



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](#)

석 사 학 위 논 문

초등학교 사회과 자기성찰 학습이 아동의
자아존중감 및 학습동기에 미치는 영향

The Effects of Self-Reflection Learning
on Elementary Student's Self-Esteem
and Learning Motivation

: Focused on the Social Studies Matter

제주대학교 교육대학원

초등교육학전공

이 정 은

2021년 2월



초등학교 사회과 자기성찰 학습이 아동의
자아존중감 및 학습동기에 미치는 영향

The Effects of Self-Reflection Learning
on Elementary Student's Self-Esteem
and Learning Motivation

: Focused on the Social Studies Matter

지도교수 송재홍

이 논문을 교육학 석사학위 논문으로 제출함

제주대학교 교육대학원

초등교육학전공

이 정 은

2020년 11월





이 정 은의
교육학 석사학위 논문을 인준함

심사위원장 고 전 인 

심사위원 박 정 환 

심사위원 송 재 홍 

제주대학교 교육대학원

2020년 12월



목 차

국문 초록	vi
I. 서론	1
1. 연구의 필요성 및 목적	1
2. 연구 문제	3
3. 용어의 정의	4
II. 이론적 배경	6
1. 자기성찰 학습	6
2. 자아존중감	11
3. 학습동기	14
III. 연구 방법	20
1. 연구 설계	20
2. 연구 대상	20
3. 연구 도구	21
4. 자료 처리	38
IV. 연구 결과	39
1. 자아존중감 비교	39
2. 사회 수업 활동에 대한 학습동기 비교	40
3. 사회 수업 자료에 대한 학습동기 비교	44

V. 논의	48
1. 논의	48
2. 제언	51
참고 문헌	53
ABSTRACT	58
부 록	62

표 목 차

〈표Ⅱ-1〉 송재홍(2005)의 무지개 학습 적용 선행 연구 요약	10
〈표Ⅱ-2〉 주의집중 특성	16
〈표Ⅱ-3〉 관련성 특성	17
〈표Ⅱ-4〉 자신감 특성	18
〈표Ⅱ-5〉 만족감 특성	18
〈표Ⅲ-1〉 연구 대상	21
〈표Ⅲ-2〉 자아존중감 검사의 문항구성 및 신뢰도	22
〈표Ⅲ-3〉 수업 활동에 대한 학습동기 검사의 문항구성 및 신뢰도	22
〈표Ⅲ-4〉 수업 자료에 대한 학습동기 검사의 문항구성 및 신뢰도	23
〈표Ⅲ-5〉 6학년 2학기 사회과 학습 내용	25
〈표Ⅲ-6〉 6학년 2학기 사회과 단원별 학습목표의 유용성 평가	26
〈표Ⅲ-7〉 6학년 2학기 사회과 2단원 교과 학습목표와 자기성찰 학습목표	28
〈표Ⅲ-8〉 6학년 2학기 사회과 3단원 교과 학습목표와 자기성찰 학습목표	29
〈표Ⅲ-9〉 6학년 2학기 사회과 2단원 지식맵	30
〈표Ⅲ-10〉 6학년 2학기 사회과 3단원 지식맵	31
〈표Ⅲ-11〉 사회과 자기성찰 학습의 주요 내용	34
〈표Ⅲ-12〉 사회과 자기성찰 학습의 내용타당도 1차 검증 결과	37
〈표Ⅳ-1〉 자아존중감의 효과 검증 결과	39
〈표Ⅳ-2〉 자아존중감의 집단×시기 대응별 비교	40
〈표Ⅳ-3〉 사회 수업 활동에 대한 학습동기의 효과 검증 결과	42

〈표IV-4〉 사회 수업 활동에 대한 학습동기의 집단×시기 대응별 비교 ... 42
〈표IV-5〉 사회 수업 자료에 대한 학습동기의 효과 검증 결과 45
〈표IV-6〉 사회 수업 자료에 대한 학습동기의 집단×시기 대응별 비교 ... 46

이하생략

그림 목 차

[그림Ⅱ-1] 자기성찰 학습의 개념적 사유의 틀	8
[그림Ⅱ-2] 자기성찰 촉진 교과 학습의 전개과정	9
[그림Ⅲ-1] 연구 설계	20
[그림Ⅳ-1] 자아존중감의 평균 변화	40
[그림Ⅳ-2] 사회 수업 활동에 대한 주의집중 평균 변화	43
[그림Ⅳ-3] 사회 수업 활동에 대한 관련성 평균 변화	43
[그림Ⅳ-4] 사회 수업 활동에 대한 자신감 평균 변화	43
[그림Ⅳ-5] 사회 수업 활동에 대한 만족감 평균 변화	43
[그림Ⅳ-6] 사회 수업 자료에 대한 주의집중 평균 변화	46
[그림Ⅳ-7] 사회 수업 자료에 대한 관련성 평균 변화	46
[그림Ⅳ-8] 사회 수업 자료에 대한 자신감 평균 변화	47
[그림Ⅳ-9] 사회 수업 자료에 대한 만족감 평균 변화	47

이하생략

국 문 초 록

초등학교 사회과 자기성찰 학습이 아동의 자아존중감 및 학습동기에 미치는 영향

이 정 은

제주대학교 교육대학원 초등교육학전공
지도교수 송 재 홍

2015 개정 교육과정의 목표는 학교 교육 전 과정에서 아동의 전인적 발달을 돕는 것이다. 이를 위해 교사는 아동이 자아 탐색을 통해 자주적인 사람으로 성장할 수 있는 교육의 장을 마련해야 한다. 그 하나의 방법이 학습지도와 생활지도를 접목하는 것이다. 즉, 교과를 기반으로 한 자기성찰 학습이다. 이와 관련하여 교육 현장에서는 프로그램 개발 및 효과 분석이 필요하다. 따라서 이 연구의 목적은 사회과 자기성찰 학습이 초등학생의 자아존중감 및 학습동기에 미치는 영향을 검증하는 것이다. 구체적인 연구 문제는 다음과 같다.

- 연구 문제 1. 사회과 자기성찰 학습이 초등학생의 자아존중감 향상에 유의미한 효과가 있는가?
- 연구 문제 2. 사회과 자기성찰 학습이 초등학생의 수업 활동에 대한 학습동기 향상에 유의미한 효과가 있는가?
- 연구 문제 3. 사회과 자기성찰 학습이 초등학생의 수업 자료에 대한 학습동기 향상에 유의미한 효과가 있는가?

연구 설계는 비동등성 대조군 전후설계(Non-equivalent control group pretest-posttest design)이다. 연구 대상은 제주도 소재 A초등학교에 재학 중인 6학년 52명이다. 실험집단과 통제집단은 각각 1개의 학급 단위로 선정되었다. 실험집단의 아동은 사회 교과 시간에 2개 단원 36차시 동안 진행된 사회과 자기성찰 학습 프로그램 처치를 받았다. 통제집단의 아동은 지식 중심의 전통적인 학습을 받았다. 연구는 사회과 자기성찰 학습을 위한 수업 구성과 개발, 내용타당도 검증, 사전검사, 프로그램 처치, 사후검사, 통계분석으로 진행되었다.

사회과 자기성찰 학습은 2015 개정 교육과정 5·6학년군 사회과 성취기준에 따른 2019년 초등학교 6학년 2학기 사회 교과를 중심으로 구성되었다. 단원은 송재홍(2005)이 제안한 자아성찰 학습 유용성 평가의 다섯 가지 준거에 의하여 선정되었다. 수업은 송재홍의 자기성찰 학습 수업 전개과정을 바탕으로 구성되었다.

자료 분석 프로그램은 SPSS 24.0이다. 분석 방법으로는 반복측정 분산분석(repeated measures ANOVA: 이하 rANOVA)이 실시되었다. 먼저 rANOVA를 통해 집단, 시기, 집단×시기의 효과가 분석되었다. 그 후 집단×시기의 상호작용 효과를 바탕으로 유의 수준이 판단되었다. 유의확률은 .05이다.

연구 결과는 다음과 같다.

첫째, 사회과 자기성찰 학습에 참여한 실험집단의 아동은 통제집단의 아동보다 자아존중감($F(1,50)=9.676, p<.01$)이 유의미하게 향상되었다. 따라서 사회과 자기성찰 학습은 초등학생의 자아존중감 향상에 기여함이 확인되었다.

둘째, 사회과 자기성찰 학습에 참여한 실험집단의 아동은 통제집단의 아동보다 수업 활동에 대한 학습동기가 부분적으로 유의미하게 향상되었다. 구체적으로, 실험집단의 아동은 통제집단의 아동보다 주의집중($F(1,50)=4.623, p<.05$), 자신감($F(1,50)=4.059, p<.05$), 만족감($F(1,50)=5.478, p<.05$)에서 유의한 향상을 보였다. 따라서 사회과 자기성찰 학습은 초등학생의 수업 활동에 대한 학습동기 향상에 기여함이 확인되었다.

셋째, 사회과 자기성찰 학습에 참여한 실험집단의 아동은 통제집단의 아동보

다 수업 자료에 대한 학습동기가 부분적으로 유의미하게 향상되었다. 구체적으로, 실험집단의 아동은 통제집단의 아동보다 주의집중 [$F(1,50)=4.901$, $p<.05$]과 관련성 [$F(1,50)=6.576$, $p<.05$]에서 유의한 향상을 보였다. 따라서 사회과 자기성찰 학습은 초등학생의 수업 자료에 대한 학습동기 향상에 기여함이 확인되었다.

이상의 연구 결과를 종합하여 볼 때, 이 연구는 사회과 자기성찰 학습이 아동의 자아존중감과 학습동기 향상에 효과가 있음을 밝혔다. 또한 이 연구는 기존 현장 연구의 교과목에서 확장하여 다양한 교과목에서 접목 가능성을 검증하였다는 데 의의가 있다. 요컨대, 교과 기반의 자기성찰 학습은 교과지도와 생활지도를 통합함으로써 학교 상담에 대한 인식 변화를 가져올 것이다. 이러한 통합은 2015 개정 교육과정에서 지향하는 바와 같은 맥락이다. 나아가 교육 현장에서 교과 기반의 자기성찰 학습은 아동의 긍정적인 자아존중감과 높은 학습동기 형성에 기여할 것이다. 이를 바탕으로 아동은 전인적 발달을 통해 자주적인 사람으로 성장할 것이다.

* * 주요어: 사회과, 자기성찰 학습, 자아존중감, 학습동기, ARCS 모델

I. 서 론

1. 연구의 필요성 및 목적

2015 개정 교육과정에서 추구하는 인간상 중 하나는 “전인적 성장을 바탕으로 자아정체성을 확립하고 자신의 진로와 삶을 개척하는 자주적인 사람”(교육부, 2018, p. 3)이다. 이 인간상을 구현하기 위해 2015 개정 교육과정은 이전 교육과정과는 다르게 ‘자기관리 역량’, ‘지식정보처리 역량’, ‘창의적 사고 역량’, ‘심미적 감성 역량’, ‘의사소통 역량’, ‘공동체 역량’을 6가지 핵심역량으로 선정하였다. 그중 ‘자기관리 역량’은 자아정체성과 자신감을 가지고 자신의 삶과 진로에 필요한 기초 능력과 자질을 갖추어 자기 주도적으로 살아갈 수 있는 역량을 의미하며, ‘의사소통 역량’은 다양한 상황에서 자신의 생각과 감정을 효과적으로 표현하고 다른 사람의 의견을 경청하며 존중하는 역량을 말한다(교육부, 2018). 이를 비추어볼 때, 2015 개정 교육과정에서는 교과교육을 포함한 학교 교육 전 과정에서 아동의 전인적 발달을 강조하며 아동이 자아 탐색을 통해 자주적인 사람으로 성장할 수 있는 교육의 장을 요구한다.

7차 교육과정부터 2015 개정 교육과정에 이르기까지 교육 현장에는 많은 변화가 일어났다. 교과 학습 차원에서는 교과 수업 방식이나 평가 부분에서 상당한 변화를 보였다. 구체적으로, 과정중심 평가가 강조됨에 따라 수행평가 등을 비롯한 다양한 평가 관련 연수 및 연구(김선, 2019; 손준호, 2018; 심규남, 2018; 등)가 활발해졌다. 교과서를 탈피한 교사 주도의 교육과정 재구성(박은하, 조덕주, 2019; 조향미, 신진수, 2019; 추갑식, 신재한, 2015; 등)도 더 이상 낯선 영역이 아니다. 이처럼 학습 차원에서 변화와 연구는 교과 학습의 질 향상에 도움이 되었다.

하지만 상담으로 대표되는 생활지도 차원의 변화는 2000년대에 들어서서 지금까지 더딘 것으로 조사됐다. 대표적으로 문현진(2008)은 초등교사가 주로 문제행동 영역의 상담을 하고 있으며 이것마저도 과도한 학교 업무로 상담 시간의 부족을 호소하고 있다고 언급했다. 은혁기와 이명현(2020)은 이 상황이 지금까지 여전히 이어지고 있으며 모든 학생을 대상으로 한 문제 예방 및 미래 준

비 차원의 학교 상담 역할이 미흡하다고 지적했다. 앞서 살펴본 교과 학습 차원의 질적 변화와 비교하면 교육 현장이 생활지도 차원의 상담에서 편협한 인식을 벗어나지 못하고 있다.

위 문제를 해결하기 위해서는 기존 학교 상담의 인식 틀에서 벗어나 학습지도와 생활지도의 균형을 이루어야 한다. 두 영역은 양적 차원의 균형이 아닌 합일 차원의 균형을 이루어야 한다. 합일 차원의 균형은 송재홍(2006)이 교과를 매개로 상담적 교육활동을 전개함으로써 학습자의 자아성찰을 촉진할 수 있다는 부분과 연결된다. 또한 2015 개정 교육과정의 핵심역량이 상담에서 상당부분 다루고 있는 주제임을 고려하여 학교 수업에서 교과 학습과 함께 상담이 진행되어야 한다는 은혁기와 이명현(2020)의 주장과도 연결된다. 요컨대, 학교 현장에서는 교육과정이 개정됨에 따라 더욱 강조되고 있는 교과 학습과 상담의 균형에 주목해야 한다.

교과 학습과 상담의 균형을 구현하기 위한 방안으로는 송재홍(2005)의 초등학교 교과를 매개로 한 자기성찰 프로그램이 있다. 그는 교과를 자아성찰을 위한 도구로, 상담을 자아성찰을 돕기 위한 실천적 교육활동으로 보았다. 나아가 그는 구체적인 성찰적 학습의 전개과정을 제안했다. 2015 개정 교육과정에서 강조하는 교과 학습과 상담의 합일적 균형 측면에서도 여전히 유효한 제안이다. 특히 자연현상과 사회문화의 질서 이해를 바탕으로 자기 내면의 인지체계에 대한 이해와 성찰로 확장되는 무지개학습 개념은 교과 학습과 학교 상담의 구체적인 모습을 보여준다(송재홍, 2005).

교과 학습과 상담을 접목한 교육활동은 학습 차원과 상담 차원의 두 가지 목적을 이루어야 한다. 학습 차원에서는 단순 지식 구성 목적에서 벗어나 아동의 학습동기를 높여야 한다. 아동은 자신의 경험을 바탕으로 배움을 이끌 수 있는 진정한 학습 주체로 성장해야 하기 때문이다. 상담 차원에서는 주변의 지지와 인정을 받으며 긍정적으로 자기를 수용하고 스스로가 가치 있는 인간임을 느끼도록 하는 것에 목적을 두어야 한다. 이와 관련하여 송재홍(2007)은 자기성찰 학습을 통해 학습동기(Keller, 1987)가 활성화되고, 자기 발견, 자신감과 자존감의 증대 또는 효과적인 문제 해결과 관계 형성 등의 전인적 발달을 기대하였다.

송재홍(2005)의 자기성찰 학습을 바탕으로 한 프로그램 연구들(강선아, 2009;

김은자, 2015; 문병곤, 2017; 송주영, 2016; 이경미, 2006; 홍희정, 2006)을 살펴보면 기대에 미치는 유의미한 효과가 확인됐다. 하지만 교육 현장에서 꾸준히 요구되는 교육의 본질과 목적에 비해 자기성찰 학습 프로그램 연구 사례가 적으며 프로그램의 효과를 분석한 연구는 국어과에 치우쳐져 있다. 따라서 학교 상담에 대한 새로운 인식을 바탕으로 활발한 논의 및 연구가 이루어져야 하고 특정 교과를 넘어 다양한 과목의 효과 분석이 필요하다.

이 연구의 목적은 2015 개정 교육과정에서 초등학교 사회과와 상담을 접목한 교육활동이 아동의 자아존중감 및 학습동기에 미치는 영향을 알아보는 데 있다. 이를 위해 초등학교 6학년 사회과를 중심으로 자기성찰 학습 프로그램을 개발하고 프로그램 실행 효과를 검증한다. 이를 토대로 2015 개정 교육과정의 교육 현장에서 교과교육과 상담을 접목한 자기성찰 학습의 활성화가 초래하게 될 변화와 향후 과제들에 대해 논의한다.

2. 연구 문제

이 연구의 목적은 사회과 자기성찰 학습이 초등학생의 자아존중감과 학습동기에 미치는 영향을 알아보는 것이다. 수업 설계 측면에서 프로그램의 효과성을 구체적으로 분석하기 위해 연구자는 학습동기를 수업 활동에 대한 학습동기와 수업 자료에 대한 학습동기로 나누었다. 아동의 지속적인 학습동기를 유발하기 위해 수업 활동뿐만 아니라 수업에서 사용되는 자료도 중요하기 때문이다. 따라서 연구 문제는 다음과 같다.

- 연구 문제 1. 사회과 자기성찰 학습이 초등학생의 자아존중감 향상에 유의미한 효과가 있는가?
- 연구 문제 2. 사회과 자기성찰 학습이 초등학생의 수업 활동에 대한 학습동기 향상에 유의미한 효과가 있는가?
- 연구 문제 3. 사회과 자기성찰 학습이 초등학생의 수업 자료에 대한 학습동기 향상에 유의미한 효과가 있는가?

3. 용어의 정의

가. 자기성찰 학습

자기성찰 학습이란 “학습자 개인의 자아성찰을 촉진하기 위한 실천적 조력활동”(송재홍, 2005, p. 47)을 의미한다. 학습자는 교과활동 안에서 자신의 경험에 대한 통찰을 바탕으로 자아를 탐색하고 성찰하며 나아가 학습 내용을 자기화한다. 이 과정에서 학습자는 상담 도구로써 정제된 교과를 바탕으로 끊임없는 자기발견과 자아성찰의 길을 안내받는다. 이처럼 이 연구의 자기성찰 학습은 송재홍의 초등학교 교과를 매개로 한 상담 학습으로 정의한다.

나. 자아존중감

자아존중감에 대해 보편적으로 사용되는 정의는 Rosenberg(1985)의 입장이다. 그는 자아존중감을 자신에 대한 주관적 평가로 보았다. 자아존중감이 높다는 것은 자신을 수용, 존중하고 좋아하며 스스로를 가치 있는 인간으로 느끼는 것을 의미한다(최혜림, 1999, p. 184에서 재인용). 자아존중감이 낮다는 것은 자신에 대해 불만족하고 거부하며 스스로를 가치 없는 인간으로 느끼는 것을 의미한다. 이 연구에서도 Rosenberg의 자아존중감 정의를 따른다. 자아존중감 수치는 이자영 외(2009b)가 보완한 Rosenberg의 자아존중감척도(Rosenberg's Self-Esteem Scale, RSE)에서 얻은 점수로 나타낸다. Rosenberg의 자아존중감척도(RSE)는 자아존중감 연구에서 가장 많이 이용되며, 전반적인 자아존중감을 평가한다.

다. 학습동기

교육공학적 관점에서 학습동기는 “주의집중, 관련성, 자신감, 만족감이라는 측면에서 설명되는 학습행동의 방향과 세기”(Keller, 송상호, 1999, p. 11)를 의미한다. 이 네 가지 요인들을 크게 지닌 학습자일수록 특정 방향으로 향하는 실제 노력의 양과 세기가 커진다. 이 관점은 연구자들이 학습동기를 관찰 및 측정하는데 실제적 접근을 용이하게 한다. 따라서 이 연구의 학습동기도 Keller(2010)

가 제안한 주의집중, 관련성, 자신감, 만족감의 수준과 상호작용으로 정의한다.

아동의 지속적인 학습동기를 유발하기 위해 수업 설계 측면에서 수업 활동뿐만 아니라 수업 자료도 중요하다. 따라서 이 연구의 학습동기는 분석 초점에 따라 수업 활동에 대한 학습동기와 수업 자료에 대한 학습동기로 나뉜다. 수업 활동에 대한 학습동기는 특정 수업에서 진행된 활동과 내용에 대한 학습동기를 의미한다. 이에 대한 수치는 Keller의 과목흥미검사(Course Interest Survey, CIS)를 국내 타당화한 한국판 과목흥미검사(KCIS)(민수진, 2015b) 점수로 나타낸다. 수업 자료에 대한 학습동기는 특정 수업에서 사용된 자료와 교재에 대한 학습동기를 의미한다. 이에 대한 수치는 Keller의 교수자료동기검사(Instructional Materials Motivation Survey, IMMS)를 국내 타당화한 한국판 교수자료동기검사(KIMMS)(민수진, 2014) 점수로 나타낸다.

II. 이론적 배경

1. 자기성찰 학습

가. 자아성찰

자아성찰에 대한 개념은 다양하게 정의되어 왔지만, 구체적인 탐구들은 Dewey(1933/2011)의 성찰적 사고에 그 뿌리를 두고 있다. 교육 분야에서도 자아성찰에 대한 연구는 끊임없이 진행되어 왔다. 그 결과 지금까지도 자아성찰 개념은 여러 연구자에 의해 강조되고 있고 학습 본질의 한 축으로 여겨지고 있다.

Dewey(1933/2011)는 성찰적 사고를 “어떤 믿음이나 소위 지식의 형태에 대해 지지하는 근거와 그것이 가져올 결과에 비추어 적극적이고 지속적이며 세심하게 숙고하는 것”(p. 9)으로 정의하였다. 그는 성찰적 사고가 새로운 지식을 획득하는데 중요한 역할을 하며, 이 사고가 구체적으로 실천에 옮겨지는 것이 탐구라고 보았다(이승희, 2003). Piaget(1980)는 성찰적 사고를 낮은 차원의 지식 요소들을 조정하여 상위 지식을 만드는 변증법적 과정으로 강조하였고, Baron(1985)은 성찰적 사고를 문제해결의 합리적인 수행을 위한 중요한 지표로 강조하였다(송재홍, 2006, p. 359에서 재인용). Flavell(1976)은 성찰적 사고와 관련하여 초인지(Metacognition) 용어를 사용하였다. 이와 관련하여 Brown(1987)도 자아성찰의 구체적인 모습으로 자신의 인지과정을 인지하고 인지를 조정하는 초인지(Metacognition) 능력을 강조했다(송재홍, 2006, p. 359에서 재인용). Kolb(1984)는 경험학습 모형에서 성찰적 사고를 강조한다. 그는 학습은 학습자의 특정 경험을 해석하고 성찰하는 과정에서 일어나며, 학습자 스스로가 발견한 통찰을 통해 자기를 이해하고 자기존중감과 자기 확신을 갖는다고 보았다(김영희, 권인수, 김경덕 외, 2016). 비교적 최근에 Zimmerman(1989)은 학습자가 메타인지적, 동기적, 행동적으로 자기 학습에 적극적으로 참여하는 자기조절학습을 통해 성찰적 사고를 강조했다(김지혜, 2020, p. 11에서 재인용).

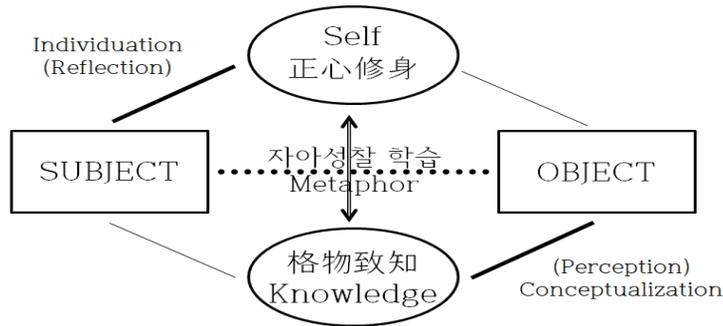
요컨대 학습에서 자아성찰의 필요성과 중요성이 꾸준히 강조되고 논의되었다. 이처럼 자아성찰의 중요성이 부각됨에 따라 학습자 중심의 학습 환경에 대한

관심이 높아졌고, 학습자의 자아성찰을 지원하기 위한 방법도 꾸준히 연구되고 있다(이승희, 2003). 송재홍(2005)의 초등학교 교과를 매개로 하는 상담 프로그램도 이와 같은 맥락에서 연결된다.

나. 자기성찰 학습

송재홍(2005)은 학교 교육의 기본 성격과 상담의 본질이 일치된다고 보았다. 학교 교육의 기본 성격을 학습자의 잠재된 자아를 발견하고 자아성찰을 촉진하는 지도활동으로 본다면 상담은 내담자의 자아성찰을 촉진하는 실천적 조력활동이라는 점에서 공통되기 때문이다. 따라서 그는 학교 교육활동의 교과 학습과 상담이 자아성찰을 촉진하는 실천적 조력활동으로 연결된다고 보았다. 구체적으로 그는 교과를 자아성찰을 위한 정제된 심리적 도구로 가정할 수 있으며, 교사는 교과를 매개로 학습자의 자아성찰을 촉진하는 실천적 조력가가 되어야 한다고 강조했다.

송재홍(2005)은 또한 배움에 대한 인식 확장을 위해 무지개 학습이라는 새로운 용어를 채택했다. 그는 학습은 인간 내면의 인지에 대한 반성적 탐구로 연결될 때 비로소 완성된다고 보았다. 위 개념은 교과교육을 통해 형성된 자연현상과 사회문화의 질서체계에 대한 이해를 학습자 내면의 인지체계에 대한 이해와 성찰로 확장하는 것을 의미한다. 이 과정은 주로 은유를 통해 지식과 자기가 연결된다. 요컨대 무지개 학습은 자기성찰 학습을 의미하며, 개념적 사유의 틀은 그가 도식화한 [그림Ⅱ-1]에서 살펴볼 수 있다. 가령, 그는 소화의 3가지 방법(탈 물질 제거, 발화점 미만의 온도, 산소 차단)을 학습한다면 은유를 통해 친구와의 갈등 해결 방법(합리적 문제 해결, 감정 표현 및 조절, 환경 채구성 등)으로 연결될 수 있음을 예로 든다.



[그림 II-1] 자기성찰 학습의 개념적 사유의 틀

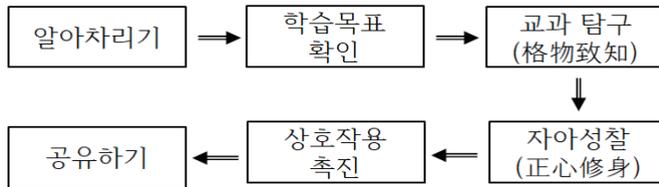
출처: 송재홍 (2006). 가르침과 배움의 여정으로서 자아성찰:-교과교육과 상담의 통합 가능성에 대한 검토와 제안. p. 17

송재홍(2006)이 제안한 학교 교육활동의 가장 두드러진 특징은 학습 성과의 초점이 단순 지식 구성 또는 습득보다는 자아성찰 촉진을 통한 자기 재구성에 있다는 것이다. 이를 위해 모든 교과가 자아성찰을 촉진하는 도구로 활용될 수 있지만, 교과에 내재된 성질에 따라 그 유용성의 정도는 다르다. 해당 교과가 상담 도구로서 유용성을 갖는지 판단하기 위해 송재홍(2005)은 다음의 5가지의 유용성 판단 준거를 제시하였다.

- A. 학습자 개인의 주관적인 경험세계를 쉽게 상기시키며 그것과 사실적 또는 논리적으로 연관 지을 수 있어야 한다.
- B. 학습자의 역사성과 관계성에 기초한 이야기 구성을 통해 주도적인 자아탐색과 자아성찰을 촉진할 수 있어야 한다.
- C. 학습자 상호 간에 공유된 인식을 바탕으로 협력적인 작업동맹을 이루고 생각과 느낌을 개방하도록 촉진할 수 있어야 한다.
- D. 학습자로 하여금 객관적 실재에 대한 의미 부여는 물론 자신의 주관적 세계에 대한 인식 전환을 함께 촉진할 수 있어야 한다.
- E. 학습활동 중에 드러난 감정과 변화된 인식을 공유함으로써 사회적 문제의 해결을 위한 행동지침을 개발하고 강화할 수 있어야 한다.(p. 50)

자기성찰 학습에서 교사는 선정된 교과 내용을 바탕으로 지식의 성질을 규명하여 자기성찰 학습목표를 개발한다(송재홍, 2005). 이 과정은 특히 교사에게 통찰력과 창의성을 요구하며, 이렇게 개발된 자기성찰 학습목표를 바탕으로 교과

학습이 여섯 단계의 국면으로 전개된다(송재홍, 2007). 자기성찰을 촉진하는 교과 학습의 전개과정은 [그림Ⅱ-2]를 통해 간단히 살펴볼 수 있다. 전개과정의 전 단계에서는 교사에게 교과 학습과 상담 분야에서 요구되는 능력을 요구한다.



[그림Ⅱ-2] 자기성찰 촉진 교과 학습의 전개과정

출처: 송재홍 (2007). 자아성찰 학습을 위한 교과교육의 이해와 개발. p. 10

다. 자기성찰 학습과 관련된 선행연구

교육 분야에서 자아성찰과 관련한 프로그램 개발 및 효과성 검증 연구들은 많다. 일반인(김소희, 2018; 이진우, 최유현, 2019; 정춘화, 심혜원, 2018; 등)을 대상으로 한 연구에서부터 대학생(이효숙, 2017; 최상민, 2016; 등), 중·고등학생(권태현, 2012; 오은숙, 2014; 등), 초등학생(김은자, 2015; 김지연, 2011; 문병곤, 2017; 송주영, 2016; 이연수, 2013; 이재용, 최준섭, 2019; 등)을 대상으로 한 연구에 이르기까지 성찰을 기반으로 한 교육 관련 연구는 꾸준히 축적되고 있다. 그중, 이 연구와 같이 송재홍(2005)의 무지개 학습 맥락에서 실시된 주요 연구를 정리하면 <표Ⅱ-1>과 같다.

<표Ⅱ-1>에서 보듯이, 송재홍(2005)의 무지개 학습은 국어과, 과학과, 실과과, 다교과 기반(수학, 과학)과 접목 가능성을 보였고 학업성취도와 자아존중감, 학습동기에서 유의미한 효과가 있었다. 따라서 초등학교 사회과 교과를 매개로 하는 자기성찰 학습 프로그램도 아동의 자아존중감과 학습동기를 향상하는 데에 적절하게 사용될 수 있을 것으로 기대된다.

<표 II-1> 송재홍(2005)의 무지개 학습 적용 선행 연구 요약

연구자	대상	프로그램 및 검증 방법	결과 및 기대
이경미 (2006)	4학년 (36명)	- 프로그램 개발(국어과 동화단원) - 설문응답자료 분석	- 4학년 국어과 동화 단원과 자기성찰 학습의 접목 가능성 확인 - 다른 학년에 대한 후속 연구 필요
홍희정 (2006)	2학년 (45명)	- 실험집단(국어과 42차시, 2개월) - 통제집단(전통적 수업) - ANCOVA	- 학업성취도 유의한 향상 - 학습동기 하위요소별 상이함 1) 주의집중과 만족감 유의한 향상 2) 관련성과 자신감 차이 없음
강선아 (2009)	5학년	- 프로그램 개발(과학과 1학기)	- 과학과와 자기성찰 학습의 접목 가능성 확인 - 효과에 대한 후속 연구 필요
김은자 (2015)	4학년 (16명)	- 실험집단(국어과 27차시, 14회기) - 통제집단(교과서 중심의 수업) - t검증과 질적 분석 (학습지, 관찰, 면담)	- 자아존중감 유의한 향상 - 학습동기 하위요소별 상이함 1) 자신감과 과제수준선택 유의한 향상 2) 자기조절효능감 차이 없음
송주영 (2016)	6학년 (54명)	- 실험집단(다교과 기반, 10회기) - 통제집단(무처치) - Mixed ANOVA와 질적 분석 (관찰, 소감문)	- 자기성찰지능 하위영역 모두 유의한 향상 - 심리적 안녕감 변화 유의한 차이
문병곤 (2017)	6학년	- 프로그램 개발(실과과 전 단원)	- 실과과와 자기성찰 학습의 접목 가능성 확인 - 효과에 대한 후속 연구 필요

주. 교과기반 학습관리프로그램인 조효은(2009)의 연구 1개 제외함.

그러나 송재홍(2005)의 무지개 학습과 관련한 선행 연구들로부터 도출한 제한점과 시사점은 다음과 같다.

첫째, 다양한 교과와 접목 가능성 및 그 효과를 입증할 필요가 있다. 학습에서 성찰이 갖는 중요성에 비해 관련 선행 연구의 사례는 6편뿐이다. 또한 프로그램 효과 분석까지 연구한 사례는 국어과에 치우쳐져 있다. 따라서 이 연구는 주요 교과에서 연구되지 않은 사회과를 선정하여 사회과 자기성찰 학습이 자아존중감과 학습동기에 미치는 영향을 분석하고자 한다.

둘째, 자기성찰 학습목표와 관련하여 학습과제에 대한 지식맵 사례를 구체적

으로 제시한 연구는 3편뿐이다. 송재홍(2005)은 단원에 포함된 지식의 성질과 학습목표를 바탕으로 핵심 학습과제를 분석하고 이를 기초로 지식맵을 구성해야 한다고 제안한다. 이러한 지식맵은 학습활동에 유용한 보조도구로 활용할 수 있다. 따라서 이 연구에서는 각 학습과제에 대한 구체적인 지식맵을 제시함으로써 사회과 지식에서 숙고할 수 있는 지식맵 사례를 제공하고자 한다.

셋째, 선행 연구의 학습동기 하위요소별 효과 차이에 대한 보충 연구가 필요하다. 송재홍(2007)은 교과와 상담을 접목한 자기성찰 학습 프로그램이 학습자의 주의력, 관련성, 자신감, 만족감 등과 같은 동기요인(Keller, 1987)을 활성화할 것으로 기대하였다. 그러나 2편의 선행 연구에서만 학습동기에 대한 효과가 분석되었다. 또한 2편의 선행 연구 모두 학습동기의 하위요소별 효과 분석에서 기대 차이를 보였다. 이에 대한 보충 연구의 필요성이 대두된다. 따라서 이 연구에서는 자아존중감과 함께 사회과 자기성찰 학습이 Keller의 학습동기 하위요소서 유의한 효과를 보이는지 분석하고자 한다.

2. 자아존중감

가. 자아존중감

자아존중감은 지금도 심리·상담 분야에서 활발히 연구되는 개념이다. 최혜림(1999)은 자아존중감에 대한 관심이 “자아존중감이 인간 행동의 중요한 기본 동기이고 정신 건강 및 적응과 밀접한 관계가 있기 때문”(p. 184)이라고 보았다. 실제로 이상정과 정익중(2018)은 2000년부터 2016년에 진행된 아동 자아존중감 향상 프로그램에 대한 메타분석에서 최종 47개의 학술지 논문을 추출하고 52개 프로그램을 분석하였다. 그 결과 2000년부터 2009년에 진행된 연구 수와 2010년부터 2016년에 진행된 연구 수가 비슷한 수준을 유지했음을 보여준다. 곽아람, 이신영, 허만세(2014)는 1990년부터 2013년에 진행된 노인 자아존중감 향상 프로그램에 관한 메타분석에서 총 76편의 석·박사 학위논문을 분석하였다. 그 결과 2010년을 기점으로 지난 10년 동안 발표된 연구에 비해 2010년부터 2013년에 진행된 연구 수가 많다는 것을 보여준다. 요컨대 자아존중감에 관한 연구는 아동부터 노인에 이르기까지 전 생애에 걸쳐 활발히 진행되고 있으며 여전히 연

구자들의 주요 관심 분야이다.

자아존중감에 대한 개념이나 정의를 살펴보면, 처음 William James(1890)에서 시작한다. William James는 자아존중감을 자신에 대한 가치로 정의하였다(이자영 외, 2009b, p. 1346에서 재인용). 이후 Coopersmith(1967)도 자아에 대한 전반적인 가치 판단으로 정의하였고, Maslow(1968)는 스스로 가치 있는 존재라고 여기는 내적 자아존중감과 타인의 평가에 대한 외적 자아존중감으로 나누어 설명한다. Gordon(1969)은 자신의 잠재적 행동과 친밀한 타인의 평가를 반영한 개인의 평가지향으로, Harter(1999)는 자신의 가치에 대한 전반적인 평가로 정의한다(이자영 외, 2009b, p. 1346에서 재인용). 이처럼 자아존중감에 대한 정의들을 살펴보면, 자아존중감이 자기 자신의 가치에 대하여 스스로가 내리는 주관적인 평가라는 공통점을 발견할 수 있다(이자영, 남숙경, 이미경, 이지희, 이상민, 2009a).

자아존중감에 대한 여러 정의 중 오늘날 가장 널리 인용되는 정의는 Rosenberg(1965)의 정의이다. Rosenberg(1985)는 자아존중감을 자신에 대한 주관적인 평가이며, 자아존중감이 높다는 것은 자신을 수용하고 존중하며 자신을 가치 있는 인간으로 느끼는 것이라 설명한다(최해림, 1999, p. 184에서 재인용). 이와 더불어 Rosenberg(1965)가 제안한 자아존중감 척도(RSE)도 자아존중감 연구에서 가장 많이 이용된다. 그의 척도는 단일차원에서 개인의 전반적인 자아존중감을 평가하며, 총 10문항으로 이루어졌다(이자영, 남숙경, 이미경, 이지희, 이상민, 2009a). 요컨대 Rosenberg(1965)의 자아존중감 정의와 그에 따른 척도가 자아존중감 연구에서 널리 인정받고 사용된다.

Rosenberg(1965)는 자아존중감이 삶의 전반적인 만족감과 연결된다고 보았다. Tafarodi와 Swann(1995)에 따르면, 자아존중감이 높은 사람은 자신이 완전하지 못하지만 살 능력과 가치가 있고 스스로 성장할 것이라 믿는 경향이 있는 반면에, 자아존중감이 낮은 사람은 자신에 대해 불만족하고 자기 거부와 멸시의 경험이 잦으며 자신이 가치가 없다고 느끼는 경향이 있다(유연재, 이성준, 2015, p. 93에서 재인용). Rosenberg도 자아존중감이 올바르게 형성되지 못하면 대인관계가 원만하지 못하고 불안감을 경험하는 횟수가 잦다고 보았다. 따라서 개인의 만족스러운 삶을 위해서 자아존중감을 높이는 시도는 중요하다.

특히 아동기에 높은 자아존중감을 형성하는 것은 중요하다. 조효은(2009)은 아동기의 자아존중감이 타인에 대한 태도나 자기 행동 양식을 결정하기 때문에 아동기에 높은 자아존중감을 갖는 것은 중요하다고 보았다. 이상정과 정익중(2018)은 2차 성장과 함께 자아정체감을 형성하는 결정적 시기인 10대를 자아존중감 형성에 매우 중요한 시기로 보았다. 이 외에도 아동기 자아존중감의 중요성을 강조한 연구들은 많다(김경미, 이은주, 2018; 김은자, 2015; 유선숙, 배성찬, 2019; 등). 따라서 이 연구에서도 상담을 기반으로 한 교과 프로그램을 통해 아동 자아존중감 향상을 모색하고자 한다.

나. 자기성찰 학습과 자아존중감

자기성찰 학습은 교과 학습에서 내러티브 구성을 안내하고 자기성찰을 촉진한다(송재홍, 2006). 내러티브는 인간의 기본적인 사고 양식이며 지식을 조직하는 양식이다(송재홍, 2007). 학습자는 자신의 내러티브를 구성하고 공유하는 과정에서 본연의 자기 자신과 만나고 자신의 존재 가치를 발견한다. 여기서 자아존중감이 자신에 대한 주관적 평가임을 고려하면 자기성찰 학습은 자아존중감과 밀접한 관련이 있다. 이와 관련하여 송재홍(2018)은 자기성찰 학습과 같은 관계 학습의 요체로 존중, 소통, 화합을 언급한다. 그는 존중을 진정한 만남의 전제조건으로 보았으며, 특히 자기존중을 강조한다. 개인은 자기존중을 바탕으로 건강한 삶을 영위하기 때문이다. 더불어 화합은 승패의 관계가 아닌 공동체적 상생 관계를 가져온다(송재홍, 2018). 이 과정에서 학습자는 타인과 함께 성장하며 긍정적인 자아상을 갖는다. 요컨대 존중, 소통, 화합이 강조된 자기성찰 학습은 내러티브 접근으로 자신의 존재 가치에 대해 탐구할 기회를 제공한다. 이는 학습자의 자아존중감에 상당한 영향을 미친다.

관련 연구로써 조효은(2009)은 자기성찰 요소를 포함한 교과기반 학급관리프로그램이 아동의 자아존중감에 긍정적인 영향을 미쳤음을 보여준다. 구체적으로, 그는 과학과 지식 중에서 날씨와 관련된 요소들을 추출하여 새롭게 구성한 학급관리프로그램을 처치한 실험집단과 일반 학급운영 방식의 처치를 받은 통제집단의 비교분석을 통해 자아존중감의 차이를 확인하였다. 따라서 조효은의 연구를 통해 자기성찰 요소를 포함한 교과기반 학급관리프로그램과 자아존중감

의 유의미한 관계를 확인하였고, 이는 송재홍(2005)의 자기성찰 학습과 같은 맥락에서 살펴볼 수 있다.

김은자(2015)의 연구에서도 같은 결과를 보였다. 그는 국어과 자기성찰 학습 처치를 받은 실험집단과 교과서 중심의 전통적인 방법의 수업 처치를 받은 통제집단의 비교를 통해 국어과 자기성찰 학습이 자아존중감에 유의한 영향을 미쳤음을 확인하였다. 구체적으로 그는 양적 분석 결과뿐만 아니라 관찰 및 면담 등을 통한 질적 분석에서도 아동의 자아존중감 변화 정도를 확인하였다. 따라서 김은자의 연구도 자기성찰 학습과 자아존중감 사이에 유의한 관계를 보여준다.

요컨대 관련 연구 결과를 살펴보면, 송재홍(2007)의 자기성찰 학습은 학습자의 자아존중감에 유의한 영향을 미쳤다. 따라서 교과를 기반으로 한 자기성찰 학습을 통하여 학습자의 자아존중감을 향상시키는 시도는 긍정적이다. 이로써 학습자는 자아성찰을 통해 참다운 내적 변화를 이룰 수 있다.

3. 학습동기

가. 학습동기

학습은 학습자의 동기에 의해 상당한 영향을 받는다. 어떤 학습이 효과적으로 일어나기 위해서는 반드시 학습동기가 필요하기 때문이다. 따라서 이와 관련하여 학습동기에 대한 연구와 논의들이 꾸준히 이어져 왔다. 그 결과 학습동기의 개념과 요소에 대해 상당한 지식이 축적되었다.

일반적으로 학습동기는 인지주의에서 강조하는 내재적 동기와 행동주의에서 강조하는 외재적 동기 차원에서 구분되어 왔다. 내재적 동기를 지닌 개인은 학습 활동 그 자체에서 오는 즐거움을 위해 학습하며, 외재적 동기를 지닌 개인은 학습 활동 자체보다는 그것에 수반되는 보상을 위해 노력한다(Keller, 송상호, 1999). 이 두 차원은 서로 대립하기도 하지만 혼합되어 나타나기도 한다.

연구자들은 성공적인 학습이 되기 위해서 특히 내재적 동기를 학습의 중요구인으로 뽑는다. 연구자들은 내재적 동기를 학습목적적 동기(Brophy, 1983; Dweck, 1986), 계속동기(Maehr, 1976; Keller, 1983), 몰입(Csikszentmihalyi, 1990) 등으로 정의한다(Keller, 송상호, 1999, p. 6에서 재인용). 이 정의들을 간

단히 종합하면, 내재적 동기는 외적 성취가 아닌 과제 자체를 이해하려는 학습 목적적 특징을 보이며 외부의 영향을 받지 않고도 스스로 학습을 지속하는 힘을 갖는다. 나아가 내재적 동기를 지닌 사람은 성취의 대상인 도전과 그것을 가늠하게 하는 기능이 균형을 이루는 몰입의 상태를 느낀다(Keller, 송상호, 1999).

이에 반해 외재적 동기는 학습 과제 자체보다는 특정 목표의 수단으로 작용한다. 연구자들은 외재적 동기의 즉각적인 보상에 대해 부정적 입장을 취하지만, 성적, 대학입시 등의 좀 더 멀고 큰 외적 보상들은 인정하는 편이다(Keller, 송상호, 1999). 또한 연구자들은 내재적 동기가 충분하지 않을 때 외적 보상을 적절하게 활용하는 것은 유의한 효과가 있을 것으로 보고 있다.

학습동기 개념의 실질적이고 구체적인 접근을 위해 교육 공학 차원의 정의를 살펴볼 필요가 있다. 대표적으로 Keller(1987)의 정의가 있다. Keller는 동기를 특정한 목적을 향해 한 개인이 투입하고 싶어 하는 노력의 세기로 정의한다(Keller, 송상호, 1999). 그는 학습동기를 관찰 가능한 세기와 방향성으로 보았으며, 이 관점은 연구자들이 학습동기를 관찰 및 측정하는데 실제적 접근을 용이하게 한다. 이 연구에서도 Keller의 학습동기 개념과 하위요소를 바탕으로 진행 된다.

나. 학습동기 구성요인

Keller와 송상호(1999)는 ARCS 모델을 근거하여 학습동기를 “주의집중, 관련성, 자신감, 그리고 만족감이라는 측면에서 설명되는 학습행동의 방향과 세기”(p. 11)라고 정의하였다. ARCS 모델에서는 학습동기의 하위요소를 주의집중(A), 관련성(R), 자신감(C), 만족감(S)으로 보았으며, 이 네 가지 요인들을 크게 지닌 학습자일수록 특정 방향으로 향하는 실제 노력의 양과 세기가 커진다고 개념화한다. ARCS 모델의 네 가지 하위요소를 정리하면 다음과 같다.

1) 주의집중(attention)

학습은 반드시 학습자가 주의집중을 할 때 일어난다. 학습자가 학습에서 지루함을 느끼거나 다른 주위 환경에 신경 쓰기 시작하면 유의미한 학습으로 나아가는 데 어려움을 겪는다. 따라서 학습에서 주의집중 요인은 필수적이다. Keller

와 송상호(1999)는 이러한 주의집중 요인에 세 가지의 하위 구성요건이 있다고 보았다. 이와 관련하여 그가 주장한 각 하위 구성요건을 정리하면 <표Ⅱ-2>와 같다. 그는 일단 기본적인 주의집중 수준이 달성되면, 탐구적 각성 활동으로 보다 깊은 수준의 동기가 유발될 수 있다고 보았다. 그 이후 그는 다음 학습동기로서 관련성을 고려해야 한다고 강조한다.

<표Ⅱ-2> 주의집중 특성

학습 동기	구성 요건	핵심질문	주요 지원 기술
주의 집중	A1. 지각적 각성	흥미를 끌기 위해 무엇을 할 수 있을까?	새로운 접근을 사용하거나 개인적, 감각적 내용을 넣어 호기심과 놀라움 만들기
	A2. 탐구적 각성	탐구하는 태도를 어떻게 유발할까?	질문, 역설, 탐구, 도전적 사고를 양성함으로써 호기심 증진하기
	A3. 변화성	주의집중을 어떻게 지속시킬 수 있을까?	자료제시 형식, 구체적 비유, 흥미 있는 인간적인 예시, 예기치 못했던 사건들의 변화를 통해 흥미 지속하기

출처: Keller, 송상호 (1999). **매력적인 수업설계: 주의집중, 관련성, 자신감 그리고 만족감.** p. 56

2) 관련성(relevance)

학습자가 학습 내용과 자신과 어떤 관련성을 찾지 못한다면 학습동기를 유발하는 것은 어렵다. 따라서 수업에서 학습자의 환경, 흥미, 목적 등과 연결하여 관련성을 찾는 것이 중요하다. 그러나 여기서 물질적 보상이나 인정 등의 외재적 보상은 개인적인 관련성을 이끌지 못하며, 학습동기보다는 성취동기에 가깝다는 것을 주의해야 한다. Keller와 송상호(1999)는 이러한 관련성 요인에 세 가지 하위 구성요건이 있다고 보았고, 각 하위 구성요건을 정리하면 <표Ⅱ-3>과 같다.

<표Ⅱ-3> 관련성 특성

학습 동기	구성 요건	핵심질문	주요 지원 전술
관련성	R1. 목적 지향성	학습자의 요구를 어떻게 최적으로 충족 시켜 줄 수 있을까?(내가 그들의 요구를 아는가?)	수업의 유용성에 대한 진술문이나 실례를 제공하고, 목적을 제시하거나 학습자들에게 목적을 정의해보라고 하기
	R2. 모티브 일치	수업을 학습자의 학습양식과 개인적 흥미에 언제, 어떻게 연결시킬까?	개인적인 성공기회, 협동학습, 지도자적 책임감, 긍정적인 역할 모델 등의 제공을 통해 학습자 동기와 가치에 민감하게 반응하는 수업 만들기
	R3. 친밀성	수업과 학습자의 경험을 어떻게 연결시킬까?	구체적인 실례와 학습자의 학습이나 환경과 관련된 비유를 제공하여 교재와 개념들을 친밀하게 만들기

출처: Keller, 송상호 (1999). **매력적인 수업설계: 주의집중, 관련성, 자신감 그리고 만족감.** p. 66

3) 자신감(confidence)

자신감은 자신의 능력에 대한 지각과 관련된다. 학습자는 자신에게 일어날 일이 자신의 능력으로는 거의 또는 완전히 통제되지 못한다고 느낄 때, 불안, 우울 그리고 스트레스를 겪는다. 반대로, 학습자 스스로가 삶을 통제할 수 있다고 믿을 때, 훨씬 평온하고 자신감을 가지며 성공을 위한 동기유발이 잘된다 (Keller, 송상호, 1999). 이처럼 자신의 행동결과를 통제할 수 있다는 기대감은 자신의 능력에 대한 자각에서 비롯되고 이 자각 즉, 자신감은 학습동기에 상당한 영향을 미친다. 따라서 Keller와 송상호는 자신감도 학습동기의 하위요소로 보았다. <표Ⅱ-4>에서 보듯이 자신감은 세 가지 하위 구성요건으로 이루어져 있다.

4) 만족감(satisfaction)

Keller와 송상호(1999)는 학습동기의 마지막 요소로 만족감을 강조한다. 내재적 요인과 외재적 보상의 효과적인 사용은 학습자의 만족감을 크게 좌우하고, 이는 학습동기에 강한 영향을 미치기 때문이다. 또한 학습자가 그들이 행한 노력에 비해 얻은 결과가 공정하지 못하다고 느끼거나 일부 학습자가 다른 학습

자들에 비해 불공정하게 대우받았다고 느낄 때, 실제적인 내재적 강화와 외재적 보상에도 불구하고 학습자의 만족감은 훨씬 낮다(Keller, 송상호, 1999). 이를 통해 만족감의 하위 구성요건으로 내재적 강화와 외재적 보상뿐만 아니라 공정성도 포함된다. 만족감 하위 구성요건의 특성을 정리하면 <표Ⅱ-5>와 같다.

<표Ⅱ-4> 자신감 특성

학습 동기	구성 요건	핵심질문	주요 지원 전술
자 신 감	C1. 학습 요건	성공에 대한 긍정적 기대감을 어떻게 키워줄 수 있을까?	성공요건과 평가준거에 대해 설명하여 믿음과 긍정적 기대감 확립하기
	C2. 성공 기회	자신의 역량에 대한 믿음을 향상시킬 수 있는 학습경험을 어떻게 제공할까?	학습의 성공을 증가시키는 많은 다양한 도전적인 경험을 제공하여 역량에 대한 신념 증가시켜주기
	C3. 개인적 통제	학습자가 성공이 자신의 노력과 능력에 의한 것이라고 어떻게 알 수 있을까?	개인적인 통제(가능할 때마다)를 제공하는 기법을 사용하고, 개인적 노력 때문에 성공했다는 것에 대해 피드백 제공하기

출처: Keller, 송상호 (1999). **매력적인 수업설계: 주의집중, 관련성, 자신감 그리고 만족감**. p. 76

<표Ⅱ-5> 만족감 특성

학습 동기	구성 요건	핵심질문	주요 지원 전술
만 족 감	S1. 내재적 강화	학습경험에 대한 학습자들의 내재적 즐거움을 어떻게 격려하고 지원할까?	개인적 노력과 성취에 대한 긍정적 느낌을 제공할 수 있는 피드백이나 정보 제공하기
	S2. 외재적 보상	학습자의 성공에 대한 보상으로 무엇을 제공할까?	언어적 칭찬, 실제적이거나 추상적인 보상, 인센티브를 사용하거나, 학습자들이 그들의 성공에 대한 보상을 제시하도록 하기
	S3. 공정성	공정한 처리에 대한 학습자들의 지각을 어떻게 만들어 줄까?	진술된 기대와 수행요건을 일치시키고, 모든 학습자의 과제와 성취에 있어서 일관성 있는 측정기준 사용하기

출처: Keller, 송상호 (1999). **매력적인 수업설계: 주의집중, 관련성, 자신감 그리고 만족감**. p. 84

다. 자기성찰 학습과 학습동기

자기성찰 학습은 교과 학습에서 내러티브를 구성하고 공유한다. 개인의 경험 세계와 교과구조를 연결하는 과정은 학습자의 지각적 각성을 이끈다. 개인적, 감각적 내용은 학습자의 주의집중을 유발하기 때문이다. 또한, 이 과정에서 학습자는 학습 내용과 자기 삶 사이에서 관련성을 찾는다. 자신의 경험과 교과구조가 연결된 학습은 학습에 대한 친밀성을 높이기 때문이다. 나아가 Sarbin(1986)은 인간을 동기화된 이야기꾼으로 가정한다(송재홍, 2018, p. 363에서 재인용). 내러티브를 구성하고 공유하는 과정은 이러한 학습자의 본능을 만족시킨다. 더불어 만족스러운 내러티브 구성은 자신의 역량에 대한 믿음과 자신감을 향상시킨다. 요컨대 자기성찰 학습은 학습자의 주의집중, 관련성, 자신감, 만족감 등의 학습동기와 관련된다.

이전 홍희정(2006)의 연구에 따르면, 그는 국어과 자기성찰 학습 처치를 받은 실험집단과 전통적 수업을 받은 통제집단의 비교를 통해 국어과 자기성찰 학습이 아동의 학습동기 향상에 부분적으로 영향을 미친다고 밝혔다. 구체적으로 학습동기의 하위요소 중 관련성과 자신감 요소에서는 유의한 차이가 없었으나, 주의집중과 만족감에서 유의한 차이가 있는 것으로 나타났다. 따라서 홍희정은 자기성찰 학습과 학습동기 사이에 부분적인 상관관계가 있음을 밝혀냈다.

김은자(2015)의 연구에서도 비슷한 결과를 보인다. 그도 국어과 자기성찰 학습 처치를 받은 실험집단과 교과서 중심의 전통적인 방법의 수업 처치를 받은 통제집단의 비교를 통해 국어과 자기성찰 학습이 학습동기에 부분적으로 유의한 영향을 미친다고 밝혔다. 이 연구에서 논의된 학습동기는 Bandura(1986)의 자아효능감에 기초를 둔 학업적 자기효능감을 의미하며, 그 하위요인으로는 자신감, 자기조절효능감 그리고 과제난이도선호가 있다. 집단 간 처치 결과를 살펴보면 자기조절효능감 요인에서는 차이를 보이지 않았지만, 자신감과 과제수준선호에서는 유의한 차이를 보였다. 따라서 김은자의 연구도 이전 연구와 마찬가지로 자기성찰 학습과 학습동기 사이에 부분적인 상관관계가 있음을 밝혀냈다.

요컨대 관련 연구 결과를 살펴보면 송재홍(2007)의 자기성찰 학습은 학습동기에 유의미한 효과를 보였다. 따라서 교과 기반 자기성찰 학습은 학습자들의 학습동기를 향상하는데 유효하다고 볼 수 있다.

Ⅲ. 연구 방법

1. 연구 설계

이 연구는 초등학교 사회과 자기성찰 학습 적용 여부에 따라 실험집단과 통제집단 간 자아존중감과 학습동기의 차이를 검증한다. 이를 위해 [그림Ⅲ-1]과 같이 유사실험 중재연구를 통한 비동등성 대조군 전후설계(Nonequivalent control group pretest-posttest design)를 사용하였다.

Ex	O ¹	X	O ³
Con	O ²		O ⁴

O¹, O² : 사전검사(자아존중감, 학습동기)

X: 초등 사회과 자기성찰 학습 처치

O³, O⁴ : 사후검사(자아존중감, 학습동기)

[그림Ⅲ-1] 연구 설계

2. 연구 대상

연구 대상은 제주도 소재 A초등학교에 재학 중인 6학년 학생 52명이다. 교육 현장에서 무선표집상 제한점을 고려하여 실험집단과 통제집단을 각각 1개의 학급 단위로 선정하였다. 실험집단의 아동은 사회 교과에서 2개 단원 36차시 동안 진행된 상담 기반의 자기성찰 학습 프로그램 처치를 받았다. 통제집단의 아동은 지식 중심의 전통적인 학습을 받았다. 처음 집단별 참여자 수는 실험집단 27명, 통제집단 27명으로 총 54명이었으나, 각 집단의 사전검사 미응시 학생을 제외하여 총 52명을 최종 연구 대상으로 하였다. 성별에 따른 연구 대상 정보는 <표Ⅲ-1>과 같다.

<표Ⅲ-1> 연구 대상

	실험집단	통제집단	계
남학생	13	14	27
여학생	13	12	25
계	26	26	52

3. 연구 도구

연구에 사용된 측정 도구는 Rosenberg(1965)의 자아존중감척도(RSE), Keller(2010)의 검사를 국내화한 한국판 과목흥미검사(KCIS)(민수진, 2015b)와 한국판 교수자료동기검사(KIMMS)(민수진, 2014)이다. 검사는 리커트(Likert)식 척도의 자기보고식 검사이며, 총 소유 시간은 약 15-25분이다. 각 검사의 구체적인 내용은 <부록 2-1>, <부록 2-2>, <부록 2-3>과 같다.

가. 자아존중감 측정 도구

자아존중감을 측정하는 도구로써, 고려대학교 부설 행동과학연구소(1999)의 ‘심리척도 핸드북’에 수록된 Rosenberg(1965)의 자아존중감척도(RSE)를 사용하였다. 이 척도는 총 10문항으로 구성되었으며 긍정형 진술 5문항과 부정형 진술 5문항을 포함한다. 다만 이자영 외(2009b)에서 제기된 문화 차에 의해 발생한 번역오류를 고려하여 8번 문항을 그가 제안한 ‘나는 나를 더 존중하지 못해 안타깝다’로 수정하여 사용하였다. 리커트(Likert)식 척도로 긍정형 진술 문항에 대한 응답은 1=‘대체로 그렇지 않다’, 2=‘보통이다’, 3=‘대체로 그렇다’, 4=‘항상 그렇다’까지로, 4점 평정 척도이다. 부정형 진술 문항의 경우는 긍정형 진술 문항과 동일한 척도지만 점수 계산을 긍정형 진술 문항과 역으로 하였다. 점수 범위는 최저 점수 10점에서 최고 점수 40점까지이며 점수가 높을수록 자아존중감이 높음을 의미한다. 전체 척도 신뢰도는 .875이다. 자아존중감척도(RSE)의 문항구성은 <표Ⅲ-2>와 같다.

<표Ⅲ-2> 자아존중감 검사의 문항구성 및 신뢰도

하위요인	문항번호	문항 수	Cronbach's α
자아존중감	1, 2, (3), 4, (5), 6, 7, (8), (9), (10)	10	.875

주. ()는 역으로 환산하여 채점하는 문항임.

나. 수업 활동에 대한 학습동기 측정 도구

수업 활동에 대한 학습동기 측정 도구는 ARCS 동기모델을 바탕으로 개발된 과목흥미검사(CIS)(Keller, 2010)를 우리나라 초등학생을 대상으로 국내 타당화한 한국판 과목흥미검사(KCIS)(민수진, 2015b)이다. 이 검사 도구는 일반적인 심리적 구인으로서의 동기가 아닌 특정 과목(예, 사회)에서 학생들의 동기 수준을 측정한다(민수진, 2015a). 즉 학생들이 특정 교과 수업에 얼마나 동기화가 되었는지를 측정한다. 이 척도는 총 25문항으로 구성되었으며, 세부적으로 주의집중 6문항, 관련성 6문항, 자신감 7문항, 만족감 6문항을 포함한다. 문항은 사회과 교과에 맞게 재서술되었으며, 사전검사와 사후검사는 알맞은 시제를 사용하여 활용되었다.

이 검사는 5점 평정 척도이며, 긍정형 진술 문항에 대한 응답은 1='전혀 그렇지 않다', 2='그렇지 않다', 3='보통이다', 4='그렇다', 5='매우 그렇다' 이다. 부정형 진술 문항의 경우는 역으로 채점하였다. 점수 범위는 최소 25점에서 최대 125점으로 점수가 높을수록 학습동기가 높음을 의미한다. 전체 척도 신뢰도는 .952로 높고, 하위요인별 신뢰도는 주의집중 .893, 관련성 .835, 자신감 .816, 만족감 .857이다. 진술 유형별 문항구성 및 신뢰도는 <표Ⅲ-3>과 같다.

<표Ⅲ-3> 수업 활동에 대한 학습동기 검사의 문항구성 및 신뢰도

하위요인	문항번호	문항 수	Cronbach's α
주의집중	5, 7, 13, 14, 16, 21	6	.893
관련성	2, 15, (17), (18), 19, 20	6	.835
자신감	1, 3, (4), (6), 9, 10, 24	7	.816
만족감	8, 11, 12, (22), 23, 25	6	.857
계		25	.952

주. ()는 역으로 환산하여 채점하는 문항임.

다. 수업 자료에 대한 학습동기 측정 도구

수업 자료에 대한 학습동기 측정 도구는 ARCS 동기모델을 바탕으로 개발된 교수자료동기검사(IMMS)(Keller, 2010)를 우리나라 초등학생을 대상으로 국내 타당화한 한국판 교수자료동기검사(KIMMS)(민수진, 2014)이다. 이 검사는 학생들이 특정 과목의 교수자료에 얼마나 동기화되어 있는지 측정한다. 검사는 총 30문항으로, 주의집중 11문항, 관련성 8문항, 자신감 5문항, 만족감 6문항으로 구성되었다. 문항 서술은 한국판 과목흥미검사(KCIS)와 마찬가지로 사회 과목 특성을 반영하여 재서술되었다.

평정은 5점 평정으로, 1='전혀 그렇지 않다', 2='그렇지 않다', 3='보통이다', 4='그렇다', 5='매우 그렇다'이다. 부정형 진술 문항의 경우는 역으로 채점한다. 점수 범위는 최소 30점에서 최대 150점으로 점수가 높을수록 학습동기가 높음을 의미한다. 전체 척도 신뢰도는 .970로 높고, 하위요인별 신뢰도는 주의집중 .936, 관련성 .901, 자신감 .827, 만족감 .884이다. 진술 유형별 문항구성 및 신뢰도는 <표Ⅲ-4>와 같다.

<표Ⅲ-4> 수업 자료에 대한 학습동기 검사의 문항구성 및 신뢰도

하위요인	문항번호	문항 수	Cronbach's α
주의집중	1, 5, 8, (9), (12), 14, 16, (18), 20, 23, (24)	11	.936
관련성	4, 6, 7, 13, 15, 19, 25, 27	8	.901
자신감	2, 10, 21, (28), 29	5	.827
만족감	3, 11, 17, 22, 26, 30	6	.884
	계	30	.970

주. ()는 역으로 환산하여 채점하는 문항임.

다. 사회과 자기성찰 학습 프로그램 도구

1) 중재 프로그램 개발

초등학교 6학년 사회과 자기성찰 학습 프로그램을 개발하기 위해 연구자는 송재홍(2005)의 준거를 바탕으로 2019년 2015 개정 교육과정의 초등학교 6학년 2학기 사회과 단원 차시별 학습목표에 따른 자기성찰 접목 가능성을 분석하였

다. 그 결과 중재 프로그램은 사회과 3개 단원 중 자기성찰 학습에 적합한 2개 단원이 선정되었다. 수업은 송재홍(2006)이 제안한 자기성찰 학습 수업모형을 적용하여 주 3회(12주), 전체 36차시로 구성되었다. (단, 2019년 2015 개정 교육과정의 도입기에 연구됨에 따라 2015 개정 교육과정 정착 이후 단원 구성에 변동이 있음을 고려한다.)

가) 2019년 초등학교 6학년 2학기 사회과 단원 분석

2015 개정 교육과정 5·6학년군 사회과 성취기준에 따른 2019년 초등학교 6학년 2학기 사회과 학습 내용을 정리하면 <표Ⅲ-5>와 같다. 차시 구성을 살펴보면 1단원은 23차시, 2단원은 23차시, 3단원은 21차시로 되었으며, 지리와 일반사회 영역을 중점으로 학습한다. (단, 2015 개정 교육과정 정착 이후 3단원 인권 존중과 정의로운 사회 부분은 5학년 1학기 내용으로 변경되었다.)

나) 6학년 2학기 사회과 단원의 상담 접목 가능성에 대한 평가

송재홍(2005)은 특정 교과보다 교과의 특정 단원에 내포된 지식의 성질에 따라 학습자의 자아성찰을 안내하는 수준이 다르다고 보았다. 따라서 그는 자아성찰 학습에 유용한 단원을 판단하기 위한 다음의 다섯 가지 준거를 제시했다.

- A. 학습자 개인의 주관적인 경험세계를 쉽게 상기시키며 그것과 사실적 또는 논리적으로 연관 지을 수 있어야 한다.
- B. 학습자의 역사성과 관계성에 기초한 이야기의 구성을 통해 주도적인 자아탐색과 자아성찰을 촉진할 수 있어야 한다.
- C. 학습자 상호 간에 공유된 인식을 바탕으로 협력적인 작업동맹을 이루고 생각과 느낌을 개방하도록 촉진할 수 있어야 한다.
- D. 학습자가 객관적 실재에 대한 의미 부여는 물론 자신의 주관적 세계에 대한 인식 전환을 함께 촉진할 수 있어야 한다.
- E. 학습활동 중에 드러난 감정과 변화된 인식을 공유함으로써 사회적 문제의 해결을 위한 행동지침을 개발하고 강화할 수 있어야 한다.(p. 50)

<표Ⅲ-5> 6학년 2학기 사회과 학습 내용

단원	주제	주제별 주요 내용
1. 세계 여러 나라의 자연과 문화	1. 지구, 대륙 그리고 국가들	- 다양한 공간 자료의 활용 방법 알아보기 - 세계 주요 대륙과 대양의 위치와 범위, 대륙별 주요 나라의 위치와 영토의 특징 탐색하기
	2. 세계의 다양한 삶의 모습	- 세계 주요 기후의 특성, 의식주 등 인간 생활의 다양성 파악하기 - 사람들의 생활 모습과 환경 간의 관계 이해하기
	3. 우리나라와 가까운 나라들	- 우리나라와 가까운 나라들의 자연적·인문적 특성 조사하기 - 우리나라와 가까운 나라들의 상호의존 관계 탐구하기
2. 통일 한국의 미래와 지구촌의 평화	1. 한반도의 미래와 통일	- 독도를 지키려는 노력과 독도의 지리적 특성 알아보기 - 남북통일과 지구촌 평화를 위한 통일 한국의 모습 그려보기
	2. 지구촌의 평화와 발전	- 지구촌의 갈등 사례를 찾아 해결 방안을 탐색하기 - 지구촌 평화와 발전을 위해 노력하는 행위 주체들의 활동 사례 조사하기
	3. 지속 가능한 지구촌	- 지구촌의 환경 문제를 조사하여 해결 방안 탐색하기 - 지속 가능한 미래를 건설하기 위한 과제를 조사하고 세계 시민으로서의 참여 방안 모색하기
3. 인권 존중과 정의로운 사회 ^a	1. 인권을 존중하는 삶	- 인권 보장을 위한 옛사람들의 노력 알아보기 - 인권 보장이 필요한 오늘날의 사례 탐구하기
	2. 법의 의미와 역할	- 법이 적용되는 생활 속 사례를 통해 법의 의미와 성격 파악하기 - 법의 역할 탐색하기
	3. 헌법과 인권 보장	- 인권 보장을 위한 헌법의 역할과 특징 파악하기 - 헌법에서 보장하는 기본권과 의무 적용 사례 조사하기

^a 2015 개정 교육과정 정착 이후 3단원 내용은 5학년 1학기 단원으로 변경됨.

위에서 제시한 유용성 준거를 바탕으로 단원별 학습목표를 평가하면 <표Ⅲ-6>과 같다. 5점 척도를 적용하여 유용성 준거에 대한 응답은 1='매우 적합하지 않다', 2='적합하지 않다', 3='보통이다', 4='적합하다', 5='매우 적합하다'로 평가했다. 최소 5점에서 최대 25점으로 점수가 높을수록 자기성찰 학습에 유용한 차시임을 의미한다.

<표Ⅲ-6> 6학년 2학기 사회과 단원별 학습목표의 유용성 평가

단 원	주제	차시	차시별 학습 활동	유용성 준거							
				A	B	C	D	E	계		
1. 세 계 여 러 나 라 의 자 연 과 문 화	도입	1	단원 학습 내용 예상하기	/	/	/	/	/	/	/	
		2-3	세계 지도, 지구본, 디지털 영상 지도의 특징 알아보기	4	4	4	4	4	4	20	
	1. 지구, 대륙	4	세계의 여러 대륙과 대양 알아보기	3	4	4	5	5	5	21	
		5	각 대륙에 속한 나라 살펴보기	5	3	4	5	5	5	22	
	그리고 국가들	6-7	세계 여러 나라의 면적과 모양 살펴보기	4	4	5	5	5	5	23	
		8	세계 지도, 지구본, 디지털 영상 지도를 활용하여 나라 소개하기	4	3	5	5	5	5	22	
	2. 세계의 다양한 삶의 모습	9	세계의 다양한 기후 알아보기	4	3	5	3	5	5	20	
		10-11	기후에 따른 사람들의 생활 모습 살펴보기	4	4	4	4	4	5	21	
	13-14	12	세계 여러 나라 사람들의 다양한 생활 모습 살펴보기	4	4	4	4	4	5	21	
		13-14	환경에 따라 달라지는 세계 여러 나라 사람들의 생활 모습 조사하기	4	4	4	4	5	5	22	
	15	세계 여러 나라 사람들의 생활 모습을 이해하고 존중하는 태도 갖기	4	4	4	4	5	5	22		
	3. 우리나라와 가까운 나라들	16	이웃 나라의 자연환경과 인문 환경 알아보기	4	4	5	5	5	5	23	
	17	우리나라와 이웃 나라 사람들의 생활 모습 비교해보기	4	4	5	5	5	5	23		
	18	우리나라와 이웃 나라의 교류 모습 살펴보기	4	3	5	4	4	4	20		
	19-20	우리나라와 관계 깊은 나라의 자연·인문환경 알아보기	4	5	3	5	4	4	21		
	21	우리나라와 세계 여러 나라의 교류 모습 살펴보기	4	5	4	5	4	4	22		
	정리	22-23	단원 학습 내용 정리 및 사고력 학습	/	/	/	/	/	/	/	
	2. 통 일 한 국 의 미 래 와 지 구 촌 평 화 와 발 전	도입	1	단원 학습 내용 예상하기	/	/	/	/	/	/	/
		1. 한반도의 미래와 통일	2-3	우리 땅 독도를 알아보기	4	4	4	4	4	4	20
			4	독도를 지키려는 사람들의 노력 알아보기	4	5	5	5	5	5	24
		5	남북통일이 필요한 까닭 생각해 보기	5	5	5	5	5	5	25	
6		남북통일을 위한 다양한 노력 조사하기	4	4	4	5	4	4	21		
7		지구촌 평화에 기여하는 통일 한국의 모습 그려 보기	4	4	5	5	4	4	22		
8-9		지구촌 갈등의 원인과 문제점 알아보기	4	5	5	5	5	5	24		
10		지구촌 갈등을 평화롭게 해결하는 방법 토의해보기	5	5	5	5	5	5	25		
2. 지구촌의 평화와 발전		11	지구촌 갈등 해결을 위한 국제기구와 국가들의 노력 조사하기	4	4	4	5	5	5	22	
		12	지구촌 갈등 해결을 위한 개인과 비정부 기구의 노력 조사하기	4	4	4	5	5	5	22	
13-14		지구촌 평화와 발전을 위한 비정부 기구를 만들어 실천하기	4	5	5	5	5	5	24		

<표Ⅲ-6> 6학년 2학기 사회과 단원별 학습목표의 유용성 평가 (계속)

단 원	주제	차시	차시별 학습 활동	유용성 준거					계	
				A	B	C	D	E		
3. 지속 가능한 지구촌		15	지구촌에서 나타나는 다양한 환경 문제 알아보기	5	5	5	5	5	25	
		16-17	지구촌 환경 문제를 해결하기 위한 노력 알아보기	4	5	5	5	5	24	
		18	환경을 생각하는 생산과 소비 생활 알아보기	4	5	5	5	5	24	
		19	빈곤과 기아 문제를 해결하기 위한 노력 조사하기	4	5	5	5	5	24	
		20	문화적 편견과 차별이 없는 미래를 만들기 위한 노력 알아보기	4	5	5	5	5	24	
		21	세계 시민으로서 우리가 할 수 있는 일 실천해보기	4	5	5	5	5	24	
		정리	22-23	단원 학습 내용 정리 및 사고력 학습	/	/	/	/	/	/
3. 인 권 존 중 과 정 의 의 미 와 역 할 사 회 ^a	1. 인권을 존중하는 삶 2. 법의 의미와 역할 3. 헌법과 인권 보장	도입	1	단원 학습 내용 예상하기	/	/	/	/	/	/
		2	인권이란 무엇인지 알아보기	5	5	5	4	5	24	
		3	인권 신장을 위해 노력했던 옛사람들의 활동 살펴보기	4	5	4	5	5	23	
		4	인권 신장을 위한 옛날의 여러 제도 알아보기	3	3	5	3	3	17	
		5	인권이 침해된 사례 찾아보기	5	5	5	5	5	25	
		6	인권 보장을 위한 노력 알아보기	4	5	5	5	5	24	
		7	인권 보호를 생활에서 실천하기	5	5	5	5	5	25	
		8	법이란 무엇인지 알아보기	4	4	4	4	5	21	
		9-10	우리 생활 속에서 법 찾아보기	5	5	5	4	4	23	
		11	법의 역할 알아보기	4	4	5	4	4	21	
		12-13	법을 준수해야 하는 까닭 알아보기	5	5	5	5	5	25	
		14	인권 보장을 위한 헌법의 의미 알아보기	4	4	5	4	5	22	
		15-16	헌법의 역할 알아보기	4	4	5	4	4	21	
		17-18	헌법에 나타난 국민의 기본권과 의무 알아보기	5	4	4	4	5	22	
		19	바람직한 권리와 의무의 관계 알아보기	5	4	5	5	5	24	
		정리	20-21	단원 학습 내용 정리 및 사고력 학습	/	/	/	/	/	/

^a 2015개정 교육과정 정착 이후 3단원 내용은 5학년 1학기 단원으로 변경됨.

<표Ⅲ-6>에 따라 단원별 평균 유용성 점수를 살펴보면, 연구자는 2단원 23.375점, 3단원 22.643점, 1단원 21.533점 순으로 평가하였다. 따라서 단원별 평균 유용성 점수에 따른 점수 순위와 프로그램 처치 기간을 고려하여 연구자는 사회과 2단원과 3단원을 자기성찰 학습 단원으로 선정하였다.

다) 6학년 2학기 사회과 성찰적 학습목표 개발

송재홍(2005)은 교사는 교과에 내재된 지식의 성질을 명확히 인지하고 자아성찰을 촉진할 수 있는 성찰적 학습목표를 개발해야 한다고 강조했다. 이때 교사 개인의 통찰력과 창의력이 상당 부분 요구된다. 성찰적 학습목표는 교사가 기존 학습목표를 확장하여 재구성한 것이기 때문이다. 유용성 평가를 통해 선정된 2019년 초등학교 사회과 6학년 2학기 2단원과 3단원의 교과 학습목표 및 성찰적 학습목표는 각각 <표Ⅲ-7>과 <표Ⅲ-8>과 같다.

<표Ⅲ-7> 6학년 2학기 사회과 2단원 교과 학습목표(○)와 자기성찰 학습목표(☆)

단 원	소 단원	요소 차시	학습목표
2. 통일 한국의 미래와 지구촌 의 평화와 발전 의 가능 한 지구 촌 정리	도입	자기 이해 1	○ 사진을 보고 지구촌에서 일어나는 문제를 친구들과 이야기할 수 있다. ☆ 나에게 평화를 주는 요소를 찾아보고 평화의 소중함에 대해 이야기할 수 있다.
	1. 한반도의 미래와 통일	자기 이해 2-3	○ 우리 땅 독도의 지리적 특성을 알 수 있다.
		4	○ 독도를 지키려는 사람들의 노력을 알 수 있다.
		5	☆ 우리 땅 독도의 지리적 특성에 빗대어 자기를 탐색하고 이해할 수 있다.
		6	○ 남북통일의 필요성을 알 수 있다.
		자기 조절 7	○ 남북통일을 위한 다양한 노력을 조사할 수 있다.
		8-9	☆ 내 안의 꿈을 살펴보고 꿈의 분단 상황에서 주체적으로 문제를 해결하는 자세를 가질 수 있다.
	2. 지구촌의 평화와 발전	자기 조절 10-11	○ 지구촌 갈등의 원인과 문제점을 알고 갈등을 평화롭게 해결하는 방법에 대해 토의할 수 있다.
		12-13	○ 지구촌 갈등 해결을 위한 국제기구와 국가, 개인과 비정부 기구의 노력을 조사할 수 있다.
		14	☆ 지구촌 갈등의 원인과 나의 갈등을 연결 지어 자기 갈등을 탐색하고 갈등 문제를 평화롭게 해결하는 방법에 대해 이야기할 수 있다.
	3. 지속가능한 지구촌	자기 조절 15-16	○ 지구촌에서 나타나는 다양한 환경 문제와 그 해결 방법을 조사할 수 있다.
		17	○ 환경을 생각하는 생산과 소비 생활을 알 수 있다.
		18	☆ 지속 가능한 미래를 떠올리며 내 주변 환경을 점검할 수 있다.
		19-20	○ 빈곤과 기아 문제를 해결하기 위한 노력을 조사할 수 있다.
		자기 설계 21	○ 문화적 편견과 차별이 없는 미래를 만들기 위한 노력을 알 수 있다.
		22	☆ 세계 시민으로서 편견과 차별 없는 세상을 위해 나의 행동을 살펴보고 더 나은 세상을 위해 주위를 돌아볼 수 있다.
	정리	자기 설계 23	○ 2단원에서 배운 내용을 설명할 수 있다. ☆ 배운 내용을 되돌아보며 자신의 변화된 생활을 찾아 이야기할 수 있다.

<표Ⅲ-8> 6학년 2학기 사회과 3단원 교과 학습목표(○)와 자기성찰 학습목표(☆)

단 원	소단원	요소	차시	학습목표	
3. 인 권 존 중 과 정 의 로 운 사 회	도입	자기 조절	1	○ 사회 이슈를 통해 정의로운 사회의 조건에 대해 이야기할 수 있다. ☆ 나의 경험을 떠올리며 정의롭고 공정한 사회 모습에 대해 토의할 수 있다.	
			2-3	○ 인권과 아동인권을 알고 인권 신장을 위한 여러 제도를 이해할 수 있다.	
	1. 인권을 존중하 는 삶	자기 설계	4-5	○ 우리 주변에서 인권이 침해된 사례를 찾아보고 인권 보호를 위해 할 수 있는 방법을 실천할 수 있다.	
			6	☆ 나의 인권을 되돌아보고 나를 위해 애쓰시는 고마운 분들에게 감사 편지를 쓸 수 있다.	
			7	○ 법의 의미와 역할을 알고 법을 지켜야 하는 이유를 설명할 수 있다.	
	2. 법의 의미와 역할	자기 설계	8	○ 법과 관련한 여러 논쟁에 대해 자신의 의견을 이야기할 수 있다.	
			9	○ 헌법의 의미와 역할을 이해할 수 있다.	
			10	○ 헌법에 나타난 국민의 기본권과 의무를 알고 바람직한 권리와 의무의 관계를 설명할 수 있다.	
	3. 헌법과 인권 보장	자기 설계	11	☆ 가치관 찾기 활동을 통해 내 삶의 기준이 되는 나의 헌법을 찾을 수 있다.	
			12	☆ 나의 헌법에 대해 친구들과 이야기를 나누고 나에게 응원의 편지를 쓸 수 있다.	
			13	○ 3단원에서 배운 내용을 설명할 수 있다. ☆ 배운 내용을 되돌아보며 자신의 변화된 생활을 찾아 이야기할 수 있다.	
	정리	자기 설계			

주. 2015 개정 교육과정 정착 이후 3단원 내용은 5학년 1학기 단원으로 변경됨.

이 연구의 사회과 자기성찰 학습 프로그램은 <표Ⅲ-7>과 <표Ⅲ-8>의 단원별 학습목표에 따라 12주(주 3회) 동안 2단원 23차시, 3단원 13차시로, 전체 36차시 수업으로 구성되었다. 자기성찰 학습목표는 교과 지식과 연계하여 자신을 돌아보도록 설정되었다. 이 과정에서 아동은 자기 존중의 태도를 바탕으로 자신의 내러티브를 구성하고 공유하며 자신의 존재 가치를 발견한다. 이는 아동의 자아존중감에 긍정적인 영향을 미칠 것이다.

라) 6학년 2학기 사회과 단원의 학습과제에 대한 지식맵

2019년 초등학교 6학년 2학기 사회과 2단원과 3단원의 자기성찰 학습목표에 따라 학습과제에 대한 지식맵을 구현하면 각각 <표Ⅲ-9>와 <표Ⅲ-10>과 같다.

<표Ⅲ-9> 6학년 2학기 사회과 2단원 지식맵

차시	자기성찰 학습목표	지식맵
1	나에게 평화를 주는 요소를 찾아보고 평화의 소중함에 대해 이야기할 수 있다.	
2-5	우리 땅 독도의 지리적 특성에 빗대어 자기를 탐색하고 이해할 수 있다.	<div style="display: flex; justify-content: space-around;"> <div style="text-align: center;"> <p>[독도]</p> <p>보여지는 독도</p> <p>숨겨진 독도</p> </div> <div style="text-align: center;"> <p>→ 해수면 →</p> </div> <div style="text-align: center;"> <p>[나]</p> <p>보여지는 나</p> <p>잠재된 나</p> </div> </div>
6-9	내 안의 꿈을 살펴보고 꿈의 분단 상황에서 주체적으로 문제를 해결하는 자세를 가질 수 있다.	<div style="display: flex; justify-content: space-around;"> <div style="text-align: center;"> <p>[한반도]</p> <p>분단요인 N ↓ ↑ 통일요인</p> </div> <div style="text-align: center;"> <p>⇒</p> </div> <div style="text-align: center;"> <p>[나]</p> <p>분단요인 N ↓ ↑ 통일요인</p> </div> </div> <p style="font-size: small; text-align: center;"> (*분단요인: 단절과 불통의 요인) (*통일요인: 화합과 소통의 요인) </p>
10-14	지구촌 갈등의 원인과 나의 갈등을 연결 지어 자기 갈등을 탐색하고 갈등 문제를 평화롭게 해결하는 방법에 대해 이야기할 수 있다.	<div style="display: flex; justify-content: space-around;"> <div style="text-align: center;"> <p>↑ 해결 도움</p> <p>국제기구 비정부기구 나라 개인</p> </div> <div style="text-align: center;"> <p>⇒</p> </div> <div style="text-align: center;"> <p>↑ 조언</p> <p>선생님 가족, 친구 가까운 사람 주체적 나</p> </div> </div>

<표Ⅲ-9> 6학년 2학기 사회과 2단원 지식맵 (계속)

차시	자기성찰 학습목표	지식맵
15-18	지속 가능한 미래를 떠올리며 내 주변 환경을 점검할 수 있다.	
19-22	세계 시민으로서 편견과 차별 없는 세상을 위해 나의 행동을 살펴보고 더 나은 세상을 위해 주위를 돌아볼 수 있다.	
23	2단원에서 배운 내용을 되돌아보며 자신의 변화된 생활을 찾아 이야기할 수 있다.	

<표Ⅲ-10> 6학년 2학기 사회과 3단원 지식맵

차시	자기성찰 학습목표	지식맵
1	나의 경험을 떠올리며 정의롭고 공정한 사회 모습에 대해 토의할 수 있다.	
2-6	나의 인권을 되돌아보고 나를 위해 애쓰시는 고마운 분들에게 감사편지를 쓸 수 있다.	

<표Ⅲ-10> 6학년 2학기 사회과 3단원 지식맵 (계속)

차시	자기성찰 학습목표	지식맵
7-12	<p>가치관 찾기 활동을 통해 내 삶의 기준이 되는 나의 헌법을 찾을 수 있다.</p> <p>나의 헌법에 대해 친구들과 이야기를 나누고 나에게 응원의 편지를 쓸 수 있다.</p>	
13	<p>3단원에서 배운 내용을 되돌아보며 자신의 변화된 생활을 찾아 이야기할 수 있다.</p>	

주. 2015 개정 교육과정 정착 이후 3단원 내용은 5학년 1학기 단원으로 변경됨.

마) 자기성찰 수업 모형 탐구

송재홍(2005, pp. 53-58)은 수업 전개과정에서 자아성찰 촉진을 위해 다음의 여섯 단계를 제안하였다.

(1) 워밍-업(warming up)

수업 도입에서는 학생들의 감각을 활성화함으로써 개인의 주관적 경험 회상을 촉진해야 한다. 이 과정은 특정 사건의 흐름(역사성)과 해당 사건 속 대상과 상호작용(관계성)에 초점을 둔다. 예를 들어, 송재홍(2005)은 표현교과의 경우 청각(음악), 시각(미술), 촉각(무용) 등의 원초적 감각을 활성화함으로써 경험 회상을 촉진할 수 있다고 보았다.

(2) 자아 세계와 교과 접목하기

해당 학습 주제와 학생의 주관적인 삶을 접목한 성찰적 학습목표를 제시한다. 성찰적 학습목표는 학습 주제에 대한 의미 부여와 그 의미가 학생 개인의 삶과 어떠한 연관성이 있는지를 포함한다. 예를 들어, 송재홍(2005)은 과학 교과의 경우 “포유류인 고래의

여러 가지 모습을 찾아보고, 우리 주변에서 고래와 비슷한 처지에 있는 친구들의 생각과 감정을 공감할 수 있다”와 같은 학습목표를 제시하였다.

(3) 교과 구조를 발견하고 정교화하기

인식-지각-명명-정교화-습관화의 과정에 따라 학생이 지식의 구조를 발견하고 정교화한다. 인식과 지각 단계에서는 개방적인 자세로 무질서한 현상을 자각하고 이미 아는 것과 현재의 것에 대한 변별이 이루어진다. 명명과 정교화 단계에서는 변별을 통해 발견된 새로운 구조에 이름을 붙이고 비교를 통해 기존 개념 구조와 통합한다. 마지막 습관화 단계에서는 새로 발견된 개념을 일상생활에서 적용함으로써 연습과 피드백 과정을 거친다.

(4) 교과 구조와 자아 세계를 구체적으로 연결하여 통합하기

자신의 주관적인 경험과 새로 발견한 교과 구조를 연결하고 통합한다. 이 과정은 경험에 기초한 이야기 구성을 통해 주도적인 자아탐색과 자아성찰을 촉진한다. 예를 들어, 송재홍(2005)은 과학 교과에서 포유류의 범주에서 비교적 외톨이인 고래의 처지를 생각해보고 친구들 사이에서 비슷한 처지에 있었던 자기 경험이나 친구의 입장을 나열해보는 활동을 제안했다. 이때 특정 상담 원리를 접목할 수도 있다.

(5) 다른 구성원과의 상호작용을 통하여 생각과 느낌 교환하기

주관적인 경험과 교과 구조를 통합하여 만든 개인의 이야기를 다른 구성원과 공유하여 생각과 느낌을 교환한다. 이 단계는 공유된 인식을 바탕으로 짝이나 소집단 형식의 협력적인 작업동맹을 이루며, 지식 구성의 촉진과 함께 경험세계에 대한 학생의 인식 전환을 촉진할 수 있다. 이를 위해 교사는 학생 상호 간 생각과 느낌을 개방할 수 있도록 허용적인 분위기를 조성한다.

(6) 공유하기(Sharing)

학습의 마지막 단계는 이별 의식으로써, 수업 과정에서 자신이 한 역할을 되돌아보고 다른 구성원과 상호작용에서 있었던 경험에 대한 생각이나 감정을 충분히 표현한다. 이로 인해 학생은 학습 과정 중에 쌓인 부정적 감정이나 갈등 경험을 해소하고 필요한 행동지침을 개발할 수 있다.

바) 6학년 2학기 사회과 자기성찰 수업 개발

수업 전개과정은 송재홍(2005)이 제안한 자아성찰 학습 여섯 단계에 기본 바

탕을 둔다. 다만, 사회과 특성상 교과 구조를 발견하고 정교화하는 시간을 고려하여 1차시(40분) 수업 안에 여섯 단계를 적용하지 않고 주제별로 여러 차시를 묶어 단계를 구현하였다. 또한, 해당 차시의 교과 내용과 자기성찰 학습목표에 따라 단계를 조정하여 수업을 개발하였다. 36차시 수업 중 자기성찰 학습목표가 강조된 수업의 주요 내용은 <표Ⅲ-11>과 같다. 해당 차시의 자기성찰 학습 학습지는 <부록 3>을 참조한다.

<표Ⅲ-11> 사회과 자기성찰 학습의 주요 내용

단 원	소단원	주요 차시 ^a	요소	주요 내용
2. 통 일 한 국 의 미 래 와 지 구 촌 의 평 화	도입	1	자기 이해	- 깨진 유리창 사진을 보며 느낌이나 감정 말하기
				- 자기성찰 학습목표 확인하기
				- 평화로움을 느낄 때는 언제인지 떠올리고 ‘평화’ 의미에 대해 생각해보기
				- 나에게 평화를 주는 요소들 찾아보기
				- 나에게 평화를 주는 요소와 그 경험을 친구들과 공유하기
	5	자기 이해	- 사진 속 지구촌 문제에 관해 이야기 나누기	
			- 평화로운 우리 집, 우리 지역, 우리나라 등의 모습에 관해 이야기 나누기	
			- 학습을 되돌아보며 느낀 감정이나 생각, 친구에게 전하고 싶은 말 나누기	
			- 숨겨진 독도 사진을 보며 독도 알아맞히기	
			- 자기성찰 학습목표 확인하기	
1.	8-9	자기 조절	- 우리에게 보이는 독도와 바다 아래 독도 사진을 보며 드는 생각이나 느낌 나누기	
			- 우리에게 보이는 독도의 모습처럼 사람들에게 보이는 나의 모습 찾아보기	
			- 바다 아래 독도의 모습처럼 사람들에게 보이지 않는 나의 모습 찾아보기	
			- 나를 되돌아보며 나는 인영한지에 대해 생각해보기	
			- 내가 찾은 나의 모습들에 대해 친구들과 공유하며 이야기 나누기	
한반도 의 미래와 통일	8-9	자기 조절	- 학습을 되돌아보며 느낀 감정이나 생각, 친구에게 전하고 싶은 말 나누기	
			- 한반도 사진을 보며 떠오르는 생각 이야기 나누기	
			- 남한과 북한 사이 38선이 갈등의 모습이라면 나의 갈등 경험을 빗대어 표현하기	
			- 자기성찰 학습목표 확인하기	
			- 우리나라의 분단 상황을 꿈(이상향)의 충돌 관점에서 살펴보기	
8-9	자기 조절	자기 조절	- 꿈과 꿈의 충돌 또는 꿈과 현실의 충돌에 대해 나의 경험 공유하기	
			- 내 안의 꿈 주제망(마인드맵)을 그리고 버킷리스트 세워보기	
			- 나의 꿈을 실현하는데 망설이게 하는 요인(분단요인)과 이를 해결하기 위해 내가 할 수 있는 일(통일요인) 생각하기	
			- 나의 꿈과 내가 할 수 있는 일(통일요인)에 관해 친구들과 공유하기	
			- 서로의 꿈에 격려하고 지지하기	
				- 학습을 되돌아보며 느낀 감정이나 생각, 친구에게 전하고 싶은 말 나누기

<표Ⅲ-11> 사회과 자기성찰 학습의 주요 내용 (계속)

단원	소단원	주요 차시 ^a	요소	주요 내용
2. 통일한국의 미래와 지구촌의 평화	2. 지구촌의 평화와 발전	14	자기 조절	<ul style="list-style-type: none"> - 동물들 사진을 보며 떠오르는 나라에 관해 이야기 나누기 - 자기성찰 학습목표 확인하기 - 지구촌 갈등의 원인에 대해 다시 살펴보기 - 최근 나의 갈등 상황에 대해 생각하기 - 지구촌 갈등의 원인과 나의 갈등을 연결 지어 마인드맵 작성하기 - 나의 갈등 해결 방안에 대해 구체적으로 적어보기 - 지구촌 갈등 해결을 위한 국제기구, 비정부기구, 개인, 국가의 노력을 떠올리며 갈등 해결을 위해 내가 도움받을 수 있는 주위의 사람들 떠올려보기 - 나의 갈등 상황에서 도움을 주는 사람들에게 감사 편지쓰기 - 친구들과 마인드맵에 대해 공유하고 서로 이야기 나누기 - 학습을 되돌아보며 느낀 감정이나 생각, 친구에게 전하고 싶은 말 나누기
				<ul style="list-style-type: none"> - 지구촌 사진을 살펴보며 지구촌 환경에 점수 매기기 - 내가 사진 속 한가운데 있다면 어떤 느낌인지 이야기 나누기 - 자기성찰 학습목표 확인하기 - 지속 가능한 미래에 대해 알아보기 - 지속 가능한 미래와 나의 삶을 연관 지어 짝에 설명해보기 - 내 주위의 환경(관계, 공간, 자원)에 대해 점수를 매기고 그 이유 적어보기 - 나의 지속 가능한 미래를 위해 앞으로 더 관심을 가져야 하는 부분 생각해보기 - 지속 가능한 미래를 위해 내가 관심을 가져야 하는 부분에 관해 친구와 공유하기 - 친구와 비슷하거나 다른 점 찾아서 발표하기
	3. 지속 가능한 지구촌	18	자기 조절	<ul style="list-style-type: none"> - 학습을 되돌아보며 느낀 감정이나 생각, 친구에게 전하고 싶은 말 나누기 - 사람들의 편견을 깨는 영상을 시청하고 드는 생각이나 경험 나누기 - 영상 속 활동을 우리 반에 적용해 직접 해보기 - 자기성찰 학습목표 확인하기 - 나에 대한 편견으로 겪었던 차별 경험과 그때 나의 마음에 대해 돌아보기 - 내가 주변 사람에게 가졌던 편견이나 그로 인한 차별 행동을 돌아보고 그때 그 사람의 마음 상상해보기 - 내 경험과 관련지어 지구촌의 문화적 편견과 차별의 다양한 사례 살펴보기 - 문화적 편견과 차별을 해결하기 위해 지구촌 사람들이 하는 노력 알아보기 - 영화 ‘아름다운 세상을 위하여’의 일부분을 시청하고 공동체의 일원으로서 내가 할 수 있는 일에 대해 토의하기 - 나의 편견이나 차별 행동으로 마음 이파했을 친구나 주변 사람에게 편지쓰기 - 학습을 되돌아보며 느낀 감정이나 생각, 친구에게 전하고 싶은 말 나누기
정리	23	자기 설계	21-22	<ul style="list-style-type: none"> - 이번 단원을 공부하며 가장 기억에 남는 부분에 관해 이야기 나누며 복습하기 - 배운 내용을 개념 위주로 마인드맵 그리기 - 마인드맵에 적힌 내용이 내 삶에 어떤 의미가 있는지 확장 마인드맵 그리기 - 친구들과 마인드맵을 공유하고 배움의 의미에 관해 이야기 나누기 - 단원을 되돌아보며 변화된 나의 모습에 관해 이야기 나누고 격려하기

<표Ⅲ-11> 사회과 자기성찰 학습의 주요 내용 (계속)

단원	소단원	주요 차시 ^a	요소	주요 내용		
3. 인권 존중과 정의로운 사회	1. 인권을 존중하는 삶	24	자기 조절	- 선원에게 물고기를 어떻게 나눠주어야 공정하고 정의로운지 이야기 나누기		
				- 자기성찰 학습목표 확인하기		
				- 내가 생각하는 '공정하고 정의롭다'의 의미를 친구들과 공유하기		
				- 뉴스 영상들을 보고 우리 사회는 공정하고 정의로운 사회인지 토의하기		
				- 공정하고 정의로운 사회의 판단 기준에 대해 이야기 나누기		
				- 공정하고 정의로운 사회를 만드는 주체에 대해 생각해보기		
				- 공정한 행동을 해서 뿌듯했던 경험과 공정하지 못해서 찝찝했던 경험 공유하기		
				- 내가 살고 싶은 사회 모습과 정의로운 사회의 조건에 대해 이야기 나누기		
				- 학습을 되돌아보며 느낀 감정이나 생각, 친구에게 전하고 싶은 말 나누기		
				- 이동인권에서 가장 기억에 남는 권리와 그 이유에 대해 이야기 나누기		
2. 법의 의미와 역할	34-35	자기 설계	- 자기성찰 학습목표 확인하기			
			- 나의 권리 카드를 살펴보고 잘 지켜지고 있는 권리를 찾아 그 이유 적어보기			
			- 나의 권리가 잘 지켜지도록 도와주는 숨은 조력자들 찾아보기			
			- 잘 지켜지지 않는 권리를 찾아 그 이유 적어보기			
			- 나의 권리를 보호하기 위한 방안을 찾아 적어보기			
			- 나의 권리 상황을 친구들과 공유하고 서로 비슷하거나 다른 점 혹은 지지와 조언에 대해 이야기 나누기			
			- 나의 권리를 위해 노력해주시는 숨은 조력자에게 감사 편지쓰기			
			- 학습을 되돌아보며 느낀 감정이나 생각, 친구에게 전하고 싶은 말 나누기			
			- 기억에 남는 법이나 헌법 내용에 대해 떠올리기			
			- 자기성찰 학습목표 확인하기			
3. 헌법과 인권 보장	34-35	자기 설계	- 헌법과 법의 관계에 대해 이야기 나누기			
			- 헌법과 법의 관계처럼 내 생각과 행동도 가치관에 따라 나타남을 이해하기			
			- 다양한 가치 비교를 통해 나의 뿌리(가치관) 찾아보기			
			- 내가 찾은 뿌리(가치관)를 바탕으로 나는 어떤 사람인지 친구들과 공유하기			
			- 나의 뿌리(가치관)를 살펴보고 앞으로 살아갈 나에게 편지쓰기			
			- 학습을 되돌아보며 느낀 감정이나 생각, 친구에게 전하고 싶은 말 나누기			
			정리	36	자기 설계	- 23차시와 동일

^a 자기성찰 학습목표가 강조된 차시를 의미함.

^b 2015 개정 교육과정 정착 이후 3단원 내용은 5학년 1학기 단원으로 변경됨.

2) 중재 프로그램의 내용타당도

연구자가 송재홍(2005)의 자아성찰 학습 단계를 참고하여 1차로 사회과 자기성찰 학습 수업을 조직하였다. 연구자가 조직한 1차 사회과 자기성찰 학습 수업에 대하여 현직 초등교사 22명이 각 3차시씩(연차시의 경우 4차시씩) 사회과 자

기성찰 학습 내용의 적절성과 타당성을 검증하였다. 1차 프로그램의 사회과 자기성찰 학습의 내용타당도 검증 결과는 <표Ⅲ-12>와 같다.

<표Ⅲ-12> 사회과 자기성찰 학습의 내용타당도 1차 검증 결과(N=22)

단원	차시	평정자	평정범위	M	차시	평정자	평정범위	M
2. 통일 한국 의 미래 와 지구 촌의 평화	1	교사 1	2-4	3.6	4	교사 3	4	4
		교사 2	2-4	3.7		교사 4	4	4
	2	교사 1	3-4	3.4	5	교사 3	4	4
		교사 2	3-4	3.9		교사 4	4	4
	3	교사 1	2-4	3.5	6	교사 3	4	4
		교사 2	4	4		교사 4	4	4
	7	교사 5	4	4	10	교사 7	2-3	3.6
		교사 6	3-4	3.7		교사 8	4	4
	8	교사 5	4	4	11	교사 7	2-3	3.5
		교사 6	3-4	3.7		교사 8	4	4
	9	교사 5	4	4	12	교사 7	3-4	3.8
		교사 6	3-4	3.8		교사 8	4	4
	13	교사 9	3-4	3.7	16	교사 11	4	4
		교사 10	4	4		교사 12	4	4
	14	교사 9	3-4	3.7	17	교사 11	4	4
교사 10		4	4	교사 12		3-4	3.8	
15	교사 9	3-4	3.6	18	교사 11	4	4	
	교사 10	4	4		교사 12	3-4	3.9	
3. 인권 존중 과 정의 로운 사회	1	교사 13	1-4	3.6	4	교사 15	3-4	3.8
		교사 14	4	4		교사 16	3-4	3.9
	2	교사 13	2-4	3.5	5	교사 15	4	4
		교사 14	4	4		교사 16	3-4	3.9
	3	교사 13	2-4	3.5	6	교사 15	4	4
		교사 14	4	4		교사 16	3-4	3.9
	7	교사 17	3-4	3.7	12	교사 19	4	4
		교사 18	4	4		교사 20	2-4	3.7
	8-9	교사 17	3-4	3.8	13	교사 19	4	4
		교사 18	4	4		교사 20	3-4	3.8
	10-11	교사 17	3-4	3.7	14	교사 19	4	4
		교사 18	4	4		교사 20	3-4	3.6
	15	교사 21	3-4	3.7	17	교사 21	3-4	3.9
		교사 22	2-4	3.2		교사 22	3-4	3.8
	16	교사 21	3-4	3.6	18 ^a	(제외)		
		교사 22	3-4	3.6				

^a 2단원 18차시와 유사함을 고려하여 제외함.

내용타당도 문항은 송재홍(2005)이 제안한 자아성찰 학습 유용성 판단 준거를

바탕으로 제작되었다. 총 10개의 문항이며 4점 평정으로, 1='대체로 그렇지 않다', 2='보통이다', 3='대체로 그렇다', 4='매우 그렇다'로 응답한다. 1='대체로 그렇지 않다' 또는 2='보통이다'인 경우는 평정자에게 자유 기술을 통해 보완점 또는 개선점을 적도록 하였다.

현직 초등교사의 1차 내용 검증 결과와 자유 기술을 통한 피드백을 바탕으로 연구자는 1차 프로그램을 2차 프로그램으로 수정·보완하였다. 나아가 초등교육학 교육심리 전공 교수의 조언을 참고하여 3차 사회과 자기성찰 학습 프로그램이 완성되었다.

4. 자료 처리

자료 분석 프로그램은 SPSS 24.0이다. 분석 방법은 연구 설계를 고려하여 반복측정 분산분석(repeated measures ANOVA: 이하 rANOVA)이 실시되었다. 사전, 사후검사 분석이므로 구형성 가정은 이미 충족되며 유의확률은 .05이다. 먼저 rANOVA를 통해 집단, 시기, 집단×시기의 효과를 분석하고 구체적으로 집단×시기의 대응별 비교를 살펴본다. 최종적으로 집단×시기의 상호작용 효과를 바탕으로 연구 문제의 유의 수준이 판단되었다. 끝으로 집단별 사전, 사후검사 점수의 평균 변화를 도표로 살펴본다.

IV. 연구 결과

1. 자아존중감 비교

사회과 자기성찰 학습 적용에 따라 실험집단과 통제집단의 자아존중감에 관한 효과 검증 결과는 <표IV-1>과 같다. <표IV-1>에 따르면, 실험집단과 통제집단은 통계적으로 유의하지 않으므로 [$F(1,50)=1.973, p>.05$] 집단 간 차이가 없다. 집단 내 시기 [$F(1,50)=6.722, p<.05$]와 집단×시기 상호작용 [$F(1,50)=9.676, p<.01$]은 통계적으로 유의하다. 따라서 집단×시기 상호작용이 통계적으로 유의하므로 [$F(1,50)=9.676, p<.01$], 자아존중감 사전, 사후검사 점수의 변화 양상이 실험, 통제집단에 따라 다르다는 것을 알 수 있다. 구체적으로 자아존중감의 집단×시기 대응별 비교를 살펴보면 <표IV-2>와 같다. <표IV-2>에 따르면, 실험집단은 사전검사 평균($M=3.23$)과 사후검사 평균($M=3.43$)의 변화에서 유의한 향상을 보였다($p<.05$). 반면에 통제집단은 사전검사 평균($M=3.29$)과 사후검사 평균($M=3.15$)의 변화에서 유의한 향상을 보이지 않았다($p>.05$).

<표IV-1>과 <표IV-2>의 결과를 종합하면, 사회과 자기성찰 학습에서 실험, 통제집단과 자아존중감 사전, 사후검사 간 상호작용 [$F(1,50)=9.676, p<.01$]이 통계적으로 유의하다. 따라서 사회과 자기성찰 학습이 학습자의 자아존중감을 향상하는 데 효과가 있다.

<표IV-1> 자아존중감의 효과 검증 결과($N=52$)

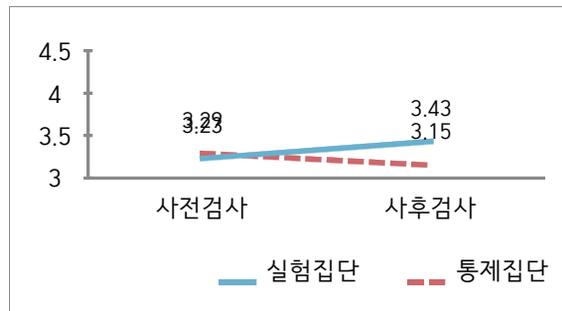
분산원	SS	df	MS	F	p	
집단 간	집단	.962	1	.962	1.973	.166
	오차	24.362	50	.487		
집단 내	시기	1.796	1	1.796	6.722	.012*
	집단×시기	.762	1	.762	9.676	.003**
	오차	13.358	50	.267		

<표IV-2> 자아존중감의 집단×시기 대응별 비교(N=52)

집단	M(SD)		MD ^a	SE	p	95% CI	
	사전	사후				하한	상한
실험집단	3.23(.520)	3.43(.442)	.204	.078	.012*	.048	.360
통제집단	3.29(.535)	3.15(.538)	-.138	.078	.081	-.295	.018

^a 사후검사 평균에서 사전검사 평균을 뺀 값을 나타냄.

집단 간 자아존중감 사전, 사후검사 점수의 평균 변화를 도표로 살펴보면 [그림 IV-1]과 같다. 자아존중감 평균 점수 변화는 실험집단의 경우 사전검사 평균(M=3.23)과 사후검사 평균(M=3.43)이 상향 그래프를, 통제집단의 경우 사전검사 평균(M=3.29)과 사후검사 평균(M=3.15)이 하향 그래프를 보였다. 사전검사에서는 실험집단과 통제집단 간 차이가 없었으나, 사후검사에서 집단 간 차이가 크게 벌어진 것을 확인할 수 있다.



[그림 IV-1] 자아존중감의 평균 변화

2. 사회 수업 활동에 대한 학습동기 비교

사회과 자기성찰 학습 적용에 따라 실험집단과 통제집단의 사회 수업 활동에 대한 학습동기 효과 검증 결과는 <표IV-3>과 같다. <표IV-3>에 따르면, 집단 간 사회 수업 활동에 대한 학습동기의 주의집중은 통계적으로 유의하지 않으므로 [$F(1,50)=1.973, p>.05$] 집단 간 차이가 없다. 집단 내 시기 [$F(1,50)=6.722, p<.05$]와 집단×시기 상호작용 [$F(1,50)=4.623, p<.05$]은 통계적으로 유의하다. 따

라서 집단×시기 상호작용이 통계적으로 유의하므로 $[F(1,50)=4.623, p<.05]$, 주의 집중 사전, 사후검사 점수의 변화 양상이 실험, 통제집단에 따라 다르다는 것을 알 수 있다. 집단 간 사회 수업 활동에 대한 학습동기의 관련성 $[F(1,50)=6.967, p<.05]$ 은 통계적으로 유의하다. 집단 내 시기 $[F(1,50)=.893, p>.05]$ 와 집단×시기 상호작용 $[F(1,50)=1.712, p>.05]$ 은 통계적으로 유의하지 않다. 따라서 집단×시기 상호작용이 통계적으로 유의하지 않으므로 $[F(1,50)=1.712, p>.05]$, 관련성 사전, 사후검사 점수의 변화 양상이 실험, 통제집단에 따라 차이가 없다는 것을 알 수 있다. 집단 간 사회 수업 활동에 대한 학습동기의 자신감은 통계적으로 유의하지 않으므로 $[F(1,50)=1.757, p>.05]$ 집단 간 차이가 없다. 집단 내 시기 $[F(1,50)=3.344, p>.05]$ 는 통계적으로 유의하지 않지만 집단×시기 상호작용 $[F(1,50)=4.059, p<.05]$ 은 유의하다. 따라서 집단×시기 상호작용이 통계적으로 유의하므로 $[F(1,50)=4.059, p<.05]$, 자신감 사전, 사후검사 점수의 변화 양상이 실험, 통제집단에 따라 다르다는 것을 알 수 있다. 집단 간 사회 수업 활동에 대한 학습동기의 만족감 $[F(1,50)=4.213, p<.05]$ 은 통계적으로 유의하다. 집단 내 시기 $[F(1,50)=5.843, p<.05]$ 와 집단×시기 상호작용 $[F(1,50)=5.478, p<.05]$ 도 통계적으로 유의하다. 따라서 집단×시기 상호작용이 통계적으로 유의하므로 $[F(1,50)=5.478, p<.05]$, 만족감 사전, 사후검사 점수의 변화 양상이 실험, 통제집단에 따라 다르다는 것을 알 수 있다. 구체적으로 사회 수업 활동에 대한 학습동기 하위요소의 집단×시기 대응별 비교를 살펴보면 <표IV-4>와 같다. <표IV-4>에 따르면, 실험집단은 관련성을 제외한 주의집중, 자신감, 만족감의 평균 변화에서 유의한 향상을 보였다($p<.01$). 반면에 통제집단은 모든 하위요소에서 평균 변화의 유의한 향상을 보이지 않았다($p>.05$).

<표IV-3>과 <표IV-4>의 결과를 종합하면, 사회과 자기성찰 학습에서 실험, 통제집단과 사회 수업 활동에 대한 학습동기 사전, 사후검사 간 상호작용이 관련성 요소를 제외한 주의집중 $[F(1,50)=4.623, p<.05]$, 자신감 $[F(1,50)=4.059, p<.05]$, 만족감 $[F(1,50)=5.478, p<.05]$ 에서 통계적으로 유의하다. 따라서 사회과 자기성찰 학습은 학습자의 수업 활동에 대한 학습동기를 향상하는 데 효과가 있다.

<표IV-3> 사회 수업 활동에 대한 학습동기의 효과 검증 결과(N=52)

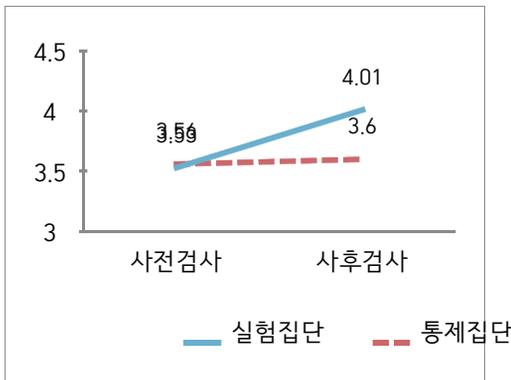
하위요소	분산원		SS	df	MS	F	p
주의집중	집단 간	집단	.962	1	.962	1.973	.166
		오차	24.362	50	.487		
	집단 내	시기	1.796	1	1.796	6.722	.012*
		집단×시기	1.235	1	1.235	4.623	.036*
		오차	13.358	50	.267		
관련성	집단 간	집단	4.107	1	4.107	6.967	.011*
		오차	29.475	50	.590		
	집단 내	시기	.181	1	.181	.893	.349
		집단×시기	.346	1	.346	1.712	.197
		오차	10.112	50	.202		
자신감	집단 간	집단	.683	1	.683	1.757	.191
		오차	19.440	50	.389		
	집단 내	시기	.683	1	.683	3.344	.073
		집단×시기	.829	1	.829	4.059	.049*
		오차	10.212	50	.204		
만족감	집단 간	집단	2.834	1	2.834	4.213	.045*
		오차	33.631	50	.673		
	집단 내	시기	1.060	1	1.060	5.843	.019*
		집단×시기	.994	1	.994	5.478	.023*
		오차	9.071	50	.181		

<표IV-4> 사회 수업 활동에 대한 학습동기의 집단×시기 대응별 비교(N=52)

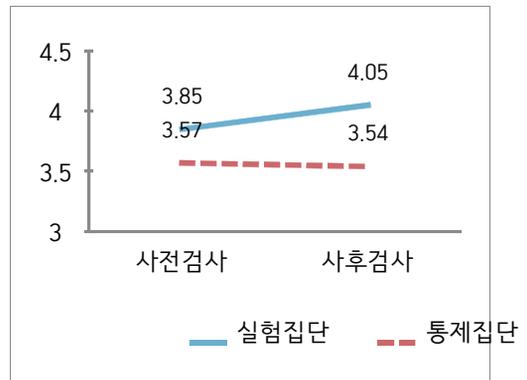
하위요소	집단	M(SD)		MD ^a	SE	p	95% CI	
		사전	사후				하한	상한
주의집중	실험집단	3.53(.683)	4.01(.429)	.481	.143	.002**	.193	.769
	통제집단	3.56(.658)	3.60(.652)	.045	.143	.756	-.243	.333
관련성	실험집단	3.85(.637)	4.05(.370)	.199	.125	.117	-.052	.449
	통제집단	3.57(.647)	3.54(.789)	-.032	.125	.798	-.283	.218
자신감	실험집단	3.53(.675)	3.87(.366)	.341	.125	.009**	.089	.592
	통제집단	3.54(.551)	3.53(.542)	-.016	.125	.896	-.268	.235
만족감	실험집단	3.74(.622)	4.14(.402)	.397	.118	.001**	.160	.635
	통제집단	3.61(.620)	3.62(.880)	.006	.118	.957	-.231	.244

^a 사후검사 평균에서 사전검사 평균을 뺀 값을 나타냄.

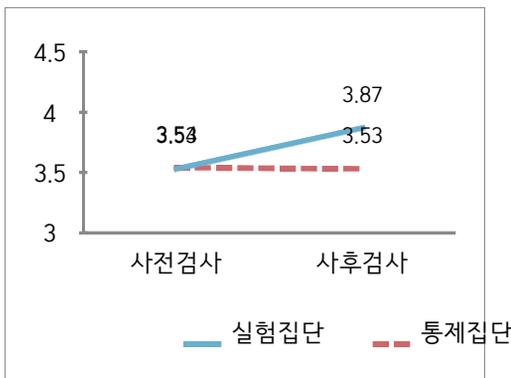
집단 간 사회 수업 활동에 대한 학습동기 하위요소별 사전, 사후검사 점수의 평균 변화를 살펴보면 [그림Ⅳ-2], [그림Ⅳ-3], [그림Ⅳ-4], [그림Ⅳ-5]와 같다. 도표에서 보듯이, 사회 수업 활동에 대한 학습동기 하위요소 전반에서 통제집단의 기울기는 크게 변화가 없는 반면, 실험집단은 상향 그래프를 나타내고 있다. 구체적으로, 주의집중과 자신감 하위요소는 사전검사에서 집단 간 차이가 없었으나, 기울기에서 집단 간 차이가 크게 벌어진 것을 확인할 수 있다. 반면에 관련성 하위요소는 사전검사에서 집단 간 차이를 보이지만 기울기에서 집단 간 차이가 크지 않다. 만족감 하위요소는 사전검사에서 집단 간 차이를 보이지만 기울기에서 집단 간 차이가 더 크게 벌어졌다.



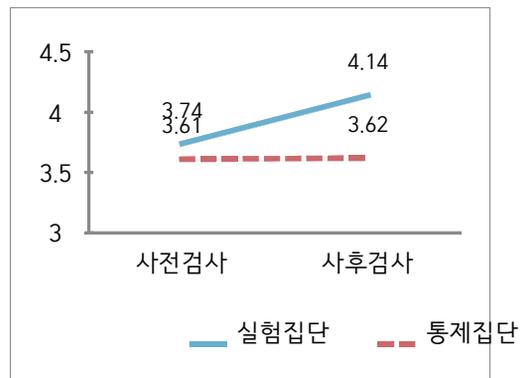
[그림Ⅳ-2] 사회 수업 활동에 대한 주의집중 평균 변화



[그림Ⅳ-3] 사회 수업 활동에 대한 관련성 평균 변화



[그림Ⅳ-4] 사회 수업 활동에 대한 자신감 평균 변화



[그림Ⅳ-5] 사회 수업 활동에 대한 만족감 평균 변화

3. 사회 수업 자료에 대한 학습동기 비교

사회과 자기성찰 학습 적용에 따라 실험집단과 통제집단의 사회 수업 자료에 대한 학습동기 효과 검증 결과는 <표IV-5>와 같다. <표IV-5>에 따르면, 집단 간 사회 수업 자료에 대한 학습동기의 주의집중은 통계적으로 유의하지 않으므로 [$F(1,50)=2.839, p>.05$] 집단 간 차이가 없다. 집단 내 시기 [$F(1,50)=.261, p>.05$]는 통계적으로 유의하지 않지만 집단×시기 상호작용 [$F(1,50)=4.901, p<.05$]은 유의하다. 따라서 집단×시기 상호작용이 통계적으로 유의하므로 [$F(1,50)=4.901, p<.05$], 주의집중 사전, 사후검사 점수의 변화 양상이 실험, 통제 집단에 따라 다르다는 것을 알 수 있다. 집단 간 사회 수업 자료에 대한 학습동기의 관련성은 통계적으로 유의하지 않으므로 [$F(1,50)=2.043, p>.05$] 집단 간 차이가 없다. 집단 내 시기 [$F(1,50)=1.768, p>.05$]는 통계적으로 유의하지 않지만 집단×시기 상호작용 [$F(1,50)=6.576, p<.05$]은 유의하다. 따라서 집단×시기 상호작용이 통계적으로 유의하므로 [$F(1,50)=6.576, p<.05$], 관련성 사전, 사후검사 점수의 변화 양상이 실험, 통제집단에 따라 다르다는 것을 알 수 있다. 집단 간 사회 수업 자료에 대한 학습동기의 자신감은 통계적으로 유의하지 않으므로 [$F(1,50)=4.028, p=.05$] 집단 간 차이가 없다. 집단 내 시기 [$F(1,50)=1.712, p>.05$]와 집단×시기 상호작용 [$F(1,50)=3.473, p>.05$]도 통계적으로 유의하지 않다. 따라서 집단×시기 상호작용이 통계적으로 유의하지 않으므로 [$F(1,50)=3.473, p>.05$], 자신감 사전, 사후검사 점수의 변화 양상이 실험, 통제집단에 따라 다르지 않다는 것을 알 수 있다. 집단 간 사회 수업 자료에 대한 학습동기의 만족감 [$F(1,50)=4.609, p<.05$]은 통계적으로 유의하다. 집단 내 시기 [$F(1,50)=.084, p>.05$]와 집단×시기 상호작용 [$F(1,50)=2.460, p>.05$]은 통계적으로 유의하지 않다. 따라서 집단×시기 상호작용이 통계적으로 유의하지 않으므로 [$F(1,50)=2.460, p>.05$], 만족감 사전, 사후검사 점수의 변화 양상이 실험, 통제집단에 따라 다르지 않다는 것을 알 수 있다. 구체적으로 사회 수업 자료에 대한 학습동기 하위 요소의 집단×시기 대응별 비교를 살펴보면 <표IV-6>과 같다. <표IV-6>에 따르면, 실험집단은 관련성($p<.01$), 자신감($p<.05$)에서 유의한 향상을 보였지만,

주의집중과 만족감에서는 유의한 향상을 보이지 않았다($p>.05$). 반면에 통제집단은 모든 하위요소에서 평균 변화의 유의한 향상을 보이지 않았다($p>.05$).

<표IV-5> 사회 수업 자료에 대한 학습동기의 효과 검증 결과($N=52$)

하위요소	분산원		SS	df	MS	F	p
주의집중	집단 간	집단	1.717	1	1.717	2.839	.098
		오차	30.245	50	.605		
	집단 내	시기	.058	1	.058	.261	.612
		집단×시기	1.088	1	1.088	4.901	.031*
		오차	11.098	50	.222		
관련성	집단 간	집단	1.217	1	1.217	2.043	.159
		오차	29.784	50	.596		
	집단 내	시기	.471	1	.471	1.768	.190
		집단×시기	1.752	1	1.752	6.576	.013*
		오차	13.323	50	.266		
자신감	집단 간	집단	2.280	1	2.280	4.028	.050
		오차	28.308	50	.566		
	집단 내	시기	.419	1	.419	1.712	.197
		집단×시기	.850	1	.850	3.473	.068
		오차	12.232	50	.245		
만족감	집단 간	집단	2.671	1	2.671	4.609	.037*
		오차	28.972	50	.579		
	집단 내	시기	.027	1	.027	.084	.773
		집단×시기	.779	1	.779	2.460	.123
		오차	15.833	50	.317		

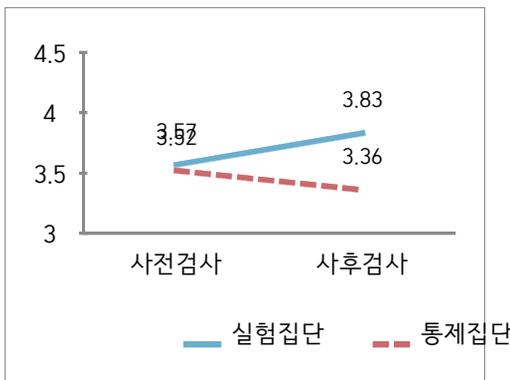
<표IV-5>와 <표IV-6>의 결과를 종합하면, 사회과 자기성찰 학습에서 실험, 통제집단과 사회 수업 자료에 대한 학습동기 사전, 사후검사 간 상호작용이 주의집중 [$F(1,50)=4.901, p<.05$]과 관련성 [$F(1,50)=6.576, p<.05$] 하위요소에서 통계적으로 유의하다. 따라서 사회과 자기성찰 학습은 학습자의 학습동기를 향상하는 데 효과가 있다.

<표IV-6> 사회 수업 자료에 대한 학습동기의 집단×시기 대응별 비교(N=52)

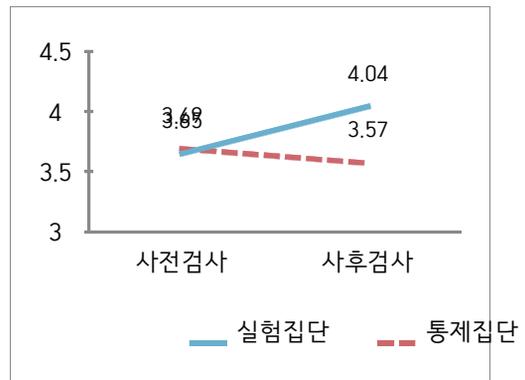
하위요소	집단	M(SD)		MD ^a	SE	p	95% CI	
		사전	사후				하한	상한
주의집중	실험집단	3.57(.686)	3.83(.359)	.252	.131	.060	-.011	.514
	통제집단	3.52(.666)	3.36(.781)	-.157	.131	.234	-.420	.105
관련성	실험집단	3.65(.619)	4.04(.464)	.394	.143	.008**	.107	.682
	통제집단	3.69(.659)	3.57(.832)	-.125	.143	.387	-.413	.163
자신감	실험집단	3.58(.646)	3.88(.367)	.308	.137	.029*	.032	.583
	통제집단	3.46(.616)	3.41(.830)	-.054	.137	.696	-.329	.222
만족감	실험집단	3.69(.668)	3.90(.445)	.205	.156	.195	-.108	.519
	통제집단	3.54(.530)	3.40(.931)	-.141	.156	.371	-.455	.172

^a 사후검사 평균에서 사전검사 평균을 뺀 값을 나타냄.

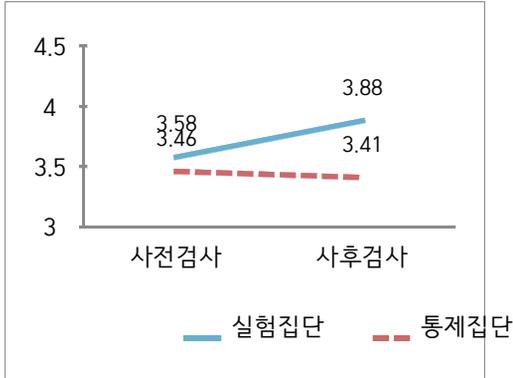
집단 간 사회 수업 자료에 대한 학습동기 하위요소별 사전, 사후검사 점수의 평균 변화를 살펴보면 [그림IV-6], [그림IV-7], [그림IV-8], [그림IV-9]와 같다. 도표에서 보듯이, 사회 수업 자료에 대한 학습동기 하위요소 전반에서 통제집단의 기울기는 하향하는 반면, 실험집단은 상향 그래프를 보인다. 구체적으로, 주의집중과 관련성 하위요소는 사전검사에서 집단 간 차이가 없었으나, 기울기에서 집단 간 차이가 크게 벌어진 것을 확인할 수 있다. 반면에 자신감 하위요소는 사전검사와 기울기 둘 다 집단 간 차이가 크지 않다. 만족감 하위요소는 사전검사에서는 집단 간 차이를 보이지만 기울기에서 집단 간 차이가 크지 않다.



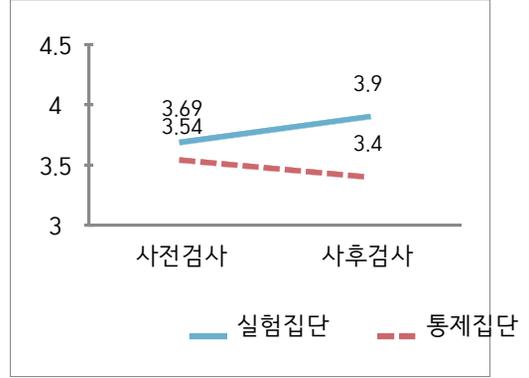
[그림IV-6] 사회 수업 자료에 대한 주의집중 평균 변화



[그림IV-7] 사회 수업 자료에 대한 관련성 평균 변화



[그림 IV-8] 사회 수업 자료에 대한
자신감 평균 변화



[그림 IV-9] 사회 수업 자료에 대한
만족감 평균 변화

V. 논의

1. 논의

이 연구는 초등학교 6학년 사회과 자기성찰 프로그램을 받은 실험집단과 지식 중심의 전통적 학습 방식으로 수업을 받은 통제집단의 자아존중감 차이를 검증하였다. 또한 두 집단 간 수업 활동과 자료에 대한 학습동기 차이를 검증하고, 어느 하위요소에서 차이를 보이는지 분석하였다. 이상의 결과를 바탕으로 몇 가지 논의하면 다음과 같다.

첫째, 초등학교 사회과 자기성찰 학습에 참여한 실험집단의 아동은 통제집단의 아동보다 자아존중감 [$F(1,50)=9.676, p<.01$]이 유의미하게 향상되었다. 이 결과는 이전 연구(김은자, 2015; 송주영, 2016)의 국어과와 다교과 기반(과학, 수학) 자기성찰 학습이 아동의 자아존중감 향상에 긍정적인 영향을 미쳤다는 결과와 일치한다. 더불어 상담을 기반으로 한 사회과 수업도 아동의 자아존중감 향상에 효과적이라는 것이 입증되었다.

이 효과성은 지식 중심의 전통적 학습 방식과 다른 자기성찰 학습 수업 전개에서 비롯됐다. 첫째, 교과 구조와 자아 세계를 구체적으로 연결하고 통합하는 단계는 아동의 자아존중감 향상에 영향을 미쳤다. 아동이 자아 탐색과 성찰을 통해 본연의 자신과 점차 긍정적으로 만났기 때문이다. 둘째, 다른 구성원과의 상호작용을 통하여 생각과 느낌을 교환하는 단계는 아동의 자아존중감 향상에 영향을 미쳤다. 아동이 허용적인 분위기 속에서 자신의 이야기를 공유함으로써 다른 구성원들의 지지와 인정을 받고 긍정의 피드백을 수용했기 때문이다. 요컨대 아동은 사회과 자기성찰 학습 과정에서 자신에 대하여 더 긍정적이고 존중하는 태도를 지니며 자신을 가치 있는 사람이라고 여긴다.

둘째, 초등학교 사회과 자기성찰 학습에 참여한 실험집단의 아동은 통제집단의 아동보다 수업 활동에 대한 학습동기가 부분적으로 유의미하게 향상되었다. 구체적으로, 학습동기의 관련성을 제외한 주의집중 [$F(1,50)=4.623, p<.05$], 자신감 [$F(1,50)=4.059, p<.05$], 만족감 [$F(1,50)=5.478, p<.05$]에서 유의한 향상을 보였다. 이 결과도 이전 연구(김은자, 2015; 홍희정, 2006)에서 보였던 국어과 자기

성찰 학습이 아동의 학습동기 향상에 긍정적인 영향을 미쳤다는 결과와 유사하다. 더불어 사회과 자기성찰 학습도 수업 활동에 대한 학습동기 향상에 효과적임을 확인하였다. 다만, 관련성 요인은 실험집단의 사전검사 평균 점수($M=3.85$)가 다른 요인들에 비해 높았다. 사회과 특성상 아동은 평소에 자신의 경험과 사회과 수업 활동이 관련 높다고 여기기 때문이다. 따라서 아동이 관련성 요인의 사후검사에서 향상된 평균 점수를 보이더라도, 사전검사와 비교했을 때 유의한 향상을 보이지 않을 수 있다.

이 효과성은 이전 학습 방식과 다른 자기성찰 학습의 학습 수업 전개에서 비롯됐다. 첫째, 교과 구조와 자아 세계를 구체적으로 연결하여 통합하는 단계는 아동의 수업 활동에 대한 학습동기 향상에 영향을 미쳤다. 아동은 자신이 주체가 되어 능동적으로 참여하는 활동에서 높은 주의집중을 보이기 때문이다. 둘째, 다른 구성원과의 상호작용을 통하여 생각과 느낌을 교환하는 단계는 아동의 수업 활동에 대한 학습동기 향상에 영향을 미쳤다. 아동은 자신의 이야기를 공유하고 다른 구성원들과 상호작용하는 활동에서 적극적으로 소통하고 공감하고 지지받기 때문이다. 이를 통해 아동은 수업 활동에서 자신감과 만족감이 높아졌다. 요컨대 아동은 사회과 자기성찰 학습 수업 활동에서 높은 주의집중과 함께 자신감과 만족감을 보인다.

셋째, 초등학교 사회과 자기성찰 학습에 참여한 실험집단의 아동은 통제집단의 아동보다 수업 자료에 대한 학습동기가 부분적으로 유의미하게 향상되었다. 구체적으로 학습동기의 자신감, 만족감에서는 유의한 향상을 보이지 않았지만 ($p>.05$), 주의집중 [$F(1,50)=4.901, p<.05$]과 관련성 [$F(1,50)=6.576, p<.05$]에서 유의한 향상을 보였다. 자기성찰 학습 수업 자료가 아동의 학습동기 향상에 긍정적인 영향을 미친 것이다. 다만, 자신감 요인은 자신의 능력에 대한 자각과 관련되며, 이는 평가와도 관련된다. 이 기간에 학습에 대한 평가는 교과서를 활용한 서술형 평가로 진행되었다. 따라서 아동은 이러한 평가 방식으로 인해 수업 자료에 대한 자신감에서 유의한 향상을 보이지 않았을 수 있다. 또한, 만족감 요인은 다른 요인들에 비해 여러 가지 요소가 영향을 미친다. 그중 자료의 색깔, 배치, 도식화 등 디자인의 요소가 상당한 영향을 미친다. 따라서 아동은 자료의 디자인과 관련하여 자료에 대한 만족감에서 유의한 향상을 보이지 않았을

수 있다. 이 결과들은 수업 자료 개발 측면에서 참고할 만하다.

이 효과성은 자기성찰 학습의 특징에서 비롯됐다. 첫째, 자기성찰 학습 수업 자료는 학습자의 경험을 주 학습 재료로 사용하므로 학습동기 향상에 영향을 미쳤다. 아동은 자신의 삶과 연관된 자료를 활용할 때 높은 집중력을 보이기 때문이다. 둘째, 자기성찰 학습 수업 자료는 개별 경험과 교과 구조의 연결을 안내하므로 학습동기 향상에 영향을 미쳤다. 아동은 자료를 활용함으로써 개별 경험과 교과 구조를 관련 짓는 능동적인 학습자가 되기 때문이다. 요컨대, 사회과 자기성찰 학습 수업 자료는 아동을 집중시키며 아동의 삶과 교과 구조를 관련 짓는 데 효과적이다.

학습동기의 하위요소 측면에서 살펴보면, 실험집단의 아동은 부분적으로 유의한 향상을 보였다. 선행 연구(김은자, 2015; 홍희정, 2006)에서 학습동기 하위요소에 따라 부분적인 상관관계를 보인 것과 비슷한 맥락이다. 이러한 결과를 분석하면 첫째, 적용 대상에 따라 효과 차이가 있을 수 있다. 2학년과 4학년을 대상으로 진행된 선행 연구와 6학년을 대상으로 진행된 이 연구를 고려하면, 초등학교 저학년, 중학년, 고학년에서 적용했을 때 학습동기 향상에 대한 부분적인 효과 차이가 있을 수 있다. 둘째, 적용 내용에 따라 효과 차이가 있을 수 있다. 각 연구에서 진행된 교과와 성찰 학습 내용이 다르기 때문에 효과에서 차이가 나타날 수 있다. 이 외에도 환경 요인과 개인차에 따라 차이를 보일 수 있다. 셋째, 적용 대상이나 내용과 관계없이 공통으로 유의한 향상을 보이는 하위요소가 있을 수 있다. 홍희정(2006)의 연구와 이 연구 모두 수업 활동에서 주의집중과 만족감의 유의한 향상을 확인하였다. 학습동기 하위요소별 구체적 분석에 관해서는 추후 연구들이 요구되지만, 주의집중과 만족감 하위요소처럼 적용 대상이나 내용과 관계없이 공통으로 효과를 나타내는 요소가 있음을 확인하였다.

이상 논의된 것처럼, 사회 교과에 적용한 자기성찰 학습은 지식 위주의 전통적 사회 학습을 넘어 아동의 자아존중감과 학습동기 향상에 기여한다. 아동기가 자아존중감 형성의 결정적 시기이며 평생 학습자로서 학습동기가 갖는 의미를 고려한다면, 초등학생에게 교과를 기반으로 한 자기성찰 학습은 충분한 교육적 함의를 가진다. 또한 교과 기반의 자기성찰 학습은 교과지도와 생활지도를 통합함으로써 학교 상담에 대한 인식 변화를 가져올 것이다. 이러한 통합은 2015 개

정 교육과정에서 지향하는 바와 같은 맥락이다. 나아가 아동은 교과교육 안에서 전인적 발달의 충분한 기회를 얻고 스스로 삶을 바람직한 방향으로 이끌 수 있는 힘을 기를 것이다.

2. 제언

이 연구의 제한점과 제언을 살펴보면 다음과 같다.

첫째, 초등학교 특성상 사회 교과의 객관적인 성취 파악이 어렵다. 자기성찰 학습은 교과교육을 통해 형성된 개념에 대한 이해를 아동 내면의 인지체계에 대한 이해와 성찰로 확장한다. 따라서 교과교육을 통해 형성된 개념은 아동의 삶 속에서 지속해서 재학습된다. 하지만 이와 관련하여 객관적인 학업 성취를 파악하는 데 어려움이 있다.

둘째, 자기성찰 학습 이후 향상된 자아존중감과 학습동기의 지속성에 관한 후속 연구가 필요하다. 이 연구는 사회과 자기성찰 학습 직후 사후검사를 분석하였다. 프로그램 종료 시점에서 효과 지속성을 분석할 충분한 기간이 없었기 때문이다. 하지만 효과 지속성에 관한 연구 결과는 학교 현장의 교사에게 자기성찰 학습 계획 수립에 도움을 줄 뿐만 아니라 아동에게 더 효과적인 자기성찰 학습을 제공하는 토대가 될 것이다. 따라서 이 연구에서 확장하여 자기성찰 학습 이후 향상된 자아존중감과 학습동기의 지속성에 관한 후속 연구를 제안한다.

셋째, 후속 연구자는 학교 현장에서 영향을 미칠 수 있는 변인들을 최소화한다. 이 연구는 두 반을 대상으로 진행되었다. 반은 담임교사의 의견과 기존 수업 방식을 고려하여 유사한 반으로 선정되었다. 프로그램 진행 기간에 타교과 수업은 두 반 모두 같은 수업 방식으로 진행되었다. 하지만 이 과정에서 자기성찰 학습 변인 외에 각 반의 환경적 변인 차이 즉, 수업 진행자, 반 분위기, 학급 활동 등이 결과에 영향을 미쳤을 수 있다. 따라서 향후 후속 연구는 학교 현장에서 영향을 미칠 수 있는 변인들을 최소화하여 자기성찰 학습 효과를 분석할 필요가 있다. 예컨대, 수업 진행자 차이를 통제하기 위해 전담교사가 프로그램을 진행하는 방안이 있다.

위에서 살펴본 점들은 후속 연구의 필요성을 나타낸다. 이처럼 다양하고 심도

있는 자기성찰 학습 개발 및 효과 분석은 교육 현장에서 아동의 전인적 발달을 이끄는 양질의 교육 방안으로 기여할 것이다. 요컨대, 자기성찰 학습은 교과 수업에 대한 인식 변화의 전환점이 될 것이다. 이는 교사를 교육과정의 운영 주체로 성장시킬 것이다. 뿐만 아니라, 자기성찰 학습은 아동에게 지식과 개별 경험을 연결 짓는 통합 교육의 장을 마련해줌으로써 아동이 스스로 성장할 수 있도록 할 것이다.

참 고 문 헌

- 강선아 (2009). **교과 기반 자아성찰 학습 프로그램 개발**. 석사학위논문, 제주대학교 교육대학원.
- 고려대학교 부설 행동과학연구소 (1999). **심리척도 핸드북**. 서울: 학지사.
- 곽아람, 이신영, 허만세 (2014). 노인의 자아존중감 향상 프로그램의 효과에 대한 메타분석. **한국정신건강사회복지학회 학술발표논문집**, 2014-01 2014(11), 219-240.
- 교육부 (2018). **초등학교 교육과정 총론**. 제주: 제주특별자치도교육청.
- 권태현 (2012). 문학치료적 글쓰기 프로그램의 자기성찰적 교육 효과 연구-고등학생들의 설화 이어쓰기 양상과 심리 검사 결과와의 관계를 중심으로-. **문학치료연구**, 22, 39-76.
- 김경미, 이은주 (2018). 다문화가정 아동의 자아존중감 향상과 또래관계 개선을 위한 미술치료 사례연구. **한국예술치료학회지**, 18(2), 161-181.
- 김선 (2019). 교사별 과정 중심 평가 도입시 필요 사항, 우려 사항, 기대가 도입 의견에 미치는 효과. **교육평가연구**, 32(1), 257-278.
- 김소희 (2018). **아동학대 예방을 위한 부모성찰 프로그램 효과 연구**. 석사학위논문, 서울여자대학교 일반대학원.
- 김영희, 권인수, 김경덕, 박경민, 박현숙, 소향숙, 이우숙, 장금성, 정례복, 최은희 (2016). **간호교육 사례중심 교수학습법**. 서울: 포널스출판사.
- 김은자 (2015). **국어과 자기성찰학습이 초등학생의 자아존중감 및 학업동기에 미치는 영향**. 석사학위논문, 제주대학교 교육대학원.
- 김지연 (2011). **자기성찰(Self-reflection) 활동이 초등학생의 어휘 습득 및 학습 흥미에 미치는 영향 연구**. 석사학위논문, 고려대학교 교육대학원.
- 김지혜 (2020). **청소년이 지각한 부모학습관여와 학업정서가 자기조절학습에 미치는 영향**. 석사학위논문, 국민대학교 교육대학원.
- 문병곤 (2017). **교과기반 자아성찰 학습 프로그램 개발 : 초등학교 6학년 실과 교과를 중심으로**. 석사학위논문, 제주대학교 교육대학원.
- 문현진 (2008). **초등학교 상담에 대한 교사와 아동의 요구 분석 및 활성화**

- 방안. 석사학위논문, 부산교육대학교 교육대학원.
- 민수진 (2014). 교수자료 동기척도(IMMS)의 국내 타당화 연구. **특수교육 저널: 이론과 실천**, 15(3), 419-443.
- 민수진 (2015a). ARCS 동기모델 적용 수업이 초등 학습장애 위험군 학생의 수학 학습동기 및 학업성취에 미치는 영향. 박사학위 논문, 이화여자대학교 대학원.
- 민수진 (2015b). 과목흥미척도(CIS)의 국내 타당화 연구. **특수아동교육연구**, 17(4), 55-76.
- 박은하, 조덕주 (2019). 초등학생의 의사소통역량 함양을 위한 교육과정 재구성 및 효과 분석 연구. **학습자중심교과교육연구**, 19(7), 377-406.
- 손준호 (2018). 과정 중심 평가가 반영된 백워드 설계가 초등학생의 과학 학업성취도와 과학학습 동기에 미치는 효과. **대한지구과학교육학회지**, 11(2), 90-106.
- 송재홍 (2005). 초등학교 교과를 매개로 하는 상담 프로그램의 개발. **초등상담연구**, 4(1), 37-60.
- 송재홍 (2006). 가르침과 배움의 여정으로서 자아성찰:-교과교육과 상담의 통합 가능성에 대한 검토와 제안. **교육종합연구**, 4(2), 1-25.
- 송재홍 (2007). 자아성찰 학습을 위한 교과교육의 이해와 개발. **교육종합연구**, 5(2), 1-24.
- 송재홍 (2018). 심리학 3.0과 미래 학습: 관계 학습의 원리와 실천 전략. **초등상담연구**, 17(3), 347-376.
- 송주영 (2016). 교과기반 자기성찰학습프로그램이 초등학생의 자기성찰지능 및 심리적 안녕감에 미치는 영향. 석사학위논문, 제주대학교 교육대학원.
- 심규남 (2018). 초등영어 과정중심평가의 실행모형 연구. **초등영어교육**, 24(4), 119-143.
- 오은숙 (2014). 해결중심 자기성찰 프로그램이 청소년의 자기성찰과 회복탄력성에 미치는 영향. 석사학위논문, 경기대학교 교육대학원.
- 유선숙, 배성찬 (2019). 가정폭력을 경험한 아동의 자아존중감 향상을 위한

- 통합예술치료의 효과성 연구. *The Journal of the Convergence on Culture Technology (JCCT)*, 5(2), 163-175.
- 유연재, 이성준 (2015). 마음챙김이 행복에 미치는 영향 연구: 물질주의와 자기존중감을 중심으로. *한국심리학회지: 건강*, 20(1), 91-110.
- 은혁기, 이명현 (2020). 초등학교 상담의 발전 방향에 관한 연구. *초등상담연구*, 19(1), 73-85.
- 이경미 (2006). 초등학교 국어과 자기성찰 학습 프로그램의 개발 및 적용. 석사학위논문, 제주교육대학교 교육대학원.
- 이상정, 정익중 (2018). 아동 자아존중감 향상 프로그램에 관한 메타분석. *보건사회연구*, 38(3), 45-74.
- 이승희 (2003). CSCL에서 협력적 성찰지원 도구의 효과 분석. 박사학위논문, 한양대학교.
- 이연수 (2013). 초등학생용 자기성찰 증진 프로그램(SRPP)이 초등학생의 도덕성에 미치는 효과. *초등도덕교육*, 43(0), 307-344.
- 이자영, 남숙경, 이미경, 이지희, 이상민 (2009a). Rosenberg의 자아존중감 척도: 문항수준 타당도분석. *한국심리학회지: 상담 및 심리치료*, 21(1), 173-189.
- 이자영, 남숙경, 이지희, 최보영, 박양민, 이상민 (2009b). 문화차에 의해 발생한 심리검사 문항의 번역오류: Rosenberg의 자아존중감 척도 8번 문항의 수정을 중심으로. *상담학연구*, 10(3), 1345-1358.
- 이재용, 최준섭 (2019). 초등학생용 자기성찰 프로그램(SRP-e) 개발 및 효과성 검증. *초등상담연구*, 18(2), 211-234.
- 이진우, 최유현 (2019). 디자인 씽킹에 기반한 기술교사 성찰 프로그램 개발과 적용 사례 분석. *한국기술교육학회지*, 19(1), 76-96.
- 이효숙 (2017). 장소성 기반 자기 성찰 글쓰기 수업 모형 개발. *문화와 융합*, 39(2), 113-144.
- 정춘화, 심혜원 (2018). 그림책을 활용한 어머니 자기 성찰 프로그램 개발 및 효과성 연구. *영유아아동정신건강연구*, 11(2), 1-22.
- 조향미, 신진수 (2019). 초등교원의 교육적 경험이 교육과정 재구성인식 및

- 실행에 미치는 영향. *한국산학기술학회논문지*, 20(10), 406-414.
- 조효은 (2009). *교과기반 학급관리프로그램이 초등학교 아동의 자아존중감과 교우관계에 미치는 효과*. 석사학위논문, 제주대학교 교육대학원.
- 최상민 (2016). 독서·토론 활동을 통한 대학생의 자기 성찰적 인성 개발. *한국리더리학회 전국학술대회 자료집*, 2019-01 2016(3), 183-196.
- 최해림 (1999). 대학생의 자아존중감, 우울증, 가정적 자아와의 관계. *한국심리학회지: 상담과 심리치료*, 11(2), 183-197.
- 추갑식, 신재한 (2015). 초등교사가 인식하는 교육과정 통합 및 재구성 유형에 대한 연구. *교사교육연구*, 54(1), 120-137.
- 홍희정 (2006). *초등학교 국어과 자기성찰 학습이 아동의 학습동기 및 학업성취에 미치는 효과*. 석사학위논문, 제주대학교 교육대학원.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Coopersmith, S. (1967). *The antecedents of self-esteem*. San Francisco: W. H. Freeman.
- Dewey, J. (2011). *하우 위 싱크: 과학적 사고의 방법과 교육*(정희욱 역). 서울: 학이시습. (원저 1933 출판)
- Flavell, J. H. (1976). Metacognitive aspects of problem solving. In L. B. Resnick (Ed.), *The nature of intelligence* (pp. 231-235). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Keller, J. M. (1987). Development and use of the ARCS model of motivational design. *Journal of Instructional Development*, 10(3), 2-10.
- Keller, J. M, 송상호 (1999). *매력적인 수업설계: 주의집중, 관련성, 자신감 그리고 만족감*. 서울: 교육과학사.
- Keller, J. M. (2010). *Motivational design for learning and performance: The ARCS model approach*. New York: Springer.
- Kolb, D. A. (1984). *Experiential learning: Experience as the source of learning and development*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice

Hall.

Maslow, A. H. (1968). *Toward a Psychology of Being*. New York: D. Van Nostrand Company.

Rosenberg, M. (1965). *Society and the adolescent self-image*. Princeton, NJ: Princeton University Press.

Rosenberg, M. (1985). Self-concept and psychological well-being in adolescence. In R. L. Leahy (Ed.), *The development of the self* (pp. 55-121). Orlando FL: Academic Press.

William James. (1890), *The Principles of Psychology* (vol. 1). New York: Henry Holt and Company.

ABSTRACT *1)

The Effects of Self-Reflection Learning on Elementary Student's Self-Esteem and Learning Motivation : Focused on the Social Studies Matter

Lee, Jeong Eun

Major in Elementary Education
Graduate School of Education
Jeju National University

Supervised by Professor Song, Jae Hong

The aim of the 2015 revised curriculum is to help the child's holistic development. For this, teachers should provide education for children to grow into independent people through self-exploration. One way is to combine learning guidance and life guidance. In other words, it is self-reflection learning based on the subject. In this regard, it is necessary to develop programs and analyze their effectiveness in the educational field. Therefore, the purpose of this study is to verify the effect of social studies self-reflection learning on elementary school students' self-esteem

* A thesis submitted to the committee of Graduate School of Education, Jeju National University in partial fulfillment of the requirements for the degree of Master of Education conferred in February, 2020.

and learning motivation. The research problem is as follows.

- Research Problem 1. Does social studies self-reflection learning have a significant effect on improving elementary school students' self-esteem?
- Research Problem 2. Does social studies self-reflection learning have a significant effect on improving elementary school students' learning motivation for class activities?
- Research question 3. Does social studies self-reflection learning have a significant effect on improving elementary school students' the learning motivation for instructional materials?

The study design was a nonequivalent control group pretest-posttest design. The subjects of this study were 52 6th grade at A elementary school in Jeju-si. The experimental group and the control group were each selected as one class unit. The experimental group received social studies self-reflection learning program for 36 times class(2 units) in social studies. The control group received traditional knowledge-based learning. The study consisted of program development for social studies self-reflection learning, content validity verification, pre-test, program treatment, post-test, and statistical analysis.

Social studies self-reflection learning was organized around social studies courses in the second semester of the 6th grade in 2019, the introduction period of the 2015 revised curriculum. The contents of class was selected according to the five criteria of the self-reflection learning usefulness evaluation proposed by Song Jae-hong (2005). The class was organized based on Song Jae-hong's self-reflection learning development process.

The data analysis program was SPSS 24.0. As an analysis method, repeated measures ANOVA(rANOVA) was used. First,

through rANOVA, group effect, time effect, and group×time interaction effect are analyzed . After that, the significance level is determined based on the group×time interaction effect. The significance probability was .05.

The results of the study are as follows.

First, the children of the experimental group who participated in the social studies self-reflection learning significantly improved their self-esteem[$F(1,50)=9.676, p<.01$] than the children of the control group. Therefore, it was confirmed that social studies self-reflection learning contributed to the improvement of elementary school students' self-esteem.

Second, the children of the experimental group who participated in the social studies self-reflection learning partially significantly improved their learning motivation for class activities than the children of the control group. Specifically, the children in the experimental group showed significant improvement in attention[$F(1,50)=4.623, p<.05$], confidence[$F(1,50)=4.059, p<.05$], and satisfaction[$F(1,50)=5.478, p<.05$] than children in the control group. Therefore, it was confirmed that social studies self-reflection learning contributed to the improvement of elementary school students' learning motivation for class activities.

Third, the children of the experimental group who participated in the social studies self-reflection learning partially significantly improved their learning motivation for instructional materials than the children of the control group. Specifically, the children in the experimental group showed a significant improvement in attention[$F(1,50)=4.901, p<.05$] and relevance[$F(1,50)=6.576, p<.05$] than the children in the control group. Therefore, it was confirmed that social studies self-reflection learning contributed to the improvement of elementary school students' learning motivation for instructional materials.

Summarizing the results of the above study, social studies

self-reflection learning was effective in improving children's self-esteem and learning motivation. In addition, this study is significant in that it verified the possibility of grafting subject-based self-reflection learning in various subjects beyond the subjects of existing field studies. In short, subject-based self-reflection learning will change the perception of school counseling by integrating learning guidance and life guidance. This integration is in the same context as aimed at the 2015 revised curriculum. Furthermore, subject-based self-reflection learning in the educational field will contribute to children's positive self-esteem and high learning motivation. On this basis, children will grow into independent people through holistic development.

* * Key words: social studies, self-reflection learning, self-esteem, learning motivation, ARCS model

부 록

〈부록 1〉 연구 정보제공 동의서

〈부록 2-1〉 자아존중감척도(RSE)

〈부록 2-2〉 국내 타당화 과목흥미검사(KCIS)

〈부록 2-3〉 국내 타당화 교수자료동기검사(KIMMS)

〈부록 3〉 사회과 자기성찰 학습 학습지

〈부록 4〉 사회과 자기성찰 학습 지도안 내용타당도

(이하생략)

<부록 1>

연구 정보제공 동의서

[사회과 자기성찰 학습 프로그램 연구를 위한 정보 제공 동의서]

연구자: 이정은

이 연구는 사회 교과를 기반으로 한 상담 프로그램이 학생들에게 어떠한 영향을 미치는지 알아보고자 합니다. 나아가 교과를 기반으로 한 상담 프로그램이 학생들에게 유익한지 그 여부를 확인하고자 합니다.

연구 진행을 위해 연구 대상자는 A초등학교 6학년으로 선정하였으며, 이를 위해 학생과 보호자님의 동의를 얻고자 합니다. 연구는 3가지의 설문지를 통해 진행되며 총 두 차례의 검사가 진행됩니다. 검사 결과는 더 유익한 사회과 교과 프로그램을 개발하는데 유용한 자료로 사용될 것이며, 다음을 약속드립니다.

- 첫째. 연구 결과는 연구 목적을 위해서만 사용됩니다.
- 둘째. 모든 설문지는 익명으로 진행됩니다.
- 셋째. 검사 결과는 타인에게 공개되지 않습니다.

이 동의서의 내용을 읽고 이 연구에 정보 제공을 참여하기로 동의하셨다면 다음 공란에 서명해주시기 바랍니다. 감사합니다.

사회과 자기성찰 학습 프로그램 연구를 위한 정보 제공 동의서

해당 정보 제공 내용을 살펴보고 의견란에 √ 표해주시기 바랍니다.

정보 제공 내용
설문지 검사 결과, 학년, 반, 번호, 성별

- 정보 제공에 동의합니다. 정보 제공에 동의하지 않습니다.

학생 서명: (인)

보호자 서명: (인)

〈부록 2-1〉

자아존중감척도(RSE)

자아존중감검사(RSE)

아래의 문항들은 ‘여러분이 자신을 어떻게 보느냐’하는 자신에 대한 생각을 나타내는 질문입니다. 총 10개의 질문을 잘 읽고, 여러분의 생각을 잘 나타내 주는 것에 하나만 선택하여 V하세요!

- 대체로 그렇지 않다 1
 보통이다 2
 대체로 그렇다 3
 항상 그렇다 4

* 정답은 없습니다. 바라는 것이 아닌 현재 느낌을 솔직하게 답하면 됩니다.

문항		1	2	3	4
1	나는 내가 다른 사람들처럼 가치 있는 사람이라고 생각한다.				
2	나는 좋은 성품을 가졌다고 생각한다.				
3	나는 대체로 실패한 사람이라는 느낌이 든다.				
4	나는 대부분의 다른 사람들과 같이 일을 잘할 수 있다.				
5	나는 자랑할 것이 별로 없다.				
6	나는 내 자신에 대하여 긍정적인 태도를 가지고 있다.				
7	나는 내 자신에 대하여 대체로 만족한다.				
8	나는 나를 더 존중하지 못해 안타깝다.				
9	나는 가끔 내 자신이 쓸모없는 사람이라는 느낌이 든다.				
10	나는 때때로 내가 좋지 않은 사람이라고 생각한다.				

〈부록 2-2〉

국내 타당화 과목흥미검사(KCIS)

과목흥미검사(KCIS)

다음은 여러분들이 “사회 공부를 더욱 재미있게” 할 수 있도록 도와주기 위하여, 여러분들이 사회 과목에서 얼마나 흥미를 느끼고 있는지 알아보는 질문입니다. 최근의 사회 수업을 생각하면서, 총 25개의 질문을 잘 읽고, 나와 가장 가까운 것을 하나만 선택하여 V 하세요!

- * 정답은 없습니다. 바라는 것이 아닌 현재 느낌을 솔직하게 답하면 됩니다.
- * 잘 모르거나 궁금한 내용은 선생님께 질문하세요.

<예시>

나는 사회 공부가 재미있다.	전혀 그렇지 않다	그렇지 않다	보통	그렇다	매우 그렇다
1 이 사회 과목에서 배울 내용에 흥미를 느낀다.	전혀 그렇지 않다	그렇지 않다	보통	그렇다	매우 그렇다
2 이 사회 과목에서 배울 내용은 나에게 필요하다.	전혀 그렇지 않다	그렇지 않다	보통	그렇다	매우 그렇다
3 이 사회 과목을 잘할 수 있다는 자신감이 든다.	전혀 그렇지 않다	그렇지 않다	보통	그렇다	매우 그렇다
4 이 사회 과목에는 나의 관심을 끌 만한 것이 없다.	전혀 그렇지 않다	그렇지 않다	보통	그렇다	매우 그렇다
5 이 사회 수업은 배울 내용이 나에게 중요하게 여기도록 만든다.	전혀 그렇지 않다	그렇지 않다	보통	그렇다	매우 그렇다
6 내가 알고 있는 것과 이 사회 수업에서 배울 내용이 어떻게 연결되는지 알 수 없다.	전혀 그렇지 않다	그렇지 않다	보통	그렇다	매우 그렇다
7 이 사회 수업은 흥미롭게 중요한 내용에 다가간다.	전혀 그렇지 않다	그렇지 않다	보통	그렇다	매우 그렇다
8 이 사회 과목은 만족스럽다.	전혀 그렇지 않다	그렇지 않다	보통	그렇다	매우 그렇다

9	이 사회 과목에서 나는 목표를 높게 세우고 이루려고 한다.	않다 전혀 그렇지 않다	그렇지 않다	보통	그렇다	매우 그렇다
10	나는 이 사회 과목을 공부하기 좋아한다.	전혀 그렇지 않다	그렇지 않다	보통	그렇다	매우 그렇다
11	내가 얼마나 잘했었는지 생각해 볼 때, 사회 학습목표 도달 정도에 대체로 만족한다.	전혀 그렇지 않다	그렇지 않다	보통	그렇다	매우 그렇다
12	이 사회 과목에서 얻은 것(배움, 인정, 칭찬, 보상)에 만족한다.	전혀 그렇지 않다	그렇지 않다	보통	그렇다	매우 그렇다
13	이 사회 과목에서 배울 내용은 내가 알고 싶은 것과 관련 있다.	전혀 그렇지 않다	그렇지 않다	보통	그렇다	매우 그렇다
14	이 사회 과목은 신기함, 새로움으로 재미를 준다.	전혀 그렇지 않다	그렇지 않다	보통	그렇다	매우 그렇다
15	나의 꿈과 미래를 위하여 이 사회 과목을 잘하는 것이 중요하다.	전혀 그렇지 않다	그렇지 않다	보통	그렇다	매우 그렇다
16	이 사회 수업은 여러 가지 흥미로운 방법을 사용한다.	전혀 그렇지 않다	그렇지 않다	보통	그렇다	매우 그렇다
17	이 사회 과목은 나에게 도움이 되지 않을 것이다.	전혀 그렇지 않다	그렇지 않다	보통	그렇다	매우 그렇다
18	이 사회 시간에 탄생각을 한다.	전혀 그렇지 않다	그렇지 않다	보통	그렇다	매우 그렇다
19	이 수업을 들으면서 열심히 하면 잘할 수 있다는 생각이 들었다.	전혀 그렇지 않다	그렇지 않다	보통	그렇다	매우 그렇다
20	이 사회 과목은 나에게 도움(일상생활, 중학교, 장래희망 등)이 될 것이다.	전혀 그렇지 않다	그렇지 않다	보통	그렇다	매우 그렇다
21	이 사회 과목의 학습목표는 호기심(궁금증)을 일으킨다.	전혀 그렇지 않다	그렇지 않다	보통	그렇다	매우 그렇다
22	이 사회 과목에서 실망하고 있다.	전혀 그렇지 않다	그렇지 않다	보통	그렇다	매우 그렇다
23	이 사회 과목의 점수, 평가 결과는 나의 노력을 인정해주는 것 같다.	전혀 그렇지 않다	그렇지 않다	보통	그렇다	매우 그렇다
24	이 사회 과목에서 과제의 양은 알맞다.	전혀 그렇지 않다	그렇지 않다	보통	그렇다	매우 그렇다
25	이 사회 수업은 내가 학습목표를 얼마나 잘 도달하고 있는지 확인해 준다.	전혀 그렇지 않다	그렇지 않다	보통	그렇다	매우 그렇다

〈부록 2-3〉

국내 타당화 교수자료동기검사(KIMMS)

수업자료동기검사(KIMMS)

다음은 여러분들이 “사회 공부를 더욱 재미있게” 할 수 있도록 도와주기 위하여, 여러분들이 사회 수업자료(교과서뿐만 아니라, 이 수업에서 사용한 모든 수업자료, 교재들을 포함)에서 얼마나 흥미를 느끼고 있는지 알아보는 질문입니다. 최근의 사회 수업을 생각하면서 전체 30개의 질문을 잘 읽고, 나와 가장 가까운 것을 하나만 선택하여 V하세요!

* 정답은 없습니다. 바라는 것이 아닌 현재 느낌을 솔직하게 답하면 됩니다.

* 잘 모르거나 궁금한 내용은 선생님께 질문하세요.

<예시>

		전혀 그렇지 않다	그렇지 않다	보통	그렇다	매우 그렇다
	사회 교재가 재미있다.					
1	이 사회 교재의 시작 부분에 관심을 끄는 재미 있는 것이 있었다.	전혀 그렇지 않다	그렇지 않다	보통	그렇다	매우 그렇다
2	이 사회 교재의 앞부분을 읽고 무엇을 배울지 알았다.	전혀 그렇지 않다	그렇지 않다	보통	그렇다	매우 그렇다
3	이 수업의 학습목표에 도달했다고 생각했을 때 만족감을 느꼈다.	전혀 그렇지 않다	그렇지 않다	보통	그렇다	매우 그렇다
4	이 사회 교재는 내가 알고 있는 것과 배울 내용이 어떻게 연결되는지 보여준다.	전혀 그렇지 않다	그렇지 않다	보통	그렇다	매우 그렇다
5	이 사회 수업의 자료들은 나의 눈길을 끈다.	전혀 그렇지 않다	그렇지 않다	보통	그렇다	매우 그렇다
6	이 사회 교재의 이야기, 그림, 예시들은 사회 내용이 사람들에게 어떻게 중요한지 보여준다.	전혀 그렇지 않다	그렇지 않다	보통	그렇다	매우 그렇다
7	이 사회 교재를 잘 끝내는 것은 나에게 중요하다.	전혀 그렇지 않다	그렇지 않다	보통	그렇다	매우 그렇다

8	이 사회 교재는 계속해서 집중할 수 있도록 쓰여 있다.	전혀 그렇지 않다	그렇지 않다	보통	그렇다	매우 그렇다
9	이 사회 자료는 쉽게 와 닿지 않아서 집중하기 어려웠다.	전혀 그렇지 않다	그렇지 않다	보통	그렇다	매우 그렇다
10	이 사회 자료로 배우면서 배울 수 있다는 자신감이 들었다.	전혀 그렇지 않다	그렇지 않다	보통	그렇다	매우 그렇다
11	이 사회 자료가 재미있었기 때문에 이 내용을 더 많이 알고 싶다.	전혀 그렇지 않다	그렇지 않다	보통	그렇다	매우 그렇다
12	이 사회 교재는 재미가 없고 딱딱해서 흥미롭지 않았다.	전혀 그렇지 않다	그렇지 않다	보통	그렇다	매우 그렇다
13	나의 관심과 이 사회 자료의 내용은 관련 있다.	전혀 그렇지 않다	그렇지 않다	보통	그렇다	매우 그렇다
14	이 사회 교재의 각 페이지(쪽수) 정보들은 집중하도록 만들어졌다.	전혀 그렇지 않다	그렇지 않다	보통	그렇다	매우 그렇다
15	이 사회 자료에는 사람들이 사회에서 배운 것을 어떻게 사용하는지 알려주는 설명, 예시가 있다.	전혀 그렇지 않다	그렇지 않다	보통	그렇다	매우 그렇다
16	이 사회 자료는 호기심(궁금함)을 불러일으킨다.	전혀 그렇지 않다	그렇지 않다	보통	그렇다	매우 그렇다
17	이 사회 자료로 공부하는 것이 즐거웠다.	전혀 그렇지 않다	그렇지 않다	보통	그렇다	매우 그렇다
18	이 사회 수업은 내용을 여러 번 반복해서 지루했다.	전혀 그렇지 않다	그렇지 않다	보통	그렇다	매우 그렇다
19	이 사회 교재의 내용, 썬진 방식을 보고 배울 필요성을 느꼈다.	전혀 그렇지 않다	그렇지 않다	보통	그렇다	매우 그렇다
20	이 사회 자료에서 놀랍고 생각하지 못했던 것을 배웠다.	전혀 그렇지 않다	그렇지 않다	보통	그렇다	매우 그렇다
21	이 사회 자료로 배운 후, 사회 시험을 잘 볼 수 있다는 생각이 들었다.	전혀 그렇지 않다	그렇지 않다	보통	그렇다	매우 그렇다
22	사회 수업 활동 후의 칭찬은 나의 노력을 알아주는 것 같았다.	전혀 그렇지 않다	그렇지 않다	보통	그렇다	매우 그렇다
23	다양한 읽을거리, 삽화 등은 이 사회 수업에 계속 집중하도록 만들었다.	전혀 그렇지 않다	그렇지 않다	보통	그렇다	매우 그렇다
24	사회 교재가 썬진 방식이 지루했다.	전혀 그렇지 않다	그렇지 않다	보통	그렇다	매우 그렇다
25	내가 보고 듣고 경험한 것과 이 사회 수업에서 배운 내용을 연결할 수 있다.	전혀 그렇지 않다	그렇지 않다	보통	그렇다	매우 그렇다

26	사회 학습목표에 도달하고 이 수업을 끝내서 좋았다.	전혀 그렇지 않다	그렇지 않다	보통	그렇다	매우 그렇다
27	이 사회 자료로 배운 내용은 나의 실생활에 도움이 될 것이다.	전혀 그렇지 않다	그렇지 않다	보통	그렇다	매우 그렇다
28	이 사회 자료의 일부는 정말로 이해하지 못했다.	전혀 그렇지 않다	그렇지 않다	보통	그렇다	매우 그렇다
29	내용이 잘 짜여 있어서 이 사회 교재를 따라갈 수 있다고 느꼈다.	전혀 그렇지 않다	그렇지 않다	보통	그렇다	매우 그렇다
30	잘 만들어진 사회 자료로 공부해서 기뻐다.	전혀 그렇지 않다	그렇지 않다	보통	그렇다	매우 그렇다

〈부록 3〉

사회과 자기성찰 학습 학습지

1. (1차시) 주제: 평화

2단원 활동지	()번 이름: ()
☺ 오늘의 목표 ☺	
나에게 평화를 주는 요소들을 찾아보고 평화의 소중함에 대해 이야기할 수 있다.	

1. 나는 언제 평화로움을 느끼나요?

2. 나에게 평화를 주는 것들에는 무엇이 있나요?

Q. 나에게 가장 소중한 평화 요소는 ()입니다.

Q. 이 평화 요소가 사라진다면 나는 ()할 것 같습니다.

3. 친구들이 적은 평화 요소 중 기억에 남는 요소에는 어떤 것들이 있나요?

--	--	--	--	--

4. 나에게 평화는 () 합니다.
 왜냐하면 () 때문입니다.

5. 내가 생각하는 평화로운 모습을 정리해봅시다.

우리 반	
우리 집	
우리 지역	
우리나라	
전 세계	

6. 이번 학습을 되돌아보며 느낀 점이나 친구에게 전하고 싶은 말을 적어봅시다.

2. (5차시) 주제: 자기 탐색

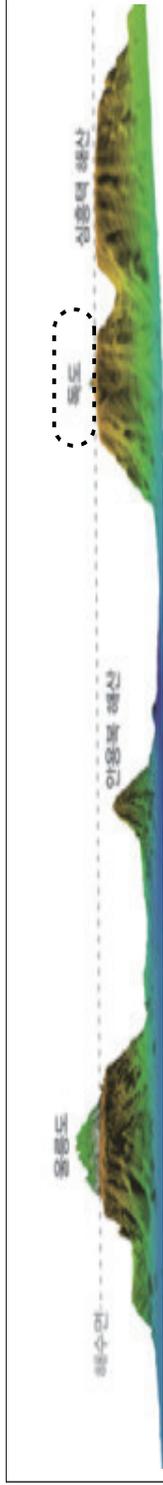
2단원 활동지

() 번 이름: ()

☺ 오늘의 목표 ☺

우리 땅 독도의 지리적 특성에 빚대어 자기를 탐색하고 이해할 수 있다.

1. 우리에게 보이는 독도 모습은 원래 모습의 약 1%입니다. 바다 안에는 더 큰 독도의 모습이 존재합니다. 우리도 마찬가지로입니다. 다른 사람에게 보이는 나의 모습은 실제 나의 일부뿐입니다. 오늘 그런 나를 자세히 탐색하여 봅시다.



보여 지는 나의 독도 찾기											
· 사람들이 나를 부르는 이름: ()	· 사람들이 생각하는 내가 잘하는 것										
· 나의 공식적인 생일과 나이: ()월 ()일 ()살											
· 사람들이 생각하는 나의 공부 수준: ()	· 사람들이 생각하는 내가 못하는 것										
· 사람들이 생각하는 나의 성격											
· 사람들이 생각하는 나의 장점과 단점	· 내가 좋아하는 것들										
<table border="1"> <tr> <td>장점</td> <td>단점</td> </tr> <tr> <td></td> <td></td> </tr> </table>	장점	단점			<table border="1"> <tr> <td>색</td> <td>게임</td> </tr> <tr> <td>노래</td> <td>과목</td> </tr> <tr> <td>음식</td> <td>친구</td> </tr> </table>	색	게임	노래	과목	음식	친구
장점	단점										
색	게임										
노래	과목										
음식	친구										
	· 사람들에게 자주 듣는 말: ()										



숨겨진 나의 독도 찾기					
<p>· 내가 생각하는 나의 나이: ()살</p> <p>· 그 이유는?</p> <p>· 다른 사람들은 잘 모르는 실제 나의 성격</p> <p>· 다른 사람들은 잘 모르는 실제 나의 장점과 단점(2가지)</p> <table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <tr> <td style="width: 50%; text-align: center;">장점</td> <td style="width: 50%; text-align: center;">단점</td> </tr> <tr> <td style="height: 40px;"></td> <td style="height: 40px;"></td> </tr> </table>	장점	단점			<p>· 다른 사람들은 모르는 실제 내가 잘하는 것(2가지)</p> <p>· 다른 사람들은 모르는 실제 내가 못하는 것(2가지)</p> <p>· 다른 사람들은 모르는 실제 나만의 매력(3가지)</p> <p>· 다른 사람들은 모르는 요즘 나의 고민</p>
장점	단점				
<p>· 내가 가장 행복했던 순간: ()</p> <p>· 내가 가장 버림받았다고 느꼈던 순간: ()</p> <p>· 요즘 나의 기분: ()</p> <p>· 그 이유는? _____</p> <p>· 내가 슬프거나 화날 때 하는 행동: ()</p>					

2. 친구들의 독도를 살펴보고 드는 생각이나 친구에게 해주고 싶은 말을 적어봅시다.

3. (8~9차시) 주제: 갈등 이해 및 꿈 탐색

2단원 활동지

()번 이름: ()

😊 오늘의 목표 😊

내 안의 꿈을 살펴보고 꿈의 분단 상황에서 주체적으로 문제를 해결하는 자세를 가질 수 있다.

1. 꿈 주제망을 그려봅시다.(조건: 각 질문에 적어도 3문장)

<p>Q. 우리는 무엇을 위해 살까요?</p>	<p>Q. 어떤 삶이 행복한 삶일까요?</p>
<p>꿈꾸는 삶</p>	
<p>Q. 나에게 꿈꾸는 삶은 무엇을 말하나요?</p>	<p>Q. 나는 구체적으로 무엇을 할 때 행복한가요?</p>
<p>() - 풀 발레리</p>	

2. 나의 버킷리스트를 세워봅시다.(항목은 바뀌도 좋습니다.)

나의 버킷리스트					
되고 싶은 것	가고 싶은 것	사람과의 관계	배우고 싶은 것	경험하고 싶은 것	보고 싶은 것 ()

(자신의 버킷리스트를 세우는 것은 중요합니다. 하지만 쓰는 것에서 그치는 것이 아니라 계속 점검하고 바꾸어나가는 과정이 더욱 중요합니다.)

Q. 내 인생에서 못하면 후회할 것 같은 5가지를 골라 빨간색 펜으로 동그라미 해봅시다. (조건: 되고 싶은 것은 필수 선택)

Q. 5가지를 행동으로 옮기는데 망설이게 하는 요인(분단 요인)에는 무엇이 있을까요? (예) 부모님이 원하는 꿈과 내가 원하는 꿈이 다름 등

Q. 이를 해결(화합)하기 위해 내가 할 수 있는 일(통일 요인)에는 무엇이 있을까요?

3. 나의 버킷리스트를 적으며 어떠한 마음(감정)이 들었나요?

4. 학습을 되돌아보며 느낀 점이나 친구에게 전하고 싶은 말을 적어봅시다.

4. (14차시) 주제: 갈등 해결

2단원 활동지

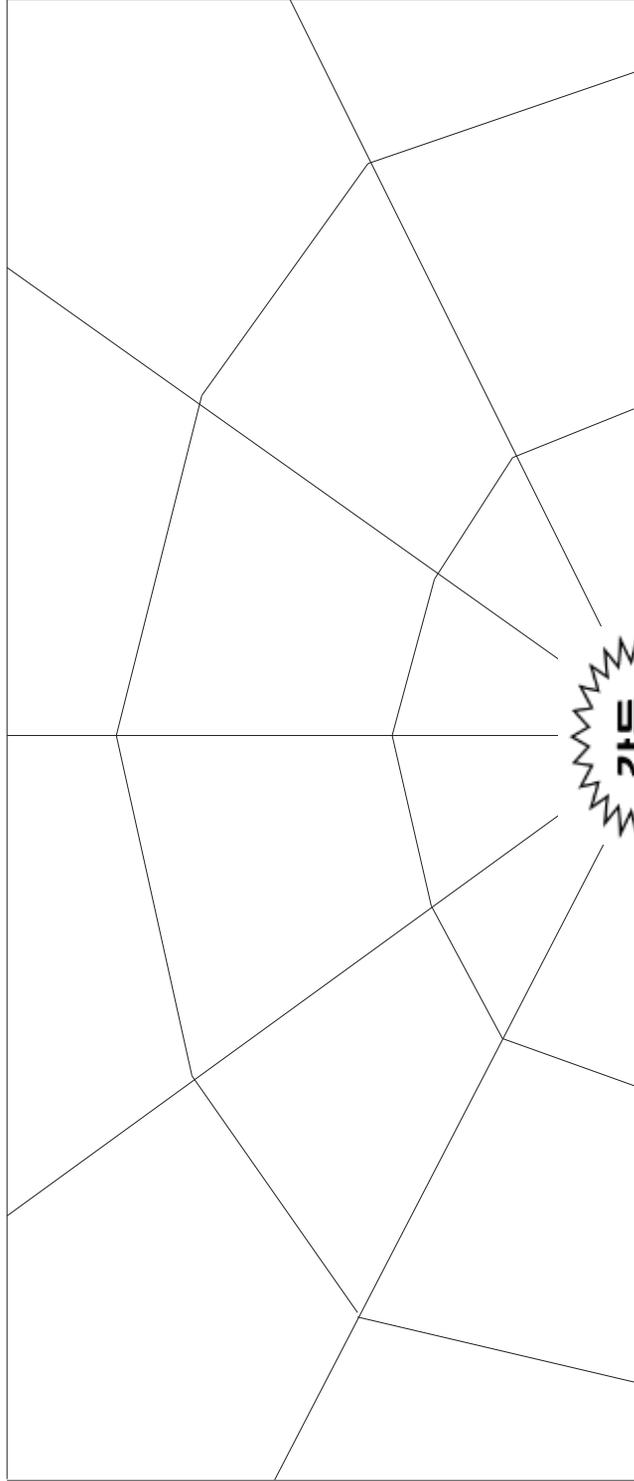
() 번 이름: ()

😊 오늘의 목표 😊

지구촌 갈등의 원인과 나의 갈등을 연결 지어 나의 갈등을 탐색하고 이를 평화롭게 해결하는 방법에 대해 이야기할 수 있다.

1. **지구촌 갈등**에는 영토, 자원, 종교, 언어, 인종, 민족, 역사, 정치 등의 다양한 원인이 복합적으로 얽혀 있습니다. 지구촌 갈등의 문제는 갈등을 겪는 지역뿐만 아니라 다른 여러 국가와 연결되어 있어 짧은 시간에 해결하기 어렵고 문제를 해결하려면 여러 사람이 함께 노력해야 합니다. **우 리도 마찬가지입니다. 다양한 이유로 갈등에 부딪히며 이를 해결해 나가기 노력합니다.** 오늘 그런 나의 모습을 자세히 탐구하여 봅시다.

원인	영토(공간), 자원(물건), 종교(믿음), 언어(말), 민족(친구), 역사(과거), 정치(집단, 무리)
-----------	---



구체적인 갈등 상황 원인

* 선은 더 그어도 됩니다.

2. 나는 특히 어떤 갈등을 겪을 때 힘들었나요?

3. 2번을 통해 나는 무엇을 중시하는 사람이라 할 수 있을까요? (힌트: 원인 살펴보기)

4. 과거로 돌아간다면 나는 이 갈등을 어떻게 더 잘 해결할 수 있을까요?
(6가지 중 1개를 선택하여 적어봅시다.)

- 5. 1) 나의 해결방안에서 나의 국제기구는 누구인가요? ()
- 2) 나의 해결방안에서 나의 비정부기구는 누구인가요? ()
- 3) 나의 국제기구와 비정부기구에 마음을 전해봅시다. (힌트: 친구의 국제기구와 비정부기구를 살펴보기)

5. (18차시) 주제: 지속 가능한 미래

2단원 활동지

()번 이름: ()

☺ 오늘의 목표 ☺

지속 가능한 미래를 떠올리며 내 주변 환경을 점검할 수 있다.

1. **지속 가능한 미래**는 미래의 세대가 발전할 수 있는 가능성을 파괴하지 않으면서 오늘날의 사람들이 좀 더 나은 세계에 살아갈 수 있도록 실천할 때 이루어진다. **우리도 마찬가지입니다.** 오늘은 그런 나의 환경을 자세히 탐구하여 **환경점수**를 매겨봅시다. 이와 함께 그 이유도 찾아봅시다.



<p>< 오염 > -100</p> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; margin-top: 10px;"> <p>< 예시 > [사물함] : 2학기 들어 사물함 정리를 하지 않고 물건들을 대충 넣고 있음. 환경점수: -50</p> </div>	<p>나</p>	<p>< 청정 > 100</p>
--	----------	-----------------------------

나의 환경	관계	부모님(), 형제·자매(), 할머니·할아버지(), 이모·고모·삼촌(), 친구(), 선생님(), 나에게 영향을 미치는 사람()
	공간	집(방), 사물함, 책가방, 자리, 신발장, 내가 자주 가는 곳(), 내가 좋아하는 곳()
	자원	옷, 신발, 실내화, 필기구, 내가 자주 쓰는 물건(, ,)

2. 나의 환경점수를 살펴보고 질문에 대답해봅시다.

Q. 가장 높은 환경점수를 받은 것은 무엇이었나요? ()
Q. 가장 높은 환경점수를 받은 것에 대해 나에게 칭찬의 한마디를 한다면?

Q. 가장 낮은 환경점수를 받은 것은 무엇이었나요? ()

Q. 가장 낮은 환경 점수를 받은 것에 대해 나에게 조언의 한마디를 한다면?

Q. 나의 종합 환경점수는 몇 점일까요? ()점

Q. 앞으로 나는 어떤 환경에 더 관심을 가져야 할까요?

3. 모둠 친구들의 환경점수를 살펴보고 인상 깊은 것 또는 나와 비슷하거나 다른 점을 구체적으로 2가지 적어봅시다.

4. 오늘 활동을 되돌아보며 나에게 또는 나의 환경 요소에 전하고 싶은 말이나 다짐을 적어봅시다.

6. (21~22차시) 주제: 공동체

2단원 활동지	()번 이름: ()
☺ 오늘의 목표 ☺	
세계 시민으로서 편견과 차별 없는 세상을 위해 나의 행동을 살펴보고 더 나은 세상을 위해 주위를 돌아볼 수 있다.	

1. 우리의 모습에서 편견과 차별의 사례를 찾아봅시다.

1) 편견이나 차별에 대한 나의 경험 생각해보기

편견	차별	그때 나의 마음

2) 내가 친구나 주변 사람에게 가졌던 편견이나 차별 대우에 대해 생각해보기

내가 가졌던 편견	내가 했던 차별 대우	당사자의 마음 상상하기

2. 영상을 보고 문화적 편견과 차별 때문에 힘들어하는 사람들의 모습을 살펴봅시다.

사례	문화적 편견과 차별의 모습 찾아보기
우리는 소고기를 먹지 않는데 사람들이 이를 가볍게 생각할 때가 있어요	
우리는 낮잠을 자는 문화가 있어요 그런데 사람들이 우리를 게으른 사람이라고 생각하는 사람들이 있어요	
우리는 즐겨 먹는 전통음식인데 이 음식을 잘 모르는 사람들이 함부로 평가할 때가 있어요	
친구들에게 제가 믿는 종교를 이야기했더니 무섭다고 이야기해요	

Q. 세계 곳곳에서 이러한 문화적 편견과 차별이 계속되는 까닭은 무엇일까요?

3. 문화적 편견과 차별을 해결하기 위해 지구촌 사람들은 어떤 노력을 하고 있을까요?

지구촌의 다양한 역사와 문화를 배우고 ()할 수 있는 여러 행사를 연다.

편견과 차별을 함께 해결하기 위해 ()을 지원하고 필요한 도움을 제공한다.

서로 문화를 존중하고 공감하는 사회를 만드는 캠페인, () 활동 등을 한다.

편견과 차별을 극복하고 다양성을 존중하는 () 활동을 한다.

4. 편견과 차별이 없는 세상을 만들기 위해 내가 할 수 있는 일은 무엇인가요?

5. 나의 편견이나 차별 대우로 마음 아파했을 친구나 주변사람에게 편지를 적어봅시다.

* 오늘 적은 글을 그 친구나 주변사람에게 말로 표현해보세요.

6. 세계시민으로 우리는 어떤 자세를 갖추어야 할까요?

7. 이번 학습을 되돌아보며 느낀 점이나 전하고 싶은 말을 적어봅시다.

7. (24차시) 주제: 정의·공정

3단원 활동지	()번 이름: ()
☺ 오늘의 목표 ☺	
나의 경험을 떠올리며 정의롭고 공정한 사회 모습에 대해 토의할 수 있다	

1. 물고기 예시를 떠올리며 물고기를 3명에게 '공정하고 정의롭게' 나누는 방법을 적어보세요.

2. '공정하고 정의롭다'는 어떤 의미인지 마인드맵을 그려보세요.



3. 우리 사회는 공정하고 정의로운 사회로 몇 점을 받을 수 있을까요? ()점

논란의 말을 들은 내 느낌	뉴스를 본 소감

4. 공정하고 정의로운 사회를 만드는 주체는 누구인가요? ()

Q. 나는 공정하고 정의로운 사람으로서 몇 점을 줄 수 있나요? ()점

5. 내가 공정한 행동을 해서 뿌듯했던 경험과 내가 공정하지 못해서 찝찝했던 경험을 종이에 익명으로 적어 보세요. 다 쓴 종이는 바구니에 놓습니다.

Q. 바구니 속 경험을 들으며 나는 어떤 느낌이 들었나요? 혹은 어떤 사회에서 살고 싶나요?

6. 내가 생각하고 공정하고 정의로운 사회는 어떤 사회인가요?(구체적으로 적어보세요)

7. 이번 학습을 되돌아보며 느낀 점이나 전하고 싶은 말을 적어봅시다.

8. (29차시) 주제: 인권

3단원 활동지 ④

()번 이름: ()

😊 오늘의 목표 😊

나의 인권을 되돌아보고 나를 위해 애쓰시는 고마운 분들에게 감사 편지를 쓸 수 있다.

1. 지난 시간 동안 우리는 우리의 권리, 인권에 대해 살펴보았습니다. 오늘은 우리 인권을 되돌아보며 숨은 조력자들을 찾아 감사의 한마디를 적어봅시다.

잘 지켜지는
있는 권리

잘 지켜지지
않는 권리

나의 권리	그렇게 생각한 이유	숨은 조력자	감사의 한마디
		↑	
		↑	
		↑	

나의 권리	그렇게 생각한 이유

나의 권리	나를 보호하기 위한 방안

* 나의 권리는 한눈에 보는 유엔 아동권리협약자료 참고하여 적으세요.

