

단계별 토론 수업 모형 개발 및 효과

전 보 라[†]

[†]부산가톨릭대학교(교수)

Development and Effectiveness of a Phase-Based Debate Instructional Model

Bo-Ra JEON[†]

[†]Catholic University of Pusan(professor)

Abstract

The purpose of this study is to develop and validate a Phase-based debate instructional model aimed at enhancing university students' critical thinking, problem-solving confidence, and emotional stability. The developed instructional model is grounded in social constructivism, Bloom's taxonomy of the cognitive domain, and the debate education model, and it is structured into three phases: Introduction, Deepening, and Application. A mixed-methods approach was employed, incorporating both quantitative and qualitative analyses. Quantitative data were collected through a quasi-experimental pretest-posttest design, comparing an experimental group that applied the phase-based debate instructional model and a control group that followed traditional lecture-based instruction. The results demonstrated statistically significant improvements in critical thinking and problem-solving confidence among the experimental group. Qualitative data, collected through in-depth interviews and observation logs, revealed enhancements in participants' communication skills, collaborative abilities, and emotional resilience. This study provides evidence that the phase-based debate instructional model is an effective and innovative educational strategy for promoting logical thinking, collaboration, and emotional growth. The model offers a structured approach to debate activities, addressing the complex skill requirements of modern higher education.

Key words : Phase-based debate, Debate instructional model, Higher education

I. 서론

현대사회는 과학기술의 발전과 더불어 정치, 경제, 문화적 변화가 급속도로 이루어지고 있으며, 이로 인해 다양한 사회적 문제들이 복잡하게 얽혀 있다. 이러한 환경에서 대학생에게 요구되는 역량은 단순한 지식 습득의 차원을 넘어 문제 해결 능력, 비판적 사고력, 창의적 사고력, 의사소통 능력과 같은 고차원적 역량이다. 특히 대학 교육은 학생들이 이러한 역량을 체계적으로 함양

할 수 있도록 다양한 학습 기회를 제공하는 데 중점을 두고 있으며, 이와 같은 역량을 효과적으로 기를 수 있는 방법으로 토론 교육이 주목받고 있다(Kim, 2019). 토론은 학생들에게 단순한 의견 교환 이상의 경험을 제공하며, 논리적으로 사고하고 자신의 생각을 타인에게 명확하게 전달하는 능력을 길러주는 중요한 학습활동이다(Freely, 1996).

토론 교육은 학생들이 특정 주제에 대해 깊이 있게 분석하고 다양한 관점을 고려하며 결론에

[†] Corresponding author : 051-510-0946, borajeon@cup.ac.kr

* 이 논문은 2022년 부산가톨릭대학교 교내연구비에 의하여 연구되었음

도달하는 과정을 포함한다(Choi, 2006). 이를 통해 학생들은 자신의 사고를 구조화하고 논리적으로 표현할 수 있으며, 타인의 의견을 경청하고 설득하는 과정을 학습하게 된다. 이 과정에서 학생들은 비판적 사고와 문제해결 능력을 기를 수 있으며, 다양한 시각에서 문제를 바라보는 포괄적인 사고 능력을 갖추게 된다(Park, 2023). 또한, 상반된 의견을 존중하며 협력적인 대화를 통해 해결책을 모색하는 태도는 민주적인 의사소통의 기초가 된다. 이러한 역량은 학생들이 미래 사회에서 복합적인 문제를 해결하고, 협력적 환경에서 효과적으로 활동할 수 있도록 하는 중요한 기반이 된다. 이처럼 학생들이 민주 시민으로 성장하기 위해서는 토론을 수행할 수 있는 능력을 갖추는 것이 중요하며, 이것은 학교 교육을 통해서 가능하다(Choi, 2006).

그러나 현재 국내 대학에서 이루어지는 토론 교육은 여전히 한계를 보이고 있다. 일반적으로 토론 수업은 주제에 대한 단순한 의견 교환이나 이론적 설명에 치중하는 경우가 많으며, 이로 인해 학생들이 실제로 필요한 토론 능력을 충분히 습득하지 못하는 경향이 있다. 특히, 많은 학생들이 토론에 대한 두려움을 느끼거나 자신의 의견을 논리적으로 전개하는 데 어려움을 겪고 있는 현실이다(Yoo, 2016). 이러한 교육 방식은 학생들이 체계적으로 토론 역량을 학습할 기회를 충분히 제공하지 못하기 때문에, 결과적으로 학생들은 실제적인 토론 상황에서 자신감 있게 의견을 표출하고 논리적으로 설득하는 데 한계를 겪게 된다.

또한 대학에서 이루어지는 토론과 관련된 교육은 토론 능력 향상을 목표로 하는 토론교육이기 보다는 여러 영역의 수업 방법으로서 진행되고 있는 경우가 많다.

대학에서 운영되는 토론 수업은 특정 과목의 학습 목표 달성을 지원하기 위한 보조적 역할로서 이루어지는 경우가 많으며, 독립적인 토론 기술 개발보다는 특정 주제에 대한 이해 증진이나

발표 준비 활동의 일환으로 활용된다. 이러한 방식은 학생들이 토론의 기본 구조와 논리적 전개 방식에 대해 충분히 학습할 기회를 제공하지 못하며, 결과적으로 학생들의 토론 능력을 체계적으로 향상시키는 데 한계가 있다. 이 과정에서 학생들의 토론 능력 향상을 목표로 한 체계적이고 독립적인 교육은 부족한 실정이다(Park, 2009). 즉, 다양한 학문 분야에서 토론이 수업의 한 활동으로 사용되지만, 이는 대개 단편적인 토론 경험에 그치며 학생들의 체계적인 토론 역량 개발로 이어지지 않는 경우가 많다.

따라서 대학생들이 체계적이고 단계적으로 토론 역량을 습득할 수 있도록 하는 수업모형의 개발이 요구된다.

수업모형은 학습 활동을 체계적으로 설계하고 구현하기 위한 틀로, 여러 학자들에 의해 정의되어 왔다. Joyce et al.(2008)은 수업모형을 수업 현상을 구성하는 변인들 간의 관계를 단순화한 형태로 보았으며, 복잡한 수업 상황을 설명하고 예측할 수 있도록 설계된 체계적 전략으로 정의하였다. Gunter et al.(2007)은 수업모형을 학생에 대한 이해와 학습 방법론에 기초하여 구체적인 목표를 달성하기 위해 설계된 단계별 절차로 정의하며, 이를 학습의 결과를 안내하는 체계적인 설계로 간주하였다. 즉, 수업모형은 복잡한 학습 과정을 단순화하고 체계화한 설계도라고 할 수 있다.

본 연구는 이론적 고찰을 통해 Bloom(1956)의 인지적 영역분류, 사회적 구성주의, 디베이트 교육 모형을 수업모형의 이론적 틀로 설정하였다.

먼저 Bloom(1956)의 인지적 영역 분류는 학습자가 지식을 단순히 습득하는 것을 넘어 이해, 적용, 분석, 종합, 평가의 단계로 나아가도록 체계화된 학습 과정을 제공한다. 이는 본 연구의 단계별 토론 수업 모형에서 학습자가 점진적으로 논리적 사고와 비판적 사고력을 심화하도록 하는 이론적 근거가 된다.

또한, 사회적 구성주의(Vygotsky, 1978)는 학습

이 학습자 간의 상호작용과 협력을 통해 이루어진다고 주장하며, 지식이 공동체 내에서 사회적 상호작용을 통해 형성된다고 보았다. 본 연구에서는 이와 같은 사회적 구성주의를 바탕으로, 학습자들이 팀 기반 활동과 피드백 과정을 통해 협력적 문제해결 역량과 정서적 안정감을 형성할 수 있도록 구성하였다.

마지막으로, 디베이트 교육 모형(Freely, 1996)은 논리적 주장과 반론을 통한 비판적 사고와 의사소통 기술의 향상에 중점을 두며, 학생들이 다양한 시각에서 문제를 분석하고 자신감 있게 의견을 제시할 수 있도록 돕는다. 문제해결자신감은 개인이 문제 상황에서 스스로 해결할 수 있다는 믿음을 나타내는 심리적 특성으로(Hepner and Petersen, 1982), 학생들은 토론 상황에서 스스로 문제를 해결할 수 있다는 믿음을 가지고 의사결정과 행동을 해 나가야 한다. 즉, 토론 수업에서는 학생들이 문제해결 전략을 개발하고 적용하며, 이러한 경험이 문제해결 자신감을 강화하는 데 중요한 역할을 한다.

비판적 사고력과 문제해결력은 다양한 문제 상황을 해결하기 위하여 주어진 이슈를 다양한 관점에서 분석하고 필요한 자료를 통합하여 최상의 해결책을 선택할 수 있다는 점에서 합리적, 논리적 조건의 역량이다(Park and Yang, 2022). 본 연구에서 개발된 단계별 토론 수업 모형은 디베이트 교육의 구조적 특징을 반영하여 주장-반박-결론의 과정을 통해 학습자의 비판적 사고력과 문제해결 자신감을 체계적으로 향상시키고자 하였다.

기존 국내외 연구들을 살펴보면, 각각의 연구가 토론 교육의 필요성을 인식하고 다양한 교육적 요구를 충족하기 위한 여러 수업 모형을 제안해왔으나, 그 적용 방식과 내용에 있어 차이점이 존재한다. 국내 연구에서는 토론 교육의 목표 성취를 위한 기본적인 틀이나 기초 역량을 다루는 모형이 주로 개발되어 왔다.

Choi(2006)는 국어과 교육에서 지식 중심 및

수행 중심 토론 수업 모형을 개발하여 학생들이 토론 지식을 습득하고 이를 실천할 수 있도록 하였다. 이 연구는 초중등 학생들을 대상으로 한 교육 모형으로, 토론 역량이 갖추어지지 않은 학생들에게 적합한 기초적인 틀을 제시했으나, 대학생의 특성과 고등 사고 능력을 반영한 심화된 단계적 학습이 부족한 한계를 보인다. Lee(2007)의 연구에서는 여성 리더십 함양을 목표로 한 토론 수업 모형을 개발하였으나 연구가 특정 대상에 치우쳐 있다는 한계가 있다.

Zhang(2016)의 연구에서는 외국인 학습자를 대상으로 학문 목적의 한국어 토론 수업 모형을 개발하여 학문적 의사소통 능력 향상을 목표로 하였다. 하지만 이 연구는 한국어 습득이라는 목적에 초점을 맞추고 있어, 일반적인 대학생의 토론 능력을 전반적으로 향상하는 데는 한계가 있다.

Moon(2019)의 연구에서는 대학생의 합리적 의사결정 교육을 위한 패널토의 수업모형을 개발하였으나, 논쟁적 STS 이슈에 대한 주제만을 다루어 보다 다양한 주제의 토론 능력 함양을 위한 모형이라 보기에는 어려움이 있다.

Song(2020)의 연구에서는 데이터 리터러시 향상을 위해 데이터를 분석하고 활용하는 과정에 중점을 둔 데이터 기반 토론 수업 모형을 제시하였다. 이는 데이터 활용 능력에 중점을 둔 특수 목적의 교육 모형으로, 전반적인 토론 능력 배양을 위한 교육 모형과는 차별성을 가진다.

국외 연구에서는 주로 비판적 사고력과 사회적 참여 능력을 강화하기 위한 다양한 토론 교육 모형이 개발되어 왔다. Parker(2011)는 학생들이 민주적 참여 능력을 기를 수 있도록 다양한 관점에서 논의를 진행하는 포럼형 토론 모형을 제안하였다. 이를 통해 학생들이 사회적 문제에 대해 깊이 있는 이해를 하고, 토론을 통해 타인의 관점을 존중하며 사회적 참여 능력을 향상하는 데 중점을 두었다. Kuhn(2005)은 비판적 사고력을 중심으로 학습 모형을 개발하여, 학생들이 문제를 분석하고 논리적으로 반박하는 과정을 통해

사고력을 높이는 방법을 제시하였다. 이는 학생들이 자신의 주장을 논리적으로 구성하고 상대방의 주장에 반박하는 능력을 기를 수 있도록 돕는 모형으로, 주로 비판적 사고력 강화에 중점을 두고 있다.

이와 같은 연구들은 비판적 사고력, 협상 및 타협 기술 강화에 중점을 둔 토론 모형을 제시하였으나, 정서적 지원보다는 논리적이고 이성적인 접근을 강조하는 경우가 많았다. 이로 인해 학생들이 토론에 대한 두려움을 해소하거나 부담감을 줄이는 데는 한계가 있다. 또한, 이러한 모형들은 특정한 사회적 문제 해결이나 민주적 참여 능력 향상에 중점을 두고 있어, 일반 대학생들이 실질적으로 필요로 하는 전반적인 토론 능력 배양을 목표로 하지 않는 경우도 있었다.

따라서 본 연구는 이러한 한계를 보완하여 대학생들이 실질적으로 필요로 하는 토론 역량을 단계별로 학습하고, 토론에 대한 부담을 줄이면서 자신감을 높일 수 있는 토론 수업 모형을 개발하는 것을 목표로 하였다.

이러한 목표를 바탕으로 본 연구는 대학생의 토론역량 강화를 위한 효과적인 교육 방안을 제시하고, 학습자 중심의 토론 교육이 대학에서 가지는 의의를 실증적으로 확인하고자 하였다.

본 연구는 단계별 토론 수업 모형의 효과성을 검증하기 위해 다음과 같은 연구 문제를 설정하였다.

첫째, 개발된 단계별 토론 수업 모형은 타당한가?

둘째, 단계별 토론 수업 모형이 대학생의 비판적 사고 성향과 문제해결 자신감에 긍정적인 영향을 미치는가?

II. 연구 방법

1. 연구 대상

본 연구의 대상은 수도권 소재 4년제 대학에

재학 중인 2023년 2학기 9월부터 12월까지 ‘비판적 사고와 토론’ 교양 수업을 수강하는 재학생 98명을 대상으로 하였다. 대상자는 다양한 전공과 1~3학년의 학생으로 구성되어 있다.

연구에 참여하는 학생들에게는 연구 목적과 절차를 충분히 설명한 후 연구 참여에 동의한 학생들을 최종 대상으로 선정하였다.

연구자는 A분반 48명과 B분반 50명 학생을 대상으로 의도적 표집(purposive sampling)을 채택하여 실험집단과 통제집단으로 구성하였다. 두 집단의 성별, 학년, 전공 등 주요변수에서 두 집단 간 통계적으로 유의미한 차이가 없는 것으로 나타나 동질성이 확보되었음을 확인하였다.

연구 대상에 대한 기본 정보는 <Table 1>에 제시하였다.

<Table 1> Basic Information about Study Participants

Distributions	Experimental Group (N=48)	Control Group (N=50)	Total (N=98)	
Gender	Male	23	24	47
	Female	25	26	51
Grade	1	18	20	38
	2	16	17	33
	3	14	13	27
Major	a	18	20	38
	b	15	16	31
	c	10	9	19
	d	5	5	10

a: Humanities and Social Sciences
 b: Natural Sciences and Engineering
 c: Medical and Health Sciences
 d: Arts and Physical Education

2. 연구 절차

가. 토론 수업 모형 개발

단계별 토론 수업 모형은 문헌 고찰을 통해 Bloom의 인지적 영역 분류, 사회적 구성주의, 디베이트 교육 모형을 이론적 기반으로 하였으며, 토론의 교수학습단계를 분석하여 설계하였다. 이론적 틀을 바탕으로 토론의 주요 학습 목표인 비

판적 사고력, 문제해결 자신감, 정서적 안정감을 포함하는 3단계 수업 모형을 구성하였다.

먼저 입문 단계에서는 토론의 기초 개념과 구조를 학습하고, 주장 학습, 주장-근거 작성법에 대해 이해하는 내용을 구성하였다. 학생들의 초기 토론 불안감을 줄이고 자신감을 형성할 수 있도록 하는 것이 입문 단계에서 중요하게 다루어진다. 심화 단계에서는 논리적 사고와 반박 능력을 강화하는 방법, 역할 기반 토론 연습을 수행하며, 마지막으로 적용 단계에는 실제 문제를 주제로 한 종합적 토론 수행한다. 각 단계는 학습 목표에 따라 설계되었으며, 학습자들이 점진적으로 논리적 사고와 의사소통 기술을 습득할 수 있도록 구성되었다. 또한 각 단계에서 교수자 및 동료로부터의 체계적인 피드백을 통해 학습자들이 자신의 강점과 약점을 인식하고, 이를 보완할 수 있는 구체적인 전략을 익힐 수 있도록 하였다.

모형 개발 후 이를 바탕으로 한 15주차 학습 지도안을 구성하였다. 각 주차는 이론 학습, 실습, 피드백, 성찰 활동을 포함하여 학습 목표를 체계적으로 달성할 수 있도록 설계되었다. 또한 주차별로 입문(1~3주차), 심화(4~8주차), 적용(9~15주차)의 단계적 목표를 명확히 설정하였다.

나. 전문가 델파이 검증

토론 수업 모형의 타당성과 적합성을 검증하기 위해 총 2차례의 델파이 분석을 실시하였다.

델파이 조사에서 신뢰할 수 있는 연구 결과를 얻기 위해서는 패널 선정 시 해당 분야에서의 경험과 경력, 전문성을 충분히 고려해야 한다. Rowe and Wright(2001)는 델파이 조사의 적정 패널 규모로 5명에서 20명 사이를 권장하고 있다.

이러한 점을 고려하여 델파이 분석은 토론 수업 및 프로그램 운영 경험이 있는 교육학 박사 5명, 비판적 사고 수업 운영 경험이 있는 철학 박사 4명, 교양학부 교수 3명의 총 12명으로 구성된 전문가 패널을 대상으로 진행하였다. 1차 델

파이 조사에서 전문가들은 초안으로 설계된 수업 모형의 목표, 단계별 활동, 평가 방법의 적합성을 검토하였다. 또한 개방형 설문조사를 통해 모형의 장단점, 수정 및 보완 사항에 대한 의견을 수집하였다. 1차 조사 결과를 분석한 후, 전문가 의견을 반영하여 모형의 활동 구성과 평가 방식을 수정하였다.

2차 델파이 조사 결과에서는 수정된 모형에 대해 전문가들이 단계별 구성 요소의 대표성과 적합성을 평가하였다.

다. 수업 모형 효과 검증

단계별 토론 수업 모형의 효과를 검증하기 위해 사전-사후 설계(pretest-posttest design)를 채택한 준실험 연구(quasi-experimental study)로, 실험집단과 통제집단 간의 차이를 비교하였다. 수업 이전에 모든 연구 대상자를 대상으로 비판적 사고성향, 문제해결 자신감을 평가하였다.

실험집단은 입문, 심화, 적용의 3단계로 구성된 단계별 토론 교육 모형에 따라 15주 동안 수업에 참여하였다. 반면, 통제집단은 기존 강의 중심 교육을 통해 동일한 주제를 학습하였다.

실험집단은 단계별 토론 교육 모형을 통해 체계적인 토론 학습 활동을 경험하였으며, 소그룹 토론, 팀 프로젝트, 역할 기반 활동 등을 포함한 프로그램에 참여하였다. 교육 종료 후, 동일한 도구를 활용하여 실험집단과 통제집단의 비판적 사고성향, 문제해결 자신감의 변화를 평가하였다.

라. 학생 변화에 대한 질적 분석

단계별 토론 수업 모형이 학습자들에게 미친 변화를 심층적으로 이해하기 위해 질적 분석을 실시하였다. 먼저 실험집단 중 심층 면담에 참여 가능하다고 동의한 학생 10명을 선정하여 교육 후 면담을 진행하였다. 면담은 토론 활동 경험, 학습 과정에서의 변화, 개인적 성취에 초점을 맞추어 이루어졌다. 면담 데이터는 내용 분석(content analysis)하여 주요 주제와 패턴을 도출하였다.

다음으로, 15주 동안 교수자가 기록한 학습자들의 태도 변화와 학습 진행 상황에 대한 관찰 내용을 분석하였다. 관찰일지는 학생들의 협력 과정, 발표 태도, 토론 참여 수준 등의 변화에 대한 질적 데이터를 제공하였다.

3. 연구도구

가. 비판적 사고성향

비판적 사고성향은 개인이 비판적으로 사고하려는 경향이나 태도를 의미하며, 이는 비판적 사고 기술을 실제 상황에서 활용하고자 하는 의지와 태도를 포함한다(Choi, 2008). 본 연구에서 비판적 사고 성향은 Yoon(2004)이 개발한 비판적 사고 성향 측정 도구를 활용하였다. 이 도구는 총 27문항으로 구성되어 있으며 각 문항은 학습자의 비판적 사고 성향을 다각적으로 평가한다. 각 문항은 Likert 5점 척도로 ‘전혀 그렇지 않다’(1점)에서 ‘매우 그렇다’(5점)로 응답하도록 구성되어 있으며, 총점은 최소 27점에서 최대 135점으로 점수가 높을수록 학습자의 비판적 사고 성향이 높음을 의미한다. Yoon(2012)의 연구에서 신뢰도는 Cronbach's $\alpha=.84$ 로 나타났으며, 본 연구에서는 .87로 나타났다.

나. 문제해결 자신감

문제해결 자신감은 개인이 문제 상황에서 스스로 해결할 수 있다는 믿음을 나타내는 심리적 특성을 의미한다(Heppner and Petersen, 1982). 본 연구에서는 Heppner and Petersen(1982)이 개발한 Problem Solving Inventory(PSI) 중 문제해결 자신감 관련 11개 문항을 Hwang(2005)이 타당화한 도구를 기반으로, Kim(2017)이 5점 척도로 수정한 도구를 활용하여 측정하였다. 이 척도는 개인이 문제 상황에서 스스로 해결할 수 있다는 믿음을 얼마나 가지고 있는지 평가한다.

각 문항은 ‘전혀 그렇지 않다’(1점)에서 ‘매우 그렇다’(5점)의 Likert 척도로 평가되었으며, 3번과 10번 문항은 역문항으로 역산 처리하였다. 점

수의 범위는 최소 11점에서 최대 55점이며, 점수가 높을수록 문제해결자신감이 높은 것을 의미한다. Hwang(2005)의 연구에서 이 도구의 신뢰도 Cronbach's α 는 .82로 나타났으며, Kim(2017)의 연구에서는 .82로 나타났다. 본 연구의 신뢰도는 .84로 확인되었다.

4. 자료 분석

본 연구는 단계별 토론 수업 모형의 효과와 학습자 변화를 다각적으로 검토하기 위해 양적 분석과 질적 분석을 병행하였다. 각 방법은 연구의 신뢰성과 타당성을 확보하고, 모형의 교육적 효과를 심층적으로 이해하는 데 초점을 두었다.

가. 전문가 델파이 검증

단계별 토론 수업 모형의 내용 타당도를 검증하기 위해 델파이 조사를 실시하였다. 연구자는 패널들에게 이메일로 본 연구의 목적과 델파이 조사 진행 절차를 상세히 안내한 뒤, 참여 동의를 얻었다. 조사는 2022년 10월 14일부터 11월 15일까지 총 2회에 걸쳐 진행되었으며, 각 회기에서 회수율은 100%로 나타났다.

델파이 설문지의 평정 기준은 미국교육연구학회(AERA)에서 제안한 교육 심리검사의 표준(Standards for Educational and Psychological Testing)을 따랐으며, Grant and Davis(1997)가 제안한 세 가지 내용 타당도 기준 중 대표성(representation)과 명확성(clarity)의 두 가지를 적용하였다. 각 회기 설문에서는 모형에 대해 개발한 문항의 대표성과 명확성에 따라 내용 타당도를 평가하였다. 1회기 조사가 끝난 후 결과를 분석하여 다음 회기에 사용할 조사 내용을 구성하였으며, 타당도가 낮은 경우에는 모형을 수정하거나 내용을 보완하였다.

내용 타당도 검증을 위한 델파이 조사는 총 2라운드로 진행되었으며, 각 라운드에서 도출된 분석 결과와 패널의 의견을 바탕으로 모형을 수정하였다. 대표성이 낮은 내용은 삭제하고, 명확

성이 낮은 내용은 수정하는 원칙을 기준으로 1차와 2차 델파이를 수행하였다.

델파이 조사는 총 12명의 패널을 대상으로 진행되었으며, 각 문항의 기술통계값과 CVR(Content Validity Ratio) 값을 분석하였다. CVR 지수는 Lawshe(1975)의 기준에 따라 패널이 12명일 경우 최소값 0.56 이상이어야 타당하다고 판단하였다. 또한, 평균 점수가 4.00 미만인 항목은 타당도가 낮은 것으로 간주하였다. 합의도는 1에 가까울수록 높게 평가되며, 수렴도는 0에 가까울수록 의견이 일치된 것으로 본다(Kang, 2008). 본 연구에서는 합의도가 0.75 이상이고, 수렴도가 0.05 미만인 경우 의견 수렴이 적절히 이루어진 것으로 간주하였다.

이와 같이, 델파이 조사를 통해 단계별 토론 수업 모형의 대표성과 명확성을 검증하고, 패널의 의견을 반영하여 모형을 수정 및 보완함으로써 내용 타당도를 확보하였다.

나. 수업 모형 효과 검증

수업 모형 효과를 검증하고 실험집단과 통제집단 간의 사전 동질성을 검증하기 위해 IBM SPSS Statistics 28을 활용하여 t검증을 실시하였고, 실험군과 통제군의 사전-사후 데이터를 기반으로 주요 변수를 비교 분석하였다.

다. 학생 변화에 대한 질적 분석

실험집단 학생들의 학습 과정에서의 변화를 심층적으로 이해하기 위해 심층 인터뷰와 교수자 관찰일지 분석을 통해 이루어졌다. 심층 인터뷰는 실험집단 학생 중 대표적으로 선정된 10명을 대상으로 하였으며, 반구조화된 질문지를 기반으로 심층 면담을 진행하여, 학생들이 경험한 변화와 학습 성취를 탐색하였다.

연구자는 면담에 앞서 연구의 전반적인 목적을 학생들에게 명확히 설명하였고, 연구 참여는 자발적이며 언제든지 철회할 수 있음을 명시하였다. 또한, 철회로 인해 어떠한 불이익도 발생하지 않는다는 점을 강조하였고 개인정보 보호와 익명

성 보장을 강조하였다. 수집된 데이터의 사용 범위와 보관 기간을 설명하였으며, 모든 정보를 제공한 후 참여자가 모든 내용을 이해하고 동의했음에 대한 서면 동의를 받았다.

반구조화된 질문지의 주요 내용은 ‘토론 수업이 자신에게 미친 가장 큰 변화는 무엇인가?’, ‘수업 중 가장 도전적이었던 부분과 그 이유는 무엇인가?’, ‘팀 활동과 피드백이 학습에 어떤 영향을 주었는가?’ 등으로 구성되었다. 인터뷰 녹취를 전사(transcription)한 후, 내용 분석(content analysis)을 통해 공통 주제와 패턴을 도출하였다.

관찰일지 분석은 15주 동안 교수자가 기록한 학습자들의 태도 변화, 팀 활동에서의 협력, 토론 참여수준 등에 대한 내용으로 이루어졌다.

연구과정에서 연구자의 편향을 최소화하기 위해 성찰 노트를 활용하여 개인적 가정과 편향이 분석에 미치는 영향을 지속적으로 검토하였으며, 자료에 대한 연구자의 자의적 해석을 방지하기 위해 학생들이 표현하고자 했던 의미와 경험이 일치하는지 질적연구 경험이 있는 동료 연구자와 충분히 공유하고 교차 확인하는 과정을 거쳤다. 그럼에도 여전히 모호한 내용에 대해서는 학생들과의 전화 통화를 통해 재확인하였다.

Ⅲ. 연구 결과

1. 단계별 토론 수업 모형 개발

본 연구는 대학생의 비판적 사고력, 문제 해결 자신감, 정서적 안정감을 체계적으로 함양하기 위해 단계별 토론 수업 모형을 개발하였다. 이 모형은 Bloom의 인지적 영역 분류, 사회적 구성주의, 디베이트 교육 모형을 이론적 기반으로 설계되었으며, 학습자의 점진적 성장을 유도하는 입문→심화→적용의 3단계 구조로 구성된다.

가. 단계별 모형의 구성

인지적 영역 분류를 기반으로 설계된 본 연구의 단계별 접근은 학습자의 점진적 성장을 효과

적으로 유도하였다. 먼저 입문 단계는 토론의 기초 개념과 구조를 학습하며, 학습자가 논리적 사고의 기초를 다지고 학습 활동에 흥미 및 자신감을 형성하는 것을 목표로 한다. 주요 활동으로는 주장과 근거 작성 훈련, 간단한 주제를 활용한 소그룹 토론 연습, 텍스트를 토대로 특정 상황에서 어떤 인물이 되어보는 활동이 포함되었다. 입문은 심화 단계를 수행하기 전 초기 토론 불안감을 줄이고 자신감을 형성하는 기초 준비 단계로써 의미가 있다.

심화 단계에서는 논리적 사고와 반박 능력을 강화하고, 역할 기반 토론을 통해 다양한 관점을 고려하는 능력을 배양한다. 이 단계에서는 논리적 오류 분석, 팀별 전략 구성, 찬반 논거 개발과 같은 활동이 이루어지며, 학습자는 비판적 사고력을 심화하고 협력적 태도를 강화하게 된다.

적용 단계는 실제 사회적 문제를 주제로 한 종합적 토론 수행을 통해 학습 내용을 통합하고 응용한다. 학생들은 팀별로 논거를 조직하고 실천 토론을 수행하며, 문제 해결 방안을 도출하는 협력적 사고 과정을 경험한다. 이 단계에서는 학습자가 전체 학습 활동을 마무리하며, 평가하기와 정리하기 활동을 수행한다. 자신의 학습활동을 되돌아보는 기회를 갖는 것은 교수자와 학습자 모두에게 중요한 의미를 갖는다.

사회적 구성주의는 학습자들이 상호협력을 통해 지식을 공동으로 구축하는 데 중점을 둔다. 본 연구는 사회적 구성주의 이론을 토대로, 학습자들이 팀 활동과 피드백 과정을 통해 논리적 사고뿐만 아니라 정서적 안정과 협력적 태도를 형성할 수 있도록 구성하였다.

디베이트 교육 모형은 논리적 사고와 설득 기술을 개발하는 데 효과적인 방법으로 알려져 있다. 본 연구는 디베이트 교육 모형의 기본 원칙을 활용하여, 학생들이 찬반 논거를 구성하고 논리적 근거를 강화하며, 상대방의 주장을 비판적으로 평가하는 과정을 학습할 수 있도록 하였다. 이는 학생들이 실제 토론 상황에서 자신감을 가

지고 설득력 있게 의견을 제시할 수 있도록 돕는데 기여하였다.

이론적 틀을 바탕으로 구성된 단계별 토론 수업 모형은 <Table 2>와 같다.

<Table 2> Phase-Based Debate Instructional Model

Phase	Social Constructivism	Bloom's Cognitive Domain	Debate Education Model
Introduction Phase	Collaborative interaction and initial engagement	Remember, Understand	Initial preparation and exploration
Deepening Phase	Deep learning through team activities and interaction	Apply, Analyze	Deep learning and strategy building
Application Phase	Collaborative problem-solving and internalization	Evaluate, Create	Practical debate and reflective learning

나. 학습 지도안 구성

이 모형은 15주차 학습 지도안으로 구체화되었다. 학습 지도안은 각 주차별로 이론 학습, 실습, 피드백, 성찰 활동을 포함하여 학습 목표를 체계적으로 달성할 수 있도록 설계되었으며, 구체적인 내용은 <Table 3>과 같다.

2. 델파이 분석 결과

단계별 토론 수업 모형의 타당성과 적합성을 검증하기 위해 총 2차례의 델파이 분석을 실시한 결과는 다음과 같다.

가. 1차 델파이 결과

단계별 토론 수업 모형의 타당성과 적합성 검증을 위한 1차 델파이 조사 결과, 입문 단계의 ‘토론 기초학습’ 활동의 명확성 결과가 평균(3.75)과 CVR값(0.42) 모두 기준보다 낮게 나타났으며, 심화 단계의 ‘논리적 반박 훈련’ 활동의 명확성 결과는 CVR값(0.50)이 기준보다 낮게 나타나 수정 및 보완이 필요한 것으로 판단되었다.

<Table 3> 15-Week Instructional Plan

phase	week	Learning Objectives	Key Activities	Evaluation and Feedback
Introduction Phase	1	Understanding the concept and structure of debates	- Learning the definition and purpose of debates - Understanding the structure of claim-evidence-conclusion	- Checking comprehension through examples of debate structures
	2	Learning to formulate logical arguments and evidence	- Writing claims and evidence on simple topics - Individual debate practice	- Providing feedback on the written claims and evidence
	3	Building confidence through small group presentations	- Practicing small group debates (pros and cons) - Individual presentation exercises	- Offering positive feedback on presentation content and delivery
	4	Identifying logical fallacies and enhancing critical thinking	- Analyzing logical fallacies - Correcting fallacies through examples	- Evaluating ability to identify fallacies and providing feedback
	5	Learning to use reliable sources and strengthen arguments	- Practicing data collection and analysis - Learning to utilize reliable evidence	- Assessing appropriateness of data and strength of evidence
Deepening Phase	6	Preparing for role-based team debates	- Assigning roles within teams - Structuring arguments and strategies	- Monitoring role performance and team collaboration
	7	Practicing team-based role execution and rebuttal skills	- Conducting team debates on assigned roles - Developing counter arguments and additional evidence	- Evaluating logic in rebuttals and teamwork
	8	Midterm evaluation and feedback on activities	- Presenting outcomes of weeks 1-7 - Providing individual and team-based strengths and areas for improvement	- Grading midterm presentations and logic development
Application Phase	9	Analyzing real-world issues and structuring arguments	- Selecting topics - Conducting in-depth analysis with evidence	- Evaluating the depth and persuasiveness of arguments
	10	Countering arguments and proposing alternatives	- Practicing rebuttals and proposing solutions - Engaging in critical thinking and problem-solving exercises	- Assessing logical consistency of rebuttals and creativity of solutions
	11	Preparing for comprehensive team debates	- Creating presentation materials and dividing roles within the team - Finalizing debate strategies	- Evaluating presentation readiness and teamwork
	12	Conducting comprehensive team debates	- Performing debates on real-world issues as teams	- Grading presentation delivery, logical persuasiveness, and collaborative problem-solving
	13	Analyzing debate recordings and reflecting on performance	- Watching recordings of student presentations - Reflecting on strengths and areas for improvement	- Conducting self-evaluations and peer evaluations
14	Sharing final achievements and reflections	- Delivering final team presentations - Sharing learning outcomes and individual reflections	- Assessing team presentation results and reflection content	
15	Comprehensive evaluation and feedback on learning	- Reviewing the 15-week learning process and providing comprehensive feedback	- Preparing a final report and providing overall feedback	

이에 따라, 활동 목표와 설명의 구체성을 강화하고 관련 예시를 추가하는 수정 작업이 이루어졌다.

그 외, 적용 단계의 ‘실전 토론 수행’ 활동을 포함한 나머지 구성 요소는 대표성과 명확성 모두 평균(4.25 이상)과 CVR값(0.67 이상), 합의도(0.78), 수렴도(0.04)가 기준보다 높게 나타나 패널의 의견 일치가 이루어진 것으로 판단되었다.

또한, 전체 모형의 단계 구성 및 학습 목표의 적합성을 평가한 결과, 입문, 심화, 적용의 3단계 체계에 대한 대표성과 명확성 결과의 평균(4.30 이상)과 CVR값(0.72 이상)이 모두 기준보다 높게 나타나, 단계적 설계와 학습 목표의 적합성에 대해 패널의 높은 동의 수준을 확인할 수 있었다.

나. 2차 델파이 결과

1차 델파이 결과를 반영하여 수정된 단계별 토론 수업 모형을 기반으로 2차 델파이 조사를 실시하였다. 2차 조사에서는 수정된 수업 모형의 내용 타당도를 검증하기 위해 각 단계별 학습 목표와 활동(입문, 심화, 적용 단계)의 대표성과 명확성을 기준으로 제시하였다. 평정 방법과 평정 척도는 1차 델파이와 동일하게 5점 Likert 척도를 사용하였으며, CVR 최소값 0.56과 평균 4.00을 타당도 검증 기준으로 설정하였다.

분석 결과, 입문 단계의 ‘토론 기초 학습’ 활동과 심화 단계의 ‘논리적 반박 훈련’ 활동은 1차 조사에서 나타난 낮은 명확성과 대표성을 개선한 결과, CVR값이 각각 0.58과 0.62로 나타나 타당도 기준을 충족하였다. 적용 단계의 ‘실전 토론 수행’ 활동은 1차 조사에 이어 높은 명확성(CVR 값 0.75, 평균 4.35)을 유지하여, 패널들의 동의를 확인할 수 있었다.

모든 학습 목표와 활동의 대표성과 명확성 결과는 평균 4.10 이상, CVR값 0.60 이상, 합의도 0.80, 수렴도 0.03으로 분석되었으며, 이는 기준보다 높은 값이다. 이에 따라 수정된 단계별 토론 수업 모형의 내용타당도에 대한 패널들의 의견

일치가 이루어진 것으로 판단되었다. 특히, 단계적 구성의 적합성과 활동의 실행 가능성에 대한 전문가의 높은 평가가 이루어져 모형의 실질적 적용 가능성을 재확인할 수 있었다.

3. 수업 모형 효과 검증 결과

가. 비판적 사고성향에 미치는 효과

단계별 수업 모형 효과를 검증하기 위해 비판적 사고 성향에 미치는 영향을 분석한 결과는 <Table 4>와 같다. 집단 간 비판적 사고성향 수준을 분석한 결과, 모형 적용에 따른 지적열정 및 호기심($t=2.956, p<.05$), 신증성($t=8.138, p<.01$), 자신감($t=18.013, p<.001$), 체계성($t=5.306, p<.05$), 지적 공정성($t=6.307, p<.05$), 건전한 회의성($t=7.312, p<.01$), 객관성($t=8.309, p<.01$), 비판적 사고 성향 전체($t=11.146, p<.001$)는 실험집단이 통제집단 보다 평균값이 높은 것으로 나타났고, 통계적으로 유의한 차이를 보여 효과성이 검증되었다.

<Table 4> Verification of the Debate Instructional Model on Critical Thinking

Variable	group	M	SD	df	t	p
Intellectual Curiosity	A	3.235	.310	97	2.956	.016
	B	2.196	.305			
Prudence	A	4.214	.290	97	8.138	.005
	B	3.182	.295			
Confidence	A	4.242	.305	97	18.013	.001
	B	2.136	.312			
Systematicity	A	4.262	.275	97	5.306	.041
	B	3.175	.280			
Intellectual Fairness	A	4.286	.260	97	6.307	.017
	B	3.124	.255			
Healthy Skepticism	A	3.221	.285	97	7.312	.005
	B	3.165	.280			
Objectivity	A	3.238	.265	97	8.309	.008
	B	3.141	.270			
Total	A	3.814	.295	97	11.146	.000
	B	2.874	.297			

A: experimental group, B: control group

나. 문제해결자신감에 미치는 효과

단계별 수업 모형 효과를 검증하기 위해 문제 해결자신감에 미치는 영향을 분석한 결과는 <Table 5>와 같다. 집단 간 문제해결자신감 수준을 분석한 결과, 모형 적용에 따른 문제해결자신감($t=7.956, p<.01$), 접근-회피양식($t=4.138, p<.05$), 개인적 통제감($t=3.227, p<.05$), 문제해결자신감 전체($t=3.907, p<.05$)는 실험집단이 통제집단보다 평균값이 높은 것으로 나타났고, 통계적으로 유의한 차이를 보여 효과성이 검증되었다.

<Table 5> Verification of the Debate Instructional Model on Problem-Solving Confidence

Variable	group	M	SD	df	t	p
Approach-avoidance style	A	4.126	.010	97	7.956	.005
	B	2.196	.305			
Problem solving confidence	A	4.214	.192	97	4.138	.016
	B	3.182	.290			
Personal control	A	4.931	.213	97	3.227	.040
	B	3.539	.301			
Total	A	4.424	.129	97	3.907	.045
	B	2.972	.197			

A: experimental group, B: control group

4. 질적 분석 결과

가. 학생 심층 면담 결과

학생 심층 면담 결과, 단계별 토론 수업 모형은 학생들에게 다양한 긍정적인 변화를 가져온 것으로 나타났다. 참여 학생들은 토론 수업을 통해 비판적 사고력, 의사소통 능력, 자신감, 정서적 안정, 협력적 문제 해결 역량에서 유의미한 성장을 경험했다고 보고하였다.

먼저, 학생들은 비판적 사고력이 크게 향상되었음을 강조하였다. 토론 과정에서 논리적 사고와 문제 분석 능력을 훈련하면서, 주어진 주제를 다각도로 검토하고 적합한 근거를 제시하는 능력

이 강화되었다고 응답하였다. 특히, 논리적 오류를 식별하고 이를 근거로 상대방의 주장을 반박하는 훈련이 사고력을 증진하는 데 효과적이었다고 평가되었다.

“토론 중에 상대방의 논리적 허점을 발견하고 반박하는 과정이 처음에는 어려웠지만, 반복 연습을 통해 점점 익숙해졌습니다. 이제는 일상생활에서도 논리적으로 생각하려는 습관이 생긴 것 같아요” (참여자 1)

“수업에서 배운 논리적 오류를 실제 토론에서 상대방의 주장에서 발견하고 반박했을 때 정말 뿌듯했어요. 특히 ‘성급한 일반화’ 같은 오류를 지적하며 상대방이 설득력을 잃게 만든 경험이 논리적으로 사고하는 데 큰 자신감을 주었어요.” (참여자 6)

의사소통 능력의 향상도 두드러진 변화 중 하나였다. 학생들은 자신의 의견을 명확히 전달하고 상대방의 의견을 경청하는 과정에서 의사소통 기술이 향상되었다고 언급하였다. 특히, 소그룹 토론과 팀 활동이 서로 다른 관점을 존중하고 설득력 있는 대화를 나누는 데 긍정적인 영향을 미쳤다.

“예전에는 사람들이 제 말을 잘 이해하지 못한다고 느꼈어요. 그런데 토론 수업에서 간결하고 설득력 있게 말하는 법을 배운 뒤, 제 의견을 전달하는 데 자신감이 생겼어요. 발표에서도 전달력이 좋다는 칭찬을 받았어요.” (참여자 3)

“토론 수업을 하면서 상대방을 설득하기 위해 말의 논리뿐 아니라 말투와 표정도 중요하다는 걸 배웠어요. 그 후로는 발표나 대화할 때 더 설득력 있게 말하려고 노력해요.” (참여자 8)

수업에 대한 반복적인 피드백과 긍정적인 학습 환경은 학생들의 자신감 형성과 정서적 안정에 크게 기여한 것으로 나타났다. 처음에는 발표와 토론에 대해 불안을 느끼던 학생들이 점차 이러한 활동을 즐기게 되었으며, 이는 자신감 향상으로 이어졌다.

“교수님께서 작은 성과도 바로 칭찬해 주셨던 게 큰 힘이 됐어요. 작은 성공들이 쌓이다 보니 토론

발표에 대한 자신감도 점점 커졌어요. 이제는 저의 강점을 알게 된 것 같아요.” (참여자 7)

“토론 수업 덕분에 자신감이 생겨서 다른 과목에서도 발표 자원자가 되었어요. 토론 경험이 제 발표 능력뿐만 아니라 학습 전반에 긍정적인 영향을 준 것 같아요.” (참여자 8)

마지막으로, 학생들은 협력적 문제해결 역량이 강화되었음을 보고하였다. 팀원들과 협력하여 문제를 해결하는 과정에서 상호 의존성과 책임감을 배웠으며, 팀 활동을 통해 협력의 중요성을 인식하게 되었다고 응답하였다.

“팀 프로젝트를 하면서 역할을 나누고 함께 목표를 이루는 경험이 정말 좋았어요. 저 혼자였다면 절대 생각하지 못했을 대안을 팀원들과 함께 도출할 수 있었어요.” (참여자 2)

“팀 활동을 하면서 제 역할이 팀 전체의 성과에 얼마나 중요한지 깨달았어요. 그래서 책임감도 생기고, 다른 팀원들에게 도움을 주는 데도 신경을 쓰게 됐어요.” (참여자 9)

이러한 면담 결과는 단계별 토론 수업 모형이 학습자의 논리적 사고와 의사소통 기술뿐 아니라, 정서적 안정과 협력적 역량을 포괄적으로 강화하는 데 효과적임을 보여준다. 특히, 반복적인 연습과 긍정적인 피드백, 협력 중심의 학습 환경이 학생들의 성장을 촉진하는 중요한 요소로 작용했음을 시사한다.

나. 관찰일지 분석 결과

15주 동안 수업을 운영한 교수자의 관찰일지를 분석한 결과, 단계별 토론 수업 모형이 학생들의 학습 태도와 행동 변화에 긍정적인 영향을 미쳤음이 확인되었다. 관찰일지는 협력 과정, 발표 태도, 토론 참여수준에서 학생들이 경험한 점진적 성장과 변화를 질적 데이터로 제공하였다. 관찰일지에 나타난 주요 결과는 다음과 같다.

먼저, 발표 태도에 있어 초기에는 상당수의 학생들이 발표를 두려워하거나 소극적으로 임하는 모습을 보였다. 특히, 3주차 동안 학생들은 발표

시 긴장하거나 자신감 부족으로 인해 목소리가 작거나 눈을 마주치지 못하는 경우가 빈번했다. 그러나 6주차에 접어들면서 학생들은 소규모 발표와 팀 내 역할 수행을 통해 점차 발표에 자신감을 얻기 시작했다. 한 학생은 본인이 직접 발표 순서를 자청하며 “팀을 대표해 의견을 잘 전달하고 싶다”고 말하며 적극적으로 임하는 모습을 보였다. 12주차 실전 토론에서는 다수의 학생들이 논리적 근거를 명확히 전달하고, 질문에 차분히 답변하며 발표를 능숙하게 수행하였다.

토론 참여 수준에서도 유의미한 변화가 관찰되었다. 초기에는 팀 활동에서 소수의 학생만이 적극적으로 참여하거나 의견을 제시했으며, 다수의 학생은 경청에 머무르는 경향을 보였다. 4~5주차부터는 팀 활동에서 역할 분담이 명확해지면서, 참여율이 고르게 증가하는 모습이 나타났다. 특히, 9~10주차에 이르러 학생들은 상대방의 주장을 비판적으로 분석하고, 자신들의 논리를 보완하며 토론에 깊이 있게 참여하는 모습을 보였다. 이 과정에서 발표 내용뿐 아니라 팀 내 토론 전략을 논의하는 데 적극적인 태도를 보이는 학생들이 증가하였다.

협력 과정에서도 초기에는 팀원 간 의사소통과 조율의 어려움이 관찰되었다. 초반 몇 주 동안은 의견 충돌이 발생했을 때 팀원들 간의 갈등이 해결되지 못한 채 남는 경우가 종종 있었다. 그러나 6~8주차에 접어들면서 학생들은 서로의 의견을 경청하고, 상호 존중을 기반으로 문제를 해결하는 모습을 보였다. 한 팀에서는 협력적인 분위기를 위해 팀 규칙을 자발적으로 정하고 이를 공유하며 갈등 상황을 예방한 사례도 있었다. 이러한 변화는 13~15주차에 특히 두드러졌는데, 학생들은 최종 발표 준비 과정에서 각자의 역할을 책임감 있게 수행하고, 협력을 통해 발표 자료와 전략을 완성하였다.

또한, 정서적 안정과 자신감 형성과 관련하여 초기에는 토론에 대한 부담과 발표 불안으로 인해 위축된 태도를 보였던 학생들이 긍정적 피드

백과 반복적인 연습을 통해 점차 안정감을 찾는 모습을 보였다. 관찰일지에서 학생들은 “내가 이렇게 발표를 잘할 수 있다는 사실을 처음 알았다”거나 “팀원들과 함께 토론 준비를 하는 것이 재미있고 성취감을 느꼈다”는 기록이 포함되어 있었다. 이는 학생들이 학습 활동을 통해 자신의 강점을 발견하고 이를 긍정적으로 인식하게 되었음을 보여준다.

결론적으로, 관찰일지 분석 결과는 단계별 토론 수업 모형이 학생들의 태도와 학습 행동에 긍정적인 영향을 미쳤음을 보여준다. 학생들은 점진적으로 발표에 자신감을 얻고, 논리적 근거를 강화하며, 팀 활동에서 협력적 문제 해결 과정을 경험하였다. 특히, 초기의 소극적 태도에서 벗어나 적극적인 발표와 참여로 변화한 모습은 이 모형이 학습자 중심의 역량 개발을 효과적으로 지원 하는 교육 방법임을 시사한다.

IV. 결 론

본 연구는 대학생들에게 실질적으로 필요한 토론 역량을 체계적으로 함양할 수 있도록 단계별 토론 수업 모형을 개발하고 그 효과를 검증하고자 하였다.

연구 결과, 단계별 토론 수업 모형은 총 2차례의 델파이 분석을 통해 단계별 구성 요소의 타당성이 검증되었다. 구체적으로 전체 모형의 단계 구성 및 학습 목표의 적합성이 기준보다 높게 나타났다으며, 입문, 심화, 적용의 3단계 체계에 대한 대표성과 명확성이 검증되었다. 특히 활동의 실행성 측면에 대한 전문가의 높은 평가가 이루어져 이를 통해 모형의 실질적 적용 가능성을 확인할 수 있었다.

또한 단계별 토론 수업 모형은 비판적 사고 성향의 모든 하위 요소에서 유의미한 향상을 보였으며, 학생들의 문제해결 자신감을 증진시키는 데 효과적인 것으로 나타났다. 특히, 입문, 심화,

적용의 3단계 접근 방식은 학습자들이 논리적 사고와 의사소통 능력을 점진적으로 발전시키는 데 기여하였고, 토론에 대한 두려움을 완화시키며 학습 환경 내에서 협력적 태도를 강화하는 데 긍정적인 영향을 미쳤음을 알 수 있다.

비판적 사고성향의 향상은 본 연구의 주요 성과 중 하나로, 실험집단 학생들은 논리적 오류를 분석하고 문제를 다각도로 검토하는 능력이 증진되었다. 이는 기존 연구(Kuhn, 2005; Mercer, 2008)에서 논리적 사고와 분석 능력을 강조한 토론 수업이 비판적 사고력을 효과적으로 함양한다는 결과와 일치한다. 구체적으로 토론 수업이 학생들의 비판적 사고력 중 특히 사고 기능과 사고 성향에서 유의미한 향상이 있다고 밝힌 Kim(2009)의 연구결과를 뒷받침한다. 더불어 문제해결 자신감의 증가는 실험집단 학생들이 다양한 팀 활동과 논거 구성 훈련을 통해 자신감을 형성했음을 보여준다. 이는 문제해결 자신감이 체계적 훈련과 피드백을 통해 증진될 수 있다는 점을 강조한 Hwang(2005)과 Kim(2017)의 연구와 맥을 같이 한다. 또한, 본 연구를 통해 학생들은 팀 기반의 토론 활동에 참여함으로써 의사소통 능력 향상 효과 및 정서적 안정감을 경험한 것으로 나타났다. 이는 팀워크와 상호 존중이 정서적 안정에 긍정적 영향을 미친다는 Mercer(2008)의 연구와 맥을 같이 하며, 본 연구에서 개발된 단계별 토론 수업 모형이 토론과 발표에 불안을 느끼는 학생들에게 긍정적인 영향을 미칠 수 있음을 시사한다.

선행연구와 차별된 본 연구의 학문적, 실천적 의의를 살펴보면 다음과 같다. 첫째, 본 연구는 기존의 토론 수업 모형이 특정 역량에만 초점을 맞추거나 단일한 접근법을 채택했던 한계를 보완하였다. 사회적 구성주의와 Bloom의 인지적 영역 분류, 디베이트 교육 모형을 기반으로 설계된 단계별 토론 수업 모형은 학습자들이 다차원적 역량을 체계적으로 함양할 수 있도록 돕는 통합적 접근법을 제시하였다. 둘째, 실천적 측면에서 본

연구는 대학 교육 현장에서 활용할 수 있는 수업 모형을 개발하고, 이를 실증적으로 검증하였다. 특히, 단계별 학습 설계는 학습자의 초기 토론 불안을 감소시키고 점진적 성장을 지원하는 데 효과적인 방법론으로 확인되었다.

한편, 본 연구는 다음과 같은 한계를 지니고 있다. 첫째, 연구 대상이 특정 지역과 전공의 학생들로 한정되어 있어 연구 결과의 일반화 가능성에 제한이 있다. 둘째, 연구가 한 학기 동안 진행되었기 때문에 단계별 토론 수업 모형의 장기적 효과를 검증하지 못했다. 셋째, 질적 데이터 수집에서 표본 크기가 제한적이었으며, 일부 참여자의 주관적 경험에 의존한 해석이 포함될 가능성이 있다. 이러한 한계를 보완하기 위해 후속 연구에서는 다양한 지역과 전공의 학생들을 대상으로 연구를 확장하고, 장기적인 관점에서 단계별 토론 수업 모형이 학습자 역량에 미치는 영향을 지속적으로 분석할 필요가 있다. 또한, 비대면 학습 환경에서의 단계별 토론 수업 모형 적용 가능성을 탐구하고, 심층적인 질적 데이터를 활용하여 학습자의 경험과 변화를 보다 세밀히 분석할 필요가 있다.

결론적으로, 본 연구는 단계별 토론 수업 모형이 대학생의 비판적 사고와 문제해결 자신감과 같은 핵심 역량을 효과적으로 배양할 수 있음을 실증적으로 입증하였다. 특히, 본 연구에서 제안한 단계적 접근 방식은 학습자 중심의 토론 수업 설계와 운영에 있어 새로운 방향성을 제시하며, 대학 교육 현장에서의 실제적 적용 가능성을 확인하였다. 향후 본 모형이 다양한 토론 교육 환경과 학습자 집단에 적용되어 활용 가능성이 확장되기를 기대한다.

References

Bloom BS(1956). Taxonomy of educational objectives: The classification of educational goals. Longmans, Green.

Choi BJ(2006). A study on the Instruction Model for Debate Education in Korean Language Curriculum. Department of Korean Language Education, Doctoral dissertation, Chonnam National University.

Choi H(2008). The Disposition of Critical Thinking: Its Meaning and Teaching Method. Philosophical Investigation, 24, 91~117.
<https://doi.org/10.33156/philos.2008.24..004>

Freely AJ(1996). Argumentation and Debate: Critical Thinking for Reasoned Decision Making(9th), Belmont, C.A.: Wadsworth Publishing Co.

Gunter MA, Estes TH and Mintz SL(2007). Instruction: A Models Approach, 5/E. New York: Pearson Education.

Hepner PP and Petersen CH(1982). The development and implications of a personal problem-solving inventory. Journal of Counseling Psychology, 29(1), 66~75.
<https://doi.org/10.1037/0022-0167.29.1.66>

Hwang SY(2005). A Validation Study of the Problem Solving Inventory in the Career Decision Scale of Korean University Student. Department of Education The Graduate School Yonsei University.

Joyce B, Weil M and Calhoun E(2008). Models of teaching. Boston, MA: Pearson Education.

Kim HH(2019). A Study on the Effects of Collaborative Learning in 4-year University in Korea. The Journal of Korean Teacher Education, 36(4), 205~233.
<https://doi.org/10.24211/tjkte.2019.36.4.205>

Kim MH(2017). Effect of university students' problem solving confidence upon their career preparation behaviors and the mediating effect of collaborative ability. The Graduate School of Global Human Resource Development Chung-Ang University.

Kim JS(2007). The Effects of Debate classes on the Critical Thinking. Master's thesis, Hanshin University.

Kuhn D(2005). Education for Thinking. Harvard University Press.

Lee SO(2007). A Study on a Class Debate Model for the Development of Women's Leadership. The Journal of Asian Women, 46(2), 189~219.

Mercer N(2008). The seeds of time: Why classroom dialogue needs a temporal analysis. Journal of the Learning Sciences, 17(1), 33~59.

- <https://doi.org/10.1080/10508400701793182>
Moon SC(2019). Developing Instructional Model of Panel Discussion for Rational Decision Making of University Students. *Journal of Fisheries and Marine Sciences Education*, 31(2), 562~573.
<http://dx.doi.org/10.13000/JFMSE.2019.4.31.2.562>
- Park SJ(2009). A Study on the Problem Solving Method of University Debate Education. *The Korean Language and Literature*, 104, 27~56.
- Park SM and Yang HK(2022). A Delphi Study on Performance Indicators of Capstone Design Class. *Journal of Fisheries and Marine Sciences Education*, 34(4), 573~585.
<http://dx.doi.org/10.13000/JFMSE.2022.8.34.4.573>
- Park YM(2023). Effectiveness Analysis of Debate Contest Education Program for Improving Communication Competency. *The Journal of Humanities and Social science*, 14(3), 603~618.
<https://doi.org/10.22143/HSS21.14.3.43>
- Parker WC(2011). Education for Democracy: How One School Could Do It. *Teachers College Record*, 113(4), 716~743.
- Rowe G and Wright G(2001). Expert opinions in forecasting: The role of the Delphi technique. *Principles of forecasting*, 125~144.
- https://doi.org/10.1007/978-0-306-47630-3_7
Song YK(2020). The Data-Driven Debate(DDD) Instructional Model for Improving Data Literacy. Department of Education, Master's thesis, Seoul National University.
- Vygotsky LS(1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes* (Vol. 86). Harvard university press.
- Yoo HW(2016). A Study on the Methodology of University Debate Education. *Field studies in Korean language education*, 10(1), 272~300.
<https://doi.org/10.23109/fsikle.2016.10.1.010>
- Yoon J(2004). Development of an Instrument for the Measurement of Critical Thinking Disposition: In Nursing. Doctoral Dissertation, Catholic University.
- Zhang D(2016). Developing a debate course for Korean as academic purposes of Korean Language Education, Master's thesis, Chung-Ang University.
<https://doi.org/10.23169/cau.000000151814.11052.000437>

-
- Received : 17 December, 2024
 - Revised : 31 January, 2025
 - Accepted : 06 February, 2025