 혹은 내면적인 심리적 과정으로나 항상 나타나는 것은 아니지만, 어떤 대상이 주어지면 작동하는 것으로 생각하였다(이돈희, 1983). 즉, 신념은 한 개인이 어떤 주어진 대상에 대해 가지는 '성향'이라고 할 수 있다. Ryle이 설명한 신념의 의미에 비추어 볼 때, 수업 실행 과정에서 나타나는 교사의 신념은 교사로서 수업시간에 마주하는 여러 가지 대상들 즉 교과, 학생, 교수-학습 등에 대해서 가지는 교육적인 '성향'이라고 할 수 있을 것이다.

(2) 신념과 지식의 관계

단순하게 보았을 때, 신념과 지식은 서로 명확히 구분되는 것처럼 보이지 않는다. Clandinin과 Connelly(1987)는 신념이 인격적 지식이나 실천적 지식등과 명확하게 구분되지 않는다며, 동일한 것을 서로 다른 용어로 지칭하는 것뿐이라고 주장하기까지 하였다.

그러나 신념과 지식은 서로 같은 개념이라고 볼 수 없다. 신념과 지식의 특징을 구별하면서 교사의 신념을 구체적으로 설명하기 위해, Nespor(1987)는 신념이 지식과 구별되는 구조적 특징들을 실체적 가정(Existential presumption), 대안성(Alternativity), 정서적이고 평가적인 양상(Affective and evaluative loading), 단편적 구조(Episodic structure)의 네 가지로 파악하였다. 그리고 지식과 구별되는 신념의 특징들이 교실 현장의 교사에게서 나타나는 예들을 제시

함으로써 교사가 가지는 신념과 지식을 구분하여 이해하려고 하였다.

지식과 구별되는 신념의 첫 번째 특징은 실체적 가정(Existential presumption)이다. 신념 체계는 어떤 대상에 대한 전제와 가정을 포함한다. 교사들은 학생의 '능력', '발달', 그리고 '게으름' 등에 대한 강한 신념, 즉 학생들에 대한 어떤 가정을 가지고 있다. 예를 들어, 학습은 주로 연습을 통해 이루어진다고 믿는 교사는 학생들이 학습에 실패하는 이유는 그들이 게으르기 때문이라고 생각하고, 개별적인 자율 학습을 강요할 수 있다. 이와는 대조적으로 학습은 주로 학생들의 발달 기능이라고 생각하는 교사는 교실에서 학생들이 함께 공부하는 것을 장려하고, 학생들이 학습하도록 강요하지 않는다. 이와 같은 실체적 가정을 특징으로 하는 교사의 신념은 변하기 쉽지 않으며, 교사 스스로 가지고 있는 지식을 넘어서 존재한다.

신념의 두 번째 특징은 대안성(Alternativity)이다. 교사들은 직접적인 경험이나 특정한 지식이 없는 상태에서도 수업을 계획하고, 수업 상황을 구성할 수 있다. 즉, 이상적인 수업을 경험해보지 않았을지라도, 자신이 이상적이라고 생각하는 수업을 계획할 수 있는 것이다. 이러한 종류의 신념은 목적과 과제가 무엇인지 명확히 하는 수단을 제공한다는 점에서, 목적과 과제를 달성하기 위해 이용되는 지식과는 구분된다.

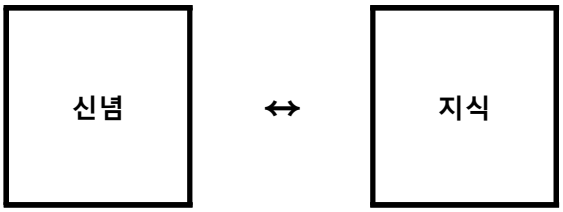
세 번째 특징은 신념이 정서적이고 평가적인 양상(Affective and evaluative loading)을 가지고 있다는 점이다. 신념 체계는 지식 체계보다 훨씬 더 정서적이고 평가적인 요소에 기반을 둔다. 이러한 특징은 교사로 하여금 수업 중 어떤 활동에 얼마나 노력을 기울일지를 결정하는데 영향을 미친다.

네 번째는 단편적 구조(Episodic structure)이다. 지식 체계의 정보는 주로 의미 네트워크에 저장되지만, 단편적으로 구성된 신념 체계는 개인적 경험이나 지식 전수에 의한 문화적·제도적 내용에 저장

된다고 할 수 있다. 단편적 기억으로써의 신념은 개인적 경험이나 사건들로 정리된다. 교사에게 영향을 주는 중요한 경험이나 사건들은 단편적 기억을 구성하며, 이것은 나중에 교수 실제에서 학생들에게 제공하는 영감이나 신념 체계로 나타나게 된다.

신념과 지식의 관계에 대한 이상의 설명에 따르면, 신념과 지식은 <그림1>과 같이 서로 구분되는 다른 개념이지만 영향을 주고받는 관계로 볼 수 있다.

<그림1> 신념과 지식의 관계



(3) 교사의 신념

교사가 가지고 있는 교육적 신념은 기본적으로 교육에 대해 교사가 가지고 있는 총체적인 이해 구조로써, 교사 개인의 교육적 성향이라고 할 수 있다(최진영・이경진, 2007; Pajares, 1992).

교사의 신념은 개념상 몇 가지 영역으로 구분되는 특징을 가지고 있다. Calderhead(1996)는 다양한 연구 결과들을 종합하여 교사의 신념을 학생과 학습에 관한 신념(Beliefs about learners and learning), 교수에 관한 신념(Beliefs about teaching), 교과에 관한 신념(Beliefs about subject), 교수를 배우는 것에 관한 신념(Beliefs about learning to teach), 교사 자신의 역할에 관한 신념(Beliefs about self and the teaching role)의 다섯 가지 주요 영역으로 구분하였다.

Calderhead(1996)의 설명에 따르면 첫째, 학생과 학습에 대한 신념

은 교사가 학생에 대해 가지고 있는 가정과 교사가 학생과 상호작용하는 방식에 대한 내용을 포함한다. 교사의 학생·학습관은 교사의 수업의 강조점을 결정해 준다. 학습에서 사실과 기술의 습득이 중요하다고 믿는 교사는 수업 목표를 설정하고 교육과정을 선정한 후에 미리 정해진 내용을 학생들에게 전수한다. 반면에, 학습을 학생들의 자발적인 탐구라고 믿는 교사는 목표를 선택하고, 교육과정을 선정하여 학습자가 스스로 지식을 구성하도록 도와준다(Onosko, 1990). 둘째, 교사의 교수에 대한 신념은 교수의 특성과 교수의 목적에 관한 신념을 말한다. 교수가 교사 중심으로 이루어져야 한다고 믿는 교사는 학생들에게 필요한 내용을 주도적으로 전달하는 역할을 수행하게 된다. 반대로 교수가 학습자 중심이어야 한다고 믿는 학습자 중심 교수 신념을 가진 교사는 학습 과정에서 학습자의 지식 구성을 강조하며, 학습자의 학습을 촉진하고 조력하는 역할을 수행한다(오상철, 2009). 셋째, 교과에 관한 신념은 교과가 무엇에 관한 것인지, 교과를 안다는 것은 무엇을 의미하는 것인지 등과 관련한 교사 신념의 영역이다. 교과관은 교과가 가지고 있는 특성에 대해 가지는 교사의 신념으로, 수업에서 내용을 어떻게 선택하고, 조직하는가에 대한 것이다. 넷째, 교수를 배우는 것에 관한 신념은 교사가 되고자 하는 예비 교사들이 가르치는 것을 배우는 것이나 교사들의 전문성 개발과 관련되어 있다. 다섯째, 교수자로서 자신의 역할에 대한 신념은 교사가 교수 활동에서 자신을 무엇으로 바라보는지와 관련되어 있다.

Calderhead(1996)의 설명에 따르면 교사의 신념을 다섯 가지 주요 영역으로 구분할 수 있지만, 이러한 구분은 개념적인 구분으로 이해할 필요가 있다. 즉 교사의 신념을 구성하는 각 영역은 실제적으로 구분할 수 있는 것이라기보다는 서로가 밀접하게 연결되어 어느 한 교사의 교육적 신념을 구성하고 있는 것으로 파악해야 할 것이다(Calderhead, 1996).

교사의 신념은 교사들이 수업 중에 마주하는 다양한 의사결정 과

정에서 최종적으로 결정적인 영향을 미치며, 다양하고 복잡한 교육적 활동에서 교사로 하여금 일관성 있는 태도를 가질 수 있도록 한다(안미리 외, 2004; Kagan, 1992). 또한 교사의 신념은 교사가 일관성 있는 행동과 태도를 가질 수 있도록 하는 역할을 하며, 학생들에게 가르쳐야 할 지식과 정보를 조직하는 데 결정적인 역할을 한다는 점에서 교사의 신념이 가지고 있는 중요성을 찾을 수 있다(장인옥, 2001; Pajares, 1992).

2) 교사의 지식

(1) 지식의 의미

일반적으로 지식이라고 하면, 어떤 대상에 대한 '앎' 또는 '알고 있는 것'을 말한다(이돈희, 1983). 그러나 이런 단순한 의미로 지식을 이해하기에는 충분하지 않다. 본 연구에서 다루고자 하는 교사의 지식을 파악하기 이전에, 기본적인 '지식'의 의미를 이해하기 위해 Popper(1972)와 Polanyi(1958)의 지식에 대한 설명을 살펴보고자 한다.

객관적인 지식을 중시하는 입장에서는 지식이 주체의 인식과는 독립적으로 실재한다고 생각한다. 즉, 인식의 주체와 인식의 대상은 서로 분리되어 있고, 주체가 대상을 객관적으로 이해하기 위해 추론의 과정이 필요하다고 보았다(홍미화, 2005). 객관적인 지식에 대해서 Popper(1972)는 다음과 같이 설명하였다.

> 객관적인 의미에서의 지식과 사고는 문제와 이론과 그 이론에 대한 논증으로 구성되어 있다. 객관적인 의미에서의 지식

> 은 어느 누가 안다고 하는 주장과는 전적으로 독립하여 존재한다. 이것은 어느 누구의 신념과도 무관하며 동의하거나 주장하거나 행동하려고 하는 경향과도 무관하다(Popper, 1972).

Popper(1972)의 설명은 지식을 객관적으로 보는 관점이며, 이 관점에서는 지식이 개인의 외부에 존재하는 합리적인 것으로 가정하고 개인의 직관 혹은 경험과 같은 것들은 지식이 될 수 없다고 생각한다(홍미화, 2005). 그러나 이러한 설명은 지식은 실재하는 지식으로, 지식을 가지고 있는 주체의 역할을 배제하고 있다. 이러한 점에서 주관적인 지식을 중시하는 입장에 선 학자들은 다음과 같이 객관적인 지식을 비판한다. 첫째, 개인은 지식을 그대로 받아들이는 것이 아니라 지식에 의미를 부여함으로써 지식을 구성한다. 둘째, 각 개인은 서로 다른 방식으로 지식을 구성한다. 셋째, 지식은 복합적이고 역동적인 사회적 맥락에 의해서 만들어지는 것이다. 이러한 비판을 바탕으로 지식을 바라보는 관점은 객관적인 지식에서 주관적인 지식으로 변화했다(김자영, 2002).

객관적인 지식을 강조한 Popper의 설명과는 달리 주관적인 지식을 중요시한 Polanyi는 다음과 같이 지식을 설명하고 있다.

> 우리는 우리가 알고 있는 것 이상을 알고 있으며, 말할 수 없는 것에 대한 우리의 앎에 의존하지 않고는 말할 수 없다. (중략) 개인적인 것과 객관적인 것을 결합한 것이 개인적 지식이다(Polanyi, 1958).

Polanyi(1958)는 모든 지식에는 개인적 요소가 포함되는 것이 불가피하며, 이러한 개인적 요소는 객관적 지식과 모순되지 않는다고 본다. 이후 지식은 개인의 인지적 작용에 의하여 지속적으로 재구성될 수 있으며, 특정 시대의 사회 문화적이고 개인적인 상황과 맥락 속에 존재한다는 것이 강조되기 시작했다. 교사가 가지고 있는 지식은

교사 스스로의 경험을 바탕으로 수업을 통해 계속해서 새롭게 구성해나가는 실천적 지식이라는 점에서 객관적인 지식이라기보다 교사의 실천을 통해 구성되는 주관적인 지식으로 볼 필요가 있다. 즉, 교사 지식을 보기 위한 지식의 개념은 Popper와 같이 객관적인 지식을 강조하는 관점보다는 주관적인 지식을 강조하는 Polanyi와 같은 관점이 필요하다(김자영, 2002).

(2) 교사 지식의 개념

Elbaz(1981)는 한 연구에서 교사들이 자신의 지식을 실제 상황에 맞도록 자신의 가치관이나 신념을 바탕으로 종합하고 재구성하는 것을 보고, 교사들이 가지고 있는 이러한 지식 체계를 실천적 지식으로 정의하였다. 그리고 실천적 지식을 구성하는 내용을 교육과정 지식, 교과 내용 지식, 교수-학습 지식, 교사 개인 지식, 교수-학습 환경 지식의 다섯 가지로 구분하였다(Elbaz, 1981). Elbaz(1981)의 연구 이래로 교사의 지식에 대한 관심이 늘어났고, 교사 지식에 대해서 많은 학자들은 교사의 지식이나 교사의 지식 형성과정에 관심을 가진 연구들은 교사가 알고 있는 지식은 무엇인지, 교사에게 필요한 지식은 어떠한 과정을 통하여 학습되는지, 그리고 전문가로서의 교사가 갖추어야 할 지식은 어떻게 구분할 수 있는지에 대해 관심을 가졌다(홍미화, 2005; Grossman, 1990).

Shulman(1986)은 그의 초기 연구를 통해 교수에 대한 교사의 고유한 지식 기반을 탐구하면서, 교사가 갖추고 있어야 할 지식을 교과 내용 지식(Subject Matter Content Knowledge), 교육과정 지식(Curricular Knowledge), 내용 교수 지식(Pedagogical Content Knowledge)으로 범주화하여 제시하였다. Shulman은 이 세 가지 지식 중에서도 특히 내용 교수 지식에 관심을 가졌다. Shulman은 교

사의 내용 교수 지식이 교과 내용을 학생들에게 이해할 수 있도록 설명하는데 유용한 방식들이라고 주장하였다. 또한 내용 교수 지식이 교사가 가지고 있는 전문적인 지식의 형태이자 교사들만의 고유 영역으로, 교수 활동을 위한 고유한 지식체로서 내용과 교수법이 합쳐진 것이라고 설명하였다(강대현, 2008). 즉, Shulman은 내용 교수 지식을 교사가 가지고 있는 교과 내용 지식과 교수법 지식이 합쳐진 교사 지식의 총체라고 본 것이다. 이러한 내용 교수 지식은 교과 내용의 특정 주제나 문제들에 대한 교사의 지식과 그것들이 수업에서 제시되는 방법에 대한 교사의 지식이 조화롭게 종합되는 것을 나타낸다. 따라서 내용 교수 지식은 교사의 지식을 가장 잘 설명해 주는 개념이라고 할 수 있다.

이후 계속되는 연구를 통해 Shulman은 교사의 지식을 내용 교수 지식, 교과 내용 지식, 일반 교수법 지식, 교육과정 지식, 학습자에 대한 지식, 교육적 상황에 대한 지식, 교육의 철학적·역사적 목적에 대한 지식의 일곱 가지로 구분하기도 하고, 내용 교수 지식을 때로는 내용 지식의 하위에 두기도 했지만, 내용 교수 지식이 다른 형태의 지식의 통합과 변형임을 분명히 하였다(강대현, 2013).

Grossman(1990)은 Shulman의 내용 교수 지식에 대한 논의를 바탕으로 하면서 상황 지식이라는 범주를 추가하여 교사가 갖추어야 할 지식을 일반 교수법 지식, 교과 내용 지식, 내용 교수 지식, 상황 지식 등으로 구분했다. 그리고 Shulman과 마찬가지로 네 가지 지식 기반 중에 내용 교수 지식을 가장 중요하게 보면서, 교사의 수업 행동에 가장 강력한 영향을 끼친다고 주장했다(강대현, 2013).

교사 지식에 대한 여러 학자들의 논의를 바탕으로 교사의 지식은 수업 중 교사의 의사결정에 많은 영향을 미치는 중요한 요인으로 간주되어 왔으며, 교사가 가지고 있는 신념만으로는 교사의 실행이 설명되지 않는 부분들을 설명해 줄 수 있는 요인으로 지적되기도 했다(최진영·이경진, 2008). 예를 들어, 지식이 풍부한 교사는 그렇지 못한 교사에 비하여 자신들의 수업내용을 효과적으로 전달하고,

적절한 수업전략을 구사하며, 학생들과의 언어적 상호작용에서 자신감을 보이는 경향이 있다(Goetz 외, 1992). 또한 교과 내용에 관한 기초 지식이 충분한 교사는 수업 중에 발생할 학생들이 가질 수 있는 오개념을 예상하거나, 찾아낼 수 있다(Combs, 1978). 이처럼 교사가 가지고 있는 지식은 교사의 수업 실행 과정에 중요한 영향을 미치는 요인이다.

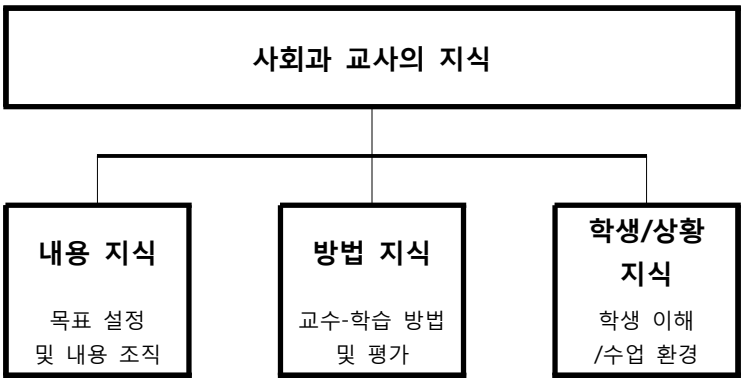
(3) 사회과 교사의 지식

교사가 가지고 있는 지식은 교과 내용과 교수-학습 방법의 통합을 통하여 수업 실행 과정에서 학생들이 교과 내용을 잘 이해할 수 있도록 도와주는 역할을 하며, 이러한 교사의 지식은 교사전문성의 핵심 요소로 간주된다(차경수・모경환, 2008). 교사가 가지고 있는 지식은 수업의 배경 지식이 되는 교과의 목표와 내용, 교수-학습 방법, 평가, 학생에 대한 이해, 수업 환경에 대한 지식 등으로 이루어지며, 동시에 이러한 요소가 서로 결합된 실천적 지식이라고 할 수 있다(강대현, 2008; 2013). 이러한 교사의 지식은 그 기초 지식 영역에 따라 교과 내용에 관한 지식, 교육방법에 관한 교육학적 지식, 학생 이해에 관한 지식과 상황에 관한 지식으로 나누어 볼 수 있다(설규주, 2009).

교사의 지식을 사회과와 연결시켜 생각해볼 수 있다. 사회과에 있어서 교과 내용에 관한 지식은 사회과 목표에 대한 지식, 사회과 교육 내용에 대한 지식을 포함한다. 즉 교사가 무엇을 가르칠 것인가에 대해 충분한 이해를 하고 있는지를 의미한다. 또한 사회과의 내용을 이해하고 있는 지식뿐만 아니라 목표에 따라 내용을 선정하고 조직하는 지식을 포함한다. 사회과에서 교육방법에 관한 지식은 사회과에서 강조하는 지식・기능・가치・태도를 함양하기 위한 적절

한 교수-학습 방법에 대한 지식을 말한다. 사회과는 다른 어떤 교과보다 학습 내용이 풍부하기 때문에 사회과 교사는 다양한 교수-학습 방법이 존재하며, 교사는 이를 적절하게 사용할 수 있어야 한다(정문성, 2005). 교육방법에 관한 지식은 교수-학습 방법뿐만 아니라 수업의 결과를 확인하기 위한 평가 방법에 대한 지식도 포함한다. 상황에 관한 지식은 사회과 학습에 대한 학생 이해 지식, 사회과 수업 환경에 대한 지식이 포함된다. 여기에는 교사가 가르치는 학생의 특성과 교실 환경, 또한 교실 밖 학교 문화 등 수업 실행 과정에 영향을 미치는 다양한 환경에 대한 지식이 포함된다.

<그림2> 사회과 교사의 지식



출처: 강대현(2008)을 재구성

3) 사회과 교사의 사회과 본질관

(1) 교사의 지식 및 신념과 사회과 본질관

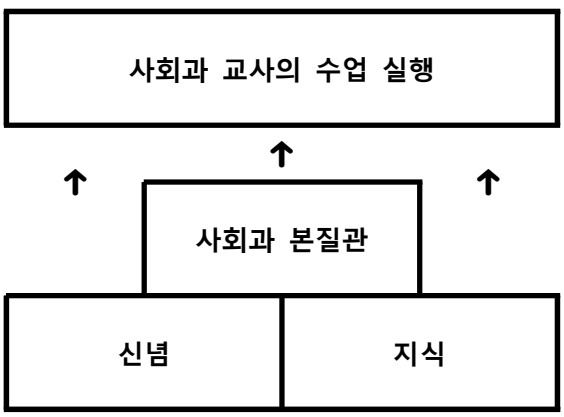
Shaver와 Berlak(1968)은 교사의 지식과 신념이 교과의 본질에 대

한 인식의 기초가 된다고 보았다. 교사가 가지고 있는 교육적인 지식과 신념이 어느 한 교과를 담당하는 교사의 교과를 바라보는 관점에 영향을 미치는 것이다.

사회과는 과학이나 수학 등의 다른 교과와 비교해 보았을 때, 교과의 목표와 내용 조직 요소에 대한 인식차가 상대적으로 큰 편이라고 할 수 있다. 따라서 사회과 교사가 실제 수업 실행에서 사회과의 목표 혹은 실제 수업의 목표를 어떻게 이해하는가의 문제와 관련된 사회과 본질에 대한 관점은 사회과 수업의 성격과 결과를 결정짓는 중요한 요인이 된다(모경환・박영석, 2004).

즉 사회과 본질관은 사회과 교사들의 신념, 지식, 가치, 기능 등을 통합하는 사회과에 대한 고유한 관점으로 파악할 수 있다(Barr 외, 1973). 사회과 본질관은 사회과에 대해 가지는 교사의 성향, 즉 신념을 나타낼 뿐만 아니라 사회과의 다양한 목표, 내용, 방법에 대한 교사의 지식을 보여준다. 또한 사회과 본질관은 사회과라는 교과를 담당하는 사회과 교사만이 가지는 관점으로, 교사의 지식 및 신념과 함께 사회과 수업의 구체적인 목표, 내용 방법을 결정하는데 영향을 미친다(모경환・박영석, 2004).

<그림3> 신념 및 지식과 사회과 본질관



(2) 사회과 본질관의 구분

교사가 사회과의 특성을 이해하는 방식은 다양하게 구분될 수 있다. Barr, Barth와 Shermis(1978)는 사회과의 다양한 모습들을 범주화하기 위해 사회과의 목표, 내용, 방법을 기준으로 사회과를 시민성 전달모형(Citizenship transmission), 사회과학모형(Social science), 반성적탐구모형(Reflective inquiry)의 세 가지로 구분하였다(Barr 외, 1973). Barr, Barth와 Shermis(1978)의 구분은 사회과 본질관을 구분하는 데 있어서 가장 기본이 되었으며, 이 세 가지 모형을 기준으로 하여 Nelson · Michaelis(1980)가 제시한 사회비판모형(Social criticism) 및 개인발달모형(Personal development)을 추가하여 사회과 본질관을 다섯 가지로 구분하기도 한다(박형준, 2005; Martorella, 2005).

사회과 이해의 유형을 가장 간명하게 구분한 Barr, Barth와 Shermis(1978)의 논의에 따르면, 교사의 사회과 본질관은 시민성전달모형, 사회과학모형, 반성적탐구모형으로 구분된다. 시민성전달모형은 사회 유지에 필요하다고 간주되는 바람직한 지식, 가치, 기능을 학생들에게 주입하는 것이 특징이다. 사회과의 중요한 목표로 '올바른 지식', '적절한 행동', 권위에 대한 존경심 '등으로 정의되는 훌륭한 시민성의 함양을 강조한다. 이러한 목표에 따라 사회적으로 합의된 전통적인 지식과 가치를 사회과의 주요한 내용으로 설정하게 된다. 실제 수업은 교사의 직접적인 전달 방식으로 이루어지며, 학생들은 교사가 전달하는 내용을 의심 없이 수용하는 태도가 요구된다. 전통적인 지식과 가치의 전달을 강조하는 시민성전달모형은 사회유지와 안정에 기여할 수 있다는 점에서 의의를 가진다. 그러나 전통에만 초점을 맞추기 때문에, 변화하는 시대에 적절하게 대응하지 못하고, 다원적인 가치를 고려하지 않는다는 점에서 보수적이라는 비판을 받기도 한다.

사회과학모형에서는 사회과학자의 연구방법, 탐구 모형, 현실 문제

를 바라보는 관점을 강조하며, 사회과학의 지식, 개념, 일반화, 이론 등을 갖춘 과학적 탐구력의 함양을 사회과의 목표로 간주한다. 학생들의 과학적 탐구력 함양을 위해서 타당성이 입증된 과학적 개념과 탐구과정을 배울 수 있는 내용들을 선정하며, 체계적인 탐구과정과 발견학습을 이용하여 수업을 진행한다. 사회과학모형은 사회과학의 학문적인 내용과 탐구방법을 배우는 것이 실생활의 사회문제를 해결하는데 유용하게 활용될 수 있다고 가정한다. 하지만 구체적이고 현실적인 문제들을 해결하는데 실제적인 유효성을 가지는지에 대해서는 확실하지 않다는 비판을 받는다.

반성적탐구모형에서는 학생들이 실제 생활에서 직면하는 문제를 해결하기 위한 의사결정능력과 문제해결력을 갖게 하는 것을 사회과의 가장 중요한 목표로 본다. 사회과의 내용은 학생들이 관심을 갖고 중요시하는 현실의 사회문제를 다루게 된다. 학생들은 능동적이고 주체적인 탐구의 주체로 간주되며, 논쟁문제 학습이나 가치분석방법으로 수업을 진행한다. 반성적탐구모형은 시민성전달모형이나 사회과학모형에 비해 학생을 능동적으로 바라보며, 급변하는 현대사회에서 학생들이 직면하게 될 문제들을 다루는데 적합한 모형이라고 할 수 있다. 하지만 사회과학적인 학문 내용에 대한 기초가 약화될 우려가 있으며, 실제 수업에서 활용되기에는 추상적이라는 비판도 가지고 있다(차경수・모경환, 2008).

〈표1〉 사회과 본질관 구분

구분	시민성전달	사회과학	반성적탐구
목표	전통적 시민성	과학적 탐구력	의사결정능력과 문제해결력
내용	합의된 관습과 가치	타당성이 입증된 개념과 탐구과정	학생이 중시하는 현실의 사회문제

방법	직접적 전달	사회과학적 탐구와 발견학습	논쟁문제 학습, 가치분석

출처: Barr 외(1973)을 재구성

Barr, Barth와 Shermis(1978)는 <표1>과 같이 사회과 이해의 유형을 세 가지로 구분하였지만, 이는 서로 상호배타적으로 구분되는 것이라고는 볼 수 없다. 사회과 교사들은 전반적으로 어느 한 모형의 관점에 따라 사회과를 이해하는 경향이 있지만, 실제 수업에서는 세 가지 유형의 관점을 모두 가지고 있을 수 있다. 또한 수업의 목표, 내용, 방법적인 면에서 서로 다른 모형의 관점을 가지고 있을 수 있다(박성혁・노영주, 2000).

이처럼 사회과 본질관의 구분은 실제적으로 다소 불분명한 점이 존재하지만, 각 유형이 반영하고 있는 주요한 관점들을 고려함으로써 교사 스스로의 관점을 명확히 하는데 도움이 된다는 점에서 의의를 갖는다(Martorella, 2005).

(3) 사회과 본질관에 따른 수업

교사가 사회과 특성을 이해하는 방식은 교사가 사회과 수업을 하는 데 있어서 수업의 목표, 내용, 방법 등을 결정하는 데 있어서 핵심적인 역할을 한다. 따라서 교사가 사회과의 특성을 어떻게 이해하느냐에 따라서 수업 실행의 양상은 다양하게 전개될 수 있다. Barr, Barth와 Shermis(1978)는 어느 사회과 교사든지 시민성전달모형, 사회과학모형, 반성적탐구모형이라는 세 가지 유형 중 하나를 따르며, 그에 따르는 특정 방식을 통해 학생들을 가르친다고 주장하였다(Barr 외, 1973). 다시 말하면, 교사가 가지고 있는 사회과의 특성에

대한 관점, 즉 교사의 사회과 본질관에 따라 수업은 매우 다양한 모습으로 나타나게 된다.

시민성전달모형으로 사회과를 이해하는 교사는 사회에서 중요하다고 합의된 지식이나 가치를 주도적으로 전달하는 역할을 담당하게 된다. 수업은 주로 교사의 직접적인 전달을 통해 이루어진다. 즉 수업의 모습은 전형적인 강의식 수업의 형태이며, 교사는 지식뿐만 아니라 가치와 태도까지 설명을 통해 학생들에게 전달한다. 이러한 과정에서 교사들은 학생들의 다양한 사고를 이끌어낼 수 있는 확산적인 질문을 던지기 보다는, 배운 내용을 제대로 이해했는지 확인하는 것과 같은 답이 정해져 있는 질문들을 주로 던지게 될 것이다.

사회과학모형에서 교사는 주입식의 수업 보다는 학생들이 사회과학적 탐구과정을 통해 스스로 개념을 발견할 수 있도록 안내하는 역할을 담당하는 것으로 간주된다. 사회과학모형에서의 학생은 시민성전달모형에 비해 능동적인 역할을 한다. 사회과학적인 탐구과정에서 교사는 정보와 자료를 제공하고, 학생들은 교사가 제시하는 과정 안에서 스스로 해답을 찾아나가게 된다. 이때, 교사는 확산적인 질문과 수렴적인 질문들을 적절히 사용하여 학생들의 사고 과정을 이끌어갈 수 있다.

반성적탐구모형에서는 사회과학모형과 같이 다양한 탐구를 통해 수업이 이루어진다. 사회과학모형과 다른 점은, 반성적탐구모형에서는 학생 스스로 흥미를 갖는 문제를 주로 다루며, 문제를 해결하기 위해 사회과학적 탐구뿐만 아니라 가치에 대한 탐구도 이루어진다는 점이다. 수업에서 주도적으로 관련 문제를 확인하고, 자료를 수집하여 해결책을 결정하는 역할은 학생들이 하게 되며, 교사는 학생들의 문제 해결에 도움을 주는 안내자의 역할을 하게 된다. 수업 중 교사는 다양한 사고를 자극할 수 있는 질문을 통해 학생들이 문제해결을 위한 다양한 대안을 생각해 볼 수 있도록 학생들을 안내하게 될 것이다.

2. 사회과 수업에서의 질문

1) 사회과 질문의 의미와 목적

교사는 수업 중에 다양한 방법들을 통해 학생들에게 수업 내용을 전달한다. 교사의 행동으로 나타나는 교수-학습 방법들은 학생에게 학습목표를 제시하는 것부터, 학생의 이해를 돕기 위해 예시나 자료를 활용하는 것, 마무리 부분에서 수업 내용의 개괄적인 정리와 요약을 제시하는 것까지 다양하다(Brophy, 1979; Rosenshine · Furst, 1973; Borich, 2010). 교사들의 다양한 교수-학습 방법 중에서도 가장 자주 사용하는 것은 질문이라고 할 수 있다. 교사와 학생의 언어적 상호작용으로 이루어지는 수업의 전체 시간 중에서 많게는 80%까지 교사의 질문과 학생의 응답으로 이루어지기도 한다(박철웅, 2004; Borich, 2010). 즉 가르치고 배우는 수업은 질문을 통해 이루어지며, 더 많은 질문은 학생들이 더 많이 배울 수 있는 기회를 제공한다(Dillon, 1988; Morgan · Saxton, 1991).

질문을 사용하는 교수-학습 방법의 시초는 고대 그리스 시대의 Socrates가 사용한 문답법이라고 할 수 있다. Socrates의 질문법은 학생으로 하여금 무의식적 무지의 단계, 의식적 무지의 단계를 거쳐 합리적 지식의 단계에 이르도록 만드는 방법으로, 무지를 자각하고 진리를 찾는 것을 목적으로 하고 있다. Socrates는 개인의 내면에 깊이 자리하고 있는 지식을 확인하기 위한 주요한 방법으로 계속된 질문을 사용할 것을 주장하였다(강용옥, 1994; 임태평, 2000).

Socrates가 질문법 사용을 강조한 이래로, 질문을 사용하는 수업 방법은 꾸준히 사용되어 왔다. 또한 다양한 교수-학습 방법이 개발되고 있는 현재에도 가장 기본적이면서도 유용한 교수-학습 방법으

로 받아들여지고 있다(정문성 외, 2008)

교사가 수업 중 학생들에게 질문을 하는 이유는 다양하다. 전통적 관점에서 교사가 하는 질문의 목적은 학생들이 알고 있는 것을 평가하는 것에 초점을 둔다. 반면에 구성주의적 관점에서는 교사의 질문을 학습자들의 사고와 학습을 촉진하고, 지식을 구성하는 것을 도와주기 위한 목적을 갖는 것으로 본다(최취임 외, 2012).

이외에도 교사들이 수업 중 사용하는 질문의 목적은 다양하다. Borich(2010)는 교사가 학생들에게 하는 질문의 다양한 목적을 다음의 일곱 가지로 범주화 하였다.

1. 흥미유발과 주의집중 유발: 학생들의 주의 집중을 위하여 질문한다.
2. 진단과 점검: 학생들의 현재 상태와 수준을 평가하기 위하여 질문한다.
3. 사실이나 정보의 회상: 이미 배운 내용을 새로 배울 내용과 연결하기 위해 질문한다.
4. 관리 차원: 교사의 계획대로 수업을 이끌어가기 위하여 질문한다.
5. 고차적 수준의 사고과정 격려 : 더 높은 수준의 사고를 유도하기 위하여 질문한다.
6. 구조화 및 다음 학습 안내: 학습 내용을 정리하고 다음 방향으로 가기 위해 질문한다.
7. 정서 표현의 허용: 학생들의 감정을 유발하기 위해 질문한다 (Borich, 2007).

이와 같이 교사가 질문을 사용하는 목적은 단순한 동기유발이나 수업에서 배운 사실의 기억이나 이해의 확인과 같은 낮은 차원의 목적에서부터, 학생으로 하여금 고차적 수준의 사고를 유발하기 위한 높은 차원의 목적에 이르기까지 다양하게 나타난다. 교사들이 수

업에서 다양한 질문을 목적에 맞게 잘 활용하는 것은 교사의 주도로 수업을 이끌어 나가면서도 학생들의 참여를 유도할 수 있는 긍정적인 효과를 거둘 수 있다. 또한 교사의 질문은 학생 스스로 문제의 해답을 찾는 기회를 제공하여 학생의 능동적이고 주체적인 학습을 가능하게 한다는 점에서 중요성을 갖는다(변영계 외, 2008; 정문성 외, 2008).

2) 사회과 질문의 유형

교사가 수업에서 질문을 사용할 때는 수업에서 목표로 제시하고 있는 것과 직접적으로 연결되는 것이 바람직하다. 따라서 사회과 수업의 목표에 따라 질문도 여러 가지 유형이 있을 수 있다. 사회과에서 주로 사용되는 질문들의 유형은 주로 인지적 목표 및 행동에 대한 Taba, Guildford, Bloom의 논의에 따라 모형화 되었으며, 각각 타바질문모형, 길포드질문모형, 블룸질문모형이라고도 한다(차경수・모경환, 2008).

Taba는 개인의 인지적 행동을 두 단계로 분류하고, 각 단계의 사고 수준을 기술, 추론, 일반화로 구분하였다(강용옥, 1994). 그리고 사회과라는 교과의 특성을 고려하여 다양한 탐구 과정에서 교사가 사용할 수 있는 질문들을 유형화하고자 하였다. 이러한 논의에 따른 타바질문모형은 인지적 행동과 사고 수준 따라 두 가지 단계의 여섯 가지 질문으로 나누어 볼 수 있다. 첫 번째 단계는 기억, 열거, 분류, 개념화 등의 인지적 행동과 관련된 것으로, 열거하는 질문, 분류하는 질문, 개념화하는 질문으로 구성된다. 두 번째 단계는 학습한 자료를 요약, 해석, 결론 도출, 일반화 등의 인지적 행동과 관련된 것으로 여는 질문, 해석하는 질문, 결론 맺는 질문으로 구성된다. Minis와 Shrable(1970)이 질문의 유형을 정보 재생적 질문, 추론적 질

문, 적용적 질문으로 구분한 것도 타바질문모형에 영향을 받은 것이라고 할 수 있다.

사회과 질문을 유형화하는데 일반적으로 사용되는 모형은 블룸질문모형이라고 할 수 있다(차경수・모경환, 2008). Bloom 등은 수업의 목표와 관련하여 인지적 행동을 지식, 이해 적용, 분석 종합 평가의 6가지로 나누었다. 이러한 Bloom 등의 논의에 따라 질문을 유형화한 것이 블룸질문모형이다. 이에 기초한 질문들은 지식에 관한 질문, 이해에 관한 질문, 적용에 관한 질문, 분석에 관한 질문, 종합에 관한 질문, 평가에 관한 질문으로 구분된다. 기억 및 재생 질문, 번역과 해석 질문, 적용 질문, 분석 질문, 종합 질문, 평가 및 정의적 질문으로 구분한 Olmo(1970), 사실적 질문과 인지적 질문으로 구분한 Gall(1971), 분석적 질문, 경험적 질문, 평가적 질문으로 구분한 Hyman(1974) 등 많은 학자들이 교사가 수업 중 사용하는 질문들을 구분하는데 있어서 블룸질문모형을 기본으로 구분하였다.

타바질문모형과 블룸질문모형 이외에, 길포드질문모형이 있다. Guildford는 개인의 인지적 능력을 크게 기억과 사고의 두 가지 유형으로 분류했다. 이 중 사고 부분은 인지적 사고, 생산적 사고, 평가적 사고로 다시 구분할 수 있으며, 생산적 사고는 다시 수렴적 사고와 확산적 사고로 분류된다. 따라서 개인의 인지적 능력은 그 수준에 따라 기억, 인지적 사고, 수렴적 사고, 확산적 사고, 평가적 사고의 다섯 가지로 구분된다고 할 수 있다. 이러한 Guildford의 논의에 따라 Gallagher와 Aschner(1963)는 수업 상황에서 자주 사용하는 질문을 일상적 질문, 인지 및 기억에 관한 질문, 수렴적 질문, 확산적 질문, 평가적 질문의 다섯 가지 유형으로 구분하였다. 이러한 질문의 유형을 길포드질문모형이라고 부른다. 인지 및 기억 질문, 수렴적 사고 질문, 확산적 사고 질문, 평가적 사고 질문으로 구분한 Blosser(1973), 단순 기억 질문, 한정적 질문, 발산적 질문, 평가적 질문으로 구분한 김종서(1987) 또한 길포드질문모형을 기본으로 질문을 분류한 것이라고 할 수 있다.

길포드질문모형은 인지적 수준만을 주로 고려한 타바질문모형이나 블룸질문모형과는 달리, 수렴적 사고와 확산적 사고를 구분하고 있다는 점에서 차이가 있다. 수렴적 사고와 확산적 사고를 구분하는 것은 질문을 교사의 질문 제시방식에 따라 분류하는 것을 가능하게 한다.

질문의 제시방식에 따른 질문 유형은 확산적 질문과 수렴적 질문으로 구분할 수 있다(강향림, 2009; Borich, 2010). 확산적 질문은 학생의 다양하고 개방적인 응답을 장려하는 질문으로, 교사는 하나의 정해진 정답만을 요구하지 않는다. 이에 반해 수렴적 질문은 학생에게 하나 또는 적은 수의 정답을 요구하는 질문이다. 길포드질문모형에서는 타바질문모형이나 블룸질문모형에서 볼 수 있는 질문과 유사한 인지 및 기억에 관한 질문이나 평가적 질문뿐만 아니라, 질문의 제시방식에 따라서도 구분될 수 있는 수렴적 질문, 확산적 질문을 포괄함으로써 다른 질문 모형과는 구별된다고 할 수 있다.

Taba, Bloom, Guildford 등 여러 학자들의 논의에 따라 구분할 수 있는 질문의 유형들은 다시 저차적 질문과 고차적 질문의 두 가지 수준으로 나누어 볼 수 있다(차경수・모경환, 2008; Borich, 2010). 타바질문모형에서 여는 질문이나 열거하는 질문, 블룸질문모형에서의 지식과 이해에 관한 질문, 길포드질문모형에서의 인지 및 기억에 관한 질문이나 수렴적 질문 등은 고차사고력을 활용하지 않는다. 따라서 이러한 질문 유형들을 저차적 질문이라고 구분할 수 있다. 반면 타바질문모형에서의 분류, 해석하는 질문과 결론 맺는 질문, 블룸질문모형에서의 응용, 분석, 종합, 평가에 관한 질문, 길포드질문모형에서의 확산적 질문과 평가적 질문 등은 학생의 고차사고력을 유도하기 때문에 이들에 관한 질문을 고차적 질문이라고 구분할 수 있다.

여러 학자들의 질문의 유형 분류와 이를 다시 저차적 질문과 고차적 질문으로 구분한 내용은 <표2>과 같다.

〈표2〉 질문의 유형과 수준

구분	저차적 질문	고차적 질문
타바질문모형	여는 질문 열거하는 질문	분류하는 질문 해석하는 질문 결론 맺는 질문
Minis와 Shrable(1970)	정보 재생적 질문	추론적 질문 적용적 질문
블룸질문모형	지식에 관한 질문 이해에 관한 질문	적용에 관한 질문 분석에 관한 질문 종합에 관한 질문 평가에 관한 질문
Olmo(1970)	기억 및 재생 질문 번역과 해석 질문	적용 질문 분석 질문 종합 질문 평가 및 정의적 질문
Gall(1971)	사실적 질문	인지적 질문
Hyman(1974)	분석적 질문 경험적 질문	평가적 질문
길포드질문모형	(일상적 질문) 인지 및 기억에 관한 질문 수렴적 질문	확산적 질문 평가적 질문
Blosser(1973)	인지 및 기억 질문 수렴적 사고 질문	확산적 사고 질문 평가적 사고 질문
김종서(1987)	단순 기억 질문 한정적 질문	발산적 질문 평가적 질문

출처: 강용옥(1994); 차경수・모경환(2008)을 재구성

본 연구에서는 질문의 인지적 수준뿐만 아니라, 질문의 제시방식도 고려하여 질문을 구분할 수 있게 하는 길포드질문모형의 구분을 따라 논의를 진행하고자 한다. 단, 길포드질문모형에서의 일상적 질문의 경우에는 구체적인 수업 상황과는 관계없이 이루어지는 단순한 활동과 관련된 질문으로, 본 연구의 분석 대상에서는 제외하고자 한다.

3) 사회과 수업에서 교사의 질문

교사가 수업 중에 질문을 사용하는 것은 학생들로 하여금 다른 관점에서 생각해보도록 하고, 다양한 수준의 사고를 촉진시키며, 학생들이 대답하고 다시 질문하도록 하며, 학생들의 반응에 교사가 논평해 줌으로써 계속적인 평가를 제공한다(최취임 외, 2012). 그리고 수업 실행 과정에서 교사의 적절한 질문은 학생들에게 학습할 내용에 대한 정보와 학습의 방향을 제공하는 단서가 되기도 한다.

사회과에서 질문은 특히 중요시되고 있다. 사회과의 목표 중 하나인 고차사고력을 함양하는데 있어서 교사의 일방적인 전달 위주의 강의식 수업보다는 다양한 수준의 질문을 활용하는 수업이 더 효과적이기 때문이다. 즉 높은 수준의 질문을 적절하게 활용하는 것은 학생들이 사회과 개념을 학습하는 것뿐만 아니라, 비판적 사고력과 같은 고차사고력을 향상시키는데 긍정적인 영향을 미친다(박상준, 2006; 이광성, 1997; Kniep, 1974).

사회과 교사는 다양한 질문을 통해 학생들의 사고를 자극하여 고차사고력 함양을 기대할 수 있게 된다. 따라서 사회과 교사는 학생들의 고차사고력을 함양하기 위하여 고차적 질문을 많이 사용하여 고차사고력을 자극하는 것이 필요하다. 실제 연구 결과에 따르면,

사회과 수업에서 고차적 질문을 많이 하는 것이 저차적 질문을 많이 하는 것보다 학생들의 고차사고력 함양에 도움이 된다(이광성, 1997). 이 연구 결과와 관련하여 주의할 점은 수업에서 저차적 질문을 사용하는 것이 학생들에게 부정적인 영향을 미친다고 해석하는 것은 옳지 않다는 것이다. 학생들의 고차사고력 함양에 도움이 된다고 해서 고차적 질문만을 사용하는 것보다는 저차적 질문과 고차적 질문을 함께 사용하는 것이 학생들의 고차사고력 함양에 더욱 도움이 된다(주은옥, 1995). 즉 수업 실행 과정에서 교사가 사용하는 질문은 저차적 질문에서 고차적 질문으로의 변화가 이루어질 때 더욱 효율적인 것이다. 따라서 교사들은 수업 목표와 단계에 맞추어 질문을 구성하는 동시에, 학생들의 인지적 수준을 고려하여야 한다. 예를 들어, 학생들이 저차적 질문에 빠르고 정확하게 응답한다면 교사들은 차츰 고차적 질문을 활용하여 학생들의 사고를 자극할 필요가 있다. 즉 수업 실행 과정에서 질문을 사용함에 있어서 낮은 수준의 질문에서 시작하여 고급한 질문으로 진행하여 학생들의 사고를 확장하는 것이 중요하다(정문성 외, 2008).

이와 같이 교사들은 수업 중에 다양한 유형과 수준의 질문을 함으로써 학생들이 단순히 기억하고 해석하는 수준을 벗어나 분석하고 일반화할 뿐만 아니라 보다 높은 수준의 사고과정으로 발전할 수 있도록 도와주어야 한다.

그렇다면 실제 수업에서의 교사들은 학생들에게 어떤 수준의 질문을 주로 사용하는지 파악할 필요가 있다. 수업 중 교사들이 사용하는 질문을 확인하기 위해서는 수업 관찰의 방법을 사용할 수 있다. 교사의 수업을 관찰하기 위해서는 다양한 분석 틀이 사용된다. 특히 Flanders의 교실 상호작용 분석 틀은 수업 전체 과정에서 나타나는 교사와 학생의 언어적 상호작용을 기호로 나타내어 분석을 하게 된다. 이외에도, Morgan과 Saxton의 교실 질문 분석 틀은 관찰을 통해 교사의 실제 질문 사용을 파악할 수 있는 방법이다. 이러한 분석 틀을 통해서 교사가 수업 중 사용하는 질문의 수준을 파악할 수 있다

(최경희 외, 2004; 조미영 외, 2010; Brophy · Good, 1986).

이와 같은 분석 틀을 활용한 관찰 방법은 교사의 수업 전체에서 나타나는 질문들을 파악할 수 있으나, 현실적인 제약으로 인해 소수의 교사들을 대상으로, 1~3차시의 수업만을 분석하기 때문에 분석 결과를 일반화하기에는 무리가 있다는 단점이 있다.

교사들이 사용하는 질문의 수준을 확인하는 다른 방법은 설문지를 통해 교사들의 질문 선호를 확인하는 것이다. 설문을 통해서는 교사들의 실제 질문 사용을 정확하게 파악하기 힘들기 때문에, 교사들이 선호하는 질문의 수준을 파악하여 실제 사용하는 질문의 수준을 추론해 볼 수 있다.

Messick(1976)은 각 개인의 선호 방식에서의 일관된 개인차를 '인지양식'이라고 했다. 그리고 이러한 인지양식을 인지적 내용이나 기능적 수준과는 구별되는 것으로 보고, 한 개인의 지각, 기억, 사고, 문제 해결 방식 등의 특정한 양식을 결정하는 일정한 선호, 태도, 혹은 습관적인 전략으로 개념화하였다. 즉, 한 개인의 선호는 행동을 추론할 수 있는 근거가 될 수 있는 것이다. 이러한 논의에 따라 교사의 실제 질문 사용 수준을 확인하기 위해 교사의 질문 선호를 확인할 수 있다. 실제 연구에 의하면, 교사들의 질문 선호와 실제 질문 사용과의 관계는 일치하는 것으로 나타났다(송용의, 1982; 송용의 외, 1987).

이와 같이 질문 선호 검사를 활용하여 교사들이 사용하는 질문의 수준을 파악하는 것은 여러 교사들을 대상으로 사용하는 질문의 수준을 파악할 수 있는 장점이 있지만, 관찰을 통해 알 수 있는 맥락 등 구체적인 양상을 파악할 수 없다는 단점을 가진다(송용의, 1982; 송용의 외 1987; 최취임, 2012; Wilen · Searles, 1977).

교사들이 사용하는 질문의 수준을 확인하는 방법은 분석 틀을 활용한 관찰이나 설문 등 여러 가지가 있지만, 그 모든 것들은 한 가지 결론을 내린다. 대부분의 교사들이 수업 시간에 하는 질문은 단순한 지식을 확인하고 학생들이 단답형으로 응답하는 유형의 저차

적인 질문이 대부분을 차지하고 있다는 것이다(최경희 외, 2004; Banks 외, 1999). 교사들이 질문의 중요성과 유용성을 인식하면서도 다양한 유형과 수준의 질문을 사용하지 않고 저차적 질문을 주로 사용하는 이유로는 교사들이 질문 자체에 대한 이해가 부족한 점을 들 수 있다(박철웅, 2004; 최취임 외, 2012).

고차사고력 함양을 위한 질문을 사용하기 위해서는 교사들이 질문의 중요성을 인식하고 질문의 다양한 목적과 유형, 그리고 질문을 사용하기 위한 전략들에 대해서 이해하는 것이 필요하다. 또한 수업 전부터 수업에 사용할 질문을 계획하고, 수업이 끝난 후에는 수업 중 사용한 질문을 반성적으로 검토해 보는 것이 필요하다(박철웅, 2004; 변홍규 외, 1992; Dillon, 1988).

3. 교사의 신념 및 지식과 수업 실행

1) 수업 실행에 영향을 미치는 교사 요인

학교 교실에서 이루어지는 수업 실행 과정에는 다양한 요인들이 영향을 미친다. Schwab(1973)은 수업 실행에 영향을 주는 주요한 요인들을 교사, 학생, 교과, 환경의 네 가지로 구분하였다. 이 요인들을 구체적으로 살펴보면, 교사 요인에는 교사의 관심, 능력, 참여, 동료와의 상호작용, 행정적 지도력 등이 포함되고, 학생 요인에는 학생의 발달단계, 사회경제적 배경, 태도, 이전의 학습경험 등이 포함된다. 교과 요인에는 교과의 목적, 내용, 방법뿐 아니라 학습매체의 실용성이 포함되며, 환경 요인에는 학교와 지역의 특성과 신뢰감, 교사들의 조직적 활동, 재정적 지원 등이 포함된다. Schwab(1973)은 교사, 학생, 교과, 환경의 주요 요인들의 관계에 위

계를 구분하지는 않았으며, 수업 실행이 이들 네 가지 요인 간의 끊임없는 상호작용이라고 주장하였다(강현석, 2012).

Schwab(1973)이 제시한 수업 실행에 영향을 미치는 다양한 요인들 중에서도, 교사는 매우 중요한 위치를 차지한다고 할 수 있다. 교사는 수업의 주된 목표, 내용, 방법 등을 주도적으로 결정하는 존재이기 때문이다. 이와 관련하여 Marsh와 Willis(1999)는 수업 실행에 있어서 학생, 교과, 환경과 같은 교사 외적인 요인보다는 교사가 가지고 있는 지식, 의지, 신념, 태도, 성향 등의 교사 내적인 요인이 더 중요하다고 주장하면서, 교사가 수업 실행에 미치는 영향력을 강조하였다.

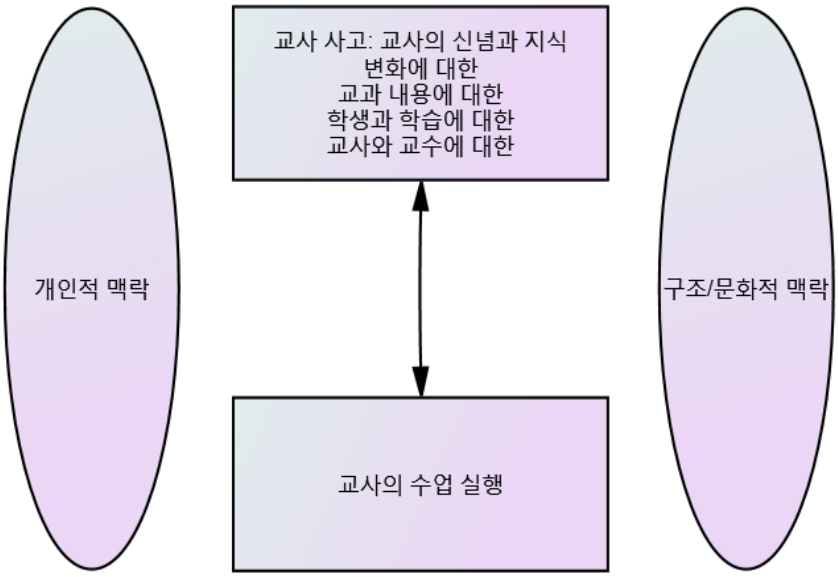
수업 실행에 영향을 미치는 교사 내적인 요인들 중에서도 가장 중요한 것은 교사의 신념과 지식이라고 할 수 있다. Woodbury와 Gess-Newsome은(2002)은 교사의 수업 실행에 영향을 미치는 요인이면서, 수업을 더 좋은 방향으로 변화시키는데 필요한 가장 중요한 요인은 교사의 신념과 지식이라고 주장하였다. Woodbury와 Gess-Newsome(2002)이 설명하는 교사의 신념과 지식이 수업 실행에 미치는 영향은 다음과 같다. 첫째, 교사의 교과에 대한 신념과 지식은 그들이 가르칠 수 있는 내용, 학생들이 학습할 기회, 수업 내용의 계열과 범위, 교육과정 이해와 실행 능력에 영향을 미친다. 둘째, 교사의 학생과 학생의 학습에 대한 신념과 지식은 수업방법의 선택과 교사로서의 역할 설정에 영향을 미친다. 셋째, 교사의 교사와 교사의 교수에 대한 신념과 지식은 수업의 효율성과 관련하여 수업을 하던 방식대로 할지, 수업 개선을 위해 노력할지에 영향을 미친다(Woodbury · Gess-Newsome, 2002).

Woodbury와 Gess-Newsome은(2002) 교사의 교과, 학생, 교사, 교수-학습에 대한 신념과 지식을 종합하여 교사사고라고 정의하였을 뿐만 아니라, 수업을 더 나은 방향으로 개선시키기 위한 중요한 요인들을 종합하여 하나의 모형을 <그림4>와 같이 제시하였다.

Woodbury와 Gess-Newsome가 제시한 모형에서는 교사의 수업 외

적인 개인적 맥락 요인, 구조·문화적 맥락 요인들과 함께 교사의 신념과 지식을 포괄하는 교사사고가 교사의 수업 실행에 직접적 영향을 미치는 중요한 요인임을 보여주고 있다.

<그림4> Woodbury·Gess-Newsome(2002)의 모형



2) 교사의 신념 및 지식과 수업 실행

전통적으로 수업 실행에 영향을 미치는 요인을 파악할 때는 교사의 성격이나 태도와 같은 심리적 특성이나, 특정한 교수-학습 방법에 초점을 두었다(Borich, 2010). 그러나 최근에는 교사의 신념과 지식, 또는 교사가 가지고 있는 이론에 더 많은 중요성을 두고 있다(노경주, 2009). 이에 교사의 사고와 수업 실행과의 관계를 다룬 연구들은 상당히 많이 이루어져 왔으며, 이러한 연구들은 교사의 신

념, 지식, 또는 이론이 수업 실행에서의 모든 측면에 의미 있는 영향을 미치고 있음을 밝혀왔다.

Handal과 Lauvas(1987)는 이러한 연구들의 논의를 종합하여 교사의 실제적 이론(teacher personal prectical theories)으로 개념화하였다. 그는 교사의 실제적 이론을 교사가 특정 시점에 가지고 있는 수업 실행과 관련된 개인적이고, 통합적이며, 지속적으로 변화하는 지식과 경험, 가치 체계라고 정의하였다(Handal · Lauvas, 1987). 그리고 교사의 개인적 실제적 이론은 과학적 목적을 추구하는 논리적 구성체라기보다는 수업과 같은 행위의 근거나 배경으로 기능하는 개인적이고 실제적인 구성체라고 주장하였다.

교사의 신념이나 지식과 같은 요인이 교사의 수업 실행에 영향을 미치는 요인임을 뒷받침해주는 교사의 실제적 이론은 몇 가지 특징을 가지고 있다. 첫째, 교사의 실제적 이론은 교사의 사고와 행동 등 수업 실행의 근본적인 영향을 주는 역할을 한다. 둘째, 교사의 개인적인 경험과 성향, 그리고 경험에 대한 나름의 이해와 해석에 의해 형성된다. 셋째, 교사의 실제적 이론은 교사 자신이 추구하는 교육적 생각의 총체로써 목적 지향적이고, 실용적이다. 넷째, 교사의 실제적 이론은 교사가 스스로 의식하지 못한 것이거나, 직관적인 것들로 구성된 암묵적이라는 특징을 갖는다. 다섯째, 교사 스스로 잘못된 점을 인정하지 않는 한 외부적 변화에 저항하는 특징을 갖는다(노경주, 2012).

교사의 실제적 이론은 결국 스스로의 경험을 통해 형성되고, 언어나 행위로 표현되며, 교육적 행위의 원천으로 작용하는, 교사의 개인적이고 실제적인 앎과 믿음을 의미한다(노경주, 2012). 이와 같은 교사의 실제적 이론과 관련한 개념은 교사가 가지고 있는 신념이나 지식 등이 수업 실행에서 교사의 의사결정에 중요한 영향을 미치는 요인이라는 것에 대한 근거가 된다.

4. 선행연구 검토

1) 교사의 신념과 지식에 관한 연구

교사가 가지고 있는 신념이나 지식과 같은 요인이 실제 수업 실행에 영향을 미치는지 확인한 연구들은 많이 있지만, 교사의 질문 선호에 영향을 미치는지 직접적으로 확인한 경험적인 연구는 거의 없다. 그러나 교사의 수업 행동에 교사의 신념과 지식이 영향을 미친다고 있음을 보고하는 연구들이 다수 존재한다. 이러한 연구들 중에서도 국내에서 최근 이루어진 연구들을 중심으로 고찰하여 본 연구에 주는 함의를 얻고자 한다.

박승렬(2008)은 교사지식, 교사태도와 같은 교사의 요인과 수업 실행 간의 관계를 구조적으로 분석하였다. 이 때 교사지식은 교육과정, 교과, 학생, 교수법 등에 대해 교사가 가지고 있는 지식을 말하고, 교사태도는 교사의 신념, 효능감 등 교사가 가지고 있는 정의적 특성을 말한다. 연구결과, 교사지식과 교사태도는 교사의 교수-학습 실행에 영향을 미치고 있으며, 이들 간의 구조적 관계를 확인할 수 있었다.

이 연구는 교사의 수업 실행에 영향을 미치는 교사 요인에 주목하여 교사의 지식, 신념 등과 같은 요인들이 실제 실행에 영향을 미친다는 것뿐만 아니라, 그 요인간의 구조적 관계를 확인하고자 하였다는 점에서 본 연구와 유사한 점을 발견할 수 있다.

그러나 이 연구는 초등학교 교사들 대상으로 하였으며, 수업 실행에서 교사의 질문과 같은 구체적인 측면보다는 전반적인 교육과정 실행의 측면에서 교수 기술이나 교사 태도에 관심을 가졌다는 점에서 본 연구의 방향과는 차이가 있다. 본 연구에서는 교사의 구체적인 질문, 특히 중등학교 사회과 교사의 수업 중 질문 선호에 대해

살펴보고자 한다는 점에서 박승렬(2008)의 연구와는 다른 의의를 가진다.

전재호(2009)는 교사지식 및 교사의 정의적 특성과 효과적인 수업 행동 간의 관계를 파악해보고 변수 간의 관계를 구조적으로 밝히고자 하였다. 교사의 지식은 내용지식과 환경지식으로 보았으며, 교사의 정의적 특성은 성취동기, 자아개념, 태도, 감성지능으로 파악하였다. 그리고 교사 행동은 수용, 온화함, 동기유발, 수업의 유연성, 강화, 배려로 설정하였다. 연구 결과, 교사의 지식은 교사의 수업 행동에 유의미하며 직접적인 영향을 미치고, 교사의 정의적 특성들은 서로 구조적인 관련성을 가지면서 교사의 실제 수업행동에 유의미한 영향을 미치는 것으로 나타났다.

이 연구는 교사의 지식과 정의적 특성이 실제 교사의 수업 행동에 유의미한 요인이라는 것을 파악하였으며, 교사 행동을 파악할 때 교사의 실제 질문 사용을 간접적으로나마 포함하고 있다는 점에서 본 연구에 주는 함의가 있다.

그러나 교사의 정의적 특성을 성취동기, 자아개념, 감성지능 등으로 한정하여 교사가 가지고 있는 신념에 대해서는 구체적으로 언급하지 않았으며, 또한 교사가 사용하는 질문만이 아니라, 수업의 명료성, 수업 방법의 다양성 등 교사의 수업 중 나타나는 행동 전반을 수업 행동으로 규정하고 있다는 점에서 교사의 질문에 초점을 맞추고 있는 본 연구와의 차이점이 있다.

정현정(2009)은 교사의 교육과정 관점에 따른 효과적인 수업 행동의 유형을 분석하였다. 이 연구에서의 교육과정 관점은 교육의 목적과 방법뿐만 아니라 지식, 진리, 실재의 구체적인 성격에 대하여 교사가 가지고 있는 의견을 말하는 것으로, 교사가 가지고 있는 신념으로 볼 수 있을 것이다. 연구 결과, 전통주의적 교육과정 관점을 가지고 있는 교사는 진보주의적 교육과정 관점을 가지고 있는 교사에 비하여 명료화, 질문과 같은 인지적 수업행동을 빈번하게 활용하는 것으로 나타났다. 또한 진보주의적 교육과정 관점을 가지고 있는

교사가 전통주의적 교육과정 관점을 가지고 있는 교사에 비하여 열성, 비지시성과 같은 정의적 수업행동을 더 많이 하는 것으로 나타났다.

이 연구는 교사의 신념과 지식을 반영하는 교육과정 관점에 따라 교사의 질문을 포함한 구체적인 수업행동에 차이가 있음을 확인하였다는 점에서 의의가 있다. 그러나 질문을 사용하는 행위 자체에만 초점을 두어 교사가 사용하는 질문의 수준까지는 고려하지 못하였기에, 교사가 사용하는 질문의 수준에 관심을 두고 있는 본 연구와는 차이가 있다.

최진영(2005)은 교사의 지식, 신념, 연수 경험이 초등학교 사회과 교사의 수업 실행에 영향을 미치는지 구조방정식 모형을 통해 분석하였다. 연구 결과, 초등학교 사회과 교사의 지식, 신념, 연수 경험이 수업 실행에 긍정적인 영향을 미치고 있음을 확인하였다.

이 연구는 교사의 신념과 지식이 수업 실행에 영향을 미치는 요인임을 사회과 교사들을 대상으로 하여 확인하였다는 점에서 의의가 있다. 그러나 교사의 신념과 지식 이외에, 사회과 교사만이 가지고 있는 사회과 본질관에 대해서는 다루지 않았으며, 사회과만을 전담으로 가르치지 않는 초등학교 교사들을 대상으로 하였다는 점에서 본 연구와는 차이가 있다.

박새롬(2012)은 초등학교 교사들의 사회과 본질관이 수업 중 교과서 활용전략에 미치는 영향을 분석하였다. 사회과 본질관의 경우, 본 연구와 같이 시민성전달, 사회과학, 반성적탐구의 세 가지로 구분하였고, 교사의 수업 실행에서 교과서를 어떻게 활용하고 있는지에 초점을 맞추었다. 연구 결과, 교사의 사회과 본질관에 따라 사회과 교과서관, 사회과 교과서 구성 체제 활용전략에 차이가 있음을 밝혔다.

이 연구는 교사의 사회과 본질관이 사회과 수업 실행에 어떠한 영향을 주는지에 관심을 가진 연구로써, 교사의 사회과의 본질관이 사회과 수업 실행에 영향을 미치고 있음을 확인하였다는 점에서 의의

가 있다. 본 연구의 목적 중 하나는 이 연구와 같이 교사의 사회과 본질관이 수업 실행에 어떠한 영향을 미치는지 확인하는 것이다. 그러나 본 연구에서는 교사의 수업 실행을 교과서 활용 측면이 아닌 교사의 질문 측면에서 이해하고자 한다는 점에서 이 연구와 차이점이 있다.

2) 교사의 질문에 관한 연구

교사가 수업 중 학생들에게 하는 질문에 관심을 가진 연구들의 대부분은 첫째, 교사가 수업 중 사용하는 질문의 횟수나 유형을 파악하는 연구이거나, 둘째, 교사의 질문이 학생의 학업성취도나 사고력 등에 어떠한 영향을 미치는지를 확인하거나, 셋째, 교사의 효율적인 질문 전략들을 탐구하는데 초점이 맞추어져 있었다. 교사의 신념이나 지식과 같은 요인이 교사의 질문 선호에 어떠한 영향을 미치는지에 초점을 맞춘 연구는 드물지만, 국내에서 최근 이루어진 연구들을 중심으로 고찰하여 본 연구에 대한 시사점을 얻고자 한다.

강용옥(2000)은 중등학교 사회과 수업에서 교사들이 사용하는 질문의 적용 실태를 분석하였다. 구체적으로 교사가 느끼는 질문의 중요성, 질문을 하는 목적, 질문의 활용 정도 등과 관련한 질문 전략의 적용 실태를 분석하였으며, 또한 교사의 성별, 학교급, 교육 경험 등 교사가 가지고 있는 요인에 따라 질문 전략 적용에 어떠한 차이가 있는지 분석하였다.

이 연구는 사회과 교사들이 질문을 중요하게 인식하지만, 실제 질문의 활용이 이상적이지는 않음을 보여주었으며, 사회과 교사들이 교실에서 사용하는 질문의 실제적인 모습을 분석하였다는 점에서 의의가 있다. 그러나 교사의 수업 중 질문 사용에 영향을 주는 요인으로 교사의 신념이나 지식과 같은 내적 요인은 고려하지 않았다는

점에서 본 연구의 방향과는 차이가 있다.

박철웅(2004)은 지리 교사가 사용하는 실문 실태를 분석하였다. 지리 교사들의 질문에 대한 낮은 수준의 이해와 높은 수준의 중요성 인식을 확인하였으며, 이를 바탕으로 수업에서 효과적인 질문 전략들을 제시하였다.

이 연구는 교사들이 좋은 수업을 위해서는 질문을 잘 사용하는 것이 중요하다는 것을 교사들이 인식하고 있으나, 실제로는 그렇지 못하고 낮은 수준의 질문을 주로 사용하고 있음을 확인하였다. 또한 이를 바탕으로 교사들이 고차적 질문을 사용하도록 하는 다양한 질문 전략들을 제시하였다는 점에서 의의가 있다.

이 연구는 본 연구와 같이 교사들이 고차적 질문보다는 저차적 질문을 주로 사용하는데 대한 문제의식을 가지고 있다. 하지만 교사들이 사용하는 질문에 영향을 주는 요인을 파악하기보다는, 고차적 질문 사용을 위한 전략들을 주로 제시하고 있다는 점에서 본 연구의 초점과는 차이가 있다.

최취임 외(2012)는 초등학교 과학 교사들이 수업 중 사용하는 질문에 대한 인식을 분석하였다. 연구 결과, 수업의 목표 인식, 수업에 대한 자신감, 질문에 대한 이해 등 교사가 가지고 있는 요인이 실제 질문 사용에 영향을 미치고 있음을 확인하였다.

이 연구는 본 연구와 같이 교사가 가지고 있는 요인에 관심을 가지고, 그 요인이 질문 사용에 영향을 미치는지에 관심을 가지고 있다는 점에서 의의가 있다. 그러나 이 연구는 3명의 교사만을 대상으로, 수업 관찰의 방법을 사용하여 자료를 수입하였다. 이와 달리, 다수의 교사들을 대상으로 설문조사를 통해 자료를 수집하여 통계적 검증을 실시하고자 한다는 점에서 본 연구와의 차이점을 찾을 수 있다.

Ⅲ. 연구 설계

1. 연구 가설

이론적 배경을 통해 교사의 신념과 지식, 그리고 사회과 본질관이 실제 사회과 수업 실행에 영향을 미치고 있음을 확인하였다. 이를 바탕으로 본 연구에서는 사회과 교사의 신념과 지식이 질문 선호에 영향을 미치는지, 이 과정에 교사의 사회과 본질관이 어떠한 영향을 미치는지 확인하는 데 그 목적을 두고 다음과 같은 연구가설을 설정하였다.

연구가설 1. 사회과 교사의 신념과 지식은 사회과 본질관에 영향을 미칠 것이다.

하위가설 1-1. 사회과 교사의 신념은 사회과 본질관에 영향을 미칠 것이다.

하위가설 1-2. 사회과 교사의 지식은 사회과 본질관에 영향을 미칠 것이다.

교사의 신념과 지식은 사회과 본질관의 바탕이 된다. 따라서 교사의 신념과 지식이 사회과 본질관에 영향을 미칠 것이라고 예측해 볼 수 있을 것이다. 이를 바탕으로 사회과 교사의 신념과 지식은 사회과 본질관에 영향을 미칠 것이다라는 가설을 설정하고, 실제 어떠한 영향을 미치고 있는지 확인해보고자 한다.

연구가설 2. 사회과 교사의 신념과 지식은 질문 선호에 영향을 미칠 것이다.

하위가설 2-1. 사회과 교사의 신념은 질문 선호에 영향을 미칠 것이다.

하위가설 2-2. 사회과 교사의 지식은 질문 선호에 영향을 미칠 것이다.

이론적 배경에서 교사의 신념과 지식이 교사의 수업 실행에 영향을 미치는 중요한 요인임을 확인하였다. 본 연구에서는 수업 실행 중에서도 교사가 학생들에게 하는 질문에 초점을 두고 있기 때문에, 사회과 교사의 신념과 지식은 질문 선호에 영향을 미칠 것이다라는 가설 설정을 통해 교사의 신념과 지식이 교사의 질문 선호에 어떠한 영향을 미치는지 확인해보고자 한다.

연구가설 3. 사회과 교사의 사회과 본질관은 질문 선호에 영향을 미칠 것이다.

하위가설 3-1. 사회과 교사의 시민성전달모형으로서의 본질관은 질문 선호에 영향을 미칠 것이다.

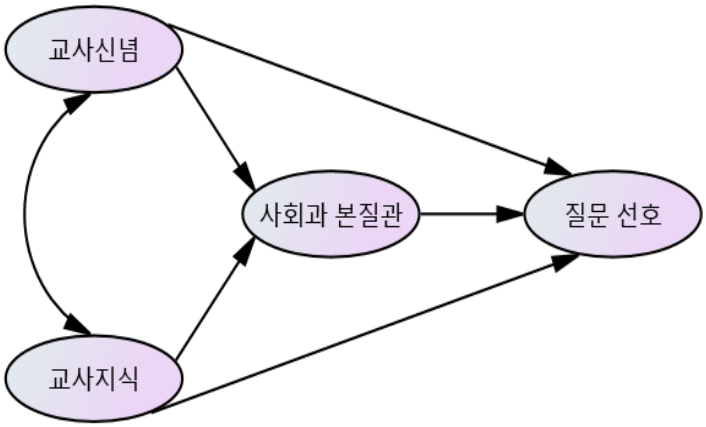
하위가설 3-2. 사회과 교사의 사회과학모형으로서의 본질관은 질문 선호에 영향을 미칠 것이다.

하위가설 3-3. 사회과 교사의 반성적탐구모형으로서의 본질관은 질문 선호에 영향을 미칠 것이다.

교사의 신념 및 지식과 마찬가지로 사회과 본질관은 사회과 수업 실행에 영향을 미치는 중요한 요인이다. 따라서 교사의 사회과 본질관이 질문 선호에 어떤 영향을 미치는지 확인해보고자 한다. 사회과 본질관이 교사의 질문 선호에 직접적인 영향을 미치고 있는지, 그리고 신념과 지식이 질문 선호에 미치는 영향을 매개하고 있는지를 살펴보고자 한다. 이 과정에서 교사의 사회과 본질관은 구체적으로 시민성전달모형, 사회과학모형, 반성적탐구모형으로 나누어 살펴볼 수 있을 것이다.

이와 같은 가설들을 검증하기 위한 본 연구의 개념적 연구 모형을 다음 <그림4>와 같이 설정하였다. 연구 모형에서 교사 신념과 교사 지식은 서로 영향을 주고받는 관계로 설정하였으며, 질문 선호에 영향을 미치는 것으로 설정하였다. 또한 사회과 본질관은 교사의 신념과 지식이 질문 선호에 영향을 미치는 과정을 매개하는 것으로 설정하였다.

〈그림5〉 개념적 연구 모형



2. 연구 변수

본 연구의 연구 모형을 구성하고 있는 잠재변수들은 교사의 지식, 교사의 신념, 교사의 사회과 본질관, 교사의 질문 선호의 네 가지이다. 이를 구체적으로 살펴보면 다음과 같다.

1) 외생변수

본 연구의 연구 모형에서 외생변수는 사회과 교사의 신념과 지식의 두 가지이다. 첫 번째 외생변수인 교사의 신념을 측정하기 위해 안미리・조인진(2004)이 개발한 교사 신념 척도를 활용하였다. 이 척도는 교사의 신념을 교과관, 학습자관, 교수-학습관, ICT활용관으로 구분하여 각각에 대한 교사의 신념을 5점 척도로 파악할 수 있도록 구성되어 있다. 안미리・조인진(2004)의 척도 중 본 연구에서는 ICT 활용관을 제외한, 교과관, 학습자관, 교수-학습관에 대한 문항을 중심으로 사회과 교사의 신념을 측정하기 위한 문항을 구성하였다.

두 번째 외생변수인 교사의 지식을 측정하기 위해 박성혜(2003)가 개발한 교사 교과교육학 지식 척도를 활용하였다. 이 척도는 교사의 지식을 수업에 관한 지식, 표현지식, 내용지식, 평가지식, 학생지식, 교육과정지식, 환경상황지식으로 세분화하여 교사의 지식을 5점 척도로 파악할 수 있도록 구성되어 있다. 다만, 박성혜(2003)의 척도는 과학교사들을 대상으로 개발되었기 때문에 본 연구의 대상인 사회과 교사에게 적용 가능하도록 사회과 내용에 맞게 수정하여 사용하였다.

2) 매개변수

본 연구의 모형에서 사회과 본질관은 매개변수의 역할을 한다. 사회과 교사의 사회과 본질관을 측정하기 위해 Barr, Barth와 Shermis(1978)가 제작한 사회과 선호 척도를 사용하였다. 이 척도는 사회과의 목표, 내용, 방법을 구분하여 교사가 세 가지 본질관 중 어떤 본질관을 선호하는지 파악하기 위해 구성된 척도이다. 본 연구

에서는 각 사회과 본질관에서 추구하는 사회과의 목표, 내용, 방법에 대한 2개의 문항씩, 총 18개 문항으로 구성하였다.

3) 내생변수

본 연구의 내생변수는 교사의 질문 선호이다. 교사의 질문 선호를 파악하기 위해 교사가 고차적 질문을 얼마나 선호하고 있는지 확인할 수 있는 척도인 Wilen(1977)의 인지 질문 검사 척도를 사용하였다. Wilen(1977)의 척도는 하나의 같은 주제에 대하여 서로 다른 인지 수준의 네 가지 질문이 하나의 문항으로 구성되어 있으며, 여러 문항에 대한 선택 결과를 가지고 교사가 선호하는 질문의 수준을 파악할 수 있게 구성되어 있다. 단, Wilen(1977)의 척도는 미국 역사를 중심 주제로 구성되어 있으므로, 우리나라 고등학교 사회과 내용에 맞게 연구자가 재구성하여 척도로 사용하였다. 사회과의 여러 내용 영역을 고려하여 경제, 법, 사회문화, 정치 영역에 대한 사회과 교육과정과 중등학교 사회과 교과서들을 바탕으로 인지적 수준에 따른 질문들을 구성하였으며, 이 질문들을 무선 배열하여 총 13개 문항을 구성하였다.

4) 검사 도구

구성된 문항들을 각 영역별로 무선 배열하여 1차 설문지를 개발하였다. 전문가의 검토를 거친 후, 1차 설문지의 신뢰성과 타당성을 파악하기 위해 현직 사회과 교사, 사회과 대학원생 20명을 대상으로 예비조사를 실시하였다. 예비조사 결과를 검토하여 일부 문항을 수

정하였으며, 최종 수정을 거쳐 본 연구를 위한 2차 설문지를 구성하였다. 본 연구의 자료 수집을 위해 사용된 설문지의 구성과 문항 신뢰도는 다음 <표3>과 같다.

<표3> 설문 문항의 구성

영역	요소		문항 번호	Cronbach α
신념	신념1	교과	A11, A2, A4, A8, A15	.853
	신념2	교수-학습	A1, A9, A7, A10, A3	
	신념3	학생	A12, A14, A5, A6, A13	
지식	지식1	교과	B16, B10, B5, B11, B1, B8	.943
	지식2	교수-학습	B7, B4, B13, B3, B2, B6	
	지식3	학생	B9, B12, B15, B14	
시민성전달	시민성전달1	목표	C4, C11	.717
	시민성전달2	내용	C2, C8	
	시민성전달3	방법	C6, C7	
사회과학	사회과학1	목표	C18, C9	.805
	사회과학2	내용	C14, C10	
	사회과학3	방법	C15, C5	
반성적탐구	반성적탐구1	목표	C17, C1	.791
	반성적탐구2	내용	C13, C16	
	반성적탐구3	방법	C3, C12	
질문 선호	질문1	경제 영역	D2, D7, D11	.768
	질문2	법 영역	D5, D10, D12	
	질문3	사회문화	D3, D4, D8, D9	
	질문4	정치 영역	D1, D6, D13	

3. 연구 대상

본 연구는 중등학교 사회과 교사들이 수업 중 학생들에게 하는 질문에 주요한 관심을 두고 있기 때문에 중등학교 사회과 교사들을 연구의 대상으로 설정하였다. 서울・경기 지역, 강원 지역의 중등학교 사회과 교사들에게 설문을 배포하기 위해 인터넷으로 설문조사를 실시하였다. 공개적으로 이루어진 인터넷 설문조사의 특성상, 서울・경기 지역, 강원 지역의 사회과 교사가 아닌 다른 지역의 일부 사회과 교사들도 설문에 참여하였다. 설문조사는 2015년 5월 둘째 주부터 넷째 주까지 약 2주간 이루어졌으며, 이 기간 동안 서울・경기 지역, 강원 지역의 중등학교 사회과 교사들에게 실물 설문지 50부를 추가적으로 배포하였다. 설문 결과, 인터넷 설문조사에서는 125명이 설문에 응답하였고, 실물 설문지는 39명의 설문지가 회수되었다. 회수된 총 설문지 164부 중 대부분의 문항에 같은 번호로만 표시하는 등과 같이 설문에 불성실하게 응답했거나, 중도에 설문 응답을 포기한 경우는 분석에서 제외하였다. 최종적으로 157명이 분석 대상으로 선정되었으며, 설문에 응답한 연구 대상의 인구통계학적 특성은 <표4>와 같다.

<표4> 연구 대상의 인구통계학적 특성

구분		빈도(명)	비율(%)
지역	서울·경기 지역	64	40.8
	강원 지역	69	43.9
	기타 지역	24	15.3

학교급	중학교	69	43.9
	고등학교	88	56.1
성별	남	71	45.2
	여	86	54.8
교직 경력	0~10년	87	55.4
	11~20년	40	25.5
	21년 이상	30	19.1
학력	학사	91	58.0
	석사과정 또는 졸업	57	36.3
	박사과정 또는 졸업	9	5.7
질문 관련 연수 경험	있다	26	16.6
	없다	131	83.4

연구 대상 교사들의 지역은 서울·경기 지역과 강원 지역의 중등학교 교사들이 대부분을 차지하였으며, 이외의 지역에서 참여한 교사들의 경우에는 기타 지역으로 한데 묶어 표시하였다. 연구 대상 교사들이 근무하는 학교급에 있어서는 중학교에서 근무하는 교사들보다는 고등학교에서 근무하는 교사들이 조금 더 많았고, 성별로는 남자 교사 보다는 여자 교사들이 조금 더 많았다. 연구 대상 교사들의 교직 경력에서는 10년 이하의 경력을 가진 교사들이 가장 많았으며, 11~20년 경력의 교사들과 21년 이상 경력의 교사들이 뒤를 이었다. 연구 대상 교사들의 학력은 학사가 가장 많았으며, 석사과정 또는 졸업, 박사과정 또는 졸업한 교사들도 상당수 있었다. 마지막으로, 연구 대상 교사들의 질문 관련 연수 경험은 연수 경험이 없는 교사가 대부분이었지만 질문 관련 연수 경험이 있는 교사들도 25명

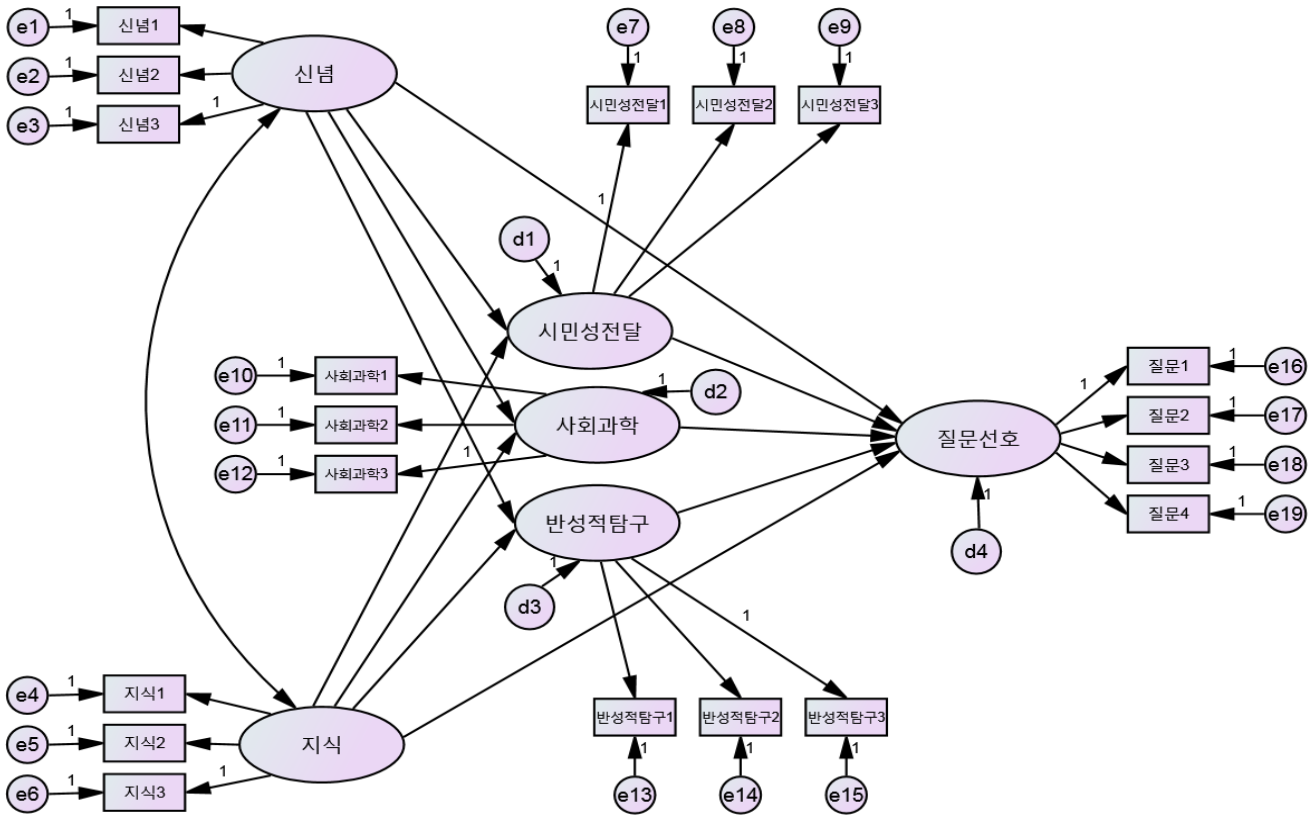
이 있었다.

4. 분석 방법

본 연구에서는 연구 모형에 대한 통계적 검증이 가능한 구조방정식 모형을 통해 가설을 검증해 보고자 하였다. 구조방정식 모형은 변수들 간의 인과관계 및 상관관계를 검증하기 위한 통계기법으로, 다수의 외생변수와 내생변수의 설정 및 분석을 동시에 수행할 수 있다는 장점이 있다(우종필, 2012). 통계적 검증을 위한 통계패키지로는 SPSS 22.0과 AMOS 22.0을 사용하였다. SPSS 22.0을 이용하여 각 변수들의 기술통계 분석을 실시하였고, AMOS 22.0을 사용하여 구조방정식 모형 분석을 실시하였다.

구체적인 분석 방법으로는, 먼저 본 연구의 연구 모형을 구성하는 관측변수가 잠재변수를 타당하게 설명하는지 측정모형의 분석을 통해 살펴보았으며, 그리고 구조모형 분석을 통해 여러 잠재변수들 사이의 구조적 관계를 파악하여 연구의 가설을 확인하고자 하였다. 본 연구의 분석을 위한 구체적인 연구 모형은 <그림6>과 같다.

<그림6> 구체적 연구 모형


e1
e2
e3
신념1
신념2
신념3
신념
e7
e8
e9
시민성전달1
시민성전달2
시민성전달3
d1
시민성전달
e10
e11
e12
사회과학1
사회과학2
사회과학3
d2
사회과학
반성적탐구
d3
질문선호
d4
질문1
질문2
질문3
질문4
e16
e17
e18
e19
e4
e5
e6
지식1
지식2
지식3
지식
반성적탐구1
반성적탐구2
반성적탐구3
e13
e14
e15

Ⅳ. 연구 결과

1. 기술통계 분석

본 연구의 모형을 검증하기 전에, 분석에 사용된 자료들을 대상으로 기술통계 분석을 실시하여 자료들의 평균, 표준편차와 함께 왜도, 첨도를 <표5>와 같이 제시하였다. 자료들의 왜도와 첨도를 확인한 이유는 연구를 위해 수집한 자료들이 다변량 정규성 가정을 만족시키는지 확인하기 위해서이다. 구조방정식 모형을 사용하기 위해서는 자료들이 다변량 정규성 가정을 만족해야 하기 때문이다. 왜도의 경우에는 절대값 3.0미만일 경우, 첨도의 경우에는 절대값 8.0미만일 경우에는 자료들이 정상 범위 내에 있는 것으로 판단할 수 있다(배병렬, 2007).

<표5> 기술통계 분석 결과

잠재변수	관측변수	사례 수	평균	표준 편차	왜도	첨도
신념	신념1	157	4.37	.385	-.017	-.675
	신념2	157	4.34	.469	-.425	-.382
	신념3	157	4.40	.461	-.435	-.524
지식	지식1	157	4.08	.585	-1.077	4.157
	지식2	157	3.76	.677	-.586	1.454
	지식3	157	3.83	.683	-.772	1.858

사회과 본질관	시민성전달	시민성전달1	157	3.84	.758	.049	-.750
		시민성전달2	157	3.89	.644	.023	-.605
		시민성전달3	157	3.97	.720	-.545	.761
	사회과학	사회과학1	157	3.88	.707	-.809	1.883
		사회과학2	157	3.95	.657	-.590	.588
		사회과학3	157	4.02	.666	-.921	1.274
	반성적탐구	반성적탐구1	157	3.98	.799	-.272	-.732
		반성적탐구2	157	4.07	.661	-.040	-.903
		반성적탐구3	157	4.37	.486	-.451	-.181
질문 선호		질문1	157	3.10	.676	-.717	-.017
		질문2	157	2.88	.571	-.517	.146
		질문3	157	2.94	.523	-.174	-.622
		질문4	157	3.05	.697	-.558	-.256

<표5>에서 볼 수 있듯이, 기술통계 분석 결과, 각 관측변수들의 왜도와 첨도가 정상범위 내에 있는 것을 확인하였다. 따라서 본 연구에서 사용한 자료들은 다변량 정규성 가정을 충족하는 것으로 나타났다.

2. 측정모형 검증

1) 측정모형의 타당성

본 연구의 구조모형을 검증하기 전에 측정모형에 대한 타당성 검증을 통해 잠재변수와 관측변수 간의 관계, 잠재변수 간의 관계를 점검하였다.

먼저 본 연구의 구조모형에서 각각의 잠재변수를 구성하는 관측변수들이 해당 잠재변수를 잘 측정하고 있는지 파악하기 위해 집중타당성을 점검하였다. 집중타당성의 적합한 기준은 표준화 계수로 표시되는 요인적재량의 경우에는 .5~.95이며, AVE(Average Variance Extracted: 평균분산추출)는 .5이상, 개념신뢰도는 .7이상이다(우종필, 2012).

본 연구의 측정모형의 집중타당성을 검증 결과는 <표6>과 같이 나타났다. 대부분의 측정변수의 요인적재량이 .5~.95 범위에 있으며, 모든 잠재변수의 AVE는 .6이상, 개념신뢰도는 .8이상으로 나타났다. 따라서 본 연구의 측정모형은 집중타당성을 갖춘 것으로 판단할 수 있다.

<표6> 측정모형의 타당성 검증 결과

잠재변수	측정변수	비표준화 계수	S.E.	C.R.	표준화 계수	AVE	개념 신뢰도
신념	신념1	1.000	-	-	.777	.884	.958
	신념2	1.278	.136	9.398***	.810		
	신념3	1.120	.131	8.558***	.724		

지식	지식1	1.000	-	-	.842	.879	.956
	지식2	1.254	.091	13.804***	.899		
	지식3	1.193	.092	13.015***	.859		
시민성 전달	시민성 전달1	1.000	-	-	.478	.630	.830
	시민성 전달2	1.215	.205	5.915***	.716		
	시민성 전달3	1.596	.259	6.162***	.822		
사회 과학	사회 과학1	1.000	-	-	.672	.694	.871
	사회 과학2	.879	.128	6.843***	.665		
	사회 과학3	1.088	.147	7.410***	.801		
반성적 탐구	반성적 탐구1	1.000	-	-	.583	.663	.854
	반성적 탐구2	.993	.140	7.071***	.708		
	반성적 탐구3	.809	.112	7.204***	.756		
질문 선호	질문1	1.000	-	-	.709		
	질문2	.474	.175	4.079***	.398	.650	.877
	질문3	.737	.132	5.581***	.674		
	질문4	1.050	.116	6.003***	.721		

*** p<.001

다음으로 잠재변수 간 차이가 있는지 확인하기 위해 판별타당성을 점검하였다. 잠재변수의 AVE가 상관계수의 제곱값보다 클 경우, 즉 AVE>ϕ^2의 조건을 만족할 경우에 판별타당성이 있는 것으로 판단할 수 있다. <표7>에서 본 연구의 측정모형을 구성하는 잠재변수 간의 상관계수와 상관계수의 제곱값을 제시하였다. 잠재변수 간의 상관계수 제곱값을 AVE와 비교해 본 결과, 모든 잠재변수 간의 상관계수 제곱값보다 AVE가 큰 것으로 확인되었다. 따라서 본 연구의 측정모형은 판별타당성을 갖춘 것으로 판단할 수 있다.

<표7> 잠재변수간의 상관계수 제곱값

	신념	지식	시민성 전달	사회 과학	반성적 탐구	질문 선호
신념	1.000					
지식	.189	1.000				
시민성 전달	.206	.402	1.000			
사회 과학	.221	.208	.564	1.000		
반성적 탐구	.391	.221	.062	.269	1.000	
질문 선호	.249	.016	.020	.020	.283	1.000

2) 측정모형의 적합도

다음으로 측정모형의 적합도를 판단하기 위해 적합도 지수를 산출하였다. 구조방정식 모형에서 모형의 적합도를 판단하기 위한 지수에는 여러 가지가 있지만, 본 연구에서는 일반적으로 많이 사용되고 있는 χ^2, RMR, CFI, TLI, RMSEA를 제시하였다(우종필, 2012). 각 지수의 판단 기준은 χ^2의 경우는 p값이 .05이상인 경우, RMR은 .05이하인 경우 양호한 것으로 볼 수 있다. 그리고 CFI와 TLI는 .9이상이면 양호한 것으로 볼 수 있으며, RMSEA는 .1이하인 경우에 좋은 적합도로 판단할 수 있다(우종필, 2012; 이학식・임지훈, 2013). 이러한 지수들 중에서 χ^2의 경우에는 영가설이 너무 엄격하여 모형이 쉽게 기각되는 경향이 있으며, 모수의 수와 표본의 크기에 민감하기 때문에 모형의 적합도를 판단하기에 한계를 보이며 따라서 적합도 지수로는 유용하지 않은 경우가 많다고 알려져 있다(우종필, 2012; 허준, 2013).

본 연구의 측정모형의 적합도 지수를 산출한 결과, <표8>과 같은 결과가 나타났다. RMSEA는 .1이하, CFI와 TLI는 .9에 가깝게 나타났으며, 그리고 RMR은 .05이하로 나타났다. 따라서 전체적인 측정모형의 적합도는 양호한 것으로 볼 수 있다.

<표8> 측정모형의 적합도

	x^2	df	RMR	CFI	TLI	RMSEA
모형	267.417 (p=.000)	123	.033	.895	.854	.087

3. 구조모형 분석

1) 구조모형의 적합도

본 연구에서 분석한 구조모형의 최종적인 적합도 지수는 <표9>와 같다.

<표9> 구조모형의 적합도

	χ^2	df	RMR	CFI	TLI	RMSEA
모형	307.712 (p=.000)	126	.037	.867	.820	.097

구조모형의 적합도 지수를 기준과 비교하였을 때, RMSEA는 .1이하였으며, CFI와 TLI는 .9에 가깝게 나타났다. 그리고 RMR은 .05이하로 나타나 전체적인 측정모형의 적합도는 양호한 것으로 볼 수 있다.

2) 구조모형 검증

본 연구의 가설을 검증하기 위한 구조방정식 모형을 AMOS 22.0를 이용하여 분석하였다. 구조방정식 모형 분석을 위해 자료로 투입된 각 변수 간의 상관계수는 <표10>에 제시되었다.

<표10> 측정변수 간 상관계수

1	1.000																		
2	.622**	1.000																	
3	.526**	.619**	1.000																
4	.389**	.284**	.302**	1.000															
5	.363**	.342**	.270**	.749**	1.000														
6	.369**	.214**	.254**	.726**	.768**	1.000													
7	.205*	.125	.225**	.186*	.266**	.316**	1.000												
8	.302**	.312**	.308**	.421**	.510**	.426**	.464**	1.000											
9	.337**	.275**	.163*	.416**	.430**	.388**	.283**	.566**	1.000										
10	.173*	.138	.196*	.263**	.363**	.263**	.208**	.352**	.438**	1.000									
11	.438**	.397**	.339**	.292**	.371**	.223**	.155	.525**	.479**	.379**	1.000								
12	.238**	.311**	.225**	.282**	.319**	.211**	.097	.396**	.645**	.533**	.566**	1.000							
13	.251**	.214**	.282**	.191*	.292**	.266**	.454**	.197*	-.099	.279**	.189*	-.055	1.000						
14	.374**	.409**	.397**	.311**	.363**	.244**	.276**	.326**	.152	.306**	.503**	.357**	.503**	1.000					
15	.410**	.312**	.351**	.380**	.232**	.238**	.129	.202*	.161*	.298**	.310**	.314**	.462**	.521**	1.000				
16	.395**	.331**	.133	.033	.033	.077	.041	.101	.055	-.024	.249**	-.046	.159*	.273**	.236**	1.000			
17	.302**	.200*	.153	.166*	.143	.233**	.196*	.204*	.219**	.130	.222**	.200*	.077	.137	.183*	.276**	1.000		
18	.313**	.297**	.226**	.060	.006	.026	.022	.128	.013	-.038	.215**	-.007	.186*	.162*	.260**	.477**	.441**	1.000	
19	.239**	.211**	.272**	.152	.125	.141	.193*	.178*	.013	.126	.232**	.027	.305**	.314**	.401**	.508**	.308**	.301**	1.000
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19
M	4.37	4.34	4.40	4.08	3.76	3.83	3.84	3.89	3.97	3.88	3.95	4.02	3.98	4.07	4.37	3.10	2.88	2.94	3.05
SD	.385	.469	.461	.585	.677	.683	.758	.644	.720	.707	.657	.666	.799	.661	.486	.676	.571	.523	.697

1=신념_교과, 2=신념_교수, 3=신념_학생, 4=지식_교과, 5=지식_교수, 6=지식_학생, 7=시민성_목표, 8=시민성_내용, 9=시민성_방법, 10=사회과학_목표, 11=사회과학_내용, 12=사회과학_방법, 13=반성적_목표, 14=반성적_내용, 15=반성적_방법, 16=질문_경제, 17=질문_법, 18=질문_사회문화, 19=질문_정치, M=평균, SD=표준편차

** p<.01, * p<.05

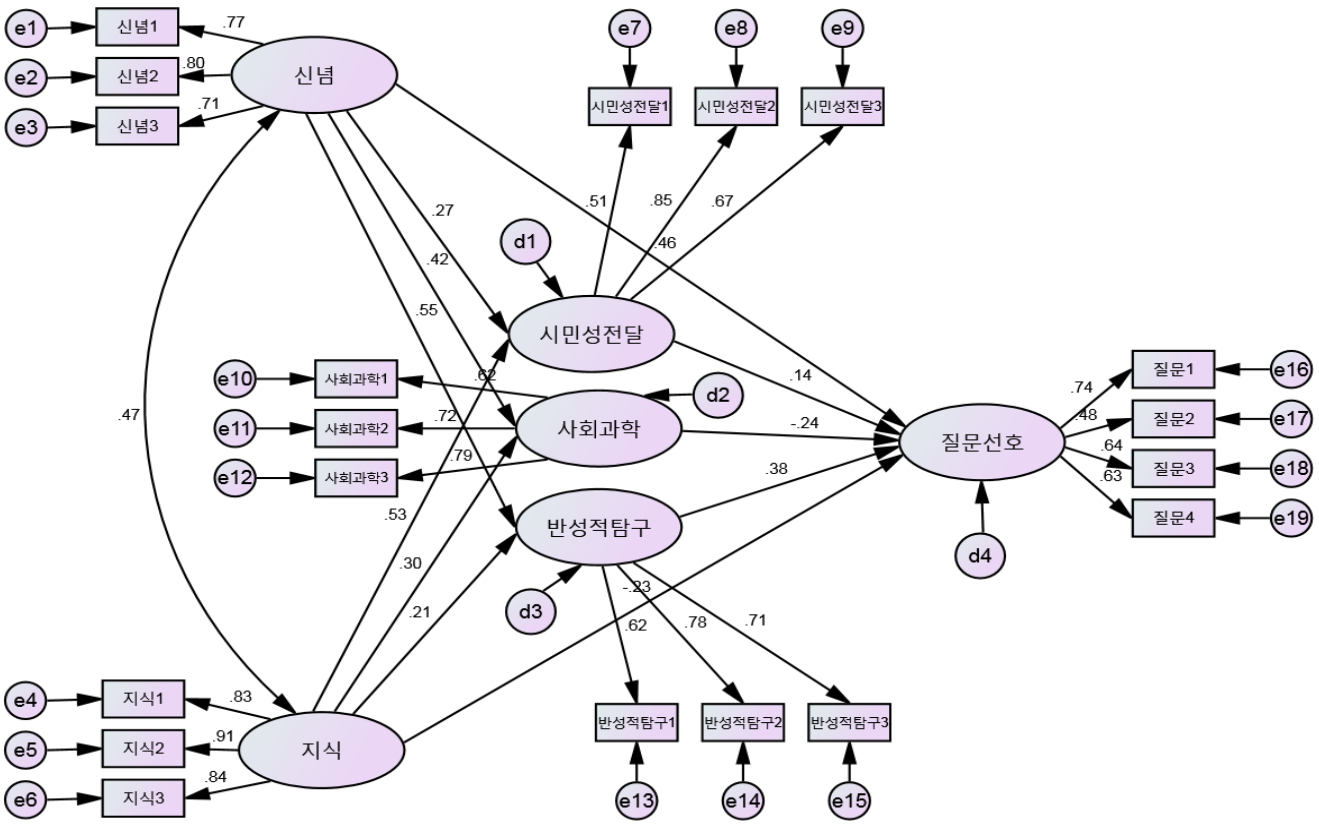
구조모형의 모수추정치는 <표11>과 같이 나타났으며, 아래의 <그림7>은 구조모형 추정 결과를 그림으로 나타낸 것이다.

<표11> 구조모형 검증 결과

경로	비표준화 계수	표준오차	표준화 계수	C.R.
신념 -> 시민성전달	.312	.122	.267	2.554*
신념 -> 사회과학	.672	.177	.419	3.803***
신념 -> 반성적탐구	.572	.125	.545	4.573***
지식 -> 시민성전달	.351	.082	.527	4.271***
지식 -> 사회과학	.275	.091	.301	3.010**
지식 -> 반성적탐구	.127	.059	.213	2.164*
신념 -> 질문	.699	.262	.456	2.672**
지식 -> 질문	-.198	.122	-.226	-1.620
시민성전달 -> 질문	.185	.188	.141	.326
사회과학 -> 질문	-.231	.128	-.241	-1.802
반성적탐구 -> 질문	.562	.221	.384	2.544*

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

<그림7> 구조모형 추정결과



3) 가설 검증

본 연구에서는 교사의 신념과 지식, 그리고 사회과 본질관이 교사의 질문 선호에 어떠한 영향을 미치는지와 관련한 가설들을 제시하였다. 구조 모형 분석 결과를 바탕으로 본 연구의 가설을 검증한 결과는 다음과 같다.

(1) 교사의 신념 및 지식과 사회과 본질관

본 연구의 구조모형을 검증한 결과, 교사의 신념과 지식은 사회과 본질관에 통계적으로 유의미한 영향을 미치는 것으로 나타났다. 분석 결과를 구체적으로 살펴보면, 교사의 신념과 세 가지 사회과 본질관간의 표준화 추정치는 시민성전달모형으로서의 사회과 본질관에 .267(C.R.=2.554, p<.05), 사회과학모형으로서의 사회과 본질관에 .419(C.R.=3.803, p<.001), 반성적탐구모형으로서의 본질관에 .545(C.R.=4.573, p<.001)로 나타났다. 즉 교사의 신념이 세 가지 사회과 본질관 모두에 통계적으로 유의미한 영향을 미치고 있었다. 이러한 결과를 바탕으로 교사의 신념은 사회과 본질관에 긍정적인 영향을 미치고 있다고 볼 수 있다. 따라서 본 연구의 가설 중 사회과 교사의 신념은 사회과 본질관에 영향을 미칠 것이다라는 가설은 채택되었다.

교사의 지식과 사회과 본질관간의 표준화 추정치는, 시민성전달모형으로서의 사회과 본질관에 .527(C.R.=4.271, p<.001), 사회과학모형으로서의 사회과 본질관에 .301(C.R.=3.010, p<.01), 반성적탐구모형으

로서의 사회과 본질관에 .213(C.R.=2.164, p<.05)로 나타났다. 교사의 신념처럼 교사의 지식이 세 가지 사회과 본질관 모두에 통계적으로 유의미한 영향을 미치고 있으며, 이는 교사의 지식이 사회과 본질관에 긍정적인 영향을 미치고 있다고 볼 수 있다. 따라서 본 연구의 가설 중 사회과 교사의 지식은 사회과 본질관에 영향을 미칠 것이다라는 가설은 채택되었다.

연구가설 1. 사회과 교사의 신념과 지식은 사회과 본질관에 영향을 미칠 것이다.

하위가설 1-1. 사회과 교사의 신념은 사회과 본질관에 영향을 미칠 것이다.【채택】
하위가설 1-2. 사회과 교사의 지식은 사회과 본질관에 영향을 미칠 것이다.【채택】

교사의 신념과 지식은 사회과 본질관의 바탕이 된다. 그리고 교사의 사회과 본질관은 사회과 수업에서 교사가 강조하는 목표, 내용, 방법에 따라서 수업에 반영된다고 할 수 있다. 본 연구의 분석결과는 교사로서 가지고 있는 교육적 신념과 지식이 사회과 교사의 사회과 수업에 영향을 미치는 사회과 본질관에 실제로 영향을 미치고 있음을 보여준다고 할 수 있다.

(2) 교사의 신념 및 지식과 질문 선호

다음으로 교사의 고차적 질문 선호에 대해 교사의 신념과 지식이 어떠한 영향을 미치고 있는지 검증하였다. 교사의 신념은 질문 선호에 통계적으로 유의미한 영향을 미치고 있었지만, 교사의 지식은 질

문 선호에 통계적으로 유의미한 영향을 미치고 있지 않았다. 교사의 신념과 질문 선호간의 표준화 추정치는 .456(C.R.=2.672, p<.01)으로 나타났다. 따라서 본 연구의 가설 중 사회과 교사의 신념은 질문 선호에 영향을 미칠 것이다라는 가설은 채택되었다. 신념의 경우와는 달리 지식과 질문 선호간의 표준화추정치는 -.226(C.R.=-1.620)로 나타나 통계적으로 유의미하기 않았다. 따라서 사회과 교사의 지식은 질문 선호에 영향을 미칠 것이다라는 가설은 기각되었다.

연구가설 2. 사회과 교사의 신념과 지식은 질문 선호에 영향을 미칠 것이다.

하위가설 2-1. 사회과 교사의 신념은 질문 선호에 영향을 미칠 것이다. 【채택】

하위가설 2-2. 사회과 교사의 지식은 질문 선호에 영향을 미칠 것이다. 【기각】

교사의 신념과 지식은 교사의 수업 실행에 영향을 미치는 요인이다. 본 연구에서는 교사의 수업 실행 중에서도 질문과 관련하여 교사의 질문 선호에 교사의 신념과 지식이 미치는 영향을 살펴보았다.

사회과 교사의 신념은 교사의 질문 선호에 통계적으로 유의미한 영향을 미치고 있었다. 본 연구에서 교사의 신념은 교사 중심의 신념보다는 학생 중심의 신념과 관련이 있다(안미리 외, 2004). 즉 신념이 강한 교사일수록 학생에게 단순히 지식을 전달하는 것이 아니라 학생이 스스로 지식을 구성할 수 있도록 안내할 것이라고 볼 수 있다(최진영, 2005). 교사의 신념이 질문 선호에 영향을 미친다는 본 연구의 결과는 신념이 강한 교사일수록 학생이 고차적인 사고를 통해 스스로 지식을 구성하게 하기 위해서는 수업에서 고차적인 질문을 사용하는 것을 선호한다고 해석할 수 있다.

신념의 경우와는 달리, 교사의 지식과 질문 선호는 통계적으로 유

의미한 관계가 나타나지 않았다. 이는 대부분의 교사들이 수업에서 저차적인 질문을 주로 사용하는 것과 무관하지 않다고 볼 수 있다. 지식을 많이 가진 교사들은 수업에서 학생들에게 다양한 방법을 통해 수많은 지식을 학생들에게 전달해 줄 수 있을 것이다. 그러나 한정된 시간에 많은 양의 지식을 학생들에게 전달해야 하는 현실에서는, 복잡한 고차적인 질문보다 상대적으로 단순한 저차적인 질문을 자주 사용할 수밖에 없을 것이다. 따라서 교사의 지식과 질문 선호는 통계적으로 유의미한 관계가 없다는 본 연구의 결과는 대부분의 교사들이 교실에서 겪는 상황이 반영된 결과로 해석할 수 있다.

(3) 교사의 사회과 본질관과 질문 선호

마지막으로, 교사의 질문 선호에 교사의 사회과 본질관은 어떠한 영향을 미치고 있는지 검증하였다. 교사의 사회과 본질관 중 반성적탐구모형으로서의 본질관이 질문 선호에 통계적으로 유의미한 영향을 미치고 있었다. 그러나 나머지 두 사회과 본질관인 시민성전달모형으로서의 본질관과 사회과학모형으로서의 본질관은 질문 선호에 통계적으로 유의미한 영향을 미치고 있지 않았다. 반성적탐구모형으로서의 본질관과 질문 선호간의 표준화 추정치는 .384(C.R.=2.510, $p<.05$)이었으며, 시민성전달모형 및 사회과학모형으로서의 본질관과 질문 선호간의 표준화 추정치는 각각 .141(C.R.=.982), -.241(C.R.=-1.788)로 나타났다. 따라서 본 연구의 가설 중 시민성전달모형으로서의 사회과 본질관은 질문 선호에 영향을 미칠 것이다, 사회과학모형으로서의 사회과 본질관은 질문 선호에 영향을 미칠 것이다는 두 개의 가설은 기각되었으며, 반성적탐구모형으로서의 사회과 본질관은 질문 선호에 영향을 미칠 것이다라는 가설은 채택되었다.

연구가설 3. 사회과 교사의 사회과 본질관은 질문 선호에 영향을 미칠 것이다.

하위가설 3-1. 시민성전달모형으로서의 사회과 본질관은 질문 선호에 영향을 미칠 것이다.【기각】
하위가설 3-2. 사회과학모형으로서의 사회과 본질관은 질문 선호에 영향을 미칠 것이다.【기각】
하위가설 3-3. 반성적탐구모형으로서의 사회과 본질관은 질문 선호에 영향을 미칠 것이다.【채택】

사회과 본질관은 사회과 수업에 영향을 미친다. 이를 교사의 질문 선호와 관련지어 분석한 결과, 교사의 반성적 탐구 본질관이 높을수록 고차적 질문을 선호한다는 결과를 도출하였다. 반성적탐구모형으로서의 본질관은 학생들이 스스로 문제를 해결하는 것을 중시하므로, 학생들의 다양한 사고를 촉진할 수 있는 고차적 질문을 선호하는 것으로 해석할 수 있다. 시민성전달모형과 사회과학모형으로서의 본질관의 경우에는 통계적으로 유의미한 결과가 나타나지 않았다. 이는 시민성전달모형과 사회과학모형이 학생의 문제해결력과 같은 고차사고력보다는 지식 전달을 중시하는 입장에 서있기 때문이라고 해석할 수 있다. 다만, 이는 상대적인 것으로 해석해야 할 것이다.

(4) 사회과 본질관의 매개효과

교사의 질문 선호에는 신념이 통계적으로 유의미한 영향을 미치는 것으로 확인되었다. 교사의 신념이 질문 선호에 미치는 영향에 있어

서 사회과 본질관의 매개효과를 분석하기 위해, 변수들의 효과를 분해하여 직접효과, 매개효과, 총효과 크기를 <표12>과 같이 나타내었다.

<표12> 직접효과, 매개효과, 총효과

경로	직접효과	매개효과		총효과
신념 → 시민성전달 → 질문 선호	.456	.038	.146	.602
신념 → 사회과학 → 질문 선호		-.101		
신념 → 반성적탐구 → 질문 선호		.209		

<표12>에서 볼 수 있듯이, 교사의 신념이 질문 선호에 영향을 미칠 때, 교사의 사회과 본질관의 매개효과가 존재하고 있었다. 이 매개효과의 통계적 유의성을 검증하기 위해 Sobel검증을 실시하였다. Sobel검증의 경우에는 분산을 과도하게 추정할 우려가 있기 때문에, Sobel검증을 개량한 Aroian검증도 함께 실시하였다(김계수, 2010; 허준, 2013). 단, 시민성전달모형, 사회과학모형으로서의 사회과 본질관이 질문 선호에 미치는 영향은 통계적으로 유의미하기 않았기 때문에 반성적탐구모형으로서의 본질관의 매개효과의 유의성만을 검증하였다. 매개효과의 유의성을 검증한 결과는 <표13>와 같다.

<표13> 매개효과 검증

경로	검증 방법	계수	표준오차
신념 → 반성적탐구 → 질문 선호	Sobel	2.223*	0.145
	Aroian	2.183*	0.147

* $p<.05$

매개효과 검증 결과, 유의확률 .05 수준에서 반성적탐구모형으로서의 본질관의 매개효과가 통계적으로 유의함을 알 수 있었다. 따라서 교사의 신념이 질문 선호에 영향을 미치는 과정에서 사회과 본질관이 매개효과를 가지고 있으며, 사회과 본질관 중에서도 반성적탐구모형으로서의 본질관이 통계적으로 유의미한 영향을 미치고 있다.

Ⅴ. 결론

1. 요약 및 논의

교사는 질문을 통해 가르치고, 학생은 질문을 통해 배운다고 할 만큼, 교사가 학생들에게 하는 질문은 수업 중에 자주 나타난다. 교사의 질문은 다양한 목적을 가지고 있으며, 그 형태와 수준은 여러 가지로 나타날 수 있다. 그러나 실제 교사들이 수업에서 학생들에게 하는 질문들은 주로 단순한 저차적 질문들이 대부분이라고 알려져 있다.

사회과에서는 학생들의 고차사고력 함양을 강조하고 있다. 이러한 점에서 저차적 질문은 쉽게 사용할 수 있지만, 학생들이 깊이 생각해 볼 여지가 적다는 한계를 갖는다. 따라서 사회과에서 강조하고 있는 고차사고력 함양을 위해서는 저차적 질문과 함께 고차적 질문을 자주 사용하는 것이 필요하다.

본 연구에서는 교사들이 저차적 질문과 고차적 질문 중에서 어떤 질문을 선호하는지와 관련한 질문 선호에 어떤 요인이 영향을 미치고 있는지 확인하고자 하였다. 가장 중요한 요인으로 고려한 것은 교사의 교육적 신념과 지식이다. 교사의 신념과 지식은 수업 실행에 영향을 미치는 중요한 요인으로, 교사의 질문 선호에도 영향을 미칠 것이라고 예상하였기 때문이다.

교사의 신념과 지식은 모든 교사들이 가지고 있는 요인이기에, 신념과 지식 이외에 사회과 교사만이 가지고 있는 요인으로써 사회과 본질관도 함께 고려하고자 하였다. 사회과 본질관은 교사의 신념과 지식을 바탕으로 하여 사회과를 담당하는 교사만이 가지고 있는 요인으로, 교사의 신념이나 지식과 함께 사회과 수업 실행에 영향을

미치는 중요한 요인이기 때문이다.

그동안 사회과 교사의 신념이나 지식, 사회과 본질관에 대한 연구들이 종종 이루어져왔다. 그러나 이러한 요인들이 실제 사회과 수업에 어떤 영향을 미치는지 구체적으로 확인한 연구는 드물었다.

이에 본 연구에서는 교사의 신념과 지식, 그리고 사회과 본질관이 교사의 질문 선호에 어떠한 영향을 미치고 있는지를 분석하고자 하였다. 이를 위해 다음과 같은 네 가지 연구문제를 설정하였다.

첫째, 사회과 교사의 신념과 지식은 사회과 본질관과 어떠한 관련이 있는가?

둘째, 사회과 교사의 신념과 지식은 질문 선호와 어떠한 관련이 있는가?

셋째, 사회과 교사의 사회과 본질관은 질문 선호와 어떠한 관련이 있는가?

넷째, 사회과 교사의 사회과 본질관은 교사의 신념 및 지식과 질문 선호와의 관계를 매개하는가?

이와 같은 본 연구의 연구문제 해결을 위해 중등학교 사회과 교사들을 대상으로 설문조사를 실시하여 자료를 수집하였다. 수집된 자료를 바탕으로 구조방정식 모형을 통해 분석을 실시하였다. 분석 결과를 요약하면 다음과 같다.

첫째, 사회과 교사의 신념과 지식이 사회과 본질관에 영향을 미치는지에 대해 분석한 결과, 교사의 신념과 지식은 모두 사회과 본질관에 통계적으로 유의미한 영향을 미치는 것으로 나타났다.

둘째, 사회과 교사의 신념과 지식과 질문 선호에 영향을 미치는지 분석한 결과, 교사의 신념은 고차적 질문 선호에 통계적으로 유의미한 영향을 미치는 것으로 나타났다. 그러나 지식의 경우에는 신념과 달리 질문 선호에 미치는 영향이 통계적으로 유의미하지 않은 것으로 확인되었다.

셋째, 교사의 사회과 본질관이 질문 선호에 미치는 영향을 분석한 결과, 교사의 세 가지 사회과 본질관 중에서 반성적탐구모형으로서

의 본질관이 고차적 질문 선호에 통계적으로 유의미한 영향을 미치고 있었다. 그렇지만 시민성전달모형, 사회과학모형으로서의 본질관은 통계적으로 유의미한 영향이 나타나지 않았다.

마지막으로, 교사의 신념이 질문 선호에 영향을 미치는 과정에 사회과 본질관의 매개효과를 분석한 결과, 반성적탐구모형으로서의 본질관이 신념이 질문 선호에 영향을 미치는 과정을 매개하고 있었으며, 이 매개효과는 통계적으로 유의미한 것으로 나타났다.

이와 같은 본 연구의 결과와 관련하여 다음과 같이 결론을 내릴 수 있다.

첫째, 본 연구에서는 교사의 신념과 지식이 사회과 본질관에 영향을 미치고 있음을 확인하였다. 이는 교사의 사회과 본질관은 신념과 지식을 바탕으로 한다는 것을 의미한다. 교사의 신념과 지식은 교사로서 기본적으로 가지고 있는 것이라고 한다면, 사회과 본질관은 사회과라는 교과를 담당하는 사회과 교사만이 가지는 관점으로 볼 수 있다. 교사의 신념과 지식은 사회과 수업 실행 과정에서 구체적인 목표, 내용 방법을 결정하는데 영향을 미치는 사회과 본질관의 바탕이 된다. 따라서 사회과 수업에 영향을 미치는 교사 요인을 고려할 때에는 교사의 신념과 지식뿐만 아니라 사회과 본질관을 함께 고려하는 것이 필요하다.

둘째, 본 연구에서는 교사의 신념이 실제 수업 실행, 특히 교사의 질문과 관련하여 중요한 영향을 미치는 요인임을 확인하였다. 교사가 저차적 질문, 고차적 질문 중 어떤 질문을 선호하는지는 것은 실제 수업에서 어떤 질문을 사용할지를 예상하게 한다. 신념이 강한 교사가 고차적 질문을 선호하는 것으로 나타난 본 연구의 결과로 미루어 볼 때, 신념이 강한 교사가 실제 수업에서 고차적 질문을 사용할 가능성이 높음을 예상해볼 수 있다. 따라서 학생들의 고차적 사고력 함양을 위해 수업에서 고차적 질문을 더 많이 사용하도록 교사의 신념을 강화시킬 수 있는 방안을 지속적으로 모색해 보는 것이 필요하다.

셋째, 본 연구에서는 교사의 세 가지 사회과 본질관중에서 특히 반성적탐구모형으로서의 본질관이 교사의 질문 선호에 영향을 미치는 요인임을 확인하였다. 또한 교사의 신념이 질문 선호에 영향을 미치는 과정을 매개하는 효과를 가지는 것도 확인하였다. 이는 사회과 수업이 학생들의 고차적 사고력을 길러줄 수 있는 수업이 되기 위해서는 교사가 반성적탐구모형으로서의 본질관을 가지고 수업을 진행하는 것이 효과적일 수 있음을 시사한다. 반성적탐구모형으로서의 본질관을 수업에 어떻게 반영할 수 있는지, 학생의 고차적인 사고를 자극하는 수업으로의 개선을 위해서는 어떤 노력이 필요한지에 대한 교사 스스로의 반성이 필요하다.

2. 제언

수업을 주도적으로 이끌어 나가는 핵심적인 주체는 교사이다. 같은 내용을 가지고 수업을 하더라도, 어느 교사는 고차적인 질문을 통해 학생들의 다양한 사고를 이끌어내려고 노력하는 반면에, 어느 교사는 수업에서 가르친 내용을 단순히 확인하는 것에 그치는 저차적인 질문을 주로 사용한다.

본 연구에서는 고차적 질문을 사용하는 방향으로의 수업 개선이 필요하다는 문제의식 하에서, 교사의 질문 선호에 교사의 신념과 지식, 그리고 사회과 본질관이 어떤 영향을 미치는지 알아보고자 했다. 본 연구의 의의와 한계를 바탕으로, 다음과 같이 몇 가지 제언을 하고자 한다.

첫째, 본 연구는 교사가 가지고 있는 개인적인 요인이 수업 중 사용하는 질문 선호에 어떤 영향을 미치는지와 관련된 것이다. 이 연구의 결과가 더욱 의미가 있기 위해서는 교사의 개인적 요인과 질문 선호, 그리고 선호에 따른 실제 교사의 질문 사용이 학생에게 미

치는 효과가 유기적으로 연결된 종합적인 연구가 수행될 필요가 있다. 따라서 실제 수업에서의 교사의 질문 사용이 학생들에게 미치는 영향에 대한 연구가 계속적으로 필요하다. 이와 관련하여 다양한 연구들이 이루어졌지만, 본 연구의 결과를 바탕으로 실제 수업에서 교사의 고차적 질문과 저차적 질문이 학생들에게 어떻게 다른 효과를 나타낼 수 있는지 엄밀히 살펴볼 필요가 있다.

둘째, 사회과 교사의 신념을 교사 전문성과 관련하여 생각해 볼 필요가 있다. 교사 전문성은 수업을 하기 위해 갖추어야 할 교사만의 전문성으로, 대부분의 교사 전문성에 관한 논의들은 교사의 신념보다는 교사의 지식과 관련하여 이루어져왔다.

그러나 교사의 질문 선호에 신념이 통계적으로 유의미한 영향을 미치고 있다는 본 연구의 결과는 교사의 신념이 수업 실행에 중요한 영향을 미치는 요인임을 시사한다. 따라서 그동안의 교사 전문성 개발과 관련한 논의들이 교사의 지식에만 초점을 맞추어 온 것은 아닌지 반성하고, 교사 전문성 신장을 위해 교사의 신념에도 관심을 가지고 체계적인 연구가 이루어질 필요가 있다.

셋째, 교사의 신념이 수업 실행에 중요한 영향을 미치는 요인이라는 본 연구의 결과를 바탕으로 교사 교육과 관련한 제언을 할 수 있다. 사회과 교사의 신념 관련하여, 교사 양성 과정에서부터 예비교사로 하여금 교사로서의 신념을 가질 수 있도록 체계적인 교육과정을 마련할 필요가 있다.

현재 교사 양성 과정은 교사로서의 지식을 갖추게 하는 것에 집중하고 있다. 그러나 교사로서의 신념을 갖는 것 또한 지식을 갖추는 것만큼이나 중요하다. 교사가 어떠한 교육적 신념을 가지느냐 하는 것은 교사 본인에게 뿐만 아니라 학생에게도 많은 영향을 미칠 수 있기 때문이다. 따라서 예비 교사들이 교사로서 적절한 교육적 신념을 가질 수 있도록 도와줄 필요가 있다. 이에 교사로써의 신념을 고려하는 교사 양성 과정을 구성하는 것이 필요하다. 이러한 맥락에서 2017년 이후 교육대학, 사범대학에 입학하는 학생들을 대상으로 인

성교육과 관련한 과목을 필수로 이수하게 하는 법률이 제정된 것은 매우 바람직한 일이다.

참고 문헌

강대현(2008). “사회과 지식 교수 PCK 분석 연구: 개념과 일반화 교수 PCK를 중심으로”. 시민교육연구. 제40권 2호. pp.1-30.

강대현(2013). “사회과 교사의 전문성 발달 분석 연구”. 사회과교육. 제52권 4호. pp.75-89.

강용옥(1994). “사회과 교육에서 발문 전략의 적용 가능성 탐색”. 시민교육연구. 제19권 1호. pp.241-257.

강용옥(2000). “사회과 교육에서의 발문 전략 적용 실태 분석”. 시민교육연구. 제30권 1호. pp.1-23.

강향림(2009). “수업과정에서의 교사의 질문 전략과 그 효과”. 부산교육학연구. 제22권. pp.1-23.

강현석(2012). 『현대 교육과정 탐구』. 학지사.

교육과학기술부(2012). 『사회과 교육과정』. 교육과학기술부 고시 제 2012-14호.

권낙원・민용성(2003). “인지양식에 따른 발문유형별 학습효과”. 학습자중심교과교육연구. 제3권 2호. pp.171-190.

김계수(2010). 『구조방정식모형 분석』. 한나래아카데미.

김용국(1993). “사고력 신장을 위한 발문에 관한 고찰”. 초등교육학연구. 제1권. pp.23-43.

김자영(2002). “초등 교사의 수업 속에 나타난 실천적 지식에 대한 이해”. 이화여자대학교 박사학위 논문.

노경주(2009). “교사의 개인적 실제적 이론 구성과 교사 교육의 과제”. 초등교육연구. 제22권 2호. pp.335-361.

노경주(2012). “예비교사의 개인적 실제적 이론에 관한 사례 연구”. 한국교원교육연구. 제29권 4호. pp.417-443.

류재명 외(2010). 『중학교 사회1』. 천재교육.

류재명 외(2012). 『고등학교 사회』. 천재교육.
모경환・박영석(2004). “사회과 교사의 전문성 제고를 위한 교과 장학 개선에 관한 연구”. 사회과교육. 제43권 1호. pp.61-85.
박상준(2006). 『비판적 사고와 문답식 수업』. 한국학술정보.
박성혁・노영주(2000). “초등학교 교사들의 사회과 교과 성격 이해에 관한 연구: 목표, 방법, 내용 이해의 일관성을 중심으로”. 시민교육연구. 제30권 1호. pp.103-125.
박새롬(2012). “초등 교사의 사회과 본질관이 교과서 활용전략에 미치는 영향”. 서울대학교 석사학위 논문.
박승렬(2008). “교사변수와 교육과정 실행 간의 관계 분석”. 한국교원대학교 박사학위 논문.
박철웅(2004). “지리교사의 발문 실태와 효율적 발문 전략에 관한 연구”. 한국지리환경교육학회지. 제12권 1호. pp.149-168.
박형준(2005). “중등학교 사회과 교사의 사회과 교과 성격에 대한 이해: 한국과 미국의 비교를 중심으로”. 시민교육연구. 제37권 1호. pp.81-100.
변홍규 외(1992). “교사의 질문활용실태와 개선에 관한 연구”. 교육논총 . 제12권. pp.61-88.
배병렬(2007). 『Amos 7에 의한 구조방정식 모델링』. 청람.
서태열 외(2012). 『중학교 사회3』. (주)금성출판사.
설규주(2009). “초등 사회과 수업에 나타난 내용교수지식(PCK) 분석 연구”. 시민교육연구. 제48권 2호. pp.29-51.
송용의(1982) “The relationship between elementary school teachers’ and students’ cognitive questioning preferences and student achievement in critical thinking”. 플로리다주립대학교 박사학위 논문.
송용의 외(1987). “교수-학습 과정에서의 효율적인 발문기법에 관한 연구”. 논문집. 제21권, pp.159-201.

오상철(2009). “교사의 교수 신념과 교수 행위에 관한 사례 연구: 영국 초등학교를 중심으로”. 초등교육연구. 제22권 4호. pp.427-449.

우종필(2012). 『구조방정식모델 개념과 이해』. 한나래아카데미.

윤선구(2005). 『흄: 인간지성에 관한 탐구』. 서울대학교 철학사상연구소.

이광성(1996). “사회과수업에서 고급수준질문의 활용에 관한 연구”. 시민교육연구. 제22권 1호. pp.41-58.

이돈희(1983). 『교육철학개론』. 교육과학사.

이학식・임지훈(2013). 『구조방정식 모형분석과 AMOS 20.0』. 집현재.

임태평(2000). 『플라톤의 철학과 교육』. 교육과학사.

장인옥(2004). “초등학교 교사의 수학에 관한 신념과 교수 실제”. 초등교과교육연구. 제5권. pp.55-76.

전재호(2009). “교사의 지식 및 정의적 특성과 효과적인 수업행동의 인과 관계 연구”. 한국교원대학교 박사학위 논문.

정문성 외(2008). 『사회과 교수 학습법』. 교육과학사.

정현정(2009). “교사의 교육과정관에 따른 효과적인 수업행동 유형 분석”. 한국교원대학교 석사학위 논문.

조미영 외(2010). “교수 학습 목적 및 과정에 따른 발문 유형 분석: 과학교사 사례연구”. 학습자중심교과교육연구. 제10권 2호. pp.407-428.

주은옥(1995). “사회과 수업에서 교사의 질문 유형이 학생의 사고력 신장에 미치는 효과에 관한 연구”. 서울대학교 석사학위 논문.

차경수・모경환(2008). 『사회과 교육』. 동문사.

최경희 외(2004). “중학교 과학 수업에서 교사와 학생의 언어적 상호작용 분석”. 한국과학교육학회지. 제24권 6호. pp.1039-1048.

최병모 외(2011). 『고등학교 사회』. (주)미래엔 컬처그룹.

최진영(2005). “초등학교 사회과 교수실제에 영향을 미치는 교사변수들의 구조방정식 모델 분석”. 초등교육연구. 제18권 1호. pp.149-170.

최진영・이경진(2007). “교직경력에 따른 초등교사들의 신념과 사회과 교수실제의 관계”. 한국교원교육연구. 제24권 2호. pp.313-335.

최취임 외(2012). “초등 과학 수업에서 나타나는 교사의 발문에 대한 인식과 실제 수업 분석”. 초등과학교육. 제31권 1호. pp.57-70.

허준(2013). 『AMOS 구조방정식모형』. 한나래출판사.

홍미화(2005). “교사의 실천적 지식에 대한 이론적 논의: 사회과 수업을 중심으로”. 사회과교육. 제44권 1호. pp.101-124.

Banks, J. A. 외(1999). *Teaching strategies for the social studies*. Longman.

Barr, R. D. 외(1978). *The nature of social studies*. Palm Springs.
최충옥 외 역(1993). 『사회과 교육의 이해』. 서원.

Blosser, P. E.(1973). *Handbook of effective questioning techniques*. Education Associates.
송용의 역(1989). 『효율적인 교사의 발문기법 』. 배영사.

Borich, G. D.(2010). *Effective Teaching Methods*. Merrill.
박승배 외 역(2011). 『효과적인 교수법』. 아카데미프레스.

Brophy, J. E.(1979). “Teacher behavior and its effects.”. Journal of Educational Psychology. 71(6). pp.733-750.

Calderhead, J(1996). “Teachers: Beliefs and knowledge”. In David, C. B.(Ed). *Handbook of Educational Psychology*. Macmillan.

Clandinin, D. J.・Connelly, F. M.(1987). “Teachers’ personal knowledge: What counts as ‘personal’ in studies of the personal”. Journal of Curriculum Studies. 19(6). pp.487-500.

Dillon, J. T.(1988). *Questioning and Teaching: A Manual of Practice*. CROOM HELM.

Elbaz, F.(1981). "The teacher's practical knowledge: Report of a case study". Curriculum Inquiry, 11(4), pp.43-71.

Gall, M. D.(1971). *Higher Cognitive Questioning Teachers Handbook*. McMillan.

Gallagher, J. J · Aschner, M. J. "A Preliminary Report on Analyses of Classroom Interaction". Merrill-Palmer Quarterly of Behavior and Development. 9(3). pp.183-194.

Grossman, P. L(1990). *The making of a teacher: teacher knowledge and teacher education*. Columbia University Teachers College Press.

Handal, G. · Lauvaas, P.(1987). *Promoting reflective teaching: supervision in practice*. Guilford.

Hume(1951). *Enquiry concerning the Human Understanding and concern the Principles of Moral*. Oxford.

Hyman, R. T.(1974). *Ways of Teaching*. Harper and Row.

Kagan, D. M.(1992). "Implication of Research on Teacher Belief". Educational Psychologist. 27(1). pp.65-90.

Kniep, W.(1974). "A study of the effect on social studies achievement of high level questions with conditions of prior training and positive reinforcement". Doctoral dissertation, University of Minnesota.

Marsh, C · Willis, G.(1995). *Curriculum: An Alternative Approaches, Ongoing Issues*. Merrill.

Martorella, P. H. 외(2009). *Teaching social studies in middle and secondary schools*. Pearson.

Minis, D. L. · Sharble, K.(1970). *Teachers Manual: Improving Questionings Strategies*. Search Models.

Messick, S.(1984). “The nature of cognitive style: Problems and premise in educational practice”. Educational Psychologist. 19(2), pp.59-75.

Morgan, N.·Saxton, J(1991). *Teaching, questioning and learning*. ROUTLEDGE.

Nelson, J. L.·Michaelis, J. U.(1980). *Secondary social studies: Instruction, curriculum, evaluation*. Prentice Hall.

Nespor(1987). “The role of beliefs in the practice of teaching”. Journal of curriculum studies. 19(4). pp.317-328.

Olmo, B. M.(1971). “Focus on Questioning”. The Journal of Teacher Education. 21(4). pp.504-508.

Onosko, Joseph J.(1990). “Comparing teachers’ instruction to promote students’ thinking”. Journal of Curriculum Studies. 22(5). pp.443-461.

Pajares, M. F.(1992). “Teachers’ Beliefs and Educational Research: Cleaning up a Messy Construct”. Review of Educational Research. 62(3). pp.307-332.

Polanyi, M.(1958). *Personal Knowledge*. University of Chicago Press. 표재명 역(2001). 『개인적 지식』. 아카넷.

Popper, K.(1972). *Objective Knowledge*. Oxford University Press. 이한구 외 역(2013). 『객관적 지식』. 철학과현실사.

Rosenshine, B.·Furst, N.(1973). “The use of direct observation to study teaching”. In Robert M. W. Travers.(Ed). *Second handbook of research on teaching*. McNally.

Ryle, G.(1949). *Concept of Mind*. University of Chicago Press. 이한우 역(1994). 『마음의 개념』. 문예출판사.

Schwab, J. J.(1973). “The Practical 3: Translation into Curriculum”. School Review. 81(4). pp.501-522.

Shaver, J. P. · Berlak, H.(1968). *Democracy, Pluralism, and the Social Studies*. Houghton Mifflin.

Shulman(1987) "Knowledge and Teaching: Foundations of the New Reform". Harvard Educational Review. 57(1). pp. 1-23.

Wilen, W. W. · Searles, J. E.(1977) "Teachers' questioning behavior: Students' preferences and the relationship of preferences to achievement". Education. 98(2). pp.237-245.

Woodbury · Gess-Newsome(2002). "Overcoming the Paradox of Change without Difference: A Model of Change in the Arena of Fundamental School Reforem". EDUCATIONAL POLICY. 16(5). pp.763-782.

Woolever, R. M. · Scott, K. P.(1988). *Active learning in social studies: Promoting cognitive and social growth*. Scott Foresman & Company.

부 록

부록1: 설문지

사회과 교사의 신념과 지식이 질문 선호에 미치는 영향에 대한 조사

IRB No. E1504/002-006(2015.04.20.)

선생님 안녕하세요.

이 설문지는 중등학교 사회과 교사의 신념 및 지식이 질문 선호에 미치는 영향에 대해 조사하기 위한 것입니다.

설문 내용은 선생님의 교육적 신념과 지식, 그리고 수업 중 사용하는 질문에 대한 몇 개의 문항으로 구성되어 있습니다.

이 설문에 응답해 주시는 내용은 모두 익명으로 처리되며, 연구를 위한 통계자료로써의 목적 이외에 다른 어떤 용도로도 사용되지 않을 것을 약속드립니다.

선생님께서 평소 가지고 있는 생각과 경험을 바탕으로 편안하고 솔직하게 설문에 응답해 주시면 감사하겠습니다.

설문에 성실히 응답해주신 선생님께는, 추첨을 통해 소정의 상품권을 보내드릴 예정입니다.

이 설문지와 관련한 의문 사항이 있을 경우에는, 언제든지 아래의 연락처(E-mail)로 연락 주시기 바랍니다.

바쁘신 가운데 설문에 응해주셔서 다시 한 번 감사드립니다.

2015년 5월

서울대학교 대학원 사회교육과 김동진 드림

※ 본 설문은 인터넷으로도 참여가 가능합니다.

A. 다음은 교사의 교육적 신념과 관련한 문항입니다. 선생님의 교육적 신념과 가장 일치한다고 생각하는 부분에 솔직하게 표시해주시기 바랍니다.

내 용	전혀 아니다	---	---	---	매우 그렇다
1. 사회과의 특성에 적합한 다양한 교수-학습 방법을 활용해야 한다.	①	②	③	④	⑤
2. 학생들에게 다양한 경험을 제공할 수 있는 자료를 제시해야 한다.	①	②	③	④	⑤
3. 평가에 대한 피드백을 바탕으로 다음 교수-학습을 계획해야 한다.	①	②	③	④	⑤
4. 교과서의 내용을 모두 설명하기보다 중요한 사항 위주로 재구성해야 한다.	①	②	③	④	⑤
5. 교사의 노력으로 학생의 이해수준이나 요구를 고려한 수업이 가능하다.	①	②	③	④	⑤
6. 교사는 학생의 능력을 긍정적으로 개발시키는 데 기여할 수 있다.	①	②	③	④	⑤
7. 모든 학생의 수업 참여를 독려할 수 있는 다양한 방법을 사용해야 한다.	①	②	③	④	⑤
8. 교과서에 제시된 방법뿐만 아니라 다양한 문제 해결 방법을 제시해야 한다.	①	②	③	④	⑤
9. 수업은 교사와 학생의 지속적인 상호작용을 통해 완성된다.	①	②	③	④	⑤
10. 교사는 체계적인 계획을 바탕으로 수업을 진행해야 한다.	①	②	③	④	⑤
11. 교사는 자신만의 교수-학습 노하우를 가지고 있어야 한다.	①	②	③	④	⑤
12. 학생에 대한 교사의 긍정적 평가는 학생의 태도를 변화시킬 수 있다.	①	②	③	④	⑤
13. 교사의 기대수준에 따라 학생들은 보다 나은 성취를 할 수 있다.	①	②	③	④	⑤
14. 교사는 학생들과의 인간적인 관계 형성을 중시해야 한다.	①	②	③	④	⑤
15. 교과 교육과정과의 연계(계열화와 연속성)를 고려하면서 수업해야 한다.	①	②	③	④	⑤

B. 다음은 교사의 교육적 지식과 관련한 문항입니다. 선생님의 교육적 지식과 가장 일치한다고 생각하는 부분에 솔직하게 표시해주시기 바랍니다.

내 용	전혀 아니다	---	---	---	매우 그렇다
1. 나는 사회과의 탐구과정(가치탐구, 사회탐구 등)에 대해 이해하고 있다.	①	②	③	④	⑤
2. 내가 사용하는 평가방법은 학생들이 학습한 사회과 내용을 평가하기에 적합하다고 생각한다.	①	②	③	④	⑤
3. 나는 사회과 내용을 설명하기 위하여 적합한 예시나 자료들을 사용한다.	①	②	③	④	⑤
4. 나는 학생들이 사회과 개념을 이해하는데 도움을 줄 수 있는 교수 방법을 사용한다.	①	②	③	④	⑤
5. 나는 학생들이 사회과 내용에 대해 질문한 것에 대한 대답을 할 수 있다.	①	②	③	④	⑤
6. 나는 학습한 사회과 내용을 평가하기 위해 다양한 평가 방법을 사용한다.	①	②	③	④	⑤
7. 나는 학생들이 사회과 학습에 흥미를 가질 수 있도록 다양한 교수 활동 방법을 사용한다.	①	②	③	④	⑤
8. 나는 사회과 내용과 실제 사회가 어떻게 연관되어 있는지 이해하고 있다.	①	②	③	④	⑤
9. 나는 학생들이 사회과 수업에서 무엇을 어려워하는지를 알고 있다.	①	②	③	④	⑤
10. 나는 사회과의 주제들이 어떻게 서로 연관되어 있는지 이해하고 있다.	①	②	③	④	⑤
11. 나는 사회과의 다양한 개념이나 원리, 이론들을 알고 있다.	①	②	③	④	⑤
12. 나는 각 학생들의 사회과에 대한 배경지식과 경험의 차이를 이해한다.	①	②	③	④	⑤
13. 나는 사회과 내용에 적합한 교수법을 사용한다.	①	②	③	④	⑤
14. 나는 각 학생들의 사회과에 대한 적성과 동기를 이해한다.	①	②	③	④	⑤
15. 나는 각 학생들의 사회과에 대한 태도와 습관을 이해한다.	①	②	③	④	⑤
16. 나는 사회과의 각 단원과 차시의 학습 목표에 대해 이해하고 있다.	①	②	③	④	⑤

C. 다음은 교사의 사회과 특성 이해와 관련한 문항입니다. 선생님께서 가장 동의하는 부분에 솔직하게 표시해주시기 바랍니다.

내 용	전혀 아니다	---	---	---	매우 그렇다
1. 사회과의 목적은 학생들이 문제를 파악하고, 갈등을 해결하는데 내포되어 있는 의사결정 과정을 심사숙고해봄으로써 학생들의 논리적인 능력을 향상시키는 것이다.	①	②	③	④	⑤
2. 사회과 내용은 학생들이 사회의 기본적인 지식이나 가치관에 부합하는 태도나 행동을 함양할 수 있는 성격을 지녀야 한다.	①	②	③	④	⑤
3. 사회과 수업에서는 학생들이 개인적인 가치 갈등과 사회적인 가치 갈등을 취급할 수 있도록 해주어야 한다.	①	②	③	④	⑤
4. 사회과의 목적은 학생들에게 훌륭한 시민으로서 갖추어야 할 기본적인 책임과 의무를 가르치는 것이다.	①	②	③	④	⑤
5. 사회과 수업에서는 학생들이 사회과학적 지식과 탐구기술을 익혀서 제시된 학습문제에 적용할 수 있도록 해주어야 한다.	①	②	③	④	⑤
6. 사회과 수업에서는 사회의 기본적인 지식이나 가치관을 학생들에게 충실하게 전달해야 한다.	①	②	③	④	⑤
7. 사회과 수업에서는 우리 사회의 정치·경제적 제도나 역사·문화적 유산을 지탱하는데 필요한 전통적인 학습 주제나 가치관을 학생들에게 설명하고 강화시켜야 한다.	①	②	③	④	⑤
8. 사회과 내용은 사회의 정치·경제적 제도나 역사·문화적 유산 가운데 반드시 배우고 익혀야 할 내용으로 이루어져야 한다.	①	②	③	④	⑤
9. 사회과의 목적은 학생들이 여러 사회과학 학문 분야를 공부함으로써 주변의 사회 현상을 분석하는 데에 있어서 좀 더 객관적이고 독립적인 사고력을 갖출 수 있게 하는 것이다.	①	②	③	④	⑤
10. 사회과 내용은 학생들을 사회과학적 자료에 대한 분석과 해석 과정에 직접 참여하게 함으로써, 학생들이 과학적 탐구 방법을 가장 잘 이해하고 익힐 수 있는 내용으로 이루어져야 한다.	①	②	③	④	⑤
11. 사회과의 목적은 학생들이 우리 사회체제가 가장 훌륭한 체제라는 것을 믿고, 우리 사회체제를 지키기 위한 도덕적 용기를 가진 시민을 양성하는 것이다.	①	②	③	④	⑤
12. 사회과 수업에서는 학생들이 자신들과 관련된 다양한 문제에 관해 깊이 생각해보게 함으로써 자신의 생각을 명확하게 할 수 있도록 해주어야 한다.	①	②	③	④	⑤
13. 사회과 내용은 학생들이 스스로 필요성과 흥미를 느끼는 학습문제를 제시함으로써 사회 현상에 대한 지식을 형성할 수 있도록 자극을 줄 수 있는 성격을 지녀야 한다.	①	②	③	④	⑤
14. 사회과 내용은 학생들이 사회과학적 지식과 탐구 기술을 익힘으로써 분석적 사고를 발달시킬 수 있는 성격을 지녀야 한다.	①	②	③	④	⑤
15. 사회과 수업에서는 사회과학자들이 연구를 계획하고 수행하는 과정을 학생들이 경험할 수 있도록 해주어야 한다.	①	②	③	④	⑤
16. 사회과 내용은 학생들이 개인적 문제에 관한 의사 결정 기술을 단련함으로써, 좀 더 훈련된 사고와 행동 양식을 익힐 수 있는 내용으로 이루어져야 한다.	①	②	③	④	⑤
17. 사회과의 목적은 학생들이 자신의 가치와 자신이 내린 결정의 결과를 숙고하게 함으로써 개인적·사회적 문제에 대한 책임 있는 결정을 내릴 수 있도록 하는 것이다.	①	②	③	④	⑤
18. 사회과의 목적은 사회과학자들이 사용하는 분석적인 사고 능력과 탐구 논리를 학생들이 획득할 수 있도록 도와주는 것이어야 한다.	①	②	③	④	⑤

D. 다음은 수업 중 교사가 사용하는 질문의 수준과 관련한 문항입니다. 제시된 주제들에 대한 수업을 진행한다고 가정할 때, 예시 질문들 중에서 선생님께서 수업 중 핵심적인 질문으로 사용하기에 선호하는 질문에 솔직하게 표시해 주시기 바랍니다.

구분	주제	예 시 질 문	표시
1	정치 과정과 시민 참여	1) 시민의 정치 참여 방법에는 어떤 것들이 있나요? 2) 정치 과정의 정의는 무엇인가요? 3) 시민의 정치 참여가 필요한 이유는 무엇인가요? 4) 바람직한 정치 참여 방법과 자세는 어떤 것이라고 생각하나요?	□ □ □ □
2	국민 경제와 경제 성장	1) 지속적인 경제 성장을 위해서는 어떤 정책을 실시해야 할까요? 2) 경제 성장이 삶의 질 향상을 보장한다고 할 수 있을까요? 3) 경제 성장에 필요한 요인들은 무엇인가요? 4) 경제 성장이란 무엇을 의미하나요?	□ □ □ □
3	사회의 변동과 발전	1) 고령화 사회의 대책으로는 어떤 것들이 있나요? 2) 우리나라에서 일어나고 있는 고령화의 원인은 무엇인가요? 3) 다른 나라와 비교해 볼 때, 우리나라의 고령화는 어떻게 진행될까요? 4) 고령화 사회의 정의는 무엇인가요?	□ □ □ □
4	문화의 이해와 창조	1) 앞으로 우리나라 문화 변동의 모습은 어떻게 나타날까요? 2) 문화 변동의 원인에는 어떤 것들이 있나요? 3) 문화의 다양성은 바람직한 것일까요? 4) 한 사회의 문화가 다양한 원인에 의해 변하는 것을 무엇이라고 하나요?	□ □ □ □
5	인권 보장과 법	1) 인권과 관련하여, 사형제에 대해 어떻게 생각하나요? 왜 그렇게 생각하나요? 2) 인권 보장이 사회 정의 실현의 핵심이라고 하는 까닭은 무엇인가요? 3) 인권의 정의는 무엇인가요? 4) 사회적 약자의 인권 보장을 위해서는 어떤 법률이 필요할까요?	□ □ □ □
6	정치 생활과 민주주의	1) 어떤 정치 문화 유형이 바람직하다고 생각하나요? 그렇게 생각한 이유는 무엇인가요? 2) 정치 문화의 유형에는 어떤 것들이 있나요? 3) 우리나라의 정치 문화는 무슨 유형이라고 생각하나요? 4) 정치 문화란 무엇을 의미하나요?	□ □ □ □
7	국제 경제와 세계화	1) 국제 거래의 정의는 무엇인가요? 2) 국제 거래의 발생 원인에는 어떤 것들이 있나요? 3) 국제 거래의 확대가 우리나라에 어떤 영향을 미치나요? 4) 국제 거래는 긍정적인가요? 아니면 부정적인가요? 그렇게 생각한 이유는 무엇인가요?	□ □ □ □
8	개인과 사회생활	1) 사회갈등은 사회발전에 긍정적인가요? 아니면 부정적인가요? 왜 그렇게 생각하나요? 2) 최근 확인할 수 있는 사회갈등의 모습에는 어떠한 것들이 있나요? 3) 사회갈등의 의미는 무엇인가요? 4) 사회갈등의 해결 절차는 어떠한가요?	□ □ □ □
9	사회의 변동과 발전	1) 우리나라에서 볼 수 있는 다문화 사회의 예로는 무엇이 있을까요? 2) 다문화 사회에서는 어떠한 태도를 가져야 할까요? 3) 외국의 문화가 도입되면서 여러 문화가 공존하는 사회를 무슨 사회라고 하나요? 4) 우리나라에 살고 있는 외국인이 늘어나고 있는 것에 대해서 어떻게 생각하나요?	□ □ □ □
10	헌법과 국가 기관	1) 헌법에 명시된 기본권 중에 어떤 기본권이 가장 중요하다고 생각하나요? 2) 헌법 제37조의 기본권 제한의 근거와 한계는 정당하다고 생각하나요? 3) 헌법이 보장하는 기본권에는 어떠한 것들이 있나요? 4) 국가 최고의 법으로, 기본권을 규정하고 있는 법은 무엇인가요?	□ □ □ □

11	경제 생활의 이해	1) 자원의 희소성이란 무엇을 의미하나요? 2) 경제 활동에서 선택의 발생하는 원인은 무엇인가요? 3) 희소성으로 인해 선택의 문제가 발생하는 상황에는 어떤 것들이 있을까요? 4) 합리적 선택을 위해 우선적으로 고려해야 할 기준은 무엇이라고 생각하나요?	□ □ □ □
12	일상 생활과 법	1) 법이 없다면 어떤 일이 벌어질까요? 그렇게 생각한 이유는 무엇인가요? 2) 다양한 법과 관련된 일상생활에 모습에는 어떤 것들이 있나요? 3) 법이 다른 사회규범과 다른 점에는 무엇이 있나요? 4) 사회생활을 하는 과정에서 지켜야 하는 규칙들을 무엇이라고 하나요?	□ □ □ □
13	정치 생활과 민주주의	1) 민주주의의 의미는 무엇인가요? 2) 민주주의 이념과 민주 정치 원리가 적용된 현실 사례에는 어떤 것들이 있나요? 3) 민주 정치의 기본 원리에는 무엇이 있나요? 4) 현대 민주 정치의 과제는 무엇이 있나요? 그렇게 생각한 이유는 무엇인가요?	□ □ □ □

*** 해당 하는 곳에 표시 해 주시기 바랍니다.**

❑ **지 역** ①서울·경기권□ ②강원권□ ③충청권□ ④경상권□ ⑤전라권□ ⑥기타□

❑ **학 교 급** ①중학교□ ②고등학교□

❑ **성 별** ①남□ ②여□

❑ **교직 경력** ( )년

❑ **학 력** ①학사 졸업□ ②석사 과정 또는 졸업□ ③박사 과정 또는 졸업□

❑ **질문 관련 연수 경험** ①있다□ ②없다□

- 설문에 응답해 주셔서 진심으로 감사드립니다. -

부록2: 길포드질문모형에 따른 예시 질문

주제	수 준	예 시 질 문
경제 생활의 이해	인지 및 기억 질문	자원의 희소성이란 무엇을 의미하나요?
	수렴적 질문	경제 활동에서 선택의 발생하는 원인은 무엇인가요?
	확산적 질문	희소성으로 인해 선택의 문제가 발생하는 상황에는 어떤 것들이 있을까요?
	평가적 질문	합리적 선택을 위해 우선적으로 고려해야 할 기준은 무엇이라고 생각하나요?
국민 경제와 경제 성장	인지 및 기억 질문	경제 성장이란 무엇을 의미하나요?
	수렴적 질문	경제 성장에 필요한 요인들은 무엇인가요?
	확산적 질문	지속적인 경제 성장을 위해서는 어떤 정책을 실시해야 할까요?
	평가적 질문	경제 성장이 삶의 질 향상을 보장한다고 할 수 있을까요?
국제 경제와 세계화	인지 및 기억 질문	국제 거래의 정의는 무엇인가요?
	수렴적 질문	국제 거래의 발생 원인에는 어떤 것들이 있나요?
	확산적 질문	국제 거래의 확대가 우리나라에 어떤 영향을 미치나요?
	평가적 질문	국제 거래는 긍정적인가요? 아니면 부정적인가요? 그렇게 생각한 이유는 무엇인가요?

주제	수 준	예 시 질 문
일상 생활과 법	인지 및 기억 질문	사회생활을 하는 과정에서 지켜야 하는 규칙들을 무엇이라고 하나요?
	수렴적 질문	법이 다른 사회규범과 다른 점에는 무엇이 있나요?
	확산적 질문	다양한 법과 관련된 일상생활에 모습에는 어떤 것들이 있나요?
	평가적 질문	법이 없다면 어떤 일이 벌어질까요? 그렇게 생각한 이유는 무엇인가요?
인권 보장과 법	인지 및 기억 질문	인권의 정의는 무엇인가요?
	수렴적 질문	인권 보장이 사회 정의 실현의 핵심이라고 하는 까닭은 무엇인가요?
	확산적 질문	사회적 약자의 인권 보장을 위해서는 어떤 법률이 필요할까요?
	평가적 질문	인권과 관련하여, 사형제에 대해 어떻게 생각하나요? 왜 그렇게 생각하나요?
헌법과 국가 기관	인지 및 기억 질문	국가 최고의 법으로, 기본권을 규정하고 있는 법은 무엇인가요?
	수렴적 질문	헌법이 보장하는 기본권에는 어떠한 것들이 있나요?
	확산적 질문	헌법에 명시된 기본권 중에 어떤 기본권이 가장 중요하다고 생각하나요?
	평가적 질문	헌법 제37조의 기본권 제한의 근거와 한계는 정당하다고 생각하나요?

주제	수 준	예 시 질 문
개인과 사회 생활	인지 및 기억 질문	사회갈등의 의미는 무엇인가요?
	수렴적 질문	사회갈등의 해결 절차는 어떠한가요?
	확산적 질문	최근 확인할 수 있는 사회갈등의 모습에는 어떠한 것들이 있나요?
	평가적 질문	사회갈등은 사회발전에 긍정적인가요? 아니면 부정적인가요? 왜 그렇게 생각하나요?
사회의 변동과 발전	인지 및 기억 질문	고령화 사회의 정의는 무엇인가요?
	수렴적 질문	우리나라에서 일어나고 있는 고령화의 원인은 무엇인가요?
	확산적 질문	고령화 사회의 대책으로는 어떤 것들이 있나요?
	평가적 질문	다른 나라와 비교해 볼 때, 우리나라의 고령화는 어떻게 진행될까요?
사회의 변동과 발전	인지 및 기억 질문	외국의 문화가 도입되면서 여러 문화가 공존하는 사회를 무슨 사회라고 하나요?
	수렴적 질문	다문화 사회에서는 어떠한 태도를 가져야 할까요?
	확산적 질문	우리나라에서 볼 수 있는 다문화 사회의 예로는 무엇이 있을까요?
	평가적 질문	우리나라에 살고 있는 외국인이 늘어나고 있는 것에 대해서 어떻게 생각하나요?

주제	수 준	예 시 질 문
문화의 이해와 창조	인지 및 기억 질문	한 사회의 문화가 다양한 원인에 의해 변하는 것을 무엇이라고 하나요?
	수렴적 질문	문화 변동의 원인에는 어떤 것들이 있나요?
	확산적 질문	앞으로 우리나라 문화 변동의 모습은 어떻게 나타날까요?
	평가적 질문	문화의 다양성은 바람직한 것일까요?
정치 과정과 시민 참여	인지 및 기억 질문	정치 과정의 정의는 무엇인가요?
	수렴적 질문	시민의 정치 참여가 필요한 이유는 무엇인가요?
	확산적 질문	시민의 정치 참여 방법에는 어떤 것들이 있나요?
	평가적 질문	바람직한 정치 참여 방법과 자세는 어떤 것이라고 생각하나요?
정치 생활과 민주주의	인지 및 기억 질문	민주주의의 의미는 무엇인가요?
	수렴적 질문	민주 정치의 기본 원리에는 무엇이 있나요?
	확산적 질문	민주주의 이념과 민주 정치 원리가 적용된 현실 사례에는 어떤 것들이 있나요?
	평가적 질문	현대 민주 정치의 과제는 무엇이 있나요? 그렇게 생각한 이유는 무엇인가요?

주제	수 준	예 시 질 문
정치 생활과 민주주의	인지 및 기억 질문	정치 문화란 무엇을 의미하나요?
	수렴적 질문	정치 문화의 유형에는 어떤 것들이 있나요?
	확산적 질문	우리나라의 정치 문화는 무슨 유형이라고 생각하나요?
	평가적 질문	어떤 정치 문화 유형이 바람직하다고 생각하나요? 그렇게 생각한 이유는 무엇인가요?

ABSTRACT

The Effects of Social Studies Teachers' Belief and Knowledge on a Preference for Questions in Instruction

Kim, Dong-Jin
Department of Social Studies Education
The Graduate School
Seoul National University
Major Advisor: Mo, Kyung-Hwan, Ph. D.

Social studies teachers have a decisive effect on social studies instruction in that they decide teaching-learning contents and methods in order to achieve instructional objectives of social studies.

In particular, teachers' beliefs and knowledge play a leading role in influencing on their instruction. Teachers' viewpoints of the nature of social studies subject, the way to understand the traits of

social studies, is also an important factor in social studies instruction.

The teachers with their own educational beliefs, knowledge, and viewpoints of the nature of social studies teach students by using a range of questions in their classes. As social studies is a subject which emphasizes higher order thinking, compared with other subjects, social studies teachers need to improve students' thinking through various levels of questions appropriately.

However, most of the teachers tend to teach by using simple questions on their actual classes. The use of simple questions in classes only checks the content which was taught in the class but it does not help students improve their higher order thinking.

That is, the more teachers use high-level questions in their classes, the more students can improve their higher order thinking. Therefore, it is necessary to improve instruction to use high-level questions frequently. The purpose of this study was to investigate the effects of teachers' beliefs, knowledge, and viewpoints of the nature of social studies subject on their preference for questions. For this purpose, this study set three hypotheses.

<Hypothesis 1> Social studies teachers' beliefs and knowledge will have effects on their viewpoints of the nature of social studies subject.

<Hypothesis 2> Social studies teachers' beliefs and knowledge will have effects on their preference for questions.

<Hypothesis 3> Social studies teachers' viewpoints of the nature of social studies subject will have effects on their preference for

questions.

In an effort to test the hypotheses, the investigator took a survey with secondary school teachers and a total of 157 questionnaire were collected for this study. To prove the three hypotheses, the study adopted a structural equation model.

The analysis were as follows:

First, in accordance with hypothesis 1, both teachers' beliefs and knowledge turned out to have a significant effect their viewpoints of the nature of social studies subject.

Secondly, in accordance with hypothesis 2, between teachers' beliefs and knowledges, the beliefs turned out to have a significant effect on their preference for questions.

Third, in accordance with hypothesis 3, among teachers' viewpoints of the nature of social studies, the viewpoints of the nature of social studies as a reflective inquiry model turned out to have a significant effect on their preference for questions. In addition, teachers' beliefs turned out to mediate the process of the preference for questions.

The results of the study are as follows:

First, the study showed that teachers' beliefs and knowledge had a effect on teachers' viewpoints of the nature of social studies subject.

Therefore, given a teacher factor to affect instruction, it is necessary to consider teachers' beliefs and knowledge as well as teachers' viewpoints of the nature of social studies subject.

Secondly, the study identified teachers' belief was an important

factor in respect of teachers' questions.

To develop high order thinking in students, there is a requirement to think about the way of enhancing teachers' educational beliefs in order to use high-level questions in their classes.

Third, the study showed teachers' viewpoints of the nature of social studies as a reflective inquiry model was a factor to have a effect on their preference for questions.

Moreover, the study identified teachers' viewpoints of the nature of social studies subject as a reflective inquiry model had a mediating effect on the process of their preference for questions.

Thus, it is necessary for teachers to reflect on how they can reflect viewpoints of the nature of social studies subject as a reflective inquiry model in their teaching and what efforts require improving their teaching to stimulate students' higher order thinking.

Based on the results, this study suggests as follows.

First, It is necessary to explore how high-level questions and low-level questions can make different effects on students in actual classes.

Second, It is necessary to search for ways to enhance teachers' beliefs in order to improve students' higher order thinking by using high-level questions frequently in their classes.

Finally, It is necessary to develop systematic curricula for pre-service teachers in social studies in order to help them have beliefs as a teacher.

Key words: teacher's beliefs, teacher's knowledge, a viewpoints of the nature of social studies subject, a preference for questions

Student Number: 2013-21384