

학습자 중심의 협력 활동이 영문 구조의 이해에 미치는 영향

김혜정
(국민대학교)

Kim, Hye Jeong. (2015). The effects of learner-centered cooperative activities on learners' understanding of English sentence structure. *The Linguistic Association of Korea Journal*, 23(2), 53-69. This study examines the effects of a cooperative activity on learners' understanding of structure of sentences. It is not easy to carry out a group activity in classes on the principles of syntax. This study suggests cooperation among group members for sharing information necessary for analyzing structure of sentences. To examine the impact of this cooperative activity, control and experimental groups were treated with different factors. The control group focused on providing syntactic information through a lecture by the professor and students' presentation. The experimental group focused on interchanging opinions and joining a discussion through cooperative activities. The results of the tests showed that cooperative activities have a positive effect on understanding of the structure of sentences. Additionally, students got used to cooperation, which makes it easier to analyze and understand the structure of sentences.

주제어(Key Words): 협력 학습 활동(cooperative learning activity), 학습자 중심 (learner-centered), 통사적 원리(syntactic principle), 문장 구조(structure of sentences)

1. 들어가는 말

교사 중심의 수업에서 학습자 중심의 학습으로 이동되면서 많은 교실 현장에서 협력 활동은 매우 공공연하게 사용되고 있다. 일방적인 강의 형태를 지양하고 학습자들을 참여하도록 독려하고 학습자들이 직접 문제를 해결해 보도록 하는 학습 형태가 다양하게 학습 현장에서 이루어지고 있다고 할 수 있다. 학습자들 사이에 조별 활동이나 또는 팀플로 알려져 있는

수업 활동은 수업 시간 내에 주어진 과업을 해결하기 위해 머리를 맞대고 힘을 합치기도 하고, 충분한 시간이 주어진다면 격렬한 토론을 통해 다양한 의견을 모을 수도 있고 아니면 장기간의 시간을 충분히 주고 교실 밖에서도 자기 그룹을 형성하여 과업을 달성하도록 격려하는 등 다양한 형태로 진행되고 있다.

성인 학습자를 중심으로 하는 대학 수업에서 협력 활동을 장려하는 몇몇 연구가 발표되었으나(Faust & Paulson, 1998; Macpherson, 2008) 이들은 대학 교실에서 행해질 수 있는 협력 활동의 종류를 나열하고 있는데 그치고 있다. 또한 이런 연구들은 일반적인 교양 수업에서 수행하기 좋은 수업 활동들을 소개하고 있는데, 전공 강좌에서도 다양한 형식으로 사용될 필요가 있다고 판단된다. 학습자들 간의 협력을 바탕으로 한 활동은 그 이점이 많음에도 불구하고 대학의 전공 강좌에서 보다는 교양 강좌에서 자주 이용되고 있다. 이에 본 연구에서는 협력 학습 활동의 적용 범위를 좀 더 확대하여 전문적인 지식 학습이 중요한 전공 강좌에서 협력 활동이 어떤 영향력을 지닐 수 있는지를 고찰해 보고자 한다.

본 연구에서는 통사적 전문 원리를 이해하고 이러한 원리와 규칙을 활용해서 문장 구조를 분석하고 이해하는 통사론 전공 강좌에서 협력 활동이 얼마나 효율적일 수 있지를 확인하고자 한다. 이를 위해 강의와 학습자 발표 중심의 비교 집단과 협력 활동 중심의 실험 집단을 설정하여 그들의 학습 결과를 비교하고 대조해 보고자 한다. 이를 통해 협력 활동이 전공 지식을 습득하기 위한 학습에 어떤 영향을 미치는지를 확인하고자 한다. 즉 다시 말해, 통사적 원리를 익혀야 하는 수업에서 학습자 중심의 협력 활동이 학습자들의 문장 구조 이해와 분석에 어떤 영향을 미치는지를 구체적으로 고찰해 보고 더불어 협력 활동에 대한 학습자들의 태도를 살펴보고자 한다. 협력 활동의 영향력을 고찰해 보고 이를 효율적으로 사용할 수 있는 방안을 고심해 보는 것은 학습자 참여 학습이 확대되면서 협력 활동 또한 각광받고 있는 추세에서 매우 필요한 일이라 사료된다.

2. 문헌 연구

협력 활동이란 학습 주제와 관련된 요소를 습득하고 연습하기 위해 그리고 일반적인 학습 목표를 달성하기 위해 학습자들이 집단으로 서로 상호작용하는 활동을 의미한다. 협력 활동은 그저 학습자들을 집단별로 묶어주고 알아서 하게 두는 것이 아니라 심도 있는 학습이 증진될 수 있도록 학습 환경에서 일정한 계획에 따라 특정 활동을 구성하는 매우 형식적인 활동이다. 따라서 협력 활동에서는 집단별 과업이 주어지고 긍정적 상호 의존(interdependence)이 이루어지며 학습자들은 개별적으로 자신의 학습과 집단 활동 참여에 책임을 져야 한다. 학습자들은 협력 활동을 통해 어떻게 비판적으로 사고할 수 있는가를 배우게 된다(Macpherson, 2008). 협력 학습에 대한 실험과 연구(신경구, 2003; 신구진, 2002;

Bohlmeyer & Burke, 1987; Bruffee, 1987; Consulting, 2012; Cooper & Mueck, 1990; Cooper et al., 1990; Deal, 2009; Felder & Brent, 2001; Jacob, 1999; Johnson & Johnson, 2000; Karre, 1994; Marcus, 1998; Meyers & Jones, 1993; Paulson, 1999; Resta & Laferriere, 2007; Scholtes, 1988; Shakarian, 1995; Sharan, 1980; Slavin, 1990; Smith, 1996; Smith & MacGregor, 1992)는 오랜 세월 꾸준히 그리고 활발히 진행되고 있다. Dörnyei와 Murphey (2003)은 교실 학습의 성공은 학습자들이 얼마나 효과적으로 서로 서로 협동하고 의사소통 하는지에 따라 달려있다고 하였고 Smith와 Macgregor(1992)는 협력 학습은 학습자들이 상호적으로 의미와 이해 또는 해결점을 찾는 지적 노력을 포함하는 것이라 하였다.

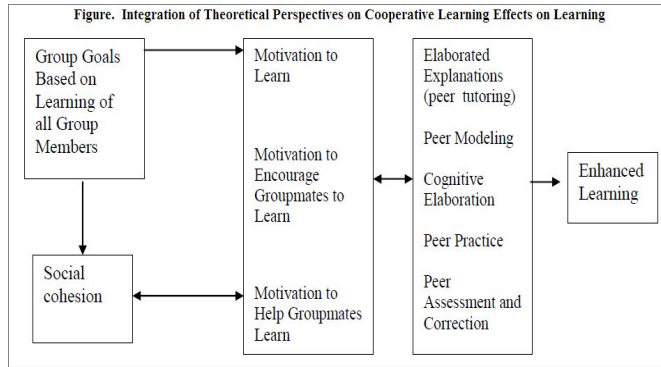
그렇다면 수업 시간에 언제 협력 활동이 필요한 것일까? 굳이 협력 활동을 해야 할 필요가 있는 것인가? 라는 이 질문에 Johnson과 Johnson(1998)은 문제 해결이 필요할 때마다, 창의적이거나 다른 생각이 필요할 때 마다, 과업이 이루어 질 때 마다, 학습 목표가 굉장히 중요할 때, 학습자의 사회적 발달이 중요한 교육 목표중의 하나일 때, 교수자가 학습자들 사이의 긍정적 상호작용을 촉구할 때, 그리고 교수자가 긴장감 넘치는 학습 분위기를 만들고 인지적이고 정서적 결과를 기대하며 학습자들 사이의 긍정적 관계를 촉구할 때 협력 학습은 중요하게 작용할 수 있다고 하였다. Balkcom(1992)에 의하면 협력 학습은 수업 주제에 대한 이해력을 증진시키기 위해 다양한 학습 활동을 이용하는 것이며 다양한 능력과 서로 다른 수준의 학습자들이 모인 집단에서 효율적인 교수 전략이 될 수 있다. 각 조의 팀원들은 자신들이 배우는 것에 책임을 져야 할 뿐만 아니라 다른 팀원이 학습할 수 있도록 도와야 하고 그런 과정에서 성취하는 학습 분위기를 조장할 수 있다. 따라서 협력 학습을 활용하는 이유는 학문적 성취를 증진시키고 수업 태도와 행동을 향상시킬 수 있으며, 자신감과 수업에 대한 동기를 증가시킬 수 있으며 학급 동료와의 연대감을 끌어올릴 수 있다. 행정적 장점으로 는 시행하기에 상대적으로 어렵지 않으며 재정적 부담이 없다는 것이다(Balkcom, 1992). 이러한 장점을 지닌 협력 활동을 잘 이루어 내기 위해서는 다음의 5가지 기본 요소가 바탕이 되어야 한다(Johnson, Johnson & Holubec, 1992).

- 1) 긍정적 상호의존(positive interdependence)
- 2) 개별적 학습 책임감(individual accountability)
- 3) 조별 처리 절차(group processing)
- 4) 숙련된 대인 관계 의사소통 (skilled interpersonal communication)
- 5) 면대면 상호 작용 (face-to-face promotive interactions)

Faust와 Paulson(1998)은 능동 학습(active learning)을 위한 하나의 방법으로 협력 활동을 제시하였으며 그 유용성을 알아보기 위해 5개의 각각 다른 대규모 수업을 수강하는

700명의 학생을 대상으로 실험을 통한 설문조사를 실시하였다. 학습자들은 협력적 학습 그룹의 활용을 압도적으로 지지하였으며 700명 학생의 91%가 그룹으로 하는 협력 프로젝트가 좋았으며 다른 학습방법을 이용하는 것 보다 훨씬 많은 걸 배울 수 있었다고 답했다. 협력 활동을 해서 좋았던 점을 묻는 질문에 학습자들은 사회적, 심리적 혜택을 꼽았다. 125명이 수강하는 대형강의에서 실시한 개방형 설문 조사에서 57%의 학생들이 다른 의견이나 아이디어를 들어볼 수 있는 기회가 좋았으며 25%의 학생들은 동료들과 상호작용하는 능력이 늘었으며 덕분에 새로운 친구를 만들어서 좋았다고 답했다. 14%의 학생들은 협력활동 수업이 기존 강의보다 훨씬 재미있다고 답했다. 이러한 조사 결과로 그들은 학생들간에 형성된 사회적 관계에 의한 혜택이 간접적으로 학생들의 학문적 수행에 영향을 미친다는 결론을 내렸다. Slavin(2011; 346)은 이러한 협력 활동이 교실에서 학습에 어떻게 영향을 미치는지를 도식화 하여 제시하였다.

그림 1. 학습에 미치는 협력 활동의 효과



협력 활동이 학습에 미치는 유기적인 관계를 이해했다 하더라도 막상 수업 시간에 협력 활동을 하기 위해 조를 편성할 때 교수자들은 어떤 형태로 학습자들을 한 조로 묶어야 하는가 라는 질문에 직면하게 된다. 협력 활동 그룹은 세 개로 확실히 구분되는 범주로 나뉘어진 다; 비공식적 협력 집단, 공식적 협력 집단 그리고 기본 집단(Johnson et al., 1991). 가장 단순한 형태는 비공식적 협력 집단으로서 수업 시간에 쉽게 결성되고 수업이 끝나면 해산되는 형태이다. 따라서 매번 수업시간마다 구성되는 그룹의 조원들이 변화된다. 수업 시간에 학습자들이 주어진 주제나 개념을 이해하지 못할 경우 교수자는 학습자들에게 앉은 자리를 기준으로 소규모 집단을 형성하도록 하여 문제를 제시하여 함께 풀어보도록 하거나 새로운 개념을 조원들과 함께 정의해 보도록 할 수 있다. 수업 시간 내에 임의적으로 형성되기 때문에 다음 수업 시간에는 같은 조원들로 유지되지 않는다(Giddon & Kurfiss, 1990; Johnson &

Johnson, 1994). 두 번째로 공식적 협력 집단은 장기간의 시간이 주어지고 다소 어려운 프로젝트가 제시되어 학생들에게 보고서와 같은 결과물을 생성해내도록 요구할 때 형성된다 (Sharan & Sharan, 1994). 교수자는 이 공식적 협력 집단의 활동을 모니터 해야 하며 진행 과정을 체크해 줄 필요가 있다. 마지막으로 기본 집단은 학기의 초반에 형성이 되어 한 학기 내내 팀원이 변하지 않고 이어지는 경우로(Slavin, 1994) 학습자들이 차츰 서로를 알아가게 되고 장기적으로 상호 격려하는 관계가 형성되도록 한다. 본 연구에서 구성한 협력 활동 집단은 세 번째 협력 그룹 타입인 기본 집단에 해당된다. 본 연구에서는 학기의 첫날에 조원을 구성하고 각 조마다 개성 있는 이름을 작명하도록 하고, 매 수업시간마다 같은 조원들끼리 앉도록 하였다. 한 학기 동안 같은 조원들로 구성되어 매 수업 시간마다 의견을 교환하고 주어진 문제를 해결하기 위해 협동하는 과정이 진행되기 때문에 협력 활동은 학생들에게 비판적 사고를 발달시키고 학생들 간에 사회적 상호의존과 지지를 조성하는데 도움이 된다 (Slavin, 1996).

3. 연구 설계

3.1 연구 기간 및 대상

연구는 2014년 3월부터 6월까지 총 16주에 걸쳐 실시되었고 실질적인 수업은 13주 동안 이루어졌으며 일주일에 1회 3시간이 진행되었다. 서울 소재 대학교 교양 과목을 수강하는 두 개 반 학생들을 대상으로 하였다. 두 개 반을 임의적으로 A반, B반으로 명명하고자 한다. 먼저 A반은 국사학과 1학년으로 총 43명이 수강하였으나 잦은 지각과 결석으로 1차 평가와 2차 평가에 참여하지 못한 3명을 제외하고 40명을 연구 대상으로 하였다. 그리고 B반은 국문학과 1학년으로 누락되는 학습자 없이 처음부터 끝까지 참여한 42명 전원을 대상으로 하였다. 두 반을 대상으로 동질성 검증을 거쳐 사전 설문조사 및 토의를 활용한 간단한 문법 평가를 실시하였고 두 집단의 평균이 유사한 것으로 밝혀졌다. 간단한 사전 설문 조사에서 두 집단 학생들 모두 영어권 국가에서 살았거나 다녀온 경험이 전무한 것과 토의를 본 경험이 1회~3회로 많지 않았다는 점에서 동일하였다.

교재는 통사론의 기본서인 *English Syntax: A grammar for English language professionals* (Jacobs, 1995)가 채택되었고 전체 25과로 구성되어 있으나 실제 수업이 진행된 13주에 맞추어 총 15개의 과가 교수자의 선택에 의해 선정되었다. 딱딱한 문법 위주의 수업을 하기보다는 영어 문장의 기본적인 구조를 파악하는 것이 장기적으로 학생들에게 도움이 될 것으로 판단하여 이 교재가 선택되었다.

매 과를 순차적으로 진행하기 보다는 기초적인 내용이 들어있는 과부터 선정하여 먼저

진행하였다. 예를 들어서 8과의 명사구와 9과의 명사의 종류는 1과와 2과의 문법과 문장 구조의 개념에 대해 전반적인 설명이 끝난 후 이어서 진행하였고 나머지를 그 차후에 다루었다. 교재에 순차적으로 과가 지정되어 있다고 하더라도 학습자들이 고등 교육을 통해 이미 충분히 알고 있는 주제들이 있기 때문에 그 부분들을 먼저 다루고 새로운 개념과 새로운 구조가 제시되는 과를 그 다음에 다루어 체계성을 갖추고자 하였다. 주별 수업 계획에 맞춰 선정된 교과 내용은 다음과 같다.

표 1. 주별 수업 계획 및 교과 내용

수업 주	교재 내용
1주	수업 소개 / 실험 집단 조별 배정
2주	1과. Grammar and Types of Grammars 2과. Propositional Content
3주	8과. The structure of Noun Phrases
4주	9과. Types of Nouns
5주	3과. Thematic Roles and Levels of Structure
6주	6과. Dependent Clauses
7주	7과. Finite and Nonfinite Clauses
8주	중간 평가 실시(1차 평가)
9주	16과. Understanding Tense
10주	17과. Understanding Aspect
11주	18과. Modals
12주	19과. Modal Meaning and Use
13주	22과. Interrogatives and Wh Movement
14주	23과. Embedded Clauses and Noun Phrase Movement
15주	24과. Predicates and Clause Arguments 개방형 설문 조사
16주	기말 평가 실시(2차 평가)

3.2 연구 절차

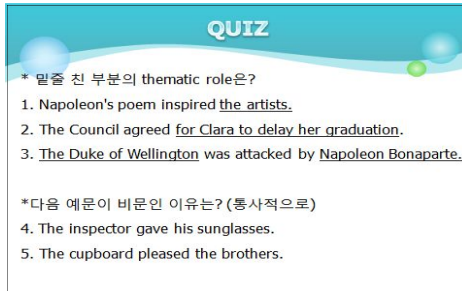
본 연구는 과업중심의 협력 활동이 궁극적으로 영문 구조를 이해하는데 어떤 영향을 미치는지를 확인하고자 하는 것이므로 A반과 B반의 연구 절차를 달리하여 그 결과를 비교 대조해 보고자 한다. 두 반 모두 수업은 학습 전 단계, 본격적 학습 단계, 학습 후 단계, 총 세 단계로 이루어진다.

3.2.1 비교 집단 연구 절차

먼저 A반은 비교 집단으로 기존에 이루어지는 교수자의 강의와 학습자 개인별 발표에 중점을 두고 이루어졌다. 수업 전 단계에서는 지난 수업 시간에 학습했던 내용을 다시 상기

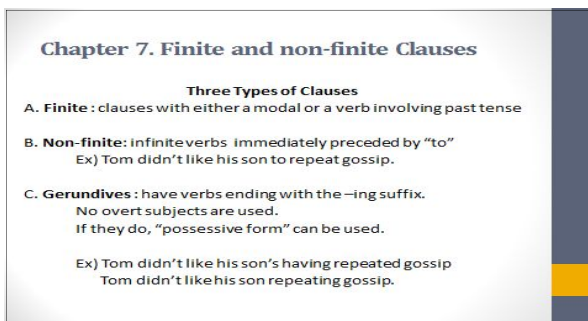
하기 위해 간단한 퀴즈가 파워포인트로 제시되고 학습자 중 답을 아는 학생이 주도적이고 자발적으로 답을 하도록 유도하였고 발표를 한 학습자에게는 가산점을 부여하였다. 본격적으로 학습에 들어가기 전 오늘의 수업 목표와 오늘 학습할 내용에 대한 전반적인 개요를 설명하였다.

그림 2. 지난 수업 내용 복습: 퀴즈 5문항



다음으로 학습 단계에서는 교수자가 지정하는 오늘 학습할 과를 학습자들 각자 읽도록 10분~15분 정도의 시간을 부여한다. 주어진 시간 내에 학습자들은 교재를 통독하여 전반적인 내용을 이해하도록 한다. 그런 후 교수자는 학습자들에게 교재에 나온 내용이 무엇인지 전반적인 내용에 대한 간단한 요약을 해보도록 하고 자발적 발표자에게는 가산점을 부여한다. 자발적 발표자가 없을 경우에는 교수자가 임의로 학생을 지명하였고 이럴 경우에는 가산점을 부여하지 않았다. 통독을 통해 전체 학생들이 오늘 학습할 내용의 흐름을 익히도록 한 후에는 몇 주전에 미리 정해졌던 발표자가 나와서 준비해온 자료로 세부적인 내용 발표를 한다. 교수자는 학생 발표 후 학생들간의 질의 응답이 이루어지도록 격려한다. 학생들의 질문이 없을 경우 교수자가 발표자에게 직접 몇 가지 내용을 질문하여 학습자들이 중요 부분에 관심을 가질 수 있도록 하였다. 발표를 마친 후 교사는 교재를 찬찬히 훑어주며 중요한 내용을 강조하거나 부가적인 설명을 덧붙인다. 교수자는 발표를 한 학생에게 수업 후 학교 홈페이지 수업 자료실에 본인의 발표 자료를 업로드 시키도록 하였고 나머지 학생들이 참고할 수 있도록 하였다. 다음은 질의 개념과 용법에 대해 나와있는 7과 수업에서 한 학생이 파워포인트로 발표한 내용의 첫 부분이다.

그림 3. 7과 학생 발표



학습 후 단계에서는 교수자가 오늘 학습한 내용 중 알아두어야 할 사항을 다시 한번 강조 해주거나 요약해 준 후 수업을 마무리한다. 시간이 남을 경우에는 학생들에게 교재 매 과마다 제시되어 있는 연습 문제를 풀도록 하였고 답을 교수자가 알려주는 것으로 수업을 종결하였다.

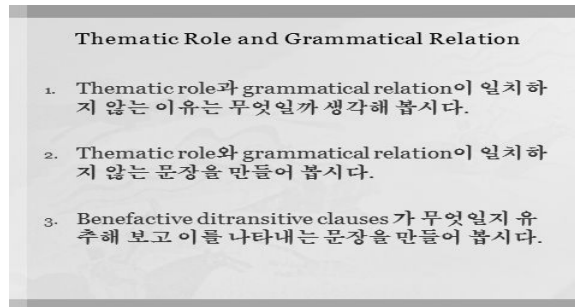
3.2.2 실험 집단 연구 절차

B반은 실험 집단으로 학습 전 단계와 학습 후 단계는 A반과 동일하나 본격적인 수업 단계는 조별 협력 활동을 통해 주어진 과업을 해결하는 것에 중점을 두고 진행되었다. 수업 첫 날에 조 배정이 이루어졌으며 한 조당 6명으로 구성되도록 하여 전체 7개 조가 형성되었다. 각 조마다 조 이름과 조장을 정하도록 하고 첫날에는 조원들끼리 서로 통성명을 하는 시간을 충분히 제공하였다. 통성명을 하라고 하면 이름이나 학과만 묻고 조용해지기 때문에 교수자는 조원 서로가 서로에게 질문을 해서 각 조원의 성격과 혈액형, 최근에 재미있게 봤던 영화, 취미를 질문해서 조장이 정보를 취합하여 종이에 적어서 내도록 하였다. 질문하고 돌아가는 과정에서 조원들이 서로 친밀해 질 수 있도록 격려했다. 서로 알지 못한 채 일주일에 한번 만나 조 활동을 하게 되면 어색해하거나 친밀하지 못해서 조 활동이 원활하지 못할 경우가 종종 발생하므로 이를 방지하기 위한 것이다.

학습 전 단계로 지난 수업에 대한 내용을 복습하기 위해 퀴즈 5문항을 제시하는 것은 A반과 똑같지만 이때 답변은 조별 스피드 게임으로 진행하였다. 파워포인트로 한 문항씩 제시하고 이를 아는 학생 중 가장 빠르게 답변한 학생이 속한 조 전체에게 가산점을 부여하였다. 같은 조가 두번 이상 발표할 경우에는 다른 조의 학생에게 기회가 갈 수 있도록 조정하였다. 조별 스피드 게임 형식으로 진행하였기 때문에 문제도 빠르게 제시되고 제시되자마자 빠르게 손을 드는 학생에게 답변 기회가 주어지며 그게 조 전체에게 도움이 되므로 학습자들의 흥미를 유발하고 조별간의 결속력을 다지기 위한 목적이었다. 다음으로 오늘의 수업 목표와 내용에 대한 전체 개요 설명은 A반과 동일하다.

본격적인 학습 단계에서는 먼저 15분 동안 그날 학습할 과의 내용을 조별로 함께 모여 읽고 내용에 대한 의견을 교환해 보도록 하였다. 일정한 시간이 경과한 후 교수자는 내용 이해를 위한 과업을 파워포인트로 제시하고 각 조별로 서로 토론하고 자료를 찾아보고 의견 교환을 하여 과업을 해결하도록 유도하였다. 다음은 7과 수업에서 제시된 과업의 예이다.

그림 4. 협력활동을 위해 제시된 과업의 예



협력 활동을 위한 충분한 시간을 제공한 후 조별 발표를 하도록 하였으며 수업의 정해진 시간 관계상 7개 조 전체의 발표를 다 들을 수가 없기 때문에 최대 3~4개조에게 발표 기회를 제공하였다. 먼저 자발적 발표 조에게 기회를 주고 발표하고자 하는 조가 많지 않을 경우에는 교수자가 지명하여 발표하도록 하였고 모든 발표 조에게 가산점을 부여하였다. 과업의 내용에 따라 조원들 중 대표로 한 명이 나와서 자기 조의 결론을 발표할 수도 있고 조원 전체가 나와서 각자 돌아가면서 자기 부분을 발표할 수도 있다.

각 조별 발표를 하는 동안 서로 다른 조의 답변을 듣고 자기 조의 의견과 비교해 보도록 하고 다를 경우 의견을 발표하도록 유도하였다. 이런 과정에서 학습자들은 내용 이해를 하게 되고 틈틈이 교수자가 부가적인 설명을 추가하였다. 수업 후 교수자는 모든 조의 조장에게 각 조별 결과를 학교 홈페이지 수업 자료실에 올리도록 하여 수업 시간에 발표하지 못한 조의 결과도 함께 전체 학생들이 공유할 수 있도록 하였다. 학습 후 단계는 A반과 동일하며 시간이 남아서 교재에 실려있는 연습 문제를 풀 경우 조별로 풀고 답을 발표하도록 하였다. 다음은 3과 수업 후 각 조별로 조장들이 수업 자료실에 첨부파일로 올린 자료들이다.

그림 5. 조별 정보 공유를 위해 수업 자료실에 올린 자료들

박노을	목1-3과 박연경 이근우 한광수 박노을	14.04.10 14:58
김인경	목1-3과 (김인경, 목수영, 류지훈, 이혜민)	14.04.10 14:57
이혜명	목1-3 (이혜명, 윤형서, 장창석, 정복준)	14.04.10 14:56
세희이	목1-3 양승훈김재은김지연이세희	14.04.10 14:56
이하빈	목 1-3과 이하빈 김지영 서형준 윤승현	14.04.10 14:56
혜미김	목1-3과 (정세희, 서상현, 김은, 김혜미)	14.04.10 14:55
이준재	목1-3과 (김유진 김형진 김유리 이준재)	14.04.10 14:54
최영은	목1-3과(이동훈,김재인,정민희,최영은)	14.04.10 14:53
인녕	목 1-3과 (변형진, 이현희, 이슬기, 김나현)	14.04.10 14:53
dmaw6441	목1-3과 (윤영선, 정은지, 조광일, 이주형)	14.04.10 14:53
hareeni35	목 1-3과 이하빈 김지영 윤승현 서형준	14.04.10 14:52
김연	목1-3(김연, 신승민, 김나원, 유다은)	14.04.10 14:52
jm-bhin@hanmail.net	목1-3과, (이신영, 김영준, 박정민, 조현, 이상-필석)	14.04.10 14:51
Jae Seon Choi	목_1-3과 (정규석, 최재선, 강승은, 이혜은)	14.04.10 14:51

이상 비교 집단 A반과 실험 집단 B반의 연구 절차를 살펴보고 이를 이해하기 쉽게 정리하면 아래 표와 같다.

표 2. A반과 B반의 연구 절차

수업 단계	A반 (비교 집단)	B반 (실험 집단)
학습 전 단계	지난 수업 복습: 퀴즈 5문항 (개인별 답변)	지난 수업 복습: 퀴즈 5문항 (조별 답변; 스피드 게임)
학습 단계	오늘 수업 목표와 내용에 대한 개요 학생들 개인별 읽기 (내용 이해) 개인 발표 발표자와 학생들 간 질의응답 교수자의 강의, 교재를 통한 확인	오늘 수업 목표와 내용에 대한 개요 조별로 협력적 읽기 (내용 이해) 내용 이해를 위한 과업 제시 협력 활동을 통한 과업 해결 조별 협력 내용 발표
학습 후 단계	수업 내용 요약 및 마무리 연습문제 (교수자 강의)	수업 내용 요약 및 마무리 연습문제 (조별 응답)

4. 연구 결과 및 분석

연구 평가는 A반과 B반 모두에게 동일한 문제가 출제되었고 수업 8주차에 중간 평가, 수업 마지막 16주차에 기말 평가를 실시하였고 이를 각각 1차 평가, 2차 평가로 명명하기로

한다. 1차 평가와 2차 평가는 모두 같은 형식이 유지되었고, 총 30문항으로 문장 구조와 관련된 기본 개념 파악하기, 문법/비문 판단하고 이유 서술하기, 문장 구조 이해하기, 중요 개념 및 문장 구조에 대한 설명에 대해 참/거짓 판단하기, 특정 문장 구조의 기능 설명하기, 유사 문장들이 지니는 의미적 차이 서술하기 등의 형태로 제시되었다. 모두 주관식으로 단답식이거나 이유나 의미 차이를 설명하고 서술하는 형식으로 답을 요구하였다.

4.1 1차 평가와 2차 평가 결과 분석

1차 평가는 2주차부터 7주차까지 학습한 내용 중 문장구조를 얼마나 이해하는지, 문장 구조에 따라 달라지는 문장의 기능이나 의미를 파악하는지, 문장구조를 통사론적으로 분석해 낼 수 있는지를 중심으로 문제가 출제되었다. 이와 관련된 학습 내용을 비교 집단은 교수자의 강의와 개인 발표를 중심으로 진행되었고 실험 집단은 과업을 해결하기 위한 협력 활동을 중심으로 진행되었다. 두 반의 평가 결과는 SPSS 프로그램을 활용하여 독립표본 t-test를 통해 이루어졌다. 그 결과는 다음과 같다.

표 3. A반과 B반의 1차 평가 결과

반	평균	표준편차	자유도	유의확률	평균 차
A반	17.7000	4.08531			
B반	20.8500	5.42808	78	.004	-3.15000

위의 표를 살펴보면 실험 집단(B반)의 평균이 20.85로 비교 집단(A반)의 평균 17.70과 3.15의 차이를 보이고 있다. 이를 t검정한 결과 자유도 78로 $p < .05$ 수준에서 통계적으로 유의미한 차이로 나타났다. 결국 교수자의 강의와 개인별 발표를 중심으로 한 정보 전달식의 학습보다는 학급 동료들과의 의견 교환과 논의 중심으로 정보를 탐색하는 방식의 학습이 영문 구조를 학습하고 이해하는 데 좀 더 긍정적인 효과를 보인 것으로 추론할 수 있겠다.

2차 평가는 9주차에서 15주차까지 학습한 내용을 중심으로 1차 평가 때와 동일한 형식으로 시험이 출제되었으며 그 평가 결과는 1차 평가 때와 마찬가지로 SPSS 프로그램을 활용하여 독립표본 t-test를 시행하였다.

표 4. A반과 B반의 2차 평가결과

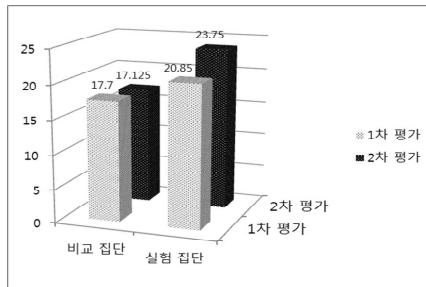
반	평균	표준편차	자유도	유의확률	평균 차
A반	17.1250	5.43346			
B반	23.7500	4.25019	78	.000	-6.625000

2차 평가 결과를 살펴보면 비교 집단(A반)의 평균이 17.1250인데 비해 실험 집단(B반)

의 평균이 23.7500로 그 차이가 무려 6.625나 났다. 이를 t검정한 결과 두 집단 간의 평균 차이는 자유도 78로 $p < .05$ 수준에서 통계적으로 유의미한 것으로 드러났다. 1차 평가 때의 결과와 마찬가지로 2차 평가 결과에서 다시 한번 확인할 수 있는 것은 교수자의 설명이나 학습자 개인별 발표를 통한 정보 전달보다는 과업을 제시하고 이를 해결하기 위한 협력 활동을 하는 과정에서 학습자들은 영문 구조를 이해하고 학습해나가는데 더욱 도움을 받은 것으로 드러났다.

1차 평가와 2차 평가는 집단 별로 각각 같은 방식으로 학습한 결과를 시간 차를 두고 평가한 것이므로 각 집단 별로 두 개의 평가를 비교해 보는 것은 시간의 흐름에 따른 발전의 정도를 파악할 수 있다는 점에서 의의가 있을 수 있다. 이를 위해 두 집단의 1차, 2차 평가 결과를 이해하기 쉽게 그래프로 비교하면 다음과 같다.

그림 6. 비교 집단과 실험 집단의 1, 2차 평가 결과 비교



비교 집단의 1차 평가와 2차 평가는 그래프상으로 크게 차이가 나지 않는다. 수치상으로 따져보면 1차 평가에 비해 2차 평가 때 오히려 0.575로 감소하였다. 한 학기 동안의 시간 경과에 따라 비교 집단은 크게 변화를 보이지 않았다는 것을 알 수 있다. 이에 비해 실험 집단은 그래프만으로도 1차 평가와 2차 평가의 차이가 확연히 나며 2차 평가의 그래프가 훨씬 높다는 것을 명확하게 확인할 수 있다. 이것은 시간이 경과함에 따라 학습자들이 과업 해결 중심의 협력 활동에 익숙해지고 이를 활용해서 문장의 구조를 학습하는 데 도움을 받은 것으로 판단할 수 있겠다.

4.2 설문 조사 결과

설문 조사는 2차 평가를 치르기 전 수업의 15주차에 실시되었다. 2차 평가를 치르는 날 설문 조사를 실시할 경우 평가에 대한 압박이나 긴장감으로 가감없는 의견을 반영하는데 방해받을 수 있다고 판단하여 수업 마지막 전 주에 실시하였다. 설문 조사는 개방형 질문으로 비교 집단과 실험 집단 모두에게 실시하였고 수업 시간에 이루어진 수업 활동에 대한 의

결과 개선 사항에 대해서 편안하고 솔직하게 작성해 줄 것을 요구하였다. 수업이 만족하거나 좋았다면 또는 반대로 불만족스럽거나 좋지 않았다면 어떤 부분이 어떻게 만족스럽거나 불만족스러웠는지를 구체적으로 적도록 유도하였다. 또한 다음 학기 더 나은 수업을 위해서 이번 학기 수업에서의 개선사항이 있다면 무엇인지 적도록 하였고 이 외 수업과 관련하여 하고 싶은 말이나 수업에 대한 느낌 등 하고 싶은 말을 모두 적도록 하였다. 본 연구는 과업 중심의 협력 활동이 영어 문장의 구조를 이해하는데 영향을 미치는지를 살펴보는 것이 목적이므로 비교 집단의 설문 결과는 다루지 않는 것으로 한다.

실험 집단 학생들 40명의 의견을 하나 하나 분석해서 공통적으로 언급된 사항에 대해 퍼센트로 산출하였으며 협력활동과 관련하여 전체적으로 가장 여러 번 언급된 의견을 추리면 세 가지 공통 항목으로 분류된다.

첫째, 협력 활동이 처음에는 힘들고 어색하였으나 할수록 팀원들끼리 친해지고 좋았다는 의견이 전체 40명 중 21명(52.5%)으로 가장 많았다. 이 의견만으로 협력 활동에 만족하는 정도가 높다고 단정지을 수는 없겠지만 학습자들이 팀원들끼리 친해지고 그들과 하는 협력 활동에 긍정적 태도를 보인다는 것으로 판단할 수 있겠다. 또한 조원들끼리 친밀해지는 시간이 어느 정도 걸렸다는 것을 알 수 있고 협력 활동이 일방적 강의에 익숙한 학습자들에게 처음에는 불편했다는 것도 파악된다. 하지만 시간이 지나면서 협력 활동에 익숙해지면 팀원들 간에 친화력도 생기고 그러다 보면 의견교환이나 토론을 할 때 훨씬 더 활발하게 할 수 있는 요인을 제공할 수 있다. 실제 수업에서 친화력이 좋은 팀이 활발한 수업 참여를 주도하였다는 것을 부정할 수는 없다.

둘째로 많이 나온 공통된 의견은 수업 시간에 토론하고 의논을 해야 해서 지루하지 않았다는 것이다. 전체 40명 중 19명(47.5%)이 줄곧 토론하고 의논하고 발표해야 해서 졸릴 틈이 없었다는 응답을 했다. 아무래도 영문 구조를 통사적으로 다루는 수업이다 보니 학습에 대한 동기 부여가 확실하게 되어 있지 않는 한은 일방적으로 정보를 전달할 경우 다소 흥미를 잃거나 지루해 질 수 있는데, 협력 활동을 하게 되면 학습자들이 좋든 싫든 참여 수업을 해야 하므로 이런 면에서 긍정적인 평가를 얻은 것으로 판단된다.

마지막 셋째 공통된 의견은 40명 중 16명(42.5%)의 의견으로, 협력 활동을 통해 토론한 후 교재를 보거나 교수자의 설명을 들으면 훨씬 이해가 잘 되었다는 것이다. 이 의견은 앞서 두 번째로 언급한 협력 활동으로 인해 수업이 지루하지 않고 활기가 있었다는 의견을 낸 학습자들이 대다수 중반적으로 낸 의견이다. 협력 활동을 통해 과업을 해결하는 과정에서 정보 및 의견 교환을 하게 되고 이 과정에서 어느 정도의 선 학습이 이루어지게 되고 이후 이어지는 교재 확인이나 교수자의 설명이 쉽게 이해된다는 것은 매우 타당한 결과라 판단된다. 이 또한 협력 활동의 장점 중 하나라 할 수 있겠는데 적어도 42.5%에 해당되는 학습자들에게는 전반적으로 협력 활동이 영어 문장의 구조를 이해하는데 긍정적 영향을 미치는 것으로 판단할 수 있겠다.

기타 의견으로는 토론하는데 시간이 다소 부족했다, 과업의 양이 너무 많거나 어려운 경우가 종종 있었다, 팀원들이 모두 내성적이라서 협력 활동이 오히려 힘들었다, 협력 활동에 너무 시간 소모가 많은 것 같고 교수자가 바로 정답을 알려주면 좋겠다 등의 의견들이 있었다. 개인적으로 교수자의 강의와 명확한 설명을 더 선호하는 학습자의 경우 협력 활동이 학습 스타일상 맞지 않을 수 있는데, 협력 활동에 대해 반대적인 의견을 낸 학습자는 6명(15%)에 불과했다. 다른 강의실로의 이동을 위해 수업을 조금 더 일찍 끝내달라거나 파워포인트 글자 크기를 더 크게 해달라거나 또는 쉬는 시간을 충분히 더 달라는 등의 수업 제반에 대한 의견 사항도 있었으나 이는 본 연구의 목적과 무관하므로 언급하지 않는 것으로 한다. 협력 활동에 대한 세 가지 공통점을 요약하면 과업을 해결하기 위해 협력하여 노력하다 보면 차츰 팀원들과 친화력이 생기게 되고 이것이 다음번 협력 활동을 하는데 활력이 될 수 있으며, 협력 활동을 통해 참여 학습을 하게 되고 이것은 교수자나 교재에 의해 제시되는 정보를 이해하는데 도움이 되는 방향으로 작용한다고 말할 수 있겠다.

5. 맺는말

본 연구는 통사론을 중심으로 다루는 일반적인 강좌에서 협력 활동이 영어 문장의 구조를 이해하는데 어떤 영향을 미치는지를 살펴보고자 하였다. 이를 위해 비교 집단과 실험 집단을 선정하여 비교 집단은 일반적인 교수자의 강의와 학습자 개인 발표를 중심으로 진행하였고 실험 집단은 내용 이해를 위해 과업을 제시하고 조별로 이를 해결하기 위해 협력할 것을 요구하였다. 비교 집단은 교수자의 설명이 주를 이루며 개인 발표가 이루어진다 해도 발표자가 미리 준비해 온 교재와 관련된 정보를 제공하는 것이므로 다수의 학생들에게 정보가 제공되는 방식으로 진행되었다. 이에 비해 실험 집단은 협력 활동을 통해 정보를 찾아내야 하며 이런 탐색을 위한 의견 교환 및 토론을 거치는 과정에서 학습 내용과 관련된 정보를 이해하게 되는 방식으로 진행되었다. 한 학기 동안 진행되었으며 그 결과는 1차 평가와 2차 평가 및 개방형 설문조사를 통해 이루어졌다. 1차 평가와 2차 평가 결과 실험 집단이 비교 집단에 비해 더 우세하게 나왔으며 즉 다시 말해서 협력 활동 수업이 교수자나 발표자 중심의 수업보다 더 높은 수치가 나왔다. 또한 비교 집단이 시간 차를 두고 실행된 1차 평가와 2차 평가에서 큰 변화를 보이지 않고 오히려 감소한 수치를 보인데 반해 실험 집단은 1차 평가에 비해 2차 평가에서 더 높은 수치를 나타내었다. 결과적으로 영문 구조를 이해하고 학습하는데 교수자나 발표자 중심의 수업 방식보다는 협력 활동 방식이 더 효율적이었으며 협력 활동은 시간이 경과함에 따라 학습자의 문장 구조 이해력을 높이는데 도움이 된 것으로 나타났다. 개방형 설문 조사 결과는 협력 활동에 대한 학습자들의 우호적인 반응을 파악할 수 있었다. 협력 활동을 하게 됨으로써 팀원간의 친화력이 생기게 되고 그러다 보니 수업 활동에

더 활발하게 참여할 수 있게 되었으며 협력 활동을 통해 이루어지는 선 학습을 통해 수업 시간에 제공되는 내용을 더 쉽게 이해할 수 있었다는 것이다. 설문조사를 전체적으로 분석해보면 협력 활동에 대한 부정적인 의견보다는 긍정적인 의견이 훨씬 높았으며 많은 학습자들에게 영어 문장 구조의 학습에 협력 활동이 도움이 된 것으로 파악되었다. 물론 소규모 수업의 학습자들을 상대로 한 실험이기 때문에 그 결과를 일반화 하기는 다소 조심스럽지만 협력 활동에 대한 긍정적인 반응을 끌어내고 이것이 다른 목표의 외국어 학습에 적용될 수 있는 가능성을 찾았다는데 그 의의를 둘 수 있겠다.

참고문헌

- 신경구. (2003). 인터넷 활용 협동학습을 통한 대학 영어교육. *언어학*, 11(2), 265-287.
- 신구진. (2002). 사회문화이론에 근거한 협력학습에서 EFL 교사의 역할. *언어학*, 10(2), 131-160.
- Balkcom, S. (1992). *Education Research CONSUMER GUIDE*. Retrieved June 15, 1992, from <http://www2.ed.gov/pubs/OR/ConsumerGuides/cooplear.html>
- Bohlmeier, E. M., & Burke, J. P. (1987). Selecting cooperative learning techniques: A consultant strategy guide. *School Psychology Review*, 11, 36-49.
- Bruffee, L. K. (1987). The art of collaborative learning: Making the most of knowledgeable peers. *Change*, 12(2), 42-47.
- Consulting, F. (2012). *Instructional technology and collaborative learning best practices: Global report and recommendations*. NY: Smart Technologies.
- Cooper, J., & Mueck, R. (1990). Student involvement in learning: Cooperative learning and college instruction. *Journal on Excellence in College Teaching*, 1, 68-76.
- Cooper, J., Prescott, J. S., Cook, L., Smith, L., Mueck, R., & Cuseo, J. (1990). *Cooperative learning and college instruction: Effective use of student learning teams*. Long Beach, CA: The California State University Foundation.
- Deal, A. (2009). *Collaboration tools: A teaching with technology white paper*. PA: Carnegie Mellon.
- Dörnyei, Z., & Murphey, T. (2003). *Group dynamics in the language classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Faust, J. L., & Paulson, D. R. (1998). *Active learning in the college classroom*.

- Journal on Excellence in College Teaching*, 9(2), 3-24.
- Felder, R. M., & Brent, R. (2001). Effective strategies for cooperative learning. *Journal of Cooperation & Collaboration in College Teaching*, 10(2), 69-75.
- Giddon, J., & Kurfiss, J. (1990). Small-group discussion in Philosophy 101. *College Teaching*, 38, 3-8.
- Jacob, E. (1999). *Cooperative learning in context*. NY: State University of New York Press.
- Jacobs, R. A. (1995). *English syntax: A grammar for English language professionals*. New York: Oxford University Press.
- Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (1994). Learning together. In S. Sharan (Ed.), *Handbook of cooperative learning methods* (pp. 51-65). Westport, CT: Greenwood Press.
- Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (1998). *Learning together and alone: Cooperative, competitive, and individualistic learning* (5th Ed.). Boston: Allyn & Bacon.
- Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (2000). *Joining together: Group theory and group skills*. Boston: Allyn & Bacon.
- Johnson, D. W., Johnson, R. T., & Holubec, E. (1992). *Advanced Cooperative Learning*. Edina, MN: Interaction Book.
- Johnson, D. W., Johnson, R. T., & Smith, K. (1991). *Active learning: Cooperation in the college classroom*. Edina, MN: Interaction Book.
- Karre, I. (1994). *Busy, noisy and powerfully effective: Cooperative learning tools in the college classroom*. Greeley, CO: University of Northern Colorado.
- Macpherson, A. (2008). *Cooperative learning group activities for college courses*. British Columbia: Kwantlen Polytechnic University.
- Marcus, R. (1998). Cooperative learning on the first day of class. *American Philosophical Association Newsletter on Teaching Philosophy*, 97, 135-37.
- Meyers, C., & Jones, T. (1993). *Promoting active learning: Strategies for the college classroom*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Paulson, D. R. (1999). Active learning and cooperative learning in the organic chemistry lecture class. *The Journal of Chemical Education*, 76, 1136-1140.
- Resta, P., & Laferriere, T. (2007). Technology in support of collaborative learning. *Educ Psychol Rev.* 19(1), 65-83.
- Scholtes, P. R. (1988). *The team handbook: How to use teams effectively*. Madison, WI: Joiner Associates.

- Shakarian, D. C. (1995). Beyond lecture: Active-learning strategies that work. *The Journal of Physical Education, Recreation and Dance*, 66, 21-24.
- Sharan, S. (1980). Cooperative learning in small groups: Recent methods and effects on achievement, attitudes, and ethnic relations. *Review of Educational Research*, 52(2), 241-271.
- Sharan, Y., & Sharan, S. (1994). Group investigation in the cooperative classroom. In S. Sharan (Ed.), *Handbook of cooperative learning methods* (pp. 97-114). Westport, CT: Greenwood Press.
- Slavin, R. E. (1990). *Cooperative learning: Theory, research, and practice*. Toronto: Allyn & Bacon.
- Slavin, R. W. (1994). Student teams-achievement divisions. In S. Sharan (Ed.), *Handbook of cooperative learning methods* (pp. 3-19). Westport, CT: Greenwood Press.
- Slavin, R. W. (1996). Research on cooperative learning and achievement: What we know, what we need to know. *Contemporary Educational Psychology*, 21, 43-69.
- Slavin, R. W. (2011). Instruction based on cooperative learning. In R. Mayer (Ed.), *Handbook of research on learning and instruction* (pp. 344-360). London: Taylor & Francis.
- Smith, K. A. (1996). Cooperative learning: Making "groupwork" work. In T. E. Sutherland & C. C. Bonwell (Eds.), *Using active learning in college classes: A range of options for faculty* (pp. 71-82). San Francisco: Jossey-Bass.
- Smith, B. L., & MacGregor, J. T. (1992). What is collaborative learning? In A. S. Goodsell, M. R. Maher & V. Tinto (Eds.), *Collaborative Learning: A sourcebook for higher education* (pp. 10-30). PA: University Park.

김혜정

136-702 서울 성북구 정릉로 77
 국민대학교 교양대학
 전화: (02)910-5947
 이메일: naa4907@kookmin.ac.kr

Received on March 30, 2015

Revised version received on June 12, 2015

Accepted on June 25, 2015