

## STAD 협동학습을 통한 토익 독해 수업의 효과

이명관  
안양대학교

Lee, Myong-Kwan. (2011). The effects of TOEIC reading comprehension classes using STAD cooperative learning. *Modern English Education*, 13(3), 125-148.

The purpose of this study is to examine the effects of TOEIC reading comprehension classes using STAD cooperative learning. For the study, the research was implemented for 15 weeks with seventy-one Korean university EFL students. The thirty-five students took TOEIC reading classes using STAD cooperative learning as an experimental group and thirty-six took TOEIC reading classes traditionally as a control group. Results of the study showed that there was no statistically significant difference between both groups in the mid-term exam. However, the experimental group showed more improvement than the control group in the final exam, which showed a difference statistically. This suggests that STAD cooperative learning is effective in TOEIC reading comprehension classes. Moreover, Students' satisfaction toward the class revealed that STAD cooperative learning is suitable for a TOEIC reading comprehension class. In addition to this result, collaborative and participatory learning styles were factors influencing cooperative learning satisfaction. This finding indicates that teachers should consider learners with various learning styles to apply cooperative learning effectively to the class. Based on this study, some guidelines for effective cooperative learning and TOEIC reading classes were suggested.

[cooperative learning/TOEIC/reading comprehension/grammar/  
협동학습/토익/독해/문법]

### I. 서론

교수자 중심의 교육이 학습효과를 높이는데 한계가 있다는 지적과 함께, 최근 학습자 중심의 교육이 각 교육 분야에서 대두되고 있다. 학습자 중심의 교육이 이루어지기 위해서는 무엇보다도 학습자의 능동적인 참여가 이루어져야 한다. 또한 자신의 학습에 대해 주도할 수 있고 책임을 바탕으로 한 능동적인 참여가 학습자 중심의 교육을 활성화 시킬 수 있을 것이다. 이런 측면에서 협동학습은 서로간의 활발한 상호작용을 바탕으로 하여 학습이 이루어지기 때문에 구성원들 모두의 개별 책무성

을 요구하며 적극적인 활동을 유도한다. 따라서 협동학습은 학습자 중심의 교육을 장려하는 형태를 갖추고 있다.

협동학습이 학습자들의 학업성취도에 효과적이라는 연구들(Aronson & Patnoe, 1997; Garrett, 1998; Potthast, 1999; Ravenscroft, 1997; Rivera, 1996; Stahl, 1994, 1996)은 동일한 학습을 목표로 하여 자신 뿐 아니라 구성원의 학습에도 함께 관여하게 하는 협동활동의 상호작용이 긍정적으로 작용하고 있다는 것을 잘 보여준다. 또한 협동학습은 단순한 학습효과 이상으로 경쟁학습과 개별학습에서 미흡했던 인지적, 정의적, 사회적 영역에까지 긍정적인 영향을 줄 수 있다(Clark & Astutuo, 1994; Johnson, Johnson & Stanne, 2000).

협동학습이 기본적으로 경쟁보다는 협동을 장려하는 환경을 조성하면서 학습자들에게도 긍정적인 영향을 미치지만 협동학습의 구조 및 유형, 또 협동학습 기본 요소의 반영 정도에 따라 그 효과는 달라질 수 있다(김광휘, 1997; 박일수, 방미란, 권낙원, 2008; 최보금, 2006). 그러므로 효과적인 협동학습을 위해서는 학습 분야와 특성, 학습환경 등을 고려하여 그에 적합한 형태의 협동학습 모형을 적용할 필요가 있다. 또한 학습에서 중요한 요인으로 작용하고 있는 학습자의 개인차 중, 학습스타일은 교수-학습 방식에 대한 선호와도 밀접한 관련을 가지므로 협동학습 효과에 영향을 미칠 수 있다. 따라서 본 연구에서는 주어진 학습내용과 학습환경을 고려한 협동학습 유형인 STAD(Student Team Achievement Division)가 학습자들에게 어떠한 영향을 미치는지 알아보려고 한다.

본 논문은 대학생을 대상으로 한 STAD 협동학습을 통한 토익 독해 수업이 학업성취도에 어떤 효과를 주는지 알아보려고 한다. 또한 학습자의 학습만족도에는 어떠한 영향을 미치는지 조사해보려고 한다. 그리고 이에 대한 심층적인 연구로 본 연구에서 실시하는 협동학습에 대한 만족도에 영향을 미치는 학습스타일은 무엇인지에 대해 분석해 보고자 한다.

## II. 이론적 배경

### 1. 협동학습

사회적 상호작용적 측면에서 볼 때, 협동학습은 단순한 학습방법만이 아닌 사회적 동물로서의 인간의 조건을 향상시키는 사회적 학습방법이다(Piaget, 1965). 이와 관련하여 Johnson과 Johnson(1989)은 협동학습에서의 사회적 상호의존성 이론을 확장시켜 긍정적 상호의존성 개념을 제시하였다. 이들에 의하면 협동학습은 근본적으로 학습 집단 구성원 간의 상호의존을 바탕으로 이루어진다. 협동학습은 공동의 목표를 가지고 함께 학습하는 과정에서 학습자들이 서로 간의 학습에 도움을 주고, 성공적으로 과제를 수행하며 그에 대한 보상을 함께 나누는 과정 속에서 긍정적인 상호의존 관계가 형성되게 된다는 것이다. 이와 같은 협동학습은 그룹 내에서의 상

호교류를 통하여 자신의 학습에 책임을 지는 것은 물론이고 다른 구성원의 학습 증진에도 동기화시키는 방법으로 학습효과를 극대화할 수 있는 교수-학습 방법이다 (Cohen, 1994; Olsen & Kagan, 1992).

협동학습이 잘 작용되기 위한 기본 요소에 대해 Johnson과 Johnson(1992)은 긍정적 상호의존성, 개별적 책무성, 대면적 상호작용, 협동적 기술, 집단과정을 제시하였다. 그리고 Doolittle(1995)은 긍정적 상호의존, 대면상호작용, 개인적 책임감, 대인관계기술과 소집단 기술, 집단자기평가를 제시하였다. Slavin(1995)은 협동학습을 위해 집단의 크기는 4-5명 정도로 적은 구성원이 적합하며 가능하다면 이질적인 구성원들로 이루어져야 한다고 하였다. 또한 집단목표를 가지고 긍정적 상호작용이 이루어지도록 하며, 상호작용을 촉진할 수 있어야 한다고 한다. 이를 위해 개별적 책무성, 대인관계기술, 성공을 위한 동등한 기회, 팀간 경쟁 등을 고려할 필요가 있다고 하였다. 진정한 의미에서의 협동학습이 이루어지기 위한 요소에 대해 학자마다 약간씩의 차이가 있기는 하나 긍정적 상호의존, 개별적 책무성, 집단목표 및 과정, 관계기술 등이 대체로 공통된다고 볼 수 있다.

협동학습이 학습자중심 교수방법이며 긍정적인 상호작용을 촉진함으로써 학습효과를 기대해 볼 수는 있지만, 협동학습을 통해 모든 학생들이 동일한 학습효과를 얻을 수는 없으며 학습자마다 다르게 반응할 수 있다. 이는 학습자 요인인 개인차, 즉 인지적 통제, 성격, 지능, 수업방식, 학습스타일 등에 따라 그 영향은 다르게 나타날 수 있기 때문이다. Miller(2003)와 Jehn과 Mannix(2001)는 협동학습에서 학습자의 개인차 요인을 반영하지 않는다면 성공적인 학습의 효과를 기대하기 어렵다고 하였다. 그리고 Dunn과 Griggs(1988)는 어떤 학습자에게는 매우 효과적인 교수법이 또 다른 학습자에게는 그렇지 않게 되는 생물학적이거나 발달학적인 개인의 특성이 학습스타일이라고 하였다. 따라서 학습스타일에 따라 협동학습의 효과는 다르게 나타날 수 있다. 더욱이, 황순자(1989)는 효율적인 학습을 위해 교수 방법 및 교육과정 운영에 있어 매우 중요하게 고려되어야 할 요소 중 하나가 바로 학습스타일이라고 강조한다. 그러므로 협동학습은 그 특성상 구성원들간의 대인 관계를 바탕으로 학습이 이루어지므로 학습자마다의 학습스타일이 중요하게 고려되어야 할 요소이다.

협동학습은 그 절차와 구조화 정도에 따라 여러 가지 유형이 있을 수 있으므로 학자들의 학문적 입장과 견해에 따라 차이를 보이며 다양한 모형이 개발되었다. Slavin(1990, 1995)은 협동학습을 그 방법에 따라 크게 다섯 가지인 학생 팀 학습 방법(Student Team Learning Methods), 공동학습(Learning Together), 그룹 연구(Group Investigation), 복합 교육(Complex Instruction), 구조화된 쌍(Structured Dyads)으로 분류하였다. 또 최근 박일수의 2인(2008)은 권낙원(2004)과 Joyce와 Weil(1986)의 구조화 이론에 근거하여 협동학습 모형을 '구조적 협동학습', '준구조적 협동학습', '비구조적 협동학습' 유형으로 분류하였다. 그 분류방법은 협동학습 모형의 공통적인 학습활동 요소를 추출하고, 각 학습활동 요소별로 협동학습 모형의 구조화 정도를 비교한 것이다. '구조적 협동학습 유형'에는 TAI(Team Assisted Individualization), CIRC(Cooperative Integrated Reading and Composition), STAD, TGT(Teams-Games-

Tournaments), Jigsaw II가 속하고, ‘준구조적 협동학습 유형’에는 Jigsaw, SA, LT가 속하며, ‘비구조적 협동학습 유형’에는 CI, GI 모형이 속한다.

이 중, 구조적 협동학습 모형에 속하는 STAD는 무엇보다 소집단 목표를 강조하여, 구성원 모두가 주어진 학습 목표를 달성함으로써 소그룹의 보상을 받게 한다는 특징이 있다. 이와 같은 면은 자신 뿐 아니라 서로의 학습에 책임을 지게 하는 장점이 강조된다(Slavin, 1989). 따라서 소그룹의 보상이 제시되고, 개별적 책임이 강조되며, 균등한 성공기회가 부여된다는 특성이 있다. STAD 협동 학습은 대체로 네 단계로 구성된다. 첫째, 수업에 대한 소개의 단계로 교수자가 학습자료와 학습내용을 제시하는 단계이다, 둘째, 소집단 활동 단계로 학업능력, 성별, 성격 등을 고려하여 이질적인 구성원으로 보통 4-6명이 한 그룹을 이룬다. 주어진 교재 및 학습내용을 가지고 구성원들은 서로 상호작용을 하면서 함께 학습한다. 셋째, 평가단계로 소집단 활동 후 학습한 내용에 관한 퀴즈가 실시된다. 퀴즈는 학생들 모두 학습내용을 이해했는가에 대해 알아보기 위한 것으로 개별적으로 치루어 진다. 넷째, 소집단 점수 게시와 보상 단계로 개별적으로 치루어진 퀴즈 점수를 수합하여 조별 합산 점수를 산출한다. 그리고 이 소집단 점수를 발표하여 게시하거나 보상이 이루어지도록 한다 (Bejarano, 1987; Slavin, 1990, 1995).

## 2. 협동학습 효과에 관한 선행연구

협동학습이 전통적인 학습방식과는 매우 상이한 형태로 이루어지는 방식이므로 협동학습이 학업성취도에 어떠한 영향을 미치는지에 관한 연구 또한 활발히 이루어져왔다. Slavin(1990)은 협동학습의 효과에 관한 실험연구 논문들을 조사하여 분석한 결과 과반수 이상의 논문에서 협동학습을 통한 학습에서 더 긍정적인 학업성취도의 효과를 보여주었음을 밝혔다. 국내에서 이와 비슷한 연구를 실시한 강홍숙과 강만철(2006)은 협동학습의 효과에 대한 실험연구를 한 논문들을 메타분석한 결과 협동학습이 효과적임을 보여주었다. 특히 정의적 영역 전체 평균이 인지적 영역과 비슷하게 높은 효과를 보였다.

Pica와 Doughty(1985)는 학습자들이 교수자가 주도하는 수업보다 소그룹 협동학습을 통해 언어를 연습할 수 있는 기회를 더 많이 제공받을 수 있었기 때문에 다양한 언어기능을 표현할 수 있었다고 한다. 이와 유사한 연구로 윤인숙(2001)은 고등학생을 대상으로 한 소집단 협동학습이 영어의 네 기능에 긍정적인 영향을 끼쳤으며, 특히 듣기와 말하기 능력의 향상에 큰 도움이 되었다고 밝혔다. 또한 학생들에게 영어학습에 대한 흥미를 북돋는데도 긍정적인 작용을 하며, 특히 소그룹 협동학습이 학습능력이 부진한 학생에게 효과적이라는 점을 밝히기도 하였다. Shim(2009)은 대학생을 대상으로 한 협동적 읽기 활동이 학생들의 인지발달과 의미협상을 강화시킴으로 학생들의 수행능력을 촉진시켰다고 하였다.

더욱이 Bejarano(1987)는 협동학습 중에서도 STAD 협동학습을 적용한 언어학습에 관한 효과에 대해 실험연구를 통해 알아보았다. 전통적인 학습을 통한 집단보다

STAD를 활용한 집단이 듣기와 문법, 어휘영역에서 매우 높은 성취도를 나타내었다고 한다. 김강식(2003)은 STAD 협동학습이 영어과 학업성취에 미치는 영향에 대해 중학생을 대상으로 하여 연구하였다. 그 결과, STAD 협동학습이 전통적인 학습보다 학업성취도에서 더 유의한 효과가 있으며, 자기효능감이 낮은 아이들에게 STAD가 상당히 효과적인 것으로 밝혀졌다.

협동학습은 학업성취도뿐 아니라 학습 중 동료와의 상호작용이 중요한 요인으로 작용하기 때문에 학습자들의 정의적인 영역에도 영향을 미친다. Johnson과 Johnson, 그리고 Stanne(2000)은 협동학습이 구성원들간의 신뢰와 협동을 바탕으로 하여 학습이 이루어지기 때문에 학습태도, 사회성, 자아존중감 등의 정의적인 발달에 긍정적인 영향을 미친다고 한다. 임채수(2001)도 협동학습은 개별학습과 경쟁학습에 비해 학업성취, 학습태도, 자아존중감, 학습동기, 교우관계에서 모두 효과적이었다고 밝혔다. 이와 같은 연구결과는 협동학습이 학습자의 정의적인 영역에 기여한다고 한 Moskowitz, Malvin, Schaffer와 Schaps(1983)의 연구를 뒷받침해 주기도 한다. 그러나 반면, 때때로 학습자들의 무임승차하고자 하는 태도(Brooks & Ammons, 2003; Mello, 1993)로 인해 자칫 학습분위기가 잘못된 방향으로 갈 수 있으므로 교수자는 이러한 점을 주의하여 학습자들의 협동학습에서의 적극적인 태도를 격려해야 할 것이다.

박일수의 2인(2008)은 자기주도학습능력과 협동학습 유형이 영어과 학업성취에 미치는 효과에 대해 연구하였다. 그 연구 중 협동학습 유형이 영어과 학업성취에 영향을 미치는지에 대한 검증 결과는 구조화 차이에 따른 협동학습 유형(Jigsaw II & GI)이 영어과 학업성취에 영향을 주지 않는 것으로 밝혀졌다. 이와 같은 결과에 대해 이들은 특정 협동학습 모형의 효과를 논의하기 보다는 협동학습을 적용하는 교과, 학습자 특성, 기간 등과 같은 다양한 상황 요소를 고려하여, 협동학습 모형의 학업 성취 효과를 논의할 필요가 있다고 한다. 더불어, 교사가 영어과 협동학습을 설계하고 실시하고자 할 때에는 자기주도학습능력 수준, 동기수준, 인지양식, 학습스타일 등과 같은 다양한 학습자 특성변인을 고려해야 할 필요가 있다고 하였다.

학습자 개인차 변인이 협동학습의 성과에 영향을 미친다는 측면에서 개인차 요인 중 하나인 학습스타일과 관련하여 협동학습에 대해 연구한 최보금(2006)은 대학생들을 대상으로 하여 협동학습의 수업만족도에 영향을 미치는 학습스타일이 무엇인지를 알아보았다. 그 결과, 협동학습 기본요소의 반영 차이에 따른 상-하 집단 모두에서 공통적으로 협동학습 수업만족도에 영향을 미치는 학습스타일은 협동형과 회피형인 것으로 나타났다. 협동형은 정적관계, 회피형은 부적관계를 보였다. 그리고 협동학습의 기본요소가 더 많이 반영된 상집단에서는 의존형 또한 수업만족도에 영향을 미치는 것으로 나타났다. 그리고 민경일(1999)은 학습스타일의 차이에 따라 협동학습의 효과에 차이가 나타난다는 연구결과를 내놓으며 학습책임감과 관련된 학습스타일의 차이에 따라 그 효과가 달라질 수 있다고 밝혔다. 또한 Cushing과 Kerrins(1991)는 소그룹 활동에 참여하고자 하는 욕구가 협동학습의 성공을 이끄는 변인이 될 수 있다며 학습자의 특징과 협동학습간의 상호작용 효과를 밝혔다. 이를

통해 학습자의 학습스타일이 협동학습의 효과에 중요한 변인으로 작용할 수 있음을 알 수 있다.

이와 같은 선행연구들을 통해 보듯이, 협동학습은 학업성취도와 학습자의 정서적인 측면에 영향을 미칠 수 있으나 협동학습 모형과 학습내용에 따라 학습에 미치는 영향도 달라질 수 있다. 더욱이 학습자의 학습스타일은 협동학습에서 개개인에게 다르게 영향을 미칠 수 있다. 따라서 본 연구에서는 대학생들을 대상으로 한 토익 독해 수업에 STAD 협동학습을 적용하여 그 효과를 알아보려고 한다. 본 연구에 참여한 학생들을 위한 토익 독해 수업은 교수자에 의한 문법적 지식 및 문장구조에 대한 설명이 필요하며, 학습에 대한 교수자의 안내가 어느 정도 필요하다. 따라서 구조적인 협동학습이 본 토익 독해 수업에 적합할 수 있으므로 STAD 협동학습을 본 연구를 위한 수업에 적용하고자 한다. 본 연구는 토익 독해 수업을 STAD 협동학습을 적용하여 실시할 때 학업성취도에 어떠한 영향을 미치는지, 그리고 수업만족도에는 어떠한 영향을 미치는지 알아보려고 한다. 또한 수업만족도에 영향을 미치는 학습스타일은 무엇인지에 대해 분석해 보고자 한다.

### III. 연구 방법

#### 1. 연구 참여자

본 연구는 경기도 소재의 4년제 대학에서 교양필수 강좌인 실용영어2를 수강하고 있는 1학년 2학급의 학생들을 대상으로 실시하였다. 한 학급은 협동학습을 통해 토익 독해 수업을 실시하였고, 다른 한 학급은 강의식 위주의 전통적인 교수-학습형태의 토익 독해 수업을 실시하였다. 협동학습을 통해 토익 독해 수업을 실시한 실험반에 참여한 학생은 38명, 그렇지 않은 통제반에 참여한 학생은 39명이었다. 그러나 학기 중 출석률에 도달하지 못한 학생, 그리고 중간고사, 기말고사를 치루지 않은 학생들을 모두 제외한 학생수는 실험반 35명, 통제반 36명이다. 연구를 실시하기 전 두 집단간에 통계적으로 차이가 있는지를 검증하기 위해 미니 모의 토익 독해 (part 5~7)의 50문항을 실시하였다. 그 결과는 다음 표 1과 같다.

표 1  
집단 간 독해 능력에 대한 동질성 검사(사전검사)

집단	학생 수	평균	표준편차	T	p
실험반	35	19.80	4.93	0.79	0.94
통제반	36	19.89	4.61		

\* $p < .05$

사전 검사에서 실시한 문항이 50개이므로 50점을 만점으로 하여 점수를 계산하

였다. 표 1의 결과를 보면, 협동 학습을 통해 토익 독해 수업에 참여한 실험반은 평균이 19.80점, 통제반은 19.89점으로 두 집단의 평균 점수가 약간의 차이를 보이고는 있으나, 그 차이는 통계적으로 유의미하지 않다. 따라서 두 집단은 통계적으로 동질성이 성립됨을 가정할 수 있다.

## 2. 연구설계

### 1) 연구기간과 강좌구성

본 연구는 2011년 2학기 15주 동안 실시되었다. 본 연구를 실시한 강좌는 실용영어2로 교양필수 과목이다. 실용영어2 강좌는 1학년 학생들이 2학기에 공통으로 수강하는 과목이다. 이 강좌는 일주일에 2일 총 3시수로 구성되어 있으며, 토익 중심 교재로 수업이 진행된다. 주당 수업 시간 3시수 중 1시수는 토익 LC 파트를, 2시수는 토익 RC 파트의 수업을 진행한다. 본 연구를 위한 처치는 3시수 중 2시수 동안 이루어지는 토익 RC 파트 수업 시 실시하였다. 실험반과 통제반 모두 1시수의 LC파트에서는 동일한 수업 방식이 실시되었다. 그러나 2시수 RC 파트에서는 본 연구를 위한 목적에 따라 수업방식이 다르게 실시되었다.

### 2) 수업방식

토익 독해 수업에서 협동학습을 적용한 실험반은 조별활동이 실시되므로 한 조당 4~5명의 구성원이 이루어지도록 하였다. STAD 협동학습 이론에 따라 조의 구성은 학습능력에 따라 구성되도록 하였다. 조 구성을 위해, 먼저 학생들이 원하는 조 구성원을 조사하였다. 그리고 나서 교수자는 이를 반영하여 첫 시간에 검사한 토익 독해 능력 점수에 따라 조 구성원을 적절히 재배치하였다. 이는 어느 한 조에 학습능력이 유사한 구성원들이 치중되지 않고 고르게 분배되도록 조를 구성하고자 한 것이다. 그러나 조 구성원 선정에 대해 학습자들에게 먼저 원하는 구성원을 조사한 이유는 학습자들간의 원활한 관계를 고려한 활발한 상호작용을 돕기 위한 것이었다.

조 배치 후에는 협동학습이란 모든 학습자가 소집단에서 명확하게 주어진 공동 과제에 구성원 모두가 함께 참여하여 학습하는 것(Cohen, 1994)이라고 학생들에게 설명해 주었다. 그리고 조별 협동학습에서 지녀야 할 요소들, 즉 협동적 기술, 개별 책무성, 집단목표의식, 긍정적 상호의존성 등을 학생들에게 강조하여 설명해 주었다. 따라서 협동학습은 더불어 함께 학습하는 것이며 서로의 학습을 도와주는 것이라고 부연 설명해 주며 협동학습에 대한 학생들의 이해를 도왔다.

협동학습을 통한 토익 독해 수업은 실용영어2 강좌의 공통 교재에 해당하는 토익 교재의 구성 및 순서에 따라 진행되었다. 본 연구에서 사용된 토익 교재는 part별로 구성되어 있다. 토익 독해의 part 5는 문법 설명과 응용문제, 토익 유형문제로 구성

되어 있다. part 5 부문에서 실험반 학생들은 주어진 문법에 해당하는 사항을 개별과제로 각각 조사해 오도록 하였다. 그 후, 수업 시간에 교재를 중심으로 조별학습을 하며 해당 문법 사항에 대해 서로 설명해 주고 응용문제와 토익 문제를 함께 해결하도록 하였다. 그리고 조에서 해결할 수 없는 어려운 부분은 교수자에게 도움을 요청하도록 하였고 교수는 그 조에 필요한 설명을 해주었다. 조별학습을 마친 후에는 문제의 답을 모두 함께 확인해 보았다. 이 때, 각 조에서의 지원자가 문제의 답을 발표하는 식으로 전체수업이 이루어졌다. 그리고 교수는 중요한 사항을 부연 설명 해주었다.

교재의 part 6와 part 7은 토익 문제 유형과 같은 형식으로 구성되어 있다. 따라서 이 부문에서 학생들은 조별 학습으로 함께 독해를 하며 문제를 해결하였다. 이와 같은 조별 학습을 실시하기 전에, 학생들은 해당 부분에 대한 독해 지문을 개별과제로 미리 해석을 하고 문제를 풀어온다. 그 후, 수업시간에 조별 활동으로 함께 해석을 하며 어려웠던 부분의 해석을 서로 설명해 주며 함께 문제의 답을 맞추어 보는 방식이었다. 이 부분에서도 함께 해결하지 못한 부분에 대해서는 교수의 도움을 요청하도록 하였다. 또한 조별 과제로 관련 내용의 독해 문제를 교수가 제시하면 조별로 함께 독해를 하고 문제를 풀어오기도 하였다.

한 단원이 끝난 후에는 학습한 내용과 어휘에 대한 퀴즈가 실시되었다. 각 조별로 조원들의 퀴즈 점수를 합산하여 그 조의 평균점수를 산출하였고, 이 점수를 전체 학생에게 공개하였다. 이는 Slavin(1991)에 따른 학생들의 집단목표와 보상을 위한 것이었다. Slavin(1991, 1995)은 협동학습이 다른 학습과 구별되면서 학업성취도를 높일 수 있는 중요한 두 가지 본질적 요소로 ‘집단목표’와 ‘개별적 책무성’을 강조하였다. 여기에서 집단목표는 집단구성원의 성취에 기초한 집단에 대한 보상을 의미한다. 그리고 개별적 책무성이란 각 집단 구성원의 집단 기여도가 분명하다는 것을 의미한다.

통제반도 실험반과 같이 교재의 구성 및 순서에 따라 수업이 진행되었다. 통제반의 경우, part 5 부문에서 주어진 문법에 해당하는 사항을 개별과제로 각각 조사해 오도록 하였다. 그리고 수업시간에 교수가 전체수업으로 해당문법 사항에 대해 설명을 해주었다. 그리고 응용문제와 토익 문제를 개별적으로 푸는 시간을 준 후, 교수는 문제에 대한 설명을 해주고 중요 사항을 부연 설명해 주었다. 교재의 part 6와 part 7 역시, 학생들이 해당 부분에 대한 독해 지문을 개별과제로 미리 해석을 하고 문제를 풀어오도록 하였다. 그 후, 수업시간에 교수는 전체수업으로 지문을 해석하며 문장구조 및 어휘에 대한 설명을 충분히 해 주고 문제의 답을 제시해 주었다. 또한 관련 내용의 독해 문제를 교수가 과제로 제시하면 독해를 하고 문제를 풀어 오도록 하였으며, 교수는 과제에 대한 해답을 수업시간에 전체적으로 확인해 주며 질문에 대한 설명을 해주었다. 그리고 한 단원이 끝난 후에는 학습한 내용과 어휘에 대한 퀴즈가 실시되었다.



### 3. 연구도구

#### 1) 사전 검사(독해 검사 도구)

실험반과 통제반의 집단간 동질성을 알아보기 위한 사전 검사로 토익 독해(RC) 시험을 실시하였다. 본 연구에서는 토익 독해 수업에서 협동학습을 적용한 수업의 효과를 알아보려고 하는 것이므로, 학생들의 전반적인 독해 능력을 통해 사전 검사를 하는 것이 적합하다 여겨져 사전 검사로 토익 독해(RC) 시험을 실시하였다.

토익 Part 5~7에 해당하는 미니 토익 50문항을 50분 동안 실시하였다. 사전시험은 연구를 위한 수업 첫 주에 실시되었다. 사전시험은 예고 없이 치루어진 것이고 학생들에게 시험 점수가 교과성적에 반영되지는 않을 것이지만 전반적인 영어독해 능력을 평가하기 위한 시험이므로 최선을 다하도록 공지하였다.

#### 2) 사후 검사(학업성취도; 중간고사, 기말고사)

본 연구에서는 협동학습을 통한 토익 독해 수업에 대한 효과를 알아보기 위해 사후 검사로 학업성취도를 실시하였다. 학업성취도로 중간고사와 기말고사 시험을 활용하였다. 그러나 중간고사와 기말고사에서 LC파트에 해당하는 문항을 제외한 RC파트에 해당하는 문항만을 점수로 계산하였다. 중간고사와 기말고사의 내용은 교재의 내용을 응용한 토익 RC유형의 문항으로 각각 25문항, 25점 만점이다. 실험반과 통제반은 동일한 시간에 동일한 문항의 시험을 실시하였다.

#### 3) 설문지

협동학습을 통한 토익 독해 수업에 대한 학생들의 수업 만족도 반응을 알아보기 위한 설문조사를 사후 시험(기말고사) 직후 실험반 학생들에게 실시하였다. 설문지는 모두 20문항으로 이루어졌다. 문항은 모두 ① 전혀 그렇지 않다 ② 그렇지 않다 ③ 보통이다 ④ 그렇다 ⑤ 매우 그렇다 의 ‘5단위 리커트 방식(Five Point Likert Scale)’으로 제작하였다. 20문항의 설문조사 항목은 크게 네 가지인 흥미도, 유용성, 참여도, 적합성으로 나뉘어진다.

설문지 회수 후, 본 연구에서 사용한 설문지가 믿을 만한 측정 도구인지를 알아보기 위해 신뢰도 분석을 하였다. 내적일치도(internal consistency)의 개념인 크론바하의 알파계수(Cronbach's alpha)를 사용하여 설문지의 신뢰도를 검증한 결과 설문지 전체 신뢰도가 .829로서 믿을 만한 설문지로 검증되었다. 또한 각 항목에 대한 신뢰도는 흥미도 .786, 유용성 .630, 참여도 .699, 만족도 .916로 모두 대체로 신뢰할 만한 설문지로 검증되었다.

#### 4) 학습스타일 검사(Grasha Reichmann Student Learning Style Questionnaire: GRSLSQ)

학생들의 학습스타일을 측정하기 위해 본 연구에서는 Grasha와 Reichmann(1974)의 학습스타일 검사(GRSLSQ)를 이용하였다. 이 검사는 학습스타일을 3개의 차원, 6개의 학습 유형인 독립적-의존적 학습스타일, 협동적-경쟁적 학습스타일, 참여적-회피적 학습스타일로 분류된다. 각 차원에서 두 가지씩의 학습스타일이 서로 대립적인 특성이 있으므로 본 연구에서 알아보고자 하는 협동학습에 대한 수업만족도에 따른 학습스타일의 차이를 보다 명확하게 보여 줄 것으로 판단되어 이 검사를 사용하였다.

독립적 학습스타일의 측정을 위한 문항은 6문항(1번부터 6번), 의존적 학습스타일은 5문항(7번에서 11번), 협동적 학습스타일은 9문항(12번에서 20번), 경쟁적 학습스타일은 7문항(21번에서 27번), 참여적 학습스타일과 회피적 학습스타일은 각각 10문항씩(각각 28번에서 37번, 38번에서 47번)으로 구성되어 있다. 각 문항은 5단위 Likert 척도형식으로 구성되어, 높은 점수를 받을수록 해당 학습스타일을 선호하는 것으로 해석된다(부록 참조).

본 연구에서 실시한 이 검사지의 47문항에 대한 전체신뢰도는 0.457로 크론바하 알파값이 낮게 나왔다. 신뢰도를 높이기 위해 신뢰도가 낮은 문항을 제거할 필요가 있어 문항 1, 4, 28, 31, 32, 35번을 제거하였다. 신뢰도가 낮은 6개의 문항을 제거한 총 41문항에 대한 전체 신뢰도는 0.634로 믿을 만한 검사지로 검증되었다. 따라서 학습스타일은 독립적 4문항, 의존적 5문항, 협동적 9문항, 경쟁적 7문항, 참여적 6문항, 회피적 10문항의 총 41문항으로 결과를 산출하였다.

#### 4. 자료분석

본 연구에서 수집된 시험 점수 자료와 설문 자료는 SPSS 17.0 통계처리 프로그램을 이용하여 산출하고 분석하였다. 본 연구의 사전 독해 능력과 학업성취도 검사는 두 집단간의 차이를 알아보기 위한 것으로서 독립표본 t-test검증을 실시하였다. 그리고 수업에 대한 만족도를 알아보기 위한 설문조사는 기술통계를 이용해 평균과 표준편차를 산출하였다. 또한 여섯 가지 하위 학습스타일 중 수업만족도에 영향을 미치는 학습스타일이 무엇인지를 알아보기 위한 방법으로는 단계입력방식(stepwise)을 이용한 다중회귀분석(multiple regression analysis)을 사용하였다.

<sup>1</sup> 독립적 학습스타일은 학습자 중심의 교수방법을 선호하고 혼자서 공부하는 것을 즐긴다. 의존적 학습스타일은 교사가 지시하는 것에 잘 따르지만 지적 호기심이 적은 편이다. 협동적 학습스타일은 교사나 동료들과 함께 공부하는 것을 즐기며 소집단 활동을 좋아한다. 경쟁적 학습스타일은 학습활동에서도 동료들과의 경쟁 의식이 강할 뿐 아니라 교사의 주목을 받기 위해 노력한다. 참여적 학습스타일은 수업 시간에 이루어지는 활동들에 적극적으로 참여하는 성향이 강하다. 회피적 학습스타일은 교사나 동료들과 잘 어울리지 않으려는 성향이 있고, 학습에도 별로 흥미를 갖지 못하는 성향이다(Grasha & Reichmann, 1974).

#### IV. 연구결과 및 논의

본 장에서는 STAD 협동학습을 통한 토익 독해 수업이 어떠한 영향을 미치는지를 알아보려고 학생들의 학업성취도에서의 효과와 수업에 대한 학생들의 반응, 즉 수업만족도에 관하여 실험연구를 통해 얻은 결과를 기술하고 분석해 보고자 한다. 또한 협동학습을 활용한 수업방식이 학습자 요인에 속하는 학습스타일과 어떠한 관계가 있는지를 분석해 보고자 한다.

##### 1. STAD 협동학습 효과

연구 목적에 따라 토익 독해 수업을 한 뒤 학업 성취도를 검사한 결과는 다음 표 2와 같다. 학업 성취도는 중간고사와 기말고사에서 실시한 토익 독해 영역에 해당하는 점수를 반영하였다. 중간고사와 기말고사 모두 각각 25문항, 25점 만점으로 구성되었다. 협동학습을 통한 토익 독해 수업을 한 실험반의 토익 독해 영역의 중간고사 평균 점수는 16.10점이고, 통제반은 14.24점이다. 실험반이 통제반보다 높은 평균 점수를 보이기는 하였으나 통계적으로는 유의미한 차이를 보이지 않았다. 그러나 기말고사에서는 실험반이 17.36, 통제반이 15.26으로 실험반이 통제반보다 2.1점 높은 평균점수를 얻은 것으로 나타나 통계적으로 유의미한 차이를 보였다( $p < 0.05$ ).

표 2  
집단 간 학업 성취도 비교

구분	집단	학생 수	평균	표준편차	T	p
중간고사	실험반	35	16.10	4.03	-1.74	0.087
	통제반	36	14.24	4.94		
기말고사	실험반	35	17.36	4.24	-2.102	0.039 *
	통제반	36	15.26	4.14		

\* $p < .05$

이 결과는 협동학습을 통한 토익 독해 수업을 한 실험반이 그렇지 않은 통제반보다 더 높은 학업 성취도를 나타냈음을 보여준다. 즉, 협동학습을 통한 수업이 더 긍정적인 학습 효과를 가져온다고 해석할 수 있다. 그러나 중간고사에서는 기말고사와 같이 통계적으로 유의미한 결과를 보이지 않은 것으로 보아 협동학습을 통한 토익 독해 수업에서 단기적인 학습효과를 기대하기에는 다소 무리가 있을 수 있는 것으로 보인다. 이는 기존의 방식과는 상이한 학습방식에 적응하는데 시간이 필요하다고도 볼 수 있다. 특히, 협동학습은 단순히 자기 자신만의 학습체제가 아니므로 동료들과의 상호작용이 학습에 많은 영향을 미친다. 따라서 이러한 구성원들과의 관계 속에서 이루어지는 학습에 익숙해지는데 어느 정도 시간이 필요한 것으로 보인다.

본 연구는 협동학습이 학업 성취도에 긍정적인 효과를 나타낸다고 밝힌 선행연구들(김강식, 2003; 윤인숙, 2001; Bejarano, 1987; Shim, 2009)과 일치하는 결과를 보여준다. 또한 언어 기능의 표현적 측면에서 협동학습이 교수자가 주도하는 수업보다 더 효과적이라고 한 Pica와 Doughty(1985)의 연구결과를 뒷받침해 준다고도 볼 수 있다. 그리고 본 연구에서 STAD 협동학습을 적용하여 그 효과를 알아본 토익 독해는 part 5~7에 해당하는 영역으로 문법, 어휘, 독해가 모두 포함되어 있다. 따라서 본 연구의 결과는 STAD 협동학습이 듣기와 문법, 어휘영역의 성취도에서 매우 효과적이었다고 한 Bejarano(1987)의 연구 중 일부인 문법과 어휘영역의 연구결과를 어느 정도 뒷받침한다고 볼 수 있다. 그러므로, 본 연구를 통해 STAD 협동학습이 토익 독해 영역에 효과적이라 할 수 있다.

## 2. STAD 협동학습에 대한 수업 만족도

협동학습을 통한 토익 독해 수업에 대한 학생들의 수업 만족도가 어떠한지를 설문조사를 통해 알아본 결과는 다음 표 3과 같다.

표 3  
STAD 협동학습을 통한 토익 독해 수업 만족도 설문결과

항목 내용	문항내용	평균	표준 편차	평균	표준 편차
흥미도	1) 이번 영어수업을 통해 영어에 대한 흥미가 늘어났다.	3.23	0.69	3.02	0.60
	2) 이번 영어수업을 통해 문법 공부를 하는 것이 재미있었다.	3.09	0.92		
	3) 이번 영어수업을 통해 어휘 공부를 하는 것이 재미있었다.	2.83	0.75		
	4) 이번 영어수업을 통해 독해를 하는 것이 재미있었다.	3.00	0.84		
	5) 이번 영어 수업을 통해 과제수행을 하는 것이 재미있었다.	2.97	0.89		
유용성	6) 이번 수업이 나의 영어 실력에 도움이 되었다고 생각한다.	3.74	0.56	3.47	0.42
	7) 이번 수업이 나의 영어 문법 능력향상에 도움이 되었다고 생각한다.	3.49	0.74		
	8) 이번 수업이 나의 영어 어휘 능력 향상에 도움이 되었다고 생각한다.	3.20	0.68		
	9) 이번 수업이 나의 영어 독해 능력 향상에 도움이 되었다고 생각한다.	3.23	0.69		
	10) 이번 수업으로 다른 학습자나 교사로부터 피드백을 받을 수 있어 좋았다.	3.69	0.72		
	11) 수업에서의 과제 수행을 하는 것이 도움이 되었다고 생각한다.	3.46	0.85		
참여도	12) 나는 수업시간에 적극적으로 참여하였다.	3.14	0.94	3.25	0.65
	13) 나는 수업 시간 이외에도 다른 친구들과 영어공부에 대한 이야기를 나누었다.	2.71	1.02		

	14) 나는 과제 활동에 적극적으로 참여하였다.	3.49	0.85		
	15) 나는 수업시간에 모르는 내용 혹은 궁금한 점에 대해 질문하였다.	3.23	1.14		
	16) 학습도중 모르는 내용을 언제든 친구들에게 물어볼 수 있었다.	3.66	0.80		
적합성	17) 소그룹 활동이 기존학습형태(전체 강의식)수업보다 더 유익하다고 생각한다.	3.57	0.92	3.38	0.88
	18) 나는 소그룹 협동학습 활동방식에 대해 만족스럽게 생각한다.	3.63	0.91		
	19) 나는 소그룹 협동학습이 토익 수업에 적합하다고 생각한다.	2.97	0.98		
	20) 나는 앞으로도 소그룹 협동학습 방식으로 영어공부를 하고 싶다.	3.34	1.11		
전체				3.28	0.67

협동학습을 통한 토익 독해 수업에 대한 학습자들의 만족도를 알아보기 위해 설문 조사를 실시한 결과 전체 평균이 3.28점으로 ‘보통이다’에서 조금 높은 편을 보여주었다. 20개의 설문문항을 내용에 따라 4개의 항목, 흥미도, 유용성, 참여도, 적합성으로 나누어 본 결과, 유용성(3.47점), 적합성(3.38점), 참여도(3.25점), 흥미도(3.02점) 순으로 평균점수를 보여주었다. 이는 본 연구에서 실시한 STAD 협동학습 방식이 영어학습에 도움이 된다고 학습자들이 인식하고 이 학습방식이 적합하다고 인식하고 있는 정도가 학습참여도나 흥미도보다 다소 높다는 것을 보여준다. 토익 학습은 대학교 1학년 학생들에게 흥미를 복돋우기에는 그 내용 특성상 어려움이 있을 수 있다. 그리고 본 연구에서 실시한 협동학습 방식이 그러한 어려움에 대해 학습자들의 태도를 더 긍정적으로 이끄는 데에는 한계가 있었다는 것을 이 설문결과를 통해 생각해 볼 수 있다.

위의 설문조사에서 각 문항에 대한 평균 중 ‘이번 수업이 나의 영어 실력에 도움이 되었다고 생각한다.’가 가장 높은 평균점수를 보여주었다. 그 다음이 ‘이번 수업으로 다른 학습자나 교사로부터 피드백을 받을 수 있어 좋았다.’ 순이었다. 이는 STAD 협동학습을 통한 토익 독해수업이 학생들의 영어실력에 긍정적인 작용을 하며, 보다 즉각적이고 활발한 피드백이 긍정적인 영향을 미친다는 것을 보여준다. 그리고 흥미로운 결과로, 설문문항 7, 8, 9번을 비교해 보면 학생들이 문법(평균 3.49), 독해(3.23), 어휘(3.20) 순으로 도움이 되었다고 인식하였다. 또한 흥미도 항목의 2, 3, 4번에서도 문법, 독해, 어휘 순으로 흥미도의 높은 순을 보여주었다. 이는 본 연구의 협동학습 수업방식이 문법능력 향상에 긍정적인 영향을 미친다는 것을 보여준다.

위의 설문 문항 중에서 ‘나는 수업 시간 이외에도 다른 친구들과 영어공부에 대한 이야기를 나누었다.’가 가장 낮은 평균점수(2.71)를 보여주었다. 이는 본 연구에서의 STAD 협동학습이 수업시간 이외도 학습에 대한 이야기를 할 정도의 실제적이고 적극적인 참여를 유도하지는 못하였음을 보여준다. 또한 수업 시간 이외에도 서로 영어 공부에 대해 이야기한다는 것은 영어학습에 대한 동기적 측면이 매우 강화되었을 뿐만 아니라 서로간에 상호의존이 매우 긍정적으로 작용할 때 이루어질 수

있다. 이런 면에 비추어 볼 때, 본 연구를 통해 학습자의 동기와 긍정적인 상호의존이 효과적으로 작용하는 데에는 기간적인 면에서도 한계가 있었음을 짐작해 볼 수 있다.

본 연구에서 실시한 수업에 대한 만족도 설문결과는 전체적으로 3점 대의 평균점수를 보이고 있다. 이는 수업만족도적 측면에서 높은 긍정적 반응을 보였다고는 해석될 수 없다. 더욱이 표준편차에서도 다소 높은 편차를 보이고 있다. 이와 같은 현상은 협동학습에 대한 학습자들의 개별적 선호도에 차이가 있을 수 있기 때문이다. 즉, 학습자 요인에 속하는 학습스타일 면에서 학습자마다 차이를 보인다. 그리고 이것이 학습방식의 선호도 혹은 만족도에까지 영향을 미칠 수 있을 것이다. 따라서 본 연구에서 실시한 협동학습을 통한 토익 독해 수업에 대한 만족도는 학습자 개인의 학습스타일에 따라 영향을 받을 수 있을 수 있다고 여겨진다. 그러므로 다음에서 수업 만족도에 영향을 미치는 학습스타일에 대해 분석해 보고자 한다.

### 3. 수업만족도에 영향을 미치는 학습스타일 분석

협동학습 수업에 대한 만족도에 영향을 미치는 학습스타일을 분석하기 위해 다중회귀분석(multiple regression analysis)을 실시하였다. 분석의 첫 번째 단계로, 실험반에 속한 학생들을 대상으로 조사한 학습스타일의 여섯 가지 하위영역 간의 상관관계를 나타내는 상관분석은 다음과 같다.

표 4  
학습스타일 간 상관관계

	독립형	의존형	협동형	경쟁형	참여형	회피형
독립형	1					
의존형	-.201	1				
협동형	-.051	.098	1			
경쟁형	.554**	.081	-.100	1		
참여형	.252	.003	.290	.220	1	
회피형	-.275	.131	-.187	-.145	-.673**	1

본 연구에서는 수업만족도에 영향을 미치는 학습스타일이 무엇인지를 분석해 보고자 한 것이다. 이 경우 수업만족도는 종속변수이고, 학습스타일은 독립변수이다. 종속변수인 수업만족도를 제외한 독립변수인 학습스타일 간의 상관관계를 검사한 것은 독립변수간의 상관관계가 높을 때 다중공선성을 유발할 수 있기 때문이다. 다중공선성은 독립변수들 간에 강한 상관관계가 나타나는 문제로 한 변인이 통계적으로 유의미하게 나오면 이와 상관관계가 있는 다른 변인은 통계적으로 거의 유의미하지 않게 나온다. 따라서 독립변수인 학습스타일 항목 간에는 상관관계가 최대한 없어야 한다. 반대로 종속변수인 만족도와 독립변수간에는 상관관계가 높아야

의미가 있는 것이다. 표 4는 이에 대한 첫 번째 분석단계이다. 표 4를 보면, ‘독립형-경쟁형’이 0.55로 상관관계가 높게 나왔고, ‘참여형-회피형’이 -0.67로 부적으로 높은 상관을 보이고 있다. 이는 회귀분석시 다공선성을 유발할 가능성이 있다.

**표 5**  
수업만족도와 학습스타일간 상관관계

	독립형	의존형	협동형	경쟁형	참여형	회피형	만족도
독립형	1						
의존형	-.201	1					
협동형	-.051	.098	1				
경쟁형	.554**	.081	-.100	1			
참여형	.252	.003	.290	.220	1		
회피형	-.275	.131	-.187	-.145	-.673**	1	
만족도	.218	.227	.568**	.086	.641**	-.416*	1

표 5에서와 같이 수업만족도와 학습스타일간의 상관관계를 살펴본 결과 수업만족도와 협동형, 참여형이 각각 0.568, 0.641로 상관관계가 높게 나왔다. 회피형의 경우 만족도와의 관계가 -0.416으로 유의미한 상관관계수이기는 하나 부적의 관계이다. 즉, 회피를 많이 할수록 만족도가 떨어진다는 의미다. 그러므로 유의미한 상관계수를 보인 협동형과 참여형, 회피형의 독립변수를 가지고 회귀분석을 한 회귀모형은 다음과 같다.

**표 6**  
수업만족도에 영향을 미치는 학습스타일 적합도에 대한 분산분석

	모형	제곱합	자유도	평균제곱	F	유의확률
1	회귀모형	2.451	1	2.451	23.049	.000a
	잔차	3.509	33	.106		
	합계	5.960	34			
2	회귀모형	3.398	2	1.699	21.227	.000b
	잔차	2.561	32	.080		
	합계	5.960	34			

- a. 예측값: (상수), 학습양식-참여형
- b. 예측값: (상수), 학습양식-참여형, 학습양식-협동형
- c. 종속변수: 만족도

수업만족도에 영향을 미치는 학습스타일의 적합도에 대한 분산분석을 실시한 결과 표 6에서 보듯이 유의확률이 0.000으로 매우 유의하다. 따라서 회귀모형이 유의미하다고 할 수 있다.

회귀계수의 추정을 통해 설명력이 있는 유의미한 변인으로는 참여형과 협동형으로 나타났다. 따라서 이 회귀계수인 참여형과 협동형이 계수에 적합한지를 확인해 보고자 한다.

**표 7**  
수업만족도에 영향을 미치는 변수에 대한 계수a

모형	비표준화 계수		표준화 계수	t	유의확률	상관계수			공선성통계량	
	B	표준 오차	베타			0차	편상관	부분상관	공차	VIF
1 (상수)	1.773	.319		5.554	0.000					
1 참여형	.464	.097	.641	4.801	0.000	.641	.641	.641	1.000	1.000
2 (상수)	1.193	.324		3.679	0.001					
2 참여형	.376	.088	.520	4.298	0.000	.641	.605	.498	.916	1.092
2 협동형	.245	.071	.417	3.440	0.002	.568	.520	.399	.916	1.092

a. 종속변수: 만족도

위의 모형에서 보듯이 참여형과 협동형의 유의확률이 각각 0.000과 0.002로 유의하므로 회귀계수에 적합하다. 그리고 공선성 통계량에서 VIF는 분산팽창계수로 위에 상관분석에서 언급되었던 다공선성의 문제를 다시 한번 보는 것으로써, VIF 값이 1.092로 다공선성을 일으키지 않는 것으로 확인된다. 따라서 종속변수와 독립변수의 상관계수가 높은 세 가지 변수(협동형, 참여형, 회피형)를 가지고 단계적 선택 방법으로 회귀모형을 추정한 결과 회피형을 제외한 두 가지 협동형과 참여형이 선택되었다. 추정된 회귀모형은 다음과 같다.

$$\begin{aligned} \text{수업 만족도}(y) &= \text{상수}(\beta_0) + \text{참여형}(\beta_1) + \text{협동형}(\beta_2) + \epsilon \\ \Rightarrow y &= 1.193 + 0.376x_1 + 0.245x_2 + \epsilon \end{aligned}$$

따라서 결정계수는 다음 표 8과 같다.

**표 8**  
수업만족도에 영향을 미치는 학습스타일 회귀분석 결과

모형	R	R제곱	수정된 R제곱	추정값의 표준오차	통계량 변화량				유의확률 F변화량
					R제곱 변화량	F변화량	df1	Df2	
1	.641a	.411	.393	.326	.411	23.05	1	33	.000
2	.755b	.570	.543	.283	.159	11.84	1	32	.002

- a. 예측값: (상수), 학습양식-참여형
- b. 예측값: (상수), 학습양식-참여형, 학습양식-협동형
- c. 종속변수: 만족도



표 8에서 결정계수 R제곱과 수정된 R 제곱은 설명력을 나타낸다. 여기에서 수정된 R 제곱은 .543으로서 종속변수분산의 57%가 독립변수에 의해 설명됨을 알 수 있다. 즉, 수업만족도를 참여형, 협동형 학습스타일이 54.3% 설명하고 있는 것으로 나타났다. 이와 같은 분석 결과를 통해, 토익 독해 수업에서 협동학습 활동을 한 것에 대한 만족도와 참여형과 협동형의 학습스타일이 매우 밀접한 관계가 있다는 것을 알 수 있다. 즉, 참여형과 협동형 학습스타일을 지닌 학생들이 본 연구에서 실시한 협동학습에 대한 만족도가 높았다.

김은정(2002)은 학습스타일 중에서 참여형, 회피형, 독립형, 의존형만을 대상으로 하여 교수-학습 내용 영역과의 관계를 조사하였다. 그 결과, 언어, 물리, 생물, 화학 실험, 기초과학, 사회 영역에서는 참여형과 독립형이 적합하며, 의학 영역에서는 실험형이 적합한 것을 밝혔다. 그리고 외국어 영역에서는 참여형과 의존형이 적합한 것으로 나타났다. 이와 같은 결과는 외국어에 해당하는 영어 교수-학습에서 협동학습을 적용하였을 때 참여형 학습스타일이 수업만족도에 영향을 미친 본 연구의 결과와도 어느 정도 일치하는 면이 있음을 볼 수 있다.

또한 최보금(2006)의 연구에서는 대학생들을 대상으로 한 협동학습 기본 요소반영 차이 정도에 따른 상-하 집단 모두에서 공통적으로 협동학습 수업만족도에 영향을 미치는 학습스타일은 협동형과 회피형으로 나타났다. 즉, 협동형은 정적영향을, 회피형은 부적영향을 미치는 것으로 분석되었다. 본 연구의 대학생들을 대상으로 한 토익 독해 수업에서 협동학습을 이용하였을 때 수업에 대한 만족도에 영향을 미치는 학습스타일은 협동형과 참여형이었다. 본 연구는 최보금의 연구와 교수-학습 영역 및 협동학습의 방법적 측면에서 차이가 있기는 하나 대학생들을 대상으로 한 협동학습 적용에 대한 수업만족도와 학습스타일간에 대한 측면에서만 살펴볼 때, 어느 정도 연구결과에서 유사한 관련성을 보게 된다. 이와 같은 결과는 협동학습과 학습자의 학습스타일간에 밀접한 관련이 있다는 것을 확인해 준다.

학습자들의 학습스타일은 수업에 대한 만족도에 영향을 미칠 수 있다. 이는 학습 방식을 선정 및 고려할 때 학습자의 학습스타일을 염두에 둘 필요가 있음을 보여준다. 다시 말해, 참여형과 협동형의 학습스타일을 지닌 학생들이 많은 집단에서는 본 연구에서와 같은 협동학습을 적용하는 것이 효과적일 수 있으나 반대로 그렇지 않을 경우에는 학습자들의 만족도가 낮아질 수 있다는 것을 염두에 둘 필요가 있을 것이다. 또한 조 구성원을 선정할 때 본 연구에서는 학습능력에 따라 구성하였으나, 학습능력과 함께 학습스타일을 고려하여 조를 구성하는 것이 더 효과적일 수 있다. 참여형과 협동형의 학습자들, 그리고 그 외의 독립형과 경쟁형, 회피형의 학습자들이 어느 한 곳에 몰리는 현상이 없도록 적절히 배치하는 것이 조별 협동학습을 활발히 이끄는 데 도움이 될 것이다. 또한 학습자의 학습스타일을 고려하여 협동학습 모형을 적용하는 것도 필요할 것이다.

#### IV. 결론

본 연구의 목적은 대학생들을 대상으로 한 토익 독해 수업에 STAD 협동학습을 적용하여 그 효과를 알아보는데 있었다. 본 연구는 STAD 협동학습을 적용한 토익 독해 수업이 학업성취도에 어떠한 영향을 미치는지, 그리고 수업만족도에는 어떠한 영향을 미치는지 알아보았다. 또한 수업만족도에 영향을 미치는 학습스타일은 무엇인지에 대해 분석해 보았다.

협동학습은 협동 구조 정도에 따라, 그리고 학습 방식에 따라 학습유형이 달라진다. 따라서 학습내용과 학습환경이 어떠한지에 따라 협동학습의 유형을 선정할 필요가 있다. 본 연구에서는 토익 독해 수업의 특성과 내용을 고려해 볼 때 협동학습 유형 중 STAD가 그에 적합한 학습절차 및 방식이기에 STAD 협동학습을 수업에 적용하였다. STAD 이론에 따라 본 연구에서는 4~5명으로 한 조를 구성하였으며 학습 능력에 따라 조 구성원들이 적절히 배치되게 하였다. STAD 협동학습 방식을 토대로 하여 수업은 교재 구성 및 순서에 따라 진행되었다. 그리고 한 단원이 끝난 후에는 퀴즈를 실시하였다. STAD 방식에 따라 각 조별로 조원들의 퀴즈 점수를 합산하여 그 조의 평균점수를 산출하였고, 이 점수를 전체 학생들에게 공개하였다.

토익 독해 수업에서 이와 같이 STAD 협동학습을 한 실험반과 전통적인 방식의 수업을 한 통제반의 중간고사와 기말고사 학업 성취도를 비교 분석한 결과 중간고사에서는 실험반이 통제반보다 높은 평균점수를 보이는 하였으나 통계적으로 유의미한 차이를 보이지 않았다. 그러나 기말고사 학업성취도에서는 실험반이 통제반보다 통계적으로 유의미한 차이를 보일 정도로 더 높은 성취도를 보였다. 즉, 토익 독해 수업에서의 STAD협동학습 방식이 전통적인 학습방식보다 더 효과적인 것으로 밝혀졌다. 중간고사에서 기말고사와 같이 학업성취도에서 통계적으로 유의미한 결과를 보이지 않은 것을 통해 협동학습을 통한 수업의 효과를 단기적이기보다는 장기적으로 기대해야 할 것으로 보인다. 학습자들이 새로운 학습방식에 적응하고 익숙해지는데 어느 정도의 시간이 필요한 것으로 여겨진다.

본 연구에서 실시한 STAD 협동학습을 통한 토익 독해 수업에 대한 학생들의 만족도를 조사한 결과, 긍정적인 응답에 가까운 태도를 보였다. 만족도에 대한 문항을 4개의 항목, 흥미도, 유용성, 참여도, 적합성으로 분류해 본 결과 유용성, 적합성, 참여도, 흥미도 순으로 긍정적 반응을 보여주었다. 설문결과를 통해 STAD 협동학습을 통한 토익 독해수업이 학생들의 영어실력에 도움이 되며, 보다 즉각적이고 활발한 피드백이 긍정적인 영향을 미치고 있음을 알 수 있었다. 그리고 지금까지 주로 해석위주의 독해 수업에 더 활성화되었던 협동학습이 문법 수업에도 적극 활용될 필요가 있음을 보여주기도 하였다.

본 연구에서 실시한 수업에 대한 만족도가 긍정적 응답에 더 가깝기는 하지만 높은 긍정적 반응을 보였다고는 할 수 없다. 이것은 협동학습에 대한 학습자들의 개별적 선호도, 즉 학습스타일에 따라 차이가 있을 수 있기 때문이다. 따라서 수업 만족도에 영향을 미치는 학습스타일에 대해 분석해 본 결과, STAD 협동학습 활동에 대

한 만족도에 학습스타일 중 참여형과 협동형이 영향을 미치는 것으로 나타났다. 이는 참여형과 협동형의 학습스타일을 지닌 학습자들이 본 연구에서 실시한 협동학습에 대한 높은 만족도를 느낀다는 것을 의미한다. 이와 같은 현상은 학습자들의 학습스타일에 따라 학습방식을 선정 및 고려할 필요가 있음을 시사한다.

본 연구는 STAD 협동학습을 통해 대학생의 토익 독해 수업의 효과를 알아보았다. STAD 협동학습이 학업성취도 측면에서 단기적인 학습효과를 보이지는 않았으나 좀 더 시간이 지날수록 더 높은 성취도를 보여줌으로 학습에 대한 긍정적인 효과를 나타냈다. 또한 학습만족도 측면에서 학습의 효과적인 면에 긍정적으로 인식하고 있다는 것을 보여주었다. 이는 STAD 협동학습이 토익 독해 수업을 하는데 효과적으로 작용한다는 것을 밝히고 있다. 특히 본 연구에서 실시한 협동학습은 참여형과 협동형의 학습스타일을 지닌 학습자들에게 더 효과적으로 작용한다는 것을 밝히고 있다. 그러나 그 외의 다양한 학습스타일을 지닌 학습자들에게 최대한의 효과가 작용하도록 하기 위해 그에 적합한 학습방식이 고려되어 적용될 필요가 있을 것으로 여겨진다.

본 연구에 참여한 대상은 영어 능력이 중급 수준에 해당하는 학생들이 대부분으로 본 연구의 결과를 모든 학생들에게 적용하는 데는 제한이 있다. 또한 본 연구는 협동학습 중 STAD 유형을 적용하여 토익 독해 수업을 실시한 것으로서, 다른 학습 내용과 학습환경 및 그 외의 요인에 따라 학습의 효과는 달라질 수 있다. 따라서 이러한 요인들을 세부적으로 고려한 학습유형에 대한 연구가 지속적으로 이루어질 필요가 있다. 무엇보다 학습자의 학습능력과 학습스타일을 고려한 학습유형에 대한 후속 연구가 또한 이루어져야 할 것으로 보인다. 본 연구는 앞으로의 협동학습과 토익 독해를 위한 교수-학습에 보다 효율적인 방향성을 제시하는데 도움이 될 것이다.

## 참고문헌

- 강홍숙, 강만철. (2006). 협동학습의 효과에 관한 메타분석. *아동교육*, 15(1), 69-82.
- 권낙원. (2004). 교수방법의 분류 준거 탐색. *학습자중심교과교육연구*, 8, 1-35.
- 김강식. (2003). *STAD 협동학습이 동기요인에 따라 영어과 학업성취에 미치는 효과*. 박사학위논문, 전북대학교, 전주.
- 김광휘. (1997). 집단보상방법과 협동기술훈련이 학습능력이 상이한 학습자의 학업성취에 미치는 효과. *교육학연구*, 35(1), 105-135.
- 김은정. (2002). 정의적 학습양식과 교수학습내용영역의 관계. *교육과정연구*, 20(2), 329-348.
- 민경일. (1999). 학습양식의 차이가 협동학습에 미치는 효과. *교육과정연구*, 17(1), 265-300.
- 박일수, 방미란, 권낙원. (2008). 자기주도학습능력과 협동학습 유형이 영어과 학업

- 성취에 미치는 효과. *중등교육연구*, 56(2), 119-142.
- 윤인숙. (2001). 소집단 협동학습을 통한 영어 의사소통 능력의 신장. 박사학위논문, 경남대학교, 창원.
- 임채수. (2001). 협동학습 수업전략의 학습효과에 관한 메타분석. 박사학위논문, 경남대학교, 창원.
- 최보금. (2006). 협동학습 기본요소 차이에 따른 대학생의 학습양식과 수업만족도와 의 관계연구. 박사학위논문, 연세대학교, 서울.
- 황순자. (1989). 학습양식검사 개발의 가능성 탐색. *전주교대 논문집*, 25, 173-190.
- Aronson, E., & Patnoe, S. (1997). *The jigsaw classroom: Building cooperation on the classroom*. New York: Longman.
- Bejarano, Y. (1987). A cooperative small-group methodology in the language classroom. *TESOL Quarterly*, 21(3), 483-504.
- Brooks, C. M., & Ammons, J. L. (2003). Free riding in group projects and the effects of timing, frequency, and specificity of criteria in peer assessments. *Journal of Education for Business*, 77, 268-272.
- Clark, D. L., & Astutuo, T. A. (1994). Redirecting reform: Challenge to popular assumptions about teachers and students. *Phi Delta Kappan*, 75, 513-520.
- Cohen, E. G. (1994). Restructuring the classroom: Conditions for productive small groups. *Review for Educational Research*, 64, 1-35.
- Cushing, K. S., & Kerrins, J. A. (1991). *Cooperative learning instruction: Effects of wanting or not wanting to participate on mathematics achievement*. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, ED 353236.
- Doolittle, P. E. (1995). Understanding cooperative learning through Vygotsky's zone of proximal development. *Paper presented at the Lilly National Conference on Excellence in College Teaching*. Columbia, SC.
- Dunn, R., & Griggs, S. (1988). *Learning styles: Quiet revolution in American schools*. Reston, VA: National Association of Secondary School Principals.
- Garrett, K. J. (1998). Cooperative learning in social work research courses: Helping students help one another. *Journal of Social Work Education*, 34, 237-246.
- Grasha, A. F., & Reichmann, S. W. (1974). A rational approach to developing and assessing the construct validity of a student learning style scales instrument. *Journal of Psychology*, 87, 213-223.
- Jehn, K. A., & Mannix, E. A. (2001). The dynamic nature of conflict: a longitudinal study of intergroup conflict and group performance. *Academy of Management Journal*, 44, 238-251.
- Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (1989). *Cooperation and competition: Theory and research edina*. Minn: Interaction Book Company.

- Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (1992). Positive interdependence: Key to cooperation. In R. Hertz-Lazarowitz & N. Miller (Eds.), *Interaction in cooperative groups* (pp. 174-292). NY: Cambridge University Press.
- Johnson, D. W., Johnson, R. T., & Stanne, M. B. (2000). *Cooperative learning methods: A meta-analysis*. Minnesota: University of Minnesota.
- Joyce, B., & Weil, M. (1986). *Models of teaching*. New Jersey: Prentice Hall.
- Mello, J. A. (1993). Improving individual member accountability in small work settings. *Journal of Management Education, 17*, 253-259.
- Miller, D. J. (2003). The stages of group development: a retrospective study of dynamic team processes. *Canadian Journal of Administrative Sciences, 20*, 121-134.
- Moskowitz, J. M., Malvin, J. H., Schaffer, G. A., & Schaps, E. (1983). Evaluation of a cooperative learning strategy. *American Educational Research Journal, 20*(4), 687-696.
- Olsen, R. E. W.-B., & Kagan, S. (1992). About cooperative learning. In C. Kessler (Ed.), *Cooperative language learning: A teacher's source book* (pp. 1-30). Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Piaget, J. (1965). *The moral judgment of the child*. New York: The Free Press.
- Pica, T., & Doughty, C. (1985). The role of group work in classroom second language acquisition. *Studies in Second Language Acquisition, 7*, 233-248.
- Potthast, M. J. (1999). Outcomes of using small-group cooperative learning experience in introductory statistics courses. *College Student Journal, 33*, 34-42.
- Ravenscroft, S. P. (1997). In support of cooperative learning. *Accounting Education, 12*, 187-190.
- Rivera, D. P. (1996). Using cooperative learning to teach mathematics to students with learning disabilities. *Forum, 21*, 29-33.
- Shim, Y. S. (2009). Collaborative reading in a university EFL classroom. *English Language Teaching, 21*(4), 149-167.
- Slavin, R. E. (1989). Cooperative learning and student achievement. In R. E. Slavin (Ed.), *School and classroom organization* (pp. 129-156). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Slavin, R. E. (1990). *Cooperative learning: Theory, research, and practice*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Slavin, R. E. (1991). Synthesis of research on cooperative learning. *Educational Leadership, 48*, 71-82.
- Slavin, R. E. (1995). *Cooperative Learning: Theory, research, and practice* (2<sup>nd</sup> ed.). Boston: Allyn & Bacon.
- Stahl, R. J. (1994). The essential elements of cooperative learning in the classroom. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 370881).

Stahl, R. J. (1996). *Cooperative learning in science: A handbook for teachers*. New York: Innovative Learning Publishing.

부록  
설문지

학번:       이름:

- 다음은 여러분의 학습 스타일에 대해 알아보기 위한 질문입니다. 자신의 행동 혹은 자신의 생각과 가장 가까운 번호에 V 표 해 주세요.

**1. 전혀 그렇지 않다 2. 대체로 그렇지 않다 3. 보통이다 4. 대체로 그렇다 5. 매우 그렇다**

1. 나는 예습과제를 미리 충분히 읽는다.	1	2	3	4	5
2. 나는 앞으로 배울 학습내용에 대해 미리 생각해본다.	1	2	3	4	5
3. 나는 학습내용을 스스로 결정할 수 있다.	1	2	3	4	5
4. 나는 공부할 내용을 일일이 지적해 주는 것을 싫어한다.	1	2	3	4	5
5. 나는 수업 진행에 대한 나 나름대로의 의견을 갖고 있다.	1	2	3	4	5
6. 나는 수업시간에 다루어진 내용에 관해 개인적으로 더 많은 자료를 찾아 공부한다.	1	2	3	4	5
7. 나는 교재에 있는 내용은 다 옳다고 생각한다.	1	2	3	4	5
8. 학습할 중요한 내용을 판정하는 것은 교수라고 생각한다.	1	2	3	4	5
9. 나는 교재에서 언급하지 않은 내용에 대해서는 더 이상 공부하고 싶지 않다.	1	2	3	4	5
10. 나는 교실에서 토론할 때 다른 학생들의 의견을 듣기를 좋아한다.	1	2	3	4	5
11. 학생들의 능력은 공부를 잘하느냐에 따라 평가되어야 한다.	1	2	3	4	5
12. 내가 학습내용을 이해하는데 다른 학생들의 의견이 도움이 된다.	1	2	3	4	5
13. 배워야 할 중요한 것 중 하나는 다른 사람들과 어울리는 것이다.	1	2	3	4	5
14. 학생들은 교실에서 주제를 스스로 선정하여 토론할 수 있도록 허용되어야 한다.	1	2	3	4	5
15. 나는 과제물을 혼자보다는 여럿이 함께 하기를 좋아한다.	1	2	3	4	5
16. 학생들은 함께 어울려 공부하도록 장려되어야 한다.	1	2	3	4	5
17. 나는 공부할 때 여럿이 모여서 하는 것이 좋다.	1	2	3	4	5
18. 수업시간에 각자의 생각을 서로 나누고 이야기함으로써 많은 것을 배울 수 있다.	1	2	3	4	5
19. 나는 교실에서 학습내용을 가지고 자유롭게 토론하는 것을 좋아한다.	1	2	3	4	5

20. 교수와 학생 간에 배움을 위한 상호 협동적인 노력은 꼭 배워야 할 점이라고 생각한다.	1	2	3	4	5
21. 내가 좋은 성적을 받기 위해서는 다른 학생들과 경쟁해야 한다.	1	2	3	4	5
22. 다른 학생들과 경쟁을 해서라도 나의 의견을 관철시켜야 한다.	1	2	3	4	5
23. 내가 공부를 잘하기 위해서는 다른 학생들에게 약간의 불편을 끼쳐도 하라 수 없다고 생각한다.	1	2	3	4	5
24. 나는 내가 다른 학생들보다 공부를 잘했는지 알고 싶어 한다.	1	2	3	4	5
25. 나는 시험보기 전에 다른 학생들과 시험에 관한 이야기를 한다.	1	2	3	4	5
26. 나는 교수의 질문에 다른 학생보다 먼저 대답하려 한다.	1	2	3	4	5
27. 나는 주어진 연구 과제를 해결할 때 다른 학생들보다 더 잘하려고 한다.	1	2	3	4	5
28. 나는 전공과 관련된 모든 과목 내용을 다 공부하려고 한다.	1	2	3	4	5
29. 나는 교실에서의 각종 학습활동이 재미있다.	1	2	3	4	5
30. 나는 열심히 배우겠다는 생각을 가지고 수업에 참석한다.	1	2	3	4	5
31. 나는 과제가 주어지면 어느 것이든지 즉시 시작해서 끝낸다.	1	2	3	4	5
32. 나는 다른 흥미 있는 일이 있어도 우선 숙제를 한다.	1	2	3	4	5
33. 나는 학교 수업이 나에게 유익하다고 생각한다.	1	2	3	4	5
34. 나는 수업시간에 참석하는 것이 좋다.	1	2	3	4	5
35. 나에게 주어진 과제는 열심히 한다.	1	2	3	4	5
36. 나는 수업 시간에 강의를 열심히 듣는다.	1	2	3	4	5
37. 나는 학교교육에서 무엇인가 많은 것을 배울 수 있다고 생각한다.	1	2	3	4	5
38. 나는 수업시간 중에 수업 이외의 것을 생각한다.	1	2	3	4	5
39. 나는 나를 지적하지 않는 교수가 좋다.	1	2	3	4	5
40. 나는 교실에서의 수업이 싫증난다.	1	2	3	4	5
41. 나는 교실에서의 수업이 싫증난다.	1	2	3	4	5
42. 나는 수업에 흥미를 느끼지 못한다.	1	2	3	4	5
43. 나는 오직 필요한 학점을 얻기 위하여 수업에 참석한다.	1	2	3	4	5
44. 나는 졸업하는데 이상이 없을 정도로만 공부한다.	1	2	3	4	5
45. 나는 교수의 눈에 잘 띄지 않는 곳에 앉고 싶다..	1	2	3	4	5
46. 내가 제일 관심을 갖는 것은 학점을 얻기가 얼마나 용이한가 하는 것이다.	1	2	3	4	5
47. 나는 학교 수업에서 무엇인가 배우겠다는 생각을 포기했다.	1	2	3	4	5

**예시언어(Examples in): English**  
**적용가능 언어(Applicable Languages): English**  
**적용가능 수준(Applicable Levels): Tertiary**

이명관  
안양대학교 교양학부  
430-714 경기도 안양시 만안구 안양5동 708-113  
Tel: (031) 467-0828/ H.P.: 010-2479-6768  
Email: mkleee@anyang.ac.kr

Received 16 June 2012  
Revised 13 August 2012  
Accepted 20 August 2012