영어어문교육 *제24권* 2호 2018년 여름

STAD 협동 독해수업에 대한 학습효과*

황 선 유
(서원대학교)

Hwang, Seon-Yoo (2018). The effectiveness of STAD cooperative learning in a college English reading class. *English Language & Literature Teaching, 24*(2), 201-225.

The current study aimed to investigate class effectiveness on college students' reading ability and their affective factors when applying a STAD cooperative learning method to an English reading class. The 47 participants taking English reading level 1 took pre- and post- reading tests to compare their reading ability. Of 47 students, 25 who took part in the STAD class completed two different kinds of questionnaire assessing students' perception of STAD and class effectiveness including class participation, class satisfaction, students' interest, and usefulness. The results said the STAD cooperative class was more effective than teacher-led class for improving students' English reading ablity. In details, it made a significant difference in reading scores rather than vocabulary. Also, the more proficient students showed higher levels of class participation, academic interest, and usefulness, while the less proficient were more satisfied with the cooperative learning. The correlation analysis indicated that their satisfaction levels with the cooperative learning were related to usefulness and suitability of the method. According to the follow-up interview, the method brought about a closer relationship among students in a team and they performed their cooperative task successfully in a variety of ways, depending on their learning styles.

[cooperative learning/STAD cooperative learning/peer feedback/affective factors/English reading, 협동학습/STAD 협동학습/동료피드백/정의적 요인/영어독해]

I. 서론

영어독해는 단순히 문자와 문장의 뜻을 파악하고 이해하는 해독과정

* 이 논문은 2016년 대한민국 교육부와 한국연구재단의 지원을 받아 수행된 연구임 (NRF-2016S1A5A8017465)

(decoding)이라기 보기보다는 지문에 제시된 언어와 독자가 가지고 있는 배경지식, 인지발달, 언어능력을 포함한 독자요인 간의 상호작용이라고 본다(Goodman, 1970). 이는 독자가 지문을 읽어나가면서 자신이 이미 알고 있는 선험적지식과 연관 지어 지문에 의미를 부여하고 이후 전개될 내용을 예측해 보고 독자의 예측을 검증하고 확인한 후 의미가 적합하지 않을 경우 수정하는 단계를 계속 반복함으로 이해과정을 완성해 간다는 의미이다. 이 때 실제 관련된 독해과정은 한 과정에서 다른 과정으로 수시로 이동하기도하고 여러 과정들이 동시다발적으로 발생하기도 한다. 그러나 교사주도적인 일방적인 설명과 해석에 의존하는 독해수업에서는 학생들이 독자의 선험적 지식과 같은 독자적 요인을 발휘하여 지문을 이해할 만한 시간이 주어지기 힘들고, 따라서 학습자의 학습동기를 유발하기 어려우며, 결과적으로 독해학습으로 언어능력이 향상된다고 기대하기도 어려운 상황이다. 그러므로 이런 학습 환경에서 학습을 촉진하고 독해능력을 발달시킬 것으로 기대되는 소그룹 협동독해학습에 대한 연구와 논의가 계속되고 있다(이남미, 2013; 이명관, 2012; 표경현, 2015; Bejarano, 1987; Dornyei, 1997; Dornyei, Clement & Noels, 1994; Hahn, 2003; Oxford, 1997; Soh, 2000).

외국어 학습자가 직면한 어려운 점은 오랫동안 꾸준한 언어입력이 이루어지더라도 학습자의 내면적인 언어구조 안에 새로운 언어체계가 자리 잡고 목표언어를 활용할 수 있기까지는 많은 시간이 걸린다는 점이다. 외국어 학습환경에서 학생들의 영어실력이 학습에 투자한 시간과 에너지에 정확하게 비례하지 않는 것이다. 특히, 우리나라의 고등학교 교육은 대학입시에 맞추어진 수능시험위주의 준비과정으로 지문을 읽고 내용을 이해해야 하는 독해수업에서 학생들이 정해진 시간 안에 많은 지문을 이해하고 문제를 해결해야 하는 상황이다 보니, 교사의 일방적인 설명으로 이루어질 수밖에 없어서 지문에 대한 학생들의 자율학습능력이 떨어질 수밖에 없다. 뿐만 아니라 교사주도적인 지문을 읽고 해석해주고 답 맞추기식의 수업은 정해진 시간에 많은 지문을 대할 수 있다는 장점이 있어서 동기수준이 높고 학습의욕이 뛰어난 일부 우수 학생들에게는 효과적일 수 있으나, 다수의 교육대상자인 중하위권 학생들은 그러한 교육에서 철저하게 배제될 수 밖에 없다. 따라서 대학에 입학한 중하위권 학생들은 교사중심의 전통적인 교육방식 즉 일방적으로 지문을 읽고 해석해 주는 독해수업에서 이미 영어 학습동기 수준이 떨어지고 영어공부에 대한 흥미도도 낮은 상태이다. 이렇게 저하된 학습동기와 흥미를 가진 학생들에게 기존 교사중심의 교육방식으로 독해수업을 진행한다는 것은 그들의 영어능력의 향상을 기대하기 어려운 것은 물론이고, 학생 개인과 대학에 엄청난 시간적 그리고 경제적인 손실을 끼칠 수밖에 없다.

따라서 기존의 학습법과는 구별되는, 학습자 중심의 자기 주도적 학습방법, 즉 학습자가 독해과정에 소외되지 않고 적극적으로 참여하여 스스로 독해문제를 해결할 수 있도록 학습자의 참여를 극대화할 수 있는 교수학습법이 필

요하게 되었다. 이에 90년대에 들어오면서 협동학습이 자기효능감이 낮은 학생들에게 학업성취도를 향상시키는데 효과적이라는 연구결과들이 나오게 되었다(윤인숙, 2001, 이명관, 2012; 임채수, 2001; Aronson & Patnoe, 1997; Bajarano, 1987; Garrett, 1998; Potthast, 1999; Ravenscroft, 1997; Rivera, 1996; Shim, 2009).

협동학습이란 학생들이 경쟁적이고 개별적으로 학습하는 것이 아니라 동료들과 학습하는 방법이다. 소그룹 협동학습에는 여러 가지 모형이 있는데 그 중에서 Student Teams Achievement Divisions(STAD) 모형은 각 소그룹에 공동의 과제가 주어질 뿐 아니라 개인적인 과제도 주어져서 학습자들의 적극적이고 능동적인 수업참여를 가능케 한다. 절차도 단순해서 다인수 수업에서 활용가능하며 과제가 어렵더라도 서로의 지식과 정보를 활용하여 그룹에게 주어진 과제를 성공적으로 수행할 수 있게 된다(Ghith & Bouzeineddine, 2003; Johnson & Johnson, 1989; Johnshon, Johnson & Holubec, 1994; Peterson & Miller, 2004). STAD 협동학습은 능력이 각기 다른 학생들이 동일한 학습목표를 이루기 위해 소그룹내에서 활동하는 수업방법이다(Slavin, 1995)으로 이때 '전체는 개인을 위하여(all-for-one), 개인은 전체를 위하여(one-for-all)' 라는 태도를 가지고 성공적인 목표달성을 위하여 서로를 격려하고 도와주며 팀웍을 다지게 된다. 비슷한 학습수준이나 성격을 지닌 동질소그룹뿐 아니라 학습수준이나 성별이나 학습스타일이 다른 학습자를 무작위로 편성하는 이질소그룹이 가능하다는 점에서, 다양한 영어수준과 학습스타일을 가진 다양한 학습자를 가진 실제 교육현장에서 실행가능한 팀구성으로 효율적인 방식이라고 볼 수 있다(김정렬, 권영선, 2004; 이남미, 2013; Cohen, 1994; Good & Marshall, 1984; Johnson & Johnson, 1989). 따라서 본 연구는 대학 영어독해수업에서 STAD 협동학습을 적용했을 경우 그 효과를 분석하기 위한 연구문제는 다음과 같다.

1. STAD 협동 독해수업을 통해 전반적인 독해능력과 어휘능력이 향상되었는 지를 분석한다.
2. STAD 협동 독해수업을 통해 협동학습에 대한 어려운점, 장단점에 대한 학습자의 인식은 어떠한지 분석한다.
3. STAD 협동 독해수업을 통해 영어수준에 따라 협동학습에 대한 정의적 영역(참여도, 흥미도, 만족도)과 효율성과 적합성에서 차이가 나타나는 지를 살펴본다.
4. STAD 협동 독해수업에 대한 인터뷰를 통하여 STAD 의 효과와 장단점을 분석한다.

Ⅱ. 이론적 배경

1. 협동학습

협동학습은 공동의 학습목표를 가지고 구성원들인 학습자가 서로 도움을 주고 받는 상호의존을 바탕으로 학습과제를 성공적으로 수행하고 그에 대한 결과를 함께 나누게 됨으로 추가적인 상호의존관계가 형성되도록 설계한 교수학습방법이다. 이와 같이 협동학습은 그룹내에서 상호작용을 통해서 자신의 학습에 대해 책임을 지는 것은 물론이고 같은 팀에 속한 다른 구성원들의 학습도 증진시킬 수 있는 동기를 제공함으로 학습을 극대화시킬 수 있는 교수학습방법으로 여겨진다(Cohen, 1994; Olsen & Kagan, 1992).

협동학습의 대표적인 기본원리는 네 가지로 볼 수 있다. 첫째는 긍정적인 상호작용(positive interdependence)으로 한 학생의 성취가 다른 학생의 성취와 밀접한 관계가 있다는 원리이고, 둘째로는 학생들간의 학습과제를 분배하여 점검하고 책임지는 개인적인 책임(individual accountability)이 부과되며, 과제수행을 위한 균등한 참여(equal participation), 그리고 참여의 기회를 증가시킬 수 있는 동시다발적인 상호작용(simultaneous interaction) 원리를 고려하여 한 순간에 많은 학생들이 능동적으로 참여하도록 협동학습을 구성해야 한다.

2. STAD (Student Teams-Achievement Divisions)

협동학습의 유형은 집단 간 경쟁을 택하느냐 집단 간 협동을 택하느냐에 따라 학생팀학생(Student Team Learning: STL) 과 협동적 프로젝트(Cooperative Project: CP)로 분류한다. STAD는 STL 유형 중 하나로 협동학습 가운데 가장 오래되었고 간단해서 가장 널리 사용되고 있는 방법 중 하나이다. STAD는 STL 유형이 가지는 공통적인 집단보상, 개별적 책무성, 균등한 성공기회의 세 가지 중요한 개념이 포함되어 있다(Slavin, 1983).

집단보상은 개인의 목표가 각 집단의 공동목표를 달성함으로 보상을 받기 때문에 집단의 목표달성을 위해 동료를 도와주고 도움을 받으려는 활발한 긍정적인 상호작용이 발생한다는 특징이 있다. 개별적인 책무성이란 협동학습에서 집단구성원 개개인은 다른 구성원에 대해 개인적인 의무와 책임을 가지고 있다는 말이다. 이를 위해 개인이 얻은 점수를 집단점수에 반영하는 방식과 집단이 수행해야할 학습과제를 분리해서 사용한다. 소그룹에게 주어지는 팀별 과제뿐 아니라 개인과제도 주어기지 때문에 모든 구성원들이 적극적이고 능동적인 자세로 학습에 임하게 되는 긍정적인 효과가 있다. 마지막으로 균등한 성공기회란 집단 구성원 개개인의 기본적인 능력에 관계없이 구성원 누구나 집단의 성취에 기여할 수 있는 기회가 주어지도록 하는 방식으로 구성된다.

이는 기존 소그룹 팀과제활동에서는 영어수준이 높은 학습자는 과제를 주도적으로 독점하고 자신들의 우수한 결과를 우수하지 못한 학습자가 무임승차한다는 생각을 하게 되는 반면에, 수준이 낮은 학생들은 과제활동에서 자신들의 부적한 능력으로 주눅이 들어 있거나 창피함을 느껴 팀활동에 소극적이고 배제되는 경우가 많다(이현아, 2002; 정희원, 2002)는 점을 고려해 볼 때, 팀내 개별적인 책무를 부여해서 잡단목표달성을 위한 개개인의 역할을 주고 구성원에게 균등한 성공기회를 제공하는 것은 학습에 중요한 의미를 가질 수 있고 효율적인 학습방식이라고 볼 수 있다.

3. 협동학습에 관한 선행연구

협동학습의 학습효과로 먼저 학업성취도와 관련된 연구들이 있다. 대학생을 대상으로 영어독해 수업을 협동학습으로 진행한 연구에서 협동학습의 영어성취도가 더 많이 향상되어 영어능력 향상에 효과가 있는 것으로 밝혀졌다(강현숙, 2006; 이남미, 2013, 이명관, 2012, 정지원, 김지영, 정동빈, 2010; Shim, 2009). Pica와 Doughty(1985)는 학습자들이 교사지도형 수업에서 보다 협동수업에서 언어를 연습할 수 있는 기회가 더 많이 주어지기 때문에 언어능력이 향상된다고 보았다. Slavin(1995)은 이러한 긍정적인 학습효과는 협동학습을 통해 동료에게 알려주고 가르치고 시범을 보이기도 하고 동료와 훈련하고 성취를 평가해 주고 수정하는 활동을 하기 때문이라고 한다. 또한 공동의 목표를 위한 적극적인 상호작용, 개별적인 책무성, 대면적 상호작용으로 인한 학습효과인 것으로 보기도 한다(강홍숙, 강만철, 2006). 이는 관계의 견고성과 그룹의 수행에 긍정적인 관계 (Evans & Dion, 1991; Johnson & Johnson, 1989)가 있어서 팀원간의 친밀한 관계가 이루어짐으로 과제수행에 긍정적인 영향을 미치게 됨으로 친밀한 관계형성이 협동학습에서 필수적이다(Hahn, 2003). 협동학습은 동기유발적이며 실제 의사소통상황과 관련이 있으며 언어 발달 상 적절하고 풍부한 피드백을 제공하는 환경을 제공한다고 볼 수 있다(Kagan, 1985).

인지적인 영역뿐 아니라 정의적영역인 만족도, 흥미도, 학습태도에도 긍정적인 영향을 미치는 것으로 연구되었다. 이남미, 강용구, 송해성(2012) 연구에서는 과업중심의 협동학습을 통해 학습능력이 향상되었을 뿐 아니라 적극적인 수업참여와 문제해결능력을 보여주고 서로 협력하고 격려하는 긍정적인 학습분의기를 가져다 주었다는 점을 언급했다. STAD 소집단 협동학습을 활용한 집단의 학습자의 학습태도가 긍정적으로 나타났고 영어학습에 대한 자신감, 흥미도, 참여도에도 효과적이었다(이남미, 2013, 이영경, 2018). 이명관(2012) 연구에서는 학습자의 학습스타일별로 수업만족도를 분석한 결과 협동형과 참여형 학습자가 협동수업에 가장 만족하게 과제수행을 해나가고 있는 것으로 밝혀졌다.

Ⅲ. 연구 방법

1. 연구내용

1) 연구대상

본 연구를 위해 충청도 지역 4년제 대학에서 교양과목으로 초급 영어독해를 수강하는 학생을 대상으로 선정하였다. 대상 강좌는 교양선택 과목으로, 학년과 전공에 상관없이 수강할 수 있는 과목이라 실험반과 통제반 모두 인문계, 사범계열, 공학계열, 이과계열을 포함하여 다양한 전공을 가진 학생들로 구성되어 있었다. 해당강좌는 2학점으로 2시간을 연속으로 강의가 진행되었고 수강대상자는 영어에 대한 기초적인 문법지식과 어휘지식이 부족한 학생들이다. 강의목표는 대학생들이 관심있어 하는 여러 가지 주제를 다양한 문맥 안에서 이해할 수 있는 기회를 가짐으로 기본적인 문장, 문단부터 시작해서 지문의 전체적인 내용을 이해하고 요지를 파악하도록 수업을 운영하고 있다.

학생들의 수강신청으로 구성된 2개의 분반을 그대로 연구대상으로 하여서, 연구초반 대상인원은 각각 30명이었으나 불규칙한 출석으로 연구에 참여가 저조한 학생들과 자료 수집과정에 꾸준히 참여하지 못한 학생을 대상에서 제외하여 최종적으로 실험반 학생 22명과 통제반 학생은 25명으로 연구를 마무리하였다. 연구에서 계획한대로 실험반은 STAD 협동학습을 통해 독해수업을 실시한 반면, 통제반은 교수자 중심의 강의위주의 교수학습형의 수업을 실시하여 STAD 협동학습의 효과를 비교분석하고자 하였다.

2) 수업절차

(1) 독해 전 활동

독해 전 활동은 지문에 관한 배경지식을 알도록 하거나 이미 알고 있던 배경지식을 학생들이 머릿속으로 정리해보고 다른 사람들의 의견을 들어보고 자신의 생각을 정리하는 시간을 갖게 되는 것이다. 이는 내용에 대한 선험지식(content schemata)을 위한 것으로 지문의 내용에 관한 문화적 지식이나 그 분야의 개인적인 경험 등을 포함한다. 일반적인 독해 수업과 마찬가지로 전체 학생을 대상으로 본문의 주제에 관련된 아이디어를 자유롭게 떠올려 보기 위한 시간으로 개인적인 생각을 나눔으로 시작하였다. 교수자가 전체학생을 대상으로 자유롭게 논의하는 시간으로 통제반과 별반 다르지 않을 것으로 보인다. 이러한 활동은 다음에 나오게 될 본문의 내용을 짐작하고 예견해 보는 시간을 가지는 것이다.

(2) 독해 중 활동

독해 중 활동에서 STAD 소그룹 협동학습을 구성하였는데 협동독해학습의 중요한 그룹과제는 어휘과제와 본문독해과제이다. 매주 주어진 지문에 대한 두가지 과제를 위해 4인을 한 조로 편성하여 STAD 협동학습을 진행했다. 초반에는 타과 학생과는 서먹한 상태라서 같은 전공의 학생들을 같은 조에 편성하였고 2-3회를 지나면서는 무작위 조편성프로그램을 활용하여 조편성을 하였고 수업에 들어오기 전에 학생들에게 공지가 나가서 처음부터 팀별로 자리를 앉아 전체수업과 협동수업을 진행했다.

어휘과제는 지문에 나오게 될 단어 중 8-10개의 단어를 중심어휘로 선정하여 학습하도록 구성되어 있기 때문에, 교재에 제시된 어휘설명과 문제를 팀별과제로 해결하게 하였다. 우선 각 조에서 조원들끼리 목표단어에 대한 영어설명이나 문장안에서 사용된 문맥을 이해하면서 단어의 의미를 유추해보고 이해하는 과제이다. 이때 연구대상자가 초급수준의 학습자라서 생소한 단어를 보게되면 한영사전에 의존해서 단어의 정확한 의미를 이해하고 싶어했지만, 사전에 의존하지 않고 문맥 안에서 혹은 단어에 대한 영어설명에만 의존하여 단어의 의미를 최대한 파악하도록 팀원들끼리 논의하도록 격려하였다. 그리고 어휘문제는 단어가 들어갈 주어진 문장의 의미를 해석해 보고 이전에 학습한 단어 가운데 적절한 단어를 삽입하는 과제이다. 이 경우 빈칸에 해당되는 단어를 삽입하면서 주어진 문장에서 어떤 단어나 문맥이 clue로 작용해서 목표단어를 유추했는지도 조원들끼리 이야기 하도록 했다. STAD 협동학습은 팀별과제뿐 아니라 개별과제를 포함하고 있는 특징이 있어서 어휘과제를 팀별과제로 해결하고 난 후 한 주 후에 온라인상에서 각자 어휘시험을 보는 개별과제를 하고 개별어휘점수를 합산하여 인원수로 나눈 그룹어휘점수를 팀별과제점수에 반영하여 과제점수로 환산한다는 점을 학생들에게 공지하였다.

독해과제는 독해 중 활동에서 지문을 읽고 이해하는 과제이다. 협동학습에 익숙하지 않은 학습자를 위해서 독해 중 활동에서 조원 한사람이 담당할 역할을 세분화해서 제시해 주었다. 우선 독해과제를 해결하기 위해 필요한 역할은

① 문장을 구성하는 생소한 단어의 의미를 찾는 역할(단어검색자),
② 문장이 의미단위로 어떻게 구성되어 있는지 파악하는 역할(문장쪼갬이),
③ 세분화된 구문을 한국말로 의미를 정리하는 역할(의미정리자),
④ 팀별 과제를 이클라스에 올리고 발표하는 역할이다(기록자)

4인으로 구성된 조에서 각각 누가 어떤 역할을 할 것인지를 조원이 합의하여 정하고 맡은 역할을 담당하도록 하였다. 수업시에 실제로 관찰해 본 결과 학생들은 협의 하에 정하기도 하고 가위바위보 방식으로 정하기도 했다. 역할을 정할 시 매주 반복되는 역할을 맡는 일이 없도록 하고 새로운 역할이나

도전적인 역할을 맡도록 격려했다. 특히, 영어에 자신이 없는 학생들이 단어만 찾는 지루하고 기계적인 역할만 해서 독해실력에는 도움이 되지 못하는 사례가 없도록 지도하였다. 이는 일반적으로 영어수준이 낮은 학생들은 자신의 영어수준이 드러날까봐 혹은 자신이 독해과제에서 중요한 역할을 하게 되면 다른 조원들이 기다리고 답답해 하기 때문에 피해를 준다고 생각해서 가장 간단하고 쉬운 단어검색자 역할을 반복하는 경우가 있는데, 이러한 단어검색자 역할만을 계속 한다면 영어독해 실력이 향상된다고 기대하기 어려울 것으로 보았기 때문이다. 오히려 영어를 잘하는 학생들이 단어를 찾고 영어수준이 낮은 학생들이 문장의 구성을 살펴보고 구문이 어떻게 구성되었는지를 살피거나 한국말로 의미를 만들어 보고 무슨 뜻인지를 고민하는 역할에 참여하도록 하였다.

(3) 독해 후 활동

본문을 정확하게 이해했는지를 점검하거나 지문의 내용이해를 기초로 확장되는 과제를 수행하는 단계로 이 단계에서도 협동학습을 수행하였다. 교재에 제시된 다지 선다형 문제, 주관식 문제를 해결하게 하거나, 해당지문을 요약정리하거나, 도표로 그리거나, 그림으로 나타내어서 제대로 지문을 이해했는지를 파악하는 과제를 수행하는 이해중심의 과제가 이에 포함된다. 또한 문장을 연결하는 연결 부사를 찾거나 목표 문법에 주의를 기울이도록 하는 등 지문에 따라 다양한 문법과제를 제공하여 팀별로 해결하였다.

3) 연구도구

(1) 교재

연구를 위한 강좌의 독해교재로는 여러 대학에서 교재로 채택하고 있는 Oxford 출판사의 Q: Skills for Success Reading and Writing 2 를 사용하였다. 성인학습자를 대상으로 하고 있는 본 교재는 대학생들이 흥미롭게 생각하는 주제인 Marketing, Psychology, Social Psychology, Sociology, Business, Information Technology, Environmental Studies, 그리고 Public Health를 단원의 주제로 다루고 있다. 원래는 독해와 쓰기를 통합적으로 교육하도록 구성된 교재이기는 하지만, 대상 강좌는 영어 초급학습자들이 주당 2시간 안에 독해와 쓰기를 모두 학습하기에는 무리가 있다고 판단되어 독해수업만을 진행하는 교재로 사용하였고, 출판사에서 제공하는 온라인 자료 중 어휘나 문법사항을 활용하여 독해지문을 이해하는 데 도움을 받을 수 있는 보조 자료로 활용하였다.

(2) 영어독해시험지

본 연구의 대상자들의 영어독해능력을 측정하는 검사지로 타 출판사 교재

가운데 지문의 의미를 이해 점검하는 문제 가운데 문항을 선정하였다. 중간고사나 기말시험을 독해능력 성취도에 사용할 수 있으나 연구자의 주관적인 교수방법을 반영한 문제출제가 가능하고 또한 실험집단만의 협동독해 수업에 유리한 결과가 도출될 수 있기 때문에 평가의 객관성을 유지하기 위해 학습자의 수준에 맞는 난이도의 지문을 선정하여 독해문제를 구성하였다. 사전독해검사지로 간단한 4개의 독립된 지문을 읽고 답하는 방식으로 16개의 문항을 준비하였다. 사후 독해시험도 지문을 읽고 중심내용과 구체적인 정보를 파악하는 독해문제 8 문항과 어휘를 파악하는 8개의 문항을 포함하는 16문항으로 구성된 검사지이다. 사전사후 독해 검사지의 신뢰도는 각각 Cronbach's Alpha 0.80, 0.86로 객관적인 평가에 사용하기에 적절한 것으로 판단하여 사전사후검사지로 활용하였다.

(3) STAD협동학습에 관한 학습자의 인식검사지

협동독해학습에 대한 학습자의 인식을 조사하기 위해서 설문지를 사용하였다. 설문문항은 정지원, 김지영 과 정동빈(2010)에서 사용한 협동활동 설문지 문항을 참고로 해서 몇 개의 문항을 삽입하고 나머지는 연구자가 개발한 것으로 학생들에게 개방식 질문을 한 후에 학생들의 응답 문항을 정리 한 것으로 구성하였다. 협동독해학습의 만족감(4문항)과 어려움(3문항), 장단점(각 4문항)을 포함하여 15문항으로 구성되어 있다.

(4) 수업효율성

협동수업에 관한 수업효율성을 조사하기 위해 5단계의 Likert scale을 사용한 설문지를 사용하였다. 수업효율성은 수업에 대한 참여도, 흥미도, 수업만족도, 적합성, 그리고 유용성을 포함하는 항목으로 구성되어 있다. 기존 설문에 영어독해수업에 적합한 항목을 삽입하여 수정 변형하여 사용하였다. 영어 독해의 각 영역 즉 문법, 어휘, 독해 부분으로 나누어 흥미도, 만족도, 유용성을 세분화했고, STAD 협동학습으로 동료간의 상호작용과 협동이 활발하게 진행될 것으로 예상하기 때문에 학생들 간의 피드백과 도움에 대한 설문을 포함하였다.

(5) 학습스타일 검사지

본 연구에서 STAD 협동학습에 참여한 학생들의 학습스타일을 측정하기 위해 사용한 도구는 Reichmann과 Grasha(1974)의 학습스타일 검사이다. 이 검사는 학습스타일을 3차원, 6개의 학습스타일인 독립적-의존적, 협동적-경쟁적, 참여적-회피적 학습스타일로 분류한다. 이 검사는 독립적 학습스타일은 6문항, 의존적 학습스타일 5문항, 협동적 학습스타일 9문항, 경쟁적 학습스타일 7문항, 참여적 학습스타일 10문항, 회피적 학습스타일 9문항으로 구성되어 있다. 각 문항은 5단계의 Likert scale로 이루어져 있으며 높은 점수를

받을수록 해당 학습스타일 경향을 나타내는 것으로 볼 수 있다. 학습스타일 검사는 수업상황에서 학습자가 어떻게 배우고 적용하는지를 설명해주고 가장 잘 학습할 수 있는 조건을 제시해 준다.

(6) 인터뷰질문

질적자료를 위해 중간고사 점수를 기준으로 영어수준을 상, 중, 하로 나누어 학습자 각각 2명씩 무작위로 선정하여 각 학습자별로 약 30분씩 3시간 정도의 대면 인터뷰를 실시하였다. 협동독해수업에 관해 미리 준비한 질문은 다음과 같다.

① STAD 협동학습의 경험이 있는지?
② STAD 협동학습의 그룹편성방식은 만족했는가?
③ STAD 협동학습의 역할 중 가장 선호했던 역할은 어떤 것인가?
④ STAD 협동학습의 역할 중 가장 쉽다고 생각하는 역할은 어떤 것인가?
⑤ 협동수업에서 조장의 역할가운데 가장 중요하다고 보는 것은 어떤 것인가?
⑥ 그룹 안에 의사소통이 되지 않을 경우 어떻게 해결했는가?
⑦ 영어독해수업으로 STAD 협동학습이 적합하다고 보는가?
⑧ STAD 협동학습이 본인의 영어성적에 도움이 되었다고 생각하는가?

우선 주어진 8개의 질문에 대한 의견을 들어보고 협동학습에 관한 전반적인 장단점에 대한 학생들의 자유로운 의견을 들어보았다. 인터뷰조사는 해당 강좌에 대한 구체적인 활동뿐 아니라 전반적인 영어독해학습에 관한 의견을 들어봄으로 설문조사에서 밝혀지지 않은 부분들을 살펴보고 설문조사의 분석결과를 좀 더 심층적으로 이해할 수 있는 자료로 활용하기 위한 것이다.

4) 연구절차 및 자료분석

본 연구는 2016년 8월 30일부터 12월 13일까지 15주 동안 이루어졌으나, 첫수업은 강의전반에 관한 개괄적인 설명과 교재를 소개한 시간이었고 중간 기말시험을 치룬 2주를 제외하면 실질적으로 STAD 협동독해학습으로 수업을 진행한 기간은 12주이다. 2주차에는 독해능력을 측정하기 위한 사전시험이 이루어졌고 이후 곧바로 STAD 협동독해학습이 시작되어 진행되었다. 5주차에 학습스타일에 관한 설문지조사를 실시하여서 각 학습자의 학습스타일을 분석하기 위한 자료를 수집하였다. 10주차에는 협동독해학습의 수업 효율성과 협동학습에 대한 학습자인식을 조사하기 위한 설문지가 배포되었고 수업 후 작성해서 제출토록 했다. 14주차에 사후 독해능력 향상도를 측정하기 위해 수업교재나 진도에 상관없는 사후독해 시험을 시행하였다.

12주간의 연구를 마친 후 실험집단과 통제집단의 그룹 간 유의미한 차이를 검증하기 위해 독해시험점수를 t-test를 통해 비교 분석하였다. 협동독해수업에 대한 인식정도, 수업효율성을 영어수준에 따라 비교 분석하기 위해 t-test를 사용하였고 수업효율성에 포함된 참여도, 흥미도, 만족도, 유용성, 적합성 변수들 간 상관관계 분석을 통해 관계를 분석하였다. 질적 분석으로는 각 영어수준별로 상, 중, 하 각 2명의 학생을 선정하여 심층인터뷰함으로 STAD 협동학습의 효과와 장단점을 구체적으로 들어보고 항목별로 정리하여 분석하였다.

Ⅳ. 연구 결과 및 논의

1. 영어독해능력

실험연구 전 각 반의 영어능력을 측정하기 위해 사전시험을 실시하였는데 실험반은 평균 12.86 점 통제반은 14.12점으로 통제반의 점수가 약간 높은 편으로 나타났으나 이러한 점수 차이가 통계적으로 유의미하지 않기 때문에 두 그룹은 동질한 그룹으로 실험연구를 진행할 수 있었다.

표 1
사전영어독해능력

		평균	표준편차	유의도
사전영어점수 (16점 만점)	실험반	12.86	2.64	.161
	통제반	14.12	3.31	

12주의 STAD 협동독해수업을 마치고 학생들의 영어능력을 측정하기 위해 사후 검사를 실시하고 결과를 분석하였다. 분석결과 총점은 실험반 12.16 통제반 9.63으로 실험반이 통제반보다 높은 점수를 받았고 이 점수 차이는 통계적으로 유의미한 차이로 실험반의 협동독해수업이 영어 지문독해능력을 향상시키는 데 효과적이었다고 볼 수 있다.

사후 영어시험은 어휘를 파악하는 부분과 지문을 읽고 지문의 중심 내용를 파악하는 문제와 상세한 정보를 파악하는 문제를 포함하고 있어서, 세분화해서 어휘점수와 독해점수로 분류해서 분석하였다. 분석결과 단어시험은 협동수업반이 7.16이고 통제반이 6.61로 STAD 협동수업반이 우세하기는 하나 통계적으로 유의미한 차이는 나타나지 않았다. 따라서 어휘능력에서는 두 그룹 간 차이가 없는 것으로 분석하였다. 그러나 지문을 이해하는 독해능력에서는 실험반이 5.00 이며 통제반은 3.05로 현격한 차이가 있으며 이는 두 그룹 간 유의미한 차이가 있는 것으로 어휘보다는 지문을 이해하는 지문이해능력에

있어서는 STAD 협동독해수업방식이 효과적이었다고 볼 수 있다. 이는 중 협동학습을 통해 자기 팀안에서 팀원끼리 의미를 이해하려는 노력을 기울였고 팀원간의 의미를 조정하고 의미를 협의하는 과정을 거침으로 서로간에 학습하는 기회를 가졌던 것으로 Slavin(1995)의 설명을 지지해 주는 결과이다.

표 2
사후영어독해능력

사후영어능력		평균	표준편차	유의도
총점(16점)	실험반	12.16	3.44	.001**
	통제반	9.63	3.26	
단어점수(8점)	실험반	7.16	1.94	.266
	통제반	6.61	2.37	
독해점수(8점)	실험반	5.00	1.90	.000**
	통제반	3.05	1.75	

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

2. 협동독해학습에 관한 학습자 인식

STAD 협동독해수업을 수강한 학생들을 대상으로 학습자인식 설문조사한 것에 의하면, 협동독해학습에서 가장 만족스럽다고 느낄 때는 독해내용에 대해 팀원과 의사소통이 잘 될 때가 가장 만족스럽게 생각하는 것으로 나타났다. 이는 STAD 협동학습의 특성상 협동과제가 주어지고 팀목표가 생기다 보니 목표를 성취하기 위해 구성원들의 협의를 위한 의사소통이 중요한 요인이 되기 때문인 것으로 보인다. 일반적으로 독해과제를 개별적으로 수행하는 경우에는 지문에서 나오는 단어, 난이도, 지문에 대한 흥미도가 중요한 변수이나, 팀별과제일 경우는 단어수준, 지문난이도, 흥미도보다 조원간의 의사소통이 만족스럽게 이루어졌을 경우 과제를 성공적으로 수행했다고 인식했고 만족도도 높게 나타났다.

표 3
STAD 협동독해학습에 관한 학습자인식

설문문항			평균	표준편차
만족스러운 점	1	지문에서 아는 단어가 많을 때	2.41	.80
	2	독해내용에 대해 조원과 의사소통이 잘 될 때	3.30	1.18
	3	독해내용이 재미있을 때	2.18	.91

	4	쉬운 독해지문을 대할 때	2.10	1.19
어려운 점	1	모르는 단어가 나왔을 때	2.59	.96
	2	문법을 이해하지 못할 때	2.86	.77
	3	문장구조를 파악하지 못할 때	3.30	.74
장점	1	모르는 것을 서로 알려줄 수 있다.	3.35	.94
	2	정보를 교환하는 것이 좋았다.	2.68	.99
	3	독해에 대한 두려움이 감소되었다.	1.91	.81
	4	혼자하는 것보다 재미있었다.	2.10	1.19
단점	1	무임승차	3.27	1.08
	2	시간이 부족할 때	2.43	1.12
	3	의견이 충돌할 때	1.86	.94
	4	정보교환의 한계가 있을 때	2.50	1.10

반면에 가장 어려웠던 점은 지문에서 문장의 구조가 어떻게 되어있는지를 파악하는 것이 가장 어려운 과제였다. 영어지문의 의미를 이해하는 독해과정을 보면, 단어는 사전을 찾아서 쉽게 해결할 수 있었을 것이고 문법의 경우는 초급수준의 독해교재라서 의미이해를 좌우하는 특정문법사항이 많이 나오는 것이 아니라 수월하게 해결할 수 있는 반면에, 문장을 의미단위로 나누는 과정에서 어려움을 느꼈던 것으로 보인다. 일반적으로 언어사용자가 입력된 영어를 의미단위별로 나누어서 이해하고 기억하는데(Nation, 2001) 이런 과정에서 어려움이 있었다면 조원간에 많은 정보들이 공유하였을 것이고 그러는 가운데 의미단위를 나누는 연습이 되었던 것으로 보인다.

협동독해수업에서 좋았던 점은 모르는 것을 자유롭게 팀원들 서로 서로에게 물어볼 수 있다는 점인데, 이러한 의사소통 연대성을 통해 팀원들이 서로에게 혹은 팀원간의 연결된는 관계의 견고성을 의미하는 그룹친화도(cohesion)가 실현될 수 있으며 집단의 만족도나 집단성과에도 긍정적인 영향을 미치는 것으로 알려져 있다(이종법, 양재생, 2005; Evans & Dion, 1991; Johsnon & Johnson, 1989; Oetzel, 2001). 다시말하면, 교수학습의 맥락에서 본다면 집단성취는 학생들의 학업성취를 의미하기 때문에 그룹친화도가 학업성취에 영향을 미칠 수 있다는 말이다. 또한 그룹 친화력은 학습의 불안감을 낮추고 구성원들의 학습동기를 촉진시킬 수 있는 중요한 요소로 작용했을 수 있다. 이는 Jonhson, Johnson과 Smith(1998)가 언급한 협동학습의 장점 중 긍정적인 대인관계와 심리적인 건강과도 관련이 있다. 협동학습이 학업성취도를 높일 뿐 아니라 수업에서 친사회적인 기술을 형성하게 하다는 대인관계의 중요한 효과(Slavin, 1995)를 말한 것과도 부합되는 결과가 나왔다.

한편 단점으로는 조원가운데 무임승차(free-rider)하는 조원이 있다고 응답했는데, 이는 대부분의 협동수업에서 예상할 수 있는 문제점(Johnson &

Johnson, 1994; McWhaw, Schnackenberg, Sclater, & Abrami, 2003)이라 연구 초반에 동료평가표를 활용하였다. 팀별로 동료평가표를 사용했으나 학생들이 대분분 조원 모두에게 균등한 기여 점수를 주는 현상이 나타나서 의도했던 대로 의미있는 자료가 되지 못할 것으로 판단하고 연구분석에 활용하지 않기로 결정했다. 동료평가표를 객관성있고 타당한 자료가 되지 못한 원인은 참여점수가 학점에 영향을 미친다는 점을 사전에 학생들에게 공지했기 때문에 학생들이 서로 간에 눈치를 보면서 동료평가를 어려워했고 실제적인 평가결과가 팀별활동에 대한 참여나 기여한 정도를 정확하게 반영하지 못한 것으로 보인다. 또 다른 요인으로는 수업이 진행되면서 친밀해지고 가까워지게 되니 제대로 참여하지 않은 학생이 있더라도 객관적으로 마이너스 점수를 주기가 어려웠던 것으로 짐작된다.

한편 협동독해학습에 관한 학습자 인식설문지를 영어수준별로 나누어 분석한 결과, 대부분의 항목에서 집단 간 차이가 없으나 집단 간 유의미한 차이를 보인 점은 '정보를 교환하는 것이 좋았다'라는 항목에 대해 하위집단이 긍정적으로 높게 평가했다. 다시 말하면 언어적 지식이나 정보가 부족한 학생들이 이를 위해 능동적으로 활동했음을 보여주고 있다. 소그룹활동에서 집단 내 친화감이 생겨남으로 영어가 능숙하지 못한 학생들이 가지는 학습불안이 해소되고 학습동기가 형성되면서 자신의 학습에 적극적으로 질문하고 참여하고 활발하게 의사소통 한 것으로 협동독해수업의 효과라고 볼 수 있다.

3. 수업효율성에 관한 분석

협동학습의 수업효율성은 참여도, 흥미도, 수업만족도와 유용성의 4가지 영역을 포함한다.

1) 협동수업 참여도

수업참여도는 수업에 대한 긍정적인 태도로 수업에 대한 열의, 헌신, 몰두를 함축한 의미로 수업에 대해 노력과 시간을 투입하는 정도라고 할 수 있다(류춘호, 이정호, 2006; 조한익, 이현아, 2010). 수업참여도를 분석해 보면 STAD 협동독해수업이 전반적으로 평균이상의 높은 참여를 이끌어 낸 것으로 보이고 전반적으로 중위집단의 참여도(m=4.13, m=4.22)가 높은 수준이다. 학업적 자기효능감(academic self-efficay)이란 어떠한 결과를 얻기 위해 필요한 행동을 조직하고 수행할 수 있는 개인의 능력에 대한 자신감과 믿음을 의미하는데(Bandura, 1977), 일반적으로 영어수준이 높은 집단이 자기효능감이 높은 편이다. 참여도는 영어능숙도 향상에 유의미한 상관관계를 보이고 있고 자율학습능력에도 긍정적인 영향(노복동, 2013; Long, 1991)을 미치고 있어서 꾸준한 학습이 필요한 영어학습에서 학습을 계속 유지할 수 있는 중요한

결과로 높은 참여도는 학습에 대한 긍정적인 신호로 해석할 수 있다.

중위집단(m=4.13)이 전체 수업에 적극적으로 참여한 것으로 응답하고 있으나, 독해 과제수행에 있어서는 집단간 유의미한 차이가 없으나 하위집단(m=3.58)도 조금 높은 수준의 참여도를 보이고 있다. 이러한 결과는 과제수행에서는 서로 다른 영어능력을 가진 학습자들이 활발하게 상호작용했음을 보여주고 이와 같이 협동과제에 참여하려는 욕구가 협동학습의 성공을 이끄는 변인이라고 볼 수 있다(Cushing & Kerrins, 1991). 개별학습자는 동료 학습자로부터 질문과 피드백을 받음으로 학습에 도움을 받고 있다는 연구결과(Long & Porter, 1985)로 비추어 볼 때, 중의집단 학생들이 수업시간에 적극적으로 참여한 점이나 하위집단 학생들이 수업 중 동료에게 질문한 것으로 보아 동료 학습자로부터 피드백을 받아 학습에 도움을 받은 것으로 평가할 수 있다.

표 4
수업참여도

설문항목	수준	평균	표준편차	유의도
나는 수업시간에 적극적으로 참여하였다.	중	4.13	1.01	.022*
	하	3.25	1.06	
나는 수업시간의 협동과제활동에 적극적으로 참여하였다	중	4.22	.95	.083
	하	3.58	1.08	
나는 수업시간에 모르는 내용이나 궁금한 점에 대해 질문하였다.	중	3.74	1.21	.256
	하	3.25	1.14	
협동과제활동 중 모르는 내용은 언제든 친구들에게 물어볼 수 있었다.	중	3.39	1.07	.497
	하	3.18	1.56	

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

2) 협동수업에 대한 흥미도와 만족도

연구결과를 보면 전반적으로 만족도보다는 흥미도가 높은 편으로 나타났고 이를 수준별로 나누어 분석해 보면, 중위집단은 독해(m=3.74), 전반적인 영어(m=3.70), 문법(m=3.57) 순으로 나타냈고 하위집단과는 통계적으로 유의미한 차이를 보여주고 있다. 어휘에서는 흥미도 수준이 두 집단간 차이를 나타내지 않았고 다른 영어능력에 비해 높은 편이 아닌데 이는 문맥안에서 실마리를 발견하고 어휘과제를 해결하고 학습하는 방식이 기존의 단순암기방식보다 학습자에게 새롭게 다가가고 효과가 있을 것으로 예상했으나 그렇지 못했다. 이후 인터뷰에서 드러나 바에 의하면 학습자가 문맥중심의 어휘학습방법

이 익숙하지 않아서 적응하기 힘들었다고 응답한 것으로 미루어 보아 새로운 어휘학습방법에 적응하는데 어려움이 있던 것으로 보인다. 특이한 점을 들자면, 과제수행에서는 하위집단이 더 높은 수준의 흥미를(m=3.42) 보이고 있는 것으로 자신들의 부족한 영어실력에도 불구하고 협동과제를 흥미롭게 수행했고 참여했던 것으로 분석할 수 있다.

표 5
흥미도와 만족도

설문항목	수준	평균	표준편차	유의도
이번 영어수업을 통해 영어에 대한 흥미가 생겼다.	중	3.70	.93	.011*
	하	2.83	.83	
이번 영어수업을 통해 문법공부하는 것이 재미있었다.	중	3.57	.84	.011*
	하	2.75	.87	
이번 영어수업을 통해 어휘공부하는 것이 재미있었다.	중	3.35	.98	.307
	하	3.00	.85	
이번 영어수업을 통해 독해를 하는 것이 재미있었다.	중	3.74	.96	.022*
	하	3.00	.60	
이번 영어수업을 통해 과제수행이 재미있었다.	중	3.30	1.11	.757
	하	3.42	.79	
나는 협동학습 과제방식에 대해 만족스럽게 생각한다.	중	3.00	1.20	.623
	하	3.22	1.28	
나는 앞으로도 협동학습 방식으로 영어공부를 하고 싶다.	중	3.04	1.19	.638
	하	3.25	1.29	
다른 학생들에게 협동학습 방식을 권하고 싶다.	중	3.00	1.13	.257
	하	3.50	1.38	

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

수업만족도란 학생들이 인식하고 있는 배움에 대한 충족의 정도를 의미하며 학습자에게 필요하다고 여겨지는 학습내용이 제공되고 있는 정도를 말한다(김승현, 정옥분, 1997). 흥미도와 달리 만족도에 있어서는, 하위집단이 높은 점수를 보이고 있다. 이러한 두 집단 간 점수 차가 통계적으로 유의미한 정도는 아니지만, 학생들은 수강신청을 하면서 배우려고 기대했던 학습욕구들이 어느정도 충족되었다고 판단한 것으로 보여 긍정적인 결과로 볼 수 있다.

3) 협동수업의 유용성

STAD 협동독해 수업이 학생들의 영어실력 향상에 얼마나 도움이 되었는지를 분석한 결과, 중위집단은 전반적인 영어실력 향상에 도움이 되었다고 응답했으며 이러한 차이는 하위집단에 비해 유의미한 차이를 나타났다. 문법, 어휘, 독해능력에 있어서는 중위권 집단이 약간 높은 수준이나 두 집단간 유의미한 차이는 없었다. 하위집단 학생들이 다른 영역보다 어휘학습이 어려웠지만 도움을 받은 것으로 응답했다.

표 6
협동수업의 유용성

설문항목	수준	평균	표준편차	유의도
이번 영어수업이 영어실력에 도움이 되었다고 생각한다.	중	3.96	.77	.043*
	하	3.17	1.47	
이번 영어수업이 영어문법능력 향상에 도움이 되었다고 생각한다.	중	3.61	.84	.224
	하	3.17	1.27	
이번 영어수업이 어휘능력향상에 도움이 되었다고 생각한다.	중	3.70	.93	.591
	하	3.50	1.17	
이번 영어수업이 독해능력 향상에 도움이 되었다고 생각한다.	중	3.83	.78	.061
	하	3.00	1.13	

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

4) 수업효율성 간의 상관관계

협동학습에 대한 수업효율성 간 상관관계 분석을 보면 영어수준과 다른 요인들과는 상관관계가 높지 않으며 흥미도를 기준으로 볼 때 참여도, 유용성, 만족도 순으로 유의미한 상관관계를 보이고 있다. 흥미도가 높은 학생들이 참여도가 높고 실력향상에 도움이 되었다고 응답했다. 협동 수업에 대한 만족도는 유용성, 흥미도, 참여도에 관계가 있는 것으로 볼 수 있다. 협동수업이 영어독해 수업에 적합한지에 대한 응답은 흥미도, 유용성, 만족도가 유의미한 상관관계를 나타냈는데 그 가운데 수업만족도와 가장 높은 상관관계가 나타나 수업에 만족한 학생일수록 협동수업이 영어독해 수업으로 적합하다고 대답한 것을 알 수 있다. 상관관계 분석에서 대부분의 요인들은 정적인 상관관계를 보인 반면, 유의미한 수준은 아니지만 영어수준과 협동수업 적합성만 부적의 상관관계를 보이고 있어서 영어수준이 높은 학생들보다는 낮은 학생들이 협동수업이 더 적합하다고 생각하고 긍정적으로 평가했다.

표 7
상관관계

	영어수준	흥미도	유용성	참여도	만족도	적합성
영어수준	1		.34*	.39**	.08	-0.6
흥미도	.42*	1	.59**	.58**	.60**	.44**
유용성	.34*	.59**	1	.45**	.71**	.53**
참여도	.38*	.60**	.45**	1	.32*	.22
만족도	.08	.43**	.71**	.33*	1	.83**
적합성	-.06		.53**	.22	.83**	1

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

5) 인터뷰

심층적인 학습효과를 분석하기 위해 면대면 인터뷰를 실시하였다. 학생들의 영어수준에 따라 상,중,하 수준의 학생 중 2명씩을 선정하였는데 선정된 학생들의 학습스타일을 조사한 결과는 다음과 같다.

표 8
인터뷰 학생의 학습스타일

인터뷰 대상학생	성별	영어수준	학습스타일
학생1	여	상	독립적/참여적
학생2	여	상	협동적
학생3	남	중	의존적/참여적
학생4	남	중	독립적/경쟁적
학생5	남	하	협동적
학생6	남	하	의존적/협동적

준비한 8개의 인터뷰 질문에 대해서, 6명의 학생 중 5명은 협동독해 수업에 대한 경험이 없고 1명만이 경험이 있다고 응답했다. 협동과제 중 문장 해석하기와 요약하기 활동이 재미있다고 응답했으며 대부분의 학생들이 단어 찾는 활동이 가장 쉬운 활동이라고 응답했다. 조장의 역할 가운데 중요한 역할로 언급한 것은 타인의 말을 경청하는 의사소통기술이 가장 중요하다고 보았고, 다음으로는 우선순위를 정하고 대안을 선택하는 의사결정능력과 관리능력이 중요하다고 보았다. 한편, 영어수준이 낮은 의존적-협동적 남학생인 학생6는 영어독해수업에서 협동학습이 별로 유용하지 않음을 언급했고 차라리 혼자서 하는 것이 시간도 절약되고 효율적이라는 의견이었다. 그래서인지

수업에 적극적으로 참여하지 않았고 학습효과도 없었다고 평가하고 영어실력도 향상되지 않았다고 부정적인 응답을 했는데 이 학생이 유일하게 협동학습의 경험이 있는 학생이었고 예전에도 그런 느낌이었다고 대답했다.

한편 의사소통이 잘 진행되지 않았을 경우 어떻게 했는지에 대해 질문했는데, 협동적인 학습스타일이 강한 여학생인 학생2는 모든 구성원들이 돌아가면서 각자의 생각을 말하게 한 뒤 서로 맞춰간다고 말했는데 이는 협동형 학습스타일을 가진 학습자들이 나타내는 전형적인 특성을 보여준 것으로 보인다. 즉 협동적인 학습자는 동료학생과 협력하며 서로 어울려 공부하기를 좋아할 뿐 아니라 자신이 가지고 있는 지식이나 창의성을 교환함으로 학습효과가 있다고 생각하는 경향이 있다(Reimann & Grasha, 1974). 독립적-참여적인 남학생 학생3은 자신이 조장이더라도 구성원의 의견을 따라간다고 응답했는데 필요한 경우에 다른 학습자의 아이디어에도 귀를 기울이고 있어서 많은 동료학생들이 참여해야 한다고 생각하고 있었다. 독립적-경쟁적인 성향의 학생4는 협조하지 않는 조원을 제외하고 단호한 결정을 한 적이 있다고 보고하고 있어서 그룹의 과제달성을 이루기 위해 단호한 모습을 보이고 있었다. 따라서 면대면 면접결과 학습자들은 자신들의 학습스타일이 있지만, 협동수업에서 주어진 과제를 수행하고 보상을 받겠다는 목표하에 자신의 학습스타일에 맞는 다양한 방식대로 과제를 수행하는 모습을 볼 수 있어서 협동독해수업이 어떤 특정한 유형의 학습스타일에게만 적합한 방식이라고 하기보다는 각자의 학습스타일에 맞추어 다양한 방식으로 과제수행에 접근해 간다고 분석할 수 있었다.

STAD 협동수업의 장단점에 대해 질문했을 때 교수자가 관찰한 것만으로 파악하기 어려웠던 문제들을 지적하기도 했는데 몇 가지 부정적인 면 혹은 어려운 점은 동료학생들끼리 팀별과제참여를 격려하기에는 한계점이 있는 것으로 답변했고 단어시험에 관한 사항은 운영상 주의를 기울일 필요가 있다는 점을 상기시켜주었다. 한편 학생들은 인터뷰에서 여러가지로 긍정적인 점들을 언급하기도 했다. 주로 단기적인 학습효과보다도 수업을 듣는 학생들끼리 동료의식을 갖게 되고 친해지게 되었다는 것과 설문지 분석에서 나타나기도 했지만 동료학생들에게 질문하고 피드백을 주면서 함께 배워 간다는 점을 다시 확인할 수 있었다. 뿐만 아니라 설문지에서는 다루어지지 않았지만 학습이 힘들지만 흥미로왔다는 점이 상당히 의미있는 인식의 변화를 가져올 수 있다는 답변이었다. 교수자 중심의 수업방식이 학생들 입장에서는 특별하게 주어진 과제가 없다보니 편하고 쉽게 느껴져서 좋을 수 있으나 수업과정이 지루하고 나태해져서 자신이 수업에 참여해야 한다던지 참여하고 싶다는 의식조차도 들지 않는 경우가 많다는 것이다. 이런 수업환경이라면 진정한 학습효과를 기대하기 어려운 상황이라고 학습자들도 판단하고 있는 것으로 보인다.

표 9
인터뷰 결과분석

긍정적인 응답	부정적인 응답
“영어수업에서 이런 수업은 처음이었어요. 일단은 교수님이 읽고 해석해 주는 방식이 아니라서 새로웠어요.” “학생들과 친해질 수 있는 시간이 되었어요” “전 영어도 못하고 고등학교 때는 주로 엎드려서 자고 그랬는데 과제를 하느라 힘들었지만 수업시간이 지겹지는 않았어요” “모르는 걸 애들한테 물어보니까 좋았어요.” “다른 학과 애들과도 같은 그룹을 하게 되니까 친해진 것 같아요” “온라인 단어시험도 좋았던 것 같아요”	“팀별로 협조하지 않는 학생들을 참여시키기가 힘들었어요.” “같은 학과의 선배가 있는 경우 후배가 조장이 되면 제대로 자신의 역할을 해주지 않아 어려웠어요. 교수님이 개입하실 때만 하는 척하고 실제로는 협동학습에 거의 안했어요.” “기존 수업보다 효율성이 떨어져서 혼자 하는 편이 더 나은 것 같아요.” “컴퓨터실에서 단어시험 볼 때 시험화면에서 내가 정답표시하면 뒷사람이 화면에 정답을 보고 푸는 경우가 있는 것 같아서 불공평해요”

V. 요약 및 결론

본 연구는 대학에서 가장 널리 개설 되어있는 영문독해 수업에 대하여 영어능력이 우수하지 못한 중하위권 학생들을 대상으로 상호작용 접근법을 기초로 한 STAD 협동학습을 적용하였고 그에 따른 학습효과를 영어능력과 협동학습에 대한 학습자의 인식, 수업효율성으로 분류하여 효과을 분석하였다. 연구결과의 분석에 의하면, 우선 영어능력에서는 기존의 교수자 중심의 수업보다 독해능력과 어휘능력이 더 우수하게 나타났으나 독해능력에서만 집단간 유의미한 차이가 드러났다. 이는 지문안에서 의미를 파악하고 요약하는 독해과정에서 동료 학습자간 서로 도움을 주고 받는 상호작용이 발생하였고 이를 통해 그룹친화력이 생기고 친해짐으로 상호작용이 더욱 활발해 지는 선순환이 발생하게 되었을 것이다. 이때 학습자간에 의미협의를 위한 논의가 있었을 것이고 이러한 의미협의 과정을 통해 독해과정이 연습되고 활성화됨으로 영어능력이 향상된 것으로 볼 수 있다.

협동독해수업에 대한 효율성 영역 가운데는 수업참여도가 가장 높은 수준을 보여주었고 특히 중위권 학습자들이 활발하게 참여했는데 이는 학습에 대한 긍정적인 태도를 나타내는 지표이다. 학생들과의 인식조사에서 나타난 무임승차 문제를 줄이고 효과적인 참여를 늘리기 위한 다양한 전략을 협동수업

에서 잘 활용한다면 우려되는 협동수업의 부정적인 요인을 감소시킬 수 있을 것이다(Johnson & Johsnon, 1994; McWhaw et al, 2003). 중위집단의 흥미도는 하위집단과 유의미한 차이를 보일 정도로 높은 수준을 나타냈고 특히 영어독해에 대한 높은 수준의 흥미를 보였다. 반면에, 만족도는 하위집단에서 높은 수준으로 나타나서 학습자들이 기대했던 학습욕구가 협동독해 수업을 통해 어느 정도 만족되었다고 해석할 수 있다. 학습유용성에서도 중위집단 학습자가 전반적인 영어능력, 어휘, 문법, 독해능력 향상이 도움이 되었다고 응답했고 특히 전반적인 영어능력에서 하위집단과 구별되는 유의미한 차이가 나타났다. 일반적으로 하위집단은 참여도, 흥미도, 만족도에서 중위집다보다는 낮은 수준이지만 과제수행에 적극적으로 참여하였고 새로운 어휘학습방법이 어려웠지만 어휘학습에 도움을 받았다고 응답한 점이 특이하다. 또한 학습스타일이 다양한 학습자를 대상으로 인터뷰한 결과, 각자의 학습스타일에 따라 협동과제를 다양한 방식으로 수행하는 것을 알 수 있었다. 이는 협동학습이 사회적이고 참여적인 학습자에게만 효과가 있는 것이 아니며 학습자가 집단 안에서 각자 구체적인 역할을 담당하고 책임을 지게 됨으로 각자의 스타일에 맞도록 과제를 효율적으로 수행하고 있는 것으로 보인다.

이러한 연구결과는 12주의 단기적인 시행과 47명의 인원을 대상으로 한 연구에서 비롯된 것으로 결과를 보편화, 일반화시키기에 제한이 있을 수 있으나, 영어독해수업에서 실제 학습대상자의 특성을 고려하여 협동학습을 다양한 방식으로 활용한다면, 학습자의 영어능력을 향상시키는 것은 물론 동료학습자간 서로 학습을 격려하고 특히 실력이 부족한 하위 학습자가 동료에게서 영어에 관한 지식과 정보를 적극적으로 구하는 방식으로 자신의 학습에 적극적으로 참여하는 태도를 가지게 되며 자율학습능력을 향상시킬 것을 제안하는 데 기여할 것으로 기대된다.

참고문헌

김승현, 정옥분. (1997). 제6차 중학교 가정과 교육과정에 대한 인식도와 학습만족도 및 주관적 학습효과연구. *한국가정교육학화지, 9*(2), 47-67.

김정렬, 권영선. (2004). 모둠구성차이에 따른 ICT 활용과제기반 중학교 영어수업의 효과. *한국영어교육학회, 11*(4). 319-342.

노복동. (2013). 한국어 학습자의 정의적 요인이 자율학습능력에 미치는 영향. *한국언어문화학, 10*(2), 49-70.

류춘호, 이정호. (2006). 대학의 강의평가에 영향을 미치는 교수관련 요인에 관한 연구. *KBR, 9*(1). 249-279.

윤인숙. (2001). *소집단 협동학습을 통한 영어의사소통능력의 신장.* 박사학위논

문, 경남대학교, 창원.
이남미. (2013). STAD 모형과소집단편성방법이 대학생들의 읽기능력에 미치는 영향. *영어어문교육, 19*(2), 269-290.
이명관. (2012). STAD 협동학습을 통한 토익독해수업의 효과. *현대영어교육, 13*(3), 125-148.
이영경. (2018). *대학교양영어 읽기수업에서 소집단 협동학습이 영어읽기능력에 미치는 영향*. 석사학위논문, 순천향대학교.
이종법, 양재생. (2005). 집단응집력과 조직유효성의 관계에 관한 연구. *인적자원관리연구, 12*(2), 5-31.
이현아. (2002). *협동학습을 통한 수학학습부진아 지도방안에 관한 연구*. 석사학위논문, 동국대학교 교육대학원
임채수. (2001). *협동학습 수업전략의 학습효과에 대한 메타분석*. 박사학위논문, 경남대학교, 창원.
정지원, 김지영, 정동빈. (2010). 독해전략지도(RSBI)와 협동학습법(CLM)을 통한 대학 교양영어 독해력 증진의 효과. *응용언어학, Vol. 26*, No.2.
정희원. (2002). *소집단 협동학습을 통한 수학학습부진아 지도에 관한 연구*. 석사학위논문, 아주대학교 교육대학원.
조한익, 이현아. (2010). 완벽주의와 학업소진 및 학업열의와의 관계에 있어서 성취목표의 매개효과. *청소년연구, 17*(12). 131-154.
표경현. (2015). 소그룹활동에 대한 대학생들의 만족도 영향변인연구. *Studies in Linguistics 37*, 321-347.
Aronson, E., & Patnoe, S. (1997). *The jigsaw classroom: Building cooperation on the classroom.* New York: Longman.
Bandura, A. (1977). *Self-efficacy: The exercise of control.* New York: W/ H. Freeman and Company.
Cohen, E. G. (1994). Restructuring the classroom: Conditions for productive small groups. *Review of Educational Research, 64*(1), 1-35.
Dornyei, Z. (1997). Psychological processes in cooperative language learning: Group dynamics and motivation. *The Modern Language Journal 18*(4), 482-493.
Dornyei, Z, Clement, R.,& Noels, K. A. (1994). Motivation, self confidence, and group cohesion in the foreign language classroom. *Language Learning, 44*(3), 417-448.
Evans, C. R., & Dion, K. F. (1991). Group cohesion and performance: A meta analysis. *Small Group Research, 22*, 175-186.
Garret, K. J. (1998). Cooperative learning in social work research coursee: Helping students hope one another. *Journal of Social Work Education, 34,* 237-246.

Ghith, G. M., & Bouzeineddine, A. R. (2003). Relationship between reading attitudes, achievement, and learners' perceptions of their jigsaw experience. *Reading Psychology, 24*(2), 105-122

Good, T. L., & Marshall, S. (1984). Students learn more in heterogeneous or homogeneous groups. In P. L. Wilkneson & M, Hallinam (Eds.) *The social contest of instruction: Group organization and group processes* (pp.15-28). Orlando, FL: Acadmic Press.

Goodman, (1970). Reading: A psycholinguistic guessing game. In H., singer & R. B. Ruddel (Eds.) *Theoretical model and processes of reading.* New York: International Reading Association.

Hahn, H-R. (2003). Small group work in lower-level adult classroom: A study of the inner mechanism. *English Teaching, 58*(2), 249-272.

Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (1989). *Cooperation and competition: Theory and research.* Edina MN: Interaction Book.

Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (1994). An overview of cooperative learning. In J. Thousand, A Vila & a Nevin (Eds.). *Creativity and collaborative learning.* Baltimore, MD: Baltimore Brookes Press.

Johnshon, D. W., Johnson, R. T., & Holubec, E. J.(1994). *New cycles of learning: Cooperation in the classroom and school.* Alexandria VA: Association for Supervision and Curriculum Development.

Johnson, D. W., R. T. Johnson, & K. Smith. (1998). Cooperative learning returns to college what evidence is there that it works?. *Change: The Magazine of Higher Learning, 30*(4), 26-35.

Long, H. B. (1991). College Students; Self-directed Learning Readiness and Educational Achievement. In H. B. Long and Associates, *Self-directed Learning: Consensus & Conflict*. Norman: Oklahoma Research Center for Continuing Professional and Higher Education of the University of Oklahoma

Long, M. H., & Porter, P. (1985). Group work, interlanguage talk, and second language acquisition. *TESOL Quarterly, 19*(2), 19-34.

McWhaw, K., Schnackernberg, H., Sclater, J., & Abrami, P. C. (2003). From cooperation to collaboration: Helping students become collaborative learners. In R., M. Gillies & A. F. Ashman (Eds.) *Cooperative learning; The social and intellectual outcomes of learning in groups* (pp 69-86). New York: RoutledgeFalmer.

Nation, I. S. P. (2001). *Learning vocabulary in another language*. Cambridge: CUP.

Oetzel, J. G. (2001). Self-construlas, communication process, and group

outcomes in homogeneous and heterogeneous groups. *Small Group Research, 32*(1), 19-54.

Olsen, R. E. & Kagan, S. (1992). About cooperative learning. In C, Kessler (Ed.), Cooperative learning strategy. *American Educational Research Journal, 20*(4), 687-696.

Oxford, R. (1997). Cooperative learning, collaborative learning and interaction: three communicative strands in a Japanese language classroom. *The Modern Language Journal, 81*(4), 443-456.

Peterson, S. E., & Miller, J. A. (2004). Comparing the quality of students' experiences during cooperative learning and large-group instruction. *The Journal of Educational Research, 97*(3), 123-133.

Pica, T., Doughty, C. (1985). The role of group work in classroom second language acquisition. *Studies in Second Language Acquisition, 7*, 233-248.

Potthast, M. J. (1999). Outcomes of using small-group cooperatvie learning experience in introductory statistics courses. *College Student Journal, 33*, 34-42.

Ravenscroft, S. P. (1997). In support of cooperative learning. *Accounting Eduction, 12,* 187-190.

Reichmann, S. W., & Grasha, A. F. (1974). A rational approach to developing and assessing the construct validity of a student learning style scales instrument. *Journal of Psychology, 87*, 213-223.

Rivera, D. P. (1996). Using cooperative learning to teach mathematics to sutdents with learning disabilities. *Forum, 21,* 29-33.

Shim, Y. S. (2009). Cooerative reading in a university EFL classroom. *English Language Teaching, 21*(4), 149-167.

Slavin, R. E. (1983). *Student team learning: An overview and practice guide.* Washington, DC: National Educational Association.

Slavin, R. E. (1995). *Cooperative learning*. MA: Allyn & Bacon.

Soh, Y-H. (2000). Small group dynamics in learning English: What matters? *English Teaching, 55*(4), 269-293.

예시언어(Examples in): English
적용가능 언어(Applicable Language): English
적용가능 수준(Applicable Level): Tertiary

황선유
서원대학교 교양대학
28674 충북 청주시 서원구 무심서로 377-3(모충동)
Email: syoohw@seowon.ac.kr

Received in April 14th, 2018
Reviewed in May 26th, 2018
Revised version received in June 5th, 2018