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

교육학석사 학위논문

학생이 경험하는 갈등에 대한 초등교사의 이해 정도가 사회과 법영역 교사효능감에 미치는 영향

The Effect of Elementary School Teachers' Understanding of Conflicts Experienced by Students on Teacher Efficacy in Law-Related Education

2021년 2월

서울대학교 대학원

사회교육과 일반사회전공

차 경 민

학생이 경험하는 갈등에 대한 초등교사의 이해 정도가 사회과 법영역 교사효능감에 미치는 영향

지도교수 박 성 혁

이 논문을 교육학석사 학위논문으로 제출함
2020년 10월

서울대학교 대학원
사회교육과 일반사회전공
차 경 민

차경민의 석사 학위논문을 인준함
2020년 12월

위 원 장 조 영 달 (인)

부위원장 모 경 환 (인)

위 원 박 성 혁 (인)

국문초록

우리나라는 민주주의 정신을 구현하기 위해 법치주의를 채택하고 있다. 그리고 법치주의 사회에서 국민을 대상으로 한 법교육은 필수적이라 할 수 있다. 여러 법교육의 형태 중, 학교 법교육은 청소년들이 사회공동체의 규범적 가치를 내면화하고 사회구성원으로 살아가면서 발생하는 다양한 문제에 합리적으로 대처할 수 있게 도와준다는 의미에서 매우 중요하다.

학교 법교육은 초등학교에서부터 교과 내·외의 다양한 형태로 이루어지고 있으며, 교과 활동은 주로 사회과를 통해 이루어지고 있다. 사회과를 통한 교과 활동으로서의 법교육은 중요하며, 초등 사회과 법영역을 통해 처음으로 공식적 성격의 법교육이 이루어지므로, 본 연구는 다양한 형태의 법교육 중 사회과 법 영역을 그 대상으로 한다.

효과적인 법교육을 위해 교사들은 학생들과 현실적으로 관련된 문제를 다루어야 한다는 것, 초등학교 시기의 학생들에게는 구체적으로 경험할 수 있는 교수학습 방법이 보다 효과적이라는 것, 2015 초등 사회과 교육과정 법영역에서도 일상생활 사례의 활용이 강조되어 있다는 것 등을 통해 초등학교 법교육에 있어 일상의 문제를 활용하는 것이 중요함을 알 수 있다. 그리고 위에서 언급한 문제, 사례 등은 학생이 경험하는 '갈등'의 성격을 띤다고 할 수 있다. 그러나 교사들은 법교육의 소재로 이를 활용하는 것에 부담을 느끼는 것으로 보이며, 이러한 부담감은 법영역 교사효능감에 부정적인 영향을 미칠 것으로 보인다.

교사효능감이란 교사 자신의 교육적 능력에 대한 자신감이며, 높은 교

사효능감은 교사가 효과적인 교수 활동을 위해 적절한 기술과 노력을 취하도록 하는 원동력이 될 것이다. 따라서 효과적인 법교육을 위해서는 교사효능감을 향상할 필요가 있다. 이에 본 연구에서는 학생이 일상생활에서 경험하는 갈등을 법영역 교수 활동에 활용하는 것에 부담을 느끼는 것을 초등 법영역 교사효능감 하락의 주요 원인으로 설정하였다. 그리고 학생이 경험하는 갈등에 대한 초등교사의 이해 정도가 사회과 법영역 교사효능감에 미치는 영향을 탐구함으로써 교사효능감 향상 방안을 모색하고자 하였다.

본 연구에서는 사회과 법 영역 교사효능감의 하위 요인으로 법영역 개인적 교수 효능감과 법영역 교수 결과 기대감을 설정하였다. 그리고 학생이 경험하는 갈등에 대한 이해의 하위 요인으로 인지적 이해와 공감적 이해를 설정하였다. 그리고 이외에 교사효능감에 영향을 미칠 것으로 예상되는 교사의 성별, 삼화 전공, 최종 학력, 교직 경력, 법교육 관련 교사 연수 경험을 통제변인으로 설정하였다. 그리고 다음과 같은 연구가설을 설정하였다.

주 가설. 학생이 경험하는 갈등에 대한 초등교사의 이해 정도는 사회과 법영역 교사효능감에 긍정적 영향을 미칠 것이다.

하위가설 1. 학생이 경험하는 갈등에 대한 초등교사의 이해 정도는 법영역 개인적 교수효능감에 긍정적 영향을 미칠 것이다.

1-1. 학생이 경험하는 갈등에 대한 초등교사의 인지적 이해 정도는 법영역 개인적 교수효능감에 긍정적 영향을 미칠 것이다.

1-2. 학생이 경험하는 갈등에 대한 초등교사의 공감적 이해 정도는 법영역 개인적 교수효능감에 긍정적 영향을 미칠 것이다.

하위가설 2. 학생이 경험하는 갈등에 대한 초등교사의 이해 정도는 법영역 교수 결과 기대감에 긍정적 영향을 미칠 것이다.

2-1. 학생이 경험하는 갈등에 대한 초등교사의 인지적 이해 정도는 법영역 교수 결과 기대감에 긍정적 영향을 미칠 것이다.

2-2. 학생이 경험하는 갈등에 대한 초등교사의 공감적 이해 정도는 법영역 교수 결과 기대감에 긍정적 영향을 미칠 것이다.

위 가설을 검증하기 위해 초등학교 사회과 법영역을 가르친 경험이 있거나 현재 가르치고 있는 초등학교 교사를 대상으로 2020년 11월에 설문조사를 진행하였다. 본 연구에서는 편의 표집을 통해 초등학교 교사 약 150명에게 설문지를 배포하였으며 총 113명의 표본이 분석에 활용되었다.

다중회귀분석을 통한 연구가설 검증 결과는 다음과 같다. 첫째, <주가설>의 분석 결과 인지적 이해(B=.642, p=.005)는 사회과 법 영역 교사효능감에 $p<.01$ 수준에서 통계적으로 유의하였으며, 공감적 이해(B=1.114, p=.009)도 사회과 법영역 교사효능감에 $p<.01$ 수준에서 통계적으로 유의한 것으로 나타났다. 따라서 본 연구의 <주가설>을 채택한다.

둘째, <하위가설 1>의 분석 결과 인지적 이해(B=.447, p=.001)는 개인적 사회과 법 영역 교수효능감에 $p<.01$ 수준에서 통계적으로 유의하였으며, 공감적 이해(B=.653, p=.007)도 법 영역 개인적 교수효능감에 $p<.01$ 수준에서 통계적으로 유의한 것으로 나타났다. 따라서 본 연구의 <하위가설 1>과 보조가설 1-1, 1-2를 채택한다.

셋째, <하위가설 2>의 분석 결과 인지적 이해(B=.195, p=.095)는 법영역 교수 결과 기대감에 $p<.05$ 수준에서 통계적으로 유의미한 영향을 주지 않는 것으로 나타났다. 그러나 공감적 이해(B=.461, p=.037)는 법

영역 교수 결과 기대감에 $p<.05$ 수준에서 통계적으로 유의한 것으로 나타났다. 따라서 $p<.05$ 수준에서<하위가설 2>의 보조가설 2-1은 기각되었으며 보조가설 2-2는 채택되었다.

이와 같은 결과를 통해 다음의 결론을 도출하였다.

첫째, 학생이 경험하는 갈등에 대한 초등교사의 이해 정도는 사회과 법영역 교사효능감에 긍정적 영향을 미치는 것으로 나타났다. 높은 교사효능감은 교사가 효과적인 교수 활동을 위해 적절한 기술과 노력을 취하도록 하는 원동력이 되며 학생의 학업성취에도 긍정적인 영향을 미친다. 따라서 효과적인 법교육이 이루어지기 위해 교사는 학생들이 생활 속에서 경험하는 갈등에 대해 이해할 필요가 있다.

둘째, 학생이 경험하는 갈등에 대한 초등교사의 이해 정도가 교사효능감을 구성하는 하위요인 각각에 미치는 영향을 분석한 결과는 다음과 같다. 먼저, 학생이 경험하는 갈등에 대한 초등교사의 이해 정도는 법영역 개인적 교수효능감에 긍정적 영향을 미치는 것으로 나타났으며, 인지적 이해가 공감적 이해보다 영향력이 더 큰 것으로 나타났다. 그러나 법영역 교수 결과 기대감의 경우, 공감적 이해 정도는 긍정적 영향을 미치나 인지적 이해 정도는 유의미한 영향을 미치지 않는 것으로 나타났다. 이를 통해 개인적 교수효능감 형성에서 교수 결과 기대감 형성으로 나아가게 하는 요인은 갈등에 대한 공감적 이해 정도이며, 효과적인 법영역 교수 활동이 이루어지도록 하기 위해서는 인지적 이해 정도와 공감적 이해 정도 모두를 높게 형성할 필요가 있음을 알 수 있다.

셋째, 통제변인인 교사의 성별, 심화 전공, 최종 학력, 교직 경력, 법교육 관련 교사 연수 참여는 사회과 법영역 교사효능감에 유의미한 영향을 주지 않는 것으로 나타났으며, 법교육 관련 교사 연수 참여는 법영역 교수 결과 기대감에는 유의미한 영향을 미치는 것으로 나타났다. 특히 심

화 전공의 경우, 초등 교원양성대학의 사회과 심화과정에서 법교육 강좌 개설이 미미하다는 점으로 인해 법영역 교사효능감에 영향을 미치지 않는 것으로 보인다.

이러한 결론을 토대로 초등학교에서의 효과적인 법교육을 위해 다음과 같은 시사점을 제시할 수 있다.

첫째, 학생이 경험하는 갈등에 대한 초등교사의 인지적 이해 역량을 증진하기 위해, 학생이 실제로 갈등으로 인식하고 경험하는 것에 대한 교사의 이해가 강화되어야 할 것이다. 이를 위해, 현직교사를 대상으로 한 법교육 연수 프로그램, 교수학습을 지원하는 자료와 예비교사를 대상으로 한 초등 교원양성대학의 교육과정에 학생이 갈등으로 인식하고 경험하는 것에 대한 이해와 이를 법교육에 활용하는 방안이 강화될 필요가 있다.

둘째, 공감적 이해 역량을 증진하기 위해 학생과 갈등 상황에 대해 충분히 소통할 수 있는 시간과 여건이 마련되어야 할 것이다. 교사가 학생을 공감적으로 이해하기 위해서는 충분한 시간과 노력을 기울여야 할 것으로 보이지만, 업무 부담으로 인해 이에 어려움을 겪는 것으로 나타났다. 따라서 행정업무 경감을 통해 교사가 학생을 이해하기 위한 시간과 노력을 기울일 수 있는 여건을 마련한다면, 학생 이해의 한 측면이라고 할 수 있는 학생이 경험하는 갈등에 대한 공감적 이해 역량을 증진할 수 있을 것이다.

주요어 : 사회과 법영역, 교사효능감, 학생이 경험하는 갈등, 인지적 이해, 공감적 이해

학 번 : 2019-25445

목 차

Ⅰ. 서 론 ····· 1

1. 연구의 필요성 및 목적 ····· 1

2. 연구문제 ····· 6

3. 연구의 의의 및 한계 ····· 7

1) 연구의 의의 ····· 7

2) 연구의 한계 ····· 9

4. 용어의 정의 ····· 11

1) 갈등 ····· 11

2) 학생 갈등에 대한 이해 ····· 11

3) 사회과 법영역 교사효능감 ····· 12

Ⅱ. 이론적 배경 ····· 15

1. 학생이 경험하는 갈등 ····· 15

1) 갈등의 의미 ····· 15

2) 법교육 관련 생활맥락으로서의 학생이 경험하는 갈등 ··· 19

2. 학생이 경험하는 갈등에 대한 이해 ····· 22

1) 이해의 개념 ····· 22

2) 학생이 경험하는 갈등에 대한 교사의 이해 ····· 23

3. 교사효능감 ····· 24

1) 교사효능감의 개념 ····· 24

2) 교사효능감 측정 도구 ····· 29

3) 교사효능감의 효과 ····· 30

4. 교사의 학생 갈등 이해 정도와 법영역 교사효능감 ·34
5. 선행연구 검토 ····· 38
1) 학생이 경험하는 갈등 관련 선행연구 ····· 38
2) 학생 이해 관련 선행연구 ····· 41
3) 교사효능감 관련 선행연구 ····· 44

Ⅲ. 연구의 설계 ····· 47
1. 연구가설 ····· 47
2. 연구변인 ····· 50
1) 종속변인 ····· 51
2) 독립변인 ····· 51
3) 통제변인 ····· 52
3. 연구 대상 및 표집 방법 ····· 58
4. 측정도구 ····· 62
5. 분석방법 ····· 68

Ⅳ. 결과 분석 ····· 72
1. 독립변인 간 단순 상관관계 분석 ····· 72
2. 가설 검증 결과 ····· 76
1) 학생이 경험하는 갈등에 대한 초등교사의 이해 정도와
사회과 법영역 교사효능감 ····· 76
2) 학생이 경험하는 갈등에 대한 초등교사의 이해 정도와
법영역 개인적 교수효능감 ····· 79
3) 학생이 경험하는 갈등에 대한 초등교사의 이해 정도와
법영역 교수 결과 기대감 ····· 82

Ⅴ. 논의 및 제언 ····· 85
1. 논의 ····· 85
2. 제언 ····· 93

참고문헌 ····· 95

부 록 ····· 107

Abstract ····· 112

표 목 차

<표 1> 사회과 법영역 교사효능감 ····· 14
<표 2> 갈등에 대한 정의 ····· 17
<표 3> 교사효능감의 정의 ····· 26
<표 4> 교사효능감이 높은 교사와 낮은 교사의 특성 ···· 32
<표 5> 사례를 활용한 교수 · 학습모형 비교 ····· 35
<표 6> 분석 모형 ····· 50
<표 7> 연구대상의 특성 ····· 60
<표 8> 사회과 법영역 교사효능감의 하위요인별 문항번호 ····· 63
<표 9> 학생이 경험하는 갈등에 대한 교사의 이해의 하위요인별 문항번호 ····· 64
<표 10> 통제변인의 문항번호 ····· 65
<표 11> 설문지 구성 ····· 66
<표 12> 기술 통계 결과 ····· 72
<표 13> 독립변인 사이의 단순 상관관계 분석 결과 ····· 73
<표 14> 학생이 경험하는 갈등에 대한 초등교사의 이해 정도와 사회과 법영역 교사효능감 회귀 분석 결과 ····· 76
<표 15> 학생이 경험하는 갈등에 대한 초등교사의 이해 정도와 법영역 개인적 교수효능감 회귀 분석 결과 ····· 79
<표 16> 학생이 경험하는 갈등에 대한 초등교사의 이해 정도와 법영역 교수 결과 기대감 회귀 분석 결과 ····· 82
<표 17> 회귀분석 결과 요약 ····· 87

Ⅰ. 서론

1. 연구의 필요성 및 목적

법교육(law-related education)은 법과 관련된 학습 내용과 경험을 이용하여 법적 시민의 자질을 함양하기 위해 이루어지는 교육 활동을 지칭한다(박성혁 외,2013). 그리고 법교육은 법학에 바탕을 두고 법률관계를 중심으로 한 당사자의 법적 분쟁에 대처하는데 필요한 지식과 이해, 기능, 가치와 태도 및 비판 능력을 계발하기 위한 조직화된 학습 경험이다(허종렬,2011). 우리나라는 법치주의를 채택하고 있으며 우리 생활영역에서 법으로 설명되지 않는 영역은 없으므로(성낙인,2008), 이러한 법교육은 우리나라에서 필수적이라 할 수 있다. 그리고 국민을 대상으로 하는 다양한 성격의 법교육 중에서, 학교 법교육은 가치관을 형성해가는 과정에 있는 청소년들로 하여금 사회공동체의 규범적 가치를 내면화하고 사회구성원으로 살아가면서 발생하는 다양한 문제에 합리적으로 대처할 수 있게 도와준다는 의미에서 매우 중요하다(이종훈,2018).

법치주의 사회에서 중요성을 띠는 학교 법교육은 초등학교에서부터 교과 내·외의 다양한 형태로 이루어지고 있다. 예를 들어, 초등학생들은 저학년 때부터 창의적 체험활동의 자치·적응활동이나 범교과학습, 정규교육과정외학습 등을 통해 법교육 관련 활동들을 경험한다. 그리고 이러한 교과외 활동과 더불어 주로 사회과를 통한 교과 활동에 의해서도 법교육이 이루어지고 있다.

초등학교 사회과 법영역의 범위는 다음과 같다. 2015 초등 사회과 교육과정 내용체계표에 의하면 (2)단원이 법영역에 포함된다. 그리고 정치 영역 중 '민주주의와 국가' 내용은 사실상 헌법상의 통치구조에 관한 것이 주류를 이루므로 (5)단원의 일부도 법영역에 포함된다고 할 수 있다(허종렬,2017). 교과서상으로는 초등학교 5학년부터 관련 내용이 등장하고 있으며, 5~6학년에 걸쳐 2개의 단원 속 4개의 주제에서 법영역을 다루고 있다. 전체적인 초등 사회과 교육과정에서 보면 법영역을 다루는 비중이 크지 않지만, 그럼에도 불구하고 사회과를 통한 교과 활동으로서의 법교육은 중요하다고 할 수 있다. 왜냐하면 교과 활동은 교과의 기본적 지식, 기능, 태도를 다루므로(박경묵 외,2004), 학생들은 초등 사회과 법영역을 통해 처음으로 교과 활동 속에서 법영역의 기본적 지식, 기능, 태도를 학습하기 때문이다. 즉, 초등 사회과 법영역을 통해 처음으로 공식적 성격의 법교육이 이루어진다고 할 수 있는 것이다. 따라서 본 연구에서는 초등학교에서 이루어지는 다양한 형태의 법교육 중, 사회과 법영역에 방점을 두고 연구를 진행하고자 한다.

설명 위주의 학습 방법으로는 법교육이 추구하는 학생들의 실제적인 태도의 변화나 기능의 향상을 기대하기 어려우므로, 참여형의 적합한 학습 방법을 통한 법교육이 이루어져야 한다(허종렬 외,2010). 즉 법교육을 잘 하기 위해 교사들은 학생들과 현실적으로 관련된 문제를 다루고 수업에서의 학생의 참여를 유도해야 한다(옥일남,2016). 수업에서 학생들이 일상생활을 통하여 경험할 수 있거나 또는 최소한 관찰할 수 있는 내용을 다루어 주면 자연히 참여도도 높아지므로, 이러한 학생의 참여 문제는 소재의 일상성과 깊은 관련을 맺고 있다. 그리고 발달 단계 상 초등학교 시기의 학생들에게는 구체적으로 경험할 수 있는 교수학습 방법이 보다 효과적이므로(허종렬 외, 2010), 특히 초등학교 법교육에서는 학생

들의 일상생활 속 문제의 활용이 더욱 강조될 수밖에 없을 것이다. 이에 2015 초등 사회과 교육과정 법영역에서도 소재의 일상성이 강조되어 있다. 한편, 초등학교 6학년과 중학교 1학년 학생들을 대상으로 그들이 겪는 일상의 문제를 통해 법의식을 연구한 Holly R. Stevens(2013)의 연구에 의하면, 학생들은 자신들이 경험하는 일상적 문제를 해석할 때, 규칙과 정의 그리고 법과 유사한 구조를 내포하는 스키마를 사용한다. 이상의 내용을 종합해 볼 때, 초등학교 법교육에서는 학생의 생활 속 문제를 활용하는 것이 중요함을 알 수 있다.

그러나 교사들은 법교육의 소재로 학생의 생활 속 문제, 사례를 활용하는 것에 부담을 느끼는 것으로 보인다. 이종훈(2018)에 의하면, 법교육을 하는 일선 교사들은 학생들 사이에서 토론을 유도할 수 있는 논쟁적 주제의 발굴, 실제 판례나 사례를 가공한 수업 자료의 필요성에 대체로 공감하면서도, 실제로 그와 같은 자료를 만들어 토론식 수업을 시행하는 것에 많은 부담감을 느끼고 있다. 그리고 초등교사들은 헌법교육의 내용을 가르치면서 느끼는 가장 큰 문제점으로 '헌법교육을 위한 자료가 부족하다는 점'을 지적하기도 했다(박인현,2014).

선행연구(김정은,2014; 김혜라,2013; 전인주 외,2018)에 의하면 교과목에 대한 교사의 태도는 교사효능감에 영향을 미친다. 따라서 교사가 느끼는 이러한 부담감은 법영역 교사효능감에 부정적 영향을 미칠 것으로 보인다. Bandura(1997; 이유정,2015 재인용)에 의하면 교사효능감이란 교사 자신의 교육적 효능감에 관한 신념이며 학생에 대한 평가와 교수·학습 활동을 결정할 수 있는 정도에 대한 교사의 자각이다. 즉, 교사효능감이란 교사 자신의 교육적 능력에 대한 자신감이며, 높은 교사효능감은 교사가 효과적인 교수 활동을 위해 적절한 기술과 노력을 취하도록 하는 원동력이 될 것이다. 따라서 효과적인 법교육을 위해서는 교사효능감을

향상할 필요가 있으므로, 법교육에 대한 교사의 부담감을 해소하는 것에 주목할 필요가 있을 것이다.

앞서 밝혔듯이, 교사들은 법영역 교수학습 상황에서 학생의 생활과 관련된 사례를 발굴하여 활용하는 것에 부담을 느끼는 경향이 있다. 그러나 초등학생의 발달 단계와 초등 사회과 법영역에서 강조하는 점 등을 고려한다면, 학생의 일상생활 사례를 발굴하고 활용하는 것은 초등 법교육에서 더욱 강조될 수밖에 없을 것이다. 따라서 이러한 부담감은 초등 교사의 법영역 교사효능감 하락의 주요 원인이 될 것으로 예상할 수 있다.

학생의 생활과 관련된 사례를 발굴하고 활용하기 위해, 교사는 법교육과 관련된 학생의 생활맥락을 파악할 필요가 있을 것이다. 사례를 활용한 법교육 교수학습에 대한 여러 견해를 종합해 보았을 때(이윤정,2008; 허종렬 외,2010; 박형근,2014), 법교육에서 활용하는 사례는 학생이 일상생활에서 경험하는 쟁점이 있는 문제이며, 이는 곧 갈등의 성격을 띤다는 것을 알 수 있다. 한편, Holly R. Stevens(2013)는 성인의 일상적인 문제가 법률 연구의 중요한 연구 영역으로 주목받아 왔듯이 아이들이 겪는 일상의 문제도 의미가 있다는 관점을 바탕으로, 학생들의 일상 문제를 통해 법의식을 연구하였다. 이상의 내용에 의해 법교육과 관련한 학생의 생활맥락은 학생이 일상생활에서 경험하는 문제, 즉 갈등을 의미한다고 할 수 있다. 이에, 학생이 경험하는 갈등에 대한 이해 정도가 높다고 인식하는 교사는 법교육과 관련한 학생의 생활맥락에 대해 잘 알고 있다고 생각할 것이므로, 높은 교사효능감을 형성할 것으로 보인다.

이상의 내용을 종합한다면, 교사는 학생이 일상생활에서 경험하는 갈등을 법영역 교수 활동에 활용하는 것에 부담을 느끼는 경향이 있으며, 이는 초등 법영역 교사효능감 하락의 주요 원인이 될 것으로 보인다. 따

라서 본 연구는 법교육과 관련한 학생의 생활맥락인, 학생이 일상생활에서 경험하는 갈등에 대한 이해도가 높다고 인식하는 교사는 법영역 교사효능감이 높을 것이라고 예상한다. 이와 같은 관점에서 본 연구는 학생이 경험하는 갈등에 대한 초등교사의 이해 정도가 사회과 법영역 교사효능감에 미치는 영향을 탐구함으로써, 법영역 교사효능감 향상 방안을 모색하고자 한다.

2. 연구문제

위의 문제의식을 바탕으로 본 연구는 학생이 경험하는 갈등에 대한 초등교사의 이해 정도가 사회과 법영역 교사효능감에 어떠한 영향을 미치는지 살펴보고자 한다. 이에 본 연구의 연구문제는 다음과 같다.

학생이 경험하는 갈등에 대한 초등교사의 이해 정도는 사회과 법영역 교사효능감에 어떤 영향을 미치는가?

이상의 연구문제를 해결하기 위해 본 연구의 '갈등', '학생 갈등에 대한 이해', '법영역 교사효능감'의 개념을 명확하게 정의하고자 한다. 이를 위해 Ⅱ장에서 '학생이 경험하는 갈등', '학생이 경험하는 갈등에 대한 이해', '교사효능감'에 대한 이론적 배경을 탐구한다. 이론적 배경에 대한 탐구를 통해 개념의 정의, 구성 요소, 측정 도구 등을 검토한다.

이러한 이론적 논의를 바탕으로 Ⅲ장에서는 본 연구의 연구 가설을 제시하고, 연구 대상 선정, 측정 도구 개발, 구체적인 분석 방법 등을 제시하여 연구를 설계한다. Ⅳ장에서는 설문 응답을 통해 학생이 경험하는 갈등에 대한 교사의 이해 정도가 법 영역 교사효능감에 미치는 영향과 각각의 하위요인들이 개별적으로 미치는 영향을 분석한다. Ⅴ장에서는 결과에 대해 논의하고 제언하며 본 연구를 마무리한다.

3. 연구의 의의 및 한계

1) 연구의 의의

본 연구의 의의는 다음과 같다.

첫째, 모의재판, 학생자치법정, 사례연구법 등 법교육 방법을 적용하고 그 효과를 분석한 연구는 다수 진행되었다. 그러나 법교육에 대해 교사가 느끼는 부담에도 불구하고 교사를 대상으로 한 법교육 교사효능감 연구는 많지 않으며, 특히 초등교사를 대상으로 한 국내 연구는 전무하다. 우리나라에서 초등교사는 여러 교과를 지도하도록 되어 있어, 각 교과지도에 대한 교수효능감을 어느 정도 유지하는 것이 바람직하다(김효남,2010). 그리고 높은 교사효능감은 학생의 학업성취에도 긍정적인 영향을 미칠 수 있도록 하므로 학교 교육을 통한 법교육이 처음으로 이루어지는 초등학교에서 법 교육을 가르치는 교사들이 높은 교사효능감을 형성하는 것은, 학생들이 향후 법에 대한 올바른 인식과 태도를 형성하게 하는 데 중요한 역할을 할 것으로 보인다. 따라서 본 연구는 초등 사회과 법 영역 교사효능감을 측정하여 그 수준을 알아보고, 교사효능감을 제고할 수 있는 방안을 모색하였다는 점에서 의의가 있다.

둘째, 본 연구는 초등 사회과 법영역 교사효능감을 대상으로 하였으며 학생이 경험하는 갈등에 대한 교사의 이해 정도가 사회과 법영역 교사효능감에 미치는 영향을 분석하였다. 본 연구에서 독립변인을 '학생이 경험하는 갈등에 대한 교사의 이해'로 설정한 이유는 다음과 같다. 교사들은 법교육의 소재로 일상생활 사례를 활용하는 것에 부담을 느끼는 것으로 보이며(박인현,2014; 이종훈,2018), 이는 교사효능감에 부정적인 영향을

미칠 것으로 보인다. 그러나 발달 단계 상 초등학교 시기의 학생들에게는 구체적으로 경험할 수 있는 교수학습 방법이 보다 효과적이며(허종렬 외, 2010), 2015 초등 사회과 교육과정 법영역에서도 일상생활 사례의 활용이 강조되어 있다. 그리고 관련 선행 연구에 의하면(Holly R. Stevens,2013; 이윤정,2008; 류혜선,2011; 허종렬,2010; 강은영 외,2011; 박형근,2014) 학생이 경험하는 일상 속 문제, 사례 등은 결국 학생이 경험하는 '갈등'을 의미하며, 초등학교 법교육에서는 이것의 활용이 더욱 강조된다. 따라서 초등학교 법교육에 있어 일상의 갈등을 활용하는 것은 중요할 것이므로, 본 연구에서는 '학생이 경험하는 갈등에 대한 교사의 이해'가 초등 사회과 법 영역 교사효능감에 영향을 미칠 것으로 보았다. 이처럼 초등교육의 특수성을 반영한 본 연구를 통해 초등 사회과 법영역 교사효능감 신장을 위한 논의를 구체화할 수 있을 것으로 보인다.

셋째, 본 연구에서는 학생이 경험하는 갈등에 대한 이해를 인지적 이해와 공감적 이해로 나누어 분석하였다. 이를 통해 사회과 법영역 교사효능감에 영향을 미치는 이해의 형태에 대해 구체적으로 확인해 볼 수 있다. 인지적 이해는 '지식을 지닌다는 것'을 의미하고 공감적 이해는 '지식을 지닌다는 것을 넘어서서 그것을 자신의 것으로 받아들이며 상대방의 사적인 세계를 마치 자신의 것처럼 지각한다는 것'을 의미한다. 즉. 본 연구에서는 학생이 경험하는 갈등에 대해 교사가 지식 혹은 사실을 지니고 인지하는 것과 그것에서 더 나아가 내 것으로 받아들이는 공감적 이해를 구분하여 분석함으로써, 교사효능감 향상을 위한 보다 구체적인 방향을 제시할 수 있을 것이다.

넷째, 수업은 학생과 교사가 상호작용하며 함께 만들어가는 과정이므로 학생에 대한 교사의 이해는 중요하다고 할 수 있으며, 특히 법교육은 참여학습을 강조하므로 이는 더욱 중요할 것이다. 이에 본 연구는 학생

이 경험하는 갈등에 대한 교사의 이해 정도가 사회과 법 영역 교사효능감에 미치는 영향을 분석함으로써, 법교육과 관련된 학생 생활에 대한 이해의 중요성을 경험적으로 확인했다는 의의가 있다.

2) 연구의 한계

그러나 본 연구는 다음과 같은 한계가 있다.

첫째, 본 연구는 연구대상을 표집하는 방법으로 편의표집을 시행하였으므로, 연구 결과를 일반화하는데 한계가 있다. 무선 표집을 통한 설문 시행이 원칙이지만, 본 연구에서는 연구자가 접근 가능한 교사와 연구 참여를 자원한 교사를 대상으로 연구자가 편의 표집을 실시하였다. 따라서 본 연구의 결과를 무선 표집으로 가정하여 일반화하는데 제한이 있다.

둘째, 본 연구에서는 학생이 경험하는 갈등에 대한 초등교사의 이해 정도 외에, 사회과 법영역 교사효능감에 영향을 줄 수 있는 변인들에 대한 통제를 완벽하게 하지 못하였다. 교사효능감 관련 연구들은 2000년대 이후로 꾸준히 찾아 볼 수 있는데 연구자들이 분석한 교사효능감 영향요인들을 살펴보면, 교사 차원의 요인에는 남성, 경력, 담임, 최종학력, 학생 및 학부모에 대한 긍정적 인식, 연수시간 및 경험, 직무 만족도 및 동기, 수업개선 활동 등이 있다. 또한, 학교 차원의 요인에는 학교의 처우 및 여건 만족도, 학교풍토, 학교장의 지도성(변혁적 지도성, 수업지도성, 과업 및 인화지도성), 교사간 협동, 동료간 의사소통, 의사결정권한 등이 있다(박현아,2016). 그리고 박현아(2016)의 연구에 의하면 교직경력, 교사의 사기와 열의, 학습지도와 관련한 검사 도구 활용이 초등학교 교사의

교사효능감에 영향을 미쳤다. 이처럼 교사효능감에 영향을 주는 것으로 밝혀진 변인이 연구에 따라 다르며 선행연구에 의해 밝혀진 변인들을 모두 연구에 반영하는 것은 불가능하다는 점으로 인해, 본 연구에서는 법영역 교사효능감에 대한 선행연구를 바탕으로 다섯 가지의 통제 변인을 설정하였다.

셋째, 본 연구에서는 사회과 법영역 교사효능감의 구성 요소로 법영역 개인적 교수효능감과 법영역 교수 결과 기대감을 설정하였다. 그러나 선행연구(이수진,2015; 한승미,2019; 이경윤,2011; 김정윤,2020)에 의하면 교사효능감의 구성 요소는 연구에 따라 상이하게 설정되어 있음을 알 수 있다. 따라서 본 연구에서 설정한 구성 요소들이 교사효능감의 속성을 모두 포함한다고 보기는 어렵다는 한계가 있다. 한편, 본 연구에서는 학생이 경험하는 갈등에 대한 이해의 구성요 소로 인지적 이해와 공감적 이해를 설정하였으며 이를 바탕으로 측정 도구를 구성하였다. 측정 도구는 김정원 외(2013)의 설문 문항과 학생이 경험하는 갈등에 관한 선행연구(연혜정,1999; 신진섭,2000; 박상희,2003; 홍승근,2012)를 바탕으로 제작하였는데, 이 측정 도구가 학생이 경험하는 갈등을 모두 포괄한다고 보기는 어렵다는 한계가 있다.

넷째, 본 연구에서 학생이 경험하는 갈등에 대한 이해 정도는 교사가 느끼는 자기 인식의 정도에 따라 측정된다. 선행연구(남정민,2006; 배정이,2015)에 의하면 학생들이 인식하는 갈등과 교사가 인식하는 갈등에는 차이가 존재함을 알 수 있다. 따라서 본 연구에 참여한 교사들이 응답한 수준은 타인의 관찰 혹은 학생들이 느끼는 수준과는 다를 수 있다는 한계가 있다.

4. 용어의 정의

1) 갈등

본 연구에서의 갈등은 법교육과 관련된 학생의 생활맥락으로서의 갈등을 의미한다.

갈등은 관점에 따라 다양하게 정의된다. 그 중에서도 사회적 관점의 갈등은 대인관계의 부조화 속에서 한 쪽이 다른 한 쪽에 반대함으로써 야기되거나 둘 혹은 그 이상의 개인들간에서 발생하는 일련의 과정, 즉, 두 사람 이상의 사회적 관계에서 일어나는 상호저항의 상태(신진섭,2000)를 의미한다. 본 연구의 갈등은 학생들이 외부와의 관계 속에서 겪는 갈등을 의미하므로 사회적 관점의 갈등이라고 할 수 있다.

이상의 내용을 종합한다면, 본 연구에서의 갈등은 법교육과 관련된 학생의 생활맥락이며, 사회적 관점의 갈등이다.

2) 학생 갈등에 대한 이해

김정원 외(2013)의 연구에서는 교사의 학생 이해 역량을 “학생 내 · 외부의 상황이나 맥락을 정확하게 인지하여 학생에게 의미 있는 것이 무엇인지 파악하는 능력”이라고 하였다.

본 연구에서 교사의 학생 갈등에 대한 이해는 김정원 외(2013)가 학생 이해 역량에 대해 정의한 내용을 활용하고자 한다. 따라서 본 연구에서

교사의 학생이 경험하는 갈등에 대한 이해는 “학생이 경험하는 갈등의 상황이나 맥락을 정확하게 인지하여 학생에게 의미 있는 것이 무엇인지 파악하는 능력”을 의미한다. 그리고 ‘이해’는 ‘인지적 이해’와 ‘공감적 이해’로 구분하고자 한다. 인지적 이해는 지식을 지니는 것을 의미하고 공감적 이해는(empathic understanding)는 ‘이해’라는 단어가 지닌 ‘지식’과 구분되는 내적 포용의 의미를 보다 명료히 드러내기 위해 사용되는 용어라 할 수 있다. 이는 상대방의 사적인 세계를 마치 자신의 것처럼 지각하는 것(Rogers, 1961; Patterson, 1985; 김정원 외,2013 재인용)이라 할 수 있다.

본 연구에서 측정되는 학생이 경험하는 갈등에 대한 이해 정도는 설문에 참여한 교사가 스스로의 이해 정도를 인식하고 직접 평가한 수치이다.

3) 사회과 법영역 교사효능감

교사효능감은 학교라는 특수한 교육적 상황에서 어떤 결과를 이루기 위해 필요한 행동을 적절히 선택하고 조직하여 수행해나가며, 어떠한 어려움 속에서도 끈기 있게 지속할 수 있다는 교사 자신의 능력에 대한 신념으로 정의할 수 있다. 교사효능감은 교사의 실제적 능력 수준이기보다는 “나는 할 수 있다(I can do it)”는 자신의 능력에 대한 확신이다(곽세영 외,2016).

교사효능감은 상황과 맥락에 따라 다면적인 특성을 가지기 때문에 교과에 따라 교사효능감이 다를 수 있다(Bandura,1997; 주동범,2009 재인용). 이에 Riggs & Enochs(1990)는 과학교수에서 교사효능감의 조사를

위하여 Gibson & Dembo(1984)의 도구를 수정하여 Bandura의 자기효능감의 두 변인이 명백히 드러나도록 도구를 개발하였다. Riggs & Enochs(1990)는 개인적 과학 교수 효능감이란 과학을 잘 가르칠 수 있는 교사 자신의 능력에 대한 판단이며 과학 교수 결과 기대감이란 교사가 과학을 효과적으로 잘 가르친다면 학생들의 과학학업성취도에 영향을 줄 것이라는 기대감이라고 밝혔다(이경윤,2011). 박성혜(2007)는 개인적 교수효능감과 결과기대감이 명백히 드러난 Riggs(1988)의 도구를 기초로 예비교사들의 개인적 교수효능감과 결과기대감을 조사하기 위한 도구를 개발하였는데, 이 연구에서 개인적 교수 효능감이란 “자신이 가르칠 과목을 잘 가르칠 수 있는 교사 자신의 능력에 대한 판단”이며, 결과기대감이란 “자신이 가르칠 과목에서 학생들을 효과적으로 가르친다면 학생들의 학습성취도에 영향을 줄 기대감”이라고 하였다.

본 연구는 ‘사회과 법영역’이라는 특정 교과목의 교사효능감을 대상으로 하므로, 교사효능감에 대해 박성혜(2007)가 재정의한 내용을 적용하고자 한다. 따라서 본 연구의 사회과 법영역 교사효능감은 법영역 개인적 교수효능감과 법영역 교수 결과 기대감로 나뉜다. 그리고 법영역 개인적 교수효능감이란 “사회과 법교육을 잘 가르칠 수 있는 교사 자신의 능력에 대한 판단”이고 법영역 교수 결과 기대감이란 “사회과 법교육에 대해 학생들에게 효과적으로 가르친다면 학생들의 사회과 법교육 학습성취도에 영향을 줄 기대감”을 의미한다.

<표 1> 사회과 법영역 교사효능감

	구분	정의
사회과 법영역 교사효능감	법영역 개인적 교수 효능감	사회과 법영역을 잘 가르칠 수 있는 교사 자신의 능력에 대한 판단
	법영역 교수 결과 기대감	사회과 법영역에 대해 학생들에게 효과적으로 가르친다면 학생들의 사회과 법교육 학습성취도에 영향을 줄 기대감

Ⅱ. 이론적 배경

1. 학생이 경험하는 갈등

1) 갈등의 의미

갈등(Conflict)은 갈(葛)과 등(藤)의 합성어이다. 갈이란 칡을 말하고 등은 등나무를 말한다. 따라서 갈등이란 글자 그대로 칡과 등나무가 서로 붙어서 얽혀있는 상태를 말한다. 이것들은 동일한 장소에서 자랄 경우 서로를 감아 올라가는 성질이 있기 때문에 서로 감기고 엉키면 따로 떼어내기 어려운 상태가 된다. 이렇게 서로 뒤엉켜서 따로 분리하기 어려운 상태를 갈등상태라고 한다. 이 경우의 갈등은 해결하기 어렵다는 의미를 함축하고 있다. 갈등은 영어로 conflict라고 쓰는데 이는 라틴어인 congligere에서 온 말이다. 그 의미는 '상대가 서로 맞선다'이다. 그래서 갈등은 의견이 맞서는 상대가 있고 의견이 맞서므로 서로 대립 충돌하게 된다. 사람이 살아가는 과정에 언제나 의견이 일치될 수 없고 오히려 맞설 경우가 허다하므로 자연스럽게 갈등은 생활 속에 일상사로 자리매김하고 있다(최해진,2005).

갈등의 개념을 최초로 체계화한 사람은 Freud이다. 그에 의하면 갈등이란 인간성격의 하위체계인 원본능(id), 자아(ego), 초자아(superego)간의 역동적인 관계 속에서 이들 성격간의 부조화로 인해 발생하는 것이라고 한다(남정민,2006).

이러한 갈등은 관점에 따라 정의가 다르게 내려진다. Littere(1974; 남정민,2006 재인용)는 둘 이상의 개인이나 집단이 다른 사람 또는 집단의 행동이나 그들과의 상호작용으로부터 상대적 손실을 지각함으로써 대립이나 다툼이 일어나는 행동의 한 형태라고 하였다. 그리고 Robbins(1974; 남정민,2006 재인용)는 순기능과 역기능으로 나눌 수 있는 대립과 적대적 상호작용이라고 정의하였으며, Thompson(1999; 최창욱 외,2004 재인용)은 갈등을 정의하면서 갈등은 다섯 가지의 철학적 가치를 가지고 있다고 주장하였다. 그것은 1) 갈등은 일상생활의 한 부분과도 같이 자연스러운 것이다, 2) 갈등은 선하지도 악하지도 않은 중립적인 것이다, 3) 갈등은 창의적이고 생산적으로 다루어진다면 학습을 이끌어 낼 수 있다, 4) 갈등은 비생산적으로 다루어진다면 폭력을 유발할 수 있다, 5) 청소년들은 갈등해결의 새로운 방법들을 학습할 수 있다 등이다. 최해진(2004)은 갈등에 대한 정의를 심리학적, 사회학적, 정치학적, 경영학적 견해로 나누어 다음과 같이 정리하였다.

첫째, 심리학적 견해로는 Freud, Murray, Rank, Lewin 등의 심리학자들이 개인과 집단의 차원에서 삶이란 두 개의 대립되는 세력 간의 투쟁과 타협의 과정이라는 전제하에 갈등을 인간 내면의 심리 특성에 맞추어 논하는 것이다.

둘째, 사회학적 견해는 이해관계에 있는 집단들 간의 사회적 갈등에 집중한다. 대표적인 학자 Coser(1967)는 갈등을 희소한 자원, 지위, 권력에 대한 경쟁자를 무력화하기 위한 분투로 보는 관점이며, 갈등이 어떻게 다루어지냐에 따라 조직을 응집하고 쇄신하는 긍정적인 기능도 할 수 있다고 보았다.

셋째, 법과 권리를 포함하는 인간의 사회관계와 정부에 미치는 영향에 대해서 관심을 갖고 있는 정치학에서 갈등은 불가피한 것으로 보며, 갈

등을 통합하는 정책 연구에 집중한다.

넷째, 노사 간 갈등 중심으로 연구가 시작된 경영학적 견해는 조직 관리를 위해 갈등을 제거해야 한다는 관점에서 적극적으로 관리해야 한다는 관점으로 변화해왔다. 대표적인 학자 Stoner(1978)는 “갈등이란 조직 내의 둘 또는 그 이상의 개인 간이나 집단 간에 유한한 자원이나 업무를 배분할 때 서로 다른 입장, 목표, 가치 등을 가지는 불일치”라고 하였다.

한편, 신진섭(2000)은 갈등에 대한 관점이 크게 인간의 내면에서 상반된 문제가 있을 때 겪는 내적인 갈등에 초점을 둔 심리적 갈등과 둘 이상의 사회적 관계에서 발생되는 외적인 갈등에 중점을 둔 사회적 갈등으로 나타난다고 보았다.

<표 2> 갈등에 대한 정의(신진섭, 2000 재인용)

관점	학자	정의
심리적 갈등	Lewin (1985)	욕구가 좌절되거나 거부당했을 때 느끼는 정서적 상태를 욕구불만이라 하고, 둘 내지 그 이상의 욕구가 동시에 존재하여 해결에 곤란을 느끼는 상태를 갈등이라고 함.
	Thomas (1976)	어떤 사람이 자기의 관심사를 좌절시켰거나 좌절 시키려고 한다는 것을 지각하면 나타나는 과정.
사회적 갈등	Coser (1956)	갈등이란 동일한 목적이나 목표를 위한 개인 또는 집단의 직접적이고 공개적인 적대적 경쟁 사태로서, 갈등의 목적은 목표 달성

		의 한 방법으로 상대편 개인이나 집단의 섬멸, 타파, 또는 정복.
	Deutsch (1973)	모든 갈등을 양립 불가능한 행동으로 정의하고 있으며, 갈등은 한 개인이 목적에 도달하려고 하는 행동이 다른 개인이 목적에 도달하려고 하는 행동을 막거나, 방해하거나, 간섭할 때 발생한다고 함.

신진섭(2000)은 심리학적 관점의 갈등을 인간의 내면에 두 가지 이상의 상반된 욕구 또는 목표에 당면했을 때 일어나는 심리과정이라고 정의하였다. 그리고 사회적 관점의 갈등은 대인관계의 부조화 속에서 한 쪽이 다른 한 쪽에 반대함으로써 야기되거나 둘 혹은 그 이상의 개인들간에서 발생하는 일련의 과정이라고 정의하였다. 신진섭(2000)에 의하면, 사회적 갈등은 두 사람 이상의 사회적 관계에서 일어나는 상호저항의 상태로서 심리적인 관점의 갈등과는 달리 인간의 사회적 관계를 통해서 개인의 변화, 적응, 발달에 좋은 역할을 할 수 있는 것으로 간주된다.

본 연구는 학생들이 외부와의 관계 속에서 겪는 갈등을 다루므로, 본 연구에서의 갈등은 사회적 갈등이라고 할 수 있다.

2) 법교육 관련 생활맥락으로서의 학생이 경험하는 갈등

초등학교 6학년과 중학교 1학년 학생들을 대상으로 그들이 겪는 일상의 문제를 통해 법의식을 연구한 Holly R. Stevens(2013)의 연구에 의하면, 성인의 일상적인 문제(이웃을 대하는 것, 전형적인 사업 거래를 수행하는 것, 일상생활에 질서를 부여하는 규칙을 다루는 것 등)는 지난 수십 년 동안 법과 사회 그리고 법률 연구의 중요한 연구 영역으로 주목받아 왔다. 그리고 이러한 연구들은 우리가 이러한 문제들을 어떻게 경험하고 이해하는지가, 법체계에 대한 우리의 일반적인 인지(Ewick & Silbey, 1998; Merry, 1990; Sarat, 1990; Holly R. Stevens, 2013 재인용), 법과 정치 제도에 대한 신뢰(Tyler, 2001; Tyler, 2002; Holly R. Stevens, 2013 재인용), 권리 주장을 위한 지원을 요구할 가능성에 영향을 미친다고 주장하였다(Holly R. Stevens, 2013). 그리고 Holly R. Stevens(2013)은 어른들의 일상적인 문제가 의미 있는 것처럼 학생들이 겪는 일상의 문제들도 의미가 있다는 관점에서, 학생들이 일상에서 겪는 문제를 통해 그들의 법의식을 연구하였다. Holly R. Stevens(2013)에 의하면, 학생들은 자신들이 경험하는 일상적 문제를 해석할 때, 규칙과 정의 그리고 법과 유사한 구조를 내포하는 스키마를 사용한다. 이 연구를 통해 학생들이 일상에서 경험하는 문제는 학생의 생활 중 법교육과 관련된 영역임을 알 수 있다.

한편, 법교육에서는 학습자의 일상생활과 관련된 사례를 활용한 학습을 강조한다. 사례를 활용한 교수·학습은 구체적 사례나 사례에 기초한 이야기를 분석하여 도출된 문제를 해결하는 방법을 찾아내는 수업의 과

정을 말하며(오신영,2017), 이에 대해서는 다음과 같은 다양한 견해가 있다.

법교육에서 사례를 활용한 교수·학습모형의 시작은 올리버와 쉐이버의 법률적 탐구 모형이다. 이 모형에서 공공 쟁점이란, 가치들 간 갈등이다(오신영,2017). 이윤정(2008)은 법교육에서의 사례 연구법을 특정한 법적 사건 등에 초점을 맞추고 분석하는 방법이라고 하였다. 그리고 사례 연구법의 교수학습 과정에는 법적인 사례를 인식하고 법적인 문제의 쟁점을 규정하며 대립과 경쟁하는 주장들을 확인하기, 판결을 도출하며 판결의 이유를 밝히고 판결이 주는 시사점을 모색하기의 과정이 포함된다고 하였다. 이러한 과정을 통해 교사들은 법적 쟁점을 내포하고 있는 유명 판례나 사건들을 수업에 도입하여 법의 원리를 분석함으로써, 학생들의 법적 사고력과 문제 해결력을 향상시킬 수 있는 것이다.

류혜선(2011)은 사례를 이용한 법교육 방법이 목적을 달성하기 위해 적절한 사례 선택이 필요하다고 하였다. 아무리 훌륭한 쟁점이 포함되어 있다고 하더라도 학생들에게 친숙하지 않은 내용을 가지고는 법교육을 하는데 있어서 학생들의 적극적인 참여를 기대하기 어려우므로 일상생활 속에서 지속적이고 반복적으로 발생하는 문제를 포함하는 사례를 선정하여야 한다. 또한 한 가지 쟁점 문제에 대해서 두 가지 이상의 대안이 가능한 사례 또는 양측의 주장을 경쟁적으로 모두 담고 있는 법적 문제인 것이 좋다(류혜선,2011).

이어서 강은영 외(2011)는 기존의 한정된 방향으로 논의되던 법교육에서의 사례 학습에 관한 연구들을 검토하여 한계를 분석하고, 입법 과정을 토대로 한 학습 방법을 새로운 방향에서의 사례 활용 방안으로 제안하였다. 주어진 사례를 주어진 법을 통해 해결해보는 학습 과정은 학습자에게 법적 해결 수단들에 대한 이해만을 강조하거나 사례를 단편적으

로만 경험하게 할 우려가 있으므로, 학습자가 문제 해결이 필요한 사회 현상을 직접 관찰하고, 창의적 요소와 인성적 요소를 스스로 개발하여 문제 해결을 보다 포괄적으로 접근하게 하는 학습이 이루어질 필요가 있다고 했다.

그리고 박형근(2014)은 법교육의 특성을 고려한 사례기반학습모형으로 법률적 탐구모형, Cube의 법교육 수업전략, 사례연구법(Case Study Method), 사례연구 접근법(Case Study Approach)을 들어 정리하고, 초등헌법교육 사례기반학습 모형을 제시하였다. 기존 사례학습방법은 초등학생들이 법적 지식이 있어야 가능하다는 제한점을 보완하기 위해, 학생 자신과 관련 있는 문제를 다룬다.

이상의 내용을 통해, 법교육에서 활용하는 사례는 학생이 일상생활에서 경험하는 문제라고 할 수 있다. 그런데 이 문제라는 것은 쟁점을 포함하고 있으므로, 결국 '갈등'이라고 할 수 있는 것이다. 이처럼 관련 선행연구 및 법교육에서 활용하는 사례가 의미하는 바를 통해, 법교육과 관련된 학생의 생활맥락은 학생이 경험하는 '갈등'의 성격을 띤다는 것을 알 수 있다.

2. 학생이 경험하는 갈등에 대한 이해

1) 이해의 개념

일상적인 용어로서 이해는 '사리를 분별하여 앎', '말이나 글의 뜻을 깨쳐 앎'이라는 의미로 사용되고 있다(최지연 외,2013). 그리고 무엇에 대해 '이해한다.'는 것은 흔히 그것에 대한 '지식을 가지고 있다.(안다.)'는 것과 구분 없이 사용되는 경우가 많다(김정원 외,2013). 사전적으로 '지식'은 "어떤 대상에 대하여 배우거나 실천을 통하여 알게 된 명확한 인식이나 이해 혹은 알고 있는 내용이나 사물"로 설명되고 있다. 이에 비해 '이해'는 "깨달아 앎. 잘 알아서 받아들임."을 의미한다. 이에 따르면 '이해'는 '지식'을 지닌다는 것을 넘어서서 그것을 자신의 것으로 받아들인다는 의미를 내포하고 있다고 할 수 있다(김정원 외,2011).

Solitis(1978; 최지연 외,2013 재인용)는 '이해하다'의 의미를 사용되는 대상에 따라 다음의 세 가지로 나누었다. 첫째는 인간에 대한 이해로서 '납득하다', '수긍하다', '공감하다' 등의 의미이다. 둘째는 단어나 기호에 대한 이해로서 '의미를 파악하다'라는 뜻을 갖는다. 셋째는 원리 혹은 법칙에 대한 이해로서 '원인이나 이유를 발견하다'라는 의미가 있다. 이러한 '이해하다'의 용법 중 교사와 학생의 교수·학습 과정에는 '단어나 기호에 대한 이해'와 '원리 또는 법칙에 대한 이해'라는 의미로 사용되고 있다. 하지만 학교 생활에서 교사와 학생은 관계 차원에서 볼 때 인간에 대한 이해라는 첫 번째 의미로 생각할 수 있다(최지연 외, 2013).

2) 학생이 경험하는 갈등에 대한 교사의 이해

김정원 외(2011)의 연구에서는 학생 이해 역량을 “학생의 지적, 정의적, 신체적, 발달단계 특성, 학생 문화, 계층 등 학생 환경과 교육과의 관계 등에 대해 알고 이를 각종 교육활동에 활용하는 능력”으로 정의하였다. 그리고 그 세부 역량으로 발달단계별 학생 특징 이해, 학생문화 이해, 학생환경과 교육과의 관계 이해를 제시하였다. 또한 김정원 외(2012)의 연구에서는 학생 이해 역량을 “학생이 현재 처한 상황에 대한 이해, 예를 들어 가정배경, 인지 · 정의 · 신체적 특성 등에 대한 이해를 통해 현재 학생에게 의미 있는 것이 무엇인지 파악하는 능력”으로 정의하였다. 이러한 논의를 통해 김정원 외(2013)의 연구에서는 교사의 학생 이해 역량을 “학생 내 · 외부의 상황이나 맥락을 정확하게 인지하여 학생에게 의미 있는 것이 무엇인지 파악하는 능력”이라고 하였다.

본 연구에서 교사의 학생 갈등에 대한 이해는 김정원 외(2013)가 학생 이해 역량에 대해 정의한 내용을 활용하고자 한다. 따라서 본 연구에서 교사의 학생이 경험하는 갈등에 대한 이해는 “학생이 경험하는 갈등의 상황이나 맥락을 정확하게 인지하여 학생에게 의미 있는 것이 무엇인지 파악하는 능력”을 의미한다. 그리고 ‘이해’는 ‘인지적 이해’와 ‘공감적 이해’로 구분하고자 한다. 인지적 이해는 지식을 지니는 것을 의미하고 공감적 이해는(empathic understanding)는 ‘이해’라는 단어가 지닌 ‘지식’과 구분되는 내적 포용의 의미를 보다 명료히 드러내기 위해 사용되는 용어라 할 수 있다. 이는 상대방의 사적인 세계를 마치 자신의 것처럼 지각하는 것(Rogers, 1961; Patterson, 1985; 김정원 외,2013 재인용)이라 할 수 있다.

3. 교사효능감

1) 교사효능감의 개념

교사효능감에 대한 연구는 Rotter(1996)의 귀인이론의 통제소재에 근거하여 최초로 두 개의 Rand 평가연구(Amor et al., 1976; Berman & McLaughlin, 1977)에 의해서 시도되었으나 이들 연구가 성공적이지 못하다는 지적을 받았고(Gibson & Dembo, 1984) 몇몇의 연구자들은(Gibson & Dembo, 1984; Riggs, 1988) Bandura(1977)의 자기효능감 이론에 기초하여 교사효능감을 연구하였다(박성혜, 2007).

교사효능감에 대한 Rand의 연구는 다음과 같다.

교사효능감 연구가 심리학적 전통을 가지고 본격적으로 연구된 것은 Armor(1976)와 Berman(1977) 등에 의한 두 번의 Rand 연구 때부터이다(Woolfolk & Hoy, 1990; 이경윤, 2011 재인용). 이 연구에서 그들은 두 개의 문항으로 구성된 교사효능감을 측정하는 척도를 만들었으며, 두 문항은 다음과 같다(이경윤, 2011).

> Rand 문항 1. “노골적으로 말해서 교사가 실제로 할 수 있는 일은 별로 없다. 왜냐하면 대부분 학생의 동기나 수행 정도는 그들의 가정환경에 의해 좌우되기 때문이다.” 이 문항에 대해 강한 동의를 보이는 교사들은, 교사가 학교에서 행사할 수 있는 어떤 힘보다도 환경 요인이 강하다고 믿는다. 이렇게 교사나 학교의 영향보다 외부적인 요인들의 힘이 더

강하다고 여기는 교사의 믿음을 일반적 교수 효능감(General Teaching Efficacy : GTE)라고 이름 붙인다.

Rand 문항 2. “만약 내가 정말 열심히 노력한다면, 나는 학습에 대한 동기가 없고 가장 다루기 힘든 아이까지도 극복할 수 있다.” 이 문항에 동의하는 교사들은 학생들의 학습을 방해하는 요인들을 극복할 수 있다는 자신감이 있는 교사들이다. 이 교사들은 학생들의 학습에 방해가 되는 요소들을 극복하기 위한 전략을 발전시킬 수 있는 경험이나 연수를 통해 자신감을 증진시켰다. 이러한 효능감을 ‘개인적 교수 효능감(Personal Teaching Efficacy : PTE)’라고 명명한다. 이것은 일반적으로 교사가 성취하는 믿음보다 더 구체적이고 개인적이다.

이 Rand 연구는 교사들에게 위의 두 문항에 대한 동의 정도를 물어보았다. 그리고 이 두 문항의 총합을 ‘교사효능감(Teacher efficacy : TE)’이라고 부르고, 이는 곧 교사가 자신의 교수의 결과-학생의 동기화와 학습-가 자신의 손에 달려 있다고 믿는 정도를 의미한다고 밝혔다(이경윤,2011).

한편, Bandura(1977)는 자기효능감과 행동적 변화에 대한 가설을 세움으로써 자기효능감(self-efficacy beliefs)의 개념을 개발하였다. 자기효능감이란 두 인지 요소인 개인적 자기효능감과 결과기대감으로 구성된다. Bandura에 의하면, 개인적 자기효능감(perceived self-efficacy)은 “지정된 유형의 성과를 거두기 위해서 필요한 일련의 행동 과정을 잘 조직하

여 수행할 수 있는 자신의 능력에 대한 판단으로 정의되며 (Bandura,1986; 박성혜,2007 재인용), 결과기대감(outcome expectancy)은 “주어진 행동이 어떠한 결과를 가져오리라는 사람들의 판단으로 정의한다(Bandura, 1977; 박성혜,2007 재인용).” Bandura에 의하면 인간행동은 이 두 인지 요소, 개인적 자기효능감과 결과기대감에 근거하여 예측될 수 있으며, 이 두 신념이 모두 높을 때, 즉 주어진 상황을 성공적으로 잘 수행할 수 있는 자신의 능력에 대한 믿음과 자신의 행동이 기대하는 성과를 가져오리라는 기대감이 모두 높을 때, 더욱 효과적으로 발휘될 수 있다고 하였다(Bandura, 1977; 박성혜, 2001 재인용).

Bandura(1977)의 자기효능감 개념에 기반하여 교사효능감을 정의해보면 ‘학생들에게 긍정적 변화를 가져다 줄 수 있는 교사 자신의 능력에 대한 믿음 정도’라 볼 수 있다(Ashton,1984; 박현아,2016 재인용). 이러한 Bandura(1977)의 정의와 유사하게 Ashton과 Webb(1986; 윤민희,2020 재인용)은 교사효능감을 문제가 있는 학생들까지도 학습할 수 있도록 도와줄 수 있다는 교사의 신념이라고 정의하였다. 그리고 이외의 교사효능감에 대한 다양한 정의는 <표 3>과 같이 정리할 수 있다.

<표 3> 교사효능감의 정의

연구	교사효능감
Berman, McLaughlin, Bass, Pauly와 Zellman(1977; 곽세영 외,2016 재인용)	교사가 학생들의 성취결과에 어느 정도로 영향을 미칠 수 있을 것인지에 대한 교사의 신념
Ashton과 Webb(1986;	교사가 학생들의 학습에 도움을 줄 수 있

곽세영 외,2016 재인용)	다는 교사의 상황-특수적인 기대
Guskey와 Passaro(1994; 곽세영 외,2016 재인용)	교사가 학습 동기가 낮은 학생들이나 또는 교실에서 다루기 어려운 학생들의 학습에 긍정적인 영향을 미칠 수 있다는 교사의 신념
Tschannen-Moran와 Woolfolk-Hoy (2001; 곽세영 외,2016 재인용)	학생들이 학습에서 바람직한 결과가 나올 수 있도록 하기 위해 필요한 능력을 자신이 얼마나 갖추고 있는지에 대한 교사의 판단
이현정(1998)	학교에서 필요한 모든 행동을 조직하고 수행할 수 있는 교사 개인의 능력에 대한 스스로의 신념과 지각의 정도
류윤석(2008)	특정 상황에서 교육의 목표 달성에 필요한 과업을 수행하기 위하여 필요한 행동을 조직하고 실행할 수 있는 교사 자신의 능력에 대한 믿음과 상황에 따른 교사 자신의 행위가 학생의 성장·발달에 영향을 미칠수 있다는 자신의 능력에 대한 믿음
김아영(2012)	교사의 교직에 대한 태도 중에서도 특히 학생들을 효율적으로 가르칠 수 있고 훌륭한 인성을 가진 인간으로 교육시킬 수 있다는 자신의 교사로서의 능력에 대한 신념

교사효능감의 개념을 종합해보면 일반적으로 어떤 행동을 수행할 수 있다는 교사 자신의 능력에 대한 신념, 학생들의 학습을 도울 수 있다고

보는 교사의 상황-특수적 기대, 학생의 학습에 대한 책임감과 효율적인 훈육에 대한 확신감 등을 포함한다고 할 수 있다. 따라서 교사효능감은 교사의 실제적 능력 수준이기보다는 “나는 할 수 있다(I can do it)”는 자신의 능력에 대한 확신이다. 즉, 교사효능감은 학교라는 특수한 교육적 상황에서 어떤 결과를 이루기 위해 필요한 행동을 적절히 선택하고 조직하여 수행해나가며, 어떠한 어려움 속에서도 끈기 있게 지속할 수 있다는 교사 자신의 능력에 대한 신념으로 정의할 수 있다(곽세영 외,2016).

이상의 내용은 특정한 교과목에 대한 교사효능감이 아닌 일반적 수준의 교사효능감을 의미한다. 그러나 교사효능감은 상황과 맥락의 영향을 받으며, 상황과 맥락에 따라 다면적인 특성을 가지므로 교과에 따라 교사효능감이 다를 수 있다(Bandura,1997; 주동범,2009 재인용). Tschannen-Moran, Hoy와 Hoy(1998)도 교사효능감을 정의할 때 상황과 맥락을 고려하였는데, 그들은 교사효능감이란 ‘개인이 특정한 상황에서 교수 활동을 성공적으로 수행할 수 있도록 활동을 조직하고 행동을 취할 수 있는 개인 역량에 대한 믿음’으로 정의하였다. 이들은 기본적으로 Bandura의 개념을 가져오면서도 구체적 상황을 강조하는데, 그 이유는 교사들이 모든 상황에서 같은 효능감을 가지는 것이 아니라 구체적 상황에서 특정 학생들과 특정 교과목에 관해 효능감을 느끼며 상황에 따라 느끼는 효능감의 정도가 다르다는 것에 주목하였기 때문이다(박현아,2017). 이러한 교사효능감의 특성으로 인해 특정 교과 영역의 교사들을 대상으로 한 교과별 교사효능감에 관한 연구가 발달하였다(이경윤,2011).

2) 교사효능감 측정 도구

일반적인 교사효능감 검사도구로 가장 널리 사용된 것은 Gibson & Dembo(1984)의 교사효능감 검사 도구(Teacher Efficacy Scale : TES)이다. Gibson & Dembo(1984)는 Bandura의 이론과 Rand 연구를 결합하여 교사효능감을 측정하기 위한 30개의 문항을 개발하였으며, 교사효능감을 개인적 교수 효능감(personal teaching efficacy : PTE)과 교수 효능감(teaching efficacy : GTE)으로 나누었다. 개인적 교수 효능감은 Bandura의 자기효능감을 반영한 개념으로서 교사로서 자신의 능력에 대한 자신감을 의미한다. 그리고 교수 효능감은 Bandura의 결과 기대감을 반영한 개념으로서, 학생들의 행동이 교육으로 변할 수 있다는 믿음을 의미한다(이경윤, 2011).

한편, 앞서 언급하였듯이, 특정 교과 영역의 교사들을 대상으로 한 교과별 교사효능감 연구가 발달함에 따라 특정 교과의 교사효능감을 측정하는 도구가 개발되었다.

Riggs & Enochs(1990)는 과학교수에서 교사효능감의 조사를 위하여 Gibson & Dembo(1984)의 도구를 수정하여 Bandura의 자기효능감의 두 변인이 명백히 드러나도록 도구를 개발하였다. 그리하여 Riggs & Enochs(1990)는 개인적 과학 교수 효능감과 과학 교수 결과 기대감을 평가할 수 있는 도구를 개발하였고 두 변인의 타당성을 검증하였다. Riggs & Enochs(1990)은 개인적 과학 교수 효능감이란 과학을 잘 가르칠 수 있는 교사 자신의 능력에 대한 판단이며 과학 교수 결과 기대감이란 교사가 과학을 효과적으로 잘 가르친다면 학생들의 과학학업성취도에 영향을 줄 것이라는 기대감이라고 밝혔다(이경윤,2011). 박성혜(2007)는 개인적 교수효능감과 결과기대감이 명백히 드러난 Riggs(1988)의 도구를

기초로 예비교사들의 개인적 교수효능감과 결과기대감을 조사하기 위한 도구를 개발하였는데, 이 연구에서 개인적 교수 효능감이란 “자신이 가르칠 과목을 잘 가르칠 수 있는 교사 자신의 능력에 대한 판단”이며, 결과기대감이란 “자신이 가르칠 과목에서 학생들을 효과적으로 가르친다면 학생들의 학습성취도에 영향을 줄 기대감”이라고 하였다.

3) 교사효능감의 효과

선행연구에서 나타난 높은 교사효능감을 지닌 교사의 특성을 다음과 같이 정리할 수 있다(박현정 외,2006; 윤민희,2020 재인용). Gibson & Dembo(1984)에 의하면 높은 교사효능감을 지는 교사는 어려운 학생들을 효과적인 교수를 통해 사회의 부정적 영향을 극복하고 가족의 지지를 얻을 수 있도록 적절한 기술과 각별한 노력으로 가르칠 수 있다는 신념을 가진다. Allinder(1994)에 의하면 높은 교사효능감을 가진 교사는 학생을 가르치는 데 있어 계획적이고 조직적인 방법을 사용하며, 열정적으로 학생들을 가르친다. TschannenMoran et al.(1998)에 의하면 높은 교사효능감을 지닌 교사는 문제가 있는 학생들을 더 오랫동안 가르칠 수 있으며, 학생들이 실수를 저질러도 덜 비판적으로 대하고 학생들을 가르치는 것에 가장 많이 몰입한다. Bandura(1993)는 높은 교사효능감을 지닌 교사의 특성으로 어려움에 직면한 학생들이 학업에 성공할 수 있도록 안내하고 격려하는 학업 활동에 학급 시간을 더 할애하고 학업적 스트레스 요인에 대한 문제를 직접 해결하려고 노력한다는 점을 밝혔으며, Tschannen-Moran과 Hoy(2001)는 높은 교사효능감은 교사로 하여금 교직에 더 오래 재직하게 하고, 교수 활동에 더 많은 시간을 투입하게 하

고, 교실 운영 및 조직에 더 많은 노력을 기울이게 하며, 교수 활동에 더 많은 열정을 가지게 함을 밝혔다.

한편, Ross(1998; 김희선,2008 재인용)는 교사효능감이 높은 교사의 특징을 다섯 가지로 정리하였다.

첫째, 교사효능감이 높은 교사들은 새로운 교수 아이디어를 생각해내려고 더 애쓰는 경향이 있고, 특히 통제가 필요하고 위험이 따르는 어려운 기술은 학생들과 공유하려 한다(Ross,1998).

둘째, 높은 교사효능감을 가진 교사들은 학급경영을 학생들에게 부여되는 자율성의 관점으로 접근하려 한다. 학생성취가 높은 이유는 학급경영의 전략이 학생들을 더 효과적으로 과제에 몰두하게 만들기 때문이다(Woolfolk, Rosoff, & Hoy, 1990).

셋째, 교사효능감이 높은 교사들은 성취가 낮은 학생들의 필요에 더 주의를 기울인다 Ashtion, Webbm Dora(1983)는 교사효능감이 낮은 교사들은 성취가 높은 집단에 집중하여 수업을 진행하고, 성취가 낮은 학생들은 수업에 방해가 된다고 생각하는 경향이 있다고 보고하였다.

넷째, 교사효능감이 높은 교사들은 학업능력에 대한 학생들의 지각에 적절하도록 교수행동에 변화를 준다. 학생들의 효능감이 강해질수록 학생들은 학교의 과제에 더 열정적으로 참여하게 되고 교사와의 관계를 맺기 시작한다(Ashton et al, 1983; Ashton & Webb, 1986).

다섯째, 교사효능감은 교사의 끈기를 통해 학생의 성취에 영향을 미친다. 교사효능감이 높은 교사들은 학생의 낮은 성취를 실패로 보지 않고 더 많은 교사의 노력이 필요한 것으로 간주하며, 실패의 원

인이 교사의 통제 밖에 있다거나 교사의 행동으로 변화되지 않을 것이라고 생각하지 않는다.

또한 Ashton(1984)은 교사효능감이 높은 교사와 낮은 교사의 특성을 <표 4>와 같이 비교하였다(Ashton,1984; 황희숙 외,2007 재인용).

<표 4> 교사효능감이 높은 교사와 낮은 교사의 특성

구분	교사효능감이 높은 교사	교사효능감이 낮은 교사
개인적 성취감	학생을 가르치는 일을 의미 있게 생각하며, 자신이 학생의 학습에 긍정적인 영향을 미친다고 생각한다.	가르치는 일에 좌절감을 느끼며 용기를 잃는다.
학생의 성취에 대한 기대	학생이 발전하기를 기대하며, 학생들이 대부분 교사의 기대를 만족시키고 있다고 느낀다.	학생이 실패할 것이라고 예상하며 수업에 대한 노력을 기울이지 않고 행동도 부정적이다.
학습에 대한 책임감	학생의 학습 전도는 자신의 책임이라고 생각하며, 학생들이 실패할 때는 보다 도움이 될 만한 교수 기술을 시도한다.	학생의 학습 정도는 학생의 책임이라고 생각하며, 가정환경, 능력, 태도 등에서 그 원인을 찾는다.
목표 획득 전략	알맞은 목표를 수립하고 성취하기 위한 전략을 점검한다.	구체적인 목표 설정이 부족하고, 알맞은 교수 전략을 수립하지 않는다.

긍정적인 정서	자신과 학생들에 대해 긍정적으로 생각한다.	학생을 가르치는 일에 실망과 부정적인 감정을 가지고 있다.
민주적인 의사결정	수업 계획 시에 학생을 포함시킨다.	수업목표를 학생들에게 강제적으로 부과하고, 의사결정에 학생을 참여시키지 않는다.
학생 통제	학생들이 학습에 대한 영향력을 가지고 있다고 확신한다.	가르치는 일에 무력감을 느낀다.
교사 · 학생간의 공통 목표	자신과 학생의 공통 목표를 성취하는 것은 학생들에게 도움이 되는 일이며, 상호 협조적이라고 생각한다.	학생들의 목표와 관심이 교사들의 반대에 있고 서로 투쟁적인 관계라고 생각한다.

위 내용을 통해 교사효능감은 교사가 교수 활동에 열정을 가지고 몰입할 수 있도록 하며, 학생의 학업성취에도 긍정적인 영향을 미칠 수 있도록 한다는 것을 알 수 있다. 그리고 교사가 교수 활동 중 어려움에 직면했을 때, 쉽게 포기하지 않고 어려움을 적극적으로 해결해나가도록 하는 원동력으로 작용함을 알 수 있다.

4. 교사의 학생 갈등 이해 정도와 법영역 교사효능감

효과적인 법 교육이 이루어지기 위해서 대상인 학습자를 이해할 필요가 있다. 법 교육은 학생들의 생활 주변의 실제적 문제를 취급하여 학생들이 스스로 의사결정을 내릴 수 있는 기회를 제공하고, 친구들과 상호작용을 진행하는 체험을 제공하는 등 학생들의 눈높이에 맞추는 교육이 이루어져야 한다.(허종렬,2011; 옥일남,2016). 법 교육 방법론에서 일반적으로 강조하는 원리들은 다음과 같다. 첫째, 학생들에게 생활 주변의 실제적인 문제에 관한 의사 결정을 내릴 수 있는 기회를 제공한다. 둘째, 학생들이 스스로 의사결정에 참여하여 자신의 결정을 내릴 수 있도록 한다. 셋째, 토론 등을 통하여 학생 상호간의 작용을 촉진시킨다. 이 세가지를 요약하면 결국 법교육을 잘 하기 위하여 필요한 것은 그 소재가 학생들과 현실적으로 관련된 문제를 다루어야 한다는 것과 수업에서 학생의 참여를 유도하여야 한다는 것이다. 학생의 참여 문제는 소재의 일상성과 별개의 문제 같지만 서로 깊은 관련성을 맺고 있다. 수업에서 학생들이 일상생활을 통하여 경험할 수 있거나 또는 최소한 관찰할 수 있는 내용을 다루어 주면 자연히 참여도도 높아진다(허종렬 외,2010).

한편, Piaget나 Kohlberg 등의 발달 단계 연구에 나타난 초등학교 시기의 아동은 신체적으로나 인지적으로 일상생활에 필요한 기능과 개념을 획득하고, 구체적인 수준이지만 논리적인 사고가 가능하다(박선미,2003). 그러므로 이 시기의 학생들에게는 구체적으로 경험할 수 있는 교수학습 방법이 보다 효과적이라고 할 수 있다. 이에 2015 사회과 법영역 교육과정에서도 일상생활 소재의 활용이 강조되어 있다.

이처럼 효과적인 법교육을 위해서는 학생들 생활 주변의 실제적 문제를 다루어야 한다. 그리고 학생의 발달 단계를 고려한다면 초등학교에서

이루어지는 법교육에서는 실제적 문제, 즉 일상생활 소재의 활용이 더욱 강조될 수밖에 없을 것이다. 이는 <표 5>의 내용을 통해서도 알 수 있다.

<표 5> 사례를 활용한 교수 · 학습모형 비교(오신영,2017)

연구자	박상준(2003)	허종렬 외(2010)	강은영, 정상우(2011)	박형근(2014)
모형	사례중심 토론수업	사례연구법	입법과정 활용 법교육 수업모형	초등 헌법교육 사례기반학습
대상	고등	초등	고등	초등
문제/사례	· 법원 판례(방송프로그램, 비디오, OHP) · 언론 기사 · 영화	· 일상에서 지속적이고 반복적으로 발생하는 문제 · 두 가지 입장이 가능한 쟁점	· 학습자의 경험 관련 사례	· 저학년 : 직접 경험한 일 · 고학년 : 직접 경험한 일, 뉴스나 신문 자료
단계	사례인식	사실관계검토	사례탐색 실태조사	사례수집
	쟁점확인	관련규범확인	이야기사례구성	사례범주화
	법적근거탐색	규범적용	해결방안모색	개념정의

		추론과 결정	법안만들기	개별사례분석
	법적판단 도출과 정당화	이유 제시	체크리스트 평가	모둠별 대표사례설정 및 재구성
	판결문작성 및 발표	시사점 도출	평가 및 현 제도와의 비교	모둠별 결과발표
				과정 및 결과 평가

<표 4>에 의하면 초등학교 학생을 대상으로 한 교수 · 학습 모형은 주로 학생이 일상생활에서 경험하는 사례를 다루고 있지만, 상급 학교 학생을 대상으로 하는 경우 법원 판례 등 더욱 전문화된 사례도 다루고 있음을 알 수 있다. 이는 초등과 중등에서의 법교육의 목표와 내용 요소에 차이가 있기 때문일 것이다. 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 법 교육과정에는 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(이수진,2015).

요컨대, 법교육에서는 학생들의 생활 주변의 실제적 문제를 다룰 필요가 있다. 그리고 초등학교 학생들의 발달 단계, 초등학교 법교육의 목표 및 내용 요소를 고려한다면 이는 더욱 강조되어야 할 것이다. 법교육에서 활용하는 실제적 문제란 쟁점이 포함된 문제이므로 결국 학생들이 일

상에서 경험하는 ‘갈등’이라고 할 수 있다. 따라서 교사가 학생이 경험하는 ‘갈등’에 대해 이해하는 것은, 법교육에서의 ‘학습자 이해’에 중요한 부분을 차지할 것이다.

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 수업 활동을 결정하고 수행할 수 있다. 이를 통해 교사는 자신의 교수 행동의 긍정적인 효과를 경험할 것이고, 이는 곧 교사효능감에 영향을 미친다(Tschanmmen-Moran et at., 1998; 이수진,2015 재인용). 즉, 학습자에 대한 이해가 풍부한 교사는 높은 교사효능감을 느낄 수 있다는 것이다. 앞서 밝혔듯이, 학생이 경험하는 ‘갈등’에 대한 이해는 초등 법교육에서의 학습자 이해에 중요한 부분을 차지한다. 따라서 자신이 학생이 경험하는 ‘갈등’에 대해 충분히 이해한다고 생각하는 교사는 높은 교사효능감을 형성할 것으로 보인다.

5. 선행연구 검토

선행연구 검토 결과, '학생이 경험하는 갈등에 대한 이해'와 '법영역 교사효능감'의 관계를 직접적으로 다룬 연구는 찾아보기 힘들다. 이에 '학생이 경험하는 갈등', '학생에 대한 이해'와 '교사효능감'에 대한 선행연구를 검토함으로써, 본 연구의 시사점을 찾고자 한다.

1) 학생이 경험하는 갈등 관련 선행연구

초·중등학생들의 갈등 해결 교육에 관한 이미숙(2005)의 연구에 의하면, 초등학생들이 인식하는 가장 심각한 갈등은 '시험과 성적으로 인한 부담'이며 그 다음으로는 '친구 사이에서의 따돌림', '학교에서의 언어적 폭력(약 올리기, 욕하기, 별명 부르기 등)이 뒤를 이었다. 이를 통해 학생이 경험하는 갈등의 대부분은 학교생활과 관련이 있음을 알 수 있다. 이러한 결과는 학생은 학교에서 대부분의 시간을 보내며 생활의 중심이 학교에 있기 때문일 것이다. 따라서 본 연구에서도 학생이 학교에서 경험하는 갈등에 중점을 두고자 한다.

4학년과 6학년 학생들을 대상으로 초등학교 아동들이 학급사회의 인간관계에서 경험하는 갈등의 내용과 아동의 개인 특성 요인에 따른 갈등 지각 및 갈등 해결 방법 등을 밝힌 연혜정(1999)의 연구는, 초등학교 아동들은 교사와의 갈등 보다는 아동간의 갈등을 더 높게 지각하고 있음을 밝혔다. 이 연구에서 교사와의 갈등을 높게 지각하는 하위요인들은 좌석배치, 벌과 창피, 타인과의 비교 등 주로 학급경영과 교사기대 영역의 하

위요인이었다. 그리고 아동간의 갈등을 높게 지각하는 하위요인들은 별명, 약속 불이행, 비협조 등 주로 배척요인과 친구관계 영역의 하위요인이었다.

신진섭(2000)은 4학년 학생들을 대상으로 학급내 갈등에 관한 문화기술적 연구를 하였다. 이 연구에 의하면 초등학교 학급에서 발생되는 갈등은 학급 구성원의 개인적 요인, 학급 구조적 요인, 언어적 요인에 의해 발생하였다. 그리고 이를 다시 세분화하면, 학급구성원의 개인적 요인인 개인적 특성, 목표의 차이, 역할 불만족에 따라 갈등이 발생되었으며, 학급구조적 요인인 경쟁적인 보상구조, 학급 규칙, 부족한 자원과 시간, 불평등한 권력구조에 따라 갈등이 발생되었다. 그리고 언어적 요인인 의사소통의 장애, 공격적인 언어사용, 언어적 불일치에 따라 갈등이 발생되었다.

박상희(2003)는 4학년 학생들을 대상으로 초등학교 아동들의 학급 내에서의 갈등에 관한 문화기술적 연구를 하였다. 연구 결과 개인적 특성인 권력, 학급에서 적용되고 있는 보상 체제, 도난 사고, 이성간의 관심, 상급생과의 관계가 갈등의 원천으로 밝혀졌다.

홍승근(2012)은 초등학교 5학년 한 학급을 대상으로 초등학생의 학급내 갈등에 대한 문화 기술적 연구를 하였다. 연구 결과, 갈등의 원인은 크게 개인의 능력이나 특성에 따른 갈등, 의견 차이에 따른 갈등, 한정된 자원에 의한 갈등, 학급의 규칙에 따른 갈등, 학생집단 패 갈림에 따른 갈등, 헛소문, 없는 말 지어내기에 따른 갈등, 공격적인 언어의 사용에 따른 갈등에 의하여 발생하였다.

한유빈(2015)은 소규모 초등학교의 3~6학년 학생 12명을 대상으로 소규모 초등학교 학생들의 갈등의 의미에 관한 연구를 하였다. 연구 결과 소규모 초등학교 학생들은 동 학년 학생들 사이에서 개인위생, 언어나

행동의 표현 방식, 한정된 수의 물건을 서로 차지하기 위함 등에 의해 갈등이 발생했다. 그러나 학생들은 동 학년 학생들 사이에서 일어나는 갈등에 대하여 생각보다 심각하게 받아들이고 있지 않으며 갈등을 타협의 대상으로 생각하고 있었다. 이어서, 타 학년 학생들 사이에서 일어나는 갈등은 동생이 언니에게 예의없는 행동을 함, 다른 학년의 별명을 부르거나 놀림, 다른 학년에게 욕설을 사용함, 저학년이 고학년에게 자존심 상하는 행동을 함, 좋아하는 언니와 같은 모둠이 되지 못함 등의 원인으로 발생했다. 학생들은 이러한 갈등을 통해 소규모학교라는 작은 사회 속에서 내 편과 상대편을 찾아 구분하려고 했다. 그리고 학생들은 교사나 관리자와의 사이에서도 갈등을 느꼈는데, 교사나 관리자의 학생에 대한 지나친 기대, 표현상의 문제 등에 의해 갈등이 발생했다. 학생들은 담임교사 이외의 대상에게 상대적으로 더 많은 갈등을 느꼈으며, 특히 관리자와의 갈등이 매우 많았다.

이상의 연구들은 하나의 학교 혹은 학급을 대상으로 연구를 진행하였다는 한계가 있지만, 학생이 경험하는 갈등에 대해 밝혔다는 의미가 있을 것이다. 그리고 이상의 연구들을 종합한다면, 연구 시기, 연구 지역, 연구 대상 등이 다름에도 갈등의 내용이 대동소이하다는 것을 알 수 있다. 따라서 본 연구에서는 '학생이 경험하는 갈등에 대한 이해'를 측정하는 도구를 구성할 때, 이상의 연구들에서 보편적으로 드러나는 갈등을 반영하고자 한다.

2) 학생 이해 관련 선행연구

조윤정 외(2007)는 그동안의 동기 연구가 주로 학생에만 집중하여 교사의 동기를 다룬 연구가 매우 미흡했던 것에 문제를 제기하며, 교사의 '자기결정성' 동기의 모습과 수준을 확인하고 자율성, 유능감, 관련성이라는 자기결정성의 세 하위 요인이 교사가 교직에 대한 내재적 동기와 학생에 대한 이해와 관심에 어떠한 영향력을 행사하는지를 경험적으로 탐색하였다. 이를 위해 경기도 소재 중, 고등학교에 재직 중인 교사 1,060명을 대상으로 자기결정성, 교직에 대한 내재적 동기, 학생에 대한 관심과 이해를 측정하는 질문지를 실시하였다. 연구 결과, 학생에 대한 관심과 이해를 예언하는데 있어 유의한 변인은 자율성과 관계성인 것으로 나타났다.

교사가 인식하는 학생에 대한 이해 정도를 다룬 연구는 많지 않다는 점에서, 교사의 동기와 학생에 대한 이해와 관심의 관계를 밝히고자 한 위의 연구는 의미가 있을 것이다. 그러나 위의 연구는 학생에 대한 이해와 관심을 학생들이 학습향상 및 학업성취, 사회적 정서적 욕구에 대한 이해, 학습 동기 유발, 잠재력 극대화 등에 대한 교사들의 관심을 포괄하는 개념으로 정의하였다. 그리고 학생에 대한 이해와 관심을 측정하기 위한 측정 도구도 George(1978)가 개발하고 타당화한 교사 관심사 질문지(The Teacher Concerns QUestionnaire)의 문항 중, 학생에 대한 관심을 묻는 16개의 문항을 추출하여 활용하였다. 이처럼 위 연구는 학생의 이해와 관심을 포괄한 개념을 사용하였으며 그 측정 도구도 학생에 대한 관심을 묻는 문항을 활용하였으므로, 명확히 학생에 대한 이해 정도를 측정했다고 보기 어렵다.

최지연 외(2013)는 교사들을 대상으로 학생 이해에 대해 어떻게 인식

하고 있는지를 알아보기 위한 목적으로, 초 · 중등 현직교사의 학생 이해에 대한 인식 및 연수 요구도를 연구하였다. 연구의 목적을 달성하기 위하여 '교사들의 학생 이해에 대한 현황은 어떠한가?', '교사들이 학생들을 이해하는데 어려움은 무엇인가?', '교사들이 학생 이해를 위한 연수에는 어떤 내용이 필요한가?'의 연구 문제를 설정하였다. 그리고 학생 이해의 현황, 학생과의 소통, 학생 이해 관련 연수의 필요 및 요구도 등에 대해 질문지를 구안하였다.

위 연구 역시 교사가 인식하는 학생에 대한 이해 정도를 다룬 연구는 많지 않음에도, 교사가 인식하는 학생 이해 정도를 밝히려 하였으며 또한 학생 이해를 어렵게 하는 요인을 밝히려 했다는 점에서 의미가 있을 것이다. 그러나 위의 연구는 학생 이해에 대한 교사의 인식을 알아보는 실태분석이 주를 이루고 있다는 한계가 있다. 그리고 측정 도구에서 학생 이해 정도를 묻는 문항은 한 문항뿐이었다는 점에서 학생 이해 정도에 대한 설문 문항이 정교하지 못했다는 한계가 있다.

김정원 외(2013)는 교사의 학생 이해 및 소통 역량 강화 방안은 연구하여 한국의 현재 학교 상황에서 교사의 학생 이해 및 소통 실태를 확인하고 현장 교사들이 직접 대면하는 학생들을 대상으로 질적 연구를 수행하여 교사의 학생 이해 및 소통 역량 제고에 교사 주도 학생 사례 연구 활동이 갖는 의미를 추출하며, 교사의 학생 이해 및 소통 역량 강화를 위한 교원 정책 및 일반 교육정책 차원의 정착 방안을 모색하고자 하였다.

위의 연구는 학생 이해를 교사 역량의 관점에서 인지적 이해와 공감적 이해로 구분하여 비교적 명확하게 정의하였다는 데 의미가 있다. 아울러 학생 이해 정도를 측정하기 위한 측정 도구를 개발하였다는 점에도 의미가 있다. 따라서 본 연구에서도 위의 연구에서 사용된 정의와 측정 도구

를 활용하고자 한다. 그러나 위의 연구 역시 학생 이해 정도와 다른 변수와의 관계성을 파악하지 못했다는 한계가 있다.

황정희(2015)는 초등교사가 지각한 업무 부담이 교사 헌신을 매개로 학생 이해 수준에 미치는 영향을 연구하였다. 이를 통해 교사의 행정업무 부담과 학생에 대한 교사 헌신, 교사의 학생 이해 수준의 관계를 분석하여 교사의 학생 이해 수준을 높이기 위한 방안을 마련하고자 하였다. 연구 결과 초등교사가 지각한 행정업무 부담과 학생 이해 수준은 부적으로 유의미한 상관이 있는 것으로 나타났다.

위의 연구는 교사의 학생 이해 수준을 밝히는데 그치지 않고, 이에 영향을 미치는 요인을 밝히고자 했다는 점에서 의미가 있을 것이다. 그러나 교사의 학생 이해 수준이 영향을 미치는 변수에 대해서는 다루지 않았다는 한계가 있다.

3) 교사효능감 관련 선행연구

김혜라(2013)는 서울, 경기, 충남, 전북 지역에서 임의표집한 어린이집 10곳의 만 3-5세 유아교사 122명을 대상으로, 과학에 대한 태도 및 과학교육지식이 유아교사의 과학교수효능감에 미치는 영향을 분석하였다. 연구 결과 첫째, 유아교사의 과학에 대한 태도에 따라 과학교수효능감은 차이가 있었다. 구체적으로 과학에 대한 태도 중 과학에 대한 흥미가 높을수록, 과학의 사회적 가치를 높게 평가할수록 과학교수효능감이 높게 나타났다. 둘째, 유아교사의 과학교육에 대한 지식에 따라 과학교수효능감은 차이가 있었다. 구체적으로 학습자에 대한 지식이 많을수록, 교수학습방법에 대한 지식이 많을수록, 교사의 전문성에 대한 지식이 많을수록 과학교수효능감은 높았다. 학습자에 대한 지식이 풍부한 유아교사는 유아가 지닌 과학에 대한 흥미, 욕구 뿐 아니라 유아의 과학적 사전 지식까지 파악할 수 있고 이러한 지식은 유아 과학활동을 계획하고 수행하는데 매우 중요하게 작용한다. 학습자에 대한 지식과 과학교수효능감에 대한 이 연구의 결과는 유아교사가 바람직한 과학교수활동을 하기 위해서는 유아의 과학적 흥미와 요구, 사전 지식의 파악 등 학습자에 대한 지식이 필수적임을 확인해 주고 있다.

장현수 외(2014)는 D 및 K지역에 소재한 유치원 및 어린이집에서 만 3~5세의 유아를 대상으로 유아 체육 수업을 진행하는 유아체육교사 130명을 대상으로 유아체육교사의 체육교수효능감과 수업지식의 관계를 연구하였다. 연구 결과 수업지식과 체육교수효능감은 유의한 상관이 있는 것으로 나타났으며, 구체적으로 수업전략, 수업목표, 유아이해에서 상관관계가 있는 것으로 나타났다. 그리고 유아체육교사의 경력과 학력에 따른 체육교수효능감의 차이도 알아보았는데, 그 결과 경력과 학력에 따라

체육교수효능감은 유의미한 차이가 있는 것으로 나타났다.

위의 연구들은 교사의 학습자에 대한 이해가 특정 교과목의 교수효능감에 영향을 미치는 것을 밝혔다는데 의미가 있다. 그러나 교과목에 대한 태도, 지식 등 광범위한 영역의 하위요인으로서 학습자에 대한 이해를 다루어 교과목의 특성을 반영하는 것이 미흡했다는 한계가 있다. 따라서 본 연구에서는 초등학교 법교육의 특성을 반영하여 학생에 대한 이해 중에서도 '학생이 경험하는 갈등에 대한 이해'가 교사효능감에 미치는 영향을 연구하고자 한다.

이수진(2015)은 중등 교사를 대상으로 법영역 내용교수지식이 교사효능감에 미치는 영향을 연구하였으며, 그 결과 학생에 대한 이해를 포함하는 상황지식은 교사효능감에 영향을 미친다는 것을 밝혔다. 이 연구 이전의 국내 교사효능감에 대한 연구는 주로 과학, 수학, 음악 등의 교과목에서 이루어졌었다. 따라서 이 연구는 사회과 법영역 교사효능감을 연구했다는 점에 의미가 있다. 그리고 이 연구는 상황지식이 법영역 교사효능감에 영향을 미친다는 것을 밝혔는데, 이를 통해 학생에 대한 이해에 포함되는 '학생 갈등에 대한 이해'가 법영역 교사효능감에 영향을 미칠 것임을 예상할 수 있다. 다만, 이 연구는 중등 교사를 대상으로 하였으므로, 학습자의 특성 및 교과 내용이 강조하는 점 등에서 중등과 차이가 있는 초등을 대상으로 한 연구가 필요할 것이다.

한편, 이수진(2015)은 법영역 내용교수 지식 이외에 교사효능감에 영향을 미칠 것으로 예상되는 요인으로 교사의 성별, 전공, 최종학력, 교직경력, 법교육 관련 연수 참여 여부 등을 선정하고 이를 통제 변인으로 설정하였다. 사회과 교사 간 협력 활동 수준이 법 영역 교수 효능감에 미치는 영향을 검증하고자 한 김정윤(2020)의 연구에서도 성별, 전공, 교직경력, 최종학력, 법 교육 교사연수 경험을 통제 변인으로 설정하였다. 장

현수 외(2014)의 연구에서는 유아체육교사의 경력과 학력에 따른 체육교수효능감의 차이를 알아보았는데, 그 결과 경력과 학력에 따라 체육교수효능감은 유의미한 차이가 있는 것으로 나타났다. 이러한 법 영역 교사효능감에 대한 선행연구(이수진,2015; 김정윤,2020)와 교사효능감에 영향을 미치는 교사의 개인적 변인을 밝힌 선행연구(장현수 외,2014)를 통해, 본 연구에서도 성별, 심화 전공, 교직경력, 최종학력, 법 교육 교사연수 경험을 통제변인으로 설정하고자 한다.

요컨대, 이상의 선행연구(김혜라,2013; 장현수 외,2014; 이수진,2015)의 결과는 공통적으로 학습자에 대한 이해는 특정 교과목의 교사효능감에 영향을 미친다는 것을 밝히고 있다. 이를 통해 다음과 같은 예상을 할 수 있다. 학생이 일상 속에서 겪는 갈등은 법교육과 관련된 생활맥락이라고 할 수 있다. 따라서 학생이 생활 속에서 경험하는 갈등을 잘 이해한다고 인식하는 교사는 법교육과 관련하여 학생 이해에 자신감이 있을 것이므로, 법 영역 교사효능감에도 긍정적인 영향을 미칠 것으로 보인다.

Ⅲ. 연구의 설계

1. 연구가설

본 연구는 학생이 경험하는 갈등에 대한 초등교사의 이해 정도가 사회과 법영역 교사효능감에 어떤 영향을 미치는지 알아보고자 한다. 학생이 경험하는 갈등에 대한 교사의 이해는 인지적 이해와 공감적 이해로 구분된다. 그리고 사회과 법영역 교사효능감은 개인적 사회과 법영역 교수효능감과 사회과 법영역 교수 결과 기대감으로 구분된다. 이러한 구분에 따라 앞의 연구문제를 바탕으로 다음과 같은 연구가설을 설정하였다.

주 가설. 학생이 경험하는 갈등에 대한 초등교사의 이해 정도는 사회과 법영역 교사효능감에 긍정적 영향을 미칠 것이다.

주 가설을 검증하기 위한 하위가설은 다음과 같다.

하위가설 1. 학생이 경험하는 갈등에 대한 초등교사의 이해 정도는 법영역 개인적 교수효능감에 긍정적 영향을 미칠 것이다.

1-1. 학생이 경험하는 갈등에 대한 초등교사의 인지적 이해 정도는 법

영역 개인적 교수효능감에 긍정적 영향을 미칠 것이다.

1-2. 학생이 경험하는 갈등에 대한 초등교사의 공감적 이해 정도는 법 영역 개인적 교수효능감에 긍정적 영향을 미칠 것이다.

하위가설 2. 학생이 경험하는 갈등에 대한 초등교사의 이해 정도는 법영역 교수 결과 기대감에 긍정적 영향을 미칠 것이다.

2-1. 학생이 경험하는 갈등에 대한 초등교사의 인지적 이해 정도는 법 영역 교수 결과 기대감에 긍정적 영향을 미칠 것이다.

2-2. 학생이 경험하는 갈등에 대한 초등교사의 공감적 이해 정도는 법 영역 교수 결과 기대감에 긍정적 영향을 미칠 것이다.

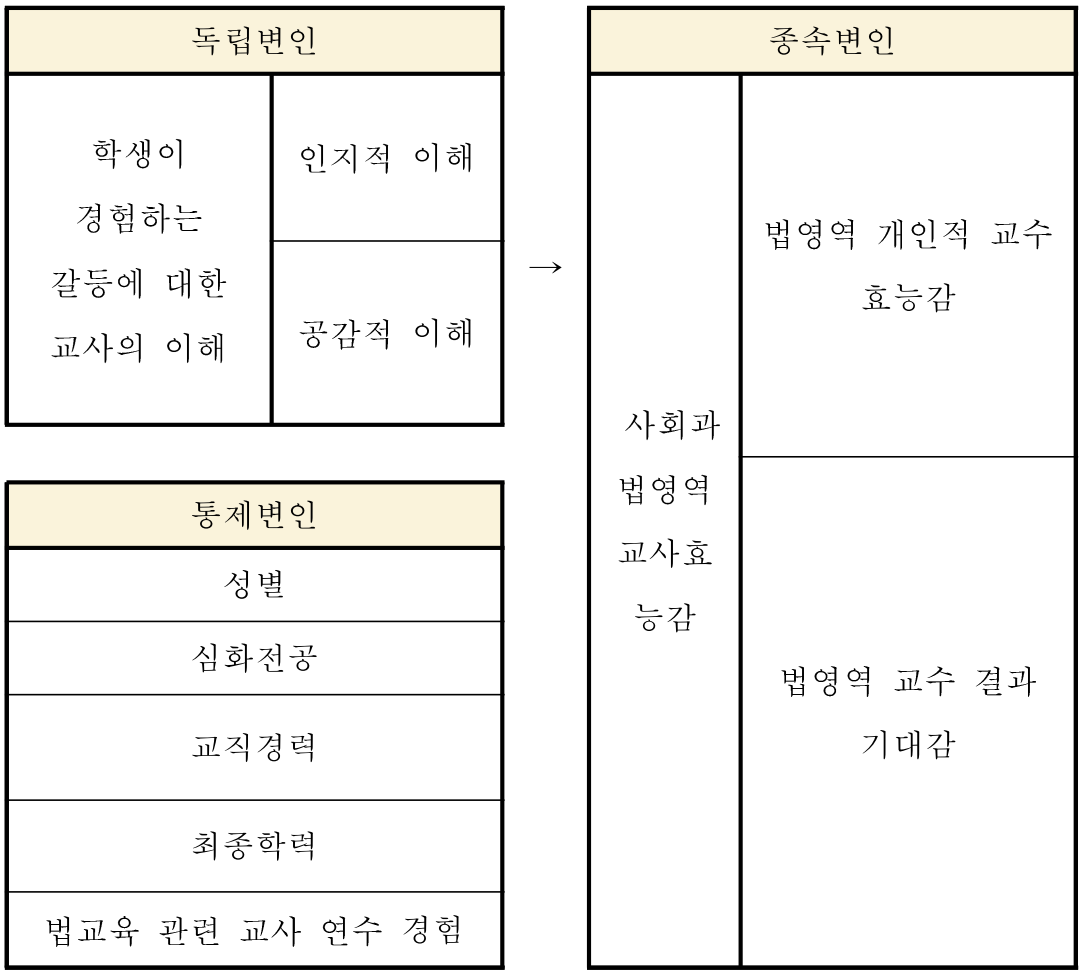
학생이 경험하는 갈등에 대한 인지적 이해 정도가 높다는 것은 학생이 경험하는 갈등에 대한 지식, 즉 갈등 사실에 대해 많이 알고 있다는 것을 의미한다. 그리고 학생이 경험하는 갈등에 대한 공감적 이해 정도가 높다는 것은 단순히 학생이 경험하는 갈등에 대한 지식과 사실에 대해 알고 있는 것을 넘어서서, 그것을 자신의 것으로 받아들이는 정도가 높다는 것을 의미한다. 학생이 경험하는 갈등에 대한 인지적 이해와 공감적 이해 정도가 높은 초등교사의 경우, 법교육과 관련된 학생의 생활맥락에 대한 이해가 높아 사회과 법영역 교수 활동에 대한 높은 자신감을 형성할 것이다. 이에, 학생이 경험하는 갈등에 대한 초등교사의 인지적 이해 정도와 공감적 이해 정도는 사회과 법영역을 잘 가르칠 수 있는 교

사 자신의 능력에 대한 판단을 의미하는 법영역 개인적 교수효능감에 긍정적 영향을 미칠 것이다. 아울러 사회과 법 역 교수 활동에 대한 높은 자신감은 효과적인 교수 활동을 통해 사회과 법영역 학업성취도를 향상시키는 것에 대한 기대감을 높일 것이다. 이에, 학생이 경험하는 갈등에 대한 초등교사의 인지적 이해 정도와 공감적 이해 정도는 법영역 교수결과 기대감에도 긍정적인 영향을 미칠 것으로 보인다.

2. 연구변인

본 연구를 수행하기 위해 종속변인으로 사회과 법영역 교사효능감을, 독립변인으로 학생이 경험하는 갈등에 대한 교사의 이해를 설정하였다. 통제 변인으로는 성별, 심화전공, 교직경력, 최종학력, 법교육 관련 교사 연수 경험을 설정하였다. 본 연구의 분석 모형은 <표6>과 같다.

<표6> 분석 모형



1) 종속변인

본 연구의 종속변인은 사회과 법영역 교사효능감이다. 법영역 교사효능감은 법 영역 교수학습 상황에서 교사가 어떤 결과를 이루기 위해 필요한 행동을 적절히 선택하고 조직하여 수행해나가며, 어떠한 어려움 속에서도 끈기 있게 지속할 수 있다는 교사 자신의 능력에 대한 신념이다. 그리고 법영역 교사효능감은 “사회과 법교육을 잘 가르칠 수 있는 교사 자신의 능력에 대한 판단”을 의미하는 법영역 개인적 교수효능감과 “사회과 법교육에 대해 학생들에게 효과적으로 가르친다면 학생들의 사회과 법교육 학습성취도에 영향을 줄 기대감”을 의미하는 법 영역 교수 결과 기대감으로 구분된다.

2) 독립변인

본 연구의 독립변인은 학생이 경험하는 갈등에 대한 교사의 이해이다. 본 연구에서의 갈등에 대한 이해는 학생이 경험하는 갈등에 대한 지식을 지니고 그것을 자신의 것으로 받아들이는 것을 의미한다. 따라서 본 연구에서의 이해는 인지적 이해와 공감적 이해로 구분된다.

3) 통제변인

본 연구에서는 법영역 교사효능감에 영향을 미칠 수 있는 요인으로 교사의 성별, 심화전공, 교직경력, 최종학력, 법교육 관련 교사 연수 경험을 선정하였고, 이들을 통제변인으로 하였다. 각 요인을 통제변인으로 설정한 배경은 다음과 같다.

(1) 성별

최재옥(2000)의 연구에 의하면 여자 교사가 남자 교사보다 더 높은 개인적 교사 효능감을 가지고 있는 것으로 나타났다. 그러나 이와 반대로 남자 교사가 여자 교사보다 더 높은 교사효능감을 가지고 있다는 연구결과들도 다수 존재한다. 교사효능감 관련 변인을 분석한 주동범 · 임성택(2002)의 연구에 의하면 남자 교사가 여자 교사에 비해 더 높은 교사효능감을 가지는 것으로 나타났다. 교사의 발달 단계와 효능감과의 관계를 연구한 남상길(2001)의 연구에 의하면 여자교사 보다는 남자교사가 효능감 수준이 높은 것으로 나타났다. 초등학교장의 갈등관리 전략과 교사효능감과의 관계를 연구한 임미경(2001)의 연구에 의하면 교사효능감 중 자신감과 과제난이도 선호에 있어 남자 교사가 여자 교사가 유의하게 높은 것으로 나타났다. 특수교사의 발달 단계와 교사효능감의 관계를 연구한 전미옥(2003)의 연구에 의하면 남교사가 여교사보다 교사효능감이 높게 나타났다. 이처럼 성별에 따른 교사효능감의 결과가 일관적이지는

않지만 성별이 교사효능감 형성에 유의한 영향을 줄 수는 있을 것으로 보인다. 따라서 본 연구에서는 성별을 통제변인으로 설정하였다.

(2) 심화전공

초등학교 교사를 양성하기 위한 교육대학교의 교육과정은, 초등학교에서의 교과전담을 목표, 기대 내지는 예측하면서 각과 교육의 전공자를 양성한다는 취지 아래 심화과정을 운영하고 있다(송영민 외,2013).

배선아(2012)의 연구에 의하면, 심화 전공이 자연계열인 초등예비교사의 경우 실과 교수효능감과 일반 교수효능감 사이에 유의미한 차이가 없었으나, 비 자연계열 학생은 실과 교수효능감이 일반 교수효능감보다 유의미하게 낮았다. 그리고 임희준(2007)의 연구에 의하면, 심화 전공이 자연계열인 초등예비교사의 경우 과학 교수 개인 효능감이 일반 교수 개인 효능감보다 0.05 수준에서 유의미하게 높은 반면, 비자연계열 학생들은 과학 교수 개인 효능감이 일반 교수 개인 효능감보다 0.01 수준에서 유의미하게 낮았다. 이는 교육대학에서 자연계열 과목을 좀 더 심층적으로 수강한 것이 자연 계열 예비 교사들로 하여금 보다 긍정적인 과학 교수 개인 효능감을 갖도록 하는 것에 영향을 미친다고 할 수 있다. 교사들의 대학 심화과정에 따라 일반교수 효능감과 과학교수 효능감을 비교한 오보경(2010)의 연구에 의하면, 일반교수 효능감은 심화과정에 따라 유의미한 차이가 없었지만, 과학교수 효능감은 과학심화 과정을 졸업한 교사가 유의미하게 높았다.

이러한 연구 결과를 바탕으로 본 연구에서는 교사의 심화전공의 사회과, 비사회과 여부가 법영역 교사효능감에 영향을 미칠 것이라 판단하여,

심화전공을 통제변인으로 설정하였다.

(3) 최종학력

최종학력과 교사효능감의 관계에 대해, Hoy & Woolfolk(1993; 한승미,2019 재인용)는 학력 수준이 교사효능감을 예측할 수 있다고 보았으며, Hoover-Dempsey, Bassler, & Brissie(1987; 한승미,2019 재인용)는 교사효능감과 학력 사이엔 강한 정적 상관관계가 있다고 밝혔다. 이어서 국내 연구 결과에 의하면, 임청환(2003)의 연구 결과 교사의 학력이 대학원 재학 이상인 집단이 학부만 졸업한 집단보다 과학 교수 효능감의 하위 영역 및 전체에서 높은 점수를 보였으며 통계적으로 유의미한 차이가 있는 것으로 나타났다. 홍창남(2006)의 연구에 의하면 대학원 공부는 교사효능감에 영향을 주는 변인으로 나타났다. 또, 이혜미(2007)의 연구에 의하면 석사 이상의 학위를 가진 교사가 대졸의 학력을 가진 교사보다 높은 교사효능감을 지니는 것으로 나타났다. 이에 본 연구에서는 교사의 최종학력이 교사효능감에 혼란 요인으로 작용할 것으로 보아, 통제변인으로 설정하였다.

(4) 교직경력

다수의 연구에 의하면 교직경력은 교사효능감에 유의미한 영향을 미치는 것으로 보인다. 그러나 이를 다룬 연구들의 결과가 일관된 것은 아니

다. 일부 연구에서는 직선적 상관관계가 나타나는 반면, 다른 연구에서는 곡선적 상관관계를 보이고 있는 것이다. 곡선적 관계를 보이는 경우, 교직경력이 높아질수록 교사효능감이 높아지다가 일정 수준에 도달하면 교직경력이 높아질수록 교사효능감이 낮아지는 양상을 보인다(한승미,2019).

Gibson & Dembo(1984)의 연구에 의하면 교직경력과 교사효능감은 곡선적 관계를 보인다. 이 연구에 의하면 예비교사들과 교직경력이 5~10년 정도인 교사들의 교사효능가은 높게 나타났지만, 그보다 더 긴 경력을 가진 교사들의 교사효능감은 점점 낮아지는 경향이 있음을 확인하였다(Gibson & Dembo,1983; 이수진,2015 재인용).

반면, 김민정(2002)의 연구 결과에 의하면 교사는 경력이 높아질수록 교사효능감에 대한 인식이 높아지며 김현정(2004)의 연구 결과에 의하면 경력이 많은 교사일수록 교사 효능감이 높게 형성된다. 그리고 이혜미(2007)의 연구 결과도 교직경력이 교사효능감에 정적으로 유의미한 영향을 미침을 나타내었다.

이러한 연구 결과들은 Bandura(1997)의 분석과 연결된다. Bandura(1997)에 의하면 자기효능감에 영향을 미치는 요인들 중 직접적인 성패 경험이 가장 영향력이 크다(Bandura,1997; 이수진,2015 재인용). 즉, 자신이 직접 겪은 성공과 실패의 경험을 통해 자신의 능력에 대한 신뢰가 형성되거나 훼손되는 것인데, 이를 통해 교사들의 교직경력이 늘어날수록 교사로서 직접 수행하고 경험한 자신의 교수 행동의 성공 또는 실패 경험이 다량으로 축적되면서 교사효능감에 영향을 주고 있음을 예상할 수 있다. 교직경력이 증가할수록 교사효능감이 낮게 나타나는 것은 교사가 초임교사 시기에는 학생들의 성장에 긍정적인 영향을 줄 수 있을 것이라는 믿음이 강하지만, 점차 자신이 원하는 만큼 학생들의 변화가

성취되지 않는 경험을 하면서 자신의 능력에 대한 부정적인 인식이 쌓이기 때문으로 보인다(이수진,2015).

따라서 본 연구에서는 교사의 교직경력이 교사효능감에 혼란 요인으로 작용할 것으로 보아, 통제변인으로 설정하였다.

(5) 법교육 관련 교사 연수 경험

교사의 전문성 신장은 교육의 기초이므로, 교사가 법교육에 대한 전문성을 확보하고 있어야 자신감이 생기고 올바른 법교육이 이루어질 수 있다(송현정,2005). 그리고 다수의 연구는 법교육에 대한 교사의 전문성을 확보하기 위해 법교육 관련 교사 연수를 강조한다. 최인화(1992)는 법교육 담당교사의 법적 소양과 효율적인 법교육 학습방법을 익히기 위한 교사 대상의 법교육 연수가 법교육 연구단체 등 전문기관에서 정기적으로 실시되어야 함을 강조하였다. 김길부(2004)는 법과목에 전문화된 교사의 중요성과 함께 현직 교사들이 법교육에 관련한 전문적인 연수를 거칠 필요가 있음을 지적하였다. 송현정(2005) 또한, 법교육에 대한 교사의 전문성을 신장시키기 위하여 예비교사와 현직교사를 대상으로 하는 법교육 연수가 체계화되고 확대되어야 함을 제시하였다.

앞서 제시한 바와 같이. 법교육에 대한 전문성을 확보한 교사는 자신감이 생길 것이므로, 높은 교사효능감을 형성할 것으로 보인다. 그리고 법교육 직무연수를 이수한 교사들의 설문 결과 교사들은 법교육 직무연수의 필요성과 만족도에 대해 대체로 긍정적인 평가를 내리며(최지나,2007), 다수의 선행연구는 법교육에 대한 교사의 전문성을 향상하기 위해 법교육 관련 교사 연수의 확대를 제시한다. 이에, 본 연구에서는 법

교육 관련 연수 이수 여부는 법교육 전문성에 영향을 미치고, 결국 법교육 교사효능감에 영향을 미칠 것으로 판단하여, 법교육 관련 교사 연수 경험을 통제변인으로 설정하고자 한다.

3. 연구 대상 및 표집 방법

본 연구는 학생이 경험하는 갈등에 대한 초등교사의 이해 정도가 사회과 법영역 교사효능감에 미치는 영향을 검증하기 위한 것이다. 이를 위해 본 연구는 학생이 경험하는 갈등에 대한 교사의 이해와 법영역 교사효능감을 측정하기 위한 설문 문항을 제작하여 2020년 11월에 설문 조사를 실시하였다.

연구의 대상으로는 초등학교 사회과 법영역을 가르친 경험이 있거나 현재 가르치고 있는 초등학교 교사를 설정하였으며, 150명에게 설문지를 배포하였다. 연구 참여 교사 섭외의 문제로 인해 무선 표집을 시행하지 못하고 편의 표집을 하였다. 편의 표집의 한계를 보완하기 위해 한 지역에 표집을 집중하는 것이 아니라, 고르게 표집하기 위해 지역교육청별로 인원을 할당하였다. 또한 다양한 학교에 소속된 교사를 대상으로 연구 참여자를 모집하였다.

본 연구는 중학교와 고등학교에서 법 영역을 담당하는 교사는 대상으로 하지 않고, 초등학교 사회과 법 영역을 가르친 경험이 있거나 현재 가르치고 있는 초등학교 교사만을 대상으로 하였다. 그 이유는 다음과 같다. 효과적인 법 교육을 위해 수업 상황에서 학생들과 현실적으로 관련된 문제를 다루는 것은 중요하다. 그러나 발달 단계 상 초등학교 시기의 학생들에게는 구체적으로 경험할 수 있는 교수학습 방법이 보다 효과적이므로(허종렬 외, 2010), 특히 초등학교 법교육에서는 일상생활 사례의 활용이 더욱 강조될 수밖에 없을 것이다. 이에 2015 초등 사회과 교육과정 법영역에서도 일상생활 사례의 활용이 강조되어 있다. 한편 이수진(2015)은 초등학교와 중등의 법 교육의 목표와 내용 요소에 다음과 같은 차이가 있음을 밝혔다. 이수진(2015)에 의하면 초등학교에서 이루어

지는 법교육은 학교생활 적응 교육의 성격을 보이기도 하며, 법과 규칙 준수, 갈등 해결 등 학생들의 일상적인 생활 모습에 충실한 내용들로 교과 지식이 통합적으로 조직되어 있다. 한편, 중학교와 고등학교에서 제공되는 법교육과정에는 보다 구체적이고 다양한 법관련 내용 요소들이 포함되어 있으며, 특히 고등학교에서의 법교육은 '법과 정치'의 도입과 함께 공법 영역과 사법 영역을 모두 아우르는 보다 다양하고 구체적인 내용 요소들로 구성된다.

이상의 내용으로 미루어 보아, 초등학생의 발달 단계, 초등 법 영역 교육과정에서 강조하는 것, 초등 법 교육의 목표와 내용 요소 등을 고려하였을 때, 학생이 일상생활에서 경험하는 갈등의 활용은 초등 법 교육에서 더욱 강조될 것임을 알 수 있다. 따라서 본 연구에서는 연구의 대상으로 초등학교 사회과 법 영역을 가르친 경험이 있거나 현재 가르치고 있는 초등학교 교사를 설정하였다.

중학교와 고등학교 교사의 법 영역 내용교수지식이 교사효능감에 미치는 영향을 여구한 이수진(2015)의 연구는 약 100명에게 설문지를 배포하여 78명의 표본을 연구에 활용하였다. 그리고 중,고등학교 사회과 교사 간 협력 활동이 법 영역 교수 효능감에 미치는 영향을 연구한 김정윤(2020)의 연구는 약 200명에게 설문지를 배포하여 155부를 연구에 활용하였다. 이러한 법 영역 교사효능감에 대한 선행연구를 바탕으로, 본 연구는 약 150명의 초등교사에게 설문지를 배포하였다. 그리고 이 중 설문에 응답한 교사는 138명이었다. 사후 결과 처리에서는 불성실한 응답을 제외한 113명의 표본이 연구에 활용되었다.

<표 7>에 설문에 참여한 연구 대상의 특성을 정리하였다. 연구에 참여한 여교사는 80명(70.8%), 남교사는 33명(29.2%)이었다. 대학교 심화 전공이 사회과인 교사는 19명(16.8%)이었고, 비사회과인 교사는 94명

(83.2%)이었다. 교사의 교직 경력은 5년 미만이 10명(8.8%), 5년 이상 10년 미만이 35명(31%), 10년 이상 15년 미만이 11명(9.7%), 15년 이상 20년 미만이 16명(14.2%) 그리고 20년 이상이 41명(36.3%)이었다. 그리고 최종 학력은 학사 졸업이 49명(43.4%)이었고, 석사과정, 수료 또는 졸업이 57명(50.4%)이었으며, 박사과정, 수료 또는 졸업이 7명(6.2%)이었다. 마지막으로 법교육 관련 교사 연수 경험에 대해서는 참여한 경험이 전혀 없는 교사가 67명(59.3%), 1회 참여가 34명(30%), 2회 참여가 9명(8%), 3회 참여가 1명(0.9%) 그리고 4회 이상 참여는 2명(1.8%)으로 나타났다.

<표 7> 연구대상의 특성

구분		빈도(명)	비율(%)
성별	여자	80	70.8
	남자	33	29.2
심화 전공	사회과	19	16.8
	비사회과	94	83.2
교직 경력	5년 미만	10	8.8
	5년 이상 10년 미만	35	31
	10년 이상 15년 미만	11	9.7
	15년 이상 20년 미만	16	14.2
	20년 이상	41	36.3
최종	학사 졸업	49	43.4

학력			
	석사과정, 수료 또는 졸업	57	50.4
	박사과정, 수료 또는 졸업	7	6.2
법교육 관련 교사 연수 경험	전혀 없음	67	59.3
	1회	34	30
	2회	9	8
	3회	1	0.9
	4회 이상	2	1.8
합계		113	100

4. 측정도구

본 연구에서는 학생이 경험하는 갈등에 대한 초등교사의 이해 정도가 사회과 법영역 교사효능감에 어떤 영향을 미치는지 알아보고자 한다. 따라서 이를 위하여 관련 선행 연구들을 토대로 종속변인인 '사회과 법영역 교사효능감'과 독립변인인 '학생이 경험하는 갈등에 대한 교사의 이해 정도'를 측정할 수 있는 설문지를 개발하였다.

첫째, 종속변인인 '사회과 법영역 교사효능감'을 측정하기 위하여, 김정윤(2020)의 측정 도구를 초등 사회과 법영역에 맞게 수정하였다. 박성혜(2007)는 교사효능감을 개인적 교수효능감과 결과 기대감으로 나누어 재정의하였는데, 본 연구도 이를 적용하여 교사효능감을 개인적 교수효능감과 결과 기대감으로 나누어 구성하고자 한다. 그리고 중등 교사의 법영역 교사효능감을 측정한 김정윤(2020)의 연구에서도 교사효능감을 개인적 교수효능감과 결과 기대감으로 나누었으며, 이에 따라 중등 교사를 대상으로 한 법영역 교사효능감 측정도구를 개발하였다. 따라서 본 연구에서는 김정윤(2020)의 측정 도구를 초등 사회과 법영역에 맞게 수정하여 활용하고자 한다.

개발된 사회과 법영역 교사효능감을 측정하는 설문 문항에 대하여 응답자는 자기평가식으로 응답한다. 응답 척도는 리커르트 5점 척도를 활용하여 구성되었다. 5점은 '매우 그렇다', 4점은 '그렇다', 3점은 '보통이다', 2점은 '그렇지 않다', 1점은 '매우 그렇지 않다'를 의미한다. 하위 구성 요소 중 개인적 사회과 법영역 교수효능감을 묻는 문항은 13개, 사회과 법영역 교수 결과 기대감을 묻는 문항은 11개이며, 총점은 120점이다.

<표 8> 사회과 법영역 교사효능감의 하위요인별 문항 번호

	하위요인	문항 번호
사회과 법영역 교사효능감	법 영역 개인적 교수효능감	1, 3, 7, 9, 10, 11, 12, 15, 18, 19, 21, 23, 24
	법 영역 교수 결과 기대감	2, 4, 5, 6, 8, 13, 14, 16, 17, 20, 22

둘째, 독립변인인 '학생이 경험하는 갈등에 대한 교사의 이해'를 측정하기 위하여, 교사의 학생 이해 및 소통 수준을 조사하기 위해 김정원 외(2013)가 개발한 설문 문항 중 '이해' 영역의 문항을 연구 목적에 맞게 수정하였다. 김정원 외(2013)는 교사의 학생 이해 및 소통 관련 기존의 설문 도구(he MetLife Survey of The American Teacher,2002; 윤여각 외,2002; 이석재 외,2003; 지은림 외,2003; 노영천,2004, 박현정 외,2006; 옥복녀,2010)를 참고하여 설문 조사 틀을 설정하였다. 그리고 설정한 설문 조사 틀에 기초하여 세부 문항을 개발하여 설문 도구를 만들었으며, 교사의 학생에 대한 인지적 이해와 관련한 설문 내용은 미국의 학생과 교사 생활을 조사한 The MetLife Survey of The American Teacher 2002의 조사 내용 중 일부를 변형하여 활용하였다. 이 설문 문항은 사전 조사 결과, 문항 신뢰도가 0.865 ~ 0.907로 나타났으며, 이후 일부 문항 기술 방식만을 수정하여 설문 조사 도구를 확정하였다(김정원 외,2014).

본 연구에 활용된 설문 문항의 초안은 다음의 과정을 통해 구성되었다. 김정원 외(2013)의 설문 문항 중 '이해' 영역은 '인지적 이해'와 '공감적 이해'로 구성되어 있다. 그리고 '인지적 이해'는 '학습'과 '비학습'으로

구분되어 있다. 학습 측면의 인지적 이해는 학생의 학습 습관이나 학업 능력 등에 대한 지식 등을 의미하는데(김정원 외2013), 이는 본 연구가 측정하고자 하는 내용과 관련이 없다고 판단하여 제외하였다. 비학습 측면의 인지적 이해는 학생의 주요 관심이나 친구 관계, 가정배경 등에 대한 지식을 의미하는데(김정원 외,2013), 선행연구(연혜정,1999; 신진섭,2000; 박상희,2003; 홍승근,2012) 분석 결과 갈등 상황과 관련이 있다고 판단하여 해당 문항들을 활용하였다. 그리고 비학습 측면의 인지적 이해 문항 중, '학생 간 갈등 존재 시 상황 인지'를 묻는 문항을 선행연구(연혜정,1999; 신진섭,2000; 박상희,2003; 홍승근,2012)에 나타난 갈등 내용을 참고하여, 6개의 문항으로 구체화하였다. 이어서, '공감적 이해'의 경우 김정원 외(2013)의 설문 문항들을 갈등 맥락이 드러나도록 수정하였다.

'학생이 경험하는 갈등에 대한 이해'를 측정하는 설문 문항에 대하여 응답자는 자기평가식으로 응답한다. 응답 척도는 리커르트 5점 척도를 활용하여 구성되었다. 5점은 '매우 그렇다', '4점은 '그렇다', 3점은 '보통이다', 2점은 '그렇지 않다', 1점은 '매우 그렇지 않다'를 의미한다. 하위 구성 요소 중, 인지적 이해를 묻는 문항은 10개, 공감적 이해를 묻는 문항은 5개이며, 총점은 75점이다.

<표 9> 학생이 경험하는 갈등에 대한 교사의 이해의 하위요인별 문항 번호

	하위요인	문항 번호
학생이 경험하는	인지적 이해	1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10

갈등에 대한 교사의 이해	공감적 이해	11, 12, 13, 14, 15

셋째, 통제변인은 사회과 법영역 교사효능감에 영향을 미칠 수 있는 교사의 성별, 심화전공, 교직경력, 최종학력, 법교육 관련 교사 연수 경험을 설정하였다. 각 문항번호는 <표 10>과 같다.

<표 10> 통제변인의 문항번호

	세부 내용	문항 번호
통제 변인	성별	Ⅲ-1
	심화 전공	Ⅲ-2
	교직 경력	Ⅲ-3
	최종 학력	Ⅲ-4
	법교육 관련 교사 연수 경험	Ⅲ-5

본 연구에서 활용된 측정도구는 선행연구를 바탕으로 초안을 작성한 후, 초등학교 현직 교사들로부터 안면타당도를 검증받고 수정하는 작업을 거쳐 완성되었다. 개발된 설문 문항의 문항 간 신뢰도 검증을 위해 서울 지역에서 근무하는 초등학교 교사 20명을 대상으로 사전 파일럿 테

스트를 실시하였으며, 해당 결과를 바탕으로 설문 문항을 확정하였다.

본 연구에서 활용된 설문지의 문항 간 신뢰도를 검증하기 위해 Cronbach alpha(α) 계수를 산출해 보았다. 최종적으로 연구에서 활용된 설문지의 세부항목과 신뢰도는 <표 11>와 같다.

<표 11> 설문지 구성

변인	구분	세부항목	Cronbach α
종속 변인	사회과 법 영역 교사효능감	법 영역 개인적 교수효능감	.908
		법 영역 교수 결과 기대감	.844
독립 변인	학생이 경험하는 갈등에 대한 교사의 이해	인지적 이해	.904
		공감적 이해	.812
통제 변인		성별	-
		심화 전공	-
		교직 경력	-
		최종 학력	-
		법교육 관련 교사 연수 경험	-

종속변인인 사회과 법 영역 교사효능감 중 법 영역 개인적 교수효능감 측정 문항(13개)의 Cronbach α 계수는 0.908이고, 법 영역 교수 결과 기대감 측정 문항(11개)의 Cronbach α 계수는 0.844이다. 그리고 독립변인인 학생이 경험하는 갈등에 대한 교사의 이해 중 인지적 이해 측정 문항(10개)의 Cronbach α 계수는 0.904이고, 공감적 이해 측정 문항(5개)의 Cronbach α 계수는 0.812이다. 이를 통해 본 연구를 위해 사용된 측정도구의 신뢰도가 높음을 알 수 있다.

5. 분석방법

본 연구는 학생이 경험하는 갈등에 대한 초등교사의 이해 정도가 사회과 법영역 교사효능감에 미치는 영향을 분석하고자 한다. 본 연구의 종속변인은 사회과 법영역 교사효능감이며, 법영역 개인적 교수효능감, 법영역 교수 결과 기대감의 2가지 하위요인으로 구성된다. 본 연구의 독립변인은 학생이 경험하는 갈등에 대한 교사의 이해이며, 인지적 이해, 공감적 이해의 2가지 하위요인으로 구성된다. 학생이 경험하는 갈등에 대한 교사의 이해 외에 사회과 법영역 교사효능감에 영향을 줄 수 있는 통제변인으로는 응답자의 성별, 심화 전공, 교직 경력, 최종 학력, 법교육 관련 교사 연수 경험 등 5가지 요인을 설정하였다. 먼저, 학생이 경험하는 갈등에 대한 교사의 이해 정도가 사회과 법영역 교수효능감에 미치는 영향을 분석한다. 그리고 독립변인의 하위 요인인 인지적 이해와 공감적 이해 각각이 종속변인의 하위 요인인 법영역 개인적 교수효능감과 법영역 교수 결과 기대감 각각에 미치는 영향을 분석한다.

설문조사를 통해 수집된 자료는 SPSS Statistics 21.0 프로그램을 이용하여 통계 처리하였다. 본 연구의 가설을 검증하기 위해서는 다중회귀분석(Multiple regression analysis) 기법을 활용하여 독립변인과 종속변인의 관계를 분석하였다. 다중회귀분석을 실시하면서 독립변수를 동시에 모두 포함하여 분석하는 방식인 동시입력(Enter) 방식을 사용하였다. 이 방식을 통해 다른 독립 변인들이 통제된 상태에서 특정 독립 변인의 영향력을 알 수 있으며, 모든 독립 변인들이 동시에 종속 변인에 미치는 영향력의 정도도 파악할 수 있다. 연구가설을 검증하기 위한 회귀모형은 다음과 같다.

회귀모형 1 :

학생이 경험하는 갈등에 대한 초등교사의 이해 정도가 사회과 법영역 교사효능감에 미치는 영향

$Y = a + b_1X_1 + b_2X_2 + b_3X_3 + b_4X_4 + b_5X_5 + b_6X_6 + b_7X_7 + e$

Y : 사회과 법영역 교사효능감 ($Y = Y_1 + Y_2$)

a : 상수

X_1 : 인지적 이해

X_2 : 공감적 이해

X_3 : 성별 (더미처리 0 = 남자, 1 = 여자)

X_4 : 심화 전공 (더미처리 0 = 비사회과, 1 = 사회과)

X_5 : 교직 경력

X_6 : 최종 학력

X_7 : 법교육 관련 교사 연수 경험

e : 오차항

위 회귀모형에서 종속 변인인 사회과 법영역 교사효능감에 독립 변인 X_1과 X_2가 미치는 영향을 알아보기 위해 각각의 회귀 계수인 b_1과 b_2가 통계적으로 유의한지 분석한다. 독립변인 X_1과 X_2의 계수인 b_1과 b_2가 통계적으로 유의하면 가설을 채택한다.

회귀모형 2 :

학생이 경험하는 갈등에 대한 초등교사의 이해 정도가 법영역 개인적 교수효능감에 미치는 영향

$Y_1 = a + b_1X_1 + b_2X_2 + b_3X_3 + b_4X_4 + b_5X_5 + b_6X_6 + b_7X_7 + e$

Y_1 : 법영역 개인적 교수효능감

a : 상수

X_1 : 인지적 이해

X_2 : 공감적 이해

X_3 : 성별 (더미처리 0 = 남자, 1 = 여자)

X_4 : 심화 전공 (더미처리 0 = 비사회과, 1 = 사회과)

X_5 : 교직 경력

X_6 : 최종 학력

X_7 : 법교육 관련 교사 연수 경험

e : 오차항

위 회귀모형에서 인지적 이해의 회귀 계수인 b_1이 유의하게 나타날 경우 보조가설 1-1이 채택되고, 공감적 이해의 회귀 계수인 b_2가 유의할 경우 보조가설 1-2가 채택된다.

회귀모형 3 :

학생이 경험하는 갈등에 대한 초등교사의 이해 정도가 법영역 교수 결과 기대감에 미치는 영향

$Y_2 = a + b_1X_1 + b_2X_2 + b_3X_3 + b_4X_4 + b_5X_5 + b_6X_6 + b_7X_7 + e$

Y_2 : 법영역 교수 결과 기대감

a : 상수

X_1 : 인지적 이해

X_2 : 공감적 이해

X_3 : 성별 (더미처리 0 = 남자, 1 = 여자)

X_4 : 심화 전공 (더미처리 0 = 비사회과, 1 = 사회과)

X_5 : 교직 경력

X_6 : 최종 학력

X_7 : 법교육 관련 교사 연수 경험

e : 오차항

위 회귀모형에서 인지적 이해의 회귀 계수인 b_1이 유의하게 나타날 경우 보조가설 2-1이 채택되고, 공감적 이해의 회귀 계수인 b_2가 유의할 경우 보조가설 2-2가 채택된다.

Ⅳ. 결과 분석

1. 독립변인 간 단순 상관관계 분석

학생이 경험하는 갈등에 대한 이해 정도와 사회과 법 영역에 대한 응답자의 수준을 확인하기 위하여 기술 통계를 실시하였다. 기술 통계 결과는 <표 12>와 같다. <표 12>에 의하면 사회과 법 영역 교사효능감의 평균(M=88.78)은 김정윤(2020)의 연구에서 나타난 중등교사의 교사효능감의 평균(M=87.70)보다 높았으나 큰 차이는 없는 것으로 나타났다.

<표 12> 기술 통계 결과

	N	최소값	최대값	평균	표준편차
사회과 법 영역 교사효능감	113	65.00	120.00	88.78	11.41
개인적 사회과 법 영역 교수효능감	113	35.00	65.00	48.14	6.80
사회과 법 영역 교수 결과 기대감	113	27.00	55.00	40.64	5.42
인지적 이해	113	25.00	50.00	39.87	5.12

공감적 이해	113	14.00	25.00	21.06	2.58

이어서 본 연구의 가설을 검증하기 위한 다중회귀분석을 진행하기에 앞서, 독립 변인 사이의 단순 상관관계 분석을 실시하였다. 독립 변인들 사이의 단순 상관관계 분석 결과는 <표 13>와 같다.

<표 13> 독립변인 사이의 단순 상관관계 분석 결과

		인지적 이해	공감적 이해	성별	심화 전공	교직 경력	최종 학력	연수 경험
인지적 이해	Pearson 상관계수	1						
	유의확률 (양측)							
공감적 이해	Pearson 상관계수	.497**	1					
	유의확률 (양측)	.000						
성별	Pearson 상관계수	.048	.144	1				
	유의확률	.612	.128					

	(양측)							
심화 전공	Pearson 상관계수	.049	-.038	-.076	1			
	유의확률 (양측)	.607	.686	.427				
교직 경력	Pearson 상관계수	.064	.013	.-341**	-.020	1		
	유의확률 (양측)	.499	.894	.000	.833			
최종 학력	Pearson 상관계수	-.066	.078	.-302**	.042	.367	1	
	유의확률 (양측)	.490	.410	.001	.658	.000		
연수 경험	Pearson 상관계수	.336**	.122	-.181	-.017	.379**	.260**	1
	유의확률 (양측)	.000	.197	.056	.857	.000	.005	

** : p<.01

독립변인 사이의 단순상관관계 분석 결과, 독립변인들 사이의 Pearson 상관 계수의 절대값은 .013~.497 사이에 분포하는 것으로 나타났다. 그리고 유의미한 상관관계를 갖는 변인들의 관련성은 강하지 않은 것으로 나타났다.

구체적으로, 유의미한 정적 상관관계를 갖는 변인은 인지적 이해와 공

감적 이해(r=.497), 인지적 이해와 연수 경험(r=.336), 교직 경력과 연수 경험(r=.379), 최종 학력과 연수 경험(r=.260)인 것으로 나타났다. 이 중, 인지적 이해와 공감적 이해(r=.497)에는 다소 관련성이 있는 것으로 나타났는데, 이는 교사가 학생의 갈등 상황을 이해하는 과정에서는 인지적 이해와 공감적 이해가 상호작용하며 이루어지기 때문인 것으로 보인다.

한편, 유의미한 부적 상관관계를 나타내는 변인은 성별과 교직경력(r=.-341), 성별과 최종 학력(r=.-302)이었다.

2. 가설 검증 결과

1) 학생이 경험하는 갈등에 대한 초등교사의 이해 정도와 사회과 법영역 교사효능감

본 연구의 주 가설은 '학생이 경험하는 갈등에 대한 초등교사의 이해 정도는 사회과 법영역 교사효능감에 긍정적 영향을 미칠 것이다.' 이다. 이를 검증하기 위해 학생이 경험하는 갈등에 대한 초등교사의 이해 정도와 사회과 법영역 교사효능감에 대한 회귀분석을 실시하였다. 회귀분석 결과는 <표 14>와 같다.

회귀식의 다중공선성 진단 결과를 보여주는 통계량인 VIF 값을 살펴본 결과, 본 회귀식의 VIF 값은 1.021~1.571 사이에 분포하여, 기준값인 10을 넘지 않는 것으로 나타났다. 따라서 다중공선성에는 문제가 없음을 알 수 있다. 이 회귀 모형에 포함된 독립 변인들은 사회과 법영역 교사효능감을 33.6% 설명해 주고 있다. 또한, 이 모형의 설명량은 $p<.001$ 수준에서 유의한 것으로 나타났다.

<표 14> 학생이 경험하는 갈등에 대한 초등교사의 이해 정도와 사회과 법영역 교사효능감 회귀 분석 결과

	비표준화계수		표준화 계수	t	유의 확률	공선성통계량	
	B	표준	베타			공차	VIF

		오차					
(상수)	35.297	9.066		3.893	.000***		
인지적 이해	.642	.222	.288	2.892	.005**	.637	1.571
공감적 이해	1.114	.418	.252	2.665	.009**	.707	1.415
성별	-2.632	2.201	-.105	-1.196	.234	.814	1.229
심화 전공	-1.336	2.439	-.044	-.548	.585	.980	1.021
교직 경력	.941	.726	.120	1.297	.198	.733	1.364
최종 학력	-.103	1.722	-.005	-.060	.952	.769	1.301
연수 경험	2.247	1.294	.162	1.737	.085	.725	1.379

R	R 제곱	수정된R 제곱	추정값의 표준오차
.580	.336	.292	9.59822

	제곱합	자유도	평균제곱	F	유의확률
회귀모형	4902.260	7	700.323	7.602	.000***

잔차	9673.209	105	92.126		
합계	14575.469	112			

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

<표 14>에 의하면, 인지적 이해(B=.642, p=.005)는 사회과 법영역 교사효능감에 p<.01 수준에서 통계적으로 유의하였으며, 공감적 이해(B=1.114, p=.009)도 사회과 법영역 교사효능감에 p<.01 수준에서 통계적으로 유의한 것으로 나타났다. 따라서 본 연구의 주 가설인 '학생이 경험하는 갈등에 대한 초등교사의 이해 정도는 사회과 법영역 교사효능감에 긍정적 영향을 미칠 것이다.'를 채택한다.

한편, 학생이 경험하는 갈등에 대한 교사의 이해의 하위요인 중 어느 요인이 사회과 법영역 교사 효능감에 보다 큰 영향을 미치는가를 알아보기 위해 독립 변인이 종속 변인에 미치는 상대적인 영향의 크기를 비교할 수 있는 통계량인 표준화된 계수 베타값을 비교해 보았다. 그 결과 인지적 이해(β=.288)가 공감적 이해(β=.252)보다 종속변인인 사회과 법영역 교사효능감에 더 큰 영향을 미치는 것으로 나타났다.

이외에 본 연구에서 통제 변인으로 설정한 성별, 심화 전공, 교직 경력, 최종 학력, 법교육 관련 연수 경험은 사회과 법영역 교사효능감에 유의미한 영향을 주지 않는 것으로 나타났다.

2) 학생이 경험하는 갈등에 대한 초등교사의 이해 정도와 법영역 개인적 교수효능감

본 연구의 하위 가설 1은 '학생이 경험하는 갈등에 대한 초등교사의 이해 정도는 법영역 개인적 교수효능감에 긍정적 영향을 미칠 것이다.' 이다. 이를 검증하기 위해 학생이 경험하는 갈등에 대한 초등교사의 이해 정도와 개인적 사회과 법영역 교수효능감에 대한 회귀분석을 실시하였다. 회귀분석 결과는 <표 15>와 같다.

회귀식의 다중공선성 진단 결과를 보여주는 통계량인 VIF 값을 살펴본 결과, 본 회귀식의 VIF 값은 1.021~1.571 사이에 분포하여, 기준값인 10을 넘지 않는 것으로 나타났다. 따라서 다중공선성에는 문제가 없음을 알 수 있다. 이 회귀 모형에 포함된 독립 변인들은 법영역 개인적 교수효능감을 39.2% 설명해 주고 있다. 또한, 이 모형의 설명량은 $p<.001$ 수준에서 유의한 것으로 나타났다.

<표 15> 학생이 경험하는 갈등에 대한 초등교사의 이해 정도와 법영역 개인적 교수효능감 회귀 분석 결과

	비표준화계수		표준화계수	t	유의확률	공선성통계량	
	B	표준오차	베타			공차	VIF
(상수)	14.478	5.173		2.799	.006**		

인지적 이해	.447	.127	.336	3.526	.001**	.637	1.571
공감적 이해	.653	.238	.248	2.738	.007**	.707	1.415
성별	-1.694	1.256	-.114	-1.349	.180	.814	1.229
심화전공	-1.610	1.392	-.089	-1.157	.250	.980	1.021
교직경력	.444	.414	.095	1.073	.286	.733	1.364
최종학력	-.198	.983	0.017	-.201	.841	.769	1.301
연수경험	1.538	.738	.186	2.083	.040*	.725	1.379

R	R 제곱	수정된R 제곱	추정값의 표준오차
.626	.392	.351	5.47668

	제곱합	자유도	평균제곱	F	유의확률
회귀모형	2026.367	7	289.481	9.651	.000***

잔차	3149.368	105	29.994		
합계	5175.735	112			

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

<표 15>에 의하면, 인지적 이해(B=.447, p=.001)는 개인적 사회과 법 영역 교수효능감에 p<.01 수준에서 통계적으로 유의하였으며, 공감적 이해(B=.653, p=.007)도 법 영역 개인적 교수효능감에 p<.01 수준에서 통계적으로 유의한 것으로 나타났다. 따라서 본 연구의 하위가설 1인 '학생이 경험하는 갈등에 대한 초등교사의 이해 정도는 법영역 개인적 교수효능감에 긍정적 영향을 미칠 것이다.'와 보조가설 1-1, 1-2를 채택한다.

한편, 학생이 경험하는 갈등에 대한 교사의 이해의 하위요인 중 어느 요인이 법 영역 개인적 교수효능감에 보다 큰 영향을 미치는가를 알아보기 위해 독립 변인이 종속 변인에 미치는 상대적인 영향의 크기를 비교할 수 있는 통계량인 표준화된 계수 베타값을 비교해 보았다. 그 결과 인지적 이해(β=.336)가 공감적 이해(β=.248)보다 종속변인인 법 영역 개인적 교수효능감에 더 큰 영향을 미치는 것으로 나타났다.

이외에 본 연구에서 통제 변인으로 법교육 관련 연수 경험은 개인적 사회과 법 영역 교수효능감에 p<.05 수준에서 통계적으로 유의미한 영향을 미치는 것으로 나타났다. 그러나 이외의 통제 변인인 성별, 심화 전공, 교직 경력, 최종 학력은 법 영역 개인적 교수효능감에 유의미한 영향을 주지 않는 것으로 나타났다.

3) 학생이 경험하는 갈등에 대한 초등교사의 이해 정도와 법영역 교수 결과 기대감

본 연구의 하위가설 2는 '학생이 경험하는 갈등에 대한 초등교사의 이해 정도는 법영역 교수 결과 기대감에 긍정적 영향을 미칠 것이다.' 이다. 이를 검증하기 위해 학생이 경험하는 갈등에 대한 초등교사의 이해 정도와 사회과 법영역 교수 결과 기대감에 대한 회귀분석을 실시하였다. 회귀분석 결과는 <표 16>과 같다.

회귀식의 다중공선성 진단 결과를 보여주는 통계량인 VIF 값을 살펴본 결과, 본 회귀식의 VIF 값은 1.021~1.571 사이에 분포하여, 기준값인 10을 넘지 않는 것으로 나타났다. 따라서 다중공선성에는 문제가 없음을 알 수 있다. 이 회귀 모형에 포함된 독립 변인들은 사회과 법 영역 교수 결과 기대감을 19.9% 설명해 주고 있다. 또한, 이 모형의 설명량은 $p<.01$ 수준에서 유의한 것으로 나타났다.

<표 16> 학생이 경험하는 갈등에 대한 초등교사의 이해 정도와 법영역 교수 결과 기대감 회귀 분석 결과

	비표준화계수		표준화계수	t	유의확률	공선성통계량	
	B	표준오차	베타			공차	VIF
(상수)	20.819	4.736		4.396	.000***		

인지적 이해	.195	.116	.184	1.684	.095	.637	1.571
공감적 이해	.461	.218	.219	2.112	.037*	.707	1.415
성별	-.938	1.150	-.079	-.816	.416	.814	1.229
심화전공	.274	1.274	.019	.215	.830	.980	1.021
교직경력	.497	.379	.134	1.310	.193	.733	1.364
최종학력	.095	.900	.010	.105	.917	.769	1.301
연수경험	.710	.676	.108	1.050	.296	.725	1.379

R	R 제곱	수정된R 제곱	추정값의 표준오차
.446	.199	.145	5.01390

	제곱합	자유도	평균제곱	F	유의확률
회귀모형	654.513	7	93.502	3.719	.001**

잔차	2639.611	105	25.139		
합계	3294.124	112			

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

<표 16>에 의하면, 인지적 이해(B=.195, p=.095)는 법 영역 교수 결과 기대감에 p<.05 수준에서 통계적으로 유의미한 영향을 주지 않는 것으로 나타났다. 따라서 p<.05 수준에서 하위가설 2의 보조가설 2-1은 기각되었다. 그러나 공감적 이해(B=.461, p=.037)는 법 영역 교수 결과 기대감에 p<.05 수준에서 통계적으로 유의한 것으로 나타났다. 따라서 본 연구의 하위가설 2의 보조가설 2-2인 '학생이 경험하는 갈등에 대한 초등교사의 공감적 이해 정도는 법영역 교수 결과 기대감에 긍정적 영향을 미칠 것이다.'는 채택되었다.

이외에 본 연구에서 통제 변인으로 설정한 성별, 심화 전공, 교직 경력, 최종 학력, 법교육 관련 연수 경험은 법영역 교수 결과 기대감에 유의미한 영향을 주지 않는 것으로 나타났다.

Ⅴ. 논의 및 제언

1. 논의

본 연구의 목적은 학생이 경험하는 갈등에 대한 초등 교사의 이해 정도가 법영역 교사효능감에 어떤 영향을 미치는지 알아보는 것이다. 이를 위해 학생이 경험하는 갈등에 대한 이해를 인지적 이해와 공감적 이해로 구분하고 각각이 사회과 법영역 교사효능감에 미치는 영향을 살펴보고자 하였다. 그리고 사회과 법영역 교사효능감을 법영역 개인적 교수효능감과 법영역 교수 결과 기대감으로 구분하여, 학생이 경험하는 갈등에 대한 인지적 이해와 공감적 이해 각각이 미치는 영향을 살펴보고자 하였다. 이에 본 연구에서 설정한 주 가설은 아래와 같다.

주 가설 : 학생이 경험하는 갈등에 대한 초등교사의 이해 정도는 사회과 법영역 교사효능감에 긍정적 영향을 미칠 것이다.

이어서, 사회과 법영역 교사효능감을 구성하는 두 요소인 법영역 개인적 교수효능감과 법영역 교수 결과 기대감에 대한 2개의 하위가설을 만들어 위의 주 가설을 구체화하였다. 그리고 학생이 경험하는 갈등에 대한 이해를 구성하는 두 요소인 인지적 이해와 공감적 이해를 활용하여 각 하

위가설에 대해 보조가설을 2개씩 덧붙였다. 이에 본 연구에서 설정한 하위가설 및 보조가설은 아래와 같다.

하위가설 1. 학생이 경험하는 갈등에 대한 초등교사의 이해 정도는 법영역 개인적 교수효능감에 긍정적 영향을 미칠 것이다.

1-1. 학생이 경험하는 갈등에 대한 초등교사의 인지적 이해 정도는 법영역 개인적 교수효능감에 긍정적 영향을 미칠 것이다.

1-2. 학생이 경험하는 갈등에 대한 초등교사의 공감적 이해 정도는 법영역 개인적 교수효능감에 긍정적 영향을 미칠 것이다.

하위가설 2. 학생이 경험하는 갈등에 대한 초등교사의 이해 정도는 법영역 교수 결과 기대감에 긍정적 영향을 미칠 것이다.

2-1. 학생이 경험하는 갈등에 대한 초등교사의 인지적 이해 정도는 법영역 교수 결과 기대감에 긍정적 영향을 미칠 것이다.

2-2. 학생이 경험하는 갈등에 대한 초등교사의 공감적 이해 정도는 법영역 교수 결과 기대감에 긍정적 영향을 미칠 것이다.

위 가설을 검증하기 위하여 본 연구는 초등학교 사회과 법 영역을 가르친 경험이 있거나 현재 가르치고 있는 초등학교 교사를 대상으로 약 150명에게 설문지를 배포하였으며, 연구 참여 교사는 편의 표집하였다. 배포한 설문 중 설문에 응답한 교사는 138명이었으며, 사후 결과 처리에서는 불성실한 응답을 제외한 113명의 표본을 활용하여 학생이 경험하는 갈등에 대한 초등교사의 이해 정도가 사회과 법영역 교사 효능감에 미치는 영향력을 확인하였다. 종속변인에 영향을 줄 것으로 예상되는 교사의 개인적 특성인 성별, 심화 전공, 최종 학력, 교직 경력, 법교육 관련 연수 경험 등 5가지 요인을 통제변인으로 설정하였으며, 다중회귀분석을 통해 가설을 검증하였다. 가설 검증 결과를 요약한 내용은 <표 17>와 같으며, 표 안의 숫자는 비표준화계수 B값을 의미한다.

<표 17> 회귀분석 결과 요약

종속 변인 / 독립 변인	주 가설	하위가설1	하위가설2
	B	B	B
인지적 이해	.642**	.447**	.195
공감적 이해	1.114**	.653**	.461*
성별	-2.632	-1.694	-.938
심화 전공	-1.336	-1.610	.274

교직 경력	.941	.444	.497
최종 학력	-.103	-.198	.095
법 관련 연수 경험	2.247	1.538*	.710

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

독립변수를 동시에 모두 포함하여 분석하는 방식인 동시입력(Enter) 방식을 사용하여 다중회귀분석을 한 결과, 인지적 이해와 공감적 이해 모두 p<.01 수준에서 통계적으로 유의하였으므로 주 가설인 '학생이 경험하는 갈등에 대한 초등교사의 이해 정도는 사회과 법영역 교사효능감에 긍정적 영향을 미칠 것이다.'는 채택되었다. 표준화된 계수 베타값을 비교해 보면, 인지적 이해가 공감적 이해보다 영향력이 더 큰 것으로 나타났다. 또한 하위가설 1인 '학생이 경험하는 갈등에 대한 초등교사의 이해 정도는 법영역 개인적 교수효능감에 긍정적 영향을 미칠 것이다.'의 두 보조가설 모두 p<.01 수준에서 통계적으로 유의하였으므로, 하위가설 1도 채택되었다. 하위가설 1의 표준화된 계수 베타값을 비교해 보면, 인지적 이해가 공감적 이해보다 영향력이 더 큰 것으로 나타났다. 한편, 하위가설 2인 '학생이 경험하는 갈등에 대한 초등교사의 이해 정도는 법영역 교수 결과 기대감에 긍정적 영향을 미칠 것이다.'의 경우, 두 보조가설 중 공감적 이해에 대한 보조가설만 p<.05 수준에서 통계적으로 유의하였다. 따라서 보조가설 2-2인 '학생이 경험하는 갈등에 대한 초등교사의 공감적 이해 정도는 법영역 교수 결과 기대감에 긍정적 영향을 미칠

것이다.'가 채택되었다.

본 연구에서 통제변인으로 설정한 성별, 심화 전공, 교직 경력, 최종 학력, 법교육 관련 연수 경험은 사회과 법영역 교사효능감과 법영역 교수 결과 기대감에 통계적으로 유의한 영향을 미치지 않는 것으로 나타났다. 그리고 법교육 관련 연수 경험은 $p<.05$ 수준에서 법 영역 개인적 교수 효능감에 통계적으로 유의한 영향을 미치는 것으로 나타났다.

이상의 분석을 통하여 다음의 결론을 도출하였다.

첫째, 학생이 경험하는 갈등에 대한 초등교사의 이해 정도는 사회과 법영역 교사효능감에 긍정적 영향을 미치는 것으로 나타났다. 높은 교사 효능감은 교사가 효과적인 교수 활동을 위해 적절한 기술과 노력을 취하도록 하는 원동력이 되며 학생의 학업성취에도 긍정적인 영향을 미친다. 따라서 학교 교육을 통한 법교육이 시작되는 초등학교에서 효과적인 법교육이 이루어지기 위해, 교사는 학생들이 생활 속에서 경험하는 갈등에 대해 이해할 필요가 있다.

둘째, 학생이 경험하는 갈등에 대한 초등교사의 이해 정도가 교사효능감을 구성하는 하위요인 각각에 미치는 영향을 분석한 결과는 다음과 같다. 먼저, 학생이 경험하는 갈등에 대한 초등교사의 이해 정도는 법영역 개인적 교수효능감에 긍정적 영향을 미치는 것으로 나타났으며, 인지적 이해가 공감적 이해보다 영향력이 더 큰 것으로 나타났다. 이를 통해 학생이 경험하는 갈등에 대한 이해 정도가 높은 교사는 사회과 법영역을 잘 가르칠 수 있는 자신의 능력에 대한 믿음이 클 것임을 알 수 있다. 그리고 교사가 학생의 갈등 상황에 대한 지식을 지녔다고 인식하는 것은 이러한 자신의 능력에 대한 믿음에 더욱 영향을 미친다는 것을 알 수 있다. 그러나 법영역 교수 결과 기대감의 경우, 공감적 이해 정도는 긍정적 영향을 미치나 인지적 이해 정도는 유의미한 영향을 미치지 않는 것으로

나타났다. 즉, 인지적 이해 정도는 학생들의 사회과 법 영역 학업성취도에 영향을 줄 것이라는 기대감에 영향을 미치지 못하며 공감적 이해 정도만 영향을 미친다는 것이다. 이처럼 개인적 교수효능감과는 상이한 결과를 바탕으로 다음과 같은 추론을 해볼 수 있다. 개인적 교수 효능감은 Bandura의 개인적 자기효능감을 반영한 개념이며 교수 결과 기대감은 Bandura의 결과 기대감을 반영한 개념이다. 그리고 개인적 자기효능감은 결과기대감의 유력한 인과요인과 부분적인 결정요인으로서 간주된다(Bandura,1986; 김남규,2000 재인용). 즉, 자신의 교수 능력에 대한 믿음이 어느 정도 형성되어야 교수 결과에 대한 기대도 형성된다는 것이다. 이상의 내용과 본 연구 결과에 따라, 개인적 교수효능감 형성에서 교수 결과 기대감 형성으로 나아가게 하는 요인은 갈등에 대한 공감적 이해 정도인 것으로 보인다. 한편, Bandura는 인간행동은 개인적 자기효능감과 결과기대감에 근거하여 예측될 수 있으며 이 두 신념이 모두 높을 때 행동이 더욱 효과적으로 발휘될 수 있다고 하였다(Bandura, 1977; 박성혜, 2001 재인용). 따라서 법영역 개인적 교수효능감과 법영역 교수 결과 기대감을 모두 높게 형성하여 효과적인 교수 활동이 이루어지도록 하기 위해서는, 인지적 이해 정도와 공감적 이해 정도 모두를 높게 형성할 필요가 있음을 알 수 있다.

셋째, 통제 변인인 교사의 성별, 심화 전공, 최종 학력, 교직 경력, 법교육 관련 교사 연수 참여는 사회과 법영역 교사효능감에 유의미한 영향을 주지 않는 것으로 나타났으며, 법교육 관련 교사 연수 참여는 법영역 교수 결과 기대감에는 유의미한 영향을 미치는 것으로 나타났다. 이는 교사의 성별, 교직 경력 등이 교사효능감에 미치는 영향을 연구한 선행연구들의 결과가 일관성이 없었던 것과 일치한다. 한편, 교사의 심화 전공이 사회과 법영역 교사효능감에 영향을 미치지 않는다는 것은 타 교과

선행연구의 결과와 상반되는데, 이는 초등 교원양성대학의 교육과정과 관련이 있을 것으로 보인다. 허종렬(2017)의 연구에 의하면 2016학년도의 전국 13개 초등 교원양성대학 중 4곳만이 사회과 심화과정에 법교육 강좌를 개설한 것으로 나타났다(허종렬,2017). 이처럼 초등 교원양성대학의 사회과 심화과정에서 법교육 강좌 개설이 미미하다는 점으로 인해 사회과 심화전공 여부는 법교육 교사효능감에 영향을 미치지 않는 것으로 보인다.

이상의 결론은 다음과 같은 시사점을 제공한다.

첫째, 학생이 경험하는 갈등에 대한 초등교사의 인지적 이해 역량을 증진하기 위해, 학생이 실제로 갈등으로 인식하고 경험하는 것에 대한 교사의 이해가 강화되어야 할 것이다. 갈등에 대한 교사와 학생 각각의 인식에는 차이가 있으며(배정이,2015) 성인들은 종종 학생이 경험하는 갈등에 큰 의미를 부여하지 않는다(Holly R. Stevens,2013)는 점으로 미루어 보아, 이는 교사가 학생이 경험하는 갈등을 갈등으로 인지하고 파악하는데 필요할 것으로 보인다. 따라서 학생이 실제로 갈등으로 인식하고 경험하는 것에 대한 이해와 이를 법교육에 활용하는 방안이 법교육 연수 프로그램과 교수학습을 지원하는 자료 등을 통해 교사들에게 제공될 필요가 있을 것이다. 그리고 초등 교원양성대학의 교육과정에도 이와 같은 내용이 강화될 필요가 있다. 허종렬(2017)에 의하면 초등 교원양성대학들의 법교육 강좌 개설에 관한 태도가 매우 소극적이며, 박성혁 외(2012)에 의하면 초등교사 양성 기관에 개설된 법교육 강의 중 75%는 법학 내용 영역을 주로 다루는 법학적 접근을 취하고 있다. 즉, 초등 교원양성대학에서의 법교육 관련 강좌는 매우 적으며 그 내용 또한 법학 내용에 치중되어 있음을 알 수 있다. 따라서 예비교사의 역량 강화를 위해, 초등 교원양성대학에서도 법교육 관련 강좌를 증설하고 학생이 실제로 갈등으

로 인식하고 경험하는 것에 대한 이해와 이를 법교육에 활용하는 방안을 포함해야 할 것이다.

둘째, 공감적 이해 역량을 증진하기 위해, 교사가 학생과 갈등 상황에 대해 충분히 소통할 수 있는 시간과 여건이 마련되어야 할 것이다. 학생을 공감적으로 이해하기 위해 교사는 학생과 서로 신뢰하는 편안한 분위기를 조성해야 하며, 이를 위해 학생의 내면세계를 알아야 하고 학생의 지각양식으로 학생과 그 학생의 경험을 이해하고 공감하여야 한다(홍종관,2016). 이를 통해 공감적 이해를 위해서는 충분한 시간과 노력이 필요함을 알 수 있다. 그러나 교사들은 업무 부담으로 인해 학생 이해를 위해 충분한 시간과 노력을 들이는 데 어려움을 겪는 것으로 보인다. 황정희(2015)의 연구에 의하면, 교사의 행정업무 부담은 학생 이해 수준에 부적으로 유의미한 상관이 있었으며 구체적으로 행정업무 부담은 학생을 향한 시간과 노력 즉 교사 헌신을 매개로 학생 이해 수준에 영향을 미치는 것으로 나타났다. 최지연 외(2013)의 연구를 통해서도 업무 부담이 학생 이해 수준에 부정적 영향을 미칠 수 있음을 알 수 있는데, 이 연구에 의하면 연구에 참여한 교사들은 학생에 대한 이해를 방해하는 요인으로 업무부담(스트레스, 시간 및 여유 부족 등)을 가장 많이 꼽았다. 이러한 선행연구들의 결과로 미루어 보았을 때, 행정업무에 대한 부담은 교사가 학생 이해를 위한 시간과 노력을 들이는 데 장애 요소로 작용하는 것을 알 수 있다. 따라서 행정업무 경감을 통해 교사가 학생을 이해하기 위한 시간과 노력을 기울일 수 있는 여건을 마련한다면, 학생 이해의 한 측면이라고 할 수 있는 학생이 경험하는 갈등에 대한 공감적 이해 역량을 증진할 수 있을 것이다.

2. 제언

본 연구에서는 학생이 경험하는 갈등에 대한 초등교사의 이해 정도가 사회과 법 영역 교사효능감에 어떤 영향을 미치는지를 알아보고자 하였다. 본 연구의 결과 및 한계를 바탕으로 하여 후속 연구를 위한 다음의 제언을 하고자 한다.

첫째, 학교 법교육의 범위를 교과외 활동까지 확장한 연구를 진행할 필요가 있다. 초등 사회과 법 영역을 통해 처음으로 공식적 성격의 법교육이 이루어져 법영역의 기본적 지식, 기능, 태도의 학습이 시작된다는 점에서, 본 연구는 사회과 법영역 교사효능감을 다루었다. 그러나 학교 법교육은 창의적 체험활동, 범교과 학습 등 교과 외 활동을 통해서도 활발하게 이루어지고 있다. 따라서 교과 내·외를 아우르는 법교육 교사효능감에 대한 후속 연구는 의미가 있을 것이다.

둘째, 학생이 경험하는 갈등에 대한 교사의 이해 정도가 어떤 중간과정을 거쳐 법영역 교사효능감에 긍정적 영향을 미치는지에 대한 후속 연구가 필요하다. 학생이 경험하는 갈등에 대한 교사의 이해가 법영역 교사효능감 향상을 가져오기 위해서는, 교사가 학습 주제나 방법과 적합한 갈등을 선택하고 활용하는 것 등과 같은 중간과정이 필요할 것으로 보인다. 이에 후속 연구를 통해 구체적인 중간과정을 밝히는 것은 의미가 있을 것이다.

셋째, 학생이 경험하는 갈등에 대한 이해 정도를 보다 정밀하게 측정하기 위한 측정 도구가 개발되어야 할 필요가 있다. 현재까지는 학생이 경험하는 갈등에 대한 이해뿐 아니라 교사의 학생 이해에 대한 연구도 충분하지 않다. 따라서 본 연구에서는 교사의 학생 이해 및 소통 역량에 대한 김정원 외(2013)의 연구와 학생이 경험하는 갈등을 다룬 선행연구

에 나타난 갈등 상황을 종합하여 측정 도구를 구성하였다. 그러나 학생이 경험하는 갈등 상황을 보다 포괄할 수 있고 그 이해정도를 보다 정밀하게 측정하기 위한 측정 도구가 개발되어야 할 것이다.

넷째, 학생이 경험하는 갈등에 대한 이해 정도를 객관적으로 측정하여 법 영역 교사효능감에 미치는 영향을 분석하는 후속 연구를 진행할 필요가 있을 것이다. 본 연구에서는 학생이 경험하는 갈등에 대한 이해 정도가 연구 참여 교사의 자기 인식 정도에 의해 측정되었다. 이는 제 3자의 관찰 혹은 학생이 느끼는 것과는 다른 결과를 나타낼 수도 있으므로 객관적인 측정을 통한 후속 연구도 의미가 있을 것이다.

다섯째, 전국의 초등교사를 대상으로 많은 표본을 확보하여 후속 연구를 진행할 필요가 있다. 본 연구는 113명의 표본만을 대상으로 연구를 진행하였다. 따라서 초등학교 사회과 법영역 교사효능감에 대한 보다 일반화 가능한 연구 결과를 도출하기 위해서는 더욱 광범위한 표본을 대상으로 후속 연구가 진행되어야 할 것이다.

【참 고 문 헌】

강은영 외(2011). 창의인성 함양을 위한 법교육 수업 모형 연구. 교육문화연구, 17(3). pp. 169-191.

곽세영 외(2016). 초등교사효능감 척도 개발 및 타당화. 교육심리연구, 30(3). pp. 559-583.

교육부(2015). 사회과 교육과정. 교육부 고시 제2015-74호 [별책 7].

김길부(2004). 고등학교 사회과 법교육의 실태와 개선방안에 관한 연구. 경상대학교 대학원 석사학위 논문.

김남규(2000). 직업에 대한 자아효능감과 결과기대감이 초등학생의 진로 흥미에 미치는 영향. 건국대학교 대학원 박사학위 논문.

김민정(2002). 교사효능감과 학교 조직 풍토와의 관계. 이화여자대학교 교육대학원 석사학위 논문.

김아영(2012). 교사전문성 핵심요인으로서의 교사효능감. 교육심리학회, 26(1). pp. 63-84.

김정원 외(2011). 교사 생애단계별 역량 강화 방안 연구. 한국교육개발원.

김정원 외(2012). 미래형 교사교육체제 구안 연구. 한국교육개발원.

김정원 외(2013). 교사의 학생 이해 및 소통 역량 강화 방안 연구. 한국교육개발원.

김정원 외(2014). 교사의 학생 이해 및 소통 수준 분석. 한국교원교육연구, 31(3). pp. 129-149.

김정윤(2020). 사회과 교사 간 협력 활동이 법 영역 교수 효능감에 미치는 영향. 서울대학교 대학원 석사학위 논문.

김정은(2014). 유치원 교사의 수학 교과교육학지식 및 수학에 대한 태도

와 수학 교수효능감 간의 관계. 어린이문학교육연구, 15(3). pp. 383-401.

김혜라(2013). 과학에 대한 태도 및 과학교육지식이 유아교사의 과학교수효능감에 미치는 영향. 유아교육연구, 33(2). pp. 281-296.

김현정(2004). 초등학교장의 변혁적 지도성과 교사 효능감과의 관계. 부산교육대학교 교육대학원 석사학위 논문.

김효남(2010). 초등학교 교사들의 과학교수효능감 분석. 교육과학연구, 41(1). pp. 97-118.

김희선(2008). 교사와 학교 수준 변인이 교사효능감에 미치는 영향. 서울대학교 대학원 석사학위 논문.

남상길(2001). 교사의 발달단계와 효능감과의 관계 연구. 전주대학교 석사학위 논문.

남정민(2006). 교사-학생의 상호갈등에 대한 지각 및 대응방식의 인적 특성요인별 비교. 한국교원대학교 대학원 석사학위 논문.

노영천(2004). 교사 인간관계발달 프로그램이 초등학교 교사의 의사소통 수준과 초등학생이 지각하는 교사-학생관계에 미치는 효과. 한국교원대학교 교육대학원 석사학위논문.

류윤석(2008). 유치원 교사의 교사효능감 수준 분석. 한국영유아보육학, 52. pp. 43-62.

류혜선(2011). 2009 개정 사회과교육과정에 따른 법교육 개선방안. 한국교원대학교 대학원 석사학위 논문.

박경묵 외(2004). 『특별활동 · 재량활동 교육과정의 이해』. 양서원.

박상희(2003). 초등학교 아동들의 학급 내에서의 갈등에 관한 문화기술적 연구. 부산교육대학교 교육대학원 석사학위 논문.

박선미(2003). 초등학교 사회과 교수·학습 방법과 자료 개발 연구. 서울:

한국교육과정평가원. pp. 91-94.
박상준(2003). 법교육의 방법으로서 사례 중심 토론 수업. 사회과교육, 42(2). pp. 211-230.
박성혜(2001). 초등교사들의 과학교수 자기효능감과 과학 관련 배경 및 경험에 관한 질적 연구. 한국교사교육, 18(1). pp. 123-150.
박성혜(2007). 교육 실습을 통한 중등 예비 교사들의 개인적 교수효능감과 결과기대감의 변화. 한국교원교육연구, 24(1). pp. 271-297.
박성혁 외(2012). 예비교사 교육기관의 법교육 수업 강화 방안에 관한 연구. 법무부.
박성혁 외(2013). 『법교육학 입문』. 서울:공무원(GMW) 출판사.
박인현(2014). 초등학교 헌법교육 내용과 방법에 대한 교사의 인식 분석. 법과인권교육연구, 7(3). pp. 41-71.
박현아(2017). 초·중등학교 교사의 효능감에 미치는 영향분석: 경기교육종단연구(GEPS)를 중심으로. 이화여자대학교 석사학위 논문.
박현정 외(2006). KEDI 종합검사도구 개발연구(Ⅱ)-가정특성과 학교특성을 중심으로, 한국교육개발원 연구보고서.
박형근(2014). 초등학교 헌법교육의 방법으로서 사례기반학습. 한국법과인권교육학회, 제19차 학술발표회자료집. pp. 117-147.
배선아(2012). 초등예비교사의 일반 교수효능감과 실과 교수효능감 비교연구. 한국실과교육학회, 25(2). pp. 193-211.
배정이(2015). 중학교 교사와 학생 간 갈등 인식과 관리전략의 차이. 가톨릭대학교 교육대학원 석사학위 논문.
성낙인(2008). 법교육 발전 중장기 계획 보고서. 법무부.

송영민 외(2013). 초등교원양성교육의 변화 요구에 따른 교육대학교 교육과정 개편 시안 연구 : 서울교육대학교를 중심으로. 한국초등교육, 24(4). pp. 315-339.

송현정(2005). 사회과 법 교육과정 개발을 위한 기초 연구. 시민교육연구, 37(3). pp. 147-176.

신진섭(2000). 초등학교 학급내 갈등에 관한 문화기술적 연구, 한국교원대학교 대학원 석사학위 논문.

연혜정(1999). 초등학교 아동들이 교사 및 아동과의 관계에서 지각하는 갈등에 관한 연구. 이화여자대학교 교육대학원 석사학위 논문.

오보경(2010). 초등교사들의 일반교수 효능감과 과학교수 효능감 비교. 대구교육대학교 교육대학원 석사학위 논문.

오신영(2017). 초등 법교육에서의 전래동화 활용 프로그램 구안 및 적용. 서울교육대학교 교육전문대학원 석사학위 논문.

옥복녀(2010). 담임교사의 의사소통과 태도에 대한 학생의 지각이 학교부적응에 미치는 영향: 자아탄력성의 매개효과를 중심으로. 인제대학교 박사학위논문.

옥일남(2016). 초등 사회과 교과서에 나타난 법교육 현황 분석 -법교육의 내용과 방법을 중심으로-. 법교육연구, 11(3). pp. 47-85.

윤민희(2020). 사회과 교사가 지각한 학교풍토의 개방성이 '통합사회' 교육과정 실행에 미치는 영향 -교사효능감의 매개효과를 중심으로-. 서울대학교 대학원 석사학위 논문.

윤여각 외(2002). 국민 기초교육 단계에서의 생애능력 형성 현황과 과제. 한국교육개발원연구보고 RR 2002-19-1.

이경윤(2011). 초등 사회과 수업에서 교사 효능감이 수업 실천에 미치는

영향. 서울대학교 대학원 석사학위 논문.

이미숙(2005). 초·중등학생들의 갈등해결 교육에 관한 연구 -교사와 학생의 인식 분석을 중심으로-. 교육과정평가연구, 8(2). pp. 1-24.

이석재 외(2003). 생애능력 측정도구 개발연구: 의사소통능력, 문제해결능력, 자기주도적 학습능력을 중심으로. 한국교육개발원 연구보고 RR 2003-15-3.

이수진(2015). 법영역 내용교수지식이 교사효능감에 미치는 영향. 서울대학교 대학원 석사학위 논문.

이유정(2015). 학습조직화, 교사효능감, 수업전문성, 학교조직효과성 간의 구조적 관계 규명. 이화여자대학교 석사학위 논문.

이윤정(2008). 서사적 관점을 도입한 법교육 사례연구법의 의의. 법교육연구, 3(2). pp. 121-143.

이종훈(2018). 교사용 법교육 강의안 개발에 관한 연구. 사법정책연구원.

이혜미(2007). 고등학교 교사가 지각하는 교사효능감의 수준 및 영향요인에 관한 연구. 연세대학교 대학원 석사학위 논문.

이현정(1998). 교사 효능감 척도개발을 위한 예비 연구 : 초등학교 교사를 중심으로. 이화여자대학교 대학원 석사학위논문.

임미경(2001). 초등학교장의 갈등관리 전략과 교사 효능감과의 관계. 부산교육대학교 석사학위 논문.

임청환(2003). 초등교사의 과학 교과교육학 지식의 발달이 과학 교수 실제와 교수 효능감에 미치는 영향. 한국지구과학회지, 24(4). pp. 258-272.

임희준(2007). 초등 예비 교사들의 일반 교수 효능감과 과학 교수 효능감 비교. 초등과학교육, 26(1). pp. 131-139.

전미옥(2003). 특수교사의 발달단계와 교사효능감에 관한 연구. 부산대학교 교육대학원 석사학위 논문.

장현수 외(2014). 유아체육교사의 체육교수효능감과 수업지식의 관계. 어린이문학교육연구, 15(1). pp. 379-395.

전인주 외(2018). 교사의 다문화 태도와 지식이 다문화 효능감에 미치는 영향. 학습자중심교과교육연구, 18(20). pp. 861-881.

조윤정 외(2007). 교사의 자기결정성이 교직에 대한 내재적 동기 및 학생에 대한 관심과 이해에 미치는 영향. 한국교원교육연구, 24(1). pp. 149-168.

주동범(2009). 교사효능감의 개념, 측정, 효과, 영향요인에 대한 연구동향. 수산해양교육연구, 21(4). pp. 489-498.

주동범 외(2002). 교사효능감 관련 변인의 분석 : 직무환경 변인을 중심으로. 교육학연구, 40(2). pp. 251-270.

지은림 외(2003). 교사-학생 관계 척도 개발 및 타당화, 교육평가연구, 16(2). pp. 25-41.

최인화(1992). 법교육과정의 적정성 탐색. 한국교원대학교 대학원 박사학위 논문.

최재옥(2000). 중등교사의 교사효능감과 직무만족도와의 상관 연구. 강원대학교 석사학위논문.

최지나(2007). 중등학교 사회과 교사 법교육 직무연수의 실효성에 관한 연구 - 법과 사회 교과서와의 비교 분석을 중심으로 -. 법교육연구, 2(1). pp. 93-113.

최지연 외(2013). 초·중등 현직교사의 학생 이해에 대한 인식 및 연수 요구도. 학습자중심교과교육연구, 13(1). pp. 291-316.

최창욱 외(2004). 청소년 갈등해결을 위한 정책방안. 한국청소년정책연구

원. pp. 1-192.

최해진(2005). 『갈등의 구조와 전략』. 서울: 두남.

한승미(2019). 중등교사의 직무환경이 세계시민교육 교사효능감에 미치는 영향. 서울대학교 대학원 석사학위논문.

한유빈(2015). 소규모 초등학교 학생들의 갈등의 의미에 관한 연구. 경남대학교 교육대학원 석사학위 논문.

허종렬 외(2010). 사회과 법교육 교수학습 방법에 관한 연구. 서울교육대학교, 20(2). pp. 47-65.

허종렬(2011). “법교육으로의 초대”. 2011 동계 전국 초등교사 법교육 직무연수자료.

허종렬(2017). 법교육 영역에서의 초등사회과교육과정의 변화와 초등교사 양성대학 교육과정의 과제. 사회과교육, 56(1). pp. 61-80.

홍승근(2012). 초등학생의 학급 내 갈등에 대한 문화 기술적 연구. 경인교육대학교 교육대학원 석사학위 논문.

홍종관(2016). 효과적인 대인관계를 위한 공감적 이해에 관한 고찰. 초등상담연구, 15. pp. 563-577.

홍창남(2006). 교사효능감의 제고 가능성에 대한 실증 분석. 교육행정학연구, 24(4). pp. 161-185.

황정희(2015). 초등교사의 행정업무 부담이 교사 헌신을 매개로 학생 이해 수준에 미치는 영향. 서울교육대학교 교육전문대학원 석사학위 논문.

황희숙 외(2007). 초·중등교사의 사고양식과 교사효능감에 관한 연구. 열린교육연구, 15(3). pp. 173-197.

Allinder, R. M.(1994). The relationship between efficacy and the

instructional practicesof special education teachers and consultations. Teacher Education and SpecialEducation, 17. pp. 86-95.

Armor, D., Conroy-Osequera, P., Cox, M., King, N., McDonnel, L., Pascal, A., Pauley, E., &. Zellman, G.(1976). Analysis of the school preferred reading programs in selected Los Angeles minority school(R-2007-LAUSD). Santa Monica, CA:Rand Corp.

Ashton, P. T.(1983). A study of teachers' sense of efficacy. (Eric Document Reproduction Service No. ED 231 833).

Ashton, P. T.(1984). Teacher efficacy: A motivational paradigm for effective teacher education. Journal of Teacher Education, 35(5). pp. 28-32.

Ashton, P. T. & Webb, R. B.(1986). Making a difference: Teachers' sense of efficacy and student achievement. NY: Longman.

Bandura, A.(1977). Self-Efficacy : Toward a unifying theory of behavioral change. Pshychological Review, 84(2). pp. 191-215.

Bandura, A.(1986). Social foundations of thought and action: Social cognitive theory. Englewood Cliffs, Nj: Prentice Hall.

Bandura, A.(1993). Perceived self-efficacy in cognitive development and functioning. Educational Psychologist, 28. pp. 117-148.

Bandura, A.(1997). Self-Efficacy : The exercise of control. New York : Freeman.

Berman, P., McLaughlin, M., Bass, G., Pauly, E., &Zellman, G.(1977).

Federal programs supporting educational change: vol. Ⅷ. Factors affecting implementation and continuation, Santa Monica, CA: The Rand Corporation.

Coser, L.(1956). The Funtions of Social Conflict. NY: Free Press.

Deutsch, M.(1973). The Resolution of conflict: Constructive and Destructive. NY: Yale University Press.

Ewick, P., & Silbey, S.S.(1998). The common place of law : stories from everyday life. Chicago : University Press.

George, A. A. (1978). Measuring self, task,and impact concerns: A manual for use of the teacher concerns questionnaire. Austin: University of Texas Research and Development Center.

Gibson, S., & Dembo, M.(1984). Teacher efficacy: A construct validation. Journal of Education Psychology, 76(4). pp. 569-582.

Guskey, T. R., & Passaro, P. D.(1994). Teacher efficacy: A study of construct dimensions. American Educational Research Journal, 31. pp. 627-643

Holly R. Stevens(2013), Rules, Laws and Conceptions of Justice in Middle School: An Exploratory Study of Children's Legal Consciousness, George Mason University.

Hoy, W. K. & Woolfolk, A. E.(1993). Teacher's sense of efficacy and the organizational health of schools. The Elementary School Journal, 93(4). p. 355-372.

Hoover-Dempsey, K. V., Bassler, O. C., & Brissie, J. S.(1987). Parent

involvement: Contributions of teacher efficacy, school socioeconomic status, and other school characteristics. American Educational Research Journal, 24(3). pp. 417-435.

Lewin, K.(1985). A Dynamic theory of Personality. NY: McGnaw-Hill Book co.

Litterer, K. A.(1974). Conflict in organization: A re-examination. In L. T. Henry, & W. C. Hamner (Eds.). Organizational behavior and management: a contingency approach. Michigan State University.

Meryy, S. E.(1990). Getting justice and getting even : Legal consciousness among working-class Americans. Chicago : University of Chicago Press.

Patterson, C. H.(1985). The therapeutic relationship: Foundations for an eclectic psychotherapy. Monterey, California: Books/Cole.

Robbins, S. P.(1976). The administrative press: Integrating theory and practice. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.

Riggs I.M.(1988). The development of an elementary teachers' science teaching ef icacy belief instrument. Dissertation Abstract International. Kansas State University.

Riggs, I. M. & Enochs, L. G.(1990). "Toward the development of an elementary teacher's science teaching efficacy beliefs instrument". Science Education, 74(6). pp. 625-637.

Rotter, J. B.(1996). "Generalized expectancies for internal versus

external control of reinforcement". Psychological Monographs, 80(2). pp. 1-28.

Sarat, A.(1990). '...The law is all over' : power, resistance, and the legal consciousness of the welfare poor. Yale Journal of Law and Humanities, 2. pp. 343-79.

Soltis, J. F.(1978). An introduction to the analysis of education concepts(2nd. ed.). Reading, Mass.: Addison-Wesely Publishing Co.

Thompson, N. A.(1999). The impact of conflict resolution education on participating students and their families : a qualitative case study. doctoral dissertation(Ph. D). Ohio state university.

Thomas, K. W.(1976). Conflict and Conflict Management. In M. D. Dunnette(Ed.). Handbook of Industrial Organizational Psychology. Chicago : Rnad Mcnally.

Tschannen-Moran, M., Hoy, A. W., & Hoy, W. K.(1998). Teacher efficacy: Its meaning and measure. Review of Educational Research, 68(2). pp. 202-248.

Tschannen-Moran, M., & Hoy, A. W.(2001). Teacher efficacy: Capturing an elusive construct, Teaching and Teacher Education, 17. Handbook of Industrial Organizational Psychology. Chicago: Rand McNally. pp. 783-805.

Tyler, T. R.(2001) Trust and law abiding behavior : Building better relationship between the police, courts, and the minority community. Boston University Law Review, 81. pp.

361-406.

Tyler, T. R. and Huo, Y. J.(2002). Trust in the law : Encouraging public cooperation with the police and courts. New York : Russell-sage Foundation.

Woolfolk, A. E., & Hoy, W. K.(1990). “Prospective teachers’ sense of efficacy and beliefs about control”, Journal of Educational Psychology, 82. pp. 81-91.

부 록

<설 문 지>

“학생이 경험하는 갈등에 대한 초등교사의 이해 정도가 사회과 법영역 교사효능감에 미치는 영향” 에 관한 설문지

안녕하십니까?

저는 서울대학교 사범대학 사회교육과 일반사회 전공 석사과정 차경민입니다. 저는 학생이 경험하는 갈등에 대한 초등교사의 이해 정도가 사회과 법영역 교사효능감에 미치는 영향에 대한 연구를 진행하고 있습니다.

이 설문지는 사회과 법영역을 가르친 경험이 있거나 현재 가르치고 있는 초등학교 교사의 ‘학생이 경험하는 갈등에 대한 교사의 이해’, ‘법영역 교사효능감’에 관한 질문들로 구성되어 있습니다. 설문 응답에 걸리는 시간은 약 15분 내외이며, 비교적 쉽게 응답할 수 있는 내용으로 구성되어 있습니다.

응답한 내용은 전산 처리되어 통계자료로만 이용되기 때문에 개인의 신상은 절대 외부에 공개되지 않으며, 학술적 목적 이외에는 사용되지 않음을 약속드립니다. 편안한 마음으로 솔직하게 답변해주시면 감사하겠습니다.

바쁘신 와중에 설문에 참여해 주셔서 다시 한 번 감사합니다. 본 설문과 관련하여 의문 사항이 있으시면 언제든지 연락주시기 바랍니다.

2020년 11월

서울대학교 사범대학 사회교육과 일반사회전공 차경민 드림

Ⅰ. 다음은 학생이 경험하는 갈등에 대한 교사의 이해에 관한 질문입니다. 해당하는 곳에 ‘✔’ 표를 해 주십시오.

문항내용	전혀	그렇	보통	그렇	매우

		그렇지 않다	지 않다	이다	다	그렇다
1	나는 학생들 간의 교우관계에 대해 잘 알고 있다.	1	2	3	4	5
2	나는 지각, 결석이 잦거나 폭력을 자주 휘두르는 학생들이 왜 그러는지 그 이유를 잘 안다.	1	2	3	4	5
3	나는 학생 한 사람 한 사람의 성격을 잘 알고 있다.	1	2	3	4	5
4	나는 학생들의 고민거리를 잘 안다.	1	2	3	4	5
5	나는 학생들 간에 경쟁적 보상체제(스티커 제도, 모둠별 경쟁 등)로 인한 갈등이 있을 때 그 상황을 잘 알고 있다.	1	2	3	4	5
6	나는 학생들 간에 학급 규칙(규칙 위반, 강요 등)으로 인한 갈등이 있을 때 그 상황을 잘 알고 있다.	1	2	3	4	5
7	나는 학생들 간에 한정된 자원(급식 순서, 보드게임 등)으로 인한 갈등이 있을 때 그 상황을 잘 알고 있다.	1	2	3	4	5
8	나는 학생들 간에 불평등한 권력구조(인기 있는 친구 등)로 인한 갈등이 있을 때 그 상황을 잘 알고 있다.	1	2	3	4	5
9	나는 학생들 간에 공격적인 언어사용(무시하기, 욕설하기 등)으로 인한 갈등이 있을 때 그 상황을 잘 알고 있다.	1	2	3	4	5
10	나는 학생들 간에 언어적 불일치(거짓말, 유언비어 등)로 인한 갈등이 있을 때 그 상황을 잘 알고 있다.	1	2	3	4	5
11	나는 갈등 상황에 대한 학생들의 입장을 생각하며 대화한다.	1	2	3	4	5
12	나는 갈등 상황에 대한 학급 규칙을 정하거나 결정을 내릴 때 학생들의 의견을 고려한다.	1	2	3	4	5
13	나는 갈등 상황에 대한 학생들의 감정을 잘 이해해준다.	1	2	3	4	5
14	나는 갈등 상황에 대한 학생들의 걱정거리를 함께 고민해준다.	1	2	3	4	5
15	학생들은 갈등 상황으로 인한 문제가 있을 때 나에게 말하는 것을 편하게 생각한다.	1	2	3	4	5

Ⅱ. 다음은 사회과 법영역 교사효능감에 관한 질문입니다. 해당하는 곳에 '✔' 표를 해 주십시오.

문항내용		전혀 그렇지 않다	그렇지 않다	보통이다	그렇다	매우 그렇다
1	나는 사회과 법 단원을 가르치는 더 나은 방법을 끊임없이 찾고 싶다.	1	2	3	4	5
2	학생들이 법 단원 수업에 적극적으로 나서는 것은 내가 특별한 노력을 했기 때문이다.	1	2	3	4	5
3	나는 노력하면 법 단원 수업을 잘 가르칠 수 있다.	1	2	3	4	5
4	법 단원 수업에 대한 관심과 성취도가 낮은 학생들이 법 단원 수업에서 향상된 모습을 보이는 이유는 대체로 나의 특별한 지도와 보살핌 덕분이다.	1	2	3	4	5
5	학생들의 법 단원 성취도가 향상된 것은 내가 보다 효과적인 교수법을 찾아내어 사용했기 때문이다.	1	2	3	4	5
6	학생들의 불충분하고 부적절한 법적 지식은 나의 훌륭한 가르침으로 극복될 수 있다.	1	2	3	4	5
7	나는 법 단원을 지도하고 감독하는 데 있어 유능하다.	1	2	3	4	5
8	일부 학생들이 법 단원에서 낮은 성적을 받는 것은 일반적으로 교사들에게 귀속될 수 있다.	1	2	3	4	5
9	나는 법적 개념을 효과적으로 가르치기 위한 필수적인 단계를 알고 있다.	1	2	3	4	5
10	나는 법 단원을 효율적으로 가르친다.	1	2	3	4	5
11	난 초등학교 사회과 법 단원을 효과적으로 가르칠 수 있는 충분한 법적 개념을 이해한다고 생각한다.	1	2	3	4	5
12	나는 학생들에게 왜 그들이 법 단원을 배워야 하는지 설명할 수 있다.	1	2	3	4	5
13	교사들이 법 단원을 가르치려고 그들의 노력을 증가시키면, 법 단원에 관한 관심과 성취도가 낮은 일부 학생들에게 큰 변화를 줄 수 있다.	1	2	3	4	5

14	아이들이 법 단원 수업에 관심을 갖는다는 학부모들의 반응은 나의 적절한 법 단원 수업 덕분이다.	1	2	3	4	5
15	나는 학생들이 법 단원에 관한 질문을 할 때 적절하게 반응할 것이라고 확신한다.	1	2	3	4	5
16	학생들의 법 단원 수업 참여는 교사의 법 단원 수업 능력과 직결된다.	1	2	3	4	5
17	내가 효과적으로 가르친다면 법 단원 수업에 전혀 관심이 없는 학생에게 긍정적인 영향을 줄 수 있다.	1	2	3	4	5
18	외부 전문가로부터 나의 법 단원 교수 능력을 객관적으로 평가받는 것에 긍정적이다.	1	2	3	4	5
19	나는 법 단원을 가르치는 교사로서 학생들을 가르칠 수 있는 능력이 있다.	1	2	3	4	5
20	교사가 법 단원을 가르치는 능력이 뛰어나면 보통 학생들이 법을 배우는 데 도움을 줄 수 있다.	1	2	3	4	5
21	학생들이 법적 개념을 이해하는데 어려움을 겪을 때, 나는 그들이 더 잘 이해하도록 도울 수 있는 방법을 알고 있다.	1	2	3	4	5
22	학생들의 법 단원에 관한 관심과 업적은 일반적으로 교사들에게 책임이 있다.	1	2	3	4	5
23	나는 학생들이 법 단원에 흥미를 갖도록 하기 위해 무엇을 해야 할지 알고 있다.	1	2	3	4	5
24	나는 법 단원을 가르칠 때 학생들이 질문을 하도록 환영하고 격려한다.	1	2	3	4	5

Ⅲ. 다음 문항들은 통계를 위한 일반적인 사항입니다. 선생님께서 해당하는 번호에 '✔' 표를 해 주십시오.

1. 성별: ① 여자 ② 남자

2. 심화 전공: ① 사회과 ② 비사회과

3.교직 경력:

①5년 미만 ②5년 이상 10년 미만 ③10년 이상 15년 미만 ④15년 이상 20년 미만 ⑤20년 이상

4.최종 학력:

① 학사 졸업 ② 석사과정, 수료 또는 졸업 ③ 박사과정, 수료 또는 졸업

5. 법교육 관련 교사 연수 경험 :

① 전혀 없음 ② 1회 ③ 2회 ④ 3회 ⑤ 4회 이상

- 설문이 종료되었습니다. 설문에 응해주셔서 진심으로 감사드립니다. -

Abstract

The Effect of Elementary School Teachers' Understanding of Conflicts Experienced by Students on Teacher Efficacy in Law-Related Education

CHA, Kyungmin
Department of Social Studies Education
The Graduate School
Seoul National University
Major Advisor : Park, Sung-Hyuk. Ph. D.

Our country adopts the rule of law to realize the spirit of democracy, and legal education for the people in a rule of law society is essential. And school law-related education is very important in the sense that it helps teenagers internalize the normative values of social communities and rationally cope with the various problems that arise while living as members of society.

Law-related education in schools is conducted in various forms, both inside and outside the curriculum, from elementary schools. And the curriculum activities are mainly done through the social studies. Since formal law-related education is conducted for the first time through law-related education in the social studies of elementary schools and is important, this study therefore targets law-related education in the social studies among various forms of law-related education.

For effective law-related education, teachers should deal with real-life issues with students, teaching and learning methods that can be experienced specifically for elementary school students are more effective, and the use of daily cases is emphasized in law-related education of the 2015 elementary school curriculum, indicating the importance of utilizing daily problems in law-related education of elementary school. And the above-mentioned problems, cases, etc. are characterized by "conflict" experienced by students. However, teachers seem to feel burdened by using it as a material for law-related education, and this burden is likely to have a negative impact on the effectiveness of teacher efficacy in law-related education.

Teacher efficacy is confidence in the teacher's own educational ability, and high teacher efficacy will be the driving force for teachers to take appropriate skills and efforts for effective teaching activities. Therefore, for effective legal education, it is necessary to improve the teacher efficacy. In this study, the main reason for the decline in the teacher efficacy in law-related education of the elementary school was that teachers felt burdened by the use of conflicts experienced by students in their daily lives for teaching activities in the law-related education. And we tried to find ways to improve teacher efficacy by exploring the impact of elementary school teachers' understanding of conflicts experienced by students on teacher efficacy in the law-related education.

In this study, as a sub-factor of teacher efficacy in law-related education in the social studies, the effectiveness of individual teaching in law-related education and the expectation of the results of teaching in law-related education. In addition, cognitive and empathetic understanding were established as a sub-factor of understanding the conflicts experienced by students. In addition, teachers' gender, deepen major, final educational level, teaching career, and experience in teachers' training related to law-related education, which are expected to affect teacher efficacy, were designated as control variables. Hypotheses of this study have been established as follows.

Main hypothesis : The level of elementary school teachers' understanding of conflicts experienced by students will have a positive impact on the teacher efficacy in the law-related education.

Sub-hypothesis 1 : The level of elementary school teachers' understanding of conflicts experienced by students will have a positive impact on the effectiveness of individual teaching in law-related education.

1-1 : The level of elementary school teachers' cognitive understanding of conflicts experienced by students will have a positive impact on the effectiveness of individual teaching in law-related education.

1-2 : The level of elementary school teachers' empathic understanding of conflicts experienced by students will have a positive impact on the effectiveness of individual teaching in law-related education.

Sub-hypothesis 2 : The level of elementary school teachers' understanding of conflicts experienced by students will have a positive impact on the expectation of the results of teaching in law-related education.

2-1 : The level of elementary school teachers' cognitive understanding of conflicts experienced by students will have a positive impact on the expectation of the results of teaching in law-related education.

2-2 : The level of elementary school teachers' empathic understanding of conflicts experienced by students will have a positive impact on the expectation of the results of teaching in law-related education.

To verify the hypothesis above, a survey was conducted in November 2020 on elementary school teachers who have taught or are currently teaching law-related education in the social studies. In this study, a questionnaire was distributed to about 150 elementary school teachers through convenience labeling, and a total of 113 samples were used for analysis.

The results of the research theory verification through multiple regression analysis are as follows. First, as a result of the main hypothesis, a cognitive understanding(B=.642, p=.005) was statistically significant at the $p<.01$ level to the teacher efficacy in the law-related education, and the empathic understanding(B=1.114, p=.009) was also statistically significant at the $p<.01$ level to the teacher efficacy in the law-related education. Therefore, the main hypothesis of this study is adopted.

Second, as a result of the sub-hypothesis 1, a cognitive

understanding(B=.447, p=.001) was statistically significant at the p<.01 level to the effectiveness of individual teaching in law-related education, and the empathic understanding(B=.653, p=.007) was also statistically significant at the p<.01 level to the effectiveness of individual teaching in law-related education. Therefore, the sub-hypothesis 1 and supporting hypothesis 1-1, 1-2 are adopted.

Third, as a result of the sub-hypothesis 2, a cognitive understanding(B=.195, p=.095) was not statistically significant at the p<.05 level to the expectation of the results of teaching in law-related education, but the empathic understanding(B=.461, p=.037) was statistically significant at the p<.05 level to the expectation of the results of teaching in law-related education. Therefore, at the p<.05 level the supporting hypothesis 2-1 was rejected and 2-2 was adopted.

Through these results, the following inference is possible.

First, the level of elementary school teachers' understanding of conflicts experienced by students has a positive influence on the teacher efficacy in the law-related education. High teacher efficacy is the driving force for teachers to take appropriate skills and efforts for effective teaching activities and also has a positive impact on students' academic performance. Therefore, in order for effective law-related education to take place, teachers need to understand the conflicts students experience in their lives.

Second, the level of elementary school teachers' understanding of conflicts experienced by students was found to have a positive

influence on the effectiveness of individual teaching in law-related education, and cognitive understanding was more influential than empathic understanding. However, in the case of the expectation of the results of teaching, the level of empathic understanding has a positive impact, but the level of cognitive understanding has no significant impact. Through this, we can see that the factor that leads to the formation of the expectation of the results of teaching from the formation of the effectiveness of individual teaching is the level of empathic understanding of conflict, and that both cognitive and empathic understanding need to be formed high in order for effective teaching activities in law-related education to take place.

Third, teachers' gender, deepen major, final educational level, teaching career, and experience in teachers' training related to law-related education, which is a control variable, were found to have no significant effect on the teacher efficacy in law-related education, and the experience in teachers' training related to law-related education had a significant effect on the expectation of the results of teaching in law-related education. In particular, because of the fact that there are very few law-related education courses in the department of the social studies course of elementary school teachers' colleges, the deepen major does not seem to affect the teacher efficacy in the law-related education.

Based on these conclusions, the following implications can be made for effective law-related education in elementary schools.

First, in order to promote elementary teachers' cognitive

understanding of conflicts experienced by students, teachers' understanding of what students actually perceive and experience as conflicts should be strengthened. To this end, Understanding what students actually perceive and experience as conflict and how to use it in law-related education need to be strengthened in teacher's training program, materials to support teaching and curriculum at the University of Education.

Second, time and conditions should be provided to communicate sufficiently with students about conflict situations in order to promote empathic understanding. Teachers seem to have to spend enough time and effort to understand students empathically, but they have difficulties due to the burden of work. Thus, by reducing administrative work, providing conditions for teachers to spend time and effort on understanding students will enhance their ability to understand conflicts experienced by students empathically, which are aspects of student understanding.

Key Words : Law-related education , Teacher efficacy, The conflicts experienced by students, Cognitive understanding, Empathic understanding

Student Number : 2019-25445