

그룹활동의 활성화를 위한 도입단계 실천 보고

- 자기조정 학습이론에 기초한 내성 워크시트의 활용 -

조선영*

〈 Abstract 〉

Practice report on the introduction stage for activating group activities:

Utilization of introspection worksheets based on self-regulated learning theory

In this paper, I report on the results of a one-minute speech using an introspection worksheet as an introduction stage for activating group activities that help improve communication skills to prepare for future society. In Ninomiya (2017), by using the worksheet for "20 minutes of presentation-10 minutes of preparation-20 minutes of presentation", the learner was able to recognize the improvement in performance, gain competence and satisfaction. Further it is also reported that students became aware the positive self-response and promoted self-efficacy. In this paper, I analyzed the description contents of the worksheet after practicing "1 minute talk-1 minutes preparation-1 minute talk" as an ice-breaking.

As a result of analyzing the contents of the worksheet, some students thought that the the contents of their talk "good", and some did not think there were any "good" aspects in their first talk. However, during the second talk, many students were satisfied with the aspect of performance, and through the two talks, they were satisfied with the content and performance as a whole. Next when I let them write their emotions before talk, during talk, and after talk, they could analyze that there was a difference between before and after the first talk, and that they had a more positive self-efficacy during the second talk.

In spite of the fact that this practice was a short trial, I felt that writing their own feelings on the worksheet might have produced a more positive effect. Hopefully it can be used in the introduction stage of group activities.

Field : Japanese education

Keywords : Group activities, Ice-breaking, Self-regulated learning, Introspection, worksheet

1. 머리말¹⁾

‘4차 산업혁명’의 흐름으로 다양한 분야에서 혁신의 필요성이 대두되고 있으며 교육 분야도 마찬가지이다. 특히 4차 산업혁명의 흐름에 필요한 인재의 역량에 관하여 제시되고 있는데²⁾ 교육현장에

* 인천대학교 일어교육과 부교수

1) 이 논문은 한국일본어학회 제38회 국제학술발표대회(2018.09.15.)에서 포스터 발표(자기조정 학습이론에 기초한 내성 워크시트의 활용-이야기나누기의 활성화를 위하여-) 한 내용을 토대로 수정·가필 및 자료 분석을 추가하여, ‘그룹 활동의 개시’라는 관점에서 재정리한 것이다. 한편 일부분은 주시경교양교육연구소 정기학술대회(2018.11.03.)에서 ‘수요자 중심의 의사소통 교육’이라는 측면에서 발표한 것이라는 점도 밝혀 둔다.

서 주목할 만한 키워드의 하나로 제시되는 것은 '소통'이라고 할 수 있다. 소통은 영역 간 경계를 허무는 융합과 사람 간 경계를 허무는 협업을 포함하는 것이다.

대학의 학부교육에 대한 논의 중에도 문제해결역량과 함께 융합 및 협업(또는 협동)이 전면에서 제시되고 장려되고 있다. 이러한 문제해결역량 및 협업 등은 최근의 학습자 중심 교육의 흐름과 연관되는 것이라고 볼 수 있다. 교수자의 일방적인 강의의 단점을 보완하기 위한 학습자 중심 교육과 관련해서는 다양한 교수법의 실천이 보고되고 있다. 2017년~2018년의 일본어교육연구를 분석한 趙南星(2019)도 <교수·학습>관련 연구가 약 35%정도로 가장 많았고 이 중에는 블렌디드러닝, 플립러닝, PBL, 협동학습 등의 교수법을 도입한 논문이 있었다.

그런데 이러한 수업실천보고 건수는 예를 들어 협동학습의 경우 근래 들어 줄어들고 있음이 확인되고 있다(倉持, 2019). 이러한 경향에 관해 倉持는 교수법의 실천이 확산되지 못하고 있는 결과라고 생각해 볼 수도 있다고 지적하였다. 그렇다면 학습자 중심 교육의 필요성에는 공감하지만 교수법의 실천이 확산되지 못하고 있는 이유는 무엇일까? 예를 들어 수업 당 학습자의 수가 비교적 많고 학습자간 친밀도가 비교적 낮은 교양교육에서는 다양한 교수법의 적용 필요성이 대두되고 있는 한편, 같은 이유에서 교수법의 실천 확산은 어려울 것으로 예상할 수 있다. 왜냐하면 앞에서 언급한 협동학습은 물론이거니와 PBL, TBL, 그리고 플립러닝에 이르기까지 이러한 교수법의 실천에서 기본적으로 고려되는 것은 팀 활동 혹은 그룹 활동이기 때문이다. 즉 기본적으로 전공과 학년이 다른 다양한 배경을 가진 학습자들은 1개 학기만 임시로 동일 교과목을 수강하기 위해 모여 있으므로 친밀도는 당연히 낮은 수밖에 없고 팀 활동이나 그룹 활동에 대한 기본적인 욕구도 낮은 편이라고 할 수 있다. 그러므로 학습자 중심의 교육이 좀 더 활성화하기 위해서는 먼저 그룹 활동의 활성화가 필요한 것이다.

이 논문에서는 이러한 교양교육에서 학습자 중심의 교수법을 적용하기 위한 첫 번째 단계로 학생들의 친밀도를 단시간에 높일 수 있을 것으로 기대되는 활동을 수업시간에 도입한 결과를 보고하고자 한다. 앞에서 언급한 것과 같이 소통에 기반을 둔 다양한 교수법의 첫 단계는 그룹을 형성하는 것이지만, 제 1주차 강의 안내에서 그룹 활동이 있음을 공지하면 이에 대해 거부감을 가지고 수강 변경하고자 하는 학습자도 적지 않다. 하지만 미래사회에서 '소통' 역량은 가장 필수적인 역량이기 때문에, 그룹 활동에 저항이 있는 학습자일수록 더욱 그룹 활동을 통한 소통역량의 함양이 필요하다는 점은 주지하는 바이며, 이에 제 1주차 강의 중 단시간에 그룹 활동에 대한 저항감을 약화시킬 수 있는 방안이 필요하다.

팀 또는 그룹 활동의 문제점으로 많이 지적되는 것은 '무임승차'와 같이 팀원 혹은 그룹원들 간의 불균형 혹은 불공평 등인데, 이는 어느 정도의 활동이 진행되면서 발생하는 문제점이라고 볼 수 있다. 실제로 제 1주차 강의 안내에서 그룹 활동에 거부감을 가지는 학습자들은 보다 근본적으로 친밀도가 떨어지는 다른 학생들과 함께 이야기를 시작하는 것부터 어렵다고 생각하는 경우가 많다.

이 논문의 목적은 소통역량을 향상시킬 수 있도록 하는 그룹 활동을 활성화하기 위한 도입 단계로서, 1분 이야기하기를 실천한 결과를 보고하고자 하는 것으로, 이때 내성워크시트를 이용하고자 한다. 이를 통해 강의 유형이나 내용에 상관없이 그룹 활동을 시작하기 위한 토대를 단시간 내에 만들 수 있는 방법으로 유효한지 확인해 보고자 한다.

2) 예를 들어, 미래창조과학부 미래준비위원회, KISTEP, KAIST(2017) 『미래전략 보고서:10년 후 대한민국의 미래일지리의 길을 찾다』 도서출판 지식공감, pp115-156

2. 선행연구

그룹활동의 활성화를 위해서 많은 연구에서 그룹활동의 초기 단계에서 활용하는 것을 ‘아이스 브레이크’라고 한다. 岩井(2020)는 ‘수업 및 협동학습을 시작하기 전에 학습자의 긴장을 풀고 활동하기 쉬운 분위기를 만드는 것’을 아이스 브레이킹이라고 언급하고 있다. 青木(2013)는 아이스브레이킹의 목적으로 7가지를 들고 있는데, 긴장을 완화하고 서로 이해하도록 하고 팀워크를 높인다는 등이 이에 해당한다. 아이스 브레이킹을 하기 위한 간단한 게임이나 활동을 소개하고 있는 서적(이영민, 2015)도 있으며, 학습자 중심 교수법 소개 특강 등에서도 아이스 브레이킹은 빈번하게 소개되고 있다. 다만 이를 실천한 내용을 고찰한 논문은 찾아보기 힘들며 이는 본격적인 수업을 시작하기 전의 간단한 활동이라고 생각하기 때문이라고 볼 수 있다. 하지만 서론에서도 언급한 바와 같이 학습자 중심 교육 실천에서 빈번하게 도입되는 그룹 활동에 대해 두려움 혹은 거부감이 있는 학생들도 쉽게 시작해 볼 수 있도록 유도할 수 있는 활동은 간단한 것이라도 이후의 그룹활동의 활성화에 중요한 역할을 하는 것이다. 이 논문에서는 그룹활동 자체에 대한 아이스 브레이킹의 일환으로 1분 이야기하기 및 워크시트를 활용한 내성활동을 실시하였다.

이 논문에서 활용한 워크시트를 고안한 二宮(2017)는 자기효능감 향상과 이에 대한 적절한 목표 설정을 지원할 수 있도록 하고자 하는 목적을 가지고 있었으며 이는 자기조정학습이론을 응용한 것이라고 밝히고 있다. 二宮(2017)가 주목한 ‘자기조정학습(self-regulated learning)’은 “학습자가 메타인지, 동기부여, 행동에 있어서 자신의 학습과정에 능동적으로 관여하는 것”이라고 정의(Zimmerman,1986)되어 있다. 이때의 ‘메타인지’는 학습자가 학습의 여러 단계에서 목표를 설정하고 계획을 세우고 자기 모니터링하고, 자기 평가하는 것, ‘동기부여’는 학습자가 자신을 유능함과 자기 효력, 자율성을 가지는 것으로 인지하고 있는 것, ‘행동’은 학습을 최적화하기 위하여 사회적 물리적 환경을 스스로 선택하여 구성하고 조직화하는 자기조정학습전략을 사용하는 것을 가리킨다(藤谷, 2001). 이 이론에서 학습자는 수동적인 수용만 하는 것이 아니라 학습목표를 향해 능동적으로 움직이고 목표달성을 제어하려고 하는 사람으로 이해된다(杉谷, 2006).

김영상(2003)은 자기조정학습의 영역과 전략에 대해서 Zimmerman(1986)뿐 아니라 Bandura, Kuhl, Corno 등 여러 연구자들의 이론을 바탕으로 ‘자기조정 학습자란 자신의 학습과정에서 인지적 영역에서는 초인지 전략을 적극적으로 활용하고, 행동적 영역에서는 물리적 및 사회적 환경에 대한 적극적인 행동 전략을 활용하며, 의욕 및 정의적 영역에서는 자기효능감이 높고 의지조정 전략들과 감정조정 전략들을 적극적으로 활용’할 수 있는 것이라고 보고 있다.

이러한 자기조정학습이론을 활용한 연구들은 주로 학습 성취와의 관련성에 대해서 살펴보고 있으며 이를 위해서는 최소4주 이상의 기간을 요하고 있다(유경호, 2004). 이 논문에서는 단시간에 메타인지 및 동기부여를 통해 행동이 이루어질 수 있도록 하고자 하는 것이며, 친밀도가 낮은 학습자 간의 이야기하기 및 나아가 그룹 활동에 대한 거부감을 감소시켜주고자 하는 것이다.

二宮(2017)는 일본어 학습자가 1회의 발표 후 이에 대한 동료 혹은 교수자의 피드백을 통하는 것보다, 1회 발표 후 자기조정을 한 후 한번 더 발표하는 것이 더 효율적임을 확인하였다. 이때 자기조정 즉 자기효능감 향상과 이에 대한 적절한 목표설정을 지원할 수 있도록 워크시트를 작성하였다. 워크시트에서는 정의적인 부분에 관한 변화도 상세하게 확인할 수 있도록 이를 독립된 문항으로 설정하고 있다. 결과적으로 학습자 자신이 이러한 워크시트에 자기 성찰을 기술함으로써 자신의 활동을 정리하여 깨달음을 얻고 다음 수행을 수정, 이를 통해 달성감 및 만족감, 안도감을 느껴 의욕

을 나타내는 결과를 확인하였다. 이는 스스로의 힘으로 다음 단계로 나아갈 수 있는 계기를 만드는 자기조정학습의 선순환이라고 볼 수 있다. 특히 자기 성찰을 단계적으로 심화할 수 있는 질문으로 구성하여 교수자의 개입 없이 자기조정학습이 가능한 워크시트로 평가하고 있다.

3. 연구 방법

3.1 二宮(2017)의 연구방법의 응용

이 논문에서는 그룹활동의 가장 초기 단계라고 할 수 있는 이야기하기에 대한 두려움을 즉각적으로 해소하고 더불어 자기효능감(self-efficacy: 특정상황에서 자신이 적절한 행동을 함으로써 문제를 해결할 수 있다는 믿음과 기대감)도 가질 수 있도록 내성 워크시트를 활용한 1분 이야기하기를 진행해 보았다. 이는 二宮(2017)의 연구에서 20분씩 2회 발표하도록 함으로써 두 번째 발표에서 학습자가 수행의 향상을 인지하고, 유능함, 만족감을 얻음으로써 긍정적인 자기반응을 자각하여 자기효능감을 촉진하도록 한 것에 힌트를 얻어, 이를 응용하여 실천해 본 것이다. 1분 이야기하기로 시간을 단축한 것은 이를 아이스 브레이킹의 일환으로 이용해보고자 한 것이다. 다만 아이스브레이킹의 기본 목적인 분위기를 완화하는 정도에 그치는 것이 아니고 그룹활동에 대한 거부감을 완화하기 위하여 워크시트까지 활용해 보았다.

二宮(2017)의 워크시트를 활용하여, 1분간의 이야기하기에도 자기조정이 실천되면 단시간에 친밀도가 낮은 학습자 간의 이야기하기가 활성화될 수 있고 나아가 그룹활동의 활성화에 기여할 것이라고 기대하는 것이다. 내성워크시트 활용방법은 다음 3.2절에서 상세히 언급하고자 한다.

3.2 실천 방법

이 수업 실천은 대전에 소재한 4년제 대학의 2018년 1학기의 교양선택 교과목인 <인터넷으로 일본트렌드 엿보기>³⁾의 1주차 강의소개 시간에 출석한 15명을 대상으로 하였고, 남학생 10명, 여학생 5명이었다. 이야기하기 및 워크시트 작성은 다음과 같은 순서로 진행되었다.

- (1) 1분 이야기하기 1회차: '일본'을 주제로 자신의 생각, 경험 등 이야기
- (2) 워크시트 배부 및 작성(내용 A의 '첫 번째 발표'에 대하여)(약 2분)
- (3) 1분 준비
- (4) 1분 이야기하기 2회차: 대상을 바꾸어서 동일한 이야기를 다시 한 번 해보기
- (5) 워크시트 작성(내용 A의 '두 번째 발표' 및 B, C)

위의 (2)와 (5)의 단계에서 작성한 내성워크시트는 二宮(2017)의 내성워크시트를 한국어로 번역 및 일부 수정하여 이용하였다. 워크시트는 상단과 하단으로 나누어 살펴보고자 하며 상단은 2회의 이야기하기 직후에 기입하는 부분이고 하단은 마지막에 기입하는 부분이다. 먼저 그림1은 워크시트의 상단이다.

3) 이 교과목에서는 매주 그룹 활동을 통해 일본 트렌드에 관해 이야기하고 검색하고 논의하는 과정이 있으며 이에 관한 상세한 내용은 조(2018) 참조.

간단한 이야기하기		이름: _____	
A. 오늘 본인의 이야기하기에 대해서 어떻게 생각합니까?			
	첫 번째 발표	두 번째 발표	
① 잘했다고 생각하는 점			
② 좀 더 노력해야겠다고 생각하는 점			
③ 두 번째 발표까지 지금 해 두어야 할 것은?			
어떤 기분이었습니까?	이야기하기 전		
	이야기할 때		
	이야기한 이후		

〈그림1〉 워크시트의 상단

그림1은 이야기하기의 직후에 작성하는 부분으로, 첫 번째 발표와 두 번째 발표지후에 각각 작성하도록 하였다. ‘③두 번째 발표까지 지금 해 두어야 할 것은?’이라는 부분을 제외하면 첫 번째와 두 번째 발표 때 작성할 내용은 동일하다. 구체적인 내용을 살펴보면 다음과 같다.

먼저 A의 ①번과 같이 “잘했다고 생각하는 점”을 질문한 것은 자기 효능감을 향상시키기 위한 것으로 스스로 나아진 점을 확실하게 지각시킬 필요가 있기 때문이다. 다음으로 스스로 목표를 설정할 수 있도록 하기 위해 질문 A의 ②번에서 “좀 더 노력해야겠다고 생각하는 점”을 질문하였다. 二宮(2017)는 2회의 발표가 각각 20분이었으며 두 번째 발표까지 10분의 준비시간을 두었다. 발표시간이 20분이었으므로 준비시간 10분은 결코 긴 시간은 아니지만, 이 짧은 시간동안 개선하도록 하려면 목표를 언어화하여 의식하도록 하는 것이 중요하다고 보았다. 즉 A의 ③을 통해 스스로 방법을 찾아볼 수 있도록 하였으며 이 또한 언어화하도록 한 것이다. 두 번째 발표 이후에는 ①번과 ②번에만 응답하면 된다.

한편 정의적인 부분, 즉 스스로의 기분에 대해서 생각해보도록 하는 것이 이 내성워크시트의 또 다른 특징이라고 할 수 있는데 학습자의 기분을 이야기하기 전과 후 뿐만 아니라 이야기하는 중의 기분에 대해서도 언어화 해보도록 하였다.

다음 그림2는 내성워크시트의 하단이다.

B.	① 이야기하는 상대를 바꾸어서 두번 이야기한 것은 어땠습니까? :
	② 세 번 이야기해보고 싶었습니까? 만약 그렇다면 이유는 무엇입니까? :
C.	한 번 더 이야기하기를 한다면 이번에는 어떤 준비를 하고 싶습니까? 이유는 무엇입니까? ○ 표시하고 자세히 설명해 주세요.
	a. 이번과 같은 준비를 할 것이다. [이유:]
	b. 이번과는 전혀 다른 준비를 할 것이다. [이유:]
	c. 이번과 같은 준비를 하는 부분과 전혀 다른 준비를 하는 부분이 있을 것이다. [이유:]

〈그림2〉 워크시트의 하단

워크시트의 하단에서는 B의 ①에서는 동일한 내용을 가지고 상대를 바꾸어 두 번 이야기 한 것에

대한 전체적인 감상을 기술하도록 하였으며 ②에서는 한 번 더 해보고 싶은지 질문하였다. C에서는 이야기하기를 다시 한 번 돌아볼 수 있는 기회를 제공하기 위하여 자신의 성과 및 목표설정, 계획 등에 대해서 추가적으로 언어화해보도록 하였다.

4. 분석 결과

학생들이 작성한 워크시트 내용을 항목별로 정리 및 분석해 보면 다음과 같다. 먼저 A에서 발표 직후 감상(만족하는 점, 불만족하는 점, 준비할 것, 기분)을 살펴보고, B와 C에서는 전체적인 감상을 살펴보았다.

4.1 발표 직후 감상

먼저 A에서는 첫 번째 발표와 두 번째 발표에서 변화된 점이 있는지를 중심으로 살펴보고자 한다. ①에서 잘했다고 생각하는 점, ②에서 좀 더 노력해야겠다고 생각하는 점을 기술하도록 하였으며, 기술내용은 각각 크게 두 가지로 구분하여 ‘발표 내용’에 대한 만족과 ‘발표 수행’에 대한 만족으로 살펴보았다. 이 때 ‘발표 수행’에 해당하는 것은 시간 등의 물리적인 요소와 목소리, 시선 등 발표 태도, 자세함 또는 명확함 등의 발표 방법 등으로 하였으며, 발표한 내용에 관한 기술은 모두 ‘발표 내용’으로 구분하였다.

4.1.1 잘했다고 생각하는 점 (A의 ①)

첫 번째 1분간 이야기하기 직후 스스로 잘했다고 생각하는 점을 자유롭게 기술하도록 하였으며 약 1분간의 준비 시간 이후 두 번째 이야기하기 직후에도 동일한 내용을 자유롭게 기술하도록 하였다. 이를 표1에 모두 제시하였다.

〈표1〉 잘했다고 생각하는 점

	첫 번째 발표		두 번째 발표	
	학생 수	기술	학생 수	기술
내용 측면	7명	일본의 장점을 말하고 소개(2)/ 라멘을 먹어본 경험을 토대로 정보 전달/ 일본여행 이야기하면서 지역특색 이야기 함/ 일본의 소박한 미를 설명/ 관심 있는 부분을 이야기 함/ 주제를 여러 가지 선정함	4명	첫 번째와 마찬가지로 관심있는 분야를 설명/ 두 지역보다 한 곳을 좀 더 자세히 이야기함/ 내용이 조금 더 알 참/라멘에 대해 이야기를 이어나감
수행 측면	5명	명확하게 이야기 함(2)/눈을 잘 마주침/장점을 콕 집어서 잘 설명함/시간을 맞춤	11명	말을 조리있게 함(2)/ 첫 번째보다 매끄럽게 말함(2)/ 덜 황설수설/ 긴장하지 않고 핵심을 잘 정리해서 말함/ 차근차근히 설명/ 순서를 잘 정함/ 의사소통도 잘하고 말하고자 하는 것을 분명히 전달/ 수월함/ 빨리 끝냄
없음	3명	없다	0명	-

기술한 내용은 앞서서도 언급한 바와 같이 발표 내용에 대한 것과 발표 수행에 대한 것으로 구분하여 살펴보았다. 기술한 내용은 내용의 가감이 없도록 일부 조사, 표현 등만 생략 혹은 간단하게 하여 제시하였으며, ()은 유사한 내용을 기술한 학생 수이다. ()가 없는 경우 모두 1명이다. 이후 표는 동일하게 표시하였다.

먼저 표1에서 주목할 것은 첫 번째 발표에서는 잘했다고 생각하는 것이 없다고 응답한 학생이 15명 중 3명으로 20%였는데, 두 번째 발표에서는 모든 학생이 발표 내용 또는 수행에 만족했다는 점이다. 첫 번째 발표와 두 번째 발표 간에 준비할 수 있는 시간은 1분 정도이었지만, 단시간의 준비를 통해서도 스스로의 발표에 대해 잘한 점을 찾을 수 있었던 것이다.

스스로 잘했다고 생각하는 점으로는 첫 번째 발표에서는 자신이 이야기한 내용에 만족하는 학생이 7명으로 더 많았고 두 번째 발표에서는 수행 면에 만족하는 학생이 11명으로 더 많았다. 이에 관해서는 다음 표2의 “조금 더 노력해야겠다고 생각하는 점”을 살펴보면 그 이유를 알 수 있다. 즉 첫 번째에서 내용 면에 만족을 한 이후 두 번째에서는 수행 면에서도 만족하게 된 것이다. 즉 2회의 발표를 통해 내용과 수행에 많은 학생들이 만족하게 되었다고 분석할 수 있다.

이야기한 내용에 만족한 경우의 구체적인 요소는 경험을 토대로 했다는 점과 장점이나 특색, 일본의 특징 등을 설명했다는 점에 만족하고 있었다. 수행에 대한 만족의 경우 주로 두 번째 발표에서 첫 번째와 비교하여 나왔던 점에 주목하고 있는데, 긴장하지 않고 조리있게 차분히 그리고 매끄럽게 설명하였다는 점 등을 언급하고 있었다.

4.1.2 좀 더 노력해야겠다고 생각하는 점(A의 ②)

좀 더 노력해야겠다고 생각하는 점도 첫 번째 이야기 하기 직후와 두 번째 이야기 하기 직후에 자유 기술하도록 하였으며, 이 또한 내용적인 측면과 수행적인 측면으로 내용을 구분하여 표2에서 살펴보았다.

표2에서 확인할 수 있는 것과 같이 첫 번째 발표에서 수행의 측면에 좀 더 노력해야겠다고 생각한 학생이 9명이었다. 이를 표1의 응답과 함께 확인해 보면, 첫 번째 발표에서 수행에 만족한 학생과 만족한 면이 없다고 응답한 학생이 각 2명이었고, 나머지 5명은 내용에 만족한 학생이었다. 다시 말해 첫 번째 발표에서 내용 측면에 만족한 5명의 학생은 두 번째 발표에서는 수행 측면에서 좀 더 노력해야겠다고 생각하고 있는 것이다. 나머지 4명 중 2명은 만족한 면이 없는 학생으로 우선 수행 측면에서 먼저 노력해야겠다고 생각하고 있으며, 2명은 수행 측면에 만족했지만 좀 더 노력해보고자 하고 있다.

표2를 통해서 두 번째 발표에서 학생들은 내용적인 측면보다는 수행적인 측면에서 좀 더 노력해야겠다고 생각하였다고 볼 수 있는데, 다만 두 번째 발표 후의 기술을 살펴보면 첫 번째 발표보다는 나아졌으나 ‘조금 더’ 노력해야겠다고 생각하고 있는 경우가 대부분이므로 스스로 향상된 점을 느끼고 있다고 볼 수 있다.

〈표2〉 좀 더 노력해야겠다고 생각하는 점

	첫 번째 발표		두 번째 발표	
	학생 수	기술	학생 수	기술
내용 측면	6명	전문적인 자세한 설명을 못 함(3)/ 깊게 알지 못해서 이야기 거리가 많이 없음/ 에피소드같은 이목을 끌 수 있는 것을 첨가하면 좋을 것 같음/ 뚜렷한 주제가 없었음	6명	뚜렷한 주제를 정해야 함(2)/ 관련 내용에 대해 많은 얘기를 해주지 못함(2)/ 더 많은 것을 조사하여 잘 알고 자세히 이야기해야겠음/ 내용이 평범
수행 측면	9명	짜임새 있게 잘 정돈하여 조리 있게 말해야겠음(4)/말을 두서없이 한 것 같아서 조금 더 자연스럽게 얘기해야겠음(2)/ 말이 어눌했고 정리가 안 되고 긴장함/ 논지를 정확히 해야함/ 수줍어함	9명	버벅거리는 점을 보완하고 싶음(2)/ 핵심내용을 조금 더 집어서 이야기해야겠음/ 조리있게 잘해야겠음/ 모르는 사람과 이야기 소통하는 것이 익숙해지는 걸 노력하여야겠음/ 맞장구를 잘 할 필요있음/ 표현력 부족/ 목소리가 작았음/ 주장을 정리하여 말함
없음	0명	-	0명	-

4.1.3 준비할 점(지금 해두어야 할 것은?)

첫 번째 이야기 하기에 관한 감상을 기술 후 두 번째 이야기 하기까지 지금 해두어야 할 것에 대해서 기술한 후 약 1분간 준비시간을 가졌다. 준비시간은 첫 번째 발표 이후에만 가졌으므로, 내용도 첫 번째 발표 이후에만 기술하였다.

〈표3〉 지금 해두어야 할 점

	첫 번째 발표 이후	
	학생 수	기술
내용 측면	6명	내용 보충(2)/ 주제 보완/ 라면 생각/관심분야 좀더 생각하기/ 일본에 대해 궁금한 점
수행 측면	8명	말할 순서 정하기(3)/ 내용을 좀더 간략하고 핵심있게 정확히 말하는 것(2)/ 내용을 좀 더 정리해서 말하기 연습/ 필요없는 미사여구 제외/ 생각이나 말을 추가하여 설명을 원활하게/
기타	1명	모르겠음

표3에서 확인되는 바와 같이 학생들은 수행적인 면에서 좀 더 준비해야 된다고 생각하고 있는데, 순서를 정하거나, 좀 더 간략하게 정리해서 말하기, 혹은 설명이 원활하도록 생각 등을 추가하는 준비를 해야겠다고 기술하였다. 내용적인 측면에서는 내용을 보충하거나 주제를 보완하고, 이야기할 내용을 좀 더 생각하는 등의 준비가 필요하다고 기술하였다. 뭘 해야될지 모르겠다고 기술한 학생도

1명 있었다.

표2에서는 좀 더 노력해야겠다고 생각하는 점을, 표3에서는 다음 발표까지 지금 해두어야 할 점을 기술하도록 하였으므로, 노력해야겠다고 생각한 점을 지금 준비해야겠다고 언급할 것이라고 예상할 수 있다. 실제로 표2와 표3에서 내용적인 측면을 언급한 학생의 수가 6명으로 같으므로 동일한 학생이 유사한 내용을 언급했다고 생각할 수 있는데, 실제로는 약간의 차이가 있었다. 내용적인 측면에서 좀 더 노력해야겠다고 언급한 6명의 학생 중 지금 준비할 것도 내용적인 측면이라고 기술한 학생은 3명이었다. 나머지 3명은 지금 준비해야할 것으로 수행적인 측면을 언급하였다. 한편 수행적인 측면에서 좀 더 노력해야겠다고 언급한 9명의 학생 중 3명은 지금 준비할 것으로 내용적인 측면에 대해 기술하였으며, 1명은 모르겠다고 하였다. 학생들은 표2에서 첫 번째 발표에서 아쉬웠던 점을 언급하기는 했지만 지금 바로 짧은 시간에 준비할 것은 표3에서 확인되는 바와 같이 다른 것을 언급하는 경우도 있다는 것을 알 수 있다.

4.1.4 정의적인 측면(어떤 기분이었습니까?)

이야기 하기에서는 내용이나 수행적인 측면도 중요하지만, 그룹 활동에 대한 거부감을 느끼는 학생들일수록 정의적인 측면도 고찰할 필요가 있다. 학생 스스로 기술한 것이지만 이야기하기 직후의 내성이란 점에서 스스로를 잘 표현하고 있다고 볼 수 있다.

표4는 첫 번째 발표에서 이야기하기 전과 이야기하는 중, 이야기한 후의 기분에 대해서 질문한 결과이다. 기분은 크게 긍정적 및 부정적, 중립적으로 구분하였다.

〈표4〉 어떤 기분이었습니까?(첫 번째 발표)

	이야기하기 전		이야기할 때		이야기한 이후	
	학생 수	기술	학생 수	기술	학생 수	기술
긍정적	0명	-	3명	편안하게 이야기함/ 익숙해짐/ 흥미로움	7명	후련함(2)/ 안도감/ 괜찮음/ 감이 잡힘/ 이해됨/ “내가 이렇게까지 말을 할 수 있구나” 함
부정적	11명	긴장(3)/어색함(2)/ 부끄러움(2)/ 두근거림/ 걱정되고 웃김/ 막막함/ 어떻게 해야할지 모름	7명	긴장(2)/생각안남/ 당황/ 두서없음/ 부끄러움/ 어색함	2명	어색함/ 뭐했나 싶음
중립적	4명	보통/평범/생각한 것 없음/ 무응답	5명	과거 회상됨/웃김/궁금함/ 생각난 대로 말함/ 평범	6명	아쉬움/ 신기함/ 그저 그랬다/ 평범/ 정리 및 수정 필요/ 내용이 더 생각남

표4에서 알 수 있듯이 이야기하기 전에는 긍정적인 기분은 없었고, 11명이 긴장, 두근거림, 어색함 등과 같은 부정적인 기분을 가지고 있었다. 4명은 보통, 평범, 생각한 것 없음 등의 중립적인 기분을 나타냈다. 이야기하는 중에도 생각나지 않았고, 당황했고, 어색했다는 등의 부정적인 기분을 7명이 나타냈으나, 3명은 편함, 익숙해짐, 흥미로움 등의 긍정적인 기분이 되었다. 이야기한 후에는

안도감, 후련함 등의 긍정적인 기분이 된 학생이 7명으로 가장 많았으며, 이 중에는 “내가 이렇게 까지 말을 할 수 있구나 함”과 같이 1분간의 이야기하기에서 자기효능감을 직접적으로 표현한 학생도 있었다. 이야기하기 전에는 많은 학생들이 부정적인 기분을 가지고 있었으나, 이야기한 후에는 50%이상이 긍정적인 기분이 되었음을 알 수 있다. 한편 중립적인 기분으로 분류하였으나, 이야기한 후에 아쉬움과 신기함을 표현한 학생도 있었다.

다음으로 표5는 두 번째 발표에서의 기분에 관해 질문한 결과이다.

〈표5〉 어떤 기분이었습니까?(두 번째 발표)

	이야기하기 전		이야기할 때		이야기한 이후	
	학생 수	예시	학생 수	예시	학생 수	예시
긍정적	5명	첫 번째보다 괜찮음(2)/자신감 생김/ 덜 긴장됨/편안함	9명	잘 설명함/ 편안함/ 자연스러움/ 익숙해짐/ 말이 술술 잘 풀림/ 좀더 나아짐/ 재미있음/ 뿌듯함/괜찮음	10명	좀더 나아짐(2)/ 후련함(2)/ 뿌듯함/ 가까워지는 계기가 됨/ 안도감/ 익숙해짐/ 친해짐/이해
부정적	6명	어색함(2)/긴장/ 고민됨/걱정됨/ 부끄러움/	3명	어색함(2)/ 다급함	1명	어색함
중립적	4명	자연스럽게 말하자/보통/ 생각한 것 없음/ 평범	3명	궁금함/ 빠르게 설명함/ 평범	4명	설렘/신기함/그냥 그러함/ 평범

이야기하는 상대방은 바뀌지만 같은 내용을 두 번째 이야기하는 것이었기 때문에인지 두 번째 발표에서는 이야기하기 전에 자신감이 생기고 덜 긴장되고 편안하다는 등 긍정적인 기분이었던 학생이 5명 있었고, 여전히 고민되고, 부끄럽고 어색한 부정적인 기분이었던 학생이 6명, 중립적인 학생이 4명이었다. 이야기하는 중에는 잘 설명하고, 자연스럽게, 편안하고 뿌듯함과 재미를 느낀 긍정적인 기분의 학생이 모두 9명이었고, 어색함 등의 부정적인 기분의 학생이 3명, 중립적인 기분의 학생이 3명이었다. 마지막으로 이야기한 후에는 10명의 학생이 뿌듯함, 안도감, 후련함과 함께 상대방과 친해지는 등의 긍정적인 기분이 되었고, 1명은 여전히 어색했지만, 나머지 4명의 학생은 설렘과 신기함 등의 중립적인 기분을 표현하였다.

표4의 첫 번째 이야기하기 전과 표5의 두 번째 이야기한 이후를 비교해 보면, 첫 번째 이야기하기 전에는 부정적인 기분이 11명과 중립적인 기분이 4명이었는데, 두 번째 이야기하기를 마친 후에는 10명이 긍정적인 기분이 되고, 1명은 어색하지만, 4명은 중립적인 기분이었다. 이 중 2명은 설렘과 신기함이였다.

자신의 기분을 돌아보는 기회를 가지는 것은 그룹 활동의 도입단계 뿐아니라 많은 장면에서 필요하다고 생각된다. 특히 워크시트와 같이 직접 글로 써서 언어화해 보는 것은 긍정적인 기분을 좀 더 확실하게 느낄 수 있는 계기가 될 것이며 이후의 소통에서 긍정적으로 작용할 것이라고 확신한다.

4.2 전체적인 감상

워크시트의 B의 ①에서는 전체적인 감상을, ②에서는 세 번 이야기하기에 대한 기대를 질문하였

으며, C에서는 만약 세 번 이야기한다면 어떤 준비를 할 것인지 질문하였다. B와 C부분은 두 번의 이야기하기가 모두 종료된 후 기술하도록 하였다.

4.2.1 두 번 이야기한 것에 대한 감상(B의 ①)

첫 번째 이야기하기와 두 번째 이야기하기 사이에는 1분의 준비하는 시간이 있었지만, 동일한 내용을 이야기하는 상대만 바꾸어서 두 번 이야기하도록 하였다. 이는 내용에 대한 어려움을 어느 정도 통제된 상태에서 상대만 바꿈으로써 소통에서의 어려움이 어디 있는지 스스로 확인해 보는 계기를 주고자 하는 의도도 있는 시도였다. 그런데 표6에서 15명의 감상을 모두 확인해 보면 상대를 바꾸는 것에 대해서는 대체적으로 긍정적이었음을 알 수 있다.

먼저 긍정적인 감상으로는 정의적인 측면에서 상대를 바꾼 것에 대해서 재미있거나 설레고 새로워서 좋았다는 감상이 6명, 수행적인 측면에서 좀 더 정리가 잘되고 다른 형식으로 전달할 수 있었다는 감상이 4명, 내용적인 측면에서 자신의 목표를 잘 알릴 수 있었다는 감상이 1명이었다. 중립적인 감상으로는 느낌이 다르고 흔치 않은 기회였다, 나쁘지 않았다는 감상이 3명이었고, 부정적인 감상으로는 색다르고 어색했다는 감상이 1명이었다. 즉 같은 내용을 두 번 이야기함에 있어서 상대가 바뀌는 것은 대체적으로 큰 방해요인이 되지 않았다는 것을 알 수 있고, 오히려 새롭고 설레어 재미있었다는 등의 정의적인 측면에서 긍정적으로 작용했음을 알 수 있다.

이러한 경험을 통해 학생들은 짧은 시간이지만 두 명과 소통할 수 있으며 상대방이 바뀌어도 동일한 내용이라면 긍정적인 감상을 가지고 이야기할 수 있다고 분석할 수 있다.

〈표6〉 두 번 이야기한 것에 대한 감상

		기술 내용
긍정적	정의적 측면 (6명)	여러 사람과 이야기하는 것이 생소하지만 소통을 하면서 재미있다고 느낌/ 새로운 상대랑 이야기하니깐 설레고 이야기 하는게 재미있었다/ 다른 학과 분들과 이야기를 해서 좋았습니다/ 여러 사람과 이야기 하는 것이 좋은 경험이었다/ 새로웠고 좋은 경험이었다/ 상대마다 맛장구를 쳐주는 것도 다르고 말하는 내용도 다름/ 걱정되었지만 생각보다 잘한 것 같음
	수행 측면 (4명)	확실히 두 번째 말할 때가 정리가 되었다/ 두 번째가 더 말이 잘 나옴/ 전에 말한 내용을 한번 정리해서 설명할 수 있음/ 같은 이야기를 조금 다른 형식으로 전할 수 있었던 것 같다,
	내용 측면 (1명)	나의 목표를 다른 사람들에게 더 잘 알릴 수 있었던 것 같다
중립적(3명)		느낌이 사뭇 달랐다/ 두 명의 사람과 이야기하여 흔치 않은 기회였다/ 나쁘지 않았다
부정적(1명)		같은 이야기를 두 번 해 색달랐고 어색했다

4.2.2 세 번 이야기에 대한 기대(B의 ②)

다음으로 한 번 더 즉 세 번 이야기 해보고 싶었는지 질문한 결과는 9명이 이야기하고 싶다고 응답하였고, 이야기하고 싶지 않다는 응답이 3명, 모르겠다는 응답이 1명이고, 2명은 무응답이었다. 이에 대한 이유를 함께 살펴보면 다음 표7과 같다.

세 번 이야기하고 싶은 이유에 관해서는 경험을 공유할 수 있으며 더 많은 이야기를 할 수 있고, 모르는 내용도 알 수 있게 될 것이라는 기대와 함께 새로운 사람과 대화하는 것에 대한 기대감, 흥미 등을 나타내고 있었다. 또한 수행의 측면에서 좀 더 다듬을 수 있다는 점을 이유로 언급하기도 했으며, 가능하긴 해도 어색할 것 같다는 학생도 있었다. 한편 이야기하고 싶지 않다는 응답은 3명 이었는데 그 중 1명은 조금 더 자세히 나누고 싶었다는 아쉬움을 표현하기도 했다.

대부분의 학생들은 동일한 내용을 두 번 이야기하기를 통해서 앞으로의 이야기하기에 대한 긍정적인 기대감을 가지게 되었다고 볼 수 있다.

〈표7〉 세 번 이야기에 대한 기대

기대여부	이유
네 (9명)	내가 경험한 것을 공유할 수 있어서 좋았음/ 더 많은 이야기를 끄집어 낼 수 있을 것 같기에/ 좀 더 많은 사람과 이야기를 하면 내가 모르는 내용까지 알 수 있을 것 같아서/ 더 다른 분들과 이야기를 하고 싶었음/ 새로운 사람의 흥미를 알 수 있기 때문에 새로운 대화를 해보고 싶다/ 새로운 경험을 하고 싶다/ 새로운 상대와 이야기 하는게 재미있어서/ 좀 더 다듬을 수 있어서/ 세번은 가능하지만 그만큼 어색할 것 같다
아니오(3명)	그건 아니지만 조금 더 자세히 나누고 싶었다/ 그건 아닙니다/ 아니오
모르겠다(1명)	해보고 싶기도 하고 안해보고 싶기도 하다
무응답(2명)	-

4.2.3 세 번 이야기한다면 준비할 점(C)

마지막으로 만약 세 번 이야기한다면 어떻게 준비할 것인지 질문한 결과는 다음 표8과 같다.

〈표8〉 세 번 이야기에서 준비할 점

준비 형태	이유
a. 같은 준비(7명)	내용만 좀 더 보강/이야기할 때 긴장되지만, 준비는 문제없으므로/ 같은 주제로 다른 형식으로 전달/ 일본에 대한 흥미를 잘 드러냄/ 수정할 주제가 아니고 궁금한 분야를 이미 생각하고 있음/ 익숙하고 더 잘 할 수 있음/ 잘할 수 있는 준비이므로 조금만 보완하면 됨
b. 다른 준비(1명)	다른 이야기를 준비하고 싶음
c. 양쪽 모두(5명)	나의 생각을 넣고 공감 소통한 점 좋았고, 좀 더 생각해서 글로 써서 정리해서 말하고 싶음/ 두 번의 기회로 완성도 높였으므로 재미를 더 하고 싶음/ 경험을 바탕으로 정보를 추가 및 좀 더 조리있게 준비/ 자신감이 더 필요함/ 잘한 부분은 이어가고 못한 부분은 고치고 싶다
무응답 (2명)	-

이번과 같은 준비를 한다는 학생이 7명이고, 같은 준비와 함께 다른 준비를 추가하는 부분도 있을 것이라는 학생이 5명, 전혀 다른 준비를 할 것이라는 학생이 1명, 무응답이 2명이었다. 같은 준

비를 한다는 학생은 대부분 내용적인 측면에서 크게 달라지지 않을 것이라는 응답이었으며 조금만 보완한다는 내용도 있었다. 같은 준비와 함께 다른 준비도 추가할 것이라는 응답을 한 학생들은 수행적인 측면에서 좀 더 준비를 하고 싶다는 의견이 많았다. 전혀 다른 준비를 하고 싶은 학생은 이야기 주제를 다른 것으로 준비하고 싶다는 응답이었다.

앞의 표7에서 살펴본 것과 같이 많은 학생들이 세 번 이야기하기에 대해 기대를 나타냈으며 이때는 내용은 큰 변화없이 수행적인 측면을 조금 더 보강하고 싶다는 생각을 가지고 있는 것으로 분석할 수 있다.

5. 맺음말

이 논문에서는 그룹 활동에 대한 부담감을 완화하기 위한 목적을 가지고 아이스브레이킹의 일환으로 제 1주차에 단시간에 이야기하기를 2회 연속 실시한 것에 대하여 워크시트의 내용을 중심으로 보고하였다. 기존 연구에서 아이스 브레이킹과 연관된 보고는 없었으며 이 논문에서는 워크시트 작성을 통해서 자기조정학습에 이어지도록 하는 효과를 기대한 것이다.

워크시트의 내용을 분석한 결과 1분간의 짧은 이야기하기이지만 첫 번째 시도 이후 약 1분 정도의 준비시간을 가진 후의 두 번째 시도에서 학생들은 스스로 보다 잘한 점을 찾아볼 수 있고 또한 이에 대해 긍정적인 기분을 가지게 되었다는 것을 확인할 수 있었다. 이는 워크시트를 작성함으로써 명확하게 인지하게 된 것이라고 할 수 있으며 종래의 연구(金志宣, 2012)에서 내성활동의 유효성에 대해 보고한 것과 유사한 결과라고 볼 수 있다. 이 논문에서 보고한 실천은 1분 이야기하기를 2회 한 것이므로 이러한 이야기하기 활동 자체의 긍정적인 효과도 물론 있지만, 단시간의 이야기하기 및 준비였기에 워크시트 작성이 없었으면 긍정적인 효과를 스스로 인지하기 힘들었을 것이라고 생각된다. 짧은 시간이지만 스스로 돌아보는 시간을 가지고 이를 워크시트에 언어화하는 것은 중요하다고 주장하는 것이다. 특히 2회의 이야기하기 중간에 자신을 돌아보고 또한 정의적이 측면에 대해서도 생각해 보고 언어화함으로써 보다 명확한 인지가 가능했다고 생각된다.

자기조정학습은 스스로의 활동이나 감정에 관해서 인지하고 이를 좀더 개선시키고자 하는 동기를 가지고 이를 행동에 옮기는 것으로 간단하게 이야기할 수 있으며 이 논문에서 실천한 내용은 이러한 일련의 단계를 짧은 시간에 경험해 볼 수 있도록 한 것이라고 평가할 수 있다. 어떤 그룹 활동이라도 친밀도가 낮은 학생들 간에 이루어지는 경우 이와 같은 단시간의 실천을 통해서 막연한 거부감은 사라질 것이라고 기대하는 것이다.

한편 이야기하기의 주제는 수업과 관련된 것으로 설정함으로써 이야기하고자 하는 동기부여에 도움을 줄 수도 있으나 제 1주차에 실시하는 것을 추천하고자 하므로 가벼운 주제로 설정할 것을 제안한다.

이 논문에서 보고한 실천내용은 단시간의 경험이므로 과연 장기적으로 효과를 발휘할 수 있을 것인지 의문을 제기할 수도 있으나 1주차의 수업에서 ‘그룹 활동’이라는 단어를 듣자마자 거부감을 가지는 학생들도 짧은 시간에 자기 효능감을 가질 수 있다면 이후 자기조정학습을 실천해 나가는데 있어서 좋은 토대로서 작용할 것이라고 기대하는 것이다. 특히 세 번 이야기하기에 많은 학생들이 기대감을 나타낸 만큼 단시간의 활동이지만 워크시트에 언어화하는 것을 통해서 긍정적인 감정을 좀 더 확고하게 가질 수 있게 되었다고 평가할 수 있다.

앞으로의 과제로서는 워크시트의 활용 유무에 따른 효과를 보다 명확하게 확인하는 것이며 이를 위해서는 2회 이야기하기를 워크시트 없이 실천해 보는 시도가 병행되어야 할 것이다.

【참고문헌】

- 김영상(2003) 「자기조정학습의 영역과 전략의 재구성」 『교육과정연구』 21(2) pp.173-192
- 金志宣(2012) 「自律性の支援に向けたピア・ラーニングの実践と意義」 『日本文化研究』 43 동아시아일본학회 pp.93-112.
- 유경호(2004) 『ARCS 모델기반 자기조정학습 수업전략이 학습동기, 자기효능감, 학업성취에 미치는 효과』 고려대학교 박사학위논문 pp.93-94
- 이영민(2015) 『아이스브레이크 101 : 창의적 액션러닝 교수법』 김영사 p.22
- 趙南星(2019) 「日本語教育研究の現状と展望」 『日本語學研究』 59 한국일본어학회 pp.101-125
- 조선영(2018) 「일본어해 과목에서 학습자 중심 수업실천 사례 보고-교수자 부담 경감을 생각하며」 『日本文化學報』 79 한국일본문화학회 pp.411-431
- 青木将幸(2013) 『リラックスと集中を一瞬でつくるアイスブレイクベスト50』ほんの森出版, p5.
- 岩井朝乃(2020) 「アイスブレイク」 韓国協働実践研究会編 『協働学習の授業デザインと実践の手引き-韓国の日本語教育の現場から』 p.45
- 倉持香(2019) 「韓国における日本語協働学習-実践研究に焦点をあてて」 『한국일어교육학회·협동실천연구회(일본) 공동개최 2019년도 동계국제학술대회(제36회) 요지집』 한국일어교육학회 pp.37-40
- 杉谷乃百合(2006) 「大学生のモチベーション、メタ認知、学習スキル」 『キリスト教と世界』 22 pp.105-113
- 二宮理佳(2017) 「自己内省ワークシートの効果-自己調整学習理論からの分析」 『中央大学論集』 38 pp.1-13
- 藤谷智子(2001) 「メタ認知的活動が学習行動に及ぼす影響」 『武庫川女子大学紀要人文・社会科学編』 48 pp.45-53
- Zimmerman, B.J.(1986) Becoming a Self-Regulated Learner: Which Are the Key Subprocesses? Contemporary Educational Psychology 11 pp. 307-313

〈 要 旨 〉

그룹活動의活性化のための導入段階의實踐報告

- 自己調整學習理論に基づく内省ワークシートの活用 -

本稿では、未来社会に備えるべき意思疎通力量の向上に役立つグループ活動の活性化のための導入段階として、内省ワークシートを活用した1分話しを実践した結果を報告した。二宮(2017)では、「20分発表-10分準備-20分発表」の際にワークシートを活用した結果、学習者は遂行の向上を認知、有能感および満足感を得ることができた。さらに肯定的な自己反応を自覚、自己効能感が促進したことが報告されている。本稿では、この段階をアイスブレイクの一貫として使うために、「1分話し-1分準備-1分話し」を実践し、ワークシートの記述内容を分析した。

ワークシートの内容を分析した結果、1回目の話しときは「よくできた」点は内容の側面が多く、しかもよくできた点が「ない」と思う学生もいた。しかし、2回目の話しときは遂行の側面において満足する学生が多く、2回の話を通して全体的に内容と遂行において満足できたことがわかった。話しの前、話し中、話しの後の感情を書かせたところ、1回目の話しでも前後の差があり、また2回目の話しの際は、より肯定的な自己効能感が持てたと分析できた。

今回の実践は短時間の試みであったにも関わらず、ワークシートに自分の感情まで書き込ませることによって、より肯定的な効果が現れたのではないかと評価し、授業の内容や形式に関わらずグループ活動の導入段階において活用できるだろうと期待する。

論文分野：日本語教育

キーワード：グループ活動、アイスブレイク、自己調整学習、内省、ワークシート

■ 조선영(趙宣映)

인천대학교 일어교육과 부교수

huyuski@daum.net

■投稿日	:	2020년	1월	16일
■審査開始	:	2020년	2월	5일
■審査完了	:	2020년	2월	19일
■掲載確定	:	2020년	2월	28일