creative commons

COMMONS DEED

저작자표시-비영리-변경금지 2.0 대한민국

이용자는 아래의 조건을 따르는 경우에 한하여 자유롭게

- 이 저작물을 복제, 배포, 전송, 전시, 공연 및 방송할 수 있습니다.

다음과 같은 조건을 따라야 합니다:

저작자표시. 귀하는 원저작자를 표시하여야 합니다.

비영리. 귀하는 이 저작물을 영리 목적으로 이용할 수 없습니다.

변경금지. 귀하는 이 저작물을 개작, 변형 또는 가공할 수 없습니다.

- 귀하는, 이 저작물의 재이용이나 배포의 경우, 이 저작물에 적용된 이용허락조건을 명확하게 나타내어야 합니다.
- 저작권자로부터 별도의 허가를 받으면 이러한 조건들은 적용되지 않습니다.

저작권법에 따른 이용자의 권리는 위의 내용에 의하여 영향을 받지 않습니다.

이것은 이용허락규약(Legal Code)을 이해하기 쉽게 요약한 것입니다.

Disclaimer

dCollection

[UCI]I804:24011-200000264189

2014년 2월

박사학위논문

간호대학생의 의사소통 역량증진을 위한 팀기반 학습 프로그램의 개발 및 효과

조선대학교 대학원

간 호 학 과

조 영 희

간호대학생의 의사소통 역량증진을 위한 팀기반 학습 프로그램의 개발 및 효과

Development and Effects of Team-Based Learning Program on Enhance of Communication Competence for Nursing Students

2014년 2월 일

조선대학교 대학원

간 호 학 과

조 영 희

간호대학생의 의사소통 역량증진을 위한 팀기반 학습 프로그램의 개발 및 효과

지도교수 권 영 란

이 논문을 간호학 박사학위신청 논문으로 제출함.

2013년 월

조선대학교 대학원

간 호 학 과

조 영 희

조영희의 박사학위 논문을 인준함

위원장 조선대학교 부교수 강 희 영 (인)

위 원 조선대학교 교 수 박 상 학 (인)

위 원 조선대학교 조교수 이 지 은 (인)

위 원 전남대학교 교 수 김 수 진 (인)

위 원 조선대학교 조교수 권 영 란 (인)

2013년 12월

조선대학교 대학원

목 차

ABSTRACT ····· V

Ⅰ. 서론 ····· 1

A. 연구의 필요성 ····· 1
B. 연구 목적 ····· 4
C. 연구 가설 ····· 5
D. 용어 정의 ····· 6

Ⅱ. 개념적 기틀 ····· 9

A. 팀기반 학습의 개념적 모델 ····· 9
B. 본 연구의 개념적 모델 ····· 11

Ⅲ. 연구방법 ····· 14

A. 의사소통 역량증진을 위한 팀기반 학습 프로그램의 개발 ·· 15
B. 의사소통 역량증진을 위한 팀기반 학습 프로그램의 효과 ·· 25
1. 연구 설계 ····· 25
2. 연구 대상 ····· 26
3. 연구 도구 ····· 27
4. 연구진행 및 자료수집절차 ····· 29
5. 자료수집방법 ····· 35
6. 윤리적 고려 ····· 35
7. 자료분석방법 ····· 36
8. 연구의 제한점 ····· 36

Ⅳ. 연구결과 ····· 37
A. 일반적 특성에 대한 동질성 검정 ····· 37
B. 종속변수에 대한 동질성 검정 ····· 39
C. 가설 검정 ····· 40
1. 제 1가설 ····· 40
2. 제 2가설 ····· 40
3. 제 3가설 ····· 41
4. 제 4가설 ····· 42
5. 제 5가설 ····· 44

Ⅴ. 논의 ····· 45
A. 의사소통 역량증진을 위한 팀기반 학습 프로그램의 개발 45
B. 의사소통 역량증진을 위한 팀기반 학습 프로그램의 효과 51
C. 간호학적 의의 ····· 57

Ⅵ. 결론 및 제언 ····· 59
A. 결론 ····· 59
B. 제언 ····· 60

참고문헌 ····· 61

부록 ····· 72

표 목 차

Table 1. Preliminary Study ····· 16
Table 2. Learning Objectives of the TBL Program on Enhance of Communication Competence ····· 17
Table 3. Process of the Study ····· 29
Table 4. Process of the TBL Program on Enhance of Communication Competence for Experimental Group ····· 33
Table 5. Process of the Lecture for Control Group ····· 35
Table 6. Homogeneity of Characteristics between Groups. ····· 38
Table 7. Homogeneity of Dependent Variables between Groups ···· 39
Table 8. Comparison of Knowledge of Communication between Groups ····· 40
Table 9. Comparison of Self-efficacy for Communication between Groups ····· 41
Table 10. Comparison of Problem Solving Ability between Groups · 42
Table 11. Comparison of Perceived Communication Ability between Groups ····· 42
Table 12. Comparison of Communication Performance Ability between Groups ····· 43
Table 13. Comparison of Learning Satisfaction between Groups ····· 44

그 림 목 차

Figure 1. Conceptual model of Team-Based Learning ····· 10
Figure 2. Conceptual framework for the study ····· 13
Figure 3. Steps of developing a TBL program on enhance of communication competence ····· 14
Figure 4. Flow of the TBL instructional activity sequence ····· 18
Figure 5. Research design ····· 25

부 록 목 차

Appendix 1. 연구 참여 동의서(실험군) ····· 72
Appendix 2. 연구 참여 동의서(대조군) ····· 74
Appendix 3. 설문지 ····· 76
Appendix 4. 의사소통 지식 도구 ····· 83
Appendix 5. 의사소통 수행능력 평가도구 ····· 85
Appendix 6. 교육요구도 조사 ····· 86
Appendix 7. 학습계획안 ····· 87
Appendix 8. 시나리오 Sample ····· 97
Appendix 9. 학습자 사전 학습 준비도 확인 문항 Sample ····· 100

ABSTRACT

Development and Effects of Team-Based Learning Program on Enhance of Communication Competence for Nursing Students

Cho, Young Hee
Directed by Prof. Kweon, Young-Ran, Ph.D.
Department of Nursing,
Graduate School of Chosun University

Purpose: The purpose of this study was to development and examine the effects of a team-based learning program on enhance of communication competence for nursing students. **Methods:** A quasi-experimental study using a non-equivalent control group pre and post-test design was used. Participants were 68 undergraduate nursing students recruited from the two university in G city. The experimental group (n=35) was given the team based learning program on enhance of communication competence for 5 weeks from May through June of 2013. The control group (n=33) was given a traditional lecture. Data were collected using self-report structured questionnaires at two time points: prior to the intervention and after the intervention and were analyzed with the descriptive statistics, fisher's exact probability test, and t-test. **Results:** Compared to the control group, the experimental group reported

significant positive changes for knowledge of communication (t=3.48, p=.001), self-efficacy for communication (t=3.23, p=.002), perceived communication ability (t=6.91, p<.001), communication performance ability (t=4.99, p<.001), and learning satisfaction (t=2.11, p=.039). However, there was no significantly different between the two groups in problem solving ability (t=0.37, p=.711). **Conclusion:** Findings from this study identified that this program is very effective intervention strategy to enhance of communication competence for nursing students. Further research is needed to perform a longitudinal study across the intervention effect, and apply this program on the nursing curriculum.

Key words: Communication, Competence, Team-Based Learning

Ⅰ. 서 론

A. 연구의 필요성

간호교육의 최종 목표는 사회에서 필요로 하는 이론적 지식과 임상수행능력이 겸비된 간호인재를 양성하여 배출하는 것이다. 최근 한국간호교육평가원(Korean Accreditation Board Of Nursing Education [KABONE])의 '간호교육 인증평가'가 시행되면서 우리나라 간호 교육과정은 전환점을 맞고 있다. 간호교육 인증평가를 통하여 보건의료 현장에서 요구되는 역량 있는 간호사를 배출할 수 있도록 학습 성과기반 교육체제를 갖추고 현장 실무능력을 강화하는 간호 교육 프로그램의 지속적인 개선을 요구하고 있다(KABONE, 2012; The Korean Nurses Association News, 2012).

의사소통능력은 간호사가 반드시 갖추어야 할 필수능력으로 한국간호교육 평가원에서 제시하고 있는 핵심역량중의 하나이다(KABONE, 2012). 최근 간호사의 의사소통능력은 간호현장에서 더욱 중요하게 대두되고 있어, 정규 간호교육과정을 이수한 간호사가 반드시 갖추어야할 핵심역량의 하나로 요구되고 있다(Reader, Flin, & Cuthbertson, 2007; Rosenzweig, Clifton, & Arnold, 2007; Xie, Ding, Wang, & Liu, 2012; Zick, Granieri, & Makoul, 2007). 그럼에도 불구하고 의사소통 능력 향상을 위한 교육을 따로 받는 경우는 매우 드물기 때문에 아직까지는 의사소통 역량 증진에 있어 핵심적인 역할을 하는 것이 대학 교육과정이다. 따라서 임상현장에서는 간호 교육과정에서 의사소통 역량증진을 위한 교육이 더욱 다양화되고 강화되기를 요구한다(Hyun, 2002, Utley-Smith, 2004).

조직 안에서 의사소통이 개방적으로 원활하게 이루어질 때 간호사들의 직무만족도가 높아지고(Choi, 2003), 임파워먼트가 증진되며(Park & Yang, 2008), 동시에 조직 몰입도 역시 향상된다(Kang, Han, & Kang, 2012). 뿐만 아니라 의사소통 역량은 전문직 능력 향상에 영향을 미치는 중요한 요인이며(Ahn, Kwon, Choi, & Gu, 2011), 리더십을 결정짓는 주요 요인(Kim, 2007)이다. 이러한 이유로 임상 실무현장에서는 간호사의 의사소통 역량 개발을 위한 지속적인 교육의 필요성이 강조되고 있다. 그러나 지속적인 임상의 요구에도 불구하고 간호사의 의사소통 역량 증

진을 위한 중재연구 및 프로그램 개발과 효과에 대한 연구는 아직까지는 미흡한 실정이다(Kim, 2013; Song, 2006).

간호 교육과정에서 의사소통 교과목의 학습목표는 의사소통에 관련된 이론과 인간에 대한 이해를 바탕으로 의사소통 기술들을 사용하여 실제 상황에 적용할 수 있는 능력을 신장 시키는데 있다(Chan, 2002; Kim, 2006). 의사소통 기술의 적용가능성을 높이기 위해서는 기존의 강의식 수업에서 벗어나 소그룹 활동과 체험, 실습 등의 다양한 교수방법 적용이 필요하다(Idczak, 2007; Kim, Park, & Lee, 2004; Kluge & Glick, 2006). 그러나 Son, Kim, Ko와 Yu (2011)의 연구에서 국내 간호대학의 의사소통교육 현황파악 결과 90.0% 이상의 학교가 강의식 교육방법을 사용하고 있으며, 95.8%가 시험과 출석을 통한 평가를 하고 있었다. 이런 이유로 간호학생들은 임상실습현장에서 다양한 연령층과 사회계층, 그리고 다른 의료진과 상호작용을 맺는데 어려움을 경험한다(Pellico, Brewer, & Kovner, 2009; Yoo & Chae, 2011).

급변하는 의료상황과 교육목표에 맞추어 간호교육도 변화와 혁신이 필요하다(Lubeck, Tschetter, & Mennenga, 2013). 최근 간호교육에서 문제중심 학습(Problem-Based Learning: PBL), 인터넷 기반학습(e-learning), 시뮬레이션(Simulation), 팀기반 학습(Team-Based Learning: TBL)등 학습자의 학습동기와 문제해결력, 수행능력, 만족도등을 높일 수 있는 다양한 교수-학습방법들이 시도되고 있다. 이러한 교수-학습방법은 학습자의 흥미를 유발하고 직접 체험할 수 있는 기회를 제공함으로써 학습자가 적극 참여하는 동기를 유발하여 궁극적으로 학습 만족도를 높이는 효과가 있다(Becker, Rose, Berg, Park, & Shatzer, 2006).

특히 팀기반 학습은 기존의 소집단 학습과 차별화 되는데, 학습자가 학습에 대해 책임을 갖고 스스로 교육의 촉진자 역할을 하게 되는 교수-학습 방법이다(Touchet & Coon, 2005). 또한 학습자들이 선행학습을 바탕으로 스스로 문제에 대한 다양한 질문을 제시하고 적극적인 상호작용을 통하여 새로운 정보와 아이디어를 평가하고 적용, 종합하는 성숙된 사고 과정을 직접 경험하는 학습방법이다(Parmelee & Michaelsen, 2010). 이처럼 학습자 중심의 교수법은 학생들의 비판적 사고, 문제해결능력, 대인관계 능력 및 의사소통 능력을 높이는 효과를 이끌어낸다(Thomas & Bowen, 2011).

일반적으로 간호학생들은 임상실습 시 대인관계의 경험부족, 의사소통의 기술 부족, 그리고 이론과 실무의 격차로 인해 불안과 어려움, 긴장을 경험하게 되는데(Jones,

2007; Kim et al., 2004; Kim, 2009; McCaffrey et al., 2012), 팀기반 학습은 학생들로 하여금 이론과 실무 교육의 간격을 좁혀주는 데 효과적이다(Lubeck et al., 2013). 이런 이유로 의학교육 분야에 팀기반 학습방법이 다양하게 적용되고 있으며, 결과적으로 학생의 임상수행능력과 학업성취도, 만족도를 증진시키는 효과가 있음을 보고한다(Han, Lee, Sohn, Lee, & Lee, 2007; Thompson et al., 2007). 또한 최근 간호학에서도 실무중심 학습방법의 하나로 관심 받고 있는 교수-학습 방법이다(Clark, Nguyen, Bray, & Levine, 2008; Sisk, 2011).

그러나 아직까지 국내 간호학에서 팀기반 학습은 Roh, Ryoo, Choi, Baek 과 Kim (2012), Kim, (2012), Kang, Choi 와 Kim (2013)의 연구를 통하여 주로 기본술기 교육에 대한 효과검증이 이루어졌다. 따라서 본 연구에서는 간호학생의 의사소통 역량증진을 위한 팀기반 프로그램을 개발하고 그 효과를 검증하고자 한다. 이를 통하여 간호교육의 핵심역량인 의사소통 능력을 증진시킬 수 있는 방안을 마련하기 위함이다.

B. 연구 목적

본 연구는 간호대학생의 의사소통 역량증진을 위한 팀기반 학습 프로그램을 개발하고, 개발된 학습 프로그램이 간호대학생의 의사소통 지식, 의사소통 효능감, 문제해결능력, 지각된 의사소통 능력, 의사소통 수행능력과 학습 만족도에 미치는 효과를 규명하려 하였고 구체적인 목적은 다음과 같다.

1. 간호대학생의 의사소통 역량증진을 위한 팀기반 학습(TBL) 프로그램을 개발한다.
2. 간호대학생의 의사소통 역량증진을 위한 팀기반 학습(TBL) 프로그램의 효과를 확인한다.

C. 연구 가설

본 연구의 가설은 다음과 같이 설정하였다.

제 1가설. 의사소통 역량증진을 위한 팀기반 학습 프로그램을 적용한 실험군은 적용하지 않은 대조군보다 의사소통 지식 점수가 높을 것이다.

제 2가설. 의사소통 역량증진을 위한 팀기반 학습 프로그램을 적용한 실험군은 적용하지 않은 대조군보다 의사소통 효능감 점수가 높을 것이다.

제 3가설. 의사소통 역량증진을 위한 팀기반 학습 프로그램을 적용한 실험군은 적용하지 않은 대조군보다 문제해결능력 점수가 높을 것이다.

제 4가설. 의사소통 역량증진을 위한 팀기반 학습 프로그램을 적용한 실험군은 적용하지 않은 대조군보다 의사소통 능력 점수가 높을 것이다.

부가설1. 의사소통 역량증진을 위한 팀기반 학습 프로그램을 적용한 실험군은 적용하지 않은 대조군보다 지각된 의사소통 능력 점수가 높을 것이다.

부가설2. 의사소통 역량증진을 위한 팀기반 학습 프로그램을 적용한 실험군은 적용하지 않은 대조군보다 의사소통 수행능력 점수가 높을 것이다.

제 5가설. 의사소통 역량증진을 위한 팀기반 학습 프로그램을 적용한 실험군은 적용하지 않은 대조군보다 수업 만족도 점수가 높을 것이다.

D. 용어 정의

1. 팀기반 학습(Team-Based Learning: TBL)

- **이론적 정의** : 팀기반 학습이란 교수자가 주요 개념과 이론을 전달하는 전통적인 강의식 수업방식에서 벗어나 학습자가 팀을 이루어 학습과정에 참여하면서 공동의 목표를 달성하기 위해 구성원들이 비전을 공유하고 효율적인 의사소통체계를 갖추고 상호작용함으로써 성과를 달성하는 팀체계에 바탕을 둔 교수-학습 방법이다(Michaelsen, Knignt, & Fink, 2004).

- **조작적 정의** : 본 연구에서는 팀기반 학습이론에 맞추어 사전준비, 준비도 확인, 학습개념 적용을 바탕으로 구성된 모듈을 사용하여 소그룹 팀 활동을 기반으로 토론과 상호작용을 통해 개념을 활용하여 문제해결을 경험하도록 진행해 나가는 학습방법을 한다.

2. 의사소통 지식

- **이론적 정의** : 지식이란 시각, 경험 또는 보고서에 의해 얻은 사실, 진실, 또는 원칙들에 대한 지적 습득이다(Simons-Morton, Greene, & Gottlieb, 1995).

- **조작적 정의** : 본 연구에서는 연구자가 의사소통 교과목 내용을 바탕으로 의사소통의 이론적 정의 및 개념, 적용방법에 대한 지식정도를 확인하고자 구성한 의사소통 지식측정 도구로 측정한 점수를 의미한다.

3. 의사소통 효능감

- **이론적 정의** : 의사소통을 적절히 수행할 수 있다는 능력에 대한 자신감을 의미한다(Bandura, Cioffi, Taylor, & Brouillard, 1988).
- **조작적 정의**: 본 연구에서는 Ayres (2005)가 개발한 자기효능감 평가척도(post-training self-efficacy scale)를 Park과 Kweon (2012)이 번안, 수정하여 사용한 도구를 연구자가 본 연구에 적합하도록 수정·보완한 도구로 측정한 점수를 의미한다.

4. 문제해결능력

- **이론적 정의** : 문제해결능력은 주어진 상황을 탐색, 선택, 조직하여 문제를 인식한 후 체계적인 단계에 따라 다룰 수 있는 능력으로 다양한 대안들을 모색하고 적용하여 긍정적 결과를 최대화 하고 부정적 결과를 최소화하는 해결책을 선택할 수 있는 능력을 말한다 (Eom, Kim, Kim, & Seong, 2010)

- **조작적 정의** : 본 연구에서는 한국교육개발원에서 Lee, Jang, Lee와 Park (2003)이 개발한 대학생/성인용 문제해결능력 진단지를 사용하여 측정한 점수를 의미한다.

5. 지각된 의사소통 능력

- **이론적 정의** : 자신이 생각하는 의사소통을 통하여 효과적으로 상호작용하는 정도를 의미한다(Papa, 1989).

- **조작적 정의** : 본 연구에서는 Rubin, Martin, Bruning과 Power (1991)가 개발한 의사소통 능력 도구를 Hur (2003)가 번안한 후 수정·보완한 의사소통 능력 도구 GICC (Global Interpersonal

Communication Competence Scale)를 사용하여 측정한 점수를 의미한다.

6. 의사소통 수행능력

- **이론적 정의** : 둘 이상의 사람사이에서 언어적, 비언어적인 방법을 통해 자신이 전달하고자 하는 메시지를 전달하고 동시에 수용하는 상호 복합적인 작용으로 역동적이고 동시적인 상호교환을 할 수 있는 능력을 의미한다(Sereno & Bodaken, 1975; Park & Jung, 2011 재인용).

- **조작적 정의** : 본 연구에서는 연구자가 개발한 표준화 환자를 활용한 의사소통 수행능력 평가 도구를 사용하여 측정한 점수를 의미한다.

7. 학습 만족도

- **이론적 정의**: 학생들의 학습에 대한 주관적인 반응을 알아보는 것을 의미한다(Astin, 1993).

- **조작적 정의**: 본 연구에서는 Kang (2011)이 개발한 만족도 평가도구를 연구자가 본 연구에 적합하도록 수정, 보완한 도구로 측정한 점수를 의미한다.

Ⅱ. 개념적 기틀

A. 팀기반 학습의 개념적 모델

Haidet 등(2012)이 기존의 팀기반 학습의 모델을 좀 더 정련화하여 연구에서 쉽게 활용될 수 있도록 단순화한 개념적 모델로 Figure 1과 같다. 이 모델은 팀기반 학습 연구자들에게 표준틀을 제공함으로써 연구문제의 도출, 연구방법의 개발과 평가 전략을 설계하는 지침을 제공한다(Mennenga & Smyer, 2010).

팀기반 학습은 1970년대 Larry Michaelsen 교수에 의해 기본적인 개념이 창안되었다(Fink & Parmelee, 2008). 팀기반 학습은 지식의 전달에 맞추어져 있던 강의식 교수법에서 벗어나 상호작용을 통해 제시된 문제에 학습자가 스스로 학습한 개념을 확인하고 협동학습을 통해 학습한 개념을 적용하고 활용하여 실제 문제를 해결할 수 있도록 기회를 제공하는 것에 목표를 두고 있는 교수-학습 방법이다(Parmelee & Michaelsen, 2010). 초기에는 대규모 학생이 수강하는 비즈니스 수업의 학생들을 적극적으로 참여시키고자 하는 목적으로 설계 되었지만, 그 효과성을 입증하는 연구들에 기반하여 지식의 전달로부터 지식의 활용이 중요시되고 있는 현대 교육의 패러다임의 전환에 힘입어 다양한 분야, 특히 1990년대 이후에 의학 분야에서 도입을 하면서 미국 내 여러 대학으로 확산되었다(Michaelsen et al., 2004; Seidel & Richards, 2001). 팀기반 교육은 2003년 이후에 의학, 간호학, 수의학, 행정프로그램에서 적용되었고 미국의 50개 이상의 의학교육프로그램에 적용되어 오고 있으며 다양한 분야에서의 연구결과가 보고되고 있다(Parmelee, 2010).

Haidet 등(2012)의 개념적 모델 하부영역은 다음과 같다. 첫째, 교수자의 결정이다. 교수자의 결정은 팀기반 학습의 핵심구성 요소들을 포함시켜 교수가 학습과정을 계획함으로써 학습자의 참여를 최대한 효과적으로 끌어낼 수 있도록 하는 중요한 요소이다. 둘째, 학습자의 참여이다. 학습자의 참여가 이 모델의 중심개념이며 참여의 수준은 개별학습자의 교과 내용에 대한 참여와 학습 팀 내에서의 학습자 참여로 나누어진다. 또한 두 하위 영역은 밀접한 관련성이 있고 상호강화 작용도 일어난다. 셋째, 학습성과이다. 교수자의 결정과 학습자의 참여를 통해 학습의 지식, 기술, 태도면의 성과를 거둘 수 있으며, 세부적인 영역으로는 지식, 인지구조,

문제해결기술, 팀 의사소통 기술, 리더십 기술 등이 포함된다.

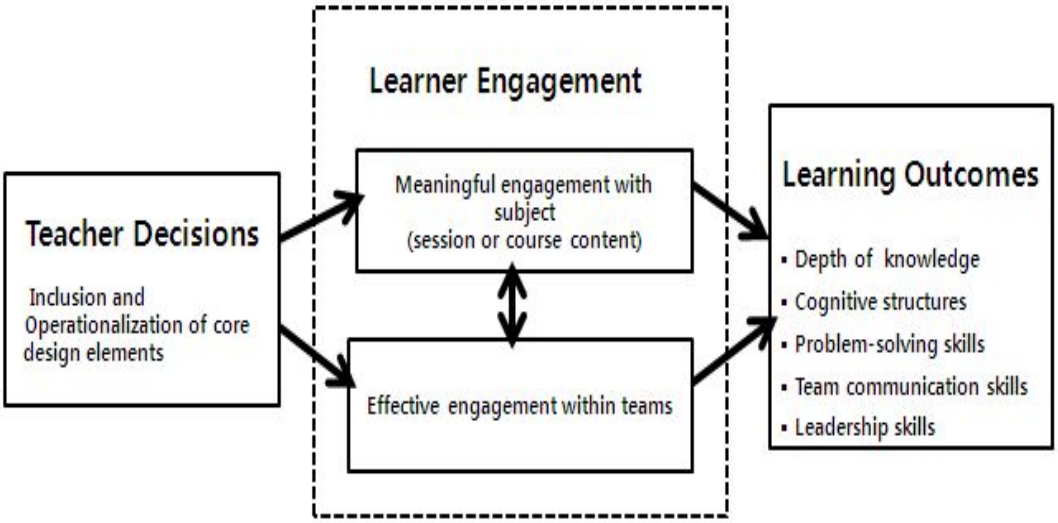


Figure 1. Conceptual model of Team-Based Learning

B. 본 연구의 개념적 모델

본 연구는 Haidet 등(2012)의 팀기반 학습의 개념적 모델에 기반을 두고 구성하였고 Figure 2와 같다. 본 연구에서는 모델에서 제안하고 있는 것처럼 교수의 결정, 학습자의 참여, 이에 따른 학습 성과에 중점을 두어 구분하였다. 교수자의 결정은 팀기반 학습의 핵심구성요소들을 배치하여 학습자의 참여를 최대한 증진시킬 수 있도록 하였다. 학습자의 참여를 위하여 교과내용에 대한 참여와 팀활동을 통한 참여를 촉진하였다. 이처럼 교수자의 결정과 학습자의 참여를 통하여 궁극적으로 대상자의 의사소통에 관한 지식, 태도, 기술을 증진시키는데 목표를 두었다. 구체적으로 살펴보면 각 요소별 내용은 다음과 같다.

1. 교수자의 결정

교수자는 수업을 시작하기 전에 팀기반 학습의 핵심 구성요소를 포함한 프로그램을 개발해야 하고, 개발된 프로그램을 바탕으로 학습자들에게 제공하게 될 구체적인 수업계획을 구상하여 수업을 진행해야 한다. 교수자의 결정은 팀기반 학습의 7개의 핵심구성요소를 적절히 포함시켜 학습자의 참여를 촉진하는데 기여한다.

첫째는 팀의 구성(team formation)이다. 본 연구에서는 Microsoft Excel program 2007을 이용하여 무작위로 팀을 구성하였다. 둘째는 사전 준비도(readiness assurance)이다. 팀기반 학습에서는 사전 읽기자료와 개인 사전 준비도 테스트(individual readiness assurance test: IRAT)과 팀 사전 준비도 테스트(group readiness assurance test: GRAT)가 중요하기 때문에 교수자는 이에 대한 준비를 신중하고 철저하게 하였다. 셋째, 즉각적인 피드백(immediate feedback)이다. 본 연구에서는 GRAT 후 즉각적으로 정답을 공개함으로써 즉각적인 피드백을 제공하였다. 넷째, 문제의 제시(sequence of in-class problem solving)다. 본 연구에서는 팀활동을 통해 개념을 적용하여 해결해야 할 문제들을 모듈로 개발하였다. 다섯째, 네 가지 S요소(Four S)이다. 이는 의미있는 주제(significant problem), 동일한 문제(same problem), 특정한 선택(specific choice), 동시발표(simultaneous reporting)이다. 본 연구에서는 “Four S″를 만족시키는 시나리오를 통해 임상사례 등을 통해 학습자에게 의미 있는 주제

를 제시하고, 학급의 모든 학습자들이 동시에 같은 문제를 팀별 활동을 통해 특정한 선택을 하여 결과를 도출 하도록 하였으며, 각기 팀활동을 통해 다른 문제해결 과정을 선택, 도출해내도록 하고 이를 동시에 게시하고 발표와 디브리핑을 통하여 문제해결 과정과 결과를 발표하도록 하였다. 여섯째, 유도구조(Incentive structure)이다. 팀활동이 원활하게 이루어져 문제해결에 이를 수 있도록 유도하였다. 일곱째, 동료의 평가(Peer review)이다. 본 연구에서는 팀 활동 결과물을 발표 후 동료들의 평가와 피드백을 제공하였다.

2. 학습자의 참여

이 모델의 중심 개념은 학습자의 참여이다. 즉 교수자의 결정에 해당되는 TBL의 7개의 핵심구성요소는 학습자 참여를 유도하기 위함이다. 학습자 참여의 두 가지 수준은 다음과 같다.

첫째, 개별학습자의 교과내용에 대한 참여다. 이러한 참여는 개별적인 예습과 학습을 통해서도 이루어 질 수 있으나 학습자가 이미 알고 있는 지식과 교과내용을 연결하면서 관련 학습주제에 대해 이루어지는 상호작용을 통해 기존지식과 경험에 교과내용을 적용하는 일종의 통합과정이다. 본 연구에서는 학습자의 교과내용에 대한 참여를 돕기 위해 임상에서 발생할 수 있는 의사소통 사례를 시나리오로 구성하였다. 또한 시나리오 내용을 서면으로 작성하여 학생들에게 배부하여 사전과정을 통해 습득한 개념과 지식을 적용하여 시나리오 상황을 분석하고 상호작용을 통해 문제를 해결하도록 하였다. 둘째, 학습 팀 내에서의 학습자 참여이다. 이는 팀 활동을 통해 개별구성원의 강점을 최대한으로 활용하여 팀의 목표를 달성할 수 있는 상호작용을 통해 발생한다. 본 연구에서는 팀 내 학습자 참여를 활성화하기 위하여 결과물 발표시 각자 역할을 분담하여 역할극을 하도록 하였고 팀활동의 결과물에 대한 디브리핑 시간을 부여하였고, 동료 학습자들과 교수자의 피드백을 제공하였다.

참여에 영향을 줄 수 있는 이외의 다른 요소로는 학습자 개인의 특성, 상황적 요인, 팀의 특성, 구성원 간의 접촉시간의 양, 수업의 정기적 실행 여부, 강의실의 환경, 교과목의 종류, 교과목의 진행의 배열, 학교의 학습 문화 등을 꼽을 수 있다 (Haidet, Schneder, & Onady, 2008).

3. 학습 성과

본 연구의 개념적 모델에서는 연구자가 개발한 의사소통 역량증진을 위한 팀기반 학습 프로그램의 적용을 통해 지식, 태도, 기술면에서 학습적 성과를 향상시킬 수 있을 것이다. 세부적인 학습 성과로는 의사소통 지식, 의사소통 효능감, 문제해결 능력, 지각된 의사소통 능력, 의사소통 수행능력과 더불어 학습 만족도를 기대하는 개념적 모델을 구성하였다.

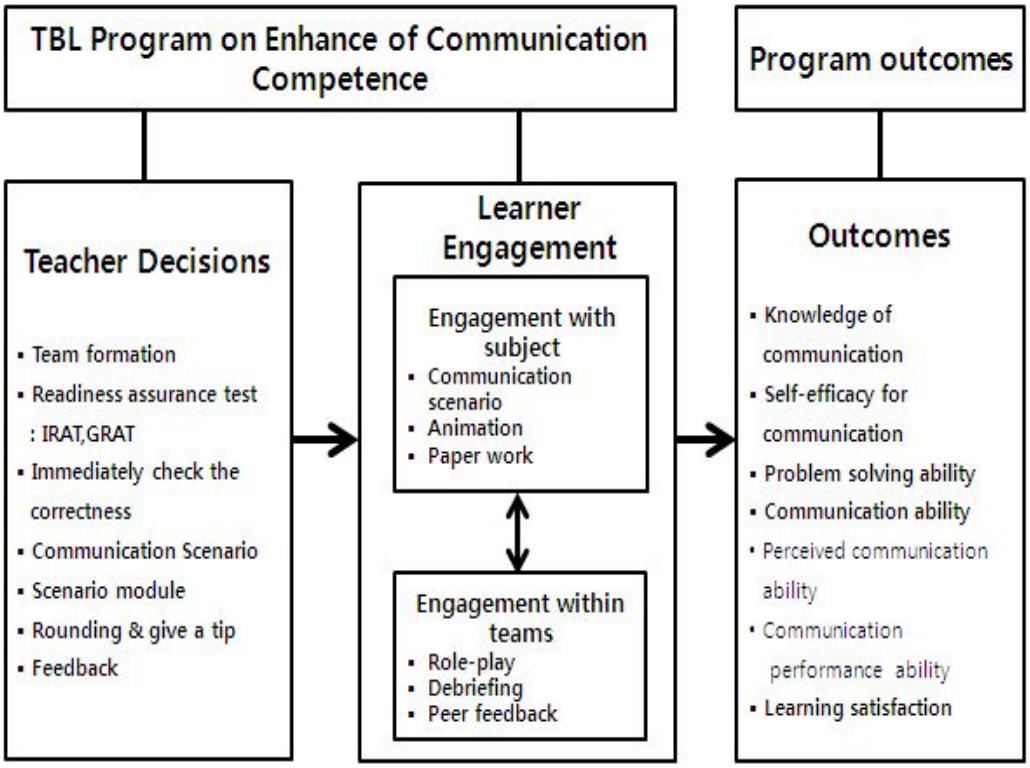


Figure 2. Conceptual framework for the study

Ⅲ. 연구방법

의사소통 역량증진을 위한 팀기반 학습 프로그램의 개발은 Park (1995)의 프로그램 개발 단계를 기반으로 하였다. 조사, 분석, 설계, 구안, 적용의 5단계로 구성되어 있으며 본 연구에서의 단계는 Figure 3과 같다.

Development of Program				Evaluation of effect
Research	Analysis	Design	Development	
1. Preliminary research 2. Analysis of environment	1. Set-up of learning subject 2. Set-up of learning object	Flow of a TBL instructional activity sequence 1) Preparation 2) Readiness assurance 3) Application of course concepts	1. Organization scenario 2. Set-up and analysis of scenario 3. Making a animation 4. Evaluation tools for TBL 5. Development of tools for evaluation 6. Planning teaching guide	1. Design for study 2. Sampling of study 3. Instruments 4. Process and sampling 5. Sampling method 6. Research ethics 7. Data analysis 8. Study limitations

Figure 3. Steps of developing a TBL program on enhance of communication competence

A. 의사소통 역량증진을 위한 팀기반 학습 프로그램의 개발

1. 조사

a. 예비연구

본 연구에서는 의사소통 교과목 수강 경험이 있는 간호학과 2학년 학생 87명을 대상으로 예비연구를 실시하였고 그 결과는 Table 1과 같다. 의사소통 능력의 중요성, 의사소통 교육의 필요성, 효과적인 교수방법, 효과적인 교육전략 등을 포함한 선택형 질문과 의사소통 교육을 통해 기대하는 성과에 대해 반구조화 된 설문지를 이용하였다. 예비연구의 결과는 다음과 같다. 학생들은 자신의 의사소통 능력 정도를 '부족하다' 49.4%(43명), '뛰어나다' 44.8%(34명), '매우 부족하다' 3.4%(3명), '매우 뛰어나다' 2.3%(2명)순으로 응답하였다. 사회생활에서 의사소통 능력은 '매우 중요하다' 62.1%(54명), '중요하다' 37.9%(33명)로 100.0%의 학생이 대인관계 능력으로 의사소통 능력의 중요성을 중요하다고 인식하고 있었다. 간호사에게 의사소통 능력은 '매우 중요하다' 60.9%(53명), '중요하다' 37.9%(33명), '중요하지 않다' 1.1%(1명)이었으며, 간호학과 학생에게 의사소통 교육과정은 '필요하다' 55.2%(48명), '매우 필요하다' 42.5%(37명), '필요하지 않다' 2.3%(2명)로 응답하여 97.7%의 간호학생은 의사소통 교육과정이 필요하다고 인식하고 있음을 알 수 있다. 학생들이 생각하는 의사소통 교육에 가장 효과적인 교수-학습방법은 '사례중심' 51.7%(45명), '실기위주' 47.1%(41명), '강의' 1.1%(1명)순으로 응답하였다. 의사소통 교육에 효과적인 교육전략은 '역할극' 47.1%(41명), '동영상' 42.5%(37명), 'PPT' 9.2%(8명), '인터넷' 1.1%(1명)이 답하였다. 반 구조화 된 설문을 통해 조사한 결과 의사소통 교과목 수업에서 학생들이 기대하는 것은 '의사소통 능력의 향상', '의사소통 기술의 습득', '실습위주의 수업진행', '구체적인 사례제시로 인한 실제상황 대비가능' 등으로 일상생활에서 적용 가능한 방법을 사례 위주로 습득할 수 있기를 희망하는 것으로 조사되었다.

Table 1. Preliminary Study (N=87)

Items	Categories	n (%)
Perceived own communication ability	very poor	3(3.4)
	poor	43(49.4)
	excellent	39(44.8)
	very excellent	2(2.3)
Communication ability for community life	important	33(37.9)
	very important	54(62.1)
Communication ability for nurse	not important	1(1.1)
	important	33(37.9)
	very important	53(60.9)
Necessary of communication education	unnecessary	2(2.3)
	necessary	48(55.2)
	very necessary	37(42.5)
Effective teaching method	lecture	1(1.1)
	case	45(51.7)
	practice	41(47.1)
Effective education strategy	video	37(42.5)
	PPT	8(9.2)
	internet	1(1.1)
	role-play	41(47.1)

b. 학습 환경

팀기반 교수-학습방법의 학습 공간은 학습자들이 주어진 문제를 팀별로 토의하고 문제를 해결하여 발표 하게 되므로, 팀 구성원들이 활발한 상호작용을 하기에 용이 하도록 충분한 공간이 확보된 강의실이 필요하다. 따라서 본 연구에서는 학생들의 토의와 이동이 가능한 세미나실을 활용하였다. 책상배열은 일자형이 아닌 모둠 활동하기에 적합하고 마주보고 앉을 수 있는 책상배열로 'ㅁ'자로 배치하였으

며, 팀별로 전지 포스트 잇, 삼각대, 필기구등을 준비하였다. 또한 사례제시와 미니 강의를 위해 컴퓨터, 빔 프로젝터와 스크린, 칠판, 이동식 화이트보드 등의 기자재를 확보하였고, 학생들의 발표와 즉각적인 피드백과 디브리핑을 위한 무선마이크를 확보하여 학습 프로그램 진행이 원활하게 이루어지도록 하였다.

2. 분석

분석단계에서는 학습프로그램의 목표와 주제를 설정한다. 의사소통 역량증진을 위한 팀기반 학습 프로그램의 최종목표는 간호대학생의 의사소통에 대한 지식, 태도, 기술의 향상을 통해 의사소통 역량을 증진시키는 것이다. 따라서 본 연구자는 분석단계를 토대로 문헌고찰과 의사소통 교육과정에서 많이 사용되고 있는 3권의 교재(Do et al., 2010; Han et al., 2010; Lee, 2013)내용을 기반으로 공통적으로 중요하게 다루고 있는 의사소통 이론과 방법을 추출하였다. 또한 추출된 학습주제는 4개 대학의 정신간호학 교수의 자문을 얻어 확정하였으며, 이후 학습주제에 따른 학습목표를 구체화하였다. 학습주제와 목표는 Table 2와 같다. 프로그램에 대한 오리엔테이션, Eric Berne의 교류분석 적용, Satir의 일치적 의사소통 적용, 주장훈련(나-전달법) 적용, 치료적 의사소통 기술의 적용으로 총 5개의 주제와 각 차시의 학습목표를 설정하였다. 목표설정의 검토는 의사소통 강의를 전담하는 2명의 간호학 교수의 자문을 통해 이뤄졌다.

Table 2. Learning Objectives of the TBL Program on Enhance of Communication Competence

Session	Subject	Goals
1	Orientation of program	• Know about TBL program on enhance of communication competence • Know about necessary of communication ability
2	Eric Berne's transactional analysis	• Know about transactional analysis • Apply transactional communication • Using on real communicate situation
3	Satir's congruent communication	• Know about congruent communication • Apply congruent communication • Using on real communicate situation

4	Assertive training (I-Message)	• Know about assertive training. • Apply I-message • Using on real communicate situation
5	Therapeutic communication skill	• Know about therapeutic communication skills • Apply therapeutic communication skills • Using on real communicate situation

3. 설계

본 연구에서는 팀기반 학습(TBL)을 적용하여 프로그램을 설계하였다. 팀기반 학습은 제시된 문제에 학습자가 스스로 학습한 개념을 확인하고 협동학습을 통해 개념을 적용하고 활용하여 실제 문제를 해결할 수 있도록 기회를 제공하는 것에 목표를 두고 있다(Parmelee & Michaelsen, 2010). 따라서 본 연구의 팀기반 학습 프로그램은 각 회기별 주제와 목표에 따라 Figure 4와 같이 구성하였다.

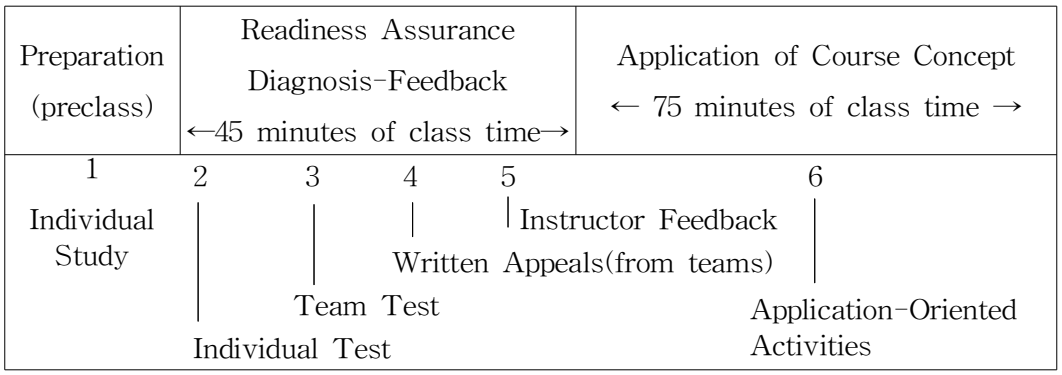


Figure 4. Flow of the TBL instructional activity sequence

a. 수업 전 준비(Preparation)

해당차시의 학습주제와 목표에 맞는 사전 읽기 자료를 제공하여 학습자가 사전에 예습을 통해 학습개념과 내용을 학습하도록 돕는다.

b. 준비도 확인 (Readiness assurance)

(1) 개인 사전 준비도 테스트 (IRAT)

각 수업의 사전 학습과제를 확인하기 위하여 선택형 문항으로 구성하여 사전 읽기 과제의 핵심개념에 대한 학습자의 이해도를 점검하는 단계이다. 이 때 각 문항들은 기본적인 개념에 초점을 맞추어야 한다. 본 연구에서는 각 차시별 주제에 따라 5~8문항으로 구성하여 실시하였다.

(2) 팀 사전 준비도 테스트 (GRAT)

학습자들은 IRAT을 마친 후 답안지를 수업 진행자에게 제출하고, 곧바로 팀 준비도 테스트를 시행하였다.

(3) 문제제기 (Written appeals)

준비도 테스트 내용에 대해 질문할 수 있고 이의를 제기하거나 문항의 질에 대한 의견을 제시하도록 하였다.

(4) 교수의 피드백(Instructor feedback)

학생들이 문제제기를 통해 질문한 내용, 준비도 테스트의 결과 등을 토대로 즉각적인 피드백을 제공하였다.

c. 학습개념 적용 (Application of course concepts)

(1) 학습자의 참여도를 높이기 위해 각 차시의 학습주제에 해당하는 시나리오 모듈을 개발하여 적용하였다. 특히 각 주제에 따른 시나리오를 에니메이션으로 제작하여 학생들에게 제시하였으며, 팀별 작업이 용이하도록 시나리오의 사례를 문서자료로 작성하여 배부하였다.

(2) 학습내용의 개념을 적용하여 시나리오에서 제시되어 있는 해결과제를 팀 활동의 상호작용과 의사소통 과정을 통하여 안에서 분석, 해결하도록 촉진하였다.

(3) 역할극을 통해 발표하고 학습 과정과 결과에 대해 디브리핑 하였다.

4. 개발

본 연구자는 학습자와 환경 분석자료, 설정된 학습 주제와 학습목표 등을 고려하여 의사소통 역량증진을 위한 팀기반 학습프로그램을 개발하였다. 구체적인 개발 내용은 다음과 같다.

a. 교육을 위한 학습 시나리오 선정

학습 시나리오는 5명의 임상간호사와 20인의 간호학과 4학년 학생의 경험 사례를 중심으로 5가지 사례를 선정하여 구성하였고 전문가 집단의 내용타당도 점수가 .80 이상인 4개의 학습 시나리오를 최종 선정하였다. 학습 시나리오 1은 보호자-간호사-의사간의 의사소통 상황으로 '주사처방을 거부하며 주치의를 불러달라고 화를 내는 보호자와 한밤중에 자꾸 전화한다면서 화를 내는 주치의, 그리고 간호사의 의사소통 상황'이다. 학습 시나리오 2는 대상자-간호사간의 의사소통 상황으로 '암 진단을 받고 받아들이지 못하고 힘들어하는 대상자와 가족들, 그리고 간호사의 의사소통 상황'이다. 학습 시나리오 3은 대상자-학생간호사-간호사간의 의사소통 상황으로 '간호사는 혈압을 재달라고 요청하였는데 대상자는 귀찮아하며 거부하여 학생간호사 입장이 곤란한 상황'이다. 학습 시나리오 4는 7세 아동-간호사간의 의사소통 상황으로 '자신이 동생의 머리를 때려서 동생이 아프다고 자책하는 7세 아동과 간호사간의 의사소통 상황'으로 구성하였다.

b. 학습 시나리오 배치 및 분석

의사소통 상황을 각 차시의 주제에 맞게 배치하고 의사소통 이론을 바탕으로 내용을 분석하여 간호사의 의사소통에 대한 모범 답안을 작성하였다.

학습 시나리오 1 - Eric Berne의 교류분석을 적용하여 내용을 분석하고 모범답안의 예시를 작성하였다.

학습 시나리오 2 - Satir의 의사소통유형에 따라 내용을 분석하고 모범답안의 예시를 작성하였다.

학습 시나리오 3 - 자기주장(나-전달법)에 따라 내용을 분석하고 모범답안의 예시를 작성하였다.

학습 시나리오 4 - 치료적 의사소통 기술에 따라 내용을 분석하고 모범답안의 예시를 작성하였다.

c. 학습 시나리오 에니메이션 제작

학습자들의 의사소통 사례에 대한 집중과 참여를 촉진하기 위하여 시나리오 내용을 에니메이션 영상으로 제작하였다.

d. 팀기반 학습을 위한 평가도구 구성

본 연구자는 팀기반 학습 프로그램에 필요한 개인 사전 준비도 테스트(IRAT)와 팀 사전 준비도 테스트(GRAT)를 위한 평가문항을 구성하였다. 학습 준비도 확인을 위한 문항은 사전에 사이버 학습관을 통해 제공한 사전 읽기 자료의 내용을 기반으로, 각 차시마다 5-8문항의 다지선다형으로 구성하였고 기본개념을 묻는 문항들로 구성하였다. 평가도구는 의사소통 교과목을 운영하는 정신간호학 교수 2인에게 내용점검을 받았다.

e. 평가도구 개발

(1) 의사소통 지식

본 연구자는 강의안 내용과 개념을 기반으로 의사소통 지식에 대한 10문항을 구성하여 지필고사 형식으로 다지선다형으로 구성하였다. 전문가 집단 8인의 내용타당도 검정결과 10문항 모두 내용타당도(Content Validity Index, CVI) .80 이상이었다.

(2) 표준화 환자를 활용한 의사소통 수행능력 평가도구 개발

① 평가 시나리오 구성

본 연구자는 표준화 환자를 활용한 의사소통 수행능력 평가를 위해 4개의 시나리오를 구성하였다. 간호학과 졸업생 3명을 대상으로 사전에 평가 시나리오를 적용해본 후 시나리오 간의 난이도 차이를 조절하였고 난이도가 현저하게 차이나는 1개의 평가 시나리오를 제외한 3개를 최종 선정하였다.

② 의사소통 수행능력 평가도구 개발

의사소통 교과목에서 사용하는 교재 3권과 문헌고찰을 통해 의사소통 수행능력 평가도구를 개발하였다. 평가도구는 언어적 수행능력 5문항, 비언어적 수행능력 10문항으로 구성되어 있으며, 총 15문항 4점 척도이다.

③ 평가 시나리오와 평가도구의 내용 타당도 검정

본 연구자는 표준화 환자를 활용한 의사소통 수행능력 평가를 위한 시나리오 3개와 의사소통 수행능력 평가도구를 전문가 집단 8인에게 내용 타당도를 검정 받았다. 시나리오내용과 수행능력 평가도구의 내용타당도는 4점 척도로 '매우 적합하다' 4점, '적합하다' 3점, '적합하지 않다' 2점, '매우 적합하지 않다' 1점으로 평가하도록 하였고 그 결과로 시나리오 3개와 의사소통 수행능력 평가도구 15문항 모두 내용타당도가 .80이상임을 확인하였다.

④ 표준화 환자 및 평가자 선정

본 연구자는 개발된 평가용 시나리오를 시연할 수 있는 표준화 환자를 선정함에 있어 의사소통 상황 시나리오 특성상 전문 환자의 역할이 특별히 필요치 않고 일상 대화와 같은 자연스러운 역할이 필요하다고 판단하였다. 또한 선행연구에서 제시되고 있는 전문 표준화 환자를 활용함에 있어 발생하는 과도한 비용지출과 같은

문제점을 보완하기 위하여 간호학과 졸업생 3명을 표준화 환자로 선발하였다. 또한 평가자는 3명을 선발하였는데 의사소통 교과목 강의경력 2년차 이상인 간호학과 교수로 구성하였다.

⑤ 표준화 환자 훈련

본 연구자는 먼저 표준화 환자를 대상으로 연기해야할 요소들에 대해 교육하였다. 3가지 평가 시나리오의 상황을 모두 완벽하게 숙지하도록 교육하였으며 교육에는 3시간이 소요되었다. 이후 모의 훈련을 실시하였고 시나리오 상황을 표준화 환자들이 서로 평가 대상자인 학생의 역할과 표준화 환자의 역할을 맞바꾸어 가면서 시연해 보도록 하였다. 이러한 과정을 통하여 발견된 문제점을 찾아 수정, 보완할 수 있는 기회를 가졌다. 또한 표준화 환자들이 역할 시연동안 주의할 점을 다음과 같은 순서로 연습하였다.

첫째, 평가 대상인 학생들이 보일 수 있는 다양한 의사소통 반응들에 대한 예시를 작성하였다.

둘째, 평가 대상인 학생들의 다양한 반응을 예상해보고 반응에 따라 당황하지 않고 유연하게 본래 시나리오에서 의도한 대로 의사소통을 이어 나갈 수 있도록 대처방안을 마련하고 연습하였다.

셋째, 평가 대상인 학생들이 당황하여 대화를 이끌어가지 못할 경우에는 잠시 기다려주고 대사를 반복하여 이끌어주도록 연습하여 학생들이 당황하지 않고 대화를 이어갈 수 있도록 하였다.

⑥ 평가자 모의 연습

평가자의 평가기준 일치도를 높이기 위해 모의 연습을 통해 3명이 최대한 일치된 평가결과를 낼 때까지 모의 훈련을 하였다. 또한 평가자는 평가 시 의사소통 과정에 최소한의 영향을 끼칠 수 있도록 유의하며 내용을 듣고 관찰할 수 있는 최대한의 거리와 위치를 유지하도록 하였다.

f. 수업계획서 작성

본 연구자는 학습프로그램을 개발한 후 수업계획서를 작성하였다. 수업계획서에는 학습주제, 학습목표, 학습자료, 학습과정 등을 기술하였다.

g. 평가 단계

(1) 프로그램의 내용타당도 검정

본 연구의 의사소통 교육 프로그램의 내용타당도는 본 연구자가 선행논문을 참고 하여 정신간호학 교수 2인의 자문을 받아 수정 보완하여 구성하였다. 구성된 문항은 정신과 교수 1인, 정신간호학 교수3인, 교육학 교수 1인, 정신과 경력 간호사 3인으로 총 8인의 전문가로 구성된 전문가 집단에게 내용타당도를 검정 받았다. 평가도구는 총 6문항이며 4점 척도로 구성하였으며 '매우 그렇다' 4점, '그렇다' 3점, '아니다' 2점, '전혀 아니다' 1점을 각각 부여하도록 하였다. 각 전문가에게 본 학습의 구성과 내용을 제시된 항목에 표기하도록 하였으며 본 연구에서 CVI 값은 모두 .80 이상이었다.

(2) 연구도구의 내용 타당도 검정

본 연구의 도구는 의사소통 지식 10문항, 의사소통 효능감 10문항, 문제해결능력 45문항, 의사소통 능력 15문항, 의사소통 수행능력 15문항, 학습 만족도 9문항으로 각 도구에 대한 전문가 집단의 내용타당도를 확인한 후 사용하였다. 또한 각 도구의 개발자나 번역자로부터 이메일을 통해 사용승낙을 받아 사용하였다.

B. 의사소통 역량증진을 위한 팀기반 학습 프로그램의 효과

1. 연구 설계

본 연구는 연구자가 대상자의 교육 요구도를 분석한 결과를 반영하여 개발한 의사소통 역량증진을 위한 TBL 프로그램을 적용 한 후 대상자의 의사소통 지식, 의사소통 효능감, 문제해결력, 지각된 의사소통 능력, 의사소통 수행능력, 학습 만족도에 미치는 효과를 확인하기 위한 비동등성 대조군 전후설계(non-equivalent control group pretest-posttest design)의 유사실험연구(quasi-experimental research design)로 Figure 5와 같다.

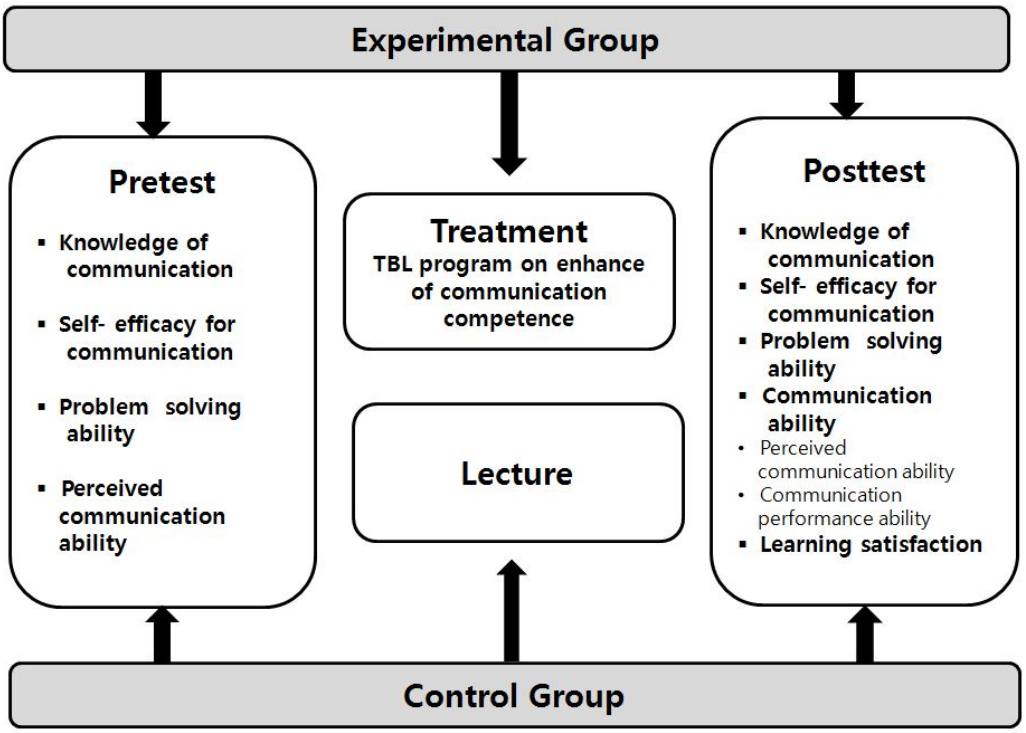


Figure 5. Research design

2. 연구 대상

a. 대상자 선정

본 연구의 대상자는 G시에 소재한 2개의 종합대학 간호학과 2학년 학생을 근접 모집단으로 임의표집 하였다. 대상자 선정 기준은 본 연구의 목적을 이해하고, 이전에 의사소통 교육을 받은 경험이 없으며, 자발적으로 참여를 동의한 간호대학생이다.

b. 표집

본 연구에서는 실험 처치의 확산을 방지하기 위해 두 개의 학교 중 동전던지기를 통해 앞면은 실험군 대상학교, 뒷면은 대조군 대상학교로 각각 선정하였다. 대상자 수를 결정하기 위하여 G*Power 3.1 for window program (Faul, Erdfelder, Lang,& Buchner, 2009)을 활용하여 효과크기 d는 .80, 유의수준 a는 .05, 검정력 (1-β)은 .90을 기준으로 하여 독립표본 t-test에 필요한 표본수를 분석한 결과 집단별 최소표본 크기는 28명으로 전체 56명으로 산출되었다. 각 학교가 두 분반으로 분리되어 수업이 진행되고 있었으므로 다시 동전던지기로 실험군 대상 학교 2학급 중 한 학급을 실험군으로 최종 확정하였으며 대조군 대상 학교도 동전던지기를 통해 2학급 중 한 학급을 대조군으로 최종 확정하였다. 본 연구에서는 탈락자를 고려하여 실험군 37명, 대조군 37명을 배정하였으나, 실험군에서는 개인 사정으로 수업에 끝까지 참여할 수 없어 중도 탈락한 2명과 대조군에서 불성실한 설문지 작성으로 인해 제외된 4명이 탈락되었다. 본 연구에서 통계분석에 적용된 최종 대상자는 실험군 35명, 대조군 33명으로 총 68명의 결과를 활용하였다.

3. 연구 도구

a. 의사소통 지식

연구자가 의사소통 교재와 강의안의 내용을 바탕으로 구성한 질문지를 사용하였다. 전문가집단 8인에게 본 도구의 내용타당도를 검정받은 결과 10문항 모두 CVI .80이상이었다. 본 도구는 총 10문항으로 구성되어 있으며 각 문항들은 1점 척도로 구성되어 있고, 오답은 0점, 정답은 1점까지 점수를 주었다. 점수범위는 0점에서 10점까지이며 점수가 높을수록 의사소통 지식이 높음을 의미한다.

b. 의사소통 효능감

Ayres (2005)가 개발한 자기 효능감 평가척도를 Park과 Kweon (2012)이 번안, 수정, 보완한 도구를 연구자가 본 연구에 맞도록 수정, 보완하여 사용하였다. 전문가 집단 8인에게 본 도구의 내용타당도를 검정 받았으며 항목별 CVI는 .80이상이었다. 본 도구는 총 10문항으로 구성되어 있으며 각 문항들은 7점 Likert 척도로 구성되어 있고, '전혀 그렇지 않다' 1점에서 '매우 그렇다' 7점까지 점수를 주었다. 점수범위는 10점에서 70점까지이며 점수가 높을수록 의사소통에 대한 효능감이 높음을 의미한다. Ayres (2005)가 개발당시 신뢰도 Cronbach's alpha 값은 .94였으며 Park과 Kweon (2012)의 연구에서 신뢰도 Cronbach's alpha 값은 .95이였다. 본 연구에서의 신뢰도 Cronbach's alpha 값은 .92이였다.

c. 문제해결능력

한국교육개발원에서 Lee 등(2003)이 개발한 대학생/성인용 문제해결능력 진단지를 사용하였다. 본 도구는 총 45문항으로 구성되어 있으며 각 문항들은 5점 Likert 척도로 구성되어 있고, '매우 드물게'에 1점에서 '매우 자주'에 5점까지 점수를 주었다. 점수범위는 45점에서 225점까지이며 점수가 높을수록 문제해결능력이 높음을 의미한다. 도구 개발당시 신뢰도 Cronbach's alpha 값은 .94였으며 본 연구

에서의 신뢰도 Cronbach's alpha 값은 .93이였다.

d. 지각된 의사소통 능력

Rubin 등(1991)이 개발한 의사소통 능력 도구를 Hur (2003)가 수정, 보완하여 만든 GICC (Global Interpersonal Communication Competence Scale)를 사용하였다. 본 도구는 총 15개 문항으로 구성되어 있으며 각 문항들은 5점 Likert척도로 구성되어 있고, '전혀 그렇지 않다'에 1점부터 '매우 그렇다'에 5점까지 점수를 주었다. 점수범위는 15점에서 75점까지이며 점수가 높을수록 자신이 스스로 판단하는 지각된 의사소통 능력 정도가 높은 것을 의미한다. 개발당시 도구의 신뢰도 Cronbach's alpha 값은 .80이었으며, 본 연구에서의 신뢰도 Cronbach's alpha 값은 .93이였다.

e. 의사소통 수행능력

본 연구자가 개발한 의사소통 수행능력 평가도구를 사용하였다. 전문가 집단 8인에게 내용타당도를 검정한 결과 15문항 모두 CVI .80이상이었다. 본 도구는 총 15개 문항으로 구성되어 있으며 각 문항은 4점 척도로 구성되어 있고, '부적절'에 1점부터 '매우적절'에 4점까지 점수를 주었다. 점수범위는 15점에서 60점까지이며 점수가 높을수록 의사소통 수행능력이 높은 것을 의미한다. 하부영역으로는 언어적 의사소통 수행능력 5개 문항, 비언어적 의사소통 수행능력 10개 문항으로 이루어져 있다.

f. 학습 만족도

Kang (2011)이 개발하여 사용한 프로그램 만족도 평가 도구를 본 연구에 맞도록 수정하여 사용하였다. 원 도구는 총 12문항으로 구성되어 있으며 본 연구에서는 전문가 타당도 검정 결과 CVI .80 이상으로 분석된 9개 문항을 사용하였다. 각 문항은 5점 Likert 척도로 구성되어 있고, '전혀 그렇지 않다' 1점부터 '매우 그렇다' 5점까지 점수를 주었다. 점수범위는 9점에서 45점이며 점수가 높을수록 학습

만족도가 높음을 의미한다. 본 연구에서는 평균평점을 사용하였으며 신뢰도 Cronbach's alpha 값은 .91이였다.

4. 연구진행 및 자료수집 절차

본 연구는 2013년 5월1일부터 2013년 6월15일까지 6주간 진행되었다. 실험군과 대조군의 연구진행 절차는 Table 3과 같다.

Table 3. Process of the Study

Session	Experimental Group	Control Group
1	◆ Orientation for Program ◆ Pretest -Knowledge of communication -Self-efficacy for communication -Problem solving ability -Perceived communication ability	◆ Orientation for lecture ◆ Pretest -Knowledge of communication -Self-efficacy for communication -Problem solving ability -Perceived communication ability
2	◆ Eric Berne's transactional analysis -TBL	◆ Eric Berne's transactional analysis -Lecture
3	◆ Satir's congruent communication -TBL	◆ Satir's congruent communication -Lecture
4	◆ Assertive training (I message)-TBL	◆ Assertive training (I message)-Lecture
5	◆ Therapeutic communication skills -TBL	◆ Therapeutic communication skills -Lecture
6	◆ Posttest -Knowledge -Self-efficacy for communication -Problem solving ability -Perceived communication ability -Learning satisfaction ◆ Communication performance ability test- using standardized patient	◆ Posttest -Knowledge -Self-efficacy for communication -Problem solving ability -Perceived communication ability -Learning satisfaction ◆ Communication performance ability test- using standardized patient

a. 실험군

(1) 수업 전 준비

① 대상자인 학습자들의 사이버 학습관에 수업계획서를 게시하였다.
② 효과적인 팀 활동이 이루어 질 수 있는 넓은 공간의 강의실을 확보하고 팀 활동에 효과적인 책상배치와 전지 포스트 잇, 삼각대, 필기도구세트, 팀파일을 준비 하였다.
③ 시나리오 제시와 미니강의를 위해 컴퓨터, 빔 프로젝터와 스크린, 칠판, 이동식 화이트보드 등의 기자재를 확인하였다.
④ 학생들의 발표와 즉각적인 피드백, 디브리핑을 위한 무선 마이크를 확보하여 프로그램의 진행이 원활하게 이루어지도록 하였다.

(2) 팀 구성

Michaelsen과 Sweet (2008)는 팀기반 학습에서는 집단이 제대로 구성되고 잘 관리되는 것이 중요하며, 다양한 팀원으로 이루어진 5-7명의 학습자들로 팀을 구성하도록 제안하였으며, 다양한 특성을 가진 학습자들의 복합적인 집단으로 구성되어야 하므로 교수자가 팀을 직접 구성하는 것을 제안하였다. 따라서 본 연구에서는 37명의 학습자를 5-6명씩 7개 팀을 연구자가 Microsoft Excel Program을 사용하여 무작위로 구성하였다.

(3) 오리엔테이션

오리엔테이션은 첫 회기에 PPT자료를 통해 이루어졌다. 연구자는 팀기반 학습의 원리와 팀기반 학습에서의 학습자의 역할과 활동에 대해 설명하였다. 향후 진행될 팀기반 학습 프로그램의 진행순서도와 수업계획서를 제시하면서 일정에 대해 설명하여 의사소통 역량의 중요성과 학습방법을 이해함으로써 프로그램에 적극적으로 참여할 수 있도록 하였다.

(4) 프로그램 운영

Michaelsen과 Sweet (2008)는 성인을 대상으로 한 집단 연구에서의 소요시간을 120분이 이상적이라고 하였다. 따라서 학습 프로그램의 진행은 연구자가 5주간 각 회기 당 120분을 진행하였다. 총 5주 중 오리엔테이션을 적용한 첫 차시를 제외한 4주동안 1주에 각 1개의 학습 시나리오 모듈을 적용하여 총 4개의 시나리오에 대한 의사소통 사례를 적용한 학습이 이루어지도록 하였다. 학습 프로그램의 과정은 Table 4와 같이 진행되었다.

① 연구자는 수업 1주일 전 인터넷 사이버 학습관에 학습해야 하는 사전 읽기 자료를 제시하고 사전 읽기 자료를 출력하여 사전 학습을 통해 학습개념과 내용을 숙지 해오도록 하였다.

② 수업시작 후 학습 주제와 목표에 대한 소개를 진행하였다. 배정시간은 5분 이었다.

③ 개인 사전 준비도 테스트 (IRAT)
개인 사전 준비도를 확인하기 위하여 각 차시마다 5-8문항의 5지선다형 문항을 구성하여 사전 읽기자료의 핵심개념에 대한 학습자 개인의 이해도를 점검하였다. 문항들은 기본적인 개념에 초점을 맞추어 구성하였으며 학습자들은 테스트 후 즉시 답안지를 팀별로 나누어 준 봉투 안에 넣어 교수자에게 제출하였다. 배정시간은 5분이었다.

④ 팀 사전 준비도 테스트 (GRAT)
IRAT을 마친 후 곧바로 개인 사전학습 준비도 테스트와 동일한 문항으로 팀 사전 준비도 평가를 실시하였다. 팀원들이 개인적인 답안들을 대조하고 토의와 합의를 통해 의견을 종합하여 정답을 도출해내도록 하였다. 팀별로 정답도출이 끝난 후 7개의 팀이 각각의 문항에 대해 해당되는 숫자판을 동시에 들어 정답을 표시함으로써 다른 팀과 비교할 수 있도록 하였다. 교수자가 즉시 정답을 공개하여 학습자가 이를 확인 할 수 있도록 하였다. 배정시간은 10분이었다.

⑤ 문제제기 (Written Appeals)

학습자들이 읽기 과제에서 궁금했던 점과 이해가 잘 되지 않는 부분에 대해 질문하도록 하였다. 또한 준비도 테스트 내용에 대해 이의를 제기할 수 있도록 하였다. 배정시간은 10분이었다.

⑥ 교수의 피드백 (Instructor feedback)

교수자는 학생들이 문제제기를 통해 질문한 내용, 준비도 테스트의 결과와 주요 개념 등을 중점적으로 사전 준비된 PPT 자료를 통해 미니 강의를 시행 하였다. 배정시간은 15분이었다.

⑦ 각 차시의 학습주제에 해당되는 학습 시나리오를 에니메이션으로 시청하도록 하여 학습자들이 시나리오 상황에 집중하여 참여할 수 있도록 하였다. 배정시간은 5분이었다.

⑧ 학습 시나리오를 문서로 배포하고 학습내용의 개념을 적용하여 시나리오에서 제시되어 있는 사례에 따른 과제를 팀활동의 상호작용과 의사소통 과정을 통하여 분석, 해결하도록 하였다. 팀활동의 결과물은 전지 포스트 잇에 작성하여 강의실 뒤쪽에 있는 삼각대에 동시에 전시하도록 하였다. 배정시간은 40분이었다.

⑨ 결과물을 동시에 전시하고 각 팀은 팀원들이 각자 역할을 분담하여 역할극을 통해 발표하고 짧게 문제해결의 과정과 결과에 대해 디브리핑 하도록 하였다. 동료들과 교수자는 피드백을 제공하였다. 배정시간은 20분이었다.

⑩ 각 팀당 스티커를 2장씩 부여하여 자신의 소속팀을 제외한 가장 우수하다고 판단되는 두 팀에게 각각 투표하게 하고 가장 많은 스티커를 받은 두 팀에게 칭찬과 상점을 부여하여 보상하였다. 또한 다음 차시 예고와 사전학습을 당부하고 수업을 마무리 하였다. 배정시간은 10분이었다.

Table 4. Process of the TBL Program on Enhance of Communication Competence for Experimental Group

Process	Step	Contents	Time (mim)
Introduction	Introduction	▪ Ice-breaking, Briefing about subject	5
Development	IRAT (Individual readiness assurance test)	▪ Test for individual readiness assurance ▪ 5-8 multiple-choice questions. ▪ Focused on key concepts from the reading assignment	5
	GRAT (Group readiness assurance test)	▪ The same questions IRAT ▪ This time the team must agree on the answers ▪ Immediately check the correctness	10
	Appeals	▪ Give students the opportunity to refer their assigned reading material and appeal any questions	10
	Instructor feedback	▪ Brief, focused review about key concept	15
	Scenario	▪ Communication case	5
	Team activity	▪ Analysis, Application of concept, solving problem and make a result on team activity	40
Finish	Debriefing, Feedback	▪ Presentation & debriefing each teams result ▪ Give a feedback by students and instructor	20
	Peer review & reward	▪ Choice two best team by students ▪ Rewarding group success. ▪ Notice next session	10

b. 대조군

실험군과 동일한 학습 주제를 바탕으로 대조군에게는 강의식 수업을 진행하였다. 학습시간은 실험군과 동일하게 120분 동안 진행되었다. 대조군의 수업은 Table 5와 같이 진행되었다.

(1) 수업정리 및 수업준비

① 대상자인 학습자들의 사이버 학습관에 수업계획서를 게시하였다.
② 강의식 학습에 필요한 책상배치를 하였다.
③ 강의를 위해 컴퓨터, 빔 프로젝터와 스크린, 칠판 등의 기자재를 확인하였다.

(2) 오리엔테이션

강의식 수업 운영에 대한 오리엔테이션을 실시하였다.

(3) 수업운영

① 교수자는 Ice-breaking 5분 후 지난 시간 수업에 대한 주요 내용을 구두로 간단히 정리해주었다. 배정시간은 10분이었다.
② 해당 차시의 학습 목표와 주제를 짧게 제시하였다. 배정시간은 5분이었다.
③ 해당 차시의 학습 내용을 PPT를 이용하여 강의1을 진행하였다. 배정시간은 45분이었다.
④ 10분 동안 쉬는 시간을 갖고, 강의2를 진행하였다. 이 과정동안 간단한 임상 사례와 문제를 제시한 후 개인의 의견을 발표하도록 하였다. 배정시간은 30분이었다.
⑤ 학습자가 강의내용에 대해 질문하고 교수자가 답변해주는 시간을 가지며 수업을 정리하였다. 배정시간은 10분이었다.
⑥ 다음 차시 학습의 주제와 내용에 대해 간단히 예고하였다. 배정시간은 5분이었다.

Table 5. Process of the Lecture for Control Group

Process	Step	Contents	Time (mim)
Introduction	Introduction	▪ Ice-breaking	5
Development	Review	▪ Review the last class	10
	Information	▪ Briefing about lecture contents	5
	Lecture 1	▪ Give a lecture about subjective	45
	Break time	▪ Break time	10
	Lecture 2	▪ Give a lecture about subjective ▪ Give a case & apply ▪ Case discussion	30
Finish	Arrangement	▪ Question and answer	10
	Notice	▪ Notice next session	5

5. 자료수집방법

자료 수집은 구조화된 설문지와 평가도구를 이용하였다. 실험군과 대조군 모두 사전조사는 첫 회기에 실시하였으며 설문지 작성에 걸리는 시간은 약 10-15분이었고 회수율을 높이기 위하여 설문지는 작성이 끝난 직후 회수하였다. 사후조사는 실험군과 대조군 모두 표준화 환자를 활용한 의사소통 능력평가를 위한 대기실에서 작성한 직후 회수하였다.

6. 윤리적 고려

본 연구는 연구자가 소속되어 있는 C대학교 Institutional Review Board (IRB-13-009)의 심의를 거쳐 승인을 받은 후 시행하였다. 연구 참여 동의서는 본 연구의 참여가 자발적으로 이루어지고, 수집된 자료는 익명으로 처리될 것이며, 또

한 연구 목적으로만 자료를 사용할 것과, 언제라도 원치 않을 경우에는 참여를 중단할 수 있음을 명시하는 서면 동의서에 서명을 받아 진행하였다. 자료 분석을 위한 자료저장은 연구자 개인용 노트북 컴퓨터에 비밀번호를 지정하여 사용하였다.

7. 자료분석방법

본 연구를 위해 수집된 자료는 SPSS/PC 20.0 program을 이용하여 통계적 유의수준 $p<.05$에서 분석하였으며, 구체적인 분석방법은 다음과 같다.

1) 실험군과 대조군의 일반적 특성은 빈도와 백분율, 평균, 표준편차를 구하였다.
2) 실험군과 대조군의 일반적 특성과 의사소통 지식, 의사소통 효능감, 문제해결능력, 지각된 의사소통능력에 대한 동질성 검정을 위해 x^2- test, Fisher's exact probability test, Independent t-test를 실시하였다.
3) 프로그램의 효과를 파악하는 가설 검정을 위해 실험군과 대조군의 의사소통 지식, 의사소통 효능감, 문제해결능력, 지각된 의사소통 능력의 차이검정은 Difference t-test로 분석하였다.
4) 프로그램의 효과를 파악하는 가설 검정을 위해 실험군과 대조군의 의사소통 수행능력, 수업 만족도의 차이검정은 Independent t-test로 분석하였다.

8. 연구의 제한점

본 연구는 다음과 같은 제한점이 있다.

첫째, 본 연구는 G시의 4년제 2개 대학 간호학과 학생들을 대상으로 하여 연구결과를 일반화 하는 데는 제한점이 있다. 따라서 추후 연구에서는 반복연구를 통하여 그 효과를 검증해 볼 필요가 있다.

둘째, 본 연구에서 사용된 의사소통 수행능력 평가도구는 반복 연구를 통하여 신뢰도와 타당도를 검증해 볼 필요가 있다.

Ⅳ. 연구결과

A. 일반적 특성에 대한 동질성 검정

실험 전 일반적 특성에 대한 동질성 검정은 Table 6과 같다. 본 연구의 대상자는 대부분 여학생들이었고 평균 연령은 실험군 19.80(±0.76)세, 대조군 19.51(±0.87)세였다. 학교 성적은 실험군 74.3%(26명), 대조군 63.6%(21명)가 '중간'이라고 응답하였고, 간호학과를 선택하게 된 개인적인 동기로는 실험군 40%(14명), 대조군 42.4%(14명)가 '주위의 권유에 의해서'라고 가장 많이 응답하였다. 간호학과를 선택하게 된 사회적 동기는 실험군 48.6%(17명), 대조군 45.5%(15명)가 '취업이 잘 되기 때문'이라고 하였다. 전공에 대한 만족도는 실험군 48.6%(17명), 대조군 60.6%(20명)가 '보통'이라고 하였다. 대인관계에 대한 만족도는 실험군 54.3%(19명), 대조군 60.6%(20명)가 '보통'이라고 가장 많이 응답하였다. 간호학과 학생의 의사소통능력에 대한 중요정도는 10점 척도에 실험군이 평균 8.71±1.25, 대조군이 평균 8.79±1.11으로 나타나 그룹 간 평균의 차이가 없었다($t=-0.26$, $p=.799$)

이상으로 두 집단의 일반적 특성에 대한 동질성을 검정한 결과 통계적으로 유의한 차이가 없어 두 집단은 동질한 것으로 나타났다.

Table 6. Homogeneity of Characteristics between Groups (N=68)

Characteristics	Categories	Experimental group (n=35)	Control group (n=33)	χ^2 /t	p
		n(%)	n(%)		
Gender†	Male	2(5.7)	0(0.0)		.493
	Female	33(94.3)	33(100)		
Age	M±SD	19.80± 0.76	19.51± 0.87	1.44	.154
Academic Performance†	Good	6(17.1)	5(15.2)		.397
	Fair	26(74.3)	21(63.6)		
	Poor	3(35)	7(21.2)		
Motive of Major Selection (Personal)†	Aptitude	12(34.3)	8(24.2)		.350
	School result	9(25.7)	8(24.2)		
	Recommendation	14(40.0)	14(42.4)		
	Yearn for nurse	0(0)	3(9.1)		
Motive of Major Selection (Social)	Contribution	8(22.9)	7(21.2)	0.18	.914
	Get a job	17(48.6)	15(45.5)		
	Job stability	10(28.6)	11(33.3)		
Satisfaction of major†	High	10(28.6)	10(30.3)		.584
	Common	17(48.6)	20(60.6)		
	Low	8(22.9)	3(9.1)		
Satisfaction of interpersonal relationship†	High	14(40)	10(30.3)		.845
	Common	19(54.3)	20(60.6)		
	Low	2(5.7)	3(9.1)		
Cognition of communication ability	M±SD	8.71±1.25	8.79±1.11	-0.26	.799

† fisher's exact probability test

B. 종속변수에 대한 동질성 검정

실험 전 종속변수의 동질성 검정은 Table 7과 같다. 의사소통 지식은 실험군이 평균 6.20(±1.02)점, 대조군이 평균 5.91±(1.46)점으로 두 그룹 간에 통계적으로 유의한 차이가 없었다(t=0.95, *p*=.344). 의사소통 효능감은 실험군이 평균 53.57(±7.26)점, 대조군이 평균 56.24(±6.38)점으로 두 군 간에 통계적으로 차이가 없었다(t=-1.61, *p*=.113). 문제해결능력에서 실험군은 평균 156.03(±15.01)점, 대조군은 평균 153.67(±13.25점)으로 두 군 간에 통계적으로 유의한 차이가 없었다(t= 0.69, *p*=.495). 지각된 의사소통능력은 실험군이 평균 54.94(±7.40)점, 대조군이 평균 52.88±(5.02)점으로 두 군 간에 통계적으로 유의한 차이가 없었다(t=1.34, *p*=.185).

따라서 본 연구의 종속변수 모두 두 집단 간에는 통계적으로 유의한 차이가 없어 동질한 것으로 나타났다.

Table 7. Homogeneity of Dependent Variables between the Groups (N=68)

Variables	Experimental group (n=35)	Control group (n=33)	t	*p*
	M±SD	M±SD		
Knowledge of communication	6.20±1.02	5.91±1.46	0.95	.344
Self-efficacy for communication	53.57±7.26	56.24±6.38	-1.61	.113
Problem solving ability	156.03±15.01	153.67±13.25	0.69	.495
Perceived communication ability	54.94±7.40	52.88±5.02	1.34	.185

C. 가설 검정

1. 제1가설

의사소통 역량증진을 위한 팀기반 학습 프로그램을 적용한 실험군은 적용하지 않은 대조군보다 의사소통 지식 점수가 높을 것이다.

의사소통 역량증진을 위한 팀기반 학습 프로그램을 적용한 실험군과 적용하지 않은 대조군의 의사소통 지식 점수를 분석한 결과는 Table 8과 같다. 사전-사후 차이값 검정에서 실험군의 의사소통 지식 점수는 사전 6.20(±1.02)점에서 사후 8.22(±1.11)점이었으며, 적용하지 않은 대조군의 의사소통 지식 점수는 사전 5.91(±1.46)에서 사후 6.39(±1.25)점으로 나타나 두 군 간에는 유의수준 .05에서 통계적으로 유의한 차이가 있었다(t=3.48, *p*=.001). 따라서 의사소통 역량증진을 위한 팀기반 학습 프로그램을 적용한 실험군은 적용하지 않은 대조군보다 의사소통 지식 점수가 높게 나타나 제 1가설은 지지되었다.

Table 8. Comparison of Knowledge of Communication between Groups

(N=68)

Groups	Pretest	Posttest	Difference	t	*p*
	M±SD	M±SD	M±SD		
Experimental group (n=35)	6.20±1.02	8.22±1.11	2.02±1.59	3.48	.001
Control group (n=33)	5.91±1.46	6.39±1.25	0.48±1.99		

2. 제2가설

의사소통 역량증진을 위한 팀기반 학습 프로그램을 적용한 실험군은 적용하지 않은 대조군보다 의사소통 효능감 점수가 높을 것이다.

의사소통 역량증진을 위한 팀기반 학습 프로그램을 적용한 실험군과 적용하지 않은 대조군의 의사소통 효능감 점수를 분석한 결과는 Table 9와 같다. 사전-사후 차이값 검정에서 실험군의 의사소통 효능감 점수는 사전 53.57(±7.26)점에서 사후 60.91(±6.04)점이었으며, 적용하지 않은 대조군의 점수는 사전 56.24(±6.38)점에서 사후 57.15(±5.98)점으로 나타나 두 군 간에는 유의수준 .05에서 통계적으로 유의한 차이가 있었다(t=3.23, *p*=.002). 따라서 의사소통 역량증진을 위한 팀기반 학습 프로그램을 적용한 실험군은 적용하지 않은 대조군보다 의사소통 효능감 점수가 높게 나타나 제 2가설은 지지되었다.

Table 9. Comparison of Self-efficacy for Communication between Groups

(N=68)

Groups	Pretest	Posttest	Difference	t	*p*
	M±SD	M±SD	M±SD		
Experimental group (n=35)	53.57±7.26	60.91±6.04	7.34±8.63	3.23	.002
Control group (n=33)	56.24±6.38	57.15±5.98	0.91±7.71		

3. 제3가설

의사소통 역량증진을 위한 팀기반 학습 프로그램을 적용한 실험군은 적용하지 않은 대조군보다 문제해결능력 점수가 높을 것이다.

의사소통 역량증진을 위한 팀기반 학습 프로그램을 적용한 실험군과 적용하지 않은 대조군의 문제해결능력 점수를 분석한 결과는 Table 10과 같다. 사전-사후 차이값 검정에서 실험군의 문제해결능력 점수는 사전 156.03(±15.01)점에서 사후 164.08(±18.85)점이었으며, 적용하지 않은 대조군의 점수는 사전 153.67(±13.25)점에서 사후160.06(±17.35)점으로 나타나 두 군 간에는 유의수준 .05에서 통계적으로 유의한 차이가 없었다(t=0.37, *p*=.711). 따라서 의사소통 역량증진을 위한 팀기반 학습 프로그램을 적용한 실험군은 적용하지 않은 대조군과 문제해결능력 점수가 차이가 없는 것으로 나타나 제 3가설은 기각되었다.

Table 10. Comparison of Problem Solving Ability between Groups (N=68)

Groups	Pretest	Posttest	Difference	t	*p*
	M±SD	M±SD	M±SD		
Experimental group (n=35)	156.03±15.01	164.08±18.85	8.05±13.01	0.37	.711
Control group (n=33)	153.67±13.25	160.06±17.35	6.39±22.35		

4. 제4가설

의사소통 역량증진을 위한 팀기반 학습 프로그램을 적용한 실험군은 적용하지 않은 대조군보다 의사소통 능력 점수가 높을 것이다.

부가설1. 의사소통 역량증진을 위한 팀기반 학습 프로그램을 적용한 실험군은 적용하지 않은 대조군보다 지각된 의사소통 능력 점수가 높을 것이다.

의사소통 역량증진을 위한 팀기반 학습 프로그램을 적용한 실험군과 적용하지 않은 대조군의 지각된 의사소통 능력 점수를 분석한 결과는 Table 11과 같다. 사전-사후 차이값 검정에서 실험군의 지각된 의사소통 능력 점수는 사전 54.94(±7.40)점에서 사후 69.94(±4.19)점이었으며, 적용하지 않은 대조군의 점수는 사전 52.88(±5.02)점에서 사후 55.61(±5.59)점으로 나타나 두 군 간에는 유의수준 .05에서 통계적으로 유의한 차이가 있었다(t=6.91, *p*=<.001). 따라서 의사소통 역량증진을 위한 팀기반 학습 프로그램을 적용한 실험군은 적용하지 않은 대조군보다 의사소통능력 점수가 높게 나타나 부가설 1은 지지되었다.

Table 11. Comparison of Perceived Communication Ability between Groups (N=68)

Groups	Pretest	Posttest	Difference	t	*p*
	M±SD	M±SD	M±SD		
Experimental group (n=35)	54.94±7.40	69.94±4.19	15.00±6.66	6.91	<.001
Control group (n=33)	52.88±5.02	55.61±5.59	2.73±7.97		

부가설2. 의사소통 역량증진을 위한 팀기반 학습프로그램을 적용한 실험군은 적용하지 않은 대조군보다 의사소통 수행능력 점수가 높을 것이다.

의사소통 역량증진을 위한 팀기반 학습 프로그램을 적용한 실험군과 적용하지 않은 대조군의 표준화 환자를 활용하여 측정한 의사소통 수행능력 점수를 분석한 결과는 Table 12와 같다. 실험군의 의사소통 수행능력 점수는 51.62(±6.56)점이었으며, 적용하지 않은 대조군의 점수는 42.39(±8.61)점으로 두 군 간에는 유의수준 .05에서 통계적으로 유의한 차이가 있었다(t=4.99, p=<.001). 따라서 의사소통 역량증진을 위한 팀기반 학습 프로그램을 적용한 실험군은 적용하지 않은 대조군보다 의사소통 수행능력 점수가 높게 나타나 부가설 2는 지지되었다. 하부영역 중 언어적 의사소통 수행능력 점수는 실험군 17.57(±2.53)점, 대조군 15.30(±3.94)점으로 두 군 간에는 유의수준 .05에서 통계적으로 유의한 차이가 있었다(t=2.84, p=.006). 하부영역 중 비언어적 의사소통 수행능력 점수는 실험군 34.06(±5.08)점, 대조군 27.10(±7.60)점으로 두 군 간에는 유의수준 .05에서 통계적으로 유의한 차이가 있었다(t=4.49, p<.001).

Table 12. Comparison of Communication Performance Ability between Groups

(N=68)

Variables	Experimental group (n=35) M±SD	Control group (n=33) M±SD	t	p
Communication performance ability	51.62±6.56	42.39±8.61	4.99	<.001
Verbal communication ability	17.57±2.53	15.30±3.94	2.84	.006
Nonverbal communication ability	34.06±5.08	27.10±7.60	4.49	<.001

5. 제 5가설

의사소통 역량증진을 위한 팀기반 학습 프로그램을 적용한 실험군은 적용하지 않은 대조군보다 학습 만족도 점수가 높을 것이다.

의사소통 역량증진을 위한 팀기반 학습 프로그램을 적용한 실험군과 적용하지 않은 대조군의 학습 만족도 점수를 분석한 결과는 Table 13과 같다. 실험군의 학습 만족도 점수는 평균 4.21(±0.54)점이었으며, 적용하지 않은 대조군의 점수는 평균 3.96(±0.43)점으로 두 군 간에는 유의수준 .05에서 통계적으로 유의한 차이가 있었다(t=2.11, *p*=.039). 따라서 의사소통 역량증진을 위한 팀기반 학습 프로그램을 적용한 실험군은 적용하지 않은 대조군보다 학습 만족도가 높게 나타나 제 5가설은 지지되었다.

Table 13. Comparison of Learning Satisfaction between Groups (N=68)

Variables	Experimental group (n=35)	Control group (n=33)	t	*p*
	M±SD	M±SD		
Learning satisfaction	4.21±0.54	3.96±0.43	2.11	.039

Ⅴ. 논의

본 연구는 간호대학생의 의사소통 역량증진을 위한 팀기반 학습 프로그램을 개발과 운영과정에 대하여 논의 하고, 연구결과를 바탕으로 본 학습 프로그램의 효과와 연구의 의의를 살펴보고자 한다.

A. 의사소통 역량 증진을 위한 팀기반 학습 프로그램의 개발

간호사는 직무특성상 개별적인 간호 대상자의 요구에 따라 제공하게 되는 독자적인 간호업무 외에도 보호자, 동료, 타 부서와의 업무 수행을 위한 정보교환 등 의사소통의 중추적인 역할을 담당하고 있다(Shirey, 2008). 간호사에게 의사소통 역량은 반드시 갖추어야할 핵심능력(Boschma et al., 2010; Rand et al., 2012; Weissman, 2011)으로 분류되고 있다. 이에 간호교육을 위한 교육과정에서 의사소통 역량을 증진시킬 수 있도록 구성하고 효과적인 학습방법을 마련하는 것은 매우 의미있는 일이다. Mullan과 Kothe (2010)는 간호교육 과정에서 의사소통관련 교육의 중요성과 함께 교육내용과 방법에서 지속적인 개선과 효과적인 학습프로그램들의 개발을 강조하고 있다. 그러나 아직까지는 국내 의사소통 관련 연구에서 학습프로그램에 대한 연구는 거의 이루어지지 못하고 있는 실정이다. 이에 본 연구는 간호대학생의 의사소통 역량증진을 위한 팀기반 학습 프로그램을 개발하고 그 효과를 검증하고자 시도되었다. 또한 Haidet 등(2012)의 팀기반 학습의 개념적 모델을 적용하여 Park (1995)의 프로그램 개발단계에 따라 체계적으로 개발하였다.

첫째, 본 연구자는 교수-학습방법으로 팀기반 학습(TBL)을 선택하였다. 팀기반 학습은 미국에서 시작되어 의학교육과 다양한 분야에서 적용되고 있으며(Zgheib, Simaan, & Sabra, 2010), 국내에서도 Cho 등(2010)과 Chung, Rhee, Baik와 Oh (2009)의 연구에서 의학과 학생들을 대상으로 적용한 결과 학생들의 참여도가 증진되고, 학업성취도가 달성되며, 만족도를 높이는 교수-학습방법으로 보고 되었고, 현재 활발히 연구가 진행되고 있다. 최근에는 간호학에서도 관심이 높아져 적용이 시작되고 있는 단계이며(Lubeck et al., 2013), Clark 등(2008)이 적용을 통해 그 결과로 학업성취도, 학습자의 인식, 의사소통 기술, 만족도에 대한 효과가 보고된 바

있다. 특히 팀기반 학습은 학습자 중심의 학습방법으로 학습자의 사전학습을 전제로 하고 시행되며, 학습자가 팀을 이루어 토론과 상호작용을 통해 문제를 해결해 가는 동안 의사소통과 팀워크 기술 등이 증진되고 동기부여와 참여수준을 높이는 교수-학습방법이다(Mennenga & Smyer, 2010). 이처럼 학습과정에서 일어나는 상호작용을 통한 팀기반 학습방법은 간호대학생들의 의사소통 역량증진을 위해 적용할 수 있는 매우 효과적인 교수-학습방법이라 볼 수 있다. 실제 본 연구에서 학습자들은 팀기반 학습프로그램에 대한 경험과 지식이 전무한 상태였기 때문에 초기에는 새로운 학습방법에 대하여 호기심을 나타내기도 하였으나, 일부 학습자들은 미리 사전 예습을 해야 하는 점, 사전 준비도 테스트가 있다는 점 등에 낯설어하면서 불만을 표시하기도 하였다. 그러나 학습자들은 차시가 진행 될수록 읽기 과제를 더욱 충실히 수행해왔고 자신들이 미리 예습을 해옴으로써 팀활동과 발표에 충분한 시간이 주어지는 것에 대해 이해하며 적극적인 참여의 모습을 보여주었다. Haidet, O'Malley와 Richards (2002)에 의하면 팀기반 학습 프로그램은 한명의 교수자가 대규모 강의를 이끌어 갈 수 있는 것이 매우 큰 장점이라 하였다. 본 연구에서도 연구자가 교수자로서 역할을 수행하는데 큰 어려움은 없었다.

또한 본 연구에서 개발한 학습 프로그램은 매회 120분으로 진행하였으며, 주어진 시간 내에 학습자들이 최대한 충분한 팀활동 시간과 발표, 디브리핑, 피드백등의 다양한 활동을 할 수 있도록 시간을 분배하였다. 진행은 팀기반 학습의 순서에 맞추어진 학습 계획표에 따라 진행하였는데 학습자들은 본 연구의 순서와 시간분배에 불만이나 어려움 없이 따라주었다. 본 연구자는 교실을 계속 순회하면서 각 팀활동의 진행상황을 체크하였는데 이는 학습자들의 팀 활동을 독려하고 참여도를 높이며 팀활동 중 의문이 생겼을 때 교수자에게 방향성을 확인함으로써 목표달성이 용이하도록 도움을 주어 팀 활동이 난관에 부딪쳐 팀의 분열이나 탈락자가 생기지 않도록 유의하였다. 본 연구를 통해 학습자들은 새로운 학습방법에 대해 흥미를 가지고 학습동기를 유발하여 적극적인 자세로 팀 활동에 참여함으로써 교육의 효과를 이끌어낼 수 있었던 것으로 보여진다. 이는 팀기반 학습이 학습자의 만족도, 학습동기를 향상시킬 수 있다는 선행연구(Cho et al., 2010, Parmelee, 2008)의 결과를 지지하고 있다. 또한 학습자가 프로그램 과정에 흥미를 가지고 참여하게 됨으로써 보다 풍성하고 다양한 학습효과를 기대할 수 있는 학습 프로그램이라고 사료된다.

둘째, 본 연구에서는 의료전문직 교육 분야의 연구들을 통해 도출된 Haidet 등(2012)의 팀기반 학습의 개념적 모델을 적용하였다. 이 모델의 장점은 임상실무에 적합한 현장교육 방법의 하나로 팀기반 학습 방법을 활용하고 있기에 간호학생들의 의사소통 역량증진 프로그램에 매우 효과적으로 적용될 수 있었다. 특히 이 모델에서는 교수자의 준비와 학습자의 참여가 학습 결과에 영향을 주는 중요한 요인으로 다루어지고 있다. 특히 학습자의 참여도를 증진시키기 위한 전제조건으로 교수자의 사전 준비도와 학습자의 사전 준비도를 중요하게 고려한다. 본 연구에서는 연구를 시작함에 앞서 학습자의 참여도를 증진시키기 위하여 의사소통 교과목에 대한 학습 요구도를 파악하였다. 예비 연구 결과 많은 전체 학생들은 간호학과 학생에게 의사소통 교육과정은 필요하다고 응답하였으며, 강의식 수업보다는 '사례중심'을 선호하며 '의사소통능력의 향상', '기술의 습득' '상황별 대처가 가능한 사례적용' 등을 기대하고 있었다. 이러한 결과는 Son 등(2011)의 연구에서 제시한 현재 국내 다수의 학교에서 이루어지고 있는 의사소통 교과목의 교육방법인 강의식 교육과는 차이가 있는 내용이었다. 이처럼 간호학생들의 요구도는 임상상황이나 실생활에서 적용가능한 의사소통 기술에 대한 것으로 본 연구의 프로그램 개발 의도와 일치하는 결과이다. 따라서 본 연구에서는 의사소통 역량증진을 위한 팀기반 학습 프로그램의 개발과 적용을 통해 학습자의 참여도를 높여 학습의 효과를 극대화 하고자 노력하였다.

Michaelsen과 Sweet (2008)에 의하면 팀기반 학습방법은 기존의 소그룹, 협동수업과는 차별화된 학습방법으로써 단순히 개념을 습득하는데 그치지 않고 개념을 사용하도록 학습하는 것을 강조하고 있다. 개념 습득을 위하여 사전에 읽기 과제를 통해 학습자의 선행학습을 전제로 하고 있으며, 개념 사용을 위한 학습은 프로그램 진행 중에 이뤄진다. 따라서 팀기반 학습에서 교수자가 학습자를 위해 적절한 사전 읽기 자료를 준비하는 것은 매우 중요하다. Clark 등(2008)은 학습자들이 사전 읽기 과제에서 무엇이 중요한 내용인지 파악할 수 있도록 준비해야 함을 강조하고 있다. 본 연구에서는 사전 읽기 자료에서 중요 핵심 포인트를 표시하여 1주일 전에 사전 배부하였고, 미니강의를 통해 각 차시에서 파악해야 할 기본적인 개념과 핵심내용들을 재차 확인할 수 있도록 설계하여 학습자의 불안을 줄일 수 있었다. 또한 IRAT과 GRAT 문항에서는 주요 개념을 다루고 있었으며, 부족한 부분은 미니강의를 통해 정리할 수 있도록 철저히 준비하였다. 이처럼 교수자의 준

비와 학습자의 선행학습의 결과로 프로그램 참여대상 학생들은 학습에 적극적으로 참여하여 충분한 상호작용을 통한 문제해결을 이끌어낼 수 있게 되었다. 또한 문제제기 시간을 통해 학습자들의 질문내용을 통해 학습자들의 개념이해정도를 파악하며, 정답공개와 미니강의를 통해 교수가 즉각적인 피드백을 해줌으로써 학습자들은 개념을 재확인할 수 있는 기회를 갖게 되어 더욱 학습 참여도를 증진할 수 있었다. 뿐만 아니라 학습자의 학습 참여도를 증진시키기 위하여 교수자는 개발된 학습 시나리오를 에니메이션으로 제작하고, 나아가 역할극을 통해 팀활동의 결과물을 발표하도록 준비하였다. 이러한 교수자의 적극적인 준비가 프로그램 전체에 반영되어 학습자의 학습내용에 대한 참여와 팀활동 내에서의 적극적인 참여를 촉진하여 더욱 효과적인 학습 결과를 도출해 낼 수 있었던 것으로 사료된다.

셋째, 팀기반 학습의 구성요소에 맞추어 학습주제와 목표에 따른 학습 시나리오를 개발하여 적용하였다. Michaelsen 등(2004)은 팀기반 학습 프로그램에서는 수업시간 내에 주어진 학습과제에 대한 탐색적 학습과 수정, 평가, 응용 등이 가능하도록 학습주제를 선정하여 팀활동 과제를 개발하는 것이 매우 중요하다고 주장하였다. 또한 Hofler (2008)는 보건의료 현장의 상황이 달라짐에 따라 이러한 변화를 간호교육에 적용시켜 사례반영 등을 통해 더욱 실질적이고 깊이 있는 교육이 이루어져야한다고 주장하였다. 본 연구에서 수행한 예비연구결과에서도 학생들이 가장 선호하는 방식은 사례중심학습으로 조사되었다. 이에 본 연구에서는 각 차시의 학습주제에 맞추어 4학년 간호학생들과 간호사의 임상경험에서 추출된 사례를 바탕으로 의사소통 학습 시나리오를 개발하여 적용하였다. 이와 같이 학습 시나리오 내용이 임상사례를 중심으로 구성되어 학생들이 적극적으로 팀활동에 참여하도록 유도할 수 있었고, 사례중심, 실기위주의 수업방법을 선호하였던 학습자의 요구도를 충족시킬 수 있었던 것으로 사료된다.

넷째, 본 연구에서 개발된 프로그램은 학습자의 의사소통을 촉진할 수 있는 수업방식을 활용하였다. 본 연구에서 교수자는 무작위로 5-6명의 이질적인 집단구성원으로 7팀을 구성하였다. 또한 각 팀에는 팀 특성에 맞는 팀명을 정하도록 하여 결속력을 높이도록 하였다. Michaelsen과 Sweet (2011)는 팀기반 학습에서 다양한 팀원으로 이루어진 5-7명으로 팀을 교수가 직접 구성하도록 제안하였다. 이는 다양한 팀원들이 구성되어 있을 때 서로의 다양한 관점을 통해 문제 해결과정을 이끌어 나가고 문제를 해결하는데 더 도움을 줄 수 있으며 이질집단에서의 능동적인

상호작용이 학습효과를 극대화 할 수 있기 때문이다(Michaelsen et al., 2004). 본 연구에서도 처음에는 학습자들이 무작위로 구성된 팀원들에 대해 서로 잘 알지 못하는 사이라서 조금 서먹하고 어색하다고 표현하였지만 프로그램이 끝날 무렵에는 평소에 접촉이 별로 없었던 팀 구성원들과의 상호작용과 의사소통 과정을 통해 의견을 조율해가는 경험을 가질 수 있어 효과적이었음을 표현하였다. 특히 '팀구성원들과 많이 가까워졌고 다양한 의견이 나와서 좋았다'라고 언급하였으며 '발표과정을 통해 다른 팀의 특성과 구성원에 대해서도 더 많이 알고 이해하게 되어서 좋았다'라고 표현하였다. 또한 팀활동 동안 교수자는 강의실을 순회하며 학생들이 문제해결에 어려움이 있는 경우 즉각적인 피드백과 조언을 제공함으로써 문제해결의 실마리나 방향성을 제공하였기 때문에 학생들은 활발한 상호작용을 이어갈 수 있었다. 뿐만 아니라 각 차시마다 역할극을 활용한 발표와 디브리핑을 시행하였다. 구체적으로 살펴보면, 학습자들은 시나리오 분석내용, 문제해결의 결과를 전지종이에 작성하여 이젤을 사용하여 동시에 전시하도록 하고 역할극을 통해 팀활동 결과물을 발표 한 후 디브리핑을 시행하도록 하였다. 역할극은 의사소통 교육에서 매우 효과적인 실습방법 중 하나이며(Nestel & Tierney, 2007), 타인의 입장을 이해하는데 큰 도움을 줄 수 있는 방법이다(Bosse et al., 2012). 따라서 본 연구에서는 팀원이 각자 역할을 분담하여 발표에 참여함으로써 모든 팀원의 적극적인 참여를 격려하였다. 발표 시 학습자들이 역할극을 수행함으로써 학습 사례로 제시된 의사소통 상황에 대한 경험을 증진시키는 데 기여함으로써 효과가 있었던 것으로 사료된다.

다섯째, 표준화 환자를 활용한 평가도구를 개발하였다. 본 연구에서는 팀기반 학습 프로그램에 대한 효과를 파악하기 위하여 표준화 환자를 활용한 의사소통 수행능력 평가도구를 개발하여 적용하였다. 이는 Kim (2012)과 Yoo (2001)가 간호학생의 간호술기술을 표준화 환자를 활용하여 평가를 시도한 것과 유사하다. 본 연구에서는 그동안 자가 기입식 평가도구를 통해 의사소통 프로그램의 효과를 측정하던 방법에서 탈피하여 실질적인 수행능력, 즉 대상자와의 의사소통하는 능력인 언어적, 비언어적 의사소통 기술의 수행능력에 대한 총체적인 평가를 시도했다는 점에서 의의가 있다. 더불어 표준화 환자를 활용한 평가방법은 의사소통 상황을 적용한 평가 시나리오를 개발하여 적용함으로써 평가와 동시에 또 다른 의사소통 상황에 대한 실습의 효과를 줄 수 있어 현장 적응력과 순발력을 높일 수 있었다. 뿐

만 아니라 평가 시나리오에서 제시된 상황의 이해와 더불어 문제 해결의 기회가 제공되기에 의사소통 교육의 효과를 평가하기에 매우 유익한 방법이라고 사료된다.

또한 학습프로그램이 끝난 후 표준화 환자를 활용한 수행능력 평가가 시행될 것을 오리엔테이션을 통해 사전 예고함으로써 학습자들은 팀활동과 역할극에 더욱 적극적으로 참여하게 되는 학습동기를 부여하게 되어 팀기반 학습 프로그램의 효과를 배가시키는 것으로 사료된다. 표준화 환자의 활용의 단점으로 제기되고 있는 높은 비용의 발생으로 인해 실제 적용에 제한점이 되고 있어, 본 연구에서는 간호학과를 졸업한 예비 간호사를 훈련을 통해 표준화 환자로 활용함으로써 대안점을 제시한 점도 의의가 있다. 그러나 의사소통 수행능력의 평가를 위한 도구의 신뢰도와 타당도 검증을 위한 추후 반복 연구가 필요할 것으로 사료된다.

B. 의사소통 역량증진을 위한 팀기반 학습 프로그램의 효과

본 연구에서는 간호대학생의 의사소통 역량증진을 위한 팀기반 학습 프로그램을 개발하여 그 효과를 확인하고자 시도되었다. 연구결과 본 연구에서 개발된 의사소통 역량증진을 위한 팀기반 학습 프로그램은 간호대학생의 의사소통 역량을 증진시키는데 효과적인 것으로 나타났다. 본 연구 결과에 따른 시사점은 다음과 같다.

첫째, 본 연구에서는 의사소통 역량증진을 위한 팀기반 학습 프로그램이 간호학생의 의사소통 지식을 향상시키는데 효과가 있었다. 이는 간호학생을 대상으로 팀기반 학습 프로그램을 제공한 Kim (2012)의 연구나 Park과 Kim (2009)의 연구결과에서 강의식 수업과 비교해 지식의 차이가 있었다는 내용과 유사하다. 또한 의대생들을 대상으로 실시된 팀기반 학습의 적용에 대한 선행연구(Cho et al., 2010; Nieder, Parmelee, Stolfi, & Hudes, 2005; Zgheib et al., 2010)에서 학업성취도 달성에 효과적이었다고 보고한 결과와도 유사하다. 본 연구의 의사소통 지식으로는 효과적인 의사소통을 위한 이론들에 대한 정의 및 개념, 적용방법, 그리고 적용효과 등에 대한 이해정도를 파악하는 문항들로 구성되었다. 즉 의사소통 교육을 받은 후 교과목의 학업성취도를 파악하기 위한 목적으로 개발되었다. 따라서 본 연구에서는 의사소통 역량증진을 위한 팀기반 학습 프로그램을 적용받은 실험군이 전통적 학습방식의 강의식 수업을 받은 대조군에 비해 의사소통에 대한 정의 및 개념, 적용방법과 효과에 대해 더 잘 학습하였음을 알 수 있다. 이러한 결과는 팀기반 학습이 주로 의학, 보건학 등 많은 양의 지식을 소화해 내야하는 전문분야에서의 적용을 통해 학업성취도 달성에 효과가 있다는 Parmelee (2008)의 주장을 뒷받침하는 결과라 할 수 있다. Haidet 등(2012)의 주장처럼 팀기반 학습이 특정한 이론과 더불어 이론의 적용을 위한 지식을 습득하는 데 효과적으로 영향을 미치기 위해서는 교수자와 학습자의 사전 준비가 매우 중요하다. 본 연구에서도 교수자가 제시한 사전 읽기 자료와 학습자의 사전준비도가 지식의 향상에 매우 큰 영향을 주었다. 구체적으로 살펴보면, 학습자들의 선행학습을 돕고자 간호대학생들이 이해하기 쉽도록 사전 읽기과제를 구성하였으며, IRAT와 GRAT을 통해 기본 개념에 대한 이해도를 증진시키고, 또한 즉각적인 피드백을 제공하여 잘못 인식하고 있던 지식의 교정에 도움을 주었다.

실제 프로그램에 참여한 학생들의 의견을 살펴보면, '의사소통 이론은 막연하고 모호한 개념들이 많아서 이해하기 쉽지 않은데, 읽기 과제와 시험, 그리고 미니강의를 통해 여러 차례 개념에 대해 다뤄지다 보니 보다 정확하게 알 수 있는 기회가 제공되어 도움이 되었다'라고 하였다. 또한 학습 시나리오를 팀 구성원들이 함께 이론을 적용하고 분석하는 과정에서 반복적인 개념 탐색, 확인 활동이 유도되었으며, 필요한 정보를 스스로 찾아볼 수 있었던 점도 지식 향상에 효과적이었던 부분으로 사료된다. Mclnerney와 Fink (2003)의 연구에서도 기존 전통적인 강의식 수업과 비교하여 팀 활동 안에서 협동학습이 일어나고 학습자 중심의 교수학습방법을 통해 학습한 내용은 더 오래 기억되어 학업 성취도가 향상된다고 주장하였다. 이처럼 팀기반 학습을 활용하면 반복 학습과 더불어, 동료들과의 상호작용이 촉진되어 스스로 많은 것을 배우기 때문에 의사소통의 개념과 더불어 적용과 관련된 지식수준을 향상시키는데 매우 효과적인 학습방법이라 할 수 있다.

둘째, 본 연구에서는 의사소통 역량증진을 위한 팀기반 학습 프로그램이 의사소통 효능감을 향상시키는데 효과가 있었다. 일반적으로 학생들에게 있어서 학습과 관련된 효능감은 자신이 학습한 내용을 보다 잘 수행할 수 있다는 신념과 관련되어 있다(Midgley, Kaplan, & Middleton, 2001). 따라서 본 연구 프로그램에 참여한 실험군은 강의식 수업을 받은 대조군에 비해 의사소통을 잘 수행할 수 있다는 신념이 증가되었음을 의미한다. 이러한 결과는 의사소통 교육과정 후 이에 대한 경험을 통해 의사소통 효능감이 증가된다고 보고한 Oh (2008)의 연구결과와 유사하다. 또한 이는 간호사와 간호대학생을 대상으로 교육을 수행 한 후 학습에 대한 효능감이 증진되었다고 보고한 Ayres (2005), Park과 Kweon (2012)의 연구결과와도 유사하다. 선행연구들(Ayres, 2005; Oh, 2008; Park & Kweon, 2012)에서는 사례중심의 시뮬레이션 교육과 표준화 환자를 활용한 프로그램이 적용되었다. 이러한 학습방법의 공통점은 학생 스스로 문제에 대한 답을 찾아가는 자기 주도적 학습 방법이며 동시에 임상상황을 체험할 수 있도록 사례가 제공된다는 점이다. Bonaccio와 Reeve (2008)는 일반적인 강의를 받은 집단에 비해 보다 적극적으로 교육활동에 참여할 수 있는 자기 주도적 교수학습방법에 노출된 학생 집단이 더 높은 학습 관련 효능감을 보여주며 동시에 더 높은 실무능력을 보여주었음을 제시하였다. 본 연구에서도 팀기반 학습과정동안 제공된 학습 시나리오를 바탕으로 적극적으로 학습에 참여하여 효과적인 의사소통 상황을 새롭게 구성해보고, 이를 직

접 역할극을 통해 시연하였다. 또한 디브리핑을 통하여 학습자들 간에 피드백을 주고받을 수 있는 기회가 제공되어 학습자 스스로 긍정적 피드백에 대해 자신감이 증진되고 의사소통 상황에 대한 두려움이 감소되어 의사소통 효능감이 증진되었을 것으로 판단된다.

실제 프로그램에 참여한 학생들의 의견을 살펴보면, '제공된 학습 시나리오를 분석하고 효과적인 의사소통 방법을 찾아가면서 구체적으로 어떻게 소통을 해야 하는지 알게 되어, 실제 상황에서는 더 잘 할 수 있을 것 같은 생각이 들었다'고 응답하였다. 또한 '역할극을 시연하면서 문장으로만 쓰여 있던 내용을 직접 표현해봄으로써 보다 확실하게 의사소통 방법이 내 것이 된 것 같았다'고 응답한 학생도 있었다. 이처럼 학습과정에서 학습자가 주도적으로 주어진 학습 시나리오에 대한 해결방안을 마련해가고, 역할극을 통해 표현해 볼 수 있는 기회를 제공한다면, 효과적으로 의사소통 할 수 있는 능력에 대한 자신감을 가질 수 있으리라 판단된다. 본 연구결과처럼 간호대학생의 의사소통 효능감을 증진시키는 전략으로 실제 사례를 바탕으로 자기 주도적으로 학습할 수 있는 팀기반 학습 프로그램을 적용하는 것이 도움이 될 것이다.

셋째, 본 연구에서는 의사소통 역량증진을 위한 팀기반 학습 프로그램이 문제해결능력을 향상시키는 효과에 대해서는 통계적으로 유의한 효과가 나타나지는 않았다. 이는 Kim (2012)의 연구에서 실험군의 문제 해결능력이 통계적으로 유의한 차이가 있었다는 결과와는 다른 결과이다. 또한 Hunt, Haidet, Coverdale와 Richards (2003)와 Kelly 등(2005)의 연구에서 의대생에게 팀기반 학습을 적용한 결과 문제해결능력의 향상되었다는 연구결과와도 차이가 있다. 그러나 본 연구에서도 실험군과 대조군 간에 통계적으로 유의한 차이는 없었으나 실험군의 사전, 사후 문제해결능력 점수를 비교해 보면 156.03점에서 164.08점으로 향상 된 것을 확인할 수 있다. 이는 같은 측정도구를 사용하였던 Kim (2012)의 팀기반 시뮬레이션 적용 연구에서의 문제 해결능력 점수 164.72점과 유사한 점수이다. 본 연구에서의 결과는 다른 연구와 비교하여 프로그램의 적용기간이 비교적 단기였으며, 또한 의사소통 역량에 더 비중을 두고 프로그램을 진행하였기에 그 효과가 통계적으로 유효하지 못했던 것으로 사료된다. 즉 프로그램 진행과정에서 문제해결능력보다는 팀원 간의 문제해결을 위한 의사소통을 촉진하는 방향으로 진행되었기 때문으로 사료된다. 따라서 향후 추가 연구를 통하여 프로그램 적용기간을 더 늘리고, 문제해결능

력에 보다 초점을 둔 프로그램을 제공하여 그 효과를 확인해볼 필요가 있다.

넷째, 본 연구에서는 의사소통 역량증진을 위한 팀기반 학습 프로그램이 의사소통 능력을 향상시키는데 효과가 있었다. 이는 보건계열 학생을 대상으로 팀기반 학습을 적용한 O'Malley 등(2003)과 Thompson 등(2007)의 연구에서 의사소통 능력이 증진되었음을 보고한 결과와 유사하다. 또한 간호학생을 대상으로 Clark 등(2008)이 팀기반 학습을 적용하였을 때 학생들의 의사소통 능력이 향상되었다는 연구결과를 지지한다. 팀기반 학습은 공동의 목표를 갖고 이를 달성하기 위해 구성원들의 의견을 공유하고 효율적인 의사소통 체계를 갖추고 상호작용하는 팀 활동에 바탕을 둔 교수학습방법이다(Parmelee, 2008). 이런 이유로 팀기반 학습을 적용한 선행연구들(Haidet et al., 2012; Mennenga & Smyer, 2010; Thomas & Bowen, 2011)은 공통적으로 의사소통 능력이 증진됨을 보고한다. 본 연구에서도 학습자들은 각 회기별 의사소통 학습 내용을 공유하고, 학습 시나리오를 분석하는 과정에서 서로 토의하고 의견을 나누며, 조율하였다. 또한 분석한 시나리오를 기반으로 효과적인 의사소통에 관한 결과를 제시하는 요약, 발표, 디브리핑 과정에서도 학습자 상호간의 의사소통은 지속되었다.

뿐만 아니라 본 연구에서는 표준화 환자를 활용하여 간호학생의 의사소통 수행능력을 평가한 결과에서도 팀기반 학습 프로그램을 적용받은 실험군이 강의식 수업을 적용한 대조군보다 의사소통 수행능력점수가 유의한 수준에서 높게 나타났다. 이처럼 간호학생의 의사소통 수행능력을 향상시키는 데는 팀기반 학습과정 중에 이루어진 역할극이나 실제 사례가 적용된 학습 시나리오의 활용, 그리고 협동학습 등이 영향을 주었을 것으로 사료된다. Kesten (2011)은 역할극과 같은 시연을 통한 의사소통 교육이 간호학생의 의사소통 수행능력을 증진시킨다고 주장하였다. 또한 Colletti, Gruppen, Barclay와 Stem (2001)도 역시 의학교육에서 의사소통 기술을 증진시키기 위해 학생 상호간의 역할극이 매우 효과적임을 주장하였다. 본 연구에서도 효과적인 의사소통 방법에 대한 결과 발표 시 학생들 상호간의 역할극을 통해 진행되었고, 직접 시연을 하는 과정에서 의사소통 수행능력이 효과적으로 향상된 것으로 판단된다. 또 하나의 이유는 사례 중심 학습 시나리오를 바탕으로 본 프로그램이 구성된 것에 기인한다. Yedidia 등(2005)도 의사소통 교육에서는 강의와 더불어 사례적용 실습을 반드시 병행해야만 학생들이 보다 효과적으로 의사소통 기술을 학습하고 적용할 수 있음을 제안하였다. 실제 본 연구 프로그램에 참

여하였던 학생들이 공통적으로 언급했던 내용은 '다양한 사례를 직접 분석해 볼 수 있어서 도움이 되었다'였다. 강의식 수업에서는 단지 의사소통 이론을 설명하기 위한 예시로만 제시되었던 사례가 본 연구 프로그램에서는 간호학생들과 간호사들의 경험 속에서 도출 된 실제적인 내용으로 에니메이션을 통해 구현되었으며, 중요한 점은 사례를 직접 분석하고 적용해 보는 과정이 제공되었다는 것이다. 또한 의사소통 교육에서 협동 학습방법에 대한 효과는 간과되어서는 안되는 중요한 요인이다. Baghcheghi, Koohestani와 Rezaei (2011)는 팀기반 학습과정에서 발생되는 협동학습이 대상자의 의사소통 기술을 증진시키는데 매우 효과적이었음을 보고하였다. 본 연구에서도 팀기반 학습과정 동안 지속적으로 발생하는 팀 구성원과의 의사소통 과정 중에 협동학습이 발생하였으며, 궁극적으로 이러한 경험들이 표준화 환자와 새로운 평가 시나리오가 제시된 긴장된 상황에서도 자연스럽고 효과적인 의사소통을 수행할 수 있는 능력이 발현되었으리라 사료된다. 따라서 향후 협동학습을 적용한 팀기반 학습에 다양한 의사소통 사례를 접목한 시나리오 개발과 적용에 대한 연구가 지속적으로 진행된다면 의사소통 역량증진을 위한 교육에 큰 도움이 될 것으로 사료된다.

다섯째, 의사소통 역량증진을 위한 팀기반 학습 프로그램을 적용한 실험군은 강의식 교육을 적용한 대조군에 비해 학습 만족도가 높은 것으로 나타났다. 이는 팀기반 학습이 학습자의 학습 만족도를 증가시켰음을 보고하였던 선행연구결과들(Andersen, Strumpel, Fensom, & Andrews, 2011; Feingold et al., 2008; Mennenga & Smyer, 2010; Parmelee, De Stephen, & Borges, 2009; Sisk, 2011; Thompson et al., 2007; Touchet & Coon, 2005; Vasan, DeFouw, & Compton, 2011)과 일치하는 부분이다. 또한 국내 연구에서 Roh 등(2012)과 Kim (2012)이 간호학생을 대상으로 적용한 팀기반 학습에서도 학습 만족도가 향상되었음을 보고하였다. 교육학적으로 학생들의 학습 만족감은 학습에 대한 확신이나 자기 효능감을 증진시켜 학생들이 자신이 학습해야 할 지식과 기술을 증진시키는데 도움이 된다. 따라서 교육과정동안 학생들이 스스로 긍정적 학습경험과 만족을 추구할 수 있도록 도움을 주어야 한다(Arthur, Kable, & Levett-Jones, 2011). 본 연구에 참여하였던 학생들은 팀기반 학습 프로그램이 진행되는 동안 반복적으로 학습에 대한 만족감을 표현하였다. '사례가 제가 경험하게 될 내용과 일치해서 관심을 갖고 해결방안을 찾아보려고 노력했어요', '평소 잘 알지 못했던 동료들과 이야기할 수 있는

기회가 되었고, 좋은 아이디어를 갖고 있는 동료가 많아서 흥미 있었어요', '처음에는 과제가 많아서 힘들거라고 생각했는데, 미리 공부해서 수업 중에는 주로 문제를 해결하는 데 집중하게 되어 재미 있었어요'와 같이 표현하였다. 특히 참여 학생들은 새로운 학습 방법에 대한 흥미와 더불어 사례를 해결하는 과정에서 동료들과 의사소통 해 나가는 경험이 즐겁고 효과적이었음을 언급하였다. 이는 Rosenbaum과 Ferguson (2006)이 제시한 바와 같이 학습자들이 직접 참여하는 실습 형태의 교육방법이 학습 만족도를 향상시킨다는 주장과 같은 맥락이다. 즉 본 연구에서는 학습자의 요구도가 반영된 사례중심의 시나리오와 학습자 중심의 자기 주도적 학습방법이 학습자를 적극적으로 학습에 참여하도록 도와 궁극적으로 학습 만족도를 높일 수 있었던 것으로 사료된다.

이상을 종합하여보면 간호대학생의 의사소통 교육에 있어서 팀기반 학습 프로그램은 의사소통 지식과 의사소통 효능감, 그리고 의사소통 능력에 효과적임을 알 수 있다. 나아가 학습자의 학습 만족감을 증진시키는 효과적인 학습방법임을 알 수 있다. 따라서 변화 발전하는 보건의료영역에서 간호대학생들이 향후 임상에 보다 잘 적응할 수 있도록 임상과 관련성이 높고, 학습 참여도를 증진시킬 수 있는 교육방법, 그리고 자신감과 만족감을 높일 수 있는 다양한 사례를 적용한 팀기반 학습 프로그램을 개발하고 이를 의사소통 교육에 효과적으로 활용하여야 할 것으로 사료된다.

C. 간호학적 의의

1. 간호연구 측면

현재 의사소통능력에 대한 중요성과 그 영향요인에 대한 연구는 다양하게 이루어지고 있으나 이에 반해 의사소통 역량증진을 위한 프로그램 개발 및 효과에 대한 중재연구는 불과 몇 편에 불과하다. 또한 아직까지 간호학에서는 거의 적용, 효과 확인연구가 이루어지지 못했던 팀기반 학습 방법을 도입하여 검증된 개념적 기틀을 기반으로 간호대학생의 의사소통 역량증진을 위한 학습 프로그램을 개발하였으며, 이를 기존의 강의식 프로그램과의 비교, 분석을 통해 그 효과를 입증함에 큰 의미가 있다.

2. 간호교육측면

사회와 보건환경체계의 급변으로 인하여 간호교육도 이에 부응할 수 있는 교수-학습 방법의 변화가 필요하다. 따라서 본 연구는 강의식이나 일부 소그룹 학습방법을 적용하는 방식에서 벗어나 학습자가 중심이 되어 능동적으로 참여할 수 있는 팀기반 학습 방법을 도입하여 사전준비, 다양한 의사소통 사례를 접목하여 개발한 시나리오 적용 모듈활용과 팀 활동 안에서 상호작용을 통해 문제를 해결하며, 적극적인 참여와 상호작용을 통해 문제를 해결하도록 함으로써 학습자의 의사소통에 관련된 지식, 태도, 기술 등의 향상을 통해 결과적으로 의사소통 역량 증진을 도모할 수 있었다. 또한 표준화 환자를 활용한 평가방법을 도입함으로써 시험과 출석에 의존하여 학생들의 의사소통 능력을 평가하던 방법에서 다양한 관점에서의 평가의 필요성과 전환점을 마련하였고, 또한 실제적인 의사소통 능력증진, 실제 사례에 적용가능한 의사소통 기술의 습득, 임상에 대비 할 수 있기를 기대하는 학습자의 요구도를 충족시켜 줄 수 있어 만족도 높은 의사소통교육이 이루어질 수 있도록 도움을 줄 수 있을 것으로 기대된다.

3. 간호실무측면

간호사에게 의사소통 능력은 매우 중요한 핵심역량이다. 따라서 간호사의 핵심역량인 의사소통 역량의 증진을 위한 팀기반 학습 프로그램을 통하여 준비된 미래의 간호사를 배출함으로써 대상자뿐 아니라 동료, 타부서와의 협력적인 관계를 통해 대상자의 건강증진과 교육에 이바지함으로써 간호현장의 다양한 분야에서 실무증진에 기여할 것으로 기대된다.

Ⅵ. 결론 및 제언

A. 결론

본 연구는 팀기반 학습방법을 적용한 의사소통 교육프로그램을 개발 및 적용하여 그 효과를 규명하고자 시도되었다.

팀기반 학습방법을 적용한 의사소통 교육프로그램을 간호대학생들에게 적용하여 의사소통에 대한 지식, 의사소통 효능감, 문제해결능력, 지각된 의사소통 능력 및 의사소통 수행능력과 학습 만족도에 미치는 효과를 규명하기 위한 비동등성 대조군 전후 설계, 유사실험 연구이다.

학생들은 팀기반 학습을 통해 매우 적극적인 태도로 수업에 참여하였고, 사전읽기자료와 사전테스트를 통해 수업내용을 사전에 예습하고, 적극적으로 팀 구성원들과의 상호작용을 통해 이론적 지식을 축적할 뿐 아니라, 학생들 스스로 문제에 대한 다양한 질문을 제시하고 적극적인 상호작용을 통하여 새로운 정보와 아이디어를 평가하고 적용, 종합하는 성숙된 사고 과정을 직접 경험함으로써 효능감이 높아지고, 직접 과제를 해결, 발표해 나가는 과정에서 다양한 의사소통과정을 통해 의견을 나누며 의사소통 능력과 의사소통 수행능력이 증진되며 학습에 대한 만족도도 매우 높은 것으로 나타났다.

본 연구결과를 통해 팀기반 학습방법을 적용한 의사소통 교육프로그램은 전통적인 강의식수업 방식과 비교해 볼 때 의사소통교과에 관련된 지식, 의사소통 효능감, 지각된 의사소통 능력, 의사소통 수행능력, 학습 만족도 등을 증진시키는데 효과적인 중재인 것으로 나타났다.

따라서 의사소통 교육에 적합한 교수-학습 방법을 적용하여 학습자의 참여도, 만족도를 증진시키고 지식, 태도, 기술면에서 다양하게 학습효과를 나타냄으로써 실질적인 의사소통 역량의 증진을 기대할 수 있을 것으로 사료된다. 또한 간호사의 핵심역량인 의사소통 역량을 증진시키는데 효과적인 교육프로그램의 개발과 적용을 통하여 준비된 미래의 간호사를 배출함으로써 간호현장의 다양한 분야에서 건강관리전문가, 환자, 동료들과 효과적인 의사소통과 문제해결력을 발휘하여 질 높은 간호를 제공하는 데 기여할 수 있을 것으로 사료된다.

B. 제언

1. 의사소통 교육을 위한 프로그램 개발에 더욱 다양한 교수 학습 전략을 적용, 효과의 규명을 통해 보다 더 효과적으로 의사소통 역량을 증진시킬 수 있는 프로그램 개발에 대한 지속적인 연구가 필요하다.

2. 의사소통 수행능력을 측정할 수 있는 신뢰도, 타당도가 검증된 도구의 개발과 지속적인 반복연구가 필요하다.

3. 신규간호사에게 의사소통 역량증진을 위한 팀기반 학습 프로그램을 적용하여 효과를 확인해 볼 수 있는 연구를 제언한다.

4. 의사소통 역량증진을 위한 팀기반 학습 프로그램의 효과가 실습현장에서 어떻게 반영되는지 추적연구가 필요하다.

5. 의사소통 역량증진을 위한 팀기반 학습 프로그램의 학습효과에 대한 지속적인 추적연구를 통해 졸업 후 의사소통에 대한 지식, 태도, 수행능력에 어떻게 반영되는지를 평가하고, 이러한 결과를 프로그램에 적극 반영할 수 있는 반복 연구가 필요하다.

참 고 문 헌

Ahn, Y. H., Kwon, E. K., Choi, E. S., & Gu, E. J. (2011). Effects of competency level in communication on professional competence of public health nurses. *Journal of Korean Public Health Nursing, 25*(2), 233-243.

Andersen, E. A., Strumpel, C., Fensom, I., & Andrews, W. (2011). Implementing team based learning in large classes: Nurse educators' experiences. *International Journal of Nursing Education Scholarship, 8*(1), 1-16.

Arthur, C., Kable, A., & Levett-Jones, T. (2011). Human patient simulation manikins and information communication technology use in Australian schools of nursing: A cross sectional survey. *Clinical Simulation in Nursing, 7,* 219-227.

Astin, A. W. (1993). *What matters in college? Four critical years revisited.* San Francisco: Jossey Bass.

Ayres, H. W. (2005). *Factors related to motivation to learn and motivation to transfer learning in a nursing population.* Doctoral dissertation, North Carolina State University, USA.

Bandura, A., Cioffi, D., Taylor, C. B., & Brouillard, M. E. (1988). Perceived self-efficacy in coping with cognitive stressors and opioid activation. *Journal of Personality and Social Psychology, 55*(3), 479-488.

Baghcheghi, N., Koohestani, H. R., & Rezaei, K. (2011). A comparison of the cooperative learning and traditional learning methods in theory classes on nursing students' communication skill with patients at clinical settings. *Nurse Education Today, 31*(8), 877-882.

Becker, K. L., Rose, L. E., Berg, J. B., Park, H., & Shatzer, J. H. (2006). The effectiveness of standardized patients. *Journal of Nursing Education, 45*(4), 103-111.

Bonaccio, S., & Reeve, C. L. (2008). Does test anxiety induce measurement bias in cognitive ability tests? A measurement invariance analysis. *Intelligence, 36,* 526 - 538.

Boschma, G., Einboden, R., Groening, M., Jackson, C., MacPhee, M., & Marshall, H., et al. (2010). Strengthening communication education in an undergraduate nursing curriculum. *International Journal of Nursing Education Scholarship, 7*(1), 28-41.

Bosse, H. M., Nickel, M., Huwendiek, S., Junger, J., Schultz, J. H., & Nikendei, C. (2010). Peer role-play and standardised patients in communication training: A comparative study on the student perspective on acceptability, realism, and perceived effect. *Biomedcentral Medical Education,* 2010 Mar 31;10:27. doi: 10.1186/1472-6920-10-27.

Chan, D. (2002). Development of the clinical learning environment inventory: Using the theoretical framework of learning environment studies to assess nursing students perception of the hospital as a learning environment. *Journal of Nursing Education, 41*(2), 69-75.

Cho, A. R., Han, S. I., Yoon, S. H., Park, J. H., Yoo, N. J., & Kim, S. (2010). Methods of effective Team-based learning administration and expected effects on medical education. *Korean Journal of Medical Education, 22*(1), 47-55.

Choi, J. (2003). *The character of nursing organizational culture and organizational effectiveness.* Unpublished doctoral dissertation, Korea University, Seoul.

Chung, E. K., Rhee, J. A., Baik, Y. H., & Oh, S. A. (2009). The effect of team-based learning in medical ethics education. *Medical Teacher, 31*(11), 1013 - 1017.

Clark, M. C., Nguyen, H. T., Bray, C., & Levine, R. E. (2008). Team-based learning in an undergraduate nursing course. *Journal of Nursing Education, 47*(3), 111-117.

Colletti, L., Gruppen, L., Barclay, M., & Stem, D. (2001). Teaching students to break bad mews. *American Journal of Surgery, 182,* 20-23.

Do, B. N., Kim, Y. S., Kim, T. K., Kim, H. M., Kim, H. S., & Park, H. S., et al. (2010). *The interpersonal relationship and communication.* Seoul:

Joungdam-Media.

Eom, M. R., Kim, H. S., Kim, E. K., & Seong, K. Y. (2010). Effects of teaching method using standardized patients on nursing competence in subcutaneous injection, self-directed learning readiness, and problem solving ability. *Journal of Korean Academy of Nursing, 40*(2), 151-160.

Faul, F., Erdfelder, E., Lang, A. G., & Buchner, A. (2009). Statistical power analysis using G*Power 3.1: Tests for correlation and regression analyses. *Behavior Research Methods, 41*(4), 1149-1160.

Feingold, C. E., Cobb, M. D., Givens, R. H., Arnold, J., Joslin, S., & Keller, J. L. (2008). Student perceptions of team learning in nursing education. *Journal of Nursing Education, 47*(5), 214-222.

Fink, L., & Parmelee, D. (2008). Preface. In L. Michaelsen, D. Parmelee, K. McMahon, & R. Levine (Eds.), *Team-based learning for health professions education: A guide to using small groups for improving learning.* Sterling, VA: Stylus.

Haidet, P., O'Malley, K. J., & Richards, B. (2002). An initial experience with "team learning" in medical education. *Academic Medicine, 77*(1), 40-44.

Haidet, P., Levin, R. E., Parmelee, D. X., Crow, S., Kennedy, F., & Kelly, P. A., et al. (2012). Perspective: Guidelines for reporting team-based learning activities in the medical and health sciences education literature. *Academic Medicine, 87*(3), 292-299.

Haidet, P., Schneider, V., & Onady, G. (2008). Research and scholarship: Team based learning in health professions education. In L. Michaelsen, D. Parmelee, K. McMahon, & R. Levine (Eds.), *Team-based learning for health professions education: A guide to using small groups for improving learning*(pp. 117-130). Sterling, VA: Stylus Publishing.

Han, H. S., Lee, R., Sohn, I. S., Lee, J. M., & Lee, K. Y. (2007). A study on students' academic achievement and perception of team-based learning during a medical dermatopatholgy lecture. *Korean Journal of Medical Education, 19*(3), 257-263.

Han, K. S., Kim, K. M., Kim, Y. S., Park, J. W., Yang, S. H., & Jung, M. S., et al. (2010). *The interpersonal realationship and communication.* Seoul: Komunsa.

Hofler, L. D. (2008). Nursing education and transition to the work environment: A synthesis of National reports. *Journal of Nursing Education, 47*(1), 5-12.

Hunt, D. P., Haidet, P., Coverdale, J. H., & Richards, B. F. (2003). The effects of using team learning in an evidence-based medicine course for medical students. *Teaching & Learning in Medicine, 15*(2), 131 - 139.

Hur, G. H. (2003). Construction and validation of a global interpersonal communication competence scale. *Korean Journal of Journalism & Communication Studies, 47*(6), 380-408.

Hyun, M. Y. (2002). The communication training needs of nurses in the university hospital. *Journal of Korean Academy of Psychiatric and Mental Health Nursing, 11*(4), 443-451.

Idczak, S. E. (2007). I am a nurse: Nursing students learn the art and science of nursing. *Nursing Education Perspectives, 28*(2), 66-71.

Jones, A. (2007). Putting practice into teaching: An exploratory study of nursing undergraduates' interpersonal skills and the effects of using empirical data as a teaching and learning resource. *Journal of Clinical Nursing, 16*(12), 2297-2307.

Kang, E. J. (2011). *(The)effect of a group cinematherapy program on the emotional regulation ability of the at-Risk youth.* Unpublished doctoral dissertation, Kyungsung University, Busan.

Kang, H. Y., Choi, E. Y., & Kim. H. R. (2013). Nursing student's experiences in team based simulation learning. *The Journal of Korean Academic Society of Nursing Education, 19*(1), 5-15.

Kang, K. H., Han, Y. H., & Kang, S. J. (2012). Relationship between organizational communication satisfaction and organizational commitment among hospital nurses. *Journal of Korean Academy of Nursing*

Administration, 18(1), 13-22.

Kelly, P. A., Haidet, P., Schneider, V., Searle, N., Seidel, C. L., & Richards, B. F. (2005). A comparison of in-class learner engagement across lecture, problem based learning, and team learning using the STROBE classroom observation tool. *Teaching and Learning in Medicine, 17*(2), 112 - 118.

Kesten, K. S. (2011). Role-play using SBAR technique to improve observed communication skills in senior nursing students. *The Journal of Nursing Education, 50*(2), 79-87.

Kim, M. W. (2006). Development of objectives in nursing clinical education based on the nursing core competencies. *Journal of Korean Academy of Nursing, 36*(2), 389-402.

Kim, S. A., Park, J. H., & Lee, H. H. (2004). The development and effects of a comprehensive communication course for nursing students. *Journal of Korean Academy of Nursing, 34*(3), 412-420.

Kim, S. H. (2013). *Nurses' communication, trust in nurses, and satisfaction of nursing service perceived by inpatients.* Unpublished master's thesis, Seoul University, Seoul.

Kim, H. K. (2007). Influence of interpersonal relations, communication skills, creative behaviors and nursing service on self-leadership among nurses in hospital. *Clinical Nursing Research, 13*(1), 25-36.

Kim, H. M. (2009). The effect of the solution-focused communication training on the problem solving ability and interpersonal relationship of nursing students. *Journal of Korean Academy of Psychiatric and Mental Health Nursing, 18*(4), 399-408.

Kim, H. R. (2012). *Development and effect of team based simulation learning program on undergraduate nursing students.* Unpublished doctoral dissertation, Chosun University, Gwangju.

Kluge, M. A., & Glick, L. (2006). Teaching therapeutic communication via camera cues and clues: The video inter-active(VIA) method. *Journal of Nursing Education, 45*(11), 463-468.

Korean Accreditation Board Of Nursing Education. (2012). *Accreditation assessment standard for education of Korea(the course of the nursing bachelor's degree.* Seoul: Korean Nurses Association. http://kabon.or.kr/kabon02/120120319133351.pdf

Lee, K. J. (2013). *Communication and Nursing.* Seoul: Shinkwang.

Lee, S. J., Jang, Y. K., Lee, H. N., & Park, G. Y. (2003). *Study on the development of life-skills: Communication, problem solving, and self-directed learning.* Korean Educational Development Institute, RR-2003-15-3, Seoul.

Lubeck, P., Tschetter, L., & Mennenga, H. (2013). Team-based learning: An innovative approach to teaching maternal-newborn nursing care. *Journal of Nursing Education, 52*(2), 112-115.

McCaffrey, R., Hayes, R. M., Cassell, A., Miller-Reyes, S., Donaldson, A., & Ferrell, C. (2012). The effect of an educational programme on attitudes of nurses and medical residents towards the benefits of positive communication and collaboration. *Journal of Advanced Nursing, 68*(2), 293-301.

McInerney, M. J., & Fink, L. D. (2003). Team-based learning enhances long-term retention and critical thinking in an undergraduate microbial physiology course. *Microbiology Education, 4*(1), 3-12.

Mennenga, H. A., & Smyer, T. (2010). A model for easily incorporating team-based learning into nursing education. *International Journal of Nursing Education Scholarship, 7*(1), 1-14.

Michaelsen, L. K., Knight, A. B., & Fink, D. L. (2004). *Team-based learning: A transformative use of small groups in college teaching.* Sterling, VA: Stylus.

Michaelsen, L. K., & Sweet, M. (2008). Fundamental principles and practices of team-based learning. In L. Michaelsen, D. Parmelee, K. McMahon, & R. Levine (Eds.), *Team-based learning for health professions education: A guide to using small groups for improving learning* (pp. 9-31). Sterling,

VA: Stylus Publishing.

Michaelsen, L. K., & Sweet, M. (2011). Team-based learning. *New Directions for Teaching and Learning, 128,* 41-51.

Midgley, C., Kaplan, A., & Middleton, M. (2001). Performance approach goals: Good for what, for whom, under that circumstances, and at what cost? *Journal of Educational Psychology, 23,* 77- 86.

Mullan, B. A., & Kothe, E. J. (2010). Evaluating a nursing communication skills training course: The relationships between self-rated ability, satisfaction, and actual performance. *Nurse Education in Practice, 10*(6), 374-378.

Nestel, D., & Tierney, T. (2007). Role-play for medical students learning about communication: Guidelines for maximising benefits. *Biomedcentral Medical Education, 7*: 3 doi:10.1186/1472-6920-7-3

Nieder, G., Parmelee, D., Stolfi, A., & Hudes, P. (2005). Team-based learning in a medical gross anatomy and embryology course. *Clinical Anatomy, 18*(1), 56-63.

Oh, Y. J. (2008). (The) *Development and effectiveness of the communication empowerment program for nursing students: based on the theory of transfer of learning.* Unpublished doctoral dissertation, Korea University, Seoul.

O'Malley, K. J., Moran, B. J., Haidet, P., Seidel, C. L., Schneider, V., & Morgan, R. O., et al. (2003). Validation of an observation instrument for measuring student engagement in health professions settings. *Journal of Educational Evaluation for Health Professions, 26*(1), 86 - 103.

Papa, M. J. (1989). Communicator competence and employee performance with new technology: A case study. *Southern Communication Journal, 55*(1), 87-101.

Park, I. S., & Kim, D. K. (2009). Effect of TBL(Team-Based Learning) on oral prophylaxis of dental hygiene students. *Journal of Korean Academy of Oral Health, 33*(1), 125-133.

Park, I. W. (1995). Systematic model for effective group counseling program.

Guidance & Counseling, 20, 19-40.

Park, K. I., & Jung, Y. S. (2011). Nurse's communication skills as perceived by the parents of inpatients. *Korean Parent-Child Health Journal, 14*(2), 69-75.

Park, S. Y., & Kweon, Y. R. (2012). The effect of using standardized patients in psychiatric nursing practice training for nursing college students. *Journal of Korean Academy of Psychiatric and Mental Health Nursing, 21*(1), 79-88.

Park, Y. R., & Yang, S. (2008). Nurse managers' facilitative communication and nurses' organizational commitment, job satisfaction, and empowerment. *Journal of Korean Academy of Psychiatric and Mental Health Nursing, 17*(3), 342-352.

Parmelee, D. X. (2008). Team-based learning in health professions education: Why is it a good fit? In L. Michaelsen, D. Parmelee, K. McMahon, & R. Levine (Eds.), Team-based learning for health professions education: *A guide to using small groups for improving learning.* US: Sterling, VA: Stylus.

Parmelee, D. X. (2010). Team-based learning: Moving forward in curriculum innovation: A commentary. *Medical Teacher, 32*(2), 105-107.

Parmelee, D. X., De Stephen, D., & Borges, N. J. (2009). Medical students' attitudes about team-based learning in a pre-clinical curriculum. *Medical Education Online, 14*(1). Published online 2009 January 7. doi: 10.3885/ meo. 2009. Res00280.

Parmelee, D. X., & Michaelsen, L. K. (2010). Team-based learning: it's here and it WORKS!. *Academic Medicine, 85*(11), 1658-1659.

Parmelee, D. X., & Michaelsen, L. K. (2010). Twelve tips for doing effective team-based learning (TBL). *Medical Teacher, 32*(2), 118-122.

Pellico, L. H., Brewer, C. S., & Kovner, C. T. (2009). What newly licensed registered nurses have to say about their first experiences. *Nursing Outlook, 57*(4), 194-203.

Rand, Y. H., Katharyn, D., Eileen, L., Sarah, S., Alice, D., & Christine, B. (2012). Using a human patient simulator to study the relationship between communication and nursing students' team performance. *Journal of Nursing Education, 51*(11), 647-651.

Reader, T. W., Flin, R., & Cuthbertson, B. H. (2007). Communication skills and error in the intensive care unit. *Current Opinion in Critical Care, 13*(6), 732-736.

Roh, Y. S., Ryoo, E. N., Choi, D. W., Baek, S. S., & Kim, S. S. (2012). A survey of student perceptions, academic achievement, and satisfaction of team-based learning in a nursing course. *Journal of Korean Academic Society of Nursing Education, 18*(2), 239-247.

Rosenbaum, M. E., & Ferguson, K. J. (2006). Using patient-generated cases to teach students skills in responding to patients' emotions. *Medical Teacher, 28*(2), 180-182.

Rosenzweig, M., Clifton, M., & Arnold, R. (2007). Development of communication skills workshop for oncology advanced practice nursing students. *Journal of Cancer Education, 22*(3), 149-153.

Rubin, R. B., Martin, M. M., Bruning, S. S., & Power, D. E. (1991). *Interpersonal communication competence: Scale development and test of a self-efficacy model.* Paper presented at the meeting of the communication Association, Atlanta: GA.

Seidel, C. L., & Richards, B. F. (2001). Application of team learning in a medical physiology course. *Academic Medicine, 76*(5), 533-534.

Shirey, M. R. (2008). Sleepless in America: nurse managers cope with stress and complexity. *The Journal of Nursing Administration, 38*(3), 125-131.

Simons-Morton, B. G., Green, W. H., & Gottlieb, N. H. (1995). *Introduction health to health education and health promotion.* Prospect Heights, Illinois: Waveland Press.

Sisk, R. J. (2011). Team-based learning: Systematic research review. *Journal of Nursing Education, 50*(12), 665-669.

Son, H. M., Kim, H. S., Ko, M. H., & Yu, S. J. (2011). Analysis of the communication education in the undergraduate nursing curriculum of Korea. *Journal of Korean Academic Society of Nursing Education, 17*(3), 426-434.

Song, E. J. (2006). The effects of a communication training program on communication and interpersonal relationship for student nurses in clinical practice. *Journal of Korean Academy of Fundamentals of Nursing, 13*(3), 467-473.

The Korean Nurses Association News.(2012). http://www.nursenews.co.kr/Articale/

Thompson, B. M., Schneider, V. F., Haidet, P., Levine, R. E., McMahon, K. K., & Perkowski, L. C., et al. (2007). Team-based learning at ten medical schools: Two years later. *Medical Education, 41*(3), 250 - 257.

Thomas, P. A., & Bowen, C. W. (2011). A controlled tria of team-based learning in an ambulatory medicine clerkship for medical students. *Teaching and Learning in Medicine, 23*(1), 31-36.

Touchet, B., & Coon, K. (2005). A pilot use of team-based learning in psychiatry resident psychodynamic psychotherapy education. *Academic Psychiatry, 29*(3), 293-296.

Utley-Smith, Q. (2004). 5 competencies needed by new baccalaureate graduates. *Nursing Education Perspectives, 25*(4), 166-170.

Vasan, N. S., DeFouw, D. O., & Compton, S. (2011). Team-based learning in anatomy: An efficient, effective, and economical strategy. *Anatomical Science Education, 4*(6), 333-339.

Weissman, G. V. (2011). Evaluating associate degree nursing students' self-efficacy in communication skills and attitudes in caring for the dying patient. *Teaching and Learning in Nursing, 6*(2), 64 - 72.

Xie, Jianfei., Ding, Siqing., Wang, Chunmei., & Liu, Aizhong. (2013). An evaluation of nursgin students' communication ability during practical clinical training. *Nurse Education Today, 33,* 823-827.

Yedidia, M. J., Gillespie, C. C., Kachur, E., Ockene, J., Chepaitis, A. E., &

Snyder C. W., et al. (2005). Effect of communications training on medical student performance. *Journal of the American Medical Association, 290*(9), 1157-1165.

Yoo, M. S. (2001). The effectiveness of standardized patient managed instruction for a fundamental nursing course. *The Journal of Korean Academic Society of Nursing Education, 7*(1), 94-112.

Yoo, M. S., & Chae, S. M. (2011). Effects of peer review on communication skills and learning motivation among nursing students. *Journal of Nursing Education, 50*(4), 230-233.

Zgheib, N. K., Simaan, J. A., & Sabra, R. (2010). Using team-based learning to teach pharmacology to second year medical students improves student performance. *Medical Teacher, 32*(2), 130-135.

Zick, A., Granieri, M., & Makoul, G. (2007). First-year medical students' assessment of their own communication skills: A video-based, open ended approach. *Patient Education and Counseling, 68*(2), 161-166.

<Appendix 1>

연구 참여 동의서(실험군)

1. 연구목적

본 연구는 간호학과 학생들을 대상으로 의사소통 역량증진을 위한 팀기반 학습 프로그램 개발 및 효과를 분석하기 위한 연구입니다. 의사소통 역량증진을 위한 팀기반 학습 프로그램이 간호대학생의 의사소통 학습에서 어떠한 효과가 있는지 파악하는데 소중한 자료가 될 것이며, 나아가 의사소통 교육에 실제적으로 적용할 수 있는 학습 프로그램을 개발하는데 기초 자료가 될 것입니다.

2. 연구절차

본 연구는 의사소통 역량증진을 위한 팀기반 학습 프로그램이 5주 동안 주 1회 2시간씩 시행될 예정이며, 교육 전-후 학습 효과를 평가하기 위해 설문지를 통하여 각각의 변수를 측정할 것입니다.

3. 위험성

본 연구에 참여함으로써 대상자에게 영향을 미칠 것으로 예견되는 위험성은 없습니다.

4. 이익

본 연구와 관련된 교육 프로그램은 무료로 제공되며 의문사항이 있을 경우 언제든지 연구자에게 연락하시면 됩니다.

5. 비밀유지 및 연구의 탈퇴

귀하께서 응답하신 모든 내용은 오직 연구목적으로만 사용될 것이오며 다른 어떠한 목적으로도 사용되지 않을 것입니다. 타인에게 공개되지 않으며 무기명으로 통계처리 되어 개인정보의 노출 없이 모든 자료의 비밀이 보장될 것임을 약속드립니다. 또한 연구가 실시되는 도중 발생되는 문제점이나 어려움이 있을 때는 연구자에게 말씀해 주십시오. 본 연구에 참여하는 것은 오직 귀하의 자발적인 의사로 이루어지는 것으로 연구 참여를 원하지 않으면 언제라도 중단할 수 있는 권리가 있음을 알려드립니다.

나는 위와 같은 정보를 충분히 이해하였으므로
본 연구에 참여하는 것에 동의합니다.

서명 _____

본 설문에 참여해 주신 것을 진심으로 감사드립니다.

2013년 월

조선대학교 일반대학원 박사과정 조영희 올림

<Appendix 2>

연구 참여 동의서 (대조군)

1. 연구목적

본 연구는 간호학과 학생들을 대상으로 의사소통 역량증진을 위한 학습 프로그램 개발 및 효과를 분석하기 위한 연구입니다. 간호교육에서 의사소통 교과목 학습에 실제적으로 적용할 수 있는 학습 프로그램을 개발하는데 기초 자료를 마련하고자 실시되는 것입니다.

2. 연구절차

본 연구는 의사소통 교육이 5주 동안 주 1회 2시간씩 시행될 예정이며, 교육 전-후 학습 효과를 평가하기 위해 설문지를 통하여 각각의 변수를 측정할 것입니다.

3. 위험성

본 연구에 참여함으로써 대상자에게 영향을 미칠 것으로 예견되는 위험성은 없습니다.

4. 이익

본 연구와 관련된 교육 프로그램은 무료로 제공되며 의문사항이 있을 경우 언제든지 연구자에게 연락하시면 됩니다.

5. 비밀유지 및 연구의 탈퇴

귀하께서 응답하신 모든 내용은 오직 연구목적으로만 사용될 것이오며 다른 어떠한 목적으로도 사용되지 않을 것이며, 타인에게 공개되지 않을 것입니다. 무기명

으로 통계처리 되어 개인정보의 노출 없이 모든 자료의 비밀이 보장될 것임을 약속드립니다. 또한 연구가 실시되는 도중 발생되는 문제점이나 어려움이 있을 때는 연구자에게 말씀해 주십시오. 본 연구에 참여하는 것은 오직 귀하의 자발적인 의사로 이루어지는 것으로 연구 참여를 원하지 않으면 언제라도 중단할 수 있는 권리가 있음을 알려드립니다.

나는 위와 같은 정보를 충분히 이해하였으므로
본 연구에 참여하는 것에 동의합니다.

서명 _____

본 설문에 참여해 주신 것을 진심으로 감사드립니다.

2013년 월

조선대학교 일반대학원 박사과정 조영희 올림

<Appendix 3>

설 문 지

◈ 다음 질문 중 **가장** 해당되는 부분 **한곳**에만 V표시 해 주십시오

1. 귀하의 성별은? ① 남자 ② 여자

2. 귀하의 나이는? 만_____세

3. 본인이 생각하는 학교 성적은?

① 상 ② 중 ③ 하

4. 귀하의 간호학과 지원동기(개인적) 는?

① 적성, 흥미 때문 ② 입학성적에 맞추어

③ 주위의 권유 ④ 간호사에 대한 동경

5. 귀하의 간호학과 지원 동기(사회적) 는?

① 사회에 기여, 봉사할 수 있다. ② 졸업 후 취업이 잘된다.

③ 직업적인 안정성이 있다.

6. 본인의 전반적인 **전공 만족도는?**

① 매우 높다 ② 높다 ③ 보통이다

④ 낮다 ⑤ 매우 낮다

7. 본인의 **대인관계 만족도는?**

① 매우 높다 ② 높다 ③ 보통이다

④ 낮다 ⑤ 매우 낮다

8. 자신이 생각하는 간호학과 학생의 **의사소통 능력의 중요정도를** 표시해주세요

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

매우중요하지 않음 매우중요함

◈ 다음 문항은 의사소통학습에 대한 자기효능감에 대한 문항으로 총10문항 입니다. 자신에게 해당된다고 생각되는 곳에 V표 해주십시오.

번호	문항	전혀 그렇지 않다	대체로 그렇지 않다	조금 그렇지 않다	보통이다	조금 그렇다	대체로 그렇다	매우 그렇다
1	나는 배운 기술과 지식을 효과적으로 사용할 수 있다.							
2	나는 학습 목표에 도달 할 수 있었다.							
3	나는 최선을 다해 많은 것을 배울 수 있었다.							
4	내가 배운 기술과 지식은 이후에 임상실습이나 임상현장에서 적용할 수 있을 것이다.							
5	내가 배운 기술과 지식은 이후 임상실습이나 간호현장에서 도움이 될 것이다.							
6	나는 배운 지식과 기술을 적용하도록 노력할 것이다.							
7	나는 이번 프로그램에 최선을 다해 참여한 것이 중요하다고 생각한다.							
8	나는 새로운 지식과 기술을 습득하기 위해 지속적으로 노력할 것이다.							
9	나는 배운 지식과 기술을 유지하고 향상시킬 수 있을 것이다.							
10	나는 배운 지식과 기술을 앞으로 잘 활용할 수 있을 것이다.							

◈ 다음의 질문들은 귀하의 문제해결능력에 대한 질문입니다.
최근에 있었던 문제를 생각해보십시오. 그 문제를 해결하기 위해 여러분이 각각의 행동을 하는 정도와 가장 잘 일치하는 칸에 V 표를 빠짐없이 해 주십시오

문 항	매우 드물다	드물다	보통 이다	자주 그렇다	매우 자주 그렇다
1. 내가 원하는 상태와 현재 상태간의 차이가 무엇인지를 생각한다.					
2. 문제가 해결되지 않았을 때 나타날 결과를 미리 예측 한다.					
3. 당면한 문제가 다른 사람에게 어떠한 영향을 미칠 것인지를 생각한다.					
4. 내가 해결해야 할 문제의 핵심이 무엇인지를 먼저 확인한다.					
5. 해결할 문제가 나에게 얼마나 가치 있는 것 인지를 객관적인 입장에서 평가 해본다.					
6. 내가 갖고 있는 문제에 대해서 다른 사람들은 뭐라고 말하는지 알아본다					
7. 해결해야 할 문제와 관련이 있다고 판단되는 정보만 수집한다					
8. 내가 선호하는 방식으로만 문제해결에 도움이 되는 정보를 찾는다					
9. 내 나름대로 문제 답안을 생각하고 문제 해결에 도움이 된다고 생각하는 정보만을 찾는다					
10. 나에게 친숙한 방법으로만 문제해결에 도움이 되는 정보를 찾는다					
11. 여러 가지 자료를 조사했을 때 자료의 출처가 어느 정도 믿을 수 있는지 서로 비교해본다					
12. 어떤 문제에도 결정적인 원인이 있다고 생각하고 그 원인을 찾는다					
13. 문제가생기면 내가 이전에 경험해 본적이 있는 문제의 원인들을 가장 먼저 연관지어본다					
14. 수집된 정보들에 대해서 서로 유사점과 차이점을 비교해본다					
15. 문제 상황에 대해서 내가 아는 것과 모르는 것을 구분하여 정리해본다					

문 항	매우 드물다	드물다	보통 이다	자주 그렇다	매우 자주 그렇다
16. 다른 사람의 의견이 내 의견과 다르더라도 긍정적으로 생각하고 수용한다					
17. 일상생활에서 일어나는 여러 가지 다른 일들과 나의 문제를 연관시켜 본다					
18. 지금까지 생각해본 관점과 전혀 다른 관점에서 당면한 문제를 살펴 본다					
19. 문제를 해결하는데 전혀 관련이 없을 것 같은 생각들도 중요하게 다룬다					
20. 평소와는 달리 갑자기 떠오르는 엉뚱한 생각대로 문제를 풀어 본다.					
21. 여러 문제해결방법들 중에서 어떤 방법을 택할 것인지 기준을 정한다.					
22. 생각한 방법들이 새롭고 문제를 해결하기에 적절한 것인지를 알아본다.					
23. 여러 문제 해결방법들 중에서 더 중요하다고 생각되는 우선순위를 정한다.					
24. 지금 당장 해결해야 할것이 무엇인지를 생각하며 해결방법을 결정한다.					
25. 생각한 문제해결방법별로 문제해결에 필요한 비용과 편익을 비교한다.					
26. 목표를 달성하기 위하여 해야 할 일을 순서대로 자세하게 정한다.					
27. 문제를 해결할 기간을 명확하게 정하여 둔다.					
28. 현재 어느 정도 시간을 사용할 수 있는지를 생각하며 문제를 해결할 계획을 세운다.					
29. 일정대로 계획을 추진하다 곤란을 당하는 경우를 생각하여 대비책을 마련한다.					
30. 당면한 문제해결을 위해서 먼저 해야 할 것과 나중에 해도 되는 것을 구분한다.					
31. 어떠한 어려움이 닥쳐도 하기로 정한 것은 끝까지 한다.					
32. 이전의 경험이나 해오던 방식과 다르더라도 모험을 시도한다.					
33. 실패도 성공만큼 중요하게 여기며 문제를 해결한다					

문 항	매우 드물다	드물다	보통 이다	자주 그렇다	매우 자주 그렇다
34. 결과가 어떠할지 정확하게 알 수 없지만 성공할 가능성이 있으면 실제로 해본다.					
35. 지금 당장은 실패할 수 있지만 앞으로 얻는 것이 있다면 문제해결을 시도한다.					
36. 지금은 결과가 좋지 않더라도 나중에 좀 더 잘할 수 있는 방안을 찾는다.					
37. 다른 사람들이 내가 한일에 대해서 어떻게 평가 해주느냐를 중요하게 여긴다.					
38. 문제를 해결하고 나서 정말 잘한 것인지 못한 것인지를 객관적으로 따져본다.					
39. 자신의 문제를 해결한 것에 대해서 다른 사람들은 어떻게 생각하고 있는지 들어 본다					
40. 처음 해결하려고 한 문제가 해결되었는지의 여부를 확인해본다.					
41. 문제를 해결하지 못하면 실망하기보다 더 잘할 수 있는 방법을 적극적으로 찾아본다.					
42. 문제를 좀 더 잘 해결 할 수 있는 방안이 무엇인지를 다른 사람과 토의한다.					
43. 앞으로 문제를 잘 해결할 수 있다면 다른 사람의 비판이나 조언도 수용한다.					
44. 나중에 문제를 해결할 때 다른 사람의 제언에 따라서 나의 행동을 바꾼다.					
45. 나에게 부정적인 평가라도 해줄 수 있는 사람을 찾아서 피드백을 부탁한다.					

◈ 다음은 여러분이 다른 사람들과 이야기를 할 때 어떻게 행동하는지에 대한 것으로 총 15문항입니다. 자신의 행동의 정도를 잘 나타낸다고 생각되는 곳에 V표 해주십시오

	문 항	매우 그렇지 않다	대체로 그렇지 않다	보통 이다.	대체로 그렇다	매우 그렇다
1	나는 친구들이 내가 진실로 누구인지를 알 수 있게 한다.					
2	나는 다른 사람의 입장에서 볼 수 있다.					
3	나는 여러 상황에서 편하게 느낀다.					
4	나는 내 권리나 의견을 주장한다.					
5	나는 대화할 때 상대의 이야기를 집중해서 듣는다.					
6	나는 어떤 주제를 다룰지 협의함으로써 내가 대화를 이끌어 나간다.					
7	나는 내 자신을 말이나 비언어적으로 잘 표현한다.					
8	사람들은 내가 따뜻하다고 한다.					
9	친구들은 내가 자기들에게 관심이 있다는 것을 믿고 있다.					
10	나는 대화를 효율적으로 한다.					
11	나는 높임말과 반말등을 상대에 맞게 적절히 구사한다.					
12	나는 논리 정연하게 말한다.					
13	나는 대화도중 상대의 대화 목적을 쉽게 알아차린다.					
14	나는 대화할 때 내가 상대의 말을 잘 알아듣고 있음을 말이나 고갯짓으로 알린다.					
15	나는 대화에 집중할 수 있는 환경을 조성한다.					

수업만족도

그동안 수고하셨습니다. 다음의 질문들은 귀하의 수업에 대한 만족도를 알아보기 위한 질문입니다. 귀하의 생각이나 행동에 가장 일치하는 칸에 빠짐없이 V표 해주십시오

구분	질 문	전혀 그렇지 않다	별로 그렇지 않다	보통이다	대체로 그렇다	매우 그렇다
유용성	본 수업이 흥미롭고 의미 있는 시간이 되었습니까?	1	2	3	4	5
	본 수업을 통해 원했던 도움을 받을 수 있었습니까?	1	2	3	4	5
	다른 친구들이 이 수업에 참여하도록 추천하겠습니까?	1	2	3	4	5
	다음 기회에 다시 본 프로그램이 실시된다면 참여하겠습니까?	1	2	3	4	5
효과성	본 수업은 자신의 정서를 이해하고 표현하는 데 효과적이었습니까?	1	2	3	4	5
	본 수업은 타인의 정서를 이해하고 공감하는 데 효과적이었습니까?	1	2	3	4	5
	본 수업은 의사소통능력을 습득하는 데 효과적이었습니까?	1	2	3	4	5
	본 수업은 문제를 잘 이해하고 합리적으로 문제해결 하는 데 도움이 되었습니까?	1	2	3	4	5
	본 수업에서 제시된 사례들은 프로그램 내용을 이해하는 데 효과적이었습니까?	1	2	3	4	5

<Appendix 4>

의사소통 지식 도구

◈ 다음은 **의사소통에 대한 지식**을 묻는 문항입니다. 답을 선택해주십시오

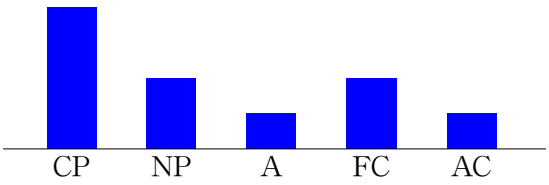
* 1-3. 다음 상황에 대한 반응을 <보기>에서 고르시오.

<보기>
1) 소극적 2) 주장적 3) 공격적

1. 결혼기념일 식사를 준비한 후 2시간동안 남편을 기다리던 아내가 화가 나서 남편에게 전화를 걸었다. “당신 일이 많은가봐요? 오늘도 많이 늦나요?” ( )
2. 친구가 과제를 보여 달라고 한다. “밤을 세며 어렵게 한 과제라서 보여주면 내 노력이 헛될까봐 마음이 불편해. 내가 너를 도울 수 있는 다른 방법을 알려주면 좋겠다.” ( )
3. 주말에 동아리 모임에서 등산계획이 있는데, 피곤해서 가고 싶지 않다. “내가 이번 모임에는 참석할 수 없을 것 같아. 정말 가고 싶었는데, 정말 정말 미안해...내가 얼마나 가고 싶었는지 누구보다 너는 잘 알거야. 그렇지?” ( )

4. Satir의 의사소통 유형에 대한 설명 중 옳은 것은? ( )
1) 비난형: 과학적이고 논리적인 예를 내세워 합리화하며 자신이나 타인의 감정과 사고를 고려하지 않는다.
2) 회유형: 사용하는 단어나 행동 등이 내적 자기와 맥락에 적절하며, 타인의 정서도 고려하는 의사소통 유형이다.
3) 초이성형: 상대방의 의견을 받아들이지만 자신의 감정이나 사고를 전혀 고려하지 않고 반응한다.
4) 산만형: 자신이나 타인의 감정, 사고, 맥락을 이해하지 못해 의사 전달이 어렵다.
5) 일치형: 자신의 요구만 생각하고 타인의 기분을 전혀 고려하지 않고 타인에게 책임을 돌린다.

5. 다음은 이고그램을 분석한 것이다. 옳은 설명은? ( )

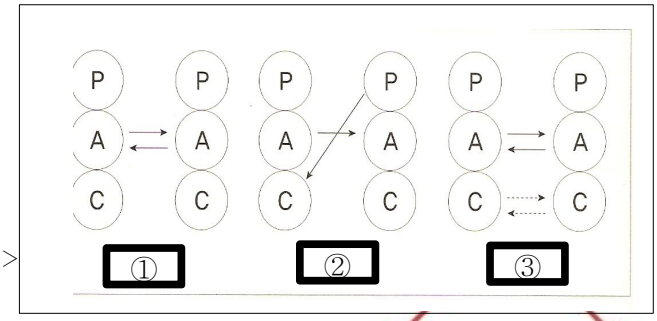


Sample

1) 자기중심적인 사람이다.
2) 자기부정적이고 타인에게 의존적인 사람이다.
3) 완고하고, 타인의 의견에는 귀를 기울이지 않는 사람이다.
4) 타인에 대한 배려가 있고 호기심이 왕성하며 즐거운 것을 아주 좋아하는 사람이다.
5) 자신이나 타인에게 완전함을 요구하지만 마음속으로 갈등을 반복하고 후회를 많이 하는 사람이다.

* 6-7. 다음은 Eric Berne의 교차분석 모형이다. 각각의 설명에 해당되는 번호를 기입하시오.

<보기>



6. 남편에게 아이들을 돌보아주길 기대하는 아내가 귀가가 늦은 남편에게 화가 난 상태로 차가운 목소리로 "애들이 당신을 기다리다가 이제야 잠들었어요."라고 말하자, 남편은 "일찍 들어오려 했는데 일이 너무 많았어."라며 냉담하게 반응하였다. 교류유형은? ( )

7. 약의 효능이 궁금하던 환자가 "간호사님, 이 약은 어떤 약입니까?"하고 질문하자, 간호사는 "담당 선생님이 처방한 것이니, 그냥 복용하세요."라고 반응하였다. ( )

* 8-10. 상호교제분석모형에서 설명하는 자아상태에 대한 설명 중 적합한 것을 <보기>에서 고르시오.

<보기>

1) 자유로운 어린이(Free Child; FC)자아
2) 순응적인 어린이(Adapted Child; AC)자아
3) 비판적인 부모(Critical Parent; CP)자아
4) 양육적인 부모(Nurturing Parent; NP)자아
5) 성인(Adult)자아

8. [문제 6]의 사례에서 아내의 자아상태는? ( )
9. [문제 6]의 사례에서 남편의 자아상태는? ( )
10. [문제 7]의 사례에서 간호사의 자아상태는? ( )

Sample

<Appendix 5>

의사소통 수행능력 평가도구

◈ 해당하는 곳에 V표 해주십시오.(평가자가 작성함)

점수 배점	매우 적절	적절	양호	부적절
1. 음성의 크기				
2. 음성의 고저				
3. 언어, 단어 선택				
4. 내용				
5. 언어적인 치료적 의사소통 기법의 사용				
6. 시선접촉				
7. 얼굴을 바라본다.				
8. 앞으로 약간 기울인 자세				
9. 개방적인 자세(팔, 다리 등)				
10. 이완된 자세				
11. 머리를 끄덕임				
12. 얼굴표정				
13. 대화에 집중하는 태도				
14. 몸동작				
15. 거리 유지				

Sample

<Appendix 6>

교육요구도 조사

다음은 의사소통교육 관련 학생의 교육 요구도에 관한 설문입니다. 질문에 대하여 해당되는 곳에 '∨'표로 표시하시거나 성의 있는 답변 부탁드립니다.

1. 연령: 만 _____세　　2. 성별: ① 남　② 여

3. 평소 본인의 의사소통 능력에 대해 어떻게 느끼고 계셨습니까?
① 의사소통 능력이 매우 부족하다
② 의사소통 능력이 부족하다
③ 의사소통 능력이 뛰어나다
④ 의사소통 능력이 매우 뛰어나다.

4. **사회생활**을 하는데 **의사소통능력의 중요도**는 어느 정도라고 생각하십니까?
① 전혀 중요하지 않다.　② 중요하지 않다.　③ 상당히 중요하다.　④매우 중요하다.

5. **간호사**에게 **의사소통 능력의 중요도**는 어느 정도라고 생각하십니까?
① 전혀 중요하지 않다.　② 중요하다.　③ 상당히 중요하다.　④매우 중요하다.

6. 간호학과 학생에게 있어서 **의사소통교육의 필요성**은 어느 정도라고 생각하십니까?
① 전혀 필요하지 않다.　② 필요하지 않다.　③ 필요하다.　④매우 필요하다.

7. 본인이 생각하는 의사소통 교육에서 **가장 효과적인 교수-학습방법**은 무엇이라고 생각하십니까?
① 이론위주의 강의교육　② 사례중심 학습방법
③ 문제중심학습법 (PBL)　④ 의사소통 실기위주의 학습법
⑤ E-Learning 학습법

8. 의사소통 교육에서 가장 효과적인 교육매체는 무엇이라고 생각하십니까?
① 동영상 사례 자료　② PPT자료　③ 인터넷강의
④ 사진자료　⑤ 역할극

9. 의사소통 교과목을 수강함에 있어 **기대하는 바**에 대하여 구체적으로 기술하여 주십시오

_____

_____

질문에 대답하여 주셔서 감사 드립니다

<Appendix 7> 제 1차 의사소통 역량증진을 위한 팀기반 학습 계획안

주제	• 팀기반 학습이란 무엇인가? • 팀기반 학습에 기반을 둔 의사소통 교과목 수업이 어떤 방식으로 진행될 것인가? • 의사소통능력은 왜 중요한가?		
목표	❖ 팀기반 학습방법의 개념에 대해서 안다. ❖ 앞으로의 수업진행 방식과 방법에 대해 안다. ❖ 의사소통의 중요성에 대해 인식한다.		
학습 자료	Power point 강의자료, 필기도구, 칠판, 무선마이크, 전지포스트잇		
학습 과정	교수·학습 활동	교수-학습 전략	시간
도입	- 강의자의 소개와 프로그램의 취지와 목적을 설명한다.	✤ 의사소통 - 학습의 취지와 목적을 이해할 수 있도록 한다.	10분
전개	❁ 팀원구성 1. 팀명정하기 2. 정한 팀명을 발표하고 팀명에 대한 의미를 설명한다.	✤ 대상자 간 상호작용	15분
	❁ TBL(Team-Based Learning)에 대해 설명한다. 1. TBL 이란? 2. TBL 수업의 구성 3. TBL 수업의 장점 ❁ 의사소통 역량강화를 위한 TBL프로그램에 대해 설명한다. 1.학습자들은 수업에 들어오기 전 예습이 필수이며 팀 과제 수행에 도움을 주어야 한다. 2. 준비도 테스트에 대해 설명한다.(IRAT、TRAT) 3. 수업의 시간배정에 대해 설명한다. 4, 수업진행 방식에 대해 설명한다. 5. 프로그램이 종료되는 시점에 표준화 환자를 활용한 의사소통 수행능력 test가 실시 될 것임을 설명한다. 6. 평가방법에 대해 학생들과 합의 하여 배점 정하기	✤ 강의, 질문	20분
	❁ 의사소통에 대한 경험, 예비간호사에게 있어서 중요도에 대해 팀활동을 통해 토론하고 정리하여 팀별로 발표한다.	✤ 토론, 팀작업 ✤ 피드백 - 학습내용의 차이점	45분

Sample

	❄ 발표한 내용을 바탕으로 의사소통의 중요성에 대해 정리한다.	을 이야기하고 관련 내용에 대해 설명한다.	
	❄ 사전조사를 실시한다.		15분
정리	1. 질의・응답 2. 다음 차시 예고한다. 사이버 학습사이트에서 다음 차시 강의안을 프린트하고 예습해 올 것을 공지한다.		5분

제 2차 의사소통 역량증진을 위한 팀기반학습 계획안

주제	• 교류분석이란 무엇인가? • 교류유형이란 무엇인가? • 에고그램은 무엇인가?		
목표	❖ 교류분석에서 자아상태를 구분 할 수 있다. ❖ 에릭번의 교류유형을 구분할 수 있다. ❖ 에고그램의 패턴을 해석함으로써 삶에 대한 태도를 이해할 수 있다. ❖ 의사소통 시나리오에서 자아상태를 구분할 수 있다. ❖ 시나리오에서 분석한 자아상태를 바람직한 교류유형에 맞추어 의사소통 상황을 수정할 수 있다.		
학습 자료	Power point 강의자료, 필기도구, 칠판, 무선마이크, 전지포스트잇		
학습 과정	교수·학습 활동	교수-학습 전략	시간
도입	❁ 인사, 출석체크	✤ 인사, 출석체크	5분
전개	❁ IRAT(Individual readiness assurance test) ▪ 5-8문항의 다지선다형 문항으로 구성하여 사전 읽기 과제의 핵심개념에 대한 학습자의 이해도를 점검 ▪ 문항들은 기본적인 개념에 초점을 맞춘다.	✤ test	5분
	❁ TRAT(Team readiness assurance test) ▪ 개인준비도 평가와 동일한 문항으로 test한다. ▪ 팀원들이 토의를 통해 답을 도출 해낼 수 있도록 한다. ▪ 즉각적인 채점으로 정답을 공개한다.	✤ test	10분
	❁ 문제제기 ▪ 읽기 과제에서 궁금했던 점을 질문한다. ▪ 준비도 테스트에 내용에 대해 질문, 항의, 또는 문항의 질에 대해 불만을 표시 할 수 있다.	✤ 질문 ✤ 의사소통	10분
	❁ 교수의 피드백 ▪ 학생들이 많이 틀리거나 질문한 개념을 중점적으로 미니 강의를 시행한다.	✤ 강의 ✤ 질문	15분
	❁ case 제시 ▪ 에니메이션으로 제작한 보호자-간호사-의사간의 의사소통 case를 시청한다. ▪ 시나리오를 서면작업하여 배부한다.	✤ 시청각 자료 제시	5분

Sample

	❄ 팀별토론, 과제해결시간 ▪ 배부된 시나리오상황을 Eric Burn의 자아상태로 구분한다. ▪ 바람직하지 못한 교류유형을 찾아내고 바람직한 교류유형으로 고쳐 작성해본다.	✤ 팀별 토론, 의사소통	40분
정리	❄ 발표, debriefing ▪ 수정한 시나리오를 발표하고 근거를 설명한다. ▪ 다른팀과 교수자가 즉각적인 debriefing을 해준다. ▪ 가장 잘된 팀을 뽑아 시상한다.	✤ 발표 ✤ debriefing, ✤ feedback	20분
	1. 질의・응답 2. 다음 차시 예고한다. 사이버 학습사이트에서 다음 차시 강의안을 프린트하고 예습해 올 것을 공지한다.		10분

제 3차 의사소통 역량증진을 위한 팀기반학습 계획안

주제	▪ Satir's communication patterns		
목표	❖ 사티어의 일치적 의사소통 이론을 알 수 있다. ❖ 사티어의 일치적 의사소통 패턴을 구분할 수 있다. ❖ 시나리오 상황에서 의사소통 패턴을 구분할 수 있다. ❖ 시나리오 상황에 바람직한 의사소통 패턴에 맞추어 상황을 수정할 수 있다.		
학습 자료	Power point 강의자료, 필기도구, 칠판, 무선마이크, 전지포스트잇		
학습 과정	교수 · 학습 활동	교수-학습 전략	시간
도입	❁ 인사, 출석체크	✤ 인사 ✤ 출석체크	5분
전개	❁ IRAT(Individual readiness assurance test) ▪ 5-8문항의 다지선다형 문항으로 구성하여 사전 읽기 과제의 핵심개념에 대한 학습자의 이해도를 점검 ▪ 문항들은 기본적인 개념에 초점을 맞춘다.	✤ test	5분
	❁ TRAT(Team readiness assurance test) ▪ 개인준비도 평가와 동일한 문항으로 test한다. ▪ 팀원들이 토의를 통해 답을 도출 해낼 수 있도록 한다. ▪ 즉각적인 채점으로 정답을 공개한다.	✤ test	10분
	❁ 문제제기 ▪ 읽기 과제에서 궁금했던 점을 질문한다. ▪ 준비도 테스트에 내용에 대해 질문, 항의, 또는 문항의 질에 대해 불만을 표시 할 수 있다.	✤ 질문 ✤ 의사소통	10분
	❁ 교수의 피드백 ▪ 학생들이 많이 틀리거나 질문한 개념을 중점적으로 미니 강의를 시행한다.	✤ 강의 ✤ 질문	15분
	❁ case 제시 ▪ 에니메이션으로 제작한 의사소통 남편-아내 case를 시청한다. ▪ 시나리오를 서면작업하여 배부한다.	✤ 시청각 자료 제시	5분
	❁ 팀별토론, 과제해결시간 ▪ 배부된 시나리오상황을 사티어의 의사소통 패턴으로 구분한다. ▪ 바람직한 의사소통 패턴을 사용하여 시나리오의 내용을	✤ 팀별토론, ✤ 의사소통	40분

Sample

	수정, 작성해본다.		
정리	❁ 발표, debriefing ▪ 수정한 시나리오를 발표하고 근거를 설명한다. ▪ 가장 잘된 팀을 뽑아 시상한다. ▪ 다른팀과 교수자가 즉각적인 debriefing을 해준다.	✤ 발표 ✤ debriefing, ✤ feedback	20분
	1. 질의・응답 2. 다음 차시 예고 사이버 학습사이트에서 다음 차시 강의안을 예습해 올 것을 공지한다.		10분

제 4차 의사소통 역량증진을 위한 팀기반학습 계획안

주제	▪ 주장적 의사소통이란? ▪ 주장적 행동의 필요성은 무엇인가?		
목표	❖ 주장행동의 특성을 안다. ❖ 주장행동의 기본요소를 안다. ❖ 주장행동의 주의사항을 안다. ❖ 주어진 시나리오를 주장행동으로 의사소통 내용을 적용 할 수 있다.		
학습 자료	Power point 강의자료, 필기도구, 칠판, 무선마이크, 전지포스트		
학습 과정	교수 · 학습 활동	교수-학습 전략	시간
도입	❁ 인사, 출석체크	✤ 인사 ✤ 출석체크	5분
전개	❁ IRAT(Individual readiness assurance test) ▪ 5-8문항의 다지선다형 문항으로 구성하여 사전 읽기 과제의 핵심개념에 대한 학습자의 이해도를 점검 ▪ 문항들은 기본적인 개념에 초점을 맞춘다.	✤ test	5분
	❁ TRAT(Team readiness assurance test) ▪ 개인준비도 평가와 동일한 문항으로 test한다. ▪ 팀원들이 토의를 통해 답을 도출 해낼 수 있도록 한다. ▪ 즉각적인 채점으로 정답을 공개한다.	✤ test	10분
	❁ 문제제기 ▪ 읽기 과제에서 궁금했던 점을 질문한다. ▪ 준비도 테스트에 내용에 대해 질문, 항의, 또는 문항의 질에 대해 불만을 표시 할 수 있다.	✤ 질문 ✤ 의사소통	10분
	❁ 교수의 피드백 ▪ 학생들이 많이 틀리거나 질문한 개념을 중점적으로 미니 강의를 시행한다.	✤ 강의 ✤ 질문	15분
	❁ case 제시 ▪ 에니메이션으로 제작한 의사소통 case를 시청한다. ▪ 시나리오를 서면작업하여 배부한다.	✤ 시청각 자료 제시	5분
	❁ 팀별토론, 과제해결시간 ▪ 배부된 시나리오상황을 주장적행동, 소극적 행동, 공격적 행동으로 구분한다. ▪ 주장적 의사소통을 사용하여 시나리오의 내용을 수정,	✤ 팀별토론 ✤ 의사소통	40분

Sample

	작성해본다.		
정리	❄ 발표, debriefing ▪ 수정한 시나리오를 발표하고 근거를 설명한다. ▪ 가장 잘된 팀을 뽑아 시상한다. ▪ 다른팀과 교수자가 즉각적인 debriefing을 해준다.	✤ 발표 ✤ debriefing ✤ feedback	20분
	1. 질의・응답 2. 다음 차시 예고 사이버 학습사이트에서 다음 차시 강의안을 프린트하고 예습해 올 것을 공지한다.		10분

제 5차 의사소통 역량증진을 위한 팀기반학습 계획안

주제	▪ 치료적 의사소통이란 무엇인가? ▪ 비치료적 의사소통이란 무엇인가?		
목표	❖ 치료적 의사소통의 특성을 안다. ❖ 치료적 의사소통의 유형을 안다. ❖ 비치료적 의사소통의 유형을 안다. ❖ 주어진 시나리오에 치료적 의사소통 유형을 적용 할 수 있다.		
학습 자료	Power point 강의자료, 필기도구, 칠판, 무선마이크, 전지포스트		
학습 과정	교수·학습 활동	교수-학습 전략	시간
도입	❁ 인사, 출석체크	✤ 인사 ✤ 출석체크	5분
전개	❁ IRAT(Individual readiness assurance test) ▪ 5-8문항의 다지선다형 문항으로 구성하여 사전 읽기 과제의 핵심개념에 대한 학습자의 이해도를 점검 ▪ 문항들은 기본적인 개념에 초점을 맞춘다.	✤ test	5분
	❁ TRAT(Team readiness assurance test) ▪ 개인준비도 평가와 동일한 문항으로 test한다. ▪ 팀원들이 토의를 통해 답을 도출 해낼 수 있도록 한다. ▪ 즉각적인 채점으로 정답을 공개한다.	✤ test	10분
	❁ 문제제기 ▪ 읽기 과제에서 궁금했던 점을 질문한다. ▪ 준비도 테스트에 내용에 대해 질문, 항의, 또는 문항의 질에 대해 불만을 표시 할 수 있다.	✤ 질문 ✤ 의사소통	10분
	❁ 교수의 피드백 ▪ 학생들이 많이 틀리거나 질문한 개념을 중점적으로 미니 강의를 시행한다.	✤ 강의 ✤ 질문	15분
	❁ case 제시 ▪ 에니메이션으로 제작한 의사소통 학생간호사-대상자 case를 시청한다. ▪ 시나리오를 서면작업하여 배부한다.	✤ 시청각 ✤ 자료 제시	5분
	❁ 팀별토론, 과제해결시간 ▪ 배부된 시나리오상황을 치료적, 비치료적 의사소통 유형으로 구분 한다.	✤ 팀별토론, ✤ 의사소통	40분

Sample

	▪ 치료적 의사소통 유형을 사용하여 시나리오의 내용을 수정, 작성해본다.		
정리	❄ 발표, debriefing ▪ 수정한 시나리오를 발표하고 근거를 설명한다. ▪ 가장 잘된 팀을 뽑아 시상한다. ▪ 다른팀과 교수자가 즉각적인 debriefing을 해준다.	✤ 발표 ✤ debriefing ✤ feedback	20분
	1. 질의・응답 2. 다음 차시 예고한다. 사이버 학습사이트에서 다음 차시 강의안을 프린트하고 예습해 올 것을 공지한다.		10분

<Appendix 8>

시나리오 Sample

	자 료	분석	이론적 근거	내용변경
보호자	지금 체온을 재보니 38.7℃예요. 빨리 주치의 불러주고 해열제 놔주세요	보호자: 간호사		
간호사	아. 네 알겠습니다. 제가 체온을 다시 체크해보도록 하겠습니다.(체온을 잰다) 지금 현재 38.5℃네요. 바로 주치의께 연락하겠습니다.(주치의 핸드폰으로 전화한다) 여보세요. 저는 31병동에 근무하는 최00간호사입니다. 지금 301병실에 입원해 계신 선생님 담당환자분 김00님께서 fever가 38.5℃입니다. 해열제 주사를 요구하시며 주치의 불러달라고 요청하시는데 어떻게 할까요?	간호사: 주치의		
주치의	그럼 일단 지금 해열제 fenaca 1 ample IM해주세요			
간호사	네 알겠습니다.			
	간호사는 전화를 끊고 약을 준비하여 환자방으로 간다.			
간호사	주치의가 해열제 주사를 처방내셨어요. 주사맞으시면			

Sample

	열이 떨어질거예요. 엉덩이 주사입니다.			
보호자	(짜증스러운 표정으로) 우리남편은 엉덩이 주사는 안돼요. 전에 엉덩이 주사맞고 염증이 생겨서 얼마나 고생을 했는데요, 절대로 안맞을 거예요. 근육주사 말고 혈관주사로 놔주세요. 그리고 도대체 주치의는 언제 오는 거예요?	보호자: 간호사		
간호사	주치의가 엉덩이주사를 처방했는데 계속 고집부리시면 어떡해요? 이 해열제는 근육주사로만 사용하는 약이거든요. 그리고 주치의 선생님이 언제 올지는 저도 잘 모르겠네요.	보호자: 간호사		
보호자	아무튼 엉덩이 주사는 안맞을거니까 주치의 한테 연락을 하던지 해서 빨리오라고 하세요			
간호사	(차갑게) 네 알겠어요			
	(간호사 병실에서 나와 스테이션에서 주치의에게 전화건다)	간호사: 주치의		
주치의	(짜증섞인 목소리로) 여보세요. 선생님, 저 최00간호사인데요 아까 김00님 해열제 주사 IM 처방하셨는데 보호자가 엉덩이 주사 안맞겠다고 계속 고집부리면서 주치의			

Sample

간호사	언제 오냐고 저한테 자꾸 물어보는데요 아까 주사약 처방할 때 그럼 진작 이야기를 하지 이런 별거 아닌 일로 사람을 두번씩이나 깨워요? 그럼 다른 혈관주사용 해열제로 바꿔서 주사해주세요 (차갑게 말한다) (짜증섞인 목소리로) 네, 알겠어요. 그런데 병동에는 언제 오시나요, 계속 주치의만 만나고 싶다고 하는데.....	주치의 : 간호사		

<Appendix 9 >

학습자 사전 학습 준비도 확인 문항 Sample

◈ 다음 에릭번에 의해 분류한 자아상태 설명 중 해당되는 자아 상태를 고르세요

1. 주위환경을 고려해서 생각하고 또한 자기마음대로 움직일 수 있으며, 독창적 사고가 가능한 자아상태 ( )
2. 강요, 비평, 비판, 훈계, 명령, 제한적 행동을 주로 하는 자아상태 ( )
3. 느낀 대로 솔직하고 자발적이고, 창의적으로 감정을 표현하는 자아상태 ( )
4. 의존적이고 상황을 잘 인내하며, 감정을 억제하는 자아상태 ( )
5. 지지적 언행과 칭찬, 위로, 안정시키는 행동을 주로 하는 자아상태 ( )

1) 자유로운 어린이(Free Child; FC)자아
2) 순응적인 어린이(Adapted Child; AC)자아
3) 비판적인 부모(Critical Parent; CP)자아
4) 양육적인 부모(Nurturing Parent; NP)자아
5) 성인(Adult)자아

Sample

◈ **다음중 어떤 의사소통 교류를 설명한 내용인지 고르세요**

(1) **보완적 교류(complementary transactions)**
(2) **교차적 교류(crossed transactions)**
(3) **저의적 교류(ulterior transactions)**

6. 동시에 이중적인 메시지가 전달되는 교류를 말한다. ( )
7. 이 교류는 어떤 자아 상태가 상대방의 어떤 자아 상태에 보낸 자극에 따라 원하는 반응을 하는 것이다. ( )
8. 상대방이 원하는 욕구가 무시되거나 잘못 이해되어 나타나는 반응의 교류다. ( )

생명윤리심의결과통지서

조영희 귀하

심의번호	IRB - 13 - 009			
연구과제명	간호대학생의 의사소통 교육을 위한 프로그램 개발 및 효과 -팀기반 시뮬레이션 학습법을 기반으로-			
연구책임자	소속	조선대학교 대학원 간호학과	직명·성명	박사과정 조영희
심의의뢰자	조선대학교 대학원 간호학과 박사과정 조영희			
연구기간	2013.05.01 ~ 2013.12.31			

귀하가 신청한 위 연구과제에 대해 생명윤리심의위원회에서 심의·검토하여 다음과 같이 결정하였음을 통지합니다.

-다 음-

심의위원회 개최일시	2013.04.26(금)			
심의위원장	소속	조선대학교	직명·성명	메카트로닉스공학과 교수 유영태
심사결과	☑ 승인 또는 시정승인 ☐ 보완 ☐반려			
사 유 (권고사항)				
중간보고서 제출필요여부	☐예 ☑아니오		제출기한	년 월 일

2013년 05월 01일

조선대학교 생명윤리심의위원회 위원장