



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](#)

國語教育研究

第 614 輯

피드백을 활용한 말하기 성찰 교육 연구

-경험 말하기를 중심으로-

2020년 8월

서울대학교 대학원

국어교육과 국어교육전공

신 지 연

교육학석사 학위논문

피드백을 활용한 말하기 성찰 교육 연구

-경험 말하기를 중심으로-

2020년 8월

서울대학교 대학원  
국어교육과 국어교육전공  
신 지 연



## 국문 초록

본 연구는 학습자가 자신의 말하기에 대해 성찰하는 과정을 통해서 자아를 발견하고 대인 의사소통을 통하여 사회 구성원으로서 성장해 나가는 데 필요한 말하기 습관과 태도를 형성하는 것을 말하기 교육의 목표로 상정하고 이를 달성하기 위한 말하기 성찰 교육을 설계하여 그 효과를 분석하고자 한다. 즉 학습자가 자신의 말하기 행위를 성찰하여 자신의 말하기 능력을 스스로 개선하도록 하는 말하기 성찰 교육의 방법을 연구하고 그 효과를 검증하고자 하는 것이다.

이 연구는 기존의 말하기 교육이 다양한 문제 상황에 능동적으로 대처할 수 있는 바람직한 화자를 양성하지 못하고 있다는 것과 청소년을 대상으로 하는 수업에 적용할 수 있는 말하기 성찰 교육 연구가 부족하다는 문제 인식에서 시작되었다. 말하기 성찰 교육 연구의 부족은 말하기의 즉시적 특성에서 기인한 것으로, 본고는 비디오 피드백을 도구로 활용하여 이를 해결하고자 하였다. 또한 비가시적인 성찰의 내용을 확인하기 위해 피드백을 기록하도록 하여 성찰의 양상을 분석하였으며 협력적 성찰의 효과를 높이기 위해 동료 피드백을 적절히 활용하는 방안을 마련하고자 하였다.

이에 II장에서는 말하기 성찰 교육 설계의 기반을 구축하기 위해 성찰의 개념 및 유형을 살펴보았다. 그리고 피드백의 이론적 배경과 그 효과를 연구하여 피드백을 말하기 성찰의 도구로 활용할 최적의 방안을 모색하고자 하였다. 또한 성찰을 기반으로 하는 기존 교육 모형들이 학습자를 학습 과정에서 고립된 존재로 만들고 있다는 문제를 보완하기 위해 협력적 성찰을 적극적으로 도입한 말하기 교육 모형을 설계할 필요가 있음을 확인하였다.

III장에서는 사전 조사에서 드러난 말하기 성찰의 문제점을 해결하기 위한 교육 방안을 마련하고 이를 적용하여 말하기 성찰 교육 모형을 설계하고자 하였다. 본고는 사전 조사에서 협력적 성찰의 효과가 높지 않았던 원인이 동료 피드백이 말하기를 개선할 수 있는 구체적인 정보를

제공하지 못한다는 것, 그리고 긍정적 피드백이 부족하여 부정적 피드백에 대한 수용도가 낮다는 점과 관련 있다고 판단하였다. 이에 협력적 성찰 과정에서 동료 피드백을 논평형과 대안 제시형으로 제공하도록 하고 부정 피드백보다 긍정 피드백을 먼저 제공하는 방식을 도입하여 말하기 성찰 교육을 설계하였다.

Ⅳ장에서는 Ⅲ장에서 마련한 말하기 성찰 교육의 효과를 검증하고자 준실험연구를 실시하고 순차적 설명 방법에 따라 실험 결과를 분석하였다. 우선 실험 집단의 학습자에게 설계된 모형에 따라 말하기에 대한 협력적 성찰을 처치하고 말하기 평가 및 상위 인지, 말하기 불안 검사를 실시하여 사전·사후, 집단 간 차이에 대한 양적 분석을 실시하였다. 그 결과 말하기에 대한 성찰이 말하기 능력의 신장 및 상위 인지의 향상, 그리고 말하기 불안 개선에 긍정적인 효과가 있음을 확인할 수 있었다. 특히 협력적 성찰 과정에서 긍정적 피드백을 부정적 피드백보다 먼저 제공했을 때에 그렇지 않았을 때보다 말하기 능력이 유의미하게 향상된다는 것을 확인하였다.

이어서 양적으로 드러난 효과의 원인을 질적 분석을 통해 파악하고 교육적 시사점을 도출하고자 하였다. 이를 위해 실험 집단의 학습자가 자기 변화에 대해 어떻게 인식하고 있는지 확인하였는데 그 결과 학습자들은 자기 효능감의 향상과 말하기 불안의 개선을 가장 큰 변화로 인식하고 있음이 드러났다. 또한 학습자의 인지 양식 및 귀인 성향에 따라 선호하는 성찰 유형과 말하기 주제가 다른 것으로 나타났는데, 장독립형 학습자는 미래 지향적 주제를 선호하였고 개별적 성찰 과정을 중요하게 생각하였으며 장의존적 학습자는 함께 공감할 수 있는 주제를 선호하였고 긍정적 피드백을 공유하는 과정을 중요하게 여기고 있었다. 이를 고려하여 말하기 성찰 활동을 구체화한다면 교육의 효과를 높이는 데 도움이 될 것이다.

본고는 이상의 결과에 따라 말하기 성찰 교육이 학습자의 말하기 능력 향상과 말하기 불안 개선, 상위 인지 향상에 긍정적인 효과가 있으며 궁극적으로는 긍정적인 화자로서의 정체성을 형성하는 데에도 도움을 줄

수 있다고 결론 내렸다. 한편 학습자의 특성에 따라 말하기 성찰의 효과가 다를 수 있으므로 학습자의 인지 성향이나 말하기 불안을 사전에 충분히 고려해야 한다는 것이 드러났다. 그러므로 향후 말하기 성찰 교육의 실효성을 높이기 위해서 학습자의 성향을 고려한 말하기 성찰 방법, 말하기 불안이 높은 학습자가 말하기 성찰 과정에서 겪는 어려움을 해소하는 방법 등에 대한 후속 연구가 이루어져야 할 것이다.

\* 주요어: 국어교육, 화법 교육, 말하기 교육, 말하기 성찰, 피드백, 화자로서의 정체성, 협력적 성찰, 개별적 성찰

\* 학 번: 2018-20930

## 차 례

|                                      |    |
|--------------------------------------|----|
| I. 서론 .....                          | 1  |
| 1. 연구의 목적 및 필요성 .....                | 1  |
| 2. 선행 연구 검토 .....                    | 7  |
| 1) 성찰 관련 선행 연구 .....                 | 7  |
| 2) 피드백 관련 선행 연구 .....                | 11 |
| 3) 경험 말하기 관련 선행 연구 .....             | 17 |
| 3. 연구 대상 및 연구 방법 .....               | 19 |
| II. 피드백을 활용한 말하기 성찰 교육의 이론적 기반 ..... | 26 |
| 1. 말하기 성찰 교육의 이론적 배경 .....           | 26 |
| 1) 성찰의 개념 및 유형 .....                 | 26 |
| 2) 성찰을 활용한 교육 모형의 흐름 .....           | 37 |
| 2. 피드백의 개념 및 유형별 효과 .....            | 44 |
| 1) 피드백의 개념 및 유형 .....                | 44 |
| 2) 말하기 성찰의 촉매로서 비디오 피드백의 효과 .....    | 49 |
| 3) 개별적 성찰의 도구로서 자기 피드백의 효과 .....     | 55 |
| 4) 협력적 성찰의 도구로서 동료 피드백의 효과 .....     | 58 |
| 3. 경험 말하기와 성찰의 관계 .....              | 62 |
| 1) 경험 말하기의 이론적 배경 .....              | 62 |
| 2) 경험 말하기와 말하기 성찰 교육의 관계 .....       | 66 |



|                                      |     |
|--------------------------------------|-----|
| III. 말하기에 대한 성찰의 양상 분석 및 교육 설계 ..... | 75  |
| 1. 말하기에 대한 성찰의 양상 분석 .....           | 78  |
| 1) 개별적 성찰의 양상 .....                  | 78  |
| 2) 협력적 성찰의 양상 .....                  | 86  |
| 2. 피드백을 활용한 말하기 성찰 교육의 설계 .....      | 96  |
| 1) 피드백을 활용한 말하기 성찰 교육 설계의 원리 .....   | 96  |
| 2) 피드백을 활용한 말하기 성찰 교육 설계의 실제 .....   | 103 |
| IV. 피드백을 활용한 말하기 성찰 교육의 효과 .....     | 112 |
| 1. 자료 수집 및 분석 방법 .....               | 112 |
| 2. 양적 분석을 통한 교육의 효과 .....            | 114 |
| 1) 말하기 능력에 대한 효과 분석 .....            | 114 |
| 2) 말하기 불안에 대한 효과 분석 .....            | 119 |
| 3) 상위 인지에 대한 효과 분석 .....             | 123 |
| 3. 질적 분석을 통한 교육의 효과 .....            | 129 |
| 1) 피드백 양상에서 드러난 효과 분석 .....          | 129 |
| 2) 자기 변화 기술 내용에서 드러난 효과 분석 .....     | 135 |
| 3) 경험 말하기 담화 분석에서 드러난 효과 분석 .....    | 141 |
| 4. 말하기 성찰 교육 설계의 보완 방안 .....         | 146 |
| V. 결론 .....                          | 151 |
| 1. 요약 .....                          | 151 |
| 2. 제언 .....                          | 154 |
| 참고문헌 .....                           | 157 |
| 【부록】 .....                           | 168 |
| Abstract .....                       | 183 |

## 〈표〉 차례

|  |     |
|--|-----|
| 〈표 I -1〉 연구 내용 및 방법.....                           | 22  |
| 〈표 I -2〉 사전 조사 1의 연구 설계.....                       | 23  |
| 〈표 I -3〉 사전 조사 2의 연구 설계.....                       | 23  |
| 〈표 I -4〉 본조사의 연구 설계.....                           | 24  |
| 〈표 I -5〉 본고의 체제 및 내용.....                          | 25  |
| 〈표 II -1〉 연구자별 성찰 개념 정리(Quoc et al., 2014).....    | 30  |
| 〈표 II -2〉 성찰의 공통 요인(Rogers, 2001).....             | 32  |
| 〈표 II -3〉 성찰의 유형(이희수, 2010).....                   | 33  |
| 〈표 II -4〉 동료 피드백의 유형(서영진·전은주, 2012).....           | 60  |
| 〈표 III -1〉 사전 조사 자료 수집의 개요.....                    | 76  |
| 〈표 III -2〉 말하기에 대한 절충적 평가표.....                    | 77  |
| 〈표 III -3〉 사전 조사 1의 말하기 점수 기술 통계 .....             | 78  |
| 〈표 III -4〉 사전 조사 1의 말하기 점수 정규성 검정 .....            | 79  |
| 〈표 III -5〉 개별적 성찰의 효과 검증을 위한 통계 개요.....            | 79  |
| 〈표 III -6〉 사전 조사 1의 집단 간 말하기 능력 차이 분석.....         | 80  |
| 〈표 III -7〉 사전 조사 1의 사전·사후 말하기 능력 차이 분석.....        | 80  |
| 〈표 III -8〉 사전 조사 1의 공분산분석 결과.....                  | 81  |
| 〈표 III -9〉 말하기에 대한 자기 피드백 유형 분류.....               | 84  |
| 〈표 III -10〉 사전 조사 2의 말하기 점수 기술 통계.....             | 87  |
| 〈표 III -11〉 협력적 성찰의 효과 검증을 위한 통계 개요.....           | 87  |
| 〈표 III -12〉 사전 조사 2의 사전·사후 말하기 점수 차이 분석.....       | 88  |
| 〈표 III -13〉 사전 조사 2의 집단 간 말하기 능력 차이 분석.....        | 88  |
| 〈표 III -14〉 실험 집단의 자기 피드백 유형 분석.....               | 89  |
| 〈표 III -15〉 실험 집단의 동료 피드백 유형 분석.....               | 90  |
| 〈표 III -16〉 말하기 성찰 교육의 설계 원칙.....                  | 98  |
| 〈표 III -17〉 점검 활동을 강조한 화법 교육 내용 체계(이창덕, 2007)..... | 99  |
| 〈표 III -18〉 성찰 활동을 강조한 말하기 교육 내용 체계.....           | 99  |
| 〈표 III -19〉 화법 교육의 내용 및 지식의 관계(민병곤, 2006).....     | 103 |
| 〈표 III -20〉 말하기 성찰 교육 진행의 유의 사항.....               | 111 |

|  |     |
|--|-----|
| <표 IV-1> 본실험 연구 설계 개요.....             | 112 |
| <표 IV-2> 자료 수집 내용 및 목적.....            | 113 |
| <표 IV-3> 본실험 통계 개요.....                | 114 |
| <표 IV-4> 본실험 집단별 말하기 점수 기술 통계.....     | 115 |
| <표 IV-5> 본실험 사전·사후 말하기 능력 차이 분석.....   | 115 |
| <표 IV-6> 본실험 집단 간 말하기 능력 차이 분석.....    | 116 |
| <표 IV-7> 본실험 집단 간 말하기 능력 차이 사후 분석..... | 117 |
| <표 IV-8> 본실험 공분산분석 결과.....             | 117 |
| <표 IV-9> 말하기 불안 문항별 응답 결과.....         | 120 |
| <표 IV-10> 말하기 불안 점수 집단별 기술 통계.....     | 121 |
| <표 IV-11> 집단 간 말하기 불안 차이 분석.....       | 122 |
| <표 IV-12> 집단 간 말하기 불안 차이 사후 분석.....    | 122 |
| <표 IV-13> 상위 인지에 미친 효과 분석 통계 개요.....   | 124 |
| <표 IV-14> 상위 인지 문항 신뢰도 검사.....         | 125 |
| <표 IV-15> 상위 인지 문항별 응답 결과.....         | 125 |
| <표 IV-16> 집단별 상위 인지 점수 기술 통계.....      | 126 |
| <표 IV-17> 집단 간 상위 인지 차이 분석.....        | 126 |
| <표 IV-18> 집단 간 상위 인지 차이 공분산분석.....     | 127 |
| <표 IV-19> 말하기 능력과 상위 인지의 상관.....       | 127 |
| <표 IV-20> 말하기 능력과 상위 인지의 회귀분석.....     | 128 |
| <표 IV-21> 사전·사후 상위 인지 차이 분석.....       | 128 |
| <표 IV-22> 실험 집단의 자기 피드백 유형 분석.....     | 130 |
| <표 IV-23> 실험 집단의 동료 피드백 유형 분석.....     | 133 |
| <표 IV-24> 말하기 성찰 점검표.....              | 150 |

## [그림] 차례

|  |     |
|--|-----|
| [그림 I-1] 말하기 성찰 및 피드백의 유형                        | 5   |
| [그림 I-2] 비디오 피드백을 활용한 말하기 수업 모형(전은주, 2010)       | 13  |
| [그림 I-3] 자서전적 방법을 활용한 창작 교수 학습 모형(전한성, 2015)     | 18  |
| [그림 II-1] 콜브의 경험 학습 모형(Kolb, 1984)               | 38  |
| [그림 II-2] ALACT 모델과 도움 전략(Korthagen, 1985)       | 39  |
| [그림 II-3] 자기조절학습의 삼각 분석 모형(Zimmerman, 1989)      | 41  |
| [그림 II-4] 자기조절학습의 과정 모형(Zimmerman & Mylan, 2009) | 42  |
| [그림 II-5] 말하기 수행과 자기 피드백의 작용 구조                  | 56  |
| [그림 II-6] 사고의 개입에 따른 경험의 체계                      | 63  |
| [그림 II-7] 나단 웨드로프의 경험 형성 과정(손우진, 2006)           | 64  |
| [그림 II-8] 파이너의 자서전적 교육의 단계(김정란, 2014)            | 64  |
| [그림 II-9] 슈미트의 총체적 경험 구성 요인(Schmitt, 2003)       | 65  |
| [그림 II-10] 자서전적 교육 모형을 적용한 말하기 교육의 과정            | 71  |
| [그림 III-1] 비디오 피드백을 통한 말하기 성찰의 효과(학습자 관점)        | 82  |
| [그림 III-2] 개별적 성찰 양상에서 드러난 문제점 및 교육적 시사점         | 85  |
| [그림 III-3] 말하기 성찰의 과정                            | 86  |
| [그림 III-4] 동료 피드백을 수용하지 않은 사례 1                  | 93  |
| [그림 III-5] 동료 피드백을 수용하지 않은 사례 2                  | 94  |
| [그림 III-6] 협력적 성찰 양상에서 드러난 문제점 및 교육적 시사점         | 95  |
| [그림 III-7] 말하기 성찰 교육의 설계 모형                      | 101 |
| [그림 III-8] 말하기 성찰 교육의 교수·학습 모형                   | 102 |
| [그림 III-9] 말하기 준비 활동지의 예                         | 106 |
| [그림 III-10] 말하기 성찰 활동지의 예                        | 108 |
| [그림 III-11] 말하기 교육의 과정·내용·성찰의 관계                 | 110 |
| [그림 III-12] 마무리 단계 활동지의 예                        | 110 |
| [그림 IV-1] 협력적 성찰을 통한 말하기 조정 사례                   | 134 |



# I. 서론

## 1. 연구의 목적 및 필요성

본고의 목적은 현대 사회의 빠른 변화에 대응하기 위해 국어교육도 변화해야 한다는 생태학적 관점에서 다양한 문제 상황에 능동적으로 대처할 수 있는 화자를 양성하는 데 적합한 말하기 교육 방법을 찾고자 하는 것이다.<sup>1)</sup> 기존의 전략 중심 말하기 교육은 학습자를 전략을 습득하는 수동적인 존재로 만드는데 이러한 방식은 ‘화법을 통해서 자아를 발견하고 대인 의사소통을 통하여 사회 구성원으로서 성장해 나가는 데 필요한 습관과 태도를 형성하도록 한다(민병곤, 2008).’ 는 말하기 교육의 목표를 달성하기에 적절하지 않다. 이에 본고는 학습자가 말하기에 대해 성찰하는 과정을 통해 화자로서의 자신을 발견하고, 자신의 문제점을 스스로 개선하여 적절한 말하기 습관과 태도를 형성하도록 하고자 한다.

본 연구의 필요성은 현행 말하기 교육의 문제점과 깊은 관계가 있다. 본 연구에 앞서 말하기 교육의 실태를 조사하기 위해 중학교 국어 교사들을 대상으로 실시한 설문 결과에 따르면 교사들은 말하기 교육의 중요성에 동의하지만 실제 말하기 수업의 효과에 대해서는 부정적인 인식을 갖고 있었다.<sup>2)</sup> 그리고 현행 말하기 교육의 효과가 낮은 원인으로 학생들

---

1) 생태학적 관점이란 국어교육이 살아남기 위해서는 국어교육(학) 자체를 하나의 유기체로 보고, 국어교육 역시 자기 생존을 위해서 진화해야 한다는 입장이다(박인기, 2009). 기존 전략 중심 말하기 교육은 학습자를 외부에서 주입하는 전략을 수동적으로 습득하는 존재로 전략시킨다는 문제가 있었다. 화자의 자질은 명시적 지식보다는 암묵적 지식의 형태로 축적되므로 말하기 교육은 학습자가 말하기 상황을 직접 경험해 보도록 해야 한다. 이때 학습자의 말하기 경험이 학습되기 위해서는 전략을 전수하는 것만으로는 부족하기 때문에 성찰을 통해 자신의 말하기 경험에서 의미를 찾고 이를 내면화하도록 해야 한다는 점, 즉 말하기 성찰 교육의 필요성이 드러난다.

2) 본고에서 중학교 국어 교사 30명을 대상으로 현행 말하기 교육에 대한 인식을 물어보는 설문 조사를 실시한 결과, 교사들은 청소년에게 말하기 능력이 중요하다고 생각하느냐는 질문에 90%가 ‘매우 그렇다’고 답했으나 현행 말하기 교육이 학생들의 말하기 능력 신장에 도움을 준다고 생각하느냐는 질문에는 40%가 ‘별로 그렇지 않다’, 40%

의 요구와 수준이 다르다는 점, 학생 수가 많은 한국 교실의 현실적 제약으로 인하여 다수의 학생들에게 적절한 피드백을 제공하는 것이 어렵다는 점 등이 제기되었다. 이러한 말하기 교육의 문제로 인해 중학생의 언어 사용 능력 만족도는 말하기 영역에서 가장 낮게 나타나고 있으며(강병규, 2012), 초등학생의 세 명 중 한 명은 높은 말하기 불안을 경험하고 있는 것으로 알려져 있다(장윤경, 2001).<sup>3)</sup> 이는 현행 말하기 교육이 일방적이고 획일적인 방식으로 진행되고 있으며, 학습자를 전략 습득에 몰두하게 만들어 교육 환경과 학습자를 비대칭 관계로 몰아넣는다는 문제와 연관이 있다.<sup>4)</sup> 특히 자신의 수준에 맞지 않는 말하기 과제에 직면한 학습자는 말하기 자체에 대한 부담을 느끼게 되고, 자신의 말하기 능력에 대해 부정적인 인식을 갖게 되는데 이는 말하기 불안을 지속시키며, 부정적인 화자로서의 정체성을 고착시킨다. 이는 향후 삶을 살아가는 데 장애물이 될 수 있으므로 현행 말하기 교육의 변화가 더욱 시급한 상황이다.

위의 문제점을 해소하기 위해서 말하기 교육은 개별화 방식으로 실시

---

가 ‘보통이다’, 20%가 ‘약간 그렇다’고 답하였다. 특히 말하기 교육 후 이를 평가하는 것에 대해서 회의적인 입장이 많았는데 말하기 평가를 말할 내용을 쓰는 것을 제출하는 것으로 갈음하는 교사도 있었다. 말하기 지도와 평가가 잘 이루어지지 않는 것에 대해 김지은(2002)은 첫째 말하기 듣기 능력은 원래 타고난 능력이거나 통제가 불가능한 능력이어서 그 능력에 대한 특별한 지도나 평가가 필요 없다고 보는 입장이 있다는 것, 둘째 구어에 내재된 근본적인 특성 때문에(사라지는 음성 매체 특성상 녹음이나 녹화를 통해서도 검토할 수 있는 변인을 분명히 잡아내기 어렵다.) 말하기 수행의 차이가 무엇으로 인한 것인지 또 그 차이가 우열을 나타내는 것인지 판단하기 어렵다는 것, 셋째 말하기를 평가하는 것이 체면을 손상하기 쉽다고 생각하며 자아를 드러내서 자존심에 상처를 받을 수 있는 상황을 꺼리게 되는 것을 그 이유로 설명한다.

- 3) 장윤경(2001)에 따르면 초등학생의 28%의 학생이 비교적 높은 수준의 말하기 불안을 경험하고 있으며 1.9%의 학생은 매우 높은 수준의 말하기 불안을 경험하고 있었다. 또한 강병규(2012)가 중학생을 대상으로 실시한 ‘언어 사용 능력에 대한 만족도 설문’에서 중학생들은 말하기, 듣기, 쓰기, 읽기 중 말하기에 대한 만족도가 가장 낮다고 응답하였다.
- 4) 이철(2017)은 교육자와 피교육자 간의 비대칭 관계가 학생들의 자발성을 저해하고, 평범하지 않은 인간이 항상 단순한 방식으로 대답하도록 강요한다고 말한다. 그는 화법 교육이 나아갈 방향을 체계 이론적 관점에서 모색하면서 교육의 목표가 실현되기 위해서는 인위적이고 비대칭적인 교육 소통을 자연적이고 대칭적인 소통으로 전환함으로써 학생들의 자기사회화를 활발하게 해야 한다고 제안한다.

되어야 한다. 즉 우열을 가리기보다는 학생 각자의 특성을 파악하고 문제를 발견하여 개선하는 방법으로 이루어져야 한다(김지은, 2002). 학습자들이 겪는 말하기에 대한 어려움의 원인은 매우 다양해서, 방법적 지식이 부족한 것에서 기인한 것일 수도 있고 정서적인 문제나 생리적인 문제일 수도 있으며 말하기 준비에 소홀했기 때문일 수도 있다. 이를 고려할 때 말하기 성찰 교육은 학습자가 능동적으로 자신의 말하기가 지닌 문제점을 찾고 개선하도록 하므로 개별화 교육의 요구에 부응하며 현행 말하기 교육의 문제점을 개선할 수 있는 말하기 교육의 대안이 되기에 적합하다.

또한 말하기 성찰은 학습자 자신이 학습의 주체가 되는 교육이라는 점에서도 필요성이 크다. 학생들이 직면할 미래 사회를 예측하기 어려운 상황에서 한때 획득했던 확고 불변한 지식으로 변화무쌍한 평생의 도전을 감당해 내도록 하는 것은 불가능하다. 그러므로 말하기 상황에 능동적이고 창의적으로 대처하고 주체적으로 행동할 수 있는 능력을 갖추도록 하는 것이 중요하다(서영진, 2015). 이러한 점을 고려할 때 말하기 성찰 교육은 능동적이고 주체적인 화자를 양성하는데 적합한 미래지향적 교육이라고 할 수 있다. 그리고 학습자가 주체적으로 자신의 말하기 능력을 점검하고 조절하는 말하기 성찰 능력은 말하기의 장르를 가리지 않고 요구되는 능력이므로 다른 말하기 장르로의 전이 가능성이 크고 학습자의 전 인생에 걸쳐 장기적 말하기 능력의 신장을 꾀할 수 있다는 점에서 더욱 중요하다고 할 수 있다.

그런데 이러한 필요성에도 불구하고 성찰은 교육 연구 현장에서 충분한 주목을 받지 못하였다. 그 원인은 전통적 학습 연구에서 바라보는 지식에 대한 관점에서 비롯한다. 전통적 학습 연구는 고정된 지식의 내용을 체계화하거나 외부의 지식을 효율적으로 전달하는 방법에 초점을 두었다. 그러나 성찰 교육에서 다루는 지식은 학습자가 성찰을 실천하는 과정에서 형성되므로 그 과정과 결과를 확인하거나 체계화하기가 어렵다. 그렇기 때문에 연구의 대상이 아닌 것으로 치부되었던 것이다. 그러나 이제는 교육 패러다임의 변화로 외부에서 공급하는 지식보다 수행 과



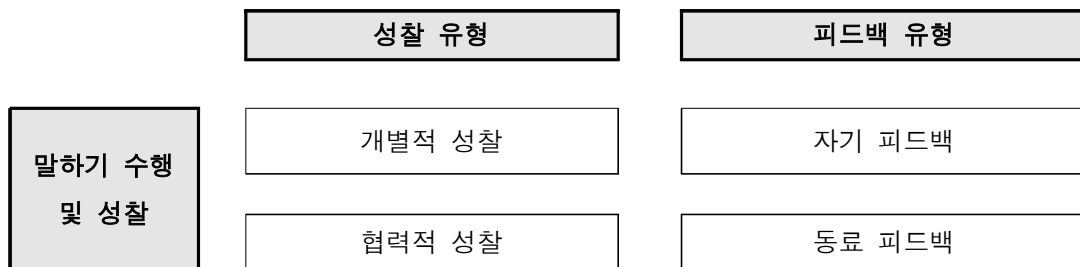
정을 통해 학습자 내부에서 형성되는 실천적 지식, 그리고 수행 결과로 학습자 내부에 형성되는 인격적 지식 등이 중요하게 인식되면서 성찰 역시 중요한 학습의 한 영역이며 연구의 대상으로 자리 잡을 수 있게 되었다. 이는 외부의 지식을 효율적으로 주입하는 것을 목표로 하는 행동주의나 인지주의적 교육관이 아닌 구성주의적 교육관에 입각한 것으로, 말하기 성찰 교육은 기본적으로 학습자가 화자로서 자신에 대한 지식을 형성하는데 중점을 두고 자신의 말하기에 대한 비합리적이고 부정적인 신념을 수정하도록 한다는 점에서 그 필요성이 주목을 받고 있다.

여기서 학습자가 구성하는 자신의 말하기에 대한 지식은 화자로서의 정체성을 형성한다. 그러므로 정체성을 형성하는 데 중요한 시기를 겪고 있는 청소년에게 말하기 성찰의 필요성이 더욱 크다고 할 수 있다. 또한 이는 말하기 성찰 교육이 나아가야 할 방향을 보여주는 것이기도 하다. 즉 말하기 성찰 교육은 말하기 경험의 항상성으로 존재하는 화자의 정체성을 바람직하게 형성하는 것을 궁극적인 목표로 해야 한다. 이는 학습자가 지닌 과거 경험의 다양성과 미래 경험의 예측 불가능성을 포괄할 수 있는 공통분모로 화자로서의 정체성에 주목하는 것이다. 말하기 성찰을 통해 말하기 경험은 유의미한 학습으로 전환되고, 이것이 축적됨에 따라 학습자는 바람직한 화자로서의 정체성을 형성할 수 있게 될 것이다.

그러나 이러한 필요성에도 불구하고 특히 말하기 교육 현장에서 말하기 성찰을 도입하기 어려운 것은 말하기의 본질적 성격과 관련이 있다.<sup>5)</sup> 말하기(구술)는 근본적으로 즉시성, 즉흥성, 상황성, 그리고 현존성을 가지고 있다(Ong, 1982). 즉 말하기는 발화 당시에만 존재하고 즉시 사라지는 것이다. 이러한 특성으로 인해 말하기 성찰은 불완전한 기억에 의존해야 한다. 그래서 자신의 쓰기 행위를 되돌아보는 것을 중시하는 쓰기 수업과 달리 말하기 수업은 자신의 말하기를 되돌아보는 성찰의 기회를 충분히 제공하지 못했던 것이다.

5) 말하기 교육에서 성찰을 접목할 방법을 연구한 것은 성찰을 쓰기 교육과 접목한 연구(박찬용, 2005; 최경미, 2010; 정대영, 2012; 장지혜, 2013; 전한성, 2015 등)에 비해 부족한 편이다.

이에 본고는 비디오 피드백을 활용하여 구어의 본질(즉시성, 현존성)을 극복하고자 한다. 이는 이차적인 구술문화, 즉 문자에 입각한 구술성을 활용하여 수업을 하는 것이다.<sup>6)</sup> 또한 본고는 사회적 구성주의에 입각하여 소통 과정을 성찰에 포함하고자 한다. 이는 성찰이 학습자를 고립된 존재로 만든다는 문제점을 해결할 수 있으며 말하기 성찰의 간주관성을 높여 성찰의 효과를 높이는 방안이 될 수 있을 것이다. 그리고 성찰의 내용을 기록하는 방식으로 외현화하여 말하기 성찰의 양상을 파악하고, 그 수준을 높이기 위해 피드백을 도구로 적절히 활용하는 방안을 마련하고자 한다. 피드백은 학습자가 학습 과정에서 받는 자신에 대한 정보를 가리키는 것으로 본고는 피드백을 체계화하고 통제하여 성찰의 수준과 효과를 높일 수 있다고 판단하였다. 이에 본고에서 상정하는 성찰의 유형 및 피드백의 관계는 [그림 1-1]과 같다.



[그림 1-1] 말하기 성찰 및 피드백의 유형

말하기에 대한 개별적 성찰은 결국 자신의 말하기가 타인에게 어떠한 평가를 받을지에 대한 인식이 내재화된 결과라고 할 수 있다. 즉 타인의

6) 문자에 입각한 구술성이란 문자가 지닌 기록성을 가진 구술성을 가리킨다. 이동후 (2010)에 따르면 옹은 제1의 구술성과 제2의 구술성을 구분하면서, 제2의 구술 행위는 소리를 복원하면서 구어의 시공간적 경험과 유사한 효과를 낸다고 보았다. 하지만 제2의 구술성은 제1의 구술성과 달리 분석적이고 기술적이며 서사적인 활자 문화에 기반한 것으로 문자성의 개인화된 내향성이나 합리적 사고가 남아 있다고 보았다. 따라서 기술로 매개된 말은 제1의 구술 문화의 말과 유사하지만 다르다. 또한 기존의 문자성은 제2의 구술성의 기반이 되는 동시에 그것에 의해 영향을 받는다. 그는 새로운 미디어가 과거의 미디어를 제거하지 않을 뿐만 아니라 오히려 과거의 커뮤니케이션 양식이 새로운 미디어 환경에서 적극적으로 활용될 수 있다고 본다. 하지만 이러한 과거의 커뮤니케이션 양식은 이전의 모습과 다른 것이다.

관점에서 스스로를 평가한 자기 피드백은 성찰 과정에서 필요한 기초 정보로 사용되는 것이다. 그러므로 말하기에 대한 개별적 성찰은 자기 언어 사용의 사회적 적합성을 판단하는 과정이라고 할 수 있다. 또한 유능한 화자란 사회적 관습이 정한 좋은 말하기의 기준을 충족시키는 화자임을 고려할 때, 결국 유능한 화자를 만드는 것은 타인이 내릴 평가를 정확히 예측하고 이에 맞추어 자신의 말하기를 조정하는 화자라고 할 수 있다. 그러므로 자신의 말하기에 대한 타인의 평가를 직접 확인하는 것은 자기 평가 과정에서 발생할 수 있는 오류를 바로잡음으로써 성찰의 간주관성을 높일 수 있는 좋은 방법이라고 할 수 있다. 이에 본고는 협력적 성찰 과정에서 동료 피드백을 적극적으로 활용하여 말하기에 대한 성찰의 효과를 높이고자 한다. 협력적 성찰은 소통을 통해 자신에 대해 성찰하는 과정으로 동료 피드백이란 소통 과정에서 동료로부터 주어지는 자신에 대한 정보를 가리킨다. 학습자는 동료 피드백을 수용하는 과정에서 그 의미를 재구성하며 화자로서 자신에 대한 이해를 넓혀 나갈 수 있을 것이다.

이에 본고는 말하기에 대한 성찰의 양상을 파악하고 이를 바탕으로 성찰의 효과를 높이는 방법을 도출하여 말하기 성찰 교육 모형을 설계하고자 한다. 또한 지금까지 말하기 성찰 교육 연구가 성인을 대상으로 진행되어 학교 현장에서 바로 적용하기 어렵다는 한계가 있었음을 고려하여 설계된 모형을 중학생을 대상으로 직접 적용하여 그 효과를 검증할 것이다.<sup>7)</sup> 이에 본고에서 다룰 연구 문제는 다음과 같다.

첫째, 말하기에 대한 성찰의 양상은 어떠한가?

둘째, 말하기 성찰 교육은 어떻게 설계될 수 있는가?

셋째, 설계된 말하기 성찰 교육은 어떤 효과가 있는가?

---

7) 박성석(2017)은 이 문제에 대해 초·중등학생을 대상으로 한 성찰 관련 연구가 적어 성인을 대상으로 한 연구보다 기반이 미약하고 미성년 학습자에게서도 유의미한 성찰을 기대할 수 있는지에 대한 문제가 해명될 필요가 있다고 지적한다.

## 2. 선행 연구 검토

### 1) 성찰 관련 선행 연구

성찰(reflection)은 Dewey(1933)가 성찰적 사고(reflective thinking)의 중요성을 언급한 이래로 오랫동안 학습을 위한 필수 요소로 인식되어 왔으나 개념이나 과정이 지닌 모호함으로 인해 그 효과를 체계적으로 연구한 사례는 드물었다. 그러나 성찰을 통해 전문적 수행 능력을 높이고자 한 Schön(1983)의 연구 이후 성찰을 활용하여 학습의 효과를 높이고자 하는 다수의 후속 연구들이 성인 교육을 중심으로 실시되었다.<sup>8)</sup> 이러한 연구들은 학습자를 수동적 입장에 두는 행동주의적 접근보다 진일보된 면이 있으나 성찰을 개인의 문제 해결 도구로만 본다는 것과 연구 대상의 전인적 성장에는 관심을 두지 않는다는 점에서 한계가 있다. 그리고 연구 대상이 간호사, 의사, 교사, 기업인 등 성인에 국한되어 있어 미성년 학습자를 대상으로 하는 학교 현장에 그대로 적용하기에는 적합하지 않다.

최근에는 청소년 학습자를 대상으로 하는 말하기 교육에서도 성찰 중심의 교육의 필요성이 대두되고 화자로서의 자아를 형성하는 것, 그리고 자신의 수행을 성찰하는 과정 등이 강조되기 시작하였다. 그중 말하기 성찰 교육의 방향을 제시하는 이론적 연구로 민병곤(2012, 2013, 2015)을 주목할 만하다. 그에 따르면 앞으로의 화법 교육은 독서, 작문 교육과 함께 커뮤니케이션을 중심으로 통합되어야 하며 기존의 기능 중심적인 교육에서 탈피하여 성찰 중심으로 나아가야 한다. 이는 빠르게 변화하는 사회적 요구, 고도화된 전문 사회를 살아가야 하는 학생들의 요구, 생태학적 관점에서 적응적 진화를 해야 하는 교과적 요구를 모두 수렴한 것이다. 즉 앞으로 말하기 교육은 학습자가 성찰적으로 구어와 다양한 매체들을 통합하여 표현하고 이해할 수 있는 경험을 제공하고 말하기에 대

---

8) Schön의 관점에 따라 성찰적 전문가를 양성하기 위해 다양한 전문적 분야에서 성찰 활용 연구들이 실시되었다. 최근에는 기술의 발달로 디지털 비디오와 블로그, 전자포트폴리오 등을 다양하게 사용하여 성찰의 효과를 높이는 비계를 제공하는 연구들이 진행되고 있다.

한 성찰 능력을 기르도록 해야 하며, 말하기 교육 연구는 이러한 교육 모형을 구체화할 필요가 있는 것이다.

성찰을 말하기 교육에 적극적으로 도입하기 시작한 것은 말하기 평가 분야에서였다. 성찰적 사고를 상위 인지와 연계하면서 말하기 교육에서도 상위 인지를 활용한 말하기 교육 연구가 힘을 얻은 것이다(Higgins et al, 1992; 이창덕, 1999; 박인기, 2000). 이창덕(1999)은 학생들이 자신들의 말하기에 대해 말하도록 하는 과정을 통해 상위 인지를 강화하는 말하기 자기 평가를 강조하였으며, 박인기(2000) 역시 성찰의 기회를 제공하는 상호 평가와 자기 평가를 적극 도입해야 한다고 하였다.

평가 방법을 넘어 교수 방법으로써 말하기에 대한 성찰의 효과를 살펴본 연구들도 있었다. 정태희(2004)는 마이크로 티칭 기법을 활용하여 말하기 성찰 과정을 촉진하는 교수 방법이 학습자의 자기 효능감에 긍정적인 영향을 준다는 것을 밝혀내었다. 그러나 말하기 성찰이 실제 교육 환경에서 어떻게 시행되어야 하는지에 대한 구체적 방안을 제시하지 못했다는 한계가 있다. 그런 면에서 성찰적 패러다임을 말하기 교수 학습 모형을 구현한 김지은(2002)의 연구를 주목할 만하다. 김지은(2002)은 말하기 과정 중 성찰을 활용한 말하기 교수 학습 모형을 구안하여 실제 교육 현장에서 말하기 성찰을 활용하는 방안을 제시하였다. 또한 향후 양적 연구를 통해 그 효과를 검증할 필요가 있음을 제안하였다. 성찰에 대한 중요성이 높아지고 있음에도 불구하고 성찰적 말하기 교육 연구가 개념 연구나 질적 연구에 그치는 문제를 지적한 것이다.

김지은(2002)과 같은 문제의식으로부터 말하기 성찰 교육 연구에 접근한 민병곤·박성석(2017)은 말하기에 대한 성찰을 양적으로 측정할 수 있는 대화 성찰 태도 측정 도구를 개발하였다. 이 연구는 문제 해결적 사고로서의 성찰, 행위 중 성찰, 전체 성찰의 개념을 반영하여 대화 성찰 태도의 개념을 정의하고, 대화 성찰을 구성하는 요소를 사려 깊은 행동, 내용·과정 성찰, 전체 성찰의 세 가지로 설정한 후 이를 측정하는 설문 문항을 개발하였다는 점에서 성찰 연구의 체계화에 공헌하였다. 또한 1,531명의 고등학생을 대상으로 연구를 실시하여 연구 결과의 양적 일반

화를 시도하였다는 점에서도 의미가 크다고 할 수 있다.

뒤를 이어 박성석(2018)은 대화 성찰 태도의 신장을 전략 중심 교육관의 대안으로 제시하고 대화 성찰 교육 내용을 구체화하였다. 이 연구는 성찰을 단순한 기술로 보지 않고 비판적인 관점에서 학습자의 사고 능력을 높이고자 했다는 점과 학습자의 표현 능력을 높여 전인격적인 인간으로 성장하도록 돕고자 했다는 점에서 성찰 교육 연구의 한 흐름을 보여 주었다는 의미가 있다.

또한 성찰 관련 교육 연구의 새로운 흐름으로 학습자 간 소통을 통해 성찰의 효과를 높이는 협력적 성찰 연구가 진행되고 있어 주목할 만하다(이상수, 2003; 이승희·김동식, 2003; 유병민, 2013; 이신영·박소현·김희백, 2016; 조한빛·하희수·김희백, 2019). 이상수(2003)는 대학생들을 대상으로 웹 기반 학습 환경과 면대면 학습 환경에서 개별적 성찰과 협력적 성찰이 인지구조와 간주관성에 미치는 영향에 대해 연구하였다. 그 결과 협력적 성찰이 개별적 성찰보다 인지구조의 변형과 간주관성의 형성에 효과적이었으며 웹 기반 학습 환경이 면대면 학습 환경보다 인지구조의 변형과 간주관성의 형성에 효과적이었다. 이는 고차원적 학습을 위해서는 개인 내(inner-brain) 성찰에서 개인 간(inter-brain) 성찰로 나아가야 함을 보여주는 것으로, 이를 학교 현장에서 적용하기 위해 향후 성찰의 유형별 차이에 대한 질적 자료의 수집과 해석 연구가 후속되어야 함이 과제로 남았다.

다음으로 이승희·김동식(2003)은 컴퓨터 지원 웹 기반 협력 학습(Computer Supported Collaborative Learning: CSCL)에서 협력적 성찰이 문제 해결 능력에 어떠한 영향을 미치는지 연구하였다. 그 결과 협력적 성찰이 지식 구성형 문제 해결 과제 수행에 상당한 영향을 주었음이 드러났다. 이 실험 결과를 바탕으로 연구자는 협력적 성찰이 학습에서 중요한 역할을 담당하고 있으므로 CSCL 환경에서 협력적 성찰을 제공하는 외재적 도구를 개발할 필요가 있다고 제안하였다.

유병민(2013)은 성찰의 유형에 따라 대학 수업을 수강하는 학생들의 학습 동기와 자기 효능감이 어떻게 달라지는지 연구하였다. 이를 위해

성찰 일지를 개별로 작성하는 개별적 성찰 집단과 조별로 토의하여 작성하는 협력적 성찰 집단으로 나누어 학습 동기와 자아 효능감의 변화를 살펴보았는데, 협력적 성찰 집단의 학습 동기와 자아 효능감이 개별적 성찰 집단보다 유의미하게 높았다. 이에 연구자는 협력적 성찰의 과정을 거치면서 학습자들이 자신의 의사를 표현하는 것에 자신감을 갖게 되고 상호 의사 조정을 통해 상대방을 설득함으로써 학습 동기와 자기 효능감이 증진된다고 결론을 내렸다.

이신영·박소현·김희백(2016)은 학생들의 수업 영상을 비디오 클립으로 제시하고 협력적 성찰 과정의 일환으로 이에 대한 소집단 논변 활동이 이루어지도록 하였는데, 그 결과 인식적 측면에서 소집단 규범에 대한 이해가 발달하고 이와 더불어 논변 활동 능력이 발달하였음이 드러났다. 이에 대한 후속 연구로 조한빛·하희수·김희백(2019)은 협력적 성찰을 진행한 집단 중 인식적 측면의 변화가 명확히 드러난 집단을 선정하여 소집단 논변 활동에서 협력적 성찰의 역할을 심층적으로 분석하였다. 그 결과 동료와의 상호작용은 학습자로 하여금 청중 인식 수준과 타인의 의견에 대한 수용도, 그리고 자신의 의견을 정당화하는 능력을 높이는 것으로 나타났다.

지금까지 살펴본 성찰 관련 선행 연구는 학습자를 주체적으로 자신을 평가하고 조정하는 능동적인 존재로 보고 있다는 점에서 의미가 있으며, 특히 협력적 성찰 연구들은 개인의 인지적 요소로만 다루어지던 성찰을 사회 구성주의적 관점으로 확대하여 다루고 있다는 데에 큰 의의가 있다. 그러나 말하기 교육이 실제로 이루어지는 교실 환경에 적용할 만한 말하기 성찰 교육 방법을 제시하거나 말하기에 대한 성찰이 청소년에게 어떤 효과를 미치는지를 실증적으로 검증한 연구는 찾아보기 어려웠다. 이에 본고는 말하기 교육의 목표를 달성하기에 적절한 말하기 성찰 교육을 설계하고 그 효과를 검증하며, 말하기 성찰 교육이 나아갈 방향을 제시하고자 한다.

## 2) 피드백 관련 선행 연구

본 연구에서는 말하기 성찰의 도구로 피드백을 활용하고자 한다. 말하기 성찰을 위해서는 과거 자신의 행위를 되돌아보는 과정이 필요한데 말하기는 본질적으로 발화 즉시 사라지는 성격이 있어 자기 관찰이 어렵다는 문제점이 있었다. 이에 본고는 말하기 행위에 대한 자기 관찰을 촉진하기 위해 비디오 피드백을 활용하고자 한다. 비디오 피드백은 수행을 녹화한 영상을 정보로 제공하여 녹화된 수행에 대한 장단점을 정확하게 파악할 수 있도록 돕는 피드백의 한 유형으로 1990년대 영상 녹화 기술의 발달과 함께 활발하게 사용되기 시작하였다. 비디오 피드백을 먼저 도입한 분야는 말하기 불안 또는 사회불안장애를 겪고 있는 사람들을 대상으로 한 연구들로 Clark과 Wells(1995)는 사회불안장애를 겪고 있는 사람들이 부정적으로 왜곡된 자기 인지를 갖고 있음에 주목하고 이를 교정하기 위한 방법으로 비디오 피드백을 제시하였다. 그 후 Rapee와 Hayman(1996)은 비디오 피드백이 자신의 수행을 정확히 평가하는데 기여하며 결과적으로 말하기 불안을 낮출 수 있다고 보고하였다.

국내에서는 김은정(1999)이 사회불안장애 치료에 비디오 피드백을 적용하여 그 효과를 검증하였다. 연구 결과 비디오 피드백을 처치한 사회불안장애 집단은 비디오 피드백을 처치하지 않은 집단에 비해 말하기를 수행하고 있는 자신이 덜 불안하게 보인다고 평정하였으며 이러한 효과는 다음 사회불안을 유발하는 상황에도 적용된다는 것이 드러났다.

이후 황경남·조용래(2007)는 비디오 피드백을 통해 말하기 불안을 감소시키는 연구를 진행하였다. 그 결과 비디오 피드백이 정확한 자기 인식을 가능하게 함으로써 말하기 불안 감소 결과를 가져온다는 것이 증명되었다. 그리고 우울 수준에 따라 비디오 피드백의 효과가 제한되어 나타나거나 오히려 부정적인 영향을 줄 수 있어 말하기 불안 수준이 높은 내담자의 경우 그들의 우울 수준을 사전에 고려할 필요가 있으며 추가적인 치료적 개입이 요구된다고 하였다. 이는 비디오 피드백의 효과와 더불어 이를 활용할 때 주의해야 할 사항을 알려주었다는 점에서 주목할 만하



다.

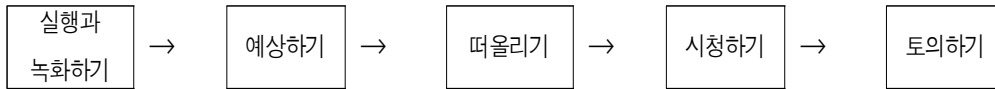
최영인·권정혜(2009) 역시 비디오 피드백이 말하기 불안에 미치는 효과를 연구하였다. 연구 결과 비디오 피드백은 말하기 불안을 가진 대상이 장 관점(field perspective)을 가질 수 있도록 돕고 이러한 관점의 전환은 말하기 불안을 감소하게 하여 발표 수행에 긍정적인 영향을 줄 수 있었다. 이러한 연구 결과는 비디오 피드백이 부정적인 사회적 자아상을 교정할 수 있으며 이러한 효과가 화자로서의 자아상을 올바르게 성립하는 데에도 긍정적으로 작용할 수 있다는 가능성을 시사한다.

국어교육 분야에서 비디오 피드백은 상위 인지가 주목받기 시작하면서 활발히 적용되기 시작하였다. 천경록(1994)은 국어과 교육의 변화에 대한 연구에서 국어교육 변화의 흐름 중 하나로 인지 심리학의 발전을 배경으로 한 상위 인지 사용의 강조를 꼽았다. 상위 인지를 강조하는 흐름에서 이창덕(1999)은 말하기 수행 능력을 높이기 위해 학습자가 자신의 말하기에 대해 말하는 방법을 제시하였다. 이러한 연구를 밑바탕으로 말하기 교육 영역에서는 비디오 피드백을 활용하여 말하기 능력을 개선하고자 하는 연구들이 후속되었다(박재현, 2008; 전은주, 2010, 강병규, 2012; 박창균, 2015; 김윤희, 2014 등).

박창균(2015)은 대학생을 대상으로 비디오 피드백을 이용하여 화자의 반성적 사고 양상을 연구하였다. 연구자는 비디오 피드백을 화자 스스로 녹화한 말하기 영상을 보는 것이라고 정의하고 비디오 피드백에 대한 부정적 인식(두려움과 부끄러움)은 비디오 피드백이 반복됨에 따라 감소한다고 하였다. 그리고 자신의 말하기 영상을 객관적으로 관찰하는 과정에서 문제와 대안을 고민하고 나아가 자신의 말하기의 장점과 개선점을 파악하여 자신감을 갖게 되는 계기가 될 수 있다고 분석한다. 이 연구는 비디오 피드백 과정에서 드러나는 화자의 반성적 사고 양상을 밝혔다는 의의가 있으나 이러한 반성적 사고가 말하기 능력에 미친 영향을 양적으로 밝혀내지는 못했다는 한계가 있다.

전은주(2010)는 말하기 불안을 해소하기 위한 교수 학습 모형으로 비디오 피드백 처치 모형을 제안하였다. 이 모형은 비디오 피드백을 통해

자신을 객관화하여 관찰하는 객관적 시청하기 단계와 자신의 발표 모습에서 잘했다고 생각하는 점을 이야기하게 하고 교사가 긍정적인 피드백을 주는 토의하기 단계를 포함하고 있다. 그 전체 과정은 [그림 1-2]와 같다.



[그림 1-2] 비디오 피드백을 활용한 말하기 수업 모형(전은주, 2010)

여기서 객관적 시청하기 단계는 자기 객관화를 강조하는데 이는 자기 초점적 주의(self-focused attention)를 감소시키는 역할을 한다는 점에서 의미가 있다.<sup>9)</sup> 즉 과도한 자기 초점적 주의를 불안 증폭시키며 이때 비디오 피드백을 제공하면 자신의 모습을 객관적으로 인지할 수 있어 불안을 감소시킨다. 이러한 전은주(2010)의 인지적 접근은 비디오 피드백의 효과와 그 원인을 체계적으로 보여준다는 점에서 의미가 있으며, 비디오 피드백을 활용한 수업 절차를 모형화했다는 것에서도 주목할 만하다.

강병규(2012)는 전은주(2010)가 제안한 비디오 피드백 처치 모형을 수정하여 말하기 수업에 적용하고 그 효과를 분석하였는데, 비디오 피드백을 받은 집단의 말하기 불안이 비디오 피드백을 받지 않은 집단의 말하기 불안보다 유의미하게 낮다는 것을 확인하였다. 그러나 실험 집단이 17명에 불과하고, 말하기 불안이 높은 학생을 대상으로 하였기 때문에 일반 학생을 대상으로 하는 교실 상황으로 확대하여 적용하기 어렵다는 점에서는 한계가 있다.

9) 자기 초점적 주의(self-focused attention)는 자신의 모습을 실제보다 부정적으로 왜곡하여 지각하여 부정적인 자아개념을 갖게 되는 과정에서 불안 증상이 심해지게 된다는 것으로 다른 사람에 의해 부정적으로 평가될 수 있는 자신의 행동이나 신체적 각성 등을 계속 감시하고 조사하는 데 주의를 집중하는 인지적 특성을 말한다. 이러한 경향은 자기 인식(self-awareness)의 기능과 연결될 수 있으며 상위 인지의 구성 요인 중 자기 관찰(self-monitoring)의 전 단계에 해당하므로 학습에 긍정적인 도구로 사용될 수 있는 능력이다. 그런데 과도한 자기 초점은 실패에 대한 내적 귀인과 부정적 자기 평가를 유도하여 그 결과로 불안을 증가시킨다. 실제로 자기 초점화의 시간과 사회적 불안 정도가 정적으로 상관이 있다는 연구도 있다(Clark & Wells, 1995).

김윤희(2014)는 교양 수업을 듣는 대학생을 대상으로 3분 스피치를 녹화하고 이를 보며 조별 토론을 통해 발표에 대한 평가지를 작성하게 하였다. 이후 수업 방식에 대한 설문을 실시한 결과 실험 참여자 중 70% 이상이 비디오 피드백이 발표 능력 향상을 위해 매우 필요하다고 답변하였다. 연구자는 비디오 피드백을 제공하는 것이 자신의 모습을 객관적으로 볼 수 있도록 하여 부정적인 자아개념을 수정하도록 하고 발표에 대한 불안을 감소시킨다는 결론을 내렸으나 표본이 적어 보편적 적용 및 논거의 설득력이 부족하다는 한계를 덧붙였다.

박재현(2008)은 대학생을 대상으로 비디오 피드백이 말하기에 미치는 효과를 실증적으로 검증하고 화자의 심리적인 측면에 어떤 영향을 미치는지 분석하였다. 그 결과 비디오 피드백이 학습자 대부분의 말하기 수행에 긍정적 영향을 준다는 것은 입증되었다. 그러나 소수라고 할지라도 비디오 피드백을 통해 부정적 영향을 받는 학습자가 있을 수 있음이 드러났는데, 이에 연구자는 말하기 불안 정도가 높은 학생에게 비디오 피드백과 동시에 화자로서의 자아에 대한 교사의 긍정적 피드백이 병행되어야 한다고 지적하였으며 부정적 피드백을 주더라도 긍정적 표현을 담은 피드백을 동시에 주는 방식을 제안하였다.

이상의 비디오 피드백에 관한 선행 연구는 비디오 피드백이 자신의 말하기에 대한 객관적인 관점을 갖도록 돕고 결과적으로 말하기 능력의 신장에 긍정적인 영향을 미칠 수 있음을 보여준다. 그러나 대부분이 대학생이나 성인을 대상으로 하고 있어 이를 미성년을 대상으로 하는 공교육 현장에 적용하기 어렵다는 한계가 있었다. 또한 실험 대상의 말하기 불안이 낮아졌다는 결과나 말하기에 대한 자신감이 높아졌다는 결과가 반드시 말하기 능력의 향상으로 이어진다고 보기 어려워 말하기 평가를 함께 실시하여 이를 증명해야 할 필요가 있다.

이에 본고는 중학생을 대상으로 실제 교실 상황에서 비디오 피드백을 제공했을 때 비디오 피드백이 말하기 능력에 미치는 영향을 말하기 평가를 통해 실증적으로 검증하고자 한다. 그리고 동료 간 소통을 통한 협력적 성찰을 적용하여 말하기 성찰의 효과를 높이는 적절한 교육 방안을

도출하고자 한다. 이는 사회적 구성주의 관점을 말하기 성찰 교육에 적용하는 흐름의 일환으로 동료 피드백을 범위와 수준, 내용 등에 교육적 처치를 가하여 말하기 성찰의 효과를 높이고자 하는 것이다.

동료 피드백이란 학습 동료가 학습자에게 제공하는 피드백을 말하는데 그 효과와 타당성을 검증한 연구는 쓰기 교육 분야에서 많이 진행되었다. 물리적으로 쓰기 결과물은 공유하기 쉽고, 과정적으로도 고쳐 쓰기 단계에서 동료 피드백을 융합하여 사용하는 것이 매우 자연스럽게 때문이다. 쓰기 교육은 말하기 교육과 각각 문어와 구어를 다룬다는 점에서 차이점이 있으나, 표현 능력을 다룬다는 공통점이 있어 말하기 교육에서도 참고할 만하다. 이에 여기서는 동료 피드백의 효과를 연구한 김민정(2005)과 쓰기에서 동료 피드백의 효과를 연구한 서영진·전은주(2012), 이윤빈·정희모(2014)를 살펴본 후, 화법 교육에서 동료 피드백을 연구한 정민주(2012)에 대해 살펴보도록 하겠다.

우선 김민정(2005)은 대학생들을 대상으로 학습 과정에서 동료 평가가 학습에 미치는 영향을 연구하였는데 동료 피드백을 제공하는 학습자와 동료 피드백을 수용하는 학습자로 나누어 동료 피드백의 효과를 검증하였다. 연구 결과 동료 피드백을 받은 학습자는 상위 인지, 학업 성취, 동기 등 학습 전반적인 측면에서 점수가 유의미하게 상승하였으나 동료 피드백을 제공한 학습자에게는 유의미한 변화가 발견되지 않았다. 이는 동료 평가자에게 학습 효과가 발생한다는 여타의 연구들과 다른 결과이다. 이에 대해 연구자는 동료 피드백 과정에서 동료 평가의 역할은 나름의 장점이 있고 효과가 있지만 잘 설계되고 고안된 학습 과정을 통해서야만 동료 평가 과정이 학습 방법으로서 효과가 있다는 결론을 내렸다.

다음으로 서영진·전은주(2012)는 고등학생을 대상으로 고쳐 쓰기 과정에서 동료 피드백을 제공하도록 하고 이를 성격·영역·내용에 따라 유형화하였다. 그 결과 긍정적 피드백보다는 부정적 피드백이, 단순 지적형 피드백보다는 대안 제시형 피드백이, 내용 조직 영역에 대한 피드백보다는 표현 영역에 대한 피드백의 타당도가 높게 나타났다. 이상의 결과에 따라 연구자는 비판적 피드백의 필요성을 인정하고 교정할 내용에 대해 구

체적인 정보를 제공하는 것의 중요성을 강조하였으며, 대안 제시형 피드백을 위해 체계적인 훈련이 요구된다고 하였다.

다음으로 이윤빈·정희모(2014)는 대학생들이 글쓰기에서 작성한 동료 피드백을 유형화하고 피드백을 제공하는 동료의 쓰기 수준에 따라 피드백의 양상 및 타당도가 어떻게 달라지는지 분석하였는데, 전체 집단의 피드백은 전반적으로 타당한 수준이었으나 쓰기 수준에 따라 동료 피드백의 양과 질이 크게 달라진다는 결과가 나타났다. 쓰기 수준 상위 집단이 생산한 피드백의 양은 하위 집단에 비해 2배 이상 많았으며 타당도가 매우 높았고, 오류 지적형, 논평형, 대안 제시형 등의 피드백을 제시하였다. 반면 하위 집단은 피드백의 타당도도 낮고 단순 소감형의 피드백을 주로 제시하는 것으로 드러났다. 그리고 동료 피드백의 과정을 살펴본 결과 단순 소감형 피드백은 특히 부정적인 피드백일 경우 피드백을 받는 학습자의 감정을 상하게 할 수 있을 뿐만 아니라 고칠 점에 대한 구체적인 정보를 제공해 주지 않는다는 문제점이 있으므로 주의해야 하여 사용해야 한다는 시사점을 얻을 수 있었다. 이러한 연구 결과는 동료 피드백의 수준과 제공 방법에 따라 동료 피드백의 교육적 효과가 달라진다는 것을 보여주었다는 점에서 의미가 있다.

마지막으로 정민주(2012)는 화법 교육에서 동료 피드백의 효과를 탐색하기 위해 대학생 연설 화자의 동료 피드백 수용 양상을 분석하였다. 동료 피드백을 받은 대학생 연설 화자는 동료 피드백에 대해 ‘말하기에 대한 자신감 및 성취감 상승’, ‘문제점을 개선하려는 의지 생김’, ‘자신의 말하기 능력을 객관적으로 평가할 수 있는 계기가 됨’ 등을 언급하며 긍정적인 태도를 보였다. 그리고 대부분의 학생들이 동료 피드백을 완전히 수용하는 양상을 보여주었는데 긍정적 피드백에 대해서는 만족감을 부정적 피드백에 대해서는 개선 의지를 함께 드러냈다. 또한 양면 피드백을 받은 경우 긍정적 피드백보다는 부정적 피드백에 더 민감하게 반응하는 것이 드러났다. 그러나 자기 효능감이 높거나 자기 확신이 강한 경우에는 동료 피드백을 수용하지 않는 것으로 나타났다.

위의 선행 연구를 살펴본 결과 지금까지 선행된 동료 피드백 관련 연

구가 주로 쓰기 교육에서 진행되었으며, 말하기 교육 상황이라고 하더라도 성인 학습자를 대상으로 한 연구가 대부분이라는 점에서 청소년을 대상으로 한 말하기 교육에서 동료 피드백의 양상과 효과를 확인하는 연구가 필요하다는 것을 알 수 있었다. 또한 동료 피드백을 활용할 때는 동료 피드백의 의미와 수용 자세를 안내할 필요가 있으며 동료 피드백의 방법과 평가 기준에 대한 교육이 수반되어야 함이 드러났다.

이러한 선행 연구를 기반으로 본고는 비디오 피드백을 활용하여 성찰을 촉발하는 환경을 조성하고 학습자의 자기 관찰을 용이하게 하고자 한다. 그리고 자기 피드백을 기록하도록 하여 성찰의 내용을 외현화하고, 이를 자신의 말하기를 조정하는 과정에 활용하도록 할 것이다. 또한 동료 피드백의 유형과 제공 방식을 통제하여 성찰의 효과를 높이는 방법을 찾을 것이다. 이는 말하기 성찰의 과정을 촉진하고 체계화하는 도구로 피드백을 활용하고자 하는 것이다.

### 3) 경험 말하기 관련 선행 연구

본고는 말하기 성찰 교육에서 다룰 말하기 장르를 경험 말하기로 선정하였다. 이는 자신의 말하기 수행을 되돌아보는 것뿐만이 아니라 말하기를 통해 자신의 과거를 돌아보고 그 의미를 공유하는 과정을 통해 성찰의 범위를 말하기에 대한 성찰에서 삶에 대한 성찰로까지 확대하고자 한 것이다. 지금까지 경험 말하기에 대한 연구는 주로 파이너의 철학을 기반으로 하는 자서전적 교육 방법의 효과를 검증하는 연구나 심리 치료를 위한 상담 환경에서 경험 말하기를 통한 내담자의 심리 변화를 밝히는 것을 위주로 진행되었다. 교육적 관점에서 경험 말하기의 효과를 연구한 것으로는 김정란(2014a, 2014b, 2014c), 전한성(2015)이 있다.

김정란(2014a)은 화법 교육에서 자아 인식에 대한 연구가 부족하다는 것을 문제로 제기하며 자아 인식을 개선할 수 있는 교육 방안으로 경험 대화를 제시하였다. 연구자는 경험 대화를 통해 기존의 화법 교육이 학습자의 자아를 다루지 못하고 있다는 문제점을 해소할 수 있으나 학교

현장에서 경험 대화를 실행할 수 있는 구체적 교육 방안을 마련하지 못했음을 자신의 연구가 지닌 한계로 언급하였다. 후속 연구로 김정란(2014c)은 중학교 학생들을 대상으로 경험 대화에 드러나는 경험 공유 양상을 분석하였다. 그 결과 경험 유형에 따라 보다 적절한 상호 교섭 방식을 적용할 수 있는 교육 방안이 필요하다는 것이 드러났다. 이에 연구자는 공감적 듣기 교육, 정서와 가치를 다룰 수 있는 교육, 자아 조절을 위한 교육이 필요하다고 제안하였다.

이어서 김정란(2014b)에서는 기존의 표현 교육이 말 잘하는 사람을 양성하는 것에 치중되어 있다는 문제를 제기하며 표현 교육에 대한 다차원적인 접근의 일환으로 경험 말하기 교육을 제안하였다. 우선 경험 말하기를 위해 학습자들은 ‘경험 인식 → 표현 선택과 재구성 → 신념 가치와 같은 의미 부여’의 단계를 거친다는 것이 드러났다. 이에 연구자는 개인적 경험을 확장하는 방법으로 ‘과거 경험 기억을 생성하는 전향 → 과거와 현재를 연결하면서 사건을 정교화하는 후향 → 현재의 맥락에서 경험을 해석하는 분석 → 공동체의 문화를 형성하는 종합’의 단계를 제안하였다. 이는 경험 말하기 교육의 효과를 높이기 위한 방안을 제시하였다는 것에 의미가 있으나 그 방안이 실제 교육 현장에서 어떻게 적용되며 효과는 어떠한지를 밝히지 못하였다는 한계가 있다.

전한성(2015)은 자서전적 방법을 실제 교육 현장에 활용한 창작 교수 학습 모형을 마련하였다. 그 모형은 [그림 1-3]과 같다.



[그림 1-3] 자서전적 방법을 활용한 창작 교수 학습 모형(전한성, 2015)

이는 자신에 대해 성찰할 계기를 제공하는 교육 방법을 제안하고 실제 교육 현장에 적용하는 방안을 구체적으로 서술하였다는 점에서 의의가 있다. 그러나 자기 경험을 표현하는 활동이 쓰기에 치중되어 있고 말하

기는 쓰기의 내용을 생성하는 과정에서 경험을 떠올리도록 하는 도구로만 활용되고 있어 말하기 교육에 그대로 적용하기에는 적합하지 않으며, 경험을 공유함으로써 얻을 수 있는 교육적 효과에 대한 분석이 부족하다는 한계가 있다.

치료의 상황에서 경험 말하기의 효과를 연구한 것으로는 윤정순·김창대(2012)가 있다. 윤정순·김창대(2012)는 경험 말하기가 정서 조절 효과가 있음을 연구를 통해 밝혀내었다. 이에 따르면 부정적인 대인 경험에 대한 글쓰기 및 말하기를 처치했을 때 그렇지 않은 집단보다 관계 맺음에 대한 동기가 향상되었다. 이에 연구자는 단순한 말하기 처치로도 정서 조절 효과가 있을 수 있음을 강조하며 향후 말하기를 통한 정서 조절 연구가 지속되어야 한다고 하였다. 이 연구는 경험 말하기가 부정적 경험에 대한 정서를 조절하는 데 도움이 된다는 것과 학습자 간 관계 개선의 효과를 거둘 수 있다는 가능성을 보여준다는 점에서 의의가 있다.

### 3. 연구 대상 및 연구 방법

본 연구는 중학생을 대상으로 하여 말하기에 대해 성찰하는 교육 방법을 설계하고 그 효과를 분석할 것이다. 연구 대상을 중학생으로 선택한 것은 학습자의 인지 발달 과정을 고려한 것이다. 즉 중학생은 전두엽의 급격한 발달로 인해 자기 조절 학습 능력의 향상이 일어나는 시기다.<sup>10)</sup> 그러므로 상위 인지가 급격하게 발달하는 청소년기의 학습자에게 자신의 말하기를 성찰하는 학습은 높은 효과를 발휘할 수 있을 것이다. 그리고 청소년기의 학습자는 화자로서의 정체성을 형성하는 결정적인 시기를 거치고 있다는 점에서 말하기 성찰이 필요하다. 말하기 능력의 발달은 말하기 전략의 습득만으로 향상될 수 있는 단순한 행위가 아니라 학습자의 화자로서의 정체성이 중요하게 작용하는 복합적인 행위이기 때문이다.

---

10) 상위 인지에 대한 관심이 확대되던 1990년대의 많은 연구들은 전두엽의 발달이 상위 인지와 밀접한 관련이 있으며 상위 인지는 청소년기에 향상되고 발달된다는 결과를 발표하였다(황매향, 2012).



중학교에 들어와서 학생들은 자신의 신체와 능력에 대한 자신과 타인의 평가에 관심을 기울이게 되고, 자신이 가진 기대와 외부로부터 받는 평가의 간격을 줄이는 방법으로 정체성을 형성한다. 그런데 자신의 성공 가능성을 낮게 평가하는 경향이 있는 청소년기의 일반적 특성(최나은, 2017)과 집합주의 문화 속 인상 관리의 방편으로 인한 사회화의 영향 등으로 인해 자기겸양 편향(실제보다 자신을 낮게 평가하는 경향)이 강한 우리나라 청소년들의 특성(고재홍·전병우, 2003)은 말하기 상황과 같은 도전적 상황을 회피하도록 하여 애초에 성공을 경험할 기회를 차단한다. 게다가 자신의 기존 신념에 부합하는 정보만을 선별하여 받아들이는 인간의 사고방식 때문에 화자로서의 부정적인 정체성과 비합리적인 신념은 점차 견고해진다. 그러므로 정체성을 형성하는 시기에 자신에 대한 불합리한 환상에 빠지지 않도록 적절한 교육적 처치가 필요한 것이다.

이에 2015 개정 국가 교육과정은 청소년기의 긍정적인 자아 형성이 지닌 중요성을 강조하고 성찰 역량을 핵심 역량으로 상정하고 있다. 학교 교육이 학생들로 하여금 자신의 모습을 성찰하고 주체적으로 삶을 개척해 갈 수 있는 능력을 기르도록 해야 한다는 것이다. 본고는 청소년기의 학습자가 자신에 대한 비합리적인 신념을 깨뜨리고 바람직한 화자로서의 정체성을 형성하도록 해야 한다는 전제하에 말하기에 대한 개인적인 성찰을 넘어 관계적이고 협력적으로 성찰하는 경험을 제공하고자 한다. 이는 고차원적인 사고를 통해 기존의 가지고 있던 자신에 대한 인식을 변화시키는 것으로 통합적인 정체성을 형성하는 과정에 있는 중학생에게 적합하며 필요한 교육 방법이라고 할 수 있을 것이다.

본고에서 사용한 연구 방법은 준실험연구(quasi-experimental research)<sup>11)</sup> 중 이질통제집단 설계(nonequivalent control group design)이다. 이는 본 연구가 같은 공립학교에 재학 중인 중학생을 대상으로 하여 피험

---

11) 준실험연구(quasi-experimental research)는 진실실험연구(true-experimental research)와 달리 실험 집단이나 통제 집단이 무선적으로 배치되지 않은 상태에서 행해지는 양적 연구 방법을 말한다. 이 연구 방법은 가외변인에 대한 엄밀한 통제가 불가능한 경우에 활용되며 자연 집단인 학급을 대상으로 실시하는 실험 연구에서 많이 활용된다. 학급을 대상으로 하는 준실험연구는 실제성이 높아 연구 결과를 현장에 적용할 수 있는 가능성을 높인다는 것에 그 장점이 있다.

자의 무선화와 가외 변인에 대한 엄밀한 통제가 불가능하다는 현실적인 이유를 고려한 것이다. 이에 본고는 실험 전 말하기 평가 결과를 통해 집단 간 학습자의 말하기 능력에 차이가 없음을 확인하고 사전 말하기 능력을 독립 변인으로 하는 공변량분석을 실시하는 등 통계적 분석 절차에 의해 실험 설계가 지닌 문제점을 보완하고자 하였다.

또한 말하기 성찰이 말하기 능력에 미치는 정량적 효과만이 아니라 학생들의 말하기 태도나 화자로서의 정체성에 미치는 정성적 효과까지 파악하기 위해 양적 연구와 질적 연구를 모두 사용하는 혼합 연구 방법(mixed methods research) 중 순차적 설명 설계(sequential explanatory design)<sup>12)</sup>를 활용하였다.

말하기 교육을 설계하기에 앞서 말하기 성찰 양상을 파악하기 위해서는 각각 말하기에 대한 개별적 성찰과 협력적 성찰을 처치한 두 번의 준실험연구를 실시하여 말하기 성찰에 따른 말하기 능력의 변화를 양적으로 파악하였다. 이어서 학습자들이 작성한 피드백의 내용과 말하기 내용을 분석하였다. 그리고 학습자의 성찰 양상에서 드러난 문제점을 해결하기 위한 교육 방안을 도출하여 이를 적용한 말하기 교육을 설계하였다.

다음으로 설계된 말하기 성찰 교육의 효과를 파악하기 위해 준실험연구를 실시하고 그 결과를 양적·질적으로 분석하였다. 우선 설계된 말하기 교육의 효과를 알아보기 위하여 사전 사후 말하기를 평가하여 집단 간 차이, 그리고 집단 내 사전·사후 점수의 차이를 통계적 분석을 통해 확인하였다. 또한 상위 인지 검사를 통해 말하기 성찰 결과 학습자의 상위 인지 능력에 어떠한 변화가 생기는지를 알아보았다. 이어서 통계적 분석만으로 알 수 없는 구체적인 변화를 알아보기 위해 질적 분석을 실시하였다. 즉 사후 설문과 자기 변화 기술 내용을 통해 학습자의 유형을 분류하고 집단 심층 면접을 통해 말하기 성찰 교육의 효과와 그 원인을 질적으로 분석하였다. 그 후 양적 연구와 질적 연구 결과의 통합을 통하여 설계된 말하기 성찰 교육의 효과와 의미를 도출하고자 하였다. 연구 문

---

12) 순차적 설명 설계(sequential explanatory design)란 혼합 연구의 설계 방법 중 하나로 양적 연구의 자료 수집과 분석이 이루어지고 이어서 질적 연구의 자료 수집과 분석이 이루어진 후 두 연구방법의 결과가 해석 단계에서 통합되는 것이다.

제에 따른 연구 내용과 연구 자료 및 방법은 <표 I-1>과 같다.

<표 I-1> 연구 내용 및 방법

| 연구 내용                     | 연구 방법   |
|---------------------------|---|
| 말하기 성찰의 양상은 어떠한가?         | <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ 준실험연구</li> <li>▪ 통계적 분석을 통한 양적 연구<br/>(말하기에 대한 성찰을 처치한 후 집단 간, 사전·사후 비교)</li> <li>▪ 피드백 분석 및 사례 분석을 통한 질적 연구</li> </ul>                |
| 말하기 성찰 교육은 어떻게 설계될 수 있는가? | <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ 말하기에 대한 성찰 양상에 드러난 문제를 해결하는 과정의 일환으로서 말하기 성찰 교육 설계</li> </ul>  |
| 설계된 말하기 성찰 교육의 효과는 무엇인가?  | <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ 준실험연구 결과의 통계적 분석을 통한 양적 연구<br/>(실험 집단, 비교 집단의 말하기 점수, 상위 인지 점수, 발표 불안, 수업 만족도 등 비교)</li> <li>▪ 자기 변화 기술 내용과 사례 분석을 통한 질적 연구</li> </ul> |

II 장에서는 말하기 성찰 교육을 설계하기 위한 이론적 기반을 구축하고자 하였다. 이에 말하기 성찰 교육에서 제공할 수 있는 피드백의 유형과 그것이 학습자에게 미치는 영향에 대해 고찰하고자 하였다.

III 장에서는 두 번의 사전 조사를 통해 교육적 시사점을 도출하여 이를 반영한 교육 모형을 설계하였다. 첫 번째 사전 조사는 비디오 피드백을 활용한 말하기에 대한 성찰이 말하기 능력에 긍정적 효과가 있는지 확인하고 말하기에 대한 개별적 성찰의 양상을 파악하기 위한 준실험연구이다. 우선 사전 말하기 평가를 통해 통제 집단과 실험 집단의 동질성을 확인하고 비디오 피드백을 활용하여 말하기에 대한 개별적 성찰을 처치했을 때 사전·사후 말하기 능력에 변화가 있는지와 실험 집단과 통제 집단의 사후 말하기 능력에 차이가 있는지 확인하였다. 그 설계는 <표 I-2>와 같다.

<표 I-2> 사전 조사 1의 연구 설계

| 사전 검사          | 처치             | 사후 검사          |
|----------------|----------------|----------------|
| O <sub>1</sub> |                | O <sub>2</sub> |
| O <sub>3</sub> | X <sub>1</sub> | O <sub>4</sub> |

- X<sub>1</sub> : 개별적 성찰
- O<sub>1</sub>, O<sub>3</sub> : 사전 말하기 평가
- O<sub>2</sub>, O<sub>4</sub> : 사후 말하기 평가

두 번째 사전 조사는 개별적인 성찰보다 타인과의 소통을 통해 자신에 대한 이해를 높이는 협력적인 성찰의 효과가 크다는 선행 연구의 결과가 중학생을 대상으로 하는 말하기 교육 상황에서 적용되는지 확인하고, 말하기에 대한 협력적 성찰의 양상을 파악하기 위한 준실험연구다. 우선 사전 말하기 평가를 통해 집단 간 동질성을 확인하고 비교 집단에는 비디오 피드백 후 개별적 성찰만을 처치하였으며 실험 집단에는 개별적 성찰에 더하여 동료의 말하기에 대한 동료 피드백을 공유하는 협력적 성찰을 처치하였다. 그리고 사후 말하기 평가를 통해 협력적 성찰을 한 실험 집단의 말하기 능력이 비교 집단보다 높은지 확인한다. 그 설계는 <표 I-3>과 같다.

<표 I-3> 사전 조사 2의 연구 설계

| 사전 검사          | 처치             | 사후검사           |
|----------------|----------------|----------------|
| O <sub>1</sub> | X <sub>1</sub> | O <sub>2</sub> |
| O <sub>3</sub> | X <sub>2</sub> | O <sub>4</sub> |

- X<sub>1</sub> : 개별적 성찰
- X<sub>2</sub> : 협력적 성찰
- O<sub>1</sub>, O<sub>3</sub> : 사전 말하기 평가
- O<sub>2</sub>, O<sub>4</sub> : 사후 말하기 평가

IV장에서는 III장에서 설계한 말하기 성찰 교육의 효과를 준실험연구를 통해 확인하고자 하였다. 우선 사전 말하기 평가를 통해 집단 간 동질성을 확인하고 설계된 교육을 처치한 실험 집단과 나머지 비교 집단 간 말

하기 능력과 상위 인지 점수 등을 비교하였다. 비교 집단 1은 말하기에 대한 개별적 성찰만을 실시하도록 하였고, 비교 집단 2는 동료 피드백에 대해 어떠한 교육적 처치를 하지 않고 자유롭게 동료 피드백을 제공하는 방식으로 협력적 성찰을 실시하도록 하였다. 이후 말하기 평가를 통해 피드백 유형 별 말하기 능력 신장의 차이를 분석하고자 하였다. 그 설계는 <표 I-4>와 같다.

<표 I-4> 본조사의 연구 설계

| 사전 검사          | 처치             | 사후 검사          |
|----------------|----------------|----------------|
| O <sub>1</sub> | X <sub>1</sub> | O <sub>2</sub> |
| O <sub>3</sub> | X <sub>2</sub> | O <sub>4</sub> |
| O <sub>5</sub> | X <sub>3</sub> | O <sub>6</sub> |

- X<sub>1</sub> : 협력적 성찰(설계된 교수 학습 방법 적용)
- X<sub>2</sub> : 개별적 성찰      · X<sub>3</sub> : 협력적 성찰(기존 방식)
- O<sub>1</sub>, O<sub>3</sub>, O<sub>5</sub> : 사전 평가(말하기, 상위 인지 평가)
- O<sub>2</sub>, O<sub>4</sub>, O<sub>6</sub> : 사후 평가(말하기, 상위 인지 평가, 설문 조사)

다음으로는 위 실험을 통해 도출된 양적 분석 결과의 의미를 알아보기 위해 집단 심층 면접을 하여 질적 분석을 실시하는 순차적 연구 설계를 실시하였다. 이는 말하기 성찰 교육의 긍정 또는 부정적인 효과의 원인을 자세히 알아보고 향후 말하기 성찰 연구가 나아가야 할 방향을 제시하기 위해서이다.

위의 내용을 ‘화법 교육 연구는 화법 교육의 본질에 대한 규명, 화법 교육의 모형 개발, 화법 교육 담화의 분석, 화법 교육 실천의 기술, 화법 교육의 개선 방안 마련 등 다섯 가지 요소를 갖추어야 한다.<sup>13)</sup>’ 는 기준

13) 민병곤(2005)에 따르면 연구 목적을 기준으로 할 때 현상에 관한 탐구는 기본적으로 철학적 요소, 이론적 요소, 분석적 요소, 경험적 요소, 실용적 요소로 나누어 볼 수 있으며 이는 모든 연구 프로그램이 갖추어야 할 필수 요소이자 대상을 인식하기 위한 사고의 체계이다.

에 따라 정리하자면, 본 연구는 말하기 성찰 교육 본질을 규명하고 교수 학습 모형 개발하며 말하기 성찰 교육의 실천을 기술하며, 본고에서 해결하지 못한 문제를 해결 방안과 말하기 성찰 교육의 개선 방안에 대해 제언할 것이다. 이를 장별로 정리하면 II장에서는 철학적 수준에서 말학 성찰 교육에 대해 접근한다. 즉 문헌 연구를 통해 말하기 성찰 교육과 관련한 이론적 배경에 대해 알아보고, 말하기 성찰 교육의 목표와 성격 등 말하기 성찰 교육의 본질을 규명할 것이다. III장에서는 모형과 과정, 전략 수준에서 말하기 성찰 교육에 대해 이론화한다. IV장에서는 실제 수준에서 말하기 성찰 교육에 접근한다. 즉 설계된 말하기 성찰 교육을 실제 현장에서 실행하고 그 과정의 학습자 담화를 분석하며, 그 효과와 한계점에 대해 기술한다. V장에서는 설계된 말하기 성찰 교육을 개선할 방안에 대해 논의한다. 이에 본고의 체제와 각 부분에서 다루는 세부 내용을 정리하면 <표 I-5>와 같다.

<표 I-5> 본고의 체제 및 내용

| 장   | 내용            | 세부 내용                       |
|-----|---------------|-----------------------------|
| II  | 이론적 배경        | 말하기 성찰 교육 본질에 대한 규명         |
| III | 말하기 성찰 교육 설계  | 말하기 성찰 양상 분석을 통한 교육적 시사점 도출 |
|     |               | 말하기 성찰 교육 모형 개발 및 적용        |
| IV  | 설계된 교육의 효과 분석 | 말하기 성찰 교육의 효과 분석(양적 분석)     |
|     |               | 말하기 성찰 교육의 효과 분석(질적 분석)     |
| V   | 제언            | 말하기 성찰 교육의 개선 방안            |

## Ⅱ. 피드백을 활용한 말하기 성찰 교육의 이론적 기반

### 1. 말하기 성찰 교육의 이론적 배경

#### 1) 성찰의 개념 및 유형

이 절에서는 말하기 성찰 교육의 이론적 배경을 밝히기 위해 성찰의 개념과 유형에 대해 알아보려고 한다. 우선 성찰의 개념을 밝히기 위해서 성찰의 어원을 살펴보고 그 의미를 파악한 후, 거시적 관점과 미시적 관점에서 성찰 개념에 접근하는 양상에 대해 알아볼 것이다. 그리고 최근의 성찰에 이론적으로 접근한 연구를 종합하여 정리한 후, 학습 이론적 관점에서 교육학자들이 설계한 성찰 활용 교육 모형을 파악하여 말하기 성찰 교육에 주는 시사점을 도출하고자 한다.

우리말 ‘성찰(省察)’의 사전적 의미는 자신의 마음을 반성하고 살피는 것으로 작은 것까지 자세히 본다는 의미의 ‘성(省)’과 살피다, 살피어서 알다 등의 의미를 가진 ‘찰(察)’이 결합된 말이다.<sup>14)</sup> 성찰의 어원을 국어학과 동양적 사상을 바탕으로 연구한 장만식(2018)에 따르면 성찰에는 극복과 통합의 과정이 포함되어 있다. 즉 성찰은 마음의 움직임을 자각, 평가, 반성하는 과정이며 자신의 삶에서의 감정, 생각, 경험 등 감성적·지적 측면 모두를 통합해 가는 과정을 내포한다는 것이다. 동양학적 사고를 바탕으로 성찰을 정의하게 되면 성찰을 단순한 사고 과정을 넘어서 인격의 성숙을 추구하는 통합의 과정으로 확대하여 이해할 수 있으며, 이러한 이해는 성찰이 관찰, 반성, 비판, 교정과 습득 등 지적인

14) 장만식(2018)에 따르면 살필 성 ‘省’자는 ‘적을 소(少)’와 ‘눈 목(目)’이 결합하여 생긴 회의문자로 ‘살피다’, ‘주의하여 알아보다’, ‘자기 몸을 돌보아 살피다’ 등의 의미가 있는데 ‘省察’과 관련한 의미로는 ‘작은 것까지 자세히 본다.’라는 뜻이 있다. 그리고 살필 찰(察)은 ‘집 면(宀)’과 ‘제사 지낼 제(祭)’가 결합하여 생긴 글자로 ‘제사를 지내기 위해서 집에서 빠짐없이 생각하여 살핀다.’라는 의미를 지니고 있다. ‘성찰(省察)’과 관련한 의미로는 ‘살피다’, ‘살피어서 알다’, ‘조사하다’ 등이 있다. 따라서 성찰의 의미에는 ‘작은 것까지 자세히 철저하게 빠짐없이 살피고 생각하여 더러움을 깨끗이 한다.’는 의미가 함축되어 있다.

사고 과정만으로는 이뤄질 수 없고 인지적이고 정서적인 측면 모두를 통합해 나가는 과정을 통해 완성될 수 있다는 깨달음을 얻게 한다.

영어권에서 성찰(reflection)의 어원은 ‘뒤’를 뜻하는 ‘re’와 ‘향하다’를 뜻하는 ‘flectere’가 결합된 라틴어 ‘reflectere’에서 찾을 수 있다. 원래 ‘reflectere’는 ‘잔잔한 수면이나 거울 같은 면에 반사되는 빛’을 가리키는 말로 사용되었으나 지금은 ‘자신의 경험과 행동, 느낌, 반응 등을 주의 깊게 되돌아보고 생각하여 그로부터 배우기 위해 분석하고 해석하는 것’의 의미로 사용되고 있다(Bengtsson, 1995; 송미옥·김희영, 2018). 단순히 되돌아보는 행위를 가리키던 성찰(reflectere)에 ‘배운다’는 의미가 추가된 것이다. 여기서 ‘배운다’는 것은 이전의 수준을 넘어서는 과정이며 기존의 자신의 지식에 새로운 지식을 통합시키는 과정이므로 영어권의 성찰 개념은 극복과 통합의 의미를 내재한다고 볼 수 있다.

결국 동서양에서의 성찰의 어원적 의미는 서로 관통하는 면이 있다. 두 문화권에서 공통으로 상정하는 성찰의 개념적 특성을 정리하면 성찰이란 ‘심사숙고하는 고차원적인 사고를 사용하여 자신을 되돌아보는 행위를 통해 배움과 통합에 이르는 과정’이라고 할 수 있다. 다음으로는 성찰의 어원적 의미를 바탕으로 철학의 거시적 관점인 기능이론과 비판이론, 그리고 미시적 관점인 상징적 상호작용론에서 성찰을 어떠한 개념으로 정의하고 있는지 살펴보도록 하겠다.

성찰을 다루어 온 철학적 뿌리는 근대 철학의 데카르트와 칸트로 거슬러 올라간다. 끝없는 이성과 사고의 실험으로 자신의 존재를 증명하고자 하였던 데카르트는 성찰을 자기 검열의 수단으로 사용하였다. 그 뒤를 이어 칸트는 성찰과 사유를 자율과 계몽의 수단으로 다루었다. 데카르트와 칸트로 인해 인간의 이성과 자아, 정체성에 대한 철학이 등장하게 된 것이다. 그리고 이를 바탕으로 현대 철학의 두 양대 산맥인 기능이론적 입장의 실용학과와 비판이론에 입각한 프랑크푸르트 학파가 성장하였다. 실용학파의 듀이는 경험에 의미를 부여하는 수단으로서 성찰을 중시하였고<sup>15)</sup> 프랑크푸르트학파의 하버마스는 사회 내부의 권력 관계를 비판적으로



로 파악하는 능력으로서의 성찰을 중시하였다(Procee, 2006). 성찰의 사고적인 측면에 주목한 듀이의 접근은 손에 의해 계승되었는데, Schön(1983)은 성찰적 사고 능력을 전문가가 가지고 있는 가장 중요한 능력으로 중시하였으며 ‘성찰적 실천가’에 대한 손의 연구는 지금까지도 전문가를 양성하는 교육 연구에 바탕이 되고 있다.

실용학파의 반대편에 있는 프랑크푸르트학파의 대표적인 철학자인 하버마스는 이성의 개념을 넓히고 성찰을 비판적 자기 결정의 과정으로 인식하고 성찰을 자유의 지평을 여는 수단으로 보았다. 즉 하버마스에게 성찰은 비판적인 자기 결정 능력으로, ‘나’의 존재를 사회의 권력 속에서 바라보고 지배 세력이 자신들의 권력을 정당화하려는 의도를 인식하기 위해서 필요한 이성적 도구이다. 성찰에 대한 비판론적 접근은 Giddens(1997), Barker(2001), Butler(2005) 등으로 이어져 내려오고 있는데 이들은 사회의 복잡한 흐름과 권력 관계 속에서 자신의 정체성을 파악하는 수단으로서 성찰의 역할에 관심을 두고 비판적이고 주체적인 자기 결정을 위해 의식적으로 늘 깨어있어야 함을 강조한다(Procee, 2006).

기능이론이나 비판이론과 같은 성찰에 대한 거시적인 접근은 개인 간의 상호작용과 이를 통한 개인의 선택과 그 결과의 순환 등이 지닌 의미를 간과하는 경향이 있다. 이에 대한 문제의식으로 상징적 상호작용론이 등장하게 된다. 거시적 관점과 달리 미시적 관점에서 성찰에 접근하는 상징적 상호작용론은 인간의 모든 행위를 상징을 매개로 하는 상호작용으로 바라본다. 상징적 상호작용론의 관점에서 경험은 타인과의 상징적 상호작용을 통해 발생하는 것이며 내적인 성찰을 통해 의미가 구성된다. 그리고 이를 타인과 상호작용하는 과정에서 경험이 순환된다. 성찰이 개인의 경험에 의미를 부여한다는 점에서는 듀이의 관점과 상징적 상호작용의 관점이 크게 다르지 않다. 그러나 상징적 상호작용론에서는 소통을 통해 의미를 통합하고 재구성하는 과정을 강조하며 개인의 내적인 성찰

---

15) Dewey(1933)에 따르면 성찰은 ‘어떤 믿음이나 소위 지식의 형태에 대해 지지하는 근거와 가져올 결과에 비춰 적극적이고 지속적이며 세심하게 숙고하는 것’이다. 그는 무비판적인 수용에 대해 경계하면서 궁금증에 사려 깊게 접근하는 것이 중요하다고 하였으며, 의심의 상태를 유지하며 계속해서 증거를 찾고자 하는 것이 성찰적 사고라고 보았다. 그에게 있어 성찰은 경험에 의미를 부여하는 과정이다.

역시 타자와의 상호작용이 내면화된 것으로 본다는 점이 차이점이라고 할 수 있다. 이러한 관점을 성찰적 말하기 교육에 도입하면 교수자는 개인의 성찰을 촉진하기 위해 개인이 경험을 성찰하는 데에 사용하는 소통 양식(문제를 발견하고 의문을 갖고 원인을 분석하며 해결 방법을 찾아가는 과정)에 학습자가 익숙해질 수 있도록 매개체를 제공할 필요가 있다는 것을 알 수 있다. 예를 들어 성찰을 촉발할 수 있는 질문의 양식을 제공함으로써 학습자가 성찰의 과정을 효율적으로 내면화하는 데 도움을 줄 수 있을 것이다. 이러한 과정은 성찰의 바람직한 방식을 보여줌으로써 학습자가 지금까지 사용해 온 성찰의 방식을 바꿀 수 있도록 한다는 점에서도 의미가 있다.

다음으로 성찰의 개념을 이론적으로 정의한 연구의 결과를 통해 성찰의 개념과 구성 요인을 살펴보도록 하겠다. Bengtsson(1995)은 성찰을 다룬 대표적 연구로 Dewey(1933), Boud et al.(1985), Mezirow(1991)를 선정하고 이들의 논문을 종합하여 성찰의 개념을 정리하고자 하였다. 그에 따르면 Dewey(1933)는 성찰을 믿음이나 추정된 형태의 근거와 그것이 제기하는 추가적인 결론에 대한 적극적, 지속적, 주의 깊은 숙고라고 보았다. 즉 성찰의 개념을 정의할 때 경험을 통해 문제를 해결하는 사고적인 측면을 강조한 것이다. Boud et al.(1985)은 성찰을 새로운 이해와 감상을 이끌어 내기 위해 개개인이 자신의 경험을 탐구하는 지적 및 정서적 활동을 지칭하는 포괄적인 용어로 보았다. 성찰이 작용하는 범위를 정의적인 측면으로까지 확대한 것이다. Mezirow(1991)는 성찰이란 경험에 의미를 부여하고 해석하는 내용, 과정, 전제를 비판적으로 평가하는 과정이라고 하여 단지 행위에 대한 성찰을 넘어서 가치관과 신념에 대해 성찰하는 고차원적인 성찰의 단계를 설정하고 이를 전제 성찰이라고 명명하였다. 그의 연구를 종합해 보면 성찰이란 자신의 경험에 대해 고차원적으로 사고하는 것으로 자신의 행위의 밑바탕에 깔린 가치관과 신념에 대한 비판적인 사고를 포함하며 지적인 활동일 뿐만 아니라 정서적인 활동이기도 하다.

Quoc et al.(2014) 역시 주요 연구자들이 정의한 성찰의 개념을 정리하

였는데 그 내용은 <표 II-1>과 같다.

<표 II-1> 연구자별 성찰 개념 정리(Quoc et al., 2014)

| 연구자                      | 성찰의 개념  |
|--------------------------|---|
| Boyd & Fales<br>(1983)   | 자아의 측면에서, 이를 창조하고 명확히 하며, 자아 개념의 변화를 가져오기도 하는 경험에 의해 촉발되는 내부적 검토 및 탐색의 과정                           |
| Hatton & Smith<br>(1995) | 개선적 관점을 가지고 접근하는 수행에 관한 의도적 사고  |
| Moon<br>(1999, 2004)     | 명확한 해결책이 없는 비교적 복잡하거나 구조화되지 않은 아이디어에 적용되는 목적 및/또는 예상 결과를 포함하는 정신 처리 형태                              |
| Mann et al.<br>(2009)    | 더 깊은 의미와 이해를 얻기 위한 의도적인 비판적 지식의 분석과 경험  |
| Sandars<br>(2009)        | 자아와 상황의 이해를 더 증진시키기 위한 목적으로 어떤 상황의 전과 종과 후에 발생하여 그 상황의 이전의 통합으로부터 정보를 얻어 미래의 통합이 발생하도록 하는 상위 인지적 과정 |

여기서 Boyd와 Fales(1983)는 성찰의 개념에 자아의 개념을 도입하고 있다는 점에서 주목할 만하다. 본고의 말하기 성찰 교육 역시 말하기 학습 과정을 통해 학습자들이 자신의 화자로서의 자아를 긍정적으로 변화시키고 바람직한 화자로서의 정체성을 형성하도록 하는 것을 목표로 하고 있기 때문이다. 또한 Sandars(2009)는 성찰의 개념을 정리하는 데 상위 인지를 도입하고 있는데, 이는 성찰적 사고를 상위 인지와 연결하여 설명하면서 교육 분야에서 성찰 관련 연구들이 활성화되었던 것과 연관되어 있다(Higgins et al, 1992). 그리고 이러한 접근은 1930년대 듀이로부터 비롯된 성찰의 개념적 접근 방법 즉 인지적 측면에 초점을 두어 성찰을 설명하는 방식이 여전히 유효함을 보여주는 것이기도 하다. 그러나 성찰을 인지 과정으로만 보는 것은 지나치게 협소한 관점이다.

본고는 성찰의 과정에는 정서와 가치관, 신념 태도에 대한 비판적인 숙고가 포함되며, 기존 자신이 가지고 있던 사고, 정서, 가치관, 신념, 태도 등에 대한 변화와 조정 과정에 관여하는 인지, 정서적 특징 등이 모

두 포함된다고 본다. 따라서 다양한 관점을 종합하여 성찰의 개념을 구체화하는 과정을 통해 성찰이 지닌 인지적, 상위 인지적, 정서적, 행동적 성격을 밝혀가는 과정은 매우 중요하다. 개념을 정리함과 동시에 성찰이 가진 다양한 성격과 성찰 발생하는 맥락과 과정, 성찰을 구성하는 요소를 파악할 수 있기 때문이다. 이를 위해 다음으로 Rogers(2001)의 연구를 참고하여 성찰의 구성 요인을 살펴보도록 하겠다.

<표 II-2>는 Rogers(2001)가 제시한 성찰의 공통 요인을 정리한 것이다. 여기서 주목할 점은 성찰이 ‘인지적이고 정의적인 과정 또는 활동이며, 개인의 적극적 참여가 필요하고, 비일상적이거나 난처한 상황 또는 경험에 의해 유발된다는 것, 그리고 개인의 반응과 신념 및 전제를 시험하는 것을 통해 경험에서 얻은 새로운 이해가 통합된다’는 것이다. 이를 종합하면 성찰이란 ‘문제 상황에서 자신의 경험과 행동, 느낌, 반응 등을 되돌아보고 생각하여 이를 개선하기 위해 적극적으로 분석, 해석하고 의미를 통합하는 것’이라고 정의할 수 있다. 그리고 성찰을 학습 상황에 도입하기 위해서는 이를 고려하여 성찰이 촉발될 수 있는 맥락과 환경을 조성해주는 것이 필요함을 알 수 있다.

<표 II-2> 성찰의 공통 요인(Rogers, 2001)

|           |   |                                |                                   |
|-----------|---|--------------------------------|-----------------------------------|
| 용어        | 일반적 용어  | 성찰적 사고, 관리적 성찰, 숙고             |                                   |
|           | 시간 기반   | 전                              | 선행 성찰 Anticipatory reflection     |
|           |   | 중                              | 행위 중 성찰 Reflection-in-action      |
|           |   |                                | 동시적 성찰 Contemporaneous reflection |
| 후         | 성찰을 통한 신중한 행동 Thoughtful action with reflection   |                                |                                   |
| 대상 기반     | 후   | 능동적 성찰 Active reflection       |                                   |
|           |   | 행위 후 성찰 Reflection-on-action   |                                   |
|           |   | 소급 성찰 Retrospective reflection |                                   |
| 대상 기반     | 후   | 역행 성찰 Reactive reflection      |                                   |
|           |   | 순행 성찰 Proactive reflection     |                                   |
|           |   | 내용 Content                     |                                   |
| 대상 기반     | 후   | 과정 Process                     |                                   |
|           |   | 전제 Premise                     |                                   |
|           |   | 내용 Content                     |                                   |
| 선행 요건     | 독특하거나 난처한 사건에 유발되며, 학습자 차원에서의 준비, 의지, 의식적 선택을 요구한다.   |                                |                                   |
| 맥락적 요소    | <p>맥락은 성찰에 긍정적으로도 부정적으로도 영향을 미친다.</p> <p>한 맥락에서의 해결책이 다른 맥락에서는 적용되지 않을 수 있다.</p> <p>맥락은 개인적, 환경적 요소들을 모두 포함한다.</p> <p>맥락적 요소들은 바뀔 수 있다.</p>                   |                                |                                   |
| 개념적 구성 요소 | <p>(1) 인지적이고 정의적인 과정 또는 활동</p> <p>(2) 개인의 적극적 참여</p> <p>(3) 비일상적이거나 난처한 상황, 또는 경험에 의해 유발</p> <p>(4) 개인의 반응, 신념 및 전제를 시험하는 것</p> <p>(5) 경험에서 얻은 새로운 이해의 통합</p> |                                |                                   |
| 과정        | <p>(1) 문제를 식별하고 해답을 찾기 위해 숙고하여 결정 내리기</p> <p>(2) 문제와 관련된 추가적 정보 모으기</p> <p>(3) 해결책을 계획하고 결정 내리기</p> <p>(4) 계획에 따라 옮기기</p>                                     |                                |                                   |
| 방법        | 구조화된 경험 사용 (예. 현안, 주요 사건, 저널)   |                                |                                   |
| 성과        | <p>학습</p> <p>개인적·전문적 효율성 향상</p>   |                                |                                   |

그런데 지금까지 살펴본 전통적인 성찰 관련 연구들은 최근 몇 가지 이유로 비판을 받고 있다. 그것은 개인 수준의 학습에 작용하는 성찰에 주목하여 편협하게 정의된 개인 성장 목적에 부합하는 것이라는 비판(Rigg & Trehan, 2008)과 성찰을 완전히 도구적이며 과도하게 개별화된 것으로 보는 것에 대한 비판(Vince, 2002)이다. 이에 대한 대안으로 Mezzirow(1994)의 비판적 성찰의 개념이 등장한다. 여기서 비판적 성찰이란 전환학습이 가능하도록 하는 도구로 Mezzirow(1994)는 전환학습을 통해 심리학적 관점에서의 학습과 변화의 의미가 일상적 사회적 삶의 맥락에서 재구성되어야 한다고 하였다. 이러한 비판적 성찰 개념은 심리학적 관점에서 다루어 온 학습과 변화의 문제를 사회문화적 관점에서 비판적으로 이해할 수 있는 토대를 형성한다(이희수, 2010).

본고는 말하기에 대한 성찰의 개념을 정의하기 위해 비판적 성찰의 개념을 도입하여 ‘말하기 성찰’을 ‘자신의 말하기 행위와 그에 대한 자신의 생각, 감정, 가치관 등에 대해 되돌아보고 이를 개선하는 방식에 대해 사고하는 행위’라고 규정한다. 이는 성찰이 단순한 관찰이나 반성이 아니라 목표, 과정, 결과에 대한 종합적인 분석이며 자신의 인지와 감정에 대한 변화 과정을 모두 포함하는 개념이라는 관점을 수용한 것이다. 또한 본고는 학습자가 자기 말하기 행위를 성찰하는 것을 넘어서 자신이 지닌 말하기에 대한 가치관 등을 성찰하는 전제 성찰로까지 나아가야 한다고 본다. 전제 성찰은 Mezzirow(1994)가 최상위 수준으로 제시한 성찰의 유형으로 비판적 사고를 통해 전제 성찰까지 나아갈 때 전환학습이 가능하다. 그 구체적인 내용은 <표 II-3>과 같다.

<표 II-3> 성찰의 유형(이희수, 2010)

| 구분        | 내용       |          |            |
|-----------|----------|----------|------------|
| 성찰 유형     | 내용 성찰    | 과정 성찰    | 전제 성찰      |
| 성찰 대상     | 경험 그 자체  | 문제 해결 전략 | 가정, 신념, 가치 |
| 성찰 목적(결과) | 단순 지식 습득 | 문제 해결    | 근본적인 내적 변화 |
| 이론적 배경    | 경험학습이론   | 사회학습이론   | 비판이론       |

여기서 내용 성찰이나 과정 성찰은 성찰의 대상이 다를 뿐 동일한 수준에서 이루어지는 성찰이다. 이와 달리 전제 성찰은 높은 수준의 비판적인 사고력을 요구하는 것으로 내용 성찰이나 과정 성찰보다 상위의 성찰에 해당한다. 본고는 학습자가 자신의 말하기 행위뿐만이 아니라 말하기에 대한 가치관이나 태도까지 변화시킬 수 있어야 근본적인 말하기 능력의 신장이 이루어질 수 있다고 보고 과정 성찰을 통해 전제 성찰까지 나아가는 것을 말하기 성찰 교육의 궁극적 목표로 삼는다. 말하기 행위에 대한 과정 성찰을 넘어 전제 성찰까지 나아가야만 학습자가 본질적으로 지니고 있는 말하기 문제를 근본적으로 해결할 수 있을 것이기 때문이다. 즉 말하기 성찰 과정에서 학습자는 화자로서의 비합리적인 신념을 수정하고 말하기에 대한 합리적인 가치관과 태도를 형성하고 이를 통해 바람직한 화자의 정체성을 형성하게 될 것이다.

또한 본고는 성찰의 효과를 높이기 위해 협력적 성찰 유형을 적극적으로 활용할 것이다. 협력적 성찰은 개별적 성찰과 대비되는 성찰의 한 유형인데, 기존 연구는 학습을 반추하는 주체가 누구냐가 협력적 성찰과 개별적 성찰을 나누는 기준이라고 제시하고 있다(유병민·전종철·박혜진; 2013, 이승희; 2002). 그러나 이러한 기준은 몇 가지 문제점을 내포한다. 우선 성찰을 개인 내부에서 일어나는 사고 과정이라고 볼 경우에 협력적 성찰은 개별적 성찰이 일어나기 위한 과정의 일부이므로 주체가 다른 성찰이라고 하기 어렵다. 게다가 협력적 성찰 역시 소통을 통해 자신을 돌아보는 주체는 결국 학습자 본인이라는 점에서 성찰의 시작과 끝은 개별적 성찰의 과정이라고 할 수 있다. 다른 면에서는 언어의 의미를 부여하는 사고의 과정이 순수하게 개인적인 과정이 아닌 소통이 내면화된 결과라는 점에서 개별적 성찰 역시 사회적인 과정을 전제로 하는 협력적 성찰이라고 할 수 있다. 정리하면 개인적 성찰이나 협력적 성찰 모두 결국 성찰의 주체는 행위자 자신이므로 성찰 주체를 기준으로 개별적 성찰과 협력적 성찰을 나눌 수 없으며 성찰 과정에서 타인과의 소통이 있었는가를 기준으로 개인적 성찰과 협력적 성찰로 나누는 것이 더 명확하다. 이에 본고는 성찰 과정에 타인과의 협력적 소통 과정이 포함되었는가를 기

준으로 성찰의 유형을 개별적 성찰과 협력적 성찰로 나누고자 한다.

유혜수(2006)는 협력적 성찰을 관계적 성찰이라고 지칭한다. 이 연구에서는 성찰을 단계에 따라 양적 성찰, 질적 성찰, 관계적 성찰로 나누는데, 양적 성찰이란 자신을 관찰하는 단계이며, 질적 성찰은 자신을 평가하는 단계, 관계적 성찰은 다른 사람들의 관점을 통해 배우는 단계에 해당한다. 김한식(2006)은 성찰을 개인적 성찰과 사회적 성찰로 나누고 있는데 개인적 성찰은 주로 자신의 경험과 학습한 내용에 대한 성찰을 하는 것을 말하며 사회적 성찰은 특정 팀에 속해 팀원들과의 토론을 하는 과정을 통해 이루어지는 성찰을 의미한다. 여기서 사회적 성찰은 협력적 성찰에 해당하는 것으로 동료 학습자의 의견과 생각에 귀를 기울이고 응답하는 과정을 통해 발생하는 사회적 상호작용을 가리킨다. 김한식(2006)은 학습자가 경험하는 성찰은 자신의 인지 구조 속에 내재된 기존의 지식이나 경험이 새로 습득하는 지식과 일치하지 않는 것에서 시작되며 이러한 불일치와 인지적 갈등은 다른 학습자와의 교류, 즉 사회적 성찰을 통해 해결될 수 있다고 말한다.

정리하면 개별적 성찰은 타인과의 소통 없이 개인의 인지 속에서 일어나는 성찰 과정으로 스스로 자신을 되돌아보고 점점 조정하는 것이다. 협력적 성찰은 개인 내 성찰에 학습자가 타인과의 소통 과정을 통해 자신을 되돌아보는 성찰 과정이 더해진 것으로 타인의 의견과 자신의 의견을 수렴함으로써 성찰의 결과를 더 합리적이고 간주관적(間主觀的)으로 도출하는 성찰이라고 할 수 있을 것이다.

지금까지 개별적 성찰과 협력적 성찰을 비교한 연구들은 개별적 성찰보다 협력적 성찰의 효과가 우수함을 증명하였다(Lee, 1999; 유병민·전종철·박혜진, 2013; 이상수, 2003). 이러한 연구들은 높은 수준의 성찰에 이르기 위해서는 그 과정에서 협력적인 소통의 과정이 있어야 한다는 주장을 뒷받침하는 것이다(Brockbank & McGill, 1998). 협력적 성찰의 효과가 높은 이유는 소통을 통해 학습자의 사고가 더 정교화되기 때문이다(Lee, 1999; 유병민·전종철·박혜진, 2013)<sup>16</sup>. 소통을 통해 학습자는 자신이 미처

16) Lee(1999)는 협력적 성찰을 한 학습자의 사고가 더 정교화되며, 협력적 성찰 과정에서 학습자가 상위 인지적 사고를 더 많이 활용하였다고 밝혔다. 유병민·전종철·박혜진



알지 못하던 정보를 습득할 뿐만 아니라 수준 높은 동료의 사고 과정을 학습할 수 있어 사고의 수준이 높아지고 정교화될 수 있다. 또한 소통의 과정은 학습자의 인지 구조의 변화를 용이하게 한다.<sup>17)</sup> 협력적 성찰은 간주관성을 형성해 가는 과정으로 집단이 옳다고 여기는 기준에 대한 검증을 포함하는데, 이러한 검증 과정을 통해 도출된 결론은 개개인에게 수용될 가능성이 높으며 개개인의 인지 구조의 변화는 다시 집단적 인지 구조의 변화로 연결이 된다. 또한 집단적 인지 구조의 변화는 개인의 인지 구조의 변화를 촉구하는 순환적 연결 고리가 있어 이에 따라 협력적 성찰의 효과는 계속 증대된다고 할 수 있다. 이를 말하기에 대한 협력적 성찰 상황에 적용해보면 학습자는 협력적 성찰 과정을 통해 좋은 말하기에 대한 기준을 계속 검증하게 되며 소통을 통해 도출된 동료의 피드백을 일방적으로 제공되는 피드백보다 잘 수용할 수 있게 된다. 그리고 협력적 성찰 과정에서 도출된 말하기 기준에 따라 각자 자신의 말하기를 조정해 나가면서 집단 전체의 말하기 실력이 높아지는 효과를 기대할 수 있다.

이에 본고는 협력적 성찰이 개별적 성찰보다 효과가 높다는 선행 연구의 결과가 중학생을 대상으로 하는 말하기 교육 현장에서도 적용되는지 확인하고, 협력적 성찰을 말하기 교육에 적절하게 적용할 방안을 모색하고자 한다. 이를 위해 다음으로는 성찰을 학습의 효과를 높이기 위한 도구로 활용한 교육 모형이 어떠한 흐름을 보이며 변화해 왔는지 살펴보고 하겠다.

---

(2013) 역시 협력적 성찰을 사용하여 학습자 간의 의사소통과 피드백으로 나타나는 교정 효과 및 보완을 통해서 새로운 해결책을 모색할 수 있고 그에 따른 고차원적 사고 능력과 지식의 형성이 가능해졌다고 본다.

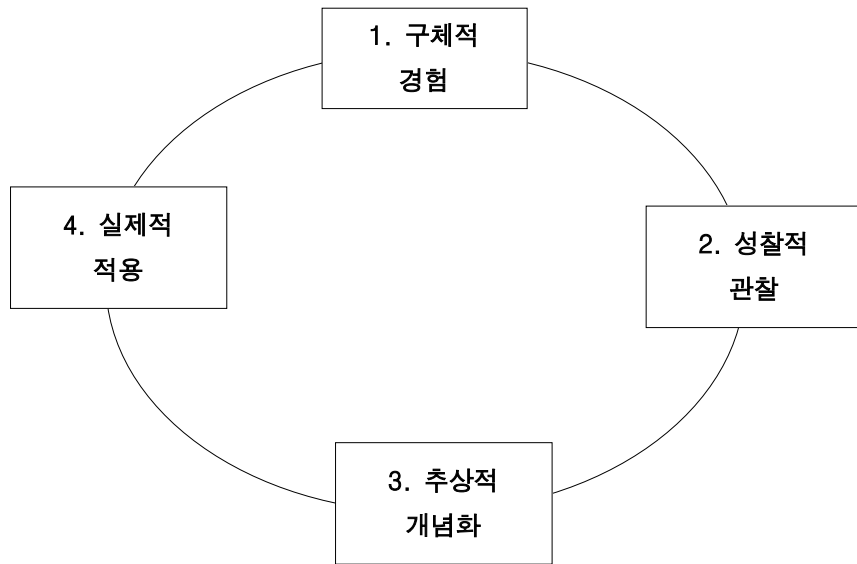
17) 이상수(2003)는 지금까지 성찰에 대한 연구들이 대부분 개별적 성찰을 다루고 있다고 하면서 많은 연구자들이 사회적 상호작용이 보다 진보된 인지 구조의 변화를 가져온다고 주장하는 것을 근거로 성찰이 개별적 성찰을 넘어 협력적 성찰로 나아가야 한다고 주장한다. 그는 효과적인 의사소통을 위해서는 공통된 지식이나 공유된 사고가 필요하다고 하며 협력적 성찰이 간주관성의 형성을 돕고 따라서 효과적인 의사소통과 이해를 가져올 수 있다는 결론을 내린다. 그에 따르면 한 개인의 변화가 곧 집단 모두의 변화를 가져올 수 있는 유기적 관계를 강조하는 것이 진정한 협력적 성찰인 것이다.

## 2) 성찰을 활용한 교육 모형의 흐름

여기서는 말하기 성찰 교육을 설계하기에 앞서 성찰을 교육의 기반으로 활용한 대표적인 교육 모형이 어떤 흐름으로 변화하여 왔는지를 경험 학습 모형(experimental learning model), ALACT 모형, 초기 자기주도학습(self-regulated learning) 모형, 후기 자기주도학습 모형 등을 통해 살펴보고자 한다. 그리고 이를 통해 앞으로 성찰을 활용한 교육 모형이 어떠한 방향으로 나아가야 할지에 대해 알아보도록 하겠다.

Kolb(1984)는 듀이의 성찰적 사고(reflective thinking) 개념에 입각하여 경험 학습 모형을 발전시켰다. Dewey(1933)의 성찰적 사고란 ‘가정(suggestion)-주지화(intellectualization)-가설(hypothesis)’의 과정을 거쳐 문제를 해결하고 지식을 습득하는 데 사용되는 인지적 도구이다. 이를 반영하여 구안한 경험 학습 모형은 학습이 ‘구체적 경험 ⇒ 성찰적 관찰 ⇒ 추상적 개념화 ⇒ 실제적 적용’의 과정을 거쳐 이루어진다고 본다. 이 모형에서 성찰은 자신의 경험을 되돌아보고 관찰하여 의미를 부여하는 과정으로 경험 학습 모형의 두 번째 단계에서 사용되는 인지적 활동에 해당하며, 단순 경험을 유의미한 학습으로 전환하는 데 핵심적인 역할을 한다.

이 모형은 학습자가 정보를 선별하여 의미 있는 경험을 선정하고 그것의 의미를 구성하여 적용하는 인지적 과정을 잘 반영하고 있다는 점에서 성찰 교육을 설계할 때 참고할 만하다. 그러나 학습에 학습자의 정의적 측면이 고려되어야 함을 간과하였고 학습자의 내적 사고에만 치중한 나머지 학습자에게 영향을 주는 중요한 환경 요소, 특히 타인에 대한 고려가 전혀 이루어지지 않았다는 한계를 보여준다. [그림 II-1]은 Kolb(1984)가 제시한 경험 학습 모형이다.



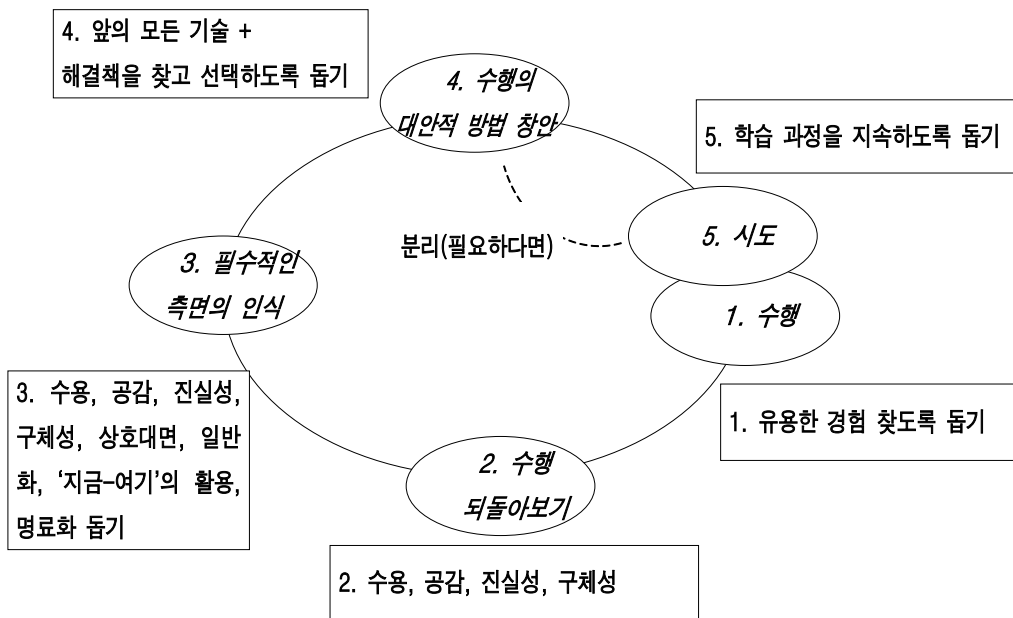
[그림 II-1] 콜브의 경험 학습 모형(Kolb, 1984)

Korthagen(1985)은 인지 구성론적 관점에서 성찰을 학습의 도구로 사용하였는데, 그에게 성찰적 사고란 수행을 돌아보는 과정에서 발생하는 기능적 사고에 해당한다. 이에 성찰의 기능적 관점을 강조한 학습 모형인 ALACT 모델을 제시하였는데, 그 과정은 ‘1. 수행 2. 수행을 되돌아보기 3. 필수적인 측면의 인식 4. 수행의 대안적 방법 창안 5. 시도’ 과 같다. 이 중 특히 수행을 되돌아보는 두 번째 단계에서 학습자는 수행 능력을 향상시키기 위한 인지적 학습 도구로 성찰을 사용한다<sup>18)</sup>.

이후 Korthagen(1988)은 초기 ALACT 모형의 내부 순환 고리(inner circle)에 학습하는 데 도움을 줄 수 있는 전략을 외부 순환 고리(outer circle)를 추가하여 제시하였는데 이것은 [그림 II-2]와 같다. [그림 II-2]의 ALACT 모형은 학습자가 학습의 각 단계를 잘 완수할 수 있도록 교수가 해야 할 행동을 제시하고 있다는 점에서 성찰 교육 설계에 참고

18) Korthagen의 ALACT 모형은 교사들의 수업에 대한 성찰을 촉진하고 문제를 해결하도록 돕기 위해 구안되었다. 즉 본래는 성찰적 교수법의 범주에 속하는 것으로 성찰적 학습 과정을 통해 교사들을 성찰적 실천가로 기르고자 한 것이다. 여기서 ‘성찰적 교수법’이란 ‘반성적 교수법’이라고도 번역되는 것으로 자신이 경험한 수업에 대해 되돌아보는 과정을 통해 자신이 지닌 교수법의 수준을 높일 수 있도록 한다.

할 만하다. 1단계에서 교수자는 학습자가 유용한 경험을 찾을 수 있도록 도와야 한다. 이 단계에서 교수자는 흥미로운 주제를 선정하고, 그 주제를 명확하게 제시하는 등 학습자가 자신의 경험을 효율적으로 떠올릴 수 있도록 돕는 활동을 할 수 있다. 2단계에서는 학습자가 자신의 경험을 있는 그대로 수용하고 진실하게 바라보며 구체화할 수 있도록 돕는 것이 필요하다. 3단계에서는 과거의 경험이 ‘지금-여기’의 나에게 어떠한 의미가 있는지 이해하고 의미를 부여하도록 돕는다. 4단계에서는 학습자가 기존의 전략(skill)을 활용하여 자신의 학습 과정에서 발생한 문제의 해결책을 도출하도록 돕는 전략을 사용할 수 있다. 5단계에서는 학습의 과정이 새로운 행동으로 연결되어 또 다른 학습의 순환이 시작될 수 있도록 돕는다.



[그림 II-2] ALACT 모델과 도움 전략(Korthagen, 1988)

ALACT 모형은 당초 교사 교육을 위해 고안된 모형으로 성찰적 학습 과정을 통해 교수자로서 자신을 통찰하고 발전을 도모하는 것을 목표로 하는데, 성찰적 학습 과정이란 경험에 대해 학습자가 성찰한 내용을 통

합하고 그 의미를 재구성하려고 시도하는 모든 정신적인 과정을 의미한다(Korthagen, 2001). 이 모형은 말하기 교육에 유용하게 적용할 수 있다는 점(김정란 2014e)과 학습자를 고립된 정보 처리 개체로 보지 않고 학습자의 성찰 과정에서 교수자의 역할을 제시하였다는 점에서 의미가 있다. 그러나 동료 학습자 간의 소통 과정과 동료 학습자의 중요성을 간과하였다는 것은 모형이 지닌 한계점으로 남는다.

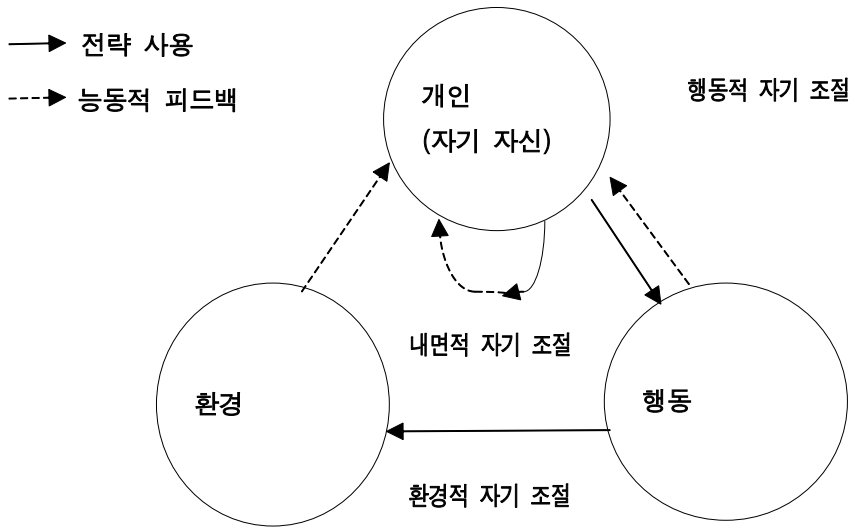
Zimmerman(1989)의 자기조절학습모형(self-regelated learning model) 역시 개인 내부의 자기 조절 과정 즉 성찰의 과정을 활용한 학습 모형이다. 이 모형은 학습자가 스스로 환경이 부여하는 학습 요구를 파악하여 학습 과정을 최적의 상태로 조절하는 것인데, 학습자가 상위 인지적, 동기적, 행동적 전략을 선택적으로 사용하여 스스로 학습 능력을 개선한다는 점에서 학습자 주도적 학습 모형이라고 할 수 있다(박성익·김미경, 2004)<sup>19)</sup>. 자기조절학습에 대한 관점은 행동주의, 현상학, 정보처리이론, 사회인지이론, 구성주의이론 등에 따라 다소 차이가 있으나 이 모형의 핵심이 자기 평가에 따른 성찰 과정에 있다는 것은 공통적으로 강조되는 내용이다(김형수 외, 2010).

Zimmerman(1989)에 따르면 자기 조절적 학습자란 상위 인지적, 동기적, 행동적으로 자신의 학습 과정에 적극적으로 참여하는 학습자를 가리킨다. 그러므로 자기 조절 학습을 통해 상위인지전략, 동기전략, 학습전략을 체계적으로 사용하도록 하여 능동적인 학습자로 기르는 것이 이 모

---

19) 자기조절학습에 관한 연구는 1980년대 이후 짐머만을 주축으로 하여 활발하게 진행되었다. 연구자에 따라 자기조절학습과 자기주도학습이 혼동되거나 거의 동일한 용어로 사용되기도 한다. 자기주도학습은 학습의 자기주도성, 즉 학습자가 학습 과정 전체에 실행에서 주도권을 갖는 학습이다. 이와 유사한 점이 있으나 자기조절학습은 학습자가 상위 인지적, 동기적, 행동적으로 학습에 참여하여 목표 설정과 계획, 시연, 암기, 조직화, 변형 등의 전략을 사용하고 자신감, 성취감, 자기동기부여를 통한 개인의 행동을 조절하며, 자신이 처한 환경에 알맞게 학습하거나 환경을 개선하려는 노력, 자료의 수집 등을 통해 학습 목표에 도달하는 것을 가리킨다는 점에서 자기주도학습과 동일한 개념은 아니다(박성익·김미경, 2004). 또한 자기조절학습은 성찰의 자기 조정 과정과 유사한 단계를 가지고 있으나 성찰이 과거의 경험을 되돌아보고 이를 바탕으로 자신의 행동을 조절하여 개선해나가는 과정과 그 결과로 형성되는 통합적 정체성을 중시하는 것과 달리 자기조절학습은 현재 진행 중인 전략을 조정하는 상위 인지적 측면을 강조한다는 점에서 차이가 있다.

형의 목적이라고 할 수 있다. 짐머만이 초기에 제시한 자기조절학습 모형은 [그림 II-3]과 같다.

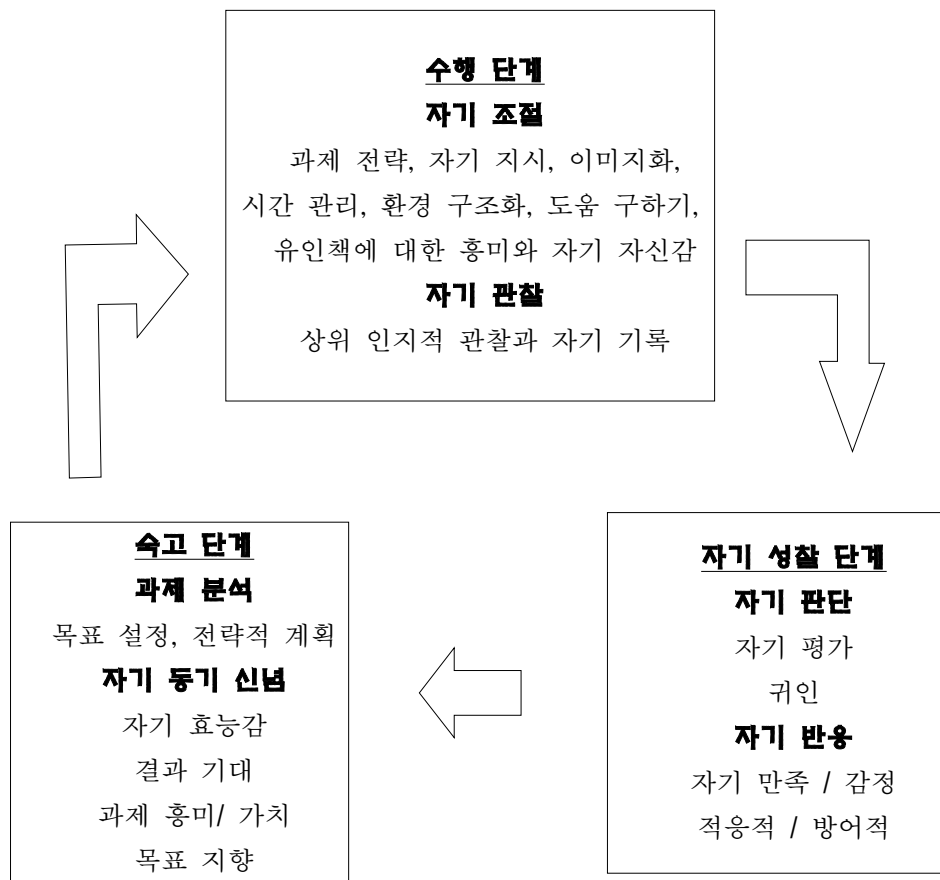


[그림 II-3] 자기조절학습의 삼각 분석 모형(Zimmerman, 1989)

여기서 개인, 환경, 행동적 요인들은 서로 밀접한 관련이 있으며 자기 관찰, 자기 평가, 자기 조정이 개인 내부에서 발생하기는 하나 환경적 요소와 행동적 요소에 의해서도 영향을 받는다. 이는 자기조절학습의 구성 요인 연구에서 비롯한 것으로 Zimmerman과 Martinez-Pons(1986)는 자기조절학습에서 인지와 동기의 통합적인 역할을 강조하고 개인적·행동적·환경적 요소가 자기조절학습의 결정적 요인임을 밝혔다. 그들은 자기조절학습의 개인적 요인으로 지식, 상위 인지, 목표, 불안, 자기효능감 등을 행동적 요인에는 자기 관찰, 자기 판단, 자기 조정 등을 제시하며 환경적 요인으로는 모방, 언어적 설득, 사회적 지원과 학습 환경의 구조화 등을 제시하고 있다. 이 모형은 성찰을 개인의 인지적인 과정으로만 국한하여 설명했던 기존의 성찰 학습 모형과는 달리 성찰이 발생하는 환경과 동기적 요소를 강조하였다는 점에서 진일보한 면이 있다. 여기서 계획, 자기 평가, 자기 조정의 과정은 상위 인지적 요인과 관련이 깊으며 문제 해결과 의사 결정 등 학습 전략적인 측면은 행동적 요인과 관련

이 있다. 그리고 자기 조절의 강화 측면에서 자신의 행동에 대한 외부의 피드백이나 반응이 환경적 요인으로 작용하는데 이러한 환경적 요인은 학습자의 동기전략과 깊은 영향을 주고받는다. 여기서 환경적 요인이 부각된 것은 다른 성찰 학습 모형과 이 모형의 차별점으로 이는 성찰을 통해 학습자가 주도적으로 자신의 말하기 능력을 신장시키고자 할 때에도 모든 책임을 학습자에게 둘 것이 아니라 외부의 환경을 적절히 활용하여 학습자의 동기를 높이는 방안을 고안해야 한다는 점을 시사한다.

지금까지 살펴본 짐머만의 초기 모형은 학습 과정에 관여하는 요소들을 보여주는 것으로 학습자의 학습 과정을 살펴보기 위해서는 그의 후속 모형을 살펴볼 필요가 있다.



[그림 II-4] 자기조절학습의 과정 모형(Zimmerman & Mylan, 2009)

[그림 II-4]는 짐머만의 초기 모형에서 밝히지 못한 자기조절학습의 과정을 구체화하여 보여주고 있는데, 특히 자기 성찰의 단계가 제시되어 있어 성찰과 자기조절학습의 관계가 명확히 드러난다. 이 모형에 따르면 자기 성찰의 단계는 자기 판단(self-judgment)을 통한 자기 평가와 결과에 대한 귀인의 과정, 그리고 자기 반응(self-reaction)을 통한 적응적 또는 방어적 행동 조정이 이루어진다. 성찰의 단계에서 숙고에 의한 자신의 전제 신념 성찰을 최상의 단계로 설정하고 이를 중시하는 메지로우의 관점에서 짐머만의 수행과 성찰, 숙고의 모든 단계는 성찰의 단계에 해당한다고 할 수 있다. 그러나 짐머만은 성찰을 자기 평가와 조정의 단계에만 국한시키고 있어 성찰의 범위가 협소하다. 또한 사회구성적 학습에서 중시하는 소통의 측면을 간과했다는 점에서도 한계가 있다.

위에서 언급한 세 가지 학습 모형들은 정도의 차이는 있으나 기본적으로 성찰을 인지 심리학적 관점에서 바라보고 이를 학습에 활용하고자 한 것이다. 이러한 관점은 학습 과정에서 개인을 고립시킨다는 문제점이 있다. 이희수(2010)에 따르면 심리학적 관점으로 접근하여 성찰을 개인 중심의 학습 과정으로 본 연구들은 성찰을 특정 지식을 수동적으로 받아들이는 개인적 과정에 적용하였다. 그러나 이러한 개념적 접근은 성찰을 다양한 실천 맥락 속에서 지식을 적극적으로 구성하는 사회적 과정에 적용하지 못하고 있다는 문제점을 내포하고 있다(배율규, 2007). 그리고 성찰을 단순히 문제 해결적 사고에 국한시키는 것은 성찰에 대한 부정확한 이해로 성찰의 의미를 희석하는 결과를 가져오기도 한다.<sup>20)</sup> 이에 본고는 성찰을 사회구성적 관점으로 바라보고 상호 소통 과정을 통해 성찰의 수준과 효과를 높일 수 있는 방안을 고안하고자 한다. 이를 위해 교수 학습 상황에서 자기 피드백 이외에도 동료 피드백을 적극적으로 활용하여 성찰 과정에서 협력적 소통의 흐름과 방향성을 제시하고자 한다.

20) Quoc et al.(2014)에 따르면 교육 분야에서 성찰에 대한 분명하고 공통된 이해가 부족하다는 것이 성찰에 대한 실용적인 교육 연구의 장애물이 되고 있으며 성찰에 대한 부정확한 이해는 때때로 성찰을 사고와 동일시하는 결과를 가져 오기도 하여 결국 성찰에 대한 의미를 희석시키기도 한다.



## 2. 피드백의 개념 및 유형별 효과

### 1) 피드백의 개념 및 유형

피드백(feedback)은 다양한 영역에서 사용되는 개념으로 커뮤니케이션 이론에서는 송신자가 보낸 메시지에 대해 다시 수신자가 보내는 메시지의 환류를, 체제 이론에서는 투입 과정과 산출 과정을 거친 후에 산출 내용을 평가하고 그 결과를 반영하여 재투입되는 절차를 의미한다(김찬중 외, 2005). 또한 교육적 맥락에서는 교사, 동료 학습자, 자기 자신 등에 의해 학습자의 수행과 사고 과정과 관련하여 제공되는 정보, 또는 그 정보를 제공해 주는 과정 또는 절차를 가리킨다.

피드백은 학습에 대한 관점에 따라 교육 현장에서 다양하여 활용되어 왔다. 행동주의적 관점에서 피드백은 긍정적인 행동을 강화하고 부정적인 행동을 바로잡는 강화 및 처벌 기제로 작용하는 것이다. 이러한 관점에서 피드백은 학습자가 정해진 학습 목표에 도달하도록 학습자의 오류 행동을 수정하는 도구로 활용된다. 그러나 이러한 관점은 피드백을 받아들이는 학습자의 특성을 고려하지 않았다는 점에서 한계가 있다. 학습자는 피드백을 수용할 수도 있고 거부할 수도 있기 때문이다. 그러므로 인지 구성주의 관점에서는 학습자가 받아들일 수 있는 형식과 수준으로 오류에 대한 정보를 제공하는 기능이 강조되며 정확한 정보를 적절한 시기에 제공하여 학습의 효과를 높이는 것을 중시한다. 이러한 관점에서 피드백은 학생들의 오류에 관한 정보를 제공함으로써 학습자의 인지 과정 및 상위 인지 과정에 영향을 미치고 결과적으로 오류를 수정할 수 있도록 하는 역할을 한다.

피드백이 오류를 수정하기 위해 전달하는 정보는 세 가지 물음, 즉 목표가 어디에 있는지(Feed Up), 수행이 어떠한지(Feed Back), 다음은 어디로 나아가야 하는지(Feed Forward)에 대한 답을 제공하여 학습의 목표와 수행의 차이를 좁히는 것이라고 할 수 있다(Hattie & Timperley, 2007). 여기서 질문에 대한 답을 외부에서 제공하지 않고 학습자 스스로 찾도록

할 수도 있는데 이는 곧 성찰의 과정과 연결된다. 학습의 과정 속에서 성찰이란 학습 목표를 확인하고 자신의 수행이 잘 이루어지고 있는지 되돌아보며 개선해야 할 방향을 찾는 일련의 과정이기 때문이다. 그러므로 성찰의 과정 중에 피드백이 다루는 정보, 구조화된 질문 등을 잘 활용하면 성찰의 요소와 과정을 학습자에게 체계적으로 제시할 수 있다.

성찰의 도구로 피드백을 활용하는 것은 학습자가 자신에 대한 정보를 스스로 구성하도록 한다는 점에서 구성주의적 관점을 기반으로 한다고 할 수 있다. 인지적 구성주의의 관점에서는 학습자의 인지 과정 및 상위 인지 과정을 가장 적극적으로 활용하는 자기 조절 수준과 자기 수준의 피드백을 개별적 성찰의 도구로 활용할 수 있다.<sup>21)</sup> 자기 조절 수준의 피드백은 학습자의 상위 인지적 태도에 대한 피드백으로 자기 관찰(self-monitoring), 자기 주도(directing), 자기 행동 조정(regulating of actions)에 대한 피드백이다. 자기 수준의 피드백은 학습자 개인적 평가와 정서에 대한 피드백을 말한다. 그런데 피드백이 학습자 자신에게 초점을 두면 학생들은 자신에 대한 위협을 최소화하려는 행동을 한다. 즉 실패에 대한 두려움이 높아져 과제 도전에 수반하는 위협을 피하고, 노력을 최소화하게 된다. 그러므로 과제 수행에 대한 정보를 담고 있지 않고 학습자 개인에 대한 정보를 다루는 자기 수준의 피드백은 효과가 낮다. 반면에 나머지 세 수준의 피드백을 결합하는 방식으로 그 효과를 높일 수 있는데, 과제 수준의 피드백은 과정 수준의 피드백으로 연결되며 이것이 자기 조절 수준의 피드백으로 효과적으로 연결된다면 성공적인 학습으로 이어질 수 있다(Hattie & Timperley, 2007).

여기서 과제 수준의 피드백과 과정 수준의 피드백은 자기 규율 수준의 피드백을 위한 단서가 되는 것이다. 즉 성찰은 표면적으로는 자기 규율 수준의 피드백을 직접 활용하는 것이지만 여기에는 과제, 과정 수준의 피드백이 도구로 사용되는 것이라고 할 수 있다. 그리고 이러한 과정이

---

21) Hattie와 Timperley(2007)에 따르면 피드백은 과제 수준(task level), 과정 수준(process level), 자기 조절 수준(self-regulatory level), 자기 수준(self level)의 네 가지 유형의 피드백으로 나눌 수 있다. 과제 수준의 피드백은 학습자가 과제에 대해 얼마나 잘 이해 또는 수행하고 있는지에 대한 것이며, 과정 수준의 피드백은 과제를 이해 또는 수행하는 과정에 대한 피드백이다.

자동화될 수 있도록 자기 규율 수준의 피드백을 반복적으로 사용하는 다양한 기회를 제공하는 것이 중요하다. 자기 규율 수준의 피드백은 메타 수준의 피드백(meta-level feedback)과 유사한 유형의 피드백으로 자신의 행동이나 사고를 점검하고 수정하는 데 활용되는 피드백이다(조영환 외, 2015). 이러한 피드백은 학습자로 하여금 스스로의 활동을 점검하도록 질문 형식으로 제공된다. 여기서 학습자가 메타 피드백에 활용되는 질문을 내면화시키는 것이 중요한데 이는 궁극적으로 학습자의 성찰 능력을 높이는 것이다. 결국 자기 피드백을 잘 활용하는 화자는 말하기에 대한 성찰 과정에서 자기 규율 수준의 피드백을 적극적으로 잘 활용할 수 있는 학습자라고 할 수 있다.

지금까지 피드백의 가장 기본적인 유형으로서의 자기 피드백을 살펴보았다. 자기 피드백은 내적 피드백으로 불리기도 하는데, 지금부터는 내적 피드백에 대비되는 유형으로 외적 피드백을 살펴보도록 하겠다. 교실 상황에서 외적 피드백은 교사 피드백과 동료 피드백으로 나눌 수 있는데, 최근에는 과거에는 교사 피드백을 보조하는 수단으로 쓰였던 동료 피드백에 대한 관심이 높아지고 있다. 이는 기존의 피드백 연구가 피드백을 학습 진단의 도구로만 다루고 있다는 문제점에서 기인한다. 이에 사회적 구성주의 관점에서는 소통을 통해 자신의 학습에 대해 성찰할 수 있는 기회를 제공하는 피드백의 역할을 강조하며 피드백을 학습자들이 상호작용하는 과정을 통해 공유하도록 하는 과정을 중시한다(Moreno, 2004; 김찬중 외, 2005; 지은림, 2009). 즉 타인과의 소통을 통해 성찰하는 협력적 성찰의 도구로서 피드백의 역할이 강조되고 있는 것이다.

이외에도 피드백은 제공 방법과 내용에 따라 다양한 유형으로 분류되어 연구되어 왔다. 우선 제공 시기에 따라 수행 즉시 제공하는 즉각 피드백(immediate feedback)과 수행 후 일정 시간이 지나 피드백을 제공하는 지연 피드백(delayed feedback)으로 나눌 수 있으며, 수행 전·중·후의 피드백으로 나누기도 한다. 행동주의 관점에서 강화의 효과 중시했던 초기에는 피드백의 즉시적 효과를 높이기 위해 즉각 피드백이 강조되어 왔으나 학습자의 인지적 준비 상태와 정서 등이 중시되기 시작하면서 지연

피드백과 간접적 피드백이 강조되기 시작하였다.

피드백의 내용에 따라서는 잘한 내용에 대해 언급하는 긍정 피드백과 개선해야 할 점에 대해 언급하는 부정 피드백으로 나눌 수 있는데, 부정 피드백의 대표적인 유형으로 잘못된 점을 바로잡도록 제공하는 교정 피드백(corrective feedback)이 있다. 전통적 피드백은 오류를 지적하는 부정적 피드백에 초점을 두고 있었으나 동기와 학습 태도의 향상에 대한 관심이 높아지며 긍정 피드백의 효과를 증명하는 연구들이 다수 진행되었다. 그러나 긍정 피드백이 학생의 수행을 변화시키는 데 큰 역할을 하지 못하거나 오히려 부정적일 수 있다는 연구도 있어 학습자와 과제의 특성을 고려하여 적절한 방식으로 제공해야 함을 보여준다.

긍·부정 피드백 유사한 유형으로 학생의 자아에 긍정적인 영향을 주면서 기존 신념이나 가정을 공고히 하는 확증 피드백(confirmation feedback) 또는 학생의 수행, 가정, 또는 기대 등이 잘못되었음을 지적하는 반증 피드백(disconfirmation feedback)이 있다. 학생이 형성한 개념이나 가정에 대한 반론을 제기한다는 점에서 반증 피드백은 부정 피드백의 한 유형으로 여겨지기도 하지만 엄밀히 따져서는 다른 범주의 피드백이다. 반증 피드백은 학습자를 변화하도록 유도한다는 점에서 확증 피드백보다 효과가 클 수 있으나 자신의 기존 신념이나 이해에 대한 확신이 강한 학습자는 반증 피드백을 수용하기를 거부하는 경향이 있다(Hattie, 2012).

피드백은 제공 방식에 따라 학습자가 스스로 잘잘못을 깨닫게 하는 것과 직접적으로 정보를 제공하는 방식이 있다. 학습자가 스스로 잘잘못을 깨닫게 하는 것을 암시적 피드백이라 하고 학습자에게 잘잘못을 직접적으로 지적하는 피드백을 명시적 피드백이라 한다(Ellis, 2009). 과거에는 피드백이 지닌 정보의 구체성을 강조하였기 때문에 명시적 피드백의 효과가 더 높다고 알려졌으나 피드백이 학습에 대한 정보 그 자체라기 보다는 학습자가 자신에 대한 정보를 구성하도록 돕는 도구라는 구성주의적 관점에서 암시적 피드백의 중요성은 더욱 강조되고 있다. 게다가 학습자가 능동적으로 학습에 참여하는 자기 주도적 학습이 강조되면서 암

시적 피드백은 학습을 촉진하는 도구로 더욱 주목을 받고 있다.

또한 피드백은 사용된 담화의 종류에 따라 구어로 제공되는 피드백과 문어로 제공되는 피드백이 있고, 피드백 과정에서 언어가 아닌 다른 매체를 사용하였을 경우 사용된 매체의 종류에 따라 오디오 피드백과 비디오 피드백 등으로 나눈다. 이는 기술 발달에 의한 것으로 구어나 문어로 정보를 제공하던 인간들이 기술을 매개로 소통하는 일종의 언어의 확장이라고 볼 수 있다. 다양한 매체를 활용한 피드백이 가능해진 것이다. 특히 피드백이 학습자의 학습을 성찰하는 기회를 제공한다는 구성주의적 입장에서 자신의 말하기를 반복하여 재생하고 성찰할 수 있도록 돕는 비디오 피드백에 대한 연구가 활발하게 진행되고 있다.

그 외에도 최근에는 무의도적으로 제공되는 피드백에 관심이 기울여지고 있다. 전통적 교육과정의 입장에서 교육이란 모든 것이 의도적인 행동이며, 행동주의적 관점에서 피드백이란 강화와 처벌의 의도로 제공되므로 무의도적 피드백이란 존재하지 않는다. 그러나 잠재적 교육과정(latent curriculum)이나 영 교육과정(null curriculum)에 대한 인식을 바탕으로 무의도적 피드백이 학습자에게 강한 영향을 줄 수 있다는 것에 대한 인식과 이에 대한 연구가 시작되었다. 무의도적 피드백을 고려해야 하는 이유는 교수자 또는 동료 학습자의 행동이 부지불식간에 학습자의 학습 동기에 영향을 줄 수 있기 때문이다. 무의도적 피드백을 고려하게 되면 교수자는 자신의 비언어적 또는 반언어적 표현에 더욱 세심한 주의를 기울이게 되고, 무의도적 피드백이 가져올 부정적인 효과를 미연에 방지할 수 있다.

지금까지 피드백의 개념 및 유형과 그 효과를 간략하게 살펴보았다. 살펴본 피드백의 중심 역할은 학습자의 학습에 대한 정보를 제공한다는 것이다. 이 정보를 통해 학습자는 자신의 학습을 개선할 수 있는 도움을 얻을 수 있다. 그런데 중요한 것은 학생들이 피드백을 도구로 하여 자신의 학습을 성찰하며 학습을 조절하였을 때에 피드백의 긍정적 효과가 확대될 수 있다는 것이다. 즉 얼마나 많은 피드백을 제공하였는가보다는 학습자가 성찰 과정에서 피드백에 어떤 의미를 부여하고 어떻게 수용하

여 자신의 행동을 개선하였는가가 중요하다. 또한 피드백의 효과는 피드백의 유형에 따라 심화되기도 하고 확장되기도 한다. 이에 다음 절에서는 본고에서 사용하고자 하는 피드백의 유형으로 비디오 피드백, 자기 피드백, 동료 피드백을 상정하고 각각 유형별 피드백이 지닌 구체적인 효과에 대해 살펴보고자 한다.

## 2) 말하기 성찰의 촉매로서 비디오 피드백의 효과

비디오 피드백(video feedback)은 비디오를 사용하여 피드백을 제공하는 것으로 학습자가 자신의 과거 수행을 기억에 의존하지 않고 실제적이고 객관적으로 되돌아볼 수 있도록 돕는다는 장점이 있다. 비디오 피드백을 활용하면 말하기 성찰을 어렵게 하는 구어의 본질(즉시성, 현존성)을 극복할 수 있다. 말하기 교육이 순간적이고 일회적인 말하기의 본성으로 인해 성찰의 기본 단계인 자기 관찰이 제대로 이루어지기 어렵다는 점을 비디오 피드백으로 해결할 수 있는 것이다. 비디오 피드백을 통해 녹화된 자신의 말하기를 되돌아보면 학습자는 자신의 행위에 대해 깊게 사고하고 이를 개선할 수 있는 기회를 제공받는다. 즉 비디오 피드백은 말하기와 성찰이 동시에 이루어져야 하는 시간적 제약을 극복하도록 한다. 그러므로 비디오 피드백은 즉시성으로 인하여 성찰이 어려웠던 말하기 대한 성찰을 용이하게 하고 성찰의 수준을 높이는 데 도움을 주는 도구로 활용될 수 있다. 또한 타인의 수행을 동시에 관찰 및 분석해야 하는 제약을 줄이는 데에도 도움이 된다.

이러한 비디오 피드백을 학습에 적극적으로 활용하고자 하는 것은 사회 학습 이론(social learning theory)의 핵심적 요소라고 할 수 있는 자기 효능감 메커니즘(self-efficacy mechanism)에 기반한다. 자기 효능감이란 자기 개념의 하나로 어떠한 과제를 수행해 낼 수 있다는 개인적 신념을 말한다. Bandura(1977; 1979; 1986)에 따르면 수행 성취, 대리 경험, 언어적 설득, 정서적·생리적 각성 등은 자기 효능감에 영향을 주는데 그중 가장 강력한 영향력을 미치는 것은 실제적인 성취 경험이다. 비디오 피드

백은 자기 성취의 수준을 직접 파악할 수 있게 한다는 점에서 상당한 성취감과 효능감을 획득하는 데 도움을 줄 수 있다. 다음으로 대리 경험은 다른 사람을 관찰함으로써 얻게 되는 정보로 실제적인 성취 경험보다는 효과가 약하지만 자신과 유사한 상황이나 특성을 지닌 피관찰자의 성공이 관찰자의 자기 효능감에 간접적인 영향을 미치게 된다. 이는 언어적 설득보다 높은 효과를 지니는 것으로 아무리 상대가 학습자에게 성공할 수 있다고 설득을 하려 해도 학습자가 이를 실현 불가능한 것으로 여길 경우 오히려 학습자의 자기 효능감을 낮출 수 있으며 설득자의 권위나 위치에 따라 그 효과가 달리 나타난다. 이를 말하기 교육 상황에 대입해 보면, 교사의 직접적인 설득보다는 학습자가 말하기를 수행하고 성취감을 느끼거나 자신과 비슷한 위치에 있는 동료 학습자의 성공 경험을 대리 관찰하는 것이 말하기 효능감에 더 큰 영향을 줄 것을 예상할 수 있다. 여기서 비디오 피드백이 자신의 말하기에 대한 비합리적인 신념을 수정할 수 있게 한다는 점과 동료의 말하기를 반복하여 관찰할 수 있게 한다는 점을 고려할 때 비디오 피드백은 말하기에 대한 자기 효능감을 높이는 좋은 도구가 될 수 있을 것이다. 또한 개인의 정서적·생리적 각성 역시 자기 효능감에 영향을 미칠 수 있는데, 이는 수행 중 느끼는 바에 의해 자기 효능감이 변화된다는 것이다. 특히 말하기의 경우 수행 도중 신체가 떨리거나 식은땀이 나는 등의 불안을 느낄 경우 말하기에 대한 효능감의 저하로 직결되고 향후 비슷한 상황을 회피하고자 하는 반복적 악순환에 빠질 가능성이 크다. 비디오 피드백이 이러한 말하기 불안 정도를 낮춘다는 선행 연구 결과를 참고할 때 비디오 피드백은 말하기 불안 및 말하기에 대한 자기 효능감에 긍정적인 영향을 줄 것으로 예상할 수 있다.

이러한 점에서 비디오 피드백을 자기 모델링 기법으로 활용하고자 하는 것은 비디오 피드백이 자기 효능감에 미치는 영향을 고려한 것이라고 할 수 있다. 자신의 수행 성취가 자기 효능감에 가장 강한 영향을 미친다고 할 때 비디오 피드백을 통한 문제점의 발견이 화자로서의 부정적 정체성을 고착시킬 가능성이 있기 때문이다. 이에 자신이 부적절하게 행

동하는 모습을 보는 것이 자아 개념 형성에 부정적인 영향을 줄 수 있다는 것을 근거로 대상자의 적절한 행동만을 편집하여 보여주는 수정된 비디오 자기 관찰 기법이 제안되기도 하였는데 이를 자기 모델링(self-modeling)이라고 한다. 이는 객관적인 정보의 제공보다는 이를 받아들이는 사람의 태도나 동기에 초점을 둔 것으로 비디오 피드백의 효과를 높이기 위해서는 피드백 수용자의 인지적 면뿐만 아니라 정서적 면에도 주의를 기울여야 한다는 것을 보여준다.

여기서 본고는 비디오 피드백을 활용할 때 자기 모델링이 아닌 자기 관찰 기법을 도입할 것이다. 본고는 치료적 상황이 아닌 교육적 상황에서 비디오 피드백을 제공하므로 학습자가 합리적으로 자신의 수행 상황을 관찰하고 분석할 수 있는 준비가 되어 있으며, 교육적 처치를 통해 비디오 피드백이 제공하는 자신의 문제점을 받아들일 수 있는 인지적 정서적 준비가 가능하다고 판단하였기 때문이다. 또한 자기 관찰 과정에서 자신의 고칠 점을 발견하여 조정할 수 있는 기회를 주는 것이 말하기 성찰의 과정 중 일부이며, 객관적 자기 관찰이 왜곡된 자기 인식을 수정할 수 있어 객관적 자기 관찰의 효과가 말하기 불안의 감소로까지 이어질 수 있다고 판단한 것이다.<sup>22)</sup> 말하기 불안이 높은 화자는 자신에 대한 비합리적으로 부정적인 신념을 갖고 있는데, 자신의 실제적 말하기를 객관적으로 관찰했을 때 왜곡된 자기 인식을 수정할 수 있기 때문이다. 실제로 비디오 피드백을 통한 객관적인 자기 인식이 말하기 불안을 감소시키는 효과가 있음을 증명한 연구들이 진행된 바 있다.<sup>23)</sup> 그런데 지금까지

22) 박창균(2015)에 따르면 학습 화자들은 녹화된 자신의 말하는 모습을 보는 것 자체가 의미 있고 신선하고 재미있는 경험으로 여기며 무엇보다 자신의 말하기에 대한 객관적 관찰을 통해 자신의 말하기가 가진 단점과 장점을 파악할 수 있다는 것에 대해 긍정적인 태도를 보인다.

23) 비디오 피드백은 자신을 객관적으로 인식하는 것을 도와서 말하기 불안을 감소시키는 효과를 나타내는 것으로 알려졌다(이혜경·권정혜, 1998; 김윤희, 2014). 박재현(2008) 역시 비디오 피드백은 학습자가 자신의 수행에 대한 객관적인 시각을 가질 수 있도록 도와 학습자의 왜곡된 자아 인식을 변화시키는 데 도움을 준다고 하였다. 박재현(2008)이 언급한 비디오 피드백의 효과는 다음과 같다. (1) 학습자에게 자신의 수행에 대한 관찰자로서 객관적 시각을 제공한다. (2) 자신의 화법 수행의 구체적인 개선 사항을 명확히 인식할 수 있다. (3) 녹화된 영상을 통해 화법의 내용 조직에 대해 면밀히 분석할 수 있다. (4) 말하기 불안 학습자의 왜곡된 자아 인식을 변화시키는 데



화법의 교육과정이 말하기 불안을 감소시키는 방법으로 제시해 왔던 안전 행동(시선 피하기, 심호흡하기 등)은 비현실적 신념에 대한 반증의 기회를 박탈하고 있어 한계점이 있으며 어떤 경우에 있어서는 오히려 불안을 가중시키는 역할을 한다는 문제점을 갖고 있다(최영인·권정혜, 2009). 말하기 불안은 상황의 중요도 등에 따라 많은 사람들이 겪게 되는 현상이지만, 부정적 자기 인식으로 의해 발생하는 말하기 불안은 향후 성인이 되었을 때 더 심각한 문제를 발생시킬 수 있으므로 청소년기에 이를 교정할 필요가 있다는 점에서 청소년을 대상으로 하는 말하기 교육에서 비디오 피드백의 필요성이 크다고 할 수 있을 것이다.

또한 본고는 학습자에게 말하기에 대한 협력적 성찰을 제공할 것이므로 비디오 피드백은 자기 관찰 기법 외에도 타인 관찰 기법으로 사용될 것이다. 타인 관찰 기법은 Bandura(1969)의 관찰 학습 이론(observational learning theory)에 따라 타인 관찰(videotape others-observation)을 통한 타인 모델링을 목적으로 하는 것이다. 이는 타인의 문제 행동을 통해 자신을 반면교사(反面教師)하는 용도, 즉 타인 관찰을 통해 자신의 모습을 객관적으로 평가하는 데 도움을 주려는 목적으로 사용되기도 하고, 모범 사례를 관찰하여 모방할 수 있도록 하는 용도로도 사용되기도 한다.<sup>24)</sup> 이는 비디오를 통한 관찰이 직접 관찰하는 것보다 관찰 대상에게 부담을 주지 않으면서 세밀한 관찰이 가능하다는 점, 그리고 다시 보고 싶은 부분을 반복하여 재생할 수 있다는 장점이 있다. 이와 관련하여 Bandura(1977)의 관찰 학습 이론에서 주목할 점은 관찰을 통한 경험은 학습 동기에 영향을 미치며 자기 효능감과도 밀접한 관계를 맺고 있다는 것이며, 관찰의 과정에서 동기를 고양할 수 있는 강화제를 제공하지 않는다면 관찰의 효과가 제대로 발생하지 않는다는 것이다. 특히 피관찰자에게 긍정적인 강화제가 제공될 때 관찰자의 학습 동기가 높아지며 이는

---

도움을 준다.

24) 김정렬(2007)과 강병규(2012)는 비디오 피드백을 자신의 모습을 관찰하는 자기 관찰(self-observation) 기법과 타인 관찰(others-observation) 기법을 모두 포함한 방법이라고 보고 있다. 김정렬(2007)이 비디오 피드백 후 동료 평가를 통해 자신의 모습을 객관적으로 평가할 수 있다는 것을 중시하였으며, 강병규(2012)는 서로의 비디오 녹화 장면을 보는 과정을 통해 관찰 학습이 이루어질 수 있음을 강조하였다.

수행 능력 및 기억력에도 긍정적인 영향을 미친다(Hur, 2019). 이를 고려할 때 비디오 피드백의 효과를 높이기 위해서는 비디오 피드백을 제공하는 과정에서 피관찰자에게 긍정적 강화제를 제공해야 하며 관찰자는 피관찰자가 긍정적 강화를 받는 모습을 지켜볼 필요가 있다. 그러므로 말하기 성찰 교육 과정에서 비디오 피드백을 제공할 때 강화제로 인식될 수 있도록 말하기 수행에 대한 긍정적 피드백을 공유하는 과정이 반드시 포함되어야 할 것이다.

그리고 비디오 피드백을 말하기 성찰의 과정 속에서 활용하기 위해서는 비디오 피드백을 사회 구성적인 의미로 해석하는 것이 중요하다. 이런 관점에서 비디오 피드백을 단순 플레이백과 구분할 필요가 있다. 비디오 피드백은 관찰 후 동료 간 평가 과정이 추가되는가에 따라 플레이백 기법과 피드백 기법으로 나누어지는데, 플레이백은 자신이 발화한 내용을 비디오로 녹화하고 녹화한 장면을 되돌려 보는 것을 말하며 피드백은 자신이 녹화한 장면을 보면서 교사, 동료 및 자기 자신이 발화한 내용을 자기 평가와 동료 평가를 하는 방법이다(김정렬, 2007). 비디오 피드백을 단순히 자신의 수행을 보고 성찰하는 개인 구성적인 의미를 넘어서 녹화된 자신과 타인의 모습을 동료와 함께 보고 함께 이에 대해 협력적으로 성찰하는 과정이라고 보는 것은 비디오 피드백의 사회 구성적인 의미까지 확장한 것으로 이는 협력적 성찰과 비디오 피드백이 서로 부분이자 때로는 전체가 될 수 있음을 보여준다.<sup>25)</sup> 비디오 피드백을 말하기 교육에 적용한다는 것은 자신의 수행을 관찰하는 것 자체보다는 학습자가 화자로서 자신을 정확히 인식하고 바람직한 정체성을 형성하도록 하는 것을 목표로 하는 것이다. 또한 이를 바탕으로 동료와 소통하는 과정이 진행되는 것은 말하기 학습이 단순히 전략이나 기술을 습득하는 것이 아니라 정체성의 형성이 타인과의 관계와 소통을 통해 이루어진다는 점에서 중요하다. 그러나 비디오 피드백의 직접적인 효과는 자기 관찰을 통한 자기 인식에 있으므로 본고에서는 비디오 피드백의 범위를 한정하

---

25) 김정렬(2007)에 따르면 비디오 피드백 과정에서 동료들이 자신들의 모습을 보고 평가하는 과정은 어느 정도의 충격과를 가질 수 있는데 이러한 충격과는 어느 정도의 스트레스가 학습의 효과를 높인다는 점에서 긍정적으로 해석될 수 있다.

여, 비디오를 통해 자신의 말하기에 대한 정보를 제공하는 과정만을 비디오 피드백으로 한정하고 이후 이루어지는 동료와의 소통 과정은 동료 피드백으로 다루고자 한다.

정리하면 비디오 피드백은 자신의 모습을 객관적으로 볼 수 있도록 하는데 이는 자신의 말하기에 대한 비현실적 신념에 대한 반증의 기회이다. 이것이 말하기 불안 감소에 긍정적 작용을 한다. 그러므로 비디오 피드백을 활용한 말하기 교육은 자신의 말하기를 객관적으로 관찰하는 경험을 통해 학습자가 자신의 말하기 수행에 대한 합리적인 사고를 구축할 수 있도록 도울 것이다. 그리고 이를 통해 비합리적인 신념이나 부정적 자아가 고착되어 말하기 불안이 증가하는 것을 방지하고 개선하는 효과를 기대할 수 있는 것이다. 또한 비디오 피드백은 말하기 포트폴리오의 역할을 할 수 있다는 점에서 유용하다. 축적된 비디오 피드백 영상을 통해 학습자는 자신의 말하기에 대한 과거의 모습과 현재의 모습을 비교할 수 있으며, 말하기에 대한 실제적 수행 성취는 말하기에 대한 자기 효능감에 긍정적인 역할을 할 것이다.

여기서 주의할 점은 비디오 피드백이 실패 경험으로 기억되거나 피관찰자의 수행에 대한 처벌 기제로 받아들여지면 안 된다는 것이다. 이를 방지하기 위해 수행에 대한 강화제로 긍정적 피드백을 사용하며 이를 공유하는 협력적 성찰의 과정을 세심하게 설계할 필요가 있다. 이러한 점들을 고려하여 본고는 자기 관찰 및 동료 관찰 과정에서 비디오 피드백을 활용한다. 그리고 성찰 과정에서 정보로 활용되는 자기 피드백의 수준과 양상을 파악하기 위해 피드백을 기록하게 하고 이를 분석할 것이다. 이에 다음에서는 말하기 성찰 과정에서 도구로 사용되는 자기 피드백의 개념 및 효과를 알아보도록 하겠다.

### 3) 개별적 성찰의 도구로서 자기 피드백의 효과

자기 피드백은 내적 피드백에 해당하는 것으로 자기 평가 결과에 따라 자기 자신에게 송환하는 정보를 말한다.<sup>26)</sup> 여기에서 자기 평가는 자기 자신을 되돌아보게 하는 기회를 제공하며 이는 성찰적 사고를 통해서 이루어진다(임천택, 2005). 그리고 말하기에서 자기 피드백이란 자신의 과거 말하기 수행과 관련된 자신의 말하기 지식, 전략, 가치관 등을 평가하고, 자기 평가의 결과를 언어의 형태로 자신에게 환류하는 것이다. 자기 피드백의 결과는 미래의 말하기 수행에 반영이 되며, 이러한 말하기 성찰 경험의 축적은 새로운 화자로서의 정체성으로 통합된다. 그러므로 말하기에 대한 자기 피드백은 자신이 지닌 말하기 지식, 가치관, 수행에 대한 정보를 제공하는 것이라고 할 수 있다.

말하기에 대한 지식은 자신이 가진 말하기에 대한 명제적 지식과 방법적 지식이 적절한지에 대한 성찰을 통해 구성되며, 말하기 과제를 수행할 때마다 과제에 대한 피드백과 과정에 대한 피드백의 수준으로 끊임없이 재구성된다. 그리고 이러한 피드백은 학습자가 자신의 말하기에 대한 내용 성찰을 한 결과에 따라 자신에 대한 말하기 정보로 축적된다. 그러므로 개별적 성찰에 결과로 새로운 자기 피드백이 재형성된다. 즉 자기 피드백은 개별적 성찰 과정에서 자신에 대한 정보로 활용되며, 개별적 성찰의 결과로 재구성되는 자신에 대한 정보 역시 자기 피드백에 해당한다. 자기 피드백은 개별적 성찰 과정과 결과에 모두 관여하게 되는 것이다.

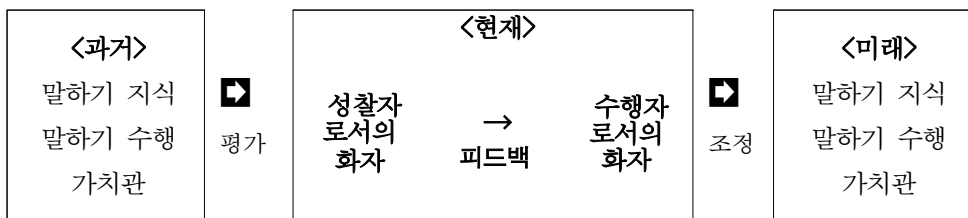
수행과 관련한 자기 피드백의 내용은 스스로에게 말하기의 목표가 어디에 있는지(Feed Up), 자신의 말하기 수행은 어떠했는지(Feed Back), 앞으로 자신의 말하기는 어떻게 개선해야 하는지(Feed Forward)에 대한 질

---

26) 자기 피드백은 자기 조절 학습(self-regulated learning)에 긍정적인 효과가 있어 학습자 자신이 능동적으로 자기 피드백을 생산하는 것이 중요하다고 알려져 있다. 이와 같은 피드백의 효과를 내재적 피드백의 효과라고 하는데 학생 자신이 학습 개선을 위해 스스로에게 정보를 제공하는 주체가 되므로 능동적인 학습의 효과라고도 할 수 있다(지은림, 2009).

문을 하고 그 답을 찾아가는 과정을 통해 형성된다. 그러므로 자기 피드백은 개별적 성찰 과정에서 구체적인 정보로 활용되며 이를 통해 개별적 성찰이 체계화된다. 또한 개별적 성찰의 결과는 수행에 대한 과정 수준의 피드백과 자기 규율 수준의 피드백으로 구성된다. 이는 과정 성찰의 결과로 구성된 자신의 말하기에 대한 정보이다. 즉 자기 피드백은 개별적 성찰의 체계성을 높이는 도구이면서 성찰의 결과로서 형성되는 정보이기도 한 것이다.

또한 학습자는 말하기에 대해 갖고 있는 자신의 가치관과 정서를 되돌아보고 자기 수준의 피드백을 구성하게 되는데 이는 전제 수준의 성찰에 해당되며, 궁극적으로 화자로서의 정체성을 형성하는데 중요한 역할을 하게 된다. [그림 II-5]는 화자의 말하기 수행과 그에 대한 자기 피드백이 작용하는 구조를 도식화한 것이다. 여기서 자신의 과거 말하기를 평가하고 조정하는 이 모든 과정이 말하기 성찰의 과정이며 내용 성찰, 과정 성찰, 전제 성찰에 따라 과제 수준, 과정 수준, 자기 규율 수준, 자기 수준의 자기 피드백이 생성된다.



[그림 II-5] 말하기 수행과 자기 피드백의 작용 구조

자기 피드백의 장점은 다른 사람으로부터 받는 외적 피드백보다 직접적이며 정확할 수 있다는 것이다. 외적 피드백은 송신자와 수신자와의 관계 등에 따라 간접적이고 모호한 상태로 제공되기 쉽지만 자기 피드백은 그렇지 않다. 또한 자기 피드백은 스스로에게 전달하기 때문에 전달 과정에서 오해나 오류가 없다. 그리고 수행의 계획부터 결과까지 모든 과정에 대해 알고 있는 것은 자기 자신뿐이기 때문에 행위 결과가 지닌 문제의 원인이 어디에 있는지 정확히 파악하여 대안을 제시할 수 있다는

장점도 있다.

그러므로 개별적 성찰의 과정에서 자기 피드백을 도구로 활용하면 성찰의 체계성을 높일 수 있다. 즉 자기 피드백의 내용은 화자로서의 자신의 수준을 정확히 평가하고, 자신의 말하기가 가진 문제점의 원인을 지식, 전략, 태도 등 다각적인 관점에서 분석하는데 구체적인 정보로 활용된다. 이를 통해 학습자는 자신의 말하기를 개선할 방법을 찾아낼 수 있으며, 그 결과 자신이 달성할 수 있는 범위 안에서 현실적인 말하기 목표를 설정할 수 있게 될 것이다. 이러한 과정이 지속적이고 유의미하게 반복되면서 학습자는 바람직한 화자로서의 정체성을 통합하고 확장해 가면서 자기 주도적으로 성장하게 되는 효과를 가져올 수 있는 것이다.

이에 본고는 자기 피드백을 자기 성찰에 활용되는 구체화된 정보로 보고 이를 기록하여 개별적 성찰의 수준과 양상을 분석하는 데 활용하고자 한다. 성찰의 내용은 외부에서 관찰하고 분석하기 어렵다는 문제점이 있는데 성찰의 과정에서 자신에게 송환한 자기 관찰 및 평가의 결과를 기록하도록 하면 이를 통해 성찰의 양상과 수준을 파악하는 데 용이하기 때문이다. 또한 말하기 성찰에 자기 피드백을 도구로 활용하기 위해서는 자기 피드백이 포함해야 할 요소를 구체화하여 학습자에게 제공할 필요가 있다.

그리고 말하기 성찰 과정에서 자기 피드백의 효과를 높이기 위해서는 자기 평가에 활용할 수 있는 간명하고 객관적인 지표를 제공하여 자기 평가를 구조화시킬 필요가 있다(김형수 외, 2010). 평가가 체계적으로 이루어져야 자기에 대한 구체적 정보로서의 자기 피드백을 산출할 수 있기 때문이다. 그러므로 말하기 평가 기준표나 말하기 과정을 점검할 수 있는 체크리스트 등을 제공하면 자기 피드백의 타당도를 높일 수 있으므로 말하기 성찰 교육을 설계할 때 이를 참고할 필요가 있다.<sup>27)</sup>

---

27) 임천택(2005)은 학습자가 자신을 평가하는 과정의 초반에는 매개체를 통한 피드백과 매개체를 통한 자기 평가 과정을 필요로 하지만 이 과정이 숙달되면 매개체 없이 바로 평가와 피드백, 그리고 반영이 가능해진다고 하였다. 그는 자기 평가가 유의미한 지식을 생성하고 확장하는 피드백의 기능을 가지려면 자기 평가 질문지, 체크리스트, 쓰기 과정 점검지, 포트폴리오, 교사나 동료의 평가, 컴퓨터 프로그램 등이 이러한 매개체가 될 수 있다고 한다. 잘 구조화된 자기 평가지나 체크리스트, 쓰기 과정 점검지

그 외에도 자기 평가에 익숙하지 않은 학습자를 대상으로 하여 자기 피드백을 교수 학습에 활용할 때에는 모범에 되는 사례를 제시하여 관찰 학습이 이루어지도록 하는 것이 효과적인데 이를 위해 교수자가 시범을 통해 자기 평가의 방법을 보여주고 단계적으로 책임을 이양하는 직접 교수 전략을 사용하는 방법을 고려할 수 있다. 또한 학습 초반에 학습자가 자기를 평가하는 과정에서 사용하는 점검 내용을 교수자가 학습자에게 제공하여 이를 내면화하도록 하는 것도 도움이 된다. 이는 우리의 사고가 의미(개념)의 내면화가 아닌 상호작용이 내면화된 것이기 때문이다. 그러므로 초반에는 메타 수준의 피드백을 교사가 직접 제공하고 학습자가 이에 익숙해지도록 하면 추후에 스스로 자신의 말하기를 성찰하고 문제점을 개선해 나갈 수 있을 것이다.

#### 4) 협력적 성찰의 도구로서 동료 피드백의 효과

동료 피드백은 외부 피드백의 한 유형으로, 학습자와 비슷한 수준과 상황을 공유하는 동료들이 학습 과정과 결과에서 보여주는 학습자의 행위와 사고방식 등에 대해 견해를 주고받는 것을 말한다. 동료 피드백을 통해 학습자는 자신의 학습 결과와 그것에 영향을 준 요소에 대해 더 정확하게 파악할 수 있는데, 그 과정에서 자신이 미처 알지 못했던 내용을 발견할 수도 있고 기존에 갖고 있던 자신의 판단에 확신을 더하기도 한다. 이렇게 학습자의 자기 평가의 수준을 높이고 자기 인식을 확대한다는 점에서 동료 피드백은 협력적 성찰의 과정에서 활용하기에 적합한 도구이다. 협력적 성찰은 동료 간의 소통 과정이 추가된 성찰 유형을 말하는데 그 소통 과정에서 주고받는 정보가 동료 피드백이다. 그러므로 동료 피드백을 분석하면 협력적 성찰의 양상과 수준을 파악할 수 있다.

피드백 연구 초기의 동료 피드백은 교사 피드백을 보조하는 수단으로서 다루어졌다. 그러나 비고츠키의 사회 구성주의나 후기 반두라의 관찰

---

는 그 자체로도 송환의 기능을 가지며 학습 필자의 지식 일부가 될 수 있다. 또한 학습 필자는 더 나은 타자와의 상호작용을 통해서도 필자로서의 자신과 자신의 쓰기 과정 및 결과에 대한 송환을 경험하고 관련 지식을 습득할 수 있다.

학습 관점에서 학습을 바라보는 교육 철학적 관점의 전환과 동료 피드백이 교사 피드백보다 교육적 효과가 높다는 교육 연구 결과들(임철성, 1997; 김정혜, 2003; 김민정, 2005; 정민주, 2012)로 인해 동료 피드백은 그 가치를 재평가받고 있다. 우선 동료 피드백을 제공하는 학습자는 피평가자가 아닌 평가자의 역할을 수행하게 됨으로써 주도적인 학습을 경험한다. 또한 교사 피드백을 수용할 때보다 피드백의 의미를 능동적이고 비판적으로 수용할 수 있다는 장점이 있다. 그러나 동료로부터 부정적인 피드백을 받는 것에 대해 불편한 감정을 갖게 될 수 있는데, 이것이 학습의 동기나 태도에 부정적 영향을 미칠 수 있으므로 동료 피드백을 사용할 때는 세심한 주의를 기울여야 한다.<sup>28)</sup>

동료 피드백의 긍정적인 효과는 동료와 학습자의 수준이 비슷하며 같은 학습 상황에 놓여있기 때문에 학습자가 겪고 있는 어려움을 극복할 수 있는 유용한 조언을 제공할 수 있다는 점에 있다. 또한 예상 청자에 대한 인식이 미숙한 학생들에게 실질적인 청자의 반응을 확인할 수 있는 기회를 제공한다는 점 역시 말하기 교육에서 동료 피드백이 갖고 있는 장점이다. 특히 미숙한 화자들은 자기 말하기의 문제점을 발견하지 못하는 데 동료 피드백은 자신의 말하기에 대해 거리두기를 가능하게 하여 자기중심성을 극복하는 데 도움을 준다. 그리고 동료 피드백은 학습자들이 교수자의 역할을 수행하도록 하는 것이므로, 많은 학생의 말하기에 대한 적절한 피드백을 주기 어려운 현실적인 교실의 한계와 교사가 짊어지는 부담감을 해결할 수 있는 방안이라는 장점이 있다(서영진·전은주, 2012; 이윤빈, 2014; 이윤빈·정희모, 2014).

이러한 동료 피드백의 효과는 동료 피드백의 유형에 따라서 달라질 수 있다. 예를 들어 서영진·전은주(2012)는 논평형 피드백이나 대안 제시형 피드백이 학습자의 표현물에 대한 질적 향상을 가져올 수 있다고 본다. 서영진·전은주(2012)의 동료 피드백 유형 분류는 <표 II-4>와 같다.

28) Orsmond et al.(1996)에 따르면 학습 상황에서 부정적인 피드백만을 제공하도록 하는 경우 피드백의 주체가 교사일 때보다 동료일 때 이에 대한 부정적인 감정이 더 높은 것으로 나타났다. 김찬중 외(2005) 역시 동료 피드백이 가져올 수 있는 문제점에 대해 학생들은 교사 피드백보다 동료 피드백에 대해서 부정적으로 반응하였고 동료에게 피드백을 제공해야 하는 입장에 대해서도 부담감을 나타냈다고 하였다.



<표 II-4> 동료 피드백의 유형(서영진·전은주, 2012)

|    | 유형        | 양상  |
|----|-----------|---|
| 성격 | 우호적 피드백   | 잘한 점을 칭찬하거나 긍정적이며 우호적인 태도를 드러낸 피드백                                    |
|    | 비판적 피드백   | 잘못된 점을 지적하거나 부정적 평가를 하며 비판적 태도를 드러낸 피드백                               |
|    | 유보적 피드백   | 긍정 또는 부정의 가치 판단을 내리지 않고 유보적 태도를 드러낸 피드백                               |
| 영역 | 내용 영역 피드백 | 내용 요소와 관련된 피드백<br>(상황을 고려하여 적절하게 내용을 마련했는지 등)                         |
|    | 조직 영역 피드백 | 조직 요소와 관련된 피드백<br>내용의 구조가 유기적이며 완결성을 갖추고 있는지 등)                       |
|    | 표현 영역 피드백 | 표현 요소와 관련된 피드백<br>(상황을 고려하여 정확하고 적절하게 표현했는지 등)                        |
| 내용 | 단순 소감형    | 막연하고 피상적인 인상이나 소감을 밝히는 피드백  |
|    | 오류 지적형    | 고쳐야 할 부분이나 잘못된 점을 단순히 지적하는 피드백  |
|    | 논평형       | 잘된 점과 잘못된 점을 언급하고 그에 대한 이유를 제시하는 등 자신의 생각을 논리적으로 밝히는 피드백              |
|    | 대안 제시형    | 잘못된 점을 언급한 후 수정하는 대안을 제시하거나 다른 관점·견해·정보를 제공하여 내용을 발전시킬 수 있도록 유도하는 피드백 |
|    | 질문형       | 이해가 되지 않는 부분에 대해 물어보는 피드백   |

동료 피드백을 제공하는 과정에서 학습자들은 피평가자가 아닌 평가자로서 주체적으로 학습에 임하는 경험을 하게 된다. 또한 좋은 말하기에 대한 기준을 마련하게 되고 이를 자신의 말하기에 적용하여 말하기 실력을 개선할 수 있다. 그리고 동료 피드백을 수용하는 과정에서 학습자들은 자신의 말하기에 대한 자기 중심성을 극복하고 객관적인 시각으로 자신의 말하기를 평가할 수 있다. 그런데 이러한 동료 피드백의 긍정적 가능성에도 불구하고 화법 교육에서 동료 피드백을 적극적으로 다룬 연구

는 많지 않다. 이는 구어는 발화 즉시 사라지기 때문에 전문가가 아닌 학습자들이 평가하기가 어렵다는 한계점에서 비롯한다. 그러나 이제 기술의 발달로 카메라를 통해 쉽게 말하기 장면을 녹화할 수 있으며 이를 재생시키는 것이 어렵지 않으므로 화법에서도 동료 피드백의 효과와 방법에 대한 연구들이 활발하게 이루어져야 할 것이다.<sup>29)</sup>

성찰의 관점에서 자기 피드백이 개별적 성찰의 도구이면서 동시에 결과로서 형성되는 정보라고 한다면 협력적 성찰에서 사용되는 동료 피드백은 결과적인 요소보다는 과정으로서의 의미가 강하다. 협력적 성찰에서 동료 피드백은 학습자가 자기에 대한 정보 수집하는 과정에서 사용되는 도구이기 때문이다. 이때 동료 피드백은 외부에서 제공하는 정보로 이를 수용할지는 학습자 개인이 결정하게 된다. 그리고 수용된 정보는 다시 자기 피드백의 일부로 재생산될 것이다. 결국 말하기에 대한 성찰 과정에서 피드백이 활용되는 효과를 높이기 위해서는 피드백의 수용 가능성을 높여야 하는데, 그 방법으로는 동료 피드백의 내용, 즉 제공하는 정보의 타당성과 수준을 높이는 것과 수용자가 열린 태도로 피드백을 받아들일 수 있도록 동료 피드백의 형태를 변화시키는 방법이 있다.

이에 본고는 피드백에 대한 이론적 배경을 참고하여 다음 III장에서 피드백 분석을 통한 성찰의 유형을 파악하고 말하기 성찰 교육 모형을 설계할 것이다. 또한 설계된 모형을 실제 수업에 적용하여 어떻게 교육 활동이 구체화될 수 있는지 살펴볼 것이다. 그리고 IV장에서는 설계된 교수 학습의 효과를 검증할 것이다.

---

29) 정민주(2012)는 화법 교육에서 동료 피드백에 관한 연구가 필요하다는 인식으로 대 학생을 상대로 연설 수업에 동료 피드백을 적용했을 때의 효과를 연구하였다. 그 결과 학습자들은 말하기에 대한 자신감 및 성취감이 상승했으며 문제점을 개선하려는 의지가 생겼다고 답하였다. 또한 자신의 말하기 능력을 객관적으로 평가할 수 있는 계기가 되었음을 언급하였다. 그러나 부정적 영향으로 학습자들은 동료로부터 자신의 말하기에 대한 문제점을 지적받아 자신에게 실망을 느꼈음을 토로하였다. 말하기 능력의 향상은 단순 전략 습득만으로 이루어지는 것이 아니라 화자로서의 효능감과 자신감을 습득하는 과정에서 이루어진다는 점에서 말하기 수업에서 동료 피드백을 사용하기 위해서는 동료 피드백의 부정적 영향을 줄이기 위한 방안이 반드시 필요하다는 것을 알 수 있다.

### 3. 경험 말하기와 성찰의 관계

#### 1) 경험 말하기의 이론적 배경

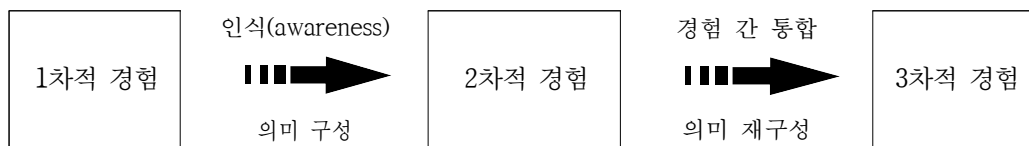
경험 말하기는 경험을 소재로 하는 말하기를 가리키는 것으로 주제를 기준으로 하는 담화의 하위 유형에 해당한다. 본고에서 학습자로 하여금 자신의 경험을 말하도록 하여 소기의 교육적 목적을 달성하고자 하는 것은 경험이 단순한 외부적 현상을 넘어서 개인의 지적인 사고와 밀접한 관련이 있기 때문이다. 특히 경험 말하기를 장르로 지정하여 말하기 성찰 교육을 실시하면 성찰 범위를 말하기에 대한 성찰을 넘어 자신의 삶에 대한 성찰로까지 확대할 수 있다는 장점이 있다. 여기서는 경험 말하기의 이론적 배경을 구축하기 위해 경험의 의미와 체계에 대한 학자들의 선행 연구를 살펴보도록 하겠다.

경험의 의미를 지식 또는 학습과 관련지어 파악하고자 한 것은 오랜 전통을 가지고 있다. 플라톤은 실재론적 관점에서 경험이란 물질적 현상의 세계이며 환상이므로 경험을 지식의 대상에서 제외하였으나 이러한 존재론적 철학은 로크에 의해 도전을 받게 되고 인간의 경험이 가진 중요성이 부각되기 시작하였다. 로크는 경험 이전의 인간은 백지(tabula rasa)와 같다고 하며 선験적으로 존재하는 지식을 부정하고 모든 지식은 감각적 경험과 그것을 통한 반성적 사고를 통해 이루어진다고 보았다. 관념은 그것을 구성하는 과정에서 경험이 개입하였는가에 따라 단순 관념과 복합 관념으로 나뉘게 되는데, 사물을 경험한 결과로서 단순 관념이 구성되며 단순 관념에 대한 사고를 통해 구성된 것이 복합 관념이다. 즉 복합 관념은 경험을 매개로 하지 않고 구성된 관념에 해당한다.

이러한 로크의 인식론은 듀이의 경험론으로 이어졌는데 듀이는 경험에 의미를 부여하는 과정이 곧 학습이라고 보았다. Dewey(1933)에 따르면 경험은 사고 과정의 개입 여부에 따라 일차적 경험(Primary Experiment)과 이차적 경험(Secondary Experiment)으로 나눌 수 있다. 일차적 경험은 감성적 지각 또는 감성적 인지를 통해 얻게 되는 경험으로 환경이나 대

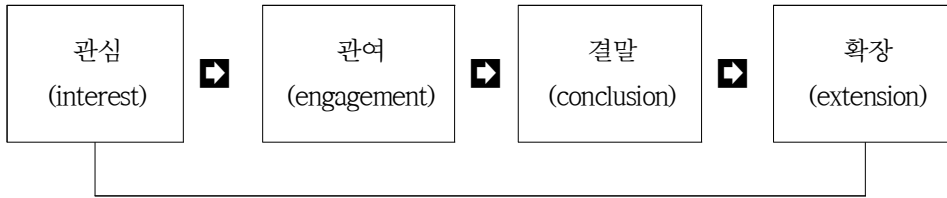
상을 경험함에 있어 보고, 듣고, 느낄 수 있는 감각기관을 통해 신체적으로 느끼는 것이며 이차적 경험은 일차적 경험을 통해 사고하고 판단하는 과정을 통해 형성되는 내적 경험을 가리킨다(김정란, 2014c).

본고는 듀이의 경험 체계 분류에 삼차적 경험을 추가하여 경험의 층위를 세분화하고자 한다. 이차적 경험이 인간의 사고를 통해 일차적 경험의 의미를 부여한 결과라면 삼차적 경험은 경험 간 통합을 통해 재구성된 경험으로 이차적 경험의 상황 간 유사성이나 인과 관계 등을 기준으로 통합된 경험의 연결과 그로 인해 구성된 의미라고 할 수 있다. 경험 간 통합은 시·공간의 유사성, 논리적 연결성(인과, 유추 등)등을 기준으로 하며 타인이 보기에는 완전히 이질적인 경험이라고 할지라도 개인이 의미를 부여하는 방식을 통해 창조적인 의미로 통합되어 의미를 재구성할 수 있다. 이를 정리하면 [그림 II-6]과 같다.



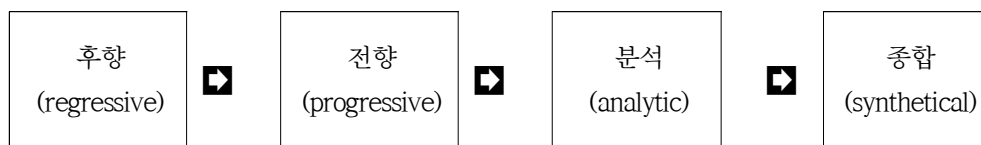
[그림 II-6] 사고의 개입에 따른 경험의 체계

위의 관점에서 경험은 단순한 행위 활동을 넘어선 것이며 무의미한 사건의 연속이 유의미한 경험으로 재구성되기 위해서는 경험의 의미가 형성되는 과정에서 개인의 고차원적인 사고가 수반되는 성찰이 필요하다. 즉 삼차적 경험의 의미를 재구성하는 과정이 곧 성찰의 과정인 것이다. Nathan Shedroff(2004)는 이 과정이 관심, 관여, 결말을 요구하는 것이라고 하였다. 즉 외부 세계에 대한 지각을 시작으로 주체자가 그 환경이나 사건에 대해 관여하여 경험을 지속하고 이를 구조화하여 담화 형태로 정리하며 이를 확장하여 새로운 경험으로 전이되며 경험은 확장을 더 큰 의미를 가지는 광범위한 결말로 나아간다는 것이다(손우진, 2006). 그 과정은 [그림 II-7]과 같다.



[그림 II-7] 나단 슈드로프의 경험 형성 과정(손우진, 2006)

슈드로프가 제안한 경험 형성의 과정이 공식적으로 경험의 의미를 확장한다면, 경험의 의미를 통시적으로 확장하여 과거 경험의 의미와 현재, 미래의 의미를 통합하는 것으로 파이너의 자서전적 교육 모형이 있다. 파이너는 경험을 교육의 중심에 두고 교육과정을 구성한 대표적 학자로 학습자의 삶과 교육이 분리되어 있다는 것에 문제를 제기하며 교육과정을 통해 자신의 내적 경험을 반성하도록 해야 한다고 강조한다. 그리고 개인의 경험이 지닌 의미를 성찰하도록 하는 교육과정을 쿠레레(currere)라 명명하고 이를 실현하는 방법으로 자서전적 교육 방법을 제시하였다(Pinar, 1975). 교육과정에 대한 그의 새로운 접근 방법은 이전의 교육이 개인의 삶을 획일적이고 수동적으로 만든다는 비판에 대한 대안으로 제기된 이해 패러다임의 중심이 되었다.<sup>30)</sup> 자서전적 방법이란 개별적 경험을 상기하고 그것이 자신의 현재와 미래에 미치는 의미를 해석하는 것으로 후향(regressive), 전향(progressive), 분석(analytic), 종합(synthetical)에 따라 이루어진다. 그 단계는 [그림 II-8]과 같다.

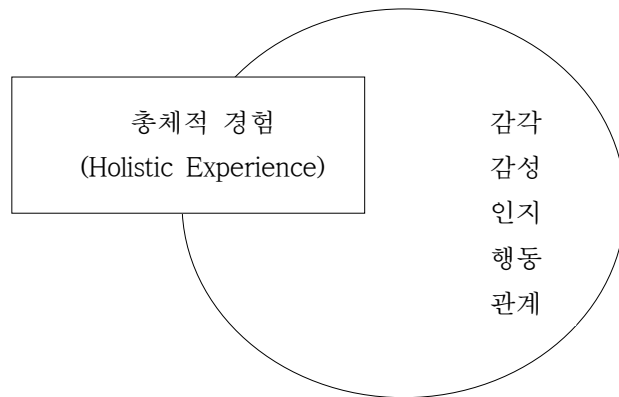


[그림 II-8] 파이너의 자서전적 교육의 단계(김정란, 2014b)

30) 교육과정을 자서전적 관점(autobiographical method)에서 이해하고자 하는 것은 ‘이해 패러다임’의 한 지류이다. ‘이해 패러다임’은 타일러로 대표되는 개발 지향적 연구 경향, 행동주의, 과학주의, 관료 행정주의, 학문 중심 교육과정 이론 등 1960년대까지 미국을 풍미했던 연구 경향들이 물질적이고 공학적인 사회 체제 속에서 개인의 희생을 강요하고 있다는 모순을 지적하고 그러한 문제를 해결하고자 한 미국의 연구과정을 가리킨다(한혜정, 2005).

여기서 후향은 과거 속에서 일어나는 것을 관찰하는 단계로 과거 자신의 자전적 기억을 떠올리는 단계이다.<sup>31)</sup> 전향은 과거의 경험과 연결되는 현재의 자신의 모습과 미래의 자신의 모습을 연결 짓는 단계이다. 분석은 자신의 과거, 현재, 미래가 서로 어떻게 연결되어 있는지를 질문을 통해 스스로를 이해하는 단계이다. 마지막으로 종합은 모든 단계를 통합하여 자신에 대한 새로운 깨달음을 얻는 단계이다. 이러한 단계들을 반복하여 경험을 연결 짓고 자신을 이해하는 것은 마치 자서전을 쓰는 것과 같다고 하여 이를 자서전적 방법이라고 한다(Pinar, 1975; 1985). 이에 본고는 어느 한 순간의 기억을 이야기하는 것에 그치지 않고 과거의 경험이 현재와 미래의 자신에게 주는 의미에 대해 말하는 것을 경험 말하기라고 상정한다. 여기서 경험이란 세계와의 상호작용으로 이루어진 인지적 행위뿐만 아니라 그와 관련된 정서적인 부분이 통합된 것이므로 경험을 구성하는 세부 요소를 살펴볼 필요가 있다(김정란, 2014e).

경험을 구성하는 세부 요소를 알아보기 위해서는 슈미트의 총체적 경험을 참고할 수 있다. 슈미트가 제안한 총체적 경험 구성 요인은 [그림 II-9]와 같다.



[그림 II-9] 슈미트의 총체적 경험 구성 요인(Schmitt, 2003)

31) 자전적 기억은 개인적으로 중요한 의미를 지닌 경험에 대한 기억으로 경험의 의미부여 정도에 따라 오래 기억되는 특성이 있다. 자전적 기억은 복잡하면서 일정한 형태가 없어 보이지만 위계적 구조를 지녀 인생 동안의 기억과 일반적인 수준의 기억, 특수 사건적 지식으로 체계화할 수 있다. 인생 기간은 특정 기간과 관련된 주제적 지식을 포함하는 추상적이고 일반적인 수준의 기억이고, 일반 사건은 반복적이고 오랜 기간 일어난 일화를 일컬으며, 특수 사건적 지식은 짧은 기간의 특정한 경험을 말한다(김정란, 2014b).

여기서 알 수 있듯이 총체적 경험은 ‘감각(sense), 감성(feel), 인지(think), 행동(act), 관계(related)’로 구성되어 있는데 감각적 경험은 신체의 감각을 통해 얻어지는 경험이며 감성적 경험은 감성이나 정서에 느껴지는 경험을 말한다. 인지적 경험은 지적 욕구를 자극하는 경험이고 행동적 경험은 무엇을 행동함으로써 얻어지는 경험을 가리키며, 관계적 경험은 타인이나 외부 세계와 관계를 맺으며 생성되는 경험을 말한다. 그리고 이러한 경험이 복합적으로 통합된 것을 총체적 경험이라고 한다(Schmitt, 2003). 이를 고려할 때 경험 말하기는 경험을 통해 느끼고, 생각하고, 행동하고, 관계한 모든 내용을 다루는 것이라고 할 수 있다. 그렇다면 이러한 경험을 주제로 하는 주제적 장르로서 경험 말하기란 말하기 성찰과 어떤 관계가 있는지 살펴보도록 하겠다.

## 2) 경험 말하기와 말하기 성찰 교육의 관계

경험 말하기는 목적에 따른 말하기 장르 중 친교·정서 표현 말하기의 하위 장르이다. 그러나 경험 말하기는 면접이나 발표의 형태 범주 안에서 이루어질 수 있으며 다양한 담화 유형을 통합하는 방식으로도 다루어질 수 있다는 점에서 기존 담화적 장르에 통합적으로 접근할 수 있는 말하기 유형이라고 할 수 있다.<sup>32)</sup> 경험 말하기는 성찰을 통해 화자로서 그리고 인간으로서의 정체성을 형성하는 데 중요한 역할을 한다는 점에서 성찰과 밀접한 관계가 있다. 여기서는 정체성이 무엇이며 그것이 교육의 대상이 될 수 있는지를 경험 말하기와 말하기 성찰 교육이 지닌 관계를 통해 알아보도록 하겠다.

Harter(2012)는 정체성에 대한 연구의 흐름을 살펴보면서 현대의 연구들은 정체성의 변화 가능성과 역동성에 주목하고 있다고 말한다.

---

32) 경험 말하기는 기존의 담화 유형 중심의 말하기 교육과정 체계의 영향으로 통합적으로 다루어지지 못했던 말하기 교육 내용에 종합적으로 접근할 수 있다는 장점이 있다. 예를 들어 경험 말하기는 토론, 협상, 발표 등의 담화 수행에 활용할 수 있을 뿐 아니라 독립적으로 사용할 경우 자아, 정서, 타인 인식 등 화법 교육에서 주요하게 다루는 요소를 통합하게 한다(김정란, 2014b).

Ivanič(1998) 역시 정체성의 개념을 정의함에 있어서 정체성이 가진 유동성을 중요한 특징으로 보고 정체성을 ‘Identity’ 가 아닌 ‘Identification’ 으로 지칭하기도 하였다. 이러한 최근의 연구 동향은 정체성이 교육의 대상이 될 수 있다는 중요한 근거가 된다. 즉 정체성은 주어진 것이 아니라 형성되어 가는 것이므로 교육을 통해 바람직한 정체성이 형성될 수 있도록 교육이 도움을 줄 수 있다는 것이다. 특히 소통의 과정에서 타인의 반응에 대한 잘못된 이해로 자기 인식에 오류를 범하면 타인이 실제 인식하는 자신과 다른 정체성을 형성하게 한다. 이러한 오류는 반복되면서 고착되므로 소통을 다루는 국어교육 현장에서의 자신을 성찰하는 의미 있는 경험을 통해 정체성 형성 과정에서 발생하는 오류를 바로잡는 것이 필요하다.

말하기와 성찰의 관계는 화자로서의 정체성과 말하기에 표현된 정체성의 두 가지 측면에서 살펴볼 수 있다. 그러므로 경험 말하기는 화자로서의 정체성과 경험 말하기에 표현된 인간으로서의 정체성 두 가지를 다룰 수 있는 장르라고 할 수 있다.<sup>33)</sup> 즉 경험 ‘말하기’ 에 대한 성찰을 통해서 화자로서의 정체성 형성이 촉진된다. 바람직한 화자로서의 정체성이 형성되기 위해서 학습자는 자기 주도적으로 말하기에 참여해야 하며 화자로서의 자신에 대한 상위 인지적 인식 과정을 거쳐야 하는데 그 과정에서 성찰이 중요하게 작용한다. 다음으로 ‘경험’ 말하기에 대한 성찰이 발생할 경우 서사적 정체성이 형성되고 나아가 통합된 정체성을 형성할 수 있다. 학습자는 자신의 과거를 성찰하는 과정을 통해 경험이

---

33) 이는 할리데이 학파의 언어의 두 가지 기능과 관련이 있다. 할리데이 학파는 언어를 관념적 기능과 대인 관계적 기능이 서로 보완적으로 작용하는 것으로 본다. 관념적 기능이란 언어가 관념을 반영하였다는 뜻으로 언어는 무언가에 대한 것이며 따라서 문화적 경험과 그 문화의 구성원으로서 개인의 경험을 입력하는 것이라는 점을 강조하는 개념이다. 이는 언어의 행위적 측면을 강조하는 대인 관계적 기능과 보완 관계에 있는데 대인 관계적 기능이란 언어가 무언가를 행하는 것이며 상황에 따른 역할 관계를 표현하는 것이라는 점을 강조하는 개념이다. 에번스는 이를 고려하여 글쓰기와 정체성의 관계를 두 가지로 규정한다. 첫째는 필자로서의 정체성이며 둘째는 글쓰기에 표현된 정체성이다(Evans, 2011). 이를 말하기에 적용할 경우 경험 말하기는 화자로서의 정체성과 경험 말하기에 표현된 인간으로서의 정체성 두 가지를 다룰 수 있는 장르라고 할 수 있다.



지닌 의미를 재구성하며 이를 현재, 미래를 연결 지으며 자신의 정체성을 구성해간다. 그러므로 경험 말하기는 삶을 살아가는 인간으로서 정체성을 형성하는 가장 기본적인 행위라고 할 수 있다. ‘말하기’와 성찰의 관계는 본장의 1, 2절에서 자세히 살펴보았으므로 여기서는 경험 말하기의 장르적 성격에 초점을 두고 성찰의 관계를 알아보도록 하겠다.

듣기와 말하기가 남을 이해하고 자신을 표현하는 가장 중요한 수단이며 관계 형성의 기반임(민현식 외, 2011)을 고려할 때 경험 말하기는 말하기의 가장 기본이라고 할 수 있다. ‘나’를 언급하는 말하기는 자신을 객관화시키는 것이며 자신의 목소리를 통해 나의 이야기를 듣는 것이 자신을 타자화하는 데 도움을 준다(Shoemaker, 1968)는 것을 고려할 때 경험 말하기는 말하기 성찰 교육 대상을 화자로서의 학습자에서 한 인간으로서의 학습자로 확대하는 것이라 할 수 있다. 특히 청소년기는 급격한 변화에 대한 적응으로 새로운 자아상이 형성되면서 통합된 정체성을 추구하게 되므로 청소년기의 경험 말하기는 통합된 정체성을 형성하는데 중요한 역할을 한다.

경험 말하기가 일차적으로 형성하는 정체성은 서사적 정체성이다. 서사적 정체성이란 자신의 이야기를 표현하는 과정을 통해 형성되는 정체성으로 리콥르에 의해 제안된 것이다. 이는 이바닉이 말하는 자전적 자아와도 연결된다. Ivanič(1998)은 자아를 자전적 자아, 맥락적 자아, 권위적 자아 또는 저자적 자아로 나누고 있는데 자신의 이야기를 소재로 하는 말하기는 자전적 자아를 파악하고 형성하는데 도움을 준다. 이렇게 자신의 삶의 이야기를 표현하는 과정을 통해 자신이 누구인가에 대해 알아가는 과정을 ‘내러티브 러닝(narrative learning)<sup>34)</sup>’이라고도 하는데 그 과정을 통해 자신이 누구인가에 대한 정체성을 형성해 나갈 수 있다(reissman, 1993). 정리하면 경험 말하기를 통해 서사적 정체성이 축적되고 통합되며 통합된 자신의 이해와 통합된 정체성 형성에 이를 수 있다. 정체성은 미리 정해져 있거나 영구불변하는 것이 아니라 해석을 통해 끝

---

34) 내러티브(narrative)란 개인이 자신의 경험에 대해 표현하는 동안 자신에게 일어난 일에 대해 가장 생생하게 회상하며 자신이 가졌던 감정을 재창조하여 전달하게 되며 그 의미를 새롭게 해석하게 된다는 것으로 경험의 의미를 부여하는 것이다.

임없이 자기를 찾아가는 과정을 통해 형성되는 것임(김한식, 2012)을 고려할 때 경험 말하기는 자신의 이해를 통해 자신의 정체성을 형성하는 과정이며, 성찰을 통해 말하는 나(I)와 말해지는 나(me)의 간격을 줄이는 과정이라고 할 수 있을 것이다. 이에 본고는 말하기 성찰 교육을 통해 화자로서의 정체성과 더불어 말하기 속에서 표현되는 자아인 서사적 정체성을 두루 다루고 이를 통합하고자 하는 것이다.

또한 경험 말하기는 기능과 전략 중심의 교육이 지녀 온 문제, 즉 대인 관계에서의 자아 노출과 관계의 형성, 유지, 발전에 듣기·말하기가 얼마나 중요한 역할을 하는지가 간과되어 온 문제를 해결할 수 있는 대안이 될 수 있다(민병곤, 2006). ‘나’를 표현하는 과정에서 학습자들은 적절한 수준에서 자신을 개방할 수 있는 능력을 지니게 되며 부정적인 경험에 대한 정서 표현이 경험에 대한 부정적 감정을 해소하고 관계맺음 동기를 향상시키기 때문이다(윤정순, 2012).

언어의 관계적 기능에 초점을 두고 보면 경험 말하기는 자신의 경험을 전달하는 과정과 이를 인식하는 상대방의 관계를 총체적으로 성찰하는 기회를 제공한다. 이 과정에서 학습자는 말하는 자신을 인식하고 어느 정도로 자신을 개방할지 판단하게 된다. 자아를 노출하고 상대의 반응을 살필 기회가 많을수록 자기 인식의 경험이 증가한다. 그 결과 후면에 있던 자아가 전면으로 드러날 수 있게 된다. 정체성이란 자아가 타인들에게 어떻게 알려지고 있는가에 따라 형성되기 때문에 경험 말하기를 통해 형성되는 정체성은 실체적 정체에 가까운 속성을 지니게 된다.<sup>35)</sup> 그러나 자아를 노출하는 기회를 갖지 못하거나 자신이 인식하고 있는 자신의 모습과 타인이 인식하는 자신의 모습을 통합하지 못하면 정체성 형성에도 문제가 발생할 것이다. 중등 교육 학습자는 정체성 확립을 생애 중요 과업으로 삼고 있으므로 경험 말하기를 통한 성찰은 특히 청소년을 대상으로 하는 말하기 교육과정에서 중요하게 다루어져야 한다.

이처럼 장르적 속성을 고려할 때 경험 말하기와 성찰의 관계는 정체성

---

35) Goffman(1959)은 개인이 매일의 삶에서 자아를 어떻게 타인들에게 표현하고 있는가를 분석하고 자아 정체란 자아가 타인들에게 어떻게 알려지고 있는가에 따라 형성된다고 하였다.

형성 기능과 관계적 기능으로 나누어 살펴볼 수 있으며 그것은 자기 인식의 단계에서부터 출발한다. 경험 말하기는 자신이 어떻게 살아왔으며, 자신이 누구이고, 무엇을 원하는지에 대한 인식, 즉 자기 인식에 해당하는 것으로 성찰의 기본 단계라고 할 수 있다. 여기서 경험을 통한 자기 인식은 과거 자신을 성찰하는 과정에서 경험에 의미를 부여하는 것이므로 일종의 자기 해석이라고 볼 수도 있다. 김한식(2012)에 따르면 자기 해석은 다른 기호나 상징들 중에서 의미를 가지는 특별한 매개를 찾아내는 것인데 경험 말하기는 자신의 이야기 속에서 특별한 매개를 만들어 내는 것이다.

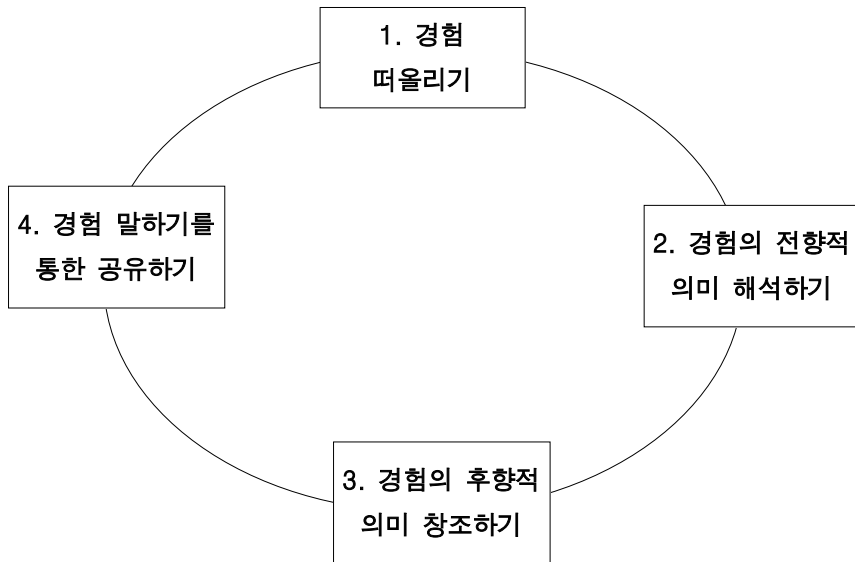
본고는 경험 말하기의 주제와 말하기 내용 선정 과정에서 파이너의 자서전적 교육 방법을 반영하였다.<sup>36)</sup> 즉 1단계에서 주제와 관련된 자신의 경험을 떠올린다. 그리고 2단계에서 그 경험이 과거에 지녔던 의미를 해석하도록 한다. 3단계에서는 그 경험이 현재 자신에게 미친 영향과 그와 관련하여 자신의 미래가 어떻게 이어질지에 대해 생각해보도록 한다. 4단계에서는 전 단계를 통해 정리한 자신의 경험이 지닌 의미를 언어를 통해 공유하는 말하기 단계이다. 이러한 교육 과정이 전개될 수 있도록 교수자는 과거, 현재, 미래를 연결 지을 수 있는 적절한 주제를 선정하여 경험의 전향적 의미를 후향적 의미로 발전시켜 나갈 수 있도록 도와야 한다. 그리고 이를 공유하는 과정을 통해 경험의 의미가 확대되고 재생산될 수 있도록 해야 한다.

전향적 의미와 후향적 의미를 모두 파악해야 하는 것은 이를 통해 학습자가 통합적 정체성을 형성할 수 있기 때문이다. Giddens(1997)에 따르면 상당히 안정된 자아 정체감을 가진 사람은 자신의 전기가 연속성을 가지고 있다고 느끼며 이런 느낌을 성찰적으로 파악할 수 있는 사람은 이를 다른 사람들에게도 전달할 수 있다. 전향의 의미를 후향적 의미로 발전시키는 것은 자신의 전기의 연속성을 발견하는 것이며 이를 공유하는 과정을 통해 학습자는 더 안정되고 통합된 정체성을 형성하게 될 것

---

36) 파이너의 교육에 대한 접근은 외부의 의도에 따라 획일적으로 생산되는 인간이 아닌 능동적이고 자율적인 인간으로 거듭나게 한다. 즉 학습자로 하여금 성찰의 과정을 기반으로 정신적·실존적 해방을 이루도록 하는 것이다(전한성, 2015).

이다. 자서전적 교육 모형을 적용한 경험 말하기의 단계는 [그림 II-10]과 같다.



[그림 II-10] 자서전적 교육 모형을 적용한 말하기 교육의 과정

이러한 경험 말하기는 성찰이 발생하는 맥락적 요소를 갖추어 성찰에 적합한 말하기라는 장점이 있다. 즉 말하기 성찰 수업은 학생들이 말할 수 있는 주제이면서도 적절한 부담감을 주는 주제여야 하는데, 자기의 경험을 말하는 것은 소극적·적극적 체면 손상 행위를 유발할 가능성이 높기 때문에 발화자는 이에 대해 부담을 느낀다(Cameron, 2001). 그러므로 경험 말하기는 성찰을 촉진하는 상황을 조성하기에 적절한 주제라고 볼 수 있다. 또한 Shoemaker(1968)는 자기를 언급하는 말하기 자체가 자신을 객관화시키는 것이며 자신의 목소리를 통해 나의 이야기를 듣는 것이 자신을 타자화하는 데 도움을 준다고 말한다. 자신의 타자화는 성찰의 중심이므로 성찰을 중심으로 하는 말하기에 매우 적합하다는 장점이 있다.

다음으로 경험 말하기는 통합된 자아를 구성하는 데 도움을 준다. 학습자는 자신을 표현하는 말하기를 통해 자기 자신에 대해 깊이 생각해 보는 기회를 얻게 된다. 이는 통합된 자아를 구성하는 데 필요한 과정이

다. 이러한 점을 고려할 때 말하는 주제가 자기 자신일 때 학습자는 심화된 자기 이해를 할 수 있다. 특히 이를 말하기 성찰과 연결할 경우 학습자는 자신에 대한 이해 정도를 높일 수 있을 뿐만 아니라 이에 대한 타인의 반응을 함께 살펴볼 수 있는데, 이는 타인은 알지만 자신은 알지 못하는 보이지 않는 영역(blind area)을 감소시킬 수 있다.<sup>37)</sup> 또한 자기를 노출하는 경험 말하기의 특성으로 인해 숨겨진 영역(hidden area)이 감소하고 공개된 영역(open area)이 증가하는 것은 학습자가 청소년기 통합된 자아를 구축하는 데에 중요한 역할을 하게 되며, 궁극적으로 통합된 정체성을 구성하는 데 도움을 준다.<sup>38)</sup> 이러한 점을 고려할 때 정체성을 형성하는 중요한 시기에 있는 청소년에게 ‘나’를 주제로 하는 경험 말하기의 필요성이 더욱 크다고 할 수 있을 것이다.

그리고 경험 말하기는 관계 형성에 도움을 주는 효과가 있다. 자신을 표현하고 동료의 이야기를 듣는 과정에서 학습자는 서로에 대한 정보를 얻고 공감을 하며 관계를 형성하게 된다. 자기 노출은 친밀감 형성에 직결되어 있기 때문이다.<sup>39)</sup> 또한 불확실성 감소 이론에 따라 경험 말하기

37) ‘보이지 않는 영역’은 자기 노출의 영역을 설명하는 대표적인 이론인 ‘조하리의 창(Johari window)’에서 가져온 개념이다. 조하리의 창은 정보가 ‘나’와 ‘타인’에게 인지되었는가를 기준으로 공개된 영역, 보이지 않는 영역, 숨겨진 영역, 미지의 영역으로 나눈다.

38) 자아정체성의 서사는 지역적 지구적 수준에서 급변하고 있는 사회생활의 상황에 맞추어 구성되고 수정되고 성찰적으로 유지되어야 한다. 성찰적으로 질서 지워진 자아 정체성의 서사는 변화하는 외적 상황에 맞서 유한한 일생에 일관성을 부여하는 수단을 제공하기 때문이다. Giddens(1997)는 자아와 성찰에 대해 다음과 같이 정리한다. (1) 우리는 지금 존재하고 있는 우리가 아니라 우리 스스로에 대해 창조하는 우리이다. (2) 자아는 과거에서 예상된 미래로의 발전 궤도를 구상한다. (3) 한 일관된 현상으로서의 자아정체성은 서사를 전제하고 있다. (4) 자아실현은 시간의 통제를 내포하며 개인적 시간대를 수립하는 것이다. (5) 자아실현은 기회와 위협 사이의 균형이라는 측면에서 이해된다. 이를 참고할 때 자신의 경험을 말하는 것은 자신에 대한 스토리텔링에 해당하며 자기의 경험에 의미를 부여하고 서사를 만들어 내는 행위이다. 이 과정을 통해 학습자는 흘러간 시간을 현재로 이끌어와 새로운 의미를 부여하고 자신의 경험을 공유하는 과정을 통해 새로운 정체성을 통합하게 된다.

39) 박재현(2016)에 따르면 소통하지 않는 개체들 사이에는 미지의 영역이 커서 관계가 발전하기 어렵다. 그러므로 학습자들 간 경험 말하기는 학습자 간 자기 노출을 통해 공개된 영역을 확대하여 자신에 대한 인식과 타인에 대한 인식의 영역을 모두 확대하는 역할을 한다. 그리고 이는 결과적으로 관계를 증진시킨다. 자기 노출이란 자신의 경험이나 생각, 느낌 등을 다른 사람에게 언어적으로 노출하는 것으로 다음 4가지 속

상황은 학습자들에게 일종의 공유된 네트워크로서 작용을 하며 이는 서로에 대한 불확실성을 감소시키는 역할을 한다. 그리고 이는 학습자 간 우호적인 관계를 형성하고 이를 발전시키는 중요한 요소로 작용한다.<sup>40)</sup>

또한 경험 말하기는 적절한 노출 범위와 수준을 판단하고 실행해보는 과정의 일환으로 경계 관리 이론(boundary management theory)<sup>41)</sup>에 따라 추후 소통을 통한 대인 관계 형성에 중요한 역할을 할 것이다. 경계 관리 이론에 따르면 인간은 자기 노출을 통해 친밀감과 관계 형성을 촉진하고자 하는 욕구와 자신을 폐쇄함으로써 자신을 보호하고자 하는 두 욕구 사이에 갈등을 느낀다. 그 갈등 사이에서 자기 노출의 적절한 선을 판단하고 이를 소통에 적용하는 것은 실제 말하기 상황에서 자신을 노출시키는 직접 경험에 의해서 축적된다. 즉 자기 노출에 따른 상대의 반응 및 관계의 진전 등을 직접 확인하거나 타인의 소통 방식과 그 효과를 관찰하는 경험에 의해 적절한 경계를 관리할 수 있는 암묵적 지식(tacit knowledge)<sup>42)</sup>이 축적될 수 있는 것이다. 그런 의미에서 청소년기에 ‘경

---

성을 지닌다. (1) 이야기의 대상은 자신이다. (2) 이야기를 듣는 타인이 존재한다. (3) 화자에게 자신을 노출하고자 하는 의도가 있어야 한다. (4) 언어로 전달되어야 한다.

40) 조하리의 창에 따르면 나에 대한 인식과 타인에 대한 인식 가능 여부에 따라 공개된 영역, 숨겨진 영역, 보이지 않는 영역, 미지의 영역이 있다.

41) ‘경계 관리 이론(boundary management theory)’이란 사람들이 소통 과정에서 상대와 공유하려는 것과 그들이 공유하려 하지 않는 것들 사이의 경계를 조정하고 관리한다는 것으로 경계를 개방하게 되면 개인적 공격을 받을 위험을 감수하고 친밀감을 형성할 수 있으며 경계를 폐쇄하면 자율과 안전을 보장받을 수 있다. Cozby(1973)는 이러한 갈등을 ‘노출을 증가하고자 하는 힘과 노출을 감소하고자 하는 힘의 경쟁’이라고 표현한다(박재현, 2016).

42) ‘암묵적 지식(tacit knowledge)’이란 폴라니(Polanyi, 1958)가 제안한 지식의 유형으로 명시적 지식(explicit knowledge)에 대비되는 개념이다. 명시적 지식이란 명문화할 수 있는 지식으로 객관적이며 형식적인 지식으로 습득 과정과 결과를 확인하기가 비교적 수월하지만 암묵적 지식은 명문화될 수 없는 지식으로 경험과 학습에 의해 체화된 지식으로 겉으로 드러나지 않기 때문에 관찰 등 간접적인 방법을 통해 획득될 수 있는 지식을 말한다. 암묵적 지식의 예로 ‘자전거 타기’를 들 수 있는데 자전거를 타는 법에 대한 암묵적 지식을 몸으로 습득한 사람은 이후 자전거를 자연스럽게 탈 수 있으나 그 방법을 타인에게 말로 설명하기가 어려운 것이 암묵적 지식의 성격을 잘 보여준다. 이는 내재적 지식으로 관찰과 체험을 통해 개인에게 습득되기 때문에 직접 수행해보고 연습을 반복하는 것이 가장 좋은 학습법이라고 할 수 있다. 자기 노출에 대한 경계를 마련하는 것도 마치 자전거 타기와 같아서 그 경계를 객관적으로 설정할 수 없으며 그 방법을 언어로 전달할 수 없다. 자기 노출의 적절한 수준은 직면한 문

험 말하기' 를 통해 동료 학습자들과의 소통을 경험하는 것은 자신의 경계를 어디까지 노출할 것인지에 대한 기준이나 척도를 제시하는 데 중요한 작용을 하며, 상호성의 규범을 적용하여 대인 관계를 발전시켜 나가는 방법을 습득하게 하는 데 큰 도움이 된다. 만약 자신의 노출이 성공적이지 않았다면 이러한 경험을 발판으로 자기 노출 전략을 수정할 것이며 적절한 범위에서 경계를 개방하는 방법을 습득하게 될 것이다.

정리하면 경험 말하기는 말하기 성찰 교육이 하나의 전략으로 전략하는 것을 방지해 주는 역할을 한다. 즉 성찰을 통해 유능한 화자를 양성하는 것에서 나아가 깊은 사고를 통해 자신의 삶을 반추하는 성찰적 화자를 양성하는 데 도움을 줌으로써 성찰의 외연과 깊이를 더해준다. 또한 경험 말하기를 통해 축적되는 암묵적 지식, 즉 자기 노출을 수반하는 소통을 통한 관계 형성의 경험은 성인이 되어서 대인 관계를 유지 및 발전시키는 데 매우 중요한 역할을 하게 된다. 이러한 측면에서 경험 말하기는 청소년의 정체성과 관계 형성을 위해 두루 필요한 말하기 장르로 말하기 성찰 교육이 적합하다고 할 수 있다.

---

제 상황에서 당사자가 암묵적 지식을 발동시켜 상황적 조건 등을 고려하여 설정하여야 한다. 그러므로 반복적인 언어적 소통 경험을 통해서 대인 관계 유지 및 발전 방법에 대한 암묵지가 형성될 수 있으며 '경험 말하기'의 반복 연습과 수행이 이를 위한 가장 좋은 학습법이라고 할 수 있다.

### Ⅲ. 말하기에 대한 성찰의 양상 분석 및 교육 설계

본고는 학습자가 화자로서의 자신을 파악하고 사회 구성원으로서 성장해 나가는 데 필요한 말하기 능력과 태도를 형성하는 것을 교육의 목표로 두고 이를 달성하기 위한 말하기 교육을 설계하고자 한다.<sup>43)</sup> 말하기 성찰 교육을 설계하고 그 효과를 검증하기에 앞서 Ⅲ장에서는 두 번의 사전 조사를 실시하여 말하기에 대한 학습자의 성찰 양상을 분석하고 이를 통해 교육 설계에 대한 교육적 시사점을 얻고자 하였다. 두 번의 사전 조사는 실험 집단과 비교(통제) 집단 간 차이를 분석하는 준실험연구로 진행하였으며 이에 드러난 말하기 성찰의 양상을 파악하고 말하기 성찰의 효과를 높이기 위한 시사점을 얻기 위해서 양적 분석 후 질적 분석을 실시하는 순차적 설명 방식을 사용하였다. 양적 분석은 실험 집단과 통제 집단의 사전 사후 말하기 점수의 차이와 집단 간 차이를 분석하여 처치의 효과를 확인하고자 한 것이며, 질적 분석은 피드백의 내용 분석과 인터뷰 내용을 자료로 양적으로 드러나지 않는 말하기 성찰의 양상과 문제의 원인을 살펴보고자 하는 것이다. 이를 통해 사전 조사에서 드러난 말하기 성찰의 문제점을 개선할 수 있는 교육적 방안을 마련하고자 한다.

첫 번째 사전 조사는 개별적 성찰의 양상을 파악하기 위한 것으로 비디오 피드백을 도구로 말하기에 대해 개별로 성찰하도록 한 후 그 효과

43) 민병곤(2006)은 말하기·듣기 교육은 어느 관점에 따라 접근하느냐에 따라 그 성격과 본질이 다르게 규정되며 실천적 국면에서는 이러한 관점들이 전인적 관점에서 통합될 필요가 있다고 하였다. 예를 들어, 화법 교육에 형식적(形式的) 관점으로 접근하는 경우 말하기 듣기 교육은 정확하고 규범적인 음성 언어를 사용할 수 있는 능력을 길러주는 것으로 규정되며, 기능적(機能的) 관점에서 접근하는 경우 말하기 듣는 기능(技能)에 대한 강조가 아닌 의사소통의 목적을 달성하는 데 요구되는 효율적인 전략과 방법의 활용 능력에 대한 강조와 관련된다. 전통 문화적 관점에서 접근하는 경우 문화유산의 계승 즉 공동체가 전승해 온 화법 문화를 내면화하는 것으로 말하기·듣기 교육의 성격이 규정되고, 비판적 관점에서 접근하는 경우 의사소통 참여자들이 언어를 통하여 자신들의 문화와 환경을 비판적으로 이해하고 자신의 화법 문화를 객관적으로 조망하는 능력이 강조된다. 또한 개인적 성장 관점에서는 개인이 화법을 통해 대인 관계 속에서 언어를 통한 자기 발견을 하고 사회 구성원으로서 성장해 나가는 것이 강조된다.



와 양상을 살펴보았다. 대상은 서울 소재 S 중학교에 재학 중인 1학년 학습자 32명이었으며, 실험 집단 16명에게는 자신의 발표가 녹화된 비디오를 보며 자신의 말하기 행위를 성찰하는 비디오 피드백을 제공하였고 통제 집단 16명에게는 발표 후 비디오 피드백을 제공하지 않고 다음 말하기를 수행하도록 하였다. 단순 반복을 통한 말하기 능력 신장의 효과를 통제하기 위해 사후 말하기 평가는 새로운 말하기 과제를 제시하여 실시하도록 하였다.

두 번째 사전 조사는 협력적 성찰의 양상을 파악하기 위한 것으로 말하기에 대해 협력적 성찰을 처치한 뒤 말하기 능력의 변화가 있는지 확인하였으며 그 과정에서 공유된 동료 피드백을 분석하여 협력적 성찰의 범위와 수준을 파악하였다. 이 조사는 서울 소재 중학교 2학년 학습자 44명을 대상으로 진행하였다. 실험 집단과 비교 집단 모두 비디오 피드백을 통해 자신의 말하기에 대한 성찰을 수행하였으며 실험 집단에게는 동료 피드백을 주는 협력적 성찰 과정을 추가로 처치하였다. 이상의 자료 수집 과정에 대한 개요를 정리하여 나타내면 <표 III-1>과 같다.

<표 III-1> 사전 조사 자료 수집의 개요

| 구분              |                       | 수집 시기                 | 수집 대상          | 수집 자료                               |
|-----------------|-----------------------|-----------------------|----------------|-------------------------------------|
| 수업 설계를 위한 사전 조사 | 1. 개별적 성찰의 효과 및 양상 분석 | 2019. 4.              | 중학교 1학년<br>32명 | 발표 영상,<br>말하기 평가 점수(사전·사후), 피드백 기록지 |
|                 | 2. 협력적 성찰의 효과 및 양상 분석 | 2019. 5.~<br>2019. 6. | 중학교 2학년<br>44명 | 발표 영상,<br>말하기 평가 점수(사전·사후), 피드백 기록지 |

사전·사후 실시된 학습자들의 말하기 평가는 절충적 평가를 사용하였다. 절충적 평가란 평가 내용을 범주화하여 각각의 평가 범주별 점수와 평가 요소를 제시하여 범주별 평가 결과를 합산하는 방식이다.<sup>44)</sup> 이 절

44) 박재현(2015)은 말하기에서 총체적 채점과 분석적 채점에 따라 점수 차이가 있다는

총적 평가는 총체적 평가나 분석적 평가와 점수의 편차가 크지 않고 평가 범주의 타당성이 검증되어 총체적 평가나 분석적 평가의 대안적 방법으로 활용성이 큰 방식으로 제안되고 있다(박재현, 2015; 박창균, 2018). 이에 본고에서는 민병곤·박재현(2014)의 ‘말하기 평가 채점 기준표’를 기준으로 하고, 김지은(2002)의 ‘발표 평가지’와 최미숙 외(2014)의 ‘발표에 대한 분석적 평가’의 기준을 참고하여 만든 평가표 <표 III-2>를 기준으로 학생들의 말하기에 대해 절충적 평가를 실시하였다.

<표 III-2> 말하기에 대한 절충적 평가표

| 영역 및 배점         | 평가 요소                 |
|-----------------|-----------------------|
| 내용 및 구성<br>(5점) | 주제에 맞게 내용을 선정하였는가     |
|                 | 목적에 맞는 내용을 선정하였는가     |
|                 | 청중을 고려하여 내용을 선정하였는가   |
|                 | 내용의 배열이 효과적인가         |
|                 | 시작과 끝이 자연스러운가         |
| 표현 및 전달<br>(5점) | 적절한 어휘를 사용하였는가        |
|                 | 어법에 맞게 말하였는가          |
|                 | 목소리의 크기, 속도, 어조가 적절한가 |
|                 | 표정, 자세가 적절한가          |
|                 | 청중을 보며 자연스럽게 전달하였는가   |

것을 말하기 평가의 주요 쟁점으로 삼고 총체적 채점과 분석적 채점의 절충형 척도를 개발할 필요성이 있다고 하였다. 박창균(2018)은 이에 총체적 평가와 분석적 평가의 장단점을 보완하여 평가 내용을 범주화하고 각 영역의 평가 요소를 제시하여 범주별 평가 점수를 합산하는 절충형 평가 방식을 제시하였으며 이러한 절충형 평가 방식을 취했을 때 총체적 평가 점수와 분석적 평가 점수의 중간 정도의 점수가 도출된다는 연구 결과를 제시하였다.

# 1. 말하기에 대한 성찰의 양상 분석

## 1) 개별적 성찰의 양상

여기서는 사전 조사 1의 결과를 통해 중학교 학습자들이 말하기에 대해 성찰하는 양상이 어떠한지를 살펴보고 말하기 성찰 교육을 설계하는데 시사점을 얻고자 하였다. 말하기 형식은 학습자의 말하기 수준과 말하기 환경 등을 고려하여 교육 현장에서 주로 사용하는 준공식적 말하기 방식인 3분 말하기 형식으로 하였고, 사전 말하기 주제는 독서 경험 말하기, 사후 말하기 주제는 자신의 목표와 관련된 경험 말하기로 선정하였다. 말하기는 서울 공립 중학교에 재직 중인 국어 교사 두 명이 <표 III-1>에 따라 평가하고, 평가자 간 점수에 차이가 발생한 경우 협의하여 10점 만점의 최종 점수를 부여하였다. 그 결과 실험 집단의 사전 말하기 점수는 5점이었으며 처치 후의 말하기 점수는 2.25점 향상한 7.25점이었다. 통제 집단의 사전 말하기 점수는 3.88점이었으며 처치 후의 말하기 점수는 0.25점 향상한 4.13점이었다. 그 결과는 <표 III-3>과 같다.

<표 III-3> 사전 조사 1의 말하기 점수 기술 통계

| 집단 | 사전 말하기 평가 |      |       | 사후 말하기 평가 |      |       |
|----|-----------|------|-------|-----------|------|-------|
|    | N         | M    | SD    | N         | M    | SD    |
| 실험 | 16        | 5    | 2.066 | 16        | 7.25 | 1.653 |
| 통제 | 16        | 3.88 | 1.310 | 16        | 4.13 | 1.360 |

두 집단의 말하기 점수를 모수 검정에 사용할 수 있는지 확인하기 위해 말하기 점수가 정규 분포를 따르는가를 확인하였다. 그 결과 <표 III-4>와 같이 유의확률이 0.05보다 커서 두 집단의 말하기 사전·사후 점수가 정규 분포를 따른다는 것을 확인할 수 있었다.

<표 III-4> 사전 조사 1의 말하기 점수 정규성 검정

| 구분 | 집단 | Shapiro-Wilk |     |      |
|----|----|--------------|-----|------|
|    |    | 통계           | 자유도 | 유의확률 |
| 사전 | 1  | .951         | 16  | .503 |
|    | 2  | .893         | 16  | .063 |
| 사후 | 1  | .892         | 16  | .060 |
|    | 2  | .916         | 16  | .146 |

이처럼 말하기 점수가 정규성 조건을 만족하므로 다음으로 말하기 점수에 대한 통계적 분석을 실시하였다. 우선 집단 동질성을 확인하기 위해 집단을 독립 변인으로 하고 사전 말하기 점수를 종속 변인으로 하는 독립표본 t검정을 실시하였다. 그리고 비디오 피드백을 통한 성찰 경험이 말하기 능력에 미치는 효과를 확인하기 위해서 실험 집단의 말하기 점수를 종속 변인으로 하는 대응표본 t검정을 실시하여 집단의 사후 변화를 판단하였다. 또한 사후 집단 간의 차이를 확인하기 위해 사후 말하기 점수를 종속 변인으로 하고 집단을 독립 변인으로 하는 독립표본 t검정을 실시하였다. 마지막으로 사전 말하기 점수를 공변인으로 한 일원배치 공분산분석을 실시하여 사전 말하기 점수를 통제할 경우에도 처치의 효과가 유의미한지 확인하였다. 그 개요는 <표 III-5>와 같다.

<표 III-5> 개별적 성찰의 효과 검증을 위한 통계 개요

| 문제                              | 통계 방법    | 종속 변인    | 독립 변인 | 공변인   |
|---------------------------------|----------|----------|-------|-------|
| 집단 간 사전·사후 말하기 능력에 차이가 있는가?     | 독립표본 t검정 | 사전·사후 점수 | 집단    |       |
| 사전·사후 말하기 능력에 차이가 있는가?          | 대응표본 t검정 | 사전·사후 점수 |       |       |
| 사전 말하기 능력을 통제했을 때 집단 간 차이가 있는가? | 공분산분석    | 사후 점수    | 집단    | 사전 점수 |

우선 두 집단이 비교 가능한 집단인지 확인하기 위해 사전 말하기 점수에서 두 집단에 차이가 없음을 독립표본 t검정을 통해 확인한 결과 두 집단은 사전 말하기 점수를 기준으로 할 때 차이가 없는 동질한 집단임

이 드러났다. 사전 말하기 점수는 등분산을 따르지 않아 등분산을 가정하지 않는 t점수를 확인한 결과 유의확률 0.078로  $p < 0.05$  수준에서 두 집단에 유의미한 차이가 없음을 확인하였다. 그러나 사후 말하기 점수에서는 t점수 5.839, 유의확률 0.000으로  $p < 0.001$  수준에서 집단 간에 유의미한 차이가 있음이 드러났다. 그 결과는 <표 III-6>과 같다.

<표 III-6> 사전 조사 1의 집단 간 말하기 능력 차이 분석

|    |              | Levene의 등분산<br>검정 |      | 독립표본 t 검정 |      |       |
|----|--------------|-------------------|------|-----------|------|-------|
|    |              | F                 | p    | t         | 유의확률 | 평균차이  |
| 사전 | 등분산을 가정함     | 5.338             | .028 | 1.840     | .076 | 1.125 |
| 점수 | 등분산을 가정하지 않음 |                   |      | 1.840     | .078 | 1.125 |
| 사후 | 등분산을 가정함     | .589              | .499 | 5.839     | .000 | 3.125 |
| 점수 | 등분산을 가정하지 않음 |                   |      | 5.839     | .000 | 3.125 |

이어서 집단의 사전·사후 말하기 능력 차이를 확인하기 위해 대응표본 t검정을 실시하였다. 그 결과 통제 집단의 경우 말하기 점수는 0.25점 상승하였는데 이는 유의확률 0.388로 유의미한 차이가 아니었다. 그러나 실험 집단의 경우 말하기 점수가 2.25점 상승하였으며 유의확률은 0.000으로  $p < 0.001$  수준에 차이가 있음이 드러났다. 이를 통해 실험 집단에 처치한 비디오 피드백을 통한 말하기 개별적 성찰이 말하기 능력 신장에 긍정적인 효과가 있음을 확인할 수 있었다. 대응표본 t검정을 통한 사전·사후 말하기 점수 차이 분석 결과는 <표 III-7>과 같다.

<표 III-7> 사전 조사 1의 사전·사후 말하기 능력 차이 분석

| 집단    | 평균 차이 | 표준편차  | t     | N  | 유의확률 |
|-------|-------|-------|-------|----|------|
| 실험 집단 | 2.25  | 2.017 | 4.463 | 16 | .000 |
| 통제 집단 | 0.25  | 1.125 | .889  | 16 | .388 |

다음으로는 실험 집단의 사전 말하기 점수를 공변량으로 두어도 집단 간 차이가 유의미한지 확인하기 위해 일원배치 공분산분석을 실시하였다. 그 결과 집단 간 평균제곱은 49.839로 나타났다. 이를 오차의 평균제

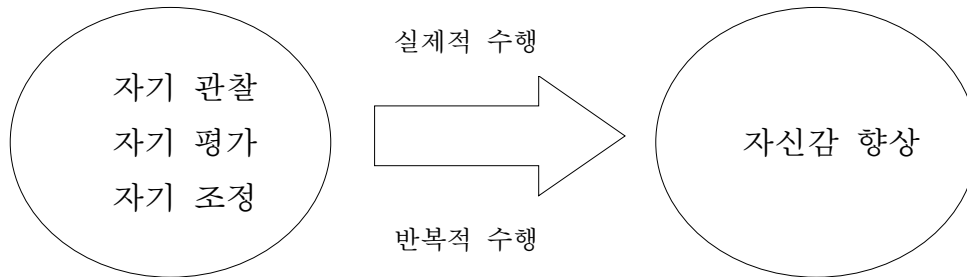
값 1.779에 대비하여 환산한 F값은 28.019로 나타났으며 유의확률은 0.000으로 두 집단의 차이가  $p < 0.001$  수준에서 유의미하다는 것을 확인하였다. 이는 사후 말하기 점수에 사전 말하기 점수가 미치는 효과를 통제하였을 때에도 집단 간 사후 말하기 점수에 유의미한 차이가 있음을 의미한다. 일원배치 공분산분석 결과는 <표 III-8>에 제시되어 있다.

<표 III-8> 사전 조사 1의 공분산분석 결과

| 구분        | 제곱합    | 자유도 | 평균제곱   | F      | 유의확률 |
|-----------|--------|-----|--------|--------|------|
| 절편        | 56.010 | 1   | 56.010 | 31.488 | .000 |
| 집단        | 49.839 | 1   | 49.839 | 28.019 | .000 |
| 사전 말하기 점수 | 17.165 | 1   | 17.165 | 9.650  | .004 |
| 오차        | 51.585 | 29  | 1.779  |        |      |

이러한 결과를 바탕으로 실험 집단에 나타난 말하기 능력 향상의 원인이 무엇인지 파악하기 위해 사후 설문 조사를 실시하였다. 그 결과 실험 집단의 16명 중 14명이 비디오 피드백을 통해 자신의 말하기 실력이 향상되었다고 응답하였다. 그 이유에 대해서는 ‘발표 잘하는 법에 대해 고민해서’, ‘무엇이 문제인지 파악할 수 있어서’ 등 자기 평가 과정을 언급한 경우가 5명으로 가장 많았다. 다음으로 ‘녹화한 것을 보고 문제점을 찾을 수 있어서’, ‘내 모습을 직접 볼 수 있어서’ 등 자기 관찰 과정을 언급한 학습자가 4명이었으며, ‘나의 문제를 고칠 수 있어서’ 등 비디오 피드백을 통한 자기 조정 과정을 언급한 학습자가 2명, ‘나아지는 모습을 보고 자신감을 얻어서’ 등 자기 효능감 상승을 언급한 학습자가 2명, ‘발표를 자주 해서’ 라는 응답이 1명이었다. 그리고 자신의 말하기 실력이 향상되지 않았다고 응답한 학생들은 그 이유에 대해 ‘준비가 부족해서’, ‘말하기가 부끄러워서’ 라고 답하였다. 이를 통해 비디오 피드백이 말하기 행위를 관찰하고 분석 평가하여 조정하는 성찰의 과정을 촉진하며 말하기 능력 향상에 도움이 된다는 것을 확인할 수 있었다. [그림 III-1]은 학습자를 대상으로 한 설문 조사의 내용에서 드러난 말하기 개별적 성찰의 장점, 즉 비디오 피드백을 통한 말하기 수

업의 효과를 나타낸 것으로, 이를 통해 학습자의 관점에서 실험 집단의 말하기 능력 향상의 이유가 말하기에 대한 자신감 향상이라는 정서적인 면과 밀접한 관계가 있음을 확인할 수 있다.



[그림 III-1] 비디오 피드백을 통한 말하기 성찰의 효과(학습자의 관점)

또한 위 결과는 비디오 피드백이 말하기에 대한 자기 관찰 도구로 사용되기에 적합하며 자기 평가와 자기 조정 활동을 촉진하는 효과가 있다는 것을 보여준다. 이는 학습자들은 비디오 피드백이 가진 장점에 기인한 것으로 학습자들은 비디오를 통해 언제든지 반복하여 자신의 모습을 재확인할 수 있으며 비디오 피드백을 통한 관찰 내용을 기반으로 자신의 말하기 행위를 더 객관적으로 분석 및 평가할 수 있다. 특히 일정 시간이 지난 후에는 새로운 관점으로 자신을 분석 및 평가하게 된다. 결과적으로 학습자는 비디오 피드백을 수단으로 자신을 관찰하고 분석 평가하여 조정하는 성찰의 과정을 통해 자신의 말하기의 수준을 개선한다. 그리고 그 과정에서 얻게 되는 자신감은 말하기에 대한 두려움이나 부정적 감정을 극복할 수 있게 한다. 그러나 비디오 피드백을 통해 자신의 말하기를 확인하는 과정 자체를 부끄러워하거나 이를 중요하게 여기지 않고 활동에 참여하지 않는 학생이 존재하므로 수업을 설계할 때 말하기 불안이 있는 학생, 활동 참여에 소홀한 학생을 위한 지도 방안을 고려해야 함이 드러났다.

다음으로는 학생들의 말하기 성찰 양상이 어떠한지 파악하기 위해 학습자가 작성한 자기 피드백의 내용을 분석하였다. 그 기준은 첫째 피드백의 성격으로 자신의 말하기를 관찰할 때 긍정적인 부분과 부정적인 부

분 중 어느 부분에 초점을 두는지 확인하기 위해 긍정적 피드백과 부정적 피드백으로 나누었다. 두 번째 기준은 내용 유형에 따른 것으로 피드백을 단순 지적형, 대안 제시형, 원인 분석형으로 나누고 단순히 행위의 잘잘못을 서술하는 단순 지적형보다 문제의 원인을 분석하고 그에 대한 대안을 제시하는 피드백을 높은 수준의 성찰이라고 판단하였다. 마지막 기준은 피드백의 대상에 대한 것으로 피드백을 내용에 대한 것과 표현에 대한 것으로 나누고 학습자가 말하기를 성찰하는 범위가 어떠한지 알아보았다.

우선 자기 피드백을 성격에 따라 나누어 분류한 결과 학습자들은 자신의 말하기의 긍정적인 부분과 부정적인 부분을 비슷한 비율로 인식하고 있는 것으로 드러났다. 내용을 기준으로 분석하면 단순 오류 지적형이 80% 이상으로 가장 많았으며 대안 제시형, 원인 분석형은 소수에 불과하였다.<sup>45)</sup> 성찰의 대상을 말하기 내용에 관한 것과 표현에 관한 것으로 나누면 대부분이 말하기 표현 및 전달에 관련한 것이었고 말하기의 내용과 관련한 피드백은 약 10%에 그쳐 학습자들은 말한 내용에 대한 평가 및 분석보다는 표현 및 전달에 대한 평가 및 분석을 많이 하는 것으로 나타났다. 실험 집단의 자기 피드백을 분류한 결과는 <표 III-9>에 제시되어 있다.

그런데 이를 살펴보면 학습자들의 말하기 성찰 양상에 몇 가지 보완할 점이 있음을 발견할 수 있다. 첫째, 자기 관찰의 대상이 말하기의 표현적 측면에 치우쳐 있다. 이는 비디오가 제공하는 시각적 요소에 선택적 주의를 기울여 말하기의 내용적 요소에는 주의를 기울이지 못한 결과로 볼 수 있다. 이러한 문제를 해결하기 위해서는 사전에 말하기 평가 방법과 평가 기준을 제공하여 학습자가 말하기의 내용과 표현의 범주를 두루 성찰할 수 있도록 해야 한다는 점을 시사한다.

---

45) 서영진·전은주(2012)는 동료 피드백의 양상을 분석하기 위해 피드백을 내용에 따라 단순 소감형, 오류 지적형, 논평형, 대안 제시형, 질문형 등으로 나누었다. 이를 참고하여 본고는 잘한 점 또는 못한 점을 지적하는 단순 지적형, 어떻게 행동해야 할지 서술하는 대안 제시형, 자신의 행동이 긍정 또는 부정적인 부분을 찾고 그 원인에 대해 분석하는 논평형으로 피드백을 분류하였다.



<표 III-9> 말하기에 대한 자기 피드백 유형 분류

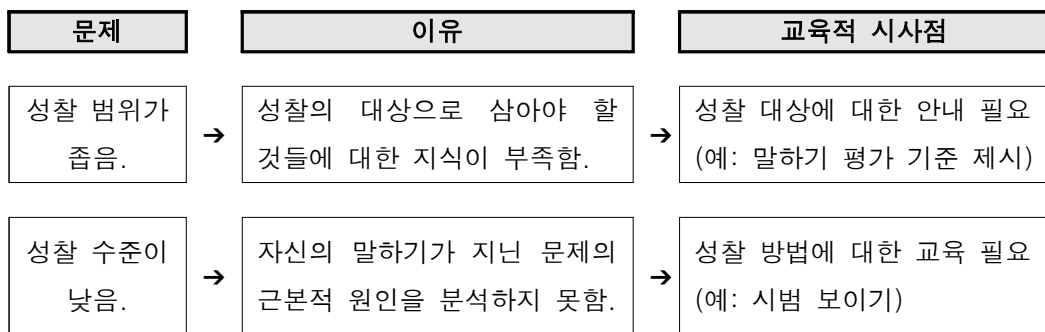
| 유형<br>(개수)     | 성격         | 영역         | 성찰 내용  |
|----------------|------------|------------|--|
| 단순 지적형<br>(57) | 긍정<br>(31) | 내용<br>(2)  | 짜임새(1), 내용 연결(1)이 적절하다.  |
|                |            | 표현<br>(29) | 목소리(11), 발음(8), 속도(5), 시선 처리(3), 자신감(2) 등이 적절하다.   |
|                | 부정<br>(26) | 내용<br>(4)  | 내용의 양(4)이 부적절하다.   |
|                |            | 표현<br>(22) | 시선 처리(7), 자세(3), 발음(3), 속도(2), 인사(1), 태도(1), 자신감(3), 성량(1), 간투사 사용(1) 등이 부적절하다.  |
| 대안 제시형<br>(7)  | 부정<br>(7)  | 표 현<br>(7) | 시선이 위로 가 있어서 앞을 보고 해야 한다.<br>종이로 얼굴을 가리지 않아야 한다.<br>마스크 벗고 해야 한다./ 목소리를 크게 해야 한다.<br>자신감을 가져야 한다./ 얼굴을 가리지 말아야 한다.<br>정면을 보고 말해야 한다. |
| 원인 분석형<br>(1)  | 부정<br>(1)  | 표현<br>(1)  | 대본을 외우지 못하셔서 내용을 다 말하지 못하였다. 대본을 보면서 말하려고 하니깐 고개가 계속 아래로 내려 갔다가 올라온다.  |

둘째, 학습자들은 문제점을 단순 지적할 뿐 그 원인을 파악하지 못하고 있었다. 문제가 있는 행동을 반복하지 않기 위해서는 자신의 행위의 원인을 분석해야 하는데 문제가 발생한 원인을 분석한 학습자는 한 명뿐이었다. 게다가 말하기의 근본적인 문제를 해결하기 위해서는 외면적 원인뿐만 아니라 자신의 태도나 정서와 관련된 내재적 원인에 대해 분석할 필요가 있으나 실험 집단은 이러한 성찰의 수준까지 나아가지 못하였다. 또는 문제의 원인을 어렵듯이 알고는 있으나 이를 기록하지 못했을 가능성이 있다. 그러므로 성찰이 더 체계적으로 행해지도록 성찰의 원인을 분석하고 이를 명료화하여 기록하는 과정에 대해 지도할 필요가 있다.

셋째, 자기 피드백의 유형을 통해 성찰의 수준을 살펴본 결과 자신의 말하기를 개선할 대안을 제시한 학습자는 10%에 그쳤으며 대안을 제시하더라도 문제 행동을 하지 말아야 한다는 수준의 대안이어서 말하기의 목표 및 전략, 말하기 내용을 어떻게 조정해야 하는지에 관한 과정적 성

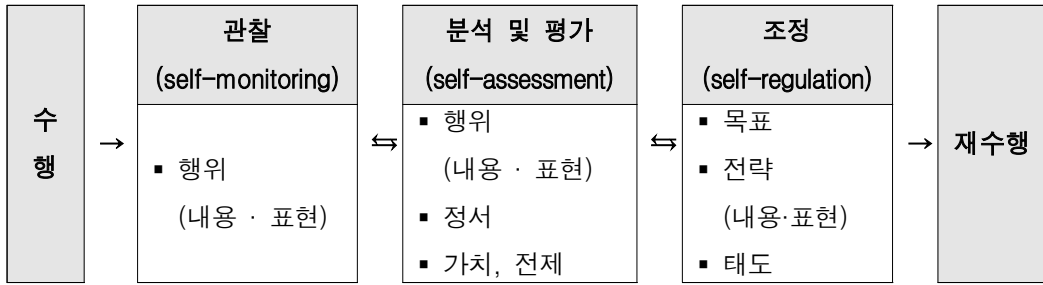
찰에까지 이른 학습자는 드물었다. 또한 문제의 원인을 자신의 가치관이 나 태도에서 찾는 전제 성찰에 이른 학습자는 전혀 없었다. 그러므로 자기 조정 과정에서 다루어야 하는 것이 말하기 목표, 전략, 내용에 대해서 안내하고 자신이 지닌 말하기의 문제의 원인을 찾아내는 방법을 시범 보이기 등을 통해 교육할 필요가 있음이 드러났다.

정리하면 학습자들의 말하기 성찰의 대상은 말하기의 행위 특히 표현적 요소에만 치우쳐져 있었다. 또한 표면적인 문제에 대해 지적할 뿐 문제의 원인을 분석하여 근본적인 말하기 개선으로 나아가지는 못하고 있었다. 이러한 문제점을 해결하기 위해서는 학습자들이 성찰 범위와 수준을 높일 수 있는 지도가 필요함을 알 수 있다. 이를 정리하면 [그림 III-2]와 같다.



[그림 III-2] 개별적 성찰 양상에서 드러난 문제점 및 교육적 시사점

이 외에도 성찰이 실제적 효과를 거두기 위해서는 조정 과정을 통해 수정한 목표와 전략을 다음 수행 과정에 반영하는 재수행이 있어야 한다. 이를 통해 학습자는 자신의 변화한 모습을 확인할 수 있기 때문이다. 그리고 말하기를 준비하고 수행하는 전 과정에서 드러나는 자신의 말하기에 대한 정서와 가치, 전제까지도 성찰해야 한다. 이를 정리하면 [그림 III-3]과 같다.



[그림 III-3] 말하기 성찰의 과정

## 2) 협력적 성찰의 양상

여기서는 두 번째 사전 실험을 통해 말하기에 대한 학습자들의 협력적 성찰의 양상을 분석하여 말하기 성찰 교육을 설계하는 데 교육적 시사점을 얻고자 한다. 이를 위해 준실험연구를 실시하여 협력적 성찰을 처치한 실험 집단과 개별적 성찰을 처치한 비교 집단의 말하기 능력과 말하기 성찰 과정에서 공유된 피드백을 분석하는 순차적 설명 방식에 따라 실험 결과의 의미를 도출할 것이다.

말하기 형식과 주제는 사전 조사 1과 같은 방식을 따랐고 말하기 평가는 두 명의 평가자가 <표 III-1>을 기준으로 평가하고 신뢰도를 확인한 뒤에 두 평가자의 점수를 합하여 20점 만점의 최종 점수를 부여하였다. 사전 말하기 후 비교 집단은 말하기에 대한 개별적 성찰을 처치한 집단으로 녹화 영상을 보며 자신이 잘한 점과 고칠 점을 적는 자기 피드백 활동지를 작성하였고, 실험 집단은 말하기에 대한 협력적 성찰을 처치한 집단으로 모둠원의 발표 수행 영상을 함께 보고 동료 피드백을 작성하고 이를 공유하였다. 그리고 다음 차시에 두 집단은 같은 주제로 사후 말하기를 진행하였으며 사전 말하기와 같은 방식으로 평가하였다.

그 결과 통제 집단의 말하기 점수는 6.36점에서 9.91점으로 향상되었으며, 실험 집단의 말하기 점수는 5.82점에서 9.73점으로 향상되었다. 실험 집단과 비교 집단의 사전·사후 말하기 점수 기술 통계는 <표 III-10>에 제시되어 있다.

<표 III-10> 사전 조사 2의 말하기 점수 기술 통계

| 집단 | 사전 말하기 평가 |      |       | 사후 말하기 평가 |      |       |
|----|-----------|------|-------|-----------|------|-------|
|    | N         | M    | SD    | N         | M    | SD    |
| 실험 | 22        | 5.82 | 2.383 | 22        | 9.73 | 5.318 |
| 비교 | 22        | 6.36 | 1.814 | 22        | 9.91 | 3.728 |

위의 점수는 정규성 검사를 시행한 결과 정규 분포를 따르지 않아 비모수 검정을 실시하기로 하였다. 사전 말하기 점수를 통해 집단 간 동질성을 확인하기 위해 집단을 독립 변인으로 하고 사전 말하기 점수를 종속 변인으로 하는 독립표본 비모수검증을 시행하였다. 또한 사전·사후 말하기 점수를 종속 변인으로 하는 대응표본 비모수검증을 실시하여 협력적 성찰이 말하기 점수에 영향을 미치는지 확인하였다. 이를 정리한 내용은 <표 III-11>과 같다.

<표 III-11> 협력적 성찰의 효과 검증을 위한 통계 개요

| 목적                           | 통계 방법          | 종속 변인        | 독립 변인 |
|------------------------------|----------------|--------------|-------|
| 두 집단의 사전·사후 말하기 점수에 차이가 있는가? | 비모수검증:<br>대응표본 | 사전·사후 말하기 점수 |       |
| 집단 간 사전·사후 말하기 능력에 차이가 있는가?  | 비모수검증:<br>독립표본 | 사전·사후 말하기 점수 | 집단    |

우선 비디오 피드백을 통한 말하기 성찰의 경험이 말하기 능력에 향상을 가져왔는지를 확인하기 위해 비모수 대응표본 검증을 실시하였다. 그 결과 말하기 점수는 통제 집단이 3.55점, 실험 집단은 3.91점 상승하였으며 두 집단 모두 사전·사후 말하기 점수에 유의미한 차이가 있음이 확인되었다. 비모수 대응표본 검증 통계 결과는 <표 III-12>와 같다. 이를 통해 비디오 피드백을 활용한 말하기에 대한 성찰이 개별적 또는 협력적인 방식으로 진행되었을 때, 두 방식 모두 말하기 점수를 유의미하게 향상시킨다는 것을 확인할 수 있다.

<표 III-12> 사전 조사 2의 사전·사후 말하기 점수 차이 분석

| 사후점수 -<br>사전점수 | N  | 검정<br>통계량 | 표준<br>오차 | 표준화된<br>검정통계량 | 근사<br>유의확률 |
|----------------|----|-----------|----------|---------------|------------|
| 실험             | 22 | 105.000   | 15.768   | 3.330         | .001       |
| 비교             | 22 | 171.000   | 22.600   | 3.783         | .000       |

다음으로 집단 간 차이를 확인하기 위해 대응표본 비모수검증을 실시하였다. 우선 집단의 동질성을 확인한 결과 사전 말하기 사전 점수는 비교 집단이 0.398점 높았으나 이는 유의확률 0.170으로  $p < 0.05$  수준에서 유의미한 차이가 아니어서 두 집단이 동질한 집단임을 확인하였다. 그 결과는 <표 III-13>과 같다.

<표 III-13> 사전 조사 2의 집단 간 말하기 능력 차이 분석

|                 | 사전 말하기 점수 | 사후 말하기 점수 |
|-----------------|-----------|-----------|
| 전체 N            | 44        | 44        |
| Mann-Whitney의 U | 186.500   | 220.000   |
| Wilcoxon의 W     | 439.500   | 473.000   |
| 검정 통계량          | 186.500   | 220.000   |
| 표준오차            | 40.406    | 42.105    |
| 표준화된 검정 통계량     | -1.374    | -.523     |
| 근사 유의확률(양측검정)   | .170      | .601      |

대응표본 비모수검증을 통해 두 집단의 사후 말하기 점수에 유의미한 차이가 있는지를 확인한 결과 비교 집단의 말하기 점수가 0.182점 높았으나 유의확률 0.601로  $p < 0.05$  수준에서 유의미한 차이가 아니었다. 유의미한 차이는 아니었으나 협력적 성찰을 처치한 실험 집단이 개별적 성찰을 처치한 비교 집단보다 말하기 점수가 낮다는 결과는 협력적 성찰이 개별적 성찰보다 교육적 효과가 높을 것이라는 예상을 뒤엎는 것이었다. 협력적 성찰은 학습자의 간주관성과 합리성, 객관적인 판단 능력 등을 높이는 데 긍정적인 작용을 하며, 개별적 성찰보다 학습 효과가 높다는 많은 선행 연구 결과가 이 실험에서 적용되지 않은 것이다.

이에 그 원인을 파악하기 위해 다음에서 협력적 성찰 과정에서 나타난 동료 피드백의 양상을 분석하고 이를 토대로 협력적 성찰의 효과를 높이는 방법을 도출하고자 하였다. 우선 협력적 성찰 과정에서 개별적 성찰의 수준이나 효과에 영향을 미쳤는지 확인하기 위해 실험 집단의 자기 피드백 내용을 살펴보았다. 그 결과 실험 집단의 자기 피드백의 유형 및 수준은 사전 조사 1의 자기 피드백과 크게 다르지 않았다. 학습자들은 자신의 말하기 행동의 긍정적인 부분과 부정적인 부분을 비슷한 정도로 찾아내었으며, 내용적인 면보다는 표현적인 면에 대해 초점을 맞추어 분석하고 평가하였다. 단순 지적형이 가장 많았으며 다음으로 대안 제시형, 소감형, 원인 분석형 순이었다. 이를 분류한 결과는 <표 III-14>와 같다.

<표 III-14> 실험 집단의 자기 피드백 유형 분석

| 유형<br>(개수)     | 성격         | 영역   | 자기 피드백 내용   |
|----------------|------------|--|---|
| 단순 지적형<br>(32) | 긍정<br>(16) | 내용<br>(5)  | 구성(1), 일관성(1), 주제 관련성(1), 풍부한 내용(2) 등이 좋다/우수하다.                         |
|                |            | 표현<br>(11)   | 빠르기(1), 자연스러운 표정(1), 자신감(2), 목소리 크기(4), 자세(1), 외워서 말한 점(1) 등이 좋다/ 우수하다. |
|                | 부정<br>(16) | 표현<br>(16)   | 목소리 크기(3), 시선 처리(7), 표정(2), 속도(3), 자신감(1) 등이 부적절하다.                     |
| 소감형<br>(3)     | 긍정<br>(1)  | 너무 잘했다.(1)   |   |
|                | 부정<br>(2)  | 로봇 같다.(1), 말을 잘 못한다.(1)  |   |
| 대안 제시형<br>(2)  | 부정<br>(2)  | 표현<br>(1)  | 자신감을 높여라.(1), 아이 컨택을 자주 하자.(1)  |
| 논평형<br>(1)     | 부정<br>(1)  | 발표를 준비하는 시간과 결과가 부실해서 아쉬웠고 다음에는 발표를 길게 하고 시간과 말 빠르기도 알맞게 하고 싶다. 표정이 나 몸짓도 자연스럽게 하고 싶다. |   |

다음으로 동료 피드백의 유형을 분류하여 협력적 성찰의 내용 및 수준을 파악하고, 동료 피드백의 수용 양상을 관찰하여 협력적 성찰의 효과가 미비한 원인을 찾고자 하였다. 우선 동료 피드백의 유형을 분석한 결과 학습자들은 대부분 단순히 문제점을 지적하는 방식으로 동료 피드백을 제공하고 있었으며 문제점의 원인을 분석하거나 대안을 제시하는 형식의 피드백을 제공하는 학습자는 소수에 불과했다. 또한 긍정적인 부분에 대해 칭찬하기보다는 부정적인 부분에 대해 언급하는 피드백이 많았고 말하기의 내용보다는 표현 영역에 대해 언급한 것이 많았다. 그 결과는 <표 III-15>와 같다.

<표 III-15> 실험 집단의 동료 피드백 유형 분석

| 유형<br>(개수)     | 성격         | 영역         | 동료 피드백 내용   |
|----------------|------------|------------|---|
| 단순 지적형<br>(82) | 긍정<br>(32) | 내용<br>(11) | 짜임새(4), 내용 연결(1), 내용의 양과 질(6) 등이 좋다/<br>우수하다.   |
|                |            | 표현<br>(21) | 목소리(11), 표정(1), 발음(1), 속도(2), 시선 처리(3),<br>자신감(2) 등이 좋다/우수하다.                           |
|                | 부정<br>(50) | 내용<br>(5)  | 내용의 양(4), 짜임(1) 등이 부족하다.  |
|                |            | 표현<br>(45) | 목소리 크기(23), 시선 처리(8), 표정(2), 손짓(1), 자세<br>(1), 속도(3), 발표 시간(6), 간투사 사용(1) 등이 부적<br>절하다. |
| 대안 제시형<br>(9)  | 부정<br>(9)  | 내용<br>(1)  | 주제를 더 강조해야 한다.(1)   |
|                |            | 표현<br>(9)  | 친구들을 보면서 말했으면 좋겠다.(1)<br>손짓을 다양하게 했으면 좋겠다.(2)<br>목소리를 크게 해야 한다.(3)<br>속도를 천천히 해야 한다.(2) |
| 논평형<br>(1)     | 긍정<br>(1)  | 표현<br>(1)  | 자신감 있게 발표하면서 청중들과 눈을 맞추며 보았다.<br>그리고 목소리도 첫 부분과 마지막 부분을 강조해서 크<br>게 말하였다.               |

이를 분석한 결과 첫째, 동료 피드백이 단순 소감형이나 오류 지적형에 머물렀다는 것은 협력적 성찰의 과정이 문제의 원인에 논리적으로 접근하거나 수행 결과를 개선하는 방법에 대해 논의하는 수준에까지는 이르지 못했음을 알 수 있었다. 이는 학습자들이 협력적 성찰의 의미와 방법에 대한 지식이 부족하다는 것을 보여주는 결과로 협력적 성찰의 목적과 방법을 구체적으로 안내하여 협력적 성찰의 수준을 높여야 한다는 것을 알 수 있다.

둘째, 동료 피드백을 분류한 결과 형식적인 요소에 대한 언급이 많아서 협력적 성찰을 통해 말하기의 다양한 영역에 대해 논의하지 못하고 특히 말하기 내용과 관련된 측면에 소홀하다는 문제점이 드러났다.<sup>46)</sup> 그러므로 이를 해결하기 위해서 동료의 말하기를 평가할 때 평가 대상을 명시한 평가표를 제공해야 하며, 동료 평가의 목표와 의미, 방법에 대한 정보를 제공할 필요가 있다.

셋째, 동료 피드백을 성격을 기준으로 분류한 결과 자신에 대해 평가할 때와는 달리 긍정적인 피드백보다 부정적인 피드백이 2배 정도로 많아 동료에 대해 평가할 때 부정적인 부분에 더 집중한다는 것을 알 수 있었다. 그 원인을 파악하기 위해 동료에게 부정적 피드백만을 제공한 학습자를 대상으로 추가 인터뷰를 실시한 결과 학습자들은 부족한 부분을 알려주는 것이 동료 학습자에게 더 도움이 되기 때문에 긍정적 피드백보다 부정적 피드백을 제공하는 것에 치중하였다고 답하였다. 부정적 요소에 과도하게 치우쳐 있는 피드백은 학습자의 말하기에 대한 흥미와 학습에 대한 동기를 감소시킬 가능성이 있음을 알지 못했던 것이다<sup>47)</sup>. 그러므로

---

46) 쓰기에 대한 동료 피드백 역시 비슷한 문제가 제기된다. 쓰기에서 동료 피드백에 대해 비판적인 입장을 취하는 연구자들은 동료 피드백 활동이 학생 작문에 미치는 영향력이 제한적이라고 보는데 그 이유는 학생들이 동료 글을 비판하는 것을 가볍게 여기거나 불성실한 태도로 임하는 경향이 있고 문장이나 맞춤법 등의 글쓰기 형식에 더 치중하여 주제나 구성과 같은 본질적인 문제를 무시할 수도 있기 때문이다. 나아가 동료 피드백의 오류 가능성이나 제공자의 분명하지 못한 태도 때문에 오히려 잠재적으로 해로울 수 있다는 논의도 있다(서영진·전은주, 2012).

47) 동료 피드백은 수행에 대한 학습자의 관심과 태도를 증가시키는 것으로 알려져 있으나 이는 동료로부터 자신의 능력에 대해 인정을 받았을 때 발생하는 효과이다. 김미정·김정환(2007)은 쓰기 수행 후 결과물에 대해 자기 평가만 한 집단을 통제 집단으



부정적 피드백에 대한 학습자들의 잘못된 인식을 바로잡고 협력적 성찰의 과정에서 긍정적 피드백의 효과를 강조할 필요가 있을 것이다.

동료 피드백의 분류를 통한 협력적 성찰 과정의 문제점을 파악한 결과 위 실험의 협력적 성찰 과정에서는 긍정적 피드백보다는 부정적 피드백이 양적으로 많고, 전달 방식도 문제를 단순히 지적하는 방식으로 제공되어 학습자의 말하기에 대한 관심과 태도에 부정적인 영향을 주었을 가능성을 엿볼 수 있었다. 그러므로 말하기 성찰 교육을 설계할 때에는 협력적 성찰의 대상을 구체적으로 제시하고 피드백 제공 시 대안 제시형과 논평형으로 제공하도록 하며, 긍정적 피드백은 동료에게 도움이 되지 않는다는 인식의 오류를 바로잡고 긍정적 피드백의 양을 늘릴 필요가 있다.

다음으로 학습자가 동료 피드백을 수용하는 양상을 관찰하여 협력적 성찰이 진행되는 과정을 파악하고자 하였다. 그 결과 학습자들에게서 자신의 생각과 다른 동료의 피드백을 받아들이지 않는 성향이 발견되었다. 인지심리학적으로 학습자는 기점 휴리스틱(anchor heuristic) 또는 확신 편향(confirming bias)적 특성이 있는데, 이 특성으로 말미암아 개별적 성찰의 결과가 이미 학습자에게 판단 내리는 기점 또는 편견으로 자리잡은 학습자는 자신의 생각과 다른 외부의 피드백을 중요하지 않거나 잘못된 정보로 처리하여 수용하지 않는다.<sup>48)</sup>

---

로 두고 자기 평가 후 동료 피드백을 받은 집단과 자기 평가 후 교사 피드백을 받은 집단으로 나누어 어떤 집단의 쓰기 실력과 쓰기 태도가 증가했는지 실험하였는데 그 결과 동료 피드백은 쓰기 능력을 향상시키지는 못했으나 쓰기에 대한 흥미와 관심을 높이는 효과가 있음이 드러났다. 즉 쓰기 능력에 있어서는 자기 평가만을 한 집단과 자기 평가 후 동료 평가를 한 집단이 차이가 없었다. 그러나 자기 평가 후 동료 피드백을 받은 집단이 다른 집단보다 쓰기 태도, 특히 흥미와 관심의 영역에서 유의미하게 높은 점수를 받았다. 연구자는 이에 대해 동료로부터 인정받는 것이 쓰기에 대한 흥미와 관심을 높이고 쓰기에 대한 인식과 태도에 영향을 미친 것이라고 본다.

48) 사람들은 자신의 기존 생각과 일치하는 정보를 정확한 정보라고 지각하고 선호한다. 이에 김은하(2004)는 실험을 통해 피드백의 긍정성 및 자기 개념과의 일치성에 따라 집단원들이 지각하는 도움 여부에 차이가 있는지를 살펴보았다. 그 결과 사람들은 평소에 자신이 생각해보던 자신의 모습과 일치하지 않는 피드백은 일치하는 피드백에 비해 도움이 되지 않는 피드백으로 지각하고 자신이 생각해보던 자신의 모습과 일치하는 피드백을 긍정 피드백 이상으로 도움이 되는 피드백이라고 지각한다는 것이 드러났다. 또한 이해경·권정혜(1998)는 학생들의 말하기 역량을 높이기 위해 바로잡아야

예를 들어 [그림 III-4]와 같이 동료의 부정적인 평가를 수용하지 못하는 경우가 있다. 한 학생의 경우 사전 말하기에서 청중의 흥미를 끌기 위한 전략으로 동료 학습자들이 좋아하는 웹툰을 준비해 왔는데, 웹툰을 보여주는 것에 과도한 시간을 사용하여 적절하지 않았다는 동료의 의견을 받았다. 그럼에도 해당 학생은 자신의 말하기를 분석 평가하는 과정에서 웹툰을 준비해서 보여준 것이 말하기의 장점이라고 기록하였으며 다음 말하기에서 웹툰을 보여주는 전략을 반복하여 사용하였다. 이러한 학습자는 타인에 대한 방어 기제가 과도하게 높을 가능성이 있다.

|                   |   |
|-------------------|---|
| <b>동료<br/>피드백</b> | <p>동료1: 웹툰을 보여주는 시간이 너무 길었다.</p> <p>동료2: 웹툰이 나오는 부분이 특별히 길어서 마지막에 주제가 잘 떠오르지 못했다. 그렇기에 주제를 더 강조해야 한다.</p> <p>동료3: 발표를 하고 난 후에 발표 내용보다 웹툰이 더 강조되어 웹툰밖에 기억에 남는 것이 없다.</p> |
| ↕                 |   |
| <b>자기<br/>피드백</b> | PPT에 직접 웹툰을 1편을 1장씩 복사하고 붙이며 1시간 정도를 노력하여 만든 PPT를 이용해 재미를 줌.  |

[그림 III-4] 동료 피드백을 수용하지 않은 사례 1

이러한 학습자의 방어 기제를 낮추고 피드백의 수용 정도를 높이기 위해서는 긍정 피드백을 유인가로 사용할 필요가 있다. 칭찬과 같은 긍정적인 내용의 정보를 제공하면 상대방의 부정적 견해에 대한 수용도가 높아지기 때문이다.<sup>49)</sup> 이에 본고는 긍정 피드백을 부정 피드백보다 우선 제공하여 피드백 수용 정도를 높이는 방법으로 협력적 성찰의 효과를 높

할 비합리적 신념으로 자신의 수행에 대한 과소평가 또는 과대평가 경향을 제시하는데 동료 간 피드백을 제공하도록 하는 것만으로는 이러한 비합리적인 신념을 수정하는데 부족하다는 것이 드러난 것이다.

49) 사람들은 이미 자신 내부에 존재하는 인지들을 유지하는 방향으로 인지적 균형을 추구하는 경향을 보이기 때문에 칭찬과 같은 긍정적인 내용의 정보를 전달함으로써 인지적 투여를 한 경우 그렇지 않은 경우보다 상대방의 부정적 견해를 거부하기 어렵다. 따라서 부정 피드백의 수용은 긍정 피드백의 뒤에 따라왔을 때 더 많이 이루어진다는 일관된 연구 결과가 제시되고 있다(김은하, 2004).

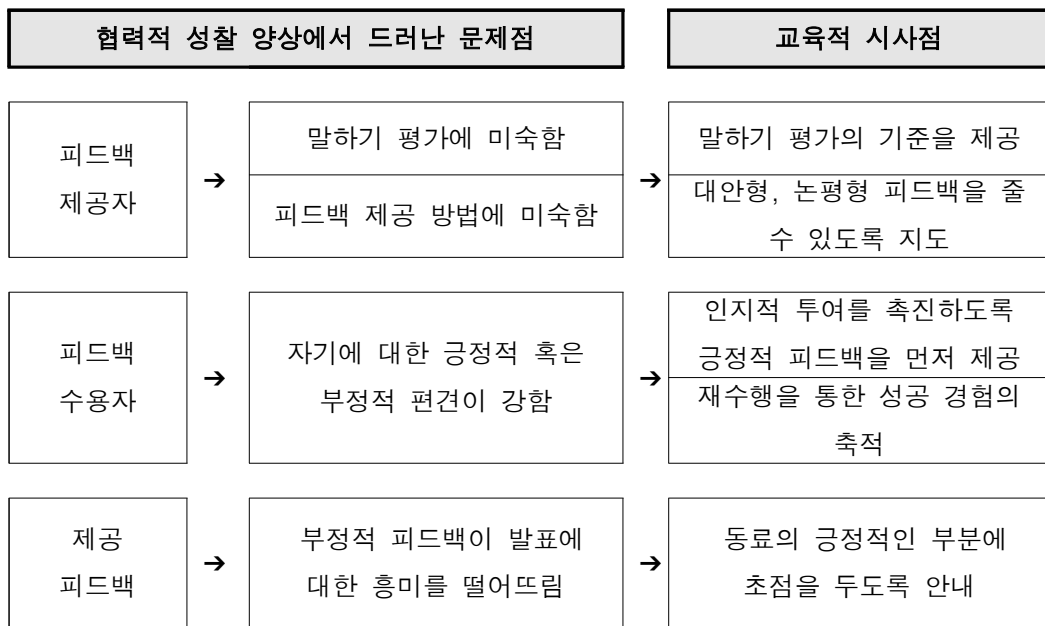
이고자 한다. 그런데 반대의 사례로 [그림 III-5]와 같이 긍정적인 평가를 수용하지 못하는 경우가 있다. 한 학생의 경우 동료에게서 목소리가 적당했고 표현이 좋았다는 긍정적인 평가를 받았음에도 불구하고 자신의 목소리가 지루하다는 부정적 평가를 하였다. 자신에 대한 비합리적인 부정적 신념을 갖고 있어 다른 이의 긍정적인 평가를 수용하지 못하는 것이다.

|                   |  |
|-------------------|--|
| <b>동료<br/>피드백</b> | 동료1: 목소리의 크기가 듣기에 알맞았고 자세도 괜찮았다.<br>동료2: 말할 때 (목소리, 시선, 표정 등) 표현이 좋았다.<br>동료3: 단어 선택을 잘한 것 같다. 목소리 크기가 적당했다. |
| ↕                 |  |
| <b>자기<br/>피드백</b> | 목소리에 높낮이가 거의 없고 지루하다. 발표라기보다는 정말 책 읽듯이 말해서 듣기 좋지 않으며 내용이 흥미를 끌지 못한다.   |

[그림 III-5] 동료 피드백을 수용하지 않은 사례 2

이렇게 긍정적인 피드백조차 평가 절하하는 경향이 있는 학습자들에게는 반복적인 비디오 피드백을 처치하여 스스로 자신의 수행이 예상보다 긍정적이라는 것을 인식하도록 하는 것이 중요하다. 일회적으로 제공되는 비디오 피드백과 동료의 긍정적 피드백만으로는 학습자가 부정적 자기 초점화 경향을 극복하기 어렵기 때문이다. 안가영·박기환(2015) 역시 긍정적인 피드백조차 평가 절하하는 인지적 특성은 비디오 피드백의 효과를 경감시키고 방해하므로 비디오 피드백 그 자체보다는 비디오 피드백과 관련된 긍정적 경험이 중요하다고 말한다. 비디오 피드백과 관련된 긍정적 경험이란 동료에게서 받는 긍정 피드백의 반복과 성공 경험의 축적을 통해 형성될 수 있다. 이를 위해 교수자는 타인의 의견을 무리 없이 수용할 수 있도록 수용적인 교실 분위기를 조성하고 피드백을 주고받는 협력적 성찰에 익숙해지도록 할 필요가 있다. 이는 협력적 성찰 과정에 익숙해지면서 심리적인 안정감을 갖게 된 후에야 자신의 말하기에 대한 비합리적이고 부정적인 인식과 정서, 태도에 대한 전제 성찰을 할 수

있으며 기존의 비합리적인 인식과 가치관을 긍정적으로 변형하고 통합할 수 있기 때문이다<sup>50)</sup>. 그리고 이러한 경험의 축적은 일종의 성찰 포트폴리오로 작용하며 이것이 축적되면서 학습자는 반복적인 성공 경험을 통해 합리적이고 긍정적인 화자로서의 정체성을 형성할 수 있도록 할 것이다. [그림 III-6]은 실험에서 드러난 동료 피드백의 문제점과 이것이 성찰적 말하기 교육 설계에 주는 시사점을 정리한 것이다.



[그림 III-6] 협력적 성찰 양상에서 드러난 문제점 및 교육적 시사점

50) 그룹 발달 이론(group development theory)에 따르면 집단 초기의 불확실성과 방어의 단계를 지나 심리적인 안정감을 주는 후기 단계로 진보함으로써 집단원들 사이에 인지적 투여가 촉진되어 피드백의 수용 정도가 높아진다(김은하, 2004). 그러므로 협력적 성찰 단계에서도 초기에는 상황에 대한 불확실성으로 피드백의 수용도가 낮지만 협력적 성찰 과정에 익숙해지면서 심리적인 안정감을 갖게 되면 인지적 투여가 높아지면서 동료의 피드백을 수용할 수 있는 준비가 될 것이다.

## 2. 피드백을 활용한 말하기 성찰 교육의 설계

본 절에서는 사전 조사를 통해 살펴본 학생들의 성찰 양상과 그에서 얻은 교육적 시사점을 바탕으로 피드백을 활용한 말하기 성찰 교육을 설계하고자 한다. 사전 조사 결과 반영할 말하기 성찰 방법은 개별, 협력적 성찰 과정에서 피드백의 유형을 대안형과 논평형으로 주도록 하여 성찰의 수준을 높이는 것과 협력적 성찰 과정에서 긍정 피드백을 부정 피드백보다 먼저 제공하도록 하는 것이다. 그리고 말하기 성찰을 반복하여 수행하도록 하고 자신의 말하기가 개선되고 있음을 스스로 발견하는 경험을 제공하는 것에 초점을 둔다. 이를 위해 말하기 수업 설계 시 고려해야 할 설계 원칙과 이에 따른 수업 설계 모형, 그리고 교수·학습 모형을 제시할 것이다.<sup>51)</sup> 그리고 설계된 모형을 수업에 적용한 실재를 통해 모형이 어떻게 수업으로 실현되었는지 그 사례를 보여주고자 한다.

### 1) 피드백을 활용한 말하기 성찰 교육 설계의 원리

말하기 성찰 교육을 설계하기 위해서는 수업의 목표, 학습자의 인지 발달적 특성 및 정서적 특성, 교실 환경 등 수업의 조건을 분석해야 한다. 우선 말하기 교육과정에서 제시하고 있는 말하기 수업의 목표를 이루기 위한 과정의 일환으로 말하기 성찰 방법을 적절하게 적용할 수 있는 구체적인 방안을 모색한다. 말하기 성찰은 대화, 발표, 토의, 토론 등 모든 장르에 적용할 수 있는 교육 방법으로 전이력이 높으므로 학습자 및 교실 환경을 적절히 분석한다면 효과적으로 활용할 수 있다. 교실 환경을 분석할 때는 말하기에 대해 성찰하기 위해서는 말하기 녹화가 가능한지, 녹화된 영상을 볼 수 있는 기기가 있는지 등을 점검하여 수업을 준비해야 한다. 학습자의 특성을 분석할 때는 학습자의 말하기 수준뿐만 아니라 말하기 성찰의 경험 여부를 고려하여 학습자가 말하기 성찰이

51) 수업의 체제는 세 가지의 하위 체제로 이루어져 있는데 수업의 설계 원칙과 수업 계획-실행-평가의 과정에 대해 설명하는 수업 설계 모형, 실제 수업 상황을 고려하여 교사와 학습자의 상호작용을 지원하는 교수·학습 모형이 그것이다(이민형, 2016).

처음일 경우 수업 도입 부분에 말하기 성찰의 목표나 의의에 대해 설명할 수 있는 시간을 마련해야 한다. 또한 협력적 성찰 과정에서 동료 피드백을 수용할 수 있을 정도로 친밀감이 조성되어 있는지 확인하고 동료 피드백의 수용도를 높이기 위해 허용적인 분위기를 조성하는 것도 중요하다. 학습 분위기를 파악하는 것은 말하기 주제 선정 과정에서도 중요한데, 서로에 대한 불확실성이 큰 상황에서는 학생의 사회적 자아만을 공개할 수 있는 주제를 선정해서 부담을 줄여 주어야 한다. 그리고 사전에 말하기 불안이 심한 학생들을 파악하고 개별 지도 방안을 마련하는 것 등이 필요하다.

다음으로 실제 수업 진행 단계를 설계할 때에는 준비된 교육 내용 및 방법이 적절한 수준과 속도에 맞게 진행될 수 있도록 준비해야 한다. 즉 말하기 성찰 교육은 자기 주도적 학습 과정이므로 학습자에 따라 다른 속도로 학습 과정에 임할 수 있다는 것을 주지하고 수업을 진행해야 한다. 그러나 협력적 성찰의 과정에서 동료 학습자와 의견을 나누는 과정에 참여해야 하므로 이를 고려하여 학습이 이루어질 수 있도록 다양한 수업 진행 방향을 예상하여 준비하는 것이 좋다. 예를 들어 말하기 녹화의 경우 반드시 수업 상황 속에서 이루어질 필요는 없다. 교실에서 반드시 제공되어야 하는 것은 서로 소통하며 성찰하는 경험과 교사의 언어적 설득이다. 교사는 수업의 전반적인 과정에서 말하기에 대한 성찰이 지속적으로 발생할 수 있도록 학생들을 안내하고 독려하는 언어적 설득을 활용하여 학습자의 지속적 성찰이 가능하도록 한다.<sup>52)</sup>

마지막으로 수업 평가 및 환류 단계에서 교사는 학습자의 피드백을 수업에 대한 피드백으로 활용할 수 있다. 즉 학습자의 성찰 결과를 바탕으로 수업의 내용과 방법을 수정하여 다음 차시의 수업을 계획하는 것이다. 이에 본고에서 제시하는 말하기 성찰 교육의 설계 원칙은 <표 III-16>과 같다.

52) Bandura의 자기 효능감 매커니즘에 의하면 학습자의 동기를 유발하고 자기 효능감을 높이는 방법으로 언어적 설득 요소가 있다. 물론 언어적 설득 요소는 수행 성취와 대리 경험에 비해 효과가 크지 않으나 과제를 중단하려는 학습자에게 동기를 부여하여 과제를 계속 시도할 수 있게 하는 데에 효과가 크다.

<표 III-16> 말하기 성찰 교육의 설계 원칙

| 영역           | 설계 원칙   |
|--------------|---|
| 수업 조건 분석     | 1. 교육과정을 고려하여 말하기 성찰 수업의 목표를 확인한다.                    |
|              | 2. 학습자의 성찰 수준을 고려하여 수업의 목표, 말하기 주제, 담화 종류 등을 구체화한다.   |
|              | 3. 말하기 성찰 경험, 학습자 간 친밀도 등을 고려하여 말하기 에 대한 성찰 방법을 구성한다. |
| 말하기 성찰 수업 진행 | 4. 말하기 성찰이 개별 학습자의 수준과 속도에 맞게 이루어질 수 있도록 준비한다.        |
|              | 5. 말하기 학습의 전 과정에 대한 성찰로 수업을 마무리 할 수 있도록 계획한다.         |
| 수업 평가의 환류    | 6. 학습자의 말하기 학습에 대한 성찰 결과를 바탕으로 설계한 수업의 결과를 평가하고 조정한다. |

다음은 설계 원칙에 따라 수업의 계획-실행-평가의 과정을 구체화하고자 한다. 계획 단계에서는 수업의 목표, 학습자, 수업 환경을 분석하여 목표, 말하기 주제, 학습 활동을 구체화한다. 말하기 성찰 교육의 상위 목표는 말하기 능력의 신장을 넘어 바람직한 화자로서의 정체성을 형성하는 것으로 상정되어 있으나 수업을 계획하기 위해서는 이에 대한 하위 목표를 구체화하여야 하며, 이를 위해 말하기 장르에 대한 고려와 교육과정의 분석이 필요하다. 우선 2015 개정 교육과정에 따라 수업의 목표를 ‘친교적 소통 능력 향상’, ‘설명적 소통 능력 향상’, ‘설득적 소통 능력 향상’의 세 가지로 도출할 수 있다. 세 목표의 영역은 배타적이지 않으므로 중점 목표를 설정하고 나머지는 부차적인 목표로 삼으면 된다. 예를 들어 본고가 중심으로 다루는 장르는 경험 말하기로 친교 정서 표현 담화에 포함되므로 설계하는 수업의 중점 목표는 친교적 소통 능력의 신장으로 상정할 수 있다.

목표를 설정한 후에는 학습 활동을 구체화하기 위하여 말하기 교육 내용 체계를 성찰 중심으로 재구조화하여야 하는데, 이를 위해 이창덕(2007)을 참고할 수 있다. 이창덕(2007)은 언어를 통해 삶을 개선하기 위해서는 자신의 화법 문제를 깨닫고 이를 고치려는 학습자 개인의 실천 의지를 강화하는 교육이 필요하다고 하였으며, 이를 위해 화법 내용을

점검 활동을 중심으로 체계화하였다. <표Ⅲ-17>은 이창덕(2007)이 제시한 화법 교육 내용 체계이다.

<표 Ⅲ-17> 점검 활동을 강조한 화법 교육 내용 체계(이창덕, 2007)

|                            |          |              |   |                       |                       |                           |     |
|----------------------------|----------|--------------|---|-----------------------|-----------------------|---------------------------|-----|
| 국어<br>화법<br>교육<br>내용<br>체계 | 화법<br>활동 | 메타적<br>활동    | 토론에<br>대한 메타<br>점검 조정                     | 소개에 대한<br>메타 점검<br>조정 | 면접에 대한<br>메타 점검<br>조정 | 프레젠테이션에<br>대한 메타 점검<br>조정 | ... |
|                            |          | 기초활동         | 토론  | 소개                    | 면접                    | 프레젠테이션                    | ... |
|                            | 화법<br>지식 | 화법체계<br>지식   | 토론<br>체계에<br>대한 지식                        | 소개 체계에<br>대한 지식       | 면접 체계에<br>대한 지식       | 프레젠테이션<br>체계에 대한<br>지식    | ... |
|                            |          | 언어형식<br>체계지식 | 발음, 음운, 형태, 통사, 의미, 수사, 표준어, 맞춤법 체계<br>지식 |                       |                       |                           |     |

본고는 <표Ⅲ-17>을 참고하여 장르와 전략 중심의 기존 화법 교육 내용 체계에 성찰 지식과 방법에 대한 내용을 추가할 필요가 있다고 판단하였다. 이에 본고에서 제시하는 성찰적 말하기 교육의 내용 체계는 <표Ⅲ-18>과 같다.

<표 Ⅲ-18> 성찰 활동을 강조한 말하기 교육 내용 체계

|                                |          |                |                                   |                          |                          |
|--------------------------------|----------|----------------|-----------------------------------|--------------------------|--------------------------|
| 성찰<br>적<br>말하<br>기<br>내용<br>체계 | 화법<br>활동 | 성찰<br>활동       | 친교·정서 표현<br>말하기에 대한 관찰,<br>평가, 조정 | 설명 말하기에 대한<br>관찰, 평가, 조정 | 설득 말하기에 대한<br>관찰, 평가, 조정 |
|                                |          | 기초<br>활동       | 친교·정서 표현하는<br>말하기                 | 설명하는 말하기                 | 설득하는 말하기                 |
|                                | 화법<br>지식 | 화법<br>장르<br>지식 | 친교·정서 표현하는<br>말하기에 대한 지식          | 설명하는 말하기에<br>대한 지식       | 설득하는 말하기에<br>대한 지식       |
|                                |          | 화법<br>성찰<br>지식 | 말하기 성찰의 명제적·방법적 지식                |                          |                          |

이를 기준으로 할 때 경험 말하기는 친교·정서 표현 말하기에 해당하므로 전반적인 말하기 성찰에 대한 지식을 바탕으로 친교 정서 표현하는 말하기의 특성을 반영하여 학습자 자신의 말하기를 관찰, 평가, 조정하



도록 해야 한다. 특히 경험 말하기의 특성을 반영하여 말하기 내용을 평가, 조정할 때 경험의 의미를 풍부하게 재생산할 수 있도록 안내할 필요가 있다.

내용 체계를 마련한 후에는 교육 내용과 과정을 구체화하여야 한다. 우선 교육 목표를 잘 구현할 수 있는 말하기 주제를 선정하여야 하는데, 말하기 주제에 따라 말하기 준비 과정이 달라지므로 각 준비 과정에서 학습자들이 사용할 수 있는 말하기 준비 전략에 대한 안내를 준비한다.

말하기 수행 녹화는 모둠 또는 전체를 청중으로 하는 형식으로 진행할 수 있다. 전체 학습자를 청중으로 하는 말하기는 실제 발표 상황과 유사한 상황을 경험할 수 있는 장점이 있다. 그러나 많은 시간이 소요되고, 말하기 불안이 있는 학습자가 부담해야 하는 불안감이 커진다는 단점이 있다. 그러므로 학습자의 특성과 차시 등을 고려하여 전체 활동 또는 모둠 활동으로 학습 활동을 구성해야 할 것이다.

말하기 성찰 과정에서는 말하기 수행을 끝마친 후 협력적 성찰을 진행하도록 하되 개별적 성찰은 말하기 수행과 협력적 성찰 전 과정에서 이뤄질 수 있도록 계획한다. 또한 학습자의 특성에 따라 개별적 지도가 이루어질 수 있도록 준비한다. 조정된 말하기를 재수행하는 과정 역시 교실 상황과 학습자의 특성에 따라 전체 또는 모둠 활동으로 진행하고 특별한 상황(말하기 불안이 심한 경우, 학습 진행 속도가 느린 경우 등)에는 개별로 녹화하여 제출하는 방식을 택할 수 있다. 전체 차시와 수업 시간을 고려하여 활동 시간을 배분한다.

말하기 성찰 평가 단계에서는 말하기 수행을 포함하여 말하기 성찰 단계, 그리고 재수행의 단계 전반에 대한 성찰이 이루어질 수 있도록 하며 학습자가 성찰한 결과는 교수자가 다음 수업을 계획하는 데 참고할 자료가 된다. 이를 반영한 수업 설계 모형은 [그림 III-7]과 같다.

| 흐름     | 계획   | 실행   | 평가  |
|--------|--|--|---|
| 설계 원칙  | 말하기 수업 조건 분석   | 말하기 성찰 수업 진행   | 수업 평가의 환류   |
| 단계별 행동 | <div data-bbox="459 611 689 790" style="border: 1px solid black; padding: 5px;"> <p>&lt;목표 분석&gt;</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ 소통 능력 향상</li> <li>▪ 바람직한 화자로서의 정체성 형성</li> </ul> </div> <div data-bbox="459 824 689 1003" style="border: 1px solid black; padding: 5px; margin-top: 10px;"> <p>&lt;학습자 분석&gt;</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ 인지 발달 수준</li> <li>▪ 말하기 경험</li> <li>▪ 정서 및 동기</li> </ul> </div> <div data-bbox="459 1037 689 1305" style="border: 1px solid black; padding: 5px; margin-top: 10px;"> <p>&lt;환경 분석&gt;</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ 교실 환경 (정보 통신 기기, 도서관 활용 기능 여부)</li> <li>▪ 수업 시간 및 학습자 수</li> </ul> <p style="text-align: center;">↓</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ 말하기 목표 구체화</li> <li>▪ 말하기 주제 선정</li> <li>▪ 학습 활동 구체화</li> </ul> </div> | <div data-bbox="778 566 1153 745" style="border: 1px solid black; padding: 5px;"> <p>&lt; 말하기 성찰 준비 단계 &gt;</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ 주제 관련 경험 상기</li> <li>▪ 말할 내용 선정 및 조직</li> <li>▪ 말하기 녹화</li> </ul> </div> <div data-bbox="786 801 866 1227" style="border: 1px solid black; padding: 5px; text-align: center; width: 40px;"> <p>^<br/>말<br/>하<br/>기<br/>성<br/>찰<br/>단<br/>계<br/>▽</p> </div> <div data-bbox="922 801 1169 925" style="border: 1px solid black; padding: 5px; margin-left: 100px;"> <p>&lt;개별적 성찰&gt;</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ 자기 관찰, 분석, 평가, 조정</li> </ul> </div> <div data-bbox="1018 958 1074 992" style="text-align: center;"> <p>↓↑</p> </div> <div data-bbox="922 1014 1169 1238" style="border: 1px solid black; padding: 5px; margin-left: 100px;"> <p>&lt;협력적 성찰&gt;</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ 동료 관찰, 분석, 평가</li> <li>▪ 동료 피드백 공유 (협력적 소통 활동)</li> </ul> </div> <div data-bbox="770 1350 1169 1473" style="border: 1px solid black; padding: 5px; margin-top: 20px;"> <p>&lt; 말하기 성찰 평가 단계 &gt;</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ 말하기 성찰 과정 평가</li> <li>▪ 자신의 변화 내용 기술</li> </ul> </div> | <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ 수업 결과 평가 및 분석</li> <li>▪ 수업 개선책 마련</li> <li>▪ 다음 수업에 적용</li> </ul> |

[그림 III-7] 말하기 성찰 교육의 설계 모형

다음으로는 위에 제시된 설계 모형에 따라 실제 수업 활동의 과정을 구체화한 교육 모형을 살펴보도록 하겠다. [그림 III-8]은 실제 수업 활동을 구체화한 성찰 교육 모형이다.

| 교수학습 단계     | 주요 학습 활동   | 주요 교수 활동   |                             |  |
|-------------|--|--|-----------------------------|--|
| 말하기 준비 및 녹화 | <ul style="list-style-type: none"> <li>수업 목표 및 흐름 이해</li> <li>말하기 성찰의 의미 이해</li> <li>말하기 준비 (말하기 유형에 따라) <table border="1" data-bbox="485 651 940 734"> <tr> <td>친교·정서 표현하기</td> <td>주제 관련 내용 떠올리기<br/>내용 선정 및 조직</td> </tr> </table> </li> <li>말하기 수행 및 녹화(전체/모둠/개별)</li> </ul>   | 친교·정서 표현하기   | 주제 관련 내용 떠올리기<br>내용 선정 및 조직 | <ul style="list-style-type: none"> <li>수업 목표 및 흐름 안내</li> <li>말하기 성찰에 대한 명제적 지식 제공</li> <li>말하기 내용 생성에 도움을 줄 수 있는 자료 제공</li> <li>교실 환경 고려하여 말하기 녹화 지도</li> </ul> |
| 친교·정서 표현하기  | 주제 관련 내용 떠올리기<br>내용 선정 및 조직  |  |                             |  |
| 말하기 성찰      | <ul style="list-style-type: none"> <li>개별적 성찰 <ul style="list-style-type: none"> <li>자신의 말하기 관찰</li> <li>자신의 말하기 준비 과정 및 수행, 태도 등에 대한 분석, 평가</li> <li>말하기 목표, 전략, 내용 수정</li> </ul> </li> <li style="text-align: center;">↓↑</li> <li>협력적 성찰 <ul style="list-style-type: none"> <li>동료의 말하기 영상 관찰, 분석, 평가</li> <li>동료 피드백 제공</li> </ul> </li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>말하기 성찰에 대한 방법적 지식, 성찰 매체 제공 (말하기 평가표, 피드백 작성지 등)</li> <li>협력적 성찰 활동 안내 <ul style="list-style-type: none"> <li>양면 피드백(긍정 피드백 다음 부정 피드백)사용</li> <li>부정 피드백은 대안 제시형, 논평형으로 제공</li> </ul> </li> <li>개별화 지도</li> </ul> |                             |  |
| 최종 말하기      | <ul style="list-style-type: none"> <li>말하기 조정 및 재실행 (전체/모둠/개별)</li> </ul>  | <ul style="list-style-type: none"> <li>긍정적 변화에 대해 교사 피드백</li> </ul>  |                             |  |
| 마무리         | <ul style="list-style-type: none"> <li>말하기 학습 과정에 대한 성찰</li> </ul>   | <ul style="list-style-type: none"> <li>학습자의 수업 피드백 결과 다음 수업에 반영</li> </ul>   |                             |  |

[그림 III-8] 말하기 성찰 교육의 교수·학습 모형

실제 교수 학습 과정은 [그림 III-8]과 같이 말하기 준비 및 녹화 단계, 성찰 단계, 조정 및 재수행 단계로 진행된다. 그리고 준비 단계부터 마무리 단계까지 한 차시가 지난 후에는 다른 주제로 말하기 성찰을 진행

하여 말하기 성찰 교육이 일회적으로 끝나지 않도록 하는 것이 중요하다. 말하기 성찰이 반복되면서 학습자는 자신의 말하기가 개선되는 것을 직접 관찰할 수 있기 때문이다. 이제 다음으로는 위의 교수·학습 모형을 실제 수업에 적용해보도록 하겠다.

## 2) 피드백을 활용한 말하기 성찰 교육 설계의 실제

여기서는 설계된 모형이 교육 현장에 어떻게 적용될 수 있는지 그 실제 모습을 서술하고자 한다. 즉 모형의 각 단계가 교육 현장에서 구체화되는 과정에서 학습자에게 전달한 교육 내용과 진행된 학습 활동을 제시할 것이다. 이는 말하기 성찰 관련 이론적 지식을 학습자에게 전달 가능한 형식으로 변형시킨 것과 말하기 성찰의 효과를 돕기 위해 각 단계에서 제공한 활동 자료를 제시하여 말하기 성찰 교육의 모형이 실제에 적용 가능함을 밝히기 위함이다.

본고는 실제 현장에서 전달할 지식을 구체화하기 위하여 민병곤(2006)에서 체계화된 화법 교육의 지식 구조를 참고하였다. <표 III-19>는 민병곤(2006)이 제시한 지식과 교육 내용 및 목표의 관계이다.

<표 III-19> 화법 교육의 내용 및 지식의 관계(민병곤, 2006)

| 교육체계        | 투입     | 과정               | 산출     |
|-------------|--------|------------------|--------|
| 분류기준        |        |                  |        |
| 지식의 성격      | 기법적 지식 | 실천적 지식           | 인격적 지식 |
| 내용 및 목표의 관계 | 내용 1   | 내용 2             |        |
|             |        | 목표 1             | 목표 2   |
| 교육 과정 문서 체계 | 내용 요소  | 학년별 내용<br>→ 성취기준 | 교과 목표  |

위 <표 III-19>에서 ‘내용 1’은 학문의 구조나 형식을 반영하는 것으로 명문화가 가능한 지식이다. ‘내용 2’는 경험이나 활동의 구조를 반영하는 것으로 수행을 통해 표현되는 지식으로 인지적, 정의적, 심동적 영역의 총체로서 행동의 도달점을 나타내는 일종의 목표로서의 성취 기

준인 ‘목표 1’ 과 관련이 있다. ‘목표 2’ 는 내용의 투입과 과정을 통하여 성취해야 할 궁극적인 목표를 가리킨다(민병곤, 2006). 이를 참고할 때, 본고의 목표 2는 화자로서의 바람직한 정체성을 구현하는 것이며 목표 1은 학습자의 친교적 의사소통 능력을 향상시키는 것이라고 할 수 있다. 그리고 내용 1은 학습자에게 전달하는 말하기 성찰과 관련한 명제적·방법적 지식이며 내용 2는 말하기 성찰을 수행하는 경험이 된다. 이어서 화법 지식 구조의 이론적 이해를 바탕으로 구체화한 교육 내용과 실제 교육 현장에서 학습자가 실천적 지식을 형성하는 데 도움을 주기 위해 사용한 매체, 즉 학습 활동 도움 자료를 각 단계별로 나누어 서술 하겠다.

### ① 말하기 준비 및 수행 단계

말하기 성찰 교육 모형에서 교수자가 학습자에게 제공하는 말하기 성찰 관련 지식은 학습자에게 투입되는 기법적 지식에 해당한다. 교수 학습 모형에서 알 수 있듯이 수업의 도입 단계에서 교수자는 학습자에게 말하기 성찰에 관한 명제적 지식을 제공한다. 이때 제공할 명제적 지식의 내용은 말하기 성찰이 가지고 있는 본질적인 내용으로 말하기 성찰 교육의 의미, 목표, 기대 효과 등이다. 이러한 지식을 제공하는 것은 학습자의 학습 동기를 높이고 학습 활동에 적극적으로 참여하도록 독려하기 위해서이다. 또한 학습의 목표가 분명하고 교육과정의 흐름을 예상할 수 있을 때 학습 동기와 효과가 높아지므로 명제적 지식은 방법적 지식을 학습하는 데 밑거름이 된다. 그리고 학습자로 하여금 자신이 기존에 경험한 말하기 수업의 목표와 의미를 현재 수업의 목표와 비교하면서 기존 지식을 수정하거나 변형하는 내용 성찰의 과정을 촉진하도록 한다. 이러한 과정을 통해 학습자는 수업에 임하는 자신의 태도를 결정하며 이는 의도된 수업의 방향으로 학습자를 이끌어 주는 역할을 할 것이다. 이러한 이유로 수업의 도입 부분에서 말하기 성찰에 대한 명제적 지식을 제공하는 것이 중요한 것이다.

말하기 준비 과정은 말하기의 장르와 목표, 주제에 따라 달라진다. 교수자는 말하기 교육 과정, 학습자의 특성과 말하기 교실 상황 등을 고려하여 말하기 장르와 목표를 정하고 이에 따라 주제를 선정해야 한다. 중학교 2학년 학습자들이 국어과 교육과정에서 경험한 사전 말하기 경험을 분석하면 대상 학습자들의 경험은 발표하기와 대화하기에 국한되어 있으며, 자신의 의견을 효과적으로 설득하는 말하기를 위한 준비는 부족한 편이다<sup>53)</sup>. 또한 정보 통신 기기를 사용할 수 없는 환경에 의해 외부의 정보를 사용해야 하는 경우 말하기의 내용 생성 및 조직 과정을 과제로 대체하는 것이 일반적이었다. 말하기를 수행하는 것뿐만 아니라 말하기의 내용을 생성하고 조직하는 것 역시 말하기 수업의 중요한 부분임을 고려할 때 경험 말하기는 어느 교실 상황에서나 쉽게 활용할 수 있고 내용 생성과 조직을 모두 교실에서 진행할 수 있는 장점을 지닌 말하기 장르라고 할 수 있다.<sup>54)</sup> 그리고 자신의 목소리를 통해 나의 이야기를 듣는 것이 자신을 타자화하는 데 도움을 준다(Shoemaker, 1968)는 것을 고려할 때 경험 말하기는 말하기 성찰 교육 대상을 화자로서의 학습자에서 한 인간으로서의 학습자로 확대하는 것이라고 할 수 있다. 이를 참고하여 구체적인 주제를 선정하는데 몇 가지 주의할 점이 있다. 우선 경험 말하기의 주제는 경험의 전향, 후향적 의미를 재생산하기에 적합한 주제여야 한다. 또한 학습자의 자기 발견을 도울 수 있는 학습 자료를 제공해 줄 필요가 있다. 나의 발견은 본질적으로 자기 자신에 대해 알아가는 인식의 과정으로 막연하거나 무의식적인 나를 의식할 수 있는 차원으로 끌어내어 인식하는 일이며, 주관적으로 나의 특성을 느끼는 것이 아니라 객관적이고 정확하게 나 자신을 파악하는 일이다.<sup>55)</sup> 그리고 궁극적으로

53) 자신의 의견을 전달하는 토론과 연설 담화는 현재 중학교 3학년 교과서에서 다루고 있다. 본고에서 사전에 국어교사 30명을 대상으로 한 설문에서 교사들은 중학교 수준에서는 대화와 발표 담화 위주로 말하기 수업을 진행해야 한다고 하였는데, 그것은 의견을 논리적으로 말하는데 필수적인 비판적·추론적 사고의 발달이 10대 중후반에서야 충분히 발달하기 때문이며 경험 말하기를 통해 대중을 상대로 한 공식적 담화에 충분히 익숙해진 후에야 다른 장르의 말하기가 가능하다고 보았기 때문이다.

54) 경험 말하기는 학습자의 회상 능력을 통해 말할 내용을 선정하고 조직할 수 있으므로 정보 통신 기기를 사용하기 어려운 교실 환경에서도 어렵지 않게 수업을 진행할 수 있다는 점에서 국어 수업에 적용하기에 적합하다.

는 어떠한 ‘나’ 를 만들어 갈 것인지 구상하는 일이다(김봉순, 2014). 이에 본고는 학습자로 하여금 자신을 파악하고 어떠한 ‘나’ 를 만들어 갈지 구상하도록 도와주기 위해 첫 번째 말하기에서 나의 인생 목표가 무엇인지, 그리고 그러한 목표를 세우게 된 계기가 된 경험은 무엇인지를 말하도록 하였다. 이 주제는 과거와 미래를 연결 짓도록 하며 궁극적으로 어떠한 사람이 되고 싶은지를 고민하게 하는 주제라는 점에서 의미가 있다.

또한 경험 말하기는 학습자가 자신의 어떤 면을 노출해야 하는지 파악하고 조절하도록 한다. 자신을 노출하는 경험은 적절한 부담감으로 작용하여 성찰의 효과를 높이는데 긍정적인 작용을 하는 것으로 알려져 있다. 또한 부정적인 경험에 대한 정서 표현은 부정적 감정을 해소하고 관계맺음동기를 향상시킨다는 연구도 있다(윤정순, 2012). 본고는 이러한 점을 고려하여 자신의 인생 목표를 세웠던 경험을 주제로 1차 말하기를 진행하고 힘들었던 경험을 주제로 2차 말하기를 진행하였다. [그림 III-9]는 말하기 내용을 생성하는 데 도움을 주기 위해 제공한 학습지이다.

**나의 목표와 관련된 경험 말하기**

\* 다음 글을 읽고 나의 인생 목표가 무엇인지, 그리고 그 목표를 세우게 된 경험과 그것이 현재의 자신에게 미치는 영향에 대해 생각해 보시오.

**목표를 말해야 하는 이유**

•• 자기 충족 예정: 지기가 예정하고 바라는 것이 실제 현실에서 충족되는 방향으로 이루어지는 현상

•• 나의 목표를 구체화하는 것이 가진 힘: 텔레노이아, 도미니언, 대역고리, 실리히, 고수, 게임, 허위, 손, 작자가 27명의 참가자를 대상으로 목표 설정 방법을 실험했다. 참가자는 목표를 쓰는 사람들이 그렇지 않은 사람보다 목표를 이룰 가능성이 42퍼센트나 높다는 것을 발견했다.

이와 실험한 연구가 존 J. 마이어는 목표 설정과 관련된 다음과 같은 연구 결과를 제시했다.

- 이목표의 구체성: 목표와 계획을 확실하게 세우는 것이다.
- 10퍼센트가 임의의 목표로 삼은 실험을 거두고 있다.
- 80퍼센트가 목표 설정을 고려하지만 관련된 후면에 머무른다.
- 27퍼센트는 목표 설정이나 미래에 대해 생각해 본 적이 거의 없다.
- 37퍼센트는 임의의 성공을 거둔다.
- 10퍼센트는 동양에 집중한다.
- 80퍼센트는 이른바 '서민'이다.
- 27퍼센트는 목표 또는나 자신에 의지해서 근력이 있다.

**나의 경험 말하기**

어느 날, 동무의 당나귀가 우물에 빠졌다. 동무가 어떻게 할지 궁리하는 동안 당나귀는 물 안에서 몇 시간이나 목이 허벅지 들어갔다. 마침내 동무는 이름을 부른다. 이제의 당나귀였고, 이제의 목이 허벅지 들어갔다. 당나귀를 꺼내는 것은 손에잡는 노력, 날았다. 동무는 이웃들을 불러 모았다. 사람들은 각자 상을 들고 총을 떠서 우물에 던져 보았다. 사체를 파악한 당나귀는 물속에 실려 올라왔다. 그러나 갑자기 우물, 양이 조금씩이라도 물방울 몇 방울 총을 꺼 내다가 위를 안을 물었다. 그는 기뻐서 말했다. 총이 좀,씩 총으로 떨어질 때마다 당나귀는 믿지 못할 행동을 했다. 총을 떨어 버리고 조금씩 총을 들고 올라서는 게 아닌가. 동무의 이웃들은 계속해서 당나귀 위로 총을 쏘아 넣고, 당나귀는 계속해서 총을 떨어 버리고 조금씩 올라왔다. 얼마 안 가 당나귀는 우물 바깥 사면의 '아 나왔다. 그리고 모두가 향연의 축하하는 가운데 경쾌한 걸음으로 사라졌다.

인생은 짧은 실은 우리 위로 온갖 종류의 총을 쏘는다는, 원래 그런 것이다. 우물에서 빠져나오는 방법은 총을 떨어 버리고 그것을 달란 삼아 조금씩 올라오는 것이다. 총을 떨어 버리고 한 발씩 올라가자.

1. 당나귀가 우물에 떨어진 것처럼 힘들거나 어려웠던 경험이 있나요?  
\_\_\_\_\_

2. 위와 같은 일이 지금의 나에게 미친 영향은 무엇인가요?  
\_\_\_\_\_

3. 친구들에게 '나의 경험'을 주제로 발표를 하려고 합니다. 발표 상황을 떠올리며 발표 용어를 마련하고 발표를 준비해 봅시다.  
(발주적으로 돌아가야 하는 내용: 1. 나의 경험 2. 그 경험이 나에게 미친 영향)

[그림 III-9] 말하기 준비 활동지의 예

55) 자신의 목소리를 통해 나의 이야기를 듣는 것이 자신을 타자화하는 데 도움을 준다 (Shoemaker, 1968)는 것을 고려할 때 경험 말하기는 말하기 성찰 교육 대상을 화자로서의 학습자에서 한 인간으로서의 학습자로 확대하는 것이다.

본실험에서 말하기 수행과 녹화를 진행할 때에는 핸드폰 또는 노트북의 웹캠을 활용하여 전체를 대상으로 하는 발표 형식의 말하기로 진행하였으나 학습자의 특성과 진행 상황을 고려하여 모둠을 대상으로 하는 준발표 형식의 말하기로 이루어질 수도 있으며 말하기 불안이 심각한 화자인 경우 또는 말하기 수행에 사용할 시간이 부족한 경우 개별로 카메라를 앞에 두고 녹화하는 방식으로 말하기를 진행할 수도 있다. 각 진행 방식마다의 장·단점이 있으므로 학습자의 특성과 교실 상황을 고려하여 진행하면 될 것이다.

## ② 말하기 성찰 및 마무리 단계

말하기 성찰 교육 모형의 말하기 성찰 단계에서 교수자는 자신의 말하기를 평가하는 기준을 제공하고 성찰에서 유의할 점 등을 안내하여 말하기 성찰의 효과를 저해할 수 있는 상황이 발생하는 것을 방지하고 학습자가 효과적으로 말하기를 성찰할 수 있는 환경을 제공해야 한다. 여기서는 성찰의 효과를 높이기 위해 말하기 성찰의 평가 기준이 명시되어 있는 활동지를 제공하고 협력적 성찰 과정에서 주의할 점을 직접적으로 안내하였다. 또한 학습자에게 성찰의 내용을 기록하도록 하여 말하기 재수행 과정에서 말하기를 조정하는 데 활용하도록 하였다.

[그림 III-10]은 말하기 성찰 과정에서 제공한 학습지로 본 학습지의 상단에 학습자에게 제공한 말하기 평가 기준이 나타나 있다. 말하기 평가 기준을 제공하면 첫째, 학습자는 자신의 말하기를 다른 사람들이 어떠한 기준으로 평가하는지 알 수 있다. 둘째, 학습자가 자신과 동료의 말하기를 평가하는데 기준이 될 수 있다. 셋째, 말하기 준비 과정에서 완성도 있는 말하기를 준비하기 위한 지표로 삼을 수 있다. 이는 말하기 성찰 행위를 촉진하기 위해 투입한 지식으로 여기서 교수자는 자신이 알고 있는 방법적 지식을 모두 전수하기보다는 학습자의 인지적 수준 등을 고려하여 학습자가 받아들일 수 있는 수준으로 지식을 변형하여 제공해야 한다. 말하기 성찰 과정에서 개별적 성찰은 말하기 준비와 수행, 협



력적 성찰 등 모든 단계에서 이루어진다. 그러므로 말하기 수행에 대한 성찰 내용을 기록하여 말하기 조정 과정에서 활용할 수 있도록 활동지를 준비하고 낮은 수준의 성찰 단계에 머물러 있는 학습자에게는 개별 지도를 통해 성찰의 범위와 수준을 넓힐 수 있도록 도와줄 필요가 있다.

### 말하기 실력을 높여보자

다음은 자신의 발표하기를 되돌아보는 과정입니다.  
아래 말하기 평가 기준을 참고하여 자신의 말하기를 되돌아보세요.

- ① 주제와 관련된 핵심 정보가 잘 드러나도록 내용을 구성했나?
- ② 발표의 도입, 전개, 마무리의 짜임새가 잘 드러나게 고려했나?
- ③ 주어진 시간, 포일 상황, 청중 등을 고려하여 발표했나?
- ④ 말의 빠르기, 목소리의 크기와 높낮이 등이 적절했나?
- ⑤ 청중과 교감이 자연스럽게했나?

| 내가 생각하는 나의 발표의 장점 | 내가 생각하는 나의 발표의 고질 점 |
|-------------------|---------------------|
|                   |                     |
|                   |                     |
|                   |                     |
|                   |                     |
|                   |                     |
|                   |                     |

### 발표 영상을 보고 친구와 어떤 이야기를 나눌까?



배울 점을 찾고 칭찬하는 것(친구의 자신감 높여주기, 아주 좋아요!!) 누구나  
격어했을 땀한 이야기라. 공감이 가는 내용이 좋았어.

발표문을 잘 숙여서 앞을 보고 이야기하는 것을 보니 준비를 많이 한 것 같아.  
\*\*\* 친구의 다음 발표에 도움을 주려는 마음으로 친구가 말하기에 대해 가지고  
있는 고민을 듣고 함께 문제를 해결해 주세요.

단순히 소감만 제시하는 것이다. 지적하는 것은 피해 주세요.  
잘했다, 못했다, 나쁘다, 좋다는 X

친구가 알지 못하는 친구의 고질 점을 찾고 알려주고 싶다면 칭찬 점을 이야기  
한 후에 고질 점을 알려주고 어떻게 해야 좋을지 대안도 제시해주세요.

[그림 III-10] 말하기 성찰 활동지의 예

[그림 III-10]의 좌측은 자기 피드백 내용을 기록하도록 제공한 활동지이다. 이는 말하기 재수행 단계에서 자신의 말하기를 조정하는데 도움이 된다. 또한 교수자의 입장에서는 학습자들이 어떻게 자신의 말하기 모습을 인식하고 있는지에 대한 정보를 얻을 수 있으며, 수집한 정보는 추후 개별적인 교수에 활용할 수 있다.

말하기 성찰 교육에서 협력적 성찰은 일차적으로 동료 학습자의 말하기 태도를 긍정적으로 변화시키는 것을 중점으로 하였다. 즉 말하기에 대한 부정적인 감정들을 해소하는 데 도움을 주기 위해 협력적 성찰을 활용한 것이다. 이는 말하기 실력을 높일 가장 근본적인 방법은 말하기에 대한 태도와 자신감을 향상시키는 것이라고 판단하였기 때문이다. 그리고 이러한 협력적 성찰의 기대 효과를 이끌기 위해서 긍정적 피드백의

역할을 강조하였다. 즉 부정 피드백보다 긍정 피드백을 먼저 제공하도록 하고 부정 피드백만이 동료 학습자에게 도움이 된다는 잘못된 인식을 수정하도록 하였다. 또한 기존 협력적 성찰이 동료 피드백을 제공하고 수용하는 형태였다면, 동료 피드백을 공유하는 과정을 통해 좋은 말하기의 기준을 만들도록 하였다. 이는 동료 피드백을 무분별하게 수용할 경우나 동료 피드백이 합리적이지 않을 경우 문제점이 발생하는 것을 막기 위한 것이다. 교수자는 교실 상황을 고려하여 협력적 성찰을 토의, 토론 등 다른 형식으로 구체화할 수 있다.<sup>56)</sup> 중요한 것은 동료 학습자 간에 주고받는 긍정적인 피드백을 통해 학습자의 말하기에 대한 자신감과 흥미를 높이는 것이었으며 이러한 효과를 높이기 위해 본고는 협력적 성찰에 앞서 협력적 성찰의 방법에 대한 강의를 진행하였다.

[그림 Ⅲ-10]의 우측은 협력적 성찰의 유의점에 대한 학습지이다. 우선 동료의 발표 영상을 보며 올바른 말하기에 대한 기준을 세울 수 있음을 주지시키고, 부정 피드백보다 긍정 피드백을 먼저 주되 단순 지적형이나 소감형을 지양하고, 대안 제시형, 논평형으로 제시하도록 지도하였다. 동료 피드백을 주는 방법에 대한 지식은 투입되는 기법적 지식으로 학습자들이 직접 말하기 성찰을 하는 과정에서 실천적 지식으로 변형된다. 또한 말하기 성찰 단계에서 학습자들은 투입된 기법적 지식을 바탕으로 실천적 지식을 형성하게 된다. 결과적으로는 말하기 성찰 과정에서 얻은 경험과 지식, 말하기 학습 과정에서의 자신의 변화된 태도와 가치관 등 총체적인 면들이 내면화되어 자신의 말하기에 대한 인격적 지식을 형성하게 될 것이다. 이를 정리하면 [그림 Ⅲ-11]과 같다.

---

56) 이윤빈(2014)은 쓰기 상황에서 대학생 필자가 동료 피드백을 어떻게 받아들이는지 연구하였는데 동료 피드백 공유 과정에서 동료 피드백 자체의 타당성이 떨어지는 문제와 동료 피드백의 타당성을 정확히 인지하지 못하고 수용하는 문제, 피드백을 적용하는 과정에서 발생하는 문제 등을 발견한다. 이에 연구자는 동료 피드백 활동이 아닌 동료 튜터링 활동이 보다 효과적인 협동 학습이라고 제안한다. 이에 본고는 동료 피드백을 제공하고 수용하는 관계가 아니라 좋은 말하기의 기준을 함께 구성해가는 토의의 과정 속에서 협력적 성찰이 이루어지도록 하였다. 동료의 말하기를 분석, 평가한 결과로 동료 피드백의 내용이 생성되지만 그 피드백을 공유하는 형식은 여러 가지가 될 수 있기 때문에 교수자가 교실 상황과 학습자의 수준 등을 고려하여 적절한 형식을 택해야 할 것이다.

| 과정 | 말하기 성찰 교육의 내용 |                                       |   | 성찰 유형 |
|----|---------------|---------------------------------------|---|-------|
| 투입 | 기법적 지식        | 교수자의 설명                               | 명제적 지식: 말하기 성찰의<br>본질(개념, 성격), 성찰적 말하기<br>학습의 목표, 효과<br>방법적 지식: 말하기 평가의 기준,<br>성찰의 방법과 절차 | 내용 성찰 |
| 과정 | 실천적 지식        | 말하기 수행에 대한 성찰 과정에서 형성되는 지식            |   | 과정 성찰 |
| 산출 | 인격적 지식        | 말하기 성찰 경험에 의해 생성되는 자신의 말하기에 대한 총체적 지식 |   | 전체 성찰 |

[그림 III-11] 말하기 교육의 과정·내용·성찰의 관계

이에 본고는 말하기 성찰 교육을 마무리하는 단계로 학습자에게 산출된 인격적 지식을 스스로 정리하는 활동을 구성하였다. 그리고 학습에 참여한 자신의 태도와 변화에 대해 성찰해보고 설문지를 작성하도록 하였다. [그림 III-12]는 마무리 단계에서 학습자들이 기록한 활동지 예시이다.

### 나의 국어 수업 되돌아보기

1. 수업 중 말하기 경험을 통해 변화한 나의 모습을 설명해주세요.

---

---

---

---

---

2. 이번 말하기 수업이 여러분의 말하기 능력 신장에 도움이 되었나요? / 또는 도움이 되지 않았나요?

---

---

---

---

---

2-1. 도움이 되었다면/ 또는 그렇지 않다면 그 이유는 무엇입니까?

---

---

---

---

---

[그림 III-12] 마무리 단계 활동지의 예

마무리 단계에서 학습자들은 화자로서의 자신에 대해 알게 된 내용을 기록하면서 화자로서의 자신에 대해 되돌아보았으며(좌) 수업 전반에서 자신의 변화 모습에 대해 정리하였다(우). 이를 통해 자신이 지닌 말하기에 대한 태도와 가치관, 신념에 대한 성찰이 이루어지도록 안내하였다.

말하기 성찰 교육에서 유의할 것은 교수·학습의 과정이 학습자 중심으로 진행된다고 하여도 모든 책임을 학습자에게 맡기는 것은 아니라는 점이다. 교수자는 학습자가 기록하는 피드백 활동지를 확인하고 자기 성찰에 어려움을 겪는 학습자에게 활동을 이어나갈 수 있도록 적절한 방법적 지식을 제공하고, 이에 대한 시범을 보이는 등의 개별화된 지도를 제공해야 한다. 또한 협력적 성찰 단계에서 동료 학습자의 피드백을 수용하지 않는 학습자의 원인을 진단하고 그에 맞는 교사 피드백을 제공해야 한다. 그리고 무엇보다도 모형을 그대로 적용하려 하지 말고 교실 상황과 학습자의 성향을 고려하여 융통성 있게 변형할 수 있도록 교실 환경을 분석하는 것에 심혈을 기울여야 한다. 각 단계별 교수자의 유의 사항은 <표 III-20>과 같다.

<표 III-20> 말하기 성찰 교육 진행의 유의 사항

|          |             |   |
|----------|-------------|---|
| 수업 안내    |             | 1. 수업 목표 및 흐름에 대해 자세히 안내한다.   |
| 활동<br>진행 | 말하기<br>준비   | 2. 학습자가 말하기 주제와 상황을 고려하여 각자의 전략에 맞게 말하기를 준비하도록 돕는다.   |
|          | 수행<br>(녹화)  | 3. 교실 환경에 따라 적합한 방식으로 학습자가 말하기를 수행하고 이를 녹화하도록 한다.   |
|          | 말하기<br>성찰   | 4. 말하기 성찰에 활용할 말하기 평가 기준을 제공한다.   |
|          |             | 5. 협력적 성찰 과정에서 주의할 점(긍정적 피드백을 부정적 피드백보다 먼저 제공할 것, 대안 제시형과 논평형으로 제시할 것 등)을 안내한다.   |
|          | 재수행<br>(녹화) | 6. 말하기 성찰에 어려움을 겪는 학생들을 위한 개별적 지도를 실시한다.<br>7. 학습자가 성찰한 결과를 바탕으로 조정된 말하기를 재수행하도록 하고 이를 녹화하도록 하여 성찰 전과 후의 변화를 직접 확인하도록 한다. |
| 수업 마무리   |             | 8. 학습자가 자신의 말하기와 말하기 학습 과정 전반에 대해 성찰한 내용을 정리하도록 한다.   |

## IV. 피드백을 활용한 말하기 성찰 교육의 효과

### 1. 자료 수집 및 분석 방법

본고는 말하기 성찰 교육이 학습자들의 말하기 능력과 말하기에 대한 태도, 그리고 상위 인지에 미치는 효과를 검증하기 위하여 실험 집단과 두 개의 비교 집단을 대상으로 하는 준실험연구를 설계하였다. 실험 집단에게는 설계된 교수 학습 모형에 따라 말하기 성찰을 처치하였다. 실험 집단에게 제공된 교육 처치의 특징은 협력적 성찰의 수준을 높이기 위해 논평형과 대안 제시형으로 제공하도록 한 것이다. 논평형과 대안 제시형으로 피드백을 제공하게 되면 단순히 동료의 문제를 지적하는 것보다 분석적인 평가를 하게 된다. 또한 협력적 성찰의 효과를 높이기 위해 피드백은 긍정 피드백을 우선 제공하는 양면 피드백으로 제공하도록 하였다. 긍정 피드백은 학습자의 학습 흥미와 태도를 높이며 부정 피드백을 수용할 수 있는 인지적 준비를 하는데 긍정적인 효과가 있다. 비교 집단 1은 자신의 말하기 영상을 보고 개별적 성찰만을 하였으며, 비교 집단 2는 개별적 성찰 후 다른 교육적 처치 없이 동료의 말하기에 대한 장·단점에 대해 피드백을 주는 기존 형식으로 협력적 성찰을 진행하였다. 집단별 진행 개요를 정리하면 <표 IV-1>과 같다.

<표 IV-1> 본실험 연구 설계 개요

| 구분       |          | 실험 집단                   | 비교 집단 1              | 비교 집단 2               |
|----------|----------|-------------------------|----------------------|-----------------------|
| 학습 전     |          | 사전 상위 인지검사              |                      |                       |
| 교수<br>학습 | 성찰<br>1회 | 사전 말하기 검사               |                      |                       |
|          |          | 개별적 성찰 O<br>설계된 협력적 성찰  | 개별적 성찰 O<br>협력적 성찰 X | 개별적 성찰 O<br>기존 협력적 성찰 |
|          | 성찰<br>2회 | 개별적 성찰 O<br>설계된 협력적 성찰  | 개별적 성찰 O<br>협력적 성찰 X | 개별적 성찰 O<br>기존 협력적 성찰 |
|          |          | 사후 말하기 검사, 사후 자기 변화 기술지 |                      |                       |
| 학습 후     |          | 사후 상위 인지 검사, 설문조사       |                      |                       |

사전 말하기 영상에 대해 말하기 평가를 실시하여 사전 말하기 점수를 도출하고 말하기 성찰 교육 모형에 따라 두 번의 말하기 수업을 실시한 후 마지막 말하기 영상을 평가하여 사후 말하기 점수를 도출하였다. 그리고 사전·사후 말하기 점수의 비교를 통해 교수 학습이 말하기 능력에 미치는 효과를 통계적으로 분석하였다.

또한 말하기 성찰 교육이 학습자의 말하기 태도에 미친 효과를 분석하기 위해 McCroskey(1982)의 ‘PRCA-24’의 척도 중 박재현(2008)이 추출한 6문항에 대해 검사하여 말하기에 대한 불안 정도를 확인하였다. 그리고 말하기 성찰 교육이 상위 인지 능력에 미치는 영향을 파악하기 위하여 Schraw와 Denninson(1994)이 제작한 메타인지인식 측정도구를 활용하여 사전·사후 상위 인지의 변화를 파악하였다. 여기서 수치로 확인할 수 없는 학습자의 변화 양상은 학습자가 말하기 성찰 과정에서 기록한 자기·동료 피드백의 내용과 사후 정리한 자기 변화 기술 내용을 질적으로 분석하여 확인하고자 하였다. 또한 자기 변화를 기술한 것에서 미처 드러나지 않은 부족한 정보는 추가 인터뷰를 실시하여 수집하였다. <표 IV-2>는 이상의 자료 수집 과정에 대한 개요를 정리한 것이다.

<표 IV-2> 자료 수집 내용 및 목적

| 구분    | 내용                      | 목적   |
|-------|-------------------------|--|
| 대상    | 서울 소재 S 중학교 2학년 학생 122명 |  |
| 수집 자료 | 사전·사후 말하기 영상            | 말하기 능력의 변화 파악                                    |
|       | 자기·동료 피드백 기록지           | 성찰의 양상 및 수준 파악                                   |
|       | 사전·사후 상위 인지검사지          | 상위 인지 능력의 변화 파악                                  |
|       | 자기 변화 기술지               | 교수 학습의 효과 파악                                     |
|       | 사후 설문조사,<br>추가 인터뷰      | 말하기에 대한 학습자의 정서·태도 확인<br>교수 학습 방법에 대한 학습자의 인식 확인 |

## 2. 양적 분석을 통한 교육의 효과

### 1) 말하기 능력에 대한 효과 분석

본절에서는 III장에서 설계한 말하기 성찰 교육이 학습자의 말하기 능력에 미치는 효과를 파악하고자 한다. 사후 차이를 분석하기에 앞서 사전 집단의 동질성을 파악하기 위해 사전 말하기 평가를 실시하고 일원배치 분산분석을 통해 사전 말하기 점수에 집단 간 차이가 있는가를 확인하였다. 평가는 두 명의 채점자가 절충적 말하기 평가 기준 <표 III-2>에 따라 독립적으로 평정한 뒤 채점자 간 신뢰도를 확인하였으며(사전 Cronbach의 알파: 0.686, 사후 Cronbach의 알파: 0.710) 두 채점자의 점수를 합하여 최종 점수를 부여하였다. 사전·사후 말하기 점수의 차이를 알아보기 위해서는 대응표본 t검정을 사용하였으며 일원배치 분산분석을 통해 집단 간 사후 말하기 능력에 차이가 발생하였는지 확인하였다. 본고에서 설계한 교육의 효과를 분석하기 위해 사용한 통계 방법의 개요는 <표 IV-3>과 같다.

<표 IV-3> 본실험 통계 개요

| 목적                          | 통계 방법     | 종속 변인          | 독립 변인 | 공변인   |
|-----------------------------|-----------|----------------|-------|-------|
| 집단 내 사전·사후 말하기 능력에 차이가 있는가? | 대응표본 T검정  | 사후 점수          |       | 사전 점수 |
| 집단 간 사전·사후 말하기 능력에 차이가 있는가? | 일원배치 분산분석 | 사전 점수<br>사후 점수 | 집단    |       |

말하기 평가를 실시한 결과 실험 집단의 사전 점수는 12.38점이었으며 사후 점수는 4.95점 향상된 17.33점이었다. 비교 집단 1은 협력적 성찰을 제공하지 않은 집단으로 사전 점수는 11.29점이었으며 사후 점수는 4.85점 향상된 16.14점이었다. 비교 집단 2는 피드백에 대한 교육적 처치 없이 기존의 방식대로 협력적 성찰을 제공한 집단으로 사전 점수는 12점이

었고 사후 점수는 3.53점 향상한 15.53점이었다. 사전·사후 말하기 점수에 대한 기술 통계는 <표 IV-4>에 제시되어 있다.

<표 IV-4> 본실험 집단별 말하기 점수 기술 통계

| 집단  | 사전 말하기 평가 |       |       | 사후 말하기 평가 |       |       |
|-----|-----------|-------|-------|-----------|-------|-------|
|     | N         | M     | SD    | N         | M     | SD    |
| 전체  | 122       | 11.89 | 2.333 | 157       | 16.16 | 3.070 |
| 실험  | 42        | 12.38 | 2.175 | 42        | 17.33 | 27.11 |
| 비교1 | 42        | 11.29 | 2.492 | 42        | 16.14 | 36.80 |
| 비교2 | 38        | 12    | 2.230 | 38        | 15.53 | 26.48 |

다음으로 두 집단의 사전·사후 말하기 능력의 차이를 확인하기 위해 대응표본 t검정을 실시한 결과 모든 집단의 말하기 점수는 사후에 유의미하게 상승하였다. 실험 집단의 경우 말하기 점수의 차이 평균은 4.279 점, t점수는 12.111이었다. 이는 유의확률 0.000으로  $p < 0.001$  수준에서 말하기 능력이 유의미하게 상승하였음을 보여준다. 비교 집단 1의 경우 말하기 점수의 차이 평균은 4.857점으로 t점수는 10.379, 유의확률은 0.000이었다. 이는 비교 집단 1에서  $p < 0.001$  수준의 유의미한 말하기 능력 변화가 있었음을 보여준다. 비교 집단 2의 사전·사후 말하기 점수 차이의 t점수는 7.541이고 유의확률은 0.000으로 이는  $p < 0.001$  수준에서 비교 집단 2의 사전·사후 말하기 능력에 차이가 있음을 보여준다. 그 결과는 <표 IV-5>와 같다.

<표 IV-5> 본실험 사전·사후 말하기 능력 차이 분석

| 집단  | 차이 평균 | 표준편차  | 표준오차 평균 | t      | 자유도 | 유의확률 |
|-----|-------|-------|---------|--------|-----|------|
| 전체  | 4.279 | 2.890 | .262    | 16.353 | 121 | .000 |
| 실험  | 5.381 | 2.879 | .444    | 12.111 | 41  | .000 |
| 비교1 | 4.857 | 3.033 | .468    | 10.379 | 41  | .000 |
| 비교2 | 3.526 | 2.883 | .468    | 7.541  | 37  | .000 |

모든 집단의 사전·사후 말하기 점수에 유의미한 차이가 발견되었으므로 실험 집단에 제공한 교육적 처치의 효과를 분석하기 위해 사후 말하기 점수를 종속 변인으로 하고 집단을 독립 변인으로 하는 일원배치 분



산분석을 실시하였다. 우선 사전 말하기 점수는 등분산 가정을 만족하였으므로 집단 간 비교가 가능하다는 것을 확인하였다. 이에 사전 집단의 동질성을 확인하기 위해 사전 말하기 점수의 F값을 확인한 결과 F값은 2.438, 유의확률 0.092로  $p < 0.05$  수준에서 집단 간 사전 말하기 점수에 유의미한 차이가 없음을 확인하였다. 그러나 사후 말하기 점수를 종속 변인으로 하고 집단을 독립 변인으로 하여 일원배치 분산분석을 실시하였을 때 F값은 3.448, 유의확률은 0.035로  $p < 0.05$  수준에서 집단 간 말하기 점수에 유의미한 차이가 발생하였음이 나타났다. 그 결과는 <표 IV-6>과 같다.

<표 IV-6> 본실험 집단 간 말하기 능력 차이 분석

|    | 분산 동질성  |      | 제곱합    | 자유도 | 평균제곱   | F     | p     |
|----|---------|------|--------|-----|--------|-------|-------|
|    | 레빈의 통계량 | p    |        |     |        |       |       |
| 사전 | .931    | .397 | 25.917 | 2   | 12.959 | 2.438 | 0.092 |
| 사후 | 3.033   | .052 | 62.489 | 2   | 31.243 | 3.448 | 0.035 |

사후 말하기 점수에 집단 간 유의미한 차이가 있음이 드러났으므로 어느 집단 간 차이가 발생하였는지 알아보기 위해 사후 검증을 실시하였다. 그 결과 실험 집단의 사후 말하기 점수는 비교 집단 1의 사후 말하기 점수보다 1.381점 높게 나타났으며 이는 유의확률 0.018로  $p < 0.05$  수준에서 유의미한 차이였으며, 비교 집단 2의 사후 말하기 점수보다는 1.617점 높았는데 유의확률은 0.038로  $p < 0.05$  수준에서 유의미한 차이였다. 비교 집단 1과 비교 집단 2의 점수 차이는 0.236점으로 유의확률은 0.727로 비교 집단 간의 점수 차이는  $p < 0.05$  수준에서 유의미한 차이가 아니었다. 즉 실험 집단의 말하기 점수는 비교 집단보다 유의미하게 높았으며 비교 집단 1과 비교 집단 2의 말하기 점수 차이는 유의미하지 않았다. 여기에서 실험 집단에 제공한 교육적 처치가 말하기 능력 신장에 긍정적인 영향을 주었으며 그 효과는 개별적 성찰만 제공하였거나 기존의 협력적 성찰 방법을 적용한 집단의 말하기 성찰 교육 방법보다 유의미하게 크다는 것을 알 수 있다. 그 결과는 <표 IV-7>과 같다.

<표 IV-7> 본실험 집단 간 말하기 능력 차이 사후 분석

| 방법  | 집단  | 집단  | 평균 차이   | 표준오차 | 유의확률 |
|-----|-----|-----|---------|------|------|
| LSD | 실험  | 비교1 | 1.381*  | .657 | .038 |
|     |     | 비교2 | 1.617*  | .674 | .018 |
|     | 비교1 | 실험  | -1.381* | .657 | .038 |
|     |     | 비교2 | .236    | .674 | .727 |
|     | 비교2 | 실험  | -1.617* | .674 | .018 |
|     |     | 비교1 | -.236   | .674 | .727 |

이에 사전 말하기 점수를 통제했을 때에도 실험 집단의 사후 말하기 점수가 비교 집단의 사후 말하기 점수보다 높은지를 확인하기 위해 공변량 분산분석을 실시하였다. 그 결과 실험 집단과 비교 집단 2의 사후 말하기 점수에서만  $p < 0.05$  수준에서 유의미한 차이가 있음이 드러났으며 ( $F=6.911$ ,  $p=0.010$ ), 나머지 집단 간 사후 말하기 점수의 차이는 유의미하지 않았다. 그 결과는 <표 IV-8>과 같다.

<표 IV-8> 본실험 공분산분석 결과

|         |    | 제곱합     | 자유도 | 평균제곱   | F     | p    |
|---------|----|---------|-----|--------|-------|------|
| 전체      | 가설 | 38.810  | 2   | 19.405 | 2.645 | .075 |
|         | 오차 | 865.778 | 118 | 7.337  |       |      |
| 실험-비교1  | 가설 | 8.702   | 1   | 8.702  | 1.099 | .298 |
|         | 오차 | 641.279 | 81  | 7.917  |       |      |
| 실험-비교2  | 가설 | 42.762  | 1   | 42.762 | 6.911 | .010 |
|         | 오차 | 476.431 | 77  | 6.187  |       |      |
| 비교1-비교2 | 가설 | 9.900   | 1   | 9.900  | 1.284 | .261 |
|         | 오차 | 593.537 | 77  | 7.708  |       |      |

위의 결과를 통해 협력적 성찰 과정에서 긍정적 피드백을 강조하였을 때 말하기 능력을 개선시키는 협력적 성찰의 효과가 높아진다는 것을 알 수 있다. 사전 조사 결과 단순히 동료 피드백을 제공하는 협력적 성찰은 개별적 성찰보다 말하기 능력을 향상시키는 효과가 낮았으나, 본실험에서 긍정적 피드백을 우선 제공하도록 한 실험 집단은 그렇지 않은 집단에 비해 말하기 능력이 유의미하게 상승하였기 때문이다. 이는 긍정적 피드백 없이 제공되는 직접적으로 전달되는 부정적인 동료 피드백이 오히려 말하기 능력 향상에 부정적인 영향을 줄 수도 있다는 것을 의미한

다. 그리고 이는 학습자가 자신의 장점에 대해 성찰하는 것은 학습자의 행동 변화에 큰 영향을 미치지 못한다는 연구(조영환 외, 2015; Hattie & Timperley, 2007 등)의 결과와 사뭇 다른 것이다. 이러한 결과의 차이가 발생한 원인은 청소년기 학습자의 발달적 특징에서 찾을 수 있다.<sup>57)</sup> 아직 성숙하지 못한 청소년기의 학습자가 자신의 말하기 행위에 대한 부정적인 피드백을 받는 것을 자신에 대한 비난이나 공격으로 받아들이는 것, 통합된 정체성을 형성하는 과정에 있는 청소년 학습자가 자신의 말하기 수행과 자기 자신에 대한 평가를 동일시하는 것, 화자로서의 정체성이 형성되지 않은 청소년기의 특성상 말하기 실패의 원인을 환경이나 과제가 아닌 자기 자신으로 귀인하는 것 등을 들 수 있다. 이러한 청소년기의 특성으로 인해 합리적 비판적 사고를 강조하는 협력적 성찰의 효과보다 긍정적 피드백을 통한 정서적 지지의 효과가 더 높았던 것이다.

특히 본실험에서 나타난 긍정적 피드백의 효과는 자기겸양 편향적 특성이 강한 한국 청소년의 특성 및 긍정적 착각 효과와 연계하여 분석할 수도 있다. 긍정적 착각(positive illusion)이란 자신을 실제보다 긍정적으로 지각하는 것으로, 긍정적 착각을 하는 사람들은 자신을 정확하게 평가하는 사람보다 성공할 확률이 높다. 긍정적 자아를 채택하여 자존감을 높여 스트레스 상황에서 자신을 돌볼 수 있는 강한 사람이 되게 하기 때문이다(고재홍·전병우, 2003).<sup>58)</sup> 한국 청소년들의 자기겸양 편향(실제보다

57) 조영환 외(2015)는 서울의 사범대학 학부생을 대상으로 피드백을 활용하여 자신의 토론에 대해 성찰하게 한 결과 학습자가 자신의 개선점에 초점을 두고 성찰할 때 행동 변화에 긍정적인 효과가 있다고 하였다. 그러나 이는 성인 학습자 특히 학습 능력이 우수한 4년제 사범대학 학부생을 대상으로 실시한 실험 결과로 이러한 결과는 청소년을 대상으로 하였을 때 적용되지 않았다.

58) 자신을 편향 없이 자각하는 것이 중요하다는 일반적 상식과 달리 실제로는 자신을 실제보다 긍정적으로 자각하는 것이 더 좋을 수 있다고 한다. 사람들이 자신을 타인보다 더 가치 있는 사람으로 지각하는 것은 비현실적이지만 긍정적 자아를 채택하여 자존감을 높여 스트레스 상황에서 자신을 돌볼 수 있는 강한 사람이 되게 하기 때문이다. 실제로 자신의 능력이 높다고 지각하는 사람은 그렇지 않은 사람들보다 성공하는 경우가 많았다. 고양된 자기 평가가 인지적 오류일지 모르지만 개인의 성공에 유익함을 보여주는 것이다. 자기고양 편향(실제보다 자신을 높게 평가하는 경향)이 강한 서양과 다르게 한국 청소년들에게는 자기겸양 편향(실제보다 자신을 낮게 평가하는 경향)이 강하다는 것을 고려할 때 자신을 긍정적으로 평가하는 서양의 청소년보다 자신을 낮게 평가하는 한국의 청소년들에게 긍정적 피드백이 반드시 필요하며, 그 효과

자신을 낮게 평가하는 경향)은 청소년들이 말하기 상황에서 적극적으로 대처하지 못하고 회피하고자 하는 특성과 연관된다. 즉 자기겸양 편향이 강한 한국의 청소년에게는 긍정적 피드백을 통한 동기 부여가 말하기 능력 신장 및 말하기 학습 효과 향상에 좋은 강화제라고 할 수 있을 것이다.

결국 긍정적인 피드백을 통해 학습자가 서로 정서적으로 지지하고, 부정적 피드백을 받아들일 수 있는 인지적 준비 태세를 갖추도록 돕는 교육적 처치가 말하기 능력을 효과적으로 향상시킨다는 것은 청소년 학습자를 대상으로 하는 말하기 교수 학습 상황에서 협력적 성찰 활동을 구성할 때에는 말하기 학습에 대한 이해나 말하기 수행 능력의 신장의 관점으로만 접근해서는 안 된다는 것을 보여준다.

그리고 이러한 결과는 심리 치료 상황이 아닌 일반 학생을 대상으로 하는 말하기 교육 활동에서도 학습자의 정서적인 면을 충분히 고려하여야 함을 보여준다. 타인으로부터 의견을 수용할 때 발동되는 학습자의 방어 기제를 낮추고 협력적 성찰의 상황에 익숙해지도록 수용적 분위기를 조성해야 성찰의 효과를 높일 수 있기 때문이다. 이를 위해 교수자는 책임을 전적으로 학습자에게 맡길 것이 아니라 적절한 피드백과 허용적인 수업 분위기 조성 등을 통해 학생들이 성찰하는 과정을 지켜보고 적시에 필요한 도움을 줄 수 있도록 해야 할 것이다.

## 2) 말하기 불안에 대한 효과 분석

말하기 불안이란 공적인 말하기 상황에서 화자가 느끼는 심리적 긴장 상태와 그로 인해 겪게 되는 어려움을 가리킨다. 본고는 자신의 말하기를 성찰하는 경험이 학습자들의 말하기 불안에 영향을 미칠 것이라는 가정 하에 실험자를 대상으로 말하기 불안 정서 검사를 실시하고 동형의 검사를 말하기 성찰 경험이 없는 타학교 동학년 학습자 40명을 대상으로 실시하여 그 결과를 비교하였다. 말하기 불안 검사 문항은 일반적으로

---

가 더 크게 나타나리라는 것을 알 수 있다.

사용되는 McCroskey(1982)의 ‘PRCA-24’의 척도 중 박재현(2008)이 추출한 6문항을 사용하였다.<sup>59)</sup> 그 문항은 다음과 같다.

1. 나는 스피치(발표)하는 것에 두려움이 없다.
2. 나는 스피치(발표)할 때 나의 몸의 일부가 긴장된다고 느낀다.
3. 나는 스피치(발표)할 때 편안하다.
4. 나는 스피치(발표)할 때 혼란스럽거나 생각이 엉킬 때가 있다.
5. 나는 내가 자신감 있게 스피치(발표)할 것이라고 생각한다.
6. 나는 스피치(발표)할 때 너무 긴장되어서 아는 것을 잊어버린다.

위에 제시된 문항에 대해 학습자들은 대부분 ‘보통이다’라고 응답했다. 그러나 2번 문항에 대해서는 ‘대체로 그렇다’고 응답한 학습자가 가장 많았으며, ‘매우 그렇다’고 응답한 학습자도 16명이었다. 이는 말하기의 불안으로 생각이 엉키거나 말할 내용을 잊어버리는 정도의 불안을 느끼는 학습자보다 신체적 긴장을 느끼는 정도의 학습자가 많은 것을 보여준다. <표 IV-9>는 1, 3, 5번 문항을 역코딩하여 ‘전혀 그렇지 않다’를 1점, ‘별로 그렇지 않다’를 2점, ‘보통이다’를 3점, ‘대체로 그렇다’를 4점, ‘매우 그렇다’를 5점으로 처리한 응답 결과이다.

<표 IV-9> 말하기 불안 문항별 응답 결과

| 문항 \ 점수 | 1      | 2        | 3        | 4        | 5      |
|---------|--------|----------|----------|----------|--------|
| 1       | 16     | 32       | 32       | 29       | 7      |
| 2       | 4      | 25       | 32       | 39       | 16     |
| 3       | 8      | 24       | 42       | 31       | 11     |
| 4       | 3      | 24       | 41       | 36       | 12     |
| 5       | 19     | 36       | 37       | 23       | 1      |
| 6       | 14     | 33       | 39       | 23       | 7      |
| 합계      | 64(9%) | 174(25%) | 223(32%) | 181(26%) | 54(8%) |

59) PRCA-24는 ‘Personal Report of Communication Apprehensive-24’의 약자로 소집단 말하기, 회의, 사적 대화, 공적 말하기의 상황에 대한 말하기 불안 정도를 측정하는 24개의 문항으로 구성되어 있다. 개인의 말하기 불안 정도는 네 영역을 합한 값이 되며 점수가 높을수록 말하기 불안이 심한 것으로 해석된다.

이를 보면 전체의 34%에 해당하는 학습자가 보통 이상의 말하기 불안을 느끼고 있고, 그중에 8%는 매우 높은 말하기 불안을 느끼고 있다고 응답하였다. 중학교 학습자의 75.76%가 보통 이상의 말하기 불안을 느끼고 있다는 연구 보고 결과(김유나, 2008)와 비교할 때 실험에 참여한 세 집단의 말하기 불안은 상당히 낮은 수준에 해당한다. 박재현(2008)이 대학생 87명을 대상으로 비디오 피드백을 활용하여 자기 말하기 평가를 하도록 한 후 같은 문항으로 말하기 불안 설문을 실시한 결과(말하기 불안 평균=3.136)와 본 실험의 개별적 성찰 집단의 말하기 불안 설문(말하기 불안 평균=2.66)을 비교한 결과 역시 본 실험의 학습자들의 말하기 불안이 낮은 것으로 나타났다.

다음으로는 세 집단의 말하기 불안 정도를 통제 집단 40명의 말하기 불안 정도와 비교하여 말하기 성찰 교육이 말하기 불안에 미치는 효과를 알아보았다. 우선 1, 3, 5번 문항을 역코딩하여 문항 신뢰도 검사를 실시한 결과 크론바흐 알파가 0.886으로 신뢰도가 높음을 확인하였다. 그 후 비디오 피드백을 통해 말하기 성찰을 경험한 집단과 그렇지 않은 통제 집단 간 말하기 불안에 차이가 있는지를 확인하기 위해 독립표본 t검정을 실시하였다. 그 결과 각 집단의 말하기 불안의 평균을 비교하면 실험 집단의 말하기 불안 정도가 가장 낮고 말하기 성찰을 처치하지 않은 통제 집단의 말하기 불안 정도가 가장 높게 나타났다. 집단 간 말하기 불안 기술 통계는 <표 IV-10>과 같다.

<표 IV-10> 말하기 불안 점수 집단별 기술 통계

| 문항<br>집단 | 1    |       | 2    |       | 3    |       | 4    |       | 5    |       | 6    |       | 합계    |       |
|----------|------|-------|------|-------|------|-------|------|-------|------|-------|------|-------|-------|-------|
|          | M    | SD    | M    | SD    | M    | SD    | M    | SD    | M    | SD    | M    | SD    | M     | SD    |
| 실험       | 2.55 | 1.234 | 3.38 | 1.268 | 3.02 | 1.239 | 3.40 | 1.063 | 2.43 | 1.039 | 2.71 | 1.235 | 15.98 | 6.81  |
| 비교 1     | 2.68 | 1.118 | 3.11 | .953  | 3.05 | .928  | 2.97 | .885  | 2.39 | 1.001 | 2.61 | .974  | 14.68 | 7.10  |
| 비교 2     | 2.95 | 1.071 | 3.20 | .954  | 3.0  | .975  | 3.1  | 1.02  | 2.73 | .975  | 2.73 | 1.096 | 16.13 | 6.43  |
| 통제       | 3.73 | 1.037 | 3.87 | .966  | 3.67 | .944  | 3.82 | .874  | 3.87 | .966  | 3.82 | .931  | 22.8  | 5.589 |

이에 일원배치 분산분석을 실시하여 집단 간 차이가 유의미한 것인지

를 확인하고자 하였다. 우선 분산의 동질성 검사를 실시한 결과 유의확률을 0.779로 비교 가능한 집단임을 확인하였다. 이어서 집단 간 차이가 유의미한지 확인하기 위해 일원배치 분산분석을 실시한 결과 유의확률 0.000으로  $p < 0.001$  수준에서 유의미한 집단 간 차이가 발견되었다. 그 결과는 <표 IV-11>과 같다.

<표 IV-11> 집단 간 말하기 불안 차이 분석

|      | 분산 동질성  |      | 제곱합    | 자유도 | 평균제곱    | F      | p     |
|------|---------|------|--------|-----|---------|--------|-------|
|      | 레빈의 통계량 | p    |        |     |         |        |       |
| 집단 간 | .364    | .779 | 1607.5 | 3   | 535.833 | 12.579 | 0.000 |

다음으로 사후 분석을 실시한 결과 말하기 불안 정도에서 유의미한 차이는 본 실험에 참여한 집단과 그렇지 않은 통제 집단 사이에서만 발견되었다(실험=비교1=비교2<통제). 이는 구체적인 성찰의 방법보다는 말하기 성찰 경험의 유무에 따라 말하기 불안에 차이가 발생함을 보여준다. 게다가 집단 간 말하기 불안 차이에 대한 사후 분석 결과는 <표 IV-12>와 같다.

<표 IV-12> 집단 간 말하기 불안 차이 사후 분석

| 방법  | 집단  | 집단  | 평균차이   | 표준오차  | 유의확률 |
|-----|-----|-----|--------|-------|------|
| LSD | 실험  | 비교1 | .155   | 1.368 | .999 |
|     |     | 비교2 | 1.118  | 1.384 | .851 |
|     |     | 통제  | 6.822  | 1.411 | .000 |
|     | 비교1 | 실험  | -.155  | 1.368 | .999 |
|     |     | 비교2 | 1.273  | 1.392 | .797 |
|     |     | 통제  | 6.667  | 1.418 | .000 |
|     | 비교2 | 실험  | -1.273 | 1.384 | .851 |
|     |     | 비교2 | -1.118 | 1.392 | .797 |
|     |     | 통제  | -7.940 | 1.434 | .000 |
|     | 통제  | 실험  | 7.940  | 1.411 | .000 |
|     |     | 비교1 | 6.822  | 1.418 | .000 |
|     |     | 비교2 | 6.667  | 1.343 | .000 |

자신의 말하기 행위를 성찰하는 경험을 한 집단이 그렇지 않은 집단보다 말하기 불안이 유의미하게 낮다는 <표 IV-12>의 결과는 말하기 성찰

교육이 말하기 불안의 감소에 긍정적인 영향을 준다는 것을 의미한다. 또한 유의미한 차이는 아니었으나 실험 집단의 말하기 불안 정도가 가장 낮고 비교집단 2의 말하기 불안 정도가 가장 높게 나타났다는 것은 부정적인 피드백에 대한 본고의 교육적 처치가 말하기 불안의 감소에 영향을 줄 수 있음을 보여준다. 즉 설계된 말하기 성찰 교육은 말하기 불안을 감소시킬 수 있으며, 말하기 불안이 자기 효능감과 밀접한 관련이 있음을 고려할 때 말하기 성찰 교육은 말하기에 대한 자기 효능감의 상승에도 영향을 주었음을 추론할 수 있다.

### 3) 상위 인지에 대한 효과 분석

본절에서는 말하기에 대한 성찰 교육이 학습자의 상위 인지에 미치는 효과를 확인하고자 한다. 상위 인지에 대해서는 정확한 정의가 어려운데 이는 인간의 사고를 다루는 연구가 가지는 공통적인 어려움이라고 할 수 있다. 본고에서는 상위 인지란 자기 자신의 수행을 점검하고 평가하는 행동과 그 평가에 따라 이루어지는 전략의 선택 및 사용에 관한 인지적 능력이라고 정의하였다. 학습자의 인지가 개인이 가지고 있는 지식과 전략 자체를 의미하는 반면, 상위 인지는 그러한 지식과 전략들을 실제 활용 과정에서 점검, 통제하는 활동으로 인지를 계획, 조정, 통제하는 것과 관련된 것이기 때문이다. 성찰은 자신의 행위를 관찰, 평가, 조정하는 과정을 포함하므로 설계된 말하기 성찰 교육은 학습자의 상위 인지에 영향을 주었을 것을 가정할 수 있다.

이미 임현진·강명희(2018)는 대학생을 대상으로, 이현진(2018)은 유치원생을 대상으로 상위 인지적 사고가 소통 능력에 영향을 미친다는 것을 증명하였다. 이처럼 상위 인지가 말하기 능력과 밀접한 관계가 있다면 상위 인지를 활용하는 본고의 말하기 성찰 교육 역시 상위 인지의 향상에 긍정적인 영향을 줄 수 있는 가능성이 있다. 따라서 본 연구는 상위 인지 검사 도구를 활용하여 성찰 능력과 중학생들의 말하기 능력의 상관과 영향 관계를 확인하고자 한다. 검사 문항은 다음과 같다.<sup>60)</sup>



1. 목표에 도달하고 있는지 주기적으로 스스로에게 질문한다.
2. 문제에 답을 하기 전에 여러 대안들을 고려해본다.
3. 문제를 해결할 때 모든 선택 사항들을 고려했는지 스스로에게 물어본다.
4. 중요한 관계에 대한 이해를 돕기 위해 주기적으로 검토한다.
5. 공부나 과제를 할 때 전략들의 유용성을 분석해본다.
6. 새로운 것을 학습하는 동안 얼마나 잘하고 있는지를 스스로에게 물어본다.

우선 상위 인지 검사 결과를 통계적으로 활용할 수 있는지 확인하기 위해 등분산 검사를 실시하였으며, 일원배치 분산분석을 통해 상위 인지 능력에 집단 간 차이가 있는가를 점검하였다. 그리고 공변량 분산분석을 실시하여 집단 간 상위 인지에 유의미한 차이가 발생하였는지 확인하였다. 그 후 말하기 성찰 교육이 상위 인지에 미친 효과를 재확인하기 위해 실험 집단의 사전·사후 상위 인지 정도를 비교하는 대응표본 t검정을 실시하였다. 이를 정리하면 <표 IV-13>과 같다.

<표 IV-13> 상위 인지에 미친 효과 분석 통계 개요

| 목적   | 통계 방법     | 종속 변인          | 독립 변인          | 공변인         |
|--|-----------|----------------|----------------|-------------|
| 집단 간 사전·사후 상위 인지에 차이가 있는가?                     | 일원배치 분산분석 | 사전·사후 상위 인지 점수 | 집단             |             |
| 사전 상위 인지 점수를 통제했을 때 사후 상위 인지 점수에 집단 간 차이가 있는가? | 공변량 분산분석  | 사후 상위 인지 점수    | 집단             | 사전 상위 인지 점수 |
| 학습자의 사전·사후 상위 인지 점수에 차이가 있는가?                  | 대응표본 T검정  | 사전·사후 상위 인지    |                |             |
| 상위 인지 점수가 말하기 능력에 미치는 영향은 어떠한가?                | 회귀분석      | 사후 말하기 점수      | 사전·사후 상위 인지 점수 |             |

60) 본고는 임현진·강명희(2018)의 상위인지검사도구를 활용하였다. 이는 메타인지를 측정하기 위해 계획하기, 정보관리하기, 모니터링하기, 수정 전략, 평가하기를 측정하는 35문항으로 구성된 Schraw와 Denninson(1994)이 제작한 메타인지 측정도구 중 창의·인성에 핵심적인 영향을 미친 것으로 나타난 모니터링하기에 해당하는 7문항 중 탐색적 요인분석을 통해 더블 로딩된 문항 '나는 나의 이해를 확인하기 위해 하던 일을 멈춘 나를 자주 발견한다'를 제외한 6문항이다. 임현진·강명희(2018)은 영문으로 작성된 도구를 번역한 후 통번역 전문가의 감수를 받았으며, 교육공학 전문가에게 내용 타당도를 검증받았다.

우선 검사 도구의 타당성을 검사하기 위해 문항 신뢰도 검사를 실시하였다. 그 결과 Cronbach 알파가 사전·사후 각각 0.891과 0.889로 확인되어 본고에서 사용한 상위 인지 검사 도구가 신뢰할 만한 것임을 확인하였다. 그 결과는 <표 IV-14>와 같다.

<표 IV-14> 상위 인지 문항 신뢰도 검사

| 문항 | 사전    |        |             | 사후    |       |             |
|----|-------|--------|-------------|-------|-------|-------------|
|    | 평균    | 표준화편차  | Cronbach 알파 | 평균    | 표준화편차 | Cronbach 알파 |
| 1  | 3.491 | 1.0397 | .891        | 3.754 | .8666 | .889        |
| 2  | 3.839 | .9914  |             | 4.076 | .7641 |             |
| 3  | 3.679 | 1.0329 |             | 3.873 | .8920 |             |
| 4  | 3.732 | 1.0133 |             | 3.907 | .8572 |             |
| 5  | 3.554 | 1.0809 |             | 3.788 | .9231 |             |
| 6  | 3.821 | .9883  |             | 3.949 | .8756 |             |

다음으로 응답 결과를 리커트 점수로 환산하여 ‘전혀 그렇지 않다’를 1점, ‘별로 그렇지 않다’를 2점, ‘보통이다’를 3점, ‘대체로 그렇다’를 4점, ‘매우 그렇다’를 5점으로 하였을 때 응답 수를 정리하였다. 그 결과는 <표 IV-15>와 같다.

<표 IV-15> 상위 인지 문항별 응답 결과

| 점수 | 문항 | 사전 응답 |    |    |    |    |    | 사후 응답 |    |    |    |    |    |
|----|----|-------|----|----|----|----|----|-------|----|----|----|----|----|
|    |    | 1     | 2  | 3  | 4  | 5  | 6  | 1     | 2  | 3  | 4  | 5  | 6  |
| 1  |    | 5     | 4  | 5  | 4  | 4  | 4  | 0     | 0  | 0  | 0  | 0  | 0  |
| 2  |    | 10    | 6  | 6  | 9  | 16 | 5  | 9     | 1  | 7  | 0  | 8  | 5  |
| 3  |    | 43    | 23 | 35 | 25 | 29 | 27 | 35    | 27 | 34 | 34 | 41 | 33 |
| 4  |    | 33    | 50 | 40 | 49 | 40 | 47 | 50    | 52 | 44 | 46 | 37 | 43 |
| 5  |    | 21    | 29 | 26 | 25 | 23 | 29 | 24    | 38 | 33 | 33 | 32 | 37 |

<표 IV-15>의 사전·사후 응답 빈도의 차이를 살펴보면 각 문항에 대해 ‘보통이다’ 이하라고 응답한 응답자는 78명에서 30명으로 감소하였으며, ‘보통이다’ 이상이라고 응답한 응답자는 412명에서 469명으로 증가하였다. 즉 자신이 상위 인지를 잘 활용하지 않고 있다고 응답한 학습자는 줄고 상위 인지를 적극적으로 활용하고 있다고 응답한 학습자는 늘

었다. 이에 상위 인지 검사 항목에 응답한 결과를 리커트 척도로 수치화한 결과에 대한 기술 통계를 살펴본 결과 실험 집단의 상위 인지 점수가 가장 높게 나타났으며 협력적 성찰을 하지 않은 집단의 상위 인지 점수가 가장 낮았다. 이를 통해 자신의 말하기 수행에 대해서 타인과 소통하는 협력적 성찰의 과정이 상위 인지를 높이는데 긍정적 영향을 준다는 것을 알 수 있다. 그 결과는 <표 IV-16>에 제시되어 있다.

<표 IV-16> 집단별 상위 인지 점수 기술 통계

| 집단  | 사전 평가 |       |       | 사후 평가 |       |       |
|-----|-------|-------|-------|-------|-------|-------|
|     | N     | M     | SD    | N     | M     | SD    |
| 전체  | 118   | 21.73 | 5.706 | 118   | 23.35 | 4.162 |
| 실험  | 36    | 22.75 | 4.825 | 36    | 23.21 | 4.719 |
| 비교1 | 42    | 21.07 | 6.395 | 42    | 23.60 | 3.335 |
| 비교2 | 36    | 21.47 | 5.679 | 36    | 23.22 | 4.473 |

다음으로는 위에서 나타난 집단 간의 차이가 유의미한지 확인하기 위해 일원배치 분산분석과 공변량 분산분석을 실시하였다. 우선 세 집단이 사전 상위 인지 점수를 종속 변인으로 일원배치 분산분석을 실시한 결과 세 집단의 사전 상위 인지 점수는 F값 0.890, 유의확률 0.414로 집단 간 유의미한 차이가 없음을 확인하였다. 이어서 사후 상위 인지 점수를 종속변인으로 집단을 독립 변인으로 실시한 일원배치 분산분석 결과에서도 F값 0.135, 유의확률 0.874로 집단 간 유의미한 차이가 없음이 드러났다. 여기서 본고가 설계한 교육적 처치만으로는 집단 간 상위 인지에 유의미한 차이가 있을 만한 영향을 주지 못하였음을 알 수 있다. 그 결과는 <표 IV-17>과 같다.

<표 IV-17> 집단 간 상위 인지 차이 분석

| 종속 변인: | 분산 동질성  |      | 제곱합    | 자유도 | 평균 제곱  | F       | p    |
|--------|---------|------|--------|-----|--------|---------|------|
|        | 레빈의 통계량 | p    |        |     |        |         |      |
| 사전     | .316    | .730 | 58.062 | 2   | 29.031 | .890    | .414 |
|        | 3.666   | .029 | 4.006  | 2   | 2.003  | .114    | .892 |
| 사후     |         |      |        | 2   |        | .135    | .874 |
|        |         |      |        |     |        | (Welch) |      |

이에 사전 상위 인지 점수를 통제했을 때에도 집단 간 사후 상위 인지에 차이가 없는지를 확인하기 위해 사전 상위 인지 점수를 공변량으로 두고 공변량 분산분석을 실시하였다. 그 결과 사전의 상위 인지 점수를 통제했을 때에도 세 집단의 사후 상위 인지에는 차이가 없었다. 그 결과는 <표 IV-18>과 같다.

<표 IV-18> 집단 간 상위 인지 차이 공분산분석

| Levene의 검정 |      | 제곱합    | 자유도 | 평균 제곱 | F    | p    |
|------------|------|--------|-----|-------|------|------|
| F          | p    |        |     |       |      |      |
| .356       | .701 | 17.226 | 2   | 8.613 | .656 | .521 |

위 결과를 통해 협력적 성찰과 개별적 성찰의 차이, 그리고 긍정적 피드백을 강조하는 협력적 성찰 방법의 차이가 상위 인지에 유의미한 영향을 주지 못한다는 것을 알 수 있다. 다음으로는 전체 집단의 상위 인지와 말하기 능력을 변인으로 하여 상관 분석을 시행하였다. 그 결과 사후 말하기 능력과 사전 상위 인지는 유의확률 0.035로  $p < 0.05$  수준에서 유의미한 상관이 발견되었고, 사후 말하기 능력과 사후 상위 인지와는 유의확률 0.027로  $p < 0.05$  수준에서 유의미한 상관이 있었으나 사전 말하기 점수와 사전·사후 상위 인지 점수 간에는 유의미한 상관이 없었다. 그 결과는 <표 IV-19>와 같다.

<표 IV-19> 말하기 능력과 상위 인지의 상관

|             | 1. 사후 말하기 | 2. 사전 말하기 | 3. 사전 상위 인지 | 4. 사후 상위 인지 |
|-------------|-----------|-----------|-------------|-------------|
| 1. 사후 말하기   | 1         |           |             |             |
| 2. 사전 말하기   | .475***   | 1         |             |             |
| 3. 사전 상위 인지 | .171*     | .109      | 1           |             |
| 4. 사후 상위 인지 | .181*     | .067      | .502        | 1           |

이에 각 요인 간 상관 관계를 영향 관계로 해석할 수 있는지 판단하기 위해 사전 말하기 점수와 사전·사후 상위 인지 점수 요인을 독립 변수로 하고 사후 말하기 점수를 종속 변수로 하는 다중 회귀 분석을 실시하였

다. 그 결과 사전 말하기 점수는 사후 말하기 점수를 21.9% 설명할 수 있었으며, 사전 말하기 점수와 사전 상위 인지 점수는 사후 말하기 능력을 22.6% 설명할 수 있는 것으로 나타났다. 즉 사전 말하기 점수만으로 사후 말하기 점수를 예측하는 것보다 사전 말하기 점수와 상위 인지 능력을 함께 고려했을 때 사후 말하기 능력을 더 잘 예측할 수 있었다. 또한 사전 말하기 점수와 사전·사후 상위 인지 점수를 예측자로 했을 때 사후 말하기 능력을 23% 설명할 수 있었다. 그리고 이 회귀 모형은  $p < 0.01$  수준에서 유의한 것으로 나타났다( $F=12.264$ ,  $p=0.000$ ). 각 독립 변수의 영향력을 살펴보면 각 변수의 VIF는 모두 10 미만으로 다중공선성에 문제가 없었고, 사전 말하기 점수는 사후 말하기 점수에 유의미한 영향을 주는 것으로 나타났으나 상위 인지 점수는 그 영향이 유의미하지 않은 것으로 나타났다. 즉 말하기 점수와 상위 인지 점수 간의 상관관계는 유의미하나, 상위 인지가 말하기 능력에 미치는 영향은 유의미하지 않았다. 그 결과는 <표 IV-20>과 같다.

<표 IV-20> 말하기 능력과 상위 인지의 회귀분석

| 종속 변수     | 독립 변수       | B     | $\beta$ | t        | p    | VIF   |
|-----------|-------------|-------|---------|----------|------|-------|
| 사후 말하기 점수 | (상수)        | 6.302 |         |          |      |       |
|           | 사전 말하기 점수   | .601  | .460    | 5.542*** | .000 | 1.012 |
|           | 사전 상위 인지 점수 | .033  | .060    | .631     | .529 | 1.347 |
|           | 사후 상위 인지 점수 | .089  | .120    | 1.260    | .211 | 1.337 |

다음으로 학습자의 상위 인지에 변화가 있는지 확인하기 위해 대응표본 t검정을 실시하였다. 그 결과 학습자들의 사후 상위 인지와 사전 상위 인지 차이의 평균은 1.702점이었으며 유의확률은 0.001로  $p < 0.05$  수준에서 유의미한 차이였다. 즉 말하기 성찰 교육은 상위 인지를 유의미하게 향상시킬 수 있다는 것이 드러났다. 그 결과는 <표 IV-21>과 같다.

<표 IV-21> 사전·사후 상위 인지 차이 분석

| 사후 - 사전 | 평균    | 표준편차  | 표준오차평균 | t     | 자유도 | 유의확률 |
|---------|-------|-------|--------|-------|-----|------|
| 전체 집단   | 1.702 | 5.102 | .478   | 3.561 | 113 | .001 |

위의 상관 분석, 회귀 분석, 대응표본 t검정의 결과를 종합하면 화자의 상위 인지 수준은 말하기 수준과 상관 관계가 있으나 이를 영향 관계로는 해석할 수 없음을 알 수 있다. 그러나 말하기 성찰이 말하기에 대한 상위 인지뿐 아니라 일반적인 영역의 상위 인지를 두루 높일 수 있다는 것에 주목할 필요가 있다. 말하기 성찰을 통해 학습자의 일반적 상위 인지가 향상될 수 있었던 원인은 자신의 말하기 행위를 관찰하고 분석 평가하여 조정하는 과정에서 학습자들이 상위 인지를 많이 사용했기 때문이며 이러한 학습의 성과가 다른 영역으로까지 전이되었기 때문이라고 추론할 수 있다. 그리고 이러한 결과는 말하기 성찰 경험이 학습자의 전반적인 상위 인지 향상에 도움을 줄 수 있다는 것을 증명하였다는 점과 말하기에 대해 성찰하는 경험이 다른 학습의 향상에도 긍정적인 영향을 줄 수 있다는 가능성을 보여주었다는 점에서 의미가 있다.

### 3. 질적 분석을 통한 교육의 효과

#### 1) 피드백 양상에서 드러난 효과 분석

지금까지 말하기 성찰 교육의 효과로 학습자들의 말하기 능력, 말하기에 대한 태도, 상위 인지 측면에서 긍정적인 변화가 있었음을 확인하였다. 그러나 이러한 수치상의 변화가 학습자들의 말하기 성찰의 변화 양상을 보여주는 것은 아니므로 말하기 성찰 교육이 학습자의 말하기에 대한 성찰에 어떠한 영향을 주었는지 구체적으로 알 수 없다. 따라서 이를 파악하기 위해 실험 집단의 자기 피드백과 동료 피드백을 성격과 영역에 따라 나누어 분류하고 학습자들의 말하기 성찰의 변화 양상을 구체적으로 살펴보았다.

우선 학습자들의 자기 피드백을 살펴본 결과 사전 실험의 자기 피드백이 단순 지적형에 치우쳐 있던 것과 달리 실험 집단의 학습자들은 자신의 말하기 행위를 관찰하고 말하기의 문제점과 원인 등을 찾아 개선점을

제시하고 있었다. 이는 말하기 성찰 교육을 통해 학습자의 자기 정보를 구성하는 능력이 체계화되었음을 보여주는 것이다. 실험 집단의 자기 피드백 유형을 분류한 결과는 <표Ⅳ-22>에 제시되어 있다.

<표Ⅳ-22> 실험 집단의 자기 피드백 유형 분석

| 유형<br>(개수)     | 성격  | 영역         | 성찰 내용   |
|----------------|---|------------|---|
| 단순 지적형<br>(10) | 긍정<br>(8)   | 표 현<br>(5) | 시선 처리(1), 빠르기(2), 표정(1), 목소리 크기(1) 등이 적절하다.   |
|                |   | 내용<br>(3)  | 내용 제시 순서(1), 주제 관련성(1), 도입과 마무리(1) 등이 적절하다.   |
|                | 부정<br>(2)   | 표현<br>(1)  | 시선 처리가 부적절하다.   |
|                |   | 내용<br>(1)  | 내용의 양이 부적절하다.   |
| 대안 제시형<br>(9)  | 부정<br>(9)   | 표 현<br>(5) | 목소리를 크게 해야 한다.<br>또박또박 말해야 한다.<br>진지하게 말해야 한다.<br>청중을 자주 보면서 말을 해야 한다.<br>말을 천천히 하고 앞을 보며 크게 말한다. |
|                |   | 내용<br>(4)  | 필요 없는 내용을 없애야 한다.<br>주제에 필요한 내용을 요약해서 써야 한다.<br>몸동작의 크기와 높낮이 등을 적절히 한다.<br>발표의 전개가 드러나게 한다.       |
| 논평형<br>(22)    | 사례 1. 목소리는 컸지만 말하기를 준비하지 못해서 내용이 부족하고 다 외우지 못해서 자주 아래를 보았다. 앞으로는 말하기 전에 준비를 철저히 해야겠다.   |            |   |
|                | 사례 2. 영상의 볼륨을 높게 올려도 내 목소리가 잘 안 들리는 것을 보니 목소리가 많이 작은 것을 알았다. 계속 땅만 보고 발표를 해서 그런 것 같다. 앞으로는 앞을 보고 큰 소리로 발표해야겠다.  |            |   |
|                | 사례 3. 종이를 보느라 목을 격하게 움직였고 목소리가 너무 작은 것 같다. 또한 친구들을 보지 않은 것 같다. 표정에서 하기 싫어하는 것이 잘 나타나 있었다. 마무리를 하지 않았다. 다 외우지 못한 것이 아쉽다. 자꾸 하면 느니까 경험이라고 생각하고 적극적으로 해야 한다. |            |   |

〈표Ⅳ-22〉를 살펴보면 자기 피드백 중 내용과 관련한 것은 42%, 표현에 관한 것은 58%로 사전 실험에서 내용에 관한 성찰이 10%, 표현에 관한 성찰이 90%였던 것과 달리 내용에 대한 성찰 비율이 크게 높아졌음을 알 수 있다. 그 내용을 구체적으로 살펴보면, 학습자들은 대부분 자신의 말하기 행위에서 문제점을 찾아내고 그 원인을 자신의 말하기 준비 과정에서 찾아서 대안을 제시하는 방식으로 말하기에 대해 성찰하고 있음이 드러났다. 〈표Ⅳ-22〉의 사례 1의 경우 자신의 말하기 행위에서 내용 관련 문제점(내용이 부족함)과 표현 관련 문제점(시선이 아래를 향함)을 발견하였다. 그리고 문제의 원인을 자신의 말하기 준비 과정에서 찾았다(준비가 부족하여 발표 내용을 외우지 못함). 자신의 말하기가 가지고 있는 문제점의 원인을 말하기 준비가 부족한 것에서 찾은 것은 자신의 행위를 계획부터 결과까지 모두 알고 있는 것은 자신뿐이기 때문에 행위 결과가 지닌 문제의 원인을 정확히 파악하여 대안을 제시할 수 있다는 자기 피드백의 장점이 드러나는 부분이다. 이러한 자기 인식을 바탕으로 학습자는 ‘다음부터 말하기 준비를 철저히 해야 한다’는 근본적인 대안을 마련하였다. 이러한 자기 피드백의 분석 결과 이 학습자는 자신에 대한 정보를 체계적으로 형성했으며 이를 도구로 구체적인 말하기 개선책을 마련하였으므로 말하기에 대한 성찰을 완성도 있게 수행했음을 알 수 있다.

그러나 이와 달리 말하기 행위에서 문제점을 찾고 그 원인을 분석하지 않은 채 대안을 제시한 경우, 또는 문제점을 찾고 원인을 분석하였으나 근본적인 원인을 찾지 못하는 등 다소 불완전한 성찰을 보여주는 사례도 있었다. 〈표Ⅳ-22〉의 사례 2는 자신의 말하기 영상에서 말소리가 들리지 않는다는 것을 발견하고 발표할 때 자신이 목소리가 작은 것을 알았다. 그리고 이에 대한 원인을 땅을 보고 있기 때문이라고 분석하였다. 땅을 보고 있는 원인은 말하기 준비가 부족하였기 때문일 수도 있고 자신감이 부족하였기 때문일 수도 있다. 그러나 사례 2의 경우 문제점의 정확한 원인까지는 분석하지 못하고 앞을 보고 큰소리로 발표해야 한다는 대안만을 제시하였다. 이는 사례 1의 성찰 수준보다는 다소 낮은 수준의 분



석과 평가가 이루어진 것이며 그에 따라 대안 역시 표면적인 대안일 뿐 본질적인 문제를 해결할 수 있는 대안이 도출되지는 못하였다.

<표Ⅳ-22>의 사례 3은 자신의 문제점을 나열하고, 나열된 문제점을 해결할 수 있는 총체적인 대안을 제시하였다. 이 학습자는 자신의 말하기에서 분석한 문제점 여섯 가지(목을 많이 움직임, 목소리가 작음, 친구들을 보지 않음, 말하기 싫어하는 표정을 지음, 마무리를 하지 않음, 내용을 외우지 못함 등)를 나열한 후 이를 해결할 수 있는 대안으로 말하기 활동에 대한 자신의 태도 변화(말하기를 긍정적으로 인식하고 적극적으로 참여해야 함)를 제시하였다. 이는 사례 1처럼 각 문제에 대한 원인을 파악하고 이를 해결할 수 있는 구체적인 대안을 제시한 것은 아니기 때문에 성찰의 분석력은 다소 떨어지나 자신이 말하기를 할 때 짓는 표정을 통해 평소 말하기에 대해 갖고 있는 신념과 태도가 잘못되었음을 인식하고 이를 바꾸어야 한다는 전제 성찰에까지 이르렀다는 점에서는 긍정적으로 평가될 만하다. 또한 자신의 말하기 표면의 문제를 자신이 말하기에 대해 느끼는 감정과 연결하여 분석했다는 점에서도 이 사례는 주목할 만하다. 성찰적 능력은 다차원적인 특성이 있어서 인지적인 부분을 성찰하는 능력과 정의적인 능력을 성찰하는 부분이 있다. 자신의 전략을 인식, 평가, 수정하는 것과 자신의 감정을 인식, 평가, 수정하는 것이 그것이다. 또한 인지와 정서는 정서를 성찰하는 과정을 통해 상호 교류하게 된다. 즉 자신의 말하기 불안의 감정을 성찰함으로써 정의적인 영역을 인지적인 범주로 환원하고 이를 통해 말하기 능력을 신장시킬 수 있는 것이다. 위 사례는 성찰을 통한 정서와 인지의 교류를 잘 보여주고 있으며 성찰의 결과에 따라 이를 조정하는 과정에서 말하기 능력 및 말하기 불안을 개선했을 것으로 예상할 수 있다.

다음으로 말하기 성찰 교육 중 실험 집단에만 처치한 교육 방법, 즉 긍정적 피드백을 부정적 피드백보다 우선 제공하는 것과 피드백의 수준을 높이는 것이 협력적 성찰에 어떠한 영향을 주었는지 파악하기 위하여 동료 피드백의 내용을 구체적으로 살펴보았다. 우선 실험 집단이 기록한 동료 피드백을 성격과 영역에 따라 나누어 분류하였다. 그 결과 학습자

들은 동료 피드백을 대부분 논평형(44개)으로 작성하였으며 다음으로는 대안 제시형(4개), 단순 지적형(2개) 순이었다. 사전 실험에서 학습자 대부분이 단순 지적형으로 동료 피드백을 작성한 것과 달리 실험 집단의 학습자가 동료의 말하기 행위를 관찰하고 말하기의 문제점과 원인 등을 찾아 개선점을 제시하고 있다는 점에서 설계된 교수 학습을 통해 제공하는 동료 피드백의 수준이 높아졌고 그에 따라 협력적 성찰의 수준도 높아졌음을 알 수 있다.

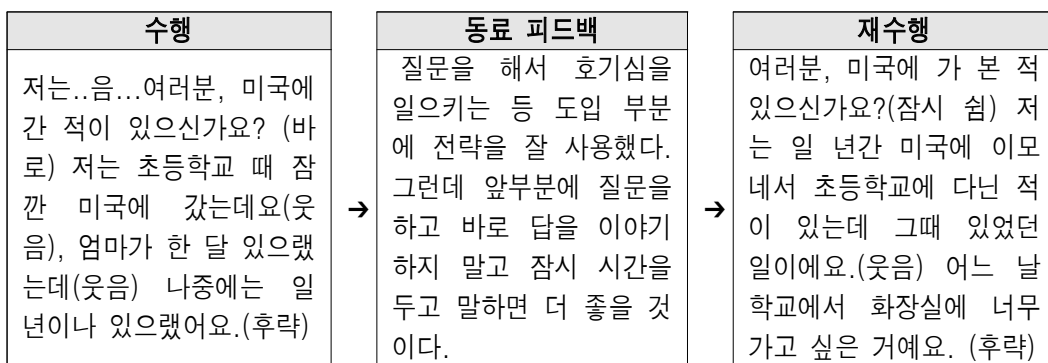
성찰의 대상을 살펴보면 사전 실험에서 표현에 대한 피드백이 내용에 대한 피드백보다 4배 이상 많았던 것과 달리 내용과 표현에 대한 피드백이 균형 있게 나타나는데, 여기서 협력적 성찰의 범위가 확장되었음을 확인할 수 있다. 이는 설계된 교수 학습 과정에서 말하기 평가표를 제시하여 다양한 말하기 영역에 대해 균형 잡힌 성찰을 할 수 있도록 유도한 효과가 드러난 부분이라고 할 수 있다. 동료 피드백의 유형을 분류한 결과는 <표 IV-23>에 제시되어 있다.

<표 IV-23> 실험 집단의 동료 피드백 유형 분석

| 유형<br>(개수)    | 성격        | 영역   | 동료 피드백 내용                               |
|---------------|-----------|--|---|
| 단순 지적형<br>(2) | 긍정<br>(2) | 내용<br>(1)  | 내용이 재미있었다.                              |
|               |           | 표현<br>(1)  | 목소리가 크고 정확하다.                           |
| 대안 제시형<br>(4) | 부정<br>(4) | 내용<br>(2)  | 주제를 더 강조해야 한다.<br>불필요한 내용을 줄여야 한다.      |
|               |           | 표현<br>(2)  | 목소리를 크게 해야 한다.<br>발표문을 외워서 앞을 보고 해야 한다. |
| 논평형<br>(44)   |           | 사례 1. 목소리도 크고 발음도 정확해서 내용이 잘 들렸다. 주제에 맞는 내용을 잘 준비해서 재미있었고 외워서 앞을 보고 말한 점이 좋았다. 자신감을 갖고 웃으며 발표하면 더 좋을 것 같다. |   |
|               |           | 사례 2. 질문을 해서 호기심을 일으키는 등 도입 부분에 전략을 잘 사용했다. 그런데 앞부분에 질문을 하고 바로 답을 이야기하지 말고 잠시 시간을 두고 말하면 더 좋을 것이다.         |   |

실험 집단의 동료 피드백은 사전 실험에서보다 양적으로 감소하였는데, 논평형의 피드백은 1개의 피드백이 지닌 정보가 크기 때문에 개수의 감소는 오히려 긍정적으로 해석할 수 있다. 예를 들어 사례 2에서는 청중에게 질문하고 이에 대한 답을 바로 말해야 하는지 어느 정도 쉽을 주고 답을 말해야 하는지에 대한 토의 과정이 있었다. 그 결과 사례 2의 모둠에서는 1초 정도 청중을 보며 청중이 생각할 시간을 주는 것이 좋다는 결론을 내렸다. 협력적 성찰이 단순히 동료 피드백을 주고받는 것이 아니라 말하기에 대한 성찰을 통해 서로의 말하기를 개선하는 방법을 찾아가는 과정임을 생각할 때 이는 사전 실험에서는 보이지 않았던 매우 긍정적인 변화라고 할 수 있다.

실험 집단의 학습자들은 교수자의 안내에 따라 동료 피드백을 제공할 때 긍정 피드백을 부정 피드백보다 먼저 제공하였으며 서로의 발표의 좋은 점을 통해 좋은 말하기의 기준을 세우는 것을 중심으로 협력적 성찰을 진행하였다. 또한 부정 피드백을 제공할 때에는 단순 지적형이 아닌 대안 제시형으로 제공하였다. 이러한 처치는 동료의 방어 기제를 낮추고 부정 피드백을 받아들이는 인지적인 투여를 높이는 데 기여하였을 것이라 추측할 수 있다. 그 결과 협력적 성찰 과정에서 동료들의 논의에 따라 말하기를 개선하는 사례가 관찰되었는데 [그림 IV-1]은 그 내용을 제시한 것이다.



[그림 IV-1] 협력적 성찰을 통한 말하기 조정 사례

이 사례에서 학습자들은 협력적 성찰 과정에서 청중에게 수사적 질문을 하고 어느 정도 휴지를 두어야 하는지 논의를 하였다. 협의 과정에서 정해진 답을 도출하는 질문이 아니므로 바로 말을 이어가도 된다는 의견도 있었으나 잠시 쉬을 두는 것이 좋다는 의견이 우세함에 따라 학습자는 재수행 과정에서 말하기를 수정하였다. 이 사례에서 서로의 말하기를 개선하는 방법을 찾아가는 협력적 성찰의 양상을 확인할 수 있다.

## 2) 자기 변화 기술 내용에서 드러난 효과 분석

본고는 말하기에 대해 협력적 성찰을 한 실험 집단의 말하기 능력이 다른 집단보다 유의미하게 높아졌음을 확인하였다. 여기서는 그 원인을 파악하기 위해 학생들의 자기 변화 기술 내용을 분석하고 학습자 유형별 말하기 성찰 교육 효과 및 개선해야 할 점을 도출하고자 하였다.

학습자들의 자기 변화 인식 내용을 정리하면 말하기에 대한 협력적 성찰은 자기 관찰 및 타인 관찰을 통한 학습의 효과를 높인다. 학습자들은 친구들의 말하기를 관찰하는 과정을 통해 자신의 말하기를 개선할 수 있었다고 하였다. 즉 동료 학습자의 말하기가 지닌 장점을 파악하고 이를 자신의 말하기에 도입하고자 하는 시도가 자신의 말하기를 개선하는 데 도움을 주었다는 것이다. 이는 동료의 말하기를 관찰하는 과정이 모델링 기법으로 사용될 수 있음을 보여주며, 이것이 협력적 성찰의 효과를 높이는 데 긍정적 작용을 한 것으로 파악할 수 있다.

다음으로 협력적 성찰 과정은 말하기 평가의 간주관성을 높이는 효과가 있다. 즉 학습자들은 협력적 성찰을 통해 동료의 평가와 자신의 평가를 비교하며 주관적으로 치우칠 수 있는 개별적 성찰의 문제점을 보완할 수 있었다. 학습자들의 응답에 따르면 학습자들은 자신의 말하기 영상을 타인의 관점에서 판단할 수 있어서 좋았다고 하였는데 이는 협력적 성찰이 자기 평가의 객관성을 높일 수 있음을 보여준다. 실제로 한 학습자는 ‘협력적 성찰의 과정에서 다른 사람의 관점에 대해 알 수 있고 그 결과 상대방에게 효율적으로 말하는 방법에 대해 알게 되었다’ 고 하였다. 이

는 개별로 자신의 말하기에 대해 성찰하는 것보다 동료와 자신의 말하기가 지닌 문제점을 파악하고 이를 해결할 수 있는 대안을 찾아보는 것의 효과를 확인할 수 있게 한다.

또한 말하기에 대해 서로 소통하는 과정 자체에 대해 긍정적으로 평가한 학습자가 있었는데, ‘발표에 집중하게 된 것은 친구들과 문제점을 의논했기 때문’ 이라고 하였으며, 이러한 소통 과정이 재미있어서 다른 시간에도 수업의 내용에 대해 생각하는 경험을 하였다고 언급하였다. 최미숙 외(2006)는 우리나라 학생들이 학습에 대한 태도나 흥미도가 낮은 것은 자신의 삶과 학습을 밀접하게 관련시키지 못하고 억지로 하는 학습 혹은 별다른 동기를 갖지 못한 채 교육이 이루어졌음을 의미한다고 언급한 바 있다. 자신의 학습에 스스로 동기를 부여하고 가치를 부여하는 일이 매우 중요하다는 관점에서 설계된 말하기 성찰 교육이 학습자의 말하기에 대한 흥미를 높일 수 있다는 것은 의미 있는 부분이라고 할 수 있을 것이다.

앞 절에서는 말하기에 대한 성찰을 경험한 집단의 말하기 능력이 향상되었으며, 말하기 불안은 통제 집단보다 유의미하게 낮다는 것을 확인하였다. 이는 말하기 능력의 신장이 기능적 신장만을 의미하는 것이 아니라 말하기에 대한 정서, 인식, 태도 등의 변화와 깊은 관계가 있음을 보여준다. 말하기 불안의 감소는 말하기에 대한 자신감 즉 자기 효능감이 향상된 것과 깊은 관련이 있는데, 비디오 피드백 과정을 통해 스스로 자신의 말하기가 개선되는 모습을 확인할 수 있었기 때문으로 분석된다. 자신의 진척 과정을 스스로 확인하는 것은 자기 효능감을 높이고 이는 다시 학습하는 힘이 되었을 것이다.<sup>61)</sup> 실제로 수업을 통해 말하기 불안을 극복한 몇몇 학생의 경우 수업을 통해 다른 사람의 시선에 대한 두려움을 극복하고 자연스럽게 말하게 되었으며 자존감을 회복하였다고 언급

---

61) Bandura(1986)에 의하면 자기 효능감(self-efficacy)이란 개체(agency)가 구체적인 수행의 목표에 도달하는데 필요한 능력들을 갖고 있는지와 이를 수행할 수 있을 것이라고 여기는가에 대한 자기 믿음의 정도를 말한다. 학생들의 실제 수행의 성취 여부와 성취 중 느끼는 정서적·생리적 각성은 자기 효능감의 변화를 야기한다. 예를 들면 학습자는 과제를 수행함에 따라 목표를 향해 변화하고 있음을 파악하고 이는 지속해서 학습할 수 있도록 자기 효능감을 높여 준다.

하였는데 이는 본고의 교육 방법이 과도한 자기 초점화 주의 (self-focused attention)<sup>62)</sup>가 일으키는 말하기 불안의 해결 방안으로서 효과가 있음을 보여주는 것이다.

다음으로 말하기 능력이 향상된 학생들이 성공의 원인을 자신의 내부 또는 외부에 귀인하고 있는가를 파악하기 위해 추가 인터뷰를 진행한 결과 학습자들은 귀인 소재를 기준으로 두 유형으로 분류할 수 있었다. 그리고 이러한 학습자 유형에 따라 말하기 성찰의 효과를 촉진하기 위한 교육적 접근을 다르게 해야 한다는 것을 확인하였다. 첫 번째 유형은 성공적인 학습의 원인을 본인의 내부에서 찾는 유형으로 자신을 관찰하고 조정하는 개별적 성찰 과정이 지난 교육적 효과를 높게 평가하였다. 또한 ‘직접 준비하는 수업의 방법이 학습의 동기를 높였다’, ‘발표의 계획, 준비, 실행의 전 과정을 주도적으로 이끌 수 있었다’, ‘스스로 할 수 있어 좋았다’ 는 등 말하기 성찰 교육이 스스로 공부할 수 있는 환경을 제공하는 것에 대해 긍정적으로 인식하고 있었으며 말하기 성찰 교육의 자기 주도성이 학습의 효과를 높였다고 하였다. 이러한 유형의 학생들은 스스로 빛을 낼 수 있다는 점에서 태양형이라고 명명할 수 있다. 태양형 학습자들은 공통적으로 자기 주도성이 강하며 자기 효능감이 높은 학생들이었다.

태양형 학생들은 말하기 성찰 교육의 과정 중 비디오 피드백을 매우 선호하는 태도를 보였으며, 비디오 피드백을 통한 자기 관찰이 자신의 말하기 개선에 도움을 주었다고 평가하였다. 사후 설문 내용을 살펴보면, ‘나의 발표할 때의 좋지 않은 습관을 영상을 보며 고쳐 나갈 수 있어서 좋았다.’, ‘직접 발표한 모습을 영상으로 보니 어떤 것이 잘못되었고 무엇을 고쳐야 하는지 알게 되었다.’ 라고 비디오 피드백의 장점을 구체적으로 언급하는 내용이 많았다. 또한 비디오 피드백을 통해 ‘과거

---

62) 자기 초점화 주의(self-focused attention)는 다른 사람에 의해 부정적으로 평가될 수 있는 자신의 행동이나 신체적 각성 등을 계속 감시하고 조사하는 데 주의를 집중하는 인지적 특성을 말한다. 그런데 과도한 자기 초점은 실패에 대한 내적 귀인을 촉진하고 부정적 자기 평가를 유도하여 그 결과로 불안을 증가시킨다. 실제로 자기 초점화의 시간과 사회적 불안 정도가 정적으로 상관이 있다는 연구도 있다(이혜경, 권정혜, 1998).

보다 생각을 많이 하고 말을 하게 되었다’, ‘말을 하기 전에 한 번 생각하고 말하게 되었다’ 라고 하여 말하기 성찰의 전이성이 높음이 드러났다. 이와 관련하여 ‘발표를 할 때 외에도 친구와 말을 할 때 잘 할 수 있게 되었다.’ 라고 언급한 내용이 있어 주목할 만하다. 이는 말하기 성찰이 말하기 개선에 긍정적인 영향을 주었을 뿐만 아니라 관계 개선, 나아가 삶의 질 향상에까지 영향을 줄 수 있다는 가능성을 보여준다.

태양형 학습자들의 주제 선호도를 살펴본 결과 이러한 유형의 학습자들은 과거의 의미를 부여하는 것보다 미래와 과거를 연결 짓는 주제, 즉 미래의 목표를 결정하게 된 경험을 말하는 것에 대한 선호도가 높은 것으로 나타났다. 이는 목표 지향적이며 자기 효능감이 높은 학습자들의 성향이 드러나는 부분이라고 할 수 있다. 이러한 유형의 학습자들은 인지 양식의 특성으로 따지면 장독립적(field-independent) 성향에 해당하며, 환경적 요소보다는 개인의 독립적 학습 과정에 초점을 두며 장의존적(field-dependent) 학습자보다 분석적인 방식으로 사고한다(Witkin et al, 1977). 그러므로 태양형 학습자들의 말하기 성찰 효과를 높이기 위해서는 말하기 주제, 말하기 장르, 성찰 방식 등에 대한 선택권을 부여하고 스스로를 평가, 분석하는데 충분한 시간을 사용하도록 하는 교육 방식이 적절할 것이다. 그러나 장독립적 성향의 학습자는 자기 기준에 매몰되어 다른 관점을 받아들이지 못할 가능성이 있으므로 협력적 성찰 과정의 필요성을 간과해서는 안 되며, 학습자가 간주관성을 확립하는 경험을 하도록 언어적 설득을 통해 유도할 필요가 있다.

두 번째 유형은 말하기 능력 신장의 원인을 자기 외부에서 찾는 특성을 가진 학습자로, 성공의 원인을 자기 내부에서 찾는 태양형 학습자와 달리 성공적인 말하기 학습 결과의 원인을 외부에서 주어진 긍정적인 피드백, 동료와의 소통 과정 등에서 찾고 있었으며 개별적 성찰보다 협력적 성찰의 효과를 높게 평가하고 있었다. 본고는 이러한 유형의 학생들이 외부의 자극을 통해 빛을 낸다는 점에서 이 유형의 학습자를 램프형이라고 명명하도록 하겠다. 램프형 학습자들은 ‘친구들의 긍정 피드백이 나를 성장할 수 있게 하였다’ 고 하였으며, ‘못하는 부분만이 아니

라 잘하는 부분을 짚어주는 것이 좋았다’, ‘친구들의 칭찬을 통해 거리낌 없이 말할 수 있게 되었다’, ‘반 친구들 앞에서 말하는 것이 부끄럽고 서먹했지만, 친구들로부터의 칭찬으로 그것을 극복했다’ 고 진술하였다. 이는 협력적 성찰을 말하기 수업에 적용할 경우 소통 능력의 개선뿐만 아니라 학습자 간 관계 개선까지 이루어질 수 있다는 긍정적인 가능성을 보여준다. 지금까지 말하기 연구들은 말하기와 관련된 기능 신장에 초점을 두고 있었다. 그러나 대인 관계 능력이 핵심 역량으로 자리하고 있는 현 교육과정에서 말하기 능력은 단지 소통 기능만을 넘어서 공감과 배려, 그리고 공동체 의식의 함양으로까지 확대될 필요가 있다. 그러므로 협력적 성찰을 통해 동료에게 도움을 주고자 하는 의식의 함양이 공감과 배려, 공동체 의식의 고양으로 이어진다는 것과 학습자 간 관계 개선에도 도움을 준다는 것은 주목할 만한 내용이다.

또한 램프형 학습자들은 경험 말하기에 대해 ‘재미있다’, ‘의미 있다’, ‘기억에 오래 남는다’ 등 긍정적으로 평가하였으며 특히 과거의 어려웠던 일을 극복한 경험 말하기 주제를 가장 선호하는 것으로 나타났다. 그 원인에 대해서는 과거 힘든 경험 말하기를 주제로 소통했을 때, 다른 주제와 달리 다른 사람을 이해하게 되고 응원하게 되었기 때문이라고 답하였는데, 이는 관계 지향적인 램프형 학습자들의 성향이 드러나는 부분이다. 램프형 학습자와 태양형 학습자가 서로 선호하는 경험 말하기 주제가 다르다는 점에서 다양한 주제를 주고 학습자가 자신의 성향에 따라 선택하여 말하기를 수행하도록 한다면 학습 동기 향상에도 도움을 줄 수 있을 것이다.

또한 램프형의 학습자들을 위해서는 몇 가지 고려할 사항이 있다. 램프형 학습자는 인지 양식의 특성으로 따지면 장의존적 학습자에 해당하는데, 장독립적 학습자보다 환경적 요소에 영향을 많이 받고 관계적인 방식으로 사고한다(Witkin et al, 1977). 그러므로 램프형 학습자들의 말하기 성찰 효과를 더욱 높이기 위해 수용적인 수업 분위기를 형성하고 수업의 목표와 방식을 상세하게 안내하며, 외적 동기 유발을 촉진하기 위해 반복하여 긍정적 피드백을 주는 등의 협력적 성찰 방식을 제공하는



것이 적절하다. 여기서 주의할 점은 강의준적 학습자의 경우 상대에게 비판적인 의견을 내비치는 것을 꺼리는 경우가 있으므로 동료 피드백의 의미와 협력적 성찰의 목표를 반복하여 제시하고 활동에 적극적으로 참여할 수 있도록 해야 한다는 것이다.

다음으로는 말하기 성찰 교육의 효과가 다른 학습자에 비해 크지 않은 학습자들이 있어 해당 학습자의 자기 변화 기술 내용을 분석하고 그 원인을 살펴보았다. 그 결과 말하기 성찰의 효과가 낮은 학생은 공통적으로 평균 이상의 말하기 불안이 있는 것으로 나타났다. 한 학습자는 ‘수업이 어느 정도 도움이 되었으나 여전히 말하기가 두렵다’ 고 하였는데 이는 말하기에 대한 태도를 바꾸기 위해서는 더 장기적이고 반복적인 말하기 성찰 교육이 필요하다는 것을 보여준다.

심지어 말하기 성찰 후에 오히려 말하기 점수가 낮아진 학습자도 있었는데 인터뷰를 진행한 결과 말하기 성찰 이후 오히려 전보다 말하기에 대한 불안감이 커진 것 같다고 답하였다. 해당 학습자는 그 원인으로 ‘동료 학습자와의 비교를 통해 말하기를 잘해야 한다는 부담감이 높아졌기 때문’ 이라고 답하였다. 긍정적 피드백을 통해 협력적 성찰 과정에서 자신의 말하기에 대한 타인의 평가에 직면해야 하는 부담감을 줄이려 했음에도 불구하고 여전히 이를 말하기를 성찰하는 과정을 강한 스트레스로 받아들이는 학습자가 있었던 것이다. 이 학생의 특성을 분석한 결과 사전 말하기 평가에서는 평균 정도의 점수를 받았음에도 자신에 대한 자신감이 매우 낮았으며, 실제로 말하기 불안 검사에서 총 27점을 받았는데 이는 평균보다 매우 높은 수준의 말하기 불안을 나타내는 것이다. 특히 위 학습자는 타인의 말하기를 자신의 말하기보다 높게 평가하는 성향을 보여주었다. 그리고 ‘몇 번을 나가서 발표를 해도’, ‘다 외웠던 것을 까먹는다’ 고 언급한 것으로 보아 해당 학생의 말하기 문제는 단순히 말하기 준비 과정에 소홀했거나, 말하기 경험이 부족하다기 보다는 심리 정서적으로 높은 말하기 불안 증세에서 기인한 것으로 파악된다. 이렇게 자신에 대한 비합리적인 신념을 가진 이러한 학습자를 위해서는 동료뿐만 아니라 교수자가 긍정적인 피드백을 제공하여 말하기에 대한

효능감을 높이도록 도와주어야 하며, 말하기가 평가의 과정이 아닌 학습의 과정임을 반복적으로 안내하여 말하기 성찰에 대한 부담감을 낮출 필요가 있다. 즉 말하기 불안을 가진 학습자의 경우 화자로서 자신에 대한 부정적인 인식이 개선되지 않으면 말하기 성찰의 효과가 제한적일 수밖에 없다. 그러므로 이러한 학습자를 위해서는 개별적이고 장기적인 접근이 필요할 것이다.

이 외에도 말하기 성찰 교육 방법에 대해 비판적인 입장을 드러낸 학습자가 있었는데, 그 학습자의 경우 수업을 통해 타인의 시선을 극복하는 등 자신의 말하기에 긍정적인 변화가 있었음을 스스로 인지하였음에도 말하기 수업에 참여할 것인지를 선택할 수 없는 강제적인 수업 상황이 개선되었으면 좋겠다고 하였다. 이러한 요구를 반영한다면 말하기 성찰의 방법은 더욱 다양해질 필요가 있다. 가능한 여러 상황을 제시하고 학습자가 스스로 선택하도록 한다면 학습에 참여하고자 하는 동기를 높임과 동시에 말하기 성찰 상황에 대한 부담감을 낮출 수 있을 것이다.

### 3) 경험 말하기 담화 분석에서 드러난 효과 분석

여기서는 경험 말하기 담화 내용 및 사후 인터뷰 내용을 통해 말하기 성찰 교육에 경험 말하기를 적용하여 얻은 효과를 살펴해보도록 하겠다. 사후 설문에 따르면 경험 말하기에 대한 학습자의 흥미와 선호도가 높아서 경험 말하기가 학습 참여 동기에 대한 정적 강화제 역할을 했음이 드러났다.<sup>63)</sup> 또한 경험 말하기 담화 내용을 분석한 결과 대부분의 학습자들은 자신의 과거 경험이 지닌 의미를 찾아내고 이를 통해 깨달음을 얻는 경험 말하기의 단계들을 비교적 능숙하게 해내어 본고에서 설정한 경험 말하기 방식이 중학교 학습자의 수준에서 충분히 다룰 수 있는 것임

63) 학습자들은 대상으로 실시한 사후 인터뷰에서 대다수의 학습자가 지금까지 학교에서 실시한 말하기 주제 중 경험 말하기가 가장 흥미로웠다고 응답하였다. 나머지 학습자는 자기가 좋아하는 책 소개하기를 가장 흥미있었던 말하기 주제로 선정하였는데, 책 소개하기 역시 독서의 경험을 밑바탕으로 하는 것임을 감안할 때 중학생들에게 경험 말하기는 매우 흥미로운 장르이며 이는 말하기에 대한 참여 동기를 불러일으킨다는 점에서 매우 긍정적이라고 할 수 있다.

을 확인할 수 있었다.<sup>64)</sup>

경험 말하기에 효과에 대해서 학습자들은 ‘경험 말하기를 통해 삶을 되돌아보게 되었다’고 진술하였으며 그 과정에서 자신에 대한 지식을 확대시킬 수 있었고 이를 통해 성장하였다고 언급하였다. 이는 경험 말하기를 통해 말하기에 대한 성찰뿐만 아니라 삶에 대한 성찰로까지 성찰의 범위가 확대되었음을 보여주는 것이다. 이에 구체적으로 학습자들이 성찰한 삶의 모습이 무엇인지 파악하기 위해 학습자들이 선택한 경험 말하기의 소재를 살펴보았다. 그 결과 학습자들은 중학생이라는 특성상 성적이나 친구들과의 관계 등 학교 생활에 관련된 이야기나 가족에 대한 이야기를 경험 말하기의 소재로 선정하는 경우가 많았다. 여기서는 대표 사례로 동료 학습자들에게 가장 많은 호응을 얻었던 동생과 관련 경험, 수학 성적 관련된 경험, 따돌림 등으로 힘들었던 경험 말하기를 선정하여 그 내용을 자세히 분석하고자 한다. 그리고 경험 말하기를 통해 학습자들이 얻은 내면의 변화 등을 확인하여 경험 말하기를 활용한 교육이 얻을 수 있는 효과와 주의점에 대해서 알아볼 것이다.

첫 번째 사례의 경우 학습자는 장애를 가진 동생으로 인해 힘들었던 경험을 이야기하였다. 담화 내용을 살펴보면, 동생과 관련된 과거 일을 떠올리는 후향을 적절하게 수행하여 ‘공공장소나 길에서 남동생이 바닥에 주저앉아 버리는 일이 종종 있습니다. 동생을 지나가던 사람들이 쳐다보거나 수군거릴 때는 동생의 그런 행동이 창피하기도 했습니다’라고 과거 있었던 일을 생생하게 전달하였다. 특히 ‘동생이 있어서 제일 힘들었던 점은 친구들에게 이런 동생에 대해 이야기를 해야 할 때입니다’라고 하며 현재 자신이 수행하고 있는 말하기가 자신에게 쉬운 일이 아님을 밝혔다. 이어서 ‘이제부터는 제 동생을 소개할 때 당당해지려고 합니다. 왜냐하면 장애는 결코 부끄러운 것이 아니고 숨겨야 하는 잘못도 아니기 때문입니다.’라고 하여 자신이 나아가고 싶은 방향을 제시하

---

64) 경험 말하기는 ‘후향-전향-분석-종합’의 단계로 이루어진다. 후향은 과거 자신의 기억을 떠올리는 단계이다. 전향은 과거와 현재, 미래의 자신의 모습을 연결 짓는 단계이다. 분석은 자신의 과거, 현재, 미래가 서로 어떻게 연결되어 있는지를 질문을 통해 이해하는 단계이다. 마지막으로 종합은 모든 단계를 통합하여 자신에 대한 새로운 깨달음을 얻는 단계이다.

였다. 이 사례의 경우 과거 경험이 자신에게 주는 의미뿐만 아니라 현재의 일이 미래의 자신에게 어떠한 의미를 주는지를 밝히면서 자신의 말하기 경험을 동시에 공유하고 있는 청중들에게 깊은 감동을 주었다. 해당 학습자는 사후 인터뷰 과정에서 ‘이 경험에 대해 말하면서 많은 생각을 하였고 용기를 내야 했다. 그렇지만 꼭 말하고 싶었다. 그래서 조금은 무겁지만 당당한 내 감정을 담아서 발표하려고 노력했다.’ 고 하였는데 이는 경험 말하기를 통해 학습자가 스스로의 삶을 성찰하고 내면적으로 성장하는 모습을 보여준다.

두 번째 사례의 경우 후향과 전향, 분석, 종합의 과정이 잘 드러나도록 말하기를 구성하였으며 청소년이 흔히 경험할 수 있는 친구들과의 관계 문제, 진로 문제 등을 화제로 선정하여 청중들의 공감을 이끌어 내었다. 말하기의 내용을 살펴보면 우선 후향을 통해 초등학교 6학년 때 자신에게 일어난 불행한 두 가지 일, 즉 발목을 다쳐서 치어리딩을 그만 두게 되고, 친구의 뒷담화를 했다는 이유로 따돌림을 당하게 된 경험을 떠올렸다. 그리고 힘든 시기를 통해 자신이 성장했음을 밝히며 과거 경험이 현재 자신에게 주는 의미를 구성해 내었다. 그리고 ‘(힘들었던) 그 순간들이 주는 교훈을 생각하며 씩씩하게 일어나 나아갈 것입니다’ 라고 하며 과거와 현재, 미래를 종합하였다. 해당 학습자의 경우 사후 인터뷰에서 ‘친구들도 내 이야기를 들으며 어떤 계기로 힘든 일을 이겨내게 되었는지 자신의 삶을 돌아보는 계기가 되었으면 좋겠다’ 고 하였는데, 이를 통해 경험 말하기를 공유하는 과정이 청소년들이 내면적 성장을 함께 하는 과정임을 알 수 있다.

마지막 사례는 성적 관련 경험 말하기이다. 성적에 대한 고민은 청소년이면 누구나 공감할 만한 내용이며 화자나 청중에게 부담을 주지 않는 수준의 자기 노출이 발생하는 화제에 해당한다. 이 학습자의 담화 내용을 살펴보면, 우선 초등학교 시절부터 즐기만 했던 자신의 과거를 떠올리고(후향) 2학년 때 시험을 앞두고 자신의 과거를 후회하게 되었으며, 성적이 오르지 않아 힘들었다고 밝혔다(전향). 그러나 성적을 올리기 위해 노력한 결과 수학 성적을 세 배로 높일 수 있었으며, 노력만 하면 할

수 있다는 희망을 보았다고 하였다. 그리고 현재는 반에서 10등 안에 드는 것이 목표라고 하였다(분석 및 종합). 이 학생은 후속 인터뷰에서 자신의 말하기에 대해 ‘평소에는 무심코 지나갔던 과거를 되돌아보는 의미 있는 시간을 보냈고 평소에 딱히 생각하지 않았던 저의 취미와 미래에 대해 곰곰이 생각해 보는 좋은 시간이었습니다’ 라고 하였다. 즉 경험 말하기를 수행하기 전에는 알지 못했던 자기 자신에 대해서 깨닫게 되었음을 밝힌 것이다. 이는 경험 말하기가 자기 발견의 촉진제가 될 수 있음을 보여준다. 즉 경험 말하기는 학습자의 과거에 의미를 부여하는 역할을 함과 동시에 스스로에 대한 이해를 높여서 자신의 통합적인 정체성을 형성하도록 하는 데 긍정적인 역할을 할 수 있다.

그러나 경험 말하기가 자기 노출을 강요한다는 점에서 부정적인 감정을 느끼는 학습자도 있었다. 특히 주제와 관련된 경험 자체를 떠올리지 못하거나 경험을 떠올리는 것 자체를 괴로워하는 학습자가 있었는데 이러한 경우 경험 말하기를 매개로 타자와 소통하는 단계로 나아가는 것이 불가능하다. 실제로 ‘어려웠던 일을 극복한 경험’을 주제로 말하기를 수행하도록 했을 때, 힘들었던 일을 떠올리는 것 자체가 싫다거나 자신은 힘든 일이 없었다고 말하는 학습자가 있었다. 또는 부정적인 경험을 친구들 앞에서 말하는 것에 대해 어려움을 호소하는 학생도 있었다. 여기서 알 수 있는 것은 경험 말하기에서 나오되는 학습자가 없도록 말하기 상황과 학습자의 특성 및 말하기 교육의 목표를 충분히 고려하여 적절한 주제를 선정하는 것이 중요하다는 것이다. 특히 긍정적 유대감과 수용적인 분위기가 충분히 형성되지 않은 집단에게 경험 말하기를 실시할 때에는 부정적인 경험을 주제로 말하는 것을 피하는 것이 좋다. 부정적인 경험과 그에 대한 부정적인 감정을 표현하는 것은 화자와 청중 모두에게 부담을 주는 일이기 때문이다. 특히 자기 노출의 정도를 결정하는 것이 청소년기의 학습자에게 쉬운 일이 아니며, 자신에 대한 정보를 노출한 후 발생할 수 있는 결과를 오로지 학습자 개인이 감당하게 되므로 교수자는 학습자에게 깊은 수준의 자기 정보 노출을 강요하지 않도록 주의해야 한다.

그러므로 집단 형성 초기에는 가급적 긍정적인 정서를 상기하는 세부 주제를 정하거나 여러 주제를 제시하고 학습자에게 주제를 선택할 수 있는 권한을 부여하는 방법을 고려해 보아야 할 것이다. 그리고 불확실성 감소 이론(uncertainty reduction theory)<sup>65)</sup>을 고려하여 경험 말하기가 반복되고 교육의 수준이 심화됨에 따라 사회적 자아에서 개인적 자아로 기이와 폭을 넓혀가며 더 내밀한 단계의 정보를 공유할 수 있도록 말하기 주제를 체계화하는 방법도 있다.<sup>66)</sup>

그러나 자기 경험을 노출하는 것이 가져올 수 있는 부담감이나 위험성에도 불구하고 경험 말하기가 지닌 장점은 이를 상쇄할 수 있을 만큼 크다. 우선 자아를 노출하고 상대의 반응을 살펴볼 기회가 많을수록 자기 인식의 범위와 수준이 증가한다. 그리고 자신을 노출하며 소통하는 경험을 하지 못하면 자신이 인식하고 있는 자신의 모습과 타인이 인식하는 자신의 모습을 조율할 수 있는 기회를 갖지 못하고 결국 통합적인 정체성 형성에도 어려움이 생길 수 있다. 그러므로 청소년기에 자신의 경험이나 감정에 대한 언어적 표현을 충분히 하지 못한 학습자는 성인이 되어 상호 자기 노출을 통한 관계 형성에 있어 더욱 큰 어려움을 느끼게 될 것이다. 또한 중등 교육은 학습자에게 정체성을 발달시킬 수 있는 자기 인식의 경험을 제공해야 하며 이 과정이 적절히 이루어질 수 있도록 의도적이고 적극적인 개입을 해야 한다는 점을 고려할 때, 말하기 교육에서 경험 말하기가 지닌 의미는 더욱 크다고 할 수 있다.<sup>67)</sup> 그러므로

65) 언어적 소통과 비언어적 온정(눈맞춤, 따뜻한 어조 등), 상대에 대한 정보 추구 행동, 자기 노출, 호혜성, 유사성, 호감, 공유된 네트워크 등은 불확실성을 감소시키고 관계를 발전시킬 수 있다(Berger & Calabrese, 1975). 여기서 경험 말하기를 통한 자기 노출은 불확실성을 감소시키고 집단의 관계를 호혜적으로 만드는 데 도움을 주며, 경험 말하기 상황 자체가 공유된 네트워크로 작용하게 된다. 이렇게 소통을 통한 불확실성 감소와 친밀감이 높아질수록 더욱 높은 수준의 자기 노출이 가능해진다.

66) 사회적 침투 이론에서는 자기 노출이 심화되면서 마치 양파의 껍질이 점점 벗겨지며 중심을 향해 가는 것처럼 대인 관계가 발전된다고 본다. 즉 공적인 영역에 대한 자기 노출에서 점차 개인 내면에 대한 노출에 이르며 침투의 수준이 점차 표면, 외면, 내면, 중심으로 향하게 된다. 상대에게 자신의 중심으로 침투하도록 허용하게 되면서 관계가 발전한다는 것이다. 여기서 침투의 깊이는 곧 자기 노출의 정도를 말한다. 이는 곧 조하리의 창에서 미지의 영역을 줄여가는 과정이라고 할 수 있다(박재현, 2016).

67) 자기 인식의 결과로 정체성이 형성되며, 정체성은 상호 역동성을 기본적인 특징으로

경험 말하기가 지향하는 목표를 학습자에게 설명하고 소통을 통해 생각과 감정을 공유하는 것의 즐거움을 느껴볼 수 있도록 독려하는 것은 말하기 교육에서 반드시 담당해야 하는 몫일 것이다.

#### 4. 말하기 성찰 교육 설계의 보완 방안

말하기 성찰 교육은 학습자가 자신의 말하기에 직면하도록 하며, 이는 청소년기의 학습자에게 쉽지 않은 도전일 수 있다. 실제로 말하기를 수행한 후 이를 되돌려 보는 과정에 대해 부담감을 느끼고 이를 회피하고자 했던 학습자도 있었다. 이에 수업 방식에 대한 학습자의 인식을 확인하고 이를 통해 설계된 말하기 성찰 교육을 보완할 방안을 찾기 위해 설문을 실시하였다. 설문지의 문항은 박재현(2008)이 비디오 피드백에 대한 실험자의 인식을 확인하기 위해 사용한 설문지를 수정하여 사용하였다. 여기서 알아보고자 한 것은 학습자가 인식하는 말하기 성찰 교육의 효과(1, 2, 5, 6번)와 말하기를 성찰하는 도구로 활용한 비디오 피드백에 대한 인식(3, 4번)이었다. 설문지 내용은 다음과 같다.

1. 말하는 모습을 되돌아보고 성찰하는 것은 말하기 능력 향상에 도움이 된다.
2. 자신의 말하는 모습을 보고 성찰하는 것은 발표 수업에 필요한 과정이다.
3. 자신이 말하는 것을 찍는 것에 계속 신경이 쓰여 발표에 집중하기 어렵다.
4. 말하는 것을 찍는 것은 심리적 불안을 증폭시킨다.
5. 수업을 통해 무의식적인 말하기 습관을 명확히 인식할 수 있게 되었다.
6. 수업을 통해 앞으로 어떤 점을 주의해야 할지 알게 되었다.

---

한다. 중등 교육 학습자는 정체성 확립을 생애 중요 과업으로 삼고 있으므로, 경험 말하기를 통한 상호 역동적인 관계 속에서 자신의 통합적 정체성을 형성하도록 하는 것이 중요하다. 말하기를 통해 서로를 이해하고 친밀감을 형성할 수 있으며, 부정적인 감정을 표현하는 것이 이를 극복할 수 있는 계기를 제공해 줄 수 있다는 것을 고려하여 경험 말하기가 교육 현장에서 적절하게 사용되도록 해야 할 것이다.

그 결과 학습자의 95% 이상이 말하기를 성찰하는 것이 자신의 말하기 능력 향상에 도움이 된다고 인지하고 있었으나 ‘자신의 말하기를 녹화하는 것 때문에 발표에 집중하지 못하였다’는 문항에 ‘대체로 그렇다’고 응답한 학생이 22%, ‘매우 그렇다’고 응답한 학생이 6%였다. 또한 ‘말하기를 찍는 것은 심리적 불안을 증폭시키는가’에 대한 문항에 대해 12%의 학생이 ‘대체로 그렇다’고 답하였으며, 9%의 학생이 ‘매우 그렇다’고 응답하였다. 집단 간 설문 결과를 비교해보면, 아무런 교육적 처치 없이 동료에게서 부정적 피드백과 긍정적 피드백을 모두 받은 집단의 비디오 피드백에 대한 불안 정도가 가장 높았다.<sup>68)</sup>

여기서 주목할 점은 실험 집단에서는 비디오 피드백에 대한 불안을 묻는 문항(‘자신이 말하는 것을 찍는 것에 계속 신경이 쓰여 발표에 집중하기 어렵다.’와 ‘말하기는 것을 찍는 것은 심리적 불안을 증폭시킨다.’)에 대해 ‘매우 그렇다’고 답한 학습자가 없었다는 것이다. 이는 협력적 성찰 과정에서 동료 학습자 간 긍정적 피드백을 주고받은 경험이 비디오 피드백에 대한 불안감을 상쇄시켰음을 추론할 수 있게 한다. 그리고 이는 피드백을 활용한 말하기 성찰 교육의 가능성과 보완할 방향을 동시에 보여준다고 할 수 있다.

또한 수업 만족도에 대해 묻는 질문에서 부정적 피드백에 대한 교육적 처치가 없었던 비교 집단의 수업 만족도가 가장 낮게 나타났는데 이는 부주의하게 진행되는 협력적 성찰은 수업에 대한 만족도를 낮출 뿐만 아니라 나아가 말하기 행위에 대한 성찰의 효과를 저해하고 결국 말하기 실력 향상에 부정적인 영향을 준다는 것을 보여준다. 그런데 본고의 실험 과정에서는 사전 말하기 불안 검사 등을 실시하지 않았으며 비디오 피드백 등에 공포심을 느낄 가능성이 있는 학습자에 대한 고려가 부족하

68) 이를 위해 비디오 피드백에 부담감을 느끼는지 확인하는 문항 3, 4의 리커트 척도를 합하여 비디오 피드백에 대한 불안 정도를 수치화하였고 그 평균을 확인하였다. 그 결과 실험 집단의 비디오 피드백에 대한 불안 정도가 5.32로 가장 낮았고, 다음으로는 비교 집단 1의 불안 정도가 5.35로 낮았으며, 비교 집단 2의 불안 정도는 6으로 가장 높았다. 즉 설계된 말하기 성찰 교육을 처치한 집단이 비디오 피드백에 대한 불안 정도가 가장 낮았으며, 교육적 처치 없이 동료에게서 부정적 피드백과 긍정적 피드백을 모두 받은 집단의 비디오 피드백에 대한 불안 정도가 가장 높았다.



였다. 그러므로 말하기에 어려움을 호소하는 학습자에 대한 적절한 교육적 처치 방안을 마련하여 설계된 교수 학습을 수정할 필요가 있다.

이에 본고가 설계한 말하기 성찰 교육을 보완할 방안으로는 첫째, 사전에 말하기 불안 검사를 실시하여 말하기 불안이 높은 학습자에 대해 파악하여야 한다. 그리고 말하기 상황이 주는 부담감을 낮출 수 있도록 소수의 청중을 대상으로 말하기를 수행하거나 단독으로 말하기 영상을 찍을 수 있도록 선택권을 주고 단계적으로 불안이 높아지는 상황에 대처할 수 있도록 한다. 둘째, 결과에 대한 상대 평가와 양적 평가를 지양하고 학습자 저마다 목표를 설정하고 이를 달성해 가는 개별화 교육이 실시되도록 한다. 즉 학습자가 말하기 준비 단계에서 자신의 말하기 목표를 설정하게 하고 이를 달성하였는지 스스로 점검하면서 자기 주도적인 학습이 이루어질 수 있도록 한다. 셋째, 위의 교수 학습 과정을 일회적으로 실시하지 않고 반복적으로 실시하여 자신의 말하기 포트폴리오로 만들 수 있도록 안내해야 할 것이다.

또한 힘들었던 경험에 대해 말해야 하는 본실험의 2차 말하기 주제에 대해 어려움을 호소하는 경우가 있었다. 이는 청중(동료 학습자)이 자신의 말하기를 공감적으로 수용할 것이라는 확신이 없는 상태에서 자신의 어려웠던 과거의 경험을 노출하는 것이 자신의 안전에 위협을 가하는 행위라고 여긴 것이다. 여기서 경험 말하기 상황에서 자기 노출에 대한 부담을 줄이기 위한 방법을 고려할 필요가 있음을 알 수 있다. 그러므로 다수의 청중을 대상으로 하는 상황에서는 긍정적인 경험을 다루도록 하고 부정적인 경험 말하기는 대화나 모둠 발표 등 소수를 청중으로 하는 말하기 상황에서 다루거나, 수업 초기에 우호적이고 수용적인 분위기를 형성하는 과정에 주의를 기울여야 한다. 또한 개인적 자아보다는 사회적 자아를 노출시키는 주제를 먼저 제시하고 개인적인 이야기는 후반에 다룰 수 있도록 차시별 주제 배치에 신경써야 할 것이다.

다음으로 본고는 청자 인식에 대한 고려가 부족했다. 청자가 누구인가는 말하기의 내용과 방법을 결정하는 데 매우 중요한 변수로 청자의 호기심을 자극하거나 공감할 수 있는 소재를 선정하는 것이 중요하다. 과

거 고전적 커뮤니케이션 이론에서는 소통을 정보의 전달자와 그것을 수용하는 수신자의 관계로 기계적으로 인식했으나 최근에는 소통을 고정된 의미를 가진 정보의 움직임으로 보거나 동일한 것을 이해함으로써 소통이 종결된다는 인식이 변화하기 시작했다.<sup>69)</sup> 이제는 소통을 통해서 화자와 청자가 역동적으로 의미를 함께 구성해 나간다고 보는 것이다. 이러한 관점에서 청자 인식을 높이기 위한 교육적 처치가 없다는 것은 능동적으로 자신의 말하기를 조정하도록 하는 말하기 성찰 교육을 불완전하게 하는 요소이며 실제로 본실험에서 자신의 말하기를 성찰할 때 청자에 대한 인식을 언급한 학습자는 존재하지 않았다. 이 점을 생각할 때 말하기 내용 준비를 시키는 과정에서 청자를 고려해야 함을 안내하고 모범 사례를 보여주는 등의 교육적 처치를 추가해야 할 필요가 있다.

마지막으로 본고는 말하기 성찰 교육을 실시할 때 학습자가 말하기에 대한 성찰이 제대로 실시되고 있는지 스스로 점검할 수 있는 기준을 제시해 주지 못했다. 말하기 성찰 과정에 대한 점검표를 제공한다면 학습자는 자신의 학습이 잘 이루어지고 있는지 확인하고 부족한 부분을 채울 수 있을 것이다.

이에 본고는 <표Ⅳ-24>와 같은 말하기 성찰 점검표를 제안한다. 이는 말하기 과정에 따라 성찰해야 할 내용 요소를 질문 형식으로 제시하였다. 이를 통해 학습자는 말하기에 대한 성찰과 더불어 말하기 전과 후에 대한 성찰이 잘 이루어지고 있는지 점검하고 나아가 자신의 말하기 학습의 전 과정을 성찰할 수 있을 것이다.

69) 김무규(2012)에 따르면 커뮤니케이션을 의미전달이나 상호이해로 파악하는 모델은 일반적인 통념에도 불구하고 논리적으로 상당한 문제점을 지니고 있다. 그 문제점은 성찰의 과정이 커뮤니케이션 수행에 내재되어 있다는 점을 간과하기 때문에 발생한다. 이에 대한 대안으로 등장한 성찰적 커뮤니케이션 이론은 소통이론에 체계이론을 받아들인 것이다. 생물학적 체계이론을 사회학에 가져오면서 커뮤니케이션 이론은 획기적인 방향 전환을 가져왔으며 루만(Luhmann), 급진적 구성주의자라고 일컬어지는 슈미트(Schmidt)의 인지적 자율성에 기반한 커뮤니케이션 이론, 그리고 다공성 커뮤니케이션 이론을 제안하는 그랜트(Grant)에게서 모두 성찰성 개념은 결정적인 의미를 지닌다.

<표 IV-24> 말하기에 대한 성찰 점검표

| 말하기 과정 |             | 성찰 점검 내용  |
|--------|-------------|---|
| 말하기 전  |             | 1. 주어진 목표를 확인하고 자신의 말하기 목표를 설정하였는가  |
| 말하기 중  | 말하기 관찰      | 2. 놓친 부분을 반복하며 영상을 세심하게 관찰하였는가  |
|        | 말하기 분석 및 평가 | 3. 말하기 평가 요소에 맞게 말하기를 평가하였는가<br>4. 문제점을 찾고 원인을 분석하여 대안을 마련하였는가<br>5. 잘한 부분이나 개선된 부분을 확인하였는가 |
|        | 말하기 조정      | 6. 도출한 대안을 말하기 수행에 적용하였는가   |
| 말하기 후  |             | 7. 자신의 변화를 직접 확인하였는가<br>8. 다음 말하기 수행에 대한 계획을 세웠는가   |

## V. 결론

### 1. 요약

말하기 성찰 교육 연구는 기존의 전략 중심의 말하기 교육이 학습자가 미래에 마주하게 될 다양한 상황에 대처하도록 준비시키지 못하고 있다는 문제의식으로부터 시작되었다. 또한 기존 말하기 성찰 관련 연구가 성인 위주로 진행되어 청소년을 대상으로 적용할 수 있는 말하기 성찰 교육에 대한 연구가 부족하다는 필요에 의한 것이었다. 이에 본고는 말하기 성찰 교육 모형을 설계하고 이를 중학교 학습자에게 적용하여 그 효과를 검증하고자 하였다.

이에 본고는 세 가지 연구 문제를 설정하였다. 첫 번째 연구 문제는 말하기에 대한 학습자의 성찰 양상을 살펴보는 것으로 중학교 학습자가 어떠한 수준과 범위에서 말하기를 성찰하는지 알아보고 이를 통해 교육적 시사점을 도출하고자 하였다. 두 번째 연구 문제는 중학교 학습자의 말하기 성찰 양상을 통해 도출한 교육적 시사점을 반영하여 말하기 성찰 교육 모형을 설계하는 것이다. 또한 설계된 모형을 교수·학습 상황에 적용한 실제 수업의 사례를 보여주고자 하였다. 세 번째 연구 문제는 설계된 말하기 성찰 교육의 효과를 실증적으로 검증하는 것이다. 이를 위하여 우선 말하기 성찰 교육을 통한 말하기 능력의 변화와 상위 인지의 변화, 말하기 불안의 변화 등을 양적으로 분석하고 학습자들이 느끼는 화자로서의 자신의 변화 내용 등을 질적으로 분석하여 말하기 성찰 교육이 지닌 효과와 나아갈 방향을 정리하였다.

II 장에서는 말하기 성찰 교육을 설계하기 위한 이론적 기반을 구축하고자 하였다. 우선 성찰의 개념, 성찰의 구성 요인, 성찰을 촉진하는 학습 환경 및 성찰의 유형 등을 정리하였다. 그리고 피드백의 개념과 유형, 피드백이 학습에 미치는 효과에 대해 살펴보았다. 이는 본고가 말하기 성찰을 촉진하기 위한 도구이자 비가시적인 성찰의 과정을 확인하기 위한 방법으로 피드백을 활용하기 때문이다. 특히 사회 구성주의적 관점

에서 성찰을 촉진하는 소통으로서의 피드백에 대한 관심이 높아지고 있음을 확인하고 협력적 성찰과 피드백의 관계를 이론적으로 정립하고자 하였다.

Ⅲ장에서는 두 번의 사전 조사를 통해 중학교 학습자의 말하기 성찰 양상을 분석하여 교육적 시사점을 도출하였다. 첫 번째 사전 실험은 비디오 피드백을 통한 개별적 성찰의 양상과 효과를 확인하기 위해 실시되었다. 그 결과 비디오 피드백을 통한 말하기 성찰의 결과로 말하기 능력이 유의미하게 향상될 수 있었으나 말하기에 대한 성찰은 그 대상이 한정적이고 수준 역시 낮다는 것을 확인하였다. 두 번째 사전 실험은 말하기에 대한 협력적 성찰의 양상과 효과를 파악하기 위해 실시되었다. 그 결과 협력적 성찰 집단의 말하기 점수가 개별적 성찰 집단보다 낮은 현상이 발견되었다. 이는 동료 피드백이 문제에 대한 대안을 제시하지 못하고, 부정적인 평가에 치우쳐 있어서 학습자의 자기 효능감을 저하시킬 수 있다는 점을 원인으로 파악할 수 있었다. 위의 문제를 해결하기 위해서는 협력적 성찰의 활동을 구조화할 필요가 있는데, 그 방안으로 대안 제시형과 논평형으로 피드백을 제공하도록 하고 부정적 피드백보다 긍정적 피드백을 먼저 제공하도록 하는 교육 방안을 도출하였다. 그리고 이를 바탕으로 말하기 성찰 교육 모형을 설계하고 설계된 모형을 적용한 사례를 제시하였다. 교육 모형을 설계하기 위해서는 설계 원칙을 정하고 법 교육의 내용 및 지식의 관계를 참고하여 실제 교육 내용을 도출한 후 교육 환경과 학습자를 분석하여 교육 활동을 구체화하였다. 그리고 실제 수업에서는 자신의 말하기가 개선되는 과정을 직접 확인할 수 있도록 말하기 성찰 교수 학습 활동을 두 번에 걸쳐 시행하도록 하였다.

Ⅳ장에서는 Ⅲ장에서 설계한 교육 방법의 효과를 검증하고자 하였다. 이를 위해 실험 집단과 두 개의 비교 집단을 통한 준실험연구를 설계하였다. 실험 집단에 적용한 교육적 처치의 특징은 협력적 성찰 과정의 수준과 효과를 높이기 위해 논평형, 대안 제시형으로 피드백을 제공하도록 안내한 것이다. 그리고 협력적 성찰의 효과를 높이기 위해 긍정 피드백을 강조하고 부정 피드백보다 먼저 제공하도록 피드백 제공 방법을 제한

하였다. 그리고 비교 집단 1에는 비디오 피드백을 통한 개별적 성찰만을 처치하였으며, 비교 집단 2에는 개별적 성찰 후 기존의 방식대로 서로의 장단점을 공유하는 협력적 성찰을 처치하였다.

그 결과 말하기에 대해 성찰하는 것은 말하기 능력 신장과 상위 인지 향상에 유의미한 효과가 있었으며 말하기 불안 역시 유의미하게 낮아진다는 것을 확인할 수 있었다. 특히 협력적 성찰 과정에서 긍정 피드백을 부정 피드백을 받아들일 수 있는 인지적 준비 도구로 사용하고 동료 피드백의 유형을 대안 제시형과 논평형으로 제시하도록 한 것이 학습자의 말하기 능력 향상에 효과적임을 확인할 수 있었다. 또한 협력적 성찰 과정에서 긍정적 피드백을 강조했을 때 학습자의 말하기에 대한 자기 효능감을 높이고 말하기 불안을 낮추며 나아가 말하기 능력의 신장으로까지 이어질 수 있다는 가능성을 발견하였다. 또한 동료의 부정적인 피드백에 대한 교육적 처치 없이 협력적 성찰을 수업에 도입한 비교 집단의 비디오 피드백에 대한 부정적 감정이 가장 높았는데 이는 긍정적 피드백이 말하기 성찰에 대한 거부감이나 어려움을 상쇄시키는 역할을 할 수 있음을 보여준다.

다음으로는 양적 분석에서 드러나지 않는 부분을 살피기 위해 실험 집단의 자기 피드백 및 동료 피드백의 내용과 자기 변화 기술지의 내용을 분석하였다. 그 결과 실험 집단의 피드백은 사전 실험 집단이 작성한 피드백에 비해 말하기 성찰 대상의 범위가 확장되었으며 성찰의 수준 또한 높아졌음이 드러났다. 그리고 실험 집단의 학습자들은 대다수가 자신의 말하기 수행 능력과 말하기에 대한 태도가 모두 개선되었다고 느끼는 것으로 나타났으며 특히 말하기에 대한 자기 효능감이 향상되었다고 진술하였다. 또한 말하기에 대한 흥미와 자신감의 향상이 일상생활에도 긍정적인 변화를 가져왔다고 기술한 학습자의 사례를 통해 말하기 성찰 교육이 가진 전이력을 확인할 수 있었다.

## 2. 제언

성찰(reflection)이란 라틴어로 잔잔한 수면과 거울 등을 통해 반사되는 빛을 의미한다. 본고는 학습자가 반사되는 빛을 의미 있게 받아들일 수 있도록 피드백을 활용한 말하기 성찰 교육을 설계하였고 그 효과를 확인하였다. 그리고 그 효과의 원인을 분석하여 향후 말하기 성찰 교육이 나아가야 할 방향을 제시하고자 하였다. 이에 본고가 제시하는 말하기에 대한 성찰의 원칙은 다음과 같다. 첫째, 학생들이 성찰의 기준으로 활용할 수 있도록 바람직한 말하기에 대한 평가 기준을 제공해 주어야 한다. 둘째, 성찰 과정에서 소통을 촉진하되 말하기에 대한 동기를 훼손하지 않는 방식으로 이루어져야 한다. 셋째, 교사들은 학생들의 말하기에 대한 성찰 결과를 다음 수업을 계획하는데 참고하여 수업 개선을 이루어야 한다. 즉 교사들의 성찰을 촉진하는 도구로 학생들의 말하기 성찰 결과가 활용되어야 한다. 그리고 말하기를 성찰하는 교육을 실시하는 교수자는 말하기 성찰의 목표를 정확히 인식하고 말하기 점수의 산출이나 상대적 평가 등을 지양해야 한다. 말하기를 성찰하는 과정을 전략으로 가르친다면 결국 기존의 교수 학습과 아무런 차이가 없을 것이다. 그러므로 말하기 성찰 교육이 성공하기 위해서는 실천하는 교수자의 철학적 태도가 무엇보다 중요한 것이다. 단순히 말하기 성찰 교육 모형의 단계를 따르는 것만으로는 말하기 성찰 교육의 목표를 달성하기 어렵다. 그러므로 교수자는 말하기 성찰 교육이 가진 철학적 기반과 목표를 주지하고 성찰을 결과가 아닌 과정으로 접근해야 한다. 이를 위해 교수자는 말하기 결과를 수치화하여 상대 평가나 선발에 이용하는 것을 지양하고, 학습자의 수행 과정을 관찰하면서 지속적으로 교수 학습 과정을 조정해 나가야 한다.

본고는 말하기 성찰의 효과를 높이기 위해 협력적 성찰 과정에서 긍정적인 피드백을 통해 말하기에 대한 자기 효능감을 높일 수 있는 교육 방법을 고안하였고 이것이 말하기 능력 및 말하기 불안 개선에 긍정적인 영향을 미칠 수 있음을 확인하였다. 이는 그간의 협력적 성찰이 학습자의

비판적 사고 능력을 높이는 데 치우쳐 있는 것과 달리 말하기에 대한 태도 신장과 긍정적인 화자로서의 정체성을 형성하는 것에 초점을 둔 것으로 간과되어 온 협력적 성찰의 이면에 조명을 비춘 것이라 할 수 있다.

그러나 이러한 접근이 합리적이고 비판적인 사고를 촉진하는 협력적 성찰의 효과를 도외시하는 것은 아니다. 그러므로 향후 비판적 사고를 높이고자 하는 관점에서 협력적 성찰을 활용하는 방안에 대한 논의가 있어야 할 것이다. 예를 들어 성찰 과정에서 타인의 의견을 무분별하게 수용하지 않도록 피드백에 대해 비판적으로 사고하고 검증하는 말하기 성찰 교육이 필요하다. 특히 이러한 연구는 고연령 학습자를 교육 대상으로 할 때 그 필요성이 더욱 크다. 본고는 중학교 학습자를 대상으로 연구를 진행하였으나 고등학교 학습자나 성인을 대상으로 하는 상황에서는 구체적이고 합리적인 근거를 가진 부정적 피드백이 긍정적 피드백보다 효과가 높을 수 있기 때문이다. 또한 말하기 성찰 경험의 반복에 따른 학습자의 변화를 파악하는 연구 역시 진행될 필요가 있다. 협력적 성찰에 익숙하지 않은 초기에는 방어 기제가 커서 부정적 피드백에 대한 수용도가 낮을 수밖에 없으나 협력적 성찰의 과정에 익숙해진 후에는 긍정적 피드백보다 합리적이고 타당한 비판적 관점을 담고 있는 부정적 피드백의 효과가 더 높을 수 있기 때문이다.

그리고 성찰의 시간성 개념에 주목하여 말하기 행위와 말하기에 대한 성찰의 시간적 간격을 얼마나 두는 것이 효과적인지 밝히는 연구가 필요하다. 시간이 지날수록 과거의 자신은 현재의 자신과의 분리가 용이하므로 자신을 객관적으로 평가하는 데 도움이 될 것이다. 또한 자신에 대한 타인의 의견을 수용하는 과정에서 타인의 부정적인 피드백을 자아에 대한 공격으로 받아들일 가능성도 작아지므로 말하기 수행과 성찰 수행 사이에 적당한 시간적 간격이 필요하다. 그러나 행위의 자체 반복성이나 시공간적 동일성이 성찰을 높이는 요소라는 전제 하에는 시간을 적게 두고 성찰한 후 행위를 조절하는 것이 더 효과적일 수 있다. 그러므로 후속 연구를 통해 성찰의 시간성과 교육적 효과의 관계가 밝혀지기를 기대한다.



마지막으로 본고는 말하기 성찰 교육이 말하기에 대한 성찰을 넘어 학습자의 삶 전체에 대한 성찰로 나아가기 위해 담화의 종류를 경험 말하기로 상정하였다. 그러나 화자로서 학습자의 정체성에 대한 변화를 살펴 보았을 뿐 서사적 정체성 또는 통합적 정체성에 어떠한 변화가 있었는지에 대해서는 구체적으로 살펴보지 못하였다. 정체성 발달이 언어를 통해 형성된다는 점에서 정체성과 국어교육의 연결 고리는 매우 끈끈하다.<sup>70)</sup> 그런데 지금까지 국어교육에서 정체성에 대한 연구는 자서전 쓰거나 경험 떠올리며 작품 읽기 등 문어 활동에 치우쳐 실시되는 경향이 있다. 정체성이 타인과의 상호작용을 통해 형성된다는 전제를 바탕으로 생각해 볼 때, 타인과의 상호작용이 동시에 수반하는 구어적 활동과 정체성 발달을 접목한 연구가 부족하다는 것은 매우 아쉬운 일이다.<sup>71)</sup> 게다가 교실에서 행하는 쓰거나 읽기가 독자나 작가를 인식하고 이들과 교류하는 활동이라고 하더라도 여기서 이루어지는 교류는 간접적인 경험이다. 타자와의 교류는 구어를 활용한 화법 교육을 통해서 직접적으로 발생할 수 있다. 그러므로 앞으로 학습자의 정체성 발달과 구어적 활동을 접목한 화법 교육이 지속적으로 이루어지기를 바란다.

---

70) Baldwin(1898)은 정체성을 판단하는 'I'와 경험하는 'me'로 분석하고 'I'가 끊임없이 변화하는 'me'를 통합시킨다고 보았다. 즉 자신이 표현하는 '나'와 실제 '나'의 통합을 통해 통합적 정체성이 형성된다는 것이다. 이러한 볼드윈의 연구는 비고츠키의 발달 이론으로 이어졌다. 비고츠키는 볼드윈처럼 정체성이 자신을 대상으로 바라볼 때 형성된다고 생각했으며 이 과정은 사회적 상호작용, 즉 언어를 통해 형성된다고 보았다.

71) 민병곤(2006)에 따르면 소통의 참여자가 의미 구성을 어떻게 하느냐에 따라 참여자 간의 관계가 규정되며 그 결과는 개인의 자아 정체성을 형성하는 데 영향을 준다. 즉 구어적 소통은 직접적으로 정체성을 형성하는 역할을 하며 이를 통해 학습자는 정체성의 통합 즉 정체성 발달을 이룰 수 있는 것이다. 그러나 소통의 과정에서 문제가 발생할 경우 올바른 정체성 형성에도 지장이 발생할 것이며 관계에도 문제가 생길 것이다. 즉 구어 소통 능력과 성공적인 구어 소통의 경험은 올바른 자기 인식과 정체성의 발달에 있어 매우 중요한 요소라고 할 수 있다.

## 참 고 문 헌

- 고재홍, 전병우(2003). 두 자기평가 편향과 자존감 간의 관계. 한국심리학회: 사회 및 성격. 17(2), 1-16.
- 교육부(2015). 국어과 교육과정 (교육부 고시 제2015-74호).
- 김남미(2010). 대학 교양수업 발표의 피드백 방안. 한말연구, 26, 5-30.
- 김무규(2012). 소통을 위한 성찰: 체계이론의 관점으로 살펴본 성찰적 커뮤니케이션 이론 연구. 한국언론정보학보, 58, 178-200.
- 김미정, 김정환(2007). 자기평가 후 피드백 유형이 쓰기 능력과 쓰기 태도에 미치는 영향. 학습자중심교과교육연구, 7(1), 141-163.
- 김민정(2005). 학습 방법으로서의 동료평가: 평가자 및 피평가자의 역할이 학습자의 초인지, 학업성취, 학습동기에 미치는 영향. 교육공학연구, 21(4), 1-28.
- 김봉순(2014). 진로교육과 독서 작문교육의 관련성과 상호 발전 방안. 독서연구, 33, 69-97.
- 김성일, 소연희, 윤미선, 김원식, 임가람, 이우걸, 이명진, 이선영(2005). 수행에 대한 피드백 제공방식과 지각된 유능감 및 수행목표성향이 과제흥미도와 수행만족도에 미치는 효과. 교육심리연구, 19, 115-133.
- 김윤희(2014). 사고와 표현 수업에 적용해 본 3분 스피치 교육의 효용성과 피드백의 실제. 인문과학연구, 40, 529-549.
- 김은하(2004). 피드백의 긍정성 및 자기개념과의 일치성에 따른 집단원들의 도움여부 지각 차이. 석사학위논문, 서울대학교.
- 김은정(1999). 사회공포증 집단의 사회적 자기처리 및 안전행동. 박사학위논문, 서울대학교.
- 김정란(2014a). 화법교육에서 자아 인식에 관한 실태와 교육적 시사점. 화법연구, 24, 69-100.
- 김정란(2014b). 국어과 표현교육을 위한 사고과정 연구-경험 말하기 사고 인식을 중심으로-. 새국어교육, 99, 93-122.
- 김정란(2014c). 중학생의 경험 대화에 나타난 상호교섭 양상 연구. 국어교육연구, 54, 103-132.
- 김정란(2014d). 생태학적 관점에서 접근한 국어과 진단평가 본질과 과제. 학습

- 자중심교과교육연구, 14(4), 435-454.
- 김정란(2014e). 반성적 말하기 지도 방법연구-ALACT 교수 모형 적용을 중심으로-. 화법연구, 25, 75-101.
- 김정렬, 이정일(2007). 비디오 피드백의 유형에 따른 초등학교 영어 말하기 학습 효과. 영어교과교육, 6(1), 89-108.
- 김지은(2002). 반성적 평가를 활용한 말하기 교수 학습 모형에 관한 연구. 석사 학위논문, 서울대학교.
- 김찬중, 오필석, 전진구(2005). 피드백의 제공자에 따른 초등학생들의 과학 학업 성취도 차이 및 피드백에 대한 반응. 초등과학교육, 24(2), 112-122.
- 김한식(2006). 웹기반 프로젝트 학습에서 협력방법에 대한 성찰형태가 상호작용과 학업성취에 미치는 영향. 서울대학교 사대논총(70), 35-68.
- 김한식(2012). 이야기의 윤리학을 위하여 -폴 리콕르의 해석학을 중심으로-. 해석학연구, 29, 199-246.
- 김형수, 김동일, 최한나(2010). 자기조절학습에서 인지적 효율성의 즉시적 자기평가 효과 추이. 아시아교육연구, 11(2), 179-199.
- 김형진(2004). 국어과 읽기 평가에서의 피드백 제시 전략 모형 개발. 독서연구, 11, 113-140.
- 민병곤(2005). 화법 교육의 이론화 방향 탐색. 국어국문학, 140, 305-332.
- 민병곤(2008). 말하기 듣기 교육 내용으로서의 '지식'에 대한 고찰. 국어교육학연구, 25, 5-38.
- 민병곤(2012). "화법과 작문" 과목의 정체성에 대한 비판적 고찰. 작문연구, 16, 259-289.
- 민병곤(2013). 고도 전문화 시대의 언어인식과 교육적 대응. 국어교육학연구, 46, 77-109.
- 민병곤(2014). 국어 교육에서 표현 교육의 확장과 통합 방안. 새국어교육, 99, 7-26.
- 민병곤(2015). 화법, 독서, 작문교육 연구의 소통을 위한 커뮤니케이션 연구의 시사. 국어교육, 151, 93-121.
- 민병곤(2016). 학문 목적 한국어 말하기 평가 도구 개발의 쟁점과 과제. 국어교육연구, 38, 67-110.

- 민병곤, 박재현(2015). 고등학생과 성인의 말하기 능력 비교 연구 : 정보 전달과 설득적 말하기를 중심으로. 국어교육연구, 35, 283-320.
- 민병곤, 박성석(2017). 대화 성찰 태도 측정을 위한 설문도구 개발. 국어교육학연구, 52(4), 303-341.
- 민현식 외 21인(2011). 2011 국어과 교육과정 개정을 위한 시안 개발 연구. 교육부.
- 박성석(2018). 대화 성찰 태도 향상을 위한 교육 내용 연구. 박사학위논문, 서울대학교 대학원.
- 박성익, 김미경(2004). 자기조절학습의 구성요인과 학습효과에 관한 고찰. 아시아교육연구, 5(2), 137-158.
- 박인기(1997). 국어교육학의 생태학적 지평과 발전 전략. 한국초등국어교육, 13, 1-27.
- 박인기(2010). 화법의 교수, 학습 방법: 화법 교수의 유효성과 미래적 가치 모색. 화법연구, 16, 9-30.
- 박인기(2014). 국어교육 텍스트의 경계와 확장. 국어교육연구, 54, 1-26.
- 박종임, 박영민(2012). 중학생의 쓰기 상위인지 지식의 구성 요인 분석. 교육과정평가연구, 15(1), 1-24.
- 박재현(2008). 화법 수업에서 비디오 피드백에 대한 말하기 불안 학습자의 인식. 화법연구, 13, 123-147.
- 박재현(2015). 화법 평가의 쟁점과 발전 방향. 국어교육학연구, 50(2), 7-25.
- 박재현(2016). 국어교육을 위한 의사소통 이론. 서울: 사회평론.
- 박창균(2015). 화자의 스피치 수행에 대한 반성적 사고 양상 연구. 화법연구, 30, 217-247.
- 박창균(2018). 말하기 평가 방법에 대한 비교 연구. 학습자중심교과연구, 18(3), 819-837.
- 박혜진(2018). 성찰일지 분석을 통한 협동학습 효과 사례 연구. 교육혁신연구, 28(3), 225-250.
- 서수현(2011). 대학생의 보고서에 대한 동료 반응과 그 수용 양상. 국어교육학연구, 41, 447-472.
- 서영진, 전은주(2012). 작문 활동에서 동료 피드백 의견의 유형별 타당도 연구. 국어교육학연구, 44, 369-395.

- 송미옥, 김희영(2018). 간호대학생의 자기-성찰 및 통찰력 측정도구 타당도 및 신뢰도 검증. *기본간호학회지*, 25(1), 11-21.
- 안가영, 박기환(2015). 비디오 피드백과 인지적 검토가 사회불안이 높은 대학생의 자기수행평가에 미치는 영향. *인지행동치료*, 15(3), 433-448.
- 오현진(2017). 동료 피드백을 통해 살펴본 대학생들의 발표에 대한 사전 지식. *어문론집*, 69, 309-335.
- 유병민, 전종철, 박혜진(2013). 대학 수업에서 개인적 성찰과 협력적 성찰이 학습동기 및 자기효능감에 미치는 영향. *교육정보미디어연구*, 19(4), 837-859.
- 유동엽(2015). 이야기 능력과 이야기 능력 발달에 관한 국내외 연구 동향 -화법교육의 관점에서-. *국어교육연구*, 36, 211-238.
- 이동후(2010). 제3의 구술성, 뉴 뉴미디어 시대 말의 현존 및 이용 양식. *언론정보연구*, 47(1), 43-76.
- 이상수(2003). 웹 기반 학습 환경과 면대면 학습 환경에서의 개별적 성찰전략과 협력적 성찰전략이 인지구조와 간주관성에 미치는 영향. *교육공학연구*, 19(4), 55-73.
- 이승희(2002). CLS에서 협력적 성찰지원 도구의 효과분석. 박사학위논문, 한양대학교.
- 이승희, 김동식(2003). 웹기반 학습환경에서 협력적 성찰이 문제해결 수행 및 과정에 미치는 영향. *교육공학연구*, 19(1), 131-159.
- 이신영, 박소현, 김희백(2016). 소집단 논변활동에 대한 협력적 성찰을 통한 중학생들의 소집단 규범과 논변활동 능력 발달 탐색. *Journal of the Korean Association for Science Education*, 36(6), 895-910.
- 이은미(2013). 대학 교양 글쓰기에서 자서전적 쓰기의 활용. *한국교양교육학회 학술대회 자료집*, 225-234.
- 이윤빈(2014). 대학생 필자의 동료 피드백 수용 양상 연구-동료 피드백에 대한 필자의 반응 및 수정고 반영 양상을 중심으로. *작문연구*, 12, 201-234.
- 이승희, 정희모(2014). 대학생 글쓰기에서 동료 피드백의 양상 및 타당도 연구. *작문연구*, 20, 299-334.
- 이창덕(1999). 대화 메타 분석을 활용한 말하기 평가 방안 탐색. *국어교육연구소 학술발표회 자료집*, 27-63.

- 이창덕(2007). 새로운 화법교육 연구의 방향과 과제. 국어교육, 123, 53-92.
- 이창덕(2017). 교육과정 화법 교육 내용 체계와 성취기준 문제점과 개선 방안에 대하여-2015 국어과 공통과정 듣기 말하기를 중심으로-. 화법연구, 38, 97-124.
- 이철(2017). 니콜라스 루만의 체계/환경-차이 이론에서 본 화법, 화법교육 및 화법교육 성찰이론. 화법연구, 38, 125-151.
- 이희수, 정미영(2010). 성인학습에서 성찰과 비판적 성찰의 이론적 계보 분석. 한국교육, 37(4), 121-148.
- 이혜경, 권정혜(1998). 사회공포증에서 나타나는 인지적 특성이 수행불안에 미치는 영향. 한국심리학회 연차 학술대회 발표논문집, 143-156.
- 임지연(2013). 자서전적 자기 서사 글쓰기의 통합적 효과를 위한 방법 연구 사례를 중심으로. 비평문학, 48, 313-345
- 임천택(2005). 쓰기 지식 생성을 위한 자기 평가의 교육적 함의. 새국어교육, 71, 285-310.
- 임철성(1997). 화법교육의 방향 연구. 국어교육, 94, 77-100.
- 임현진, 강명숙(2018). 대학생의 창의인성에 영향을 미치는 자율적 교육풍토, 메타인지, 숙달적 접근목표, 의사소통능력 간의 구조적 관계 규명. 교육공학연구, 34(4), 1019-1052.
- 정상섭(2004). 듣기 말하기 영역의 교육과정에 대한 비판적 고찰. 청람어문교육, 30, 149-171.
- 전은주(2010). 말하기 불안 해소의 교수 학습 방법. 화법연구, 16, 95-124.
- 전인숙(2004). 자기 조정 학습을 통한 스피치 능력 신장 방안 연구. 석사학위논문, 서울교육대학교.
- 전한성(2015). 자기 경험 창작을 위한 교수-학습 모형 연구. 새국어교육, 103, 169-193.
- 정민주(2012). 대학생 연설 화자들의 동료 피드백 수용 양상에 대한 질적 고찰. 새국어교육, 93, 47-81.
- 정태희(2004). 마이크로티칭 기법을 활용한 발표수업이 대학생의 자기효능감에 미치는 효과. 교육과정연구, 22, 189-208.
- 조성윤(2019). 구어 담화를 전제로 한 친교·정서 표현 글쓰기 교육의 실제. 교양 교육 연구, 13(6), 271-292.

- 조영환, 박현정, 김정연, 석유미, 이신혜(2015). 온라인 토론 촉진을 위한 피드백의 역할 탐색. *아시아교육연구*, 16(2), 289-313.
- 조용래(2006). 비디오 피드백이 사회불안장애 집단의 사회적 자기상의 개선에 미치는 효과. *인지행동치료*, 6, 23-39.
- 조용래(2007). 발표불안에 대한 비디오 피드백의 효과: 중재변인과 매개변인. *심리학회지*, 26(2), 293-322.
- 조한빛, 하희수, 김희백(2019). 소집단 논변 활동에서 협력적 성찰의 역할 탐색 -학생들의 인식적 고려와 실행을 중심으로-. *한국과학교육학회지* 39(1), 1-12.
- 조현영, 손민호(2015). 상황주의 교수설계론: 실천의 관점에서의 재고. *교육과정연구*, 33(4), 201-226.
- 조현영, 손민호(2017). 경험은 어떻게 맥락적으로 학습되는가. *교육인류학연구*, 20(1), 25-58.
- 지은림(2009). 교사의 피드백 수행을 위한 구성요인 및 특성에 관한 연구. *아시아교육연구*, 10(3), 77-102.
- 천경록(1994). 국어과 교육의 변화. *국어교육연구*, 1, 107-122.
- 최나은(2017). 발표 불안이 높은 학습자를 위한 발표 교육 연구. 석사학위논문, 서울대학교.
- 최미숙(2006). 국어과 평가의 반성과 탐색. *국어교육*, 121, 79-105.
- 최미숙, 원진숙, 정혜승, 김봉순, 이경화, 전은주, 정현선, 주세형(2014). *국어교육의 이해(개정판)*. 서울: 사회평론.
- 최영인, 권정혜(2009). 관찰자 관점이 발표 상황에서 불안과 수행에 미치는 영향. *한국심리학회지*, 28(1), 147-166.
- 한혜정(2005). 자아성찰과 교수방법으로서의 자서전적 방법. *교육과정연구*, 23(2), 117-132.
- 한혜정(2013). *교육학 연구방법으로서의 자서전적 글쓰기*. *교육비평*, 32, 213-227.
- 황경남, 조용래(2007). 우울수준과 인지적 준비가 비디오 피드백 처치 후의 발표불안 감소에 미치는 영향. *한국심리학회지*, 26(2), 323-344.
- 황매향(2012). 자기조절학습능력의 발달 추이. *교육과정평가연구*, 15(1), 51-80.

- Atkins, S. & Murphy, K. (1995). Reflective practice, *Nursing Standard*, 9(45), 31-37.
- Baldwin, J. M. (1989). *The Story of the Mind*. Prabhat Prakashan.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84(2), 191-215.
- Bandura, A. (1977). *Social learning theory*. New Jersey: Prentice-Hall.
- Bandura, A. (1979). Self-referent mechanisms in social learning theory. *American Psychologist*, 34(5), 439-441.
- Bandura, A. (1982). Self-efficacy mechanism in human agency. *American Psychologist*, 37(2), 122-147.
- Bengtsson, J. (1995). What is reflection? On reflection in the teaching profession and teacher, *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 1(1), 23-32.
- Berger, C. R. (1979). Beyond initial interaction: uncertainty, understanding, and the development of interpersonal relationships". *Language and Social Psychology*, 122-144.
- Broadly, E. & Le, D. D. (1995). Learner autonomy and the video camera: A wider role for video recording activity?. *Language Learning Journal*, 11, 74-77.
- Brockbank, A. & McGill, I. (1998). Facilitating reflective learning in higher education. *Journal of Career and Technical Education*, 25(2), 46-60.
- Burgess, A. & Ivanič, R. (2010). Writing and being written: Issues of identity across timescales, *Written Communication*, 27(2), 3-33.
- Butler, D. L. & Winne, P. H. (1995). Feedback and self-regulated learning: A Theoretical Synthesis, *Review of Educational Research*, 65(3), 245-281.
- Buttler, J. (2005). *Giving an account of oneself*. New York: Fordham university press.
- Cameron, J. & Pierce, J. D. (1994). Reinforcement, reward, and intrinsic motivation: A meta-analysis, *Review of Educational Research*,



64(3), 363-423.

- Clark, D. M. & Wells, A. (1995). A cognitive model for social phobia. In R. G. Heimberg, M. R. Liebowize, D. A. Hope, F. R. Schneiner(Eds.), *Social phobia; diagnosis, assessment and treatment*, New York: Guilford Press, 69-93.
- Cole, P. G. & Chan, L. K. S. (1987). *Teaching principle and practice*, New York: Prentice Hall.
- Chung, Y. K. (2007). The meaning of “Reflection” in the reflective teacher education, *Theory and Practice of Education*, 12(2), 165-188.
- Dervent, F. (2015). The effect of reflective thinking on the teaching practices of preservice physical education teachers. *Issues in Educational Research*, 25(3). 260-275.
- Dewey, J. (1933). *How we think: a restatement of the relation of reflective thinking to educative process*. Boston: Heath.
- Evans. J. (2005). *Literacy moves on : popular culture, new technologies, and critical literacy in the elementary classroom*. 읽기 쓰기의 진화 (정현선 역). 서울: 사회평론 (2011).
- Giddens, A. (1997). *Modernity and self-identity : self and society in the late modern age*. 현대성과 자아정체성(권기돈 역) 서울: 새물결 (2010).
- Goffman, E. (1959). *The Presentation of Self in Everyday Life*. New York: Doubleday.
- Hattie, J. & Timperley, H. (2007). The Power of Feedback. *Review of Educational Research*, 77(1), 81-112.
- Hattie, J. (2012). *Visible Learning for Teachers: Maximizing Impact on Learning*. New York: Routledge.
- Hawkins, S. & Rogers, M. P. (2016). Tools for Reflection Video-Based Reflection Within a Preservice Community of Practice. *journal of science teacher education*, 27, 415-437.
- Hur, S. (2019). The Effects of Participant Motivation on the

- Effectiveness of Video Modeling. Dissertation for the Degree of Doctor of Philosophy, University of North Texas.
- Ivanič, R. (1994). I is for interpersonal: Discoursal construction of writer identities and the teaching of writing. *Linguistics and Education*, 6(1), 3-15.
- Ivanič, R. & Camps. D. (2001). I am how I sound: Voice as self-representation in L2 writing. *Journal of Second Language Writing*, 10, 3-33.
- Javis, P. (1987). *Adult learning in the school context*. London: Groom Helm.
- Kolb, D. A. (1984). *Experiential learning experience as the source of learning and development*. New York: Prentice-Hall.
- Korthagen, F. A. J. (1985). Reflective Teaching and Preservice Teacher Education in the Netherlands. *Journal of Teacher Education*, 36(5), 11-15.
- Korthagen, F. A. J. (1988). The influence of learning orientations on the development of reflective teaching. In J. Calderhead (Ed.), *Teachers professional learning*, 35-50. London: Falmer Press.
- Laurenceau, J. P., Barrett, L. F. & Pietromonaco, P. R. (1998). Intimacy as an interpersonal process: The importance of self-disclosure, partner disclosure, and perceived partner responsiveness in interpersonal exchanges. *Journal of Personality and Social Psychology*, 74(5), 1238-1289.
- Lee, S. (1999). A qualitative analysis of individual and collaborative reflection. *Korean Society for Educational Technology*, 1(1), 287-305.
- Marianne, C. M., Donna, M. B. & Janet. M. G. (2004). *Teaching Pronunciation*, London: Cambridge University Press.
- Manen. M. V. (1995). On the epistemology of reflective practice. *Teachers and Teaching*, 1(1), 33-50.
- Moon, J. (1999). *Reflection in leaning and professional development*.

London: Routledge.

- Ong, W. J. (1982). *Orality and literacy : the technologizing of the word*,  
구술 문화와 문자 문화(이기우 역). 서울: 문예출판사 (1995).
- Orsmond, P., Merry. S. & Reiling. K. (1996). The importance of marking  
criteria in the use of peer assessment, *Assessment & Evaluation  
in Higher Education*, 21(3), 239-250.
- O'reilly, M. F., O'Halloran, M., Sigafoos, J., Lancioni, G. E., Green, V.,  
Edrisinha, C., Cannella, H. & Olive, M. (2005). Evaluation of video  
feedback and self management to decrease schoolyard aggression  
and increase pro-social behaviour in two students with behaviour  
disorder, *Educational psychology*, 25, 199-206.
- Panadero, E. & Alonso-Tapia. J. (2014). How do students self-regulate?  
Review of Zimmerman's cyclical model of self-regulated learning,  
*Anales de Psicología*, 30(2), 450-462.
- Pinar, W. F. (1975). The method of currere. *Autobiography, Politics and  
Sexuality: Essay in curriculum theory 1972-1992*, 2, 19-27.
- Pinar, W. F. (1985). Autobiography and an Architecture of Self.  
*Curriculum: Decanonizing the field*, 177-194.
- Polanyi, M. (1958). *Personal Knowledge: Towards a post-critical  
philosophy*. NY: Harper Torchbooks.
- Procee, H. (2006). Reflection in Education: A Kantian Epistemology.  
*Educational Theory*. 56(3). 237-253.
- Quigley, B. L. & Nyquist, J. D. (1992). Using Video Technology to  
provide feedback to students in performance courses,  
*Communication Education*, 41(3), 324-334.
- Quoc, D. N., Nicolas, F., Thierry, K. & Bernard, C. (2014). What is  
reflection? A conceptual analysis of major definitions and a  
proposal of a five-component model, *Medical Education/The  
Clinical Teacher*, 48(12), 1176-1189.
- Rapee, R. M. & Hayman, K. (1996). The effects of video feedback on  
the self-evaluation of performance in socially anxious subject.

- Behaviour Research and Therapy*, 34, 315-322.
- Rodebaugh, L. T. & Chambless, L. D. (2002). The effect of video feedback on self-perception of performance: A replication and extension, *Cognitive Therapy and Research*, 26, 629-644.
- Schön, D. A. (1983). *The reflective practitioner. : How Professionals Think in Action*, New York: Basic Books.
- Schön, D. A. (1987). *Educating the reflective practitioner*, San Francisco: Jossey-Bass.
- Shoemaker, S. S. (1968). Self-Reference and Self-Awareness, *The Journal of Philosophy*, 65(19), 81-93.
- Witkin, H. A., Moore, C. A., Goodenough, D. R. & Cox, P. W. (1997). Field-Dependent and Field-Independent Cognitive Styles and Their Educational Implications. *Review of Educational Research*, 47(1), 1-64.
- Yip, K. S. (2006). Self-reflection in reflective practice: A note of caution. *The British Journal of Social Work*, 36(5). 777-788.
- Yoo, H. (2016). A web-based environment for facilitating reflective self assessment of choral conducting students. *Contributions to Music Education*, 41. 113-130.
- Zimmerman. B. J. (1989). A social cognitive view of self-regulated academic learning. *Journal of Educational Psychology*, 81(3), 329-339.
- Zimmerman. B. J. & Moylan. A. R. (2009). Self-regulation: Where metacognition and motivation intersect, In D. J. Hacker, J. Dunlosky, & A. C. Graesser (Eds.), *Handbook of metacognition in education*, 299-315. New York: Routledge.

## 【부록 1】 국어과 말하기 교육에 대한 교사 인식 설문

### 중학교 국어과 말하기 수업 설계를 위한 교사 설문

**【설문 목적】** 이 설문의 목적은 교육 현장의 말하기 수업 현황을 파악하고, 말하기 능력 신장을 위한 말하기 수업 방법을 구안하는 것입니다.

**【조사 내용】** 위 연구와 관련하여 다음 사항에 대한 전문가의 의견을 수렴하고자 합니다.

- [1] 중학교 국어과 수업에서 말하기 수업에 대한 인식
- [2] 중학교 국어과 말하기 수업의 목표와 교수 학습 방법

▶ 재직 중이신 학교 명, 성함을 적어 주세요.

|       |       |
|-------|-------|
| ▪ 학교: | ▪ 이름: |
| ▪ 경력: |       |

\* 본 설문은 연구 외에 다른 목적으로 사용되지 않습니다. 설문에 참여해 주셔서 감사합니다.

#### [1] 중학교 국어과 말하기 수업에 대한 인식 조사

| 문항 번호 | 내용  | 전혀 그렇지 않다 | 별로 그렇지 않다 | 보통 이다 | 약간 그렇다 | 매우 그렇다 |
|-------|---|-----------|-----------|-------|--------|--------|
| Q1    | 청소년에게 말하기 능력이 얼마나 중요하다고 생각하십니까?                     | ①         | ②         | ③     | ④      | ⑤      |
| Q2    | 국어 수업에서 말하기 교육이 필요하다고 생각하십니까?                       | ①         | ②         | ③     | ④      | ⑤      |
|       | ↳ 그렇지 않다고 답한 경우 그 이유는 무엇입니까?<br>_____               |           |           |       |        |        |
| Q3    | 현재 학교에서 행하는 말하기 교육이 학생들의 말하기 능력 신장에 도움을 준다고 생각하십니까? | ①         | ②         | ③     | ④      | ⑤      |
|       | ↳ 그렇지 않다고 답한 경우 그 이유는 무엇입니까?<br>_____               |           |           |       |        |        |

#### [2] 중학교 국어과 말하기 수업 현황 조사

① 실제 수업을 진행할 때 듣기/말하기, 읽기, 쓰기, 문약, 문법 중 어느 부분에 중점을 두고 시간을 분배하십니까?

② 중학교 시기에 길러야 하는 말하기 능력에 해당하는 답화는 대화, 발표, 토의, 토론, 면접, 협상, 연설 중 무엇이라고 생각하십니까?(복수 선택 가능)

③ 선생님께서 설정한 말하기 수업의 궁극적인 목표가 있습니까? 있다면 그것은 무엇입니까?  
\_\_\_\_\_

④ 말하기 수업이 선생님이 수행하는 전체 국어 수업에서 차지하는 비중(%)은 어느 정도  
입니까? \_\_\_\_\_

⑤ 수업에서 실제 말하기 수행을 실시하십니까? 그렇다/ 그렇지 않다.  
그렇지 않다고 대답한 경우 그 이유는 무엇입니까?  
\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

⑥ 선생님의 말하기 수업의 진행 방식은 어떤지 간략히 적어주세요.  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

⑦ 말하기 수업을 진행하며 느낀 어려운 점이 있는지, 있다면 어떤 것인지 적어주세요.  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

※ 본 연구 수행과 관련해서 별도의 자문 의견이 있으시면 기술해 주시기 바랍니다.

<의견>

조사에 참여해 주셔서 진심으로 감사드립니다. 잘 반영하여 좋은 말하기 수업 방법  
연구에 힘쓰겠습니다. 거듭 감사의 마음을 전합니다.

신지연 올림

## 【부록 2】 학생 설문지

|    |  |   |  |    |  |    |  |
|----|--|---|--|----|--|----|--|
| 학년 |  | 반 |  | 번호 |  | 이름 |  |
|----|--|---|--|----|--|----|--|

| 자신이 생각하는 자신의 모습에 표시하세요. |  | 전혀 그렇지 않다 | 별로 그렇지 않다 | 보통 이다 | 대체로 그렇다 | 매우 그렇다 |
|-------------------------|--|-----------|-----------|-------|---------|--------|
| 1                       | 나는 나의 목표에 도달하고 있는지 주기적으로 스스로에게 질문한다.           | (1)       | (2)       | (3)   | (4)     | (5)    |
| 2                       | 나는 문제에 답을 하기 전에 여러 대안들을 고려해본다.                 | (1)       | (2)       | (3)   | (4)     | (5)    |
| 3                       | 나는 문제를 해결할 때 모든 선택사항들을 고려했는지 스스로에게 물어본다.       | (1)       | (2)       | (3)   | (4)     | (5)    |
| 4                       | 나는 중요한 관계에 대한 이해를 돕기 위해 주기적으로 검토한다.            | (1)       | (2)       | (3)   | (4)     | (5)    |
| 5                       | 나는 공부나 과제를 할 때 문득 전학들의 유용성을 분석해본다.             | (1)       | (2)       | (3)   | (4)     | (5)    |
| 6                       | 나는 새로운 것을 학습하는 동안 내가 얼마나 잘 하고 있는지를 스스로에게 물어본다. | (1)       | (2)       | (3)   | (4)     | (5)    |
| 7                       | 나는 스피치(발표)하는 것에 두려움이 없다.                       | (1)       | (2)       | (3)   | (4)     | (5)    |
| 8                       | 나는 스피치(발표)할 때 나의 몸의 일부가 긴장된다고 느낀다.             | (1)       | (2)       | (3)   | (4)     | (5)    |
| 9                       | 나는 스피치(발표)할 때 편안하다.                            | (1)       | (2)       | (3)   | (4)     | (5)    |
| 10                      | 나는 스피치(발표)할 때 혼란스럽거나 생각이 엉킴 때가 있다.             | (1)       | (2)       | (3)   | (4)     | (5)    |
| 11                      | 나는 내가 자신감 있게 스피치(발표)할 것이라고 생각한다.               | (1)       | (2)       | (3)   | (4)     | (5)    |
| 12                      | 나는 스피치(발표)할 때 너무 긴장되어서 어느 것을 잊어버린다.            | (1)       | (2)       | (3)   | (4)     | (5)    |
| 다음은 수업에 대한 질문입니다.       |  | 전혀 그렇지 않다 | 별로 그렇지 않다 | 보통 이다 | 대체로 그렇다 | 매우 그렇다 |
| 13                      | 자신의 말하는 모습을 보고 성장하는 수업은 발표 능력 향상에 도움이 된다.      | (1)       | (2)       | (3)   | (4)     | (5)    |
| 14                      | 자신의 말하는 모습을 보고 성장하는 것은 발표 수업에 필요한 과정이다.        | (1)       | (2)       | (3)   | (4)     | (5)    |
| 15                      | 자신이 말하는 것을 끄는 것에 계속 신경이 쓰여 발표에 집중하기 어렵다.       | (1)       | (2)       | (3)   | (4)     | (5)    |
| 16                      | 말하는 것을 끄는 것은 심리적 불안을 증폭시킨다.                    | (1)       | (2)       | (3)   | (4)     | (5)    |
| 17                      | 수업을 통해 무의식적인 나의 말하기 습관을 명확히 인식할 수 있게 되었다.      | (1)       | (2)       | (3)   | (4)     | (5)    |
| 18                      | 수업을 통해 앞으로 어떤 점을 주의해야 할지 알게 되었다.               | (1)       | (2)       | (3)   | (4)     | (5)    |

1. 자신의 발표 실력이 늘었다면 그 이유는?

---



---



---

2. 자신의 발표 실력이 늘지 않았다면 그 이유는?

---



---



---

3. 말하기 수업에서 좋았던 주제와 그 이유는?

---



---



---

### 【부록 3】 실험 집단의 자기 변화 기술 사례

| 사례 번호 | 자기 변화 기술 내용   |
|-------|---|
| 1     | <p>원래는 다른 사람들 앞에서 무언가를 발표한다는 것이 부끄럽고 더듬거리고 그랬는데 물론 지금은 안 떨리고 더듬거리지 않는다는 건 아니지만 조금이나마 자신감도 생긴 것 같고 말하기 내용 쓰는 것에도 도움이 됐다. 말에 처음 중간 끝의 구분 없이 내용을 적었는데 발표를 통해 처음, 중간, 끝 부분 다 어떤 느낌으로 써야 하는지 알게 된 것 같다. 또 내가 발표할 때 어떤 습관이 있는지 알고 고칠 수 있었다.</p>   |
| 2     | <p>발표 수업 전에는 다른 수업을 통틀어서 자발적으로 발표하는 것을 하지 않았었는데 발표 수업 이후부터 다른 수업 시간에도 자발적으로 발표하게 되었고 발표 중에 다른 곳을 보는 습관도 조금은 나아졌다. 그리고 자신감도 생겨 목소리의 크기도 커졌다. 스스로 발표를 준비하고 나의 발표할 때의 좋지 않은 습관을 영상으로 보며 고쳐 나갔기 때문이다.</p>   |
| 3     | <p>발표하는 나의 모습을 볼 수가 없어 나는 어떤 문제점이 있는지 잘 알 수 없었는데 동영상 찍어 나의 모습을 보고 무엇이 문제인지 알 수 있어 좋았다. 처음에는 손에서 땀이 날 정도로 많이 떨었고 발표하면서도 손이 떨렸는데 두 번째 발표할 때는 처음보다 떨지 않고 차분하게 말한 것 같다.</p>   |
| 4     | <p>발표할 때 원래는 다른 아이들이 다 나를 보고 있다고 생각해서 좀 발표하기 힘들었는데 자꾸 하다 보니 익숙해지기도 했고 아이들이 다 나를 쳐다보기만 하는 것은 아니라고 생각하게 되었다. 발표할 때 가질 자세, 내용 등을 자세하게 알게 되어 도움이 되었다.</p>   |
| 5     | <p>직접 발표한 모습을 영상으로 보니 어떤 것이 잘못되었고 무엇을 고쳐야 하는지 알게 되었다. 처음에는 발표를 못했지만 수업 중 발표 경험을 통해 고칠 점을 고쳐 더 좋아졌다.</p>   |
| 6     | <p>앞에서 발표를 한다고 해서 말하기 능력이 높아지는 것도 아니니까 별로 도움이 되는 것 같지 않았다. 하지만 평소에 이런 기회를 별로 가져본 적이 없어서 그런지 좋은 경험이었다고 생각한다. 수업을 통해 많은 시선들을 조금이라도 극복할 수 있게 되었다. 말을 조금이라도 자연스럽게 이어나갈 수 있게 되었다.</p> <p>이렇게 발표하는 것도 좋지만 앞에 나서기를 못하는 학생들이 많은데 저절로 흥미를 갖게 만드는 것이 아닌 필수로 하게 해서 부담을 갖게 하고 발표하는 것을 더 꺼려하는 학생들이 생길 것 같아 개선되었으면 좋겠다.</p> |



|    |   |
|----|---|
| 7  | 영상을 보았을 때 앞을 보고 말하기는 나아졌지만 내 실생활에는 아무 변화가 없다.   |
| 8  | 앞에 나가서 발표하는 것은 어느 정도 도움이 되었지만 사람들 앞에 서는 것에 대한 두려움이 생긴 것 같다. 막상 발표를 시작하면 괜찮아지지만 나가기까지 좀 무섭다.   |
| 9  | 말하기를 잘하는 친구들의 발표를 들으며 나도 말하기를 어떻게 해야 할지 알았다. 발표를 너무 많이 하지만 친구들의 재미있는 이야기를 들을 수 있었다.   |
| 10 | 친구들이 서로 편하게 리액션을 해주고 나중에 잘했다고 칭찬해주는 것이 나를 성장할 수 있도록 해주었다. 반 친구들 앞에서 내가 생각하는 이야기를 해주다 보니 자신감도 생기고 말하기에 흥미를 갖게 됐다. 나중에는 더 발표를 잘하고 싶은 욕심이 생겼다.   |
| 11 | 발표를 준비하면서 어떻게 말하면 논리 있게 말할 수 있을까 생각하면서 말하기 능력이 향상된 것 같다. 말할 때 차분해졌다. 말하기 수업 때 발표하는 나의 모습을 동영상으로 보며 개선할 점을 스스로 찾을 수 있어 좋았다.  |
| 12 | <p>평소에는 이렇게 한 주제에 대해 길게 말하는 경우가 적었고 짧은 대화만 해왔는데 한 주제에 대해 나의 생각을 담아 발표하는 연습을 하고 나의 어떤 모습이 좋지 않고 어떤 점이 좋은지 알게 되었다. 수업을 한 이후에 내가 억지로 바라보지 않으면 시선 처리, 몸짓을 적절히 잘하지 못했던 사람이라는 점을 깨닫게 되었고 천천히 노력해서 지금은 시선 처리, 몸짓이 훨씬 자연스러워진 것 같다. 또 발표문의 내용도 더 발전한 것 같고 발표하는 속도 또한 적절해진 것 같다.</p> <p>국어 수업에서 내 발표를 찍어서 볼 수 있게 하는 방식이 좋았고 내가 잘못하는 점뿐만 아니라 잘하는 부분까지 짚어서 잘하지 못하는 것은 발전시키고 잘하는 건 보존할 수 있게 하는 것이 좋았다.</p> |
| 13 | 말하기에서 끝난 것이 아니라 내가 잘 못하는 점을 돌아보고 고쳐보는 과정을 통해 많이 발전한 것 같다. 먼저 평소에 내가 얼굴이 뻗뻗하게 굳어서 발표하는지 몰랐는데 표정들이 부자연스러운 것을 알고 고치게 되었고 조금 더 다양한 손동작을 사용하게 되었다. 그리고 발표를 할 때 나의 모습을 알게 되니까 단점을 고치게 되어 발표에 자신감이 붙었다.  |
| 14 | 사람들 앞에서 말을 할 때 떨지 않고 말할 수 있게 되었다. 카메라가 찍고 있을 때도 그 앞에서 말해봤기 때문이다. 이제는 앞에 나가서 조금이라도 내 생각을 떨지 않고 듣는 사람들에게 말할 수 있을 것 같다.  |

|    |   |
|----|---|
| 15 | <p>긴장으로 인한 실수가 줄었고 발표 중 오류가 생기더라도 침착하게 발표를 이어 나갈 수 있게 되었다. 듣는 사람과 시선을 맞추며 발표하는 것은 내 발표 경험에 있어 큰 도움이 되었다. 발표를 체계적이고 구체적으로 계획, 준비할 줄 알게 되었다. 발표 계획과 준비가 철저해지니 발표의 질도 많이 향상되었다고 느꼈다.</p>   |
| 16 | <p>처음에는 눈도 못 마주치고 말을 좀 더듬었는데 나중에는 눈을 마주치며 이야기 할 수 있었고 더듬는 것도 줄었다.</p>   |
| 17 | <p>사람이 많은 곳에서 발표하기 힘들었던 나의 말하기 능력이 향상될 수 있는 시간이었고, 나의 말하기 능력이 얼마나 되는지 등 부족한 점을 알고 고칠 수 있었던 계기가 되었다.</p>   |
| 18 | <p>평소 말하기 수업을 좋아하지 않지만 수업을 통해 말하기를 준비하면서 그 과정에서 말하기의 참된 의미를 알게 되었고 말하기를 준비하는 과정에서 나의 태도에 대해 알게 되었다. 앞으로 누군가의 앞에서 말하기를 해야 할 때 어떤 방법으로 해야 하는지도 알게 되었다.</p>  |
| 19 | <p>말하기 활동을 하면서 평소 내가 어떤 습관을 가지고 말을 하고 있는지 알게 되었고 발표 형식이나 말하기를 어떻게 하는지 알게 되었다. 발표를 할 때 외에도 친구와 말을 할 때 잘 할 수 있게 되었다.</p>  |
| 20 | <p>처음 발표할 때는 발표할 내용을 자세하고 많이 준비했다. 하지만 실제로 발표할 때는 핵심 내용을 발표해야 하는데 불필요한 점이 있었다는 것을 알게 되어 변화되었다. 여러 사람 앞에서 말하는 것이 이제 두렵지 않아졌다. 처음 말할 때는 버벅거리고 긴장했지만 내 발표 능력이 많이 향상되었다.</p>  |
| 21 | <p>직접 주제에 대해 찾아보고 생각해 보기도 하며 나 자신에 대해 생각해 보게 되었고 아이들 앞에서 발표하는 경험이 흔하지 않는데 직접 자신의 이야기를 하며 자신감도 향상되었고 나중에도 이런 발표가 있을 때 더 좋은 결과물을 낼 수 있을 것 같다. 처음에는 많이 긴장되고 떨렸지만 당당히 이야기할 수 있게 되었고 글쓰기 실력도 향상된 것 같다.</p>   |
| 22 | <p>발표하는 것에 부담감이 사라지고 자신감이 많이 생겼다. 그런 마음가짐으로 다른 수업 시간에도 부끄럼 없이 발표하니 발표 순서에도 신경을 쓰지 않고 발표를 하게 된 것 같아 뿌듯하고 내 자신이 자랑스럽다. 평소 친구들 앞에서 말을 할 때 자신감이 없고 목소리도 낮았는데 이번 한 학기에 한 말하기 활동으로 자신감도 생기고 목소리도 크게 말할 수 있게 되어 한층 성장할 수 있었다. 말하기를 잘하게 되어 친구들에게도 말을 자주 하게 되었다.</p> |

|    |   |
|----|---|
| 23 | <p>말할 내용을 미리 정해놓고 말하기 연습을 하다 보니 그저 생각나는 대로만 특 특 내던졌던 과거보다 말하기 전 생각을 많이 하고 말을 하게 되었다. 그리고 영상을 촬영해 내가 했던 말하기를 되돌아보니 나의 목소리가 어떻게 표정은 어떤지도 알게 되었다.</p>  |
| 24 | <p>많은 사람을 대상으로 어떤 식으로 말해야 하는지 몸소 체험하며 알게 되었다. 친구들 앞에 나서서 말하기를 두려워하지 않고 꼭 해야 할 말을 중심으로 조리 있고 간단하게 또는 길게 말하는 법을 배우게 되었다. 친구들과 서로의 발표를 비교하고 들어주며 굉장히 지루하지 않은 수업이었으며 국어 시간이 아닐 때도 이를 생각하는 흥미로운 수업이었다.</p>                             |
| 25 | <p>친구들과 이야기를 할 때 공감하며 이야기를 할 수 있게 되었다. 이제 발표 과제가 있을 때 어떻게 준비해야 하는지 어떻게 발표해야 되는지 알았다.</p>  |
| 26 | <p>자존감이 낮아서 친구들 앞에 서 있는 것이 두렵고 무서웠는데 이번 발표를 통해서 나아지고 있다는 것을 알게 되었다. 친구들이 나에게 주목한다는 자체가 끔찍하고 떨리고 힘들었다. 하지만 지금은 자존감이 회복되고 있다는 것을 알게 되었다.</p>  |
| 27 | <p>발표할 때 내 모습을 되돌아보고 더 효과적으로 발표할 수 있게 되었다. 내 모습을 촬영하는 것이 좋았다.</p>   |
| 28 | <p>옛날에 한 것을 보고 연습해서 다시 하니까 기분이 좋고 더 나아지고 지금은 더 안 더듬는 것 같다.</p>  |
| 29 | <p>내가 발표하는 것을 보니 예전보다 긴장을 안 하고 발표를 재밌게 하는 것 같다. 더 수월하고 재밌게 발표하는 방법을 알게 되었다. 수업을 하기 전에는 긴장을 했는데 수업을 하고 나서 긴장을 많이 안 하는 것 같다.</p>  |
| 30 | <p>첫 발표 때에는 부끄러워서 1분 정도밖에 발표를 하지 못하였고 발음이 정확하지 않았지만 나중에는 3분 정도로 발표 시간을 늘리고 말을 정확하게 하여 편안하게 할 수 있었다.</p>   |
| 31 | <p>우리 반 애들 앞에서 말하는데 부끄럽고 서먹했는데 애들이 칭찬을 해 주어서 그런 게 없어져서 앞으로 더 거리낌 없이 잘 말할 수 있을 것 같다. 그리고 다른 친구들의 말하기에 도움을 줄 수 있어서 좋았다.</p>   |
| 32 | <p>발표할 때 내가 어떤 문제점이 있는지 다른 사람의 관점과 나 자신의 관점으로 파악할 수 있어서 좋았고 발표를 할 때 어떻게 해야 상대방에게 효율적으로 내 의견, 경험 등을 잘 전달할 수 있는지 어느 정도 배워서 도움이 된 것 같다. 전에 했던 발표보다 목소리를 크게 내기 위해 노력을 했고 시선 처리를 잘하게 되었다. 발표 영상을 내 시점이 아니라 타인의 시점에서 판단할 수 있어서 좋았다.</p> |

|    |  |
|----|--|
| 33 | 발표할 때 항상 앞을 보지 못하고 딴 곳을 보면서 말을 했는데 이제는 말을 할 때 앞을 볼 수 있게 되었고 다른 곳에 집중하지 않게 되었다. 친구들과 자신의 문제점을 의논해서 더욱 좋아진 것 같다.   |
| 34 | 이번 수업을 통해 주제에 대한 글을 작성하고 발표 태도를 배우고 그 태도를 실행으로 옮기는 법 등을 습득하게 되었다. 이번 수업을 하기 전까지는 항상 발표할 때 땅만 본다든지 자꾸만 머리카락을 만진다든지 등의 올바르지 못한 발표 태도를 가지고 있었지만 이번 수업을 하고 난 후에는 완벽하진 않지만 그래도 올바르게 할 수 있는 발표 태도를 갖게 되었다.                 |
| 35 | 말을 하기 전에 한 번 생각하고 말하게 되었다. 옛날과 다르게 앞에 나가도 떨리지 않는다.   |
| 36 | 그냥 내 실력이 그다지 는 것 같지 않다. 몇 번 해봤지만 떨리는 건 당연하고, 여전히 앞에만 나가면 머릿속이 하얘지고 다 외웠던 대본을 까먹게 된다. 변화한 게 없다. 오히려 전보다 더 떠는 것 같기도 하다. (내가 발전하지 못한 건 그냥 단순히 내 능력이 부족한 것이고 수업은 열심히 들었습니다.)   |
| 37 | 말하기를 하고 피드백을 하는 과정이 내가 말하기를 할 때 생기는 단점들을 보완해주었다. 발표를 할 때 목소리가 커지고 비교적 정확한 발음을 하게 되었다. 손을 부산스럽게 움직인다거나 눈을 굴리는 습관을 고쳤다.  |
| 38 | 평상시에 다른 곳에서 말하기 수업을 자주 하다 보니 발표할 기회가 주어지면 그것을 경험 삼아 더 잘하게 된다는 것을 알았다. 발표 같은 것을 할 때 긴장감이 처음과는 다르게 많이 없어졌다. 그리고 크기는 아니지만 내용 구성을 더 잘할 수 있게 되었다. 자기 스스로 공부할 수 있는 환경이었던 점이 좋았다. 발표 수업을 할 때 영상을 촬영하는 데 이를 제출하는 것이 없으면 좋겠다. |
| 39 | 직접 준비해서 발표하기 때문에 부담보다는 오히려 잘하려는 마음이 생겼고 좀 더 성장할 수 있었던 것 같다. 발표할 때 시선하고 목소리 등등 하는 방법을 조금씩 알게 되는 것 같고 다음 발표가 기대된다.   |
| 40 | 일상생활에 자신감이 생겼다. 원래 좀 소극적이었지만 그 이후 적극적으로 변함. 그리고 목소리 크기가 높아짐. 준비 시간이 적어 아쉬웠다.   |
| 41 | 내가 평소에 어떤 식으로 말을 하는지 알게 되어서 나의 고칠 점을 되돌아보고 고칠 수 있어 도움이 되었다. 이제 더 자신감 있게 발표를 할 수 있게 되었다. 짝 쪼여진 수업과 다르게 내 속도로 수업했던 점이 좋았다.   |

## 【부록 4】 경험 말하기 발표 내용

### 사례 1.

안녕하세요, o학년 o반 김oo입니다. 저는 남동생 때문에 힘들었던 경험을 이야기하려고 합니다.

우리 가족은 엄마, 아빠, 남동생 저를 포함해서 4명입니다. 이 중 우리 남동생은 조금 다른 점이 있습니다. 제가 남동생의 장애를 알게 된 것은 언제인지 기억이 나지 않습니다. 말을 하지 못하여서 울기만 하고 5살 때부터 걷기 시작하였기 때문에 저는 어느새 남동생이 지적 장애가 있다는 것을 알았습니다. 그런 남동생이 나를 힘들게 할 때가 몇 번 있었습니다. 공공장소나 길에서 남동생이 갑자기 기분이 좋지 않으면 바닥에 주저앉아 버리는 일이 종종 있습니다. 동생을 지나가던 사람들이 쳐다보거나 수군거릴 때는 동생의 그런 행동이 창피하기도 했습니다. 그리고 동생이 갑자기 화를 내거나 서럽게 울거나 크게 웃을 때는 이해가 되지 않았습니다. 하지만 지금은 그런 행동들도 동생의 표현 방법이라고 생각하고 이해하려고 합니다. 현재 동생은 말을 어느 정도 하지만 자신의 기분을 말로 표현하지는 못합니다. 그래서 동생의 행동이나 표정을 보고 알아채야 합니다.

이런 동생이 있어서 제일 힘들었던 점은 친구들에게 이런 동생에 대해 이야기를 해야 할 때입니다. 친구들끼리 자신의 언니, 동생, 오빠 얘기를 할 때 전 항상 난감합니다. 동생을 어떻게 소개해야 할지 그리고 얘기를 했을 때 친구들이 어떤 생각과 반응을 할지 두렵기 때문입니다. 그래서 항상 동생 이야기가 나오면 대충 얼버무립니다. 그래서 항상 저는 동생에 대해 친구들에게 이야기를 할 때 거짓말하는 기분이 듭니다. 그리고 친구들에게 동생을 소개할 때 눈물이 나올 것만 같습니다. 왜 그런지는 잘 모르지만 울컥하곤 합니다.

하지만 이제부터는 제 동생을 소개할 때 당당해지려고 합니다. 왜냐하면 장애는 결코 부끄러운 것이 아니고 숨겨야 하는 잘못도 아니기 때

문입니다.

그리고 제 동생에 대해 부정적인 시각으로 바라보는 사람들에게 전하고 싶은 말이 있습니다. 우리 동생도 사람이고 조금 다른 것뿐이라고 이야기해 주고 싶습니다. 제가 이런 생각과 말을 할 수 있게 된 것은 예전의 제가 동생 때문에 힘든 것을 잘 견뎌내었기 때문입니다. 사람들은 우리 동생이 특별하다고 생각할 수도 있습니다. 하지만 우리 동생은 남들보다 특별한 것이 아닙니다. 남들과 다른 것뿐입니다. 다른 부분을 조금이라도 이해하는 사람들이 많아졌으면 좋겠습니다. 저도 그랬으면 좋겠습니다.

김00 학생의 사후 인터뷰 내용: 특히 이 경험에 대해 말하면서 많은 생각을 하였고 용기를 내야 했다. 그렇지만 꼭 말하고 싶었다. 그래서 조금은 무겁지만 당당한 내 감정을 담아서 발표하려고 노력했다.

## 사례 2.

안녕하세요. 유00입니다. 저는 제가 6학년 때 있었던 일을 이야기하려고 합니다. 초등학교 6학년은 13살입니다. 다른 사람들에게는 이 시절이 어떻게 기억되는지 모르겠지만 적어도 저에게는 최악의 시간이었습니다.

초등학교 6학년 때 저는 치어리딩을 했습니다. 학교에서도 대회에 나가고 국가 대표 팀에도 들어가며 전국대회를 준비하고 있었습니다. 그러던 어느 날 마지막 연습 중 높이 올라가는 스텐트 동작을 하고 있었는데 제가 위에서 떨어지고 말았습니다. 그러던 과정에서 친구 한 명이 제 발목을 꺾고 말았습니다. 친구들이 받쳐주어 다른 곳은 괜찮았지만 발목과 다리가 너무 아팠습니다. 그러나 대회 전날이고 저를 대신해 대회에 나갈 수 있는 사람이 없어서 연습을 더 하고 집으로 왔습니다. 집에 온 후 처음에는 참을 만했는데 다리가 너무 아파 병원에 가 보니 인대에 문제가 생겨서 반깁스를 해야 한다고 했습니다. 그러나 대회에 나가야 해서 발목에 보호대를 찬 뒤 대회에 나갔습니다. 대회는 2등으로 나름 잘 마쳤지만 대회 때 무리한 탓에 발목이 많이 나빠졌고 결국 저는 치어리딩을 그만두게 되었습니다. 지금까지 매일매일 모든 일이 한순간에 끝난다는 것이 너무 막막하고 속상했습니다. 왜 나만 이런 일을 겪는 건지 짜증도 나고 운동을 하다가 다쳐서 그만두는 선수들의 이야기는 영화에서만 나오는 줄 알았는데 직접 겪으니 실감이 나지 않았습니다. 그래서 방황하던 때 친한 친구와도 멀어지게 되는 일이 일어났습니다. 제가 친구의 뒷담화를 했다는 오해를 받게 된 것입니다. 나중에는 친구의 이간질로 밝혀져 오해를 풀었지만 당시에는 은근히 따돌림을 당했고 같이 다니던 친구들이 저를 외면했습니다.

그렇게 제 초등학교 6학년 시절은 눈물로 얼룩졌습니다. 제가 있어야 할 자리에서 제가 해야 할 일을 찾지 못했고 여기저기서 방황했습니다. 갑작스러운 폭식으로 살도 찌고 좋아하던 공부도 하지 않았습니다. 사람들이 저를 쳐다보는 눈길이 무섭고 거리에 나가는 것조차 너무 싫었습니다. 분명 모르는 사람들이 나를 보며 손가락질할 것만 같았습니다. 이런

일이 있는 후 저는 소심해졌고 사람들이 싫어졌습니다.

그러던 어느 날 영재원에서 한 책을 읽게 되었습니다. 삶에 관한 책이었는데 그 책을 읽고 저는 지금까지 해왔던 것들에 대해 회의감을 느끼기 시작했습니다. 제가 변한 이유를 남에게 떠밀고 무책임하게 하루하루를 보냈던 것이 너무 아쉬웠습니다. 그래서 제대로 살아보고 싶었고, 나를 바꾸고 싶었습니다. 그래서 저는 더 나은 내가 되기로 결심하고 저를 소중히 여기기 시작했습니다. 저의 단점보다는 장점을 보기 위해 노력하고 단점을 나열한 이후 하나하나 고치기 시작했습니다. 나쁜 일보다는 좋은 일을 생각하기 위해 노력했고 기부도 시작하게 되었습니다. 그렇게 저는 긴 터널 같았던 어두운 시절을 이겨냈습니다. 어떤 사람들은 고작 책 한 권으로 힘든 시절을 이겨냈냐고 할 수 있지만 저는 그 사소한 책 덕분에 제가 일어날 수 있었음을 기억하며 사소한 것을 소중히 여기게 되었습니다.

이 모든 것들은 내가 원해서 일어난 것이 아닙니다. 예고 없이 찾아왔고 갑자기 일어난 일입니다. 또 이 일들 때문에 저는 많이 힘들었습니다. 그러나 누가 그때로 돌아가 그 일을 겪지 않을 수 있다면 그렇게 하겠냐고 하다면 저는 겪겠다고 이야기할 것입니다. 정말 힘들었지만 덕분에 제가 더욱더 성장하고 나아갈 수 있는 발판이 마련되었기 때문입니다. 또 나는 이런 일을 겪어도 누구보다 잘 이겨낼 수 있을 것이라는 자신이 생겼기 때문입니다.

이러한 경험을 토대로 이렇게 힘들었던 순간들을 이제 웃으며 이야기할 수 있는 소중한 경험이었습니다. 언젠가 또 혼자 남겨질 수도 있고 시련들에 좌절할 수도 있지만 저는 그 순간들이 주는 교훈들을 생각하며 씩씩하게 일어나 나아갈 것입니다. 이상입니다. 지금까지 제 이야기를 들어 주셔서 감사합니다.

유00 학생의 사후 인터뷰 내용: 먼저 나의 목표와 내가 힘들었던 일을 극복한 것에 대해 떠올리면서 지금까지 내 삶을 돌아보게 되었고 앞으로의 삶을 보다 나은 방향으로 이끌어 가야겠다는 생각을 하게 되었다. 또



내가 원하는 것이 무엇인지, 내가 원하는 삶은 무엇인지 생각해 볼 수 있는 계기가 되어 좋았다. 친구들도 내 이야기를 들으며 어떤 계기로 힘든 일을 이겨내게 되었는지 자신의 삶을 돌아보는 계기가 되었으면 좋겠다. 그리고 내가 추구하는 삶은 무엇인지 잘 파악하고 공감해주었으면 좋겠다.

### 사례 3.

안녕하세요, o반 이o입니다. 이 이야기는 중학교 2학년이 되면서 하게 된 저의 공부에 대한 이야기입니다.

솔직히 저는 초등학교 때부터 그냥 공부에는 신경 안 쓰고 놀기만 했습니다. 그 뒤 중학교에 들어온 뒤는 공부를 좀 해보려고 했으나 자유학년제라는 것을 알게 된 뒤로는 그냥 쪽 놀았습니다. 특히 중 1은 제가 정말 PC방에 미쳐서 살아갈 때입니다. 그래서 중2 때 공부 시작할 때 너무 힘들고 후회되었습니다. 그때 조금이나마 공부하는 습관을 들였으면 조금이라도 쉽게 공부했을 텐데, 그때 당시가 후회되지만 그래도 저는 처음 시험에 대비해 열심히 공부했습니다. 그런데도 저의 1학기 성적은 60점대더군요. 그때 저는 1학년 때 수학을 공부 안 해서 수학을 터뜨린 것이 너무나도 저는 슬펐습니다. 또 열심히 노력해도 예전부터 미리 연습하고 시험에 대비한 친구들에게는 비비지도 못할 형편없는 실력이었습니다.

그 뒤 원래는 전과목을 인터넷 강의를 통해 들었지만 수학은 1학년 수학을 이용해 푸는 단원들이 많았기 때문에 도저히 혼자 할 수 없음을 알았고 수학 학원에 다니게 됩니다. 그러자 그 덕분인지 다음 시험에서 수학 성적이 거의 3배 올라 73점까지 올라가는 기적을 보았고 평균도 60점에서 73.2점까지 올라가는 놀라움을 보았습니다. 그 뒤 저는 반에서 13등을 하게 됩니다. 그 뒤에는 저는 조금이나마 희망을 갖고 공부하고 있습니다.

비록 73.2점이 많이 높은 점수는 아니지만 저는 그 점수에서 저도 노력만 정말 열심히 하면 할 수 있다는 희망을 보았고 앞으로 약 5번의 시험이 남았는데 그 안에 반에서 10위 안에 들어 보는 게 저의 소원이 되었습니다.

이o 학생의 사후 인터뷰 내용: 저의 경험과 앞으로의 목표 등에 대해 이야기하면서 평소에는 무심코 지나갔던 과거를 되돌아보는 의미 있는

시간을 보냈다. 평소에 딱히 생각하지 않았던 나의 취미와 미래에 대해  
곰곰이 생각해 보는 좋은 시간이었다.

## Abstract

# A Study on Reflection-based Speaking Instruction Using Feedback

Shin, Ji-yeon

Department of Korean Language Education  
The Graduate School  
Seoul National University

The purpose of this study is to design a reflection-based speaking instruction using various types of feedback and to verify its effect from qualitative and quantitative aspects. Firstly, it begins with problematizing the traditional speaking instruction which is insufficient to train adolescent speakers to proactively address issues in communication. Secondly, the current study contributes to the research effort on reflection-based speaking instruction for adolescents, which does not have its due attention.

Chapter II discusses a theoretical foundation for designing reflection-based speaking instruction using feedback. The concept and type of reflection are from the related literature review and based on this, the study defines speaking reflection as ‘the process of reflecting on one’s own speaking behavior, their thoughts, feelings, values, and of thinking about ways to improve the speaker’s speaking ability’. Next, typical speaking instructional models using reflection have been

investigated. The results from this seems to confirm that it is necessary to design a speaking reflection model that emphasizes cooperative reflection in order to complement the limitations of the existing models using reflection methods.

Chapter III talks about designing a speaking instruction model using feedback and describes how the model can be implemented in real classrooms. To this end, middle school students are engaged in activities of reflecting on their own speech through video feedback. Some educational implications have been derived to enhance the effectiveness of the cooperative reflection process. First of all, in order for the negative feedback to be accepted by the students, positive feedback must be provided first. Second, commentary and alternative forms of feedback tend to be effective in peer feedback. Third, the significance of providing more positive feedback than negative one is found. Based on this, the study has built the principles of design, design model, teaching and learning models for speaking classes. Next, the study shows how to implement those in real classrooms.

Chapter IV deals with a quasi-experimental method conducted to empirically verify the effectiveness of the reflection-based speaking instruction that comes from Chapter III. The results from this are analyzed quantitatively and qualitatively using the sequential explanation method. The experimental group is treated with a cooperative reflection process utilizing the educational implications above. It also proves that the experience of speaking reflection has positive effects on improving students' speaking abilities, meta cognition, and reducing their presentation anxiety levels. In addition, it shows that the adolescents' speaking abilities have been significantly improved when positive feedback is more emphasized than negative one during the collaborative reflection process. The study concludes that the majority

of learners in the experimental group have shown the improved confidence in their speech, and it is implied that this would be closely related to the improvement of their speaking ability.

**Key Words:** Korean Language Education, Speaking instruction, reflection-based speaking instruction, Speaking reflection, Feedback, Cooperative reflection, Individual reflection

**Student Number:** 2018-20930