creative commons

COMMONS DEED

저작자표시-동일조건변경허락 2.0 대한민국

이용자는 아래의 조건을 따르는 경우에 한하여 자유롭게

- 이 저작물을 복제, 배포, 전송, 전시, 공연 및 방송할 수 있습니다.
- 이차적 저작물을 작성할 수 있습니다.
- 이 저작물을 영리 목적으로 이용할 수 있습니다.

다음과 같은 조건을 따라야 합니다:

저작자표시. 귀하는 원저작자를 표시하여야 합니다.

동일조건변경허락. 귀하가 이 저작물을 개작, 변형 또는 가공했을 경우에는, 이 저작물과 동일한 이용허락조건하에서만 배포할 수 있습니다.

- 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]I804:24011-200000263489

2012년 8월

교육학석사(특수교육)학위논문

학습부진아의 사회과 협동학습에서 역할과 보상이 학습태도 및 교우관계에 미치는 영향

조선대학교 교육대학원

특수교육전공

유 윤 경

학습부진아의 사회과 협동학습에서 역할과 보상이 학습태도 및 교우관계에 미치는 영향

The effects of roles and rewards in cooperative learning on the attitude and peer relationships of underachieving students in the social studies classroom

2012년 8월

조선대학교 교육대학원

특수교육전공

유 윤 경

학습부진아의 사회과 협동학습에서 역할과 보상이 학습태도 및 교우관계에 미치는 영향

지도교수 허 유 성

이 논문을 교육학석사(특수교육)학위 청구논문으로 제출함

2012년 4월

조선대학교 교육대학원

특수교육전공

유 윤 경

유윤경의 교육학 석사(특수교육)학위논문을 인준함

심사위원장 조선대학교 교수 정 은 희 (인)

심사위원 조선대학교 교수 김 정 연 (인)

심사위원 조선대학교 교수 허 유 성 (인)

2012년 6월

조선대학교 교육대학원

목 차

표목차 ····· i
ABSTRACT ····· iv

Ⅰ. 서론 ····· 1
1. 연구의 필요성 및 목적 ····· 1
2. 연구 문제 ····· 5
3. 연구의 제한점 ····· 6
4. 용어의 정의 ····· 7

Ⅱ. 이론적 배경 ····· 8
1. 학습부진아의 이해 ····· 8
1) 학습부진아의 개념 ····· 8
2) 학습부진아의 원인 ····· 9
3) 학습부진아의 특징 ····· 11
4) 학습부진아의 지도방법 ····· 12
2. 협동학습 ····· 15
1) 협동학습의 개념및 필요성 ····· 15
2) 협동학습의 특징 ····· 17
3) 협동학습의 유형 ····· 19
4) 사회과 교육과 협동학습 ····· 22
5) 협동학습의 역할과 보상 ····· 23

Ⅲ. 연구방법 ····· 27
1. 연구대상 ····· 27
2. 측정도구 ····· 29

3. 실험절차 ·····32
4. 협동학습 수업구성과 진행 ····· 33
5. 자료분석 ····· 41

Ⅳ. 연구결과 및 분석 ····· 42
1. 보상과 역할이 있는 협동학습이 학습부진아의 학습태도에 미친 효과··42
2. 보상과 역할이 있는 협동학습이 학습부진아의 교우관계에 미친 효과··47

Ⅴ. 논의 및 결론 ····· 55
1. 논의 ····· 55
2. 결론 및 제언 ····· 57
<부록> ····· 63 - 81

표 목 차

<표 Ⅱ-1> 학습 부진 학생의 원인별 분류 ····· 10
<표 Ⅱ-2> 협동·경쟁·개별 학습 구조의 특징 ····· 16
<표 Ⅱ-3> 전통 학습과 협동학습의 비교 ····· 17
<표 Ⅱ-4> 과제 분담 학습 모형 (JigsawⅡ) ····· 19 - 20
<표 Ⅱ-5> 집단 성취 분담 모형 (STAD)의 수업단계 ····· 21
<표 Ⅱ-6> Kagan의 12가지 역할 ····· 24
<표 Ⅲ-1> 연구 집단별 학습부진아 비율과 사회경제적 수준 ····· 28
<표 Ⅲ-2> 학습태도 검사 구성 영역 ····· 30
<표 Ⅲ-3> 교우관계 검사 구성영역 ····· 31
<표 Ⅲ-4> 연구기간 ····· 32
<표 Ⅲ-5> 연구설계 ····· 33
<표 Ⅲ-6> 협동학습 진단의 모둠구성 ····· 34
<표 Ⅲ-7> 모둠자리 배치도 ····· 34
<표 Ⅲ-8> 협동학습의 여러 기술 ····· 36 - 37
<표 Ⅲ-9> 향상점수 산출기준 ····· 40
<표 Ⅳ-1> 학습태도 총점에 대한 기술 통계 결과 ····· 42
<표 Ⅳ-2> 학습태도 총합에 대한 집단 간 차이 분석 ····· 43
<표 Ⅳ-3> 자아개념에 대한 기술 통계 결과 ····· 44
<표 Ⅳ-4> 자아개념에 대한 집단 간 차이 분석 ····· 44
<표 Ⅳ-5> 학습습관에 대한 기술 통계 결과 ····· 45
<표 Ⅳ-6> 학습습관에 대한 집단 간 차이 분석 ····· 46
<표 Ⅳ-7> 교과태도에 대한 기술 통계 결과 ····· 46
<표 Ⅳ-8> 인식의 용이성 원칙에 대한 수동평가 준수율 ····· 47
<표 Ⅳ-9> 교우관계 전체 점수에 대한 기술통계 결과 ····· 48
<표 Ⅳ-10> 교우관계 총합에 대한 집단 간 차이 분석 ····· 48
<표 Ⅳ-11> 교우관계 호감에 대한 기술 통계 결과 ····· 49

<표 Ⅳ-12> 교우관계 호감에 대한 집단 간 차이 분석 ····· 50
<표 Ⅳ-13> 교우관계 수용에 대한 기술 통계 결과 ····· 51
<표 Ⅳ-14> 교우관계 수용에 대한 집단 간 차이 분석 ····· 51
<표 Ⅳ-15> 교우관계 협동에 대한 기술 통계 결과 ·····52
<표 Ⅳ-16> 교우관계 협동에 대한 집단 간 차이 분석 ·····53
<표 Ⅳ-17> 교우관계 조망에 대한 기술 통계 결과 ·····53
<표 Ⅳ-18> 교우관계 조망에 대한 집단 간 차이 분석 ·····54

The effects of roles and rewards in cooperative learning on the attitude and peer relationships of underachieving students in the social studies classroom

Yun-kyung Yoo
Advisor : Prof. Yu-sung Heo
Major in Special Education
Graduate School of Education, Chosun University

The purpose of the study was to explore the effects of roles and rewards in cooperative learning on the attitude and peer relationships of underachieving students enrolled at the middle school social studies classroom.

This study conducted the preliminary inspection on 10 classes of first graders at N boy's middle school in P city and then, 3 classes among them which showed similar outcome were selected as subjects. Also, 3 classes of 3rd graders at the middle school were also chose randomly as subjects. The 3 classes of first graders became the experimental group in which the cooperative learning with certain roles and rewards was carried out. In contrast, the 3 classes of 3rd graders became a control group and the students conducted a cooperative learning activity without any roles or rewards. the questionnaire on learning attitude in social studies classes and peer relationship were the instruments for obtaining objective data. Before implementing the cooperative learning, This study looked into the peer relationships and the learning attitude through the questionnaires. After 12 weeks of experiment,

this study investigated the changes and differences on student attitudes and ther relationships through the same questionnaires.

The following are the summarized results of this study. First of all, this study showed that there was no difference in peer relationship between the cooperative activities whether they include roles and rewards or not. Positive effects didn't come out on the subordinate elements of peer relationship such as good feeling, acceptance, cooperation and a point of view; However, the period for experiment was too short to have an influence on them. In addition, it was possible that the result might have the correlation between the learning assignment the experimental group and the control group carried out. It could be interpreted that we could expect more positive result if there was a more in-depth study about the influence of the external or internal rewards and the structuralization of individual accountability on underachieved students.

Secondly, when it came to the learning attitude, it turned out that there was no difference between the cooperative learning activities without regard to any particular roles and rewards. Also, there was little effect on the correlation among the subordinate variables such as self-conception, learning habits and attitude towards the subjects. Contrary to the result of this study, cooperative learning activities have showed rather positive influence on improvement of learning attitude through many researches. It implies that we need to undertake the studies about the effect of different learning tasks and rewards on cooperative learning activities.

In short, the result of the experiment showed that implementing cooperative learning activities including individual roles and rewards didn't show meaningful effect on the learning attitude and peer relationship among underachieving students. However, since cannot generalize the

effectiveness of the thesis only according to this research, there must be more researches on this area in order to prepare the learning structures in which underachieving students are able to participate more actively without being excluded.

Ⅰ. 서 론

1. 연구의 필요성 및 목적

현대 사회는 다원화, 정보화, 세계화 시대로 흔히 정보지식사회로 부른다. 사회의 급속한 변화로 학교교육의 방향도 변해가는 시대 흐름에 발맞추어 학습자 스스로 지식을 생성·창출하고 고차적인 사고력의 배양과 함께 인지·정의·행동적 측면이 통합된 전인교육을 위한 교수·학습 방법을 강조하고 있다(홍서의, 2010). 학교교육의 방식도 변화된 시대요구에 발맞추어 학생들의 참여를 활성화하고, 교사 중심에서 학생 위주로 전환하고, 교과별 지식 전달 위주에서 개별화되고 차별화된 다양한 수업방식으로의 변화를 도모하고 있다(정문성, 2007).

그러나 여전히 일선 중·고등학교의 수업 현장은 교사가 중심이 되어 학생들에게 학습내용을 설명한 후 질문을 던지고, 이후 중요내용을 요약 및 강조하는 방식의 강의식 수업이 주를 이루고 있다. 전통적 강의식 수업은 기존 지식의 효과적인 획득과 내면화 방법에 대한 설명과 기술을 골자로 하기 때문에 지식 그 자체를 능동적으로 새롭게 생산하고 조직화시키는 지적 능력의 발달과 개발 측면에서 제한적이다(정문성, 2007). 특히 김규익(2010)이 지적처럼, 우리나라는 국가 수준의 획일적인 교육과정의 적용과 운영으로 교실 내 수업장면에서 학생의 선수학습정도, 능력, 흥미, 관심을 개별적으로 고려하지 못한 채 강의 위주의 집단 수업으로 많은 학생들이 누적적 학습결손 때문에 학생 간 학력 격차가 지속적으로 발생하고 있는 실정이다. 이로 인하여 학습부진(students with low achievement)로 불리는 학생들의 숫자도 많은 교육적 노력에도 불구하고 줄어들지 않고 있어 학교 현장에서 해결해야 할 시급한 과제가 되고 있다.

학업과정 상의 문제는 해당 학습부진학생에게 학교생활 전반에 문제를 가

져올 뿐만 아니라 기타 여러 문제들을 동반한다. 예를 들어, 학교학습의 어려움 혹은 누적된 실패 경험은 자신에 대한 학업적 효능감과 자아개념에 부정적 영향을 미친다. 이 과정에서 학생들은 잘못된 귀인을 습득하기고 하고, 교과에 대한 부정적 태도를 가지게 되며, 학습된 무기력(learned helplessness)을 보이기도 한다. 더욱이 학습 상의 문제는 단순히 학습영역에만 제한된 형태로 나타나는 것이 아니라 자기 자신에 대한 전반적인 실망으로 이어지기도 한다. 결과적으로, 김동일(2009)의 설명처럼 교우관계에 있어서도 상실과 실패에 대한 두려움을 가지며, 이 문제는 심각한 정서적 고립과 문제행동 등 학교생활의 부적응으로 나타난다.

개인의 능력과 학업 성취간의 상관관계는 많은 변인들로 인해 개인차가 크다고 할 수 있다. 개인차가 나타나는 것이 불가피하다고 할지라도 교육은 학생 개개인의 사회적 적응력을 높이고 자아실현의 목적을 달성할 수 있도록 하는 것이라는 이념을 생각해 볼 때, 학생에 맞은 학습능력을 계발하고 신장시키기 위한 교수·학습 방법에 대한 변화가 이루어져야 한다. 학습부진아 문제는 개인 뿐 아니라 사회적으로도 심각한 문제를 가져올 수 있다. 최근 늘어나고 있는 학교 폭력 문제, 청소년의 자살문제는 학습부진아의 양산문제와 무관하지 않다(정애라, 2006). 학습부진아가 학교 수업에서 소외되지 않고 참여 할 수 있도록 교수·학습방법에 대한 연구와 그 시도가 이루어져야만 하는 당위적 이유이다.

그동안 학습부진아에 대한 교수·학습 방법적 연구는 국어와 영어, 수학 등의 도구교과 과목에 치중되어 연구되어 왔고, 사회과에 관련한 연구는 매우 제한되어 왔다. 사회과는 민주 시민 양성을 목표로 추상적, 고차적 개념의 이해를 요구하며, 학습결손의 문제를 인지하고 보충하는 것이 어렵기 때문에 사회과의 학습부진아 문제의 심각성을 간과하기 쉽다. 그러나 사회과가 학습부진아의 중등교육 이후의 사회구성원으로서 살아가는 데 필요한 핵심적인 민주시민으로서의 자질을 높이는 교과라는 것을 감안한다면(교육인적 자원부, 2007) 학습부진아 교육에서 국어, 영어, 수학과 함께 매우 중요한 교과라고

할 수 있다.

최근 교육 분야의 연구에서 가장 효과적인 수업 전략의 하나로 자주 논의되고 있는 협동학습은 학습우수아와 학습부진아의 협동적 상호작용과정을 통해 학습부진아의 학업성취 효과와 학습태도, 교우관계 개선에 매우 긍정적인 영향을 끼치는 대안으로 떠오르고 있다(정애라, 2006). 특히 협동학습은 사회과에서 강조하는 함께 사는 사회, 지역사회활동 참여, 인간의 존엄성과 권리보호 등의 핵심적 원리를 담고 있어 학습부진아의 사회과 학습에 매우 효과적인 교수·학습 방법이라고 할 수 있다.

국내 장애학생의 협동학습에 대한 연구 동향 분석의 결과에 의하면(김윤실 외, 2011), 최근 10년간(2000～2009) 학술지에 실린 장애 학생 대상 협동학습 중재연구는 23편으로 일반교육에 비해 매우 제한적이지만 중재 효과는 학업적인 측면은 물론 문제행동, 사회적 기술, 학습에 대한 태도, 동료학습자에 대한 태도 등 다양한 영역에서 효과가 있는 것으로 나타났다. 학습부진아 관련 협동학습 논문은 2000부터 2009년까지 9편으로 개인의 책무성 강화와 그룹보상 전략이 학습부진 학생과 학습장애 학생에 효과적인 것으로 나타났다.

한편, 협동학습에서 역할은 모둠 구성원 각각에게 기대되는 행동을 의미한다(정문성, 2007). 협동 모둠의 학생들은 전통적 학습과 비교할 때 더 활동적이고 자발적이며 학습활동 표현에 자유롭다. 학생들은 서로가 가르치는 것에 직접적인 책임을 지며 도움을 받을 수도 있다. 이질적인 능력 수준의 학생들로 이루어진 모둠 안에서 학생들이 상대적으로 동등한 지위를 가질 수 있도록 하기 위해 각기 다른 역할들을 맡는 것이다. 본 연구에서는 역할을 학업성적을 기준으로 이끔이, 점검이, 기록이, 알림이의 4가지 역할로 나누고 효과를 알아보고자 하였다. 학습부진학생은 알림이에 해당하며 그 역할은 모둠판을 부착하고, 교사의 전달사항을 모둠구성원에게 알리며 학습결과를 정리하는 것이다. 실제, 많은 학습장애 관련 전략을 보면, 학습장애 아동에게 역할을 부여하여 보다 수업에 적극적으로 참여하도록 유도하는 전략을 적극적으로 활용하고 있다.

한편, 협동학습에서는 보상의 상호의존성이 중요한 기능을 한다. 협동학습에서 보상의 상호의존이란 협동학습 모둠 구성원들이 서로 돕지 않으면 보상을 얻을 수 없는 구조를 말한다(정문성, 2007). Slavin(1989, 1995)의 메타분석 결과에서 나타난 바와 같이 협동학습에 외적 보상을 위한 집단목표와 개별책무성이 구조화 될 때 학생들의 학업성취에 가장 효과적이라는 결론을 내리고 있고, 이러한 결론에 Manning과 Lucking(1991), Ellis와 Fouts(1993) 등 많은 학자들이 동의하고 있는 것으로 나타났다(고영남, 2004). 그러나 Damon(1984, 1994) 등은 협동학습에서 집단보상과 같은 외적 보상이 학습자의 내적 동기를 때문에 필요 없다고 주장한다(고영남, 2004, 재인용).

이러한 측면을 고려하여 본 연구에서는 모둠원들이 지난 시간 개인 점수보다 더 높은 점수 즉 향상점수를 계산하고 이 향상점수의 합이 모둠 전체의 점수가 되도록 보상하였다. 그러므로 모둠 점수를 좀 더 높여 모둠 보상을 받기 위해서 모둠원 서로가 점수를 잘 얻을 수 있도록 도와주고 이에 따라 학습부진학생인 알림이의 향상점수도 높아질 것으로 예상하였다.

협동학습의 구조는 모둠 전체가 목표를 달성하기 위해서는 집단의 각 구성원이 성공적인 학습 경험을 해야 하므로 구성원들은 동료들의 학습에 긍정적인 상호작용을 할 수 있어야 한다(정문성, 2007). 동기론적 관점에 의거한 학자들은, 협동학습에서 학업성취를 향상시키기 위해서는 학생들 간의 상호작용을 촉진할 수 있도록 집단보상과 개별 책무성이 부여되어야 한다고 주장한다(권기, 1997). Slavin(1980)에 따르면, 협동학습에 집단보상과 개별책무성이 구조화 될 때 학생들의 학업성취, 학습태도 면에서 가장 효과적이라는 결론을 내리고 있다.

학습부진 학생을 대상으로 하는 협동학습에 대한 주요 선행연구를 분석해 보면, 집단보상 유무, 집단구성 유형 및 학습자의 선행학습 수준에 따른 협동학습 효과(권기, 1997), 협동학습(STAD)이 초등 사회과 학습부진아의 학업성취와 학습태도에 미치는 영향(정애라, 2006), 보상방법에 따른 고등학교 사회과 협동학습의 효과(김규익, 2000) 등에서 협동학습의 긍정적인 효과들을 잘

나타내 주고 있다. 이러한 선행 연구들은 협동학습이 학업 성취를 높인다는 것을 주장하고 협동학습 방법에 대해 다양하게 접근하고 있으나, 사회과 협동학습에서 역할과 보상을 중심으로 한 학습부진학생에 대한 선행연구는 찾아보기 어렵다.

또한, 인터넷을 활용한 구조화된 협동학습전략과 보상이 학업성취도에 미치는 영향(이안네스, 1998), 구조화된 협동학습전략이 수학 학업 성취도 및 수학적 성향에 미치는 영향(이정은, 2004), 소집단 협동학습이 수학과 학습부진아의 학업성취와 학습태도에 미치는 효과(2006, 구채선) 등의 연구에서 협동학습이 학습부진아의 학업 성취면의 효과를 위주로 연구가 된 경우가 많아 학습부진아에 대한 학습 태도 또래문제가 심층적으로 거론 되지 않고 있다. 이에 본 연구는 교우관계와 또래관계의 측면에서 협동학습이 학습부진아에 미치는 효과를 연구해 보고자 한다.

따라서 본 연구는 역할과 보상이 있는 협동학습이 교우관계와 학습에 대한 태도에 미치는 효과를 그렇지 않은 협동학습과 비교하여 그 효과를 분석하였다. 특히, 역할과 보상이 있는 협동학습 전략이 학습부진학생의 학습에 대한 태도와 교우관계에 어떤 영향을 미치는지를 연구하는 데 목적이 있다. 본 연구의 결과는 실제 협동학습에서 자주 활용되고 있는 '보상' 전략과 '역할' 전략이 교과에 대한 학습 태도 및 교육관계에 과연 긍정적인 영향을 미치는지 확인함으로써 학교 현장에서 협동학습을 실시할 때 보다 구체적인 활용 전략에 대한 시사점을 제공할 수 있을 것으로 기대된다.

2. 연구문제

본 연구는 중학교 사회과 협동학습에서 역할과 보상이 학습부진아의 학습태도 및 교우관계에 어떤 영향을 미치는지 알아보고자 다음과 같이 연구문제를 설정하였다.

첫째, 역할과 보상이 있는 사회과 협동학습이 학습부진아의 학습태도에 어떤 영향을 미치는가?

둘째, 역할과 보상이 있는 사회과 협동학습이 학습부진아의 교우관계에 어떤 영향을 미치는 가?

3. 연구의 제한점

본 연구의 제한점은 다음과 같다.

첫째, 본 연구의 대상과 학교는 P 광역시에 소재한 N 중학교 1학년 3개 반과 3학년 3개 반을 선정하였다. 1학년 3학급은 학습부진아에게 협동 학습 시 구체적인 역할과 보상을 제공하였고, 3학년 3학급은 학습부진아에게 역할과 보상을 사용하지 않은 협동학습을 실시하였다. 따라서 다른 학년 특성, 지역적 특성, 가정환경, 선행 학습 수준 등에 따라 다른 결과가 나올 수 있으므로 다른 지역의 학교와 학생들에게 일반화하는데 제한점을 갖는다.

둘째, 협동학습 소집단 구성을 고려하여 1집단에 1명의 학습부진아를 배정하였기 때문에 피험자의 수가 적어 이를 토대로 한 양적 연구의 결과는 타당도와 신뢰도에 한계를 가진다.

셋째, 실험 결과 분석에서 단계에서 학년 간 차이를 보정할 수 있는 학업성취도 검사를 개발하는 것은 한계가 있어 이를 포함하지 못하였다. 따라서 ‘역할’과 ‘보상’이 학업성취도에 미치는 효과를 분석하지 못하였다.

넷째, 협동학습이 충분히 이루어져 효과가 나타나기에는 비교적 연구기간이 짧은 제한점이 있다.

4. 용어의 정의

1) 협동학습

협동학습은 경쟁학습이나 개별학습과는 달리, 학습자 개인이 달성하고자 하는 목표와 집단 구성원의 목표가 서로 밀접한 관련을 맺고 있으며, 설정된 공동의 목표를 한 개인이 성취하게 되면 다른 동료들도 동등한 수준의 목표를 성취하게 되는 학습이다(Slavin, 1980).

2) 학습부진

정상적인 학교 학습을 할 수 있는 잠재적인 능력이 있으면서도 환경요인이나 그것의 영향을 받은 개인의 성격, 태도, 학습 습관 등의 요인으로 인하여 교육과정상에 설정된 교육 목표에 비추어 볼 때 최저 학업 성취 수준에 도달하지 못한 학습자이다(교육과정평가원, 1999)

3) 역할

모둠의 구성원들이 활동에 따라 각자의 책무를 (이끔이, 기록이, 점검이, 알림이)정하는 것으로서 활동에서 구성원 각자의 책임분담이 이루어지면 그 책무를 수행함으로써 활동이 이루어지는 것을 말한다.

4) 보상

협동학습 집단이 성공적으로 학습활동을 수행할 수 있도록 구성원들 간의 서로 돕고 격려하는 행동을 촉진하기 위해 협동학습 집단에 주어지는 동기부여를 말하는 것으로, 본 연구에서는 향상점수에 의한 집단보상을 한다.

Ⅱ. 이론적 배경

1. 학습부진아의 이해

1) 학습부진아의 개념

학습부진은 아동이 특정한 영역의 과제를 제대로 해결하지 못하거나 기대했던 것보다 잘하지 못한 경우 통상적으로 쓰는 포괄적인 용어이다(김수미, 2012). 학습 부진을 연구한 많은 학자들은 공통적으로 학습부진은 학습자가 가진 잠재적 능력과 실제의 성취 수준 사이의 불일치를 가진다는 점에 동의한다.

학습장애, 학습부진, 학습지진의 개념들은 교육현장에서 많이 쓰는 용어이지만 각각의 용어에 대한 합의가 이루어지지 않아 종종 혼란을 불러온다. 학습부진아의 개념이 다양한 것은 학습부진아에 대한 연구가 교육학 뿐 만 아니라 여러 학문에서 각기 다른 관점으로 정의가 제시되고 있기 때문이다. 또한 학습 부진과 유사한 개념인 학습 장애, 학습 지진, 학업 저성취와 같은 개념들이 함께 혼용되고 있어 그 명확한 개념을 이해하고학습 부진아를 위한 교수전략을 세우는 데 혼란을 가져오고 있다. 따라서 학습부진아에 대한 다양한 개념 정의를 살펴보고 그 의미를 명확히 하여야 한다.

교육학에서 정의한 학습부진아의 일반적 정의를 살펴보자면, 교육학 대사전(1994, pp 1088-1089)은 학습부진아란 “아동의 개인적 학습에 영향을 미치는 학습 환경의 원인으로 어떤 교과목, 교과목군, 혹은 전반적인 교과목에 걸쳐 학습의 진행이 기대하는 정도에 올라가지 않는 아동을 말한다.” 라고 정의하고 있다(구채선, 2006).

이상로(1971)는 학습부진의 설명을 선천적인 능력이 부족하여 아무리 노력해도 되지 않는 정신박약자와 정상적인 능력을 갖추었음에도 불구하고 자신의 노력이나 성격 및 기타 환경적 요인으로 인해 자신의 능력만큼의 성취를

보이지 않는 학습부진아의 두 가지로 나누어 설명하고 이때 정신지체아의 출현율이 1~3%, 학습 부진아는 19~24%라고 하여 학습 부진아의 심각성을 지적했다(김수미, 2012).

한국교육개발원(1984)은 “학습부진아동이란 정상적인 학교학습을 교육 받을 수 있는 잠재적 능력이 있으면서도 선수 학습요소의 결손으로 인하여, 최저 학습 목표 수준에 비추어 수락 할 수 있는 학업 성취 수준에 도달하지 못한 자”를 뜻한다고 정의하였다.

정원식 외(1979)는 학습부진아를 개인의 학습 가능성의 기준에서 기대하는 학업 성취 수준에 미달되어 있는 아동으로 정의하여 학습부진의 정도는 개인간 차이가 있을 수 있음을 제시하였다.

김경옥(2001)은 학습부진을 광의와 협의의 두 가지 차원에서 접근하고, 광의의 학습부진은 학업 수행에 곤란을 느끼는 모든 학생으로, 협의의 학습부진은 기본적인 학습기능에 문제가 있거나, 각 교과 영역에서 최저 수준의 학업성취 수준에 미달하는 아동을 지칭하는 것이라고 규정하고 있다(김수미, 2012).

많은 연구자들의 논의를 바탕으로 학습 부진에 대한 개념을 정리해 보면, 학습부진아는 저지능, 정신박약아등 잠재적인 능력의 부족으로 정규학습의 적용이 불가능한 학생들이 아니라 정상적인 학교 학습을 할 수 있는 지적 능력을 가지고 있으면서도 최저 학업 성취 수준에 도달하지 못한 아동을 가리키다(정애라, 2006).

2) 학습부진아의 원인

학습부진에 대한 원인에 대한 설명 방식에는 크게 두 가지가 있다. 첫 번째는 학습부진의 원인을 학습자의 고유 능력과 정보처리 결함으로 보는 발달심리학적으로 분석하려는 설명이다. 이와 같은 측면에서는 학습부진의 원인을 개인 내적 사고과정과 심리적 측면과 관련지어 연구한다. 두 번째는 학습부진을 개인을 둘러싼 여러 환경과 상황적 측면으로 설명하려는 것으로 학

습자의 가정 사회 학교 환경 등의 여러 측면에서 학습부진에 영향을 미치는 원인을 연구하고자 한다.

Williams는 여러 가지 사회적·환경적 요인 때문에 학습에 결손을 가지거나 기대되는 성공에 이르지 못하는 아동을 학습 부진 학생으로 정의하였고, 황정규는 개인의 내적 혹은 외적 원인에 의해 그 개인의 발달수준 및 교육단계에서 요구하는 학습과제의 성취에서 수락할 수 있는 최저수준에 도달하지 못한 학습자를 학습 부진 학생으로 보았다(이상일, 2004). 학습부진의 원인을 정원식 외(1979)는 학습습관에서 비롯되는 원인, 개인의 생활에서 비롯되는 원인, 객관적 환경에서 비롯되는 원인, 개인의 신체건강 상태에서 비롯되는 원인, 학습결손의 누적 등으로 제안한다(이미순, 2010). Kirk는 학습 부진 학생이란 지적 결함을 가진 학생이라기 보다는 교육과정의 적응에 곤란을 겪는 학생이라고 정의했다(이미순, 2010). 김동일(2003)은 학습 부진 학생들은 계속적인 지적활동의 실패에서 오는 좌절감과 열등감, 주위 사람들의 기대에서 오는 압박감 등이 누적되어 부정적 자아개념을 형성하게 된다고 보았다. 부정적 자아개념은 학습 결손의 가져오고, 학습 결손에 따른 학습 실패는 학습 부진을 낳는 악순환을 반복한다고 지적한다.

이경준(1983)은 학습 부진아의 인지특성 분석과 효율적인 교수 전략 탐색 연구에서 학습 부진 학생의 원인별 분류를 <표 Ⅱ-1>과 같이 제시하였다(이상일, 2004).

<표 Ⅱ-1> 학습 부진 학생의 원인별 분류

학습 부진 학생의 원인	내용
인지적 요인	선행학습의 누적결손, 언어능력의 부족, 사고력 부족, 계산능력, 독해력 부족, 자기결정력 부족
정의적 요인	학습동기 성취동기 결여, 부정적 자아개념, 학습에 대한 흥미부족, 주의집중, 지구력부족, 불안, 열등감
환경적 요인	부모자녀 관계의 장애, 형제간의 갈등, 낮은 사회경제적 지위 , 교사와 학생간의 부정적 상호작용, 또래간 부정적 상호작용, 불안, 공포 분위기

이와 같이 학습 부진의 원인은 학습자의 태도, 가정이나 학교의 환경적 요인, 교수법과 인지전략의 결함등과 관련되어 있으므로 동기부여, 적극적인 학습태도, 환경적 문제의 개선을 통해서 학습 부진 현상을 개선 할 수 있을 것이다(이상일, 2004).

본 연구와 관련해서는 학습부진의 여러 가지 원인 중 학습자의 학습 동기와 관련되는 학습 태도와 환경 변인과 관련된 교우관계 원인에 협동학습이 미치는 영향을 실험을 통해 알아보고자 한다.

3) 학습부진아의 특징

학습부진아의 특징은 학생 개인차 변인이 큰 만큼 매우 다양하다고 할 수 있다. 많은 연구에 따르면, 학습부진아는 지각기능에 장애가 있거나, 언어능력이 부족하고, 기억능력이 떨어지며, 논리적 사고력이 부족한 지적 특성 외에도 정의적으로 과잉행동을 보이거나, 주의를 잘 집중하지 못하고, 충동적이며, 자신감이 결여되는 등 부정적인 자아개념을 형성하고 있는 경우가 많다.

학습부진아는 학습습관에 있어서 수업과 자율학습의 장면에서 정상아에 비해 몇 가지 특징적인 결함을 가지는데 이 특징적인 결함을 살펴보면 다음과 같다(신세호 외, 1979).

첫째, 독서 능력이 부족하다. 학습부진아는 부족한 어휘능력과 고차적인 사고능력의 미흡 등으로 문장 독해에 매우 큰 어려움을 느끼며 문장 이해력과 속도도 느린 특징이 있다.

둘째, 부족한 주의 집중 능력이다. 학습부진아는 추상적 개념의 학습 내용에서 어려움을 가지며, 주의가 산만하고 한 가지 과제에 몰두하기 어렵다. 독해가 잘 이루어지기 위해서는 독자의 주의집중과 학습동기가 계속적으로 강화가 이루어져야 하는데 학습부진아는 주의산만이 습관화 되어 있어 학습의욕이 계속되지 않는다.

셋째, 기억력이 낮다. 사실과 개념을 기억하는 것은 사회가 학습에서 매우

중요하다. 학습부진아는 일반학생에 비해 단기기억은 많이 떨어지나 장기기억의 암기력은 정상아동과 비슷한 것으로 나타났다.

넷째, 학습동기, 지적인 호기심, 학습에 대한 흥미 등이 일반아동에 비해 약하다. 학습에 대한 의욕이 부족하고 소극적이다. 또 부정적인 자아개념으로 인하여 자신감이 많이 떨어져 있고 공부에 대한 계속적인 압력은 학습부진아를 학교 학습에서 실패를 거듭되게 하는 요인이 된다.

다섯째, 기초적인 학습기능이 결손 되어 있다. 학습부진아들은 기본학습 기능인 읽기, 쓰기, 듣기, 연산능력이 미약하기 때문에 기초학습 기능을 바탕으로 한 추상적 사고와 개념이해가 어렵다.

여섯째, 학습행동이 부적절하다. 한 가지 일에 주의를 집중하지 못하거나 산만하고 학습습관에 있어 지속성을 갖지 못한다.

일곱째, 학습기술이 부족하다. 학습부진아들은 학습 방법이나 계획이 일반학생에 비하여 덜 합리적이고 능률적이다. 메타인지 능력도 부족하여 계획을 세우고 점검하는 것이 어떤 것이지 모르고 노력에 비해 학습 능률이 오르지 않아 학습결과에 쉽게 실망하고 중도에 포기하는 경우가 많다.

4) 학습부진아의 지도 방법

학습부진아에게 가장 좋은 지도방법은 학력의 정도에 맞추어 개인의 능력에 따른 개별화 학습이 가장 적절하지만, 다인수 학급에서 평균 학업 성취 기준으로 획일적 수업이 진행되는 현실 속에서는 이는 제한되므로 학습 부진 학생을 위한 바람직한 교육적 환경을 만들기 위해서 노력해야 할 것이다(구채선, 2006).

홍채호 등(1979)이 제시한 학습부진아의 지도 방법을 보면 다음과 같다(구채선, 2006.재인용)

첫째, 복잡하고 추상적 개념의 이해를 요구하는 학습 과제보다는 학습자 본인의 학습 속도와 처리 능력에 맞게 내용을 학습 할 수 있도록 한다. 학습

과제를 보다 세분화시켜 구체적이고 직접적인 설명과 시범을 보이도록 한다.

둘째, 학습 목표를 구체적이고 측정가능 할 수 있는 행동적 용어로 제시하여 학습의 방향을 명확히 하도록 한다. 구체적인 학습 목표 달성정도를 학습자 스스로 확인 하게 되 학습부진아의 학습동기가 높아 질 수 있다.

셋째, 성취 가능한 최저 수준의 학습에서 점진적으로 높은 수준의 학습으로 접근시킨다. 학습부진 학생은 계속된 학습 실패로 인해 학습된 무기력으로 자신감과 성공감이 낮으므로 학습 속도와 깊이를 조절 하여 제시하도록 한다.

넷째, 학습부진아의 장점을 최대로 활용하여 학습에 있어서 성공적인 학습 경험과 학습 과정에 대한 긍정적이고 적극적인 태도를 갖게 한다. 한 교과에서의 실패의 경험이 다른 교과에서도 실패에 대한 기대로 연결 되지 않도록 각 교과에서 요구하는 기본 개념을 익힐 수 있도록 하는 보충학습을 제공한다.

다섯째, 학습 목표 도달 후 즉시 보상을 주어 학습부진아의 동기를 강화시킨다. 보상은 학습 경험을 성공적이고 적극적인 태도로 임할 수 있게 한다. 처음에는 외적 강화를 제시하고 점점 칭찬, 미소와 같은 내적 강화로의 보상이 이루어 질 수 있도록 한다.

여섯째, 학습과 관련된 다양한 자극을 학습부진아에게 제시하여 그 자극을 동기화시킬 수 있도록 한다. 학습 부진아 관심, 흥미 등을 파악하고 관련 자극을 제시할 수 있도록 한다. 또 여러 가지 학습과제 중 학습 부진아가 선호하는 과제를 선택할 수 있는 기회를 제공하여 학습에 흥미를 유지할 수 있도록 한다.

일곱째, 학습 자료가 학습 부진아 자신에게 의미 있게 받아들일 수 있도록 학습 부진아의 선행지식, 경험 등을 고려하여 제시한다. 학습과제를 제시하고 관련 예를 설명할 때 학습부진아가 관심 있어 하는 내용을 중심으로 설명하면 이해하기 쉽고 내용을 좀 더 오래 기억 할 수 있다.

여덟째, 학습부진아가 학습과제에 대해 흥미와 자신감을 가질 수 있도록

학습과제를 스스로 선택하고 해결할 수 있는 자기 주도적 학습이 될 수 있도록 한다. 자기 주도적 학습이란 학습 과제 선택하는 과정에서부터 학습 방법과 평가의 전 과정을 학습자 스스로 계획하고 조절하는 전 과정이다. 교사는 자기 주도적 학습의 방법과 내용을 자기 점검, 가기 강화, 자기 평가와 관련하여 지도하도록 한다.

아홉째, 한 학습과제나 단원이 끝나면 평가를 실시하고 수업 도중에도 퀴즈 형식의 형성 평가를 자주 실시하여 그 결과를 학생에게 즉시 알려주고 보상 받도록 하여 스스로 자신의 진보 과정을 알고 강화가 될 수 있도록 한다. 학습 향상 정도를 학습자 본인이 확인 하는 것은 자기 점검의 기회가 되고, 후속 학습에도 긍정적인 영향을 미칠 수 있다.

열째, 반복적인 연습과 학습과제의 해결을 통하여 지식이나 기능이 숙달될 수 있는 기회를 제공한다. 학습부진아는 선행 학습과 기초 지식의 결손을 가진 경우가 많으므로 반복적인 연습과 문제 해결과정으로 학습 결손을 보충할 수 있다. 이와 같은 보충학습은 심화학습으로 좀 더 나아가는데 있어 필수적이다.

열한 번째, 각 교과 단원에 처음 학습하는 기초 개념은 철저하게 지도하고 이해시켜야 하고 기초개념을 기본으로 하여 점점 개념의 이해가 확대, 심화될 수 있도록 한다. 특히 기본 내용이 점점 심화 되어 반복되는 영어와 수학 등의 과목은 기초 개념을 더 확실히 할 수 있도록 한다.

열둘째, 교사는 학습부진아에 대한 태도가 긍정적이고 편견을 가지지 않아야 한다. 학습 부진학생의 부정적인 자아개념은 학습의 여러 측면에도 영향을 미치므로 교사는 학생의 장점을 파악하여 격려와 칭찬을 할 수 있도록 한다.

2. 협동학습

1) 협동학습의 개념 및 필요성

슬라빈(Slavin, 1990)에 따르면 협동학습이란 학습의 능력이 상이한 학생들이 합의된 동일한 학습 목표를 향하여 소집단 모둠 내에서 함께 활동하는 수업 방법이다. Cole과 Chan(1987)은 협동학습이란 학생들이 그들 집단의 학업 수행에 근거해서 보상이나 인정을 받는 협동적 유인구조(cooperative incentive structure)와 공동 목표를 향해 소집단에서 함께 공부하는 협동적 과제구조(cooperative task structure)를 활용하는 일련의 학습 방법 이라고 하였다(홍은정, 2002, 재인용).

Cohen(1994)은 협동학습을 모든 학습자가 명확하게 할당된 공동 과제(collective task)에 참여할 수 있는 소집단에서 함께 학습하는 것으로 정의하였다(장인온, 2004). 문용린(1988)은 학급의 목표 구조에 따라 학급 집단의 역동성이 달라지는 것에 착안하여 수업 운영을 협동적으로 이끌려는 수업전략이라고 정의하고 있으며, 변영계(1994)는 협동학습을 소집단의 구성원들이 공동으로 노력하여 주어진 학습 과제나 학습 목표에 도달하는 수업 방법이라고 정의하고 있다(홍승희, 2006). 박성익(1985)은 집단의 각 구성원이 소속된 집단 구성원 모두에게 유익한 결과를 가져오고자 서로 협동하여 학습을 전개하는 법이라고 정의하고 있다(권기, 1997 재인용). 이들 여러 학자들의 정의를 종합해 보면, 협동학습이란 학습자 개개인이 모둠의 공동 목표를 달성하기 위하여 구성원들이 서로 의존적으로 상호작용하고 동등하게 보상을 받는 교수 학습 방법이라고 할 수 있다.

협동학습은 강의식 수업 위주의 전통학습이나 개별학습보다 인지적 측면의 학업 성취도 뿐 만 아니라 정의적 학습태도와 사회적 교우관계를 향상시키는데도 효과적인 것으로 연구되어 지고 있다. 경쟁학습에서는 학급의 소수만이 성공 경험을 얻고 대부분의 학습자는 실패를 경험하게 되지만 협동학습에서

는 모둠 구성원 모두 상호 의존하여 학습과제를 완성함으로써 성공적인 학습 경험을 가질 수 있다. 성공적인 학습 경험을 가짐에 따라 개별 학습에 뒤처진 학습부진아들도 자신의 긍정적인 자아상을 지닐 수 있다. 또 학습 과제에 대한 구조화된 역할과 보상의 방식은 학습부진아의 학습 동기 유발과 학습태도 개선에 기여 할 수 있다.그리고 협동학습은 모둠 구성원 전체가 동등하게 학습 기회에 참여하고 자신의 역할을 완성함으로써 수업의 민주화라는 측면에서도 의의가 있으므로 민주 시민 의식을 강조하는 사회과와 이념을 같이하는 교수학습 방법이라고 할 수 있다.

Johnson & Johnson(1984)은 교사가 만들 수 있는 교실의 학습목표구조를 협동학습 구조, 경쟁학습 구조, 개별학습구조로 나누어 설명하고, 각 학습구조에 따라 교수활동의 형태, 학습목표에 대한 인식, 학생의 기대심리, 그리고 학습의 도움을 받는 원천 등이 달라진다고 하였다(권영희, 2008). 아래 <표 Ⅱ-2>는 협동 · 경쟁 · 개별 학습 구조의 특징을 간단하게 비교 분석한 것을 제시한 것이다.

<표 Ⅱ-2> 협동 · 경쟁 · 개별 학습 구조의 특징

	협동학습	경쟁학습	개별학습
교수활동형태	문제해결학습, 확산적 사고, 창조적 사고 등으로 학습해야 될 내용은 명료화, 의사결정, 탐구 등으로 다소 융통성이 있음	기술, 단순지식, 기억, 복습 등으로 학습해야 될 내용은 분명하며 경쟁규칙이 분명히 제시됨	특별한 기능이나 지식으로 혼동이나 별다른 도움이 필요 없도록 과제가 분명하며, 해야 될 행동도 세분화됨
목표중요성 인식	목표는 각 학생들에게 중요한 것으로 받아들여지며, 각 학생은 집단이 그 목표를 달성 할 것으로 기대	목표는 학생들에게 중요하게 받아들여지지 않으며, 단지 성공과 실패를 받아들임	목표는 학생들에게 매우 중요하게 받아 들여 지며, 언젠가는 자신의 목표가 달성되기를 기대함

학생의 기대	각 학생은 다른 학생과 긍정적 상호작용을 하며 아이디어와 자료를 공유하고, 공동책임, 집단에 기여, 관제분담, 구성원의 다양성을 이용함	각 학생을 승리할 수 있는 기회를 균등히 가지며, 자신의 학습 활동을 즐기며, 경쟁자의 진보상태를 평가하며, 능력, 기술, 지식 등을 비교함	각 학생은 다른 학생에 의해 간섭받지 않으며, 과제 완성에 대해 자신이 책임자이며, 자신이 그의 노력과 과제수행의 질을 평가함
도움 원천	다른 학생들이 도움, 지지, 강화의 원천이 됨	교사가 도움, 지지, 강화의 원천이 됨	교사가 도움, 지지, 강화의 원천이 됨

※출처 : D.W. Johnson, &R.T. Johnson (1975), Learning together and alone : Cooperation, competition, and individualization, NJ:Prentice-hall, p.62

2) 협동학습의 특징

협동학습은 전통적인 강의식 학습과 비교하여 다음과 같은 특징을 지닌다. 아래 <표 Ⅱ-3>은 전통적인 강의의 학습과 협동학습을 단순 비교한 것이다.

< 표 Ⅱ-3> 전통학습과 협동학습의 비교

협동학습	전통적 학습
긍정적상호의 존성	상호의 존성이 없음
개별적 책무성	개인적 책무성이 없음
구성원의 이질성	구성원의 동질성
리더쉽을 공유함	한사람이 리더가 됨
서로의 대한책임을 짐	자신에 대해서만 책임을 짐
과제와 구성원과의 관계지속성 강조	과제만강조
사회적 기능을 직접 배움	사회적 기능을 배우지 않음
모든 활동에 교사가 관찰하고 개입함	교사는 모둠의 기능을 무시함
모둠 활동이 활발함	모둠 활동이 활발하지 못함

출처: D. W. Johnson, E. J. Holubec, & P. Roy, 1984, Circles of Associaltion for Supervision and Curriculum Development, p. 10.

위의 표에서 알수 있듯이 협동학습은 전통적 학습과 비교하여 구성원 간 개별 책무성을 가지고 과제 활동에 적극적으로 참여하도록 구조화된 방식으로 학습에 실패자가 없이 교사와 학생이 서로 돕는 교수 학습전략이다.

다양한 협동학습 유형은 집단구성 방법, 보상구조, 모둠조직 방식에 따라 서로 다른 특징과 장단점을 가진다. 협동학습 모형들의 공통적인 특징은 다음과 같다.

첫째, 협동학습에서 집단구성은 '이질적 집단' 으로 구성된다. 협동학습에서는 인지적 능력, 가정환경, 문화적 배경, 성별, 나이 등이 서로 다른 학생들이 한 모둠을 형성한다. 이와 같은 구성원 간 이질적 요소는 다양한 생각과 관점을 서로 교환하는 기회를 제공한다.

둘째, 집단 구성원 간에 '대면적 상호작용'이 존재한다. 협동학습에서는 집단 구성원이 서로 가까운 거리에서 마주보며 작은 목소리로 대화하는 3인치의 목소리를 강조한다. 이는 구성원 간 심리 · 정서적으로 밀접하게 상호작용함을 의미한다.

셋째, 모둠 구성원 사이의 '긍정적 상호의존성'이 있다. 협동학습의 목표는 구조적으로 모둠 구성원들이 함께 해결하도록 되어 있으므로 실제적으로 구성원 간 적극적으로 상호의존하고 있다.

넷째, 협동학습은 '집단 활동'의 과정을 매우 중요시 한다. 한 차시의 수업이 끝나거나, 하루의 일과가 끝난 후 모둠 구성원은 자신들의 활동을 반성하는 시간을 갖게 된다. 이런 기회는 학습자에게 의사소통 능력, 문제해결 능력, 비판적 사고력 등을 향상시키고 모둠 활동을 좀 더 효율적으로 기능하게 한다.

다섯째, 협동학습은 모둠 구성원간 '협력'을 강조한다. 협동학습은 집단 간 경쟁과 보상을 도입하여 집단 내의 협력과 단합을 도모한다.

여섯째, 협동학습은 개별적 책무성이 있다. 모둠의 성공은 구성원 각 개인의 성공 여부에 달려 있기 때문에 한 개인의 성공과 실패와 모둠 전체에 중요하게 여겨진다.

3) 협동학습의 유형

사회과 협동학습의 대표적 유형은 Jigsaw Ⅱ모형과 STAD 협동학습이 있다. (정문성, 2007). 주요 내용을 간단히 요약·정리하면 다음과 같다.

① 과제 분담 학습 모형 Ⅱ(Ⅱ)

이 모형은 학습 내용을 4~6개의 하위 주제로 나누어서, 학생들이 한 주제를 집중적으로 학습하여 전문가가 된 후에 서로 가르치고 배우는 협동학습의 형태이다.

전통적인 학습의 구조를 협동 학습의 구조로 전환하기 위해서는 첫째, 1명의 교사와 다수의 학생으로 구성된 경쟁 학습의 구조를 4~6명으로 구성된 소집단(모둠)의 협동 학습 구조로 바꾸어야 한다. 둘째, 소집단 활동은 구성원들이 다른 학생의 도움 없이는 학습이 불가능하도록 구성되어야 한다. 각 구성원은 '학습 단원의 일부'를 학습 자료로 제공받기 때문에, 구성원들은 학습 단원 전제를 배우기 위해서 서로 협력할 수밖에 없다.

이런 방식으로 구조화된 학습 방식이 과제 분담 학습 모형(Jigsaw)이다. <표 Ⅱ-4>는 과제 분담 학습 모형 (Jigsaw Ⅱ)의 수업 단계를 정리한 것이다. Jigsaw모형은 고안된 전문가 학습지, 전문가 집단 및 모집단의 활동과 의사소통, 학생 전문가에 의한 학습 등으로 특징지어진다(교육과정 해설, 2007).

<표 Ⅱ-4> 과제 분담 학습 모형 (Jigsaw Ⅱ)의 수업 단계

단계	교수·학습 활동
1. 모집단 형성하기/ 학습 단원 전체 읽기	• 이질적인 학생들 4명씩 모집단을 구성한다. • 교사는 학습 내용 전체가 기록된 전체 학습지와 자료를 학생들에게 배부하고, 학생이 학습 단원 전체를 일고 학습의 맥락과 흐름을 파악하게 한다.

2. 전문가 집단에서 학습하기	• 각 학생은 모집단을 떠나 같은 하위 문제를 선택한 학생들끼리 모여서 전문가 집단을 형성한다. • 각 정문가 집단은 선택한 주제에 대해 서로 협력해서 집중적으로 학습한다.
3. 모집단에서 다른 학생 가르치기	• 전문가 집단의 학습 활동이 끝나면, 원래의 모집단으로 돌아간다. • 각 학생은 전문가 집단에서 학습한 하위 주제와 문제를 다른 학생들에게 가르쳐 준다.
4. 모집단에서 토론하기	• 각 학생이 하위 주제와 문제에 대해 다른 학생들을 가르친 후에, 모집단의 구성원들은 하위 주제에 대해 토론한다.
5. 퀴즈와 개별 평가	• 교사는 학생이 학습 내용을 얼마나 이해했는지를 평가하는 퀴즈(형성 평가)를 실시한다.
6. 향상 점수에 의한 소집단 보상	• 교사는 과거 퀴즈에서 각 학생이 받은 기본 점수와 현재 퀴즈 점수를 비교하여, 각 학생의 향상 점수를 산출한다. • 개인별 향상 점수를 산출하여 소집단 전체의 향상 점수를 산출한 후, 향상 점수가 우수한 개인과 소집단에 대해 보상한다.

② 집단 성취 분담 모형(STAD)

STAD모형은 '보상'을 통해 열등한 학생들에게 학습의 동기를 부여함으로써 학습의 효과를 높이고자 한다. 협동 학습의 보상에는 3가지 방식이 있다. 첫째, 소집단의 성공에 가장 기여도가 크거나 학업 성취 결과가 가장 향상된 학생에게 최대의 보상을 해 주는 것이다. 둘째, 학생의 기여도와 점수에 관계없이 모든 학생에게 동일하게 보상을 하는 것이다. 셋째, 학습자의 능력이 아

니라 필요에 따라 차별적으로 보상하는 것이다. 이런 3가지 보상 체제를 적절하게 조화시켜 학습 동기를 유발하는 데 성공하는 협동 학습이 집단 성취 분담 모형(STAD)이다.

STAD 모형은 수업 절차가 비교적 간단하고 소집단 보상을 통해 협동 학습의 효과를 쉽게 달성할 수 있는 장점을 지닌다. 반면에 교사가 사전에 소단 학습지와 정답지를 만들어야 하고, 개인별 기본 점수와 개인 및 소집단의 향상 점수를 모두 계산해야 하는 번거로움이 발생한다. <표 Ⅱ-5>는 집단 성취 분담 모형(STAD)의 수업 단계를 정리한 것이다.

< 표 Ⅱ-5> 집단 성취 분담 모형(STAD)의 수업 단계

단계	교수·학습 활동
1. 교사의 수업 안내	• 강의, 토론, 시청각 자료 등을 통해 학습 내용과 소집단 활동의 방향, 소집단 보상에 대해 안내한다.
2. 소집단 학습과 토론	• 교사는 각 소집단에게 학습지와 학습 자료를 배부하고, 학생은 학습 자료를 읽고 학습 문제에 대해 자신의 답을 적는다. • 소집단별로 학생들이 각각 돌아가면서 학습 문제를 읽고 함께 형력해서 학습 문제를 해결한다.
3. 퀴즈와 개별 평가	• 교사는 학생이 학습 내용을 얼마나 이해했는지를 평가하는 퀴즈(형성 평가)를 실시한다.
4. 향상 점수에 의한 소집단 보상	• 교사는 과거 퀴즈에서 각 학생이 받은 기본 점수와 현재 퀴즈 점수를 비교하여, 각 학생의 향상 점수를 산출한다. • 개인별 향상 점수를 산출하여 소집단 전체의 향상 점수를 산출한 후, 향상 점수가 우수한 개인과 소집단에 대해 보상한다.

4) 사회과 교육과 협동학습

협동 학습은 소집단을 구조화함으로써 구성원의 긍정적인 상호 작용과 협력을 통해 학습 활동이 이루어지는 수업 모형이다. 협동 학습은 여러 가지 실험을 통해 학생의 학업 성취도, 동기 부여, 고차적 사고력, 협동 능력, 사회성 발달에 효과적인 새로운 교수 방법으로 주목받고 있다.

특히 사회과는 민주 사회에서 다른 시민들과 상호 공존하면서 문제를 합리적으로 해결할 수 있는 시민의 자질을 기르는 것을 목표로 하기 때문에, 사회과에서도 협동 학습이 강조되고 있는 추세이다. 즉, 협동 학습은 인지적 능력과 정의적 능력을 종합적으로 달성하고자 하는 교수 · 학습 모형이라고 할 수 있다.

이러한 협동 학습은 소집단을 형성하여 교수 · 학습 활동을 실시한다는 점에서 전통적인 소집단(모둠)학습과 유사하게 생각되고 있으나 둘은 명확히 구별되어야 한다. 협동 학습은 구성원 모두가 이질적인 능력과 배경을 가지며, 한 사람의 유능한 학생의 지도력에 의해서가 아니라 구성원 모두가 각자 역할과 과제를 부여받아 목표 달성을 위해 상호 협력하도록 구조화되어 있고, 교사가 집단 구성원 각자에게 부여한 역할과 임무를 수행하는 과정에서 학습에 필요한 지도력, 의사소통 기능, 갈등의 조정 등 사회적 기능을 직접 배우게 된다.

사회과가 다른 어느 교과에 비해 가장 협동 학습 구조에 적합한 이유는 다음과 같다(정문성, 2007).

첫째, 사회과라는 social studies에서 social이라는 용어는 사회과에서 학습자는 한 개인이 아니라 사회 공동체의 한 구성원임을 강조한다. 따라서 학습 목표의 달성은 한 개인에 의한 것이 아니라 동료나 교사 등 사회 구성원들과의 상호 작용에서 이루어지고, 이러한 수업이 이루어지기 위해서 가장 적합한 학습 구조는 협동 학습 구조이다.

둘째, 사회과의 기본적 목표는 민주 시민 양성이며 이러한 목표에 적절한

수업 환경은 기회의 균등, 개인적 복지, 실력 사회의 강조(보상 체제), 개인적 책임과 사회적 책임 등이 포함되어 있는 협동 학습 구조이다.

셋째로 사회과의 행동 목표인 지식, 기능, 태도와 가치, 그리고 참여의 경우 모두 협동 학습 구조에서 가장 잘 획득할 수 있다. 지식의 경우, 협동 학습은 지식들이 단순한 정보의 전달이 아니라 사회적 상호작용 속에서 살아있는 사회과학적 지식으로 이해될 수 있는 구조를 가지고 있다. 동료와의 토론, 교수, 정보의 교환 경험 등 활발한 상호작용 속에 높은 수준의 사고와 개념 이해를 가능하게 함으로써 사회과에서 추구하는 지식 목표를 획득하는 데 매우 유용한 학습 구조이다. 기능의 경우에도 협동 학습은 구조적으로 지적인 기능, 정보처리 기능, 인간 관계 형성 기능 등을 사용하도록 되어 있으며 새로운 의견의 제시, 비판, 지지, 피드백에 의한 수정 등 많은 종류의 사고과정을 경험 하게 되는 등 사회과가 다루는 광범한 주제와 다양한 기능 목표들을 달성하는데 부합되는 수업 모형이다. 또한 가치의 경우, 협동 학습은 소집단에서 활동하면서 가치를 사고하고, 선택하고, 거기에 근거해서 행동하면서 동료들로부터 격려, 비판 등의 피드백을 받을 수 있는 많은 기회를 가질 수 있다.

5) 협동학습에서의 역할과 보상

협동학습에서는 모둠원 각자의 역할이 성공적으로 완성되었을 때 과제를 완성하고 집단보상을 받을 수 있다. 모둠원에게 역할을 부여하는 것은 어떤 모두미도 모둠 활동에서 소외되지 않게 하고 나를 제외한 다른 모둠원에 대해 개인적인 의미와 책임감을 가지게 한다. 한편, 협동학습에서 Kagan이 제시한 12가지 역할은 <표 Ⅱ-6>과 같다.

<표 Ⅱ-6> Kagan의 12가지 역할

세우미(Encourager)	모두미를 활동에 참여하도록 격려한다.
	“이제 관희의 이야기를 들어보자”
칭찬이(Praiser)	모두미를 개인 개인의 활동을 칭찬하는 역할이다.
	“어쩜, 그런 생각을 다했니?” “그림을 잘 그리는구나”
신나리(Cheerleader)	모둠 전체를 응원하는 역할이다.
	“우리 모둠 화이팅!”
지키미(Gatekeeper)	모둠이 규칙을 잘 지키는지 모니터하고 개입하는 역할이다.
	“시간이 3분 남았어!”
이끄미(Coach)	모둠의 리더로서 학습활동을 지도하기도 하고 사회도 본다.
	“우리 과제 활동을 어떻게 했으면 좋겠니?”
점검이(Checker)	모둠원이 학습 준비물을 다 가지고 있는지, 시험에 대비하여 모든 것을 다 준비했는지 등을 챙긴다. 또 선생님이 시험을 치거나 활동하기 전에 점검이에게 준비가 되었는지 확인한다.
	“나라야, 연필을 깍아야 겠구나” “선생님, 우리 모둠은 시험 칠 준비가 다 되었어요”
감독이(Taskmaster)	모둠원들이 학습과제 활동을 잘 하고 있는지 과정을 감독하는 역할이다.
	“희준아, 학습지가 하나 더 있어?”
기록이(Recorder)	모둠 보고서 등 기록을 담당한다.
	“원균아, 다시 한번 말해줄래?”
생각이(Reflector)	모둠의 과거 학습내용이나 활동 등을 생각해 내는 역할을 하거나 모두미가 생각해 보도록 하는 질문들을 한다.
	“지난 시간 우리가 배운 것은 30쪽이야” “만약 저쪽 길로 가면 어떻게 되지?”
조용히(Quiet Captain)	모둠이 소란스럽지 않도록 점검하는 역할이다.
	“우리 좀 더 소리를 낮추어 이야기 합시다.”
나누미(Material Monitor)	학습자료를 가져오거나 나누어주고, 정리 하는 등의 역할을 한다. 교사가 학습자료를 나누어줄 때 나누미를 이용한다.
	“여기 백과사전과 신문 자료가 있습니다.”

출처: S, Kagan, 1994, Cooperative learning, San Clemente: Kagan Cooperative Learning에서 정문성이 편집한 것을 수정함.

협동학습에서는 평가는 크게 모둠 보상과 개인 보상의 두 가지로 나눌 수 있다. 또는 이 두 가지를 병행하기도 한다. 개인 평가는 모둠 학습의 사회적 기능과 효과를 설명하기에는 제한적이므로 모둠 보상의 방법과 그 효과를 설명하는 것이 보다 적절하다 할 수 있다. 한편, 협동학습의 모둠 보상의 방법은 다음의 여섯 가지가 있다(정문성, 2007).

첫째, 모둠원들의 성적을 산술 평균하여 그 점수를 모둠의 점수로 계산하는 방법이다. 이 경우 성적이 낮은 모둠원은 항상 패배감을 가질 수 있고 모두 구성원들 사이에선 비난과 기피의 대상이 되기 쉽다. 그러므로 협동 학습의 보상 방법으로는 잘 사용하지 않으나 개인의 능력에 따른 수준별 평가지를 사용하면 협동학습에서도 사용이 가능하다. 또는 STAD모형에서의 향상 점수를 사용하는 방식도 생각해 볼 수 있다.

둘째, 모든 구성원이 일정한 점수에 도달해야 모둠에게도 그 점수를 부여하는 방법이다. 이 경우에도 항상 일정한 점수를 얻지 못하는 모둠원의 비난의 대상이 될 수 있다. 그러므로 그 기준을 모둠원의 개인 능력을 고려하여 차별적으로 제시하는 것이 바람직하다.

셋째, 모둠원들의 성적을 산술 평균한 점수가 일정 수준에 도달하면 모둠에게도 일정 수준의 점수를 부여하는 방법이다. 이 경우에도 점수가 낮은 모둠원이 비난의 대상이 되므로 수준별 평가지를 사용하거나 향상 점수를 사용하도록 한다.

넷째, 해결해야 할 집단 과제 자체에 점수를 부과하여 그 과제를 달성하면 점수를 주는 방법이다. 협동학습에서 장기간 프로젝트 과제를 수행하여 보상하는 경우가 이에 속한다. 이러한 모둠 프로젝트의 결과물에 대한 평가가 모둠 평가가 된다. 이 경우 무임승차를 하거나 특정 모둠원이 프로젝트의 대부분을 하지 않도록 역할 분담을 해야 봉효과와 무임승차 효과를 방지할 수 있다.

다섯째, 모둠 활동이 끝난 뒤 무작위로 한 구성원의 작품을 평가하여 그 점수를 모둠 점수로 대체하거나 또는 모둠원 한 명이 대표로 평가를 치루어

서 그 점수를 모둠 점수로 하는 방식이 있다. 학습 효과는 크지만 모둠 구성원 전체의 부담이 크고 평가된 모둠원이 좋은 점수를 받지 못할 경우 모둠 내에서 비난을 받을 수 있다는 단점이 있다.

여섯째, 모둠 전체에게 주어진 과제를 각자가 맡은 부분을 함께 준비하여 서로 도움을 주면서 평가 받는 방법이다. 이들은 평가를 받으면서 서로 도움을 줄 수 있다. 그러나 서로 협력적으로 시험을 치르게 하는 것이지, 가장 잘하는 모둠원 에게 의존하는 것은 아니다.

Ⅲ. 연구방법

1. 연구 대상

1) 연구 대상선정

본 연구 대상은 P 시에 위치한 N 중학교 1학년 3개 학급과 3학년 3개 학급을 대상으로 하였다. 중학교 1학년 3학급은 학습부진아에게 보상과 역할이 주어져있는 구조화된 협동학습 전략을 사용하고, 3학년 3학급은 학습부진아의 보상과 역할을 따로 주어지지 않고 집단 과제 해결을 함께하는 협동학습 전략을 사용하였다. 보상과 역할이 주어진 협동학습 3학급이 실험집단으로 그렇지 않은 3학급은 통제집단으로 설정하였다.

N 중학교는 P 시에서 학부모의 사회경제적 수준이 상위수준으로 인식되어지는 지역에 속해 있고, 학생들의 전체적인 학업 성취 수준이 중간 정도가 된다고 인정되어지는 학교이다. 실험집단에 소속된 전체 학생수는 94명으로 이중 학습부진아는 21명이고, 통제집단인 구조화 전략이 없는 협동학습 방법으로 진행된 반의 전체 학생수는 77명으로 그중 20명을 학습부진아로 선정하여 연구하였다.

학습부진학생의 경우 중 1학년은 초등학교에서 중학교 진학 시 시행되는 반 편성 배치고사 점수를 기준으로 각 학급당 하위 25%를 선정하였다. 중 3 학생은 전 학년인 2학년 학기말 교과 총점을 기준으로 학급당 하위 25%를 학습부진아로 선정하였다. 선정된 학습부진아의 모둠 내 비율을 실험집단과 통제집단 내에서 알아보면 다음 <표 Ⅲ-1 >과 같다. 실험집단과 비교집단에서 학습부진학생 수에서 차이가 있는지를 알아보기 위해 카이검정을 수행한 결과, 유의수준 .05에서 통계적으로 유의미한 차이가 없는 것으로 나타났다(x^2=.307, p=.580).

<표 Ⅲ-1 > 연구집단별 학습부진아 비율과 사회경제적 수준

구분		부진여부		사회경제적 수준			전체
		학습 부진아님	학습 부진	하	중	상	
실험집단	빈도	73	21	16	67	11	37
	집단 중 비율(%)	77.7	22.3	17.0	71.3	11.7	100.0
	부진여부 중 비율(%)	56.2	51.2	50.0	56.8	52.4	55.0
	전체 비율(%)	42.7	12.3	9.4	39.2	6.4	21.7
비교집단	빈도	57	20	16	51	10	36
	집단 중 비율(%)	74.0	26.0	20.8	66.2	13.0	46.8
	부진여부 중 비율(%)	43.8	48.8	50.0	43.2	47.6	45.0
	전체 비율(%)	33.3	11.7	9.4	29.8	5.8	21.1
전체	빈도	130	41	32	118	21	73
	집단 중 비율(%)	76.0	24.0	18.7	69.0	12.3	42.7
	부진여부 중 비율(%)	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0
	전체 비율(%)	76.0	24.0	18.7	69.0	12.3	42.7

P 광역시 N중학교는 3월 2째 주에 학년 초 학생들의 효율적인 생활지도를 위해 가정환경 설문 조사를 실시하였다. 사회 경제적 수준은 학생들이 설문조사에서 본인 가정의 사회경제적 지위에 관한 설문 문항에 대해 응답 준거 상, 중, 하의 3점 척도로 기입한 체크리스트를 바탕으로 조사 한 것이다. 상, 중, 하의 가정배경은 각각 1, 2, 3의 준거로 변환하였다. 실험집단과 비교집단 학생 모두 자신의 사회경제적수준이 중간 정도라고 생각하는 비율이 70% 가까이 되었다. 사회경제적수준의 조사 목적은 학습부진과 사회경제적 지위와의 관련성을 조사하는데 있었지만 조사지역의 특성과 학생들의 주관적 생각을 토대로 한 설문조사였기 때문에 관련성을 파악하지는 못하였다. 실험집단과 통제집단 간에 사회 경제적 수준에서 차이가 있는지를 알아보기 위해

카이검정을 수행한 결과에 의하면 유의수준 .05에서 차이가 없는 것으로 나타났다(x^2=.532, p=.766).

한편, 중학교 1학년을 연구대상의 실험집단으로 선정한 이유는 중학교 7차 개정 사회과의 내용 구성 때문이다. 중학교 1학년은 한국지리, 세계지리, 사회문화, 법으로 구성되어 있고, 2학년은 사회과에서 독립된 역사 과목을 배운다. 중학교 3학년 사회과는 지리 일부분과 정치 경제를 배운다. 1학년 1단원의 세계의 여러 지형은 학생들이 함께 협동학습을 실시하기에 적당한 단원이라 할 수 있다. 실험집단은 잘 훈련된 교사가 1학년 3학급을 대상으로 협동학습을 실시하였다. 통제집단은 실험집단의 교사와 수업 방법과 평가 방식을 협의하여 연구자가 3학년 3학급을 대상으로 협동학습 수업을 실시하였다. 각 모둠 구성원은 4명씩이고 한 모둠당 학습부진 학생이 1명씩 배치되어 있고 한 학급당 모둠 수는 9모둠이다.

2. 측정 도구

본 연구는 협동학습에서 보상과 역할이 학습부진아의 사회과 수업에 있어 학습태도와 교우관계에 어떠한 영향을 미치는지를 알아보기 위해 실험을 설계하였다. 연구의 틀은 사회과에서 협동학습 수업 시 학습부진아에게 구체적인 역할과 보상이 주어지는 것이 학습태도와 교우관계에 긍정적으로 영향을 미칠 것이라는 가설을 가지고 실험을 설계하였다.

1) 학습태도 검사

본 연구에 사용한 사회과 학습태도 검사지는 한국교육개발원(1992)년에 제작한 문제지를 권영희(2008)가 사용한 것을 연구자가 일부 수정하여 사용하였다. 검사지 수정과정에서 타당도를 높이기 위해 학습장애아 교육 전문가 1인과 중학교 사회과 교사 3인과 논의를 거쳐 최종본을 개발하였다.

학습태도 검사지를 영역별로 보면, 자아개념 영역이 5문항, 학습 습관 영역이 6문항, 학습에 대한 태도가 4문항이다. 세부 영역으로는 자신감, 우월감,

주의집중, 자율학습, 학습기술적용, 흥미도, 목적의식, 성취동기라는 8개의 하위영역으로 나누어져 있으며, 각각의 하위영역은 총 15문항으로 구성되었다. 문항의 예를 보면, '나는 사회공부 시간이 즐겁다.'와 같은 자아개념 5문항, '나는 사회시간이 좀 더 많았으면 좋겠다.'와 같은 학습 습관 6문항, '나는 다른 학생보다 사회공부를 더 잘 하고 싶다.'와 같은 학습 태도 4문항이다. 각 문항에 대한 응답지는 5단계 평정 척도로 이루어져 있으며 자기보고 양식을 띄고 있다.

각 문항에 대한 배점 방식으로 5단계 Likert 척도법에 의한 등간 척도 조사이며, 긍정문의 경우 '매우 그렇다'에 응답하면 5점 '대체로 그렇다'에는 4점, '보통이다'에는 3점 '그렇지 않다'에는 2점, '전혀 그렇지 않다'에는 1점을 부여하였으며, 부정문에는 역방향으로 배점 처리하였다. 전체 학습태도 검사의 내적 신뢰도인 Cronbach's α 계수는 .95로 매우 양호한 것으로 나타났다. 학습태도 검사 구성 영역은 <표 Ⅲ-2> 와 같다. 사용된 검사지는 [부록1]에 제시하였다.

<표 Ⅲ-2 > 학습태도 검사 구성 영역

영 역	하 위 요 인	문항 수	Cronbach's α계수
자아개념 (교과에 대한 자아개념)	우월감 자신감	5	0.96
학습습관 (사회교과 학습습관)	주의집중 자율학습 학습기술적용	6	0.90
학습태도 (사회교과에 대한 태도)	흥미 목적의식 성취동기	4	0.89

2) 교우관계 검사

교우관계 검사지는 이동원(1991)의 교우관계 검사지를 이강섭(1996)이 개작 활용한 것을 활용하였다. 검사지는 학습장애 박사학위 소지자의 검토와 중학

교 사회과 교사 3인을 통해 타당도를 확인 받았다. 교우관계 검사의 하위요인은 동료에 대한 호감 요인, 지지와 수용 요인, 협동적 인간관계요인, 사회적 조망 수용 요인의 4가지 요소이고, 문항은 총16항으로 구성되어 있다. 문항의 예를 보면, 동료에 대한 호감 요인은 '나는 친구를 쉽게 사귄다.'를 포함한 4문항, 지지와 수용 요인은 '나는 친구의 잘못을 이해하고 용서하려고 한다.'는 문항을 포함한 5문항, 협동적 인간관계 요인은 '나는 우리 반 누구와도 도움을 주고받는 사이가 되고 싶다.'를 포함한 4문항, 사회적 조망 수용 요인은 '나는 모든 일에서 나 혼자 잘 되는 것이 좋다.'는 문항을 포함한 4문항으로 구성하였다.

한편, 검사 도구에 대한 반응은 3단계 Likert 척도를 활용하였다. 3단계는 '그렇다', '보통이다', '아니다'로 구성하였다. 교우관계 검사지의 4, 8, 12, 16번은 역코딩을 해서 통계를 선출하였다. 전체 교우관계 검사의 내적 신뢰도인 Cronbach's α계수는 .88로 나타났다. 교우관계 검사 구성 영역은 <표 Ⅲ-3>과 같고, 사용된 검사지는 [부록2]에 제시하였다.

<표 Ⅲ-3> 교우관계 검사 구성 영역

영 역	문항 수	Cronbach's α계수
동료에 대한 호감	4	0.79
지지와 수용	6	0.81
협동적 인간관계	5	0.77
사회적 조망수용	4	0.63

3. 실험절차

1) 실험 기간

본 연구는 P 시 소재 N 남자 중학교 1학년 3학급과 3학년 3학급을 선정하여 사전 학습태도와 교우관계 검사를 실시하고 5주(2011. 3. 2 ~2011. 4. 20)에 걸쳐서 실험처치를 하였으며, 통제집단은 학습부진아에게 보상과 역할을 부여하지 않은 협동학습 방법으로 같은 기간동안 5주에 걸쳐 협동학습 방법을 실시하였다. 본 연구의 협동학습을 실시하기 위한 사전준비와 협동학습 실시일자와 자료 수집 과정 등의 실험 기간은 <표 Ⅲ-4>와 같다.

<표Ⅲ-4> 연구 기간

제목	추진 내용	기간
준비(주제 설정)	주제 설정을 위한 기초 조사	2012. 1. ~ 2012. 3
계획서 작성	사전검사(사전 교우관계, 학습태도)	2012. 3. ~ 2012. 3
사전 교육	실험집단, 통제집단 협동학습 사전 안내 및 교육(1시간)	2012. 3. 07
연구 실험 시행	연구의 실행 (학습지도안, 모둠 학습지 제작)	2012. 3. ~ 2012. 5
자료 수집 및 분석	연구 결과의 정리 및 분석 논문 정리	2012. 5

2) 실험 설계

본 연구는 협동학습의 역할과 보상이 학습부진아의 학습태도와 교우관계에 미치는 영향을 규정하고자 하는 것이다. 역할과 보상이 학습부진아에 제시된 협동 학습 집단(실험집단)과 제시되지 않은 집단(비교집단)으로 나누어 수업

을 실시한 결과 학습태도와 교우관계 변화를 알아본다. 연구의 독립변인은 학습부진아에 대한 역할과 보상이 주어진 것이고 종속변인은 학습태도와 교우관계이다. 이를 위한 연구 설계표는 <표 Ⅲ-5>와 같다.

<표 Ⅲ-5> 연구 설계

G_1	O_1	X_1	O_2
G_2	O_3	X_2	O_4

G_1 : 실험집단

G_2 : 통제집단

X_1 : 보상과 협동이 있는 협동학습

X_2 : 보상과 협동이 없는 협동학습

O_1 : 사전검사(실험집단 학습태도 교우관계 검사)

O_2 :사후검사(실험집단 교우관계 학습태도 검사)

O_3 :사전검사(통제집단 교우관계 학습태도 검사)

O_4 :사후검사(통제집단 교우관계 학습태도 검사)

4. 협동학습 수업구성과 진행

1) 실험집단 수업준비

(1) 모둠 구성

모둠의 구성 방법은 성별, 가정환경, 학업 성취 등의 요소를 고려하여 이질적으로 구성해야 하나 학습부진아에 대한 협동학습의 효과를 알아보기 위해 학습 능력 수준을 고려하여 4명을 한 모둠으로 하였다. 모둠은 중학교 진학 시에 실시되는 배치고사 성적을 기준으로 하여 1등이 1모둠, 2등이 2모둠 순

으로 9모둠 까지 한명씩 속하게 한 다음 역으로 10등이 9모둠, 11등이 8모둠에 속하게 하였다. 이를 반영한 모둠 구성은 다음 표와 같다.

<표 Ⅲ-6> 협동학습 진단의 모둠 구성 N=36

모둠 구분		1모둠	2모둠	3모둠	4모둠	5모둠	6모둠	7모둠	8모둠	9모둠
사회과 진단평가	①	1위	2위	3위	4위	5위	6위	7위	8위	9위
	②	18위	17위	16위	15위	14위	13위	12위	11위	10위
	③	27위	26위	25위	24위	23위	22위	21위	20위	19위
	④	26위	35위	34위	33위	32위	31위	30위	29위	28위

아래 그림은 모둠의 위치와 모둠 내에서 학습 부진아의 위치를 표시한 것이다. 학습부진아는 모둠에서 가장 학업 성적이 좋은 이끔이 옆에 자리를 배치하여 학습 과정에 어려운 부분에 있어 상호작용과 함께 모둠과제에 대한 참여를 높일 수 있도록 하였다. ①은 이끄미, ④은 알리미(학습부진아), ②은 기록이, ③은 점검이의 자리를 나타낸다. <표Ⅲ-7>은 학급의 모둠 자리 배치도를 나타낸 것이다.

<표Ⅲ-7> 모둠 자리 배치도

1모둠

③	①
②	④

4모둠

③④	①
②	④

7모둠

③	①
②	④

2모둠

③	①
②	④

5모둠

③	①
②	④

8모둠

③	①
②	④

3모둠

③	①
②	④

6모둠

③	①
②	④

9모둠

③	①
②	④

〔그림 Ⅲ-1〕 좌석배치도
(색칠한 부분은 학습부진아의 자리이다)

(2) 협동학습을 위한 준비

협동학습에 있어 수업이 효율적으로 이루어지기 위해서는 학생들이 모둠활동의 협동적 기능에 익숙해야 한다. 모둠이 만들어지고 1차시 수업에서는 모둠 구성원들이 서로를 알아가는 모둠 인터뷰를 진행함과 동시에 협동 활동의 중요성, 수업 방법, 모둠 구성원 간 역할 분담, 평가와 보상 방법에 대하여 설명하였다.

연구대상 학교는 2011학년도 그린스쿨 공사를 하였다. 그 과정에서 향후 교과이동수업을 전제로 하여 모둠 수업실을 구성하였는데, 특별교실 중 미술실2를 2개의 모둠학습실로 변경하게 되었다. 그 중 모둠학습실1은 2011학년도 모둠학습실 구성을 위한 지원 사업이 이루어져 책걸상과 엠프 시설 등의 내부 시설을 잘 구성할 수 있게 되었고, 이를 통해 협동학습을 위한 물리적 환경이 갖춰지게 되었다. 따라서 학생들은 사회 수업시간이 되면 모둠학습실로 이동을 해 와서 수업에 임하게 되고, 교사는 고정된 교실에서 미리 준비된 수업을 진행할 수 있게 되었다.

협동학습은 교사가 준비해야하는 요소가 많은 수업방법이다. 학습 내용을 재구성하고 정리해야함을 물론 그에 따른 여러 학습 자료가 등장한다. 더 다양한 협동학습 구조와 기법을 적용하고 실행할수록 이러한 준비 요소는 더욱 많아진다. 이를 매시간 교실마다 들고 다니면서 수업을 하는 것은 불가능에 가깝다. 교사가 고정된 교실에서 학생들을 기다리며 수업하는 것은 준비된 학습자료를 잘 활용하며 수업하기 위해 꼭 필요한 것이 된다.

2) 협동학습 활동 수업과정

4인 1모둠 구성을 원칙으로 하여 총 9모둠을 구성하였다. 모둠구성은 학업성적을 기준으로, 학업성적이 높은 자, 중간인 자, 낮은 자를 모둠 속에 각각 배치하여 혼합 모둠을 만든다. 모둠과 모둠간의 성적차가 발생하지 않도록 배려한다. 협동을 통해 모둠원 모두의 학습 효과를 얻는데 초점을 둔다. 모둠

원의 역할은 성적순으로 역할을 배정한다. 이는 보이지 않게 교사가 관리하기 쉬운 점이 있으므로 성적을 공개하지는 않지만 교사는 기억하고 모둠원의 역할을 부여하고 그 수준에 맞는 활동 여부를 결정한다.

(1) 이끔이 : 모둠의 장. 모둠활동을 주도적으로 이끔(상수준)

(2) 기록이 : 모둠 활동 기록. 모둠 학습지나 파일 관리(중상수준)

(3) 점검이 : 모둠 활동에 참여 관찰, 학습지 점검(중하수준)

(4) 알림이 : 모둠판 부착하기, 교사의 전달사항 알리기(하수준)

<표 Ⅲ-8>은 협동학습의 여러 가지 방법 중 수업에 사용한 기술들을 정리한 표이다.

<표 Ⅲ-8> 협동학습의 여러 기술

기본구조	내 용	방 법	적용	본시 적용
모둠세우기 학급세우기	협동학습을 위해 모둠원의 단합이나 학급 전원의 관심을 이끌어 낼 수 있는 구조	• 모둠이름, 모둠구호	도입 단계에 유익	
		• 하얀 거짓말 찾기		
		• 번호 순 퀴즈		0
		• 모둠과제 해결하기		
		• 숨은 낱말 찾기		
		• 이 사람을 찾아라		
		• 모둠 나눠 읽기		0
정보 교환 구조	개인이나 모둠이 가지고 있는 지식이나 정보를 교환할 수 있도록 도와주는 학습구조	• 전시장 관람 구조	전개 단계에 유익	
		• 하나가고 셋 남기		
		• 셋가고 하나 남기		
		• 모둠의견 기록하기 (칠판 나누기)		0
		• 혼・짝・모		0

사고력 신장 구조	학습자 간에 활발한 상호 작용을 일으켜 통합적으로 사고할 수 있도록 도와주는 학습구조	• 모둠 문장 만들기	전개 단계에 유익	0
		• 모둠 마인드맵 그리기		
		• 모둠 지도(그림) 그리기		
		• 이야기 만들기		
암기 숙달 구조	학습 내용을 충분히 익히고 완벽하게 암기할 수 있도록 도와주는 학습구조	• 플래쉬 카드	정리 단계에 유익	
		• 모둠 골든벨		
		• 번호 순 퀴즈		0
		• 손가락 OX퀴즈		

(1) 도입

수업의 도입 부분에서는 교사가 지난 수업 시간에 내용을 학습지를 토대로 번호순 퀴즈를 실시한다. 번호순 퀴즈의 방법은 다음과 같다. 먼저 학생들에게 고유 번호를 붙여준다. 교사는 질문을 던진 후 토론 제한 시간을 알려준다. 학생들은 그들의 머리를 맞대고, 교사는 번호를 부르는 것이다. 번호가 호명된 학생의 질문에 대한 대답에 따라 모둠전체 보상이 이루어진다. 교사는 번호를 호명할 때 동시다발적인 번호순으로 호명한다. 한 모둠씩 호명하면 다른 모둠원의 참여는 최소화되고 번호 중 한 명의 답이 맞았을 때 교사는 다른 모둠도 정답을 알고 있는지 확인할 방법이 없기 때문이다.

도입 부분의 선수 학습 확인으로 번호순 퀴즈를 실시할 때에는 지난 수업 시간의 핵심 내용을 토대로 학생들이 쉽게 토론하고 합의할 수 있는 문제를 제시한다. 간단한 답은 종이판에 써서 들어 올리는 방법을 사용한다. 번호순 퀴즈는 미리 정해지지 않은 한 학생이 개인적인 책임을 가지고 모둠을 대표해서 질문에 답한다. 따라서 번호순 퀴즈에서는 공부 잘하는 학생에게만 의존할 수 없고, 모둠 점수를 얻기 위해선 학습부진아인 알리미가 퀴즈에 대한 답을 할 수 있도록 모둠 구성원이 함께 노력해야 한다.

선수학습 내용을 번호순 퀴즈로 확인 한 다음 학습목표를 학급 전체가 함께 읽는다.. 학습목표를 제시한 후에 본시 수업에 대한 학생들의 선행 학습 수준을 파악하기 위해 모둠 판에 모둠의견 기록하기를 한다. 모둠 의견 기록을 할 때에는 모둠구성원이 돌아가면서 자신의 생각을 말하고 전부 기록한다. 모둠 내에서 의견을 교환할 때 대개 동일한 참여가 이루어지지 않고, 전혀 참여하지 않는 학생들도 있을 수 있다. 돌아가면서 말하기를 이용하면 확실하게 모두미 전원이 참여할 수 있고, 모둠의견 기록하기를 통해 학습목표를 좀 더 명확히 알고, 수업에 참여하는 효과를 얻게 된다. 모둠의견을 수업 후 학습내용과 비교해 봄으로써 심화 보충학습도 가능하게 된다. 모둠의견이 완성되면 알리미가 칠판에 나와 모둠지를 붙인다.

(2) 전개

학습내용의 중요부분은 강의식 교수를 하고, 교과서에 밑줄을 긋게 한다. 교과서를 읽을 때는 모둠 나눠 읽기를 실시한다. 모둠 나눠 읽기는 교사가 교과서를 읽을 때 모둠을 호명하여 호명된 모둠은 4명이 함께 큰 소리로 교과서를 읽는 것이다. 한 모둠에서 다른 모둠으로 호명할 때는 교사는 쉬지 않고 빨리 호명한다. 한 페이지를 읽을 때 3모둠 정도가 교과서를 읽게 하는 것은 다른 모둠이 교과서를 읽을 때 우리 모둠도 언제 호명 될 지 모르므로 수업에 집중하게 하는 효과를 가진다. 여러 모둠이 하나의 과제를 나눠 읽음으로써 모둠 간 협동심도 기를 수 있다.

강의식 수업 시 에도 PPT자료를 제시해 학생들이 수업을 보다 구조적으로 이해할 수 있도록 한다. 교과서에 밑줄을 치고 번호를 매긴 내용을 학습지에 옮기는 것은 혼·짝·모 활동을 통해 하게 한다. 혼·짝·모란 혼자서, 짝과 함께, 모둠과 함께 를 줄인 말로써 처음에는 학습지를 혼자 완성해 본 후 알림이는 이끔이와 짝이 되어 학습지 정리를 잘 하였는지 확인하게 한다. 마지막으로 모둠원 전체가 학습지를 서로 비교하고 완성하지 못한 부분은 함께 해결할 수 있게 하는 것이다. 이끄미는 알리미의 답을 확인한다. 만약 두 사람

의 의견이 같지 않을 경우에는 다른 짝들에게 물어본다. 한 모둠 전체가 답에 대한 의견이 다를 때에는 모둠원 전체가 손을 들어 교사에게 질문이 있다는 것을 알린다. 혼·짝·모는 학습지를 3단계에 걸쳐 확인 할 수 있는 기회를 알림이 에게 제공하여 알림이가 협동학습 수업에서 배제되지 않고 학습지를 완성할 수 있게 한다. 학습지가 완성되면 알림이가 손을 들어 교사에게 알리고 질서 있게 모둠활동이 진행되었다면 교사는 모둠보상을 실시한다. 이런 과정을 통해 학습목표 2개를 완성하게 되면 학습내용에 대한 모둠 문장 만들기를 한다. 모둠 문장 만들기는 먼저 각자 주제에 대한 개인적인 의견을 말한다. 그 다음, 각 모두미들에게서 나온 의견의 핵심을 모아 한 문장의 합의문을 작성하는 것이다. 모둠 문장은 수업내용을 정리하고 모둠 구성원 간 고차원적 통합 사고와 깊이 있는 생각을 이끌어 낼 수 있게 한다.

(3) 정리

정리부분에서 교사는 손가락 퀴즈를 실시한다. 손가락 퀴즈는 본시 학습내용에 대한 형성평가로 학습내용을 흥미를 가지고 정리할 수 있게 한다. 교사는 6개의 문제를 PPT를 통해 제시하고 문제가 제시될 때마다 손을 들어 O, X를 표시하게 한다. 6개를 다 맞춘 학생에 대해 모둠 보상을 실시한다. 만약 알림이가 6개를 다 맞춘 모둠이 있다면 모둠 점수를 가산해 준다.

O, X 퀴즈가 끝나면 각 모둠의 모둠지에 알리미가 본시 학습내용 중 가장 기억에 남는 내용 한 가지를 적어 발표하게 한다. 정리가 잘 된 알리미 모둠에 대해서는 교사는 조별 보상을 하고 칭찬으로 사회적 보상을 한다.

다음은 본 수업의 교수- 학습 과정은 부록(Ⅲ)에 제시하였다.

3) 모둠별 보상 제도

매주 모둠은 모두미들의 향상 점수를 합산한 모둠 점수를 받는다. 향상점수는 매주간 얼마나 향상하였는가를 기초로 1점, 2점, 3점을 준다. 향상점수는 기본점수를 초과한 점수이다. 높은 학업 성취자 1명, 낮은 성취자 1명, 중

간 성취자 2명으로 모둠을 구성하고 각 모두미들의 점수의 합으로 모둠 점수를 계산한다면 매주 가장 낮은 점수를 받은 학생은 점수에 전혀 기여하지 못할 것이기 때문에 학습부진아인 알리미는 무력감과 소외감을 가지게 된다.

그러나 모두미 각자의 향상 정도에 따라 모둠 점수를 매긴다면, 알리미는 처음 점수와는 상관없이 가장 높은 향상 점수를 받을 수 있고, 낮은 성취자들는 것이다. 향상점수는 매시간 형성평가인 손가락 퀴즈 점수와 전시학습내용을 확인하는 손가락 퀴즈 점수를 기준으로 매겨진다. 알리미의 수업 정과도 함께 공부하고 서로를 격려하게 된다. 향상된다는 점을 중요하게 평가할 때 가장 낮은 학업 성취자인 알리미가 가장 쉽게 최상의 점수를 받을 수 있리가 잘 되었다고 판단되면 모둠 점수에 보너스 점수를 부여하고 매 주 모둠 점수를 학생들에게 제시하여 모둠의 성취 정도를 확인 할 수 있는 기회를 가지게 한다.

개인의 손가락 퀴즈 점수와 기본점수를 비교하여 향상점수를 다음과 같이 각 팀의 점수 기록표에 기록하고, 팀 구성원의 향상 점수 총합을 구성원 수로 나누어 팀 점수를 얻는다. 향상점수 산출기준은 <표Ⅲ-9>에 제시하였다.

<표 Ⅲ-9> 향상점수 산출기준

퀴즈점수	향상점수
기본점수에서 3점 이상 떨어진 경우	0
기본점수에서 1~2점 떨어진 경우	1
기본점수와 동점이거나 1점 오른 경우	2
기본점수에서 2점 이상 오른 경우	3
만점인 경우	3

4) 통제집단 협동학습

통제집단은 중학교 3학년 3학급에서 협동학습을 실시하였다. 협동학습은 학습부진아에 대해 역할과 보상이 없이 집단 토론이나 탐구 형식의 협동학습

을 실시하였다. 단원은 중학교 3학년 미래엔 교과서 Ⅵ. 정치생활과 민주주의의 발전 단원을 12차시로 나누어 수업을 하였다. 학습내용은 시사성이 있고 4월 국회의원 총선이 있는 시기이므로 정치 단원을 선택하였다. 수업은 노점상 허용 찬반토론, 교복착용 찬반토론, 동성결혼 찬반토론 등 학생들이 관심 있어 하는 주제를 수업 내용과 연결해서 주제 중심의 토론 수업을 진행하였다. 또 민주주의의 기본 원리, 사회계약설의 사상가 조사 등의 수업은 모둠 내에서 큰 주제에 대한 소주제를 스스로 정하고 조사 역할을 분담하고 조사해서 발표하는 집단탐구 수업도 실시하였다. 학습부진아는 모둠 내 토론에 스스로 참여하도록 교사가 협동학습 지도 시 격려를 할 뿐 구체적인 역할을 부여하지는 않았다.

평가는 학습 태도와 모둠 참여를 중심으로 학생들의 동료평가와 교사가 수업시 태도를 관찰 한 점수를 기초로 개인별 점수를 부여하였다. 학습부진아에 대한 향상점수 보상은 이루어지지 않았다. 통제집단에 대한 수업 지도안과 학습지는 부록(Ⅳ)에 제시하였다.

5. 자료 분석방법

본 연구는 중학교 사회과에서 협동학습 수업이 교우관계와 학습태도에 미치는 영향을 검증하기 위하여 SPSS(statistical package for the social science) 18.0통계 프로그램을 이용하여 분석하였다. 실험집단과 통제집단의 학습태도 검사, 교우관계 검사를 사전 사후 설문지 조사를 실시하고, 그 결과에 대해 평균과 표준편차를 산출하였다. 집단 간 차이를 분석하기 위해서 사전점수를 공분산으로 하는 공분산분석(Aanlysis of Covariance; ANCOVA)을 수행하였다. 집단 간 차이분석을 위한 통계적 유의도는 .05로 설정하였다.

Ⅳ. 연구결과 및 분석

1. 보상과 역할이 있는 협동학습이 학습부진아의 학습태도에 미친 효과

실험 처치 후 두 개의 학습 집단에 대하여 보상과 역할이 있는 협동학습이 학습부진아에 미치는 효과에 대한 영향을 밝히고자 설정한 가설에 대한 결과를 해석하면 다음과 같다.

(1) 학습태도 전체총합

학습태도 전체 총합의 평균 점수는 실험집단에서는 사전 점수보다 사후 검사 점수가 0.09점 더 높게 나타났다. 비교집단에서는 사전 점수보다 사후 검사 점수가 0.02점 더 낮게 나타났다.

<표Ⅳ-1> 학습태도 총점에 대한 기술 통계 결과

집단	학습부진여부	평균		표준편차		N	
		사전	사후	사전	사후	사전	사후
실험집단	학습부진아님	2.63	2.60	0.66	0.70	73	73
	학습부진	2.62	3.13	0.65	0.88	21	21
	합계	2.63	2.72	0.66	0.78	94	94
비교집단	학습부진아님	3.25	3.27	0.91	0.94	57	57
	학습부진	3.25	3.10	0.92	1.06	20	20
	합계	3.24	3.22	0.91	0.97	77	77
합계	학습부진아님	2.91	2.89	0.84	0.88	130	130
	학습부진	2.91	3.10	0.82	0.96	41	41
	합계	2.91	2.94	0.83	0.90	171	171

실험집단과 비교집단 간에 사전 사회과에 대한 태도 점수를 공변량으로 하여 공분산분석(ANCOVA)을 실시한 결과는 <표 Ⅳ-1>과 같다. <표 Ⅳ-1>에 보듯이 사전 사회과에 대한 태도 점수에서 두 집단 간에 유의수준 .05에서 통계적으로 유의미한 차이가 있는 것으로 나타났다. 공분산분석 결과에 의하면, 실험집단과 비교집단 간에 유의수준 .05에서 통계적으로 유의미한 차이가 없었다. 또한 집단과 학습부진여부의 상호작용 효과를 분석한 결과역시 유의수준 .05에서 통계적으로 유의미하지 않았다. 이는 학습태도에 있어 협동학습의 역할과 보상이 영향을 미치지 않는 것으로 해석할 수 있다. 또한 학습부진여부에 따라 역할과 보상이 영향을 미치지 않는 것으로 해석할 수 있다.

<표Ⅳ-2> 학습태도 총합에 대한 집단간 차이 분석

소스	자유도	평균 제곱	F	유의확률
수정 모형	4	9.045	14.795	0.000
절편	1	23.002	37.625	0.000
사전_태도_총합	1	20.514	33.556	0.000
집단	1	0.412	0.475	0.413
학습부진여부	1	0.565	0.924	0.338
집단 * 학습부진여부	1	1.086	1.776	0.184
오차	166	0.611		
합계	171			
수정 합계	170			

(2) 자아개념

자아개념은 실험집단에서 평균 점수가 사전 점수보다 사후 점수가 0.13점 더 높게 나타났다. 비교집단의 평균 점수는 사전 점수보다 사후 점수가 0.16점 더 낮아 비교집단의 점수 변화가 더 크게 나타났다.

<표Ⅳ-3> 자아개념에 대한 기술 통계 결과

집단	학습부진여부	평균		표준편차		N	
		사전	사후	사전	사후	사전	사후
실험집단	학습부진아님	2.65	2.60	0.68	0.87	73	73
	학습부진	2.64	3.31	0.68	1.12	21	21
	합계	2.64	2.77	0.68	0.97	94	94
비교집단	학습부진아님	3.25	3.07	0.91	1.20	57	57
	학습부진	3.25	3.00	0.90	1.17	20	20
	합계	3.26	3.06	0.90	1.19	77	77
합계	학습부진아님	2.91	2.81	0.83	1.05	130	130
	학습부진	2.90	3.16	0.83	1.14	41	41
	합계	2.91	2.90	0.83	1.08	171	171

우선, 공변량 분석을 통해 학습태도의 자아개념을 실험집단과 비교집단, 학습부진여부에 따라 분석한 결과에 의하면, 유의 수준 .05에서 통계적으로 유의미한 차이가 없었다. 또한 집단과 학습부진여부에 따라 상호작용 효과 역시 유의수준 .05에서 통계적으로 유의미하지 않았다.

<표Ⅳ-4> 자아개념에 대한 집단 간 차이 분석

소스	자유도	평균 제곱	F	유의확률
수정 모형	4	13.277	15.209	0.000
절편	1	24.506	28.072	0.000
사전학습태도_자아개념	1	41.413	47.439	0.000
집단	1	0.390	0.447	0.505
학습부진여부	1	1.689	1.935	0.166
집단 * 학습부진여부	1	1.423	1.630	0.204
오차	166	0.873		
합계	171			
수정 합계	170			

(3) 학습습관

학습습관의 통계적 분석에 따르면, 실험집단의 평균 점수는 사전 점수보다 사후 점수가 0.14점 더 높게 나타났다. 비교집단의 평균점수는 사전 점수보다 사후점수가 0.10점 더 높게 나타나 실험집단의 점수 변화보다 더 작게 나타났다.

<표Ⅳ-5> 학습습관에 대한 기술 통계 결과

집단	학습부진여부	평균		표준편차		N	
		사전	사후	사전	사후	사전	사후
실험집단	학습부진아님	2.65	2.67	0.68	0.89	73	73
	학습부진	2.64	3.16	0.68	0.70	21	21
	합계	2.64	2.78	0.68	0.89	94	94
비교집단	학습부진아님	3.25	3.38	0.93	0.96	57	57
	학습부진	3.24	3.21	0.94	1.21	20	20
	합계	3.24	3.34	0.94	1.03	77	77
합계	학습부진아님	2.92	2.98	0.85	0.99	130	130
	학습부진	2.92	3.19	0.86	1.00	41	41
	합계	2.92	3.03	0.85	0.99	171	171

공변량 분석을 통해 학습습관의 자아개념을 실험집단과 비교집단, 학습부진여부에 따라 분석한 결과에 의하면, 유의 수준 .05에서 통계적으로 유의미한 차이가 없었다. 또한 집단과 학습부진여부에 따라 상호작용 효과 역시 유의수준 .05에서 통계적으로 유의미하지 않았다.

<표Ⅳ-6> 학습습관에 대한 집단간 차이 분석

소스	자유도	평균 제곱	F	유의확률
수정 모형	4	10.350	13.586	0.000
절편	1	30.589	40.151	0.000
사전학습태도_학습습관	1	24.195	31.758	0.000
집단	1	0.854	1.122	0.291
학습부진여부	1	0.443	0.581	0.447
집단 * 학습부진여부	1	0.939	1.233	0.268
오차	166	0.762		
합계	171			
수정 합계	170			

(4) 교과태도

교과태도에 대한 통계적 분석 결과에 따르면, 실험집단은 평균 점수가 사전 점수보다 사후 점수가 0.02점 더 낮게 나타났다. 비교집단의 평균 점수는 사후점수가 0.02점 더 높았다.

<표Ⅳ-7> 교과태도에 대한 기술 통계 결과

집단	학습부진여부	평균		표준편차		N	
		사전	사후	사전	사후	사전	사후
실험집단	학습부진아님	2.63	2.52	0.66	0.70	73	73
	학습부진	2.62	2.91	0.65	0.95	21	21
	합계	2.63	2.61	0.66	0.78	94	94
비교집단	학습부진아님	3.25	3.35	0.91	1.06	57	57
	학습부진	3.24	3.02	0.90	1.12	20	20
	합계	3.25	3.27	0.91	1.08	77	77
합계	학습부진아님	2.91	2.89	0.82	0.97	130	130
	학습부진	2.90	2.97	0.83	1.03	41	41
	합계	2.90	2.90	0.83	0.98	171	171

공변량 분석을 통해 학습태도의 자아개념을 실험집단과 비교집단, 학습부진여부에 따라 분석한 결과에 의하면, 유의 수준 .05에서 통계적으로 유의미한 차이가 없었다. 또한 집단과 학습부진여부에 따라 상호작용 효과 역시 유의수준 .05에서 통계적으로 유의미하지 않았다.

<표Ⅳ-8> 교과태도에 대한 집단간 차이 분석

소스	자유도	평균 제곱	F	유의확률
수정 모형	4	11.474	16.200	0.000
절편	1	23.793	33.595	0.000
사전학습태도_태도	1	23.481	33.154	0.000
집단	1	2.223	3.138	0.078
학습부진여부	1	0.055	0.077	0.781
집단 * 학습부진여부	1	0.728	1.027	0.312
오차	166	0.708		
합계	171			
수정 합계	170			

2. 보상과 역할이 있는 협동학습이 학습부진아의 교우관계에 미친 효과

(1) 교우관계 전체 총합

해당 학급 전체의 사전·사후 교우관계 점수의 평균과 표준편차를 산출하여 학습부진아학생과 학습부진이 아닌 학생의 차이를 비교해 보았다. 실험집단의 평균점수는 사전 조사 보다 사후 점수가 0.16점 높게 나타났고 비교집단의 평균점수는 변화가 없었다.

<표Ⅳ-9> 교우관계 전체 점수에 대한 기술통계결과

집단	학습부진여부	평균		표준편차		N	
		사전	사후	사전	사후	사전	사후
실험집단	학습부진아님	1.60	1.75	0.27	0.42	73	73
	학습부진	1.60	1.79	0.29	0.33	21	21
	합계	1.60	1.76	0.27	0.40	94	94
비교집단	학습부진아님	1.80	1.79	0.54	0.54	57	57
	학습부진	1.77	1.77	0.40	0.40	20	20
	합계	1.78	1.78	0.51	0.50	77	77
합계	학습부진아님	1.76	1.76	0.42	0.42	130	130
	학습부진	1.79	1.79	0.33	0.33	41	41
	합계	1.76	1.78	0.40	0.38	171	171

실험집단과 비교집단 간에 사전 교우관계 점수를 공변량으로 하여 공분산분석(ANCOVA)을 실시한 결과는 <표>와 같다. <표>에 보듯이 사전 교우관계 점수에서 두 집단 간에 유의수준 .05에서 통계적으로 유의미한 차이가 있는 것으로 나타났다. 공분산분석 결과에 의하면, 실험집단과 비교집단 간에 유의수준 .05에서 통계적으로 유의미한 차이가 없었다. 또한 집단과 학습부진여부의 상호작용 효과를 분석한 결과 역시 유의수준 .05에서 통계적으로 유의미하지 않았다. 이는 교우관계에 협동학습에서 역할과 보상이 영향을 미치지 않는 것으로 해석할 수 있다. 또한 학습부진여부에 따라 역할과 보상이 영향을 미치지 않는 것으로 해석할 수 있다.

<표Ⅳ-10> 교우관계 총합에 대한 집단 간 차이분석

소스	자유도	평균제곱	F	유의확률
수정 모형	4	0.442	2.881	0.024
절편	1	6.982	45.162	0.000
사전 관계 점수 총합	1	1.607	10.474	0.001
집단	1	0.004	0.025	0.875
학습부진여부	1	0.005	0.33	0.856
진단 * 학습부진여부	1	0.101	0.657	0.419
오차	166	0.153		
합계	171			
수정 합계	170			

(2) 교우관계 호감

교우관계 호감면에서 평균의 변화는 실험 집단과 비교집단 모두 사전 점수보다 사후 점수가 더 높게 나타났다. 실험집단의 경우 평균은 사전검사보다 사후 검사시 0.03점 높었다. 비교집단은 평균은 사전 점수보다 0.15점 더 높게 나타나 더 큰 변화가 나타났다. 실험집단과 비교집단 모두 학습부진 학생이 학습부진 학생이 아닌 경우보다 평균점수가 보다 높아졌다.

<표 Ⅳ-11> 교우 관계 호감에 대한 기술 통계 결과

집단	학습부진여부	평균		표준편차		N	
		사전	사후	사전	사후	사전	사후
실험집단	학습부진아님	1.49	1.51	0.36	0.43	73	73
	학습부진	1.48	1.60	0.35	0.41	21	21
	합계	1.49	1.52	0.36	0.43	94	94
비교집단	학습부진아님	1.42	1.56	0.40	0.65	57	57
	학습부진	1.41	1.61	0.41	0.48	20	20
	합계	1.42	1.57	0.40	0.61	77	77
합계	학습부진아님	1.46	1.53	0.38	0.54	130	130
	학습부진	1.45	1.60	0.38	0.44	41	41
	합계	1.46	1.55	0.38	0.52	171	171

공변량분석을 통해 교우관계의 호감을 집단별, 학습부진여부에 따라 분석한 결과에 의하면, 유의 수준 0.05에서 통계적으로 유의미한 차이가 없었다. 또한 집단과 학습부진여부에 따라 상호작용 효과 역시 유의수준 .05에서 통계적으로 유의미하지 않았다.

<표 Ⅳ-12> 교우관계 호감에 대한 집단 간 차이 분석

소스	자유도	평균 제곱	F	유의확률
수정 모형	4	1.418	5.935	0.000
절편	1	8.034	33.625	0.000
사전교우관계_호감	1	5.419	22.678	0.000
집단	1	0.128	0.538	0.464
학습부진여부	1	0.095	0.397	0.530
집단 * 학습부진여부	1	0.003	0.015	0.904
오차	166	0.239		
합계	171			
수정 합계	170			

(3) 교우관계 수용

교우관계 수용 면에서 실험집단의 평균 점수는 사전점수 보다 사후 점수가 0.02점 더 크게 나타났다. 비교집단의 평균점수의 변화는 0.08점 더 높아 비교집단의 점수 변화가 실험집단의 점수 변화보다 더 크게 나타났다.

<표 Ⅳ-13> 교우 관계 수용에 대한 기술 통계 결과

집단	학습부진여부	평균		표준편차		N	
		사전	사후	사전	사후	사전	사후
실험집단	학습부진아님	1.60	1.60	0.39	0.40	73	73
	학습부진	1.61	1.70	0.38	0.45	21	21
	합계	1.60	1.62	0.38	0.41	94	94
비교집단	학습부진아님	1.57	1.64	0.54	0.65	57	57
	학습부진	1.57	1.68	0.40	0.56	20	20
	합계	1.57	1.65	0.51	0.63	77	77
총합	학습부진아님	1.58	1.62	0.41	0.52	130	130
	학습부진	1.59	1.69	0.41	0.50	41	41
	합계	1.58	1.64	0.40	0.52	171	171

교우관계 수용면에서는 실험집단의 평균은 사전 검사보다 사후 검사시 0.02점 높게 나타났다. 공변량 분석을 통해 교우관계의 수용을 실험집단과 비교집단, 학습부진여부에 따라 분석한 결과에 의하면, 유의 수준 .05에서 통계적으로 유의미한 차이가 없었다. 또한 집단과 학습부진여부에 따라 상호작용효과 역시 유의수준 .05에서 통계적으로 유의미하지 않았다.

<표 Ⅳ-14> 교우관계 수용에 대한 집단 간 차이 분석

소스	자유도	평균 제곱	F	유의확률
수정 모형	4	1.289	5.285	0.000
절편	1	9.985	40.943	0.000
사전교우관계 수용	1	4.952	20.303	0.000
집단	1	0.001	0.005	0.946
학습부진여부	1	0.019	0.078	0.781
집단 * 학습부진여부	1	0.068	0.278	0.599
오차	166	0.244		
합계	171			
수정 합계	170			

(4) 교우 관계 협동

교우 관계 협동에 대한 평균 점수는 실험집단과 비교집단 모두 사전 점수보다 사후 점수가 낮게 나타났다. 실험집단 평균점수는 사후 점수가 사전 점수보다 0.26점 더 낮게 나타났고, 비교집단 평균점수는 사후 점수가 사전 점수 보다 0.14점 낮게 나타났다.

<표 Ⅳ-15> 교우 관계 협동에 대한 기술 통계 결과

집단	학습부진여부	평균		표준편차		N	
		사전	사후	사전	사후	사전	사후
실험집단	학습부진아님	1.90	1.48	0.29	0.41	73	73
	학습부진	1.89	1.66	0.25	0.44	21	21
	합계	1.88	1.52	0.26	0.42	94	94
비교집단	학습부진아님	1.79	1.63	0.30	0.65	57	57
	학습부진	1.77	1.69	0.29	0.56	20	20
	합계	1.78	1.64	0.29	0.56	77	77
총합	학습부진아님	1.84	1.54	0.29	0.53	130	130
	학습부진	1.83	1.67	0.29	0.49	41	41
	합계	1.83	1.57	0.29	0.53	171	171

공변량 분석을 통해 교우관계의 협동을 실험집단과 비교집단, 학습부진여부에 따라 분석한 결과에 의하면, 유의 수준 .05에서 통계적으로 유의미한 차이가 없었다. 또한 집단과 학습부진여부에 따라 상호작용 효과 역시 유의수준 .05에서 통계적으로 유의미하지 않았다.

<표 Ⅳ-16> 교우관계 협동에 대한 집단 간 차이 분석

소스	자유도	평균 제곱	F	유의확률
수정 모형	4	1.427	5.724	.000
절편	1	11.575	46.435	.000
사전교우관계_협동	1	4.451	17.857	.000
집단	1	.091	.075	.784
학습부진여부	1	.432	1.735	.190
집단 * 학습부진여부	1	.195	.783	.377
오차	166	.249		
합계	171			
수정 합계	170			

(5) 교우관계 조망

교우관계 조명의 통계분석 결과에 의하면 평균 점수는 실험집단과 비교집단 모두 사전 점수보다 사후 점수가 더 높게 나타났다. 실험집단의 평균 점수는 0.43점 더 높게 나타났고 비교집단의 평균 점수는 0.05점 더 높게 나타나 비교집단의 점수변화가 실험집단 보다 더 크게 나타났다.

<표 Ⅳ-17> 교우 관계 조망에 대한 기술 통계 결과

집단	학습부진여부	평균		표준편차		N	
		사전	사후	사전	사후	사전	사후
실험집단	학습부진아님	1.90	2.33	0.29	0.48	73	73
	학습부진	1.89	2.27	0.28	0.37	21	21
	합계	1.89	2.32	0.28	0.46	94	94
비교집단	학습부진아님	1.77	2.35	0.29	0.64	57	57
	학습부진	1.77	2.09	0.29	0.42	20	20
	합계	1.78	2.28	0.29	0.59	77	77
총합	학습부진아님	1.84	2.34	0.29	0.55	130	130
	학습부진	1.84	2.18	0.29	0.40	41	41
	합계	1.84	2.30	0.29	0.52	171	171

공변량 분석을 통해 교우관계의 조망을 실험집단과 비교집단, 학습부진여부에 따라 분석한 결과에 의하면, 유의 수준 .05에서 통계적으로 유의미한 차이가 없었다. 또한 집단과 학습부진여부에 따라 상화작용 효과 역시 유의수준 .05에서 통계적으로 유의미하지 않았다.

<표 Ⅳ-18> 교우관계 조망에 대한 집단 간 차이 분석

소스	자유도	평균 제곱	F	유의확률
수정 모형	4	1.317	5.281	0.000
절편	1	43.214	173.339	0.000
사전교우관계_조망	1	4.1334	16.584	0.000
집단	1	0.647	2.596	0.109
학습부진여부	1	0.852	3.419	0.066
집단 * 학습부진여부	1	0.332	1.331	0.250
오차	166	0.249		
합계	171			
수정 합계	170			

Ⅴ.논의 및 결론

1. 논의

본 연구에서 나타난 결과에 대한 논의는 다음과 같다. 첫째, 연구결과를 보면, 협동학습에서 보상과 역할 부여 여부가 교육관계 향상에는 큰 영향을 미치지 않는 것으로 나타났다. 또한 학습부진 여부에 관계없이 동일한 결과가 나타났다. 이러한 결과는 권영희(2008)가 중학교 수학과에서 STAD 협동학습이 교우관계에 미치는 영향이 부분적으로 긍정적이라고 보고한 연구결과와 다른 결과를 보인다. 이는 5주라는 짧은 연구 기간에 교우관계 하위변인 요소인 호감, 협동, 수용, 조망 요인에 영향을 미치지 못했다는 것을 보여준다. Slavin(1989, 1995)의 메타분석에 의하면, 협동학습에 외적 보상을 위한 집단목표와 개별책무성이 구조화될 때 학습의 효과가 가장 크다는 결론을 내리고 있다. 반면, Kohn(1992)에 의하면 협동학습에 집단보상과 같은 외적 보상은 학습자의 내적 동기를 감소시키기 때문에 효과적이지 못하다고 주장하기도 한다. 협동학습의 효과는 교과나 학습과제의 특성에 따라 다양하게 나타날 수 있음을 반영하는 결과이기도 하다.

둘째, 마찬가지로 협동학습에서 보상과 역할이 학습부진아의 학습태도에 미치는 효과는 크지 않은 것으로 나타났다. 권기(1997)는 협동학습은 초등학교의 주요 교과인 국어, 수학, 사회, 자연 교과의 전체 및 교과별 학업성취도와 교과에 대한 태도 모두에 일반학습보다 더 긍정적인 효과를 가져다주는 효과적인 수업방안임을 확인하고 있다. 일반학생의 학습태도에 미치는 협동학습의 효과는 다수의 연구에서 긍정적인 것으로 나타나고 있다. 그러나 학습된 무기력을 가진 학습부진아의 학습태도에 미치는 영향에 대한 선행 연구는 매우 제한적이다. 정애라(2006)는 STAD 협동학습이 학습부진아의 사회과 학습태도 향상에 긍정적인 효과를 주었다고 하였다. 정애라의 연구에서는 사

회과 학습태도를 흥미도, 참여도, 책임감, 협동심의 4가지 하위변인으로 나누고, 각각의 요소에 대한 효과를 질적 연구를 중심으로 한 통합적 방법으로 연구하였다. 협동학습에 대한 학습부진아의 학습태도에 미치는 영향을 외적 보상과 내적 보상에 대한 차이, 교과내용에 따른 협동학습의 효과차이, 개별책무성에 따른 학습부진아의 역할 구조를 대한 연구가 이루어진다면 학습부진아의 학습태도를 개선하고 학업성취도를 향상시키는 데 긍정적인 효과를 기대할 수 있다. 중학교 수학과 STAD협동학습이 학업성취와 학습태도변화 및 교우관계에 미치는 영향(권영희, 2008), 소집단 협동학습이 수학과 학습부진아의 학업성취와 학습태도에 미치는 효과(구채선, 2006) 등의 연구에 의하면 협동학습은 교우관계와 학습태도에 긍정적인 영향을 주는 것으로 나타났다.

그러나 본 연구의 결과에서 협동학습의 보상과 역할이 학습부진아의 교우관계와 학습태도에 영향을 미치는 효과가 없다는 결론은 협동학습에 대한 동기론적 관점과 발달론적 관점의 차이로 생각해 볼 수 있다. 동기론적 관점은 협동학습에 외적보상을 위한 집단 목표와 개별책무성이 구조화될 때 학습의 효과가 크다고 본다. 그러나 발달론적 관점은 협동학습에서 집단보상과 같은 외적 보상이 학습자의 내적 동기를 감소시키기 때문에 부적절 하다는 것이다(고영남, 2004). 즉 동기론적 관점에서는 학습자 간의 적극적인 상호작용을 유동하는 협동적 유인 구조 혹은 협동적 보상구조를 중시하는 반면, 발달적 관점에서는 과제를 중심으로 한 학습자 간의 상호작용이 인지적 갈등을 일으키는 협동적 과제구조를 중시하고 있기 때문이다. 권기(1997)에 따르면, 협동학습의 외적 보상을 위한 역할 분담과 개별책무성이 구조화된 보상구조는 전통적 학습 보다는 효과적인 것임이 많은 연구에서 밝혀졌다.

그러나 협동학습의 효과는 학년과 과제특성 교과 차이에 따라서 다양하게 나타날 수 있다. 실제로 본 연구에서는 실험집단과 비교집단의 학년차이가 2학년이 있었고, 학습과제도 1학년의 세계 지리영역의 암기를 요하는 지형부분을 수업 하였고 3학년은 모둠 내에서 문제해결을 강조하는 정치 영역의 수

업하였다. 따라서 각 교과 내에서 사실적 지식과 암기를 요하는 과제와 문제해결력과 창의력을 요하는 과제 등 학습 과제특성에 따른 협동학습의 외적 보상과 역할이 어떤 영향을 미치는지에 대한 연구가 필요해 보인다.

본 연구에서 현실적 제한점도 연구 결과에 큰 영향을 미쳤다고 할 수 있다. 먼저 교우관계와 학습태도와 같은 정의적 측면의 요소들이 변화하기에는 5주간의 실험기간이 매우 짧았다고 할 수 있다. 후속 연구에서는 실험 기간을 보다 길게 계획하여 실험 처지이 계속적 효과를 살펴보는 것이 필요하다.

다음으로 P시 N중학교에는 브렌디드 러닝(Blended Learning)시범학교로서 사회 과목뿐만 아니라 다양한 교과에서 협동학습 수업이 이루어지고 있다. 실제로 실험이 실시된 기간에도 중학교 1학년과 3학년에서는 기술, 미술, 과학 등의 교과가 협동학습 수업이 이루어졌다. 협동학습 모둠편성 방식과 보상은 각 교과마다 차이가 있으므로 순수한 사회과 수업에서의 협동학습의 보상과 역할의 효과가 나타나지 않은 것으로 생각해 볼 수 있다.

마지막으로 통제집단과 실험집단 간 학년 차를 들 수 있다. 이 실험에서 1학년은 실험집단이고, 3학년은 통제집단으로 구성하였다. 같은 학년에서 실험집단과 통제집단으로 구분하지 못한 이유는 교육과정상 이유와 연구자의 시간표상의 제한점 때문이었다. 동일 학년 간 실험으로 실험집단과 통제집단 실험 연구를 하였다면 좀 더 유의미한 결론을 얻을 수 있었을 것이다.

2. 결론 및 제언

본 연구는 협동학습의 보상과 역할이 학습부진아의 사회과 교우관계 학습태도에 미치는 영향을 실험 연구를 통해 알아봄으로써 교육 현장에서 학습부진아에 대한 효율적인 협동학습 방안을 제시하고자 하였다. 구체적으로 P시 N중학교 1학년 3개 학급. 3학년 3개 학급을 대상으로 실험집단과 통제집단으로 나누어 실험집단에는 학습부진아에게 역할과 보상을 주는 협동학습을 실

시하고 통제집단에는 학습부진아에게 따로 역할과 보상을 부여하지 않는 협동학습을 5주간에 걸쳐 실시하였다. 두 집단 모두 사전 검사를 실시하였고 총 12차시에 걸쳐 협동학습 수업을 실시하였다.

본 연구의 결과를 통해 얻어진 결론을 정리하면 다음과 같다.

첫째, 보상과 역할이 있는 협동학습은 학습부진아의 교우관계 향상에 미치는 영향은 통계적으로 유의미한 차이가 없는 것으로 나타났다. 교우관계 하위요소 호감, 수용, 협동, 조망의 요소에서도 유의미한 차이가 없다는 결론이 나왔다. 교우관계의 하위 요소는 내적 동기 요소로서 학습자에게 주어지는 향상점수와 같은 외적 강화는 학습자의 내적 동기강화에 효과적이지 않은 것으로 볼 수 있다.

둘째, 보상과 역할이 있는 협동학습은 학습부진아의 학습태도 향상에 미치는 영향은 통계적으로 유의미한 차이가 없는 것으로 나타났다. 학습태도의 하위 변인인 자아개념, 학습습관, 사회과 교과 태도에서도 유의미한 차이가 없는 것으로 나타났다. 이는 협동학습을 이용한 사회과 수업에는 향상점수에 따른 집단보상이 학습자의 내재동기를 향상시키지 못하고, 역할과 보상이 학습부진아의 학습태도를 향상시키는 효과도 나타나지 않은 것으로 볼 수 있다.

본 연구는 지금까지 효과적이라고 알려진 협동학습 중 특히 '역할'과 '보상'의 효과를 검증하였다는 의미가 있다. 그러나 추후 연구에서는 왜 '역할'과 '보상'이 교육관계 및 학습태도에 유의미한 영향을 미치지 않는지에 대한 보다 심도 있는 연구가 필요하다.

그리고 실험 결과 분석에서 단계에서 학년 간 차이를 보정할 수 있는 학업성취도 검사를 개발하는 것은 한계가 있어 이를 포함하지 못하였다. 따라서 '역할'과 '보상'이 학업성취도에 미치는 효과를 분석하지 못하였다. 따라서 이를 분석할 수 있는 학업성취도 검사의 개발도 필요할 것이라 생각한다.

이를 토대로 학습부진아동의 수업지도에서 어떻게 역할과 보상을 협동학습에서 효과적으로 활용할 것인가에 대한 추가 연구가 필요해 보인다. 마지막

으로 본 연구는 중학교 학생을 대상으로 연구를 수행하였다. 추후 연구에서는 초등학교 학생을 대상으로 연구를 수행해 볼 필요가 있다.

참고문헌

고영남 (2004). **협동학습 수업전략의 학업성취 효과와 관련된 쟁점 분석**. 한국교육학연구 10권, p239~259.

구채선 (2006). **소집단 협동학습이 수학과 학습부진아의 학업성취와 학습태도에 미치는 효과**. 대구대학교 특수교육대학원 석사학원 논문.

권기 (1997). **집단보상 유무, 집단구성 유형 및 학습자의 선행학습 수준에 따른 협동학습의 효과**. 동아대학교 박사학위논문.

교육부 (1999). 사회과 교육과정. 서울 : 대한교과서.

교육인적자원부 (2007). 사회과 교육과정. 고시 2007~79. 별책7

권영희 (2008). **중학교 수학과에서 STAD협동학습이 학업성취와 학습태도변화 및 교우관계에 미치는 영향**: 8-가 연립방정식을 중심으로. 강원대학교 교육대학원 석사학위논문.

김경옥 외 5명 (2001). **학습부진아의 이해와 교육**. 학지사.

김규익 (2000). **보상방법에 따른 고등학교 사회과 협동학습의 효과**. 동아대학교 교육대학원 석사학위 논문.

김동일, 이대식, 신종호 (2009).**학습장애 아동의 이해와 교육 2판**. 서울: 학지사.

김윤실 외 2명 (2011). **국내장애 학생의 협동학습에 대한 연구 동향 분석**. 특수아동교육 연구, 제 13권, p49~75.

김수미 (2012). **초등사회과의 학습부진 원인 탐색**. 한국교육대학교

문용린 (1998). **협동학습의 이론과 실제**. 서울: 학지사

박성익 (1985). **협동학습 전략과 경쟁학습 전략의 교육효과 비교**. 교육학연구, 제 23권, 53~64

박성익 (1986). **학습부진아 교육**. 서울 : 교육과학사 교육대학원.

변영계 (1994). **협동학습의 이론과 실제**. 서울 : 학지사

신세호 (1979). **학습부진학생의 일반적 특성**. 서울 : 한국교육개발원.

이경준 (1983). **학습부진아의 인지 특성 분석과 효율적인 교수 전략 탐색 연구**. 중앙대학교 박사학위 논문.

이미순 (2010). **학습부진 유형 탐색 및 학습부진 원인에 대한 교사 - 아동간 인식 차이 연구**. 경인교육대학교 교육대학원 석사학위논문.

이상노 (1971). **학습부진아 지도를 위한 시책과 방향**. 교육과학 제 52호. 서울 : 한국교육개발원

이상일 (2004). **교수-학습 방법이 과학 학습부진 학생의 학습태도와 학업 성취도에 미치는 영향.** 한국교육대학교 교육대학원 석사학위 논문.

이안네스 (1998). **인터넷을 활용한 수업에서 구조화된 협동 학습 전략과 보상이 학업 성취도에 미치는 영향** : 초등학교 사회교과 학습을 중심으로. 이화여자대학교 교육대학원 석사학위 논문.

이정은 (2004). **구조화된 협동학습전략이 수학 학업성취도 및 수학적 성향에 미치는 영향**. 국민대학교 교육대학원.

장인온 (2004). **중학교 사회 협동학습에서 의사소통 불안 정도와 구조화된 협동학습 전략의 사용이 학업 성취도와 동기에 미치는 효과**. 이화여자대학교 교육대학원 석사학위 논문.

정문성 (2007). **협동학습의 이해와 실천.** 서울:교육과학사.

정원식·강주태 (1981). 교육심리학. 서울: 재동문화사.

정애라 (2006). **협동학습(STAD)이 초등 사회과 학습부진아의 학업성취와 학습태도에 미치는 영향.**

한국교육개발원 (1984). **학습장애아의 특성 분석과 진단도구 개발**. 서울: 한국교육개발원.

홍서의 (2006). **협동학습이 사회과 학습동기와 학습태도에 미치는 영향에 관한 연구 - STAD모형을 중심으로.** 국민대학교 석사학위 논문.

홍은정 (2002). **초등학교 4학년 사회과 협동 학습이 학업 성취도 및 학습 전략 사용에 미치는 영향**. 이화여자대학교 교육대학원 석사학위 논

문.

홍채호 외 6인 (1979). **학습부진아를 위한 보충 학습 자료 개발 및 적용**. 연구보고 제 96집. 서울 : 한국교육개발원.

Cohen, E. G. (1994). Restructuring the classroom: Conditions for productive small groups. *Review of Educational Research,* 64(1), 1-35

Damon, W. (1984). Peer education: The untapped potential. Journal of Applied Developmental Psychology, 5, 331~343.

Ellis, A. K., & Fouts, J. T. (1993). Research on educational innovations. Princeton Junction, NJ: Eye on Education.

Johnson, K. W. & Johnson R. T. (1987). Learning together and alone: *Cooperative, competitive, and individualistic learning (2nd ed)*. Englewood Cliffs, N. J. Prentice - Hall.

Kagan, S. (1985). Cooperative learning resources for teachers. Riverside, CA : University of California at Riverside.

Kirk, S.A., Karens,M.B., & Kirk, W,D.(1955) You and your retarded child New York : The Macmillan.

Kohn, A. (1992). Resistance to cooperativ learning: *Making sense of its deletion and dilution. Journal of Education*, 174(2),38~56

Manning, M. L., & Lucking, R. (1993). Cooperative learning in the multicultural classroom. *The Social Studies, May/June*, 120~124

Slavin, R. E. (1990). Cooperative learning: Theory, research, and practice. Englewood Cliffs NJ: Prentice Hall.

Slavin, R. E. (1995). Cooperative learning: Theory, research, and practice (2nd ed.). Boston: Allyn and Bacon.

<부록1>

1. 학습태도 검사지

학습 태도 검사지			
날 짜 :	과목명 :	학번 :	이름:

질문 내용	매우 그렇다	대체로 그렇다	보통 이다	그렇지 않다	전혀 그렇지 않다
1. 나는 사회공부가 쉽다.					
2. 나는 사회공부에 소질이 있는 것 같다.					
3. 나는 사회를 잘하는 편이다.					
4. 나는 사회를 잘해서 칭찬을 받을 수 있다.					
5. 나는 사회시험에서 좋은 점수를 얻을 수 있다.					
6. 나는 사회시간에 다른 생각을 하지 않는다.					
7. 나는 사회시간에 다른 학생과 장난을 치지 않는다.					
8. 나는 사회 과목을 꼭 예습을 한다.					
9. 나는 사회시간에 배운 것을 꼭 복습한다.					
10. 나는 사회시간이 끝난 후 그 시간에 배운 것 들을 머릿속에 정리해 본다.					
11. 나는 사회공부 시간이 즐겁다.					
12. 나는 사회시간이 기다려진다.					
13. 나는 사회시간에 배운 것을 응용해보고 싶다.					
14. 나는 다른 학생보다 사회공부를 더 잘 하고 싶다.					
15. 나는 사회공부를 잘하기 위하여 계획을 세우고 노력한다.					

1~5:교과에 대한 자아개념 6~11:사회과 학습습관 12~15:사회교과에 대한 태도

<부록2>

교우 관계 검사지			
날 짜 :	과목명 :	학번 :	이름 :

질문 내용	그렇다	보통이다	아니다
1. 나는 친구를 쉽게 사귄다.			
2. 나는 친구의 잘못을 이해하고 용서하려고 한다.			
3. 나는 우리 반 누구와도 도움을 주고받는 사이가 되고싶다.			
4. 나는 모든 일에서 나 혼자 잘 되는 것이 좋다.			
5. 나의 반 친구들은 모두 좋은 친구들이다.			
6. 나는 우리 반 친구들을 소중한 사람으로 생각한다.			
7. 나는 혼자 공부하는 것 보다 친구들과 함께 공부하는 것이 더 좋다.			
8. 나는 내 친구가 내 마음을 몰라주어 속상할 때가 많다.			
9. 나는 마음이 통하는 친구들이 많다.			
10. 나는 친구가 상을 받으면 함께 기뻐한다.			
11. 나는 내가 좀 손해 보더라도 친구의 어려운 일을 도와주고 싶다.			
12. 나는 친구들과 어울리기 보다 혼자 있는 것이 좋다.			
13. 나는 친구들이 많은 것이 학교생활을 하는데 중요하다고 생각한다.			
14. 나의 친구들은 나를 진심으로 이해하고 있다고 생각한다.			
15. 나는 친구와 함께 공부하는 것이 친구를 이해하는데 도움이 된다고 생각한다.			
16. 나는 친구가 모르는 문제를 물어도 가르쳐 주기가 싫다.			

하위요인 : 동료에 대한 호감 요인(1,5,9,13), 지지와 수용 요인(2,6,19,14), 협동적 인간관계요인(3,7,11,15), 사회적 조망 수용 요인(4,8,12,16)

<부록3>

교수 - 학습 과정					
학습 단계	학습 과정 (학습 내용)	협동 학습	교수 - 학습 활동		학습 자료 지도상 유의점
			교수	학생	
전개 (35분)	강의식 학습		● 교과서 36쪽 '더운이네 마을'에 대해 설명한다. - 중요한 내용별로 번호를 달고 밑줄도 긋게 한다. - PPT를 활용하여 교과서 내용을 보충하거나 더 자세히 설명한다.	● 설명을 듣는다. -교과서에 번호를 매기고 밑줄 긋는다. -설명을 듣는다.	● 교과서 36쪽 -PPT자료
	협동 학습 (학습지 정리)	혼·짝·모 모둠 보상	● 혼·짝·모를 통해 '더운이네 마을' 대한 학습지를 정리하게 한다. - 학습지 정리가 완성된 모둠은 점검이가 확인하고 알림이가 손을 들어 표시하게 한다. - 질서있게 잘한 모둠 위주로 모둠보상을 한다.	● 학습지를 정리한다. - 점검이는 모둠원 모두가 학습지를 완성했는지 확인한 후 알림이가 손을 들어 표시한다. -모둠보상을 받는다	● 학습지 05
	협동 학습 (강수량이 적은 지역)	모둠 나눠 읽기	● 모둠나눠읽기를 통해 교과서 37쪽 '추운이네 마을'을 읽게 한다.	● 지명된 모둠은 순서대로 모둠나눠읽기를 한다.	● 교과서 39쪽

교수 - 학습 과정					
학습 단계	학습 과정 (학습 내용)	협동 학습	교수 - 학습 활동		학습 자료 지도상 유의점
			교수	학생	
전개 (35분)	강의식 학습		● 교과서 37쪽 '추운이네 마을'에 대해 설명한다. - 중요한 내용별로 번호를 달고 밑줄도 긋게 한다. - PPT를 활용하여 교과서 내용을 보충하거나 더 자세히 설명한다.	● 설명을 듣는다. -교과서에 번호를 매기고 밑줄 긋는다. -설명을 듣는다.	● 교과서 37쪽 -PPT자료
	협동 학습 (학습지 정리)	혼·짝·모 모둠 보상	● 혼·짝·모를 통해 '추운이네 마을' 내용에 대한 학습지를 정리하게 한다. - 학습지 정리가 완성된 모둠은 점검이가 확인하고 알림이가 손을 들어 표시하게 한다. - 질서있게 잘한 모둠 위주로 모둠보상을 한다.	● 학습지를 정리한다. - 점검이는 모둠원 모두가 학습지를 완성했는지 확인한 후 알림이가 손을 들어 표시한다. -모둠보상을 받는다.	● 학습지 05
	강의식 학습	학습목표2 제시	● 학습목표2를 제시한다. ● 온대기후, 냉대기후, 고산기후의 특색에 대하여 학습지를 통해 설명하고 학습지를 정리하게 한다. ● 세계기후지역 지도(PPT)를 통해 기후지역 분포를 설명한다. ● 가상의 대륙에 나타난 기후 지도(PPT)를 통해 기후지역	● 학습목표2를 확인한다. ● 설명을 들으며 학습지를 정리한다. ● 설명을 듣는다. ● 설명을 듣는다.	● 학습지 05 ● PPT자료 ● PPT자료

교수 - 학습 과정					
학습 단계	학습 과정 (학습 내용)	협동 학습	교수 - 학습 활동		학습 자료 지도상 유의점
			교수	학생	
전개 (35분)	강의식 학습	학습 목표2 제시	.● 학습목표2를 제시한다. ● 온대기후, 냉대기후, 고산기후의 특색에 대하여 학습지를 통해 설명하고 학습지를 정리하게 한다. ● 세계기후지역 지도(PPT)를 통해 기후지역 분포를 설명한다. ● 가상의 대륙에 나타난 기후 지도(PPT)를 통해 기후지역	● 학습목표2를 확인한다. ● 설명을 들으며 학습지를 정리한다. ● 설명을 듣는다	● 학습지 05 ● PPT자료 ● PPT자료
		모둠 문장 만들기 모둠 보상	● 모둠문장만들기를 통해 본시학습 내용을 확인한다. - 제시한 문장은 '세계의 [ ] 기후지역은 이다(하다, 같다.) '이다. -기록된 내용을 바탕으로 학생들의 생각을 정리하고, 보다 창의적인 문장으로 완성한 모둠에게 보상한다.	● 모둠문장만들기를 실시한다. -기록이가 모둠판에 기록하고 완성되면 알림이가 모둠판을 칠판에 부착한다. -설명을 듣는다.	● 모둠판, 보드펜, 지우개 (제한시간 1분)

교수 - 학습 과정					
학습 단계	학습 과정 (학습 내용)	협동 학습	교수 - 학습 활동		학습 자료 지도상 유의점
			교수	학생	
정리 (5분)	형성 평가 차시 예고 끝	손가락 OX 퀴즈 모둠 보상	.• 손가락 OX 퀴즈를 통해 본시 학습내용 평가를 실시한다. - 6개의 문제 중 하나씩 PPT를 통해 제시한다. - 정답을 맞춘 학생만을 대상으로 손가락 OX를 계속 진행한다. - 6문제 모두 정답을 맞춘 학생에 대해 모둠 보상을 한다. -각 모둠의 알리미가 나와 모둠지를 정리하고 학습내용중 기억나는 한가지를 발표하게 한다. • 학습지의 형성평가를 과제로 제시한다. • '강수와 생활'에 대해 학습할 것을 예고한다. • 인사	• 손가락 OX 퀴즈 활동을 한다. - 문제가 제시될 때마다 주먹(O)과 가위(X)로 손을 들어 OX의사를 표현한다. - 정답을 맞추지 못한 학생은 손을 내리고 다음 문제에 참여하지 못한다. -모둠 보상을 받는다. • 과제를 확인한다. • 차시내용을 확인한다. • 인사	- 정답을 맞춘 학생만 다음 문제에 참여하도록 점검이가 점검한다. 알림이가 끝까지 살아남은 조는 칭찬과 함께 모둠 점수를 가산해 준다. • 교과서 38, 39쪽

2. 학습지

Theme❷ 기온에 따른 생활 모습은 어떻게 다를까?

1. 더운이네 마을 :　　기후 지역

① 일년 내내 (　　)이 높고 (　　)이 많음

②　　(개방적인 구조)

③ 평야지역은　　(벼의 2기작, 3기작)

④ 화전경작을

⑤

2. 추운이네 마을 :　　기후 지역

①

②

③

④

⑤

※ 순록 유목 :

3. 온대 기후 지역 :　　변화가 뚜렷

① (　　)기온이 높은 것을 이용하여 (　　) 재배에 유리

② (　　) 밀집 지역 : _____과 _____ 발달

4. 냉대 기후 지역 : 춥고 긴 (　　), 짧은 (　　)

① 서늘한 기후를 이용하여 _____, _____ 등 재배

② 냉대 (　　=　　)발달 : 목재 산업 발달

5. 건조 기후 지역 : 41쪽에서 배움

6. 고산 기후 지역 : 고도가 높은 산지에서 나타나는 기후.

① 대개 열대 지역의 해발 2,000~4,000m 고지대→일년 내내

(　　) 날씨

② (　　)도시 발달 - 예)

<형성평가>

1. 더운 지역에서는 높은 기온과 습도에 대비해 집을 높게 짓거나 창문 크기가 큰 (　　)가옥 구조가 발달한다.
2. 추운 지방에서는 강한 바람과 추위에 대비해 두꺼운 벽과 창문 크기가 작은 (　　) 가옥 구조가 발달한다.
3. 열대지방의 평야지대에서 벼농사를 1년에 2번하는 것을 무엇이라 하는가?
4. (　　)기후 지역은 높은 여름 기온으로 농작물 재배가 활발하며, 인구 밀도가 높고 상업과 공업이 발달하였다.
5. 냉대 기후 지역은 밀, 감자 등의 작물이 재배되고, (　　)을 이용한 목재 산업이 발달하였다.
6. (　　)기후 지역은 아프리카나 라틴아메리카의 고도가 높은 지대에서 나타나는 기후로, 일 년 내내 봄과 같은 온화한 날씨가 계속 된다
7. 각 지역과 관련된 특징을 바르지 못한 것은?

   ① 열대기후 - 화전 농업　　② 고산 기후 - 고산도시 발달

   ③ 온대 기후 - 인구 밀집지역　　④ 냉대 기후 - 침엽수림

   ⑤ 한대 기후 - 벼의 2기작
8. 한대지방의 유목생활에 등장하는 동물은 무엇인가?
9. 열대지방에서 밀림에 불을 놓아 그 재를 이용하여 농사짓는 법을 무엇이라 하는가?

※ 화전 경작 :

<부록4>

단 원	6.민주 정치와 시민 참여 1-1 민주주의 발전과 시민의 역할				
주 제	② 바람직한 정치 생활			차시	3/12
학 습 목 표	정치 권력과 시민의 권리가 조화를 이루기 위한 방안을 토론을 통해 이해 할 수 있다.				
학습의 주안점	9개의 모둠별로 토론 활동을 하여 토론의 방법과 주안점을 알게 하고, 의견을 절충하는 과정이 어려운 만큼 정치권력과 시민의 권리의 조화를 이루는 과정이 힘들다는 것을 알게 한다.			학습형태	모둠별 토론 학습
학 습 자 료	교 사			학 생	
	컴퓨터, PPT자료			교과서, 토론평가표, 학습지, 필기구	
단 계 (시간)	학습과정	학습형태	교수 - 학습 활동		학습자료 및 유의점
			교 사	학 생	
도입 (5분)	출석점검	일제학습	▶ 인사하고 출석 및 좌석 확인	▶ 바른 자세로 인사한다.	
	전시학습확인	개별학습	▶ 전시 수업 내용 확인 “근대국가에서 현대국가로 발전해오면서 정치권력과 시민의 권리 관계가 변화한 내용을 알아보았습니다.”	▶ 전시 수업 내용을 떠올리며 대답한다.	PPT 1 ~ 3
	학습주제제시	일제학습	▶생각 열기 “국가와 시민의 권리가 충돌하는 것을 종종 보게 됩니다. 국가는 시민을 위해 일을 한다고 하는데 왜 이러한 갈등이 생길까요?	▶ 본시 학습 주제를 인지한다.	학습동기 유발에 유의 PPT 4~5
	학습목표설정	개별학습	▶ 학습 목표를 제시한다.	▶ 학습 목표를 읽고 확인한다.	PPT 6

단 계 (시간)	학습 과정	학습 형태	교수 - 학습 활동		학습자 료 및 유의점
			교 사	학 생	
전개	모둠 별 토론 안내	토론 학습	▶ “정치권력과 시민의 권리가 충돌하는 사회적 쟁점 사례를 가지고 서로 반대되는 주장 근거를 통해 찬반 토론을 해봅시다.”	▶ 토론 준비를 한다.	
전개 (33분)	토론 주제 1	토론 학습	▶ 사회자에게 동성결혼 찬반 토론을 진행하게 한다. 찬성(시민의 권리), 반대(정치권력) ▶ 토론이 끝나면 평가표를 작성하게 한 다음 토론할 조와 자리를 바꿔 앉도록 지도한다.	▶ 주제에 관한 토론을 한다. ▶ 나머지 학생은 토론을 지켜보며 활동지에 메모하거나 질문할 내용을 써본다. ▶토론 평가표를 작성한다 .	토론의 핵심 내용을 메모하면서 듣도록 주의 PPT 7
	토론 주제 2	토론 학습	.▶ 노점상 허용 찬반토론을 하게한다. 찬성(시민의 권리), 반대(정치권력) ▶ 토론이 끝나면 평가표를 작성하게 한 다음 토론할 조와 자리를 바꿔 앉도록 지도한다.	▶ 주제에 관한 토론을 한다. ▶ 나머지 학생은 토론을 지켜보며 활동지에 메모하거나 질문할 내용을 써본다. ▶토론 평가표를 작성한다 .	토론의 핵심 내용을 메모하면서 듣도록 주의 PPT 8

단 계 (시간)	학습 과정	학습 형태	교수 - 학습 활동		학습자료 및 유의점
			교 사	학 생	
전개 (33분)	토론 주제 3	토론 학습	▶ 교복 착용 찬반토론을 하게 한다. 찬성(정치 권력), 반대(시민의 권리) ▶ 토론이 끝나면 평가표를 작성하 게 한다. ▶ 토론에 관한 총평을 한다. ▶ 정치권력과 시민권리의 바람직한 관계를 설명하고 정리한다	▶ 주제에 관한 토론을 한다. ▶ 나머지 학생은 토론을 지켜보며 활동지에 메모하거나 질문할 내용을 써본다. ▶토론 평가표를 작성한다 .	토론의 핵심 내용을 메모하면서 듣도록 주의 PPT 9,10
정리 (7분)	형성 평가	개별 학습	▶ 형성 평가를 풀도록 지도한다. ▶ 풀이한 내용을 확인한다.	▶ 형성 평가를 푼다. ▶ 정답을 함께 확인한다. 발표한다.	PPT 11 ~ 12
	차시 예고	일제 학습	▶ 다음 시간의 학습 내용이 민주정치와 기능임을 설명한다. ▶토론 평가표를 거둔다. ▶ 인사한다.	▶ 다음 시간 학습내용을 확인한다. ▶ 토론 평가표를 제출한다. ▶인사한다.	PPT 13

2. 토론 평가표

[**활동1**] 토론을 보고 아래 토론 평가표에 객관적으로 작성합시다.

★ 토론 평가표 ★

3학년 ___반 ___번 이름:_____

평가 내용별로 ○ 표시하세요

주제	평가내용	찬성모둠 이름 ( )			반대모둠 이름 ( )		
		3점	2점	1점	3점	2점	1점
동성결혼 찬반토론	1. 주장에 설득력이 있는가?						
	2. 상대방의 질문에 적절한 대답을 하였는가?						
	3. 모둠원 모두가 발표에 참여하였는가?						
	4. 사회자의 통제 및 시간을 잘 지켰는가?						
체크 합계							

주제	평가내용	찬성모둠 이름 ( )			반대모둠 이름 ( )		
		3점	2점	1점	3점	2점	1점
노점상 허용 찬반토론	1. 주장에 설득력이 있는가?						
	2. 상대방의 질문에 적절한 대답을 하였는가?						
	3. 모둠원 모두가 발표에 참여하였는가?						
	4. 사회자의 통제 및 시간을 잘 지켰는가?						
체크 합계							

주제	평가내용	찬성모둠 이름 ( )			반대모둠 이름 ( )		
		3점	2점	1점	3점	2점	1점
교복착용 찬반토론	1. 주장에 설득력이 있는가?						
	2. 상대방의 질문에 적절한 대답을 하였는가?						
	3. 모둠원 모두가 발표에 참여하였는가?						
	4. 사회자의 통제 및 시간을 잘 지켰는가?						
체크 합계							

3. 학생 활동지

Ⅰ. 민주정치와 시민참여	2 바람직한 정치 생활	( )학년 ( )반 이름( )
학습목표	·정치 권력과 시민의 권리가 조화를 이루기 위한 방안을 토론을 통해 이해할 수 있다.	

[활동2] **정치권력**과 **시민의 권리**가 충돌하는 사회적 쟁점에 대해 토론하면서 상대방의 핵심어나 질문할 내용을 메모해 보자.

토론주제 1 : 동성(同性) 결혼 찬반토론

찬성(시민의 권리)	반대(정치권력)

토론주제 2 : 노점상(露店商) 허용 찬반토론

찬성(시민의 권리)	반대(정치권력)

토론주제 3 : 교복착용 찬반토론

찬성(정치권력)	반대(시민의 권리)

[활동3] 형성평가

1) 다음 빈칸 A,B에 공통적으로 알맞은 단어는?

(A)의 권리와 (B)은 서로 조화를 이루어야 한다. (A)은 부당하고 억압적인(B)에 대하여 저항할 수 있지만, 다른 사람의 자유와 권리를 존중하면서 자신의 권리를 행사해야 한다. 또한 정당한 (B)에 대해서는 협조하는 것이 바람직하다. 한편, (B)은 갈등 조정과 사회 질서 유지를 위해 반드시 필요하지만, (A)의 의사와 권리를 존중하며 정당하게 행사되어야 한다.

2) 토론을 통해 느낀점을 써보자(각각 상대방의 입장을 고려해 보면서...)

◇시민권리와 정치권력의 바람직한 관계

가.시민의 지나친 자유와 권리 행사 → 사회 질서의 유지가 어려움

나.국가 권력의 지나친 행사 →시민의 자유 보장이 어려움

→ 조화 필요

다. 시민: 공동체의 안정과 이익을 해치지 않 는 범위 내에서 권리 행사

정부: 시민의 기본권 보장과 행복한 삶을 위한 정치권력 행사

4.토론전참고자료

Ⅰ. 민주정치와 시민참여	2. 바람직한 정치생활	
학습목표	·정치 권력과 시민의 권리가 조화를 이루기 위한 방안을 토론을 통해 이해할 수 있다.	

[활동1] 다음은 정치권력과 시민의 권리가 충돌하는 사회적 쟁점 사례들이다. 찬성과 반대 각각의 주장 근거를 바탕으로 찬반토론을 해봅시다.

토론주제 1 : 동성(同性) 결혼 찬반토론

찬성(시민의 권리)	반대(정치권력)
●자유(결혼은 개인적인 취향과 선택의 문제) ●평등(인간은 누구나 좋아하는 하는 사람과 결혼할 수 있다) ●소수의 권리도 인정 ● ●	◆건전한 성문화 및 사회질서 문란(비정상적, 순리에 어긋남) ◆인구감소 ◆자녀의 양성교육 부족, 자녀의 미래? ◆ ◆

토론주제 2 : 노점상(露店商) 허용 찬반토론

찬성(시민의 권리)	반대(정치권력)
●시장은 자유와 경쟁의 원리에 의해 돌아감 ●생존권 보장(실업문제, 빈익빈부익부 해결) ●다양한 선택의 기회→소비자의 편익(싸다, 가깝다, 맛있다, 정겹다. 서민적이다) ● ●	◆사업자등록을 안함→소득이 있어도 세금을 안냄→무임승차→불평등 ◆교통혼잡→도시미관 저해(청소 안함, 냄새) ◆상품을 속임, 무책임한 판매 ◆ ◆

토론주제 3 : 교복착용 찬반토론

찬성(정치권력)	반대(시민의 권리)
●단결심, 소속감(산업화 이후 팽배한 개인주의 예방) ●경제적 비용 절감(상대적인 우열감을 줄임) ●학생의 신분에 충실 ● ●	◆개성 존중(획일성이 심하다. 창의성 저하) ◆행동의 불편, 제약 ◆여름철 위생문제 ◆ ◆

5. 형성 평가지

1) 다음 빈칸 A,B에 공통적으로 알맞은 단어는?

(A)의 권리와 (B)은 서로 조화를 이루어야 한다. (A)은 부당하고 억압적인 (B)에 대하여 저항할 수 있지만, 다른 사람의 자유와 권리를 존중하면서 자신의 권리를 행사해야 한다. 또한 정당한 (B)에 대해서는 협조하는 것이 바람직하다. 한편, (B)은 갈등 조정과 사회 질서 유지를 위해 반드시 필요하지만, (A)의 의사와 권리를 존중하며 정당하게 행사되어야 한다.

2) 토론을 통해 느낀점을 써보자(각각 상대방의 입장을 고려해 보면서...)

6. 판서 계획

◇시민권리와 정치권력의 바람직한 관계

가. 시민의 지나친 자유와 권리 행사 → 사회 질서의 유지가 어려움

나. 국가 권력의 지나친 행사 →시민의 자유 보장이 어려움

→ 조화 필요

다. 시민: 공동체의 안정과 이익을 해치지 않 는 범위 내에서 권리 행사

정부: 시민의 기본권 보장과 행복한 삶을 위한 정치권력 행사

Ⅰ. 민주정치와 시민참여	2 바람직한 정치 생활	( )학년 ( )반 이름( )
학습목표	·정치 권력과 시민의 권리가 조화를 이루기 위한 방안을 토론을 통해 이해할 수 있다.	

[활동2] 정치권력과 시민의 권리가 충돌하는 사회적 쟁점에 대해 토론하면서 상대방의 핵심어나 질문할 내용을 메모해 보자.

토론주제 1 : 동성(同性) 결혼 찬반토론

찬성(시민의 권리)	반대(정치권력)

토론주제 2 : 노점상(露店商) 허용 찬반토론

찬성(시민의 권리)	반대(정치권력)

토론주제 3 : 교복착용 찬반토론

찬성(정치권력)	반대(시민의 권리)

[활동3] 형성평가

1) 다음 빈칸 A,B에 공통적으로 알맞은 단어는?

(A)의 권리와 (B)은 서로 조화를 이루어야 한다. (A)은 부당하고 억압적인 (B)에 대하여 저항할 수 있지만, 다른 사람의 자유와 권리를 존중하면서 자신의 권리를 행사해야 한다. 또한 정당한 (B)에 대해서는 협조하는 것이 바람직하다. 한편, (B)은 갈등 조정과 사회 질서 유지를 위해 반드시 필요하지만, (A)의 의사와 권리를 존중하며 정당하게 행사되어야 한다.

2) 토론을 통해 느낀점을 써보자(각각 상대방의 입장을 고려해 보면서...)

◇시민권리와 정치권력의 바람직한 관계

가.시민의 지나친 자유와 권리 행사 → 사회 질서의 유지가 어려움

나.국가 권력의 지나친 행사 →시민의 자유 보장이 어려움

→ 조화 필요

다. 시민: 공동체의 안정과 이익을 해치지 않 는 범위 내에서 권리 행사

정부: 시민의 기본권 보장과 행복한 삶을 위한 정치권력 행사