



저작자표시-비영리-변경금지 2.0 대한민국

이용자는 아래의 조건을 따르는 경우에 한하여 자유롭게

- 이 저작물을 복제, 배포, 전송, 전시, 공연 및 방송할 수 있습니다.

다음과 같은 조건을 따라야 합니다:



저작자표시. 귀하는 원저작자를 표시하여야 합니다.



비영리. 귀하는 이 저작물을 영리 목적으로 이용할 수 없습니다.



변경금지. 귀하는 이 저작물을 개작, 변형 또는 가공할 수 없습니다.

- 귀하는, 이 저작물의 재이용이나 배포의 경우, 이 저작물에 적용된 이용허락조건을 명확하게 나타내어야 합니다.
- 저작권자로부터 별도의 허가를 받으면 이러한 조건들은 적용되지 않습니다.

저작권법에 따른 이용자의 권리는 위의 내용에 의하여 영향을 받지 않습니다.

이것은 [이용허락규약\(Legal Code\)](#)을 이해하기 쉽게 요약한 것입니다.

[Disclaimer](#)

2021년 2월

박사학위논문

플립 러닝을 활용한 영어 문법 또래
교수의 효과성 연구: 초등학생과
중학생의 인식, 쓰기 성취도 및
만족도를 중심으로

조선대학교 대학원

영어교육학과

한 주 현

플립 러닝을 활용한 영어 문법 또래
교수의 효과성 연구: 초등학생과
중학생의 인식, 쓰기 성취도 및
만족도를 중심으로

**Examining the Effectiveness of English Grammar Peer-Tutoring
in a Flipped Learning Environment:
Focusing on Elementary and Middle School Students' Perceptions,
Writing Achievement, and Satisfaction**

2021년 2월 25일

조선대학교 대학원

영어교육학과

한 주 현

플립 러닝을 활용한 영어 문법 또래
교수의 효과성 연구: 초등학생과
중학생의 인식, 쓰기 성취도 및
만족도를 중심으로

지도교수 김경자

이 논문을 교육학 박사학위신청 논문으로 제출함






2020년 10월

조선대학교 대학원

영어교육학과

한 주 현

한주현의 교육학 박사학위 논문을 인준함

위원장	영남대학교 교수	배태일	
위원	조선대학교 교수	김남희	
위원	조선대학교 교수	박현규	
위원	조선대학교 박사	이은하	
위원	조선대학교 교수	김경자	

2020년 12월

조선대학교 대학원

목 차

ABSTRACT	xi
1. 서론	1
1.1 연구의 필요성	1
1.2 연구 목표	4
1.3 연구 문제	4
2. 이론적 배경	5
2.1 영어 쓰기 학습과 2015 개정 교육과정	5
2.1.1 영어 쓰기의 특성	5
2.1.2 2015 개정 교육과정에서의 초등학교와 중학교의 영어 쓰기	7
2.2 사회적 구성주의 학습 이론의 특성과 효과	11
2.2.1 Vygotsky 관점의 사회문화이론의 개념과 특성	11
2.2.2 사회적 구성주의를 기반으로 한 학습의 효과	13
2.3 플립 러닝의 특성과 효과	15
2.3.1 플립 러닝의 개념	15
2.3.2 플립 러닝의 특성	16
2.3.3 강의식 수업과 플립 러닝 수업 간의 비교	18

- 2.3.4 플립 러닝을 활용한 영어 학습의 효과 20
- 2.4 또래 교수의 특성과 효과 22
 - 2.4.1 또래 교수의 개념 및 특성 22
 - 2.4.2 또래 교수의 유형과 의미 22
 - 2.4.3 또래 교수와 상호 작용을 통한 수업에서 영어 학습의
효과 23

- 3. 연구 방법 25
 - 3.1 연구 대상 25
 - 3.1.1 설문 조사 참여자 25
 - 3.1.2 실험 수업 및 인터뷰 참여자 27
 - 3.2 연구 기간 및 절차 29
 - 3.2.1 설문 조사 절차 31
 - 3.2.2 실험 수업 절차 31
 - 3.2.3 실험 수업의 구성과 설계 32
 - 3.3 연구 도구 34
 - 3.3.1 플립 러닝 환경의 또래 교수에 대한 설문지 36
 - 3.3.2 문법 기반 쓰기 사전-사후 평가 37
 - 3.3.3 인터뷰 37
 - 3.4 연구 자료 수집 방법 38
 - 3.5 실험 수업의 설계 39
 - 3.6 자료 분석 방법 40
 - 3.6.1 설문 자료 분석 방법 40
 - 3.6.2 쓰기 사전·사후 시험 분석 방법 40

3.6.3 질적 자료(인터뷰) 분석 방법 41

4. 연구 결과 및 논의 42

4.1 플립 러닝과 또래 교수에 대한 초등학생과 중학생의
인식 42

4.2 플립 러닝 환경의 또래 교수에서 초등학생과 중학생의 문법
기반 영어 쓰기 성취도 51

4.3 플립 러닝 환경의 또래 교수 수업에 대한 학생들의 만족도
와 영어 학습 태도 88

4.3.1 학생들의 플립 러닝을 활용한 또래 교수에 대한
만족도 88

4.3.2 영어 학습 태도 및 동기와 자신감 93

4.3.3 동료 학습자와의 협업 능력 향상 98

5. 결론 및 제언 103

5.1 연구 요약 103

5.2 교육적 함의 105

5.3 연구의 제한점 106

5.4 후속 연구 제언 106

참고문헌 108

부록 119

표 목 차

표 1 초5와 중2 영어 작문 내용 체계	8
표 2 초등학생과 중학생 영어 작문 성취기준	9
표 3 강의식 수업과 플립 러닝 수업의 특징	18
표 4 강의식 수업과 플립 러닝 수업 진행 과정	19
표 5 설문 참여자의 영어 학습 방법	25
표 6 설문 참여자의 영어 시작 시기	26
표 7 설문 참여자의 영어 학습 영역에 대한 분석	27
표 8 실험 수업과 인터뷰 참여자의 특성	28
표 9 연구 절차	30
표 10 실험 수업의 차시별 문법 항목 및 사전·사후 평가	33
표 11 연구 문제 별 측정 도구	34
표 12 플립 러닝과 협동 학습에 대한 설문 문항	36
표 13 실험 수업 진행 과정	39
표 14 또래 교수에 대한 흥미	43
표 15 또래 교수에 대한 유용성	44
표 16 또래 교수에 대한 자기 효능감	46
표 17 플립 러닝에 대한 흥미	47
표 18 플립 러닝에 대한 효과성	48
표 19 학습 기기 활용에 대한 선호도	49
표 20 초등학생과 중학생의 플립 러닝과 또래 교수에 대한 인식의 차이	50
표 21 플립 러닝 환경의 또래 교수에서 쓰기 능력의 사전·사후 비교	52

표 22 영어 수업 방식에 대한 만족도	89
표 23 학습 태도 및 동기와 자신감	94
표 24 동료 학습자와의 협업 능력 향상	99

그림 목 차

그림 1 학습 효율성 피라미드	17
그림 2 중2 서연의 1차 사전 시험 답안	53
그림 3 중2 서연의 1차 사후 시험 답안	54
그림 4 초5 채연의 1차 사후 시험 답안	55
그림 5 초5 채연의 2차 사후 시험 답안	56
그림 6 초5 채연의 4차 사후 시험 답안	58
그림 7 초5 승준의 2차 사전·사후 시험 답안	59
그림 8 초5 승준의 3차 사전 시험 답안	61
그림 9 초5 승준의 3차 사후 시험 답안	62
그림 10 초5 승준의 4차 사전 시험 답안	63
그림 11 초5 승준의 4차 사후 시험 답안 1	64
그림 12 초5 승준의 4차 사후 시험 답안 2	65
그림 13 중2 지수의 1차 사전 시험 답안	66
그림 14 중2 지수의 1차 사후 시험 답안	67
그림 15 중2 지수의 2차 사전 시험 답안	70
그림 16 중2 지수의 2차 사후 시험 답안	72
그림 17 중2 지수의 3차 사전 시험 답안	73
그림 18 중2 지수의 3차 사후 시험 답안	74
그림 19 중2 지수의 4차 사전 시험 답안	76
그림 20 중2 지수의 4차 사후 시험 답안	79
그림 21 중2 서연의 2차 사전 시험 답안	80
그림 22 중2 서연이 2차 사후 시험 답안 1	81
그림 23 중2 서연의 2차 사후 시험 답안 2	83

그림 24 중2 서연의 3차 사전 시험 답안	84
그림 25 중2 서연의 3차 사후 시험 답안	85
그림 26 중2 서연의 4차 사전·사후 시험 답안	87
그림 27 중2 지수의 또래 교수 중 판서	91
그림 28 초5 윤아의 또래 교수 중 판서	96
그림 29 중2 서연의 또래 교수 중 판서	101

ABSTRACT

Examining the Effectiveness of English Grammar Peer-Tutoring in a Flipped Learning Environment: Focusing on Elementary and Middle School Students' Perceptions, Writing Achievement, and Satisfaction

Han, Joo Hyun

Advisor: Prof. Kim, Kyung Ja, Ph.D.

Department of English Education

Graduate School of Chosun University

As learner factors become more important in foreign language learning, interest in individualized instruction reflecting learners' individual differences has increased. Accordingly, a variety of learner-centered English learning and teaching models have been developed and one of the instructional models that value learners' self-directed learning is flipped learning and peer-tutoring. Flipped learning is a type of blended learning by delivering learning content online and students carry out lesson activities collaboratively that ensure understanding of the content in a flipped classroom. Peer-tutoring is a learning environment where a student teaches other students. Flipped learning and peer-tutoring can be seen as improving learners' activeness, collaborative, and self-directed learning strategies. In particular, in an environment where face-to-face classes are impossible due to the pandemic caused by COVID-19, learners' self-directed learning has become a major factor affecting their learning outcomes and learning attitudes.

The purpose of the study was to examine perceptions of English grammar peer-tutoring

in a flipped learning environment of EFL elementary and middle school students. Furthermore, this study investigated the effectiveness of peer-tutoring through analyzing students' English writing achievement and their satisfactions with peer-tutoring classes in the flipped learning setting.

One hundred students (46 elementary students and 54 middle school students) enrolled in an English course participated in the study. First of all, in order to examine students' perceptions about flipped learning and peer-tutoring, the data were collected by administering a survey questionnaire including a background information. The questionnaire on perceptions was classified into six factors based on the results of previous studies: 1) interest in peer-tutoring; 2) usefulness of peer-tutoring; 3) self-efficacy of peer-tutoring; 4) interest in flipped learning; 5) effectiveness of flipped learning; and 6) preference for using learning devices. In addition, among the students who responded to the survey, five volunteers (three elementary and two middle school students) participated in the peer-tutoring experiment class in the flipped learning environment. The experimental classes were operated with a total of 20 lessons for seven weeks in order to examine the students' English writing achievement and their satisfactions with English grammar peer-tutoring in the flipped learning situation. More specifically, the study conducted four pre- and post grammar-based writing tests and four individual interviews about the satisfactions with the experimental investigate the effectiveness of peer-tutoring in the flipped learning setting. Also, students' learning activities during the experimental class were observed and recorded for further analysis. Descriptive statistics, reliability coefficients, and *t*-tests were used to analyze quantitative data, while qualitative content analysis method was applied to both interview and observation data.

The results indicated that for the aforementioned six perception factors for peer-tutoring in the flipped learning environment, the mean scores of elementary school students were higher than those of middle school students, indicating that elementary school students responded more positively to peer-tutoring and flip learning. Likewise, the standard deviation of elementary school students to the perception factors was found to be low, which led to the assumptions that elementary school students' responses were more consistent than middle school students. It was found that there were statistically significant differences between elementary and middle school students in self-efficacy of peer-tutoring,

interest in flipped learning, effectiveness of flipped learning, and preference for using learning devices.

As a result of the second research question, the effect of English grammar learning through peer-tutoring in the flipped learning environment on grammar-based English writing, it was found that the English writing ability of all five students who participated in the experimental class improved in the post-tests. It can be understood that the process of repeatedly verifying the learner's grammar knowledge while performing peer-tutoring in which students explain what they learned through online flipped learning to fellow students, had a positive effect on improving their grammar knowledge and consequently improving their English writing skills.

For the third research question, in order to analyze the students' satisfactions and attitudes toward peer-tutoring classes in the flipped learning environment, the collected interview data were categorized into the following three factors: 1) satisfaction with peer-tutoring classes; 2) attitude, motivation, and confidence in learning English; 3) improvement in collaboration skills with fellow students. Students responded that peer-tutoring was useful as they could repeat learning through online flipped learning, their presentation skills improved through peer-tutoring, and consequently, they were satisfied with the experimental classes. On the other hand, they expressed that teaching fellow students is a burden. The responsibility to explain grammar points to fellow students also had a positive effect on students' attitudes, motivation and confidence in learning English. Finally, the experience of explaining grammar to a friend confidently had a positive effect on students' self-efficacy in that they can collaborate with fellow students. Because the role of tutor-tutee with fellow students is complementary, students realized that they can only achieve learning outcomes when they cooperate with each other. As a result, it is understood that peer-tutoring had a positive effect on improving collaboration ability. Based on the study findings, pedagogical implications in relation to enhancing self-directed learning in the EFL environment are presented.

1. 서론

1.1 연구의 필요성

오늘날 국제적으로 통용되고 있는 언어인 영어는 서로 다른 언어를 가진 사람들의 주요한 의사소통 수단으로 자리매김하고 있다. 따라서 글로벌 지식 정보화 시대라는 변화에 부응하고 국제 사회에서 선도적인 임무를 수행하기 위해서 21세기를 살아가는 우리에게 영어를 자유롭게 구사하는 능력은 반드시 갖춰야 하는 역량이 되었다.

2015 개정 영어과 교육과정 핵심 역량은 영어 의사소통 역량, 자기 관리 역량, 공동체 역량, 지식정보처리 역량으로 요약할 수 있다. 이 중 일상에서의 다양한 상황에서 영어로 의사소통할 수 있고 영어 이해 능력과 영어 표현능력을 포함하는 영어 의사소통 역량이 가장 중요시된다. 영어 이해 능력이란 영어의 네 가지 기능(듣기, 읽기, 말하기, 쓰기) 중 듣기와 읽기가 해당하며, 영어 표현능력은 말하기와 쓰기가 해당한다. 기존의 영어교육이 이해 능력에 중점을 맞췄다면 2015 개정 교육과정에서는 영어 표현능력을 많이 강조하고 있다. 특히, 언어 발달 단계 및 학생 발달 단계를 고려한 성취기준에 따르면 읽기와 쓰기가 초·중·고등학교를 거치며 점진적으로 증가하고 있다(국가교육 과정정보센터, 2018).

그러나 실제 영어 교실 상황에서는 읽기와 쓰기 학습을 충분히 반영하지 못하는 것이 사실이며 여전히 듣기와 말하기 교육을 강조하는 현상이 지속하고 있다. 박은주(2013)와 조명연(2016)은 영어교육에서의 쓰기 교육의 취약성을 지적하였고, 문자 언어는 음성언어 교육을 방해한다는 생각 때문에 읽기와 쓰기를 내용으로 하는 문자 언어 학습은 강조되지 않았다는 것이 이제까지의 영어 쓰기 교육의 현실이었다. 그러나 실제로 쓰기 학습은 학생들에게 다양한 사고 활동을 하게 해줄 뿐 아니라 사전이나 책을 활용하는 다양한 활동을 통해 더욱 정확한 언어 사용을 하게 해주며, 궁극적으로는 언어 활동을 도울 수 있다(Brown, 2004). 쓰기 활동은 학습자가 생각을 직접 글로 표현하는 기회를 주는데, 이를 통해 학습자는 배경 지식을 활성화 할 수 있고 언어를 정확하게 사용하는 습관을 통해 사고력을 키울 수 있고 전반적인 언어 능력을 신장시킬 수 있다.

쓰기 영역은 다른 영역에 비해 학생 중심으로 진행되어야 할 필요가 있는데, 학생이

직접 자기 생각을 정리하고 사고하는 과정에서 더 능동적으로 수업에 참여할 수 있는 장점이 있기 때문이다. 그러나 기존의 교사가 중심이 되는 교실 환경에서는 쓰기와 같은 의사소통 능력을 평가하기에는 한계가 있다(송명석, 2002). 이러한 한계점을 극복하기 위해, 학습의 과정을 중심으로 하는 수행 평가가 도입되어 실제로 중학교에서 자유주제 혹은 정해진 주제에 맞춰 글을 쓰고 발표하는 수행 평가가 시행되고 있다. 이는 교사 중심의 일방적인 수업환경이 아닌 여러 방법으로 학습자들을 수업 과정에 전반적으로 참여시킬 뿐 아니라 평가 활동에도 참여시켜야 한다는 것을 의미한다. 전찬국(2011)은 상호적 또래 교수 활동에서 학습자가 주도적으로 평가 활동에 참여하며 서로 피드백을 주는 동료평가 시스템이 쓰기 수업에 적합하다고 하였으며 교사 주도형 수업에서 일방적 지시를 받는 역할에 고정되었던 학생들이 이끄미(튜터)역할을 함으로써 자아존중감 및 자신감이 향상되었음을 가장 큰 장점으로 꼽았다. 또래 교수는 교사 중심의 획일적 수업방식에서 벗어나 학습자의 개별 수준에 맞춘 수준별 학습을 진행할 수 있게 해주며 학습자에게 학습을 능동적으로 할 기회를 제공한다(백정은과 권현진, 2007).

또래 교수 중 발생하는 학생들 간의 상호 작용은 협력적이고 긍정적인 학습 분위기를 만들어 낼 수 있으며(곽은정과 신진숙, 2011), 특히 반복 학습이 필요한 또래 교수는 교사 중심의 수업에서보다 지루함을 낮추며 학습자의 학습 참여도를 높이고 학습 동기를 높일 수 있다(Ross, 1995). 또래 교수는 수업 참여도는 물론 개별화 전략, 반응 점검 그리고 자기 기록과 같은 중재 요소를 포함하고 있으며 각각의 요소들이 상호 보완적으로 사용될 수 있고, 다양한 학생들의 요구를 만족시킬 수 있다(Hijzen, Boekaerts & Vedder, 2007). 공동체 역량의 면에서 볼 때 또래 교수는 경쟁보다는 협력을, 결과보다는 과정을 중시하는 학습 환경을 제공한다. 교수자는 학습자에게 일방적으로 학습을 주입하거나 암기하도록 하지 않기 때문에, 학습자는 사고를 확장할 수 있고 문제 해결 능력을 높일 수 있으며 학습자들끼리 유대감을 형성하고 언어적, 사회적 작용에서 지적 성장을 이루어 낼 수 있다(최재완, 2012).

Sharan과 Shachar(1988)는 또래 교수의 장점으로 우호적인 학습 분위기와 자신감 고양의 효과를 꼽았다. 학생들에게 편안한 학습 환경을 제공함으로써 교실 내 분위기를 우호적으로 만들 수 있으며 학습자들이 실수하거나 어려운 점이 있을 때 자유로이 이야기하는 환경이 학생들의 자신감을 고취할 수 있다. Kagan(1992)은 또래 교수는 학습자들의 상호 작용에 긍정적인 영향을 미칠 수 있음을 주장하였다. 상호 작용이 활발히 이루어지는 또래 교수 환경에서 실제적인(authentic) 의사소통이 가능하며 동료 피드

백 활동을 통해 학습자들의 언어 능력이 효과적으로 향상될 수 있으며 학습자들은 협동을 통한 문제 해결 방법을 통해 자신의 방법과 더불어 방법의 다양성을 깨달을 수 있다(한경숙, 2015).

또래 교수는 학습자가 적극적으로 참여할 수 있는 분위기를 만들어 내는 자기 주도적 학습방법의 하나인데, 이는 자기 관리 역량이 있어야 하는 학습자가 중심의 플립 러닝(flipped learning)과 연결될 수 있다. 플립 러닝 학습 환경은 기존의 교사 중심의 교실이 아닌 사전에 학습을 교실 밖에서 다양한 도구를 통해 실시하고 교실 수업에서는 교수자와 학습자 또는 학습자 간 상호 작용 및 토론, 심화 학습을 통해 과제를 수행하는 것이다(조보람, 2018). Bergmann과 Sams(2012)의 플립 러닝 연구 사례 발표 이후 다양한 분야의 학습자에게 적용되고 있다. 우리나라에서도 초·중·고등학교뿐만 아니라 대학과 기업에서도 플립 러닝을 시도하는 분위기가 점차 증가하고 있다. 기존의 교사의 강의 중심 수업에서 나타날 수 있는 학습자의 수동적인 참여 자세와 지식 활용 어려움 등의 문제를 극복하기 위해 플립 러닝과 같은 학습자 참여형 교수법인 플립 러닝에 관한 관심이 지속해서 증가하고 있다(이진경, 김영환과 김영배, 2014).

플립 러닝의 장점은 상호 작용이라 할 수 있는데, 이는 학습자에게 자기 주도적 학습을 하게 할 뿐만 아니라 상호의존학습은 자기성찰을 가능하게 한다. 상호 이해를 통해 학습자는 배려심과 동료애, 신뢰감을 형성시킨다(홍현미, 2017). 이처럼 또래 교수와 플립 러닝은 ‘상호 작용’이라는 공통분모를 가지고 있다. 특히 2015 개정 교육과정은 상호 작용을 중요시하기 때문에, 두 학습법의 장점을 극대화할 수 있다. 하지만 기존의 많은 연구는 또래 교수와 플립 러닝이 각각 따로 이루어지고 있으며 두 학습법을 융합시킨 연구는 아직 초기 단계에 있다고 할 수 있다. 따라서, 본 논문에서는 플립 러닝 환경의 또래 교수에 대한 초·중학생의 인식과 영어 쓰기 능력 성취도 및 수업에 대한 만족도와 태도를 살펴보고자 한다.

1.2 연구 목표

본 연구에서는 설문 조사를 통해 초·중등 학생의 플립 러닝과 또래 교수에 대한 인식을 알아보고, 플립 러닝 환경의 또래 교수의 실험 수업을 통해 초·중등 학생의 문법 기반 영어 쓰기 성취도를 살펴보고자 한다. 또한, 실험 수업에 참여한 학생들을 대상으로 설문과 인터뷰를 통해 플립 러닝 환경의 또래 교수에 대한 만족도와 영어 학습 태도를 알아볼 것이다.

1.3 연구 문제

본 연구의 연구 목표를 달성하기 위해 다음과 같은 연구 문제를 제안한다.

연구 문제 1. 플립 러닝 환경의 또래 교수에 대한 초등학생과 중학생의 인식은 어떠한가?

연구 문제 2. 플립 러닝 환경의 또래 교수에서 초등학생과 중학생의 문법 기반 영어 쓰기 성취도는 어떠한가?

연구 문제 3. 플립 러닝을 활용한 영어 문법 또래 교수에 대한 학생들의 만족도와 태도는 어떠한가?

2. 이론적 배경

본 장에서는 영어교육에서의 쓰기의 개념과 중요성, 구성주의적 학습 이론에 따른 문화이론과 또래 교수와 플립 러닝에 대해 정리하고 또래 교수와 플립 러닝을 바탕으로 한 영어 쓰기 교육에 관련된 선행연구를 고찰하고자 한다.

2.1 영어 쓰기 학습과 2015 개정 교육과정

2.1.1 영어 쓰기의 특성

쓰기 영역은 문자를 통한 의사소통 기능을 말하는데 이는 단순한 문자의 나열이 아닌 일련의 순서와 특징적인 방법을 통해 산출되는 일관성 있는 텍스트(text)로 글쓰이의 생각을 적고 표현하는 방식이다. 이때 글쓰이는 내용을 생각하고 전개하며 수정하는 등의 과정을 통해 의식적인 인지 활동을 하는데 이 모든 과정이 쓰기라고 할 수 있다(윤경옥, 2014; Byrne, 1988). 영어 쓰기 기술은 언어적, 인지적 과정으로 기술적으로도 조화를 이루어야 하는 복잡한 과정이며, 쓰는 동시에 독자를 고려해야 하는 정신적 작업이기도 하다(Krashen, 1984).

쓰기를 가르치는 목적은 학생들이 생각을 글을 통해 표현하는 능력을 향상하는 데 있고 쓰기란 작문(composition)과 창작 활동(creative writing)을 포함하는 개념으로 단순한 철자(spelling)나 손으로 쓰기(hand-writing)를 의미하는 것이 아니다(배두본, 2002). 단어와 문장을 쓸 수 있는 능력과 자기 생각과 느낌 또는 경험 등을 문장으로 표현할 수 있는 능력을 쓰기라고 할 수 있다(최현주, 2012). Hedge(2005)는 쓰기란 개별적 단어가 연결되는 문장이 아닌 유의미한 문장이 일관성 있게 연결되는 것을 의미하며 일련의 과정에는 쓰기의 목표를 세우고 내용을 생각해내고 정보를 구성하며 어휘를 알맞게 구성하는 활동이 포함되어 있다고 하였다. 진정한 쓰기란 언어적 지식과 더불어 글이 알맞게 쓰이고 읽히는 상황을 알아야 하며 독자를 고려해야 한다고 하였는데 이처럼 많은 학자가 쓰기를 강조하는 이유는 학습적인 의미를 넘어 쓰기 자체가 의사소통에 그 목표를 두고 있기 때문이고, 쓰기의 모든 과정이 사회의 인지적 활동

(socio-cognitive activity)인데, 이는 쓰는 행위 자체를 넘어 독자와의 의사소통이 자연스럽게 형성될 수 있게 하기 때문이다(Hyland, 2003).

쓰기는 학습을 통해서만 습득할 수 있는데 즉, 자연스러운 습득이 될 수 없다는 것을 의미하며 이는 어린아이가 다른 사람의 말을 이해하고 자기 생각을 전달할 수 있을 지라도 글을 읽거나 쓸 수 있다고 단정 지을 수 없다는 것을 통해 알 수 있다(Harmer, 1998). Rivers(1981)는 듣기와 쓰기 학습이 말하기와 듣기를 통한 학습보다 더 빠르게 인식을 구조화할 수 있다고 주장하면서 인식의 구조화 과정 중에서 쓰기의 기능이 매우 중요하다고 하였다. 특히 우리나라와 같은 EFL(English as a foreign language) 상황에서 쉽게 관찰할 수 있듯이 문자 언어가 더 익숙한 학습자의 경우 듣는 내용을 문자로 쓸 때 이해가 빠르고 쉬워진다는 점을 언급하였다. 문자를 받아들이기 전에 음성 언어를 충분히 가지고 있는 경우 학습자에게는 언어를 시각적으로 나타낸 것이 언어의 조합 상태를 이해하기 쉽고 새로운 언어 기억에도 적절하다(Harmer, 1998).

쓰기는 다른 언어의 기능을 강화할 수 있어서 전반적인 언어 능력을 향상할 수 있으며 듣기와 말하기, 읽기, 문법과 같은 다른 언어 기술을 통합시키고 보충할 수 있는 역할을 하고 기억력 향상에도 도움이 된다(김수월, 2012; Paulston & Bruder, 1976). 쓰기 활동을 통해 학습자는 발견적(heuristic) 학습을 할 수 있고, 이는 스스로 문제를 해결하는 능력을 기르는 데 도움이 된다(민찬규, 1994). 학습자는 내용을 생각을 글로 표현하는 과정에서 이전에 배웠던 학습 내용을 다양하게 활용하며 실제로 인지하고 사용할 수 있다. 이를 통해 언어에 대한 통제력을 기를 수 있고 다양한 시도를 할 수 있고, 스스로 오류를 인지하고 수정할 기회를 얻을 수 있다. 그러므로 쓰기 활동은 학습자가 스스로 자신의 학습 과정을 능동적으로 이해하고 학습의 주체가 될 수 있도록 도와줄 수 있다(이재민과 임현우, 2010).

일기, 이메일, 독서록, 토론, 수필 등을 통해 어휘와 읽기 능력을 향상할 수 있을 뿐 아니라 말하기 연습으로 확장 시켜 의사소통 능력을 신장할 수 있다(Scott & Ytreberg, 1990). 쓰기 학습을 통해 학습자는 영어의 구문을 정확하게 습득할 수 있으며 쓰임새를 다양하게 배울 수 있어 의사소통 능력에도 많은 도움이 될 수 있다(Emig, 1977).

음성언어의 경우 학습결과를 구체적으로 확인하기가 어렵지만 쓰기는 결과물을 직접 확인할 수 있어서 학습자에게 만족감을 주며 결과물을 통해 학습자와 교사 그리고 학부모 모두가 학습상황을 파악할 수 있도록 해준다. 명확한 결과물을 통해 교사는 학습자에게 맞는 정보를 제공할 수 있고 학습자는 교사와의 의사소통을 더욱 쉽게 할 수

있다(조은형, 2018).

영어가 국제 공용어로 쓰이기 때문에 말하기는 물론이고 쓰기의 중요성이 더욱 커지고 있다(Brown, 2000). 이는 TOEIC(Test of English for International Communication)과 TOEFL(Test of English as a Foreign Language)에서 따로 쓰기 시험을 시행하거나 IELTS(International English Language Testing System)의 경우 쓰기 항목이 포함된 것을 통해 국제 공인 영어 시험에서도 쓰기가 매우 중요한 부분임을 알 수 있다. 그리고 읽기 위주의 교육 환경인 우리나라에서도 세계화에 맞추어 쓰기 교육의 중요성을 인지하고 있다(이정원과 김귀현, 2009).

2.1.2 2015 개정 교육과정에서의 초등학교와 중학교의 영어 쓰기

2015 개정 영어 교육과정의 가장 큰 변화는 ‘실제적인 의사소통 중심 교육의 강화’이다. 이에 따라 초등교육과정에서 문자 언어의 교육은 쉽고 간단한 글을 쓸 수 있는 능력을 기르는 데 초점을 맞추고 음성언어와 연계하는 내용을 구성해야 한다(교육부, 2015). 초등 쓰기 학습의 구성요소는 알파벳 대소문자, 구두로 익힌 낱말, 어구, 실물, 그림 그리고 문장부호, 구두로 익힌 문장과 초대, 감사, 축하 글이다. 5~6학년은 알파벳 쓰기보다 높은 수준으로 소리와 철자의 관계를 이해하고 쓸 수 있는 단계로 대소문자를 구별하고 문장부호를 바르게 표기할 수 있어야 한다. 학습자들은 생활에 밀접하게 관련이 있는 초대, 축하, 감사 등과 같은 상황의 글을 예시문을 참고하거나 응용하여 글을 쓸 수 있다. 특히 학습자들은 자신의 이야기를 직접 쓰는 활동을 통해 글쓰기에 흥미를 붙일 수 있다.

중학교 2015 개정 교육과정을 살펴보면, 중학교 성취기준에 가족에 관한 짧은 이야기 쓰기와 같은 읽기와 쓰기 영역을 강화하는 항목이 추가되었다. 초등학교에서 배운 영어를 토대로 친숙하고 일반적인 주제에 관한 기본적인 영어를 이해하고 표현하는 능력을 갖추게 하는 것이 중학교 영어 학습자들의 학습 목표이기 때문이다. 학습 요소는 대상, 상황, 의견, 감정, 그림, 사진, 도표, 경험, 계획으로 초대, 감사, 축하, 위로, 일기, 편지, 자신, 주변 사람과 일상생활을 주제로 글쓰기를 한다. 초등학교와 중학교의 2015 개정 교육과정 영어 쓰기 내용 체계는 표 1과 같다.

표 1
초5와 중2 영어 작문 내용 체계(교육부, 2015)

학년	핵심개념	일반화된 지식	내용 요소	기능
초5	문장	· 문장을 쓴다.	· 문장부호 · 구두로 익힌 문장	표현하기 적용하기
	작문	· 상황과 목적에 맞는 글을 쓴다.	· 초대, 감사, 축하 글	표현하기 설명하기
중2	문장	· 문장을 쓴다.	· 대상, 상황 · 의견, 감정 · 그림, 사진, 도표 · 경험, 계획	표현하기 설명하기
	작문	· 상황과 목적에 맞는 글을 쓴다.	· 초대, 감사 · 축하, 위로 글 · 일기, 편지 · 자신, 주변 사람, 일상생활	표현하기 설명하기

성취기준에 있어서, 초등학생은 일상생활에 관한 주변의 대상과 상황을 묘사하는 문장을 쓸 수 있어야 한다는 기준을 갖고 있는데, 이는 인물과 사건, 사물 등을 문장으로 묘사하며 영어 표현능력을 신장하고자 함이다. 학습자들은 개인, 가정, 학교, 지역 사회에서 접하는 일상적 생활을 글로 묘사하며 타인에 관한 관심을 증진 시킬 수 있고 사회의 구성원으로 공동체 역량을 기를 수 있다. 또한, 개인의 생활 경험과 계획에 대한 글쓰기를 통해 자아 성찰 및 진로 계획의 자기관리역량을 기르며 다양한 사회적 상황과 목적에 맞는 글쓰기를 통해 대인 관계 능력을 향상할 수 있다.

중학생의 영어 쓰기 영역 성취기준은 일상생활이나 친숙한 일반적 주제와 관련하여 문장 또는 문단 단위의 글을 쓰고 상황과 목적에 맞는 글을 쓰는 능력을 기르는 데 있다. 학습자들은 중학교 1~3학년 군의 쓰기 영역 성취기준을 달성함으로써 영어 표현능력을 신장시키고, 문자 언어에 대한 흥미와 관심을 유지하고 영어에 대한 자신감을 가질 수 있어야 하며, 상황과 목적에 맞는 영어 쓰기 활동으로 자기 주도적 영어 학습을

지속하는 자기 관리 역량을 기를 수 있어야 한다. 교육부의 개정 교육과정에서 초6과 중3의 영어 작문 성취기준을 표2와 같이 제시하고 있다.

표 2
초등학생과 중학생 영어 작문 성취기준(교육부, 2015)

초	<p>[6영04-01] 소리와 철자의 관계를 바탕으로 쉽고 간단한 낱말이나 어구를 듣고 쓸 수 있다.</p> <p>[6영04-02] 알파벳 대소문자와 문장부호를 문장에서 바르게 사용할 수 있다.</p> <p>[6영04-03] 구두로 익힌 문장을 쓸 수 있다.</p> <p>[6영04-04] 실물이나 그림을 보고 한 두 문장으로 표현할 수 있다.</p> <p>[6영04-05] 예시문을 참고하여 간단한 초대, 감사, 축하 등의 글을 쓸 수 있다.</p>
중	<p>[9영04-01] 일상생활에 관한 주변의 대상이나 상황을 묘사하는 문장을 쓸 수 있다.</p> <p>[9영04-02] 일상생활에 관한 자신의 의견이나 감정을 표현하는 문장을 쓸 수 있다.</p> <p>[9영04-03] 일상생활에 관한 그림, 사진, 또는 도표 등을 설명하는 문장을 쓸 수 있다.</p> <p>[9영04-04] 개인 생활의 경험이나 계획에 대해 문장을 쓸 수 있다.</p> <p>[9영04-05] 자신이나 주변 사람, 일상생활에 관해 짧고 간단한 글을 쓸 수 있다.</p> <p>[9영04-06] 간단한 초대, 감사, 축하, 위로, 일기, 편지 등의 글을 쓸 수 있다.</p>

쓰기 학습의 초기 단계에는 반복적인 따라 쓰기 또는 통제 쓰기가 포함되어 있는데 이는 자신감을 증진하고 유의미한 쓰기를 가능하게 한다. 교사는 특히 시각적 자료를 제공함으로써 학습자들에게 쓰기 학습에 대한 인지적 부담을 줄여 줄 수 있어야 하고

다양한 쓰기 활동과 상호 간의 교정을 통해 흥미와 상호 협력을 유도하여야 한다(민찬규, 1994). 국어 표기법의 공통점과 차이점을 비교하는 학습방법도 효과적일 수 있으며, 교사는 학습자가 쓰기 활동의 과정을 충분히 익히고 즐길 수 있도록 계획 단계, 쓰기 단계, 수정 단계 혹은 쓰기 전·중·후 활동을 구성하여 단계별 학습을 가능하게 할 수 있다. 이 과정에서 각자 쓴 글을 교환하여 고쳐 주기와 같은 또래 교수를 진행할 수 있다(김영자, 2013).

교사는 학습 목표와 학습자의 수준에 맞춰 통제 작문, 유도 작문, 자유 작문의 단계로 나누어 지도하며, 효율적인 글쓰기를 위해 쓰기 전, 중, 후 활동의 단계별 지도를 해야 한다. 학습자가 응집성(cohesion)과 통일성(coherence)을 갖춘 글을 쓸 수 있도록 지도하고, 쓰기의 과정과 결과를 모두 고려할 수 있는 균형적인 쓰기 학습이 될 수 있도록 지도해야 한다. 이때, 학습자 스스로 오류를 찾아낼 수 있는 환경을 조성해 주는 것이 중요하며 동료 첨삭(peer editing)이나 교정(proof-reading) 등 상호 협력이 필요한 활동을 통해 지도하는 것이 필요하다(윤채은과 김태은, 2019).

쓰기의 평가는 쓰기 성취기준에 바탕을 두어야 하며, 다양한 방법(지필 평가, 포트폴리오, 수행 평가 등)으로 쓰기 능력을 평가하여야 하며, 이때 교수·학습 활동과 평가가 밀접하게 연계되고, 교사 평가, 학생 동료평가, 자기 평가 등 평가의 주체를 다양화시키고, 학습자 수준과 과업에 따라 정확성과 유창성의 기준을 알맞게 사용하여야 한다(이경미, 2020).

2.2 사회적 구성주의 학습 이론의 특성과 효과

최근에 학습자의 다양성을 존중하고 학습자와 교사 그리고 학습자 간의 협동 수업에 관한 관심이 증가하면서, Vygotsky(1978)의 사회문화이론(sociocultural theory)을 바탕으로 하는 협력 중심의 교수법이 실제 교육현장에서 널리 진행되고 있다(문혜리, 2011). 본 연구는 플립 러닝과 또래 교수의 효과를 연구하는 것이 주목적이므로 상호 작용 효과를 강조하는 Vygotsky(1978)의 사회적 문화이론을 주된 이론적 배경으로 설정하였다.

2.2.1 Vygotsky 관점의 사회문화이론의 개념과 특성

Vygotsky(1978)는 인간은 협력이라는 본성을 타고나며, 협력 지향을 우선으로 생각하며 협력은 경쟁을 넘어선다고 언급하였다. 탐구 대상에 대해 주관적 평가나 이해를 개입할 수 없고 인식 주체의 가치 판단과 생각은 객관성을 왜곡시킨다는 객관주의는 사실을 서술할 수 있지만, 그것을 평가하거나 비판할 수 없다(김태영, 2004). 지식을 전달하는 교수자와 이를 일방적으로 받아들이는 학습자로 구성되어있는 객관주의 교육 환경의 한계가 나타나면서 1980년대에 구성주의(constructionism)가 대두되었다. 지식의 절대성을 부인하고 상대적인 관점을 가지고 있는 Vygotsky(1978)의 사회적 구성주의는 지식과 학습은 상호 작용을 통해 발달하기 때문에 사회 문화적 맥락을 강조하고 상호 작용과 인지 발달에 있어서 언어의 중요성을 주장하였다. Vygotsky(1978)는 지식이 한 사회집단에서 역사적으로 또는 문화적인 형태가 누적되어 나타나기 때문에 집단의 다른 구성원들과의 사회적 상호 작용으로 지식이 재구성되며, 학습 역시 이러한 사회적 상호 작용을 통해 구성된다고 하였고 효과적인 학습을 위해 근접 발달 영역(The zone of proximal development, ZPD) 내의 사회적 상호 작용이 중요하다고 하였다. 그는 학생의 발달은 근접 발달 영역의 반복적인 과정을 통해 이루어지며, 이때 학습자가 스스로 과제를 수행하는 실제적 발달 수준(actual development level)이 근접 발달 영역의 하한선이라고 할 수 있으며, 다른 사람의 도움을 받아 수행하는 것은 상한선이 될 수 있다(이중권과 강가영, 2011).

교육의 초점은 ‘잠재적 발달 수준(potential development level)’에 두어야 하며,

교육의 평가 또한 잠재력을 우선시 두어야 한다(Curran, 1976). Bruffee(1993)는 교사 혹은 동료의 도움만이 잠재적 발달 영역을 성취할 수 있다고 보지 않고, 수준이 비슷하거나 낮은 동료와의 상호 작용 그리고 지식, 기억, 힘, 경험과 같은 내적 자원을 제시하며 근접발달영역의 개념을 확장 시켰다. 구성주의에서의 지식이란 개인이 가진 경험을 바탕으로 하여 구성해 나가는 것이라고 보고 이를 통해 학습자는 스스로 주변 환경과 상호 작용하며 지식을 발견하고 능동적인 학습 태도를 보이게 된다(송지연, 2017). 즉, 객관주의와 구성주의의 가장 큰 차이는 교육의 주체를 교사에서 학생으로 바꿨다는 것이다. 객관주의는 교육 목표를 보편적이고 절대적 지식의 추구에 두었고 이를 바탕으로 교사가 직접 학습자에게 전달하는 수업을 진행하였기 때문에 학생들은 수동적인 지식의 수용자에 불과했다(배도용, 2015). 그러나 지식이 학습자 개인의 인지적 작용과 사회 구성원 간의 상호 작용으로 새로이 구성된다는 견해에서 보면 학습의 주체는 학습자이고 교사는 학습자가 스스로 지식을 구성하고 능동적으로 참여할 수 있도록 안내하고 도와주는 역할을 해야 하고 개별적 특징을 존중하는 조력자의 역할을 해야 한다(임성규, 2001). 교사는 지식을 전달하는 존재라기보다는 학습의 과정에 있어 적극적인 촉진자, 안내자, 동료 학습자로서 학습자의 인지적 구조에 의미 있는 확장을 의미한다. 또한, 교사는 학습자의 수준에 맞는 학습상황과 자료를 제공해야 하며, 이러한 학습 환경에서 학습자와 적극적으로 의사소통하려는 능동적인 자세가 필요하다(방희정, 2014). 이처럼 구성주의는 교육의 새로운 패러다임을 형성하고, 학습 환경과 설계에 대해 많은 시사점을 제시하고 있다. 그러므로 학습자의 특성과 사고를 고려한 구성주의적 접근을 시도하는 노력이 필요하다.

Freeman과 Freeman(1992)은 학습에서 나타나는 오류를 결함이 아니라 과업 수행 시 나타나는 학습자의 노력 산물로 보아야 하며, 의사소통의 전략은 객체조절(object-regulation), 타인조절(other-regulation)과 자기조절(self-regulation)로 볼 수 있다고 하였는데, 이를 Vygotsky의 이론에 바탕을 두고 제 2언어 습득에 적용할 수 있으며 문화 지식의 전이와 언어 습득 촉진과정에서 비계 세우기(scaffolding)와 매개 전략이 도움이 된다고 하였다. Ross(1995)는 초보자가 문제를 해결하고 수행하는 과정에서 스스로 과업을 성취하는 것을 도와주는 과정으로 비계 세우기의 개념을 정교화하였다. Edelson(2002)은 비계 세우기가 실행된 활동은 상호 작용을 통해 초보자의 지식 내재화를 활성화할 수 있다고 하였다.

비계적 설명(scaffolded instruction)에서 이해력을 증진하고 모니터 전략을 배우는 상보적 교수는 글을 읽는 활동을 상호 작용으로 새로이 정의하여 학습자가 글과 상호

작용하는 동안 학습자의 선지식을 통해 글의 내용과 의미를 구성하며 이를 통해 의미 있는 학습을 가능하게 한다(Peterson & Miller, 2004). 이때, 유연한 전략과 함께 자기-조절을 사용하여 협동을 만들어 내는 것이 상보적 교수의 목표이다. 기존의 인지주의 관점에서 학습이란 개별적 활동으로 생각되었지만, 사회문화이론은 통해 상호 작용을 통해 인지 발달을 이룰 수 있다고 제시한다. 따라서 사회문화의 하위 개념인 ZPD와 비계설정을 바탕으로 협력 학습이 주목받기 시작했다. 사회화 과정에서 매우 중요한 역할을 하는 ‘협력’은 개인의 내재화 과정과 학습에서 큰 역할을 할 수 있다. 그러므로 ZPD의 개념을 제2 언어 학습과 연결하는 것이 또래 교수를 이해하는 데 도움이 될 수 있다.

2.2.2 사회적 구성주의를 기반으로 한 학습의 효과

Vygotsky 이론은 상호 작용을 바탕으로 한 외국어 학습 효과를 다루고 있어서, 기존의 외국어 학습 효과를 다루는 이론과 차이가 있다. Krashen(1982)의 입력 가설(input hypothesis)의 이론적 토대와 영어 몰입 교육에 대한 입력 가설의 한계점으로 인해 Swain과 Lapkin(1982)이 제 2언어 교육에서 1) 주목과 촉발 기능, 2) 학습자 스스로 가설 검증, 3) 언어 성찰과 초 언어적 기능의 출력 가설(output hypothesis)을 주장하였고, 이를 바탕으로 하는 상호 협력적 언어 학습(collaborative language learning)이 주목받기 시작하였다. 또한, Vygotsky의 이론을 바탕으로 우리나라에서는 교수법, 학습 동기, 의사소통 등과 같은 활발한 연구가 진행되어왔다.

스마트폰을 활용하여 U-러닝(U-shaped learning) 구성주의 영어교육이 가능한지를 조사한 신수정(2012)은, 정보 접근 용이성과 휴대성의 장점이 있는 스마트폰은 영어 학습자에게 높은 흥미와 동기를 부여하고 자기 주도적 학습을 가능하게 한다고 하였다. 기존의 수동적인 학습자의 역할을 적극적이고 능동적으로 바꾸었다는 점을 가장 큰 장점으로 꼽았다. 또한, 디지털세대로의 변화로 학습자들은 이전의 교육 환경과는 다른 필요와 욕구가 있으며, 교수자 역시 이에 발맞추어 학습자에게 흥미와 동기를 유발할 필요가 있다고 하였다.

김태영과 이유진(2013)은 사회문화이론을 통한 영어교육에서, 결과물뿐만 아니라 과정으로 언어를 이해해야 하며, 학습자를 수동적인 언어 교수의 객체가 아닌 학습을 주도하고 주변 환경을 능동적으로 변화시키는 존재로 이해해야 한다고 하였으며 교과과

정, 교육정책과 더불어 학생과 교사, 학부모와 같은 인적요소의 개별적 연구와 모든 요소가 관여하는 역동성에 그 중심을 두어야 한다고 강조하였다.

구성주의 기반의 문제 중심학습(problem-based learning, PBL)이론을 바탕으로 협동 학습을 진행한 조중분(2014)은 협동 학습을 통해 학생들의 문제 해결 능력을 향상하고자 하였다. 특히 감성적 상호 협력 관계를 강조하였는데, 그는 영어 교과과정을 재구성하여 감성 기반 문제 해결 능력 학습 내용을 PBL 협동 학습 모형과 결합했고, 이를 적용한 결과 영어 수업에서 감성 기반 문제 해결 능력의 향상을 가장 큰 장점으로 특히 PBL 수업은 자기 주도적 학습, 동기 유발, 학습 태도, 학업 성취도, 문제 해결력과 의사소통 능력에서 자기 효능감이 높다는 연구 결과가 많은데(김영선, 2018), 학생을 중심으로 계획을 세우고 문제를 해결할 수 있도록 탐색의 과정의 주기 때문에 학생들이 주어진 문제에 좀 더 체계적으로 접근하고 적극적인 자세로 임하는 것으로 나타났다(김미경, 2019).

기능통합 중심 과업기반 교수법을 영어 독해 수업에 적용한 박치홍(2015)의 연구에서 역시 PBL 학습법이 학습 동기를 시키고, 영어의 기능들이 밀접하게 관련되어있기 때문에 한 기능의 향상이 다른 기능에도 긍정적 영향을 끼쳤음을 보여주었으며 이를 통해 기능통합 활동을 통해 학습자들이 적극적으로 수업에 참여한다는 것이 나타났다.

2.3 플립 러닝의 특성 및 효과

플립 러닝(flipped learning)은 2007년 미국 콜로라도주 고등학교 화학교사인 John Bergmann과 Aaron Sams(2012)가 수업에 빠지는 운동부 학생들과 학습이 부진한 학생들을 돕고자 동영상을 만들어 집에서 수업 내용을 미리 공부할 수 있게 해주며 시작되었는데 이후 이들의 수업방식의 효과가 나타나자 이를 활용한 수업방식이 만들어졌다.

2.3.1 플립 러닝의 개념

플립 러닝은 기존의 교실; 강의, 방과 후; 과제의 수업에서 방과 후; 온라인 등을 통한 스스로 학습, 교실; 과제 수행으로 수업방식을 완전히 뒤집은 수업을 가리키는 용어로 수업방식 자체의 변화를 의미한다. 이처럼 플립 러닝은 면대면 교실 수업과 사이버 학습의 온·오프라인 활동이 결합한 학습형태로 블렌디드 학습(blended learning)의 한 학습법이다(배명훈, 2015).

우리나라에 플립 러닝의 관심이 높아진 것은 KBS 파노라마 ‘거꾸로 교실’을 통해 소개된 이후이다. 이후 자신의 플립 러닝의 경험과 내용을 동료 선생님들과 공유하려는 16명의 선생님이 뜻을 모아 설립한 미래교실 네트워크에서 2019년 2월을 기준으로 약 19,000명의 교사가 가입하여 영상과 자료를 공유하고 있다.

외부의 자극에 중심을 두는 행동주의와 다르게 학습자의 선지식과 경험을 바탕으로 상호 작용을 통해 지식을 구체화 시키는 구성주의를 근본으로 하는 플립 러닝에서 역시 다른 학습자와 협력을 통해 다양한 문제 해결 능력을 갖추는 것을 중요하게 생각한다(김영배, 2015). 플립 러닝은 지식 활용과 사고력 추구를 학습의 목표로 두고 있는데, 이를 Bloom의 완전학습과 결합한 형태이며 이는 학습 조건을 통한 최적화된 목표 도달을 목적으로 하고 있다(김규미, 2019).

플립 러닝의 핵심은 교사가 중심이 되는 주입식 교육 방법 대신 학습자들이 교실 밖에서 미리 습득해온 지식을 활용하여 토론할 뿐 아니라 과제를 수행하는 것이다. 이를 통해 과제해결 능력이 향상되며 교사는 수업 진행 중에 학습자들의 과정을 확인하고 개별적으로 피드백을 제공하는 역할을 한다. 이때 교사의 역할은 학습자들이 자연스럽게 수업에 참여할 수 있도록 도와주는 조력자 또는 학습을 유도하는 촉진자 역할을 하

고, 이는 개별학습의 중요성으로 연결되며 문제 기반 학습과 프로젝트형 수업, 탐구 학습과 같은 학생 중심의 교육법이 대표적 예라 할 수 있다(여수연, 2018). 결국, 플립 러닝의 정의는 학자마다 다르지만, 공통점은 지식을 습득하는 과정은 교실 밖에서 이루어지고 실제 교실에서는 다양한 활동을 통해 지식을 활용하는 연습을 할 수 있다는 것이다. 이처럼 플립 러닝은 전체 교실을 역동적인 배움의 공간으로 만들고 서로를 돕는 환경을 만들어주는 교육의 실천이라 할 수 있으며, 창의적인 학습자를 양성하는 교육법이다.

2.3.2 플립 러닝의 특성

전 세계적으로 많은 관심을 받는 플립 러닝은 불과 시작된 지 20년 정도밖에 되지 않았지만, 효과와 장점은 다양한 연구를 통해 입증되었다. 플립 러닝의 장점 중 하나는 먼저 학습자를 능동적 참여자로 끌어낼 수 있다는 것이다. 기존의 교사 중심의 수업이 학생 중심으로 변화하면서 학습자가 주도적으로 사전학습을 수행하는데, 이는 학습자를 보다 적극적인 참여자로 끌어낼 수 있다(조보람, 2018). 학습자 중심의 교육은 기존의 지식과 경험을 중요시한다. 수업시간을 이미 교실 밖에서 습득해온 지식을 응용하고 적용하는 시간으로 채울 수 있어, 학생들의 자연스러운 참여를 촉진할 수 있다(임정완, 2015). 이는 과학의 발달로 다양한 장치의 활용이 높아진 오늘날의 교육 환경에 맞는 수업방식이며 자기 주도적 학습방법을 강조하는 교육정책과도 맥락을 함께 하고 있다.

플립 러닝은 학습자 스스로 수준에 맞추어 학습 속도 및 반복을 조절할 수 있다(도숙진과 진영선, 2018). 동영상과 같은 매체를 통해 사전학습을 하는데, 이를 통해 기존의 전통 수업에서는 할 수 없었던 개별적 반복 학습을 할 수 있다. 내용의 이해가 부족한 학습자의 경우 수업시간을 통해 보충 학습을 할 수 있고 반대로 학습 내용을 모두 이해한 학습자들은 수업시간에 교사의 도움을 통해 심화 학습을 할 수 있다(여수연, 2018). 스스로 탐구하는 인재를 양성하고자 하는 학교 교육 목표에도 부합한다. 동영상은 학습 결손이 발생하였을 때 보충 할 방법이 마련되어 학습자와 교사 모두에게 만족을 줄 수 있다. 이것은 최초의 플립 러닝이 수업 결손으로 인한 부진 학생의 보충을 위해 만들어졌다는 점과 같다.

플립 러닝을 통해 교실 수업을 더욱 의미 있게 활용할 수 있다(이민경, 2016). 플립

러닝 수업에서는 강의식 수업에서는 제약이 있었던 다양한 활동(토론, 문제 해결, 질의응답 등)으로 수업을 구성하는데 이는 학습자가 참여적 학습방법을 통해 수업을 의미있게 활용할 수 있다. 다음 그림 1에서 보여주는 바와 같이 수업 듣기, 읽기, 듣기, 보기와 같은 수동적 학습방법에 비교하였을 때 참여적 학습방법인 토의와 연습 그리고 서로 가르치기를 통해 기억률이 향상되는 것을 알 수 있다.

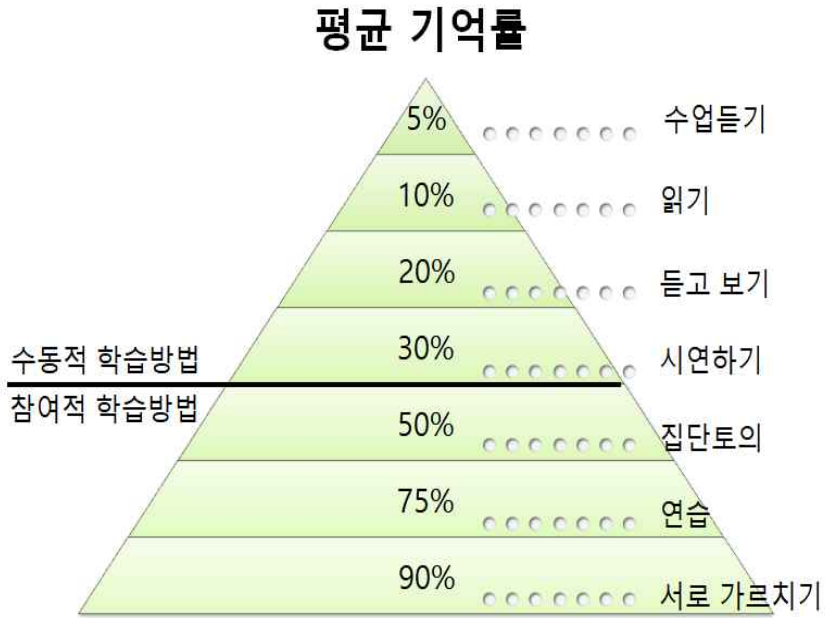


그림 1
학습 효율성 피라미드(National Training Laboratories)

개별학습과 더불어 협동 학습을 가능하게 하여 창의적으로 생각할 수 있도록 하는데 (서정목, 2015), 교실 밖에서 동영상 등을 통해 개별학습을 진행했다면 교실 수업에서는 서로 이야기하며 지식을 활용하는 협동 학습 및 또래 교수를 한다. 이러한 학습 환경에서 학습자 간의 상호 작용이 활발하게 일어나는데 이는 학습자의 사고와 학습과 더불어 집중도를 높일 수 있고 학습자는 상호 작용으로 다른 사람의 문제 해결 능력을 접할 기회를 얻는다.

교사의 역할이 적극적이고 창의적으로 바뀔 수 있다는 것 역시 플립 러닝의 장점으로 꼽을 수 있다(김영배, 2015). 플립 러닝의 상황에서는 학습자가 중심이 되기 때문

에 교사의 역할이 줄어드는 것처럼 보일 수 있지만 실제로는 활동 전 과정에서 전문성을 갖춘 교사가 더 중요하다(송지연, 2017). 교사가 수업 중에는 안내자 혹은 지도의 역할을 하지만 무엇보다 학생들이 교실 밖에서 습득해 와야 하는 지식이 교사를 통해 전달된다는 점은 변하지 않는다. 이 때문에 학생들의 흥미를 끌어내고 개별적 학습을 가능하게 하는 것이 곧 교사의 역량에 달려있다고 할 수 있다. 특히 동영상 제작할 때, 교사는 내용을 완벽하게 이해하고 있어야 하며(김상홍, 2015), 교사는 어떤 교수법이 최적화된 것인지 그리고 어떤 방법으로 콘텐츠를 제공해야 하는지에 대한 깊이 있는 고려가 필요하다.

2.3.3 강의식 수업과 플립 러닝 수업 간의 비교

강의식 수업과 플립 러닝 수업은 수업방식, 내용, 교사의 역할, 상호 작용 그리고 수업 분위기에서 가장 큰 차이점이 나타난다. 표 3은 강의식 수업과 플립 러닝 수업의 특징을 나타낸 것이다. 강의식 수업은 교사의 일방적인 강의식 전달로 수업이 이루어져 있고, 플립 러닝 수업은 학생 활동과 배움 중심의 토론 및 질의응답으로 구성되어 있다(이상훈, 2020). 특히 교사의 역할이 플립 러닝 수업에서는 코칭 및 가이드 역할을 한다는 것이 중요하다. 강의식 수업에서 교사와 학생, 학생과 학생의 제한적 상호 작용이 이루어졌다면 플립 러닝 수업에서는 교사와 학생의 자발적 상호 작용이 일어난다.

표 3
 강의식 수업과 플립 러닝 수업의 특징

구분	강의식 수업	플립 러닝 수업
교사의 역할	내용 전달자	코칭, 조력자, 가이드
상호 작용	교사와 학생, 학생과 학생 사이의 제한적 상호 작용	교사와 학생의 자발적 상호 작용
수업 분위기	통제적, 수동적	자율적, 능동적

강의식 수업과 플립 러닝의 수업 구성의 차이는 표 4에 제시하였다. 플립 러닝의 핵심은 기존의 수업방식에 변화를 주는 것이다(조보람, 2018). 교실에서 수업을 듣고 집에 돌아가 과제나 심화 학습을 하는 순서의 강의식 수업에서, 플립 러닝은 수업 전 사전학습을 하고 활동 중심의 수업을 하는 모형으로 설계된다. 텍사스 대학의 교수학습센터가 제시한 다섯 단계는 수업 전, 수업 도입, 수업 중, 수업 후, 일과 시간 중으로 이루어진다. 수업 전 단계에서는 집에서 매체를 바탕으로 새로운 개념을 학습하고, 모르는 부분을 기록하여 수업시간에 교사에게 질문할 수 있도록 한다. 수업 도입에서는 학습자가 사전학습 시 가졌던 질문을 하고, 교사는 그에 대한 피드백을 제공한다. 이후 수업 중에는 개념을 바탕으로 과제를 적용할 수 있는 활동을 하는데 이때, 교사는 학습 속도가 느린 학생들을 대상으로 개별적 도움을 주어야 하며 이후 교사는 평가를 시행하여 보충 학습 또는 심화 학습을 할 수 있도록 자료를 제공하여야 한다. 모든 일련의 과정은 교사와 학생의 상호 작용에 바탕을 두고 이루어져야 한다.

표 4
강의식 수업과 플립 러닝 수업의 수업 진행 과정

구분	강의식 수업		플립 러닝 수업
수업 전	교사	수업 내용 예측 및 준비	동영상을 제작 및 학습 활동 준비
	학생	과제 부여받기	사전 제작된 동영상 학습
수업 도입	교사	일반적 수업 도입	학습자의 질문을 먼저 예상
	학생	학습에 대한 제한된 정보	수업 전 영상을 통해 질문 예측
수업 중	교사	학습 자료 활용한 수업	학생-학생, 학생-교사 상호 작용 유도 및 피드백 제공
	학생	교사의 지시에 따른 수업 활동	활동을 통해 학습 내용 활용
수업 후	교사	지난 과제 평가	수업 중 관찰한 내용을 바탕으로 추가 자료 제공
	학생	과제 수행 및 피드백 받기	피드백을 바탕으로 지식 적용

플립 러닝의 수업 구조와 강의식 수업의 교육 목표는 상위 차원의 교육 활동을 통한 하위 차원의 수업과 하위 차원의 수업에서의 상위 차원으로의 교육 활동으로 나눌 수 있다(Wilson & Gerber, 2008). 사전학습을 통해 이론을 습득하는 것이 기본적 개념을 확장하는데 충분한 시간을 투자할 수 있고 이를 통해 다양한 형태로의 적용과 심화 학습을 가능하게 한다.

2.3.4 플립 러닝을 활용한 영어 학습의 효과

플립 러닝의 학습 효과가 입증된 후, 이론적 연구와 더불어 실제적 적용이 증가하였다(김민경과 신창원, 2016). 플립 러닝의 연구 동향은 먼저 탐색적 연구와 모형 개발 그리고 사례 연구의 유형 중심으로 살펴볼 수 있는데(이종욱과 김인근, 2015), 탐색적 연구는 플립 러닝의 효과와 교사와 학생의 인식 그리고 태도를 다룬 것이고(박기범, 2014), 교수 설계 모형과 관련된 모형 개발 연구(이진경, 2017; 하지훈, 2017), 실제적 사례 연구는 플립 러닝의 효과검증을 목적으로 한 것이다(Missildine, Faountain, Summers & Gosselin, 2013). 초기의 연구는 모형 개발과 같은 탐색적 연구가 많았지만, 최근에는 사례 중심의 연구가 활발히 진행되고 있다.

먼저 탐색적 연구를 중심으로 동향을 살펴보고자 한다. 교사들은 플립 러닝에 대해 긍정적 인식을 하고 있지만, 실제 적용에 대해서는 거부감을 느끼고 있었으며 준비 부족을 그 이유로 꼽고 있다(신영준과 하지훈, 2016). 교사들은 플립 러닝의 활용 의사에 대해서도 긍정적 답변을 내놓았고 필요한 기준이 제시되기를 희망하고 있었다(박태정과 차현진, 2015).

대학의 교양 영어 과목에 적용한 플립 러닝이 어휘와 문법, 말하기, 영어 쓰기에 학습 성과를 보였고 특히 만족도에 대해 편리성과 흥미, 집중도 향목에 대해 전반적으로 긍정적인 결과가 나타났다. 학습자들이 꼽은 장점은 휴대성, 자신감과 흥미도 상승이었고 수업 태도와 동기에서도 유의한 결과가 있었다(여수연, 2018; 주미란, 박성만과 차민영, 2017).

플립 러닝을 초·중등 학생에게 적용한 사례도 찾아볼 수 있다. 플립 러닝 기반 학습이 학습자의 말하기 학습 몰입도에서 긍정적 향상을 끼치고 창의적 인성에 있어 6가지 하위 영역 중 독립성을 제외한 전체 영역에서 유의한 결과가 나타났다. 학습 성취도뿐 아니라 태도와 참여도 그리고 만족도에 긍정적인 변화를 보여주었다. 특히 학생

들은 플립 러닝 수업에 높은 선호를 보였고 적극적인 참여를 장점으로 꼽았다(서예은, 2015; 이정은과 정혜영, 2017). 중학교 학생의 영어 성취도와 만족도와 만족도를 높일 수 있다(서예은과 성귀복, 2015).

플립 러닝 학습 환경은 지도된 연습과 성찰(guided practice with reflection)을 할 수 있으므로 초급의 영어 쓰기 학습자에게 적절한 학습 환경을 제공해주고, 쓰기를 연습할 수 있는 충분한 시간을 가질 수 있고 학습 내용에 대한 피드백을 받을 수 있기 때문에, 학습자는 쓰기 과제와 학습에 대한 부담이 낮아질 수 있다(김수정, 2017; 이다희, 2018).

플립 러닝을 학습부진아와 같은 다양한 수준의 학생들에게 적용할 수 있다. 이동환과 김동규(2016)는 학습부진아에게 교사의 관심과 상호 작용이 필요하며, 학생들은 수업 목표와 이해도가 부족하므로 온라인이나 동영상 자료는 학생들의 학습에 대한 동기 유발이 가능하고 이를 통해 교사와의 의사소통이 증가할 수 있다. 온라인 학습은 수업 후 추가적인 평가와 피드백 자료를 제공할 수 있게 해주며 일상생활로의 적용을 유도할 수 있는 장점이 있다.

학습자의 태도에 관한 연구에 따르면 플립 러닝의 학습양식이 학습자들의 학습 실패 내성과 태도에 긍정적 영향을 끼칠 수 있으며 플립 러닝의 효과는 개인의 학습양식에 따라 크게 좌우되는 것을 알 수 있다(이승은과 김경훈, 2017). 인성 함양 측면에서도 긍정적 면이 나타날 수 있으며(송해성과 서숙영, 2016; 이민경, 2014), 플립 러닝을 통한 의사소통능력의 향상이 수업 만족도와 자기 효능감의 매개 역할을 할 수 있음을 보여주었다.

2.4 또래 교수의 특성과 효과

2.4.1 또래 교수의 개념 및 특징

또래 교수자와 또래 학습자가 한 팀이 되어 개념을 설명하고 내용을 이해, 반복하며 서로 가르치고 배우는 학습형태인 또래 교수는 학업성취는 물론이고 사회적 능력을 향상하는 또래 협동 교수 체계를 의미한다(Slavin, 1990). 또래는 성인인 교사보다 더 친숙하며 직접적 교류가 가능하므로, 지도하는 학생(tutor)과 지도받는 학생(tutee) 사이의 거부감이 적고 학습자들은 자신의 의사 표현을 하는 데 있어 큰 어려움이 없다(Burks, 2004). 1920년대 미국에서 나이와 학업 수준이 다른 다양한 학생들이 한 교실에서 수업을 받게 되자 교사는 혼자 이들의 개별 수준에 맞추어 수업할 수 없었고 이에 따라 교사는 학업 수준이 높은 학생이 또래 학습자들을 가르치게 하였는데 이 방법이 교사와 학부모에게 학습과 자아를 강화하며 학습을 돕는다는 공감을 받았다(Bond, 2006).

또래 교수는 Vygotsky의 근접발달영역에 근거를 두는 학습방법으로, 그는 학습자가 더 능력 있는 다른 학습자와의 교류를 통해 문제 해결력이 향상하며 잠재된 영역의 발달이 이루어질 수 있다고 하였다. 이는 혼자 학습하는 것보다 또래인 튜터의 조언을 통해 잠재력이 발휘될 수 있다는 것을 의미한다. 또래 교수는 학습자의 자아존중감과 학습자 간의 관계에 긍정적인 영향을 끼칠 수 있으며(이규명, 2000; 조윤경, 2001), 또래 교수 활동이 이루어지는 동안 교사는 조력자로서 학습자에 더 많은 시간을 할애할 수 있다(Christine, 2003). 비슷한 나이와 경험을 가진 또래의 가르침은 튜티에게 축적된 지식의 내재화는 물론이고 튜터와 튜티에게 교육적 진보와 자아존중감 및 동기 유발 그리고 학교 적응력도 높여 줄 수 있다(박지숙, 2009).

2.4.2 또래 교수의 유형과 의미

학자마다 여러 형태의 또래 교수 모델을 제시해 왔는데, Wanger(1991)은 나이와 위치 그리고 능력의 세 가지 분류 기준을 제시하여 유형을 분류하였다. 나이의 측면에서 같은 나이의 또래와 교수 및 학습하는 ‘동급 학생 또래 교수’, 교수자와 학습자가

1~2살 정도의 나이 차이가 있는 ‘상급 학생 또래 교수’가 있다. 위치 측면에서는 학급 내 모든 학생이 또래 교수에 참여하는 학급 차원의 또래 교수와 학급이 아닌 다른 장소에서 일부만 참여하는 분리된 또래 교수로 나뉘며 능력 측면에서 수준이 낮은 학생이 수준이 높은 학생을 교수하는 역할 반전 또래 교수와 반대의 경우인 전문가 또래 교수로 나뉜다(김정호, 2009).

실제 교육현장에서 가장 많이 활용되고 있는 네 가지 유형의 또래 교수는 동급 학생 또래 교수(same-age peer tutoring), 상급학생 또래 교수(cross-age tutoring), 역할 반전 또래 교수(reverse-role tutoring), 상호적 또래 교수(reciprocal peer tutoring)다(박흥기, 2001).

본 논문의 또래 교수의 바탕이 될 상호적 또래 교수란 같은 나이의 학습자들끼리 또래 튜터와 튜티로서 역할을 번갈아 가면서 실시하는 방법으로, 긍정적 상호 작용을 위해 만들어진 학습전략이다. 그룹 내의 보상과 상호의존성을 최대화하며 그 효과성을 높이는 데 중점을 둔다(Fantuzzo, King & Heller, 1992). 이 전략에서 참여자들은 튜터와 튜티의 역할을 번갈아 하면서 학습 지원을 주고받도록 구조화된 형식을 통해 상호 간 이익을 최대화할 수 있는 장점이 있다.

2.4.3 또래 교수와 상호 작용을 통한 수업에서 영어 학습의 효과

영어교육 분야에서 또래 교수를 통한 연구는 소수에 그친다. 먼저, 황진영(2012)은 영어 수업에서 또래 교수를 협동 학습의 활동으로 시행하여 그 효과를 고찰하였는데, 또래 교수 활동을 통해 학생들의 어휘 능력과 영어 학습 흥미도 및 자기 효능감에서 긍정적 변화가 있었다. 대학생 비교과 영어 기초 수업에 또래 교수를 적용한 유경아(2017)는 영어점수의 유의미한 향상과 더불어 내적, 외적 동기 및 이상적, 필연적, 제2 언어 자아 동기, 통합적 동기와 장려 중심과 방어 중심 도구적 동기 등 모든 유형의 동기가 유의미하게 향상되었으며 특히 중급자보다 초급자의 동기 상승 폭이 컸다.

대학 TOEIC 강좌에 협동 학습과 동료평가를 시켰을 때 학생들은 말하기와 쓰기 능력 뿐 아니라 흥미도와 자신감 태도 영역의 유의미한 향상을 보여주었다(이명관, 2012). 협동 학습을 통한 쓰기 활동은 상·하위 집단 모두에 효과가 있고, 특히 태도 영역에서 유의미한 향상이 있었으며 영작문 불안 정도와 학습 간접 전략의 관계에서 행동과 인지 불안도가 감소할 수 있다(조은형, 2018).

최유선과 김동규(2011)의 객관식 쓰기 평가에서 실험집단 학생들이 통제집단 학생보다 쓰기 능력에서 긍정적인 성적향상이 나타났으며, 자유 글쓰기에서는 실험집단과 통제집단 모두 유의미한 향상을 보였고 분석적 관점에서 평가한 결과 실험집단이 6개의 하위 영역(문장 수, 단어 수, 문법, 구두점 및 철자, 글의 구성, 유창성) 모두에서 유의미한 향상을 보였지만 통제집단에서는 문장 수와 구두점 및 철자 항목에서만 유의미한 결과를 보였다. 특히, 역할을 부여한 소집단 활동에서 구성원에게 예술가(artist) 작가(writer) 철자 검토자(spelling checker) 그리고 구두점 검토자(punctuation checker)의 네 가지 역할을 부여한 후 쓰기 놀이 활동을 적용한 후, 전반적인 영어 흥미도에서 유의미한 변화가 없었다. 그러나 영어 쓰기 흥미도와 자신감에서 실험집단만 유의미한 차이가 있었고 학생들은 수준이 다르지만, 학생들은 개별적 역할을 통해 공평하게 수업에 참여할 수 있다는 점을 장점으로 꼽았다. 이를 통해 역할을 부여하는 것이 일반적인 협동 학습 보다 구성원의 자신감과 참여에 도움을 줄 수 있고 이는 곧 성취도의 향상으로 이어질 수 있다는 것을 보여준다(성은경, 김보라와 조정래, 2017).

협동 학습을 바탕으로 한 받아쓰기 작문 활동으로 학생들의 영어 쓰기 능력과 태도에 어떠한 영향을 미치는지에 관한 연구 결과 자신감 영역이 가장 크게 상승한 것으로 나타났다. 협동 학습을 통해 동료에게 도움을 주고받는 과정에서 학습자들은 경쟁보다 활동에 집중할 수 있었고 어려움을 극복하고 자신감 향상으로 인해 흥미도가 높아졌다. 더욱이, 역할을 부여했을 때 자신감 향상과 참여에 도움을 주었고, 서로 돕는 과정을 통해 수업에 대한 흥미도 역시 높아졌다(김수월과 이정원, 2013; 이정원과 김귀현, 2009).

소집단 협동 학습은 학습자의 동기, 자신감, 불안감, 학습 태도, 학습 흥미도, 사회성과 같은 정의적 영역에도 영향을 끼치는데(김혜경, 2016; 이영경, 2018; 이해련, 2015), 직소 협동 학습 모형을 적용한 이현구(2014)의 연구에서 나타난 바와 같이 한 구성원이 특정 영역의 전문가가 되어 나머지 구성원에게 설명하는 과정을 통해 학습 활동에 만족도가 높아질 수 있고 영어 학습에 대한 자신감에 긍정적 영향을 끼쳤다. 또한 이연화(2016)의 연구에서 역시 학생들의 수업 흥미도와 자신감이 구성원들의 상호 작용을 바탕으로 한다는 사실을 알 수 있다.

3. 연구 방법

3.1 연구 대상

3.1.1 설문 조사 참여자

본 연구의 연구 문제 1의 설문 조사는 광주광역시 북구의 M 초등학교 5학년 학생 두 개 반 46명(남=23명)과 K 중학교 2학년 2개 반 54명(남=29명), 총 100명을 대상으로 시행되었다. 기초 배경에 대한 문항은 성별, 학년, 영어 학습방법, 영어 학습 시기, 영어 학습 영역에 대한 항목으로 구성되어있다. 표 5는 설문 참여자의 영어 학습방법에 대한 정보이다. 학생들의 공부 방법을 묻는 말에서 초등학교 5학년 학생 46명 중 절반에 해당하는 학생들이 영어 학원(27명)에서 영어 학습을 한다고 응답하였으며 그 다음은 스스로 학습(7명), 영어 학습지(5명), 하지 않음(3명), 동영상 강의(2명), 개인 과외(2명) 순이었다. 또한, 중학교 2학년 학생 54명 중 16명이 영어 학원에 다니며 영어 공부를 한다고 응답하였으며 영어 학습지 10명, 스스로 학습 10명, 동영상 강의 7명 그리고 개인 과외를 받는다고 답한 학생이 5명이었다. 이를 통해, 학생 대다수가 사교육을 받는 것을 알 수 있다.

표 5
설문 참여자의 영어 학습 방법

	개인 과외	영어 학원	영어 학습지	동영상 강의	스스로 학습	하지 않음
초5	2*	27	5	2	7	3
중2	5	16	10	7	10	6

*응답자 수를 나타낸다.

표 6에 제시된 바와 같이, 영어 시작 시기를 묻는 문항에서 초등학교 5학년 학습자 중 15명이 유치원 때 영어 학습을 시작하였다고 답했으며 초등학교 3학년(정규교육)에 시작한 학생이 14명 초등학교 1학년부터 2학년 사이에 시작한 학생이 12명 그리고 유치원 이전에 시작한 학생이 5명이었다. 중학교 2학년 학습자의 경우, 유치원 때 시작했다고 한 학생이 16명으로 가장 높게 나타났으며, 초등학교 1학년부터 2학년 사이에 시작한 학생과 정규교육 과정이 시작되는 초등학교 3학년 때 시작한 학생이 동일하게 14명이었고 유치원 이전에 영어 학습을 시작했다고 응답한 학생이 8명으로 가장 적었다. 많은 학생이 정규 영어 교과과정 편성 이전에 영어를 시작했음을 알 수 있다.

표 6
설문 참여자의 영어 시작 시기

	유치원 이전	유치원	초1-2	초3(정규교육)
초5	5	15	12	14
중2	8	16	15	15

학생들의 영어 학습 영역의 선호를 묻는 표 7에서 초등학교 5학년의 좋아하는 영역은 듣기(13명), 읽기(11명), 말하기(8명), 단어(7명), 쓰기(4명), 문법(3명) 순이었다. 반면 어려운 영역은 문법(15명), 쓰기(10명), 말하기(8명), 읽기(6명), 단어(4명), 듣기(3명) 순으로 나타났다.

중학교 2학년 학습자의 학습 영역은 듣기(13명)로 분석되었다. 10명의 학습자가 읽기를 좋아한다고 응답하였으며 9명의 학생이 문법, 쓰기와 말하기 각 8명 그리고 가장 적은 6명의 학생이 단어를 선호한다고 답했다. 어려운 영역을 묻는 말에 15명의 학생이 문법이 가장 어렵다고 대답했다. 그리고 쓰기(13명), 말하기(10명), 단어(7명), 듣기(5명), 읽기(4명) 순으로 나타났다. 듣기와 읽기가 학생들이 가장 좋아하는 상위 영역이었으며, 쓰기와 문법이 학생들이 가장 어려워하는 영역으로 분석되었다.

표 7
설문 참여자의 영어 학습 영역에 대한 분석

		말하기	듣기	읽기	쓰기	문법	단어
좋아하는 영어 학습 영역	초5	8	13	11	4	3	7
	중2	8	13	10	8	9	6
어려운 영어 학습 영역	초5	8	3	6	10	15	4
	중2	10	5	4	13	15	7

3.1.2 실험 수업과 인터뷰 참여자

본 연구의 연구 문제 2와 3의 실험 수업은 광주광역시 북구의 사설 교육 기관에서 초등학교 5학년에 재학 중인 학생 세 명과 중학교 2학년에 재학 중인 학생 두 명을 대상으로 하였다. 다음 표 8은 실험 수업과 인터뷰에 참여한 학생들의 영어 학습에 관한 정보이다. 모든 학생이 학교 이외의 사교육을 초등학교 3학년 혹은 그 이전부터 시작

하였으며 매일 한 시간 이상 영어 학습을 한다고 응답했다. 학생들은 좋아하는 영역은 듣기와 읽기, 어려운 영역은 문법과 쓰기라고 대답하였다. 설문 조사에 참여한 100명 중 5명의 학생을 초점집단(focus group)으로 선정하였다. 이들은 초점집단으로 선정된 이유는 이들 5명이 실험 수업과 이후 인터뷰에 자발적으로 참여 의사를 나타냈으며 플립 러닝의 또래 교수의 전반적인 효과성을 분석하기 위해 실험 수업 참여자의 쓰기 능력을 고려하여 초등학생과 중학생의 사전·사후 시험지를 구성하였다.

표 8
실험 수업과 인터뷰 참여자의 특성

학습자	영어 학습 기간	학교 수업 외 영어 학습 시간	좋아하는 영역	어려운 영역
승준 초5(남)	5년	1시간	단어	쓰기
채연 초5(여)	3년	1시간 30분	듣기	독해
윤아 초5(여)	4년	1시간 30분	읽기	쓰기
지수 중2(여)	6년	2시간	읽기	문법
서연 중2(여)	6년	2시간	듣기	문법

표 8은 실험 수업과 인터뷰에 참여한 학생들의 영어 학습 기간, 영어 학습 시간, 영어 학습에서 좋아하는 영역과 어려운 영역을 나타낸 것이다. 초등학교 5학년 남학생인 승준은 초등학교 1학년 때부터 학원에서 영어를 배우기 시작했으며 온순하며 교사의 지시를 잘 따른다. 승준은 다양한 분야의 책을 많이 읽고 전 과목에서 우수한 성적을 나타내며 새로운 것에 대한 호기심이 많고 차분한 성격이다.

초등학교 5학년 여학생인 채연은 초등학교 3학년 때부터 학원에서 영어를 배우기 시작했으며 수업시간에 참여도가 좋은 편으로 모르는 것이 있으면 질문을 많이 하는 편으로 영어 성적은 중상이다. 채연은 자신이 모르는 내용이 있으면 바로 교사에게 적극적으로 질문을 하며 궁금증을 해결하려고 노력한다.

초등학교 5학년 여학생인 윤아는 초등학교 2학년 때부터 학원에서 영어를 배우기 시작했으며 교우 관계가 원만하고 통솔력이 있는 학생으로 타 과목보다 영어 성적이 우수하며 교사가 묻는 말에 적극적으로 대답하고 자신이 알고 있는 내용에 대해 자신 있고 적극적으로 발표하는 학생이다.

중학교 2학년 여학생인 지수는 초등학교 2학년 때부터 학원에서 영어를 시작했으며 2학년 1학기 기말고사 학교 영어 성적은 97점으로 매우 우수한 편이고 수업 태도와 영어 이해도가 좋은 편이다.

중학교 2학년 여학생인 서연은 초등학교 3학년 때 학교에서 영어를 배우기 시작했고 중학교 1학년 때부터 학원에 다니기 시작했다. 서연은 2학년 1학기 기말고사 학교 영어 성적은 93점으로 우수한 편이며, 학습 참여도가 높고 자기 주도학습이 잘되어 있어 모르는 문제가 나오면 먼저 스스로 고민을 하고 해결하고자 노력하는 학생이다.

3.2 연구 기간 및 절차

표 9는 본 연구의 기간 및 절차를 요약한 것이다. 플립 러닝과 또래 교수에 대한 설문 조사는 2020년 8월 21일 1부터 9월 1일까지 시행되었으며, 실험 수업과 사후 평가 및 인터뷰는 2020년 9월 1일부터 10월 23일까지 총 7주간 20차시로 진행되었다. 절차는 크게 연구 문제 1을 위한 설문 조사와 연구 문제 2와 3을 위한 실험 조사로 나뉘며, 실험 조사는 다시 실험 절차와 수업 절차 및 인터뷰로 나눌 수 있다. 실험 절차는 연구 목적을 위한 실험 처치 순서를 나타내며, 수업 절차는 실험 수업이 진행되는 과정이다. 학생들의 기초 자료에 대해 수집하고, 일주일에 세 번 플립 러닝 환경의 또래 교수를 통해 문법 학습을 진행하며 문법 항목별로 총 4차시에 걸쳐 사전·사후 검사를 시행하였다. 학생들의 수업 참여도 및 만족도를 확인하기 위하여 수업 중·후 개별 면담을 시행하였다.

표 9
연구 절차

절차 및 실험 수업 기간	연구 내용
설문 조사 (2020.8.21 ~ 9.1)	<ul style="list-style-type: none"> • 학생들의 기초 자료 수집 및 영어 학습에 관한 설문 조사 • 초·중등 학생들의 플립 러닝과 또래 교수에 대한 설문 조사
실험 수업 (9.2~10.23)	<ul style="list-style-type: none"> • 일주일에 3번(월, 수, 금) 플립 러닝 환경의 또래 교수 문법 수업 시행 <ul style="list-style-type: none"> * 10분: 플립 러닝으로 학습한 내용 복습 * 20분: 플립 러닝으로 학습한 내용 발표 및 동료 혹은 교사 피드백 * 10분: 배운 내용을 바탕으로 학습 활동 * 5분: 질의응답 • 문법 학습 항목별 사전/사후 검사 시행
연구 자료 수집 및 양적·질적 자료 분석 (10.24~10.30)	<ul style="list-style-type: none"> • 수업 진행 중·후 초점집단 인터뷰 플립 러닝 기반의 또래 교수에 대한 수업 만족도, 영어 학습 태도에 대한 자료 수집 • 분석 및 결과 해석 • 설문 조사 자료 분석 • 실험 수업 자료 분석 • 인터뷰 자료 분석

3.2.1 설문 조사 절차

연구 문제 1의 플립 러닝과 또래 교수 및 학습 기기 활용에 대한 인식을 알아보기 위하여 초·중등 학생을 대상으로 설문 조사를 시행하였다. 플립 러닝이 학생들에게 생소하므로 플립 러닝을 소개하는 약 10분 정도의 동영상을 시청하고 플립 러닝에 관한 설문은 답변할 수 있도록 하였다. 또래 교수라는 단어가 학생들에게 익숙하지 않기 때문에, 설문지 문항에는 또래 교수를 그룹 활동, 친구들에게 설명, 질문 등 학생들의 이해를 위해 비교적 쉬운 단어로 대체하여 사용하였다.

3.2.2 실험 수업 절차

연구 문제 1에서 초·중등학생 100명을 대상으로 플립 러닝 기반의 또래 교수에 대한 설문 조사를 진행하였다. 자발적 참여자 5명(초5=3명, 중2=2명)을 대상으로 본 연구 문제 2와 3의 플립 러닝 환경의 또래 교수의 문법 수업을 진행하였다. 학생들의 문법 기반 영어 쓰기 성취도와 영어 학습에 대한 태도와 인식 그리고 수업 후 만족도를 살펴보았다. 실험 수업은 총 7주 동안 시행되었으며, 일주일에 3번의 문법을 바탕으로 한 쓰기 수업이 총 20차시 실험 수업이 진행되었다.

본 연구의 실험 수업을 진행하기 전 학습자에 대한 정보를 파악하였다. 실험 수업과 학습자 개인별로 진행하는 플립 러닝이 이루어졌으며, 실험 수업 중간에는 학습한 문법 항목별로 각각 사전·사후 검사를 시행하였고 플립 러닝과 또래 교수에 대한 만족도와 영어 학습에 대한 태도는 실험 수업 진행 중과 사후 인터뷰를 통해 조사 되었다.

3.2.3 실험 수업의 구성과 설계

표 10은 초5와 중2의 차시별 학습 내용과 문법 항목 및 사전·사후 테스트 진행 과정과 수업 구성이다. 본 연구의 실험 수업은 플립 러닝 환경의 또래 교수이다. 학생들은 전날 미리 받은 유인물 또는 동영상으로 예습한다. 그리고 수업의 첫 10분 동안 학생들은 예습했던 내용을 준비할 수 있는 시간이 주어지며 학생들의 발표 순서를 정한다. 수업이 시작하면 학습 내용을 설명하고 서로 피드백해준다. 설명 중 학생이 교사에게 도움을 요청할 시, 교사는 학생들의 설명을 보충해 줄 수 있다. 튜터 학생은 수업을 이끄는 교사의 역할을 하므로 칠판 또는 보조자료를 자유롭게 준비할 수 있으며 참여를 유도할 수 있는 퀴즈를 낼 수 있다. 학생들의 설명이 끝나면 교사는 보충 설명을 해주고 배운 내용을 점검할 수 있는 학습 활동을 진행한다. 수업 마지막 단계에서는 질의응답을 받고 교사와 함께 수업을 정리한다. 튜터 학생이 설명하는 동안 교사는 학생들을 개별적으로 점검하고 안내해주는 역할을 하였다. 학습 내용과 문법 항목은 수업 참여자의 교육과정과 학교 수업 진도를 고려하여 선정되었다.

표 10
실험 수업의 차시별 문법 항목 및 사전·사후 평가

차시	초5	중2
1	1차 사전 테스트	1차 사전 테스트
2	명사	감각 동사
3	대명사	수여 동사
4	지시대명사/비인칭 주어	5형식 동사(명사, 형용사, <i>to V</i>)
5	1차 사후 테스트	5형식 동사(<i>V, V-ing</i>)
6	2차 사전 테스트	1차 사후 테스트
7	<i>be</i> 동사의 현재	2차 사전 테스트
8	<i>be</i> 동사의 과거	동사의 시제(현재/과거/미래)
9	<i>be</i> 동사의 부정/의문	진행 시제
10	2차 사후 테스트	현재 완료
11	3차 사전 테스트	2차 사후 테스트
12	일반 동사의 현재	3차 사전 테스트
13	일반 동사의 과거	<i>to</i> 부정사
14	일반 동사의 부정	동명사
15	3차 사후 테스트	3차 사후 테스트
16	4차 사전 테스트	4차 사전 테스트
17	현재 진행형	분사
18	과거 진행형	분사 구문
19	미래형	수동태
20	4차 사후 테스트	4차 사후 테스트

3.3 연구 도구

본 연구에서는 설문지를 사용하여 영어 학습자의 기본 정보에 대한 조사와 영어 학습, 플립 러닝과 협동 학습 및 영어 쓰기에 대한 만족도와 인식을 조사하였다. 플립 러닝 환경의 또래 교수의 효과를 알아보기 위하여 쓰기 사전·사후 능력 평가를 각 4회씩 진행하였으며, 적은 표본 수의 신뢰도 확보와 심도 있는 연구를 위해 모든 학습자와 수업 진행 중 및 사후 인터뷰를 진행하였다.

표 11은 학습자의 쓰기 성취도와 인터뷰 및 설문 조사의 형태를 나타낸 것이다. 수업의 진행은 플립 러닝 환경의 또래 교수로, 집에서 미리 연습하고 다음 날 수업시간 동안 본인이 학습한 내용을 친구들에게 설명하고 피드백 받는 형식이였다. 전체 내용을 각각 나누어 모두 한 번씩 발표할 수 있게 구성하였으며 학습에 사용된 도구는 (1) 유인물, (2) 동영상 자료, (3) 학습 활동지였고, 학습자 쓰기 능력 향상, 수업 만족도와 인식 알아보기 위한 측정 도구로는 (1) 사전·후 쓰기 능력 평가지, (2) 반구조화 인터뷰였다.

표 11
연구 문제 별 측정 도구

		연구 도구	시기	방법
측정 도구	연구 문제 1	영어 학습자의 인식	사전	설문 조사(객관식)
		쓰기 능력 평가	사전·사후	평가지(서술형)
	연구 문제 2, 3	수업 만족도	수업 중·후	인터뷰
		영어 학습 태도	수업 중·후	인터뷰
		수업에 대한 인식	수업 중·후	인터뷰

본 연구에서 설문지를 사용하여 초·중등 영어 학습자의 기본 정보를 묻는 기초 배경 조사, 수업에 대한 만족도 및 영어 학습 태도를 조사하였다. 그리고 플립 러닝 환경의 또래 교수에서 문법 기반 쓰기 성취도를 알아보기 위해 사전·사후 평가를 사용하였으며, 적은 표본 수의 신뢰도 확보와 심도 있는 연구를 위해 실험 수업 참여 학생을 대상으로 수업 세 번에 걸쳐 개별 인터뷰를 시행하였다. 또한, 실험 수업의 결과를 뒷받침하기 위해 광주광역시 초등학교 5학년 학생 46명과 중학교 2학년 학생 54명 총 100명을 대상으로 플립 러닝과 또래 교수에 대한 설문을 진행하였다.

3.3.1 플립 러닝 환경의 또래 교수에 대한 설문지

본 연구의 연구 문제를 달성하기 위해 실험 수업 참여자와 설문 참여자의 기초 배경에 대해 송윤희(2013)의 설문지 양식을 참조하여 수정, 보완하여 사용하였다. 학생들의 기본적인 정보를 파악하기 위해 설문지는 총 5문항으로 성별, 나이, 영어 학습 시작 시기, 좋아하는 영역, 어려운 영역으로 문항을 구성하였다.

표 12는 설문 문항을 항목별로 나타낸 것이다. 연구 문제 1의 영어 학습자들의 플립 러닝과 또래 교수에 대한 인식을 살펴보고자, 플립 러닝 환경의 또래 교수에 대한 경험이 없는 초등학교 5학년 학생 46명과 중학교 2학년 학생 54명 총 100명을 대상으로 시행한 설문 조사를 시행하였다. 설문 문항은 크게 (1) 응답자의 기초 배경, (2) 또래 교수에 대한 흥미 (3) 또래 교수의 유용성 (4) 또래 교수의 자기 효능감 (5) 플립 러닝에 대한 흥미 (6) 또래 교수의 효과 (7) 학습 기기 활용으로 구성되었다. 총 24개 문항으로, 1번부터 24번까지 설문지 문항은 1점에서 5점까지 응답할 수 있도록 리커트 척도(Likert Scale)로 구성되어있으며, 이에 따라 ‘매우 그렇지 않다.’ 1점, ‘그렇지 않다.’ 2점, ‘다소 그렇다.’ 3점, ‘그렇다’ 4점, ‘매우 그렇다.’ 5점을 배당하였다.

표 12
플립 러닝과 협동 학습에 대한 설문 문항

영역	문항 번호	문항 수
또래 교수에 대한 흥미	2, 3, 7, 10	4
또래 교수의 유용성	4, 6, 9, 12, 13	5
또래 교수의 자기 효능감	1, 5, 8, 11	4
플립 러닝에 대한 흥미	14, 15, 23, 24	4
플립 러닝의 효과	16, 17, 18, 19	4
학습 기기 활용	20, 21, 22	3

3.3.2 문법 기반 쓰기 사전-사후 평가

플립 러닝 환경의 또래 교수의 쓰기 능력 향상도를 비교하기 위해 사전·사후 문법 기반 쓰기 능력 평가를 각 4회에 걸쳐 시행하였다. 사전-사후 시험지 예시는 부록 1에 수록하였다. 사전-사후 시험지는 단어 배열하기, 어휘 넣기, 단어 변형하기로 구성되었다. 사전·사후 시험지의 난도를 맞추기 위하여 같은 유형의 문제를 사용하였으며, 사후 시험지에는 배운 문법을 활용하여 간단한 영작 하는 영어 글쓰기 검사가 추가되었다. 연구에 사용된 영어 평가지는 신뢰성과 객관성을 위해 초등학교 5학년의 평가지는 한국교육 방송공사에서 출판된 ‘EBS 기초 영문법 1’을, 중학교 2학년 쓰기 능력 평가지는 한국교육 방송공사에서 출판된 ‘EBS 중학 뉴런 영어 2’를 수정·보완하여 사용하였다.

3.3.3 인터뷰

본 연구의 실험 수업 참여자가 5명으로 수가 많지 않아 양적 연구 결과 분석의 신뢰도를 높이고자 하였다. 또한, 실험 수업 후 플립 러닝 환경의 또래 교수에 대한 학생들의 구체적인 의견과 생각을 수집하기 위해 실험 수업의 초반, 중반 그리고 후반 총 4회에 걸쳐 개별 인터뷰를 진행하였다. 초점집단 인터뷰는 연구자가 직접 학생 개별적으로 진행하였다.

인터뷰는 구조화 인터뷰(structured interview)와 비구조화 인터뷰(unstructured interview)를 혼합한 반구조화 인터뷰(semi-structured interview)를 사용하였다. 이것은 학생들에게 고정된 몇 가지의 질문을 하고 개별적으로 부가적 질문을 하면서 학생들의 대답 다양성을 확보할 수 있다(Wiseman & Aron, 1970). 반구조화 인터뷰는 인터뷰 동안 질문해야 할 문항이 정해져 있어서 구조화된 인터뷰의 장점을 반영하는 동시에, 인터뷰 대상자의 반응과 상황에 따라 추가적인 질문을 하면서 융통성을 발휘하고 심도 있는 인터뷰가 가능하다는 점에서 비구조화된 인터뷰의 장점을 포함한다(Dörnyei, 2007).

학생들이 직접 생각 말하기 기법을 통하여 수업에 대한 의견과 느낀 점, 변화, 장·단점 등의 주관적 생각을 말할 수 있도록 대화하였다. 인터뷰의 내용은 크게 흥미도, 참여도, 장점, 단점으로 구성하였다. 대답을 어려워하는 학생들을 대상으로 질문에 쓰

인 단어의 난이도를 조정하여 사용하여 재질문하여 대답을 끌어냈는데 이를 통해 단답형으로 대답을 하거나 대답을 어려워하는 학생들로부터 다양한 대답을 들을 수 있었다. 학생 인터뷰 질문은 다음과 같다.

- 집에서 예습한 내용을 수업시간에 친구들에게 설명하고 설명을 듣는 수업은 어땠나요?
- 수업에서 재미있었던 점은 무엇이었나요?
- 수업에서 힘들었던 점은 무엇이었나요?
- 수업에서 가장 좋았던 점은 무엇이었나요?
- 집에서 수업 준비는 어떻게 했나요?
- 영어 글쓰기 할 때 재미있었던 점은 무엇이었나요?
- 영어 글쓰기 할 때 힘들었던 점은 무엇이었나요?

이를 통해 학생들의 수업에 대한 만족도와 태도에 대해 심층적으로 인터뷰할 수 있었으며 학생들의 생각을 보다 자세하고 구체적으로 끌어내고자 하였다.

3.4 연구 자료 수집 방법

연구 문제 1의 연구 참여자의 플립 러닝과 또래 교수에 설문 조사는 온라인 사이트인 네**의 설문 조사 링크를 통해 2020년 8월 21일부터 8월29일까지 총 9일 동안 이루어졌다. 설문 조사 응답지 회수율은 100%였다. 연구 문제 2의 쓰기 평가는 9월 2일부터 10월 23일까지 7주간 총 4차시에 걸쳐 사전·사후 시험을 통해 자료를 수집하였다. 연구 문제 3은 학생들을 대상으로 개별 인터뷰를 진행하여 만족도와 태도에 대한 자료가 수집되었다.

3.5 실험 수업의 설계

표 13은 수업의 기본 구성과 흐름을 나타낸 것이다. 실험 수업은 2020년 9월 1일부터 10월 23일까지 7주간 총 20회에 걸쳐 진행되었다. 문법 기반 수업을 통해 쓰기 성취도를 조사하였는데 이는 학생들을 대상으로 한 설문 조사 결과 문법과 쓰기가 가장 어려워하는 것으로 조사 되었으며, 문법 학습 내용이 비교적 짧은 연구 기간임을 고려하였을 때 학업 성취도 변화를 조사하기에 가장 적합하다는 점이 고려되었다(유정아, 2010).

먼저, 교사는 교재를 연구하고 유인물 혹은 사전학습 동영상을 제작하여 카카오톡 단체 채팅방에 올린다. 학생들은 수업에 오기 전 개인의 일정에 맞춰 예습을 진행하고 수업 발표를 준비한다. 실제 교실 수업에서는 학생들이 시청한 학습 영상 혹은 유인물 또는 노트 내용을 가지고 또래 교수를 진행하고 활동 위주의 수업을 진행한다. 발표자는 수업의 튜터 역할을 하며 수업을 이끌어 간다.

표 13
 실험 수업 진행 과정

단계	시간	내용
도입 (15분)	5분	인사, 숙제 검사
	10분	플립 러닝으로 학습한 내용 복습 및 또래 교수 준비
전개 (25분)	10분	핵심 문법에 대한 또래 교수
	5분	동료의 피드백, 질문
	10분	학습 활동
정리 (5분)	5분	질의응답 및 숙제 고지

3.6 자료 분석 방법

3.6.1 설문 자료 분석 방법

본 연구의 연구 문제에 답하기 위해 다음과 같은 분석 방법을 사용하였다. 연구 과정의 연구 결과에 대해 SPSS 23 통계 처리 프로그램을 사용하여 다음과 같이 분석하였다.

크론바하 알파(Cronbach alpha) 계수를 사용하여 플립 러닝과 또래 교수에 대한 인식을 묻는 24문항에 대하여 초등학생과 중학생에 대한 신뢰도를 각각 분석하였다. 설문 문항에 관한 연구 참여자들의 응답을 빈도, 평균, 표준편차를 사용하여 분석하였으며, 플립 러닝과 또래 교수에 대한 24개 인식 문항들을 선행연구 결과를 바탕으로 6개 요인(또래 교수에 대한 흥미, 또래 교수에 대한 유용성, 또래 교수에 대한 자기 효능감, 플립 러닝에 대한 흥미, 플립 러닝에 대한 효과성, 학습 기기에 대한 선호도)으로 분류하였다. 독립표본 *t*-검정을 사용하여 6개 인식 요인에 대한 초등학생과 중학생의 인식 차이를 분석하였다.

3.6.2 쓰기 사전·사후 시험 분석 방법

연구 문제 2의 쓰기 성취도를 알아보기 위해, 플립 러닝 환경의 또래 교수에서 사전 평가 점수와 사후 평가 점수를 바탕으로 문법 기반 쓰기 능력을 10점 만점으로 환산하여 분석하였다. 연구 참여자가 적기 때문에 참여자의 자료는 반복적으로 읽으면서 코딩(coding)하여 분류하고, 항목(heading)을 표기하였다. 또한 도표(tabulation)를 활용하여 자료를 정리하고 범주화하여 항목 간 위계가 구성될 수 있도록 귀납적 방법을 활용하였다(Creswell, 2015; Lincoln과 Guba, 1985). 인터뷰 자료의 분석과정과 결과의 신뢰도를 높이기 위하여 분석 방법 및 결과 일부를 연구 방법 전문가, 인터뷰 참여자와 공유(member check)하였다(Creswell, 2015; Lincoln & Guba, 1985).

쓰기 능력 평가 기준은 Jacobs, Zinkgraf, Wormuth, Hartfiel과 Hughey(1981)가 개발한 분석적 기준을 활용하였다. 작문은 내용(contents), 어휘(vocabulary), 조직(organization), 언어 사용(language use), 철자(mechanics)에 의해 측정된다. 내용은

주제에 대한 사실, 논지의 다양성, 글쓴이의 생각을 평가하고, 어휘는 넓은 범위의 다양한 어휘와 정확한 단어와 관용구의 사용을 평가한다. 또한, 조직은 글의 유창성과 주제에 맞는 진술과 근거 그리고 글의 논리적 조직과 연결사 등을 평가하며 언어 사용은 인칭, 수, 시제, 전치사 등과 관련되어있으며 마지막으로 철자는 맞춤법, 문장부호, 대문자 사용 여부에 대하여 채점한다.

본 연구는 위의 채점 기준에서 초등학교 5학년과 중학교 2학년의 교과과정을 고려하여 글쓰기 및 빈칸 채우기에 적용할 수 있는 요소를 추출하였다. 추출된 하위 항목은 내용 면에서는 사고와 논리, 어휘에서는 정확한 단어의 사용 여부, 조직에서는 주제 맞는 진술, 언어 사용에서는 학습 목표 문법과 기본적인 인칭과 수 그리고 시제의 적절한 사용을, 철자는 맞춤법과 대문자 사용 여부를 선택하였다.

3.6.3 질적 자료(인터뷰) 분석 방법

연구 문제 3의 플립 러닝 환경의 또래 교수에 대한 만족도 및 영어 학습에 대한 인터뷰는 수업 중·후에 이루어졌으며, 인터뷰 내용은 인터뷰 대상자의 동의로 모두 녹취되었으며 상세하게 전사(transcribe) 되었다.

4. 연구 결과 및 논의

본 연구의 결과는 연구 문제에 따라 1) 초·중등 학생의 플립 러닝과 또래 교수에 대한 인식, 2) 플립 러닝 환경의 또래 교수 수업에서 문법 기반 쓰기 성취도, 3) 학생들의 수업 만족도와 영어 학습에 대한 태도에 관한 결과를 제시하고 이에 대해 각각 논의하고자 한다.

4.1 플립 러닝과 또래 교수에 대한 초등학생과 중학생의 인식

연구 문제 1의 플립 러닝과 또래 교수에 대한 인식을 묻는 24문항에 대한 신뢰도 (Cronbach's alpha) 계수는 초등학생은 .819, 중학생은 .927로 각각 분석되었다. 따라서 중학생들이 설문 문항에 대해 초등학생들보다 일관성 있게 응답했다고 볼 수 있다.

표 14는 초·중등 영어 학습자의 또래 교수에 대한 흥미를 나타낸 것이다. 표 14에 나타난 바와 같이, 개별 활동과 조별 활동 중 선호하는 활동을 묻는 7번 문항에서 초등학생은 평균 2.42점 그리고 중학생은 평균 2.52로 나타났다. 조별 활동 선호도를 묻는 2번 문항에서 초등학생은 2.96을 중학생은 2.83으로 7번과 2번 문항의 평균이 가장 낮게 나타났다. 그러나 이 결과와 비교하였을 때, 동료 학습의 흥미를 묻는 3번과 10번 문항의 평균이 더 높게 나왔다는 것을 확인할 수 있다. 3번 문항(짝공과 함께 문제를 풀면 재미있을 것 같다)에서 초등학생의 평균은 3.67점이었고 중학생의 평균은 3.41점이었으며, 10번 문항(모르는 내용을 친구들에게 물어보는 것이 좋다)에서 초등학생은 3.78점을 중학생은 3.24점을 나타냈다. Topping과 Ehly(1998)는 또래 지도 과정을 통해 배우는 학생과 가르치는 학생은 모두 학습적 발전을 겪었다고 언급하였다.

그동안 개별학습에 익숙해진 학생들이 조별 활동에 대해 거부감을 나타냈지만, 짝공과 함께 설명하거나 친구들에게 묻고 대답하는 활동에 대해서는 긍정적 반응을 나타냈다. 이는 박온서(2004)의 또래 교수가 상회성 측면에 긍정적 영향을 끼친다는 연구 결과와 일치한다. 또한, 3번 문항에서 ‘매우 그렇다’ 라고 대답한 학생들이 초·중 각 9명으로 가장 많았다. 10번 문항에서 ‘그렇다’ 와 ‘매우 그렇다’ 라고 대답한 초등학생들이 총 31명으로 가장 높은 수치이다. 조별 학습은 보통 4~6명으로 구성된 그룹 활동으로 비교적 개별의 참여가 중요시되지 않는 활동이지만 짝공과 함께 학습하거나 친

구들과 함께 설명하며 이해하는 것은 학생들의 능동적 참여가 요구되는 학습 활동이다. 이는 또래 교수를 통해 학습자가 학습에 더욱 적극적으로 참여할 수 있으며, 학생들은 튜터와 튜티의 역할을 수행할 수 있다는 황진영(2012)의 연구 결과를 뒷받침하는 결과이다.

표 14
또래 교수에 대한 흥미

문항		1*	2	3	4	5	<i>M</i>	<i>SD</i>
2. 수업 시간에 조별 활동이 많았으면 좋겠다.	초	3**	16	11	12	4	2.96	1.11
	중	4	19	17	10	4	2.83	1.06
3. 짝공과 함께 문제를 풀면 재미있을 것 같다.	초	1	3	15	18	9	3.67	.94
	중	2	10	15	18	9	3.41	1.09
7. 조별 활동이 개별 활동보다 재미있다.	초	8	17	25	3	2	2.42	1.01
	중	6	22	18	8	0	2.52	.88
10. 모르는 내용을 친구들에게 물어보는 것이 좋다.	초	0	4	11	22	9	3.78	.86
	중	4	3	14	21	5	3.24	1.10

* 1=전혀 동의하지 않는다, 2=동의하지 않는다, 3=보통이다, 4=동의한다, 5=매우 동의한다

**응답자 수를 나타낸다.

또래 교수에 대한 유용성을 묻는 설문에 대한 학습자의 응답을 나타낸 표 15를 살펴보고자 한다. 또래 교수 후 이해도를 묻는 12번 문항에서 초등학생($M=4.09$)과 중학생($M=3.63$) 모두 평균이 가장 높았다. 12번 문항은 ‘매우 동의한다’와 ‘동의한다’는 응답이 가장 높게 나타났으며 초등학생의 응답 전체 24문항 중 12번 문항의 평균이 가장 높았다.

표 15
또래 교수에 대한 유용성

문항		1	2	3	4	5	<i>M</i>	<i>SD</i>
4. 나는 모르는 것이 있을 때 친구들에게 질문하곤 한다.	초	1	3	6	24	12	3.93	.93
	중	1	10	10	22	11	3.59	1.07
6. 나는 모르는 것이 나오면 바로 질문을 하는 편이다.	초	2	12	9	15	8	3.32	1.17
	중	6	11	18	12	7	3.06	1.19
9. 조별 활동이 수업 내용을 이해하는 데 도움이 될 것 같다.	초	5	20	15	5	1	2.50	0.91
	중	8	21	17	5	3	2.52	1.04
12. 친구들에게 설명해주고 나면 내용을 잘 이해할 수 있다.	초	0	3	5	23	15	4.09	.84
	중	4	4	14	18	14	3.63	1.17
13. 조별 활동이나 모둠 활동이 효과적이라고 생각한다.	초	2	12	17	13	2	3.02	.95
	중	3	13	21	16	1	2.98	.92

학생들은 또래 학습자와의 교류를 통해 학습하는 것이 이해도에 큰 영향을 끼친다고 생각하는 것으로 나타났다. 이는 Sharan과 Shaulov(1990)의 학습자가 동료 학습자를 가르치며 배울 수 있다는 연구를 뒷받침 해주는 결과이다. 4번 문항에서 모르는 문제가 나왔을 때 친구들에게 질문한다고 대답한 초등학생의 평균은 3.98이었고 중학생의 평균은 3.59였다. 또한, 6번 문항의 바로 질문을 한다고 대답한 학생의 평균은 초등학생 3.32 그리고 중학생은 3.06이었다.

그러나 학생들은 13번 문항에서 알 수 있듯 친구들에게 설명한 것이 학습 이해도에 도움이 되고, 친구들에게 질문하는 것을 선호하지만 9번과 13번 문항의 조별 활동과 모둠 활동의 효과성에 대해서는 평균 점수가 낮게 나타났다. 9번 문항에서 1점과 2점을 준 초등학생이 25명, 중학생이 29명이었고 이는 ‘전혀 동의하지 않는다’와 ‘동의하지 않는다’ 라고 응답한 학생이 가장 많았다.

또래 교수의 자기 효능감에 관한 설문 문항인 표 16에서 알 수 있듯, 1번과 11번 문항의 평균이 가장 높게 나타났다. 설문에서 학생들은 친구들에게 학습 내용을 설명할 수 있으며 이 활동이 재미있다고 하였다. 1번 문항에서 초등학생의 평균은 3.96, 중학생의 평균은 3.36이었다. 11번 문항은 초등학생은 3.84, 중학생은 3.37로 나타났다. 그러나 이와 비교 하였을 때, 학생들이 발표하는 것에 대해서는 비교적 부정적 대답을 했다는 것을 알 수 있다. 발표에 대한 자기 효능감을 묻는 5번에서 초등학생은 2.67을 중학생은 2.91의 평균 점수를 나타냈고, 8번 문항에서는 초등학생 2.74, 중학생은 2.41로 나타났다. Totten, Sills와 Digby(1991)에 따르면 튜터 역할을 하는 학생들은 교수적 도움을 주는 과정에서 학습의 이해도와 성취도가 높아질 수 있다고 하였다.

표 16
또래 교수에 대한 자기 효능감

문항		1	2	3	4	5	<i>M</i>	<i>SD</i>
1. 나는 친구들이 모르는 내용에 대해 설명해 줄 수 있다.	초	0	2	10	22	12	3.96	.82
	중	2	9	17	18	7	3.36	1.04
5. 나는 발표를 잘 할 수 있다.	초	3	19	16	6	2	2.67	.94
	중	6	17	13	12	6	2.91	1.20
8. 친구들 앞에서 발표하는 것은 재미있다.	초	4	16	17	6	3	2.74	1.02
	중	7	26	14	6	1	2.41	.92
11. 친구들에게 설명해주는 것은 재미있다.	초	0	4	11	19	12	3.84	.92
	중	4	3	22	19	6	3.37	1.01

자기 효능감에 관련한 문항에서 평균이 가장 낮게 나타난 문항은 초등학생과 중학생 모두 8번이었다. 노정화(2002)는 협동 학습과 또래 교수가 단기간의 학업 성취도에 큰 영향을 미치지 않는지만, 정의적 영역(자아존중감, 자기 효능감)에 유의미한 차이를 가져온다고 언급하였다. 발표 자신감과 관련된 5번 문항에서 초등학생은 평균 2.67을 중학생은 2.91의 결과가 나왔다. 이는 짝궁에게 혹은 친구에게 설명해주는 것은 거부감이 적었지만, 다수 앞에서 발표한다는 것에 대해 부담감을 느끼고 있다고 해석할 수

있다. 이는 학습자가 친구들에게 설명해주는 것에 흥미를 느끼고 있다는 것을 고려해, 학습자에게 발표에 대한 자신감을 키워준다면 적극적인 수업환경을 만들 수 있다는 점을 시사한다.

표 17은 초·중등 학습자의 플립 러닝에 대한 흥미에 관한 설문 결과이다. 초등학생과 중학생 모두 가장 높은 평균을 나타낸 문항은 14번(플립 러닝 수업이 재미있을 것 같다)으로 초등학생의 평균은 3.82, 중학생은 3.35로 나타났다. 14번 문항은 4점과 5점을 더한 학생의 수가 초등학생은 32명, 중학생은 27명으로 가장 높게 나타났다. 이는 정민(2014)의 연구에서 학습자가 플립 러닝 수업에 대해 긍정적으로 인식하며 성취 동기가 향상되었다는 결과와 일치한다. 24번 다른 사람에게 플립 러닝 수업을 추천할 의도가 있는지에 관한 문항이 두 번째로 평균이 높은 문항이었다. 초등학생의 경우 3.67, 중학생은 3.37로 평균이 나타났다. 수업에 대한 참여와 관심을 묻는 문항도 평균 3점 이상의 결과값이 나왔다. 이는 새로운 수업방식에 대한 학생들의 호기심이 반영된 것이라 할 수 있다. 초등학생과 중학생의 평균이 가장 큰 문항은 15번으로, 비교적 자유로운 학업에 대한 압박감이 덜한 초등학생이 자유로운 분위기의 플립 러닝에 대한 참여 의사가 높았다. 이러한 결과는 수업 방법에 대한 효과성이 중학생보다 초등학생에게 더 크게 나타날 수 있음을 시사한다.

표 17
 플립 러닝에 대한 흥미

문항		1	2	3	4	5	<i>M</i>	<i>SD</i>
14. 나는 플립 러닝 수업이 재미있을 것 같다.	초	0	1	13	25	7	3.82	.71
	중	6	4	17	19	8	3.35	1.16
15. 나는 플립 러닝 수업에 참여하고 싶다.	초	0	2	20	18	6	3.61	.77
	중	5	8	17	18	5	3.19	1.11
23. 나는 플립 러닝 수업에 관심이 있다.	초	2	7	23	10	4	3.15	.94
	중	7	7	12	16	11	3.11	.98
24. 나는 플립 러닝 수업을 다른 사람에게 추천해주고 싶다.	초	1	4	14	17	10	3.67	.99
	중	4	6	20	14	10	3.37	1.13

표 18에 보이는 바와 같이, 플립 러닝의 학습 효과성에 대한 인식은 초등학생의 경우 읽기($M=3.96$), 말하기($M=3.85$), 쓰기($M=3.80$), 듣기($M=3.63$) 순으로 나타났다. 중학의 효과성 인식은 말하기($M=3.33$), 읽기($M=3.31$), 듣기($M=3.26$), 쓰기($M=3.22$) 순이었다. 4개의 영역에서 초등학생의 기대 효과성이 높게 나타났으며 읽기와 말하기에 대해 가장 긍정적으로 대답하였다. 초등학생과 중학생의 평균값의 차이가 가장 큰 문항은 읽기에 관련된 19번이었다. 이는 학습자들의 기본 정보 설문 결과에서 학습자들이 재미있어하는 영어 학습 영역에서 초등학생과 중학생 모두 읽기를 선택한 결과와 일치한다.

표 18
플립 러닝에 대한 효과성

문항		1	2	3	4	5	<i>M</i>	<i>SD</i>
16. 플립 러닝 수업이 영어 듣기에 도움이 될 것 같다.	초	0	5	15	18	8	3.63	.90
	중	6	11	18	12	7	3.26	1.11
17. 플립 러닝 수업이 영어 말하기에 도움이 될 것 같다.	초	0	4	10	21	11	3.85	.89
	중	6	22	18	8	0	3.33	1.14
18. 플립 러닝 수업이 영어 쓰기에 도움이 될 것 같다.	초	0	3	12	22	9	3.80	.83
	중	7	26	14	6	1	3.22	1.06
19. 플립 러닝 수업이 영어 읽기에 도움이 될 것 같다.	초	0	1	10	24	10	3.96	.74
	중	8	21	17	5	3	3.31	1.11

표 19는 학습자의 학습 기기 활용에 대한 의견을 나타낸 것이다. 컴퓨터나 모바일 기기 사용과 활용 학습의 선호 문항이 20번, 21번과 학습 기기의 학습 이해와 관련된 22번 문항에서 초등학생은 전반적으로 높은 평균값을 보여주었다. 20번($M=3.73$), 21번($M=3.71$), 22번($M=3.78$) 모두 평균 3.70 이상의 값이 나타난 것을 알 수 있다. 중학생의 경우 가장 높은 평균값이 나타난 것은 22번($M=3.32$)이었고, 20번($M=3.22$)과 21번($M=3.22$)의 평균값은 동등했다. 서수진(2015)의 사전 영상을 반복 시청할 수 있고 유연성 있는 학습을 통해 학습자가 적극적이고 생산적인 학습하는 수업 분위기를 구성할 수 있다는 결과와 일치한다.

표 19
 학습 기기 활용에 대한 선호도

문항		1	2	3	4	5	<i>M</i>	<i>SD</i>
20. 나는 영어 공부할 때, 컴퓨터나 모바일 기기를 사용하는 것을 좋아한다.	초	1	3	13	18	10	3.73	.96
	중	5	11	14	15	9	3.22	1.22
21. 나는 인터넷 강의나 동영상 강의를 활용하여 학습하는 것을 좋아한다.	초	0	6	9	22	8	3.71	.92
	중	5	10	17	12	10	3.22	1.22
22. 나는 인터넷 강의나 동영상 강의를 활용하는 것이 학습에 도움이 된다고 생각한다.	초	0	2	14	22	8	3.78	.79
	중	7	7	12	16	11	3.32	1.31

박수진(2019) 또한 모바일 기기를 활용한 수업의 유용성을 입증하였다. 초·중등 학습자에게 익숙한 학습 도구인 컴퓨터와 모바일 기기를 학습에 이용하는 것이 긍정적 답변을 끌어냈다고 판단된다. 학습 도구의 편리성이 학습 성취도에 영향을 끼칠 수 있다는 사실을 알 수 있다

표 20은 초등학생과 중학생의 플립 러닝과 또래 교수에 대한 전반적인 인식을 나타낸다. 4개 요인(또래 교수에 대한 자기 효능감, 플립 러닝에 대한 흥미, 플립 러닝에 대한 효과성, 학습 기기 활용에 대한 선호도)이 통계적으로 유의미하게 분석되었다. 특히 플립 러닝의 효과성에 대한 문항이 초등학생과 중학생 모두에서 가장 유의미 나타났는데, 이는 학생들의 플립 러닝 수업에 대한 기대를 나타낸다고 할 수 있다. 또한, 초등학생이 중학생 보다 모든 요인에서 평균 점수가 높게 나타났다. 이는 최근의 자기 주도학습을 강조하는 수업방식이 플립 러닝이나 또래 교수에 대하여 더욱 긍정적 답변이 끌어내게 한 것이라 할 수 있다.

표 20
초등학생과 중학생의 플립 러닝과 또래 교수에 대한 인식의 차이

인식 요인	초등학생 (N=46)		중학생 (N=54)		t	p
	M	SD	M	SD		
또래 교수에 대한 흥미	3.21	.61	3.00	.64	1.621	.108
또래 교수에 대한 유용성	3.37	.51	3.16	.66	1.828	.071
또래 교수에 대한 자기 효능감	3.30	.49	3.00	.59	2.791	.006
플립 러닝에 대한 흥미	3.57	.61	3.27	.82	2.010	.047
플립 러닝에 대한 효과성	3.84	.68	3.28	.98	3.211	.002
학습 기기 활용에 대한 선호도	3.74	.70	3.26	1.15	2.447	.016

초등학생의 평균은 학습 기기 활용에 대한 선호도(M=3.74), 플립 러닝에 대한 흥미(M=3.57), 또래 교수에 대한 유용성(M=3.37), 또래 교수에 대한 자기 효능감(M=3.30), 또래 교수에 대한 흥미(M=3.21) 순으로 높았다. 중학생은 플립 러닝에 대한 흥미(M=3.27), 학습 기기 활용에 대한 선호도(M=3.26), 또래 교수에 대한 유용성(M=3.16), 또래 교수에 대한 흥미와 또래 교수에 대한 자기 효능감(M=3.00) 순이었다. 초등학생 보다 중학생의 표준편차가 크게 나타났는데, 이를 통해 초등학생이 중학생보다 관성 있는 대답을 한 것을 알 수 있다.

4.2 플립 러닝 환경의 또래 교수에서 초등학생과 중학생의 문법 기반 영어 쓰기 성취도

플립 러닝 환경의 또래 교수에 참여한 초·중등 학생들의 쓰기 능력은 전반적으로 매우 향상되었다. 총 7주 동안 20차시에 수업을 통해 걸친 사전·사후 시험의 결과인 표 21에서 나타난 바와 같다. 예를 들면, 초등학교 5학년 학생 승준은 플립 러닝 또래 교수 전 사전 쓰기 시험에서 총 10점 만점에서 평균 6.25점을 나타냈으나, 7주 동안의 수업 후 실시된 쓰기 시험에서는 평균 8.37점으로 약 평균 2점 이상이 향상되었다. 또한, 중2 서연은 사전 시험 평균이 4.62점이었으나 사후 시험 평균은 8.25로 큰 폭의 향상을 보여주었다. 학생들의 사전·사후 성취도가 높아진 결과는 학생들이 문법 항목을 플립 러닝 학습을 통해 연습하고 수업시간에는 연습한 내용을 동료 학습자에게 설명하는 기법을 통해 한 번 더 연습함으로써 이해도가 높아졌기 때문이라고 할 수 있다. 다음은 학생들과의 수업 중 면담을 요약한 것이다.

원래 하던 식으로 안 하고 다르게 하니까 조금 어색해요. 처음엔 뭐를 준비해야 할지 몰랐는데 지금은 조금 익숙해졌어요. 친구들한테 설명할 때 걱정이 많이 됐어요. 제가 틀리게 설명했을 수도 있고 저도 잘 모르는 것도 있어서….

(초5 윤아)

친구들 앞에서 발표하는 게 어렵고 민망했어요. 그래도 친구들이 제가 모르는 내용 나오면 도와주고 저도 친구들이 모를 때 도와주니까 기분이 좋아요. 설명해주고 나면 뿌듯해요. 시험 보는 건 그래도 못 볼까 봐 걱정도 되고 어려워요.

(초5 채연)

학생들의 인터뷰 내용에서 알 수 있듯, 학생들은 수업에 대한 거부감이 사라짐에 따라 학생들은 적극적인 수업 참여를 하였다. 동료 학습자와의 교류를 통한 배우고 가르치는 것이 학생들에게는 즐거운 경험이 되었던 것으로 보인다. 이는 Lo와 Cartledge(2004)의 또래 교수가 학생들의 수평적 관계를 형성할 수 있다는 선행 연구

의 결과와 같다고 할 수 있다. 특히 1차 시험 사전·사후의 향상도보다 4차 사전·사후 시험의 향상도가 더 높는데, 이는 학생들이 비교적 새로운 수업방식에 대해 처음에는 긴장감을 느꼈지만, 시간이 지남에 따라 수업에 점차 적응하였기 때문이라고 해석될 수 있다.

표 21
플립 러닝 환경의 토레 교수에서 쓰기 능력의 사전·사후 비교

학생	시험	1차	2차	3차	4차	M
승준 (초5, 남)	사전	6	6	6.5	6.5	6.4
	사후	7.5	8.5	8.5	9	8.37
채연 (초5, 여)	사전	5.5	5.5	5	6	5.5
	사후	7	8.5	8	8	7.87
윤아 (초5, 여)	사전	6	5.5	6.5	6	6
	사후	8	9	9	9	8.75
지수 (중2, 여)	사전	6.5	6	7	6	6.37
	사후	8	8.5	9	9	8.62
서연 (중2, 여)	사전	5	5	4	4.5	4.62
	사후	7	8.5	8.5	9	8.25

그림 2에서 알 수 있듯, 서연의 글쓰기는 매우 간단한 내용으로 총 14단어로 두 문장으로 글을 구성하였다. 서연은 내용을 구성할 때 어려움을 겪고 있었다. 서연이는 친구를 소개하는 글을 쓰기 시작했지만, 내용을 다 완성하지 못하고 답안을 제출하였다.

한 번도 영어로 글을 써본 적이 없어서... 어떻게 시작해야 하는지 고민 되어서 많이 생각했어요. 친구를 소개하겠다고 정했는데, 무슨 말을 적어야 할지 너무 어려웠어요. 단어도 잘 생각 안 나고 내용도 잘 몰라서 그냥 조금만 적었어요.

(중2 서연)

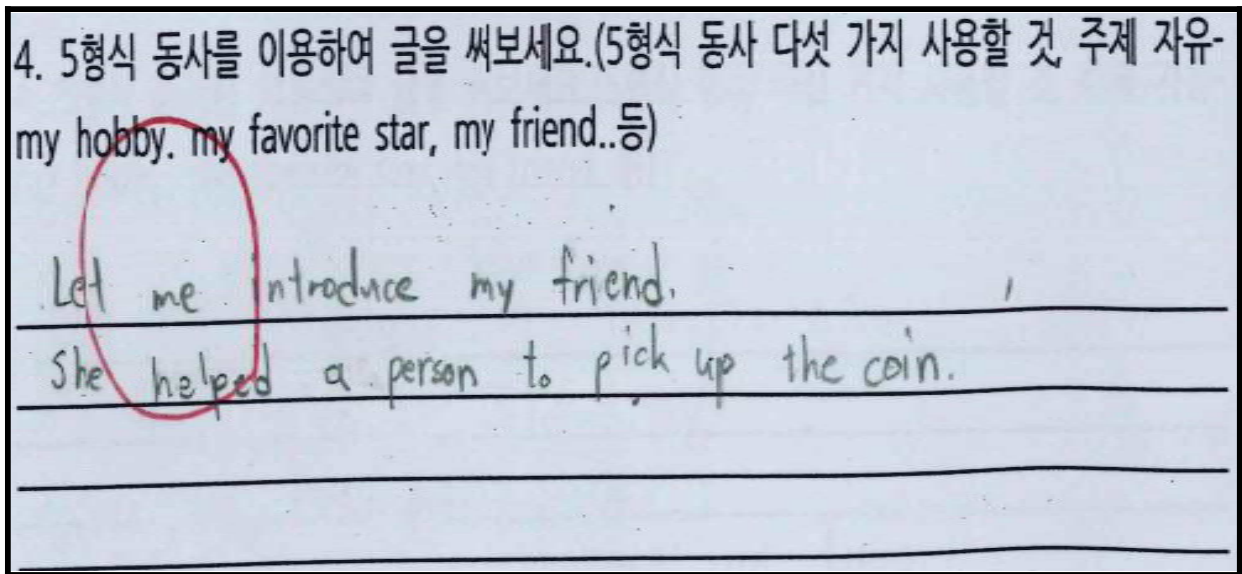


그림 2

중2 서연의 1차 사전 시험 답안

중학생 서연은 수업 중 교사에게 글쓰기 문항에 대한 어려움을 토로하였다. 그동안 단어의 변형 또는 간단한 문장을 만들기 등의 비교적 단순한 형식의 쓰기 문제 유형만 접했던 서연은, 다소 생소한 문제 유형에 당황하며 많이 고민하는 모습이였다. 서연에게 글쓰기가 심리적 부담감으로 작용하고 있으며 이는 연구 수업 참여자의 특성 조사에서 서연 학생이 어려운 영역으로 쓰기를 선택한 결과와 일치한다. 서연의 1차 글쓰

기를 시작하는 것 자체에 대한 큰 부담감을 느끼고 있었다.

그림 3은 서연의 1차 사후 시험 답안이다. 이를 사전 답안 그림 2와 비교하였을 때, 사전 시험에서 14단어로 총 2문장으로 글을 썼던 서연은 사후 시험에서는 총 47단어로 7문장으로 글을 완성하는 모습을 보여주었다. 그리고 수업시간에 학습했던 다양한 5형식 동사를 활용하여 문장을 만들었고, 내용의 구성면에서도 일관성 있고 자연스러운 흐름이 나타났다. 또래 교수의 발표 수업에서 친구에게 설명하는 튜터 역할을 하며 내용을 잘 전달하는 모습이였다. 또래 교수를 통해 동료 학습자에게 설명해주며 피드백을 받거나 동료 학습자로부터 설명을 듣고 직접 피드백을 해주는 적극적인 수업 참여가 학생의 글쓰기 능력의 향상에 도움이 되었을 것이라 판단된다. 본 연구의 플립 러닝 효과성은 도숙진과 진영선(2019)의 연구와 일치하며 마찬가지로 영어 학습자의 영어 학습 태도에 대한 또래 교수의 긍정적 영향 역시 김지선(2017)과 신연진과 조정순(2013)의 연구 결과를 뒷받침할 수 있다. 따라서 또래 교수는 우리나라와 같은 EFL 학습 환경에서 학습자의 긍정적 태도와 학습 능력의 향상에 대한 효과성을 가지고 있음을 알 수 있다.

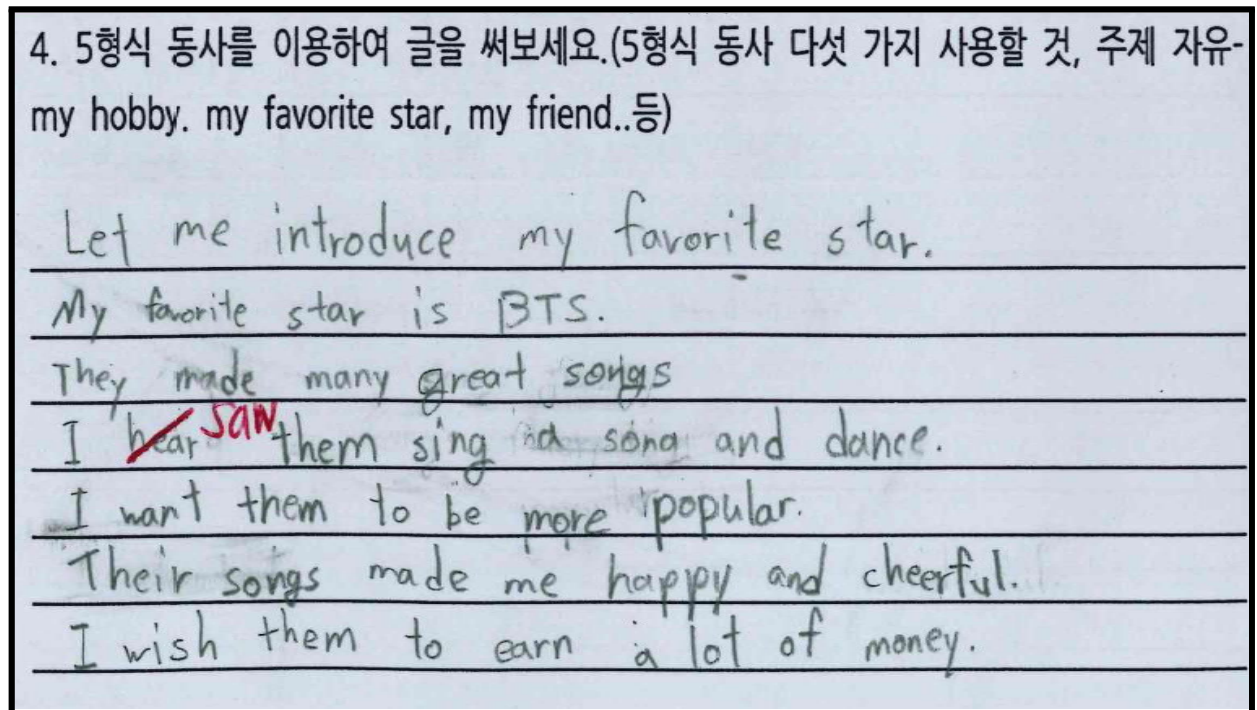


그림 3

중2 서연의 1차 사후 시험 답안

그림 4는 채연의 사후 시험 답안으로, 초등학교 5학년인 채연은 실험 수업 전에 영어 글쓰기에 대해 배워본 적이 없는 학생이다. 단수를 복수로 바꾸거나, 단어를 알맞게 배열하는 간단한 수준의 쓰기 문항은 기존에 많이 접해봤지만 스스로 문장을 만들거나 영어로 글쓰기를 해본 적이 없었기 때문에, 초등학교 5학년 학생의 교육과정을 고려하여 1주 차 사전·사후 시험 문항은 간단한 내용의 한글을 보고 영어 문장을 만드는 것으로 구성하였다. 채연은 수업 전 명사의 기본개념(셀 수 있는 명사, 셀 수 없는 명사)을 어느 정도 이해하고 있었지만, 셀 수 없는 명사의 단위 명사와 명사의 복수형에 내용에 대해 이해도는 낮은 편이었다. 실험 수업 후 쓰기 시험에서 채연이는 복수형 문장과 단위 명사를 활용한 문장을 만들었다. 4-(1)번 문항에서 *book*의 복수형을 바르게 표기하였지만 4-(2)번 에서 *piano*의 복수형 *-s*를 붙이지 않았다. 이는 채연은 영어로 문장을 만들어야 한다는 압박감으로 인해 실수한 것으로 보인다.

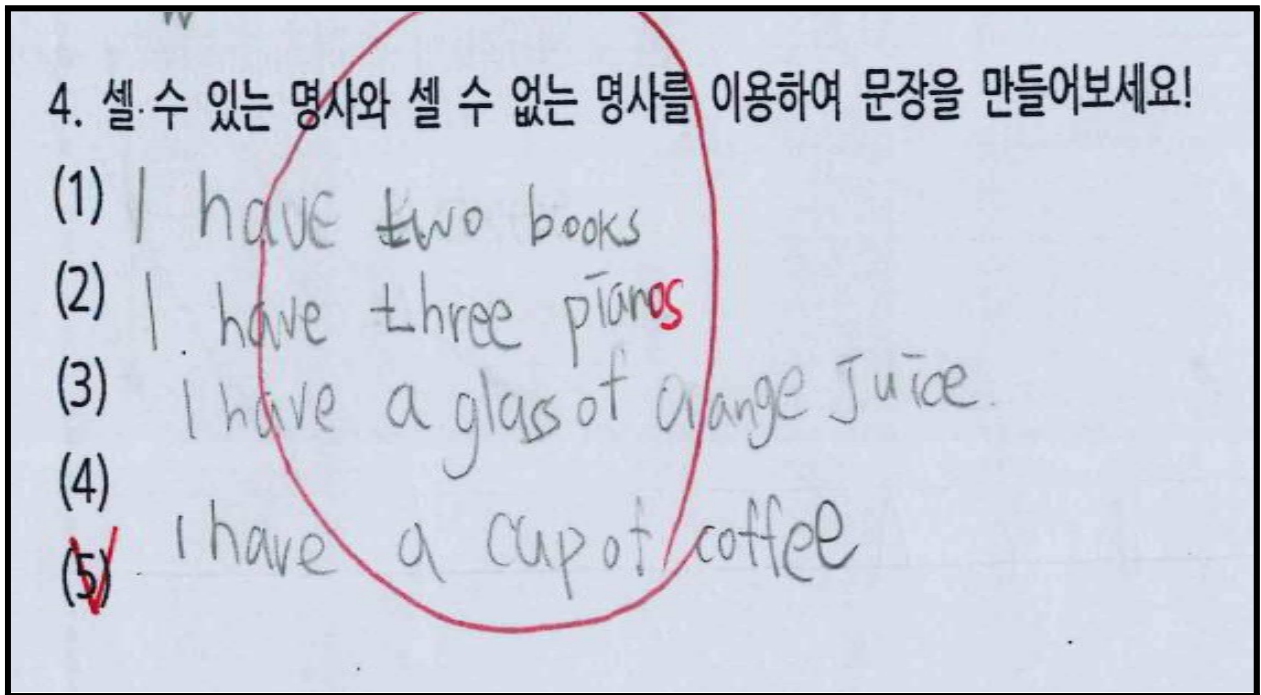


그림 4

초5 채연의 1차 사후 시험 답안

그림 5의 2차 글쓰기에서 채연은 총 27단어로 7문장을 사용하였다. 2차 사후 시험의 친구를 소개하는 글에서 친구의 이름, 특징, 취미, 장점, 꿈, 성격 등을 차례로 나열하며 일관성 있게 내용을 구성하였다. 하지만, 1차부터 4차시까지의 학습 내용이었던 셀 수 있는 명사 앞에 관사 *a*를 붙이지 않는 실수와 *be good at*과 같은 숙어 사용에 있어 미숙함이 나타났다.

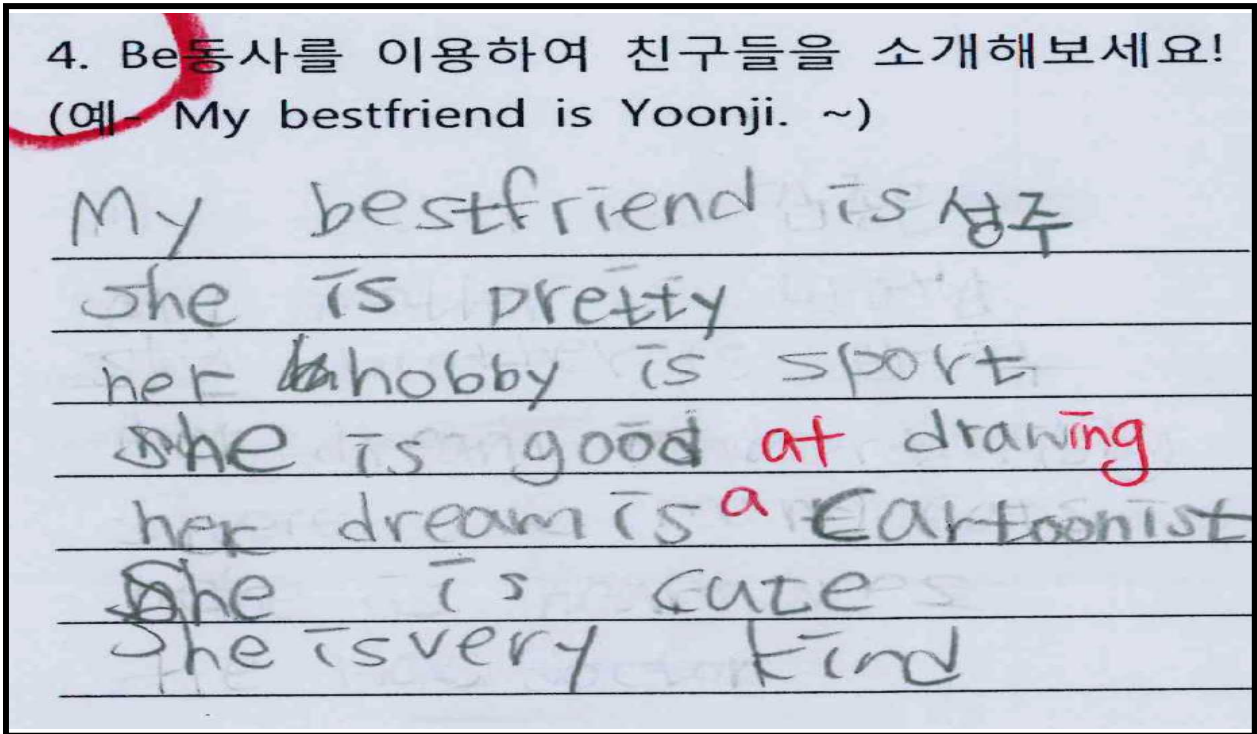


그림 5
 초5 채연의 2차 사후 시험 답안

채연은 시간이 지나며 수업에 적극적으로 참여하였고, 수업 중 면담에서 글쓰기에 있어 자신감을 느끼는 모습을 보여주었다. 이는 특히, 그림 6의 ‘오늘의 일기’ 글쓰기에서 채연은 동료 학습자나 교사에게 도움을 거의 요청하지 않았음에도 매우 긴 글을 완성하였다. 비교적 쉽게 접근할 수 있는 주제라는 점도 채연이 글을 더욱 쉽게 쓸 수 있는 요인으로 작용했음을 수업 중 면담을 통해 알 수 있었다.

오늘은 쉬웠어요. 학교 가고 학원 가는 내용 적으니까 금방 썼어요. 제일 길게 쓴 것 같아요. 그냥 스펠링 모르는 건 아무렇게나 소리 나는 대로 적었어요.

(초5 채연)

채연은 실험 수업 초반에, 실수하는 것에 대한 큰 두려움을 가지고 있었다. 철자와 내용 구성에 대해 교사에게 도움 요청을 많이 하였고 글을 쓰는 것에 대해 고민을 많이 하였다. 그러나 수업 중반에서 후반으로 갈수록 자신감 있게 글을 쓰며 단어의 철자에 초점을 맞추는 것이 아니라 전반적인 글의 흐름에 집중하였다.

4차 사후 글쓰기인 그림 6에 나타난 바와 같이, 철자를 잘못 적거나 *be* 동사를 적지 않는 등의 실수하는 모습도 보였다. 그러나 채연은 자신의 일과를 시간순으로 나열하고 알과 중의 느낌을 적으며 글을 완성하였다. 이는 학생들이 비교적 간단한 내용의 글쓰기를 경험함으로써 영어 쓰기에 대한 거부감이 많이 사라지고(오용환, 2014), 쓰기 자체에 대한 부담감이 낮아졌기 때문이라고 할 수 있다.

특히, 긍정적 변화에서 두드러지는 점은 채연이 내용 구사력이 높아졌다는 것이다. 채연은 평소 글쓰기에 대한 거부감이 있었던 학생이다. 수업 중 면담에서 학교에서 독후감이나 글을 쓰는 것이 힘들다고 언급하였다. 그러나 4차 사후 글쓰기에서 채연은 빠른 속도로 글을 완성해 나갔으며 자신도 글을 완성하고 뿌듯해하는 모습을 보여주었다.

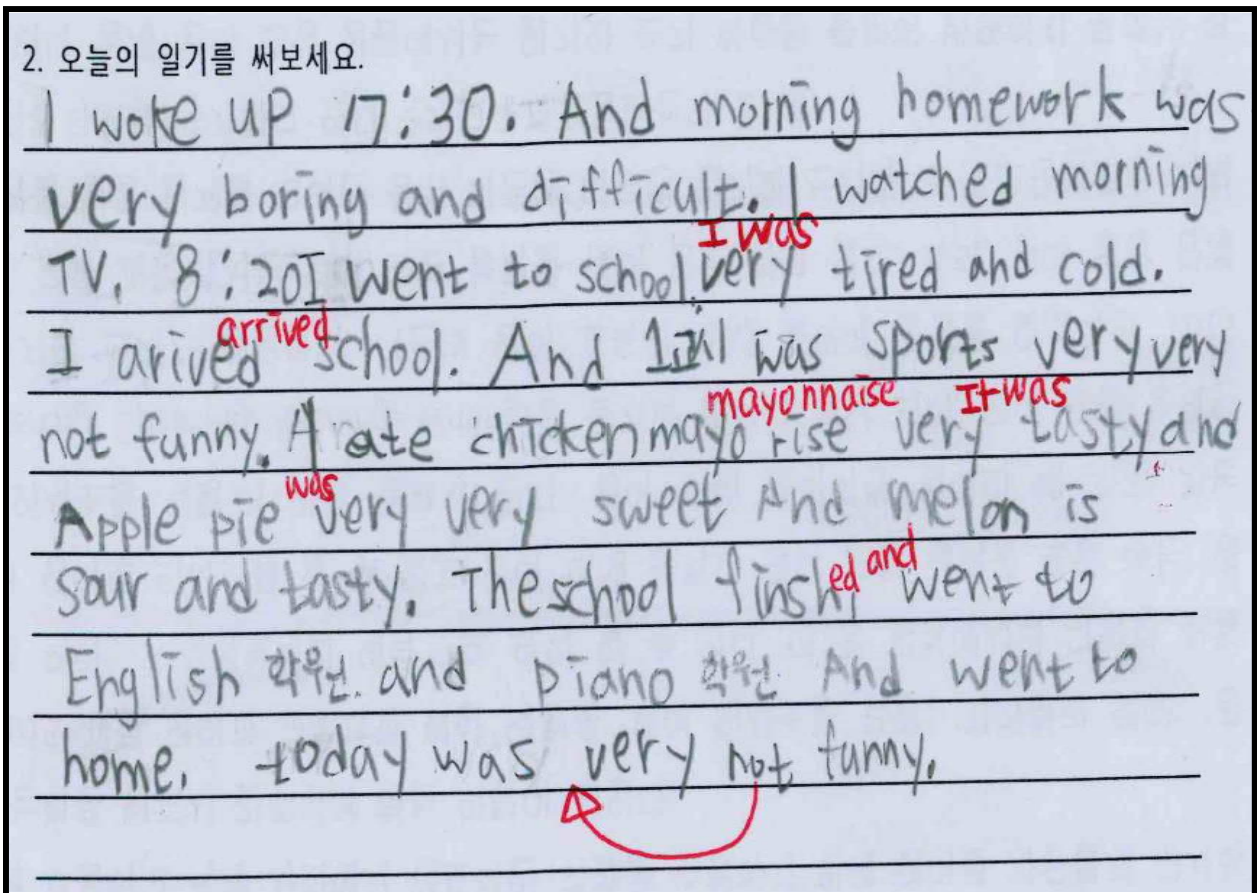


그림 6

초5 채연의 4차 사후 시험 답안

초등학교 5학년 승준의 글쓰기 능력의 변화를 자세히 살펴보고자 한다. 2차 사전 시험인 그림 7에서, 승준은 비교적 평소에 많이 접했던 대명사의 주격을 활용하는 문항에 대해 쉽게 접근하였다. 인칭대명사를 활용하여 부모님을 소개하는 문장을 만드는 사후 시험 문항에서 그림 7에서 승준은 엄마의 직업과 성격, 아빠의 직업과 취미를 활용하여 문장을 만들었다. 인칭대명사의 주격 *I, she, they*, 소유격 *my, his*를 사용하였다. 승준은 기존에 빈칸 채우는 문제는 많이 접해봤지만, 문장을 쓰는 문제는 처음이라고 면담에서 언급하였으며, 문장 단위로 써야 하는 비교적 난도가 있는 영어 쓰기 문제에 대해 어려움을 토로하는 모습이였다.

1. 다음 우리말과 의미가 같도록 빈칸에 알맞은 대명사를 쓰시오.

(1) 나는 의사다. 그녀도 의사다.
→ I am a doctor. She is a doctor, too.

(2) 그녀와 그는 도서관에 있다. 그들은 책을 읽는다.
→ she and me ^{he} are in the library. they read books.

(3) 너는 자전거를 가지고 있다. 그것은 오래 되었다.
→ You have a bike. It is old.

(4) 우리는 친절하다. 우리는 좋은 친구 이다.
→ We are kind. we are best fiends.

(5) 너희들은 고양이 다섯 마리를 가지고 있다. 그것들은 귀엽다.
→ Your have five cats. they are cute.

You

2. 인칭대명사를 이용하여 엄마와 아빠를 소개해 보세요!

(1) My mother is ^a nurse.

(2) she is very kind, but scary

(3) My father is ^a business man

(4) his hobby is playing golf.

(5) I think they ^{are} very very good

그림 7

초5 승준의 2차 사전·사후 시험 답안

영어로 문장을 처음 써봤어요. 조금 고민했는데, 그냥 생각나는 만큼 썼어요. 틀렸을 수도 있어요. 엄마 아빠 이야기 쓸 때 어떤 내용을 써야 쓸지 고민하다가 직업이랑 취미 적었어요. 그런데, 다음에 또 영어로 써야 해요?

(초5 승준)

다른 학생들과 비슷하게 승준 역시 영어로 내용을 구상하여 글을 쓴 경험이 없었기 때문에 영어 글쓰기에 대해 두려움을 느끼고 있었다. 또한, 앞으로 영어로도 문장을 만들어야 한다는 데에 부담감을 느끼고 있었다. 하지만 평소 간단한 영어 문장을 완성할 때처럼 승준은 단어의 철자보다는 내용을 생각하고 글을 쓰기 위해 노력하였다.

그림 8은 목표 문법이 *be* 동사의 현재형과 과거형인 승준의 3차 사전 시험 답안이다. 승준은 든 빈칸에 *be* 동사의 3인칭 단수 형태인 *is*로 채워 넣었다. 승준은 *at that time, then*과 같은 과거형 부사구에 대한 이해가 부족한 것으로 나타났다. 또한, (5) 번 문항의 의문문을 만드는 문장에 대해서도 어려움을 겪고 있다.

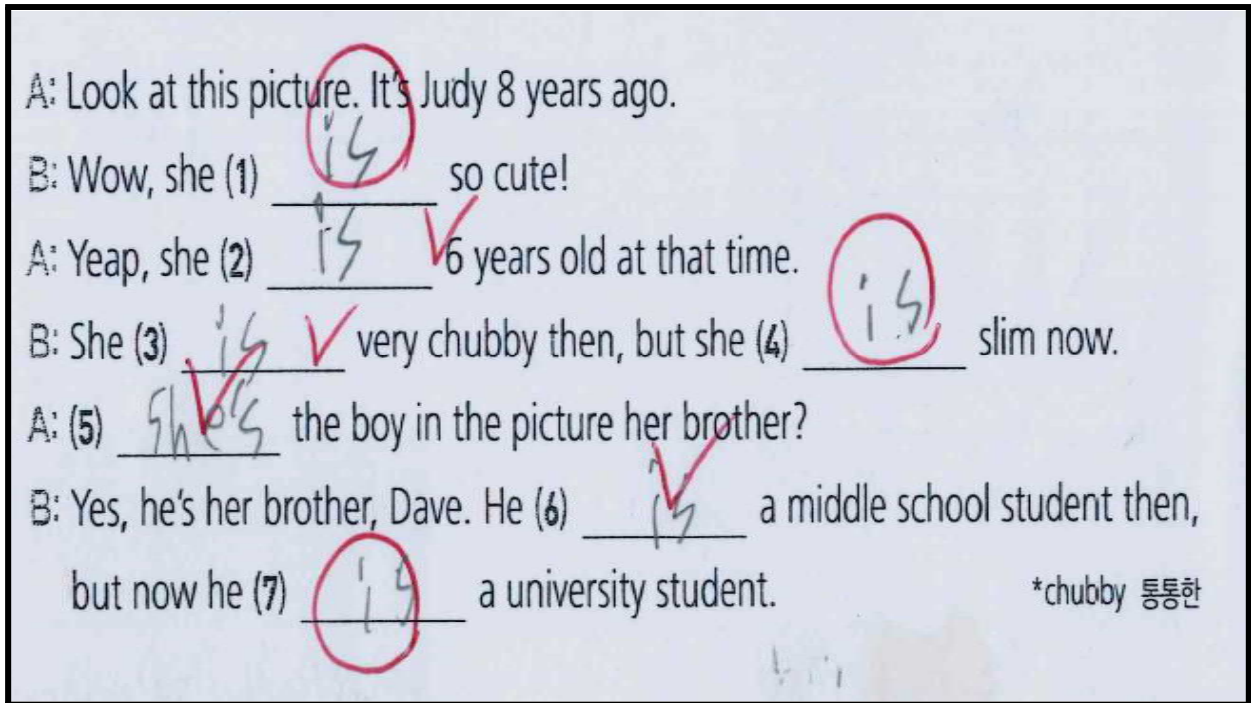


그림 8

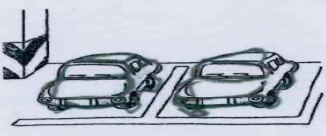
초5 승준의 3차 사전 시험 답안

다음 그림 9의 3차 사후 시험 답안의 3-(1) 과 (2) 문항에서 승준은 현재형과 과거형 *be* 동사를 구별해 사용하여 빈칸을 채워 넣었다. *now*와 *last year*의 시간적 개념을 이해하여 *are*와 *were*를 활용하여 문장을 완성하였다.


4번 문항에서 친구를 소개하는 글을 쓴 승준은 처음으로 짧은 글을 완성하였다. 친구를 소개하는 글에서, 승준은 두 명의 친구를 차례로 소개하고 함께 점심을 먹고 축구를 함께 한다고 하였다. 승준은 *be* 동사의 현재형 *is*와 *are*을 올바르게 사용하여 글을 구성하였다.

3. 다음 그림의 상황에 맞도록 빈칸에 알맞은 말을 쓰시오.(there be사용하기)

(1)



(2)



(1) There are two cars in the parking lot now.

(2) There were five houses on the hill last year.

4. Be동사를 이용하여 친구들을 소개해보세요!
(예- My bestfriend is Yoonji. ~)

my best friend is Chan
ho, and second best friend
is Kim Jae min, they
are so good. We always
have lunch together.
and ~~we are playing soccer~~
we are playing soccer
we play soccer together
after school.

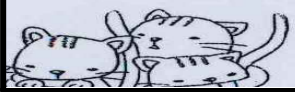


그림 9
초5 승준의 3차 사후 시험 답안

일반 동사의 현재형과 과거형 그리고 부정형을 확인하는 그림 10의 4차 사전 시험을 승준이는 매우 힘들어하였다. (4) 번과 (5) 번 문항에서, 부정형을 만들 때 *don't*를 사용한다는 점은 어느 정도 이해하고 있었지만 3인칭 현재 부정형과 과거형 부정형의 형태는 이해하지 못하는 모습이었다.

1. 우리말과 일치하도록 괄호 안의 동사를 알맞은 형태로 바꿔 쓰시오.

(1) 나의 아버지는 보통 오후 7시에 집에 오신다.(come)
 → My father coming home at 7. **Comes**

(2) 그 가게는 어제 9시에 문을 닫았다.(close)
 → The store closed at 9 last night.

(3) 채윤이는 매년 여름 해변에 간다.(go) **goes**
 → Chaeyoon going to the beach every summer.

(4) 윤지는 야채를 좋아 하지 않는다.(like) **doesn't like**
 → Yoonji don't like vegetables.

(5) 승완이는 어제 아침을 먹지 않았었다.(have) **didn't have**
 → Seungwan don't have breakfast.

(6) 지영이는 저녁마다 뉴스를 본다.(watch) **watches**
 → Jiyoung watch the news every evening.

그림 10

초5 승준의 4차 사전 시험 답안

오늘은 너무 어려웠어요. 뭘 써야 하는지 몰라서 그냥 적었어요. 동사가 뭔지는 아는데 알맞은 형태로 바꾸라고 해서 뭐라고 적어야 할지 몰랐어요. 배웠던 것 같기도 한데, 기억이 잘 안 났어요.

(초5 승준)

승준은 동사의 시제에 대해 배웠던 적이 있지만, 기억이 나지 않는다고 응답하였다. 시험에 대해 어려움을 표현하였지만, 승준은 모르는 문항이 나오더라도 답을 채워 넣는 모습을 보여주었다.

승준은 4차 시험 전후에서 높은 향상도가 나타났다. 그림 11의 사후 시험 답안 10에서 일반동사의 3인칭 단수형과 과거형 그리고 부정형을 활용하여 간단한 문장을 완성하였다. (5) 번과 (7) 번에서 각각 *went*와 *played*를 활용하여 과거형 동사를 알맞게 사용하였고, (2) 번, (3) 번 그리고 (8) 번 문항에서 *don't*, *does not*과 *did not*을 사용하여 부정형을 문장으로 만들었다. 하지만 3번에서 불규칙 과거형과 *does not* 뒤에 과거형을 붙이고, (6) 번에서 불규칙 과거형인 *sang*을 써야 하는 자리에 *singing*이라고 쓰는 모습도 관찰되었다. 또한, (1) 번 문항은 현재 시제를 써야 하지만 과거형 시제를 쓰기도 하였다.

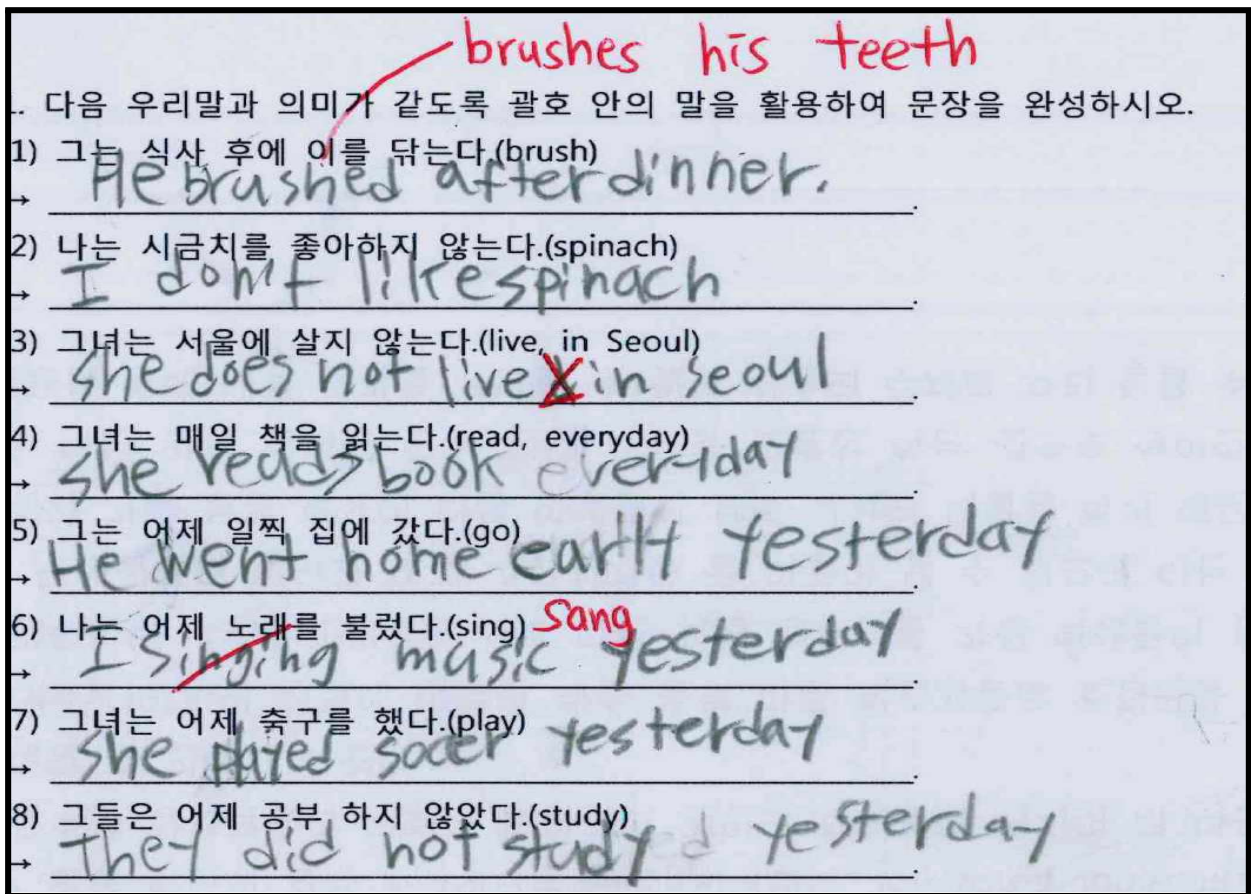


그림 11

초5 승준의 4차 사후 시험 답안 1

그림 12의 4차 사후 시험 답안 2에서 승준은 총 55단어로 11문장을 활용하여 오늘의 일과를 적었다. 여전히 불규칙 과거형에 대해 실수를 하고 있었지만, 비교적 많이 활용하는 불규칙 과거형 동사인 *ate*와 *went*, *had*는 잘 활용하였다. 또한, 규칙형 과거 동사를 이용하여 글을 완성하였다.

일기 쓸 때처럼 썼어요. 근데 모르는 것도 있었어요... 선생님이 철자는 괜찮다고 하셔서 아는 만큼만 썼어요. 오늘 학교에서 있었던 일이라 수업 했던 내용 써봤는데 엄청나게 길어졌어요.

(초5 승준)

처음 글쓰기를 접했던 승준의 20차시의 수업 후 글쓰기에서 자신감이 많이 향상된 모습을 보여주었다. 실험 수업 초반 글의 구성에 대해 큰 고민을 하던 승준은 머릿속에 자신이 써야 할 글의 틀을 만들어 놓고 글을 완성해 나가는 모습을 보여주었다.

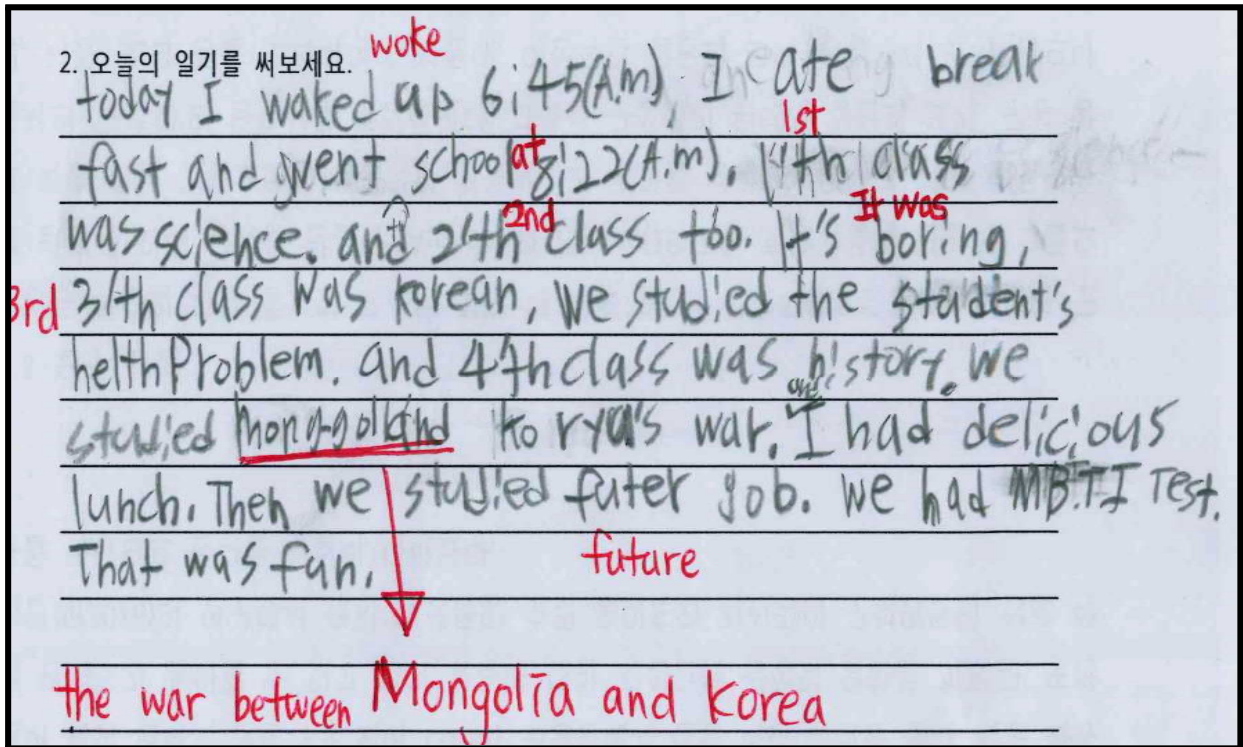


그림 12

초5 승준의 4차 사후 시험 답안 2

중학교 2학년 지수와 서연의 총 4번에 걸쳐 진행된 사전·사후 테스트 결과를 비교하고 문법 기반 쓰기 능력의 향상도가 어떠한지 살펴보고자 한다. 먼저 지수의 글쓰기는, 그림 13의 사전 시험 답안에서 볼 수 있듯이, 3인칭 단수의 현재 시제 *calls*와 대명사의 격 *her*의 쓰임과 같은 문법 요소에서 정확성이 다소 부족했다. 그리고 *like* 뒤에 *playing*이나 *to play*를 사용하여야 하지만 동사원형인 *play*를 썼고, 전체적으로 문장의 흐름이나 구성이 매끄럽지 못했다는 것을 알 수 있다. 총 35단어와 7문장을 사용하여 비교적 짧게 문장을 마무리했다.

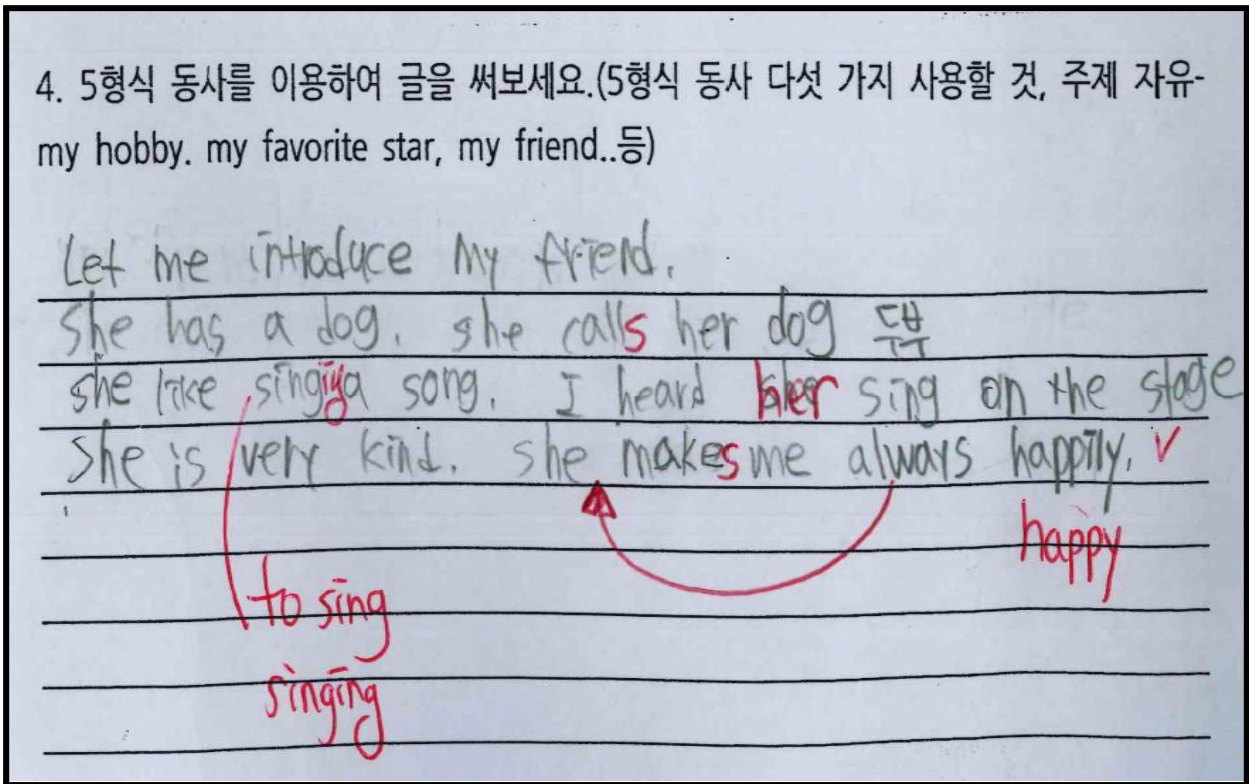


그림 13

중2 지수의 1차 사전 시험 답안

1차 사후 시험 답안인 그림 14에 나타난 바와 같이, 지수는 전보다 다양한 동사를 활용하여 친구를 소개하고 친구 이름, 이유 그리고 취미 친구와 관련된 사건을 나열하며 보다 자연스러운 글의 흐름을 보여주고 있다. 그러나 동사의 현재형과 과거형을 섞어 쓰는 흐름으로는 어울리지 않는 문법을 사용하였고, 목적격을 써야 하는 자리에 주격을 쓰는 등의 실수가 있었다. 지수는 이전에 영어 글쓰기를 해본 적이 없는 학생으로 사전 테스트 당시 글을 시작하는 데 오랜 시간이 걸렸고 내용을 완성해 가는데 어려움을 토로했지만, 사후 시험에서 전보다 내용 구성에 있어 완성도 있는 글을 보여주었다.

4. 5형식 동사를 이용하여 글을 써보세요.(5형식 동사 다섯 가지 사용할 것, 주제 자유- my hobby, my favorite star, my friend..등)

Let me introduce my friend, *여론* *makes*

She is very kind, so she always made me happy

and she likes sing a song, I heard her sing a song
to sing / singing

She helps me to do my home work. *homework*

I elected her the leader of my class, because she treats my
classmates warmly.

I consider she is my best friend
her

그림 14

중2 지수의 1차 사후 시험 답안

처음에는 어떻게 시작해야 하는지 어려웠어요. 그리고 배운 내용을 모두 기억해야 하니까 어려운 것 같기도 했어요. 틀릴까 봐 걱정이 많이 됐어요. 빈칸 넣는 건 해봐서 할 수 있는데, 문장을 만들라고 하니까 너무 어려워요.

(중2 서연)

글쓰기를 처음 해보는 지수는 문장 만들기가 어렵다고 말했다. 단어 변형이나 빈칸 채우기와 같은 기존에 많이 접할 수 있었던 서술형 문항에 대해서는 비교적 어려움이 덜했지만, 문장으로 이야기를 만드는 서술형 시험에 대해서는 걱정을 많이 하고 있었다.

동영상에서 선생님이 설명해주신 문장도 넣어봤어요. 조금 바뀌서. 그래도 처음보단 조금 쉬웠어요. 오늘은... 친구랑 같이 모르는 단어는 알려주고 그래도 그냥 모르겠으면 내용도 좀 바꾸기도 하고...

(중2 서연)

네 차례의 수업 진행 후 실시된 1차 사후 시험에서 지수는 플립 러닝 동영상의 예문을 활용한다고 답했고, 문장을 만드는 서술형 시험에 대해 처음보다 자신감을 느끼는 모습을 보여주었다. 동영상 자료의 내용을 활용하여 자신의 문장을 만들었으며, 동료 학습자와의 협력을 통해 글쓰기가 발전해 나가고 있었다. 이지혜(2013)의 협동 학습이 하위 수준의 학습자에게 효과적임을 나타낸 연구 결과와 일치한다. 협동 학습이 하위 학습자들에게 글의 내용에 대해 생각할 시간을 주었기 때문으로 풀이할 수 있다.

예전에 배웠던 것 같은데, 기억이 나는 것도 있고 안 나는 것도 있었어요. 좀 어려웠어요. 문장을 만드는 게 어려웠어요. 한국말로 생각하고 또 영어로 생각해야 하니까 단어를 모르는 것도 많고...

(중2 지수)

한 번 더 하니까 많이 기억이 났어요. 예전에 배웠었던 거. 오늘은 장래 희망에 관해 썼는데, 학교에서 장래희망은 발표도 많이 하고 해서 영어로 쓰기가 더 쉬웠어요. 근데 문법 내용을 다 써야 하니까 조금 힘들었어요.

(중2 지수)

지수는 여러 문법 요소를 한 번에 적어 내야 한다는 점에 대해 부담감을 많이 느끼고 있는 것으로 보였다. 영어 글쓰기의 내용이 평소에 많이 접하던 내용일 경우, 조금 더 쉽게 글을 완성하는 모습을 보여주었다.

동사의 시제(현재, 과거, 진행, 현재 완료)에 대해 플립 러닝과 협동 학습을 진행하였던 지수의 그림 15의 2차 사전 시험 답안의 결과에서 볼 수 있듯, 이전에 이미 동사의 시제에 대해 배웠지만, 정확히 기억하지는 못했다. 과거형을 쓸 때 *was listened*와 *was attend*로 쓰며 일반동사와 be 동사를 함께 쓰는 과거형 실수를 나타냈고, 진행형은 기본개념인 *동사~ing* 형태를 인지하고 있었던 것으로 보이지만 *be* 동사를 생략하고 *동사~ing*만 활용하여 문장을 만들었다. 복잡한 문법 항목 현재 완료에 대해 지수는 현재 완료의 개념을 어느 정도 이해하고 있었지만 정확한 형태는 알지 못하는 모습이였다.

1. 다음 우리말과 의미가 같도록 괄호 안의 말을 활용하여 문장을 완성하십시오.

(1) 지호는 매일 여기에 주차를 한다. (park, everyday)
→ 지호 parks here everyday.

(2) 균형 잡힌 식사는 당신의 건강을 유지하는데 도움을 줄 것이다. (keep in shape, help)
→ Balanced meal will help your health keep in shape

(3) 내가 그녀를 만났을 때, 그녀는 아이를 도와주고 있었다. (helping, a child)
→ She was helping a child when I met her.

(4) 나는 지난달에 서울에서 있었던 세미나에 참석했다. (attend, the seminar)
→ I was attended the seminar in Seoul.

(5) 그는 컴퓨터 게임을 하는 중이야.
→ He is playing the game.

(6) 그들은 이미 점심식사를 끝마쳤다. (have, already, finish)
→ They finished have X lunch already
have already

3. 동사의 시제(현재/과거/미래/현재완료/진행)를 이용하여 자신의 취미에 대해 써보세요.

Let me introduce (about) my hobby
My hobby is to listen to music. listening
I have listened to music since I was young.
I was listen to music yesterday
listened

그림 15

중2 지수의 2차 사전 시험 답안

그림 16의 2차 사후 시험지 답안에서 알 수 있듯, 지수는 1-(1) 번에서 현재 시제 *drinks*를 사용하여 반복적인 일상을 나타냈다. 1-(2) 번에서 *will*을 활용하여 미래 시제를 사용하였으며, 1-(3) 번에서 *did*를 사용하여 일반동사의 과거형 의문문을 1-(4) 번과 1-(5) 번에서 *be* 동사 *~ing* 형태의 진행형과 *has* 과거 분사 형태의 현재 완료 시제의 쓰임을 적절히 나타냈다.

동사의 시제를 활용한 글쓰기 문항인 3번에서 지수는 현재 시제, 진행 시제, 과거형과 현재 완료를 활용하여 장래희망에 대해 적었다. 동사의 시제에 대해 이해도가 향상하였음을 알 수 있다. 지수는 자신이 좋아하는 것과 장래희망을 연결하며 현재 형태를 쓰고 과거부터 지금까지 좋아했다는 내용을 현재 완료 *have liked*를 사용하였고 좋은 선생님이 되어 학생들이 자신의 수업을 좋아할 것이라는 미래의 내용을 *will*과 *be going to* 두 가지 형태의 미래 시제를 사용하여 나타냈다. 또한, 본인이 지금 꿈을 이루기 위해 최선을 다하고 있다는 내용을 현재 진행 시제로 적으며 글을 마무리하고 있다. 지수는 다양한 형태의 시제를 적절하게 사용하여 자신의 꿈을 적는 내용과 자연스럽게 적용했다.

1. 다음 우리말과 의미가 같도록 괄호 안의 말을 활용하여 문장을 완성하십시오.

(1) Tara는 매일 아침 우유 한 잔을 마신다. (a glass of milk)
 → Tara drinks a glass of milk every morning

(2) 나는 내년엔 16살이 된다. (be)
 → I will be 16 years old next year

(3) 넌 작년에 그 책을 읽었니? (read, last year)
 → Did you read the book? last year

(4) 내가 그에게 전화했을 때, 그는 점심을 먹고 있었어. (have lunch)
 → When I called him He was having lunch.

(5) 나는 지금 언니와 함께 컴퓨터 게임을 하고 있어. (play computer game)
 → I am playing computer game

(6) 그는 광주에서 작년부터 살고 있어. (since, live)
 → He has lived in 광주 since last year

3. 동사의 시제(현재/과거/미래/현재완료/진행)를 이용하여 자신의 장래 희망에 대해 써 보세요.

Let me introduce my future dream.

I like history. so I want to be a history teacher

I have liked history since 2018

I read books about Korea history last year

I will be a great teacher someday

& The students are going to like my class,

I'm doing my best now

my future students.

그림 16

중2 지수의 2차 사후 시험 답안

to 부정사와 동명사 내용의 그림 17의 3차 사전 시험에서 지수는 to 부정사의 개념은 잘 이해하고 있었지만, 동명사에 대한 문제에서 어려움을 나타냈다. 전치사 뒤에 동명사를 쓰는 개념은 습득한 모습이었다. 그러나 go 동사~ing나 look forward to 동사~ing와 같은 관용적 표현은 이해하지 못하고 있었다. 관용적 표현은 따로 암기가 필요한 부분으로 기존에 관용 표현에 대해 학습한 적이 없는 학생에게는 어려운 문법 내용이다.

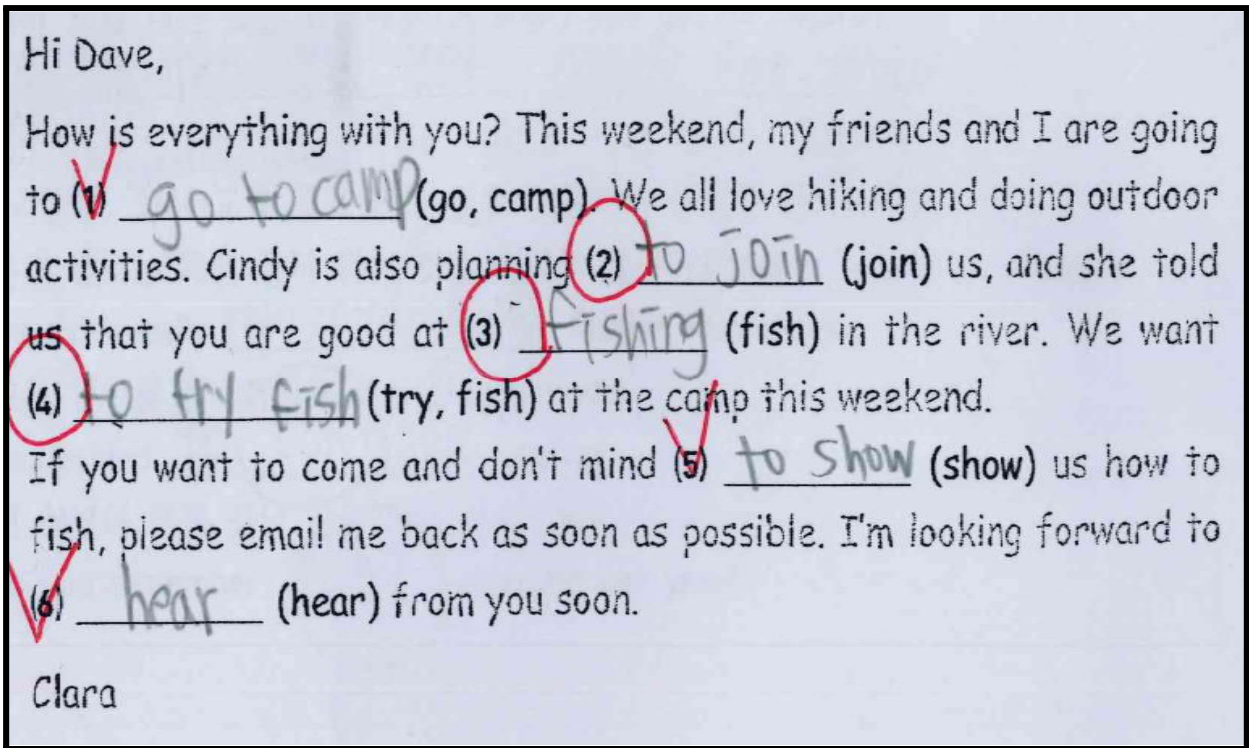


그림 17

중2 지수의 3차 사전 시험 답안

그림 18의 3차 사후 시험 답안에서 지수는 *to* 부정사와 동명사를 이용하여 학교생활에 관해 서술하고 있다. 동사의 목적어로 쓰이는 경우인 *like*와 *hate* 뒤에 동사~*ing*를 활용하였다. 주어 자리에 동명사와 *to* 부정사를 모두 활용하는 문장도 만들었고, 사전 학습(플립 러닝)의 설명 때 예시로 나왔던 *on* 동사~*ing*를 자신의 글에 사용하였다. 내용 면에서 보았을 때, 학교생활에 관해 설명하는 내용이다. 학교생활이 즐거운 이유를 친구들을 만나고 함께 이야기하기 때문이라고 설명하고 있다. 그리고 싫어하는 과목과 이유를 써 내려가며 자신이 학교에서 종종 하는 준비물을 챙기지 않는 실수와 하룻길의 즐거움을 간단한 문장으로 나타내고 있다.

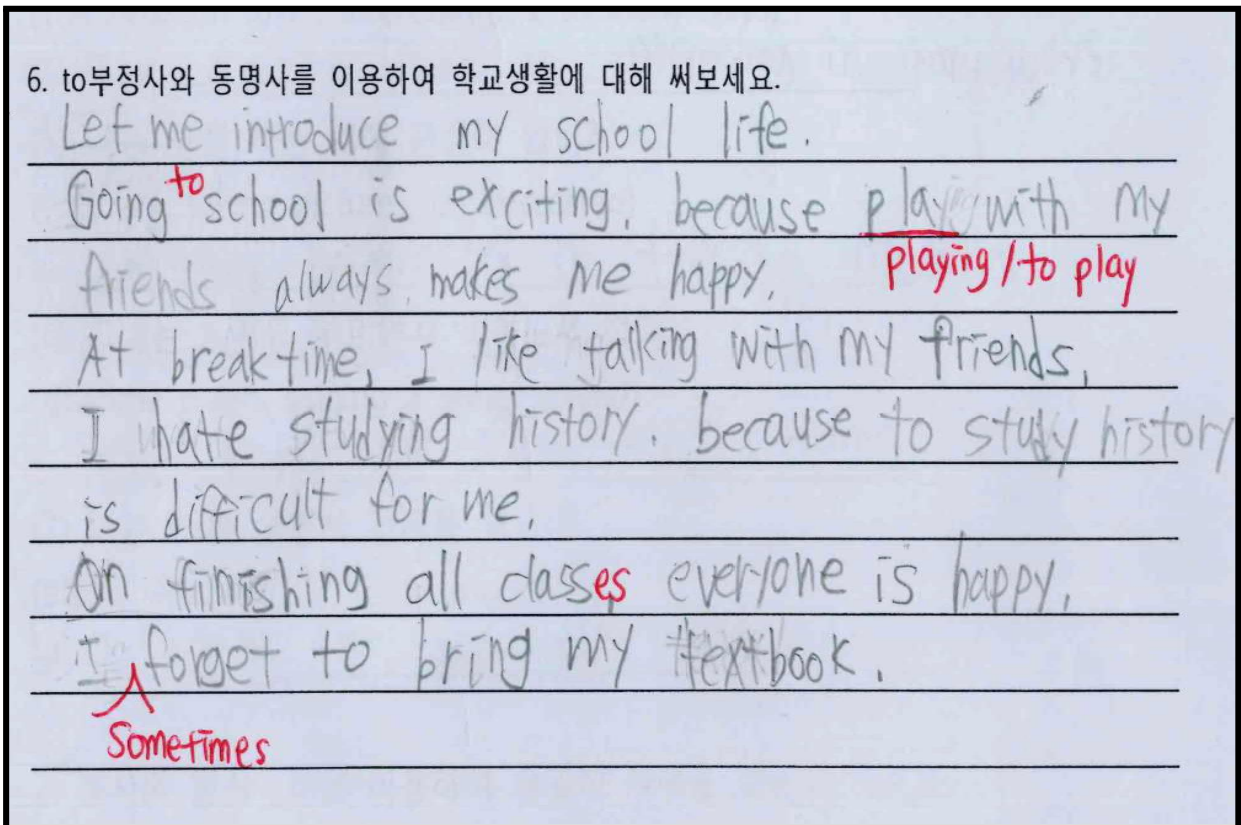


그림 18

중2 지수의 3차 사후 시험 답안

to 부정사는 조금 쉬운데, *ing*(동명사)는 잘 모르겠어요. 어디에다 써야 하는지 잘 모르겠어요. 그래서 빈칸 넣을 때 너무 어려웠어요. 선생님이 그냥 아는 만큼만 쓰라고 해서 쓰긴 했는데...

(중2 지수)

학교 가면 뭐 하는지 생각해보면서 썼어요. 오늘 제가 설명한 내용이라 쉬웠어요. 아까 제가 설명했던 내용이 기억에 남았고, 어제 예습할 때 있던 문장으로 썼어요.


(중2 지수)

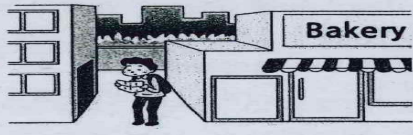
자신이 발표했던 내용에 대해 자신감을 느끼고 글을 쓰는 모습을 보여주었다. 특히, 지수는 자신의 발표 내용을 동료 학습자에게 다시 한번 설명해주는 적극적인 자세로 수업에 임했으며, 글쓰기의 속도가 전보다 빨라진 모습이였다. 이는 최선화(2008)와 유경아(2016)의 연구에서 동료 학습자의 튜터 역할이 학생들의 영어에 대한 흥미도와 자신감에 긍정적 변화를 주었다는 결과와 일치한다.

그림 19에서 보이는 바와 같이, 지수는 사전 시험에서 분사의 개념을 정확하게 습득하지 못하고 형용사로 쓰이는 정도로 인식하고 있었고 분사 구문은 전혀 이해하지 못하는 모습을 보여주었다. 지수가 쓰고 있는 현재 분사는 *exciting*과 *interesting*으로 비교적 자주 접할 수 있는 분사 형태의 단어이다. 이는 분사를 이해했다기보다 *exciting*과 *interesting*의 단어의 뜻을 알고 사용한 것으로 보인다. 지수는 수업 초반, 문법을 활용한 글을 쓸 때 문법 내용에 대해 확신이 없으면 글을 쓰지 않았다.

<보기>에 주어진 표현과 분사구문을 이용하여 그림의 상황을 나타내는 문장을 완성하십시오.

보기 turn sick left very

(1)  → To ~~turn~~ [✓]sick, he went home early.
Being sick

(2)  ✓ If he turn left, he will find the bakery.
Turning left

2. 분사와 분사구문을 이용하여 생일에 무엇을 했는지 쓰시오.
(현재분사 과거분사 분사구문을 이용할 것)

On my ^{birthday} birthday, I went ^{충장로} 충장로
I watched the interesting movie
The movie was ~~exciting~~ exciting
and I ate pizza, the pizza was delicious.
I played with my friend. It was happy

그림 19

중2 지수의 4차 사전 시험 답안

분사 말은 많이 들어봤는데 적으려고 하니까 어려웠어요. 그래서 그냥 위
나온 단어 적고 했는데, 틀린 것 같아요. *exciting*이랑 *interesting*은 생
각나서 그걸로 이야기 썼는데 맞았는지는 모르겠어요.

(중2 지수)

하지만 4차 사전 시험 답안에서 지수는 문법 항목을 이해하지는 못했지만, 영어 글
쓰기 내용을 채워 제출하였다. 이는 지수가 영어 글쓰기에 대한 자신감이 상승하였기
때문이라고 할 수 있다. 자신감은 어느 정도선까지 스스로 도전할 수 있다는 마음인
데, 그림 19에 지수는 문법 항목에 대해 잘 알지는 못했지만, 문장 완성해 나가는 모
습을 보여주었다. 이 결과는 플립 러닝 환경의 또래 교수를 통해 문법을 그동안 학습
했던 지수의 긍정적 영어 학습 태도와 관련 있다고 보인다.

그림 20의 4차 사후 시험에서는 사전 시험에서 사용하지 않았던 과거 분사를 포함하여 현재 분사와 함께 적절히 사용하였다. 분사 구문을 만드는 문항에서, 분사 구문을 써야 하는 내용을 잘 이해하고 문장을 만들었다. 어제 한 일을 글로 나타내는 문항에서 *bored, tired*와 기분을 나타내는 과거 분사를 사용하였다. *pleased*를 *pleasing*으로 쓰는 실수도 볼 수 있다. 사전 시험에서는 분사 구문을 활용하여 문장을 전혀 사용하지 않았지만, 사후 시험에서는 문장을 분사 구문으로 시작하면서 자신이 한 일을 다양하게 나타냈다. 사전 시험 결과에서 분사 구문의 쓰임과 형태를 이해하지 못했던 지수가 문장의 시작을 다양한 분사 구문으로 나타낸 것은 큰 성취이다. 하지만 *was go*와 같은 일반동사 과거형의 잘못된 형태는 지수가 종종 과거형을 쓸 때 하는 자주 하는 실수이다. 따로 피드백이 없을시 같은 실수를 반복하는 것이다,

일기 형식으로 글을 쓴 지수는 학교에 간 것을 시작으로 등갓길에 느끼는 감정을 분사를 이용해 나타냈고, 학교에서 친구들과의 생활과 하교 할 때의 기분 그리고 하교 후 한 일까지 시간의 순서로 글을 완성해 나가고 있다.

2. 표현을 이용하여 분사 구문을 만들어보시오.

(1) 그는 원숭이들을 흉내 내면서 웃긴 자세를 취했다.

make funny poses, imitate monkeys

→ He made funny poses ~~imitating~~ imitating monkeys

(2) 질문을 외치면서, 기자들은 사진을 찍었다.

shout questions, reporters, take the pictures

→ Shouting questions, reporters took the pictures

(3) 나는 맑은 공기를 즐기며 개를 산책시켰다.

walk my dog, enjoy the fresh air

→ Enjoying the fresh air, I walked my dog.

3. 분사와 분사구문을 이용하여 어제 무엇을 했는지 쓰시오.

(현재분사 과거분사 분사구문을 이용할 것)

Let me tell what I did yesterday.

Going to school, I was tired and sad.

But, Arriving school, I met my friends, and

I was ~~pleasing~~ pleased ~~went~~

Finishing school, I (was go) to home.

Arriving home, I ate chicken. It was

It was delicious.

I felt bored. Because it rained.

Sleeping, I had sweet dream

그림 20

중2 지수의 4차 사후 시험 답안

동사 시제의 이해를 묻는 2차 사전 시험 답안인 그림 21에서, 서연은 단순 현재형과 과거형의 형태와 쓰임을 이해하고 있었다. (3)번, (5)번 그리고 6번에서 진행형과 현재 완료 형태를 정확히 이해하고 있지 못하는 모습을 보여주었다. 현재 진행형과 과거 진행형 모두 *be* 동사를 생략하고 동사 *ing* 형태로 문장을 만들었다. 취미에 관해 서술하는 문항에서 비교적 단순한 형태의 문장을 활용하여 글쓰기를 하였고, 시제는 현재형과 과거형 형태를 사용하였다.

1. 다음 우리말과 의미가 같도록 괄호 안의 말을 활용하여 문장을 완성하십시오.

(1) 지호는 매일 여기에 주차를 한다. (park, everyday)
→ 지호 parks here everyday.

(2) 균형 잡힌 식사는 당신의 건강을 유지하는데 도움을 줄 것이다. (keep in shape, help)
→ Balanced meal help keep in shape your health.

(3) 내가 그녀를 만났을 때, 그녀는 아이를 도와주고 있었다. (helping, a child)
→ She was helping a child when I met her.

(4) 나는 지난달에 서울에서 있었던 세미나에 참석했다. (attend, the seminar)
→ I attended the seminar in Seoul.

(5) 그는 컴퓨터 게임을 하는 중이다.
→ He is playing computer game.

(6) 그들은 이미 점심을 끝마쳤다. (have, already, finish)
→ They had finish lunch already.
have finished

3. 동사의 시제(현재/과거/미래/현재완료/진행)를 이용하여 자신의 취미에 대해 써보세요.

My hobby is cooking.

I cooked first 2면 3 years ago.

It was great. fried egg

I cooked egg fry, I made sandwich.

I will be a chef.

그림 21

중2 서연의 2차 사전 시험 답안

2차 사후 시험 답안 1 그림 22에서 서연은, 그림 21과 비교 했을 때 매우 큰 학습 성취를 보여주고 있다. 현재 *drinks*, 과거 *Did you read*, 미래 *will be*, 현재 진행 *am playing*, 과거 진행 *was having*과 현재 완료 *has lived*를 각각 묻는 문제에서 서연은 플립 러닝과 또래 교수를 통해 학습한 문법 항목에 대해 정확히 이해하며 글로 나타냈다.

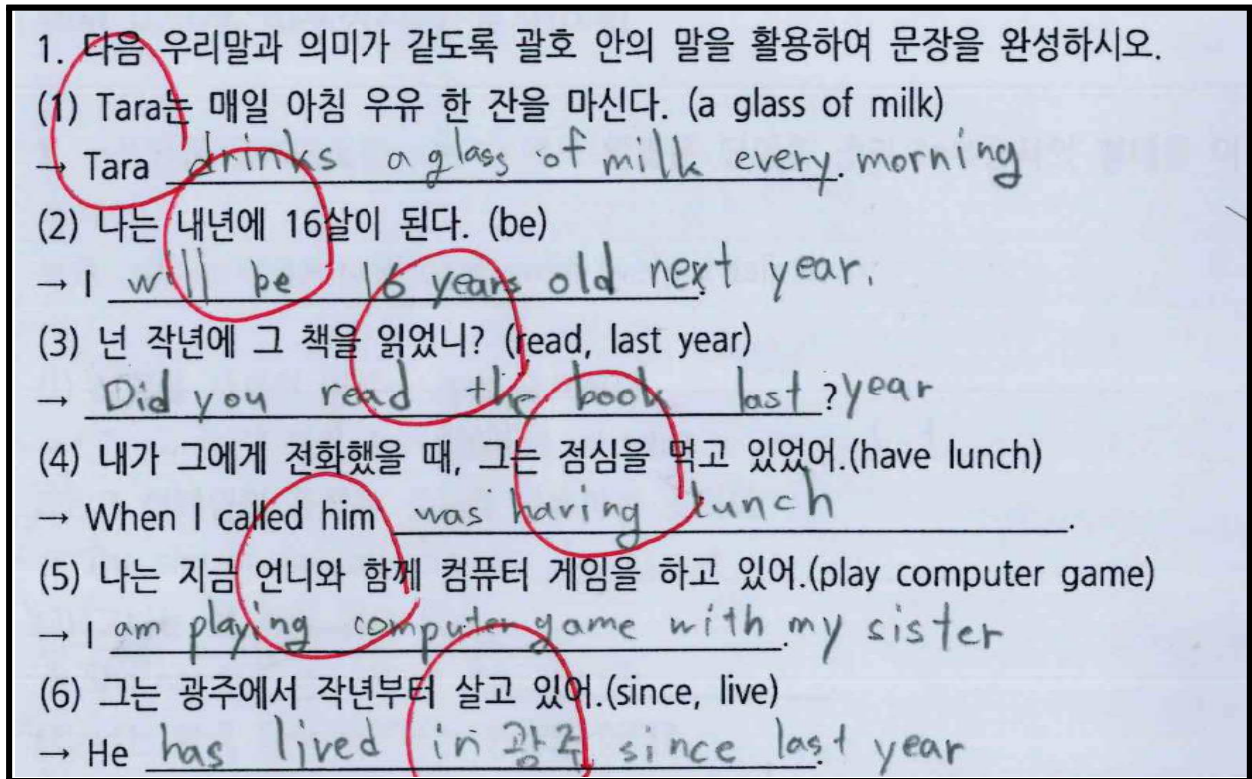


그림 22

중2 서연의 2차 사후 시험 답안 1

제가 직접 설명하니까 더 재밌는 것 같아요. 가끔 어제 봤던 동영상도 생각 안 날 때도 있긴 한데, 그러면 지수가 도와주기도 하고 하니까 괜찮아요. 오늘은 예전에도 배운 내용이라 한 번 더 복습하니까 쉬웠어요.

(중2 서연)

서연은 스스로 설명하면서 더욱 쉽게 내용을 습득하며, 수업에 대한 흥미도 역시 올라간다고 언급하였다. 이는 황성구(2017)의 연구에서 학습자의 참여가 학습 동기뿐 아니라 흥미도를 높여 교과에 대한 이해와 문제 해결력을 증진했다는 결과와 같다. 이처럼 또래 교수를 통해 영어 학습자의 정의적 영역의 긍정적 변화는 김희주와 정혜영(2003)의 연구에서도 찾아볼 수 있다.

서연은 스스로 설명하면서 더욱 쉽게 내용을 습득하며, 수업에 대한 흥미도 역시 올라간다고 언급하였다. 이는 송고은(2013)의 연구에서 학습자의 참여가 학습 동기뿐 아니라 흥미도를 높여 교과에 대한 이해와 문제 해결력을 증진했다는 결과와 같다.

동사의 시제를 활용하여 장래희망에 대해 글쓰기를 한 그림 23에서, 서연이는 다양한 동사의 시제를 활용하여 글을 완성하였다. 서연이는 수학 선생님이 되는 것이 꿈이었다. 서연이는 수학을 3년 동안 좋아했다는 사실을 *have liked*의 현재 완료를 사용하여 나타냈으며, *am studying*으로 현재 공부를 열심히 하고 있다는 글을 적었다. 과거형 *hated* 형태로 수학을 좋아하지 않았다는 문장을 만들었다. 사전 시험에서 3인칭 단수 현재형에 *-s*를 붙이지 않았지만, 사후 시험에서 *praises*를 알맞게 사용하는 모습을 확인할 수 있다.

3. 동사의 시제(현재/과거/미래/현재완료/진행)를 이용하여 자신의 장래 희망에 대해 써 보세요.

I want to be a math teacher.

I have liked math for 3 years.

I am studying hard now.

I hated math before.

But I am interested in math.

I teach my friends difficult math questions.

So my teacher praises me.

I will be a good teacher.

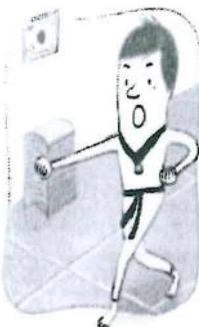
그림 23

중2 서연의 2차 사후 시험 답안 2


목표 문법 항목이 *to* 부정사와 동명사였던 서연의 3차 사전 시험 답안인 그림 24에서 볼 수 있듯, 서연은 모든 동사 뒤에 *to* 부정사를 썼다. 예를 들어 1번에서 *be interested* 뒤에 전치사 *in*을 쓰는 것은 알고 있었지만, 전치사 *in* 뒤에 동명사의 형태인 *learning* 대신 *to learn*을 적었다. 또한, 2번 *enjoy* 다음에 *playing*을 써야 하지만 *to play*로 답변을 작성하며 동명사의 개념을 잘 이해하지 못하는 모습을 보여주었다.

다음 Tommy의 취미에 관한 그림을 보고, 그림의 상황에 맞도록 괄호 안의 말을 이용하여 문장을 완성하십시오.


1.




2.



3.



4.



1. Tommy is interested in to learn Taekwondo (be interested, learn, Taekwondo)

2. Tommy enjoys to play soccer with his friends. (enjoy, play, soccer)

3. Tommy planned to go see a baseball game this Sunday. (plan, go see)

4. Tommy loves to post his diary on his blog. (love, post, his diary)

그림 24

중2 서연의 3차 사전 시험 답안

to 부정사와 동명사개념을 어려워했던 서연의 그림 25의 사후 시험에서는 문법 항목의 이해도와 글쓰기 구성에서 높은 향상을 보여주었다. 목적으로 쓰이는 to 부정사와 동명사의 쓰임을 다양한 동사를 활용하여 글쓰기에 적용하였다. 예를 들어, like 뒤에는 meeting을, enjoy의 목적어로는 talking을 서술하였다. 사전 시험에서 to 부정사를 모든 동사의 목적으로 썼던 것과 비교하였을 때, 동명사에 대해 이해하고 있음을 알 수 있다.

6. to부정사와 동명사를 이용하여 학교생활에 대해 써보세요.

Let me introduce my school life.

I like meeting my friends.

I enjoy talking at break time with my friends.

I want to play T-ball in the playground.

I hate studying history but I like to study art.

I hope to change my home room teacher.

I try to study harder than before.

Bye, bye,

그림 25

중2 서연의 3차 사후 시험 답안

그림 26은 서연의 4차 사전·사후 시험 답안을 비교한 것이다. 사전 시험에서 서연은 생일에 대한 글을 썼는데, 두 가지 분사 형태인 *exciting*과 *interested*를 사용하였다. 생일에 대한 글을 쓴 서연의 글을 수업 초반 글과 비교했을 때, 글의 구성 능력과 글의 길이가 늘어났다는 것을 알 수 있다.

반면 사후 시험에서는 *Eating breakfast*와 *After finishing, Finishing my homework, Going to school*과 같은 분사 구문을 사용하여 문장을 완성하였으며, *excited, boring, confusing*과 *satisfied*와 같은 단어를 활용하여 자신의 감정을 나타냈다.

2. 분사와 분사구문을 이용하여 생일에 무엇을 했는지 쓰시오.

(현재분사 과거분사 분사구문을 이용할 것)

Hi. I tell you about my birthday.

I went to amusement park.

Riding was exciting.

떡볶이 was very taste. **tasty**

I am interested in riding a **roller coaster**.

roller coaster

3. 분사와 분사구문을 이용하여 어제 무엇을 했는지 쓰시오.

(현재분사 과거분사 분사구문을 이용할 것)

It is my yesterday story.

Eating breakfast, I prepared for my school.

Going to school with my friends, I talked about my school life. After finishing school, I was excited.

But it rained. I was shocked.

I **ran** was running to my home.

I did my boring and confusing ~~my~~ math homework.

Finishing my homework, I was satisfied.

그림 26

중2 서연의 4차 사전·사후 시험 답안

4.3 플립 러닝 환경의 또래 교수 수업에 대한 학생들의 만족도와 영어 학습 태도

인지적 영역과 정의적 영역은 함께 형성되기 때문에(Brown, 2007), 인지적 영역인 영어 쓰기 능력의 향상과 더불어 정의적 영역에서 어떠한 변화가 있었는지 분석하고자 한다. 실험 수업에 참여한 학생들이 어떤 부분을 만족하고 어려워하는지 구체적으로 알아보려고 반구조화된 인터뷰를 시행하였다. 학생들의 인터뷰 내용을 코딩하고, 공통된 내용을 범주화하여 세 요인 1) 플립 러닝을 활용한 또래 교수에 대한 만족도; 2) 영어 학습에 대한 태도와 학습 동기와 자신감; 3) 동료 학습자와의 협업 능력 향상으로 나누어 질적 분석을 통해 양적 연구 결과의 타당성을 높이고자 하였다.

4.3.1 플립 러닝을 활용한 또래 교수에 대한 만족도

표 22는 플립 러닝을 활용한 또래 교수의 만족도에 대한 학생들의 개방형 의견을 나타낸다. 학생들이 언급한 장점은 주로 미리 집에서 동영상으로 미리 예습한 것이 수업 내용을 이해하는 데 도움이 되었고, 수업에서의 자연스러운 참여를 이끌어 주었다는 것이다. 학생들은 모두 공정하게 수업에 참여할 수 있고, 높은 참여도가 긍정적인 수업 분위기를 끌어냈음을 언급하였다. 장소와 시간에 구애 없이 원하는 시간에 스스로 학습할 수 있는 용이성과 예습에 대한 편리성을 긍정적 효과로 언급하였다.

표 22

영어 수업 방식에 대한 만족도

긍정적 반응	<ul style="list-style-type: none"> • 집에서 공부하고 학원에서 한 번 더 배우니 이해가 더 쉬워졌다. • 발표 능력이 좋아지는 것 같다. • 돌아가면서 모두 참여할 수 있어 좋다. • 발표 준비를 하면서 공부를 해볼 수 있어 좋았다. • 내일 공부할 내용의 중요한 점만 먼저 배울 수 있어 이해가 잘 되었다. • 영어 시간이 전보다 더 활기찬 분위기였다. • 내가 원하는 시간에 아무 때나 동영상 볼 수 있어서 편했다.
부정적 반응	<ul style="list-style-type: none"> • 발표할 내용을 외워야 하는 게 힘들었다. • 생각이 안 날 때도 있어서 조금 창피할 때도 있었다. • 의무적이라서 집중이 안 될 때도 있었다. • 매일 들어야 해서 귀찮기도 했다. • 제가 발표한 내용이 아닌 건 이해하기 조금 힘들기도 했어요.

선생님이 설명해 준 건 별로 안 어려웠는데, 발표하려고 하니깐 갑자기 생각이 안 났어요. 이거 또 계속하면 더 잘할 것 같아요. 원가 친구가 설명해주니까 이해도 더 잘되는 것 같아요.

(초5 채연)

발표할 내용이 기억 안 날까 봐 집에서 정리해 왔어요. 발표할 때 그거 조금 보고하긴 했어요. 제가 퀴즈 냈을 때 채연이가 대답 못 해서 미안했어요. 솔직히 동영상 안 본 적도 있었는데, 시험 볼 때 스펠링 틀릴까 봐 조금 걱정됐어요. 그래도 그냥 할 수 있는 건 다 적고 그랬어요.

(초5 윤아)

학습자들은 또래 교수를 통해 자신의 발표 능력이 향상되었음을 느끼고 있었다. 수업 내용을 미리 학습하고 연습할 수 있는 수업방식이 학습 이해도와 참여도에 직접적인 영향을 끼쳤음이 나타났다. 자기 주도적으로 학습 내용을 습득한 학습한 결과가 문법 기반 쓰기 성취 능력이 향상되었다. 학생들은 자신이 스스로 수업에 직접 참여할 기회가 많다는 점을 장점으로 꼽았으며, 수업을 이끌 수 있다는 점에 대해 만족감을 나타냈다.

발표를 매일 해야 하니깐 조금 힘들었어요. 하기 싫을 때도 있었는데 안 하면 발표를 못 하니깐 해야 해서. 그래도 발표를 다 하고 나면 뿌듯하긴 했어요. 그리고 친구들이 저를 쳐다보고 선생님처럼 대해주니까 수업시간이 빨리 지나갔어요.

(초5 승준)

학교에서 이런 수업해 본 적 있었어요. 그때는 그런데 발표는 안 했고 속제로 동영상만 봤어요. 설명을 어떻게 해야 하는지 몰라서 선생님이 설명해 준 거 생각해서 따라 했어요. 영어로 글 쓰는 게 어려웠어요. 한반도 써 본 적 없었는데.

(중2 지수)

그러나 부정적인 반응으로는 발표 수업에 대한 압박감과 부담감이 있었다. 발표할 내용을 암기해야 하고, 매일 의무적으로 예습해야 하는 점에 대해 불만을 언급하였다. 동료 학습자 앞에서 실수한 것이 자신감에 부정적 영향을 끼쳤다고 해석할 수 있다. 스스로 학습이 어려운 학생의 경우 동영상 강의 혹은 학습 유인물을 혼자서 이해하고 집중해야 한다는 것이 매우 어려웠음을 호소했다. 발표 분량이 정해져 있어서 다소 충분한 연습의 양이 제공되지 않을 수 있으며 자신이 맡은 발표 내용에 대해서는 이해도가 높았지만 그럴지 않은 내용에 대해서는 학습 이해도가 낮을 수 있음을 시사하였다.

저는 발표를 많이 안 해봐서 사실 걱정했는데 지수가 먼저 하겠다고 해서 고마웠어요. 동영상이란 종이 주신 거 공부하긴 했는데 좀 어려운 것도 있었거든요. 그래서 지수한테 메시지 보내서 물어봤어요. 선생님이 틀려도 괜찮다고 해서 그냥 설명하긴 했어요. 글 쓸 때 무슨 내용을 적어야 할지 몰라서 엄청나게 고민 많이 했는데 나중에는 그래도 좀 쉬워졌어요. 영어 단어가 생각이 잘 안 났어요. 그래서 지수한테 물어보기도 했어요.

(중2 서연)

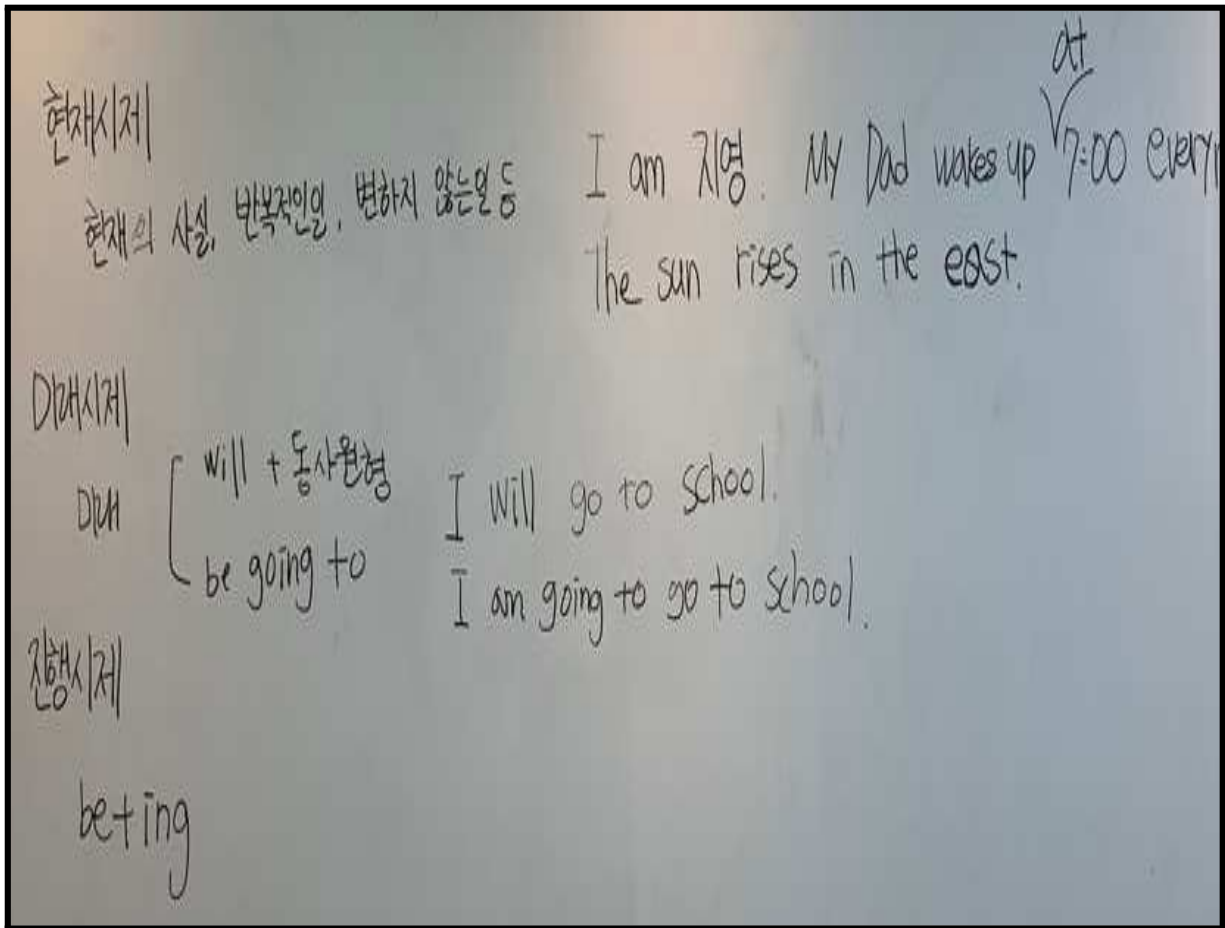


그림 27

중2 지수의 토래 교수 중 판서

수업에 오기 전에 동영상이란 프린트물 보고 먼저 공부를 하니까 내용이 훨씬 쉽게 느껴져요. 공부한 내용을 설명하고 두 번 공부 하게 되는 거라서요. 제가 이해 못 했던 부분을 친구가 설명해주면 또 이해하게 돼요.

(중2 지수)

지수는 수업 전 예습하고 수업에 발표하며 복습하는 수업방식에 대해 만족도를 나타냈다. 또래 교수를 통해 학습 내용에 대한 이해도가 향상하였다고 언급하였다. 또래 교수가 학습자의 학습 만족도에 영향을 끼쳤음을 알 수 있다.

4.3.2 영어 학습 태도 및 동기와 자신감

표 23은 학습 동기와 자신감에 대한 학생들의 자유로운 의견을 나타낸 것이다. 플립러닝과 또래 교수는 자기 주도적 학습이다. 자기 주도적 학습은 교사에 의해 학습이 진행되고 결정되는 것이 아니라 학습자가 자율적으로 수업을 선택하고 이끌어가는 수업이다(김민형과 김태영, 2020). 이는 학생들이 언급한 스스로 연습 시간을 갖게 된 것, 학습 목표에 대한 동기 그리고 수업에 대한 자신감과 연결될 수 있다. 수업에 참여한 학생들은 발표를 잘하기 위해 여러 번 연습했다는 것, 학습 내용에 대한 이해도 상승, 또래 학습자와 함께 수업에 참여한다는 것 등을 장점으로 언급하였다.

학습자는 자기 주도학습을 통해 어려운 내용을 반복 학습할 수 있으며, 학습자는 발표를 통해 친구들의 참여를 끌어내는 튜터 역할을 하며 적극적으로 수업을 이끌어 나가는 역할을 하며 자신감을 높일 수 있었다. 학습자는 자신의 내용을 준비할 때 가장 큰 책임감을 느끼고 임하는 모습을 보여주었고, 발표 목표를 인지하며 동료 학습자에게 지식을 전달하고 있었다. 이를 통해 학습 동기가 성공적인 제2 언어 습득과 외국어 학습에 필수적인 요인이 될 수 있다는 것을 알 수 있다(도미나와 김정렬, 2020).

표 23

영어 학습 태도 및 동기와 자신감

긍정적 반응	<ul style="list-style-type: none"> • 발표를 잘하고 싶어서 연습을 여러 번 했다. • 친구들과 함께 공부하니 더 열심히 하고 싶어졌다. • 오늘 할 내용을 미리 알고 있고 목표가 있어서 시간이 빨리 지나갔다. • 내가 오늘 수업의 주인공이 된 것 같았다. • 수업시간에 집중을 안 하면 내용을 잘 모르고 넘어갈 때도 있었는데 스스로 공부할 수 있어서 영어가 재밌어졌다. • 발표를 여러 번 하다 보니 발표가 이제 어렵지 않다.
부정적 반응	<ul style="list-style-type: none"> • 어려운 내용을 발표하면 싫어질 것 같다. • 발표하는 게 긴장된다. • 칠판에 글씨를 적는데 잘 안 돼서 불편했다.

제가 처음으로 발표했어요. 무슨 말을 해야 하는지 몰라서 좀 그랬어요. 선생님이 동영상 보내준 거라 내용은 다 아는데, 친구들이 저를 쳐다보고 있으니까. 그런데 시험 본 거는 쉬워서 빨리 끝났어요. 그래도 끝나고 박수 쳐 주니까 기분 좋았어요.

(초5 승준)

선생님이 칭찬해줘서 엄마한테 자랑했어요. 친구들 앞에서 이야기해야 하니까 부끄러웠어요. 근데 계속하니깐 괜찮아졌어요. 틀릴까 봐 걱정했는데 선생님이 틀려도 괜찮다고 해서 그냥 했어요. 전날 동영상이란 숙제 매일 해야 하는 게 힘들었어요...

(초5 채연)

하지만 발표 자체에 대한 부담감을 토로하였으며, 칠판과 같은 발표 도구를 사용하는데 어려움을 나타내기도 하였다. 발표 경험과 능력이 상대적으로 낮은 학생들은 고립감이나 소외감을 느낄 수 있으며, 이는 소극적 참여로 이어질 수 있었다. 비교적 어

려운 학습 내용을 발표하고 설명하는 것에 대해 두려움을 보여주기도 하였다. 이는 그동안 교사 중심의 수업에 익숙해졌던 학생들에게 나타나는 자연스러운 반응이라고 할 수 있다.

학교에서 발표 많이 하거든요. 그래서 친구들 앞에서 발표하는 게 별로 안 어려웠어요. 근데 칠판을 쓸 때 제 글씨가 이상해졌어요. 선생님처럼 친구들에게 설명하니까 기분 좋았어요. 선생님이 목소리도 크고 잘했다고 해주셔서 엄청 좋았어요.

(초5 윤아)

처음에 제가 발표할 때는 어떻게 정리를 해야 할지 몰랐어요. 그냥 처음에는 안 적었는데... 계속 쓰다 보니까 그냥 하게 됐어요. 글 적을 때 무슨 내용을 적어야 하는지 몰라서 고민했는데 서연이랑 서로 알려줬어요. 예전에 했던 것도 나오고 해서 엄청 어렵지는 않았어요... 그런데 반 전체 친구들 앞에서 하려면 좀 힘들 것 같아요. 제가 틀리거나 그럴까 봐 좀 그랬어요.

(중2 지수)

그림 28은 초등학교 5학년 윤아의 일반동사의 부정문에 관한 판서이다. 윤아는 처음 발표 당시, 발표할 내용을 노트에 정리해와서 친구들에게 설명해주었다. 그리고 두 번째 발표 때, 교사에게 칠판을 사용해도 되는지 물었고 처음으로 판서를 했다. 칠판에 설명을 처음 적는 윤아는 긴장하는 모습을 보였지만, 연습한 내용을 발표하며 친구들에게 문법 항목에 대해 플립 러닝으로 학습한 내용에 대해 알려주었다.

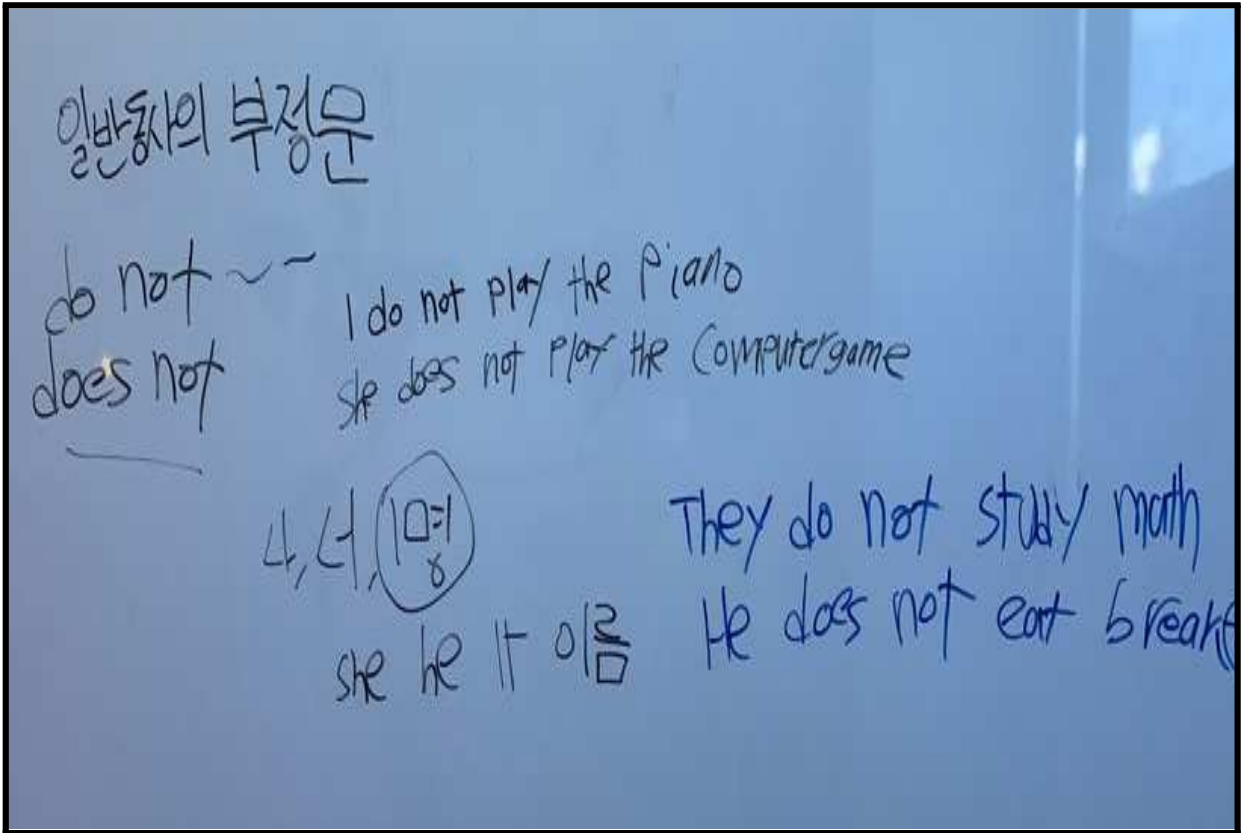


그림 28

초5 윤아의 토래 교수 중 판서

칠판에 써서 친구들에게 설명해줬는데 재미있었어요. 그림 같은 건 그려봤는데 선생님처럼 설명하는 건 처음이었어요. 처음엔 어떻게 어디서부터 써야 하는지 몰라서 조금 당황했는데, 나중에는 예문도 적고 그랬어요. 진짜 선생님이 된 것 같아서 좋았어요.

(초5 윤아)

윤아는 판서 경험에 대해 긍정적으로 대답하였다. 윤아는 판서를 통해 수업을 이끄는 튜터로서 수업의 리더 역할을 한 것에 대해 뿌듯함을 느끼고 있었고, 이는 윤아의 영어 학습에 대한 만족도에 영향을 끼쳤다고 할 수 있다. 이는 함순애(2015)의 편안한 학업 분위기와 학습자들의 교류가 영어 학습에 대한 불안을 낮출 수 있다는 연구 결과를 뒷받침 해준다.

4.3.3 동료 학습자와의 협업 능력 향상

플립 러닝 환경의 또래 교수가 학생들의 협업 능력에 어떠한 영향을 끼쳤는지 알아보고자 한다. 학생들은 교우 관계와 관련된 의견을 제시하였다. 또래 교수의 상호 작용은 학생들의 자아존중감뿐만 아니라 사회성 발달에도 긍정적 영향을 끼칠 수 있다 (강소연과 강경희, 2020). 학생들은 동료 학습자와의 교류를 통해 교우 관계와 친밀감이 증가 되었다고 언급하였다. 또한, 직접 친구들 앞에서 설명하는 경험이 자기 효능감에 긍정적 변화를 주었는데, 자기 효능감은 성취 경험을 통해 이루어진다.

Bandura(1977)는 자기 효능감의 증진을 위해 성취 경험, 대리 경험, 교사의 언어적 설득, 부정적 정서에 대한 대처 훈련 제공의 네 가지 요소를 제시하였다. 학생들은 동료 학습자를 가르치는 경험을 통해 성취를 경험하게 되었으며, 이는 긍정적 정서를 갖는 데 도움이 될 수 있다. 또래 교수의 응집성은 상호 작용 관계의 만족을 경험할 수 있게 해주며, 성공에 대한 높은 목표 그리고 학습 동기를 증대시키는 효과가 있다 (Brown, 2007). 학습자는 또래 학습자의 발표 내용에 큰 흥미를 갖고 수업에 집중하는 모습을 보여주었으며, 자유롭게 질문하는 학습 태도를 나타냈다.

표 24

동료 학습자와의 협업 능력 향상

긍정적 반응	<ul style="list-style-type: none"> • 친구들에게 설명하고 나면 뿌듯하다. • 친구에게 모르는 내용을 알려주고 가족들에게 자랑했다. • 선생님처럼 친구들에게 질문도 하고 알려주는 게 재미있었다. • 모르는 부분을 친구들에게 물어보는 게 선생님에게 물어보는 것보다 덜 부담스러웠다. • 친구들이 발표하니 재미있었다. • 원래 말을 많이 안 했던 친구와 이야기를 할 수 있었다.
부정적 반응	<ul style="list-style-type: none"> • 모를 때 친구들에게 매번 물어보는 게 좀 창피했다. • 가끔 친구들과 다른 이야기를 했다.

어려운 건 형이랑 엄마한테 물어봤어요. 순서 정할 때 좀 떨렸어요. 선생님이 예를 들어 달라고 했는데 잘 생각이 안 나서. 그런데 윤아가 도와줘서 고마웠어요. 친구들이 설명해주니까 재미있었어요.

(초5 승준)

서연이가 설명해줘서 재밌고 신기했어요. 제 이름으로 예문 만들고 웃기기도 했어요. 칠판에 쓰면서 설명하는 게 재미있었는데 설명할 때 친구 얼굴을 쳐다보기가 민망해요. 음...선생님은 우리를 쳐다보는데... 그래도 제가 다 발표하고 나니까 엄청 뿌듯했어요.

(중2 지수)

또래 교수를 경험함으로써 동료 학습자가 자신의 경쟁상대가 아닌 협력자 혹은 조력자로라는 인식의 변화를 보여주었다. 이는 구성원 모두가 리더 역할을 경험하고 다른 학습자를 이끄는 경험을 함으로써 능동적 참여를 할 수 있고 언어 능력이 향상된다는 한상호(2006)의 연구를 뒷받침할 수 있다. 동료 학습자와의 상호 보완적 교류를 통해 다양한 학습방법을 습득하였고 이를 자신만의 학습 스타일로 적용하였다.

반면, 강의식 수업에 익숙한 학습자들은 수업 중 발표하며 토론하는 형식의 수업이

다소 산만하다고 느끼기도 하였다. 이를 통해, 학습 활동 때 교사는 학습자가 수업에 집중할 수 있는 환경을 만드는 것이 중요함을 알 수 있다. 같은 학년의 동료 학습자보다 수업 내용을 이해 못 한다고 생각하는 모습도 보였다.

지수가 설명해주니까 재미있고 또 무슨 말인지 금방 알아들었던 것 같아요. 그리고 거의 매일 발표하다 보니 발표하는 건 귀찮아졌어요. 학교에서도 그래서 발표도 몇 번 했어요. 지금은 안 힘들고 재밌어요. 그리고 시간이 빨리 가서 좋아요. 친구들한테 설명해주고 나면 더 잘 이해되는 것 같아요. 친구들끼리 모르는 거 있으면 알려주고 하니깐 재밌고 좋았어요.

(중2 서연)

기존과는 다른 수업방식에 대해 약간의 거부감을 보이기도 하고 어려움을 이야기하는 학생들이 있었지만, 반복적인 발표를 통해 적응하는 모습을 보여주었다. 특히 동료 학습자가 설명해주는 것에 대해 호기심을 갖고 긍정적인 태도로 수업에 참여하였다. 글쓰기가 생소한 초·중등 학생들에게 자기 생각을 영어로 쓰는 것이 힘든 과제였던 것으로 보였고, 차츰 연습을 통해 자신감을 느끼고 글을 쓰기 시작하였다. 동료 학습자의 도움이 자연스러워졌다. 그리고 동료 학습자와 도움을 주고받는 것이, 학생들에게 자연스러운 학습의 부분이 되었다. 부드러운 학습 환경이 학생들의 지적 그리고 정서적 발달에 긍정적 영향을 끼칠 수 있음을 시사한다.

협력적이고 지원하는 수업 분위기는 학생들의 자연스러운 참여를 끌어내기도 하고 표현력을 기르는 데 도움이 되었다고 볼 수 있다. 학생들은 주도적으로 수업을 이끌며 자신감을 느끼는 모습이 관찰되었는데, 이는 김경자(2016)의 영어 과목에 대한 자신감을 위해 교사는 학생 중심의 수업을 제공하고 영어 불안감을 해소할 수 있는 편안한 환경의 수업을 진행해야 한다는 선행연구의 결과와 일치한다.

그림 29는 중학교 2학년 서연의 또래 교수 중 판서를 나타낸 것이다. 서연은 *to* 부정사를 이용한 구문에 대해 발표하였다. 구문에 대해 간단하게 적고 각각의 예시를 들며 문법 항목을 설명하였다. 서연이 예문을 적는 것을 어려워하자 동료 학습자인 지수가 도와주는 모습 또한 관찰되었다.

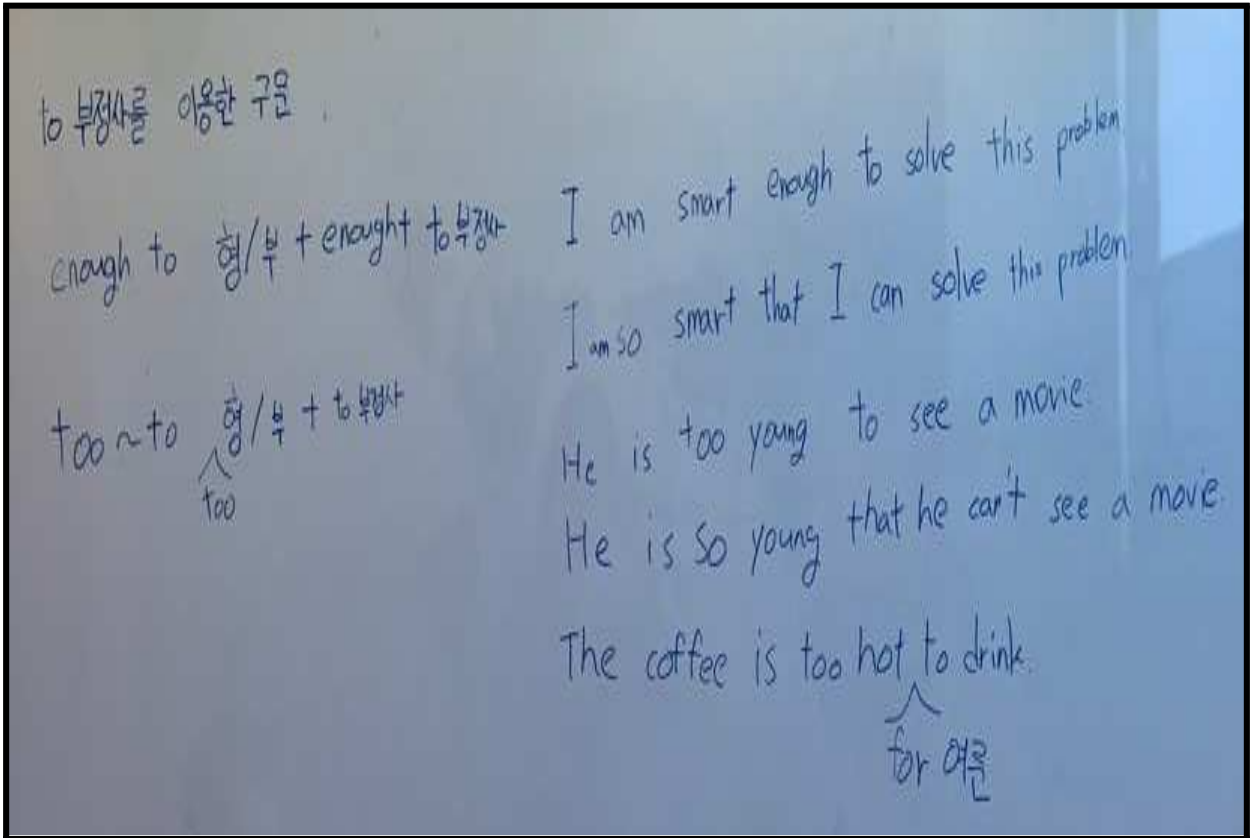


그림 29

중2 서연의 또래 교수 중 판서

오늘 *to* 부정사 구문에 대해 발표했는데, 사실 제가 조금 어려워서 내용을 잊어버릴까 봐 걱정했어요. 예문을 적는데, 생각이 안 났거든요. 그런데 지수가 도와줘서 예문을 다 적을 수 있었어요. 지수한테 고맙어요. 처음에 모르는 게 있을 땐 창피할 것 같았는데, 지금은 지수가 모르는 게 있으면 제가 도와주고, 지수도 저를 도와주고 좋은 것 같아요.

(중2 서연)

상호 보완적 또래 교수가 동기를 유발했으며 또래 학생을 가르치는 것은 학습 효과에 직접 연결된다고 이해할 수 있다. 학습자들의 의견에 비추어 볼 때, 플립 러닝이 연습을 요구한다는 점에서 다소 부담감을 주기도 하지만 또래 교수를 준비할 수 있는 환경을 제공해 줄 수 있다는 것을 알 수 있다. 또한, 동료 학습자의 즉각적이고 적극적인 피드백이 학습자의 가르치는 경험을 유의미하게 만들었음을 확인할 수 있었다. 영어 학습에 대한 정의적 영역인 수업 만족도와 학습 흥미도 그리고 학습 동기에서 사전·사후 검사 점수에서 유의미한 상관관계를 규명한 송지연(2017)의 연구 결과와 일치한다.

5. 결론 및 제언

5.1 연구 요약

본 연구는 단순 지식 전달 위주의 수동적인 교실 수업의 한계점을 극복하고자 영어 학습자를 대상으로 플립 러닝 환경과 또래 교수에 대한 설문을 진행하고, 설문 대상자 중 다섯 명을 선발하여 플립 러닝 환경의 또래 교수를 통한 문법 기반 쓰기 수업을 진행하였다.

본 연구에서는 먼저, 초등학교 5학년 학생과 중학교 2학년 학생들의 플립 러닝과 또래 교수 그리고 학습 기기 활용에 대한 인식을 조사하였으며, 플립 러닝 환경의 또래 교수의 문법 기반 쓰기 수업이 학습자의 영어 쓰기 향상도에 미치는 영향을 조사하였다. 다음으로, 플립 러닝 환경의 또래 교수 문법 기반 쓰기 수업에 대한 영어 학습자의 수업에 대한 만족도와 영어 학습 태도를 분석하였다.

연구 목적을 위하여 초등학교 5학년 학생 46명과 중학교 2학년 학생 54명 총 100명을 대상으로 설문을 시행하였다. 설문 항목은 크게 플립 러닝과 또래 교수 및 학습 기기에 대한 인식으로 나누었으며, 설문지를 통해 영어 학습자의 플립 러닝과 또래 교수에 대한 효과성 인식과 유용성을 살펴보았다.

설문 조사에 참여한 학생 중 5명을 선발하여 총 7주간 20차시에 걸쳐 플립 러닝 환경의 또래 교수를 통해 문법 기반 쓰기 수업을 진행하였다. 주 차별 목표 문법 학습은 교수자와 함께 진행되었으며, 플립 러닝 동영상 시청과 유인물 학습은 개별적으로 진행되었다. 플립 러닝의 또래 교수의 효과성을 입증하기 위해 문법 기반 쓰기 사전·사후 시험을 각 4차례 진행하였고, 연구 수업 참여자 수가 많지 않기 때문에 연구의 신뢰 확보를 위해 수업 초·중·후반 총 4차례에 걸쳐 개별 인터뷰를 시행하였다. 또한, 매 수업 학생들의 반응을 전사하여 기록하였다.

본 연구를 통해 나타난 결과는 다음과 같이 요약할 수 있다.

첫째, 영어 학습자의 플립 러닝과 또래 교수 및 영어 학습 기기 활용에 대한 인식을 조사하였다. 24개의 문항을 총 6개 요인(또래 교수에 대한 흥미, 또래 교수에 대한 유용성, 또래 교수에 대한 자기 효능감, 플립 러닝에 대한 흥미, 플립 러닝에 대한 효과성, 학습 기기 활용에 대한 선호도)으로 분류하여 결과를 도출했다. 6개 요인 중, 또

래 교수에 대한 자기 효능감, 플립 러닝에 대한 흥미, 플립 러닝에 대한 효과성 그리고 학습 기기 활용에 대한 선호도 요인이 통계적으로 유의미하게 분석되었다. 전체 6개 요인에서 중학생 보다 초등학생의 평균이 높았기 때문에 플립 러닝과 또래 교수에 대해 초등학생 학습자가 좀 더 긍정적 반응을 나타낸 것을 알 수 있었다. 또한, 표준편차값 초등학생이 낮게 분석되었는데 이를 통해 초등학생의 응답이 중학생보다 일관성이 있었다고 유추할 수 있었다. 초등학생과 중학생이 평균값이 가장 높은 요인은 플립 러닝 효과성에 대한 항목이었다. 학생들이 새로운 영어 학습 환경인 플립 러닝이 영어 학습 효과에 대해 기대한 것으로 나타났다.

둘째, 플립 러닝 환경의 또래 교수를 통한 문법 학습이 문법 기반 영어 쓰기 능력에 미치는 영향을 살펴보면, 전체 학습자의 4차례에 걸친 사전·사후 영어 쓰기 성취도의 향상이 있었음을 알 수 있었다. 특히, 학습자들의 글을 구성하는 능력이 발전이 나타났다. 이는 플립 러닝 학습을 통해 목표 문법 항목을 연습하고 동료 학습자에게 설명하는 또래 교수를 진행함으로써 학습 내용을 반복 확인하는 과정이 이해도에 영향을 끼친 것으로 생각된다.

셋째, 플립 러닝 환경의 또래 교수에 참여한 학습자의 수업에 대한 만족도와 영어 학습 태도를 조사하였다. 수업에 대한 만족도와 영어 학습 태도 및 동기와 자신감 그리고 동료 학습자와의 협업 능력의 세 가지 요인으로 나누어 정의적 영역의 변화를 분석하였다. 수업에 대한 만족도에 있어 학생들은 반복 학습에 대한 유용성, 연습에 대한 효과성, 발표 능력의 향상과 수업 참여도에 대해 만족감을 나타냈다. 그러나 발표 수업에 대한 부담감과 압박감을 부정적 의견으로 제시하였다. 학습 태도 및 동기와 자신감에서 자기 주도 학습에 기반을 둔 플립 러닝과 또래 교수가 튜터 역할을 경험한 학생들의 영어 학습에 대한 자신감에 긍정적 영향을 주었고, 학생들의 책임감 형성과 반복 학습을 통해 적극적인 학습 태도 형성을 끌어낼 수 있었다. 하지만 다소 어려운 문법 항목에 대해 두려움을 나타냈으며 판서와 같은 낯선 발표 도구 활용의 어려움을 언급하기도 하였다. 동료 학습자와의 협업 능력을 살펴보면, 학생들은 교우 관계와 사회성 발달에 대한 의견을 제시하였다. 친구들에게 설명하는 경험이 학생들의 자기 효능감에 바람직한 작용을 한 것을 알 수 있다. 학생들은 또래 학습자의 튜터 역할에 대해 적극적으로 튜터 역할을 하며 수업에 참여한 것으로 나타났으며, 동료 학습자와의 상호 보완적 교류를 통해 다양한 학습법을 습득하였다. 다만, 교사 주도의 수업에 익숙한 학생들이 발표와 토론하는 수업에 방식에 대해 산만함에 대해 불만을 표하기도 하였다.

5.2 교육적 함의

본 연구의 결과를 바탕으로 교수자와 학습자에게 다음과 같은 교육적 함의와 시사점을 제시한다. 먼저, 연구 문제 1의 결과에서 학생들은 플립 러닝과 또래 교수라는 새로운 학습 환경에 관심을 두고 있으며 참여할 의사를 나타냈다. 2020년 코로나 19 팬데믹으로 기존의 면대면 수업환경이 달라져야 한다는 사실을 교수자들은 인지하고 있다. 제대로 된 온라인 학습 환경이 갖추어지지 않는다면 현장과 학생이 모두 힘들어질 수 있는 상황에 있는 것이다. 지금이야말로 교사는 교육의 내용과 방식을 돌아보아야 할 때이다.

둘째, 연구 문제 2의 결과에서 알 수 있듯 플립 러닝 환경의 또래 교수를 통해 문법 기반 영어 쓰기 성취도가 항상 하였다. 플립 러닝을 통해 미리 학습자는 지식을 개별적으로 학습하며, 수업이 시간 동안 또래 교수를 기반으로 학습 내용을 강화하였다. 자연스러운 반복 학습이 자연스럽게 학생들의 쓰기 성취도 향상에 영향을 끼쳤음을 알 수 있다. 또한, 광범위한 학습자의 수준을 고려하는 수업에 대한 이해가 필요하며 장점과 더불어 단점에 대해 명확히 이해할 필요가 있다. 2015 개정 교육과정의 목표인 공동체 의식 함양을 위해, 학생들의 개별적인 성향을 파악하여 또래 교수의 장점을 활용하는 수업을 적용해야 한다.

플립 러닝 기반의 또래 교수가 학습자의 정의적 영역에 긍정적 영향을 끼쳤다는 연구 문제 3의 결과를 바탕으로, 학습자의 흥미를 고려한 수업환경의 변화가 필요함을 알 수 있다. 기존의 교사 중심의 강의식 수업에서 학습자가 직접 수업에 참여하기가 어려웠다는 점과 비교하여, 자기 주도 학습이 바탕이 되는 플립 러닝과 또래 교수는 학습자의 적극적이고 능동적 학습 참여를 가능하게 할 수 있다. 교수자는 수업 후에도 학습자들끼리 의견을 공유할 수 있도록 학습 게시판과 같은 수업 도구를 적절히 활용해야 한다. 플립 러닝을 활용한 수업에 대한 영어 학습자의 기대감이 높아서 영어 읽기, 듣기, 말하기 등과 같은 영어 학습 영역에 플립 러닝을 접목할 수 있는 학습 활동 전략이 필요하다. 학습 만족도 및 성취도와 유용성 등이 학습자의 동기 또는 자신감 그리고 동료 학습자와의 협업 능력 등에 따라 광범위하게 나타날 수 있으므로 이러한 요인 간의 관계에 관한 심층적인 연구가 필요하다. 마지막으로, 교수자가 적극적으로 플립 러닝과 또래 교수를 영어 학습에 적용하기 위해, 교수자를 위한 체계적인 교육이 필요하다.

5.3 연구의 제한점

본 연구는 다음과 같은 제한점으로 인해 연구의 결과를 통해 일반화는 한계가 있을 수 있다. 본 연구의 연구 문제 1번은 광주광역시 북구 소재의 초등학교 5학년 학생과 중학교 2학년 학생을 대상으로 설문 조사를 시행하였기 때문에, 다양한 학년 학생들의 인식을 알아보기 힘들다. 특히, 설문 조사의 항목이 객관식으로 구성되어있기 때문에, 학습자의 다양한 의견을 도출해내기 어려웠다. 본 연구에서 학생들의 나이와 학년을 고려하여 문법의 주요 내용을 확인하는 통제 작문 형식으로 학생들의 영어 쓰기 능력을 측정하였다. 따라서 본 연구의 결과가 학생들의 영어 쓰기 능력에 관한 일반화로 사용되기에는 제한이 따름을 밝혀둔다. 또한, 본 연구의 연구 문제 2와 3은, 비교적 짧은 실험 수업 기간에 적은 표본 크기의 학생들을 대상으로 진행되었기 때문에 연구를 일반화하기에 무리가 있을 수 있다.

5.4 후속 연구 제언

본 연구의 결과를 바탕으로 후속 연구를 위해 다음과 같은 제언을 하고자 한다. 먼저, 플립 러닝과 또래 교수에 대한 인식 조사가 학생들을 대상으로 시행되었기 때문에 수업 구성 역할 가지고 있는 교수자의 인식에 대한 조사가 이루어져야 하며 교수자의 다양한 의견을 수렴할 필요가 있으며, 개방형 답변이 가능한 설문 항목을 추가하여 다양한 학습자의 의견에 대한 조사가 이루어져야 할 것이다. 설문 조사가 제한된 학년을 대상으로 실시되었기 때문에 다양한 학년을 대상으로 하는 인식에 대한 조사가 필요하다.

플립 러닝 환경의 또래 교수가 문법 기반 쓰기 능력에 주는 영향을 살펴보았기 때문에, 본 연구에서 다루어지지 않은 영어 영역(듣기, 말하기, 읽기 등)에 대해 다각적 접근이 필요하다. 플립 러닝과 또래 교수는 학습자 중심의 교수법으로 학습자 요인과 학습 내용의 구성에 따라 다양한 학습 효과가 나타날 수 있으므로 학습 환경의 다양성을 적용한 심도 있는 후속 연구가 지속해서 필요하다. 실험 수업이 비교 집단과 통제 집단으로 나누어 진행되지 않았기 때문에, 향후 이를 보완한 실험이 후속 연구에 제시되기를 기대한다. 본 연구는 플립 러닝과 또래 교수가 학습자의 참여를 높이고 진정성

있는 영어 학습 활동을 가능하게 한다는 결과를 나타내고 있다. 이로써 플립 러닝과 또래 교수가 지닌 다양한 기능을 효과성을 접목한 학습 활동에 대한 심도 있는 후속 연구가 이루어지길 기대한다.

장기적 관점에서 더 큰 표본의 학생을 대상으로 수업을 진행하여 학습 효과를 규명할 수 있는 연구가 필요하다. 비교적 학습 환경이 비슷한 학생들을 대상으로 실험이 이루어졌기 때문에, 교수자는 학습자의 다양한 수준과 인원, 영어 학습방법과 인원을 고려하여 수업을 구성할 필요가 있다. 실험 수업이 학생들의 기존 영어 수업을 담당해 온 교수자에 의해 진행되었으므로 학생들과의 유대감 형성과 학생들에게 적극적 참여를 촉진하기 쉬웠다고 할 수 있다. 따라서 다양한 교수자의 특성을 고려한 수업의 다각화를 통해 어떻게 수업을 진행해야 하는지에 대한 연구가 필요하다.

참고문헌

- 강소연, 강경희. (2020). 또래교수전략 기반 창의융합프로그램이 또래교사와 또래 학생들의 융합인재소양과 학습동기에 미치는 영향. *교육문화연구*, 26(1). 157-177.
- 곽은정, 신진숙(2001). 협력교수가 초등학교 지적장애아동의 문제행동과 수업참여 행동 및 교사와 일반아동의 인식에 미치는 영향. *지적장애연구*, 13(3). 69-90.
- 교육부. (2015). *영어과 교육과정*. 교육부 고시 2015-74.
- 국가교육과정정보과정정보센터. (2018). *2015 개정교육과정 개정*. 2020년 9월 26일 검색.
<http://ncic.re.kr/mobile.revise.board.list.do?degreeCd=RVG01&board>
- 김경자. (2016). 한국 중등 학생들의 영어학습 동기모형과 변화: 종단연구. *영어교육*, 17(2), 144-162.
- 김규미. (2019). 한국 대학생의 영어 듣기 능력 신장을 위한 모바일기반 플립 러닝 모델의 적용과 효과. *영어교과교육*, 18(2). 95-115.
- 김미경. (2019). *영어과 문제중심학습(PBL) 프로그램 구안·적용에 따른 수업 단계 별 자기효능감과 교육적 의미*. 미출간 박사학위 논문. 광주: 전남대학교.
- 김민경, 신창원. (2016). 거꾸로 교실수업이 중학교 영어 학습자의 학업성취도와 정의적 영역에 미치는 영향. *중등교육연구*, 64(2). 289-314.
- 김민형, 김태영. (2020). 수업 방식에 따른 중학교 영어 학습자의 동기와 탈동기 탈동기: 플립 러닝과 강의식 수업 비교연구. *영어교육연구*, 32(1). 57-87.
- 김상홍. (2015). *스마트교육 기반 플립러닝 수업모형 개발*. 미출간 박사학위 논문. 인천: 인천대학교.
- 김수월. (2012). *협동적 쓰기 활동이 중학생의 영어 쓰기 능력에 미치는 영향*. 미출간 박사학위 논문. 대전: 충남대학교.
- 김수월, 이정원. (2013). 협동적 쓰기 활동이 중학생의 영어 쓰기 태도에 미치는 영향. *현대영어영문학*, 57(2). 1-23.
- 김수정. (2017). *중학생 대상 플립러닝 활용 과정중심 영어쓰기 수업의 효과 연구*. 미출간 석사학위 논문. 대전: 한국교원대학교.
- 김영배. (2015). *플립러닝(flipped learning) 지원시스템 설계 원리 개발*. 미출간

- 박사학위 논문. 부산: 부산대학교.
- 김영선. (2018). *영어과 PBL을 위한 구성요소기준과 학습모형 개발*. 미출간 박사학위 논문. 강릉, 강원: 가톨릭관동대학교.
- 김영자. (2013). 교사/동료 피드백이 영어쓰기에 대한 학습자 인식에 미치는 영향: 쓰기 수준별 분석. *영어영문학*, 18(1). 177-205.
- 김정효. (2009). *기능적 읽기 중심의 상급학생 또래교수가 장애 중등학생의 기능적 읽기 능력 및 사회성과 실업계 고등학생의 자아정체감 및 사회적 인식에 미치는 영향*. 미출간 박사학위 논문. 서울: 이화여자대학교.
- 김지선. (2017). 협동학습이 한국 EFL 학습자의 영어 말하기 능력과 불안에 미치는 영향. *학습자중심교과교육연구*, 17(20). 499-526.
- 김태영. (2004). Vygotsky 사회문화이론과 영어교육에의 시사점. *영어학*, 4(3), 293-323.
- 김태영, 이유진. (2013). 회고적 에세이를 통해 분석한 우리나라 대학원생들의 영어 학습 동기, 탈동기화, 재동기화 요인. *사회언어학*, 21(1). 27-47.
- 김혜경. (2016). 소집단 협동학습을 통한 교양영어 독해수업 방안 연구. *교양연구교육*, 10(4), 209-236.
- 김희주, 정혜영. (2003). 구조중심 협동학습이 초등학교 4학년의 영어 듣기 이해 및 흥미도에 미치는 효과. *교육과학연구*, 34(3). 71-86.
- 노정화. (2002). *협동학습이 영어 학업성취도와 정의적 영역에 미치는 영향*. 미출간 석사학위 논문. 서울: 고려대학교.
- 도미나, 김정렬. (2020). 초등학교 영어 플립러닝 적용 후 학습 동기와 전략의 변화. *학습자중심교과교육연구*, 20(14). 1165-1186.
- 도숙진, 진영선. (2018). 플립 러닝을 기반으로 한 토익영어(ETP) 수업의 효과. *교양연구교육*, 12(2), 149-167.
- 문혜리. (2011). 관광전공 학생들의 효과적인 수업을 위한 인지와 언어발달 관계에 대한 비교: Piaget와 Vygotsky 중심으로. *관광서비스연구*, 11(2). 3-13.
- 민찬규. (1994). 영어교육과 쓰기교육. *영어교육*, 48(6), 177-184.
- 박기범. (2014). 사회과교육에서 플립러닝(Flipped Learning)의 교육적 함의. *사회과교육*, 53(3). 107-120.
- 박수진. (2019). *모바일 앱을 활용한 블렌디드 학습 환경에서 대학생 영어 학습자*

- 의 문법 능력과 인식 연구. 미출간 박사학위 논문. 광주: 조선대학교.
- 박은서. (2004). *학급전체 또래교수가 운동기능학습, 인지학습과 학습태도 변화에 미치는 영향*. 미출간 박사학위 논문. 서울: 국민대학교.
- 박은주. (2013). *영어 동시 활용 영어 쓰기 학습이 초등학생의 영어 쓰기 능력에 미치는 영향*. 미출간 박사학위 논문. 대전: 한남대학교.
- 박지숙. (2009). *상호적 또래교수가 학습부진아의 학업성취와 학습태도에 미치는 영향*. 미출간 박사학위 논문. 목포, 전남: 목포대학교.
- 박치홍. (2015). *기능통합 과업기반 교수법이 영어 독해력 및 학습동기에 미치는 영향*. 미출간 박사학위 논문. 공주, 충남: 공주대학교.
- 박태정, 차현진. (2015). 거꾸로 교실(Flipped Classroom)의 교육적 활용가능성 탐색을 위한 교사 인식 조사. *컴퓨터교육학회논문지*, 18(1). 81-97.
- 박흥기. (2001). *교류적 또래교수 전략이 학업성취와 자아효능감에 미치는 효과*. 미출간 박사학위 논문. 전주, 전북: 전북대학교.
- 방희정. (2014). *소집단 협동학습이 대학생의 학습동기와 영어듣기·읽기능력에 미치는 영향*. 미출간 박사학위 논문. 공주, 충남: 공주대학교.
- 배도용. (2015). 대학에서의 플립러닝 수업의 적용 사례 연구. *우리말 연구*, 41. 179-202.
- 배두본. (2002). *영어교육학 총론*. 서울: 한국문화사.
- 배명훈. (2015). *플립 러닝을 활용한 체육과 건강 활동 프로그램이 초등학생의 체육 활동 참여 동기, 운동 지속, 회복 탄력성에 미치는 영향*. 미출간 박사학위 논문. 청주, 충북: 한국교원대학교.
- 백정은, 권혁진. (2007). 집단구성유형에 따른 또래교수가 고등학생들의 수학교과 학업성취도와 학습태도에 미치는 영향. *한국학교수학회논문집*, 10(4). 487-504
- 서예은. (2015). *Flipped Learning을 활용한 협동학습이 영어 성취도와 수업만족도에 미치는 영향*. 미출간 석사학위 논문. 인천: 인하대학교.
- 서예은, 성귀복. (2015). 협동학습 기반의 Flipped Learning 모델 활용 수업이 영어성취도 및 태도에 미치는 영향. *영어학*, 15(4). 765-792.
- 서정목. (2015). *플립러닝에 기반한 교양영어 교과목의 운영과 사례연구*. 2015년 한국교양교육학회 학술대회자료집 (pp.191-204). 대구: 한국교양교육학회.

- 성은경, 김보라, 조정래. (2017). 역할을 부여한 소집단 협동학습이 초등학생의 정의적 영역과 영어 쓰기 능력에 미치는 영향. *외국어교육연구*, 31(2). 89-124.
- 송고은. (2013). 문제 중심 소집단 협동학습이 초등학생 영어 학습과 흥미도 향상에 미치는 효과 연구. *외국어연구*, 24. 63-90.
- 송명석. (2020). 수행 평가를 적용한 영어 쓰기 능력 향상 방안. *영어어문교육*, 8(1). 165-197.
- 송윤희. (2013). 문법수업 유형이 한국대학생의 학업성취도와 정의적 영역에 미치는 효과. 미출간 박사학위 논문. 부산: 부경대학교.
- 송지연. (2017). *Flipped Learning* 활용 수업이 대학생의 영어 듣기·읽기 능력과 정의적 요인에 미치는 영향. 미출간 박사학위 논문. 공주, 충남: 공주대학교.
- 송해성, 서숙영. (2016). 프로젝트형 거꾸로 교실이 예비 영어교사들의 정의적 태도 및 메타인지 학습전략에 미치는 효과. *영어어문교육*, 22(2). 167-192.
- 신수정. (2012). 소집단 영어협동학습이 대학생들의 인지적, 정의적, 사회적 영역과 자기 주도적 능력에 미치는 영향에 관한 연구. *현대영어영문학*, 56(4). 107-124
- 신연진, 조정순. (2013). 모둠별 협동학습이 영어 학업성취도와 학습동기에 미치는 영향. *영어학*, 13(1). 77-103.
- 신영준, 하지훈. (2016). 거꾸로 수업(Flipped Learning)에 대한 과학 교사의 인식 분석. *교과교육학연구*, 20(2). 152-167.
- 신의정. (2002). *외국어학습전략훈련이 학습전략활용, 학업성취도 및 학습신념에 미치는 효과*. 미출간 박사학위 논문. 광주: 전남대학교.
- 여수연. (2018). 대학 교양영어회화 수업에서 플립러닝 수업효과 연구. *인문학 연구*, 57(3), 201-328.
- 오용환. (2014). *독해자료 유형이 초등학생의 영어쓰기 능력 및 태도에 미치는 영향*. 미출간 박사학위 논문. 대전: 한남대학교.
- 유경아. (2016). 동료 튜터링 운영 사례 연구 = 교양영어 학습 성취와 만족도 중심. *교양연구교육*, 10(2). 93-126.
- 유경아. (2017). 대학 튜터링 프로그램이 학습자들의 영어 성취와 학습동기에 미치

- 는 영향. *열린정신 인문학연구*, 18(2), 145-172.
- 윤경옥. (2014). *쓰기 프롬프트와 장르가 영어 쓰기 수행에 미치는 영향*. 미출간 박사학위 논문. 대전: 충남대학교.
- 윤채은, 김태은. (2019). 엔트리 소프트웨어를 활용한 초등 영어 쓰기 지도: 동료 피드백의 유형 및 양상을 중심으로. *초등영어교육*, 25(3), 5-30.
- 이경미. (2020). *초등 영어 자기주도학습능력의 실제: 읽기·쓰기 교수·학습 모형 개발 및 적용*. 미출간 박사학위 논문. 인천: 경인교육대학교.
- 이규명. (2000). *상호적인 또래교수가 수학장애 학생의 수학 성취도와 자아개념에 미치는 효과*. 미출간 석사학위 논문. 서울: 이화여자대학교.
- 이다희. (2018). *플립러닝 기반 초등영어 과제중심 쓰기수업에 관한 실행연구*. 미출간 석사학위 논문. 서울: 서울교육대학교.
- 이동한, 김동규. (2016). 플립러닝을 활용한 초등영어 학습부진아를 위한 수업지도 방안. *영상영어교육*, 17(1), 241-263.
- 이명관. (2006). *웹 기반 영어 독해 수업이 대학생의 독해능력에 미치는 영향: 상호작용, 읽기전략, 학습동기 분석을 통해*. 미출간 박사학위논문. 서울: 중앙대학교.
- 이명관. (2012). STAD 협동학습을 통한 토익 독해 수업의 효과. *현대영어교육*, 13(3), 125-148.
- 이민경. (2014). 거꾸로 교실(Flipped classroom)의 교실사회학적 의미 분석: 참여 교사들의 경험을 중심으로. *교육사회학연구*, 24(2), 181-207.
- 이민경, 성민경, 정주연, 김순미. (2016). *플립러닝 이해와 실제*. 파주, 경기: 교육과학사.
- 이상훈. (2020). *플립러닝을 적용한 체육 수업 실행 과정과 교육적 의미 탐색을 위한 질적 연구: 대학 교양 체육 사례를 중심으로*. 미출간 박사학위 논문. 공주, 충남: 공주대학교.
- 이승은, 김경훈. (2017). 플립러닝 활용 영어수업에서 학습양식이 학습자들의 학습 태도와 실패내성에 미치는 영향. *교육혁신연구*, 27(3), 1-18.
- 이연화. (2016). 직소(Jigsaw) 협동학습을 활용한 대학 교양영어독해 수업방안. *현대영어영문학*, 60(2), 157-179.
- 이영경. (2018). 영어 학습동기와 영어 학습전략에 관한 연구. *순천향 인문과학논*

- 총, 37(3), 223-257.
- 이재민, 임현우. (2010). 대화식 저널 쓰기 활동이 한국인 중학생들의 영어쓰기에 미치는 영향. *영어어문교육*, 16(3). 291-315.
- 이정원(2012). 대학생의 영어 쓰기 능력에 따른 영어 텍스트 해석의 차이. *Studies in English Education*, 17(1), 131-148.
- 이정원, 김귀현. (2009). 협동학습을 통한 받아쓰기 작문이 고등학생의 영어 쓰기 능력 향상에 미치는 영향. *현대영어영문학*, 53(2). 243-263.
- 이정은, 정혜영. (2017). 플립러닝(Flipped Learning) 기반 초등 영어과 프로그램이 학습자의 말하기 능력, 창의적 인성 및 학습몰입도에 미치는 영향. *학습자중심교과교육연구*, 17(14). 251-273.
- 이종옥, 김인근. (2015). 역량기반 교육모델 관점의 플립 수업 성과에 관한 연구. *중등교육연구*, 63(4), 505-538.
- 이중권, 강가영. (2011). 방과 후 수업에서 근접발달영역을 고려한 수업이 학습태도와 문제해결력에 미치는 영향 연구: 중학교 1학년 함수를 중심으로. *한국학교수학회논문집*, 14(4). 519-538.
- 이지연, 김영환, 김영배. (2014). 학습자 중심 플립드러닝(Flipped learning)수업의 적용 사례. *교육공학연구*, 30(2). 163-191.
- 이진경. (2017). *플립러닝의 교수학습자료 개발을 위한 인지적 지원 도구 개발 연구*. 미출간 박사학위 논문. 서울: 서울대학교.
- 이해련. (2015). 협동학습이 EFL학습자의 의사소통불안과 의사소통의지에 미치는 영향. *언어학연구*, 35. 271-292.
- 이현구. (2014). 직소 IV(Jigsaw IV) 협동학습을 통한 영어읽기 교수-학습이 학습자의 정의적 요인에 미치는 효과. *언어학연구*, 19(3), 77-193.
- 임성규. (2001). 구성주의와 국어교육. *한국초등국어교육*, 18. 50-31
- 임정완. (2015). *플립러닝에 기반한 교양영어 교과목의 운영과 사례 연구 토론문*. 2015년 한국교양교육학회 학술대회자료집 (pp. 205-208). 대구: 한국교양교육학회.
- 전찬국. (2011). *동료평가활동을 통한 협동학습이 대학생 영어말하기와 쓰기에 미치는 효과 연구*. 미출간 박사학위 논문. 서울: 중앙대학교.
- 정민. (2014). *Flipped Classroom 학습이 초등학생의 수학과 학업성취도와 태도에*

- 미치는 영향. 미출간 석사학위 논문. 청주, 충북: 한국교원대학교.
- 조명연. (2016). *초등학교 영어 쓰기 능력 향상을 위한 지도 방안 탐구: 근접발달 영역의 이끌어주기를 통하여*. 미출간 박사학위 논문. 대전: 한남대학교.
- 조보람. (2018). *메타분석을 통한 플립 러닝의 효과검증*. 미출간 박사학위 논문. 서울: 이화여자대학교.
- 조윤경. (2001). *분산된 활동을 통한 복수 또래 중재가 장애유아의 사회성 발달에 미치는 영향*. 미출간 박사학위 논문. 서울: 이화여자대학교.
- 조은형. (2018). 협동학습을 통한 영어 쓰기 활동이 학습자의 영작문 불안과 영어 학습 간접 전략에 미치는 효과. *영어교과교육*, 17(1). 127-146.
- 조중분. (2014). 구성주의 PBL 협동학습 프로그램을 적용한 영어 감성기반 문제해결능력 신장. *미래교육연구*, 4(2). 15-43.
- 주미란, 박성만, 차민영 (2017). 영어 읽기와 쓰기 플립 러닝 수업이 학습자 성취도, 자기주도 학습능력, 학습 만족도에 미치는 영향. *현대영어영문학*, 61(2), 175-197.
- 최선화. (2008). *Scaffolder를 활용한 소집단 협동학습이 영어 말하기와 쓰기 및 태도에 미치는 영향*. 미출간 석사학위 논문. 용인, 경기: 단국대학교.
- 최영주. (2009). *형태초점 의사소통 접근 방법이 고등학교 학습자의 영어문법 학습에 미치는 효과*. 미출간 박사학위 논문. 순천, 전남: 순천대학교.
- 최유선, 김동규. (2011). 소그룹 협동학습 활동이 초등학교 학생들의 영어 쓰기 능력에 미치는 영향. *영어교육연구*, 22(3). 247-268.
- 최재완. (2012). *팀 강화 및 전체강화 학급차원 또래교수가 초등 통합학급의 학급 풍토와 학생들의 영어흥미도 및 영어받아쓰기 성취도에 미친 효과*. 미출간 박사학위 논문. 서울: 이화여자대학교.
- 최현주. (2012). *초등학교 영어쓰기교육의 효과적 지도방안 연구: 만화 매체의 dictogloss 기법을 중심으로*. 미출간 박사학위 논문. 서울: 세종대학교.
- 하지훈. (2017). *거꾸로 수업의 효율적인 적용을 위한 ALP 모형 개발*. 미출간 박사학위 논문. 인천: 경인교육대학교.
- 한경숙. (2015). *중학생의 동료 피드백 활용 고쳐쓰기 연구*. 미출간 박사학위 논문. 서울: 고려대학교.
- 한상호. (2006). *소집단 협동 전사활동이 대학생의 영어듣기 능력 향상에 미치는*

- 영향. *영어어문교육*, 12(1). 257-286.
- 함순애. (2015). 초등학생의 영어 과목에 대한 태도와 학습 불안이 학습 활동 선호도에 미치는 영향. *초등영어교육*, 21(2). 95-120.
- 홍현미. (2017). *융합인재교육(STEAM)을 위한 플립러닝 수업설계원리 개발 연구*. 미출간 박사학위 논문. 서울: 서울대학교.
- 황성구. (2017). *플립드 러닝(Flipped Learning)을 적용한 교회학교 성경교육이 초등학생(5~6학년)들의 학습동기 및 교육만족도와 영적성장에 미치는 영향*. 미출간 석사학위 논문. 서울: 총신대학교.
- 황진영. (2012). *수업 내 동료 멘토링이 영어 어휘 습득과 정의적 영역에 미치는 영향에 관한 연구*. 미출간 석사학위 논문. 서울: 고려대학교.
- Albert, B. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84(2). 191-215.
- Bergmann, J., & Sams, A. (2012) *Flip your classroom: Reach every student in every class every day*. Washington DC: International Society for Technology in Education.
- Bond, R. (2006). Peer supports and inclusive Education: An underutilized resource. *Theory into Practice*, 45(3). 224-229.
- Brown, H. D. (2000). *Principles of language learning and teaching (4th ed.)*. New York: Longman.
- Brown, H. D. (2004). *Language assessment: Principles and classroom practices*. New York: Pearson.
- Brown, H. D. (2007). *Teaching by principles (3rd ed.)*. White Plains, NY: Longman.
- Bruffee, K. (1993). *Collaborative learning: Higher education, interdependence, and the authority of knowledge*. Baltimore, MD: The Johns Hopkins University Press.
- Burks, M. (2004). Effects of classwide peer tutoring on the number of words spelled correctly by students with LD. *Intervention in School and Clinic*, 39(5). 301-304.
- Byrne, H. D. (1988). *Teaching writing skills*. London: Longman.
- Christine, E. N. (2003). *Class-wide peer tutoring: Three experiments investigating the generalized effects of increased oral reading fluency to silent reading comprehension*. Unpublished Doctoral dissertation. Knoxville, TN: The University of Tennessee.
- Creswell, J. W. (2015). *Educational research: Planning, conducting, and evaluating*

- quantitative and qualitative research (4th ed.)*. Upper Saddle River, NJ: Pearson.
- Curran, C. A. (1976). *Counseling-learning in second languages*. Apple River, IL: Apple River Press.
- Dörnyei, Z. (2007). *Research methods in applied linguistics*. New York: Oxford University Press.
- Edelson, D. C.(2002). Design Research: What we learn when we engage in design. *Journal of the Learning Sciences*, 1(1), 105-121.
- Emig, J. (1977). Writing as a mode of learning. *College Composition and Communication*, 28. 122-128.
- Enfield, J. (2013). Looking at the impact of the flipped classroom model of instruction on undergraduate multimedia students at CSUN. *TechTrends*, 57(6), 14-27.
- Fantuzzo, J. W., King, J. A., & Heller, L. R. (1992). Effects of reciprocal peer tutoring on academic achievement and physiological adjustment: A component analysis. *Journal of Educational Psychology*, 81(2), 173-177.
- Freeman, Y. S., & Freeman, D. E. (1992). *Whole language for second language learners*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Harmer, J. (1998). *How to teach English: An introduction to the practice of English language teaching*. Harlow, Essex: Longman.
- Hedge, T. (2005). *Writing (2nd ed.)*. Oxford: Oxford University Press.
- Hijzen, D., Boekaerts, M., & Vedder, P. (2007). Exploring the links between students' engagement in cooperative learning, their goal preferences and appraisals of instructional conditions in the classroom. *Learning & Instruction*, 17. 673-687.
- Hyland, K. (2003). *Second language writing*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Jacobs, H. L., & Zinkgraf, S. A., & Wormuth, D. R., & Hartfiel, V. R., Hughey, J. B. (1981). *Testing ESL composition: A practical approach*. Rowley, MA: Newbury House.
- Kagan, S. (1992). *Cooperative learning*. San Juan Capistrano, CA: Resources for Teachers.
- Krashen, S. D. (1982). *Principles and practice in second language acquisition*. Oxford, UK: Pergamon.
- Krashen, S. D. (1984). *Writing: Research, theory, and applications*. New York: Prentice

Hall.

- Lincoln, Y., & Guba, E. (1985). *Naturalistic inquiry*. Beverly Hills, CA: Sage.
- Lo, Y., & Cartledge, G. (2004). Total class peer tutoring and interdependent group oriented contingency: Improving the academic and task related behaviors of fourth-grade urban students. *Education & Treatment of Children, 27*(3). 235-263.
- Missildine, K., Fountain, R., Summers, L., & Gosselin, K. (2013). Flipping the classroom to improve student performance and satisfaction. *Journal of Nursing Education, 52*(10), 597-599.
- Paulston, C. B., & Bruder, M. (1976). *Teaching English as a second language: Techniques and procedures*. Cambirdge, MA: Winthrop Publishers.
- Peterson, S. E., & Miller, J. A. (2004). Comparing the quality of students' experiences during cooperative learning and large-group instruction. *The Journal of Educational Research, 97*(3). 123-133.
- Rivers, W. (1981). *Teaching foreign-language skills*. Chicago, IL: The University of Chicago Press
- Ross, J. A (1995). Effect of feedback on student behavior in cooperative learning groups in a grade 7 math class. *The Elementary School Journal, 96*, 125-143.
- Scott, W. A., & Ytreberg, L. H. (1990). *Teaching English to children*. London: Longman.
- Sharan, S., & Shachar, C. (1988). *Language and learning in the cooperative classroom*. New York: Springe.
- Sharan, S., & Shaulov, D. (1990). *Cooperative learning motivation to learn, and academic achievement*. New York: Praeger.
- Slavin, R. E. (1990). *Cooperative learning: Theory, research, and practice*. Boston: Allyn and Bacon.
- Swain, M. & S. Lapkin. (1982). *Evaluating bilingual education: A Canadian case study*. Clevedon, UK: Multilingual Matters.
- Topping, K. & Ehly, S. (1998). *Peer-assisted learning*. Mahwah., NJ: Erlbaum Associate.
- Totten, S., Sills, T., & Digby, A. (1991). *Cooperative learning: A guide to research*. New York: Garland.
- Vygotsky, L. (1978). *Mind in society: The development of higer phychological process*.

Cambridge: Harvard University Press.

Wilson, M., & Gerber, L. E. (2008). How generational theory can improve teaching: Strategies for working with the 'millennials'. *Currents in Teaching and Learning*, 1(1), 29-44.

Wiseman, J. P., & Aron, M. A. (1970). *Field projects for sociology students*. San Francisco, CA: Canfield Press.

<부록1>

<플립 러닝과 또래 교수에 대한 학습자의 인식 조사>

아래 문항을 잘 읽고 자기 자신을 가장 잘 표현하는 해당 사항에 V표 하세요.

1. 성별 : 남/여
2. 영어 공부 :
 ①개인 과외 ② 영어 학원 ③ 영어 학습지 ④ 동영상 강의 ⑤ 하지 않음 ⑥기타-
3. 영어를 처음 배운 시기 :
 ①유치원 이전 ②유치원 ③ 초등1-2 ④ 초등3
4. 영어 학습 중 가장 좋아하는 영역 :
 ①말하기 ②듣기 ③읽기 ④쓰기 ⑤문법 ⑥단어
5. 영어 학습 중 가장 어려운 영역 :
 ①말하기 ②듣기 ③읽기 ④쓰기 ⑤문법 ⑥단어

다음은 영어 수업에 대한 여러분의 생각을 묻는 질문입니다. 잘 읽고 자기 생각과 같은 번호에 V 표 해주세요.

1: 전혀 그렇지 않다 / 2 : 그렇지 않다 / 3: 보통이다 / 4: 그렇다 / 5: 매우 그렇다

번호	설문 내용	구분				
		1	2	3	4	5
1	나는 친구들이 모르는 내용에 대해 설명해 줄 수 있다.					
2	수업 시간에 조별 활동이 많았으면 좋겠다.					
3	짜깁과 함께 문제를 풀면 재미있을 것 같다.					
4	나는 모르는 것이 있을 때 친구들에게 질문하곤 한다.					
5	나는 발표를 잘할 수 있다.					
6	나는 모르는 것이 나오면 바로 질문을 하는 편이다.					
7	조별 활동이 개별 활동보다 재미있다.					
8	친구들 앞에서 발표하는 것은 재미있다.					

		1	2	3	4	5
9	조별 활동이 수업 내용을 이해하는 데 도움이 될 것 같다.					
10	모르는 내용을 친구들에게 물어보는 것이 좋다.					
11	친구들에게 설명해주는 것은 재미있다.					
12	친구들에게 설명해주고 나면 내용을 잘 이해할 수 있다.					
13	조별 활동이나 모둠 활동이 효과적이라고 생각한다.					
(주의) 다음 문항부터는 반드시 플립 러닝 관련 동영상을 시청한 후 응답해 주세요^^						
14	나는 플립 러닝 수업이 재미있을 것 같다.					
15	나는 플립 러닝 수업에 참여하고 싶다.					
16	플립 러닝 수업이 영어 듣기에 도움이 될 것 같다.					
17	플립 러닝 수업이 영어 말하기에 도움이 될 것 같다.					
18	플립 러닝 수업이 영어 쓰기에 도움이 될 것 같다.					
19	플립 러닝 수업이 영어 읽기에 도움이 될 것 같다.					
20	나는 영어 공부할 때, 컴퓨터나 모바일 기기를 사용하는 것을 좋아한다.					
21	나는 인터넷 강의나 동영상 강의를 활용하여 학습하는 것을 좋아한다.					
22	나는 인터넷 강의나 동영상 강의를 활용하는 것이 학습에 도움이 된다고 생각한다.					
23	나는 플립 러닝 수업에 관심이 있다.					
24	나는 플립 러닝 수업을 다른 사람에게 추천해주고 싶다.					