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]I804:24011-200000276423

2014년 8월

교육학석사(특수교육)학위논문

협동 기반의 컵타 학습이 학습부진아의 음악교과 학습태도와 교사-학생관계 및 교우관계에 미치는 효과

조선대학교 교육대학원

특수교육전공

이 지 선

협동 기반의 컵타 학습이 학습부진아의 음악교과 학습태도와 교사-학생관계 및 교우관계에 미치는 효과

The Effects of Cup Percussion Learning in Cooperation on the Attitude and Teacher-student Relationships, Peer Relationships of Underachieving Students

2014년 8월

조선대학교 교육대학원

특수교육전공

이 지 선

dCollection @ chosun

협동 기반의 컵타 학습이 학습부진아의 음악교과 학습태도와 교사-학생관계 및 교우관계에 미치는 효과

지도교수 허 유 성

이 논문을 교육학석사(특수교육)학위 청구논문으로 제출함

2014년 4월

조 선 대 학 교 교 육 대 학 원

특 수 교 육 전 공

이 지 선

dCollection @ chosun

이지선의 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)

2014년 6월

조선대학교 교육대학원

dCollection @ chosun

목 차

표목차 ····· iii
그림목차 ····· vii
ABSTRACT ····· viii

Ⅰ. 서론 ····· 1
1. 연구의 필요성 및 목적 ····· 1
2. 연구문제 ····· 4
3. 용어의 정의 ····· 4

Ⅱ. 이론적 배경 ····· 6
1. 학습부진아의 개념 및 특성 ····· 6
2. 협동학습 ····· 9
3. 협동 기반의 컵타 학습의 개념 및 교육적 활용 ····· 14

Ⅲ. 연구방법 ····· 20
1. 연구설계 ····· 20
2. 연구참여자 ····· 21
3. 측정도구 ····· 22
4. 중재유형에 따른 수업구성과 진행 ····· 26
5. 연구절차 및 자료분석 ····· 29

Ⅳ. 연구결과 ····· 31
1. 협동 기반의 컵타 학습이 음악교과 학습태도에 미치는 영향 ····· 31
2. 협동 기반의 컵타 학습이 음악교과 교사-학생관계에 미치는 영향 ·· 37
3. 협동 기반의 컵타 학습이 음악교과 교우관계에 미치는 영향 ····· 45
4. 협동 기반의 컵타 학습과 성취수준 간의 상호작용 효과 분석 ····· 52

dCollection @ chosun

Ⅴ. 논의 및 제언 ····· 73
1. 결론 및 논의 ····· 73
2. 제언 ····· 75

참고문헌 ····· 77
부 록 ····· 80

dCollection @ chosun

표 목 차

<표 Ⅱ-1> 학습부진아와 학습장애아의 인성적 특성 비교 ····· 7
<표 Ⅱ-2> 학습부진의 원인 ····· 9
<표 Ⅱ-3> 전통적 소집단 학습과 협동학습의 비교 ····· 12
<표 Ⅱ-4> 자율적 협동학습 모형의 수업 절차 ····· 14
<표 Ⅱ-5> 컵타 기본 동작 ····· 18
<표 Ⅲ-1> 연구 설계 ····· 21
<표 Ⅲ-2> 연구대상자의 일반적 특성 ····· 23
<표 Ⅲ-3> 학습태도 검사의 하위요인과 문항의 예 ····· 24
<표 Ⅲ-4> 학습태도 검사의 하위요인별 문항수 및 신뢰도 ····· 24
<표 Ⅲ-5> 교사-학생관계 검사의 하위요인과 문항의 예 ····· 25
<표 Ⅲ-6> 교사-학생관계 검사의 하위요인별 문항수 및 신뢰도 ····· 25
<표 Ⅲ-7> 교우관계 검사의 하위요인과 문항의 예 ····· 26
<표 Ⅲ-8> 교우관계 검사의 하위요인별 문항수 및 신뢰도 ····· 26
<표 Ⅲ-9> 협동기반의 컵타 학습 수업 진행 ····· 28
<표 Ⅲ-10> 강의식 수업 진행 ····· 29
<표 Ⅲ-11> 주요 연구절차 ····· 30
<표 Ⅳ-1> 중재유형에 따른 전체 학습태도의 기술통계치 ····· 32
<표 Ⅳ-2> 학습태도의 사전 동질성 검증 ····· 33
<표 Ⅳ-3> 중재유형에 따른 전체 학습태도의 ANCOVA 결과 ····· 34
<표 Ⅳ-4> 중재유형에 따른 흥미도의 기술통계치 ····· 34
<표 Ⅳ-5> 중재유형에 따른 흥미도의 ANCOVA 결과 ····· 35
<표 Ⅳ-6> 중재유형에 따른 음악에 대한 태도의 기술통계치 ····· 35
<표 Ⅳ-7> 중재유형에 따른 음악에 대한 태도의 ANCOVA 결과 ····· 36
<표 Ⅳ-8> 중재유형에 따른 수업참여도의 기술통계치 ····· 36
<표 Ⅳ-9> 중재유형에 따른 수업참여도의 ANCOVA 결과 ····· 37

dCollection @ chosun

<표 Ⅳ-10> 중재유형에 따른 문제해결의 기술통계치 ····· 38
<표 Ⅳ-11> 중재유형에 따른 문제해결의 ANCOVA 결과 ····· 38
<표 Ⅳ-12> 중재유형에 따른 전체 교사-학생관계의 기술통계치 ····· 39
<표 Ⅳ-13> 교사-학생관계의 사전 동질성 검증 ····· 40
<표 Ⅳ-14> 중재유형에 따른 전체 교사-학생관계의 ANCOVA 결과 ····· 40
<표 Ⅳ-15> 중재유형에 따른 이해공감의 기술통계치 ····· 41
<표 Ⅳ-16> 중재유형에 따른 이해공감의 ANCOVA 결과 ····· 42
<표 Ⅳ-17> 중재유형에 따른 친밀감의 기술통계치 ····· 42
<표 Ⅳ-18> 중재유형에 따른 친밀감의 ANCOVA 결과 ····· 43
<표 Ⅳ-19> 중재유형에 따른 신뢰감의 기술통계치 ····· 43
<표 Ⅳ-20> 중재유형에 따른 신뢰감의 ANCOVA 결과 ····· 44
<표 Ⅳ-21> 중재유형에 따른 존중감의 기술통계치 ····· 44
<표 Ⅳ-22> 재유형에 따른 존중감의 ANCOVA 결과 ····· 45
<표 Ⅳ-23> 중재유형에 따른 유능감의 기술통계치 ····· 45
<표 Ⅳ-24> 중재유형에 따른 유능감의 ANCOVA 결과 ····· 46
<표 Ⅳ-25> 중재유형에 따른 전체 교우도의 기술통계치 ····· 47
<표 Ⅳ-26> 교우도의 사전 동질성 검증 ····· 47
<표 Ⅳ-27> 중재유형에 따른 전체 교우도의 ANCOVA 결과 ····· 48
<표 Ⅳ-28> 중재유형에 따른 전체 교우도의 기술통계치 ····· 48
<표 Ⅳ-29> 중재유형에 따른 동료에 대한 호감의 ANCOVA 결과 ····· 49
<표 Ⅳ-30> 중재유형에 따른 지지와 수용의 기술통계치 ····· 50
<표 Ⅳ-31> 중재유형에 따른 지지와 수용의 ANCOVA 결과 ····· 50
<표 Ⅳ-32> 중재유형에 따른협동적 인간관계의 기술통계치 ····· 51
<표 Ⅳ-33> 중재유형에 따른협동적 인간관계의 ANCOVA 결과 ····· 51
<표 Ⅳ-34> 중재유형에 따른 사회적 조망 수용의 기술통계치 ····· 52
<표 Ⅳ-35> 중재유형에 따른 사회적 조망 수용의 ANCOVA 결과 ····· 52
<표 Ⅳ-36> 중재유형과 성취수준에 따른 전체 학습태도의 기술통계치 ····· 53

dCollection @ chosun

<표 Ⅳ-37> 중재유형과 성취수준에 따른 전체 학습태도의 ANCOVA 결과 ····· 54
<표 Ⅳ-38> 중재유형과 성취수준에 따른 흥미도의 기술통계치 ····· 55
<표 Ⅳ-39> 중재유형과 성취수준에 따른 흥미도의 ANCOVA 결과 ····· 55
<표 Ⅳ-40> 중재유형과 성취수준에 따른 음악에 대한 태도의 기술통계치 ····· 56
<표 Ⅳ-41> 중재유형과 성취수준에 따른 음악에 대한 태도의 ANCOVA 결과 ····· 56
<표 Ⅳ-42> 중재유형과 성취수준에 따른 수업참여도의 기술통계치 ····· 57
<표 Ⅳ-43> 중재유형과 성취수준에 따른 수업참여도의 ANCOVA 결과 ····· 58
<표 Ⅳ-44> 중재유형과 성취수준에 따른 문제해결의 기술통계치 ····· 58
<표 Ⅳ-45> 중재유형과 성취수준에 따른 문제해결의 ANCOVA 결과 ····· 59
<표 Ⅳ-46> 중재유형과 성취수준에 따른 전체 교사-학생관계의 기술통계치 ··· 60
<표 Ⅳ-47> 중재유형과 성취수준에 따른 전체 교사-학생관계의 ANCOVA 결과 ····· 60
<표 Ⅳ-48> 중재유형과 성취수준에 따른 이해공감의 기술통계치 ····· 61
<표 Ⅳ-49> 중재유형과 성취수준에 따른 이해공감의 ANCOVA 결과 ····· 61
<표 Ⅳ-50> 중재유형과 성취수준에 따른 친밀감의 기술통계치 ····· 62
<표 Ⅳ-51> 중재유형과 성취수준에 따른 친밀감의 ANCOVA 결과 ····· 63
<표 Ⅳ-52> 중재유형과 성취수준에 따른 신뢰감의 기술통계치 ····· 63
<표 Ⅳ-53> 중재유형과 성취수준에 따른 신뢰감의 ANCOVA 결과 ····· 64
<표 Ⅳ-54> 중재유형과 성취수준에 따른 존중감의 기술통계치 ····· 64
<표 Ⅳ-55> 중재유형과 성취수준에 따른 존중감의 ANCOVA 결과 ····· 65
<표 Ⅳ-56> 중재유형과 성취수준에 따른 유능감의 기술통계치 ····· 66
<표 Ⅳ-57> 중재유형과 성취수준에 따른 유능감의 ANCOVA 결과 ····· 66
<표 Ⅳ-58> 중재유형과 성취수준에 따른 전체 교우도의 기술통계치 ····· 67
<표 Ⅳ-59> 중재유형과 성취수준에 따른 전체 교우도의 ANCOVA 결과 ····· 68
<표 Ⅳ-60> 중재유형과 성취수준에 따른 동료에 대한 호감의 기술통계치 ····· 68
<표 Ⅳ-61> 중재유형과 성취수준에 따른 동료에 대한 호감의 ANCOVA 결과

dCollection @ chosun

····· 69
<표 Ⅳ-62> 중재유형과 성취수준에 따른 지지와 수용의 기술통계치 ····· 70
<표 Ⅳ-63> 중재유형과 성취수준에 따른 지지와 수용의 ANCOVA 결과 ····· 70
<표 Ⅳ-64> 중재유형과 성취수준에 따른 협동적 인간과계의 기술통계치 ····· 71
<표 Ⅳ-65> 중재유형과 성취수준에 따른 협동적 인간과계의 ANCOVA 결과
····· 71
<표 Ⅳ-66> 중재유형과 성취수준에 따른 사회적 조망 수용의 기술통계치 ····· 72
<표 Ⅳ-67> 중재유형과 성취수준에 따른 사회적 조망 수용의 ANCOVA 결과
····· 73

dCollection @ chosun

그 림 목 차

<그림 Ⅱ-1> 컵타 기본리듬 1 ····· 17
<그림 Ⅱ-2> 컵타 기본리듬 2 ····· 18
<그림 Ⅱ-3> 컵타의 기본박과 연주동작 ····· 18
<그림 Ⅱ-4> 컵타의 다양한 동작 ····· 19

dCollection @ chosun

ABSTRACT

The Effects of Cup percussion Learning in Cooperation on the attitude and teacher-student relationships, peer relationships of Underachieving Students

by Lee Jee-Sun
Advisor : Prof. Yu-sung Heo, Ph.D
Major in Special Education
Graduate School of Education, Chosun University

This study analyzed the impacts of the cup percussion learning in cooperation on the attitude, teacher-student relationships, and peer relationships of underachieving students. To do so, middle school the 1st grade 7 classes and the 2nd grade 4 classes attended in research in Kyounggi province. The first grade students were placed at a experiment group. The second grade students was a control group where lecture-based learning was provided. The independent variables were student's learning attitude, teacher-student relationships, and peer relationships of each group. Before interventions pre-tests including learning attitude, teacher-student relationships, and peer relationships of each group were implemented. Same post-tests data were collected after 7-week interventions.

According to the main results of the study, first, there was no difference what the cup percussion learning in cooperation effect to underachieving students by statistics with control group. Second, there was no difference what

dCollection @ chosun

the cup percussion learning in cooperation effect to teacher-student relationships by statistics with control group. Third, there was no difference what the cup percussion learning in cooperation effect to peer relationships by statistics with control group. Fourth, this study compared that there is a difference or not about learning attitude, teacher-student relationships, peer relationships by mediation type, establishment level, as a result , there was no difference by mediation type, establishment level both. But this study compared that there is a difference or not in peer relationships by mediation type, establishment level, as a result, there was a difference in establishment level by statistics. There was no difference in mediation type by statistics. There was no mutual operation effect by mediation type, establishment level.

this study result is not generalization because there was no sufficient student who be studied. But up to date, because there was a shortage about underachieving students in quantity and variety both. We must enlarge about research of music, underachieving students's learning attitude, peer relationships, teacher-student relationships. I want to reduce of student who suffer difficulty by the spread of research about teaching, learning method for underachieving students who suffer difficulty in music class.

dCollection @ chosun

Ⅰ. 서 론

1. 연구의 필요성 및 목적

우리나라는 전 세계에서 손꼽힐 만큼 교육열이 높은 나라 중 하나이다. 높은 교육열은 사교육 열풍, 야간 자율학습, 주말 학교 등교 등 우리나라의 독특한 교육문화 형성에 영향을 미쳤다. 그럼에도 불구하고 학교 내 기초학력 미달, 소위 학습부진의 문제는 항상 존재해왔다. 한국교육과정평가원(2008)은 전국 초등 6학년, 중학 3학년, 고교 2학년 학생 172만 여명을 대상으로 학생들의 기초학력보장을 위해 국가수준 학업성취도 평가를 매년 시행하고 있다. 학업성취도 평가 결과를 바탕으로 응시 학생들의 학력수준을 보통학력이상, 기초학력, 기초학력미달의 세 그룹으로 구분한다. '보통학력이상'은 국가가 정한 교육과정 성취목표의 50% 이상을 달성한 학력 수준을 말한다. '기초학력'은 학생의 성취수준이 20~50%미만에 해당한다. '기초학력미달'은 해당 학생의 학력수준이 학년별 교육과정 성취목표의 20% 미만인 경우를 뜻한다. 한국교육과정평가원(2012)에서 국어, 수학, 영어, 사회, 과학 5개 교과에 대해 국가수준 학업성취도 평가를 실시한 결과 기초학력미달 평균 비율이 초등학교 6학년 0.7%, 중학교 3학년 3.3%, 고등학교 2학년 3.0%로 나타났다. '기초학력미달'은 해당 학생이 평가 시험 교과목의 20%도 이해하지 못한다는 것을 뜻하며, 사실상 수업을 따라갈 수 없는 학력수준이다.

이러한 기초학력미달이 발생하는 원인은 다양하나 학교 현장에서 이러한 기초학력미달 현상은 흔히 학습부진의 개념으로 이해된다. 학습부진의 개념에 대한 다양한 견해가 존재하나 학습부진아동의 개념에 접근하는 많은 준거 중 하나가 기대되는 성취수준이다. 최근 교육현장에서 성취기준 및 성취수준이 강조되는데, 성취기준이란 국가교육과정에 제시되어있는 과목별 목표와 내용이 뜻하는 바를 구체적으로 한정하고 그 내용을 어느

dCollection @ chosun

정도의 범위와 깊이로 다루어야할지를 분명히 하며 거기에 포함된 의미를 학생들이 달성해야할 능력과 특성의 형태로 진술하여 교사와 학생들에게 그들이 무엇을 가르치고 무엇을 배워야 하는지를 명료하게 제시한 것(백순근 외, 1998)이라고 할 수 있다.

성취수준은 학생들이 교과목별 성취기준에 도달한 수준을 나타내는 것으로, 성취기준에의 도달 정도를 몇 개의 수준으로 구분하고 각 수준별 학생들의 지식, 기능, 태도의 특성을 설명한 것이다. 학습부진아동은 정상적인 지적능력과 학습능력을 소유하고 있으면서도 개인의 발달수준 및 교육단계에서 요구하는 과제의 성취수준이 기대되는 최저 학업성취 수준에 도달하지 못한 학습자로 규정된다(박현정, 2002). 김경옥(2001)은 학습부진을 광의와 협의의 두 가지 차원에서 접근하고 있으며, 광의의 정의는 학업 수행에 곤란을 느끼는 모든 학생으로, 협의로 정의할 때에는 기본적인 학습기능에 문제가 있거나, 각 교과에서 요구하는 최소 학업성취기준에 미달하는 아동을 지칭하는 것이라고 규정하고 있다.

학습부진아들은 학교 수업을 통해 기준 성취수준에 도달할 수 있는 잠재력이 있지만, 발달장애나 학습 수행에 필요한 요건 미비 등의 내적 요인과 학교생활 부적응 또는 교사와 학생간의 부정적인 상호작용, 교우 관계 실패 등의 외적 요인들로 인하여 교육 목표에서 설정한 최저 수준의 학업 성취에 미치지 못하는 경우이다. 또한 학습부진아는 정상아에 비하여 과잉행동의 특성이 많이 나타나고, 주의집중력이 떨어지는 특성으로 인해 대부분 학습태도가 좋지 못하다. 김동일(2003)은 학습 부진 학생들은 계속적인 지적활동의 실패에서 오는 좌절감과 열등감, 주위 사람들의 기대에서 오는 압박감 등이 누적되어 부정적인 자아개념을 형성하게 된다고 보았다. 또 부정적 자아개념은 학습결손을 가져오고 학습 결손에 따른 학습 실패는 학습 부진을 낳는 악순환을 반복한다고 지적한다. 그러나 이는 평균보다 낮음을 의미하며, 학교 학습을 감당할 수 없을 정도의 저지능이나 정신지체를 의미하는 것은 아니므로 학습부진아의 교육은 일반 교육 내에서 이루어진다. 그러므로 학습부진아들을 위한 적절한 교육적 지원 전략이 필요하다.

한편, 사회와 문화에서 나타나는 소통적 도구로서의 음악은 개인의 느낌과 삶의 공간에만 머물지 않고 사회, 문화의 차원에서 중요한 역할을 수행한다. 이러한 관점에서 교실 수업으로서의 음악 학습 및 경험은 학습자에게 사회가 지향하는 인간상을 제시하

dCollection @ chosun

고 심어 주는 등 중대한 영향을 미칠 수 있으며, 학교라는 울타리 안에서 또래 집단들이 조화롭게 살아가는 행동 양식과 관습적 행동 방식에도 깊은 영향을 줄 수 있다. 독일의 민중 음악교육자 외데(Jőde)는 소리가 감성적인 것으로 이동할 때 비로소 음악이 되고, 이러한 감상적 음악 활동을 통해 서로가 사랑하게 되고 인간을 교화시키며, 공동체를 실현하고, 또한 사회를 정화시킬 수 있다고 주장하였다. 인간 본성과 인간 존재의 의미에 대하여 탐구한 칸트(Kant)는 음악을 포함한 모든 예술 행위가 인간의 도덕적 본성에 관여한다는 점에 깊이 성찰한 철학자였다. 그에 따르면 음악 행위는 인간의 정서에 작용하여 심성을 부드럽고 풍부하게 하며, 나아가 다른 인격체와 협동하는 사회적 존재로 성장하고 살아가도록 도와줌으로써 협동적 시민으로서의 독립된 인격체 형성에 밑거름이 된다고 한다(민경훈, 2010). 그런 의미에서 함께하는 음악 활동을 통한 학습부진아의 사회성과 주의집중의 향상을 기대할 수 있다.

함께하는 음악 활동을 응용한 음악 수업 중 하나로 협동 기반의 컵타 학습이 있다. 컵타는 단순한 리듬을 바탕으로 동작과 함께 구성되기 때문에 학생들의 흥미유발에 도움이 된다. 또한 개개인의 음악활동이 모여 최종적으로 모둠 음악활동을 만들어 낼 수 있다는 데에 큰 장점이 있는데 모둠활동을 하는 과정에서 학생들은 서로 상의하며 자유롭게 음악을 구성함으로써 협동심을 기를 수 있고 기본리듬의 변형과 발전, 음악에 맞는 동작 등을 만들어냄으로써 창의력을 더욱 함양할 수 있다. 그리고 신체표현을 통하여 학생 개개인의 표현력에 자신감을 심어 줄 수 있고 시각과 청각의 자극을 통해 학생들이 적극적으로 참여할 수 있는 수업이 될 수 있다.

이러한 컵타는 창작 요소를 포함한 즉흥연주 기술을 요하는데, 즉흥연주가 갖는 교육적 의의와 가치는 다음과 같다. 첫째, 즉흥연주는 학습자 자신의 음악적 감각을 스스로 활용하여 자발적으로 소리를 만들어가는 적극적이고 능동적인 음악활동이므로 즉흥연주를 통하여 학습자는 음악의 능동적 주체가 된다. 둘째, 교실 수업에 있어서 즉흥연주가 그룹으로 진행되는 경우 서로 협력하고 의견을 교환하게 되며 각자 맡은 역할이 주어지므로 방관자가 아닌 참여자의 존재로 수업에 임하게 된다. 이렇듯 개별학습이 아닌 그룹으로 진행되는 모둠학습을 통한 연구 효과의 극대화를 위해 본 연구에서는 협동학습과 컵타를 접목하고자 한다. 전통적인 소집단 형태에서 벗어나 각자가 주도적인 위치에

dCollection @ chosun

서 토론하고 학습하는 협동학습은 긍정적인 학습 환경을 조성할 수 있는 효과적인 교수 도구로 여겨지고 있다(김새롬, 2012). 협동학습은 경쟁학습이나 개별학습과 비교할 때 학업성취, 고급사고력, 협력적 능력, 사회성 발달, 자아 존중감, 동료에 대한 태도 등에 긍정적인 영향을 미치는 것으로 알려져 있다. 특히 협동학습 모형 중에서 자율적 협동학습 모형(Co-op Co-op)을 수업에 적용하여 협동학습의 개념과 특성을 이해하고, 집단 구성원들이 관련 자료를 같이 보고 함께 이야기하며 생각을 교환하면서 리듬과 컵타의 기본동작을 응용하여 창작하고 독주가 아닌 합주의 형태로 전체적인 조화를 길러 포괄적이고 총체적인 경험을 제공한다. 이러한 협동 기반의 컵타 학습을 통해 학습부진아의 사회성 향상과 주의집중력 증진을 통한 긍정적 발전은 매우 클 것이라고 생각한다.

본 연구를 위해 음악활동이 학습부진아의 사회성 및 주의집중 향상에 미치는 효과에 관한 선행 연구를 찾아보았다. 그러나 음악과 관련된 학습부진아 선행 연구는 양적으로 매우 제한적이고, 특히 연구대상이 유·초등의 아동으로 제한된 연구결과를 전체 학습부진아에게 일반화하는 데 어려움이 있다. 따라서 본 연구에서는 연구대상을 확대하여 협동 기반의 컵타 학습을 중심으로 중학교 학습부진아의 사회성과 관련된 교사-학생관계 및 교우관계, 주의집중과 관련된 학습태도에 미치는 효과를 분석하였다.

2. 연구문제

본 연구는 중학교 함께하는 음악 활동을 응용한 음악 수업이 학습부진아의 학습태도와 교사-학생관계 및 교우관계에 어떤 영향을 미치는지 알아보고자 다음과 같이 연구문제를 설정하였다.

첫째, 협동 기반의 컵타 학습이 학습부진아의 학습태도에 어떤 영향을 미치는가?

둘째, 협동 기반의 컵타 학습이 학습부진아의 교사-학생관계에 어떤 영향을 미치는가?

셋째, 협동 기반의 컵타 학습이 학습부진아의 교우관계에 어떤 영향을 미치는가?

넷째, 중재유형과 성취수준은 상호작용 효과가 있는가?

3. 용어의 정의

dCollection @ chosun

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) 컵타(Cup percussion)

컵타는 사물놀이를 현대적으로 응용하여 무대극으로 만든 타악 퍼포먼스 난타의 영향을 통해 생겨났으며 한 사람당 생활속에서 쉽게 구할 수 있는 플라스틱 컵 하나를 이용하여 모둠을 이뤄 음악에 맞추어 리듬치기를 하는 연주방식을 가지고 있다(최병우, 2009).

3) 학습부진아

본 연구에서 학습부진아는 정상적인 학교 학습을 할 수 있는 잠재적인 능력이 있으면서도 환경요인이나 그것의 영향을 받은 개인의 성격, 태도, 학습 습관 등의 요인으로 인하여 교육과정상에 설정된 교육목표에 비추어 볼 때 최저 학업성취 수준에 도달하지 못한 학습자이다(교육과정평가원, 1999).

dCollection @ chosun

Ⅱ. 이론적 배경

1. 학습부진아의 개념 및 특성

1) 학습부진아의 개념

학습부진은 정상적인 지적 능력과 학교 수업을 올바로 할 수 있는 잠재력을 지니고 있으면서도 학습장애나 주의력결핍, 학교생활 부적응, 가정 환경, 건강 문제 등의 내적 또는 외적 요인으로 인하여 교육 목표에서 설정한 최저 수준의 학업 성취에 미치지 못하는 경우를 일컫는 용어이다(교육과정평가원, 1999). 학습장애와 유사한 개념으로 혼동되기도 하지만, 학습장애는 뇌의 기능장애나 인지적 결함 등의 기절적 문제가 원인이라는 점에서 학습부진과 구별된다.

<표 Ⅱ-1> 학습부진아와 학습장애아의 인성적 특성 비교

학습부진	학습장애
· 낙천적이거나 충동에 약함 · 매사에 자신이 없고 규칙적인 행동이나 시간 관념이 희박함 · 자기발견에 대한 열망이 없고 타인의 단점에도 관심이 적은 편임 · 장래에 대한 실제 준비보다 백일몽에 빠짐 · 열등감이 높고 자기 불신감이 강함 · 실패나 낮은 성취도를 합리화하려고 함	· 과민한 행동과 마음을 졸이는 모습을 보임 · 교사나 친구들과의 대화를 청취하는 데 어려움을 보임 · 교사의 수업에 주의 집중이 어렵고 충동적인 행동 양태를 보임 · 쉽게 주의가 산만해지고 수업진행을 위해서 지나칠 정도로 과도한 감독 필요로 함 · 교실에서 큰 소리로 떠들고 차례 지키기를 어려워함 · 과업 수행에 실패를 보임

출처: 이경범, 교육심리학, 2010, p.74 재인용.

본 연구의 목적과 관련지어 학습부진의 개념을 정의하여 그 의미를 명확히 하기 위

dCollection @ chosun

해 국내·외 교육학 학자들이 정의한 학습부진의 개념에 대한 살펴보고자 한다. 지능 발달 정도는 정상이지만 읽기와 쓰기, 셈하기를 포함하여 각 교과가 요구하는 최소한의 학업 성취 수준에 미치지 못하는 경우를 말하며, 이러한 학생들을 학습부진아라고 부른다(채영신, 2005). 또 많은 학자들이 학습부진은 아동이 가지고 있는 잠재 능력과 실제 성취 사이의 불일치(discrepancy)를 갖는다는 것에 일반적으로 동의하고 있다.

Rimm(1997)에 따르면 학습부진이란 학생의 재능과 학업성취(performance)간의 불일치를 의미한다. 아동이 학교에서 그 재능을 발휘하지 못한다면, 그것이 바로 학습부진이라고 보았다. McCall(2000) 등도 학습부진아를 그들의 능력에 기초했을 때 요구되는 것보다 저조한 학업성취(perform)를 보이는 학생이라고 정의하고 있다. 우리나라의 학자들의 연구를 살펴보면 다음과 같다. 박성익(1989)은 학습부진아란 정상인 학교학습을 할 수 있는 능력이 있으면서도 선수학습요소의 결손 등으로 인하여 설정된 교육 목표에서 수락할 수 있는 최저 학업성취 수준에 도달하지 못한 학습자로 정의하고 있다. 채규만(1997)은 타고난 능력에 비해 학업 성취가 떨어지는 학생에 대하여 학교나 가정에서 일반적으로 사용하는 용어라고 설명했다. 김동일(1999)은 학습부진을 아동의 잠재적인 지적 능력 수준에 비해 학업 성취가 현격하게 뒤떨어지는 상태로 보았으며 소위불일치 준거에 의해 설명되는 능력 성취의 편차라고 개념화했다(김수미, 2012: 재인용). 정대영(1998)은 학습부진을 일정시간 일정유형의 학습 경험을 한 다음에 학습목표에 도달하지 못하거나 집단 내의 타인에 비하여 성취 수준이 떨어지거나, 평균 수준에 이르지 못하는 경우를 모두 포함하여 일컫는 광범위한 개념의 용어로 정의하였다. 변찬석(2009)은 학습부진아는 일반인 잠재능력은 있으나 기대수준에 미치지 못하는 정도로 학습하는 아동을 의미한다고 정의하였다.

이와 같이 연구자들의 논의를 바탕으로 학습 부진에 대한 개념을 정리해 보자면, 학습부진이라는 현상은 학습자가 학습을 하는 데 지능상 또 정서적, 신체적인 장애나 문제가 없음에도 불구하고 어떤 특정한 연령 또는 학년에서 요구되는 학업성취를 이루지 못하는 것을 의미한다고 하겠다.

따라서 본 연구에서는 지적인 측면에서 생물학적 결함이 없음에도 다양한 내외적인 환경 요인이나 그것의 영향을 받은 개인의 성격, 태도, 학습 습관 등의 요인 등으로 인

dCollection @ chosun

해 기대되는 가능성만큼 정상적인 기대치에 도달하지 못하고 학업성취가 부진한 상태를 학습부진이라고 정의하고자 한다.

2) 학습부진아의 원인

학습부진의 원인으로는 학습자의 성격과 지능을 포함하여 학습장애 및 주의력결핍, 공부에 대한 가치관, 비효율적인 공부 습관, 교사와 학생간의 부정적인 상호작용, 교우관계나 가정 환경 등 학업 이외의 스트레스와 건강 문제 등이 광범위하게 거론된다.

정원식 외 는 학습 부진의 (1979) 원인에 대해서 ① 학습습관에서 비롯되는 원인, ② 개인의 생활에서 비롯되는 원인, ③ 객관적 환경 조건에서 비롯되는 원인, ④ 개인의 신체건강 상태에서 비롯되는 원인, ⑤ 학습결손의 누적 등으로 제안하고 있다. 다음 표는 이윤주(2011)가 제시한 학습부진 원인과 이경준(1983)이 제시한 학습 부진 학생의 원인별 분류를 종합하여 변형한 것이다.

<표 Ⅱ-2> 학습부진의 원인

대분류	소분류
인지적 원인	지적 능력 결핍, 기초학습능력 부족, 선수학습 결핍, 선행학습의 누적결손, 언어능력의 부족, 사고력 부족, 계산능력, 독해력 부족, 자기결정력 부족
정의적 원인	학습동기 성취동기 결여, 부정적 자아 개념, 불안, 자기조절 학습능력 결핍, 학교공포, 비효율적 학습습관, 정서불안정, 학습에 대한 흥미부족, 주의집중, 지구력부족, 열등감
환경적 원인	영양, 위생, 생활공간 결핍, 부모양육태도, 부모자녀 관계의 장애, 형제간의 갈등, 낮은 사회 경제적 지위, 문화실조, 가족갈등, 낮은 사회 경제적 지위, 또래 집단 갈등, 대중매체, 사회병리, 교사 지도방법, 교사와 학생간의 부정적 상호작용, 또래간 부정적 상호작용, 공포 분위기, 물리적 환경, 교사의 학생관, 학습과제의 양

출처: 이경범, 교육심리학, 2010, p.89 재인용.

이와 같이 학습 부진의 원인은 학습자의 태도, 가정이나 학교의 환경적 요인, 교수법과 인지전략의 결함 등과 관련되어 있으므로 동기부여, 적극적인 학습태도, 환경적 문제

dCollection @ chosun

의 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 교사-학생관계, 교우관계 원인에 협동학습이 미치는 영향을 실험을 통해 알아보고자 한다.

2. 협동학습

1) 협동학습의 개념

협동학습의 개념에 앞서 포괄적인 의미의 협동의 의미를 살펴보면 인류의 역사와 함께 시작된 전통적인 생존방식의 하나로서, 하나의 공통된 목적을 달성하기 위한 상호작용적 행동을 말한다. 이러한 협동은 긍정적상호의존성, 대면적 상호작용이 있고 사회적 기능이 많이 사용된다(황순원, 2008). 피아제(Jean Piaget, 1896-1980)는 협동의 개념을 동료상호간에 이루어지는 사회적 상호작용의 산물이라고 보고 타인과의 상호작용과 사회관계에의 상호 존경에 대한 인격적 가치를 부여하고 있다(박지은, 2005). 협동학습 역시 학생 상호간의 협동을 통해 공통된 학습 목표를 이루는 학습구조를 의미한다.

협동학습이란 집단구성원들이 공동의 학습목표를 달성하기 위해서 역할을 분담한 다음, 다른 구성원들과 도움을 주고받아 집단구성원 모두에게 유익한 결과를 얻고자 하는 수업방식으로, 이는 학습활동을 수행할 때 학생 개인의 학습목표와 동료들의 학습목표가 동시에 성취될 수 있도록 학생들 간의 상호작용을 활성화시키려는 학습전략이다. 이러한 협동학습은 학자들에 의해 다양하게 정의되고 있다.

Slavin(1983)은 협동학습이란 학습능력이 각기 다른 학생들이 동일한 학습목표를 향하여 소집단 내에서 함께 활동하는 수업 방법이라고 정의하였다. 여기서 “all for one, one for all"의 태도와 서로의 격려와 도움으로 학습부진을 개선할 수 있다고 하였다. 콜과 찬(Cole and Chan, 1987)은 ‘협동학습은 학생들이 그들 집단의 학업수행에 근거해서 보상이나 인정을 받는 협동적 유인구조와 공동목표를 향해 소집단에서 함께 공부하는 협동적 과제구조를 활용하는 일련의 학습방법’(박지은, 2005)이라 정의 하였으며, Cohen(1994)은 협동학습을 모든 학습자가 명확하게 할당된 공동과제에 참여할 수 있는

dCollection @ chosun

소집단에서 함께 학습하는 것으로 정의하고, 독서집단처럼 교사의 지시적이고 즉각적인 관여가 있는 경우는 협동학습이 아니라고 보았다. 여기서 구성원들의 공동 노력으로 목표에 도달하는 방법을 강조함을 알 수 있다. 데이비드 존슨과 로저 존슨(David Johnson, Roger Johnson)은 "협동학습이란 공동의 업적을 다루기 위하여 집단 목표를 할당하고 시험에서 집단의 평균 성적을 높이고 정해진 규준에 따라 그들의 성적의 양과 질에 근거하여 집단 전체에 보상하는 것"으로 정의하였다.

이들 여러 학자들의 정의를 종합해 보면, 협동학습이란 학습자 개개인이 모둠의 공동목표를 달성하기 위하여 구성원들이 서로 의존적으로 상호작용하고 동등하게 보상을 받는 교수 학습 방법이라고 할 수 있다.

2) 협동학습의 배경

전통적으로 교육의 개념이 개인 각자의 적성과 능력을 발견하여 신장시켜 주는 것으로 규정되어 왔기 때문에 개인주의를 토대로 개별학습이나 경쟁학습이 강조되어 왔다. 경쟁적 수업의 학습구조는 극소수 승자와 다수의 패자를 양성하는 등 지적으로나 정의적으로 많은 문제점을 야기 시켰다. 성취동기이론이 등장하면서 경쟁학습의 이러한 부정적 측면이 지적되었다. 즉 경쟁학습의 형태에서는 만성적으로 실패를 경험하는 학습부진아들은 실패회피의 경향을 띠게 되고 따라서 학습에 소극적이게 된다. 그의 대안으로 제시된 것이 개별학습이었으나 이 학습구조 역시 학생의 주의 집중, 흥미 유발, 학습과제의 참여 등을 효율적으로 유도하는 교사의 교수 행동에 초점을 맞춘 것으로 경쟁학습의 많은 문제점들을 다소 해결했지만 극단적 개인주의자와 편협한 지식인을 만들어 내는 폐단을 가지고 있었다. 이러한 개별화 수업이론에도 마찬가지로 비판적 견해가 제시되었는데, 현실적으로 다인수 학급에서 개별화 수업체제의 적용이 가능한지의 여부와 학생들 간의 상호작용의 제한에 따른 부정적 측면 등이 그것이다.

이러한 과정을 거치며 1960년대에 들어 인지 심리학이 학습구조에 적용, 1970년대 말부터 학교학습에 대한 초점이 학생의 학습행위로 전환된 것이다. 학습자를 교사가 제시하는 자극의 수동적 수용자가 아닌 능동적이고 자기결정적인 유기체로 인식하게 됨으로써 학습이란 학습자의 내부에서 일어나는 것임을 알게 되었다. 그러나 이러한 인식의

dCollection @ chosun

전환도 전통적 대집단 수업에 적용하여 효과를 얻기에는 한계가 있었다.

오늘날 학교교육이 경쟁적이고 관료적인 구조 속에서 인간적 관계보다는 비인간적 관계가 만연되어 있다는 점에서 학급의 경쟁적 학급구조를 협동적 구조로 전환할 필요성이 요구된다. 최근의 이론으로, 사회구성적 이론, 접촉 사회심리학, 협동의 사회심리학 등에서 학습자를 교실환경 내에서 능동적인 참여자로 간주하는 데 일조하여 이것을 실제수업에 적용시킨 수업방법의 한 형태가 협동학습이다.

3) 협동학습의 특징

협동학습은 새로운 개념이나 수업방식이 아닌 전통적인 소집단 학습에서 야기되는 부익부현상, 무임승객효과, 봉효과 같은 단점을 보완하여 협력적인 상호작용을 촉진하기 위해 집단보상과 협동기술을 추가한 것이다. 전통적 소집단 학습과 협동학습을 비교하면 다음과 같다.

<표 Ⅱ-3> 전통적 소집단 학습과 협동학습의 비교

전통적 소집단 학습	협동학습
상호 의존성이 없음	긍정적 상호 의존성이 있음
개인적 책무성이 없음	개인적 책무성이 있음
구성원의 동질성이 있음	구성원의 이질성이 있음
한사람이 리더가 됨	리더십을 공유함
자신에 대해서만 책임을 짐	서로에 대한 책임을 공유함
과제만 강조함	과제와 구성원의 관계지속성을 강조함
사회적 기능을 배우지 않음	사회적 기능을 직접 배움
균등한 성공기회를 제공하지 않음	균등한 성공기회가 제공됨
모든 학습자의 참여가 이루어지지 않음	과제의 분담으로 모든 학습자가 참여함
교사는 집단의 기능에 무관심함	교사의 관찰과 개입함
소집단 활동이 활발하지 못함	소집단활동이 활발함

출처: 김새롬, 창의 인성 함양을 위한 협동-리듬 창작학습 지도방안 연구, 석사학위논문, 연세대학교 교육대학원, 2012, p.15 재인용.

존슨과 존슨은 다음과 같이 협동학습의 다섯 가지 기본원리를 제시하고 있다. 첫째, 구성원 간의 상호의존성이다. 집단의 공동목표를 달성하기 위해서는 구성원 간의 상호

dCollection @ chosun

의존성이 전제되어야 한다. 협동학습의 목표는 구조적으로 모둠 구성원들이 함께 해결하도록 되어 있으므로 실제적으로 구성원 간 적극적으로 상호의존하게 된다.

둘째, 개별적인 책무성이다. 집단의 목표 달성을 위해 역할을 분담하게 되므로 개인의 책무성이 강조된다. 이러한 개별책무성을 통해 학습능력이 높은 학생이 다른 학생들보다 도움을 주고받으며, 긍정적이든 부정적이든 많은 반응을 보임으로써 학업성취가 향상될 뿐만 아니라 소집단을 장악하는 '부익부 현상'과, 집단 활동에 능동적으로 참여하지 않고 다른 학생들의 성취를 공유하게 되는 '무임승객효과'를 방지할 수 있다.

셋째, 이질적 집단 구성이다. 집단을 이질적으로 구성하여 다양한 생각과 관점을 서로 교환하는 기회를 제공함으로써 모든 학생들에게 도움이 되도록 한다.

넷째, 지도력의 공유이다. 협동학습은 개개인의 책무를 지니므로 능력이 뛰어난 일부 학생에게 지도력이 주어지는 것이 아니라 집단이 공유하도록 해야 한다.

다섯째, 대면적 상호작용이다. 집단 구성원이 서로 가까운 거리에서 마주보며 작은 목소리로 대화함으로써 구성원 간 심리 ·정서적으로 밀접하게 상호작용함을 의미하는데, 학생들은 설명이나 토론 등을 통해 서로의 학습을 도와주고 교사는 충분한 시간을 주면서 이러한 과정을 촉진시킬 수 있다(이란다, 2009).

4) 협동학습의 유형

협동학습 모형들은 특성에 따라 동기론적 관점을 중시한 협동학습 모형과 사회 응집성의 관점을 중시한 협동학습 모형으로 분류된다(이경범, 2010).

첫째, 동기론적 관점의 대표적인 협동학습 모형은 성취과제 분담학습(STAD), 침 경쟁학습(TGT)이다. 동기론적 관점에서 전통적인 소집단 학습과 구별되는 협동학습의 주요 요소는 집단 보상, 개별책무성, 학습참여의 균등한 기회이다. Slavin(1990)은 동기론적 관점에서는 집단보상이 없는 협동학습이 정의적 영역의 학습 성과를 향상시키는 데 효과가 있으나, 인지적 영역에서의 학업성취 향상을 위해서는 집단보상이 필수적이라고 보았다. 협동학습은 소집단 학습의 무임승객효과와 봉효과 등의 문제점을 보완하기 위해 집단보상과 더불어 개별보상을 병행한다.

둘째, 사회 응집성 관점에서 대표적인 협동학습 모형은 과제분담학습(Jigsaw), 집단

dCollection @ chosun

조사(GI), 함께 학습하기(LT), 자율적 협동학습 모형(Co-op Co-op) 등이다. 사회 응집성의 관점에서는 소집단 구성원들이 집단 내의 다른 구성원을 돕는 이유를 다른 구성원을 걱정하고 그들이 성공하기를 원하기 때문이라고 보며 협동학습집단의 팀 형성에 초점을 둔다. 사회 응집성 측면을 강조한 협동학습 모형은 대인관계기술, 사회적 기술, 의사소통기술 등의 의미로 쓰이는 협동기술을 활용한다. 구체적인 협동기술로는 청취기술, 번갈아하기, 도움주기, 도움구하기, 또래의 칭찬, 정중하게 기다리기 등이 있다.

자율적 협동학습 모형(Co-op Co-op)은 캘리포니아 대학의 Spencer Kagan(1985)에 의해 개발되었다. Kagan은 실제로 이 모형을 학생들로 하여금 그들 자신이 학습과제를 선택하도록 하고 자신과 동료들의 평가에 참여하도록 고안하였다.

자율적 협동학습 모형의 수업 절차는 다음과 같다.

<표 Ⅱ-4> 자율적 협동학습 모형(Co-op Co-op)의 수업 절차

절차	주요내용
1단계: 학생중심 학급 토론	학급 토론을 통한 학습 주제에 대한 이해와 소주제 선정
2단계: 소주제 선택에 따른 학습 집단 형성	학급에서 정한 소주제 중 더 관심이 가고 흥미로운 것을 선택, 이에 따라 형성된 집단은 자신이 맡은 소주제에 있어서는 전문가가 되어야함
3단계: 모둠의 활동적 기술 개발	모둠형성과 집단 구성원 간의 공동체 의식 형성
4단계: 소주제의 작은 주제 선정	소주제에 대하여 모둠 내에서 토론을 통한 역할을 분담, 소주제에 관하여 모둠원 각자 하나의 작은 주제를 맡도록 함
5단계: 개별학습	소주제에 관하여 자신이 맡은 작은 주제에 관하여 학습하고 정리
6단계: 모둠학습	소주제에 대해 토론하고 자료 공유. 집단 구성원들은 각자가 탐구한 소주제를 집단 내에서 발표하고 토론
7단계: 소주제 발표	모둠활동을 통해 정리된 각 모둠의 소주제에 대하여 학급 전체에서 발표
8단계: 집단발표 준비	집단 구성원들은 집단 주제에 대한 발표내용 및 형식을 결정
9단계: 집단발표	집단별 발표 및 질의응답
10단계: 평가	개인별 또는 집단별 평가

출처: 이고은, 자율적 협동학습 모형을 활용한 현대음악 창작 수업 지도안 연구 : 원시주의 음악을 중심으로 , 석사학위논문, 전남대학교 교육대학원, 2012, p.20 재인용.

dCollection @ chosun

이 모형은 보상이 없고 협동학습 그 자체가 수단이 아닌 목적이 되는 순수한 모습을 하고 있다. 이 모형의 또 다른 특징은 소주제 선정이나 모둠원 구성에 있어 지극히 학생의 흥미와 관심에 따라 선정, 구성된다는 점이다. 이것은 자신의 관심 분야에 대해 철저하게 능동적으로 함께 학습을 하 도록 구성된 것이다(이고은, 2012).

이를 바탕으로 본 연구에서는 컵타 수업에 알맞은 협동학습 모형으로 자율적 협동학습 모형(Co-op Co-op)을 선택하여 리듬창작 교수-학습방법에 어떻게 적용할 수 있는지에 대해 탐구한다.

3. 협동 기반의 컵타 학습의 개념 및 교육적 활용

1) 음악과 교육과 협동학습

대부분의 음악수업에서 협동학습이 이루어지고 있다. 음악수업은 개인적으로 이루어지기 보다는 학생들이 협동으로 음악을 연주하거나 만드는 활동으로 이루어진다(권덕원 외, 음악교육의 기초). 어떠한 음악 클래스나 앙상블의 구성원들도 전체적인 음악구조에서 개인적 책임이 있기에 개인적 책무도 이미 가지고 있다(김새롬, 2012). 본 연구에서 다루고자 하는 컵타 수업 역시 연주 중 구성원 각자가 자신의 역할을 충실히 수행하면서 구성원 간 상호작용이 끊임없이 일어난다. 협동 기반의 컵타 학습은 2009 개정 음악과 교육과정(교육과학기술부 고시 제2011-361호)이 추구하는 다음의 인간상과 깊은 연관성을 가진다. 첫째 전인적 성장의 기반 위에 개성의 발달과 진로를 개척하는 사람이다. 학생들은 협동으로 음악을 연주하거나 만드는 활동을 하면서 인지적·정의적·심동적 영역의 균형있는 발달을 할 수 있다. 둘째 기초 능력의 바탕 위에 새로운 발상과 도전으로 창의성을 발휘하는 사람이다. 음악에 맞추어 컵으로 응용 동작을 만들어 연주하는 컵타 수업에서는 리듬 창작학습이 이루어진다. 리듬감의 형성은 학생들이 직접 몸으로 느끼고 표현할 때 더욱 개발되어진다. 리듬을 표현하는데 즉흥연주는 매우 효과적인데, 즉흥연주는 자신이 만들고자 하는 음악에 대하여 미리 계획을 세우지 않고 즉흥적으로 만드는 것이다. 셋째 문화적 소양과 다원적 가치에 대한 이해를 바탕으로 품격 있는 삶

dCollection @ chosun

을 영위하는 사람, 넷째 세계와 소통하는 시민으로서 배려와 나눔의 정신으로 공동체 발전에 참여하는 사람이다. 학생들은 대부분 혼자서 독창적으로 창작활동을 하는 것에 부담을 느낀다. 이에 창작학습에서 계획적이고 의도적인 협동학습 구조를 사용함으로써 개개인이 이미 음악학습활동 속에 존재하고 있는 협동의 가능성과 창작활동을 더 확대하고 풍부하게 누릴 수 있다. 음악 수업에서 협동학습을 적용할 경우, 교사는 사전에 학생들에게 협동학습의 원리 및 방법을 안내하고, 협동학습에 필요한 사회적 기술을 충분히 훈련시켜야 한다. 또한 학생들이 활동에 적극적으로 개입하고 끊임없이 활동할 수 있도록 학생들 스스로 자신의 활동을 반성하게 하여 다음 활동을 발전시킬 수 있는 피드백을 해주어야 한다(이고은, 2012).

2009 개정 음악과 교육과정(교육과학기술부 고시 제2011-361호)에서 제시하는 음악과의 목표는 다음과 같다. '음악'은 다양한 음악 활동을 통하여 음악의 아름다움을 경험하고, 음악성과 창의성, 음악의 역할과 가치에 대한 안목을 키움으로써 음악을 삶 속에서 즐길 수 있도록 하는 교과이다. 음악 교과는 음악적 정서와 표현력을 계발하고, 문화의 다원적 가치를 인식하여 타인을 존중하고 배려하는 창의적 인재 육성을 목표로 한다. 이를 통해 우리 문화 발전에 기여하고 세계 시민으로서 문화적 소양을 지닌 전인적 인간이 되는데 기여한다. 특히 중학교의 목표 중 '다양한 음악 활동을 통하여 음악의 아름다움을 경험하고, 음악의 연주 기능을 익혀 창의적으로 표현한다'는 내용은 협동 기반의 컵타 학습과 연관성이 깊다.

2) 컵타(Cup percussion)

1997년 10월 사물놀이를 현대적으로 응용하여 무대극으로 만든 '난타'라는 퍼포먼스가 처음으로 공연되었다. 이 공연은 음식점 주방을 배경으로 요리사 역할을 맡은 연주자들이 말이나 선율로 구성된 음악 없이 주방에서 쉽게 접할 수 있는 도구들로 타악 퍼포먼스를 하는 것이다. 컵타는 퍼포먼스 난타의 영향을 통해 생겨났음을 그 명칭으로도 알 수 있으며 한 사람당 생활속에서 쉽게 구할 수 있는 플라스틱 컵 하나를 이용하여 모둠을 이뤄 음악에 맞추어 리듬치기를 하는 연주방식 또한 흡사하다고 할 수 있다. 컵타에 대한 상세한 기술을 찾을 수 없지만 2000년대 초반부터 생겨나기 시작하여 음악

dCollection @ chosun

교과 연수회나 세미나를 통해 교사들에게 보급되고 있고 2004년 즈음부터 학교 현장에서 수업이나 방과후 활동으로 활용되었음을 교육관련 서적과 인터넷을 통해 알 수 있었다(김윤아, 2011 재인용). 컵타는 전문적이고 다루기 어려운 악기가 아닌 일반 플라스틱 컵이나 종이컵 등 생활속에서 쉽게 접할 수 있는 사물들을 이용한 음악의 구성이라는 점에서 학생들에게 새로운 접근으로 여겨질 수 있다.

컵타는 쉽고 간단하게 리듬을 동작으로 자유롭게 구성할 수 있어 단순하면서도 학생들에게 흥미유발을 시킬 수 있을 뿐만 아니라 개개인의 음악활동이 모여 활동적인 모둠활동을 할 수 있다는 데에 큰 장점이 있다. 또한 모둠별로 서로 상의하여 미리 여러 가지 리듬과 그 순서를 정하여 더불어 손동작이나 기타 여러 가지 행동을 추가하여 자유롭게 구성 할 수 있다는 이점이 있기 때문에 학생들의 창의력을 더욱 함양할 수 있다. 또한 배경음악의 표현을 위해 음악의 이미지에 맞는 동작이나 다른 소품을 추가하여 구성할 수도 있기 때문에 학생들의 공감각적 사고능력을 키워줄 수 있다. 또한 신체 표현을 통하여 학생 개개인의 표현력에 자신감을 심어줄 수 있을 뿐만 아니라 다른 모둠의 새로운 컵타를 듣고 시각과 청각에 더 많은 자극을 통해 수업에 집중할 수 있다는 장점도 있다(최병우, 2009).

(1) 컵타 기본리듬과 동작

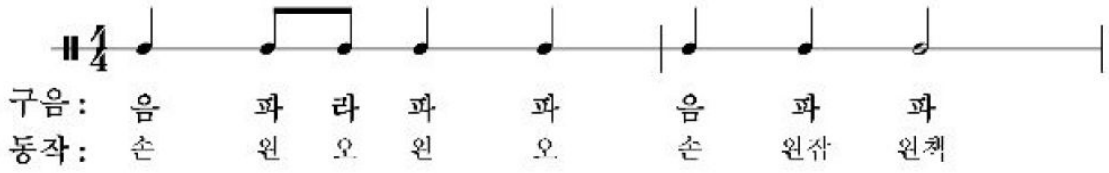
컵타의 기본리듬과 구음, 동작은 전국음악교과 연구회에서 컵을 활용한 리듬수업을 위해 임의로 정한 것이다. 구음은 교사와 학생의 수업시간에 자유롭게 바꾸어 만들 수 있다.

전국음악교과 연구회에서 임의로 정한 컵타의 기본리듬은 학생들이 창의적으로 응용하고 발전시킬 기회를 많이 줄 수 있도록 간단하고 쉽다. 또한 이 기본리듬을 변형하거나 발전시켜 리듬 세분화하기, 당김 리듬 만들기 등의 응용활동을 할 수 있다.

컵타의 기본리듬은 <표 Ⅱ-1>, <표 Ⅱ-2>과 같다.

<그림 Ⅱ-1> 컵타 기본리듬 1

dCollection @ chosun



<그림 Ⅱ-2> 컵타 기본리듬 2

컵타의 기본동작은 기본리듬의 구음에 맞춰 손과 컵을 움직이는 것으로 자세한 동작의 설명은 <표 Ⅱ-5>과 같다.

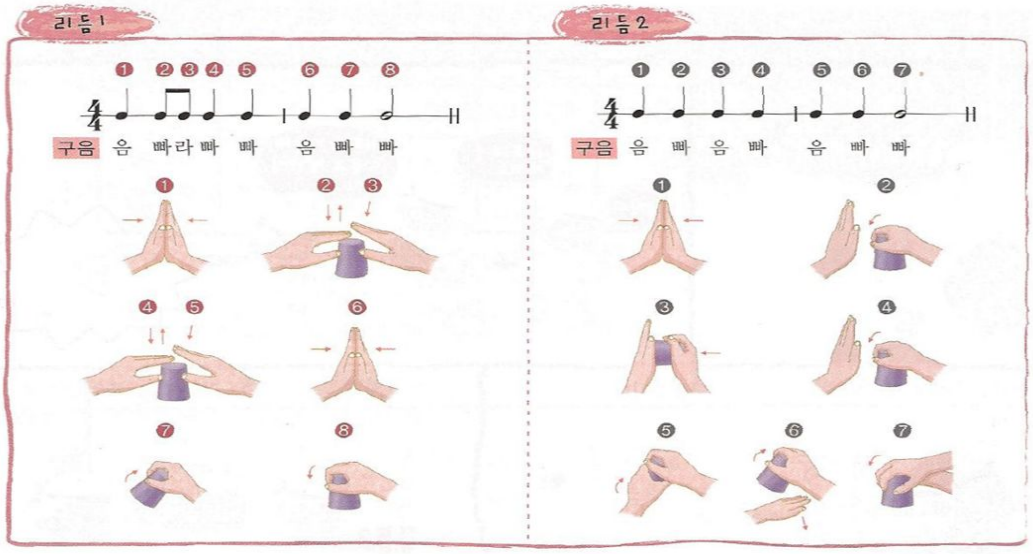
<표 Ⅱ-5> 컵타 기본 동작

컵타 기본리듬 1 : 음파라파파음파파	컵타 기본리듬 2 : 음파음파음파파
손 : 손뼉을 친다. 왼 : 왼손으로 컵을 친다. 오 : 오른손으로 컵을 친다. 왼 : 왼손으로 컵을 친다. 오 : 오른손으로 컵을 친다. 손 : 손뼉을 친다. 왼잡 : 왼손으로 컵을 잡는다. 왼책 : 왼손으로 잡은 컵을 내리친다.	손 : 손뼉을 친다. 왼잡 : 왼손으로 컵을 잡는다. 왼오 : 왼손으로 잡은 컵을 오른손 손바닥에 친다. 왼책 : 왼손으로 잡은 컵을 내리친다. 옮 : 왼손에 잡은 컵을 오른손으로 옮긴다. 왼바 : 왼손 손바닥으로 책상을 친다. 오책 : 오른손에 잡은 컵을 책상에 내리친다.

다음 그림 Ⅱ-3은 중학교 1학년 교과서에 나오는 컵타의 기본박과 연주동작이다. 기본 동작이 컵타 연주에 있어 가장 바탕이 되므로 충분한 연습을 통해 숙지할 수 있도록 한다.

<그림 Ⅱ-3> 컵타의 기본박과 연주동작

dCollection @ chosun



출처: 김미숙 외, '중학교 음악 1' (서울: 더텍스트, 2010), 39

<그림 Ⅱ-4> 컵타의 다양한 동작

출처: 장기범 외, '중학교 음악 1' (서울: (주)미래엔 컬쳐그룹, 2010), 39.

기본동작을 응용하여 다양한 동작을 연출할 수 있는데, 기본 동작 1과 2를 연결하여 모둠원과 컵을 주고받는 동작 등이 그 예이다. 다음은 교과서에 예시된 컵타의 다양한

dCollection @ chosun

동작들이다.

4. 선행연구 분석

그동안 학습부진아에 대한 교수·학습 방법적 연구는 국어, 영어, 수학 등 주요교과 과목에 치중되어 연구되어 왔고, 음악과는 비주류 교과로 여겨져 연구가 매우 제한되어 왔다. 그러나 음악 교과가 음악적 정서와 표현력을 계발하고, 문화의 다원적 가치를 인식하여 타인을 존중하고 배려하는 창의적 인재 육성을 목표로 하고 이를 통해 우리 문화 발전에 기여하고 세계 시민으로서 문화적 소양을 지닌 전인적 인간이 되는데 기여한다는 점을 감안한다면 (교육과학기술부, 2009) 학습부진아 교육에서 국어, 영어, 수학과 함께 매우 중요한 교과라 할 수 있다.

국내 장애학생의 협동학습에 대한 연구 동향 분석 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(유윤경, 2012 재인용). 따라서 본 연구에서는 모둠별 활동을 중심으로, 학생들의 친밀도와 교사-학생간 관계 개선, 학습태도의 증진을 위해 창의적인 음악활동이 될 수 있도록 협동 기반의 컵타수업을 진행하고자 한다.

dCollection @ chosun

Ⅲ. 연구방법

1. 연구 설계

본 연구는 협동 기반의 컵타(cup percussion) 학습이 학습부진아의 음악과 수업에 있어서 학습태도와 교사-학생관계 및 교우관계에 어떠한 영향을 미치는지를 알아보기 위해 실험을 설계하였다. 연구의 틀은 음악과에서 협동 기반의 컵타 학습이 학습부진아의 학습태도와 교사-학생관계 및 교우관계에 긍정적으로 영향을 미칠 것이라는 가설을 가지고 실험을 설계하였다.

이에 중학교 1학년 7학급은 실험집단으로 구조화된 협동학습 전략을 사용하고, 2학년 4학급은 통제집단으로 전통적인 강의식 수업을 전개하였다. 즉 협동 학습 집단(실험집단)과 협동학습을 실시하지 않은 집단(통제집단)으로 나누어 수업을 실시한 후 각 집단에 속한 학습부진아의 학습태도와 교사-학생관계, 교우관계를 비교분석한다. 연구의 독립변인은 학습부진아에 대한 컵타 기반의 협동학습이고, 종속변인은 학습태도와 교사-학생관계, 교우관계이다. 본 연구의 연구설계는 <표 Ⅲ-1>과 같다.

<표 Ⅲ-1> 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 : 협동학습
X_2 : 강의식 수업
O_1 : 사전검사(실험집단 학습태도 교사-학생관계 교우관계 검사)
O_2 ; 사후검사(실험집단 학습태도 교사-학생관계 교우관계 검사)
O_3 : 사전검사(통제집단 학습태도 교사-학생관계 교우관계 검사)
O_4 : 사후검사(통제집단 학습태도 교사-학생관계 교우관계 검사)

dCollection @ chosun

2. 연구 참여자

본 연구에 참여한 학습부진아는 2단계 과정을 통해 선정하였다. 우선 본 연구가 음악 수업과 연계되어 수행될 필요가 있어 연구자가 재직 중인 경기도에 위치한 G 중학교 1학년 7개 학급과 2학년 4개 학급 학생들을 편의표집 하였다. 이후 학습부진 여부를 학업 측면과 가치·태도 측면에서 종합적으로 판단하기 위해 종합적인 자료를 수집하였다. 첫째, 학업측면의 학습부진 여부를 확인하기 위해서 1학기 1차 지필평가의 점수를 기준으로 각 학년의 하위 25%를 선정하였다. Bloom(1968)은 학교에서의 학생들의 학업성취도는 정상 분포 곡선을 이룬다고 했는데, 이 곡선의 상위 1/3은 학업우수아라고 하고, 상위 2/3을 정상아, 그리고 나머지 하위 1/3을 학습부진아라고 했다(김수란, 2009 재인용). 본 연구에서는 Bloom의 학습부진 학생의 정의를 근거로 교내 학업성취도 평가의 25%이하의 성취도를 나타낸 학생을 학습부진아로 정의하고, 이는 교육과정평가원(1999)의 학습부진아동의 정의와도 일치한다. 둘째, 학생들의 학습에 대한 가치·태도 측면을 판단하기 위해 각 학생들의 담임교사와의 면담을 수행하고 전년도 학교생활기록부의 행동특성 및 종합의견 기록을 통해 확인했다. 연구 참여자의 가치·태도 측면에서는 담임교사의 의견을 중점적으로 반영하였다. 이러한 단계를 거쳐서 전체 연구 참여 학생 중 학습부진아를 최종적으로 확정하였다.

연구 참여자의 일반적 특성에 대해 알아보기 위하여 빈도분석을 실시한 결과는 <표-2>과 같다. 분석결과 총 356명 중 1학년 협동학습(중재) 대상자는 230명(64.6%)명이고 2학년 강의식 수업(비중재) 대상자는 126명(35.4%)으로 나타났다. 성취수준별로 보면, 일반학생 275명(77.2%), 저성취 81명(22.8%)으로 나타났다. 중재유형별 성취수준에 있어서는 1학년 협동학습(중재)의 경우 일반 172명(74.8%), 저성취 58명(25.2%)이고, 2학년은 강의식 수업(비중재)의 경우 일반 103명(81.7%)과 저성취 23명(18.3%)으로 나타났다.

dCollection @ chosun

<표 Ⅲ-2> 연구 참여자의 일반적 특성

구분			성취수준		전체
			학습부진학생	일반학생	
실험집단	나이		14.2	13.8	230(64.6)
	성별	남자	32(13.9)	82(35.7)	
		여자	26(11.3)	90(39.1)	
통제집단	나이		15.1	14.8	126(35.4)
	성별	남자	10(7.9)	54(42.9)	
		여자	13(10.3)	49(38.9)	
전체			81(22.8)	275(77.2)	356(100.0)

3. 측정도구

1) 학습태도 검사

본 연구에서는 음악과 학습태도를 검사하기 위해 강상란(2013)이 사용한 것을 수정·보완하여 사용하였다. 검사지의 타당도를 확인하기 위해 교직경력 10년 이상의 음악과 담당교사 3인의 검증을 거쳤다. 음악과 수업에 임하는 태도에 대한 설문 문항의 구체적인 하위 요소는 음악에 대한 흥미도, 음악에 대한 태도, 수업 참여도, 문제해결의 4가지 요소로 구성된다.

흥미도는 음악의 흥미롭고 친숙한 정도를 알아보는 문항으로 구성되며, 음악에 대한 태도는 음악수업에 대한 태도를 나타내는 문항으로 구성되었다. 수업참여도는 음악수업에 참여하는 준비도와 열심의 정도를 알아보는 문항으로 구성되며, 문제해결은 학습과제를 자율적으로 해결하는 방법을 나타내는 문항으로 구성되었다. 이 검사는 '전혀 아니다(1)'에서 '매우 그렇다(5)'의 5점 Likert식 척도로 점수가 높을수록 학습태도가 좋은 것을 의미한다. 학습태도 검사지의 10, 12, 19번은 역코딩을 해서 통계를 산출하였다. 태도 검사의 4개 요인과 문항의 예는 <표 Ⅲ-3> 과 같다.

dCollection @ chosun

<표 Ⅲ-3> 학습태도 검사의 하위요인과 문항의 예

하위요인	문항의 예
흥미도	1. 나는 음악을 좋아한다. 2. 노래를 함께 부르면 기분이 좋아지고 서로 친구가 되기 쉽다고 생각한다.
음악에 대한 태도	4. 나는 음악 수업을 기다린다. 7. 음악교과는 국어, 수학, 사회, 과학 등의 교과만큼 중요한 과목이라고 생각한다.
수업 참여도	6. 음악 시간에 새로운 내용을 공부할 때는 많은 호기심을 가지고 공부한다. 9. 나는 음악시간에 다른 시간보다 더 수업에 열중하게 된다.
문제해결	14. 나는 음악과목에서 좋은 성적을 얻기 위해서 열심히 공부한다. 15. 우리 선생님은 음악 수업을 재미있고 쉽게 가르쳐 주신다.

출처: 강상란, 집단탐구형 협동학습이 초등학교 음악과 창작학습의 학업성취도와 태도에 미치는 효과, 2013, p.77 재인용.

<표 Ⅲ-4>는 학습태도 검사지의 하위 요소별 신뢰도(Cronbach' α)와 문항수를 정리한 것이다. 본 연구에서 사용한 학습태도 검사지의 신뢰도는 .71 ~ .91로 비교적 양호하게 나타났다. 문항수는 총 21문항으로 구성하였다.

<표 Ⅲ-4> 학습태도 검사의 하위요인별 문항수 및 신뢰도

하위요인	문항수	신뢰도(Cronbach α)
흥미도	6	.91
음악에 대한 태도	6	.89
수업 참여도	5	.75
문제해결	4	.71

2) 교사-학생관계 검사

교사-학생관계 척도는 지은림 등(2003)이 초등학생을 대상으로 개발한 척도를 중·고등학생에게 적합하여 문항을 수정·보완하여 박사 과정의 교육심리 전공자 3명에게 문항 내용이 측정변인의 조작적 정의와 일치여부를 판단하여 최종적으로 예비연구에 사용할 문항을 구성하였다. 이 검사는 이해공감, 친밀감, 신뢰감, 존중감, 유능감의 5개 하위요

dCollection @ chosun

인으로 총 21문항으로 구성되어있다. '전혀 그렇지 않다(1)'에서 '매우 그렇다(5)'의 5점 Likert식 척도로 점수가 높을수록 교사-학생관계가 좋은 것을 의미한다. <표 Ⅲ-5>은 하위요소와 문항의 예를 제시한 것이다.

<표 Ⅲ-5> 교사-학생관계 검사의 하위요인과 문항의 예

하위요인	문항의 예
이해공감	1. 선생님은 우리의 감정을 잘 이해해주신다. 2. 선생님은 우리가 생각하고 말하는 것에 관심을 가지고 계신다.
친밀감	7. 선생님은 우리에게 애정을 갖고 계신다. 8. 선생님은 우리에게 칭찬을 잘 해주신다.
신뢰감	12. 선생님이 말씀하시는 것에 믿음이 간다. 13. 선생님은 약속하신 것을 지키신다.
존중감	15. 선생님은 우리를 한 인격체로서 대등하게 대해주신다. 16. 선생님은 우리의 의견을 존중해 주신다.
유능감	18. 선생님은 우리가 이해하기 쉽도록 내용을 잘 설명하신다. 19. 선생님은 우리가 지루하지 않도록 다양한 방법으로 가르치신다.

<표 Ⅲ-6>은 교사-학생관계 검사의 5개 하위요인별 문항수와 신뢰도를 정리한 것이다. <표 Ⅲ-6>에서 보듯이 검사지의 신뢰도는 .74 ~ .94로 비교적 양호하게 나타났다. 총 문항수는 21개이다.

<표 Ⅲ-6> 교사-학생관계 검사의 하위요인별 문항수 및 신뢰도

하위요인	문항수	신뢰도(Cronbach α)
이해공감	6	.94
친밀감	5	.90
신뢰감	3	.74
존중감	3	.84
유능감	4	.85

3) 교우관계 검사

교우관계 검사지는 이동원(1991)의 교우관계 검사지를 이강섭(1996)이 개작 활용한 것을 활용하였다. 검사지는 학습장애 박사학위 소지자의 검토와 중학교 사회과 교사 3

dCollection @ chosun

인을 통해 타당도를 확인 받았다. 교우관계 검사의 하위요인은 동료에 대하 호감 요인, 지지와 수용 요인, 협동적 인간관계요인, 사회적 조망 수용 요인의 4가지 요소이고, 문항은 총16항으로 구성되어 있다. 검사 도구에 대한 반응은 '아니다(1)'에서 '그렇다(3)'의 3점 Likert식 척도로 점수가 높을수록 교우관계가 좋은 것을 의미한다. 교우관계 검사지의 4, 8, 12, 16번은 역코딩을 해서 통계를 산출하였다. 교우관계 척도의 4개 하위요인과 문항의 예는 <표 Ⅲ-7>에 제시하였다.

<표 Ⅲ-7> 교우관계 검사의 하위요인과 문항의 예

하위요인	문항의 예
동료에 대한 호감	1. 나는 친구를 쉽게 사귄다. 5. 나의 반 친구들은 모두 좋은 친구들이다.
지지와 수용	2. 나는 친구의 잘못을 이해하고 용서하려고 한다. 6. 나는 우리 반 친구들을 소중한 사람으로 생각한다.
협동적 인간관계	3. 나는 우리 반 누구와도 도움을 주고받는 사이가 되고 싶다. 7. 나는 혼자 공부하는 것 보다 친구들과 함께 공부하는 것이 더 좋다.
사회적 조망 수용	4. 나는 모든 일에서 나 혼자 잘 되는 것이 좋다. 8. 나는 내 친구가 내 마음을 몰라주어 속상할 때가 많다.

교우관계 검사의 내적 신뢰도인 Cronbach' α계수는 .6.3 ~ .81로 나타났다. 사회적 조망 수용이 .63으로 비교적 낮지만 이는 검사지의 사용 여부의 기준이 되는 .60은 넘는 것이다. 한편, 검사시의 신뢰도를 하위요인으로 구별하지 않았을 때의 신뢰도는 .88로 비교적 높게 나타났다. 교우관계 검사지의 전체 문항수는 21개이다.

<표 Ⅲ-8> 교우관계 검사의 하위요인별 문항수 및 신뢰도

영역	문항 수	신뢰도(Cronbach α)
동료에 대한 호감	4	0.79
지지와 수용	6	0.81
협동적 인간관계	5	0.77
사회적 조망 수용	4	0.63

dCollection @ chosun

4. 중재유형에 따른 수업구성과 진행

본 연구는 경기도에 소재한 G중학교 1학년 7학급과 2학년 4학급을 선정하여 사전 학습태도와 교사-학생관계 및 교우관계 검사를 실시하고 7주(2013. 5. 6 ~ 2013. 6. 21)에 걸쳐서 실험처치를 하였다. 실험집단과 통제집단 모두 같은 기간 동안 연구자가 수업을 실시하였다. 실험집단은 1학년 7개 학급을 대상으로 협동학습 기반의 컵타 학습을 실시하였다. 통제집단은 2학년 4개 학급을 대상으로 교사가 중심이 되어 학생들에게 학습내용을 설명한 후 질문을 던지고 이후 중요내용을 요약 및 강조하는 방식의 강의식 수업의 형태로 개별적인 리코더 기악 수업을 실시하였다.

1) 협동 기반의 컵타 학습

음악에 맞춰 컵을 두드리며 동작을 만드는 컵타는 중학교 수행평가로 많이 사용되고 있는 리듬창작 학습법 중 하나이다. 컵타는 일상생활에서 쉽게 구할 수 있는 일반 플라스틱 컵이나 종이컵 등으로 간단하게 리듬을 동작으로 자유롭게 표현할 수 있어 학생들에게 리듬활동에 대한 흥미를 유발시킬 수 있는 장점을 가지고 있다. 또한 컵타는 독주보다는 합주를 했을 때 완성도면에서 더욱 효과적일 수 있다. 따라서 협동학습에 적용하여 개개인이 만든 동작을 가지고 모둠원과 서로 상의하여 여러 가지 다양한 동작을 만들고 독창적인 손동작이나 기타 여러 가지 행동을 추가하여 다 같이 연주하는 과정에서 학생들의 학습에의 몰입도 및 교우도를 향상시킬 수 있다.

먼저 모둠별 학습에 관한 간단한 안내 후 학생들이 자발적으로 모둠을 구성하는데, 각 모둠 구성원은 4~6명이고 한 학급당 모둠 수는 6~7모둠이다. 그리고 컵타의 기본동작을 천천히 반복적으로 설명해주고 익숙해질 때까지 따라하도록 연습시킨다. 이렇게 컵타의 기본박과 동작을 익힌 후에는 기본동작을 응용한 몇 가지 다양한 동작을 소개해준다. 이후부터 컵타 수업을 모둠별로 진행할 것이며 모둠별로 모인 학생들은 컵타에 사용할 음악을 정하고 각각의 음표마다 연속적인 동작으로 리듬을 연주해 나감으로써 학생들이 박자를 직접 몸으로 느끼고 표현할 수 있게 된다. 처음에는 부끄럽기도 하고

dCollection @ chosun

어떻게 해야 할지 몰라 당황하겠지만 이를 통해 연주에 대한 자신감을 기를 수 있고, 서로가 가진 컵으로 만들어낼 수 있는 동작에 대한 다양한 생각을 공유해가면서 학생들은 청각적인 감수성과 개방적인 사고력을 함양할 수 있다. 수업이 진행될수록 학생들은 모둠별로 각자의 색깔로 음악에 맞춰 컵타를 만들어가게 될 것이다. 교사는 모둠활동이 원활히 진행되고 학생들의 흥미를 유발하기 위해 매시간 기존의 수행평가에 사용되었던 동영상을 예시로 보여준다. 진도가 잘 나가지 않아 어려움을 겪는 모둠의 경우 교사가 컵으로 표현할 수 있는 동작이 무궁무진하다는 것을 안내하고 여러 가지 방법으로 학생들의 사고력을 이끌어내는 것이 필요하다. 본 연구의 협동기반의 컵타 학습을 실시하기 위한 사전준비와 실시일자, 자료 수집 과정 등의 구체적인 수업진행은 <표 Ⅲ-9>과 같다.

<표 Ⅲ-9> 협동기반의 컵타 학습 수업 진행

제목	추진 내용	기간
사전교육	· 제비뽑기를 통한 모둠 구성 · 모둠별 자리배치 · 협동학습 사전안내 및 교육 · 모둠 내 개별 역할 분담(핸드폰 도우미, 모둠지 작성 도우미, 컵 준비 도우미 등)	2013. 5. 6. ~ 2013. 5. 10
수업내용	· 시범을 통한 컵타 기본동작 익히기	2013. 5. 13 ~ 2013. 5. 14
	· 동영상 시청을 통한 응용동작 안내 및 모둠별 반복연습	2013. 5. 15 ~ 2013. 5. 16
	· 컵타에 사용할 음악 선정 및 모둠지 작성	2013. 5. 20 ~ 2013. 5. 21
	· 기본리듬 변형·발전 및 창의적인 동작 구성	2013. 5. 22 ~ 2013. 5. 24
	· 모둠별 배경음악에 맞춰 컵타 연습	2013. 5. 27 ~ 2013. 5. 31
	· 중간점검	2013. 6. 3 ~ 2013. 6 .7
	· 선정한 음악에 맞춰 기본리듬 및 다양한 응용동작 연습하여 컵타 보완·완성하기	2013. 6. 10 ~ 2013. 6 .14
	· 완성된 모둠지 제출 및 모둠별 컵타 발표하기	2013. 6. 17~ 2913. 6. 21

dCollection @ chosun

2) 강의식 수업

강의는 학교의 형식교육에서 가장 먼저 보편화된 교수법으로서 강의의 주된 목적은 수업에 필요한 정보의 제시에 있다(김경태, 2010). 일반적인 의미로 강의는 글이나 말의 뜻을 해설하여 가르치는 과정, 또는 그에 관한 설명으로 이루어지는 수업을 나타낸다. 강의는 교사중심의 교수-학습 방법 또는 직접 수업 방법이다(Colburn, 2003). 강의에서는 짧은 시간에 넓은 범위의 정보를 다량으로 전달할 수 있다 (Chiappetta & Koballa, 2006; Bybee et al., 2008). 본 연구의 강의식 수업을 실시하기 위한 사전준비와 실시일자, 자료 수집 과정 등의 구체적인 수업진행은 <표 Ⅲ-10>과 같다.

<표 Ⅲ-10> 강의식 수업 진행

제목	추진 내용	기간
사전교육	· 알토리코더의 구조와 음역 및 조립, 관리법 등 강의 내용 소개의 간략한 소개를 통한 학생의 흥미 및 관심 유발 및 수업목표 제시	2013. 5. 6. ~ 2013. 5. 10.
수업내용	· 시청각 기자재를 이용하여 알토리코더 독주 및 합주 동영상 보여주기	2013. 5. 13 ~ 2013. 5. 4
	· 리코더의 종류에 따른 악기 크기 및 음역대 비교 등을 통한 학생들의 주의 집중 및 배경지식 활성화	2013. 5. 15 ~ 2013. 5. 16
	· 바른 자세로 앉기 및 알토리코더 운지법의 수업 내용 설명 및 제시 등 주요 개념 상세히 설명 후 질문을 통해 선행지식의 분화된 정도 확인	2013. 5. 20 ~ 2013. 5. 21
	· 학습할 악곡의 계이름 읽기와 악상기호에 대한 설명 및 노래 부르기를 통한 악곡 익히기	2013. 5. 22 ~ 2013. 5. 24
	· 알토리코더 운지법 연습 및 악곡 연습하기	2013. 5. 27 ~ 2013. 5. 31
	· 조표 또는 임시표에 따른 사이음 운지법 주의하도록 안내하기	2013. 6. 3 ~ 2013. 6. 4
	· 형성평가를 통해 알토리코더로 악곡 외워 연주하기 확인	2013. 6. 5 ~ 2013. 6 .7

dCollection @ chosun

	· 학습지를 통해 학생들의 리코더 운지법 및 악곡 내용 이해 정도 점검 및 파악	2013. 6. 10 ~ 2013. 6 .11
	· 다양한 악곡 도전을 통한 인지적 평형상태에 도달	2013. 6. 12~ 2913. 6. 14
	· 부분 연습과 어려운 구간 개별지도 등 반복 연습을 통한 일반화	2013. 6. 17 ~ 2013. 6. 19
	· 전체 합주로 리코더 수업 마무리	2013. 6. 20 ~ 2013. 6 .21

5. 연구절차 및 자료 분석

본 연구의 주요 연구절차는 다음과 <표 Ⅲ-11>과 같다.

<표 Ⅲ-11> 주요 연구절차

제목	추진 내용	기간
준비	주제설정 및 연구방법 결정, 설문지 개발 등 기초작업	2013. 1. ~ 2013. 3.
계획서 작성	사전검사(학습태도, 교사-학생관계, 교우도)	2013. 4. ~ 2013. 4.
사전 교육	제비뽑기를 통한 모둠 구성 모둠별 자리배치 협동학습 사전안내 및 교육 모둠 내 개별 역할 분담(핸드폰 도우미, 모둠지 작성 도우미, 컵 준비 도우미 등)	2013. 5. 6. ~ 2013. 5. 10
연구 실험 시행	시범을 통한 컵타 기본동작 익히기 동영상 시청을 통한 응용동작 안내 및 모둠별 반복연습 컵타에 사용할 음악 선정 및 모둠지 작성 기본리듬 변형·발전 및 창의적인 동작 구성 모둠별 배경음악에 맞춰 컵타 연습 중간점검	2013. 5. 13 ~ 2013. 5. 14 2013. 5. 15 ~ 2013. 5. 16 2013. 5. 20 ~ 2013. 5. 21 2013. 5. 22 ~ 2013. 5. 24 2013. 5. 27 ~ 2013. 5. 31 2013. 6. 3 ~ 2013. 6 .7

dCollection @ chosun

	선정한 음악에 맞춰 기본리듬 및 다양한 응용 동작 연습하여 컵타 보완·완성하기 완성된 모둠지 제출 및 모둠별 컵타 발표하기	2013. 6. 10 ~ 2013. 6 .14 2013. 6. 17~ 2913. 6. 21
자료 수집 및 분석	사후검사 및 연구 결과 분석	2013. 6. 24 ~ 2013. 6. 28

자료 분석 방법으로 수집된 자료의 통계처리는 데이터 코딩과 데이터 크리닝 과정을 거쳐, SPSS v. 18.0 통계 패키지 프로그램을 활용하여 분석하였다. 구체적으로 다음과 같은 분석을 실시하였다.

첫째, 협동학습 기반의 컵타 학습이 학습태도에 미치는 영향을 알아보기 위하여 일원 공변량 분석(One-way ANCOVA)을 실시하였다.

둘째, 협동학습 기반의 컵타 학습이 교사-학생관계에 미치는 영향을 알아보기 위하여 일원 공변량 분석을 실시하였다.

셋째, 협동학습 기반의 컵타 학습이 교우도에 미치는 영향을 알아보기 위하여 일원 공변량 분석을 실시하였다.

넷째, 중재유형과 성취수준이 교우도, 학습태도, 교사-학생관계에 미치는 영향을 알아보기 위하여 이원 공변량 분석을 실시하였다.

dCollection @ chosun

Ⅳ. 연구결과

본 장에서는 협동 기반의 컵타 학습이 학습태도, 교사-학생관계, 교우도에 미치는 영향을 알아보기 위해 실시된 연구 결과를 분석하여 제시하였다. 먼저 협동학습 기반의 컵타 학습이 교우도, 학습태도, 교사-학생관계에 미치는 효과를 분석하였다. 또한 연구문제 4과 관련하여 중재유형과 성취수준에 따라서 교우도, 학습태도, 교사-학생관계가 어떻게 달라지는지를 분석하였다.

1. 협동 기반의 컵타 학습이 음악교과 학습태도에 미치는 영향

협동 기반의 컵타 학습이 학습태도에 미치는 영향을 알아보기 위하여 일원 공변량 분석(One-way ANCOVA)을 실시한 결과이다. 학습태도의 하위 요소는 흥미도, 음악에 대한 태도, 수업참여도, 문제해결의 4가지 요소로 구성된다.

1) 협동 기반의 컵타 학습이 전체 학습태도에 미치는 영향

협동학습(중재)과 강의식 수업(비중재)이 전체 학습태도에 유의미한 차이를 나타내는지를 알아보기 위하여, 학습태도의 사전검사를 공변인으로 하고 사후검사를 종속변인으로 하여 일원 공변량 분석을 실시하였다. 전체 학습태도의 기술통계치는 <표 Ⅳ-1>에 제시되었다.

<표 Ⅳ-1> 중재유형에 따른 전체 학습태도의 기술통계치

구분	N	사전검사		사후검사	
		M	SD	M	SD
협동학습(중재)	230	3.43	.748	3.51	.694
강의식 수업(비중재)	126	3.48	.549	3.56	.621

dCollection @ chosun

협동 기반의 컵타 학습 참여 여부에 따라 학습태도에 차이가 있는지 알아보기 위해 먼저 집단별 학습태도의 사전검사의 평균 및 표준편차를 구하였고, 사전검사 점수에 대한 집단간 동질성 검사를 수행하였다. <표 Ⅳ-2>에서 보는 바와 같이, 학습태도의 하위 요인인 흥미도, 음악에 대한 태도, 수업참여도, 문제해결과 전체 사전점수의 평균은 집단간에 통계적으로 유의미한 차이가 없는 것으로 나타났다(p > .05).

<표 Ⅳ-2> 학습태도의 사전 동질성 검증

구분	중재유형				*t-value*	*p*
	협동학습(중재)		강의식 수업(비중재)			
	M	SD	M	SD		
흥미도	3.38	.931	3.42	.726	-.446	.656
음악에 대한 태도	3.44	.785	3.51	.607	-.937	.350
수업참여도	3.50	.781	3.61	.564	-1.524	.128
문제해결	3.39	.760	3.34	.587	.633	.527
전체	3.43	.748	3.48	.549	-.702	.483

<표 Ⅳ-3>에서 보는 바와 같이, 전체 학습태도에 대한 공변량 분석 결과, 공변인인 사전검사는 사후검사를 유의미하게 설명해주는 변인으로 나타났다(F=360.917, p<.001). 반면 공변인을 통제한 가운데 중재유형간 차이를 분석한 결과, 협동학습(중재)과 강의식 수업(비중재)간 통계적으로 유의미한 차이는 나타나지 않았다(F=0.065, p>.05). 즉, 전체 학습태도는 사전검사 대비 사후검사 결과 유의미하게 향상된 것으로 나타났으나 사전검사 결과를 제거한 순수한 협동 기반의 컵타 학습(중재유형)의 효과는 없는 것으로 볼 수 있다.

dCollection @ chosun

<표 Ⅳ-3> 중재유형에 따른 전체 학습태도의 ANCOVA 결과

소스	자승합(SS)	자유도(df)	평균제곱(MS)	*F-value*	*p*
공변인(사전검사)	80.099	1	80.099	360.917***	.000
중재유형	.014	1	.014	.065	.799
오차	78.341	353	.222		
합계	158.621	355			

***p<.001

2) 협동 기반의 컵타 학습이 하위요인별 학습태도에 미치는 영향

(1) 협동 기반의 컵타 학습이 흥미도에 미치는 영향

협동 기반의 컵타 학습(중재)과 강의식 수업(비중재)이 학습태도의 하위요인별 흥미도에 유의미한 차이를 나타내는지를 알아보기 위하여, 흥미도의 사전검사를 공변인으로 하고 사후검사를 종속변인으로 하여 일원 공변량 분석을 실시하였다. 흥미도의 기술통계치는 <표 Ⅳ-4>에 제시되었다.

<표 Ⅳ-4> 중재유형에 따른 흥미도의 기술통계치

구분	N	사전검사		사후검사	
		M	SD	M	SD
협동학습(중재)	230	3.38	.931	3.51	.829
강의식 수업(비중재)	126	3.42	.726	3.57	.769

<표 Ⅳ-5>에서 보는 바와 같이, 흥미도에 대한 공변량 분석 결과, 공변인인 사전검사는 사후검사를 유의미하게 설명해주는 변인으로 나타났다(F=313.246, p<.001). 반면 공변인을 통제한 가운데 중재유형간 차이를 분석한 결과, 협동 기반의 컵타 학습(중재)과 강의식 수업(비중재)간 통계적으로 유의미한 차이는 나타나지 않았다(F=0.277,

dCollection @ chosun

p>.05). 즉, 흥미도는 사전검사 대비 사후검사 결과 유의미하게 향상된 것으로 나타났으나 사전검사 결과를 제거한 순수한 협동 기반의 컵타 학습(중재유형)의 효과는 없는 것으로 볼 수 있다.

<표 Ⅳ-5> 중재유형에 따른 흥미도의 ANCOVA 결과

소스	자승합(SS)	자유도(df)	평균제곱(MS)	*F-value*	*p*
공변인(사전검사)	108.735	1	108.735	313.246***	.000
중재유형	.096	1	.096	.277	.599
오차	122.535	353	.347		
합계	231.562	355			

***p<.001

(2) 협동 기반의 컵타 학습이 음악에 대한 태도에 미치는 영향

협동 기반의 컵타 학습(중재)과 강의식 수업(비중재)이 학습태도의 하위요인별 음악에 대한 태도에 유의미한 차이를 나타내는지를 알아보기 위하여, 음악에 대한 태도의 사전검사를 공변인으로 하고 사후검사를 종속변인으로 하여 일원 공변량 분석을 실시하였다. 음악에 대한 태도의 기술통계치는 <표 Ⅳ-6>에 제시되었다.

<표 Ⅳ-6> 중재유형에 따른 음악에 대한 태도의 기술통계치

구분	N	사전검사		사후검사	
		M	SD	M	SD
협동학습(중재)	230	3.44	.785	3.50	.747
강의식 수업(비중재)	126	3.51	.607	3.55	.701

<표 Ⅳ-7>에서 보는 바와 같이, 음악에 대한 태도에 대한 공변량 분석 결과, 공변인인 사전검사는 사후검사를 유의미하게 설명해주는 변인으로 나타났다(F=247.937,

dCollection @ chosun

p<.001). 반면 공변인을 통제한 가운데 중재유형간 차이를 분석한 결과, 협동 기반의 컵타 학습(중재)과 강의식 수업(비중재)간 통계적으로 유의미한 차이는 나타나지 않았다(F=0.000, p>.05). 즉, 음악에 대한 태도는 사전검사 대비 사후검사 결과 유의미하게 향상된 것으로 나타났으나 사전검사 결과를 제거한 순수한 협동 기반의 컵타 학습(중재유형)의 효과는 없는 것으로 볼 수 있다.

<표 Ⅳ-7> 중재유형에 따른 음악에 대한 태도의 ANCOVA 결과

소스	자승합(SS)	자유도(df)	평균제곱(MS)	*F-value*	*p*
공변인(사전검사)	78.109	1	78.109	247.937***	.000
중재유형	.000	1	.000	.000	.983
오차	111.208	353	.315		
합계	189.495	355			

***p<.001

(3) 협동 기반의 컵타 학습이 수업참여도에 미치는 영향

협동 기반의 컵타 학습(중재)과 강의식 수업(비중재)이 학습태도의 하위요인별 수업참여도에 유의미한 차이를 나타내는지를 알아보기 위하여, 수업참여도의 사전검사를 공변인으로 하고 사후검사를 종속변인으로 하여 일원 공변량 분석을 실시하였다. 수업참여도의 기술통계치는 <표 Ⅳ-8>에 제시되었다.

<표 Ⅳ-8> 중재유형에 따른 수업참여도의 기술통계치

구분	N	사전검사		사후검사	
		M	SD	M	SD
협동학습(중재)	230	3.50	.781	3.57	.766
강의식 수업(비중재)	126	3.61	.564	3.65	.691

dCollection @ chosun

<표 Ⅳ-9>에서 보는 바와 같이, 수업참여도에 대한 공변량 분석 결과, 공변인인 사전검사는 사후검사를 유의미하게 설명해주는 변인으로 나타났다(F=322.749, p<.001). 반면 공변인을 통제한 가운데 중재유형간 차이를 분석한 결과, 협동 기반의 컵타 학습(중재)과 강의식 수업(비중재)간 통계적으로 유의미한 차이는 나타나지 않았다(F=0.004, p>.05). 즉, 수업참여도는 사전검사 대비 사후검사 결과 유의미하게 향상된 것으로 나타났으나 사전검사 결과를 제거한 순수한 협동 기반의 컵타 학습(중재유형)의 효과는 없는 것으로 볼 수 있다.

<표 Ⅳ-9> 중재유형에 따른 수업참여도의 ANCOVA 결과

소스	자승합(SS)	자유도(df)	평균제곱(MS)	*F-value*	*p*
공변인(사전검사)	92.762	1	92.762	322.749***	.000
중재유형	.001	1	.001	.004	.952
오차	101.456	353	.287		
합계	194.680	355			

***p<.001

(4) 협동 기반의 컵타 학습이 문제해결에 미치는 영향

협동 기반의 컵타 학습(중재)과 강의식 수업(비중재)이 학습태도의 하위요인별 문제해결에 유의미한 차이를 나타내는지를 알아보기 위하여, 문제해결의 사전검사를 공변인으로 하고 사후검사를 종속변인으로 하여 일원 공변량 분석을 실시하였다. 문제해결의 기술통계치는 <표 Ⅳ-10>에 제시되었다.

dCollection @ chosun

<표 Ⅳ-10> 중재유형에 따른 문제해결의 기술통계치

구분	N	사전검사		사후검사	
		M	SD	M	SD
협동학습(중재)	230	3.39	.760	3.45	.683
강의식 수업(비중재)	126	3.34	.587	3.45	.644

<표 Ⅳ-11>에서 보는 바와 같이, 문제해결에 대한 공변량 분석 결과, 공변인인 사전검사는 사후검사를 유의미하게 설명해주는 변인으로 나타났다(F=113.040, p<.001). 반면 공변인을 통제한 가운데 중재유형간 차이를 분석한 결과, 협동 기반의 컵타 학습(중재)과 강의식 수업(비중재)간 통계적으로 유의미한 차이는 나타나지 않았다(F=0.058, p>.05). 즉, 문제해결은 사전검사 대비 사후검사 결과 유의미하게 향상된 것으로 나타났으나 사전검사 결과를 제거한 순수한 협동 기반의 컵타 학습(중재유형)의 효과는 없는 것으로 볼 수 있다.

<표 Ⅳ-11> 중재유형에 따른 문제해결의 ANCOVA 결과

소스	자승합(SS)	자유도(df)	평균제곱(MS)	*F-value*	*p*
공변인(사전검사)	38.490	1	38.490	113.040***	.000
중재유형	.020	1	.020	.058	.810
오차	120.195	353	.340		
합계	158.688	355			

***p<.001

2. 협동 기반의 컵타 학습이 음악교과 교사-학생관계에 미치는 영향

다음은 협동 기반의 컵타 학습이 교사-학생관계에 미치는 영향을 알아보기 위하여 일원 공변량 분석을 실시한 결과이다. 교사-학생관계의 하위 요소는 이해공감, 친밀감, 신뢰감, 존중감, 유능감의 4가지 요소로 구성된다.

dCollection @ chosun

1) 협동 기반의 컵타 학습이 전체 교사-학생관계에 미치는 영향

협동 기반의 컵타 학습(중재)과 강의식 수업(비중재)이 전체 교사-학생관계에 유의미한 차이를 나타내는지를 알아보기 위하여, 전체 교사-학생관계의 사전검사를 공변인으로 하고 사후검사를 종속변인으로 하여 일원 공변량 분석을 실시하였다. 전체 교사-학생관계의 기술통계치는 <표 Ⅳ-12>에 제시되었다.

<표 Ⅳ-12> 중재유형에 따른 전체 교사-학생관계의 기술통계치

구분	N	사전검사		사후검사	
		M	SD	M	SD
협동학습(중재)	230	3.73	.713	3.78	.750
강의식 수업(비중재)	126	3.66	.521	3.76	.626

협동 기반의 컵타 학습에 따라 교사-학생관계 증진에 유의미한 차이를 나타내는지를 알아보기 위하여 먼저 집단별 교사-학생관계의 사전검사의 평균 및 표준편차를 구하였고, 사전검사 점수에 대한 집단간 동질성 검사를 수행하였다. <표 Ⅳ-13>에서 보는 바와 같이, 교사-학생관계의 하위 요인인 이해공감, 친밀감, 신뢰감, 존중감, 유능감과 전체 사전점수의 평균은 집단간에 통계적으로 유의미한 차이가 없는 것으로 나타났다 ($p>.05$).

dCollection @ chosun

<표 Ⅳ-13> 교사-학생관계의 사전 동질성 검증

구분	중재유형				*t-value*	*p*
	협동학습(중재)		강의식 수업(비중재)			
	M	SD	M	SD		
이해공감	3.59	.755	3.47	.558	1.791	.074
친밀감	3.71	.805	3.70	.656	.173	.863
신뢰감	3.80	.805	3.84	.603	-.526	.599
존중감	3.86	.827	3.84	.667	.186	.852
유능감	3.79	.776	3.64	.618	1.913	.057
전체	3.73	.713	3.66	.521	.955	.340

<표 Ⅳ-14>에서 보는 바와 같이, 전체 교사-학생관계에 대한 공변량 분석 결과, 공변인인 사전검사는 사후검사를 유의미하게 설명해주는 변인으로 나타났다(F=124.815, p<.001). 반면 공변인을 통제한 가운데 중재유형간 차이를 분석한 결과, 협동 기반의 컵타 학습(중재)과 강의식 수업(비중재)간 통계적으로 유의미한 차이는 나타나지 않았다(F=0.053, p>.05). 즉, 전체 교사-학생관계는 사전검사 대비 사후검사 결과 유의미하게 향상된 것으로 나타났으나 사전검사 결과를 제거한 순수한 협동 기반의 컵타 학습(중재유형)의 효과는 없는 것으로 볼 수 있다.

<표 Ⅳ-14> 중재유형에 따른 전체 교사-학생관계의 ANCOVA 결과

소스	자승합(SS)	자유도(df)	평균제곱(MS)	*F-value*	*p*
공변인(사전검사)	46.461	1	46.461	124.815***	.000
중재유형	.020	1	.020	.053	.818
오차	131.028	352	.372		
합계	177.520	354			

***p<.001

2) 협동 기반의 컵타 학습이 하위요인별 교사-학생관계에 미치는 영향

dCollection @ chosun

(1) 협동 기반의 컵타 학습이 이해공감에 미치는 영향

협동 기반의 컵타 학습(중재)과 강의식 수업(비중재)이 교사-학생관계의 하위요인별 이해공감에 유의미한 차이를 나타내는지를 알아보기 위하여, 이해공감의 사전검사를 공변인으로 하고 사후검사를 종속변인으로 하여 일원 공변량 분석을 실시하였다. 이해공감의 기술통계치는 <표 Ⅳ-15>에 제시되었다.

<표 Ⅳ-15> 중재유형에 따른 이해공감의 기술통계치

구분	N	사전검사		사후검사	
		M	SD	M	SD
협동학습(중재)	230	3.59	.755	3.67	.726
강의식 수업(비중재)	126	3.47	.558	3.58	.588

<표 Ⅳ-16>에서 보는 바와 같이, 이해공감에 대한 공변량 분석 결과, 공변인인 사전검사는 사후검사를 유의미하게 설명해주는 변인으로 나타났다($F=144.591$, $p<.001$). 반면 공변인을 통제한 가운데 중재유형간 차이를 분석한 결과, 협동 기반의 컵타 학습(중재)과 강의식 수업(비중재)간 통계적으로 유의미한 차이는 나타나지 않았다($F=0.076$, $p>.05$). 즉, 이해공감은 사전검사 대비 사후검사 결과 유의미하게 향상된 것으로 나타났으나 사전검사 결과를 제거한 순수한 협동 기반의 컵타 학습(중재유형)의 효과는 없는 것으로 볼 수 있다.

dCollection @ chosun

<표 Ⅳ-16> 중재유형에 따른 이해공감의 ANCOVA 결과

소스	자승합(SS)	자유도(df)	평균제곱(MS)	*F-value*	*p*
공변인(사전검사)	47.656	1	47.656	144.591***	.000
중재유형	.025	1	.025	.076	.784
오차	116.017	352	.330		
합계	164.253	354			

***p<.001

(2) 협동학습(중재유형)이 친밀감에 미치는 영향

협동 기반의 컵타 학습(중재)과 강의식 수업(비중재)이 교사-학생관계의 하위요인별 친밀감에 유의미한 차이를 나타내는지를 알아보기 위하여, 친밀감의 사전검사를 공변인으로 하고 사후검사를 종속변인으로 하여 일원 공변량 분석을 실시하였다. 친밀감의 기술통계치는 <표 Ⅳ-17>에 제시되었다.

<표 Ⅳ-17> 중재유형에 따른 친밀감의 기술통계치

구분	N	사전검사		사후검사	
		M	SD	M	SD
협동학습(중재)	230	3.71	.805	3.78	.823
강의식 수업(비중재)	126	3.70	.656	3.75	.719

<표 Ⅳ-18>에서 보는 바와 같이, 친밀감에 대한 공변량 분석 결과, 공변인인 사전검사는 사후검사를 유의미하게 설명해주는 변인으로 나타났다(F=117.158, p<.001). 반면 공변인을 통제한 가운데 중재유형간 차이를 분석한 결과, 협동 기반의 컵타 학습(중재)과 강의식 수업(비중재)간 통계적으로 유의미한 차이는 나타나지 않았다(F=0.122, p>.05). 즉, 친밀감은 사전검사 대비 사후검사 결과 유의미하게 향상된 것으로 나타났으나 사전검사 결과를 제거한 순수한 협동 기반의 컵타 학습(중재유형)의 효과는 없는 것

dCollection @ chosun

으로 볼 수 있다.

<표 Ⅳ-18> 중재유형에 따른 친밀감의 ANCOVA 결과

소스	자승합(SS)	자유도(df)	평균제곱(MS)	*F-value*	*p*
공변인(사전검사)	54.720	1	54.720	117.158***	.000
중재유형	.057	1	.057	.122	.727
오차	164.407	352	.467		
합계	219.219	354			

***p<.001

(3) 협동 기반의 컵타 학습이 신뢰감에 미치는 영향

협동 기반의 컵타 학습(중재)과 강의식 수업(비중재)이 교사-학생관계의 하위요인별 신뢰감에 유의미한 차이를 나타내는지를 알아보기 위하여, 신뢰감의 사전검사를 공변인으로 하고 사후검사를 종속변인으로 하여 일원 공변량 분석을 실시하였다. 신뢰감의 기술통계치는 <표 Ⅳ-19>에 제시되었다.

<표 Ⅳ-19> 중재유형에 따른 신뢰감의 기술통계치

구분	N	사전검사		사후검사	
		M	SD	M	SD
협동학습(중재)	230	3.80	.805	3.88	.777
강의식 수업(비중재)	126	3.84	.603	3.90	.708

<표 Ⅳ-20>에서 보는 바와 같이, 신뢰감에 대한 공변량 분석 결과, 공변인인 사전검사는 사후검사를 유의미하게 설명해주는 변인으로 나타났다(F=51.597, p<.001). 반면 공변인을 통제한 가운데 중재유형간 차이를 분석한 결과, 협동 기반의 컵타 학습(중재)과 강의식 수업(비중재)간 통계적으로 유의미한 차이는 나타나지 않았다(F=0.004,

dCollection @ chosun

p>.05). 즉, 신뢰감은 사전검사 대비 사후검사 결과 유의미하게 향상된 것으로 나타났으나 사전검사 결과를 제거한 순수한 협동 기반의 컵타 학습(중재유형)의 효과는 없는 것으로 볼 수 있다.

<표 Ⅳ-20> 중재유형에 따른 신뢰감의 ANCOVA 결과

소스	자승합(SS)	자유도(df)	평균제곱(MS)	*F-value*	*p*
공변인(사전검사)	25.603	1	25.603	51.597***	.000
중재유형	.002	1	.002	.004	.952
오차	174.666	352	.496		
합계	200.299	354			

***p<.001

(4) 협동학습(중재유형)이 존중감에 미치는 영향

협동 기반의 컵타 학습(중재)과 강의식 수업(비중재)이 교사-학생관계의 하위요인별 존중감에 유의미한 차이를 나타내는지를 알아보기 위하여, 존중감의 사전검사를 공변인으로 하고 사후검사를 종속변인으로 하여 일원 공변량 분석을 실시하였다. 존중감의 기술통계치는 <표 Ⅳ-21>에 제시되었다.

<표 Ⅳ-21> 중재유형에 따른 존중감의 기술통계치

구분	N	사전검사		사후검사	
		M	SD	M	SD
협동학습(중재)	230	3.86	.827	3.88	.811
강의식 수업(비중재)	126	3.84	.667	3.92	.750

<표 Ⅳ-22>에서 보는 바와 같이, 존중감에 대한 공변량 분석 결과, 공변인인 사전검사는 사후검사를 유의미하게 설명해주는 변인으로 나타났다(F=88.525, p<.001). 반면

dCollection @ chosun

공변인을 통제한 가운데 중재유형간 차이를 분석한 결과, 협동 기반의 컵타 학습(중재)과 강의식 수업(비중재)간 통계적으로 유의미한 차이는 나타나지 않았다(F=0.475, p>.05). 즉, 존중감은 사전검사 대비 사후검사 결과 유의미하게 향상된 것으로 나타났으나 사전검사 결과를 제거한 순수한 협동 기반의 컵타 학습(중재유형)의 효과는 없는 것으로 볼 수 있다.

<표 Ⅳ-22> 중재유형에 따른 존중감의 ANCOVA 결과

소스	자승합(SS)	자유도(df)	평균제곱(MS)	*F-value*	*p*
공변인(사전검사)	44.302	1	44.302	88.525***	.000
중재유형	.238	1	.238	.475	.491
오차	176.156	352	.500		
합계	220.638	354			

***p<.001

(5) 협동학습(중재유형)이 유능감에 미치는 영향

협동 기반의 컵타 학습(중재)과 강의식 수업(비중재)이 교사-학생관계의 하위요인별 유능감에 유의미한 차이를 나타내는지를 알아보기 위하여, 유능감의 사전검사를 공변인으로 하고 사후검사를 종속변인으로 하여 일원 공변량 분석을 실시하였다. 유능감의 기술통계치는 <표 Ⅳ-23>에 제시되었다.

<표 Ⅳ-23> 중재유형에 따른 유능감의 기술통계치

구분	N	사전검사		사후검사	
		M	SD	M	SD
협동학습(중재)	230	3.79	.776	3.78	.831
강의식 수업(비중재)	126	3.64	.618	3.80	.679

dCollection @ chosun

<표 Ⅳ-24>에서 보는 바와 같이, 유능감에 대한 공변량 분석 결과, 공변인인 사전검사는 사후검사를 유의미하게 설명해주는 변인으로 나타났다(F=78.288, p<.001). 반면 공변인을 통제한 가운데 중재유형간 차이를 분석한 결과, 협동 기반의 컵타 학습(중재)과 강의식 수업(비중재)간 통계적으로 유의미한 차이는 나타나지 않았다(F=1.098, p>.05). 즉, 유능감은 사전검사 대비 사후검사 결과 유의미하게 향상된 것으로 나타났으나 사전검사 결과를 제거한 순수한 협동 기반의 컵타 학습(중재유형)의 효과는 없는 것으로 볼 수 있다.

<표 Ⅳ-24> 중재유형에 따른 유능감의 ANCOVA 결과

소스	자승합(SS)	자유도(df)	평균제곱(MS)	*F-value*	*p*
공변인(사전검사)	39.126	1	39.126	78.288***	.000
중재유형	.549	1	.549	1.098	.295
오차	175.920	352	.500		
합계	215.068	354			

***p<.001

3. 협동 기반의 컵타 학습이 음악교과 교우도에 미치는 영향

다음은 협동 기반의 컵타 학습이 교우도에 미치는 영향을 알아보기 위하여 일원 공변량 분석을 실시한 결과이다. 교우도의 하위 요소는 동료에 대한 호감, 지지와 수용, 협동적 인간관계, 사회적 조망 수용의 4가지 요소로 구성된다.

1) 협동 기반의 컵타 학습이 전체 교우도에 미치는 영향

협동 기반의 컵타 학습(중재)과 강의식 수업(비중재)이 전체 교우도에 유의미한 차이를 나타내는지를 알아보기 위하여, 전체 교우도의 사전검사를 공변인으로 하고 사후검사를 종속변인으로 하여 일원 공변량 분석(One-way ANCOVA)을 실시하였다. 전체

dCollection @ chosun

교우도의 기술통계치는 <표 Ⅳ-25>에 제시되었다.

<표 Ⅳ-25> 중재유형에 따른 전체 교우도의 기술통계치

구분	N	사전검사		사후검사	
		M	SD	M	SD
협동학습(중재)	230	2.40	.297	2.36	.329
강의식 수업(비중재)	126	2.45	.236	2.42	.264

협동 기반의 컵타 학습에 따라 교우도 증진에 유의미한 차이를 나타내는지를 알아보기 위하여 먼저 집단별 교우도의 사전검사의 평균 및 표준편차를 구하였고, 사전검사 점수에 대한 집단간 동질성 검사를 수행하였다. <표 Ⅳ-26>에서 보는 바와 같이, 교우도의 하위 요인인 동료에 대한 호감, 지지와 수용, 협동적 인간관계, 사회적 조망 수용과 전체 사전점수의 평균은 집단간에 통계적으로 유의미한 차이가 없는 것으로 나타났다(p>.05).

<표 Ⅳ-26> 교우도의 사전 동질성 검증

구분	중재유형				*t-value*	*p*
	협동학습(중재)		강의식 수업(비중재)			
	M	SD	M	SD		
동료에 대한 호감	2.43	.406	2.45	.320	-.528	.598
지지와 수용	2.34	.415	2.41	.347	-1.550	.122
협동적 인간관계	2.42	.422	2.48	.368	-1.538	.125
사회적 조망 수용	2.39	.406	2.47	.409	-1.658	.098
전체	2.40	.297	2.45	.236	-1.888	.060

<표 Ⅳ-27>에서 보는 바와 같이, 전체 교우도에 대한 공변량 분석 결과, 공변인인 사전검사는 사후검사를 유의미하게 설명해주는 변인으로 나타났다(F=155.026, p<.001). 반면 공변인을 통제한 가운데 중재유형간 차이를 분석한 결과, 협동 기반의

dCollection @ chosun

컵타 학습(중재)과 강의식 수업(비중재)간 통계적으로 유의미한 차이는 나타나지 않았다(F=0.555, p>.05). 즉, 전체 교우도는 사전검사 대비 사후검사 결과 유의미하게 감소한 것으로 나타났으나 사전검사 결과를 제거한 순수한 협동 기반의 컵타 학습(중재유형)의 효과는 없는 것으로 볼 수 있다.

<표 Ⅳ-27> 중재유형에 따른 전체 교우도의 ANCOVA 결과

소스	자승합(SS)	자유도(df)	평균제곱(MS)	*F-value*	*p*
공변인(사전검사)	10.220	1	10.220	155.026***	.000
중재유형	.037	1	.037	.555	.457
오차	23.272	353	.066		
합계	33.755	355			

***p<.001

2) 협동학습(중재유형)이 하위요인별 교우도에 미치는 영향

(1) 협동 기반의 컵타 학습이 동료에 대한 호감에 미치는 영향

협동 기반의 컵타 학습(중재)과 강의식 수업(비중재)이 교우도의 하위요인별 동료에 대한 호감에 유의미한 차이를 나타내는지를 알아보기 위하여, 동료에 대한 호감의 사전검사를 공변인으로 하고 사후검사를 종속변인으로 하여 일원 공변량 분석을 실시하였다. 동료에 대한 호감의 기술통계치는 <표 Ⅳ-28>에 제시되었다.

<표 Ⅳ-28> 중재유형에 따른 전체 교우도의 기술통계치

구분	N	사전검사		사후검사	
		M	SD	M	SD
협동학습(중재)	230	2.43	.406	2.40	.436
강의식 수업(비중재)	126	2.45	.320	2.44	.458

dCollection @ chosun

<표 Ⅳ-29>에서 보는 바와 같이, 동료에 대한 호감에 대한 공변량 분석 결과, 공변인인 사전검사는 사후검사를 유의미하게 설명해주는 변인으로 나타났다(F=109.783, p<.001). 반면 공변인을 통제한 가운데 중재유형간 차이를 분석한 결과, 협동 기반의 컵타 학습(중재)과 강의식 수업(비중재)간 통계적으로 유의미한 차이는 나타나지 않았다(F=0.437, p>.05). 즉, 동료에 대한 호감은 사전검사 대비 사후검사 결과 유의미하게 감소한 것으로 나타났으나 사전검사 결과를 제거한 순수한 협동 기반의 컵타 학습(중재유형)의 효과는 없는 것으로 볼 수 있다.

<표 Ⅳ-29> 중재유형에 따른 동료에 대한 호감의 ANCOVA 결과

소스	자승합(SS)	자유도(df)	평균제곱(MS)	*F-value*	*p*
공변인(사전검사)	14.136	1	14.136	109.783***	.000
중재유형	.056	1	.056	.437	.509
오차	45.453	353	.129		
합계	59.701	355			

***p<.001

(2) 협동 기반의 컵타 학습이 지지와 수용에 미치는 영향

협동 기반의 컵타 학습(중재)과 강의식 수업(비중재)이 교우도의 하위요인별 지지와 수용에 유의미한 차이를 나타내는지를 알아보기 위하여, 지지와 수용의 사전검사를 공변인으로 하고 사후검사를 종속변인으로 하여 일원 공변량 분석을 실시하였다. 지지와 수용의 기술통계치는 <표 Ⅳ-30>에 제시되었다.

dCollection @ chosun

<표 Ⅳ-30> 중재유형에 따른 지지와 수용의 기술통계치

구분	N	사전검사		사후검사	
		M	SD	M	SD
협동학습(중재)	230	2.34	.415	2.31	.441
강의식 수업(비중재)	126	2.41	.347	2.38	.360

<표 Ⅳ-31>에서 보는 바와 같이, 지지와 수용에 대한 공변량 분석 결과, 공변인인 사전검사는 사후검사를 유의미하게 설명해주는 변인으로 나타났다(F=110.670, p<.001). 반면 공변인을 통제한 가운데 중재유형간 차이를 분석한 결과, 협동 기반의 컵타 학습(중재)과 강의식 수업(비중재)간 통계적으로 유의미한 차이는 나타나지 않았다(F=0.695, p>.05). 즉, 지지와 수용은 사전검사 대비 사후검사 결과 유의미하게 감소한 것으로 나타났으나 사전검사 결과를 제거한 순수한 협동 기반의 컵타 학습(중재유형)의 효과는 없는 것으로 볼 수 있다.

<표 Ⅳ-31> 중재유형에 따른 지지와 수용의 ANCOVA 결과

소스	자승합(SS)	자유도(df)	평균제곱(MS)	*F-value*	*p*
공변인(사전검사)	14.482	1	14.482	110.670***	.000
중재유형	.091	1	.091	.695	.405
오차	46.194	353	.131		
합계	61.055	355			

***p<.001

(3) 협동 기반의 컵타 학습이 협동적 인간관계에 미치는 영향

협동 기반의 컵타 학습(중재)과 강의식 수업(비중재)이 교우도의 하위요인별 협동적 인간관계에 유의미한 차이를 나타내는지를 알아보기 위하여, 협동적 인간관계의 사전검사를 공변인으로 하고 사후검사를 종속변인으로 하여 일원 공변량 분석을 실시하였다.

dCollection @ chosun

협동적 인간관계의 기술통계치는 <표 Ⅳ-32>에 제시되었다.

<표 Ⅳ-32> 중재유형에 따른 협동적 인간관계의 기술통계치

구분	N	사전검사		사후검사	
		M	SD	M	SD
협동학습(중재)	230	2.42	.422	2.37	.439
강의식 수업(비중재)	126	2.48	.368	2.41	.379

<표 Ⅳ-33>에서 보는 바와 같이, 협동적 인간관계에 대한 공변량 분석 결과, 공변인인 사전검사는 사후검사를 유의미하게 설명해주는 변인으로 나타났다(F=69.418, p<.001). 반면 공변인을 통제한 가운데 중재유형간 차이를 분석한 결과, 협동 기반의 컵타 학습(중재)과 강의식 수업(비중재)간 통계적으로 유의미한 차이는 나타나지 않았다(F=0.034, p>.05). 즉, 협동적 인간관계는 사전검사 대비 사후검사 결과 유의미하게 감소한 것으로 나타났으나 사전검사 결과를 제거한 순수한 협동 기반의 컵타 학습(중재유형)의 효과는 없는 것으로 볼 수 있다.

<표 Ⅳ-33> 중재유형에 따른 협동적 인간관계의 ANCOVA 결과

소스	자승합(SS)	자유도(df)	평균제곱(MS)	*F-value*	*p*
공변인(사전검사)	10.214	1	10.214	69.418***	.000
중재유형	.005	1	.005	.034	.854
오차	51.938	353	.147		
합계	62.262	355			

***p<.001

(4) 협동 기반의 컵타 학습이 사회적 조망 수용에 미치는 영향

협동 기반의 컵타 학습(중재)과 강의식 수업(비중재)이 교우도의 하위요인별 사회적

dCollection @ chosun

조망 수용에 유의미한 차이를 나타내는지를 알아보기 위하여, 사회적 조망 수용의 사전검사를 공변인으로 하고 사후검사를 종속변인으로 하여 일원 공변량 분석을 실시하였다. 사회적 조망 수용의 기술통계치는 <표 Ⅳ-34>에 제시되었다.

<표 Ⅳ-34> 중재유형에 따른 사회적 조망 수용의 기술통계치

구분	N	사전검사		사후검사	
		M	SD	M	SD
협동학습(중재)	230	2.39	.406	2.37	.416
강의식 수업(비중재)	126	2.47	.409	2.45	.342

<표 Ⅳ-35>에서 보는 바와 같이, 사회적 조망 수용에 대한 공변량 분석 결과, 공변인인 사전검사는 사후검사를 유의미하게 설명해주는 변인으로 나타났다(F=96.839, p<.001). 반면 공변인을 통제한 가운데 중재유형간 차이를 분석한 결과, 협동 기반의 컵타 학습(중재)과 강의식 수업(비중재)간 통계적으로 유의미한 차이는 나타나지 않았다(F=1.794, p>.05). 즉, 사회적 조망 수용은 사전검사 대비 사후검사 결과 유의미하게 감소한 것으로 나타났으나 사전검사 결과를 제거한 순수한 협동 기반의 컵타 학습(중재유형)의 효과는 없는 것으로 볼 수 있다.

<표 Ⅳ-35> 중재유형에 따른 사회적 조망 수용의 ANCOVA 결과

소스	자승합(SS)	자유도(df)	평균제곱(MS)	*F-value*	*p*
공변인(사전검사)	11.695	1	11.695	96.839***	.000
중재유형	.217	1	.217	1.794	.181
오차	42.630	353	.121		
합계	54.915	355			

***p<.001

dCollection @ chosun

4. 협동 기반의 컵타 학습과 성취수준 간의 상호작용 효과 분석

1) 중재유형과 성취수준이 학습태도에 미치는 상호작용 효과

다음은 중재유형과 성취수준이 학습태도에 미치는 영향을 알아보기 위하여 이원 공변량 분석을 실시한 결과이다.

(1) 중재유형과 성취수준이 전체 학습태도에 미치는 영향

협동 기반의 컵타 학습과 강의식 수업이 전체 학습태도에 미치는 영향이 성취수준에 따라 달라지는지를 알아보기 위하여, 중재유형과 성취수준을 독립변인으로 하고 사전검사를 공변인으로 상정하여 이원 공변량 분석을 실시하였다. 협동학습(중재유형)과 성취수준에 따른 사후 전체 학습태도의 기술 통계치는 <표 Ⅳ-36>에 제시되었다.

<표 Ⅳ-36> 중재유형과 성취수준에 따른 전체 학습태도의 기술통계치

구분		성취수준				전체	
		저성취		일반			
		M	SD	M	SD	M	SD
중재유형	협동 기반의 컵타 학습	3.25	.617	3.60	.696	3.51	.694
	강의식 수업	3.41	.736	3.59	.591	3.56	.621
전체		3.29	.653	3.60	.658	3.53	.668

<표 Ⅳ-37>에서 보는 바와 같이, 중재유형과 성취수준에 따라 전체 학습태도에서 차이가 있는지 비교해 본 결과, 성취수준에 따라 통계적으로 유의한 차이는 나타나지 않았고, 중재유형에 따라서도 통계적으로 유의미한 차이는 나타나지 않았다. 또한 중재유형과 성취수준에 따라서는 유의미한 상호작용 효과가 나타나지 않았다.

dCollection @ chosun

<표 Ⅳ-37> 중재유형과 성취수준에 따른 전체 학습태도의 ANCOVA 결과

소스	자승합(SS)	자유도(df)	평균제곱(MS)	*F-value*	*p*
공변인(사전검사)	75.319	1	75.319	343.765***	.000
중재유형(A)	.126	1	.126	.575	.449
성취수준(B)	.593	1	.593	2.707	.101
(A) × (B)	.297	1	.297	1.356	.245
오차	76.905	351	.219		
합계	158.621	355			

***p<.001

(2) 중재유형과 성취수준이 하위요인별 학습태도에 미치는 영향

① 중재유형과 성취수준이 흥미도에 미치는 영향

협동 기반의 컵타 학습과 강의식 수업이 흥미도에 미치는 영향이 성취수준에 따라 달라지는지를 알아보기 위하여, 중재유형과 성취수준을 독립변인으로 하고 사전검사를 공변인으로 상정하여 이원 공변량 분석을 실시하였다. 중재유형과 성취수준에 따른 사후 흥미도의 기술 통계치는 <표 Ⅳ-38>에 제시되었다.

<표 Ⅳ-38> 중재유형과 성취수준에 따른 흥미도의 기술통계치

구분		성취수준				전체	
		저성취		일반			
		M	SD	M	SD	M	SD
중재유형	협동 기반의 컵타 학습	3.34	.812	3.57	.829	3.51	.829
	강의식 수업	3.39	.852	3.61	.748	3.57	.769
전체		3.35	.819	3.59	.798	3.53	.808

dCollection @ chosun

<표 Ⅳ-39>에서 보는 바와 같이, 중재유형과 성취수준에 따라 흥미도에서 차이가 있는지 비교해 본 결과, 성취수준에 따라 통계적으로 유의한 차이는 나타나지 않았고, 중재유형에 따라서도 통계적으로 유의미한 차이는 나타나지 않았다. 또한 중재유형과 성취수준에 따라서는 유의미한 상호작용 효과가 나타나지 않았다.

<표 Ⅳ-39> 중재유형과 성취수준에 따른 흥미도의 ANCOVA 결과

소스	자승합(SS)	자유도(df)	평균제곱(MS)	*F-value*	*p*
공변인(사전검사)	106.261	1	106.261	306.247***	.000
중재유형(A)	.149	1	.149	.429	.513
성취수준(B)	.376	1	.376	1.083	.299
(A) × (B)	.100	1	.100	.288	.592
오차	121.789	351	.347		
합계	231.562	355			

***p<.001

② 중재유형과 성취수준이 음악에 대한 태도에 미치는 영향

협동 기반의 컵타 학습과 강의식 수업이 음악에 대한 태도에 미치는 영향이 성취수준에 따라 달라지는지를 알아보기 위하여, 중재유형과 성취수준을 독립변인으로 하고 사전검사를 공변인으로 상정하여 이원 공변량 분석을 실시하였다. 협동학습(중재유형)과 성취수준에 따른 사후 음악에 대한 태도의 기술 통계치는 <표 Ⅳ-40>에 제시되었다.

dCollection @ chosun

<표 Ⅳ-40> 중재유형과 성취수준에 따른 음악에 대한 태도의 기술통계치

구분		성취수준				전체	
		저성취		일반			
		M	SD	M	SD	M	SD
중재유형	협동 기반의 컴타 학습	3.23	.635	3.59	.762	3.50	.747
	강의식 수업	3.38	.817	3.59	.671	3.55	.701
전체		3.27	.689	3.59	.728	3.52	.731

<표 Ⅳ-41>에서 보는 바와 같이, 중재유형과 성취수준에 따라 음악에 대한 태도에서 차이가 있는지 비교해 본 결과, 성취수준에 따라 통계적으로 유의한 차이는 나타나지 않았고, 중재유형에 따라서도 통계적으로 유의미한 차이는 나타나지 않았다. 또한 중재유형과 성취수준에 따라서는 유의미한 상호작용 효과가 나타나지 않았다.

<표 Ⅳ-41> 중재유형과 성취수준에 따른 음악에 대한 태도의 ANCOVA 결과

소스	자승합(SS)	자유도(df)	평균제곱(MS)	*F-value*	*p*
공변인(사전검사)	73.094	1	73.094	233.904***	.000
중재유형(A)	.020	1	.020	.063	.803
성취수준(B)	.926	1	.926	2.962	.086
(A) × (B)	.114	1	.114	.364	.547
오차	109.687	351	.312		
합계	189.495	355			

***p<.001

③ 중재유형과 성취수준이 수업참여도에 미치는 영향

협동 기반의 컴타 학습과 강의식 수업이 수업참여도에 미치는 영향이 성취수준에 따라 달라지는지를 알아보기 위하여, 중재유형과 성취수준을 독립변인으로 하고 사전검

dCollection @ chosun

사를 공변인으로 상정하여 이원 공변량 분석을 실시하였다. 중재유형과 성취수준에 따른 사후 수업참여도의 기술 통계치는 <표 Ⅳ-42>에 제시되었다.

<표 Ⅳ-42> 중재유형과 성취수준에 따른 수업참여도의 기술통계치

구분		성취수준				전체	
		저성취		일반			
		M	SD	M	SD	M	SD
중재유형	협동 기반의 컵타 학습	3.17	.612	3.71	.767	3.57	.766
	강의식 수업	3.51	.793	3.68	.667	3.65	.691
전체		3.27	.681	3.70	.730	3.60	.741

<표 Ⅳ-43>에서 보는 바와 같이, 중재유형과 성취수준에 따라 수업참여도에서 차이가 있는지 비교해 본 결과, 성취수준에 따라 통계적으로 유의한 차이가 있음을 알 수 있으나 중재유형에 따라 통계적으로 유의미한 차이는 나타나지 않았다. 또한 중재유형과 성취수준에 따라서는 유의미한 상호작용 효과가 나타나지 않았다.

<표 Ⅳ-43> 중재유형과 성취수준에 따른 수업참여도의 ANCOVA 결과

소스	자승합(SS)	자유도(df)	평균제곱(MS)	*F-value*	*p*
공변인(사전검사)	83.491	1	83.491	299.940***	.000
중재유형(A)	.092	1	.092	.331	.565
성취수준(B)	1.923	1	1.923	6.909**	.009
(A) × (B)	.517	1	.517	1.857	.174
오차	97.704	351	.278		
합계	194.680	355			

**p<.01, ***p<.001

④ 중재유형과 성취수준이 문제해결에 미치는 영향

dCollection @ chosun

협동 기반의 컵타 학습과 강의식 수업이 문제해결에 미치는 영향이 성취수준에 따라 달라지는지를 알아보기 위하여, 중재유형과 성취수준을 독립변인으로 하고 사전검사를 공변인으로 상정하여 이원 공변량 분석을 실시하였다. 중재유형과 성취수준에 따른 사후 문제해결의 기술 통계치는 <표 Ⅳ-44>에 제시되었다.

<표 Ⅳ-44> 중재유형과 성취수준에 따른 문제해결의 기술통계치

구분		성취수준				전체	
		저성취		일반			
		M	SD	M	SD	M	SD
중재유형	협동 기반의 컵타 학습	3.22	.683	3.35	.722	3.25	.692
	강의식 수업	3.53	.666	3.47	.627	3.51	.651
전체		3.45	.683	3.45	.644	3.45	.669

<표 Ⅳ-45>에서 보는 바와 같이, 중재유형과 성취수준에 따라 문제해결에서 차이가 있는지 비교해 본 결과, 성취수준에 따라 통계적으로 유의한 차이는 나타나지 않았고, 중재유형에 따라서도 통계적으로 유의미한 차이는 나타나지 않았다. 또한 중재유형과 성취수준에 따라서는 유의미한 상호작용 효과가 나타나지 않았다.

dCollection @ chosun

<표 Ⅳ-45> 중재유형과 성취수준에 따른 문제해결의 ANCOVA 결과

소스	자승합(SS)	자유도(df)	평균제곱(MS)	*F-value*	*p*
공변인(사전검사)	35.703	1	35.703	105.955***	.000
중재유형(A)	.314	1	.314	.933	.335
성취수준(B)	.406	1	.406	1.205	.273
(A) × (B)	.774	1	.774	2.297	.131
오차	118.274	351	.337		
합계	158.688	355			

***p<.001

2) 중재유형과 성취수준이 교사-학생관계에 미치는 영향

다음은 중재유형과 성취수준이 교사-학생관계에 미치는 영향을 알아보기 위하여 이원 공변량 분석을 실시한 결과이다.

(1) 중재유형과 성취수준이 전체 교사-학생관계에 미치는 영향

협동 기반의 컵타 학습과 강의식 수업이 전체 교사-학생관계에 미치는 영향이 성취수준에 따라 달라지는지를 알아보기 위하여, 협동학습과 성취수준을 독립변인으로 하고 사전검사를 공변인으로 상정하여 이원 공변량 분석을 실시하였다. 협동학습(중재유형)과 성취수준에 따른 사후 전체 교사-학생관계의 기술 통계치는 <표 Ⅳ-46>에 제시되었다.

dCollection @ chosun

<표 Ⅳ-46> 중재유형과 성취수준에 따른 전체 교사-학생관계의 기술통계치

구분		성취수준				전체	
		저성취		일반			
		M	SD	M	SD	M	SD
중재유형	협동 기반의 컵타 학습	3.50	.782	3.88	.717	3.78	.750
	강의식 수업	3.62	.527	3.80	.644	3.76	.626
전체		3.54	.718	3.85	.691	3.78	.708

<표 Ⅳ-47>에서 보는 바와 같이, 중재유형과 성취수준에 따라 전체 교사-학생관계에서 차이가 있는지 비교해 본 결과, 성취수준에 따라 통계적으로 유의한 차이는 나타나지 않았고, 중재유형에 따라서도 통계적으로 유의미한 차이는 나타나지 않았다. 또한 중재유형과 성취수준에 따라서는 유의미한 상호작용 효과가 나타나지 않았다.

<표 Ⅳ-47> 중재유형과 성취수준에 따른 전체 교사-학생관계의 ANCOVA 결과

소스	자승합(SS)	자유도(df)	평균제곱(MS)	*F-value*	*p*
공변인(사전검사)	41.644	1	41.644	112.870***	.000
중재유형(A)	.085	1	.085	.231	.631
성취수준(B)	1.041	1	1.041	2.822	.094
(A) × (B)	.211	1	.211	.572	.450
오차	129.134	350	.369		
합계	177.520	354			

***p<.001

(2) 중재유형과 성취수준이 하위요인별 교사-학생관계에 미치는 영향

① 중재유형과 성취수준이 이해공감에 미치는 영향

dCollection @ chosun

협동 기반의 컵타 학습과 강의식 수업이 이해공감에 미치는 영향이 성취수준에 따라 달라지는지를 알아보기 위하여, 협동학습과 성취수준을 독립변인으로 하고 사전검사를 공변인으로 상정하여 이원 공변량 분석을 실시하였다. 중재유형과 성취수준에 따른 사후 이해공감의 기술 통계치는 <표 Ⅳ-48>에 제시되었다.

<표 Ⅳ-48> 중재유형과 성취수준에 따른 이해공감의 기술통계치

구분		성취수준				전체	
		저성취		일반			
		M	SD	M	SD	M	SD
중재유형	협동 기반의 컵타 학습	3.40	.729	3.76	.705	3.67	.726
	강의식 수업	3.54	.539	3.59	.600	3.58	.588
전체		3.44	.680	3.69	.672	3.64	.681

<표 Ⅳ-49>에서 보는 바와 같이, 중재유형과 성취수준에 따라 이해공감에서 차이가 있는지 비교해 본 결과, 성취수준에 따라 통계적으로 유의한 차이는 나타나지 않았고, 중재유형에 따라서도 통계적으로 유의미한 차이는 나타나지 않았다. 또한 중재유형과 성취수준에 따라서는 유의미한 상호작용 효과가 나타나지 않았다.

<표 Ⅳ-49> 중재유형과 성취수준에 따른 이해공감의 ANCOVA 결과

소스	자승합(SS)	자유도(df)	평균제곱(MS)	*F-value*	*p*
공변인(사전검사)	43.972	1	43.972	134.964***	.000
중재유형(A)	.058	1	.058	.177	.674
성취수준(B)	.620	1	.620	1.901	.169
(A) × (B)	.596	1	.596	1.828	.177
오차	114.032	350	.326		
합계	164.253	354			

***p<.001

dCollection @ chosun

② 협동학습(중재유형)과 성취수준이 친밀감에 미치는 영향

협동 기반의 컵타 학습과 강의식 수업이 친밀감에 미치는 영향이 성취수준에 따라 달라지는지를 알아보기 위하여, 중재유형과 성취수준을 독립변인으로 하고 사전검사를 공변인으로 상정하여 이원 공변량 분석을 실시하였다. 중재유형과 성취수준에 따른 사후 친밀감의 기술 통계치는 <표 Ⅳ-50>에 제시되었다.

<표 Ⅳ-50> 중재유형과 성취수준에 따른 친밀감의 기술통계치

구분		성취수준				전체	
		저성취		일반			
		M	SD	M	SD	M	SD
중재유형	협동 기반의 컵타 학습	3.50	.882	3.88	.781	3.78	.823
	강의식 수업	3.63	.610	3.77	.742	3.75	.719
전체		3.53	.812	3.84	.767	3.77	.787

<표 Ⅳ-51>에서 보는 바와 같이, 중재유형과 성취수준에 따라 친밀감에서 차이가 있는지 비교해 본 결과, 성취수준에 따라 통계적으로 유의한 차이는 나타나지 않았고, 중재유형에 따라서도 통계적으로 유의미한 차이는 나타나지 않았다. 또한 중재유형과 성취수준에 따라서는 유의미한 상호작용 효과가 나타나지 않았다.

dCollection @ chosun

<표 Ⅳ-51> 중재유형과 성취수준에 따른 친밀감의 ANCOVA 결과

소스	자승합(SS)	자유도(df)	평균제곱(MS)	*F-value*	*p*
공변인(사전검사)	50.319	1	50.319	108.629***	.000
중재유형(A)	.000	1	.000	.000	.993
성취수준(B)	1.301	1	1.301	2.809	.095
(A) × (B)	.221	1	.221	.478	.490
오차	162.126	350	.463		
합계	219.219	354			

***p<.001

③ 중재유형과 성취수준이 신뢰감에 미치는 영향

협동 기반의 컵타 학습과 강의식 수업이 신뢰감에 미치는 영향이 성취수준에 따라 달라지는지를 알아보기 위하여, 중재유형과 성취수준을 독립변인으로 하고 사전검사를 공변인으로 상정하여 이원 공변량 분석을 실시하였다. 중재유형과 성취수준에 따른 사후 신뢰감의 기술 통계치는 <표 Ⅳ-52>에 제시되었다.

<표 Ⅳ-52> 중재유형과 성취수준에 따른 신뢰감의 기술통계치

구분		성취수준				전체	
		저성취		일반			
		M	SD	M	SD	M	SD
중재유형	협동 기반의 컵타 학습	3.58	.774	3.98	.754	3.88	.777
	강의식 수업	3.81	.680	3.92	.716	3.90	.708
전체		3.65	.752	3.95	.739	3.88	.752

<표 Ⅳ-53>에서 보는 바와 같이, 중재유형과 성취수준에 따라 신뢰감에서 차이가 있는지 비교해 본 결과, 성취수준에 따라 통계적으로 유의한 차이는 나타나지 않았고,

dCollection @ chosun

중재유형에 따라서도 통계적으로 유의미한 차이는 나타나지 않았다. 또한 중재유형과 성취수준에 따라서는 유의미한 상호작용 효과가 나타나지 않았다.

<표 Ⅳ-53> 중재유형과 성취수준에 따른 신뢰감의 ANCOVA 결과

소스	자승합(SS)	자유도(df)	평균제곱(MS)	*F-value*	*p*
공변인(사전검사)	22.804	1	22.804	46.825***	.000
중재유형(A)	.227	1	.227	.466	.495
성취수준(B)	1.731	1	1.731	3.554	.060
(A) × (B)	.875	1	.875	1.797	.181
오차	170.452	350	.487		
합계	200.299	354			

***p<.001

④ 중재유형과 성취수준이 존중감에 미치는 영향

협동 기반의 컵타 학습과 강의식 수업이 존중감에 미치는 영향이 성취수준에 따라 달라지는지를 알아보기 위하여, 중재유형과 성취수준을 독립변인으로 하고 사전검사를 공변인으로 상정하여 이원 공변량 분석을 실시하였다. 중재유형과 성취수준에 따른 사후 존중감의 기술 통계치는 <표 Ⅳ-54>에 제시되었다.

<표 Ⅳ-54> 중재유형과 성취수준에 따른 존중감의 기술통계치

구분		성취수준				전체	
		저성취		일반			
		M	SD	M	SD	M	SD
중재유형	협동 기반의 컵타 학습	3.55	.804	3.99	.785	3.88	.811
	강의식 수업	3.65	.623	3.98	.766	3.92	.750
전체		3.58	.755	3.99	.777	3.89	.789

dCollection @ chosun

<표 Ⅳ-55>에서 보는 바와 같이, 중재유형과 성취수준에 따라 존중감에서 차이가 있는지 비교해 본 결과, 성취수준에 따라 통계적으로 유의한 차이가 있음을 알 수 있으나 중재유형에 따라 통계적으로 유의미한 차이는 나타나지 않았다. 또한 중재유형과 성취수준에 따라서는 유의미한 상호작용 효과가 나타나지 않았다.

<표 Ⅳ-55> 중재유형과 성취수준에 따른 존중감의 ANCOVA 결과

소스	자승합(SS)	자유도(df)	평균제곱(MS)	*F-value*	*p*
공변인(사전검사)	36.729	1	36.729	74.198***	.000
중재유형(A)	.203	1	.203	.409	.523
성취수준(B)	2.079	1	2.079	4.200*	.041
(A) × (B)	.082	1	.082	.166	.684
오차	173.252	350	.495		
합계	220.638	354			

*p<.05, ***p<.001

⑤ 중재유형과 성취수준이 유능감에 미치는 영향

협동 기반의 컵타 학습과 강의식 수업이 유능감에 미치는 영향이 성취수준에 따라 달라지는지를 알아보기 위하여, 중재유형과 성취수준을 독립변인으로 하고 사전검사를 공변인으로 상정하여 이원 공변량 분석을 실시하였다. 중재유형과 성취수준에 따른 사후 유능감의 기술 통계치는 <표 Ⅳ-56>에 제시되었다.

dCollection @ chosun

<표 Ⅳ-56> 중재유형과 성취수준에 따른 유능감의 기술통계치

구분		성취수준				전체	
		저성취		일반			
		M	SD	M	SD	M	SD
중재유형	협동 기반의 컴타 학습	3.53	.900	3.86	.791	3.78	.831
	강의식 수업	3.59	.620	3.85	.685	3.80	.679
전체		3.55	.827	3.86	.752	3.79	.779

<표 Ⅳ-57>에서 보는 바와 같이, 중재유형과 성취수준에 따라 유능감에서 차이가 있는지 비교해 본 결과, 성취수준에 따라 통계적으로 유의한 차이는 나타나지 않았고, 중재유형에 따라서도 통계적으로 유의미한 차이는 나타나지 않았다. 또한 중재유형과 성취수준에 따라서는 유의미한 상호작용 효과가 나타나지 않았다.

<표 Ⅳ-57> 중재유형과 성취수준에 따른 유능감의 ANCOVA 결과

소스	자승합(SS)	자유도(df)	평균제곱(MS)	*F-value*	*p*
공변인(사전검사)	34.897	1	34.897	70.131***	.000
중재유형(A)	.345	1	.345	.693	.406
성취수준(B)	1.329	1	1.329	2.670	.103
(A) × (B)	.025	1	.025	.050	.823
오차	174.160	350	.498		
합계	215.068	354			

***p<.001

3) 중재유형과 성취수준이 교우도에 미치는 영향

다음은 중재유형과 성취수준이 교우도에 미치는 영향을 알아보기 위하여 이원 공변량 분석을 실시한 결과이다.

dCollection @ chosun

(1) 중재유형과 성취수준이 전체 교우도에 미치는 영향

협동 기반의 컵타 학습과 강의식 수업이 전체 교우도에 미치는 영향이 성취수준에 따라 달라지는지를 알아보기 위하여, 중재유형과 성취수준을 독립변인으로 하고 사전검사를 공변인으로 상정하여 이원 공변량 분석을 실시하였다. 중재유형과 성취수준에 따른 사후 전체 교우도의 기술 통계치는 <표 Ⅳ-58>에 제시되었다.

<표 Ⅳ-58> 중재유형과 성취수준에 따른 전체 교우도의 기술통계치

구분		성취수준				전체	
		저성취		일반			
		M	SD	M	SD	M	SD
중재유형	협동 기반의 컵타 학습	2.26	.315	2.40	.328	2.36	.329
	강의식 수업	2.38	.262	2.43	.265	2.42	.264
전체		2.29	.304	2.41	.305	2.38	.308

<표 Ⅳ-59>에서 보는 바와 같이, 중재유형과 성취수준에 따라 전체 교우도에서 차이가 있는지 비교해 본 결과, 성취수준에 따라 통계적으로 유의한 차이가 있음을 알 수 있으나 중재유형에 따라 통계적으로 유의미한 차이는 나타나지 않았다. 또한 중재유형과 성취수준에 따라서는 유의미한 상호작용 효과가 나타나지 않았다.

dCollection @ chosun

<표 Ⅳ-59> 중재유형과 성취수준에 따른 전체 교우도의 ANCOVA 결과

소스	자승합(SS)	자유도(df)	평균제곱(MS)	*F-value*	*p*
공변인(사전검사)	9.946	1	9.946	153.670***	.000
중재유형(A)	.048	1	.048	.736	.391
성취수준(B)	.350	1	.350	5.414*	.021
(A) × (B)	.033	1	.033	.513	.474
오차	22.717	351	.065		
합계	33.755	355			

*p<.05, ***p<.001

(2) 중재유형과 성취수준이 하위요인별 교우도에 미치는 영향

① 중재유형과 성취수준이 동료에 대한 호감에 미치는 영향

협동 기반의 컵타 학습과 강의식 수업이 동료에 대한 호감에 미치는 영향이 성취수준에 따라 달라지는지를 알아보기 위하여, 협동학습(중재유형)과 성취수준을 독립변인으로 하고 사전검사를 공변인으로 상정하여 이원 공변량 분석을 실시하였다. 협동학습(중재유형)과 성취수준에 따른 사후 동료에 대한 호감의 기술 통계치는 <표 Ⅳ-60>에 제시되었다.

<표 Ⅳ-60> 중재유형과 성취수준에 따른 동료에 대한 호감의 기술통계치

구분		성취수준				전체	
		저성취		일반			
		M	SD	M	SD	M	SD
중재유형	협동 기반의 컵타 학습	2.25	.428	2.46	.427	2.40	.436
	강의식 수업	2.39	.360	2.45	.359	2.44	.358
전체		2.29	.413	2.45	.402	2.42	.410

dCollection @ chosun

<표 Ⅳ-61>에서 보는 바와 같이, 중재유형과 성취수준에 따라 동료에 대한 호감에서 차이가 있는지 비교해 본 결과, 성취수준에 따라 통계적으로 유의한 차이가 있음을 알 수 있으나 중재유형에 따라 통계적으로 유의미한 차이는 나타나지 않았다. 또한 중재유형과 성취수준에 따라서는 유의미한 상호작용 효과가 나타나지 않았다.

<표 Ⅳ-61> 중재유형과 성취수준에 따른 동료에 대한 호감의 ANCOVA 결과

소스	자승합(SS)	자유도(df)	평균제곱(MS)	*F-value*	*p*
공변인(사전검사)	13.229	1	13.229	104.662***	.000
중재유형(A)	.095	1	.095	.755	.386
성취수준(B)	.639	1	.639	5.052*	.025
(A) × (B)	.093	1	.093	.733	.393
오차	44.366	351	.126		
합계	59.701	355			

*p<.05, ***p<.001

② 중재유형과 성취수준이 지지와 수용에 미치는 영향

협동 기반의 컵타 학습과 강의식 수업이 지지와 수용에 미치는 영향이 성취수준에 따라 달라지는지를 알아보기 위하여, 중재유형과 성취수준을 독립변인으로 하고 사전검사를 공변인으로 상정하여 이원 공변량 분석을 실시하였다. 협동학습(중재유형)과 성취수준에 따른 사후 지지와 수용의 기술 통계치는 <표 Ⅳ-62>에 제시되었다.

dCollection @ chosun

<표 Ⅳ-62> 중재유형과 성취수준에 따른 지지와 수용의 기술통계치

구분		성취수준				전체	
		저성취		일반			
		M	SD	M	SD	M	SD
중재유형	협동 기반의 컵타 학습	2.19	.442	2.35	.435	2.31	.441
	강의식 수업	2.27	.319	2.40	.366	2.38	.360
전체		2.22	.410	2.37	.410	2.33	.415

<표 Ⅳ-63>에서 보는 바와 같이, 중재유형과 성취수준에 따라 지지와 수용에서 차이가 있는지 비교해 본 결과, 성취수준에 따라 통계적으로 유의한 차이가 있음을 알 수 있으나 중재유형에 따라 통계적으로 유의미한 차이는 나타나지 않았다. 또한 중재유형과 성취수준에 따라서는 유의미한 상호작용 효과가 나타나지 않았다.

<표 Ⅳ-63> 중재유형과 성취수준에 따른 지지와 수용의 ANCOVA 결과

소스	자승합(SS)	자유도(df)	평균제곱(MS)	*F-value*	*p*
공변인(사전검사)	14.253	1	14.253	110.951***	.000
중재유형(A)	.069	1	.069	.540	.463
성취수준(B)	.808	1	.808	6.287*	.013
(A) × (B)	.021	1	.021	.162	.688
오차	45.090	351	.128		
합계	61.055	355			

*p<.05, ***p<.001

③ 중재유형과 성취수준이 협동적 인간관계에 미치는 영향

협동 기반의 컵타 학습과 강의식 수업이 협동적 인간관계에 미치는 영향이 성취수준에 따라 달라지는지를 알아보기 위하여, 중재유형과 성취수준을 독립변인으로 하고

dCollection @ chosun

사전검사를 공변인으로 상정하여 이원 공변량 분석을 실시하였다. 협동학습(중재유형)과 성취수준에 따른 사후 협동적 인간관계의 기술 통계치는 <표 Ⅳ-64>에 제시되었다.

<표 Ⅳ-64> 중재유형과 성취수준에 따른 협동적 인간관계의 기술통계치

구분		성취수준				전체	
		저성취		일반			
		M	SD	M	SD	M	SD
중재유형	협동 기반의 컵타 학습	2.31	.440	2.40	.438	2.37	.439
	강의식 수업	2.43	.428	2.41	.369	2.41	.379
전체		2.35	.438	2.40	.413	2.39	.419

<표 Ⅳ-65>에서 보는 바와 같이, 중재유형과 성취수준에 따라 협동적 인간관계에서 차이가 있는지 비교해 본 결과, 성취수준에 따라 통계적으로 유의한 차이는 나타나지 않았고, 중재유형에 따라서도 통계적으로 유의미한 차이는 나타나지 않았다. 또한 중재유형과 성취수준에 따라서는 유의미한 상호작용 효과가 나타나지 않았다.

<표 Ⅳ-65> 중재유형과 성취수준에 따른 협동적 인간관계의 ANCOVA 결과

소스	자승합(SS)	자유도(df)	평균제곱(MS)	*F-value*	*p*
공변인(사전검사)	10.249	1	10.249	69.752***	.000
중재유형(A)	.059	1	.059	.402	.527
성취수준(B)	.087	1	.087	.591	.442
(A) × (B)	.135	1	.135	.920	.338
오차	51.573	351	.147		
합계	62.262	355			

***p<.001

④ 중재유형과 성취수준이 사회적 조망 수용에 미치는 영향

dCollection @ chosun

협동 기반의 컵타 학습과 강의식 수업이 사회적 조망 수용에 미치는 영향이 성취수준에 따라 달라지는지를 알아보기 위하여, 중재유형과 성취수준을 독립변인으로 하고 사전검사를 공변인으로 상정하여 이원 공변량 분석을 실시하였다. 협동학습(중재유형)과 성취수준에 따른 사후 사회적 조망 수용의 기술 통계치는 <표 Ⅳ-66>에 제시되었다.

<표 Ⅳ-66> 중재유형과 성취수준에 따른 사회적 조망 수용의 기술통계치

구분		성취수준				전체	
		저성취		일반			
		M	SD	M	SD	M	SD
중재유형	협동 기반의 컵타 학습	2.30	.434	2.39	.409	2.37	.416
	강의식 수업	2.40	.279	2.46	.355	2.45	.342
전체		2.33	.397	2.41	.391	2.40	.393

<표 Ⅳ-67>에서 보는 바와 같이, 중재유형과 성취수준에 따라 사회적 조망 수용에서 차이가 있는지 비교해 본 결과, 성취수준에 따라 통계적으로 유의한 차이는 나타나지 않았고, 중재유형에 따라서도 통계적으로 유의미한 차이는 나타나지 않았다. 또한 중재유형과 성취수준에 따라서는 유의미한 상호작용 효과가 나타나지 않았다.

dCollection @ chosun

<표 Ⅳ-67> 중재유형과 성취수준에 따른 사회적 조망 수용의 ANCOVA 결과

소스	자승합(SS)	자유도(df)	평균제곱(MS)	*F-value*	*p*
공변인(사전검사)	11.529	1	11.529	95.406***	.000
중재유형(A)	.120	1	.120	.990	.320
성취수준(B)	.180	1	.180	1.487	.223
(A) × (B)	.000	1	.000	.000	1.000
오차	42.417	351	.121		
합계	54.915	355			

***p<.001

dCollection @ chosun

Ⅴ. 논의 및 제언

1. 결론 및 논의

본 연구는 협동 기반의 컵타(Cup percussion) 학습이 학습부진아의 학습태도와 교사-학생관계 및 교우도에 미치는 영향을 실험 연구를 통해 연구하였다. 연구의 대상은 경기도 G중학교 1학년 7개 학급, 2학년 4개 학급을 대상으로 실험집단과 통제집단으로 나누어 실험집단에는 협동 기반의 컵타 학습을 실시하고 통제집단에는 강의식 수업을 7주간에 걸쳐 실시하였다. 두 집단 모두 사전 검사를 실시하였고 총 14차시에 걸쳐 수업을 실시하였다.

본 연구의 결과를 통해 얻어진 결론을 정리하면 다음과 같다.

첫째, 협동 기반의 컵타(Cup percussion) 학습이 학습부진아의 학습태도 향상에 미치는 영향은 통제집단과 통계적으로 유의미한 차이가 없는 것으로 나타났다. 학습 태도 하위 요소인 흥미도, 음악에 대한 태도, 수업 참여도, 문제해결의 4가지 요소에서도 유미한 차이가 없다는 결론이 나왔다. 박현정(2002)은 구조화 협동 학습전략이 초등학교 학습부진아동의 수학 학습태도에 긍정적 효과를 주었다고 하였다. STAD 협동학습을 적용한 수학학습이 초등학교 수학학습부진아의 연산능력과 수학학습태도에 미치는 영향(양경화, 2012), TAI 협동학습이 학습부진아의 학업성취 및 학습태도에 미치는 효과(박일수, 2017), 팀 보조개별(TAI)협동학습이 학습부진아의 수와 연산 능력 및 수학학습 태도에 미치는 효과(이경애, 2013)등의 연구에 의하면 협동학습은 교우관계와 학습태도에 긍정적인 영향을 주는 것으로 나타났다. 이렇듯 초등학교 학습부진아의 학습태도에 미치는 협동 학습의 효과는 다수의 연구에서 긍정적인 것으로 나타나고 있다. 그러나 초등학교보다 교과 내용의 양과 깊이가 심화되고 그에 따른 누적된 학습된 무기력을 가진 중학교의 학습부진아의 학습태도에 미치는 협동학습의 영향에 대한 선행 연구는 매우 제한적이다.

둘째, 협동 기반의 컵타(Cup percussion) 학습이 학습부진아의 교사-학생관계 향상

dCollection @ chosun

에 미치는 영향은 통제집단과 통계적으로 유의미한 차이가 없는 것으로 나타났다. 교사-학생관계 하위 요소인 이해공감, 친밀감, 신뢰감, 존중감, 유능감의 5가지 요소에서도 유의미한 차이가 없다는 결론이 나왔다. 학습부진아의 교사-학생관계에 미치는 협동학습의 효과에 관한 선행연구는 찾아볼 수 없었다. 학습과 관계된 교사와 학생의 상호작용에 대한 논의가 간과되어 왔다. 그러나 학교에서 대부분의 시간을 보내 는 청소년들에게 교사와의 관계는 학습효과에 중요한 변인이 된다. 따라서 교사 - 학생 관계 증진을 위한 연구가 활발히 이루어져야 함을 확인할 수 있다.

셋째, 협동 기반의 컵타(Cup percussion) 학습이 학습부진아의 교우관계 향상에 미치는 영향은 통제집단과 통계적으로 유의미한 차이가 없는 것으로 나타났다. 교우관계 하위 요소인 동료에 대하 호감, 지지와 수용, 협동적 인간관계, 사회적 조망 수용의 4가지 요소에서도 유의미한 차이가 없다는 결론이 나왔다. 이러한 결과는 조춘혜(2005)가 초등학교 수학과에서 협동학습이 학습부진아의 교우관계에 미치는 영향이 긍정적이 라고 보고한 연구결과와 다른 결과를 보인다. 이는 7주라는 짧은 연구 기간이 교우관계 하위변인 요소인 호감, 수용, 협동, 조망 요인에 영향을 미치지 못했다는 것을 보여준다.

넷째, 중재유형과 성취수준이 학습태도, 교사-학생관계, 교우도에 미치는 영향은 다음과 같다. 중재유형과 성취수준에 따라 전체 학습태도에서 차이가 있는지 비교해 본 결과, 성취수준에 따라 통계적으로 유의한 차이는 나타나지 않았고, 중재유형에 따라서도 통계적으로 유의미한 차이는 나타나지 않았다. 또한 중재유형과 성취수준에 따라서는 유의미한 상호작용 효과가 나타나지 않았다. 중재유형과 성취수준에 따라 전체 교사-학생관계에서 차이가 있는지 비교해 본 결과, 성취수준에 따라 통계적으로 유의한 차이는 나타나지 않았고, 중재유형에 따라서도 통계적으로 유의미한 차이는 나타나지 않았다. 또한 중재유형과 성취수준에 따라서는 유의미한 상호작용 효과가 나타나지 않았다. 중재유형과 성취수준에 따라 전체 교우도에서 차이가 있는지 비교해 본 결과, 성취수준에 따라 통계적으로 유의한 차이가 있음을 알 수 있으나 중재유형에 따라 통계적으로 유의미한 차이는 나타나지 않았다. 또한 중재유형과 성취수준에 따라서는 유의미한 상호작용 효과가 나타나지 않았다.

dCollection @ chosun

본 연구의 결과는 협동학습의 효과가 교과나 학습 과제의 특성에 따라 다양하게 나타날 수 있음을 반영하는 결과이기도 하다. 실제로 본 연구에서는 실험집단과 통제집단의 학년차이가 있었고, 이로 인해 학습과제도 차이가 있어 1학년은 컵타 창작 수업을 하였고 2학년은 리코더 기악 수업을 하였다. 따라서 학습과제 특성에 따른 적합한 수업 모형에 대한 연구가 필요해 보인다.

본 연구에서 현실적 제한점도 연구 결과에 큰 영향을 미쳤다고 할 수 있다. 먼저 학습태도와 교우관계 및 교사-학생관계와 같은 정의적 측면의 요소들이 변화하기에는 7주간의 실험기간이 짧았다고 할 수 있다. 후속 연구에서는 실험 기간을 보다 길게 계획하여 실험 처치의 효과를 살펴보는 것이 필요하다.

다음으로 연구 기간 동안 음악 과목뿐만 아니라 다양한 교과에서 협동학습이 이루어졌다. 실험이 실시된 기간에 1학년과 2학년의 미술, 가정, 국어, 과학 등의 교과에서 협동학습 수업이 이루어졌다. 이로 인해 순수한 음악과 수업에서의 협동학습으로 인한 학습태도, 교우관계 및 교사-학생관계 효과가 나타나지 않은 것으로 생각할 수 있다.

마지막으로 실험집단과 통제집단 간 학년 차를 들 수 있다. 본 연구에서 1학년은 실험집단으로 2학년은 통제집단으로 구성하였다. 같은 학년에서 실험집단과 통제집단 으로 구분하지 못한 이유는 연구대상의 적정수 확보와 연구자의 시간표상의 제한점 때 문이다. 이러한 한계점의 보완으로 동일 학년 간 실험집단과 통제집단을 정하여 실험 연구를 하였다면 좀 더 유의미한 결론을 얻을 수 있었을 것이다.

2. 제언

본 연구는 연구대상 학생이 충분히 확보되지 않았으므로 연구 결과를 일반화하기는 어려움이 있을 수도 있다. 하지만 지금까지 음악과 학습부진아의 학습에 관한 연구가 양적인 면에서나 연구의 다양성 측면에서 부족하였기 때문에 연구의 필요성을 가지고 실행하였다. 본 연구 결과는 대부분 실험처치 효과가 없었지만 연구자가 수업 진행을 통해 관찰한 결과 강의식 수업에서는 학습 태도면에서 낮은 주의집중력과 학습 결과면에서 학습부진을 보이던 몇몇 저성취 학생의 경우 컵타 활동을 하는 기간 중 학습에 흥

dCollection @ chosun

미를 보이고 높은 수업 참여율 및 모둠 내 리더쉽 발휘, 남다른 학습 성취율을 보였다. 이에 연구자는 음악과 학습 부진의 양상에 맞는 다양한 교수·학습 방법의 측면에서 연구가 이루어진다면 긍정적인 연구 결과를 얻을 수 있으리라 생각한다. 앞으로 음악과 협동학습을 통한 학습부진아의 학습태도, 교우관계, 교사-학생관계 향상에 대한 탐색이 더욱 확대되어 음악과의 학습 부진으로 인해 어려움을 겪는 학생들이 줄어들기를 기대하는 바이다.

본 연구에 따른 향후과제는 다음과 같다.

첫째, 본 연구는 중학교 1, 2학년을 대상으로 연구를 수행하였다. 추후 연구에서는 다른 연령층의 학습부진아를 대상으로 후속 연구가 필요하다.

둘째, 학습부진아의 학습태도, 교우도 및 교사학생관계를 향상시키기 위해 어떤 협동학습 유형을 적용할 것인지에 대한 연구가 필요하고 학생의 인성을 자극할 수 있는 구조적인 수업연구가 이루어져야 한다.

셋째, 협동학습을 컵타 기법 뿐 만이 아닌 다른 학습재료를 활용하여 다양한 형태의 수업 연구가 필요하다.

dCollection @ chosun

참 고 문 헌

김경태(2010). 협동학습과 강의식 수업을 복합적으로 적용한 수업이 중학교 과학 학업성취도에 미치는 영향. 아주대학교 석사학위 논문.

김새롬(2012). 창의 인성 함양을 위한 협동-리듬 창작학습 지도방안 연구 : 라이히의 <Clapping Music>을 중심으로. 연세대학교 교육대학원 석사학위 논문.

김수미(2012). 초등사회과의 학습 부진 원인 탐색. 한국교원대학교 교육대학원 석사학위 논문.

강상란(2003). 집단탐구형 협동학습이 초등학교 음악과 창작학습의 학업성취도와 태도에 미치는 효과. 부산대학교 교육대학원 석사학위논문.

김윤아(2011). 리듬즉흥연주를 이용한 창의적 음악활동 지도방안 연구 중학교 1학년을 중심으로. 부산대학교 석사학위논문.

김희정(2012). 교사-학생관계 및 학습동기와 학습몰입간의 구조적 관계. 숙명여자대학교 대학원 박사학위논문.

김미숙, 임강온, 이호경, 김혜선(2010). **중학교 음악 1.** 서울 : 더텍스트

교육과학기술부(2011). **2009 개정 교육과정에 따른 음악과 교육과정.**

권덕원, 석문주, 최은식, 함희주(2010). **음악교육의 기초.** 경기 : 교육과학사.

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

민경훈(2010). **음악교육학 총론.** 학지사.

박일수(2007). **TAI 협동학습이 학습부진아의 학업성취 및 학습태도에 미치는 효과.** 학습자중심교과교육연구, 7(2), 431-451.

박현정(2002). 구조화 협동학습전략이 학습부진아동의 수학 학업성취와 학습태도에 미치는 효과. 카톨릭대 교육대학원 석사학위논문.

이고은(2012). 자율적 협동학습 모형을 활용한 현대음악 창작 수업 지도안 연구 : 원시주의 음악을 중심으로. 전남대학교 교육대학원 석사학위논문.

이경애(2013). 팀 보조개별(TAI)협동학습이 학습부진아의 수와 연산 능력 및 수학학습태도에 미치는 효과. 대구교육대학교 교육대학원 석사학위논문.

dCollection @ chosun

양경화(2012). STAD협동학습을 적용한 수학학습이 초등학교 수학학습부진아의 연산능력과 수학학습태도에 미치는 영향. 서울교육대학교 교육대학원 석사학위 논문.

윤관기(2013). **움직임에 기초한 방과 후 학교 음악프로그램이 음악과목 학습부진아동의 음악성취도, 사회성발달, 자아존중감 향상에 미치는 영향 연구.** 음악교육연구, 42(3), 69-91.

이란다(2009). STAD 협동학습을 적용한 중학교 1학년 음악과 교수 학습 지도 방안. 이화여자대학교 석사학위논문.

유윤경(2012). 학습부진아의 사회과 협동학습에서 역할과 보상이 학습태도 및 교우관계에 미치는 영향. 조선대학교 대학원 석사학위논문.

이은희(2007). **유리드믹스 음악활동이 학습부진아의 사회성 및 주의집중 향상에 미치는 효과.** 종합예술과 음악학회지, 1(2), 137-157.

이재철(2012). **협동학습이 학습부진아의 학업성취 및 학습태도에 미치는 효과.** 한국산학기술학회논문지, 13(5), 57-80.

이효선(2010). 학습부진아의 인지적 특성의 뇌과학적 이해와 교육적 시사점. 서울교육대학교 교육대학원 석사학위논문.

이혜정(2008). 동요학습 활동이 학습부진아의 받아쓰기 능력에 미치는 효과. 대구교육대학교 교육대학원 석사학위논문.

조희진(2003). 음악활동을 통한 학습부진 초기 청소년의 자아개념 증진 사례 분석. 이화여자대학교 교육대학원 석사학위논문.

조춘혜(2005). 협동학습이 학습부진아의 학업성취와 학습태도 및 교우관계에 미치는 영향. 대구대학교 석사학위논문.

장기범, 송무경, 임원수, 김유경, 김경태 (2010). **중학교 음악 1.** 서울 : (주)미래엔 컬쳐그룹

최병우(2009). 음악교육을 통한 창의력 신장 연구 중학교 1학년을 중심으로. 한양대학교 교육대학원 석사학위논문.

황순원(2008). 모형을 적용한 음악교과의 가창수업 지도방안 연구(10학년은 중심으로). 전북대학교 교육대학원 석사학위논문.

dCollection @ chosun

함희주(2004). **초등 음악학습부진아 지도 방안 연구.** 음악교육연구, 27, 133-167.

Bloom. B. S. (1968). *Learning for mastery.* University of California Evaluation.

Bybee, R. W., Powell, J. C., & Trowbridge, L. W. (2008). *Teaching secondary school science: Strategies for development scientific literacy, 9th ed.* Upper Saddle River, New Jersey: Merrill.

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

Colburn, A. (2003). *The lingo of learning.* Arlington, Virginia: NSTA Press

Chiappetta, E. L. & Koballa, T. R. (2006). *Science instruction in the middle and secondary schools, 5th ed.* Upper Saddle River, New Jersey: Merrill.

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

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

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.

dCollection @ chosun

부 록

1. 학습태도 검사지

학습 태도 검사지			
날 짜 :	과목명 :	학번 :	이름 :

문 항	매우 그렇다 5	그렇다 4	보통이다 3	아니다 2	전혀 아니다 1
1 나를 음악을 좋아한다.	5	4	3	2	1
2 노래를 함께 부르면 기분이 좋아지고 서로 친구가 되기 쉽다고 생각한다.	5	4	3	2	1
3 나는 음악과목이 흥미롭고 친숙하다.	5	4	3	2	1
4 나는 음악 수업을 기다린다.	5	4	3	2	1
5 음악은 가장 재미있는 과목 중의 하나이다.	5	4	3	2	1
6 음악 시간에 새로운 내용을 공부 할 때는 많은 호기심을 가지고 공부한다.	5	4	3	2	1
7 음악교과는 국어, 수학, 사회, 과학 등의 교과만큼 중요한 과목이라고 생각한다.	5	4	3	2	1
8 나는 음악과목이 창의성 신장에 아주 필요한 과목이라고 생각한다.	5	4	3	2	1
9 나는 음악시간에 다른 시간보다 더 수업에 열중하게 된다.	5	4	3	2	1
10 음악시간이 지루해서 수업시간이 짧았으면 좋겠다고 생각한다.	5	4	3	2	1
11 나는 음악시간이 즐거워서 수업시간이 더 많아졌으면 좋겠다고 생각한다.	5	4	3	2	1
12 나는 음악시간에 배우는 내용은 별로 공부할 가치가 없다고 생각한다.	5	4	3	2	1
13 음악공부는 열심히 할수록 재미있다.	5	4	3	2	1
14 나는 음악 과목에서 좋은 성적을 얻기 위해서 열심히 공부한다.	5	4	3	2	1
15 우리 선생님은 음악수업을 재미있고 쉽게 가르쳐 주신다.	5	4	3	2	1
16 선생님의 도움이 없어도 스스로 학습 과제를 해결해 나갈 수 있다.	5	4	3	2	1
17 나는 음악 수업을 즐긴다.	5	4	3	2	1
18 나는 음악 시간에 집중하려고 노력한다.	5	4	3	2	1
19 나는 음악 시간에 학습 준비물을 잘 갖추지 않을 때가 많다.	5	4	3	2	1
20 나는 음악 시간에 협동학습이나 발표학습 등 다양한 학습을 하는 것이 좋다고 생각한다.	5	4	3	2	1
21 나는 장차 음악분야에서 일하고 싶다.	5	4	3	2	1

dCollection @ chosun

2. 교사-학생 관계 검사지

교사-학생 관계 검사지			
날 짜 :	과목명 :	학번 :	이름 :

번호	문 항	전혀 그렇지 않다	대체로 그렇지 않다	보통이다	대체로 그렇다	매우 그렇다
1	선생님은 우리의 감정을 잘 이해해주신다.	①	②	③	④	⑤
2	선생님은 우리가 생각하고 말하는 것에 관심을 가지고 계신다.	①	②	③	④	⑤
3	선생님은 우리의 행동을 잘 이해해주신다.	①	②	③	④	⑤
4	선생님은 우리의 개인적인 문제를 잘 이해해주신다.	①	②	③	④	⑤
5	선생님은 우리와 생각이 달라도 잘 이해해주신다.	①	②	③	④	⑤
6	선생님은 우리의 생각을 인정해주시는 경우가 많다.	①	②	③	④	⑤
7	선생님은 우리에게 애정을 갖고 계신다.	①	②	③	④	⑤
8	선생님은 우리에게 칭찬을 잘 해주신다.	①	②	③	④	⑤
9	선생님은 함께 지내고 싶은 분이다.	①	②	③	④	⑤
10	선생님은 우리에게 자상하시다.	①	②	③	④	⑤
11	선생님은 우리를 편안하게 해주신다.	①	②	③	④	⑤
12	선생님이 말씀하시는 것에 믿음이 간다.	①	②	③	④	⑤
13	선생님은 약속하신 것을 지키신다.	①	②	③	④	⑤
14	선생님은 자신감이 있어 보인다.	①	②	③	④	⑤
15	선생님은 우리를 한 인격체로서 대등하게 대해주신다.	①	②	③	④	⑤
16	선생님은 우리의 의견을 존중해주신다.	①	②	③	④	⑤
17	선생님은 부당하게 권위를 내세우시는 분이 아니다.	①	②	③	④	⑤
18	선생님은 우리가 이해하기 쉽도록 내용을 잘 설명하신다.	①	②	③	④	⑤
19	선생님은 우리가 지루하지 않도록 다양한 방법으로 가르치신다.	①	②	③	④	⑤
20	선생님은 학생들의 질문에 시원하게 답해주신다.	①	②	③	④	⑤
21	선생님은 모르는 것이 없을 정도로 많이 알고 계신다.	①	②	③	④	⑤

dCollection @ chosun

3. 교우 관계 검사지

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 사람이로 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 손해를 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.			

dCollection @ chosun

4. 교수-학습 지도안

(음악) 과 교수·학습 과정안					
수업일시	2013년 5월 28일 3교시	수업장소	음악실	지도교사	이지선
단 원 명	Ⅰ- 3. 함께해요 만들기를 (3) 재미있는 컵타			차시	5/16 차시
배움주제	모둠별 조화로운 활동을 통해 음악에 맞춰 창의적으로 컵타 작품 만들기			학습 모형 (학습 방법)	모둠 학습
성취기준	1-3. 창의적으로 음악 만들어 표현하기				
학습목표	컵타의 기본 리듬을 익힌 후 다양한 컵타 리듬을 창작할 수 있다.				
수업설계의 주안점 및 지도상의 유의점					
기본 리듬을 학습한 후 모둠별로 곡 선곡 및 응용 리듬을 창작하는 활동을 하고, 모둠별 발표와 중간점검을 하는데 초점을 맞추어 수업을 진행한다.					

단계	학습과정	교수·학습 활동		시간	자료 및 유의점
		교 사	학 생		
1단계 생각 열기	동기 유발	● 기본리듬 익히기 ● 동영상 보여주기 ● 학습목표 제시	● 교과서를 참고하여 기본리듬을 익히고 곡에 맞춰 시행하며 복습하기 ● 예시 동영상을 보고 팀워크와 다양한 응용 동작에 대한 아이디어 얻기 ● 학습목표 확인하기	5분 4분 1분	컵 동영상 PPT
2단계 생각 쌓기	실연하기	● 조별 모둠지 기록 및 모둠활동 활동 순서 ① 모둠별 활동 및 개인별 활동 ② 응용 동작 창작 ③ 음악에 맞춰 동작 복습하기	● 모둠원간 협력하여 본인의 역할에 충실히 모둠활동하기	15분	모둠활동이 원활히 이루어지도록 유도한다.
3단계 생각에 날개 달기	모둠지 확인 평가하기	● 모둠지 검사를 통해 하루 분량의 모둠활동이 충실히 이루어졌는지 확인 ● 모둠별 활동 및 개인별 활동(모둠활동 평가)	● 준비한 모둠지 확인받기 ● 준비한 활동 실연하기	5분 10분	모둠활동 충실도에 따라 도장 찍어주기 평가지
4단계 삶에 접속하기	수업 정리	● 조별로 학습 정리하기	● 핸드폰 수거 및 컵 정리하기	5분	

dCollection @ chosun

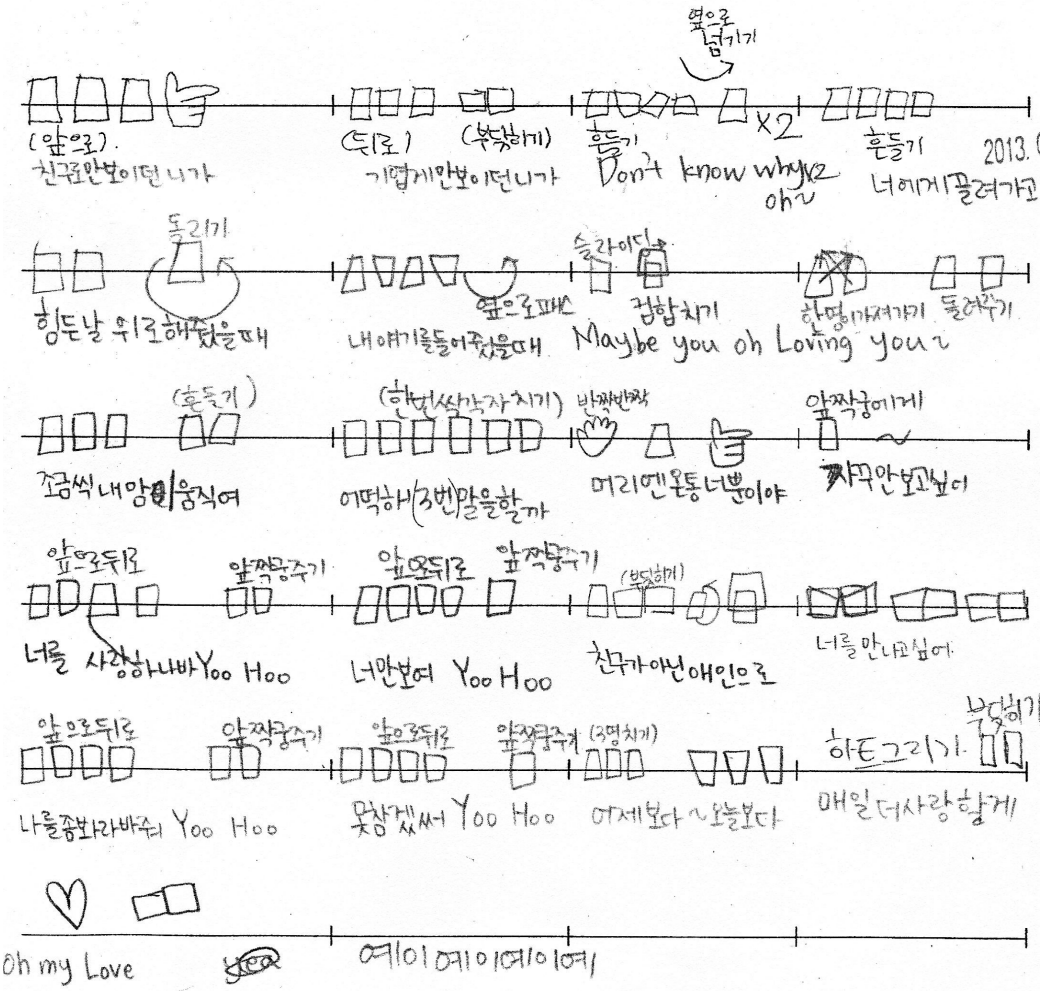
5. 모둠 활동지

컵타 만들기(1 – 1)

조이름: 32

조원(이름/번호):

사용할 음악: Yoo Hoo – secret



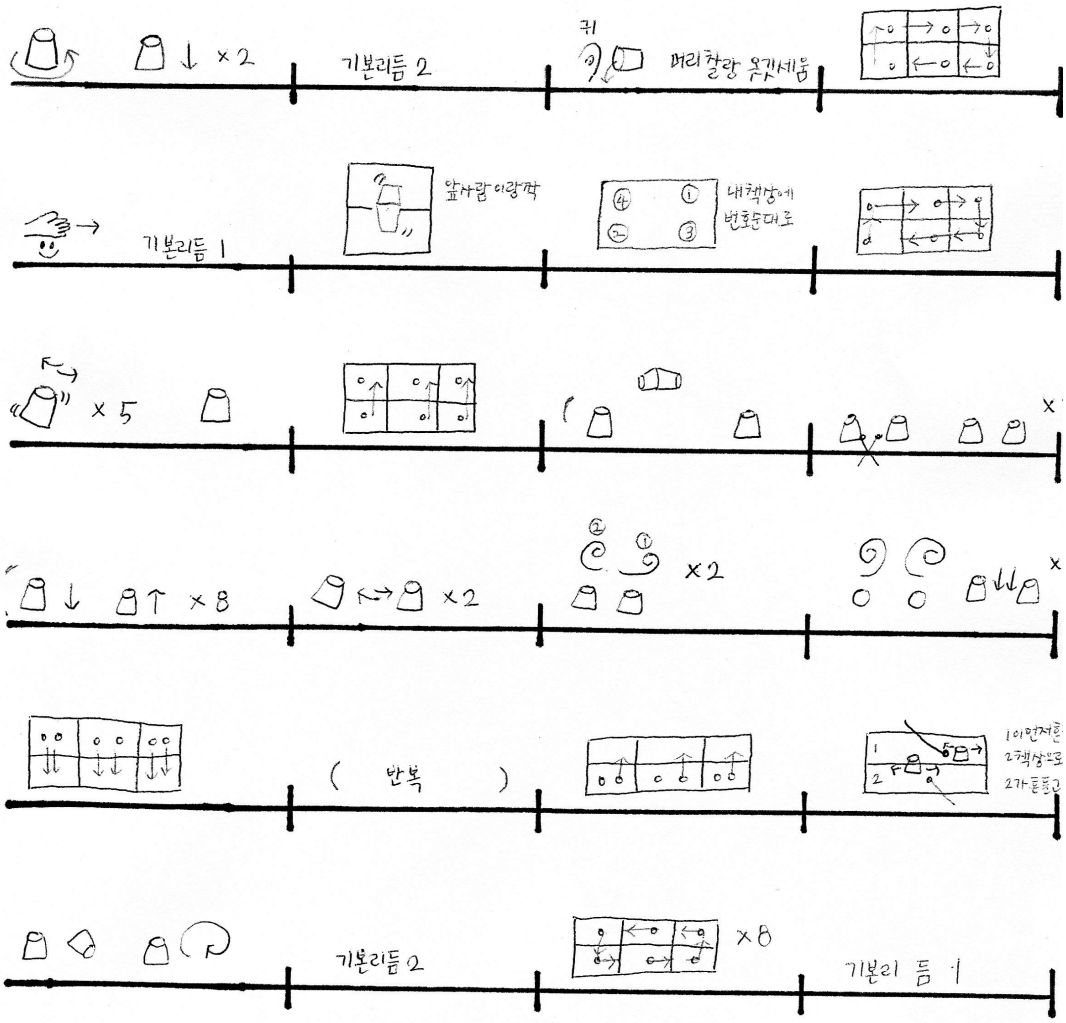
dCollection @ chosun

컵타 만들기 (1-2)

조이름: 4조

조원(이름/번호):

사용할 음악: 잘자요 굿나잇 (B1A4)



dCollection @ chosun

조원 :

(이름/번호)

조이름 : 6조

사용할 음악 : T-ara N4 전원일기

← 손바닥으로 두두리고 옆사람하고 바꾸기 (다인&송연, 만경&다혜)	앞, 대각선으로 컵끼리 치기 ① ← 두두린후 손바닥에치기. ② 손바닥에치고 바닥치고 내려놓기	(다인송연) 안무, (만경&기애) 컵치고 그후 바꾸서 컵치고, 안무	컵흔들기 컵돌리고 (4번)
왜×5 아! 너나잘해요 왜×5 아! 너나 잘해요	돌아올 월요일 마다 너무 귀찮아요 허구한 날 마다 왜 날갖고 그러나요	듣기 싫은잔소리 제발 그만해줄래요 나그냥 떠나볼래 to the 전원일기	우~ 내게로와요 내손을 잡아요. 나와 함께 떠 party people~.
다인&송연 → 만경&기애 안무	(다인&기애) 안무할때 (송연&만경) 컵돌리기	(다인만경) 손으로 바닥치고 손벽, 거꾸로 컵 잡아 치기 ×3 →(송연 기애) 그후하기	컵돌 후
인생을 그냥즐기고 밤새워 춤추고 걱정은 잠시 뒤로 접어두고 (너!너! 너나 잘해요)	핸드폰은 다끄고 머리는 비우고 발이나 닦고 그냥 푹 자면 돼.	띵가 링가 링가 ×3 띵띵띵띵 띵가 링가 링가×3 띵띵띵띵	별꼴이야 어머 내맘이야 나알아서 할게 뭔상관이야 뭣도 모르면 거참 내맘이야
(다인&기애) 컵모으고, (송연&만경) 컵모으기	(송연&만경) ① ② ③ 한테 컵넘기기 (송연&만경)이(다인&다혜)	컵빼고 한컵은 던지기 컵을 손바닥에 치고 다른컵에 모으기	(만경→다혜→송연→다인) 순 컵바꾸기
아니 왜 잘살고 있는데 웬 참견 이에요	사돈에 남말은 딴데 하세요	한번쯤 쉿! 하고 그냥 산경 꺼줄래요	가끔씩 사는게 짜증날때
← 위쪽을 손으로 두두리고 책상치기 (3번)	컵을 손바닥으로 치고 바닥치고 넘기기	4번 대들모두 컵모으고 치기	
To the 전원일기	내게로와요 내손을 잡아요 나와 함께 떠나~	party people~	

dCollection @ chosun