영어어문교육 *제26권* 4호 2020년 겨울
https://doi.org/10.35828/etak.2020.26.4.79

영어 읽기·쓰기 통합수업에서 플립러닝이 대학생들의 자기주도학습능력에 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' self-directed learning ability. *English Language & Literature Teaching, 26*(4), 79-101.

The purpose of this study is to investigate the effects of integrated English reading and writing classes using flipped learning on Korean university students' self-directed learning ability. The research 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 self-directed learning 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 learners' self-directed learning ability. Second, the experimental group showed more improvement in all of the seven factors of their self-directed learning through flipped learning, which showed a statistical difference between pre- and post-test. Therefore, it is concluded that integrated English reading and writing classes using flipped learning can be effective in learner's self-directed learning abilities. Based on the study, some guidelines for effective English classes were suggested.

[flipped learning/integrated reading and writing teaching method/self-directed learning, 플립러닝/읽기·쓰기 통합 교수법/자기주도학습]

I. 서론

본 연구의 목적은 대학 영어 읽기·쓰기 통합수업에서 플립러닝(flipped learning)이 학습자들의 자기주도학습능력에 어떠한 영향을 미치는지를 알아보는데 있다. 최근 테크놀로지 발전과 융합이 우리 사회 각 분야에 많은 변

화를 일으키고 있는 가운데 교육 기관은 이에 부합한 혁신적인 인재를 양성하고 창의적인 교육을 시행하기 위해 다각적인 측면에서 노력을 기울이고 있다. 이러한 배경하에 기존의 수업방식과는 매우 상이한 방식의 플립러닝이 다양한 교육현장에 확산되고 있다.

플립러닝은 새로운 형태의 블렌디드러닝(Bergmann & Sams, 2012; Troy, 2014)으로 학습의 전과정을 학습자가 주체가 되어 이끌어가도록 구성되어 있다. 교실 밖에서의 사전학습과 교실 안에서의 과제중심 활동은 전통적인 수업방식을 완전히 뒤집어 놓은 형태로 매우 학습자 중심적 접근이다. 교실에서 실제적이고 체험적인 과제중심 활동을 하기 위하여(Hamdan, McKnight, Mc Knight, & Arfstrom, 2013) 그 이전에 교실 밖에서 사전학습이 이루어지는 학습과정은 학습자들의 능동적인 참여가 필수적이기 때문이다. 플립러닝의 이와 같은 학습과정은 학습자가 주도권을 갖고 자신의 학습을 스스로 통제하고 관리하며 학습의 전과정에 적극적으로 참여하는 자기주도적 학습(Bandura, 1997; Zimmerman, 1995)과도 관련될 수 있다(김 예나래 & 표경현, 2017; Kim, 2016; Lee, Kang, & Kim, 2015; Park, 2015). 따라서 플립러닝의 특성과 자기주도학습능력과의 관계에 관한 연구들이 활발히 이루어질 필요가 있다.

본 연구는 학습자 중심적 특성을 갖춘 플립러닝을 대학 영어 읽기·쓰기 수업에 적용해 보고자 한다. 읽기와 쓰기는 복합적인 인지과정이 작용하여 의미를 구성해 가는 능동적인 활동(Horiba, 1996; Kern, 2000; Silberstein, 1994; Widdowson, 1983)으로 서로 밀접한 관련성을 갖고 긍정적인 상호능력을 촉진하기 때문에, 두 기능을 통합하여 지도하는 것이 효과적인 것으로 드러나고 있다(Carson, 2000; Grabe, 2003; Leki, 1993; Shanahan & Lomax, 1986). 이런 측면에서 읽기와 쓰기를 통합하여 지도하는데 학습자의 능동적인 참여를 통한 의미있는 상호작용 활동으로 구성된 플립러닝이 긍정적으로 작용할 수 있다. 이에 영어 읽기·쓰기 통합수업에서 플립러닝이 어떻게 작용하는지를 학습자적 측면에서 살펴볼 필요가 있다. 특히, 학습 성공에 영향을 미치는 자기주도학습 능력은 교수-학습 환경과 방식에 따라 다르게 작용할 수 있기 때문에(Brockett & Hiemstra,1991; Morris, 1995), 플립러닝에서의 읽기·쓰기 통합수업이 학습자의 자기주도적 학습능력에 어떠한 영향을 미치는지를 살펴볼 필요가 있다.

따라서 본 연구에서는 플립러닝 기반 대학 영어 읽기·쓰기 통합수업이 학습자 특성 변인 중 하나인 자기주도학습능력에 어떠한 영향을 미치는지를 밝히고자 한다. 이를 위해 먼저, 영어 읽기·쓰기 통합 수업에 플립러닝을 기반으로 한 그룹과 전통적인 방식을 사용한 그룹의 자기주도학습능력을 비교해 보고자 한다. 또한, 플립러닝을 활용한 영어 읽기·쓰기 통합수업과 자기주도학습능력과의 관계를 구체적으로 살펴보기 위하여 플립러닝을 기반으로 한 수업이 자기주도학습능력의 각 요인에 어떠한 영향을 미치는지를 분석해 보

고자 한다. 따라서 본 연구의 연구문제는 다음과 같다.

1) 대학영어 읽기·쓰기 통합 수업에서 플립러닝이 학습자들의 자기주도학습 능력에 미치는 영향은 어떠한가?
2) 플립러닝 기반 영어 읽기·쓰기 통합 수업이 대학생들의 요인별 자기주도 학습능력에 미치는 영향은 어떠한가?

II. 문헌 연구

1. 플립러닝 기반 L2 읽기와 쓰기

플립러닝은 전통적인 방식의 수업을 완전히 뒤집어 놓은 형태로 기존의 교실 안에서의 활동과 교실 밖에서의 활동이 거꾸로 진행되는 교수-학습 방식이다. 교실 밖에서는 교실 안에서 수행하는 과제 중심활동을 수행하기 위한 사전학습이 이루어진다. 사전학습은 온라인 강의시청 혹은 학습과 관련된 온·오프라인상의 다양한 자료를 통해 학습자가 가정에서 스스로 학습하는 것이다. 사전학습 후에 학습자는 교실 안에서 자신이 학습한 것을 토대로 다양한 과제중심 활동을 한다(Johnson & Renner, 2012; Lage, Platt, & Treglia, 2000). 기존의 수업에서는 교실 안에서 교수자 중심적인 강의가 진행되었다면 플립러닝에서는 학습자 중심적으로 모든 활동이 이루어진다. 학습자가 스스로 교실 밖에서 사전학습을 하는 것과 교실 안에서 다양한 형태로 과제기반의 그룹활동, 프로젝트, 토론 등의 활동을 하는 것은 학습 전과정의 주도성을 학습자가 갖고 있는 특성을 잘 드러낸다(Bergmann & Sams, 2012; Johnson & Renner, 2012). 그리고 이와 같은 특성은 기존의 교수자와 학습자의 역할 형태의 변화를 가져온다. 즉, 학습자가 학습에 책임을 갖는 주체적인 역할을 하게 되고, 교수자는 주로 학습를 촉진하고 학습자를 돕는 조력자, 안내자, 멘토의 역할을 하게 된다(Hamdan, el al., 2013). 이와 같이 구성된 플립러닝은 구성주의 이론 부합한 교수-학습이다.

플립러닝은 매우 학습자 중심적인 특성을 지니고 있으므로 모든 과정에서 학습자의 능동적인 학습참여를 요구한다. 그리고 언어학습에서 읽기와 쓰기 학습은 의미를 구성해 가는 능동적인 활동으로 복합적인 인지과정을 통한 고도의 사고력을 요구한다는 공통점을 지니고 있다. 따라서 읽기와 쓰기를 통합하여 지도하는 것이 고도의 사고력과 능동적 활동의 증진시키는데 효과적이라는 연구들이 있다(Carson, 2000; Grabe, 2003). 이와 같은 읽기·쓰기 통합지도 측면에서 고려해 볼때, 다양한 상호작용과 의미있는 과제활동 중심으로 구성된 플립러닝이 효과적인 교수-학습 방식으로 작용할 수 있다.

ESL, EFL 환경에서 플립러닝을 활용한 읽기와 쓰기학습에 관한 연구들을

살펴보면 다음과 같다. Leis(2015)는 일본의 대학 영작문 수업에서 플립러닝을 활용한 학생들과 전통적 방식으로 수업을 받은 학생들을 대상으로 학습태도와 성취도를 조사한 결과, 플립러닝 기반 수업을 받은 학생들이 학습을 위해 더 많은 준비 시간을 가진 것으로 나타났다. 또한 영작문 결과물에서도 전통적인 방식으로 수업을 받은 학생들에 비하여 더 많은 어휘를 사용하였으며, 작문 능력의 향상도가 더 높았다는 결과를 드러냈다. 그리고 중국 대학생을 대상으로 연구한 Li(2013)는 영어 수업에서 플립러닝를 활용한 반과 전통적인 수업방식을 적용한 반을 비교하였다. 그 결과, 플립러닝 수업 방식이 학습자의 자기주도적 수업을 촉진하고 개별학습의 효과성도 증진시키는 학습자 중심적인 교수-학습으로서 학생들에게 네 가지 영어 기능인 듣기, 말하기, 읽기, 쓰기를 모두 골고루 사용할 수 있는 학습 기회를 제공한다고 밝혔다.

우리나라 대학생들을 대상으로 연구한 임주영(2015)은 영작문 수업에 플립형 과정중심을 적용하였다. 교실 밖의 사전학습으로 영작문 이론 교육을 온라인 강의를 통해 실시하고, 교실수업에서는 플립형 과정중심 에세이 활동을 실시하였다. 그 결과, 학생들이 에세이 평가 항목인 논제, 용법, 스타일 등의 모든 영역에서 향상된 점수를 보이며 전반적인 영작문 능력이 향상되었다. 그리고 주미란, 박성만과 차민영(2017)은 플립러닝을 활용한 6주간의 영어 읽기와 쓰기 수업이 성취도와 학습자 만족도, 자기주도학습에 어떠한 영향을 미치는지를 조사하였다. 이들의 연구에서는 플립러닝을 활용한 학생들의 사후 영어성취도에서 향상된 결과가 나타났고 학습자 만족도인 학습효과, 편리성, 흥미도와 집중도, 선호도에서 모두 전반적으로 긍정적인 결과가 나타났다. 또한, 자기주도학습능력은 8가지 요인 모두에서 사전과 사후에 통계적으로 유의미한 차이까지 보이지는 않았다. 구체적으로 2가지 요인인 학습에 대한 애정과 학습기회에 대한 개방성은 향상되지 않았지만, 6가지 요인인 효율적 학습자라는 자아개념, 자신의 학습에 대한 책임감, 창의성, 미래지향성, 기초학습 기술과 문제해결 기술을 사용할 수 있는 능력, 학습에의 솔선수범 및 독립성 요인에서는 향상된 결과를 보였다. 이와 같은 연구들은 플립러닝의 특징이 영어 읽기와 쓰기 교수-학습의 다양한 측면에 효과적으로 작용하고 있음을 보여준다.

2. 플립러닝과 자기주도학습능력

자기주도적학습 능력은 학습자가 자신의 학습욕구와 필요에 적합한 지식을 유의미하게 구성할 수 있는 능력으로, 학습에 계획을 세우고 그에 적합한 자원과 전략을 선택하여 실행하며 자신의 학습결과를 평가하는(Knowles, 1975) 등 학습의 전과정과 관련된다. 즉, 학습자가 자신의 학습과정에 주도권을 갖고 적극적으로 참여하는 능력이다(Bandura, 1997). 이러한 자기주도적학습에 대해 Long(1992)은 일련의 초인적 행동과정이라고도 하였다.

자기주도학습능력은 학습자 개인의 특성과 관련된 변수이다. 이 능력을 측정하는 도구들 중 가장 대표적인 양적 측정 도구는 Guliemino(1977)의 자기주도학습 준비도 검사(SDLRS: Self-Directed Learning Readiness Scale)와 Oddi(1986)의 계속 학습 검사도구(OCLI: Oddi Continuing Learning Inventory)이다. Guliemino(1977)는 자기주도학습능력의 구성요소로 효율적인 학습자로서의 자아개념, 학습에서의 솔선수범과 독립성, 학습에 대한 열정, 학습기회에 대한 개방성, 학습기능과 문제해결능력에 대한 자기평가, 책임감의 수용, 미래지향적 자기이해, 창의성을 제시하였다. 그러나 Oddi(1986)는 인성적 측면에서 학습에 대한 책임감, 적극성, 인지적 개방성 등을 구성요소로 제시하였다. 그리고 Garrison(1997)는 인지적 측면에 동기적 측면을 강조하고 구성적 협력주의 요인도 관련시켜 자기주도적학습능력 구성요소를 인지적 책임감, 과업통제, 과업동기, 참여동기로 제시하였다.

학습자의 자기주도학습능력이 얼마나 중요한지를 밝히기 위하여 자기주도학습능력과 학업성취도가 어느정도 관련이 있는지에 대한 연구들도 이루어졌다. 그리고 이에 대한 11편의 논문을 Long과 Walsh(1992)가 메타분석한 결과, 학업성취도는 학습자의 자기주도적학습능력과 밀접한 관련이 있음이 나타났다. 또한, 자기주도적학습능력이 학업성취도에 긍정적인 영향을 미치는 요인이 학습자의 학습동기을 촉진하기 때문이라는 연구(Long, 1991; 양애경 & 조호제, 2010; 김종백, 1991)는 자기주도적학습능력과 학업성취도와의 관계가 어떻게 작용하는지를 보여주기도 한다. 따라서 자기주도학습능력이 학습에 중요한 변인으로 작용하기 때문에, 자기주도적 학습능력을 향상시키고자 하는 연구가 지속적으로 이루어지고 있는 가운데 있다.

이와 같이 학업성취도에 영향을 미치는 자기주도학습능력은 교수-학습의 상호작용 형태에 따라 다르게 작용할 수 있다(Brockett과 Hiemstra, 1991). 그리고 이것은 교수-학습 방식에 따라 자기주도적학습능력이 어떠한 영향을 받는지를 연구해 볼 필요가 있음을 시사한다. 이런 측면에서, Morris(1995)는 기존의 전통적인 방식의 수업에서 벗어난 비전통적인 교육프로그램에서 자기주도적 학습능력과 학업성취도와의 관계를 연구한 결과, 긍정적인 상관관계가 있음을 보여주었다. Larsen(2012)은 ESL 성인 학생들을 대상으로 온라인과 오프라인을 병행한 영어집중프로그램을 실시하였다. 학습자들은 전통적인 방식보다 이 프로그램의 교수-학습 방식을 더 선호하였으며, 자신의 학습에 대한 책임감을 갖고 더 자기주도적인 학습에 임하는 태도를 보여주었다고 한다.

국내 대학생을 대상으로 한 연구로, 이현주(2012)는 영어수업에 온라인과 오프라인을 병행하였을때 학습자들이 적극적이고 다양한 상호작용을 사용하였다고 한다. 그리고, 자신의 학습에 대해 스스로 진단하고 학습전략을 사용하는 등의 학습에 대한 학습자의 자기주도적인 능력이 향상되었다고 한다. 또한, 임미란과 조진현(2015)은 73명의 대학생을 대상으로 블렌디드 러닝 환

경하의 영어수업이 영어 학업성취도와 자기주도 학습능력에 미치는 영향에 관해 연구하였다. 그 결과, 블렌디드 러닝을 통해 학습한 학생들의 학업성취도가 향상되었으며, 자기주도학습능력 요인 중, '학습에 대한 솔선수범 및 독립성' '효율적인 학습자라는 자아개념', '미래 지향적인 자기이해'에서 통계적으로 유의미한 차이를 보이며 향상된 결과를 나타냈다. 이명관(2015)은 블렌디드 러닝이 대학 영어 수업에 미치는 영향을 알아보기 위하여 토익수업에 블렌디드 러닝을 적용하여 학업 성취도와 학습자 만족도, 자기주도적 학습능력에 미치는 영향을 연구하였다. 학생들의 영어능력을 상·하위 수준으로 나누어 분석한 결과, 두 집단의 학생들 모두 향상된 토익성적 결과를 보여주었다. 그리고 두 집단의 학생들 모두 긍정적인 응답에 가까운 수업 만족도를 보였으나, 상위집단의 학생들이 더 높은 만족도를 나타냈다. 또한, 자기주도적 학습능력 중, '자기이해' 요인이 블렌디드 러닝 수업 만족도와 관련이 있는 것으로 나타났다. 이와 같은 연구들은 온라인과 오프라인을 병행한 블렌디드러닝이 대학생들의 자기주도적학습을 촉진하는데 적합한 환경인 것을 보여준다.

그리고 새로운 형태의 블렌디드 러닝인 플립러닝 환경에서 영어과 대학생을 대상으로 연구한 김예나래와 표경현(2017)은 학습자의 자기주도적 학습태도의 특성을 조사하였다. 그 결과 대부분의 학생들이 이 연구의 자기주도적 학습태도의 5가지 요인인 자아개념, 개방성, 내재적 동기, 창의성, 자율성 모두에서 긍정적인 태도를 보였다. 더욱이 학생들은 자기주도적 학습태도가 자신의 학업성취도에 긍정적인 영향을 미쳤다고 응답한 결과를 드러냈다. 이와 같은 선행연구들을 종합해 보면, 거꾸로 된 수업의 절차를 바탕으로 한 블렌디드러닝 형태를 지닌 플립러닝은 학습자의 자기주도적학습능력에 영향을 미칠 수 있다. 따라서 본 연구에서는 플립러닝 영어수업이 학습자의 자기주도적학습능력에 어떠한 영향을 미치는지를 알아보고자 한다.

III. 연구방법

1. 연구 참여자와 강좌구성

본 연구에 참여한 학생들은 경기도 소재 4년제 대학의 교양영어 필수강좌 수강생들이다. 이 강좌는 2학년 대상의 3학점 수업으로 일주일에 3시간(150분)으로 구성되어 있으며, 한 분반 당 정원은 30명이다. 이 연구에서 실시한 수업은 본 연구자가 직접 교수자로 담당하는 분반인 네 분반의 총 113명의 학생들을 대상으로 하였다. 참여 학생들은 공과대학과 인문사회대학의 다양한 전공 학생들로 21~26살의 연령이며 해외연수 경험이 없으며, 본 연구에서 시행하는 시험과 설문 및 조사에 동의하여 참여하였다.

본 연구는 네 분반 중 두 분반의 학생들을 대상으로 플립러닝을 활용하여 영어 읽기·쓰기 통합수업을 공통된 강의 내용에 따라 실시하였고, 나머지 두 분반은 전통적인 교수-학습형태의 강의식 위주 영어 읽기·쓰기 통합수업을 공통된 강의 내용에 따라 실시하였다. 본 연구에서는 플립러닝을 활용한 두 분반을 실험반으로 하였고, 이 분반에 속한 학생들은 총 57명이었다. 그리고 다른 두 분반은 통제반으로 총 56명의 학생들이 참여하였다. 본 연구에서 실시하는 수업은 교양필수 강좌이므로 모든 분반이 공통교재를 사용하고 있다. 그리고 교재내용은 읽기와 쓰기 중심의 학습활동으로 구성되어 있다. 본 연구를 위한 수업은 한 학기인 15주 동안 실시되었다.

2. 연구 설계

1) 수업설계

플립러닝은 구성주의 이론에 입각한 교수-학습으로 학습자 중심적인 특성을 갖춘 개별화 맞춤식 수업이 가능하다. 이러한 특성을 최대한 활용하기 위하여 교수자들은 관련 학습내용에 적합하게 제작되어 있는 학습용 유투브, 클립, 동영상 등을 활용하기도 하고, 직접 교재 중심으로 동영상 강의를 촬영하여 활용하기도 한다. 그러나 동영상 강의를 촬용하는 것에 대해서는 제작시설에 대한 여러가지 부담이 따르므로 파워포인트 음성녹음을 활용하여 간편하게 제작하기도 하고, 컴퓨터 화면 녹화가 가능한 장치를 사용하여 제작하기도 한다. 본 수업은 교양필수 강좌로 공통교재를 사용하기 때문에 교재내용과 영어 읽기·쓰기 통합수업에 부합하도록 하기 위하여 교실밖의 수업인 사전학습으로 직접 강의한 것을 학생들에게 제공하는 것이 적합하다 판단되어 교수자가 직접 동영상 강의를 촬영하였다.

본 연구는 교실 밖 수업인 사전학습을 위해 해당 학교에서 제공하는 사이버강의실을 활용하였다. 사이버강의실은 교수-학습 활동을 위해 온라인상의 다양한 기능을 활용 수 있도록 학습정보, 학습목차, 수강생관리, 학습활동관리, 교안관리, 평가관리, 강의실 설정, 개인자료 메뉴로 구성되어 있다. 즉, 교수자와 학습자간, 학습자와 학습자간의 다양한 형태의 교수-학습 전과정이 가능한 공간으로 제공되고 있다. 이 사이버강의실을 활용하여 본 연구자는 해당차시에 동영상강의를 제공하여 주어진 기한내에 학습자들이 시청하도록 하였다. 또한, 학습자들의 개별학습을 활성하기 위하여 자유롭게 학습과 관련된 다양한 자료를 학습자들이 직접 업로드하고, 서로의 학습을 도울 수 있도록 의견을 공유하고 피드백을 제공하는 자료실과 게시판 등의 기능을 하는 공간들을 활용하였다.

본 연구를 위해 교수자는 사전학습을 위해 동영상강의를 촬영 및 제작하여 사이버강의실에 교실수업 3일전에 탑재하였다. 그리고 동영상 강의는 주차당

150분 수업을 기준으로, 약 20분 분량으로 구성하였다. 플립러닝의 특징인 사전학습이 효과적이기 위해서는 학습자의 사전학습 참여가 필수적으로 이루어져야 한다. 따라서 온라인강의 탑재 시, 주어진 기한내에 학생들이 반드시 수강하도록 하기 위해 온라인 출석체크 기능을 설정하였으며, 동영상 강의를 탑재한 후 학생들에게 문자알림으로 파일탑재와 수강 메시지를 전달하였다. 또한, 학기 초에 이와 같은 기능들을 학생들에게 자세히 공지하며 스마트폰 상에서도 강의를 시청할 수 있으므로 공간적 제한없이 반복학습이 가능한 장점을 활용하도록 권장하였다.

본 연구의 교실 내에서의 수업은 사전학습에서 학생들이 이해하지 못하거나 어려운 부분에 대하여 질문하고 토의하는 시간을 가졌다. 그리고 교재 내에 있는 과제중심 학습활동을 그 특성에 따라 그룹활동과 개별활동으로 실시하였다. 즉, 교실수업은 과제중심의 수업으로 교수자와 학습자, 학습자와 학습자간 상호작용 위주의 활동으로 이루어졌다.

2) 플립러닝 기반 영어 읽기·쓰기 통합수업 절차(실험반)

영어 읽기·쓰기 통합수업을 플립러닝을 활용하여 실시한 본 연구의 실험반 수업은 크게 두가지, 교실밖의 사전학습과 교실수업 활동으로 나뉘어 진다. 먼저 교실 밖에서 실시하는 사전학습 첫번째 단계에서 학습자들은 읽기와 쓰기 전 활동을 실시한다. 즉, 교재에 제시된 읽기와 쓰기 주제와 관련된 배경지식을 활성화하기 위한 활동을 한다. 이 활동을 위해 교수자는 읽기와 쓰기 학습주제를 소개하고 학습자들이 배경지식을 활성화하도록 관련된 내용을 소개한다. 그리고 학습자는 학습주제와 관련된 웹 사이트 검색을 하거나 게시판을 통해 학습과 관련된 내용을 확인하며 학습내용 정보를 탐색하고, 수집한다. 사전학습의 두번째 단계에서는 읽기와 쓰기 지도 및 학습이 이루어진다. 교수자는 교재의 읽기 텍스트의 구성, 내용, 글의 구조 및 문법, 어휘 등을 지도한다. 그리고 읽기 텍스트를 기반으로 쓰기지도를 하는 정보제공자로서의 역할을 한다. 학습자는 교수자가 제공한 강의에 따라 읽기학습을 하고 쓰기 지도내용에 따라 글쓰기 선행활동(planning)을 한다.

교실안에서 실시하는 교실수업 활동에서 첫번째 단계는 읽기활동으로 읽기텍스트의 이해도를 확인하는 문제풀이를 하고, 관련 내용에 대하여 토의하는 시간을 갖는다. 학습자는 텍스트의 어려운 부분에 관하여 교수자와 동료와 함께 정보를 교환하여 문제를 해결하고 텍스트를 내용에 관해 토론하며 이해도를 확인한다. 교수자는 학습자의 읽기활동에서의 독해와 이해도와 관련된 어려운 문제를 해결하는 과정을 돕는다. 두번째 단계는 쓰기활동으로 학습자는 그룹활동을 통해 정보를 교환하고 공유한다. 그리고 쓰기 선행활동(planning)을 수정하고 확장하는 과정을 통해 초안을 완성한다. 교수자는 학습자의 그룹활동을 도우며 쓰기활동을 안내해 주는 조력자와

관찰자 역할을 한다. 세번째 단계는 교수자와 1:1 컨퍼런스를 통해 수정본을 작성하고 동료와 교수자의 피드백을 통해 최종본을 완성한다. 네번째 단계는 다음 사전학습을 위한 학습 목표 및 주제를 확인한다. 즉, 교수자는 다음 학습목표와 주제, 자료를 소개하고 사전학습에 대해 안내해 준다.

3) 전통적인 방식의 영어 읽기·쓰기 통합수업 절차(통제반)

영어 읽기·쓰기 통합 수업이 전통적인 방식에 의한 수업 절차에 따라 시행된 통제반은 앞서 제시한 플립러닝 기반 수업을 한 실험반과 동일한 교재와 학습내용을 기반으로 수업이 이루어진다. 그러나 학습방식과 절차 측면에서 실험반과 차이가 있다. 통제반의 수업절차는 실험반과 동일하게 여섯 단계로 구성되나 활동 내용에 차이가 있다. 통제반 수업의 첫번째 단계는 읽기 전 활동으로 읽기와 쓰기 주제와 관련된 배경지식을 활성하기 위해 학습자들은 교재에 제시된 학습주제에 관한 질문 내용을 중심으로 함께 토의하는 시간을 가진다. 또한, 교재에 제시된 읽기와 쓰기 주제와 관련된 어휘 학습활동을 한다. 두번째 단계는 읽기 중 활동으로 학습자들이 교재의 읽기 텍스트를 읽고 이해도를 확인하는 문제를 풀어본다. 그리고 나서 교수자는 읽기 텍스트의 구성과 내용을 설명하고, 글의 구조와 문법, 어휘 등을 지도하고 이해도 문제를 확인해 준다. 이 과정에서의 교수자의 강의는 실험반의 사전학습 온라인 동영상 강의에서의 내용과 동일하게 이루어진다. 세번째 단계에서 교수자는 읽기 텍스트 구성을 기반으로 쓰기지도를 하고 학습자들은 교수자의 안내에 따라 쓰기 선행활동(planning)을 한다. 네번째 단계는 학습자들이 쓰기 선행활동에서 한 것을 기반으로 동료들과 의견을 나누며 쓰기 내용과 구성에 대한 자신의 생각을 수정하고 확장하며 초안을 작성한다. 다섯번째 단계는 교실수업 후의 과제활동으로 읽기 후 활동과 쓰기 활동의 초안을 기반으로 한 수정본 작성이다. 먼저 읽기 후 활동은 주로 교재에 텍스트와 관련된 심화 문제, 혹은 교수자가 제공한 관련 문제를 풀어본다. 그리고 쓰기 활동의 수정본 작성은 교실에서 실시한 초안을 바탕으로 글의 내용과 표현, 문장 구조 및 문법 등에 대하여 검토하며 작성하여 교수자에게 제출한다. 여섯번째 단계로 교수자는 학습자들이 제출한 수정본에 피드백을 제공하고, 이를 바탕으로 학습자는 최종본을 완성한다.

3. 연구 도구

1) 영어 읽기능력과 쓰기 능력검사

영어 읽기·쓰기 통합수업이 교수-학습방식에 따라 학습자들의 자기주도

학습능력에 어떠한 영향을 미치는지 알아보기 위하여, 먼저 각기 다른 교수-학습방식에 따라 수업을 받은 본 연구에서의 실험반과 통제반 학생들을 대상으로 영어 읽기와 쓰기 능력을 검사하고자 하였다. 이는 학습능력과 자기주도학습능력이 밀접한 관련이 있기 때문에(Long, 1991; Long & Walsh, 1992), 학습능력적 측면에서 학습자들의 상태를 파악하고 각기 다른 교수-학습 방식이 자기주도학습능력에 어떠한 영향을 미치는지 알아볼 필요가 있다. 본 연구에서는 영어 읽기·쓰기 통합수업을 플립러닝을 기반으로 한 방식과 전통적 방식을 기반으로 한 방식에서의 학습자들의 자기주도 학습능력의 차이를 알아보고자 하였다. 이러한 이유로 본 연구에서는 본 읽기·쓰기 수업을 시행하기 전인 학기 첫째 주에 영어 읽기능력과 쓰기 능력을 검사하였다. 본 연구에서 사용한 검사도구는 다음과 같다.

(1) 영어 읽기능력 검사

본 연구에서 사용한 영어 읽기능력 평가지는 Preliminary English tests (캠브리지 대학에서 개발)에서 발췌한 평가도구이다. 이 도구는 전반적인 영어 읽기능력을 평가하는 것으로, 전반적인 이해도 평가에 해당하는 주제관련 문제, 세부사항 문제, 추론 문제로 구성되어 있다. 본 연구에서 사용한 평가도구는 총 20문항으로 구성되었으며, 한 문항당 1점으로 20점 만점이고 평가시간은 20분으로 제한하였다.

(2) 영어 쓰기능력 검사

본 연구에서 사용한 쓰기 능력 검사는 설명문 장르의 주제로 제시하였다. 설명문 장르는 교재에서 대부분 제시되어 있는 것으로써 학생들이 수업시간에 주로 다룰 것이기 때문이다. 쓰기시험 주제는 “Write negatives and positives of public transportations.”이다. 채점자는 이 수업의 교수자인 연구자와 영어교육 전문가 2명, 총 3명이다. 쓰기채점기준에 의거하여 점수의 스케일은 1점 (poor)에서 5점 (excellent)으로 주어진다. 따라서 쓰기능력 검사는 15점 만점 기준으로 실시하였다. 그리고 쓰기능력 평가시간은 40분으로 제한하였다.

2) 자기주도학습능력 검사(Self-Directed Learning Readiness Scale: SDLRS)

플립러닝 기반 영어 읽기·쓰기 통합 수업이 학생들의 자기주도학습능력에 어떠한 영향을 미치는지를 알아보기 위해 사전과 사후에 실험반과 통제반 학생들을 대상으로 자기주도학습 능력을 측정하였다. 자기주도학습능력 검사는 본 실험연구 학기 시작 첫 주와 마지막 주에 시간에 실시하였다.

본 연구에서는 자기주도적학습능력 측정도구로 Guglielmino(1977)가 개발한 검사지를 김지자, 김경성, 유귀옥, 유길한(1996)이 우리말로 번안한 SDLRS-K96을 사용하였다. 이 검사도구는 총 58문항이며, '5단위 리커트 방식'으로 구성되어 있다. 본 연구에서는 이 검사도구를 성인학습자의 자기주도성에 적합하도록 5단위 리커트 방식의 총 39문항, 7개 요인으로 분류하여 재구성한 박지혜(1998)의 도구를 사용하였다. 따라서 본 연구에서 사용한 자기주도학습능력 검사 도구는 총 39문항으로 '학습에 대한 사랑' 7문항(1,2,4,5,6,12,15번), '자발적 계획' 6문항(3,9,10,11,16,18번), '탐구적 특성' 4문항(7,19,23,35번), '미래 지향성' 4문항(8,20,21,24번), '학습 책임성 수용' 4문항(13,14,17,22번), '독창적 접근' 9문항(25,26,27,28,29,30,31,32,33번), '학습자적 신념' 5문항(34,36,37,38,39번)으로 구성되어 있다(부록 참조).

본 연구에서는 영어 읽기·쓰기 통합수업에서 각기 다른 교수-학습이 자기주도학습능력에 어떠한 영향을 미치는지를 알아보고자 한 것으로 먼저, 실험반과 통제반의 사전과 사후검사를 각각 비교해 본다. 그리고 플립러닝이 학습자의 자기주도적 학습능력에 어떠한 영향을 미치는지, 즉, 플립러닝과 자기주도적학습능력과의 관계를 세부적으로 알아보기 위해 자기주도적학습능력을 요인별로 분석해 본다.

4. 자료분석

본 연구는 SPSS 20.0 통계프로그램을 이용하여 수집한 자료를 분석하였다. 먼저, 실험반과 통제반의 영어 읽기와 쓰기능력을 알아보기 위해 연구를 위한 수업을 실시하기 전에 두 집단의 영어 읽기 능력과 쓰기 능력을 검사하였다. 그리고 두 집단 간에 읽기능력과 쓰기능력이 통계적으로 차이가 있는지를 알아보고자 독립표본 t-test검증을 실시하였다.

본 연구에서는 실험반과 통제반 학생들의 자기주도학습 능력을 알아보기 위하여 사전검사와 사후검사를 실시하였다. 그리고 사전과 사후에 각각 두 집단간의 통계적 차이를 알아보기 위해 독립표본 t-test검증을 실시하였다. 그리고 실험반 학생들의 자기주도학습능력이 사전과 사후에 어떠한 변화가 있는지를 면밀히 살펴보기 위하여 자기주도학습능력의 각 요인별 사전과 사후 검사결과를 대응표본 t-test검증으로 실시하였다.

자기주도학습능력 검사 도구는 설문지를 회수한 후, 먼저 믿을 만한 측정도구인지를 확인하기 위해 사전과 사후에 실시한 검사지의 전체 문항 신뢰도와 각 요인별 문항 신뢰도를 검사하였다. 신뢰도 분석결과, 사전검사 전체 문항 신뢰도는 0.898이고, 사후검사 전체 문항 신뢰도는 0.911이다. 따라서 본 연구에서 실시한 자기주도학습능력 사전검사와 사후검사 설문지의 크론바흐 알파계수(Cronbach's alpha)가 매우 높게 나와 신뢰할 만한 검사지로 검증되었다.

5. 연구참여자의 영어 읽기·쓰기 능력 사전검증

1) 실험반과 통제반의 영어 읽기능력 사전검사 결과

본 연구를 위해 학기 첫 주에 실험반과 통제반의 영어 읽기능력의 차이를 알아보고자 영어 읽기능력을 검사하였다. 그 결과, 표 1에서 보듯이 실험반은 20점 만점에 평균이 9.98점이고 통제반의 평균은 9.57점이다. 이 결과는 두 집단의 영어 읽기능력이 통계적으로 유의미한 차이를 나타내지 않는다(p = .46). 이는 실험반과 통제반이 영어 읽기능력에 유의한 차이가 없다는 것을 의미한다.

표 1

집단간 영어 읽기능력 사전검사 결과

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

*p < .05

2) 실험반과 통제반의 영어 쓰기능력 사전검사 결과

실험반과 통제반의 본 연구의 수업 전 영어 쓰기능력의 차이를 알아보고자 학기 첫 주에 영어 쓰기능력을 검사하였다. 그 결과, 표 2에서 보듯이 실험반은 15점 만점에 평균이 6.35점이고 통제반은 평균이 6.20점으로 두 집단의 영어 쓰기능력이 통계적으로 유의미하지 않은 차이를 나타낸다(p = .62). 따라서 실험반과 통제반의 영어 쓰기능력은 통계적으로 차이가 없다.

표 2

집단간 영어 쓰기능력 사전검사 결과

구분	집단	학생수	평균	표준편차	t	p
쓰기능력 사전검사	실험반	57	6.35	1.68	.50	.62
	통제반	56	6.20	1.58		

*p < .05

위의 표 1과 표 2의 결과는 실험반과 통제반이 영어 읽기능력과 쓰기능력 측면에서 차이가 없는 동일한 수준의 집단임을 보여준다.

Ⅳ. 결과 및 논의

1. 대학영어 읽기·쓰기 통합수업에서 플립러닝이 자기주도학습능력에 미치는 영향

대학 영어 읽기·쓰기 통합 수업에서 플립러닝이 학생들의 자기주도학습능력에 미치는 영향을 알아보기 위해 사전과 사후에 실험반과 통제반 학생들을 대상으로 자기주도학습능력을 측정하였다. 본 연구에서 자기주도학습능력을 알아보기 위해 실시한 사전과 사후 측정 검사도구는 총 39문항으로 각 문항당 5점 만점이고, 전체 점수가 평균으로 5점 만점이다. 실험반과 통제반의 자기주도학습능력 검사 결과를 살펴보면 다음과 같다.

1) 실험반과 통제반의 자기주도학습능력 사전검사 결과

표 3
집단간 자기주도학습능력 사전검사 결과

구분	집단	학생 수	평균	표준편차	*t*	*p*
사전검사	실험반	57	3.572	0.375	-.210	.834
	통제반	56	3.588	0.423		

*$p < .05$

실험반과 통제반이 본 연구에서의 수업을 실시하기 전인 사전에 자기주도학습능력에 차이가 있는가를 알아보기 위해 독립표본 t-test를 실시한 결과, 표 3에서 보여주듯 실험반은 평균 3.572점이고 통제반은 평균 3.588점이다. 이에 대한 *t*값은 -.210이고 *p*값은 .834이므로 유의수준인 .05보다 크기 때문에 통계적으로 유의미한 차이를 나타내지 않는다. 따라서 실험반과 통제반의 사전 자기주도학습능력은 유의한 차이가 없다.

2) 실험반과 통제반의 자기주도학습능력 사후검사 결과

표 4
집단간 자기주도학습능력 사후검사 결과

구분	집단	학생 수	평균	표준편차	*t*	*p*
사후검사	실험반	57	3.781	0.338	2.010	.047*
	통제반	56	3.630	0.454		

*$p < .05$

영어 읽기·쓰기 통합수업에서 플립러닝을 활용한 실험반과 전통적인 방식으

로 한 통제반 학생들간의 자기주도학습능력에 차이가 있는가를 알아보기 위해 독립표본 t-test를 실시한 결과, 표 4에서 보여주듯 실험반은 평균 3.781점이고 통제반은 평균 3.630점으로 실험반이 통제반보다 0.151점 높다. 그리고 이 결과에 대한 t값은 2.010이고 p값는 .047이므로 유의수준 .05보다 작으므로 통계적으로 유의미한 차이를 나타낸다. 따라서 플립러닝을 활용한 영어 읽기·쓰기 수업이 대학생들의 자기주도학습능력을 향상시키는데 전통적인 수업방식보다 더 효과적이라 할 수 있다. 이 결과는 온라인과 오프라인을 병행한 수업이 전통적인 방식보다 학습자들의 자기주도적인 태도를 촉진한다고 한 Larsen (2012)과 Li(2013)의 연구결과를 뒷받침해 준다.

플립러닝의 온라인을 통한 사전학습은 학생들에게 시간과 공간적으로 자유롭게 개별학습을 할 수 있는 환경을 마련해 주며 반복학습을 가능하게 해준다. 그리고 교실에서의 과제 중심적 그룹활동은 교수자와 학습자, 학습자와 학습자 간의 상호작용을 활발하게 한다. 이러한 플립러닝에서의 기능들이 전통적인 방식의 수업보다 학생들로 하여금 자기주도적 학습을 촉진하게 한 것으로 보인다.

3) 실험반의 자기주도학습능력 사전-사후검사 결과 비교

표 5

실험반 자기주도학습능력 사전-사후검사 결과

집단	구분	학생 수	평균	표준편차	t	p
실험반	사전시험	57	3.572	0.375	3.535	.001
	사후시험	57	3.781	0.338		

*p < .05

실험반 학생들의 자기주도학습능력 사전검사와 사후검사 결과의 차이를 알아보기 위해 대응표본 t-test를 실시하였다 그 결과는 표 5와 같이, 사전에 실시한 자기주도학습능력은 5점 만점에 평균 3.572점이고 사후에는 3.781점으로 사후에 0.209점 더 높은 결과를 나타내며 통계적으로 유의미한 차이를 나타냈다(t = 3.535, p = .001). 이 결과는 플립러닝 기반 영어 읽기·쓰기 통합수업 환경이 학습자의 자기주도학습능력을 향상시키는데 효과적으로 작용한다는 것을 보여준다.

2. 플립러닝 기반 영어 읽기·쓰기 통합수업이 요인별 자기주도학습 능력에 미치는 영향

플립러닝 기반 영어 읽기·쓰기 통합수업이 학생들의 자기주도학습능력에 어떠한 영향을 미치는지를 면밀히 살펴보기 위하여 실험반 학생들의 자기주도

학습능력 일곱가지 요인에 대한 사전검사와 사후검사 결과를 분석하였다. 각 요인별로 분석한 결과 일곱가지 요인 모두 사후에 더 높은 평균점수를 나타내며 그 결과가 통계적으로 유의미한 차이까지 나타냈다. 그러므로 플립러닝은 자기주도학습능력의 각 요인에도 모두 긍정적인 영향을 미친다고 할 수 있다.

표 6

실험반 자기주도학습능력 요인별 사전-사후검사 결과

요인	시험	학생 수	평균	표준편차	*t*	*p*
학습에 대한 사랑	사전시험	57	3.582	0.364	2.152	0.036*
	사후시험	57	3.697	0.435		
자발적 계획	사전시험	57	3.629	0.445	3.257	0.002*
	사후시험	57	3.854	0.421		
탐구적 특성	사전시험	57	3.675	0.504	2.660	0.010*
	사후시험	57	3.912	0.531		
미래 지향성	사전시험	57	3.640	0.559	3.125	0.003*
	사후시험	57	3.921	0.482		
학습책임 성수용	사전시험	57	3.233	0.612	3.443	0.001*
	사후시험	57	3.566	0.552		
독창적 접근	사전시험	57	3.478	0.550	3.220	0.002*
	사후시험	57	3.721	0.447		
학습자로서 신념	사전시험	57	3.793	0.421	2.358	0.022*
	사후시험	57	3.958	0.410		

*$p < .05$

플립러닝 기반 영어 읽기·쓰기 통합수업이 자기주도학습능력에 미치는 영향을 요인별로 살펴보면 위의 표 6과 같다. 첫째, '학습에 대한 사랑'은 학습하는 것을 좋아하고 배우고자 애쓰며, 자신이 무엇을 학습하고자 하는지를 알고 이해하는 내용이다. 이 요인에서 실험반은 사전검사에서 평균이 5점만점에 3.582점이고 사후 평균이 3.697점으로 0.115점 향상된 결과를 보였다(t = 2.152, p = 0.036*). 이는 플립러닝이 학습자들에게 학습하는 것을 선호하며 자신의 학습에 대해 이해하는 측면에 긍정적인 영향을 미친 것으로 보인다.

둘째, '자발적 계획'은 스스로 학습하려는 것에 대하여 이해하려고 노력하고 자신의 방식대로 잘 배울 수 있다고 믿고 자발적으로 계획을 세우는 것 등의 내용이다. 이 요인에 대한 사전검사 평균은 3.629점이고 사후 평균이 3.854점으로 0.225점 향상된 결과를 보였다(t = 3.257, p = 0.002*). 플립러닝은 사전학습에서 온라인 강의시청을 통해 스스로 학습하는 상황이 주어진다. 그리고

학습시간과 장소 등을 학습자 자신이 결정하는 것과 반복학습의 가능성 등이 학습자의 자발적인 태도를 이끄는데 긍정적으로 작용하며 '자발적 계획'을 증진시킨 것으로 보인다.

셋째, '탐구적 특성'은 혼자서 일을 잘 하고 새로운 것을 배울 때 여러가지 방법을 생각해 내며, 배우는 것에 대하여 흥미를 갖고 탐구적으로 접근하는 내용이다. 이 요인의 사전검사 평균은 3.675점이고 사후 평균은 3.912점으로 0.237점 향상된 결과를 보였다(t = 2.660, p = 0.010*). 플립러닝에서 과제 중심적인 그룹 활동은 다른 학습자들의 다양한 관점과 의견을 접할 수 있고, 그들이 문제에 접근하는 방식도 볼 수 있는 기회를 갖게 한다. 그리고 이러한 기회가 학습자들에게 여러가지 방법으로 학습에 접근하는 탐구적인 측면에 도움이 된 것으로 보인다.

넷째, '미래 지향성'은 필요한 정보가 있다면 그것을 어디서 구할 것인지를 알고, 어떤 질문에 대한 해답을 찾아내는 일을 즐기며, 지금 배우고 있는 것을 자신의 장기 목표와 연관시키고자 노력하는 미래 지향적 접근의 내용이다. 이 요인에 대한 사전검사에서의 평균은 3.640점이고 사후 평균은 3.921점으로 사후에 0.281점 향상된 결과를 나타냈다(t = 3.125, p = 0.003*). 이 결과는 자기주도학습능력의 일곱 가지 요인 중에서 두번째로 높은 향상도를 나타낸다. 플립러닝은 교실수업이 동료들과 정보를 교환하고 의견을 나누는 활동을 통해 공동의 문제를 해결해 나아간다. 이러한 과정이 학습자들에게 정보를 접근하고 해결해 나가는 것에 대한 자기주도적 능력을 향상시킨 것으로 보인다. 또한, 교실에서의 활동을 위해 미리 사전에 학습하는 과정은 학습자에게 앞으로 자신이 학습하게 되는 목표를 생각하도록 하는데 유용하게 작용했을 것으로 보인다.

다섯째, '학습 책임성 수용'은 배우고자 결심한 것이 있거나 배우고 싶은 것이 있으면 시간을 내서 반드시 학습하는 것과 다수의 정답이 있는 문제 푸는 것을 수용하는 것의 내용이다. 이 요인에 대한 사전검사 평균이 3.233점이고 사후 평균이 3.566으로 사후에 0.333점 향상된 결과를 보였다(t = 3.443, p = 0.001*). 이 결과는 일곱가지 요인 중에서 사후검사에 가장 큰 향상도를 나타낸다. 사전검사의 각 요인 평균을 살펴보면 '학습 책임성 수용' 요인이 다른 요인에 비하여 상대적으로 낮은 편에 속한다. 즉, 학습자들이 자신이 학습하고자 한 것에 대해 책임을 갖고 반드시 수행하며, 다수 정답이 있는 문제 해결도 수용하고자 하는 면이 상대적으로 부족하였다. 그러나 과제 중심적인 플립러닝의 교실활동은 대부분 학습자의 능동적인 참여로 학습과정이 이루어진다. 이러한 플립러닝 과정이 학습자들에게 자신의 학습에 대해 주도적이게 하며 책임을 수용할 수 있는 능력을 증진시키도록 하는데 효과적으로 작용한 것으로 보인다.

여섯째, '독창적 접근'은 어떤 문제를 당면했을 때 도전적으로 생각하며 자신의 방식대로 문제를 해결하는 것을 좋아하는 내용이다. 그리고 집단으로 배우는 상황에서 지도자 역할을 하고 토론하기를 좋아하며 배우고자 하는 강한 욕

망을 갖고 있는 등의 내용이다. '독창적 접근' 요인은 사전검사에서 평균이 3.478점이고 사후 평균이 3.721점으로 0.243점 향상된 결과를 보이며(t = 3.220, p = 0.002*), 일곱 가지 요인 중 세번째로 높은 향상도를 나타냈다. 이 결과는 기존의 교수-학습 방식과는 매우 상이한 플립러닝의 학습과정이 학습자들에게 도전적인 문제접근 능력을 촉진하고 학습에 대한 욕구를 북돋는데 효과적으로 작용한 것을 보여준다.

일곱째, '학습자로서 신념'은 배움에 있어서 학습하는 방법을 배우는 것이 가장 중요하다고 인식하고, 계속 발전하기 위해 더 배우고자 하며 새롭게 배우는 것이 자신의 삶에 변화를 줄 것이라고 믿는 것과 관련된 내용이다. 이에 대한 사전검사 평균은 3.793점이고 사후 평균은 3.958점으로 0.165점 향상된 결과를 보였다(t = 2.358, p = 0.022*). 이와 같은 결과는 플립러닝을 통한 영어 읽기·쓰기 수업이 학습자들에게 학습에 대한 신념을 증진시키는데에도 긍정적인 영향을 미친다는 것을 보여준다.

이와 같이 본 연구에서의 플립러닝 기반 영어 읽기·쓰기 통합수업은 대학생들의 자기주도학습능력의 일곱가지 요인 모두를 증진시키는데 효과적으로 작용였음을 보여준다. 그리고 이 결과는 주미란, 박성만, 차민영(2017), 임미란과 조진현(2015), 그리고 김예나래와 표경현(2017)의 연구결과와 관련지어볼 수 있다. 이 연구들은 플립러닝을 통한 영어수업이 대학생들의 자기주도학습능력에 어떠한 영향을 미쳤는지를 요인별로 분석하였다. 이들의 연구는 본 연구와 자기주도학습능력의 요인 분류 기준적 측면에서 다소 차이가 있으나 대부분의 요인에 긍정적인 영향을 미친 결과가 본 연구결과와 어느정도 부합하다. 따라서 대학생들을 대상으로 한 영어수업에서 플립러닝은 학습자들의 자기주도학습능력의 각 요인적 측면을 증진시키는데에도 긍정적으로 작용한다.

V. 결론

본 연구는 대학 영어 읽기·쓰기 통합수업에서 플립러닝이 학습자들의 자기주도학습능력에 어떠한 영향을 미치는지 밝히고자 하였다. 이 목적을 위해 본 연구는 한 학기간 영어 읽기·쓰기 통합 수업에 플립러닝을 적용한 그룹의 학생들과 전통적인 방식으로 읽기·쓰기 통합수업을 실시한 그룹 학생들의 자기주도학습능력을 비교하여 분석하였다. 그리고 플립러닝이 자기주도학습능력에 미치는 영향을 구체적으로 알아보기 위하여 플립러닝 기반 영어 읽기·쓰기 통합수업에 참여한 학생들의 각 요인별 자기주도학습능력을 분석해 보았다.

본 연구에서 플립러닝 기반 영어 읽기·쓰기 통합 수업이 자기주도학습능력에 미치는 효과를 알아본 결과, 전통적인 방식으로 수업을 받은 학생들보다 플립러닝을 통해 수업을 받은 학생들의 자기주도학습능력이 사후 검사에서

통계적으로 유의미한 차이를 나타낼 만큼 더 높은 향상도를 나타냈다. 즉, 플립러닝 기반 영어 읽기·쓰기 통합 수업이 대학생들의 자기주도학습능력을 높이는데 효과적으로 작용하였다. 이는 교실 밖 온라인상의 사전학습을 통해 시·공간적으로 자유로우며 반복학습이 가능하게 하는 플립러닝의 특성이 학습자들에게 주도적으로 개별학습을 할 수 있는 환경을 마련해 준 영향일 수 있다. 또한 플립러닝의 교실안에서의 과제중심적인 활동이 학습자의 능동적인 참여와 활발한 상호작용을 촉진함으로서 학습자들의 자기주도적인 학습태도를 증진시킨 것으로 보인다.

플립러닝을 기반으로 한 대학 영어 읽기와 쓰기 통합수업이 학습자들의 자기주도학습능력에 어떠한 영향을 미치는지를 구체적으로 살펴보기 위하여 본 연구에서는 자기주도학습능력을 요인별로 분류하여 분석하였다. 그 결과 일곱가지 요인인 '학습에 대한 사랑', '자발적 계획', '탐구적 특성', '미래지향성', '학습책임수용', '독창적 접근', '학습자로서 신념'에서 모두 사후에 더 높은 향상을 보였고, 그 결과는 통계적으로 유의미한 차이까지 나타냈다. 그러므로 플립러닝은 자기주도학습능력 각 요인에도 모두 긍정적인 영향을 미친다고 할 수 있다. 특히, 다른 요인에 비해 가장 큰 폭의 향상도를 보인 '학습책임성 수용'은 학습자가 주도권을 갖고 스스로 학습에 임해야 하는 과정으로 구성되어 있는 플립러닝의 특성이 학습자의 학습에 대한 책임감을 증진시키는데 효과적으로 작용한 것으로 보인다. 플립러닝은 기존의 교수-학습 방식과는 매우 상이한 것으로 학생들에게 학습과정과 문제를 접근하는 방식적 측면에서 다소 익숙하지 않을 수 있음에도 불구하고 자기주도적인 학습능력을 증진시키는데 효과적으로 작용하였다.

본 연구는 플립러닝을 기반으로 한 대학 영어 읽기·쓰기 통합수업이 학습자들의 자기주도학습능력에 어떠한 영향을 미치는지를 밝혔다. 그리고 플립러닝이 자기주도학습능력 요인들 중 어느 요인에 어떠한 영향을 미치는지를 규명하였다. 본 연구의 결과는 고도의 사고력과 능동적인 학습참여를 요구하는 읽기와 쓰기의 통합지도에서 학습자가 학습의 전과정을 주도적으로 이끌고 능동적으로 참여하도록 구성된 플립러닝이 학습자들의 자기주도학습능력을 증진시키는데 효과적으로 작용한다는 점을 보여주었다. 자기주도학습능력은 학습의 성공과도 관련된 학습자 요인이기 때문에 이를 촉진하기 위한 교수-학습방식이 중요하게 고려되어야 한다는 점에서 본 연구가 시사하는 바가 크리라 여겨진다. 그러나 본 연구를 토대로 자기주도적 학습능력이 긍정적으로 작용하는 플립러닝이 학습 효과적 측면에 미치는 영향은 어떠한지에 대한 후속 연구가 이루어질 필요가 있다. 또한, 다양한 교수-학습 환경에서 자기주도학습능력이 어떠한 영향을 미치는지에 대한 연구가 지속적으로 이루어질 필요가 있다. 본 연구는 대학 영어 읽기·쓰기 수업에서의 플립러닝과 자기주도학습능력과의 관계를 밝힘으로 실제 교육현장에서 학습자들의 자기주도적 학습능력을 촉진시키는 방안을 모색하는데 도움이 될 것이다.

참고문헌

김예나래, 표경현. (2017). 플립러닝을 통함 영어수업에서의 자기주도적 학습태도와 학업성취도 연구. *언어학 연구,* (45), 423-445.

김종백. (1991). *자기-조정적 학습과 동기가 학습성취에 미치는 영향.* 미출간 석사학위논문. 고려대학교 대학원, 서울.

김지자, 김경성, 유귀옥, 유길한. (1996). 초등학교 교사를 위한 자기주도학습 준비도 측정도구의 개발과 활용방안, *사회교육학 연구, 2*(1), 1-25.

박지혜. (1998). *기업내 성인학습자의 자기주도성에 관한 연구: 조직특성과의 관계를 중심으로.* 미출간 석사학위논문. 고려대학교 대학원, 서울.

양애경, 조호제. (2010). 자기주도적 학습과 학업성취도간의 관계. *한국교원논단, 8*(3), 61-82.

이명관. (2015). 블렌디드러닝을 통한 토익수업의 효과와 자기주도적 학습능력과의 관계. *영어어문교육, 21*(4), 257-281.

이현주. (2012). 블렌디드 러닝을 통한 대학생 영어학습에서의 상호작용과 자기주도적 학습의 효과. *교육정보미디어연구, 18*(1), 1-24.

임미란, 조진현. (2015). 블렌디드 러닝이 대학생의 영어 학업성취도와 자기주도 학습능력에 미치는 영향. *인문사회 21, 6*(4), 1061-1078.

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

주미란, 박성만, 차민영. (2017).영어 읽기와 쓰기 플립러닝 수업이 학습자 성취도, 자기주도 학습능력, 학습만족도에 미치는 영향. *현대영어영문학, 61*(2), 175-197.

Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control.* New York: W.H. Freeman.

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.

Brockett, R. G., & Hiemstra, R. (1991*). Self-directed in adult learning: Perspective on theory, research and practice.* NY: Routledge.

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.

Garrison, D. R. (1997). Self-directed learning: Toward a comprehensive model. *Adult Education Quarterly, 48*(1), 18-33.

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.

Guglielmino, L. M. (1977). *Development of the self-directed learning readiness scale.* Unpubished doctoral dissertation. University of Georgia.

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.

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

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.

Kim, E. J. (2016). *The effect of flipped learning strategy on motivation, academic achievement, and self-directed learning of junior college students.* Unpublished master's thesis. Graduate school of Incheon National University, Incheon.

Knowles, M. S. (1975). *Self-directed learning: A guide for learners and teachers*. New York: Association 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.

Larsen, L. J. E. (2012). *Teacher and student perspectives on a blended learning intensive English program writing course.* Unpblished dotoral dissertation, Iowa State University, Ames, Iowa.

Lee, H.-S., Kang S.-C., & Kim. C.-S. (2015). A study on the effect of flipped learning on learning motivation and academic achievement. *The Korean Association of Computer Education, 18*(2), 47-57.

Leis, A. (2015). The effects of flipped classrooms on English composition writing in an EFL environment. *IJCALL, 5*(4), 37-51.

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.

Long, H. B. (1991). College students' self-directed learning readiness and educational achievement. In H. B. Long & Associates (Eds.), *Self - directed learning: Consensus and conflict* (pp. 107-122). Norman. OK: Oklahoma Research Center for Continuing Professional and Higher Education.

Long, H. B. (1992). Philosophical, psychological and practical justification or studying self-direction in learning. In H. B. Long & Associates (Eds.), *Self-Directed Learning: Application and Research* (pp. 9-24). Norman: Oklahoma Research Center for Continuing Professional and Higher Education.

Long, H. B., & Walsh, S. M. (1992). An analysis of a modified form of Guglielmino's Self-Directed learning readiness scale. In H. B. Long & Associates (Eds.), *Self-directed learning: Application and research* (pp. 189-208). Norman: Oklahoma Research Center for Continuing Professional and Higher Education.

Morris, L. S. (1995). *The relationship between self-directed learning readiness and academic performance in nontraditional higher education program.* Unpublished doctoral dissertation. The University of Oklahoma, Norman, OK.

Oddi, L. F. (1986). Development and validation of an instrument to identify self-directed continuing learners. *Adult Education Quarterly*, *36*(2), 97-107.

Park, S.-J. (2015). Development of the revised model of flipped classroom and analysis of its educational effects. *The Korean Association for Social Studies Education, 22*(2), 1-21.

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.

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

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

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

Zimmerman, B. J.(1995). Self-efficacy and educational development. In

A Bandura (Ed.), *Self-efficacy in changing societies* (pp. 202-231). New York: Cambridge University Press.

부 록

자기주도학습능력 검사지

1	나는 내가 살아있는 한 배우고자 한다.
2	나는 내가 무엇을 배우고자 하는지를 알고 있다.
3	나는 내가 이해하지 못하는 것에 대하여 그것을 이해하려고 노력하지 않는다.
4	내가 배우고 싶은 것은 배우려고 애쓴다.
5	나는 배우기를 좋아한다.
6	내가 새로운 일을 시작하는 데는 다소 시간이 걸린다.
7	나는 혼자서 일을 잘 하지 못한다.
8	만약 내가 가지고 있지 못한 어떤 정보가 있어 그것을 가질 필요가 있다고 생각하면 그 정보를 어디서 구할 것인지를 알고 있다.
9	내가 다른 사람들보다 내 방식대로 혼자서 일을 더 잘 배울 수 있다.
10	내가 아무리 좋은 생각을 가지고 있어도 일이 성사되도록 계획을 세우는데 약한 것 같다.
11	내가 어떤 일에 흥미만 가진다면 어떤 공부라도 내게 힘들 것이 없다.
12	나 이외에는 아무도 내가 배우는 것에 전혀 책임이 없다.
13	내가 배우고 싶은 것이 많아서 하루가 24시간 보다 길었으면 좋겠다.
14	내가 배우겠다고 결심한 것이 있다면 아무리 바쁘더라도 시간을 낼 수 있다.
15	내가 적어 놓은 것을 잘 이해하지 못한다.
16	나는 어떤 일에 대하여 더 배워야 하겠다는 필요가 있을 때가 언제인지 안다.
17	나는 도서관이 따분한 곳이라고 생각한다.
18	내가 가장 존경하는 사람들은 항상 새로운 것을 배우고 있다.
19	나는 새로운 것을 배워야 할 때 여러 가지 방법을 생각해 낼 수 있다.
20	나는 내가 지금 배우고 있는 것을 내 장기 목표와 연관시키고자 노력한다.
21	나는 어떤 질문에 대한 해답을 찾아내는 일을 매우 즐긴다.
22	나는 다수의 정답이 있는 문제를 푸는 것을 좋아하지 않는다.
23	나는 배우는 것이 싫어서 그것이 끝나면 해방감을 느낀다.
24	나는 다른 사람들에 비하여 배우는 일에 관심을 더 많이 갖고 있지 않다.
25	나는 알고자 하는 일을 찾아내는데 다른 누구보다도 잘 한다.
26	나는 어떤 문제를 당면했을 때 좌절보다는 도전으로 생각한다.
27	나는 내가 꼭 해야겠다고 생각하는 것을 스스로 할 수 있다.
28	나는 문제를 내 방식대로 해결하는 것을 좋아한다.
29	나는 집단으로 배우는 상황에서 지도자 역할을 한다.
30	나는 각자의 의견에 대하여 토론하기를 좋아한다.
31	나는 내 방식대로 문제에 접근하기를 좋아한다.
32	나는 새로운 것을 배우고자 하는 강한 욕망을 갖고 있다.

33	내가 배우면 배울수록 세상은 더욱 흥미진진하다.
34	나는 한 인간으로서 계속 발전할 수 있도록 더 배우고 싶다.
35	내가 배우는 일은 내게 책임이 있는 것이지 다른 사람에게 있는 것이 아니다.
36	나의 배움에 있어 가장 중요한 것은 학습하는 방법을 배우는 것이다.
37	계속 배운다는 것은 따분한 일이 아니다.
38	배우는 것은 생활의 한 방편이다.
39	새롭게 배운다고 해서 내 삶이 달라지지는 않는다.

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

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

Received: October 13, 2020
Reviewed: November 24, 2020
Revised version received: December 5, 2020