

# Vygotsky의 근접발달이론에 의한 사회적 상호작용수업이 동기화학습전략 및 학업성취도에 미치는 효과

황희숙† · 강진민

(† 부경대학교, 감만중학교)

## The Effects of Scaffolding Instruction by Zone of Proximal Development on Motivated Learning Strategies and Academic Achievement

Hee-Sook HWANG† · Jin-Min KANG

† Pukyong National University · Kamman Middle School

(Received March 29, 2004 / Accepted May 28, 2004)

### Abstract

The purpose of this study is to examine the effects of scaffolding instruction on motivated learning strategies and academic achievement.

Subjects of this study were 96 middle school first grade students in Busan, who were randomly assigned to two experimental group and one control group. The one experimental group had received scaffolding instruction by teacher, and the other experimental group had received scaffolding instruction by the interaction of peers. Control group were given traditional lessons only by the method of lecture. Students were given English Academic Achievement Test, Motivated Strategies of Learning Questionnaire. T test and ANOVA were used to analyze date.

The results of this study showed that scaffolding instruction by ZPD turned out to have a positive influence on motivated learning strategies and academic achievement.

*Key words:* scaffolding, zone of proximal development(ZPD), motivated learning strategies

### I. 서론

#### 1. 연구의 필요성 및 목적

1980년도에 접어들면서, 사회문화적 경험이 어떻게 아동의 발달과 학습에 중요한 영향을 초래하는가를 연구한 Vygotsky의 이론에 대해 교육학자들과 심리학자들은 지대한 관심을 보이며 활발한 논의를 전개해 오고 있다. Vygotsky 이론의 가장

중심된 주제는 지식은 본래 사회적이며 그것의 기원은 활동의 사회적 형태의 맥락 내에서 이해되고 검증되어야 한다는 것이다. 이와 같은 Vygotsky 이론에 근거한 연구 분야는, 첫째 포괄적인 사회, 문화적 요인들에 집중하여 문화적으로 학습된 인지기술로서의 문해력 탐구에 관한 분야(Scribner, 1985), 둘째, 표준화된 검사들에 대한 비판과 그에 대한 대안으로써 근접발달영역 측정이라고 하는

† Corresponding author: 051-620-6161, hshwang@pknu.ac.kr

새로운 역동적 평가에 관한 연구로서 Feuerstein의 학습잠재력 평가(Learning Potential Assessment Device: LPAD)와 도구적 확장프로그램 (Instrumental Enrichment: IE), Budoff의 학습잠재력 접근(Learning Potential Approach)의 분야, 셋째, 또래 간 혹은 성인(교사, 어머니)과 아동의 인지적 상호작용의 상황 내에서 세밀한 관찰의 실험 절차를 통해서 발달적 변화를 연구하는 분야로 나눌 수 있다(Wertsch, 1985).

우리나라에서도 1990년대에 들어 Vygotsky의 이론에 대한 연구가 많이 소개되고 연구되기 시작하였으나(송선희, 1999, 2001; 심우섭, 2002; 전윤식, 1992; 한순미, 1999; 한은숙, 1996) 그 연구의 양적인 면에서 아직 미흡한 상태이며, 특히 유아나 아동이 아닌 중·고등학생을 연구대상으로 선정하여 근접발달이론에 기초한 수업이 학교장면에서의 교수학습과정 및 학습성취도 등에 미치는 효과를 검증한 연구는 매우 부족하다.

Vygotsky(1962, 1978)는 인간의 모든 고등 정신을 사회적 상호작용에서 습득된다고 보았다. 아동들은 과제에 도전하면서 지식이 많은 사람들과 협력하고 대화하면서 자신이 속한 사회·문화를 반영하는 방법을 배워나간다. 즉 개인간의 심리(interpsychological)에서 학습이 일어난 후, 개인내의 심리(intrapsychological)의 작용으로 내면화됨으로써 발달하게 된다고 보았다. 성인이나 보다 유능한 또래가 아동의 경험에 중개적인(mediated) 역할을 하여 상황을 의미화하며, 문제 해결과정을 적절히 통제하는 방법을 보여줌으로써 정신적 기능의 습득을 도와준다는 것이다. Vygotsky의 접근법은 사회적 경험에 중요한 의미를 부여함으로써, 우리로 하여금 문화적으로 어떤 특정한 경험들이 아동 발달에 미치는 영향을 이해할 수 있도록 큰 도움을 준다.

특히 Vygotsky는 자신이 근접발달영역(Zone of Proximal Development : ZPD)이라고 명명한 영역 내에서 상호작용이 일어날 때 아동의 자기조절적 기능을 최대한 발휘할 수 있게 한다고 보았다. 근

접발달영역이란 아동이 혼자서 문제를 해결할 수 있는 실제적인 발달수준과 성인의 안내나 더 유능한 또래와의 협동 하에서 문제를 해결하는 잠재적 발달 수준간의 거리라고 개념화할 수 있다. Vygotsky는 교수학습이 바로 이 근접발달영역 안에서 일어나야 한다고 주장하였다. 근접발달영역은 이미 발달한 능력이 아니라 가까운 장래에 발달할 잠재능력으로서 근접발달영역 내에서의 수업은 현재의 발달수준보다 선행하는, 즉 발달을 이끄는 수업이라 할 수 있다. 또한 Vygotsky의 근접발달영역을 통한 문제해결 수행은 성인-학생간의 상호작용 뿐 아니라 학생-학생간 즉, 또래집단과의 사회적 상호작용인 협동을 통하여서도 일어날 수 있다(Brown & Ferrara, 1985; Cole, 1990; Damon, 1984; Moll, 1990).

그렇다면 성인이나 또래는 어떠한 방법으로 근접발달영역 내에서 문제해결이 일어나도록 도와줄 수 있는가? 이에 대해 Vygotsky와 여러 연구자들은 비계설정(scaffolding)을 통하여 가능하다고 주장하였다. 비계설정의 사전적 의미는 건물을 건축하거나 수리할 때 건물주변에 세우는 발판을 의미한다. 교육적인 장면에서 비계설정을 처음으로 연구한 Wood(1996)는 비계설정을 아동이 문제를 해결하도록 어떠한 지지나 도움을 제공하는 일련의 과정이라고 정의하였다.

한편, Vygotsky의 근접발달이론에 기초한 경험적 선행연구결과들을 분석해보면, 성인이 아동과 상호작용할 때 어떠한 비계설정을 제시하는지에 관한 연구들(김덕건, 김관희, 1998; 정덕희, 2001; Dornbusch et al., 1987; Steinberg, Elmen, & Mounts, 1989; Pratt et al., 1988)과, 성인과 또래와의 사회적 상호작용 효과의 차이를 검증한 연구들(김애자, 1999; 이희주, 2000; 최희선, 2002; Brown & Palincsar, 1984; Ellis & Rogoff, 1982; Radziszewska & Rogoff, 1988)이 주류를 이루고 있다. 먼저 성인이 아동과 상호작용할 때 어떠한 비계설정을 제시하는지에 관한 연구를 살펴보면 다음과 같다.

첫째, 부모의 효과적인 비계설정을 분석한 연구들을 보면, 민주적 양육 방식, 즉 부모와 자녀간의 협의에 의해 만든 제한들 안에서 아동이 독립적이 되도록 격려하는 것이 아동의 수행을 높이며, 권위적 부모의 자녀는 독재적이거나 지나치게 허용적인 부모의 자녀에 비해 인지적, 사회적으로 자신감이 있을 뿐 아니라 정서적으로도 잘 조절된다고 하였다(Dornbusch et al., 1987; Steinberg, Elmen, & Mounts, 1989). 또한 Pratt 등(1988)은 부모들이 5학년 자녀들의 수학 숙제를 도와주는 동안에 비계설정 사용에 대해 측정했다. 연구자들은 부모의 교수 행동을 자녀의 순간적인 행동과 관련지어 9단계로 분류하고, 성인들이 아동의 근접발달영역에 맞게 그들의 개입 수준을 유연히 변화시키는 정도를 측정했다. 연구 결과는 이러한 유연히 일어나는 변화 원칙의 사용이 수학 학습의 점수를 예측하게 함을 보여준다. 비계설정 유형과 집단형태가 유아의 근접발달영역 이해수준에 미치는 효과에 대한 김판희(1997)의 연구에서는 비계설정 유형을 과제완성, 과제지향, 방향유지로 나누었고, 집단형태는 개별수행, 동일수준집단, 혼합수준집단으로 나누었다. 연구의 결과는 방향유지 비계설정 유형과 혼합수준집단이 효과적인 것으로 나타났다. 이는 유아들에게 과제나 교구를 제시할 때 먼저 방향유지의 비계설정을 제시한 후에 혼합수준의 또래로 대쌍집단을 구성하여 협동 활동을 하도록 하는 것이 근접발달영역 이해 수준에 효과적임을 의미한다.

둘째, 또래와 성인교사와의 사회적 상호작용 효과의 차이를 검증한 대표적인 연구로 Ellis와 Rogoff(1982)의 연구를 들 수 있다. 교실에서 교수 상호작용의 관찰에 대한 비공식적 보고에 의하면, 아동은 일차적으로 과제에 대한 시범과 모델링을 통하여 서로서로 교수하는 반면에 성인교사는 언어적 교수에 전적으로 의존하고 있다고 한다. 아동과 성인교사가 서로 다른 교수 전략을 쓰고 있지만, 대부분의 연구자들은 아동이 효과적인 교사가 될 수 있다고 믿으며, 아마도 성인보다 더 효과적일 수 있다고 생각한다. Ellis와 Rogoff(1982)의 연

구에서는 집에서 하는 그리고 학교에서 하는 활동과 유사한 2가지 실험실 분류 과제를 사용하여, 아동과 성인간의 교수 전략 간의 차이를 탐구하였다. 9세의 또래 교사는 언어적 교수보다는 비언어적 교수를 사용하였고, 추상적인 문항보다는 구체적인 문항을 더 자주 언급하였다. 반면에, 비언어적 교수보다는 언어적 교수를 더 많이 사용한 성인교사는 구체적인 문항에 대한 정보보다는 집단 관계 정보를 더 많이 제공하고 또한 학습자의 더 큰 참여를 유도하였다. 성인 교사에 의해서 배운 학습자는 또래 교사에 의해서 배운 아동보다 학습과 일반화의 사후검사에서 더 잘 수행했다. 반면에, 사회적 과제 혹은 아동들에게 더 익숙한 다른 자료에 대한 사후검사의 수행결과는 또래교사도 특정한 상황 하에서 유능한 교사가 될 수 있다는 것을 제시해 주었다.

과제 해결에 있어서 부모와 또래와의 상호작용에 관한 연구로 Radziszewska와 Rogoff(1988)의 심부름 과제 해결시의 상호작용에 대해 연구가 있다. 아동이 과제를 수행할 때 또래 협동보다 성인과 협동에서 더 정교한 계획 방법이 사용되었으며 아동의 참여도 높았고 의사소통도 더 활발히 이루어졌다. 개인 사후검사에서도 성인과 협동한 아동이 더 효과적인 계획을 세웠다. 이 연구는 아동의 심부름 과제 계획 기술의 획득에 있어서 또래 협동보다 성인의 안내가 더 효과적이라는 결과를 제시했다.

국내의 연구들(김애자, 1999; 이희주, 2000; 최희선, 2002)에서도 서로 상이한 결과들이 제시되었다. 김애자(1999)는 교사-유아 상호작용에 의한 비계설정, 유아-유아 상호작용에 의한 비계설정, 그리고 이들 두 상호작용을 순차적으로 혼합한 비계설정 등 세 유형으로 구분하고, 이를 유아도덕교육활동(약속, 정직, 나누기, 규칙지키기, 남의 입장 이해하기 등)에 포함시켜 그 효과를 알아보았다. 연구결과 교사-유아 상호작용이나 유아-유아 상호작용에 의한 비계설정 중 어느 한 가지만 적용하는 것보다 두 가지 비계설정을 순차적으로 다 적용하는 것이

유아들의 도덕적 추론 능력을 더 긍정적으로 변화시킬 수 있음을 보여주었다. 이희주(2000)는 상호작용에 따른 초등학생의 귀납적 추론과제 문제해결력의 차이를 알아본 결과 교사와 아동, 아동과 아동 상호작용 집단간에는 문제해결력의 차이가 나타나지 않았으나 개별 활동에 비해 두 집단 모두 긍정적인 향상을 보였다. 최희선(2002)은 교사와 상호작용한 학습자의 영어학습 과제 해결력이 또래와 상호작용한 학습자에 비해 더 많이 향상된다고 하였다.

이상의 선행연구들을 종합해 볼 때 성인의 구조화되고 민감한 도움은 아동의 인지발달과 문제해결력을 증진시킬 수 있다는 사실을 알 수 있다. 그러나 성인과 아동, 또래간의 사회적 상호작용 효과의 차이에 대해서는 서로 상이한 결과들이 제시되어 있으므로 이에 대한 체계적인 연구가 수행될 필요가 있다.

특히 비계설정을 통한 사회적 상호작용의 효과를 분석한 연구들은 주로 어휘유추와 수열과제를 통하여 효과성을 밝히는 것들이 대부분이고 실제 학교장면이나 교과학습과제에 대한 연구는 거의 없으므로 본 연구에서는 사회적 상호작용의 효과를 실제 학교장면에서 사용되는 교과내용에 적용해 보려는 시도는 비계설정에 통한 교수학습원리에 대한 시사점을 줄 수 있을 것으로 생각된다.

따라서 본 연구의 목적은 중등학교 실제 장면에서의 교과내용인 영어독해를 통하여 Vygotsky의 사회적 상호작용 이론을 토대로 한 비계설정이 중학생의 동기화학습전략 및학업성취도에 미치는 효과를 알아보고자 한다. 왜냐하면 상징적, 논리적, 사회적 기능을 갖는 언어에 대한 이해를 목표로 하는 언어학습은 언어를 통하여 의미를 재구성하는 인지적 과정이므로, Vygotsky가 주장하는 사회문화적 맥락을 고려한 중재학습의 특성을 가장 잘 반영할 수 있는 학습과제이며, 언어를 학습하기 위해서는 인지적, 동기적, 초인지적 영역의 다양한 학습전략을 활용하는 것이 필수적이기 때문이다.

## 2. 연구 가설

본 연구의 목적을 달성하기 위하여 다음과 같은 연구 가설을 설정하였다.

가설 1. 근접발달이론에 기초한 사회적 상호작용 수업을 적용한 교사-학생, 학생-학생집단과 통제집단간의 동기화학습전략 향상도에 유의미한 차이가 있을 것이다.

가설 2. 근접발달이론에 기초한 사회적 상호작용 수업을 적용한 교사-학생, 학생-학생집단과 통제집단간의 학업성취도에 유의미한 차이가 있을 것이다.

## II. 연구 방법

### 1. 연구대상

본 연구는 부산시내 남녀공학 G중학교 1학년 학생을 연구대상으로 선정하였다. 전체 10개 학급 중 3개 반 96명을 연구대상으로 우선적으로 배정하였다. 우선 사회적 상호작용의 수업방식을 적용한 교사-학생 집단 32명을 실험 1집단으로 하였고, 사회적 상호작용의 수업방식을 적용한 학생-학생 집단 32명을 실험 2집단으로 하였으며, 나머지 한 개 반 32명을 통제집단으로 설정하였다. 실험 대상자를 중학생으로 선정한 이유는 지금까지 근접발달영역 및 사회적 상호작용 관련 연구들의 대다수가 유아 혹은 초등학생들에 국한되어 있었기에 중학생을 연구대상으로 하는 것이 의미 있다고 생각되었기 때문이다. 집단별 구성을 살펴보면 다음과 같다.

<표 1> 연구대상자

집단 성별	교사-학생 상호작용 집단	학생-학생 상호작용 집단	통제집단	전체
남	20	14	16	50
여	12	18	16	46
전체	32	32	32	96

## 2. 측정도구

### 가. 동기화학습전략검사

본 연구의 목적을 달성하기 위하여 P. R. Pintrich와 E. V. De-Groot가 개발한 학습에 대한 동기화 전략에 관한 질문지 MLSQ(Motivated Learning Strategies Questionnaire)를 김종성(1998)이 우리 실정에 맞게 번안한 것을 연구자가 다시 중학교 1학년 학생에게 맞도록 수정하여 사용하였다. MLSQ는 Likert식 5점 척도로 된 43개 문항으로 구성되어 있으며, 채점방식은 “매우 그렇다” 5점, “대체로 그렇다” 4점, “보통이다” 3점, “대체로 그렇지 않다” 2점, “매우 그렇지 않다” 1점으로 채점하였다. 이 질문지의 문항 내용은 크게 동기요인과 자기조절학습전략으로 나누어져 있으며 다시 동기 요인은 본질가치, 자기효능감, 시험불안으로 구성되어 있고 자기조절 전략 요인은 인지전략과 자기조절전략으로 이루어져 있다. 질문지의 하위 요인을 구체적으로 살펴보면 다음과 같다.

첫째, 본질가치는 과제에 대한 학습자의 목적, 그 중요성에 대한 신념과 과제에 대한 관심에 관련된 9개 문항으로 구성되어 있으며, 신뢰도(Cronbach  $\alpha$ )는 .92이었다.

둘째, 자기효능감은 학습수행에 대한 자신의 능력인지, 신뢰, 기대감과 관련된 9개 문항으로 구성되어 있으며, 신뢰도(Cronbach  $\alpha$ )는 .92이었다.

셋째, 시험불안은 평가 상황에서 인지착오에 의한 불안요인에 관련된 4개의 문항으로 구성되어 있으며, 신뢰도(Cronbach  $\alpha$ )는 .87이었다.

넷째, 인지전략은 구조화와 변형, 정보의 심화, 기록의 유지와 검토, 시연과 기억화 등에 관련된 12개 항목으로 구성되어 있으며, 신뢰도는(Cronbach  $\alpha$ )는 .92이었다.

다섯째, 자기조절전략은 자기 자신에게 적합한 목표설정 여부와 노력관리 등에 관련된 것으로써 학업에 대한 집착성 등 9개 항목으로 구성되어 있으며, 신뢰도(Cronbach  $\alpha$ )는 .90으로 매우 양호하게 나타났다.

각 하위 영역별 문항번호는 다음과 같다.

<표 2> 동기화학습전략 하위영역별 문항번호

하위 변인	문항번호	문항수
본질 가치	1, 4, 5, 7, 10, 14, 15, 17, 21	9
자기 효능감	2, 6, 8, 9, 11, 13, 16, 18, 19	9
시험 불안	3, 12, 20, 22	4
인지 전략	23, 24, 26, 29, 30, 31, 34, 35, 38, 40, 41, 43	12
자기조절 전략	25, 27, 28, 32, 33, 36, 37, 39, 42	9

### 나. 학업성취도검사

본 연구에서는 G출판사 1학년 영어교과서 5과에서 12과에 나오는 ‘Let’s Read’ 부분과 C출판사 1학년 영어교과서 5과에서 12과에 나오는 Reading 부분을 토대로 연구자가 제작한 독해 문제 총 80 문항 중에서, 현직 영어교사 3명의 도움을 받아 문항의 난이도 및 내용타당도를 확보한 후 최종 40문항을 선정하여 각각 20문항을 사전검사 및 사후검사 학업성취도 검사도구로 사용하였다.

## 3. 연구절차

### 가. 사전훈련

본 실험에 들어가기 전에 실험대상 학생들에게 사전 훈련을 실시하였다. 모둠학습실에서의 좌석 배치 방법을 알려주고, 특히 사회적 상호작용의 수업을 적용하는 학생-학생 집단의 학생들에게 과제 분담 협동학습(Jigsaw I)을 위한 집단 구성방법과 비계설정 유형별 제공 방법에 대한 사전훈련을 실시하였다.

0-1 수준은 암시적, 전략적인 피드백에 해당하고, 특히 0 수준은 학습자의 자기주도적 조절이 이루어지는 상태이다. 반면에 5-7 수준은 명시적인 피드백에 해당하며 타인 주도의 조절이 이루어진다고 할 수 있다. 또한 0-1 수준을 방향제시, 2-4 수

준은 과제지향, 5-7 수준은 과제완성 비계설정으로 분류한다.

<표 3> 사전훈련 시 비계설정 유형별 제공방법

척도	부정적 피드백	비계 설정 형태
Level 0	학습자가 독립적으로 과제를 수행한다. 긍정적 피드백을 받는다.	방향 제시
Level 1	오류가 있는 상태에서 문장을 읽게 한다.	
Level 2	틀린 부분을 가리키는 질문을 한다.	과제 지향
Level 3	오류의 위치를 좁혀 준다.	
Level 4	옳은 형태를 찾도록 돕기 위해 힌트를 준다.	
Level 5	옳은 형태를 제공한다. 답을 가르쳐 준다. 배열을 대신 해준다.	과제 완성
Level 6	옳은 형태를 사용하도록 설명한다.	
Level 7	다른 형태의 도움을 주었을 때 답을 찾지 못하면, 옳은 형태의 예를 제공한다.	

나. 실험단계

본 실험연구의 절차는 사전검사 - 실험처치 - 사후검사로 이루어졌다. 먼저 학업성취도와 동기화 학습전략 질문지의 사전검사를 45분 동안 실시하였다. 사전검사 실시 후, 사회적 상호작용의 수업 적용을 하는 교사-학생 실험1 집단과 학생-학생 실험2 집단에 대해 총 16차시 4주 기간의 실험을 실시하였으며, 통제 집단은 교사중심의 설명식 수업을 진행하였다. 세 집단 모두 본 연구자가 실험을 실시하였으며, 실험집단 및 통제집단에 대한 구체적인 수업전략을 부록에 제시하였다.

실험집단으로 표집된 2개 반은 각 반 교사-학생 실험 1집단 16명과 학생-학생 실험 2집단으로 나누어 실험 처치가 동시에 이루어졌다. 실험 1집단은 학업성취도 사전 검사 결과에 따라 각 집단 상, 중-

상, 중-하, 하 수준의 4개의 집단으로 구성되어 교사가 소집단 근접발달영역에 맞는 비계를 제공하여 교사-학생간의 상호작용이 일어나며, 실험 2집단은 학업성취도 사전 검사 결과에 따라 각 집단의 구성원이 상, 중-상, 중-하, 하 수준의 4개의 집단으로 구성하였다. 실험2 집단에서는 상 학생뿐만 아니라 중, 하의 나머지 학생들도 토론에 참여할 수 있는 기회가 있도록 협동학습의 한 전략인 과제분담협동학습(Jigsaw 1)의 형태로 전문가 집단과 모 집단을 이용하여 학생 상호간 비계를 효과적으로 제공할 수 있도록 하였다. 실험이 끝난 1주일 후 학습 동기화학습전략 사후검사 및 학업성취도 사후검사를 실시하였다.

4. 자료 분석 방법

본 연구에서는 근접발달영역에 따른 사회적 상호작용수업의 통계적 유의성을 검증하기 위하여 동기화학습전략검사 및 학업성취도검사의 평균과 표준편차를 산출하고, 실험집단과 통제집단간의 검사점수의 평균차를 검증하기 위하여 ANOVA 및 Duncan 사후검증을 실시하였다. 이상의 분석은 Spss for Windows 10.0 Version을 사용하였다.

III. 연구결과의 분석

1. 결과 분석

가. 사회적 상호작용 수업이 동기화학습전략에 미치는 효과

<가설 1>은 비계설정을 이용한 사회적 상호작용의 수업을 적용한 교사-학생 집단, 학생-학생 집단, 그리고 교사 중심의 설명식 수업방식을 적용한 통제집단의 세 집단간의 동기화학습전략에 유의미한 차이가 있는지를 검증하는 것이다.

<표 4>은 집단별 동기화학습전략의 사후검사 점수에서 사전검사 점수를 뺀 획득점수에 대한 기술 통계치이다.

<표 4> 동기화학습전략의 획득점수에 대한 기술 통계치

	집단별	N	M	SD
본질가치	교사-학생집단	32	1.354	.417
	학생-학생집단	32	1.690	.641
	통제집단	32	.610	.609
자기효능감	교사-학생집단	32	1.329	.494
	학생-학생집단	32	1.378	.519
	통제집단	32	.468	.567
시험불안	교사-학생집단	32	1.695	.652
	학생-학생집단	32	1.828	.493
	통제집단	32	.796	.547
인지전략	교사-학생집단	32	1.349	.456
	학생-학생집단	32	1.570	.491
	통제집단	32	.461	.448
자기조절전략	교사-학생집단	32	1.492	.447
	학생-학생집단	32	1.666	.414
	통제집단	32	.433	.476
전체	교사-학생집단	32	1.444	.351
	학생-학생집단	32	1.626	.391
	통제집단	32	.554	.388

가능만점 : 5점

동기화학습전략 획득점수의 집단간 차이를 검증하기 위하여 분산분석을 실시한 결과는 다음과 같다.

<표 5> 집단 간 동기화학습전략의 획득점수에 대한 분산분석 결과

하위요인		SS	df	MS	F
본질가치	집단간	19.524	2	9.762	
	집단내	29.645	93	.319	30.625***
	전체	49.168	95		
자기효능감	집단간	16.783	2	8.392	
	집단내	25.939	93	.279	30.086***
	전체	42.722	95		
시험불안	집단간	20.142	2	10.071	
	집단내	30.076	93	.323	31.141***
	전체	50.218	95		
인지전략	집단간	22.050	2	11.025	
	집단내	20.157	93	.217	50.867***
	전체	42.207	95		
자기조절전략	집단간	28.491	2	14.246	
	집단내	18.562	93	.200	71.373***
	전체	47.054	95		
동기화학습전략	집단간	21.075	2	10.538	
	집단내	13.268	93	.143	73.860***
	전체	34.344	95		

\*\*\*p< .001

<표 5>에 따르면 집단간 동기화학습전략의 획득점수 차이를 분석한 결과 동기화학습전략은 5가지 모든 하위요인에 있어서 집단간에 유의한 차이를 보이고 있다. 구체적으로 어느 집단에서 동기화학습전략의 향상도에 있어 차이가 있는지를 알아보기 위해 Duncan 사후검증을 통해 개별비교를 실시한 결과는 다음과 같다.

<표 6> 집단간 동기화학습전략 획득점수에 대한 사후검증 결과

하위요인	평균	교사-학생집단	학생-학생집단	통제집단
본질가치	교사-학생집단	1.3541		*
	학생-학생집단	1.6903		
	통제집단	.6109	*	*
자기효능감	교사-학생집단	1.3294		
	학생-학생집단	1.3788		
	통제집단	.4681	*	*
시험불안	교사-학생집단	1.6953		
	학생-학생집단	1.8281		
	통제집단	.7969	*	*
인지전략	교사-학생집단	1.3491		
	학생-학생집단	1.5703		
	통제집단	.4613	*	*
자기조절전략	교사-학생집단	1.4925		
	학생-학생집단	1.6666		
	통제집단	.4338	*	*

\*p< .05

<표 6>에 따른 사후검증의 결과 동기화학습전략의 본질가치, 자기효능감, 시험불안, 인지전략, 자기조절전략의 5가지 모든 하위요인에서 교사-학생 집단과 통제집단, 학생-학생 집단과 통제집단 간에 통계적으로 유의미한 차이가 나타났으나, 교사-학생 집단과 학생-학생 집단간에는 동기화학습전략의 본질가치 요인에서만 유의미한 차이가 있었다.

나. 사회적 상호작용 수업이 학업성취도에 미치는 효과

<가설 2>는 비계설정을 이용한 사회적 상호작용

의 수업을 적용한 교사-학생 집단, 학생-학생 집단, 그리고 교사 중심의 설명식 수업방식을 적용한 통제집단의 세 집단간의 학업성취도에 차이가 있는지를 검증하는 것이다. <표 7>는 각 세 집단의 학업성취도의 사전검사와 사후검사의 차이인 획득 점수에 관한 기술 통계치이다.

<표 7> 집단별 학업성취도 획득점수에 대한 기술 통계치

집단구분	N	M	SD
교사-학생 집단	32	2.690	1.401
학생-학생 집단	32	2.810	1.874
통제집단	32	.130	1.913

<표 7>에서 나타난 바와 같이 학업성취도 획득 점수의 평균이 학생-학생집단, 교사-학생집단, 통제집단의 순으로 나타났다. 이러한 학업성취도의 집단간 차이가 유의한지를 검증하기 위하여 분산 분석을 실시한 결과는 다음과 같다.

<표 8> 집단간 학업성취도에 대한 분산분석

	SS	df	MS	F
집단간	147.250	2	73.625	24.173**
집단내	283.250	93	3.046	
전 체	430.500	95		

\*\*p< .01

<표 8>에 따르면 집단간 학업성취도의 차이를 분석한 결과 학업성취도는 집단간에 유의한 차이를 보이고 있다. 구체적으로 어느 집단에서 학업성취도에 있어 차이가 있는지를 알아보기 위해 Duncan 사후검증을 통해 개별비교를 실시한 결과는 다음과 같다.

<표 9>에 따른 사후검증의 결과 교사-학생 집단과 통제집단, 학생-학생 집단과 통제집단 간에 통계적으로 유의미한 차이가 나타났으나, 교사-학생 집단과 학생-학생 집단 간에는 유의한 차이가 나

타나지 않았다.

<표 9> 집단간 학업성취도에 대한 사후검증 결과

	교사-학생 집단	학생-학생 집단	통제집단
교사-학생 집단			
학생-학생 집단			
통제집단	**	**	

\*\*p< .01

## 2. 논의

본 연구에서는 근접발달이론에 기초한 사회적 상호작용수업이 동기화학습전략 및 학업성취도에 미치는 효과를 검증하였다. 본 연구에서 나타난 연구결과를 토대로 선행연구결과들과 비교분석하여 논의해 보면 다음과 같다.

첫째, 사회적 상호작용의 수업 방식에 따른 집단간의 동기화학습전략의 차이를 분석한 결과 유의미한 차이를 보였다. 교사와 학생, 학생과 학생의 상호작용 집단간에는 동기화학습전략에 차이가 나타나지 않았으나 교사 중심의 설명식 수업을 적용한 통제집단에 비해 두 집단 모두 유의미한 향상을 보였다. 이러한 결과는 사회적 상호작용을 통한 비계설정은 학습자들의 동기화학습전략의 향상에 긍정적인 영향을 준다고 하겠다.

Berk(1995)의 주장에 따르면 효과적 비계설정은 공동의 문제해결, 상호주관성, 따뜻함과 반응, 근접발달영역에의 안내, 자기조절학습 증진 등이 포함된다고 하였다. 본 연구에서 동기화학습전략의 향상이 나타난 것도 교사와 학생, 학생과 학생간의 효과적인 비계설정을 통한 사회적 상호작용의 경험때문이라고 해석된다. 즉, 학생들은 교사와 또래 학생간의 상호작용 과정을 통해 적절한 비계설정의 기술과 과정에 숙달하여 학습에 대한 직접적인 영향을 주는 인지적인 측면뿐만 아니라 더불어 따뜻하고 민감한 격려와 정서적인 지지를 함께 제공받은 학습자들은 내면화를 통하여 학습에 있어 더 동기화되고 자발적인 학습에의 참여를 촉진



시키며, 학습에의 성공경험을 함께 나누게 되어 학습에 대한 심리적 불안감을 감소시키게 되어 결국 학습의 자기조절력이 증가되었다고 볼 수 있다.

둘째, 사회적 상호작용의 수업 방식에 따른 집단간의 학업성취도의 차이를 알아본 결과 유의미한 차이가 나타났다. 교사와 학생, 학생과 학생의 상호작용 집단간에는 학업성취도에 차이가 나타나지 않았으나 교사 중심의 설명식 수업을 적용한 통제집단에 비해 두 집단 모두 긍정적인 향상을 보였다.

이와 같은 결과는 ZPD 훈련을 받은 교사의 도움을 받은 유아나 아동들이 문제해결력이나 과제 수행이 향상되었다는 전운식(1992), 한순미(1993), Palinsar와 Brown(1984), Rogoff와 Radiziszewska(1988) 등의 연구결과들을 지지해 준다. 또한 또래와의 협동적 문제해결이 개별학습보다 효과적이라는 Fantuzzo 등(1992), Kewley(1998), Gillies와 Ashman(1998) 등의 연구결과들과 일치한다. 이러한 선행연구들에서 제시된 바와 같이 개별학습보다는 성인이나 또래와의 상호작용을 통한 학습이 유아나 아동의 학습동기를 증진시키며, 문제를 새로운 방향에서 검토하고 올바른 해결책을 발견할 수 있도록 도움이나 조언을 제공받기 때문에 수행능력이 향상된 것으로 볼 수 있다.

또한, 사회적 상호작용에 따른 문제해결력의 차이를 알아본 결과 교사와 아동, 아동과 아동 상호작용 집단간에는 문제해결력의 차이가 나타나지 않았으나 개인 활동에 비해 두 집단 모두 유의미한 향상을 보인 이희주(2000)와 정은영(2002)의 연구 결과와도 일치한다고 볼 수 있겠다.

그러나 선행연구에서 아동과 성인교사의 전략과 효율성을 비교 연구한 Ellis와 Rogoff(1982)의 연구나 심부름 과제에서 아동이 과제를 수행할 때 성인의 도움과 또래와의 상호작용을 비교한 결과 성인과의 공동작업이 더 효과적으로 나타난 Rogoff와 Radiziszewska(1988)의 연구, 그리고 협동학습을 위한 사회적 상호작용유형으로서 교사와 상호작용한 학습자의 영어학습 과제 해결력이 또

래와 상호작용한 학습자에 비해 더 많이 향상되었다고 보고한 최희선(2002)의 연구와는 다른 결과라고 하겠다. 이러한 결과는Damon(1991)이 주장한대로 일방향적인 단순한 또래교수가 아니라 매우 구조화된 형태를 취하는 과제분담 협동학습의 한 형태인 Jigsaw I의 학습방법을 본 연구에서 적용하였으므로, 학습자들 간에 활발한 상호작용이 다방향적으로 일어났기 때문인 것으로 생각된다.

#### IV. 결론 및 제언

##### 1. 결론

본 연구의 목적은 중등학교 실제 장면에서의 교과내용인 영어독해를 통하여 Vygotsky의 사회적 상호작용 이론을 토대로 한 비계설정이 중학생의 동기화학습전략 및 학업성취도에 미치는 효과를 검증하고자 하였다. 이에 대한 본 연구의 가설검증을 토대로 결론을 내리면 다음과 같다.

첫째, 근접발달영역을 고려하여 사회적 상호작용의 수업방식을 적용받은 학생들은 본질가치, 자기효능감, 시험불안, 인지전략, 자기조절전략 등의 하위요소를 갖는 동기화학습전략의 향상에 있어서 강의 위주의 전통적 수업집단과 유의미한 차이가 나타났으므로, 사회적 상호작용을 통한 비계설정은 학습자의 인지적 요인뿐만 아니라 정의적인 요인을 포함하는 동기화학습전략 사용에 긍정적 영향을 줄 수 있다.

둘째, 근접발달영역을 고려하여 교사와 상호작용하거나 또래의 학생들과 상호작용의 과정을 거친 학생들의 학업성취도는 통제집단의 학업성취도와 유의미한 차이를 보여 사회적 상호작용을 통한 비계설정이 학업성취도에 긍정적인 영향을 미칠 수 있다.

이러한 결론을 토대로 학교학습에 대한 시사점을 제시하면 다음과 같다.

첫째, Vygotsky의 교육에 대한 접근법은 중재에 의한 도움을 받은 발견(assisted discovery)이라고

볼 때 학교현장에서는 학생들의 근접발달영역을 고려하여 교사와 학생, 학생과 학생간의 활발하고 긍정적인 사회적 상호작용이 일어날 수 있는 수업이 계획되고 실천되어야 하겠다.

둘째, 성공적인 교수-학습에 있어 학생들에 대한 교사의 영향뿐만 아니라 학생 상호간의 영향력도 매우 크다는 사실을 인식하고, 교사들은 수행보조에 있어 수업자와 학습자간의 상호작용을 위축시키는 권위적이고 감독적인 요소를 제거하고 학습자 개개인의 발달수준과 학습잠재력에 대한 이해를 높일 필요가 있으며, 학생 상호간의 영향력을 고려하여 학습자 능력수준에 따른 협동학습을 다양하게 적용해 볼 필요가 있다.

셋째, 학업성취도와 학습동기를 고려할 때 교사와 학생들이 비계를 제공함에 있어 도움을 받는 학생의 인지적, 정서적 상태에 대하여 민감하게 배려함으로써 효율적이고도 구조적인 비계설정이 이루어져야 하겠다.

넷째, 교사는 근접발달영역의 개념과 비계설정에 대한 구체적인 지식 및 교육적 적용에 대한 충분한 이해가 있어야 하며, 학습의 효과적인 연계를 위하여 ZPD개념과 비계설정에 대한 부모교육이 병행되어야 할 것이다.

## 2. 제언

본 연구의 결과를 토대로 하여 후속연구에 대하여 다음과 같은 제언을 하고자 한다.

첫째, 본 연구는 교사-학생 상호작용에서 일대일 대쌍관계의 상호작용 유형을 택하지 않고 실제 학교현장에 근접한 소집단 ZPD의 개념을 적용하였으며, 주로 귀납적 추론과제를 많이 이용하였던 선행연구와는 달리 학교현장에서 실제로 사용되고 있는 교과과정인 영어독해과제로 실험하였다. 실제로 다인수 학급의 학교현장에서 모든 학생을 대상으로 일대일 대쌍관계의 상호작용을 하기란 어려우므로 추후 연구에서는 개인 ZPD를 확장한 소집단 ZPD 개념의 수업적용에 있어서 다양한 비계

설정 방법을 적용한 연구가 필요하다.

둘째, 본 연구에서는 비계설정을 함에 있어서 중재량을 고려하지 않았다. 따라서 교사-학생 집단과 학생-학생 집단에서의 중재량과 학습우수아와 학습부진아의 학습에 있어서 중재량을 비교해 보는 것도 의미 있으리라 생각한다.

셋째, 비계설정의 유형을 체계적으로 목록화해서 어떤 유형이 과제학습에 가장 효과적인지를 분석하는 연구가 필요하겠다.

넷째, 비계설정의 특성들은 한 개인이 속한 사회의 가치와 요구라는 면에서 이해되어야 하므로 후속연구에서는 문화적인 차이를 고려한 연구가 수행될 필요가 있다. 즉, 학교급별, 지역별, 사회계층별에 따른 비계설정의 특성에 대한 연구가 필요하다.

## 참고 문헌

- 김덕건·김판희, 또래간 집단유형과 교사의 참여가 유아의 문제해결 능력에 미치는 효과, 유아교육연구, 18(2), pp.263~282, 1998.
- 김애자, 노력제공자 유형별 스키펀딩이 유아의 도덕적 추론에 미치는 영향, 동아대학교 대학원, 박사학위논문, 1999.
- 김판희·김덕건, 유아문제 해결과정에서의 scaffolder 역할에 관한 연구, 유아교육연구, 16(1), pp.63~81, 1996.
- 송선희, 근접발달영역을 고려한 교수-학습 방법의 효과성 연구 -컴퓨터 학습과 협동학습을 중심으로-, 고려대학교 대학원 박사학위논문, 1999.
- 송선희, Vygotsky와 유아교육철학. 유아교육, 9(1), pp.29~44, 2001.
- 심우섭, Vygotsky의 이론과 교육, 춘천교대 논문집, 2002.
- 이희주, 교사와 또래와의 상호작용에 따른 비계설정 유형과 문제해결력의 차이분석, 한국교원대학교 석사학위 논문, 2000.

- 전윤식, Vygotsky의 ZPD개념에 입각한 아동의 잠재능력과 교수 효과성의 측정, *교육학연구*, 30(2), pp.151~175, 1992.
- 정덕희, 유아의 프로젝트 활동에서 영어작문 스캐폴딩과정 분석. 중앙대학교 대학원. 박사학위논문, 2001.
- 정은영, 근접발달이론에 따른 교사와 또래와의 상호작용이 문제해결력과 학습태도에 미치는 효과, 한국교원대학교 대학원 석사학위논문, 2002.
- 한순미, 귀납적 추론과제에서의 아동의 근접발달의 측정, 숙명여자대학교 박사학위논문, 1993.
- 한순미, Vygotsky와 교육: 문화-역사적 접근, *교육과학사*, 1999.
- 한은숙, Vygotsky 이론에 의한 성인과 유아의 상호작용과 유아의 문제해결과의 관계, 중앙대학교 대학원 박사학위논문, 1996.
- 최희선, 협동학습을 위한 상호작용 유형과 비계설정에 관한 연구 -문자 언어 학습을 중심으로-, 한국교원대학교 대학원 석사학위논문, 2002.
- Berk, L. E., & Winsler, A., *비계설정 Children's Learning : Vygotsky and Early Childhood Education*. Washington, DC : NAEYC, 홍용희 역, 어린이들의 학습에 비계설정 : Vygotsky와 유아교육, 서울: 창지사, 1995.
- Brown A. L, & Ferrara, R. A., Diagnosing zones of proximal development. In J. V. Wertsch (Ed.), *Culture, communication, and cognition: Vygotskian perspectives* (pp. 275~305). New York: Cambridge University Press, 1985.
- Cole, M., Cognitive development and formal schooling: The evidence from cross-cultural research. In L. C. Moll (Ed.), *Vygotsky and education: Instructional implications and applications of sociohistorical psychology* (pp.89~110). New York: Cambridge University press, 1990.
- Damon, W., Peer education : The untapped potential. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 5, pp.331~343, 1984.
- Damon, W. Problems of directions in socially shared cognition. WC: APA, 1991.
- Dornbusch, S. M., Ritter, P. L., Leiderman, P. H., Roberts, D. F., & Fraleigh, M. J., The relation of parenting style to adolescent school performance. *Child Development* 58, pp.1244~57, 1987.
- Ellis, S., & Rogoff, B., The strategies and efficacy of child versus adult teachers. *Child Development*, 53, pp.730~735, 1982.
- Fantuzzo, J. W., King, J. A., & Heller, L. R., Effects of reciprocal peer tutoring on mathematics and school adjustment: A component analysis. *Journal of Educational Psychology*, 84, pp.331~339, 1992..
- Gillies, R. M. & Ashman, A. F. Behavior and interaction of children in cooperative groups in lower and middle elementary grades. *Journal of Educational Psychology*, 90, pp.746~757, 1998.
- Kewley, L., Peer collaboration versus teacher-directed instruction : How two methodologies engage students in the learning process. *Journal of Research in Childhood Education*, 13, pp.27~32, 1998.
- Moll, L. C. (Ed.), *Vygotsky and education: Instructional implications and applications of sociohistorical psychology*. New York: Cambridge University Press, 1990.
- Palinscar, A. S., & Brown, A. L., Reciprocal teaching of comprehension-fostering and comprehension-monitoring activities. *Cognition*

- and Instruction, 1(2), pp.117~175, 1984.
- Pratt, M. W., Kerig, P., Cowan, P. A., & Cowan, C. P., Mothers and fathers teaching 3-year-olds: Authoritative parents and adult scaffolding of young children's learning. *Developmental psychology* 24, pp.832~39, 1988.
- Radziszwska, B. & Rogoff, B. The influence of adult and peer collaboration on children's planning skills. *Development Psychology*, 24, pp.840~848, 1988.
- Scribner, S., Vygotsky's uses of history. In Wertsch, J.V.(Ed), *Culture, communication, and cognition: Vygotskian perspectives*. N.Y.: Cambridge University Press, 1985.
- Steinberg, L., Elmen, J., & Mounts, N., Authoritative parenting, psychosocial maturity, and academic success among adolescents. *Child Development* 60, pp. 1424~1436, 1989.
- Vygotsky, L. S., *Thought and language*. Cambridge, MA: MIT Press. (originally published in Russia in 1934). 신현정 역 (1985). *사고와 언어*. 서울 : 성원사, 1962.
- Vygotsky, L. S., *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge, MA: Havard University Press. 조희숙. 황해익. 허정선. 김선옥 역(1994). *사회 속의 정신: 고등심리 과정의 발달*. 서울 : 성원사, 1978.
- Wertsch, J. V., *Vygotsky and the social formation of mind*, Cambridge, MA: Havard University Press, 1985.

<부록 1> 교사-학생 사회적 상호작용 수업지도안 예시

단 원	Lesson7. A Letter from New York	차 시	1/2	출 처	p120-121
학습목표	1. 영어 편지의 형식을 이해한다. 2. 자기 가족 소개의 글을 읽고 이해할 수 있다.				
교수-학습전개과정					
학습전략 단계	읽기학습단계	교수-학습활동			시간
준비단계	선행활동	○ 제목을 보고 내용 유추하기 · A Letter from New York 제목을 보고 어떤 내용의 글이 나올지 유추하기			3'
제시단계	선행활동	○ 한글질문, 본문내용, Read and Think 문제문항, 차시과제가 있는 학습지 배부 ○ 오디오 활동 · 본문 글의 내용을 카세트로 2번 들려주기 ○ 본문 핵심내용에 대한 한글로 된 질문에 답하기 ○ 어휘 및 문법설명(사전에 부과된 과제확인) · 각 집단 새 어휘 설명 · 날짜 읽는 법, 연도 읽는 법, 비교급구문 과제확인 및 질문			10'
교사 비계설정 단계	소집단 ZPD에 맞는 도움주기	○ 교사가 각 소집단 ZPD에 맞는 도움주기 · 집단 1 : 집단 1 ZPD에 맞춘 비계설정 집단 2 : 집단 2 ZPD에 맞춘 비계설정 집단 3 : 집단 3 ZPD에 맞춘 비계설정 집단 4 : 집단 4 ZPD에 맞춘 비계설정 · 교사의 비계설정을 기다리는 동안 다른 소집단은 이해가 되지 않는 부분을 파악한다			20'
평가단계	후행활동	○ 학습지의 Read and Think 문제 해결하기 · 먼저 각자 문제의 답을 적는다 ○ 정답 확인하기 · 교사가 각 소집단별로 정답을 확인하며 오류가 있는 경우 비계설정을 통하여 수정하도록 한다			10'
확정단계	후행활동	○ 과제부과하기 · 새 어휘 및 접속사 및 소유격의 쓰임의 문법사항에 대하여 알아 오기			2'

<부록 2> 학생-학생 사회적 상호작용 수업지도안 예시

단 원	Lesson7. A Letter from New York	차 시	1/2	출 처	p120-121
학습목표	1. 영어 편지의 형식을 이해한다. 2. 자기 가족 소개의 글을 읽고 이해할 수 있다.				
교수-학습전개과정					
학습전략 단계	읽기학습단계	교수-학습활동			시간
준비단계	선행활동	0 제목을 보고 내용 유추하기 · A Letter from New York 제목을 보고 어떤 내용의 글이 나올지 토론하기			3'
제시단계	선행활동	0 한글질문, 본문내용, Read and Think 문제문항, 차시과제가 있는 학습지 배부 0 오디오 활동 · 본문 글의 내용을 카세트로 2번 들려주기 0 본문 핵심내용에 대한 한글로 된 질문에 답하기 0 어휘 및 문법설명(사전에 부과된 과제확인) · 각 집단 새 어휘 설명 · 날짜 읽는 법, 연도 읽는 법, 비교급구문 과제확인 및 질문			10'
또래 비계설정 활동단계	· 전문가 집단토의  · 모집단 집단토의	0 전문가집단으로 가서 소집단별로 과제해결을 시작한다 0 각 집단에게 부과된 과제를 가지고 자유롭게 발표 토의한다 · 발표 토의내용을 각자 정리한다 · 정리된 내용을 검토한다 · 정리된 소집단은 모집단으로 돌아간다 0 각자 전문가 집단에서 토의한 내용을 모집단의 구성원에게 발표한다 · 각 모집단 1번 학생 : 과제 1 발표 · 각 모집단 2번 학생 : 과제 2 발표 · 각 모집단 3번 학생 : 과제 3 발표 · 각 모집단 4번 학생 : 과제 4 발표 · 발표한 내용에 대하여 질의 응답 시간을 가진다			20'
평가단계	후행활동	0 학습지의 Read and Think 문제 해결하기 · 먼저 각자 문제의 답을 적는다 · 각 문항의 답에 대해 토론하며 정답을 추출한다 0 정답 확인하기 · 교사가 유사답안을 포함하여 정답을 제시한다 · 학생들은 정답을 확인한다			10'
확정단계	후행활동	0 과제부과하기 · 2/2차시에 소집단별로 발표할 수 분담과제 확인 및 부과하기			2'

<부록 3> 교사중심의 설명식 수업지도안 예시

단 원	Lesson7. A Letter from New York	차 시	1/2	출 처	p120-121
학습목표	1. 영어 편지의 형식을 이해한다. 2. 자기 가족 소개의 글을 읽고 이해할 수 있다.				
교수-학습전개과정					
단 계	학습요소	교수-학습활동			시간
도 입	전시학습상기  본시학습목표 제시	0 전시학습내용을 검토·확인한다 0 한글질문, 본문내용, Read and Think 문제문항, 차시과제가 있는 학습지 배부 0 본시학습목표 확인하기 0 오디오 활동 · 본문 글의 내용을 카세트로 2번 들려주기 0 본문 핵심내용에 대한 한글로 된 질문에 답하기			8'
전 개	기본내용 설명 및 질문  중심내용 설명 및 질문	0 어휘, 문법 설명 및 질문하기 · 새 어휘의 뜻 설명하기 · 날짜 읽는 법, 연도 읽는 법, 비교급구문 과제확인, 설명 및 질문하기 0 본문내용 설명 및 질문하기 · 본문내용을 교사가 읽고 우리말로 의미를 설명하는 동안 학생들은 중요한 내용과 어휘의 뜻 등을 학습지에 정리하고 줄 등을 긋고 질문을 한다			25'
평 가	학습자 개별활동	0 학습지의 Read and Think 문제 해결하기 · 먼저 각자 문제의 답을 적는다 0 정답 확인하기 · 교사가 유사답안을 포함하여 정답을 제시한다 · 학생들은 정답을 확인하고 오류가 있는 경우 수정한다			10'
정 리	차시예고 및 과제부과	0 과제부과하기 · 새 어휘 및 접속사 및 소유격의 쓰임의 문법사항에 대하여 알아오기			2'