영어어문교육 *제25권* 4호 2019년 겨울
https://doi.org/10.35828/etak.2019.25.4.131

플립러닝 기반 영어 읽기·쓰기 통합수업이 대학생들의 읽기능력에 미치는 영향*

이 명 관
(안양대학교)

Lee, Myong-Kwan (2019). The effect of integrated English reading and writing classes using flipped learning on Korean university students' reading ability. *English Language & Literature Teaching, 25*(4), 131-152.

The purpose of this study is to investigate the effects of integrated English reading and writing classes using flipped learning on Korean university students' reading ability. This study involved the development of flipped leaning model for integrated English reading and writing teaching and learning. The experiment was implemented for 15 weeks with 113 Korean university students. Fifty-seven of them took integrated English reading and writing classes using flipped learning as an experimental group and the others took integrated English reading and writing classes traditionally as a control group. The results were as follows. First, the experimental group showed more improvement in their English reading ability than the control group, which showed a statistical difference between the both. This suggested that integrated English reading and writing using flipped learning was effective in college English classes. Second, students' opinions toward the class revealed that students participated in the classes more actively through the integrated and cooperative learning activities. Therefore, it is concluded that integrated English reading and writing classes using flipped learning can be an effective teaching method. Based on this study, some guidelines for effective English reading and writing classes were suggested.

[flipped learning/integrated reading and writing teaching method/reading ability, 플립러닝/읽기·쓰기 통합 교수법/읽기능력]

* 이 논문은 2016년 대한민국 교육부와 한국연구재단의 지원을 받아 수행된 연구임 (NRF-2016S1A5A2A01023590)

I. 서론

플립러닝(Flipped learning)은 '디지털 네이티브(digital native)' (Prensky, 2001)인 21세기 학생들의 성향에 부합한 수업방식으로 미국을 중심으로 떠올랐으며, 최근 다양한 학습환경에 확산되고 있는 가운데 있다. 플립러닝은 전통적인 수업방식의 절차를 완전히 뒤집어 거꾸로 진행하는 것으로, 교실수업에서 하는 활동과 교실 밖에서의 과제 활동을 역으로 진행하는 것이다. 즉, 기존 수업방식에서는 학습자들이 교실에서 교수자의 이론 강의를 듣고 이에 대한 과제를 교실 밖에서 실시하였다. 그러나 플립러닝은 학습자들이 교실수업 전에 교수자가 제작한 이론 강의를 미리 시청해 오고, 교실에서는 강의를 바탕으로 한 실제적인 활동을 체험적으로 개별화 혹은 협동적으로 하는 방법이다(Bergmann & Sams, 2012; Hamdan, McKnight, Mc Knight, & Arfstrom, 2013; Johnson & Renner, 2012). 플립러닝은 수업 전에 교수자가 제작한 강의영상이나 혹은, 학습주제 및 내용과 관련된 웹 사이트를 학습자에게 제공하는 식의 온라인 학습과 교실수업에서의 면대면 학습활동으로 구성된다. 따라서 플립러닝은 온라인과 오프라인이 혼합된 블렌디드러닝에 속한다(Bergmann & Sams, 2012).

플립러닝은 학습방식과 절차가 그 특성상, 학습자 중심적으로 구성되어 있기 때문에 EFL환경인 우리나라 대학 영어교육에서 유용하게 적용될 수 있다. 특히, 학습자의 능동적인 학습과정과 사고력을 요구하는 분야에서는 더욱 효과적으로 작용할 가능성이 있다. 영어학습에서 읽기와 쓰기는 의미를 재구성하고 표현하는 능동적인 학습과정 속에서 고도의 사고력을 요구한다. 이와 같은 읽기와 쓰기는 두 가지 측면을 고려하여 학습에 접근할 필요가 있다. 첫째, 읽기와 쓰기는 문자언어라는 것과 복합적인 사고과정의 유사한 인지활동을 한다는 공통된 점을 지니고, 서로 밀착된 관련을 가지고 있다. 따라서 읽기와 쓰기를 통합하여 지도하는 것이 효과적이다(Carson, 2000; Ferris & Hedgcock, 1998; Shanahan & Lomax, 1986). 둘째, 읽기와 쓰기는 창의적이고 비판적인 사고능력이 필요하므로, 고도의 사고력과 문제해결능력을 키울 수 있는 활동 중심의 학습을 통해 접근할 필요가 있다. 이러한 측면에서 자기주도적이고 다양한 상호작용을 통한 활동들로 구성된 학습자 중심의 플립러닝을 대학 영어 읽기·쓰기 통합 교육에 적용할 필요가 있다.

본 연구의 목적은 플립러닝을 기반으로 한 읽기·쓰기 통합 수업이 EFL환경의 우리나라 대학 영어 학습자들에게 어떠한 영향을 미치는지 고찰하는데 있다. 따라서 본 연구에서는 이론적 배경을 근거로 한 플립러닝 영어 읽기·쓰기 통합 교수-학습 모형을 개발하여 실제 대학 영어 수업에 적용해 보고자 한다. 그리고 플립러닝을 통한 영어 읽기·쓰기 통합 수업이 대학생들의 영어 읽기능력에 어떠한 영향을 미치는지 밝히고자 한다. 또한, 플립러닝 기반 영어 읽기·쓰기 통합 수업에 대해 학생들이 어떻게 인식하는지를 조사해 보고

자 한다. 수업에 대한 학습자 의견은 학습의 효과를 나타내는 중요한 지표가 될 뿐 아니라, 학습의 방향성을 제시해 줄 수 있다. 이를 위한 연구문제는 다음과 같다.

1) 플립러닝 기반 영어 읽기 · 쓰기 통합 수업이 학생들의 영어 읽기능력에 어떠한 영향을 미치는가?
2) 플립러닝을 활용한 영어 읽기 · 쓰기 통합 수업에 대해 학생들이 어떻게 인식하는가?

II. 문헌 연구

1. 플립러닝

플립러닝은 Bergmann과 Sams(2012)에 의해 다양한 교육과 교실수업에 도입되었다. 플립러닝이란 전통적인 수업방식을 거꾸로 바꾸어 진행하는 것이다. 즉, 플립러닝은 기존에 교실 안에서 이루어졌던 강의가 교실 밖에서 이루어지고, 교실 밖에서 이루어졌던 과제활동이 교실 안에서 이루어지는 것이다(Johnson & Renner, 2012; Large, Platt, & Treglia, 2000). 예를들어, 교실 밖에서는 사전학습으로 읽기자료, 교수동영상, 팟캐스트, 퀴즈, 소셜네트워크 운영 등 다양한 방법과 자료가 제공된다. 그리로 나서, 교실수업에서는 문제기반의 개별활동 및 소그룹활동, 토론, 프로젝트, 일지 등의 과제가 제공된다. 이와 같은 방식은 온라인상의 강의와 실제적이고 개별화된, 그리고 협동적인 활동으로 설계된 오프라인상의 교실활동이 혼합된 것으로써, 일각에서는 새로운 형태의 발전된 블렌디드러닝(Bergmann & Sams, 2012; Troy, 2014)이라고도 한다.

Hamdan 외(2013)에 의하면, 플립러닝 기반 수업은 다음과 같은 특징을 고려하여 설계되어야 한다. 첫째, 시·공간적 학습 환경의 유연성(flexible environments)이 잘 활용되어야 한다. 학습 환경에는 교실수업 이전의 사전학습과 교실수업 시간 동안의 활동들이 포함되므로, 학습의 시간과 공간적인 환경이 탄력적으로 운영되어야 한다. 둘째, 수업의 주체가 교수자가 아니라 학습자이며 교수자는 학습의 조력자로서의 역할을 하므로, 학습문화의 변화(shift in learning culture)가 이루어진다. 따라서 학습자는 능동적으로 학습의 주체가 되어야 하며, 교수자는 지식전달이 주된 업무라는 고정관념을 벗어야 하는 변화가 있어야 한다. 셋째, 교수자는 학습자의 사전학습에 대한 계획을 명확하게 하여 의도된 내용(intentional contents)의 학습이 이루어질 수 있도록 해야 한다. 그러므로 학습내용에 대한 체계적인 이해를 돕고, 학습내용을 확장시킬 수 있는 지식습득이 이루어질 수 있도록 해야 한다. 넷째, 사전학습

에서 적절한 학습자료가 제공되어야 하고, 수업시간에는 학습자에게 적용 및 응용할 수 있는 능력을 증진시키는 활동을 해야 한다.

이러한 플립러닝의 특징은 학습자가 학습의 전 과정에서 주체가 되는 학습자 중심교육이면서도, 교수자의 역할이 더욱 중요하게 작용하는 것을 드러낸다. 즉, 교수자는 사전학습을 제공하기 위한 전문성을 갖추어야 하고, 수업시간의 학습자 활동을 위해 조력자 역할을 할 때, 학습자에게 개인별로 피드백을 제공할 뿐 아니라 학습자의 활동을 확인하며 도와주어야 하기 때문이다. 이와 같은 플립러닝은 구성주의 이론에 입각한 교수-학습이다. 그러나 ESL, EFL환경에서 플립러닝에 관한 연구는 다른 분야에 비해 아직까지 활발하지 않은 상태이다(Doman & Webb, 2014; Han, 2015). 플립러닝이 기존의 학습방식과는 상이한 교수방법이므로, 이 방법이 ESL, EFL환경에서 실제 어떻게 작용하는지 대한 연구가 활발히 이루어질 필요가 있다.

플립러닝에서 수업을 어떻게 뒤집어야 하는지에 대해 텍사스 오스틴 대학의 교수학습센터(University of Texas at Austin Center for Teaching and Learning, 2013)에서는 다음과 같은 절차를 제시하고 있다. 첫째, 플립러닝 수업 모형이 수업절차 중, 어떤 시점에 가장 적합한지를 알아보라. 둘째, 교실수업에서는 학생들이 피드백이 있는 응용활동을 하게끔 하라. 셋째, 교실 안에서와 밖에서 이루어지는 학습이 연계성을 갖도록 하라. 넷째, 학생들이 수업준비를 위해 수업내용을 습득하도록 교수-학습 자료를 조정하라. 다섯째, 개별활동과 협력활동을 통해 학습을 확장하라. 그리고, 학습자 측면에서 Bergmann과 Sams(2012)과 이동엽(2013)은 학습자가 주도성을 갖고 스스로 내용을 학습하며, 자신의 학습페이스를 조절하고, 교실수업 전에 반드시 사전학습을 통해 준비가 되어 있어야 한다는 점을 강조하였다.

플립러닝에 대한 연구들을 살펴보면, Doman과 Webb(2014)은 ESL환경의 중국대학생들을 대상으로 플립러닝을 적용하고 이에 대한 학생들과 교사들의 반응을 조사하였다. 그 결과, 초기에는 이 방식에 적응하는데 다소 어려움이 있었다는 반응을 보였지만, 추후 점점 적응되고 안정되었으며 교사들은 이 방식을 지속적으로 사용하고 싶다고 하였다. 또한, Li(2013)는 중국 대학생들을 대상으로 플립러닝을 적용한 영어 수업과 전통적인 수업방식을 비교하였을 때, 플립러닝이 학생들에게 말하기, 듣기, 읽기, 쓰기 영역을 골고루 활용할 수 있는 학습의 기회를 제공해 준다고 한다. 그리고 이 방식은 학습자 중심적이며 개별학습이 가능하고, 학습자의 자기주도적인 수업이 가능하게 한다며, 중국 영어교육 환경에 실행할 필요가 있는 학습방식이라고 제언하였다.

국내의 플립러닝에 대한 연구로 정명기(2015)는 초등 영어 스마트 교육을 위한 플립 교수-학습 모형을 개발하여 실제 수업에 적용하였으며, 임정완(2015)은 대학생 영어과 예비교사를 위한 플립러닝 수업 모형을 개발하여 적용하는 방안을 제시하였다. 그리고 플립러닝 효과에 대한 실험연구로 서예은

(2015)은 120명의 중학생을 대상으로 플립러닝방식과 전통적 교수법으로 수업한 집단을 비교하였다. 4주 동안 12번 수업한 결과, 플립러닝 방식의 수업에서 학생들이 영어 성취도에 더 높은 향상을 보였으며, 학습태도, 수업 참여도, 만족도 등의 전반적인 면에서 긍정적인 영향을 미쳤다. 김경훈과 이승은(2018)은 중학생들을 대상으로 플립러닝을 활용한 영어 독해 수업이 독해 능력향상에 미치는 영향에 대해 연구하였다. 그 결과, 플립러닝을 적용한 집단이 전통적인 방식으로 수업을 진행한 집단보다 독해 능력 검사결과에서 더 높게 나타났다. 그리고 영어 수준별 차이에 따른 결과에서는 중·하위에 속하는 학생들이 플립러닝을 통해 더 높은 향상도를 나타냈다.

Sung(2015)은 대학생을 대상으로 플립러닝 환경에서 영어 학습 성취도와 만족도 측면을 조사한 결과, 플립러닝이 긍정적인 영향을 미친다는 결과를 보여주었다. 이승은(2015)은 영어전공 대학생 10명을 대상으로 플립러닝이 영어문법 학습의 실패내성에 미치는 영향과 플립러닝에 대한 선호도와 인식에 대해 연구하였다. 그 결과, 실패내성 변화에서 유의미한 차이를 보일 정도로 향상되었으며, 선호도와 인식에 대한 결과에서도 긍정적인 반응을 보였다. 임주영(2015)은 대학생 20명을 대상으로 플립형 과정중심 에세이 지도가 영작문 성적에 미치는 영향에 대하여 분석하였다. 선행학습으로는 온라인을 통해 영작문에 필요한 이론교육을 실시하였고, 교실수업에서는 실제 플립형 과정중심 에세이 지도 및 활동을 실시하였다. 그 결과, 에세이 점수뿐 아니라, 에세이를 평가시 주요항목인 용법, 논제, 스타일 등 전반적인 영역에서 지속적인 향상을 나타내었다고 한다. 이 연구는 과정중심 에세이 지도에서 플립러닝의 특징이 효과적으로 작용하고 있음을 보여준다.

2. L2 읽기와 쓰기

읽기는 의사소통에서 이해기능에 속하지만 문자언어로서 읽기가 수동적으로 작용하는 것이 아니라 복합적인 인지과정을 통해 의미를 구성해 가는 능동적 활동이다(Horiba, 1996; Silberstein, 1994). 그리고 쓰기는 단순히 문자를 통해 자신의 생각을 표현하는 것이 아니라, 글의 목적과 필자에 따라 의미를 구성해 가는 능동적인 활동이다(Kern, 2000; Widdowson, 1983;). 이와 같은 읽기와 쓰기는 두 가지 모두 문자언어라는 점과, 독자와 필자간에 상호작용이 있다는 점에서 공통점을 지니고 있다. 특히, Tierney와 Shanahan(1991)는 읽기와 쓰기가 의미를 만들어가는 유사한 과정 활동을 지니고 있다고 한다. 이런 점에서 읽기와 쓰기는 서로 상호관련이 있으므로, Carson(2000)과 Leki(1993)는 통합적으로 지도할 필요가 있다고 주장한 바 있다. 그리고 Grabe(2003)와 Shanahan과 Lomax(1986)는 읽기와 쓰기가 서로 상호 능력을 증진시키는 효과가 있다고 하였다.

외국어 학습에서의 읽기와 쓰기에 관한 연구는 모국어에서의 읽기와 쓰기에 관한 연구에 비해 미비한 편이다. 그러나 ESL 학생들을 대상으로 한 연구에서 L2 읽기와 쓰기는 서로간의 긍정적인 상호관련성을 나타내고 있다고 밝히고 있다(Carson, Carrell, Silberaeain, Kroll, & Kuehn, 1990; Flahive & Bailey, 1993). 그리고 읽기학습이 쓰기능력 향상에 전이된다는 연구 결과들도 있다(Janopoulos, 1986; Tsang, 1996).

국내에서의 연구로 Shim(2004)은 영어 읽기와 쓰기는 유사한 과정을 갖고 있음을 밝히고, 읽기와 쓰기를 통합적으로 지도하는 것이 효과적이라고 하였다. 그리고 Choi와 Sung(2006)은 고등학생들을 대상으로 읽기와 쓰기 간의 관계를 살펴본 결과, 읽기와 쓰기를 분리한 읽기수업 집단과 쓰기수업 집단 보다 읽기와 쓰기를 통합한 집단이 쓰기능력 향상에 더 효과적이었다고 한다. 또한 김진규, 강민건, 그리고 이은석(2010)은 고등학생들을 대상으로 영어 읽기-쓰기 통합지도가 영어독해력에 미치는 영향에 대하여 수준별 집단에 따라 연구한 결과, 상위집단의 경우에만 효과가 있는 것을 나타냈다. 이와 같은 결과는 L2 수준이 높을수록 L2 읽기와 쓰기능력의 전이현상이 많이 일어난다는 Choi(1995)의 연구결과를 뒷받침해 준다고 볼 수 있다. 또한, 읽기와 쓰기의 통합지도가 학습적 측면에서 긍정적인 영향을 미친다는 연구결과들이 나오고 있는 가운데(권영환 & 김명희, 2003; 김혜리 & 강영옥, 2009; 이윤, 2009), 송미정(2002)은 L2 읽기능력이 쓰기능력으로 자동적으로 전이되는 것은 아니라고 한 바 있다. 그러나 국내에서 영어 읽기와 쓰기 관계에 관한 연구는 아직까지 미비한 편이며(김진규, 강민건, & 이은석, 2010), 읽기-쓰기 통합지도에 대한 방법과 그 효과에 대한 연구 또한 부족한 편이다. 따라서 영어 읽기-쓰기 통합지도에 대한 다양한 측면에서의 방법론적 연구가 필요하다.

영어 읽기와 쓰기는 학습자의 능동적인 인지과정을 거치고, 독자와 필자간의 상호작용이 기반이 된다는 점에 비추어볼 때, 상호작용과 의미있는 학습활동을 중요시 하는 플립러닝(Bergmann & Sams, 2012)을 영어 읽기-쓰기 통합수업에 적용하는 것이 효과적일 수 있다. 플립러닝은 학습의 전 과정에서 학습자가 주체가 되어 능동적인 참여를 하게끔 한다. 먼저 선행학습 동안, 읽기와 쓰기에 필요한 기본 개념과 지식을 습득하고, 읽기를 바탕으로 자신의 쓰기를 위해 생각할 수 있는 기회를 갖는 등의 능동적인 과정을 갖게 된다. 그리고 활동 중심의 교실수업에서 동료와 교수자와의 역동적인 상호작용을 통해 자신의 이해와 표현 과정을 발달시킬 수 있고 사고력을 증진시킬 수 있다. 따라서 본 연구는 대학 영어 읽기·쓰기 통합수업에 플립러닝을 활용하여 그 효과를 알아보고자 한다.

Ⅲ. 연구방법

1. 연구 참여자와 강좌구성

본 연구는 경기도 소재의 4년제 대학에서 교양영어 필수강좌를 수강하는 2학년 학생들을 대상으로 한 학기인 15주 동안 실시되었다. 본 연구는 4학급의 117명의 학생들을 대상으로 실시되었다. 그러나 이 학생들 중 본 수업에서 시행하는 검사(읽기능력 사전, 사후 검사) 중 하나라도 실시하지 않은 학생은 결과 분석 대상에서 제외하였다. 따라서 본 연구에 실질적으로 참여한 연구대상자는 총 113명이다. 두 학급은 플립러닝을 통해 영어 읽기·쓰기 통합수업을 실시하고, 다른 두 학급은 강의식 위주의 전통적인 교수-학습형태의 영어 읽기·쓰기 통합수업을 실시하였다. 플립러닝을 통해 영어수업을 실시하는 실험반에 참여한 학생은 57명, 그렇지 않은 통제반에 참여하는 학생은 56명이다. 본 교양영어 필수 강좌는 3학점으로 일주일에 3시간(150분)으로 구성되어 있다. 교양필수 강좌로 공통교재를 사용하고 있으며, 교재 내용은 읽기와 쓰기 학습활동 중심으로 구성되었다.

2. 연구 설계

1) 수업설계

플립러닝의 특성은 개별화와 맞춤식 수업이 가능하다는 것이다. 개별학습에 수업내용을 최대한 맞추기 위해서는 기존에 이미 제작되어 있는 관련 동영상을 이용하기보다 그 학급과 학습내용에 맞게 직접 교수자가 동영상강의를 제작하는 것이 더욱 효율적이기 때문에 실제 많은 교수자들은 직접 제작하고 있다. 그러나 동영상 제작에 대한 부담을 줄이기 위해 최근 파워포인트와 음성녹음으로 간편하게 동영상제작을 하기도 한다. 본 연구에서도 이러한 점을 고려하여 사전학습을 위한 강의로 교수자가 직접 강의한 것을 파워포인트와 음성 동영상으로 제작하여 활용하였다. 그리고 이에 더불어 개별학습을 심화하기 위해 학습자들이 직접 관련 자료를 업로딩하여 자유롭게 개별학습을 보충할 수 있도록 하는 공간을 만들어 활용하였다.

교수자는 사전학습을 위한 동영상강의를 제작하여 사이트에 수업 3일전에 탑재하였다. 성공적인 플립러닝을 위해서는 학습자의 사전학습이 필수적으로 이루어져야 한다. 따라서 본 연구에서는 학습자의 사전학습이 이루어졌는가를 확인하기 위해 사전학습을 한 후 댓글로 학습을 하였다는 표시를 하도록 공지하였다. 즉, 강의시청완료라는 멘트와 함께 어려운 부분이나 질문사항을

댓글로 기재하도록 공지하였다. 컴퓨터뿐 아니라 스마트폰을 통해서도 동영상강의를 시청할 수 있기 때문에 반복학습을 활용하라는 것을 학생들에게 미리 주지시켰다.

교실수업에서는 사전학습에서 이해하지 못한 부분, 혹은 어려운 부분에 대한 질의 응답 및 토의시간을 가졌다. 그리고 과제중심 활동으로 활동내용에 따라 그룹활동과 개별활동을 하였다. 과제는 주로 교수자와 학습자, 학습자와 학습자간의 상호작용 위주의 활동으로 이루어졌다.

2) 동영상 강의 제작

본 연구는 해당 대학에서 각 강의분반마다 제공해 주는 사이버강의실 사이트를 사용하였다. 사이버 강의실 사이트의 메뉴에는 공지사항, 자료실, 게시판, 레포트 란이 있으며, 각 메뉴에는 글쓰기란이 있고 첨부파일을 탑재할 수 있도록 되어 있으며 댓글을 쓸 수 있도록 디자인되어 있고, 교수자와 학습자, 학습자와 학습자간의 상호작용이 원활하도록 되어 있는 학습용 홈페이지 공간이다. 동영상 강의는 파워포인트 슬라이드를 제작하고 파워포인트 슬라이드에 맞추어 교수자가 직접 강의한 음성을 함께 제시하였다. 또한 필요에 따라 본 대학의 교수-학습지원센터에서 무료로 제공해주는 동영상강의 촬영을 실시하였다. 사전학습용 동영상강의는 일주일에 150분 수업을 기준으로 할 때, 15분-20분 분량으로 구성하였다.

3) 플립러닝 기반 영어 읽기와 쓰기 통합 수업 모형 및 수업 방식(실험반)

본 연구에서는 플립러닝 기반 영어 읽기와 쓰기 통합 수업을 위해 앞에서 제시한 이론적 배경에 입각한 교수-학습 모형을 개발하였다. 이 모형은 교수접근법(approach), 교수방법(method), 교수-학습절차(procedure), 기술(technique)에 근거한 것으로 다음 그림 1과 같다.

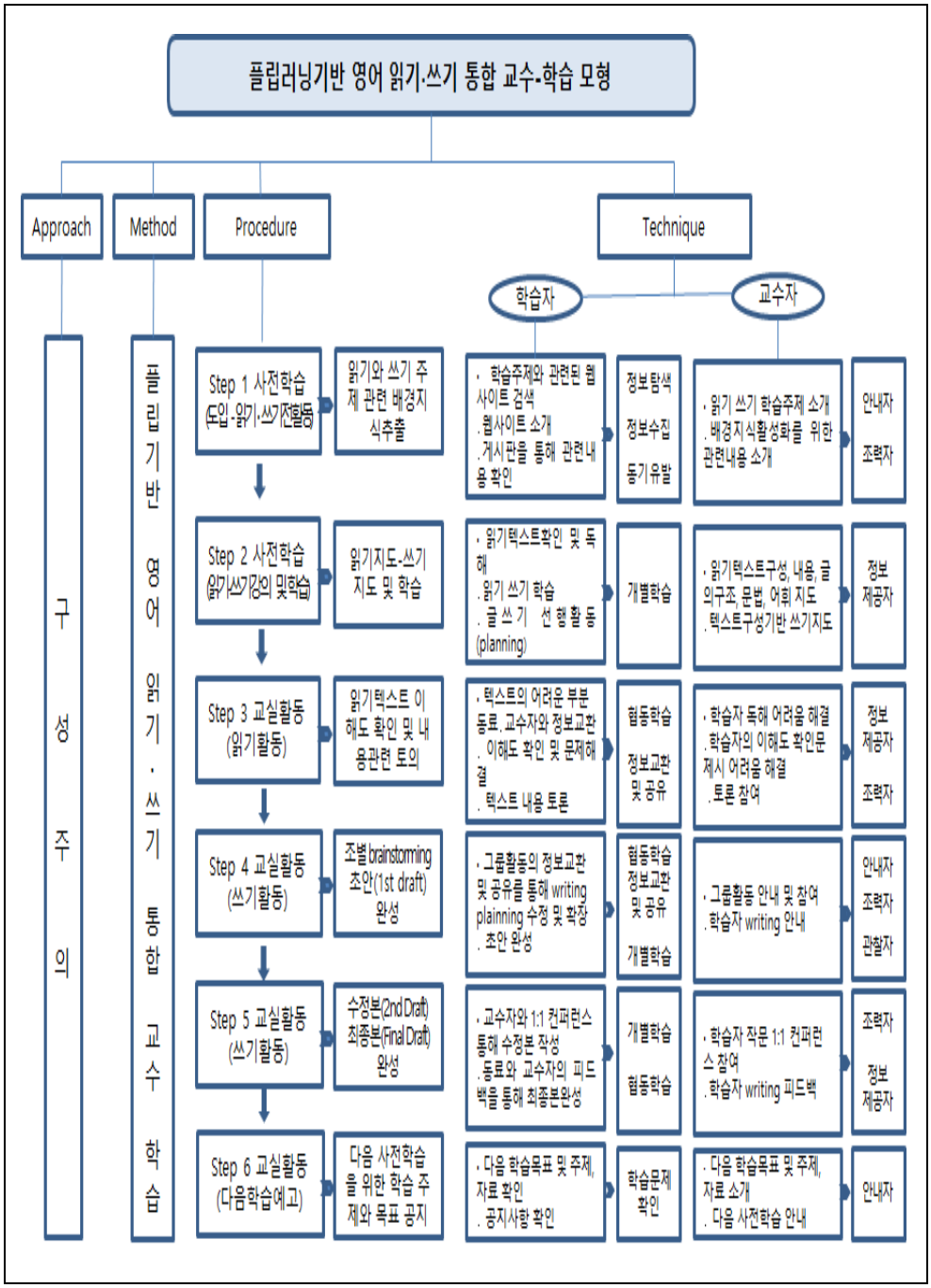
그림 1에서 보듯이 이 모형은 구성주의 이론에 입각한 플립기반 영어 읽기·쓰기 통합 교수-학습이다. 절차는 6단계로 이루어져 있으며, 1단계와 2단계는 사전학습이며, 3단계에서 6단계는 교실활동으로 구성된다. 1단계에서는 도입으로 읽기와 쓰기 전 활동을 한다. 2단계에서는 읽기와 쓰기에 대한 강의로 학습자는 온라인 강의를 시청하며 학습한다. 3단계에서는 교실수업에서 읽기활동으로 학습자의 읽기 이해도 확인 및 토론 등의 활동이 있다. 4단계에서는 쓰기활동으로 브레인스토밍과, 초안을 작성한다. 5단계에서는 쓰기활동으로 수정본을 거쳐 최종본을 완성한다. 6단계에서는 다음 사전학습에 대한 예고로 구성된다. 이 모형에 따른 수업절차는 학기 첫째 주, 중간고사와

기말고사 기간을 제외한 총 12주 동안 실시되었으며, 6단계로 이루어진 절차가 총 4회 진행되었다.

플립러닝에서는 학습자와 교수자의 역할이 중요하며 명확히 제시되어야 한다. 따라서 이 모형에서는 학습자와 교수자의 역할을 각 단계에서 구체적으로 제시하고 있다. 1단계에서 학습자는 정보탐색, 정보수집, 동기유발의 역할을 하고 교수자는 안내자와 조력자의 역할을 한다. 2단계에서 학습자는 개별학습을 하고 교수자는 정보제공자로서의 역할을 한다. 3단계에서 학습자는 교실에서 협동학습을 실시하며 정보공유 및 교환을 한다. 교수자는 정보제공자와 조력자로서의 역할을 한다. 4단계에서 학습자가 동료들과 정보를 공유하고 교환하는 시간을 가질 때, 교수자는 안내자와 관찰자로의 역할을 하고 학습자가 개별학습의 시간을 가질 때, 교수자는 조력자와 관찰자로서의 역할을 한다. 5단계에서 학습자는 개별학습과 협동학습을 하고 교수자는 이에 따라 조력자와 정보제공자로서의 역할을 한다. 6단계에서 교수자는 안내자로서 다음 학습주제와 읽기 및 쓰기주제와 자료를 안내해 준다. 이 때, 교수자는 관련 기사나 정보 등을 학습자들에게 e-강의실 게시판에 자유롭게 탑재하라는 요청을 한다. 그리고 수업시간 전에 반드시 사전학습을 하도록 안내한다. 그리고 학습자는 다음 학습 목표 및 주제, 문제 등을 확인한다. 앞에서 제시한 그림 1은 플립러닝기반 영어 읽기와 쓰기 통합 수업에 대한 수업방식 내용에 대해 구체적으로 제시하고 있다.

그림 1

플립러닝기반 영어 읽기·쓰기 통합 교수-학습 모형



4) 전통적인 방식의 영어 읽기와 쓰기 통합 수업 방식(통제반)

통제반은 전통적인 방식의 수업 절차에 따라 영어 읽기·쓰기 통합 수업이 이루어졌다. 통제반은 실험반과 동일한 교재의 구성에 따라 수업이 진행되었다. 또한, 실험반과 동일한 내용과 분량으로 수업이 진행되었으나 학습절차와 방식 면에서 차이가 있었다.

통제반의 수업절차는 다음과 같다. 첫째, 교실수업에서 교수자가 학습주제 즉, 읽기와 쓰기 주제를 소개한다. 읽기 전 활동으로 배경지식 활성화를 위해 학습자들은 교재에 제시된 문제와 토의를 함께 나눈다. 또한, 텍스트 읽기를 위한 어휘 문제를 풀어본다. 둘째, 읽기 중 활동으로 학습자들은 텍스트를 읽고 관련된 독해 문제를 풀어본다. 그 후, 교수자는 실험반에서의 온라인강의와 같은 방식으로 읽기텍스트의 구성과 함께 전반적인 내용을 설명한다. 또한 글의 구조와 문장구조 및 문법, 어휘 등에 대한 설명을 한다. 그리고 텍스트 구성을 설명하며 이를 바탕으로 쓰기에 대한 안내를 한다. 셋째, 학습자들은 교수자의 안내에 따라 읽기텍스트를 바탕으로 한 쓰기에 대한 지도를 받는다. 그리고 학습자들은 쓰기 선행활동(planning)을 한다. 넷째, 학습자들은 다른 학생들과의 의견을 나누며 자신의 생각을 수정하고 확장하도록 하여 초안을 완성한다. 다섯째, 교실수업 후, 과제로 학습자들은 읽기 후 활동으로 교재에 제시되어 있는 읽기 텍스트 문제와 교수자가 제공한 관련 문제를 풀어본다. 그리고 교실수업에서 실시한 초안을 가지고 각자 글의 내용과 문장구조 및 표현에 대해 검토하며 수정본을 작성하여 교수자에게 제출한다. 여섯째, 교수자는 다음 시간에 이에 대한 피드백을 제공해 주고, 학습자들은 이를 바탕으로 최종본을 완성하여 제출한다.

3. 연구 도구

1) 읽기능력 검사

플립러닝을 통한 영어 읽기·쓰기 통합수업이 학습자들의 읽기능력에 어떠한 영향을 미치는지 알아보기 위해 Preliminary English tests(캠브리지 대학에서 개발)에서 발췌한 읽기 평가지를 사용하였다. 이 읽기평가도구는 전반적인 읽기능력을 평가하기에 적합하다. 문항은 이해도 관련문항으로 크게 세 가지 유형인 주제관련 문항(main ideas), 세부사항 문항(details), 추론문항(inferences)으로 구성되어 있다. 평가지는 총 20문항으로 1문항 1점 20점 만점으로 구성되었다. 평가시간은 20분으로 제한되었다. 사전검사지와 사후검사지 모두 동일한 난이도로 제시되어 있는 평가문항을 사용하였다.

2) 인터뷰

플립러닝을 활용한 수업에 대한 학생들의 인식 및 의견을 알아보기 위해, 학기 마지막 주에 인터뷰를 실시하였다. 본 연구의 인터뷰에 참여한 학생은 총 9명이다. 이 학생들은 수업에 대한 의견을 조사하고자 실험반 학생들에게 인터뷰 요청을 하였을 때, 스스로 자원하여 인터뷰에 참여한 학생들이다. 인터뷰는 반구조화된 면담을 사용하여 연구자가 연구목적에 따라 필요한 질문을 한 후, 학생의 응답을 바탕으로 추가적인 질문을 하여 의견을 얻고자 하였다. 질문 내용은 “플립러닝을 활용한 수업에 대하여 어떻게 생각하는가?”였으며, 이 질문에 학생들이 자유롭게 답하도록 유도하였다.

4. 자료분석

본 연구는 SPSS 20.0 통계처리 프로그램을 이용하여 수집된 시험 점수 자료를 분석하였다. 실험반과 통제반의 읽기시험 사전검사와 사후검사를 통해 두 집단이 통계적으로 차이가 있는지를 알아보기 위해 독립표본 t-test검증을 실시하였다. 또한, 실험반 학생들의 사전과 사후의 결과가 얼마나 차이를 보이는지를 알아보기 위해 대응표본 t-test도 실시하였다. 그리고, 본 연구에서는 플립러닝을 활용한 수업 방식에 대해 학생들이 어떠한 의견을 갖고 있는지 알아보기 위해, 일대일 면접 형태의 인터뷰를 실시하였고, 인터뷰 내용을 녹음하고 전사하여 분석하였다.

Ⅳ. 결과 및 논의

1. 읽기능력 결과

읽기능력을 알아보기 위해 실시한 사전과 사후 독해 검사지는 총 20문항 20점 만점이다. 실험반과 통제반의 독해 능력 검사 결과는 다음과 같다.

1) 실험반과 통제반의 읽기능력 사전검사 결과

실험반과 통제반의 사전 읽기능력의 차이를 알아보기 위해 독립표본 *t*-test를 실시하였다. 그 결과 표 1에서 보듯이, 실험반은 평균 9.98점이고 통제반은 평균 9.57점이다. 그리고 *t*값은 0.73이고 유의확률 *p*값은 0.46으로 유의수준 0.05기준에서 두 집단간에 유의미한 차이가 없었다. 이는 사전 읽기능력검사에서 실험반과 통제반이 통계적으로 차이가 없는 동일한 수준의 집단임을 의미한다.

표 1
집단간 읽기 능력 사전검사 결과

구분	집단	학생수	평균	표준편차	*t*	*p*
사전검사	실험반	57	9.98	3.17	0.73	.46
	통제반	56	9.57	2.76		

*$p < .05$

2) 실험반과 통제반의 읽기능력 사후검사 결과

사후 독해 검사의 실험반과 통제반의 차이를 알아보기 위해 독립표본 *t*-test를 실시한 결과는 다음 표 2와 같다.

표 2
집단간 읽기 능력 사후검사 결과

구분	집단	학생수	평균	표준편차	*t*	*p*
사후검사	실험반	57	11.32	3.34	2.42	.02*
	통제반	56	9.80	3.29		

*$p < .05$

표2에서 보듯이, 실험반은 20점 만점에서 평균 11.32점이고 통제반은 평균 9.80점으로, 실험반이 통제반보다 1.52점 더 높은 결과를 나타냈다. 이 결과의 *t*값은 2.42이고 *p*값은 0.02로 두 집단 간에 통계적으로 유의미한 차이를 나타냈다($p < .05$). 이 결과는 플립러닝 기반 영어 읽기·쓰기 통합수업이 전통적인 방식의 수업 절차에 따른 영어 읽기·쓰기 통합 수업보다 대학생들의 영어 읽기능력을 향상시키는데 효과적임을 나타낸다.

플립러닝을 활용과 영어 수업과 전통적인 방식의 수업을 비교한 본 연구에서의 결과는 Li(2013)와 서예은(2015), 김경훈과 이승은(2018)의 연구 결과와 일치하는 결과를 보인다. 특히, 본 연구는 우리나라와 유사한 EFL환경인 중국의 대학생들을 대상으로 플립러닝을 통한 영어수업과 전통적인 수업방식을 비교연구한 Li(2013)의 결과를 어느 정도 뒷받침해 준다. Li는 플립러닝이 말하기, 듣기, 읽기, 쓰기 영역 모두에 활용할 수 있는 학습의 기회를 제공해 주며 긍정적인 영향을 미친다고 하였으며, 플립러닝이 중국 영어교육 환경에 필요한 학습 방식이라고도 하였다. 본 연구의 결과는 읽기능력에만 한정되었다는 면에서 Li의 연구결과보다 한정된 면을 보이기는 한다. 그러나 이 결과가 전통적인 수업방식보다 효과적으로 작용하는 것을 보여주므로, 우리나라 대학 영어교육 환경에 긍정적인 영향을 미친다고 볼 수 있다.

3) 실험반의 읽기 능력 사전-사후 검사 결과 비교

플립러닝을 통한 영어 읽기·쓰기 통합수업이 학습자들의 읽기능력에 어떠한 영향을 미치는지 알아보고자, 대응표본 *t*-test를 실시하여 실험반의 사전과 사후 읽기능력 검사결과의 차이를 분석한 결과는 다음 표 3과 같다.

표 3
집단간 읽기 능력 검사 결과 비교

집단	구분	학생수	평균	표준편차	*t*	*p*
실험반	사전검사	57	9.98	3.17	-4.03	.00**
	사후검사		11.32	3.34		

*$p < .05$

표 3에서 보듯이, 실험반의 사전 읽기능력 검사의 평균은 20점 만점에 9.98점이고, 사후 읽기능력은 11.32점으로 사후검사에서 1.34점 더 높은 향상을 보이며 통계적으로 유의미한 차이($p < .05$)를 나타냈다. 이러한 결과를 종합해 볼 때, 플립러닝 기반 영어 읽기·쓰기가 대학생들의 영어 읽기능력을 향상시키는데 효과적임을 알 수 있다. 이와 같은 연구결과는 우리나라 대학생을 대상으로 한 플립러닝이 영어능력을 향상시키는데 효과적이라는 결과를 보여준 이승은(2015), 임주영(2015), 그리고 Sung(2015)의 연구 결과를 뒷받침해 준다.

2. 플립러닝기반 읽기·쓰기 통합 수업에 대한 학습자 의견

본 연구에서는 플립러닝 기반 수업을 위해, 이론적 배경을 토대로 대학 영어 읽기·쓰기 통합수업 환경에 적합한 교수-학습모형을 개발하였다. 플립러닝을 활용한 영어수업은 학생들이 기존에 해 오던 전통적인 방식의 수업 방식과는 상이하다. 따라서 이 수업에 대한 효과를 검증할 뿐 아니라 학습의 주체인 학습자의 의견을 수렴할 필요가 있으므로, 본 연구에서는 플립러닝 방식의 수업에 대한 학생들의 의견을 알아보기 위해 인터뷰를 실시하였다. 본 연구의 인터뷰는 반구조화된 면담으로 연구자가 플립러닝을 기반으로 한 본 수업에 대하여 어떻게 생각하는지에 대하여 학생들에게 질문하고, 학생들의 답변에 따라 어떠한 점이 유용하였는지, 혹은 흥미로웠는지, 그리고 어떠한 점이 어려웠는지, 혹은 개선되어야 한다고 생각하는지의 등을 덧붙여 질문하였다. 먼저, 플립러닝의 유용한 점에 대하여 학생들이 응답한 의견을 발췌하면 다음과 같다.

A 학생: 저는 수업 때 토론수업이 있어서 적극적 참여했던 것 같아요. 서로의

의견을 주고 받을 수 있다는 것이 중요하다고 평소에도 생각했는데, 그 부분이 충족되어서 너무 좋았던 것 같습니다. 그리고 저는 조별 활동을 통해 부족한 점을 함께 풀어나갈 수 있었던 것이 저한테는 많이 도움이 됐어요

B 학생: 친한 조원들과 토론식으로 하는 것이 좋았고, 단순히 수업을 듣는 방식보다 조별활동을 하면서 각자 해석을 해가면서 모르는 부분에 대해 해결해 나가니깐 오래 기억에 남고 좋았어요. 또, 기존의 주입식과는 달리 개인적 피드백을 옆 사람과 토의를 통해 바로 얻을 수 있는 장점이 있었던 것 같아요.

C 학생: 문제를 풀다 어려운 부분이 생겼을 때 조별로 의견을 나눠보고 궁금증이 해소되지 않으면 교수님께 질문하여 답을 찾아가는 것이 영어 학습에 있어서 더 좋은 효과를 가져온 것 같아요.

위에서 학생들이 응답한 것 같이, 수업시간에 실시한 조별활동이 학습에 유용하게 작용하였다고 학생들은 인식하였다. 특히, 조별활동에서 동료들과의 협동학습이 학생들의 수업 참여와 흥미를 높이도록 하는데 긍정적으로 작용한 것으로 보인다.

D 학생: 집에서 자유롭게 학습하고, 같은 수업을 들으니까 우리끼리 피드백을 받으며 수업을 들을 수 있어서 좋았습니다. 편하게 질문할 수도 있어서 좋았습니다. 특히 친구들과 소통할 수 있어서 좋았고, 서로 모르는 것을 질문하고 토론하는 과정이 저한테는 영어실력향상에 도움이 된 것 같아요.

E 학생: 동영상과제를 통해 개인적으로 공부를 하고 와서 조원들과 함께 논의하며 문제를 풀어 내가 공부한 부분에서 잘못 이해된 점에 대해 지적 받을 수 있고, 친구들의 잘못 또한 지적해 주며 서로의 이해를 높일 수 있었던 점이 저한테는 매우 도움이 되었습니다. 또, 내용이해의 사소한 질문을 자유롭게 할 수 있었고, 우리의 시각으로 이해도가 높았던 것 같습니다.

F 학생: 인터넷 강의를 통해 예습이 가능하다는 점이 유용했습니다. 그리고 교재 문제를 풀 때 스스로 이해가 가지 않는 경우가 있는데 답과 답의 이유까지 조별활동을 통해서 함께 해서 더 이해도 잘되고 유용했습니다.

위의 학생들이 보여준 의견과 같이, 플립러닝에서 사전학습은 학생들에게 자유로운 학습 환경을 제공해 주었다. 그리고 과제를 함께 수행하는 조별활동이 편안한 학습분위기를 제공하고 학생들에게 이해도를 높이는데 더 도움이 된 것으로 보인다. 특히, 즉각적인 동료 피드백이 유용하게 작용하였음을 보여준다.

G 학생: 강의 내용을 이해할 때까지 반복해서 들을 수 있었어요. 또, 제가 원하는 시간대에 맞춰 들을 수 있어서 좋았어요. 2번의 강의를 통해 학습능력을 키울 수 있었던 것 같고, 스스로 해석을 한다는 점에서 기억에 더 오래 남을 수 있었던 것 같아요.

위의 학생은 플립러닝의 사전학습이 반복학습과 개별학습을 가능하게 함으로 학습 성취감을 갖게 한다는 점에 대하여 언급하며 긍정적인 의견을 주었다.

그리고 플립러닝 방식의 수업에서 어떠한 점이 어려웠는지, 혹은 개선되어야 하는지에 대하여 학생들이 보여준 의견을 발췌하면 다음과 같다.

H 학생: 과제로 수업을 혼자 들으면 자기주도적으로 공부를 할 수 있는 점이 유용한 것 같습니다. 하지만 처음내용을 혼자 강의로 들으려다 보니 집중이 잘되지 않고 귀찮은 게 있었습니다. 또, 지금까지 몇 년을 같은 방식으로 공부해 오다가 플립러닝으로 바뀌니 적응이 잘 안 되는 것도 있습니다. 독해하면서 저는 모르는 것 바로 질문하는 스타일한테는 저한테는 안 맞는 방식인 것 같아요.

I 학생: 저는 몰입해서 공부할 수 있는 시간이 오프라인 수업시간인데 온라인 강의의 경우 솔직히 들을 시간도 없고 듣는다 해도 집중해서 들을 수가 없었어요. 아직은 학생들이 받아들이기에는 시간이 좀 더 필요할 것 같다는 생각이 들어요.

위와 같이, 일부 학생들은 기존의 수업방식을 거꾸로 하는 플립러닝의 수업 방식에 적응하기 힘들어하는 면을 보이고 있다. 특히, 사전학습으로 온라인 강의를 듣는 것에 대해 익숙하지 않다는 부정적인 의견을 나타냈다.

F 학생: 조별로 할 때, 참여를 제대로 하지 않는 사람들이 좀 있는 것 같아요. 그리고 그룹 성향에 따라 분위기가 너무 달라서 약간의 단점이 있는 것 같아요. 조용하고 의욕이 없는 그룹에 있을 때는 숨이 막혔지만 나와 마음이 맞는 사람들과는 공부 효율이 좋았던 것 같습니다.

B 학생: 맨날 같은 조원보다 다양한 조원과 해봐도 흥미로울 것 같아요.

G 학생: 결석과 지각에 영향이 조금 있습니다. 수업의 진행이 원활하려면 기

본 2인 1조, 그 후, 불럭식으로 바꿔가도 나쁘지 않을 것 같습니다. 또, 성적 기준 분포도 좋습니다. 낮은 학생과 높은 학생을 밸런스 있게 조로 구성하는 것도요...

C 학생: 그런데 만약 팀원이 소극적이거나 참여하지 않는다면 팀 활동이 제대로 이뤄지지 않는 경우도 있는 것 같아요.

위와 같이 학생들은 조별활동에서의 조 구성원에 관한 점과 조원 구성 방식 등이 개선되어야 할 점으로 제안하고 있다. 또한, 다음과 같이 기술적인 면에서의 개선 사항을 제안하기도 하였다.

A 학생: 동영상의 음질을 높이고 화면을 더 선명하게 해 줬으면 좋겠습니다.

B 학생: 동영상 기한이 없었으면 좋겠습니다. wifi나 데이터가 없는 환경에서도 들을 수 있게 되었으면 좋겠구요...

C 학생: 동영상 길이를 나눠서 자신이 듣고 싶은 것만 들었으면 좋겠어요. 그리고 동영상을 일정기간이 아닌 한 학기 동안 게시하면 몇 번씩 돌려볼 수 있을 것 같아요. 저는 계속 반복해서 강의 듣고 공부하고 싶거든요.

위의 학생들의 의견을 종합해 보면, 플립러닝에서의 조별활동을 통한 협동학습이 적극적으로 수업에 참여하도록 유도하였다는 점과 동료와 교수자로부터 즉각적으로 피드백을 받을 수 있었던 점이 유용하고 흥미로웠던 것으로 드러난다. 또한, 교실 수업 전에 미리 온라인을 통해 강의를 듣는 것이 시·공간적으로 자유로운 것과 반복해서 학습할 수 있다는 점이 학생들에게 긍정적으로 작용한 것으로 나타났다. 그러나 소수의 학생들에게서 새로운 교수-학습 방식에 적응하지 못하거나 자신과는 맞지 않는 학습스타일이라는 부정적인 반응도 있었다. 이러한 의견은 학습스타일에 따라 선호하는 교수-학습 방법이 다르다는 점을 반영한다. 그리고 학생들은 조별활동에서의 조 구성원에 관한 불만사항과 조원 구성 방식 등에 대한 개선점을 제안하였다. 또한, 사전학습인 동영상 강의의 기술적인 면에서의 개선사항을 제안하였다. 따라서 플립러닝을 통합 수업이 더욱 효과적이기 위해서는 협동학습 활동에서의 조 구성원을 고려할 때, 학생들의 의견과 영어능력 수준을 충분히 반영해야 할 것이다. 또한, 학생들이 제시한 개선점을 토대로 동영상의 기술적인 면과 온라인강의 게시기간에 대한 세밀한 고려야 있어야 할 것이다.

V. 결론

본 연구의 목적은 플립러닝을 기반으로 한 영어 읽기·쓰기 통합수업이 우리나라 대학생들에게 미치는 영향을 밝히는데 있었다. 구체적으로 본 연구에서는 플립러닝 기반 영어 읽기·쓰기 통합수업이 읽기능력에 어떠한 영향을 미치는지를 밝히고자 하였다. 그리고 이 수업에 대한 학생들의 인식과 의견을 알아보고자 하였다. 이러한 목적 하에, 본 연구에서는 이론적 배경을 근거로 하고 EFL환경인 우리나라 대학 영어 교수-학습 환경을 고려한 플립러닝 영어 읽기·쓰기 통합 교수-학습 모형을 개발하였다. 그리고 이 모형을 실제 대학 영어 수업에 적용하여 한 학기간 실시하였다.

본 연구는 플립러닝을 활용한 영어 읽기·쓰기 통합수업이 학습자들의 읽기능력에 미치는 효과를 밝히기 위해 전통적인 방식의 수업 절차에 따른 영어 읽기·쓰기 통합수업을 실시한 학습자들과의 읽기능력과 비교하여 분석하였다. 그 결과 플립러닝 기반 영어 읽기·쓰기 통합수업이 전통적인 방식의 영어 읽기·쓰기 통합 수업보다 대학생들의 영어 읽기능력을 향상시키는데 효과적이었다. 또한, 플립러닝을 활용한 학습자들의 사전과 사후 영어읽기능력 시험을 비교 분석하였을 때, 통계적으로 유의미할 정도의 차이를 보이며 향상된 결과를 나타냈다. 이는 플립러닝 기반 영어 읽기·쓰기 통합수업에서의 활동이 학습자들의 읽기능력을 촉진하는데 효과적임을 나타낸다. 따라서 플립러닝에서의 온라인 강의를 통한 반복학습의 가능성과 교실수업에서의 학습자들간의 활발한 상호작용이 학습효과에 긍정적으로 작용한 것으로 보인다. 또한, 본 연구에서 개발한 플립러닝 모형이 효과적으로 작용하였다는 것을 검증해 주기도 한다.

본 연구에서 플립러닝 기반 영어 읽기 · 쓰기 통합수업에 대하여 학습자들이 어떻게 생각하는지 알아본 결과, 학생들은 온라인 강의로 이루어진 사전학습이 시 · 공간적으로 자유로운 것과 반복학습과 개별학습이 가능하다는 점에서 긍정적으로 인식하였다. 특히, 학습자들은 플립러닝 학습활동 중, 조별활동을 통한 협동학습에 대하여 긍정적인 반응을 보여주었다. 조별활동이 수업에 적극적으로 참여하게 하고, 동료와 교수로부터 즉각적인 피드백을 받을 수 있다는 점에 대하여 학생들은 흥미로워했다. 그리고 무엇보다 조별활동을 통한 피드백이 자신들에게 유용하게 작용한다고 인식하였다. 그러나 일부 학생들은 새로운 교수-학습 방식에 적응하기가 힘들었다는 반응도 있었고, 자신과는 맞지 않는 학습스타일이라는 부정적인 반응도 있었다. 이는 교수-학습 방법이 학습자들의 학습스타일에 따라 플립러닝에 대한 인식이 다르다는 것을 보여준다. 그리고, 학생들은 조별활동에서의 조 구성 방식과 사전학습인 동영상 강의의 기술적인 면에서의 개선사항을 제안하였다. 따라서 더욱 효과적인 플립러닝 기반 수업을 위해서는 학생들이 제시한 이러한 개선점들을 세밀히 고려하여 수업에 반영해야 할 것이다.

본 연구에서는 EFL환경의 우리나라 대학생들의 영어 읽기 · 쓰기 수업내용에 적합한 플립러닝 기반 교수-학습 모형을 제시하였다. 이 교수-학습 모형에는 구체적인 학습절차와 교수자-학습자 역할을 제시하고 있다. 이는 본 연구와 같은 환경에서 플립러닝 읽기-쓰기 통합교육이 어떻게 적용되는지에 대한 구체성과 실현성을 보여준다는 측면에서 교육현장에 의미있는 기여를 할 것이다. 그리고 본 연구는 플립러닝이 영어 읽기-쓰기 통합수업에서 대학생들의 읽기능력에 어떠한 영향을 미치는지에 대한 학습 효과적 측면을 연구함으로써 효과적인 읽기와 쓰기 교수방법을 제공하였다. 비록 본 연구에서는 학습자들의 쓰기능력에 미치는 영향까지 밝히지는 않았으나 읽기능력과 쓰기능력의 유기적인 관련성을 고려할 때, 쓰기능력에도 긍정적으로 작용할 가능성이 있음을 짐작해 볼 수 있다. 따라서 플립러닝 기반 영어 읽기 · 쓰기 통합수업이 대학생들의 쓰기능력에 어떠한 영향을 미치는지에 대한 후속연구가 이루어질 필요가 있겠다. 플립러닝 기반 영어 읽기 · 쓰기 교육에 관한 본 연구는 디지털시대에 부합한 글로벌 의사소통능력을 요구하는 현 사회에 필요한 인재를 양성하는데 기여할 것이다. 또한, 급변하고 있는 현 사회에서의 우리나라 영어교육의 방향성을 모색하는데 도움이 될 것이라 생각된다.

참고문헌

권영환, 김명희. (2003). 각운 유추훈련을 활용한 초등학생의 영어 단어읽기와 쓰기 학습의 효과. *외국어교육, 10*(4), 1-19.

김경훈, 이승은. (2018). 플립러닝을 활용한 영어독해능력 향상에 관한 연구. *인문사회21, 9*(4), 53-62.

김진규, 강민건, 이은석. (2010). 고등학교 영어 읽기-쓰기 기능 통합지도가 영어독해력 향상에 미치는 영향. *학교교육연구, 5*(2), 75-87.

김혜리, 강영옥. (2009). 영어동시 활용 초등영어 읽기-쓰기 연계학습에 대한 연구. *초등영어교육, 15*(1), *147-183.*

서예은. (2015). *Flipped Learning을 활용한 협동학습이 영어 성취도와 수업 만족도에 미치는 영향.* 미출간 석사학위논문. 인하대학교 교육대학원, 인천.

송미정. (2002). *EFL 상황에서 영어 읽기와 쓰기의 관계에 대한 연구.* 미출간 석사학위논문. 고려대학교 교육대학원, 서울.

이동엽. (2013). 플립드러닝(Flipped Learning) 교수학습 설계모형 탐구. *디지털정책연구, 11*(12), 83-92.

이승은. (2015). 대학 영어수업에서 거꾸로 학습(Flipped Learning) 적용 사례-실패내성과 선호도 중심으로. *영어영문학21, 28*(3), 289-316.

이윤. (2009). 초등학생의 영어 스펠링 능력과 읽기 능력. *초등영어교육,*

15(1), 87-112.

임정완. (2015). 영어과 예비교사를 위한 '거꾸로 교실' 수업 모형과 적용. *영어어문교육, 21*(2), 157-173.

임주영. (2015). 플립형 과정중심 에세이 지도가 대학생 영작문 성적향상에 미치는 영향. *영어교과교육, 14*(4), 155-180.

정명기. (2015). *초등 영어 스마트 교육을 위한 플립드 교수·학습 모형의 개발 및 적용.* 미출간 박사학위논문. 한국교원대학교 대학원, 청주.

Bergman, J., & Sams, A. (2012). *Flip your classroom: Reach every student in every class every day.* Washington D. C.: International Society for Technology in Education.

Carson, J. (2000). Reading and writing for academic purposes. In M. Pally (Ed.), *Sustained content teaching: Developing academic skills in ESL/EFL writing clases* (pp. 19-34). Boston: Houghton Mifflin.

Carson, J., Carrell, P. L., Silberaeain, S., Kroll, B., & Kuehn, P. A. (1990). Reading-writing relationship in first and second language. *TESOL Quarterly, 24*(2), 245-266.

Choi, Y. H. (1995). Transfer of literacy skills from Korean to English. *English Teaching, 50*(4), 71-96.

Choi, Y. H., & Sung, Min-Sun. (2006). Reading and writing relations in Korean high school EFL students: Focused on English reading journal writing. *Foreign Languages Education, 13*(1), 215-246.

Doman, E., & Webb, M. (2014). The flipped and non-flipped EFL classroom: Initial reactions from Chinese university students, *ThaiTESOL Journal, 27*(1), 13-43.

Ferris, D., & Hedgcock, J. (1998). *Teaching ESL composition: Purposes, process, and practice.* Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.

Flahive, D., & Bailey, N. (1993). Exploring reading/writing relationships in adult second language learners. In J. Carson & I. Leki (Eds.), *Reading in the composition classroom* (pp. 128-140). Boston: Heinle & Heinle.

Grabe, W. (2003). Reading and writing relations: Second language perspectives on research and practice. In B. Kroll (Ed.), *Exploring the dynamics of second language writing* (pp. 242-262). New York: Cambridge University Press.

Hamdan, N., McKnight, P., Mc Knight, K., & Arfstrom, K. (2013). A review of flipped learning. Retrieved November 5, 2014, from the World Wide Web: http://fln.schoolwires.net/cms/lib07/VA01923112/Centricity/Domain/41/LitReview_FlippedLearning.pdf.

Han, Y. J. (2015). Successfully Flipping the ESL Classroom for Learner Autonomy. *NYS TESOL journal, 2*(1), 98-193.

Horiba, Y. (1996). Comprehension processes in L2 reading: Language competence, textual coherence, and inferences. *Studies in Second Language Acquisition, 18*(4), 433-373.

Janopoulos, M. (1986). The relationship of pleasure reading and second language writing proficiency. *TESOL Quarterly, 20*(3), 763-768.

Johnson, L., & Renner, J. (2012). *Effect of the flipped classroom model on a secondary comnputer applications course: student and teacher perceptions, questions and student achievement.* Unpublished doctoral dissertation, University of Louisville, Louisville, KY.

Kern, R. (2000). *Literacy and language teaching.* Hong Kong: Oxford University Press.

Lage, M. J., Platt, G. J., & Treglia, M. (2000). Inverting the classroom: A gateway to creating an inclusive learning environment. *Journal of Economic Education, 31*(1), 30-43. Retrieved December 12, 2013 from the World Wide Web: http://dx.doi.org/ 10.1080/00220480009596759.

Leki. I. (1993). Reciprocal themes in ESL reading and writing. In J. Carson & I. Leki (Eds.), *Reading in the composition classroom: Second language perspectives* (pp. 9-32). Boston: Heinle & Heinle.

Li, L. L. (2013). The application of flipping classroom model in English Language Teaching, *The Youth Writers, 20,* 116-117.

Prensky, M. (2001). Digital natives, digital immigrants. *On the Horizon, 9*(5), 1-6.

Shanahan, T., & Lomax, R. G. (1986). An analysis and comparison of theoretical models of the reading-writing relationship. *Journal of Educational Psychology, 78*, 116-123.

Shim, J. W. (2004). Exploring reading and writing connection: A structural equation modeling approach. *English Teaching, 59*(2), 59-74.

Silberstein, S. (1994). *Techniques and resources in teaching reading.* Oxford: Oxford University Press.

Sung, Kiwan. (2015). A case study on a flipped classroom in an EFL content course. *Multimedia-Assisted Language Learning, 18*(2), 159-187.

Tierney, R., & Shanahan, T. (1991). Research on the reading-writing relationship: Interactions, transactions, and outcomes. In R. Barr, D. Pearson, B. Mosenthal, & L. Kamil (Eds.), *Handbook of reading research* (pp. 246-280). New York: Longman.

Troy, C. (2014). *Flipping your English class to reach all learners.* NY: Routledge.

Tsang, W. K. (1996). Comparing the effects of reading and writing on writing proficiency. *Applied Linguistics, 17*, 210-223.

University of Texas at Austin Center for Teaching and Learning. (n.d.). *What is the Flipped Classroom?* Retrieved December 6, 2013 from the World Wide Web: http://ctl.utexas.edu/teaching/flipping_a_class/what_is_flipped.

Widdowson, H. G. (1983). *Learning purpose and language use.* Oxford: Oxford University Press.

예시언어(Examples in): English
적용가능 언어(Applicable Language): English
적용가능 수준(Applicable Level): Tertiary

이명관
안양대학교(교수)
교양대학
경기도 안양시 만안구 삼덕로 37 번길 22 (안양동 안양대학교)
14028
mklee@anyang.ac.kr

Received: October 16, 2019
Reviewed: November 27, 2019
Revised version received: December 5, 2019