



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](#)

교육학석사학위논문

법영역 내용교수지식이
교사효능감에 미치는 영향

The Effects of Pedagogical Content Knowledge
in Law-Related Education on Teacher Efficacy

2015년 2월

서울대학교 대학원
사회교육과 일반사회전공
이 수 진

법영역 내용교수지식이
교사효능감에 미치는 영향

The Effects of Pedagogical Content Knowledge
in Law-Related Education on Teacher Efficacy

지도교수 박 성 혁

이 논문을 교육학석사학위논문으로 제출함
2014년 10월

서울대학교 대학원
사회교육과 일반사회전공
이 수 진

이수진의 석사학위논문을 인준함
2014년 12월

위 원 장 _____ (인)

부위원장 _____ (인)

위 원 _____ (인)

국 문 초 록

법교육은 현대 사회의 변화와 분쟁에 대해 효과적으로 대처할 수 있고, 자신뿐만 아니라 타인의 권리까지도 존중할 수 있는 민주시민으로서의 자질을 함양할 수 있도록 개발되었다. 이를 위해 기초적인 법적 지식뿐만 아니라 법적 태도, 의사소통능력, 비판적 사고력 등을 향상시킬 수 있는 다양한 학습 경험을 제공한다.

우리나라에서 청소년을 위한 학교 교과교육으로서의 법교육은 사회과 교육의 일부로 도입되었고, 도입된 이후 법교육의 활성화를 위하여 활발한 연구가 진행되어 왔다. 하지만 이러한 노력에도 불구하고 현행 법교육에 대한 학생과 교사의 부정적인 인식이 높으며 이러한 부정적인 인식은 법교육에 대한 부담감, 기피 현상으로 이어지고 있음이 보고되고 있다.

이러한 현행 법교육의 위기를 논한 선행 연구들은 법교육 위기의 주요한 원인으로 법교육을 담당하는 교사들이 법교육을 수행하면서 느끼는 부담감을 지적한다. 중·고등학생들을 위한 법교육은 법적 지식만을 집중적으로 학습하는 법학 교육과는 다르며 의사소통능력, 비판적 사고력 등을 함양하기 위해 청소년기 학생들에게 적절한 다양한 교수-학습방법의 적용이 강조된다. 법교육의 이러한 특성으로 인해 법영역 담당 교사에게는 다양한 법교육 관련 지식을 갖출 것이 요구된다. 또한 제한된 수업시간 내에 학생들에게 다량의 법적 지식과 활동 경험을 효과적으로 제공하기 위하여 법학 지식과 법교육 관련 내용 및 교수-학습방법 지식, 수업시간, 학교 환경, 학습자의 특성 등에 대한 지식을 충분하게 숙지하고 있어야 한다. 이러한 배경으로 인해 법영역 담당 교사는 법교육을 수행하는 데 부담을 느끼는 것이다.

교사는 학생의 학습을 위해 수업의 내용과 방법을 선정하고 학생들의 학습에 직접적으로 관여한다. 따라서 교사가 자신이 담당하는 교과와 자신의 교수행동에 대해 부정적인 인식을 갖는 것은 교육의 질과 학생들의 학업성취도에 매우 부정적인 영향을 미칠 수 있다. 또한 교사 자신의 교

수행동에 대한 부정적인 인식은 교사의 교수능력 향상을 위한 자발적인 노력, 교수-학습 자료 개발 노력, 학생과의 상호작용 의지, 학생의 성취에 대한 책임감 등을 저하시킬 것이다. 이러한 관점에서 본 연구는 교사가 자신의 교수행동에 대해 갖는 인식인 '교사효능감'을 현행 법교육 위기의 원인으로 설정하였다. 그리고 범영역 담당 교사의 법교육에 대한 부담감과 낮은 교사효능감의 주요 원인으로 교사의 교수행동의 기반이 되는 교사의 전문적인 지식, 즉 범영역 내용교수지식을 설정하였다.

본 연구에서는 교사효능감의 하위 요인으로 일반적 교사효능감과 개인적 교사효능감을 선정하였다. 그리고 범영역 내용교수지식의 하위 요인으로 범영역 내용 지식, 범영역 교수-학습방법 지식, 범영역 상황 지식을 선정하였다. 범영역 내용교수지식 이외에 교사효능감에 영향을 미칠 것으로 예상되는 교사의 성별, 대학 전공, 최종학력, 교직경력, 법교육 관련 교사연수 경험을 통제 변인으로 설정하였다. 그리고 다음과 같은 가설을 도출하였다.

- 주 가 설 : 범영역 내용교수지식은 교사효능감에 영향을 미칠 것이다.
- 하위가설 1 : 범영역 내용 지식은 교사효능감 향상에 영향을 미칠 것이다.
- 하위가설 2 : 법교육 교수-학습방법 지식은 교사효능감 향상에 영향을 미칠 것이다.
- 하위가설 3 : 법교육 상황 지식은 교사효능감 향상에 영향을 미칠 것이다.

위 가설을 검증하기 위해 서울·경기·인천 지역에 소재한 중학교와 고등학교 사회과 교사 약 100명에게 설문지를 배포하였다. 분석을 위해 활용된 표본은 총 78명이다. 설문지는 범영역 내용교수지식과 교사효능감을 측정하기 위한 문항으로 구성하였다. 설문지 배포와 수집은 2014년 12월 중순부터 12월 말까지 이루어졌다.

다중회귀분석을 통해 연구 가설을 검증한 결과는 다음과 같다. 첫째, <주가설>을 검증하기 위해 범영역 내용교수지식의 총합이 교사효능감에 미치는 영향을 분석하였다. 분석 결과, <주가설>은 $p < .001$ 수준에서 통

계적으로 유의미한 것으로 나타났다. 둘째, 법영역 내용교수지식의 하위 요인인 법영역 내용 지식, 법영역 교수-학습방법 지식, 법영역 상황 지식 각각이 교사효능감에 미치는 영향에 대한 <하위가설 1>, <하위가설 2>, <하위가설 3>을 검증하기 위해 다중회귀분석을 실시한 결과, 법영역 내용 지식, 법영역 상황 지식만이 교사효능감에 유의미한 영향을 미치며, 교사효능감과 정적 상관관계가 있는 것으로 나타났다. 이에 따라 <하위가설 1>과 <하위가설 3>만이 채택되었다. 분석을 통해 법영역 내용 지식수준과 법영역 상황 지식수준이 높을수록 교사효능감이 높게 나타남을 알 수 있었다.

이와 같은 분석 결과를 통해 다음을 추론해 보았다. 첫째, 법영역 내용교수지식이 교사효능감에 유의미한 영향을 미친다는 결과를 통해 교사효능감을 향상시키기 위해서 교사에게 내용교수지식 수준을 향상시킬 수 있는 학습 기회가 제공되어야 함을 알 수 있다. 실제 수업 상황에 적용될 수 있고 교수행동에 도움을 줄 수 있는 내용교수지식을 습득할 수 있도록 개선되어야 한다. 또한 교사연수, 다양한 교수-학습 자료의 개발 및 제공, 연구활동 참여 기회 등이 제공되어야 한다. 교사는 이러한 교육 기회에 참여하여 새롭게 습득한 법영역 내용교수지식을 수업에 적용하면서 교수능력과 교사효능감을 향상시킬 것이며 이는 곧 법교육의 개선으로 이어질 것이다.

둘째, 법영역 내용 지식과 법영역 상황 지식이 교사효능감에 유의미한 영향을 미친다는 결과를 통해 교사효능감 향상을 위해 법영역 내용 지식과 법영역 상황 지식이 특히 강조되어야 함을 알 수 있다. 법영역 내용 지식과 법영역 상황 지식의 향상을 위해 교사연수 기회와 예비 교사교육 과정에서 관련 강좌가 보완되어야 한다. 또한 법교육 관련 교사모임, 연구 활동에 적극적으로 참여하도록 장려되어야 함을 알 수 있었다.

한편, 법영역 교수-학습방법 지식은 교사효능감에 유의미한 영향을 미치지 않는 것으로 나타났다. 이는 설문에 응답한 교사들의 법영역 교수-학습방법 지식의 수준이 낮은 것임을 의미할 수도 있고, 한편으로는 법영역 교수-학습방법 지식의 중요성에 대한 교사들의 인식이 낮은 것 일

수도 있다. 이러한 결과는 제한된 수업시간과 과다한 학습량이라는 조건에서 다양한 교수-학습방법을 통해 학생들의 적극적인 활동과 참여를 장려하기보다 교사 주도의 강의를 중심으로 개념을 전달하는 데 더 큰 비중을 두는 대부분의 중·고등학교 법교육의 형태 때문일 것으로 추론된다. 만약 본 연구의 분석 대상인 중등학교의 법영역 담당교사가 아닌 다양한 교수-학습방법의 활용과 학생의 참여를 보다 더 중시하는 초등학교의 법영역 담당 교사의 경우에는 다른 결과가 나타날 수도 있다. 교수-학습방법 지식은 효과적인 학습을 위해 필수적인 요인이므로 중·고등학교 법영역 담당교사의 법영역 교수-학습방법 지식에 대한 인식을 개선하기 위해 실제 학교 수업에서 교사가 용이하게 수업에 적용할 수 있는 교수-학습방법에 대한 연구가 필요하다.

이러한 분석 결과를 통해 우리나라 법교육의 개선을 위한 시사점을 제시한다. 첫째, 교사효능감 향상을 위해 현직 교사에게 내용교수지식의 수준을 향상시킬 수 있도록 학습 기회가 충분히 제공되어야 한다. 특히 법영역 내용 지식, 법영역 상황 지식의 향상이 강조되어야 한다. 또한 법영역 담당 교사의 법영역 교수-학습방법 지식에 대한 인식 개선이 필요하다. 둘째, 예비 교사 교육과정과 현직 교사연수에서 실제 수업에서 우선적으로 필요하고 또 가장 효과적인 지식을 중심으로 구성되어야 한다. 마지막으로, 법교육의 개선을 위해 법교육 내용 요소, 교육과정, 프로그램에 대한 연구와 함께 법교육을 수행하는 교사에게 집중하는 연구가 보다 활발하게 이루어져야 한다.

주요어 : 시민교육, 사회과 교육, 법교육, 내용교수지식, 사회과 내용교수지식, 법영역 내용교수지식, 교사효능감

학 번 : 2012-23493

목 차

I. 서론	1
1. 문제 제기	1
2. 연구 문제	5
3. 연구의 의의 및 한계	6
1) 연구의 의의	6
2) 연구의 한계	7
4. 용어의 정의	9
1) 법영역 내용교수지식	9
2) 교사효능감	10
II. 이론적 배경	11
1. 내용교수지식(Pedagogical Content Knowledge)	11
1) 내용교수지식	11
2) 사회과 내용교수지식	15
3) 법영역 내용교수지식	19
2. 교사효능감	29
1) 교사효능감의 정의 및 구성요소	29
2) 교사효능감의 중요성	34
3. 법영역 내용교수지식과 교사효능감	37
4. 선행 연구 검토	41
III. 연구 설계	45
1. 연구 가설	45
2. 연구 변인	47
1) 종속 변인	48
2) 독립 변인	48
3) 통제 변인	48

3. 연구 대상 및 표집 방법	53
4. 측정도구	57
5. 분석 방법	61
IV. 결과 분석	63
1. 독립 변인 간 단순상관관계 분석	63
2. 가설검증 결과	65
1) 법영역 내용교수지식과 교사효능감	65
2) 법영역 내용교수지식의 하위 요인과 교사효능감	66
3) 법영역 교수능력의 부족함을 느끼는 원인에 대한 빈도분석 ..	69
V. 논의 및 제언	71
1. 논의 및 해석	71
2. 제언	78
참고문헌	81
부록	87
Abstract	95

표 목 차

<표 1> 법영역 담당 예비교사가 갖추어야 할 지식 목록	20
<표 2> 법영역 내용 지식	25
<표 3> 법영역 교수-학습방법 지식	27
<표 4> 법영역 상황 지식	28
<표 5> 분석 모형	47
<표 6> 연구 대상의 특성	56
<표 7> 교사효능감의 하위 요인별 문항 번호	58
<표 8> 법영역 내용교수지식의 하위 요인별 문항 번호	59
<표 9> 설문지 구성	60
<표 10> 연구의 독립 변인 간 단순상관관계	63
<표 11> 법영역 내용교수지식과 교사효능감의 회귀분석 결과	65
<표 12> 법영역 내용교수지식의 하위요인과 교사효능감 회귀분석 결과	67
<표 13> 교사효능감 17번 문항 빈도분석 결과	70
<표 14> 교수능력 부족감의 원인 빈도분석 결과	70

I. 서론

1. 문제 제기

현대사회의 구성원은 사회규범을 준수하고 다양한 법적 쟁점과 관련된 권리를 행사하며 타인의 권리까지도 존중할 수 있어야 한다. 이러한 현대사회의 구성원으로 성장하고 있는 청소년기의 학생들은 사회 변화와 법적 분쟁에 효과적으로 대처할 수 있도록 기초적인 법적 지식, 태도, 가치관, 권리행사 능력, 의사소통능력, 비판적 사고력 등을 함양해야 한다. 이와 관련된 학습경험을 체계적으로 제공하는 것이 바로 법교육이다(박성혁 외, 2013).

법교육은 교육의 장소와 대상에 따라 다양하게 구별된다. 장소를 학교 안과 밖으로 나누고, 먼저 학교 안에서 이루어지는 법교육을 살펴본다. 학교 안에서 이루어지는 법교육은 교육을 받는 대상에 따라 구별될 수 있다. 청소년을 대상으로 교과교육과 학교생활교육으로 이루어지기도 하고, 성인을 대상으로 법조인을 양성하기 위한 교육으로 이루어지기도 한다. 학교 밖의 사회에서 이루어지는 법교육은 청소년에게는 청소년 비행 예방교육으로, 성인에게는 평생교육 등으로 이루어질 수 있다.

다양한 성격의 법교육 중에서 청소년의 생활에 가장 큰 영향력과 비중을 차지하는 것은 학교에서 교과교육으로 이루어지는 법교육이다. 우리나라의 학교 교과교육으로서의 법교육은 사회과가 처음 도입된 이래로 사회과의 학습영역으로 다루어져 왔다. 이후 제7차 교육과정에서 헌법 및 기초법과 일상생활과 관련된 다양한 법을 다룬 ‘법과 사회’가 탄생하면서 체계성을 갖춘 교과목으로서의 법교육이 시행되었다. 또한 2008년 법교육지원법의 제정과 함께 법개념 중심의 법교육을 일상생활 속의 사례와 실용적인 활동을 포함하는 법교육으로 발전시키기 위하여 체계적인 연구들이 진행되고 있다. 이러한 연구들은 일상생활 속의 사례들과 학생

들이 분쟁 해결과정을 직접 체험해 볼 수 있는 활동을 포함한 교육과정, 교과서, 다양한 법교육 프로그램 및 학습 보조 자료들을 개발하고 있다.

하지만 법교육의 활성화를 위한 노력에도 불구하고 법교육은 어렵고 복잡한 과목이라는 부정적인 인식이 교사와 학생들 사이에서 확산되고 있다(법무부, 2006; 이대성, 2009). 교사와 학생의 법교육에 대한 부정적인 인식은 전체 학교 교육현장에서 법교육에 대한 관심 저하와 외면, 배제로 이어질 수 있다(임경수, 2012). 또한 일부 학생들만 법교육을 학습하는 것은 민주시민교육으로서 탄생한 법교육의 탄생 목적에 적합하지 않다.

본 연구는 법교육의 이와 같은 부정적인 상황의 주된 원인으로 법영역을 담당하는 교사의 법교육에 대한 부정적인 태도와 교수행동의 문제점을 지적한다. 이대성(2009)은 실제 학교 현장의 많은 사회과 교사들이 법영역에 대해 부정적인 인식을 갖고 있으며 법영역을 책임지고 가르치려고 적극적으로 나서지 않는다고 말한다. 또한 법교육 관련 교사연수에 참여하는 교사가 점차 증가하고 있는 추세를 통해서도 교사들이 법영역 교수활동에 대한 더 많은 학습 기회를 필요로 함을 알 수 있다.

교육의 질은 교사의 질을 넘을 수 없다는 말이 있을 만큼 수업과정에서 교사는 매우 중요한 역할을 한다. 따라서 교사가 법영역을 담당하는데 갖는 부담감과 그 부담감이 반영된 교수행동은 학생들이 법영역에 대해 갖는 흥미와 법영역 학업성취 등에 부정적인 영향을 줄 것이다.

교사들이 수업에 대한 부담과 어려움을 느끼는 것은 교사가 자신의 교수행동의 효과에 대해 자신감을 갖지 못하는 것이라고도 말할 수 있다. 교사가 자신의 교수행동에 대해 갖는 신념을 교사효능감이라고 하는데, 현재 많은 법영역 담당 교사의 교사효능감이 매우 낮은 상황인 것이다. 교사가 자신의 교수능력과 교수행동에 대해 갖는 자신감 부족과 부정적인 태도로 인한 낮은 교사효능감은 효과적인 교수전략을 수립하고 교수행동을 개선하기 위한 교사의 노력을 감소시킨다(Ashton, 1984). 즉 법영역 담당 교사가 자신의 법교육 능력과 전문성이 부족하다고 느끼는 것

은 학생들과 적극적으로 상호작용하면서 성공적인 학업성취를 돕기 위한 교사의 노력이 이루어지기 어려움을 의미한다. 교사의 태도 변화와 능력 향상, 교사와 학생의 적극적인 상호작용은 교육의 질적 변화를 위한 핵심적인 요인이다. 이러한 점에서 법교육의 위기를 극복하고 법교육의 정착과 확산을 위하여 무엇보다도 법영역 담당 교사의 교사효능감 향상을 위한 노력이 필요한 시점이다.

법영역 담당 교사의 교사효능감이 낮은 이유는 무엇일까. 첫째, 교사양성기관에 따라 법관련 강좌를 적게 개설하기도 하고, 개설하더라도 법학 지식 또는 교수방법 등 한 영역에만 집중하여 강좌가 제공되기도 한다. 또한 사회 전반의 주제를 다루는 사회과의 특성상 사회과 교사의 전공과 수강한 강좌 영역이 매우 다양하다. 교사마다 법과 관련된 개인적인 경험과 관심도, 법교육 관련 교사연수 참여 경험 등에도 차이가 있다. 따라서 모든 법영역 담당 교사가 법학 또는 법교육에 대한 높은 수준의 전문 지식을 가지고 있는 것은 아니기 때문에 교사도 스스로 이해하거나 해결하기 어려운 내용들이 있을 수 있다. 교사는 자신의 법교육 관련 지식이 부족함을 인식하고 자신의 교수능력을 부정적으로 평가하면서 교사효능감을 낮게 인식하는 것이다.

둘째, 수업에서 법개념을 학습하는 데 필요한 수업 자료와 교수-학습 방법을 충분히 활용하는 데에도 어려움이 있다. 교사가 수업 자료와 교수-학습방법을 이해하였다고 하더라도, 제한된 수업 시간과 과도한 교과 내용, 학생들이 이해하기에 다소 추상적인 내용, 다량의 내용을 압축적으로 제시하는 교과서, 내용 간의 연관성 부족 등으로 인해 학생들에게 다양한 개념을 충분히 설명하고 활동을 실행하는 데 어려움이 있다(조민서, 2008). 법개념을 충분히 설명하지 못하고 학생들의 적극적인 활동을 수업에 도입하는데 어려움을 겪고 있는 법영역 담당 교사들이 자신의 교수행동에 대하여 부정적인 인식을 갖는 것이다.

셋째, 성공적인 법교육을 위해 교사에게 필요한 전문적인 지식의 수준과 구성요소에 대한 심층적인 논의가 부족하여 교사들은 자신의 지식수

준에 대해 확신하지 못하고 법교육에 대한 막연한 두려움을 가지고 있기 때문이다. 이는 자신을 법교육 전문가로 인식하고 자신의 교수행동에 대한 효능감을 형성하는 데에도 부정적인 영향을 미칠 것이다.

이러한 배경에서 본 연구는 법교육 교사의 낮은 교사효능감의 원인으로 법교육 교사의 전문적인 지식의 부족, 즉 내용교수지식(Pedagogical Content Knowledge)의 부족을 설정한다. 내용교수지식은 교사의 학습과 경험을 통해 형성되고 발달하며 교수행동의 기반이 된다. 내용교수지식은 학습자와 수업 상황에 맞게 학습 내용과 활동을 선정하여 수업을 구성함으로써 교육적 효과를 이끌어 낼 수 있는 교사의 전문적인 지식이다. 법영역 담당 교사는 다량의 법개념과 관련 사례, 활동들 중에서 학생 수준에 맞게 수업을 구성하기 위하여 법영역과 관련된 내용 지식과 교수-학습방법 지식, 학생과 수업 상황에 관한 지식 등 다양한 영역의 전문적인 지식을 갖추어야 한다.

본 연구는 법영역 담당 교사의 내용교수지식이 향상되면 교사의 교수행동에 대한 긍정적인 믿음이 향상될 것이며, 이는 곧 우리나라 법교육의 개선에 긍정적인 영향을 미칠 것이라고 예상한다. 그리고 광범위한 내용 지식과 교수-학습방법의 개발이 빠르게 이루어지고 있는 현재의 법교육 상황과 제한된 학교 환경 속에서 법영역 내용교수지식을 체계화하고 가장 강조되어야 할 내용교수지식의 하위 요인을 탐구한다. 이를 통해 법영역 담당 교사의 교사효능감 향상과 교수행동의 개선을 위한 시사점을 제공할 수 있을 것으로 예상한다.

이를 위해 본 연구는 선행 연구를 검토하여 법영역 내용교수지식과 교사효능감의 의미와 구성요소를 정리한다. 그리고 학교 현장의 법영역 담당 교사들의 법영역 내용교수지식이 교사효능감에 영향을 주는지와 법영역 내용교수지식의 하위 요인들 중 어느 요인이 교사효능감에 가장 큰 영향을 주는지를 설문을 통해 분석한다. 이를 통해 법영역 교사들의 교사효능감을 향상시키고 법교육을 개선하는 데 가장 우선적으로 강조되어야 할 법영역 내용교수지식의 하위 요인을 살펴보고, 효과적인 교사교육

프로그램 개발과 법교육의 개선에 시사점을 제공하고자 한다.

2. 연구 문제

본 연구에서는 다음과 같은 연구 문제를 해결하고자 한다. 본 연구자가 설정한 연구 문제는 다음과 같다.

연구 문제 : 법영역 내용교수지식은 교사효능감에 영향을 미치는가?

위의 연구 문제를 해결하기 위하여 먼저 법영역 내용교수지식과 교사효능감의 개념과 구성요소를 명확하게 해야 한다. 이를 위해 II장에서 교육 분야에서 교사의 전문성 향상을 위해 강조되고 있는 내용교수지식과 교사효능감에 대한 이론적 배경을 제시한다. 먼저 일반적인 내용교수지식과 사회과 내용교수지식의 정의와 구성요소에 대한 선행 연구를 검토한다. 이를 바탕으로 법영역 내용교수지식을 내용 지식, 교수-학습방법 지식, 상황 지식으로 구분하여 정리한다. 그리고 교사효능감의 정의, 구성요소, 중요성을 검토한다. 이어서 내용교수지식과 교사효능감의 관계를 다룬 선행 연구를 살펴본다. II장에서의 이론적 논의를 바탕으로 III장에서는 본 연구의 연구 대상을 선정하고 표집 방법, 측정도구, 조사 방법 및 구체적인 분석 방법 등을 제시한다. IV장에서는 연구 대상으로 선정된 중·고등학교 사회과 또는 법영역 담당 교사가 참여한 설문 응답을 통해 법영역 담당 교사의 법영역 내용교수지식, 교사효능감의 수준을 살펴본다. 그리고 법영역 내용교수지식이 교사효능감에 미치는 영향과 법영역 내용교수지식의 각각의 하위 요인이 교사효능감에 어떤 영향을 미치는지를 경험적으로 확인한다. V장에서는 분석 결과에 대해 논의하고 해석한다. 마지막으로 우리나라 사회과 법교육의 개선을 위한 제언으로

본 연구를 마무리한다.

3. 연구의 의의 및 한계

1) 연구의 의의

본 연구의 의의는 다음과 같다.

첫째, 범영역을 담당하는 교사가 효과적인 법교육을 수행하기 위해 필요한 범영역 내용교수지식에 대한 시사점을 제공할 수 있다. 내용교수지식은 교사의 교수행동의 지적 토대이자 교사의 수업전문성을 이해할 수 있는 유력한 도구이다(Magnusson, Krajcik, & Borko, 1999). 하지만 현재까지 우리나라 학교 현장에서 법교육을 위해 교사가 갖추어야 할 내용 지식의 구성요소에 대한 논의는 충분하지 않았다. 이로 인해 교사들은 법교육 전문성을 갖추기 위해 교사에게 필요한 법교육 관련 지식이 어떤 것인지, 어느 정도 이해하고 있어야 충분한 것인지를 판단하기 어려웠다. 이는 곧 범영역 수업에 대한 교사들의 부담으로 나타났다. 본 연구에서 교사가 효과적인 법교육을 위해 갖추어야 할 내용교수지식의 구성요소와 기준을 설정해 봄으로써 범영역 담당 교사의 전문성 신장을 위한 논의를 보다 구체화 할 수 있을 것으로 기대한다.

둘째, 법교육에 대해 학생들뿐만 아니라 교사들도 부담을 느끼고 있다는 의견이 학교 현장과 학계에 퍼져있지만, 이를 실증적으로 측정해 보고 그 이유를 탐구해 본 연구는 많지 않았다. 본 연구에서는 실제 학교 현장의 사회과 교사가 범영역에 대해 갖는 교사효능감을 측정해 본다. 교사효능감은 교사가 해당 과목에 대해 갖는 태도와 자신의 교수행동에 대한 믿음의 수준을 의미한다. 실제 교사들이 갖는 교사효능감의 수준을 측정해 보고, 교사효능감이 높거나 낮게 나타난 원인을 분석함으로써

교사효능감의 개선을 위한 시사점을 도출 할 수 있다.

셋째, 사회과 교사들이 범영역을 담당하는 데 부담감을 갖는 가장 큰 이유로 범영역 내용요소의 과다함, 추상성, 압축적 제시와 수업에서의 교수-학습방법의 낮은 활용가능성 등이 지적되어 왔다. 본 연구에서 범영역 내용교수지식의 하위 요인들 중 어떤 요인이 교사효능감에 가장 큰 영향을 미치는지를 살펴봄으로써 범영역 담당 교사들의 효능감을 향상시키기 위해 우선적으로 고려되어야 하는 내용교수지식의 하위 요인을 알아 볼 수 있다. 본 연구의 결과는 예비 교사 교육과정과 현직 교사 연수 과정에서 더 중점적으로 제공해야 하는 지식에 대한 구체적이고 실증적인 논의의 기틀을 제공할 수 있다.

넷째, 설문 응답에 참여한 교사는 설문 문항을 통해 자신의 범영역 내용교수지식과 교사효능감을 되돌아보면서 자신의 범영역 내용교수지식 수준을 평가해 보고, 반성해보는 기회를 가질 수 있다. 교사는 범영역에 대한 자신의 태도와 수준에 대한 반성을 통해 더 나은 교수행동 및 효과적인 법교육 수행에 대한 의지와 노력을 향상시킬 수 있을 것이다.

2) 연구의 한계

그러나 본 연구는 다음과 같은 한계를 지닌다.

첫째, 본 연구는 서울·경기·인천 지역의 학교를 편의 표집한 후, 해당 학교에서 사회과 범영역을 담당하는 중등교사 전체를 설문 대상으로 하였다. 무선 표집을 통한 지역과 학교 선정과 설문 시행이 원칙이지만, 본 연구에서는 접근 가능하거나 자원한 교사를 대상으로 연구자가 편의 표집을 실시하였다. 따라서 본 연구의 결과를 무선 표집으로 가정하여 일반화하는데 제한점이 있다.

둘째, 본 연구에서 내용교수지식의 구성요소로 내용 지식, 교수-학습방

법지식, 학생에 관한 지식과 수업 상황에 관한 지식을 설정하였다. 또한 교사효능감은 일반적 교사효능감과 개인적 교사효능감으로 구분하였다. 그러나 내용교수지식과 교사효능감의 구성요소는 연구의 문제의식과 주제 등에 따라 연구자마다 다르게 설정될 수 있다. 따라서 본 연구에서 설정한 구성요소들이 전체적인 내용교수지식과 교사효능감의 특징을 모두 포함하고 있다고 보기 어렵다. 또한 본 연구에서는 내용교수지식과 교사효능감에 미치는 다양한 요인을 완전히 통제하지 못하였으므로 본 연구의 결과를 일반화하는데 제한점이 있다.

셋째, 본 연구에서 범영역 내용교수지식은 교사가 자신의 지식수준에 대해 느끼는 자기 인식의 정도에 따라 측정된다. 따라서 본 연구에 참여한 교사들이 응답한 내용교수지식의 수준은 타인의 관찰과 객관적인 측정도구를 통해 확인되는 내용교수지식의 수준과는 다를 수 있다. 또한 내용교수지식이 교사의 실제 교수행동에서 어떻게 발현되는지를 연구자가 직접 확인하지 않았다는 한계가 있다. 내용교수지식과 교수행동의 관계를 확인한다면 법교육에서 내용교수지식이 갖는 중요도를 더욱 정확하게 판단할 수 있을 것이다. 본 연구에서는 많은 교사들의 수업을 직접 관찰할 수 없는 연구자의 현실적인 한계를 보완하기 위해 교사효능감을 측정하여 이를 보완하고자 하였다. 교사효능감이 학생의 학업성취와 사고기능, 교사의 교수행동에 큰 영향을 준다는 다수의 연구들에 따라 본 연구에서는 교사효능감을 측정하고, 측정된 교사효능감의 수준을 통해 해당 교사의 교수행동을 간접적으로 추측해 볼 수 있을 것으로 판단한다.

4. 용어의 정의

1) 법영역 내용교수지식

본 연구에서는 우리나라 학교 교과로서의 법교육이 사회과의 일부 영역으로 다루어지고 있는 점을 고려하여 일반적인 내용교수지식과 사회과 내용교수지식에 관한 선행 연구를 토대로 법영역 내용교수지식을 정의한다. 먼저 일반적인 내용교수지식은 교사가 각 교과와 교육목표를 달성하고 효과적인 교수행동을 수행하기 위해서 필요한 전문적인 지식이다. 일반적인 내용교수지식은 내용 지식, 교수법적 지식, 상황 지식 등 교수행동의 기반이 되는 지식들이 통합되어 형성된다. 사회과 내용교수지식은 일반적인 내용교수지식에 대한 논의에 기반하여 내용 지식, 교수법적 지식, 학생 이해 지식, 상황 지식으로 나누어진다. 그리고 사회과 목표, 사회과 내용, 사회과 교수방법, 사회과 평가, 사회과 학습에 대한 학생 이해, 사회과 수업 환경 지식 등을 구성요소로 한다.

법영역 내용교수지식은 법영역 담당 교사가 법교육을 수행하는데 필요한 교사의 전문적인 지식이며 법영역 내용 지식, 법영역 교수-학습방법 지식, 법영역 상황 지식의 혼합물이다. 그리고 법영역 내용 지식은 법영역 목표에 관한 지식, 법영역 내용에 관한 지식으로 구성된다. 법영역 교수-학습방법 지식은 법영역 교수방법에 관한 지식, 법영역 평가에 관한 지식으로 구성된다. 법영역 상황 지식은 법교육 수업에 참여하는 학생에 대한 이해와 대응에 관한 지식, 법교육 수업 환경 이해 및 조성에 관한 지식으로 구성된다.

본 연구에서 측정되는 법영역 내용교수지식의 수준은 타인의 관찰이나 객관적인 평가도구에 의해서 측정된 수준이 아니라 설문에 참여한 교사가 자신의 지식수준을 인식하고 직접 평가한 수치이다.

2) 교사효능감

교사효능감은 ‘교사의 자아효능감’, ‘교사의 자기효능감’, ‘교수효능감’과 같이 다양하고 유사한 용어들과 함께 사용된다. 본 연구는 교사 개인의 내용교수지식 수준을 교사효능감에 영향을 미치는 변인으로 설정하였으며, 일반적인 교수행동에 대한 교사의 인식과 교사 자신의 교수행동에 대한 인식을 모두 살펴보고자 한다. 따라서 교사의 교수행동에 대한 일반적인 인식과 교사 개인의 교수행동에 대한 신념을 포함하는 개념인 교사효능감을 사용한다.

교사효능감은 교사의 교수행동이 학생의 학업성취와 성장에 영향을 미칠 수 있다고 믿는 정도를 말한다(Ashton, 1984). 특정 학습 주제를 특정 상황에서 학생들이 성공적으로 학습하도록 학습 과제와 행동을 조직하고 실행할 수 있는 자신의 능력에 대한 교사의 지각이자 평가의 정도이다. 또한 학생의 학업성취에 대한 책임감을 포함한다.

본 연구에서는 교사효능감의 하위 요인을 일반적 교수효능감과 개인적 교수효능감으로 나눈다. 일반적 교수효능감은 외적인 요인에도 불구하고 교사가 교수행동을 통해 학생의 학습에 영향을 미칠 수 있다는 교사의 기대이다. 개인적 교수효능감은 학생의 학습에 영향을 미칠 수 있는 교수행동 능력에 대한 교사 개인의 예상과 평가를 의미한다.

II. 이론적 배경

1. 내용교수지식(Pedagogical Content Knowledge)

1) 내용교수지식

수업이란 교수와 학습을 위해 마련된 환경에서 정해진 시간 동안 학습 목표를 성취하기 위하여 교사와 학생이 상호작용하는 활동이다. 이 과정에서 교사는 수업의 목표를 효과적으로 달성하는데 필요한 전문적인 지식과 기술을 활용한다. 교사는 매 순간마다 사회문제와 정치적 상황을 고려한다. 그리고 교사의 판단과 그에 따른 교수행동은 학생에게 전달된다. 즉, 교사는 학교 교육의 수준과 학생의 성취에 영향을 미치는 중요한 변인이다.

1970년대에 미국에서는 국가의 위기상황을 극복하기 위해 교육의 질이 향상되어야 함이 강조되었다. 그리고 교육의 질을 향상시키기 위해 ‘교사의 전문직화(teacher professionalism)’를 추진하였다. 교사의 전문직화는 전문성을 갖추고 존경받는 교사가 수행하는 교육을 통해 교직의 위상과 학교교육의 수준을 높이려는 목적에서 진행되었다(강대현, 2007, 신은경, 2014). 교사의 자질과 전문성이 교육의 질과 학습의 성취도를 좌우한다는 전제로부터 교수행동의 기반이 되는 교사의 전문적인 지식에 대한 연구들이 이루어졌다.

교사의 전문적인 지식에 관한 연구의 대표적인 학자로 Shulman이 있다. Shulman의 주장 이전까지는 교사에게 교과 내용, 교육학, 교양학 중 어느 한 영역에 대한 지식이 요구되었다. 이에 Shulman(1986)은 교사의 지식과 능력을 단편적으로 구분하는 것은 실제 교육 현장에서 효과적인 교수-학습을 위한 교사의 능력을 충분히 표현하지 못한다고 지적하였다.

Shulman(1986, 1987)은 교사의 전문성 향상을 위한 기초적이고 중요한 조건으로 내용교수지식(pedagogical content knowledge)을 강조하였다.

Shulman(1986)은 교과 내용과 관련된 지식인 내용 지식(content knowledge)과 교육과정 지식(curricular knowledge), 내용교수지식(pedagogical content knowledge)을 교사의 전문지식으로 제시하였다. 이후 1987년 연구에서는 교육학 지식(pedagogical knowledge), 학생과 그들의 특성에 대한 지식(knowledge of learners and their characteristics), 교육적 맥락에 대한 지식(knowledge of educational contexts), 교육목적과 가치에 대한 지식(knowledge of educational ends, purposes, and values)을 언급하였다. Shulman은 교과 내용을 학생들이 잘 이해할 수 있도록 표현하고 공식화하는 방법을 내용교수지식으로 보았다. 그리고 내용교수지식은 교사들의 내용 지식과 교육학 지식이 교수 내용과 행위로 변형되는 과정, 교사들이 교과 내용을 학생들이 성공적으로 이해하도록 변형하는 과정, 교수행동에서 나타나는 전문적 판단의 중요성을 강조하였다(Shulman, 1986, 1987). Shulman이 언급한 내용교수지식의 요소들을 정리해 보면 다음과 같다.

첫째, 교과 내용 지식(subject matter content knowledge)은 교과에 대한 사실, 개념, 원리 등에 대한 지식의 양과 구조를 의미한다. 이는 교사가 갖추어야 할 가장 기본적인 지식이며 교과 내용의 형성과정과 철학적 배경을 이해함으로써 교과 내용의 중요성과 가치, 다른 개념과의 연관성 등을 정확하게 판단하고 설명할 수 있는 능력이다(차경수·모경환, 2008). 교과 내용 지식은 교과에 포함된 이론, 모델, 개념, 사실과 관련된 실제적 지식(substantive knowledge)과 특정 현상이나 개념을 관찰하고 탐구하는 기술 등 지식이 구성되는 과정과 방법에 대한 지식인 구문적 지식(syntactic knowledge)을 포함한다. 또한 특정 개념과 교과에 대한 형성 및 변화에 대한 역사적이고 철학적인 배경 등 교과에 대한 본질에 관한 지식도 포함된다. 이처럼 교과 내용 지식은 단순한 추측이나 단편적인 이해의 수준이 아니라 객관성과 타당성을 갖는 교사 개인의 논리체계를 의미한다.

둘째, 교육과정 지식(curricular knowledge)은 교육과정의 운영에 대한 지식이다. 이는 사회와 관련된 광범위한 주제와 내용이 교과와 학생의 특성에 맞게 교육과정으로 어떻게 정리되어 있는가에 대한 지식이다. 여기에는 특정한 교수-학습단계에서 특정 주제를 가르치기 위하여 고안된 프로그램과 교육과정 자료를 교수환경에 맞게 활용할 수 있는 지식이 포함된다. 교사는 다양한 프로그램과 자료의 장점, 활용 시의 유의점 등에 대한 지식과 다른 과목과의 연계성에 대한 지식을 바탕으로 학생의 학업 성취를 돕고 평가할 수 있다.

셋째, 내용교수지식(pedagogical content knowledge)은 학생들의 이해를 돕기 위해 학습내용을 적절한 교수형태로 조직하는 방법에 대한 지식이다. 여기에는 개별 학생들의 특성, 배경지식, 학습을 쉽거나 어렵게 하는 요인에 대한 이해가 포함된다. 또한 학생의 이해를 돕기 위해 학습내용을 표현하고 형식화하기 위한 유추, 표상(representation), 비유(analogy), 예시, 시범, 설명, 시뮬레이션, 입증, 삽화 등에 관한 지식이 포함된다.

넷째, 교육학 지식(pedagogical knowledge)은 학급 설계와 경영, 학습 설계, 학생 평가 등에 관한 지식을 말한다. 여기에는 교수행동을 위한 교실정비, 특정 상황에서 유의미한 질문을 하는 법, 개인과 소집단 활동 감독, 칭찬과 비판, 발생할 수 있는 문제 예측, 학생의 비행을 효과적으로 다루기 등이 포함된다.

다섯째, 학생과 그들의 특성에 대한 지식(knowledge of learners and their characteristics)은 학생 개개인의 다양한 배경과 발달 차이에 관한 지식을 포함한다. 또한 학생의 사회적이고 문화적인 배경은 학습 태도에 큰 영향을 주므로 학생의 사회적, 문화적, 경제적, 언어적 배경과 학습 태도와 동기에 대한 지식도 포함된다.

여섯째, 교육적 맥락에 관한 지식(knowledge of educational contexts)은 교실에서의 활동, 정부의 재정적 지원, 지역 사회나 문화 특성 등을 의미한다.

일곱째, 교육목적과 가치에 관한 지식(knowledge of educational ends, purposes, and values)은 교육의 철학적·역사적 목적에 대한 지식이며 교육에 대해 갖고 있는 교사의 신념 체계를 의미한다.

요약하면, 내용교수지식은 교사 전문성을 위한 교사의 자질이다. 또한 각 교과와 내용 지식과 교수방법, 교수 상황 등에 대한 지식이 조화롭게 혼합되어 수업목표를 성공적으로 달성할 수 있도록 수업을 재구성하는데 작용하는 교사의 지식 및 능력이다. 따라서 내용교수지식은 내용 영역 전문가와 교육전문가로서의 교사의 지식을 가장 잘 구분해 주는 범주라고 할 수 있다(Shulman, 1987; 강대현, 2007). 즉 전문성을 갖춘 교사는 교과 내용을 학생들이 효과적으로 이해하는 데 필요한 내용교수지식을 갖춘 교사라고 할 수 있다.

내용교수지식은 Shulman(1986)의 논의 이후 교육 분야에서 매우 중요한 개념으로 자리 잡게 되었다. Shulman의 논의를 보다 정교화한 Grossman(1990)은 교수행동의 기반이 되는 지식영역들과 그 지식들 간의 상호관계를 분석하였다. 그리고 교사의 전문 지식은 내용 지식, 일반적 교육학 지식, 내용교수지식, 상황맥락 지식으로 이루어진다고 보았다. 이 중에서 내용교수지식이 교사의 교수행동에 가장 큰 영향을 끼친다고 주장한다. 또한 내용교수지식의 주요 요소로 특정 주제의 교육목적에 관한 지식, 특정 주제에 관한 학생의 개념과 오개념에 관한 지식, 교육과정 지식, 특정 주제에 적합한 표현과 방법 등 교수 설계에 관한 지식을 제시하였다.

Cochran(1991)은 구성주의 관점에서 Shulman의 내용교수지식을 재구조화 하였다. 구성주의 관점에서 지식의 형성과 변형은 특정 교수 맥락에서의 상호작용의 결과로 나타난다. Cochran(1991)은 구성주의 관점에서 지식의 상황 의존적이고 역동적인 본성을 강조하여 내용교수지식(Pedagogical Content Knowing)이라는 용어를 사용하였다. 내용교수지식(Pedagogical Content Knowing)은 교사의 내용 지식, 교육학 지식, 학생 지식, 학습 환경 상황 지식에 대한 이해가 통합된 것이며 이 4가지

구성요소는 지속적으로 상호작용한다.

Magnusson, Krajcik, & Borko(1999)은 교사의 지식기반으로 교과 내용 지식, 교육학 지식, 내용교수지식, 상황맥락 지식을 제시하고, 교사의 전문적 지식은 내용교수지식과 다른 영역들의 지식이 상호작용하여 형성된다고 말한다. 내용교수지식은 교수행동에 영향을 주어 성공적인 수업을 뒷받침 해 주는 기반이 된다. 또한 Shulman의 개념을 확장하여 교수행동과 교육과정, 학생, 평가, 교수 전략 등에 관한 지식과 신념이 상호작용하여 교수내용과 교수방법에 영향을 준다고 보았다.

내용교수지식에 관한 이상의 논의들을 종합해 보면, 내용교수지식은 ‘효과적인 교수(활동)에서 교사가 지닌 교과 영역 고유의 지식’이고, ‘내용과 교수법의 교차(화합물)’를 통해 교과 내용을 학생들이 잘 이해하도록 표현하고 공식화하는 방법(Shulman, 1986; 1987)이며, 교과 수업 전문성으로 확대된다(Gess-Newsome & Lederman, 1999). 내용교수지식의 구성요소는 내용 지식, 교육과정에 관한 지식, 교수-학습방법 지식, 교육학 지식, 학생에 관한 지식, 평가에 관한 지식, 상황(맥락)에 관한 지식 등으로 다양하게 제시된다. 그 중에서도 내용 지식, 교육과정 지식, 교수-학습방법 지식, 학생 및 상황 지식이 공통적으로 내용교수지식의 구성요소로 다루어진다.

2) 사회과 내용교수지식

내용교수지식은 교사의 전문성을 향상시키는데 필수적인 기반으로서 강조되어 왔다. 사회과 교육에서도 다양한 연구들을 통해 사회과 교육에서 필요한 내용교수지식에 대한 정보를 제공하고 있다. 사회과 내용교수지식과 관련된 연구들을 정리 해 보면 다음과 같다.

사회과 교사의 내용교수지식과 관련된 초기의 연구는 손병노(1998)를

통해 이루어졌다. 손병노(1998)는 ‘교과(사회과)이해의 차원’, ‘학생 이해의 차원’, ‘사회과 수업과정 이해의 차원’으로 제시하였다. 각각의 지식을 구체적으로 살펴보면 다음과 같다.

첫째, 교과이해의 차원이다. 전문가로서의 사회과 교사는 사회과라는 교과와 본질과 체계에 대한 이해가 필요하다. 이를 위해서는 먼저 사회과의 목적과 정당성에 관한 지식이 필요하다. 이 지식은 수업을 통해서 교사가 궁극적으로 지향하는 목적에 대한 교사의 인식체계와 교육적 신념체계를 구성한다. 그리고 사회과 교육과정과 교과서, 학습 주제, 아이디어, 내용 선정의 정당성에 관한 인식이 요구된다. 또한 사회과 교육과정의 학년별 체계와 다른 교과와 사회과의 연관성에 대한 지식이 요구된다.

둘째, 학생 이해의 차원이다. 학생들의 학습내용이해를 위해서는 학생에 관한 충분한 지식이 필요하다. 이 차원의 지식은 학생의 일반적인 특성과 사회과 학습과 관련된 특성을 파악하여 학생이 효과적으로 이해하고 학습할 수 있도록 내용을 체계화하는 지식이다. 여기에는 학생의 역사의식, 공간의식, 국가의식 등의 포괄적인 유형과 이윤, 시간, 권력 등 상대적으로 특수한 유형에 이르기까지 다양한 지식이 포함된다. 또한 학생들이 보이는 인지적 정보 처리 과정의 특성, 주류적인 학습유형, 오개념, 편견, 고정관념 등에 대한 이해도 포함된다.

셋째, 사회과 수업 과정 이해의 차원이다. 이는 사회과의 다양한 수업모형과 수업전략 등에 관한 이해를 의미한다. 사회과 교사는 특정 주제나 내용의 성격을 고려함으로써 보다 효과적인 표상 형식을 활용하여 학생의 이해를 돕는 수업방식을 선정하고 적용할 수 있는 지식과 능력이 필요하다. 이 차원에는 다양한 요소들이 관여하는데, 여기에는 사회과 수업 목표와 각 내용에 적절한 수업모형과 전략을 선택할 수 있는 능력, 동기유발, 발문, 학습활동, 선행지식과 경험의 활성화, 학습 집단의 조직과 운영, 오류 및 오개념의 교정 등 다양한 교수학습매체들에 관한 이해 등이 포함된다. 요약하면, 손병노(1998)는 사회과 내용교수지식으로 사회

과의 본질과 목적에 대한 이해, 학생에 대한 이해, 수업모형과 수업전략 등에 관한 이해를 제시하였다.

교과의 본질, 학생, 수업모형 등에 대한 이해는 강환국(2002)의 연구에서도 강조된다. 강환국(2002)은 사회과가 사회 전반을 다루기 때문에 사회과 내용교수지식은 사회의 다양한 영역과 다양한 기초 학문 영역의 내용 지식과 교육, 학생, 상황 지식 등 다양한 지식 영역과 유기적인 관련성을 갖는다고 보았다. 따라서 사회과 교사에게는 사회 수업을 설계하고 운영하는 능력과 함께 사회과학에 통합된 지적 능력과 이론적 학식과 사회과 교육과정의 설계와 운영에 필요한 실천 능력이 함께 요구된다.

강대현(2007)은 사회과 내용교수지식을 교사의 수업 전문성과 관련하여 보다 구체적으로 살펴보았다. 강대현(2007)은 내용교수지식이란 특정 교실 상황에서 모든 지식과 기술이 화합하여 나타나는 교사의 고유한 지식과 기능이며, 교사의 수업 전문성의 핵심적인 요소라고 말한다. 사회과 교사의 전문성을 구성하는 사회과 내용교수지식은 사회과 수업의 배경이 되는 사회과 목표, 사회과 내용, 사회과 교수 방법, 사회과 평가, 사회과 학습에 대한 학생 이해, 사회과 수업 환경 지식 등의 구성요소가 서로 결합된 지식이다. 사회과 내용교수지식을 사회과 목표 및 내용에 대한 지식, 사회과 교수법에 대한 지식, 수업 환경과 학생에 대한 지식으로 나누고 각 영역을 살펴본다.

첫째, 사회과 교사는 교과 내용을 충분히 이해해야 한다. 사회과학의 기본적인 개념과 일반화를 이해하는 것에서 나아가 민주시민으로서의 자질과 능력 함양이라는 사회과 교육의 목표를 고려하여 학습 내용을 선정할 수 있어야 한다. 즉 사회과 내용 지식은 사회과 목표에 중점을 두고 사회과학의 기본적인 개념과 탐구방법을 충분히 이해하여 이를 일상생활 속의 쟁점들과 연결시키는 것에 대한 지식이다.

둘째, 사회과 교사는 사회과의 지식, 기능, 가치·태도를 학습하는 데 효과적인 교수법에 대한 지식을 가져야 한다. 대표적인 교수법으로는 개념 학습, 일반화 학습, 탐구 학습, 가치 학습, 의사결정 수업, 논쟁문제

수업 등이 있다. 각각의 특징과 효과를 이해하고 적절하게 활용할 수 있어야 한다. 또한 성공적인 수업을 위해서는 학생의 수준과 수업 맥락에 대한 이해가 중요하다. 따라서 교수법에 대한 지식에는 학생들의 지적 수준, 정의적 태도, 학습 과정을 효과적으로 측정할 수 있는 평가 방법에 대한 지식도 포함된다.

셋째, 사회과 교사는 자신과 학생이 포함된 학교급, 학교 소재지, 학년 등의 특성에 대한 지식을 가져야 한다. 학교 현장에 대한 지식은 교사, 학생, 학교 등의 특성에 따라 다양하게 형성되기 때문에 일반화되기 어렵다. 또한 사회과 교사는 교육제도와 문화, 지역 사회, 국가, 학부모 등과 같은 환경요인과 교사가 되기 전과 후의 학교와 학생에 대한 경험과 지식을 모두 포함한 지식을 갖추어야 한다. 이러한 지식을 상황 지식이라고 하는데, 이는 크게 학생에 대한 이해와 수업 환경 지식으로 구분된다.

이상의 내용교수지식 관련 논의를 종합해 보면, 내용교수지식의 논의는 교사 전문성의 핵심 요소로서 교사의 교과에 대한 이해의 기반으로 내용교수지식을 처음 도입한 Shulman(1986, 1987)의 논의에서 출발한다. Shulman의 논의와 이후 학생과 수업 환경, 수업매체에 대한 상황 지식을 강조한 Grossman(1990), Marks(1990) 등의 논의는 사회과 내용교수 지식에 대한 논의의 기반이 되었다. 사회과 내용교수지식은 사회과의 특성을 고려하여 사회과의 목표, 내용, 교수법, 평가, 학생, 수업 환경 등에 대한 지식을 구성 요소로 하고, 이러한 요소들이 서로 결합되어 형성된다.

본 연구에서는 일반적인 내용교수지식과 사회과 내용교수지식에 대한 선행 연구에 따라 사회과 내용교수지식의 구성요소를 크게 내용 지식, 교수-학습방법 지식, 상황 지식으로 나누었다. 그리고 내용 지식에는 목표와 내용에 대한 이해를 포함시키고, 교수-학습방법 지식에는 교수법과 평가 방법에 대한 이해를 포함시켰다. 상황 지식에는 학생에 관한 지식과 수업 상황에 관한 지식을 포함시켰다.

3) 법영역 내용교수지식

법교육(Law-Related Education)은 전문법학교육이나 교정교육이 아닌 민주시민교육을 본질로 한다. 법교육을 통해 법 현상을 이해하고 일상생활 속의 법적 문제나 쟁점을 합법적으로 판단하고 행동할 수 있는 능력을 함양할 수 있다. 학교에서 이루어지는 법교육은 미성년자인 학생들이 법지식과 가치관 그리고 태도를 형성해 가는 법사회화 과정에 강력하게 영향을 미친다(최인화, 1992).

교사의 지식과 교수행동은 학생들에게 전달되는 학습 내용과 교과목에 대한 학생들의 태도에 영향을 미친다. 따라서 법영역 담당 교사의 수업 전문성의 향상은 법영역 담당 교사들의 교수행동을 개선하고 법교육의 질을 향상시킬 것이다. 따라서 법교육의 성공적인 수행을 위해 이를 담당하는 교사는 법교육의 목표와 교육과정에 제시된 쟁점과 지식을 충분히 이해하고 효과적인 교수능력과 태도를 갖추어야 한다.

본 연구에서는 학교 현장에서 성공적인 법교육을 위해 교사들에게 필요한 전문적인 지식, 즉 법영역 내용교수지식이 무엇인지에 대해서 구체적으로 살펴보고자 한다. 이를 위해 먼저 법영역 담당 교사가 갖추어야 할 전문적인 자질에 대한 논의들을 살펴본다.

법영역을 담당하는 교사가 갖추어야 할 지식영역에 대한 초기의 논의는 법교육의 탄생과 발전의 이끌었던 미국 변호사 협회(ABA, American Bar Association)의 청소년을 위한 시민교육 특별 위원회(Special Committee on Youth Education for Citizenship)에서 이루어졌다. 이 위원회에서 Butler(1991)는 교사양성기관(사범대학)에 재학 중인 예비 교사들이 법교육을 효과적으로 수행하기 위해 갖추어야 할 지식을 정보, 기술, 태도로 나누어 제시하였다. 본 연구는 법영역 내용교수지식에 초점을 두고 있으므로 Butler(1991)가 제시한 정보와 기술 영역의 사항들을 내용교수지식의 하위 요인인 내용 지식, 교수-학습방법 지식, 상황 지식의

분류에 맞춰 살펴본다. Butler(1991)가 효과적인 법교육을 위해 예비교사가 갖추어야 할 핵심적인 정보와 기술로 제시한 사항들은 <표 1>과 같다.

<표 1> 법영역 담당 예비교사가 갖추어야 할 지식 목록(Butler, 1991)

구분	지식 영역	내용
정보 및 기술	목표에 관한 지식	<ul style="list-style-type: none"> · 민주시민교육으로서의 법교육이 매우 가치 있고 유의미하다는 믿음 · 성공적인 법교육은 효과적인 교수계획, 학생들의 요구와 목적 인식, 다양한 기술이 반영되어야 함을 이해 · 중학교의 기본적인 철학과 목적을 수용하고 평가
	내용에 관한 지식	<ul style="list-style-type: none"> · 사회과 교육에서뿐만 아니라 중학교 전 교육과정에서 다루어지는 법교육 요소들에 대한 이해 · 헌법의 역사, 구조, 전문, 조항, 권리장전 등 헌법에 대한 이해 · 권력분립, 견제와 균형, 위헌법률심사권, 권리, 인권, 정의, 평등, 자유, 사생활 등의 개념의 본질과 중요성에 대한 이해 · 청소년관련 법, 가족법, 소비자법, 형법 등 다양한 법의 종류와 구조 및 구체적인 법정 절차에 대한 이해 · 역사적으로 의미 있는 주요 대법원 판례 · 법의 본질(사회변화에 따른 법의 생성, 변화, 발달, 반응) · 법 전문직의 이름과 역할(변호사, 판사, 법학과 학생, 보안관, 청소년과 보호관찰관 등)에 대한 이해 · 세계적으로 잘 알려진 법교육 자료들(예: Street Law 등)과 프로그램의 목적, 장점, 단점에 대한 이해 · 학생, 법교육, 효과적인 교육방법의 연관성에 대한 연구 등 법교육 관련 연구 자료들에 대한 이해

<p style="text-align: center;">교육 과정에 관한 지식</p>	<ul style="list-style-type: none"> · 초등학교와 고등학교 교육과정과 구별되는 중학교 교육과정의 특징(목표, 대상, 순서 등)에 대한 이해 · 시민성 교육이라는 더 포괄적인 교육목표와 사회과 교육의 특성에 대한 고려 · 중학교 교육과정에서 법교육의 수행과 관련된 중요한 이슈들에 대한 이해 · 학교 교육과정에서의 평가 기준에 대한 이해
<p style="text-align: center;">교수 방법에 관한 지식</p>	<p><방법론 관련 지식></p> <ul style="list-style-type: none"> · 청소년기 학생에게 적합한 인지적 학습과 교수법적 접근(예: 피아제의 인지발달 이론의 적용, 콜버그의 도덕성 발달 이론 등)에 대한 이해 · 학습과 발달을 촉진하며, 학생 수준에 맞는 다양한 법교육 교수-학습방법(예 : 집단토론, 가치분석/분류, 모의실험, 역할놀이, 사례연구 등)에 대한 이해 · 청소년기 학생들의 사회적, 감정적, 심리적, 신체적, 지적인 특징들(예, 도덕성 발달단계, 신체적, 정신적, 행동적 특성, 일반적으로 구체적인 공식적인 학습 등급) · 다양한 시청각 자료와 교수 장치들의 활용에 대한 이해 · 구체적인 강의의 목적과 목표를 실행하고, 고차사고력과 인지활동을 자극할 수 있는 효과적인 질문에 대한 이해 · 모든 학생들이 수업에 최대한 참여하도록 교실을 조직하는 방법에 대한 이해 · 수업을 위한 장비 및 다양한 시청각 자원의 활용 <p><수업 계획 관련 지식></p> <ul style="list-style-type: none"> · 구체적인 목적과 명시된 기준에 따라 측정할 수 있는 수업 계획

		<ul style="list-style-type: none"> · 학습내용, 학생의 성숙 정도, 학생의 상황에 맞는 교수 계획에 대한 이해 · 특별하고 특수한 학생 및 학생의 상황에 맞는 수업 계획
		<p><자원의 습득 및 활용 관련 지식></p> <ul style="list-style-type: none"> · 지역사회와 다양한 교육자원(법률 도서관, 법기관 등)과 외부 자원인사(개인, 집단 등)을 확인하고 법교육에의 도입과 활용에 대한 이해 · 다양한 기술들을 도입 및 활용, 법교육 관련 데이터를 저장, 검색, 결합 방법에 대한 이해
	평가에 관한 지식	<ul style="list-style-type: none"> · 개인과 집단의 학습 수준과 과정을 측정하기 위한 형식적이고 비형식적인 기술의 활용에 대한 이해 · 학생들의 정서적인 발달을 강조하고, 이를 평가하는 다양한 방법에 대한 이해 · 다양한 법교육 프로그램, 강의, 활동 등의 관찰과 평가에 대한 다양한 이론들 이해 · 다양한 측정도구들의 목적, 장점, 단점에 대한 이해 및 구별 · 법교육에 대한 연구를 읽고, 해석하여 수업에 적용

Butler(1991)는 법영역을 담당할 예비 교사는 효과적인 법영역 교수행동을 위해 법영역의 교육 목표, 교과 내용, 교육과정, 교수-학습방법, 수업계획, 자원의 습득 및 활용, 평가에 관한 지식을 발달시켜야 한다고 말한다. 그리고 교사의 지식을 교과 내용, 학생, 수업이 실행되는 환경(학교, 학급 등)에 따라 적절하게 활용해야 한다고 강조하였다.

본 연구에서 분류한 법영역 내용교수지식의 하위 요인들에 따라 Butler(1991)의 논의를 살펴본다. 먼저, 법영역 내용 지식에는

Butler(1991)가 제시한 목표, 내용, 교육과정에 관한 지식이 포함될 수 있다. 교육 목표와 교육과정에 관한 지식에 포함된 내용이 중첩되는 부분이 많다는 본 연구자의 판단에 따라 교육 목표에 관한 지식과 교육과정에 관한 지식을 적절하게 종합 및 수정하여 교육 목표에 관한 지식으로 정리하였다. 목표에 관한 지식은 법교육이 갖는 민주시민교육으로서의 가치, 효과적인 교수 계획, 학생들의 요구와 학습동기 인식, 중·고등학교 교육의 목적에 대한 이해로 구성될 수 있다. 내용에 관한 지식에서는 다양한 법의 종류, 구조, 절차와 주요 법개념의 본질과 중요성, 판례, 법교육 관련 연구 자료들에 대한 이해가 강조된다.

다음으로 법영역 교수-학습방법 지식에는 Butler(1991)가 제시한 교수방법에 관한 지식과 평가에 관한 지식이 포함될 수 있다. 여기에는 청소년기 학생의 인지적·정서적 발달 수준에 적합한 교수법과 다양한 법교육 방법, 최대한 많은 학생들을 수업에 참여시키는 방법, 효과적인 수업의 계획, 다양한 외부 자원의 도입과 활용, 적절한 평가 방법 등에 관한 이해가 포함된다.

마지막으로 법영역 상황 지식의 경우, 이와 관련하여 Butler(1991)는 따로 항목을 분류하여 제시하지 않았다. 하지만 청소년기 학생들의 사회적, 감정적, 심리적, 신체적, 지적인 특징들에 대한 이해와 이에 적합한 수업을 제공할 것, 수업에서 활용 가능한 다양한 시청각 자원을 활용할 것, 법교육에 대한 연구에 관심을 가질 것 등을 강조한 것을 통해 법영역 상황 지식을 구성해 볼 수 있다.

국내의 법교육 연구들에서도 법교육 교사가 갖추어야 할 자질에 대하여 논의하였다. 특히 이대성(2012)은 법교육의 위기를 극복하고 학생들의 법의식을 신장시키기 위해 법영역 담당 교사가 자신 있게 법교육에 임해야 한다고 주장하였다. 이를 위해서는 법영역 담당 교사가 수업전문성을 갖추어야 한다고 주장하면서 법영역 담당 교사가 갖추어야 할 수업전문성을 다음과 같이 제시하였다.

첫째, 법영역 담당 교사로서 자신만의 교과관을 정립해야 한다. 법교

육에 대한 교사의 교과관은 수업목표, 내용, 방법 등을 결정하는 데 중요하게 작용한다. 또한 지식, 기능, 가치·태도 영역 중 어느 영역을 더 중시할 것인가와 같은 수업 방향을 결정하는 데에도 중요하게 작용한다.

둘째, 법영역 담당 교사는 학생의 개별적이고 전체적인 특성을 파악해야 한다. 학생에 대한 이해에는 학생의 인지발달수준, 인지적 정보처리과정의 특성, 학습유형, 오개념, 오류, 편견, 고정관점 등에 대한 이해가 포함된다.

셋째, 법영역 담당 교사는 법학 및 법교육과 관련된 내용 지식을 정확하게 이해하고 있어야 한다. 교사가 정확하게 정보를 이해하고 있어야 학생들에게 정확하게 학습내용을 전달할 수 있고, 학생들의 오개념을 정정해 줄 수 있다.

넷째, 법영역 교수-학습방법에 관한 지식이 필요하다. 학생들의 학습동기를 자극하고 학습 수준과 능력에 적절한 교과 및 비교과영역의 교수-학습방법을 활용함으로써 학업성취 수준을 향상시킬 수 있기 때문이다.

다섯째, 평가에 관한 지식도 갖추어야 한다. 학생은 교사가 제시한 학습 내용과 평가 방향에 따라 학습할 내용과 방향을 결정한다. 따라서 교사는 수업에서 강조하고자 하는 학습 내용과 학습 목표를 적절하게 반영하는 평가 방향과 평가 방법에 대한 깊이 있는 탐구가 필요하다.

여섯째, 국가 수준의 교육과정과 교과서만을 고집할 것이 아니라, 자신이 속한 학교와 학급 수준에서 실천 가능한 다양한 법교육 프로그램을 개발하고 적극적으로 실천해야 한다. 이러한 지식의 이해를 종합하여 형성되는 법영역 담당 교사의 내용교수지식은 효과적인 법교육 실천으로 이어지며 학생들의 학업성취와 법영역에 대한 흥미에 긍정적으로 영향을 미칠 것이다.

본 연구에서는 법영역 담당 교사가 갖추어야 할 전문적인 지식에 대한 Butler(1991)와 이대성(2012)의 논의를 일반적인 내용교수지식과 사회과 내용교수지식에 관한 논의를 토대로 종합·수정·보완하여 법영역 내용교수지식을 구성한다. 법영역 내용교수지식의 하위 요인을 법영역 내용

지식, 법영역 교수-학습방법 지식, 법영역 상황 지식을 설정하고 구체적인 내용을 정리한다.

먼저, 법영역 내용 지식에 포함되는 세부내용은 <표 2>와 같다.

<표 2> 법영역 내용 지식

영역	세부항목	세부내용
내용 지식	목표에 관한 지식	<ul style="list-style-type: none"> · 법교육의 시민교육으로서의 가치에 대한 이해 · 법교육이 궁극적으로 기르고자 하는 시민의 자질에 대한 이해 · 각 차시의 구체적인 학습목표에 대한 이해
	내용에 관한 지식	<ul style="list-style-type: none"> · 법영역 교육과정에 포함된 법개념, 원리, 이론 등의 정의와 의의에 대한 이해 · 다양한 법의 구조와 재판 절차에 대한 이해 · 법교육에서 활용되는 다양한 판례들에 대한 이해 · 법이 생성되고 발전해 온 과정에 대한 이해 · 다양한 법교육 관련 자료들(예: 청소년의 법과 생활, 법무부 법교육 홈페이지 등)의 교육적 효과에 대한 이해 · 다양한 법교육 프로그램(예: 모의재판, 학생자치법정, 또래조정 등)의 개념과 교육적 효과에 대한 이해

법영역 담당 교사는 기본적인 법학 지식뿐만 아니라 법교육의 목표에 적합한 수업내용으로서의 법교육 관련 내용 지식을 갖추어야 한다. 법영역 내용 지식은 목표에 관한 지식과 내용에 관한 지식으로 구성된다. 먼저, 목표에 관한 지식에는 Butler(1991)와 이대성(2012)의 논의에서 모두 강조되었던 민주시민교육으로서의 법교육의 목표와 교육과정에 대한 이

해가 포함된다. 또한 교육과정의 연계성, 법교육과 관련된 다양한 자료들, 교육과정 내의 각 단원의 학습목표와 결과 등에 대한 지식이 포함된다. 교사가 교육의 목표와 과정의 본질을 정확하게 이해하는 것은 수업 내용과 수업전략을 선정하는 기반이 된다. 따라서 법영역을 담당하는 교사는 법교육이 법학전문가를 양성하거나 법학 지식을 전달하는 것을 목표로 하지 않으며, 민주시민으로 성장하고 있는 청소년기의 학생들을 위한 민주시민교육으로서의 목표와 본질을 정확하게 이해해야 한다.

내용에 관한 지식에는 법영역 교육과정에 포함된 법개념, 원리, 구조, 절차, 판례 등과 같은 교과 내용에 대한 이해와 법교육 자료들과 프로그램에 대한 이해가 포함된다. Butler(1991)는 법교육을 위해 교사가 이해하고 있어야 할 미국의 헌법, 법률, 판례 등을 매우 구체적으로 제시하였지만, 본 연구는 법영역 내용지식을 구성하고 측정하는 데 있어서 교사가 자신의 법영역 내용 지식에 대한 수준을 직접 측정한다는 점, 방대한 양의 법개념들 중 우리나라 법교육과정에서 교사가 갖추어야 할 필수적인 내용 지식의 범위와 수준에 대한 기준이 없다는 점 등의 제한적인 조건에 따라 다양한 법개념을 제시하거나 이와 관련된 문제를 제시하고 평가하는 방식을 취하지 않았다. 본 연구에서는 사회과 내용 지식과 법영역 내용 지식에 대한 논의들에서 공통적으로 지적되는 사항들을 포괄하는 사항들(법개념, 법의 구조, 절차, 판례, 발전 과정, 교수 자료 등)로 법영역 내용 지식을 구성하였다.

둘째, 법영역 교수-학습방법 지식에 포함되는 사항은 <표 3>과 같다.

<표 3> 법영역 교수-학습방법 지식

영역	세부항목	세부내용
교수- 학습방 법 지식	교수 방법에 관한 지식	<ul style="list-style-type: none"> · 법과 관련된 외부 자원(예: 개인-변호사, 검사, 판사, 경찰관, 기관-법원, 헌법재판소, 경찰서 등) 활용의 교육적 효과에 대한 이해 · 다양한 법교육 교수-학습방법(예: 그룹토의, 역할놀이, 사례연구 등)에 대한 이해 · 각각의 수업상황 특성에 적절한 교수방법과 다양한 판례(또는 사례)에 대한 이해 · 학생들의 법적 사고력을 향상시킬 수 있는 다양한 교수방법에 대한 이해
	평가에 관한 지식	<ul style="list-style-type: none"> · 학생들의 이해도와 사고·인지 과정을 평가하는데 적절한 질문의 특성에 대한 이해 · 학생들의 이해도를 파악할 수 있는 다양한 평가방법에 대한 이해

법영역 교수-학습방법 지식은 각 차시의 학습주제와 학생들의 특성에 적절한 교수방법을 이해하고 이를 수업에 활용하는 데 필요한 지식이다. 교수-학습방법 지식을 얼마나 효과적으로 적용하느냐에 따라 학생들의 법적 태도와 법적 사고력의 향상 정도가 달라질 수 있다. 여기에는 교수방법에 관한 지식과 평가에 관한 지식이 포함된다. 교수방법에 관한 지식에는 법 관련 외부 자원, 다양한 교수-학습방법, 수업상황에 적절한 판례, 법적 사고력 신장에 효과적인 교수방법 등에 대한 이해가 포함된다. 평가에 관한 지식은 수업 중에 일어나는 학생들의 인지과정을 측정하고 수업이 마무리 된 후 학생들의 내용 이해도와 학습 결과를 평가하는 데 적합한 형식적이고 비형식적인 평가 방법에 대한 지식이다. 평가

에 관한 지식에는 학생들의 이해도와 사고·인지 과정을 파악하는 데 적절한 질문과 평가 방법에 대한 이해가 포함된다.

마지막으로 법영역 상황 지식에 포함되는 사항은 <표 4>와 같다.

<표 4> 법영역 상황 지식

영역	세부항목	세부내용
상황 지식	참여 학생의 학습과 이해에 관한 지식	<ul style="list-style-type: none"> · 각 학생들의 법 관련 배경지식(경험)과 궁급증에 대한 이해 · 학생들이 포함된 연령대의 특징(사회적, 심리적, 행동적 특징 등)에 대한 이해 · 학생들의 법영역 학습동기와 법영역에 대한 태도에 대한 이해 · 학생들이 법영역을 학습할 때 느끼는 어려움에 대한 이해 · 학생들의 법영역 학업성취 수준에 대한 이해
	수업환경 이해 및 조성에 관한 지식	<ul style="list-style-type: none"> · 법영역 교수-학습의 향상을 위하여 교사 재교육과정이나 연수 참여의 중요성에 대한 이해 · 법교육 워크샵이나 교사모임 활동의 중요성에 대한 이해 · 법교육 관련 학회지, 서적, 잡지 등의 구독과 활용 · 법교육 관련 인터넷사이트의 활용 및 탐색

법영역 상황 지식은 학생의 학습과 이해에 관한 지식과 수업환경 이해 및 조성에 관한 지식으로 구성된다. 학생의 학습과 이해에 관한 지식에는 학생이 속한 연령대의 일반적인 특성, 학생 개개인의 특성과 법과 관련된 배경지식, 경험, 학습동기 등에 대한 지식이 포함된다. 교사는 학

생들의 특성과 수준에 맞는 수업을 제공함으로써 학생들의 수업 참여와 성취도를 향상시킬 수 있다. 또한 상황 지식에는 교사 재교육과정, 교육 제도, 법교육 연구 동향 등 법영역 수업에 영향을 줄 수 있는 다양한 외부 환경 요인에 대한 이해가 포함된다. 교사가 자신을 둘러싼 교육 관련 외부 환경 요인에 대해 민감하게 반응할수록 양질의 정보를 얻을 수 있다. 따라서 법영역 상황 지식에는 법교육과 관련된 워크숍, 교사모임, 현직 교사연수, 연구 자료 등에 관한 이해와 활용에 대한 지식도 포함된다.

법영역 내용교수지식에 대한 논의를 정리하면, 법영역 내용교수지식은 크게 법영역 내용 지식, 법영역 교수-학습방법 지식, 법영역 상황 지식으로 구성된다. 그리고 법영역 내용 지식에는 법교육 목표, 법교육 내용에 관한 지식이 포함된다. 법영역 교수-학습방법 지식은 법교육 교수방법, 법교육 평가에 관한 지식으로 구성된다. 법영역 상황 지식은 수업에 참여하는 학생에 관한 이해, 수업환경 이해, 교육의 질을 개선하기 위한 연구 활동 참여 등에 관한 이해로 구성된다.

2. 교사효능감

1) 교사효능감의 정의 및 구성요소

한 개인이 갖는 자신의 능력에 대한 신념과 태도는 행동에 영향을 준다. 자신의 능력에 대한 신념과 태도를 자기효능감(또는 자아효능감)이라고 하며, 자기효능감을 교사의 교수행동과 관련지어 개념화한 것이 교사효능감이다. 교사가 자신의 교수능력에 대하여 갖는 신념과 태도는 교사의 실제 교수활동에 반영되어 학생들의 학업성취와 학습에 대한 태도 등에 영향을 미친다. 즉 교사가 자신의 능력에 대해 갖는 신념인 교사효능감은 실제 교사의 능력과 교수 행동의 매개로 작용하며, 교사의 행동을

예측할 수 있는 기반이다. 교사효능감에 대한 정의, 구성요소에 대한 연구들을 구체적으로 살펴보면 다음과 같다.

교사효능감에 대한 초기의 연구는 Rotter(1966)의 통제 소재 이론을 기반으로 한다. Rotter(1966)는 행동이 발생하는 상황과 행동의 결과에 대한 개인의 주관적 기대가 개인의 행동을 결정한다고 보았다. 개인은 자신의 경험을 통해 내·외적 통제 성향을 발달시키고 이는 성격, 신념, 태도, 노력 등 행동과 사고에 영향을 준다. 이 이론에 기반하여 많은 연구들은 교사의 신념에 대한 외적 통제와 내적 통제를 분석하였으며 외적 통제와 내적 통제 속에서 형성되는 교사의 신념을 교사효능감이라고 명명했다.

특히 Armor 등(1976)은 통제 소재 이론에 근거하여 외부 환경적 영향 속에서의 교사의 능력에 대한 인식과 학생의 학업성취를 향상시키는 교사 자신의 능력에 대한 인식으로 교사효능감을 구체화하였다. 이후 외적 통제는 외부의 요인들에도 불구하고 교사가 학생의 학업성취에 영향을 줄 수 있다는 일반적인 교사의 능력에 대한 믿음인 ‘일반적 교수효능감 (General Teaching Efficacy)’으로 불리게 되었다. 교수행동에 대한 외적 통제의 영향력을 강하게 느끼는 교사는 학생의 동기나 학업 수행, 성취 정도에 대하여 교사가 개인적으로 행사할 수 있는 어떠한 힘보다도 외부 환경 요인이 매우 강하게 작용하여 교사가 외부적인 요인들을 통제할 수 없다고 믿는다. 한편, 내적 통제는 교사가 노력하면 학생의 학업성취를 향상시킬 수 있다는 교수능력에 대한 교사 개인의 믿음을 의미하는 ‘개인적 교수효능감(Personal Teaching Efficacy)’이라고 불리게 되었다. 교수행동에 있어서 교사의 내적 통제를 강하게 느끼는 교사는 본인이 노력한다면 학습동기가 없고 지도하기 어려운 학생들뿐만 아니라 학생들의 학습을 방해하는 요소들까지도 극복할 수 있다는 자신의 능력에 대한 자신감을 갖는다. 이러한 교사들은 학습 방해 요소들을 극복하기 위한 전략을 발전시키기 위하여 노력한다. 이처럼 통제 소재 이론에서 발전한 논의들을 바탕으로 교사효능감을 정의하면, 교사효능감은 일반적 교수효

능감과 개인적 교수효능감의 총합이며 교사가 교수행동을 통해 학생들의 성취에 영향을 미칠 수 있는 능력에 대한 믿음의 정도이다.

Bandura(1977)는 교사효능감의 개념화를 위한 본격적인 연구를 수행하였는데, 교사효능감을 자기효능감(Self-efficacy Beliefs)의 하나의 유형으로 보았다. 자기효능감은 어떤 결과를 이루기 위해 필요한 행동을 조직하고 수행할 수 있는 개인의 능력에 대한 신념을 말한다. 개인의 신념은 객관적인 사실보다 태도와 행동을 결정하는 데 더 많은 영향을 미친다. 똑같은 상황에서도 그 상황을 어떻게 판단하는지, 상황을 극복하기 위해 얼마나 노력을 기울이는지, 행동의 제약과 실패를 어떻게 극복할지, 스트레스와 우울함을 이겨낼 수 있을지는 자신의 능력을 어떻게 해석하느냐에 따라 결정된다. 즉 개인의 능력과 행동은 신념의 영향을 받아 발현되는 것이다. 이후 Bandura(1986)는 자기효능감을 결과 기대(Outcome-expectancy)와 효능 기대(Efficacy-expectancy)의 두 차원으로 구분하였다. 결과 기대는 인간의 행동이 기대한 결과를 가져올 수 있다는 기대이다. 효능 기대는 기대하는 결과를 가져오기 위하여 필요한 행동을 조직하고 수행할 수 있는 자신의 능력에 대한 기대이다. 즉, 결과 기대는 행위와 결과 간의 발생가능성에 대한 개인적 평가이고, 효능 기대는 기대하는 결과를 도출하기 위해 요구되는 행동을 자신이 수행할 수 있는가에 대한 신념과 관련된다. 즉 결과 기대와 효능 기대는 구분되며, 인간의 행동은 결과 기대와 효능 기대가 상호작용하여 결정된다고 할 수 있다. 이에 따라 교사효능감을 정의하면, 교사효능감은 교사의 행동이 학생의 학습에 영향을 미치는 능력에 대한 기대(결과 기대)와 학생의 학습에 영향을 미치는 교사 자신의 교수능력에 대한 기대(효능 기대)로 예측될 수 있다. 그리고 이 두 신념이 모두 높을 때 개인의 능력은 더욱 효과적으로 발휘될 수 있다.

Ashton & Webb(1986)은 Bandura(1986)의 결과 기대와 효능 기대를 각각 일반적 교수효능감과 개인적 교수효능감과 연결하였다. 일반적 교수효능감이 외적인 요인에도 불구하고 교사가 학생의 학습에 영향을 미

칠 수 있다는 일반적인 교사의 믿음이라는 점에서 결과 기대와, 개인적 교수효능감이 학생의 학습에 영향을 미칠 수 있다는 교사 자신의 능력에 대한 믿음이라는 점에서 효능 기대와 연결한 것이다.

이후 교사효능감에 대한 관심이 더욱 증가하면서 교사효능감에 대한 개념 정의와 함께 측정도구들이 개발되었다. Gibson & Dembo(1984)는 통제 소재 이론과 Bandura(1977)의 자아효능감 이론 등과 같은 교사효능감 관련 연구들을 기초로 교사효능감을 일반적 교수효능감과 개인적 교수효능감으로 구분하였다. 일반적 교수효능감은 가정환경, 학교환경, 학생들의 지식 등과 같은 외적 요인들이 일정하게 주어져있는 상황에서 교사의 교수행동이 학생들의 학습에 어떠한 영향을 미칠 것인지에 대한 교사의 판단을 의미한다. 개인적 교수효능감은 학생들의 학습과 발달에 긍정적인 영향을 미칠 수 있는 교사 자신의 기술과 능력에 대한 교사의 개인적 판단을 의미한다. Gibson & Dembo(1984)는 교사효능감에 대한 자신들의 논의에 기반하여 교사효능감의 두 영역을 측정할 수 있는 문항을 개발하였다.

Gibson & Dembo(1984)의 교사효능감 측정도구는 이후 Woolfolk & Hoy(1990)에 의해 수정·보완되었다. Woolfolk & Hoy(1990)은 교사효능감이 일반적 교수효능감과 개인적 교수효능감으로 구분되는 것은 교사들이 일반적인 교수행동의 영향력에 대해 갖는 인식과 교사 자신의 능력에 대한 인식이 다르게 나타날 수 있기 때문이라고 말한다. 즉 교사는 일반적으로 교수행동이 학생의 태도, 행동, 학업성취 등에 영향을 미칠 수 있는 강력한 요인임을 알고 있다. 하지만 이와 동시에 교사는 자신의 교수행동이 학생들에게 긍정적이거나 부정적인 영향을 준다고 여기거나, 어떠한 역할도 할 수 없는 무능력한 존재로서 생각하고 있을 수 있다. 이러한 관점에서 일반적 교수효능감을 측정하는 문항은 “교사”에 관한 내용으로 구성하였고, 개인적 교수효능감을 측정하는 문항은 교사 자신, 즉 ‘나’에 관한 내용으로 구성하였다.

이처럼 교사효능감을 두 가지 요소로 나누어 정의한 연구들 외에도 학

교 현장 전반의 상황적 요인들을 고려하여 교사효능감의 정의와 구성요소를 정리한 연구들도 있다. 이현정(1998)은 교사효능감의 구성요소를 학생, 사회적 지지, 행정적 지원과 등과 같은 학교의 상황적 요인들을 고려하여 체계화하였다. 그리고 교사효능감의 하위 구성요소로 자신감, 자기조절효능감, 과제난이도 선호를 제시하였다. 이현정(1998)은 특정 상황에서 어떤 결과를 이루기 위해 필요한 행동을 수행할 수 있는 개인의 능력에 대한 판단을 자신감이라고 볼 때, 교사효능감의 하위 구성요소로서의 자신감은 교사 자신의 교수능력에 대한 개인의 확신 또는 신념의 정도라고 말한다. 자기조절효능감은 인간 행동의 기본적인 과정에서 발생한다. 인간은 자신의 행동을 관찰하고, 목표를 기준으로 자신의 행동을 판단한다. 목표 달성에 긍정적이라면 또 다른 새로운 목표를 설정하고, 부정적이라면 목표 달성을 위해 더욱 노력하는 기본적인 행동패턴을 보인다(김아영·차정은, 1996). 이 과정에서 자신을 관찰하고, 판단하는 것에 대한 효능기대가 자기조절효능감이다. 과제난이도선호는 목표와 관련된 과제를 선택할 때 어떤 난도의 과제를 선호하는가에 대한 것이다. 자기효능감이 높을수록 도전적이고 구체적인 과제를 선택하고, 자기효능감이 낮을수록 자신의 능력을 뛰어넘는 어려운 과제는 피하려고 하고, 자신의 능력에서 해결할 수 있는 정도의 과제만을 선택한다.

교사의 교수행동과 신념에 수업시간에 이루어지는 교수행동뿐만 아니라 학교 전반의 상황적 맥락이 함께 영향을 미친다는 점에서 이현정(1998)의 연구도 매우 의미가 있다. 하지만, 본 연구는 사회과 범영역을 담당하는 교사 개인의 지식수준과 교수행동에 대한 신념의 관계를 중점적으로 살펴보고자 한다. 따라서 학교 전반의 상황적 맥락을 고려한 이현정(1998)의 연구보다 수업상황에서의 자신의 교수행동에 대한 교사의 자기인식에 보다 집중한 Ashton & Webb(1986), Gibson & Dembo(1984) 등의 교사효능감에 대한 정의와 구성요소에 기반하여 논의를 진행하려고 한다.

앞선 논의들을 종합하여 본 연구에서의 교사효능감을 정의하면 교사효

능감이란 일반적으로 학생들의 학습을 도울 수 있는 교사의 역할에 대한 기대와, 교사 자신의 수행 능력에 대한 믿음 정도, 즉 자신의 교수행동이 학생의 성취에 긍정적인 영향을 줄 수 있을 것이라고 기대하는 정도를 의미한다. 교사효능감의 구성요소로는 외부 환경의 영향에도 불구하고 학생의 태도, 관심, 행동, 학업성취 등에 영향을 미치는 일반적인 교사의 능력에 대한 신념인 일반적 교수효능감과 교사 자신의 수업환경 통제능력과 학생의 성취에 영향을 주는 데 필요한 태도, 지식, 교수방법, 교수 능력 등에 대한 신념인 개인적 교수효능감으로 설정한다.

2) 교사효능감의 중요성

교육의 질을 개선하기 위한 다양한 방안들 중에서 교사는 가장 중요한 변인이다. 교사는 교수행동에 관한 신념을 바탕으로 수업에 대한 태도와 교수행동을 선정함으로써 교사로서의 역할을 실행한다. 즉 교사의 교수행동에 대한 신념인 교사효능감은 교수 상황에서의 교수행동에 직접적인 영향을 주고(Ashton & Webb, 1986), 이는 학생의 학업성취와 성장에 영향을 미친다. 또한 교사효능감은 교사의 성취감이나 자신감, 수치심 등과 같은 개인의 정서에도 영향을 준다. 교사효능감이 교사와 학생에게 미치는 영향력을 구체적으로 살펴보면 다음과 같다.

첫째, 교사효능감은 학생들의 학업성취 및 학습태도 형성에 영향을 미친다(Ashton, 1984; Gibson & Dembo, 1984; Ashton & Webb, 1986). 자기효능감이 높은 사람은 더 어려운 과제에도 도전해보고자 노력하며, 목표를 달성하기 위해 자신의 정서 상태를 잘 조절하고 지속적으로 노력한다(Bandura, 1977). 즉 교사효능감이 높은 교사는 자신의 교수행동이 학생의 학업성취에 긍정적인 영향을 미칠 것이며, 자신에게는 그러한 능력이 있다고 강하게 믿는다. 따라서 교사효능감이 높은 교사는 학생에게

학습동기를 부여하고 여러 가지 교육방법을 수업에 도입하여 학생의 내적 흥미와 자발성을 자극하여 적극적인 참여를 촉진한다. 그리고 자신의 교수행동을 향상시키기 위해 진보적이고 혁신적인 교수 방법을 시도하고 지속적으로 노력한다(Gibson & Dembo, 1984). 또한 학교 행정가와의 의견대립이나 어려운 상황에 놓였을 때도 타협하거나 포기하지 않고 바람직한 방향으로 나아가기 위해 설득적인 방법을 사용한다(Bandura, 1997).

Ashton(1984)은 교사의 교수행동에 영향을 미치는 여러 가지 변인 중에서 교사효능감이 학생의 성취도에 가장 일관성 있고 지속적으로 영향을 준다고 주장한다. 또한 조은정(1997)에 따르면 학생의 학습습관의 중요성에 대하여 높은 기준을 설정하고 학생의 학업성취에 대한 강한 신념을 가진 교사는 학생 개개인의 학습과 행동에 대하여 더욱 체계적으로 계획하기 때문에 학생의 학업성취에 긍정적인 영향을 미친다. Moore & Esselman(1992)은 교사효능감이 높은 교사의 수업에 참여한 학생의 수학 성적이 교사효능감이 낮은 교사의 수업에 참여한 학생의 수학 성적보다 더 높게 나타났다고 주장한다. 또한 교사효능감이 낮은 교사는 학생에게 스스로 문제를 해결할 수 있는 기회를 제공하기보다 교사가 직접 정답을 알려주고, 학생의 실패에 대해 쉽게 좌절하고 포기하는 경향이 강하다고 말한다. 또한 학생의 학습 정도는 학생의 책임이고, 학생의 가정환경, 능력, 태도 등이 학습에 큰 영향을 준다고 생각하며 학생의 부정적인 주변 환경은 자신의 교수행동을 통해 개선되지 않을 것이라는 무력감을 갖는다. 그리고 구체적인 목표를 설정하지 않거나 수업 목표를 학생들에게 강제적으로 부과하며, 수업 목표에 효과적인 수업 전략을 수립하지 않는다(Ashton, 1984). 즉 교사의 교수행동에 대한 신념인 교사효능감은 학생의 학업성취도, 학생의 자기효능감, 학습·교사·교과·학교에 대한 긍정적인 태도 형성 등에 영향을 주는 중요한 요인이라고 할 수 있다.

둘째, 교사효능감은 교사의 스트레스, 성취감, 교직과 교수행동에 대한

적극적인 노력 의지와 같은 교사의 정서와 관련된다. 교사효능감이 높은 교사일수록 학생과의 상호작용을 위해 더 노력하며 행정가, 학부모와의 관계에서 발생하는 스트레스의 정도, 스트레스를 관리하는 능력, 스트레스의 총합 등이 교사효능감이 낮은 교사보다 더 나은 것으로 나타났다 (Parkay, Greenwood, Olejnik, & Proller, 1988). 교직에서 받는 교사의 스트레스는 교사의 교직생활의 지속 의지를 결정하는 데 중대하게 작용한다. 따라서 교사의 적극적인 교수행동을 위해서는 교사효능감을 향상시키는 것이 매우 중요하다.

교사효능감에 대한 연구들을 종합해 보면 다음과 같다. 교사효능감은 교사 개인의 성격과 행동특성뿐만 아니라 교사가 처한 환경과 교수 대상 및 교수 상황에 대한 교사의 개인적인 인식 등 다양한 요소와의 복잡한 상호작용을 통해 형성된다. 교사효능감의 향상은 교수행동과 능력에 대한 자부심을 강화시키고 더 나은 교수행동을 촉진하여 교육의 질과 학생의 태도와 학습결과에 긍정적인 영향을 미친다. 또한 교직 생활에서 의미를 찾기 위하여 꾸준히 노력하게 한다. 즉 교사효능감과 교수의 질은 함께 발달하기도 하고 함께 퇴보하기도 하는 순환적인 관계에 있다. 이에 따라 본 연구에서는 법교육에 참여하는 교사가 자신의 교수행동에 대한 긍정적인 인식을 향상시킴으로써 법교육의 교수행동이 개선될 것으로 예상된다. 또한 법교육 교사의 교사효능감이 향상되고 교수행동이 개선되면 교사의 수업에 참여하는 학생들이 법교육에 흥미를 갖게 되고 학업 성취도가 향상 될 것으로 예상된다. 이러한 관점에서 법교육의 개선을 위해 교사의 교사효능감의 향상을 강조하고자 한다.

3. 범영역 내용교수지식과 교사효능감

교육의 질을 향상시키기 위한 여러 가지 방안 중에서 교사의 충분한 지식, 기술, 경험을 바탕으로 한 전문성 인식과 역할 수행이 특히 강조된다(변길희·김나림, 2010). 교사가 자신의 지식, 기술 수준을 높이 평가하고 자신을 수업전문가로 인식하는 것은 특정 교육상황에서 필요한 학습내용과 학생의 변화에 대한 적절한 후속조치를 취하게 한다. 이를 통해 학생의 성장을 촉진하고 교육의 질이 개선될 수 있다.

교사는 교육과정과 학습내용을 선정하고 이에 적합한 교수-학습자료를 구성하여 수업을 실천한다. 수업 실천 이후에는 학생의 변화와 자신의 교수행동을 평가하고 새로운 수업을 구성한다. 교사는 수업 준비부터 실행 이후까지 자신의 장기기억 속의 지식을 활성화하고, 수업상황에 적합하게 지식을 재구성한다. 따라서 교사의 지식수준에 따라 수업의 내용과 질이 달라질 수 있다. 교사의 지식수준이 향상됨에 따라 자신을 수업전문가로 인식하게 되며 자신의 교수행동이 학생의 학습에 긍정적인 영향을 미칠 것이라고 생각하게 된다. 교사 자신의 교수행동에 대한 생각은 자신의 교수행동의 효과에 대한 신념인 교사효능감으로 이어진다. 이러한 관점에서 본 연구에서는 교사의 전문성에 대한 논의에서 중요한 요인으로 다뤄진 내용교수지식과 교사효능감의 관계를 분석한다. 이를 위해 앞에서 논의한 것처럼 범영역 내용교수지식을 내용 지식, 교수-학습방법 지식, 상황 지식으로 구분하고 각 영역의 지식과 교사효능감의 관계를 선행 연구들을 통해 살펴본다.

먼저 범영역 내용 지식을 살펴본다. Patrick 등(1986)은 민주주의 핵심 가치들과 개념들을 교육하는 법교육이 성공하기 위해서는 교사의 범영역 내용 지식에 대한 정확하고 폭넓게 이해를 가장 우선시해야 한다고 주장한다. 충분하지 않은 범영역 내용 지식과 얇은 생각은 교수행동에서 드러나게 되며 교사와 학생 모두의 오해와 이해의 어려움으로 이어진다.

김방진과 류성립(2011)의 연구에서 특정 내용을 잘못 이해하고 있는 교사는 학생에게도 내용을 틀리게 전달하였고, 자신이 이해하지 못한 내용은 수업에서 다루지 않기도 하는 것으로 나타났다. 교사의 교수행동이 학생의 학업성취에 영향을 준다는 점을 고려했을 때, 법교육 교사의 내용 지식의 수준에 따라 교수행동이 달라질 것이고, 이는 학생의 학업성취와 학습동기에 영향을 줄 것으로 예상된다. 그리고 학생의 학업성취 결과에 대한 교사의 인식은 곧 교사효능감에 영향을 미칠 것이다. 이는 Bandura(1986)가 성공 또는 실패 경험을 통해 자아효능감이 증가하거나 감소한다고 주장한 것을 통해서도 설명될 수 있다. 자신의 수업에 참여한 학생의 학업성취와 학습동기의 저하를 경험한 교사는 자신의 교수능력에 대한 부정적인 인식을 형성할 것이고 이는 곧 교사효능감의 저하로 이어질 것이다.

다음으로 법영역 교수-학습방법 지식을 살펴본다. 법교육은 추상적인 법 원리뿐만 아니라 타인과 상호작용하고 갈등과 대립을 해결할 수 있는 능력을 다룬다. 이러한 능력은 학생들의 능동적인 수업 참여를 통해 촉진될 수 있다. 이를 위해 법영역 담당 교사는 학생들이 직접 생각하고 행동하면서 법의식을 함양할 수 있도록 다양한 교수-학습방법 지식을 갖추어야 한다.

교수-학습방법 지식과 교사효능감의 연관성을 분석한 선행 연구들은 교사효능감이 높은 교사일수록 계획적인 교수행동을 수행한다고 주장한다(Allinder, 1994). 또한 교사효능감이 높은 교사는 활동중심학습, 학생중심학습을 실행하는 경향이 강하고 학생들이 학습에 실패할 때는 다른 학습방법을 적용해보는 경향이 나타난다고 말한다(Enochs, Scharmann, & Riggs, 1995). 또한 교수-학습방법에 관한 지식이 풍부한 교사는 적절한 교수-학습방법을 적용하여 수업을 구성할 수 있으며 지역사회 자원을 활용하는 등 지역사회와의 협력방안을 통하여 수업활동에 긍정적으로 임한다(김현진·신은수, 2008). 김방진·류성립(2011)은 수학 수업에서 특정 주제에 관한 교사의 내용교수지식과 실제 수업을 분석하여 내용교

수지식이 교수행동으로 어떻게 나타나는지를 분석하였다. 분석 결과, 내용교수지식의 하위 요인 중 교수방법과 교수-학습 자료에 대한 지식수준이 높은 교사일수록 학생 중심의 수업을 실천하였고, 학생의 이해를 도울 수 있는 학습 자료를 효과적으로 활용하는 것으로 나타났다.

이러한 연구들을 통해 교수-학습방법 지식수준이 높은 교사는 학생들이 수업에 자연스럽게 참여하고 교사와 적극적으로 상호작용하는 데 효과적인 교수-학습방법을 적용하고, 이를 통해 학생의 학업성취와 자기효능감을 향상시킬 수 있음을 알 수 있다. 앞에서 언급했던 자기효능감의 향상이 적극적인 참여와 자기계발을 촉진한다는 Bandura(1997)의 주장을 통해 학생의 자기효능감 향상은 능동적인 수업 참여와 학업성취로 이어질 것임을 예측해 볼 수 있다. 자기효능감이 높은 학생이 포함된 교실의 교사는 학생과 활발히 상호작용하고, 학생의 학업성취를 경험하면서 자신의 교수결과에 대한 긍정적인 기대와 교사효능감을 향상시킬 것이다. 따라서 교수-학습방법 지식수준이 높은 교사일수록 교사와 학생 모두에게 만족스러운 수업을 구성할 가능성이 높으며, 이는 곧 교사효능감의 향상으로 이어질 수 있을 것으로 판단된다.

셋째, 범영역 상황 지식을 살펴본다. 학생이 학업, 특히 해당 교과에 대해 갖는 행동적·심리적 특성, 능력, 동기에 대한 지식이 풍부한 교사는 학생이 지닌 교과에 대한 흥미와 요구, 사전지식까지 파악할 수 있다. 학생에 대한 충분한 지식을 갖춘 교사는 학생의 특성에 따라 교육의 목표, 내용, 방법, 평가 방법과 수업활동을 결정하고 수행할 수 있다. 학생의 수준에 적절한 교수행동을 통해 교사는 자신의 교수행동의 긍정적인 효과를 경험할 것이고, 이는 곧 교사효능감에 영향을 미친다 (Tschanmmen-Moran et al., 1998).

교사효능감이 높은 교사일수록 학생들의 어려움과 사회 환경의 부정적인 영향을 극복하기 위해 학생들과의 대화를 통해 문제를 학생 스스로 해결해 볼 수 있는 기회를 제공하거나, 효과적인 수업 기술을 적용하기 위해 노력한다(Gibson & Dembo, 1984; 김방진·류성립, 2011). 개별 교수

-학습상황에 참여하는 학생들의 개인차, 법영역 관련 배경지식, 경험, 인지 발달 수준과 수업 맥락을 파악하여 진행하는 수업은 학생들의 흥미와 학업성취를 향상시킬 수 있다. 하지만 학생에 대하여 충분한 지식이 없는 교사는 학생의 상황과 수준에 적절한 학습 내용과 방법을 제공하는 데 어려움을 겪을 것이다. 이는 교사 자신의 교수능력에 대한 부정적인 인식, 교사효능감의 저하로 이어질 것이다.

Ashton & Webb(1986)은 교사가 학생의 능력을 파악하고 얼마나 기대하는가에 따라 교사의 교수행동이 달라진다고 주장한다. 교사가 학생의 능력을 높이 평가하는가, 낮게 평가하는가에 따라 자신의 교수행동이 학생의 학업성취 향상에 영향을 줄 수 있을지를 생각하게 하고, 자신의 교수행동을 개선하는 데 노력을 기울일지 여부를 결정한다는 것이다. 이를 통해 학생의 학습 능력에 대한 교사의 지식과 판단은 교사의 교수행동과 자신의 교수능력에 대한 기대, 즉 교사효능감에 영향을 줄 것으로 판단된다.

또한 법영역과 관련된 다양한 지식을 함양하기 위한 교사의 인식과 노력 정도가 강할수록 교사효능감이 높게 나타난다(조부경·서소영, 2001; 한유미, 2003). 법영역 관련 지식은 교사연수, 관련 서적 독서, 관련 취미 활동 등과 같이 법교육과 관련된 활동에 적극적으로 참여하려는 교사의 노력을 통해 습득될 수 있다. 또한 법교육에서 활용할 수 있는 지역사회 의 인적, 물적 자원에 대한 지식도 포함된다. 법영역 관련 지식 습득을 위한 교사의 다양하고 꾸준한 노력은 교사의 법영역 관련 지식의 향상으로 이어질 수 있다. 교사의 지식 향상은 효과적인 교수행동의 기반을 제공하여 교사효능감에 긍정적인 영향을 줄 것이다.

앞의 논의를 종합해 보면 법영역 내용교수지식의 각 영역은 법교육 교사의 필수 요건이며, 법교육 교사의 교사효능감에 중요한 영향을 주는 변인이라고 할 수 있다. 따라서 본 연구에서는 법교육 교사의 실제 내용교수지식의 각 영역의 수준을 측정하고, 각 영역의 수준에 따른 교사효능감을 측정해 봄으로써 교사효능감의 향상과 법교육의 개선을 위해 우

선적으로 필요한 범영역 내용교수지식의 영역에 대하여 분석한다.

4. 선행 연구 검토

내용교수지식과 교사효능감, 교수행동의 관련성에 관한 연구들은 다양한 교과영역에서 수행되었다. 이와 관련된 다양한 연구들 중에서 본 연구에 시사점을 제공하는 연구들을 중심으로 살펴본다.

Ashton(1984)은 교사효능감이 높은 교사일수록 학생들이 학습과정에서 겪는 어려움을 극복하는 데 효과적인 교수-학습방법을 수업에 적용한다고 주장한다. 그리고 이러한 교사는 수업을 계획할 때부터 학생들의 수준을 고려하고, 수업목표를 달성하기 위한 수업전략을 체계적으로 구성한다. 즉 교수-학습과 관련된 지식을 중요하게 생각하고 교수-학습과 관련된 더 많은 지식을 가지고 있는 교사일수록 교사 자신과 학생 모두가 만족할 수 있는 체계적이고 효과적인 수업을 구성해 나갈 수 있을 것이다. 제한된 시간과 과다한 내용 요소라는 현행 법교육의 부정적인 상황에서 체계적이고 전략적인 수업 구성은 매우 중요하다. Ashton(1984)의 논의를 통해 범영역 내용교수지식 수준이 높은 교사 일수록 체계적이고 효과적인 수업을 구성할 것이고, 이는 법교육에 대한 부정적인 상황과 인식을 개선하고 학생의 학업성취와 교사효능감의 향상에도 영향을 줄 수 있을 것이라고 예상한다.

임청환(2003)은 과학 내용교수지식과 과학 교사효능감의 하위 요인들 간의 상관관계를 분석하였다. 분석 결과, 과학 내용교수지식은 과학 교사효능감과 통계적으로 유의미한 관계가 있는 것으로 나타났다. 과학 내용교수지식 점수가 높은 교사는 점수가 낮은 교사에 비해 스스로의 능력에 대한 자신감이 강하고 학생들에게 교사가 많은 영향을 줄 수 있다고 믿는 경향이 강하게 나타났다. 임청환(2003)의 연구는 과학 내용교수지식

과 과학 교사효능감 수준이 교수실제와의 관련성을 수업관찰과 면담을 통해 실증적으로 분석하였다는 데에 의의가 있다. 하지만 내용교수지식을 과학교육, 과학 교육과정, 학생, 평가, 수업전략에 관한 지식과 신념으로 구분하여 측정하였으면서도 결과 분석에서는 이를 종합한 내용교수지식과 교사효능감과의 상관관계만을 분석하였다. 이로 인해 내용교수지식의 어느 영역이 교사효능감에 더 큰 영향을 미칠지를 파악하기 어렵다는 한계가 있다. 본 연구에서는 범영역 내용교수지식의 하위 요인들이 교사효능감에 미치는 영향을 구체적으로 살펴보고 교사효능감의 향상과 학습효과의 증대를 위해 보다 더 강조되어야 할 지식 영역에 대해 살펴본다. 이를 통해 범영역 담당 교사의 교사효능감 향상을 위한 보다 구체적인 시사점을 제시할 수 있을 것이다.

장경호 등(2008)은 사회과 교사의 성별, 연령, 교직경력, 경제학 이수 학점, 출신 학과 등의 배경변인이 경제교육에 미치는 영향을 분석하였다. 분석 결과, 경제 관련 학과를 졸업한 교사는 경제 관련 강좌를 더 많이 수강하였고, 재직 중인 학교에서 경제 수업을 자발적으로 담당하였다. 하지만 경제 관련 학과 출신이 아닌 교사는 자신의 경제 이해력을 상당히 낮게 평가하고 본인의 의사와는 상관없이 경제 수업을 담당하는 것으로 나타났다. 이를 통해 담당하는 과목과 관련된 학과를 전공한 교사는 해당 과목을 담당하는 데에 거부감이 상대적으로 적음을 알 수 있다. 이 연구 결과를 토대로 법교육 또는 법학 관련 학과를 전공하고, 법교육 관련 강좌 및 연수를 경험한 교사일수록 범영역 내용교수지식 수준이 높고 법교육에 대한 자신감과 교사효능감이 높게 나타날 것이라고 예상된다.

김혜라(2013)는 과학 교육지식이 과학 교사효능감에 미치는 영향을 분석하였다. 연구 결과, 김혜라(2013)가 설정한 과학교육 지식 중 학생, 교수-학습방법, 교사의 전문성에 대한 지식의 향상이 교사효능감의 향상과 관련이 있는 것으로 나타났다. 하지만 김혜라(2013)의 연구는 학생에 관한 지식, 교수-학습방법 지식이 교사효능감에 미치는 영향력은 확인하였으나 내용 지식이 교사효능감에 미치는 영향은 고려하지 않았다. 법교육

에서 법학 지식과 법교육 관련 내용 지식이 학습 내용으로 중요하게 다루어지는 만큼 이를 포함한 범영역 내용 지식은 교사효능감과 밀접한 영향을 가질 것이다. 따라서 본 연구에서는 김혜라(2013)의 분석에서 한 걸음 나아가 범영역 내용 지식이 교사효능감에 미치는 영향을 살펴본다.

최윤희(2014)는 초임교사와 경력교사의 수업 계획과 수업 실제에서 내용교수지식이 어떻게 발현되는지를 분석하였다. 이 연구는 내용교수지식과 실제 수업의 관계를 직접 관찰하여 분석하였다는데 의의가 있다. 하지만 소수의 교사만을 관찰하였고 특정 단원과 관련되는 내용교수지식만을 분석하였다. 교사의 특정 교과목 수업에 대한 태도와 신념은 특정 차이나 주제에 대한 내용교수지식보다 해당 교과목 전반의 내용교수지식에 대한 인식이 더욱 크게 작용한다. 교과목 전체에 대한 교사의 태도와 신념은 해당 교과목의 전체의 교수행동에 영향을 미친다. 따라서 최윤희(2014)의 연구는 교사들이 해당 교과의 수업 전반에 대한 태도나 신념과 교과 전반에 대한 내용교수지식 간의 관계를 살펴볼 수 없다는 점에서 한계가 있다. 이를 보완하여 본 연구는 중·고등학생을 대상으로 하는 법교육 전반에 대한 교사의 태도와 신념, 내용교수지식의 수준을 살펴보고 이들 간의 관계를 분석한다.

장현수·김수영(2014)은 유아체육교사의 체육 수업지식의 하위 요인을 수업 전략 지식, 수업 목표 지식, 유아 이해 지식, 교육과정 지식으로 구분하고 체육 교수효능감과의 관계를 분석하였다. 분석 결과, 수업 지식 중 교육과정 지식은 일반적 교수효능감과 개인적 교수효능감 모두와 유의미한 상관관계가 없는 것으로 나타났다. 이를 통해 범영역 내용교수지식의 각 영역도 그 수준이 다르게 나타날 수 있으며, 교사효능감에도 각각 다르게 영향을 줄 수 있음을 예측해 볼 수 있다. 또한 많은 교사들이 수업기법, 상황 대처 능력, 학생과의 상호작용 등에 관한 지식을 수업 실행에서 더 중요하게 생각하고 있음을 알 수 있었다.

위에서 살펴본 선행 연구들을 통해 교사의 내용교수지식 수준은 교수행동에 중요하게 작용하며, 교사와 학생이 함께하는 수업상황에서 직접

적인 영향력을 가진다는 것을 알 수 있었다. 또한 교사의 전문적인 지식인 내용교수지식 수준이 높은 교사일수록 교사효능감이 높게 나타난다는 것을 알 수 있었다. 또한 수업 전략, 수업 목표, 학생 이해 등을 고려하여 수업을 구성하고 전달하는 방법에 관한 지식수준이 높고 이러한 지식을 함양하기 위해 끊임없이 노력하고 연구하는 교사일수록 교사효능감이 높게 나타날 것으로 예상된다. 본 연구에서는 법교육 교사의 내용교수지식의 수준이 각 영역별로 차이가 있는지, 그리고 각 영역별로 교사효능감에 미치는 영향에 차이가 있는지를 살펴본다. 그리고 차이가 있다면 그 이유를 탐구해 보고, 법교육 교사와 법교육의 개선을 위한 방안을 생각해 본다.

Ⅲ. 연구 설계

1. 연구 가설

본 연구의 연구 문제는 “법영역 내용교수지식은 교사효능감에 영향을 미친다.”이다. 여기서 법영역 내용교수지식은 법교육 내용지식, 법교육 교수학습방법지식, 법교육 상황지식의 3영역으로 구분된다. 이 구분에 따라 법영역 담당 교사가 내용교수지식의 각 영역을 어느 정도 갖추었는지를 측정한다. 그리고 각 교사의 교사효능감을 측정하고 내용교수지식과 교사효능감의 관계를 연구한다. 본 연구의 연구 문제를 경험적으로 검증하기 위한 주가설과 하위가설을 다음과 같이 설정한다.

주 가 설 : 법영역 내용교수지식은 교사효능감에 영향을 미칠 것이다.

이 주가설을 검증하기 위한 하위가설은 다음과 같다.

하위가설 1 : 법영역 내용 지식은 교사효능감 향상에 영향을 미칠 것이다.

법영역 내용지식은 법교육의 목표, 교과내용, 교육과정에 관한 지식으로 구성된다. 내용 지식이 높을수록 교사는 자신의 교수행동에 대한 자신감을 가지고 수업에 임할 것이다. 법영역 내용 지식의 향상은 법영역에 대한 교사의 교수행동에 자신감을 향상시킬 것이며 법교육에 대한 긍정적인 태도를 갖게 할 것이다. 이는 곧 교사효능감의 향상으로 이어질 것이다. 이에 하위가설 1을 이와 같이 설정하였다.

하위가설 2 : 법영역 교수-학습방법 지식은 교사효능감 향상에 영향을 미칠 것이다.

법영역 교수-학습방법 지식은 교수-학습방법에 관한 지식과 평가에 관한 지식 등으로 구성된다. 법영역 교수-학습방법 지식수준이 높은 교사는 특정 학습주제와 학생, 학습 상황에 적절하고 가장 효과적인 교수-학습방법을 도입할 수 있다. 또한 최신의 법교육 자료나 법교육 프로그램의 효과를 파악하고 이를 수업에 적용할 수 있다. 이는 학생들의 학업 성취와 학습 참여의 촉진으로 이어진다. 즉 교수-학습방법 지식 수준이 높은 교사는 자신의 교수계획과 교수행동이 학생들의 학업성취에 긍정적인 영향을 미칠 것이라는 인식을 갖게 되고 이는 교사효능감의 향상으로 이어질 것이다. 이에 하위가설 2를 이와 같이 설정하였다.

하위가설 3 : 법영역 상황 지식은 교사효능감 향상에 영향을 미칠 것이다.

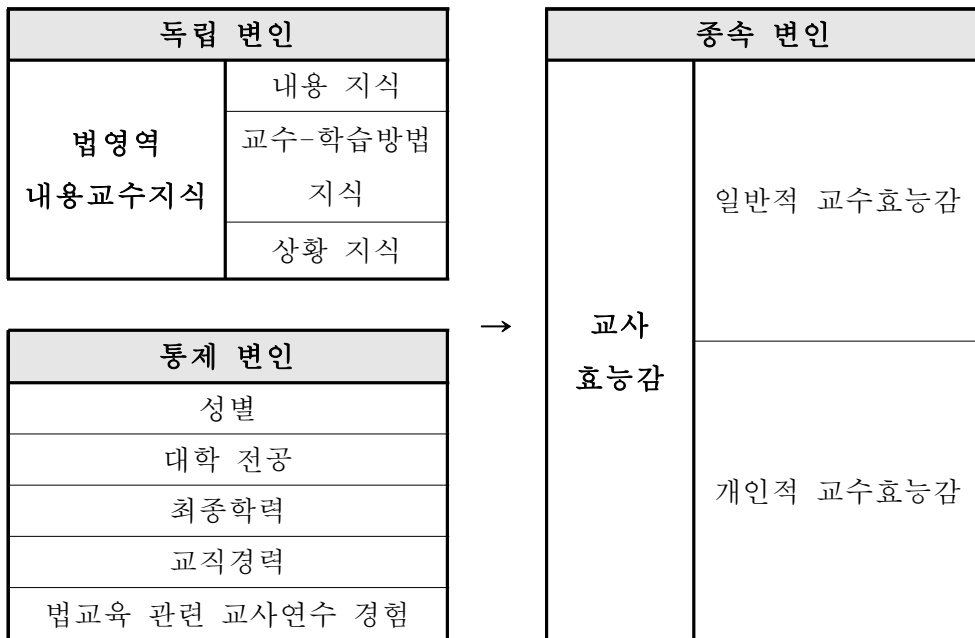
법교육 상황 지식은 교사와 상호작용하는 학생에 대한 이해와 수업 환경에 대한 이해를 구성요소로 한다. 학생에 대한 교사의 이해는 수업에 참여하는 학생들의 개인적인 특성, 배경지식, 중등학교 학생들의 일반적인 사회적, 감정적, 심리학적, 신체적, 지적인 특징 등에 대한 이해이다. 또한 학생들이 법교육에 대해 갖는 어려움과 학습동기와 태도 등을 총체적으로 이해하는 것을 의미한다. 수업 환경에 대한 이해는 법교육이 이루어지는 시간적이고 공간적인 상황에 대한 이해를 의미한다. 이와 같은 법영역 상황 지식이 향상될수록 각 교사들이 교수행동을 수행하는 시간, 국가, 지역, 학교 등의 상황에 대한 이해와 그 상황에 적합한 법교육과 교수행동의 방향을 설정할 수 있을 것이다. 이를 통해 교사는 자신을 법교육 전문가로 인식하고 자신의 법교육의 질을 향상시키기 위해 동료 교사들과 교류하거나 법교육 관련 연구에 적극적으로 참여할 것이다. 교육

의 질을 개선하기 위해 적극적으로 노력하는 교사의 행동은 교사효능감이 높은 교사의 일반적인 특징이다. 즉 법영역 상황 지식은 교사효능감에 긍정적인 영향을 미칠 것이라고 예측해 볼 수 있다. 이에 하위가설 3을 이와 같이 설정하였다.

2. 연구 변인

본 연구는 법영역 내용교수지식이 교사효능감에 미치는 영향을 알아보기 위하여 종속 변인으로 교사효능감을, 독립 변인으로 법영역 내용교수지식을 설정하였다. 통제 변인으로는 성별, 전공, 최종학력, 교직경력, 법교육 관련 교사연수 경험, 학교 조직문화를 선정하였다. 본 연구의 분석 모형은 <표 5>와 같다.

<표 5> 분석 모형



1) 종속 변인

본 연구의 종속 변인은 교사효능감이다. 교사효능감은 교사가 교수행동을 통해 학생의 학업성취에 긍정적인 영향을 미칠 수 있다는 스스로의 능력에 대한 신념이다. 교사효능감은 교사의 교수행동이 학생의 태도, 행동, 학업성취 등에 영향을 미칠 수 있다는 일반적 교사효능감과 교사가 수업환경을 통제하고, 수업과 관련하여 갖는 교사가 자신의 내용 지식, 교수방법 지식, 교수능력 등에 대해 갖는 신념인 개인적 교사효능감으로 구분된다.

2) 독립 변인

본 연구의 독립 변인은 법영역 내용교수지식(Pedagogical Content Knowledge)이다. 법영역 내용교수지식은 크게 법영역 내용 지식, 법영역 교수-학습방법 지식, 법영역 상황 지식으로 분류된다. 법영역 내용 지식은 법교육 목표, 법교육 내용에 관한 지식을 포함한다. 법영역 교수-학습방법 지식은 법교육 교수방법, 법교육 평가에 관한 지식으로 구성된다. 법영역 상황 지식은 수업에 참여하는 학생에 대한 이해, 수업환경 이해, 교육의 질 개선을 위한 연구활동 참여 등에 관한 지식으로 구성된다.

3) 통제 변인

본 연구에서는 법영역 내용교수지식 이외에 교사효능감에 영향을 미칠 것으로 예상되는 요인으로 교사의 성별, 전공, 최종학력, 교직경력, 법교

육 관련 연수 참여 여부 등을 선정하고, 이를 통제 변인으로 설정하였다. 각각의 요인들이 통제 변인으로 선정된 배경은 다음과 같다.

(1) 성별

성별은 교사효능감에 대한 의미 있는 변인으로 지적된다. 이현정(1998)과 주동범·임성택(2002)은 교사효능감에 교사의 성별이 유의미한 영향을 미치며 여교사들에 비해 남교사들의 교사효능감이 더 높게 나타난다고 주장한다. 또한 여교사들은 성공 또는 실패의 원인을 자신의 능력에서 찾기보다는 주변 상황이나 환경과 같은 외부적인 요인에서 찾고자 했다. 이와 같은 성별에 따른 차이는 남녀에 대한 사회적 기대수준과 문화적인 영향으로 볼 수 있다. 사회에서 여성에게 자기주장을 내세우기보다 의존적이기를 기대하며 의존적이어도 어느 정도 용납되는 경향이 있다. 이로 인하여 여교사들은 남교사들에 비해 내적 통제 성향을 갖지 못하고 개인적 교수효능감이 저하되는 것으로 볼 수 있다.

이상에서 살펴본 연구를 통해 성별은 교사효능감에 유의미한 영향을 줄 수 있는 변인이므로 본 연구의 연구문제를 분석하는 데 혼란요인으로 작용할 수 있다. 따라서 본 연구에서는 교사의 성별을 통제 변인으로 설정한다.

(2) 대학 전공

중등학교 교사를 양성하기 위한 사범대학에서의 법교육 관련 과목은 학교마다, 그리고 법학이나 법교육 전공 교수의 유무에 따라 다양하게 개설된다. 또한 중등학교에서 법교육을 담당하고 있는 교사는 사회과교육을 직접 전공하지 않고 법학이나 경제학, 정치학 등 사회과학 영역의

학과를 졸업한 후 교직이수 등의 절차를 통해 사회과 법영역을 담당할 수 있다. 또한 학사 졸업 이후 대학원에 진학하여 사회과교육과 법교육에 대해 심화된 자기연구를 수행하는 교사도 있다. 장경호 등(2008)의 연구에서는 경제 관련 과목의 이수 학점이 많거나 경제 관련 학과 출신인 교사일수록 경제 교육을 위한 경제적 소양을 갖추고 해당 과목을 더 많이 담당하는 경향이 나타났다. 이러한 논의들을 바탕으로 본 연구에서는 법교육을 담당하는 교사의 전공이 교사효능감에 영향을 미칠 것이라고 판단하여 전공을 통제하였다.

(3) 최종학력

다수의 학자들은 교사의 학력이 교사효능감에 영향을 미치는 요인이며 교사의 학력이 높을수록 교사효능감이 높아진다고 주장한다(Gibson & Dembo, 1984; Hoy & Woolfolk, 1993; 임청환, 2003). 임청환(2003)의 연구에서는 학부만 졸업한 교사 집단보다 대학원 재학 이상인 교사 집단의 과학 교수효능감이 전반적인 교사효능감과 일반적 교수효능감, 개인적 교수효능감의 각 영역에서 높은 점수를 보이는 것으로 나타났다. 또한 홍창남(2006)의 연구에서는 석사학위 이상의 학력을 가진 교사일수록 교사효능감이 높게 나타났다. 즉 교사의 학력이 높을수록 교사로서의 자신의 능력을 높게 평가하고 이를 통해 교사효능감이 향상한다고 볼 수 있다. 이러한 논의들에 따라 본 연구에서는 학력이 교사효능감에 혼란 요인으로 작용할 것이라고 판단하고 교사의 최종학력을 통제하였다.

(4) 교직경력

교직경력은 교사효능감에 대한 초기 연구에서부터 교사효능감과 관련

된 중요한 변인으로 고려되어 왔다(이현주 외, 2011). 교직경력과 교사효능감의 관계를 분석한 연구가 많은 만큼 이를 다룬 연구마다 일관된 결과를 보이지 않고 있다.

먼저 교사의 교직 경력이 많은 교사일수록 교사효능감이 높게 나타나는 결과를 보인 연구들이 다수 있다(Gibson & Dembo, 1984; Hoy & Woolfolk, 1993; 임청환, 2003; 박지연, 2007). Gibson & Dembo(1984)는 예비교사들과 교직경력이 5~10년 정도인 교사들의 교사효능감은 높게 나타났지만, 그보다 더 긴 경력을 가진 교사들의 교사효능감은 점점 낮아지는 경향이 있음을 확인하였다.

반면 Ross(1998)와 Hoy & Woolfolk(1993) 등은 교직경력이 증가할수록 교사효능감이 증가한다고 보았다. 교사는 경력이 늘어날수록 자신의 교사효능감에 대한 신뢰를 유지한다는 이들의 주장은 교직 경력이 증가할수록 다양한 상황과 학생들을 지도한 경험이 쌓이고 새로운 교수방법과 교수환경에 도전할 수 있고, 이전까지의 성공 경험을 바탕으로 자신의 도전은 성공할 것이라는 긍정적인 기대감을 형성하면서 교사효능감이 향상되는 것으로 설명될 수 있다. 이는 이현주 등(2011)의 교사 경력이 증가할수록 교사효능감이 높게 나타난 연구 결과와 연결될 수 있다. 이외에도 임청환(2003)의 연구에서는 경력이 1~5년인 교사집단과 경력이 16~20년인 교사집단 간에 개인적 교수효능감과 일반적 교수효능감, 그리고 과학 교수효능감 전체에서 통계적으로 유의미한 차이가 있는 것으로 나타났다. 이를 통해 교직 경력이 많아질수록 과학 교수효능감이 높아지는 것을 알 수 있다.

하지만 Gibson & Dembo(1984)나 Edwards 등(1996)의 연구에서는 교직경력이 늘어날수록 오히려 교사효능감이 낮아지는 것으로 나타났고, 신은수·김현진(2010)의 연구에서는 교사의 경력은 교사효능감에 통계적으로 유의미한 영향을 주지 않는 것으로 나타났다.

교직경력과 교사효능감의 관계에 대한 다양한 결과는 Bandura(1997)의 분석과 연결된다. Bandura(1997)는 자기효능감은 직접적인 성패 경험,

대리 경험, 언어적 설득, 생리적 상태 등과 같은 정보원에 의해 결정된다고 보았다. 특히 이 요인들 중 직접적인 성패 경험이 가장 강력하게 자기효능감에 영향을 미친다고 보았다. 즉 자신이 직접 겪은 성공과 실패의 경험을 통해 자신의 능력에 대한 신뢰가 형성되거나 훼손된다. 즉 교사들의 교직경력이 늘어날수록 교사로서 직접 수행하고 경험한 자신의 교수행동의 성공 또는 실패 경험이 다량으로 축적되면서 교사효능감에 영향을 주고 있을 것으로 예상할 수 있다. 특히 교직경력이 증가할수록 교사효능감이 낮게 나타나는 것은 교사가 초임교사 시기에는 학생들의 학습과 성장에 긍정적인 영향을 줄 수 있을 것이라는 믿음이 강하지만, 점차 자신이 원하는 만큼 학생들의 학업이나 변화가 성취되지 않는 경험을 하면서 자신의 능력에 대한 부정적인 인식이 쌓이기 때문으로 보인다.

이러한 연구들을 토대로 본 연구에서 교직 경력은 교사효능감에 대한 혼란 요인으로 작용할 수 있을 것이라고 판단하여 이를 통제 변인으로 설정하였다.

(5) 법교육 관련 교사연수 경험

현재 교사의 수업 전문성을 향상시킬 수 있는 다양한 교사연수 기회가 제공되고 있다. 법영역을 담당하는 현직 교사가 교사양성과정에서 충분한 교육을 받지 못하였거나, 교직 생활 중 자신의 법영역 교수능력에 부족함을 느끼거나, 교수능력을 향상시키고 싶을 경우 법교육 관련 교사연수 프로그램에 참여할 수 있다. 현직 교사교육에는 주로 교사로 임용이 된 후 교사 재교육, 부전공 교육을 위한 교사교육 등이 포함된다. 법영역에 대한 교수능력 향상을 위한 연수들 중 사회과 교사를 대상으로 한 연수는 자격연수와 직무연수 등이 있고, 대학이나 사설 연수기관, 시도별 교원연수원 등에서 실시된다. 법교육 관련 교사연수에서는 법교육 기초

이론, 기초 생활법률 지식, 사법기관 견학 등의 프로그램을 제공한다.

최지나(2007)는 법교육 관련 교사연수에 참여한 교사들이 연수를 매우 유용하게 느낀다고 주장한다. 또한 법교육 관련 교사연수 프로그램은 해마다 증가하고 있으며 연수에 참여하는 교사 인원도 꾸준히 증가하고 있다. 이에 따라 법교육 관련 교사연수가 교사효능감에 영향을 줄 것으로 판단하여 본 연구에서는 법교육 관련 교사연수 경험 여부를 통제하였다.

3. 연구 대상 및 표집 방법

본 연구는 중학교와 고등학교에서 사회과 또는 고등학교 심화과정의 ‘법과 정치’를 담당하는 교사의 범영역 내용교수지식이 교사효능감에 미치는 효과를 검증하기 위한 것이다. 이를 위해 본 연구에서는 범영역 내용교수지식과 교사효능감을 측정하기 위한 설문문항을 제작하여 2014년 12월 중순부터 12월 말 사이에 설문조사를 실시하였다.

연구의 대상으로 서울·경기·인천 지역의 중학교와 고등학교 사회과 교사를 설정하고, 약 100명에게 설문지를 배포하였다. 지역과 학교 선정 시 연구 참여 학교와 교사 섭외 등의 문제로 인해 무선 표집을 시행하지 못하고 편의 표집을 하였다. 이를 보완하기 위하여 서울·경기·인천 지역 내에 속한 학교들 중 한 지역에 표집이 집중되지 않고 고르게 표집하기 위해 지역별로 인원을 할당하였다. 표집으로 선정되어 설문 조사를 실시한 학교와 교사는 중학교에서 사회과를 담당하거나, 고등학교에서 사회과 또는 ‘법과 정치’를 담당하는 교사들이다.

본 연구는 중학교와 고등학교에서 사회과 또는 고등학교 심화과정의 ‘법과 정치’를 담당하는 교사만을 연구 대상으로 하였다. 그 이유는 초등학교, 중학교, 고등학교에서 행해지는 법교육이 모두 ‘민주시민 양성’이라는 큰 목표 아래에서 행해지고 있지만, 중·고등학생들에게 제공되는 법

교육의 구체적인 목표, 내용 및 방법은 초등학생을 위한 법교육과 다른 모습을 보이기 때문이다. 초등학교와 중·고등학교에서의 법교육 양상의 차이를 살펴보면 다음과 같다.

첫째, 법교육의 목표와 내용요소에 차이가 있다. 초등학교에서 이루어지는 법교육은 학교생활 적응 교육의 성격을 보이기도 하며(특히 1, 2학년의 경우), 법과 규칙 준수, 갈등 해결 등 학생들의 일상적인 생활 모습에 충실한 내용들로 교과 지식이 통합적으로 조직되어 있다. 한편, 중·고등학교에서 제공되는 법교육과정에는 보다 구체적이고 다양한 법관련 내용 요소들이 포함되어 있다. 특히 고등학교에서의 법교육은 ‘법과 정치’의 도입과 함께 공법 영역과 사법 영역을 모두 아우르는 보다 다양하고 구체적인 내용 요소들로 구성된다. 따라서 법영역 담당 교사가 습득하고 있어야 할 법영역 내용 지식의 양과 깊이가 초등학교와 중·고등학교 교사 간에 차이가 있을 것으로 예상된다.

둘째, 중·고등학교 학생들의 특성은 초등학교 학생들의 특성과 다양한 영역에서 차이가 있다. 중·고등학교 학생들은 14~19세의 연령대에 속해 있으며, 아동기에서 성인기로 변화해 가는 과도기에 있다. 또한 Kohlberg(1973), Piaget(1976), Tapp & Levine(1977)에 따르면 중·고등학생들의 인지 발달 수준, 도덕적 판단력 수준, 법에 대한 인지 구조 등의 특성은 초등학교 학생과 차이가 있다. 따라서 초등학생과 중·고등학생들에게 제공되는 법영역 수업은 내용, 방법 등에서 전반적인 차이를 보일 것이며, 이와 관련된 교사의 내용교수지식도 다를 것이다.

셋째, 초등학교 교사와 중·고등학교 사회과 교사의 출신 학교와 전공에 차이가 있다. 초등학교 교사는 교육대학교에서 사회 이외의 다른 과목을 전공한 교사일지라도 모두 사회과 법영역을 담당하게 된다. 한편, 중·고등학교 사회과 교사는 사범대학교에서 일반사회과, 또는 사회과학 관련 학과를 전공하고 교직이수를 거쳐 졸업한 교사들이 대부분이다. 또한 중·고등학교 교사는 사회과 이외의 수업은 담당하지 않고, 사회과, 또는 법영역만을 지속적으로 담당한다. 따라서 초등학교 교사와 중·고등학교

교 교사는 범영역 담당 경력, 교수 숙련도, 교과 연구 활동 경력뿐만 아니라 일반사회영역, 또는 범영역에 대한 기본 지식과 태도 등에 차이가 있을 것으로 판단된다.

본 연구에 참여한 약 100명의 중·고등학교 교사 중 설문에 응한 교사는 85명이다. 사후 결과 처리에서는 불성실한 응답을 한 경우를 제외한 78명의 표본이 연구에 활용되었다.

<표 6>에 설문에 참여한 연구 대상의 특성을 정리하였다. 연구에 참여한 남교사는 23명(29.5%), 여교사는 55명(70.5%) 이었다. 중학교에 재직 중인 교사가 41명(52.6%), 고등학교에 재직 중인 교사가 37명(47.4%) 이었다. 사범대학에서 일반사회교육과를 전공한 교사는 53명(69.3%)이었고, 사범대학에서 일반사회교육과를 전공하지 않고 행정학과, 사회학과, 경제학과 등을 전공하고 교직이수 또는 교육대학원을 졸업하여 사회과 교사를 하고 있는 교사가 25명(30.7%)이었다. 교사의 최종학력은 학사졸업이 42명(53.8%)이었고, 석사과정·수료·졸업이 19명(24.4%)이었으며, 박사과정·수료·졸업이 17명(21.8%)이었다. 교직경력은 1~5년이 37명(47.4%), 6~10년이 18명(23.1%), 11~15년이 14명(17.9%), 16~20년이 6명(7.7%), 21~25년이 1명(1.3%)이었으며, 26년 이상의 교직 경력을 가진 교사가 1명(1.3%)로 나타났다. 법관련 교사 연수 경험에 대해서는 전혀 참여한 경험이 없는 교사가 47명(60.3%), 1회 참여한 교사가 17명(21.8%), 2회 참여한 교사가 9명(11.5%), 3회 참여한 교사가 3명(3.8%), 4회 참여한 교사가 1명(1.3%), 5회 이상 참여한 교사가 1명(1.3%)으로 나타났다.

<표 6> 연구 대상의 특성

구분		빈도(명)	비율(%)
성별	남자	23	29.5
	여자	55	70.5
재직학교	중학교	41	52.6
	고등학교	37	47.4
대학 전공	일반사회교육과	53	69.3
	비 일반사회교육과	25	30.7
최종학력	학사졸업	42	53.8
	석사과정·수료·졸업	19	24.4
	박사과정·수료·졸업	17	21.8
교직경력	1~5년	37	47.4
	6~10년	18	23.1
	11~15년	14	17.9
	16~20년	6	7.7
	21~25년	1	1.3
	26년 이상	1	1.3
	결측값	1	1.3
법관련 연수 경험	전혀 없음	47	60.3
	1회	17	21.8
	2회	9	11.5
	3회	3	3.8
	4회	1	1.3
	5회 이상	1	1.3
합계		78	100

4. 측정도구

본 연구에서는 사회과 법영역 내용교수지식이 교사효능감에 미치는 영향을 살펴보기 위하여 관련 선행 연구를 토대로 개별 교사의 법영역 내용교수지식과 교사효능감을 측정할 수 있는 설문지를 개발하였다.

종속 변인인 교사효능감을 측정하기 위한 도구는 이전까지 개발되고 사용되어 온 교사효능감 측정도구를 본 연구 문제의 검증에 적합하도록 종합하여 구성하였다. 먼저 교사효능감 측정도구로 가장 많이 알려진 Gibson & Dembo(1984)의 교사효능감 측정도구(Teacher Efficacy Scale: TES)와 이 측정도구의 모호함을 수정하여 제작된 Riggs & Enochs(1990)의 과학교사효능감 측정도구인 STEBI(Science Teaching Efficacy Belief Instrument)를 참고하였다. 그리고 Riggs & Enochs(1990)의 측정도구를 우리나라 초등 사회과 교사효능감에 맞게 수정한 이경윤(2011)의 사회과 교사효능감 측정도구도 참고하였다. 이러한 측정도구들을 참고 및 보완하여 일반적 교수효능감과 개인적 교수효능감을 하위요소로 하는 교사효능감 측정도구를 구성하였다. 일반적 교수효능감은 5문항, 개인적 교수효능감은 12문항으로, 교사효능감을 측정하는 문항은 총 17문항으로 구성된다.

응답자는 교사효능감을 측정하는 각 문항에 대하여 자기평가식으로 응답한다. 응답 척도는 ‘전혀 그렇지 않다=1점’부터 ‘매우 그렇다=5점’에 이르는 Likert 5점 척도로 구성하였다. 교사효능감의 하위 요인에 대한 평가 요소가 연속적으로 제시될 경우 무성의하게 응답할 가능성이 있으므로 각 요인별 문항의 순서를 무작위로 배치하였다.

교사효능감 측정을 위한 마지막 문항에 덧붙여서 선행 연구들에서 교사들이 법교육을 수행하는 느끼는 부담감의 원인으로 지적된 항목들을 제시하였다. 이 항목은 응답에 참여한 중·고등학교 사회과 교사들이 학교 현장에서 법영역을 담당하면서 자신의 교수능력의 부족함을 느끼는

정도와, 자신이 느끼는 부족함의 가장 큰 원인으로 생각되는 것을 하나만 선택하도록 구성하였다.

본 연구에서 활용된 설문지의 세부항목은 <표 7>과 같다.

<표 7> 교사효능감의 하위 요인별 문항 번호

	하위 요인	문항 번호
교사효능감	일반적 교사효능감	2, 3, 6*, 10, 15*
	개인적 교사효능감	1, 4, 5, 7, 8, 9, 11, 12, 13, 14*, 16, 17*

(*표시된 문항은 역산 문항임)

독립 변인인 법영역 내용교수지식 측정도구를 개발하기 위해 먼저 Shulman(1986, 1987), Grossman(1990) 등의 일반적인 내용교수지식에 대한 선행 연구와 손병노(1998), 강대현(2007) 등의 사회과 내용교수지식에 대한 선행 연구들을 토대로 법영역 내용교수지식의 하위 요인을 법영역 내용 지식, 법영역 교수-학습방법 지식, 법영역 상황 지식으로 구분하였다. 그리고 Butler(1991), 이대성(2012) 등의 논의에서 법영역 담당 교사가 갖추어야 할 기본적인 지식과 자질로서 강조된 요소들을 우리나라 법교육 교수 상황에 맞게 변환하여 법영역 내용교수지식의 각각의 하위 요인으로 구성하였다.

이러한 과정을 통해 법영역 내용교수지식의 하위 요인을 크게 법영역 내용 지식, 법영역 교수-학습방법 지식, 법영역 상황 지식의 3개 요소로 분류하였다. 내용 지식은 법영역 목표에 대한 지식, 법영역 내용에 대한 지식으로 9문항으로 구성되며, 교수-학습방법 지식은 법영역 교수방법에 대한 지식, 법영역 평가에 대한 지식으로 7문항으로 구성된다. 상황 지식은 법영역 참여 학생의 학습과 이해에 대한 지식, 법영역 수업환경 이해

및 조성에 대한 지식으로 10문항으로 구성된다. 법영역 내용교수지식을 측정하는 설문문항은 총 26문항이다. 설문지의 모든 문항은 ‘전혀 그렇지 않다=1점’부터 ‘매우 그렇다=5점’에 이르는 Likert 5점 척도로 구성되었다. 본 연구에서 활용된 설문지의 세부항목은 <표 8>과 같다.

<표 8> 법영역 내용교수지식의 하위 요인별 문항 번호

하위 요인	세부항목	문항 번호
내용 지식	법영역 목표에 대한 지식	I. 1, 2, 3
	법영역 내용에 대한 지식	I. 4, 5, 6, 7, 8, 9
교수-학습 방법 지식	법영역 교수방법에 대한 지식	II. 1, 2, 3, 4, 5
	법영역 평가에 대한 지식	II. 6, 7
상황 지식	법영역 참여 학생의 학습과 이해에 대한 지식	III. 1, 2, 3, 4, 5, 6
	법영역 수업환경 이해 및 조성에 대한 지식	III. 7, 8, 9, 10

본 연구에서 활용된 법영역 내용교수지식과 교사효능감 측정도구는 선행 연구를 바탕으로 초안을 작성한 후 중·고등학교 교사와 법교육 연구자 등 관련 전문가들로부터 안면타당도를 검증받았다. 이후 서울과 인천 시내의 초등학교, 중학교, 고등학교 사회과 교사 20명을 대상으로 파일럿 테스트를 실시하고 그 결과를 바탕으로 설문 문항을 수정하여 최종 설문지를 확정하였다.

본 연구에서 활용된 설문지의 문항 간 신뢰도를 검증하기 위해 Cronbach alpha(α) 계수를 산출해 보았다. 최종적으로 연구에서 활용된

설문지의 세부항목과 신뢰도는 <표 9>와 같다.

<표 9> 설문지 구성

변인	구분	세부항목	Cronbach α
종속 변인	교사효능감	일반적 교수효능감	.858
		개인적 교수효능감	
독립 변인	내용교수지식 (Pedagogical Content Knowledge)	내용 지식	.882
		교수-학습방법 지식	.728
		상황 지식	.777
통제 변인		성별	-
		전공	-
		교직경력	-
		최종학력	-
		법교육 관련 교사연수 경험	-

종속 변인인 일반적 교수효능감 측정 문항의 Cronbach α 계수는 .864 이고, 개인적 교수효능감 측정 문항의 Cronbach α 계수는 .852이다. 또한 독립 변인인 내용 지식 측정 문항의 Cronbach α 계수는 .882이고, 교수-학습방법 지식 측정 문항의 Cronbach α 계수는 .728이며, 상황 지식 측정 문항의 Cronbach α 계수는 .777로 나타났다. 이러한 결과를 통해 본 연구의 가설 검증을 위해 사용된 측정도구의 신뢰도가 높음을 알 수 있다.

5. 분석 방법

본 연구에서는 교사효능감에 영향을 미칠 가능성이 있는 요인으로 법영역 내용교수지식을 설정하고 이들의 관계를 분석하고자 한다. 종속 변인은 교사효능감이며, 독립 변인인 법영역 내용교수지식이다. 교사효능감은 2가지의 하위 요인으로 구성하였고, 법영역 내용교수지식은 3가지의 하위 요인으로 구성하였다. 법영역 내용교수지식을 제외한 교사효능감에 영향을 줄 수 있는 통제 변인은 응답자의 성별, 대학 전공, 최종학력, 교직경력, 법교육 관련 교사연수 경험으로 설정하였다. 먼저 법영역 내용교수지식이 교사효능감에 미치는 영향을 분석하고, 법영역 내용교수지식의 하위 요인 각각이 교사효능감에 미치는 영향을 개별적으로 분석한다.

설문조사를 통해 각 학교급별로 수집된 자료는 SPSS 21.0 프로그램을 통해 통계 처리하였다. 본 연구의 가설을 검증하기 위해 다중회귀분석(multiple regression analysis) 기법을 활용하여 독립 변인과 종속 변인의 관계를 분석하였다. 다중회귀분석을 실시하면서 모든 독립 변수를 포함하여 분석하는 방법인 동시입력방식(Enter)을 사용하였다. 이 방식을 통해 다른 독립 변인들이 통제된 상태에서 특정 독립 변인의 영향력을 알 수 있으며, 모든 독립 변인들이 동시에 종속 변인에 미치는 영향력의 정도를 알 수 있다. 연구 가설을 검증하기 위한 회귀모형은 다음과 같다.

회귀모형. 법영역 내용교수지식(법영역 내용 지식, 교수-학습방법 지식, 상황 지식)이 교사효능감에 미치는 영향

$$Y = a + b_1 x_1 + b_2 x_2 + b_3 x_3 + b_4 x_4 + b_5 x_5 + b_6 x_6 + b_7 x_7 + b_8 x_8 + e_i$$

Y : 교사효능감

a : 상수

- x_1 : 법영역 내용 지식
 x_2 : 법영역 교수-학습방법 지식
 x_3 : 법영역 상황 지식
 x_4 : 성별 (더미처리 0=남, 1=여)
 x_5 : 대학 전공 (더미처리 0=사회과 비전공, 1=사회과 전공)
 x_6 : 최종학력
 (1=학사졸업, 2=석사과정, 수료 또는 졸업, 3=박사과정, 수료 또는 졸업)
 x_7 : 교직경력
 (1=1~5년, 2=6~10년, 3=11~15년, 4=16~20년, 5=21~25년, 6=26년 이상)
 x_8 : 법교육 연수 경험
 (1=전혀 없음, 2=1회, 3=2회, 4=3회, 5=4회, 6=5회 이상)
 e_i : 오차항

종속 변인인 Y에 독립 변인인 x_1 , x_2 , x_3 가 미치는 효과를 살펴 보기 위해 독립 변인 각각의 회귀 계수인 b_1 , b_2 , b_3 가 통계적으로 유의한지를 분석하여 가설을 검증한다.

종속 변인과 독립 변인 간의 다중회귀분석과는 별개로 설문에 참여한 중·고등학교 사회과 교사들이 법영역을 담당하면서 자신의 교수능력이 부족함을 느끼는 원인을 선택하도록 구성된 문항은 빈도분석을 실시한다. 종속 변인과 독립 변인 간의 다중회귀분석과 교사가 법교육에 대해 갖는 부담감의 원인에 대한 빈도분석을 통해 구체적이고 실천가능한 우리나라 사회과 법교육의 발전 방향을 탐구해 본다.

IV. 결과 분석

1. 독립 변인 간 단순상관관계 분석

본 연구의 가설 검증을 위한 다중회귀분석을 진행하기 전에, 독립 변인 간의 단순상관관계를 분석하였다. 본 연구의 독립 변인과 통제 변인들 사이의 상관관계 분석 결과는 <표 10>과 같다.

<표 10> 연구의 독립 변인 간 단순상관관계

		내용 지식	교수 -학습 방법 지식	상황 지식	성별	대학 전공	최종 학력	교직 경력	연수 참여
내용 지식	Pearson 상관계수	1							
	유의 확률								
교수 -학습 방법 지식	Pearson 상관계수	.773**	1						
	유의 확률	.000							
상황 지식	Pearson 상관계수	.582**	.557**	1					
	유의 확률	.000	.000						
성별	Pearson 상관계수	.057	-.027	-.242*	1				
	유의 확률	.622	.812	.033					
대학 전공	Pearson 상관계수	-.329**	-.158	-.121	.080	1			
	유의 확률	.003	.166	.292	.485				

최종 학력	Pearson 상관계수	.297**	.262*	.160	.022	-.128	1		
	유의확률	.008	.020	.162	.849	.263			
교직 경력	Pearson 상관계수	-.069	-.057	-.164	.095	.230*	.409**	1	
	유의확률	.548	.621	.153	.412	.044	.000		
연수 참여	Pearson 상관계수	.155	.127	.200	-.091	-.017	.212	.189	1
	유의확률	.174	.269	.080	.429	.881	.062	.099	

** 0.01 수준(양쪽)에서 유의, * 0.05 수준(양쪽)에서유의

독립 변인 간 상관관계를 분석한 결과, 독립 변인들 사이의 Pearson 상관 계수의 절대값은 .017~.773에 분포하는 것으로 나타났다. 유의미한 정적 상관관계를 갖는 변인은 교수-학습방법 지식과 내용 지식($r=.773$), 상황 지식과 내용 지식($r=.582$), 상황 지식과 교수-학습방법 지식($r=.557$), 최종학력과 내용 지식($r=.297$), 최종학력과 교수-학습방법 지식($r=.262$), 교직경력과 대학 전공($r=.230$), 교직경력과 최종학력($r=.409$)인 것으로 나타났다. 이 중 교수-학습방법 지식과 내용 지식 사이에는 강한 관련성이 나타났고($r=.773$), 상황 지식과 내용 지식($r=.582$), 상황 지식과 교수-학습방법 지식($r=.557$), 교직경력과 최종학력($r=.409$)에는 다소 관련성이 있는 것으로 나타났다. 특히 교수-학습방법 지식과 내용 지식, 상황 지식 간에 상관 강도가 높게 나타났는데, 이는 교사들이 법영역 내용 교수지식을 습득하는 과정에서 한 영역의 지식만을 독립적으로 습득하기 보다 다양한 영역의 지식을 습득할 수 있는 기회가 제공되기 때문인 것으로 볼 수 있다.

한편 최종학력과 내용 지식($r=.297$), 최종학력과 교수-학습방법 지식($r=.262$), 교직경력과 대학 전공($r=.230$) 사이의 관계 강도는 낮은 편인 것으로 나타났다. 또한 유의미한 부적 상관관계를 갖는 변인은 성별과

상황 지식(-.242), 대학 전공과 내용 지식(-.329)인 것으로 나타났다. 이들의 상관관계 정도는 낮은 편이다.

2. 가설검증 결과

1) 법영역 내용교수지식과 교사효능감

전체 법영역 내용교수지식과 교사효능감의 회귀분석 결과는 <표 11>과 같다. 회귀식의 다중공선성 진단 결과를 보여주는 통계량인 VIF 값을 살펴본 결과, 본 연구의 회귀식의 VIF 값은 1.023~1.419 사이에 분포하여, 기준값인 10을 넘지 않는 것으로 나타났다. 따라서 다중공선성에는 문제가 없다고 볼 수 있다. 또한 이 회귀 모형에 포함된 독립 변인들은 교사효능감을 51.7% 설명해 주고 있다. 이 모형의 설명력은 $p < .001$ 수준에서 유의한 것으로 나타났다.

법영역 내용교수지식($B = .753$, $p = .000$)은 교사효능감에 $p < .001$ 수준에서 통계적으로 유의한 것으로 나타났다. 따라서 본 연구의 <주가설>인 ‘법영역 내용교수지식은 교사효능감에 영향을 미칠 것이다.’를 채택한다.

<표 11> 법영역 내용교수지식과 교사효능감의 회귀분석 결과

	비표준화계수		표준화계수	t	유의 확률	공선성통계량	
	B	표준오차	베타			공차	VIF
(상수)	.646	.370		1.744	.086		
내용 교수 지식	.753	.098	.696	7.666	.000***	.838	1.193
성별	.120	.088	.115	1.364	.177	.977	1.023

대학 전공	-.022	.048	-.041	-.464	.644	.880	1.136
최종 학력	.038	.059	.064	.646	.521	.706	1.417
교직 경력	6.684E-005	.008	.001	.008	.993	.705	1.419
연수 참여	-.038	.040	-.083	-.955	.343	.912	1.097

R	R 제곱	수정된R 제곱	추정값의 표준오차
.719	.517	.476	.35007

	제곱합	자유도	평균제곱	F	유의확률
회귀모형	9.181	6	1.530	12.486	.000
잔차	8.578	70	.123		
합계	17.760	76			

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

2) 법영역 내용교수지식의 하위 요인과 교사효능감

법영역 내용교수지식의 하위 요인들 중 교사효능감에 가장 큰 영향을 미치는 요인을 살펴보기 위해 ‘교사효능감’을 종속 변인으로 설정하고, ‘법영역 내용교수지식’의 하위 요인인 법영역 내용 지식, 법영역 교수-학습방법 지식, 법영역 상황 지식, 성별, 대학 전공, 최종학력, 교직경력, 법연수참여 경험을 독립 변인을 일괄 투입하여 회귀분석을 실시하였다. 회귀분석 결과는 <표 12>와 같다.

<표 12> 법영역 내용교수지식의 하위요인과 교사효능감 회귀분석
결과

	비표준화계수		표준화계수	t	유의 확률	공선성통계량	
	B	표준오차	베타			공차	VIF
(상수)	.481	.391		1.230	.223		
내용 지식	.370	.126	.433	2.944	.004**	.310	3.222
교수- 학습 방법 지식	.028	.124	.030	.224	.824	.383	2.611
상황 지식	.379	.118	.358	3.216	.002**	.543	1.842
성별	.132	.093	.126	1.427	.158	.858	1.165
대학 전공	-.010	.050	-.019	-.204	.839	.786	1.272
최종 학력	.039	.058	.066	.679	.499	.705	1.419
교직 경력	.001	.008	.013	.131	.896	.693	1.444
연수 참여	-.046	.040	-.101	-1.171	.246	.899	1.112

R	R 제곱	수정된R 제곱	추정값의 표준오차
.737	.544	.490	.34523

	제공합	자유도	평균제공	F	유의확률
회귀모형	9.655	8	1.207	10.126	.000
잔차	8.105	68	.119		
합계	17.760	76			

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

이 모형의 적합도는 $p < .001$ 수준에서 통계적으로 유의미한 것으로 확인되었다. 또한 이 회귀모형은 종속 변인을 54.4% 설명하는 것으로 나타났다. 독립 변인인 법영역 내용 지식과 법영역 상황 지식이 높을수록 교사 효능감이 증가하는 것으로 확인되었으며, 법영역 내용 지식과 법영역 상황 지식 모두 $p < .01$ 수준에서 통계적으로 유의미한 것으로 나타났다. 하지만 법영역 교수-학습방법 지식, 성별, 대학 전공, 최종학력, 교직경력, 법교육 관련 교사연수 참여 경험은 교사효능감에 유의미한 영향을 주지 않는 것으로 나타났다. 이러한 결과에 따라 본 연구에서 설정한 <하위가설 1> ‘법영역 내용 지식은 교사효능감 향상에 영향을 미칠 것이다.’와 <하위가설 3> ‘법영역 상황 지식은 교사효능감 향상에 영향을 미칠 것이다.’는 $p < .01$ 수준에서 채택되었다. 하지만 <하위가설 2> ‘법영역 교수-학습방법 지식은 교사효능감 향상에 영향을 미칠 것이다.’는 $p < .05$ 수준에서 기각되었다.

법영역 내용교수지식의 하위 요인들 중 어느 요인이 종속 변인인 교사 효능감에 보다 더 큰 영향력을 미치는지를 살펴보기 위해 표준화된 회귀 계수(β)의 절대값을 비교한 결과, 법영역 내용교수지식의 하위 요인들 중 법영역 내용 지식($\beta = .433$)이 종속 변인에 가장 큰 영향력을 미치는 변인으로 나타났다. 그 다음으로는 법영역 상황 지식($\beta = .358$)이 교사효능감에 영향을 미치는 것으로 나타났다.

3) 범영역 교수능력의 부족함을 느끼는 원인에 대한 빈도분석

교사효능감을 측정하는 문항들 중 17번 문항은 응답에 참여한 사회과 교사가 법교육을 수행하기 위해 나름대로 노력하지만, 자신의 교수능력에 부족함을 느끼는 정도를 묻는 내용으로 구성되었다. 이 문항에 덧붙여 부족함을 느끼는 원인을 선택하는 문항을 제시하였다. 설문에 참여한 총 78명의 교사들 중 17번 문항에 대하여 '전혀 그렇지 않다'고 응답한 교사는 한 명도 없었으며, '보통이다'와 '그렇다'에 응답한 교사가 25명(32.0%), '그렇지 않다'에 응답한 교사가 15명(19.2%), '매우 그렇다'에 응답한 교사가 13명(16.7%)으로 나타났다.

교수능력의 부족함을 느끼는 원인에 대해서는 12개의 결측값이 나타났는데, 이는 17번 문항에서 '그렇지 않다'고 응답한 교사와 비슷한 수치이다. 따라서 교수능력의 부족함을 그다지 크게 느끼지 않는다고 응답한 교사들이 부족함의 원인을 묻는 이 문항에 응답하지 않은 것으로 판단된다. 교수능력의 부족함을 느끼는 원인을 묻는 문항에 대한 응답은 '1. 교육과정에 포함된 범영역 내용요소의 양이 과다함'(25.6%), '2. 학생들의 인지발달 수준에 비해 내용요소가 어려움'(16.7%), '6. 수업에서 활용할 수 있는 교수-학습 자료 부족'(12.8%), '5. 범영역 교수능력 향상을 위한 교사연수 프로그램 부족'(9.0%), '7. (대학교) 학부과정에서의 법관련 강의 부족'(7.7%), '4. 효과적인 교수방법에 대한 교사의 충분한 이해 부족'(6.4%), '3. 범영역에 대한 학생들의 흥미 부족'(5.1%) 순으로 나타났다. 이에 대한 빈도분석 결과는 <표 13>과 <표 14>와 같다.

<표 13> 교사효능감 17번 문항 빈도분석 결과

	빈도(명)	비율(%)
그렇지 않다	15	19.2
보통이다	25	32.1
그렇다	25	32.1
매우 그렇다	13	16.7
합계	78	100.0

<표 14> 교수능력 부족감의 원인 빈도분석 결과

	빈도(명)	비율(%)
1. 교육과정 내의 내용요소가 과다함	20	25.6
2. 학생의 인지발달 수준에 비해 내용요소가 어려움	13	16.7
3. 범영역에 대한 학생들의 흥미 부족	4	5.1
4. 교사의 교수방법에 대한 이해 부족	5	6.4
5. 교사연수 프로그램 부족	7	9.0
6. 교수-학습자료 부족	10	12.8
7. 학부과정의 법관련 강의 부족	6	7.7
결측값	13	16.7
합계	78	100.0

V. 논의 및 제언

1. 논의 및 해석

교사의 지식수준과 자신의 교수행동에 대한 효능감에 따라 교과 내용의 설명 정도와 방법, 교육 자료의 활용과 개발, 학생들과의 상호작용 방법 등이 달라진다. 따라서 학생들의 학업성취 향상과 발달, 그리고 성공적인 교육 목표 달성을 위해서 필수적이고, 교사의 교수행동의 기반이 되는 교사의 지식수준과 신념이 강조된다.

중·고등학교 사회과 교사는 학교 현장에서 민주시민교육의 성격을 갖는 사회과의 일부로서 다루어지는 법교육(Law-Related Education)을 담당한다. 중·고등학교 학생들이 이해하기에 다소 어려울 수 있는 추상적인 법개념들이 다양하게 포함되어 있는 중·고등학교 법영역 교육과정을 효과적으로 수행하기 위해서 법개념을 학생들의 수준에 맞게 적절하게 제공할 수 있는 능력과 자질을 갖추어야 한다. 따라서 성공적인 법교육을 위한 교사의 교수행동과 자신의 교수행동에 대한 자신감 등에 가장 기초적으로 영향을 미치는 것이 바로 교사의 법영역 내용교수지식이라고 할 수 있다.

본 연구에서는 우리나라에서 현재 이루어지고 있는 학교 법교육에 관한 연구들에서 지적되고 있는 법영역 담당 교사의 낮은 교사효능감에 주목하였다. 그리고 낮은 교사효능감의 원인으로 법영역 내용교수지식을 구성하여 법영역 내용교수지식이 교사효능감에 영향을 미치는지를 검증하였다. 법영역 내용교수지식의 하위 요인을 구성하기 위해 선행 연구들을 고찰하였으며, 그 결과 법영역 내용 지식, 법영역 교수-학습방법 지식, 법영역 상황 지식을 법영역 내용교수지식으로 선정하였다. 그리고 법영역 내용교수지식 이외에 교사효능감에 영향을 줄 수 있는 요인으로 성

별, 대학 전공, 최종학력, 교직경력, 법관련 연수 경험을 통제 변인으로 선정하였다.

연구 대상으로는 서울·경기·인천 지역에 소재한 중·고등학교에 재직 중인 사회과 교사를 선정하였다. 연구 대상으로 선정된 교사들에게 범영역 내용교수지식과 교사효능감, 성별, 대학 전공, 최종학력, 교직경력, 법관련 연수 경험을 묻는 문항들로 구성된 설문지를 배포하였다. 배포 후 수집된 설문지들 중 불성실한 응답을 보인 설문지를 제외한 78개의 표본이 연구 분석에 활용되었다.

범영역 내용교수지식과 통제 변인이 교사효능감에 미치는 영향을 살펴 보기 위해 다중회귀분석을 실시하였다. 다중회귀분석 결과, 범영역 내용교수지식은 교사효능감에 유의미한 영향을 미치는 것으로 나타났다. 성공적으로 교육목표를 달성하는 데 교사의 적극적인 교수행동과 참여에 교사효능감이 중요하게 작용한다고 할 때, 성공적인 법교육을 위한 범영역 담당 교사의 교사효능감의 향상을 위해서는 범영역 내용교수지식의 증진이 필요함을 알 수 있었다.

또한 범영역 내용교수지식의 하위 요인이 교사효능감에 미치는 영향을 분석한 결과, 하위 요인 모두가 교사효능감에 유의미한 영향을 미치지 않았다. 범영역 내용교수지식이 하위 요인들 중 범영역 내용 지식과 범영역 상황 지식만이 교사효능감에 유의미한 영향을 미치며, 범영역 교수-학습방법 지식은 교사효능감에 유의미한 영향을 미치지 않는 것으로 나타났다. 즉 범영역 담당 교사의 교사효능감 향상을 위해서는 범영역 내용 지식과 범영역 상황 지식의 향상이 보다 더 강조되어야 한다.

범영역 내용교수지식 이외의 통제 변인인 성별, 대학 전공, 최종학력, 교직경력, 법교육 관련 교사연수 참여 경험의 여부는 교사효능감에 유의미한 영향을 주지 않는 것으로 나타났다. 이는 교사의 성별, 최종학력, 교직경력 등이 교사효능감에 미치는 영향에 대한 선행 연구들의 결과가 일관성이 없었던 것과 일치한다. 이현주 등(2011)은 교사의 개인적 배경 변인이 교사효능감에 유의미하게 영향을 미치지 않는 이유를 다음과 같

이 제시하였다. 첫째, 교사의 성별, 학력 등은 시간이 흘러도 변하지 않는 고정적인 변인이기 때문에 교사의 직접적인 경험이나 지식수준 등과 상관없이 교사효능감에 유의미한 영향을 미치지 않는다. 둘째, 교사의 개인적인 배경 변인은 교사의 사회심리적 변인과 상호작용하면서 통합적으로 교사효능감에 영향을 준다. 본 연구에서는 설문에 참여한 교사들의 사회심리적 변인, 즉 교사가 속한 학급, 학교, 지역 등의 상황을 배제하고 교사의 개인적인 변인만을 통제 변인으로 선정하였기 때문에 이러한 결과가 나타난 것으로 보인다.

이와 같은 다중회귀분석 결과를 통하여 법영역 담당 교사의 교사효능감 향상을 위한 법교육 관련 교사연수와 예비 사회과 교사교육과정에 다음과 같은 시사점을 제시할 수 있다.

첫째, 법영역 내용교수지식의 하위 요인들 중 법영역 내용 지식은 교사효능감에 가장 큰 영향력을 갖는 것으로 나타났다. 교사의 내용 지식은 교사의 교육과정 운영에 있어서 교수·학습 자료의 구성과 교육과정 실천, 교육 평가, 새로운 교육과정 구성의 기반이 된다. 본 연구 결과를 통해 교사효능감을 향상하기 위해서는 법영역 내용 지식을 구성하는 법교육의 목표와 본질, 교육과정에 대한 이해와 법교육과정에 포함되어 있는 법개념, 이론, 판례 등에 대한 이해가 향상되어야 함을 알 수 있다. 교사는 법교육은 법학교육과 다르며, 단순히 법학 이론만을 전달하거나 법률 전문가를 양성하고자 하는 교육이 아님을 이해해야 한다. 법교육의 목표와 법교육 이론, 학습 내용의 선택과 조직 등에 대해 교사가 충분하게 이해해야 학생들도 정확하게 이해할 수 있고, 학생들이 갖는 오개념을 수정할 수 있다(김순희, 2008; 임경수, 2012).

법교육 내용교수지식의 하위 요인들 중 법영역 내용 지식이 교사효능감에 미치는 영향이 가장 크게 나타난 결과는 현행 사회과 법교육의 문제점으로 지적되는 과도한 양과 추상적인 법영역 내용요소의 특성과 연결된다. 이러한 결과는 오랜 역사를 가진 법학의 다양한 법이론이 법교육 내용으로 포함되어 있고, 제한된 수업 시간 내에 추상적이고 다양한

법개념을 학생들이 충분히 이해할 수 있도록 적절하게 조직하여 전달해야 한다는 교사들의 부담감이 반영되어 있는 것으로 볼 수 있다. 따라서 법영역 담당 교사의 교사효능감을 향상시키고 성공적인 법교육을 위해서는 현직 교사연수과정이나 예비 사회과 교사교육과정에서 법교육의 목표에 충실하고, 실제 수업상황에 도움을 줄 수 있는 법영역 내용 지식이 제공되어야 한다.

법교육을 담당할 예비 사회과 교사, 또는 현직 사회과 교사들에게는 다양한 법 분야와 법교육을 다루는 강좌가 제공되어야 한다. 또한 법교육의 발전을 위한 법학과 법교육 전공 교수의 높은 관심과 협력 의지를 통해 법교육 관련 강좌와 공동 연구가 이루어 져야 한다. 임경수(2012)는 사범대학 별로 법 관련 강좌의 내용과 시수에 차이가 있음을 지적하였다. 대학 별로 다루고 있는 법 분야에도 차이가 있었으며, 다양한 법 분야가 다루어지고 있더라도 내용학을 전달하는 수준에 그치고 있어 법학 내용을 법교육과 관련시키는 강좌가 개설되지 않고 있음을 지적하였다. 중·고등학교 법교육과정에는 다양한 법 분야들이 망라되어 있으며, 법교육은 추상적인 법개념들을 학습함으로써 학생들에게 우리 사회에서 갖는 의미와 학생들의 태도와 행동을 향상시키는 것을 목표로 한다. 따라서 법교육을 담당할 예비 교사나 담당하고 있는 현직 교사에게 내용학 또는 방법론의 어느 한 쪽에 치우치지 않는 전반적인 법영역 내용교수지식이 제공되어야 한다.

둘째, 법영역 내용교수지식의 하위 요인들 중 법영역 교수-학습방법 지식은 교사효능감에 유의미하게 영향을 미치지 않는 것으로 나타났다. 이러한 결과는 교수-학습방법 지식은 내용교수지식의 주요한 하위 요인이며, 교사연수과정이나 예비 사회과 교사교육과정에서 주요한 교육내용으로 강조되어 온 것과 다른 양상을 보인다. 법영역 교수-학습방법 지식이 교사효능감에 유의미하게 영향을 미치지 않는다는 것은 법영역 담당 교사들이 실제 수업에서 법영역 교수-학습방법을 그다지 중요하게 여기고 있지 않는 것으로 해석할 수 있다. 이는 수업시간에 학생들의 수업참

여를 이끌어내는 다양한 교수-학습방법을 적용하기보다 대부분의 수업이 강의식으로 진행되는 현행 중·고등학교의 법교육 실태와 관련된다. 현재 중·고등학교 교사들은 과도한 양의 법개념이 포함된 법교육과정을 제한된 수업시간에 모두 다루는 데 큰 부담을 갖고 있기 때문에 법영역 교수-학습방법 지식의 습득과 활용을 법영역 내용 지식이나 법영역 상황 지식에 비하여 중요하게 생각하고 있지 않은 것으로 판단된다. 학생들의 수업참여를 위해 다양한 교수-학습방법이 수업에 적용되는 초등학교 교사를 대상으로 한다면 본 연구와는 다른 결과가 도출될 수도 있을 것이다.

법교육의 교육목표는 법의 본질과 기능에 대한 지식과 이해를 증진시키는 것뿐만 아니라, 민주시민으로서 자신의 가치와 타인과 사회의 가치에 대해 깊이 생각하고, 일상생활 속의 갈등과 대립을 합리적으로 해결하려는 태도를 함양하는 것이다. 따라서 학생들에게 명료하게 정의된 어떤 지식이 절대적으로 좋은 것으로 일방적으로 제시하는 것보다 일상생활의 문제에 대하여 학생들이 스스로 의사를 결정하고, 타인과의 상호작용을 경험하는 등의 학습경험이 제공되어야 한다. 이를 위해 현재까지 다양한 법영역 교수-학습방법이 개발되어 온 것이다. 법영역 교수-학습방법 지식이 교사효능감에 유의미한 영향을 미치지 않는 것으로 나타난 본 연구 결과를 통해 실제 학교 수업과정과 교과 외 활동에서도 법교육이 이루어질 수 있도록 교육과정과 수업환경의 개선이 이루어져야 한다. 또한 수업에서 활용하기 용이한 교수-학습방법과 수업자료가 개발되어야 하며, 이에 대한 교사의 이해와 활용이 확대되어야 함을 강조한다.

셋째, 법영역 내용교수지식의 하위 요인들 중 법영역 상황 지식이 교사효능감에 유의미하게 영향을 미치는 것으로 나타난 결과도 예비 사회과 교사 교육과정과 교사연수 프로그램에 시사점을 제공한다.

먼저, 교사효능감 향상을 위해서는 수업에 참여하는 학생에 대한 교사의 이해가 향상되어야 한다. 교육학에서 학생의 특성에 대한 교사의 이해는 효과적인 교수-학습을 위한 필수 요인으로 지적되어 왔다. 사회과

범영역은 청소년기 학생들에게 다소 어려울 수 있는 추상적인 개념을 주로 다루고 있으므로 교사는 학생들의 인지발달 단계와 이해 수준을 충분히 고려하여 이에 적절한 학습내용과 방법을 적용해야 한다. 또한 민주 시민교육의 성격을 갖는 사회과 범영역은 학생들의 능동적인 참여와 사고 활동을 통해 이루어질 수 있다. 따라서 교사는 학생들이 적극적으로 수업에 참여할 수 있도록 학생들의 학습동기, 흥미, 이해 수준을 파악하고 그에 적절한 학습내용과 방법을 적용해야 한다. 범영역을 담당하는 교사가 학생들의 특성을 파악하고 그에 적절한 학습내용과 방법을 적용함으로써 범영역 수업에 대한 학생들이 높은 수준의 이해와 적극적인 참여를 보이게 되고, 이는 곧 교사효능감의 향상과 성공적인 법교육으로 이어질 수 있을 것이다.

한편 예비 사회과 교사에게 제공되는 법관련 교육과정과 법교육 관련 교사연수과정에서 학생 이해 차원의 내용이 부족하다는 지적이 제기되어 왔다(임경수, 2012). 본 연구에서 학생에 대한 이해를 포함한 범영역 상황 지식이 교사효능감에 유의미하게 영향을 미치는 것으로 나타난 만큼 학생들의 수준과 특성을 이해하기 위한 교사들의 관심과 노력이 증진되어야 하고 이를 위한 교사교육 프로그램도 보완되어야 할 것이다.

다음으로, 교사효능감의 향상을 위해 범영역 담당 교사의 법교육 관련 교사모임과 연구 활동에 대한 관심과 적극적인 참여가 요구된다. 교사효능감이 높은 교사일수록 새로운 교수-학습방법을 연구하고, 도입하고자 한다는 것을 앞에서 살펴보았다. 또한 본 연구 결과, 범영역 상황 지식이 교사효능감에 유의미한 영향을 주는 것으로 나타난 만큼 범영역 담당 교사들의 교사효능감과 성공적인 법교육을 위해서 교사들의 적극적인 연구 활동, 새로운 교수-학습 개발과 습득에 대한 관심, 그리고 이것을 수업에 적극 활용하려는 노력이 촉진되어야 한다.

마지막으로, 범영역 담당 교사의 개인적 변인인 성별, 대학 전공, 최종 학력, 교직경력, 법교육 관련 교사연수 경험은 교사효능감에 유의미한 영향을 미치지 않는 것으로 나타난 본 연구의 결과도 현행 교사교육과정과

교사연수, 학교 현장에 시사점을 제공한다. 특히 선행 연구에서 법 관련 강좌나 프로그램에 참여하거나 직접 수업을 진행하면서 법교육 관련 지식과 능력이 함양될 것으로 예상되었던 대학 전공, 최종학력, 교직경력, 법교육 관련 교사연수 경험이 교사효능감에 유의미한 영향을 미치지 않는다는 본 연구 결과는 법교육의 성공적인 수행에 현행 사범대학 강좌의 구성과 현직 교사연수 프로그램 등이 효과적이지 않음을 의미한다.

본 연구에서 법영역 교수능력의 부족함을 느끼는 원인을 묻는 문항에 대하여 ‘교사연수 프로그램 부족’, ‘교수-학습자료 부족’, ‘학부과정이 법 관련 강의 부족’이 전체 응답의 29.5%를 차지하였다. 이러한 결과를 통해서도 법영역 담당 교사의 교사효능감 향상과 효과적인 법교육을 위해 예비 교사교육과정에서는 교사가 된 후 실제 법영역 교수행동의 기반이 될 수 있도록 법교육 관련 내용과 방법 등에 대한 충분한 학습기회를 제공해야 함을 알 수 있다. 그리고 실제 교실수업에서 쉽게 사용될 수 있는 교수-학습자료가 더욱 활발히 개발되어야 하며, 현직 교사연수과정에서는 교사들에게 부족한 부분을 보완할 수 있는 프로그램이 제공되어야 할 것이다.

요약하면, 법영역 내용교수지식은 교사효능감에 유의미한 영향을 미친다. 법영역 내용교수지식의 하위 요인들 중 특히 법영역 내용 지식과 법영역 상황 지식의 증진이 강조된다. 따라서 사회과 교사와 법영역 담당 교사의 교사효능감을 향상시키고, 이를 통해 법교육의 성공적인 수행이 이루어지기 위해서는 현직 교사연수와 예비 사회과 교사 교육과정에서 법영역 내용교수지식이 강조되어야 하며, 특히 법영역 내용 지식과 법영역 상황 지식에 보다 강조점을 두어야 한다. 또한 법영역 교수-학습방법 지식에 대한 교사의 인식이 향상될 수 있도록 교육과정 및 교육환경의 개선이 고려되어야 한다.

2. 제언

본 연구는 법영역 담당 교사의 교사효능감에 영향을 미치는 요인으로 법영역 내용교수지식을 선정하고 교사효능감과 법영역 내용교수지식의 관계를 분석하였다. 법영역 내용교수지식을 법영역 내용 지식, 법영역 교수-학습방법 지식, 법영역 상황 지식으로 나누고 법영역 내용교수지식과 하위 요인 각각이 교사효능감에 어떠한 영향을 미치는지를 실증적으로 검증하였다. 분석 결과, 법영역 내용교수지식은 교사효능감에 유의미한 영향을 미치는 것으로 나타났다. 그리고 법영역 내용교수지식의 하위 요인 각각의 영향력을 살펴본 결과, 법영역 내용 지식과 법영역 상황 지식이 교사효능감에 유의미하게 영향을 미치는 것으로 나타났다.

후속 연구에서는 본 연구 결과를 바탕으로 법영역 내용교수지식과 교사효능감에 대한 보다 엄밀하고 정확한 분석을 진행하고, 이를 통해 보다 구체적이고 효과적인 시사점을 도출해야 한다. 후속 연구에 대한 제언은 다음과 같다.

첫째, 법영역 내용교수지식에 대한 구체적이고 정밀한 측정도구가 개발되어야 한다. 현재까지 법영역 내용교수지식의 필수 구성요소에 대한 논의가 충분하지 않아 본 연구에서는 법영역 내용교수지식을 구성하기 위해 내용교수지식에 대한 일반적인 논의와 사회과 내용교수지식에 대한 논의와 법영역 담당 교사가 갖추어야 할 기본적인 자질에 대한 논의들을 종합하였다. 법영역 내용교수지식을 측정하기 위한 각 문항에 대한 응답은 연구 대상으로 선정된 교사들이 자신의 지식수준에 대하여 직접 평가하는 형식으로 이루어졌다. 이로 인해 본 연구에서 측정된 법영역 내용교수지식의 수준은 객관성이 부족할 수 있다. 후속 연구에서는 다양한 법관련 지식요소들 중에서 법영역 내용 지식, 법영역 교수-학습방법 지식, 법영역 상황 지식의 세부적인 하위 요인들을 추출하고 이를 측정할 수 있는 도구를 마련해야 한다. 법영역 담당 교사는 자신의 법영역 내용

교수지식을 측정해 봄으로써 자신의 부족한 내용교수지식 영역을 확인할 수 있고, 이를 통해 자신의 교수행동을 수정하고 보완하는 데 참고할 수 있을 것이다. 이는 곧 효과적인 법교육으로 이어질 수 있다.

둘째, 본 연구에서는 법영역 담당 교사의 낮은 교사효능감의 원인으로 교사의 개인적인 변인, 그 중에서도 교사의 법영역 내용교수지식 수준만을 선정하여 분석하였다. 현재까지 우리나라 학교 법교육과정에 대하여 내용 요소 과다, 수업시수 부족, 학생들의 인지발달 수준에 비해 난도가 높은 내용 요소, 예비 교사 교육과정의 강좌 편성의 문제점 등과 같은 구조적인 문제들이 지적되어 왔다. 즉 법영역 담당 교사의 내용교수지식과 교사효능감에는 교사의 개인적인 변인과 교육과정, 교육 조건, 학교 환경 등 교사 주변의 다양한 사회 환경 요인들이 상호작용하면서 영향을 미치고, 이와 관련하여 형성되고 평가된다. 따라서 본 연구에서 활용된 변인 외에 교사의 내용교수지식과 교사효능감에 영향을 미치는 다양하고 의미 있는 개인 및 사회 환경 요인을 살펴볼 필요가 있다.

셋째, 본 연구는 78명이라는 많지 않은 표본만을 대상으로 하였다. 법영역 담당 교사의 교사효능감에 대한 보다 구체적이고 포괄적인 연구를 위해 전국의 사회과 또는 법영역을 담당하는 더 많은 수의 교사를 대상으로 후속 연구가 이루어져야 한다.

마지막으로 법교육의 교육과정, 참여하는 학생, 법교육 프로그램에 대한 연구뿐만 아니라 법교육을 수행하는 교사에 대한 집중적인 연구가 이루어져야 함을 제안한다. 법교육의 활성화는 법교육을 수행하는 교사의 적극적인 활동을 통해 촉진될 수 있다. 후속 연구에서는 보다 넓은 시각에서 법교육의 질을 향상시키고 법영역 담당 교사의 적극적인 교수행동을 촉진하기 위해 우선적으로 개선되어야 할 요인들을 확인해야 한다. 교사 요인을 집중적으로 탐구하고 개선해 나감으로써 교사의 효능감이 향상될 수 있고 이는 곧 법교육의 목표를 달성하는 데 실질적인 도움을 줄 수 있을 것으로 기대한다.

참 고 문 헌

- 강대현(2007). 『교육과정 개정에 따른 사회과 내용 교수 지식(PCK)연구』. 교육과정평가원.
- 강환국(2002). 사회과 교사이론. 한국사회과교육연구회, 22호 pp. 115-128.
- 김방진·류성립(2011). 소수 나뉠셈에 대한 교사의 PCK와 실제 수업의 분석. 한국초등수학교육학회지, 제15권 제3호 pp.533-557.
- 김아영·차정은(1996). 자기효능감과 측정. 산업 및 조직심리학회 동계학술발표대회 논문집, pp.51-64.
- 김순희(2008). 사회과 법교육을 위한 교사교육 -법교육의 본질을 중심으로-. 한국교원교육연구, 제25권 제3호 pp.73-92.
- 김혜라(2013). 과학에 대한 태도 및 과학교육지식이 유아교사의 과학교수효능감에 미치는 영향. 유아교육연구, 제33권 제2호 pp.281-296.
- 김현진·신은수(2008). 현직교사와 예비교사의 과학 교과교육학지식에 관한 연구. 유아교육학논집, 제12권 제3호 pp.239-263.
- 박성혁·김해성·김현철·곽한영·오승호·김자영(2013). 『법교육학입문』. 공무원.
- 박지연(2007). 초등 예비교사와 초임교사의 교사 효능감에 관한 연구. 서울대학교 석사학위논문.
- 변길희·김나림(2010). 보육교사의 전문성 인식과 교수효능감 및 사회인구학적 변인과의 관계. 한국보육학회지, 제10권 제4호 pp. 21-34.
- 손병노(1998). 사회과 교사의 전문성 탐색: 교수내용지식의 관점. 사회과교육, 제2권 pp.110-127.
- 신은경(2014). 한국어 교사의 교수학적 내용지식(PCK) 연구. 부산외국어대학교 박사학위 논문.
- 신은수·김현진(2010). 유아교사의 과학교수효능감에 따른 과학 교과교육학지식. 육아지원연구, 제5권 제2호 pp.5-24.
- 이경윤(2011). 초등 사회과 수업에서 교사 효능감이 수업 실천에 미치는 영향. 서울대학교 석사학위논문.
- 이대성(2009). 사회과 법교육 담당 교사의 전문성 신장. 법교육연구, 제4권 제1호 pp.155-188.

- (2012). 중등 사회과 교사 법교육 직무연수 프로그램 분석과 개선방안: 고등학교 『법과 정치』 과목을 중심으로. 한국사회교과교육학회 2012 동계학술대회, pp.147-163.
- 이현정(1998). 교사효능감 척도개발을 위한 예비연구: 초등학교 교사를 중심으로. 이화여자대학교 석사학위논문.
- 임경수(2012). 중등 사회과 법교육 담당교사의 직무연수 프로그램 분석과 개선 방안. 법과인권교육연구, 제5권 제1호 pp.47-70.
- 임청환(2003). 초등교사의 과학 교과교육학 지식의 발달이 과학 교수 실제와 교수 효능감에 미치는 영향. 한국지구과학회지, 제24권 제4호 pp.258-272.
- 장경호·한경동·김경모(2008). 사회과 교사의 배경이 경제 교육에 대한 교사의 인식에 미치는 영향. 시민교육연구, 제40권 제4호 pp.21-41.
- 장현수·김수영(2014). 유아체육교사의 체육교수효능감과 수업지식의 관계. 어린이문학교육연구, 제15권 제1호 pp.379-395.
- 정경희(2010). ‘법과 사회’ 과목에 대한 고등학생 계열별 인식 차이. 한국교원대 대학원 석사학위논문.
- 조민서(2008). 사회과 법교육 교사연수프로그램 분석 및 개선 방안-교수내용 지식의 관점을 중심으로. 한국교원대학교 석사학위논문.
- 조부경·서소영(2001). 유치원 교사의 과학교수효능감에 영향을 미치는 변인 연구. 아동학회지, 제22권 제2호 pp.361-373.
- 조은정(1997). 교사의 효능감과 교수행동 및 초등학교 학생의 학습참여와의 관계. 한국교원대학교 석사학위논문.
- 주동범·임성택(2002). 교사효능감 관련 변인의 분석: 직무환경 변인을 중심으로. 교육학연구, 제40권 제2호 pp.251-270.
- 차경수·모경환(2008). 『사회과교육』. 동문사.
- 최운화(2014). 초임교사와 경력교사의 교수학적 내용지식. 고려대학교 석사학위논문.
- 최인화(1992). 법교육과정의 적정성 탐색. 한국교원대학교 박사학위논문.
- 최지나(2007). 중등학교 사회과 교사 법교육 직무연수의 실효성에 관한 연구. 법교육연구, 제2권 제1호 pp.93-113.
- 한유미(2003). 보육교사의 과학 교수 개인효능감에 관한 연구. 충남지역을 중

- 심으로. 한국생활과학회지, 제12권 제5호 pp. 687-697.
- 홍창남(2006). 교사효능감의 제고 가능성에 대한 실증 분석. 교육행정학연구, 제24권 제4호 pp.161-186.
- Allinder, R. M.(1994). The relationship between efficacy and the instrument practices of special education teachers and consultants. *Teacher Education and Special Education*, Vol.17 No.2 pp.86-95.
- Armor, D., Conroy-Oseguera, P., Cox, M., King, N., McDonnell, L., Pascal, A. Pauly, E. & Zellman, G.(1976). *Analysis of the school preferred reading programs in selected Los Angeles minority schools*. (REPORT NO. R-2007-LAUSD). Santa Monica, CA: Rand Corporation.
- Ashton, P.(1984). Teacher efficacy: A motivational paradigm for effective teacher education. *Journal of Teacher Education*, Vol.35 No.5 pp.28-32.
- Ashton, P. T. & Webb, R. B.(1986). *Making a difference: Teachers' sense of efficacy and student achievement*. New York. Longman.
- Bandura, A.(1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, Vol.84 No.2 pp. 191-215.
- (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. NJ: Prentice-Hall.
- (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: W. H. Freeman and Company.
- Charles E. Butler(1991). *Knowledge Base for Preservice Education Teachers of Law-Related Education at the Middle School Level*. Law-Related Education and the Preservice Teacher, American Bar Association. pp.87-93.
- Cochran, K. F.(1991). *Pedagogical content knowledge: Teachers' transformations of subject matter*. NARST Research Matters, No. 27.

- Edwards, J. L., Green, K. E., & Lyons, C. A.(1996). *Teacher efficacy and school and Teacher Characteristics. The Annual Meeting of the American Educational Research Association*. New York, NY.
- Enoch, L. G., Shrmann, L. C., & Riggs, M.(1995). The relationship of pupil control to preservice elementary science teacher self-efficacy and outcome expectancy. *Science Education*, Vol.79 No.1 pp.63-75.
- Gess-Newsome, J. & Lederman, N.(1999). *Examining pedagogical content knowledge*. Boston: Kluwer Academic Publishers.
- Gibson, S. & Dembo, M. H.(1984). *Teacher Efficacy : A construct validation*. *Journal of Education Psychology*, 76. 569-582.
- Grossman, P. L.(1990). *The Making of a teacher: Teacher knowledge and teacher education*. New York: Teachers College Press.
- Hoy, W. K. & Woolfolk, A. E.(1993). Teachers' sense of efficacy and the organizational health of schools. *The Elementary School Journal*, Vol.93 No.4. pp.355-372.
- Kohlberg, L.(1973). Moral Development and the New Social Studies. *Social Education*, Vol.37 No.5.
- Magnusson, S., Krajcik, J., & Borke, H.(1999). Nature, sources, and development of PCK. In J. Gess-Newsome, & N. G. Lederman(Eds.). *Examining pedagogical content knowledge*. Dordrecht: Kluwer, pp.95-132.
- Marks(1990). Pedagogical content knowledge: Feom a mathematical case to a modified conception. *Journal of Teacher Education*, Vol.41 No.3 pp.3-11.
- Moore, W. P., & Esselman, M. E. (1992). *Teacher efficacy, empowerment, and a focused instructional climate: Does student achievement benefit? The annual meeting of the American Educational Research Association*. San Francisco.
- Parkay, F. W., Greenwood, G., Olejnik, S. & Proller, N.(1988). A study of

- the relationship among teacher efficacy, locus of control and stress. *Journal of Research and Development in Education*, Vol.21 No.4 pp.13-22.
- Piaget, J.(1976). *Judgement and Reasoning in the Child*. New Jersey: Littlefield, Adams Co.
- John J. Patrick, Richard C. Remy, & Mary Jane Turner(1986). *Education on the Constitution in Secondary Schools: Teaching Strategies and Materials for the Bicentennial and Beyond*. Social Studies Development Center Indiana University Bloomington, Indiana.
- Riggs, I. M., & Enochs, L. G.(1990). Toward the development of an elementary teacher's science teaching efficacy beliefs. *Science Education*, Vol.74 No.6 pp.625-673.
- Ross, J. A.(1998). Teacher efficacy and the effect of coaching on student achievement. *Canadian Journal of Education*, Vol.17 No.1 pp.51-65.
- Rotter, J. B.(1966). Generalized expectancies for internal versus external control of reinforcement. *Psychological Monographs*, Vol.80 pp.1-28.
- Shulman, L. S.(1986). Those who understand : Knowledge growth in teaching. *Educational research*. Vol.15 No.4 pp.4-14.
- (1987). Knowledge and teaching : foundations of the new reform. *Harvard educational review*. Vol.57 No.1 pp.1.22.
- Tapp, J. L., & F. J. Levine(1977). *Law, Justice and the Individual in Society: Psychology and Legal Issues*. New York: Holt, Rinehart & Winston.
- Tschannen-Moran, M., Woolfolk-Hoy, A., & Hoy, W. K. (1998). Teacher efficacy: Its meaning and measure. *Review of Educational Research*, Vol.68 No.2 pp.202-248.

부록

설문지

법영역 내용교수지식(PCK)이 교사효능감에 미치는 영향에 대한 조사

선생님, 안녕하십니까?

저는 서울대학교 사범대학 사회교육과 석사과정 이수진입니다.

설문 응답에 걸리는 시간은 약 10~15분 내외이며, 비교적 쉽게 응답하실 수 있으실 것입니다.

응답해 주신 내용은 전산 처리되어 통계자료로만 이용되기 때문에 개인의 신상은 절대 외부에 공개되지 않으며, 학술적 목적 이외에는 사용되지 않음을 약속드립니다. 편안한 마음으로 답변해주시기를 부탁드립니다.

바쁘신 중에도 설문에 참여해 주셔서 감사합니다.

2014년 12월

서울대학교 사범대학 사회교육과 일반사회전공 이수진 올림

본 설문과 관련하여 의문사항이 있으시면 언제든지 연락주시기
바랍니다.

e-mail : suj017@gmail.com

1. 법영역 내용 지식에 관한 질문입니다.

항목	전혀 그렇지 않다	그렇지 않다	보통이다	그렇다	매우 그렇다
1. 나는 법교육의 시민교육으로서의 가치를 알고 있다.					
2. 나는 법교육이 궁극적으로 기르고자 하는 시민의 자질을 알고 있다.					
3. 나는 법영역 각 차시의 구체적인 학습목표를 알고 있다.					
4. 나는 법영역 교육과정에 포함된 법개념, 원리, 이론 등의 정의와 의의를 알고 있다.					
5. 나는 다양한 법의 구조와 재판 절차를 알고 있다.					
6. 나는 법교육에서 활용되는 다양한 관례들을 알고 있다.					
7. 나는 법이 생성되고 발전해 온 과정을 알고 있다.					
8. 나는 다양한 법교육 관련 자료들(예: 청소년의 법과 생활, 법무부 법교육 홈페이지 등)의 교육적 효과를 알고 있다.					
9. 나는 다양한 법교육 프로그램(예: 모의재판, 학생자치법정, 또래조정 등)의 개념과 교육적 효과를 알고 있다.					

II. 법영역 교수-학습방법 지식에 관한 질문입니다.

항목	전혀 그렇지 않다	그렇지 않다	보통 이다	그렇다	매우 그렇다
1. 나는 법과 관련된 외부 자원(예: 개인-변호사, 검사, 판사, 경찰관, 기관-법원, 헌법재판소, 경찰서 등) 활용의 교육적 효과를 알고 있다.					
2. 나는 다양한 법교육 교수-학습방법(예: 그룹토의, 역할놀이, 사례연구 등)을 알고 있다.					
3. 나는 각각의 수업상황 특성에 적절한 교수방법을 알고 있다.					
4. 나는 다양한 판례(또는 사례)를 통해 설명할 수 있다.					
5. 나는 학생들의 법적 사고력을 향상시킬 수 있는 다양한 교수방법을 알고 있다.					
6. 나는 학생들의 이해도와 사고·인지 과정을 평가하는데 적절한 질문의 특성을 알고 있다.					
7. 나는 학생들의 이해도를 파악할 수 있는 다양한 평가방법을 알고 있다.					

III. 법영역 상황 지식에 관한 질문입니다.

항목	전혀 그렇지 않다	그렇지 않다	보통이다	그렇다	매우 그렇다
1. 나는 각 학생들의 법 관련 배경지식(경험)과 궁금증을 알고 있다.					
2. 나는 내가 가르치는 학생들이 포함된 나이의 특징(사회적, 심리적, 행동적 특징 등)을 알고 있다.					
3. 나는 학생들의 법영역 학습동기를 알고 있다.					
4. 나는 학생들의 법영역에 대한 태도를 알고 있다.					
5. 나는 학생들이 법영역을 학습하는 데 있어서 무엇을 어려워하는지 알고 있다.					
6. 나는 학생들의 법영역 학업성취 수준을 알고 있다.					
7. 나는 법영역 교수-학습의 향상을 위하여 교사 재교육과정이나 연수 참여가 중요하다고 생각한다.					
8. 나는 법교육 워크샵이나 교사모임 활동이 중요하다고 생각한다.					
9. 나는 법교육 관련 학회지, 서적, 잡지 등을 구독하고 활용하려는 노력이 중요하다고 생각한다.					
10. 나는 법교육 관련 인터넷사이트의 활용 및 탐색이 중요하다고 생각한다.					

IV. 교사효능감에 관한 질문입니다.

항목	전혀 그렇지 않다	그렇지 않다	보통 이다	그렇다	매우 그렇다
1. 나는 보다 효과적인 법 교수방법을 찾고 개발하려고 노력한다.					
2. 학생들의 법영역 학업성취도가 평소보다 향상되었다면 그것은 교사의 특별한 준비와 노력 때문이다.					
3. 교사가 적절한 교수법과 열의를 가지고 있다면 학생이 가지고 있는 법에 대한 부정적인 태도나 오해를 극복할 수 있다.					
4. 나는 법관련 시범수업(연구수업)을 맡아서 할 수 있다.					
5. 나는 법영역에 관한 학생들의 질문에 자신 있게 답할 수 있다.					
6. 교사가 아무리 훌륭한 법교육 자료와 방법을 활용하더라도, 모든 학생의 법영역에 대한 흥미와 성취를 향상시키기는 어렵다.					
7. 법 성적이 낮았던 학생의 성적이 올랐다면, 내가 특별한 관심을 갖고 지도했기 때문이다.					
8. 내가 제시한 과제나 학습내용을 학생이 잘 이해한다면 더 심화된 과제나 학습내용에 도전하게 하고 또 이해시킬 수 있다.					
9. 나는 법교육 프로그램이 실제로 법교육 효과를 높일 수 있다고 생각한다.					

10. 법영역 담당 교사는 학생의 법영역 성취도에 책임이 있다.					
11. 학생들이 법영역에 흥미를 느낀다면, 그것은 나의 수업이 효과적이었기 때문이다.					
12. 나는 법영역에 관한 대부분의 학습문제를 해결할 수 있다.					
13. 나는 학생들을 나의 법수업에 집중시킬 수 있다.					
14. 나는 학생들이 법영역에 관한 질문을 할 때 어려움을 느낀다.					
15. 학생의 법영역 학습동기와 학업성취는 외부환경요인에 큰 영향을 받기 때문에, 교사가 이를 극복하는 데 한계가 있다.					
16. 법 수업시간에 학생들이 떠들거나 소란을 피운다면, 나는 그들의 행동을 수정하고 수업에 참여시킬 수 있다.					
17. 나는 나름대로 노력하지만, 법영역 교수능력의 부족함을 느낀다.					
* 부족함을 느끼는 원인이 어디에 있다고 생각하시나요? (가장 큰 원인을 하나만 선택해 주세요.)					
17-1. 교육과정에 포함된 법영역 내용요소의 양이 과다함					
17-2. 학생들의 인지발달 수준에 비해 내용요소가 어려움					

17-3. 법영역에 대한 학생들의 흥미 부족					
17-4. 효과적인 교수방법에 대한 교사의 충분한 이해 부족					
17-5. 법영역 교수능력 향상을 위한 교사연수 프로그램 부족					
17-6. 수업에서 활용할 수 있는 교수-학습자료 부족					
17-7. (대학교)학부과정에서의 법관련 강의 부족					
17-8. 기타()					

※ 다음 문항들은 통계를 위한 일반적인 사항입니다. 선생님께서 해당하는 번호에 ○ 또는 ✓ 해 주시고, 필요한 경우에는 글로 써 주시기 바랍니다.

1. 성별 : ① 여자 ② 남자
2. 재직 중인 학교 : ① 중학교 ② 고등학교
3. 전공 :
 - 3-1. 대학 : ① 사범대학 ② 비사범대학(교직이수)
 - 3-2. 학부 전공 : ① 일반사회교육과 ② 법학과 ③ 기타()
4. 대학에서 법 관련 강의 수강 여부 :
 - ① 전혀 없음 ② 1회 ③ 2회 ④ 3회 ⑤ 4회 ⑥ 5회 이상
5. 최종학력 :
 - ① 학사 졸업 ② 석사과정, 수료 또는 졸업
 - ③ 박사과정, 수료 또는 졸업
6. 교직경력 : ()년
7. '법과 정치', '법과 사회', 또는 사회과 범영역을 담당 한 년(年)수 : ()년
8. 법교육 관련 교사연수 참여 여부 :
 - 8-1. 참여 횟수 :
 - ① 전혀 없음 ② 1회 ③ 2회 ④ 3회 ⑤ 4회 ⑥ 5회 이상
 - 8-2. 참여한 연수를 개설한 기관 및 연수명 (예: 법무부 중등교사 법교육 직무연수)
: _____

☞ 응답해 주셔서 감사합니다. ☞

Abstract

The Effects of Pedagogical Content Knowledge in Law-Related Education on Teacher Efficacy

LEE, Su-Jin

Department of Social Studies Education

The Graduate School

Seoul National University

Major Advisor : Park, Sung-Hyuk. Ph. D.

Many big and small disputes arise in the modern society because this society has been increasingly diversified and the members of this society stand on their rights.

Law-related education gives learning experiences to cope with social changes and arguments and improve qualities to respect other people's property to adolescent student growing up to be a member of the modern society. Law-related education in South Korea was

introduced and has been taught as part of social studies. And a variety of researches have been done on law-related education to enhance understanding of teachers and students and be made for the best use of it.

However, teachers and students's negative perception of law-related education is exactly high. The negative perception of teachers and students who are the subject of education is harmful to effective learning. Many researches concerning about a crises of law-related education said that the main cause of a crises of law-related education is law-related education teachers's pressure and responsibility. the reason of the teachers's pressure is not only insufficient time and excessive content in law-related education, but also the difficulties of understanding numerous legal concepts.

Teachers are directly involved in students's learning by choosing contents and methods of their class to help students understand. Therefore, having the negative perception of a subject and teaching behavior has great effect on the quality of education and students's study achievement. Teacher's awareness of their teaching behavior and teaching ability is called 'Teacher Efficacy'. Low teacher efficacy erodes improvement of teaching ability, developing learning and teaching material, a willingness to communicate with students, and responsibility of students's study achievement. So I took attention to low teacher efficacy of teachers in charge of law-related education as one of the cause of law-related education's crises. And I discussed the factors to have great effect on low teacher efficacy of teachers in charge of law-related education.

Law-related education for adolescent students is different from legal education to focus on legal knowledge and emphasizes a number

of learning and teaching methods to improve the communication ability and the critical thinking skills. Due to the characteristics of law-related education, teachers in charge of law-related education have to acquire a variety of knowledge about law-related education for adolescent students. Many teachers have not confidence and are negative because discussions about the scope of pedagogical content knowledge in law-related education is not enough. At this point, I took attention to the pedagogical content knowledge in law-related education, professional knowledge required of teachers, as a main factor of low teacher efficacy.

In this study, I chose 'general teaching efficacy' and 'personal teaching efficacy' as the elements of teaching efficacy, and 'content knowledge in law-related education', 'pedagogical knowledge in law-related education', and 'knowledge of context in law-related education' as the elements of 'pedagogical content knowledge in law-related education'. And I set following hypotheses and verified their relationship.

Main Hypothesis : Pedagogical content knowledge in Law-related education will affect teacher efficacy.

Sub-hypothesis 1 : Content knowledge in law-related education will affect improving teacher efficacy.

Sub-hypothesis 2 : Pedagogical knowledge in law-related education will affect improving teacher efficacy.

Sub-hypothesis 3 : Knowledge of context in law-related education will affect improving teacher efficacy.

To verify these hypotheses, I surveyed 78 teachers in charge of

social studies or law-related education in middle and high school located in Seoul, Gyeonggi-do, and Incheon and distributed a questionnaire to measure pedagogical content knowledge in law-related education and teacher efficacy.

The results of this survey analyzed by multiple regression are like below. First, pedagogical content knowledge in law-related education is significant at $p < .001$ in improving teacher efficacy. So main hypothesis is adopted. Second, only content knowledge in law-related education and knowledge of context in law-related education are significant in improving teacher efficacy. So sub-hypothesis 1 and sub-hypothesis 3 are adopted.

I can make following inferences from these results. First, pedagogical content knowledge in law-related education affects improving teacher efficacy. It means that enough opportunity and teacher training programs to learn and improve their pedagogical content knowledge in law-related education have to be provided more. Teachers can use pedagogical content knowledge acquiring from some training programs and improve their efficacy, and it will lead to improvement of law-related education.

Second, content knowledge in law-related education and knowledge of context in law-related education affect improving teacher efficacy significantly. It means content knowledge and knowledge of context have to be emphasized at training curriculum for teacher. And teachers are encouraged to actively participate in teacher's meeting and research activities. Meanwhile, pedagogical knowledge in law-related education doesn't affect improving teacher efficacy. But pedagogical knowledge in law-related education is very important as the foundation of teacher's knowledge to give learning opportunity to

deeply thinking and doing oneself to students. Therefore, teachers who will be and are in charge of law-related education have to reconsider pedagogical knowledge in law-related education. And the curriculum of teacher training program and the environment of education and teaching need to be developed to raise teachers's awareness of pedagogical knowledge in law-related education.

Lastly, More specific and precise measurement tool to be able to check pedagogical content knowledge of teachers who are in charge of law-related education has to be developed. By checking pedagogical content knowledge in law-related education oneself, teachers can modify their teaching behavior and make up for their weak points. It must be all effective for achieving the goal of law-related education as citizenship education.

Keywords : Citizenship Education, Social Studies, Law-Related Education, Pedagogical Content Knowledge, Pedagogical Content Knowledge in Social Studies Education, Pedagogical Content Knowledge in Law-Related Education, Teacher Efficacy.

Student Number : 2012-23493