

국립국어원 2015-01-20

발간 등록 번호

11-1371028-000591-01

# 청소년 언어문화 실태 연구를 위한 기초 조사

연구 책임자  
민병곤

2015. 11. 30.



# 제 출 문

국립국어원장 귀하

국립국어원과 체결한 연구 용역 계약에 따라 ‘청소년 언어문화 실태 연구를 위한 기초 조사’에 관한 연구 보고서를 작성하여 제출합니다.

2015년 11월 30일

연구 책임자: 민병곤(서울대학교 국어교육과)

연구 책임자 민병곤

공동 연구원 박현정, 정혜승, 정현선, 김정자

보조 연구원 권은선, 이종원

보 조 원 최나은

## <국문 초록>

# 청소년 언어문화 실태 연구를 위한 기초 조사

### I. 연구의 목적

본 연구는 청소년 언어문화의 개념과 하위 범주를 규정하고, 이를 조사할 수 있는 타당성과 신뢰성을 갖춘 조사 도구를 개발하며, 청소년 언어문화의 실태에 대한 연구 결과를 바탕으로 중장기 연구의 목적·범위·방법·주기에 대한 제언을 마련하는 것을 연구의 목적으로 한다.

### II. 연구의 방법 및 내용

1. 문헌 연구: 국내외 선행연구를 검토하여 (1) 청소년 언어문화의 개념을 규명하고, 그 하위 범주를 구안하고, (2) 청소년 언어문화 실태와 영향 요인 간의 관계에 대한 모형을 설계하기 위한 이론적 토대를 마련하였다.

2. 설문 조사: 설문 조사를 통해 청소년의 말하기/듣기 활동과 의식, 청소년의 언어표현 사용과 의식, 개인적·환경적 영향 요인을 탐색하였다. 이를 위해 서울 시내에 있는 남녀 공학 공립학교 가운데 평균적인 학업성취수준을 보이는 학교를 선별하여, 초등학교 4학년 부터 고등학교 1학년으로 구성된 361명의 학생을 연구 대상으로 선정하였다.

3. 질적 면담 조사: 설문 문항의 내용 타당도를 제고하고, 설문 조사 결과를 심층적으로 이해하고, 그 실태의 원인을 탐색하기 위해 질적 면담을 수행하였다. 면담은 설문 조사 결과를 바탕으로 수업 중 질문·발표 활동에 적극적인 집단과 소극적인 집단을 각각 5명으로 구성하여 표적집단면담 방식으로 수행하였다.

### III. 조사 결과

1. 친구 및 부모와의 사적 대화: (1) 친구·부모와의 대화 내용과 시간, 질문과 발표의 효능감, 채팅 시간과 즐거움 등에서 남녀 학생 간에 뚜렷한 차이를 보였다. (2) 학년이 높을수록 부모와의 대화 시간이 줄고, 대화에 대한 어려움이 컸다. (3) 학년이 높을수록 언어사용의 규범성이 약화되며, 욕/비속어 사용은 초등 6학년 이후 비슷한 정도를 보였다. (4) 집단적 분위기로 대화에서 소외, 고립되는 아이들이 존재하고 집단적 놀림의 언어를 형성하고 있다. (5) 채팅이 또래 관계 형성의 주요 수단이며, 채팅에서는 일상 대화와 다른 소통방식을 보였다.

2. 공적 대화로서 수업 중 질문과 발표: (1) 학년이 높을수록 질문/발표 참여에 소극적 태도를 보이며, 이것이 개인 성향으로 내면화되는 경향을 나타낸다. (2) 친구와의 대화와 달리 질문과 발표에 대한 인식과 태도가 부정적인 경우가 많다. (3) 여학생은 남학생보다 질문과 발표의 효능감이 낮고 교사의 태도에 더 민감하였다. (4) 학업 능력과 자아존중감, 아버지의 의사소통 방식이 주요 영향 요인으로 드러났다.

### IV. 중장기 연구에 대한 제언

1. 조사 방법에 대한 제언: (1) 설문 조사 시 예비조사에서 개방형 설문과 전문가 협의를 활용하여 내용타당도를 높이는 것이 필요하다. 또 학년 체계를 고려하여 연구 대상을

선정하고, 표집 시 단순무선표집을 활용할 수 있다. (2) 면담 조사 시 변인 별로 표적집단 면담 참여자를 선별하고, 개별면담을 추가적으로 시행할 필요가 있다. 또 참여자의 사회문화적 환경에 대한 질문을 포함해야 하고, 구체적인 응답을 유도하기 위한 도구를 활용할 수 있다.

2. 조사 운영 방안에 대한 제언: (1) 청소년 내 다양한 하위집단 간의 차이를 고려하여 조사의 대상과 범위를 다층적으로 구성할 수 있다. (2) 종단적 연구 및 개발-적용-평가의 순환적 연구 또한 고려될 수 있을 것이다.

주요어: 청소년 언어문화, 언어활동, 언어표현, 언어의식

<Abstract>

## **A basic research on the current adolescent language culture**

### **I. Purposes of research**

This study has been conducted with the following two purposes: first, to determine the definition and subcategories of adolescent language culture and develop a valid and reliable research method to investigate the current situation regarding adolescent language culture, and second, to provide suggestions and guidelines regarding the purpose, scope, method and period of medium-and long-term research.

### **II. Methods and contents of research**

1. Literature review: Based on previous studies, (1) the concept and subcategories of adolescent language culture was defined, (2) the theoretical basis was built to create a model showing the relation between the current adolescent language culture and the factors that influence such culture.

2. Survey: The survey questions were designed to investigate the adolescents' speaking/listening performance and awareness of it, their use and awareness of language expression, and the personal and environmental factors that affect adolescent language culture. The survey participants consisted of 361 students between 4th grade and 10th grade, who were selected from schools representing average academic achievements among the coed public schools in Seoul, Korea.

3. Qualitative interview: Focus group interview, as a means of qualitative data collection, was designed to enhance the content validity, to provide an in-depth understanding of the survey results, and to investigate the cause of the current adolescent language culture. focus group interview was conducted with two focus groups, each consisting of five active students and five passive students in questioning and presenting in class, which was divided based on the survey results.

### **III. Results**

1. Private talk with friends and parents: It was discovered that (1) there were significant differences between adolescent boys and girls in the content and time duration of conversation with friends and parents, efficacy of questioning and presenting in class, and enjoyment of online chatting, (2) the higher the grade level, the less time students spent talking to their parents and with more difficulty, (3) the higher the grade level, the lower awareness students had of the norms of language use, and students above 6th grade showed similar usage of slangs, (4) some students had been isolated from conversations with other adolescent peers and specific languages used for teasing was developed due to the overall collective atmosphere, (5) online chatting has been the major medium to establish peer-relationships.

2. Questioning and presenting in class as a form of public conversation: It was discovered that (1) the higher the grade level, the more passive attitude students had toward questioning and presenting in class, (2) most students had a positive attitude toward talking with friends but a negative attitude toward presenting in class, (3) girls had lower efficacy on questioning and presenting in class and were more reactive to the teachers' attitudes than boys, (4) academic ability, self-esteem and communication types of students' fathers were identified as the main influential factors.

### **IV. Suggestions for long-term research**

1. Suggestions for improvement of research methods: (1) The pilot research can use an open survey and expert consultations to enhance the internal validity as well as sampling based on grade system or simple random sampling to enhance the external validity. (2) For qualitative interview, the selection of focus group interview participants should be based on the variables related to the purpose of research, and individual interviews can be conducted to supplement focus group interview.

2. Suggestions for conducting research: (1) The subjects and scope of research can be constructed in a multi-layered way considering the differences among adolescents in terms of age, gender, social status, regional status and other factors. (2) Longitude research or research with the cyclical process of development-application-evaluation are also suggested.

Key words: adolescent language culture, language performance, language expression, language awareness

Project Director: Min, Byeong-gon (Seoul National University)

## <차례>

### I. 연구 개요

1. 연구 목적과 필요성	1
2. 연구 범위와 내용	2
3. 연구 방법과 절차	3
1) 문헌 연구	4
2) 양적 연구	4
3) 질적 연구	4

### II. 문헌 연구 결과

1. 해외 선행 연구 조사	5
1) 국가별 언어문화 연구와 정책 사례	5
(1) 영국의 사례	5
(2) 유럽연합의 사례	6
(3) 호주의 사례	6
2) 청소년 언어문화에 대한 관점별 연구 사례	7
(1) 교화적 관점	7
(2) 발달적 관점	8
(3) 문화적 관점	9
3) 청소년 언어에 대한 통시적 연구 사례	10
2. 연구 모형 설계	8
1) 청소년 언어문화 개념 규정	8
(1) 개념 규정의 전제	8
(2) 청소년의 개념과 문화적 특징	8
(3) 언어문화의 개념	12
2) 청소년 언어문화에 대한 영향 요인 탐색	15
3) 연구 모형	17

### III. 설문 조사 결과

1. 설문 조사 설계	20
1) 조사 범위 선정	20
(1) 언어생활에 대한 조사 항목	20
(2) 언어의식에 대한 조사 항목	22
2) 설문 문항 설계	23
3) 표본 선정	28
2. 설문 조사 결과 분석	28
1) 분석의 방법	28
2) 빈도 및 차이 분석 결과	29
(1) 청소년의 언어생활과 언어의식	30
(2) 개인적·환경적 영향 요인	83
3) 회귀분석 결과	97
(1) 언어의식이 언어생활에 미치는 영향	98
(2) 개인적·환경적 요인이 언어생활에 미치는 영향	106
4) 문항 신뢰도 분석 결과	119
5) 조사 결과의 시사점	120
(1) 학교에서의 언어생활 관련 시사점	121
(2) 학교 밖 언어생활에 대한 시사점	122
(3) 규범적 언어표현 사용 관련 시사점	125

### IV. 면담 조사 결과

1. 면담 조사 설계	127
1) 참여자 선정	127
2) 면담 내용 설계	128
3) 면담 절차	130
2. 결과 분석	130
1) 사적 대화	130
(1) 친구와의 대화	130
(2) 부모와의 대화	133
2) 수업에서의 공적 대화	135
3. 양적·질적 연구 결과의 통합적 이해	136
1) 사적 대화	136
2) 공적 대화	138

## V. 중장기 연구 계획 수립을 위한 제언

1. 조사 방법에 대한 제언 .....	133
1) 조사 도구의 수정 및 보완 .....	133
(1) 설문 조사 도구 개선 .....	133
(2) 질적 연구 보완 및 확장 .....	138
2) 조사 실행 개선 .....	139
(1) 설문 조사 실행 개선 .....	139
(2) 질적 조사 실행 개선 .....	141
2. 중장기 연구를 위한 정책적 제언 .....	142
1) 조사 대상 및 범위 .....	142
(1) 조사 대상 .....	142
(2) 조사 범위 .....	144
2) 조사 운영 .....	146
(1) 종단적 연구에 대한 제언 .....	146
(2) '개발-적용-평가'의 순환적 연구에 대한 제언 .....	146
 참고 문헌 .....	 149
부록 .....	155

## <표 차례>

<표 II-1> 청소년 언어문화에 대한 교화적 관점의 프로그램 사례 .....	7
<표 II-2> 청소년 언어문화에 대한 발달적 관점의 연구 사례 .....	8
<표 II-3> 청소년 언어문화에 대한 문화적 관점의 연구 사례 .....	9
<표 II-4> 청소년 언어에 대한 통시적 연구 사례 .....	10
<표 II-5> 법률에서의 청소년 연령 범위 .....	8
<표 II-6> 발달 이론에서의 청소년의 발달적 단계와 특징 .....	11
<표 II-7> 언어문화의 협의적·광의적 개념 .....	13
<표 II-8> 청소년 언어문화에 대한 관점 .....	14
<표 II-9> 청소년 언어문화 영향 요인 .....	17
<표 III-1> 언어생활 분류 기준 .....	19
<표 III-2> 중장기 연구에서의 언어문화 조사 범위 .....	20
<표 III-3> 기초 연구에서의 언어문화 조사 범위 .....	20
<표 III-4> 언어의식 조사 범위 .....	23
<표 III-5> 언어활동 설문 문항 설계도 .....	24
<표 III-6> 언어표현 설문 문항 설계도 .....	26
<표 III-7> 영향 요인 설문 문항 설계도 .....	26
<표 III-8> 표집 대상 학교 .....	28
<표 III-9> 설문 조사 학년별 참여자 수 .....	28
<표 III-10> 학교별 학생 응답자 수 .....	29
<표 III-11> 학년별·성별 학생 응답자 수 .....	29
<표 III-12> 함께 사는 가족 .....	30
<표 III-13> 대상에 따른 수업 외 시간 하루 평균 대화 시간 .....	30
<표 III-14> 성별 대상에 따른 수업 시간 외 하루 평균 대화 시간 .....	31
<표 III-15> 학년별 하루 평균 어머니와의 대화 시간 .....	31
<표 III-16> 학년별 하루 평균 아버지와의 대화 시간 .....	32
<표 III-17> 학년별 수업 시간 외 하루 평균 친구와의 대화 시간 .....	32
<표 III-18> 학년별 수업 시간 외 하루 평균 선생님과의 대화 시간 .....	33
<표 III-19> 대화에 대한 의식 I .....	33
<표 III-20> 대화에 대한 의식 II .....	34
<표 III-21> 성별 대화에 대한 의식 I .....	34
<표 III-22> 성별 대화에 대한 의식 II .....	35
<표 III-23> 학년별 대화에 대한 의식 I .....	36
<표 III-24> 학년별 대화에 대한 의식 II .....	37
<표 III-25> 대화 상대에 따른 말하기 적극성 .....	38
<표 III-26> 성별 대화 상대에 따른 말하기 적극성 .....	39
<표 III-27> 학년별 대화 상대에 따른 말하기 적극성 .....	40
<표 III-28> 대화 상대에 따른 대화 내용 .....	41
<표 III-29> 성별 어머니와 대화할 때 대화 내용 .....	42
<표 III-30> 성별 아버지와 대화할 때 대화 내용 .....	42
<표 III-31> 성별 친구와 대화할 때 대화 내용 .....	42

<표 III-32> 학년별 어머니와 대화할 때 대화 내용 .....	43
<표 III-33> 학년별 아버지와 대화할 때 대화 내용 .....	44
<표 III-34> 학년별 친구와 대화할 때 대화 내용 .....	45
<표 III-35> 걱정거리나 고민에 대한 대화 상대 .....	45
<표 III-36> 성별 걱정거리나 고민에 대한 대화 상대 .....	46
<표 III-37> 학년별 걱정거리나 고민에 대한 대화 상대 .....	46
<표 III-38> 질문하기와 발표하기에 대한 의식 I .....	47
<표 III-39> 질문하기와 발표하기에 대한 의식 II .....	48
<표 III-40> 성별 질문하기와 발표하기에 대한 의식 I .....	48
<표 III-41> 성별 질문하기와 발표하기에 대한 의식 II .....	48
<표 III-42> 학년별 질문하기와 발표하기에 대한 의식 I .....	49
<표 III-43> 학년별 질문하기와 발표하기에 대한 의식 II .....	50
<표 III-44> 수업 중 질문하기 빈도 I .....	51
<표 III-45> 수업 중 질문하기 빈도 II .....	51
<표 III-46> 성별 수업 중 질문하기 빈도 I .....	51
<표 III-47> 수업 중 질문하기 빈도 II .....	52
<표 III-48> 학년별 수업 중 질문하기 빈도 I .....	52
<표 III-49> 수업 중 질문하기 빈도 II .....	52
<표 III-50> 수업 중 질문을 하지 않는 이유 .....	53
<표 III-51> 수업 중 질문을 하지 않는 이유 .....	53
<표 III-52> 성별 수업 중 질문을 하지 않는 이유 .....	54
<표 III-53> 학년별 수업 중 질문을 하지 않는 이유 .....	55
<표 III-54> 수업 중 질문을 하는 이유 .....	56
<표 III-55> 성별 수업 중 질문을 하는 이유 .....	57
<표 III-56> 학년별 수업 중 질문을 하는 이유 .....	57
<표 III-57> 수업 중 발표하기 적극성 I .....	58
<표 III-58> 수업 중 발표하기 적극성 II .....	58
<표 III-59> 성별 수업 중 발표하기 적극성 I .....	59
<표 III-60> 성별 수업 중 발표하기 적극성 II .....	59
<표 III-61> 학년별 수업 중 발표하기 적극성 I .....	60
<표 III-62> 수업 중 발표하기 적극성 II .....	60
<표 III-63> 수업 중 발표를 하려는 이유 .....	61
<표 III-64> 성별 수업 중 발표를 하려는 이유 .....	61
<표 III-65> 학년별 수업 중 발표를 하려는 이유 .....	62
<표 III-66> 수업 중 발표를 하고 싶지 않은 이유 .....	63
<표 III-67> 성별 수업 중 발표를 하고 싶지 않은 이유 .....	63
<표 III-68> 학년별 발표를 하고 싶지 않은 이유 .....	64
<표 III-69> 상황에 따른 하루 평균 채팅 시간(주중) .....	65
<표 III-70> 상황에 따른 하루 평균 채팅 시간(주말) .....	65
<표 III-71> 성별 상황에 따른 하루 평균 채팅 시간(주중+주말) .....	66
<표 III-72> 학년별 하루 평균 채팅 시간 .....	66
<표 III-73> 학년별 친구와 들어서 하는 채팅 시간 .....	67
<표 III-74> 학년별 친구들과 여럿이서 하는 채팅 시간 .....	67

<표 III-75> 학년별 게임을 하면서 하는 채팅 시간 .....	67
<표 III-76> 채팅에 대한 의식 I .....	68
<표 III-77> 채팅에 대한 의식 II .....	68
<표 III-78> 성별 채팅에 대한 의식 I .....	69
<표 III-79> 성별 채팅에 대한 의식 II .....	69
<표 III-80> 학년별 채팅에 대한 의식 I .....	70
<표 III-81> 학년별 채팅에 대한 의식 II .....	71
<표 III-82> 대화 상대에 따른 말하기 적극성 .....	72
<표 III-83> 성별 채팅 상황에 따른 말하기 적극성 .....	72
<표 III-84> 학년별 채팅 상황에 따른 말하기 적극성 .....	73
<표 III-85> 채팅 상황에 따른 대화 내용 .....	74
<표 III-86> 성별 친구한 친구와 들어서 채팅을 할 때 대화 내용 .....	74
<표 III-87> 성별 아이들과 여럿이서 채팅을 할 때 대화 내용 .....	75
<표 III-88> 학년별 친구한 친구와 들어서 채팅을 할 때 대화 내용 .....	75
<표 III-89> 학년별 아이들과 여럿이서 채팅을 할 때 대화 내용 .....	76
<표 III-90> 욕이나 비속어 사용에 대한 의식 .....	76
<표 III-91> 성별 비속어 사용에 대한 의식 .....	77
<표 III-92> 학년별 비속어 사용에 대한 의식 .....	78
<표 III-93> 욕이나 비속어의 사용 빈도 I .....	79
<표 III-94> 욕이나 비속어의 사용 빈도 II .....	79
<표 III-95> 성별 욕이나 비속어의 사용 빈도 I .....	80
<표 III-96> 성별 욕이나 비속어의 사용 빈도 II .....	80
<표 III-97> 학년별 욕이나 비속어의 사용 빈도 I .....	80
<표 III-98> 학년별 성별 욕이나 비속어의 사용 빈도 II .....	81
<표 III-99> 욕이나 비속어를 사용하는 이유 .....	81
<표 III-100> 성별 욕이나 비속어를 사용하는 이유 .....	82
<표 III-101> 학년별 욕이나 비속어를 사용하는 이유 .....	82
<표 III-102> 욕이나 비속어를 사용하지 않는 이유 .....	83
<표 III-103> 성별 욕이나 비속어를 사용하지 않는 이유 .....	84
<표 III-104> 학년별 욕이나 비속어를 사용하는 이유 .....	84
<표 III-105> 하루 평균 텔레비전 시청 시간 .....	85
<표 III-106> 성별 하루 평균 텔레비전 시청 시간 .....	85
<표 III-107> 학년별 하루 평균 텔레비전 시청 시간 .....	86
<표 III-108> 하루 평균 게임 시간 .....	86
<표 III-109> 성별 하루 평균 게임 .....	86
<표 III-110> 학년별 하루 평균 게임 시간 .....	87
<표 III-111> 방과 후 공식적 말하기 활동 참여 .....	87
<표 III-112> 성별 방과 후 공식적 말하기 활동 참여 .....	87
<표 III-113> 학년별 방과 후 공식적 말하기 활동 참여 .....	88
<표 III-114> 자아존중감 .....	88
<표 III-115> 성별 자아존중감 .....	88
<표 III-116> 학년별 자아존중감 .....	89
<표 III-117> 또래동조성 .....	89

<표 III-118> 성별 또래동조성 .....	89
<표 III-119> 학년별 또래동조성 .....	90
<표 III-120> 학교 선생님들의 학생들의 말하기에 대한 관심과 통제 I .....	90
<표 III-121> 학교 선생님들의 학생들의 말하기에 대한 관심과 통제 II .....	91
<표 III-122> 성별 학교 선생님들이 학생들의 말하기에 대한 관심과 통제 .....	91
<표 III-123> 학년 학교 선생님들이 학생들의 말하기/듣기에 대한 관심과 통제 .....	92
<표 III-124> 친구들의 말하기에 대한 관심과 통제 및 사용 .....	92
<표 III-125> 친구들의 말하기에 대한 관심과 통제 .....	93
<표 III-126> 성별 친구들의 말하기에 대한 관심과 통제 및 사용 .....	93
<표 III-127> 학년별 친구들의 말하기에 대한 관심과 통제 및 사용 .....	93
<표 III-128> 어머니의 의사소통 방식 .....	94
<표 III-129> 성별 어머니의 의사소통 방식 .....	94
<표 III-130> 학년별 어머니의 의사소통 방식 .....	94
<표 III-131> 어머니의 자녀의 말하기에 대한 관심과 통제 및 사용 I .....	95
<표 III-132> 어머니의 자녀의 말하기에 대한 관심과 통제 및 사용 II .....	95
<표 III-133> 성별 어머니의 자녀의 말하기에 대한 관심과 통제 및 사용 .....	95
<표 III-134> 학년별 어머니의 자녀의 말하기에 대한 관심과 통제 및 사용 .....	96
<표 III-135> 어머니의 교육 수준 .....	96
<표 III-136> 아버지의 의사소통 방식 .....	96
<표 III-137> 성별 아버지의 의사소통 방식 .....	97
<표 III-138> 학년별 아버지의 의사소통 방식 .....	97
<표 III-139> 아버지의 자녀의 말하기에 대한 관심과 통제 및 사용 I .....	98
<표 III-140> 아버지의 자녀의 말하기에 대한 관심과 통제 및 사용 II .....	98
<표 III-141> 성별 아버지의 자녀의 말하기에 대한 관심과 통제 및 사용 .....	98
<표 III-142> 학년별 아버지의 자녀의 말하기에 대한 관심과 통제 및 사용 .....	99
<표 III-143> 아버지의 교육 수준 .....	99
<표 III-144> 대화 시간 영향 요인의 위계적 회귀분석 검정 결과 .....	100
<표 III-145> 대화 적극성 영향 요인의 위계적 회귀분석 검정 결과 .....	101
<표 III-146> 질문 빈도 영향 요인의 위계적 회귀분석 검정 결과 .....	102
<표 III-147> 발표 적극성 영향 요인의 위계적 회귀분석 검정 결과 .....	103
<표 III-148> 채팅 시간 영향 요인의 위계적 회귀분석 검정 결과 .....	104
<표 III-149> 채팅 적극성 영향 요인의 위계적 회귀분석 검정 결과 .....	105
<표 III-150> 욕설 빈도 요인의 위계적 회귀분석 검정 결과 .....	106
<표 III-151> 언어 사용에 대한 태도의 영향 회귀 분석 결과 .....	107
<표 III-152> 대화 시간 영향 요인의 다중회귀분석 검정 결과 .....	108
<표 III-153> 대화 적극성 영향 요인의 다중회귀분석 검정 결과 .....	109
<표 III-154> 수업 중 질문 빈도 영향 요인의 위계적 회귀분석 검정 결과 .....	110
<표 III-155> 수업 중 발표 적극성 영향 요인의 위계적 회귀분석 검정 결과 .....	112
<표 III-156> 채팅 시간 영향 요인의 위계적 회귀분석 검정 결과 .....	114
<표 III-157> 채팅 적극성 영향 요인의 위계적 회귀분석 검정 결과 .....	116
<표 III-158> 욕설 사용 빈도 영향 요인의 위계적 회귀분석 검정 결과 .....	118
<표 III-159> 회귀분석 결과 요약 .....	120
<표 III-160> 언어활동 실태 관련 문항 신뢰도 .....	121

<표 III-161> 언어활동 의식 관련 문항 신뢰도 .....	121
<표 III-162> 언어표현(비속어)에 대한 의식 문항 신뢰도 .....	121
<표 III-163> 개인적 영향 요인의 문항 신뢰도 .....	122
<표 III-164> 관계적 영향 요인의 문항 신뢰도 .....	122
<표 IV-1> 질문과 발표의 적극성에 따른 F.G.I 참여자 선정 .....	130
<표 IV-2> 언어활동의 중요성 인식에 따른 참여자의 특성 .....	130
<표 IV-3> 조사의 목적에 따른 면담 내용의 설계 .....	131
<표 IV-4> 면담 조사 질문의 예시 .....	131
<표 IV-5> 친구와의 대화 시공간 .....	133
<표 IV-6> 친구와의 대화 주제 .....	133
<표 IV-7> 친구와의 대화 어려움 .....	134
<표 IV-8> 친구와의 매체 대화 특성 .....	135
<표 IV-9> 부모와의 대화 시공간 .....	135
<표 IV-10> 부모와의 대화 주제 .....	136
<표 IV-11> 부모와의 대화 어려움 .....	136
<표 IV-12> 질문과 발표 (미)참여 수업의 특징 .....	137
<표 IV-13> 질문과 발표 (미)참여 이유 .....	137
<표 IV-14> 상대 집단에 대한 인식 .....	138
<표 V-1> 언어의식 문항의 구체화 예시 .....	133
<표 V-2> 설문 문항 개선 예시 .....	133
<표 V-3> 설문 문항간소화 예시 .....	134
<표 V-4> 문항 진술 간소화 예시 .....	135
<표 V-5> 신뢰도 제고 예시 .....	136
<표 V-6> 영향 요인 문항 재구성 예시 .....	137
<표 V-7> 하위문항 동질성 확보 예시 .....	138
<표 V-8> 중장기 실태 조사 내용 제안 .....	143
<표 V-9> 청소년 언어문화 조사 내용 제안 .....	145
<표 V-10> 중단 연구 방안 .....	146
<표 V-11> ‘개발-적용-평가’의 순환적 연구2 .....	147

## [그림 차례]

[그림 II-1] 언어문화의 개념과 하위 범주 .....	15
[그림 II-2] 연구 모형 .....	18
[그림 V-1] 청소년 언어문화 사회생태계 .....	145
[그림 V-2] ‘개발-적용-평가’의 순환적 연구1 .....	147



## I. 연구 개요

### 1. 연구 목적과 필요성

청소년 언어문화는 청소년 문화를 구성하는 하위 범주로서 청소년 정책과 공교육 방안을 실효성 있게 마련하기 위해 반드시 이해되어야 할 현상이다. 동시에 미래의 우리 국민의 언어문화를 가능케 하는 지표가 된다. 그런데 지금까지의 청소년 언어문화에 대한 연구는 규범적 관점에서, 주로 청소년의 ‘언어’ 표현을 대상으로 한 것이 대부분이다(백경녀 2001, 박갑수 2002, 박용성·박진규 2009). 즉 청소년 문화가 기성세대 문화와는 다른 것이고 교화와 개선의 대상이라는 인식이 반영된 것이다. 이러한 관점은 청소년 문화를 일탈적 문화, 반(反)문화로 보는 시각과 맥을 같이한다. 이러한 관점에서 청소년 언어문화에 대한 연구는 통신 언어나 욕, 비속어, 은어의 사용 등 ‘어휘적 차원의 언어표현’만을 대상으로 이루어진 경우가 많고 여전히 언어파괴, 언어의 폭력성과 일탈성에 초점을 두고 있다(오창석 2010, 양명희·강희숙 2011, 김태경·장경희·김정선·이삼형·이필영·전은진 2012, 김정선·이필영·김태경·이삼형·장경희·전은진 2013, 박인기·안양옥·박정진·박창균·이지영·강용철 외 2012).

이러한 연구들과 달리 ‘청소년 언어’ 그 자체에 대해 이해하려고 노력하며 청소년들을 보다 능동적인 사회적 주체로 파악한 연구들(김민정·손정희·김현주 2013, 박정희·김민 2007, 변윤언·이광호 2004, 변혜원 2011, 최화영 2013)도 있어 왔다. 그러나 이러한 논의 또한 언어문화의 표면태로서 언어표현의 층위에서만 청소년 언어문화를 이해하고 있기에 청소년 관련 정책이나, 교육적 대응을 마련하는 데 있어 실제적인 함의를 얻기는 어렵다. 또한 어떤 문제를 발견하고 그것을 개선하기 위해서는, 문제에 영향을 미치고 있는 다양한 요인을 함께 탐색하는 것이 전제되어야 한다. 그런데 청소년을 교화의 대상으로만 보는 관점에서 현상의 실태를 파악하려 한다면, 연구의 범위가 그 틀 안에서 제한되고 문제의 원인이 청소년으로만 환원되기에 개선을 위한 현실적이고 실제적인 함의를 얻기 어렵다.

이러한 배경 가운데 국립국어원에서는 청소년의 읽기, 쓰기, 말하기, 듣기를 포함한 언어생활 전반을 아우르는 청소년 언어문화에 대한 연구의 필요성을 제기하였다. 언어표현을 중심으로 청소년 언어를 연구하거나 언어의식을 중심으로 언어에 대한 청소년의 인식과 태도를 포착해온 기존의 연구와 더불어 실제 삶의 맥락에서 이루어지는 언어 수행을 함께 파악하고 각각이 어떤 관련을 맺고 있는지를 이해할 수 있을 때 청소년 언어문화에 대한 온전한 이해가 가능하다고 보는 것이다. 즉 인간의 발달 단계 중 청소년 시기에 특정한 언어 수행을 통해 청소년들이 어떻게 자신들만의 문화를 만들고 유지해 가는지, 언제부터 그리고 어떻게 한국의 언어문화를 인식하고 내면화해 가는지 등에 대해 구체적인 이해가 필요한 것이다.

그러나 현 시점에서는 청소년 언어문화에 대한 규범적 관점에서 벗어나 그 실체를 개

념적으로 논의한 연구가 거의 없는 실정이다. 그리고 한국 청소년의 읽기, 쓰기, 말하기, 듣기의 수행을 문화적 관점에서 연구한 선행 연구도 찾아보기 어렵다. 따라서 청소년 언어문화 실태를 온전히 파악하기 위해서는 청소년 언어문화의 개념을 규정하고, 그 하위 범주를 정립하는 것에서부터 연구가 시작되어야 할 것이다. 그리고 본격적인 조사에 앞서 타당한 연구 방법을 설계하고 신뢰성 있는 조사 도구를 개발·활용하여 청소년 언어문화 실태를 가능해보는 기초 연구가 필요하다.

본 연구는 국립국어원에서 진행할 청소년 언어문화에 대한 중장기 연구를 대비한 기초 연구의 성격을 갖는다. 구체적으로 다음과 같은 연구 목적을 가진다.

- 언어사용을 ‘언어문화’의 층위에서 그 하위 범주를 규정하고 이를 조사할 수 있는 타당성과 신뢰성을 갖춘 조사 도구를 개발하고 조사를 수행한다.
- 청소년 언어생활의 양상과 변화 추이, 그 영향 요인을 파악함으로써 청소년 언어문화의 실태와 원인을 진단하여 중장기 연구를 위한 시사점을 발견한다.
- 중장기 연구를 체계적으로 수행하기 위해서 조사 결과를 바탕으로 중장기 연구의 목적과 범위, 방법과 주기에 대한 지침을 마련한다.

### 2. 연구 범위와 내용

위와 같은 연구 목적에 따라 연구를 단계적으로 수행하기 위해, 아래와 같이 연구 범위와 내용을 체계화할 수 있다.

첫째, 청소년 언어문화에 대한 개념을 규정하는 것이다. 지금까지 청소년 언어문화의 실태에 대한 조사에서 제반 학문의 성과를 충분히 검토, 반영하는 면이 부족하였다. 이에 본 연구는 관련 연구를 폭넓게 검토하여 ‘청소년 언어문화’의 개념을 정의하고, 그러한 개념에 입각하여 하위 범주를 규정하고자 한다.

둘째, 해외의 청소년 언어문화 연구의 사례를 조사하고 유사 연구를 검토하는 것이다. 국내에서 청소년의 또래언어 사용이나, 청소년의 구어문화 특징을 다룬 연구의 사례를 찾기는 어렵다. 따라서 기초조사로서 청소년 또래언어나 청소년의 구어 언어활동 등을 문화적 관점에서 연구한 사례나, 통시적으로 연구한 사례를 선행연구로서 검토할 필요가 있다. 관련 연구에서 수행된 연구 내용 및 방법을 분석하여 우리나라에 적합한 적용 방안을 모색하고자 한다.

셋째, 체계적으로 중장기 연구를 수행하기 위해 연구의 대상 및 범위를 선정하는 것이다. 기존 연구의 대부분은 청소년 문화가 기성세대 문화와는 다른 것이지만 교화와 개선의 대상이라는 인식이 반영된 것이 대부분이고, 청소년 언어 및 청소년 언어문화의 ‘실태’를 중립적, 문화상대적 관점에서 ‘있는 그대로’ 조사하려는 시도는 활발하지 않았다. 이에 청소년 언어문화의 실태를 ‘있는 그대로’ 파악하기 위해서는 수업 내 이루어지는

공식적인 언어활동과 학교 내 비공식적 언어활동, 학교 밖 언어활동까지 포함한 다양한 장면을 포괄하는 조사 대상을 선정하고자 하였다. 청소년 언어문화'를 청소년의 삶과 연계시키면서 청소년의 삶을 보다 정확하게 이해할 수 있는 매개로 활용하려면, 의사소통의 70% 이상을 차지하는 구어 의사소통의 다양한 장면을 조사에 반드시 포함해야 한다. 나아가 중장기 연구에서 청소년 내 종적 비교, 세대 간 횡적 비교를 용이하게 하고, 정책적 의도, 사회적 효용성을 종합적으로 고려한 조사 내용을 선별하여 체계화한 도구를 개발하고자 한다.

넷째, 청소년 언어문화 실태를 조사하기 위한 도구를 개발하는 것이다. 청소년 언어문화의 실태에 대한 조사가 청소년 언어정책을 수립하거나, 공교육의 언어문화를 개선하는 등 현실적인 문제 해결을 지향하기 위해서는 그 실태에 대한 영향 요인을 설정하고 실태와 요인 간의 가설적 모형을 구축하는 것이 필요하다. 이는 조사 항목을 선정하고, 질문지를 작성하는 과정이 보다 체계적으로 이루어질 수 있기 위한 토대가 될 것이다. 도구 개발은 질문지와 조사 지침서 작성하는 것을 포함한다.

다섯째, 조사 도구의 타당성과 신뢰성 확보를 위한 예비 조사를 시행하는 것이다. 예비 조사에서는 사전에 세운 가설적 모형에 따라 변인을 고려하여 표집 대상을 선정하고자 한다. 조사의 목적을 고려하여 자료를 수집하는 방법을 다양하게 모색하여야 한다. 전반적인 경향을 파악하기 위해 설문 조사의 방식을 활용할 수 있다. 설문 조사는 선행연구 검토 및 전문가 협의를 통해 내용 타당성을 확보하고, 통계적으로 신뢰도를 검증하는 단계가 필요하다. 그런데 비가시적인 언어와 문화의 특징상 양적 설문 조사만으로는 수집될 수 있는 자료가 한정될 수 있으므로, 주요 변인을 고려하여 질적 연구를 보완적으로 수행하는 방안을 검토해야 한다. 질적 연구 또한 공감적 타당성을 검토하여 조사의 도구로서 개선될 수 있는 방안을 제시하고자 한다.

여섯째, 중장기 연구를 수립하기 위한 구체적인 제언을 도출하는 것이다. 앞에서 수행한 타당성, 신뢰도 검증을 참고하여 중장기 연구에 활용될 수 있도록 도구의 개선에 대한 지침을 마련할 필요가 있다. 또 중장기 연구를 운영하고 수행하기 위한 목적, 범위, 방법, 주기에 대한 지침을 마련하고자 한다.

### 3. 연구 방법과 절차

본 연구는 크게 (1) 문헌 연구, (2) 양적 연구, (3) 질적 연구의 세 가지 연구 방법을 사용하였다. 본 연구가 청소년 언어문화를 중장기 적으로 연구하기 위한 기초 조사의 성격을 갖고 있기에, 보다 타당성 있는 중장기 연구를 위해 양적 연구 방법과 질적 연구 방법의 타당성을 각각 탐색할 필요가 있다.

‘청소년 언어문화’는 국어학, 국어교육학, 청소년학, 커뮤니케이션학 등의 학문 분야에서 연구될 수 있는 간학문적인 주제이다. 따라서 조사 도구 개발 및 결과 해석이 신뢰를 얻기 위해 각계의 전문가들에게 자문을 의뢰하였다. 이에 국어학과 청소년학, 커뮤니케이션학 전문가들을 포함한 자문 위원단을 구성하였다. 조사 도구의 개발 및 결과의 해석 과정에서 자문위원들과 현직 교사들과 함께하는 전문가 협의회를 열어 연구의 타당성을 확보

하고자 하였다.

#### 1) 문헌 연구

본 연구가 청소년 정책 및 교육의 방향을 설정하기 위한 기초 자료로 활용되기 위해서는 청소년의 언어문화에 영향을 주는 요인과 각 요인의 영향을 심층적으로 조사할 필요가 있다. 이에 사회문화적 관점은 물론 발달심리적 관점까지 고려하여 관련 연구를 검토하여, 조사를 위한 요인 항목을 타당성 있게 설정할 필요가 있다. 이에 청소년 언어에 대한 연구, 청소년 문식성(literacy)과 언식성(oracy)에 대한 연구, 청소년 문화에 대한 국내외 연구를 검토하여 청소년 언어문화의 하위 범주를 구안하고, 청소년 언어문화 실태와 영향 요인 간의 관계에 대한 모형을 설계하기 위한 이론적 토대를 마련하고자 하였다. 각 요인이 청소년의 언어문화에 미치는 영향에 대한 가설을 바탕으로 연구 모형을 구축함으로써, 조사 항목의 선정 및 질문지 작성을 보다 타당성 있게 수행하고자 하였다.

#### 2) 양적 연구

본 연구에서는 청소년 언어문화 실태 및 영향 요인을 알아보기 위해 설문 문항을 제작하고, 연구 대상을 선정하여 설문 조사를 실시하였다. 통계 처리를 통해 수집된 자료를 분석하고, 분석 결과에 근거하여 청소년 언어문화 실태와 영향 요인의 직간접적인 효과를 파악하고자 하였다. 설문 조사를 통해 얻어진 결과는 중장기 연구의 목적과 범위를 설정하는 데 활용될 것이다. 그리고 질적 연구를 위한 참여자 선정을 위한 기초 자료로 활용할 수 있다. ‘학교 밖 문식성’, ‘고등학생의 국어 능력’과 같이 청소년 언어생활에 대한 연구 경력이 풍부한 초등, 중등 국어교육 분야의 전문가들로 이루어진 연구진이 협력하여 설문 문항을 설계하고, 보완 및 수정 작업을 체계적으로 수행할 것이다. 또한 전문가 협의회를 통해 사전에 문항 타당도를 검증하여 예비 조사 전 도구의 정합성을 높여 기초 조사를 더 효율적으로 수행하고자 하였다.

#### 3) 질적 연구

청소년 언어문화의 실태를 살피는 조사 도구로 양적 조사 도구가 중심이 되는데, 그 결과 해석을 보완하기 위해 질적 조사 도구를 추가적으로 사용하였다. 향후 진행될 중·장기 연구에서 다른 세대와의 차이나 변화 양상을 비교할 것을 대비한다면 양적 조사 도구가 효율적이거나, 양적 조사 도구만으로는 그러한 변화가 ‘왜’ 일어났는지, 즉 영향 요인에 대한 보다 심층적인 답을 얻기가 어려우므로 청소년들과의 실제 면담자료를 수집하고 분석하는 질적 조사 도구를 보완적, 병렬적으로 활용할 필요가 있다. 이를 통하여 청소년 언어문화 및 이와 관련된 요인에 대한 종합적인 이해에 도달할 수 있을 것이라 기대하였다. 수집된 질적 자료를 분석 후 전문가 협의회를 통해 그 타당성을 점검하고 양적 연구 결과와 종합하여 해석하였다.

## II. 문헌 연구 결과

### 1. 해외 선행 연구 조사

#### 1) 국가별 언어문화 연구와 정책 사례

다양한 개인들로 구성된 다층적 사회에서 생활양식으로서의 언어문화는 사람들이 의미를 공유하고 상호 교섭하는 매개가 된다. 생활양식으로서의 언어문화에 대한 관심은 최근 고조되고 있는 세계적인 현상이며, 다양한 국가의 정책과 연구를 통해 그 경향을 확인할 수 있다. 본고에서는 영국과 유럽연합, 호주의 사례를 통해 언어문화에 대한 정책과 연구가 어떻게 진행되어 오고 있는지를 살펴보고자 하겠다.

##### (1) 영국의 사례

첫 번째로 영국은 ‘언식성(oracy)’이라는 개념이 탄생한 본고장이며, 문어·구어 의사소통 능력과 언어문화에 대한 이해를 바탕으로 국가적 경쟁력을 높이기 위한 연구가 활발하게 진행되고 있는 나라이다. 언식성은 1960년대 영국의 윌킨슨에 의해 주장된 개념으로, 문자언어 교육에 치중하여 구어를 무시하는 언어교육의 현실을 비판하며 문식성(literacy)에 대비되는 개념으로 등장하였다(박창균 2007). 언식성은 학습에서 대화의 가치에 주목한 것으로서, 이 개념을 통해 음성언어 교육에 대한 관심과 연구가 증대되는 계기가 마련되었다.

영국에서는 1982년부터 1983년까지 수행 단위 평가(Assessment of Performance Unit, APU)의 구어 능력 평가 설계 연구가, 1991년에는 학교 시험 및 평가 위원회(School Examination and Assessment Council, SEAC)의 말하기 평가 연구가 진행되었다. 위의 연구들은 구어 능력 발달의 위계를 설정하여 구어 능력 평가를 설계하는 원칙에 대한 국가적인 합의가 이루어지게 되는 계기를 마련하였다.

한편, 1987년부터 1993년까지는 국가 언식성 프로젝트(National Oracy Project)가 이루어졌다. 이 프로젝트의 목적은 5세부터 16세까지의 학생의 말하기 능력과 학습 간의 관계를 탐구함을 통해 구어 의사소통 교육을 개발하고, 이를 평가할 수 있는 도구를 개발하는 것이었다. 이 프로젝트에는 총 35명의 전문가가 참여하여 공동 연구와 개별 연구를 수행하였으며, £3,000,000 이상이 투자되었다. 이 프로젝트는 각 연구자에게 일관된 과제를 할당하거나 원칙을 강제하지 않고, 다양한 연구 방법을 사용하여 교실에서의 의사소통 문화를 탐색하도록 하였다는 것이 수행 단위 평가(APU)와 학교 시험 및 평가 위원회(SEAC)와는 다른 특징이다(Norman 1992).

국가 언식성 프로젝트의 연구 중 하나로서 노먼(Norman 1992)은 언어에는 그 언어를 사용하는 집단의 권력과 문화가 반영되어 있으며, 교실 대화에 참여하는 학생 간에 대화 참여 능력과 언어문화 적응력의 차이가 있다는 사실에 주목한다. 국가의 주요 집단에 속하지 않은 하위 집단의 자녀는 가정 대화와 교실 대화 간의 차이가 크므로, 국가의 공식

적 교육 기관에 적응하고 학습 능력을 진수받는 데에 불이익을 받을 가능성이 더 크다고 주장한다.

국가 언식성 프로젝트 이후에도 영국에서는 교실 대화의 질을 향상시키기 위한 연구와 개념 탐색이 계속되고 있다. 로빈(Robin 2012)은 구어 의사소통 능력은 아동의 지적 발달과 학업에 대한 참여를 높이기 때문에 언식성이 국가 교육과정에서 핵심적으로 다루어져야 한다는 주장을 하였다. 또한 교실에서의 말하기가 단순히 교사가 질문을 던지고 학생이 그에 대한 단답형 대답을 외치는 수준에서 나아가서 깊이 있는 수준을 담보하는 상호 교섭적 말하기가 활성화되어야 한다고 제안하였다. 마이클과 오코너(Michael & O'Connor 2012)는 교육적이고 생산적인 대화(academically productive talk)를 정의하며 다음의 네 가지 특성을 가진다고 하였다. 첫째, 교실 구성원 모두가 말하기 듣기에 참여하며 이해할 수 있다, 둘째, 대화 주제가 흔들리지 않고 일관성 있으며, 깊은 차원의 이해로 인도한다, 셋째, 학생들은 열성적으로 대화에 참여하여 그들이 생각하고 느끼는 것을 공유한다, 넷째, 합리적이고 일관된 규칙에 의해 운영되며 학생과 교사는 서로 협력하여 참여한다. 이는 교실 안에서의 대화가 모두 교육적이고 생산적인 것이 아니기 때문에, 이를 위한 학급 구성원의 협력과 일관된 원칙의 준수, 일정한 수준을 담보하기 위한 노력이 필요하다는 것을 시사한다.

##### (2) 유럽연합의 사례

유럽연합의 언어문화연구는 언어와 문화가 유럽의 공동 자산이자 보존해나가야 할 문화유산이라는 시각에 입각해 있다. 서로 다른 언어·문화적 배경을 지닌 27개 회원국으로 구성된 유럽연합은 유럽통합에 있어서 기본이념이자 원칙으로 ‘다양성 안에서의 단일성(Unite dans la diversite)’을 내세우고 있다(Union europeenne 2004, 최희재 2009, p. 36 재인용). 유럽연합은 다양한 언어와 문화를 존중하고 보존하여 공동체의 조화를 도모하기 위해 언어문화와 관련된 연구를 적극적으로 지원하고 있다.

유럽연합에서는 1991년부터 회원국 간의 언어교육 목표와 교수·학습·평가의 합의된 기준을 마련하기 위한 프로젝트를 진행하였으며, 2001년에는 프로젝트의 결과물로서 ‘언어 학습, 교수, 평가를 위한 유럽공동참조기준(CECR)’을 마련하였다. 또한 언어교육 정책으로서 2004년부터 2006년까지 ‘2004-2006 활동계획(Plan d'action 2004-2006)’이 진행되었으며, 최근에는 ‘언어 2010(Langues 2010)’이 추진되었다. 이 연구들은 각국의 언어적 다양성 및 언어학습 능력의 증진이라는 목표 아래 교수 방법 및 평가 방법 개발, 교육 프로그램 개발 및 실행에 대한 국가적이고 국제적인 협력을 도모하고 있다(최희재 2009).

##### (3) 호주의 사례

호주에서의 언어문화 연구는 원주민의 저조한 교육 참여가 학교의 단일 언어 사용 방침과 균등하지 않은 의사소통 문화에 있다는 문제의식으로부터 원주민의 사회 참여와 국가적 융합을 위하여 시행되었다.

호주의 원주민 언어 정책은 ‘언어에 대한 국가 정책(National policy on languages)’이라는 보고서에서 언어 정책의 범주에 속하는 하위 항목으로 다루어졌고(Lo Bianco 1987), 이는 호주에 형성된 다문화주의를 위한 언어 정책을 틀을 제공하였다(Golding &

Thompson 2014). 크랄과 슈워브(Kral & Schwab 2012)는 학습자의 언어와 문화를 존중하며, 개별 학습자의 학습을 고려하며, 학습자의 수행에 대해 판단하려 하지 않는 교육을 지향해야 한다고 주장하였다. 또한 플린트와 로웨, 쇼(Flint, Lowe, & Shaw 2014)는 문식성 실천은 사회적·문화적으로 구성됨을 주장하며, 청소년이 공동체적 가치를 담보한 문식성을 학습할 때 효과적임을 주장하였다. 위와 같이 호주의 언어문화 연구는 고객이나 소비자로서 학습자의 언어 능력 향상을 주장하는 입장의 반대편에 서 있으며, 다양한 언어문화에 대한 존중과 공동체적 지식 구성을 지향한다.

위의 논의에서 살펴본 바와 같이 세계의 여러 국가에서 언어문화를 지키고 보존하기 위한 정책의 일환으로 언어문화를 탐색하기 위한 연구가 진행되고 있다. 언어문화 연구는 생활양식으로서의 언어생활과 언어활동에 대한 가치를 환기시킨다. 언어문화는 다양한 사람들이 소통하고 사회의 일원으로 참여하는 것의 바탕이 된다. 언어문화에 대한 탐색은 사회 구성원의 잠재력과 가능성을 탐색하기 위한 중요한 경로가 되어야 한다.

## 2) 청소년 언어문화에 대한 관점별 연구 사례

### (1) 교화적 관점

청소년의 언어폭력은 해외 국가에서도 중요 청소년 문제로 인식되고 있다. 이에 교실 밖·교실 안, 피해자·가해자의 차원에서 언어를 교화하기 위한 프로그램들을 설계하여 구체적인 행동·언어 방침을 제공한다.

<표 II-1> 청소년 언어문화에 대한 교화적 관점의 프로그램 사례

미국 언어적 자기 방어 (Verbal Self Defense) 프로그램	언어폭력 문제를 해결하기 위한 피해자 지도 프로그램. 언어폭력을 유발할 수 있는 행위를 점검하고 언어폭력 상황에서 유연하게 대처할 수 있는 구체적인 대화전략을 마련함. 대표적인 전략으로 피하기, 물러나기, 비껴가기, 타협하기를 제시함.
호주 킴백스 (Comebacks) 프로그램	상대의 공격적인 말에 제치 있는 답변으로 받아 넘기는 언어표현 방법을 지도함. 주요 지도 내용은 동의하면서 자기를 낮추기, 상대방을 오히려 칭찬하기, 과장해서 동의하기, 주제 바꾸기가 있음. 언어폭력에 대응하기 위한 구체적인 언어표현을 제공하였다는 점에서 의의가 있음.
핀란드 키바 따들립 방지 (KiVa Anti-bullying) 프로그램	언어적·신체적·사이버 폭력을 지도하기 위한 프로그램. 괴롭힘 현상이 또래 집단에서 힘과 지위를 확보하기 위한 집단 역할을 전제하고, 건전하고 책임감 있는 행동과 괴롭힘을 방지하기 위한 태도 신장에 주안점을 둠. 토론, 소집단 활동, 영상 시청, 역할극, 5단계 상호작용 컴퓨터 게임으로 구성된 20시간의 교육과정을 설계함.

### (2) 발달적 관점

발달적 관점의 연구들은 언어 능력의 위계를 설정하여 평가를 개발하거나, 능력의 차이를 불러오는 요인과 맥락을 탐색하여 교육을 설계하는 것에 목적이 있다.

<표 II-2> 청소년 언어문화에 대한 발달적 관점의 연구 사례

문식성 발달	<ul style="list-style-type: none"> <li>문식성 발달에 대한 연구는 초기 기능적 문식성 발달에 대한 연구에서 비판적 문식성, 복합양식 문식성 발달까지를 포함하는 연구로 확장되고 있음.</li> <li>기능적 문식성에 대한 연구는 아동의 읽기·쓰기 기능을 위계화·목록화하여 학습의 내용을 설계하는 것과 관련됨. 연령, 글의 유형, 독자 성향, 성별에 따라 문식성 발달 능력을 분석함(Barrett 1976, Chall 1996).</li> <li>비판적 문식성 - 기존의 텍스트의 이데올로기적 기능을 수행하는 언어적·수사적·전략을 파악하고 텍스트의 사회적·정치적·경제적 역할에 대한 이해하는 능력까지를 포함함(Comber &amp; Nixson 2011, Dyson 1990, 2002, Luke &amp; Freebody 1999).</li> <li>복합양식 문식성에 대한 연구는 매체의 변화 흐름에 주목하여 다양한 텍스트가 어떻게 서로 다른 양식들과 결합하여 의미를 구성하는지를 이해하는 능력을 강조함(Evans 2004, Jewitt &amp; Kress 2003, Kress 2003).</li> </ul>
구어 소통 능력 발달	<ul style="list-style-type: none"> <li>수행 단위 평가(APU 1982-1983)는 5세-15세 학생들의 구어능력 평가 설계를 위해 학생들의 구어 능력 발달이 어떻게 이루어지는지를 연구함. 묘사하기, 설명하기, 논쟁하기의 세 영역에서 말하기 기능을, 세부내용 확인하기, 정보전달 준비하기, 토의의 차례를 지키며 응답 준비하기의 세 영역에서 듣기 기능을 평가함. 하위 범주로 변별 특징과 내용, 순차적 구성, 논증의 전략, 사용역, 수행을 설정하고, 1-5점 척도로 평가함.</li> <li>학교 시험 및 평가 위원회(SEAC 1991)는 11-15세를 대상으로 하는 말하기 평가 연구. 이 연구를 통해 구어 능력 발달의 위계를 설정하고 구어 능력 평가를 설계하는 데에 합의가 이루어짐.</li> <li>중등 교육 수료 시험인 중등 교육 일반 자격 시험(General Certificate of Secondary Education, GCSE)에서 구어 의사소통 평가가 이루어지고 있음.</li> <li>국가 인식성 프로젝트(National Oracy Project 1987-1993)는 5-16세 학생의 말하기 능력과 학습 간의 관계를 탐구함을 통해 구어 의사소통 능력에 대한 교육을 개발하고, 이를 평가할 수 있는 도구를 개발하는 데 목적이 있음. 통계를 활용하는 양적 연구뿐만 아니라 다양한 기술 연구, 참여 관찰 연구가 수행됨.</li> </ul>

### (3) 문화적 관점

기성세대 문화에 대한 상대주의적 입장에서 청소년 언어문화의 실재를 탐색하는 관점이다. 청소년의 언어사용양상을 맥락과 함께 연구하여, 이를 내부자적 관점에서 이해하는 것에 중점을 두고 있다.

<표 II-3> 청소년 언어문화에 대한 문화적 관점의 연구 사례

<b>문식 활동</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 읽고 쓰는 활동이 언어를 통해 타인과 교류하는 일종의 문화적 과정이라고 봄.</li> <li>• 읽고 쓰기 활동이 사회·문화·정치·역사적 맥락과 인종·직업·나이·성별·가정환경과 같은 복합적인 요소에 의해 영향을 받음을 분석함(Alvermann 2007, Hughes-Hassell &amp; Rodege 2007, Bryne, Olson, Samuelsson, Wadsworth, Corley, DeFries, &amp; Willcutt 2006, Cairney 2002, Moore, Alvermann, &amp; Hinchman 2007, Petrill, Deater-Deckard, Schatschneider &amp; Davis 2005, Samuelsson, Byrne, Quain, Wadsworth, Corley, DeFreis, &amp; Olson 2005).</li> </ul>
<b>구어 활동</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 배경, 참여자, 화제 및 목적 등 대화 상황과 관련된 요인들이 청소년들이 말하는 방식에 주는 영향을 분석함.</li> <li>• 청소년이 사용하는 언어를 통하여 그들이 어떻게 또래 집단에 참여하고자 정체성을 형성하는지에 대해 탐색함(Piehler &amp; Dishion 2007, Rose, Schwartz-Mette 2014, Willoughby, Starks, &amp; Taylor-Leech 2015).</li> <li>• 한 문화권 안에서 아동 혹은 청소년들이 어떻게 구어 의사소통의 규칙을 습득하며 상대방의 의도를 파악하고, 관계를 형성해나가는지를 탐구함. 가비(Garvey 1984)는 아이들이 말차례 취하기(taking speaker turns)를 배우는 과정을 연구하였고, 코사로(Corsaro 1979)는 아이들이 또래 집단의 성원이 되기 위해 사용하는 접근 전략에 대해 연구하였음. 커난(Kernan 1977)은 어린 여자 아이들(7, 8세)와 좀 더 나이드는 여자 아이들(10세-14세)의 이야기 방식을 비교하였고 라보브(Lavov 1972)는 할렘 지구에 살고 있는 남자 아이들의 이야기 전략을 연구함.</li> <li>• 에더(Eder 1995)는 8학년 아이들이 학교에서 언어로 상호작용을 하며, 성적 정체성을 구성하고, 사회화되어 가는 과정을 연구함. 위디콤브와 우피트(Widdicombe &amp; Wooffitt 1995)에서는 청소년 가운데, 스킨헤드, 펑크족 등 청소년의 하류문화를 형성하는 집단의 내러티브를 통해 청소년 정체성에 대한 연구를 수행함.</li> </ul>

### 3) 청소년 언어에 대한 통시적 연구 사례

해외에서의 청소년 언어에 대한 통시적 연구는 대부분 언어 능력의 발달과 관련하여 논의되고 있다. 이는 성별과 유전·환경, 교수·학습 환경 요인으로 나누어서 살펴볼 수 있다.

<표 II-4> 청소년 언어에 대한 통시적 연구 사례

<b>성별</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 성별에 따라 언어 능력의 발달이 어떻게 다르게 이루어지며, 그 원인은 무엇인지 탐색함.</li> <li>• 반드가얼과 푸스트젠, 반담, 드문터(Van De Gaer, Pustjen, Van Damme, &amp; De Munter 2009)는 12-18세 학생 2,270명을 대상으로 언어 능력 발달에 대한 종단 연구를 시행함. 연구 결과 남학생은 여학생보다 평균적으로 언어 능력이 낮으며, 더 늦은 나이에 급속하게 성장하여 차이가 줄어드는 것으로 나타남. 이러한 원인으로 남학생이 여학생보다 ‘언어 학습에 대한 노력’, ‘학습 과제에 대한 노력과 흥미’, ‘교사와의 관계’ 등 학교 참여가 낮기 때문이라고 보고함.</li> <li>• 이와 유사한 연구로 제이컵스와 란자, 오스굿, 에클스, 위그필드(Jacobs, Lanza, Osgood, Eccles, &amp; Wigfield 2002), 스토엘과 피트스마, 로에레벨트(Stoel, Peetsma, &amp; Roeleveld 2003), 반슈텐과 드글로퍼, 스토엘(Van Schooten, De Gloppe, &amp; Stoel 2004), 와트(Watt 2004)가 있음.</li> </ul>
<b>유전과 환경</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 유전 혹은 환경과 청소년 언어 능력 발달과의 관계에 대해 논의함.</li> <li>• 드손과 하라, 페트릴, 데터테카드(De Thorne, Harlaar, Petrill, &amp; Deater-Deckard 2012)는 쌍둥이를 대상으로 말하기 평가를 시행하여 총 단어 수, 문장의 길이, 어휘의 다양성, 접속어의 수를 분석하고, 동일한 연구를 1년 후에 재시행함. 연구 결과, 1학년 때에 비하여 2학년은 유전 요인보다 환경 요인이 큰 영향을 주는 것을 확인함.</li> <li>• 이와 유사한 연구로 하트와 페트릴, 캠프 더쉬(Hart, Petrill, &amp; Kamp Dush 2010), 페트릴과 데터테카드, 톰슨, 드손, 샤프슈나이더(Petrill, Deater-Deckard, Thompson, De Thorne, &amp; Schatschneider 2006)가 있음.</li> </ul>
<b>교수 · 학습 환경</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 매체의 발달에 따라 면대면 교수·학습 환경에서 컴퓨터 기반 교수·학습 환경으로 변화함. 이에 따라 교수·학습 환경이 읽기 능력 발달에 주는 영향에 대해 논의함.</li> <li>• 휘와 후, 클라크, 탐, 밀턴(Hui, Hu, Clark, Tam, &amp; Milton 2008)은 교수·학습 환경의 변화가 학생들의 읽기 능력 발달에 어떠한 영향을 주는 지 한 학기 동안 종단 연구를 실시함. 연구 결과 면대면 교수·학습 환경은 어휘 능력에, 컴퓨터 기반 교수·학습 환경은 듣기 능력에 더 긍정적인 효과를 줌을 확인함.</li> <li>• 이와 유사한 연구로 아라곤과 존슨, 샤이크(Aragon, Johnson, &amp; Shaik 2002), 존슨과 아라곤, 샤이크(Johnson, Aragon, &amp; Shaik 2000)가 있음.</li> </ul>

## 2. 연구 모형 설계

### 1) 청소년 언어문화 개념 규정

#### (1) 개념 규정의 전제

이 장에서 행하는 과업은 청소년 언어문화 실태 조사를 위한 기초 연구로 ‘청소년 언어문화’의 개념 및 하위 범주를 규정하는 것이다. 이를 위해서는 지금까지 이루어진 ‘청소년’과 ‘언어문화’와 관련된 선행 연구를 검토함으로써 ‘청소년 언어문화’에 대해 정의할 필요가 있다. 또한 추후 이루어질 중·장기 연구에서 다른 세대와의 차이나 변화 양상을 비교할 것을 대비하여 ‘청소년 언어문화’에 한정되지 않은, 세대를 아울러 언어문화 실태를 폭넓게 조사할 수 있는 방향으로 개념을 규정해야 한다.

#### (2) 청소년의 개념과 문화적 특징

청소년은 발달적 측면에서 부모에게 전적으로 의존하는 아동기에서 경제적, 심리적으로 완전히 독립된 성인기로 전환해 가는 과정에 위치한 연령집단을 가리킨다(한국청소년정책연구원, 2014). 발달의 과정에서 이전 단계와 비교해서 2차 성징의 출현과 더불어 신체적으로 급성장하고, 심리적으로도 이성에 대한 관심이 고조되고 가치체계와 도덕관이 형성되는 시기이다. 그러나 청소년기는 학문적 차원에서 다양하게 정의되며, 아동, 청소년, 청소년기, 10대 등과 같은 다양한 개념으로 각각의 학문영역마다 독특한 형태로 활용된다.

#### ① 법률에서의 청소년 연령 범위

각국의 법적 규정에 따라 청소년은 연령에 의해 구분되며, 여러 가지 서비스나 법적 규제는 법적 연령의 개념정의를 따르게 되어 사회·교육·문화 정책에 영향을 준다.

<표 II-5> 법률에서의 청소년 연령 범위

국내법에서의 청소년 연령 범위
① 청소년기본법: 청소년은 ‘9세 이상 24세 미만’
② 청소년보호법: 청소년은 ‘19세 미만’
③ 아동청소년기본법: 아동은 ‘18세 미만’, 청소년은 ‘9세 이상 25세 미만’
④ 아동청소년 성 보호에 관한 법률: 아동청소년은 19세 미만인 자
외국 및 국제기구에서의 청소년 연령 범위
① UN: 1985년 15세-24세 사이의 집단
② FAO: 10세부터 24세까지 사이의 결혼여부를 불문한 남녀 인구

(한국청소년정책연구원 2014, pp. 373-399)

### ② 발달 이론에서의 청소년의 발달적 단계와 특징

<표 II-6> 발달 이론에서의 청소년의 발달적 단계와 특징

범주	학자	발달 단계	특징
인지발달	피아제 (Piaget)	형식적 조작기 (12세 이후)	가설적인 것, 확률, 가능성 등에 관하여 생각하는 고차적인 추상적 사고 능력의 발달, 종합적·연역적 사고 가능, 과거, 현재, 미래를 연결하여 추론할 수 있는 논리적 사고 가능.
도덕적 판단	콜버그 (Kohlberg)	후인습적 도덕수준 (12-20세)	도덕적 행동은 점차로 자율적으로 되어감. 법의 절대성과 고정성을 벗어나 사회적 융통성을 인정. 법과 질서를 인식. 도덕관의 갈등 시기이기도 함. 개인의 권리 존중. 가치나 관점의 상대성을 판단의 근거로 삼음.
발달과업	헤비거스트 (Havighurst)	청년기 (12-20세)	남녀 간 성역할의 차이 이해. 동성이나 이성 친구와 새로운 관계 가짐. 부모 또는 성인으로부터 정서적으로 독립. 경제적 독립의 필요성 느낌. 직업 선택을 설계하고 준비함. 시민 생활에 필요한 지식과 태도 발달. 책임 있는 행동을 원하고 실천함. 결혼과 가정생활의 준비를 함.
심리·사회적 발달	에릭슨 (Erikson)	자아정체감 대 혼미 (12세 이후)	자기 존재에 대하여 새로운 의문과 탐색 시작됨. 고민, 갈등, 방황 등 정체감 혼미가 옴. 자아정체감 형성 시기.
성·심리적 발달	프로이트 (Freud)	생식기 (12세 이후)	이성 애착적 경향을 보임. 성적 충동을 현실적으로 수행할 신체적·생리적 능력 갖추게 됨. 이성에 대한 관심을 갖게 되고, 시간이 지남에 따라 성숙된 애정으로 발전.

(이재분, 김양분, 현주, 류덕업 2000, p. 17)

이상의 검토 내용을 참조하면 청소년의 연령 범위는 최대 범위로 9세-25세, 최소 범위로 12세-18세로 볼 수 있다. 본 연구는 연령별 언어문화를 이해하는 데에 우선순위를 두기보다, 중장기 연구를 대비하여 청소년 언어문화의 변화가 급격하게 일어나는 시기를 확인하여 중장기 연구 설계에 도움을 주는 데 목적이 있다. 따라서 기초조사에서는 청소년기의 이른 시기인 초등학교 4학년(만 10세 전후)부터 사춘기를 보내고 안정적인 청소년기가 시작된다고 보는 고등학교 1학년(만 16세 전후)까지를 대상으로 조사를 하여, 중장기 연구에서는 청소년의 연령적, 발달적 특성을 고려하여 그 대상을 확대할 필요가 있을 것이다.

### ③ ‘하위문화’로서 청소년 문화에 대한 상반된 시각

청소년이라는 한 집단의 문화를 청소년 문화라고 할 때 청소년 문화는 한 사회의 포괄적인 문화 내에서 특정한 사회집단의 문화 형태인 ‘하위문화’로서 구분될 수 있다. 정재민(2009)은 청소년 문화가 하위문화로서 갖는 특징을 1) 집단적 가치관, 2) 스타일, 3) 정체성, 4) 즐거움에서 찾는다. 즉, 청소년은 대중적 스타에 대한 집단적 추구를 통해 또래 집단과의 동질성을 확보한다. 그리고 집단의 동질성을 나타내고 다른 집단과의 차별성을 추구하기 위해 상징적인 스타일을 수단으로 사용한다. 동시에 청소년은 집단 안팎에서 자신들의 개성을 추구하는 가운데 자신들만의 정체성을 형성하게 된다. 그리고 이렇게 청소년들이 자신들의 독특한 문화를 구성하고 몰입하게 되는 핵심적인 요소는 ‘즐거움’이다.

그런데 ‘하위문화’로서 청소년 문화를 바라보는 시각은 매우 상반되게 존재한다. 먼저 미숙한 문화, 비행문화, 대항문화와 같이 기성세대의 문화에 대한 반(反)문화로 바라보는 시각과 N세대, W세대 등의 명칭과 더불어 새로운 문화를 창출하고 문화적 경향성을 주도하는 문화로 보는 시각이 공존해 왔다(정재민 2009). 반(反)문화적 시각은 청소년들을 학교라는 제도권 내에서 묶어서 보기에, 청소년은 학생으로서 학교와 사회에서 어른들에 의해 제시되는 제도와 질서에 순종해야만 한다는 개념이다. 그것에서 벗어날 때 청소년문화는 인정받지 못하고 있으며 사회적 문제를 유발하거나 비행 문화로 인식된다.

반면 청소년을 생산적이고 창조적인 문화의 주체로 보는 시각은 1990년대 중반부터 시작된 가상공간에서의 새로운 문화의 창출과 관련된다. 가상공간에서의 의사소통 문화는 아날로그적 문화를 디지털 문화로 재편하였고, 문화를 이끄는 세대 또한 점차 연령이 낮아져 오늘날에는 인터넷 세대 또는 N세대라고 불리는 청소년들이 새로운 문화적 경향성을 주도하고 있다. 또 2002년 W세대의 청소년들이 인터넷 네트워크를 통해 월드컵 거리응원을 자발적으로 조직하고 질서정연한 거리응원을 보여줌으로써 청소년은 새로운 문화 창출자로서 이해될 수 있었다(한국청소년개발원 2003).

따라서 본 연구에서도 청소년 언어문화 조사를 설계함에 있어, 청소년 언어문화를 우리의 언어문화의 하위 범주로 봄과 동시에 청소년 문화의 하위문화 또는 청소년 문화와 상호영향을 받는 범주로 보고, 청소년 문화에 대한 다양한 시각을 고려해야 할 것이다. 즉 청소년들의 언어문화를 바라봄에 있어 규범적 시각과 더불어 청소년만의 고유한 문화의 형성이 어떻게 이루어지는지를 살피고, 새로운 언어문화의 창출자로서 청소년을 이해할 필요가 있는 것이다.

#### (3) 언어문화의 개념

국내 청소년 언어문화에 대한 연구에서 ‘언어문화’에 대한 명확한 정의를 기반으로 하고 있는 연구는 찾기 어렵다. 이에 본 연구에서는 우선 정책적·사회적 효용성이 큰 언어교육 분야에서의 국내외 선행연구(성기철 2003, 오지혜 2007, 조항록 2004, Moran 1994/2004, Ting-Toomey 1990)를 검토하여 ‘언어문화’에 대한 개념을 정의하고, 귀납적으로 선행연구에서의 논의 내용을 바탕으로 그 개념의 적합성을 검토하였다.

### ① 언어문화의 개념적 정의

문화란 한 집단 내의 구성원들에게 특정 행위를 유발하는 공유된 ‘인식’, ‘가치’, ‘믿음’을 말하며(Storti 1994, p. 5), 한 공동체의 구성원들이 상호작용함으로써 다양한 정도로 공유하는 전통, 믿음, 가치, 규범, 상징, 의미에 대한 방식을 구성하는 판단 기준의 복합체를 의미한다(Ting-Toomey 1990, p. 10). 또한 상대적으로 큰 집단 내 사람들의 행위에 영향을 주는 믿음, 가치, 규범을 공유하는 상호작용에 대한 일련의 학습을 가리킨다(Lustig & Koester 1990, p. 30).

모런(Moran, 1994)은 사고는 묵시적인 것과 명시적인 것의 연속선으로 존재한다고 주장한다. 사고의 연속선 위에는 가장 묵시적인 ‘인식(awareness)’이 있으며, 이로부터 점점 더 명시적인 성격이 높은 ‘믿음(belief)’, ‘가치(value)’, ‘태도(attitude)’, ‘실행(practices)’이 놓여 있다. 이는 구체화된 실행은 태도와 결부되고, 태도는 가치에서 나오며, 가치는 믿음과 밀접하게 연관되어 있고, 믿음은 인식에 기반을 두고 있음을 의미한다.

오지혜(2007)는 언어문화를 협의의 언어문화와 광의의 언어문화로 분류하였다. 협의의 언어문화는 산물(언어적 표현 양상)이나 행위(언어 예절, 규범)를 생성하고 유발하는, 기저에 놓인 사고(언어, 언어생활에 대한 가치, 태도)를 가리킨다. 완곡어법이나 공손한 태도 속에 들어 있는 한국적 집단주의가 이에 해당하는 예이다. 광의의 언어문화는 언어에 내재된 사고뿐만이 아니라 산물과 행위와 같은 가시적인 형태로 나타나는 것까지를 포함한다. 웃어른에 대한 공경을 중시하는 한국인의 언어에 대한 존대법이 발달되어 있는 것이 그 예에 해당된다.

고함(Gorham 2009)은 언어문화를 제도, 이데올로기, 경제, 기술에 의해 영향을 받는, 복합적이고 유동적인 개념으로 본다. 그는 언어문화를 살필 때에는 단순히 언어의 역사나 그 사회에서 적절하다고 여겨지는 언어 사용에 대한 지침을 넘어야 한다고 주장한다. 언어문화 연구에는 사회구성원들의 언어에 대한 태도와 이것에 영향을 주는 문화적, 사회적, 정치적, 경제적인 흐름까지 살필 수 있어야 한다.

이상의 논의를 바탕으로 언어문화는 협의의 언어문화와 광의의 언어문화로 정리할 수 있다. 협의의 언어문화는 언어적 표현 양상이나 언어 예절, 규범을 생성하고 유발하는 기저에 놓인 사고(의식), 즉 언어 및 언어생활에 대한 가치(인식)와 태도를 가리킨다. 광의의 언어문화는 언어에 내재된 사고뿐 아니라 언어적 표현 양상이나 언어 예절, 규범 등의 언어생활에서 가시적인 형태로 나타나는 것까지를 포함한다.

<표 II-7> 언어문화의 협의적·광의적 개념

<b>협의의 언어문화</b>	언어적 표현 양상이나 언어 예절, 규범을 생성하고 유발하는 기저에 놓인 사고(의식), 즉 언어 및 언어생활에 대한 인식과 태도
<b>광의의 언어문화</b>	언어에 내재된 사고뿐만이 아니라 언어적 표현 양상이나 언어 예절, 규범 등의 언어생활에서 가시적인 형태로 나타나는 것

**② 선행연구에서의 청소년 언어문화에 대한 관점**

지금까지의 청소년 언어문화에 대한 연구는 규범적 관점에서, 주로 청소년의 ‘언어’를 대상으로 한 것이 대부분이다(백경녀 2001, 박갑수 2002, 박용성, 박진규 2009). 즉 청소년 문화가 기성세대 문화와는 다른 것이고 교화와 개선의 대상이라는 인식이 반영된 것이다. 이러한 관점은 청소년 문화를 일탈적 문화, 반(反)문화로 보는 시각과 맥을 같이한다. 이들 연구는 통신 언어나 욕, 비속어, 은어의 사용 등 ‘어휘적 차원의 언어’만을 대상으로 이루어진 경우가 많고 ‘실태’에 대한 실증적 조사에 의한 것이라기보다는 연구자의 전문적 식견에 의지하고 있다. 이에서 조금 더 나아가 청소년 언어 사용의 ‘실태’를 조사한 연구들도 있으나 이 또한 여전히 언어과피, 언어의 폭력성에 초점을 두고 문제성을 지적하며 해결방안을 제시한다(오창석 2010, 양명희·강희숙 2011, 김태경 외 2012, 김정선 외 2013, 박인기 외 2012).

이러한 연구들과 달리 ‘청소년 언어’ 그 자체에 대해 이해하려고 노력하며 청소년들을 보다 능동적인 사회적 존재로 파악한 연구들(김민정 외 2013, 박정희·김민 2007, 변윤연·이광호 2004, 변혜원 2011, 최화영 2013)도 있어 왔다. 이러한 연구에서는 청소년들이 또래문화의 언어와 기성세대의 공간으로서 학교에서의 언어를 구별하며 일종의 이중 언어를 구사하며 자신들만의 세계를 추구하고 있고(김민정 외, 2013), 변화하는 인터넷 환경에서 기성세대와 구분 짓는 새로운 하나의 그룹으로서의 정체성을 추구하고(박정희·김민 2007), 동질감을 가진 또래 집단과 문화적 정체성을 구성하게 됨을 밝힘으로써(변윤연·이광호 2004), 청소년 언어문화에 대한 새로운 시각을 제공하고 있다. 특히 변윤연·이광호(2004)에서는 인터넷 공간, 디지털미디어 공간을 새로운 언어문화 환경으로 보고 이 안에서의 청소년 세대의 문화적 정체성과 지향성의 특성을 ① 정체성 탐색으로서의 새로운 담기, ② 정체성 확립으로서의 세대 권력 담기, ③ 놀이적 특성을 지닌 즐거움에의 지향성, ④ 분출 특성을 지닌 탈출구에서의 지향성으로 파악하고 있다.

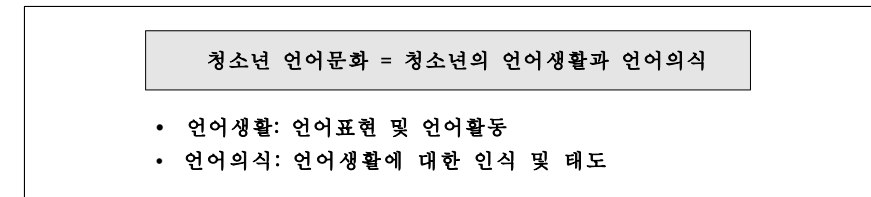
선행연구에서의 논의를 정리하면 청소년 언어문화는 관점에 따라 매우 다른 연구가 이루어질 수 있음을 알 수 있다. 아래는 논의된 관점을 정리한 내용이다.

<표 II-8> 청소년 언어문화에 대한 관점

<b>교화적 관점</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 청소년 언어를 ‘불량언어’ ‘일탈적 언어’로 보며 교화와 개선의 대상으로 인식</li> <li>• 탈맥락적 상황을 전제로 주로 비속어나, 욕설 등의 부정적 언어표현을 중심으로 조사 및 해결방안을 제시</li> <li>• 사용의 의도나, 문화적 의미에 대한 관심이 부족</li> </ul>
<b>실제적 관점</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 청소년 언어를 청소년 또래문화의 고유성을 가진 언어로 보며 상대주의적 관점에서 그 실재를 파악</li> <li>• 청소년의 실제 삶의 맥락에서의 언어활동을 바탕으로 양상 및 실태를 파악</li> <li>• 내부자적 관점에서 언어사용 이면의 심리적, 문화적 기제에 관심을 두고 조사</li> </ul>

이러한 논의는 청소년 언어문화에 대해 조사함에 있어 단순히 언어생활이나 언어사용의 ‘실태’만을 조사하는 것은 청소년 언어문화에 대한 표면적인 이해에 불과함을 명확히 한다. 따라서 본 조사에서는 청소년의 언어문화에 대해 교화적 관점과 실제적 관점을 동시에 취하면서 표면적인 언어생활의 이면에 존재하는 심리적, 문화적 기제로서 언어에 대한 인식과 태도까지 언어문화의 범주에 포함하고자 한다.

선행연구에서의 개념 정의 및 관점을 바탕으로 ‘청소년 언어문화’는 청소년의 언어생활과 언어의식을 포괄하는 것으로 정의하고자 한다. 언어생활은 언어표현 및 언어활동을 의미하며, 언어의식은 언어생활에 대한 인식 및 태도를 의미한다.



[그림 II-1] 언어문화의 개념과 하위 범주

**2) 청소년 언어문화에 대한 영향 요인 탐색**

본 연구에서는 학교 밖 문식 활동에 관한 연구(손원숙·정혜승·정현선·김정자·민병곤, 2012, 정혜승·김정자·민병곤·손원숙·백혜정·백정이 외 2013, 정현선·정혜승·김정자·민병곤·손원숙 2014)와 문식성 발달에 관한 연구(최숙기, 2010, 가은아, 2011, 임미성 2012), 청소년 언어와 영향 요인 연구(김태경 외 2012, 김희화 2014, 김민정 외 2013)를 참조하여 청소년 언어문화에 영향을 미칠 수 있는 요인을 귀납적으로 검토하였다. 그 밖에 청소년의 일탈적 행위에 대한 청소년학, 사회학에서의 실증적 연구를 참조하여 청소년 문화의 형성과 관련된 청소년의 개인적 요인과 환경적 요인을 검토하였다.

**① 청소년의 문식성 활동 및 발달에 미치는 영향 요인 탐색**

본 연구에서는 청소년의 구어 언어활동을 중심으로 청소년의 언어문화에 대해 탐구하고 있지만 구어 언어활동과 문식 활동은 한 개인의 언어활동의 총체를 구성하기 관련성이 깊고, 또 중장기연구에서 문식 활동을 포함한 언어활동 전반을 대상으로 조사를 할 필요가 있다는 전제에서 청소년의 문식성 활동 및 문식 능력 발달에 영향을 주는 요인을 선행 연구를 통해 검토하였다.

어린이나 청소년의 문식 활동 양상이나 발달에 대한 연구는 가장 기본적으로 가정환경이나 성별의 차이를 주목해 왔다. 중학생의 읽기 발달을 연구한 최숙기(2010)에서는 인구사회학적 요인으로 성별과 연령을, 개인적 요인으로 읽기 능력과 관련된 인지적 요인, 읽기 동기와 관련된 정의적 요인을, 환경적 요인으로 가정에서의 지원 자금을 주요 영향 요인으로 설정하여 연구를 진행하였다. 그 결과 ㉠ 인지적 요인에 비해 정의적 요인의 설명력이 더욱 크고, ㉡ 읽기의 환경적 요인은 중학생의 읽기 능력 발달과 관련하여 긍정적인



영향력을 미치며, 다른 요인에 매개하여 간접적인 영향력을 미치고 ㉔ 환경적 요인과 정의적 요인 간의 상호작용은 중학생의 읽기 능력 발달에 대해 긍정적인 영향을 미치고 있음을 밝힐 수 있었다.

백순미(2014)에서는 가정의 물리적·인적 독서 환경과 자녀의 독서 습관인 독서 흥미 및 도서 태도 간의 관계 검증한 결과 가정의 물리적 환경은 독서 흥미와는 관련이 없고, 가정의 인적 환경은 자녀의 독서 흥미와 다소 관련이 있으며 자녀의 독서 태도와는 관련이 높은 것으로 나타났다.

손원숙 외(2012)에서는 문식 활동에서의 자발성을 중요하게 보고, 학교 밖 문식 활동의 실태와 영향 요인을 체계적으로 탐구하고 있다. 이 연구에서는 학교 밖 문식 활동에 영향을 주는 요인으로 인구사회학적 요인(연령, 성별), 개인적 요인(학생의 문식 태도), 가족 요인(가족의 문식 활동, 문식 활동에 대한 대화), 학교 요인(문식 활동에 대한 교사의 지도)을 설정하여 각 요인의 영향력을 분석하였다. 학교 밖 문식 활동에 영향을 주는 요인으로 학생들의 문식 태도가 가장 설명력이 크고, 가정이나 교사 요인은 직접 효과를 주지만 강도가 약하고 간접적으로 효과를 준다는 결론을 얻었다. 그리고 고학년일수록, 남학생의 경우 문식 태도와 문식 활동 간의 상관의 강도가 더 큼을 밝힘으로써 문식 활동에서 연령과 성별이 주요 변인으로 작용함을 보여주었다.

### ㉔ 청소년의 언어 사용에 미치는 영향 요인 탐색

청소년의 언어표현에 대한 연구는 주로 욕설, 비속어와 같은 일탈적 언어나, 새로운 매체문화에 따른 통신언어에 대한 연구가 다수를 이룬다. 본 연구에서는 기초 연구로서 가장 많이 연구가 되어왔지만, 욕설과 비속어를 중심으로 그 영향 요인을 탐색하고자 한다.

김태경 외(2012)는 청소년 언어 사용의 영향 요인에 대해 가장 광범위하게 탐색하고 있는 연구이다. 이 연구에서는 청소년 언어에 영향을 주는 요인으로 개인의 심리적 성향과 가정 환경, 교육 환경, 사회문화적 환경 등의 환경 요인 전반에서 살펴보고 있다. 그 결과 청소년 언어 사용에 대한 가장 큰 부정적 요인은 '부모의 언어폭력으로 인한 스트레스'이고, 가장 큰 긍정적 요인은 '또래 간 비공식적 통제'로 나타났다. 교육 환경 요인 중에서는 유일하게 '학업 스트레스'만이 청소년의 부정적 언어 사용에 영향을 미치는 것으로 나타났다. 사회·문화 환경 중에서는 '또래 간 비공식적 통제'가 가장 중요한 요인으로 나타났다.

김희화(2014)에서는 청소년의 욕설에 영향을 미치는 다양한 심리사회적 요인에 좀 더 초점을 두고 있다. 그 결과 감각추구 성향, 또래동조성, 규범적 문제 행동, 지각된 친구 욕설, 부모 욕설, 교사 욕설이 청소년 본인의 욕설 사용과 정적인 상관관계를 보이는 것으로 나타났다.

이밖에도 욕설 자체가 청소년의 일탈적 행위에 미치는 영향과의 관계 속에서 연구되었다. 김희화(2013)에서는 초기 청소년의 욕설 행동의 증가에 따라 욕설습관이 매개가 되어 또래 괴롭힘이나 학교 폭력과 같은 청소년기의 반사회적 행동의 원인이 되고 있음을 밝히고 있다. 이러한 연구는 욕설이 다른 청소년기의 행위나 태도에 미치는 영향을 조사한 것으로 본 연구와는 직접적으로 관계가 없지만, 욕설에 미치는 영향 요인을 청소년의 문화라는 큰 맥락 안에서 이해해야 함을 시사한다.

### ㉕ 청소년의 발달 및 문화에 미치는 영향 요인 탐색

청소년 언어문화는 한국의 언어문화의 하위문화인 동시에, '청소년기'의 특수성을 고려하면 청소년 문화의 하위문화로서 이해될 수 있다. 이에 청소년 언어문화를 둘러싼 사회문화적 맥락을 이해하고 그 영향 요인을 탐색하기 위해서는 청소년 발달 및 청소년 문화에 대한 연구를 검토할 필요가 있다. 본 연구에서는 그 가운데, 부모나 청소년 자신의 언어생활을 주요 변인으로 설정한 연구를 중심으로 살펴보았다.

그 결과 청소년 문화에 대한 연구에서 자주 논의되는 변인은 부모자녀 관계, 부모-자녀 간 의사소통과 같은 가정 내 문화와 관련된 것과, 또래 관계, 또래 동조성과 같은 청소년 집단 안에서의 심리사회적 요소와 관련된 것, 자아정체감, 공격성, 자아통제성과 같은 개인의 심리적 성향과 같은 것이 포함됨을 알 수 있었다(김현철·김은정·민경석 2007, 박수경·김영혜 2015, 박영중 2015, 백운미·유미숙 2006, 오현정 2009, 장성화·황윤미·최성열·박영진 2013).

### 3) 연구 모형

본 연구에서는 앞에서 청소년 문식 활동, 청소년 언어, 청소년 문화에 대한 선행연구를 참고하고, 전문가 협의회를 통해 '구어 의사소통'과 관련된 수 있는 환경적 요인에 대해 논의하였다. 그런 과정을 거쳐 '청소년 언어문화에 미치는 영향 요인'에 대한 가설을 세우고 이를 정리하여 제시하면 다음과 같다.

<표 II-9> 청소년 언어문화 영향 요인

청소년 언어문화에 미치는 영향 요인			
개인적 요인		환경적 요인	
인구사회학적 특성	심리적 성향	상황적 요인	관계적 요인
<ul style="list-style-type: none"> <li>연령</li> <li>성별</li> <li>부모의 학력</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>자아존중감</li> <li>또래동조성</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>방과 후 언어 교육</li> <li>텔레비전 시청</li> <li>온라인 게임</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>어머니/아버지의 의사소통방식</li> <li>어머니/아버지/친구의 말하기에 대한 관심과 통제 및 사용</li> <li>선생님의 말하기에 대한 관심과 통제</li> </ul>

인구사회학적 요인에는 연령(학년), 성별, 부모의 학력을 포함한다. 개인적 요인으로서 심리적 성향에는 자아존중감과 또래동조성을 선별하였다. 자아존중감의 개념은 공통적으로 자신을 가치 있고 중요한 존재로 인식하는 자기 평가의 의미를 담고 있다. 자아존중감이 중요한 심리적 개념으로 평가되는 이유는 자아존중감은 개인의 바람직한 사회적 적응과 인성의 발달, 자기실현에 매우 중요하기 때문이다. 특히 자신에 대한 평가를 하며 목

표와 이상을 설정하는 청소년에게 있어 긍정적인 자아존중감을 형성하는 일은 정신 건강 및 적응과 밀접한 관계를 갖는다(Rosenberg, Schooler, & Schoenbach 1989, 이서현 2014). 이 밖에 청소년의 생활에서 중요한 매체환경으로서 텔레비전과 온라인 게임의 영향 또한 파악하고자 한다.

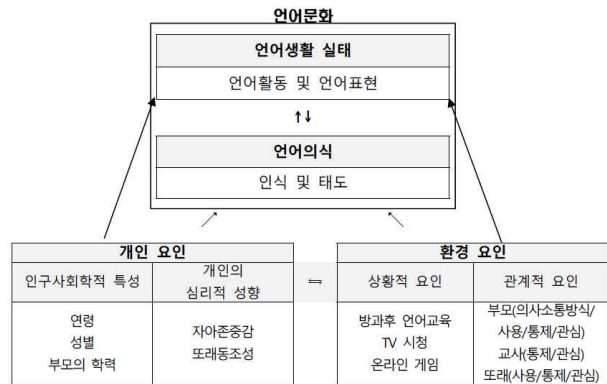
또래동조성은 또래 집단에 의해 받아들여지는 일련의 행동들을 따르는 것으로 또래 집단의 행동을 채택하거나 거부하는 행동적 경향성(Berndt 1979)으로 정의된다. 또래 집단에 대한 동조성향이 높은 청소년이 유의하게 휴대전화 사용 시간이 긴 것으로 나타나고(윤두연 2005), 집단 따돌림이나 학교폭력 등 청소년기의 반사회적 행동과도 큰 상관성이 있는 것으로 여러 연구에서 밝혀져 왔고(박수경·김영혜 2015, 오민석 2012) 청소년의 욕설과도 정적인 상관관계를 보이는 것으로 나타났다(김희화 2014). 이에 성인들의 언어문화와 구별되는 청소년들의 언어문화를 이해하는 데 있어 또래동조성의 영향을 파악하는 것은 매우 중요할 것이다.

상황적 요인에서 방과 후 문식 활동 경험은 문식성 발달에 큰 영향을 주는 것으로 알려져 왔다(정혜승 외 2013, 정현선 외 2014). 따라서 ‘구어’를 중심으로 한 본 조사에서는 방과 후 구어활동 경험, 즉 방과 후 학교나 학원, 커뮤니티에서 이루어지는 토론, 스피치, 발표 등 구어의사소통을 다양하게 경험하는 활동이 미치는 영향을 살펴보고자 한다.

인간 성장에서 주요한 발달이 주위 사람들과의 상호작용을 통해 일어난다고 할 때, 부모나 친구, 교사와 같은 친밀한 관계에 있는 사람들이 말하기에 대한 인식과 태도에 영향을 줄 수 있다고 가정하였다. 이에 ‘구어’와의 관련성을 고려하여 의사소통방식, 말하기/듣기에 대한 관심과 통제 등의 영향 요인을 설정하였다.

그런데 선행 연구 검토 과정에서 환경적 요인이나 개인의 언어의식(인식과 태도)이 언어활동이나 수행에 더 큰 영향을 주는 것을 알 수 있었다(손원숙 2012, 최숙기 2009).

이에 본 연구에서는 개인적 요인과 환경적 요인이 언어생활에 미치는 영향을 매개하는 요인으로서 언어생활에 대한 의식이 기능할 수 있다고 보고 연구의 모형에 대한 가설을 세울 수 있었다. 연구의 모형은 아래에 제시하였다.



[그림 II-2] 연구 모형

### III. 설문 조사 결과

#### 1. 설문 조사 설계

##### 1) 조사 범위 선정

청소년의 언어문화의 조사 범위를 선정하기 위해서는 이전에 규정한 언어문화의 개념 및 하위 범주에 따라 조사 항목을 체계화할 필요가 있다. 이를 위해 우선 언어문화의 하위 범주로 규정한 ‘언어생활과 언어의식’의 하위 항목을 언어학과 언어교육에서의 연구에 이론적 기반을 두고 연역적 방식으로 분류할 수 있다.

##### (1) 언어생활에 대한 조사 항목

언어생활의 하위 요소는 표현 수단에 따라, 소통의 매체에 따라, 의사소통의 목적에 따라, 의사소통의 장면(학교 안 장면)에 따라, 참여자의 수에 따라, 언어형식의 단위에 따라 다양하게 설정될 수 있다. 본 조사는 중장기 연구를 대비한 기초연구로서 ‘청소년의 구어 문화’를 중심으로 조사를 수행해야 하므로, 구어 문화와 문어 문화의 구분이 1차적인 하위 항목을 구성하게 된다.

<표 III-1> 언어생활 분류 기준

분류 기준	하위 요소
언어의 단위에 따라	<ul style="list-style-type: none"> <li>언어표현(음운·어휘·통사 층위)</li> <li>언어활동(화행·담화 층위)</li> </ul>
의사소통 장면(학교 안 장면)에 따라	<ul style="list-style-type: none"> <li>공적 장면(학교 안 장면)</li> <li>사적 장면(학교 밖 장면)</li> </ul>
표현 수단에 따라	<ul style="list-style-type: none"> <li>구어</li> <li>문어</li> <li>매체</li> </ul>
활동의 성격에 따라	<ul style="list-style-type: none"> <li>표현: 쓰기, 말하기</li> <li>이해: 읽기, 듣기</li> </ul>
의사소통 목적에 따라	<ul style="list-style-type: none"> <li>실득하기</li> <li>정보 전달하기</li> <li>관계 형성하기</li> <li>정서 표현하기</li> </ul>

설정된 하위 항목은 귀납적 방식으로 언중들의 일상적인 언어생활의 실태가 자연스럽게 포괄적으로 구현되는지를 검토함으로써 얻을 수 있다. 또한 아래 표와 같이 중장기 연구를 대비하여 언어문화 전반에 대한 조사의 범위를 설정하고, 기초 연구를 위한 범위를 선정하였다.

<표 III-2> 중장기 연구에서의 언어문화 조사 범위

분류		영역		세부 내용		
언어 생활	언어 표현	매체	어휘·통사	통신어, 줄임말, 외계어(문법과피)		
		문어	어휘·통사	비속어, 구어체 혼용, 비문		
		구어	어휘·통사	비속어, 욕설, 유행어, 은어, 호칭어, 존대법		
	언어 활동	매체	인터넷·대중매체		블로그, 온라인카페, 인터넷채팅, 온라인신문 손수제작물(UCC), 텔레비전, 영화, 팟캐스트,	
		읽기	학교 안	교과서 읽기, 보조교재 읽기		
			학교 밖	도서, 편지, 잡지, 만화책, 전자책,		
		쓰기	학교 안	활동지, 공책정리, 쓰기과제		
			학교 밖	학습지, 일기, 편지, 메모, 논술, 수필		
		구어	말하기 듣기	학교 안	질의하기, 대답하기, 발표, 토론, 토의, 강연	
				학교 밖	정보 알려주기, 이야기하기, 의견표현하기 고민, 위로, 감사, 사과, 농담, 비난	

위의 조사 범주 가운데 지금까지 거의 연구되지 않았고, 하위문화로서 청소년 문화의 특성을 직접적으로 포착할 수 있는 구어 언어활동을 중심으로 선정하여 연구를 진행하였다. 그리고 전문가 협의회를 통해 구어 언어 가운데에서도 청소년의 언어문화를 형성하는 삶의 맥락을 다양하게 포착하면서도 각 장면에서 가장 전형적인 의사소통의 실태를 포착할 수 있는 담화유형을 선정하였다. 이를 표로 제시하면 아래와 같다.

<표 III-3> 기초 연구에서의 언어문화 조사 범위

영역	장면	담화 유형	상호작용 유형	참여자	언어생활	
					활동	표현
말하기 듣기	학교 안	질문	일대다	교사, 급우	1) 참여 빈도/시간 2) 참여 방식 3) 참여 화제	(욕설·비속어) 1) 사용 정도 2) 사용 방식
		발표	일대다	교사, 급우		
	학교 밖	대화	일대일	또래 가족		
			다대다	또래 가족		
매체	학교 밖	채팅	일대일	또래 가족	1) 매체 참여 시간 2) 매체 참여 방식 3) 매체 참여 화제	
			다대다	또래 가족		
				또래 가족		

(2) 언어의식에 대한 조사 항목

언어의식에 대한 연구는 제2언어 교육, 또는 외국어 교육 분야에서 가장 활발하게 논의되었다. 대표적으로 모란(Moran 2004)에서는 언어의식의 하위 요소를 구분하여 그 것들이 교육적 실천에서 갖는 함의를 논의하였다. 그의 분류에 따르면 언어의식의 하위 요소는 '사고'의 하위 유형인 인식, 가치, 신념, 태도 등으로 구분할 수 있다. '인식'이 가장 목시적인 사고의 유형이고, 태도로 갈수록 명시적으로 드러나는 성격을 보인다.

언어문화적 차원에서 언어에 대한 인식과 태도에 대한 연구는 주로 사회언어학 분야에서 특정 문화권에 존재하는 다양한 언어와 언어행위에 대한 사용자의 인식을 물음으로써 그 언어가 가지는 힘(power)과 언어사용자의 사회적 정체성(identity)이 어떻게 구성되는지를 주로 다룬다.

이러한 맥락에서 파솔드(Fasold 1984)는 언어 태도의 대상을 언어 자체에 대한 태도뿐만 아니라, 언어 사용자에 대한 태도, 언어 행동에 대한 태도로 구분하고 있다. 여기에서 '태도'는 모란(Moran 2004)에서 논의한 인식, 가치, 태도의 범주를 포괄하는 의미이다. 개릿(Garrett 2010)에서도 언어에 대한 태도를 인지적 인식, 정의적 감정, 행동적 실행의 영역으로 구분하여 논의하고 있다. 특히 합리적 행위를 유도하는 인식과 태도로 1) 행위의 결과에 대한 믿음 2) 결과에 대한 평가 3) 다른 사람들이 그 행위를 바라보는 시각에 대한 믿음 4) 그러한 견해를 갖게 된 동기를 제시하여 실천에 영향을 줄 수 있는 의식의 차원을 규정하고 있다는 점에서 주목할 수 있다.

국내에서는 김시정(2011)에서 국어의식의 개념, 유형 및 특징 등을 의식이론의 관점에서 정립하여 국어교육적 함의를 찾고자 하였다. 이 연구에서는 국어의식을 인지적, 정의적, 의향적 요소로 구분하고 있다. 인지적 요소는 국어인식을 가능하게 하는 것으로 국어에 대한 인식과 주제인 나와의 관계에 대한 견해로 이루어지고, 정의적 요소는 국어의 인식에 수반되는 감정으로 대상에 대한 느낌과 평가를 포괄하는 판단으로 보았으며, 의향적 요소는 국어 행위에 대한 의식의 방향으로 파악하였다.

본 연구에서 청소년 언어문화 가운데 표현의 차원에서는 '비속어'와 '욕설'만을 대상으로 실태를 조사한다. 이에 언어의식의 하위 범주를 구성함에 있어 비속어와 욕설 현상에 대한 언어의식을 포착하는 데 중점을 두고 파솔드(Fasold 1984)의 견해를 기본적으로 차용하여 언어의식의 대상을 언어, 언어사용자, 언어 행동으로 보되, 모란(Moran 2004)에서 태도와 인식을 구분하는 논의에 따라 언어 자체에 대한 태도로서 언어 사용의 규범성에 대한 인식, 욕설 사용자에 대한 인식, 욕설 행위에 대한 태도를 포함하고자 하였다.

한편 언어활동에 대한 인식과 태도 범주를 설정함에 있어 가장 기본적인 이론적 배경이 되고 있는 분야는 문식성 연구이다. 문식성 교육 분야에서는 전통적으로 인식과 태도를 학습 동기의 차원에서 주로 연구해 왔고, 이를 하나의 문화적 차원에서 접근하고 있는 연구를 찾아보기는 어렵다. 최근에 정혜승 외(2014)에서 이루어진 학교 밖 문식성에 대한 연구에서는 학생들의 언어생활이 이루어지는 장면을 학교 밖, 가정까지 포괄하고, 가치, 즐거움, 효능감과 같은 인식과 태도의 범주가 실제 활동이 미치는 영향을 분석함으로써 학생들의 '문식성' 활동에 대한 총체적인 이해를 도모할 수 있었다.

선행연구를 검토하였을 때 '언어표현' 차원에서의 조사나 연구에서는 청소년 언어에 대한

‘인식’이, ‘언어활동’ 차원에서의 연구는 ‘태도’를 언어(수행)에 영향을 주는 요인으로 설정해왔음을 확인할 수 있다. 이에 사고의 가장 목시적인 유형인 ‘인식’과 가장 명시적인 유형의 ‘태도’를 언어의식의 하위 요소로 설정하고, 사회언어학과 문식성 연구 분야에서의 논의를 참고해 다음과 같이 언어의식에 대한 조사 범위를 확정하였다.

<표 III-4> 언어의식 조사 범위

언어의식	언어활동	인식	<ul style="list-style-type: none"> <li>중요성</li> <li>언어활동 참여·미참여의 이유</li> </ul>
		태도	<ul style="list-style-type: none"> <li>즐거움</li> <li>효능감</li> </ul>
	언어표현	인식	<ul style="list-style-type: none"> <li>다른 사람의 언어표현에 대한 인식</li> <li>사용·미사용의 이유</li> </ul>
		태도	<ul style="list-style-type: none"> <li>규범적 사용에 대한 태도</li> </ul>

## 2) 설문 문항 설계

설문은 크게 여섯 영역으로 이루어진다.

제1영역: 청소년의 말하기·듣기 활동 실태

제2영역: 청소년의 언어표현 사용 실태

제3영역: 청소년의 말하기·듣기 활동에 대한 인식 및 태도

제4영역: 청소년의 언어표현에 대한 인식 및 태도

제5영역: 개인적 변인

제6영역: 환경적 변인

설문 문항 설계도는 <표III-5>, <표III-6>, <표III-7>과 같다. <표III-5>는 언어활동 설문 문항 설계도이며 제1영역과 제2영역을 다루고 있다. <표III-6>은 언어표현 설문 문항 설계도이며 제2영역과 제4영역을 다루고 있다. 마지막으로 <표III-7>은 영향 요인 설문 문항 설계도이며 제5영역과 제6영역을 다루고 있다.

<표 III-5> 언어활동 설문 문항 설계도

분류						해당 문항
언어활동	학교 밖 말하기 듣기	대화	실태	참여 시간	어머니	1-1
					아버지	1-2
					친구	1-3
					선생님	1-4
				적극성	어머니	3-1
					아버지	3-2
					친한 친구	3-3
			화제	친하지 않은 친구	3-4	
				선생님	3-5	
				어머니	4	
			대화 상대	아버지	5	
				친구	6	
				걱정과 고민	7	
			의식	인식	중요성	친한 친구
	친하지 않은 친구	2-2				
	어머니	2-3				
	아버지	2-4				
	태도	즐거움		친한 친구	2-5	
				친하지 않은 친구	2-6	
				어머니	2-7	
				아버지	2-8	
		효능감		친한 친구	2-9	
				친하지 않은 친구	2-10	
				어머니	2-11	
아버지				2-12		
학교 안 말하기 듣기	질문	실태	참여 빈도		9	
				참여 이유	정보성	자신의 이해
			정보성		학년 아이들의 이해	11-2
			관계성		부모와 교사의 지도	11-3
			관계성		학년 아이들의 소극성	11-4
			개인적 성향		대중적 말하기에 대한 선호	11-5
			참여	정보성	자신의 이해	10-1

분류						해당 문항
매체	발표	안 하는 이유	정보성	학급 아이들의 이해	10-2	
			관계성	교사의 수업 방식	10-3	
			관계성	학급 아이들의 소극성	10-4	
			개인적 성향	대중적 말하기에 대한 비선호	10-5	
			의식	인식	중요성	8-1
		태도	즐거움	8-2		
		효능감		8-3		
		적극성		12		
		참여 이유	정보성	자신의 이해	13-1	
			정보성	학급 아이들의 이해	13-2	
			관계성	부모와 교사의 지도	13-3	
			관계성	학급 아이들의 적극성	13-4	
			개인적 성향	대중적 말하기에 대한 선호	13-5	
			참여 안 하는 이유	정보성	자신의 이해	14-1
				관계성	교사의 수업 방식	14-2
	관계성			부모의 지도	14-3	
	관계성	학급 아이들의 소극성		14-4		
	관계성	학급 아이들의 평가 의식	14-5			
	개인적 성향	발표에 대한 나쁜 기억	14-6			
	개인적 성향	대중적 말하기에 대한 비선호	14-7			
	의식	인식	중요성	8-4		
		태도	즐거움	8-5		
			효능감	8-6		
	온라인 채팅	실태	참여 시간	일대일 채팅	15-1	
				일대다 채팅	15-2	
				게임 채팅	15-3	
			적극성	일대일 채팅	17-1	
일대다 채팅				17-2		
화제				일대일 채팅	18	
일대다 채팅		19				
의식		인식	중요성	일대일 채팅	16-1	
				일대다 채팅	16-2	
				일대일 채팅	16-3	
		태도	즐거움	일대다 채팅	16-4	
				일대일 채팅	16-5	
	효능감		일대다 채팅	16-6		

<표 III-6> 언어표현 설문 문항 설계도

분류						해당 문항
언어표현	욕·비속어	실태	사용 빈도			21
			사용 이유			22
			사용 안 하는 이유			23
		의식	인식	타인의 사용	학생들	20-1
					어른들	20-2
					텔레비전 오락프로그램	20-3
	게임 채팅을 하는 사람들	20-4				
	태도	규범성	학생들	20-5		
			어른들	20-6		
			텔레비전 오락프로그램	20-7		
게임 채팅을 하는 사람들			20-8			

<표 III-7> 영향 요인 설문 문항 설계도

분류					해당 문항	
영향요인	상황 요인	텔레비전 시청 시간			24	
		게임 시간			25	
		말하기 활동 경험			26	
	개인적 요인	자아존중감	긍정적 자아 인식		28-1, 28-2, 28-3	
				또래동조성	중립적	29-1, 29-3
					일탈적	29-2, 29-4
		관계적 요인	어머니의 의사소통 방식		개방적	

분류				해당 문항
인구사회학적 요인	아버지의 의사소통 방식	개방적		35-1, 35-2, 35-3, 35-4
	어머니의 언어 사용 및 태도	관심	태도	33-1
			능력	33-2
		통계	태도	33-3
			언어표현	33-4
	사용	비속어	33-5	
		아버지의 언어 사용 및 태도	관심	태도
	능력			36-2
	통계		태도	36-3
			언어표현	36-4
	사용	비속어	36-5	
		친구의 언어 사용 및 태도	관심	태도
	능력			31-2
	통계		태도	31-3
			언어표현	31-4
	사용	비속어	31-5	
		교사의 언어 사용 및 태도	관심	태도
	능력			30-2
	통계		태도	30-3
			언어표현	30-4
성별			표지	
나이	학년		표지	
가족 구성			27	
어머니 교육 수준			34	
아버지 교육 수준			37	

### 3) 표본 선정

기초 연구에서는 연령과 지역을 기준으로 조사 할당 표를 선정하며, 성별은 연성 할당 (soft quota) 방식으로 각 할당 표에서 일정 비율을 조사하도록 설계하였다. 지역 변인의 경우 연구의 규모, 기간, 예산 등을 고려해 여러 지역을 선정하기보다, 도시 지역 가운데 사회경제적 수준에서 다양한 계층이 사는 지역을 선정하고자 하였다. 그리고 해당 지역 내에서 학업 성취도상의 차이를 고려해 학교를 선정하고, 해당 학교에서 평균적인 학업성취를 보이는 학급을 조사 대상으로 최종 선정하였다.

선택된 학급에 본 연구의 연구원이 직접 방문하여 학생들을 대상으로 본 연구의 취지 및 설문 조사의 목적에 대한 설명을 하고 이에 동의한 경우에 한하여 설문 조사를 실시하였다. 동의 과정에 학교장이나 교사가 영향을 미치지 않도록 유의하였다.

이에 서울 시내에 있는 공립학교 가운데 비슷한 여건의 지역 안에서 남녀공학인 학교를 대상으로 동질적으로 전국 평균에 가까운 학업성취수준을 보이는 초·중·고등학교를 선정하였다. 선정된 학교는 동질적인 지역에 있는 학교급별로 한 학교씩 선택하였다.

<표 III-8> 표집 대상 학교

학교급	구분	국가 수준 학업성취도 평가 보통 학력 이상 비율	
		전국	선정 학교
초등학교1)		84.7	85.7
중학교		87.3	84.8
고등학교		86.5	88.2

<표 III-9> 설문 조사 학년별 참여자 수

구분	초4		초5		초6		중1		중2		중3		고1	
	남	여	남	여	남	여	남	여	남	여	남	여	남	여
학생 수	24	19	27	20	19	23	28	27	27	25	29	30	33	30
	43		47		42		55		52		59		63	
	361													

## 2. 설문 조사 결과 분석

### 1) 분석의 방법

이 연구에서는 먼저 학년과 성별에 따른 청소년의 언어생활 양상의 차이를 탐색하기 위하여 분산분석(Analysis of Variance)을 실시하였고, 추가적으로 집단 간 차이의 소재를 밝히기 위한 목적으로 터키(Turkey) 사후 분석 방법을 적용하였다. 다음으로, 청소년의 개인적·환경적 요인이 청소년의 구어 언어생활 양상에 미치는 효과를 탐색하기 위하

1) 초등학교의 경우 2012년 이후 국가 수준 학업성취도 평가가 폐지되어, 그 당시 결과를 기준으로 삼았다.

어 회귀분석(Regression Analysis)을 실시하였다. 각 분석에서 유의도 수준은 .01 또는 .05로 설정하였다.

## 2) 빈도 및 차이 분석 결과

학생용 설문은 초·중·고 각각 1개교 2학급을 선정하여 초등학교 4학년부터 고등학교 1학년까지 362명에게 설문을 실시하였고, 그 가운데 지체장애가 있어 설문의 내용 이해와 응답에 어려움이 있는 5학년 학생 1명을 제외한 361명의 설문을 대상으로 결과를 분석하였다.

<표 III-10> 학교별 학생 응답자 수

학교명	학년	빈도(명)	비율(%)
초등학교(관악구)	4학년-6학년	132	36.6
중학교(관악구)	1학년-3학년	166	46.0
고등학교(구로구)	1학년	63	17.4
합계		361	100.0

초등 4학년부터 고등 1학년까지 학년별 인원은 학급 정원의 차이에 따라 초등학생이 중고등학생에 비해 다소 응답자가 적지만 전체적으로는 비교적 고르게 분포되어 있고, 성별 또한 고르게 분포되어 있었다.

<표 III-11> 학년별·성별 학생 응답자 수

구분		빈도(명)	비율(%)	
학년	초등학교	4학년	43	11.9
		5학년	47	13.0
		6학년	42	11.6
	중학교	1학년	55	15.2
		2학년	52	14.4
		3학년	59	16.3
	고등학교	1학년	63	17.6
합계		361	100.0	
성별	남	187	51.8	
	여	174	48.2	
	합계	361	100.0	

함께 살고 있는 가족을 조사한 결과, 조사 대상의 90% 이상이 부모와 함께 살고 있고, 80% 정도의 학생이 형제자매와 함께 살고 있었다.

<표 III-12> 함께 사는 가족

가족	빈도(명)	비율(%)	케이스 퍼센트
할머니	51	4.9	16.1
할아버지	37	3.5	11.8
엄마	335	31.9	94.1
아빠	325	30.9	92.1
형제자매	276	26.3	80.5
기타	26	2.5	8.4
합계	1050	100	303

설문은 크게 1) 청소년의 수업 시간 외 말하기·듣기 생활 및 의식, 2) 청소년의 수업 시간 말하기·듣기 생활 및 의식, 3) 청소년의 채팅 생활과 의식, 4) 청소년이 비속어의 사용과 의식, 5) 개인적 요인과 6) 환경적 요인의 여섯 부분으로 구성되어 있다.

### (1) 청소년의 언어생활과 언어의식

#### ㉠ 수업 외 시간에 하는 말하기·듣기 활동 및 의식

#### ㉡ 대화 시간

#### ○ 전체

청소년이 하루 동안 대화 상대에 따라 얼마나 많은 시간 동안 대화를 하는지를 알아보기 위해 하루를 기준으로 하루 평균 시간을 직접 기입하도록 하였다. 이때, 시간 계산은 주말과 주중을 구분하였고, 각각 5와 2로 나누어 답하도록 안내하였다. 응답 처리 시 수업 시간이 가장 짧은 초등 4학년의 학교 수업 시간과 일일 수면 시간을 고려하여 주중은 720분(12시간), 주말은 840분(14시간) 이상의 값은 결측치로 처리하였다.

<표 III-13> 대상에 따른 수업 외 시간 하루 평균 대화 시간

대상	평균	표준편차	빈도(명)	최솟값	최댓값	F
어머니	129.2	114.8	349	0	622.8	178.048**
아버지	87.3	94.8	347	0	600	
친구	139.4	111.5	347	0	685.86	
선생님	24.8	46.0	350	0	611	

\*p<.05, \*\*p<.01

학생들은 친구와 평균 대화 시간이 2시간 20여 분으로 가장 길고, 어머니와는 2시간 10여 분으로 그 다음으로 많은 시간 대화를 나누고 있는 것으로 나타났다. 아버지와의 대화 시간은 어머니와 42분 정도로 격차가 크다. 하루 평균 대화 시간에서 대화 대상 간 차이가 유의하게 나타났다. 모든 대상에서 표준편차가 크고 최솟값과 최댓값의 차이도 커서 학생들 간 대화 시간에서 개인 차이가 큰 것으로 나타났다.

○ 성별

<표 III-14> 성별 대상에 따른 수업 시간 외 하루 평균 대화 시간

대상	성별	평균	표준편차	빈도(명)	최솟값	최댓값	T
어머니	남	130.9	125.7	178	0	622.8	0.273
	여	127.5	102.6	171	0	518.6	
아버지	남	93.2	97.4	176	0	554.7	1.182
	여	81.2	91.9	171	0	600.0	
친구	남	139.4	118.9	176	0	685.86	-0.016
	여	139.5	103.85	171	0	505.7	
선생님	남	29.1	60.1	177	0	611	1.737
	여	20.5	23.9	173	0	180	

\*p<.05, \*\*p<.01

모든 대상에 대한 대화 시간에서 남녀 집단 간에 차이가 유의하지 않은 것으로 나타났다. 다만 선생님과의 대화에서 남학생이 여학생보다 편차가 컸고, 대화 시간은 남학생이 여학생보다 9.1분 정도 더 많이 나누는 것으로 나타났다.

○ 학년별

<표 III-15> 학년별 하루 평균 어머니와의 대화 시간

학년	평균	표준편차	빈도(명)	최솟값	최댓값	F
초4	181.3	168.7	41	0	622.86	2.577*
초5	137.4	131.9	47	0	518.57	
초6	107.9	106.4	39	0	548.5	
중1	108.3	88.4	55	0	340.0	
중2	157.7	107.1	50	0	445.7	
중3	99.8	101.7	54	0	462.8	
고1	122.1	84.9	62	5	360	

\*p<.05, \*\*p<.01

하루 평균 어머니와의 대화 시간은 초등학교 4학년 때 약 3시간 정도로 가장 길다가, 초등학교 6학년 때 1시간 48분 정도로 급격히 줄어들고 응답자 간 편차도 다소 줄어든다. 중2 때 다시 2시간 38분 정도로 50분 정도 대화 시간이 길어졌다가 중3이 되었을 때 가장 짧은 대화 시간을 갖는 것으로 나타났다. 중2 때 대화 시간이 길어지는 이유는 위 표만으로는 파악하기 어렵다. 일반적으로 중2는 사춘기의 특징이 가장 두드러지게 나타나는 학년으로 인식되어 왔기에 이러한 발달적 특성과 관련지어 이해할 수도 있고, 표집된 중2 집단의 성향으로 볼 수도 있기 때문에 질적 면담 등의 방법을 통해 더 면밀히 살펴볼 필요가 있다.

모든 학년에서 응답자 간의 편차는 매우 크다. 사후 검정 결과 하루 평균 어머니와의 대화 시간은 “초4>중3, 초6, 중1” 순으로 집단 간에 유의한 차이가 있는 것으로 나타났다.2)

<표 III-16> 학년별 하루 평균 아버지와의 대화 시간

학년	평균	표준편차	빈도(명)	최솟값	최댓값	F
초4	116.6	120.3	41	0	554.7	1.691
초5	89.9	87.9	47	0	351.4	
초6	58.4	61.0	38	0	234.3	
중1	73.3	81.4	55	0	371.4	
중2	98.9	75.1	50	4.3	300	
중3	80.3	118.3	54	0	600	
고1	94.2	97.1	61	0	522.7	

\*p<.05, \*\*p<.01

하루 평균 아버지와의 대화 시간은 초등학교 4학년에서 2시간 정도로 가장 길고, 고학년으로 갈수록 줄어들어 초등학교 6학년 때는 1시간 정도로 가장 짧은 대화 시간을 갖는 것으로 나타났다. 어머니와의 대화 시간과 마찬가지로 중학교 2학년 때 1시간 반 정도로 대화 시간이 조금 길어졌다가 중3 때는 20분 정도 대화 시간이 짧게 나타났다. 아버지와의 대화 시간은 통계적으로 학년 간에 유의한 차이는 없는 것으로 나타났다.

<표 III-17> 학년별 수업 시간 외 하루 평균 친구와의 대화 시간

학년	평균	표준편차	빈도(명)	최솟값	최댓값	F
초4	108.0	132.1	41	2.14	685.8	3.748**
초5	101.9	89.9	47	2.86	394.3	
초6	132.9	117.2	39	5	548.6	
중1	140.1	108.8	55	2.86	480	
중2	191.9	135.2	50	19.3	668.6	
중3	133.4	88.5	54	0	394.3	
고1	157.4	90.9	60	30	488.6	

\*p<.05, \*\*p<.01

하루 평균 수업 시간 외 친구와의 대화 시간은 초등학교 4학년과 5학년 때 각각 1시간 28분, 1시간 22분으로 가장 짧고, 초등학교 6학년 때 2시간 13분으로 급격히 늘어나고, 중학교 2학년 때 3시간 12분으로 가장 긴 대화 시간을 갖는 것으로 나타났다. 중학교 3학년 때는 초등학교 6학년 때의 수준인 2시간 10여 분으로 대화 시간이 줄어들었다가, 고등학교 1학년 때 다시 길어지는 것으로 나타났다. 친구와의 대화 시간은 통계적으로 “초5, 초4>중2” 순으로 집단 간에 매우 유의한 차이가 있는 것으로 나타났다.

2) 중3, 초6, 중1 집단은 대화 시간의 차이가 없는 동질집단인 것으로 나타났다. 초4는 중3, 초6, 중1 집단보다 대화 시간이 유의하게 적은 이질집단이었다. 동질집단일 경우 쉼표(,), 이질집단일 경우 부등호(>)를 사용하였다.



<표 III-18> 학년별 수업 시간 외 하루 평균 선생님과의 대화 시간

학년	평균	표준편차	빈도(명)	최솟값	최댓값	F
초4	40.0	97.8	41	0	611	1.094
초5	19.7	21.4	46	0	90	
초6	27.9	51.3	40	0	300	
중1	19.9	42.1	55	0	300	
중2	24.8	26.1	50	0	120	
중3	18.2	19.6	57	0	60	
고1	27.2	33.6	61	0	180	

\*p<.05, \*\*p<.01

수업 시간 외 하루 평균 선생님과의 대화 시간은 초4>초6>고1>중2>초5>중3의 순으로 나타났고, 학년의 변화에 따른 뚜렷한 추이가 나타나지 않았다. 이러한 추이가 나타나지 않는 이유는 학교의 분위기나 담임선생님의 성향에 따라 대화 시간이 달라질 수 있고, 질문에서 '수업 외 시간'으로 명시했음에도 응답 시 이러한 조건을 충분히 고려하지 않은 응답이 상당수 포함되었기 때문으로 보인다.

㉔ 대화에 대한 인식

'대화를 하는 것이 중요하다'는 대화의 중요성에 대한 인식, '대화를 하는 것이 즐겁다'와 '대화를 잘할 수 있다'는 각각 대화의 즐거움과 효능감으로 대화에 대한 태도와 관련된다. 각각 대화 상대를 친한 친구와 친하지 않은 친구, 어머니, 아버지로 구분해 질문하였다. 5점 척도로, 최솟값은 '전혀 그렇지 않다', 최댓값은 '매우 그렇다'이다. 제시된 대화에 대한 생각에 얼마나 동의하는지 묻은 질문에 대한 응답은 아래와 같다.

○ 전체

<표 III-19> 대화에 대한 인식 I

구분	중요성	즐거움	효능감
평균	4.1	3.9	4.1
표준편차	0.6	0.6	0.6
빈도(명)	337	331	333

대화의 중요성, 즐거움, 효능감 모두 '대체로 그렇다'에 해당하는 4점대 평균으로 학생들은 대체로 대화가 중요하고, 즐겁고, 잘할 수 있다고 생각하는 것으로 나타났다. 대화의 중요성, 효능감에 비해 즐거움이 다소 낮은 점수를 나타냈다.

<표 III-20> 대화에 대한 인식 II

구분	중요성				즐거움				효능감			
	친한 친구	친하지 않은 친구	어머니	아버지	친한 친구	친하지 않은 친구	어머니	아버지	친한 친구	친하지 않은 친구	어머니	아버지
평균	4.4	3.3	4.5	4.3	4.7	3.0	4.1	4.0	4.6	3.2	4.4	4.2
표준편차	0.7	0.9	0.8	1.0	0.6	1.0	1.0	1.0	0.7	1.1	0.9	1.0
빈도(명)	356	347	352	351	356	345	352	347	356	344	352	349

대화 상대에 따른 대화의 중요성은 어머니>친한 친구>아버지>친하지 않은 친구의 순으로 평균이 높게 나타나 어머니와의 대화를 중요하게 여기는 정도가 가장 큰 것으로 드러났다. 대화의 즐거움과 효능감은 친한 친구>어머니>아버지>친하지 않은 친구의 순으로 평균이 높게 나타났고, 친한 친구와의 대화를 가장 즐겁고 잘하는 것으로 여기는 것으로 나타났다. 아버지와와의 대화보다 어머니와의 대화에서 중요성, 즐거움, 효능감이 모두 다소 높게 나타났고, 친한 친구와 친하지 않은 친구와는 세 항목 모두 격차가 매우 컸고, 특히 즐거움에서 그 격차가 가장 크게 나타났다.

○ 성별

<표 III-21> 성별 대화에 대한 인식 I

구분	중요성	즐거움	효능감	
남	평균	4.1	3.9	4.1
	표준편차	0.6	0.7	0.7
	빈도(명)	173	167	170
여	평균	4.1	4.0	4.2
	표준편차	0.6	0.6	0.6
	빈도(명)	164	164	163
T	0.110	-1.786	-1.278	

\*p<.05, \*\*p<.01

대화의 중요성, 즐거움, 효능감에서 남녀 모두 4점대의 비슷한 평균을 보인 가운데, 여학생이 남학생보다 즐거움과 효능감에서 다소 높게 나타났다. 통계적으로 전체 대상에 대한 생각에서 남녀 집단 간에는 유의한 차이가 없는 것으로 나타났다.

<표 III-22> 성별 대화에 대한 의식II

구분	중요성				즐거움				효능감				
	친한 친구	친하지 않은 친구	어머니	아버지	친한 친구	친하지 않은 친구	어머니	아버지	친한 친구	친하지 않은 친구	어머니	아버지	
남	평균	4.4	3.4	4.5	4.3	4.6	3.0	4.0	3.9	4.5	3.2	4.3	4.2
	표준편차	0.8	1.0	0.8	0.9	0.6	1.0	1.0	1.0	0.7	1.1	0.9	1.0
	빈도(명)	184	178	179	183	184	174	179	181	183	177	179	181
여	평균	4.5	3.3	4.4	4.2	4.7	3.0	4.3	4.0	4.7	3.3	4.4	4.2
	표준편차	0.7	0.9	0.8	1.0	0.6	1.0	0.9	1.0	0.6	1.0	0.9	1.0
	빈도(명)	172	169	173	168	172	171	173	166	173	167	173	168
T		-1.934	1.162	0.190	1.052	-1.385	10.268	-2.196*	-0.767	-1.839	-1.107	-1.050	-0.070

\*p<.05, \*\*p<.01

대화의 중요성과 효능감의 경우 친하지 않은 친구와의 대화를 제외하고 남녀 모두 평균 4점 이상으로 나타났고, 즐거움의 경우 남녀 모두 중요성과 효능감에 비해 점수가 낮고 남학생은 아버지와의 대화에서 3.9점으로 4점에 다소 미치지 못했다. 친하지 않은 친구와의 대화의 경우 중요성, 즐거움, 효능감 모두 '보통이다'에 해당하는 3점대에 해당하는 평균으로 남학생보다 여학생의 경우 친한 친구와의 대화와 비교했을 때 그 격차가 다소 더 큰 것으로 나타났다. 통계적으로 '나는 어머니와 대화를 하는 것이 즐겁다'에 대한 응답에서 남녀 집단 간에 유의한 차이가 있는 것으로 나타났다.

○ 학년별

<표 III-23> 학년별 대화에 대한 의식 I

구분	중요성	즐거움	효능감	
초4	평균	4.4	4.3	4.3
	표준편차	0.5	0.6	0.6
	빈도(명)	41	41	40
초5	평균	4.3	4.1	4.3
	표준편차	0.6	0.6	0.5
	빈도(명)	45	43	44
초6	평균	4.1	3.9	4.1
	표준편차	0.7	0.6	0.6
	빈도(명)	42	39	39
중1	평균	4.1	3.9	4.1
	표준편차	0.6	0.6	0.6
	빈도(명)	51	49	51
중2	평균	4.0	3.8	4.0
	표준편차	0.6	0.6	0.7
	빈도(명)	47	48	47
중3	평균	4.0	3.8	3.9
	표준편차	0.6	0.7	0.7
	빈도(명)	53	54	53
고1	평균	4.1	3.9	4.0
	표준편차	0.7	0.7	0.7
	빈도(명)	57	56	58
F	2.279*	3.684**	3.050**	

\*p<.05, \*\*p<.01

학년이 올라갈수록 대화의 중요성, 즐거움, 효능감 모두 조금씩 평균이 낮아지다 고1이 되어 다소 높아지는 경향을 보였다. 대화의 중요성은 4.4에서 4.0까지, 대화의 즐거움은 4.3에서 3.8까지, 대화의 효능감은 4.3에서 3.9까지 점차 평균이 낮아지는 것으로 나타났다.

세 항목 모두 통계적으로 학년 간 차이가 유의한 것으로 나타났다. 항목별로 대화의 중요성은 전체적으로만 집단 간 유의한 차이가 있는 것으로 나타났다. 대화의 즐거움에서는 “초4>중2, 중3” 순으로, 대화의 효능감에서 “초4, 초5>중3” 순으로 매우 유의한 차이가 있는 것으로 나타났다.

<표 III-24> 학년별 대화에 대한 의식II

구분		중요성				즐거움				효능감			
		친한 친구	친하지 않은 친구	어머니	아버지	친한 친구	친하지 않은 친구	어머니	아버지	친한 친구	친하지 않은 친구	어머니	아버지
초4	평균	4.4	3.6	4.8	4.7	4.8	3.2	4.7	4.5	4.7	3.5	4.8	4.4
	표준편차	0.8	1.1	0.5	0.5	0.5	1.2	0.6	0.9	0.5	1.2	0.6	1.0
	빈도(명)	41	41	41	41	41	41	41	41	41	40	41	41
초5	평균	4.4	3.5	4.8	4.4	4.7	3.1	4.4	4.2	4.7	3.3	4.8	4.6
	표준편차	0.8	1.0	0.5	1.1	0.6	1.2	0.9	1.0	0.5	1.1	0.6	0.8
	빈도(명)	47	47	45	47	47	46	45	46	47	47	45	46
초6	평균	4.3	3.2	4.4	4.4	4.7	2.9	4.1	4.0	4.6	3.2	4.3	4.2
	표준편차	0.9	1.0	1.0	1.0	0.7	1.0	1.0	1.1	0.7	0.8	1.0	1.0
	빈도(명)	42	42	42	42	41	41	42	40	42	40	42	41
중1	평균	4.5	3.4	4.5	4.2	4.7	2.9	4.2	4.0	4.5	3.2	4.4	4.1
	표준편차	0.7	0.9	0.7	0.9	0.5	1.0	0.9	1.0	0.7	1.0	0.8	0.9
	빈도(명)	55	53	54	53	55	52	54	53	55	53	54	53
중2	평균	4.5	3.1	4.3	4.1	4.6	2.9	4.0	3.8	4.6	3.1	4.1	4.1
	표준편차	0.7	0.9	0.9	1.0	0.6	0.8	0.9	1.0	0.6	1.0	1.1	1.0
	빈도(명)	51	49	49	51	51	50	49	51	51	49	49	51
중3	평균	4.5	3.3	4.2	3.9	4.4	3.0	3.8	3.6	4.5	3.2	4.1	3.9
	표준편차	0.6	0.9	0.8	1.1	0.8	1.0	1.1	1.1	0.8	1.1	0.9	1.0
	빈도(명)	58	56	59	57	59	57	59	56	58	56	59	56
고1	평균	4.4	3.3	4.3	4.3	4.6	3.1	4.0	3.9	4.5	3.3	4.3	4.0
	표준편차	0.7	0.9	0.8	0.8	0.6	1.0	0.9	0.9	0.7	1.1	0.9	1.0
	빈도(명)	62	59	62	60	62	58	62	60	62	59	62	61
	F	0.516	1.313	7.122**	6.437**	1.801	0.668	6.908**	3.561**	1.173	0.440	6.557**	3.272**

\*p<.05, \*\*p<.01

‘친한 친구와 대화를 하는 것’의 중요성, 즐거움, 효능감 모두 학년 간의 차이가 크지 않게 나타났다. 중요성은 초등학교 6학년 때 4.3으로 다소 낮고 중학교 1-3학년 모두 4.5로 유사한 인식을 유지하는 것으로 나타났다. 즐거움은 초등학교 4학년 때 4.8로 가장 높은 평균을 보이고, 학년이 올라갈수록 평균이 다소 낮아지는 경향을 보이면서 중3 때 4.4로 가장 낮은 평균을 나타냈다. 효능감의 경우도 초등학교 4학년 평균이 4.7이고, 이후는 4.5와 4.6 사이에서 평균이 분포되었다. ‘친한 친구와 대화를 하는 것’의 중요성, 즐거움, 효능감 모두 통계적으로 학년별로 유의한 차이를 보이지 않는 것으로 나타났다.

‘친하지 않은 친구와 대화를 하는 것’의 중요성, 즐거움, 효능감도 학년시간의 차이가 크지 않게 나타났다. 세 항목 모두 초등학교 4학년 때 각각 3.6, 3.2, 3.5로 가장 높은 평

균을 보이다가 학년이 올라갈수록 평균 점수가 낮아지는 경향을 보인다. 중요성의 경우 중학교 때 3.1로 가장 낮고, 즐거움의 경우 초6부터 중1까지 2.9로 ‘보통이다’에 해당하는 3점 미만의 평균 점수로까지 낮아졌다가 이후 다소 높아진다. 효능감의 경우도 학년이 올라갈수록 평균 점수가 낮아지고 중2 때 3.2로 가장 낮은 평균을 갖는 것으로 나타났다. ‘친하지 않은 친구와 대화를 하는 것’의 중요성, 즐거움, 효능감도 모두 통계적으로 학년 별로 유의한 차이를 보이지 않는 것으로 나타났다.

‘어머니와 대화를 하는 것’의 중요성, 즐거움, 효능감 모두 초4 때 4점대 후반의 평균으로 가장 높게 나타났고 이후 학년이 올라갈수록 평균이 낮아지며 중학교 3학년 때 평균이 가장 낮은 것으로 나타났다. 중요성은 초4 때 4.8에서 중3 때 4.2로, 즐거움은 초4 때 4.7에서 중3 때 3.8로, 효능감은 초4 때 4.8에서 중3 때 4.1로 평균이 낮아지는 것으로 나타났다. 대화의 중요성은 터키(Turkey) 사후 분석 결과 “초4, 초5>고1, 중2, 중3” 순으로, 즐거움은 “초4>초6, 고1, 중2, 중3” “초5>중3” 순으로, 효능감은 “초4, 초5>중2, 중3” 순으로 통계적으로 유의한 차이를 갖는 것으로 나타났다.

‘아버지와 대화를 하는 것’의 중요성, 즐거움, 효능감 모두 초4 때 4점대 중반의 평균으로 가장 높게 나타났고, ‘어머니와 대화’에 대한 결과와 마찬가지로 이후 학년이 올라갈수록 평균이 낮아지며 중학교 3학년 때 평균이 가장 낮은 것으로 나타났다. 대화의 중요성은 “초4>중1, 중2, 중3” 순으로, 즐거움은 “초4>중2, 중3”, “초5>중3” 순으로, 효능감은 “초5, 초4>중3” 순으로 통계적으로 유의한 차이를 가지는 것으로 나타났다.

㊤ 대화에서 말하기 적극성

학생들이 대화 상대에 따라 말하기에 대한 적극성이 어떻게 달라지는지를 알아보기 위해 말하기와 듣기의 상대적 비중을 준거로 삼아 ‘주로 말하는 편이다’부터 ‘대체로 말을 더 많이 한다’, ‘말하고 듣는 정도가 비슷하다’, ‘대체로 듣기를 더 많이 한다’, ‘주로 듣는 편이다’까지 5단계로 구분해 응답하게 하였다. 선택지에 ‘대화하지 않는다’를 포함해 대화 상대자별 대화를 하지 않아 ‘적극성’에 대한 판단이 불가능한 경우에 ‘대화하지 않는다’를 선택하도록 하였다. 아래는 그 결과를 가장 적극적인 경우에 해당하는 ‘주로 말하는 편이다’에 5점을 부여하고 단계가 낮아질수록 1점씩 낮은 점수를 부여해 평균을 낸 것이다.

○ 전체

<표 III-25> 대화 상대에 따른 말하기 적극성

구분	어머니	아버지	친한 친구	친하지 않은 친구	학교 선생님 (수업시간 외)
평균	3.5	3.1	3.5	2.6	2.6
표준편차	1.1	1.2	0.9	1.1	2.6
빈도(명)	352	341	357	330	337
F	60.751**				

\*p<.05, \*\*p<.01

말하기 적극성 평균을 보면 ‘말하고 듣는 정도가 비슷하다’에 해당하는 3점을 기준으로

볼 때, 어머니와 친한 친구와의 대화에서는 듣기보다 말하기를 조금 더 하는 반면, 친하지 않은 친구와 학교 선생님과의 대화에서는 말하기에 조금 더 소극적이라는 것을 알 수 있다. 그리고 어머니보다는 아버지와의 대화에서 더 소극적이고, 친구 간에는 친함의 정도에 따라 말하기 적극성이 큰 차이가 있는 것으로 나타났다. 학교 선생님과의 대화에서는 학생 간 편차가 큰 편으로 나타났다. ‘대화하지 않는다’의 경우 친하지 않은 친구, 학교 선생님, 아버지와의 대화에서 10명 내외의 응답이 있었고, 이는 결측으로 처리하였다.

○ 성별

<표 III-26> 성별 대화 상대에 따른 말하기 적극성

구분		어머니	아버지	친한 친구	친하지 않은 친구	학교 선생님 (수업시간 외)
남	평균	3.4	3.1	3.6	2.5	2.5
	표준편차	1.2	1.2	1.0	1.1	1.2
	빈도(명)	180	177	186	169	173
여	평균	3.6	3.2	3.3	2.7	2.8
	표준편차	1.0	1.2	0.8	1.1	3.5
	빈도(명)	173	165	172	162	165
T		-2.189*	-0.924	3.033**	-1.452	-1.111

\*p<.05, \*\*p<.01

‘친한 친구’를 제외하고 어머니, 아버지, 친하지 않은 친구, 학교 선생님과의 대화 모두에서 여학생이 남학생보다 더욱 적극적으로 말하기에 참여하고 있는 것으로 나타났다. ‘친한 친구’와의 대화에서는 남학생이 여학생보다 평균이 0.3 정도 높고, 통계적으로도 그 차이가 유의한 것으로 나타났다.

○ 학년별

<표 III-27> 학년별 대화 상대에 따른 말하기 적극성

구분		어머니	아버지	친한 친구	친하지 않은 친구	학교 선생님 (수업시간 외)
초4	평균	4.0	3.6	3.7	2.7	3.0
	표준편차	1.0	1.3	1.0	1.2	1.3
	빈도(명)	40	40	41	37	41
초5	평균	4.0	3.5	3.7	2.8	2.8
	표준편차	1.1	1.2	1.0	1.1	1.3
	빈도(명)	45	45	47	42	44
초6	평균	3.6	3.2	3.5	2.4	2.4
	표준편차	1.2	1.2	0.9	1.2	1.2
	빈도(명)	42	40	42	37	40
중1	평균	3.5	3.1	3.7	2.6	2.4
	표준편차	1.1	1.3	0.9	1.2	1.2
	빈도(명)	54	51	55	52	52
중2	평균	3.3	3.0	3.5	2.5	2.3
	표준편차	1.1	1.2	0.9	1.1	0.9
	빈도(명)	50	52	52	49	48
중3	평균	3.3	2.8	3.3	2.6	3
	표준편차	1.1	1.2	0.9	1.0	6.0
	빈도(명)	59	54	58	54	52
고1	평균	3.1	3.0	3.1	2.6	2.6
	표준편차	1.0	1.0	0.9	1.0	1.1
	빈도(명)	62	59	62	59	60
F		4.860**	2.655*	3.077**	0.702	0.596

\*p<.05, \*\*p<.01

어머니와 친한 친구와의 대화에서는 초4부터 고1까지 학년이 올라갈수록 대화 적극성에 대한 평균이 일관되게 하락하는 현상을 보였다. 아버지와의 대화에서도 고1에서 다소 상승하긴 했지만 학년이 높아질수록 말하기와 듣기의 정도가 비슷해지는 것으로 나타났다. 통계적으로 터키(Turkey) 사후 분석 결과 어머니와 대화할 때 “초5>중3, 중2, 고1”, “초4>중2, 고1” 순으로, 아버지와 대화할 때 “초4, 초5>중3” 순으로, 친한 친구와 대화할 때 “초5>고1” 순으로 적극성의 정도에서 유의한 차이가 있는 것으로 나타났다.

반면 친하지 않은 친구와 대화에서는 학년과 관계없이 말하기와 듣는 정도가 비슷하거나 대체로 듣기를 더 많이 하는 경향이 나타난다. 교사와의 대화에서는 초등의 경우 학년이 높아지면서 대화의 적극성이 낮아지다가 초6부터 중2까지 비슷한 정도를 유지하는 경향을 보이고 있다. 통계적으로는 그 차이가 유의하게 나타나지 않았다.

㉔ 대화 내용

○ 전체

대화 상대에 따른 대화 내용을 알아보기 위해 대화 상대로 어머니, 아버지, 친구를 구분하였고, 대화 내용으로 학생 자신과 관련하여 취향과 관심사, 공부와 학업을, 타인과 관련하여 주변 사람들에 대한 생각과 감정, 사회적인 문제로 구분하여 선택지를 제시하고 ‘가장 많이’ 나눈 대화 내용 하나를 선택하게 하였다. 이때 학생들의 이해를 돕기 위해 각 항목에 대한 예를 나열해 주었다. ‘주변 사람들에 대한 생각과 감정’에는 친구, 가족, 이성, 선생님 등을 제시하였으며, ‘사회적인 문제’는 정치, 경제, 교육, 복지, 사회의 이슈 등을, ‘취향과 관심사’에는 게임, 음악, 연예인, 음식, 옷, 외모, 운동 등을, ‘공부와 학업’에는 수업, 성적, 숙제, 진학 등을 예로 제시하였다.

<표 III-28> 대화 상대에 따른 대화 내용

대화 상대에 따른 대화 내용	어머니와 대화		아버지와 대화		친구와 대화	
	빈도 (명)	비율 (%)	빈도 (명)	비율 (%)	빈도 (명)	비율 (%)
주변 사람들에 대한 생각과 감정	134	39.8	63	18.2	97	28.4
사회적인 문제	16	4.7	44	12.7	2	0.6
취향과 관심사	55	16.3	82	23.7	215	63.0
공부와 학업	105	31.2	116	33.5	10	2.9
기타	27	8.0	41	11.8	17	5.0

‘어머니와의 대화’에서는 가장 많이 대화를 나누는 내용으로 ‘주변 사람들에 대한 생각과 감정>공부와 학업>취향과 관심사>기타>사회적인 문제’의 순으로 응답하였다. 기타에는 “다양하게”, “재미있는 이야기”, “노는 것에 대한 허락”, “오늘 있었던 일”, “일상생활”, “엄마가 만든 음식”, “뭐 먹을지” 등이 포함되었고, “대화 안 함”도 2명이 있었다.

‘아버지와의 대화’에서는 ‘공부와 학업>취향과 관심사>주변 사람들에 대한 생각과 감정>사회적인 문제>기타’의 순으로 어머니와의 대화내용과 차이가 컸다. 기타에는 “학교에서 있었던 일”, “내가 궁금한 것” 등이 있었고, “밥 먹었냐”와 같은 “안부 인사 정도 나눈다”는 학생이 2명이고, “대화를 전혀 하지 않는다”는 응답도 14건이나 있었다.

‘친구와의 대화’에서는 63%의 학생들이 ‘취향과 관심사’를 주 대화 내용으로 꼽았고, 공부와 학업에 대한 것은 2.9%에 불과하였다. 기타에는 “여러 가지”, “다양하게”와 같이 주제를 하나로 한정하지 못 해 기타로 분류한 것이 절반 정도 해당하고, “재미있는 이야기”나 “놀거리”와 같이 놀이에 대한 것이 다수 포함되어 있었다.

○ 성별

<표 III-29> 성별 어머니와 대화할 때 대화 내용

어머니와 대화 할 때	남		여	
	빈도 (명)	비율 (%)	빈도 (명)	비율 (%)
주변 사람들에 대한 생각과 감정	46	26.7	88	53.3
사회적인 문제	10	5.8	6	3.6
취향과 관심사	37	21.5	18	10.9
공부와 학업	69	40.1	36	21.8
기타	10	5.8	17	10.3

어머니와의 대화에서 남학생은 40.1%가 ‘공부와 학업’을 주 대화내용으로 응답한 반면 여학생은 ‘주변 사람들에 대한 생각과 감정’을 절반 이상의 학생이 주 대화 내용으로 응답하였다. 남녀 학생 모두 ‘사회적인 문제’를 주 대화 내용으로 꼽은 경우는 매우 소수에 불과하였다.

<표 III-30> 성별 아버지와 대화할 때 대화 내용

아버지와 대화할 때	남		여	
	빈도 (명)	비율 (%)	빈도 (명)	비율 (%)
주변 사람들에 대한 생각과 감정	24	13.4	39	23.4
사회적인 문제	23	12.8	21	12.6
취향과 관심사	59	33.0	23	13.8
공부와 학업	56	31.3	60	35.9
기타	17	9.5	23	14.4

아버지와의 대화에서는 남학생은 취향과 관심사를, 여학생은 공부와 학업을 주 대화 내용으로 가장 많이 응답하였다. 어머니와의 대화와 비교했을 때 남학생은 취향과 관심사로 선택한 경우가 10% 정도 더 많고 공부와 학업은 10% 정도 낮아졌다. 여학생의 경우는 주변 사람들에 대한 생각과 감정에 대한 응답이 어머니와의 대화에서와 비교했을 때보다 30% 정도나 낮게 나타났다.

<표 III-31> 성별 친구와 대화할 때 대화 내용

친구와 대화할 때	남		여	
	빈도 (명)	비율 (%)	빈도 (명)	비율 (%)
주변 사람들에 대한 생각과 감정	24	13.6	73	44.5
사회적인 문제	1	0.6	1	0.6
취향과 관심사	138	78.0	77	47.0
공부와 학업	5	2.8	5	3.0
기타	9	5.1	8	4.9

친구와의 대화에서는 남녀 학생 모두 '취향과 관심사'를 주 대화 내용으로 응답한 경우가 가장 많았다. 그 중에서 남학생은 78%가 취향과 관심사에 몰린 반면, 여학생은 '주변 사람들에 대한 생각과 감정'에 대한 대화를 주 내용으로 꼽은 경우도 44.5%나 되어 남녀 간에 뚜렷한 차이를 나타내었다.

○ 학년별

<표 III-32> 학년별 어머니와 대화할 때 대화 내용

구분		주변 사람들에 대한 생각과 감정	사회적인 문제	취향과 관심사	공부와 학업	기타	총계
초4	빈도(명)	13	2	7	10	6	38
	비율(%)	34.2	5.3	18.4	26.3	15.8	100.0
초5	빈도(명)	20	2	6	12	6	46
	비율(%)	43.5	4.3	13.0	26.1	13.0	100.0
초6	빈도(명)	18	1	10	10	3	42
	비율(%)	42.9	2.4	23.8	23.8	7.1	100.0
중1	빈도(명)	24	4	2	17	1	48
	비율(%)	50.0	8.3	4.2	35.4	2.1	100.0
중2	빈도(명)	20	2	6	17	3	48
	비율(%)	41.7	4.2	12.5	35.4	6.3	100.0
중3	빈도(명)	14	3	8	23	6	54
	비율(%)	25.9	5.6	14.8	42.6	11.1	100.0
고1	빈도(명)	24	2	16	16	2	60
	비율(%)	40.0	3.3	26.7	26.7	3.3	100.0

어머니와의 대화에서는 학년별로 중3을 제외하고 모든 학년에서 '주변 사람들에 대한 생각과 감정'을 주 대화 내용으로 가장 많이 응답하였다. 중3에서는 '공부와 학업'을 주 대화 내용으로 가장 많이 응답하였다.

<표 III-33> 학년별 아버지와 대화할 때 대화 내용

구분		주변 사람들에 대한 생각과 감정	사회적인 문제	취향과 관 심사	공부와 학 업	기타	총계
초4	빈도(명)	2	7	16	11	4	40
	비율(%)	5.0	17.5	40.0	27.5	10.0	100.0
초5	빈도(명)	10	3	14	12	8	47
	비율(%)	21.3	6.4	29.8	25.5	17.0	100.0
초6	빈도(명)	10	5	9	13	5	42
	비율(%)	23.8	11.9	21.4	31.0	11.9	100.0
중1	빈도(명)	7	7	9	21	4	48
	비율(%)	14.6	14.6	18.8	43.8	8.3	100.0
중2	빈도(명)	7	7	9	21	4	48
	비율(%)	14.6	14.6	18.8	43.8	8.3	100.0
중3	빈도(명)	9	5	9	25	9	57
	비율(%)	15.8	8.8	15.8	43.9	15.8	100.0
고1	빈도(명)	14	7	14	20	5	60
	비율(%)	23.3	11.7	23.3	33.3	8.3	100.0

아버지와는 초등학교 5학년 때까지는 취향과 관심사에 대해 가장 많이 대화를 나누지만 6학년부턴 고1까지 일관되게 공부와 학업에 대한 대화를 가장 많이 하는 것으로 나타났다. 초등학교 5, 6학년 때는 주변 사람들에 대한 생각과 감정과 취향과 관심사에 대한 대화가 주 대화가 되는 응답이 20% 이상이었지만, 중학교 1-3학년 모두 응답이 20% 이하로 떨어지다 고1 때 다시 다소 높아지는 것으로 나타난다. 이러한 경향은 중학교 과정에서 아버지와 공부와 학업에 대한 대화가 많아지는 것과 맞물리는 것으로 어머니와는 중2 때까지 주변 사람들에 대한 생각과 감정에 대한 대화가 여전히 높은 것과는 대조적이다.

<표 III-34> 학년별 친구와 대화할 때 대화 내용

구분	주변 사람들에 대한 생각과 감정		사회적인 문제	취향과 관심사	공부와 학업	기타	총계
	빈도(명)	비율(%)					
초4	빈도(명)	9	1	26	1	2	39
	비율(%)	23.1	2.6	66.7	2.6	5.1	100.0
초5	빈도(명)	13	0	28	2	4	47
	비율(%)	27.7	0	59.6	4.3	8.5	100.0
초6	빈도(명)	9	1	29	1	2	42
	비율(%)	21.4	2.4	69.0	2.4	4.8	100.0
중1	빈도(명)	15	0	33	0	1	49
	비율(%)	30.6	0	67.3	0	2.0	100.0
중2	빈도(명)	16	0	31	2	1	50
	비율(%)	32.0	0	62.0	4.0	2.0	100.0
중3	빈도(명)	13	0	34	2	5	54
	비율(%)	24.1	0	63.0	3.7	9.3	100.0
고1	빈도(명)	22	0	33	2	2	59
	비율(%)	37.3	0	55.9	3.4	3.4	100.0

친구들과의 대화에서는 학년과 관계없이 취향과 관심사에 대한 대화를 가장 많이 하는 것으로 나타났다. 진학에 따른 학업에 대한 요구가 많아지는 초6, 중3을 제외하면 초, 중, 고등으로 학교 단위가 높아지면서 친구들과 주변 사람들에 대한 생각과 감정에 대한 대화를 나누는 정도가 커지는 것으로 나타났다.

㉞ 걱정거리나 고민에 대한 대화 상대

걱정거리나 고민을 누구와 주로 나누는지 물음으로써 가장 사적인 영역의 대화가 이루어지는 실태를 알아보려고 하였다.

○ 전체

<표 III-35> 걱정거리나 고민에 대한 대화 상대

구분	친구	어머니	아버지	형제 자매	선생님	기타	대화 상대 없음	총계
빈도(명)	126	132	15	19	1	6	40	339
비율(%)	37.2	38.9	4.4	5.6	0.3	1.8	11.8	100.0

걱정거리나 고민은 어머니(39%)와 친구(37%)와 가장 많이 나누는 것으로 나타났고, 다른 가족이나 선생님을 주 대화 상대자로 응답한 학생은 소수에 불과했다. ‘주로 누구와 대화하는지’만을 물었기 때문에 아버지나 형제자매, 선생님이 걱정거리나 고민에 대한 주 대화 상대자가 아니라는 것은 알 수 있다. 그러나 걱정이거나 고민에 대해 복수의 대상자와 대화를 나누는 경우도 있고 고민에 따라 대화 상대자가 다를 수 있으므로 이에 대해서는 추후 더 구체적인 조사가 필요할 것이다.

더 주목할 내용은 대화 상대가 없다는 응답이 12% 정도 있었다는 것이다. 또 기타 6명 가운데에도 “트위터(혼잣말)”, “누구에게도 밝히고 싶지 않음”, “병원심리상담가”와 같이 고민이나 걱정에 대해 가족이나 주변의 가까운 이들과 대화를 나누지 못하는 학생들의 수가 적지 않음을 알 수 있다.

○ 성별

<표 III-36> 성별 걱정거리나 고민에 대한 대화 상대

구분	친구	어머니	아버지	형제자매	선생님	기타	대화 상대 없음
남	빈도(명)	55	77	10	13	1	2
	비율(%)	31.4	44.0	5.7	7.4	0.6	1.1
여	빈도(명)	71	55	5	6	0	4
	비율(%)	43.3	33.5	3.0	3.7	0	2.4

분석 결과 남학생은 어머니(44%)와, 여학생은 친구(43%)와 걱정거리나 고민에 대한 대화를 주로 나누는 것으로 나타났다. 남학생은 57.1%가 아버지와 형제자매를 포함한 가족과 대화를 하는 반면 여학생이 가족과 대화를 하는 정도는 40.2%에 불과하다. 또 ‘대화 상대 없음’에 대한 응답도 근소하지만 여학생이 조금 높게 나타났다.

○ 학년별

<표 III-37> 학년별 걱정거리나 고민에 대한 대화 상대

구분	친구	어머니	아버지	형제자매	선생님	기타	대화 상대 없음	총계
초4	빈도(명)	5	29	3	1	0	0	
	비율(%)	12.8	74.4	7.7	2.6	0	0	
초5	빈도(명)	8	27	4	2	0	1	
	비율(%)	17.8	60.0	8.9	4.4	0	2.2	
초6	빈도(명)	15	18	0	4	0	1	
	비율(%)	35.7	42.9	0	9.5	0	2.4	
중1	빈도(명)	19	17	2	1	1	0	
	비율(%)	41.3	37.0	4.3	2.2	2.2	0	
중2	빈도(명)	27	9	3	5	0	1	
	비율(%)	52.9	17.6	5.9	9.8	0	2.0	
중3	빈도(명)	22	16	1	4	0	1	
	비율(%)	39.3	28.6	1.8	7.1	0	1.8	
고1	빈도(명)	30	15	2	2	0	2	
	비율(%)	50.8	25.4	3.4	3.4	0	3.4	

걱정거리나 고민에 대한 대화로 저학년에서는 ‘어머니’로 응답한 학생이 압도적으로 많고 학년이 높아질수록 ‘친구’로 응답하는 비율이 높아지고 있다. 특히 중2는 고민이나 걱정거리를 친구(52.9%)나 형제자매(9.8%) 같은 또래와 대화하는 비율이 가장 높다. 중3의 경우는 전체적인 경향에서 다소 예외적인데, 대화 상대 없음의 비율이 21.4%로 매우 높고, 친구와 대화를 나누는 비율이 중2와 비교해서 13%나 줄고, 반대로 어머니와 대화하

는 비율이 11% 증가한다. 중3의 이러한 특성은 발달상의 특징이라기보다는 고등학교 진학을 앞둔 상황에서 학업에 대한 부담이 높아지는 문화적 현상에서 비롯된 것으로 이해될 수 있을 것이다.

㉒ 수업 시간에 하는 말하기·듣기 활동 및 의식

㉓ 질문하기와 발표하기에 대한 의식

질문과 발표는 수업 시간에 학생이 수행하는 가장 공적인 구어 의사소통이고, 자발성과 적극성이 요구되는 언어활동이다. '질문/발표를 하는 것이 중요하다'는 질문하기와 발표하기의 중요성에 대한 인식, '질문/발표를 하는 것이 즐겁다'와 '질문/발표를 잘할 수 있다'는 각각 질문하기와 발표하기에 대한 즐거움과 효능감으로 태도와 관련된다. 응답은 5점 척도로, 최솟값은 '전혀 그렇지 않다', 최댓값은 '매우 그렇다'이다. '매우 그렇다'에 5점, '전혀 그렇지 않다'에 1점을 부여해 전체 응답에 대한 평균값을 제시하였다.

○ 전체

<표 III-38> 질문하기와 발표하기에 대한 의식 I

구분	인식	태도	
	중요성	즐거움	효능감
평균	3.8	3.2	3.4
표준편차	1.1	1.1	1.1
빈도(명)	355	355	354

질문하기/발표하기의 중요성은 3.8로 '대체로 그렇다'에 해당하는 응답에 가깝고, 즐거움, 효능감 모두 '보통이다'에 해당하는 3보다 조금 높은 평균을 나타냈다. 이는 수업 외 시간에 대화에 대한 중요성, 즐거움, 효능감에서 각각 4.1, 3.9, 4.1의 평균을 보인 것과 비교할 때 0.3-0.7 정도 낮은 평균이다. 이는 수업 시간에 이루어지는 말하기·듣기 활동에 대한 관심이 좀 더 필요함을 시사한다.

또 수업 시간 외 대화의 경우는 중요성에 대한 인식과 즐거움, 효능감과 같은 실제 경험을 통해 갖게 되는 태도와 차이가 거의 없었지만, 발표하기와 질문하기는 중요성과 같은 인식의 차원과 즐거움과 효능감과 같은 실제 태도와 차이가 크다는 점을 주목할 필요가 있다.

<표 III-39> 질문하기와 발표하기에 대한 의식 II

구분	중요성		즐거움		효능감	
	질문하기	발표하기	질문하기	발표하기	질문하기	발표하기
평균	3.8	3.8	3.1	3.2	3.3	3.4
표준편차	1.0	1.1	1.1	1.2	1.2	1.2
빈도(명)	357	356	358	356	357	356

수업 중에 이루어지는 구어 활동으로서 질문하기와 발표하기에 대한 인식과 태도는 큰 차이를 보이지 않지만, 질문하기보다 발표하기에서 즐거움과 효능감의 평균이 0.1 정도 더 높다.

○ 성별

<표 III-40> 성별 질문하기와 발표하기에 대한 의식 I

구분	중요성	즐거움	효능감
남	평균	3.9	3.3
	표준편차	1.0	1.1
	빈도(명)	183	184
여	평균	3.7	3.1
	표준편차	1.0	1.1
	빈도(명)	172	172
T	1.184	1.540	2.212*

\*p<.05, \*\*p<.01

질문하기와 발표하기를 합친 수업 중 구어 의사소통에 대한 중요성, 즐거움, 효능감 모두 남학생의 평균이 여학생보다 0.2-0.3 정도 높았다. 통계적으로는 효능감만 성별 집단 간에 유의한 차이가 있는 것으로 나타났다.

<표 III-41> 성별 질문하기와 발표하기에 대한 의식 II

구분	중요성		즐거움		효능감	
	질문하기	발표하기	질문하기	발표하기	질문하기	발표하기
남	평균	3.8	3.9	3.2	3.3	3.5
	표준편차	1.1	1.1	1.1	1.2	1.2
	빈도(명)	185	184	186	184	185
여	평균	3.7	3.7	3.0	3.2	3.2
	표준편차	1.0	1.1	1.1	1.1	1.2
	빈도(명)	172	172	172	172	172
T	0.805	1.329	1.538	1.299	2.409*	1.654

\*p<.05, \*\*p<.01

질문하기와 발표하기에 대한 중요성, 즐거움, 효능감 모두 남학생의 평균이 여학생보다 0.1-0.3 정도 높았다. 통계적으로는 질문하기에 대한 효능감만 성별 집단 간에 유의한 차이가 있는 것으로 나타났다.



○ 학년별

<표 III-42> 학년별 질문하기와 발표하기에 대한 의식 I

구분		중요성	즐거움	효능감
초4	평균	4.4	4.1	4.2
	표준편차	0.7	0.8	0.9
	빈도(명)	41	41	41
초5	평균	4.3	3.8	3.9
	표준편차	0.9	1.0	1.1
	빈도(명)	45	45	45
초6	평균	3.9	3.0	3.4
	표준편차	0.9	1.0	1.1
	빈도(명)	42	42	42
중1	평균	4.0	3.2	3.3
	표준편차	1.0	1.1	1.1
	빈도(명)	54	54	54
중2	평균	3.5	3.0	3.1
	표준편차	1.1	1.1	1.1
	빈도(명)	51	51	50
중3	평균	3.4	2.7	2.9
	표준편차	1.0	1.0	1.0
	빈도(명)	58	59	59
고1	평균	3.5	2.9	3.1
	표준편차	0.8	0.8	0.9
	빈도(명)	63	63	63
F		10.756**	13.246**	11.143**

\*p<.05, \*\*p<.01

수업에서의 말하기 활동에 대한 중요성, 즐거움, 효능감 모두 초등학교 4학년 때 각각 평균이 4.4, 4.1, 4.2로 가장 높다가 학년이 높아질수록 낮아져 중학교 3학년 때까지 각각 1.0, 1.4, 1.3 정도 하락한다. 특히 즐거움과 효능감은 ‘보통이다’에 해당하는 3보다 낮은 2.7, 2.9의 평균을 나타내어 학년이 올라갈수록 수업 중 말하기 활동에 대한 긍정적 태도가 감소한다는 것을 알 수 있다.

중요성은 “초4, 초5>중2, 고1, 중3”, “중1>중3”순으로, 즐거움은 “초4, 초5>중1, 초6, 중2, 고1, 중3” 순으로, 효능감은 “초4>초6, 중1”, “초5>중2, 고1, 중3” 순으로 통계적으로 유의한 차이가 있는 것으로 나타났다.

평균이 낮아지는 경향 가운데 급격한 평균 하락을 보이는 시기는 초등학교 6학년 때이다. 5학년 때와 비교했을 때 평균이 중요성은 0.4, 즐거움은 0.8, 효능감은 0.5 정도 급락하는 것으로 나타났다. 이렇게 부정적인 인식과 태도가 급격히 증가하는 이유에 대해서는 질문이나 발표를 하지 않는 이유에 대한 응답에 대한 분석과 면담 등을 통해 추가 자료를 확보함으로써 이해할 수 있을 것이다.

<표 III-43> 학년별 질문하기와 발표하기에 대한 의식 II

구분	중요성		즐거움		효능감		
	질문하기	발표하기	질문하기	발표하기	질문하기	발표하기	
초4	평균	4.3	4.5	4.0	4.2	4.3	4.1
	표준편차	0.8	0.8	0.8	0.9	0.9	1.0
	빈도(명)	41	41	41	41	41	41
초5	평균	4.2	4.4	3.6	4.0	3.7	4.0
	표준편차	1.1	0.9	1.1	1.0	1.2	1.1
	빈도(명)	46	45	46	45	46	45
초6	평균	4.0	3.9	3.0	3.1	3.2	3.5
	표준편차	0.9	1.1	1.0	1.1	1.2	1.2
	빈도(명)	42	42	42	42	42	42
중1	평균	4.1	3.9	3.2	3.2	3.3	3.2
	표준편차	1.0	1.1	1.2	1.2	1.2	1.2
	빈도(명)	54	54	54	54	54	54
중2	평균	3.5	3.5	2.9	3.0	3.1	3.1
	표준편차	1.1	1.2	1.1	1.2	1.2	1.2
	빈도(명)	52	51	52	51	51	51
중3	평균	3.4	3.4	2.7	2.7	2.9	3.0
	표준편차	1.0	1.1	1.0	1.1	1.1	1.2
	빈도(명)	58	59	59	59	59	59
고1	평균	3.5	3.4	2.8	3.0	3.1	3.1
	표준편차	1.0	0.9	1.0	0.9	1.0	1.0
	빈도(명)	63	63	63	63	63	63
F		7.147**	10.444**	8.880**	10.918**	13.413**	7.621**

\*p<.05, \*\*p<.01

질문하기와 발표하기에 대한 인식과 태도를 비교했을 때 초등학교 4, 5학년은 질문하기에 대한 중요성에 대한 평균이 발표하기보다 조금 높지만, 초등 6학년부터는 질문하기의 중요성에 대한 인식이 발표하기보다 조금 더 높게 나타난다. 즐거움과 효능감의 경우는 질문하기와 발표하기를 비교했을 때 학년별로 경향성을 보이지는 않는다.

질문하기의 중요성은 “초4, 5>중2, 고1, 중3”, “중1>고1, 중3” 순으로, 즐거움은 “초4>중1, 초6, 중2, 고1, 중3”, “초5>중2, 고1, 중3” 순으로, 효능감은 “초4>중1, 초6, 중2, 고1, 중3”, “초5>고1, 중3” 순으로 통계적으로는 유의한 차이가 있는 것으로 나타났다.

발표하기에 대한 중요성은 “초4>초6, 중2, 고1, 중3”, “초5>중2, 고1, 중3” 순으로, 즐거움은 “초4, 초5>중1, 초6, 중2, 고1, 중3” 순으로, 효능감은 “초4, 5>중1, 고1, 중2, 중3” 순으로 매우 유의한 차이가 있는 것으로 나타났다.

전체적으로 6학년은 4학년과 5학년과 달리 중학교 이상 학년과 유의한 차이를 보이지 않거나, 중학교 이상 학년 집단에 속해 4, 5학년과는 다른 집단의 성격을 보이고 있다.

㉔ 질문하기 빈도

평소 수업 중에 선생님께 질문을 어느 정도로 하는지 조사함으로써, 수업 중 질문하기의 적극성 정도를 측정하려고 하였다.

○ 전체

<표 III-44> 수업 중 질문하기 빈도 I

구분	전혀 하지 않는다	한 학기에 몇 번	한 달에 몇 번	일주일에 몇 번	하루에 몇 번	총계
빈도(명)	30	55	63	125	84	357
비율(%)	8.4	15.4	17.6	35.0	23.5	100.0

<표 III-45> 수업 중 질문하기 빈도 II

평균	3.5
표준편차	1.2
빈도(명)	356

전체 학년 중 35%의 학생은 일주일에 몇 번 정도 학교 수업 중 질문을 하고 하루에 몇 번 하는 학생이 그 뒤를 이었다. 가끔 질문을 하는 것으로 볼 수 있는 한 학기에 몇 번하거나 한 달에 몇 번 하는 학생이 30%나 되고, 전혀 하지 않는 학생도 8.4%나 되는 결과를 볼 때 수업 중 질문하기 활동에 매우 소극적으로 참여하는 학생의 수가 적지 않음을 알 수 있다.

○ 성별

<표 III-46> 성별 수업 중 질문하기 빈도 I

구분	전혀 하지 않는다	한 학기에 몇 번	한 달에 몇 번	일주일에 몇 번	하루에 몇 번
남	빈도(명)	13	23	28	73
	비율(%)	7.0	12.4	15.1	39.2
여	빈도(명)	17	32	35	52
	비율(%)	9.9	18.7	20.5	30.4

남학생의 65.5%가 하루에 몇 번 또는 일주일에 몇 번 이상 질문하기를 수행하고 있는 반면 여학생은 50.9%가 질문을 자주 수행하는 것으로 나타났다.

<표 III-47> 수업 중 질문하기 빈도 II

구분	남	여
평균	3.7	3.3
표준편차	1.2	1.3
빈도(명)	186	171
T	2.519*	

\*p<.05, \*\*p<.01

위의 표는 가장 높은 빈도에 해당하는 ‘하루에 몇 번’에 응답한 경우 5점으로, 가장 소극적인 경우로 ‘전혀 하지 않는다’에 응답한 경우 1점을 부여해서 점수를 부여해 평균을 낸 것이다. 남학생의 평균이 여학생보다 0.4 정도 높고, 통계적으로도 성별 집단 간에 유의한 차이가 있다고 나타났다.

○ 학년별

<표 III-48> 학년별 수업 중 질문하기 빈도 I

구분	전혀 하지 않는다	한 학기에 몇 번	한 달에 몇 번	일주일에 몇 번	하루에 몇 번
초4	빈도(명)	0	0	3	14
	비율(%)	0	0	7.3	34.1
초5	빈도(명)	2	4	2	17
	비율(%)	4.3	8.7	4.3	37
초6	빈도(명)	4	3	9	14
	비율(%)	9.5	7.1	21.4	33.3
중1	빈도(명)	4	9	7	25
	비율(%)	7.3	16.4	12.7	45.5
중2	빈도(명)	6	10	10	18
	비율(%)	11.8	19.6	19.6	35.3
중3	빈도(명)	8	13	13	19
	비율(%)	13.8	22.4	22.4	32.8
고1	빈도(명)	6	16	19	17
	비율(%)	9.5	25.4	30.2	27

학년이 높아질수록 질문하기의 빈도가 줄어든다. 초등학교 6학년이 되면 하루에 몇 번 하는 학생의 수가 30% 이하로 떨어지고, 중2학년이 되면 일주일에 몇 번도 하지 않는 학생의 수가 절반을 넘게 된다. 전혀 하지 않는 학생의 수도 점차 늘어나 중3의 경우는 13.8%의 학생이 질문을 전혀 하지 않는 것으로 나타났다.

<표 III-49> 수업 중 질문하기 빈도 II

구분	초4	초5	초6	중1	중2	중3	고1
평균	4.5	4.1	3.6	3.5	3.2	3.0	3.0
표준편차	0.6	1.1	1.2	1.2	1.2	1.2	1.1
빈도(명)	41	46	42	55	51	58	63
F	20.817**						

\*p<.05, \*\*p<.01

학년 간 비교를 했을 때 초등학교 5학년과 6학년 때 질문하기 빈도가 급락하고, 중학교 단계에서도 조금씩 빈도가 줄어드는 것을 확인할 수 있다. 빈도는 “초5>중2, 중3, 고1”의 순으로 통계적으로 유의한 차이가 있는 것으로 나타났다.

㊤ 질문을 하지 않는 이유

수업 중 질문하기의 빈도에 대한 응답자 가운데 ‘한 달에 몇 번’ 이하로 질문을 한다고 응답한 경우에 학생들에게 질문을 하지 않는 이유에 대하여 얼마나 동의하는지 5점 척도로 응답하게 하였다. 질문을 하지 않는 이유는 수업에 대한 이해와 관련된 ‘수업 내용이 어려워서’와 타인을 의식하는 태도를 함의한 ‘창피를 당할까 봐’, 선생님의 영향과 관련된 ‘선생님께서 기회를 주지 않으셔서’와 또래 관계에서 오는 동조성을 반영한 ‘다른 아이들이 안하니까’, 개인적 성향을 반영한 ‘사람들 앞에서 말하는 것을 원래 싫어해서’로 모두 5항목으로 제시하였다.

○ 전체

<표 III-50> 수업 중 질문을 하지 않는 이유

구분	수업 내용이 어려워서		창피를 당할까 봐		선생님께서 기회를 주지 않으셔서		다른 아이들이 안하니까		사람들 앞에서 말하는 것을 원래 싫어해서	
	빈도(명)	비율(%)	빈도(명)	비율(%)	빈도(명)	비율(%)	빈도(명)	비율(%)	빈도(명)	비율(%)
	매우 그렇다	4	2.7	5	3.4	1	.7	8	5.4	27
대체로 그렇다	25	16.8	26	17.4	8	5.4	40	26.8	33	22.3
보통이다	45	30.2	44	29.5	40	26.8	42	28.2	43	29.1
별로 그렇지 않다	43	28.9	38	25.5	46	30.9	30	20.1	22	14.9
전혀 그렇지 않다	32	21.5	36	24.2	54	36.2	29	19.5	23	15.5
합계	149	149	149	149	149	149	149	149	149	149

<표 III-51> 수업 중 질문을 하지 않는 이유

구분	수업 내용이 어려워서	창피를 당할까 봐	선생님께서 기회를 주지 않으셔서	다른 아이들이 안하니까	사람들 앞에서 말하는 것을 원래 싫어해서
평균	2.5	2.5	2.0	2.8	3.1
표준편차	1.1	1.1	1.0	1.2	1.3
빈도(명)	149	149	149	149	148

수업 중 질문을 하지 않는 이유에 대해서 제시된 예 가운데 긍정적으로 동의하고 있는 이유로 볼 수 있는 것은 개인적 성향과 관련된 ‘사람들 앞에서 말하는 것을 원래 싫어해

서’ 하나뿐이다. 가장 동의하지 않은 이유는 ‘선생님께서 기회를 주지 않으셔서’로 선생님의 수업 방식을 질문을 하지 않는 요인으로 보기는 어렵다. 다섯 이유 모두 동의의 정도가 높지 않으므로, 이유나 원인을 파악하기 위해서는 개별 면담과 같은 질적인 자료를 수집하여 분석할 필요가 있다.

○ 성별

<표 III-52> 성별 수업 중 질문을 하지 않는 이유

구분	수업 내용이 어려워서	창피를 당할까 봐	선생님께서 기회를 주지 않으셔서	다른 아이들이 안 하니까	사람들 앞에서 말하는 것을 원래 싫어해서
남	평균	2.5	2.4	2.1	2.8
	표준편차	1.1	1.2	1.0	1.3
	빈도(명)	64	64	64	64
여	평균	2.5	2.6	2.0	2.7
	표준편차	1.1	1.1	0.9	1.1
	빈도(명)	85	85	85	85
T	-0.033	-0.758	0.320	0.518	-1.683

수업 중 질문을 하지 않는 이유에 있어 성별 간의 응답 차이는 거의 보이지 않는다. 다만 개인적 성향과 관련된 ‘사람들 앞에서 말하는 것을 원래 싫어해서’라는 항목에는 여학생이 남학생보다 평균이 0.4 높은 3.3으로 긍정적으로 동의하는 응답이 더 많았다.

○ 학년별

<표 III-53> 학년별 수업 중 질문을 하지 않는 이유

구분	수업 내용이 어려워서	창피를 당할까 봐	선생님께서 기회를 주지 않으셔서	다른 아이들이 안 하니까	사람들 앞에서 말하는 것을 원래 싫어해서	
초4	평균	3.0	3.0	2.7	1.7	2.3
	표준편차	0.0	1.0	1.5	1.2	1.2
	빈도(명)	3	3	3	3	3
초5	평균	2.0	2.5	1.8	1.9	3.5
	표준편차	0.9	1.3	1.0	0.8	1.7
	빈도(명)	8	8	8	8	8
초6	평균	2.6	2.3	1.8	3.3	2.9
	표준편차	1.2	1.0	0.8	1.4	1.3
	빈도(명)	16	16	16	16	16
중1	평균	2.6	2.8	2.0	2.8	3.4
	표준편차	1.1	1.3	1.2	1.3	1.5
	빈도(명)	21	21	21	21	20
중2	평균	2.6	2.7	2.1	2.5	2.9
	표준편차	1.1	1.2	1.0	1.1	1.2
	빈도(명)	26	26	26	26	26
중3	평균	2.4	2.3	1.9	2.9	3.4
	표준편차	1.2	1.2	0.9	1.3	1.3
	빈도(명)	34	34	34	34	34
고1	평균	2.5	2.4	2.2	2.9	3.0
	표준편차	1.0	1.0	0.8	1.0	1.3
	빈도(명)	41	41	41	41	41
F	0.522	0.801	0.793	2.215*	1.008	

\*p<.05, \*\*p<.01

전체 항목에 대한 응답에서 학년이 높아짐에 따른 뚜렷한 추이가 나타나지는 않는다. 다만 학업능력과 관련된 ‘수업 내용이 어려워서’, ‘창피를 당할까 봐’와 선생님과 관련된 ‘선생님께서 기회를 주지 않아서’에 대한 응답에서는 초등학교 4학년이 동의의 정도가 가장 높은 반면, 또래 관계를 의식한 ‘다른 아이들이 안 하니까’와 개인적 성향과 관련된 ‘사람들 앞에서 말하는 것을 원래 싫어해서’의 경우 초등학교 4학년이 가장 부정적으로 응답하였다.

또래 관계를 의식한 태도로서 ‘다른 아이들이 안 하니까’의 경우 초등학교 6학년에서 긍정적으로 동의하는 응답이 급격히 높아지고, 통계적으로는 “초4<초6” 순서로 유의한 차이가 있는 것으로 나타났다.

㉞ 질문을 하는 이유

수업 중 질문하기의 빈도에 대한 응답자 가운데 ‘일주일에 몇 번’ 이상으로 질문을 한다고 응답한 경우에 질문을 하는 이유에 대한 각 항목에 대해 얼마나 동의하는지 5점 척도로 응답하게 하였다. 질문을 하는 이유는 수업 내용에 대한 자신의 이해와 관련하여 ‘수업 내용을 더 잘 이해하기 위해서’, 개인적 성향과 관련하여 호기심이 많은 성향을 ‘궁금한 것을 못 참는 성격이라서’로, 대중 앞에서 말하는 것을 좋아하는 성향을 ‘사람들 앞에서 말하는 것을 원래 좋아해서’로, 선생님과 부모의 영향을 고려해 ‘선생님이나 부모님께서 질문하라고 말씀하셔서’로, 또래 관계에서의 동조성을 고려해 ‘다른 아이들이 하니까’와 같이 모두 5항목으로 구성하였다.

○ 전체

<표 III-54> 수업 중 질문을 하는 이유

구분	수업 내용을 더 잘 이해하기 위해	궁금한 것을 못 참는 성격이라서	선생님이나 부모님께서 질문하라고 말씀하셔서	다른 아이들이 하니까	사람들 앞에서 말하는 것을 원래 좋아해서
평균	4.2	3.7	2.4	2.0	3.0
표준편차	0.9	1.1	1.2	1.1	1.3
빈도(명)	212	212	212	211	210

수업 중 질문을 하는 이유로 동의의 정도가 가장 높은 항목은 수업에 대한 학생 자신의 이해와 관련된 ‘수업 내용을 더 잘 이해하기 위해’로 나타났다. 또 호기심이 강한 개인의 성향을 반영하는 ‘궁금한 것을 못 참는 성격이라서’도 대체로 동의하는 이유로 나타났다. 말하기와 관련된 개인적 성향을 반영한 ‘사람들 앞에서 원래 말하는 것을 좋아해서’는 평균이 ‘보통이다’에 해당하는 3점으로 나타났다. 이는 질문을 하지 않는 이유에서 개인적 성향에 대한 항목에서 3.1점이 나온 것과 유사한 결과이다. 또래 관계에서 오는 동조성과 관련하여 질문을 하지 않는 이유에서는 다른 아이들이 안하는 것이 2.8로 동의하지 않는 정도가 다소 높았다면, 질문을 하는 이유에서는 2.0으로 대체로 동의하지 않는 것으로 나타났다.

이러한 결과를 볼 때 학생들이 질문을 하는 이유는 수업을 더 잘 이해하기 위한 실제적 목적이 가장 크고, 호기심이나 말하는 것을 좋아하는 개인적 성향과도 다소 관련이 있는 것으로 볼 수 있다. 그렇지만 교사나 부모, 다른 아이들의 영향은 낮다고 볼 수 있다.

○ 성별

<표 III-55> 성별 수업 중 질문을 하는 이유

구분	수업 내용을 더 잘 이해하기 위해	궁금한 것을 못 참는 성격이어서	선생님이나 부모님께서 질문하라고 말씀하셔서	다른 아이들이 하니까	사람들 앞에서 말하는 것을 원래 좋아해서	
남	평균	4.2	3.7	2.5	2.1	3.0
	표준편차	0.9	1.1	1.3	1.1	1.3
	빈도(명)	120	121	121	120	120
여	평균	4.3	3.6	2.3	1.8	3.0
	표준편차	1.0	1.2	1.0	0.9	1.3
	빈도(명)	92	91	91	91	90
T	-0.532	0.553	1.276	1.637	-0.125	

질문을 하는 이유에서 남녀 학생 간의 차이는 거의 나타나지 않았다. 또래 관계에서 오는 동조성을 나타내는 '다른 아이들이 하니까'의 경우는 남학생이 여학생보다 동의하지 않는 정도가 조금 낮았지만, 통계적으로 유의하지 않는 것으로 나타났다.

○ 학년별

<표 III-56> 학년별 수업 중 질문을 하는 이유

구분	수업 내용을 더 잘 이해하기 위해	궁금한 것을 못 참는 성격이어서	선생님이나 부모님께서 질문하라고 말씀하셔서	다른 아이들이 하니까	사람들 앞에서 말하는 것을 원래 좋아해서	
초4	평균	4.4	3.6	2.7	1.9	3.8
	표준편차	0.9	1.3	1.5	1.2	1.2
	빈도(명)	38	38	38	38	38
초5	평균	4.2	3.8	2.4	1.9	3.1
	표준편차	1.0	1.1	1.3	0.9	1.3
	빈도(명)	37	37	38	37	37
초6	평균	4.2	3.2	2.1	1.9	2.7
	표준편차	0.8	1.2	1.1	1.1	1.2
	빈도(명)	26	26	26	26	26
중1	평균	4.5	3.6	2.5	2.3	2.9
	표준편차	0.7	1.0	1.2	1.2	1.2
	빈도(명)	34	35	34	34	34
중2	평균	3.7	4.0	2.5	1.8	3.1
	표준편차	1.2	0.9	1.1	0.8	1.2
	빈도(명)	27	27	27	27	27
중3	평균	4.0	3.8	2.1	2.2	2.6
	표준편차	0.9	1.2	1.0	1.1	1.2
	빈도(명)	25	25	25	25	25
고1	평균	4.3	3.7	2.2	1.9	2.4
	표준편차	0.9	1.1	0.9	0.9	1.1
	빈도(명)	25	24	24	24	23
F	2.191*	1.578	1.046	0.906	4.4**	

수업 중 질문을 하는 이유 가운데 학년에 따른 변화 추이가 나타나는 항목은 '사람들 앞에서 원래 말하는 것을 좋아해서'이다. 초등 4학년에서는 평균이 3.8로 대체로 동의하는 편이지만, 학년이 올라감에 따라 평균이 낮아지고(다만 중2의 경우는 중1과 비교해 다소 평균이 높다) 고1 때는 2.4로 대체로 동의하지 않는 쪽으로 나타났다. 통계적으로는 "초4>초6, 중3, 고1" 순으로 유의한 차이가 있는 것으로 나타났다. 그런데 '사람들 앞에서 원래 말하는 것을 좋아해서'를 개인적 성향으로 본다면, 학년이 높아짐에 따라 그러한 성향의 학생이 줄어드는 경향에 대해서는 좀 더 분석해 봐야 한다.

수업 내용을 더 잘 이해하기 위해서도 통계적으로 "중1>중2" 순서로 학년 간에 유의한 차이가 있다고 나타났다. 중1은 평균 4.5로 수업 내용을 더 잘 이해하기 위한 것이 질문의 주요 이유로 크게 작용하고 있지만, 중2에서 평균이 3.7로 급격히 낮아지는 양상을 확인할 수 있다.

중2의 경우는 '궁금한 것을 못 참는 성격이어서'에 대한 응답과 '사람들 앞에서 말하는 것을 원래 좋아해서'와 같은 개인적 성향과 관련된 항목에서 각각 4.0, 3.1로 상대적으로 매우 높은 평균을 나타내고 있다. 통계적으로는 "중2>초6"의 순으로 유의하게 나타났다. 그런데 중2에서 수업 내용에 대한 이해와 관련된 응답이 낮아지는 현상이 발달상의 특징인지 표집 학년의 특징인지는 명확히 판단하기 어렵다.

㉞ 발표에서의 적극성

○ 전체

수업 중 학생들이 얼마나 적극적으로 발표에 참여하는지를 알아보기 위해 발표에서의 자발성과 타인에 대한 의식을 고려해 적극성을 4단계로 구분하고 자신의 태도에 해당하는 하나를 선택하게 하였다. 그리고 각 단계를 가장 소극적인 단계인 '선생님들이나 친구들이 하라고 해도 하지 않는다.'에서 가장 적극적인 단계인 '먼저 하겠다고 한다.'까지 1-4 점을 부여해 평균을 내었다.

<표 III-57> 수업 중 발표하기 적극성 I

구분	먼저 하겠다고 한다	하고 싶지만 선생님이나 친구들이 하라고 할 때까지 기다린다	하기 싫지만 선생님이나 친구들이 하라고 하면 한다	선생님이나 친구들이 하라고 해도 하지 않는다	총계
빈도(명)	96	78	164	11	349
비율(%)	27.5	22.3	47.0	3.2	100.0

<표 III-58> 수업 중 발표하기 적극성 II

평균	2.7
표준편차	0.9
빈도(명)	349

친구나 선생님의 권유가 있을 때 하는 소극적인 태도로 발표에 참여하는 학생들은 하고 싶은 경우와 하고 싶지 않은 경우를 합쳐 70%에 가까운 비율로 나타났다. 시키지 않아도 자발적으로 하겠다고 의사를 밝히는 경우는 27.5%에 불과했다. 전체적으로 소극적인 경향이 있음은 4점 척도로 환산해 평균을 낸 결과에서도 확인할 수 있다.

○ 성별

<표 III-59> 성별 수업 중 발표하기 적극성 I

구분		먼저 하겠다고 한다	하고 싶지만 선생님이나 친구들이 하라고 할 때까지 기다린다	하고 싶지만 선생님이나 친구들이 하라고 하면 한다	선생님이나 친구들이 하라고 해도 하지 않는다
남	빈도(명)	57	35	85	4
	비율(%)	30.5	18.7	45.5	2.1
여	빈도(명)	39	43	79	7
	비율(%)	23.2	25.6	47	4.2

<표 III-60> 성별 수업 중 발표하기 적극성 II

구분	남	여
평균	2.8	2.7
표준편차	0.9	0.9
빈도(명)	181	168
T	1.274	

\*p<.05, \*\*p<.01

성별 간의 평균 점수로 보았을 때는 큰 차이가 보이지 않고, 통계적으로도 유의한 차이가 없게 나타난다. 그러나 비율로 보았을 때 하고 싶은 경우 먼저 하겠다고 밝히는 비율이 여학생이 남학생에 비해 7.3% 정도 낮았고, 하라고 해도 하지 않는 경우도 4.2% 있는 것으로 나타났다.

○ 학년별

<표 III-61> 학년별 수업 중 발표하기 적극성 I

구분		먼저 하겠다고 한다	하고 싶지만 선생님이나 친구들이 하라고 할 때까지 기다린다	하고 싶지만 선생님이나 친구들이 하라고 하면 한다	선생님이나 친구들이 하라고 해도 하지 않는다
초4	빈도(명)	25	11	4	1
	비율(%)	61.0	26.8	9.8	2.4
초5	빈도(명)	18	14	11	2
	비율(%)	40	31.1	24.4	4.4
초6	빈도(명)	12	8	22	0
	비율(%)	28.6	19.0	52.4	0
중1	빈도(명)	11	8	30	3
	비율(%)	21.2	15.4	57.7	5.8
중2	빈도(명)	10	9	29	1
	비율(%)	20.4	18.4	59.2	2
중3	빈도(명)	9	11	35	1
	비율(%)	16.1	19.6	62.5	1.8
고1	빈도(명)	11	16	33	3
	비율(%)	17.5	25.4	52.4	4.8

학년이 높아짐에 따라 발표하기에 대한 적극성이 급격하게 낮아지는 경향을 볼 수 있다. 먼저 하려는 의사를 밝히는 경우와 하고 싶지만 기다리는 경우가 모두 발표하고 싶은 마음이 있다고 할 때 초등학교 4학년은 87.8%가 하고 싶어 하고, 61%의 학생이 그 의사를 먼저 밝히고 있다. 초등학교 6학년은 하고 싶어 하는 비율이 47.6%로 절반 이하로 낮아지고, 먼저 의사를 밝히는 비율은 28.6%로 낮아진다. 중3에서 발표하고 싶은 학생의 비율이 35.7%로 가장 낮고, 그 가운데 절반이 안 되는 학생이 스스로 먼저 하겠다고 밝히고 있는 것으로 나타났다. 이러한 경향과 맞물려 발표하기 싫어하는 학생의 비율이 학년이 높아짐에 따라 급격하게 늘어나는 것을 알 수 있다.

<표 III-62> 수업 중 발표하기 적극성 II

구분	초4	초5	초6	중1	중2	중3	고1
평균	3.5	3.1	2.8	2.5	2.6	2.5	2.6
표준편차	0.8	0.9	0.9	0.9	0.8	0.8	0.8
빈도(명)	41	45	42	52	49	56	63
F	8.247**						

\*p<.05, \*\*p<.01

발표하기의 적극성을 4단계 4점 척도로 환산했을 때 초4부터 중1까지 급격하게 평균이 낮아지고 중학교 이후에는 비슷한 수준을 유지하는 것으로 나타났다. 통계적으로는 초4는 초5를 제외한 모든 학년과 매우 유의한 차이를 가지는 것으로, 또 “초5>고1, 중1, 중3” 순으로 유의한 차이를 가지는 것으로 나타났다.

수업 중 발표를 하려는 이유에서 성별 집단 간에 차이는 거의 나타나지 않았다.

○ 학년별

<표 III-65> 학년별 수업 중 발표를 하려는 이유

구분	수업 내용을 더 잘 이해하기 위해	내 생각과 의견을 말하고 싶어서	선생님이나 부모님께서 발표하라고 말씀하셔서	다른 아이들이 하나까	사람들 앞에서 말하는 것을 원래 좋아해서	
초4	평균	4.4	4.6	2.2	1.8	4.0
	표준편차	0.7	0.6	1.2	1.1	1.0
	빈도(명)	36	36	36	36	35
초5	평균	4.1	4.4	2.2	2.0	3.1
	표준편차	1.1	0.8	1.2	1.0	1.3
	빈도(명)	31	31	32	31	31
초6	평균	3.7	4.3	2.0	2.2	3.2
	표준편차	1.4	0.8	1.0	1.2	1.3
	빈도(명)	21	21	21	21	21
중1	평균	4.3	4.2	2.4	2.4	3.3
	표준편차	0.9	0.8	1.1	1.4	1.0
	빈도(명)	23	22	22	22	22
중2	평균	4.0	4.3	2.4	1.8	3.6
	표준편차	0.9	0.7	1.2	0.8	1.1
	빈도(명)	19	19	19	19	18
중3	평균	3.9	4.1	2.4	2.4	2.9
	표준편차	0.9	0.9	0.9	1.0	1.4
	빈도(명)	22	22	22	22	22
고1	평균	3.6	3.7	2.3	2.1	2.9
	표준편차	1.1	0.9	0.9	1.0	1.0
	빈도(명)	27	27	27	27	27
F	3.033*	3.311**	0.365	1.494	3.347**	

\*p<.05, \*\*p<.01

수업 중 발표를 하려는 이유 가운데 통계적으로 학년별 차이가 유의하게 나온 항목은 ‘수업 내용을 더 잘 이해하기 위해서’와 ‘내 생각과 의견을 말하고 싶어서’, ‘사람들 앞에서 말하는 것을 원래 좋아해서’ 세 항목이다.

먼저 ‘수업 내용을 더 잘 이해하기 위해서’의 경우 초4와 중1 때 각각 4.4, 4.3으로 가장 높게 나타나고, 각 학교급에서 학년이 높아질수록 평균이 낮아지는 경향을 보인다. 통계적으로 “초4>고1” 순으로 유의하게 나타났다. ‘내 생각과 의견을 말하고 싶어서’는 초4에서 4.6으로 매우 높은 동의 수준을 보였지만 학년이 올라가면서 점차 낮아져 고1에서 3.7로 낮아진다. 통계적으로 “초4>고1” 순으로 매우 유의한 차이를 가지는 것으로 나타났다.

‘사람들 앞에서 말하는 것을 원래 좋아해서’도 중2에서 다소 높은 평균을 보이지만, 학년이 높아질수록 동의의 정도가 낮아지고 중3, 고1에서는 3점 아래로 평균이 떨어진다. 통계적으로 “초4>고1, 중3” 순으로 유의한 차이를 가지는 것으로 나타났다.

㉞ 발표를 하려는 이유

수업 중 발표하기의 적극성에 대한 응답에서 발표하고 싶은 마음을 함의하고 있는 ‘내가 먼저 하겠다고 한다’와 ‘하고 싶지만 선생님이나 친구들이 나에게 하라고 할 때까지 기다린다’를 선택한 경우에만 발표를 하려는 이유에 대한 각 항목에 대해 얼마나 동의하는지 5점 척도로 응답하게 하였다. 발표를 하는 이유는 수업 내용에 대한 자신의 이해와 관련하여 ‘수업 내용을 더 잘 이해하기 위해서’, 개인적 성향과 관련하여 의견이 있을 때 드러내고 싶어 하는 성향을 ‘내 생각과 의견을 말하고 싶어서’로, 대중 앞에서 말하는 것을 좋아하는 성향을 ‘사람들 앞에서 말하는 것을 원래 좋아해서’로, 선생님과 부모의 영향을 고려해 ‘선생님이나 부모님께서 발표하라고 말씀하셔서’로, 또래 관계에서의 동조성을 고려해 ‘다른 아이들이 하나까’와 같이 모두 5항목으로 구성하였다.

○ 전체

<표 III-63> 수업 중 발표를 하려는 이유

구분	수업 내용을 더 잘 이해하기 위해	내 생각과 의견을 말하고 싶어서	선생님이나 부모님께서 발표하라고 말씀하셔서	다른 아이들이 하나까	사람들 앞에서 말하는 것을 원래 좋아해서
평균	4.0	4.2	2.3	2.1	3.3
표준편차	1.0	0.8	1.1	1.1	1.2
빈도(명)	179	178	179	178	176

수업 중 발표를 하려는 이유에 대한 응답 결과는 질문을 하려는 이유에 대한 응답 결과와 매우 유사하게 나타났다. 학생들은 수업 내용에 대한 자신의 이해를 높이거나 자신의 생각과 의견을 말하고 싶어서 발표를 하는 것에 대체로 동의하였다. 그러나 질문하기와 마찬가지로 선생님이나 부모님, 다른 친구들의 영향에는 대체로 동의하지 않았다.

○ 성별

<표 III-64> 성별 수업 중 발표를 하려는 이유

구분	수업 내용을 더 잘 이해하기 위해	내 생각과 의견을 말하고 싶어서	선생님이나 부모님께서 발표하라고 말씀하셔서	다른 아이들이 하나까	사람들 앞에서 말하는 것을 원래 좋아해서	
남	평균	4.0	4.3	2.3	2.1	3.3
	표준편차	1.1	0.8	1.2	1.1	1.2
	빈도(명)	92	91	92	91	90
여	평균	4.0	4.2	2.2	2.0	3.3
	표준편차	1.0	0.8	0.9	1.0	1.2
	빈도(명)	87	87	87	87	86
T	0.126	0.353	0.598	0.327	-0.99	

\*p<.05, \*\*p<.01

㉔ 발표를 하고 싶지 않은 이유

○ 전체

<표 III-66> 수업 중 발표를 하고 싶지 않은 이유

구분	발표해야 할 내용이 어려워져서	선생님이 준비할 시간을 주지 않아서	부모님이 사람들 앞에 나서지 말라고 해서	다른 아이들이 안 하니까	창피를 당할까 봐	발표에 대한 나쁜 기억이 있어서	사람들 앞에서 말하는 것을 원래 싫어해서
평균	2.8	2.2	1.5	2.6	2.7	2.1	3.1
표준편차	1.1	1.0	0.7	1.1	1.2	1.2	1.3
빈도(명)	175	176	175	174	175	175	175

수업 중 발표를 하고 싶지 않은 이유에서도 질문을 하고 싶지 않은 이유에 대한 결과에서 나타났듯이 선생님과 부모님의 영향에 대해서는 대체로 동의하지 않는 것으로 나타났고, 개인적 성향과 관련된 '사람들 앞에서 말하는 것을 원래 싫어해서'가 상대적으로 가장 높은 평균을 결과를 보였다. 발표를 하려는 이유로 '다른 아이들이 하니까'에 대한 응답 평균이 2.1로 동의 정도가 매우 낮았지만 발표하지 않는 이유에서는 '다른 아이들이 안 하니까'가 2.6으로 다소 더 높게 나타났다. 또 발표 내용과 관련하여 어려움이나 다른 아이들의 평가에 대한 두려움을 발표를 하지 않으려는 이유로 응답한 경우도 상대적으로 높게 나타났다.

○ 성별

<표 III-67> 성별 수업 중 발표를 하고 싶지 않은 이유

구분	발표해야 할 내용이 어려워져서	선생님이 준비할 시간을 주지 않아서	부모님이 사람들 앞에 나서지 말라고 해서	다른 아이들이 안 하니까	창피를 당할까 봐	발표에 대한 나쁜 기억이 있어서	사람들 앞에서 말하는 것을 원래 싫어해서
남	평균	2.9	2.3	1.5	2.8	2.6	3.0
	표준편차	1.2	1.0	0.8	1.1	1.3	1.4
	빈도(명)	89	90	89	88	89	89
여	평균	2.7	2.1	1.4	2.5	2.8	3.2
	표준편차	1.1	0.9	0.6	1.0	1.2	1.2
	빈도(명)	86	86	86	86	86	86
T	1.517	1.347	0.845	1.906	-0.859	-0.218	-1.284

\*p<.05, \*\*p<.01

남녀 집단 간에 발표를 하고 싶지 않은 이유에 차이는 거의 없게 나타났다. 다만 또래 관계에서 동조성을 반영한 '다른 아이들이 안 하니까'의 경우 남학생이 여학생보다 평균에서 0.3 정도 높게 나왔지만, 통계적으로는 유의하지 않은 것으로 나타났다.

○ 학년별

<표 III-68> 학년별 발표를 하고 싶지 않은 이유

구분	발표해야 할 내용이 어려워져서	선생님이 준비할 시간을 주지 않아서	부모님이 사람들 앞에 나서지 말라고 해서	다른 아이들이 안 하니까	창피를 당할까 봐	발표에 대한 나쁜 기억이 있어서	사람들 앞에서 말하는 것을 원래 싫어해서
초4	평균	3.6	1.8	1.0	1.4	2.0	1.8
	표준편차	1.1	1.3	0.0	0.5	1.7	1.8
	빈도(명)	5	5	5	5	5	5
초5	평균	3.1	2.2	1.2	1.9	2.8	2.0
	표준편차	1.1	1.1	0.4	1.0	1.1	1.4
	빈도(명)	13	13	13	13	13	13
초6	평균	2.9	2.0	1.1	2.8	3.0	2.0
	표준편차	1.2	1.0	0.4	1.2	1.5	1.1
	빈도(명)	21	21	21	21	21	21
중1	평균	2.6	2.4	1.6	2.9	2.8	2.3
	표준편차	1.2	1.2	0.8	1.2	1.3	1.3
	빈도(명)	33	34	33	33	33	33
중2	평균	2.8	2.4	1.6	2.5	2.7	2.1
	표준편차	1.0	0.8	0.7	0.9	1.1	0.8
	빈도(명)	30	30	30	30	30	30
중3	평균	2.7	2.3	1.4	2.7	2.4	2.1
	표준편차	1.2	0.9	0.6	1.1	1.3	1.2
	빈도(명)	37	37	37	36	37	37
고1	평균	2.8	2.1	1.6	2.6	2.8	2.1
	표준편차	1.1	0.8	0.8	1.0	1.1	1.2
	빈도(명)	36	36	36	36	36	36
F	0.745	0.944	0.944	2.822*	0.849	0.298	1.403

\*p<.05, \*\*p<.01

발표를 하고 싶지 않은 이유에 관한 응답에서 통계적으로 학년 간 차이가 유의한 응답은 '다른 아이들이 안 하니까' 한 항목이다. 또래 관계에서의 동조성을 반영한 이 항목은 초4, 5학년 때는 2점 이하로 동의의 수준이 매우 낮다가 초6, 중1에서 평균이 1.5점 정도 높아진다. 통계적으로 초4가 초5를 제외한 나머지 학년과 모두 유의한 차이를 가지는 것으로 나타났다.

'사람들 앞에서 말하는 것을 원래 싫어해서'도 통계적으로 유의하지는 않지만, 질문하기와 유사하게 학년이 높아질수록 동의하는 정도가 높아지는 것으로 나타났다.



③ 채팅 활동과 의식

㉞ 채팅 시간

○ 전체

청소년이 하루 동안 채팅 상황에 따라 얼마나 많은 시간 동안 채팅을 하는 지를 알아보기 위해 하루를 기준으로 하루 평균 시간을 직접 기입하도록 하였다. 평소 채팅을 하지 않는 학생은 응답하지 않도록 하였다. 이때, 시간 계산은 주말과 주중을 구분하였고, 각각 5와 2로 나누어 답하도록 안내하였다. 응답 처리 시 수업 시간이 가장 짧은 초등 4학년의 학교 수업 시간과 일일 수면 시간을 고려하여 주중은 720(12시간), 주말은 960분(16시간) 이상의 값은 결측치로 처리하였다.

<표 III-69> 상황에 따른 하루 평균 채팅 시간(주중)

구분	빈도(명)	최솟값	최댓값	평균	표준편차	F
친구와 둘이서 하는 채팅	319	0	720	86.57	117.95	22.974**
친구들과 여럿이서 하는 채팅	317	0	720	64.68	94.38	
게임을 하면서 하는 채팅	319	0	510	37.96	68.27	

\*p<.05, \*\*p<.01

<표 III-70> 상황에 따른 하루 평균 채팅 시간(주말)

구분	빈도(명)	최솟값	최댓값	평균	표준편차	F
친구와 둘이서 하는 채팅	316	0	840	109.26	143.40	14.051**
친구들과 여럿이서 하는 채팅	316	0	960	73.74	108.14	
게임을 하면서 하는 채팅	321	0	720	56.75	102.84	

\*p<.05, \*\*p<.01

전체 응답을 보면, 학생들은 둘이서 하는 채팅에서 평균 대화 시간이 주중은 1시간 27분, 주말은 1시간 50분 정도 채팅을 하고 있다. 이는 여럿이서 하는 경우보다 주중은 18분, 주말은 36분 정도 더 긴 시간이다. 하루 평균 채팅 시간에서 채팅 상황 간 차이에서 “둘이서 하는 채팅”이 나머지 두 상황의 채팅과 매우 유의한 차이를 가지는 것으로 나타났다. 세 상황 모두 표준편차가 매우 크고 최솟값과 최댓값의 격차도 매우 커서 학생 간 채팅 시간에서 개인 차이가 큰 것으로 나타났다.

○ 성별

<표 III-71> 성별 상황에 따른 하루 평균 채팅 시간(주중+주말)

구분	성별	빈도(명)	최솟값	최댓값	평균	표준편차	T
친구와 둘이서 하는 채팅	남	157	0.00	720.00	76.82	106.11	-2.176*
	여	159	0.00	720.00	106.20	132.55	
친구들과 여럿이서 하는 채팅	남	157	0.00	368.57	55.11	64.81	-2.164*
	여	158	0.00	720.00	77.36	111.69	
게임을 하면서 하는 채팅	남	160	0.00	570.00	76.12	85.33	9.181**
	여	159	0.00	257.14	9.88	32.28	

\*p<.05, \*\*p<.01

위 표에 따르면 여학생은 남학생보다 20-30분 정도 더 긴 시간 채팅을 하고 있고, 이는 통계적으로 유의한 차이가 있는 것이다. 게임의 경우 남학생들이 7배 정도 긴 시간 동안 채팅 활동을 하고 있는 것으로 나타났다.

○ 학년별

<표 III-72> 학년별 하루 평균 채팅 시간

학년	빈도(명)	최솟값	최댓값	평균	표준편차	F
초4	27	0.00	302.86	29.93	64.33	8.220**
초5	42	.24	162.86	32.83	34.85	
초6	32	0.00	214.29	58.51	58.09	
중1	48	0.00	185.71	51.97	46.00	
중2	48	0.00	305.71	90.28	78.15	
중3	54	0.00	480.00	95.05	88.48	
고1	61	3.62	322.86	79.93	67.02	

\*p<.05, \*\*p<.01

하루 평균 채팅 시간의 경우 학년이 높아질수록 채팅 시간이 길어지고, 중학교 3학년은 초등학교 4학년보다 3배 이상의 시간 동안 채팅을 하는 것으로 나타나다. 통계적으로 “중3>중1, 초4, 초4”, “중2, 고1>초5, 초4” 순으로 유의한 차이를 갖는 것으로 나타났다.

초등학교 6학년이 전 학년인 5학년의 거의 2배 정도로 채팅 시간이 길고, 중2가 중1과 비교해서 2배 가깝게 채팅 시간이 길다는 점은 주목할 만한 추이이다.

<표 III-73> 학년별 친구와 둘이서 하는 채팅 시간

학년	빈도(명)	최솟값	최댓값	평균	표준편차	F
초4	27	0.00	300.00	43.40	75.27	6.930**
초5	42	0.00	334.29	40.53	62.53	
초6	32	0.00	240.00	51.40	57.64	
중1	50	0.00	351.43	65.77	73.45	
중2	48	0.00	720.00	145.77	175.70	
중3	54	0.00	720.00	108.43	117.22	
고1	62	2.86	634.29	133.67	141.14	

\*p<.05, \*\*p<.01

친구와 둘이서 채팅을 하는 시간도 학년이 높아질수록 채팅 시간이 더 길어지는 것으로 나타났다. 그런데 초4부터 중1까지 점차적으로 늘어나는 채팅 시간이 중2 때 2배 이상 늘어나고 표준편차도 매우 커지는 것은 추가 자료를 통해 해석해야 할 사항이다. 통계적으로 “중2>중1, 초6, 초5, 초4”, “고1>초6, 초5, 초4” 순으로 유의한 차이를 가진다.

<표 III-74> 학년별 친구들과 여럿이서 하는 채팅 시간

학년	빈도(명)	최솟값	최댓값	평균	표준편차	F
초4	27	0.00	368.57	26.77	76.40	4.163**
초5	42	0.00	225.71	32.93	49.08	
초6	32	0.00	335.71	77.62	103.66	
중1	50	0.00	197.14	54.85	52.37	
중2	48	0.00	265.71	70.83	72.08	
중3	54	0.00	720.00	108.20	147.72	
고1	61	0.00	334.29	70.50	74.49	

\*p<.05, \*\*p<.01

여럿이서 하는 채팅에서는 각 학교급 내에서 학년이 높을수록 채팅 시간이 긴 것으로 나타났다. 특히 초등은 6학년 때 5학년의 2배 이상으로, 중3은 중2보다 50% 정도 채팅 시간이 늘어났고, 평균 1시간 48분간 채팅을 하며 이는 초등 4학년의 4배 정도이다. 통계적으로 “중3>초5, 초4” 순으로 유의한 차이를 갖는다.

6학년과 중3에서 둘이서 하는 채팅도 다소 길지만, 특히 여럿이서 하는 채팅 시간이 길어지는 경향은 학교급 단위에서 청소년의 언어문화를 이해하는 데 중요한 특성으로 보고 더 탐구되어야 할 과제이다.

<표 III-75> 학년별 게임을 하면서 하는 채팅 시간

학년	빈도(명)	최솟값	최댓값	평균	표준편차	F
초4	27	0.00	240.00	19.62	61.49	2.980**
초5	42	0.00	143.86	25.02	39.05	
초6	32	0.00	570.00	46.53	104.21	
중1	51	0.00	231.43	38.17	56.81	
중2	48	0.00	282.86	54.24	78.35	
중3	56	0.00	257.14	71.00	82.24	
고1	62	0.00	257.14	34.70	66.19	

게임을 하는 채팅에서도 각 학교급 내에서 학년이 높을수록 채팅 시간이 긴 것으로 나타났다. 즉 초등 6학년은 46분으로 초4의 2배 이상, 중3은 71분으로 중1의 2배 정도의 시간 동안 채팅을 하는 것으로 나타났다. 통계적으로 “중3>초4”의 순으로 차이가 유의한 것으로 나타났다.

㉔ 채팅에 대한 의식

제시된 채팅에 대한 생각에 얼마나 동의하는지 묻은 질문에 대한 응답은 <표 11>과 같다. ‘채팅을 하는 것이 중요하다’는 채팅의 중요성에 대한 인식, ‘채팅을 하는 것이 즐겁다’와 ‘채팅을 잘할 수 있다’는 각각 채팅의 즐거움과 효능감으로 채팅에 대한 태도와 관련된다. 각각 채팅 상황을 친한 친구와 둘이서 하는 채팅과 아이들과 여럿이 하는 채팅으로 구분해 질문하였다. 5점 척도로, 최솟값은 ‘전혀 그렇지 않다’, 최댓값은 ‘매우 그렇다’이다.

○ 전체

<표 III-76> 채팅에 대한 의식 I

구분	인식	태도	
	중요성	즐거움	효능감
평균	3.71	3.97	4.04
표준편차	0.91	0.87	0.88
빈도(명)	317	316	316

채팅에 대한 인식과 태도를 대화에서의 그것과 비교했을 때 중요성은 0.4 정도 낮게, 즐거움과 효능감은 비슷한 정도로 나타났다. 다만 표준편차가 상대적으로 큰 편으로 학생간의 편차가 있음을 알 수 있다.

<표 III-77> 채팅에 대한 의식 II

구분	중요성		즐거움		효능감	
	친한 친구와 둘이서	아이들과 여럿이	친한 친구와 둘이서	아이들과 여럿이	친한 친구와 둘이서	아이들과 여럿이
평균	3.84	3.59	4.08	3.87	4.20	3.89
표준편차	0.98	1.03	0.92	1.04	0.91	1.04
빈도(명)	318	319	318	318	317	318

채팅 상황에 따라서는 여럿이 하는 채팅보다 친한 친구와 둘이서 하는 채팅에 대한 중요성, 즐거움, 효능감이 모두 높은 평균을 보였다. 특히 효능감의 경우는 중요성과 즐거움에 비해 그 차이가 다소 더 크게 나타나 둘이서 할 때보다 여럿이 할 때 부담감이 더 클 수 있다.

○ 성별

<표 III-78> 성별 채팅에 대한 의식 I

구분		중요성	즐거움	효능감
남	평균	3.67	3.88	3.89
	표준편차	0.90	0.83	0.87
	빈도(명)	158	157	157
여	평균	3.75	4.07	4.19
	표준편차	0.92	0.90	0.86
	빈도(명)	159	159	159
T		-0.738	-1.878	-3.045**

\*p<.05, \*\*p<.01

채팅의 중요성, 즐거움, 효능감 모두 여학생이 남학생보다 근소한 차이로 더 높게 나타났다. 효능감의 경우는 그 차이가 통계적으로 유의한 것으로 나타났다.

<표 III-79> 성별 채팅에 대한 의식 II

구분	중요성		즐거움		효능감		
	친한 친구와 둘이서	아이들과 여럿이	친한 친구와 둘이서	아이들과 여럿이	친한 친구와 둘이서	아이들과 여럿이	
남	평균	3.75	3.60	3.93	3.84	4.01	3.78
	표준편차	0.97	1.04	0.92	0.98	0.93	1.01
	빈도(명)	159	160	159	159	158	159
여	평균	3.92	3.58	4.23	3.91	4.40	3.99
	표준편차	0.99	1.02	0.91	1.09	0.85	1.06
	빈도(명)	159	159	159	159	159	159
T		-1.547	0.185	-2.883**	-0.648	-3.904**	-1.837

\*p<.05, \*\*p<.01

그런데 ‘친한 친구와 둘이서 하는 채팅’과 ‘아이들과 여럿이 하는 채팅’의 경우 성별 차이의 결과가 조금 달리 나타났다. ‘아이들과 여럿이 하는 채팅’의 경우 그 중요성이나 즐거움, 효능감 등에서 통계적으로 유의한 차이가 없었다. 그러나 ‘친한 친구와 둘이서 하는 채팅’의 경우 중요성을 제외하고 즐거움이나 효능감에서 통계적으로 유의한 차이가 있었다.

○ 학년별

<표 III-80> 학년별 채팅에 대한 의식 I

구분		중요성	즐거움	효능감
초4	평균	3.38	3.73	4.21
	표준편차	1.13	1.06	0.92
	빈도(명)	26	26	26
초5	평균	3.54	3.95	3.91
	표준편차	1.01	0.99	0.98
	빈도(명)	41	42	41
초6	평균	3.71	4.09	4.15
	표준편차	0.86	0.88	0.78
	빈도(명)	33	32	33
중1	평균	3.88	4.23	4.08
	표준편차	0.95	0.88	0.96
	빈도(명)	52	51	52
중2	평균	3.94	4.03	4.11
	표준편차	0.83	0.78	0.85
	빈도(명)	47	46	45
중3	평균	3.76	3.90	4.00
	표준편차	0.86	0.79	0.88
	빈도(명)	57	58	58
고1	평균	3.60	3.85	3.97
	표준편차	0.78	0.79	0.80
	빈도(명)	61	61	61
F		1.785	1.475	0.543

\*p<.05, \*\*p<.01

채팅에 대한 중요성과 즐거움은 초4에서 가장 낮고, 각각 중2, 중1에서 가장 높은 평균을 나타냈다. 그런데 효능감은 오히려 초4에서 가장 높는데, 이는 채팅을 하지 않는 다른 학생들과 비교해서 상대적으로 느끼는 효능감이 높을 수 있기 때문으로 이해된다. 중요성은 초4에서 가장 낮았다가 중2에서 가장 높은 평균을 보이고 이후에는 다시 낮아지는 경향을 보인다. 세 항목 모두 통계적으로 학년별 차이가 유의하게 나타나지 않았다.

<표 III-81> 학년별 채팅에 대한 의식II

구분		중요성		즐거움		효능감	
		친한 친구와 둘이서	아이들과 여럿이	친한 친구와 둘이서	아이들과 여럿이	친한 친구와 둘이서	아이들과 여럿이
초4	평균	3.58	3.19	4.00	3.46	4.46	3.96
	표준편차	1.24	1.20	1.13	1.36	0.81	1.31
	빈도(명)	26	26	26	26	26	26
초5	평균	3.66	3.41	4.14	3.76	4.24	3.59
	표준편차	1.13	1.18	1.03	1.16	0.97	1.26
	빈도(명)	41	41	42	42	41	41
초6	평균	3.76	3.67	4.19	4.00	4.30	4.00
	표준편차	0.87	1.05	0.90	1.06	0.85	1.00
	빈도(명)	33	33	32	33	33	33
중1	평균	3.88	3.87	4.23	4.20	4.23	3.92
	표준편차	0.96	1.07	0.90	1.06	1.00	1.06
	빈도(명)	52	52	52	51	52	52
중2	평균	4.06	3.81	4.11	3.96	4.22	3.96
	표준편차	0.96	0.82	0.88	0.84	0.97	0.99
	빈도(명)	47	47	46	46	45	46
중3	평균	4.00	3.53	3.93	3.86	4.05	3.95
	표준편차	0.94	0.99	0.92	0.93	0.91	0.94
	빈도(명)	57	58	58	58	58	58
고1	평균	3.74	3.46	3.98	3.72	4.10	3.84
	표준편차	0.83	0.91	0.85	0.93	0.81	0.88
	빈도(명)	61	61	61	61	61	61
F		1.251	2.087	.731	1.624	.841	.578

\*p<.05, \*\*p<.01

전체적으로 전 학년에서 친한 친구와 둘이서 하는 채팅에서 중요성, 즐거움, 효능감이 더 높게 나타났다. 중요성의 경우 중1에서 그 차이가 거의 없는 반면, 여럿이 하는 채팅을 가장 긴 시간 하는 중3에서 그 격차가 가장 컸다. 즐거움의 경우는 초등 4학년에서 두 상황 간의 차이가 가장 컸고 중요성과 마찬가지로 중1에서 그 차이가 거의 없었다. 효능감의 경우는 초5학년 두 상황 간의 차이가 가장 크고 그 차이가 비슷한 학년은 보이지 않는다. 중요성, 즐거움, 효능감 모두 학년에 따른 유의한 차이는 나타나지 않는다.

㊤ 채팅에서 말하기 적극성

학생들이 채팅 상황에 따라 말하기에 대한 적극성이 어떻게 달라지는지를 알아보기 위해 말하기와 듣기의 상대적 비중을 준거로 삼아 ‘주로 말하는 편이다’부터 ‘대체로 말을 더 많이 한다’, ‘말하고 듣는 정도가 비슷하다’, ‘대체로 듣기를 더 많이 한다’, ‘주로 듣는 편이다’까지 5단계로 구분해 응답하였다. 아래는 그 결과를 가장 적극적인 경우에 해당하는 ‘주로 말하는 편이다’에 5점을 부여하고 단계가 낮아질수록 1점씩 낮은 점수를 부여해 평균을 낸 것이다.

○ 전체

<표 III-82> 대화 상대에 따른 말하기 적극성

구분	친한 친구와 둘이서 채팅을 할 때	아이들과 여럿이서 채팅을 할 때
평균	3.33	2.83
표준편차	0.96	1.11
빈도(명)	321	319

친한 친구와 둘이서 채팅을 할 때는 대체로 말을 더 많이 하고, 여럿이서 할 때는 듣기를 조금 더 하는 것으로 나타난다.

채팅 대화에서 말하기 적극성은 면대면 대화에서의 말하기 적극성과 비교해서 이해할 때 채팅대화 문화를 더 깊이 이해할 수 있다. 앞에서 면대면 대화에서 친한 친구와의 대화는 평균이 ‘3.5’로 채팅을 할 때와 크게 차이를 보이지 않는다. 친한 친구와의 대화에서는 면대면이라는 상황과 채팅이라는 상황이 크게 영향을 주지는 않는 것으로 나타났다. 여럿이서 대화하는 경우는 면대면 상황에서의 적극성을 설문으로 측정하지 않았기에 직접적으로 여럿이서 채팅을 할 때와 비교를 하기는 어렵고, 추후 설문이나 면담을 통해 추가적으로 탐색할 수 있을 것이다.

○ 성별

<표 III-83> 성별 채팅 상황에 따른 말하기 적극성

구분	친한 친구와 둘이서 채팅을 할 때	아이들과 여럿이서 채팅을 할 때	
남	평균	3.37	2.88
	표준편차	1.10	1.22
	빈도(명)	162	161
여	평균	3.29	2.78
	표준편차	0.80	0.97
	빈도(명)	159	158
T		.758	.736

\*p<.05, \*\*p<.01

둘이서 채팅을 할 때와 여럿이서 채팅을 할 때 모두 남학생이 여학생보다 다소 적극적인 것으로 나타났지만, 그 차이가 통계적으로 유의하지는 않았다.

○ 학년별

<표 III-84> 학년별 채팅 상황에 따른 말하기 적극성

구분	친한 친구와 들어서 채팅을 할 때	아이들과 여럿이서 채팅을 할 때	
초4	평균	3.19	3.04
	표준편차	1.36	1.51
	빈도(명)	26	25
초5	평균	3.26	2.74
	표준편차	0.91	1.21
	빈도(명)	42	42
초6	평균	3.58	2.91
	표준편차	0.97	1.13
	빈도(명)	33	33
중1	평균	3.50	2.86
	표준편차	1.04	1.22
	빈도(명)	52	51
중2	평균	3.40	2.89
	표준편차	0.80	1.07
	빈도(명)	47	47
중3	평균	3.33	2.74
	표준편차	1.00	0.98
	빈도(명)	58	58
고1	평균	3.08	2.74
	표준편차	0.73	0.85
	빈도(명)	62	62
F	1.827	.330	

\*p<.05, \*\*p<.01

친한 친구와 채팅을 하는 경우는 모든 학년에서 보통 이상의 적극성을 보이는 것으로 나타났다. 초등학교 6학년 때 상대적으로 가장 적극적인 태도를 보이고 이후 점차적으로 감소하는 추이를 확인할 수 있지만, p<.05 수준에서 유의하지 않은 것으로 나타났다. 여럿이서 채팅을 하는 경우는 학년별 변화의 추이를 확인하기 어렵다.

㉔ 채팅 대화 내용

○ 전체

<표 III-85> 채팅 상황에 따른 대화 내용

구분	친한 친구와 들어서 채팅을 할 때		아이들과 여럿이서 채팅을 할 때	
	빈도(명)	비율(%)	빈도(명)	비율(%)
주변 사람들에 대한 생각과 감정	95	31.25	63	20.93
사회적인 문제	1	0.33	2	0.66
취향과 관심사	164	53.95	175	58.14
공부와 학업	11	3.62	32	10.63
기타	32	10.53	28	9.30
총계	303	100.00	300	100.00

채팅 상황에서는 친구와 들어서 할 때와 여럿이서 할 때 모두 '취향과 관심사'에 대한 대화를 가장 많이 하는 것으로 나타났다. 주변 사람들에 대한 생각과 감정은 들어서 채팅 할 때, 공부와 학업은 여럿이서 채팅할 때 비율이 다소 높았다.

들어서 채팅을 할 때 나누는 기타 의견으로는 '끝말잇기', '놀러가는 계획', '노는 것에 대한 것' 등 놀이와 관련된 것과, '오늘 있었던 일', '안부 묻기' 등이 포함되고, '여러 가지', '모두'와 같이 여러 항목에 대한 대화를 끌고루 나누는 응답도 다수 있었다. 여럿이 할 때는 '뭘 할지에 대한 계획', '노는 것', '재미있는 이야기' 등이 포함되고, '보기만 함', '에들 따라서', '쓸데없는 것들'과 같이 여럿이 채팅하는 것에 부정적인 태도를 보이는 응답도 다수 있었다.

○ 성별

<표 III-86> 성별 친한 친구와 들어서 채팅을 할 때 대화 내용

구분	남		여	
	빈도(명)	비율(%)	빈도(명)	비율(%)
주변 사람들에 대한 생각과 감정	27	17.76	68	44.74
사회적인 문제	0	0	1	0.66
취향과 관심사	103	67.76	61	40.13
공부와 학업	5	3.29	6	3.95
기타	17	11.18	15	9.87

들어서 채팅을 할 때 남학생은 취향과 관심사에 대한 대화를 주로 나누고, 여학생은 주변 사람들에 대한 생각과 감정과 취향과 관심사에 대해 비슷한 정도로 대화를 나누는 것으로 나타났다.

<표 III-87> 성별 아이들과 여럿이서 채팅을 할 때 대화 내용

구분	남		여	
	빈도(명)	비율(%)	빈도(명)	비율(%)
주변 사람들에 대한 생각과 감정	19	12.6	44	29.3
사회적인 문제	2	1.3	1	0.7
취향과 관심사	103	68.2	72	48
공부와 학업	15	9.9	17	11.3
기타	12	7.9	16	10.7

남학생은 여럿이서 채팅을 할 때도 취향과 관심사에 대한 대화가 주를 이루고 그 비율도 둘이서 채팅을 할 때와 비슷하다. 여학생의 경우는 사적인 성격이 강한 주변 사람들에 대한 생각과 감정을 나누는 비율이 줄어들고 취향과 관심사에 대한 대화를 나눈다는 응답이 절반 정도 된다. 남녀 학생 모두 여럿이 채팅을 할 때 공부와 학업에 대한 대화를 주로 나눈다는 응답이 다소 높아졌다.

○ 학년별

<표 III-88> 학년별 친구한 친구와 둘이서 채팅을 할 때 대화 내용

구분		주변 사람들에 대한 생각과 감정	사회적인 문제	취향과 관심사	공부와 학업	기타		
		빈도(명)	비율(%)	빈도(명)	비율(%)	빈도(명)	비율(%)	빈도(명)
초4	빈도(명)	4	0	14	1	6		
	비율(%)	16.00	0	56.00	4.00	24.00		
초5	빈도(명)	11	0	23	2	6		
	비율(%)	26.19	0	54.76	4.76	14.29		
초6	빈도(명)	8	0	20	1	4		
	비율(%)	24.24	0	60.61	3.03	12.12		
중1	빈도(명)	23	0	21	1	2		
	비율(%)	48.90	0	44.68	2.13	4.26		
중2	빈도(명)	16	0	25	0	4		
	비율(%)	35.56	0	55.56	0	8.89		
중3	빈도(명)	13	0	30	5	5		
	비율(%)	24.53	0	56.60	9.43	9.43		
고1	빈도(명)	21	1	30	1	5		
	비율(%)	36.21	1.72	51.72	1.72	8.62		

둘이서 채팅을 할 때 중1을 제외하고 초4부터 고1까지 전 학년에 걸쳐 가장 많이 대화를 나누는 주제는 취향과 관심사이다. 중1은 주변 사람들에 대한 생각과 감정을 주 대화로 나눈다는 응답이 49% 정도 되었고 상대적으로 취향과 관심사에 대한 응답이 가장 낮다. 새로운 학교에서 적응하고 새 친구 관계를 형성하는 과정에서 가지는 특징으로 이해될 수 있다.

<표 III-89> 학년별 아이들과 여럿이서 채팅을 할 때 대화 내용

구분		주변 사람들에 대한 생각과 감정	사회적인 문제	취향과 관심사	공부와 학업	기타		
		빈도(명)	비율(%)	빈도(명)	비율(%)	빈도(명)	비율(%)	빈도(명)
초4	빈도(명)	4	0	11	2	6		
	비율(%)	17.39	0	47.83	8.70	26.09		
초5	빈도(명)	7	0	16	12	6		
	비율(%)	17.07	0	39.02	29.27	14.63		
초6	빈도(명)	3	1	23	2	4		
	비율(%)	9.09	3.03	69.70	6.06	12.12		
중1	빈도(명)	19	1	24	1	3		
	비율(%)	39.60	2.08	50.00	2.08	6.25		
중2	빈도(명)	13	0	23	6	2		
	비율(%)	29.55	0	52.27	13.64	4.55		
중3	빈도(명)	6	0	39	4	4		
	비율(%)	11.32	0	73.58	7.55	7.55		
고1	빈도(명)	12	0	38	5	3		
	비율(%)	20.69	0	65.52	8.62	5.17		

여럿이서 채팅을 할 때도 취향과 관심사가 대화의 주 내용으로 나타나는데, 각 학교급의 최고학년 즉 6학년과 중3에서 그 비율이 가장 높게 나타났다. 주변 사람들에 대한 생각과 감정의 경우 둘이서 채팅을 할 때와 마찬가지로 중1 때 비율이 가장 높게 나타나는데, 취향과 관심사보다는 비율이 낮다. 흥미로운 것은 공부와 학업에 대한 대화가 5학년과 중2에서 가장 높은데, 진학을 앞둔 6학년과 중3 때는 오히려 절반 이하로 그 비율이 줄어드는 경향을 보인다.

④ 육과 비속어 사용과 의식

㉞ 육이나 비속어 사용에 대한 의식

○ 전체

<표 III-90> 육이나 비속어 사용에 대한 의식

구분	육이나 비속어를 쓴다				육이나 비속어를 쓰지 말아야 한다			
	학생들	어른들	텔레비전 오락 프로그램	게임채팅 참여자	학생들	어른들	텔레비전 오락 프로그램	게임채팅 참여자
평균	4.00	3.04	2.82	3.92	3.91	3.99	4.23	4.06
표준편차	0.92	1.06	1.10	1.19	1.06	1.07	1.00	1.09
빈도(명)	359	359	357	356	358	358	357	356

육이나 비속어의 사용실태에 대한 질문에서 학생들과 게임 채팅 참여자의 육 사용에 대해서는 대체로 사용하는 것으로 비슷하게 인식하고 있다. 어른들과 텔레비전 오락 프로그램에서는 긍정도 부정도 아닌 3점 전후의 평균을 보이는데 이는 사용하는 사람도 있고,

그렇지 않은 사람도 있다는 생각이 반영된 것으로 볼 수 있다.

쓰지 말아야 한다는 규범성에 대한 생각은 “텔레비전오락프로그램>게임 채팅 참여자>어른들>학생들”의 순으로 높게 나타났다. 대부분 4점 전후의 평균으로 육이나 비속어를 사용하지 않아야 한다는 규범적 생각에 동의하지만 그 정도가 매우 높지는 않은 것으로 나타났다.

○ 성별

<표 III-91> 성별 비속어 사용에 대한 의식

구분	육이나 비속어를 쓴다				육이나 비속어를 쓰지 말아야 한다				
	학생들	어른들	텔레비전 오락 프로그램	게임채팅 참여자	학생들	어른들	텔레비전 오락 프로그램	게임채팅 참여자	
남	평균	3.94	3.04	2.72	3.94	3.92	3.98	4.21	4.05
	표준편차	0.94	1.06	1.13	1.20	1.06	1.06	1.01	1.10
	빈도(명)	186	186	185	186	185	185	184	184
여	평균	4.07	3.05	2.92	3.89	3.90	3.99	4.25	4.08
	표준편차	0.91	1.06	1.06	1.17	1.07	1.09	0.98	1.08
	빈도(명)	173	173	172	170	173	173	173	172
T		-1.315	-0.174	-1.613	0.374	0.305	-0.040	-0.358	-0.140

\*p<.05, \*\*p<.01

사용 실태에 대해서 여학생이 조금 더 부정적인 인식을 보였지만 남녀 집단 간에 유의한 차이는 보이지 않는다. 규범성에 대한 생각에서는 남녀 집단 간에 매우 유사한 인식을 보이고 있다.

○ 학년별

<표 III-92> 학년별 비속어 사용에 대한 의식

구분	육이나 비속어를 쓴다				육이나 비속어를 쓰지 말아야 한다				
	학생들	어른들	텔레비전 오락 프로그램	게임채팅 참여자	학생들	어른들	텔레비전 오락 프로그램	게임채팅 참여자	
초4	평균	2.93	2.71	2.56	2.95	4.83	4.73	4.76	4.66
	표준편차	1.10	1.25	1.16	1.38	0.55	0.63	0.66	0.82
	빈도(명)	41	41	41	40	40	41	41	41
초5	평균	3.79	3.17	3.07	3.49	4.30	4.30	4.52	4.39
	표준편차	1.00	1.31	1.37	1.37	0.95	1.01	1.03	1.08
	빈도(명)	47	47	46	47	47	46	46	46
초6	평균	4.10	3.36	3.10	4.10	3.86	4.00	4.33	4.24
	표준편차	0.69	1.12	1.22	1.04	1.07	1.17	1.00	1.01
	빈도(명)	42	42	41	41	42	42	42	42
중1	평균	4.20	3.02	2.71	3.74	3.91	3.98	4.29	4.19
	표준편차	0.85	0.99	1.15	1.33	1.01	1.08	0.90	0.95
	빈도(명)	55	55	55	54	55	55	55	54
중2	평균	4.25	2.94	2.79	4.19	3.65	3.65	3.81	3.56
	표준편차	0.74	1.04	0.96	0.82	1.10	1.14	1.10	1.14
	빈도(명)	52	52	52	52	52	52	52	52
중3	평균	4.24	3.02	2.88	4.37	3.81	3.97	4.14	4.20
	표준편차	0.70	0.86	0.98	0.91	1.01	1.03	0.94	0.94
	빈도(명)	59	59	59	59	59	59	59	59
고1	평균	4.19	3.08	2.68	4.24	3.38	3.56	3.97	3.50
	표준편차	0.76	0.87	0.88	0.89	1.01	0.95	0.99	1.11
	빈도(명)	63	63	63	63	63	63	62	62
F		9.273**	1.203	1.265	7.862**	19.758**	11.985**	6.647**	8.708**

\*p<.05, \*\*p<.01

학년별로 육이나 비속어 사용 실태에 대한 인식은 학생들 자신에 대한 것은 학년별 차이가 뚜렷하고, 어른이나 텔레비전방송에 대한 것은 학년에 따른 경향성이 보이지 않는다.

학생들의 육 사용 실태에 대해 초등 4학년을 제외하고 모든 학년에서 대체로 동의하는 4점대 전후의 평균을 보였다. 통계적으로도 초4는 다른 모든 학년과 유의한 차이를 갖는 것으로 나타났다. 그리고 학년이 높아질수록 평균도 높아지는데, 이는 주변에서 사용하는 학생의 수가 많아지기 때문으로 이해될 수 있다.

어른들과 텔레비전오락 프로그램에서의 육과 비속어 사용 실태에 대한 인식은 학년 간 변화의 추이가 나타나지 않았다. 어른들의 사용 실태에 대해서는 대체로 3점에 가까운 평균을 보이는 가운데, 초6에서 대체로 그러하다고 보는 인식이 가장 높았고, 초4에서 그 반대의 인식이 가장 높게 나타났다. 이러한 학년 특성은 텔레비전오락 프로그램에서도 유사한 결과를 보인다.

게임 채팅자의 사용 실태는 통계적으로 “중3, 고1, 중2>초5, 초4”, “초6, 중1> 초4” 순으로 유의한 차이가 있는 것으로 나타났다.

욕이나 비속어를 사용하지 않아야 한다는 규범성에 대한 인식은 모든 대상에 학년이 높을수록 낮아지는 경향이 뚜렷이 나타난다.

학생과 어른들의 언어 사용 규범성에 대한 응답에서 초4, 초5를 제외하고는 모두 4점 미만의 평균을 보이고, 고1과 중2는 3점 대 중반의 평균으로 규범성에 동의하지 않는 응답이 크게 늘어난다. 이러한 차이는 통계적으로 두 항목 다 초4는 초5를 제외한 모든 학년과 유의한 차이를 가지고, “초5>중2, 고1” 순으로 유의한 차이를 갖는 것으로 나타났다.

텔레비전 오락프로그램이나 채팅 사용자에 대한 응답에서도 초4에서 4점대 후반인 평균이 점차 낮아져, 고1과 중2는 3점대의 평균을 보인다. 통계적으로 텔레비전 오락 프로그램에서의 언어 규범성에 대해서는 “초4>중3, 고1, 중2”, “초5>중2” 순으로, 게임 채팅을 하는 사람들에 대해서는 “초4, 초5, 초6, 중3, 중1>중2, 고1” 순으로 집단 간 차이가 유의한 것으로 나타났다.

전체적으로 학년의 변화에 따라 평균이 하락하는 가운데, 중2가 중3보다 규범성에 동의하지 않는 응답이 많은 현상에 대해서는 추가적인 자료를 통해 논의해야 할 것이다.

#### ㉔ 욕이나 비속어의 사용 빈도

##### ○ 전체

<표 III-93> 욕이나 비속어의 사용 빈도 I

구분	전혀 하지 않는다	거의 하지 않는다	가끔씩 한다	자주 한다	매우 자주 한다
빈도(명)	28	82	132	93	23
비율(%)	7.82	22.91	36.87	25.98	6.42

<표 III-94> 욕이나 비속어의 사용 빈도 II

평균	3.01
표준편차	1.03
빈도(명)	357

전체 응답자 가운데 70% 정도는 욕이나 비속어를 가끔씩 또는 매우 자주 사용하는 것으로 나타났다. 전혀 하지 않는 학생은 전체의 8% 정도에 불과하였다.

##### ○ 성별

<표 III-95> 성별 욕이나 비속어의 사용 빈도 I

구분		전혀 하지 않는다	거의 하지 않는다	가끔씩 한다	자주 한다	매우 자주 한다
남	빈도(명)	12	41	74	50	8
	비율(%)	6.49	22.16	40.00	27.03	4.32
여	빈도(명)	16	41	58	43	15
	비율(%)	9.25	23.70	33.53	24.86	8.67

<표 III-96> 성별 욕이나 비속어의 사용 빈도 II

구분	남	여
평균	3.01	3.00
표준편차	0.96	1.10
빈도(명)	184	357
T	0.050	

\*p<.05, \*\*p<.01

욕이나 비속어의 사용 빈도에서 전혀 하지 않거나 거의 하지 않는 비율은 여학생이 조금 더 많았지만 통계적으로 차이가 유의하지 않게 나타났다.

##### ○ 학년별

<표 III-97> 학년별 욕이나 비속어의 사용 빈도 I

구분		전혀 하지 않는다	거의 하지 않는다	가끔씩 한다	자주 한다	매우 자주 한다
초4	빈도(명)	12	20	5	3	1
	비율(%)	29.27	48.78	12.20	7.32	2.44
초5	빈도(명)	9	13	18	6	1
	비율(%)	19.15	27.66	38.30	12.77	2.13
초6	빈도(명)	1	8	18	10	5
	비율(%)	2.38	19.05	42.86	23.81	11.90
중1	빈도(명)	1	11	19	21	3
	비율(%)	1.82	20.00	34.55	38.18	5.45
중2	빈도(명)	3	6	23	18	1
	비율(%)	5.88	11.76	45.10	35.29	1.96
중3	빈도(명)	0	11	25	17	5
	비율(%)	0	18.97	43.10	29.31	8.62
고1	빈도(명)	2	12	24	18	7
	비율(%)	3.17	19.05	38.10	28.57	11.11

\*p<.05, \*\*p<.01



<표 III-98> 학년별 성별 욕이나 비속어의 사용 빈도II

구분	초4	초5	초6	중1	중2	중3	고1
평균	2.05	2.51	3.24	3.25	3.16	3.28	3.25
표준편차	0.97	1.02	0.98	0.91	0.88	0.87	1.00
빈도(명)	41	47	42	55	51	58	63
F	11.894**						

\*p<.05, \*\*p<.01

학년이 높아질수록 욕과 비속어 사용 빈도가 늘어나는 추이는 뚜렷하게 나타난다. 초등 4학년의 78%가 거의 하지 않거나 전혀 하지 않지만, 6학년이 되면 그 비율은 21%로 급격히 줄어든다. 그리고 매우 자주한다고 응답한 비율도 초6에서 가장 높다. 이후 학년에서는 사용빈도 비율이 비슷하게 유지되는 경향을 보인다. 통계적으로도 초4, 초5가 나머지 학년과 모두 통계적으로 유의하게 차이를 갖는 집단으로 나타났다. 따라서 6학년이 욕과 비속어 문화가 내면화되는 과도기로 볼 수 있다.

㊤ 욕이나 비속어를 사용하는 이유

욕이나 비속어를 매우 자주, 자주, 가끔씩 한다고 응답한 경우 사용하는 이유에 답하게 하였다.

○ 전체

<표 III-99> 욕이나 비속어를 사용하는 이유

구분	재미있고 자유로움 느낌이 들어서	듣는 사람에게 친근감을 줄 수 있어서	좋지 않은 말인지 몰라서	좋지 않은 말인지 알지만 습관이 되어서	내 생각과 감정을 표현할 수 있는 다른 말을 몰라서	내 생각과 감정을 더 잘 표현할 수 있어서
빈도(명)	26	105	7	16	16	76
비율(%)	10.57	42.68	2.85	6.50	6.50	30.89

위 표를 보면 학생들은 욕이나 비속어를 듣는 사람과의 의사소통 과정에서 가지는 효과를 고려해 사용하고 있음을 알 수 있다. 대화 상대방과의 친근감을 주기 위한 목적이 43%로 가장 많았고, 생각과 감정을 더 잘 표현할 수 있는 수단으로 여기고 있는 경우도 31%에 달했다.

○ 성별

<표 III-100> 성별 욕이나 비속어를 사용하는 이유

구분		재미있고 자유로움 느낌이 들어서	듣는 사람에게 친근감을 줄 수 있어서	좋지 않은 말인지 몰라서	좋지 않은 말인지 알지만 습관이 되어서	내 생각과 감정을 표현할 수 있는 다른 말을 몰라서	내 생각과 감정을 더 잘 표현할 수 있어서
		남	빈도(명)	12	58	3	11
	비율	9.09	43.94	2.27	8.33	6.82	29.55
여	빈도(명)	14	47	4	5	7	37
	비율	12.28	41.23	3.51	4.39	6.14	32.46

성별 집단 간에 욕이나 비속어를 사용하는 이유는 크게 차이를 보이지 않는다. 남학생이 여학생보다 또래 관계에서 친근감을 주기 위한 목적으로 사용하는 비율이 2% 높고, 반면 여학생은 효율적인 의사소통 수단으로 사용하는 경우가 3% 정도 높았지만 전체적으로 큰 차이는 나타나지 않았다.

○ 학년별

<표 III-101> 학년별 욕이나 비속어를 사용하는 이유

구분		재미있고 자유로움 느낌이 들어서	듣는 사람에게 친근감을 줄 수 있어서	좋지 않은 말인지 몰라서	좋지 않은 말인지 알지만 습관이 되어서	내 생각과 감정을 표현할 수 있는 다른 말을 몰라서	내 생각과 감정을 더 잘 표현할 수 있어서
		초4	빈도(명)	2	4	0	0
	비율(%)	22.22	44.44	0	0	11.11	22.22
초5	빈도(명)	3	3	1	2	3	13
	비율(%)	12.00	12.00	4.00	8.00	12.00	52.00
초6	빈도(명)	2	16	2	0	4	9
	비율(%)	6.06	48.48	6.06	0	12.12	27.27
중1	빈도(명)	7	23	0	2	12	0
	비율(%)	15.91	52.27	0	4.55	27.27	0
중2	빈도(명)	6	15	2	3	4	12
	비율(%)	14.29	35.71	4.76	7.14	9.52	28.57
중3	빈도(명)	3	21	2	8	1	9
	비율(%)	6.82	47.73	4.55	18.18	2.27	20.45
고1	빈도(명)	3	23	0	1	3	19
	비율(%)	6.12	53.06	0	2.04	6.12	38.78

학년별로 욱이나 비속어를 사용하는 이유는 다소 다르게 나타났다. 학년이 높아짐에 따라 뚜렷한 추이가 나타나지는 않지만 욱이나 비속어 사용을 시작하고 습관화하는 과정에 대한 시사점은 추론할 수 있다.

‘재미있고 자유로운 느낌이 들어서’에 대한 응답률이 가장 높은 학년은 초4이다. 다시 말해 욱이나 비속어가 갖는 일탈적 특성이 학생들에게 초기 사용의 동기가 되고 있는 것이다. ‘듣는 사람에게 친근감을 줄 수 있어서’에 대한 응답률은 중1과 고1에서 가장 높다. 학교급이 바뀌면서 새로운 친구관계를 형성해야 하는 상황에서 욱이나 비속어가 ‘친근감’을 형성하는 매개로 작용하고 있는 것이다. ‘습관화’에 대한 인식은 중3 때 가장 높게 나타난다.

생각과 감정을 효과적으로 표현하는 수단으로 보는 인식은 초5에서 52%로 가장 높고 중1에서는 ‘대체할 수 있는 다른 말을 모른다’는 응답이 27% 정도 나타났다. 욱과 비속어 사용의 초기 단계와 중학교 이후의 단계에서는 다소 다른 인식을 보이고 있음을 확인할 수 있다.

㉔ 욱이나 비속어를 사용하지 않는 이유

○ 전체

<표 III-102> 욱이나 비속어를 사용하지 않는 이유

구분	학생답지 않은 말이라고 생각해서	듣는 사람의 기분을 나쁘게 할 수 있어서	쓰지 않는 것이 습관이 되어서	나에게 어울리지 않고 어색해서	내 생각과 감정을 잘 표현할 수 없어서
빈도(명)	5	16	20	60	13
비율(%)	4.39	14.04	17.54	52.63	11.40

욱이나 비속어를 거의 사용하지 않는 학생의 경우 그 이유는 자아정체감과 가장 관련이 큰 것으로 나타났다. 53%의 학생이 욱이나 비속어가 자신에게 어울리지 않고 어색해서 사용하지 않는 것으로 응답하였는데, 이는 욱이나 비속어의 사용을 자신의 특성을 나타내는 매체로 인식하는 경향을 보이는 것이다. 이에 비해 타인을 배려하는 윤리적 판단이나 효과적인 의사소통이 되지 못하는 기능적 이유는 각각 14%, 11%에 불과했다.

○ 성별

<표 III-103> 성별 욱이나 비속어를 사용하지 않는 이유

구분		학생답지 않은 말이라고 생각해서	듣는 사람의 기분을 나쁘게 할 수 있어서	쓰지 않는 것이 습관이 되어서	나에게 어울리지 않고 어색해서	내 생각과 감정을 잘 표현할 수 없어서
		남	빈도(명) 비율(%)	2 3.64	9 16.36	9 16.36
여	빈도(명) 비율(%)	3 5.08	7 11.86	11 18.64	28 47.46	10 16.95

욱이나 비속어를 사용하지 않는 이유에서 남녀 학생 간에 일부 차이가 나타났다. 남학생과 여학생 모두 ‘나에게 어울리지 않고 어색해서’를 주 이유로 가장 많이 꼽았는데, 남학생이 10% 정도 더 높았다. 반면 ‘내 생각과 감정을 잘 표현할 수 없는’ 기능적인 이유는 여학생이 더 높은 비율을 보였다.

○ 학년별

<표 III-104> 학년별 욱이나 비속어를 사용하는 이유

구분		학생답지 않은 말이라고 생각해서	듣는 사람의 기분을 나쁘게 할 수 있어서	쓰지 않는 것이 습관이 되어서	나에게 어울리지 않고 어색해서	내 생각과 감정을 잘 표현할 수 없어서
		초4	빈도(명) 비율(%)	1 3.13	2 6.25	3 9.38
초5	빈도(명) 비율(%)	3 13.64	3 13.64	5 22.73	10 45.45	1 4.55
초6	빈도(명) 비율(%)	0 0	1 10.00	1 10.00	6 60.00	2 20.00
중1	빈도(명) 비율(%)	0 0	2 16.67	3 25.00	5 41.67	2 16.67
중2	빈도(명) 비율(%)	1 11.11	3 33.33	2 22.22	2 22.22	1 11.11
중3	빈도(명) 비율(%)	0 0	2 16.67	2 16.67	5 41.67	3 25.00
고1	빈도(명) 비율(%)	0 0	3 18.75	4 25.00	9 56.25	0

욱이나 비속어를 사용하지 않는 학생의 비율이 아직은 훨씬 더 높은 초4의 응답을 보면 ‘나에게 어울리지 않고 어색해서’가 69%에 달한다. 그리고 초5에서는 쓰지 않는 것이 습관이 되었다고 응답하는 비율이 23%로 늘어났다. 이를 보았을 때 비속어를 사용하지 않는 화자로 성장하는 것이 명확한 윤리적 인식 또는 기능적 목적에 따라 이루어지는 것 이라기보다 언어사용을 자아정체성의 문제로 인식하고 자연스럽게 사용하지 않을 때 이

루어지는 것임을 이해할 수 있다.

(2) 개인적·환경적 영향 요인

㉑ 개인적 요인

㉒ 텔레비전 시청 시간

○ 전체

텔레비전 시청을 얼마나 하는지 하루를 기준으로 하루 평균 시간을 직접 기입하도록 하였다. 여기에는 인터넷을 통해 시청하는 경우도 포함된다. 이때, 시간 계산은 주중 총 시청 시간을 5로, 주말 총 시청 시간을 2로 나누어 답하도록 안내하였다. 응답 처리 시 수업 시간이 가장 짧은 초등 4학년의 학교 수업 시간과 일일 수면 시간을 고려하여 주중은 720분(12시간), 주말은 840분(14시간) 이상의 값은 결측값으로 처리하였다.

<표 III-105> 하루 평균 텔레비전 시청 시간

빈도(명)	최솟값	최댓값	평균	표준편차
353.00	0.00	758.57	105.29	95.97

학생들의 응답은 ‘텔레비전을 전혀 시청하지 않는다’부터 ‘하루 평균 12시간 동안 시청한다’까지 분포하였으며, 평균은 105분을 기록하여 하루 평균 약 1시간 45분 동안 텔레비전을 시청하는 것으로 나타났다.

○ 성별

<표 III-106> 성별 하루 평균 텔레비전 시청 시간

성별	빈도(명)	최솟값	최댓값	평균	표준편차	F
남	183.00	0.00	758.57	100.62	94.52	.581
여	170.00	0.00	600.00	110.31	97.53	

\*p<.05, \*\*p<.01

여학생이 남학생보다 하루에 남학생 시청 시간보다 10% 더 많은 10분 정도를 더 시청하고 있다.

○ 학년별

<표 III-107> 학년별 하루 평균 텔레비전 시청 시간

학년	빈도(명)	최솟값	최댓값	평균	표준편차	F
초4	40.00	17.14	758.57	126.71	131.49	1.827
초5	47.00	0.00	600.00	116.32	110.80	
초6	40.00	0.00	468.57	132.01	114.22	
중1	55.00	0.00	334.29	101.25	68.44	
중2	51.00	0.00	420.00	108.80	99.92	
중3	56.00	0.00	308.57	84.36	72.20	
고1	63.00	0.00	274.29	87.04	75.04	

\*p<.05, \*\*p<.01

초등 4학년부터 고1까지 점차적으로 텔레비전 시청 시간이 줄어들지만, 초6은 초5보다 15분 정도, 중2는 중1보다 7분 정도 더 시청하고 있는 것으로 나타났다.

㉑ 게임 시간

○ 전체

게임을 얼마나 하는지 하루를 기준으로 하루 평균 시간을 직접 기입하도록 하였다. 여기에서 게임이란 컴퓨터, 스마트폰, 스마트 기기로 하는 모든 게임을 포함한다. 이때, 시간 계산은 주중 총 게임 시간을 5로, 주말 총 게임 시간을 2로 나누어 답하도록 안내하였다. 응답 처리 시 주중은 720분(12시간), 주말은 840분(14시간) 이상의 값은 결측치로 처리하였다.

<표 III-108> 하루 평균 게임 시간

빈도(명)	최솟값	최댓값	평균	표준편차
355.00	0.00	462.86	79.46	85.32

전체 응답을 보면, ‘게임을 전혀 하지 않는다’부터 ‘하루 평균 7시간 동안 게임을 한다’까지 분포하였으며, 평균 79분을 기록하여 하루 평균 약 1시간 19분 동안 게임을 하고 있었다.

○ 성별

<표 III-109> 성별 하루 평균 게임

성별	빈도(명)	최솟값	최댓값	평균	표준편차	t
남	183.00	0.00	462.86	118.50	87.74	10.194**
여	172.00	0.00	420.00	37.92	59.25	

\*p<.05, \*\*p<.01

여학생은 하루 평균 38분 정도 게임을 하는 데 비해서, 남학생은 여학생의 3배에 가까운 119분 동안 게임을 하고 있는 것으로 나타났다.

○ 학년별

<표 III-110> 학년별 하루 평균 게임 시간

학년	빈도(명)	최솟값	최댓값	평균	표준편차	F
초4	41.00	0.00	148.86	53.48	45.98	2.271*
초5	47.00	0.00	290.00	77.13	66.91	
초6	41.00	0.00	411.43	85.11	93.47	
중1	55.00	0.00	462.86	78.69	95.15	
중2	50.00	0.00	420.00	87.23	100.85	
중3	57.00	0.00	451.43	100.50	98.59	
고1	63.00	0.00	248.57	70.55	74.21	

\*p<.05, \*\*p<.01

학년별로는 초등학교 5학년 때부터 평균 70분 이상 게임을 하고, 중3 때 평균 100분 정도로 가장 긴 시간 동안 게임을 하는 것으로 나타났다.

㊤ 방과 후 공식적 말하기 활동 참여

학교 수업 외 발표, 토론, 웅변, 스피치와 같이 말하기와 관련된 공식적인 활동을 한 적이 있는지 응답하게 하였다. 없을 경우 0, 있을 경우 1로 해서 코딩을 하였다.

○ 전체

<표 III-111> 방과 후 공식적 말하기 활동 참여

평균	표준편차	빈도(명)
0.52	0.50	358

청소년의 절반 정도는 방과 후에 발표, 토론, 웅변, 스피치와 같은 말하기와 관련된 공식적인 참여를 한 적이 있는 것으로 나타났다.

○ 성별

<표 III-112> 성별 방과 후 공식적 말하기 활동 참여

성별	평균	표준편차	빈도(명)
남	0.56	0.50	185
여	0.49	0.50	173

성별로는 남학생이 여학생보다 근소하게 참여율이 높지만, 큰 차이는 나타나지 않았다.

○ 학년별

<표 III-113> 학년별 방과 후 공식적 말하기 활동 참여

학년	평균	표준편차	빈도(명)
초4	0.71	0.46	41
초5	0.72	0.45	47
초6	0.52	0.51	42
중1	0.56	0.50	55
중2	0.56	0.50	52
중3	0.34	0.48	58
고1	0.35	0.48	63

초등학교 4, 5학년의 70%는 방과 후 말하기 활동에 참여하지만 중학교 진학을 앞둔 6학년이 되면 그 정도는 절반으로 떨어지고, 또 고등학교 진학을 준비하게 되는 중3 때는 30% 정도까지 줄어들게 된다.

㊤ 자아존중감

자아존중감은 ‘나는 내가 좋은 사람이라고 생각한다’, ‘나는 나에 대해 대체로 만족한다’, ‘나는 대부분의 다른 사람들과 잘 어울릴 수 있다’는 세 항목으로 측정되고, ‘매우 그렇다’ 4점, ‘그런 편이다’ 3점, ‘그렇지 않은 편이다’ 2점, ‘별로 그렇지 않다’ 1점을 부여해 점수로 환산하여 코딩하였다.

○ 전체

<표 III-114> 자아존중감

평균	표준편차	빈도(명)
3.18	0.60	358

응답자의 자아존중감은 4점 척도에서 평균 3.18로 나타났다. 이는 대체로 자신을 긍정적으로 인식하는 ‘그런 편이다’보다 근소하게 높은 것이다.

○ 성별

<표 III-115> 성별 자아존중감

성별	평균	표준편차	빈도(명)	T
남	3.23	0.62	186	1.809
여	3.12	0.57	172	

\*p<.05, \*\*p<.01

성별로는 남학생이 여학생보다 근소한 차이로 자신에 대한 긍정적 인식 정도가 높았지

만, 통계적으로 그 차이가 유의하지는 않다.

○ 학년별

<표 III-116> 학년별 자아존중감

학년	평균	표준편차	빈도(명)	F
초4	3.50	0.41	41	7.048**
초5	3.36	0.57	47	
초6	3.33	0.66	42	
중1	3.14	0.62	55	
중2	3.03	0.63	51	
중3	2.99	0.60	59	
고1	3.06	0.48	63	

\*p<.05, \*\*p<.01

학년별 자아존중감은 4점 척도에서 초4 때 3.5에서 학년이 높아질수록 낮아져 중3 때 3점 아래로 떨어진다. 통계적으로 “초4>중1, 고1, 중2, 중2”, “초5>중3” 순으로 유의한 차이를 보였다.

㉞ 또래동조성

또래동조성은 중립성 또래동조성을 측정하는 2문항, 일탈적 행동에 대한 또래동조성을 측정하는 2문항, 합 4문항을 제시하였고, ‘학생들은 그렇게 하지 않을 것이다’는 1점, ‘가끔 그렇게 할 것이다’ 2점, ‘자주 그렇게 할 것이다’ 3점, ‘매우 자주 그렇게 할 것이다’ 4점을 부여해서 처리하였다. 아래는 그 평균을 제시한 것이다.

○ 전체

<표 III-117> 또래동조성

평균	표준편차	빈도(명)
2.00	0.50	358

응답자 전체의 또래동조성 평균은 2점으로 ‘가끔 그렇게 할 것이다’로 또래동조성이 다소 있는 것으로 나타났다.

○ 성별

<표 III-118> 성별 또래동조성

성별	평균	표준편차	빈도(명)	T
남	2.07	0.54	185	2.677**
여	1.93	0.44	173	

\*p<.05, \*\*p<.01

성별로는 남학생이 여학생보다 또래동조성이 높게 나타났고, 차이가 통계적으로 유의하였다.

○ 학년별

<표 III-119> 학년별 또래동조성

학년	평균	표준편차	빈도(명)	F
초4	1.70	0.42	41	5.056**
초5	2.05	0.55	46	
초6	1.98	0.44	42	
중1	2.09	0.49	55	
중2	2.23	0.50	52	
중3	1.96	0.42	59	
고1	1.97	0.51	63	

\*p<.05, \*\*p<.01

학년별로 전체적으로 비슷한 점수를 나타냈지만, 초5 때 초4보다 0.35점이 높아져서 이후 비슷한 수준을 유지하는 가운데, 중2 때 2.23으로 또래동조성이 가장 높은 것으로 나타났다. 통계적으로 중2, 중1, 초5>초4의 순으로 유의한 차이가 있는 것으로 나타났다.

㉞ 환경적 요인

㉞ 학교 선생님들의 학생들의 말하기에 대한 관심과 통제

학생들의 언어생활에 미치는 주요 요인으로서 학교 선생님들이 학생들이 말하거나 듣는 태도에 얼마나 관심을 보이고 지도하고 있는지를 알아보기 위해, 이에 대한 학생들의 인식을 조사하였다. 응답은 리커트 척도에 따라 ‘매우 그렇다’에 5점을 부여해서 응답자의 점수의 평균을 환산해서 제시하였다.

○ 전체

<표 III-120> 학교 선생님들의 학생들의 말하기에 대한 관심과 통제 I

평균	표준편차	빈도(명)
4.09	0.77	359

<표 III-121> 학교 선생님들의 학생들의 말하기에 대한 관심과 통제Ⅱ

구분	선생님들은 학생들이 말하거나 듣는 태도에 관심이 있다		선생님들은 말을 잘하고 잘 듣는 것에 대해 말해주신다		선생님들은 학생들에게 욕이나 비속어를 쓰지 말라고 하신다	
	빈도(명)	비율(%)	빈도(명)	비율(%)	빈도(명)	비율(%)
매우 그렇다	134	37.2	121	33.6	186	51.7
어느 정도 그렇다	139	38.6	134	37.2	99	27.5
보통이다	74	20.6	82	22.8	53	14.7
별로 그렇지 않다	8	2.2	19	5.3	20	5.6
전혀 그렇지 않다	5	1.4	4	1.1	2	0.6
합계	360	100.0	360	100.0	5,018	100.0

학생들은 학교의 선생님들이 대체로 학생들이 말하거나 듣는 태도에 관심이 있고, 비속어를 사용하지 않도록 지도하고 있는 것으로 인식하고 있었다. 구체적으로 선생님들의 70%는 학생들이 말하거나 듣는 태도에 관심을 갖고 지도하는 것으로 나타났고, 욕이나 비속어의 사용에 대해 선생님들의 80%가 쓰지 않도록 지도하고 있는 것으로 나타났다.

○ 성별

<표 III-122> 성별 학교 선생님들이 학생들의 말하기에 대한 관심과 통제

성별	평균	표준편차	빈도(명)	T
남	4.10	0.77	186	.112
여	4.09	0.78	173	

\*p<.05, \*\*p<.01

남녀 학생들은 학교 선생님들이 학생들의 말하기에 대한 관심과 통제에 대해 유사하게 인식하고 있었다.

○ 학년별

<표 III-123> 학년 학교 선생님들이 학생들의 말하기/듣기에 대한 관심과 통제

학년	평균	표준편차	빈도(명)	F
초4	4.63	0.50	41	18.394**
초5	4.49	0.66	47	
초6	4.40	0.60	42	
중1	4.26	0.67	55	
중2	3.76	0.77	52	
중3	3.76	0.76	59	
고1	3.69	0.74	63	

\*p<.05, \*\*p<.01

학년이 낮을수록 학교 선생님들이 학생들의 말하기에 대한 관심이 높고 적절하게 지도하고 있다고 생각하는 것으로 나타났다. 통계적으로 “초4, 초5, 초6, 중1>중2, 중3, 고1” 순으로, 학년별로 순차적으로 낮아지며 유의한 차이가 나타났다.

㉔ 친구들의 말하기에 대한 관심과 통제 및 사용

학생들의 언어생활에 미치는 주요 요인으로서 친한 친구들이 말하거나 듣는 태도에 얼마나 관심을 보이고 통제를 가하는지, 비속어와 욕의 사용 정도를 알아보기 위해, 이에 대한 학생들의 인식을 조사하였다. 응답은 리커트 척도에 따라 ‘매우 그렇다’에 5점을 부여해서 응답자의 점수의 평균을 환산해서 제시하였다. ‘욕이나 비속어를 쓴다’의 경우 부정적인 영향을 줄 수 있다고 가정하여 역코딩을 하여 전체 점수를 환산하였다.

○ 전체

<표 III-124> 친구들의 말하기에 대한 관심과 통제 및 사용

평균	표준편차	빈도(명)
3.37	0.70	355

<표 III-125> 친구들의 말하기에 대한 관심과 통제

구분	나와 친한 친구들은 말하거나 듣는 태도에 관심이 있다		나와 친한 친구들은 말을 잘하고 잘 듣는 것에 대해 이야기한다		나와 친한 친구들은 욕이나 비속어를 쓰지 말라고 한다		나와 친한 친구들은 욕이나 비속어를 쓴다	
	빈도(명)	비율(%)	빈도(명)	비율(%)	빈도(명)	비율(%)	빈도(명)	비율(%)
매우 그렇다	147	40.7	140	38.8	48	13.3	71	19.9
어느 정도 그렇다	127	35.2	104	28.8	69	19.4	128	35.9
보통이다	74	20.5	87	24.1	86	24.2	89	24.9
별로 그렇지 않다	7	1.9	22	6.1	97	27.2	49	13.7
전혀 그렇지 않다	2	0.6	4	1.1	56	15.7	20	5.6
합계	357	100.0	357	100.0	356	100.0	357	100.0

응답자들은 자신과 친한 친구들이 말하거나 듣는 것에 대해 대체로 관심을 갖고 있다고 인식했다. 욕이나 비속어를 쓰는 것에 대해서 쓰지 말라고 통제를 하는 비율은 30%에 불과했다. 친한 친구들이 욕이나 비속어를 사용한다고 응답한 비율은 55%이다.

○ 성별

<표 III-126> 성별 친구들의 말하기에 대한 관심과 통제 및 사용

성별	평균	표준편차	빈도(명)	T
남	3.35	0.72	182	1.30
여	3.40	0.67	173	

\*p<.05, \*\*p<.01

남녀 학생들은 친구들의 말하기에 대한 태도와 사용에 대해 유사하게 인식하고 있었다.

○ 학년별

<표 III-127> 학년별 친구들의 말하기에 대한 관심과 통제 및 사용

학년	평균	표준편차	빈도(명)	F
초4	3.96	0.81	41	7.260**
초5	3.53	0.76	46	
초6	3.28	0.67	42	
중1	3.24	0.60	54	
중2	3.28	0.64	50	
중3	3.26	0.62	59	
고1	3.23	0.60	63	

\*p<.05, \*\*p<.01

학년별로 비교했을 때 초등학교 4학년부터 6학년 때까지 또래들의 말하기에 대한 태도가 크게 낮아지는 경향을 보이고 이후 비슷한 수준을 유지하는 것으로 나타났다. 통계적으로는 초4가 나머지 학년 집단 모두와 유의한 차이가 있는 것으로 나타났다.

㊤ 어머니의 의사소통 방식

○ 전체

<표 III-128> 어머니의 의사소통 방식

평균	표준편차	빈도(명)
4.02	0.91	348

청소년들은 어머니와 대체로 개방적으로 의사소통을 하고 있는 것으로 나타났다.

○ 성별

<표 III-129> 성별 어머니의 의사소통 방식

성별	평균	표준편차	빈도(명)	T
남	4.08	0.90	178	1.252
여	3.96	0.93	170	

\*p<.05, \*\*p<.01

어머니와의 의사소통에서 남녀 학생 모두 대체로 개방적인 의사소통을 하고 있는 것으로 나타났다.

○ 학년별

<표 III-130> 학년별 어머니의 의사소통 방식

학년	평균	표준편차	빈도(명)	F
초4	4.46	0.82	41	4.012**
초5	4.26	0.68	44	
초6	4.15	0.97	41	
중1	3.98	0.93	52	
중2	3.82	1.05	49	
중3	3.94	0.84	58	
고1	3.73	0.88	63	

\*p<.05, \*\*p<.01

학년이 높아질수록 어머니와의 의사소통에서 개방성의 정도는 낮아지는 추이를 보인다. 통계적으로 “초4>중2, 고1” 순으로 유의한 차이가 있는 것으로 나타났다.

㉔ 어머니의 자녀의 말하기에 대한 관심과 통제 및 사용

학생들의 언어생활에 미치는 주요 요인으로서 어머니가 자신이 말하거나 듣는 태도에 얼마나 관심을 보이고 통제를 가하는지, 비속어와 욕을 어느 정도 사용하는지 알아보기 위해, 이에 대한 학생들의 인식을 조사하였다. 응답은 리커트 척도에 따라 '매우 그렇다'에 5점을 부여해서 응답자의 점수의 평균을 환산해서 제시하였다. '욕이나 비속어를 쓴다'의 경우 부정적인 영향을 줄 수 있다고 가정하여 역코딩을 하여 전체 점수를 환산하였다.

○ 전체

<표 III-131> 어머니의 자녀의 말하기에 대한 관심과 통제 및 사용 I

평균	표준편차	빈도(명)
4.19	0.71	345

<표 III-132> 어머니의 자녀의 말하기에 대한 관심과 통제 및 사용 II

구분	어머니는 내가 말하거나 듣는 태도에 관심이 있으시다		어머니는 내가 말을 잘하고 잘 듣는 것에 대해 말해주신다		어머니는 나에게 욕이나 비속어를 쓰지 말라고 한다		어머니는 욕이나 비속어를 쓴다	
	빈도(명)	비율(%)	빈도(명)	비율(%)	빈도(명)	비율(%)	빈도(명)	비율(%)
매우 그렇다	178	51.1	165	47.4	195	56	12	3.5
어느 정도 그렇다	105	30.2	98	28.2	82	23.6	27	7.8
보통이다	53	15.2	60	17.2	41	11.8	51	14.7
별로 그렇지 않다	8	2.3	14	4.0	26	7.5	77	22.3
전혀 그렇지 않다	4	1.1	11	3.2	4	1.1	179	51.7
합계	348	100.0	348	100.0	356	100.0	357	100.0

청소년들의 80%는 어머니가 자신이 말하거나 듣는 것에 관심을 보이며 지도하고 있다고 인식했다. 어머니가 욕이나 비속어를 어느 정도 이상 쓰는 경우는 11% 정도로 나타났다.

○ 성별

<표 III-133> 성별 어머니의 자녀의 말하기에 대한 관심과 통제 및 사용

성별	평균	표준편차	빈도(명)	T
남	4.19	0.68	176	-0.96
여	4.19	0.74	169	

\*p<.05, \*\*p<.01

어머니의 말하기에 대한 태도에서 남녀 학생은 비슷하게 긍정적으로 인식하고 있었다.

○ 학년별

<표 III-134> 학년별 어머니의 자녀의 말하기에 대한 관심과 통제 및 사용

학년	평균	표준편차	빈도(명)	F
초4	4.54	0.68	41	4.362**
초5	4.44	0.59	44	
초6	4.11	0.72	41	
중1	4.27	0.65	51	
중2	3.98	0.79	48	
중3	4.04	0.74	57	
고1	4.08	0.64	63	

\*p<.05, \*\*p<.01

학년 전반에서 어머니의 말하기에 대한 태도를 긍정적으로 인식하고 있고, 중2 때 상대적으로 긍정적 인식의 정도가 가장 낮게 나타났다. 통계적으로 “초4>초6, 고1, 중3, 중2”, “초5>중2” 순으로 유의한 차이가 있었다.

㉕ 어머니의 교육 수준

<표 III-135> 어머니의 교육 수준

구분	초등학교 졸업	중학교 졸업	고등학교 졸업	대학교 졸업	대학원 졸업	모름
빈도(명)	0	3	81	156	31	66
비율(%)	0	0.9	23.5	45.3	11	19.2

어머니의 교육 수준을 명확하게 응답한 학생 271명 중 70%가 어머니의 학력을 대학교 졸업 이상으로 응답하였다.

㉖ 아버지의 의사소통 방식

○ 전체

<표 III-136> 아버지의 의사소통 방식

평균	표준편차	빈도(명)
3.66	1.12	348

아버지 의사소통 방식에 대한 평균은 3.66으로 어머니 4.02보다 낮다. 즉 어머니보다 덜 개방적인 의사소통을 하고 있다고 할 수 있다.



○ 성별

<표 III-137> 성별 아버지의 의사소통 방식

성별	평균	표준편차	빈도(명)	T
남	3.85	1.09	178	3.351**
여	3.46	1.12	170	

\*p<.05, \*\*p<.01

아버지와 의 의사소통은 남학생이 여학생보다 아버지와 개방적인 의사소통을 하고 있는 것으로 나타났다. 이것은 통계적으로 집단 간 매우 유의한 차이가 있는 것으로 나타났다.

○ 학년별

<표 III-138> 학년별 아버지의 의사소통 방식

학년	평균	표준편차	빈도(명)	F
초4	4.26	0.95	41	3.823**
초5	3.89	1.07	45	
초6	3.73	1.14	41	
중1	3.33	1.20	53	
중2	3.59	1.15	50	
중3	3.41	1.14	58	
고1	3.63	0.96	60	

\*p<.05, \*\*p<.01

초등학교는 아버지와 중학생보다 개방적인 의사소통을 하는 것으로 나타났다. 통계적으로도 “초4>중2, 중3, 중1” 순으로 매우 유의한 차이가 있는 것으로 나타났다.

⊗ 아버지의 자녀의 말하기에 대한 관심과 통제 및 사용

학생들의 언어생활에 미치는 주요 요인으로서 아버지가 자신이 말하거나 듣는 태도에 얼마나 관심을 보이고 통제를 가하는지, 비속어와 욕을 어느 정도 사용하는지 알아보기 위해, 이에 대한 학생들의 인식을 조사하였다. 응답은 리커트 척도에 따라 ‘매우 그렇다’에 5점을 부여해서 응답자의 점수의 평균을 환산해서 제시하였다. ‘욕이나 비속어를 쓴다’의 경우 부정적인 영향을 줄 수 있다고 가정하여 역코딩을 하여 전체 점수를 환산하였다.

○ 전체

<표 III-139> 아버지의 자녀의 말하기에 대한 관심과 통제 및 사용 I

평균	표준편차	빈도(명)
3.85	0.85	349

<표 III-140> 아버지의 자녀의 말하기에 대한 관심과 통제 및 사용 II

구분	아버지는 내가 말하거나 듣는 태도에 관심이 있으시다		아버지는 내가 말을 잘하고 잘 듣는 것에 대해 말해주신다		아버지는 나에게 욕이나 비속어를 쓰지 말라고 한다		아버지는 욕이나 비속어를 쓴다	
	빈도(명)	비율(%)	빈도(명)	비율(%)	빈도(명)	비율(%)	빈도(명)	비율(%)
매우 그렇다	134	38.2	130	37.1	155	44.2	128	36.5
어느 정도 그렇다	109	31.1	90	25.7	86	24.5	79	22.5
보통이다	78	22.2	87	24.9	57	16.2	67	19.1
별로 그렇지 않다	19	5.4	26	7.4	35	10.0	52	14.8
전혀 그렇지 않다	11	3.1	17	4.9	18	5.1	25	7.1
합계	351	100	350	100	351	100	351	100

자녀의 말하기에 대한 아버지의 태도는 어머니의 경우보다는 다소 부정적으로 나타났다. 그리고 아버지가 욕이나 비속어를 쓴다고 응답한 비율도 59%나 되어 어머니의 11.3%와 비교했을 때 그 비율이 5배나 높다.

○ 성별

<표 III-141> 성별 아버지의 자녀의 말하기에 대한 관심과 통제 및 사용

성별	평균	표준편차	빈도(명)	T
남	3.88	0.82	179	.788
여	3.81	0.89	170	

\*p<.05, \*\*p<.01

자녀의 말하기에 대한 아버지의 태도에 대해 남녀 집단 간에 차이는 나타나지 않았다.

○ 학년별

<표 III-142> 학년별 아버지의 자녀의 말하기에 대한 관심과 통제 및 사용

학년	평균	표준편차	빈도(명)	F
초4	4.40	0.73	41	5.167**
초5	4.03	0.86	46	
초6	3.75	0.84	41	
중1	3.84	0.86	53	
중2	3.82	0.76	51	
중3	3.67	0.88	57	
고1	3.57	0.80	60	

\*p<.05, \*\*p<.01

초등 4학년과 5학년은 아버지의 말하기에 대한 태도에 대해 대체로 긍정적으로 인식하고 있지만 학년이 높을수록 대체로 긍정적인 인식이 감소하는 경향을 보인다. 통계적으로는 초4가 초5를 제외하고 모든 학년과 통계적으로 유의한 차이를 갖는 것으로 나타났다.

◎ 아버지의 교육 수준

<표 III-143> 아버지의 교육 수준

구분	초등학교 졸업	중학교 졸업	고등학교 졸업	대학교 졸업	대학원 졸업	모름
빈도(명)	1	2	60	158	51	79
비율(%)	0.3	0.9	17.1	45	14.5	22.5

응답자 272명 중 77%가 아버지의 학력이 대학교 졸업 이상으로 응답하였다.

3) 회귀분석 결과

회귀분석은 연구의 모형에 근거해서 두 방향에서 이루어졌다. 첫 번째는 언어문화의 범주로 설정된 언어생활과 언어의식 간의 관계에 관한 것이다. 즉 언어의식으로 설정된 언어활동 및 언어표현에 대한 인식과 태도가 언어생활에 미치는 영향에 대한 것이다. 두 번째는 개인적, 환경적 요인이 언어생활에 미치는 영향에 대한 통계적 검증이다.

(1) 언어의식이 언어생활에 미치는 영향

㉠ 대화 시간

<표 III-144> 대화 시간 영향 요인의 위계적 회귀분석 검증 결과

독립변인	모델1					모델2				
	B	SE	$\beta$	t	p	B	SE	$\beta$	t	p
상수	24.841	101.394		.245	.807	-41.348	104.947		-.394	.694
대화 중요성	89.324	24.240	.205	3.685	.000**	27.889	36.011	.064	.774	.439
대화 즐거움						80.670	35.165	.189	2.294	.022*
대화 효능감										
R	.205					.241				
R <sup>2</sup>	.042					.058				
수정된 R <sup>2</sup>	.039					.052				
F	13.579					9.514				
p	.000**					.000**				
독립변인	모델3									
	B	SE	$\beta$	t	p	공차한계				
상수	-108.253	112.357		-.963	.336					
대화 중요성	24.736	35.965	.057	.688	.492	.446				
대화 즐거움	41.729	42.374	.098	.985	.326	.306				
대화 효능감	57.053	34.847	.132	1.637	.103	.464				
R	.257									
R <sup>2</sup>	.066									
수정된 R <sup>2</sup>	.057									
F	7.271									
p	.000**									

\*p<.05, \*\*p<.01

위의 표는 대화 시간에 영향을 미치는 언어의식 변인들의 위계적 회귀모델이다. 먼저 모델1은 종속 변인(대화 시간)의 4.2%를 설명하고 있으며, 유의미한 변인은 대화 중요성(t=3.685, p=.000)으로 나타났다. 즉, 대화가 중요하다고 생각할수록 대화 시간이 높아짐을 알 수 있다. 모델2는 대화에 대한 즐거움을 추가 회귀시킨 것으로, 5.8%의 설명력을 보이고 있다. 유의미한 변인은 대화 즐거움(t=2.294, p=.022)으로 나타났다. 즉, 대화에 대한 즐거움이 클수록 대화 시간이 높아짐을 알 수 있다. 모델3은 대화에 대한 효능감을 추가로 회귀시킨 것으로, 6.6%의 설명력을 보이고 있으나 유의미한 변인은 나타나지 않았다.

공차한계는 모두 0.1 이상의 수치를 보이기 는 하지만 이 값들이 모두 0.5 이하로 세 개의 설명변인들 간 상관성이 너무 커서 전체 설명력은 증가했음에도 불구하고 개별적으로 유의한 변인이 없는 것으로 판단할 수 있다.

㉠ 대화 적극성

<표 III-145> 대화 적극성 영향 요인의 위계적 회귀분석 검정 결과

독립변인	모델1					모델2				
	B	SE	$\beta$	t	p	B	SE	$\beta$	t	p
상수	.961	.330		2.911	.004**	.722	.344		2.102	.036*
대화 중요성	.517	.078	.367	6.618	.000**	.321	.115	.228	2.798	.006**
대화 즐거움						.263	.114	.189	2.317	.021*
대화 효능감										
R	.367					.389				
R <sup>2</sup>	.135					.151				
수정된 R <sup>2</sup>	.132					.145				
F	43.804					24.927				
p	.000**					.000**				
독립변인	모델3									
	B	SE	$\beta$	t	p	공차한계				
상수	.243	.369		.660	.510					
대화 중요성	.299	.113	.213	2.648	.009**	.455				
대화 즐거움	.033	.132	.024	.253	.801	.326				
대화 효능감	.358	.110	.249	3.245	.001**	.498				
R	.427									
R <sup>2</sup>	.182									
수정된 R <sup>2</sup>	.173									
F	20.693									
p	.000**									

\*p<.05, \*\*p<.01

위의 표는 대화 적극성에 영향을 미치는 언어의식 변인들의 위계적 회귀모델이다. 먼저 모델1은 종속 변인(대화 적극성)의 13.5%를 설명하고 있으며, 유의미한 변인은 대화 중요성(t=6.618, p=.000)으로 나타났다. 모델2는 대화에 대한 즐거움을 추가 회귀시킨 것으로, 15.1%의 설명력을 보이고 있다. 유의미한 변인은 대화 중요성(t=2.798, p=.036)과 대화 즐거움(t=2.317, p=.021)으로 나타났다. 모델3은 대화에 대한 효능감을 추가로 회귀시킨 것으로, 18.2%의 설명력을 보이고 있으며 유의미한 변인은 대화 중요성(t=2.648, p=.009)과 대화 효능감(t=3.245, p=.001)으로 나타났다. 즉, 대화가 중요하다고 생각할수록, 자신이 대화를 잘한다고 생각할수록 대화 적극성이 높아짐을 알 수 있다.

대화 적극성에 영향을 미치는 변인들 간의 상대적 영향력을 평가하면, 대화 효능감( $\beta$  =.249)이 가장 큰 영향력을 보이는 변인으로 나타나고 있으며, 다음으로는 대화 중요성( $\beta$  =.213)인 것으로 밝혀졌다.

공차한계는 모두 0.1 이상의 수치를 보여 다중공선성에는 문제가 없는 것으로 판단할 수 있다.

㉡ 질문 빈도

<표 III-146> 질문 빈도 영향 요인의 위계적 회귀분석 검정 결과

독립변인	모델1					모델2				
	B	SE	$\beta$	t	p	B	SE	$\beta$	t	p
상수	1.424	.222		6.416	.000**	1.288	.203		6.340	.000**
질문 중요성	.549	.057	.459	9.692	.000**	.096	.074	.080	1.286	.199
질문 즐거움						.591	.070	.527	8.463	.000**
질문 효능감										
R	.459					.587				
R <sup>2</sup>	.211					.345				
수정된 R <sup>2</sup>	.209					.341				
F	93.938					92.233				
p	.000**					.000**				
독립변인	모델3									
	B	SE	$\beta$	t	p	공차한계				
상수	1.074	.198		5.425	.000**					
질문 중요성	.042	.072	.035	.583	.560	.474				
질문 즐거움	.305	.083	.273	3.672	.000**	.311				
질문 효능감	.391	.068	.374	5.757	.000**	.405				
R	.634									
R <sup>2</sup>	.402									
수정된 R <sup>2</sup>	.397									
F	78.181									
p	.000**									

\*p<.05, \*\*p<.01

위의 표는 질문 빈도에 영향을 미치는 언어의식 변인들의 위계적 회귀모델이다. 먼저 모델1은 종속 변인(질문 빈도)의 21.1%를 설명하고 있으며, 유의미한 변인은 질문 중요성(t=9.692, p=.000)으로 나타났다. 모델2는 질문에 대한 즐거움을 추가 회귀시킨 것으로, 34.5%의 설명력을 보이고 있다. 유의미한 변인은 유의미한 변인은 질문에 대한 즐거움(t=8.463, p=.000)으로 나타났다. 모델3은 질문 효능감을 추가로 회귀시킨 것으로 40.2%의 설명력을 보이고 있으며, 유의미한 변인은 질문 즐거움(t=3.672, p=.000)과 질문 효능감(t=5.757, p=.000)으로 나타났다. 즉, 질문이 즐겁다고 생각할수록, 자신이 질문을 잘한다고 생각할수록 질문 빈도가 높아짐을 알 수 있다.

질문 빈도에 영향을 미치는 변인들 간의 상대적 영향력을 평가하면, 질문 효능감( $\beta = .374$ )이 가장 큰 영향력을 보이는 변인으로 나타나고 있으며, 다음으로는 질문 즐거움( $\beta = .273$ )인 것으로 밝혀졌다.

공차한계는 모두 0.1 이상의 수치를 보여 다중공선성에는 문제가 없는 것으로 판단할 수 있다.

㊤ 발표 적극성

<표 III-147> 발표 적극성 영향 요인의 위계적 회귀분석 검정 결과

독립변인	모델1					모델2				
	B	SE	$\beta$	t	p	B	SE	$\beta$	t	p
상수	2.161	.171		12.651	.000**	2.146	.171		12.549	.000**
발표 중요성	.155	.043	.190	3.577	.000**	.084	.068	.103	1.238	.216
발표 즐거움						.088	.065	.113	1.362	.174
발표 효능감										
R	.190					.203				
R <sup>2</sup>	.036					.041				
수정된 R <sup>2</sup>	.033					.036				
F	12.795					7.341				
p	.000**					.001**				
독립변인	모델3									
	B	SE	$\beta$	t	p	공차한계				
상수	2.128	.173		12.270	.000**					
발표 중요성	.074	.070	.090	1.059	.290	.387				
발표 즐거움	.058	.080	.075	.734	.463	.270				
발표 효능감	.045	.070	.059	.643	.520	.332				
R	.206									
R <sup>2</sup>	.042									
수정된 R <sup>2</sup>	.034									
F	5.024									
p	.002**									

\*p<.05, \*\*p<.01

위의 표는 발표 적극성에 영향을 미치는 언어의식 변인들의 위계적 회귀모델이다. 먼저 모델1은 종속 변인(발표 적극성)의 3.6%를 설명하고 있으며, 유의미한 변인은 발표 중요성( $t=3.577$ ,  $p=.000$ )으로 나타났다. 모델2는 발표에 대한 즐거움을 추가 회귀시킨 것으로, 4.1%의 설명력을 보이고 있다. 모델3은 질문 효능감을 추가로 회귀시킨 것으로 4.2%의

설명력을 보이고 있다. 모델2와 모델3에서 발표 적극성에 영향을 주는 유의미한 변인은 없는 것으로 나타났다.

공차한계는 모두 0.1 이상의 수치를 보이기 하지만 이 값들이 모두 0.3 정도로 세 개의 설명변인들 간 상관이 너무 커서 전체 설명력은 증가했음에도 불구하고 개별적으로 유의한 변인이 없는 것으로 판단할 수 있다.

㊤ 채팅 시간

<표 III-148> 채팅 시간 영향 요인의 위계적 회귀분석 검정 결과

독립변인	모델1					모델2				
	B	SE	$\beta$	t	p	B	SE	$\beta$	t	p
상수	14.097	50.861		.277	.782	5.717	59.060		.097	.923
채팅 중요성	51.791	13.306	.220	3.892	.000**	47.582	20.072	.202	2.371	.018*
채팅 즐거움						6.013	21.445	.024	.280	.779
채팅 효능감										
R	.220					.221				
R <sup>2</sup>	.048					.049				
수정된 R <sup>2</sup>	.045					.042				
F	15.151					7.591				
p	.000**					.001**				
독립변인	모델3									
	B	SE	$\beta$	t	p	공차한계				
상수	-14.733	63.118		-.233	.816					
채팅 중요성	44.768	20.309	.190	2.204	.028*	.431				
채팅 즐거움	-6.381	25.329	-.025	-.252	.801	.316				
채팅 효능감	19.736	21.449	.079	.920	.358	.440				
R	.227									
R <sup>2</sup>	.051									
수정된 R <sup>2</sup>	.042									
F	5.340									
p	.001**									

\*p<.05, \*\*p<.01

위의 표는 채팅 시간에 영향을 미치는 언어의식 변인들의 위계적 회귀모델이다. 먼저 모델1은 종속 변인(채팅 시간)의 4.8%를 설명하고 있으며, 유의미한 변인은 채팅 중요성( $t=3.892$ ,  $p=.000$ )으로 나타났다. 모델2는 채팅에 대한 즐거움을 추가 회귀시킨 것으로,

4.9%의 설명력을 보이고 있다. 유의미한 변인은 유의미한 변인은 채팅에 대한 중요성 ( $t=2.371, p=.018$ )으로 나타났다. 모델3은 채팅 효능감을 추가로 회귀시킨 것으로 5.1%의 설명력을 보이고 있으며, 유의미한 변인은 채팅 중요성( $t=2.204, p=.028$ )으로 나타났다. 즉, 채팅을 중요하다고 생각할수록 채팅 시간이 늘어남을 알 수 있다.

공차한계는 모두 0.1 이상의 수치를 보여 다중공선성에는 문제가 없는 것으로 판단할 수 있다.

### ㉔ 채팅 적극성

<표 III-149> 채팅 적극성 영향 요인의 위계적 회귀분석 검증 결과

독립변인	모델1					모델2				
	B	SE	$\beta$	t	p	B	SE	$\beta$	t	p
상수	2.107	.207		10.181	.000**	1.724	.231		7.469	.000**
채팅 중요성	.262	.054	.265	4.837	.000**	.045	.082	.046	.555	.579
채팅 즐거움						.299	.085	.289	3.504	.001**
채팅 효능감										
R	.265					.325				
R <sup>2</sup>	.070					.106				
수정된 R <sup>2</sup>	.067					.100				
F	23.397					18.263				
p	.000**					.000**				
독립변인	모델3						공차한계			
	B	SE	$\beta$	t	p					
상수	1.473	.240		6.133	.000**					
채팅 중요성	.009	.081	.009	.109	.913	.417				
채팅 즐거움	.112	.102	.108	1.101	.272	.290				
채팅 효능감	.278	.086	.271	3.245	.001**	.402				
R	.368									
R <sup>2</sup>	.135									
수정된 R <sup>2</sup>	.127									
F	16.061									
p	.000**									

\*p<.05, \*\*p<.01

위의 표는 채팅 적극성에 영향을 미치는 언어의식 변인들의 위계적 회귀모델이다. 먼저 모델1은 종속 변인(채팅 적극성)의 7.0%를 설명하고 있으며, 유의미한 변인은 채팅 중요성( $t=4.837, p=.000$ )으로 나타났다. 모델2는 채팅에 대한 즐거움을 추가 회귀시킨 것으로, 10.6%의 설명력을 보이고 있다. 유의미한 변인은 채팅에 대한 즐거움( $t=3.504, p=.001$ )으로 나타났다. 모델3은 채팅 효능감을 추가로 회귀시킨 것으로 13.5%의 설명력을 보이고 있으며, 유의미한 변인은 채팅 효능감( $t=3.245, p=.001$ )으로 나타났다. 즉, 채팅을 잘한다고 생각할수록 채팅에서 말하기의 적극성이 늘어남을 알 수 있다.

공차한계는 모두 0.1 이상의 수치를 보여 다중공선성에는 문제가 없는 것으로 판단할 수 있다.

### ㉕ 욕설 빈도

<표 III-150> 욕설 빈도 요인의 위계적 회귀분석 검증 결과

독립변인	모델1					모델2					
	B	SE	$\beta$	t	p	B	SE	$\beta$	t	p	
상수	4.689	.188		24.930	.000**	4.613	.198		23.279	.000**	
학생 욕설 사용	-.432	.046	-.445	-9.325	.000**	-.505	.077	-.520	-6.535	.000**	
어른 욕설 사용						.091	.076	.094	1.187	.236	
텔레비전 욕설 사용											
게임 욕설 사용											
R	.445					.449					
R <sup>2</sup>	.198					.201					
수정된 R <sup>2</sup>	.196					.197					
F	86.956					44.233					
p	.000**					.000**					
독립변인	모델3					모델4					공차한계
	B	SE	$\beta$	t	p	B	SE	$\beta$	t	p	
상수	4.612	.227		20.346	.000**	4.654	.230		20.311	.000**	
학생 욕설 사용	-.505	.081	-.520	-6.232	.000**	-.470	.085	-.484	-5.547	.000**	.299
어른 욕설 사용	.090	.079	.094	1.151	.251	.101	.079	.104	1.277	.202	.340
텔레비전 욕설 사용	.001	.065	.001	.012	.990	.032	.069	.031	.463	.643	.507
게임 욕설 사용						-.089	.066	-.094	-1.347	.179	.465
R	.449					.453					
R <sup>2</sup>	.201					.205					
수정된 R <sup>2</sup>	.194					.196					
F	29.405					22.559					
p	.000**					.000**					

\*p<.05, \*\*p<.01

위의 표는 욕설 빈도에 영향을 미치는 욕 비속어에 대한 규범적 태도의 위계적 회귀모델이다. 먼저 모델1은 종속 변인(욕설 빈도)의 19.8%를 설명하고 있으며, 유의미한 변인

은 학생 욕설 사용( $t=-9.325, p=.000$ )으로 나타났다. 모델2는 어른의 욕설 사용에 대한 규범적 태도를 추가 회귀시킨 것으로, 20.1%의 설명력을 보이고 있다. 유의미한 변인은 학생 욕설 사용( $t=-6.565, p=.000$ )으로 나타났다. 모델3은 텔레비전 프로그램에서의 욕설 사용에 대한 규범적 태도를 추가로 회귀시킨 것으로, 20.1%의 설명력을 보이고 있으며 유의미한 변인은 학생 욕설 사용( $t=-6.262, p=.000$ )으로 나타났다. 모델4는 게임 채팅에서의 욕설 사용에 대한 규범적 태도를 추가로 회귀시킨 것으로, 20.5%의 설명력을 보이고 있으며 유의미한 변인은 학생 욕설 사용( $t=-5.547, p=.000$ )으로 나타났다. 즉, 모든 모델에서 학생은 욕설을 사용하지 말아야 한다고 생각하지 않을수록 욕설 사용 빈도가 늘어남을 알 수 있다. 공차한계는 모두 0.1 이상의 수치를 보여 다중공선성에는 문제가 없는 것으로 판단할 수 있다.

이상의 결과를 표로 요약하여 제시하면 다음과 같다. ‘\*’는  $p<.05$  수준에서, ‘\*\*’는  $p<.01$  수준에서 유의미한 변인임을 의미하며, ‘\*’과 ‘\*\*’는 정적 상관관계를, ‘-’와 ‘-\*\*’는 부적 상관관계를 의미한다.

<표 III-151> 언어 사용에 대한 태도의 영향 회귀 분석 결과

독립변인	언어활동						언어 표현
	학교 밖		학교 안		매체		
	대화 시간	대화 적극성	질문 빈도	발표 적극성	채팅 시간	채팅 적극성	욕설 빈도
	$R^2$	$R^2$	$R^2$	$R^2$	$R^2$	$R^2$	$R^2$
	.066	.182	.402	.042	.051	.135	.205
중요성		**			*		
즐거움			**				
효능감		**	**			**	
학생 언어에 대한 규범적 태도							**
어른 언어에 대한 규범적 태도							
텔레비전 언어에 대한 규범적 태도							
게임 채팅 언어에 대한 규범적 태도							

\* $p<.05$ , \*\* $p<.01$

(2) 개인적·환경적 요인이 언어생활에 미치는 영향

㉠ 대화 시간

<표 III-152> 대화 시간 영향 요인의 다중회귀분석 검정 결과

종속변인	독립변인	B	SE	$\beta$	t	p
대화 시간	상수	-10.637	122.144		-.087	.931
	텔레비전 시청 시간	.493	.157	.170	3.148	.002**
	게임 시간	.159	.184	.046	.867	.387
	방과 후 말하기 활동 경험	5.244	29.603	.010	.177	.860
	자아존중감	6.724	28.396	.015	.237	.813
	어머니 의사소통 방식	31.089	25.387	.105	1.225	.222
	아버지 의사소통 방식	45.425	22.112	.188	2.054	.041*
	교사의 언어 사용 및 태도	-27.870	21.787	-.080	-1.279	.202
	친구의 언어 사용 및 태도	72.239	20.820	.209	3.470	.001**
	어머니의 언어 사용 및 태도	-41.555	27.719	-.123	-1.499	.135
	아버지의 언어 사용 및 태도	26.301	24.071	.093	1.093	.275
	어머니 학력	5.637	17.234	.022	.327	.744
아버지 학력	-20.007	17.642	-.076	-1.134	.258	
R			.412			
$R^2$			.170			
수정된 $R^2$			.137			
F			5.188			
p			.000**			

\* $p<.05$ , \*\* $p<.01$

위의 표는 청소년의 대화 시간에 영향을 미치는 변인들의 다중회귀분석 결과이다. 회귀 모형은 F값이  $p=.000$ 에서 5.188의 수치를 보이고 있으며, 회귀식에 대한  $R^2$ 은 .170로 17.0%의 설명력을 보이고 있다.

청소년의 대화 시간에 영향을 미치는 유의미한 변인은 텔레비전 시청 시간( $t=3.148, p=.002$ ), 아버지의 의사소통방식( $t=2.054, p=.041$ ), 친구의 언어 사용 및 태도( $t=3.470, p=.001$ )로 나타났다. 즉, 청소년들은 텔레비전 시청 시간이 많을수록, 아버지의 의사소통 방식이 개방적일수록, 친구의 언어 사용이 건전하고 언어 태도에 대한 관심이 높을수록 대화 시간이 많아짐을 확인할 수 있다.

대화 시간에 영향을 미치는 변인들 간의 상대적 영향력을 평가하면, 친구의 언어 사용 및 태도에 대한 관심( $\beta=.209$ )이 가장 큰 영향력을 보이는 변인으로 나타나고 있으며, 두 번째는 아버지의 의사소통방식( $\beta=.188$ )이, 세 번째는 텔레비전 시청 시간( $\beta=.170$ )으로 밝혀졌다.

㉞ 대화 적극성

<표 III-153> 대화 적극성 영향 요인의 다중회귀분석 검정 결과

종속 변인	독립변인	B	SE	$\beta$	t	p	공차 한계
대화 시간	상수	.665	.430		1.544	.124	
	텔레비전 시청 시간	.000	.001	.044	.771	.441	.958
	게임 시간	-.001	.001	-.046	-.805	.422	.951
	방과 후 말하기 활동 경험	.064	.105	.035	.608	.544	.929
	자아존중감	.321	.106	.207	3.042	.003**	.675
	어머니 의사소통 방식	.017	.091	.017	.188	.851	.391
	아버지 의사소통 방식	.119	.079	.138	1.506	.133	.374
	교사의 언어 사용 및 태도	.161	.083	.133	1.934	.054	.661
	친구의 언어 사용 및 태도	.153	.077	.130	1.990	.048*	.729
	어머니의 언어 사용 및 태도	.027	.102	.024	.264	.792	.390
	아버지의 언어 사용 및 태도	-.118	.091	-.114	-1.295	.197	.402
어머니 학력	-.025	.065	-.028	-.387	.699	.609	
아버지 학력	.022	.066	.024	.333	.739	.595	
R							.424
R <sup>2</sup>							.180
수정된 R <sup>2</sup>							.142
F							4.790
p							.000**

\*p<.05, \*\*p<.01

위의 표는 청소년의 대화 적극성에 영향을 미치는 변인들의 다중회귀분석 결과이다. 회귀모형은 F값이 p=.000에서 4.790의 수치를 보이고 있으며, 회귀식에 대한 R<sup>2</sup>은 .180로 18.0%의 설명력을 보이고 있다.

청소년의 대화 적극성에 영향을 미치는 유의미한 변인은 자아존중감(t=3.042, p=.003)과 친구의 언어 사용 및 태도(t=1.990, p=.048)로 나타났다. 즉, 청소년들은 자아존중감이 높을수록, 아버지가 자녀의 언어 태도에 대한 관심이 높고 비속어 사용에 대한 통제를 할수록 대화 적극성이 높아짐을 확인할 수 있다.

대화 적극성에 영향을 미치는 변인들 간의 상대적 영향력을 평가하면, 자아존중감( $\beta$  =.207)이 가장 큰 영향력을 보이는 변인으로 나타나고 있으며, 두 번째는 친구의 언어 사용 및 태도( $\beta$ =.130)로 밝혀졌다.

㉟ 질문 빈도

<표 III-154> 수업 중 질문 빈도 영향 요인의 위계적 회귀분석 검정 결과

독립변인	모델1					모델2				
	B	SE	$\beta$	t	p	B	SE	$\beta$	t	p
상수	.604	.500		1.208	.228	.267	.511		.523	.601
텔레비전 시청 시간	-.001	.001	-.039	-.782	.447	-.001	.001	-.038	-1.128	.260
게임 시간	-.001	.001	-.070	-1.361	.175	-.001	.001	-.054	-1.063	.289
방과 후 말하기 활동 경험	.528	.128	.214	4.131	.000**	.488	.128	.198	3.823	.000**
자아존중감	.423	.120	.205	3.532	.000**	.345	.122	.167	2.821	.005**
어머니 학력	.032	.077	.027	.421	.674	.032	.076	.027	.422	.673
아버지 학력	.040	.076	.034	.531	.596	.013	.076	.011	.175	.861
어머니의 의사소통방식	.060	.111	.044	.538	.591	.074	.110	.055	.677	.499
아버지의 의사소통방식	.109	.096	.098	1.127	.260	.097	.096	.087	1.011	.313
어머니의 언어 사용 및 태도	.033	.119	.022	.276	.783	-.025	.120	-.017	-.212	.832
아버지의 언어 사용 및 태도	.085	.104	.066	.813	.417	.073	.103	.057	.710	.478
교사의 언어 사용 및 태도						.247	.093	.155	2.649	.008**
친구의 언어 사용 및 태도										
R						.455				
R <sup>2</sup>						.207				
수정된 R <sup>2</sup>						.181				
F						8.183				
p						.000**				

독립변인	모델3					공차한계
	B	SE	$\beta$	t	p	
상수	.171	.524		.326	.745	
텔레비전 시청 시간	-.001	.001	-.058	-1.138	.256	.943
게임 시간	-.001	.001	-.050	-.982	.327	.946
방과 후 말하기 활동 경험	.483	.128	.196	3.779	.000**	.926
자아존중감	.328	.124	.159	2.644	.009**	.689
어머니 학력	.030	.076	.025	.389	.698	.622
아버지 학력	.019	.077	.016	.254	.800	.600
어머니의 의사소통방식	.076	.110	.056	.693	.489	.376
아버지의 의사소통방식	.098	.096	.088	1.021	.308	.334
어머니의 언어 사용 및 태도	-.038	.121	-.025	-.315	.753	.395
아버지의 언어 사용 및 태도	.067	.104	.052	.648	.517	.383
교사의 언어 사용 및 태도	.228	.096	.143	2.381	.018**	.688
친구의 언어 사용 및 태도	.075	.091	.048	.824	.411	.733
R						.475
R <sup>2</sup>						.226
수정된 R <sup>2</sup>						.196
F						7.583
p						.000**

\*p<.05, \*\*p<.01

위의 표는 수업 중 질문 빈도에 영향을 미치는 변인들의 위계적 회귀모델이다. 먼저 모델1을 살펴보면 독립 변인들은 종속 변인의 20.7%를 설명하고 있으며, 유의미한 변인은 말하기 활동 경험(t=4.131, p=.000)과 자아존중감(t=3.532, p=.000)으로 나타났다. 즉, 말하기 활동 경험이 많고 자아존중감이 높을수록 수업 중 질문 빈도가 높아짐을 알 수 있다.

모델2는 교사의 언어 사용 및 태도에 대한 관심을 추가로 회귀시킨 것으로, 22.4%의 설명력을 보이고 있다. 유의미한 변인은 유의미한 변인은 말하기 활동 경험(t=3.823, p=.000)과 자아존중감(t=2.821, p=.005), 교사의 언어 사용 및 태도에 대한 관심(t=2.649, p=.008)으로 나타났다. 즉, 말하기 활동 경험이 많고 자아존중감이 높을수록, 교사가 학생의 언어 사용에 대한 통제가 높으며 언어 태도에 대한 관심이 높을수록 수업 중 질문 빈도가 높아짐을 알 수 있다.

모델3은 친구의 언어 사용 및 태도에 대한 관심을 추가로 회귀시킨 것으로, 22.6%의

설명력을 보이고 있다. 유의미한 변인은 유의미한 변인은 말하기 활동 경험(t=3.779, p=.000)과 자아존중감(t=2.644, p=.009), 교사의 언어 사용 및 태도에 대한 관심(t=2.381, p=.018)으로 나타났다. 즉, 말하기 활동 경험이 많고 자아존중감이 높을수록, 교사가 학생의 언어 사용에 대한 통제가 높으며 언어 태도에 대한 관심이 높을수록 수업 중 질문 빈도가 높아짐을 알 수 있다.

질문 빈도에 영향을 미치는 변인들 간의 상대적 영향력을 평가하면, 말하기 활동 경험( $\beta$ =.196)이 가장 큰 영향력을 보이는 변인으로 나타나고 있으며, 두 번째는 자아존중감( $\beta$ =.159)이, 세 번째는 교사의 언어 사용 및 태도에 대한 관심( $\beta$ =.143)으로 밝혀졌다.

공차한계는 모두 0.1 이상의 수치를 보여 다중공선성에는 문제가 없는 것으로 판단할 수 있으며, 이에 회귀모형이 적합하다고 해석할 수 있다.㉔ 발표 적극성

<표 III-155> 수업 중 발표 적극성 영향 요인의 위계적 회귀분석 검정 결과

독립변인	모델1					모델2				
	B	SE	$\beta$	t	p	B	SE	$\beta$	t	p
상수	1.556	.405		3.839	.000**	1.438	.417		3.449	.001**
텔레비전 시청 시간	.001	.001	.060	1.062	.289	.000	.001	.051	.891	.374
게임 시간	-.001	.001	-.056	-.984	.326	-.001	.001	-.047	-.828	.408
방과 후 말하기 활동 경험	.180	.105	.099	1.716	.087	.166	.105	.091	1.575	.116
자아존중감	.165	.097	.108	1.705	.089	.136	.100	.089	1.364	.173
어머니 학력	.066	.063	.074	1.044	.297	.066	.063	.074	1.039	.299
아버지 학력	.089	.090	.088	.985	.325	.093	.090	.092	1.028	.305
어머니의 의사소통방식	-.042	.063	-.048	-.671	.503	-.053	.064	-.060	-.834	.405
아버지의 의사소통방식	-.050	.079	-.061	-.637	.525	-.054	.079	-.067	-.693	.489
어머니의 언어 사용 및 태도	.012	.097	.011	.125	.900	-.009	.098	-.008	-.091	.927
아버지의 언어 사용 및 태도	.068	.085	.072	.798	.426	.064	.085	.068	.753	.452
교사의 언어 사용 및 태도						.092	.077	.078	1.198	.232
친구의 언어 사용 및 태도										
R						.245				
R <sup>2</sup>						.060				
수정된 R <sup>2</sup>						.029				
F						1.956				
p						0.38*				



독립변인	모델3					
	B	SE	$\beta$	t	p	공차한계
상수	1.371	.428		3.205	.001**	
텔레비전 시청 시간	.000	.001	.050	.883	.378	.941
게임 시간	.000	.001	-.043	-.759	.448	.940
방과 후 말하기 활동 경험	.163	.105	.089	1.541	.124	.917
자아존중감	.124	.101	.081	1.224	.222	.697
어머니 학력	.064	.063	.072	1.011	.313	.605
아버지 학력	.094	.090	.093	1.040	.299	.380
어머니의 의사소통방식	-.049	.064	-.055	-.765	.445	.583
아버지의 의사소통방식	-.054	.079	-.066	-.683	.495	.329
어머니의 언어 사용 및 태도	-.019	.099	-.017	-.192	.848	.397
아버지의 언어 사용 및 태도	.060	.085	.064	.705	.481	.375
교사의 언어 사용 및 태도	.079	.079	.067	1.001	.318	.684
친구의 언어 사용 및 태도	.054	.074	.047	.722	.471	.736
R	.257					
R <sup>2</sup>	.066					
수정된 R <sup>2</sup>	.029					
F	1.792					
p	.049*					

\*p<.05, \*\*p<.01

위의 표는 수업 중 발표 적극성에 영향을 미치는 변인들의 위계적 회귀모델이다. 먼저 모델1을 살펴보면 독립 변인들은 종속 변인의 6%를 설명하고 있으며, 모델2는 교사의 언어 사용 및 태도에 대한 관심을 추가로 회귀시킨 것으로, 6.4%의 설명력을 보이고 있다. 모델3은 친구의 언어 사용 및 태도에 대한 관심을 추가로 회귀시킨 것으로, 6.6%의 설명력을 보이고 있다.

세 모형에서 유의미한 변인은 나타나지 않았으며, 공차한계는 모두 0.1 이상의 수치를 보여 다중공선성에는 문제가 없는 것으로 판단할 수 있었다.

### ㉔ 채팅 시간

<표 III-156> 채팅 시간 영향 요인의 위계적 회귀분석 검정 결과

독립변인	모델1					모델2				
	B	SE	$\beta$	t	p	B	SE	$\beta$	t	p
상수	16682	7113		2.161	.032*	37357	9235		3.999	.000*
텔레비전 시청 시간	.390	.138	.161	2.832	.005**	.400	.137	.165	2.926	.004**
게임 시간	.567	.154	.211	3.677	.000**	.549	.152	.205	3.602	.000**
방과 후 말하기 활동 경험	-.6804	24074	-.163	-2.833	.005**	-.5920	24083	-.141	-2.43	.014*
자아존중감	-.1483	21175	-.042	-.699	.485	8.307	22705	.024	.366	.715
친구의 언어 사용 및 태도	9.367	16610	.034	.564	.573	23074	17076	.085	1.351	.178
어머니 학력						-.2173	14786	-.106	-.147	.142
아버지 학력						-.8531	15150	-.041	-.563	.574
어머니의 의사소통방식						-.11381	20610	-.049	-.552	.581
아버지의 의사소통방식						.377	17891	.002	.021	.983
어머니의 언어 사용 및 태도						-.3248	22054	-.124	-.149	.143
아버지의 언어 사용 및 태도						-.12685	19464	-.059	-.652	.515
교사의 언어 사용 및 태도										
R	.325a					.394b				
R <sup>2</sup>	.105					.155				
수정된 R <sup>2</sup>	.090					.121				
F	6.652					4.607				
p	.000**					.000**				
독립변인	모델3									
	B	SE	$\beta$	t	p	공차한계				
상수	453.804	97.965		4.632	.000**					
텔레비전 시청 시간	.467	.134	.193	3.479	.001**	.942				
게임 시간	.507	.149	.189	3.398	.001**	.944				
방과 후 말하기 활동 경험	-.48.455	23.596	-.115	-2.054	.041*	.920				
자아존중감	25.684	22.583	.073	1.137	.256	.701				
친구의 언어 사용 및 태도	40.910	17.266	.150	2.369	.019*	.728				
어머니 학력	-.23.445	14.405	-.115	-1.628	.105	.585				
아버지 학력	1.419	14.991	.007	.095	.925	.554				
어머니의 의사소통방식	-.16.299	20.137	-.070	-.809	.419	.389				
아버지의 의사소통방식	2.462	17.454	.013	.141	.888	.331				
어머니의 언어 사용 및 태도	-.18.540	21.796	-.071	-.851	.396	.417				
아버지의 언어 사용 및 태도	-.10.367	18.989	-.048	-.546	.586	.374				
교사의 언어 사용 및 태도	-.68.207	17.460	-.256	-3.906	.000**	.679				
R	.447c									
R <sup>2</sup>	.200									
수정된 R <sup>2</sup>	.165									
F	5.713									
p	.000**									

\*p<.05, \*\*p<.01

위의 표는 채팅 시간에 영향을 미치는 변인들의 위계적 회귀모델이다. 먼저 모델1을 살펴보면 독립 변인들은 종속 변인의 10.5%를 설명하고 있으며, 유의미한 변인은 텔레비전 시청 시간( $t=2.832$ ,  $p=.005$ )과 게임 시간( $t=3.677$ ,  $p=.000$ ), 말하기 활동 경험( $t=-2.833$ ,  $p=.005$ )으로 나타났다. 즉, 텔레비전 시청 시간과 게임 시간이 많고, 말하기 활동 경험이 적을수록 채팅 시간이 많아짐을 알 수 있다.

모델2는 어머니 학력과 아버지 학력, 어머니의 의사소통방식과 아버지의 의사소통방식, 어머니의 언어 사용 및 태도와 아버지의 언어 사용 및 태도를 추가로 회귀시킨 것으로, 15.5%의 설명력을 보이고 있다. 유의미한 변인은 유의미한 변인은 텔레비전 시청 시간( $t=2.926$ ,  $p=.004$ )과 게임 시간( $t=3.602$ ,  $p=.000$ ), 말하기 활동 경험( $t=-2.463$ ,  $p=.014$ )으로 나타났다. 즉, 텔레비전 시청 시간과 게임 시간이 많고, 말하기 활동 경험이 적을수록 채팅 시간이 많아짐을 알 수 있다.

모델3은 교사의 언어 사용 및 태도에 대한 관심을 추가로 회귀시킨 것으로, 20.0%의 설명력을 보이고 있다. 유의미한 변인은 유의미한 변인은 텔레비전 시청 시간( $t=3.479$ ,  $p=.001$ )과 게임 시간( $t=3.398$ ,  $p=.001$ ), 말하기 활동 경험( $t=-2.054$ ,  $p=.041$ ), 친구의 언어 사용 및 태도( $t=2.369$ ,  $p=.019$ ), 교사의 언어 사용 및 태도( $t=-3.906$ ,  $p=.000$ )로 나타났다. 즉, 텔레비전 시청 시간과 게임 시간이 많고, 말하기 활동 경험이 적을수록, 친구의 언어 사용에 대한 통제가 높고 언어 태도에 대한 관심이 클수록, 교사가 학생의 언어 사용에 대한 통제가 낮고 언어 태도에 대한 관심이 적을수록 채팅 시간이 많아짐을 알 수 있다.

채팅 시간에 영향을 미치는 변인들 간의 상대적 영향력을 평가하면, 교사의 언어 사용 및 태도( $\beta=-.256$ )이 가장 큰 영향력을 보이는 변인으로 나타나고 있으며, 두 번째는 텔레비전 시청 시간( $\beta=.193$ )이, 세 번째는 게임 시간( $\beta=.189$ ), 다음으로는 친구의 언어 사용 및 태도( $\beta=.150$ ), 말하기 활동 경험( $\beta=-.115$ ) 순으로 밝혀졌다.

공차한계는 모두 0.1 이상의 수치를 보여 다중공선성에는 문제가 없는 것으로 판단할 수 있으며, 이에 회귀모형이 적합하다고 해석할 수 있다.

### ㉔ 채팅 적극성

<표 III-157> 채팅 적극성 영향 요인의 위계적 회귀분석 검증 결과

독립변인	모델1					모델2				
	B	SE	$\beta$	t	p	B	SE	$\beta$	t	p
상수	2.604	.354		7.350	.000**	2.449	.462		5.296	.000**
텔레비전 시청 시간	-.001	.001	-.061	-1.050	.295	-.001	.001	-.070	-1.185	.237
게임 시간	.001	.001	.127	2.170	.031*	.002	.001	.133	2.247	.025*
방과 후 말하기 활동 경험	.009	.112	.005	.081	.935	.031	.114	.016	.271	.787
자아존중감	-.029	.098	-.018	-.297	.766	.015	.108	.010	.141	.888
친구의 언어 사용 및 태도	.206	.076	.169	2.701	.007**	.230	.081	.188	2.851	.005**
어머니 학력						-.046	.068	-.049	-.671	.503
아버지 학력						-.016	.098	-.015	-.160	.873
어머니의 의사소통방식						.098	.069	.105	1.419	.157
아버지의 의사소통방식						-.001	.085	-.001	-.013	.989
어머니의 언어 사용 및 태도						.003	.107	.002	.027	.978
아버지의 언어 사용 및 태도						-.067	.092	-.069	-.725	.469
교사의 언어 사용 및 태도										
R	.202					.229				
R <sup>2</sup>	.041					.052				
수정된 R <sup>2</sup>	.024					.015				
F	2.441					1.419				
p	.035*					.164				
독립변인	모델3									
	B	SE	$\beta$	t	p	공차한계				
상수	2.372	.469		5.058	.000**					
텔레비전 시청 시간	-.001	.001	-.076	-1.288	.199	.958				
게임 시간	.002	.001	.137	2.310	.022*	.955				
방과 후 말하기 활동 경험	.018	.115	.009	.154	.878	.927				
자아존중감	-.005	.110	-.003	-.048	.962	.702				
친구의 언어 사용 및 태도	.208	.084	.170	2.481	.014*	.715				
어머니 학력	-.044	.068	-.048	-.650	.516	.626				
아버지 학력	-.011	.098	-.011	-.115	.908	.400				
어머니의 의사소통방식	.087	.070	.093	1.240	.216	.602				
아버지의 의사소통방식	-.004	.085	-.005	-.052	.958	.336				
어머니의 언어 사용 및 태도	-.013	.108	-.011	-.118	.906	.418				
아버지의 언어 사용 및 태도	-.070	.092	-.071	-.753	.452	.374				
교사의 언어 사용 및 태도	.085	.086	.070	.991	.322	.679				
R	.236									
R <sup>2</sup>	.056									
수정된 R <sup>2</sup>	.015									
F	1.382									
p	.174									

\* $p<.05$ , \*\* $p<.01$

위의 표는 채팅 적극성에 영향을 미치는 변인들의 위계적 회귀모델이다. 먼저 모델1을 살펴보면 독립 변인들은 종속 변인의 4.1%를 설명하고 있으며, 모델2는 교사의 언어 사용 및 태도에 대한 관심을 추가로 회귀시킨 것으로, 5.2%의 설명력을 보이고 있다. 모델3은 친구의 언어 사용 및 태도에 대한 관심을 추가로 회귀시킨 것으로, 5.6%의 설명력을 보이고 있다. 모델1은 F값이 p=.035에서 2.441의 수치를 보이고 있으며, 모델2와 모델3은 유의미하지 않은 것으로 나타났다.

모델1의 유의미한 변인은 게임 시간(t=2.170, p=.031), 친구의 언어 사용 및 태도(t=2.701, p=.007)로 나타났다. 즉, 게임 시간이 많을수록, 친구의 언어 사용에 대한 통제가 높고 언어 태도에 대한 관심이 클수록 채팅 적극성이 높아짐을 알 수 있다.

채팅 적극성에 영향을 미치는 변인들 간의 상대적 영향력을 평가하면, 친구의 언어 사용 및 태도( $\beta$ =.169)가 가장 큰 영향력을 보이는 변인으로 나타나고 있으며, 다음은 게임 시간( $\beta$ =.127)으로 밝혀졌다.

공차한계는 모두 0.1 이상의 수치를 보여 다중공선성에는 문제가 없는 것으로 판단할 수 있으며, 이에 회귀모형이 적합하다고 해석할 수 있다.

### ㉔ 욕설 사용 빈도

<표 III-158> 욕설 사용 빈도 영향 요인의 위계적 회귀분석 검증 결과

독립변인	모델1					모델2				
	B	SE	$\beta$	t	p	B	SE	$\beta$	t	p
상수	4.548	.438		10.384	.000**	4.814	.444		10.833	.000**
텔레비전 시청 시간	.000	.001	-.035	-.667	.506	.000	.001	-.022	-.425	.671
게임 시간	.003	.001	.246	4.719	.000**	.003	.001	.217	4.123	.000**
방과 후 말하기 활동 경험	-.306	.111	-.146	-2.732	.006**	-.277	.110	-.132	-2.516	.012*
자아존중감	-.068	.103	-.038	-.655	.513	-.005	.105	-.003	-.052	.958
어머니 학력	-.164	.066	-.161	-2.473	.014*	-.168	.066	-.165	-2.537	.011*
아버지 학력	-.043	.066	-.043	-.654	.514	-.023	.065	-.023	-.357	.721
어머니의 의사소통방식	.021	.079	.018	.267	.789	.025	.078	.021	.313	.755
아버지의 의사소통방식	-.166	.069	-.177	-2.405	.017*	-.160	.068	-.170	-2.334	.020*
어머니의 언어 사용 및 태도	.049	.066	.047	.743	.458	.087	.066	.085	1.306	.192
아버지의 언어 사용 및 태도	-.051	.057	-.059	-.880	.374	-.044	.057	-.051	-.779	.437
교사의 언어 사용 및 태도						-.178	.065	-.159	-2.730	.007**
친구의 언어 사용 및 태도										
R	.411					.434				
R <sup>2</sup>	.169					.188				
수정된 R <sup>2</sup>	.143					.160				
F	6.435					6.646				
p	.000**					.000**				
독립변인	모델3									
	B	SE	$\beta$	t	p	공차한계				
상수	5.002	.432		11.566	.000**					
텔레비전 시청 시간	.000	.001	-.015	-.301	.764	.939				
게임 시간	.002	.001	.193	3.759	.000**	.918				
방과 후 말하기 활동 경험	-.243	.107	-.116	-2.267	.024*	.927				
자아존중감	.024	.102	.013	.233	.816	.723				
어머니 학력	-.131	.064	-.128	-2.036	.043*	.613				
아버지 학력	-.054	.064	-.054	-.851	.396	.604				
어머니의 의사소통방식	.002	.076	.002	.030	.976	.556				
아버지의 의사소통방식	-.147	.066	-.157	-2.221	.027*	.484				
어머니의 언어 사용 및 태도	.098	.064	.096	1.527	.128	.614				
아버지의 언어 사용 및 태도	-.017	.055	-.019	-.306	.760	.596				
교사의 언어 사용 및 태도	-.139	.064	-.124	-2.176	.030*	.745				
친구의 언어 사용 및 태도	-.203	.044	-.245	-4.644	.000**	.872				
R	.490									
R <sup>2</sup>	.241									
수정된 R <sup>2</sup>	.212									
F	8.288									
p	.000**									

\*p<.05, \*\*p<.01

위의 표는 욕설 사용 빈도에 영향을 미치는 변인들의 위계적 회귀모델이다. 먼저 모델1을 살펴보면 독립 변인들은 종속 변인의 16.9%를 설명하고 있으며, 유의미한 변인은 게임 시간( $t=4.719$ ,  $p=.000$ )과 말하기 활동 경험( $t=-2.762$ ,  $p=.006$ ), 어머니 학력( $t=-2.473$ ,  $p=.014$ ), 아버지의 의사소통방식( $t=-2.405$ ,  $p=.017$ )으로 나타났다. 즉, 게임 시간이 많을수록, 말하기 활동 경험이 적을수록, 어머니 학력이 낮을수록, 아버지의 의사소통방식이 폐쇄적일수록 청소년의 욕설 사용 빈도가 높아짐을 알 수 있다.

모델2는 교사의 언어 사용 및 태도를 추가로 회귀시킨 것으로, 18.8%의 설명력을 보이고 있다. 유의미한 변인은 게임 시간( $t=4.123$ ,  $p=.000$ )과 말하기 활동 경험( $t=-2.516$ ,  $p=.012$ ), 어머니 학력( $t=-2.567$ ,  $p=.011$ ), 아버지의 의사소통방식( $t=-2.334$ ,  $p=.020$ ), 교사의 언어 사용 및 태도( $t=-2.730$ ,  $p=.007$ )로 나타났다. 즉, 게임 시간이 많을수록, 말하기 활동 경험이 적을수록, 어머니 학력이 낮을수록, 아버지의 의사소통방식이 폐쇄적일수록, 교사가 학생의 언어 사용에 대한 통제가 낮고 언어 태도에 대한 관심이 적을수록 청소년의 욕설 사용 빈도가 높아짐을 알 수 있다.

모델3은 친구의 언어 사용 및 태도에 대한 관심을 추가로 회귀시킨 것으로, 24.1%의 설명력을 보이고 있다. 유의미한 변인은 게임 시간( $t=3.795$ ,  $p=.000$ )과 말하기 활동 경험( $t=-2.267$ ,  $p=.024$ ), 어머니 학력( $t=-2.036$ ,  $p=.043$ ), 아버지의 의사소통방식( $t=-2.221$ ,  $p=.027$ ), 교사의 언어 사용 및 태도( $t=-2.176$ ,  $p=.030$ ), 친구의 언어 사용 및 태도( $t=-4.644$ ,  $p=.000$ )로 나타났다. 즉, 게임 시간이 많을수록, 말하기 활동 경험이 적을수록, 어머니 학력이 낮을수록, 아버지의 의사소통방식이 폐쇄적일수록, 학생의 언어 사용에 대한 교사의 통제력이 낮을수록, 친한 친구의 언어 사용에 대한 통제력이 낮을수록 청소년의 욕설 사용 빈도가 높아짐을 알 수 있다.

욕설 및 비속어 사용 빈도에 영향을 미치는 변인들 간의 상대적 영향력을 평가하면, 친구의 언어 사용 및 태도( $\beta=-.245$ )이 가장 큰 영향력을 보이는 변인으로 나타나고 있으며, 두 번째는 게임 시간( $\beta=.193$ )이, 세 번째는 아버지의 의사소통방식( $\beta=-.157$ ), 다음으로는 어머니 학력( $\beta=-.128$ ), 교사의 언어 사용 및 태도( $\beta=-.124$ ), 말하기 활동 경험( $\beta=-.116$ ) 순으로 밝혀졌다.

공차한계는 모두 0.1 이상의 수치를 보여 다중공선성에는 문제가 없는 것으로 판단할 수 있으며, 이에 회귀모형이 적합하다고 해석할 수 있다.

이상의 결과를 표로 요약하여 제시하면 다음과 같다. ‘\*’는  $p<.05$  수준에서, ‘\*\*’는  $p<.01$  수준에서 유의미한 변인임을 의미하며, ‘\*’과 ‘\*\*’는 정적 상관관계를, ‘-\*’와 ‘-\*\*\*’는 부적 상관관계를 의미한다.

<표 III-159> 회귀분석 결과 요약

독립변인		언어 활동						언어 표현 욕설 빈도
		학교 밖		학교 안		매체		
		대화 시간	대화 적극성	질문 빈도	발표 적극성	채팅 시간	채팅 적극성	
		$R^2$	$R^2$	$R^2$	$R^2$	$R^2$	$R^2$	
		.152	.188	.226	.067	.234	.076	.241
상황 요인	텔레비전 시청 시간	**				**		
	게임 시간					**	*	**
	말하기 활동 경험			**		-*		-*
개인적 요인	자아존중감		**	**				
관계적 요인	어머니의 의사소통 방식	어머니의 의사소통 방식						
		아버지의 의사소통 방식	*					-*
	어머니의 언어 사용 및 태도	관심 통제						
		사용						
	아버지의 언어 사용 및 태도	관심 통제						
		사용						
	친구의 언어 사용 및 태도	관심 통제	**	*			*	*
		사용						-**
교사의 언어 사용 및 태도	관심			**		-**		
	통제						-*	
인구 사회학적 요인	어머니 교육 수준							-*
	아버지 교육 수준							

\* $p<.05$ , \*\* $p<.01$

#### 4) 문항 신뢰도 분석 결과

본 연구에서 개발한 청소년 언어문화 실태 조사 도구의 신뢰성을 통계적으로 검증하기 위하여 문항 신뢰도 분석을 실시하였다. 예비조사 결과를 바탕으로 측정 변인(요인) 가운데 2개 이상의 문항으로 측정하는 경우에 한정하여 문항 간 내적 일관도를 측정하는 크론바흐 알파(Cronbach's  $\alpha$ ) 계수를 산출하였다. 그 결과는 변인별로 표로 묶어서 아래에 제시하였다. 변인별 측정 문항들의 크론바흐 알파 계수는 전체적으로 .6 - .9 정도의 분포를 보였다. 크론바흐 알파 계수가 낮게 나온 일부 변인의 경우는 각 표 아래에서 별도의 논의를 덧붙였다.

<표 III-160> 언어활동 실태 관련 문항 신뢰도

요인	문항수	크론바흐 알파
수업 밖 대화의 적극성	5	.567
온라인 채팅에서 적극성	2	.683

위 표에서 수업 밖 대화의 적극성 문항의 신뢰도가 낮은 이유는 문항의 구성이 대화 대상에 따라 대화 적극성의 차이를 알 수 있도록 문항이 구성되어 있기 때문이다. 따라서 문항 기술상의 문제로 신뢰도가 낮게 분석된 것이 아니기에 설문 조사 결과 분석에 그대로 활용하였다.

<표 III-161> 언어활동 의식 관련 문항 신뢰도

변인	문항수	크론바흐 알파
수업 밖 대화에 대한 의식	12	.861
수업 중 질문하기에 대한 의식	3	.871
수업 중 발표하기에 대한 의식	3	.902
온라인 채팅에 대한 의식	6	.895

언어활동에 대한 의식은 중요성, 즐거움, 효능감의 세 가지 하위요인으로 구성되었다. 전체적으로 '친하지 않은 친구와 대화'와 관련된 문항을 삭제 시, 각 요인을 구성하는 문항이 줄어들어도 크론바흐 알파 계수가 대화의 중요성에서 .667, 대화의 즐거움에서 .663, 대화의 효능감에서 .667로 비슷하거나 오히려 높아지는 경향을 보였다. 위의 표는 각 변인의 하위문항인 '친하지 않은 친구와 대화'에 대한 문항을 삭제한 이후의 신뢰도를 보여 주고 있다.

<표 III-162> 언어표현(비속어)에 대한 의식 문항 신뢰도

변인	문항수	크론바흐 알파
타인의 비속어 사용에 대한 인식	4	.649
비속어 통제에 대한 인식	4	.887

위 표에서 타인의 비속어 사용에 대한 인식 문항의 신뢰도가 낮은 이유는 문항의 구성이 타인이 누구냐에 따라 실제 언어생활에서 그 사용의 정도가 다르기 때문이다. 따라서 문항 기술상의 문제로 신뢰도가 낮게 분석된 것이 아니기에 설문 조사 결과 분석에 그대로 활용하였다.

<표 III-163> 개인적 영향 요인의 문항 신뢰도

변인	문항수	크론바흐 알파
자아존중감	4	.785
또래동조성	4	.390

또래 동조성의 경우 4문항 간의 내적 일치도가 매우 낮게 나와서 결과 분석에 영향 요인으로 반영하지 않았다.

<표 III-164> 관계적 영향 요인의 문항 신뢰도

변인	문항수	크론바흐 알파
말하기에 대한 교사의 관심과 통제	3	.790
말하기에 대한 친구의 관심과 통제	3	.593
말하기에 대한 어머니의 관심과 통제	3	.764
말하기에 대한 아버지의 관심과 통제	3	.812
어머니의 의사소통 방식	4	.879
아버지의 의사소통 방식	4	.913

'말하기에 대한 친구의 관심과 통제' 변인을 구성하는 하위문항 간의 내적 일치도는 비교적 낮게 나왔다. 이는 소극적 행위인 '관심'과 적극적 행위인 '통제'가 또래 집단 내에서는 또래 친구에게 주는 부담이 매우 다른 것으로 인식되기 때문으로 보인다. 이에 추후 타인의 말하기에 대한 태도의 하위 요인으로 '관심'과 '통제'를 분리해서 조사할 필요를 제기한다. 청소년의 비속어 사용에 대한 태도에 미치는 요인을 분석할 때는 '통제'에 한정해서 통계처리를 하였다.

#### 5) 조사 결과의 시사점

기초 조사 결과 분석을 통하여 청소년의 언어문화에 대한 중장기 연구에 대한 몇 가지 시사점을 도출할 수 있었다. 기초 조사의 조사 대상이 361명이었지만, 통계적으로 모집단에 대한 유의한 결과를 얻을 수 있었기에 본 조사의 결과에 대해 어느 정도 예상할 수 있게 해 주었다. 그리고 본 조사에서 어떤 점을 주목해 보아야 할지, 어떤 점을 더 구체적으로 탐색해야 할지에 대한 안내가 될 수 있었다. 또한 기초 조사 도구의 개발과 실행, 결과 분석의 과정에서 조사 도구 및 조사 방식의 난점 및 문제점에 대해 논의할 수 있었다. 이는 본 조사 도구 개발과 실시 방법과 관련하여 몇 가지 중요한 시사점을 제공해 주었다.

## (1) 학교에서의 언어생활 관련 시사점

### ㉠ 학년이 높을수록 수업 중 질문과 발표에 소극적인 경향을 보임

수업 중 질문하기의 빈도, 발표에서의 적극성 모두 학년이 높을수록 그 정도가 낮아지는 추세를 뚜렷하게 나타냈고, 통계적으로도 유의한 차이를 보였다. 질문하기의 경우 초등 4학년 때는 92.6%의 학생이 일주일에 몇 번 이상 질문을 하지만, 고1이 되면 그 비율은 34.9%까지 낮아진다. 발표하기의 경우 초등 4학년 때는 87.8%이상의 학생이 발표를 하고 싶어 하지만, 중1 이후로는 그 비율이 40% 이하로 급격히 하락한다.

특히 질문하기는 학년 간 참여 비율의 차이도 매우 크고, 남녀 집단 간에도 유의한 차이를 보이는 것으로 나타났다. 질문하기가 공적인 말하기로서 발표하기보다 학생의 자발성을 좀 더 요구한다는 점에서 이러한 결과는 주목할 필요가 있고, 질문하기의 빈도에 영향을 주는 요인을 세심히 살펴볼 필요가 있다.

질문 빈도에 영향을 미치는 변인은 방과 후 공식적 말하기 활동 경험( $\beta=.196$ )이 가장 큰 영향력을 보이는 변인으로 나타나고 있으며, 두 번째는 자아존중감( $\beta=.159$ )이, 세 번째는 교사의 언어 사용 및 태도에 대한 관심( $\beta=.143$ )이었다. 이러한 결과가 말하는 바는 첫째, 학생이나 부모가 말하기의 중요성을 인식해서 학생이 토론, 발표, 스피치와 같은 공식적 말하기를 연습할 수 있는 활동에 참여해 왔다면 수업 중 말하기에도 즐거움과 자신감을 갖고 참여할 수 있다는 것이다. 이는 수업 중 의견표현이 활발하게 이루어지려면 학생들이 일상적으로 화법 능력에 초점을 둔 다양한 활동에 참여할 수 있는 기회를 많이 갖게 해야 함을 시사한다. 둘째, 자아존중감이 높은 학생은 주변의 분위기나 타인에 대해 크게 의식하지 않고, 자신의 소신에 따라 수업 중에 의견을 적극적으로 표현할 가능성이 높다. 자아존중감은 특정한 교육적, 행정적 처치로 높아질 수 있는 것이기 보다, 자아정체성을 형성해가는 과정으로서 청소년기의 중요성을 인식하고 일상적으로 관심을 두어야 할 과제가 될 것이다. 마지막으로 환경적 요인으로서 교사가 말하기에 대해 관심을 보이고 수업 중 학생들이 자신의 의견을 표현하도록 격려한다면 수업 중 의견표현에 있어서 보다 긍정적인 태도를 함양할 수 있음을 시사한다.

그런데 질문하기의 빈도에 가장 영향을 주는 요인으로 밝혀진 두 변인은 학년, 성별 간에 차이가 큰 경향을 보였다. 방과 후 공식적 말하기 활동 경험과 자아존중감은 모두 남학생이 여학생보다 조금 더 높고, 학년이 높아질수록 그 정도가 낮아지고, 교사의 언어 사용 및 태도에 대한 관심도 학년이 높아질수록 낮아지는 경향을 보이는 요인이다. 따라서 이러한 영향 요인의 영향력에 대해서는 응답자의 성과 학년이 중재 변인으로 독립변인과 상호작용을 일으켰을 가능성을 염두에 두고 해석해야 할 것이다.

### ㉡ 질문·발표하기의 중요성 인식과 실제 활동에 모순이 존재함

발표하기와 질문하기는 중요성과 같은 인식의 차원과 즐거움과 효능감과 같은 실제 태도와 차이가 크다는 점을 주목할 필요가 있다. 질문하기/발표하기의 중요성에 대한 인식 평균은 3.8로 '대체로 그렇다'에 해당하는 응답에 가깝다. 그렇지만 실제 수행에서의 즐거움과 효능감은 모두 '보통이다'에 해당하는 3보다 조금 높은 평균으로 중요성에 대한 인식과 격차가 있다. 학생들은 학교 교육, 부모의 지도, 일상생활 등을 통해 질문과 발표와

같은 공적인 의사소통의 가치를 내면화하게 되지만 실제 수업에서 즐겁지 않거나, 잘한다는 생각을 갖지 못하고 있는 것이다. 이는 수업 외 시간에 이루어지는 일상적 대화에서는 중요성에 대한 인식과 즐거움, 효능감과 큰 차이가 없이 모두 4점 내외의 평균을 보이는 것과 대조적이다.

질문과 발표에 대한 인식과 태도에 영향을 미치는 요인에 대해서 차후 통계적으로 분석해야 보아야 할 것이다. 그렇지만 방과 후 말하기 활동 경험이 높을수록 수업 중에 더 질문을 많이 한다는 통계 결과로부터 해결의 방향을 어느 정도 찾을 수 있다. 실제적으로 수업 외의 시간에서 말하기 경험을 다양하게 해 봄으로써 수업 중 말하기에 대한 효능감을 높였을 때 수업에서도 더 적극적으로 의견을 표현할 수 있게 됨을 시사하는 것이다.

회귀분석 결과에서도 즐거움과 효능감은 질문의 적극성에 영향을 주지만, 중요성에 대한 인식은 관련이 없는 것으로 나타났다. 다시 말해 인위적인 가치를 주입하는 것보다, 실제 경험을 통해 즐거움을 느끼고, 효능감을 얻는 것이 중요할 수 있음을 시사한다.

### ㉢ 질문과 발표를 하지 않는 집단적 분위기의 내면화

수업 중에 질문이나 발표를 하고 싶지 않은 이유에서 가장 높은 평균을 보인 것은 개인적인 성향과 관련된 '사람들 앞에서 말하는 것을 원래 싫어해서'이다. 그렇지만 그 평균이 학년별로 높아지는 경향을 보이기에 이러한 결과를 개인적 성향을 주요 이유로 해석하기보다, 학년이 높아질수록 사람들 앞에서 말하기를 싫어하게 되는 성향을 갖게 되는 현상을 드러내는 것으로 보는 것이 타당할 것이다.

이러한 현상은 질문이나 발표를 하고 싶지 않은 이유 가운데 유일하게 통계적으로 학년 간에 유의한 차이가 있는 것으로 나타난 '다른 아이들이 안하니깐'을 주목할 때 이해될 수 있다. 청소년기의 학생들은 또래에 대한 동조성이 높는데, 학년이 높아질수록 수업 중 의견 표현에 소극적인 집단적 분위기가 적극적이었던 학생에게도 부정적인 영향을 주고, 그 결과 '사람들 앞에서 말하는 것을 싫어하는' 성향을 내면화하게 되는 악순환이 조성되는 것으로 볼 수 있다. 이러한 악순환을 약화시키기 위한 교육적, 정책적 시사점을 얻기 위해 초4 또는 초4, 5학년과 통계적으로 유의한 차이를 가지는 집단으로 드러난 초등학교 6학년 시기에 질문과 발표를 하지 않는 집단적 분위기가 어떻게 조성되는지를 좀 더 면밀히 탐구할 필요가 있다.

## (2) 학교 밖 언어생활에 대한 시사점

### ㉠ 대화 시간과 채팅 시간에서 개인 간 편차가 매우 큼

하루 평균 부모나 친구, 선생님과 대화를 나누는 시간에서 전혀 대화를 나누지 않는 경우부터 10시간 이상 대화를 나누는다고 응답한 경우도 있고, 통계상 표준편차가 매우 크게 나타났다. 채팅의 경우는 응답 빈도를 보았을 때 채팅을 전혀 하지 않는 학생이 전체의 10% 이상이 되고, 많이 하는 학생은 주중 12시간, 주말 16시간까지 하는 것으로 나타났다.

여성가족부가 조사한 2014 청소년종합실태조사에 따르면 부모와의 대화 시간이 길수록 행복감이 높고, 가출 충동이나 스트레스가 낮은 것으로 나타났다.<sup>3)</sup> 이러한 조사를 참고하

3) 여성가족부는 청소년이 있는 2000가구의 주양육자와 만 9세에서 24세 청소년 3000명을 대상으로 실시

여 본 조사에서는 청소년 언어문화를 밝히는 차원에서 청소년의 대화 시간이 청소년의 언어능력이나 언어 사용 태도와 어떤 관계가 있는지도 함께 조사해야 할 것이다.

또 채팅 시간의 경우 대화나 질문/발표하기와 달리 '중요성'에 대한 인식이 높을수록 채팅 시간이 긴 것으로 나타났다. 따라서 청소년 언어문화서 개인 간 편차에 대해 심층적으로 이해하기 위해서는 학생들이 어떤 생활과 문화 가운데, 채팅을 중요한 것으로 인식하게 되는지에 대한 탐구할 필요가 있다.

### ㉔ 친구들과의 대화에서 채팅이 중요한 대화 방식으로 자리잡고 있음

친구들과의 채팅 시간에서 둘이서 하는 채팅은 하루 평균 1시간 33분이고 중2 때는 2시간 26분이나 된다. 여럿이서 하는 채팅 시간은 하루 평균 1시간 34.4분이고, 중3 때는 1시간 48분까지 채팅을 통해 대화를 하는 것으로 나타났다. 이는 친구와 면대면 대화 시간 평균이 2시간 20분인 것과 견주었을 때 일상적 대화에서 대등한 비중을 차지하고 있음을 알 수 있다.

채팅에 대한 생각에서도 중요성에 대한 평균이 3.7로 면대면 대화에서의 4.1보다 조금 낮게 인식되었지만, 즐거움과 효능감은 모두 4.0으로 면대면 대화에서 즐거움이 3.9, 효능감이 4.1로 나타난 것과 비슷한 평균을 보였다. 채팅의 중요성에 대한 인식이 다소 낮은 이유는 부모나 교사 등 주변 어른들이 채팅에 대해 부정적인 시선을 보이는 것을 의식한 응답일 수도 있고, 채팅을 목적이 일상적 대화보다 주변적인 것이라는 생각이 반영된 것일 수 있다. 그러나 채팅 시간이 가장 긴 학년인 중2의 경우는 면대면 대화의 중요성과 채팅의 중요성에 대한 인식이 각각 4.0, 3.9로 그 차이가 거의 나지 않는다.

대화의 내용에 있어서도 면대면 대화와 채팅에서 대화 내용별로 전체적인 비율은 유사하였다. 그러나 내용별로 근소한 차이도 보였다. 상대적인 차이를 비교하면 취향과 관심사의 경우는 면대면 대화(63%)>여럿이서 채팅을 할 때(58.1%)>친한 친구와 둘이서 채팅을 할 때(53.9%)의 순으로 나타났다. 주변 사람들에 대한 생각과 감정의 경우는 둘이서 채팅을 할 때(31.2%)>면대면 대화(28.4%)>여럿이서 채팅을 할 때(20.9%)의 순으로 나타났다. 다만 공부나 학업의 경우는 여럿이서 채팅을 할 때(10.6%)>둘이서 채팅을 할 때(3.6%)>면대면 대화 (2.9%) 전체적으로 학업이나 주변 사람들에 대한 감정과 같이 좀 더 개인적이고 대화에서 부담을 가질 수 있는 내용의 경우 면대면 대화보다는 채팅을 통해 얘기하는 경우가 많았다. 즉 학생들은 채팅을 자신들의 또래 관계에서 중요한 대화 방식으로 활용하고 있으며, 대화의 내용에 있어서도 채팅만의 특성을 고려하고 있었다.

### ㉕ 걱정거리나 고민에 대해 누구와도 이야기하지 않는 학생들이 존재함

걱정거리나 고민을 대화를 통해 해소하는 행위는 청소년기의 학생들이 일상적 삶을 건강하게 해 나가는 데 매우 중요하다. 그러나 걱정거리나 고민에 대해 주로 누구와 대화하는지를 묻는 질문에 대화 상대가 없다는 응답이 12% 있었다는 것이다. 또 기타 6명 가

운데도 “트위터(혼잣말)”, “누구에게도 밝히고 싶지 않음”, “병원심리상담가”와 같이 고민이나 걱정에 대해 가족이나 주변의 가까운 이들과 대화를 나누지 못하는 학생들의 수가 적지 않음을 알 수 있다.

이러한 결과는 부모와 나누는 대화에 대한 생각을 묻는 다른 문항과 결부지어 이해될 수 있다. 부모와 대화에서의 즐거움을 묻는 문항에서 어머니와 대화하지 않거나 대화가 즐겁지 않다고 응답한 학생은 6.1%, 아버지와는 11%에 달한다. 개방적 의사소통의 정도를 묻는 문항에서 ‘고민거리가 생기면 어려워하지 않고 어머니와 의논할 수 있다’에 대해 묻고 있는데 그렇지 않다고 명확히 부정적인 응답을 선택한 학생이 13%이다.

### ㉖ 부모, 친구와의 대화 시간과 적극성, 대화에 대한 인식, 대화 내용에서 학년별 차이가 뚜렷하게 존재함

대화 시간의 경우 어머니와의 대화 시간과 친구와의 대화 시간에서 학년별로 유의한 차이가 있는 것으로 나타났다. 어머니와의 대화 시간은 초등학교 4학년 때 하루 평균 3시간 1분 대화를 하지만, 중3 때 1시간 20분까지 줄어든다. 반면 친구와의 대화는 초등학교 4학년과 5학년 때 1시간 20여 분이었던 대화 시간이 6학년 때 2시간 13분으로 급격히 늘어나고, 중학교 2학년 때 3시간 12분으로 가장 긴 대화 시간을 갖는 것으로 나타났다.

대화에 대한 생각에서 중요성, 즐거움, 효능감 모두 학년이 높을수록 낮은 평균을 보이고 있다. 이러한 평균의 차이는 어머니, 아버지와의 대화에 대한 생각이 학년이 높을수록 긍정적으로 생각하는 비율이 통계적으로 유의한 차이를 가지며 낮아지기 때문이다. 특히 즐거움의 경우는 초등학교 4학년 때와 중3을 비교했을 때 평균이 0.9 정도나 차이가 난다.

대화 상대에 따른 말하기 적극성에서도 어머니, 아버지, 친한 친구와의 대화 모두에서 초4부터 학년이 올라갈수록 대화 적극성에 대한 평균이 일관되게 하락하는 현상을 보였다.

전체적으로 보면 학생들은 학년이 높아질수록 부모와는 대화 시간도 줄고, 대화에서도 말을 하기보다는 듣는 정도가 더 많아지고, 대화에 대한 긍정적인 생각도 줄어드는 것으로 나타났다. 그 원인을 이해하기 위해서는 부모님과 대화 내용이 학년에 따라 어떻게 변화하는지를 살펴볼 필요가 있다.

아버지와는 초등학교 5학년 때까지는 취향과 관심사에 대해 가장 많이 대화를 나누지만 6학년부턴 고1까지 일관되게 공부와 학업에 대한 대화를 가장 많이 하는 것으로 나타났다. 초등학교 5,6학년 때는 주변 사람들에 대한 생각과 감정과 취향과 관심사에 대한 대화가 주 대화가 되는 응답이 20% 이상이었지만, 중학생이 되면서 그것에 대한 대화는 20% 이하로 떨어진다. 즉 초등학교 때는 아버지와 자유롭게 관심사를 나누지만 중학교에 진학하면서 공부와 학업에 대한 부담이 대화에 대한 부담 또한 증가시키고 있는 것이다.

그러나 어머니와는 중2 때까지 주변 사람들에 대한 생각과 감정에 대한 대화가 여전히 높은 것을 볼 때 단순히 학업에 대한 부담 때문으로만 단정하기는 어렵다. 또 학년이 높을수록 친구와의 대화에 대한 생각도 긍정적인 반응이 함께 줄어드는 경향을 보이기 때문에 청소년이 성인으로 성장하는 과정에서 학교와 가정에서 내면화하게 되는 언어문화 전체의 특성을 고려해 더 탐구해 보아야 할 것이다.

한 '2014 청소년종합실태조사' 결과를 발표했다. 주중 1시간 이상 아버지와 대화하는 청소년은 31.8%(2011년 23.9%), 어머니와 대화하는 청소년은 53.1%(2011년 45.2%)로 2011년 대비 각각 7.9% 증가했다. '부모와의 대화 시간'이 많을수록 청소년의 일상 중 스트레스와 가솔 충동은 낮아지고, '행복감'은 높아지는 것으로 나타났다. 또한, 연령이 높아질수록 부모와의 대화 정도는 줄어드는 반면, 스트레스와 가솔 충동은 증가하는 것으로 나타났다.

### (3) 규범적 언어표현 사용 관련 시사점

#### ㉠ 초등 고학년 때부터 욕이나 비속어를 일상적으로 사용하는 비율이 높아짐

실문 결과에서 학년이 높아질수록 욕과 비속어 사용 빈도가 늘어나는 추이는 뚜렷하게 나타났다. 초등 4학년의 78%가 거의 하지 않거나 전혀 하지 않지만, 초등 6학년이 되면 그 비율은 21%로 급격히 줄어든다. 이후 학년에서는 사용 빈도 비율이 비슷하게 유지되는 경향을 보인다. 이는 양명희·강희숙(2010)에서 58.2%의 학생이 초등 5, 6학년 때 욕설을 시작한다는 결과와 부분적으로 일치한다. 이런 경향을 볼 때 욕과 비속어 사용이 초등 고학년 때 이미 습관화되어 가고, 중학교 진학 이후에 욕과 비속어를 쓰지 않던 학생이 그것을 자신의 일상적인 어휘로 받아들여지게 되는 경우는 많지 않음을 의미한다. 그러나 이동민(2012)에서는 고등학교 학생 가운데 남학생 3%, 여학생 4%만이 욕설을 쓰지 않는 것으로 보고하고 있어서, 욕설을 처음 쓰는 시기와 더불어 욕설을 습관적으로 사용하게 되는 시기에 대한 탐색이 보다 정밀하게 이루어져야 할 것이다.

이러한 결과는 초등학교 4, 5학년과 같이 욕과 비속어를 쓰는 학생이 다수가 되기 이전의 학년에서 언어표현의 규범적 사용에 대한 지도와 교육이 지속적으로 이루어져야 오늘날 청소년의 욕과 비속어 사용이 일상화되는 문제를 방지할 수 있음을 시사한다.

#### ㉡ 학년이 높을수록 언어표현의 규범성에 대한 인식이 낮음

학생들은 다른 학생들의 욕이나 비속어 사용 실태에 대해 초등 4학년을 제외하고 모든 학년에서 대체로 학생들이 욕이나 비속어를 쓴다는데 동의하고 동의의 정도는 학년이 높아질수록 높다. 이는 주변에서 사용하는 학생의 수가 많아지기 때문으로 이해될 수 있다.

그런데 언어표현의 규범성, 즉 욕이나 비속어를 쓰지 말아야 한다는 생각은 초4, 초5에서는 매우 또는 대체로 동의하고 있지만, 학년이 높아지면서 그 비율이 낮아지고, 중2 이후에는 그러한 규범성에 동의하지 않는 응답이 크게 늘어난다. 언어에 대한 인식이 사용에 미치는 영향을 매우 크기에 학생들이 욕이나 비속어를 사용하지 않도록 직접적으로 통제하기 이전에 그것을 왜 사용해서는 안 되는지에 대해 성찰하고 규범적 언어 사용에 대한 인식을 내면화할 수 있도록 안내할 필요가 있다.

#### ㉢ 욕과 비속어를 사용하지 않는 것은 자아정체성과 관련됨

학생들이 학생들은 욕이나 비속어를 사용하는 이유로 '듣는 사람에게 친근감을 줄 수 있어서'(43%)를 가장 많이 선택했는데, 새로운 학교급을 시작하는 중1과 고1에서는 그 비율이 각각 52.3%, 53%로 높아진다. 다시 말해 학생들은 또래 관계에서 소외되지 않고, 적절하게 교류해 나가는 전략으로서 욕과 비속어를 사용하고 있을 가능성이 있다.

욕이나 비속어를 거의 사용하지 않는 이유에 대한 조사는 이전의 연구에서 찾아보기 어렵다. 본 연구의 조사 결과 욕이나 비속어를 사용하지 않는 학생의 경우 그 이유는 자아정체감과 가장 관련이 큰 것으로 나타났다. 53%의 학생이 욕이나 비속어가 자신에게 어울리지 않고 어색해서 사용하지 않는 것으로 응답하였는데, 이는 욕이나 비속어의 사용을 자신의 특성을 나타내는 매체로 인식하는 경향을 보이는 것이다. 이에 비해 타인을 배려하는 윤리적 판단이나 효과적인 의사소통이 되지 못하는 기능적 이유는 각각 14%,

11%에 불과했다. 특히 비속어를 사용하지 않는 학생의 비율이 아직은 훨씬 더 높은 초4의 응답에서는 '나에게 어울리지 않고 어색해서'를 선택한 비율이 69%에 달한다. 이를 보았을 때 비속어를 사용하지 않는 화자로 성장하는 것이 명확한 윤리적 인식 또는 기능적 목적에 기반하여 이루어지는 것이라기보다 언어사용을 자아정체감의 문제로 인식하고 자연스럽게 사용하지 않을 때 이루어지는 것임을 이해할 수 있다.

욕 및 비속어 사용 빈도에 영향을 미치는 변인들 간의 상대적 영향력에서 친구의 욕 사용과 통제 정도는 가장 큰 영향력( $\beta=-.245$ )을 보이는 변인으로 나타났다. 즉 친한 친구가 욕을 사용하지 않고, 욕 사용에 대해 통제할 때 욕을 사용하지 않을 가능성이 높은 것이다. 따라서 욕이나 비속어 사용 문제는 한 개인의 윤리적 태도의 문제로 접근하기보다, 청소년기의 또래 문화에 대해 성찰하고, 집단 안에서 함께 변화를 끌어낼 수 있는 방식으로 지도해 나가야 한다.

그리고 영향력이 크지는 않지만 아버지의 의사소통방식( $\beta=-.157$ )과 어머니 학력( $\beta=-.128$ ), 교사의 관심과 통제( $\beta=-.124$ )도 욕과 비속어 사용에 영향을 주는 요인으로 밝혀졌다. 이는 가정에서 개방적 의사소통 문화를 조성하고, 주변 어른들이 청소년기 학생들의 구어 의사소통 문화에 지속적인 관심을 가져주는 것이 중요함을 시사한다.



## IV. 면담 조사 결과

본 연구에서는 표본 집단에 포함된 학생 일부를 초점집단으로 구성하고 질적 면담을 수행하여 청소년 언어문화 실태 및 영향 요인에 대한 보다 심층적인 이해를 얻고자 하였다. 이를 위해 설문 조사 결과를 바탕으로 청소년 언어문화의 가장 중요한 특성을 보여준다고 여겨지는 변인을 선정하고, 그 변인과 관계된 언어활동과 영향 요인이 '왜', 그리고 '어떻게' 특정한 내용과 방식으로 구성되는지에 대해 탐구하였다.

### 1. 면담 조사 설계

설문 조사 결과를 통해 드러난 청소년 언어문화의 특징 가운데 청소년기 이전 집단(본 연구에서는 주로 초4, 초5)과 청소년 집단(본 연구에서는 초6- 고1)을 비교했을 때 가장 큰 변화를 보인 것은 학교 수업 시간에 이루어지는 의견 표현인 질문/발표하기의 수행 정도와 그것에 대한 의식이었다. 수업 시간에 이루어지는 질문/발표하기는 수업이라는 공적인 상황에서 이루어지는 의견 표현으로서 사회적 활동을 해나가는 성인에게 중요하게 요구되는 공적 의사소통능력과도 관계된다.

질문/발표하기 활동의 실태 및 의식에 대한 설문 결과에서 주목할 수 있는 것은 우선 청소년기에 학생들은 친구와의 사적 대화의 시간이 크게 늘어나지만, 수업 중 질문의 빈도는 급격히 줄어들고 발표 참여에서도 점차 소극적으로 되어간다는 점이다. 둘째는 질문/발표하기의 중요성에 대한 인식이 높게 나타난 것에 비해, 실제 수행 경험과 관련성이 높은 즐거움과 효능감은 낮게 나타난 점이다. 따라서 이러한 학교 안팎 활동의 차이와 인식과 실천 간의 모순이 왜 일어나고, 이것이 청소년의 언어생활의 실태를 어떻게 설명해 주는지에 대해 심층적으로 이해할 필요가 있다. 또한 이를 바탕으로 교육적, 정책적 대응 방안을 마련할 수 있을 것이다.

#### 1) 참여자 선정

연구 문제에 적합한 참여자를 선정하기 위해, 설문 조사 결과를 바탕으로 조사 참여한 학생 가운데 전략적 표집(sampling strategically)을 수행하였다. 전략적 표집이란 표본이 전체 대상을 직접 대표하는 것이 아니라 전체 대상에 관련된 적절한 범위의 사회적 맥락과 현상들을 포괄시킬 목적으로 추출되는 것을 뜻한다. 이에 따라 첫째, 질문/발표에 대한 참여 정도에 따라 두 집단을 구성하고 둘째, 공적 언어활동과 사적 언어활동에 대한 인식의 차이, 성별 등을 고려하여 집단을 구성함으로써, 집단 내 참여자의 특성을 개별적으로 인식하고자 하였다.

면담은 개별면담과 참여자 특성을 고려해 동질적인 특성을 가지는 5명으로 구성된 집단

을 대상으로 표적집단면담(focus group interview)을 실시하였다. 어린이 또는 청소년과 같은 면담 대상자는 성인 연구자와의 대담에서 '지식-권력 관계'의 불균형으로 인해 자연스럽게 솔직한 대화를 해나가기 어려운 특성이 있다. 따라서 표적집단면담을 통해 또래 간의 상호작용을 촉발시켜 연구자의 관심이 되는 맥락을 참여자들이 대화 속에서 구체적으로 구성하며 자신의 생각을 좀 더 활발하게 말할 수 있게 하고자 하였다.

<표 IV-1> 질문과 발표의 적극성에 따른 F.G.I 참여자 선정

질문	발표	내가 먼저 하겠다고 한다	하기 싫지만 하라고 하면 한다
하루 또는 일주일에 몇 번		<그룹 1 - 적극참여 집단> 여1, 여2, 남1, 남2, 남3	
한 달 또는 한 학기에 몇 번			<그룹 2 - 소극참여 집단> 여3, 여4, 남4, 남5, 남6

<표 IV-2> 언어활동의 중요성 인식에 따른 참여자의 특성

질문 및 발표의 중요성	친하지 않은 친구와의 대화의 중요성	매우 또는 대체로 중요함	보통 또는 별로 중요하지 않음
매우 또는 대체로 중요함		여2, 남3, 여1	남1, 남2
보통 또는 별로 중요하지 않음		여4, 남4	남5, 남6, 여3

#### 2) 면담 내용 설계

표적집단면담이 개별 참여자의 의견을 듣는 데는 다소 제약이 있음을 고려하여 개인의 사적인 언어생활을 노출시켜 부담이 될 수 있는 질문은 최소화하고 수업의 분위기, 또래 관계에서 이루어지는 언어활동 등에 대한 질적 면담의 연구 문제와 관련하여, 자신이 속한 집단의 언어활동에 대한 인식과 그 실천이 이루어지는 사회문화적 맥락을 이해하는 데 초점을 두고 면담을 진행하였다. 또한 양적 연구를 보완하기 위해 질적 연구를 실시한다는 연구 설계의 취지에 따라, 설문 조사의 결과의 원인 탐색, 내용 타당도 제고, 심층적 이해라는 목적을 염두에 두고 질문을 구성하였다.

<표 IV-3> 조사의 목적에 따른 면담 내용의 설계

조사의 목적	면담 조사의 내용
설문 조사 결과의 원인 탐색	질문과 발표를 많이 하거나 적게 하는 수업의 특성 질문과 발표를 많이 하거나 적게 하는 학생들에 대한 인식
설문 문항 내용 타당도 제고	또래/부모와의 대화 주제 질문과 발표를 많이 하거나 적게 하는 이유
설문 조사 결과의 심층적 이해	또래/부모와의 대화 시간과 공간 또래/부모와의 소통의 어려움 매체 대화의 특성과 영향

설계된 내용에 따라 실제 면담에서 활용된 질문은 다음과 같다.

<표 IV-4> 면담 조사 질문의 예시

1. 친구와의 대화
1-1 친구들과는 대화를 언제 많이 하나요? 1-2 주로 어떤 친구들과 대화 하나요? 1-3 무엇에 대해서 주로 얘기 하나요? 1-4 친구들과 얘기할 때 어려움을 느낀 적은 없나요? 잘 안 통한다든가, 표현하는 방식이 좀 맘에 걸린다든가? 1-5 어떤 아이를 특징짓는 말로 어떤 말을 많이 쓰나요?
2. 가족 대화
2-1 부모님과 대화는 주로 언제 하나요? 2-2 부모님과 대화를 할 때 주로 무슨 얘기를 하나요? 2-3 혹시 부모님과 얘기할 때 어려움을 느낀 적은 없나요? 2-4 반대로 부모님과 대화에서 “이런 점이 좋다”, “이런 점에서 말이 통한다”고 생각하는 부분이 있나요? 2-5 그렇다면 그렇게 부모님이 자신에게 말하는 방식이나 태도가 자신이 말하기 방식이나 태도에 영향을 주었다고 생각 하나요?
3. 학교 안 대화
3-1. 수업 중 아이들이 질문을 많이 하거나 자기 생각을 많이 말하게 되는 수업이 있고 반대로 조용한 수업이 있을 텐데, 어떤 수업이 그런지 떠오르는 수업이 있나요? 3-2. 설문 조사 결과에서 보니 발표와 질문을 많이 하지는 않고 그렇게 즐겁지는 않다고 하던데, 수업 중에 말을 하지 않게 된 계기가 있었나요? 원래 말이 없나요? 아니면 어떤 이유가 있나요? 3-3. 수업 중에 잦답이나 농담 같은 것도 안하는 편인가요? 안한다면, 그런 얘기를 하는 애들을 보면 어떤 생각이 드나요? 잦답이나 농담을 한다면, 그런 말을 하는 이유가 무엇인가요?

3-4. 수업 중에 질문을 많이/적게 하고 발표에 적극적인/소극적인 아이들을 보면 어떤 생각이 드나요? 3-5. 수업 중에 말을 할 때와 쉬는 시간이나 학교 밖에서 친구들을 만나 얘기할 때 모습이 다른가요? 3-6. 참여를 많이 하는/많이 하지 않는 자신에 대해 친구나 선생님이 어떻게 생각할지 생각해 본 적 있나요?
4. 매체 대화
4-1. 매체 대화를 언제 주로 하나요? 4-2. 그냥 만나서 얘기할 때랑 뭐가 다른가요? 혹 학교에서는 거의 대화를 안 하는데 매체를 통해서 얘기할 때 잘 나눈다든가, 말투가 달라진다는가... 4-3. 만나서 대화할 때랑 온라인상에서 대화할 때랑 어떤 모습이 자시의 모습을 더 잘 보여주는 것 같나요? 4-4. 매체 대화를 언제 주로 하나요?

3) 면담 절차

면담은 설문 조사 표집 대상 학교에서 시행되었다. 참여자로 선정된 학생들에게는 면담 전날 참여자로 선정되었다는 점과 면담의 목적을 알렸다. 연구자는 설문 결과를 바탕으로 면담 전 참여자로 선정된 학생의 개별적인 언어생활에 대해 이해하고 있었다. 두 집단에 대한 면담은 같은 시간에 학교의 다른 교실에서 각각 50분간 진행되었다. 연구자는 사전에 참여자의 이름을 숙지하여 면담할 때 이름을 부르며 친밀감을 조성하였고, 면담을 진행할 때에는 5명의 참여자의 상호작용을 활발히 할 수 있도록 격려했다. 모든 면담 내용은 참여자의 동의하에 녹음하여 전사하였다.

2. 결과 분석

1) 사적 대화

(1) 친구와의 대화

○ 대화 시공간

<표 IV-5> 친구와의 대화 시공간

적극적 참여 집단	소극적 참여 집단
<ul style="list-style-type: none"> <li>• “수업 시간에도 많이 하고, 쉬는 시간에도 많이 하고.”</li> <li>• “새벽에(매체 대화를 한다).”</li> <li>• “조용한 애들끼리 모여서 조용한 애들끼리는 조용히.”</li> <li>• “(남학생들은요?) 저희 그냥 종치면 다 같이 놀아요.”</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• “애들이랑 피시방 갔다가 학원 가요.”</li> <li>• “학원 가고 쉬는 시간 있으면 바로 피시방 가요.”</li> <li>• “학원이랑 피시방은 반 전체가 같이 있는 게 아니잖아요. 학교에서는 같이 있으니깐 뭔가 말이 더 나오고.”</li> <li>• “쉬는 시간은 학교에서 좀 자유 시간 같은 거라서, 저희가 그냥 마음껏 떠들어도 뭐라 하는 사람 없잖아요. 근데 수업 시간에는 쌤(선생님)들도 있고 그러니까, 저희가 떠들면 뭐라 하시니까. 한정된 그런 게 있어요. 뭔가 마음껏 떠들 수 없는.”</li> </ul>

청소년 아이들에게는 학교가 친구들과 대화할 수 있는 주 공간이었다. 학교 외의 공간에서는 친구들과 대화할 시간이 없다. 그렇기에 학교는 학습 외 친구들과 대화와 놀이의 공간일 수 있다. 학교 외의 친구들과의 대화는 주로 단체 채팅을 통해 이루어진다. 소극적 참여자인 남5는 ‘반’이라는 공간에 의미를 부여하는 모습을 종종 보였고, 수업 외 시간에는 폭넓게 대화와 채팅이나 메신저를 하는 듯 보였다.

적극적 참여 집단에서는 쉬는 시간도 수업 시간과 같다. 떠드는 학생들은 쉬는 시간에도 떠들고, 조용한 학생들은 쉬는 시간에도 조용하다는 인식을 보인다. 특히 여학생은 ‘비슷한 애들끼리 논다’라는 응답을 보였다. 반면 소극적 참여 집단에서는 교사를 평가자, 감독자, 통제자로 인식하는 정도가 높은 것 같고, 이들의 수업과 쉬는 시간의 행동과 대화에 영향을 줄 수 있음을 시사한다.

○ 대화 주제

<표 IV-6> 친구와의 대화 주제

적극적 참여 집단	소극적 참여 집단
<ul style="list-style-type: none"> <li>• “딱히 주제를 갖고 얘기하지 않고 그냥 한심하게 얘기해요.”</li> <li>• “연예인 얘기, 화장품 얘기하고 요즘 축제 기간이어서 축제 준비 얘기.”</li> <li>• “반 애들이 (야동 얘기) 먼저 해서.”</li> <li>• “남자끼리는 킨톡(개인 채팅) 안 해.”</li> <li>• “너희(남학생) 단독(단체 채팅)에서 게임 사진 막 올려놓고.”</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• “진지하게 그렇게 친한 애들하고 진지는 얘기는 별로 안 해요. 개네랑 하면 뭔가 어색해져요.”</li> <li>• “가끔씩 자기도(웃긴 얘기 하는 애도) 진지한 얘기해요. 갑자기 힘들면. 학교생활 말고 다른 것도 힘들면. 연애 그런 것도.”</li> </ul>

대화의 주제는 성별 차이가 컸다. 여학생은 주로 뒷말, 연예인, 영화 등 취향이나 관계에 관한 내용을, 남학생은 게임, ‘야동’(성적인 묘사가 나오는 동영상), 웃긴 사건, 연애 등에 대한 대화를 나누고 있었다. 특히 남학생은 친한 친구와도 진지한 얘기를 회피하고 더 사적인 대화를 나눌 수 있는 일대일 채팅을 별로 하지 않는 문화가 있다는 것도 주목할 만하다.

○ 대화 어려움

<표 IV-7> 친구와의 대화 어려움

적극적 참여 집단	소극적 참여 집단
<ul style="list-style-type: none"> <li>• “고지식, 설명충 극혐(극히 혐오스럽다).” “너무 똑똑한 애” “막 농담을 과학적으로 풀어내는 애.”</li> <li>• “○○○ 같은 애. ○○○ 같다. 그럼 애들 다 알아들어요.”</li> <li>• “분수에 안 맞게 ‘가오(멋진 척)’를 잡고, 멋있는 척하는 애” “주제넘게 자꾸 누구랑 자기가 사귄 수 있다고 헛소리를 지껄어요.”</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• “반응이 없는 친구.”</li> <li>• “친구랑 취미가 안 맞아서 취미 얘기 안 해요. 사건 위주로. 그냥 아무거나 얘기해요. ‘떠껌다’는 말을 써요. 재수 없다고 그냥. 하는 행동마다. 맞지? 뭔가 재수 없고.”</li> <li>• “나넨다는 거는 갑자기 나는 시험을 못 봤는데 개가 잘 봤으면. 개가 저한테 “나는 시험 잘 봤는데 넌 못 봤지?” 하면서 그때 나넨다고 많이 써요.”</li> <li>• “(재는 공부 못한다, 못생겼다) 그런 말은 잘 안 해요.”</li> </ul>

대화의 어려움이나 어떤 아이를 특징짓는 말 모두 적극적 참여 집단은 여학생이 주도적으로 말했고, 소극적 참여 집단은 남학생이 주로 말했다. 그래서 남녀 간의 차이가 있을 수 있지만, 적극적 참여 집단에서는 전체 분위기, 맥락을 잘 못 읽고 진지한, 너무 고지식한, 지나치게 자세한 설명을 하려고 하는 아이, 소극적 참여 집단에서는 잘난 체하며 튀는 행동을 하는 아이에 대한 거부감을 보였다. 부정적인 아이들을 가리키는 말은 많지만, 좋은 특성을 가리키는 단어는 따로 없다는 것도 특징적이다.

○ 매체 기반 대화 특성

<표 IV-8> 친구와의 매체 대화 특성

적극적 참여 집단	소극적 참여 집단
<ul style="list-style-type: none"> <li>“일상생활 말하는 뉘기가 페이스북에서도 나타나고, 갑자기 막 녹음해서 보내고, 숫자 쓰기 귀찮으니 녹음해서 보내고, 녹음하다가 틀리자마자 막 소리를 지른다든가 “크크 크크” 이런 소리를 막 녹음해서 보내고.”</li> <li>“저는 똑같아요. 말투 자체도 똑같아요.”</li> <li>“저는 SNS(누리소통망 서비스)에서는 상스러운 말 많이 해요.”</li> <li>“어떤 아이들은) 학교에서는 정말 목소리를 듣기가 하늘에 별 따기인데. 정말 말 걸어야 정말 작게 두 마디 정도 하는데. 채팅에서는 말 많이 해요.”</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>“근데 채팅에서는 또 어색한 애들한테는 만나서 별로 얘기 안 하잖아요. 근데 채팅에서는 얼굴 마주치고 하는 게 아니니까 그냥 아무 생각 없이 그냥 안 친해도 걸어서 막 얘기하고 그런 게 있는 것 같아요.”</li> <li>“핸드폰(휴대전화)으로 하면 만나는 거보다 용기가 더 생기니까 더 쉽게 말을 할 수 있는 것 같고 만나서 하면 못 말할 거 같은 얘기가 있어요.”</li> </ul>

적극적 참여 집단은 매체에 따른 대화 방식에 별 차이가 보이지 않지만, 소극적 참여 집단은 학급 친구들과의 대화에서도 용기를 필요로 하고, 그래서 누리소통망서비스(SNS)에서 더 용기를 갖고 대화에 참여하며 다른 정체성을 보이는 듯했다. 학교에서 조용한 학생도 ‘반 채팅(학급 학생 전체가 참여하는 단체 채팅)’에서는 적극적으로 대화에 참여한다는 것은 양 집단 모두에게서 보고되었다. 그리고 학교에서 친하지 않는 아이와도 편하게 대화할 수 있다는 면에서 온라인 공간에서는 조금 다른 관계 형성의 양상을 볼 수 있었다.

(2) 부모와의 대화

○ 대화 시(공)간

<표 IV-9> 부모와의 대화 시공간

적극적 참여 집단	소극적 참여 집단
<ul style="list-style-type: none"> <li>“집에 있으면 하루 종일 떠드는 거 같아요. 혼자서 그냥 쪽 그냥.”</li> <li>“집에서 쉬면서 거실에 앉아서.”</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>“아무 때나. 아빠는 아무 때나 하고 엄마는 회사 갔다 왔을 때.”</li> <li>“저는 식사시간 때.”</li> <li>“아무 때나 하는데 식사시간에 제일 많이 하는 것 같아요.”</li> </ul>

참여집단 간 차이보다 남녀 학생 간의 차이가 더 뚜렷하였다. 여학생과 적극적 참여 집단 남학생은 시공간의 제약 없이 얘기를 나누는 것 같고, 소극적 참여 집단 남학생은 식사시간으로 대화의 시간이 한정되어 보인다.

○ 대화 주제

<표 IV-10> 부모와의 대화 주제

적극적 참여 집단	소극적 참여 집단
<ul style="list-style-type: none"> <li>“학교에서 있었던 일.”</li> <li>“저는 부모님한테도 연예(인) 얘기해요.”</li> <li>“밖에서 뛰하고 있었는데.”</li> <li>“왜 이렇게 늦게 오냐.”</li> <li>“계속 잔소리.”</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>“올해 좀 많이 하는 것 같아요.”</li> <li>“1학년 땀 내신이 아예 안 들어가고. 2학년 땀서 (내신이) 들어가니까. 부모님도 걱정하시고. (1학년 땀) 아예 신경 안 쓰셨어요.”</li> <li>“친구들하고 혹시 싸웠을까 봐 아니면 쓴 말들.. 무시하고 막 또 잘못 했을까 봐.”</li> <li>“예전에 조금 했었는데. 이제는 그냥 잔소리라고 그러는데.”</li> </ul>

대화 주제의 경우도 집단 간 차이보다 여학생과 남학생의 차이가 더 컸다. 여학생은 자발적으로 먼저 있었던 일이나, 관심사에 대해 얘기하는 반면, 남학생들은 부모님이 일탈적 행위에 대한 감시, 통제의 차원에서 “잔소리”를 많이 한다고 느끼고 있었다. 특히 중2의 경우는 내신이 고입에 중요해지면서, 진로나 진학에 대한 대화를 본격적으로 하게 되는 시기로 보인다.

○ 대화 어려움

<표 IV-11> 부모와의 대화 어려움

적극적 참여 집단	소극적 참여 집단
<ul style="list-style-type: none"> <li>“그냥 아빠가 말하는 거 자체가 너무 시끄러워요. 아빠가 말하면 다 싫어요. 다 명령어예요.”</li> <li>“저는 엄마가 너무 털털해요 엄마가 저한테 신경을 안 써요. 포기한 지 오래예요.”</li> </ul>	

소극적 참여집단에게는 이와 관련된 질문을 하지 못했다. 적극적 집단에 속했지만 실제로는 수업 중 잠을 많이 잔다는 여학생 1은 아버지의 가부장적 의사소통의 문제를 제기하고 있었다. 또 남학생의 경우는 부모님이 자신에게 신경을 쓰지 않아, 소통이 별로 없음을 문제로 삼고 있었다.

## 2) 수업에서의 공적 대화

○ 질문과 발표 (미)참여 수업의 특징

<표 IV-12> 질문과 발표 (미)참여 수업의 특징

적극적 참여 집단	소극적 참여 집단
<ul style="list-style-type: none"> <li>“이상한 선생님은 진짜 와.. 혼자 떠들어요. 와 극혐이야(극히 혐오스러워).”</li> <li>“자기 혼자 대개 즐겁게 얘기하세요. 그리고 너무 호응 없으면 없다고 뭐라고 하시고.”</li> <li>“과원만 대화로... 질문이 있으면 딱 선생님은 이게 뭘까 물어보고 혼자 막 설명을 해요.”</li> <li>“물어보고 대화를 하게 해요. 띄어놓고 이게 뭘까. 애들이 막 대답하고 그러니까 참여도가 높아지는 거 같아요.”</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>“선행(선행학습)? 학원 같은 데서 다 배워 오니깐 궁금한 게 없는 거예요.”</li> <li>“영어는 선행하니까 아는 게 많아 가지고, 겹치는 게 있어 가지고, 그런 걸 물어보는 것 같은데.”</li> </ul>

두 집단 공통적으로 선생님이나 교과의 특징이 참여의 정도를 좌우한다고 인식하고 있었다. 특히 적극적 참여 집단은 선생님의 개방적 의사소통에 대한 태도, 의지가 학생들의 수업 참여에 중요하다고 보았다. 소극적 참여 집단은 선행학습 등을 통해 갖게 된 교과지식이 참여의 동기에 중요하다고 보았다.

○ 질문과 발표 (미)참여 이유

<표 IV-13> 질문과 발표 (미)참여 이유

적극적 참여 집단	소극적 참여 집단
<ul style="list-style-type: none"> <li>“선생님이 뭔가 물어봤을 때 틀린 답 얘기할까 봐 조마조마하는 애도 있잖아요. 그런 거 어릴 때부터 없어서 어릴 때부터 주구장창 당당하게 틀린 답 얘기하고 했어요. 나는 맞다고 생각하고 당당하게 했는데 틀렸더라고요. 틀렸는데 어쩔 수 없지 뭐.”</li> <li>“궁금하니까 (물어봐요).”</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>“잘 아는 게 없으니까 거의. 그래서 발표 잘 못해요.”</li> <li>“모르는 거 잘못 말하면 이상하게 볼까 봐?”</li> <li>“원래 소극적.”</li> <li>“발표 같은 건 그냥 중학교 올라오면서부터 그냥 안 해요. 잘. 중학교 올라오면 그냥. 모르는 애들도 있고 하니깐. 그레가지고 뭐, 초등학교 때는 다 아는 애들이니깐.”</li> <li>“타이밍을 못 맞출 때도 있고, 애들 시선 처리 때문에.”</li> </ul>

참여 집단 간에 뚜렷하게 다른 이유를 볼 수 있었다. 적극집단은 개인적인 궁금함과 교사의 질문 유도에 따라 질문에 참여하였다. 반면 소극적인 집단은 개인성향도 영향을 미치는 것 같았으나 다른 학생들과의 친밀감에 따라 다른 행동을 보였고, 특히 다른 학생들의 시선을 의식하는 발언을 많이 했다.

○ 상대 집단에 대한 인식

<표 IV-14> 상대 집단에 대한 인식

적극적 참여 집단	소극적 참여 집단
<ul style="list-style-type: none"> <li>“갑갑하다.”</li> <li>“답답하다.”</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>“대단해 보인다.”</li> <li>“아는 게 많아 보인다. 부럽다.”</li> </ul>

적극집단은 소극집단을 ‘갑갑하다’, ‘답답’하다고 표현하였고, 소극집단은 적극집단에 대해 ‘부럽다’고 표현하여 두 집단이 서로를 다른 집단으로 인식하고 있음이 뚜렷이 나타났다. 특히 ‘아는 게 많다’라는 표현을 보았을 때 수업 중 참여가 학업 능력과 관련이 있음을 알 수 있다.

## 3. 양적·질적 연구 결과의 통합적 이해

### 1) 사적 대화

#### ① 성별 간 이질적인 문화가 형성됨

설문 조사 결과에서 친한 친구, 어머니와의 대화 적극성에서, 대화 내용, 걱정거리나 고민에 대한 대화 상대, 질문과 발표의 효능감, 질문의 빈도, 채팅 시간, 채팅 효능감과 즐거움 등에서 남학생과 여학생이 유의한 차이가 있는 것으로 나타났다.

면담 조사에서도 친구/부모와의 대화 내용, 대화 시간, 채팅 문화에서 남녀 학생 간에 뚜렷한 차이가 보였다.

#### ② 학년이 높을수록 친구와 부모 모두에 대해 대화 어려움이 커짐

설문 조사에서 전체적으로 보면 학생들은 학년이 높아질수록 부모와는 대화 시간도 줄고, 대화에서도 말을 하기 보다는 듣는 정도가 더 많아지고, 대화에 대한 긍정적인 생각도 줄어드는 것으로 나타났다. 면담 조사에서 그 원인을 추정해 보면 학년이 높을수록 학업에 대한 부담이 커지고, 부모는 일탈적 행동에 대한 걱정이 많아져 부모와 자식 간의 대화가 감시와 통제에 기반하고 있는 것이 많고, 가부장적이고 권위적인 의사소통 방식이 부모 자식 간 대화에 장애가 되고 있기 때문이라 할 수 있다.

설문 조사에서는 학년이 높을수록 친구와의 대화 시간이 늘어나는 것으로 나타났다. 그러나 친하지 않은 친구와의 대화 중요성, 즐거움, 효능감에 대해서는 부정적인 응답이 많

우 높았다. 즉 친밀감에 따른 하위집단의 형성이 이루어지고, 그러한 집단에 속하기 위해 또는 집단 안의 소통의 방식을 따르기 위해 대화의 어려움은 커지는 것으로 볼 수 있다. 이런 경향은 면담 조사에서 이러한 경향을 다소 확인할 수 있었다. 여학생은 “똥기”[여기서는 매체 대화를 할 때 문자 메시지가 아니라, 자신의 말을 녹음해서 올리는 것과 같이 평범하고 일상적이지 않은 것을 추구하는 행동을 의미함]라 볼 수 있는 그들만의 언어를 추구하고 있었고, 남학생도 야동이나 게임 등 제한된 대화 소재 안에서 놀이와 즐거움이 아닌, 진지함과 같은 다소 다른 태도를 보이는 아이들에 대해 부정적인 태도를 보였다. 이러한 문화가 또래 간의 대화 효능감도 낮아지게 하는 요인으로 볼 수 있다.

### ③ 학년이 높을수록 언어사용의 규범성이 약화됨

설문 조사의 결과에서 비속어 사용은 초등학교 6학년 이후 비슷한 정도를 보이지만, 언어표현의 규범성, 즉 욕이나 비속어를 쓰지 말아야 한다는 생각은 학년이 높아지면서 그 비율이 낮아지고, 중학교 2학년 이후에는 그러한 규범성에 동의하지 않는 응답이 크게 늘어난다.

중학교 2학년에서 언어사용에 대한 규범성에 대한 인식이 약화되는 것은 중학교 2학년이 학교 안팎에서 겪는 사회문화적 상황 속에서 이해될 수 있다. 중학교 2학년 학생들과의 면담에서 학생들은 교사와 부모의 의사소통 방식에 대해 매우 비판적인 인식을 보였고, 비속어만이 아니라 자기들 안에서 통용될 수 있는 언어를 추구하며 어른들이 규정한 규범적 언어세계와 구분되는 언어문화를 형성하고 있었다. 기성세대와 구분되는 하위문화의 형성과 언어에 대한 규범적 인식과의 관계는 좀 더 탐구되어야 할 것이다.

### ④ 집단적 분위기로 소외되고 고립되는 아이가 존재함

설문 조사에서 걱정거리나 고민에 대해 주로 누구와 대화하는지를 묻는 질문에 대화 상대가 없다는 응답이 중학생의 경우 그 비중이 높았는데, 중1 13%, 중2 12%, 중3 21% 정도 있었다. 개방적 의사소통의 정도를 묻는 문항에서 “고민거리가 생기면 어려워하지 않고 어머니와 의논할 수 있다”에 대해 묻고 있는데 그렇지 않다고 명확히 부정적인 응답을 선택한 학생이 13%로 가정 내 부모와의 관계에서 그 원인을 추정할 수 있다.

면담 조사를 바탕으로 그 원인을 추정할 때, 교실 내 또래 안에서의 하위 집단의 형성과 그 집단에 어울리지 못하는 아이들이 대화나 관계에서 고립되어 있을 가능성을 엿볼 수 있다. 또 집단 전체가 긍정적으로 여기는 대화 분위기에서 다소 이탈해 있는 아이들이 ‘진지충(진지함을 지나치게 추구하는 사람에 대한 놀림의 말)’, ‘극혐(극도로 혐오스러워함)’ 등의 명명을 통해 집단적인 놀림을 받게 되는 문화에서도 그 원인을 추정해 볼 수 있다.

### ⑤ 채팅이 또래 관계 형성의 주요 수단이며 일상 대화와 다른 소통방식 형성

설문 조사 결과에서 친구들과의 채팅 시간은 둘이서 하는 채팅은 하루 평균 1시간 33분이고 중2 때는 2시간 26분이나 된다. 여럿이서 하는 채팅 시간은 하루 평균 1시간 34.4분이고, 중3 때는 1시간 48분까지 채팅을 통해 대화를 하는 것으로 나타났다. 이는 친구와 면대면 대화 시간 평균이 2시간 20분인 것과 견주었을 때 일상적 대화에서 대등한 비중을 차지하고 있음을 알 수 있었다.

면담 조사에서도 청소년들이 학원이나 피시방을 오가는 생활 가운데, 학교 밖에서는 또래 간의 대화가 온라인 채팅을 통해서 이루어지고 있는 것을 확인할 수 있었다. 그런데 면대면 대화와 달리 관계나 친밀도의 정도에 따른 부담이 대화에 영향을 적게 주는 온라인 채팅의 특성상 온라인 공간 안에서 일탈적 언어를 사용하며, 동시에 더 넓은 인간관계를 추구하며 오프라인과는 다른 소통의 문화를 형성하고 있었다.

## 2) 공적 대화

### ① 학년이 높을수록 질문과 발표 참여에 소극적, 개인 성향으로 내면화됨

설문 조사의 결과 학년이 높을수록 질문과 발표에 소극적인 경향을 확인할 수 있었다. 또 질문이나 발표를 하고 싶지 않은 이유 가운데 통계적으로 학년 간에 유의한 차이가 있는 것으로 나타난 ‘다른 아이들이 안하니까’를 주목할 수 있었다. 이 결과에서 질문과 발표를 하지 않는 집단적 분위기가 어떻게 조성되는지를 좀 더 면밀히 탐구할 필요가 제기되었다.

면담 조사의 결과 질문과 발표에 소극적으로 되어가는 경향은 학업 능력과 그에 따른 자신감의 결핍, 타인 의식에서 그 원인을 추정할 수 있었다. 특히 중학교에 진학해서 새로운 친밀감을 형성해가는 가운데, 타인을 의식하고 집단적 분위기에 동참하려는 태도가 이러한 경향성을 강화하고 있음을 알 수 있다.

### ② 친구와의 대화와 달리 질문과 발표에 대한 인식과 태도가 부정적인 경우 다수임

설문 조사에서 중2학년이 대화에 대해 보이는 인식과 태도는 중요성은 4.0, 즐거움은 3.8, 효능감은 4.0이었다. 반면 질문과 발표에 대한 것은 각각 3.5, 2.9, 3.0으로 보통이거나 부정적인 응답을 보인 아이들이 절반 이상이었다. 이는 초등 4학년 때는 큰 차이가 없었던 것과 대조된다.

면담 조사에서는 그 원인을 추정할 수 있었는데, 교사의 권위적인 발화와 태도, 아이들 사이에 “튀는” 행동에 대한 부정적 인식, 학업량의 증가에 따른 학업에 대한 흥미 감소 및 능력 부족에 대한 자신감 상실을 꼽을 수 있을 것이다.

### ③ 사적 대화에서와 달리 여학생의 효능감이 낮고 교사의 태도에 민감함

설문 조사 결과를 보면 친한 친구와의 대화에서는 남학생(4.5)보다 여학생(4.7)의 효능감이 다소 높았지만, 질문하기의 경우 여학생의 효능감은 3.2로 남학생과 통계적으로 유의한 차이가 있는 것으로 나타났다.

면담 조사에서 청소년기의 여학생의 특성을 어느 정도 파악할 수 있었는데, 남자 아이들이 반의 전체 남자 아이들과 두루 어울리는 것과 달리 여자 아이들은 교실 안에서 친한 아이들끼리 배타적인 하위 집단을 형성하며, 그 안에서 자기들만의 언어와 놀이의 방식을 추구하고 있었다. 또 교사의 개방적 의사소통의 정도에 남학생보다 더 많이 보고하였는데, 이 또한 타인을 의식하는 면에서 남학생보다 더 민감한 성향으로 이해될 수 있을 것이다.

## V. 중장기 연구 계획 수립을 위한 제언

### ④ 학업 능력과 자아존중감, 아버지의 의사소통 방식이 주요 영향 요인임

설문 조사 회귀 분석 결과에서 자아존중감은 대화 적극성, 수업에서의 질문 빈도에, 아버지의 의사소통 방식은 대화 시간과 욕설의 빈도에 영향을 주는 것으로 나타났다.

면담 조사에서도 수업 중 주로 자는 아이는 아버지의 권위적인 의사소통 방식을 문제로 삼았고, 모든 수업에 활발히 참여한다는 아이는 아버지가 자유롭고 대화가 잘 통한다는 보고를 하였다. 또 아이들의 자아존중감은 소극적 참여집단에 속한 아이들에게는 학업 능력을 매개로 수업 참여에 영향을 주는 것으로 추정할 수 있다. 학년이 올라갈수록 학업에 대한 부담이 커지는 것이 교실 안, 또 교실 밖의 언어생활에 어떤 영향을 주는지는 더 면밀히 탐구되어야 할 과제이다.

### 1. 조사 방법에 대한 제언

#### 1) 조사 도구의 수정 및 보완

기초 조사인 본 연구에서는 설문 조사와 표적집단면담을 활용한 면담을 조사 도구로서 활용하였다. 중장기 연구를 위한 본 조사에서는 연구의 목적에 따라 연구의 방법을 달리할 수 있겠지만, 기초 조사에서 활용된 조사 도구의 의의와 한계를 구체적으로 이해하는 데 도움이 될 수 있도록 기초 조사에서 활용한 조사 도구의 개선 방안을 제시하고자 한다.

#### (1) 설문 조사 도구 개선

#### ① 설문 문항 타당성 개선

#### ⑤ 언어의식(인식 및 태도) 문항 구체화

기초 조사에서는 언어활동에 대한 의식을 문식성 발달에서 중요한 태도 요인으로 논의되어 온 중요성 인식, 활동의 즐거움과 효능감으로 구인하였다. 설문 조사 결과 이러한 요소는 대화나 질문/발표와 같은 언어활동의 적극성이나 빈도 등 양적인 수행의 정도를 예측하는 영향 요인으로는 유의미한 변인으로 밝혀졌다. 중요성에 대한 인식은 개인의 가치나 신념의 범주에 속하므로, 본 연구에서 규정한 '문화'의 개념에 부합하는 유의미한 변인으로 해석할 수 있다. 다만 즐거움과 효능감은 개인의 심리적인 상태나 능력을 나타내는 변인으로서, 그 자체를 '문화적 특성'으로 해석하는 데 한계가 있다.

언어표현에 대한 의식의 경우도 설문문항을 위해 선택한 언어표현이 비속어와 욕설이기에, 그것에 대한 의식도 '규범성'의 측면에 한정되었다. 따라서 본 조사에서 청소년을 특징짓는 언어표현의 범주를 유행어, 줄임말, 통신어 등으로 확대해서 조사할 경우, 언어의식에 대한 문항을 더 체계적으로 구성할 필요가 있다. 이는 조사항의 항목을 정한 다음 구체화될 수 있지만, 여기에는 언어에 대한 태도를 사회언어학적 관점에서, 또 언어적 행위 이면의 영향력을 중시하는 정신주의적 관점에서 언어에 대한 인식과 태도를 연구하는 전통의 토대가 된 파솔드(Fasold 1984)의 이론에 근거해 문항 구성의 예시를 제시하고자 한다. 이 이론은 지역적, 사회적, 계층적 방언으로서 언어 간의 힘의 관계나, 그 언어를 사용하는 사람에 대한 인식, 실제 수행에 작용하는 인식에 관심을 둔다. 따라서 청소년들이 청소년 언어가 갖는 사회문화적 함축에 대해 어떤 인식을 갖고 있는지가 그들의 언어 사용에 영향을 준다고 보았을 때 이러한 관점은 중장기 연구에서 더 관심을 갖고 탐색해 나가야 할 분야이다. 이 분야에서 주 연구 방법으로 설문 조사를 활용하는 것도 본 연구에서 시행한 설문 조사 도구의 개선의 예시로서 선택하게 된 근거가 된다. 아래는 기초 조사의 연구 범위인 사적 대화, 수업 중 질문/발표, 온라인 채팅, 비속어와 욕설에 한정하

어, 그와 연관된 언어의식 문항을 구체화한 예시이다.

<표 V-1> 언어의식 문항의 구체화 예시

분류	예시
언어에 대한 의식	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 채팅에서 이모티콘을 쓰는 것에 대해 어떻게 생각하나요?</li> <li>• 텔레비전 토론 방송에 나온 토론자가 비속어를 사용하는 것에 대해 어떻게 생각하나요?</li> </ul>
언어 사용자에 대한 의식	<ul style="list-style-type: none"> <li>• ‘여학생은 남학생보다 욕설이나 비속어를 적게 사용한다’에 얼마나 동의하나요?</li> <li>• ‘친구들과 채팅을 많이 하는 사람은 사교적이다’에 얼마나 동의하나요?</li> </ul>
언어 수행에 대한 의식	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 어떤 사람이 말을 잘하는 (또는 잘 듣는) 사람일까요?</li> <li>• ‘만나서 얘기할 때보다 채팅을 할 때 감정을 더 솔직히 표현한다’에 얼마나 동의하나요?</li> <li>• ‘수업 시간에 질문을 할 때 다른 아이들의 시선을 의식한다’에 얼마나 동의하나요?</li> </ul>

㉔ 내용 타당도를 높이는 문항 구성

설문 조사에서 대화의 내용은 대화의 상대에 따라 다른 내용에 대해 대화를 하는 것을 알 수 있었다. 그러나 그러한 결과의 타당도를 높이기 위해서는 ‘기타’에 나온 응답 가운데 다수 포함되었던 ‘학교에서 있었던 일’을 설문 문항에 직접적으로 반영하는 것이 필요하다. 그런데 면담 조사에서 학교에서 있었던 일의 구체적인 내용이 재미있었던 일, 일탈적인 행동에 대한 잔소리 등임을 알 수 있었기에 이것을 구체적인 예로서 제시할 수 있다. 이에 대한 선택지를 추가하여 문항을 아래와 같이 수정할 수 있다.

<표 V-2> 설문 문항 개선 예시

기초 조사 문항	수정 문항
<p>4. 어머니와 대화를 할 때는 다음 중 어떤 내용에 대해 가장 많이 대화를 나누나요?</p> <p>① 주변 사람들에 대한 생각과 감정 (친구, 가족, 이성, 선생님 등)</p> <p>② 사회적인 문제 (정치, 경제, 교육, 복지 등)</p> <p>③ 취향과 관심사 (게임, 음악, 연예인, 음식, 옷, 외모, 운동 등)</p> <p>④ 공부와 학업 (수업, 성적, 숙제, 진학 등)</p> <p>⑤ 기타 ( )</p>	<p>4. 어머니와 대화를 할 때는 다음 중 어떤 내용에 대해 가장 많이 대화를 나누나요?</p> <p>① 주변 사람들에 대한 생각과 감정 (친구, 가족, 이성, 선생님 등)</p> <p>② 사회적인 문제 (정치, 경제, 교육 등)</p> <p>③ 취향과 관심사 (게임, 연예인, 운동 등)</p> <p>④ 공부와 학업 (수업, 성적, 숙제, 진학 등)</p> <p>⑤ 사건이나 문제 상황(재밌는 일, 혼란 일 등)</p> <p>⑥ 기타 ( )</p>

㉕ 실제 수행의 정도(시간, 빈도) 측정 시 안내 구체화

설문 문항에서 인식이나 의식과 달리 실제 행위나 수행의 정도에 대해 묻는 경우 문항에서 언급자 하는 내용에 맞게 설문 참여자가 자신의 행위나 수행을 객관적으로 판단할 수 있도록 명료한 안내가 필요하다.

응답자들이 대화 시간에 대한 문항1의 경우 시간을 계산할 때 실제 말을 주고받은 시간을 고려한 경우도 있고, 함께 같은 공간에 있으면서 간혹 말을 주고받은 시간 전체를 시간에 포함한 경우도 있다. 이런 방식으로 기입하게 되면 대상별 대화 시간의 합을 실제 하루 중에 일어나는 대화 시간의 총량으로 보기 어렵게 된다. 가령 어머니와 아버지와 동시에 대화를 나눌 경우 물리적으로 함께한 시간을 두 대상 모두에게 적용하게 되면 실제 대화 시간의 두 배를 전체 대화 시간으로 보기 때문이다.

그리고 ‘하루 평균’을 명시했음에도 초등학교의 경우 주중에 이루어진 대화 시간 합을 그대로 기입한 경우도 있었다. 수업 시간과 수면 시간을 제외하고 대화가 가능한 최대치를 기준으로 그 이상을 기입한 경우 결측으로 처리했지만, 실제 대화를 짧게 나누는 경우 그것이 주중이나 주말에 이루어진 대화의 합인지, 평균인지를 정확히 파악하기는 어려웠다.

이에 다음과 같이 더 자세한 안내를 포함한 문항으로 수정할 수 있을 것이다

<표 V-3> 설문 문항간소화 예시

기초 조사 문항					수정 문항				
1. 평소 하루 동안 다음의 대화를 얼마나 하나요? 1) 하루 동안 어머니와 하는 대화					1. 평소 하루 동안 다음의 대화를 얼마나 하나요? 1) 하루 동안 어머니와 하는 대화				
	주중		시간	분		주중		시간	분
	주말		시간	분		주말		시간	분
▶ 주중에 대화한 시간을 계산할 때는 월요일부터 금요일까지 실제로 대화한 시간을 모두 더한 뒤 5로 나누어 답해주세요.					▶ 주중에 대화한 시간과 주말에 대화한 시간은 각각 하루 평균 시간을 계산해주세요. 예를 들어 토요일 5시간, 일요일 3시간이라면 주말 하루 평균 대화 시간은 2시간으로 써주세요.				
▶ 주말에 대화한 시간을 계산할 때는 토요일과 일요일에 실제로 대화한 시간을 모두 더한 뒤 2로 나누어 답해주세요.					▶ 대화 시간은 직접 만나지 않고 전화로 대화하는 시간도 포함합니다. (온라인 채팅으로 메시지를 주고받은 시간은 제외합니다.)				
▶ 대화 시간은 직접 만나지 않고 전화로 대화하는 시간도 포함합니다. (온라인 채팅으로 메시지를 주고받은 시간은 제외합니다.)					▶ 함께 같은 공간에 있는 시간이 아닌, 실제로 대화를 나누는 시간으로 답해주세요. 예를 들어 말없이 같이 텔레비전을 보거나, 밥을 먹는 시간은 대화 시간이 아닙니다.				



㉔ 문항 진술 간소화

설문 조사는 제한된 시간에 설문참여자가 질문에 충실하게 답변하게 하는 것이 중요하다. 따라서 문항에 대한 진술이 불필요하게 길게 되면 시간적으로도 부담을 주고 문항 내용에 대해 이해하는 데 혼란을 줄 수도 있다. 설문 문항2의 경우 맥락상 질문이 ‘나’의 경우에 대해 묻는 것임을 알 수 있으므로 ‘나에게’를 삭제하여 문항 진술을 간소화할 수 있다.

<표 V-4> 문항 진술 간소화 예시

기초 조사 문항	수정 문항
<p><b>2. 대화에 대한 다음 생각에 얼마나 동의하나요?</b></p> <p>① 나에게 친한 친구와 대화를 하는 것은 중요하다.</p> <p>② 나에게 친하지 않은 친구와 대화를 하는 것이 중요하다.</p>	<p><b>2. 대화에 대한 다음 생각에 얼마나 동의하나요?</b></p> <p>① 친한 친구와 대화를 하는 것은 중요하다.</p> <p>② 친하지 않은 친구와도 대화를 하는 것이 중요하다.</p>

㉕ 신뢰도 개선

문항 신뢰도는 검증 결과 전체적으로 크론바흐 알파(Cronbach's  $\alpha$ ) a 계수 .6-.9 사이에 분포하였다. 한 번인당 하위문항의 수가 3-4개 정도로 적은 것을 고려했을 때 비교적 신뢰할 수 있는 조사 도구라 할 수 있다. 그러나 일부 변인의 경우 신뢰도가 낮게 나오기도 했고, 문항 수가 적어 신뢰도 검증 자체가 어려웠기 때문에 조사 도구로서 정합성을 갖추기 위해 본 조사에서 신뢰도를 갖춘 도구로 쓰이기 위해 몇몇 문항은 신뢰도 측면에서 개선할 필요가 있다.

㉖ 변인별 측정 하위문항 수 확대로 신뢰도 제고

주변인의 관심, 통제, 사용과 같은 관계적 요인(문항 30, 31, 33, 36)은 각 변인을 구현하는 하위문항이 각각 2문항, 1문항, 1문항으로 구성되어 있어, 신뢰도 검증 자체가 어렵다. 이 가운데 31번에서 친구의 언어사용에 대한 관심은 대화 시간과 대화 적극성, 채팅 시간과 채팅 적극성에 영향을 주는 유의한 요인으로 밝혀졌다. 또 친구들이 욕이나 비속어를 쓰는 것은 부적인 영향을 주는 유의한 요인으로 밝혀졌다. 친구의 관심과 통제는 교육이나 계도를 통해 실천될 수 있는 가능성이 큰 요인이다. 따라서 문항 수를 늘리고 표현을 실제 언어생활을 좀 더 현실적으로 반영할 수 있는 내용으로 재구성될 필요가 있다.

<표 V-5> 신뢰도 제고 예시

기초 조사 문항	수정 문항
<p><b>31. 친한 친구에 대한 다음의 내용에 얼마나 동의하나요?</b></p> <p>① 나와 친한 친구들은 말하거나 듣는 태도에 관심이 있다.</p> <p>② 나와 친한 친구들은 말을 잘하고 잘 듣는 것에 대해 이야기한다.</p> <p>③ 나와 친한 친구들은 욕이나 비속어를 쓰지 말라고 한다.</p> <p>④ 나와 친한 친구들은 욕이나 비속어를 쓴다.</p>	<p><b>31. 친한 친구에 대한 다음의 내용에 얼마나 동의하나요?</b></p> <p>① 나와 친한 친구들은 말하는 태도에 관심이 있다.</p> <p>② 나와 친한 친구들은 듣는 태도에 관심이 있다.</p> <p>③ 나와 친한 친구들은 말을 잘하는 것에 대해 이야기한다.</p> <p>④ 나와 친한 친구들은 잘 듣는 것에 대해 이야기한다.</p> <p>⑤ 나와 친한 친구들은 욕이나 비속어를 쓰지 말라고 한다.</p> <p>⑥ 나와 친한 친구들은 욕이나 비속어를 쓰지 않기를 바란다.</p> <p>⑦ 나와 친한 친구들은 욕이나 비속어를 쓴다.</p>

㉗ 청소년문화 관련 영향 요인(또래 동조성) 측정 문항 재구성

‘또래동조성’의 경우 청소년 문화에 대한 연구에서 청소년기 발달적 특징으로 중요한 심리적 성향으로 이해되어 왔고, 하위문화로서 청소년 문화에 영향을 주는 변인으로 청소년 관련 연구에서 폭넓게 탐색되어 왔다. 이에 본 연구에서도 청소년의 언어생활에 영향을 주는 요인으로 설정하여, 선행 연구에서 10문항 이상으로 구인하여 활용해 온 것을 4문항으로 간소화하여 설문 조사에 포함하였다. 그런데 기초 조사 결과 이 문항에 대한 신뢰도는 크론바흐 알파(Cronbach's  $\alpha$ )의 값이 .390으로 낮게 나타났다. 특히 일탈적 또래 동조성을 구현한 2)와 4)의 경우 2)는 언어적 일탈이고, 4)는 행위적 일탈이어서 그 응답에 있어 뚜렷한 차이를 보였다. 또 기초 조사에서 전체적으로 조사 문항이 많았는데, 또래 동조성의 경우는 문항에 대한 진술이 매우 길었고, 학생에 따라 다르게 해석할 여지가 있었기에 문항에 대한 진술도 간소화할 필요가 있다. 따라서 본 조사에 영향 요인으로 포함시킬 때는 이러한 문제를 개선하여, 일관성 있는 응답을 할 수 있도록 문항에 포함할 내용을 재조정하고, 진술을 간소화해야 할 것이다. 다음은 이런 방향에서 문항을 개선한 예시이다.

성하는 것이 필요하다. 아래는 해당 문항의 예시이다.

<표 V-7> 하위문항 동질성 확보 예시

기초 조사 문항	수정 문항
<b>2. 대화에 대한 다음 생각에 얼마나 동의하나요?</b> ① 나에게 친한 친구와 대화를 하는 것은 즐겁다. ② 나에게 친하지 않은 친구와 대화를 하는 것은 즐겁다. ③ 나에게 어머니와 대화를 하는 것은 즐겁다. ④ 나에게 아버지와 대화를 하는 것은 즐겁다.	<b>2. 대화에 대한 다음 생각에 얼마나 동의하나요?</b> ① 나에게 친한 친구와 대화를 하는 것은 즐겁다. ② 나에게 어머니와 대화를 하는 것은 즐겁다. ③ 나에게 아버지와 대화를 하는 것은 즐겁다.

(2) 질적 연구 보완 및 확장

㉠ 탐색 변인의 다양화와 변인별로 표적집단면담 참여자를 선별하여 구성

기초 조사에서 시행한 표적집단면담은 학교 수업 시간의 참여의 적극성을 변인으로 삼아 두 집단으로 구성하였다. 그런데 면담 조사의 내용을 보면 학교 수업에서의 발표와 질문의 경우는 그것에 대한 인식과 영향을 주는 요인에 대해 두 집단 사이에 뚜렷한 차이가 드러났다. 그렇지만 그 밖에 대화 내용이나 채팅 문화에 있어서는 집단 간의 차이가 잘 나타나지 않았다. 오히려 남녀 학생들 간의 차이로 추정되는 것도 많이 보였다. 또 적극적 참여 집단과 소극적 참여 집단 내의 이질성을 느끼게 하는 응답도 다수 있었다. 가령 소극적참여집단 안에서도 개인적인 성향상 소극적인 아이와 성향 자체는 매우 활발하지만 학업에 대한 자신감이 부족해서 수업 시간에 소극적이 되는 아이들 사이에서도 면담 내용에 차이가 있었다. 또 면담을 하는 가운데 한 학급 안에서, 또 그 학급의 한 성별 안에서도 주류가 되어 또래 문화를 강하게 형성하고 있는 집단이 있고, 개인적으로 고립되어 있는 아이들도 있었다. 이러한 또래 집단 내의 하위집단의 형성은 청소년기의 학교 내 또래 집단에 대한 조성남, 이동원, 박선웅(2003)의 연구에서도 확인할 수 있다. 이 연구는 학교 내 또래 집단이 정체성 형성, 친교활동, 생활방식 등을 바탕으로 일정한 의식과 가치를 공유하는 또래 하위문화를 형성하고 있고, 그 안에서의 하위집단 간의 차이에 주목해야 함을 시사한다.

따라서 본 조사에서 표적집단면담을 시행할 때 관심 변인을 명확히 하고, 설문 조사 결과를 바탕으로 변인별로 참여자의 동질성을 확보하여 포커스 그룹을 형성하는 것이 필요하다. 기초 조사에서는 표적집단 24명으로 구성된 한 학급에서 전체 학생 수의 40% 정도나 되는 10명의 학생을 선택하여, 그 안에서 동질성을 확보하기가 어려웠다. 본 조사에서는 한 학급의 인원수가 많은 학급을 선택하고, 변인별로 그 변인에 대하여 동질적인 설문 결과를 보여준 학생들을 선택하고, 그 변인에 초점화된 질문을 폭넓게 준비하여 깊이 있는 이해를 할 수 있도록 하는 것이 필요하다.

<표 V-6> 영향 요인 문항 재구성 예시

기초 조사 문항
<b>29. 다음과 같은 상황이 일어났을 때, 어떻게 할 것인가요?</b> ① 나는 주말에 가장 친한 친구들과 놀이 공원에 갔다. 평소 좋아하는 놀이기구를 타기 위해 친구들과 줄을 서 있었다. 그런데 친구들이 마음이 바뀌어서 다른 것을 타러 같이 가자고 말한다. <b>이럴 때 친구들과 함께 다른 것을 타러 가겠습니까?</b> (두 놀이 기구 모두 기다려야 하는 시간은 비슷합니다.) ② 나의 친한 친구들이 한 아이에게 욕을 했다. 그 말은 내가 듣기에 썩 내키지 않았다. 그런데 친구들은 나에게도 욕을 하라고 한다. <b>이럴 때 친구들과 함께 욕을 하겠습니까?</b> ③ 나는 특별한 무언가를 만들려고 한다. 그래서 마침 그것을 만들기 시작했다. 그때 친한 친구들이 와서 함께 다른 것을 하자고 요청한다. <b>이럴 때 친구들과 함께 다른 것을 하겠습니까?</b> ④ 가장 친한 친구 몇 명과 놀이를 하고 있다. 평소에 친구들이 싫어하는 아이가 와서 같이 놀자고 한다. 친구들은 그 아이를 무시한다. 나는 자꾸 부탁하는 그 아이가 신경이 쓰인다. <b>이럴 때 친구들과 함께 그 아이를 무시하겠습니까?</b>
수정 문항
<b>29. 다음의 내용에 대해 얼마나 동의하나요?</b> ① 나는 하기 싫더라도 친구가 나와 같이 하고 싶은 일이 있다면 먼저 한다. ② 나는 해야 할 일이 있어도 친구가 나와 같이 하고 싶은 일이 있다고 하면 친구와 함께 할 일을 선택한다. ③ 나는 친구들이 어떤 것을 하는 분위기에 잘 휩쓸린다. ④ 나는 친구가 싫어하는 아이는 같이 싫어한다. ⑤ 나는 하지 않겠다고 생각한 일도 친구가 하면 따라한다.

㉡ 한 변인에 속하는 하위문항 동질성 확보

한 변인을 측정하는 하위문항이 대상에 따른 차이가 드러나는 방식으로 구성된 경우(문항 2, 3, 20) 대상 간의 이질성 때문에, 신뢰도가 낮게 나오는 경향이 있었다. 이 경우 특정 하위문항을 삭제하는 경우 문항수가 줄어도 오히려 크론바흐 알파 계수 값이 커지는 통계값을 보이기도 한다. 대화에 대한 인식과 태도에 대한 문항이 대표적인 경우다. 가령 ‘대화 즐거움’ 변인의 경우 대화 상대에 따라 친한 친구, 친하지 않은 친구, 어머니, 아버지와 대화 즐거움을 구인으로 설정하였다. 이때 이 변인을 구성하는 문항 전체의 크론바흐 알파 값은 .618인데, ‘친하지 않은 친구와의 대화’ 항목을 삭제 시 전체 문항이 3문항으로 줄었음에도, 전체 크론바흐 알파 값은 .668로 커진다. 따라서 변인을 구성하는 문항의 신뢰도를 확보하여, 다른 변인 간의 관계를 측정하고자 할 때 이질적인 결과를 보여주는 하위 항목은 삭제하거나, 연구의 목적에 따라 별도 변인으로 구성하여 설문을 구

### ㉔ 참여자가 속한 사회문화적 환경(가정문화, 학교문화 등)에 대한 탐색

면담 조사의 결과를 보았을 때 청소년의 언어생활은 가정에서의 의사소통 문화, 부모의 경제적 수준과 학업에 대한 관심, 학생의 방과 후 생활, 학교에서 교사들의 태도, 학급에서의 친구 관계와 학급 분위기 등 청소년 개인이 처한 사회문화적 상황의 영향을 크게 받는 것을 알 수 있었다. 그리고 실제 참여자의 발언의 의미를 명료하게 이해하기 위해서도, 연관된 상황맥락에 대한 이해가 전제되어야 한다.

한 학급의 여러 아이가 함께 만나서 이루어지는 표적집단면담의 상황에서 개별 학생의 상황을 자세히 물을 수 없었기에, 학생의 대답 이면에 있는 사회문화적 상황에 대해 충분히 이해하는 데 한계가 있었다. 이에 본 조사에서는 설문 조사 결과 외에 추가적으로 개별 학생에 이해를 넓힐 수 있는 자료를 사전에 개방적 설문 등을 통해 따로 수집하는 방안을 고려할 수 있을 것이다.

### ㉕ 면담시 구체적인 내용 수집을 위한 도구 활용

표적집단면담은 연구자의 의도적인 개입이 없어도, 참여자 간에 활발하게 상호작용을 하면서 화제에 대한 풍성한 이야기를 구성할 수 있다는 장점이 있다. 그러나 한 학급의 아이들로 구성된 집단 안에서도 친밀도가 차이가 있고, 자기 경험에 대한 인식의 정도가 차이가 있기에 실제 면담 과정에서 연구자가 기대하는 정도의 상호작용이 일어나지는 않았다. 또 표적집단면담 안에서도 학급의 하위 집단 가운데 주류인 아이들과 거기에 끼지 않는 아이들 간의 상호작용이 제한된 방식으로 일어났다.

따라서 표적집단면담에서 보다 활발하게 상호작용이 일어날 수 있도록 유도하기 위해서 간단한 매개체를 활용하는 방안을 생각할 수 있다. 가령 초근 수업이나 점심시간 때의 참여자와 학급원의 모습을 찍은 사진을 펼쳐놓고 보면서 대화를 나누면, 화제와 관련된 내용을 더 구체적으로 연상할 수도 있다. 또 학급 구성원 간의 관계도나, 가족 관계 등을 활용해서 더 구체적이고 활발한 상호작용을 유도할 수 있을 것이다.

## 2) 조사 실행 개선

### (1) 설문 조사 실행 개선

### ㉖ 예비 조사에서 개방형 설문과 전문가 협의 활용

이번 연구에서는 청소년의 언어문화의 하위 범주를 언어생활과 언어표현으로 구분하였고, '구어'를 중심으로 설문 조사의 항목을 선정하였다. 그런데 청소년의 언어활동을 문화적 관점에서 조사한 선행 연구가 전무하다시피 한 상황에서 설문 문항을 타당성 있게 만드는 작업은 쉽지 않았다. 기초 조사의 과정에서 기초 조사를 위한 예비 조사, 연구진 협의, 자문위원 회의 등을 통해 설문 문항의 수정을 여러 단계에 걸쳐 진행하였지만, 면담 조사의 내용에 비추었을 때 타당성에서 다소 부족함을 발견할 수 있었다. 이에 본 조사에서는

대화의 내용이나 의식, 이유와 같이 질적인 특성을 갖고 있는 선택지를 구성해야 할 때 개방형 설문을 시행하고, 표집 집단에 대한 경험이 풍부한 교사 전문가의 의견을 수렴하여, 타당성 있는 문항을 함께 구성해나가는 과정이 필요하다.

### ㉗ 학교급 및 학년 체계를 고려한 표집 대상 선정

기초 조사의 결과 변인의 상당수가 학년이 높아짐에 따라 유의미한 변화를 보임을 알 수 있었다. 또 면담 조사에서 학년 체계가 새로운 또래 관계를 형성하며 학생들의 생활에 큰 영향을 줄 수 이해할 수 있었다. 즉, 한 학교에서 6년을 같이 보내면서 친밀도가 매우 높아지는 6학년과 달리 중학교 1학년의 경우는 새 학교에서 새로운 친구 관계를 형성해야 하는 시기이고, 중학교 2학년은 학급 구성원 간 친밀도가 높아지고 동시에 내신에 대한 부담이 생기는 학년, 중학교 3학년은 고입이라는 입시 부담이 커지는 학교 문화의 상황이 학생들의 또래 관계 및 부모와의 의사소통 전반에 영향을 주는 것을 알 수 있었다. 이번에 중학교 2학년을 대상으로 시행한 표적집단면담 면담 조사에서는 중학교 2학년 성적부터 고입 입시에 반영되는 상황으로 학업에 대한 부담이 조금씩 커지면서 부모와의 의사소통에 어려움을 겪게 되는 경향이 커짐을 알 수 있었다. 동시에 1학년에 비해 학교 적응이 어느 정도 이루어졌고, '반독' 또는 하위 집단 내의 단체독을 중심으로 아이들 관계의 친밀도가 매우 높아지고 있음을 알 수 있었다.

그리고 학교급을 중심으로 초등학교, 중학교, 고등학교는 발달상으로도, 학업적 특성에 있어서도 다소 이질적인 성격을 가진다. 이에 일반적으로 청소년기를 초기(10세-13세), 중기(14세-16세), 후기(17세-21세)까지는 청소년 후기로 구분하기도 한다.

따라서 학교 내 청소년을 대상으로 표집을 할 경우는 연령의 구분만이 아닌, 학교급, 학년 체계의 특성을 고려하여 연구의 목적에 맞는 표집이 필요하다.

### ㉘ 학교 단위의 군집표집 외 조사 기관을 통한 단순무선표집 검토

기초 조사에서는 학업 성취도를 기준으로 평균 수준의 학교를 선정해 그 안에서 학급을 표집하는 군집표집의 방식을 취하였다. 이미 형성되어 있는 행정적 집단을 표집 단위로 하는 군집표집의 경우 설문지의 배부 및 수거의 과정이 용이하다. 그러나 지역, 학업 수준 등을 고려해 조사의 목적에 부합하는 학교를 선택하더라도, 대규모 표집에서 학교장 모두에게 허가를 받기가 쉽지 않고, 이번 조사에서도 처음 접촉했던 학교에서 모두 허가를 얻지 못했다. 그리고 학급 단위로 표집이 될 때 담임교사와의 관계나 학급 구성원이 형성해온 학급의 분위기에 따라 하위 집단의 관계의 형성이 다르고, 특히 고등학교의 경우는 학교 간 학업이나 부모의 계층적 차이가 매우 크고 교육과정의 특성에 따라 학교의 문화가 매우 상이하다.

또한 학교 단위의 군집표집에서는 청소년 가운데 초중고등 교육기관에서 학업을 수행하지 않는 학교 밖 청소년을 포함할 수 없다. 2012년을 기준으로 우리나라의 10세-24세에 속하는 학교 밖 청소년의 규모는 2,046,272명으로 추정되며 전체 해당 연령 인구 중 약 20%를 차지한다. 그 가운데 본 연구의 표집 연령과 가장 유사한 중기 청소년(이 조사에서는 13-18세)은 6.4%로 적지 않은 숫자이다(오병돈·김기현, 2013).

따라서 청소년 집단의 다양성을 고려하여 청소년 언어문화의 전체적인 실태를 포착하기 위해서는 전문 조사 기관을 통한 단순무선표집을 검토할 필요가 있다. 그러나 이 경우

는 군집표집을 한 기초 조사에서 동일한 학교, 동일한 학급의 학생들을 선별하여 표적집단면담을 수행한 것과 같은 방식의 면담 조사를 수행하기는 어려울 것이다. 표적집단면담의 경우 참여자 간의 친밀감과 그것에 기반한 활발한 상호작용이 있을 때 유의미한 질적 자료를 확보할 수 있기 때문이다. 따라서 단순무선표집에 따른 설문 조사 후에 질적 면담 등으로 양적 연구 결과를 보완하기 위해 설문에 참여한 청소년을 대상으로 개별 면담을 진행하는 방안을 생각할 수 있다. 또는 별도의 연구문제를 설정해 그에 부합하는 질적 연구를 개별적으로 수행할 수도 있을 것이다.

## (2) 질적 조사 실행 개선

### ㉠ 표적집단면담 조사 후 개별 면담과 전문가 협의의 보완적 수행

이번 기초 조사에서는 학교 수업 시간에 참여하는 정도의 적극성을 변인으로 삼아 두 집단으로 구성하여 표적집단면담을 수행하였다. 표적집단면담을 수행할 때에는 특정 변인을 중심으로 동질적인 참여자를 구성하는 것이 중요하다. 이번 기초 조사에서도 참여자 선정에 있어 이러한 노력을 기울였으나, 개별 참여자들의 특성을 완벽하게 배제하고 온전히 동질성을 확보하기에는 어려움이 있었다. 따라서 향후 이루어질 본 조사에서는 기초 조사에서 제기된 문제점을 보완하고 질적 연구에서 중시하는 공감적 타당성을 확보하기 위해 표적집단면담의 내용을 바탕으로 추후에 개별 면담을 진행하는 것이 필요할 것이다. 여건상 학생들을 개별적으로 다시 만나는 것이 어려운 상황이라면, 표적집단면담을 시행하는 과정에서 연락처를 구하여 이메일이나 전화, 온라인 메시지 교환 등을 통해 해석의 타당성을 확보하는 것이 필요할 것이다.

기초 조사에서는 개별 면담을 다시 진행하기 어려운 상황이었기에, 표적집단면담 대상이었던 중학교 2학년 학생들에 대한 지도 경험이 풍부한 중학교 교사 2인이 참여하는 전문가 협의회를 개최하여, 표적집단면담의 결과에 나타난 참여자 경험의 전형성과 해석의 타당성을 검토 받는 것으로 대신하였다. 그 결과, 면담 조사 내용이 청소년 언어문화의 전형성을 보여주는 정도에 대한 공감을 얻을 수 있었고, 상호검증을 통해 좀 더 엄격한 해석을 해 나갈 수 있었다. 이에 본 조사에서도 개별 면담과 더불어 전문가 협의회를 진행하는 것이 질적 연구 절차의 신뢰도와 해석의 타당성을 높이는 데 도움이 될 것이다.

### ㉡ 면담을 위한 충분한 시간 확보

표적집단면담 면담을 위해 선택된 참여자 5명 모두를 같은 시간에 만날 수 있는 시간을 확보하는 것은 쉽지 않았다. 학교에서 학생들을 방과 후에 학교에 남아 있도록 하면 학부모가 이의를 제기할 수 있기에, 학교에서는 학교 운영 시간 내에 1시간 정도의 면담 시간을 확보해 주었다. 연구진의 애초 우려와 달리 평소 수업에 소극적으로 참여했던 집단도 표적집단면담에 대해서는 심리적인 부담을 크게 갖지 않고 질문에 성의 있게 답변을 해 주었다. 그러나 1시간은 5명의 참여자의 상호작용 가운데 질적으로 깊이 있는 응답을 얻어가기에 충분하지 않은 시간이었다. 모든 응답에 대해 연구자가 충분히 이해할 수 있을 때까지 추가적인 질문을 이어가야겠지만, 일부 질문의 경우 그러한 누적인 대화

이루어지지 못했기에 해석의 타당성 확보에 어려움을 겪기도 하였다. 성인이 아닌 청소년을 대상으로 한 면담에서 한 번에 오랜 시간 면담을 진행하는 게 현실적으로 어렵다면 2회 이상의 면담을 계획하는 것이 필요할 것이다.

## 2. 중장기 연구를 위한 정책적 제언

### 1) 조사 대상 및 범위

#### (1) 조사 대상

#### ㉠ 연령층을 청소년으로 제한하고 청소년 내에서 발달적 차이 고려해야 함

문헌 연구에서 밝혔듯이 청소년은 인간의 발달 단계에서 신체적으로 급성장하고 정신적으로 가치와 신념체계를 형성해가는 특징적인 시기이다. 그리고 1) 집단적 가치관, 2) 스타일, 3) 정체성, 4) 즐거움에서 찾으며 자신들만의 하위문화를 형성한다(정재민 2009). 즉, 청소년기 이전의 아동기 및 이후의 성인기와 구분되는 문화적 특성을 나타내는 것이다. 따라서 중장기 연구에서는 조사의 대상을 확장하기보다 청소년 시기의 특징적인 언어문화를 포착하는 것이 조사의 일관성과 연구의 타당성을 확보하는 데 용이하다.

그런데 청소년기 내에서도 발달의 정도에 따라 그 하위문화의 특징은 동질적이지 않다. 청소년기는 발달적 특성을 고려했을 때 10-13세를 청소년 초기, 14-16세까지는 청소년 중기로 그리고 17-21세까지는 청소년 후기로 구분한다(박아청 2004, 최규련 2010). 청소년 정책 차원에서는 10-12세, 13-18세, 19-24세까지로 설정하기도 한다(오병돈·김기현 2013). 이번 기초조사에서는 6학년 전후로 급격한 언어문화의 변화를 확인할 수 있었다. 이는 언어문화의 관점에서는 초기 청소년과 중기 청소년을 가르는 연령으로 13세 정도를 설정할 수 있음을 의미한다.

급격한 신체적 변화와 가족 간의 정서적인 거리두기가 특징인 초기청소년에 비해서 중기청소년은 독립성과 자율성은 증가되고 행동의 결과 예측은 가능하나 통합능력은 부족하여 현실감이 낮은 편이다. 그러나 후기청소년은 인지능력의 발달에 따라 예측과 추상적 사고의 증가로 현실감이 높아진다고 알려져 있다(박아청 2004, 최규련 2010, Steinberg & Moriiis 2001). 실제로 기초 조사에서도 초기 청소년과 중기 청소년 간의 매우 다른 언어문화를 보여주었다. 따라서 중장기 연구에서는 이런 청소년 집단 내의 발달상의 차이를 고려하여 세 집단으로 나누어, 각 시기의 특징을 보여주는 전형적 연령을 선택하거나 또는 청소년기의 특징이 전형적으로 나타나는 중기 청소년만을 대상으로 표집을 할 수도 있을 것이다.

#### ㉡ 청소년 일반 및 하위집단의 특성 함께 탐색해야 함

이번에 시행한 설문 조사 및 면담 조사의 결과에서 청소년 집단 안에서 발달에 따른 차이 외에 성별 간의 차이를 뚜렷이 확인할 수 있었다. 또 같은 학급에서 생활하지만 학급 내에서도 성별 간 구분되는 하위문화를 형성하고 있음을 확인할 수 있었다. 따라서 본

조사에서는 언어문화에서 성별 간의 차이를 가져오는 성별 하위문화를 더 깊이 조사하였을 때, 학교 내 청소년의 언어문화에 대한 이해를 넓힐 수 있을 것이다.

또 기초 조사에서는 학교 내 청소년만을 대상으로 조사를 하였지만, 청소년기의 언어문화를 온전히 이해하기 위해서는 학교라는 제도권 밖의 청소년의 언어와 삶을 살피는 것이 필요하다. 청소년기 중기에 해당하는 13-18세 청소년 중 6.4%가 학교 밖 청소년으로 살아가는 현실에서(오병돈·김기현 2013), 그들이 어떤 정체성을 갖고 어떤 하위문화를 형성하며 언어에 대해 인식하고 사용하는지 거의 알려진 바가 없다.

또 중장기적으로 현재 다문화가정이 급증하고, 초등학교 학년기에 속해 있었던 다문화 가정의 자녀들이 중학교에 진학하는 수가 점차 늘어나고 있다는 것도 주목할 수 있을 것이다. 교육부 2013년 10월 22일 자 보도자료 ‘다문화학생 교육지원 강화’에 따르면 초등부터 고등학교까지 학생 가운데 다문화가정의 학생은 0.86%이고, 그중 중등 이상의 학령기 학생은 30% 정도이다. 아직은 소수일지라도, 언어가 소통의 도구이자 구성원 간 이해와 연대의식, 자기 정체성을 형성하는 토대라 할 때 이들의 언어와 언어 인식에 대한 조사는 다문화 사회로 진입하게 되는 시점에서 청소년 언어문화의 내포에 대한 이해를 깊게 하는 의미 있는 과제가 될 것이다.

특정 청소년 집단을 연구의 대상으로 하였을 때, 남녀 청소년과 학교 밖 청소년, 다문화 청소년이 조사의 내용이 될 수 있다. 중장기적 관점에서 청소년 하위 집단별 언어문화 연구가 단계적으로 시행되었을 때 청소년 언어문화에 대한 실제적이고 총체적인 이해가 가능하고 나아가 청소년기에 대한 깊은 이해를 바탕으로 바람직한 청소년 언어문화에 대한 상을 보다 선명하게 그려낼 수 있을 것이다.

<표 V-8> 중장기 실태 조사 내용 제안

단계	조사 범위	조사의 내용
1	남녀 청소년의 언어문화	청소년 언어에 나타난 성정체성 성차별적 언어의 사용과 인식 부모 및 또래와의 성별 의사소통의 차이 성별 언어문화에 영향을 미치는 사회문화적 요인
2	학교 밖 청소년의 언어문화	하위문화적 특성을 보이는 언어 규범적 언어의 인식과 사용 부모 및 또래와의 의사소통 방식 언어문화에 영향을 미치는 사회문화적 요인
3	다문화 청소년의 언어문화	한국어 습득 및 주요 언어활동 한국어, 제2언어 및 외래어에 대한 인식과 사용 부모, 한국인 및 다문화 청소년과의 의사소통 방식 언어문화에 영향을 미치는 사회문화적 요인

## (2) 조사 범위

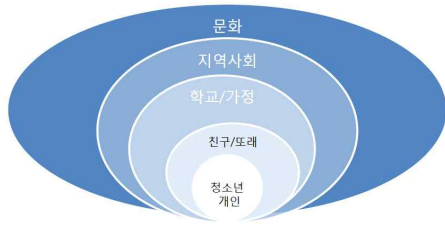
### ㉠ ‘구어’ 문화를 중심으로 연구

특정 집단의 언어를 탐구할 때, 그것은 언어와 문어, 음운부터 담화, 텍스트 단위까지의 모든 의사소통을 탐구의 대상으로 삼아야 할 것이다. 그러나 ‘문화적 관점’에서 언어문화를 연구하고자 하고, 그 시간과 비용이 제한되어 있다면 ‘구어’를 연구의 중심에 두는 것이 바람직할 것이다. 구어는 음성이라는 매체를 사용하는 의사전달수단이며, 문어와 달리 특별한 도구를 필요로 하지 않기에 일상적 삶의 모든 영역에서 활용되는 것이다. 그리고 무엇보다 구성원 간에 공유된 가치, 신념으로서 문화를 이해한다면 둘 이상의 참여자 간에 이루어지는 상호교류적 특성과 발화의 맥락이 크게 관여하는 상황성은 ‘구어’의 발화가 좀 더 문화적인 행위로 이해될 수 있기 때문이다.

그러나 이러한 상호교류적 특성과 상황성은 구어를 중심으로 언어문화를 연구하는 데 장애가 되기도 한다. 누구와 어떤 상황에서 말을 하느냐가 매우 다른 언어표현과 수행을 수반하기 때문이다. 따라서 중장기 연구에서 구어의 장면에 따라 실제 언어가 어떻게 수행되고 표현되고 있는지, 그것에 대해 청소년이 어떤 의식을 갖고 있는지를 면밀히 들여다 볼 필요가 있다.

### ㉡ 청소년 언어문화 사회생태계를 고려한 연구

청소년 언어문화에 대한 연구를 통해, 그 개선을 위한 실제적인 방향 설정을 하기 위해서는 청소년 언어문화의 사회생태계 전체에 대한 이해가 전제되어야 한다. 청소년의 언어문화는 청소년 또래 간의 사적 대화에서 형성되는 것이 일차적이지만, 학교라는 공간, 가정이라는 공간에서 이루어지는 타자와의 언어적 교류와 동시에 존재하는 것이고, 상호영향 관계를 형성한다. 그리고 그 학교와 가정의 언어문화가 지역사회의 문화적 특성 안에서 형성되는 지점도 고려되어야 한다. 마지막으로 청소년 언어문화는 우리 사회의 언어문화의 하위문화로서 이해되었을 때, 개선을 위한 방향을 설정할 수 있을 것이다. 개인에 따라서는 학교 또는 가정의 언어생활의 중심이 될 수도 있겠지만, ‘청소년’의 언어문화가 다른 세대와 구분되는 고유성을 발견하기 위해서는 또래 또는 친구들과 간의 상호교류를 그 중심에 둘 필요가 있다. 그리고 그것의 주변적 장으로 학교와 방과 후의 가정의 언어문화를 설정할 수 있을 것이다. 그 바깥에는 농어촌 지역, 다문화 지역, 학원 밀집가, 공업 지대 등 지역적 특성이 청소년의 삶에 영향을 주며 다른 지역과 구분되는 언어문화를 형성할 것이라 가정할 수 있다. 아래에 제시한 그림은 청소년 언어문화를 구성하는 사회생태계의 다층적 장을 표현한 것이다.



[그림 V-1] 청소년 언어문화 사회생태계

이러한 관점에서 청소년 언어문화 연구는 사회생태계 속 다양한 사회문화적 장에서 실현되는 청소년의 언어 또는 언어생활을 총체적으로 포괄함으로써 타당성 있게 수행될 수 있다. 아래는 청소년 언어문화를 구성하는 다양한 사회문화적 장을 중심으로 주요 의사소통 장면을 선별하고, 조사 내용의 예시를 제시한 것이다. 아래의 분류는 청소년 언어문화의 사회생태계를 고려하되, 일반적이고 전형적일 수 있는 의사소통의 장면을 선정하여 그 하위 범주를 구분한 것이다. 즉 각 범주의 언어문화를 연차적으로 시행하며 양적 연구와 질적 연구를 병행하는 방법을 전제로 구성된 것이다.

<표 V-9> 청소년 언어문화 조사 내용 제안

단계	조사 범주	조사의 내용
1	청소년의 또래 간 대화문화	청소년 또래 간 대화에서의 청소년 정체성 청소년의 또래 간 대화의 양상 청소년의 또래 간 대화에 대한 인식과 태도 또래 간 대화문화에 영향을 미치는 사회문화적 요인
2	청소년의 교실 언어문화	학년별 교실 언어생활의 차이 교실에서의 공적 대화에 대한 인식과 태도 교실 언어문화에 영향을 미치는 사회문화적 요인
3	청소년·부모 대화문화	계층별, 성별 청소년-부모 대화의 차이 청소년의 부모와의 대화에 대한 인식과 태도 청소년-부모 대화에 영향을 미치는 사회문화적 요인
4	청소년의 매체언어문화	누리소통망 서비스 기반 의사소통에서의 청소년 정체성 누리소통망 서비스 상에서의 청소년 언어와 소통의 방식 누리소통망 서비스 상에서의 언어와 소통의 방식에 대한 인식과 태도

## 2) 조사 운영

### (1) 종단적 연구에 대한 제안

이후의 연구는 청소년의 발달적 변화를 고려하여 종단으로 진행할 수 있다. 종단 연구를 시행하는 구체적인 방안은 세 가지로 제시할 수 있다.

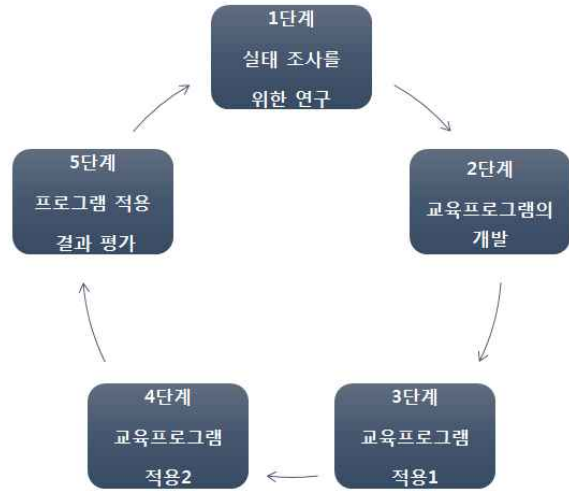
경향성 연구는 비용이나 표집 면에서 현실적으로 가장 용이하다. 그러나 참여자 개인의 변화 과정을 추적하기 어렵고, 언어문화에 대한 사회적·환경적 영향의 파악이 어렵다는 단점이 있다. 동류집단 연구는 표본의 동일성을 확보하는 것이 가장 중요하다. 그러나 청소년 집단의 다양성 때문에 동일성 확보가 현실적으로 매우 어렵다. 또 경향성 연구와 마찬가지로 개인 내의 변화를 파악하는 것이 불가능하다. 패널 연구는 개인 내의 변화를 추적할 수 있다는 면에서 연구의 타당성을 갖출 수 있다. 그러나 실제적으로 학년이 높아질수록 이사, 전학 등의 이유로 패널 이탈이 크다는 단점이 있다. 따라서 본 조사의 경우 연구 기간과 비용을 고려하여 3가지 방법 중 하나 혹은 그 이상을 혼합한 연구 방법을 선택할 수 있다.

<표 V-10> 종단 연구 방안

경향성 연구 (trend)	특정 연령의 청소년의 언어문화를 3년 간격 또는 5년 간격으로 조사하여 변화의 추세를 파악함
동류집단 연구 (cohort)	현재 초등학교 4학년(또는 5학년) 학생을 표집한 후 2년(또는 3년) 간격을 두고 동일 표본 집단으로 볼 수 있는 초6, 중2, 고1 학년을 대상으로 순차적으로 조사함
패널 연구 (panel)	대규모로 새로운 표집을 하거나, 학교 밖 문식성 연구의 대상이 되었던 초등학생들을 패널로 선정해 문식성 연구와 통합적으로 수행

### (2) '개발-적용-평가'의 순환적 연구에 대한 제안

청소년 언어문화 연구는 실태를 조사하고, 그 실태에서 드러난 문제점을 중심으로 청소년의 언어문화를 개선해나가는 프로그램 개발에 토대가 되는 정보를 제공할 수 있다. '청소년의 건전한 대화 문화 확립을 위한 지도 자료 개발(국립국어원)', '공감과 소통의 청소년 대화 손수제작물(UCC) 공모전(국립국어원)', '학생 언어문화 개선을 통한 인성교육 강화 방안 연구(한국교총, 한국교육정책연구소)'와 같은 것이 그 사례가 될 것이다. 나아가 그 프로그램의 효과를 검증하는 연구도 단계적으로 진행할 수 있다. 이때 양적 연구, 질적 연구 모두 활용될 수 있는데, '언어문화 개선 활동 참여 경험에 대한 질적 연구', '참여 집단과 미참여 집단의 문화 개선 효과에 대한 양적 연구'를 수행할 수 있다. 이렇게 청소년 언어문화에 대한 연구의 단계를 개발-적용-평가의 순환적 과정으로 운영할 때 운영의 방식을 두 유형으로 제안하고자 한다.



[그림 V-2] '개발-적용-평가'의 순환적 연구1

[그림 V-2]의 1단계에서는 실태 조사를 위한 연구에서 청소년 언어문화의 특징과 문제점, 그것에 영향을 주는 요인을 파악하고, 2단계에서 그 가운데 현실적으로 개선해 나갈 수 있는 문화적 특징을 포착해 그것을 개선을 위한 프로그램 또는 캠페인의 형식으로 구현하는 방안 등에 대해 연구할 수 있다. 3단계와 4단계에서는 실제적인 프로그램의 고안, 5단계에서는 프로그램을 적용한 것이 실제로 변화를 이끌어 낼 수 있었던 지점과 그렇지 못한 지점을 파악하는 평가적 연구를 수행할 수 있다. 그리고 이러한 평가적 연구를 통해 청소년 언어문화 가운데 개선을 위해 더 깊이 탐색하고 이해해야 대상이나 범주를 발견하고, 그것에 초점화한 실태 조사를 수행할 수 있다. 또는 아래와 같이 전국 단위의 조사와 청소년 하위집단에 대한 조사를 구분하여 시행하는 방안을 생각할 수 있다.

<표 V-11> '개발-적용-평가'의 순환적 연구2

1단계	청소년 언어문화 실태에 대한 전국적 조사
2단계	하위집단 A에 대한 심층 조사 및 교육프로그램 개발과 적용
3단계	하위집단 B에 대한 심층 조사 및 교육프로그램 개발과 적용
4단계	하위집단 C에 대한 심층 조사 및 교육프로그램 개발과 적용
5단계	프로그램 적용 사후 평가 및 프로그램 개선 다음 주기 본 조사를 위한 예비 조사

위의 <표 V-11>에서 볼 수 있듯이 1단계에서 전국적 단위의 조사를 시행한 후, 2-4단계에서 청소년 집단 가운데 성별, 학교 밖 청소년, 다문화가정의 청소년 등과 같이 하위 집단별로 표집하여 집단별로 조사와 개발, 적용을 하고, 마지막 단계에서 전체적인 평가를 수행하고, 프로그램 개선을 위한 방안을 도출하는 방식으로 운영될 수도 있다. 그리고 평가의 과정에서 개선을 위한 방향을 설정하기 위해 새롭게 탐색해야 할 연구 대상이나 문제가 설정이 되면 이를 바탕으로 다음 주기 본 조사를 위한 계획을 수립할 수 있을 것이다.

## 참고 문헌

- 가은아. (2011). 쓰기 발달의 양상과 특성 연구. 박사학위논문, 한국교원대학교, 청주.
- 김민정, 손정희, 김현주. (2013). 근거 이론(Grounded theory)에 따른 청소년 언어 특성의 고찰. **청소년 문화포럼**, 34, 7-25.
- 김성재, 김후자, 이정자, 이선옥. (2000). **포커스 그룹 연구방법**. (2판). 서울: 현문사.
- 김시정. (2011). 국어의식의 향상을 위한 국어교육의 방안에 관한 연구. 석사학위논문, 한양대학교, 서울.
- 김정선, 이필영, 김태경, 이삼형, 장경희, 전은진. (2013). 청소년의 입말에 나타난 비속어와 공격적 언어표현 사용 실태 조사. **국어교육**, 140, 153-181.
- 김태경, 장경희, 김정선, 이삼형, 이필영, 전은진. (2012). 청소년의 비속어·욕설·은어·유행어 사용 실태와 언어의식 연구. **국제어문**, 54, 43-93.
- 김현철, 김은정, 민경석. (2007). **청소년기 사회화과정의 국제비교 연구2: 부모자녀관계, 교사학생관계, 또래 관계를 중심으로**(연구보고 07-R12). 서울: 한국청소년정책연구원.
- 김희화. (2013). 초기 청소년의 욕설행동과 또래괴롭힘 가해 간의 관계에서 욕설습관의 매개효과. **청소년시설환경**, 11(2), 83-91.
- 김희화. (2014). 초기 청소년의 욕설에 대한 감각추구, 또래동조성, 규범적 문제행동, 친구 및 성인 욕설의 영향. **청소년시설환경**, 12(1), 33-42.
- 민병곤, 전은주, 박재현, 서현석, 이유미, 조진수, 심미진. (2014). **청소년의 건전한 대화 문화 확립을 위한 지도 자료 개발**(연구보고서 No. 2014-01-70). 서울: 국립국어원.
- 박갑수. (2002). 청소년의 언어 행태와 그 개선 방안. **선청어문**, 30, 5-28.
- 박수경, 김영혜. (2015). 중학생의 또래동조성과 SNS 사용 정도 및 인식이 집단따돌림 가해경험에 미치는 영향. **청소년학연구**, 22(1), 1-27.
- 박아청 (2004). 청소년기 자아발달의 촉진요인에 관한 이론적 검토. **사회과학논총**, 23(2), 73-92.
- 박영종. (2015). 중학생의 가정폭력 경험과 학교폭력의 관계: 또래 동조성과 공격성의 중다매개효과. 박사학위논문, 전남대학교, 광주.
- 박용성, 박진규. (2009). 청소년의 언어사용 실태 연구. **청소년학연구**, 16(11), 207-228.
- 박인기, 안양옥, 박정진, 박창균, 이지영, 강용철, 박소영. (2012). **학생 언어문화 개선을 통한 인성교육 강화 방안 연구**(연구보고서 No. 2012-07). 서울: 한국교원단체총연합회 한국교육정책연구소.
- 박정희, 김민. (2007). 청소년의 변형문법(외국어) 현상에 관한 연구. **청소년복지연구**, 9(1), 85-100.
- 박창균. (2007). 인식성의 개념과 성격에 관한 고찰. **화법연구**, 10, 269-295.
- 백경녀. (2001). 청소년의 언어사용 실태와 개선 방안 연구: 통신언어 및 일상언어를 중심으로. 석사학위논문, 가톨릭대학교 교육대학원, 부천.
- 백순미. (2014). 가정독서환경과 자녀 독서 습관 사이의 관계 분석. **중등교육연구**, 62(1),

- 61-92.
- 백윤미, 유미숙. (2006). 부모-자녀 축진적 의사소통이 청소년의 또래 갈등해결전략에 미치는 영향. **한국놀이치료학회지**, 9(3), 85-98.
- 변윤연, 이광호. (2004). 청소년의 인터넷상 언어사용에 나타난 문화특성에 관한 연구. **청소년복지연구**, 6(2), 25-37.
- 변혜원. (2011). 청소년들의 언어사용: 중학생 언어행동의 주요 특성과 변이. 석사학위논문, 서울대학교, 서울.
- 성기철. (2003. 10. 2). (중국어권 학습자를 위한) 한국어 교육의 언어문화적 접근. 국제한국어언어문화학회 제3차 해외 한국문화 워크숍 발표 논문. 중국 화북전력대학.
- 손원숙, 정혜승, 정현선, 김정자, 민병곤. (2012). 초등학생의 학교 밖 문식 활동 모형 연구 - 부모, 교사, 학생 특성의 영향. **국어교육**, 148, 263-298.
- 양명희, 강희숙. (2011). 초·중·고 학생들의 욕설 사용 실태와 태도에 관한 연구. **어문학**, 111, 57-87.
- 오민석. (2012). 초등학생의 또래갈등과 또래동조성이 문제행동에 미치는 영향. 석사학위논문, 아주대학교, 수원.
- 오병돈, 김기현. (2013). 청소년복지정책 대상규모 추정: 학교밖 청소년을 중심으로. **청소년복지연구**, 15(4), 29-52.
- 오지혜. (2007). 한국어교육에서의 언어문화 교육을 위한 교육내용의 범주 및 구조 설계 방안. **한국언어문화학**, 4(2), 83-120.
- 오창석. (2010). 청소년의 통신 언어 사용실태 연구. **청소년문화포럼**, 25, 76-108.
- 오현정. (2009). 중학생의 내외통제성, 또래 관계 및 부모-자녀 간 의사소통이 자아정체감에 미치는 영향. 석사학위논문, 연세대학교, 서울.
- 윤두연. (2005). 청소년의 또래 집단 성향이 휴대폰 사용에 미치는 영향에 관한 연구. 석사학위논문, 명지대학교, 서울.
- 이동민. (2012). 청소년 욕설 사용 실태와 개선 방안. **화법연구**, 20, 171-204.
- 이서현. (2014). 청소년의 자아존중감과 부모와의 의사소통이 인터넷 게임중독에 미치는 영향: 변화 동기와 목표 지향성의 매개효과를 중심으로. 석사학위 논문, 고려대학교, 서울.
- 이재분, 김양분, 현주, 류덕엽. (2000). **초·중학생의 지적·정서적 발달수준 분석 연구 I: 초등학생 대상**(연구보고서 RR2000-9). 서울: 한국교육개발원.
- 임미성. (2012). 아동독자의 읽기 전략과 태도 발달에 관한 연구. 박사학위논문, 전북대학교, 전주.
- 장성화, 황윤미, 최성열, 박영진. (2013). 부모-자녀 간의 의사소통, 또래 관계가 청소년의 인터넷 문화에 미치는 영향. **한국사상과 문화**, 67, 313-337.
- 정재민. (2009). 청소년문화의 탈(脫)하위문화 현상에 관한 일 연구: 팬덤(Fandom)문화를 중심으로. 박사학위논문, 명지대학교, 서울.
- 정현선, 정혜승, 김정자, 민병곤, 손원숙. (2014). 초등학생의 매체 문식 활동에 관한 조사 연구. **독서연구**, 33, 127-170.
- 정혜승, 김정자, 민병곤, 손원숙, 백혜정, 백정미, 박치범, 오은하, 정현선. (2013). 초등학생의 학교 밖 문식 활동 조사 연구. **독서연구**, 30, 287-336.



- 조성남, 이동원, 박선용. (2003). **청소년의 하위문화와 정체성: 또래 집단, 가족, 학교를 중심으로**. 서울: 집문당.
- 조향록. (2004). 한국어 문화교육론의 내용 구성 시론. **한국언어문화학**, 1(1), 199-219.
- 최규련. (2010). 가족환경과 학업 및 친구요인이 청소년의 우울에 미치는 영향. **국가정관리학회지**, 28(6), 95-111.
- 최숙기. (2010). 중학생의 읽기 능력 발달 양상에 관한 연구. 박사학위논문, 한국교원대학교, 청주.
- 최화영. (2013). 청소년 언어사용에 대한 사례연구. 석사학위논문, 이화여자대학교, 서울.
- 최희재. (2009). 유럽연합의 언어·문화정책 고찰을 통한 프랑스 언어-문화 통합교육 방안 연구: 행위중심접근법의 한국 프랑스어 교육에의 적용. 박사학위논문, 서울대학교, 서울.
- 한국교육개발원. (2010). **학교생활에서의 욕설 사용 실태 및 순화 대책** (연구보고서 CR 2010-36). 서울: 한국교육개발원.
- 한국청소년개발원, 이종원, 이경상, 김종길. (2003). **월드컵현상을 통해 본 신세대의 사회·문화적 정체성과 청소년정책의 과제**. 서울: 한국청소년개발원.
- Alvermann, D. E., Hagood, M. C., Heron-Hruby, A., Hughes, P., Williams, K. B., & Yoon, J. C. (2007). Telling themselves who they are: What one out-of-school time study revealed about underachieving readers. *Reading Psychology*, 28, 31-50.
- Barrett, T. (1976). Taxonomy of reading comprehension, in R. Smith & T. Barrett (eds.). *Teaching reading in the middle grades*. Cambridge, MA: Addison-wesley.
- Byrne, B., Olson, R. K., Samuelsson, S., Wadsworth, S. Corley, R., DeFries, J. C., & Willcutt, E. (2006). Genetic and environmental influences on early literacy. *Journal of Research in Reading*, 29(1), 33-49.
- Cairney, T. H. (2002). New directions in family literacy: Building effective partnerships between home and school. In O. N. Saracho & B. Spodek (Eds.), *Contemporary perspectives in literacy in early childhood education* (Vol. 2). Connecticut, NY: Information Publishing.
- Garvey, C. (1984). *Children's talk* (Vol. 21). Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Chall, J. S. (1996). *Stages of reading development* (2nd ed.). New York, NY: Harcourt Brace College Publisher.
- Comber, B. & Nixon, H. (2011). **읽기 쓰기의 진화: 아이들은 미디어를 어떻게 읽고 쓰고 만드는가**. (정현선, 역). 사회평론. (원서출판 2004)
- Corsaro, W. A. (1979). Young children's conception of status and role. *Sociology of Education*, 46-59.
- DeThorne, L. S., Harlaar, N. P., Stephen A., & Deater-Deckard, K. (2012). Longitudinal stability in genetic effects on children's conversational language productivity. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 55(3), 739-753.
- Dyson, A. H. (1990). Weaving possibilities: Rethinking metaphors for early literacy development. *The Reading Teacher*, 44(3), 202-213.
- Dyson, A. H. (2002). The drinking god factor: A writing development remix for "all" children. *Written Communication*, 19(4), 545-577.
- Eder, D. (1995). *School talk: Gender and adolescent culture*. New Brunswick, NJ: Rutgers University Press.
- Evans, J. (2011). **읽기 쓰기의 진화**. (정현선, 역). 서울: 사회평론사. (원서출판 2004)
- Flint, A. S., Lowe, L. K., & Shaw, K. (2014). *Literacy in Australia: Pedagogies for engagement*. Hoboken, NJ: John Wiley & Sons.
- Fasold, R. W. (1984). *Introduction to sociolinguistics* (Vol. 2). Oxford, England: Blackwell.
- Garrett, P. (2010). *Attitudes to language*. New York, NY: Cambridge University Press.
- Gorham, M. S. (2009). Linguistic ideologies, economies, and technologies in the language culture of contemporary Russia (1987 - 2008). *Journal of Slavic Linguistics*, 17(1-2), 163-192.
- Hughes-Hassell, S. & Rodge, P. (2007). *The leisure reading habits of urban adolescent school literacies with classroom practice*. New York, NY: Teachers College Press.
- Hui, W., Hu, P. H., Clark, T. H. K., Tam, K. Y., & Milton, J. (2008). Technology-assisted learning: a longitudinal field study of knowledge category, learning effectiveness and satisfaction in language learning. *Journal of Computer Assisted Learning*, 24(3), 245-259.
- Jewitt, C. & Kress, G. (2003). *Multimodal literacy*, New York, NY: Peter Lang.
- Kernan, K. T. (1977). Semantic and expressive elaboration in children's narratives. *Child Discourse*, 91-102.
- Kress, G. (2003). *Literacy in the new media age*. London, England: Routledge.
- Kral, I., & Schwab, R. (2012). *Learning spaces: youth, literacy and new media in remote indigenous Australia*. Canberra, Australia: CAEPR, ANU E press.
- Labov, W. (1972). *Language in the inner city: Studies in the black English vernacular* (Vol. 3). Philadelphia, Penn: Penn Press.
- Luke, C. & Freebody, P. (1999). Further notes on the four resources model. Reading Online. 검색일자 2015. 03. 22 사이트 주소 <http://www.readingonline.org/research/lukefreebody.html>
- Moore, D. W., Alvermann, D. E., & Hinchman, K. A. (2007). Literacies in and out of school: A survey of U.S. youth. *The Reading Matrix*, 7(3), 170-190.
- Moran, P. R. (2004). **문화교육**. (정동빈, 남은희, 황선유, 이명관, 역). 서울: 경문사. (원서출판 1994)

- Ting-Toomey, S. (1990). *Communicating across cultures*. New York: Guilford Press.
- Norman, K. (1992). *Thinking voices: The work of the national oracy project*. London, England: Hodder & Stoughton.
- Petrill, S. A., Deater-Deckard, K., Schatschneider, C., & Davis, C. (2005). Measured environmental influences on early reading: Evidence from an adoption study. *Scientific Studies of Reading, 9*(3), 237-259.
- Piehler, T. F., & Dishion, T. J. (2007) Interpersonal dynamics within adolescent friendships: dyadic mutuality, deviant talk, and patterns of antisocial behavior. *Child Development, 78*(5), 1611-1624.
- Robin, R. M. (2012). Lexicalized aspectual usage in oral proficiency interviews. *Modern Language Journal, 96*(1), 34-50.
- Rose, A. J., Schwartz-Mette, R. A., Glick, G. C., Smith, R. L., & Luebke, A. M. (2014). An observational study of co-rumination in adolescent friendships. *Developmental Psychology, 50*(9), 2199-2209.
- Samuelsson, S., Byrne, B., Quain, P., Wadsworth, S., Corley, R., DeFries, J. C., & Olson, R. (2005). Environmental and genetic influences on prereading skills in Australia, Scandinavia, and the United States. *Journal of Educational Psychology, 97*(4), 705-722.
- Steinberg, L., & Morii, A. S. (2001). Adolescent development. *Journal of Cognitive Education and Psychology, 2*(1), 55-87.
- Storti, C. (1994). *Cross-cultural dialogs: 74 brief encounters with cultural difference*. Yarmouth, ME: Intercultural Press.
- Van de Gaer, E., Pustjens, H., Van Damme, J., & De Munter, A. (2009). School engagement and language achievement: A longitudinal study of gender differences across secondary school. *Journal of Developmental Psychology, 55*(4), 373-405.
- Widdicombe, S., & Wooffitt, R. (1995). *The language of youth subcultures: Social identity in action*. New York, NY: Harvester Wheatsheaf.
- Willoughby, L., Starks, D., & Taylor-Leech, K. (2015). What their friends say about the way they talk: The metalanguage of pre-adolescent and adolescent Australians. *Language Awareness, 24*(1), 84-100.

# 청소년 언어문화 실태 조사

<b>학교명</b>	
------------	--

학년	반	번호
학년	반	번

성별
① 남
② 여

안녕하세요?

국립국어원은 국어 발전과 국민의 바른 언어생활을 위하여 다양한 연구 사업을 수행하고자 설립된 기관입니다. 이 설문 조사는 청소년 여러분이 학교나 학교 밖에서 언어생활을 어떻게 하고 있는지, 그것에 영향을 미치는 요인은 무엇인지 알아보기 위한 조사입니다.

이 조사에 포함된 문항에는 옳고 그른 답이 없으므로 자신의 의견을 자유롭게 응답하면 됩니다. 여러분의 성실한 응답은 우리나라 청소년을 위한 언어정책을 수립하는 데 중요한 자료로 활용될 것입니다. 여러분의 응답 자료는 이 연구의 통계 처리 외에는 다른 용도로 사용되지 않으며 개인적인 정보는 연구 결과에 전혀 드러나지 않습니다.

조사에 참여해 주셔서 대단히 감사합니다.

2015년 7월

주관기관: 국립국어원, 서울대학교 국어교육연구소      연구책임자: 민병곤

---

**설문지 작성 요령**

1. 질문을 주의 깊게 읽고 정확하게 응답해 주기 바랍니다.
2. 숫자를 적는 문제의 경우, 네모 칸 안에 숫자를 직접 써 주세요.
3. 선택지 중에서 고르는 문제의 경우, 해당하는 답에 동그라미(○) 해 주세요.

<b>동의 표시</b>	나는 자발적으로 본 설문 조사에 참여합니다.	서명란 <div style="border: 1px dashed black; width: 60px; height: 40px; margin: 0 auto;"></div>
--------------	--------------------------	---

**연구 과제명 :** 청소년 언어문화 실태 연구를 위한 기초 조사  
**연구 책임자명 :** 민병곤(서울대 국어교육과 교수)

이 연구는 “청소년 언어문화 실태 연구를 위한 기초 조사”입니다. 귀하는 청소년으로서, 청소년의 언어문화 실태 조사에 도움을 제공할 수 있기 때문에 이 연구에 참여하도록 권유 받았습니다. 이 연구를 수행하는 서울대학교 소속의 민병곤 연구 책임자를 비롯하여 아래의 연구원들이 귀하에게 이 연구에 대해 설명해 드릴 것입니다. 이 연구는 자발적으로 참여 의사를 밝히신 분에 한하여 수행 될 것이며, 귀하께서는 참여 의사를 결정하기 전에 본 연구가 왜 수행되는지 그리고 연구의 내용이 무엇과 관련 있는지 이해하는 것이 중요합니다. 다음 내용을 신중히 읽어보신 후 참여 의사를 밝혀 주시길 바라며, 필요하다면 가족이나 친구들과 의논해 보십시오. 만일 어떠한 질문이 있다면 담당 연구원이 자세하게 설명해 줄 것입니다.

- 민병곤 (서울대학교 국어교육과 교수 ☎ 02-880-7665)
- 박현정 (서울대학교 교육학과 교수 ☎ 02-880-7638)
- 정혜승 (경인교육대학교 국어교육과 교수 ☎ 031-470-6214)
- 정현선 (경인교육대학교 국어교육과 교수 ☎ 031-470-6217)
- 김정자 (경인교육대학교 국어교육과 교수 ☎ 031-470-6213)
- 이기연 (국립국어원 학예연구사 ☎ 02-2669-9733)

**1. 이 연구는 왜 실시합니까?**

이 연구는 청소년 언어문화 실태를 조사하는 데 목적이 있습니다.

**2. 얼마나 많은 사람이 참여합니까?**

초등학교 4, 5, 6학년, 중학교 1, 2, 3학년, 고등학교 1학년 학생 각각 60명씩, 총 420명이 참여할 것입니다. 설문참여자 중 10명은 이후 심층면담에 참여하게 됩니다.

**3. 만일 연구에 참여하면 어떤 과정이 진행됩니까?**

- 만일 귀하가 참여 의사를 밝혀 주시면 다음과 같은 과정이 진행될 것입니다.
- 1) 귀하는 < ‘청소년 언어문화 실태 연구를 위한 기초 조사’ 를 위한 설문>라는 설문 조사에 응하게 됩니다. 설문 소요되는 시간은 약 40분입니다.
  - 2) 이후 심층면담 대상자로 선정되어 이에 동의한 학생은 연구원과의 심층면담을 통해 청소년 언어문화와 관련된 면담에 응하게 됩니다. 심층면담 내용은 녹음됩니다.

**4. 연구 참여 기간은 얼마나 됩니까?**

설문 조사는 2015년 7월에 1회 실시합니다. 약 40분이 소요될 것입니다. 심층면담은 2015년 9월-10월에 2회 실시합니다. 매회 약 1시간이 소요될 것입니다.

**5. 참여 도중 그만두어도 됩니까?**

예, 귀하는 언제든지 어떠한 불이익 없이 참여 도중에 그만둘 수 있습니다. 만일 귀하가 연구에 참여하는 것을 그만두고 싶다면 담당 연구원이나 연구 책임자에게 즉시 말씀해 주십시오.

## 6. 부작용이나 위험 요소는 없습니까?

예상되는 부작용이나 위험 요소는 없습니다. 만일 연구 참여 도중 발생할 수 있는 부작용이나 위험 요소에 대한 질문이 있으시면 담당 연구원에게 즉시 문의해 주십시오.

## 7. 이 연구에 참여시 참여자에게 이득이 있습니까?

귀하가 이 연구에 참여하는 데 있어서 직접적인 이득은 없습니다. 다만 설문에 응하는 과정에서 자신의 언어생활을 성찰하고 청소년 언어문화에 대한 인식을 높이는 계기가 될 수 있을 것입니다. 더불어 귀하가 제공하는 정보는 국립국어원의 연구 등에 활용되어 언어정책의 수립과 발전에 도움을 줄 수 있을 것입니다.

## 8. 만일 이 연구에 참여하지 않는다면 불이익이 있습니까?

귀하는 본 연구에 참여하지 않을 자유가 있습니다. 또한 귀하가 본 연구에 참여하지 않아도 귀하에게는 어떠한 불이익도 없습니다.

## 9. 연구에서 얻은 모든 개인 정보의 비밀은 보장됩니까?

개인정보관리책임자는 서울대학교의 민병곤 교수(☎ 02-880-7665)입니다. 저희는 이 연구를 통해 얻은 모든 개인 정보의 비밀 보장을 위해 최선을 다할 것입니다. 이 연구에서 얻어진 개인 정보가 학회지나 학회에 공개될 때 귀하의 이름과 다른 개인 정보는 사용되지 않을 것입니다. 그러나 만일 법이 요구하면 귀하의 개인정보는 제공될 수도 있습니다. 또한 모니터 요원, 점검 요원, 생명윤리심의위원회는 연구 참여자의 개인 정보에 대한 비밀 보장을 침해하지 않고 관련 규정이 정하는 범위 안에서 본 연구의 실시 절차와 자료의 신뢰성을 검증하기 위해 연구 결과를 직접 열람할 수 있습니다. 귀하가 본 동의서에 서명하는 것은, 이러한 사항에 대하여 사전에 알고 있었으며 이를 허용한다는 동의로 간주될 것입니다.

## 10. 이 연구에 참여하면 대가가 지급됩니까?

귀하가 연구에 참여하면 감사의 뜻으로 작은 기념품을 증정할 것입니다.

## 11. 연구에 대한 문의는 어떻게 해야 됩니까?

본 연구에 대해 질문이 있거나 연구 중간에 문제가 생길 시 다음 연구 담당자에게 연락하십시오.

이름: \_\_\_\_\_ 전화번호: \_\_\_\_\_

이름: \_\_\_\_\_ 전화번호: \_\_\_\_\_

만일 어느 때라도 연구참여자로서 귀하의 권리에 대한 질문이 있다면 다음의 서울대학교 생명윤리심의위원회에 연락하십시오.

서울대학교 생명윤리심의위원회 (SNUIRB)      전화번호: 02-880-5153

## 동 의 서 (설문 조사)

1. 나는 이 설명서를 읽었으며 담당 연구원과 이에 대하여 의논하였습니다.
2. 나는 위험과 이득에 관하여 들었으며 나의 질문에 만족할 만한 답변을 얻었습니다.
3. 나는 이 연구에 참여하는 것에 대하여 자발적으로 동의합니다.
4. 나는 이 연구에서 얻어진 나의 개인 정보를 현행 법률과 생명윤리심의위원회 규정이 허용하는 범위 내에서 연구자가 수집하고 처리하는 데 동의합니다.
5. 나는 이 연구에서 설문 조사를 진행하는 것에 동의합니다.
6. 나는 담당 연구자나 위임 받은 대리인이 연구를 진행하거나 결과 관리를 하는 경우와 보건 당국, 학교 당국 및 서울대학교 생명윤리심의위원회가 실태 조사를 하는 경우에는 비밀로 유지되는 나의 개인 신상 정보를 직접적으로 열람하는 것에 동의합니다.
7. 나는 언제라도 이 연구의 참여를 철회할 수 있고 이러한 결정이 나에게 어떠한 해도 되지 않을 것이라는 것을 압니다.

연구참여자 성명	서명	날짜(년/월/일)
법정대리인 성명(연구참여자와의 관계)	서명	날짜(년/월/일)
동의서 받은 연구원 성명	서명	날짜(년/월/일)
연구책임자 성명	서명	날짜(년/월/일)

## 동 의 서 (심층 면담)

1. 나는 이 설명서를 읽었으며 담당 연구원과 이에 대하여 의논하였습니다.
2. 나는 위험과 이득에 관하여 들었으며 나의 질문에 만족할 만한 답변을 얻었습니다.
3. 나는 이 연구에 참여하는 것에 대하여 자발적으로 동의합니다.
4. 나는 심층면담 내용이 녹음되는 것에 동의합니다.
5. 나는 이 연구에서 얻어진 나에 대한 정보를 현행 법률과 생명윤리심의위원회 규정이 허용하는 범위 내에서 연구자가 수집하고 처리하는 데 동의합니다.
6. 나는 이 연구에서 심층면담을 진행하는 것에 동의합니다.
7. 나는 담당 연구자나 위임 받은 대리인이 연구를 진행하거나 결과 관리를 하는 경우와 보건 당국, 학교 당국 및 서울대학교 생명윤리심의위원회가 실태 조사를 하는 경우에는 비밀로 유지되는 나의 개인 신상 정보를 직접적으로 열람하는 것에 동의합니다.
8. 나는 언제라도 이 연구의 참여를 철회할 수 있고 이러한 결정이 나에게 어떠한 해도 되지 않을 것이라는 것을 압니다.

연구참여자 성명	서명	날짜(년/월/일)
법정대리인 성명(연구참여자와의 관계)	서명	날짜(년/월/일)
동의서 받은 연구원 성명	서명	날짜(년/월/일)
연구책임자 성명	서명	날짜(년/월/일)

▶ 어머니 또는 아버지가 계시지 않을 경우 함께 살고 있는 여성보호자 또는 남성보호자를 대상으로 답변합니다. 여성보호자와 남성보호자는 집에서 함께 살고 있는 여자 어른(할머니, 큰어머니, 고모, 이모 등) 또는 남자 어른(할아버지, 큰아버지, 삼촌, 외삼촌 등)을 의미합니다.

※ 학생이 학교 수업 외 시간에 하는 말하기·듣기에 대한 질문이에요.

### 1. 평소 하루 동안 다음의 대화를 얼마나 하나요?

1) 하루 동안 어머니와 하는 대화	주중	시간			분
	주말				
2) 하루 동안 아버지와 하는 대화	주중	시간			분
	주말	시간			분
3) 수업 시간이 아닐 때 친구와 하는 대화	주중	시간			분
	주말	시간			분
4) 수업 시간이 아닐 때 학교 선생님과 하는 대화	주중	시간			분
	주말	시간			분

- ▶ 주중에 대화한 시간을 계산할 때는 월요일부터 금요일까지 실제로 대화한 시간을 모두 더한 뒤 5로 나누어 답해주세요.
- ▶ 주말에 대화한 시간을 계산할 때는 토요일과 일요일에 실제로 대화한 시간을 모두 더한 뒤 2로 나누어 답해주세요.
- ▶ 대화 시간은 직접 만나지 않고 전화로 대화하는 시간도 포함합니다. (온라인 채팅으로 메시지를 주고받은 시간은 제외합니다)

### 2. 대화에 대한 다음 생각에 얼마나 동의 하나요?

	매우 그렇다	대체로 그렇다	보통이다	별로 그렇지 않다	전혀 그렇지 않다	대화하지 않는다
1) 나에게 친한 친구와 대화를 하는 것은 중요하다	→ ①	②	③	④	⑤	⑥
2) 나에게 친하지 않은 친구와 대화를 하는 것은 중요하다	→ ①	②	③	④	⑤	⑥
3) 나에게 어머니와 대화를 하는 것은 중요하다	→ ①	②	③	④	⑤	⑥
4) 나에게 아버지와 대화를 하는 것은 중요하다	→ ①	②	③	④	⑤	⑥
5) 나는 친한 친구와 대화를 하는 것이 즐겁다	→ ①	②	③	④	⑤	⑥
6) 나는 친하지 않은 친구와 대화를 하는 것이 즐겁다	→ ①	②	③	④	⑤	⑥
7) 나는 어머니와 대화를 하는 것이 즐겁다	→ ①	②	③	④	⑤	⑥
8) 나는 아버지와 대화를 하는 것이 즐겁다	→ ①	②	③	④	⑤	⑥
9) 나는 친한 친구와 대화를 잘할 수 있다	→ ①	②	③	④	⑤	⑥
10) 나는 친하지 않은 친구와 대화를 잘할 수 있다	→ ①	②	③	④	⑤	⑥
11) 나는 어머니와 대화를 잘할 수 있다	→ ①	②	③	④	⑤	⑥
12) 나는 아버지와 대화를 잘할 수 있다	→ ①	②	③	④	⑤	⑥

3. 평소 다음의 대화에서 말하거나 듣는 정도가 어떠한가요?

주로 말하는 편이다	대체로 말을 더 많이 한다	말하고 듣는 정도가 비슷하다	대체로 듣기를 더 많이 한다	주로 듣는 편이다	대화하지 않는다
------------	----------------	-----------------	-----------------	-----------	----------

1) 어머니와 대화할 때	→ ①	②	③	④	⑤	⑥
2) 아버지와 대화할 때	→ ①	②	③	④	⑤	⑥
3) 친한 친구와 대화할 때	→ ①	②	③	④	⑤	⑥
4) 친하지 않은 친구와 대화할 때	→ ①	②	③	④	⑤	⑥
5) 수업이 아닌 시간에 학교 선생님과 대화할 때	→ ①	②	③	④	⑤	⑥

4. 어머니와 대화를 할 때는 다음 중 어떤 내용에 대해 가장 많이 대화를 나누나요?

- ① 주변 사람들에 대한 생각과 감정 (친구, 가족, 이성, 선생님 등)
- ② 사회적인 문제 (정치, 경제, 교육, 복지 등)
- ③ 취향과 관심사 (게임, 음악, 연예인, 음식, 옷, 외모, 운동 등)
- ④ 공부와 학업 (수업, 성적, 숙제, 진학 등)
- ⑤ 기타 ( )

5. 아버지와 대화를 할 때는 다음 중 어떤 내용에 대해 가장 많이 대화를 나누나요?

- ① 주변 사람들에 대한 생각과 감정 (친구, 가족, 이성, 선생님 등)
- ② 사회적인 문제 (정치, 경제, 교육, 복지 등)
- ③ 취향과 관심사 (게임, 음악, 연예인, 음식, 옷, 외모, 운동 등)
- ④ 공부와 학업 (수업, 성적, 숙제, 진학 등)
- ⑤ 기타 ( )

6. 친구와 대화를 할 때는 다음 중 어떤 내용에 대해 가장 많이 대화를 나누나요?

- ① 주변 사람들에 대한 생각과 감정 (친구, 가족, 이성, 선생님 등)
- ② 사회적인 문제 (정치, 경제, 교육, 복지, 사회 이슈 등)
- ③ 취향과 관심사 (게임, 음악, 연예인, 음식, 옷, 외모, 운동 등)
- ④ 공부와 학업 (수업, 성적, 숙제, 진학 등)
- ⑤ 기타 ( )

7. 걱정거리나 고민에 대해 주로 누구와 대화하나요?

- ① 친구                      ② 어머니                      ③ 아버지                      ④ 형제자매  
 ⑤ 선생님                      ⑥ 기타 ( )                      ⑦ 누구와도 이야기하지 않는다

※ 학생의 학교 수업에서의 말하기·듣기에 대한 질문이에요.

8. 수업 중 질문하기와 발표하기에 대한 다음 내용에 얼마나 동의하나요?

1) 나는 수업 시간에 질문하는 것이 중요하다고 생각한다	→ ①	②	③	④	⑤
2) 나는 수업 시간에 질문하는 것이 즐겁다	→ ①	②	③	④	⑤
3) 나는 수업 시간에 질문을 잘할 수 있다	→ ①	②	③	④	⑤
4) 나는 수업 시간에 발표하는 것이 중요하다고 생각한다	→ ①	②	③	④	⑤
5) 나는 수업 시간에 발표하는 것이 즐겁다	→ ①	②	③	④	⑤
6) 나는 수업 시간에 발표를 잘할 수 있다	→ ①	②	③	④	⑤

매우 그렇다	대체로 그렇다	보통이다	별로 그렇지 않다	전혀 그렇지 않다
--------	---------	------	-----------	-----------

9. 평소 수업 중 선생님께 질문을 어느 정도로 하나요?

전혀 하지 않는다	한 학기에 몇 번	한 달에 몇 번	일주일에 몇 번	하루에 몇 번
-----------	-----------	----------	----------	---------

①	②	③	④	⑤
①, ②, ③ 중 선택 시 10번으로 가세요			④, ⑤ 중 선택 시 11번으로 가세요	

10. 수업 중 선생님께 질문을 하지 않는 이유에 대한 다음의 내용에 얼마나 동의하나요?

1) 수업 내용이 어려워서	→ ①	②	③	④	⑤
2) 창피를 당할까봐	→ ①	②	③	④	⑤
3) 선생님께서 기회를 주지 않으셔서	→ ①	②	③	④	⑤
4) 다른 아이들이 안하니까	→ ①	②	③	④	⑤
5) 사람들 앞에서 말하는 것을 원래 싫어해서	→ ①	②	③	④	⑤

매우 그렇다	대체로 그렇다	보통이다	별로 그렇지 않다	전혀 그렇지 않다
--------	---------	------	-----------	-----------

11. 수업 중에 선생님께 질문을 하는 이유에 대한 다음의 내용에 얼마나 동의하나요?

1) 수업 내용을 더 잘 이해하기 위해	→ ①	②	③	④	⑤
2) 궁금한 것을 못 참는 성격이어서	→ ①	②	③	④	⑤
3) 선생님이나 부모님께서 질문하라고 말씀하셔서	→ ①	②	③	④	⑤
4) 다른 아이들이 하니까	→ ①	②	③	④	⑤
5) 사람들 앞에서 말하는 것을 원래 좋아해서	→ ①	②	③	④	⑤

매우 그렇다	대체로 그렇다	보통이다	별로 그렇지 않다	전혀 그렇지 않다
--------	---------	------	-----------	-----------

12. 수업 중 발표를 해야 하는 상황에서 어떻게 하나요?

- ① 내가 먼저 하겠다고 한다
- ② 하고 싶지만 선생님이나 친구들이 나에게 하라고 할 때까지 기다린다
- ③ 하기 싫지만 선생님이나 친구들이 나에게 발표하라고 하면 한다
- ④ 선생님이나 친구들이 하라고 해도 하지 않는다

①, ② 선택 시 13번으로 가세요  
 ③, ④ 중 선택 시 14번으로 가세요

13. 발표를 하려는 이유에 대한 다음의 내용에 얼마나 동의하나요?

	매우 그렇다	대체로 그렇다	보통이다	별로 그렇지 않다	전혀 그렇지 않다
1) 수업 내용을 더 잘 이해하기 위해	→ ①	②	③	④	⑤
2) 내 생각과 의견을 말하고 싶어서	→ ①	②	③	④	⑤
3) 선생님이나 부모님께서 발표하라고 말씀하셔서	→ ①	②	③	④	⑤
4) 다른 아이들이 하니까	→ ①	②	③	④	⑤
5) 사람들 앞에서 말하는 것을 원래 좋아해서	→ ①	②	③	④	⑤

14. 발표를 하고 싶지 않은 이유에 대한 다음의 내용에 대해 얼마나 동의하나요?

	매우 그렇다	대체로 그렇다	보통이다	별로 그렇지 않다	전혀 그렇지 않다
1) 발표해야 할 내용이 어려워	→ ①	②	③	④	⑤
2) 선생님이 준비할 시간을 주지 않아서	→ ①	②	③	④	⑤
3) 부모님이 사람들 앞에 나서지 말라고 하셔서	→ ①	②	③	④	⑤
4) 다른 아이들이 안 하니까	→ ①	②	③	④	⑤
5) 창피를 당할까봐	→ ①	②	③	④	⑤
6) 발표에 대한 나쁜 기억이 있어서	→ ①	②	③	④	⑤
7) 사람들 앞에서 말하는 것을 원래 싫어해서	→ ①	②	③	④	⑤

※ 학생의 채팅에 대한 질문이에요.

▶ 채팅은 메신저 프로그램(카카오톡, 마이피플, 라인 등)이나 온라인 게임 시 대화창에서 글을 주고 받으며 하는 대화를 뜻합니다.  
 ▶ 채팅을 전혀 하지 않는 경우 15-19번에 응답하지 말고, 20번부터 응답해 주세요.

15. 평소 하루 동안 채팅을 얼마나 하나요?

1) 친구와 둘이서 하는 채팅 (게임 상황 제외)	주중	시간	분
	주말		
2) 친구들과 여럿이 하는 채팅 (게임 상황 제외)	주중	시간	분
	주말		
3) 게임을 하면서 하는 채팅	주중	시간	분
	주말		

▶ 주중에 채팅한 시간을 계산할 때는 월요일부터 금요일까지 실제로 채팅한 시간을 모두 더한 뒤 5로 나누어 답해주세요.  
 ▶ 주말에 채팅한 시간을 계산할 때는 토요일과 일요일에 실제로 대화한 채팅을 모두 더한 뒤 2로 나누어 답해주세요.  
 ▶ 게임이란 컴퓨터, 스마트폰, 스마트 기기로 하는 모든 게임을 의미합니다.

16. 채팅에 대한 다음 생각에 얼마나 동의하나요?

	매우 그렇다	대체로 그렇다	보통이다	별로 그렇지 않다	전혀 그렇지 않다
1) 나에게 친한 친구와 둘이서 채팅을 하는 것은 중요하다	→ ①	②	③	④	⑤
2) 나에게 아이들과 여럿이 채팅을 하는 것은 중요하다	→ ①	②	③	④	⑤
3) 나는 친한 친구와 둘이서 채팅을 하는 것이 즐겁다	→ ①	②	③	④	⑤
4) 나는 아이들과 여럿이 채팅을 하는 것이 즐겁다	→ ①	②	③	④	⑤
5) 나는 친한 친구와 둘이서 채팅을 잘할 수 있다	→ ①	②	③	④	⑤
6) 나는 아이들과 여럿이 하는 채팅을 잘할 수 있다	→ ①	②	③	④	⑤

17. 채팅에서 말하거나 듣는 정도가 어떠한가요?

	주로 말하는 편이다	대체로 말을 더 많이 한다	말하고 듣는 정도가 비슷하다	대체로 듣기를 더 많이 한다	주로 듣는 편이다
1) 친한 친구와 온라인 채팅을 할 때	→ ①	②	③	④	⑤
2) 아이들과 여럿이 채팅을 할 때	→ ①	②	③	④	⑤

▶ 채팅에서 말하거나 듣는 정도는 대화창에서 메시지를 쓰거나 읽는 정도를 뜻합니다.

18. 친한 친구와 둘이서 채팅을 할 때 다음 중 어떤 내용에 대해 가장 많이 대화를 나누나요?

- ① 주변 사람들에 대한 생각과 감정 (친구, 가족, 이성, 선생님 등)
- ② 사회적인 문제 (정치, 경제, 교육, 복지, 사회의 이슈 등)
- ③ 취향과 관심사 (게임, 음악, 연예인, 음식, 옷, 외모, 운동 등)
- ④ 공부와 학업 (수업, 성적, 숙제, 진학 등)
- ⑤ 기타 ( )

19. 친구들과 여럿이 채팅을 할 때 다음 중 어떤 내용에 대해 가장 많이 대화를 나누나요?

- ① 주변 사람들에 대한 생각과 감정 (친구, 가족, 이성, 선생님 등)
- ② 사회적인 문제 (정치, 경제, 교육, 복지, 사회의 이슈 등)
- ③ 취향과 관심사 (게임, 음악, 연예인, 음식, 옷, 외모, 운동 등)
- ④ 공부와 학업 (수업, 성적, 숙제, 진학 등)
- ⑤ 기타 ( )





※ 학생 자신에 대한 생각을 묻는 질문이에요.

28. 다음의 생각에 어느 정도 동의하는가?

	매우 그렇다	그런 편이다	그렇지 않은 편이다	별로 그렇지 않다
1) 나는 내가 좋은 사람이라고 생각한다	→ ①	②	③	④
2) 나는 나에게 대해 대체로 만족한다	→ ①	②	③	④
3) 나는 대부분의 다른 사람들과 잘 어울릴 수 있다	→ ①	②	③	④

29. 다음과 같은 상황이 일어났을 때, 어떻게 할 것인가?

	그렇게 하지 않을 것이다	가끔 그렇게 할 것이다	자주 그렇게 할 것이다	매우 자주 그렇게 할 것이다
1) 나는 주말에 가장 친한 친구들과 놀이 공원에 갔다. 평소 좋아하는 놀이기구를 타기 위해 친구들과 줄을 서 있었다. 그런데 친구들이 마음이 바뀌어서 다른 것을 타러 같이 가자고 말한다. 이럴 때 친구들과 함께 다른 것을 타러 가겠습니까? (두 놀이 기구 모두 기다려야 하는 시간은 비슷합니다.)	→ ①	②	③	④
2) 나의 친한 친구들이 한 아이에게 욕을 했다. 그 말은 내가 듣기에 썩 내키지 않았다. 그런데 친구들은 나에게도 욕을 하라고 한다. 이럴 때 친구들과 함께 욕을 하겠습니까?	→ ①	②	③	④
3) 나는 특별한 무언가를 만들려고 한다. 그래서 마침 그것을 만들기 시작했다. 그때 친한 친구들이 와서 함께 다른 것을 하자고 요청한다. 이럴 때 친구들과 함께 다른 것을 하겠습니까?	→ ①	②	③	④
4) 가장 친한 친구 몇 명과 놀이를 하고 있다. 평소에 친구들이 싫어하는 아이가 와서 같이 놀자고 한다. 친구들은 그 아이를 무시한다. 나는 자꾸 부탁하는 그 아이가 신경이 쓰인다. 이럴 때 친구들과 함께 그 아이를 무시하겠습니까?	→ ①	②	③	④

※ 학교 선생님들과 친한 친구들에 대해 묻는 질문이에요.

30. 학생이 다니는 학교의 선생님들에 대한 다음의 내용에 얼마나 동의하나요?

	매우 그렇다	대체로 그렇다	보통이다	별로 그렇지 않다	전혀 그렇지 않다
1) 선생님들은 학생들이 말하거나 듣는 태도에 관심이 있다	→ ①	②	③	④	⑤
2) 선생님들은 말을 잘하고 잘 듣는 것에 대해 말해주신다	→ ①	②	③	④	⑤
3) 선생님들은 학생들에게 욕이나 비속어를 쓰지 말라고 하신다	→ ①	②	③	④	⑤

31. 친한 친구에 대한 다음의 내용에 얼마나 동의하나요?

	매우 그렇다	대체로 그렇다	보통이다	별로 그렇지 않다	전혀 그렇지 않다
1) 나와 친한 친구들은 말하거나 듣는 태도에 관심이 있다	→ ①	②	③	④	⑤
2) 나와 친한 친구들은 말을 잘하고 잘 듣는 것에 대해 이야기한다	→ ①	②	③	④	⑤
3) 나와 친한 친구들은 욕이나 비속어를 쓰지 말라고 한다	→ ①	②	③	④	⑤
4) 나와 친한 친구들은 욕이나 비속어를 쓴다	→ ①	②	③	④	⑤

※ 어머니(여성보호자)에 대해 묻는 질문이에요.

▶ 어머니(여성보호자)가 계시지 않을 경우 32-34에 응답하지 말고, 35년부터 응답해 주세요.

32. 어머니(여성보호자)와의 대화에 대한 다음의 내용에 얼마나 동의하나요?

	매우 그렇다	대체로 그렇다	보통이다	별로 그렇지 않다	전혀 그렇지 않다
1) 내게 고민거리가 생기면 어려워하지 않고 어머니와 의논할 수 있다	→ ①	②	③	④	⑤
2) 나는 주저하거나 망설이지 않고 어머니께 나의 생각을 말하는 편이다	→ ①	②	③	④	⑤
3) 어머니는 나의 이야기를 잘 들어주시는 편이다	→ ①	②	③	④	⑤
4) 내가 무엇을 물어보면 어머니는 솔직하게 대답해주시는 편이다	→ ①	②	③	④	⑤

33. 어머니(여성보호자)에 대한 다음의 내용에 얼마나 동의하나요?

	매우 그렇다	대체로 그렇다	보통이다	별로 그렇지 않다	전혀 그렇지 않다
1) 어머니는 내가 말하거나 듣는 태도에 관심이 있다	→ ①	②	③	④	⑤
2) 어머니는 말을 잘하고 잘 듣는 것에 대해 말해주신다	→ ①	②	③	④	⑤
3) 어머니는 나에게 욕이나 비속어를 쓰지 말라고 하신다	→ ①	②	③	④	⑤
4) 어머니는 욕이나 비속어를 쓰신다	→ ①	②	③	④	⑤

34. 어머니는 어디까지 교육을 받으셨나요?

초등학교 졸업 ①	중학교 졸업 ②	고등학교 졸업 ③	대학교 졸업 ④	대학원 졸업 ⑤	모른다 ⑥
--------------	-------------	--------------	-------------	-------------	----------

※ 아버지(남성보호자)에 대해 묻는 질문이에요.

▶ 아버지(남성보호자)가 계시지 않을 경우 35-37에 응답하지 말고, 설문을 마치면 됩니다.

35. 아버지(남성보호자)와의 대화에 대한 다음의 내용에 얼마나 동의하나요?

- |   |   |   |   |   |   |   |
|---|---|---|---|---|---|---|
| 1) 내게 고민거리가 생기면 어려워하지 않고 아버지와 의논할 수 있다  | → | ① | ② | ③ | ④ | ⑤ |
| 2) 나는 주저하거나 망설이지 않고 아버지께 나의 생각을 말하는 편이다 | → | ① | ② | ③ | ④ | ⑤ |
| 3) 아버지는 나의 이야기를 잘 들어주시는 편이다             | → | ① | ② | ③ | ④ | ⑤ |
| 4) 내가 무엇을 물어보면 아버지는 솔직하게 대답해주시는 편이다     | → | ① | ② | ③ | ④ | ⑤ |

매우 그렇다	대체로 그렇다	보통 이다	별로 그렇지 않다	전혀 그렇지 않다
--------	---------	-------	-----------	-----------

36. 아버지(남성보호자)에 대한 다음의 내용에 얼마나 동의하나요?

- |                                 |   |   |   |   |   |   |
|---------------------------------|---|---|---|---|---|---|
| 1) 아버지는 내가 말하거나 듣는 태도에 관심이 있다   | → | ① | ② | ③ | ④ | ⑤ |
| 2) 아버지는 말을 잘하고 잘 듣는 것에 대해 말해주신다 | → | ① | ② | ③ | ④ | ⑤ |
| 3) 아버지는 나에게 욕이나 비속어를 쓰지 말라고 하신다 | → | ① | ② | ③ | ④ | ⑤ |
| 4) 아버지는 욕이나 비속어를 쓰신다            | → | ① | ② | ③ | ④ | ⑤ |

매우 그렇다	대체로 그렇다	보통이다	별로 그렇지 않다	전혀 그렇지 않다
--------	---------	------	-----------	-----------

37. 아버지는 어디까지 교육을 받으셨나요?

초등학교 졸업 ①	중학교 졸업 ②	고등학교 졸업 ③	대학교 졸업 ④	대학원 졸업 ⑤	모른다 ⑥
--------------	-------------	--------------	-------------	-------------	----------

연구 책임자: 민병곤(서울대학교 국어교육과 교수)

공동 연구원: 박현정(서울대학교 교육학과 교수)

정혜승(경인교육대학교 국어교육과 교수)

정현선(경인교육대학교 국어교육과 교수)

김정자(경인교육대학교 국어교육과 교수)

보조 연구원: 권은선(서울대학교 국어교육과 박사 과정)

이종원(서울대학교 국어교육과 박사 과정)

보 조 원: 최나은(서울대학교 국어교육과 석사 과정)

검토 및 자문: 구현정(상명대학교 국어교육과 교수)

나은영(서강대학교 신문방송학과 교수)

박재현(상명대학교 국어교육과 교수)

옥현진(이화여자대학교 국어교육과 교수)

배상률(한국청소년정책연구원 부연구위원)

이민형(서일중학교 교사)

이민수(삼정중학교 교사)

담당 연구원: 김형배(국립국어원 학예연구사)

발행인 송철의

발행처 국립국어원

서울특별시 강서구 금남화로 154

전화 02-2669-9775, 전송 02-2669-9727

발행일 2015년 11월 30일

끝까지 성의 있게 응답해주어서 감사합니다