



# 초등교사들의 수업계획 및 실천과정 분석 연구

황미영 · 원효헌<sup>†</sup>  
(부경대학교)

## A Study on Elementary Teachers' Instructional Planning and Practices

Mi-Young HWANG · Hyo-Heon WON<sup>†</sup>  
(Pukyong National University)

### Abstract

It is known that direct instruction is effective for acquisition of facts, rules, and action sequences, and indirect instruction is effective to foster thinking abilities, like concept, pattern, and abstractions. The purpose of this study was to examine the knowledge and its application of teachers on the classifications of learning outcomes, use of direct and indirect instruction in elementary teachers, and relationships between teachers' instructional approaches and view of knowledge using qualitative research technique. Subjects were 5 teachers sampled from three elementary schools located in Busan. Materials for analysis were teachers' lesson plans and videos on their instructional practices, interview results, questionnaire responses. The results of the study were discussed on the perspectives that teachers' instructional approaches should be adapted according to the categories of learning outcomes. The results of this study is valuable in providing useful information on pre-teacher education and teacher-education.

**Key words :** Instructional planning and practices, Classifications of learning outcomes, Instructional approaches, Direct instruction, Indirect instruction, Teachers' view of knowledge.

### I. 서론

수업의 계획은 학생들이 무엇을 어떻게 학습해야 하는지를 결정하는 체계적 과정으로, 강의, 질문, 토론의 양과 수업의 깊이 등과 같은 수업의 형태 및 내용에 관해 많은 결정을 필요로 한다. 물론 교사의 이 결정은 수업목표, 학습자 특성, 교과내용, 수업방법 등에 관한 지식 위에 이루어져야 하며, 한 수업이 다른 여러 수업들과 어떤 관계에 놓이는지에 관한 수직적, 수평적 검토 위에 이루어져야 한다(Shulman, 1992). 그러나 수업

계획에서 또 중요한 것은 수업 중에 전개될 수업사태(instructional event)들을 어떻게 구성하는가이다. 왜냐하면 학생들의 내면에서 일어나는 학습 과정에 효과적으로 영향을 미칠 수 있도록 제공되는 수업활동들이 수업사태 계열을 이루며, 이는 교사의 책임이기 때문이다.

효과적인 수업사태는, 외적 수업사태(Gagne & Briggs, 1979, 1992)와 내적 학습사태(Hunter, 1982) 간의 밀접한 관계를 촉진시켜 학습자가 능동적으로 학습의 과정에 참여하게 한다. 수업사태와 학습사태 간의 강한 결합관계는, 잘 알려져

<sup>†</sup> Corresponding author : 051-629-5972, wonhyo@pknu.ac.kr

있는 주의획득, 목표주지, 재생자극, 자료제시, 목표행동유도, 피드백제공, 목표행동평가 등 일곱 수업사태를 활용해 효과적으로 이루어질 수 있다는 것이 Gagne and Briggs(1979, 1992)의 주장이다.

Anderson(1990), Gagné, Yekovich and Yekovich (1993) 등은 학습을 유형1과 유형2로 구별하고 유형1에는 사실(facts), 법칙(rules), 행위계열(action sequence)의 학습이, 유형2에는 개념(concepts), 패턴(patterns), 추상화(abstractions)의 학습이 포함된다고 하였다. 행위계열은 단일 법칙의 적용이 아닌 단계적 법칙적용을 필요로 하는 절차의 수행을 의미하고, 패턴은 개념들이 혼합되어 이루어지는 또 다른 하나의 형태를, 추상내용이란 패턴들의 복합체를 의미한다. 유형1 학습은 Bloom(1956) 분류학의 지식, 이해, 적용에 해당하는 인지적 복잡성 수준이 낮은 행동을 학습하는 것이고, 유형2 학습은 분석, 종합, 평가에 해당하는 인지적 복잡성 수준이 높은 행동을 학습하는 것을 말한다(Jeong & Hwang 2009).

Borich(2000)에 의하면 유형1 학습에 효과적인 수업접근법은 복습, 제시, 예, 연습, 피드백 등이 중심활동을 이루는 직접적 수업(direct instruction)이고, 유형2 학습에 효과적인 수업접근법은 탐구, 문제해결, 발견학습을 강조하는 간접적 수업(indirect instruction)이다. 수업접근법에 대한 Borich(2000)의 이 분류는, Gagne(1985)가 학습의 조건이 달라져야 한다고 제시한 학습성과(learning outcomes) 영역 분류의 기본 생각과 근본적으로 같다. 수업에서 목표하는 학습성도가 무엇인지 그 영역을 분류하여 수업을 계획해야 한다는 것은, 비록 분류체계들 간에 약간씩 차이가 있기는 하지만, 수업설계 이론가들(Dick & Reiser, 1989; Gagne & Briggs, 1979, 1992; Morrison, Ross, & Kemp, 2001)의 공통적인 생각이다.

학습의 유형에 따라 수업접근법이 달라져야 한다는 이러한 주장은, 수업계획에 있어서 먼저 목표행동이 어느 범주에 속하는지를 구분하고 그에 따라 수업접근법을 달리 적용할 때 보다 효과적

이고 효율적인 수업의 결과를 얻을 수 있다는데 그 핵심이 있다. 그러므로 교사들이 학습의 유형을 구분하고 이에 적합한 수업접근법을 사용하는지의 여부가 수업효과성 제고를 위한 관건의 하나라고 할 수 있다. 이렇게 볼 때 교사들이 학습 유형의 구분 및 그에 따른 수업접근법에 대한 이해를 가지고 있는지 그리고 이 지식을 자신의 수업 계획 및 실천에 활용하는지를 밝히는 것은, 교사 교육 및 연수 프로그램에 유용한 정보를 제공할 수 있을 것으로 판단된다.

그러나 교사들의 학습성과 영역 분류에 대한 이해와 함께 수업접근법 사용 경향성을 밝힌 선행연구는 드물다. 단지 초등 교사들은 간접적 수업에 해당하는 학습자중심 수업접근법보다 직접적 수업에 해당하는 교사중심 수업접근법을 더 많이 사용한다고 보고한 Jeong and Hwang (2009)의 총체적 언어접근법에 비해 기능중심접근법을 더 많이 사용하는 것으로 나타났다고 유아교사들의 문해성 지도방법 경향성을 밝힌 Jeong(2004) 등의 연구 외에는 찾아보기가 어렵다. 이들 연구도 교사들이 학습의 유형을 구분하여 이에 적합한 수업접근법을 채택하는지의 여부는 밝히지는 못하고 있다. 이는, Jeong and Hwang(2009)이 제언에서 밝히고 있듯이, 교사의 수업 계획 및 실천 과정을 직접 관찰하고 분석하는 질적 연구에 의해서 규명될 수 있는 문제이기 때문일 것이다.

이에 따라 본 연구는 교사들이 학습의 유형을 구분하고 그에 적합한 수업접근법을 선택적으로 적용하여 수업을 계획하고 실천하는지를 질적 연구방법에 의해 밝히는데 목적을 두었다.

인간의 행위는 내적 신념체계에 의해 크게 영향을 받으므로 교사들의 교육실천도 교사들이 가지고 있는 인식론에 좌우될 수 있다. 구성주의에 의하면 지식은 변화하며 학습자가 개인적 경험을 사용해 능동적으로 자신의 의미를 구성함으로써 획득할 수 있다. 이러한 생각은, 지식이 학습자 외부에 객관적으로 존재하는 불변의 실체라고 보고 학습자는 이를 그대로 잘 전달받는 것이 학습

이라고 보는 객관주의 생각과 상반된다. 지식의 개념화 방식에 따라 교수학습 과정, 교사의 역할 등도 달리 규정되므로 교사들의 교육실천도 달라질 것이다.

지식관과 관련해 교사들의 수업실천에 관심을 가졌던 선행연구들(Bae, 2003; Jeong, 1999; Choe, 2008)은 교사들의 구성주의 신념 수준은 구성주의적 교육실천 정도가 훨씬 낮다고 보고하고 있다. 교사들의 구성주의 신념수준보다 실천수준이 더 낮은 것은, 교사들이 지식의 성질에 대해 구성주의적 생각을 가지고 있음에도 구성주의적 수업실천 방법에 대한 지식의 부족에 기인할 수도 있다. 그러나 선행연구들이 모두 설문지법을 사용한 연구들로 이에 대해 명료하게 밝혀주지 못하고 있다. 따라서 수업과정을 분석함으로써 교사들의 구성주의 신념과 관련하여 수업접근법이 어떤지를 검증해 볼 필요가 있다. 이에 따라 본 연구에서는 교사들의 구성주의 신념과 수업접근법의 사용이 일관성을 가지는지도 밝히고자 하였다. 본 연구의 구체적인 연구문제는 다음과 같다.

첫째, 교사들은 학습성과 영역 분류에 대해 이해하고 있으며, 이 지식에 의거해 수업을 계획하고 수업접근법을 채택하는가?

둘째, 교사들은 직접적 수업과 간접적 수업 중 어느 수업을 더 많이 사용하며, 각 수업접근법의 중요한 특성을 충실히 반영하는가?

셋째, 교사들의 수업 실천은 지식관과 일관성을 가지는가?

## II. 연구 방법

### 1. 연구 참여자 선정

본 연구의 참여자는 부산광역시 소재 3개 초등학교에 재직 중인 교사 초등교사 5명이었다. 초등교사들은 중등학교 교사들에 비해 상급학교 진학을 위한 학습지도에 대한 부담을 적게 느끼면서 자신의 교육신념에 따른 수업실천을 비교적

자유롭게 할 수 있기 때문에 본 연구의 타당성을 높이는데 적합하다고 판단되었기 때문이다. 교육구와 급지, 학부모의 사회경제적 수준과 교육열 등을 안배하여 3개 초등학교를 선정한 다음, 연구 참여자가 되겠다고 동의해준 교사들 중, 담당학년, 성별, 학력, 교직경력 등을 가능한 한 안배하여 5명의 교사를 표집하였다. 본 연구의 참여자는 <Table 1>과 같다. <Table 1>의 학력란에서, 학위 명칭은 취득을 의미하고 수료란 과정만 수료한 경우를 의미한다.

<Table 1> Research participants

Teather	Teather 1	Teather 2	Teather 3	Teather 4	Teather 5
School	D school (Western)	N school (Dongraegu)	D school (Western)	N school (Dongraegu)	B school (South)
Gender	man	female	female	man	female
Degrees	degree	degree completion	master	master	doctor
Teaching career	8 years	11years	15years	19years	22years
Grade in charge	6grade	1grade	6grade	5grade	3grade

### 2. 자료 수집 방법

본 연구에서는 교사들의 학습성과 영역 분류에 대한 이해와 그 적용 여부, 직접적 수업과 간접적 수업 선택경향과 각 접근법의 특성의 반영, 그리고 교사들의 수업실천과 구성주의 신념 수준의 일관성 등을 질적 분석을 통해 밝히고자 하였다. 분석 자료는 교사들의 수업안, 즉 교수학습 계획안과 수업을 촬영한 동영상파일, 학습성과 영역 분류에 관한 인터뷰 내용, 지식관을 묻는 설문지 반응 등이었으며, 이를 <Table 2>에 요약 제시하였다. 그리고 수업접근법의 유형 및 각 접근법의 활동요인 분석의 틀로 사용하기 위해 이론적 배경에서 설명되었던 Borich(2000)의 직접적 수업 및 간접적 수업 활동요인에 의거해 본 연구자가 작성한 수업활동 분석기준표는 <Table 3>에 제시하였다.

수업안과 수업동영상파일은 교사들의 수업연구

공개발표 수업에 관한 것으로, 각기 한 차시 분이었다. 교사1은 6학년 수학, 교사2는 1학년 즐거운 생활, 교사3은 6학년 국어, 교사4는 5학년 사회, 교사5는 3학년 수학 교과 수업이었다.

인터뷰는 교사들의 학습성과 영역에 대한 이해를 알아보기 위한 것으로, 학습성과 영역 분류체계와 그 기능 등에 관해 묻는 질문이 사용되었다. 교사들에게 인터뷰의 질문은 지금까지 수업 설계에 대해 공부한 적이 있는지, 학습 성과 범주에 대해 아는지, 성과분류의 범주를 아는 대로 열거해 보기, 학습 성과범주의 기능과 범주에 따라 수업계획과 실천 기본원칙이 달라져야 하는지, 성과범주에 따라 평가방안과 문항이 달라져야 하는지의 문항이다.

사용되었던 설문지는 교사들의 구성주의 신념을 측정하였던 Jeong and Hwang(2009)의 설문지였다. 이 도구는 지식의 성질, 지식습득방식, 학습의 개념, 교사역할 등 4개 하위요인으로 구성되어 있으며, 연구자들이 보고한 설문문의 문항내적 합치도 Cronbach's  $\alpha$ 는 지식의 성질 .82, 지식습득방식 .96, 학습의 개념 .88, 교사역할 .89였다.

### 3. 자료 분석 및 분석결과 타당성확인

수업안과 수업동영상파일은 표집된 교사들이 본 연구의 대상으로 참여하겠다는 동의를 얻은 후 전달받았다. 얼마 지난 후 인터뷰와 설문작업이, 본 연구자에 의해, 교사별로 방과 후 시간을

활용하여 교사들의 담임교실에서 이루어졌다. 인터뷰는 본 연구자가 학습성과 영역 관련 질문들을 하고 교사들이 그에 대한 답을 구두와 필기로 동시에 하도록 하였으며 자유롭고 편안한 분위기 속에서 담화 형식으로 이루어졌다. 이어서 지식관을 알아보기 위한 설문작업이 전술되었던 Jeong and Hwang (2009)의 설문지를 사용해 이루어졌다.

분석은 연구문제에 따라 세 가지 분석이 이루어졌다.

첫째로, 교사들의 학습성과 영역 분류에 대한 지식은, 언어정보, 개념, 법칙, 문제해결, 운동기능, 태도로 분류한 Gagne and Briggs(1979, 1992), Dick and Reiser(1989) 등의 체계, 사실, 개념, 원리/법칙, 절차, 대인간기술, 태도로 분류한 Morrison, Ross and Kemp(2001)의 체계, 학습유형 1의 사실, 법칙, 행위계열과 학습유형2의 개념, 패턴, 추상내용으로 분류한 Borich(2000)의 체계, 현행 우리 교육과정의 교과목별 학습행동의 분류체계 등, 어느 체계이든 이해하고 있으면 지식을 가지고 있는 것으로 인정하였다. 그리고 분류체계에 대한 지식을 수업계획에 반영하여 수업접근법을 차별화했는지 여부를 판단하기 위해, 수업안에서 목표 진술 및 수업활동 구성의 전체적인 흐름을 인터뷰의 반응과 비교 조사하였다.

둘째로, 직접적 수업과 간접적 수업 중 어느 수업접근법을 더 사용하는지 그리고 각 접근법의

<Table 2> Analysis data of this study

division	Analysis data	standard
learning achievement area Understanding and Applying	Interview content, lesson plans	Knowledge of the learning outcome domain classification system and its applicability
With the choice of class approach Reflection of each activity factor	A lesson plan class video file	The degree of reflection of the activity factors of the two classes approach and the fidelity of each factor
Knowledge and Instruction Approach	Questionnaire response, lesson plan	The degree of conformity between constructivist beliefs and classroom approaches

<Table 3> Class Activity Analysis Criteria

Principle of Direct Instruction: Focusing on Teacher Leadership, Structuring, Presentation and Practice		
Activity factor	definition	Elements and Codes
Review and Review	At the beginning of the lesson, it is related to the previous learning and confirms the prior knowledge necessary for the new learning	1. Inspire whole / continuity awareness: RC1 2. Homework exchange scoring: RC2 3. Answering a question RC3 4. Identifying difficulty issues: RC4
Jesse and structuring	To subdivide the content according to the level of the learner and to serialize it for full learning	1. Subdivided presentation: CS1 2. Simple - Present complex principles: CS2 3. Stepwise presentation: CS3
Guided practice	Student performance according to teacher's instructions	1. Promotion of language/physical reaction: GP1 2. Teacher demonstration: GP2 3. Less - many Principles: GP3 4. Critical atmosphere: GP4
Feedback and calibration	Responding to students' reactions and reactions Teacher's Strategic Behavior	1. Static / Enhanced Feedback: FC2 2. Confirm wrong answer / Progress FC3 3. Hint/Addition / Simplification Question: FC4
Individual practice	Applying what you have learned in a meaningful context Students' individual exercises	1. Elimination of practice paper/question paper: IP1 2. Significance Problem: IP2
Indirect teaching principles: guiding the learner's thinking process, forming an integrated knowledge body		
Organization of content	Partial content to guide complex learning Presenting a framework or structure to organize	<Example: Forms of Government Unit: A tree that is composed of small branches of government, taxes, service, goods, and ownership in large branches, political systems and economic systems. 1. Use of Organizer: CO1 2. Appropriateness of organizer: CO2
Conceptual shift	Moving to a more complex concept using alternating induction and deduction	1. nductive use: CM1 2. Use the deduction process: CM2 3. Inductive deduction: CM3 4. Go to Complexity Concepts: CM4
Static / Negative	Using static / negative examples with categorical, non-normative attributes	1. Examples of observable properties: EX1 2. Static example for generalization: EX2 3. A good example for distinguishing: EX3
Question	Using questions that lead to navigation, discovery, and troubleshooting, Gradual reduction of this guidance	1. Scaffolding application: QS1 2. Clues, hint provided: QS2 3. Supplementary / Additional Questions: QS3

Learner experience	To use students' experiences, opinions, feelings, problems to promote high-order thinking	1. Meaningful context: LE1 2. Clarify to student's content: LE2 3. Compare with student's content: LE3 4. Alliance with student's content: LE4
Student self-assessment	Ask students to critically evaluate their answers	1. Ancillary and additional questions for partial answers: SE1 2. Facilitate provision of answers: SE2
debate	Seeking alternative solutions and solutions, and formulating predictions and generalizations collaboratively Support	1. Large group discussion: DS1 2. Large group discussion: DS2 3. Activity: DS3 4. Question and answer in small group: DS4

특성을 어느 정도 충실히 반영하는지는, 수업안과 수업동영상과파일의 수업활동 속에 수업접근법의 대원칙을 중심으로, 수업활동 분석기준표의 활동요인별 요소 등의 포함 정도를 거시적, 미시적으로 분석함으로써 판단하였다. 분석기준표의 각 활동요인이 수업사태에 해당하므로, 분석의 기본 단위는 수업사태로 하였다. 수업사태별로 접근법의 원칙에 의거하여 그 성격을 판단하고 사태 내에서의 활동요소의 발생을 입력지에 기록함으로써 수업사태 내 요소들, 수업사태 간 관계 등을 분석하고 종합하는 방식에 의해, 활동요인별 충실성을 결정하고 이를 종합함으로써 수업접근법의 유형을 판단하였다. 각 수업접근법의 활동요인을 분석하기 위한 입력 양식은 분석 기준표에 따라 작성해 사용하였고, <부록 1>에 제시하였다. 활동요인별 요소의 수가 상이하고, 수업접근법별 활동요인의 수도 일치하지 않음을 감안해 요소별, 활동요인별 무게를 상대적으로 판단하여 수업접근법 사용경향성과 각 수업접근법의 적절성을 결정하였다. 분석은 교사별로 수업안을 먼저 분석한 다음 동영상과파일을 분석함으로써 이중 분석이 이루어졌다. 수업활동 분석에서 수업의 시작과 종료, 특정 활동을 준비하기 위한 구조화, 학생들의 주의집중 등을 위한 교사행동과 정서적 분위기는 제외시켰다.

마지막으로, 수업실천이 교사들의 구성주의 신념과 어느 정도 일관성을 가지는지는, 5점 척도

의 설문에 대한 반응 점수를 수업접근법의 사용경향과 비교하여 판단하였다.

모든 분석은 본 연구자와, 교육과정과수업 전공 박사과정을 수료하고 학위논문을 준비 중인 교직경력 25년의 초등교사 1명, 2명에 이루어졌다. 각자 따로 분석한 결과를 가지고, 함께 토의하고 협의하는 과정을 3차례 반복함으로써 합의를 통해 최종적인 판단이 도출되었다. 토의와 협의에는 또 다른 교육과정과수업 전공 박사과정 수료자로서 학위논문을 준비 중인 대학 강사도 동참하였다.

### Ⅲ. 분석 결과

교사들의 수업 계획 및 실천 과정을 분석한 결과를 교사별로 연구문제 순으로 제시하면 다음과 같다.

#### 교사 1 (6학년, 수학, 단원: 비례식)

첫째로, 인터뷰에서 교사 1은 학습성과 영역 분류의 개념과 기능에 대해 인식은 가지고 있다고 반응했지만 분류 범주는 전혀 열거하지 못했다. 이로 보아 이 지식을 갖지 않고 있는 것으로 보이며, 13쪽 분량의 교수학습계획안에서 목표에 따른 수업접근법의 채택에 관한 언급은 명시적이든 묵시적이든 찾아 볼 수 없었다. 따라서 교사 1의 수업 계획과 실천은 교육과정이나 교사지도

서 또는 개인적 생각에 의존하는 것으로 판단된다.

둘째로, 이 수업의 주제는 ‘비례식을 이용하여 문제 풀기’로서 비례식 단원 7개 차시 중 5차시 수업이었고 이전 차시들에서 학습했던 비례식 관련 기본 개념이나 법칙을 적용하는 능력의 학습이 목표였다. 이 수업의 접근법은, 교사 자신이 수업계획서에서 밝히기도 했지만, 전체적인 틀은 학습자중심 수업인 간접적 수업으로 판단되었다. 협력학습을 통한 공통의 사고력 함양을 목적으로 하는 짝 활동, 소집단 토론 등을 여러 차례 사용하였고 유의미성이 높은 실생활 문제를 강조했으며, 선수학습상기 사태에서 학생들을 오개념 사태에 노출시킴으로써 사고과정에 간접적 영향을 주고자 했기 때문이다. 그러나 이 선택은 법칙을 적용하는 능력의 함양일 때는 직접적 수업이 더 적합하므로 잘못된 선택이다. 적용 및 발전 사태에서 직접적 수업의 중요한 요소인 교재의 연습 문제를 푸는 개별연습이 10분 동안 이루어졌는데, 수학교과는 전후 계열성이 강한 교과로 완전 학습(mastery)이 필요하므로, 이는 필요한 사태이다. 이 외에도 교사 1이 수업 중 사용한 질문은 대부분 사실 또는 절차를 확인하는 사실적 질문으로서 단일질문-대답이었는데 이는 단순기억을 강화하는 기능만 가지는 직접적 수업 요소이며, 불완전한 학생반응에 대한 피드백에서, 보조적/추가적 질문(probe)을 사용하는 대신 교사가 직접 설명을 제공한 것도 직접적 수업 요소에 해당한다. 이처럼 교사 1의 수업은 부분적으로 직접적 수업접근법도 함께 사용한 것으로 판단된다. 그러나 주된 접근법을 직접적 수업으로 하고 간접적 수업 요소를 부분적으로 포함시키는 것이 이 목표에 더 맞는 선택으로 판단된다. 교사 1의 수업진행 방식에서 특이한 것은, 소집단 활동 이전에 반드시 개별학습을 소용함으로써 개별-소집단-전체학습이라는 고정된 형태를 다섯 차례 반복하면서 전반적인 수업이 진행되었다는 점이다. 소집단활동의 가장 큰 장점은 바로 공통의 사고

과정을 통해 고차적인 인지능력과 대인간기술의 습득에 있는데, 소집단활동에 앞서 특별히 다른 내용을 다루는 것도 아닌 동일 과제를 위한 개별 학습 시간을 두었다는 것은 6학년 학생들에게 별 도움이 되지 않는 수업사태라고 판단된다.

셋째로, 교사 1의 구성주의 신념은 5점 척도에서 평균 4.6으로 높은 수준이어서, 비록 자신의 수업접근법을 학습성과 영역 분류에 의거해 실천하지는 않았지만, 결과적으로 수업접근법의 유형과 일관성을 가진다고 할 수 있다.

**교사 2** (1학년, 즐거운 생활, 단원: 가족은 소중한요)

첫째로, 교사2는 완전하지는 않았지만 Bloom(1956)의 인지적 영역의 교육목표 분류학과 그 기능에 대해서 잘 이해하고 있다고 반응하였다. 그러나 교수학습계획안에서 자신이 사용하려는 특별한 수업기법(예컨대, 캐릭터 설정, 마인드 맵의 사용)은 상세히 설명하고 있으면서도 수업 접근법 선택의 원칙에 관한 진술은 찾아 볼 수 없어, 그 지식을 적용과 연결하지 못하고 있는 것으로 판단된다.

둘째로, ‘소중한 가족’ 단원의 12개 차시 중 6차시인 이 수업의 주제는 ‘가족의 특징 생각하기’이며 가족의 특징을 노랫말 바꾸기와 생각그물로 나타내기가 수업의 목표였다. 이 수업의 주된 접근법은 간접적 수업으로 판단되었다. 노랫말 바꾸기와 생각그물로 나타내기 활동을 시작할 때 교사가 자신에게 관련된 자료를 사용해 시범을 보여주면서 따라하도록 할 때 스캐폴딩을 적용하여 교사조력을 줄여 갔으며, 이들 활동의 자료를, 주제가 가족이긴 하지만, 학생들의 개인적 생각이나 경험에 대부분 의존하였고, 짝 활동에서 활발한 상호작용을 촉진함으로써 사고과정의 발달에 영향을 주고자 하였기 때문이다. 그러나 1학년 아동들에게 이 목표 성취에는 교사의 안내와 구조화가 더 많은 직접적 수업의 틀을 기초로 아동의 연습활동이 부분적으로 포함되는 것

이 더 효과적일 것으로 판단된다. 그리고 불완전한 학생 반응에 대한 보조적/추가적 질문을 거의 사용하지 않았으며, 단일질문-대답만 사용함으로써 학생들의 사고를 확대시키는 안내활동이 없다는 점에서 간접적 수업의 중요한 요소를 간과하고 있다는 것을 알 수 있다.

셋째로, 교사 2의 구성주의 신념 수준도 5점 척도에서 평균 4.6으로 높은 편이었고, 수업접근법의 유형과 일관성을 보이고 있다.

**교사 3** (6학년, 국어, 대단원: 느낌과 표현, 소단원: 노래가 머무는 곳)

첫째로, 교사 3도 역시 약간 불완전하지만 Bloom(1956)의 인지적 영역의 교육목표 분류학을 열거하였고 분류체계의 기능도 이해하고 있었다. 그리고 수업목표가 문학의 다른 형식으로 ‘갈래 바꾸어 쓰기’이고 이는 문제해결과정이므로 문제해결과정 모형에 의거해 교수학습계획안을 작성한다고 교수학습계획안에서 명시하고 있었다. 따라서 교사 3은 학습성과 영역 분류에 대한 지식을 가지고 있으며, 이를 수업계획에 적용하여 적절한 수업접근법을 채택하고 있는 것으로 판단되었다.

둘째로, 이 수업은 ‘노래가 머무는 곳’ 소단원의 18개 차시 중 2차시로서 목표는 ‘시를 이야기로 바꾸어 쓰기’였으며, 실제로 적용된 수업접근법도 시를 이야기로 바꾸어 쓰는 문제해결과정을 교사가 안내하고 수행하는 간접적 수업으로 판단되었다. 글을 바꾸어 쓰는 방법에 관한 수업사태에서 스키펀딩이 사용되었고, 그 외 2종류의 기존 시를 이야기로 바꾸는 26여분에 걸친 창작 관련 수업사태는, 전적으로 학생들의 개인적 경험이나 생각, 느낌에 의존하였으며, 쓴 글을 짝과 바꾸어 읽고 상호평가를 통해 수정한 다음 전체 학생들에게 발표하는 과정도 학생들의 활동으로 이루어지게 함으로써 간접적 수업의 중요한 활동요인과 요소들을 사용했다. 그러나 간접적 수업의 핵심은 학생의 사고력 발달이나 통합된 지식

체의 구성을 조력하기위해 교사가 간접적으로 영향을 주고자 학생들의 활동을 지원하는데 있다. 교사 3이 학습활동을 안내하고 촉진할 때 사용한 질문은 모두 단일 질문-대답으로서 주로 기억을 요구하는 질문에 한정되었고, 사고를 촉진하는 단서, 힌트 등은 거의 찾아 볼 수 없었으며, 학생들의 반응을 부연하거나 확대시키는 보조적/추가적 질문도 전혀 사용되지 않았다. 보조적/추가적 질문은 학생들의 사고과정을 안내하고 촉진한다는 점에서 간접적 수업에서 중시되고 있는데 (Borich, 2000), 교사 3 뿐만 아니라 교사 1의 수업에서도 이런 점이 발견된 것으로 보아, 교사들은 일반적으로 이에 대한 지식이나 이해가 부족하다고 추론할 수 있다.

셋째로, 교사 3의 구성주의 신념 수준은 5점 척도에서 평균 4.3으로 높은 편이었고, 사용한 수업접근법과 일관성을 가지는 것으로 판단되었다.

**교사 4** (5학년, 사회, 대단원: 우리나라의 자연환경과 생활)

첫째로, 교사 4는 Bloom(1956)의 인지적 영역의 교육목표 분류학, Morrison, Ross and Kemp(2001), Gagne and Briggs(1979, 1992) 등의 분류체계의 범주들을 혼합해 열거했지만 비교적 분류체계와 그 기능을 잘 이해하고 있는 것으로 판단되었다. 그리고 이 수업은 ‘더위에 대비한 한복의 재료와 특징 알기’가 목표이며 ‘조상들이 한복을 입고도 더위를 이겨낼 수 있었던 까닭’과 ‘의생활에 담긴 조상들의 슬기’를 찾아내는 활동에 초점을 두는 수업이기 때문에 탐구학습 모형에 의거해 교수학습계획안을 작성한다고 교수학습계획안에서 명시하고 있다. 개념 및 일반화 형성을 위해 귀납적 수업모형인 탐구학습 모형을 적용한다는 것이므로, 교사 4는 학습성과 영역 분류와 그 기능에 대해 이해하고 이를 수업계획에 적용하여 적절한 수업접근법을 채택한 것으로 판단할 수 있다.

둘째로, 이 수업의 주 내용은 한복의 재료와



특징에 관한 개념 및 일반화인데, 교사가 채택한 탐구학습 모형은 이 학습에 적절한 수업모형이며 실제 수업접근법도 탐구문제 파악, 가설 결정, 탐색, 가설 검증, 일반화 각 단계에서의 학생 수행을 교사가 효율적으로 안내하고 조력하는 간접적 수업으로 판단되었다. 실물 예들을 준비하여 탐구수업 각 단계에서 학생들의 관찰내용, 생각, 판단, 느낌을 발표하게 하고, 이 과정에서 교사가 단서, 힌트 등을 적절히 사용하였으며, 개인별 또는 소집단 발표내용을 전체 학생들과 공유하는 과정에서는 공통의 사고과정을 자극하고 안내하는 보조적/추가적 질문을 함으로써 학습내용을 통합시켜 나갔기 때문이다. 이러한 안내는, Vygotsky(1978; 1981)의 근접발달지대(zone of proximal development) 또는 Kozulin(1990)의 최대반응기회지대(zone of maximum response opportunity)를 활용한 교사중재(Borich, 2000)에 해당한다. 교사중재란 수업 중에 발생하는 교사와 학생들 간의 언어적 상호작용을 통해 학습자가 자신의 의미와 해석을 구성하고, 자신의 특유한 구성내용을 실제 상태와 이상적 상태를 조정하기 위한 대안으로 대체하고, 이를 토론과 교실의 의사소통을 통해 공유하도록 수행되는 교사의 안내활동을 말한다. 교사중재는 간접적 수업에서 중시하는 학생의 사고과정 발달과 통합된 지식체형성에 효과적이다(Borich, 2000). 따라서 교사 4는 간접적 수업의 중요한 활동요인들을 잘 적용하고 있는 것으로 보인다. 소집단 활동의 핵심은 집단 내에서의 활발한 질의응답이나 의사소통에 있는데, 교사 4의 수업에서 2차례의 소집단 활동에서는 구성원 간에 매우 활발한 교류가 진행되기도 했다. 연구대상 5명의 교사 중에 교사 4가 간접적 수업의 중요한 활동요인들을 가장 잘 사용한 것으로 판단된다.

셋째로, 교사 4의 구성주의 신념은 5점 척도에서 평균 4.8로 상당히 높은 수준이었고, 사용한 수업접근법의 유형과 일관성을 가지는 것으로 판단되었다.

#### 교사 5 (3학년, 수학, 대단원: 분수)

첫째로, 교사 5는 Bloom(1956)의 인지적 영역의 교육목표 분류학과 Gagne and Briggs(1979, 1992)의 학습성과 영역 범주들을 혼합해 열거하였지만 분류체계와 수업계획에서의 그 기능을 잘 이해하고 있는 것으로 판단되었다. 그리고 교수학습계획안에서, 이 수업은 ‘분수의 개념 알기’이기 때문에 개념형성 수업모형에 의거해 교수학습을 계획한다고 명시하고 있었다. 따라서 교사 5는 학습성과 영역 분류와 그 기능에 대한 지식을 비교적 정확히 가지고 있으며 이를 적용하여 적절한 수업접근법을 채택하려고 노력하는 것이 엿보이지만, 실제로 이 수업의 목표에 분수의 개념 이해뿐만 아니라, 분수를 읽고 쓰는 것이 포함되어 있어 이 부분에서는 직접적 수업이 더 효과적이므로 수업접근법도 채택되어야 했을 것이다.

둘째로, 교사 자신이 수업 내용이 분수의 개념 이해와 분수를 읽고 쓰는 것이어서 개념형성 모형에 의거해 수업을 계획한다고 밝힌 것처럼, 교사 5의 실제 수업접근법은 간접적 수업의 틀에 기초하고 있는 것으로 판단되었다. 피자 나누기와 같은 학생들에게 유의미한 예를 사용해 귀납적으로 학생들이 분수 개념을 형성하게 했으며, 그 과정에서 전체 학생들과의 언어적 상호작용을 통해 집단의 사고를 안내하였고, 교사의 시범과 안내에 의해 학생들이 구체물을 조작하는 스캐폴딩을 통해 대부분의 교수학습활동이 이루어졌기 때문이다. 그러나 직접적 수업요소라고 할 수 있는 설명, 단순질문-대답이 반복되었고, 수업의 진행에서 어느 정도 교사통제성이 포함되어 있었다. 교사 통제성이 포함된 수업진행은 학생들이 아직 어린 3학년이고 과목이 수학이었으므로 필요했던 선택이었던 것으로 판단할 수 있다. 그러나 간접적 수업의 틀 안에서 직접적 수업의 요소들을 포함하는 방식에 의해 전체 수업을 진행하기보다, 학습내용에 맞게 두 접근법을 각기 적용하는 방식이 사용되었어야 했을 것이다.

셋째로, 교사 5의 구성주의 신념은 5점 척도에서 평균 4.6으로 높은 수준을 보였으며 수업접근법의 유형과 일관성을 가지는 것으로 판단되었다.

#### IV. 논의 및 결론

본 연구에서 관심을 가지고 밝히고자 한 것은, 교사들이 학습성과 영역 분류에 대한 지식을 가지고 있으며 이 지식에 의거해 수업을 계획하고 수업접근법을 채택하는지, 그리고 직접적 수업과 간접적 수업 중 어느 수업을 더 많이 사용하며 각 수업접근법의 중요한 특성을 충실히 반영하는지, 또 이 교사들의 수업 실천은 지식관과 일관성을 가지는지 세 문제였다. 분석 결과를 연구문제 순으로 논의하고자 한다.

먼저, 교사 5명 중 2명이 학습성과 영역 분류와 그 기능에 대한 지식을 가지고 있었고 이를 수업계획에 적용하여 이에 따라 적합한 수업접근법을 채택하는 것으로 나타났다. 다른 교사 1명은 학습성과 영역 분류와 그 기능에 대해 인식하고는 있었으나 이를 수업의 계획에 반영시키지 못하였으며, 또 교사 1명은 부분적으로 접근법을 잘못 적용하고 있었으며, 나머지 교사 1명은 지식도 불완전한 채 수업계획에 전혀 적용하지도 못한 것으로 드러났다. 따라서 교사들은 대체로 학습성과 영역 분류에 대한 지식이 부족하며 이를 적용하는 능력도 갖지 않고 있다는 것을 알 수 있다. 물론 이들 지식과 능력이 부족하다고 해서 효과적인 수업의 시행이 불가능하다는 것은 아니지만, Borich(2000)의 직접적 및 간접적 수업의 구분은 수업의 효과성뿐만 아니라 교사들의 수업 준비와 시행의 효율성이라는 측면에서도 아주 유용한 도구가 될 수 있다. 왜냐하면 수업목표와 수업내용이 어느 범주에 속하는지를 분류하고 나면 교사들이 주저하지 않고 그에 적합한 수업접근법을 선택하여 자신감을 가지고 수업을 준

비하고 시행할 수 있게 해주기 때문이다. 특히 우리의 교육과정이나 교사지침서에는 구체적인 내용에 따르는 수업방안을 제시하지 않은 채 이론적인 수업모형이나 기법들을 나열하고 있으므로, 교사들은 시행착오적으로 특별한 수업방법을 찾거나 공부를 하면서 개인적인 노력을 기울여야 하고 그러면서도 확신을 갖지 못하는 것이 현실이다. 따라서 교사들의 이러한 능력 향상을 위해, 교사 교육 또는 연수에 이러한 지식을 포함시킨 프로그램이 제공될 필요가 있다는 것과 교육과정의 개발에도 이 점이 반영될 필요가 있음을 시사 받을 수 있다.

다음으로, 5명의 교사 모두가, 전술되었듯이 이중에는 잘못 채택하는 경우도 포함되는데, 전반적으로 두 수업접근법 중 간접적 수업에 의존한다고 인식하는 것으로 드러났다. 이것은, 모든 내용의 학습에 구성주의적 또는 학습자중심 수업방법이 효과적이지 않음에도 불구하고, 구성주의를 근간으로 대부분 교과목의 모든 내용의 학습에 구성주의적 또는 학습자중심 수업방법을 권유하는 7차 교육과정이 우리 교육현장에서 오래 동안 시행되어온 영향으로 인해 목표의 성격에 상관없이 교사들이 간접적 수업을 채택하고 있는 경향을 반영하는 것이라고 볼 수 있다. 간접적 수업은 고차적인 사고과정의 함양이 목표일 때 효과적인 수업접근법이며, 직접적 수업을 통해 더 효과적으로 습득할 수 있는 사실 또는 언어정보, 원리 또는 법칙, 절차 또는 행위계열 등을 가지고 새로운 것을 창조해내는 능력을 길러 주고자 할 때 필요한 수업접근법이다(Borich, 2000). 우리 교육현장에서 이처럼 수업목표의 성격을 불문하고 간접적 수업접근법을 지나치게 강조하는 경향 때문에 학부모들이 사교육에 더 의존하려한다고 할 수 있는데, 간접적 수업접근법은 당장의 학업성취도 향상에는 효과적이지 않기 때문이다. 이와 관련해 본 연구의 분석 결과에서 또 발견된 것은, 교사들이, 꼭 필요한 경우가 아닌 대부분의 수업사태에서, 비율은 다르다 하더라도 직접적

수업 요소를 함께 사용하고 있다는 것이다. 이는, Jeong and Hwang(2009)의 연구에서 교사들이 두 접근법을 똑 같은 수준에서 사용하는 것으로 나타난 결과를 해석하기가 어려웠다고 했던 바로 그 문제이다. 이처럼 간접적 수업접근법 과 직접적 수업 요소를 함께 사용하고 있는 원인은 수업 접근법에 대한 교사들의 지식 부재 때문인 것으로 해석할 수 있다. 따라서 교사들은 이를 변별적으로 채택할 수 있는 소양을 갖추어야 할 필요가 있는 것으로 보인다. 본 연구의 분석 결과에서 또 하나 중요한 것은, 대다수 교사들의 간접적 수업접근법 사용에 중요한 잘못이 발견되었다는 것이다. 간접적 수업접근법의 기능은 사고과정의 발달과 통합된 지식체의 형성을 도와준다는데 있으며, 구체적으로는 학생들의 불완전한 사고 또는 지식을 완전한 것으로 변화시켜주는 과정에 영향을 미치는 접근법이라는데 핵심이 있다. 이 변화의 과정에 영향을 주는 필수적인 수업적 요소가 보조적/추가적 질문이다. 보조적/추가적 질문은 학습자의 불완전한 사고 또는 지식을 완전한 사고 또는 지식으로 이동시켜가는 사고과정의 연결고리 역할을 한다. 간접적 수업접근법을 채택했다고 밝힌 본 연구의 대상인 모든 교사들 중 1명을 제외한 4명은 보조적/추가적 질문을 전혀 또는 거의 사용하지 않았고, 단순내용의 기억을 확인하는 단일질문-대답 형식의 질문만 되풀이하였다. 이는 교사들이 보조적/추가적 질문의 기능과 사용에 대한 지식이 없다는데 기인하는 것으로 추측할 수 있다. 또 하나는, 피드백이 학습 동기와 효과에 중요한 영향을 미치는 요인임에도 불구하고, 학생활동 위주의 간접적 수업에서 대부분의 교사가 학생들의 반응에 아무런 반응을 보이지 않거나 학생반응의 내용에 대한 피드백 제공에 아주 인색하다는 것이었다. 이 두 요인은 사실 간접적 수업접근법에서 필수적인 요소로서 교사들은 이에 대해 이해할 필요가 있다. 따라서 두 수업접근법의 채택뿐만 아니라 사용법에 대한 정보도 교사교육 또는 연수 프로그램에 포함시킬

필요가 있는 것으로 판단된다.

마지막으로, 수업접근법 채택과 지식관 간의 일관성에 있어서는, 전술되었다시피 대체로 간접적 수업접근법을 사용하고 있었고 구성주의 신념 수준이 모두 5점 척도에서 4.3~4.8의 분포를 보임으로써 상당히 높은 구성주의적 신념을 가지고 있는 것으로 나타나, 수업접근법 채택과 지식관 간에는 일관성이 있다는 것이 확인되었다. 따라서 교사들이 지식의 성질 및 습득을 어떻게 개념화하는지에 따라 수업접근법을 달리 사용한다는 것을 알 수 있다. 이처럼 교사들의 높은 수준의 구성주의적 신념은 (Jeong, 1998)이 초중등 교사들의 구성주의 신념 수준이 5점 척도에서 중간 수준, 즉 3점 전후로 나타났다고 한 보고한 결과에 비해 상당히 높아진 것이다. 이렇게 상승한 원인은 바로 구성주의에 기반을 둔 7차 교육과정 때문인 것으로 보인다. 따라서 교육과정의 방향에 의해 교사들의 수업실천이 상당히 영향을 받는다는 것을 알 수 있다.

본 연구의 결과와 논의를 통해 다음과 같은 결론을 얻었다.

첫째, 학습성과 영역 분류에 대해 교사들이 가지고 있는 지식은 불완전하며, 이를 근거로 적합한 수업접근법을 채택하는 능력도 부족하다. 그러므로 학습성과 영역 분류에 대한 지식 습득과 이를 수업계획에 적용할 수 있는 교사의 능력 함양을 위한 방안 마련이 필요하다.

둘째, 직접적 수업과 간접적 수업 중 교사들은 간접적 수업접근법을 더 많이 사용하며, 직접적 수업접근법의 사용이 적합한 수업목표인 경우에도 이 간접적 접근법을 사용하는 경향이 있다. 그러면서도 교사들의 간접적 수업접근법의 핵심 아이디어와 그 사용법에 대한 지식은 부족하다. 그러므로 교사들에게 수업접근법에 대한 이해와 그 사용법에 대한 정보를 제공하는 방안 마련을 통해 교사들의 수업 계획 및 실천 능력을 함양시킬 필요가 있다.

## References

- Anderson, J. R.(1990). Cognitive psychology and implications (4th ed.) San Francisco: W. H. Freeman.
- Ausubel, D. E.(1968). Educational psychology: A cognitive view. New York: Holt, Rinehart & Winston.
- Bae Gyeja(2003). A Study on the Acceptance and Practice of the Constructivism of Secondary Social Teachers. Inha University Graduate School Master's Degree Thesis.
- Bloom, B. S.(Ed.)(1956). Taxonomy of educational objectives: Cognitive domain. New York: Longman.
- Blumenfeld, P. C. · Soloway, E. · Marx, R. W. · Krajcik, J. S. · Guzdial, M. & Palincsar, A.(1991). Motivationa project-based learning: Sustaining the doing, supporting the learning. Educational Psychology, 26, 369~398.
- Borich, G. D.(2000). Effective teaching methods (4th ed.). Upper Saddle River, NJ: Prentice-Hall..
- Choe Yeongyu(2008). A Study on the Learning Condition and Teachers ' Recognition of the Constructivism, Pusan National University Graduate School Master's Thesis.
- Dick, W. & Reiser, R. A.(1989). Planning effective instruction. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Gagné, E. · Yekovich, C. & Yekovich, F.(1993). The cognitive psychology of school learning. Boston: Little, Brown.
- Gagné, R. M. & Briggs, L.(1992). Principles of instructional design (4th ed.). New York: Holt, Rinehart & Winston.
- Gagné, R. M.(1985). The conditions of learning (4th ed.). New York: Holt, Rinehart & Winston.
- Gagné, R. M. & Briggs, L.(1979). Principles of instructional design. New York: Holt, Rinehart & Winston.
- Glover, J. & Corkill, A.(1990). The implications of cognitive psychology for school psychology. In T. B. Gutkin & G. Reynolds (Eds.), The handbook of school psychology (2nd ed.). New York: John Wiley.
- Hunter, M.(1982). Mastery learning. Segundo, CA: Instructional Dynamics.
- Jeong Gyuchang(1999). A Study on the Acceptance and Practice of the Structuralism of Elementary School Teachers. Thesis for Master's Degree in Daejin University.
- Jeong Sukhyeong(1998). An Analysis of Teacher's Beliefs in Knowledge acquisition : Objectivism and Constructivism. Student research, 14, 21~37, Dong A University Student Counseling Center.
- Jeong Sukhyeong(2004). A Study on the teaching approach and belief of primary school teachers., 17(1), 101~126, The Korean Society for Basic Education
- Jeong Sukhyeong & Hwang Miyeong(2009). The relationship between class approach and teacher efficacy in elementary teachers. Elementary Education Research, 22(3), 43~70, The Korean Society for the Study of Elementary Education
- Kozulin, A.(1990). Vygotsky's psychology: A biography of ideas. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- La Berge, D. & Samuels, S.(1974). Toward a theory of automatic information processing in reading. Cognitive Psychology, 6, 293~323.
- Mayer, R. E.(1987). Educational psychology: A cognitive approach. Boston: Little, Brown.
- Mayer, R. & Wittrock, M.(1996). Problem-solving transfer. In D. Berliner, & R. Calfee (Eds.), Handbook of educational psychology (pp. 47~62). New York: Macmillan.
- Morrison, G. R. · Ross, S. M. & Kemp, J. E.(2001). Designing effective instruction. New York: John Wiley.
- Piaget, J.(1977). Problems in equilibration. In M. Appel & L. Goldberg (Eds.), Topics in cognitive development: Vol. 1. Equilibration: Theory, research and application (pp. 3-13). New York: Plenum.
- Rosenshine, B.(1983). Teaching functions in instructional programs. The Elementary School Journal, 83, 335~351.
- Shulman, L. S.(1992). Toward a pedagogy of cases. In J. H. Shulman (Ed.), Case methods in teacher education (pp. 72~92). New York: Teachers College Press.
- Steffe, L. & Gale, J.(1995). Constructivism in education. Hillsdale, NJ: Earlbaum.

- Tamir, P.(1995). Learning and teaching. In L. Anderson, (Ed.), International encyclopedia of teaching and teacher education (2nd ed., pp.149~155). Tarrytown, NY: Elsevier Science.
- Vygotsky, L. S.(1962). Thought and language. Cambridge, MA: MIT Press.
- Vygotsky, L. S.(1978). Mind in society. Cambridge, MA: MIT Press.
- Vygotsky, L. S.(1981). The genesis of higher mental functions. In J. V. Wertsch(Ed.), The concept of activity in Soviet psychology. Armonk, NK: Sharpe.
- 
- Received : 19 July, 2018
  - Revised : 10 August, 2018
  - Accepted : 16 August, 2018