



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](#)

2016년 8월

박사학위 논문

# 한국인과 원어민 영어교사의 말하기 평가에 대한 행동과 인식

조선대학교 대학원

영어교육학과

이 일 지

한국인과 원어민 영어교사의  
말하기 평가에 대한 행동과 인식

Korean and Native English-speaking Teachers' Rating Behaviors  
and Their Perceptions about English Speaking Tests

2016년 8월 25일

조선대학교 대학원

영어교육학과

이 일 지

# 한국인과 원어민 영어교사의 말하기 평가에 대한 행동과 인식

지도교수 김 경 자

이 논문을 교육학 박사학위 신청 논문으로 제출함

2016년 4월

조선대학교 대학원

영어교육학과

이 일 지

## 이일지의 박사학위논문을 인준함

위원장	조선대학교	교수	<u>이남근(인)</u>
위 원	영남대학교	교수	<u>배태일(인)</u>
위 원	광주여자대학교	교수	<u>이승은(인)</u>
위 원	조선대학교	교수	<u>강희조(인)</u>
위 원	조선대학교	교수	<u>김경자(인)</u>

2016년 6월

조선대학교 대학원

# 목 차

초록 .....	ix
1. 서론 .....	1
1.1 연구의 필요성과 목적 .....	1
1.2 연구문제 .....	3
2. 이론적 배경 .....	4
2.1 영어 원어민과 비원어민 교사 .....	4
2.2 말하기 능력 .....	6
2.3 말하기 평가 .....	9
2.3.1 말하기 평가 유형 .....	12
2.3.2 유창성과 정확성 .....	13
2.4 말하기 평가의 채점 .....	15
2.4.1 총체적 채점 .....	15
2.4.2 분석적 채점 .....	17
2.5 말하기 오류 .....	17
2.6 토익 스피킹 시험 .....	18
2.6.1 토익 스피킹 시험의 구성 .....	18
2.6.2 토익 스피킹 평가 지침 .....	20
2.7 영어 원어민과 한국인 영어교사의 평가 행동 차이 .....	21
2.7.1 영어 원어민과 한국인 영어교사의 말하기 지도 및 평가에 대한 인식 .....	22
2.7.2 영어 원어민과 한국인 영어교사의 말하기 평가 행동 .....	23
2.7.3 영어 원어민과 한국인 영어교사의 오류 표시 .....	24
3. 연구 방법 .....	26

3.1	교사 참여자 .....	26
3.1.1	영어 원어민 교사 .....	26
3.1.2	한국인 영어교사 .....	27
3.2	학생 참여자 .....	28
3.3	연구 도구 및 절차 .....	30
3.4	자료 분석 방법 .....	32
4.	연구 결과 및 논의 .....	33
4.1	영어교사들의 영어 말하기 지도에 대한 인식 .....	33
4.2	한국 대학생들의 영어 말하기 학습과 평가에 대한 인식 .....	42
4.3	영어 원어민과 한국인 영어교사의 말하기 평가 행동 .....	46
4.4	영어 원어민과 한국인 영어교사의 말하기 오류 표시 .....	57
5.	결론 .....	74
5.1	연구 요약 .....	74
5.2	교육적 함의 .....	76
5.3	연구의 제한점 .....	78
5.4	후속 연구 제언 .....	78
	참고문헌 .....	80
	부록 .....	87

## 표 목 차

표 1 토익 스피킹 문항 및 평가 기준 .....	19
표 2 토익 스피킹 분석적 평가 참여자 .....	29
표 3 연구에 사용된 채점 기준 .....	31
표 4 교사들의 영어 말하기 지도에 대한 인식 요인 분석 .....	34
표 5 영어 말하기 지도 요인에 대한 신뢰도와 기술통계 .....	36
표 6 교사들의 영어 말하기 지도에 대한 인식 차이 .....	37
표 7 교사들의 영어 말하기 능력 향상을 위한 노력 .....	37
표 8 영어 말하기 지도의 어려움 .....	39
표 9 영어 말하기 지도의 중요성 .....	40
표 10 영어 말하기 어려움에 대한 교사들의 인식 .....	41
표 11 말하기 학습에 대한 교사들의 인식 .....	41
표 12 학생들의 말하기 학습과 평가에 대한 인식 .....	43
표 13 영어 말하기 학습 및 평가 요인에 대한 신뢰도와 기술통계 .....	46
표 14 학생별 총체적 평가 .....	47
표 15 문항별 총체적 평가 .....	48
표 16 영어 교사들의 분석적 평가 .....	49
표 17 학생별 발음에 대한 분석적 평가 .....	50
표 18 문항별 발음에 대한 분석적 평가 .....	51
표 19 학생별 억양에 대한 분석적 평가 .....	51
표 20 문항별 억양에 대한 분석적 평가 .....	52
표 21 학생별 끊어 읽기에 대한 분석적 평가 .....	52
표 22 문항별 끊어 읽기에 대한 분석적 평가 .....	53
표 23 학생별 문법에 대한 분석적 평가 .....	53
표 24 문항별 문법에 대한 분석적 평가 .....	54
표 25 학생별 일관성에 대한 분석적 평가 .....	55
표 26 문항별 일관성에 대한 분석적 평가 .....	55
표 27 학생별 완성도에 대한 분석적 평가 .....	56
표 28 문항별 완성도에 대한 분석적 평가 .....	57
표 29 영어 원어민과 한국인 영어교사의 오류 표시 .....	58
표 30 학생별 발음 오류 표시 .....	60
표 31 문항별 발음 오류 표시 .....	61



표 32 1번 문항에 대한 학생별 발음 오류 예시 .....	61
표 33 학생별 문법 오류 표시 .....	63
표 34 문항별 문법 오류 표시 .....	66
표 35 학생별 일관성 오류 표시 .....	68
표 36 문항별 일관성 오류 표시 .....	69
표 37 학생별 완성도 오류 표시 .....	69
표 38 문항별 완성도 오류 표시 .....	70
표 39 학생별 어휘 오류 표시 .....	71

## 그림 목 차

그림 1 Bachman(1990)의 의사소통 언어 능력 모형 .....	7
그림 2 ETS에서 제시한 문항 1의 모범 답안 .....	59

## ABSTRACT

### Korean and Native English-speaking Teachers' Rating Behaviors and Their Perceptions about English Speaking Tests

Il Jee Lee

Advisor: Kyung Ja Kim, Ph.D.

Department of English Education  
Graduate School of Chosun University

This study investigated Korean English teachers (KT) and native English-speaking teachers' (NT) rating behaviors and their perceptions about English speaking tests. The study also explored Korean EFL college students' perceptions about the differences in rating behaviors of speaking tests between NTs and KT. Twenty one teachers (12 NTs and 9 KTs) completed a questionnaire containing 22 items about their perceptions and 110 students (50 boys and 60 girls) filled out a questionnaire containing 21 items about their perceptions. Data collected from the questionnaires were analyzed by descriptive statistics (frequency, mean and standard deviation), factor analysis, reliability tests and *t*-tests. In order to measure teachers' rating behaviors, both NT ( $n = 5$ ) and KT ( $n = 5$ ) groups rated six college students' speaking test in terms of pronunciation, grammar, coherence and completion. Furthermore, the teachers checked and/or corrected students' errors to examine scoring consistency between holistic/analytic scores and the number of marked/corrected errors. The factor analysis on teachers' perceptions about English speaking tests yielded five underlying constructs: *teachers' efforts to improve their English speaking ability, difficulties of teaching English speaking,*

*importance of teaching English speaking, teachers' perceptions about students' difficulties in English speaking and teachers' perceptions about student beliefs in learning English speaking.* There were statistically significant mean differences between NTs and KTs in *teachers' efforts to improve their English speaking ability and difficulties of teaching English speaking.* That is, KTs' mean scores on *teachers' efforts to improve their English speaking ability and difficulties of teaching English speaking* were significantly higher than NTs. Also, the results of students' perceptions about learning English speaking and English speaking tests were categorized in three underlying factors: *attitudes toward learning English speaking, perceptions about English speaking tests and perceptions about English speaking test criteria.* The students showed similar means across three factors; the three factor scores ranged between 3.41 and 3.46. The results of teachers' rating behaviors showed that there were no significant differences in holistic and analytic scores between NTs and KTs. In other words, NTs marked higher scores in coherence than KTs but the differences were not significant. In contrast, the scores in pronunciation, grammar and completion rated by KTs were higher than NTs but the *t*-tests showed insignificant mean differences. Between NTs and KTs, however, there were significant differences in error checks such as pronunciation and grammar. NTs found more errors in pronunciation and grammar than KTs. Accordingly, NTs were stricter in scoring students' speaking tests than KTs. Based on the findings, pedagogical implications with regard to teaching English speaking and evaluation of speaking tests are suggested.

# 1. 서론

## 1.1 연구의 필요성과 목적

말하기 능력은 의사소통을 하는 데 있어서 가장 기본적인 능력이다. 효과적인 의사소통을 하기 위해서는 어휘, 문법, 듣기 능력 등 다양한 언어 능력과 함께 언어 외적인 의사소통 전략에 관한 능력이 필요하다. 즉, 학습자의 말하기 유창성 정도는 현재 학습자의 언어 숙련도를 나타낼 수 있는 중요한 지표가 될 수 있다. 그러나 말하기 능력의 향상은 단기간에 이루어지기 어렵기 때문에 많은 영어 학습자들이 장기간의 영어 학습을 하였음에도 불구하고 실제로 영어 의사소통을 하는 데에는 어려움을 느끼고 있다. 특히 영어를 외국어(English as a foreign language, EFL)로 배우는 우리나라와 같은 환경에서는 교실 밖에서 영어를 사용할 수 있는 기회가 적어 초등학교를 제외하고, 중·고등학교에서는 학년이 올라갈수록 말하기 활동이 적어지는 경향이 있다. 이러한 이유로 학습자들이 영어를 사용하고자 하는 동기가 저하될 수 있으며, 10년 넘게 영어 학습에 공을 들였지만 유창한 영어회화에 어려움을 겪는다(김지영, 2008).

이러한 영어 말하기의 어려움에도 불구하고 영어 말하기 교육과 평가에 대한 관심은 날로 높아지고 있으며 2007년 교육과학부는 초·중등학생을 대상으로 국가영어인증시험으로 말하기 평가를 시행하겠다는 계획을 발표하였다. 말하기 시험은 지필시험과 다르게 보다 차별적인 영어 수행 능력을 보여줄 수 있기 때문에 많은 대학과 기업에서 영어 말하기 능력에 대해 주목하고 있다. 영어 말하기 평가는 객관식 선다형 문항처럼 정해진 답이 있지 않으므로 단순히 정답과 오답으로 평가하기 보다는 등급 기준표나 채점표에 따라 평가자가 주관적인 판단을 내린다. 이러한 과정은 말하기 평가의 신뢰성에 대한 중요한 변수가 될 수 있는데, 채점과정에서 신뢰성이 확보되지 않으면 수험자의 말하기 과업이 부적절하게 평가될 수 있다(신동일, 2004; 신동일과 김종국, 2009).

영어 말하기 시험은 많은 양의 데이터를 단시간에 처리할 수 있는 객관식 시험과 달리 많은 채점자가 필요하며 대규모 시험으로 시행되기 어렵기 때문에 평가에 어려움을 내포하고 있다(김지영, 2008). 일반적으로 영어 말하기 평가 방법은

평가자에 따라 영어 원어민(Native English-speaking teacher, NT)과 비원어민(Non-native English-speaking teacher) 평가자 범주로 나뉜다. 영어 원어민에 의한 평가 시스템은 오랜 기간 동안 영어 능력 평가에서 이루어졌다(Kang & Ahn, 2012; Taylor, 2006). 그러나 일부 연구자들은 영어 원어민이라는 이유만으로 비원어민들의 말하기 평가에 적합한 평가자인지에 대한 의문점을 제기하였다(Taylor, 2006). 국제적으로 비원어민의 수가 영어 원어민의 수보다 많아지고 있고(Lowenberg, 2000), 세계적으로 영어의 다양성도 확장되고 있다(Kachru, 1994). 이러한 환경적인 변화는 비원어민 화자들의 영어 능력 평가에 비원어민 평가자들의 참여를 요구한다(Kang & Ahn, 2012).

우리나라와 같은 EFL 환경에서 모든 영어 학습자들에게 영어 원어민 평가를 제공한다는 것은 현실적 가능성이 낮고 비효율적이다. 이러한 이유 때문에 많은 EFL 국가들은 영어권 국가에서 오랫동안 거주하여 영어를 모국어처럼 능숙하게 구사할 수 있는 이중 언어 사용 평가자(bilingual)나 학력이나 경력 또는 공인 시험을 통하여 영어 교육 전문가로 인정받은 영어 교사를 말하기 평가자로 활용하고 있는 실정이다(배소연, 2010).

유창한 말하기 능력을 갖추는 데 많은 관심과 요구가 있음에 따라 많은 한국인 학습자들이 말하기 능력 평가를 치루고 있다. 하지만 비원어민 학습자들의 말하기 평가를 전적으로 영어 원어민들에게만 의존하여야 하는지 혹은 비원어민 교사들의 평가는 신뢰성이 낮은지에 대해 참고할 만한 연구 자료가 많지 않다. 따라서 영어 원어민과 비원어민들의 말하기 평가에 대한 많은 국내 적용 연구들이 절실히 필요하다.

말하기 평가와 관련하여 초등, 중등 교육 말하기 평가에 대한 연구(e.g., 강민지, 2013; 김성수와 안경자, 2014; 반유미, 2013; 안미경, 1999; 유은미, 2014)는 많지만 대학생들과 같은 성인 학습자들의 말하기 평가에 대한 연구(e.g., 박은진, 2004; 오은미, 2012)는 많이 이루어지지 않아 성인 학습자들의 말하기 평가에 대한 필요성이 제기된다. 말하기 평가에 대한 영어 원어민 집단과 한국인 집단의 평가 과정 및 신뢰도를 구체적으로 비교한 연구로는 유은미(2014), 윤원희(2009), 이지우(2013), 주미진(2004), C-H. Lee(2010), Rhee와 Park(2003) 등이 있으나 주로 발음 평가를 비교 분석한 연구로 발음 이외의 문법이나 어휘 사용, 일관성, 완성도 등의 다양한 평가 요소를 추가한 세부적인 연구는 많이 이루어 지지 않았다. 원어민과 비원어민들의 인식 차이에 대한 연구는 박민정(2007), 이유리(2007), 홍윤영과

정양수(2012) 등이 있다. 그들 연구는 원어민과 비원어민들의 수업과 관련된 교사들 간의 인식 비교나 영어교사에 대한 학습자와 학부모 사이의 인식 차이를 연구하였으나, 말하기 평가와 관련한 교사들과 학습자들의 인식에 대한 연구는 많이 다루어지지 않은 편이다. 말하기 학습과 평가는 밀접한 관련이 있기 때문에 영어 말하기 지도 및 평가와 관련된 원어민과 비원어민 교사들의 인식과 학생들의 인식을 비교하는 연구가 필요하다.

배태일(2013)은 영어 말하기 능력 향상에 대한 높은 관심에도 불구하고 영어 말하기에 관련된 연구가 적은데, 이는 말하기와 같은 생산적 언어 기능(productive skills)의 측정 및 평가의 어려움 때문이라고 주장하였다. 국내 영어 말하기와 관련된 기존의 연구들은 주로 대화 분석(conversation analysis)과 담화 분석(discourse analysis)에 관한 연구들이 많고, 피드백의 유형과 효과, 말하기 교수 방법 등에 관련된 연구 성과가 보고되고 있다(e.g., 김나연과 이은주, 2009; Choi, 2009; Jang, 2008; Kim, 2010, B-Y. Lee, 2010; White, 2009).

따라서 본 연구의 목표는 영어 원어민(NT)과 한국인 영어교사(Korean English Teacher, KT)들의 영어 말하기 지도에 대한 인식을 조사하고, 대학생 영어학습자들의 영어 말하기 학습 및 말하기 평가에 대한 인식을 분석한다. 또한, 두 교사 집단의 평가 행동(발음, 문법, 일관성, 완성도)을 비교하고자 한다. 그리고 영어 원어민과 한국인 영어교사들이 한국 대학생들의 발음, 문법, 어휘, 일관성, 완성도에서 오류를 얼마나 표시하는지 분석하고자 한다.

## 1.2 연구문제

연구 목표를 달성하기 위해 설정된 구체적인 연구문제는 다음과 같다.

- 1) 영어 원어민과 한국인 영어교사들의 영어 말하기 지도에 대한 인식은 어떠한가?
- 2) 한국 대학생들의 영어 말하기 학습 및 말하기 평가에 대한 인식은 어떠한가?
- 3) 영어 원어민과 한국인 영어교사들의 평가 행동(발음, 문법, 일관성, 완성도 및 오류 표시)에 차이가 있는가?

## 2. 이론적 배경

### 2.1 영어 원어민과 비원어민 교사

Cook(1999)은 원어민이란 어린 시절에 제 1언어로서 언어를 습득한 사람이라고 정의하였다. 즉, 성인 언어 학습자들은 모국어를 제외하고는 결코 원어민이 될 수 없음을 의미한다. Medgyes(2001)는 영어 원어민이란 출생, 생활환경, 교육 등의 모든 것이 영어권에서 이루어진 사람이라고 정의하고, 영어에 대한 능숙도 및 자신감, 문화적 동화, 자아 정체성과 정치적 신념까지 고려하여야 한다고 주장하였다. Davies(1991)는 영어 원어민의 자질에 대해 다음과 같이 설명하였다. 영어를 제 1언어로 습득하여 유년 시절을 보내야 하고, 영어의 문법적 지식을 쌓고 표현하는데 직관력을 가지고 있어야 한다. 또한, 영어와 제 2언어의 문법적 차이를 인식하는 데 직관력이 있고, 영어로 유창하고 즉각적인 담화를 나눌 수 있어야 한다. 더불어, 영어로 창조적 작문이 가능하고, 영어로 이해하고 해석하는 능력을 갖추고 있어야 한다. 즉, 영어 원어민 교사는 영어권에서 출생하고 성장하여 모국어인 영어를 자유자재로 활용할 수 있는 사람을 의미한다.

오랜 기간 동안 비원어민 영어 화자들의 영어 능숙도를 평가할 때, 오직 영어 원어민 평가자들만이 자격이 있어왔기 때문에 말하기 평가의 평가자로서 비원어민들의 관여는 일반적이지 않다(Brown, 1995). 이는 아마도 비원어민 화자들이 영어 원어민 화자들보다 영어 평가에 있어서 덜 적합하다는 가정 때문일 것이다. 그러나 목표 언어에서 원어민과 같은 말하기 능력이나 높은 수준의 유창성을 성취하고자 하는 성인 학습자들이 있다. 최근의 연구에 따르면 이러한 학습자들은 매우 긍정적인 원어민의 인식을 가지고 있고 비원어민들도 원어민들과 같은 특징을 가질 수 있다고 하였다. Phillipson(1992)은 영어 원어민만이 이상적인 영어교사라는 관점에 오류가 있다고 지적하였다. 다시 말해, 이러한 관점을 따르면 영어를 아는 원어민이라면 영어를 가르칠 수 있다는 오류가 있고, 현지 언어를 고려하지 않고 영어만이 올바른 문화를 형성한다는 가정은 잘못된 것이라고 주장하였다. 그는 이러한 오류를 통해서 원어민이라는 이유 때문에 영어 교수에 더 자격이 있다는 주장에 대해 부정하고, 영어과 교수철학에 대한 교육 없이는 영어를 가르칠 수 있는 자격이 없다고



지적하였다. 즉, 교육적 훈련을 받지 않은 원어민들은 그들 모국어의 구조에 대한 지식이 없기 때문에 영어교육에 해가 될 수 있다. 그러므로 학습자의 문화를 잘 이해하고 영어과 교육에 대한 지식을 갖추어야 영어교사로서의 자질을 갖추는 의미를 가진다.

영어가 국제어로 자리 잡음으로서 전 세계적으로 제 2언어나 외국어로서 가르쳐지고 있고 이러한 입지로 인해 비원어민 영어 교사들이 영어 원어민 교사들보다 수적으로 우세하고 있다. Kachru(1996)에 따르면, 영어 원어민 1명당 비원어민 영어 교사가 4명의 비율이라고 하였다. 이러한 현상은 연구자들로 하여금 영어 교육에서 영어 원어민과 비원어민 영어교사들의 효과에 대한 연구를 촉구시켰고, 비원어민 화자들을 언어 평가자로서 활용하는 것에 대해 많은 관심이 쏟아지고 있다. 또한, 말하기 평가가 점점 다양한 목적을 위해 다양한 영역에서 실시되고 있어 EFL 환경에서 비원어민 학생들의 말하기 능력을 비원어민 교사들이 평가하는 것은 더 이상 이상하지 않다는 인식이 생기고 있기 때문이라고 볼 수 있다(유경아, 2010; Cook, 1999; Davies, 2003; Kachru, 1996). Lewier와 Bilmona(2010)는 많은 사람들이 영어 원어민들을 최고의 영어교사로서 선호하지만 비원어민 영어교사들도 영어 원어민과 비교하여 여러 가지 장점을 가지고 있다고 하였다. 그리고 비원어민 학생들이 영어 원어민 교사보다 비원어민 교사들에게서 혜택을 받을 수 있다는 사례들도 있다. 비원어민 교사들은 영어 원어민 교사에 비해 유창성이나 정확성 등은 뒤떨어질 수 있지만, 학생들의 입장을 더 잘 이해함으로써 학습자들의 영어 학습을 도와줄 수 있다. 그러므로 EFL 환경에서 비원어민 학생들의 말하기 지도 및 평가에 비원어민인 한국인 교사들이 어떠한 영향을 미치며 영어 원어민들과 비교하였을 때 한국인 교사들은 차이가 있는지에 대한 연구가 필요하다.

말하기 평가는 컴퓨터로 채점되는 것이 아니라 주로 평가자가 직접 듣고 채점을 하는 방식으로 이루어지기 때문에 다양한 평가자 특징들로 인한 잠재적인 평가 오류를 고려하는 것이 중요하다. 평가자 다양성은 평가자의 다른 언어 배경, 직업 배경 또는 평가자 훈련을 받았는지 등의 여러 가지 요인에 따라 달라진다. 이러한 다양한 평가자들의 특성은 평가의 유효성이나 시험 점수의 신뢰성에 영향을 미칠 수 있다(Bachman, Lynch & Mason, 1995; McNamara, 1996). 그러므로 EFL 환경에서 비원어민 학습자들의 언어 능력을 평가하는 데 비원어민 평가자들의 평가 특징을 파악하여 EFL 국가들의 대규모 의사소통시험에서 학습자들이 타당하고 신뢰할 수 있는 언어 능력을 측정하는 국내 평가자들을 구축해야 할 필요성이 제기된다.

## 2.2 말하기 능력

타인과 의사소통 과정에서 일어나는 모든 유형의 언어 능력을 의사소통 능력이라고 한다. Hymes(1972)는 의사소통 능력(communicative competence)이란 특정 상황에 적절하게 언어를 구사하고 이해하는 능력이라고 하였다. 그는 인간의 언어 사용 능력을 바르게 이해하려면 실제 의사소통 상황에서 화자와 청자의 상호작용을 살펴보아야 한다고 주장하였다. 또한 그는 적절한 의사소통을 하기 위해 필요한 능력을 네 가지로 제시하였다. 이는 언어의 문법성에 관한 지식, 있음직한 발화를 구별하는 인지능력에 관한 지식, 일정한 발화의 사회적 의미에 관한 지식과 일정한 발화의 실제 사용 가능성에 관한 지식으로 구분된다. 첫 번째와 두 번째 기준은 언어 능력 또는 문법성에 관한 능력을 의미하며, 표현의 문법성 판단과 특정 표현의 발화 가능성에 대한 판단 능력을 의미한다. 나머지 두 기준은 언어 사용의 사회 문화적 요인과 연관이 있는데 이는 주어진 상황에서 표현이 적절한지에 대한 대화의 규칙(rules of speaking)이나 적절성 판단 규칙(rules of appropriateness), 문맥에 따라 수용되는 언어(accepted usage)인지를 판단할 수 있는 능력을 의미한다.

Hymes(1972)가 제시한 의사소통 능력을 언어 교육의 목표로 설정한다면 올바른 평가를 위해 의사소통 능력에 대한 구체적인 정보가 필요하게 되어, Canale와 Swain(1980)은 의사소통 능력을 네 가지 세부 능력으로 나누었다. 이는 문법적 능력(grammatical competence), 사회 언어학적 능력(sociolinguistic competence), 담화 능력(discourse competence), 전략적 능력(strategic competence)이다. 문법적 능력은 언어의 규칙과 관련된 특징으로 어휘, 단어 형태, 문장 구조, 발음, 철자, 의미론 등에 대한 지식들을 이해하고 활용하는 능력을 말한다. 즉, 언어의 음운적, 통사적, 의미적 체계에 대한 지식뿐만 아니라 이러한 지식을 적절하게 활용할 수 있는 능력을 의미한다. 사회 언어학적 능력이란 사회 문화적 규칙(sociocultural rules)과 담화 규칙(rules of discourse)에 대한 지식을 포함하는 데, 이는 주어진 상황에서 적절하게 생산되고 이해되는 발화를 의미한다. 담화 능력이란 문법적 형태와 의미를 결합하여 적절하게 담화를 구성하거나 이해할 수 있는 능력으로 응집성 및 응결성과 관련이 있다. 응집성(cohesion)이란 인접하고 있는 절이나 문장이 의미적으로 연관되어 있는 정도로 접속사나 대명사 등의 응집 장치(cohesive devices)를 활용하여 응집력을 높일 수 있다. 응결성(coherence)이란 담화가 실제 맥락 속에서 사용될 때

의사소통 목적과 기능 및 의미에 의해 연결되는 방식을 의미한다. 전략적 능력은 언어적, 비언어적 의사소통 전략으로 제한된 조건이나 언어 지식 부족 등으로 의사소통에 단절이 일어날 때 의사소통을 계속 진행하거나, 의사소통의 효율성을 강화시키기 위해 사용하는 의사소통 전략(communicative strategy)의 활용 능력을 지칭한다.

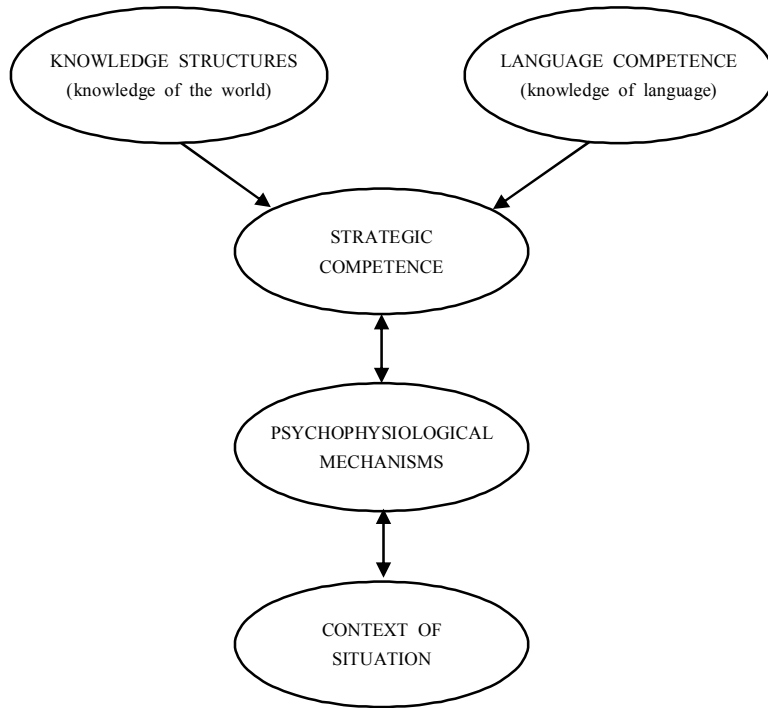


그림 1

Bachman의 의사소통적 언어 능력 모형(1990, p. 85)

Bachman(1990)은 외국어 학습자의 실제 언어 수행에 미치는 요인들에 대해 설명하고자 의사소통적 언어 능력(communicative language ability)이라는 개념을 통해 조금 더 포괄적인 의사소통 모형을 제시하였다. 그는 의사소통적 언어 능력이란 모든 언어 표현을 활용하여 생활용 언어 사용이 가능한 능력이라고 하였다. 의사소통적 언어 능력은 언어 능력(language competence), 전략 능력(strategic competence), 심리생리학적 기제(psychophysiological mechanism)와 주어진 상황을 이해하고 선형 지식(knowledge of the real world)을 활용할 수 있는 능력으로 나눌

수 있다. 언어 능력이란 의사소통을 하는 데 필요한 구체적인 지식분야이며, 전략능력이란 언어지식을 활용하여 본질적인 의사소통을 하는 능력이다. 심리생리학적 기제는 의사소통의 과정에서 관여하는 신경 조직적, 심리적 과정을 가리킨다. Bachman(1990)의 의사소통 능력에 관한 개념은 그림 1과 같이 요약될 수 있다. Bachman은 의사소통 개념에 포함된 각각의 요인을 Hymes(1972)나 Canale와 Swain(1980)과 달리 서로 원인과 결과의 구조관계와 상호작용적 관계를 규명하였다고 할 수 있다.

말하기를 평가하기 위해서는 말하기 능력(speaking ability)을 구성하는 요소를 살펴볼 필요가 있다. Byrne(1976)은 구두 의사소통의 본성은 화자와 청자 사이에서 양방향으로 이루어지는 과정으로 발화적 기능과 수용적 기능(receptive skills)을 포함한다고 주장하였다. 말하기는 글로 쓰인 언어와 달리 시간상에서 소리의 흐름을 통해 이루어진다는 특징이 있다. 영어는 강세, 리듬, 억양에 의해 의미의 변화가 이루어지기 때문에 학습자는 개별적인 발음을 익힘과 동시에 문장을 의미그룹으로 자연스럽게 발음할 수 있어야 한다.

Richards와 Rodgers(1986)는 말하기의 특징을 다음과 같이 설명하였다. 첫째, 말은 글에 비해 문법 구조적으로 느슨하게 조직되는 경향이 크며, 화자가 순서대로 문장을 말하면 청자는 그 문장들 간의 관계를 찾아내어 이해해야 한다. 둘째, 시간의 제약을 받기 때문에 의미의 전달에 별로 중요하지 않은 단어들은 발음이 흐려지거나 명확해지지 않고 다른 발음에 묻혀 약화되어 버린다. 즉, 완전한 문장으로 발화되지 않고 한 두 개의 단어나 불완전한 문장으로 발화되는 경우가 많다. 그렇기 때문에 말은 글보다 비문법적인 문장이 상대적으로 많이 사용된다. 셋째, 말에는 리듬과 강세가 있다. 특히 영어의 경우에는 영어 나름대로의 리듬과 억양이 있어서 다른 언어와 구별된다. 넷째, 말은 글보다 화자와 청자 간에 활발한 상호 작용성을 가지기 때문에 말하기에서 듣는 사람의 반응을 고려하는 것은 필수적이다. 즉, 일반적인 말하기란 청자의 반응을 고려하여 자신의 생각이나 느낌을 전달하는 음성 활동이라고 정의할 수 있다.

Kramersch(1986)는 말하기란 화자가 의도하는 말의 의미를 전달하고 청자에게서 원하는 반응을 얻도록 자신의 발화를 조절하는 행위라고 하였다. 화자는 청자의 반응을 예상하고, 자신과 상대방의 의도를 명확히 파악하여 의미를 전달하여야 한다. 따라서 화자와 청자 사이의 상호작용은 말하기의 기본적인 전제조건으로 최근 의사소통 중심 언어 교육의 핵심으로 강조되고 있다. 말하기 능력은 과거 문법 번역식

시대에는 과소평가 되었지만 국제어로서 영어의 위상이 높아지면서 의사소통 능력의 필요성이 중시되며 강조된 능력이다(안미경, 1999). 그러므로 의사소통 중심의 말하기 교육의 중요성이 대두되고 있으며, 말하기 교육과 더불어 말하기 능력을 평가할 수 있는 도구 및 방법에 대한 개발 및 이해가 필요하다.

## 2.3 말하기 평가

1980년대 이후 의사소통접근법 중심의 영어 교육이 이루어지고 있으며 오늘날에는 영어 의사소통 능력이 중시되고 있어 영어 말하기 평가(English speaking test)의 필요성이 강조되고 있다. 말하기 능력 평가는 입학, 배치, 자격, 고용, 승진 등의 다양한 목적을 위해 학교나 직장에서 널리 이용되어 오고 있다. 말하기 능력 평가의 분명한 한 가지 혜택은 수험자들로 하여금 목표 언어에 대한 사용 능력을 증명하고, 평가자들은 이러한 능력을 직접 평가할 수 있다는 것이다(유경아, 2010). 과거에는 실용영어 평가 도구로 토익(Test of English for International Communication) 및 토플(Test of English as a Foreign Language)이 활용되었다(조은상, 신명훈, 정태화, 김수원과 박동열, 1998). 그러나 기존의 토익이나 토플이 실제 영어 능력을 반영하지는 못한다는 것을 학교나 기업들이 깨닫고 많은 기업들이 채용 조건으로 토익 스피킹(TOEIC Speaking)이나 오픽(Oral Proficiency Interview-Computer)과 같은 말하기 평가를 통해 의사소통 능력을 측정하고 있다. 또한, 기업 내 승진을 위해 자체적으로 영어 프로그램을 운영하며 말하기 시험을 대비하고 있다. 김현주(2007)는 영어 의사소통 능력이 중시됨에 따라 대학에서 실용영어 프로그램이나 혁신 교양 프로그램이 등장하고, 영어 교육 분야에 말하기 교육의 비중이 증가하는 추세라고 언급했다. 또한, 학교 및 많은 기업에서 영어 말하기 능력을 요구하고 있어 교육 담당자들은 말하기 능숙도와 성취도를 신뢰성 있게 평가할 수 있는 과업과 채점 방식에 관심을 가지고 있다고 하였다. 조은상 외(1998)는 토익이나 토플은 실용영어능력을 평가하기에 비효율적이라고 주장하였다. 이는 토익이나 토플은 문법과 읽기, 듣기 능력 위주의 평가이기 때문에 실생활의 말하기 능력에 대한 평가를 적절하게 이루지 못한다고 하며 객관적이고 과학적인 말하기 평가의 필요성을 강조하였다.

말하기 평가는 다른 기능의 평가보다 까다로운 평가이다. Heaton(1988)에 따르면

말하기 평가는 수험자와 평가자의 상호작용을 통해 이루어지기 때문에 평가자는 수험자의 언어 능력을 다양한 측면으로 즉석에서 판단하여야 하는 어려움이 있다. 말하기 평가는 객관적 평가를 위해 신뢰할 만한 분석을 하기 어려운 능력이고, 말하기 기능과 듣기 기능을 분리할 수 없으므로 말하기 평가에서 정확하게 무엇이 평가되는지 판단하는 것은 쉽지 않다. 또한, 녹음을 하지 않고 말하기를 평가하는 것은 불가능하며, 녹음을 하더라도 발화 상황의 맥락을 파악하기 어려우므로 재평가나 재확인도 어렵다. 게다가 말하기 평가는 주관적인 평가로 인한 심리적 부담이 있고, 많은 학습자들을 대상으로 시행하기 어렵다는 단점이 있다. 이러한 어려움에도 불구하고 말하기 능력 평가는 의사소통 능력 습득을 위한 교수와 학습에 도움을 주기 때문에 필요하다.

학문적 목적의 영어(English for Academic Purposes, EAP) 전문 평가자들은 말하기 평가의 범주를 발음(pronunciation), 문법, 응집성, 유창성(fluency), 어휘사용 5개로 나누었다. 이는 수험자들의 언어 능력 평가에 대한 전반적으로 타당하고 신뢰할 만한 평가방법이라고 고려되기 때문이다(Brown, Iwashita & McNamara, 2002). 발음이란 화자가 의도한 내용을 적절히 전달하기 위해 이해할 수 있는 발음을 구사하는 것이다(Kang, Guion-Anderson, Rhee & Ahn, 2012). 명확한 발음은 분절적 특질과 운율적 특질과 관련이 있다. 분절적 특질은 음절의 정확한 발음이고, 운율적 특질인 기본적인 유창성, 지속시간, 세기, 강세와 같은 다양한 특질을 포함한다. 문법의 정확성은 전반적 정확성(global accuracy)과 부분적 정확성(local accuracy)으로 측정될 수 있다(Iwashita, McNamara & Elder, 2001). 전반적 정확성은 모든 오류가 고려된다는 점에서 가장 포괄적이고 부분적 정확성은 시제, 3인칭 단수, 복수, 전치사, 관사와 같은 특정한 문법 사용을 포함한다. 응집성 평가는 화용적 능력의 일부로 대화적 일관성은 의사소통을 위한 중요한 지표이다. 수험자는 다양한 조직적 형태와 연결어 혹은 다른 응집장치를 활용하여 응집력 있는 담화를 생성할 수 있다. 유창성은 휴지(pause), 수정(repair), 발화율(speech rate), 발화 길이(length of run) 등으로 나눌 수 있다(Skehan, 2003). 수험자는 대화에서 어려움에 직면했을 때 자연스러운 구어적 흐름(natural colloquial flow), 회피(avoiding), 회귀(backtracking) 등을 활용하여 자연스럽게 대화를 진행할 수 있다(Kang & Ahn, 2012에서 재인용).

이완기(2003)는 세계의 공인된 평가들의 채점척도를 분석하여 말하기 능력의 기본적인 구성요소를 여섯 가지로 나누었다. 이는 정확성(accuracy), 범위(range),

적절성(appropriateness), 유창성, 상호작용(interaction)과 발음이다. 정확성이란 말을 할 때 사용하는 문법, 즉 문장 구조 사용의 정확성이고, 범위란 말하는 사람이 의미 전달을 위해 동원하는 문법이나 어휘의 수가 얼마나 크고 넓은가의 정도이다. 적절성은 상대방이나 상황에 따라서 거기에 잘 맞는 종류의 어휘 선택이나 어투, 어체를 선택하여 표현 할 줄 아는 능력이며, 유창성은 말을 할 때 더듬거나 망설이지 않고 유연하고 효과적으로 의사소통을 해 나가는 능력이다. 상호작용이란 상대방의 이해 정도나 반응에 맞춰서 말하는 것을 의미하며 발음은 개별 어휘의 발음과 전체적 발화 속에서의 억양이나 강세, 악센트 등을 정확하고 효과적으로 내는 것을 의미한다.

Fulcher(2003)는 말하기 능력을 평가할 때, 언어적 능력, 전략적 능력, 맥락적 지식, 화용적 지식, 사회언어학적 지식 등을 고려하여 말하기 평가 범주를 설정해야 한다고 주장하였다. 언어적 능력은 크게 음운, 정확성, 유창성으로 구성된다. 음운 범주는 개별 단어의 발음과 전체적 발화 속에서의 억양 및 강세 등이 얼마나 자연스러운지를 평가할 수 있다. 정확성 평가는 사용하는 문법의 다양성과 정확성의 정도 및 사용하는 어휘의 다양성과 적절성을 평가한다. 유창성 범주에서는 발화 시 망설이거나 더듬거리지 않고 얼마나 매끄럽고 자신감 있게 말하는지를 평가한다. 전략적 능력은 성취 전략과 회피 전략으로 나눌 수 있는데 성취 전략은 과잉일반화, 단어 만들기, 바꾸어 말하기, 재구조화, 언어전환, 협동적 전략, 비언어적 전략 등으로 나눌 수 있고, 회피 전략은 형식적 회피와 기능적 회피가 있다. 효과적인 의사소통을 위해서 화자는 적절한 전략을 사용할 수 있어야 한다. 맥락적 지식은 대화를 이루는 구조에 관한 지식으로 대화체나 화자와 청자의 상호작용을 알아볼 수 있는 인접쌍, 대화의 시작과 끝으로 구성되어 있다. 화자는 청자와 자연스러운 대화 교체를 평가함으로써 상호작용이 강조되는 말하기에서 이러한 맥락적 지식은 가장 중요한 요소로 볼 수 있다. 화용적 지식은 적절성, 함의, 표현과 존재에 관한 지식으로 적절성이란 대화의 상황과 목적에 적절한 언어를 사용하는지에 대한 지식이다. 함의란 화자의 함축된 말의 의도를 파악하는 것을 의미하며 표현과 존재는 화자가 위치한 상황을 고려하여 표현하는 것을 뜻한다. 사회 언어학적 지식은 상황적, 주제적, 문화적인 지식으로 학습자는 자신의 사회적 존재에 맞는 표현을 하기 위해 사회 언어학적 지식을 갖추는 것은 중요하다(조아라, 2006에서 재인용).

Brown(2007)은 말하기 평가의 요소를 문법, 어휘, 이해력(comprehension), 유창성, 발음, 과업 수행(task)의 여섯 가지로 나누었다. 문법 능력은 의사소통을 할 때, 정확한 문법과 문장 구조를 사용하는 능력이고 어휘 능력은 화자가 의미 전달을

위해 사용하는 어휘 범주의 넓이 정도를 나타낸다. 이해력은 의사소통 시 상대방의 의도를 자신의 언어적 범위 내에서 이해할 수 있는 능력을 말한다. 유창성이란 발화를 할 때 더듬거리지 않고 자연스럽게 적당한 속도로 말하는 능력이고, 발음은 억양, 리듬, 강세 등을 사용하여 의미를 효과적으로 전달하는 능력을 의미한다. 마지막으로 과업 수행 능력은 일상생활에서 상대방과 자연스럽게 상호활동을 할 수 있는 능력이다.

### 2.3.1 말하기 평가 유형

말하기 평가는 기준과 상황에 따라 다양한 분류가 가능하다. 말하기 평가의 유형은 양방향 평가(two-way speaking test)와 일방향 평가(one-way speaking test)로 나눌 수 있다. 양방향 말하기 평가는 두 사람 이상의 대화를 평가하는 것으로 상호작용이 있는 말하기 평가이고, 일방향 평가는 상호작용 없이 수험자가 말을 하도록 하는 방식으로 주로 녹음 방식으로 이루어진다. 양방향 상호작용은 대화 상대에 따라 수험자 대 면접관(평가자), 수험자 대 대담자, 수험자 대 수험자 그리고 수험자 그룹의 네 가지로 나눌 수 있다.

수험자 대 면접관(평가자)은 구두 면접 평가의 가장 일반적인 형태로서, 면접관이 평가자의 역할을 동시에 하는 것이다. 수험자 대 대담자 평가에서 대담자란 평가에 직접적인 관여는 하지 않고 수험자로 하여금 발화를 유도하고 토론을 이끄는 역할을 하는 사람으로 일반적으로 원어민인 경우가 많다. 수험자 대 수험자 평가는 두 명의 수험자가 주어진 과제를 수행하기 위해 대화를 나누고 평가자는 대화에 직접 참여하지 않고 수험자들의 대화를 관찰하고 평가한다. 수험자 그룹은 3~6 명의 수험자들이 과업을 수행하고 평가자는 대화에 관여하지 않고 채점한다(Underhill, 1987).

일방향 평가는 문제를 듣거나 제시된 읽기 자료를 각자 녹음기에 응답하도록 하는 방식으로 이루어진다. 이러한 일방향 평가는 동시에 다수의 수험자를 평가할 수 있기 때문에 경제적이고, 모든 수험자가 동일한 조건으로 평가에 참여하므로 평가의 공정성과 신뢰성이 높다는 장점이 있다. 토플의 TSE(Test of Spoken English)나 토익 스피킹 등이 이러한 일방향 평가의 예시이다(안미경, 1999에서 재인용).

신상근(2007)은 말하기 평가를 직접평가(direct testing), 간접평가(indirect testing), 그리고 반직접평가(semi-direct testing)로 분류하였다. 직접평가는 구술



면접처럼 수험자가 다른 사람과 직접 대화를 주고받는 평가로 오픽, IELTS(International English Language Testing System), FCE(First Certificate in English)와 같은 평가를 의미한다. TSE처럼 테이프나 컴퓨터에서 나오는 지시문을 듣고 답을 하는 경우를 반직접평가라고 한다. 간접평가는 대화문을 듣고 상대방의 응답을 고르는 평가유형으로 예를 들면 대학수학능력시험 듣기평가 문항을 들 수 있다.

이완기(2003)는 다양한 말하기 도출 기법을 제시하였는데, 직접 인터뷰, 역할놀이, 미리 녹음된 문제를 듣고 대화를 녹음하는 방식의 어학실습실 평가, 그리고 과제 수행형 평가이다. 직접 인터뷰는 일상적인 질문에서 시작하여 그림이나 사진 등의 자료를 중심으로 정보를 교환하게 하는 등 여러 가지 기법을 활용하여 어떠한 주제에 관해 말을 하게 하는 평가방법이다. 직접 인터뷰는 인터뷰 과정을 직접 관찰하여 평가하기 때문에 수험자의 말하기 능력을 가장 직접적으로 평가할 수 있다는 장점이 있다. 하지만, 전체적 인상에 의한 주관적인 채점을 할 가능성이 높아 채점의 신뢰도가 낮다. 어학실습실 평가는 미리 녹음된 문제를 듣고 그에 대한 대답을 녹음하는 방식으로 동시에 많은 수험자를 평가할 수 있기 때문에 인터뷰 방식보다 경제적 비용이 훨씬 절감된다는 장점을 가지고 있다. 과제 수행형 평가에서는 두세 명의 수험자들을 하나의 그룹으로 묶어서 서로 정보를 교환하면서 과제를 수행하는 평가이다. 따라서 본 연구에서 사용된 토익 스피킹은 상호 작용 없이 수험자가 말하는 일방향 평가이며, 컴퓨터에서 나오는 지시문을 듣고 답을 하기 때문에 반직접평가라고 할 수 있다. 이완기의 말하기 도출 기법에 따르면, 토익 스피킹은 미리 녹음된 문제를 듣고 문제에 따른 올바른 답을 녹음하는 방식이므로 어학실습실 평가에 가깝다고 할 수 있다.

### 2.3.2 유창성과 정확성

의사소통의 목적에 있어서 유창성과 정확성 중 어느 부분에 강조를 두느냐에 따라 차이가 있다. 정확성을 강조할 때에는 문법 규칙이 강조되고 반복과 암기를 통한 문장 위주의 문형 연습에 치중하게 된다. 한편, 유창성에 초점을 둘 때에는 실질적인 의사전달에 더 높은 비중을 둔다. 정확성과 유창성에 대한 논의는 말하기 기능과 밀접한 관계가 있다. 따라서 정확한 발음과 정확한 문법적 문장을 구사하는 것에

목표를 둘 것인지, 자연스럽게 유창한 언어를 구사할 것을 강조할 것인지에 따라 수업 진행의 방식도 달라질 수 있다(남지영, 2003).

Fillmore(1979)는 유창성에 대해서 언어의 속도, 계속성, 완성도, 맥락에 대한 민감성, 창의성을 갖춘 담화내용이라고 말하였다. Freed(1995)에 따르면 발화 속도, 발화의 양, 휴지, 반복, 머뭇거림 등의 변수들이 유창성을 평가하는 데 중요한 역할을 한다고 하였다. Luoma(2004)는 유창성이란 유연하고 효과적으로 말을 할 수 있는 자신감과 상황의 변화 등에 효과적으로 대응하여 전체적으로 의사소통을 잘 해나가는 것을 의미한다고 주장하였다.

Cucchiarini, Strik와 Boves(2000)는 제 2언어 학습자들의 유창성 평가연구에서 유창성이라는 용어는 다양한 정의로 사용되지만, 원어민 화자, 비원어민 화자 모두의 언어수행 능력 정도를 구별하는 척도라고 주장하였다. 특히 유창성 평가는 외국어 학습자의 언어 수행 능력을 보여주고 객관적으로 평가하는데 필요한 외국어 발화의 특징이라고 하였다. 최연희(2003)는 유창성을 말의 속도나 길이, 진행되는 속도나 길이, 주저, 반복, 휴지라 하였다. 본 연구에서는 유창성의 측면으로 일관되게 답변하고, 더듬거리지 않으며 같은 단어나 어구의 반복을 피하여 연결사 등을 활용하여 자연스럽게 의미를 연결하는 것을 살펴보았다.

정확성 평가는 사용하는 문법의 다양성과 정확성의 정도를 평가하고, 사용하는 어휘의 다양성과 적절성을 평가한다(조아라, 2006에서 재인용). Skehan과 Foster(1997)는 정확성을 의사소통을 하는 동안 오류로부터 자유로울 수 있는 능력이라고 정의하였다. Luoma(2004)에 따르면 정확성이란 정확한 문법의 사용을 의미한다. 즉, 정확성이란 언어를 사용할 때 실수나 오류가 없는 상태를 의미하며, 특히 문법적인 요소에서 오류를 저지르지 않는 것을 의미한다. 정확성에 관한 다양한 학자들의 정의가 있으나 본 연구에서는 발음, 문법, 어휘 사용에서의 정확성을 연구한다.

유창성의 지나친 강조는 유창하지만, 이해하기 힘든 언어를 구사하는 학습자들을 배출하게 되는 문제점이 있고(Brown, 2007), 정확성을 무시한 말하기의 강요는 틀린 표현을 익혀서 사용하는 화석화(fossilization) 현상을 초래할 수 있다(Higgs & Clifford, 1982). 언어학적 정확성은 적절한 의사소통과 의미교환에 도움을 주는 의사소통 능력의 일부분이므로, 문법 교육을 간과하는 것은 부당하다. 그러므로 화석화를 방지하고 자연스러운 외국어를 구사하기 위해서는 정확한 문법을 가르쳐야 하며 이러한 과정은 의사소통 수단을 통해 이루어져야 한다(Celce-Murcia & Hilles,

1988).

## 2.4 말하기 평가의 채점

말하기 평가 채점방식은 기준에 따라 다양한 분류가 있다. 이완기(2003)는 채점시기에 따라 현장채점방식과 사후채점방식으로 분류하였다. 현장채점방식과 사후채점방식을 보완한 평가방식에는 IELTS가 있다. IELTS 말하기 평가는 인터뷰가 진행되는 동안 평가자에 의해 채점이 되고, 인터뷰가 끝난 후, 녹음된 인터뷰 자료를 다른 평가자에게 평가 받게 된다.

Cohen(1994)에 따르면 말하기 평가는 채점하는 방법에 따라 총체적 채점(holistic scoring)과 분석적 채점(analytic scoring)으로 나눌 수 있다. 총체적 채점은 수험자의 과제 수행이나 결과를 전체적으로 평가하여 점수를 부여하는 방법으로서 주요 특성 중심으로만 채점하는 방법(primary trait scoring)도 이에 속한다. 이에 반해, 분석적 채점은 수험자의 과제 수행 결과를 독립적인 세부 영역들로 구분하여 채점하는 데 소수의 주요 특성을 중심으로 채점하는 방법(multitrait scoring)을 포함한다. Underhill(1987)은 총체적 채점과 분석적 채점을 함께 사용하는 것이 균형 잡힌 바람직한 평가를 내릴 수 있다고 주장하였다. 그러므로 본 연구에서도 균형 잡힌 평가를 위해 총체적 채점과 분석적 채점을 모두 실시하고자 한다.

### 2.4.1 총체적 채점

총체적 채점은 수험자가 전체적으로 어떻게 과제를 수행했는지를 알아볼 때 유용한 방법이다. 평가자가 수험자의 과제 수행 결과를 전체적인 특질이나 하나의 측면에 바탕을 두고 단일한 점수를 부여할 때 선호되는 채점 방식으로 Herman, Aeschbacher 와 Winters(1992)는 이를 주요 특성 채점이라고도 한다. 인간의 언어 능력은 세부 영역으로 분리되어 있는 것이 아니기 때문에 학습자의 언어능력을 통합적으로 평가할 수 있다는 점에서 분석적 채점 방법 보다 더 타당도가 있다고 간주된다. 하지만 채점 결과의 신뢰도가 의문시 되는 경우가 많고, 수험자에 따라 특정한 세부 능력의 우수성이 고려되지 않는다는 단점이 있다.

Heaton(1988)은 바람직한 총체적 채점을 위해 다음과 같은 기준을 제시하였다.

- 1) 짝수 번호로 된 척도(scale)을 사용한다. 이는 홀수 번호로 된 척도를 사용할 경우 중간 점수를 부여하는 경우가 많아 피험자의 능력 구분이 불명확해 질 수 있기 때문이다
- 2) 척도의 범위는 너무 크지 않은 것이 좋고, 대개 6개 정도를 사용하는 것이 바람직하다
- 3) 채점의 일관성을 유지하기 위해 각 척도의 의미를 기술한 채점 기준을 활용하는 것이 좋다
- 4) 채점 기준은 학습자 능력에 맞게 조정 한다
- 5) 채점의 신뢰도를 높이기 위해서는 한 명 이상이 채점하는 것이 좋다(pp. 9-18).

총체적 채점 방법은 학습자들의 발화에 대하여 하나의 종합적인 판단을 제공하여 평가하는 것으로, 부분적인 측면보다 전체를 중시하는 평가 방법이다. 평가자는 학습자들의 발화를 전체적인 특징에 근거하여 단일한 점수를 부여한다. 이러한 총체적 채점은 평가 결과를 다양한 영역들로 세분하지 않고 종합적으로 판단하여 점수를 부여하기 때문에 채점하기가 쉽고 채점시간도 짧다. 그러나 평가자들이 전체적인 인상에 따라 서로 다른 기준을 적용하여 평가한다면 채점의 일관성을 잃기 쉽다는 단점이 있다. 총체적 채점 방법을 사용할 때에는 중요한 평가 영역을 골고루 고려한다든지 채점의 일관성을 최대한 확보하여 평가의 전체적인 타당도와 신뢰도를 유지하는 세심한 노력이 필요하다.

본 연구에 활용된 토익 스피킹은 ETS(Educational Testing Service)의 평가에 따르면 분석적인 평가로 이루어지는 것을 볼 수 있다. 세부적인 영역으로 말하기를 평가하는 것도 중요하지만, 언어 능력을 통합적으로 평가함으로써 타당도 있는 평가를 할 수 있는 총체적 채점도 필요하다고 사료되어 본 연구에서는 총체적인 채점 후 분석적인 채점을 추가적으로 실시하였다. Heaton(1988)이 제시한 바람직한 총체적 채점의 기준을 참조하여, 척도의 범위는 4점 척도와 6점 척도를 활용하였고, 각 채점의 기준을 평가자들에게 간략하게 설명하였으며, 총체적 채점에는 영어 원어민 3명과 한국인 영어교사 3명이 참여하였다.

## 2.4.2 분석적 채점

분석적 채점은 언어를 구성하고 있는 세부적인 요소 즉, 발음, 어휘, 문법 등을 따로 분리시켜 채점하는 방법으로 평가자가 수험자의 과제 수행을 여러 측면에서 채점하여 점수를 부여하는 방법이다. 분석적인 채점은 수험자들의 반응을 여러 영역으로 나누어 수행 여부를 평가하기 때문에 평가자가 교사인 경우 교수 계획에 유용한 진단적 정보를 제공하며, 세부 영역에 따른 비중을 조정할 수 있다는 장점이 있다. 또한, 수험자들은 채점 결과에 따라 자신들의 강점과 약점에 대한 정보를 알 수 있어 역류 효과(washback effect)가 있다. 채점 기준이 명확할수록 채점은 일관성과 신뢰성을 확보할 수 있다. 인간의 언어 능력을 세분화 하여 평가하는 데는 많은 어려움이 있기 때문에 총체적 채점 방법이 선호되나, 채점자 신뢰도를 유지하기 위해서는 분석적 채점 방법이 더 효과적이다. 또한, 분석적 채점 방법은 평가자에게 명료한 기준을 제공하기 때문에 총체적 채점 방법에 비해 평가가 더 일관적일 수 있고, 채점 기준에 대한 분명한 의사 전달로 인해 평가자들 간의 조정이 용이할 수 있다. 그러나 분석적 채점은 총괄적 채점 기준에 비해 채점 기준이 더 복잡하기 때문에 채점자들을 훈련시킬 필요가 있고, 채점을 할 때 시간이 더 많이 걸리는 단점이 있다. 그러므로 분석적 채점은 학습자들의 응답을 세세하게 분석할 수 있도록 충분한 시간이 확보되어야 가능하다(최연희, 권오남과 성태제, 1998).

분석적 채점을 통하여 세부 영역에 대해 더 명료한 채점이 가능하고, 수험자들의 말하기 능력을 세부 사항에 따라 강점과 약점을 파악할 수 있기 때문에 본 연구에서는 영어 원어민 5명과 한국인 영어교사 5명이 분석적 채점을 시행하였다. 분석적 채점은 ETS의 평가 지침을 참조하여 수험자들의 말하기 능력을 발음, 문법, 일관성, 완성도로 나누고 점수가 부여되었다. 각각의 평가 척도에 대한 설명은 토익 스피킹 평가 지침에서 제시한다.

## 2.5 말하기 오류

Corder(1981)는 오류(error)란 학습자의 현재 언어능력을 나타내는데, 규칙적이고 체계적으로 반복되는 비문법적인 발화라고 하였다. 그는 오류를 실수(mistake)와 구별하였는데, 오류는 언어 능력의 부족으로 인해 체계적으로 목표 언어의 규칙에서

벗어난 것인 반면, 실수는 언어 수행 과정에서 우연히 발생한 비체계적인 것이라고 밝혔다. 학습자의 오류를 분석하는 것은 다음과 같은 이유로 중요하다. 학습자의 오류는 학습자의 목표 언어에 대한 학습 및 습득 정도를 나타내고, 학습자의 학습 전략과 학습 과정 등의 증거를 연구자들에게 제공한다. 그리고 학습자 자신이 목표 언어에 대한 자신의 가설을 시험해 보면서 발전 여부를 확인할 수 있는 수단이 된다. James(1998)는 오류는 반복적이고 체계적으로 나타나며, 화자 스스로 수정할 수 없지만, 실수는 화자 스스로 수정이 가능하다고 설명하였다. 그러므로 외국어 학습자에 대한 연구에서 실수가 아닌 오류가 중요한 요인이라고 주장하였다.

Brown(2000)은 오류란 비문법적인 목표 언어의 발화로, 오류는 학습자의 중간언어(interlanguage)의 발전 정도를 보여준다고 하였다. Lyster와 Ranta(1997)는 오류 수정 유형을 밝히기 위한 연구를 하였는데, 학습자 오류의 종류를 문법 오류(grammatical error), 발음 오류(phonological error), 어휘 오류(lexical error), 권유되지 않는 모국어의 사용(unsolicited use of L1)으로 분류하였다. 문법 오류란 영어 원어인 화자의 언어 사용 형식에서 벗어난 학습자의 부정확한 언어로, 시제, 동사의 수의 일치, 전치사, 대명사 등을 포함한다. 발음 오류란 분절적 요소의 오류 및 강세, 억양 등에 해당하는 초분절적 오류가 있다. 어휘 오류는 정확하지 않거나 부적절한 어휘를 사용하는 것을 의미하며 모국어 오류는 잘못된 외래어 단어의 사용과 잘못된 사고로 인한 어색한 표현들을 의미한다(김나연과 이은주, 2009에서 재인용). 본 연구에서는 학습자들의 말하기 오류를 발음(e.g., 단어 음소 발음, 억양), 문법(e.g., 시제, 수의 일치, 전치사), 일관성(e.g., 문제에서 요구하는 답을 일관되게 설명), 어휘 사용(e.g., 적절한 단어의 사용)을 중심으로 표시하게 하였다.

## 2.6 토익 스피킹 시험

### 2. 6. 1 토익 스피킹 시험의 구성

토익 스피킹 시험은 영어 말하기 능력 평가 시험 중 하나로 국제적인 비즈니스 환경에서 구어영어로 의사소통하는 능력을 측정한다. 토익 스피킹 시험은 수험자가 영어 원어민이나 영어에 능통한 비원어민과 이해하기 쉬운 말로 대화가 가능한지 여부와 일상생활 또는 업무상 필요한 대화를 적절한 표현을 사용해서 계속적인 대화를

나눌 수 있는지 평가한다.

대부분의 한국 대학생들은 졸업 요건 중 하나로 토익이나 토플 등 공식적인 시험 점수를 습득하는 등의 일정 수준의 영어 능숙도를 제시하도록 요구되어진다. 또한, 토익 스피킹과 같은 말하기 시험 과목도 점차적으로 일반 영어 과목에 적용되고 있다. 2011년 기준, 한국 대학생들의 토익 스피킹 수험자 수가 약 250,000명이고 1,000여개의 기업들이 채용 요건 중 하나로 토익 스피킹을 채택하고 있다고 보도된 바가 있다. 이는 말하기 능력이 교육 분야와 작업 환경에서 점점 더 요구되고 있다는 것을 함축한다(Yoon, 2012).

표 1은 ETS에서 제시한 토익 스피킹 시험의 문항 및 평가 기준이다. 토익 스피킹 시험은 총 11개의 문항으로 구성되어 있으며 6개의 유형으로 나뉜다. 시험은 가장 쉬운 질문이 시험 초반부에 나오고 시험이 진행되면서 점점 더 복잡하고 길어진다. 소요시간은 약 20분 정도 걸리고, 평가는 1~9번 문항은 0~3점, 10번과 11번 문항은 0~5점 범위 내에서 각각 1점 단위로 평가된다.

**표 1**  
**토익 스피킹 문항 및 평가 기준**

파트	문항번호	유형	준비 시간	답변시간	채점기준	점수
I	Q1, Q2	문장읽기	45초	45초	발음, 억양, 강세	0~3
II	Q3	사진묘사	30초	45초	위의 모든 항목, 문법, 어휘, 일관성	0~3
III	Q4~Q6	질의응답	없음	15~30초	위의 모든 항목, 내용의 관련성, 내용의 완성도	0~3
IV	Q7~Q9	정보제공	없음	15~30초	위의 모든 항목	0~3
V	Q10	문제해결	30초	60초	위의 모든 항목	0~5
VI	Q11	의견제시	15초	60초	위의 모든 항목	0~5

## 2.6.2 토익 스피킹 평가 지침

ETS의 평가 지침에 따르면 파트 I은 발음, 억양, 강세에 따라 0~3점으로 채점된다. 발음은 타 언어의 영향이나 가벼운 실수가 약간 있을 수 있으나 알아듣기 매우 쉬우면 3점이 부여된다. 타 언어의 영향이나 실수가 있으나 대체로 알아듣기 쉬우면 2점, 타 언어의 영향이 커서 지문을 적절하게 표현하는 데 지장을 주지만 가끔은 알아들을 수 있으면 1점, 무응답이나 연관성이 전혀 없는 답은 0점으로 채점된다. 억양 및 강세는 강조, 끊어 읽기, 억양을 지문에 적합하게 구성하면 3점이 부여된다.

파트 II는 문항 번호 3번으로 사진을 묘사하는 문제이다. 수험자는 30초의 답변 준비시간과 45초의 답변시간이 주어진다. 평가기준은 발음, 억양과 강세, 문법, 어휘, 일관성으로 0점에서 3점 만점으로 채점된다. ETS의 평가 지침에 따르면 3점은 답변과 사진 간에 연관성이 있으며 적절한 세부 사항이 포함되어야 한다. 답변은 매끄럽고 일관되게 표현되어야 하며 평가자가 이해하는 데 거의 어려움이 없어야 한다. 2점은 답변과 사진 간에 연관성이 있지만 중요한 내용을 빠뜨리거나 중요하지 않는 세부 내용을 설명하는 데 시간을 허비하는 답변이다. 답변과 사진 간에 연관성이 있을 수는 있지만 말이 오래 끊기거나 망설이고, 평가자가 이해하는 데 상당히 어려움이 있어서 내용 전달에 한계가 있으면 1점이 부여된다.

파트 III는 문항 번호 4~6번으로 듣고 질문에 답하는 문제 유형이다. 답변 준비시간은 따로 주어지지 않으며 4번과 5번 문항은 15초의 답변 시간이 주어지고 6번은 30초 동안 답변하여야 한다. 발음, 억양과 강세, 문법, 어휘, 일관성, 내용의 관련성과 완성도가 평가에 포함되며 채점은 0점에서 3점 만점으로 이루어진다. 질문에 대해 일관되게 표현하여 평가자가 이해하는 데 거의 어려움이 없으면 3점, 질문에 대해 연관성 있는 응답을 하지만 의미가 모호하면 2점이, 표현력이 떨어지거나 화면에 나오는 단어를 반복하면서 평가자가 이해하기에 어려우면 1점이 부여된다.

파트 IV는 제공된 정보를 이용하여 질문에 답하는 문제 유형으로 7번에서 9번 문항에 해당한다. 정보를 읽는 시간이 30초가 주어지고 답변 준비 시간은 없다. 수험자는 15초 내에 7번과 8번 문항에 대한 답변을 하여야 하고 9번 문항의 답변 시간은 30초이다. 평가기준 및 채점용 점수는 파트 3와 동일하다.

파트 V는 문항 번호 10번으로 수험자는 음성을 듣고 문제점을 인지하였다는 것을



보여주고 해결책을 제안하여야 한다. 30초의 답변 준비 시간이 있고, 답변 시간은 60초이다. 평가기준은 파트 3~4와 동일하지만 채점용 점수는 0점에서 5점 만점으로 6점 척도이다. 수험자는 문제점 및 해결책을 적절하게 제시하고 평가자가 쉽게 알아들을 수 있으며 조리 있고 일관적으로 답변하면 5점 만점을 받을 수 있다.

파트 6는 11번 문항으로 자신의 의견을 제시하는 문제 유형이다. 답변 준비 시간은 15초, 답변 시간은 60초이다. 평가 기준 및 채점용 점수는 파트 5와 동일하다. 5점 만점은 응답이 수험자의 선택이나 의견을 명확하게 나타내고, 일관적이고 조리 있는 답변이다. 수험자의 선택이나 의견이 이유, 상세한 부연설명 및 예시를 통해 뒷받침되고, 주제와 관계가 명확하여야 한다.

## 2.7 영어 원어민과 한국인 영어교사의 평가 행동 차이

EFL 환경에 있는 점점 더 많은 사람들이 세계 영어(World Englishes)를 교육 환경에 접목하고 있다. Kachru(1996)는 세계 영어란 영어를 사용하는 그 나라에 속하는 영어라고 정의하였다. 그러므로 점진적으로 증가하는 이러한 화자들에 대해 주목하는 것은 중요하다. 또한, 최근 세계적으로 비원어민 영어사용자가 증가함에 따라 비원어민을 대상으로 하는 평가가 급증하였다(Lowenberg, 2000). 영어 원어민 교사의 특성을 밝힌 연구에는 김순복(1997), 박기화(1996), 박약우(2006) 등의 연구가 있다. 이들 연구에 따르면, 영어 원어민 교사들은 정확한 발음과 유창한 구사력을 가지고 있기 때문에 학습자들의 의사소통 능력을 향상시킬 수 있는 말하기 수업을 제공할 수 있고, 외국의 문화를 전달해 줌으로써 문화 간의 이질감을 감소시켜 줄 수 있다고 하였다. 하지만 영어 원어민 교사들은 우리나라의 교육환경에 대한 이해가 부족하고, 부적절한 교사의 자격이나 자질을 가지고 있을 수 있다는 부정적인 특성도 가지고 있다. 반면, 한국인 영어교사는 영어 원어민 교사에 비해 정확한 발음이나 유창성은 떨어지지만, 오랜 외국어 학습 경험을 토대로 학습자의 입장을 잘 이해할 수 있고, 훈련을 통해 영어 교수 학습의 전문가 자질을 갖추고 있다는 긍정적인 특성을 가진다고 보고하였다. 영어교사의 역할은 영어에 대한 지식을 제공하는 것도 중요하지만, 학습자들로 하여금 수업에 적극적으로 참여할 수 있도록 수업을 구성하고, 학습 과정에서 일어나는 문제점을 해결하는 것도 중요한 역할이다. 이러한 점은 학습자의 환경과 상황을 잘 모르는 원어민보다 학습자들을 잘 이해하는 내국인

영어 교사가 더 뛰어날 수 있다. 이러한 맥락에서 국제적인 교사들은 변화하는 시대 상황에서 가치 있는 자원이라 할 수 있다.

### 2.7.1 영어 원어민과 한국인 영어교사의 말하기 지도 및 평가에 대한 인식

Fayer와 Krasinski(1987)는 비원어민 영어 화자의 말하기 수행능력이 영어 원어민과 비원어민 평가자에 의해 어떻게 인식되는지에 대해 연구하였다. 그 결과 비원어민 평가자들이 전반적으로 더 엄격하고, 언어적 형태에 더 초점을 두는 것으로 나타났다. Yang(2011)은 연구에서 영어 원어민들이 학생들의 유창성, 말하기 구어적 표현(colloquial registers)에 더 초점을 두고 수업 중 학습자들에게 말할 기회를 더 많이 준다는 사실을 밝혔다. 그는 수업 도구에서 영어 원어민과 비원어민 교사들 모두 흥미롭고 다양한 수업도구를 이용하며, 영어 원어민이 실수에 더 관대하다고 하였다. 영어 원어민들의 경우 문화적 정보를 더 제공하는 반면 비원어민 교사들은 영어 학습 전략을 더 제공한다고 언급하였다.

Kim(2011)은 영어 학습 및 지도에 대한 원어민 교사들의 신념에 대해 연구하였다. 원어민 교사들은 학생들의 활발한 수업 참여가 성공적인 제 2언어 습득에 성공적인 열쇠라고 인식하고 있었다. 교사들의 신념은 그들의 이전 학습 경험과 밀접한 연관이 있었고, 교사와 학생 사이의 학습 경험 차이가 제 2언어 교실에서 차이를 야기한다고 하였다. 즉, 교사들은 학생들의 학습 경험에 대해 잘 이해해야 하고, 제 2언어 학습 및 지도에 대한 교사들의 신념을 포기하지 말고, 학생들과 의미 교섭해야 한다고 주장하였다.

반유미(2013)는 국가영어능력평가시험(National English Ability Test, NEAT) 말하기 평가에 대한 고등학교 교사들의 인식 및 대비실태에 관한 연구를 하였다. 그는 말하기 지도를 위해 교사가 기울이는 노력의 영역을 발음 향상, 유창성 향상, 문법 능력 향상, 어휘 사용 향상, 개인적인 말하기 시간 갖기, 연수 참여로 나누었다. 연구에 따르면 대부분의 교사들은 말하기 지도를 위해 노력하고 있었고, 교사들이 가장 노력을 기울이는 분야는 어휘 향상(73.2%)이었다. 그 다음으로는 개인적인 말하기 시간 갖기(59.7%)였다. 또한, 교사들은 NEAT 말하기 영역의 효용성에 대해

긍정적인 인식을 가지고 있어, 대부분의 교사들이 말하기 지도의 중요성에 대해 인식하고 있는 것으로 나타났다.

이유리(2007)는 중·고등학교의 원어민 영어교사 76명과 비원어민 교사 137명을 대상으로 영어 수업 전반에 대하여 교수행동 특징 및 평가에 대해 비교하였다. 설문 결과 비원어민이 평가에 있어서 엄격한 편이고, 시험을 많이 보고, 숙제를 많이 내주는 것으로 인식되었고, 원어민 영어교사들은 수업을 흥미롭게 진행하고, 다양한 교수 방법의 사용을 선호하는 것으로 나타났다. 원어민 영어교사들은 수업을 진행할 때 언어 장벽, 학습자 통제, 교육 제도에 대한 이해 부족을 어려운 점으로 꼽았으며 비원어민 영어교사들은 원어민 교사들이 한국 문화와 교육 상황에 대해 충분한 이해를 하는 것이 시급하다고 인식하고 있었다.

이러한 연구들은 영어 원어민이나 비원어민 교사 각각의 수업 지도 방법에 대한 연구, 영어 원어민들의 영어 지도에 대한 신념이나 한국 교사들의 인식에 대한 연구로써 영어 원어민과 비원어민인 한국인 영어교사들 두 집단의 영어 말하기 인식에 대한 연구가 부족하다. 또한, 영어 말하기 학습 및 평가에 대한 학생들의 인식을 교사들과 비교하는 연구도 많이 이루어지지 않아 이와 관련된 연구의 필요성이 제기된다.

## 2.7.2 영어 원어민과 한국인 영어교사의 말하기 평가 행동

C-H. Lee(2010)는 영어 원어민 평가자와 비원어민 한국인 평가자 집단 사이에 문법과 유창성에 분석적 차이가 있다고 하였다. 영어 원어민들은 한국인 평가자들 보다 유창성에 더 엄격하였고, 한국인 평가자들은 문법에 더 엄격한 경향을 보였다. 주미진(2004)은 영어 말하기 평가의 채점자 신뢰성과 편향성을 조사하는 연구에서 구술인터뷰와, 컴퓨터 구술 시험, 버슨트<sup>1)</sup> 비교를 통해 채점자간 차이를 분석하였다. 연구 결과 평가자들은 발음을 가장 관대하게 평가하고 문법을 가장 엄격하게 평가하였다고 밝혔다. 인터뷰나 컴퓨터 시험 채점 시 원어민들이 한국인들보다 더 관대한 점수를 주었고, 석사 과정 이상의 채점자들은 발음이나 응집력 평가 시 편향적으로 관대하거나 엄격한 점수를 부여하였다.

1) 버슨트(Versant)는 말하기 능력 평가시험의 하나로 일상 주제의 영어회화를 이해하고 원어민 속도로 이루어 지는 대화에 적절히 반응하는 능력을 측정하여 실질적인 말하기 능력을 평가한다.

Brown(1995)은 비록 영어 원어민들이 일부 과업에서 비원어민들보다 더 엄격한 경향이 있기는 하지만 영어 원어민과 비원어민들 사이에 유의미한 차이가 없다고 하였다. Kim(2009)은 다국면 라쉬 모형(Many-Facet Rasch Model)<sup>2)</sup>을 통해 대학교 수준의 영어를 학습하고 있는 한국인 학습자 10명의 말하기를 영어 원어민 12명과 한국인 영어교사 12명이 평가하였고, 이를 비교 분석하였다. 모든 채점자들이 내적 일관성을 유지하였고, 엄격함(severity)의 정도도 비슷하였다. 다만, 발음, 문법, 정보의 정확성에 대해 영어 원어민이 한국인 영어교사들 보다 자세하게 평가 기준을 기술하였다.

Rhee와 Park(2003)은 비원어민인 한국인과 영어 원어민의 발음 평가가 얼마나 유사한지에 대한 연구를 하였는데, 영어 원어민과 한국인 평가 사이에 매우 유사하고 신뢰할 만한 수준의 상관관계가 있음을 밝혔다. 즉, 비원어민인 한국인에 의해 발음 평가가 이루어져도 원어민과 크게 차이를 보이지 않는다는 사실을 밝혔다.

윤원희(2009)는 발음 평가를 숙련도(proficiency), 리듬(rhythm), 억양, 이해도(intelligibility)의 네 가지 항목으로 나누어 평가하고 영어 원어민과 한국인 평가자의 평가 차이를 비교하였다. 평가 결과 이해도를 제외하고 모두 통계적으로 유의미한 차이를 보이지 않았다. 이러한 기존 연구들의 경우, 대부분 발음 평가의 위주가 많이 이루어져, 발음뿐만 아니라 유창성 및 문법의 정확성 등을 포함한 연구는 미흡하므로 발음, 문법, 일관성이 있고 완성도가 높은 말하기 평가에 대한 연구가 필요하다.

### 2.7.3 영어 원어민과 한국인 영어교사의 오류 표시

Corder(1981)는 학습자들이 사용하는 언어 시스템은 학습자 오류를 관찰함으로써 파악될 수 있으며, 학습자 오류는 다음과 같은 이유로 매우 중요하다고 주장하였다. 먼저, 학습자 오류는 교사로 하여금 학습자가 얼마나 목표 언어에 도달하였는지를 알려주고, 교사로 하여금 다음 단계로 넘어갈 때 무엇을 가르쳐야 하는지 알려준다. 둘째, 학습자 언어는 연구자에게 어떻게 언어가 학습되는지에 대한 증거로 학습자가 어떠한 전략을 이용하는지에 대한 정보를 제공한다. 마지막으로 학습자 오류는 목표

2) 다국면 라쉬 모형이란 수험자의 능력과 문항난이도의 관계를 확률함수를 활용하여 일반화하는 검사 방법으로 검사에 따라 수험자들의 점수가 달라지거나 수험자집단에 따라 문항난이도가 달라지지 않는다는 장점을 가지고 있다.

언어의 능숙도를 성취하기 위한 수단으로 사용하기 때문에 학습자들에게 오류란 필수불가결한 것이다. 그러므로 학습자들의 오류를 이해하는 것은 더 나은 언어 학습을 제공하는데 중요한 역할을 한다.

김성수와 안경자(2014)는 한국 초등영어 학습자의 말하기 능력 수준에 따른 말하기 오류 양상 및 교사의 교정 피드백에 대해 연구하였다. 초등학교 5학년 상·하위 수준 학습자 60명을 대상으로 약 2개월간 연구자와 영어 원어민 교사가 영어 말하기 수업을 진행 녹화-전사한 후 발음, 어휘, 문법 오류로 분류하고 피드백의 유형을 정리하였다. 연구 결과 상위수준의 학습자들에게는 문법 오류가 하위 수준의 학습자들에게는 어휘오류가 많이 발견되었다.

이지우(2013)는 한국인 영어 학습자의 영어 발음에 대한 원어민 교사와 한국인 교사의 평가 유사성과 인식 차이를 비교 분석하였는데, 한국인 영어 학습자 15명의 영어 발화를 원어민과 한국인 교사 각 15명씩 평가하였다. 평가 결과 두 집단 사이 상당한 유사성이 발견되었으나, 두 집단이 인식한 발음 오류를 비교하였을 때 원어민 교사들은 자음과 모음의 오류를 인식하고 구체적으로 평가하였고, 강세 오류를 세밀히 지적하였다. 반면, 한국인 교사들은 자음 위주와 발음 위주로 오류를 인식하는 것으로 나타났다.

김나연과 이은주(2009)는 대학에서의 영어 말하기 오류 수정 피드백과 학습자 반응에 대해 연구하기 위해 원어민 교사 3명의 340명 대학생 학습자들의 말하기 오류와 피드백을 조사하였다. 초급~고급 수준 학습자들은 전반적으로 문법 오류를 가장 많이 범하였고, 발음 오류가 가장 적었다. 초급 학습자들의 경우는 문법 오류 > 발음 오류 > 어휘 오류 순으로 나타났으나 원어민 교사들의 피드백은 문법 오류보다는 발음 오류에 더 많이 주어졌다. 반면, 고급 수준의 학습자들은 어휘 오류가 가장 많았고, 문법 오류와 발음 오류 순의 빈도로 나타났다. 원어민 교사들의 피드백 역시 어휘 오류 피드백이 가장 많았다.

기존의 연구들을 살펴보면 주로 학습자 오류 분석에 관련된 연구와 영어 원어민과 한국인 교사들의 평가 비교에 그치고 있어, 어떠한 기준이 채점에 영향을 미치는 지에 관한 학습자들의 오류와 교사들의 평가를 비교하는 연구가 필요하다. 그러므로 본 연구에서는 한국 대학생들의 말하기 능력에 대하여 영어 원어민과 한국인 영어교사들의 평가 행동을 비교하고, 학생들의 오류를 교사들이 얼마나 표시하며 오류의 개수와 채점 결과의 일관성에 대하여 논의하고자 한다.

### 3. 연구 방법

#### 3.1 교사 참여자

영어 말하기 지도에 대한 인식 및 영어 원어민과 한국인 영어교사의 말하기 평가차이를 살펴보기 위해 21명의 교사들이 참여하였다. 설문에 참여한 12명의 영어 원어민 교사들은 현재 한국에서 대학생들을 가르치고 있으며 이 중 5명은 한국 대학생들의 영어 말하기 시험 채점에 참여하였다. 설문에 참여한 한국인 영어 교사들은 9명으로 대부분 대학에서 학생들을 가르치고 있으며, 5명이 한국 대학생들의 영어 말하기 시험 채점에 참여하였다.

##### 3.1.1 영어 원어민 교사

영어 원어민 교사들 12명 중 10명은 남자이고, 연령은 최소 29세부터 최대 48세까지 평균 연령은 37.75세였다. 교육 수준은 학사 학위자 2명(16.7%) 석사 학위자 9명(75%) 그리고 박사 학위자 1명(8.3%)이었다. 전공은 영어가 2명(16.7%), 영어교육 2명(16.7%), TESOL(Teaching English to speakers of other languages) 5명(41.7%), 기타 3명(25%)이었다. 영어를 가르친 경력은 1년 이상 2년 미만이 1명(8.3%), 3년 이상 5년 미만이 1명(8.3%)이었고, 나머지 교사들은 모두 5년 이상 (83.3%)이었다. 가르치는 분야는 읽기 8명(66.7%), 듣기 10명(83.3%), 말하기 12명(100%), 쓰기 12명(100%)과 영어문화 9명(75%)이었다. 영어 말하기를 가르친 경험은 2년 이상 3년 미만이 2명(16.6%), 3년 이상 5년 미만이 1명(8.3%), 5년 이상의 경력자는 9명(75%)이었다. 말하기 수업의 대상은 유아 5명(41.6%), 초등학생 7명(58.3%), 중·고등학생 8명(66.7%), 대학생 11명(91.7%), 대학원생 및 일반성인 10명(83.3%)이었다.

12명의 영어 원어민 교사들 중 5명이 한국 대학생들의 토익 스피킹 평가의 분석적 채점에 참여하였다. 분석적 채점에 참여한 5명 중 4명은 남성이고, 연령은 최소 30세에서 45세까지 평균 35.6세였다. 국적은 미국이 두 명, 남아프리카 공화국, 영국, 호주가 각 한 명이었다. 대부분 석사 학위(80%)를 가지고 있었고, 한국에서 영어를

가르친 경험이 5년 이상(80%)이었다. 토익 스피킹을 가르쳐 본 경험은 없었지만, 대부분의 교사들이 말하기를 가르친 경험이 5년 이상(80%)이었다. 분석적 채점이 이루어지기 전에 총체적 채점이 먼저 시행되었으며, 총체적 채점에는 3명의 영어 원어민 교사들만이 참여하였다.

### 3.1.2 한국인 영어교사

본 연구를 위해 설문에 참여한 한국인 영어 교사들은 총 9명으로 모두 여성이었으며, 이 중 5명은 한국 대학생들의 말하기 시험 평가 채점에 참여하였다. 한국인 영어 교사들의 연령은 최소 27세 최대 40세로 평균은 35.67살이었다. 학위는 학사 학위자 2명(22.2%), 석사 학위자 3명(33.3%) 그리고 박사 수료자가 4명(44.4%)으로 전공은 영어가 2명(22.2%), 영어교육 4명(44.4%), 영어 영문 3명(33.3%)이었다. 영어를 가르친 경력은 대부분 5년 이상이었으며, 가르친 분야는 읽기 9명(100%), 듣기 7명(77.8%), 말하기 5명(55.6%), 쓰기 2명(22.2%) 그리고 영어 문화가 1명(11.1%)이었다. 영어 말하기를 가르친 경력은 1개월 이상 6개월 미만이 3명(33.3%), 1년 이상 2년 미만이 3명(33.3%), 3년 이상 5년 미만 1명(11.1%), 5년 이상이 2명(22.2%)이었다. 영어 말하기를 가르친 대상은 유아 2명(22.2%), 초등학생 8명(88.9%), 대학생 3명(33.3%), 대학원생 및 일반 성인 2명(22.2%)이었다.

9명의 한국인 영어교사들 중 5명의 교사들이 한국 대학생들의 토익 스피킹 평가의 분석적 채점에 참여하였다. 5명교사들의 연령은 최소 28세에서 40세까지 평균 34.2세였다. 석사 학위자 한 명을 제외한 나머지 교사들은 모두 박사 수료자였다. 모든 한국인 영어교사들은 영어를 가르친 경력이 5년 이상이었고, 초·중등교육을 가르치고 있는 교사가 한 명이었고, 나머지는 대학에서 강의를 하고 있었다. 5명 중 한 명의 교사는 미국에서 1년 정도 거주하며 TESOL 자격증을 취득하였고, 2명은 토익 스피킹을 가르쳐 본 경험이 있었으며, 그 중 한 명은 토익 스피킹을 가르쳐 본 경험이 3년 이상이었다. 분석적 채점에는 5명의 한국인 교사가 참여한 반면 총체적 채점에는 3명의 한국인 영어교사들만이 참여하였다(표 2 참조).

### 3.2 학생 참여자

본 연구의 설문에 참여한 학생 참여자는 총 110명으로 남학생 50명과 여학생 60명이 설문에 응답하였다. 나이는 20살에서 34살까지 평균 연령은 23.6세였으며, 학년은 주로 3학년(37명), 4학년(43명)과 졸업생(24명)이었다. 전공은 경상계열의 경영, 경제 또는 무역학과 학생들이 83명(75.5%)로 가장 많았고, 그 다음은 미술 전공자 14명(12.7%), 영어 관련 전공자 9명(8.2%), 기타 전공자 4명(3.6%)으로 구성되었다.

본인들의 영어 실력에 대한 질문에 보통이라고 응답한 학생들이 64명 (58.2%)로 가장 많았고, 좋지 않다고 한 학생들이 28명(25.5%) 좋다고 응답한 학생들이 18명(16.4%)이었다. 영어의 중요 영역에 대해 읽기, 듣기, 말하기, 쓰기, 문화 이해 중 2개까지 선택할 수 있었는데 대부분이 듣기(72.8%) 또는 말하기(85.4%)라고 응답하였다. 읽기나 쓰기 그리고 문화 이해는 복수응답이었음에도 불구하고 총 21명(14.5%)의 학생들만이 중요하다고 응답하였다.

영어에 대한 흥미도를 묻는 문항에서는 대부분의 참여자가 ‘보통’ (42명) 또는 ‘약간’ (41명)이라고 응답하였다. 영어를 공부하는 이유에 대해 물어보았을 때 82명 (74.6%)의 참여자는 취업을 위해 영어를 학습하고 30명(27.3%)은 외국인 친구와의 대화를 위해 영어를 배운다고 하였다. 그 외에 교과 성적을 위해 공부하는 학생들은 27명(24.5%), 외국여행을 위해 공부하는 학생들은 24명(21.8%) 영어가 좋아서 공부하는 학생들은 11명(10%)이었다.

영어 말하기를 공부하는 이유에 관해서도 최대 2개까지 복수응답 할 수 있었는데 취업을 위해 말하기를 공부한다는 학생들이 86명(78.2%)으로 압도적으로 많았고, 그 다음이 외국인과의 대화(35명) 그리고 외국 여행을 위해서가 32명(29.1%)으로 많았다. 나머지 교과 성적을 위해서나 영어 자체가 좋아서 말하기를 공부한다는 학생들의 수는 그다지 많지 않았다. 영어 공부를 하는 데 투자하는 시간은 1주일에 2시간에서 3시간 정도 공부한다는 학생들이 33명(48.2%)으로 가장 많았고, 1시간에서 2시간이 24명(21.8%) 5시간 이상 공부하는 학생들도 23명(29.1%)이나 되었다. 1시간미만으로 영어를 공부하는 학생들은 18명(16.4%), 3시간에서 5시간 정도 시간을 투자하는 학생들은 11명(10%)이었다.

영어 실력을 향상시키기 위해 어떠한 노력을 하는지에 관한 물음에 대해 대부분의



학생들이 학원을 다니거나(44명), 미국·영국 드라마 혹은 영화를 시청하는 것(34명)으로 나타났다. 혹은 발음 연습을 한다고 하는 학생들도 22명으로 약 20% 정도를 차지했고, 그 외에 어휘 암기나 인터넷강의를 듣는 학생들은 그다지 높지는 않았다. 기타 노력에는 외국인 친구들과 만나서 대화를 나누거나, 화상 채팅 혹은 이팔(E-pal)친구가 있다고 대답한 학생도 있었고, 전혀 특별한 노력을 하지 않는다고 응답한 학생도 3명이 있었다.

본 연구에서 영어 원어민과 한국인 영어교사의 말하기 평가 행동을 알아보기 위해 6명의 대학생들이 말하기 시험으로 토익 스피킹을 치렀다. 말하기 시험을 치른 학생들의 평균 연령은 24.3세로 21세부터 27세까지 분포해 있었으며 전공은 경영, 영어, 공학 등 다양하였다. 토익 스피킹은 가장 낮은 레벨인 레벨 1에서 가장 높은 레벨 8로 구성되어있는데, 연구 참여자들이 최종적으로 달성하고자 하는 목표는 레벨 6과 레벨 7이었다. 대부분의 연구 참여 학생들이 토익 스피킹 시험을 준비하는 이유는 취업을 위한 목적이었고, 7주간의 수업을 들은 후 모의 토익 스피킹 시험에 응시하였다. 표 2는 본 연구에서 토익 스피킹 평가에 참여한 영어 원어민과 한국인 영어교사와 한국 대학생 수험자들에 대한 ID, 성별, 나이 정보를 나타낸다.

**표 2**  
**토익 스피킹 분석적 평가 참여자**

	ID	성별	나이
<b>영어 원어민(NT)</b>	NT1	남	39
	NT2	남	34
	NT3	여	30
	NT4	남	30
	NT5	남	45
<b>한국인 영어교사(KT)</b>	KT1	여	40
	KT2	여	37
	KT3	여	30
	KT4	여	28
	KT5	여	36
<b>대학생 수험자(S)</b>	S1	남	27
	S2	여	22
	S3	여	24
	S4	여	23
	S5	남	25
	S6	남	25

### 3.3 연구 도구 및 절차

영어 원어민과 한국인 영어교사의 말하기 지도에 대한 인식을 알아보기 위해 설문을 실시하였고, 영어 원어민 교사 12명과 한국인 영어교사 9명이 설문에 참여하였다. 설문지 문항 개발은 기존의 선행 연구에 사용된 설문지를 참고하여 진행되었으며(e.g., 반유미, 2013; 이유리, 2007), 총 22개의 설문문항이 제작되었다. 먼저 교사들의 배경 정보를 알아보기 위해, 성별, 나이, 최종학위, 전공, 영어를 가르친 경력, 영어를 가르친 분야, 말하기 경력 및 대상에 대한 문항이 구성되었다. 그리고 교사들의 현재 말하기 지도 현황 및 지도하는 학생들의 말하기에 대한 태도를 어떻게 인식하는지에 관한 문항이 제작되었다. 연구자는 교사들에게 설문지를 서면이나 이메일로 작성 후 분석을 위해 제출하게 하였다.

영어 말하기 학습 및 말하기 평가에 관한 학생들의 인식을 알아보기 위해 총 110명이 학생들이 설문에 참여하였다. 설문지는 먼저 학생들의 성별, 학년, 전공과 관련된 배경정보에 관련된 문항이 구성되었고, 이후 영어 말하기 및 말하기 평가에 관련된 문항이 제시되었다. 설문지는 학기 중 수업시간에 배포되었고, 작성 후 바로 수거되었다. 설문문항의 신뢰도를 측정하기 위해 크론바흐 알파(Cronbach's alpha)를 사용하였고, 요인 분석 각각의 인식 요인(factor)에 대하여 신뢰계수가 측정되었다.

영어 원어민과 한국인 영어교사의 말하기 평가에 대한 평가 행동 차이를 알아보고자 한국 대학생 6명 및 영어 원어민 교사 5명과 한국인 영어교사 5명이 연구에 참여하였다. 말하기 평가에 참여한 학생들은 광주 소재 대학 언어교육원에서 7주간 토익 스피킹 수업을 들은 후 모의 토익 스피킹 시험을 치렀다. 시험은 컴퓨터로 진행되었으며, 학생들의 응답은 모두 녹음되었다. 녹음된 모든 답변은 10명의 영어 원어민 영어 교사 및 한국인 영어교사에게 배포되었다. 교사들은 녹음파일을 듣고 각각의 문항에 대해 평가표에 따라 점수를 매겼다.

본 연구의 말하기 평가 채점은 ETS의 토익 스피킹 평가표(표 1 참조)를 토대로 하여 재구성하였으며 연구에 사용된 채점 기준은 표 3과 같다.

**표 3**  
**연구에 사용된 채점 기준**

파트	문제번호	채점기준	점수
I	Q1, Q2	발음, 억양, 끊어 읽기	0~3
II	Q3	문법, 일관성	0~3
III	Q4~Q6	문법, 일관성	0~3
IV	Q7~Q9	문법, 일관성	0~3
V	Q10	문법, 일관성, 완성도	0~5
VI	Q11	문법, 일관성, 완성도	0~5

파트 I의 1번과 2번 문항은 발음, 억양과 끊어 읽기를 위주로 평가하였다. 파트 II부터 파트 IV의 3번에서 9번까지 일곱 개의 문항에 대해서는 문법과 문제에 일관된 답변을 제시하는 지를 평가하였다. 문제에서 요구하는 정보를 매끄럽고 일관성 있게 대답하는 것을 일관성으로 보고 평가자들에게 채점을 요구하였다. 파트 V와 파트 VI의 10번과 11번은 수험자들의 답변이 60초 정도로 긴 답변을 요구하는 문항이므로 문법 및 일관된 대답을 하는 일관성 평가와 하나의 문단으로 완성된 답안을 하는지에 대해 평가하였다. 완성도는 적절한 대명사나 접속사 등의 응집장치를 활용하여 주제에 관련된 응답을 응집력 있게 표현하는지를 보았다.

모의 토익 스피킹 시험을 치른 6명의 대학생들의 답변은 총체적 채점 및 분석적 채점의 두 번의 채점 과정을 거쳤다. 이는 균형 잡힌 바람직한 평가를 위해 총체적 채점과 분석적 채점을 함께 사용하는 것이 바람직하다는 Underhill(1987)의 주장을 수렴한 결과이다. 먼저 총체적 채점에는 영어 원어민 3명과 한국인 영어교사 3명이 참여하였다. 교사들은 녹음된 학생의 답변을 듣고 이에 대한 각 문항별 답변에 대한 전반적인 인상을 점수화하였다. 두 집단의 총체적 평가를 분석한 결과 두 집단에 거의 유의한 차이가 없어 분석적 채점에는 각 집단 5명씩 총 10명의 교사들이 참여하였다. 교사들은 학생들의 응답을 들으며 하위 항목에 따른 세부 점수를 매기도록 요구되었다.

### 3.4 자료 분석 방법

연구 참여자들의 설문에 대한 응답 자료와 말하기 평가 행동에 대한 수집된 자료는 다음과 같이 양적, 질적 방법으로 분석되었다.

1) 영어 원어민과 한국인 영어교사들의 영어 말하기 지도 및 평가에 대한 인식의 구성요소를 알아보기 위해 요인 분석(factor analysis) 및 기술통계(빈도분석, 평균, 표준편차)가 이루어졌고, 각 인식 요인은 크론바흐 알파에 의해 신뢰도를 측정하였다. 두 교사 집단 사이의 말하기 지도에 대한 인식 요인의 차이는  $t$ -검정을 사용하여 분석하였다.

2) 한국 대학생들의 영어 말하기 학습 및 말하기 평가에 대한 인식 요인을 분석하기 위해 요인 분석과 기술통계(빈도분석, 평균, 표준편차)를 사용하였다. 또한 각 인식 요인에 대한 신뢰계수가 산출되었다.

3) 영어 원어민과 한국인 영어교사의 말하기 평가 행동을 비교하기 위해 6명 학생들의 시험결과를 총체적 채점 후 발음, 문법, 일관성, 완성도에 따라 분석적 채점을 하였고, 채점된 자료는  $t$ -검정을 실시하였다.  $t$ -검정 분석 후 필요에 따라 Alpha 수준은 본페로니 교정(Bonferroni correction)에 의해 조정되었다. 또한, 학생들의 말하기 오류 유형을 발음, 문법, 일관성, 완성도와 어휘로 나누고 각 교사들이 표시한 오류의 개수 및 수정 내용은  $t$ -검정을 통해 분석되었다.

10명교사들의 오류 표시와 수정 여부는 양적, 질적으로 분석되었다. 다시 말하면, 오류 표시의 빈도(frequency)를 조사하고, 연구 참여 교사들이 표시하거나 수정한 오류에 대하여 발음, 문법, 완성도, 어휘 등으로 분류하고 설명하였다.

## 4. 연구 결과 및 논의

연구 결과는 네 개의 분야로 제시된다. 먼저, 영어 말하기 지도에 대한 영어 원어민 및 한국인 영어교사들의 인식에 대한 요인분석이 다루어진다. 영어 말하기 학습 및 말하기 평가에 대한 한국 대학생들의 인식을 조사한 요인 분석의 결과는 두 번째 분야에서 정리된다. 세 번째 분야에서는 토익 스피킹을 활용한 한국 대학생들의 말하기 평가 시 발음, 문법, 일관성, 완성도에 따라 영어 원어민과 한국인 영어교사의 평가에 어떠한 차이가 있는지 비교 분석한다. 마지막으로, 한국 대학생들의 영어 말하기 평가에서 영어 원어민과 한국인 영어교사들의 발음, 문법, 어휘, 일관성, 완성도 오류 표시에는 어떠한 차이를 보이는 지 살펴보고, 각 연구결과에 따른 논의가 이루어질 것이다.

### 4.1 영어교사들의 영어 말하기 지도에 대한 인식

영어 말하기 지도에 대한 영어교사들의 인식을 알아보기 위한 설문문항(부록 1과 2 참조)은 베리맥스를 통한 주성분분석 기법을 통해 22개의 문항 중 19개의 문항이 다섯 개의 요인 값으로 단순화되었고, 설문지 문항의 신뢰도는 크론바흐 알파에 의해 측정되었다. 요인 분석에서 13번, 16번, 21번 문항은 추후 분석에서 제외되었다. 13번(나는 스스로 다양한 어휘 사용 능력 향상을 위해 노력한다)의 경우 공통 상관 계수(inter-correlation coefficient)가 .088로 말하기 지도에 대한 인식과 낮은 공통점을 보였다. 16번 문항(학생들은 말하기 지도 시 적극적으로 참여한다)과 21번(학생들은 영어로 말하는 것이 즐겁기 때문에 영어 말하기를 배운다) 문항도 교사들이 가르치는 학생들에 대한 말하기 인식과 관련성이 적은 것으로 나타났다(각각의 상관 계수 .093과 .079).

남은 19개의 요인들의 적재량, 평균값과 표준편차는 표 4에 정리되었다. 요인 1은 네 개의 문항들로 구성되었고, 교사들이 영어 말하기에서 문법 사용, 발음, 유창성 향상을 위해 들이는 노력의 정도를 보여준다. 따라서 요인 1은 ‘영어 말하기 능력 향상을 위한 노력’으로 명명하였다. 요인 2는 영어 말하기 지도를 교사들이 부담스러워하는지 알아보기 위한 항목으로 두 개의 문항으로 구성되었으며 ‘영어

말하기 지도의 어려움’ 이라고 부른다. 요인 3은 말하기 지도에 관한 일곱 개의 문항들로 이루어졌다. ‘영어 말하기 지도의 중요성’ 을 알아보기 위해, 문법, 어휘, 발음 등의 영역에서 말하기 지도 시 중요한 영역에 대한 교사들의 인식을 조사하는 문항으로 구성되었다. 요인 4는 네 개의 문항으로 현재 지도하고 있는 학생들이 어떠한 이유로 영어 말하기를 어려워한다고 교사들이 인식하고 있는지를 살펴보는 문항들이다. 따라서 ‘영어 말하기 어려움에 대한 인식’ 이라고 하였다. 마지막으로 요인 5는 학생들이 영어 말하기 학습을 하는 이유에 대한 교사들의 인식을 나타내는 두 개의 문항으로 ‘말하기 학습에 대한 인식’ 으로 명명하였다.

**표 4**  
**교사들의 영어 말하기 지도에 대한 인식 요인 분석**

	적재량	NT( $n = 11$ )		KT( $n = 9$ )		
		<i>M</i> *	<i>SD</i> **	<i>M</i>	<i>SD</i>	
<b>요인 1: 영어 말하기 능력 향상을 위한 노력</b>						
12. 나는 스스로 정확한 문법사용 능력 향상을 위해 노력한다.	.750	3.00	1.13	4.44	.73	
10. 나는 스스로 정확한 발음 향상을 위해 노력한다.	.713	2.92	1.44	4.67	.50	
11. 나는 스스로 영어 유창성 향상을 위해 노력한다.	.651	2.67	1.56	4.44	.73	
14. 나는 말하기 지도를 위해 개인적인 말하기 연습시간을 늘리기 위해 노력한다.	.370	3.75	1.14	4.00	.71	

\* *M* : 평균(Mean)을 나타낸다.

\*\* *SD* : 표준편차(Standard Deviation)를 나타낸다.

	적재량	NT( <i>n</i> = 11)		KT( <i>n</i> = 9)	
		<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>
<b>요인 2: 영어 말하기 지도의 어려움</b>					
9. 나는 영어 말하기 지도 경험이 부족하여 말하기를 가르치는 것이 부담스럽다.	.638	1.58	.90	3.22	.97
8. 나는 영어 말하기를 가르치는 것이 부담스럽다.	.352	2.50	1.16	3.11	1.27
<b>요인 3: 영어 말하기 지도의 중요성</b>					
1. 말하기를 지도하는 것은 중요하다.	.835	4.75	.62	4.66	.70
3. 정확한 문법 사용 지도는 중요하다.	.682	3.33	.89	3.00	1.12
4. 다양한 어휘 사용 능력 지도는 중요하다.	.676	3.50	1.00	3.89	.78
2. 정확한 발음 지도는 중요하다.	.663	3.50	1.17	4.44	.53
5. 일관성 있는 대답에 대한 지도는 중요하다.	.660	4.08	1.16	3.00	1.50
6. 응집력 있는 대답에 대한 지도는 중요하다.	.539	3.83	1.02	4.33	1.00
7. 말하기를 지도하는 것은 즐겁다.	.521	3.75	.62	4.00	1.00
<b>요인 4: 영어 말하기 어려움에 대한 인식</b>					
나의 학생들은					
17. 영어 말하기를 대체적으로 꺼린다.	.870	3.58	1.00	3.11	1.27
19. 문법 때문에 영어 말하기를 꺼린다.	.726	3.42	1.08	3.67	1.22
18. 발음 때문에 영어 말하기를 꺼린다.	.576	3.58	1.00	3.00	1.22
20. 어휘 때문에 영어 말하기를 꺼린다.	.377	3.25	.75	3.78	.97
<b>요인 5: 말하기 학습에 대한 인식</b>					
15. 학생들은 영어 말하기의 중요성을 인식하고 있다.	.733	3.58	.90	3.33	.87
22. 학생들은 교과 성적이나 취업 등의 목적을 달성하기 위해 영어 말하기를 배운다.	.358	3.92	1.16	3.22	1.72

표 5를 살펴보면 영어 말하기 지도에 대한 다섯 개의 요인의 신뢰계수는 .626~.886으로 나타났다. 요인 1에서 요인 3은 .801~.886으로 내적 일관성이 높다고

볼 수 있다. 다만, 요인 4와 5의 신뢰계수는 0.70이하이나 이는 설문에 응답한 연구 참여자가 21명으로 적어서 높지 않은 신뢰계수를 보이는 것으로 사료된다. 요인 3의 ‘영어 말하기 지도의 중요성’ ( $M = 3.86$ )은 가장 높은 평균을 보여 대부분의 교사들이 영어 말하기가 중요하다고 인식하고 있는 것을 살펴볼 수 있다. 반면, ‘영어 말하기 지도의 어려움’ ( $M = 2.52$ )은 가장 낮은 평균을 보임으로써, 교사들이 학생들에게 영어 말하기를 지도 할 때 많은 어려움을 겪지 않는 것으로 보인다.

**표 5**  
**영어 말하기 지도 요인에 대한 신뢰도와 기술통계**

요인	문항수	Alpha	M	SD
1. 영어 말하기 능력 향상을 위한 노력	4	.886	3.64	1.12
2. 영어 말하기 지도의 어려움	2	.833	2.52	1.13
3. 영어 말하기 지도의 중요성	7	.801	3.86	.47
4. 영어 말하기 어려움에 대한 인식	4	.674	3.43	.75
5. 말하기 학습에 대한 인식	2	.626	3.55	1.01

영어 원어민과 한국인 영어교사들의 영어 말하기 지도에 대한 인식에 차이가 있는지 알아보기 위해  $t$ -검정이 진행되었으며, 그 결과는 표 6과 같다. 표 6에서 나타난 것과 같이, 다섯 개의 요인 중 요인 1(영어 말하기 능력 향상을 위한 노력)과 요인 2(영어 말하기 지도 어려움)에서 두 집단 사이에 유의미한 차이( $p = .005$ 와  $.020$ )를 보였다. 먼저 ‘영어 말하기 능력 향상을 위한 노력’은 한국인 영어 교사들( $M = 4.39$ )이 영어 원어민 교사들( $M = 3.08$ )보다 많은 노력을 기울이는 것으로 나타났다. 이는 한국인 영어교사들은 모국어가 아닌 외국어로서 영어 말하기를 한국 대학생들에게 가르쳐야 하기 때문에 영어 원어민들과 비교했을 때 더 많은 노력이 요구되는 것으로 사료된다. 영어 말하기를 지도하는 데 느끼는 어려움에 대해서도 한국인 영어교사들( $M = 3.17$ )이 영어 원어민 교사들( $M = 2.04$ )보다 높은 평균을 보인다. 이러한 결과는 외국어로서 영어를 가르쳐야 하는 한국인 영어교사들이 겪는 영어 말하기 지도의 부담스러움을 알 수 있는 결과이다.



**표 6**  
**교사들의 영어 말하기 지도에 대한 인식 차이**

요인	NT		KT		<i>t</i>	<i>p</i>
	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>		
1. 영어 말하기 능력 향상을 위한 노력	3.08	1.10	4.39	.61	3.184	.005
2. 영어 말하기 지도의 어려움	2.04	.94	3.17	1.09	2.536	.020
3. 영어 말하기 지도의 중요성	3.82	.51	3.90	.44	.394	.698
4. 영어 말하기 어려움에 대한 인식	3.46	.69	3.39	.88	-.204	.841
5. 말하기 학습에 대한 인식	3.75	.87	3.28	1.18	-1.062	.301

표 7은 요인 1의 영어 원어민과 한국인 영어교사들의 영어 말하기 능력 향상을 위한 노력 차이를 정리한 결과이다. 한국인 영어교사들은 발음 향상을 위해 노력한다( $M = 4.65$ )가 가장 높은 평균을 보였고, 유창성 향상이나 정확한 문법 사용 능력 향상( $M = 4.44$ )에도 대부분의 교사들이 노력하는 것으로 보였다. 반면 영어 원어민 교사들은 14번 문항( $M = 3.75$ )에서 가장 높은 평균을 보였다. 그 다음으로는 정확한 문법의 사용( $M = 3.00$ ), 정확한 발음 사용( $M = 2.92$ ), 유창성 향상( $M = 2.67$ )의 순으로 나타났다.

**표 7**  
**교사들의 영어 말하기 능력 향상을 위한 노력**

문항		1	2	3	4	5	<i>M</i>	<i>SD</i>
12. 나는 스스로 정확한 문법사용 능력 향상을 위해 노력한다.	NT	2*	1	4		5	3.00	1.13
	KT			1	3	5	4.44	.73
10. 나는 스스로 정확한 발음 향상을 위해 노력한다.	NT	3	2	1	5	1	2.92	1.44
	KT				3	6	4.67	.50
11. 나는 스스로 영어 유창성 향상을 위해 노력한다.	NT	5		2	4	1	2.67	1.56
	KT			1	3	5	4.44	.73
14. 나는 개인적인 영어 말하기 연습 시간을 늘리기 위해 노력한다.	NT	1	1		8	2	3.75	1.14
	KT			2	5	2	4.00	.71

\* 응답자 수를 나타낸다.

영어 원어민과 한국인 영어교사 두 집단 사이에 가장 큰 차이를 보인 문항은 11번(나는 스스로 유창성 향상을 위해 노력한다)으로 8명의 한국인 영어교사들은 ‘그렇다’ 라고 응답하였으나, 대부분의 영어 원어민 교사들은 ‘그렇지 않다’ 고 응답하였다. 이는 영어 원어민 교사들은 영어 모국어 화자들이기 때문에 유창성 향상을 위한 노력을 필요성을 느끼지 못하기 때문이라고 해석할 수 있다.

‘스스로 정확한 발음 향상을 위해 노력한다’ 는 10번 문항에 대해 6명의 한국인 영어교사들은 ‘매우 그렇다’ 고 응답하여 발음 향상을 위한 노력을 많이 하는 것을 알 수 있다. 하지만 영어 원어민의 경우 ‘보통’ 이나 ‘그렇지 않다’ 고 응답한 사람이 12명 중 6명으로 평균 2.92에 그쳤다. 이는 한국인 영어교사들의 경우 외국어로서 영어를 가르치므로 정확한 발음을 학생들에게 가르치기 위해 모국어 화자인 영어 원어민보다 더 많은 노력이 필요함을 인식하고 있다는 것을 알 수 있다.

12번의 정확한 문법사용 능력 향상에 대한 문항은 대부분의 한국인 영어교사들은 노력한다고 응답하였으나, 영어 원어민의 경우 ‘보통’ 이나 ‘그렇지 않다’ 고 응답한 응답자들이 7명이었다. 이는 한국인 영어교사들이 외국어인 영어를 가르치기 위해 정확한 문법을 활용하여 말하기를 지도하려면 많은 노력을 기울여야 하는 것으로 보인다.

마지막으로, 14번 문항을 살펴보면 말하기 지도를 위한 개인적인 영어 말하기 연습 시간을 늘리기 위해 대부분의 한국인 영어교사들이 노력한다고 응답하였고, 영어 원어민의 경우 12명 중 10명의 선생님들이 한국 대학생들의 더 나은 이해를 위한 말하기 수업 준비를 한다고 응답하였다. 이러한 결과를 보았을 때 한국인 영어교사들은 영어 말하기를 가르치기 위해 개인적인 말하기 연습시간을 통한 더 나은 수업을 준비하려 노력을 하는 것으로 보인다. 반면 영어 원어민 교사들의 경우, 개인적인 말하기 연습시간을 갖기 보다는 학생들의 수준을 고려하여 학생들이 수업을 잘 이해할 수 있도록 학생들의 관점을 더욱 고려한 수업을 준비하는 것으로 나타났다.

반유미(2013)는 말하기 평가에 대한 고등학교 교사들의 인식에 대한 연구에서 대부분의 교사들이 발음 향상, 문법 능력 향상, 어휘 사용 향상, 개인적인 말하기 시간 갖기, 연수 참여의 말하기 지도 노력을 한다고 밝혔다. 이는 본 연구에서 대부분의 한국인 영어교사들이 발음이나 유창성, 문법, 어휘 사용 능력 향상, 개인적인 말하기 시간을 위해 노력한다고 응답한 것과 유사한 결과를 보여준다.

**표 8**  
**영어 말하기 지도의 어려움**

문항		1	2	3	4	5	<i>M</i>	<i>SD</i>
9. 영어 말하기 지도 경험이 부족하여 부담스럽다.	NT	7	4		1		1.58	.90
	KT		3	1	5		3.22	.97
8. 나는 영어 말하기를 가르치는 것이 부담스럽다.	NT	2	5	3	1	1	2.50	1.17
	KT	2		2	5		3.11	1.27

표 8은 한국 학생들에게 말하기를 지도하는 데 있어서 교사들이 얼마나 어려워하는지를 보여준다. ‘영어 말하기 지도 경험이 부족하여 말하기를 가르치는 것이 부담스럽다’ 라는 9번 문항에서는 영어 원어민( $M = 1.58$ )과 한국인 영어교사( $M = 3.22$ ) 집단 사이에 평균 차이가 나타났다. 12명 중 11명의 영어 원어민 교사들이 ‘그렇지 않다’ 고 응답한 반면 9명 중 5명의 한국인 영어교사들은 ‘그렇다’ 고 응답하였다. 이는 영어 말하기 지도에 있어서 영어 원어민 교사들은 그들의 모국어인 영어를 가르치므로 지도 경험과 상관없이 큰 부담을 느끼지 않거나, 혹은 대부분의 영어 원어민 교사들이 영어 말하기 수업을 담당하였던 것을 보면 말하기 지도 경험이 충분하여 어려움을 느끼지 않는 것으로 볼 수 있다.

이에 반해, 한국인 영어교사들의 경우에는 영어 원어민 교사들과 비교했을 때 상대적으로 영어 말하기를 가르친 경력이 적었고, 외국어로서의 영어를 가르쳐야 하므로 더 큰 부담을 느끼는 것으로 생각된다. 이러한 결과는 Kim(2009)의 연구에서 한국인 영어교사들이 유창성에 대한 부담을 가지고 있으며 자신감이 낮다는 결과와 일치하는 결과이다. 또한, 김재혁(2001)과 신길호(2010)는 영어로 진행하는 영어교육(Teaching English through English)으로 영어 수업을 진행할 때 가장 문제가 되는 것은 교사들의 자신감 부족과 영어 사용을 통한 지도에 대한 불안감이라고 주장한 내용과 비슷한 연구 결과이다.

표 9는 영어 말하기 지도의 중요성에 대한 교사들의 인식결과이다. 영어 원어민과 한국인 영어교사의 말하기 지도의 중요성에 관한 설문 조사의 결과를 살펴보면 ‘학생들에게 말하기를 지도하는 것은 중요하다’ (1번)는 문항에 대해 영어 원어민( $M = 4.75$ )과 한국인 영어교사( $M = 4.67$ ) 모두 높은 수준의 동의를 보였다, 이는 영어가 국제 공용어로서의 높은 위상을 보이고 있고, 영어 말하기에 대한 관심이 높아지면서 영어 원어민과 한국인 영어교사들이 모두 영어 말하기의 중요성에 대해

인식하고 있음을 보여준다.

2번 문항의 ‘말하기 지도에서 정확한 발음은 중요하다’ 와 일관성 있는 대답의 중요도에 관한 5번 문항에서 영어 원어민과 한국인 영어교사 집단 사이에 차이를 보인다. 9명의 모든 한국인 영어교사들은 말하기 지도에서 발음이 중요하다고 보았으나, 12명의 영어 원어민 교사들 중 3명은 그렇지 않다고 응답하였다. 말하기 지도 시 일관성 있는 대답의 중요도에 대해 대부분의 영어 원어민들은 ‘그렇다’ 고 응답하였으나, 한국인 영어교사들은 3명만이 동의하였다. 이는 한국인 영어교사들은 영어 말하기에 있어서 정확한 발음이 원활한 의사소통에 영향을 미칠 수 있다고 생각하여 정확한 발음 지도가 일관성 있는 대답보다 더 중요하다고 생각하는 반면, 영어 원어민 교사들은 발음보다는 일관성 있는 대답이나 응집력 있는 대답을 더 중요한 지도 요소로 보는 것으로 사료된다.

표 9  
 영어 말하기 지도의 중요성

문항		1	2	3	4	5	M	SD
1. 학생들에게 말하기를 지도하는 것은 중요하다.	NT			1	1	10	4.75	.62
	KT			1	1	7	4.67	.71
3. 말하기 지도에서 정확한 문법 사용은 중요하다.	NT	1		5	6		3.33	.89
	KT		4	2	2	1	3.00	1.12
4. 말하기 지도에서 다양한 어휘 사용 능력은 중요하다.	NT		2	4	4	2	3.50	1.00
	KT			3	4	2	3.89	.78
2. 말하기 지도에서 정확한 발음은 중요하다.	NT	1	2		8	1	3.50	1.17
	KT				5	4	4.44	.53
5. 말하기 지도에서 일관성 있는 대답은 중요하다.	NT	1		1	5	5	4.08	1.16
	KT	2	1	3	1	2	3.00	1.50
6. 말하기 지도에서 응집력 있는 대답은 중요하다.	NT		1	4	3	4	3.83	1.03
	KT				6	3	4.33	.50
7. 말하기를 지도하는 것은 즐겁다.	NT			4	7	1	3.75	.62
	KT			4	1	4	4.00	1.00

**표 10**  
**영어 말하기 어려움에 대한 교사들의 인식**

문항		1	2	3	4	5	<i>M</i>	<i>SD</i>
17. 영어 말하기를 대체적으로 꺼린다.	NT		2	3	5	2	3.58	.90
	KT		4	2	1	2	3.11	1.27
19. 문법 때문에 영어 말하기를 꺼린다.	NT		3	3	4	2	3.42	1.08
	KT		2	2	2	3	3.67	1.22
18. 발음 때문에 영어 말하기를 꺼린다.	NT		2	3	5	2	3.58	1.00
	KT	1	2	3	2	1	3.00	1.22
20. 어휘 때문에 영어 말하기를 꺼린다.	NT		2	5	5		3.25	.75
	KT		1	2	4	2	3.78	.97

표 10은 현재 지도하는 학생들이 느끼는 영어 말하기 어려움에 대한 교사들의 인식을 나타낸다. 한국인 영어교사들은 한국 학생들이 영어를 꺼리는 이유로 어휘를 가장 높은 이유( $M = 3.78$ )로 들었다. 이는 연구 참여 교사들이 지도하는 한국 학생들이 영어를 학습하면서 어휘를 암기하는 데 많은 어려움을 겪거나, 영어로 의사소통을 할 때 부족한 어휘 실력으로 말하기를 꺼려한다고 인식하고 있음을 알 수 있다. 반면 영어 원어민 교사들은 학생들이 말하기를 꺼리는 이유로 발음( $M = 3.58$ )을 가장 높은 원인으로 꼽았다. 본 연구에 참여한 영어 원어민들은 모두 한국 대학에서 한국 대학생들을 가르치고 있었는데, 말하기 수업에서 학생들이 정확한 영어 발음을 하지 못하거나, 더듬거림, 자신감 없는 말하기를 보여 발음을 말하기의 방해 요소로 생각하는 것으로 보인다.

**표 11**  
**말하기 학습에 대한 교사들의 인식**

문항		1	2	3	4	5	<i>M</i>	<i>SD</i>
나의 학생들은								
15. 영어 말하기의 중요성을 인식하고 있다.	NT				1	3	3.58	.90
	KT		1	5	2	1	3.33	.87
22. 교과 성적이나 취업 등의 목적을 달성하기 위해 배운다.	NT	1		2	5	4	3.92	1.16
	KT	3			4	2	3.22	1.72

학생들의 말하기 학습에 대한 교사들의 인식은 표 11에 정리되었다. 대부분의 교사들은 학생들이 영어 말하기의 중요성을 인식하고 있으며 교과 성적이나 취업을 위해 영어 말하기를 배운다고 생각하고 있었다. 이러한 인식은 현재 많은 대학과 기업들이 영어 말하기 능력에 주목하고 있고, 성적이나 취업에 토익 스피킹이나 오픽과 같은 말하기 평가 점수를 요구하는 시대 상황을 반영하는 결과라 볼 수 있다.

## 4.2 한국 대학생들의 영어 말하기 학습과 평가에 대한 인식

한국 대학생들의 영어 말하기 학습과 말하기 평가에 대한 인식을 알아보기 위해 한국 대학생 110명을 대상으로 설문 조사(부록 3 참조)를 실시하였다. 학생들의 인식을 알아보기 위해 21개의 설문 문항이 제작되었고, 설문 결과는 베리맥스를 통한 주성분분석 기법으로 분석되었다. 분석 결과, 21개 중 17개의 문항들이 세 개의 요인들로 분류되었고, 문항 신뢰도는 크론바흐 알파에 의해 측정되었다. 요인 분석에서 네 개의 문항들은 다음과 같은 이유로 제외되었다. 13번 문항 (영어 말하기 수업 시간에 가장 배우고 싶은 영역은 무엇입니까)은 공통 상관 계수가 .109로 낮았고, 18번, 19번, 20번 문항들 역시 공통 요인으로 구성하기에는 유사성이 낮았다.

나머지 17개의 문항들에 대한 요인 분석 결과는 적재량, 평균값과 표준편차를 포함하여 표 12에 정리되었다. 요인 1은 일곱 개의 문항들로 구성되었고, 학생들의 영어에 대한 흥미나 영어를 학습할 때 들이는 노력에 관한 문항들이다. 그러므로 요인 1은 ‘영어 말하기 학습에 대한 태도’ 라고 명명하였다. 요인 2는 다섯 개 문항으로 구성되었고, 말하기 평가로 인한 영어 말하기에 대한 흥미와 바람직한 말하기 평가자와 관련된 문항들로 말하기 평가에 대한 학생들의 인식을 나타내므로 ‘말하기 평가에 대한 인식’ 이라는 명칭을 붙였다. 요인 3은 다섯 개의 문항으로 주로 말하기 평가에서 발음, 문법, 어휘, 일관성, 응집력과 같은 요소의 중요성에 대한 학생들의 인식 결과를 나타낸다. 그러므로 요인 3의 명칭은 ‘말하기 평가 요소에 대한 인식’ 이다.

**표 12**  
**학생들의 말하기 학습과 평가에 대한 인식**

	적재량	M	SD
<b>요인 1: 영어 말하기 학습에 대한 태도</b>			
2. 나는 다른 과목에 비해 영어에 큰 비중을 둔다.	.758	3.66	.94
1. 나는 다른 과목에 비해 영어에 더 흥미가 있다.	.740	3.31	1.10
3. 나는 영어를 잘하고 싶은 욕구가 강하다.	.740	4.29	.76
4. 나는 영어 원어민처럼 발음 하려고 노력한다.	.600	3.51	.98
5. 나는 틀릴지언정 영어로 말하려고 노력한다.	.424	3.00	1.13
6. 나는 영어권의 문화에 대해 배우려고 노력한다.	.369	3.15	.98
7. 나는 영어로 말하는 것이 두려울 때 마음을 차분하게 가지려고 노력한다.	.369	3.27	.94
<b>요인 2: 말하기 평가에 대한 인식</b>			
15. 말하기 평가제도로 인해 나는 말하기 공부를 한다.	.632	3.70	.81
21. 한국 영어 교수와 영어 원어민 교수의 평가에는 차이가 있을 것이다.	.582	3.63	.81
17. 한국 학생들의 말하기 평가를 영어 원어민이 하는 것은 바람직하다.	.566	3.51	.92
16. 말하기 평가를 교과 성적이나 취업에 도입하는 것은 바람직하다.	.546	3.15	.95
14. 말하기 시험으로 인해 영어 말하기에 대한 흥미가 생겼다.	.533	3.42	.91

	적재량	M	SD
<b>요인 3: 말하기 평가 요소에 대한 인식</b>			
11. 말하기 평가에서 문제에 대한 일관성 있는 대답이 중요하다.	.718	3.20	1.11
12. 말하기 평가에서 응집력 있는 대답이 중요하다.	.700	3.65	1.00
10. 말하기 평가에서 정확한 문법의 사용이 중요하다고 생각한다.	.683	3.22	1.08
9. 말하기 평가에서 다양한 어휘의 사용이 중요하다고 생각한다.	.671	3.33	1.12
8. 말하기 평가에서 정확한 발음이 중요하다고 생각한다.	.428	3.65	1.04

먼저 학생들은 요인 1의 3번 문항(나는 영어를 잘하고 싶은 욕구가 강하다)에 대해 가장 높은 평균( $M = 4.29$ )으로 가장 강한 동의를 나타내었다. 이는 영어가 국제공용어로서 입지를 다지고 있으며 대부분의 한국 대학생들이 영어를 잘하고 싶은 욕구가 높은 것으로 보인다. 또한, 1번 문항에서 볼 수 있듯이 학생들은 다른 과목에 비해 영어에 더 흥미가 있다( $M = 3.31$ )고 응답하였고, 이에 상응하여 대부분의 학생들이 다른 과목보다 영어에 더 큰 비중을 두고 공부하는 것(문항 2,  $M = 3.66$ )으로 보인다. 이러한 결과는 한국 대학생들에게 영어가 어떠한 위치를 차지하는 지 보여주는 데 연구에 참여한 학생들 대부분이 교과 성적이나 취업을 위해 토익이나 토익 스피킹 점수 취득에 많은 노력을 들이고 있던 것을 보았을 때 한국 대학생들은 영어 학습에 비중을 많이 두고 있음을 볼 수 있다. 학생들의 이러한 영어 말하기 학습에 대한 인식은 교사들이 학생들은 영어 말하기의 중요성을 인식하고 있고 교과 성적이나 취업 등의 목적을 달성하기 위해 영어 말하기를 배운다고 응답한 것과도 같은 인식을 보인다.

학생들은 영어 말하기 실력의 향상을 위해 들이는 노력에 대해서 발음 향상을 위한 노력(6번)이 평균 3.51로 가장 높았고, 7번 문항의 ‘영어로 말하는 것이 두려울 때 마음을 차분하게 가지려고 노력한다’ ( $M = 3.27$ )가 그 다음으로 높았다. 영어권의 문화에 대해 배우려고 노력하거나 틀릴지언정 영어로 말하려고 노력하는 것은 보통정도의 비율을 차지했다. 교사들의 말하기 지도에 대한 인식에서 대부분의 교사들이 정확한 발음이 말하기에 중요하다고 꼽은 것과 동일하게 한국 대학생들도



발음의 중요성을 인식하고 발음 향상에 노력을 하는 것으로 보인다.

요인 2는 한국 대학생들이 가지는 말하기 평가에 대한 인식을 나타낸다. 한국 대학생들은 ‘말하기 평가제도로 인해 말하기 공부를 하는 것’ (15번,  $M = 3.70$ )으로 보인다. 이러한 인식은 학교나 기업에서 말하기 평가 결과를 성적이나 취업에 반영하고, 말하기 능력을 측정하는 다양한 평가 제도가 도입되고 있으므로 학생들은 이런 추세에 맞춰 영어 말하기 공부를 하는 것으로 사료된다.

21번 문항을 살펴보면 학생들은 ‘말하기 평가에 있어서 한국인 영어교사와 영어 원어민 교사의 평가에는 차이가 있을 것이다’ ( $M = 3.63$ )라고 대답하였다. 이러한 인식의 일환으로 대부분의 학생들은 ‘말하기 평가를 영어 원어민이 하는 것이 바람직하다’ (17번,  $M = 3.51$ )고 인식하고 있었다. 이러한 학생들의 인식은 박민정(2007)의 연구에서 한국 대학생들은 영어로 이루어지는 수업이라 하더라도 원어민과 비원어민 영어교사의 구분은 중요하지 않다고 인식한 결과와 다소 차이를 보인다.

학생들이 말하기 평가 영역에서 어떠한 영역을 중요하게 인식하고 있는지에 대한 결과는 요인 3에 제시되어있다. 말하기 평가에서 응집력 있는 대답과 발음이 모두 평균 3.65로 가장 중요하다고 학생들은 인식하는 것으로 보인다. 이러한 결과는 한국 영어교사들이 정확한 발음 및 응집력 있는 대답을 지도하는 것이 중요하다고 응답한 내용과 동일한 결과를 보인다. 즉, 한국 대학생들에게 영어 말하기 지도 시 발음과 응집력 있는 대답을 할 수 있도록 가르치는 것은 중요하다는 것을 시사 할 수 있다. 이 뿐만 아니라 다양한 어휘의 사용이나 정확한 문법 사용과 일관성 있는 대답에 대해서도 대부분의 학생들이 중요한 평가 영역으로 인식하고 있기 때문에 영어 말하기 평가 시 다양한 영역에 걸쳐 고른 평가를 하는 것은 중요하다. 정확한 문법 사용이나 일관성 있는 대답의 중요성에 대해서는 다른 항목들 보다 낮은 평균을 보이는 데, 이러한 결과는 일관성 있는 대답이 중요하다고 응답한 영어 원어민 교사들의 인식과 차이를 보인다. Kim(2012)은 영어 성취에 영향을 미치는 언어 학습 신념 요인들에 대한 연구에서 한국 학생들이 문법 학습의 중요성에 대한 평균이 다른 요인들보다 다소 낮은 평균을 보여 제 2언어 교실에서 문법 학습을 강조하는 것과 문법적 지식의 혜택에 대해 지지하지 않고 있다고 밝혔다. 오은미(2012)의 연구에서도 말하기에서 중요하다고 생각하는 요소 중 심리적인 요인이 가장 높은 평균을 보였고, 그 다음으로는 유창성, 어휘, 발음 및 억양, 구어적 표현, 문법의 순으로 나타났다. 그러므로 한국 학생들은 정확한 문법을 학습하거나 평가하는 것에 대해 발음, 응집력

있는 대답이나 다양한 어휘 사용보다 덜 중요하게 여기는 것으로 보인다.

표 13은 학생들의 영어 말하기 학습 및 평가에 대한 인식요인들의 신뢰계수와 기술통계를 나타낸다. 신뢰도 계수는 .701에서 .804로 본 연구에 사용된 설문 문항들의 내적 일관성이 양호한 것을 알 수 있다. 요인들의 평균은 3.41~3.48로 비슷한 수준을 보이고 있어 말하기 학습과 평가에 대한 학생들의 인식이 비슷한 경향을 보였다.

**표 13**  
**영어 말하기 학습 및 평가 요인에 대한 신뢰도와 기술통계**

요인	문항수	Alpha	<i>M</i>	<i>SD</i>
1. 영어 말하기 학습에 대한 태도	8	.804	3.46	.67
2. 영어 말하기 평가에 대한 인식	5	.715	3.48	.60
3. 영어 말하기 평가 요소에 대한 인식	5	.701	3.41	.72

### 4.3 영어 원어민과 한국인 영어교사의 말하기 평가 행동

본 분야에서는 토익 스피킹을 활용하여 한국 대학생들의 영어 말하기 평가 시 영어 원어민과 한국인 영어교사들의 평가 행동 차이를 알아보기 위해 발음과 문법, 일관성, 완성도 평가를 분석한 결과이다. 채점은 ETS의 토익 스피킹 채점표를 바탕으로 재구성되었다(표 3 참조). 문항별로 0점에서 3점의 4점 척도 및 0점에서 5점의 6점 척도로 이루어졌다. 본 연구에 활용된 모의 토익 스피킹 시험은 부록 4에 제시되어 있다. 총체적 평가와 분석적 평가에 따른 영어 원어민과 한국인 영어교사 간 차이가 있을 수 있기 때문에 먼저 각 3명씩 총 6명의 교사들이 1번부터 11번 문항에 대한 총체적 평가를 실시하였다. 총체적 평가에서 두 집단 사이에 유의미한 차이가 발견되지 않아, 각 문항의 세부적인 분석적 평가로서 발음, 문법, 일관성 및 완성도를 각 5명씩 10명의 교사들이 평가하였다.

표 14는 모의 토익 스피킹 시험을 치른 6명의 한국 대학생들에 대한 영어 원어민과 한국인 영어교사 6명의 총체적 평가 분석이다. 총체적 평가를 살펴보았을 때 영어 원어민과 한국인 영어교사 사이에 유의미한 차이를 보이지 않는다. 각 학생에

따른 문항별 총체적 평가에도 유의미한 차이가 발견되지 않았으며, 평가표는 부록 5에 제시되어 있다. 이러한 결과는 Brown(1995)과 Kim(2009)이 보고한 대로 영어 원어민과 비원어민 평가자들 사이에 유의미한 차이가 없다는 결과와 동일한 결과를 보인다.

**표 14**  
**학생별 총체적 평가**

총체적 평가	NT ( <i>n</i> = 3)		KT ( <i>n</i> = 3)		<i>t</i>	<i>p</i>
	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>		
S1	2.79	0.14	2.60	0.21	1.251	.289
S2	1.76	0.29	1.91	0.09	-0.857	.469
S3	2.00	0.42	2.06	0.28	-0.210	.846
S4	1.48	0.29	1.82	0.09	-1.886	.179
S5	2.79	0.21	2.91	0.09	-0.918	.433
S6	2.39	0.21	2.24	0.05	1.213	.337

단, 본 연구에서 영어 원어민들과 한국인 영어교사들의 평가 차이가 유의한 차이를 보이지 않은 이유를 추측해 보면 총체적 평가에 참여한 한국인 영어교사들이 모두 박사학위 수료자이고, 3명 중 2명이 영어교육학 박사학위 수료자인 점을 감안하여 볼 때, 영어 말하기 평가에 대한 충분한 이해를 바탕으로 평가에 참여하였을 것으로 사료된다. 게다가 3명의 한국인 영어교사들이 한국 대학생들을 가르친 경험이 많고, 영어 말하기 수업을 가르친 경험도 있었다. 또한 3명 중 2명의 한국인 영어교사들은 토익 스피킹 수업을 가르치고 있거나 가르쳐 본 경험이 있기 때문에 영어 원어민들의 평가에 가까운 말하기 평가를 할 수 있었던 것으로 보인다. 마지막으로 본 연구의 말하기 평가를 위해 사용된 토익 스피킹의 시험 특성상 파트 V와 VI(답변시간 60초)의 10번과 11번 문항을 제외한 모든 문항의 답변시간이 15초에서 45초 정도로 짧아 평가가 용이했을 수 있고, 문항별 점수의 범위가 0~3 또는 0~5로 크지 않아, 두 집단 사이에 유의미한 차이가 나타나지 않은 것으로 보인다.

표 15에서 볼 수 있듯이 문항별 채점에 따른 영어 원어민과 한국인 영어교사들의 총체적 평가 분석 결과에서도 두 집단 사이에 유의미한 차이를 보이지 않았다. 반면 4번 문항에서는 한국인 영어교사 집단( $M = 2.11$ )이 영어 원어민 집단( $M = 1.56$ )보다 유의미하게 높게 평가하였다( $p = .043$ ). 그러나 다수의 *t*-검정의 결과로 제 1종 오류(Type I error: 통계적 가설 검정에서 귀무가설이 옳은데도 이를 기각하는

오류)를 방지하기 위해 본페로니 교정을 하면 알파 계수가 .004(Alpha 계수/*t*-검정)로 조정이 되어 두 집단 사이에 유의한 차이가 없다고 볼 수 있다. 이는, 유은미(2014)의 연구 결과에서 원어민과 한국인 평가자 사이에서 분석적 평가에는 차이점이 발견되지만, 총체적 평가에는 두 평가 집단 사이에 유사성이 있다는 결과와 동일한 결과이다.

표 15  
 문항별 총체적 평가

문항	NT ( <i>n</i> = 3)		KT ( <i>n</i> = 3)		<i>t</i>	<i>p</i>
	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>		
1	2.33	.17	2.33	.00	.000	1.000
2	2.33	.29	2.50	.29	-.707	.519
3	2.17	.00	2.17	.17	.000	1.000
4	1.56	.25	2.11	.19	-3.015	.043
5	2.11	.62	2.33	.29	-.555	.620
6	1.83	.29	1.78	.10	.316	.777
7	1.83	.17	1.83	.00	.000	1.000
8	1.67	.17	1.83	.17	-1.225	.288
9	2.33	.76	2.17	.17	.369	.745
10	3.06	.25	3.11	.25	.267	.802
11	3.28	.25	3.06	.96	1.414	.267

4번 문항은 토익 스피킹 파트 III의 첫 번째 문항으로 “하루에 몇 번 일기예보를 확인하느냐(How many times do you check the weather forecast in a day?)?” 는 질문에 대한 답변이었다. 4번 문항에 대한 학생들의 답변을 살펴보면 다음과 같다.

I usually check the weather forecast in the morning. It is because every day I turn on my computer to check the weather forecast. (S1)

I check the ... the weather forecast in once a day. Um... Usually before I go to school. (S2)

I check the weather forecast one every day in a ... um... I usually watch news. (S3)

I usually check the weather forecast um... three in a day. (S4)

I usually check the weather forecast three times in a day. (S5)

I check 3 times a day the weather forecast in a day. (S6)

4번 문항의 답변에 대부분의 영어 원어민 교사들은 3점 만점에서 1점이나 2점을 부여한 반면 한국인 영어교사들은 2점이나 3점을 부여하였다. 이러한 결과는 한국인 영어교사들의 경우 문제에서 요구하는 답변이 있고 문법이나 발음에 큰 오류가 있지 않으면 2점이나 3점을 부여하였지만, 영어 원어민 교사들은 문제에서 요구하는 답변뿐만 아니라 추가적인 설명을 통해 완성도 있는 답변을 요구하는 것으로 보인다. 또한 4번 문제의 답변 시간(15초)을 최대한 활용하여 가능한 한 많은 문장으로 답변을 하면 더 좋은 점수를 부여하는 것으로 나타났다.

표 16은 발음, 문법, 일관성, 완성도의 세부 항목으로 평가한 분석적 평가 차이를 나타낸다. 총체적 평가에서 두 교사 집단 사이에 유의미한 차이를 보이지 않아 분석적 평가에는 각 집단에 5명씩 총 10명의 교사들이 참여하였다.

**표 16**  
**영어 교사들의 분석적 평가**

평가요소	NT ( <i>n</i> = 5)		KT ( <i>n</i> = 5)		<i>t</i>	<i>p</i>
	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>		
발음	2.24	.17	2.34	.40	-.488	.639
문법	2.32	.23	2.36	.18	-.288	.781
일관성	2.67	.31	2.42	.26	1.330	.220
완성도	4.20	.72	4.27	.79	-.139	.893

영어 원어민과 한국인 영어교사들의 세부 평가 요소에 따른 분석적 평가 차이를 보았을 때 발음, 문법, 일관성, 완성도에서 두 집단 간에 유의한 차이를 보이지 않았다. 발음은 0점에서 3점 만점으로 1번과 2번 문제를 평가하였고, 문법과 일관성은 파트 II부터 파트 VI까지 총 9문제를 평가하였다. 채점은 3번에서 9번까지는 3점 만점의 4점 척도이고 10번과 11번은 5점 만점으로 이루어졌다. 완성도는 파트 V와 VI의 문항 10번과 11번에서 5점 만점으로 채점되었다. 해당 파트별 점수는 앞서 표 1에서 제시되었던 바와 같이 ETS의 채점표를 기준으로 각색하였기 때문에 각 파트별 점수는 상이할 수 있다.

전체적인 답변을 듣고 채점하는 총체적 평가와 달리 발음, 문법, 일관성, 완성도에 따라 세부적으로 점수를 평가했음에도 불구하고 영어 원어민과 한국인 영어교사의 두 집단 사이에 유의한 점수 차이를 보이지 않는 것을 보았을 때 비원어민인 한국인이더라도 영어 전공자이면서 석사 이상의 교육 수준과 말하기 수업의 경험을 충분히 가지고 있으면 영어 원어민과 유사한 말하기 평가를 할 수 있다고 사료된다. 이는 선행 연구에서 비원어민과 한국인 교사의 평가에 차이가 거의 없었던 것과 같은 결과이다(윤원희, 2009; Brown, 1995; Kim, 2009; Rhee & Park, 2003).

표 17부터는 학생들의 답변에 대한 발음, 문법, 일관성, 완성도의 분석적 채점의 결과를 학생별과 문항별로 살펴보고자 한다. 표 17부터 표 22는 토익 스피킹 파트 I의 1번과 2번 문항의 평가를 세부적으로 나눈 것으로 발음, 억양, 끊어 읽기로 두 집단이 채점한 결과이다. 표 17과 18은 발음에 대한 분석적 평가 결과를 나타낸다.

표 17  
 학생별 발음에 대한 분석적 평가

학생	NT (n = 5)		KT (n = 5)		t	p
	M	SD	M	SD		
S1	3.00	.00	3.00	.00	.000	1.000
S2	1.40	.55	1.80	.45	-1.265	.242
S3	1.80	.67	1.90	.55	-.258	.803
S4	2.30	.45	2.20	.67	.227	.789
S5	2.70	.45	3.00	.00	-1.50	.172
S6	2.20	.30	2.37	.30	-1.50	.172

**표 18**  
**문항별 발음에 대한 분석적 평가**

문항	NT ( <i>n</i> = 5)		KT ( <i>n</i> = 5)		<i>t</i>	<i>p</i>
	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>		
TOTAL	2.23	.29	2.40	.25	-.978	.357
1	2.20	.30	2.37	.30	-.884	.403
2	2.27	.37	2.43	.30	-.786	.455

표 17과 표 18에서 영어 원어민과 한국인 영어교사의 발음 채점 결과를 학생별, 문항별로 비교하였을 때 두 집단 사이에 유의한 차이는 보이지 않는다. 이러한 결과는 앞서 말하기 평가에 대한 학생들의 인식에서 한국 대학생들이 영어 원어민과 한국인 영어교사의 평가에 차이가 있을 것이라고 응답한 내용과는 상이한 결과이다. 하지만 전반적으로 영어 원어민의 평균 점수가 한국인 영어교사들의 평균 점수보다 낮은 것을 보았을 때 영어 원어민들이 한국인 영어교사들 보다 한국 대학생들의 발음에 더 엄격하게 채점하는 것으로 볼 수 있다. 이러한 결과는 강석한과 이석재(2011)의 연구에서 한국 대학생들의 발음 평가 시 한국인 평가자들은 높은 점수를 부여한 반면, 원어민들은 낮은 점수를 부여하여 평가에 더 엄격하다고 밝힌 것과 동일한 결과이다. 1번과 2번 문항의 억양 평가에서 영어 원어민과 한국인 영어교사 집단 사이에 차이가 있는 지 비교하기 위한 분석적 평가 결과는 표 19와 20에 제시되어 있다.

**표 19**  
**학생별 억양에 대한 분석적 평가**

학생	NT ( <i>n</i> = 5)		KT ( <i>n</i> = 5)		<i>t</i>	<i>p</i>
	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>		
S1	2.60	.55	2.70	.45	-.316	.760
S2	1.80	.45	1.80	.57	.000	1.000
S3	1.50	.35	2.10	.55	-2.058	.074
S4	2.30	.27	2.20	.45	.426	.681
S5	2.30	.45	2.70	.45	-1.414	.195
S6	1.80	.27	2.40	.55	-2.191	.060

표 20  
문항별 억양에 대한 분석적 평가

문항	NT (n = 5)		KT (n = 5)		t	p
	M	SD	M	SD		
TOTAL	2.05	.17	2.32	.43	-1.285	.235
1	2.07	.22	2.33	.49	-1.115	.297
2	2.03	.22	2.30	.38	-1.362	.210

억양에 대한 두 집단의 평가를 학생별과 문항별로 비교해 보았을 때 유의미한 차이를 발견할 수 없었다. 하지만, S2와 S4를 제외한 학생들의 억양 점수와 1번과 2번 문항에 대한 평균을 살펴보면 원어민 교사 집단이 한국인 영어교사 집단보다 전반적으로 낮은 점수를 부여하는 것으로 보아 원어민 교사들이 억양 채점에 더 엄격한 성향을 보이는 것을 알 수 있다.

표 21과 22에 제시된 것과 같이 끊어 읽기 평가에서도 영어 원어민과 한국인 영어교사 사이에 유의미한 차이는 나타나지 않았다. 그러므로 토익 스피킹 파트 1의 발음, 억양과 끊어 읽기 평가는 두 교사 집단의 평가가 유사한 것으로 나타났다.

표 21  
학생별 끊어 읽기에 대한 분석적 평가

학생	NT (n = 5)		KT (n = 5)		t	p
	M	SD	M	SD		
S1	2.90	.22	2.70	.67	.632	.545
S2	2.10	.65	2.00	.79	.218	.833
S3	2.00	.70	1.80	.57	.492	.636
S4	2.70	.45	2.40	.65	.849	.421
S5	2.60	.89	2.70	.67	-.200	.846
S6	2.40	.55	2.20	.84	.447	.667



**표 22**  
**문항별 끊어 읽기에 대한 분석적 평가**

문항	NT ( <i>n</i> = 5)		KT ( <i>n</i> = 5)		<i>t</i>	<i>p</i>
	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>		
TOTAL	2.45	.40	2.30	.59	.474	.648
1	2.43	.38	2.33	.63	.302	.771
2	2.47	.42	2.27	.55	.651	.533

영어 원어민과 한국인 영어교사들이 학생들의 답변에 대한 문법 평가에 어떠한 차이를 보이는지 알아보기 위해 학생별, 문항별 문법 평가 차이를 비교하여 보았다. 문항 3에서 9번 문항은 0점에서 3점 만점으로 채점되었고 10번과 11번은 5점 만점으로 채점되었다. 표 23은 문법 평가에 있어 학생별 영어 원어민과 한국인 영어교사 두 집단의 평가 차이를 나타낸다. 표 23에서 제시된 바와 같이 두 집단 사이에 유의한 차이를 보이지 않았다.

**표 23**  
**학생별 문법에 대한 분석적 평가**

학생	NT ( <i>n</i> = 5)		KT ( <i>n</i> = 5)		<i>t</i>	<i>p</i>
	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>D</i>		
S1	2.38	.44	2.64	.32	-1.084	.310
S2	2.16	.12	2.13	.18	.224	.829
S3	2.29	.35	2.17	.12	.657	.530
S4	2.04	.21	2.11	.17	1.118	.608
S5	2.75	.24	2.64	.30	.635	.543
S6	2.29	.40	2.42	.35	-.560	.591

표 24는 문법 평가를 문항별로 분석한 결과이다. 표 24에서 보이는 바와 같이 영어 원어민과 한국인 영어교사 두 집단은 대부분의 문항별 문법 평가에서 유의한 차이를 보이지 않는다. 단, 4번 문항은 영어 원어민( $M = 1.86$ )보다 한국인 영어교사( $M = 2.10$ )가 높은 점수를 부여하여 3번에서 11번 문항 중 가장 큰 *t*-값으로 유의한 차이( $p = .034$ )를 보였다. 그러나 본페로니 교정( $p = .004$ )을 따르면 두 집단

사이에 유의미한 차가 없다고 할 수 있다.

**표 24**  
**문항별 문법에 대한 분석적 평가**

문항	NT ( <i>n</i> = 5)		KT ( <i>n</i> = 5)		<i>t</i>	<i>p</i>
	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>		
3	2.30	.27	2.57	.32	-1.403	.198
4	1.86	.13	2.10	.14	-2.556	.034
5	2.30	.21	2.47	.21	-1.213	.260
6	1.80	.27	1.80	.27	.000	1.000
7	2.03	.29	1.77	.30	1.403	.198
8	2.13	.36	2.03	.36	.438	.673
9	2.13	.36	1.90	.40	.966	.362
10	3.10	.41	3.13	.29	-.145	.888
11	3.20	.44	3.43	.45	-.822	.435

표 23에서 학생별 문법 평가를 보았을 때 한국인 영어교사들이 영어 원어민 교사들보다 더 낮은 평균 점수를 부여하였지만, 표 24에서 문항별로 문법 평가의 평균 점수를 살펴보면, 영어 원어민들이 한국인 영어교사들 보다 낮은 점수를 부여한 것으로 나타났다. 이러한 결과는 한국인들이 문법 평가에 더 엄격하다는 C-H. Lee(2010)의 연구와 상이한 결과로써, 이와 같은 엇갈린 결과에 대하여 문법 평가 관련 영어 원어민과 한국인 교사의 차이를 규명하기 위한 후속 연구가 필요하다.

학생들이 문제에서 요구하는 답을 일관성 있게 응답하고 있는지를 평가하기 위해 영어 원어민과 한국인 영어교사들은 각 문항의 일관성 영역을 채점하였다. 영어 원어민과 한국인 영어교사들의 일관성 채점 결과를 학생별, 문항별로 비교한 결과는 다음 표 25와 26에 제시되어있다. 일관성 문항은 3번에서 11번까지 이고, 3번에서 9번 문항은 3점 만점, 10번과 11번은 5점 만점으로 점수가 부여되었다.

**표 25**  
**학생별 일관성에 대한 분석적 평가**

학생	NT ( <i>n</i> = 5)		KT ( <i>n</i> = 5)		<i>t</i>	<i>p</i>
	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>		
S1	2.82	.41	2.87	.26	-.203	.845
S2	2.58	.51	2.13	.26	1.709	.126
S3	2.64	.44	2.38	.42	.980	.356
S4	2.02	.42	1.76	.25	1.203	.263
S5	3.06	.34	2.73	.32	1.577	.154
S6	2.89	.46	2.69	.30	.802	.446

표 25에서 제시된 것과 같이 일관성 평가를 학생별로 정리하여 보았을 때 영어 원어민과 한국인 영어교사들 사이에 유의미한 차이를 보이지 않았다. S1을 제외한 나머지 학생들의 일관성 평가에 대해서 대부분의 영어 원어민들이 한국인 영어교사들보다 더 높은 평균 점수를 부여하였으나 차이가 있다고 보기 어렵다.

**표 26**  
**문항별 일관성에 대한 분석적 평가**

문항	NT ( <i>n</i> = 5)		KT ( <i>n</i> = 5)		<i>t</i>	<i>p</i>
	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>		
3	2.50	.33	2.57	.41	-.279	.788
4	2.23	.25	2.27	.41	-.152	.883
5	2.56	.40	2.43	.30	.593	.570
6	2.33	.56	2.27	.49	.199	.848
7	2.03	.36	2.10	.40	-.276	.790
8	1.97	.29	1.67	.24	1.765	.116
9	2.27	.19	2.07	.35	1.134	.290
10	4.17	.57	3.17	.44	3.078	.015
11	4.05	.50	3.30	.49	2.114	.067

표 26에서 문항별로 일관성 평가 점수를 비교하였을 때 10번을 제외한 문항들은 유의미한 차이를 보이지 않았다. 10번 문항은 영어 원어민 교사(*M* = 4.17)들이 한국인 영어교사(*M* = 3.17)보다 높은 평균 점수를 보여 유의미한 차이(*p* = .015)를 나타냈으

나, 본페로니 교정( $p = .004$ )을 따르면 두 집단 사이에 유의미한 차가 없다고 할 수 있다. 10번 문항은 토익 스피킹의 파트 V에 해당하며, 전화 내용을 듣고 문제점을 파악하여 언급하고 해결책을 제시하는 문항이다. 10번 문항에서 제시된 문제점과 해결책을 일관성 있게 표현하는데 있어 대부분의 영어 원어민들은 5점 만점에 4점 또는 5점을 부여한 반면 한국인 영어교사들은 3점을 부여하였다. KT1은 문제점을 제시하는 부분에 2점이나 3점을 부여하였고, KT2는 해결책 제시에서 2점이나 3점을 부여하였다. 영어 원어민 집단은 전화 내용에 포함된 문제점을 잘 설명하고 문제점에 대한 적절한 해결책이 일관되게 제시되었을 때 대부분 4~5점을 주었다. 하지만, 한국인 영어교사들은 영어 원어민 교사들에 비해 낮게 채점하였다. 이러한 채점의 이유에 대해 KT1은 전화 내용에 있는 문제점을 배경상황부터 시작하여 정확한 문제를 매끄럽게 대답하여야 한다는 평가 기준을 세운 반면 학생들의 응답은 단순하게 한 두 문장정도는 문제점만 언급하여 낮은 점수를 부여하였다고 하였다. 또한 KT2는 학생들이 해결책으로 제시한 답변이 내용적 측면에서 너무 단순하여 2점~3점을 부여하였다고 대답하였다. 이러한 한국인 영어교사들의 의견들을 보았을 때 한국인 영어교사들이 영어 원어민 교사들보다 10번 문항에 대해 더 구체적이고 자세한 답변을 기대하는 것을 알 수 있다.

표 27과 28은 완성도에 대한 교사들의 평가 결과를 정리한 것이다. 완성도는 10번과 11번 문항에서 5점 만점으로 채점되었고, 하나의 글로써 얼마나 매끄럽고 자연스럽게 문장들이 연결되어 있는지 평가하는 유창성 측면을 살펴볼 수 있다.

표 27  
학생별 완성도에 대한 분석적 평가

학생	NT ( $n = 5$ )		KT ( $n = 5$ )		$t$	$p$
	$M$	$SD$	$M$	$SD$		
S1	3.40	1.08	4.00	.79	-1.000	.347
S2	4.20	.90	4.10	1.02	.163	.874
S3	4.40	.54	4.20	1.09	.365	.724
S4	4.50	.70	4.40	.82	.206	.842
S5	4.40	.65	4.50	.70	-.232	.822
S6	4.30	.97	4.40	.54	-.200	.846

표 28

문항별 완성도에 대한 분석적 평가

문항	NT (n = 5)		KT (n = 5)		t	p
	M	SD	M	SD		
10	4.07	.85	4.30	.81	-.443	.670
11	4.33	.61	4.23	.79	.223	.829

표 27과 28에서 볼 수 있듯이 학생별 점수와 10번과 11번 문항의 완성도 평가 차이를 살펴보았을 때 두 집단 사이에 유의한 차이는 없었다. 이는 앞서 설문 요인 분석 과정에서 대학생들의 말하기 평가에 대한 인식 요인 중 공통 상관 계수(.133)가 낮아 제거된 문항인 20번 문항에서 한국 대학생들이 영어 원어민 교수들은 유창성 영역에 더 비중을 두고 평가할 것(45%)이라는 인식과 차이를 나타낸다. 그러나 실제 영어 원어민과 한국인 교사의 말하기 완성도 평가에는 차이가 없음이 드러났다.

#### 4.4 영어 원어민과 한국인 영어교사의 말하기 오류 표시

지금까지 토익 스피킹을 활용한 한국 대학생들의 말하기 평가에 대한 영어 원어민과 한국인 영어교사의 평가 행동의 차이를 알아보았다. 말하기 평가와 오류 분석은 밀접한 관련성이 있다. 이는 오류를 많이 발견했음에도 불구하고 채점을 하는데 관대할 수 있고, 적은 오류에도 엄격한 채점을 할 수도 있기 때문에 오류에 따른 채점의 결과를 비교하는 것은 중요하다. 다음은 한국 대학생들의 말하기 평가에서 영어 원어민과 한국인 영어교사들의 오류 표시에는 어떠한 차이를 보이는지에 대한 분석결과를 보여준다.

표 29는 영어 원어민과 한국인 영어교사가 발견한 학생들의 말하기 오류의 개수 평균을 나타낸다. 발음, 문법, 완성도, 일관성, 어휘 항목에서 찾아낸 오류의 개수를 비교하여 보았을 때 발음과 문법에서 두 집단사이에 유의미한 차이를 보였다. 특히 발음은 본페로니 교정에 따라 알파 수준 .004보다 작은 .003으로 두 집단의 발음 오류 표시 개수에 차이가 있음을 알 수 있다. 문법 오류 표시( $p = .049$ )는 본페로니 교정( $p = .004$ )에서 차이가 있다고 보기 어려우나 두 집단사이 평균 점수 차가 일관성, 완성도, 어휘 오류 표시 보다는 크다고 할 수 있다.

표 29  
영어 원어민과 한국인 영어교사의 오류 표시

오류요소	NT (n = 5)		KT (n = 5)		t	p
	M	SD	M	SD		
발음	3.47*	.67	1.97	.56	4.192	.003
문법	2.97	.29	2.31	.56	2.313	.049
일관성	.21	.18	.31	.08	-.975	.362
완성도	.90	.26	.73	.18	1.179	.272
어휘	2.67	.72	2.53	.96	.248	.811

\* 오류 개수를 나타낸다.

발음 오류는 토익 스피킹 파트 1의 문항 1번과 2번의 답변에서 표시되었고, 문법, 일관성, 어휘 오류는 3번에서 11번, 완성도는 10번과 11번 문항 답변에서 살펴보았다. 오류 발생 빈도의 평균 차이를 보면 발음 > 문법 > 어휘 > 완성도 > 일관성 순서로 나타났다. 이러한 결과는 김나연과 이은주(2009)의 연구에서 전반적인 오류 발생 빈도는 문법 > 어휘 > 발음 오류 순으로, 고급 수준 학습자의 경우 오류 발생 빈도가 어휘 > 문법 > 발음의 순으로 나타났다는 결과와는 차이가 있다. 이러한 차이는 본 연구 참여자의 특성과 관련되었다고 볼 수 있다. 가령, 영어 원어민 교사 참여자가 특히 한국 학생들의 영어 발음의 정확성에 초점을 두고 말하기 평가를 실행하였다고 판단된다.

표 29에서 나타난 오류 개수 평균과 표 16의 영어 원어민과 한국인 영어교사의 분석적 평가 차이를 비교해 보면, 발음 점수가 다른 영역들 보다 낮았고(원어민 M = 2.24, 한국인 M = 2.34), 발음 오류 표시 개수가 가장 많았다. 즉, 두 집단이 발음 점수가 가장 낮은 것은 발음 오류가 많은 것이 원인으로 보인다. 한편, 영어 원어민들이 한국인 영어교사들 보다 더 많은 발음 오류를 표시하였고, 발음 평가 시 더 낮은 점수를 부여한 것을 보면 영어 원어민들이 발음 평가에 일관성 있게 엄격한 평가를 했던 것으로 해석할 수 있다. 발음 평가와 관련된 본 연구의 결과는 주미진(2004)의 연구에서 말하기 평가 채점자들은 발음을 가장 관대하게 평가하고 문법을 가장 엄격하게 평가한다는 연구 결과와 상이한 내용이다. 따라서 본 연구에 참여한 영어 원어민과 한국인 영어교사들이 발견한 발음 오류를 자세히 분석하기 위해 먼저 본 연구에 시행된 모의 토익 스피킹 시험의 1번 문항을 살펴보도록 한다.

<1번 문항>

Attention everyone. This is your captain, Andrew Taylor, speaking. We have reached our cruising altitude of 30,000 feet and the aircraft has stabilized. I'm going to turn off the seatbelt sign in a moment. However, I recommend you remain seated with your seatbelt fastened when you are not moving. Please sit back, relax, and enjoy the rest of the flight.



그림 2

ETS에서 제시한 문항 1의 모범 답안

그림 2는 ETS에서 제시한 문항 1의 모범 답안으로 수험자는 굵은 글씨들의 발음을 유의하고 강조하여 읽어야 한다. 또한, 굿기(slash, /) 기호로 끊어 읽기나, 문장의 마침이 표기되어 있다. 올리거나 내려 읽어야 하는 유의하여야 하는 억양들은 화살표로 표시되어 있다. 영어 원어민들과 한국인 영어교사들은 6명 학생들의 녹음된 파일을 듣고 발음상에 오류가 있다고 판단되는 부분을 표시하도록 요구되었다. 평가자들이 평가하는 데 있어서 선입견을 줄 수 있기 때문에 ETS에서 제시한 모범 답변들은 평가자들에게 주어지지 않았다. 표 30와 표 31은 영어 원어민들과 한국인 영어교사들이 발견한 발음 오류 차이를 학생별, 문항별로 분석한 것이다.

표 30  
학생별 발음 오류 표시

학생	NT (n=5)		KT (n=5)		t	p
	M	SD	M	SD		
S1	.50	.35	.10	.22	2.138	.065
S2	5.70	.76	4.60	.74	2.319	.049
S3	5.20	1.40	2.60	.65	3.772	.005
S4	2.70	1.15	1.20	.84	2.357	.046
S5	1.80	1.11	1.00	.61	1.425	.192
S6	4.90	1.02	2.30	1.30	3.506	.008

표 30에서 S1과 S5를 제외한 모든 수험자의 오류 표시에 두 집단 사이 차이가 있음을 볼 수 있다. 본페로니 교정( $p = .004$ )에 의하면 두 집단 사이에 유의한 차이를 보이지는 않지만, 가장 큰 차이를 보인 S3의 답변을 보면 영어 원어민( $M = 5.20$ )들이 한국인 영어교사( $M = 2.60$ )들 보다 많은 오류를 표시하였다. S3의 발음 오류를 살펴보았을 때(표 32 참조), 대부분의 영어 원어민 교사들은 공통적으로 ‘altitude,’ ‘30,000,’ ‘seatbelt,’ ‘seated,’ ‘fastened,’ ‘relax’ 와 같은 단어들을 오류로 표시하였다. 하지만 한국인 영어교사들은 ‘altitude’ 와 ‘seated’ 를 제외하고는 공통적으로 표시한 발음 오류가 많지 않았다. 특히 ‘seatbelt’ 라는 단어 발음은 대부분의 영어 원어민들은 오류라고 표시하였지만, 한국인 영어교사들은 한 명도 ‘seatbelt’ 를 오류라고 표시하지 않았다. 다시 말해, 영어 원어민들은 3번 학생의 ‘seatbelt’ 의 발음에서 /s/ 발음을 오류라고 표시한 반면, 한국인 영어교사들은 명백하게 틀린 발음인 /θ/나 ‘-ed’ 발음의 유무는 구별하였지만, /s/ 발음의 오류는 잘 인식하지 못하는 것으로 나타났다. 이런 차이의 이유는 한국인들은 /s/ 발음을 기식음화(aspiration) 하거나 /ʃ/로 대체하는 경향이 있는데, 한국인 영어교사들 역시 이러한 음소 차이를 잘 구별하지 않기 때문으로 보인다.

표 31에 제시된 것처럼 문항별로 두 집단 사이 평균을 비교해 보면 1번 문항에서 영어 원어민과 한국인 영어교사들의 오류 표시에 큰 차이( $p = .003$ )가 있음을 볼 수 있다. 문항 2번에서도 두 집단 사이에 유의미한 차이( $p = .016$ )를 보였으나, 본페로니 교정( $p = .004$ )에 의하면 두 집단 사이에 유의한 차이가 있다고 하기 어렵다.



표 31  
문항별 발음 오류 표시

문항	NT (n = 5)		KT (n = 5)		t	p
	M	SD	M	SD		
1	3.77	.53	2.07	.73	4.192	.003
2	3.17	.85	1.87	.43	3.050	.016

표 32는 토익 스피킹 1번 문항에 대한 6명의 학생들의 답변을 듣고 영어 원어민과 한국인 영어교사들이 발견한 발음 오류들의 단어들을 정리한 것이다. 굵은 글씨는 각 집단 5명 중 3명 이상의 교사들이 공통적으로 오류로 표시한 단어들이다.

표 32  
1번 문항에 대한 학생별 발음 오류 예시

	NT	KT
S1	<b>recommend</b> , seatbelt, rest	
S2	reached, <b>cruising</b> , 30,000, <b>stabilized</b> <b>recommend</b> , <b>seated</b> , Andrew, altitude, <b>fastened</b> , captain, rest	reached, <b>stabilized</b> , off, recommend, altitude, <b>seated</b> , rest, captain, <b>fastened</b>
S3	<b>altitude</b> , 30,000, <b>seatbelt</b> , <b>seated</b> , <b>fastened</b> , relax, you, please, flight, with,	<b>altitude</b> , <b>seated</b> , you, relax, 30,000, fastened
S4	<b>stabilized</b> , relax, captain, 30,000, forecast, with,	<b>stabilized</b> , rest, reached, sit
S5	30,000, off, recommend, rest	altitude, turn,
S6	reached, <b>cruising</b> , 30,000, <b>recommend</b> , <b>fastened</b> , everyone, of, the, rest,	30,000, the, <b>fastened</b> , reached, turn, rest,

먼저, S1의 발음 오류를 보면 한국인 영어교사들은 아무런 오류를 찾지 못한 반면, 영어 원어민 교사들은 세 개의 단어에서 발음 오류를 발견하였다. 영어 원어민

3명 이상이 공통적으로 ‘recommend’의 발음 오류를 발견하였고, ‘rest’를 보면 ‘recommend’와 ‘rest’ 둘 다 /r/ 발음의 오류를 표시하였다. S2의 오류를 살펴보았을 때에도, 대부분의 영어 원어민 교사들이 ‘reached,’ ‘cruising,’ ‘recommend’와 같은 /r/ 발음이 들어간 오류를 표시하였고, 영어 원어민 교사들은 주로 ‘stabilized,’ ‘seated,’ ‘fastened’와 같이 어말에 ‘-ed’가 들어간 단어들의 발음 어휘를 표시하였다. Avery와 Enrlisich(1992)는 한국인 화자의 영어 발음에 오류가 다소 많다고 지적하였는데 그 이유 중 하나로 한국어와 영어의 무성음과 유성음에 차이가 있기 때문이라고 하였다. 다시 말하면, 한국어에는 /f/, /v/가 없어 /p/나 /b/로 대체하고, /v/, /ð/, /z/, /ʒ/와 같은 유성음 발음을 정확하게 발음하지 못하는 경향이 있다. 또한, /s/를 기식음화하거나 /ʃ/로 대체하는 등의 오류를 쉽게 발견할 수 있다고 하였다. 실제로 한국인의 영어 자음 발음 오류에서 가장 많은 것 중 하나가 영어의 유성음을 영어의 무성음이나 한국어의 자음 소리로 바꿔서 발화한다는 것이다. 한국어에 존재하지 않는 영어의 마찰음(fricatives)을 이와 유사한 한국어 자음 소리로 대체하여 발음할 때가 많고 특히 영어의 유음(liquids)을 모두 /l/소리로만 발음 하거나 한국의 /ㄹ/로 바꾸어 발음하는 경향이 매우 강하다고 주장한 내용과 일맥상통하는 결과를 볼 수 있다.

S3과 S4의 오류에서 공통된 오류를 살펴보면 ‘seated’나 ‘stabilized,’ ‘fastened’와 같이 과거형이나 과거 분사형 어미 ‘-ed’가 붙었을 때 /id/나 /d/ 발음을 생략하는 오류를 만드는 것을 발견할 수 있다. S6의 발음 오류에서는 영어 원어민과 한국인 영어교사들이 공통적으로 ‘30,000’의 /ə/ 발음과 ‘fastened’의 어미 ‘-ed’의 /d/ 발음의 오류를 표시하였다. 종합적으로 학생들의 발음 오류를 살펴보면 대부분의 오류는 /r/이나 /ə/발음과 같이 한국어에 없는 음소들을 정확하게 발음하지 못하거나 어미 ‘-ed’의 발음을 생략하는 현상을 발견할 수 있다. 영어의 /ə/와 /ð/는 설치 마찰음(dental fricatives)으로 한국어에 없는 음소이기 때문에 /ə/는 /ㅅ/, /ㅈ/로, /ð/는 /ㄷ/으로 발음이 대체되기 쉽다. 손경애(1999)는 한국 학생들의 영어 발음상의 문제점 분석 연구에서 대부분의 한국 학생들은 /ə/를 /ㅅ/나 /ㅈ/로 발음하는 것으로 나타났다. 본 연구에서도 이와 유사한 발음의 오류를 밝힐 수 있었다. 문항 2번을 읽으면서 표시된 자세한 오류는 부록 6에 정리되어 있다.

영어 원어민과 한국인 영어교사의 문법 오류 표시 차이를 비교해보았다. 문법 오류는 토익 스피킹 문항 3번에서 11번까지 총 9문항에서 발견하였으며 두 집단 사이의 문법 오류 표시 차이는 표 33에 제시되었다.

표 33  
학생별 문법 오류 표시

학생	NT (n = 5)		KT (n = 5)		t	p
	M	SD	M	SD		
S1	3.62	.29	3.29	.52	1.244	.249
S2	3.49	.51	2.82	.88	1.463	.182
S3	2.62	.39	1.91	.46	2.635	.030
S4	2.04	.23	1.82	.66	.706	.500
S5	2.76	.20	1.73	.21	7.775	.001
S6	3.27	.69	2.31	1.00	1.763	.116

표 33에서 볼 수 있듯이 학생별로 문법 오류 차이를 비교해 보았을 때 S3와 S5의 문법 오류에서 영어 원어민과 한국인 영어교사 사이에 유의한 차이를 보였다. 두 집단 사이에 가장 큰 차이를 보인 S5의 문법 오류는 영어 원어민 교사(M = 2.76)들이 한국인 영어교사(M = 1.73)들 보다 유의미하게 많은 오류를 표시하였다(p = .001). S3의 문법 오류는 영어 원어민 교사(M = 2.62)들이 한국인 영어교사(M = 1.91)들 보다 많은 오류를 표시하여 두 집단사이에 유의미한 차이(p = .030)를 보였다. 즉, 영어 원어민들이 한국인 영어교사보다 문법 오류를 더 엄격하게 표시함으로써, C-H. Lee(2010)의 한국인들이 문법에 더 엄격하다는 연구와 다른 결과가 나타났다. 또한, 앞서 영어 말하기 학습과 평가에 대한 학생들의 인식에서 공통 상관 계수가 낮아 제거된 문항인 19번에서 학생들이 한국인 영어교사들은 문법 영역에 비중을 두고 평가할 것(56.3%)이라고 응답한 것과 다른 결과를 나타냈다.

다음은 S3과 S5의 일부 답변에 대한 영어 원어민 및 한국인 영어교사의 문법 오류 표시 및 수정 예시를 보여준다. 오류는 굵은 글씨로 표시하였고, 화살표의 오른쪽에는 수정된 오류이다.

<S3의 3번 문항 답변에 대한 NT2의 오류 표시 및 수정>

This picture was taken on **the** (**the** → **a**) mountain. What I can see first is that people standing on on the...(rocks) one of them is wearing a black short sleeves (**sleeves** → **sleeved**) shirt and shorts. He is pointing (**at**) some

trees. On the right side of the picture, I can see a woman wearing a white shirt. **On (on → in)** the background of the picture, I can see some people.

<S3의 3번 문항 답변에 대한 KT2의 오류 표시 및 수정>

This picture was taken on the mountain. What I can see first is that people standing on on the...(rocks) one of them is wearing a black short sleeves shirt and shorts. He is pointing (at) some trees. On the right side of the picture, I can see a woman wearing a white shirt. On the background of the picture, I can see some people.

먼저 S3의 3번 문항의 대답에 대한 영어 원어민과 한국인 영어교사들의 오류 표시 차이를 보았을 때 모든 영어 원어민 교사들은 ‘on the mountain’의 관사 ‘the’를 오류라고 표시하고 ‘a’로 수정하였다. 반면, 한국인 영어교사들은 관사의 오류는 발견하지 못했다. 모든 교사들이 공통적으로 찾은 오류는 ‘on the ...’에서 ‘the’ 뒤에 명사가 빠진 것을 찾아 ‘rocks’를 추가하였고, ‘pointing’에서 전치사 ‘at’이 생략된 오류를 발견하였다. 예시에서 보았을 때 NT2는 총 5개의 문법 오류를 발견하고 수정하였지만 KT2는 두 개의 오류를 수정하였다. 다음은 S5의 대답에 대한 영어 원어민과 한국인 영어교사의 문법 오류 표시 및 수정 예시이다.

<S5의 11번 문항 답변에 대한 NT2의 오류 표시 및 수정>

This is **a quite** → **quite a** tricky question for me but I .. for me I prefer studying in a library. I have some reasons to support my opinion. First, there are so many things to ... uh... there are so many things.. **uh** → **that could** interrupt + **me** when I study at **my** home such as computers, tv and so on. If I study in a library, many people who are studying hard **makes** → **make** me motivated so I can concentrate on my **works** → **work**. For example, yesterday I ... I **need** → **needed** to study hard because of my test. At that time, I went to the library near my house. So, I could concentrate

on my work and finally I passed the test so I was really happy.

<S5의 11번 문항 답변에 대한 KT3의 오류 표시 및 수정>

This is a quite tricky question for me but I .. for me I prefer studying in a library. I have some reasons to support my opinion. First, there are so many things to ... uh... there are so many things.. **uh** → **to** interrupt + **me** when I study at my home such as computers, tv and so on. If I study in a library, many people who are studying hard **makes** → **make** me motivated so I can concentrate on my works. For example, yesterday I ... I **need** → **needed** to study hard because of my test. At that time, I went to the library near my house. So, I could concentrate on my work and finally I passed the test so I was really happy.

S5의 11번 문항에 대한 답변을 살펴보면 영어 원어민과 한국인 영어교사들은 ‘interrupt’가 들어간 문장을 ‘to interrupt’나 ‘that could interrupt’와 같은 형식으로 바꾸고 목적어 ‘me’를 삽입하였다. 또한 ‘make’동사의 복수형을 단수 형태로 바꾸고 ‘need’동사를 ‘needed’로 과거형으로 고쳤다. 한편, 모든 영어 원어민들은 불가산 명사(non-countable noun) ‘works’를 복수 형태로 잘 못 쓰인 것을 오류로 표시하고 ‘work’로 수정하였지만, 한국인 영어교사들은 불가산 명사 ‘works’의 오류를 인지하지 못하였다. 또한, ‘at my home’이라는 명사구에서 영어 원어민들은 모두 ‘my’를 소거하여 오류로 표시하였지만, 한국인 영어교사들은 그대로 둔 것을 확인할 수 있었다. 상기 예에서 살펴볼 때 NT2는 총 7개의 오류를 찾아 수정하였고 KT3는 3개의 오류를 수정함으로써 영어 원어민들이 한국인 영어교사들보다 더 많은 문법 오류를 찾아내는 것을 확인할 수 있었다.

Yoon(2012)은 한국 학습자들의 영어 말하기에서 자주 발생하는 오류로 생략 오류가 74.9%로 가장 빈번하게 나타났고, 잘못된 형태를 이용하는 오류가 19.9%, 첨가 오류 3.5%, 잘못된 어순이 1.7%의 순으로 나타났다. 특히 생략 오류에서는 관사(29.9%)나 전치사(15.6%)의 생략이 가장 많았다. 또한, 전치사(34.8%)나 시제(32.6%), 또는 어휘 선택(21.7%)의 부분에서 잘못된 형태를 사용하는 오류를 범했다. 박은진(2004)의

한국 대학생들의 오류 분석 연구에서는 동사 오류가 가장 자주 나타났고, 관사의 오류 역시 빈번했다. 동사 오류는 주로 수의 일치나 과거 동사와 관련된 오류가 주를 이뤘다. 본 연구 참여 학생들의 문법 오류에서도 잘못된 전치사나 관사를 사용하거나, 동사의 단수와 복수 형태, 과거 동사의 적절한 형태를 사용하지 못하는 등의 오류를 교사들이 표시하고 수정하는 것을 볼 수 있었다.

표 34는 문항별로 학생들의 문법 오류를 정리한 것이다. 7번과 10번, 11번 문항에서 영어 원어민과 한국인 영어교사들의 문법 오류 표시 개수에 차이가 있었다. 두 집단 사이에 가장 큰 차이를 보인 문항은 10번으로 영어 원어민들은 평균적으로 6.77개의 문법 오류를 표시하였고, 한국인 영어교사들은 4.73개의 오류를 표시하여 영어 원어민들이 한국인 영어교사들 보다 더 많은 문법 오류를 찾아 유의미한 차이( $p = .010$ )를 보였다. 하지만 본페로니 교정으로 본 연구 결과를 분석하면 .004보다 작아야 유의미하므로 두 집단 사이에 유의미한 차이가 없다고 해석할 수 있다.

**표 34**  
**문항별 문법 오류 표시**

문항	NT ( $n = 5$ )		KT ( $n = 5$ )		$t$	$p$
	$M$	$SD$	$M$	$SD$		
3	4.33	1.09	2.83	1.31	1.964	.085
4	.97	.14	1.03	.30	-.453	.663
5	1.53	.22	1.70	.49	-.693	.508
6	3.50	.37	3.53	1.00	-.069	.946
7	1.50	.37	1.06	.19	2.316	.049
8	1.23	.53	.57	.48	2.074	.072
9	1.93	.48	1.47	.46	1.565	.156
10	6.77	.81	4.73	1.07	3.368	.010
11	4.93	.60	3.90	.76	2.392	.044

다음은 S1의 11번 답변에 대한 영어 원어민과 한국인 영어교사의 문법 오류 표시 및 수정 내용 예시이다.

<S1의 11번 문항 답변에 대한 NT5의 오류 표시 및 수정>

Hello, this is Jang returning your call. I just got your message and understand your problem. Your problem is that you're now arranging the school alumni reunion event on ... on someday. And you need some **advices (advices → advice)** from me. On the basis of my secretary work, I can suggest that at first you have to send mass emails to **every(every → all)** members to join the party. In this way, you can contact almost everyone to come **in(in → to)** the party. If you have any **question(question → questions)**, **tell(tell → ask/ call)** me anytime. Thanks, bye.

<S1의 11번 문항 답변에 대한 KT5의 오류 표시 및 수정>

Hello, this is Jang returning your call. I just got your message and understand your problem. Your problem is that you're now arranging the school alumni reunion event on ... on someday. And you need some advices from me. On the basis of my secretary work, I can suggest that at first you have to send mass emails to every **members (members → member)** to join the party. In this way, you can contact almost everyone to come **in (in → to)** the party. If you have any **question(question → questions)**, tell me anytime. Thanks, bye.

S1의 11번 답변에서 문법 오류를 NT5와 KT5가 각각 표시한 것을 보면 NT5는 총 5개의 문법 오류를 표시하였고, KT는 3개를 표시하였다. 두 교사들은 공통적으로 ‘come in’의 ‘in’을 ‘to’로 ‘question’을 ‘questions’로 수정하였다. 이러한 오류는 대부분의 교사들이 공통적으로 지적한 오류들로 학생들의 잘못된 전치사의 사용이나, 명사의 복수 형태를 수정하였다. 다만, 대부분의 영어 원어민들은 ‘tell me anytime’에서 ‘tell’을 어법 및 어휘 오류로 동시에 표시하였으나, 한국인 영어교사들은 이 부분을 오류로 표시하지 않았다. 종합적으로 보았을 때, 영어 원어민들이 한국인 영어교사들 보다 더 많은 문법 오류를 표시하였고, 이는 앞서 제시한 표 16에서 영어 원어민 교사들이 한국인 영어교사들 보다 문법 평가에서 더 낮은 점수를 보인 것과 일관되는 결과이다. 즉,

영어 원어민들이 한국인 영어교사를 보다 문법 평가에서도 더 엄격한 것으로 나타났다.

표 35과 36은 영어 원어민과 한국인 영어교사들의 일관성 오류 발견 차이를 비교한 것이다. 일관성은 토익 스피킹 3번에서 11번까지 총 9개 문항에서 오류를 표시하였다. 본 연구에서 일관성이란 문제에서 원하는 답변을 얼마나 적절하게 하는지에 관한 것으로, 교사들은 문제에서 요구하는 답변이 아닌 부적절한 응답을 하거나, 불필요한 부분이라고 판단하여 오류라고 생각되는 문장을 표시하도록 요구되었다. 표 35에서 제시된 것과 같이 학생별로 일관성 오류 발견 차이를 비교해 보았을 때 두 집단 사이에는 유의미한 차이가 나타나지 않았다.

**표 35**  
**학생별 일관성 오류 표시**

학생	NT ( <i>n</i> = 5)		KT ( <i>n</i> = 5)		<i>t</i>	<i>p</i>
	<i>M</i>	<i>XC</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>		
S1	.29	.15	.38	.17	-.883	.403
S2	.20	.28	.36	.09	-1.192	.268
S3	.24	.18	.20	.21	.354	.733
S4	.24	.24	.22	.09	.173	.868
S5	.13	.24	.17	1.00	-.381	.713
S6	.18	.17	.33	.20	-1.300	.230

표 36에서 문항별로 오류 개수에서 11번 문항에 대해 한국인 영어교사( $M = .33$ )들이 영어 원어민( $M = .07$ )보다 높은 평균( $p = .046$ )을 보이긴 했지만, 본페로니 교정( $p = .004$ )을 따르면 유의한 차이가 있다고 하기 어렵다. 그러므로 영어 원어민과 한국인 영어교사는 일관성 측면에서 유사한 평가를 내렸다는 결론을 도출할 수 있다.



**표 36**  
**문항별 일관성 오류 표시**

문항	NT (n = 5)		KT (n = 5)		t	p
	M	SD	M	SD		
3	.13	.30	.20	.22	-.404	.697
4	.30	.22	.10	.09	1.897	.094
5	.20	.14	.27	.09	-.894	.397
6	.20	.14	.13	.18	.649	.535
7	.30	.32	.37	.27	-.354	.733
8	.33	.23	.62	.25	-1.797	.115
9	.16	.20	.10	.22	.492	.636
10	.23	.28	.40	.38	-.786	.455
11	.07	.09	.33	.24	-2.359	.046

영어 원어민 교사와 한국인 영어교사의 완성도 오류 표시 차이를 분석한 결과는 표 37과 표 38에 정리되었다. 완성도 오류 평가는 토익 스피킹 문항 10번과 11번에서 이루어졌고, 본 연구에서 완성도란 문단 내에서 내용이 매끄럽게 이어지고, 적절한 대명사나 접속사 등의 응집장치를 활용하여 문장을 자연스럽게 구사하는 능력을 말한다.

**표 37**  
**학생별 완성도 오류 표시**

학생	NT (n = 5)		KT (n = 5)		t	p
	M	SD	M	SD		
S1	2.40	.65	1.40	.65	2.425	.042
S2	.40	.42	.40	.42	.000	1.000
S3	.40	.65	.50	.35	-.302	.771
S4	.90	.42	.60	.42	1.134	.290
S5	.40	.65	.60	.55	-.525	.614
S6	.90	.54	.90	.42	.000	1.000

표 38  
문항별 완성도 오류 표시

문항	NT (n = 5)		KT (n = 5)		t	p
	M	SD	M	SD		
10	.83	.29	.67	.40	.877	.406
11	.97	.40	.80	.36	.693	.508

표 37과 38에서 볼 수 있듯이, 완성도 오류 표시에 두 집단은 유사한 오류 표시를 보였다. 교사들은 학생들의 답변에서 부자연스러운 문장이나 적절하지 못한 접속사나 대명사의 사용 등으로 내용의 완성도에 지장을 준다고 여기는 부분을 오류로 표시하였다. 완성도 오류를 학생별 차이에 따라 분석해 보았을 때 S2와 S6은 두 집단이 동일한 평균 오류 개수( $M = .90$ )를 보이며, 표 38에서 문항별 오류 차이를 보면 영어 원어민 교사들이 약간 높은 평균을 보이지만 유의미한 수준은 아님을 알 수 있다.

다음은 영어 원어민과 한국인 영어교사가 완성도에 오류가 있다고 표시한 답변의 예시이다. 해당 시험의 11번 문제는 “도서관과 집 중, 어느 곳에서 공부를 하기를 선호하느냐?(Which do you prefer to study in a library or at home?)” 는 의견을 묻는 문항이었다. 오류 표시는 가운데 실선으로 표시하였다.

<S1의 11번 문항 답변에 대한 NT1의 오류 표시 및 수정>

I prefer studying in a library. This is because I can be ~~I can be~~ more motivated to study because study with another students for concentrating on their jobs. Also, when I study in my at home, it is easy to lose my lose my concentration because because I have tv set and computers and another enjoyable things ~~to make me to make me do not~~ make me not to concentrate on my job. ~~So, I think I pre.~~ I think studying in a library is the most recommended recommendable thing to do.

<S2의 11번 문항 답변에 대한 KT1의 오류 표시 및 수정>

I prefer studying in a library, because I .. I can focus on my study and

there are not on TV, so ~~I just I just I~~ can study more than at home. And in my case, ~~I have a brother so sometimes my brother is very noisy at home.~~ So, I don't like when I study at home, just I want a quiet atmosphere so, therefore, I prefer studying in a library.

예시에서 볼 수 있듯이 교사들은 불필요하게 반복되는 ‘I can be’ 또는 ‘to make me’와 같은 문구들이 완성도를 떨어뜨린다고 판단하여 오류로 표시하였다. 특히 KT2는 “I have a brother so sometimes my brother is very noisy at home.”을 완성도 측면에서 오류라고 표시하였는데, 이 문장이 전반적인 내용에서 불필요하게 들어가 있는 것처럼 어색하게 느껴져서 완성도가 떨어지는 문장으로 표시하였다고 주장하였다. 또한, “I can focus on my study and there are not on TV”라는 문장에서 ‘and’라는 접속사 보다는 ‘because’를 쓰는 것이 더 자연스럽다고 하였다. 이러한 결과를 통해 완성도 오류 발견 측면에서 영어 원어민과 한국인 영어교사들은 유사한 평가를 내리는 것을 볼 수 있다. 즉, 한국 대학생들의 말하기 평가의 완성도 측면에서 두 집단 사이에 큰 차이가 없다는 것을 발견할 수 있었다.

표 39는 영어 원어민 교사와 한국인 영어교사의 어휘 오류 발견 차이를 나타낸다. 표에서 볼 수 있듯이 두 집단 사이에 유의한 차이는 보이지 않았다. 김나연과 이은주(2009)에 따르면 어휘 오류는 잘못되거나 부적절한 어휘를 사용하는 것을 의미하는데, 우리나라에서 사용하는 외래어의 오용이나 잘못된 사고로 어색한 단어를 발화하는 것도 어휘 오류에 포함된다.

**표 39**  
**학생별 어휘 오류 표시**

학생	NT (n = 5)		KT (n = 5)		t	p
	M	SD	M	SD		
S1	3.40	1.14	4.00	1.41	-.739	.481
S2	5.00	2.12	4.60	1.51	.343	.740
S3	3.60	1.14	2.60	1.34	1.270	.240
S4	1.80	.44	1.80	1.30	.000	1.000
S5	1.80	.84	1.60	.55	.447	.667
S6	.40	.55	.60	.89	-.426	.681

다음은 학생들의 발화에서 잘못된 어휘 사용이라고 발견한 예시이다. 7번 문항은 제시된 표에서 올바른 정보를 찾아서 답하는 파트 IV의 문제로 “어떠한 항공사를 이용하며 어디에서 머물게 되느냐?(Which airline am I flying on Friday? What is the name of the hotle that I will be staying at?)” 는 문제였으며 일정표 및 모범답안은 부록 4에 제시되어 있다.

<S1의 7번 문항 답변에 대한 KT1의 오류 표시 및 수정>

Your flight will depart on Cleveland, Northeast Flight 789 number and you **arrive** (**arrive** → **stay**) at Regency hotel.

S1은 어디에서 머물게 되느냐는 문제에 대한 답변을 할 때 ‘stay’ 대신 ‘arrive’ 라는 단어를 썼다. KT1 뿐만 아니라 모든 교사들이 해당 단어를 ‘stay’ 로 수정하였다.

<S3의 10번 문항 답변에 대한 NT1의 오류 표시 및 수정>

Hello, Ann. This is JH Lee returning your call. I just got your message and understand your problem. The problem is that um.. you.. you how to **touch** your members. You your members are approximately 2,000 people so I suggest that you can send mass email to your members. I think it is very efficient way to **touch** your members. So, you don't have to worry about this problem anymore. Um... uh.. so.. if you have any questions, please call me back. Thank you, bye.

**(touch -> get in touch with)**

10번 문항은 담화를 듣고 문제점을 찾아 그에 대한 해결책을 제시하는 문제였다. NT1은 ‘touch’라는 단어를 어휘 오류로 표시하고 ‘get in touch with’라는 표현으로 수정하였다. 다른 모든 원어민, 한국인 교사들도 ‘touch’라는 단어를 어휘 오류로 표시하였고 이를 ‘get in touch with’로 수정하거나 ‘contact’라는 단어로 수정하였다.

이러한 예시를 통해서 볼 수 있듯이 영어 원어민과 한국인 영어교사는 모두 어휘 오류를 적절하게 표시하고 수정하였다는 것을 알 수 있다.

## 5. 결론

### 5.1 연구 요약

본 연구는 영어 말하기 지도에 대한 영어 원어민과 한국인 영어교사들의 인식을 살펴보고 영어 말하기 학습 및 평가에 대한 한국 대학생들의 인식을 알아보았다. 그리고 한국 대학생들의 영어 말하기 시험을 영어 원어민과 한국인 영어교사들이 평가를 했을 때 어떠한 평가 행동의 차이를 보이는지에 대해 알아보고자 발음, 문법, 일관성, 완성도에 따라 분석적 평가의 결과를 비교하였다. 마지막으로, 영어 원어민과 한국인 영어교사들이 한국 대학생들의 말하기 평가 시 발견하는 오류(발음, 문법, 일관성, 완성도, 어휘)에 대해서 비교 분석하였다. 본 연구를 위해 21명의 교사와 110명의 학생들이 설문에 참여하였고, 6명의 한국 대학생들이 모의 토익 스피킹 시험을 치렀다. 5명의 영어 원어민 교사와 5명의 한국인 영어 교사들이 학생들의 토익 스피킹 시험 평가에 참여하였다. 평가 자료와 설문지를 분석한 연구 분석 결과의 결론은 다음과 같다.

말하기 지도에 대한 교사들의 인식은 총 다섯 개의 요인으로 분석되었다. 교사들의 영어 말하기 능력 향상을 위한 노력, 영어 말하기 지도 어려움, 영어 말하기 지도 영역의 중요성, 학생들의 영어 말하기 어려움에 대한 인식, 학생들의 말하기 학습에 대한 인식에 관한 다섯 개의 요인들 중 영어 말하기 능력 향상을 위한 노력과 영어 말하기 지도 어려움에 두 집단이 유의한 인식 차이를 보였다.

대부분의 한국인 영어교사들은 주로 발음, 유창성, 문법 사용 능력을 향상시키기 위해 노력하는 것으로 나타났으나, 영어 원어민 교사들의 경우 개인적인 연습시간 즉, 수업 준비시간을 늘리기 위해 노력하는 것으로 나타났다. 이는, 영어 원어민들은 모국어인 영어를 가르치기 때문에 발음, 유창성, 문법 사용 능력 향상과 같은 영역에 시간을 투자하여 노력할 필요가 없지만, 한국인 영어교사들은 외국어로서 영어 말하기를 학생들에게 지도하기 위해서 여러 영역에서 노력하여야 하는 것으로 보인다. 말하기 지도의 어려움에서도 대부분의 영어 원어민 교사들은 부담을 느끼지 않았지만, 많은 한국인 영어교사들은 영어 말하기 지도에 어려움을 느끼는 것으로 나타났다.

말하기 지도 영역의 중요성에 대한 두 집단의 인식에는 큰 차이가 나타나지

않았으며 영어 원어민과 한국인 영어교사들 모두 학생들에게 말하기를 지도하는 것은 중요하다고 인식하고 있었다. 이러한 인식은 영어가 국제 공용어로서 위상을 높이고 있고, 점차적으로 말하기에 대한 관심이 높아지면서 비롯된 인식의 결과로 보인다. 발음 지도와 일관성 있는 대답에 대한 지도의 중요성에 대해서는 두 집단이 상이한 인식을 보였는데, 대부분의 한국인 영어교사들은 발음이 중요하다고 생각하였으나, 영어 원어민 교사들은 12명 중 3명이 그렇지 않다고 응답하여 다른 결과가 나타났다. 대부분의 영어 원어민 교사들은 일관성 있는 응답의 중요성을 강조하였고, 한국인 영어교사들은 ‘보통’ 이나 ‘그렇지 않다’ 고 응답한 교사들이 9명 중 6명이나 되었다. 그러므로 말하기 지도 및 지도 영역에 대한 중요성은 두 집단 사이에 차이가 있을 수 있음을 알 수 있다. 하지만 발음과 일관성 외 문법, 어휘, 응집력 있는 대답은 두 집단 모두 중요하다고 인식하였다.

학생들의 영어 말하기 어려움에 대해서 한국인 교사들은 어휘를 원인으로 인식하였고, 영어 원어민들은 학생들이 발음을 가장 어렵하다고 생각하였다. 이러한 결과는 한국인 영어교사들은 지도하는 학생들이 다양한 어휘를 적절히 사용하지 못하거나, 영어 말하기에서 단어가 떠오르지 않아 말하기를 주저하는 모습을 보고 어휘를 의사소통 단절의 원인으로 보았을 것으로 판단된다. 하지만, 영어 원어민 교사들은 한국 학생들이 정확한 영어 발음을 구사하기 어려워 더듬거리거나, 자신감이 결여된 모습을 보여 발음을 말하기의 어려움으로 보았을 것이라 사료된다. 마지막으로 영어 원어민과 한국인 영어교사 모두 학생들이 영어 말하기의 중요성을 인식하고 있으며, 교과 성적이나 취업 등의 목적을 달성하고자 영어 말하기를 배운다고 생각하고 있었다.

영어 말하기 학습과 말하기 평가에 대한 한국 대학생들의 인식을 알아보기 위해 한국 대학생 110명을 대상으로 설문 조사를 실시하였다. 설문 문항들은 요인 분석 결과 영어 말하기 학습에 대한 태도, 영어 말하기 평가에 대한 인식, 영어 말하기 평가 영역에 대한 인식의 세 가지 요인들로 압축되었다.

학생들의 인식 결과를 정리하면, 한국 대학생들은 영어를 잘하고 싶은 것으로 나타나 국제 공용어로서 영어의 높은 위상을 보여준다. 또한 학생들은 영어에 높은 흥미를 보였고, 그로 인해 다른 과목보다 영어에 더 비중을 두고 공부하는 것으로 나타났다. 영어 말하기 실력을 향상시키기 위해 대부분의 학생들은 발음을 향상시키고자 노력하였다. 이러한 결과는 영어 교사들이 발음 지도가 말하기 지도에서 중요하다고 대답한 것과 동일한 맥락을 보인다.

말하기 평가에 대한 학생들의 인식을 요약하면, 한국 대학생들은 말하기 시험을 준비하기 위해 말하기 공부를 하는 것으로 나타났다. 이는 많은 학교나 기업에서 영어 말하기 능력을 요구하고 있는 추세에 따라 학생들도 말하기 능력 평가를 준비하고 있는 것으로 보인다. 대부분의 학생들은 한국 학생들의 말하기 평가를 영어 원어민 교사가 하는 것이 바람직하며, 영어 원어민과 한국인 영어교사의 평가는 차이가 있을 것이라고 생각하고 있었다. 말하기 평가 시 중요한 영역은 발음과 응집력 있는 대답으로 꼽아 한국인 영어교사들의 말하기 지도 영역의 중요도와 동일한 결과를 보였다.

한국 대학생들의 말하기 평가에서 영어 원어민과 한국인 영어교사 사이의 말하기 평가 행동(발음, 문법, 일관성 및 완성도)에는 대부분 두 집단 사이에 유의한 차이가 나타나지 않았다. 이러한 결과는 영어 원어민 교사들과 한국인 영어 교사들의 평가에 차이가 있을 것이라는 학생들의 인식과 다른 결과를 보여주었다.

영어 원어민과 한국인 영어교사들이 한국 대학생들의 말하기 평가 시 오류를 표시하는 데 있어서 어떠한 차이가 있는지 알아보고자, 발음, 문법, 일관성, 완성도, 어휘에 따른 오류를 표시하고 분석하였다. 두 집단 사이에 발음과 문법 오류 표시에서 유의미한 차이를 보였으며, 오류 표시는 발음 > 문법 > 어휘 > 완성도 > 일관성 순서로 발음 오류를 가장 많이 표시하였다. 영어 원어민들이 평균적으로 더 많은 발음 오류를 발견하여 한국인 영어교사들과 유의미한 오류 표시 차이를 보였으며, 문법 오류 역시 영어 원어민들이 한국인 영어교사들 보다 더 엄격하게 오류를 표시하는 것으로 보인다.

## 5.2 교육적 함의

본 연구 결과를 보았을 때 영어 원어민, 한국인 영어교사와 한국 대학생 모두 영어 말하기 학습 및 평가에 중요성을 인지하고 있음을 확인할 수 있었다. 반유미(2013)나 강민지(2013)의 연구에서 학생들이 말하기 학습에 흥미를 가지고 있으며, 말하기 능력이 중요하다고 인식한다는 내용과 동일하다. 전지현, 이완기와 김정렬(2011)은 한국인의 영어 말하기 능력 기대 수준에 관한 연구에서 대부분의 학생들이 미래에 필요한 영어 능력을 말하기 능력으로 꼽았다. 또한, 교육 수요자 모두 말하기에 대한 교육 요구 수준이 매우 높고, 기대하는 수준도 상당히 높아 현재



진행되고 있는 영어 말하기 교육 강화의 필요성에 대해 강조하였다. 본 연구에서 한국 대부분의 대학생들이 말하기 능력의 중요성을 인식하고 있었고, 말하기 능력을 기르기 위해 노력한다는 사실을 확인함으로써 본 연구의 결과는 학생들의 교육적 필요를 충족하기 위하여 효과적인 말하기 교육이 더욱 절실하게 필요함을 시사하고 있다.

영어 원어민과 한국인 영어교사들의 말하기 평가 행동 차이에 유의미한 차이가 거의 발견되지 않았으나, 말하기 평가 시 발견되는 오류 분석 결과 영어 원어민 교사들과 한국인 영어 교사들 사이에 발음과 문법 오류에서 유의미한 차이를 보였다. 발음 오류는 /r/이나 /e/와 같은 한국어에 없는 발음이나 어미 ‘-ed’의 발음이 생략되는 현상 등을 발견 할 수 있었다. 그러므로 영어 말하기를 지도할 때 한국어에 없는 발음 들이나 어미 ‘-ed’나 ‘-es’와 같은 발음 들을 중점적으로 가르칠 필요가 있다. 또한, 동사의 단수나 복수 형태나, 관사의 사용, 전치사 오류 등이 많이 나타났으므로 말하기 지도 시 이러한 부분을 염두하고 지도할 필요가 있다. 안지인과 정현성(2004)은 한국인 영어 학습자들의 발음 오류를 분석하고, 영어 교육에 있어서 발음 학습의 중요성에 대해 강조하였다. EFL 환경에서 효과적인 발음 교육을 위해서 먼저 현장 교사들을 위한 체계적인 영어 발음 훈련 프로그램과 연수를 개발하는 것이 중요하며, 영어 발음 학습을 위한 서적을 개발 및 출판하여 학습자들이 적극적으로 발음 학습을 할 수 있도록 해야 한다고 주장하였다. 이와 마찬가지로, 교사들과 교육 개발자들은 교육현장에서 발음 교육의 중요성을 인식하고, 한국 학생들이 어려워하는 발음 및 문법에 대해 이해할 필요가 있다. 또한 교사들에게 체계적인 발음 교육 및 문법 오류 등과 관련된 연수 및 강의를 제공되어야 하며, 교사들은 이러한 교육을 받음으로써 학생들에게 더 나은 지도를 할 수 있어야 한다.

한국 학생들의 정확한 말하기 구사능력을 기르기 위해 한국인 영어교사들도 영어 원어민들처럼 한국 학생들의 발화 시 나타나는 발음 및 문법 오류를 최대한 정확히 파악하고 수정할 수 있는 능력을 기르는 것이 중요하다고 사료된다. 또한 말하기 평가는 정확한 평가 지침이 있더라도 주관성이 개입되어 평가의 신뢰성을 확보하기 어려울 수 있다는 단점이 있기 때문에 말하기 능력의 평가와 관련한 교육의 필요성이 제기된다. 따라서 한국인 영어교사들을 위한 발음이나 문법에 관련된 교육이나 훈련뿐만 아니라, 말하기 평가의 지침이나 신뢰성을 유지할 수 있는 방법과 관련된 교사 교육이 필요하다. 즉, 교사들에게 평가와 관련된 세미나나 설명회를 제공하거나, 온라인 강의 등을 활용한 교사 교육 환경을 구축하는 것이 중요하다 하겠다.

### 5.3 연구의 제한점

본 연구의 진행과정과 결과 분석에서 드러난 몇 가지 제한점이 있었다. 먼저, 평가에 참여한 영어 원어민 및 한국인 영어교사들의 수가 각 5명씩으로 적고, 시험에 참여한 학생들의 수도 6명으로 수험자가 적기 때문에 본 연구의 결과를 다른 영어 교사 집단 또는 학습자 대상에 일반화시키기에 제한점이 있다. 또한, 본 연구에서 사용한 평가 도구인 토익 스피킹의 특성상 문항별 답변 시간이 15초에서 60초 정도로 길지 않고 문제가 단순하며, 평가 척도가 0~3점의 4점이나 0~5점의 6점 척도로 크지 않아 정확성 및 유창성을 평가하기 어려웠을 수 있다.

### 5.4 후속 연구 제언

본 연구의 제한점을 바탕으로 후속 연구에서는 더 많은 수의 평가자들과 수험자들의 참여가 필요하다. 또한, 토익 스피킹 시험의 문항이 단순하고, 채점의 척도가 간결하기 때문에 토익 스피킹 이외의 다양한 말하기 시험의 도구를 사용하거나 더욱 세부적인 채점 척도를 활용한다면 더욱 신뢰할 수 있는 결과를 도출할 수 있을 것으로 보인다. 특히 학생들이 답변할 수 있는 시간이 조금 더 길거나, 답변할 문제가 다양하다면 더욱 타당하고 세심한 말하기 평가가 이루어 질 수 있을 것이다.

한국 학생들은 대부분 10년이 넘게 학점과 취업을 위해, 또는 직장인들은 승진을 하고자 영어에 시간과 노력을 투자한다. 토익과 같은 듣기 및 읽기 능력을 다루는 평가 방법만으로는 실질적인 의사소통 능력에 문제가 있음을 간파하고 많은 학교나 기업들이 토익이외에 토익 스피킹이나 오픽과 같은 말하기 평가 점수를 요구하고 있다. 하지만 말하기능력은 단기간에 급속도로 향상되는 언어 영역이 아니고 실제 생활에서 말하기를 충분히 연습할 만큼의 여건이 주어지지도 않았다. 그러므로 말하기 능력의 중요성에 대해 인식하고 노력하는 것은 매우 중요하다. 또한, 한국과 같은 EFL 환경에서 영어 원어민뿐만 아니라 한국인 영어교사들도 토익 스피킹이나 오픽과 같은 말하기 영역을 지도하고 평가하고 있다. 한국인 영어교사들은 비원어민이기 때문에 영어 원어민과 같은 말하기 평가를 하지 못하고 평가에 어려움을 겪을 것이라는 인식이 있지만, 본 연구를 포함한 다양한 연구들이 영어 원어민과 비원어민들의 평가 사이에 큰 차이가 없음을 밝혀냈다. 그러므로 한국인 영어교사들도 충분한 교육과

노력을 통해 영어 원어민들과 같은 말하기 지도 및 평가가 가능함을 인식하고  
자신감을 가지고 학생들을 교육할 수 있기를 바란다.

## 참고문헌

- 강민지. (2013). *중학교 영어 말하기와 쓰기에 대한 학생들의 인식과 그 평가 실태*. 미출간 석사학위논문. 대전: 충남대학교.
- 강석한, 이석재. (2011). 한국인 영어 발음의 좋음과 나쁨 인지 평가에 영향을 미치는 초분절 매개변수 연구. *말소리와 음성과학*, 3(2), 3-10.
- 김나연, 이은주. (2009). 대학에서의 영어 말하기 오류수정 피드백과 학습자 반응: 교사와 학습자의 태도를 중심으로. *영어어문교육*, 15(4), 237-264.
- 김성수, 안경자. (2014). 한국 초등영어 학습자의 말하기 능력 수준에 따른 말하기 오류 양상 및 교사의 교정 피드백. *현대영어영문학*, 58(1), 93-121.
- 김세원, 류아현, 권희정(편.). (2012). *TOEIC speaking prep book*. 서울: YBM.
- 김순복. (1997). 원어민과 비원어민 영어교사의 교육적 효과상의 차이와 그 제언. *Studies in English Education*, 9, 87-99.
- 김재혁. (2001). 초등영어 교사 연수의 효과에 관한 연구. *영어교육 연구*, 13(1), 131-161.
- 김지영. (2008). *영어 말하기 능력의 중요성*. 2016년 4월 20일에 검색함.  
[http://2j84223.blogspot.kr/2008/07/blog-post\\_8583.html](http://2j84223.blogspot.kr/2008/07/blog-post_8583.html).
- 김현주. (2007). 영어 말하기 평가의 채점 과정 연구. *영어 영문학연구*, 49(4), 169-186.
- 남지영. (2003). 영어 듣기·말하기 교육론. 김영숙, 최연희, 차경애, 김은주, 남지영, 문영인(편.), *영어과 교육론: 이론과 실제* (pp. 249-291). 서울: 한국문화사.
- 박기화. (1996). 원어민 영어교사 활용을 위한 제언. *외국어교육*, 3(1), 19-42.
- 박민정. (2007). 원어민/비원어민 교사의 수업에 대한 대학생들의 인식 및 평가: English only class에서의 비원어민 교사의 가능성. *인문학 연구*, 12, 65-97.
- 박약우. (2006). 영어 원어민 교사와 비영어 원어민 교사의 역할. *초등 영어 교육*, 20, 5-10.
- 박은진. (2004). *영어 말하기 시험에서 관찰된 오류 원인과 유형 분석*. 미출간 석사학위 논문. 서울: 숙명여자대학교.
- 반유미. (2013). *국가영어능력평가시험(NEAT) 말하기평가에 대한 고등학교 교사들의 인식 및 대비실태에 관한 연구*. 미출간 석사학위논문. 서울: 한양대학교.

- 배소연. (2010). *한국인의 영어 발음에 대한 한국인 평가자의 일관성 연구 - 평가자 내적/외적 신뢰도 분석*. 미출간 석사학위논문. 대구: 계명대학교.
- 배태일. (2013). 한국 대학생들의 영어 말하기 능력에 미치는 요인 분석. *영어교육연구*, 25(1), 145-160.
- 손경애. (1999). 한국 학생들의 영어 발음상의 문제점 분석 연구. *교육연구*, 18(2), 1-24.
- 신길호. (2010). ‘영어로 진행되는 영어교육’의 실태분석과 개선방안 모색. *언어학 연구*, 18, 79-99.
- 신동일. (2004). “아무튼 high level은 아닌 것 같아요” 채점방식 재설계 사례 연구. *영어교육*, 59(2), 351-372.
- 신동일, 김종국. (2009). 영어말하기평가의 문항분석. *영어교육*, 64(2), 103-124.
- 신상근. (2007). 예비교사의 평가전문성 신장을 위한 동료평가의 유용성에 관한 연구. *영어교육연구*, 19(1), 183-200.
- 안미경. (1999). *고등학교 영어 말하기 평가의 역류효과(washback)에 대한 비교연구*. 미출간 석사학위논문. 서울: 이화여자대학교.
- 안지인, 정현성. (2004). 한국인 영어학습자들의 발음 오류 분석. *교육연구*, 1(1), 119-150.
- 오은미. (2012). *영어 말하기 평가 시험이 한국 대학생의 학습전략에 미치는 영향*. 미출간 석사학위논문. 서울: 숙명여자대학교.
- 유경아. (2010). *비원어민 채점자의 영어 말하기 능력도 수준이 영어 말하기 채점 결과와 과정에 미치는 영향*. 미출간 박사학위논문. 서울: 이화여자대학교.
- 유은미. (2014). *고등학생 영어발화에 대한 한국인 영어 교사와 원어민의 발음평가 비교 연구*. 미출간 석사학위논문. 청주: 한국교원대학교.
- 윤원희. (2009). 한국인 영어 학습자 발음평가에 대한 한국인과 원어민의 차이. *언어과학연구*, 48, 201-217.
- 이완기. (2003). *영어 평가 방법론*. 서울: 문진미디어.
- 이유리. (2007). *원어민 영어교사와 비원어민 영어교사의 인식비교: 교수행동, 교수영역 및 교수방법을 중심으로*. 미출간 석사학위논문. 서울: 성신여자대학교.
- 이지우. (2013). *한국인 영어 학습자의 영어 발음에 대한 영어 원어민 교사와 한국인 영어 교사의 평가 유사성 및 인식 차이 비교 분석*. 미출간 석사학위논문.

- 서울: 한국외국어대학교.
- 전지현, 이완기, 김정렬. (2011). 한국인의 영어 말하기 능력 기대수준에 관한 연구. *영어교육*, 66(2), 273-305.
- 조아라. (2006). *한국어 말하기 수행 평가의 역류효과 비교 연구: 수정적 피드백을 중심으로*. 미출간 석사학위논문. 서울: 이화여자대학교.
- 조은상, 신명훈, 정태화, 김수원, 박동열. (1998). 실용영어 인증방안 연구: 실용영어 요구분석을 중심으로. *기본연구*. 서울: 한국직업능력개발원
- 주미진. (2004). 영어 말하기 평가의 채점자 신뢰성과 편향성 조사: 구술인터뷰, 컴퓨터 구술 시험, 버스트 비교를 통해. *영어교육*, 69(2), 247-270.
- 최연희. (2003). 언어와 언어 능력. 김영숙, 최연희, 차경애, 김은주, 남지영, 문영인(편.), *영어과 교육론: 이론과 실제* (pp. 18-49). 서울: 한국문화사.
- 최연희, 권오남, 성태제. (1998). *열린 교육을 위한 중학교 영어, 수학 수행평가의 적용과 효과에 대한 분석 연구*. 교육부 초등 교육 정책과 열린 교육 연구 결과 보고서. 서울: 이화여자대학교.
- 홍윤영, 정양수. (2012). 원어민 영어교사와 비원어민 영어교사에 대한 영어 학습자와 학부모 간의 인식 차이 연구. *언어연구*, 28(3), 599-623.
- Avery, P., & Enlisch, S. (1992). *Teaching American English pronunciation*. Oxford: Oxford University Press.
- Bachman, L. F. (1990). *Fundamental consideration in language testing*. Oxford: Oxford University Press.
- Bachman, L. F., Lynch, B. K., & Mason, M. (1995). Investigating variability in tasks and rater judgements in a performance test of foreign language speaking. *Language Testing*, 12(2), 239-357.
- Brown, A. (1995). The effect of rater variables in the development of an occupation specific language performance test. *Language Teaching*, 12(1), 277-303.
- Brown, A., Iwashita, N., & McNamara, T. (2002, December). *Getting the balance right: Criteria in integrated speaking tasks*. Paper presented at the 24th Language Testing Research Colloquium, Hong Kong.
- Brown, H. D. (2000). *Principles of language learning and teaching* (4th ed.). New York: Addison Wesley Longman.

- Brown, H. D. (2007). *Teaching by principles: An interactive approach to language pedagogy* (3rd ed.). White Plains, NY: Pearson Education.
- Byrne, D. (1976). *Teaching oral English*, London: Longman.
- Canale, M., & Swain, M. (1980). Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied Linguistics*, 1, 1-47.
- Celce-Murcia, M., & Hilles, S. (1988). *Techniques and resources in teaching grammar*. New York: Oxford University Press.
- Choi, Y-D. (2009). A study on corrective feedback and learner uptake across different instructional objectives. *Korean Journal of Applied Linguistics*, 25(2), 35-64.
- Cohen, A. D. (1994). *Assessing language ability in the classroom* (2nd ed.). Boston: Heinle & Heinle.
- Cook, V. J. (1999). Going beyond the native speaker in language teaching. *TESOL Quarterly*, 33(2), 185-209.
- Corder, S. P. (1981). *Error analysis and interlanguage*. New York: Oxford University Press.
- Cucchiarini, C., Strik, H., & Boves, L. (2000). Different aspects of expert pronunciation quality ratings and their relation to scores produced by speech recognition algorithms. *Speech Communication*, 30, 109-119.
- Davies, A. (1991). *The native speaker in applied linguistics*. Edinburgh, UK: Edinburgh University Press.
- Davies, A. (2003). *The native speaker: Myth and reality*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Fayer, J. M., & Krasinski, E. (1987). Native and nonnative judgements of intelligibility and irritation. *Language Learning*, 37(3), 313-326.
- Fillmore, C. J. (1979). On fluency. In C. Fillmore, D. Kempler, & W. S-Y. Wang (Eds.), *Individual differences in language ability and language behavior* (pp. 85-101). New York: Academic Press.
- Freed, B. F. (Ed.). (1995). *Second language acquisition in a study abroad context*. Amsterdam: John Benjamins.
- Fulcher, G. (2003). *Testing second language speaking*. London: Longman Pearson Education.

- Heaton, J. B. (1988). *Writing English language tests* (New ed.). London: Longman.
- Herman, J. L., Aeschbacher, P. R., & Winters, L. (1992). *A practical guide to alternative assessment*. Alexandria, VA: ASCD Publishers.
- Higgs, T. V., & Clifford, R. T. (1982). The push toward communication. In T. V. Higgs (Ed.), *In curriculum, competence, and the foreign language teacher* (pp. 77-79). Lincolnwood, IL: National Textbook.
- Hymes, D. H. (1972). On communicative competence. In J. B. Pride, & J. Holmes (Eds.), *Sociolinguistics* (pp. 269-293). Harmondsworth, UK: Penguin.
- Iwashita, N., McNamara, T., & Elder, C. (2001). Can we predict task difficulty in an oral proficiency test? Exploring the potential of an information-processing approach to task design. *Language Learning*, 51(3), 401-436.
- James, C. (1998). *Errors in language learning and use: Exploring error analysis*. New York: Longman.
- Jang, S-S. (2008). Enhancement in learners' perception of recasts as corrective feedback through explicit moves. *English Teaching*, 63(2), 23-41.
- Kachru, B. B. (1994). Englishization and contact linguistics. *World Englishes*, 13(2), 134-154.
- Kachru, B. B. (1996). The paradigms of marginality. *World Englishes*, 15(1), 241-255.
- Kang, S., & Ahn, H. (2012). A comparative study on criteria and tasks in Korean English speaking assessment by native and non-native raters. *Language Research*, 48(2), 241-262.
- Kang, S-H., Guion-Anderson., Rhee, S-C., & Ahn, H-K. (2012). The effect of language immersion on the acquisition of second language suprasegmentals. *Applied Linguistics*, 28(1), 181-208.
- Kim, J-H. (2010). International feedback and learner modified output in EFL classroom. *English Language Teaching*, 22(1), 97-120.
- Kim, K. J. (2012). Language learning belief factors affecting English achievement. *English Teaching*, 67(4), 173-194.
- Kim, S. (2011). Exploring native speaker teachers' beliefs about learning and teaching English. *English Teaching*, 66(2), 123-148.



- Kim, Y-H. (2009). An investigation into native and non-native teachers' judgements of an English performance: A mixed methods approach. *Language Teaching*, 26(2), 187-217.
- Kramsch, C. (1986). From language proficiency to international competence. *Modern Language Journal*, 70(4), 366-372.
- Lee, B-Y. (2010). Effects of task and feedback types on Korean adult ESL learners' oral proficiency. *English Teaching*, 65(2), 101-130.
- Lee, C-H. (2010). Improving inter-rater reliability in oral proficiency test at college level. *Modern Studies in English Language & Literature*, 54(1), 367-387.
- Lewier, C. A., & Bilmona, H. (2010). Native English speaker teachers or non-native English teachers: Implications for EFL learning and teaching. *Tahuri*, 7(1).
- Lowenberg, P. H. (2000). Assessing English proficiency in the global context: The significance of non-native norms. In H. W. Kam (Ed.). *Language in the global context: Implications for the language classroom* (pp. 207-220). Singapore: SEAMEO Regional Language Center.
- Luoma, S. (2004). *Assessing speaking*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Lyster, R., & Ranta, L. (1997). Corrective feedback and learner uptake: Negotiation of form in communicative classroom. *Studies in Second Language Acquisition*, 19, 37-66.
- McNamara, T. F. (1996). *Measuring second language performance*. New York: Longman.
- Medgyes, P. (2001). When the teacher is a non-native teacher. In M. Celce-Murcia (Ed.), *Teaching English as a second or foreign language* (3rd ed.) (pp. 429-442). Boston, MA: Heinle & Heinle.
- Phillipson, R. (1992). *Linguistic imperialism*. Oxford: Oxford University Press.
- Rhee, S-C., & Park, J-K. (2003, October). *The correlation study on evaluation of Korean-spoken English for Korean/native English/ILT*, Paper presented at the 14th The Korean Society of Phonetic Sciences and Speech Technology, Korea.
- Richards, J. C., & Rodgers, T. S. (1986). *Approaches and methods in language teaching: A description and analysis*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Skehan, P. (2003). Task-based instruction. *Language Learning*, 36(1), 1-14.
- Skehan, P., & Foster, P. (1997). Task type and task processing conditions as influences on

- foreign language performance. *Language Teaching Research*, 1(3), 185-211.
- Taylor, L. B. (2006). The changing landscape of English: Implications for language assessment. *ELT Journal*, 60, 51-60.
- Underhill, N. (1987). *Testing spoken language: A handbook of oral testing techniques*. New York: Cambridge University Press.
- White, A. (2009). Corrective feedback and learner uptake in communicative-based small group language lessons. *English Language Teaching*, 21(2), 229-258.
- Yang, T-S. (2011). Korean university students' perceptions about native and non-native English speaking teachers in TEE courses. *English Language & Literature Teaching*, 17(3), 237-254.
- Yoon, H-K. (2012). Grammar errors in Korean EFL learners' TOEIC speaking test. *English Teaching*, 67(4), 287-309.

## 부록 1

### 한국인 영어 교사 설문지

본 연구는 한국 대학생들의 영어 말하기 평가에서 한국인 교수들과 영어 원어민 교수들 간의 차이를 알아보고, 말하기 평가에 대한 한국 대학생들의 인식을 조사하기 위한 박사논문 연구입니다. 본 설문은 익명으로 진행되며, 모든 문항은 정답이 있는 것이 아니니 진실되게 응답하여 주시길 바랍니다.

1. 다음은 선생님의 **배경 정보**를 알아보기 위한 문항들입니다.

(1) 성별: 남자 / 여자

(2) 나이:

(3) 최종학위:

(4) 전공:

(5) 영어를 가르치신 경력은 얼마나 되시나요?

① 1~ 6개월 미만 ② 6 ~ 12개월 미만 ③ 1 ~ 2년 미만 ④ 2 ~ 3년 미만

⑤ 3년 ~ 5년 미만 ⑥ 5년 이상

(6) 영어를 가르치신 분야는 무엇인가요? (중복체크가능)

① 읽기 (독해)                      ② 듣기                      ③ 말하기                      ④ 쓰기

⑤ 영어 문화

(7) 영어 말하기를 가르치신 경력이 있다면 얼마나 되나요?

① 1~ 6개월 미만                      ② 6 ~ 12개월 미만                      ③ 1 ~ 2년 미만

④ 2 ~ 3년 미만                      ⑤ 3년 ~ 5년 미만                      ⑥ 5년 이상

(8) 영어 말하기를 가르치신 경험이 있다면 대상은 누구인가요? (중복체크 가능)

① 유아                      ② 초등학생                      ③ 중 고등학생                      ④ 대학생

⑤ 대학원생 및 일반 성인

2. 다음은 선생님의 **현재 말하기 영역 지도 현황**을 알아보기 위한 문항들입니다.

1점 전혀 그렇지 않다                      2점 그렇지 않다                      3점 보통이다  
 4점 그렇다                                      5점 매우 그렇다

문항	1	2	3	4	5
1. 학생들에게 말하기를 지도하는 것은 중요하다.					
2. 말하기 지도에서 정확한 발음은 중요하다.					
3. 말하기 지도에서 정확한 문법 사용은 중요하다.					
4. 말하기 지도에서 다양한 어휘 사용 능력은 중요하다.					
5. 말하기 지도에서 일관성 있는 대답은 중요하다. (일관성: 문제에서 요구하는 일관된 답)					
6. 말하기 지도에서 응집력 있는 대답은 중요하다. (응집력: 자연스럽게 하나의 글로 연결된 답)					
7. 말하기를 지도하는 것은 즐겁다.					
8. 나는 영어 말하기를 가르치는 것이 부담스럽다.					
9. 나는 영어 말하기 지도 경험이 부족하여 말하기를 가르치는 것이 부담스럽다.					
10. 나는 스스로 정확한 발음 향상을 위해 노력한다.					
11. 나는 스스로 영어 유창성 향상을 위해 노력한다.					
12. 나는 스스로 정확한 문법사용 능력 향상을 위해 노력한다.					
13. 나는 스스로 다양한 어휘 사용 능력 향상을 위해 노력한다.					
14. 나는 말하기 지도를 위해 개인적인 영어 말하기 연습 시간을 늘리기 위해 노력한다.					

3. 다음은 선생님이 현재 가르치는 학생들의 말하기 영역에 대한 태도를 알아보기 위한 문항입니다.

1점 전혀 그렇지 않다

2점 그렇지 않다

3점 보통이다

4점 그렇다

5점 매우 그렇다

문항	1	2	3	4	5
15. 학생들은 영어 말하기의 중요성을 인식하고 있다.					
16. 학생들은 말하기 지도 시 적극적으로 참여한다.					
17. 학생들은 영어 말하기를 대체적으로 꺼린다.					
18. 학생들은 발음 때문에 영어 말하기를 꺼린다.					
19. 학생들은 문법 때문에 영어 말하기를 꺼린다.					
20. 학생들은 어휘 때문에 영어 말하기를 꺼린다.					
21. 학생들은 영어로 말하는 것이 즐겁기 때문에 영어 말하기를 배운다.					
22. 학생들은 교과 성적이나 취업 등의 목적을 달성하기 위해 영어 말하기를 배운다.					

## 부록 2

### 영어 원어민 교사 설문지

#### Questionnaire

This study is to investigate the differences between Native Speakers and Korean English teachers when they evaluate Korean students' speaking tests. This study is anonymous. Please check each question honestly.

#### 1. Background Information Check

- (1) Sex: Male / Female
- (2) Age:
- (3) Final Degree:
- ① Bachelor degree      ② Master certificated      ③ Master degree  
 ④ Doctoral certificated      ⑤ Doctoral degree
- (4) Major:
- (5) How long have you taught English?
- ① 1~ 6 months      ② 6 ~ 12 months      ③ 1 ~ 2 years      ④ 2 ~ 3 years  
 ⑤ 3~ 5 years      ⑥ more than 5 years
- (6) Which field of English have you been teaching? (You can check as many as you can)
- ① Reading      ② Listening      ③ Speaking      ④ Writing  
 ⑤ English Culture
- (7) If you have taught English Speaking, how long have you taught?
- ① 1~ 6 months      ② 6 ~ 12 months      ③ 1 ~ 2 years      ④ 2 ~ 3 years  
 ⑤ 3~ 5 years      ⑥ more than 5 years

(8) If you have taught English speaking, who was / is the target?

- ① Preschooler    ② Elementary Students    ③ Middle or High School Students  
 ④ University Students    ⑤ Graduates or Adults

**2. The following questions are to investigate your current English speaking teaching.**

**Score Criteria:**    1 - strongly disagree    2 - disagree    3 - average  
                           4 - agree    5 - strongly agree

Items	1	2	3	4	5
1. It is important to teach English speaking.					
2. The exact pronunciation is important in English speaking.					
3. The exact grammar use is important in English speaking.					
4. Using various words is important in English speaking.					
5. Coherence is important in English speaking. (Coherence: whether the speaker says the correct answers related to the questions)					
6. Cohesion is important in English speaking. (Cohesion: whether the sentences of the text are well connected as a whole)					
7. Teaching English speaking is fun.					
8. It is hard for me to teach English speaking to Korean students.					
9. It is hard for me to teach English speaking because of the lack of experience of teaching English speaking					
10. I try to improve my pronunciation of English to provide better understanding for Korean students.					
11 I try to improve my fluency of English to provide better understanding for Korean students.					
12. I try to improve the exact grammar use of English to provide better understanding for Korean students.					
13. I try to improve using various English words to provide better understanding for Korean students..					
14. I try to spend time preparing for a speaking class to provide better understanding for Korean students.					

3. The following questions are to investigate the attitude of students you were/are teaching.

Score Criteria: 1 - strongly disagree      2 - disagree      3 - average  
4 - agree      5 - strongly agree

Items	1	2	3	4	5
15. Students recognize the importance of English speaking.					
16. Students participate in the speaking class actively.					
17. Students are reluctant to speak English.					
18. Students are reluctant to speak English because of pronunciation.					
19. Students are reluctant to speak English because of grammar.					
20. Students are reluctant to speak English because of vocabulary.					
21. Students learn speaking English because they enjoy speaking English.					
22. Students learn speaking English because they want to get high grades at school or get a job.					

Thank you so much for your participation.



## 부록 3

### 학생 설문지

#### 설문지

본 연구는 한국 대학생들의 영어 말하기 평가에서 한국인 교수들과 영어 원어민 교수들 간의 차이를 알아보고, 말하기 평가에 대한 한국 대학생들의 인식을 조사하기 위한 박사논문 연구입니다. 본 설문은 익명으로 진행되며, 모든 문항은 정답이 있는 것이 아니니 진실되게 응답하여 주시길 바랍니다.

#### 1. 다음은 학생들의 배경 정보를 알기 위한 문항입니다.

(1) 성별: 남자 / 여자

(2) 학년 : ① 1학년 ② 2학년 ③ 3학년 ④ 4학년

⑤ 졸업생 나이: 만 \_\_\_\_\_ )

(3) 전공 :

(4) 나의 영어 능력은 다른 학생들에 비해 \_\_\_\_\_ 하다.

- ① 매우 좋지 않다      ② 좋지 않다      ③ 그저 그렇다      ④ 좋다  
⑤ 매우 좋다

(5) 영어에서 중요한 영역이라고 생각되는 영역에 체크하세요. (2개까지 체크가능)

- ① 읽기      ② 듣기      ③ 말하기      ④ 쓰기      ⑤ 문화이해

(6) 나는 영어에 대한 흥미가 \_\_\_\_\_ 하다.

- ① 전혀 없다      ② 거의 없다      ③ 그저 그렇다      ④ 많다      ⑤ 매우 많다

(7) 영어를 공부하는 이유는 \_\_\_\_\_ 을/를 위해서 이다. (2개까지 체크가능)

- ① 교과성적      ② 취업      ③ 외국인 친구들과 대화      ④ 외국 여행  
⑤ 영어가 좋아서

(8) 영어 말하기 (토익스피킹 등)를 공부하는 이유는 \_\_\_\_\_ 을/를 위해서이다. (2개까지 체크가능)

- ① 교과성적    ② 취업    ③ 외국인 친구들과 대화    ④ 외국 여행    ⑤ 영어가 좋아서

(9) 1주일에 영어 공부하는 데 투자하는 시간은 얼마나 되나요?

- ① 1시간 미만                      ② 1시간 ~ 2시간                      ③ 2시간 ~ 3시간                      ④ 3시간 ~ 5시간  
 ⑤ 5시간 이상

(10) 말하기를 향상시키기 위해 어떠한 노력을 하나요? (2개까지 체크가능)

- ① 발음 연습                      ② 학원 다니기                      ③ 미국드라마나 영국드라마 (혹은 영화) 시청  
 ④ 어휘 암기                      ⑤ 인터넷 강의 듣기  
 ⑥ 기타 \_\_\_\_\_

2. 다음은 학생들의 영어 말하기에 대한 태도 및 평가에 대한 생각을 알아보기 위한 문항입니다.

- 1점 전혀 그렇지 않다                      2점 그렇지 않다                      3점 보통이다  
 4점 그렇다                      5점 매우그렇다

문항	1	2	3	4	5
1. 나는 다른 과목에 비해 영어에 더 흥미가 있다.					
2. 나는 다른 과목에 비해 영어에 큰 비중을 둔다.					
3. 나는 영어를 잘 하고 싶은 욕구가 강하다.					
4. 나는 영어 원어민처럼 발음 하려고 노력한다.					
5. 나는 틀릴지언정 영어로 말하려고 노력한다.					
6. 나는 영어권의 문화에 대해 배우려고 노력한다.					
7. 나는 영어로 말하는 것이 두려울 때 마음을 차분하게 가질려고 노력한다.					
8. 말하기 평가에서 정확한 발음이 중요하다고 생각한다.					

문항	1	2	3	4	5
----	---	---	---	---	---

9. 말하기 평가에서 다양한 어휘의 사용이 중요하다고 생각한다.
10. 말하기 평가에서 정확한 문법의 사용이 중요하다고 생각한다.
11. 말하기 평가에서 문제에 대한 일관성 있는 대답이 중요하다. (일관성: 문제가 원하는 답을 일관되게 말하는 것 ex. How often do you drink coffee? I drink coffee once a day.)
12. 말하기 평가에서 응집력 있는 대답이 중요하다. (응집력: 대답이 하나의 글로써 자연스럽게 이어지는 것 ex. I like apples because apples have a lot of vitamins.)

13. 영어 말하기 수업 시간에 가장 배우고 싶은 영역은 무엇입니까?

- ① 발음                      ② 문법                      ③ 어휘                      ④ 유창성                      ⑤ 영어권 문화

14. 말하기 시험으로 인해 영어 말하기에 대한 흥미가 \_\_\_\_\_.

- ① 아주 반감되었다      ② 조금 반감되었다      ③ 그대로이다      ④ 조금 더해주었다  
⑤ 많이 더해주었다

15. 말하기 평가제도는 나의 말하기 공부를 \_\_\_\_\_.

- ① 전혀 안하게 한다      ② 별로 안하게 한다      ③ 그대로이다      ④ 조금 더 하게 한다  
⑤ 많이 하게 한다

16. 말하기 평가를 교과성적이나 취업에 도입하는 것은 \_\_\_\_\_.

- ① 전혀 바람직하지 않다      ② 거의 바람직하지 않다      ③ 약간 바람직하다  
④ 대체로 바람직하다      ⑤ 아주 바람직하다

17. 한국 학생들의 말하기 평가를 영어 원어민이 하는 것은 \_\_\_\_\_.

- ① 전혀 바람직하지 않다      ② 거의 바람직하지 않다      ③ 약간 바람직하다  
④ 대체로 바람직하다      ⑤ 아주 바람직하다

18. 한국 학생들의 말하기 평가를 한국인 영어 교수가 하는 것은 \_\_\_\_\_.

- ① 전혀 바람직하지 않다                      ② 거의 바람직하지 않다                      ③ 약간 바람직하다
- ④ 대체로 바람직하다                      ⑤ 아주 바람직하다

19. 한국인 영어 교수들은 \_\_\_\_\_ 영역에 비중을 두고 평가할 것이다.

- ① 발음                      ② 문법                      ③ 다양한 어휘                      ④ 유창성

20. 영어원어민 교수들은 \_\_\_\_\_ 영역에 비중을 두고 평가할 것이다.

- ① 발음                      ② 문법                      ③ 다양한 어휘                      ④ 유창성

21. 한국 영어 교수와 영어 원어민 교수의 평가에는 차이가 있을 것이다.

- ① 매우 동의하지 않는다                      ② 거의 동의하지 않는다                      ③ 약간 동의한다
- ④ 대체로 동의한다                      ⑤ 매우 동의한다

**참여해 주셔서 감사합니다!**

## 부록 4

### 모의 토익 스피킹 시험 문제 및 모범 답안

TOEIC® Speaking  
Test 07

Question 1 of 11



Attention everyone. This is your captain, Andrew Taylor, speaking. We have reached our cruising altitude of 30,000 feet and the aircraft has stabilized. I'm going to turn off the seatbelt sign in a moment. However, I recommend you remain seated with your seatbelt fastened when you are not moving. Please sit back, relax, and enjoy the rest of the flight.

PREPARATION TIME  
00:18



Welcome listeners! I'm Gary Sanders, and it's time for today's weather forecast. Summer has finally arrived. Today will be sunny with blue skies and not a single cloud in sight. Temperatures will increase each day as things warm up throughout the week. So, grab your sunglasses, put on some sunscreen and enjoy the early summer!

Question 3 of 11



모범 답변

성우음성 내 답안 듣기

This is a picture taken at a cliff. There are several people in this picture. In the foreground of the picture you can see the jagged cliff. In the middle of the picture, three people are walking along the rocks. One of them is a man wearing shorts and a black T-shirt. He is bending forward and reaching for a plant. Behind him, two women are following. They are looking at the path which the man is taking. One of them wearing a white shirt is touching her hair. On the upper right side of the picture, there are two men. One of them is wearing a backpack and looking at something. It looks like some people are enjoying some outdoor activities.

Question 4 of 11



Imagine that a British marketing firm is doing research in your country. You have agreed to participate in a telephone interview about weather.

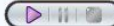
How many times do you check the weather forecast in a day?

모범 답변

성우음성 내 답안 듣기

I check the weather forecast at least once in a day because I always go outside for my work. So in the morning, I have to think about what to wear. I always check the weather forecast to know what to wear each day.

Question 5 of 11



Imagine that a British marketing firm is doing research in your country. You have agreed to participate in a telephone interview about weather.

When is the best season to enjoy outdoor activities in your area?

모범 답변

성우음성 내 답안 듣기

I would say spring is the best season to enjoy outdoor activities in my area because it's very breezy during spring and it is also very warm and sunny. So you can feel the nice breeze while enjoying activities outdoors.

Question 6 of 11



Imagine that a British marketing firm is doing research in your country. You have agreed to participate in a telephone interview about weather.

Describe an occasion that you have canceled or rescheduled due to weather conditions.

모범 답변

성우음성 내 답안 듣기

Last weekend, I was supposed to go hiking with my friends. However, it is spring and sometimes it does rain in my area. Suddenly it rained on Saturday so I had to cancel a hiking trip. However, we met and ended up going to the movies. Fortunately we have rescheduled our hiking trip for this weekend and I am hoping the weather this weekend will be better.

Question 7 of 11

National Automotive Conference	
Regency Hotel Houston, TX October 10 ~ 11,	
Friday, October 10th	
8:30 A.M.	Depart – Cleveland (Northeast Flight #789)
12:05 P.M.	Arrive – Houston
1:00 P.M.	Check-in & Rest (Regency Hotel)
6:00 P.M.	Dinner Reception – <b>Mandatory</b> (Diamond Ballroom)
Saturday, October 11th	
9:00 A.M.	Opening Remarks
10:00 A.M.	Recent Developments - Geoffrey Bean
11:00 A.M.	Automotive Market Trends - Annie Jackson
12:00 P.M.	Socializing Lunch (Banquet Hall)
2:30 P.M.	Global Market Analysis - Anthony Hunter
3:30 P.M.	Closing Remarks
6:00 P.M.	Depart – Houston (Northeast Flight #123)

Hello, this is Jane Nolan. I'm going on a business trip to participate in the automotive conference held in October. I had received the schedule but unfortunately I misplaced it. Do you think you could answer some questions for me?

Which airline am I flying on Friday? What is the name of the hotel that I will be staying at?

모범 답변

성우음성 내 답안 듣기

On Friday at 8:30 A.M., you will depart from Cleveland and you will be flying on Northeast Airlines. Your flight number is 789. At 1 P.M., you will check in the Regency Hotel.

Question 8 of 11

National Automotive Conference	
Regency Hotel Houston, TX October 10 ~ 11,	
Friday, October 10th	
8:30 A.M.	Depart – Cleveland (Northeast Flight #789)
12:05 P.M.	Arrive – Houston
1:00 P.M.	Check-in & Rest (Regency Hotel)
6:00 P.M.	Dinner Reception – <b>Mandatory</b> (Diamond Ballroom)
Saturday, October 11th	
9:00 A.M.	Opening Remarks
10:00 A.M.	Recent Developments - Geoffrey Bean
11:00 A.M.	Automotive Market Trends - Annie Jackson
12:00 P.M.	Socializing Lunch (Banquet Hall)
2:30 P.M.	Global Market Analysis - Anthony Hunter
3:30 P.M.	Closing Remarks
6:00 P.M.	Depart – Houston (Northeast Flight #123)

Hello, this is Jane Nolan. I'm going on a business trip to participate in the automotive conference held in October. I had received the schedule but unfortunately I misplaced it. Do you think you could answer some questions for me?

I am thinking of meeting my friends living in Houston Friday night. Do you think it is possible?

모범 답변

성우음성 내 답안 듣기

No, it is not possible. On Friday at 6 P.M. you must participate in a dinner reception. It is mandatory to participate and it will be held in the Diamond Ballroom at the Regency hotel.



Question 9 of 11

National Automotive Conference Regency Hotel - Houston, TX October 10 - 11.	
<b>Friday, October 10th</b>	
8:30 A.M.	Depart - Cleveland (Northeast Flight #789)
12:05 P.M.	Arrive - Houston
1:00 P.M.	Check-in & Rest (Regency Hotel)
6:00 P.M.	Dinner Reception - <b>Mandatory</b> (Diamond Ballroom)
<b>Saturday, October 11th</b>	
9:00 A.M.	Opening Remarks
10:00 A.M.	Recent Developments - Geoffrey Bean
11:00 A.M.	Automotive Market Trends - Annie Jackson
12:00 P.M.	Socializing Lunch (Banquet Hall)
2:30 P.M.	Global Market Analysis - Anthony Hunter
3:30 P.M.	Closing Remarks
6:00 P.M.	Depart - Houston (Northeast Flight #123)

Hello, this is Jane Nolan. I'm going on a business trip to participate in the automotive conference held in October. I had received the schedule but unfortunately I misplaced it. Do you think you could answer some questions for me?

Could you please tell me about the major topics being discussed at the conference?

모범 답변

성우음성    내 답안 들기

There are three major topics. On the second day, at 10 A.M., there will be a presentation on recent developments given by Geoffrey Bean. And then at 11 A.M., there will be a speech on automotive market trends given by Annie Jackson. After having lunch, at 2:30 P.M., there will be a presentation on global market analysis given by Anthony Hunter.

Question 10 of 11



Hello, this is Anne Rivers, a member of the alumni association of Milltown Community College. As you know our school reunion will be held next month and I am in charge of contacting as many people as possible to have them come to the event. We have prepared a lot of things for this reunion as it is the first time to actually have a reunion party since the school opened. We will have an award ceremony to thank some of our teachers for their great work. And there will be lots of recreational activities happening at the party. This would all work out only if lots of people show up on the day of the event. As the person in charge of contacting all the alumni members, I am trying to think of some efficient ways to reach everyone. That is why I am calling you. Since you have been doing lots of secretarial duties for your boss, I guess you would know some great ways to contact many people. I have about 2,000 people on the list of graduates. I really need your help or else I might end up calling all these people on the list. Please call me. My number is 425-3904. Talk to you soon! Bye!

모범 답변

성우음성    내 답안 들기

Hello, Anne! This is Mark Trevor. I just heard your message about our school's first reunion that you are planning to hold soon. I guess it would be a problem to reach such a huge number of people. So you would like for me to help you out on this matter. First of all, I am happy to hear that our school will be holding a reunion soon. I am glad to tell you that I have some great ideas about contacting all those people. After checking into the situation, I came up with the following solutions. First of all, I think the best way is to send e-mails to all those people. Since everyone has our school's e-mail account, you should have no problem getting their e-mail addresses. However, there might be some who cannot be reached by e-mail. In that case, why don't you post a notice in the local newspaper about this event? I am pretty sure lots of graduates living in the community could read about it. These are my suggestions. If you need more help, feel free to call me back anytime. Good luck! Bye!

Question 11 of 11



모범 답변

성우음성

내 답안 듣기

모범 답변 1

Do you prefer studying at home or in a library? Please provide specific details and reasons to support your opinion.

I prefer studying at home. There are several reasons to support my opinion. Most of all, I cannot focus in a library. For example, about a month ago, it was a midterm exam period in school. So I decided to study in a library. At first, it was really good to study. I was able to focus in a private space. Also, it was quiet and the atmosphere was perfect. However, my friends came to the library to study. One of them started to say that he was hungry and one of them tried to keep talking with me about his problems. Moreover, many people walked around the study area. These things were really annoying and I was not able to focus on studying. On the next day, I studied at home. It was really comfortable. I was able to get some food and beverages and my desk and chair were familiar. So I was able to focus on studying. Thanks to my home, I got good grades. This is the reason why I prefer studying at home.

## 부록 5

### 학생 1 총체적 평가 차이

문항	원어민 (n = 3)		한국인 (n = 3)		t	p
	M	SD	M	SD		
1	3.00	.00	3.00	.00	.000	1.000
2	3.00	.00	3.00	.00	.000	1.000
3	2.67	.58	2.33	.58	.707	.519
4	2.00	.00	2.67	.58	-2.000	.184
5	2.33	.58	2.33	.58	.000	1.000
6	2.33	.58	2.00	.00	1.000	.423
7	2.33	.58	2.00	.00	1.000	.423
8	2.33	1.15	1.67	1.15	.707	.519
9	3.00	1.00	3.00	0.00	.000	1.000
10	3.67	.58	3.67	.58	.000	1.000
11	4.00	.00	3.00	.00	.000	1.000

### 학생 2 총체적 평가 차이

문항	원어민 (n = 3)		한국인 (n = 3)		t	p
	M	SD	M	SD		
1	1.67	.58	1.67	.58	.000	1.000
2	1.33	.58	2.00	.00	-2.000	.184
3	2.00	.00	2.00	.00	.000	1.000
4	1.33	.58	2.00	.00	-2.000	.184
5	1.67	.58	1.33	.58	.707	.519
6	1.33	.58	1.00	.00	1.000	.423
7	1.33	.58	1.67	.58	-.707	.519
8	1.00	.00	1.67	.58	-2.000	.184
9	2.33	.58	2.00	.00	1.000	.423
10	2.33	.58	2.67	.58	-.707	.519
11	3.00	.00	3.00	.00	.000	1.000

**학생 3**  
**총체적 평가 차이**

문항	원어민 (n = 3)		한국인 (n = 3)		t	p
	M	SD	M	SD		
1	2.33	.58	2.00	.00	1.000	.423
2	2.00	.00	2.33	.58	-1.000	.423
3	2.00	.00	1.67	.58	1.000	.423
4	1.00	.00	1.00	.00	.000	1.000
5	1.67	1.15	1.67	.58	.000	1.000
6	1.67	.58	1.33	.58	.707	.519
7	1.67	.58	1.67	.58	.000	1.000
8	1.33	.57	2.00	1.00	-1.000	.387
9	2.33	1.53	2.00	.00	.378	.742
10	3.00	1.00	3.00	.00	.000	1.000
11	3.00	.00	3.00	.00	.000	1.000

**학생 4**  
**총체적 평가 차이**

문항	원어민 (n = 3)		한국인 (n = 3)		t	p
	M	SD	M	SD		
1	2.00	1.00	2.67	.58	-1.000	.387
2	2.67	.58	2.33	.58	.707	.519
3	1.00	.00	1.67	.58	-2.000	.184
4	1.00	.00	1.34	.58	-1.000	.423
5	1.67	1.15	2.67	.58	-1.342	.274
6	1.00	.00	1.00	.00	.000	1.000
7	1.00	.00	1.00	.00	.000	1.000
8	1.00	.00	1.00	.00	.000	1.000
9	1.33	.58	1.00	.00	1.000	.423
10	1.67	.58	2.00	.00	-1.000	.423
11	2.00	1.00	2.33	.58	-.500	.649

**학생 5**  
**총체적 평가 차이**

문항	원어민 ( $n = 3$ )		한국인 ( $n = 3$ )		$t$	$p$
	M	SD	M	SD		
1	3.00	.00	2.67	.58	1.000	.423
2	2.67	.58	3.00	.00	-1.000	.423
3	2.67	.58	2.33	.58	.707	.519
4	2.33	.58	2.33	.58	.000	1.000
5	2.33	.58	3.00	.00	-2.000	.184
6	2.33	.58	2.33	.58	.000	1.000
7	2.67	.58	3.00	.00	-1.000	.423
8	2.67	.58	2.67	.58	.000	1.000
9	2.67	.58	2.67	.58	.000	1.000
10	3.67	.58	4.00	.00	-1.000	.423
11	3.67	.58	4.00	.00	-1.000	.423

**학생 6**  
**총체적 평가 차이**

문항	원어민 ( $n = 3$ )		한국인 ( $n = 3$ )		$t$	$p$
	M	SD	M	SD		
1	2.00	.00	2.00	.00	.000	1.000
2	2.33	.58	2.33	.58	.000	1.000
3	2.67	.58	3.00	.00	-1.000	.423
4	1.67	.58	2.33	.58	-1.414	.230
5	3.00	.00	3.00	.00	.000	1.000
6	2.33	.58	2.00	.00	1.000	.423
7	2.00	.00	1.67	.58	1.000	.423
8	1.667	.58	2.00	.00	-1.000	.423
9	2.33	1.15	2.33	.58	.000	1.000
10	4.00	1.00	3.33	.58	1.000	.387
11	3.00	.00	3.00	.00	.000	1.000

## 부록 6

### 영어 원어민 교사와 한국인 영어교사의 학생별 발음 오류 예시 2

	영어 원어민	한국인 영어교사
S1		
S2	<b>Gary, arrived, skies, sunscreen,</b> welcome, put, with, increase, the	<b>arrived, skies, sunscreen,</b> Gary, throughout, increase, the
S3	<b>arrived, increase, grab,</b> listeners, each, early, not, throughout, temperatures	<b>Gary,</b> arrived, each, listeners, grab,
S4	<b>weather, forecast,</b> with, sunglasses, <b>sunscreen,</b> listeners, grab	forecast, sunscreen
S5	Gary Saunders, <b>sunscreen,</b> forecast, in sight, early	Gary, <b>sunscreen,</b> forecast, temperatures,
S6	listeners, <b>increase, throughout,</b> <b>grab,</b> sunglasses, not a, finally, the, with	forecast, <b>throughout,</b> sunglasses, <b>the</b>