



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](#)

교육학 석사 학위논문

원어민 수업에서 피발표자 통제가  
발표율에 미치는 영향



2011년 2월

부경대학교 교육대학원

영어교육전공

정보영



교육학석사학위논문

원어민 수업에서 피발표자 통제가  
발표율에 미치는 영향

지도교수 박 순 혁

이 논문을 교육학석사 학위논문으로 제출함.



2011년 2월

부경대학교 교육대학원

영어교육전공

정 보 영

# 정보영의 교육학석사 학위논문을 인준함

2011년 2월



주 심 문학박사 박 양 근 (인)

위 원 언어학박사 John Stonham (인)

위 원 언어학박사 박 순 혁 (인)

# 목 차

I. 서론 .....	1
1. 연구의 필요성 .....	1
2. 연구의 제한점 .....	5
II. 이론적 배경	
1. 발표 불안.....	6
가. 발표 불안의 개념.....	6
나. 발표 불안의 형성과정.....	8
다. 발표 행동에 영향을 미치는 요인들.....	10
2. 체면 의식.....	13
가. 한국인의 사회문화적 특징으로서의 체면 의식.....	13
나. 중학생들의 듣기 행위의 부정적 특징.....	15
III. 연구 방법 및 절차.....	18
1. 연구 대상자 및 기간.....	18
2. 연구 설계.....	18
3. 측정 도구.....	19
4. 실험 절차.....	19
가. 사전 검사.....	20
나. 실험 처치.....	21
(1) 웃음통제 방법.....	21

(2) 수업 내용.....	22
(3) 수업 분위기.....	25
다. 자료의 처리.....	26
IV. 결과 및 해석.....	27
1. 집단별 처치 전 발표율.....	27
2. 피발표자 통제가 발표율에 미친 영향 .....	28
V. 논의.....	32
참고 문헌.....	33



## < 표 목 차 >

<표-1> 본 연구의 실험설계.....	15
<표-2> 실험 절차 .....	16
<표-3> 3주차 수업 발표 상황에 사용되었던 단어의 목록.....	18
<표-4> 실험집단에게 실험내용을 한국인교사가 설명한 내용.....	19
<표-5> 통제집단과 실험집단에서의 실험처치 전의 발표자 수.....	23
<표-6> 실험집단과 통제집단간의 실험 전 동질성 테스트 결과....	24
<표-7> 실험집단에 웃음통제 실험 후 두 집단의 발표자 수의 변화....	25
<표-8> 실험집단과 통제집단간의 실험 후 동질성 테스트 결과....	27
<그림-1> 학생들에게 나눠준 그림카드 예시.....	20
<그림-2> 학생들이 문장을 만들고 발표한 내용 예시.....	21
<그림-3> 실험집단에서의 발표자 수 변화.....	26
<그림-4> 통제집단에서의 발표자 수 변화.....	26

THE EFFECT OF CLASSMATES CONTROL ON THE PRESENTATION RATE  
IN ENGLISH NATIVE TEACHER LEADING CLASSES

Bo-Young Jung

*Graduate School of Education  
Pukyong National University*

**Abstract**

The purpose of this paper is to verify the effect of classmates control on the presentation rate in English classes in relation to *Che-Myon*. The influence of classmates is regarded to be one of the main reasons which reduce the presentation rate in a classroom but it has been barely discussed nor verified independently.

This study is conducted in a middle school located in Gijang, Busan to a 250 students. The researcher divided them into two groups and controlled one of the groups not to laugh or giggle during presentation situation and did nothing to another group. To secure the homogeneity the preliminary inspection had been conducted two times in advance. The number of students who presented on a given subject was counted by the researcher.

Data analysis of this paper was undertaken through Mann-Whitney Test using SPSS.

The research showed that in the treatment group a presentation rate was increased by 7.5% while control group showed 0.8% of increase. It verifies that when presentation situation is given, to control classmates not to laugh or giggle is effective to increase presentation rate.

# I. 서론

## 1. 연구의 필요성

이 연구는 선행 연구를 통해 분석된 발표 불안의 해소 방안들을 토대로, 피발표자의 부정적 웃음 통제와 전체 발표율의 상관관계를 검증하고 분석하는 데 목적이 있다.

말하기는 언어활동 중 30%를 차지하는 영역으로 자기를 표현하는 의사소통 수단이다. 사람들은 말을 통해서 의견이나 생각, 감정을 주고 받으며, 지식을 습득하고, 사고를 발달시키며, 서로의 관계를 발전시켜 나간다. 이러한 말하기는 학교의 공부를 위해서 뿐만 아니라, 일상적인 삶을 풍요롭게 하는 데 필요한 것으로, 우리 삶 전체를 통해 사용되는 매우 중요한 기능이다. 또한 말하기는 다른 언어 기능을 발달시키는 데에도 기초가 된다는 점에서 중요성을 띄며, 말하기 활동을 통해 사고력을 개발하고 자신과 타인을 더 잘 이해할 수 있는 기회를 가진다는 점에서도 중요하다(이재승, 1998).

말하기의 하나인 발표는 표준국어대사전(1999)에 ‘어떤 사실이나 결과 따위를 세상에 널리 드러내어 알림’이라 정의되어 있다. 즉, 발표는 말하고 싶은 내용이나 자기의 생각을 조리 있게 정리하여 여러 사람 앞에서 표현하는 활동으로 자기 자신을 다른 사람에게 알려주는 과정일 뿐만 아니라, 현재 사람들 사이에서 일어나고 있는 것과 관련하여 사회적으로 받아들여질 수 있는 권리와 느낌의 표현이다. 어떤 사람이 기꺼이 자기 자신을 드러내고 자신의 개인적인 중요한 정보를 다른 사

람에게 보여주는 과정인 것이다(백정숙, 2003). 이러한 발표는 가까운 사람과 사담을 나누는 것과는 다르다. 발표는 보다 공식적이며 예의를 갖추어야하고, 일정한 규칙을 지켜야 하는 말하기 활동이다.

우리는 우리 주변에서 멋있고 당당하게 말하는 사람의 모습을 볼 수 있다. 스포츠 경기에 이긴 선수의 인터뷰 모습, 유엔 회의석상에서 국가 대표로 연설하는 모습, 국가의 이익을 위해 협상하는 모습, 회사 동료들에게 중요한 사업 프로젝트를 프레젠테이션 하는 모습, 그리고 많은 학생들 앞에서 학생회장으로서의 소견을 말하는 모습 등이 그 예이다. 여러 사람 앞에서 발표를 하면서도 이들은 당당하고 자신감 있는 모습을 잃지 않는다. 하지만 발표를 할 때 이런 당당함과 자신감을 갖추기란 쉽지 않다.

여러 사람 앞에서 자신의 의견이나 생각을 조리 있게 정리하여 표현한다는 것은 결코 쉬운 일이 아니다. 이런 발표 활동을 할 때 대부분의 사람들은 정도의 차이는 있지만 발표에 대한 불안을 경험한다. 불안이라는 말은 표준국어대사전(1999)에서 ‘마음이 편하지 아니하고 조마조마함’으로 설명하고 있다. 즉, 다수의 사람들이 발표를 할 때에는 마음이 편치 못하고 긴장된 기분을 갖는다는 것이다.

학생들 또한 발표할 때 불안을 느낀다. 학생들은 학교생활을 하면서 교사 또는 학생 개개인에게 서로 영향을 주고받으며 생활한다. 이러한 학교생활을 사회적 상황으로 놓고 볼 때 서로간의 상호작용에는 정도의 차이가 있지만, 대부분의 학생들은 수업의 상황에서 발표에 대한 불안을 경험한다. 예를 들어 학생들이 수업 중 교사나 급우들의 질문을 받아 대답을 하거나 교실 앞으로 나와 자기의 생각을 급우들에게 전달할 때 이런 불안을 경험하게 된다.

수업 시간에 발표하는 학생 중에는 매우 적극적인 학생도 있다. 발

표에 적극적인 학생은 손을 들고 자신의 이름이 불리길 바라며, 또 지명되었을 때 자신감 있고 당당하게 발표한다. 이런 학생의 표정은 매우 밝고 발표를 다 하고서는 성취감을 느끼며 뿌듯해한다. 하지만, 발표에 적극적인 학생보다는 소극적인 학생들이 많다. 발표를 하게 되었을 때 어두운 표정으로 교사의 눈치를 보는 학생도 있고, 발표를 하더라도 심하게 긴장해서 제대로 말도 못하고 그대로 굳어버리며 불쾌한 표정을 짓는 경우도 있다. 또, 발표할 참신한 생각이 있거나 좋은 의견이 있어도 발표 불안 때문에 머릿속의 생각에 그치는 경우도 있고 선생님이나 다른 친구가 자신의 의견을 물어봐주길 기다리다 때를 놓치고 발표조차 못하는 경우도 있다. 발표 시 불안한 감정은 분명 기분 좋지 않으며 성취감마저 빼앗는다. 발표 불안 증상은 학생들의 발표 학습을 방해할 뿐만 아니라 타인과의 의사소통을 방해하고 더 나아가 원만한 인간관계 및 행복한 삶에 지장을 주기도 한다.

아울러, 체면 의식은 발표를 저해하는 요인 중 하나로서 타인 중심적 정서가 그 바탕을 이루고 있다. 주눅·체면손상·자존심이 상하거나 당황하는 감정들은 가만히 들여다보면 남이 전체가 된다. 모국어도 마찬가지지만, 영어 말하기를 하다 보면, 발음이 꼬일 수 있고, 아는 문장도 안 나와서 더듬거리거나 많은 실수를 할 수 있다. 하지만 상황이 여기서 끝나는 것이 아니라 그로 인해 타인 앞에서 본인의 자존심이 구겨지거나 체면이 깎였다고 느끼거나 얼굴이 빨개지고 주눅이 든다. (박중원, 2004).

따라서 발표 저해 요인인 발표 불안 요인 해소와 체면 의식 완화를 통해 의사 전달의 효율성을 극대화 시킬 수 있는 방안의 연구가 필요하다.

위의 방안 중 하나로 피발표자에 대한 웃음 통제는 발표 불안 해소

나 체면 의식 완화에 대한 한 가지 방법으로 제시될 수 있다. 그러나 지금까지의 연구에서는 발표자의 발표율에 영향을 미치는 여러 요인들 중 피발표자가 유발하는 부정적인 웃음 요인이 유의미한 영향을 미치는지 검증한 연구는 없었다. 또한 전체 발표율을 상승시키기 위한 방법 중에는 발표 불안을 느끼는 발표자 본인의 심리적 긴장을 이완시키려는 여러 접근법이 있었을 뿐, 피발표자에 의한 부정적 영향 변인을 통제하려는 접근법은 시도되지 않았다.

이에 따라 본 연구에서는 발표 불안에 대한 개념, 발표 불안의 형성 과정, 발표 행동과 그 영향 요인들과의 관계를 이론적으로 살펴 보았으며 또한, 체면 의식을 중학생의 듣기 행위의 부정적 특징과 관련지어 살펴보았다. 그 후 교사의 관찰을 통해 피발표자의 웃음 통제와 전체 발표율의 상관관계를 조사·분석하였다.

따라서 본 연구는 피발표자의 듣기 태도 개선을 통해 발표율이 상승하는지 검증하기 위해 다음과 같은 연구 문제를 설정하였다.

연구문제: 피발표자의 듣기 태도 개선이 발표율 상승에 유의미한 영향을 미치는가?

## 2. 연구의 제한점

본 연구의 제한점과 앞으로의 연구에 대한 시사점은 다음과 같다.

첫째, 부산 외곽지역 남녀공학 중학생1학년을 대상으로 자료를 수집하였기 때문에 모든 초·중·고등학교 학생들에게로 일반화시키는 데 있어서 제한이 될 수 있다. 따라서 다양한 연령층의 학생들이나 심각하게 저조한 발표율을 보이는 학생군을 대상으로 실시한 연구에서도 이와 같은 연구결과가 나오는지 검토해볼 필요가 있다.

둘째, 본 연구에서는 실험집단과 통제집단을 나누는 과정에서 집단간의 동질성은 충분히 확보하였으나, 실험집단에 실험처치를 하는 과정에서 실험횟수가 1회로 매우 적었던 단점이 있다. 그러므로 앞으로의 연구에서는 실험집단에의 실험 횟수를 여러 회로 늘리고 그 후의 사후 실험까지 실행해 보는 작업이 필요할 것이다.

셋째, 본 연구의 실험에서는 피발표자에의 웃음 통제 실험에 따른 발표자 수의 상승의 전후 관계를 연구하였다. 본 연구자는 이 같은 발표자 수의 증가 결과의 원인이 피발표자에의 웃음 통제라고 결론지었으나 실험에 참가하였던 피발표자에 대한 설문 등의 심층 조사를 통해 이 같은 발표율 상승에 웃음 통제 이외의 다른 요인이 개입되어 있었는지도 연구해 볼 필요가 있었다. 추후 연구에서는 이 같은 점도 고려한 좀 더 심층적인 관찰이 필요할 것으로 보인다.

## II. 이론적 배경

이 장에서는 발표불안의 개념 및 형성과정 그리고 체면 의식에 대하여 알아보았다. 그리고 선행 연구들을 통하여 발표율에 영향을 미치는 요인들을 살펴본 후, 발표 상황에서 중학생들의 부정적인 듣기 태도에 관해서도 살펴보았다.

### 1. 발표 불안

#### 가. 발표 불안의 개념

발표 불안이란 여러 사람 앞에서 발표를 할 때, 즉 개인이 다수의 타인에게 관심의 초점이 되는 공식적, 비공식적 상황에서 타인의 평가가 예상되거나 발표를 잘해야만 된다는 강한 자기의식으로 인해 생기는 한 긴장과 초조, 걱정, 떨림의 심리상태 때문에 자신이 준비한 것을 소신 있게 발표하지 못하는 불안 상태를 말한다. 1)

발표불안의 공식적인 의학적 명칭은 사회공포증(social phobia)이라고 하지만 흔히 대인공포증, 무대공포증, 연단공포증이라고도 한다. 발표 불안(Public speaking anxiety: PSA)의 의미는 학자들에 따라 많은

---

1) 장윤경(2001)에서는 말하기 불안에 영향을 미치는 요인을 크게 특성 요인과 상황 요인으로 나누고, 특성요인으로 유전 및 가정환경, 학교 및 사회 환경, 자기 자신, 타인 및 말하기에 대한 태도를, 상황 요인으로 말하는 대상, 말하는 목적, 말하는 내용을 들었다.

차이를 보이고 있으며 다양한 용어로 사용되고 있다. 침묵(reticence; Philips, 1994), 사회적 의사소통 불안(social communicative anxiety; Daly & Stafford, 1984), 부끄러움(shyness; Buss, 1980), 의사소통 불안(Communication Anxiety; McCrosky, 1984) 등으로 사용해 왔다(박애신, 2005).

발표 불안은 사회적 불안 중의 하나인데, Leary 등(Leary & Kowalski, 1995; Schlenker & Leary, 1982)은 사회적 불안을 “실제적이나 상상적인 사회적 상황에서 개인적 평가가 실재하거나 예상되는 결과로 나타나는 불안”으로 정의하였다. 또한 불안은 사람들이 피할 수 없다고 생각할 정도로 압박해 있고 잠재적으로 부정적 결과를 초래할 것이라는 우려로 인해서 생겨나는 인지-정서적 반응이다(김남재, 1999; 진승범, 1995). 불안은 시간과 상황에 따라 유동적인 속성을 가지고 있으며 그것을 경험하는 정도는 개인마다 다르며, 실제나 가상의 사회적 상황에서 대인간 평가의 출현이나 평가를 예견함으로써 나타나는 불안이다.

일반적으로 사람들은 다양한 이유에서 불안을 느끼게 된다. 일반적 불안과 달리, 사회적 불안은 대인간 평가(interpersonal evaluation)가 실재하거나 예상될 때 경험하는 불안이다. 다른 사람들의 지각과 평가가 자신의 삶의 결과에 많은 영향을 주기 때문에, 사람들은 대인관계에서 인상관리나 자기제시를 중요하게 여긴다.(Leary & Kowalski, 1990; Schlenker & Weigold, 1992). 사람들은 일상적으로 타인이 자신에 관해 형성하는 인상이 타인이 자신을 어떻게 바라보느냐, 평가하느냐, 대우하느냐에 영향을 주므로 타인에게 특별한 인상을 주려고 노력한다(Leary & Kowalski, 1990). 즉 사람들은 일반적으로 사회적 상호작용에서 부정적 결과를 피하고 긍정적인 결과를 원하며 자신에 대한

다른 사람들의 대우에 영향을 주기 위해 타인이 자신에 대해 형성하는 인상을 좋게 하려고 행동하게 된다(Goffman, 1959; Arkin, Appelman, & Buger, 1980)

이러한 사회적 불안은 대인간 평가의 예견이 전조가 된다는 점에서 여타의 불안과 구별된다. Schlenker와 Leary(1982)는 기존의 대인간의 상호작용에서 발생하는 불안에 관한 연구에서 사회적 상황에서 유발되는 불안을 통합적으로 사회적 불안으로 명명하고 각각의 사회적 불안에 관한 접근을 하나의 틀로 묶는 시도를 하였고, 사회적 불안이 전체가 사람들은 보편적으로 좋은 인상을 주고 좋은 평가를 받고자 한다는 점에서 누구나 사회적 불안을 경험할 가능성이 있다고 주장하고 있다(이재승, 1998).

이러한 발표 불안은 영어과의 말하기 학습에 부정적인 영향을 미친다. 말하기 상황을 회피하게 하고 말하기 능력 신장을 방해하며 말하기를 포함한 전반적인 학업 성취에 방해 요인으로 작용한다(McCroskey 외, 1984). 뿐만 아니라 교사나 또래와의 관계에도 부정적인 영향을 미칠 수 있다.

발표 불안은 특정 상황에서만 나타나는 상태 불안(state anxiety)적 측면과 개인이 처한 상황보다 그 개인의 특성, 특히 인성적 특성에 나타나는 특성 불안(trait anxiety)적 측면으로 나눌 수 있다. 이 중 본 연구에서는 상태 불안적 특성에만 초점을 맞추어 살펴보기로 한다.

## 나. 발표 불안의 형성 과정

발표 불안의 원인과 형성 과정에 대해서는 오래 전부터 여러 학파들이 다양하게 설명하고 있다 발표 불안을 포함한 불안증상의 원인을 설

명하는 이론에는 정신분석학 모형에서 인지-행동적 학습모형에 이르기까지 매우 다양하지만 아직까지 발표불안의 원인을 분명하게 설명해주는 특별한 이론은 없다(Fremouw & Breitenstein, 1990). 그러나 발표불안의 원인과 치료방법에 대한 연구들을 종합해 볼 때, 발표불안의 원인은 학습된 결과, 잘못된 인지적 해석, 사회적 행동 기술의 부족 등으로 설명되고 있다.

한편 McCrosky 외 (1991)는 ‘기대 이론(Expectancy Theory)’으로 말하기 불안의 형성 과정을 설명하였다. 기대 이론에서는 개인이 어떤 행동을 할 때 그 행동의 결과에 대해서 일정한 기대를 갖고 있으며 그 기대에 따라서 행동을 하게 된다고 한다. 긍정적인 기대를 갖고 있는 행동은 증가되고, 부정적인 기대를 갖고 있거나 기대를 갖고 있지 못한 행동은 감소된다는 것이다.

어떤 행동에 대한 기대를 갖게 되는 과정에서 주위 사람들의 반응과 보상은 중요한 역할을 한다. 어떤 행동에 대해 주위 사람들이 긍정적인 반응을 보이고, 칭찬과 같은 보상을 해 준다면 아이들은 그 행동에 대해 긍정적인 기대를 갖게 된다. 또한 같은 행동에 대한 주위의 반응이 다를 때, 즉 긍정적인 반응과 부정적인 반응이 같이 나타날 때 아이들은 그 행동에 대한 기대를 학습할 수 없다고 한다.

아이들이 ‘말하기’를 배울 때에도 같은 과정을 거치게 된다고 한다. 즉, 아이들이 말을 배우게 될 때, ‘말’이라는 행동에 대해서 주변 사람들이 어떤 반응을 보이느냐에 따라 일정한 ‘기대’를 형성하게 되고 그 ‘기대’에 따라서 ‘말하기’에 참여한다는 것이다. 따라서 아이들이 말을 할 때 그에 대해서 긍정적인 반응을 보여주고, 보상해 준다면 아이들은 말하기에 대해서 긍정적인 기대를 형성하고 그에 따라서 행동하게 된다. 그렇지만 아이들이 말을 할 때 부정적인 반응이나 보상을 줄 때,

또는 일관성 없는 보상을 줄 때 아이들은 말하기에 대한 ‘기대’를 형성하지 못하여 불안을 느끼고 말하기 상황을 피하게 된다는 것이다.

그런데, 아이들이 말하기에 대해서 일정한 ‘기대’를 학습하지 못하는 것은 주위 사람들의 일관성 없는 보상에 의해서 뿐 아니라, ‘말하기’ 상황이 가진 특성에 연유하기도 한다. 말하기는 그 특성상 예측하기 힘들기 때문에 더욱 일정한 ‘기대’를 학습하기 힘들고 그 때문에 더욱 불안을 느끼게 되는 것이다.

이처럼 말하기 불안은 주위 사람들의 반응이나 보상에 의해서 또는 말하기 상황에 의해서 형성된다. 여기에서 주위 사람들의 반응이나 보상에 의해서 형성되는 말하기 불안은 주로 개인의 특성과 관계가 있어 모든 상황의 말하기에 불안을 느끼게 하지만, 말하기 상황의 특성 때문에 형성되는 말하기 불안은 특정한 상황에서만 말하기 불안을 느끼게 한다는 것이다.

#### **다. 발표 행동에 영향을 미치는 요인들**

김미선(2008)이 초등학교 고학년 학생들을 대상으로 학생의 말하기 태도 수준과 영향 요인의 관계를 개인 내적, 가정환경, 교사, 친구, 학급 분위기, 과거 발표경험에 대한 느낌, 말하기 문화 변인으로 나누어 살펴보았다. 각각의 변인들에 대한 연구 결과들을 살펴보면 다음과 같다.

개인 내적 변인에 따른 말하기 태도 수준의 상·중·하위 집단에 대한 사후 검증을 실시한 결과 모든 요소별로 상·중·하 세 집단 간에 모두 유의차가 존재하였다. 이는 학생들이 외향적인 성격을 가질수록, 사춘기의 내적 성장에서 긍정적 자아개념을 가질수록 말하기 태도 수준도

높다는 것을 의미한다.

가정환경에 따른 말하기 태도 수준의 상·중·하위 집단에 대한 사후검증을 실시한 결과 모든 요소별로 상·중·하 세 집단 간에 모두 유의차가 존재하였다. 이는 학생들이 가정에서 부모와의 관계가 친밀하고 부모가 자녀의 의견을 잘 수용할수록 수업 상황에서의 말하기 태도 수준도 높다는 것을 의미한다.

교사 변인에 따른 말하기 태도의 상·중·하위 집단에 대한 사후검증을 실시한 결과 각 집단에 따른 태도의 평균이 유의차를 보였다. 그리고 인지적 요소에서 상위-중위 집단을 제외한 모든 요소별로 상·중·하 세 집단 간에 유의차가 존재하였다. 이는 교사가 어떤 방법과 태도로 학생들에게 피드백을 하느냐에 따라 학생들의 태도가 달라진다는 것을 나타낸다. 특히 학생들에게 자신감을 심어 주는 방식으로 교수·학습 과정을 이끌어 나갈 경우 학생들의 말하기 태도가 긍정적임을 드러낸다.

친구 변인에 따른 말하기 태도의 상·중·하위 집단에 대한 사후검증을 실시한 결과 모든 요소별로 세 집단 간에 유의차가 존재하였다.

수업 상황에서 발표를 할 때 다수의 청자인 친구들과의 관계가 원만하고 친구들이 자신의 발표를 인정해 줄 경우 그렇지 않은 집단에 비하여 말하기에 대해 긍정적인 태도를 보였다. 이는 수업 상황이라 할 지라도 권위 있는 청자인 교사만큼이나 친구들의 청자 역할이 중요하다는 의미한다.

학급 분위기가 즐겁고 명랑한 집단에서는 전혀 그렇지 않은 집단보다 말하기 태도 수준이 유의미하게 달랐으나, 학급 분위기 수준에 있어서 보통과 상위 집단 간에는 태도 평균에 차이가 없었다. 특이한 점은 학급 분위기가 보통인 집단과 상위 집단이 발표 빈도와 적극성 등의 행동적 요소에서는 유의미한 차이를 보였다는 사실이다. 이는 명랑

한 학급 분위기가 발표 행동을 적극적으로 자주 표출시키는 데 도움이 됨을 의미한다.

과거 발표 경험에 대한 느낌에 따른 말하기 태도 수준의 상·중·하위 집단에 대한 사후검증을 실시한 결과 태도 평균과 모든 요소에서 유의차가 존재하였다. 이는 과거 발표 경험에 대해 즐겁고 긍정적인 느낌을 가지고 있는 집단일수록 인지적, 정의적, 행동적으로 긍정적인 태도를 가지고 있음을 나타낸다.

말하기 문화는 학생들의 말하기 태도에 유의미한 영향을 미치지 않는 요인으로 밝혀졌다.

그리고 상관분석 결과, 즉, 학생의 말하기 태도 수준에는 개인 내적 변인, 과거 발표 경험에 대한 느낌 변인, 친구 변인만이 유의미하게 영향을 준 것으로 나타났으며, 상기의 순으로 상관관계가 높았다. 그러나 김미선은 이 연구에서 친구 변인에의 영향을 알아보기 위해 ‘친구들은 나를 좋아하는 편이다’, ‘친구들은 내 발표를 귀 기울여 듣는다’의 두 항목만을 설문지에 넣었을 뿐이어서 본 연구자의 연구 문제인 ‘부정적인 웃음 변인’과는 거리가 있었다.

또한, 이상아(2005)도 그의 논문에서 영어 말하기 행동에 유의한 영향을 미치는 변수는 두려움, 동기, 자신감, 체면, 또래압력, 교사요인, 교수법 요인 순으로 영향을 미친다고 하였다. 그러나 본 연구자의 연구 문제인 ‘부정적인 웃음 변인’과 관련해서는 전혀 그렇지 않다 1 ~ 매우 그렇다 5 중, ‘체면’ 항목의 ‘내가 영어로 말할 때 친구들이 비웃을까봐 두렵다’에서는 학생들이 평균 2.78의 대답을 한 것으로 드러나, 이는 약 40%의 학생들이 체면 의식으로 인해 발표 불안을 경험한다는 의미임에도 불구하고 당 연구자는 이를 ‘다수의 학생들이 교실에서 영어로 말하기를 할 때 주의 시선을 크게 의식하지는 않는다’고 해석하

였고 또한 ‘또래압력’ 항목의 ‘나는 친구가 잘못된 영어로 말할 때 야유하거나 비웃은 적이 있다’에서의 2.52의 결과에 대해, 이는 즉 50%정도의 학생들이 친구의 발표상황에 야유하거나 비웃은 적이 있다는 의미임에도 불구하고 ‘같은 반 내에서의 또래집단의 반응이 그다지 학생들의 반응에 영향을 주는 것이 아님을 알 수 있다’로 해석하여 본 연구자에게 이 문제가 더욱 연구해 볼 필요가 있는 문제라는 것을 느끼게 해 주었다.

또한 지금까지의 타 연구들에서는 중학생과 같은 십대 초반의 나이의 학생들에게 체면 의식이 어느 정도의 영향을 미치는가를 연구한 연구들이나, 말하기 불안에 영향을 미치는 각각의 요인들을 개별적으로 교실 상황에서 접목시켰을 때 유의미한 발표율 향상의 효과를 가져 올 것인지를 검증한 연구는 없었다.

## 2. 체면 의식

### 가. 한국인의 사회문화적 특징으로서의 체면 의식

체면은 사전적으로 ‘남을 대하기에 떳떳한 도리나 얼굴’을 의미한다 (표준국어대사전). Brown과 Levinson은 체면을 유지하려는 욕구가 모든 문화권에서 나타나는 현상이며, 사람들은 자신의 체면을 보호받고 싶어 하고, 체면이 손상되는 것을 막으려는 욕구를 갖는다고 하였다. 최상진과 유승엽은 많은 학자들이 한국인의 관습과 가치체계는 유교의 영향을 받았다는 것을 지적해 왔다고 밝히고, 예와 권위를 중시하는 유교문화에서 체면은 특히 중요하다고 하였다. 김기범과 차영란은 체

면은 당위와 명분을 중시하고, 타인 의식, 창피성, 형식성을 지닌다고 하였고, 최상진과 유승엽은 체면에는 자기 과시성과 권위주의적 요소가 강하다고 하였다. 최창호는 체면 욕구가 강한 사람일수록 사회적 신분을 중시하는 경향이 높고, 자신에 대한 사회적 기대를 충족시켜야 한다는 사회적 압력을 받는다고 하였다(정명선& 김혜진, 2009).

한국인은 유교의 영향을 받아 사회를 인지할 때 타인을 주위의 초점으로 삼아 타인을 배려하고 관심을 가지게 되며, 정서면에서도 타인과의 관계 중심적 인간관을 중요하게 생각하여 타인에 민감하고 집단내의 갈등을 초래하지 않도록 자아 중심적 표현을 억제할 것을 강조하고 있다. 또한 개인의 성취관련 행동이나 성과의 평가가 가족, 집단 또는 사회 전체와 같은 중요한 타인에 의해 규정되므로, 성취의 목표가 이들에 의해 주어지며 가족 등 내집단의 기대에 부응하려는 목표를 갖는 사회지향적 성취동기 및 사회지향적 자기관을 가지고 있다. 물론, 한국 같은 집단주의 사회라도 개개인마다 집단성향이 강하거나 개인적 성향이 강하는 등 차이가 있다. 하지만, 한국인들은 비록 개인중심성향자라 할지라도 집단주의적 대인평가의 양상을 보인다는 연구 결과도 있다.

한국과 같은 집단주의 사회에서 대인평가와 행동의 원인지각(귀인)을 어떻게 보고 있는지 알아보면 개인주의 사회에서는 독립적인 개인의 독특하고 안정적인 내적 특성에 선택적으로 민감하게 되고, 결과적으로 자율성, 자기주장, 안정성을 강조하게 된다. 이에 반해 집단주의 사회에서는 상호의존적인 사람들 사이의 관계와 상황적 특성에 선택적으로 민감하게 되고, 결국 연계성, 자기억제, 가변성을 강조하게 된다. 관계 중심적 인간관이 지배적인 집단주의 사회에서는 사람을 상황 의존적인 관계 속의 존재로 파악한다. 따라서 타인에의 관심과 배려 등 조화성의 추구를 중요한 대인 평가의 기준으로 삼게 되는 것이다(조금

호, 2003).

서구사회에서 말하는 체면과 한국에서 말하는 체면의 의미가 공통점이 많긴 하나(Goffman, 1976) 서구사회에서의 체면은 개인이나 심리적 자아에 초점을 두고 있다면, 한국의 체면은 사회적인 자아를 강조하는데 있다(Choi & Choi, 1991).

성인 학습자를 대상으로 한 양적 연구에서 유주연(2004)은 한국인의 유교 사상에 깃든 체면 의식이 영어 말하기에 중대한 영향을 미친다는 관찰 결과를 내놓았고, 또한 성인 대학영어 회화 학습자를 대상으로 한 박종원(2004)의 양적 연구에서도 체면-사회 문화적 요인이 전체 중요도 범주별로 본 말하기 장애요인 중 7%의 빈도로 교사의 특성-제도적 요인(25%)에 뒤따라 2순위의 중요성을 지닌다고 관찰된 연구 결과가 있다. 그러나 그들 중 미성년의 학생들을 대상으로 체면이 영어 말하기에 어느 정도의 영향을 미치는가를 연구한 연구는 없었다.

#### **나. 중학생들의 듣기 행위의 부정적 특징**

오은경(2008)의 연구에서 관찰된 중학생들의 대화 관찰에서 나타난 학생들의 듣기행위의 특징은 다음과 같다.

첫째, 외향적인 성격의 중학생들 중에서 적절한 음성적 반응이 아닌 상대방의 말을 끊거나 무시하는 말을 하는 경우도 있다.

둘째, 격려하기 기술의 방법인 칭찬하고 맞장구치는 표현을 외향적인 성격의 학생들이 잘하고 있고, 내향적인 성격의 중학생들은 잘 하지 못 한다. 그러나 외향적인 성격의 중학생 중에서 칭찬하고 맞장구치는 표현이 아니라 상대방의 말에 무시하거나 면박을 주는 표현을 많이 하는 경우도 있다.

셋째, 상대방이 계속해서 말을 할 수 있도록 침묵해야 하는 부분에서 외향적인 성격의 중학생은 자신의 말을 하려는 경향을 보인다.

이와 같이 공감적 듣기의 모습을 보인 중학생도 있지만 말하는 사람을 고려하지 않고 직접적으로 감정을 표출하고 있는 중학생도 있다. 이는 사회적 상호작용의 측면에서 감정의 직접 표현이 상호작용적 관계를 저해하고 있다는 것을 의미한다.

중학생의 공감적 듣기의 모습을 개인의 인지적, 정서적 측면에서 살펴보면 다음과 같다.

첫째, 중학생들은 집중하여 듣기를 잘하지 못한다. 앞에서 살펴본 실태의 분석에서 외향적인 성격의 중학생들이 집중을 잘하는 편이나, 이는 성격에서 오는 반응으로 집중하여 듣는 것이다. 상대를 향해 눈을 마주 보며 앉아 있거나 부드러운 표정을 짓는 등의 집중하여 듣는 행위의 중요성을 인식하지 못한 듯하다. 또한 외향적인 성격의 중학생 중에서 집중하기 기술인 적절한 음성적 반응이 아닌 상대방의 말을 끊거나 무시하는 말을 하는 경우가 있고, 내향적인 성격의 중학생은 음성적 반응은 적절하게 구사하고 있지만 그 반응은 수동적인 것이고, 주의를 기울이지 않는 태도를 보인다.

둘째, 중학생들은 남을 격려하거나 칭찬하는 듣기를 하지 못한다. 격려하기 기술의 방법인 칭찬하고 맞장구치는 표현은 화자가 표현한 감정이 기쁨, 자랑, 만족 등의 긍정적인 것이든 슬픔, 분노, 낙심 등의 부정적인 것이든 듣는 사람이 자신의 감정에 동조하고 있음을 보여주는 것이다. 그러나 중학생들은 격려와 칭찬을 하려 하지 않고 상대방의 약점을 잡거나 깎아내리려는 경향의 말을 구사하고 있다. 특히 외향적인 성격의 중학생 중에서 상대방의 말에 무시하거나 면박을 주는 표현을 하는 경우가 있고, 내적인 성격의 중학생은 주로 수동적으로 듣고

만 있고 칭찬을 하거나 맞장구치는 표현을 하지 않는다. 상대방의 생각을 깊이 이해해주고 들어주는 태도보다는 자신의 이야기만을 하고 상대방과의 관계를 고려하지 않는 승자가 되려는 욕구의 경향이 중학생들의 대화에 많다. 관심이 있는 대화에는 열심히 참여하고 관심이 없으면 귀담아 듣지 않고 부주의하게 들으며 화제를 바꾸거나 자기의 이야기를 한다.

셋째, 중학생들은 자신이 이해한 말로 재 진술하거나 객관적인 관점에서 반영하는 공감적 듣기를 하지 못한다. 학생들은 자기 관심사 중심으로 선택적인 듣기만을 하고 있다.



### III. 연구 방법 및 절차

#### 1. 연구 대상자 및 기간

본 연구의 대상은 본 연구의 대상은 G군 소재 K중학교 1학년 10개 반의 원어민 수업이 진행 중인 학생 250명을 대상으로 2010년 5월3일~2010년 5월 31까지 조사 하였다. 각 반당 3회씩 참관하여 교사가 관찰하였고, 10개 반 중에서 교사가 교생으로서 담당하여 다른 반과는 실험자와의 관계가 다르다고 판단된 1개 반을 제외한 9개 반을 동질성이 입증된 두 그룹으로 나누어 실험집단과 통제집단으로 배정하였다. 실험집단에게는 타 학생의 발표 시 피발표 학생들이 비웃거나 하는 등의 부정적 태도를 취하지 못하도록 하였다. 그 동안 통제집단에게는 아무런 처치도 가하지 않았다.

#### 2. 연구 설계

본 연구는 피발표자의 웃음 통제가 발표율에 미치는 효과를 검증하기 위한 것으로 사전-사후 검사 통제집단 설계(Pretest-Posttest Control Group Design)이다. 실험설계는 다음 <표-1>과 같다.

실험집단	O1	X , O2
통제집단	O3	X , O4

O1, O3 : 사전검사

O2, O4 : 사후검사

X : 피발표자 웃음 통제

<표-1> 본 연구의 실험설계

### 3. 측정 도구

발표불안을 측정하기 위한 도구로서 직접 교사 관찰을 사용하였다. 그리고 통계 자료들을 처리하기 위해서 SPSS 19.0 프로그램의 Mann-Whitney Test를 사용하였다.

### 4. 실험 절차

본 연구는 원어민 수업이 이루어지고 있는 중학교 10개 반 중, 측정치에 크게 벗어난 1개 반을 제외한 8개 반에서 이루어졌다. 총 실험대상 학

생 수는, 한 반당 35명의 학생 중 수준별 수업에서 중반과 상반 학생들을 합친 25명에서 반의 개수9를 곱한 175명이다. 실험과정은 크게 세 부분으로 나누어진다. 첫째 단계는 실험처치 전의 발표 율을 측정하기 위한 사전 검사, 두 번째 단계는 피발표자의 자세를 통제한 후의 사후 검사이다. 집단 간 동질성을 검사하기위한 사전 검사는 2회, 사후 검사는 1회 시행되었다.

<실험집단>

1주차	2주차	3주차
1차 사전검사	2차 사전검사	1차 사후검사

<통제집단>

1주차	2주차	3주차
1차 사전검사	2차 사전검사	.

<표-2> 실험 절차

가. 사전 검사

피발표자 듣기자세 통제를 하기 전에 실험 집단과 통제 집단의 기저선

이 동일한가를 알아보기 위하여 각 반별 발표율을 2주에 걸쳐 1주당 1회, 총 2회 관찰하였다. 실험집단과 통제집단에게 각각 발표상황을 제공하고 발표에 참여한 학생의 수를 조사하였다. 각각의 발표상황은 자연스러운 일상의원어민 영어 수업 진행 중에 발생하였다. 그 내용은 1주차에서는 저번 시간에 배운 단어 기억하는 사람 손들기, 2주차에서는 교과서 내용과 관련된 활동책의 문제 중에 등장하는 영어 가로세로퍼즐의 답 아는 사람 손들기였다. 각각의 발표 상황에서 답을 알고 손을 들어 발표 하는 학생들은 모두 수행 평가 성적에 반영되는 별점을 한 개씩 부여받았다.

## 나. 실험 처치

사전검사 후 1주일간 실험집단 4개 교실에서는 발표상황 제공 전, 피발표자들에게 발표자들의 발표 시 비웃음, 조롱 등 부정적 듣기행동을 해서는 안 된다는 내용을 고지하여 알게 한 후 발표 율을 조사했으며, 통제집단 5개 교실에서는 아무런 공지 없이 평소대로 수업을 진행한 후 발표 율을 조사했다.

### (1) 웃음통제 방법

발표상황 제공 전 모든 교실에 비치된 대형 모니터를 통하여 파워포인트로 된 지시사항을 공지하였다.

지시사항은 2개로 구성되어있다.

- a. Everyone can make a mistake, so do not laugh.
- b. If you laugh at your friend, MINUS 1 POINT.

그 후 원어민 교사가 본 내용을 읽어주고, 모든 학생들에게 함께 소리 내어 읽도록 하였다. 교실에는 원어민 교사1명과 한국인 교사2명이 참관하고 있었고 아이들이 본 내용을 충분히 이해했는지 확인하였다.

## (2) 수업 내용

수업 자료는 중학교 1학년 교과서 (두산동아), Lesson 5의 Listen & Speak 부분에서 나오는 영어로 ‘감정 표현하기’ 부분을 토대로 사용하였다.

그 중 본 연구에 사용되었던 감정 표현 단어의 목록은 다음과 같다.

happy, angry, cold, sad, upset, excited, surprised, funny, sick, disappointed, sleepy, tired

### <표-3> 3주차 수업 발표 상황에 사용되었던 단어의 목록

각각의 단어들은 그 단어의 뜻을 표현하는 간단한 그림과 함께 프린트되어 학생 1인당 1장씩 주어졌다. 그 후 학생들이 그 단어를 사용하여 간단한 문장을 2문장 만들도록 한 후 발표하게 하였다. 이 지시사항은 원어민 교사가 먼저 학생들에게 안내 하였으며, 그 내용을 이해하지 못한 아이들에게는 한국인 참관교사가 추가로 한국어로 설명해 주었다.

“여러분들 모두 그림이랑 단어 그려져 있는 종이 하나씩 받았지요? 그 그림이 웃는 그림이고 밑에 쓰인 단어가 ‘happy’면 ‘happy’는 행복하다 이 뜻이에요. 마찬가지로 ‘disappointed’ 단어 위에 그림은 찡그리는 그림이지요? ‘disappointed’는 ‘실망하다’는 뜻입니다. 그려진 그림이

랑 밑에 쓰인 단어는 같은 뜻이에요.

여기서 여러분이 할 일은 종이에 쓰여있는 단어를 사용해서 영어 문장을 2문장 정도 만드는 거예요. 내용은 아무 것이나 상관없고요. 예를 들면, “My friend hit me. I am surprised” 이런 것이나 ”It is winter. I’m cold” 이런 식으로 아무 문장이나 만들어 내면 됩니다. 문장 쓰기를 하고 나면 발표할 사람은 손 들어서 발표를 할 거예요. 이 발표 하는 것도 별점 1점 줄거예요, 잘들으세요. 이 때, 친구가 발표할 때 옆에서 비웃으면 안되요. 웃거나 낄낄 거리거나 친구 기분 나쁘게 하면 별점 마이너스 1점 줍니다. 발표 하다가 실수 할 수도 있죠. 친구 발표할 때 웃으면 안 되요. 알겠나요?”

”네“

#### <표-2> 실험집단에게 실험내용을 한국인교사가 설명한 내용

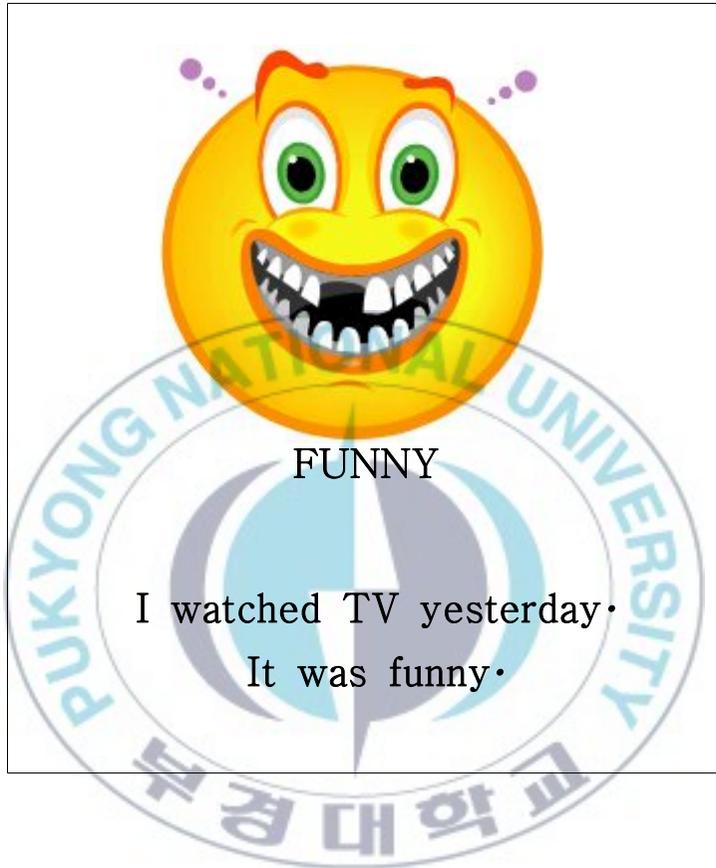
이 과정에서 단어의 뜻을 이해하지 못했거나, 영어 문장을 만드는데 어려움이 있는 학생들은 참관하고 있던 한국인 교사 2명이 도와주었다. 한국인 교사들은 그 외 학생들 사이를 다니면서 작문이 잘 되고 있지 않은 아이들을 지속적으로 도와주었다. 발표에 참가한 아이들은 수행평가 점수에 반영되는 점수인 포인트를 1점씩 부여받았다. 포인트는 영어 수업시간 1시간당 최대 3개씩 얻을 수 있게 되어있으며 전체 학생들 중 수업에 능동적으로 참여한 절반 정도가 3개씩을 얻는다.

발표를 원하는 학생들이 손을 들면, 원어민 교사가 그 학생의 영어이름을 호명하고, 그러면 호명당한 학생이 일어나서 자기가 작문한 영어로 된

2문장을 읽고 읽는다. 그러면 원어민 교사가 칭찬을 해준 후 칠판에 영어 이름을 적어 놓는다. 칠판에 적힌 영어이름은 나중에 수행평가를 위한 포인트를 집계하는 데 사용된다. 이 발표 수업을 하는데 는 1회에 20분이 소요되었다.



<그림-1> 학생들에게 나눠준 그림카드 예시



<그림-2> 학생들이 문장을 만들고 발표한 내용 예시

### (3)수업 분위기

연구가 진행된 G중학교 1학년 8반의 원어민 수업 분위기는 전체적으로 밝고 쾌활한 분위기였으며, 실험이 진행되는 수업 시간에서도 여전히 쾌활한 분위기였다. 학생들은 대체적으로 2명의 한국인 교사, 원어민 교사

모두에게 친근감을 가지고 있다. 학생들은 수업 도중 수업에 관련된 이야기에 한해서 자유롭게 친구들과 이야기하거나 질문을 할 수 있다.

본 연구자는 연구를 진행하는 데 필요한 부정적 웃음 통제를 행함에 있어서 그 웃음 통제가 부정적 웃음 즉, 비웃음이나 깔깔거림 등 발표자에게 모욕감을 느끼게 할 수 있는 웃음만을 통제하려고 하였으며 이로 인해 학급 구성원들 간의 긍정적인 웃음 즉, 자연스러운 웃음이나 발표 상황과 관계없는 또래끼리의 장난에서 나오는 웃음, 재미있는 사건이 일어난 상황에서의 웃음이나, 발표자가 의식적으로 피발표자들의 웃음을 유발하려고 한 상황에서의 웃음 등은 수업의 전체 분위기를 조성하는 데에 긍정적이라고 판단하여 장려하였다.

학생들은 발표자에게 비웃으면 안 된다고 하는 교사의 지시를 이해하고 수긍하였으며 이로 인하여 불만을 가지거나, 그 중요성에 의문을 제기하는 등 부정적인 분위기는 전혀 없이 수업에 협조하여 주었고 수업은 전과 다름없이 자유롭고 쾌활하게 진행되었다.

#### 다. 자료의 처리

수집된 자료의 통계 처리는 SPSS Win 19.0 프로그램을 사용하였다.

## IV. 결과 및 해석

### 1. 집단별 처치 전 발표율

통제집단과 실험집단의 실험처치 전에 측정한 발표자 수는 <표-3>과 같다.

	실험집단			
	1반	2반	6반	8반
1주차 발표자 수	5/25명	8/25명	16/25명	5/25명
2주차 발표자 수	6/25명	9/25명	13/25명	7/25명

	통제집단				
	3반	4반	5반	9반	10반
1주차 발표자 수	12/25명	8/25명	6/25명	9/25명	7/25명
2주차 발표자 수	8/25명	9/25명	11/25명	6/25명	8/25명

<표-5> 통제집단과 실험집단에서의 실험처치 전의 발표자 수

	발표자수
Mann-Whitney U	35.000
Wilcoxon W	71.000
Z	-.449
Asymp. Sig. (2-tailed)	.653
Exact Sig. [2*(1-tailed Sig.)]	.696(a)

### <표-6> 실험집단과 통제집단간의 실험 전 동질성 테스트 결과

처치 전 통제집단과 실험집단의 발표율은 통계분석 결과 (Mann-Whitney Test) 유의한 차이가 없는 것으로 나타나 두 집단은 동질성을 갖고 있는 것으로 나타났다.

( $p=0.696 > 0.05$ )

## 2. 피발표자 통제가 발표율에 미치는 영향

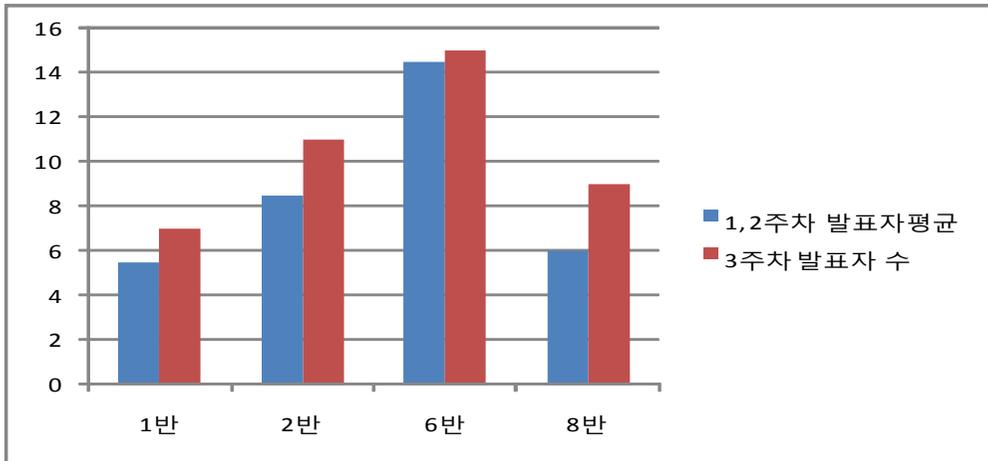
피발표자 자세 통제가 발표율에 영향을 미치는지 알아보기 위하여 3주차에 실험집단에 피발표자 웃음 통제를 하였으며, 그 결과는 <표-7>와 같다.

	실험집단			
	1반	2반	6반	8반
3주차 발표자 수	7/25명	11/25명	15/25명	9/25명

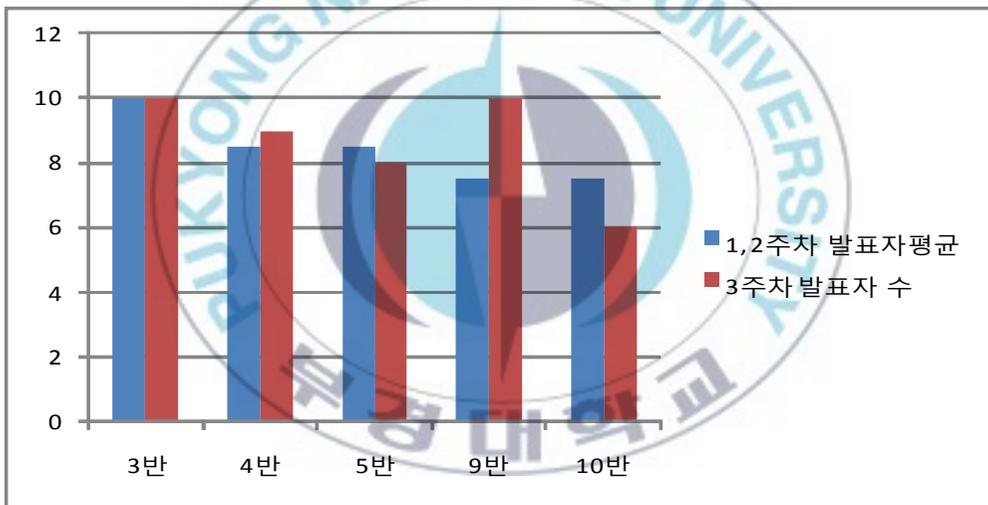
	통제집단				
	3반	4반	5반	9반	10반
3주차 발표자 수	10/25명	9/25명	8/25명	10/25명	6/25명

<표-7> 실험집단에 웃음통제 실험 후 두 집단의 발표자 수의 변화

실험집단, 통제집단의 웃음처치 전과 후의 발표자 수의 변화를 그림으로 그리면 <그림-3>, <그림-4>와 같다.



<그림-3> 실험집단에서의 발표자 수 변화



<그림-4> 통제집단에서의 발표자 수 변화

<표-7>의 실험 집단에서와 통제 집단에서의 발표자 수의 변화를 계산해 보면 통제 집단에서는 발표율이 평균 0.8% 상승하였고 실험 집단에서는 발표율이 약 7.5% 상승하여, 피발표자에 대한 웃음 통제는 발표율을 평균 6.7%상승시켰음을 알 수 있다.

<표-5>과 <표-7>를 토대로 집단별 처치 회기에 따른 분석 (Mann-Whitney Test) 결과를 <표-8>에 제시하였다.

	발표자수
Mann-Whitney U	6.500
Wilcoxon W	21.500
Z	-.865
Asymp. Sig. (2-tailed)	.387
Exact Sig. [2*(1-tailed Sig.)]	.413(a)

#### <표-8> 실험집단과 통제집단간의 실험 후 동질성 테스트 결과

피발표자의 웃음통제 처치 후 발표율의 변화를 집단별로 차이를 검증하기 위하여 통계분석한 결과(Mann-Whitney Test) 유의한 차이가 생긴 것으로 나타났다.

( $p=0.413 < 0.05$ )

위의 결과들을 살펴보면 실험집단에서는 피발표자에 대한 웃음 통제 후 통제 집단 보다 발표율이 평균 6.7% 더 높아져, 본 실험에서의 처치가 발표율 상승에 유의미한 결과를 가져오는 것으로 나타났다.

## V. 논의

본 연구에서는 중학교 교실에서의 학생들의 자발적인 발표율에 영향을 미치는 여러 요인 중 피발표자에 의한 영향에 주목하고, 피발표자들에 의한 부정적인 웃음을 통제하는 것은 발표자들의 발표 불안 수준과 체면 의식을 낮추는 데에 관련이 있다는 데에 근거하여, 발표 상황에서 피발표자의 웃음을 통제시키는 것이 발표율을 높이는 데 유의미한 효과가 있는지 검증하고자 하였다.

이에 따른 실험으로서, 실험집단에서는 발표상황에서 피발표자들의 부정적인 웃음을 통제시키고 통제집단에서는 아무런 조치를 취하지 않은 실험 모형을 채택하였다. 그 결과 통제집단에서는 평균 0.8%의 발표율 상승, 실험집단에서는 평균 7.5%의 발표율 상승이 나타나 피발표자들의 웃음을 통제시키는 것이 발표율에 유의미한 상승을 가져옴을 확인할 수 있었다.

이러한 결과는, 발표율에 영향을 미치는 것으로 알려진 여러 요인 중 비교적 경시되어 온 피발표자에 의한 영향을 가시적으로 검증하였다는 것에서 의의가 있다고 하겠다. 그리고 지금까지 발표 불안과 체면 의식과의 관련성 연구가 주로 성인 학습자들을 대상으로 하였던 것에 반해 본 연구는 중학생들을 대상으로 한 연구라는 것에 의미가 있다.

마지막으로 후행 연구에서는, 집단주의 유교 문화권에 속하여 타 문화권에 비하여 발표율이 현저하게 낮은 우리나라의 상황에서 체면 의식과 관련한 발표율 상승 방안 연구가 성인 학습자들 대상으로 뿐만 아니라 다른 연령의 학습자들을 대상으로도 좀 더 체계적으로 활발히 이루어질 필요가 있다.

## 참고 문헌

- 국립국어연구원 (1999), 표준국어대사전, 두산동아.
- 김기범, 차영란 (2003), '한국 가정주부들의 심리적 특성분석과 소비행동에 미치는 영향력 분석', 한국심리학회지, 3호 (8권), 77-99.
- 김남재 (1999), '대인불안에 대한 자기제시동기와 자기제시기대의 관계', 서울대학교 대학원 박사학위청구논문.
- 김미선 (2005), '초등학교 고학년 학생들의 말하기 태도 연구: 수업 상황에서 발표를 중심으로.', 경인교육대학교 석사학위논문.
- 박애신 (2005), '중학생의 비합리적 신념, 자기존중감과 발표불안과의 관계.', 공주대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 박종원 (2004), '학생들은 언제 말문을 여는가?: 원어민 교사 수업을 중심으로', 영어교육연구, 제2권 (16호).
- 백정숙 (2003), '자기표현훈련이 초등학생의 발표 불안 감소 및 수줍음 극복에 미치는 효과.', 강원대 석사학위논문.
- 오은경 (2009), '중학생의 공감적 듣기 실태 연구.', 전남대학교 교육대학원.
- 유주연 (2004), '4명의 한국 성인 학습자들의 영어 말하기를 저해하는 요인: 사회문화적 요인을 중심으로', 숙명여자대학교 대학원 석사학위논문.
- 이상아 (2005), '중학교 영어 말하기 수업 현황과 저해 요인 분석.', 연세대학교 석사학위 논문.
- 이재승 (1998), '국어교육: 쓰기 과정 연구의 전개 양상과 지향점', 새국어교육, (56), 93-110.
- 이충원 (2005), '체면민감성, 사회적불안, 자아존중감이 불확실형 회피에 미치는 영향', 중앙대학교 대학원 석사학위논문.

- 장윤경 (2001), '초등학생의 말하기 불안실태에 관한 연구.', 한국교원대 석사학위논문.
- 정명선, 김혜진 (2009.4), '체면 민감성, 과시소비성향, 패션 명품 선호도가 패션 명품 복제품의 구매 행동에 미치는 영향', 복식문화연구, 2호 (제17권), 119~202.
- 조금호 (2003), 한국인 이해의 개념틀, 나남출판.
- 진승범 (1995), '체면과 사회적 불안과의 관계', 중앙대학교 대학원 석사학위논문.
- 최상진, 유승엽 (1992), '한국인의 체면에 대한 사회심리학적 분석', 한국심리학회지, 2호 (제6권), 138.
- 최창호 (1993), '체면과 자기존중감, 통제성향의 관계', 중앙대학교 대학원 석사학위논문.
- Arkin, R. M., Appelman, A. J., & Burger, J. M. (1980), 'Social Anxiety, Self-Presentation, and the Self-Serving Bias and in Causal Attribution.', *Journal of Personality and Social Psychology*, (38), 23-35.
- Choi, S, . & Choi, S. C. (1991), *Che-Myon: Koreans' social face* (Seoul: Chung-Ang University).
- Freemouw, W.J., & Breitenstein, J.L (1990), *Speech anxiety in the Handbook of Social and Evaluation Anxiety*, ed. H. Leitenberg (New York and London: Plenum Press).
- Goffman, E (1959), *The Presentation of Self in Every Life* (New York: Dumbleday).
- Goffman, E (1967), *Interaction ritual: Esseys on face-to-face behavior* (Garden City, N Y: Doubleday/Anchor).

- Leary, M. R. (1983), *Understanding social anxiety: Social, Personality and Clinical Perspective* (Beverly Hills, CA: Sage).
- Leary, M. R., & Kowalski, R. M. (1990), 'Impression Management: A Literature Review and Two-Component Model.', *Psychological Bulletin*, (107), 34-47.
- Leary, M. R., & Kowalski, R. M. (1995), *Social Anxiety* (New York: Guilford Press).
- McCroskey, J. and S. Payne (1984), 'The Impact of Communication Apprehension on Student Retention and Success: A Preliminary Report.', Annual Meeting of the Speech Communication Association (Chicago, IL).
- McCroskey, J. and V. Richmond (1991), ' Quiet children and the classroom teacher', *Quiet children and the classroom teacher. :* ERIC Clearinghouse on Reading and Communication Skills.
- P. Brown and S. Levinson (1987), *Politeness: Some Universals in Languages* (Cambridge University Press).
- Schlenker, B. R., & Leary, M. (1982), 'Social Anxiety and self-presentation: A conceptualization and model', *Psychological Bulletin*, (92), 641-69.
- Schlenker, B. R., & Weigold, M. F. (1992), 'Interpersonal processes involving impression regulation and management', *Annual Review of Psychology*, (43), 133-68.