

발표 중심 교양교육 프로그램이 대학생의 의사표현능력에 미치는 영향

이 소 의[†]

[†]경성대학교(교수)

The Effects of Presentation-Centered Liberal Arts Education Program on University Students' Expressive Communication Abilities

So-Eui LEE[†]

[†]Kyungseong University(professor)

Abstract

Effective communication skills are essential for success in the modern era, yet many university students lack adequate presentation training. This study examined the perceived changes in expressive communication abilities following a presentation-centered liberal arts education program among university students. A 15-week systematic communication education program was implemented for 210 humanities and social science students at a university in Busan, and learners' self-perceived changes were analyzed using a single-group pre-post design. The measurement instrument consisted of a 16-item questionnaire covering four domains: presentation confidence and attitude, verbal expression ability, nonverbal expression ability, and audience interaction. Results showed statistically significant improvements in learners' self-perceived expressive communication abilities in all domains ($p < .001$), with an average effect size (Cohen's d_z) of 1.24. Effect sizes ranged from 1.21 to 1.26 across all four domains, with verbal expression ability showing the highest value ($d_z = 1.26$). However, as these effect sizes were calculated using the paired-sample Cohen's d_z , which tends to yield larger values than the independent-sample Cohen's d , direct comparison with meta-analytic findings requires methodological caution. Learner perception analysis revealed that 52.4% reported increased confidence as their greatest achievement, and adequate instructional time, integrated theory-practice approaches, continuous feedback, and repeated presentation opportunities were perceived as key elements of effective communication education.

Key words : Communication education, Presentation skills, Expressive communication ability, Liberal arts education, Educational program effectiveness

I. 서론

의사소통 능력은 현대 사회의 핵심 역량으로 주목받고 있다. 세계경제포럼(World Economic Forum)은 미래 직업 보고서(WEF, 2025)에서 10대 핵심 기술에 ‘공감 및 적극적 경청(empathy and

active listening)’, ‘리더십 및 사회적 영향력(leadership and social influence)’ 등 의사소통과 밀접하게 관련된 역량을 포함하고 있다. 특히 AI 기술의 발전으로 정보의 생성과 정리가 자동화되는 시대에, 자신의 생각을 논리적으로 구성하고 청중 앞에서 효과적으로 전달하는 발표 능력은 더욱 중

[†] Corresponding author : 051-663-5955, monica2455@ks.ac.kr

요한 역량으로 부각되고 있다. Spitzberg(2000)는 효과적인 의사소통을 ‘적절성과 효과성의 균형’으로 정의하며, 이는 단순한 말하기 기술을 넘어 청중과의 상호작용, 맥락 이해, 메시지 전달의 종합적 능력을 포함한다고 강조했다.

의사소통 능력의 중요성은 학계에서 꾸준히 강조되어 왔다. Kolb(1984)는 경험학습 이론을 통해 학습이 구체적 경험 → 성찰적 관찰 → 추상적 개념화 → 능동적 실험의 순환 과정을 거쳐 이루어진다고 설명하며, 이론과 실습의 통합적 접근이 필요함을 제시하였다. 이어 Allen et al.(1989)의 메타분석은 인지 수정, 체계적 둔감화, 기술 훈련 등 불안 치료 기법이 평균 효과크기 $d=0.5\sim0.7$ 수준의 효과를 보인다고 보고하여, 체계적인 교육을 통해 발표 불안을 극복할 수 있음을 입증하였다.

1990년대 이후 연구들은 대학생의 말하기·듣기 역량을 구체적으로 규정하고, 의사소통이 학업 성취와 직업적 성공, 시민 참여, 대인관계 발전에 핵심적 역할을 한다는 실증적 근거를 제시하였다 (Morreale et al., 1998; Morreale et al., 2000). Morreale and Pearson(2008)은 의사소통 교육이 21세기 학문 분야의 중심이 되어야 한다고 주장했다. Bodie(2010)는 발표 불안을 ‘두근거리는 심장, 떨리는 무릎, 반추적 사고’로 묘사하며, 이것이 대학생들에게 보편적으로 나타나는 현상임을 지적했다. Zivkovic(2014)는 구두 발표 능력이 학업적·전문적·사회적 맥락에서 모두 필수적임을 강조하였다. Brink and Costigan(2015)은 직장에서 요구되는 구두 의사소통 능력과 대학 교육과정 간의 불일치를 발견했으며, 특히 경청과 대화 능력의 중요성을 강조했다. Carnegie(2017)는 효과적인 말하기가 개인의 영향력과 설득력을 결정하며, 누구나 체계적 훈련을 통해 뛰어난 연사가 될 수 있다고 주장했다.

효과적인 교육 설계에 관한 논의도 활발히 이루어졌다. Van Ginkel et al.(2015)은 De Grez et al.(2009)을 포함한 52개 연구를 분석하여 발표

역량 개발을 위한 7가지 원리를 제시하였다. (1) 명확한 학습 목표 설정, (2) 모델링과 시연, (3) 충분한 연습 기회, (4) 전문가 피드백, (5) 동료 평가, (6) 자기 평가, (7) 점진적 난이도 증가가 그것이다. 이들은 특히 이러한 원리들이 15주 이상의 장기 과정에서 효과적으로 작동한다고 강조하였다. 최근 Broeckelman-Post et al.(2023)의 메타분석은 이러한 교육과정이 학습자의 의사소통 역량, 불안 감소, 자기효능감 향상에 통계적으로 유의미한 효과($d=0.42\sim0.68$)를 나타낸다는 점을 확인하였다.

교육 설계 원리 가운데 특히 중요한 요소는 피드백이다. Nicol and Macfarlane-Dick(2006)은 형성 평가와 자기조절학습의 관계를 분석하며 좋은 피드백의 7가지 원칙을 제시하였다. Hattie and Timperley(2007)는 피드백이 학습 성과에 가장 강력한 영향을 미치는 요인 중 하나라고 주장하며, 효과적인 피드백은 ‘feed-up’, ‘feed-back’, ‘feed-forward’의 세 가지 질문에 답해야 한다고 설명했다. De Grez et al.(2012)은 교수 평가가 가장 정확하지만 자기평가와 동료평가도 학습자의 메타인지 발달과 자기주도학습 촉진에 중요한 역할을 한다고 보고했으며, Van Ginkel et al.(2017)은 비디오 피드백이 학습자가 자신의 비언어적 행동을 객관적으로 관찰하고 개선하는 데 유용함을 확인했다.

평가 도구 개발 역시 중요한 연구 흐름이다. Morreale et al.(1993)은 대학생 발표 능력을 체계적으로 평가할 수 있는 다차원적 도구인 The Competent Speaker Speech Evaluation Form을 개발했고, 이는 2007년 개정판을 통해 더욱 정교화되었다. Dunbar et al.(2006)은 수행기반 평가 루브릭을 개발·타당화하며, 내용·조직·전달·언어 사용·청중 상호작용의 5개 영역으로 구성된 평가 체계를 제시했다. 이들은 또한 체계적인 평가 도구의 부재가 교육 효과 검증을 어렵게 만든다고 지적했다. 이후 Tsang(2020)은 자기조절학습 맥락에서 메타인지 전략 개발의 중요성을 입증했고, Stefanile(2025)은 단기 워크숍보다 학기 단위의

장기 교육이 더 효과적임을 확인했다.

한국에서도 이러한 국제적 흐름과 맥을 같이하는 연구가 증가하고 있다. Jung and Sung(2020)은 인문사회계열 교양 수업에서 다층적 피드백(교수자-동료-자기)이 효과적임을 확인했고, Lee and Lim(2020)은 대학생 발표 역량 진단 도구를 개발·타당화하였다. Park(2021)은 한국 대학 맥락에 적합한 발표 수행 평가 루브릭을 제시했으며, Sung(2020)은 발표 비디오 기반 자기 피드백 활동의 효과를 입증했다. Lim(2024)은 발표 활동이 대학생의 자기효능감에 긍정적 영향을 미친다고 보고했고, Kim and Lee(2022)는 한국 대학생과 학문 목적 한국어 학습자의 발표 전략 사용을 비교하여 문화적·언어적 배경에 따른 차이를 분석했다. Lee(2023)는 Kolb(1984)의 경험학습 이론을 기반으로 한 K-Star+ 교수법을 적용하여 6개 영역 모두에서 유의미한 향상을 보고했으며, 특히 학생 퍼실리테이터와 온·오프라인 통합 학습 환경이 능동적 참여를 촉진하는 효과적 전략임을 확인했다.

그러나 이러한 연구 성과에도 불구하고, 한국 대학생들의 발표 능력은 여전히 개선이 필요한 것으로 지적되고 있다. 한국교육개발원의 2024년 K-CESA(대학생 핵심역량 진단) 보고서에 따르면, 의사소통 역량은 6대 핵심역량 중 상대적으로 낮은 점수를 보이는 영역 중 하나이다(KRIVET, 2024). Jung and Sung(2020)의 연구에서도 많은 학생들이 발표 상황에서 극심한 불안을 경험하고, 논리적 구성, 청중과의 상호작용, 시각자료 활용 등에서 어려움을 호소하는 것으로 나타났다. 이러한 현상의 이면에는 현재 대학에서 운영되는 의사소통 교육의 구조적 한계가 존재한다. 첫째, Morreale and Pearson(2008)이 지적한 바와 같이 많은 대학에서 의사소통 교육이 글쓰기 중심으로 편중되어 있어 구두 의사소통 능력 개발이 상대적으로 소홀하다. 둘째, Stefanile(2025)의 연구에서도 확인된 바와 같이 교육기간이 짧거나 단발성 워크숍 형태로 운영되어 심도 있는 능력

개발이 어렵다. 셋째, Van Ginkel et al.(2015)이 강조한 충분한 연습 기회와 피드백 제공이 부족한 이론 중심 강의로 진행되어 실제 발표 경험과 피드백 기회가 부족하다. 넷째, Dunbar et al.(2006)이 지적한 것처럼 체계적인 평가 도구의 부재로 인해 교육효과에 대한 검증이 이루어지지 않아 교육과정 개선의 근거가 부족하다.

이러한 문제를 극복하기 위해서는 보다 체계적이고 종합적인 접근이 필요하다. 기존 국내 연구들은 특정 측면에 초점을 맞춘 연구가 대부분이었으며, 대규모 집단을 대상으로 충분한 기간 동안 체계적 교육을 실시하고 그 효과를 다차원적으로 분석한 연구는 부족한 실정이다. 따라서 본 연구는 대학의 발표 중심 교양교육 프로그램이 학생들의 인지된 의사표현능력 변화에 미치는 영향을 탐색하고자 한다.

본 연구는 기존 연구 대비 대규모 크기($n=210$), 충분한 교육기간(15주), 다차원적 측정 (4개 영역 16문항)이라는 차별성을 갖는다.

이를 위한 구체적 연구문제는 다음과 같다.

연구문제 1: 발표 중심 교양교육 프로그램은 대학생의 인지된(perceived) 의사표현능력에 유의미한 변화를 가져오는가?

연구문제 2: 의사표현능력의 하위영역별 변화 양상은 어떠하며, 영역 간 차이는 어떠한가?

연구문제 3: 학습자들은 발표 중심 교육경험을 어떻게 인식하는가?

본 연구는 체계적인 발표 교육프로그램의 효과를 탐색함으로써 한국 대학의 의사소통 교육과정 설계에 기초 자료를 제공할 것으로 기대된다.

II. 연구 방법

1. 연구대상

본 연구는 2025학년도 1학기 부산 소재 K대학교의 의사소통 중심 교양교과목을 수강한 인문사회계열 학생 210명을 대상으로 하였다. 연구 대

상은 총 6개 분반(분반당 수강 정원 35~50명)으로 구성되었으며, 6개 분반 모두 연구자 1인이 직접 담당하였다. 본 교과목은 주 2시간(2학점)으로 운영되었으며, 동일한 교육과정, 동일한 평가 루브릭, 동일한 피드백 프로토콜이 전 분반에 동일하게 적용되어 분반 간 교육 내용 및 운영 방식의 편차를 최소화하였다. 8주차부터 대면 발표 또는 녹화 영상 제출 방식으로 매주 3~5명의 학생이 순번에 따라 미니 발표를 실시하고 즉각적인 피드백을 받았다.

연구참여자의 선정은 해당 교과목을 수강하는 전체 학생을 대상으로 하되, 연구 참여에 자발적으로 동의한 학생들로 구성되었으며, 사전·사후 설문에 모두 응답한 완전한 자료를 보유한 학생들을 최종 분석대상으로 선정하였다. 연구참여자들에게 연구의 목적, 절차, 익명성 보장, 자발적 참여 및 철회 가능성에 대해 설명한 후 서면 동의를 받았다.

<Table 1> Demographic characteristics of the respondents (n=210)

Category	Frequency	Ratio (%)
Gender - Male	108	51.4
Gender - Female	102	48.6
Grade - 1st year	92	43.8
Grade - 2nd year	71	33.8
Grade - 3rd year	32	15.2
Grade - 4th year	15	7.1
Experience - Yes	156	74.3
Experience - No	54	25.7
Total	210	100.0

연구대상자들의 인구통계학적 특성을 살펴보면, 성별 분포는 남학생이 108명으로 51.4%, 여학생이 102명으로 48.6%를 차지하여 비교적 균형잡힌 분포를 보였다. 학년별 분포에서는 1학년이 92명으로 43.8%로 가장 많았으며, 2학년 71명(33.8%), 3학년 32명(15.2%), 4학년 15명(7.1%) 순이었다. 발표 경험 여부를 조사한 결과, 경험이 있는 학생이 156명으로 74.3%, 경험이 없는 학생

이 54명으로 25.7%이었다(<Table 1> 참조).

2. 연구도구

가. 측정도구

본 연구에서 사용한 측정도구는 발표 능력 평가 설문지로, 대학생의 의사표현능력을 종합적이고 체계적으로 측정하기 위해 개발된 도구이다. 이 설문지는 의사표현능력의 다면적 특성을 고려하여 총 4개 영역 16문항으로 구성되었으며, 각 영역별로 4개의 세부 문항을 포함하고 있다.

설문지 개발은 National Communication Association (NCA)이 개발한 The Competent Speaker Speech Evaluation Form(Morreale et al., 1993)의 8가지 핵심 역량을 기반으로 하되, 한국 대학생의 특성과 교육 맥락을 고려하여 수정·보완하였다. Morreale et al.(2007)이 제시한 효과적인 발표자의 핵심역량에는 내용 선택, 목적의 명확성, 조직적 구성, 자료 지원, 언어 사용, 준언어적 요소, 음성 표현, 비언어적 측면이 포함되며, 본 연구는 이러한 요소들을 4개 영역으로 재구조화하였다.

첫 번째 영역인 발표 자신감 및 태도는 발표자의 자신감과 태도 측면에 초점을 맞추어 구성되었다. 이 영역은 청중 앞에서 긴장하지 않고 자신감 있게 말하는 능력, 발표 중 침착하게 의견을 전달하는 능력, 청중과 자연스럽게 눈을 맞추며 발표하는 능력, 그리고 발표 중 적절한 제스처와 표정을 사용하는 능력을 측정한다. 이러한 문항들은 발표자의 기본적인 자세와 태도가 효과적인 의사표현의 근간이 된다는 이론적 배경(Spitzberg, 2000)에 기초하여 선정되었다. Bodie(2010)는 발표 불안이 비언어적 표현과 청중과의 시선 접촉에 부정적 영향을 미친다고 보고하였으며, 따라서 자신감 있는 태도는 효과적인 발표의 핵심 요소라고 강조하였다.

두 번째 영역인 언어적 표현능력은 말하기 기술에 관련된 핵심 요소들로 구성되었다. 명확하고 또렷한 발음으로 전달하는 능력, 적절한 속도

와 역량을 조절하는 능력, 발표 내용을 논리적으로 구성하여 전달하는 능력, 그리고 예상치 못한 질문에 조리 있게 답변하는 능력을 포함한다. 이는 효과적인 구두 의사소통의 핵심이 되는 언어적 기술들을 종합적으로 평가하도록 설계되었다. Morreale et al.(1998)은 대학생이 갖추어야 할 의사소통 역량으로 설득, 정보 제공, 관계 형성 능력을 제시하였으며, 이러한 역량은 모두 명확한 언어적 표현을 기반으로 한다.

세 번째 영역인 비언어적 표현능력은 몸짓 및 시각자료 활용에 관한 내용으로 구성되었다. 불필요한 움직임을 최소화하고 효과적인 몸짓을 활용하는 능력, 청중의 반응을 고려하여 속도나 표현 방식을 조절하는 능력, 발표 자료인 PPT나 그래프 등을 효과적으로 활용하는 능력, 그리고 슬라이드와 말의 흐름을 자연스럽게 연결하는 능력을 측정한다. 이는 발표에서 시각적 요소와 비언어적 커뮤니케이션의 중요성이 증대되고 있다는 점을 반영한 것이다. Dunbar et al.(2006)은 발표 평가에서 비언어적 전달 요소가 중요한 평가 기준임을 강조하였다.

네 번째 영역인 청중과의 상호작용은 쌍방향 소통 능력에 초점을 맞추어 구성되었다. 청중의 반응을 보며 유연하게 발표 내용을 조정하는 능력, 발표 중 청중의 질문을 적극적으로 받고 대화하는 능력, 청중이 쉽게 이해할 수 있도록 예제나 사례를 활용하는 능력, 그리고 설득력 있는 표현으로 청중을 집중하게 만드는 능력을 포함한다. Van Ginkel et al.(2015)은 효과적인 발표 교육의 핵심 원칙 중 하나로 청중과의 상호작용 능력 개발을 강조하였으며, 이는 실제 전문직 맥락에서 가장 중요하게 요구되는 능력이라고 설명하였다.

모든 문항은 5점 리커트 척도를 사용하여 측정되었으며, 1점은 ‘매우 미흡’, 2점은 ‘미흡’, 3점은 ‘보통’, 4점은 ‘우수’, 5점은 ‘매우 우수’로 구성되었다. 점수가 높을수록 해당 영역의 의사표현능력이 우수함을 의미하도록 설계되었다.

나. 신뢰도 및 타당도

설문지의 신뢰도를 검증한 결과, 내적 일관성 신뢰도인 Cronbach's α 계수가 사전 설문에서 .95, 사후 설문에서 .95로 나타나 매우 높은 신뢰도를 보였다. 영역별 신뢰도 역시 발표 자신감 및 태도 사전 .90/사후 .88, 언어적 표현능력 사전 .86/사후 .83, 비언어적 표현능력 사전 .83/사후 .86, 청중과의 상호작용 사전 .84/사후 .87로 모두 양호한 수준으로 확인되었다. Nunnally and Bernstein(1994)이 제시한 기준(.70 이상)을 모두 충족하여, 측정도구의 내적 일관성이 확보되었음을 확인하였다.

설문지의 내용타당도 검증을 위해 의사소통교육 전문가 3인의 검토를 받았으며, 예비조사를 통해 문항의 적절성을 확인하였다. 예비조사는 본 연구대상이 아닌 30명의 학생을 대상으로 실시하였으며, 문항의 명확성과 이해도를 평가하여 필요한 수정을 거쳤다. 이는 De Grez et al.(2012)이 강조한 타당하고 신뢰할 수 있는 측정도구 개발의 중요성을 반영한 것이다.

3. 교육과정

본 교육과정은 Van Ginkel et al.(2015)이 제시한 효과적인 발표 교육을 위한 설계 원리(명확한 학습 목표 설정, 모델링과 시연, 충분한 연습 기회, 전문가 피드백, 동료 평가, 자기 평가, 점진적 난이도 증가)와 Kolb(1984)의 경험학습 이론을 바탕으로 이론과 실습을 통합적으로 구성하였다. 연구대상자들이 수강한 의사소통 중심 교양교과목은 총 15주차에 걸쳐 진행되었으며, 구체적인 경험, 성찰적 관찰, 추상적 개념화, 능동적 실험의 학습 순환이 이루어지도록 설계되었다(<Table 2> 참조).

교육과정의 전반부(1-3주차)는 의사소통의 기초 이론과 발표의 개념 및 중요성에 대한 이해를 도모하는 데 중점을 두었다. 이 시기에는 효과적인 의사소통의 원리, 발표의 구성 요소, 그리고 청중

<Table 2> 15-Week Curriculum Design and Key Activities

Week	Main Theme	Key Activities	Theoretical Foundation
Weeks 1-3	Communication Theory and Presentation Fundamentals	- Learning principles of effective communication - Understanding components of presentations - Importance of audience analysis - Watching and analyzing exemplary presentations	- Kolb (1984): Abstract conceptualization - Van Ginkel et al. (2015): Modeling and demonstration
Weeks 4-6	Presentation Structure and Logical Development	- Topic selection methods - Systematic structure: introduction-body-conclusion - Logical development strategies - Developing persuasive arguments - Presentation outline drafting	- Kolb (1984): Active experimentation - Morreale et al. (1998): Informing and persuading competencies
Weeks 7-9	Verbal and Nonverbal Expression Techniques	- Clear articulation and vocalization - Speed control and intonation - Gesture and eye contact training - Voice exercises and gesture practice - Individual practice sessions	- Van Ginkel et al. (2015): Sufficient practice opportunities - Carnegie (2017): Deliberate practice
Weeks 10-12	Visual Aid Design and Utilization	- Effective use of PowerPoint - Principles of visual design - Using graphs and charts - Integrating visual aids with oral delivery - Presentation material creation	- Kolb (1984): Concrete experience - Van Ginkel et al. (2015): Authentic learning context
Weeks 13-15	Individual Presentations and Comprehensive Feedback	- Individual final presentations (2-3 min) - In-person & video-recorded presentations - Q&A sessions - Instructor & peer feedback - Video recording and self-assessment	- Hattie & Timperley (2007): Feed-up, Feed-back, Feed-forward - Nicol & Macfarlane-Dick (2006): Formative assessment
Weeks 8-15 (Concurrent)	Mini Presentations and Continuous Feedback	- Weekly mini presentations by 3-5 students (1-2 min each) - In-person & video-recorded presentations - Immediate instructor & peer feedback - Video recording with instructor feedback and self-review	- Kolb(1984): reflective observation - Van Ginkel et al.(2017): video feedback - Bodie(2010): habit formation through repeated exposure

분석의 중요성 등에 대한 이론적 기반을 제공하였다. 또한 우수 발표 사례를 시청하고 분석함으로써 Van Ginkel et al.(2015)이 강조한 모델링 기회를 제공하였다.

4-6주차는 발표의 구성 및 논리적 전개 방법에 대한 학습이 이루어졌다. 학생들은 주제 선정부

터 시작하여 서론-본론-결론의 체계적 구성, 논리적 전개 방법, 그리고 설득력 있는 주장 개발 방법 등을 학습하였다. 이 과정에서 학생들은 실제 발표 주제를 선정하고 초기 개요를 작성하는 실습을 병행하였다.

7-9주차는 언어적·비언어적 표현 기법에 대한

집중적인 학습이 진행되었다. 명확한 발음과 적절한 발성법, 효과적인 속도 조절과 억양 활용, 그리고 제스처와 아이컨택 등 비언어적 표현 기법에 대한 이론 학습과 더불어 개별 연습 시간을 제공하였다. 특히 이 시기에는 발성 연습과 제스처 훈련을 통해 학생들의 기본적인 표현 기술 향상에 주력하였다.

10-12주차는 시각자료 제작 및 활용법에 대한 학습이 이루어졌다. PowerPoint를 비롯한 다양한 발표 도구의 효과적 활용법, 시각적 디자인의 원리, 그래프와 차트의 효과적 활용법, 그리고 시각자료와 구두 설명의 조화로운 결합 방법 등을 다루었다. 학생들은 자신의 발표 주제에 맞는 시각자료를 직접 제작하는 실습을 수행하였다.

교육과정의 후반부(13~15주차)는 개인 발표 실습 및 피드백 시간으로 구성되었다. 특히 8주차부터는 매주 3~5명의 학생이 1~2분간의 미니 발표를 실시하여 지속적인 실천 경험을 축적하도록 하였다.

학생들의 발표는 8주차부터 15주차까지 매주 3~5명의 학생이 순번에 따라 미니 발표(1~2분)를 실시하였으며, 13-15주차에는 동일한 방식으로 개인 최종 발표(2~3분)를 1회 실시하였다. 발표는 대면 발표와 녹화 영상 제출을 병행함으로써 210명 전체 학생이 학기 중 미니 발표 1~2회(1~2분)와 최종 발표 1회(2~3분), 총 2~3회의 발표 기회를 가질 수 있었으며, 매 발표마다 즉각적인 교수자 피드백이 제공되었다.

각 발표 후에는 동료 학생들의 피드백과 교수자의 구체적인 피드백이 제공되었으며, 이를 통해 학생들은 자신의 강점과 개선점을 파악하고 지속적으로 발전시킬 수 있었다. 이는 Hattie and Timperley(2007)가 제시한 효과적인 피드백의 세 가지 질문 -‘어디로 가고 있는가(feed-up)’, ‘어떻게 하고 있는가(feed-back)’, ‘다음은 무엇인가(feed-forward)’-에 답하는 형태로 구조화되었다. 또한 학생들은 녹화된 발표 영상에 대한 교수자 피드백과 자기 검토를 통해 Van Ginkel et

al.(2017)이 강조한 비디오 피드백의 효과를 경험할 수 있었다.

4. 자료수집 및 분석

자료수집은 2025년 3월 첫째 주(사전)와 6월 둘째 주(사후)에 걸쳐 실시되었다. 사전 설문은 교육과정 시작 전 첫 주에, 사후 설문은 15주차 교육과정 종료 후에 실시하여 교육 전후의 변화를 측정하였다. 모든 설문은 온라인 설문 시스템을 통해 진행되었으며, 응답의 익명성과 자발성을 보장하였다.

양적 분석을 주 분석방법으로 사용하되, 학습자 인식 조사를 보조적으로 활용하였다. 학습자인식 자료는 사후 설문에 포함된 체크리스트형 문항(복수응답 가능)과 추가 서술형 문항을 통해 수집하였다. 체크리스트 문항에서는 수업 전 어려움, 수업 후 향상 영역, 효과적인 교육 요소 등을 조사하였으며, 서술형 문항을 통해 학습자의 구체적인 경험과 인식을 파악하였다. 체크리스트 응답은 빈도와 비율로 분석하였고, 서술형 응답은 내용을 범주화하여 주요 주제를 도출하였다. 본 연구는 6개 분반을 대상으로 하였으나, 분반수가 HLM 적용을 위한 권고 기준(Maas and Hox, 2005)에 미치지 못하고 전 분반이 연구자 1인에 의해 동일한 프로토콜로 운영되었으므로 결과의 유의성 분석은 대응표본 t-검정을 적용하였다.

Ⅲ. 연구 결과

1. 기술통계분석 결과

연구대상자 210명의 의사표현능력에 대한 사전-사후 기술통계 분석 결과는 <Table 3>과 같다. 분석 결과, 모든 영역에서 사후 측정값이 사전 측정값보다 높게 나타났다.

발표 자신감 및 태도 영역의 경우 사전 평균이 2.71점에서 사후 3.66점으로 0.95점 향상되었으며, 표준편차는 사전 0.82에서 사후 0.79로 약간 감소

하였다. 이는 교육을 통해 전반적인 능력 향상이 인식되었음을 의미한다.

<Table 3> Descriptive statistics of expressive communication abilities by domain

Domain	Time	Mean	SD	Min	Max	Skewness	Kurtosis
Presentation	Pre	2.71	0.82	1.00	5.00	-0.09	-0.41
Confidence	Post	3.66	0.79	1.25	5.00	-0.19	-0.20
Verbal Expression Ability	Pre	2.77	0.73	1.00	5.00	-0.18	-0.02
	Post	3.74	0.73	2.00	5.00	-0.16	-0.49
Nonverbal Expression	Pre	2.92	0.70	1.00	4.50	-0.30	0.06
	Post	3.89	0.72	2.00	5.00	-0.20	-0.52
Audience Interaction	Pre	2.81	0.74	1.00	4.50	0.23	-0.32
	Post	3.80	0.75	1.75	5.00	-0.09	-0.68

언어적 표현능력 영역에서는 사전 평균 2.77점에서 사후 3.74점으로 0.97점의 향상을 보였다. 비언어적 표현능력 영역에서는 사전 평균 2.92점에서 사후 3.89점으로 0.97점의 향상을 보였다. 청중과의 상호작용 영역 역시 사전 2.81점에서 사후 3.80점으로 0.99점의 향상을 보였다.

분포의 정규성을 확인하기 위해 왜도와 첨도를 검토한 결과, 모든 영역에서 왜도는 -0.30에서 0.23 사이, 첨도는 -0.68에서 0.06 사이의 값을 보여 정규분포 가정을 충족하는 것으로 나타났다(West et al., 1995). 특히 사후 측정에서는 대부분 영역이 약간의 음의 왜도를 보였는데, 이는 높은 점수 쪽으로 분포가 치우쳐 있음을 의미하여 교육효과가 전반적으로 긍정적이었음을 시사한다.

2. 사전-사후 차이 검증 결과

의사표현능력의 영역별 사전-사후 차이를 검증한 결과는 <Table 4>와 같다.

대응표본 t-검정을 통해 사전-사후 점수의 차이를 검증한 결과, 발표 자신감 및 태도, 언어적 표현능력, 비언어적 표현능력, 청중과의 상호작용의 4개 영역 모두에서 통계적으로 유의미한 향상이 확인되었다. 다만, 본 연구에서 사용한 Cohen's dz

<Table 4> Results of paired t-test for pre-post differences in expressive communication abilities by domain

Domain	Pre M (SD)	Post M (SD)	Diff M (SD)	t(209)	Cohen's dz [95% CI]	Effect Size
Presentation	2.71	3.66	0.95	17.53*	1.21 [1.03, 1.39]	Very Large
Confidence	(0.82)	(0.79)	(0.79)			
Verbal Expression Ability	2.77	3.74	0.97	18.27*	1.26 [1.08, 1.44]	Very Large
	(0.73)	(0.73)	(0.77)			
Nonverbal Expression	2.92	3.89	0.97	18.02*	1.24 [1.06, 1.42]	Very Large
	(0.70)	(0.72)	(0.78)			
Audience Interaction	2.81	3.80	0.99	17.94*	1.24 [1.06, 1.42]	Very Large
	(0.74)	(0.75)	(0.80)			

* p<.001

는 대응표본 설계에서 개인 내 변화를 측정하는 것이다. 대응표본 설계의 dz는 구조적으로 독립 집단 d보다 크게 산출될 수 있으므로, 선행된 연구에서의 Cohen's d를 활용한 메타분석 결과와의 직접 비교에는 방법론적 주의가 필요하다.

따라서 본 연구의 효과크기는 절대적 수치에 집중하는 것보다 변화의 방향성과 일관된 패턴에 초점을 두어 해석하는 것이 적절하다.

발표 자신감 및 태도 영역에서는 평균 차이 0.95점에 대해 $t(209)=17.53$ 으로 나타났으며, 이는 $p<.001$ 수준에서 통계적으로 유의미하였다. Cohen's dz로 계산한 효과크기는 1.21, 95% CI [1.03, 1.39]로, Cohen(1988)의 기준에 따르면 비교적 큰 효과를 의미한다.

언어적 표현능력 영역에서는 평균 차이 0.97점에 대해 $t(209)=18.27$ 이 산출되었으며($p<.001$), 효과크기는 $dz=1.26$, 95% CI [1.08, 1.44]로 네 영역 중 가장 높은 효과크기를 나타내었다.

비언어적 표현능력 영역에서도 평균 차이 0.97점에 대해 $t(209)=18.02$ 가 계산되었으며($p<.001$), 효과크기는 $dz=1.24$, 95% CI [1.06, 1.42]로 큰 인식 변화를 나타냈다.

청중과의 상호작용 영역에서는 평균 차이 0.99 점에 대해 $t(209)=17.94$ 가 산출되었으며($p<.001$), 효과크기는 $d_z=1.24$, 95% CI [1.06, 1.42]로 비언어적 표현능력과 유사한 수준의 효과크기를 보였다.

네 영역의 평균 효과크기는 1.24로 계산되어, 전체적으로 학습자들이 큰 긍정적 변화를 인식하였음을 확인할 수 있었다. 특히 주목할 점은 네 영역 모두 1.21에서 1.26 사이의 비교적 균등한 효과크기를 보였다는 것이다. 이는 본 교육 프로그램이 특정 영역에 편중되지 않고 의사표현능력의 모든 하위 영역에서 고른 긍정적 인식 변화를 이끌어내는 데 기여하였음을 시사한다.

3. 개별 문항별 분석 결과

각 영역별 개별 문항에 대한 학습자 자기보고식 설문 사전·사후 변화를 분석한 결과는 <Table 5>와 같다.

개별 문항 분석에서 학생들이 가장 크게 향상되었다고 인식한 항목은 '예상 질문 대응'(1.10점), '적극적인 질의응답'(1.08점), '설득력 있는 표현'과 '자신감 있게 말하기'(1.03점)순으로 나타났다.

발표 자신감 및 태도 영역에서는 '자신감 있게 말하기' 문항이 2.55점에서 3.58점으로 1.03점의 가장 큰 향상을 보였으며, '자연스러운 아이컨택' 문항이 2.74점에서 3.75점으로 1.01점의 향상을 나타냈다. 이는 사전 점수가 가장 낮았던 자신감 영역에서 학습자들이 큰 긍정적 변화를 인식하였음을 보여준다. 반면 '침착한 전달' 문항은 2.90점에서 3.72점으로 0.82점의 상대적으로 낮은 향상을 보였는데, 이는 침착함이라는 특성이 단기간에 크게 개선되기 어려운 개인적 성향과 관련이 있을 가능성을 시사한다.

언어적 표현능력 영역에서는 '예상 질문 대응' 문항에서 가장 주목할 만한 변화가 관찰되었다. 이 문항은 사전 2.47점에서 사후 3.57점으로 1.10점이라는 네 영역 전체에서 가장 큰 향상을 보였다. 이는 많은 학생들이 초기에 가장 어려워하던

<Table 5> Pre-post changes in individual items by expressive ability domain

Domain	Item	Pre M	Post M	Improvement
Presentation Confidence & Attitude	Confident speaking	2.55	3.58	1.03
	Natural eye contact	2.74	3.75	1.01
	Appropriate gestures	2.66	3.61	0.95
	Calm delivery	2.90	3.72	0.82
Verbal Expression Ability	Clear pronunciation	2.87	3.80	0.93
	Speed/intonation	2.89	3.80	0.91
	Logical organization	2.83	3.80	0.96
	Handling questions	2.47	3.57	1.10
Nonverbal Expression	Effective body language	2.76	3.78	1.02
	Audience awareness	2.84	3.80	0.96
	Effective PPT use	3.03	3.98	0.95
	Visual aid integration	3.04	4.01	0.97
Audience Interaction	Flexible adjustment	2.73	3.64	0.91
	Active Q&A	2.64	3.72	1.08
	Use of examples	3.09	4.00	0.91
	Persuasive expression	2.79	3.82	1.03

부분이 체계적인 교육을 통해 상당히 개선되었다고 학습자들이 인식하였음을 시사하는 의미있는 결과이다.

비언어적 표현능력 영역에서는 모든 문항이 비교적 균등하게 향상되었다. '효과적인 몸짓' 문항이 2.76점에서 3.78점으로 1.02점 향상되었으며, '시각자료 연결' 문항이 3.04점에서 4.01점으로 0.97점, '청중 반응 고려' 문항이 2.84점에서 3.80점으로 0.96점 향상되었다. '효과적인 PPT 활용' 문항은 사전 3.03점에서 사후 3.98점으로 0.95점 향상되었는데, 이 영역의 사전 점수가 다른 영역에 비해 상대적으로 높았던 것은 최근 대학생들의 디지털 도구 활용에 대한 기본적인 익숙함이 반영된 것으로 해석된다.

청중과의 상호작용 영역에서 '적극적인 질의응답' 문항은 2.64점에서 3.72점으로 1.08점의 유의

미한 향상을 나타냈다. 또한 ‘설득력 있는 표현’ 문항은 2.79점에서 3.82점으로 1.03점 향상되었다. ‘유연한 내용 조정’ 문항과 ‘예시 활용’ 문항은 각각 0.91점의 향상을 보였다. 특히 ‘예시 활용’ 문항은 사전 3.09점에서 사후 4.00점으로 향상되었는데, 이는 사전 점수가 비교적 높았던 영향으로 해석된다.

4. 학습자 인식 분석 결과

사후 설문에 포함된 체크리스트형 문항(복수 응답)과 서술형 문항에 대한 응답을 분석한 결과, 학습자들의 주관적 경험과 인식을 파악할 수 있었다. 학습자 인식 분석 결과를 범주화하여 정리한 내용은 <Table 6>과 같다.

수업 전 학습자들은 주로 발표 불안과 긴장감(45.2%), 논리적 구성의 어려움(32.4%), 청중과의 소통 부족(28.6%)을 어려움으로 호소했으며, 전체 응답자의 78.5%가 자신의 발표 능력을 부족하다고 인식하고 있었다. 이는 많은 대학생들이 체계적인 발표 교육을 받기 전에는 자신의 의사표현 능력에 대해 부정적 인식을 가지고 있음을 보여준다.

수업 후에는 자신감 증대(52.4%)가 가장 큰 변화로 나타났으며, 시각자료 활용 능력(47.6%), 청중과의 상호작용(43.8%), 논리적 구성 능력(38.1%), 비언어적 표현(34.3%) 순으로 향상을 체감한 것으로 나타났다. 이는 수업 전에 어려움으로 지적되었던 영역들이 교육을 통해 실질적으로 개선되었다고 학습자들이 인식하였음을 보여준다.

효과적인 교육 요소로는 반복적인 발표 기회(87.6%)가 가장 높게 평가되었으며, 동료 피드백(81.9%), 비디오 자기평가(76.2%), 점진적 난이도 증가(73.3%) 순으로 효과적이었다고 인식되었다. 이는 Van Ginkel et al.(2015)이 제시한 설계 원리, 충분한 연습 기회, 동료 평가, 자기 평가, 점진적 난이도 증가가 학습자들에게 실제로 효과적으로 인식되었음을 보여준다.

전반적인 수업 만족도는 5점 만점에 평균 4.32점($SD=0.65$)으로 매우 높게 나타났으며, 91.4%의 학생들이 ‘이 수업을 다른 학생들에게 추천하겠다’고 응답하여 교육 프로그램에 대한 높은 만족도를 인식하였다(<Table 6> 참조).

IV. 결 론

1. 주요 연구 결과 논의

본 연구는 대학의 의사소통 중심 교양교육 프로그램이 학생들의 인지된 의사표현능력에 미치는 영향을 탐색하였다. 210명의 학생을 대상으로 15주간의 체계적 교육을 실시한 결과, 발표 자신감 및 태도, 언어적 표현능력, 비언어적 표현능력, 청중과의 상호작용의 4개 영역 모두에서 학습자들이 통계적으로 유의미한 긍정적 변화를 인식하였음이 확인되었으며, 평균 효과크기는 Cohen's $d_z=1.24$ 였다. Cohen(1988)이 제시한 효과크기 해석 기준(small: 0.2, medium: 0.5, large: 0.8)에 비추어 볼 때, 매우 큰 수준의 변화가 나타났다. 다만, 본 연구의 효과크기(Cohen's d_z , 대응표본 설계)와 Allen et al.(1989) 및 Broeckelman-Post et al.(2023)의 메타분석에서 보고된 효과크기(Cohen's d , 독립집단 설계)는 산출 방식이 다르므로 직접 비교에는 주의가 필요하다. 대응표본 설계의 d_z 는 개인 내 변화를 측정하므로 구조적으로 독립집단 d 보다 크게 산출될 수 있는 특징이 있다. 나아가 본 연구의 높은 효과크기($d_z=1.21\sim1.26$)를 해석할 때에는 측정 도구의 특성에 따른 편향 가능성도 함께 고려할 필요가 있다. 자기보고식 설문은 학기 말 응답 시점에 수업에 대한 긍정적 귀인 편향(attributional bias)이 반영될 수 있으며(West et al., 1995), 사전 점수가 상대적으로 낮은 집단에서는 평균 회귀(regression to the mean) 효과가 효과크기를 과대 추정하게 만들 가능성을 배제할 수 없다.

<Table 6> Qualitative analysis results: learner perceptions and educational effectiveness

Category	Subcategory	Percentage (%)	Representative Responses
Pre-Course Difficulties	Presentation anxiety and nervousness	45.2	When presenting in front of people, my voice would tremble and I couldn't deliver what I had prepared properly
	Difficulty in logical organization	32.4	I had a lot to say but felt lost about how to organize and structure it
	Lack of audience engagement	28.6	During presentations, I ended up just reading my script and found it difficult to make eye contact or read the audience's reactions
	Inadequate use of visual aids	18.3	I don't know how to create effective PPTs, I present slides and speech separately
	Perception of insufficient ability	78.5	Rated their presentation ability as 'insufficient' or 'very insufficient'
Post-Course Improvement Areas	Increased confidence	52.4	Through repeated presentation experiences, my trembling decreased and I am no longer afraid of presenting.
	Visual aid utilization skills	47.6	After learning PPT design and visual aid layout, my delivery skills improved significantly.
	Audience interaction	43.8	Thanks to Q&A practice, I became able to handle audience questions without panicking
	Logical organization skills	38.1	Learning how to systematically structure an introduction-body-conclusion was a great help
	Nonverbal expression	34.3	Watching myself on video, I could specifically identify issues with my gestures and eye contact
Effective Educational Elements	Repeated presentation opportunities	87.6	Through multiple presentations, I gradually became more comfortable and gained confidence
	Peer feedback	81.9	Through peer feedback, I became aware of habits I hadn't noticed on my own
	Video self-assessment	76.2	Watching my presentation on video allowed me to objectively identify my weaknesses
	Progressive difficulty increase	73.3	Starting with short presentations and gradually progressing to longer ones reduced the pressure
Overall Satisfaction	Course satisfaction	M=4.32 (SD=0.65)	On a 5-point scale
	Recommendation intention	91.4	I would recommend this course to other students

또한 학기 말에 학생들이 교수자의 기대에 부응하려는 반응 경향성이 자기보고 점수에 영향을 미쳤을 가능성도 존재한다. 따라서 본 연구의 결과는 효과크기의 절대적 수치보다 변화의 방향성과 일관된 패턴에 초점을 두어 해석하는 것이 적절하며, 향후 전문가 루브릭 평가, 동료평가, 객

관적 수행 측정 등 다각적 방법을 통한 검증이 필요하다.

이러한 방법론적 차이를 고려하더라도, 본 연구에서 관찰된 긍정적 변화는 다음과 같은 요인들에 기인한 것으로 해석된다.

첫째, 교육기간(15주) 확보이다. Van Ginkel et

al.(2015)은 효과적인 발표 교육을 위해 최소 10 주 이상의 기간이 필요하다고 제안하였으며, 본 연구는 이를 충족하는 15주 과정을 운영하였다. Kolb(1984)의 경험학습 이론에 따라 이론 강의(추상적 개념화), 발표 준비(능동적 실험), 실제 발표(구체적 경험), 피드백과 성찰(성찰적 관찰)의 완전한 학습 순환을 제공하였다.

둘째, 다층적 피드백 시스템이다. Hattie and Timperley(2007)의 피드백 모델에 따라 교수자 피드백(전문가 관점), 동료 피드백(학습자 관점), 자기평가(메타인지 관점)를 통합하여 제공하였다. 본 연구의 학습자 인식 분석에서 81.9%의 학생이 동료 피드백을, 76.2%가 비디오 자기평가를 효과적이었다고 인식한 것은 이러한 다층적 접근의 유용성을 보여준다. Van Ginkel et al.(2017)도 적절히 훈련된 동료 피드백과 비디오 피드백의 효과성을 확인한 바 있다.

셋째, 점진적 난이도 증가 전략이다. Vygotsky(1978)의 근접발달영역(ZPD) 이론에 따라 발표 주제와 내용의 난이도를 단계적으로 높여가며, 1~2분 내외의 대면 또는 녹화 미니 발표에서 2~3분의 최종 발표로 점진적으로 진행하였다. 학습자 인식 분석에서 73.3%의 학생이 이러한 점진적 난이도 증가 전략을 효과적이었다고 인식하였다.

본 연구의 주목할 만한 결과 중 하나는 발표 자신감 및 태도($dz=1.21$), 언어적 표현능력($dz=1.26$), 비언어적 표현능력($dz=1.24$), 청중과의 상호작용($dz=1.24$)의 4개 영역 모두에서 유사한 효과크기(1.21~1.26)를 보였다는 점이다. 언어적 표현능력이 가장 높은 효과크기를 보였으며, 비언어적 표현능력과 청중과의 상호작용이 동일한 효과크기를 보였고, 발표 자신감 및 태도가 뒤를 이었다. 이러한 균등한 효과는 본 교육 프로그램이 이론-실습-피드백의 통합적 접근을 통해 의사표현능력의 모든 하위 영역에서 고른 긍정적 변화를 이끌어낸 것으로 해석된다.

언어적 표현능력에서 가장 높은 효과크기가 나타난 것은 주목할 만하다. 이 영역에서 '예상 질

문 내용' 문항이 전체 문항 중 가장 큰 향상(1.10 점)을 학습자들이 인식하였는데, 이는 반복적인 질의응답 세션과 즉흥 발표 연습이 효과적이었다고 인식된 것으로 해석된다.

비언어적 표현능력과 청중과의 상호작용 영역에서도 긍정적 변화가 나타났다. 비언어적 표현은 직접 관찰 가능하고 비디오 피드백을 통해 즉각적으로 확인할 수 있어 빠른 개선을 인식하기 용이하다(Dunbar et al., 2006; Van Ginkel et al., 2017). 청중 상호작용 영역의 높은 향상 인식은 매주 실시된 질의응답 세션과 실제 청중 앞에서의 발표 경험이 효과적이었음을 시사한다(Brink and Costigan, 2015).

학습자 인식 분석에서 52.4%의 학생이 자신감 증가를 가장 큰 변화로 꼽았다. 이는 의사소통 능력이 타고난 재능이 아니라 체계적 교육을 통해 개발 가능한 기술임을 시사한다(Lim, 2024; Nordin and Broeckelman-Post, 2018).

본 연구 대상인 인문사회계열 학생들은 텍스트 중심 학습에는 익숙하나 구두 발표 경험이 상대적으로 부족한 특성을 보였다. 사전 조사에서 78.5%가 자신의 발표 능력을 부족하다고 인식하였고, 45.2%가 발표 불안과 긴장감을 가장 큰 어려움으로 보고하였다. 이는 단계적 난이도 조정과 충분한 연습 기회 제공이 특히 중요함을 시사한다. 향후 연구에서는 전공 특성별 맞춤형 교육 전략의 효과를 비교 검증할 필요가 있다. Stefanile(2025)의 연구에서 STEM 학생들에게는 구두 포스터 발표 등 다른 형식이 더 효과적일 수 있음이 제시되었듯이, 전공별 특성을 고려한 차별화된 교육 전략 개발이 필요하다.

본 연구의 이론적 기여는 Van Ginkel et al.(2015)의 설계 원리, Hattie and Timperley(2007)의 피드백 이론, Kolb(1984)의 경험학습 이론, Nicol and Macfarlane-Dick(2006)의 형성평가 원리를 한국 대학 맥락에서 통합적으로 적용하여 그 가능성을 탐색했다는 점이다. 연구 결과는 Jung and Sung(2020), Park(2021), Lee and Lim(2020),

Sung(2020), Lim(2024), Kim and Lee(2022) 등 한국 대학 맥락에서 수행된 선행 연구들과 일관되며, 서구에서 개발된 이론과 원리가 한국 대학생에게도 적용 가능함을 탐색적으로 확인하였다.

종합하면, 본 연구는 15주간의 체계적인 발표 중심 교양교육 프로그램 참여 후 대학생들이 자신의 의사표현능력에 긍정적 변화가 있었다고 인식하였음을 확인하였다. 특히 충분한 교육기간(15주), 다층적 피드백 시스템, 점진적 난이도 증가, 비디오 자기평가 등이 긍정적 변화의 핵심 요인으로 학습자들에게 인식되었다. 발표 자신감 및 태도, 언어적 표현능력, 비언어적 표현능력, 청중과의 상호작용의 4개 영역 모두에서 1.21~1.26 범위의 유사한 효과크기를 보여, 본 교육 프로그램이 의사표현능력의 모든 하위 영역에서 고른 인식 변화를 이끌어내는 데 기여한 것으로 해석된다. 이는 의사소통 능력이 체계적 교육을 통해 개발 가능한 기술(Nordin and Broeckelman-Post, 2018)이며, Morreale and Pearson(2008)이 강조한 21세기 의사소통 교육의 중심성을 뒷받침하는 근거를 제공했다. 본 연구는 한국 대학의 의사소통 교육 발전에 기초 자료와 실천적 지침을 제공하며, 세계경제포럼(WEF, 2025)에서 제시한 미래 핵심 역량으로서 의사소통 능력 개발에 기여할 것으로 기대된다.

본 연구의 학술적 차별성은 다음 두 가지 측면에서 찾을 수 있다. 첫째, 이론적 측면에서 Van Ginkel et al.(2015)이 서구 맥락에서 제시한 발표 교육 설계 원리 7가지—명확한 학습 목표 설정, 모델링과 시연, 충분한 연습 기회, 전문가 피드백, 동료평가, 자기평가, 점진적 난이도 증가—가 한국 대학 교양교육 현장에서도 적용 가능함을 탐색적으로 확인하였다. 이는 서구에서 개발된 이론의 한국적 맥락에서의 독자적 검증이라는 점에서 의미가 있다. 둘째, 실천적 측면에서 한국 대학생의 의사소통 역량이 핵심역량 중 상대적으로 낮은 수준으로 보고되는 현실에서(KRIVET, 2024), 기존 국내 연구 대비 대규모 표본(n=210)

과 충분한 교육기간(15주)을 확보한 체계적 프로그램이 학습자의 인지된 의사표현능력 향상 가능성을 확인하였다. 이러한 결과는 향후 지역별·계열별·학년별 비교 연구의 기초 자료로 활용될 수 있다는 점에서 실천적 기여가 있다.

2. 실천적 시사점

본 연구 결과에서 직접 도출된 시사점은 다음과 같다. 첫째, 87.6%의 학습자가 반복적인 발표 기회를 가장 효과적인 교육 요소로 인식하였다. 이는 충분한 연습 기회의 중요성을 강조한 Van Ginkel et al.(2015)의 설계 원리를 뒷받침하며, 대학에서 발표 중심 교양교과목을 최소 15주 단위의 학기 과정으로 편성할 필요성을 시사한다(Morreale and Pearson, 2008). 둘째, 81.9%의 학습자가 동료 피드백이 효과적이었다고 인식하였으며, 이는 Nicol and Macfarlane-Dick(2006)와 De Grez et al.(2012)의 연구와 일치하는 결과이다. 따라서 동료평가와 자기평가를 적극 활용하는 교수 설계가 필요하다. 셋째, 76.2%의 학습자가 비디오 자기평가를 효과적이었다고 인식하여, Van Ginkel et al.(2017)과 Sung(2020)이 강조한 비디오 피드백의 유용성을 확인할 수 있었다. 대학생들의 효과적인 의사표현 교육을 위해서는 대학 차원에서 비디오 녹화 시설 및 피드백 시스템을 구축할 필요성이 제시된다.

교수자 차원에서는 Van Ginkel et al.(2015)의 7가지 설계 원리를 교육 설계에 적용하고, 명확한 루브릭을 제공하며(Park, 2021; Dunbar et al., 2006; Morreale et al., 2007), 교수자 피드백, 동료 피드백, 자기평가를 통합한 다층적 피드백을 활용하는 것이 바람직하다(Jung and Sung, 2020). 학습자의 자신감과 성장 마인드셋 향상에 주목하고(Lim, 2024; Nordin and Broeckelman-Post, 2018), Lee and Lim(2020)의 진단 도구를 활용하여 학습자 수준별 맞춤형 지도가 가능한 시스템을 마련할 필요가 있다.

마지막으로 본 연구 결과를 바탕으로 대학 교양교육 과정에서 의사소통 교육의 체계적 운영을 위한 정책적 지원도 고려해 볼 수 있다(KRIVET, 2024).

3. 연구의 제한점 및 후속 연구 제언

첫째, 통제집단 없는 단일집단 사전-사후 설계의 한계이다. 통제집단이 없어 관찰된 변화가 순수하게 교육 프로그램에 의한 것이라고 단정하기 어렵다는 점이다. 특히 15주의 교육기간 동안 발생할 수 있는 성숙 효과, 동일 설문지의 반복 실시에 따른 검사 효과, 사전 점수가 낮은 학생들의 평균 회귀 등 내적 타당도 위협 요인이 결과에 영향을 미쳤을 가능성을 배제할 수 없다. 또한 15주 동안 다른 수업이나 경험을 통해서도 의사표현능력이 변화할 수 있으므로, 본 연구에서 학습자들이 인식한 변화를 전적으로 의사소통 중심 교양교육 프로그램의 효과로 귀인하기에는 한계가 있다. 향후 무선 통제 실험설계를 통해 인과관계를 보다 엄격하게 검증할 필요가 있다.

둘째, 연구대상의 제한이다. 인문사회계열 학생을 대상으로 했기 때문에 이공계, 예체능계 등 다른 계열 학생에게 일반화하기 어렵다. Stefanile (2025)의 연구에서 STEM 학생들에게는 다른 형식이 더 효과적일 수 있음이 제시되었듯이, 전공별 특성을 고려한 차별화된 교육 전략 개발과 비교 연구가 추가적으로 필요하다.

셋째, 측정 방법의 한계이다. 자기보고 데이터는 사회적 바람직성 편향이나 과대/과소평가의 위험이 있다(West et al., 1995). 향후 자기평가, 동료평가, 전문가 평가, 객관적 측정(비디오 분석, 음성 분석 등)을 결합한 다각적 평가가 필요하다.

넷째, 배경변인별 하위집단 분석을 실시하지 않은 한계이다. 성별, 학년, 발표 경험 유무 등 배경변인에 따른 인지된 교육 효과의 차이를 분석하지 못하였으며, 의사소통능력에 영향을 미치는 다양한 변인들의 구조적 관계를 규명하지 못

하였다. 후속 연구에서는 배경변인의 조절효과 분석과 구조방정식 모형을 활용한 변인 간 구조적 관계 규명이 필요하다.

다섯째, 단기 효과만 측정한 한계이다. 15주 교육 직후의 학습자 인식 변화만 측정하였으며, 6개월 또는 1년 후의 지속 효과는 확인하지 못했다. Broeckelman-Post et al.(2023)이 강조한 것처럼 장기 추적 연구를 통해 학습 효과의 지속성과 실제 상황으로의 전이를 확인할 필요가 있다.

여섯째, 단일 기관 연구의 한계이다. 한 지역 대학의 데이터만 분석했기 때문에 일반화 가능성에 제한이 있다. 다기관 연구를 통해 연구 결과의 외적 타당도를 높일 필요가 있다.

추가적으로, 다양한 교수법(플립러닝, 블렌디드 러닝, 온라인 교육 등) 비교 연구와 혁신적 기술(VR, AI 기반 피드백 시스템 등)을 활용한 의사소통 교육의 효과를 탐색하는 연구가 필요하다(Van Ginkel et al., 2017).

References

- Allen M, Hunter JE and Donohue WA(1989). Meta-analysis of self-report data on the effectiveness of public speaking anxiety treatment techniques. *Communication Education*, 38(1), 54~76.
<https://doi.org/10.1080/03634528909378740>
- Bodie GD(2010). A racing heart, rattling knees, and ruminative thoughts: Defining, explaining, and treating public speaking anxiety. *Communication Education*, 59(1), 70~105.
<https://doi.org/10.1080/03634520903443849>
- Brink KE and Costigan RD(2015). Oral communication skills: Are the priorities of the workplace and AACSB-accredited business programs aligned? *Academy of Management Learning & Education*, 14(2), 205~221.
<https://doi.org/10.5465/amle.2013.0044>
- Broeckelman-Post MA, Tacconelli A, Guzmán J, Rios M, Calero B and Latif F(2023). The effectiveness of communication courses: A meta-analysis of learning outcomes from pre-test to post-test data.

- Communication Education, 72(1), 1~19.
- Carnegie D(2017). The quick and easy way to effective speaking. Pocket Books, New York, U.S.A., 15~89.
- Cohen J(1988). Statistical power analysis for the behavioral sciences (2nd ed.). Lawrence Erlbaum Associates, Hillsdale, U.S.A., 20~27.
- De Grez L, Valcke M and Roozen I(2009). The impact of an innovative instructional intervention on the acquisition of oral presentation skills in higher education. Computers & Education, 53(1), 112~120. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2009.01.005>
- De Grez L, Valcke M and Roozen I(2012). How effective are self- and peer assessment of oral presentation skills compared with teachers' assessments? Active Learning in Higher Education, 13(2), 129~142. <https://doi.org/10.1177/1469787412441284>
- Dunbar NE, Brooks CF and Kubicka-Miller T(2006). Oral communication skills in higher education: Using a performance-based evaluation rubric to assess communication skills. Innovative Higher Education, 31(2), 115~128. <https://doi.org/10.1007/s10755-006-9012-x>
- Hattie J and Timperley H(2007). The power of feedback. Review of Educational Research, 77(1), 81~112. <https://doi.org/10.3102/003465430298487>
- Jung YS and Sung JH(2020). A study on feedback strategies for strengthening presentation competency in university classes: Focusing on liberal arts courses in humanities and social sciences. The Journal of Yeolin Education, 28(5), 1~25. <https://doi.org/10.18230/tjye.2020.28.5.1>
- Kim JH and Lee DS(2022). A comparative study on the use of presentation strategies between Korean university students and Korean language learners for academic purposes. The Journal of Korean Language and Culture, 19(1), 1~29.
- Kolb DA(1984). Experiential learning: Experience as the source of learning and development. Prentice-Hall, Englewood Cliffs, U.S.A., 38~51.
- KRIVET(2024). K-CESA: Supporting and utilizing the Korean Collegiate Essential Skills Assessment. Sejong: Korea Research Institute for Vocational Education and Training.
- Lee YJ and Lim KS(2020). A study on the development and validation of diagnostic tools for presentation skills of university students. Korean Journal of General Education, 14(2), 265~275. <https://doi.org/10.46392/kjge.2020.14.2.265>
- Lee SE(2023). A study on the application and effectiveness of K-Star+ innovative teaching method to speaking education for university students. Journal of Fisheries and Marine Sciences Education, 35(5), 891~904. <https://doi.org/10.13000/JFMSE.2023.10.35.5.891>
- Lim HW(2024). The effect of presentation activities on university students' self-efficacy. Korean Journal of General Education, 18(1), 257~267. <https://doi.org/10.46392/kjge.2024.18.1.257>
- Maas CJM and Hox JJ(2005). Sufficient sample sizes for multilevel modeling. Methodology, 1(3), 86~92. <https://doi.org/10.1027/1614-2241.1.3.86>
- Morreale SP, Moore M, Surges-Tatum D and Webster L(2007). The competent speaker speech evaluation form (2nd ed.). National Communication Association, Washington, D.C., U.S.A.
- Morreale SP, Moore MR, Taylor KP, Surges-Tatum D and Hulbert-Johnson R(1993). The competent speaker speech evaluation form. Speech Communication Association, Annandale, U.S.A.
- Morreale SP, Osborn MM and Pearson JC(2000). Why communication is important: A rationale for the centrality of the study of communication. Journal of the Association for Communication Administration, 29, 1~25.
- Morreale SP and Pearson JC(2008). Why communication education is important: The centrality of the discipline in the 21st century. Communication Education, 57(2), 224~240. <https://doi.org/10.1080/03634520701861713>
- Morreale SP, Rubin RB and Jones EA(1998). Speaking and listening competencies for college students. National Communication Association, Washington, D.C., U.S.A.
- Nicol DJ and Macfarlane-Dick D(2006). Formative assessment and self-regulated learning: A model and seven principles of good feedback practice. Studies in Higher Education, 31(2), 199~218. <https://doi.org/10.1080/03075070600572090>
- Nordin K and Broeckelman-Post MA(2018). Can I get better? Exploring mindset theory in the introductory communication course. Communication

- Education, 68(1), 44~60.
<https://doi.org/10.1080/03634523.2018.1538522>
- Nunnally JC and Bernstein IH(1994). Psychometric theory (3rd ed.). McGraw-Hill, New York, U.S.A.
- Park SO(2021). A study on the development of rubrics for presentation performance evaluation for university students. *Journal of Korean Language and Literature*, 88, 283~316.
<https://doi.org/10.15565/jll.2021.12.88.283>
- Spitzberg BH(2000). What is good communication? *Journal of the Association for Communication Administration*, 29, 103~119.
- Stefanile A(2025). Designing and presenting an oral poster presentation for undergraduate students' research. *Natural Sciences Education*, e70018.
<https://doi.org/10.1002/nse2.70018>
- Sung JH(2020). The effect of self-feedback activities based on presentation videos on university students' presentation performance. *Journal of Learner- Centered Curriculum and Instruction*, 20(22), 1113~1137.
- Tsang A(2020). Enhancing learners' awareness of oral presentation (delivery) skills in the context of self-regulated learning. *Active Learning in Higher Education*, 21(1), 39~50.
<https://doi.org/10.1177/1469787417742021>
- Van Ginkel S, Gulikers J, Biemans H and Mulder M(2015). Towards a set of design principles for developing oral presentation competence: A synthesis of research in higher education. *Educational Research Review*, 14, 62~80.
<https://doi.org/10.1016/j.edurev.2015.02.002>
- Van Ginkel S, Gulikers J, Biemans H and Mulder M(2017). Fostering oral presentation performance: Does the quality of feedback differ when provided by the teacher, peers or peers guided by tutor? *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 42(6), 953~966.
<https://doi.org/10.1080/02602938.2016.1212984>
- Vygotsky LS(1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press, Cambridge, U.S.A.
- West SG, Finch JF and Curran PJ(1995). Structural equation models with nonnormal variables: Problems and remedies. In: RH Hoyle (Ed.), *Structural equation modeling: Concepts, issues, and applications*. SAGE Publications, Thousand Oaks, U.S.A., 56~75.
- World Economic Forum(2025). *The future of jobs report 2025*. World Economic Forum, Geneva, Switzerland, 32~48.
- Živković S(2014). The importance of oral presentations for university students. *Mediterranean Journal of Social Sciences*, 5(19), 468~475.

-
- Received : 19 february, 2026
 - Revised : 24 March, 2026
 - Accepted : 03 April, 2026