

협동학습 교수·학습과정안 개발 및 협동학습이 자아존중감에 미치는 효과

— 가정과 중2 식생활 단원을 중심으로 —

이 재 복* · 김 영 남** · 채 정 현**

한강중학교* · 한국교원대학교 가정교육과**

Development of Cooperative Learning Lesson Plan and the Effect of Cooperative Learning on Students' Self-esteem — Focused on the Food and Nutrition Section of Middle School Home Economics —

Lee, Jae-Bok* · Kim, Youngnam** · Chae, Jung-Hyun**

*Han Gang Middle School**

*Dept. of Home Economics Education, Korea National University of Education***

Abstract

The purpose of this study were to develop cooperative learning lesson plan for middle school home economics class and to identify the effect of cooperative learning on students' self-esteem.

The content of lesson was chosen from the food and nutrition section of home economics textbooks for middle school. The main structure of the lesson plan stems from "Lesson Plan Guide of Structuring Cooperative Learning : Lesson Plan for Teachers," by D. Johnson, R. Johnson and E. Holubec. Various kinds of references, including media, reading materials, cooperative group activity reports and cooperative group activity checking lists were newly developed according to the content of lesson.

Eight hour lesson plans were developed and applied to 2nd grade middle school students and pre-test and post-test were taken to test the effect of Johnson's cooperative learning method on students' self-esteem. Students at a Middle School located in Seoul were divided into two groups, the three classes as experimental group and the other three classes as control group. The data were analyzed by ANCOVA using SPSS/WIN program.

As a result, the hypothesis that the degree of self-esteem of the experimental group is higher than that of control group was adopted ($p < .001$). Among the sub-factors of self

-esteem, the global self-esteem and the social-peer self-esteem scores of the experimental group were higher than that of the control group($p < .001$ each), but the school-academic self-esteem score was not different ($p > .05$)

According to the post-experiment free-style report, student as a dynamic subject could get initiatives and interests in home economics class more effectively by cooperative learning.

Therefore, it could be said that cooperative learning has positive effect on the promotion of students' self-esteem, and is considered to be a good teaching method of home economics subject.

I. 서 론

1. 연구의 필요성 및 목적

1995년 5월 31일의 '신교육 체제 수립을 위한 교육개혁'의 기본 방침에서는 단편적인 지식 암기 능력에 따라 학생을 서열화 시키는 획일적 교육에서, 학생이 타고난 소질과 창의성을 배양할 수 있는 다양화 교육으로의 전환을 지적하였고, 개혁의 주요 과제 중 하나로 '인간교육의 실현'을 설정하였다(서울시교육청, 1996). 인간 교육을 실천해야 한다는 의미는 상급학교 입시를 위한 지식 전달, 암기 위주의 수업 훈련식 교육에서 벗어나 대화, 토론, 사회봉사, 학생 활동 등 학생들의 직접적인 체험을 통해 공동체 의식 및 협동심, 집단적 문제해결력을 배양시켜 진취적이고 협동적인 인간 육성에 주력해야 한다는 것이다. 이는 결국 전통적 설명식 수업이 아닌, 학습자의 활동과 실천에 중점을 둔 새로운 교수·학습 방법을 통해 행해질 수 있다.

협동학습은 이러한 교육 정책적 요구에 부응하여 진취적이고 협동적인 인간을 기르기에 적합한 교수·학습 방법이다. 뿐만 아니라 전통적 경쟁학습 구조하에서 기인되는 여러 가지 부작용을 극복할 수 있는 대안적인 교수·학습 방법이라고 할 수 있다. 전통적 경쟁학습의 부작용 중 가장 심각한 것은 자아존중감의 손상이라고 볼 수 있다(강태용, 1997). 전통적 학습 구조에서의 서열화된 경쟁 체제하에서, 일등을 제외한 학생들은 '실패의 경험'을 늘 경험하며 자신에 대한 무가치함, 무능력감, 무의미함을 느끼는 등 자아존중감에 심각한 손상을 입게 된다. 성공한 학생들 역시 학습 자체에서 오는 성취감 보다 '일등'이라는

보상에 끌려 다니는 경험을 겪게 된다. 결국 전통적인 경쟁적 학습 구조하에서는 교수·학습 과정을 통해 학생들은 긍정적인 자아개념에 근거한 자아존중감을 기르기보다는 부정적인 자아개념을 형성하게 된다.

Dobson과 Dobson(1976)은 학생의 동기 부족, 학업 성취 부진, 흡연 증가, 약물 복용, 잦은 무단 결석 등의 가장 중요한 이유가 자아존중감의 결여라고 지적한 바 있다. 학교교육은 대체로 청소년기에 걸쳐 이루어지기 때문에 학교에서의 지속적인 성공 또는 실패 경험은 자아존중감 형성에 중요한 영향을 미친다고 볼 수 있다. 청소년기에 소속감 및 개인으로부터 중요한 존재로 인정 받는 것은 심리적 안정감 및 타인에 대한 사랑과 자아존중감을 높이며, 이 자아존중감은 개인의 성장발달과 자아실현은 물론 건강한 사회 조성에도 필수적인 것이다(안순자, 1997).

학생들의 자아존중감을 향상시키기 위해서 지금까지의 권위적이고 수동적인 전통적 설명식 수업 방식에서의 탈피하여 인간성을 회복시킬 수 있는 새로운 교수·학습 방법으로서 협동학습을 개발하여 적용하고 있다.

가정과 교육의 경우도 예외는 아니어서 최근 협동학습에 대한 관심이 커지고는 있으나 연구 실적은 미미한 실정이다. 가정과 교육은 가정생활에 관한 학습을 통하여 가정과 사회의 일원으로서 바람직한 자질을 향상하는 전인적 인격형성을 목표로 하는 생활 교육, 실천 교육으로 가정과 내용의 지도 과정을 통해서 문제해결력, 창의력, 응용력, 협동성 등을 길러 긍정적인 자아개념을 형성하는 것을 목표로 한다(김옥선, 1996). 이러한 가정 교과 교육 과정의 목표인 문제해결력, 창의력, 응용력, 협동성을 길러 긍정적인 자아개념을 형성할 수 있도록 가정 교과 특성이 잘 반

영된 협동학습 교수·학습 과정안의 개발과 이의 효과를 과학적으로 검증, 분석하는 연구가 요구되고 있다.

또한 현대 가정 생활에서의 남녀 역할 분담의 변화 추세는 가사 노동 분담에 대한 사고는 물론 수행에도 많은 전환을 가져오고 있으므로, 본 연구의 대상인 남자 중학생에게도 민감한 사안이 되고 있다. 또한 오현주와 홍성야(1997)는 인천 시내 남녀 중학생을 대상으로 한 연구에서 가정 교과 영역 중 식생활 영역에 대한 필요성을 확인하였고, 남학생의 경우 더 배우고 싶은 내용으로 외국의 식생활을 지적하였으며, 다음으로 신선한 식품의 선택과 보관을 꼽고 있었다.

따라서 본 연구는 가정 교과의 특성상 그 적용 효과성과 타당성이 클 것으로 기대되는 Johnson의 협동 학습을 중학교 2학년 식생활 단원에 적용하는 교수·학습 과정안을 개발하여 가정과 수업이 더 본질적이고 발전적인 방법으로 운영되는데 기초 자료를 제시하며, 나아가 가정과 수업에서의 협동학습이 학습자의 정의적 측면에서 자아존중감에 미친 효과를 전통적 설명식 교수·학습 방법을 사용한 학급과 비교하여 분석해보고자 한다.

본 연구의 목적은 첫째, 중학교 가정과 수업 중 협동학습 모형을 식생활 단원에 적용하여 교수·학습 과정안을 개발하는데 있다.

둘째, 이 식생활 단원 협동학습 교수·학습 과정안을 가정과 수업 현장에 직접 적용시켜서 협동학습 모형이 학습자의 자아존중감에 미치는 효과를 검증하는데 있다.

이에 따라 다음과 같은 연구 가설을 설정한다.

가설 1. 중학교 가정과 수업에서 Johnson의 협동 학습으로 학습한 학생들은 전통적 수업으로 학습한 학생들보다 자아존중감 점수가 더 높아질 것이다.

가설 2. 중학교 가정과 수업에서 Johnson의 협동 학습으로 학습한 학생들은 전통적 수업으로 학습한 학생들보다 자아존중감 하위 영역의 점수가 더 높아질 것이다.

가설 2-1. 중학교 가정과 수업에서 Johnson의 협동 학습으로 학습한 학생들이 전통적 수업으로 학습한 학생들보다 일반적 자아존중감 점수가 더 높아질

것이다.

가설 2-2. 중학교 가정과 수업에서 Johnson의 협동 학습으로 학습한 학생들이 전통적 수업으로 학습한 학생들보다 사회적 자아존중감 점수가 더 높아질 것이다.

가설 2-3. 중학교 가정과 수업에서 Johnson의 협동 학습으로 학습한 학생들이 전통적 수업으로 학습한 학생들보다 학교에서의 자아존중감 점수가 더 높아질 것이다.

II. 문헌고찰

1. 가정과교육에서의 협동학습법

최근 미국의 가정학 협회는 가정학은 지식만을 추구하는 순수 학문과는 달리 지식을 내재화하고 끊임 없이 사고하고 비판하여 자신과 타인 그리고 정의로운 사회를 이룩하기 위하여 선한 행동을 실천한다는 실천적 비판 과학의 입장을 표명하였다. 그리고 가정학의 사명을 "개별 단위이자 사회적 제도인 가족으로 하여금 개인적으로는 성숙한 자아를 형성하고 사회적 목표와 이를 성취하기 위한 수단을 비판하고 구축하는데 의식적·협동적으로 참여하도록 이끄는 행동 체계를 형성하고 유지시키는 것을 사명으로 한다"고 정의하였다(Brown, 1980, p.82).

즉, 가정학은 가족이 사명을 달성하기 위하여 세 개의 행동 체계-기술적 행동, 해석적·의사소통 행동, 해방적 행동-를 형성하고 유지하도록 해야 한다고 본다. 궁극적으로 학습자는 기술적 행동을 통하여 가정인과 직업인의 역할을 수행하기에 필요한 기술을 습득하고, 해석적·의사소통 행동을 통해 가족이나 개인이 자신과 타인이 공유한 문화 및 전통을 이해하게 된다. 그리고 해방 행동을 통하여 인습과 전통, 위압적이고 지배적인 이데올로기에서 벗어날 수 있는 것이다. 따라서 가정과 교육은 교수·학습 과정을 통해 가정학의 사명이 달성되도록 학습자가 새 행동 체계를 형성하고 유지할 수 있는 능력을 기르는 과정이어야 한다는 것이다.

이렇게 복잡한 가정학의 본질을 고려하여 1982년 미국의 오하이오 주립대 가정교육과 교수인 Janet Laster(1987)는 가정학의 사명을 달성하기 위한 실천적 행동 교수모형(Practical Action teaching Model)을 개발하였는데, 이는 소모임을 형성하여 협력적으로 학습하는 협동학습법으로 주로 진행된다.

협동학습법은 Joyce와 Weil(1992)의 분류에 따르면 사회적 모형에 속하는 교수 방법으로, 둘 내지 여섯 명이 한 모둠을 이루어 각 학생이 맡은 책임을 다해 서로 돕고 협동하고 격려함으로써 학습을 촉진한다. 즉, 협동적인 노력을 통하여 자신뿐만 아니라 타인과 사회를 위해 일하며, 대인관계 기술을 향상시키고 보다 더 복잡하고 어려운 문제를 해결하고, 비판적이고 창조적인 사고를 함양하고, 자아존중감을 기르고 민주 시민에게 필요한 지도력을 키울 수 있다.

이렇게 볼 때, 협동학습은 개인의 자아를 성숙하게 하고 정의로운 사회를 건설하기 위해 필요한 기술적, 해석적·의사소통적, 그리고 해방적 행동인 세 행동 체계를 유지하고 형성하는 가정학의 사명을 달성하는데 효과적인 방법이며, 가정과의 교과 특성을 잘 반영한 교수·학습법이라고 하겠다.

우리 나라에서는 1990년 이후부터 협동학습에 대한 관심이 점차 증가되면서 연구가 활발해지는 추세에 있다. 그러나 가정 교과의 경우에는 그 연구가 매우 미미한 실정이고, 또한 그 내용에 있어서도 협동학습 수업모형을 적용한 교수·학습 계획안을 개발(구영순, 1997; 김수현, 1997; 이미숙·김경임, 1999)하는데 그쳤으며, 가정과 수업에서 협동학습의 효과를 분석한 연구는 협동학습의 학생의 교과에 대한 흥미도와 태도에 미치는 영향(양정혜, 1998)과 학업 성취도에 미치는 영향(김경애·김종취, 2000)

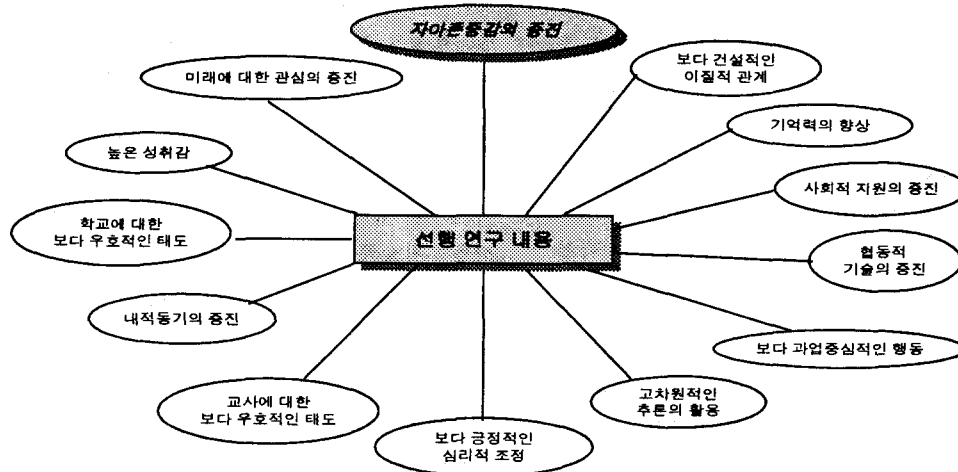
에 불과하다.

2. 협동학습의 경향

협동은 인류의 오랜 생존 방식이며, 또한 협동이 학습 활동에 적용된 것도 오래 전의 일이었다. 탈무드에 보면 '배우기 위해서는 학습 친구를 사귀어야 한다'라는 말이 있으며, 로마의 철학자 세네카도 '가르치면 두배로 배운다'고 한 바 있다.

1700년대에 Lancaster와 Bell이 영국에서 실천적으로 협동학습을 적용하기 시작하였고, 1806년에는 미국 New York에 Lancaster School이 설립되면서 협동학습이 미국에 소개되었다. 그 후 20세기 초반 John Dewey와 Parker 등에 의해서 협동학습이 이론적, 실천적으로 강조되었다. 그러나 1930년대 후반 들어 경쟁적 수업이 강조되면서 협동학습에 대한 관심은 줄어들었다(Slavin, 1992).

그러나 협동학습은 이론적 기초가 정립되면서 다시 주목받게 된다. Lewin이 '집단의 본질이 구성원간의 상호 의존성'에 있다는 것을 밝혀낸 데 이어 Deutch가 1940년 후반 Lewin의 이론을 기초로 하여 협동과 경쟁 이론을 만들어 내게 되었다. 그 후 많은 학자들에 의해 협동학습 모형이 개발 보급되면서 이론적, 실제적으로 큰 관심 속에서 협동학습이 학습자에게 미치는 긍정적인 효과에 관한 연구들이 이루어지고 있다(그림 1).



〈그림 1〉 협동학습의 효과에 관한 선행 연구 내용

출처 : Johnson, R. T., Johnson, D. W., & Holubec, E. J.,
Structuring Cooperative Learning : Lesson Plans for Teachers 1987, p.12.

본 연구에서는 협동학습의 이렇게 다양한 효과 중에서 중학교 학생들의 중요한 발달 과업이라고 할 수 있는 자아존중감에 미친 효과를 선택하였다.

오늘날의 교육 경향이 교수 방법에도 사회 과학의 연구와 이론의 기초가 요구된다는 점과, 인간주의 교육 운동이 일어나고 있다는 점 그리고 학생들의 문제 해결력 배양을 학습의 중요한 목표로 설정한다는 점에서 협동학습은 더욱 주목받고 있다(정문성, 1997, 수정인용).

즉, 협동학습은 사회심리학적 지식을 교육 현실에 적용한 수업 모형이며, 협동적 목표 구조는 인간적인 관계를 증진시켜서 그 동안 경쟁적 목표 구조로 인해 형성된 학생들 사이의 부정적이고 파괴적인 관계를 치유할 수 있는 대안이 된다는 것이다. 또한 정보나 사실의 습득이라는 인지적 효과는 물론, 문제를 해결하는 과정이 강조되며 이 과정이 혼자 하는 활동이 아니라 가정, 친구 등 집단 속에서 이루어진다는 점에서 협동학습은 학습자의 정의적인 측면에도 미치는 효과가 크다고 할 수 있다.

특히, 협동학습은 협동적으로 조직된 모둠을 통해서 서로에게 배우며 토론을 통해 의사를 조절해 가는 긍정적 상호 의존성을 강조한다는 점에서 요즈음 활인 상호 작용이 아니라, 학생을 능동적이고 자율적인 주체로 보는 점, 그리고 학습 내용에 못지 않게 학습자의 긍정적 상호 작용 과정을 중시하여 인지적 발달에 전개되고 있는 열린교육과도 맥을 같이 한다. 교사와 학생간의 일방적효과뿐만 아니라 정의적 효과는 물론 사회적, 신체적 효과에 대해서도 함께 관심을 갖는 점, 나아가 학생 개인의 중요성과 능동성, 동기의 중시 등 협동학습에서의 필수적인 조건들은 열린 교육의 학습관에서도 나타난다.

3. 협동학습과 자아존중감과의 관계

협동학습 집단에서 함께 활동하는 학생들이 경쟁적 혹은 개인주의적으로 학습하는 학생들에 비해 더 높은 자아존중감과 공동 활동 능력을 터득한다는 증거는 많은 연구에서 밝혀지고 있다.

협동학습이 자아존중감에 미치는 효과를 초등학교 5학년 130명을 대상으로 12주간의 실험을 한 결과, 협동학습이 Coopersmith(1967)의 자아존중감의 4 가지 하위 요인인 일반 자아, 사회 자아, 학문 자아, 가정 자아 중 가정 자아를 제외한 세 가지 영역에서

긍정적 효과가 나타났으며(양낙진, 1990). 이러한 협동학습은 우리 나라의 교육현장에서 소외되고 있는 정의적 영역의 바람직한 행동 변화를 가져올 수 있음을 시사한 바 있다.

그리고 초등학교 6학년 1개 학급 47명의 학생을 대상으로 주당 4시간씩 3주간 사회 교과를 Johnson의 협동학습으로 지도한 결과, 자아개념이 유의하게 향상되었고(조형식, 1994), 초등학교 5학년 1개 학급의 학생들을 대상으로 9주에 걸쳐 산수교과와 사회 교과 58차시분의 Jigsaw 협동학습을 적용한 결과, 가정적 자아를 제외한 일반적 자아, 사회적 자아, 학문적 자아에서 매우 의미있는 효과가 있었다(정화희, 1996). 이 밖에도 초등학교 5학년 1개 학급 36명에게 사회 수업에서 협동학습을 경험시킨 결과 전통적 수업을 실시한 통제 집단에 비하여 자아존중감 점수가 더 높아졌으며, 세분화하여 학습 능력이 중위 수준인 학생들과 하위 수준인 학생들에게 특히 효과가 크게 나타났다(이인자, 1997).

초등학교의 경우에는 한 교사가 전 교과를 지도함에 따라 협동학습의 정의적 영역에서의 효과가 비교적 지속적으로 강화될 수 있고, 실험을 위한 수업 시수도 확보하기 쉬운 반면, 중학교의 경우는 그렇지 못하다는 단점이 있어서 협동학습의 효과를 검증하는 연구는 주로 초등학생을 대상으로 이루어져 왔다.

따라서 중학생을 대상으로 하는 연구는 드문 편인데, 여자중학교 2학년 2개 학급 학생을 대상으로 8주에 걸쳐 영어교과에 협동학습을 적용시킨 결과 집단 간 경쟁 유무에 상관없이 자아존중감에 유의미한 향상이 있었다(강태용, 1997).

외국의 실증적인 연구로는 미국에서 7개 초등학교에서 5학년 13개 학급 아동 304명을 표집하여 6주간에 걸쳐 수학과와 사회과의 수업을 통해 협동학습의 효과를 검증하였는데, 그 결과 실험집단 학생들의 자아존중감이 더 많이 향상되었고, 학교와 동료에 대한 호감도 증진된 것이 입증되었다(Blaney, 1977). 또한 학습자들이 협동학습의 경험을 통해서 자신의 능력에 관계없이 집단 속에서 어울려 활동하게 되고, 집단의 성공에 기여하게 됨으로써 자아존중감이 높아지고, 사랑·조력·공감·나눔·헌신 등의 친사회적 행동을 조장하며 긍정적인 교실 분위기를 조성한다(Slavin, 1980; Sharan, 1980)는 연구도 있었다.

이상에서와 같이 협동학습을 적용한 수업이 학습자

의 자아존중감에 긍정적인 영향을 주었다는 선행 연구들은 모두 가정교과가 아닌 타 교과에서의 적용을 다루었으므로, 본 연구에서는 교과 특성상 인지적, 정의적, 사회적 효과를 모두 도모하는 것이 더욱 타당한 가정교과의 협동학습이 자아존중감에 미치는 영향을 알아보려고 한다. 또한 기존의 연구들이 주로 초등학생을 대상으로 한 것과 달리, 본 연구에서는 자아정체감의 확립이 중요한 발달 과업인 중학생을 대상으로 가정과 수업에서의 협동학습이 자아존중감에 미치는 효과를 검증해보고자 한다.

III. 연구 방법

1. 실험 설계

본 실험의 목적은 가정과 수업을 통해 Johnson의 협동학습이 학습자의 자아존중감에 미치는 효과를 검증하는 것이다. 이를 위해 고안된 실험 설계는 사전-사후검사이다. 실험 집단(G^1)과 통제 집단(G^2)에게 자아존중감 사전검사(O^1 , O^3)를 실시한 후 실험 집단에는 협동학습 수업(X^1)을, 통제 집단에는 전통적 수업(X^2)을 실시하였다. 실험 후에 다시 자아존중감 사후 검사(O^2 와 O^4)를 행하였다(그림 2 참조).

G^1	O^1	X^1	O^2
G^2	O^3	X^2	O^4

G^1 : 실험 집단

G^2 : 통제 집단

$O^1 \cdot O^3$: 자아존중감 사전 검사

$O^2 \cdot O^4$: 자아존중감 사후 검사

X^1 : 가정과 협동학습 수업

X^2 : 가정과 전통적 수업

<그림 2> 본 연구의 실험 설계

본 연구의 독립 변인은 전통적 수업과 협동학습이

며, 종속 변인은 자아존중감이다.

2. 연구 대상

본 연구 대상은 서울 도심에 위치한 남자 중학교인 S중학교 2학년 일곱개 학급 중 실험집단 세개 학급 104명, 통제 집단 세개 학급 96명으로 선정하였다.

1학년의 경우는 중학교 생활에 적응이 안된 상태이고, 3학년의 경우 고등학교 입시에 심리적인 부담감이 있을 것으로 사려되어 제외하였다. 2학년은 학교 생활에 익숙할 뿐만 아니라 고등학교 진학에 부담이 적을 것으로 생각되어 피험자로 선택하였다.

자아존중감을 측정한 사전 검사 결과를 이용하여 실험 집단과 통제 집단이 동질적인 집단인지를 점검하였다. 먼저 두 집단의 자아존중감 점수 총점을 비교하고, 3개의 하위 영역인 일반적 자아존중감, 사회적 자아존중감, 학교에서의 자아존중감에서의 동질성 여부를 t-검증하여 알아 보았다.

자아존중감 사전 점수에서 실험 집단의 평균은 2.30이고 통제 집단의 평균은 2.32이다. t 값은 -.37이고 유의도가 .71로 두 집단은 자아존중감 점수에서 의미있는 차이가 없었다(표 1 참조). 따라서 실험 집단과 통제 집단은 동질적인 집단임을 알 수 있다.

자아존중감 사전 검사에서 하위 영역인 일반적 자아존중감, 사회적 자아존중감, 학교에서의 자아존중감 점수가 실험 집단과 통제 집단간의 t 값이 각각 -.73, -.36, -2.01로 나타났고, 유의도로 보아 세 하위 영역 모두 집단간 통계적으로 의미있는 차이가 없었다(표 2 참조).

따라서 실험 집단과 통제 집단 두 집단은 자아존중감 하위 영역에 있어서도 통계적으로 유의미한 차이가 나타나지 않아서 동질 집단이라고 할 수 있다.

3. 실험 기간 및 실험절차

실험은 1998년 3월 3일부터 5월 4일까지 한 주일에 1시간씩 가정과 수업 시간을 통하여 두 달간 9주

<표 1> 두 집단간 자아존중감 사전 점수의 차이

	사례수	평균	표준편차	t값	유의도
실험 집단	104	2.30	.31	-.37	.71
통제 집단	96	2.32	.27		

〈표 2〉 두 집단간 하위 영역별 자아존중감 사전 점수의 차이

		사례수	평균	표준 편차	t값	유의도
일반적 자아존중감	실험 집단	104	2.89	.65	-.73	.47
	통제 집단	96	2.95	.54		
사회적 자아존중감	실험 집단	104	2.13	.43	-.36	.73
	통제 집단	96	2.15	.38		
학교에서의 자아존중감	실험 집단	104	2.00	.39	-2.01	.82
	통제 집단	96	2.15	.39		

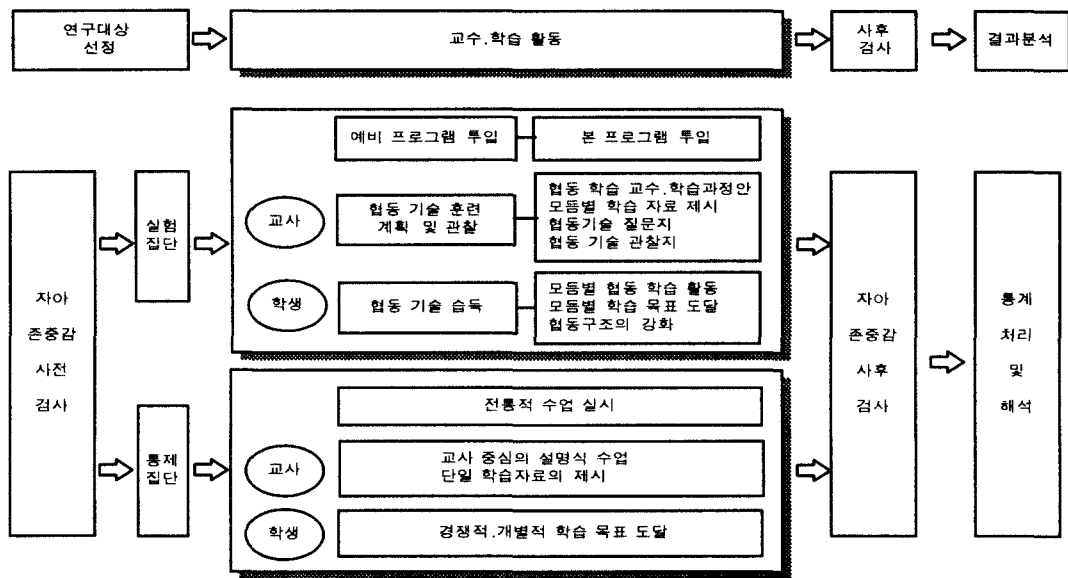
에 걸쳐 행하여졌다. 수업 방법의 차이에 따른 효과 검증에서 교사 변인을 최대한 통제하기 위하여 한 교사가 실험 집단과 통제집단 모두에게 수업을 진행하였다.

그림 3에서 보듯이 첫 주는 자아존중감 사전 검사 및 예비 프로그램으로 모든 편성 및 협동 기술 익히기에 주력하였으며, 본 프로그램의 협동학습을 적용한 수업은 총 8차시로 구성되었다. 실험 집단에서는 책상을 이동하여 한 학급을 6개의 모둠으로 편성된 협동학습 교실로 조성하고, 수업의 전반부에 미디어 학습 자료를 이용해 전체 학생들에게 본시 학습 내용을 10여분 정도 설명하였다. 그리고 모둠별로 모둠활동지와 읽을 자료를 배부해 협동학습을 실시하였으

며, 협동구조를 강화하고 협동기술을 점검하기 위하여 모둠활동 점검지와 협동기술 관찰지 등을 작성하여 그 결과를 피드백하였다.

통제 집단에서는 교사가 주도하는 전통적인 수업을 실시했는데, 실험 집단과 동일한 미디어 자료를 제시하며 교사의 전반적인 설명과 함께 개별적인 질문에 대답하는 것으로 진행하였다.

본 연구에서는 가정과목의 여러 단원 중에서 식생활 단원을 교과 내용으로 적용했는데, 이는 식생활 단원이 가정의 현실 문제에 대안을 제시할 수 있는 아주 실질적인 부분으로 우리 생활의 가장 근본이 되는 부분이면서 급격한 변화를 맞고 있기 때문에 관심이 증가하고 있는 영역(유영주와 이정연, 1994)이기



〈그림 3〉 실험 과정의 진행

〈표 3〉 협동학습 수업 내용

단 원	학습 내용	학습 목표	차시	협동학습의 주요 내용
예 비 프로그램	· 협동 학습 방법 소개	· 협동 학습의 의의 이해	준 비	· 모둠편성 발표, 좌석 배치 요령 · 역할 설명 및 순서정하기 · (모듬활동 도움지)의 이해 · (모듬활동지) 작성
1. 식품 구입의 계획	· 식품 구입량 · 구입 시기 · 구입 장소	· 식품구입을 계획할 때 고려해야 할 점을 이해한다	1차시	· 모듬활동지 - 우리 가족 장보기 계획서
2. 식품의 현명한 구입	· 곡류 · 알류 · 감자류 · 과일류	· 신선한 품을 고르는 방법을 이해한다 · 용도에 맞는 식품을 선택할 수 있다	2차시	· 신선한 식품 카드 분류
	· 육류 · 생선류 · 채소류		3차시	· 모듬활동지 - 어머니 생신상 장보기
3. 식품의 현명한 선택	· 제철 식품 · 대체 식품	· 제철식품과 대체식품을 활용하는 방법을 익힌다 · 가공식품을 바르게 선택할 수 있다	4차시	· 모듬활동지 - 요맘때 무얼 먹어야 좋을까?!
	· 가공 식품		5차시	· 모듬활동지 - 이렇게 많은 가공 식품을?!
4. 식품의 보관	· 식품별 보관법 · 냉장고의 사용	· 식품의 보관 방법을 이해한다. · 냉장고의 원리와 사용법을 익힌다	6차시	· 모듬활동지 - 냉장고, 이렇게 사용합시다
5. 조리 방법	· 가열 조리의 의의 · 가열 조리의 종류	· 가열조리의 종류를 알고 특징을 이해한다 · 간단한 가열조리를 완성할 수 있다	7차시	· 모듬활동지 - 계획해봅시다!
			8차시	· 모듬활동지 - 우리 모듬의 감자 요리는...

때문이다.

실험에 사용된 교수·학습 과정안은 D. Johnson 과 R. Johnson, E. Holubec의 『Structruring Cooperative Learning : Lesson Plan for Teachers』에 소개된 '협동학습 수업 계획안'의 구성을 기본으로 하여, 중학교 2학년 식생활 단원의 8종 교과서와 Ohio주립대의 Work & Family Life Program의 운영지침서 『Nutrition and Wellness Resource Guide』를 참고로 하여 개발하였다. 즉, 『Structruring Cooperative Learning : Lesson Plan for Teacers』와 『Nutrition and Wellness Resource Guide』의 내용과 구성의 일부를 참고하고 우리나라 중학교 2학년 8종 가정 교과서에서 공통으로 다루어진 학습 내용을 중심으로 교수·학습 과정안의 틀을 구성하였다.

8종 교과서가 공통적으로 식품의 선택과 보관 단원을 통해 첫째, 식품을 구입할 때의 유의점은 무엇

인가? 둘째, 식품은 어떻게 선택하고 보관해야 하는가? 셋째, 냉장고는 어떻게 사용해야 효율적인가?의 내용을 다루고 있으므로 교수·학습 과정을 통해 식품 구입의 계획 수립과 신선한 식품, 용도에 맞는 식품을 선택하는 방법을 학습의 주요 내용으로 구성하였다. 그리고 식생활을 영위할 때 실제적으로 많은 도움이 되는 제철 식품과 대체식품을 활용하는 방법과 가공식품의 현명하게 사용하는 방법에 대하여 학습하도록 하였다. 식품의 종류에 따른 보관법과 냉장고를 효율적으로 사용하는 방법을 익혀 생활에서 실천할 수 있도록 하였다.

또한 식품의 조리 단원에서는 가열 조리의 종류 및 특징을 알고, 감자를 이용하여 간단하게 실천할 수 있도록 학습 내용을 구성하였다(표 3참조).

1) 교수·학습 전 결정된 사항들

(1) 모듬 크기 : 6명

〈표 4〉 모듬 조직의 방법

모듬 별	구 성 원 (석 차)	모듬 별	구 성 원 (석 차)
모듬 A	1 12 13 24 25 36	모듬 D	4 9 16 21 28 33
모듬 B	2 11 14 23 26 35	모듬 E	5 8 17 20 29 32
모듬 C	3 10 15 22 27 34	모듬 F	6 7 18 19 30 31

(2) 모듬 조직 : 1학년 가정과 정기고사 점수를 기준으로 서열화 하여 한 모듬내 능력별 이질화가 이루어지도록 하였다.

(3) 역할 분담 : 한 모듬 내에서 출석 번호가 빠른 사람의 순서대로 다음의 역할을 수행하도록 하고, 다른 주제를 수업할 때는 그 다음의 다른 역할을 수행하도록 한다.

- 믿음이...학습 과제를 안내하고 소요 시간을 점검하며, 정숙을 책임진다
- 또박이...학습 결과물을 정리하여 기록을 담당한다
- 꿈꿈이...학습 자료를 교사로부터 받아가 적절하게 제시하고 사용 후에는 책임지고 반납한다
- 나눔이...모듬 활동 결과를 종합하여 발표하고, 교사에게 제출한다
- 지킴이...모듬원을 격려하고 칭찬하며, 의견을 요약한다
- 고운이...학습자료지를 모듬원들에게 읽어준다

(4) 학습 공간의 배치 :

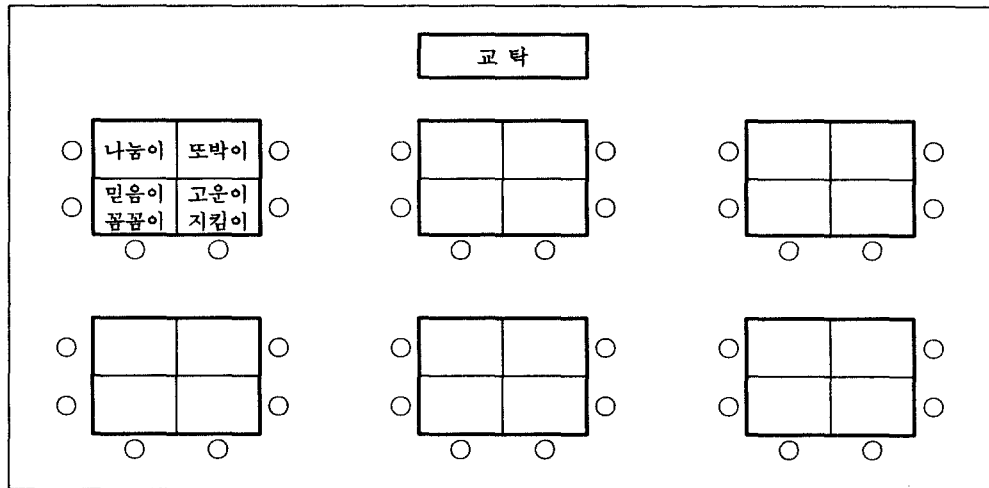
6명의 모듬원들이 다른 모듬에 방해되지 않도록 작은 소리로 이야기하고, 학습 자료를 공유하기 쉽게 하기 위해서는 최대한 가까이 모여 앉는 것(eye to eye, knee to knee)이 효과적이므로, 책상 4개를 붙여 그림 4와 같이 배치하되 교사를 등지고 앉는 학생이 없도록 하고 모듬과 모듬 사이에는 최대한 간격을 두도록 한다.

Johnson의 협동학습 필수 요소 중에서 가장 강조되는 긍정적 상호의존과 개인적 책무성이 기능하는 모듬 활동을 위해서는 모듬내 구조화 된 역할 분담과 역할 수행이 선행되어야 한다. 학습자들이 자신의 역할을 상기하고, 모듬내 역할 수행에 관한 교사의 관찰을 용이하게 하기 위하여 수업시간 중에는 역할을 명시한 표찰을 가슴에 부착하도록 하였다.

(5) 협동학습 필수 요소의 점검

① 긍정적 상호 의존

- 학습자료지를 1부씩만 배부하여 자료를 공유하



〈그림 4〉 협동학습을 위한 공간 및 좌석 배치

〈표 5〉 '자아존중감 척도'의 하위 척도의 문항수와 신뢰도 점수

하위 척도	문항 번호	문항수	Cronbach's α
일반적 자아존중감	1, 5, 9, 13, 17, 21	6	.69
사회적 자아존중감	2, 6, 10, 14, 18, 22, 25, 28, 31	9	.84
학교에서의 자아존중감	4, 8, 12, 16, 20, 24, 27, 30	8	.72

도록 한다.

- 모든 활동 결과 보고서에는 만장일치가 된 내용들만 기록하고 또박이 기록을 끝낸 후에는 모든 모둠원이 동의하는 서명을 하도록 한다.

② 개인적 책무성

- 나눔이 뿐 아니라 모둠원 중 임의로 지적받은 어떤 학생이든지 모둠의 활동 결과에 대한 대답을 할 수 있도록 하여 모둠 보너스 점수에 반영한다.

- 모든 활동이 우수한 한사람에 의해 지배되거나 어느 한 사람이 소외되지 않도록 동등한 역할을 세분화시킨다.

- 내가 잘해야 모두 잘하며, 내가 못할 경우 모두가 실패하게 되므로 자기 역할에 책임을 다하고 도움을 필요로 하는 친구를 도와야 하는 똘똘 뭉쳐진 집단임을 강조한다.

③ 대면적 상호 작용

- 과제를 완성하고 목표 도달을 위하여 서로 노력을 북돋우고 칭찬하고 격려한다.

- 필요한 정보나 자료를 교환하며 현명한 결론을 내리기 위하여 서로의 의견을 제시하고 검토한다.

④ 협동적 기술

- 믿음이의 리더쉽 발휘와 시간 조절 능력에 따라 서로 믿고 따르며 의견을 조정한다.

- 의사 소통은 정확하고 분명히 하며, 의견이 다를 경우 갈등을 건설적으로 해결하도록 강조한다.

- 모든 활동이 원활할 수 있도록 작은 목소리로 말하고, 과제를 반복해서 인식시키고, 요약하고, 더 깊이 이해하고 추론할 수 있도록 학습 자료를 제시한다.

⑤ 집단 과정

- 【모듬활동 점검지】를 통해 모듬활동 과정을 스스로 모니터하고 피드백하도록 한다.

- 교사는 학업적 성취도를 평가하고, 수시로 【모듬 활동 관찰지】를 이용하여 각 모듬이 얼마나 잘 상호 협조했는지를 설명해준다.

4. 측정 도구 및 자료 처리 방법

자아존중감을 측정하기 위하여 최보가와 전귀연(1993)이 연구 개발한 '자아존중감 척도'를 사용하였다. 이 '자아존중감 척도'는 총 32문항으로 일반적 자아존중감, 사회적 자아존중감, 가정에서의 자아존중감, 학교에서의 자아존중감의 4개의 하위 척도로 이루어져 있다. 이 중에서 가정에서의 자아존중감은 학교의 학습 상황에서 다른 하위 영역에 비해서 영향을 덜 미친다는 선행 연구의 결과들(Slavin, 1980; 양낙진, 1990; 이인자, 1997; 강태용, 1997)을 고려하여, 가정에서의 자아존중감 영역 9문항의 측정 결과는 통계처리 및 해석에서 제외하였다.

이 '자아존중감 척도'는 우리나라 초등학교 4, 5, 6학년과 중학교 1, 2학년 학생을 대상으로 개발되었으며, 5점 Likert 척도로 대상자의 태도와 일치하는 정도에 따라 1점에서 5점까지 반응하도록 되어 있다. 즉 문항의 내용에 '정말로 내 경우와 같다'면 5점을 부여하고 '대부분 그렇다'면 4점을, '보통 그렇다'고 답하면 3점을 부여하는 식으로 5점부터 1점까지 문항별로 점수를 산출할 수 있다. 이 때, 부정적 의미를 지닌 문항은 역으로 환산 입력한다. 그리고 하위 척도에 따라 하위 영역 별로 문항을 묶어서 평균을 산출한다. 이렇게 산출된 자아존중감 점수가 높을수록 긍정적이고 바람직한 자아존중감을 가졌다고 본다.

이 '자아존중감 척도'의 신뢰도는 Cronbach α 계수가 .69~.84의 범위로 만족할 수준이었으며, 공인 타당도는 '자아존중감 척도'와 Rosenberg의 SES (Self-Eseem Scale) 및 Coopersmith의 SEI (Self-Eseem Inventory) 간의 상관 계수를 하위 척도별로 산출한 결과 .47~.78의 범위로 수용할 만한 수준이었다.

〈표 6〉 실험 집단과 통제 집단의 사전 - 사후 평균과 표준 편차

		사례수	평균	표준편차
실험집단	사전 검사	104	2.30	.32
	사후 검사	104	2.37	.28
통제집단	사전 검사	96	2.32	.27
	사후 검사	96	2.31	.25

〈표 7〉 수업 방법에 따른 자아존중감 점수의 차이

	제공합	자유도	평균제곱	F
공변량 (사전 자아존중감)	13.19	1	13.19	
주효과 (수업 방법)	.22	1	.22	36.02***
오차	1.17	197		
전체	14.58	199		

*** p < .001

실험 기간 중 혹은 자아존중감에 영향을 미칠 가능성이 있는 신변상의 변화가 있었는지를 파악하기 위하여, 사후 검사에 개인적으로 경험한 사건을 표시하는 문항을 첨가하였다. 그러나, 해당되는 학생 수가 거의 적었고, 실험 집단과 통제 집단 모두에서 유의미한 변화를 나타내지 못했다.

실험 집단과 통제 집단의 동질성 검증을 위하여 자아존중감 사전 검사 결과로 Independent t-test를 실시하였고, 사전·사후검사의 자아존중감 점수 변화를 보기 위하여 평균과 표준 편차 그리고 공변량 분석을 실시하였다. 통계 프로그램은 SPSS WIN 7.5를 사용하였다.

IV. 연구 결과 및 해석

1. 자아존중감 점수의 변화

중학교 가정과 식생활 단원의 수업에 Johnson의 협동학습과 전통적 수업을 두 달에 걸쳐 8차시간 실시하여 수업 전과 후의 자아존중감의 차이를 측정된 결과는 다음과 같다.

협동학습이 학생들의 자아존중감에 영향을 미쳤는지를 검증하기 위하여 협동학습을 실시한 실험집단과 전통적 수업을 실시한 통제집단의 사전-사후검사 결과에 대하여 공변량 분석을 실시하였다.

(가설 1) 중학교 가정과 수업에서 Johnson의 협동학습으로 학습한 학생들은 전통적 수업으로 학습한 학생들보다 자아존중감 점수가 더 높아질 것이다

표 6에서와 같이 전통적인 수업을 실시한 통제 집단의 경우, 사전-사후 검사의 자아존중감 점수가 각각 2.32와 2.31인 반면, 협동학습을 실시한 실험 집단의 자아존중감 점수는 사전과 사후 검사 결과 2.30에서 2.37로 향상되었다.

이러한 실험집단의 자아존중감 점수의 유의미한 증가가 협동학습이라는 수업방법에서 연유한 것인지를 확인하기 위하여 사전 자아존중감 점수를 공변수로 하고 수업 방법에 따라 사후 자아존중감 점수에 차이가 있는가를 공변량 분석으로 알아보았다.

표 7에서 보듯이 수업방법에 따라 사후 자아존중감 점수가 유의 수준 .001에서 의미있는 차이를 보였다. 그러므로 Johnson의 협동학습을 적용한 가정과 수업이 학생들의 자아존중감 점수를 향상시킬 수 있다.

따라서 중학교 가정과 수업에서 Johnson의 협동학습 모형으로 학습한 학생들은 전통적 수업모형으로 학습한 학생들보다 자아존중감 점수가 높아질 것이라는 (가설 1)은 긍정되었다(p < .001). 이것은 협동학습의 경험으로 긍정적인 대인 관계 형성과 대면적 상호 작용을 통한 상호 인정과 격려를 통해 다수의

〈표 8〉 집단별 사전 - 사후 일반적 자아존중감 평균과 표준 편차

		사례수	평균	표준편차
실험집단	사전 검사	104	2.89	.65
	사후 검사	104	3.03	.63
통제집단	사전 검사	96	2.95	.54
	사후 검사	96	2.93	.54

〈표 9〉 수업 방법에 따른 일반적 자아존중감 점수의 차이

	제공합	자유도	평균제곱	F
공변량 (사전 일반적 자아존중감)	58.98	1	58.98	
주효과 (수업 방법)	1.10	1	1.10	26.81***
오차	8.10	197		
전체	68.19	199		

*** p < .001

학생들이 성공감을 갖게 됨에 따른 것이라는 선행 연구(양낙진 1990; 이인자 1997; 강태용 1997)와 일치하는 결과이다.

2. 자아존중감 하위 영역별 점수 변화

중학교 가정과 수업에서 Johnson의 협동학습 모형으로 학습한 학생들이 전통적 수업 모형으로 학습한 학생들보다 자아존중감 하위 영역의 점수가 더 높아질 것이라는 (가설 2)를 검증하기 위하여 실험 집단과 통제 집단의 자아존중감 하위 영역인 일반적 자아존중감, 사회적 자아존중감, 학교에서의 자아존중감 점수의 변화를 비교 분석하였다.

1) 일반적 자아존중감에 미치는 효과

(가설 2-1) 중학교 가정과 수업에서 Johnson의 협동학습으로 학습한 학생들이 전통적 수업으로 학습한 학생들보다 일반적 자아존중감 점수가 높아질 것이다.

이를 검증하기 위하여 실험 집단과 통제 집단의 사전-사후 일반적 자아존중감 점수를 변화를 살펴보았다.

표 8에 의하면 협동학습으로 학습한 실험 집단의 일반적 자아존중감 점수의 평균이 2.89에서 3.03으로 향상되었다.

이를 토대로 일반적 자아존중감 사전 점수를 공변수로 해서 협동학습 수업 방법이 일반적 자아존중감

점수에 변화를 가져오는가를 공변량 분석으로 알아보았다.

표 9에 의하면 수업 방법에 따른 일반적 자아존중감 점수 변화의 F값이 .001수준에서 유의미하게 나타났다으므로 협동학습을 경험한 학습자의 일반적 자아존중감 점수가 높아질 것이라는 (가설 2-1)은 채택되었다.

이것은 초등학생들을 대상으로 한 선행연구(양낙진, 1990; 정화희, 1996; 이인자, 1997)와 중학생을 대상으로 한 선행 연구(강태용, 1997)에서 일반적 자아존중감의 향상이 특히 유의미했던 사실과도 일치하는 결과이다.

결국 모둠원들간에 서로를 인정하고 복돋우며, 역할을 완수해내는 성공의 경험을 통해 자기 자신의 모든 부분에 대한 전반적인 평가를 긍정적으로 변화시키고 있음이 확인되었다.

2) 사회적 자아존중감에 미치는 효과

(가설 2-2) 중학교 가정과 수업에서 Johnson의 협동학습으로 학습한 학생들이 전통적 수업으로 학습한 학생들보다 사회적 자아존중감 점수가 더 높아질 것이다.

이를 검증하기 위한 실험 집단과 통제 집단의 사회적 자아존중감의 변화는 표 10과 같았다. 전통적인 수업을 받은 통제 집단의 사전-사후 검사의 사회적

〈표 10〉 집단별 사전 - 사후 사회적 자아존중감 평균과 표준 편차

		사례수	평균	표준편차
실험집단	사전 검사	104	2.13	.43
	사후 검사	104	2.28	.39
통제집단	사전 검사	96	2.15	.38
	사후 검사	96	2.17	.34

〈표 11〉 수업 방법에 따른 사회적 자아존중감 점수의 차이

	제공합	자유도	평균제곱	F
공변량 (사전 사회적 자아존중감)	18.81	1	18.81	
주효과 (수업 방법)	.76	1	.76	20.62***
오차	7.24	197		
전체	26.80	199		

*** p < .001

〈표 12〉 집단별 사전 - 사후 학교에서의 자아존중감 평균과 표준 편차

		사례수	평균	표준편차
실험집단	사전 검사	104	2.00	.39
	사후 검사	104	2.02	.39
통제집단	사전 검사	96	2.15	.39
	사후 검사	96	2.16	.38

자아존중감 점수는 2.15에서 2.17로 향상되었고, 협동학습을 실시한 실험집단의 사회적 자아존중감의 사전-사후 점수는 2.13에서 2.28로 변화하여 두 집단 모두 향상을 보였다.

여기에서 사회적 자아존중감의 사전 점수를 공변수로 하여 공변량 분석을 실시한 결과가 표 11과 같이 나타났다. 수업 방법에 따른 주효과의 F값이 20.62로 .001수준에서 유의미한 것으로 나타났다. 따라서 협동학습이라는 수업 방법이 학습자의 사회적 자아존중감 향상에 긍정적인 영향을 미쳤음을 알 수 있다.

따라서 (가설 2-2)는 채택되었다. 이는 본 실험에 사용된 '자아존중감 척도'의 사회적 자아존중감이 '다른 사람에 대한 친구로서 자기 자신에 대해 느끼는 감정'으로 정의된 점으로 미루어, 가정과 협동학습을 통해 또래로부터 인정받고 격려받으며 리더를 경험함으로써 사회적 관계에 호감과 자신감이 축적되는 긍

정적인 효과를 가져왔다고 볼 수 있다.

3) 학교에서의 자아존중감에 미치는 효과

(가설 2-3) 중학교 가정과 수업에서 Johnson의 협동학습으로 학습한 학생들이 전통적 수업으로 학습한 학생들보다 학교에서의 자아존중감 점수가 높아질 것이다.

(가설 2-3)을 검증하기 위하여 실험 집단과 통제 집단의 학교에서의 자아존중감 점수의 변화를 살펴 보았다. 표 12와 같이 협동학습으로 학습한 실험 집단의 학교에서의 자아존중감의 사전-사후 검사 결과, 평균이 2.00에서 2.02로 향상되었고 반면에 전통적 수업을 받은 통제 집단은 평균이 2.15에서 2.16으로 약간 향상되었다.

그리고 실험집단의 이러한 평균의 변화가 협동학습

〈표 13〉 수업 방법에 따른 학교에서의 자아존중감 점수의 차이

	제공합	자유도	평균제곱	F
공변량 (사전 학교에서의 자아존중감)	19.95	1	28.07	
주효과 (수업 방법)	5.625E-03	1	5.625E-03	.25
오차	4.41	197		
전체	24.36	199		

이라는 수업 방법에 의한 것인지를 확인하기 위하여 공변량 분석을 실시하였다.

〈표 13〉에 나타난 결과를 보면, 수업 방법에 의해 학교에서의 자아존중감 점수의 변화가 통계적으로 의미 있는 수준으로 나타나지 않았다.

따라서 (가설 2-3)은 기각되었다. 이것은 본 연구에서 사용한 '학교에서의 자아존중감' 척도가 '학업적 평가는 물론 학교 생활에서 자신이 느끼는 유능함, 즉 학생으로서 그 자신에 대한 평가'로 정의되어 있음을 상기하여 볼 때, 학생들이 학업적으로 자신이 유능함을 느끼는 데에는 수업 방법이나 동료들 간의 인정과 격려 같은 주관적이고 감정적인 영향보다는 시험 성적이라는 보다 객관적이고 서열화된 평가가 더 크게 영향을 미치기 때문일 것으로 판단된다. 결국 이러한 결과는 인지적 측면의 효과만을 강조해 온 우리 교육의 현실이 반영되는 것으로써, 학습자의 정의적·사회적 측면의 성취에도 비중을 두는 성숙한 분위기의 조성과 이를 측정할 수 있는 도구의 개발이 요구된다.

또한 협동학습이 학습자의 학교에서의 자아존중감 점수에 유의미한 향상을 보이지 않은 본 실험의 결과는 Slavin(1980)과 양낙진(1990)의 선행 연구의 결과와는 상이한 결과로, 측정 도구의 차이(Coopersmith의 자아존중감 척도와 최보가·전귀연의 자아존중감 척도)에서도 그 연유를 찾을 수 있겠다.

V. 결론 및 제언

본 연구에서는 「Structruring Cooperative Learning : Lesson Plan for Teacers」와 「Nutrition and Wellness Resource Guide」의 내용과 구성의 일부를 참고하고 우리 나라 중학교 2학년 8종 가정 교과서 식생활 단원에서 공통으로 다

루어진 학습 내용을 중심으로 협동학습 교수·학습 과정안을 개발하였다. Johnson의 협동학습 필수 요소인 긍정적 상호 의존성, 개인적 책무성, 대면적 상호작용, 협동적 기술, 집단 과정이 반영된 교수·학습 과정이 될 수 있도록 6명씩 모둠을 구성하고, 모둠원 모두에게 각기 다른 역할을 부여하여 구조적인 협동상황이 이루어지도록 수업 장면을 계획하였다. 그리고 협동학습 교수·학습을 진행하기 위하여 예비 프로그램을 포함한 9차시 분량의 읽을 자료, 모둠활동지, 모둠활동 점검지와 모둠활동 관찰지 등의 교수·학습자료를 개발하였다.

그리고 이를 실제 학교 현장에 적용시킨 후 전귀연과 최보가(1993)의 '자아존중감 척도'를 이용하여 자아존중감의 변화를 공변량 분석으로 검증한 결과, 협동학습으로 학습한 실험 집단 학습자의 자아존중감 점수가 유의미하게 향상되었고($P < .001$), 자아존중감의 하위 영역인 일반적 자아존중감과 사회적 자아존중감에 긍정적인 영향을 미친 것으로 나타났다($P < .001$). 결국, 협동학습 수업을 적용한 가정과 교수·학습 과정은 학습자에게 자아존중감의 향상이라는 정의적 효과와 함께 또래간 대인관계의 증진이라는 사회적 효과를 미쳤다고 할 수 있다.

학생들은 역동적인 존재이므로 본질적으로 말하고 싶어하고, 움직이고 싶어하고, 아는 것을 공유하고 싶어하고, 새로운 것을 공부하고 싶어하기 때문에 가정과 협동학습은 전통적 수업에서 억제되었던 이러한 욕구들이 지나치게 발산됨으로 말미암아 소란하고 산만한 수업이 될 우려도 많다. 이러한 부작용을 극복하기 위해서 교사는 보다 구체적인 협동학습 지침을 치밀하게 제시해주어야 하며, 협동 기술을 충분히 배우고 사용할 수 있도록 수시로 점검하고 동기를 부여해주어야 한다. 따라서 협동학습 기술을 충분히 익히도록 강조하고 점검해주는 교사의 노력이 전제된다면, 겉으로는 산만한 것 같으나 내용적으로는 학생들

이 구조적으로 자신의 역할을 수행하는 내적 질서가 존재하게 된다.

그리고 또 하나의 어려움인 모듬활동을 위한 협동학습 교실을 조성하는 문제는 유희 교실을 활용하여 '가정과 협동학습 교실'을 확보한다면 짧은 쉬는 시간을 이용해 책상을 이동시켜야 하는 불편과 부담을 덜 수 있게 되어 현실적으로 안고 있는 큰 문제를 해결할 수 있을 것이다.

덧붙여 최근 과정을 중시하는 평가인 수행평가의 도입과 확대는 협동학습에서의 보상에 더욱 실제적인 가치를 부여해 줄 것이 기대되므로 고무적인 현상이며, 이에 따른 타당한 평가 도구의 개발이 요구된다.

본 연구의 결과에 기초하여, 가정과 수업에 협동학습의 적용을 위하여 다음과 같이 제언한다.

첫째, 협동학습을 적용한 가정과 수업의 평가를 위하여 기존의 지식 위주의 암기식·설명식 수업 결과 평가와는 차별화 된 타당한 도구의 마련과 그 효과를 검증하는 연구가 후속되었으면 한다.

둘째, 협동학습에서 요구하는 협동 기술은 오랜 협동학습 경험을 통해 학습자에게 내면화 될 것이므로 가정 교과의 여러 영역에 걸쳐 협동학습을 장기간 지속한 경우, 각 영역에서의 효과를 검증하는 연구가 필요하다.

셋째, 가정과 수업에서 협동학습을 적용시킨 효과를 분석함에 있어서 양적인 분석은 연구대상자의 특성이 평균치로 나타남으로 인해 연구 집단의 전형적인 모습이 오히려 간과될 우려가 있으므로, 질적 방법을 병행하는 연구를 진행시켜 상호보완적인 효과 분석을 시도하는 연구가 있어야 하겠다.

끝으로 가정과 협동학습 교수·학습 자료를 제작하는데 있어, 현장 가정과 교사 개인의 노력과 시간의 투자만 가지고는 소기의 목적을 달성하는데 무리가 있을 것이다. 따라서 가정과 각 영역에 협동학습을 적용한 교수·학습 과정안의 지침서 개발과 협동학습 자료를 공유하고 보급하는 공적인 지원체제가 요구되며, 이는 교육현장에서 가정과 수업의 질적 향상을 위한 가장 현실적인 요건이 될 것이다.

참 고 문 헌

강태용(1997). 집단 경쟁과 집단 무경쟁 협동학습이 학습자의 자아존중감에 미치는 효과. 부산대학교 교육대학원 석사학위 논문.

구영순(1997). 협동학습을 적용한 가정과 수업에 관한 연구. 한국교원대학교 대학원 석사학위논문.

김경애·김종휘(2000). 가정과 수업의 협동학습이 학업 성취도와 태도에 미치는 효과. 한국가정과교육학회지, 12(1), 47-58.

김남숙(1993). 부모의 이혼이 청소년 자녀에게 미치는 영향. 중앙대학교 대학원 석사학위 논문.

김수동(1996). 협동학습의 효과 분석 연구. 고려대학교 대학원 박사학위 논문.

김수현(1997). 협동학습 모형을 적용한 '인간발달과 가족관계' 영역의 학습지도안 개발. 이화여자대학교 교육대학원 석사학위논문.

김영희(1995). 가정과 교육의 방향. 가정과 교육연구회 세미나 자료집, pp. 11~30.

김옥선(1996). 가정과 교육을 위한 '열린 교육'의 적용 연구. 경상대학교 교육대학원 석사학위논문.

김원경(1996). 협동학습 모형의 이론과 실제. 교육연구 3월호, pp. 108~112.

김치인(1995). 협동학습과 경쟁학습이 학업 성취 및 자아존중감에 미치는 영향. 전북대학교 교육대학원 석사학위 논문.

김태련·장희숙(1992). 발달심리학. 서울 : 박영사.

남현주(1996). 집단탐구 모형을 적용한 중학교 가정과 교수·학습 방법의 개발. 이화여자대학교 교육대학원 석사학위논문.

박우미 외(1998). 가정과교육론. 서울 : 학지사.

서울특별시교육청(1996). 교원 연수 자료 「교육개혁의 추진 방향」.

성화경 외(1997). 중학교 가정 2. 서울 : 중앙교육진흥연구소.

손병노(1996). 협동학습의 성격과 의의. 교육연구 5월호, pp. 86~89.

송인섭(1989). 인간심리와 자아개념. 서울 : 양서원.

서울대학교 사범대학 교육연구소(1993). 교육학 용어 사전. 서울 : 배영사.

신종순(1990). 고등학생의 문제 행동과 자아존중감과의 관계 연구. 한양대학교 대학원 석사학위 논문.

안순자(1997). 자기 성장 프로그램이 초등학교 아동의 자기존중감 및 자기 효능감에 미치는 효과. 한국교원대학교 대학원 석사학위 논문.

양낙진(1990). 협동학습이 자아존중감에 미치는 효과에 관한 연구. 건국대학교 대학원 박사학위 논문.

양정혜(1998). 가정과 수업의 협동학습이 학생의 교과

- 에 대한 흥미와 태도에 미치는 영향. 중앙대학교 대학원 석사학위논문.
- 유영주 외(1995). 결혼과 가정. 서울 : 경희대학교 출판국.
- 유영주·이정연(1994). 가정학 원론. 서울 : 신광출판사.
- 윤인경 외(1997) 중학교 가정 2. 서울 : 교학연구사.
- 오현주·홍성야(1997). 인천 시내 남녀 중학생의 가정교과에 대한 인식 및 학습 효과에 대한 연구. 한국가정과교육학회지 9(1), pp. 19~37.
- 은성숙(1992). 중학교 남학생에 대한 가정과 교육이 가정 생활에 미치는 영향. 전북대학교 교육대학원 석사학위 논문.
- 이기춘 외(1997). 중학교 가정 2. 서울 : 현대문학.
- 이동원(1992). 집단 경쟁과 집단 무경쟁 협동학습이 학업 성취와 학습 동기에 미치는 효과. 계명대학교 대학원 박사학위 논문.
- 이미숙·김경임(1999). 협동학습모형을 적용한 김치 담금법의 교수-학습 자료 개발. 한국가정과교육학회지, 11(1), 89-102.
- _____(1995). 인간교육과 협동학습. 서울 : 성원사.
- 이성호(1991). 교수 방법의 탐구. 서울 : 양서원.
- 이순원 외(1997). 중학교 가정 2. 서울 : 두산동아.
- 이승신 외(1997). 중학교 가정 2. 서울 : 천재교육.
- 이인자(1997). 협동학습이 학습 능력별 학습자의 학업 성취와 자아존중감에 미치는 효과. 부산대학교 교육대학원 석사학위 논문.
- 이인희·이옥임(1995). 가정과 교수법. 서울 : 수학사.
- 임원자 외(1997). 중학교 가정 2. 서울 : 교문사.
- 정문성(1997). 협동학습 구조의 연구 동향. 교육연구, 교육연구사, pp. 87~90.
- 정미숙(1992). 정의적 변인과 학업성적의 관계분석. 영남대학교 대학원 박사학위논문.
- 정화희(1997). Jigsaw 협동학습이 자아개념, 내적동기, 학업성취도에 미치는 효과. 중앙대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 조규화 외(1997). 중학교 가정 2. 서울 : 법문사.
- 조형식(1994). JOHNSON 학습 방법이 학습의 인지적·정의적 영역에 미치는 영향. 고려대학교 교육대학원 석사학위 논문.
- 채정현(1996). 가정과 교육과정 모형에 대한 선호도. 한국가정과교육학회지 8(1), pp. 33~49.
- _____(1996). 미국 오하이오주의 실천적 문제 중심 모형을 적용한 "일과 가족생활 교육과정"에 대한 가정과 교사의 관심도. 대한가정학회지 34(4), pp. 327~343.
- 최보가·전귀연(1993). '자아존중감 척도' 개발에 관한 연구. 대한가정학회지31(2), pp. 41~54.
- 최영희 외(1997). 중학교 가정 2. 서울 : 지학사.
- Brown, M. M.(1980). What is Home Economics Education? Minneapolis: Minesota Research and Development Center for Vocational Education.
- Coopersmith, S.(1967). The antecedents of self esteem. San Francisco : Freeman Co.
- Johnson, D. W., Johnson, R. T. & Holubec, E. J.(1987). Structuring Cooperative Learning : Lesson Plan for Teachers. Edina. MN : Interaction Book Company.
- _____(1990). Circles of Learning. Edina. MN : Interaction Book Company.
- Joyce, B., & Weil, M.(1992). 김종석 외 2인 역. 교수학습의 이론과 실제. 서울: 성원사.
- Laster, J. F.(1987). Instructional strategies for teaching practical reasoning in consumer homemaking classrooms. In R.G. Thomas(Ed). Higher order thinking: Definition, meaning and instructional approaches(pp. 44-61). Washington, D. C.: Home Economics Education Association.
- Nutrition and Wellness Resource Guide : A Resource for Teaching the Nutrition and Wellness Core Course area of Ohio's Work and life program. Columbus, Ohio Department of Education.
- Slavin, R.(1992). Cooperative learning. Review of Educational Research 50(2).