

예비유아교사의 협동학습에서의 갈등경험 의미 탐색

마지sun¹, 안라리^{2*}

¹원광보건대학교 유아교육과, ²광양보건대학교 유아교육과

A Research on Meaning of Conflict Experience in Cooperative Learning Activity of Pre-service Early Childhood Teachers

Ji-sun Ma¹, Ra-ri An^{2*}

¹Dept. of Early Childhood Education, Wonkwang Health Science University

²Dept. of Early Childhood Education, Gwangyang Health Sciences University

요약 본 연구의 목적은 예비유아교사들의 협동학습 과정에서 출현하는 갈등경험과 갈등해결 경험은 어떠한 것이며, 이러한 과정의 의미를 알아봄으로써 협동학습에 대한 이해를 넓히고 바람직한 협동학습이 진행 될 수 있는 기초방안을 마련하는 것이다. 본 연구의 대상은 W대학에 재학 중인 85명의 예비유아교사로 저널쓰기, 비형식적 면담을 통하여 자료를 수집하였다. 연구결과는 다음과 같다. 첫째, 예비유아교사는 협동학습에서 구성원 모임, 공정성, 대인관계 갈등을 경험하는 것으로 나타났다. 둘째, 예비유아교사는 협동학습과정에서 모임시간의 자율성을 확보하고, 반성적 사고, 동료 간의 정서적 지지, 타인 이해하기, 함께 하는 시간을 통해 갈등을 해결하는 경험을 하는 것으로 나타났다. 셋째, 예비유아교사가 경험하는 갈등 경험의 의미는 지각된 책임감의 형성, 타인 배려를 통한 자신의 성장, 호혜적 이타성 경험, 협동에 대한 의미를 이해하는 것으로 나타났다. 이러한 결과를 통해 구성원이 함께 직접 만나 협동학습을 하는 시간의 중요성에 대한 재인식과, 갈등해결을 위하여 교수자는 적절한 시기에 학습자의 공정한 참여와 평가에 대한 피드백을 제공하고, 협동 학습을 지원해 줄 수 있는 물리적 환경을 제공할 때 협동학습이 원활하게 이루어질 수 있다는 시사점을 도출하였다.

Abstract The purpose of this study was to investigate the meaning of conflict experience in cooperative learning activities of pre-service early childhood teachers. The subjects were 85 pre-service early childhood teachers in W university. The data were collected through unstructured interviews and journal writings of the participants. The study results were as follow. First, pre-service early childhood teacher's conflict experiences in cooperative activity are team meeting, fair participation and evaluation, and conflict of the personal relations. Second, pre-service early childhood teacher's conflict resolution experiences in cooperative activity are autonomy of the team meeting time, reflective thinking, sentimental support, recognition of others, and solving problems by the time spending together. Third, the meanings of conflict experience in cooperative activity are formation of felt responsibility, self-growth through consideration of others, reciprocity, and recognition of the meaning of cooperation.

Keywords : Cooperative Learning Activity, Conflict Experience

1. 서론

대학교육의 패러다임이 교수(teaching)에서 학습(learning)으로 변화되면서 협동학습은 학습자가 공동의

목표를 가지고 소집단을 이루면서 주도적으로 학습에 참여하고 구성원들과 상호작용을 통하여 서로의 학습에 도움을 주고받는 과정에서 스스로의 학습 성취를 극대화하는 과정이기 때문에[1,2] 교수중심이 아니라 학습중심

이 논문은 2016년도 원광보건대학교 교내연구비 지원에 의해서 수행됨.

*Corresponding Author : Rari An(Gwangyang Health Sciences University)

Tel: +82-61-760-1427 email: rarianr@hanmail.net

Received May 13, 2016

Revised (1st May 26, 2016, 2nd May 31, 2016, 3rd June 1, 2016)

Accepted June 2, 2016

Published June 30, 2016

이 될 수 있다는 점이 부각되었다. 또한 학습자가 미래사회에서 요구되는 의사소통능력, 공동체에서의 문제해결 능력 등을 증진시킬 수 있다는 점에서 협동학습은 더욱 중요시 되고 있다[3]. 이는 협동학습이 전통적 수업 방법을 보충하는 방안으로서가 아니라 학교 학습상황을 조직하는 하나의 대안적 수단으로써 관심을 받고 있음을 나타낸다[4].

그러나 우리나라와 같은 경쟁적인 학습상황에서는 학습이 개인적인 것으로 간주되어 협동학습이 잘 이루어지지 않고 있다. 개별학습이 개인적인 잠재력을 최대한로 끌어올리기 위해 적절한 학습 환경을 제시해주고자 하는데 있다면, 협동학습은 학습자 개개인이 달성하고자 하는 학습목표를 집단 구성원 전체가 달성해야 할 공동 목표로 설정하고 협동적으로 학습활동을 수행하는 방법이다[4]. 실제로 협동학습 참여자들은 대부분 성공의 경험을 갖게 되었고, 학습과제에 대하여 긍정적이고 도전적인 감정이 강화되어 결과적으로 학습태도 개선 및 학습동기 유발에 기여한다[3]. 강홍숙, 강만철(2006)은 메타분석을 통해 협동학습은 인지적, 정의적인 면에서 긍정적인 효과가 있다고 분석하였고[5], Fantuzzo와 동료(1989)들은 학생들 간에 서로 가르쳐 주는 것이 대학생들의 학업성취에 미치는 효과에 대한 연구에서 구조화된 동료교수 형태가 구조화된 개인학습형태 보다 학업성취가 더 높았다고 하였다[6, 7]. 즉, 협동학습은 학습자의 학습과 정의적인 면을 동시에 증진시키기 위한 교수방법으로서 학생들의 상호작용을 강조하는 교수학습 방법이라고 볼 수 있다[8, 9].

이러한 관점에서 볼 때 협동학습은 사회적 응집성을 위한 긍정적 상호의존성이 중요한 요소로 작용한다[9]. 한 집단안의 구성원들이 다양한 잠재력이 다른 구성원들에게 긍정적인 영향을 미치게 되어 결국 집단구성원들은 단순한 개인들의 합 이상의 더 큰 능력을 발휘하게 된다[10]. 이렇듯 협동학습의 효과를 긍정적으로 바라본 연구에서는 협동학습에서 학생들은 조 구성원들과의 활발한 상호작용을 통하여 과제성취도가 높아진다[9].

반면 다른 연구에서는 정신건강이 약한 학생들은 협동학습 상황에서 집단과제를 잘못했을 때 다른 학생들의 비난을 받으면서 자기효능감과 학습동기가 낮아진다고 보고하기도 하였다[11]. 또한 STAD 협동학습 모형을 적용한 연구에서는 때때로 학습자들의 무임승차하고자 하는 태도로 인해 자칫 학습 분위기가 잘못된 방향으로 갈

수 있음을 시사하기도 하였다[12, 13].

이렇듯 아직은 협동학습에 대한 소수의 연구들이 서로 일치된 결과를 보이지 않고 있음을 알 수 있다[1]. 협동학습에 대한 논쟁이 여전히 지속되는 것은 대부분의 선행연구들이 협동학습에 영향을 끼치는 변인들과 그 효과에만 관심을 가져왔을 뿐, 협동학습 과정이 어떠한지를 밝히려는 연구는 부족하였기 때문인 것으로 분석되었다[4]

협동학습의 효과에 대한 선행연구들은 주로 전통적 교수방법 혹은 개별학습과 비교하여 다양한 영역(예, 사고력, 문제해결력, 학업성취도, 자아존중감, 교과목 선호도, 교사에 대한 태도, 인간관계, 커뮤니케이션)에서 긍정적 결과를 보고하고 있다[1,14]. 그러나 교육에 관련된 연구는 교육이 일어나는 맥락과 상황에 대한 이해가 있었을 때 비로소 완성된다고 할 수 있다[15].

그러므로, 본 연구에서는 예비유아교사들의 협동학습 과정에서 출현하는 갈등의 경험과 갈등해결 경험은 어떠한 것이며, 이러한 과정의 의미를 알아봄으로써 협동학습에 대한 이해를 넓히고 바람직한 협동학습이 진행 될 수 있는 기초방안을 마련하는 것을 연구목적으로 한다. 이를 위해 다음과 같은 연구문제를 설정하였다.

첫째, 예비유아교사의 협동학습 과정에서의 나타나는 갈등경험은 어떠한가?

둘째, 예비유아교사의 협동학습 과정에서 경험하는 갈등해결 경험은 어떠한가?

셋째, 예비유아교사의 협동학습 과정에서 나타난 갈등경험은 어떠한 의미가 있는가?

2. 연구방법

2.1 연구대상

본 연구의 대상은 W대학 유아교육과 2학년 85명의 예비유아교사들로 30명 이하의 3반으로 구성되어 있다. 2학년을 선택한 이유는 1학년 보다 전공교과목이 증가하면서 팀별 협동학습이 많아짐으로 인해 그 부담이 커진 시기이며, 협동학습이 전공수업일 때 학습자의 학습의욕을 고취시킬 수 있다는 연구를 토대로 유아과학교육 시간에 이루어졌다[16].

2.2 자료수집

자료수집은 2014년 5월 7일부터 6월 27까지 약 7주간 유아과학활동 시간에 이루어졌다. 자료수집의 타당도와 신뢰도를 높이기 위하여 가능한 한 다면적인 자료를 수집해야 한다는 관점(Creswell, 1994)에 따라 자료수집은 반성적 저널쓰기, 비형식적 면담을 통하여 수집하였다[17]. 협동학습을 위하여 구성된 팀은 역할담당에 대한 토의를 실시하고 담당역할에 팀원을 명기하도록 하였다. 팀 내의 모든 구성원이 유기적으로 연결되어 있으며, 각 단계의 활동이 적절하게 균형을 이루어 팀 활동이 수행되도록 매주 과제를 제출하는 과정에서 교수의 확인이 이루어지도록 하였다. 이러한 체제 하에 팀별로 과학활동과 관련된 1가지의 주제를 정하여 프로젝트를 진행하고 그 결과를 토대로 프로젝트 주제 발표와 모의수업 1회 진행 및 평가활동을 수행하였다.

2.3 자료분석

분석자료는 예비유아교사들의 저널, 비형식적 면담자료이다. 자료분석은 Bogdan과 Biklen(2007)에 의해 제시된 방식으로 내용분석을 하였다. 내용분석을 위한 기본단위는 예비유아교사가 하나의 의미주제에 대하여 기술한 것이 다른 의미주제로 바뀌기 전까지로 정하였다[18]. 면담 전사본과 저널을 읽으면서 반복되거나 유사한 맥락의 패턴을 찾고 협동학습 과정에서 나타나는 특이사항이나 차이점을 분석하고 주요한 주제별로 분류하며 부호화하는 과정을 거쳤다.

자료분석과 해석에 대한 타당도를 높이기 위한 범주별, 그리고 범주 내 자료의 적합성을 유아교육과 교수로 재직 중인 2인의 전문가와 반복적으로 검토 및 확인과정을 거치면서 연구의 주제, 목적과 관련성 및 적절성을 검토하였다. 또한 연구자들이 분석한 범주의 의미와 다르거나 내용이 다르게 나타난 것들에 대한 수정 및 확인과정에 참여하였다. 자료분석 초기에는 예비유아교사들이 협동학습 과정에서 경험하는 모든 것들을 분석하고자 하였으나 분석이 진행되는 과정에서 연구자와 전문가들은 초기 연구주제인 협동학습 과정에서의 모든 경험이었다는 것을 갈등경험으로 구체화하는 것에 합의하였다. 또한 예비유아교사들이 갈등을 해결하는 방법으로는 긍정적, 부정적인 면들이 분석되었지만 협동학습의 효과에 대한 시사점을 제시하고자 좀 더 긍정적인 해결방안들을 분석하게 되었다.

그리하여 협동학습에서의 갈등경험은 구성원 모임에 대한 갈등경험, 공정한 참여 및 평가 갈등경험, 대인관계 갈등 경험으로 분류되었다. 이러한 갈등경험을 해결하는 경험은 모임의 자율성 확보, 반성적 사고, 동료들의 정서적 지지, 동료 마음 이해하기, 함께하는 시간을 통한 갈등 해결로 분류되었다. 갈등경험의 의미는 지각된 책임감 형성, 타인 배려를 통한 자신의 성장, 호혜적 이타성 경험, 협동에 대한 의미 이해, 학습공동체 활동의 기초로 분류하게 되었다.

3. 연구결과 및 해석

3.1 협동학습에서의 갈등경험

예비 유아교사들은 협동학습을 진행하는 과정에서 구성원 모임부터 시작하여 공정성 및 대인관계의 갈등경험이 있었던 것으로 나타났다.

3.1.1 구성원 모임에 대한 갈등경험

협동학습이 학과정규 시간과 과외시간에 모임을 하는 경우가 발생하였을 때 동료들의 시간, 장소 등이 여의치 않아서 만나서 협동학습을 하는 것에 대한 갈등경험이 있는 것으로 나타났다.

친구들이 다들 바빠서 제대로 모여서 상의할 시간이 없었고 그럴 때마다 조별과제를 마무리하기가 싫어지기도 하였다.(예비유아교사 A, 저널)

3.1.2 공정한 참여 및 평가에 대한 갈등경험

공정성은 공평하고 올바른 성질을 의미하는 것이다[19]. 예비유아교사들은 협동하는 과정에서 공정성에 대한 갈등 중 참여과정 및 평가에서 동등한 점수가 주어지는 것에 대하여 불평등을 경험하는 것으로 나타났다.

같은 조 친구들과 같이 해야 한다는 생각에 모두가 누장을 부리게 되고 누군가가 먼저 하자는 애들이 없고 서로 하려고 하질 않았고 나중에는 포기를 하는 경우도 생겼어요. 또한 조 과제라는 것이 협력해서 하라는 것이기는 한데 싫은 친구들은 끝까지 안 하는게 대부분이고 모두 참여한다고 해도 의견을 내는 친구들만 내지, (아이디어를)내지 않은 친구들은 또 끝까지 안내는 경우가 대부분이에요. 의견이 없어서 안내는 경우도 있고...(예비유아교사 C, 면담)

예비 유아교사들은 자신들의 팀별 활동이 동등하게 평가받는 것에 대해서도 불평등을 경험하는 것으로 나타났다. 이는 참여의 갈등과 연계되는 것으로 조별 점수를 제공하는 것에 대하여 협동학습 과정에 적극 참여하였다고 생각하는 학습자, 과제수행 노력을 더 많이 제공했다고 생각하는 학습자들은 자신들과 다르게 소극적이고 과제 수행에 영향력을 제공하지 않았던 동료들에 대해서 같은 평가점수를 받는 것에 대하여 갈등을 경험하는 것으로 나타났다.

조별 전체 점수가 같은 점수라고 하니까 서로 힘들고 예민해서 싸움이 많았던 것 같다. 서로 예민한 상태로 지내다 보니 정말 너무 힘들었고 포기하고 싶은 마음이 컸다(예비유아교사 E, 저널).

3.1.3 대인관계 갈등경험

협동학습은 구성원과의 친밀한 관계와 서로를 보완해주는 분위기로 인해 수업 중 받는 스트레스가 줄어들게 되고 편안하고 자연스러운 분위기 속에서 학습 할 수 있는 장점이 있다[20]. 반면 팀을 구성할 때 모든 구성원이 친밀감 있는 동료만으로 구성하기 어려운 상황이 존재한다. 예비유아교사들은 협동학습 상황에서 동료들과 친밀감이 있는 동료와 그렇지 않은 동료들과 팀 구성원이 되었을 때 정서적 갈등을 경험하는 것으로 나타났다.

앞으로 친하지 않은 아이들과 조별활동을 하고 싶지 않아요 소외감이 들뿐더러 소심하다보니 휴대폰을 하거나 떠들어도 참여해달라고 말을 못하고 의견이 맞지 않을 때에도 그냥 조용히 넘겨 속병을 더 이상 하고 싶지 않았어요(예비유아교사G, 면담).

협동학습 과정에서는 역할분담에 대한 갈등과 의견을 조율하는 과정에서 갈등을 경험하는 것으로 나타났다.

모의수업을 준비하면서 역할분담을 제대로 하지 않아서 트러블도 많았고 문제점도 많았고 부족한 점도 많았지만 그걸 계기로 더 깊게 감정싸움 하지 않으려 노력하였다(예비유아교사 H, 저널).

조원들끼리 모여서 상의도 하면서 조별과제를 진행했는데, 이때 어김없이 각자의 의견이 달라서 충돌하는 일이 많았어요(예비유아교사 I, 면담).

3.2 협동학습에서 갈등해결 경험

예비유아교사들은 협동학습에서 갈등을 경험하고 이

를 해결하는 과정을 통하여 과제를 해결해가는 것으로 나타났다.

3.2.1 오프라인을 통한 모임시간 및 장소의 자율성 확보

예비유아교사들은 시간이나 모임의 장소로 인해 겪었던 어려움을 스마트폰을 활용하여 모임시간과 장소를 정하고 오프라인으로 옮겨 협동학습과정을 지속적으로 이끌어 갔던 것으로 나타났다. 단체 카톡방 활용은 구성원들은 시간이나 모임장소에 함께 모여야 하는 문제를 해결해주어 협동학습이 능동적으로 이루어질 수 있도록 하는 조건을 만들어 주는 것으로 나타났다.

색깔안경 수업을 계획할 때는 카카오톡에 단체 카톡방을 만들어서 서로 의견을 내고 한사람이 컴퓨터를 활용하여 정리하는 방향으로 하였다. 야채를 활용한 요리 수업을 준비할 때는 단체 카톡방이 터지는 줄 알았다. 서로 너 네 집에 뭐있어? 나 이거 가지고 가져갈까?(예비유아교사 L, 저널)

3.2.2 반성적 사고를 통한 적극적인 참여

협동학습에서 구성원의 역할도 중요하지만 스스로 학습활동에 적극적이고 능동적으로 참여하는 과정을 통하여 갈등을 해결해 나갈 수 있는 것으로 나타났다. K 예비유아교사는 구성원의 도움이 적어도 스스로 협동학습을 이끌어가는 모습을 보이고, G의 예는 스스로 학과의 행사로 인해 협동학습에 소극적이었던 자신에 대한 반성적 사고를 통하여 나머지 과제수행을 위해 협동학습에 적극 참여하는 것으로 나타났다. 즉 자신의 학습활동에 대한 반성적 사고는 자신의 발전을 위해 협동학습에 능동적으로 참여할 수 있는 기회를 제공하는 것으로 나타났다.

조별활동에서 수업안을 구성하거나 교구를 만드는 과정에서 친구들이 협조를 하지 않은 경우도 있었던 것 같다. 하지만 내가 지금 이 활동에 적극 참여하고 만들어봄으로써 나중에 유치원에 가게 돼서 유아들에게 좀 더 다양한 수업을 할 수 있을 거야라는 생각으로 다른 친구들이 적극적이지 않아도 나는 적극적으로 참여하였다(예비유아교사 K, 저널).

개인이 아니라 조별활동이다 보니까 혼자 해야 될 일을 서로가 도와가면서 해야 하는데 학교 행사준비로 도와주지 못하여 어떻게 보면 애들한테 도움은 정작 못주

고 애들한테 말렸다는 생각에 내 자신한테 짜증이 나고 또 마음과 달리 애들 입장을 충분히 생각해주시 못한 것 같아 미안한 마음이 가득했어요. 그래서 남은 모의수업을 준비할 때는 다른 애들에게 피해가 가지 않도록 더 열심히 해야겠다는 생각을 하였고 피해가 가기보다는 도움이 되도록 노력했어요(예비유아교사 G, 면담).

3.2.3 문제해결 협력자, 정서적 지지자, 아이디어 제공자로서의 동료

예비유아교사들은 협동학습과정에서 동료들과의 과제를 수행하고, 문제해결을 위해 구성원 간에 서로 협력하고 정서적지지 및 문제해결을 위한 아이디어를 제공하고, 서로 협력하는 탐구자의 역할을 제공하는 것으로 나타났다.

어떻게 하면 좋은 수업계획안이 나올까 고민을 많이 하면서 이야기를 나누고 또 나누면서 조원들과 가장 힘을 합쳐 했던 활동이었다. 수업이 모두 끝나고 수업계획안을 짜기 위해 매일같이 저녁 늦게까지 남아서 고민 또 고민을 하였으나 마음대로 쉽게 잘 되지 않았고 가장 힘을 합쳐서 했지만, 또 가장 힘들었던 시간이었던 것 같다. 매일같이 머리를 쥐어짜면서 생각을 했지만 결과물은 영 시원찮아서 조원들도 많이 속상해 하였고 나 역시 속이 상했다. 하지만 마냥 좌절하고 있을 수 만은 없어서, 좀 더 힘을 내서 하게 되었다(예비유아교사 D, 저널).

3.2.4 동료의 마음 되어보기: 의견조절 과정

예비유아교사들은 협동학습과정에서 서로 의견을 조정해가는 과정에서 양보와 이해를 통한 문제 해결력을 키워나갈 뿐 아니라, 서로 부족한 부분을 채워나가면서 협력이라는 말의 진정한 의미를 알아가는 것으로 나타났다.

협동과정에서 의견충돌도 많고 친구들과 의견을 조정하며 서로 서로 양보하면서 발표수업을 구상하고 계획한 것 같아요. 하지만 조별 과제는 같이 참여하면서 협동해서 해야 했기 때문에 금방 화해를 하여 시간 낭비를 하지 않고 잘 계획하여 발표수업을 하도록 정말 열심히 진행했어요. 그렇게 초반에는 충돌이 잦았지만 나중에는 그렇게 충돌이 많이 있어봤자 시간은 흘러가고 계획은 해야 하니 촉박하게 되므로 서로 이해해주고, 나름 서로에게 피해주지 않으려고 각자 노력도 많이 하는 모습이 보였어요(예비유아교사, J 면담)

3.2.5 함께하는 시간과 비례하는 문제해결능력 향상

예비유아교사들은 협동학습의 경험 또는 기회가 많아질수록 구성원들과 협동하는 성향이 증가하는 것으로 나타났다. 예비유아교사들은 협동학습의 초기에는 친구들과 갈등이 존재하였지만 그 경험이 증가할수록 협력하려는 태도가 향상되었으며, 학습하는 과정에서 서로 협력하고 구성원 간의 지식의 공유를 통하여 과제를 수행해 나가는 것으로 나타났다.

처음에는 조별 과제여서 힘들고 친구들과 갈등으로 힘들었지만 두 번째, 세 번째 수업은 서로 힘을 합쳐 좀 더 다양한 생각, 좀 더 다양한 수업방식을 연구하기도 하여 점차 발전하는 모습이 서로의 눈에 보여서 나에게는 특별한 시간이었어요(예비유아교사, K 면담).

3.3 협동학습에서 갈등경험의 의미

예비 유아교사들은 협동학습에서 갈등을 경험하고 해결하는 과정을 통해 지각된 책임감, 타인 배려를 통한 자신의 성장, 호혜적 이타성 경험, 협동에 대한 의미를 이해하는 것으로 나타났다.

3.3.1 지각된 책임감의 향상

지각된 책임감(felt responsibility)은 특정상황에 대한 개인 스스로의 믿음과 그에 따른 반응이며 따라서 공식적인 역할과 일치하지 않은 경우에도 개인은 책임감을 느낀다고 하였으며, 지각된 책임감은 책임의 인지적 그리고 감정적 수용을 의미한다는 것이다[21].

협동학습과정에서 예비유아교사들은 조별활동은 개인에게만 국한된 것이 아니기 때문에 다른 구성원에게 피해를 주지 않고 과제를 완성하려는 지각된 책임감을 보여준다. 지각된 책임감은 구성원들 스스로 과제를 완성하려고 협동학습과정에 적극 참여하는 모습을 보여준다. 예비유아교사들은 조구성원 모두가 좋은 결과를 내어야 한다는 책임감을 지니고 있으며, 협동학습을 수행하면서 자신 때문에 구성원들의 평가가 좋지 않게 나올 수 있다는 것에 대한 책임의식을 지니고 있는 것으로 나타났다.

우리 조는 각자 모일 수 없는 상황이 되면 그 상황 속에서 각자 할 수 있는 일을 찾아서 역할을 맡아했고 한 사람, 한 사람이 내놓은 의견 또한 허투루 들으려하지 않았으며 되도록 모두 다 함께 참여하려고 노력해서 활동을 계획하면서 어려운 일이 많았지만 잘 해결해나갈 수

있었다(예비유아교사, Y 저널).

3.3.2 타인 배려를 통한 나의 성장

협동학습 활동과정에서 예비유아교사들은 개인 때문에 조별 구성원에게 피해가 가지 않도록 배려하는 과정을 통하여 스스로 성장하고 있는 것으로 나타났다.

조별활동은 조원들끼리 시간 맞추는 것부터 시작해서 잘 맞지 않은 부분이 많아 어려웠고 차라리 나 혼자 하는 게 편하겠다는 생각도 해 보았지만 조별로 수업한 이번 시간은 개인적으로 수업하는 것보다 다른 협동심이나 배려심 등 다른 친구들과 같이 활동하면서 혼자서는 느낄 수 없고 배울 수 없는 것을 배울 수 있는 시간이었어요(예비유아교사, E 면담).

예비유아교사들은 구성원들과 공동 작업에 관심이 없었던 예비유아교사도 과제수행을 위해 협동학습에 적극적으로 참여하는 자신의 모습을 발견하는 계기가 되었고 이는 예비유아교사의 성장을 의미한다고 볼 수 있다.

조 아이들끼리 공동의 작업을 하는 것처럼 느껴져서 좋았고 조 활동을 하면서 몰랐던 나의 모습을 발견하는 것을 경험하였다. 나 스스로 조별활동에서 공동의 작업에 무신경 할 줄 알았는데 공동체적인 모습 친구들이 내 부 분 열 같은 상황일 때도 발표는 마무리 짓자는 형식으로 조 활동을 열심히 했던 것 같아 놀랐고 뭔가 내 자신이 색달라보였다. 그리고 혼자 짚을 때의 계획보다는 다 같이 짜는 것이 좋았다(예비유아교사, B 저널).

3.3.3 호혜적 이타성 경험

협동학습 과정에서 예비유아교사는 자신의 어려움보다는 조 구성원의 이익을 위해 ‘나 하나쯤이야’가 아니라 서로 도우며 각자 맡은 일에 최선을 다하고 호흡을 맞추는 과정을 통해 협동학습 과정에 참여한 것으로 나타났다.

과학 조별활동은 친구들끼리 모여야 하는데 그것이 어려웠지만 조별과제라서 더더욱 나서서 해주고 자기 시간 쪼개서 하는 것으로 이 어려움을 해결될 수 있었다. 어떤 사정이 있어서 못 만나는 친구는 이해해주고 카톡으로 의견을 물어보고 다 같이 수업계획에 동참할 수 있었다. 조별 활동에서 ‘나 하나쯤이야’가 아니라 ‘어떻게 하면 내가 도움이 될 수 있을까?’를 서로 서로 알려주면서 좋은 활동이 되었다(예비유아교사 J, 저널).

3.3.4 협동에 대한 의미 이해

협동학습은 구성원 모두가 공동의 목표를 달성하기 위한 것으로 예비유아교사들이 조별활동에 적극참여하게 되는 계기는 결국은 과제 수행을 무사히 마무리하기 위한 것이다. 이를 위해 예비유아교사들은 스스로 자신의 욕구를 누르면서, 서로를 격려해주고, 책임감을 느끼면서 과제를 완성해 가는 것으로 나타났다. 즉, 예비유아교사들은 하나의 목표를 위하여 조별 구성원들이 서로를 배려하고, 의견을 교환하고, 과제에 대해 서로 피드백을 해주는 과정 속에서 협동의 의미를 학습하게 됨을 알 수 있다.

다 같이 잘 하면 배의 효과를 보는 것이 조별활동의 매력인 것 같아요 어느 한 부분에서 크든 작든 참여를 하고 도움을 줬다는 것에서 서로 같이 하자고 하면서 격려하고, 하기 싫어도 그런 마음을 누르고 집중하고 참여 해줘야 한다는 책임감도 느끼며 어떤 결과물을 다 같이 냈다는 것에서 많이 뿌듯함과 보람을 느꼈어요(예비유아교사 L, 면담).

4. 논의 및 결론

본 연구의 목적은 예비유아교사들의 협동학습 과정에서 어떠한 갈등을 경험하며 갈등 해결의 경험을 알아보고, 이러한 과정의 의미를 알아봄으로써 협동학습에 대한 이해를 넓히고 바람직한 협동학습 활동이 진행 될 수 있는 기초방안을 마련하는 것이다.

본 연구의 결과는 다음과 같았다.

첫째, 예비유아교사는 협동학습에서 구성원 모임, 긍정성, 대인관계 갈등을 경험하는 것으로 나타났다. 둘째, 예비유아교사는 협동학습과정에서 모임시간의 자율성을 확보하고, 반성적 사고, 동료 간의 정서적 지지, 타인 이해하기, 함께 하는 시간을 통해 갈등을 해결하는 경험을 하는 것으로 나타났다. 셋째, 예비유아교사가 경험하는 갈등경험의 의미는 지각된 책임감의 형성, 타인 배려를 통한 자신의 성장, 호혜적 이타성 경험, 협동에 대한 의미를 이해하는 것으로 나타났다.

이와 같은 결과를 통해 얻게 된 결론은 다음과 같다. 첫째, 협동학습의 갈등 경험은 부정적 경험만 제공하는 것이 아니라 갈등해결 경험을 통하여 학습공동체 활동의 기초를 제공할 뿐만 아니라 학습의 조력자로서 과원을

인식하게 하는 긍정적 기회를 제공한다. 협동학습에서 조별활동에 대하여 흥미를 느끼도록 하는 요인은 학생들의 학구적 요인(유능감)이 아니라 사회적 요인(사회성)인 것으로 나타난 연구 결과[1]에 비추어 볼 때, 협동학습 활동의 경험은 예비유아교사의 성장에 기여할 수 있을 것이다. 즉, 교수자는 학생들의 사회적 관계를 중심으로 협동학습에서의 적극적인 태도를 격려해야 할 것이다 [12].

둘째, 협동학습에서 협동의 의미는 타인에 대한 관계성에 있다[20]. 나와 타인과의 배려관계는 나를 희생하는 것이 아니라 나를 성장시키고 확대시킨다. 즉, 배려는 개인적 수준이 아닌 사회적 차원으로 인식되고, 배려를 실천하고 확대하는 것이 인간이자 교사의 도덕성이고 존재적 가치인 것이다[22]. 배려는 타인의 입장을 공감하는 반응성이다. 공감은 정서적 반응이다. 따라서 예비유아교사들이 배려의 필요성과 존재적 의무감을 머리가 아닌 가슴으로 공감할 수 있는 교육이 이루어져야 한다.

본 연구는 구성원이 함께 직접 만나 협동학습을 하는 시간의 중요성에 대한 재인식과, 갈등해결을 위하여 교수자는 적절한 시기에 학습자의 공정한 참여와 평가에 대한 점수와 피드백을 제공하고, 협동학습을 지원해 줄 수 있는 물리적 환경을 제공할 때 협동학습이 원활하게 이루어질 수 있음을 시사점으로 제시한다.

본 연구의 의의는 예비유아교사와 함께 협동학습 과정에서 발생할 수 있는 갈등에 대해 이해하고 갈등해결 과정과 갈등경험이 갖는 의미에 대해 탐색함으로써 협동학습의 긍정적 방향을 모색했다는 점이다. 그러나 단기 간동안 소수의 연구자를 대상으로 제한된 방법으로 자료를 수집했기 때문에 연구 결과를 일반화하기에는 제한점이 있다. 추후연구를 통해 다수의 연구자를 대상으로 장시간동안 다양한 방법으로 자료를 수집하여 갈등과 같은 측면 외에도 협동학습에서 나타나는 심리적, 정서적 변화에 대한 연구가 이루어져야 할 것이다.

References

- [1] E. J. Kim, S. L. Do, "The relationship among college students' competence, relatedness, intrinsic motivation and engagement in cooperative learning", *The Korean Journal of Educational Psychology*, vol. 23, no.1, pp. 181-196. 2009.
- [2] Johnson, D. W., & Johnson, F. P., "Joining together" *Group theory and group skills*(7 th ed.), Boston: Allyn & Bacon. 2000.
- [3] H. J. Kim, S. K. Kim, M. G. Kim, "The study on evaluation of team grouping method using cooperative education program," *The Journal of the Institute of Internet Broadcasting and Communication*, vol. 10, no. 6, pp. 125-130. 2010.
- [4] E. Y. Choi. "Learners' experiences during cooperative learning, in college english reading classroom," *English* 21, vol. 20, no. 1, pp. 133-180. 2007.
- [5] H. S. Kang, M. C.I Kang, "A meta-analysis of the effects of cooperative learning," *The Journal of Child Education* vol. 15, no. 1, pp. 69-82. 2006.
- [6] Fantuzzo, J. W., Riggio, R. E., Connelly, S., & Dimoff, L. "A. Effects of reciprocal peer tutoring on academic achievement and psychological adjustment: A component analysis," *Journal of Educational Psychology*, 81, pp. 173-177, 1989. DOI: <http://dx.doi.org/10.1037/0022-0663.81.2.173>
- [7] J. S. Hee. "The Effects of the Discussion and Debate-Based Class in Jigsaw Cooperative Learning Settings on TOEIC Learners -Focused on Learning Attitudes and Motivations," *The Journal of Yeolin Education*, vol. 22, no. 4, pp. 181-206. 2014.
- [8] Cohen, E. G, "Restructuring the classroom conditions for productive small groups," *Review of Educational Research*, vol. 64, no. 1, pp. 1-35. 1994. DOI: <http://dx.doi.org/10.3102/00346543064001001>
- [9] Johnson, D. W., & Johnson, R. T. "Positive interdependence: Key to effective cooperation," In R. Hertz-Lazaowitz & N. Miller(Eds.), pp. Interaction in cooperative groups, New York: Cambridge University Press, pp. 174-197, 1992.
- [10] J. Y. Choi, "Educational Implications of Cooperative Learning based on Brain-Science," *Institute of Brain Education* vol. 1, no. 1, pp. 129-146. 2006.
- [11] Ames, C. "Achievement attributions and self-instructions under comparative and individualistic goal structures," *Journal of Educational Psychology*, vol. 76, no. 3, pp. 478-487, 1984. DOI: <http://dx.doi.org/10.1037/0022-0663.76.3.478>
- [12] M. K. Lee, "The effects of TOEIC reading comprehension classes using STAD cooperative learning," *Modern English Education*, vol. 13, no. 3, pp. 125-148. 2012.
- [13] Brooks, C. M, & Ammons, J. L. "Free riding in group projects and the effects of timing, frequency, and specificity of criteria in peer assessments," *Journal of Education for Business*, 77, pp. 268-272, 2003. DOI: <http://dx.doi.org/10.1080/08832320309598613>
- [14] T. H. Noh, K. H. Yeo, K. M. Jeon, Instructional effect of cooperative learning in problem solving strategy. *Journal of the Korean Association for Science Education*, vol. 19, no. 4, pp. 635-644, 1999.
- [15] S. L. Do. E. J. Kim, "The actions and interactions between content and social aspect in small group cooperative learning situation," *The Korean Journal of Educational Psychology*, vol. 21, no. 4, pp. 1047-1070, 2007.

- [16] Y. M. Choi, "Learners' evaluation on team learning activities in college education," The Korean Journal of Educational Methodology Studies, vol. 22, no. 4, pp. 143-163. 2010.
- [17] Creswell, J. W, "Research design-Qualitative & Quantitative approaches," Thousand Oak, California: Sage Publications Ins. 1994.
- [18] Bogdan, C., & Biklm, S. K, Qualitative research for education: MA: Allyn & Bacon. 2007.
- [19] K. Ho, "A study of perception of official's outcome evaluation on justice factor," Korean Public Personnel Administration Review, vol. 11, no. 3, pp. 309-330. 2012.
- [20] S. T. Hong, S. K. Lee, "An analysis of korean college student' s verbal interactions during their cooperative reading activity," Journal of English Language and Literature, vol. 55, no. 3, pp. 555-594. 2013.
- [21] H. M. Kang, & K. J. Choi, "The Relationship Between Psychology Ownership and Role Differentiation among Sport Group Members," Korean journal of physical education, vol. 38, no. 3, pp. 69-76. 1999.
- [22] M. S. Lee, "Narrative inquiry on experiences and recognition about care-oriented morality of student teachers," Journal korean elementary moral education 38, pp. 155-176. 2012.

안 라 리(Rari An)

[정회원]



- 1995년 2월 : 이화여자대학교 대학원 유아교육학과(문학석사)
- 2005년 8월 : 이화여자대학교 대학원 유아교육학과(문학박사)
- 1996년 3월 ~ 현재 : 광양보건대학교 유아교육과 교수

<관심분야>

유아교육과정, 영유아발달, 부모교육

마 지 순(Ji-sun Ma)

[정회원]



- 2001년 2월 : 한국교원대학교 대학원 유아교육학과(교육학석사)
- 2004년 2월 : 원광대학교 대학원 유아교육학과(문학박사)
- 2009년 2월 ~ 2013년 2월 : 거제대학 유아교육과 교수
- 2013년 2월 ~ 현재 : 원광보건대학교 유아교육과 교수

<관심분야>

유아교사론, 유아교육과정, 영유아발달