

팀기반학습에서 학습자의 경험 분석

- M 대학교 사례를 중심으로

장선영

목포해양대학교 교수, syjang6121@mmu.ac.kr

초록

본 연구는 팀기반학습에서 학습자 긍정적 경험 및 어려움, 학습자가 유용하다고 인식하는 교수자의 도움을 분석함으로써 추후 팀기반학습을 설계하고 실천하고자 하는 교수자에게 처방적인 지식을 제공하는데 목적이 있다.

연구의 목적을 달성하기 위해 팀기반학습을 경험한 99명의 학습자가 작성한 성찰일지와 서면 인터뷰 결과를 분석하였다. 연구 결과, 학습자들은 지적 흥미 및 지식적용의 가치와 팀활동의 중요성을 인식하고, 적극적 태도 및 자신감이 향상되는 긍정적 경험을 하였다. 하지만 학습자들은 팀기반학습을 하는 동안 협업의 어려움, 문제해결의 어려움, 학업부담을 극복하는 어려움, 의사표현의 어려움 등을 겪고 있는 것으로 밝혀졌다. 마지막으로 팀기반학습에서 학습자들은 교수자의 스캐폴딩 제공, 팀기반학습 안내 및 문제해결 지원, 수업에 열정을 가지고 학습자들을 존중하는 태도 등이 학습자들이 과제를 성공적으로 해결하는데 필요한 도움으로 인식하였다. 연구 결과를 바탕으로, 팀기반학습 설계 시 주의사항, 평가에 대한 학습자와의 합의, 팀기반학습에 대한 오리엔테이션의 중요성, 교수자와 학습자간의 소통기회 제공 등과 관련된 결론을 도출하였다.

주제어: 팀기반학습, 학습자의 긍정적 경험, 학습자의 어려움, 교수자의 도움

본 논문은 2020년도 목포해양대학교 교내연구비의 지원을 받아 수행한 연구결과임.

이 논문은 2021년 3월 20일에 투고 완료되어
2021년 4월 5일 편집위원회에서 심사위원을 선정한 뒤
2021년 4월 15일까지 심사를 완료하여
2021년 4월 16일 편집위원회에서 게재가 결정된 논문임.

교양 교육 연구

Korean Journal of
General Education

1. 연구의 필요성
2. 이론적 배경
3. 연구방법
4. 연구결과
5. 결론 및 논의

1. 연구의 필요성

복잡하고 급속하게 변하고 있는 21세기 시대에 대응하기 위해 여러 국가에서 미래사회에 적합한 인재상과 시대가 요구하는 핵심역량을 제시하고 있다(이경호, 2019). 세계경제포럼(World Economic Forum, 2016)은 21세기에 필요한 역량을 일상생활에 필요한 핵심기술인 기초문제 역량군, 복잡한 도전에 대처하는 역량군, 급속히 변화하는 환경에 필요한 인성자질 역량군으로 영역을 구분하여 각 영역별로 핵심역량을 제시한 바 있다. 핵심인재와 역량을 강조하는 시대의 흐름에 맞춰 국내외 교육기관에서도 시대가 요구하는 역량을 갖춘 인재를 양성하기 위한 노력을 지속적으로 이어오고 있다(윤종혁 외, 2016).

대학에서 인재양성을 위해 시도하고 있는 다양한 노력 중 하나로 팀기반학습의 실천을 들 수 있다(박은숙, 2010). 팀기반학습(Team-based Learning: TBL)이란 학습자의 개별학습과 팀학습이 결합되어 진행되는 수업방식이다. 팀기반학습이란 학습자들이 수업에 들어가기 전에 개별로 사전 학습을 하고, 수업시간에는 팀원들과 문제를 해결하는 방식으로 진행되는 교수법을 의미한다(Andersen, Strumpel, Fensom, & Andrews, 2011). 팀기반학습에서 학습자는 준비도 평가를 위해 사전에 교수자로부터 주어진 자료를 충분히 학습한 후 수업에 참여해야 한다. 수업에서는 학습자들은 사전에 학습한 내용에 대한 퀴즈를 개별로 해결하고, 이를 팀원들과 함께 다시 한번 풀어보는 활동을 한다. 이후 교수자가 제시하는 답에 대해 이의를 신청할 수도 있다. 준비도 평가에 대한 교수자의 피드백이 제공된 후에는 팀에서 복잡하고 비구조화된 문제를 해결하는 활동으로 팀기반학습이 마무리된다.

팀기반학습처럼 학습자들이 주도권을 가지고 수업이 진행되는 수업에서 학습자들의 경험을 이해하는 것은 매우 중요하다(김영희, 최보영, 2013). 팀기반학습에서 학습자들은 긍정적인 경험과 동시에 어려움을 겪을 수 있기 때문이다. 팀기반학습에서 학습자들은 협업역량, 자기주도역량이 향상되는 긍정적 경험을 하게 된다(Michaelsen, Knight, & Fink, 2004). 조영희(2014)의 연구에 의하면, 팀기반학습에 참여한 학습자들은 시간이 흐를수록 팀 구성원들과 친밀해졌으며, 동료들로부터 다양한 의견을 공유하는 소중한 경험하였다고 응답하였다. 그러나, 팀기반학습에서 학습자들이 다양한 측면에서 어려움을 겪기도

한다. 장선영과 이명규(2012)는 학습자 중심 수업에서 학습자들은 팀원들과 적극적으로 과제를 해결하는데 어려움을 겪게 된다고 언급한 바 있다.

이러한 선행연구들을 볼 때, 팀기반학습에서의 학습자의 경험을 분석하는 일은 팀기반학습에서 학습자들의 학습 성과를 높이고, 이들에게 필요한 역량을 향상시키는데 유의미한 정보를 제공한다는 점에서 연구의 필요성이 제기된다. 학습자의 긍정적 경험이 구체적으로 분석되면 추후 팀기반학습을 설계하고 운영할 때 학습자들에게 긍정적 경험을 제공하기 위한 방안 모색이 가능해진다. 학습자의 부정적 경험, 즉 학습자들이 팀기반학습에서 겪는 어려움이 분석되면 이를 사전에 방지하기 위한 팀기반학습 설계전략, 그리고 수업을 운영하는데 있어 교수자가 학습자에게 시기적절한 도움을 제공할 수 있는 전략이 도출될 수 있다. 요컨대, 팀기반학습에서 학습자들이 겪는 긍정적 경험과 어려움을 파악한다면 성공적인 팀기반학습 설계 및 운영을 위한 유의미한 정보를 도출할 수 있을 것이다.

그러나 팀기반학습과 관련된 선행연구들의 대부분이 팀기반학습의 효과성을 증명한 연구(예: 진영훈, 손정우, 2011; 이영민, 남정권, 조형정, 이수영, 2011; 최경옥, 박영미, 2014; McInerney, & Fink, 2003)나 팀기반학습을 교육 현장에 적용한 사례 연구(예: 박수정, 2014; 박은숙, 2010) 등이 대부분이며, 팀기반학습에서 학습자들이 겪는 경험에 대한 연구는 찾아보기 어려운 실정이다.

따라서 본 연구에서는 팀기반학습에서 학습자들이 겪는 긍정적인 경험, 팀기반학습에서 이들이 겪는 어려움, 팀기반학습에서 학습자들인 유용하다고 인식하는 교수자의 도움을 분석하는데 그 목적을 두었다. 본 연구의 연구문제는 다음과 같다.

1. 팀기반학습에서 학습성과를 달성하는 과정에서 학습자의 긍정적 경험은 무엇인가?
2. 팀기반학습에서 학습성과를 달성하는 과정에서 학습자가 겪는 어려움은 무엇인가?
3. 팀기반학습에서 학습성과를 달성하는 과정에서 학습자가 유용하다고 인식하는 교수자의 도움은 무엇인가?

2. 이론적 배경

2.1 팀기반학습의 개념 및 절차

팀기반학습은 팀활동을 통해 최고의 학습성과를 창출하기 위해 학습자가 팀원들과 함께 과제를 해결하는 과정을 통해 유의미한 학습을 촉진하는 교수법이다(Michaelsen, Knight, & Fink, 2004). 팀기반학습은 크게 세 단계로 구분할 수 있다(Parmelee, Michaelsen, Cook, & Hudes, 2012). 첫 번째 단계에서 학습자들은 본격적인 수업이 시작되기 전에 교수자로부터 제공받은 읽기자료를 학습한다. 이후 학습자들은 수업시간에 사전 학습을 잘 해왔는지 여부를 확인하기 위한 준비도 평가(Readiness Assurance Test)를 실시한다. 준비도 평가는 개별 준비도 평가와 팀 준비도 평가로 구분된다. 개별 준비도 평가는 학습자 개인이 사전학습과 관련된 문항을 해결하는 테스트이다. 개별 준비도 평가가 끝나면 학습자들은 자신이 속한 팀원들과 동일한 문제에 대해 함께 논의하면서 답을 통일하는 활동을 하게 된다. 팀 준비도 평가가 끝나면 교수자는 테스트 문항에 대한 정답을 공개하게 되고, 학습자들은 공개된 정답에 이의가 있을 경우 교수자에게 이의를 제기할 수 있다. 이 단계에서 교수자는 해당 내용에 대한 부분을 정리하거나 피드백을 제공하면서 학습자와 상호작용이 이루어지게 되고, 필요할 경우 이의를 받아들이기도 한다.

두 번째 단계에서 학습자들에게 이전에 습득한 지식을 적용하는 문제가 제공되면, 학습자들은 팀원들과 소통하면서 주어진 문제를 해결하는 과정을 거친다. 이 단계에서 학습자들은 서로 의견을 공유하고 자료를 조사하는 등의 문제해결활동을 하면서 팀 구성원들간의 응집력을 높이게 된다(Michaelsen, Knight, & Fink, 2004).

마지막 단계는 팀별 문제해결 과정과 결과에 대한 평가가 이루어진다. 교수자는 팀별 결과물을 평가하게 되며, 학습자는 팀원들의 기여도를 평가하는 동료평가를 하게 된다. 이 단계에서 학습자들은 팀의 가치를 파악하게 되고, 팀원으로서의 책무성을 갖게 된다(Parmelee et al., 2012).

2.2 팀기반학습에서 학습자들의 경험과 관련된 선행연구

팀기반학습에서 학습자들은 문제해결력 등 고차원적인 사고능력이 향상될 뿐만 아니라, 지식을 습득하고 학업

성취도를 높이는 경험을 하게 된다. 학습자들이 주도권을 가지고 학습에 참여하는 형태로 진행되는 팀기반학습에서 학습자들의 경험은 추후 팀기반학습을 확산시키는데 기초적인 지식을 제공한다. 팀기반학습에서 학습자들의 경험과 관련된 선행연구를 살펴보면 다음과 같다. 첫째, 학습자들이 겪는 긍정적인 경험이다. 이영민과 그의 동료들(2011)은 팀기반학습을 통해 학습자들은 지식습득은 물론 대인관계 능력, 협업능력, 문제해결능력 등이 향상되었음을 보고하였다. 최정임(2007)은 학습자의 주도적 참여를 요구하는 문제중심학습에서 학습자의 경험을 분석한 연구를 수행하는데, 이 연구에서 학습자들은 학습내용에 대한 이해가 높아졌고, 문제해결력과 자아성찰 등이 높아지는 경험을 하였다. 최정윤과 이병식(2009)은 대학 수업에서 학습자들이 수업내용을 인지하고, 교수 및 동료들과의 토의 등을 하는 경험이 학습자의 학업성과에 긍정적인 영향을 미치는 것으로 보고하고 있다. 장경원과 고수일(2013)은 학습자 중심 수업인 액션러닝에서 학습자들이 팀 활동의 중요성, 팀원 간의 결속력, 이론과 실제 간의 연계 등의 측면에서 긍정적인 경험을 하였다고 밝혔다. Brich(2013)는 팀기반학습 후 학습자들이 성과와 이해력이 향상되었다고 보고하였다. 이렇듯 학습자들이 주도권을 가지고 협력하여 과제를 해결하는 방식으로 진행되는 수업에서 학습자들은 다양한 측면에서 긍정적인 경험을 하고 있음을 알 수 있다.

두 번째로 팀기반학습에서 학습자들이 겪는 어려움이 다. 팀기반학습을 경험하지 않거나 경험이 부족한 학습자의 경우 학습자들은 팀기반학습은 생소하게 느낄 수 있고, 이는 학습자들이 성공적으로 과제를 해결하여 학습성과를 창출하는데 부정적인 영향을 미칠 수 있다. Willams(1993)은 학습자에게 학습에 대한 주도권이 보장된다고 해서 학습자의 효과적인 학습이 보장되기 어렵다고 하였다. Bolton(1999)에 의하면 팀기반학습이 제대로 운영되지 않을 경우, 학습이 효과적이지도 않으며 학습자들의 협동능력이 향상되지는 않는다. 또한 학습자들은 팀활동을 하면서 대인관계 측면에서 갈등이 생기기도 한다는 선행연구도 있다(Miler, 2003). 강명희와 홍경선(1998)은 학습자 중심 수업에서 자기주도학습 능력이 낮은 학습자들의 경우 학습에 대한 부담을 느끼며, 주어진 과제를 해결하는데 어려움을 겪음을 밝힌 바 있다. 이러한 선행연구들은 팀기반학습에서 학습자들이 다양한 형태의 어려움을 겪

고 있음을 함의한다고 할 수 있다.

마지막으로 팀기반학습에서 학습자들이 유용하다고 인식하는 교수자의 도움이다. 여러 선행연구에서 팀기반 학습의 효과성이 입증되었다 하더라도, 학습자에게 제공되는 교수자의 도움은 여전히 중요하다. 팀기반학습에서 교수자가 촉진자로서의 역할을 제대로 할 때 학습자들은 다양한 역량을 향상시킴과 동시에 팀기반학습에서 최대의 성과를 창출할 수 있기 때문이다. 이와 더불어, 팀기반 학습처럼 학습자들이 팀원들과 함께 수업시간에 주어진 과제를 해결하는데 많은 어려움을 겪고 있다는 점을 감안할 때(Barron et al., 1998), 학습자의 부정적 경험을 해결하거나 최소화시키기 위해서 교수자의 도움은 절대적이라 할 수 있다. 김현아(2018)의 연구에서 팀기반학습에서 학습자들이 토론을 하는 과정에서 교수자의 조력자로서의 역할을 다할 때, 그리고 교수자 즉각적인 피드백을 제공할 때 토론에서의 시너지가 나타난다고 인식하고 있음이 밝혀졌다. 오은주(2009)에 의하면 학습자들은 자신들의 사고와 행동방식을 인정하며, 촉진자로서의 역할을 교수자가 수행하는 수업을 선호하고 있음을 밝혀낸 바 있다. 이러한 연구 결과들은 학습자들이 수업에 적극적으로 참여하고 성공적으로 학업을 성취하기 위해서 교수자의 도움이 필수임을 시사한다.

3. 연구방법

3.1 연구대상

본 연구의 참여자는 전라도에 소재한 M 대학교 교양 교과목 중 팀기반학습으로 진행된 수업을 수강한 99명의 학생들이다. 참여자들의 소속 대학 및 학과는 해사대학 60명, 해양공과대학 39명이었다. 남학생은 82명, 여학생은 17명이었으며 이들 모두 팀기반학습을 처음 경험한 학습자들이다.

3.2 연구절차

연구의 목적을 달성하기 위해 다음과 같은 연구 절차를 거쳤다. 첫째, 팀기반학습과 관련된 선행문헌을 분석하였다. 선행문헌은 팀기반학습의 개념 및 절차, 팀기반학습에

서 학습자에게 요구되는 활동, 교수자의 역할 등을 키워드로 검색하여 선정하였다.

둘째, 팀기반학습을 설계하였다. 먼저, 팀기반학습을 적용하기에 가장 적합한 교과목을 선정하고, 해당 교과목의 내용을 분석하였다. 교과목은 팀기반학습을 통해 학습자의 지식 습득과 문제해결, 협업능력 등을 향상시키는데 적합한 기준을 적용하여 교양교과목인 ‘철학’ 교과목과 ‘자기주도학습’ 교과목으로 선정하였다. 선택된 교과목에서 다루어지는 내용분석을 한 후에 학기 전반부에는 학습자의 지식 습득에 적합한 교수법인 강의식 수업으로 설계하였고, 학기 후반부에는 팀기반학습으로 수업을 설계하였다.

다음으로 교과목에서 지식을 습득하고 적용하는데 적합한 내용을 분석한 결과를 기반으로 준비도 평가 문항과 적용문제를 개발하였다. 준비도 평가문항은 5개의 객관식 문항을 한번의 준비도 평가 문항 세트에 개발하였으며 학습자들의 토의와 토론을 유발할만큼 난이도가 높은 수준으로 개발하였다. 팀기반학습에서 제공되었던 준비도 평가 문항의 예를 들면, 00 철학자의 철학을 비판하며 영국에서 등장한 철학에 대한 설명으로 옳지 않은 것을 보기에서 고르라”는 객관식 문항이다. 적용문제는 학습자들이 준비도 평가를 치르면서 습득한 지식을 적용할 수 있는 문제로 개발하였다. 개발된 적용 문제 중 하나를 예를 들면, 특정 사례를 하나 제시하고, ‘절대주의’의 정의, 필요성, 위험성을 절대주의와 상대주의 철학자들의 철학에 근거해서 논의하고, 절대주의가 바르게 실현된 사례를 하나 제시할 것을 요구하는 문제이다. 문제 개발 후 팀기반학습에 대한 평가계획을 수립하였다. 개별준비도 평가 점수, 팀준비도 평가점수, 그리고 팀별 적용문제 각각에 대한 평가 계획을 수립하였다. 평가는 총 42점으로 구성되었으며 준비도평가 2회에 10점, 적용문제 2회에 15점, 동료평가 7점, 성찰일지 10점으로 배정하였다. 본격적인 팀기반학습을 운영하기에 앞서 학기 초에 수집한 학습자 정보(팀활동 경험 여부, 컴퓨터 활용 능력 수준) 및 학년, 소속 학과, 성별을 고려하여 팀 구성을 하였다. 팀 구성 방식은 Michaelsen, Knight, Fink(2004)가 제안한 방식대로 팀의 구성원은 최대한 이질적으로 구성하되, 팀간 수준은 유사하도록 구성하였다. 한 팀은 5명에서 6명으로 구성되었으며, 각 팀에는 다양한 전공과 학년으로 구성되었다.

셋째, 팀기반학습을 6주에 걸쳐 2회 운영하였다. 첫째 주에 참여자들은 해당 교과목 수업시간에 팀기반학습의 목적 및 필요성, 절차, 준비사항, 학습자의 역할 등에 대해 약 1시간 정도 오리엔테이션 및 본 연구에 대한 설명을 들었다. 오리엔테이션을 마친 후 구성된 팀을 공지하고 팀원간 서로 친목을 다지는 활동이 진행되었다. 둘째 주부터 다섯째 주까지 4주 동안 팀기반학습은 2회를 반복하여 진행하였고, 한 번의 팀기반학습을 실행하는데 총 2주가 소요되었다. 여섯째 주에는 팀별평가에 과정에 대한 교수자의 피드백 및 학습자들의 성찰활동이 진행되었다. 해당 주에 학습자들은 한 달여 동안 경험한 팀기반학습의 과정과 결과에 대해 되돌아보고, 성찰일지와 인터뷰 질문지에

작성하도록 요구되었다. 본 연구에 참여한 학습자들의 팀기반학습 경험이 처음이었고, 경우 성찰일지를 작성한 경험이 부족하였기 때문에 성찰적 사고와 방향을 안내하는 것이 필요하다(Boom, Paas, & van Merriënboer, 2007; Butler, 1998). 따라서 성찰일지는 팀기반학습을 통해 배운 점, 배운 내용에 대한 적용 계획, 성찰한 점, 기타 내용 등에 성찰을 유도하는 질문형태로 제공되었다. 인터뷰 질문지는 팀기반수업을 하면서 가장 어려웠던 점과 그 이유, 팀기반학습에서 가장 도움이 되었던 교수자의 도움과 이유, 기타 의견 묻는 문항으로 구성되었다. 본 연구 절차를 정리하면 [그림 1]과 같다.

절차	세부절차														
선행문헌 탐색	<ul style="list-style-type: none"> ▪ 팀기반학습 관련 문헌탐색 <ul style="list-style-type: none"> - 팀기반학습 - 팀기반학습에서의 학습자의 역할, 교수자의 역할 - 팀기반학습 설계 등 														
팀기반학습 설계	<ul style="list-style-type: none"> ▪ 교과목 선정 및 내용 분석 ▪ 준비도평가 및 적용문제 개발 ▪ 수업운영 및 평가 계획 수립 														
팀기반학습 운영	<ul style="list-style-type: none"> ▪ 팀기반학습 운영 (99명 참여, 6주간 운영) <table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <thead> <tr> <th style="width: 10%;">주</th> <th style="width: 20%;">교수 학습 활동</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>첫째주</td> <td> 사전활동 팀기반학습 오리엔테이션 팀 공지 및 친목 도모 </td> </tr> <tr> <td>둘째주</td> <td> 첫 번째 팀기반학습 ○ TBL 1 <ul style="list-style-type: none"> • 준비도 평가(개별, 팀별) 실시 • 성적 이의신청 • 교수자 미니강의 </td> </tr> <tr> <td>셋째주</td> <td> ○ TBL 1 <ul style="list-style-type: none"> • 팀문제해결, 평가(팀별 발표) • 교수자 미니 강의 </td> </tr> <tr> <td>넷째주</td> <td> ○ TBL 2 <ul style="list-style-type: none"> • 준비도 평가(개별, 팀별) 실시 • 성적 이의신청 • 교수자 미니강의 </td> </tr> <tr> <td>다섯째주</td> <td> ○ TBL 2 <ul style="list-style-type: none"> • 팀문제해결, 평가(팀별 발표) • 교수자 미니 강의 </td> </tr> <tr> <td>여섯째주</td> <td> 마무리활동 한 학기 배운 내용 정리 성찰일지 작성 인터뷰 질문지 작성 </td> </tr> </tbody> </table>	주	교수 학습 활동	첫째주	사전활동 팀기반학습 오리엔테이션 팀 공지 및 친목 도모	둘째주	첫 번째 팀기반학습 ○ TBL 1 <ul style="list-style-type: none"> • 준비도 평가(개별, 팀별) 실시 • 성적 이의신청 • 교수자 미니강의 	셋째주	○ TBL 1 <ul style="list-style-type: none"> • 팀문제해결, 평가(팀별 발표) • 교수자 미니 강의 	넷째주	○ TBL 2 <ul style="list-style-type: none"> • 준비도 평가(개별, 팀별) 실시 • 성적 이의신청 • 교수자 미니강의 	다섯째주	○ TBL 2 <ul style="list-style-type: none"> • 팀문제해결, 평가(팀별 발표) • 교수자 미니 강의 	여섯째주	마무리활동 한 학기 배운 내용 정리 성찰일지 작성 인터뷰 질문지 작성
주	교수 학습 활동														
첫째주	사전활동 팀기반학습 오리엔테이션 팀 공지 및 친목 도모														
둘째주	첫 번째 팀기반학습 ○ TBL 1 <ul style="list-style-type: none"> • 준비도 평가(개별, 팀별) 실시 • 성적 이의신청 • 교수자 미니강의 														
셋째주	○ TBL 1 <ul style="list-style-type: none"> • 팀문제해결, 평가(팀별 발표) • 교수자 미니 강의 														
넷째주	○ TBL 2 <ul style="list-style-type: none"> • 준비도 평가(개별, 팀별) 실시 • 성적 이의신청 • 교수자 미니강의 														
다섯째주	○ TBL 2 <ul style="list-style-type: none"> • 팀문제해결, 평가(팀별 발표) • 교수자 미니 강의 														
여섯째주	마무리활동 한 학기 배운 내용 정리 성찰일지 작성 인터뷰 질문지 작성														
자료 수집 및 분석	<ul style="list-style-type: none"> ▪ 성찰일지 분석 ▪ 인터뷰 자료 분석 														

[그림 1] 연구절차

3.3 자료수집 및 분석

본 연구에서는 팀기반학습을 마친 학습자가 작성한 성찰일지와 서면으로 진행된 인터뷰 응답지를 분석하였다. 학습자들이 작성한 성찰일지와 서면인터뷰로 수집된 자료는 A4용지로 144페이지였다.

성찰일지와 인터뷰 응답지는 모두 질적 자료에 해당되며, 본 연구에서는 주제 분석(Thematic analysis) 방법을 사용하여 자료를 분석하였다(Braun, & Clark, 2006). 첫째, 수집된 자료와 친밀해지기 위해서 질적 자료를 반복적으로 읽었다. 둘째, 자료를 반복적으로 검토하는 과정에서 공통적으로 나오는 내용들을 중심으로 초기 코드를 부여하였다. 셋째, 초기 코드를 중심으로 질적 자료를 분석하고 정리하였다. 넷째, 초기 코드가 수집된 자료에 부합하는지를 파악하였다. 다섯째, 반복적인 분석을 통해 각 주제의 의미가 잘 드러나도록 명명하였다. 주제명은 질적자료에서 나온 표현을 그대로 인용하기도 하지만 대부분은 질적자료의 주제나 의미가 잘 드러나도록 명명하기도 한

다(김정겸, 김지숙, 2010). 본 연구에서도 주제명은 질적 자료에 있는 표현을 그대로 인용하거나 연구자가 주제가 잘 드러나도록 주제명을 부여하기도 하였다. 주제명을 완성하는 과정에서 연구자가 고려했던 부분은 상호배타성이었다. 질적 자료가 하나의 범주에만 속할 수 있도록 상호배타적으로 범주명이 부여되었으며, 이를 위해 질적 자료를 반복적으로 분석하는 과정에서 일부 범주가 생성·소멸·통합되었다. 여섯째, 1차로 완성된 범주, 주제명이 제대로 완성되었는지를 파악하기 위해 전문가의 검토 과정이 이루어졌다. 도출된 분석틀은 전문가 4인으로부터 검토를 받은 후 수정·보완하여 완성되었다. 질적 자료 분석을 위해 최종적으로 완성된 분석틀을 활용하여 질적 자료에 대한 빈도분석을 실시하였으며, 빈도분석 시 Excel 프로그램을 사용하였다. <표 1>은 질적 자료 분석을 위한 분석틀이다.

<표 1> 팀기반학습에서 학습자의 긍정적 경험, 어려움, 교수자의 도움에 대해 도출된 주제

영역	범주	주제
학습자의 긍정적 경험	지적 흥미 및 지식 적용의 가치	수업내용과 삶에 대한 연관성 인식
		수업내용에 대한 흥미 증가
	팀활동의 중요성	소통의 중요성 인식
		팀활동 시 주도성의 중요성 인식
		팀활동의 가치 인식
	적극적 태도 및 자신감	적극적 참여에 대한 중요성 인식
성장에 대한 자신감 증가		
학습자의 어려움	협업의 어려움	팀원들과 의견 조율의 어려움
		팀대화에서 생긴 불편한 감정 극복의 어려움
		팀활동 시 적극적 참여의 어려움
	문제해결의 어려움	준비도 평가문항 해결의 어려움
		실제적 상황에 지식을 적용하는 어려움
	학업부담 극복의 어려움	낮은 평가에 대한 부담을 극복하는 어려움
		우수한 동료로 인한 성적 우려를 극복하는 어려움
	의견 표현의 어려움	낮선 동료들과 대화하는 어려움
적극적 의견 제시의 어려움		
교수자의 도움	스캐폴딩	시기적절한 피드백 제공
		단서 및 질문제공
		적절한 수준의 개입
		학습 동기 유발
	팀기반학습 안내 및 문제해결 지원	안내자로서의 역할
		유용한 자료 제작 및 제공
	교수자 태도	학습자 존중
수업에 대한 열정		

4. 연구결과

팀기반학습에서 학습자들의 긍정적 경험과 어려움, 그리고 학습 성과를 달성하는데 유용했던 교수자의 도움을 분석하기 위해 팀기반학습을 경험한 학생들이 작성한 성찰일지와 인터뷰 질문지에 대한 응답을 분석한 결과는 다음과 같다.

4.1 팀기반학습에서 학습자의 긍정적 경험

연구를 통해 수집된 자료를 분석한 결과 학습자들의 긍정적 경험은 크게 세 개의 영역에서 총 일곱 개의 주제가 도출되었다.

<표 2>에 제시된 바와 같이, ‘지적 흥미 및 지식적용의 가치’ 범주에서 학습자들이 가장 많이 의미있는 경험을 했다고 인식하였으며(49%), 다음으로 ‘팀활동의 중요성(26%)’과 ‘태도 및 자신감(25%)’ 영역 순으로 긍정적 경험을 한 것으로 나타났다. 각 영역별로 학습자들이 경험한 긍정적 경험을 자세히 살펴보면 다음과 같다.

4.1.1 지적 흥미 및 지식 적용의 가치

지적 흥미 및 지식 적용의 가치와 관련된 학습자들의

긍정적 경험은 다음과 같다. 첫째, 학습자들은 수업시간에 배운 내용이 자신들의 삶과 밀접한 관련이 있다는 것을 경험하였다(29%). 이 경험은 팀기반학습에서 학습자들의 긍정적으로 경험한 전체 내용에서 가장 많이 나온 응답이다. 둘째, 학습자들은 팀기반학습을 통해 수업내용에 대한 흥미가 증가하였다고 응답하였다(20%). 학습자들은 단순 암기를 통해 습득한 지식 이해 수준보다 팀기반학습을 통해 습득한 지식 이해 수준이 더 깊다는 것을 경험하였고, 이로 인해 학습내용에 대한 흥미도 증가하였다고 응답했다. 지적 흥미 및 지식 적용에 대한 학습자의 경험 중 일부는 <표 3>에 제시되어 있다.

4.1.2 팀활동의 중요성

본 연구를 통해 밝혀진 팀활동의 중요성과 관련된 학습자들의 긍정적 경험은 다음과 같다. 첫째, 학습자들은 팀기반학습을 통해 팀원들과의 소통에 대한 중요성을 경험한 것으로 나타났다(15%). 학생들은 팀원과 소통하기 위해 대화하는 방식의 중요성을 인식하였고, 팀원들과 소통하는 과정에서 문제 해결을 위해 다양한 관점을 도출할 수 있었다고 응답하였다. 이와 더불어, 팀원들과 소통하기 위해 본인의 대화방식이 달라졌으며, 추후 타인을 만나 소통할 때 도움이 될 것 같다고 응답하였다. 둘째, 학습자

<표 2> 팀기반학습에서 학습자들의 긍정적 경험

범주	학습자의 경험	빈도	비율	총빈도	총비율
지적 흥미 및 지식 적용의 가치	수업내용과 삶에 대한 연관성 인식	26	29%	44	49%
	수업내용에 대한 흥미 증가	18	20%		
팀활동의 중요성	소통의 중요성 인식	14	15%	24	26%
	팀활동 시 주도성의 중요성 인식	5	5%		
	팀활동의 가치 인식	5	5%		
태도 및 자신감	적극적 참여에 대한 중요성 인식	16	18%	23	25%
	성장에 대한 자신감 증가	7	8%		
합계		91	100%	91	100%

<표 3> 지적 흥미 및 지식 적용에 대한 학습자 경험

학습자의 경험	응답 예시
수업내용에 대한 흥미 증가	<ul style="list-style-type: none"> 지금까지는 단순히 시험을 잘 보기 위해 이해가 잘 안 되어도 외우는 경우가 많았는데, 이렇게 새로운 수업방식을 통해 수업내용을 제대로 이해하는 것이 무엇이라는 것을 알게 되었다. 그러다보니 수업 내용에 대한 흥미가 생기기도 했다. 사전에 과제를 읽고 퀴즈(준비도 평가)를 풀고 팀원과 답을 맞추는 과정에서 수업내용이 잘 기억되는 경험을 하게 되었다. 이로 인해 수업 내용에 대한 흥미가 증가했다.
수업내용과 삶에 대한 연관성 인식	<ul style="list-style-type: none"> 수업시간에 배운 내용들이 단순히 점수를 받기 위하여 배웠던 것인 줄 알았는데, 알고 보니 배웠던 내용들을 나에게 적용시켜보기도 하고 다른 사람에도 도움을 줄 수 있다는 것을 알게 되었다. 이로 인해 진정한 학습의 의미를 알게 되었다. 문제를 해결하는 과정에서 수업시간에 다른 내용이 일상에서 적용될 수 있다는 생각을 하게 되어 수업 내용이 더 중요하다고 생각되었다.

들은 팀활동 시 주도성이 중요함을 깨닫게 되었다고 응답하였다(5%). 수업시간에 팀 활동을 하면서 누군가가 주도해서 의견을 내야 토의가 진행되므로 책임감을 갖고 주도하는 것이 중요하다고 응답하였다. 셋째, 팀 활동의 가치를 인식한 것으로 나타났다(5%). 팀활동을 통해 습득된 지식은 오래 기억에 남아서 학습에 도움이 된다고 응답하였다(<표 4> 참조).

4.1.3 태도 및 자신감

태도 및 자신감 영역에서 학습자들은 적극적 태도에 대한 중요성을 인식하였다(18%). 이는 팀기반학습에서 학습자들의 긍정적으로 경험한 전체 내용에 중 세 번째로 많이 나온 응답이다. 학습자들은 팀원들의 의견에 따라가기 보다는 자신의 의견에 대한 확신이 있다면 적극적으로 말하는 것이 중요함을 인식하는 경험을 하였다. 이는 팀별 준비도 평가를 위한 토의에서 자신이 생각하는 정답에 대해 의견을 내지 않았는데, 해당 문제가 틀렸을 때의 경험에서 비롯된 것으로 해석된다. 둘째, 학습자들은 팀기

반학습에 참여함으로써 스스로 생각해보는 시간이 늘어나면서 생각의 폭이 깊어짐을 느꼈으며, 자신의 의견을 주장할 수 있게 되었다는 등의 성장을 한 것으로 나타났다(8%). <표 5>는 태도 및 자신감에 대한 학습자의 경험 일부를 정리한 표이다.

4.2 팀기반학습에서 학습자들이 겪는 어려움

본 연구에서 팀기반학습에서 학습자들이 겪는 어려움을 분석한 결과, 아홉 개의 어려움이 도출되었으며, 이들은 내 개의 범주로 묶였다. 학습자들이 겪는 어려움의 범주는 협업의 어려움(31%), 문제해결의 어려움(30%), 학업부담 극복의 어려움(25%) 그리고 의견 표현의 어려움(14%)으로 도출되었다.

<표 6>에 제시된 바와 같이, 팀기반학습에서 학습자들이 겪는 어려움은 (1) 팀원들과 의견 조율의 어려움, (2) 팀대화에서 생긴 불편한 감정 극복의 어려움, (3) 팀활동 시 적극적 참여의 어려움, (4) 준비도 평가문항 해결의

<표 4> 팀활동의 중요성에 대한 학습자의 경험

학습자의 경험	응답 예시
소통의 중요성 인식	<ul style="list-style-type: none"> • 팀과제를 하면서 팀원들이 서로 의견을 제시하거나 수용하면서 같이 수정하는 법에 대해 알게 되어 앞으로도 다른 팀과제를 할 때 도움이 될 것 같다. • 이번 수업은 팀원과 답을 맞추거나 문제를 해결해야 하는 등 소통을 해야 했다. 그 과정에서 토론을 하면서 생각하고 말을 하는 법이 더 많은 비중을 차지했다고 생각한다. 앞으로의 인식에서 대인관계에서 어려운 점을 만나게 될 것인데, 이 수업에서 했던 방식처럼 생각하고 말을 해야겠다.
팀활동 시 주도성의 중요성 인식	<ul style="list-style-type: none"> • 팀활동에서 누가 주도해서 말하지 않으면 팀원들이 의견조차 내지 않고 가만히 있다. 누군가가 책임감을 갖고 주도하거나 의견을 내는 것이 중요하다고 생각한다. • 팀활동에서의 책임감, 리더십이 중요함을 다시 한번 깨닫게 되었고, 나 자신의 소극적인 수업 참여태도를 반성하고 고칠 수 있는 계기가 되었다.
팀활동에 대한 가치 인식	<ul style="list-style-type: none"> • 개인적으로 팀별 준비도 평가 등 팀 토의를 하는 것을 좋아할 뿐만 아니라 이러한 수업방식이 학습에 더 도움이 된다고 생각한다. 강의식 보다는 팀활동이 학습의 효과성이 높다고 느꼈다. • 팀과제란 그저 ‘학점을 받기 위한 수단 혹은 교수님이 시켜서 어쩔 수 없이 하는 것’에 불과하다고 생각했는데, 팀원과 토론을 하는 새로운 방식을 경험해보고 팀과제에 대한 생각이 긍정적으로 바뀌었다. 혼자 학습하는 것만 고집하지 않고 다른 사람들과 의견을 나누는 것이 더 효율적일수도 있다는 것을 느꼈다.

<표 5> 적극적 태도 및 자신감에 대한 학습자의 경험

학습자의 경험	응답 예시
적극적 참여에 대한 중요성 인식	<ul style="list-style-type: none"> • 팀기반학습에서의 팀활동과 마찬가지로 다른 상황에서도 토의토론을 할 때 그냥 팀원들의 의견에 묻혀가는 것이 아니라 나의 의견을 주장할 것이다. • 수업에서 다른 적용문제에 대해 토의할 때 팀원들이 모두 나와 비슷하게 생각하고 있다고 생각했다. 그러나 토의하는 과정에서 팀원들이 서로 다른 관점에서 해결방안을 찾아내는 것을 보고 나는 아직도 주어진 틀에서만 해결한다고 느끼면서 반성하게 되었다.
성장에 대한 자신감 증가	<ul style="list-style-type: none"> • 수업에 참여하는 동안 자신의 사고방식이 달라지는 것을 경험하게 되었고 이는 진짜 좋은 경험이었다. • 몸에 좋은 약이 쓰다듯이 그 동안 내가 너무 편하게 수업을 들었다는 것을 깨닫게 되었다. 머리로는 알고 있었지만 그동안 안했던 것을 실천하면서 이전과 바뀐 나를 보며 희망을 얻었다. • 처음에 습기가 없고 말하는 것이 어려운 나에게 이 수업방식은 활력이었다. 수업에 참여하면서 팀별 활동에 대한 흥미도 생기고 자신감이 매우 상승하였기 때문이다.

어려움, (5) 실제적 상황에 지식을 적용하는 어려움, (6) 잦은 평가에 대한 부담을 극복하는 어려움, (7) 우수한 동료로 인한 성적 우려를 극복하는 어려움, (8) 낮은 동료들과 대화하는 어려움, (9) 적극적 의견 제시의 어려움으로 나타났다. 이 중에서 잦은 테스트로 인한 학업 부담을 극복하는데 가장 많은 어려움을 겪는 것으로 나타났다(24%). 다음으로 준비도 문항을 해결하는데 어려움을 많이 겪는 것으로 나타났다(23%). 팀기반학습에서 학습자들이 겪는 구체적인 어려움을 각 영역별로 살펴보면 다음과 같다.

4.2.1 협업의 어려움

협업과 관련된 어려움 범주에서 학습자들은 의견조율에 대한 어려움을 가장 많이 겪는 것으로 나타났다(14%). 그 다음으로 팀대화에서 생긴 불편한 감정을 극복하는 어려움(10%), 팀활동 시 적극적 참여의 어려움(7%) 순으로 나타났다. 이와 관련된 학습자의 의견은 <표 7>에 제시되어 있으며, 각각의 어려움에 대한 결과를 진술하면 다음

과 같다.

첫째, 의견 조율에 대한 어려움을 구체적으로 살펴보면 다음과 같다. 팀기반학습에서 팀별 준비도 평가를 할 때에는 팀에서 답을 하나로 통일시켜야 하며, 적용문제를 해결할 경우에는 다양한 의견들을 조율하여 문제를 해결해야 한다. 이 과정에서 의견이 반으로 나뉠 수도 있고, 다양한 의견들이 각각 설득력이 있거나 또는 모두 애매할 경우가 있다. 이 과정에서 학습자들은 의견을 조율하는데 어려움을 겪은 것으로 해석된다.

둘째, 팀 대화에서 생긴 불편한 감정 극복과 관련된 어려움이다. 이와 관련된 학습자들의 의견은 대부분 적극적 주장으로 인한 후회, 자신에 비해 소극적으로 참여하는 팀원들을 볼 때의 불편함, 나는 주장했으나 의견이 수렴되지 않았을 때의 억울함 등이 대부분이었다. 이들의 의견을 보면 대부분 적극적으로 참여한 학습자들이 팀대화에서 불편한 감정이 많이 생기며 이를 극복하는데 어려움을 겪은 것으로 해석된다.

<표 6> 팀기반학습에서 학습자가 겪는 어려움

범주	학습자가 겪는 어려움	빈도	비율	총빈도	총비율
협업의 어려움	팀원들과 의견 조율의 어려움	55	14%	121	31%
	팀대화에서 생긴 불편한 감정 극복의 어려움	40	10%		
	팀활동 시 적극적 참여의 어려움	26	7%		
문제해결의 어려움	준비도 평가문항 해결의 어려움	90	23%	117	30%
	실제적 상황에 지식을 적용하는 어려움	27	7%		
학업부담 극복의 어려움	잦은 평가에 대한 부담을 극복하는 어려움	96	24%	101	25%
	우수한 동료로 인한 성적 우려를 극복하는 어려움	5	1%		
의견 표현의 어려움	낮선 동료들과 대화하는 어려움	31	8%	55	14%
	적극적 의견 제시의 어려움	24	6%		
합계		394	100%	394	100%

<표 7> 협업의 어려움 범주에서 학습자가 겪는 어려움

학습자 어려움	응답 예시
팀원들과 의견 조율의 어려움	<ul style="list-style-type: none"> • 팀활동에서 문제 하나에 대한 팀원들의 생각이 각기 달라 의견일치가 어려웠다. 모두의 의견이 타당하고 정당해보였기 때문이다. • 팀원들과 의견을 수렴하는 과정에서 서로의 의견이 맞다고 생각하여 의견이 쉽게 좁혀지지 않았다. 서로 끝없이 똑같은 주장만 반복하여 결국 단합도 안 되고 지치기만 하여 힘들었다. • 토의 시 의견을 통합하지 못하면 결국 다수결에 의해 결정되는데, 소수의 의견이 무시되는 점을 해결할 방안이 없는 것이 어려웠다.
팀대화에서 생긴 불편한 감정 극복의 어려움	<ul style="list-style-type: none"> • 내가 다른 팀원을 설득시켜서 의견으로 채택되었는데 그게 틀렸을 때 민망하고 미안했다. • 내가 낸 의견이 무시당할 때, 나는 이 팀에 필요할까에 대해 고민했고, 의견을 잘 못내는 나를 보고 자괴감이 들었다. • 팀원들이 자신이 고른 답에 대해 아무 생각이 없거나, 짝기로 풀었다거나, 토의 중에 알아서하라고 하고 잠시 나가는 점에서 팀원들이 적극적으로 참여하지 않아서 팀원들을 이끄는 과정이 힘들었다.
팀활동 시 적극적 참여의 어려움	<ul style="list-style-type: none"> • 팀기반학습은 보다 적극적이어야 하고 팀원을 존중해야 해서 더 어렵게 느껴졌다. • 팀활동이 꽤나 낯설고 내가 적극적으로 행동하지 않으면 우리 팀원에게도 피해가 간다는 무언의 압박감이 팀활동을 하는 어려움이라고 생각한다.

마지막으로, 적극적 참여의 어려움이다. 사전 학습 후 실시되는 팀준비도 평가의 경우 다른 학습자 중심 교수법에서는 요구되지 않고 팀기반학습에서만 요구되는 활동이다. 팀준비도 평가의 경우 팀원들이 각자 해결한 준비도 평가를 기반으로 각자 자신이 생각하는 정답과 그 이유를 공유하여 팀에서 각각의 문항마다 답을 통일해야 한다. 이 단계에서 학습자들은 자신의 주장이 틀릴까봐, 또는 사전에 준비(읽기자료 공부 등)를 충실히 안 해서 학습자들이 소극적으로 참여하였고, 이로 인해 적극적 참여의 어려움을 겪는 것으로 해석된다.

4.2.2 문제해결의 어려움

문제해결의 어려움 영역에서 학습자들이 겪는 부정적 경험을 살펴보면 다음과 같다. 먼저, 팀기반학습에서 학습자들은 준비도 평가문항을 해결하는데 어려움을 겪고 있는 것으로 나타났다(23%). 팀기반학습에서의 준비도 평가는 사전에 공부해온 내용에 대한 객관식 문항 형태로 구성되며 팀내 토론을 유발시킬 수 있도록 난이도가 조금 높게 출제된다. 연구 결과 학습자들은 높은 난이도의 준비도 평가 문항을 해결하는데 어려움을 겪는 것으로 해석된다.

다음으로, 실제적 상황에 지식을 적용하는 데에도 어려움을 겪는 것으로 나타났다(7%). 습득한 지식을 다양한 해결안이 존재하는 상황에 적용하기 위해서는 문제를 이해하고, 창의적으로 적용해야 하는데 이 과정에서 학습자들은 어려움을 겪는 것으로 파악된다. 문제를 해결하는데 어려움을 겪는 것과 관련된 학습자의 응답 일부를 정리한

내용은 <표 8>과 같다.

4.2.3 학업부담 극복의 어려움

학습자들은 잦은 평가에 대한 부담을 극복하는데 많은 어려움을 겪는 것으로 나타났다(24%). 이러한 결과는 개별준비도 평가, 팀별 준비도 평가, 문제적용 평가 등 학생들은 평가에 대한 부담이 심한 것으로 해석된다. 이와 더불어 같은 팀에 속한 우수한 동료로 인한 성적에 대한 우려를 극복하는 데에도 어려움을 겪는 것으로 나타났다(1%). 구체적인 내용은 <표 9>와 같다.

4.2.4 의견 표현의 어려움

의견표현과 관련된 어려움 범주에서 학습자들은 낮은 동료들과 대화하거나(8%), 적극적으로 자신의 의견을 제시하는데 어려움을 겪는 것으로 나타났다(6%). 이러한 결과는 다양한 학과 학생들이 함께 모여 수업을 듣는 교양 과목이라는 특성상 학습자들이 서로 낮은 동료와의 대화가 더욱 힘들었을 것으로 해석된다. 이와 관련된 의견을 정리하면 <표 10>과 같다.

4.3 팀기반학습에서 교수자의 도움

팀 기반 학습에서 유용한 교수자의 도움을 조사한 결과 총 9개의 응답이 제시되었다. 이 중 가장 높은 비율을 차지한 것은 ‘피드백 제공’으로 전체 응답의 총 30%의 높은 비중을 차지했다. 이후 ‘안내자로서의 역할’, ‘적절

<표 8> 문제해결의 어려움 범주에서 학습자가 겪는 어려움

학습자 어려움	응답 예시
준비도 평가문항 해결의 어려움	<ul style="list-style-type: none"> • 헛갈리는 문제위주의 질문과 보기들을 읽고 문제를 이해하고 답을 고르는 것이 힘들었다. • 준비도 평가 문제 자체의 난이도가 높아 풀기가 어려웠다.
실제적 상황에 지식을 적용하는 어려움	<ul style="list-style-type: none"> • 나름 열심히 공부한다고 생각했는데 문제를 받아본 순간 단순한 암기가 아라 내용을 이해해서 문제에 적용시키는 것이 어려웠다. • 다른 암기하는 수업과는 달리 암기한 걸 응용하여 끊임없이 생각하여 해결안을 도출하는 것이 어려웠다.

<표 9> 학업부담 극복의 어려움 범주에서 학습자가 겪는 어려움

학습자 어려움	응답 예시
잦은 평가에 대한 부담을 극복하는 어려움	<ul style="list-style-type: none"> ▪ 매 시간마다 시험치는 분위기 때문에 압박감을 느꼈다. ▪ 개별 준비도 평가를 보는 것 자체가 엄청 부담되고 즐겁지 않았다. 점수가 많이 반영되지 않는다고 하더라도 못하면 창피하기도 해서 부담되고 어려웠다.
우수한 동료로 인한 성적 우려를 극복하는 어려움	<ul style="list-style-type: none"> ▪ 사람은 자신의 점수를 잘 받기 위해 동료보다 자신을 더 높게 평가한다. 그래서 그런지 동료가 더 잘한 점이 있어도 자신이 했던 것을 더 부각시키기 때문에 동료평가 시 조금 양심에 찢려서 어려웠다. ▪ 다른 팀원들보다 공부를 덜 했었기 때문에 주장을 펼치는데 어려웠고, 성적이 뒤쳐질까 부담되었다.

한 수준의 개입'과 '단서 및 질문제공', '유용한 자료 제작 및 제공', '학습자 존중', '수업에 대한 열정', '학습동기유발' 순으로 높은 비중을 나타냈다. 기타 의견으로는 공감, 팀원 구성 등이 있었다. <표 11>은 교수자의 도움에 대한 범주와 유용한 교수자의 도움, 의견 빈도와 비율을 나타낸 표이다.

4.3.1 스캐폴딩

스캐폴딩(scaffolding) 범주에서 학습자들은 팀기반학습에 참여하는 동안 교수자의 피드백 제공을 가장 유용한 도움으로 인식하였다(30%). 스캐폴딩이란 교수자와 학습자간, 또는 동료간의 상호작용을 통해 학습자에게 제공되는 도움을 의미한다(Rachel, 2002). 학습자들은 도전적인 수준의 준비도 평가문항과 적용문제를 해결하는 과정에서 자신들이 해결한 결과에 대한 피드백을 받을 때 이들의 '지적 갈망'이 해소되는 것을 경험한 것으로 해석된다. 또한 학습자들은 교수자의 설명보다는 교수자가 제공하는 단서나 질문 제공을(11%), 그리고 교수자의 적극적 개입이 과하지 않은 개입을 유용한 도움으로 인식하고 있었다(11%). 이는 학습자들이 학습의 주도권을 가지고 있다고 인식하고 있음을 함의한다. 스캐폴딩 범주에서의

교수자의 도움에 대한 학습자의 응답을 정리하면 <표 12>와 같다.

4.3.2 팀기반학습 안내 및 문제해결 지원

학습자들은 교수자가 팀기반학습의 모든 단계를 충실하게 안내해준 점(24%)과 학습자들이 성공적인 성과를 내기 위해 교수자가 필요할 경우 관련 자료 등을 제공한 점(7%)이 도움이 되었다고 응답하였다. 팀기반학습을 처음 경험한 학습자들이라는 점을 고려해 볼 때 학습자들이 팀기반학습의 모든 절차를 충분히 거칠 수 있도록 교수자가 상세히 안내하고, 문제를 해결하는데 도움이 될 만한 자료를 제공한 점이 도움이 되었다고 인식한 것으로 해석된다. <표 13>은 이와 관련된 학습자의 응답의 일부를 정리한 표이다.

4.3.3 교수자 태도

팀기반학습을 경험한 학습자들은 교수자가 열정을 가지고 수업을 운영하고(8%), 학습자들을 인격체로 존중하는 태도가 과제를 해결하는데 도움이 되었다고 응답하였다(4%). 팀기반학습에서 학습자들은 준비도 평가나 난이도가 있는 적용문제를 해결하는데 있어 심리적으로 위축

<표 10> 의견 표현의 어려움 범주에서 학습자가 겪는 어려움

학습자 어려움	응답 예시
낮선 동료들과 대화하는 어려움	<ul style="list-style-type: none"> ▪ 낮가림이 엄청 심한 내가 모르는 사람들과 함께 하는 과정이 조금 부끄럽기도 하고 뒤처지는 듯해서 내 자신이 답답했었다. ▪ 새로운 사람들과 얘기하는 것이 처음에 부담스러웠다.
적극적 의견 제시의 어려움	<ul style="list-style-type: none"> ▪ 다른 팀원들과 의견이 다를 때 내 의견을 어필하기가 어려웠다. ▪ 생각을 내뱉는 것이 어려웠다. 나는 평소에도 깊게 생각하지 않는 편이었기 때문에 빨리빨리 생각하는 것도 어렵고, 그 생각에 항상 자신이 없었기 때문에 그 말을 내뱉는 과정이 정말 어려웠다. ▪ 수업을 들으면서 나에게 제일 실망스러웠던 것은 말하기를 못한 것이다. 말을 꺼내는 것이 힘들어서 하지 못했다.

<표 11> 학습자가 유용하다고 인식하는 교수자의 도움

범주	유용한 교수자의 도움	빈도	비율	총빈도	총비율
스캐폴딩	시기적절한 피드백 제공	43	30%	76	54%
	단서 및 질문제공	15	11%		
	적절한 수준의 개입	15	11%		
	학습 동기 유발	3	2%		
팀기반학습 안내 및 문제해결 지원	안내자로서의 역할	34	24%	44	31%
	유용한 자료 제공	10	7%		
교수자 태도	학습자 존중	11	8%	17	12%
	수업에 대한 열정	6	4%		
기타	공감, 팀원 구성 등	4	3%	4	3%
합계		141	100%	141	100%

되거나, 자신감이 줄어들 수 있다. 이 때 학습자에 대한 교수자의 존중, 수업에 대한 교수자의 열정은 학습자들이 이를 극복하는데 어느 정도 영향을 미쳤다고 해석할 수 있다. <표 14>는 교수자의 태도 범주에서 학습자들이 인식한 유용한 교수자의 도움과 관련된 응답의 일부이다.

4.3.4 기타

이밖에도 학습자들의 의견을 경청해주시고, 적극적으로 공감해준 점이 수업을 마무리하는데 도움이 되었다고 응답하였다(3%). 이밖에도, 동료평가가 있어서 모든 팀원이 공정하게 참여할 수 있다는 점이 도움이 되었다는 응답이 있었다.

<표 12> 스캐폴딩 범주에서 교수자의 유용한 도움

교수자의 도움	응답 예시
시기적절한 피드백 제공	<ul style="list-style-type: none"> 교수님의 피드백으로 인해 팀 토의에서 미처 신경쓰지 못했던 부분을 알게 되었다. 내가 직접 물어본 질문에 대해 교수님으로부터 원하는 답을 얻었을 때 도움이 되었다. 우리가 문제해결에 대한 의견을 물어봤을 때 그 의견에 피드백을 주신 것이 가장 도움이 되었다. 왜냐하면 문제에 대한 우리의 의견이 말 그대로 주관적이기 때문에 우리의 의견이 어떤지에 대해 잘 모를 수도 있는데 교수님의 피드백 덕분에 우리의 주관에 살이 덧 데어진 느낌이어서 좋았다.
단서 및 질문 제공	<ul style="list-style-type: none"> 교수님이 흘리듯 말한 이 힌트들이 굉장히 좋았다. 모든 것을 쉽게 알려주지 않는 힌트였지만 이미 팀원들과 활발하게 소통하며 그 수업에 집중하고 있는 학생들에게는 가뭄에 단비처럼 좋은 자극제가 되었고, 그것 때문에 어려운 문제를 풀고 있더라도 끝까지 포기하지 않고 답을 찾아낼 수 있었다. 학생들에게 질문하면서 주의집중을 시키고 동시에 질문에 대해 생각하게 하면서 수업의 이해도를 높여주었다. 질문을 통해 각자의 의견을 묻고 생각하게 하시고, 저는 몇 번을 머리를 얻어맞는 것처럼 놀랐는지 모른다. 이런 생각을 할 수 있구나...하고 놀란 적이 많아서 좋았다.
적절한 수준의 개입	<ul style="list-style-type: none"> 조별 토의를 할 때 아예 참여하지 않으시는 것도 아니고 완전히 개입하는 것도 아닌 교수님의 조치가 상당히 좋았다. (팀활동을 할 때) 모든 것을 도와주시는 것보다 약간의 도움만 제공해서 학생들이 스스로 뛰어넘을 수 있게 해주시는 것이 좋았다. 멀리서 말하고 바라본 것. 더욱 더 팀원과 집중해서 의견을 나눌 수 있었다. 조별활동에 개입하지 않아 온전히 우리의 의견을 나눌 수 있었다고 생각한다.
학습 동기 유발	<ul style="list-style-type: none"> 수강생 전부가 적극적으로 문제를 해결하도록 동기를 부여한 점이 좋았다. 교수님이 저희 스스로 생각해보라고 하셨던 부분이 가장 기억에 남는다. 그동안의 주입식 강의에만 적응해있던 터라 수업도중에 스스로 생각해보는 것은 처음엔 굉장히 당황스러웠고 아무 생각도 나지 않았지만 수업이 계속될수록 스스로 생각해보는 시간이 늘어나며 저의 생각의 폭과 깊이가 넓어질 수 있었던 것 같아 정말 좋았다. (팀활동 할 때) 분위기가 처진 상황에서도 용기를 북돋아 주시며 끊임없이 칭찬도 해주셔서 지금까지 수업 중에 가장 맘에 드는 수업이었다.

<표 13> 팀기반학습 안내 및 문제해결 지원 범주에서 교수자의 유용한 도움

교수자의 도움	응답 예시
안내자로서의 역할	<ul style="list-style-type: none"> 팀기반 활동 시 주의 사항, 고려사항 등을 안내한 후 문제를 제시한 점이 도움이 되었다. 우리 조 뿐만 아니라 다른 조를 둘러보아도 적극적이고 활기차게 의견을 교류하는 모습이 눈에 띄었다. 학생들이 스스로 생각해볼 수 있는 시간을 많이 주며 수업을 이끌어갔던 점이 가장 도움이 되었던 것 같다. 학생들이 스스로 할 수 있는 시간을 줌으로써 수업에 대한 흥미도가 더 높아지고 집중력 또한 높아졌다고 생각한다. 우리가 과제를 해결하는데 어려워하고 있을 때 오셔서 어떻게 활동하면 되는지에 대해 알려줄 때 정말 도움이 되었다. 우리조만 못하는 것 같아서 불안하고 초조해지는 마음을 파악해주셔서 활동을 이어나갈 수 있었다.
유용한 자료 제작 및 제공	<ul style="list-style-type: none"> 교수님이 주신 자료가 도움이 많이 되었다. 이해가 안 된다 싶은 구간에는 적절히 이해시켜줄 그림 자료가 함께 있어 좀 더 빠른 이해를 도와주었다. 책에서 나온 내용을 좀 더 알기 쉬운 내용으로 학습 자료를 만들어주셔서 보여 주신 것도 (학습에) 한 몫 한 것 같다.

<표 14> 교수자 태도 범주에서 교수자의 유용한 도움

교수자의 도움	응답 예시
학습자 존중	<ul style="list-style-type: none"> 교수님이 우리를 하나의 인격체로 대우해주신 것이 학습에 도움이 되었다. 존중받는다라는 느낌은 자존감을 올려주어 내가 하려는 것에 최선을 다하게 했다. 교수님이 공정하게 학생들을 바라보는 부분이 도움이 되었다. 저는 이 점이 교수님들이 가져야할 가장 중요한 부분이라고 생각한다.
수업에 대한 열정	<ul style="list-style-type: none"> 교수님이 수업을 즐기면서 하는 모습에 기분이 좋았고 시너지 효과로 더 열심히 공부하고 싶은 마음이 들었다. 다른 수업은 솔직히 듣기는 듣는데 이해가 안 되면 그냥 넘어갔지만, 이 수업은 될 때까지 했다. 교수님의 태도는 항상 자신감 있고 큰 목소리로 수업을 진행한다.

5. 결론 및 논의

본 연구는 팀기반학습에서 학습자의 긍정적 경험 및 어려움을 분석하고, 이들이 인식했던 교수자의 도움을 분석함으로써 추후 팀기반학습 설계 및 운영, 그리고 교수자의 역할에 대한 시사점을 도출하는데 목적이 있다.

본 연구 결과, 학습자들은 지적 흥미 및 지식적용의 가치와 팀활동의 중요성을 인식하고, 적극적 태도 및 자신감이 향상되는 긍정적 경험을 하였다. 하지만 학습자들은 팀기반학습을 하는 동안 적극적 참여나 팀원들과의 의견 조율 등 팀원들과 협업하는 어려움, 준비도 평가 및 적용문제 해결에서의 어려움, 성적에 대한 우려 등 학업부담을 극복하는 어려움, 의사표현의 어려움 등을 겪고 있는 것으로 밝혀졌다. 이와 더불어, 팀기반학습에서 학습자들은 교수자의 스캐폴딩 제공, 팀기반학습 안내 및 문제해결 지원, 수업에 열정을 가지고 학습자들을 존중하는 태도 등이 학습자들이 과제를 성공적으로 해결하는데 도움이 되는 교수자의 도움으로 밝혀졌다.

본 연구결과를 통해 도출된 논의점은 다음과 같다. 첫째, 교수자는 팀기반학습 설계 시 학습자의 흥미를 유발할 수 있는 준비도 평가 문항 및 적용문제를 개발해야 한다. 적용문제를 개발할 때 학습자의 삶과 관련이 높은 실제적 ‘맥락’을 포함하여 문제를 개발하는 것이 중요하다. 팀기반학습은 주요 목적은 개념 등의 지식을 습득하는 것을 넘어 습득한 지식을 적용하는 것이다(조형정, 이영민, 2008). 본 연구에서 학습자들은 지식을 적용하는 과제를 해결하는 경험을 통해 수업 내용이 우리의 삶과 연관성이 있음을 인식하였다. 그러나 놀라운 점 중 하나는 학습자들이 수업내용이 삶과 밀접한 관련이 있다는 것을 인식함으로써 지식 자체에 대한 흥미가 증가했다는 점이다. 이러한 결과는 팀기반학습이 학습자의 흥미를 높인다는 선행 연구 결과와도 일치한다(이영민 외, 2011; 정성휘, 2014). 본 연구결과를 통해 학습자의 학습 동기, 학습내용에 대한 흥미를 높이기 위해서 학습내용이 학습자의 삶에 적용될 수 있다는 것을 경험하게 하는 전략이 효과적임을 알 수 있다. 다음으로 교수자는 개별준비도 평가 문항과 적용문제를 개발할 때에는 팀의 적극적인 토의를 통해 해결할 수 있도록 난이도 조절에 신경써야 한다. 본 연구에서 학습자들은 활발한 팀활동의 중요성을 인식하는 경험을 한 것으로 밝혀졌다. 교수자는 혼자서는 해결할 수 없지만

팀과의 소통을 통해 해결할 수 있는 문제를 개발함으로써 학습자들에게 팀활동의 중요성을 경험할 수 있는 기회를 제공할 필요가 있다.

둘째, 교수자는 수업운영 전에 개별준비도 평가, 팀 준비도 평가, 적용문제 평가, 동료평가 등을 고려하여 평가에 대한 계획을 구체적으로 수립 후 학습자와 평가에 대한 합의를 도출해야 한다. 본 연구에서 학습자들은 준비도 평가, 적용문제 해결 등이 모두 평가와 관련이 있음을 인지하고 이에 대한 부담을 극복하는데 어려움을 겪고 있는 것으로 파악되었다. 학습자들의 평가에 대한 부담을 줄이기 위한 방안 중 하나로 세심한 평가계획을 수립하고 이를 학습자들에게 인지시키는 방안이 있다(장선영, 이정주, 2015). 세심한 계획을 수립 후에 교수자는 수업시간에 학습자에게 평가에 대한 충분한 설명을 제공한 후 평가계획에 대한 학습자들의 의견을 수렴하는 것이 바람직하다. 이러한 과정을 거쳐 평가 계획이 학습자와 교수자 모두 납득할만한 수준으로 수정·보완된다면 학습자들의 평가에 대한 부담을 줄일 수 있을 것으로 기대된다.

셋째, 팀기반학습을 처음 경험하는 학습자들이 대다수일 경우에 교수자는 팀기반학습을 운영하기 전에 팀기반학습을 자세히 소개하는 시간을 확보해야 한다. 즉 교수자는 사전에 팀기반학습의 목표 및 절차, 교수자와 학습자의 역할, 팀기반학습에서의 평가, 학습자들이 팀기반학습을 마치게 되면 겪게 될 긍정적인 경험, 팀기반학습을 하는 동안 직면하게 될 어려움, 그리고 학습자와 교수자의 역할 등에 대한 자료를 준비하고 충분히 학습자들에게 안내할 필요가 있다. 이러한 안내가 없다면 팀기반학습을 처음 경험하는 학습자들은 새로운 수업방식으로 인해 혼란을 겪게 될 가능성이 높고, 이는 곧 학습동기 저하 및 소극적인 수업참여로 이어질 수 있기 때문이다. 특히 교수자의 역할과 학습자의 역할 등에 대해 구체적으로 안내함으로써 학습자가 적극적으로 팀활동에 참여할 수 있도록 유도해야 한다.

넷째, 팀기반학습을 시작할 때 교수자와 학습자, 학습자간에 활발한 소통을 할 수 있는 기회가 제공되어야 한다. 본 연구에서 교수자가 학습자를 존중하고 적절하게 개입하는 것이 과제를 성공적으로 해결하는데 도움이 된 것으로 나타났다. 이러한 결과는 팀기반학습이 진행되는 동안 교수자가 적절하게 개입을 하고, 학습자가 필요시 언제든지 교수자에게 도움을 언제든지 요청하도록 유도할 필

요가 있음을 함의한다. 이와 더불어 학습자들이 수업시간에 자유롭게 의견을 표현할 수 있도록 분위기를 조성해야 한다. 예를 들어, 팀준비도 평가 시 학생들이 자신의 의견을 주장하였는데 그 답이 틀렸을 경우, 이에 대한 책임을 발언한 학생에게 있는 것이 아님을 안내하는 멘트, 학생들에게 이것이 두려워 말을 적게 하지 말고 편안하게 이야기해도 되는 분위기 조성 등이 필요하다. 또한 본 연구에서 학습자들은 팀에 적극적으로 참여하는 것의 중요성을 경험하였고, 더불어 친하지 않은 동료들과의 대화에 부담을 느끼는 것으로 밝혀졌다. 이러한 결과는 다양한 학과의 학생들이 모여 듣는 교양수업이었기 때문에 발생한 어려움이라고 파악된다. 낯선 동료들과의 수업 상황을 고려해 볼 때, 교양수업 이외에도 1학년 1학기 학생들을 대상으로 팀기반학습을 할 때에도 학습자들이 충분히 겪을 수 있는 어려움이라 사료된다. 따라서 교양수업 또는 전공수업 중 1학년을 대상으로 하는 교과목에서 교수자는 화목한 분위기, 아이스브레이크에 더욱 더 신경써야 함을 시사한다. 이밖에 1학년 이상의 전공수업에서도 학습자들에게 학습자들간의 어색함을 깨고 친목을 도모할 수 있는 시간이 제공해야 한다.

교양교육에 포함된 교과목들의 목적은 인문학적 소양을 양성부터 융복합 인재 양성까지 그 목적이 다양하다(서남수, 2010; 최경애, 2019). 팀기반학습은 융복합 인재, 문제해결능력이나 협업능력 등 시대가 요구하는 핵심역량을 갖춘 인재를 양성하는데 적합한 교수법이다. 최근 10년간 교양교육의 질 개선과 관련된 연구들을 분석하는 연구에서, 역량기반 교양교육 운영, 융복합 인재 양성 등이 핵심주제 중 하나임을 확인한 손복은과 전대일(2020)의 연구는 교양교육에서 팀기반학습의 중요성을 뒷받침하는 연구라 할 수 있다. 교양교육을 담당하고 있는 교수자들이 자신이 담당하고 있는 교과목의 목적을 분석한 후 팀기반학습이 적용하는데 적합하다고 판단하여, 앞에 진술된 결론들을 실천한다면 교양교육의 질 향상, 학습자의 만족도 향상 및 역량 향상에 기여할 수 있을 것이다.

본 연구는 팀기반학습을 경험한 학습자들의 경험과 이들이 인식하는 교수자의 유용한 도움을 분석함으로써 추후 팀기반학습을 설계하거나 운영할 때 필요한 유용한 정보를 제공했다는 점에서 그 의의가 있다. 그러나 본 연구가 갖는 한계는 연구 결과의 일반화 측면에서 찾아볼 수 있다. 본 연구는 한 학기 동안의 학습자들의 경험을

분석하였는데, 추후 회성이 아닌 몇 해에 걸쳐 지속적으로 연구가 수행될 필요가 있다. 종단연구를 통해 보다 많은 학습자들이 공통적으로 겪는 경험을 분석한다면 연구 결과의 일반화가 가능할 것이다.

참고문헌

- 김명희, 홍경선(1998). “온라인 교육에서 문제중심학습 원리를 적용할 때에 나타나는 수행과정의 특성”, *교육정보미디어 연구* 4(1), 한국교육정보미디어학회, 18-40.
- 김영희, 최보영(2013). “대학생의 핵심역량 육성을 위한 Action Learning 에서의 경험과정 연구”, *한국콘텐츠학회논문지* 13(11), 한국콘텐츠학회, 477-491.
- 김정겸, 김지숙(2010). “근거이론적 접근을 통한 대학생의 수업 참여 특성 이해”, *한국교육* 37(4), 한국교육개발원, 149-185.
- 김현아(2018). “팀 기반 학습을 수강한 간호대학생의 경험”, *한국산학기술학회논문지* 19(9), 한국산학기술학회, 30-41.
- 박수정(2014). “팀 기반 학습(Team-based Learning)을 적용한 ‘교육행정 및 교육경영’ 강의의 설계·운영과정 및 평가 분석”, *교육행정학연구* 32(4), 한국교육행정학회, 51-78.
- 박은숙(2010). “팀 커뮤니케이션 향상을 위한 팀기반학습의 대학 수업에서의 적용”, *기독교교육정보* 27, 한국기독교교육정보학회, 171-199.
- 서남수(2010). “한국 대학 교양교육의 구조적 난점과 과제”, *교양교육연구* 4(2), 한국교양교육학회, 1-18.
- 손복은, 전대일(2020). “텍스트 네트워크 분석을 활용한 교양교육 질 개선 연구 동향 분석”, *교양교육연구* 14(5), 한국교양교육학회, 97-108.
- 오은주(2009). “학습자 중심 수업을 위한 교수역량 탐구”, *사고개발* 5(2), 대한사고개발학회, 107-134.
- 윤종혁, 김은영, 최수진, 김경자, 황규호, 박은영(2016). *OECD ‘교육 2030: 미래 교육과 역량을 위한 현황분석과 향후과제’*, 한국교육개발원, 현안보고(OR 2016-10).
- 이경호(2019). “4차 산업혁명시대 인재상 분석을 통한 교육과제 탐색”, *한국교육학연구* 25(2), 안암교육학회, 143-166.
- 이영민, 남정권, 조형정, 이수영(2011). “전문계 고등학교에서 팀기반 학습방법이 학습자의 과제 수행, 학습활동, 동기에 미치는 영향”, *직업교육연구* 30(2), 한국직업교육학회, 51-71.
- 장경원, 고수일(2013). “경영학 수업에서의 액션러닝 적용 사례 연구: 성찰저널을 통한 효과성 분석을 중심으로”, *교육공학연구* 29(3), 한국교육공학회, 689-721.
- 장선영, 이명규(2012). “웹기반 프로젝트중심학습 환경에서 과제 해결능력을 촉진시키는 스캐폴딩 설계모형 개발 연구”, *교육공학연구* 28(2), 한국교육공학회, 371-408.
- 장선영, 이정주(2015). “대학에서의 팀기반 학습 설계모형 개발 연구”, *아시아교육연구* 16(1), 서울대학교 교육연구소, 271-302.
- 정성휘(2014). “모바일 평가를 도입한 팀기반학습 수업설계와 효과에 대한 탐색적 연구”, *비서·사무경영연구* 23(2), 한

- 국비서학회, 51-69.
- 조영희(2014). “간호대학생의 의사소통 역량증진을 위한 팀기반 학습 프로그램의 개발 및 효과”, 조선대학교 박사학위논문.
- 조형정, 이영민(2008). “학습과정과 성과개선을 위한 팀 기반 학습의 개념적 탐색”, *교육융합연구* 6(2), 교육융합연구원, 27-42.
- 진영훈, 손정우(2011). “팀기반학습이 영재학생의 창의적 문제해결력에 미치는 영향”, *영재교육연구* 21(3), 한국영재학회, 703-718.
- 최경옥, 박영미(2014). “팀기반학습 (Team-Based Learning)이 간호학생의문제해결능력과 비판적 사고 및 자기주도학습에 미치는 효과”, *동서간호학연구지* 20(2), 동서간호학연구소, 154-159.
- 최경애(2019). “체제적 접근에 따른 대학 교양교육과정 개선의 단계별 과제와 쟁점”, *교양교육연구* 13(3), 한국교양교육학회, 31-51.
- 최정윤, 이병식(2009). “대학생의 학습성과에 대한 영향 요인 탐색: 대학의 효과분석을 중심으로”, *교육행정학연구* 27, 한국교육행정학회, 199-222.
- 최정임(2007). “대학수업에서의 문제중심학습 적용 사례연구: 성찰일기를 통한 효과성 분석을 중심으로”, *교육공학연구* 23(2), 한국교육공학회, 35-65.
- Andersen, E. A., Strumpel, C., Fensom, I., & Andrews, W.(2011). “Implementing team based learning in large classes: Nurse educators' experiences”, *International journal of nursing education scholarship* 8(1), 1-16.
- Barron, B. J. S., Schwartz, D. L., Vye, N. J., Moore, A., Petrosino, A., Zech, L., Bransford, J. D., & The Cognition and Technology Group at Vanderbilt(1998). “Doing with understanding: lessons from research on problem- and project-based learning”, *The Journal of the Learning Sciences* 7(3), 271-311.
- Bolton, M. K.(1999). “The role of coaching in student teams: A “Just-In-Time” approach to learning”, *Journal of Management Education* 23(3), 23-250.
- Boom, V. D., Paas, G. F., & van Merriënboer, J. J.(2007). “Effects of elicited reflections combined with tutor or peer feedback on self-regulated learning and learning outcomes”, *Learning and Instruction* 17(5), 532-548.
- Braun, V., & Clarke, V.(2006). “Using thematic analysis in psychology”, *Qualitative research in psychology* 3(2), 77-101.
- Brich, J.(2013). “Feasibility, acceptance and impact of team-based learning in neurology: a pilot study”, *GMS Zeitschrift für Medizinische Ausbildung* 30(2), 1-16.
- Butler, D. L.(1998). “The strategic content learning approach to promoting self-regulated learning: a report of three studies”, *Journal of Educational Psychology* 90, 682-697.
- McInerney, M. J., & Fink, L. D.(2003). “Team-based learning enhances long-term retention and critical thinking in an undergraduate microbial physiology course”, *Microbiology Education* 4, 3-12.
- Michaelsen, L. K., Knight, A. B., & Fink, D. L.(2004). *Team-Based Learning: A Transformative Use of Small Groups*, Westport, Conn.: Praeger.
- Miler, D. L.(2003). “The stages of group development: A retrospective study of dynamic team processes”, *Canadian Journal of Administrative Science* 20(2), 121-134.
- Parmelee, D., Michaelsen, L. K., Cook, S., & Hudes, P. D.(2012). “Team-based learning: A practical guide: AMEE Guide No. 65”, *Medical teacher* 34(5), e275-e287.
- Rachel, R.(2002). “Scaffolding as a Teaching Strategy”, *Adolescent Learning and Development* 5, 2-13.
- Williams, M. D.(1993). “A comprehensive Review of Learner-Control: The role of learner characteristics. Proceedings of the 1993”, *National convention of the AECT* 15, 1083-1114.
- World Economic Forum(2016). *The future of jobs: Employment, skills and workforce strategy for the fourth industrial revolution*, Global Challenge Insight Report, 1-167.

Learning Experience of Undergraduate Students Through Team-based Learning - Focusing on M University

Jang, Seon-young

Professor, Mokpo National Maritime University

Abstract

The purpose of this study is to clarify the positive experiences of students, along with the difficulties inherent in team-based learning, and to document the students' perception regarding the help they received from their instructors. For the purpose of the study, the results of reflective journals and interviews written by 99 learners who experienced team-based learning were analyzed.

The results of this study are as follows: First, students had recognized 1) the value of intellectual interest and knowledge application, 2) the importance of team activities, and 3) the improvement of their enthusiastic attitude and confidence felt toward TBL classes. Second, students have difficulties in 1) collaborating with their team members, 2) solving readiness test and application problems, 3) overcoming academic burdens, and 4) expressing their opinions. Third, learners are encouraged by 1) an instructor's adequate scaffolding, 2) guidance and support for the TBL class, and 3) a respectful attitude displayed towards them on the part of the instructor, as well as the latter's enthusiasm for the TBL class. Based on the research results, conclusions and discussion were provided.

Key Words: Team-based learning, learners' positive experiences, learners' difficulties, student perception of instructors' support