

# 비디오 자료와 녹화를 활용한 영어 인터뷰 지도가 대학생의 말하기 능력에 미치는 영향

김인옥  
(춘천교육대학교)

**In-Ok Kim (2014), The Effects of English Interview Instructions using Video and Videotaping on University Students' Oral Competence.** *Studies in Linguistics* 32, 21-41. This study intended to investigate the effects of interview instructions using video and videotaping on the development of English oral competence among Korean undergraduates. The interview instruction procedures included three sessions: pre-interview, first-interview and second-interview. For data collection, the participants were divided into two groups: experimental (n=26) and control group (n=25). The pre-interview session was designed to direct the participants to learn interview and linguistic techniques by watching the four videos. All the participants had two one-to-one interviews and feedback from a native speaker of English during the first- and second-interview sessions. The only difference between the experimental and the control group was that all the interviews of the experimental group during the first interview session were videotaped for the review. The participants' developmental levels of oral competence were evaluated quantitatively and qualitatively. The results indicated that the interview instructions helped the experimental group develop their oral competence more than the control group in regard to non-verbal communication skills. **(Chuncheon National University of Education)**

**Key Words:** videotaping, video, oral competence, interview, non-verbal communication

## 1. 서론

말하기 능력은 제2언어 의사소통 능력을 가늠하는 가장 대표적인 지표라고 할 수 있는데 이 능력을 평가하는 도구로 가장 빈번히 사용되는 것은 인터뷰 평가이다(김종국, 2006; 송미정, 박용예, 2004; 신동일, 김종국, 2006; 정동수, 김해동, 2001). 인터뷰는 한 명(혹은 복수)의 평가자와 수험자가 직접 만나서 여러 가지 질문을 통해 실제적이고 효율적으로 말하기 능력을 측정하는 평가도구로 인식되어 있다(김종국 2006; Underhill, 1987). 인터뷰가 갖는 효율성으로 인해 제2언어 말하기 능력을 평가하는 방법으로 광범위하게 사용되고 있는데 이는 학습자의 수준을 측정하는 목적뿐만 아니라 각급 학교의 입학과 졸업에 필요한 요건으로 활용되기도 한다.

본 연구는 영어면접 시험을 준비하는 한 대학교 4학년생들의 말하기 능력을 향상시키기 위해 인터뷰 관련 비디오 시청과 촬영을 활용하여 인터뷰를 지도한 후 이것이 학생들의 영어 말하기 능력에 어떤 영향을 주는지를 알아보려고 하였다. 인터뷰 지도 과정에 비디오를 활용한 이유는 비디오 자료가 갖는 여러 가지 장점 때문이다. 가장 큰 장점은 비디오 자료의 실체성(authenticity)이라고 할 수 있다. 즉, 실제로 대화가 이루어지는 장면을 보여줌으로써 실생활의 상황과 연계된 언어적 정보를 생동감 있게 제공할 수 있다. 이러한 비디오 자료를 통해 학습자는 해당 의사소통 상황에 적합한 대화를 자연스럽게 익히는데 도움을 받게 된다. Lonerger(1995)은 의사소통 상황을 재연하는 비디오 자료의 가장 큰 장점으로 완전한 의사소통 상황을 제시할 수 있다는 점을 언급하였다. 비디오에서는 등장하는 화자들의 상호관계뿐만 아니라 의상, 감정, 행동, 얼굴표정, 손짓 등과 같은 정보까지 드러나기 때문에 의사소통의 모든 상황을 구체적으로 파악할 수 있다는 것이다.

미리 제작된 비디오 자료의 시청과 더불어 학습자들이 실제로 대화하는 상황을 비디오 촬영하여 이를 교수·학습 과정에 활용하는 것은 비디오 자료의 효과를 극대화시킬 수 있다. 학습자들은 비디오에 나오는 자신의 모습을 보면서 언어적·비언어적인 의사소통 능력에 대한 자신의 장·단점을 발견하고 스스로 개선해 나가는 계기를 만들 수 있다. 그러나 비디오 촬영은 더 많은 긴장감을 유발하여 자신이 가진 실력을 다 발휘하지 못하게 하는 부정적인 영향을 줄 가능성도 있다. 이에 본 연구에서는 인터뷰 지도 과정에서 한 집단의 학생들에게는 비디오 자료만 보여주고 다른 집단의 학생들에게는

비디오 자료의 제시와 함께 인터뷰 촬영을 하였다. 이렇게 실시한 집중 인터뷰 지도 과정이 학생들의 영어말하기 능력에 어떤 영향을 주는지를 양적·질적인 분석을 통해 알아보고자 하였다. 이에 따른 연구문제는 다음과 같다.

1. 비디오 시청을 활용하여 인터뷰 지도를 받은 학생 집단과 비디오 촬영을 추가하여 지도 받은 학생 집단은 말하기 능력에서 각각 어떤 양적인 변화를 보이는가?
2. 비디오를 활용하여(시청 혹은 시청/촬영) 인터뷰 지도를 받은 전체 학생은 말하기 능력에서 어떤 질적인 특징과 변화를 보이는가?

## 2. 이론적 배경

### 2.1. 영어 인터뷰를 통한 말하기 능력 평가

인터뷰가 실제로 말하기 능력을 평가하는 방법으로 빈번히 사용되고 있음에도 불구하고 이것이 얼마나 실질적인 말하기 능력을 반영할 수 있는지에 대해서는 연구자에 따라 서로 다른 결과를 보고하였다. 먼저 설문조사를 통해 원어민 교수와 비원어민 학생간의 일대일 인터뷰 평가방법이 말하기 능력을 평가하는 타당한 방법이라는 보고를 한 연구로는 정동수와 김해동(2001), 송미정과 박용예(2004)의 연구를 들 수 있다. 정동수와 김해동은 대학의 교양영어 개선을 위한 설문 연구에서 재학생들과 졸업생들이 대학영어 강좌의 아홉 가지 평가방법 중 개인 면접(인터뷰)을 가장 타당한 평가방법으로 생각하고 있음을 보고하였다. 또한 송미정과 박용예는 대학 교양영어 교육의 통합적 접근을 위한 연구에서 영어 말하기 능력의 향상 여부를 파악하기 위해 대학영어 수강 전후에 일대일 인터뷰를 실시하여 이를 근거로 말하기 능력의 향상 정도를 분석하였다. 여기에서 인터뷰가 본인의 영어 능력 혹은 학업성취도를 평가하는데 적절한지에 대한 설문조사에서 75%의 학생이 긍정적인 응답을 하였다.

이에 반해 인터뷰가 제2언어 학습자의 실제적인 구어 능력을 반영하지 못한다는 주장을 한 연구들도 있다(Johnson & Tyler, 1998; Lazaraton, 1992; van Lier 1989; Young & Milanovic, 1992). 먼저 van Lier(1989)는 구어능력을 평가하는 도구로 여러 평가 현장에서 빈번하게 사용되는 Oral

Proficiency Interview(OPI)에 나타난 대화의 특성을 분석한 결과, 일대일 인터뷰 구조에서 추출된 대화는 시험장 밖의 실제적인 대화의 특성과 차이가 있음을 지적하였다. 또한 Lazaraton(1992)은 인터뷰 대화가 자연스러운 대화의 기본 속성인 '상호작용성'을 포함하고 있지 않다고 주장했다. 즉 화자 간에 질문과 응답, 그리고 추가적인 내용을 서로 주고받는 것이 결여되며 대부분 일방적인 질문과 일방적인 대답이 이루어진다는 것이다. Johnson과 Tyler(1998)도 순서교대(turn-taking), 인접쌍(adjacency pairs), 화제 지정의 측면에서 OPI가 실제 대화의 특성과 다른 점을 실제 샘플을 통해 지적하였다. 신동일과 김종국(2006)은 원어민 화자와 대학생 20명의 일대일 인터뷰 담화자료를 일상대화의 특징과 비교한 결과 인터뷰가 일상대화의 모습과 상당히 다르다는 점을 지적하였다. 이를 보완하기 위해서는 일상생활에서 나타나는 인접쌍의 유형을 응용하여 교수-학생, 교수-학생A-학생B, 학생A-학생B의 관계에서 대화가 시도되어야 함을 제안하였다.

말하기 능력 평가 도구로서의 인터뷰의 타당성에 대한 이와 같은 서로 다른 의견에도 불구하고 인터뷰는 여전히 가장 광범위하게 활용되고 있는 말하기 능력 평가도구이다. 본 연구에서는 인터뷰가 말하기 능력의 전반적인 양상을 대변하는 데 한계가 있을지라도 제한된 조건에서 말하기 능력의 핵심적인 요소를 평가하는 유용한 방법이라는 판단 하에 인터뷰를 통한 말하기 능력의 변화 양상을 살펴보았다.

## 2.2. 말하기 능력 평가 도구

연구자들은 우리나라 EFL 학습자들의 실정에 맞는 타당도와 신뢰도가 확보된 말하기 능력 평가 도구를 개발하기 위한 시도를 해왔다(강석환, 2013; 신동일, 서인영, 2002; 이동한, 2010; 이영식, 2006; 정 행, 2000). 정 행(2000)은 ACTFL(American Council on the Teaching of Foreign Language) 평가기준을 참고하여 기준지향적 영어 구술면접 평가 기준표를 개발하였다. 평가 영역은 담화길이·구조·전략, 어휘 및 내용, 문법이다. 신동일과 서인영(2002)은 제2언어 습득관련 선행연구 결과들을 근거로 말하기 평가척도를 제안하는 연구에서 문법영역별(문법적 형태소, 시제, Wh-형) 등급 책정의 준거가 되는 기술문을 개발하였다. 이영식(2006)은 기존의 말하기 평가에서 사용되는 분석적인 채점방식과 총괄적인 방식들을 검토하면

서 채점등급을 개발할 때 수용되어야 할 기준을 과제실현성, 의사소통능력, 대화의 적절성, 언어의 풍부함, 발음, 유창성, 평가자로부터의 독립성으로 나누었다. 또한 이동한(2010)은 음성인식 시스템을 활용한 영어 말하기 평가도구 개발에 관한 연구에서 총괄적 채점기준과 분석적 채점 기준을 제시하였는데 양쪽 모두에서 과제실현 능력과 대화의 논리성이 포함된 것이 특징적이다.

개별 연구자가 아닌 교육기관에서 개발된 국내의 말하기 평가도구는 서울대학교에서 개발한 TEPS의 일부인 TOP(Test of Oral Proficiency), 숙명여자대학교의 MATE(Multimedia Assisted Test of English), 평가전문기관(ESP Testing Company)에서 개발한 ESPT(English Speaking Proficiency Test) 등이 있다. 국외 교육기관에서 개발된 대표적인 말하기 평가도구로 본 연구에 참고한 것은 ETS(Educational Testing Service)에서 개발한 TOEIC Speaking 과 ACTFL에서 개발한 OPI, British Council의 IELTS(International English Language Testing System)-Speaking 그리고 Cambridge English: Speaking의 평가 기준이다. 표 1은 본 연구의 말하기 평가 도구를 개발하는 데 참고한 구어 능력 평가도구와 평가 기준을 나타낸다. 표 1에서 보듯이 각 평가도구들이 비중을 두는 기준에는 약간의 차이가 있다. 먼저 TOEIC Speaking의 일곱 가지 평가영역에서 위의 네 가지는 정확성 중심, 아래의 세 가지는 내용 중심이라고 볼 수 있다. ACTFL의 OPI는 1대1의 직접인터뷰 방식인데 그 평가 기준은 정확성 보다는 내용과 담화 능력에 더 중점을 둔다고 볼 수 있다. IELTS-Speaking의 네 개의 평가 영역 중에서 하나는 유창성과 내용에, 나머지 세 개는 정확성에 중점을 둔다. Cambridge English-Speaking 평가도구의 특징은 말하기 평가가 두 단계로 이루어지는 데 part 1에서는 지원자와 평가자와의 상호작용을 평가하고 part2에서는 지원자들끼리 서로 상호작용하는 것을 평가하는 것이다. 마지막으로 TOP은 정확성과 유창성, 그리고 내용 영역이 고르게 포함되어 있다. 이들 평가도구는 평가 기준별로 등급을 나누어 각 등급에 대한 채점 기준을 제시한다. 본 연구에서는 이 평가도구들의 평가 기준 및 등급 기준을 참고로 하여 본 연구에서 활용할 말하기 능력 평가 도구를 개발하였다.

<표 1> 구어 능력 평가 도구와 평가 기준

Instrument	Evaluation Criteria
TOEIC Speaking	Pronunciation Intonation and stress

	Grammar Vocabulary Cohesion Relevance of content Completeness of content
ACTFL-OPI	Content Context Accuracy Discourse types
IELTS-Speaking	Fluency and coherence Lexical resource Grammatical range and accuracy Pronunciation
Cambridge English-Speaking	Grammatical Resource Lexical resource Discourse Management Pronunciation Interactive Communication
Test of Oral Proficiency in English (TOP)	Overall comprehensibility Pronunciation Discourse competence Fluency Grammatical competence Content

### 2.3. 제2언어 학습에서의 비디오의 활용

제2언어 교수·학습에서 비디오의 활용에 대한 연구는 이 자료가 많이 이용되었던 1990년대를 중심으로 이루어졌다. 먼저 Allen(1991)은 비디오는 대화 장면을 영상으로 직접 보여주기 때문에 학습자들이 대화 내용과 배경이 되는 상황을 쉽게 이해할 수 있어 궁극적으로 언어 습득에 도움이 된다고 주장하였다. 또한 Stempleski와 Arcario(1992)는 진정성(authenticity)있는 자료로서의 비디오의 장점을 네 가지로 제시하였는데, 그것은 실제 언어를 제공하는 것, 문화에 대한 사실적인 모습을 보여주는 것, 비디오가 갖는 실제성으로 인한 학습자의 동기유발, 그리고 비디오 자료를 학습의 도구로 사용하는 연습을 하게 하는 것이다. 이러한 장점들은 결국 학습자의 강한 학습 동기를 유발시켜 학습의 효율성을 높일 수 있다고 하였다.

제2언어 학습에 있어서 비디오 활용은 음성언어와 문자언어 학습에서 모두 유용한 것으로 보고되었다. 먼저 Secules, Herron과 Tomasello(1992)는 불어를 학습하는 27명의 대학생이 비디오를 사용한 교과과정으로 학습한 경우 그렇지 않은 경우보다 듣기 능력이 훨씬 높게 나타났다고 하였다. 또한 Hanley, Herron과 Cole(1995)은 외국어를 학습하는 초등학생 두 집단을 대상으로 한 연구에서 한 집단은 비디오를 활용하여 읽기 학습을 하고 다른 집단은 그림을 보고 교사의 이야기를 들으며 읽기 학습을 하였다. 그 결과 비디오를 이용하여 학습한 집단이 지문 이해와 기억에서 더 나은 결과를 가져왔음을 보고하였다. 김정렬과 이정일(2007)은 초등영어 학습자들의 역할놀이 과정을 촬영한 비디오를 보고 이들의 말하기 능력에 대해 여러 가지 방법으로 피드백을 준 결과 학생들의 말하기 능력을 신장시키는 효과를 가져왔음을 밝혔다.

비디오를 활용한 교수·학습 방안을 제안한 연구들을 보면 먼저 한종임과 차경애(1996)는 비디오를 활용한 과제 중심의 학습지도 방안에서 선행활동, 본활동, 후행활동의 3단계의 수업모형을 제시하였다. 또한 Stempleski와 Arcario(1992)는 비디오를 활용한 지도에 관해 몇 가지 가이드라인을 제안하였는데 그것은 비디오가 축약된 매체이므로 짧은 일련의 영상을 보여줄 것(1시간 수업의 경우 2~3분 정도), 내용과 상황을 이해하기 위해 여러 번 시청할 것, 비디오에서 이해해야 할 요소들(전반적 내용, 어휘, 특정언어, 구조)을 미리 제공하여 적극적인 시청이 되도록 할 것, 시청하기 전의 준비 활동을 할 것 등이다. Lonergan(1995)는 적극적인 비디오 시청이 되도록 하기 위한 방안으로 비디오에 담긴 정보를 종합하여 정리하기, 활동지에 알맞은 정보 채워 넣기, 그리고 자유롭게 메모하기 등을 제안하였다.

### 3. 연구 방법

#### 3.1. 연구대상자

본 연구의 대상자는 중부지역 한 대학교의 4학년 51명으로 이들은 취업에 포함되는 영어면접 시험을 준비하기 위해 대학에서 제공하는 집중 인터뷰 지도과정에 자발적으로 지원한 학생들이다. 이들은 A(25명), B(26명) 두 집단으로 나뉘어 각 집단에 구안된 인터뷰 지도절차에 참여하였다. 두 집단

간 사전 동질성을 확보하기 위해 이들의 TOEIC 점수 (720-915 범위)와 공인 인증시험이 없는 학생들의 경우 스스로 평가한 영어말하기 능력(상,중,하 중 선택)을 기준으로 급간별로 나누어 두 집단에 고르게 배분하였다. 인터뷰 지도는 본 대학에 소속된 두 명의 원어민 강사가 실시하였으며 연구대상자 한 집단씩을 담당하였다. 이들은 본 대학에서 영어교과목을 가르쳐왔으며 같은 유형의 인터뷰 지도를 2년 이상 해왔다.

## 3.2. 인터뷰 지도 절차

본 연구에서 구안된 인터뷰 지도 절차는 크게 세 단계로 나눌 수 있는데 이는 사전 교육, 1차 인터뷰 지도, 2차 인터뷰 지도이다(그림 1).

### 3.2.1. 사전 교육

사전 교육은 1대1 인터뷰를 실시하기 전 연구대상 학생 전체를 대상으로 이루어졌다. 사전 교육의 주된 목적은 인터뷰 전략들을 소개하고 학생들이 인터뷰 비디오 자료를 보고 이들을 나름대로 평가해보는 시간을 갖기 위함이었다. 사전 교육에서 안내된 인터뷰 전략으로는 적합한 자세, 눈맞춤, 자신감 표현 등의 비언어적인 요소와 한국인 영어화자에게서 빈번하게 나타나는 문법, 발음, 어휘의 오류 및 인터뷰 답변의 전개 방식 등 언어적인 요소에 대한 것이었다. 또한 비디오 자료는 우수한 인터뷰 예 두 가지와 개선이 필요한 예 두 가지로 구성되었다. 비디오 자료 활용의 효과를 극대화하기 위해 Lonergan(1995)이 제안한 비디오 시청 시 안내된 노트하기(guided note-taking) 방법을 사용하였다. 즉, 학생들이 각각의 비디오를 시청하면서 주어진 인터뷰 평가지에 체크해보고 자유롭게 평을 적어본 후 전체 토론의 시간을 가졌다. 이는 적극적인 비디오 시청과 인터뷰에 대한 자기교육의 효과를 가져오기 위함이었다. 사전 교육의 마지막에 학생들은 연구자가 개발한 평가도구(<표 2>)를 활용하여 말하기 능력 자기평가 사전 검사를 실시하였다.

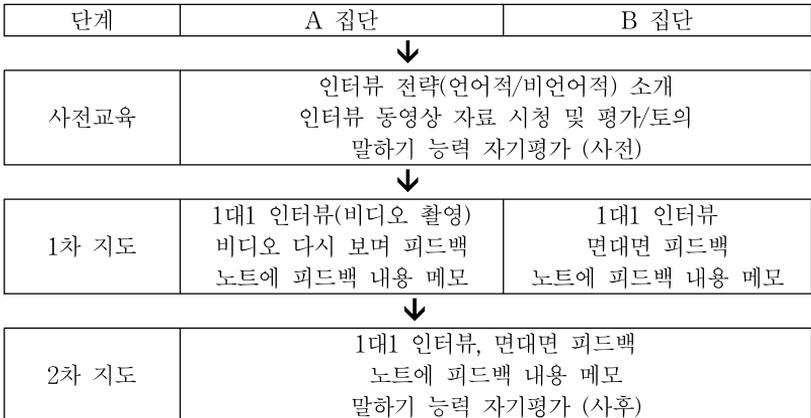
### 3.2.2. 제1차 인터뷰 지도

1차 인터뷰 지도에서는 먼저 원어민 평가자와 학생이 1대1 인터뷰를 실

시하였다. 5분간의 인터뷰 시간 동안 평가자가 두 개의 질문을 하게 되는데 하나는 일반적인 주제에 대한 것이고 다른 하나는 교육과 관련된 질문이다. 이 때 A 집단에서는 인터뷰를 비디오 촬영한 후 다시보기를 하면서 평가자가 피드백을 해주고 B 집단에서는 촬영 없이 인터뷰를 한 후 피드백을 해주었다.

피드백은 개인당 15분 정도 소요되었는데 원어면 평가자가 <표 2>의 항목에 5점 척도로 평가한 결과와 자유롭게 메모한 내용을 중심으로 이루어졌다. 즉 내용의 연관성, 담화능력, 문법, 발음, 어휘, 비언어적 의사소통능력에 대하여 우수한 면에 대한 칭찬과 함께 부족한 부분에 대해서는 예를 들어 구체적으로 지적해주고 어떻게 수정할 수 있는지를 설명하는 방법으로 이루어졌다. 이 때 학생은 자유롭게 메모할 수 있다. 이러한 피드백의 기본적인 방법은 두 집단에서 모두 동일하게 이루어져 A 집단의 비디오 촬영 및 다시보기가 두 집단 간의 변인이 되도록 하였다. 이렇게 한 집단에만 비디오 촬영을 실시한 이유는 촬영이 가져올 수 있는 긍정적 혹은 부정적 영향 때문이었다. Forrest(1992)가 주장했듯이 비디오를 통해 자신의 행위(performance)를 다시 보는 과정에서 기대할 수 있는 가장 큰 장점은 자기 점검과 자기수정이다. 그러나 비디오 촬영은 더 많은 긴장감을 유발하여 자신이 가진 실력을 다 발휘하지 못하게 할 가능성도 있다. 이러한 가능성들이 실제 인터뷰에 어떻게 나타나는 지를 알아보고자 하였다.

<그림 1> 비디오 활용 인터뷰 지도 절차



### 3.2.3. 제2차 인터뷰 지도

2차 인터뷰 지도 절차는 1차 인터뷰와 같으나 두 집단 모두 비디오 촬영을 하지 않은 것이 다른 점이다. 여기에서 주어진 두 개의 질문은 1차 인터뷰에서와 같은 주제에 대한 것이며 질문의 난이도를 비슷하게 하였다. 2차 인터뷰에 대한 피드백을 받은 후 학생들은 사전 검사와 같은 평가도구(<표 2>)를 활용하여 말하기 능력 자기평가 사후 검사를 실시하였다.

## 3.3. 도구

### 3.3.1. 인터뷰 비디오 자료

사전 교육에 활용된 인터뷰 비디오 자료는 두 개의 우수한 인터뷰와 두 개의 부족한 인터뷰로 제작되었는데 여기에는 연구대상자가 아닌 학생들과 원어민이 참여하였다. 본 연구자가 영어 능력이 상급 수준인 학생과 중·하급 수준인 학생 두 명씩을 섭외하여 비디오 제작의 목적과 활용계획을 설명하고 자신이 참여할 인터뷰의 목적에 맞도록 연습할 시간을 준 후 촬영하였다. 이렇게 제작된 비디오는 사전 교육 시간에 활용되었고 인터넷 사이트에 탑재하여 학생들이 언제든지 다시 볼 수 있게 하였다.

### 3.3.2. 말하기 평가도구

원어민 평가자(인터뷰어)가 두 번의 인터뷰에 나타난 학생들의 말하기 능력을 평가하고 학생들이 사전, 사후에 자신의 말하기 능력을 스스로 평가(자기 평가) 하는 데 활용된 도구는 <표 2>에 제시되었는데, 이는 <표 1>에 나온 국내외의 대표적인 말하기 평가도구를 참고로 하여 개발되었다. 개발된 평가도구에 포함되는 영역은 내용의 연관성(relevance of content), 담화 능력(discourse competence), 문법, 발음, 어휘, 비언어적 의사소통 능력의 6가지이다. 여기에서 기존의 평가도구들에 포함되어 있지 않은 것은 비언어적 의사소통능력이다. 이 영역을 새롭게 추가한 이유는 자세(posture), 눈맞춤, 제스처 등의 비언어적 요소들은 실제 대화과정에서 중요한 역할을 하는 의사소통 수단이며 이는 발화자의 자신감, 관심, 열정 등의 정의적인 영역을 대변해주는 요소라고 판단했기 때문이다. 각 영역은 매우 잘함(5), 잘함(4),

보통(3), 부족(2), 매우 부족(1)의 5등급으로 평가된다. 개발된 평가도구의 신뢰도는 평가자간 신뢰도를 통해 검증하였다. 즉, 비디오 촬영한 A 집단 10명의 인터뷰를 두 명의 원어민 평가자가 각자 채점한 후 영역별 결과에 대해 단순상관분석을 실시하였다. 그 결과 모든 영역에서 유의한 상관관계 ( $p=.01$ )를 나타냈고 상관계수의 평균값은  $r=.863$  이었다. 평가가 불일치하는 부분에 대해서는 연구자와 함께 토론했다. 이 과정을 통해 발화 자료에 대한 평가자간 신뢰할 수 있는 평가 기준을 확보할 수 있었다.

<표 2> 말하기 평가 도구

영역	기준
내용의 연관성	질문을 명확히 이해하고 관련된 내용으로 답한다.
담화능력	응집력(cohesion)과 구조(organization)가 갖추어졌다.
문법	정확한 문법을 사용하여 말한다.
발음	정확한 발음, 스트레스, 억양을 사용한다.
어휘	적절하고 올바른 어휘를 사용한다.
비언어적의사소통	적합한 자세, 제스처, 눈맞춤, 자신감을 보인다.

#### 4. 결과 분석

비디오를 활용한 인터뷰 지도 과정이 대학생들의 영어 말하기 능력에 어떤 영향을 주었는지를 알아보기 위해 연구 과정에서 얻어진 자료를 기초로 양적·질적 분석을 실시하였다.

##### 4.1. 말하기 능력 변화의 양적 분석

본 연구의 첫 번째 연구문제는 비디오 시청을 활용하여 인터뷰 지도를 받은 집단(B 집단)과 비디오 촬영을 추가하여 지도 받은 집단(A 집단)이

<sup>1</sup> 평가 영역별 5단계의 등급기준은 <표 1>에 제시된 평가도구들의 능숙도 기술(description of proficiency)을 참고하였다. 예를 들어, 내용의 연관성 영역은 5: 질문을 명확히 이해하고 질문과 관련된 충분한 내용으로 답한다. 4: 질문을 잘 이해하고 연관된 내용으로 답하나 내용이 덜 충분하다. 3: 내용을 이해하고 연관된 내용으로 답하나 응답이 짧고 충분하지 않다. 2: 질문의 이해가 약간 부족하고 응답의 내용이 불충분하다. 1: 질문을 이해하지 못하며 응답도 질문과 관련이 없다. 나머지 영역의 등급기준은 지면관계상 생략한다.

말하기 능력에서 각각 어떤 변화를 보이는데에 대한 것이었다. 이를 위해 인터뷰어 평가(1, 2차)와 자기평가(사전, 사후) 결과가 활용되었다.

#### 4.1.1. 인터뷰어 평가 결과

##### (1) 비디오 촬영 집단(A 집단)

A 집단은 두 번의 인터뷰를 실시하는데, 이 중 첫 번째 인터뷰를 촬영하고 이를 다시 보면서 피드백을 받고 두 번째 인터뷰는 면대면 피드백을 받은 집단이다. 인터뷰 지도 과정을 통해 학생들의 말하기 능력이 어느 정도 변화되었는지와 그 유의성을 알아보기 위해 1, 2차 인터뷰 평가 결과에 대한  $t$  검정을 실시하였다. 그 결과 표 3에서 보는 바와 같이 2차 인터뷰에서 가장 큰 향상을 보인 영역은 비언어적 의사소통이고 다음은 내용의 연관성과 담화능력이었는데 이들은 모두 유의한 수준이었다. 반면 문법, 발음, 어휘는 유의하지 않은 차이를 나타냈다. 비디오 촬영 집단이 비언어적 의사소통에서 가장 큰 차이를 나타낸 것은 예측 가능한 현상이라고 볼 수 있다. 즉 1차 인터뷰 지도 시 인터뷰를 촬영하고 이것을 학생과 함께 다시 보며 피드백을 줄 때 비언어적 영역은 가장 명시적으로 드러나는 영역 중 하나이다. 학생들은 비디오를 통해 인터뷰에 임하는 자신의 모습을 보면서 태도, 몸짓, 표정 등 비언어적인 영역에 대한 스스로의 장·단점을 발견할 수 있었을 것이고 이는 2차 인터뷰에 개선되어 나타났을 것으로 추측할 수 있다. 그러나 문법과 발음, 어휘 등 언어의 정확성에 속하는 영역은 유의한 차이를 가져오지 않은 점은 주목할 만하다.

<표 3> A 집단 말하기 능력 사전-사후  $t$  검정 (인터뷰어 평가)

영역	평균	표준편차	$t$	자유도	$P$
내용의 연관성	-.480	.96	-2.49	24	.020
담화능력	-.400	.81	-2.44	24	.022
문법	-.240	.83	-1.44	24	.161
발음	-.080	.70	-.569	24	.574
어휘	-.200	.70	-1.41	24	.170
비언어적의사소통	-.720	1.1	-3.06	24	.005

##### (2) 비디오 비촬영 집단(B 집단)

B 집단은 비디오 촬영 없이 두 번의 면대면 인터뷰를 실시하고 이에

대한 각각의 피드백을 받은 집단이다. 1, 2차 인터뷰에 나타난 말하기 능력 변화의 유의성을 알아보기 위해  $t$  검정을 실시하였다. 그 결과 표 4에서 보는 바와 같이 1, 2차간 인터뷰에서 가장 큰 향상을 보인 영역은 담화능력이고 다음은 내용의 연관성이었는데 이들은 모두 유의한 수준이었다. 반면 나머지 영역들은 유의한 차이를 보이지 않았는데 이중 문법과 어휘는 가장 작은 차이를 나타냈다. 이러한 결과는 A 집단의 결과와 비교할 때 유사점과 차이점이 있다. 유사한 점은 두 집단 모두에서 내용의 연관성이나 담화 능력 등 내용과 구성에 해당되는 영역에서 유의한 차이를 나타냈으나 문법, 발음, 어휘 등 언어의 정확성에 해당되는 영역은 별다른 차이를 가져오지 않았다는 것이다. 이러한 결과는 단기간의 인터뷰 지도를 통해 더 효율적으로 향상시킬 수 있는 영역은 정확성 보다는 내용과 구성 측면이라는 것을 암시하는 것이다. 반면 두 집단의 결과에서 다른 점은, A 집단에서는 비언어적 의사소통이 가장 큰 차이를 보인 반면 B 집단에서는 유의한 차이를 나타내지 않았다는 것이다. 이는 비디오 촬영이 가져오는 결과로 해석할 수 있을 것이다. 즉 B 집단에서도 학생들의 비언어적 의사소통에 대한 피드백이 주어졌음에도 불구하고 이 영역에 유의한 변화를 가져오지 않은 것은 실제 인터뷰를 촬영하고 다시 보는 기회를 갖는 것이 학생들의 비언어적 의사소통 기술을 향상시키는데 효과적임을 시사한다.

<표 4> B 집단 말하기 능력 사전-사후  $t$  검정 (인터뷰어 평가)

영역	평균	표준편차	$t$	자유도	$p$
내용의 연관성	-.346	.79	-2.21	25	.036
담화능력	-.423	.80	-2.66	25	.013
문법	-.115	.65	-.90	25	.376
발음	-.269	.72	-1.89	25	.070
어휘	-.115	.65	-.90	25	.376
비언어적의사소통	-.308	.83	-1.87	25	.073

#### 4.1.2. 자기평가 결과

말하기 능력 자기평가 사전 검사는 인터뷰 사전 교육 시간에 이루어졌고 사후 검사는 2차 인터뷰 지도 과정이 모두 끝난 시점에서 실시되었다.

## (1) 비디오 촬영 집단(A 집단)

A 집단 학생들의 말하기 자기평가 사전, 사후 검사 결과에 나타난 변화를 살펴보면 사후 검사에서 가장 큰 향상을 보인 영역은 비언어적 의사소통이었고 다음은 담화능력이었는데 이 두 가지 영역만 통계적으로 유의한 수준이었으며 나머지 영역은 유의하지 않은 수준이었다(표 5). A 집단에 대한 인터뷰어 평가와 마찬가지로 자기평가에서도 비언어적 의사소통이 가장 큰 차이를 나타낸 것은 인터뷰 지도 시 비디오 촬영을 함께 하는 방법이 가져올 수 있는 효과를 나타내는 결과라고 볼 수 있다. 반면 인터뷰어 평가에서 A, B 그룹 모두 유의한 차이를 보인 내용의 연관성은 자기평가에서는 다른 결과를 나타냈는데 그 이유로 추측할 수 있는 것은 내용의 연관성이 사전검사에서 가장 높은 평균을 나타냈기 때문에 여기에서 유의한 변화를 만들기가 어려웠다는 것이다(the ceiling effect).

<표 5> A 집단 말하기 능력 사전-사후  $t$  검정 (자기 평가)

영역	평균	표준편차	$t$	자유도	$p$
내용의 연관성	-.160	.74	-1.07	24	.294
담화능력	-.480	.77	-3.11	24	.005
문법	-.120	.88	-.68	24	.503
발음	-.080	1.03	.38	24	.703
어휘	-.240	.92	-1.29	24	.207
비언어적의사소통	-.560	.82	-3.41	24	.002

## (2) 비디오 비촬영 집단(B 집단)

B 집단 학생들이 실시한 말하기 자기평가의 사전, 사후 검사에 나타난 영역별 결과를 살펴보면 사후 검사에서 가장 큰 향상을 보인 두 영역은 내용의 연관성과 담화능력이었다. 이 두 가지 영역만 통계적으로 유의한 수준이었고 나머지 영역들은 유의하지 않았다(표 6). A 집단의 자기평가 결과와는 달리 B 집단의 자기평가에서 비언어적 의사소통이 유의한 변화를 가져오지 않았다는 점은 B 집단에 대한 인터뷰어 평가와 일치하는 결과이다. 그러나 A, B 두 집단의 자기평가에서 공통적으로 나타난 결과는 문법, 발음, 어휘 영역에 유의한 차이를 보이지 않은 것이었다.

<표 6> B 집단 말하기 능력 사전-사후  $t$  검정 (자기 평가)

영역	평균	표준편차	$t$	자유도	$p$
내용의 연관성	-.385	.85	-2.30	25	.030
담화능력	-.500	.81	-3.13	25	.004
문법	-.154	.67	-1.16	25	.256
발음	-.038	.59	-.32	25	.746
어휘	.038	.66	.29	25	.770
비언어적 능력	-.385	.98	-1.99	25	.057

## 4.2. 말하기 능력 변화의 질적 분석

본 연구의 두 번째 연구문제는 비디오를 활용하여 인터뷰 지도를 받은 전체 학생들이 말하기 능력에서 어떤 질적인 특징과 변화를 보이는지에 대한 것이었다. 질적 분석에서는 A, B 집단을 구분하지 않고 전체 학생을 대상으로 하였는데 그 이유는 집단 별로 드러나는 특징을 파악하기 보다는 연구 대상 학생 전체의 말하기 능력에 나타나는 특징과 변화 양상을 종합적으로 파악하는 것이 주된 목적이었기 때문이다. 질적 분석은 원어면 인터뷰어들이 연구대상 학생의 평가표에 작성한 코멘트를 기초로 하였다.

### 4.2.1. 내용의 연관성

내용의 연관성에 대한 인터뷰어들의 평(comment)을 종합한 결과 개선되어야 할 점으로 자주 지적된 것은 질문에 대한 이해력 및 내용의 연관성과 함께 얼마나 구체적인 예를 제시하느냐의 문제였다. 여기서 1차 인터뷰에서는 응답 내용이 질문과 연관되지 않는다는 지적이 4명의 학생에게서 발견되었는데 2차 인터뷰에서는 나타나지 않았다는 점은 긍정적인 변화였다. 즉, 질문을 이해하고 이에 연관된 내용으로 응답하는 능력은 전반적으로 향상되었으며 여전히 개선해야 할 주요한 사항은 구체적인 예나 경험을 제시하는 것임을 알 수 있었다.

### 4.2.2. 담화능력

담화능력은 응집력(cohesion)과 구조(organization)를 중심으로 평가되었는데 이 영역에 대한 인터뷰어들의 평을 종합해보면, 잘된 점으로는 상당

수의 학생들이 “I’m concerned about that problem for a long time.” “It’s a very important question.” “I have 2 solution for that.” 등 질문에 대한 관심을 표현하는 서두로 응답을 시작한 점이였다. 또한 응답이 서두와 전개, 마무리의 구성을 잘 갖추었다는 평이 있었는데 이 두 가지의 긍정적인 평은 2차 인터뷰에서 더 빈번하게 나타났다. 그러나 개선해야 할 점으로는 응답이 불명확하여 질문과의 직접적인 응집력이 떨어진다는 것이 가장 빈번히 언급되었다. 다음으로는 응답이 아무런 구성을 갖추지 않고 간단한 한 두 문장으로 이루어진 경우들이 있었다. 또한 응답을 마무리 할 때 “That’s all.” 혹은 “Thank you for listening.”을 말하는 경우가 종종 나타났는데 이는 어색한 것으로 지적되었다. 이러한 개선이 필요한 사항들은 전반적으로 2차 인터뷰에서 그 빈도가 감소하였으나 2차 인터뷰에 새롭게 나타난 사항은 응답이 너무 길어 답변의 핵심을 찾기 힘든 경우였다. 이는 1차 인터뷰를 마친 학생들이 나름대로 인터뷰를 연습하면서 답변을 충분히 하고자 하는 의도에서 나온 결과로 추측해볼 수 있을 것이다. 담화능력에서 전반적으로 가장 개선이 필요한 사항은 주어진 시간 내에 핵심적인 내용을 좀 더 짜임새 있게 구성하여 표현하는 능력임을 알 수 있었다.

#### 4.2.3. 문법

학생들의 발화에서 두드러지게 나타난 문법 오류를 알아봄으로써 문법 능력의 특징을 파악하고자 하였다. 1차 인터뷰에서 가장 빈번하게 나타난 오류는 동사, 명사, 관사, 전치사, 형용사, 문장구조의 순이었다. 2차 인터뷰에서는 이와 유사한 빈도순이 나타났는데 동사, 관사, 전치사의 오류 빈도가 줄어든 반면 나머지는 오히려 증가하거나 동일하였다. 1, 2차에서 지적된 전체 오류의 수(각 67, 65개)도 거의 비슷한 수준이었다. 문법 영역에서 나타난 한 가지 특징적인 점은 학생들이 자신의 문법 오류를 깨닫고 이를 스스로 수정하는 경우가 나타난 것인데 이는 2차 인터뷰에서 더 빈번했다. 문법은 양적 분석에서 일관되게 유의한 향상을 보이지 않은 영역 중 하나였는데 이는 질적 분석에서도 비슷하게 나타남을 알 수 있다. 이는 문법 능력의 향상을 위해서는 좀 더 장기적인 노력과 연습이 필요함을 시사한다고 볼 수 있다.

#### 4.2.4. 발음 및 어휘

발음 영역의 오류를 보면 1차 인터뷰에서는 발음, 인도내이션, 강세 오류의 순으로 빈번히 나타났고 목소리의 활기가 부족하다는 지적이 있었다. 이러한 오류의 빈도는 2차 인터뷰에서 별 차이가 없었지만 목소리 활기 부족에 대한 지적은 나타나지 않았다. 발음에서 가장 빈번한 오류는 method, this, think 등에 포함된 /th/의 발음이 불명확한 경우였다. 어휘 영역에서 가장 많이 언급된 것은 'I want to choice another subject.' 'many English knowledge' 등과 같은 어휘 선택의 오류였다. 또한 전반적인 어휘력의 부족과 형용사 연습이 필요하다는 지적이 1, 2차 인터뷰에서 비슷한 수의 학생들에게 나타났다.

#### 4.2.5. 비언어적 의사소통

비언어적 의사소통에 있어서는 전반적으로 밝은 표정, 적절한 손 제스처, 안정된 자세, 눈맞춤, 자신감의 긍정적인 평이 2차 인터뷰에서 더 많은 학생들에게 주어졌다. 개선할 사항으로는 1차 인터뷰에서는 긴장된 자세가 가장 자주 나타났는데 여기에는 굳은 태도나, 표정 그리고 불필요한 손 움직임 등이 포함된다. 다음은 부적절한 시선으로, 인터뷰어와 눈을 맞추는 대신 바닥이나 먼 곳 쳐다보기, 두리번거리기, 또는 눈을 감는 경우 등이 나타났다. 또한 자신감이 부족해 보이는 경우가 종종 있었는데 이는 작거나 떨리는 목소리와 너무 느리거나 빠른 발화 속도에서 나타났다. 이러한 지적 사항들은 2차 인터뷰에서 전반적으로 빈도가 줄었다. 그러나 제스처의 부족은 2차 인터뷰에서 빈도가 같았고 길고 잦은 휴지(pause)는 오히려 증가하였다. 여기에 대한 이유로 추측할 수 있는 것은 비언어적 의사소통 요인들은 주어진 질문에 따라 다르게 실현되었다는 점이다. 즉, 일부 학생들은 주어진 두 개의 질문 중 친숙한 질문에는 우수한 비언어적 의사소통을 보이다가도 그렇지 않은 질문에 대해서는 매우 다른 모습을 보였는데 이러한 경우에 특히 자주 멈추고 머뭇거림이 나타났다.

## 5. 논의 및 결론

본 연구에서는 영어면접을 준비하고 있는 한 대학교의 4학년생 51명을 대상으로 비디오 자료 및 촬영을 활용하여 영어 인터뷰 지도를 실시한 후 이것이 연구대상자들의 영어 말하기 능력에 어떤 영향을 주는지를 알아보았다. 본 연구에서 구안된 인터뷰 지도 과정의 특징은 크게 두 가지였다. 첫째, 절차적인 면에 있어서 단기간에 최대의 효과를 가져오기 위해 먼저 전체 연구대상 학생들에게 사전 교육을 통해 인터뷰 전략에 관한 내용을 지도하였다. 그런 후 학생들을 두 집단(A, B)으로 나누어 두 차례에 걸친 개별 인터뷰 지도를 실시하였다. 이러한 과정을 통해 학생들이 인터뷰에 대한 전반적인 책략을 익히고 1차 인터뷰를 통해 지도 받은 사항들을 2차 인터뷰에서 개선할 기회를 제공하고자 하였다. 둘째, 자료 활용 면에 있어서 인터뷰 지도에 가장 효율적이라고 판단한 비디오 자료를 활용하고 학생들의 인터뷰를 비디오 촬영하였다. 비디오 자료는 사전교육 시간에 잘된 인터뷰와 개선이 필요한 인터뷰의 예로 보여주었으며 이들을 인터넷 사이트에 탑재하여 학생들이 언제든지 다시 볼 수 있도록 하였다. 또한 실제 인터뷰를 촬영하고 이를 다시 보며 지도 받는 것과 촬영 없이 면대면 인터뷰 지도를 받는 것의 효과를 비교하기 위해 A 집단에만 인터뷰를 촬영을 실시하였다.

이러한 인터뷰 지도 과정이 학생들의 영어 말하기 능력에 어떤 영향을 주었는지를 알아보기 위해 수집된 자료를 토대로 양적인 분석과 질적인 분석을 실시하였다. 먼저 양적 분석에서 나타난 특징은 1차 인터뷰를 비디오 촬영하고 이를 다시 보며 피드백을 받은 A 집단은 2차 인터뷰에서 비언어적 의사소통 영역이 가장 크고 유의한 차이를 보인 반면 비디오 촬영을 하지 않은 B 집단에서는 이 영역에 유의한 차이를 나타내지 않았다는 점이다. 이는 인터뷰어 평가와 자기평가에서 동일하게 나타난 결과였다. 두 집단은 모두 사전 교육에서 비디오 자료를 통해 비언어적 의사소통에 대한 내용을 전달받았음에도 불구하고 실제 인터뷰 실현 과정에 나타난 결과는 비디오 촬영이 학생들의 비언어적 의사소통 능력 향상에 가져온 효과를 보여준다고 할 수 있다. 이러한 결과는 선행연구들의 결과에 추가적인 발견을 제시하는 것으로 볼 수 있다. 즉, Allen(1991), Stempleski와 Arcario(1992), Secules, Herron과 Tomasello(1992), Hanley, Herron과 Cole(1995)는 연구결과에서 비디오 활용이 언어 기능별 혹은 언어 전반적인 습득에 가져오는 긍정적인

영향을 보고하였으나 비언어적인 요인은 다루지 않았다. 또한 연구 설계 과정에서 하나의 가능성으로 예측되었던 비디오 촬영의 부정적 영향, 즉 긴장감을 조성하여 자신의 능력을 다 발휘하지 못하게 할 수 있다는 점은 연구결과에서 발견되지 않았다.

말하기 능력에 대한 양적 분석에서 나타난 또 다른 특징은 인터뷰어 평가와 자기평가에서 전반적으로 내용의 연관성, 담화능력 등 말하기의 내용 및 구성에 속하는 영역은 유의한 향상을 가져온 반면 문법, 발음, 어휘 등 정확성에 속하는 영역은 유의한 향상을 보이지 않았다는 점이다. 즉 말하기의 정확성은 다른 영역에 비해 단기적인 연습이나 지도로 유의한 변화를 가져오기가 어려움을 시사하는 결과라고 볼 수 있다.

질적 분석에서 개선되어야 할 점으로 제시된 것을 중심으로 살펴보면 먼저 내용의 연관성에서는 응답에 구체적인 예나 경험을 충분히 제시하는 것이 중점적으로 보완되어야 할 점이었다. 담화능력에 있어서는 답변이 너무 장황해지거나 우회적이지 않고 핵심적인 내용을 좀 더 짜임새 있게 구성하여 표현하는 능력을 갖추는 것이 필요함을 알 수 있었다. 문법에 있어서는 1,2차 인터뷰에서 유사한 양상의 오류를 보였는데 한 가지 고무적인 발견은 학생들이 자신의 문법 오류를 깨닫고 스스로 이를 수정하는 경우가 2차 인터뷰에서 종종 나타났다는 것이다. 즉 일부 학생들에게서 스스로의 발화에 나타난 문법적 오류를 인지하고 수정하는 능력이 향상된 것으로 볼 수 있다. 마지막으로 비언어적 의사소통 영역에서 개선되어야 할 사항으로는 긴장된 자세, 부적절한 시선, 자신감 결여 등이 지적되었다. 또한 일부 학생들이 주어진 질문이 익숙할 때와 그렇지 않을 때 확연히 다른 비언어적인 의사소통을 보였다는 점은 질문의 친밀도가 발화양상에 미치는 영향을 보여준다고 볼 수 있다.

이상의 연구결과를 종합해 볼 때 연구대상 학생들은 사전 교육 및 두 차례의 인터뷰 지도 과정을 통해 영어 말하기 능력의 일부 영역을 유의한 수준으로 향상시켰다고 볼 수 있다. 특히 1차 인터뷰를 비디오 촬영 하고 이를 되짚어 보며 지도한 것이 촬영을 실시하지 않은 집단에 비해 학생들의 비언어적인 의사소통 능력을 유의한 수준으로 향상시켰다는 점은 말하기 지도 시 비디오 촬영이 가져올 수 있는 효과를 보여준 연구 결과라고 할 수 있다. 또한 인터뷰 지도는 두 집단 모두의 담화능력을 향상시키는데 상당한 효과가 있었음은 주목할 만하다. 그러나 문법, 발음, 어휘 같은 정확성을 향상시키는 데는 별 효과가 없었음이 드러난 것으로 보아 언어의 정확성은

장기간에 걸쳐 꾸준히 연습해야 할 부분임을 알 수 있었다.

본 연구의 한계로 지적될 수 있는 점은 제한된 시간 내에서 집중적인 인터뷰 지도를 제공해야 하는 연구 환경의 제약으로 인해 비교적 단기간에 이루어진 실험결과라는 것이다. 따라서 후속연구에서는 좀 더 장기간에 걸친 연구에서 말하기 지도에 대한 비디오 촬영의 효과를 검증하거나 두 집단에 번갈아 비디오 촬영을 실시하여 촬영 유무에 따른 차이를 알아볼 수 있을 것이다.

**주제어:** 비디오촬영, 비디오, 말하기 능력, 인터뷰, 비언어적 의사소통 능력

## ■ 참고문헌 ■

- 강석한. 2013. 영어말하기 평가에서 한국인 평가자의 평가 특성 연구. 「언어학연구」 26, 1-21.
- 김정렬 · 이정일. 2007. 비디오 피드백의 유형에 따른 초등학교 영어 말하기. 「영어교육」 6(1), 89-108.
- 김종국. 2006. 대학 교양영어 인터뷰 평가의 타당성 연구. 「영어학」 6(1), 179-200.
- 송미정 · 박용예. 2004. 대학 교양영어 교육의 통합적 접근: 서울대학교 대학영어 프로그램의 사례 연구. 「영어교육」 59(2), 179-211.
- 신동일 · 김종국. 2006. 대학 교양영어 인터뷰평가에서 담화연구. 「사회언어학」 13(2), 171-192.
- 신동일 · 서인영. 2002. SLA 선행 연구에 근거한 말하기 평가척도 제안: 문법 영역 중심으로. 「영어교육」 57(2), 423-488.
- 이동한. 2010. 음성인식 시스템을 활용한 영어 말하기 평가도구 개발 방향. *STEM Journal* 11(1), 249-270.
- 이영식. 2006. 영어 말하기 평가의 개발: 평가방법과 채점기준을 중심으로. *Studies in English Education* 11(2), 1-16.
- 정동수 · 김해동. 2001. 대학의 교양영어 과목 개선을 위한 연구. 「영어교육」 56(4), 265-292.
- 정행. 2000. 기준지향적 영어 구술면접 평가 개발. 「호남대학교 논문집」 20, 153-165
- 한종임 · 차경애(1996). 비디오를 활용한 학습자 및 과제 중심의 학습지도 방안. 「영어교육」 51(2), 107-124.
- Allen, M. 1991. *Teaching English with video*. Singapore: Longman.

- Forrest, T. 1992. Shooting your class: The videodrama approach to language acquisition. In S. Stempleski & P. Arcario (eds.), *Video in second language teaching: Using, selecting, and producing video for the classroom*. Alexandria: TESOL, Inc., 79-92.
- Hanley, J. E. B., C. A. Herron, & S. P. Cole. 1995. Using video as an advance organizer to a written passage in the FLES classroom. *The Modern Language Journal* 79(1), 57-66.
- Johnson, M., & A. Tyler. 1998. Re-analyzing the OPI: How much does it look like natural conversation? In R. Young & A. W. He (eds.), *Talking and testing: Discourse approaches to the assessment of oral proficiency*. Philadelphia: John Benjamins, 27-52.
- Lazaraton, A. 1992. The structural organization of a language interview. A conversation analytic perspective. *System* 20, 373-386.
- Lonergan, J. 1995. *Video in language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Secules, T., Herron., & M. Tomasello. 1992. The effect of video context on foreign language learning. *The Modern Language Journal* 76(4), 480-490.
- Stempleski, S., & P. Arcario. 1992. *Video in second language teaching: Using, selecting, and producing video for the classroom*. Alexandria: TESOL, Inc.
- Underhill, N. 1987. *Testing spoken language: A handbook of oral testing techniques*. Cambridge: Cambridge University Press.
- van Lier, L. 1989. Reeling, writing, drawing, stretching, and fainting in coils: Oral proficiency interviews as conversation. *TESOL Quarterly* 23(3), 489-508.
- Young, R., & M. Milanovic. 1992. Discourse variation in oral proficiency interviews. *Studies in Second Language Acquisition* 14, 403-424.

김인옥

춘천교육대학교 영어교육과

200-703 강원도 춘천시 공지로 126

033-260-6526

iokim@cnue.ac.kr

접수 일자: 2014. 5. 29.

심사 수정: 2014. 7. 10.

게재 결정: 2014. 7. 15.