

교수자 커뮤니케이션 행동의 차별적 효과에 대한 연구: 학습자의 성격요인과 커뮤니케이션 특성에 따른 집단간 차이

안호림
인천대학교 교양학부 교수

Effects of Teacher's Communicative Behaviors on Instructor and Class Evaluations: by Student Personality Traits and Communication Characteristics

Horim Ahn
Professor, School of Liberal Arts, Incheon University

요약 지금까지 교육커뮤니케이션 연구는 주로 교수자에 초점을 두어왔다. 학습효과의 극대화를 위해서는 교수자 뿐 아니라 학습자의 특성에 대한 고려도 필요하다. 이 연구는 학생들을 성격요인과 커뮤니케이션 특성에 따라 각기 상이한 특징을 갖는 유형으로 구분하고, 각 유형에 따라 교수자의 특성이 교수자 평가 및 수업 평가에 미치는 차별적 영향에 대해 탐색하였다. 연구문제를 답하기 위해 대학생들을 상대로 설문조사를 실시하였으며, 수집된 자료는 군집분석과 회귀분석을 통해 분석되었다. 군집분석 결과 학생들의 성격요인중 개방성을 제외한 4개요인과 커뮤니케이션 특성을 기준으로 2개의 집단으로 구분되었다. 집단은 각각 안정-과묵형, 불안-다변형으로 명명하였다. 유형별로 교수자의 특징이 미치는 영향의 차이를 알아보기 위한 회귀분석 결과, 집단별 회귀분석에서 독립변인의 효과가 상이하게 나타나는 것을 확인하였다. 논문의 분석 결과는 학생의 성격 요인과 커뮤니케이션 특성 요인에 따라 유형 구분이 가능하며, 각 유형별로 상이한 소통방식과 강의전략이 필요함을 시사한다. 논문은 교육자 중심의 교육커뮤니케이션 연구에 새로운 방향과 접근방식을 제시하였다는 의의를 갖는다.

주제어 : 성격 5요인, 소통 불안, 다변, 커뮤니케이션 스타일, 교수자의 권위, 교수자의 관심

Abstract Communication education research has focused on the effects of instructor characteristics on learning. It is necessary to consider student characteristics as well to develop an effective teaching strategy. The current study tries to classify students into multiple distinct groups depending on their personality traits and communication characteristics and investigates differences in effects of teacher characteristics between those groups. A survey on university students was conducted to collect data. A cluster analysis was carried out to identify distinct sub-groups of respondents by their personality traits and communication characteristics. The analysis yielded two distinct groups. The two groups were named 'stable-reticent group', and 'neurotic-talkative group' respectively. Series of multiple regression were carried out in order to investigate differences in the effects of instructor characteristics. The analyses found different patterns of effects between the two sub-groups. The findings suggest that it is necessary to adopt different communication styles and teaching strategies depending on student types.

Key Words : big-five personality traits, communication apprehension, talkativeness, communication style, teacher authority, teacher concern

*이 논문은 2019년 대한민국 교육부와 한국연구재단의 지원을 받아 수행된 연구임. NRF-2019S1A5B5A07086189). This work was supported by the Ministry of Education of the Republic of Korea and the National Research Foundation of Korea. (NRF-2019S1A5B5A07086189).

*Corresponding Author : Horim Ahn(horimahn@naver.com)

Received November 27, 2020

Revised January 12, 2021

Accepted January 20, 2021

Published January 28, 2021

1. 서론

교육커뮤니케이션 연구는 교육 과정을 커뮤니케이션 과정으로서 이해하고 학습자와 교수자의 커뮤니케이션 특성과 행위가 교육 효과에 영향을 미치는 중요한 요인으로서 간주하였다. 지금까지의 교육 커뮤니케이션 연구는 주로 교수자 특성에 초점을 두어왔다. 이러한 경향은 해당 분야에서 가장 대표적인 연구 모형 중 하나인 교육 커뮤니케이션 일반 모형에서 잘 드러난다[1]. 교육 커뮤니케이션 일반 모형은 교수자의 기질, 교수자의 커뮤니케이션 행동, 학생의 인식, 교육 효과 등의 요인에 초점을 맞춘 교육자 중심 모델로서 학생과 교육 환경의 차이는 모형에 포함되지 않는다. 강의에서 교육자가 차지하는 중심적 위치를 고려할 때 이러한 경향은 이해 가능하다. 하지만, 교육 효과를 높이기 위해서 교육자의 특성, 역량, 행위 뿐 아니라 학습자의 특성에 대한 고려 또한 중요하다.

이 논문에서는 학습효과에 영향을 미치는 학습자 요인 중 성격에 주목한다. 동일한 수업을 수강한 학생들이라도 강의평가가 다르게 나타나는 것은 각 학생의 강의 경험이 지적능력, 학습 능력, 관심사, 성격, 효능감, 자존감 등의 다양한 요인에 의해 상이하기 때문이다. 학습 성과에서도 학습자의 능력과 관심사, 성격 등에 따라 차이가 난다. 선행연구에서는[2-5] 성격 요인이 학습방식, 학업성취도, 학습효과에 영향을 미치는 것으로 나타났다. 이 논문에서 학습자의 특성으로 고려하는 또 다른 요인은 커뮤니케이션 특성이다. 교육 과정이 일방적인 지식 전달 과정이 아니라 상호작용적 커뮤니케이션 과정이라는 점을 고려하면 학습자의 커뮤니케이션 특성이 교육 효과에 영향을 미칠 것이라고 짐작할 수 있다. 커뮤니케이션 과정은 메시지를 해독, 이해하는 과정이 필수적이므로 청자의 특성이 메시지를 이해하는 데 영향을 미치는 것은 당연하다. 교육 커뮤니케이션 연구의 대표적 모델 중 또 다른 하나인 교육 신념 모델은 교수자의 커뮤니케이션 행동, 학생의 커뮤니케이션 특성들이 학생의 교육 신념에 영향을 미치고, 교육 신념이 교육 효과에 영향을 미친다고 가정한다[1].

교육 효과를 높이기 위해서는 교육자가 강의 주제에 대한 충분한 지식을 갖추고, 효과적으로 메시지를 구성하는 것이 중요하다. 동시에 상호작용적인 교육 과정에서 청자의 특성을 고려하여 각 학습자에게 적합한 메시지 전달 방법을 구사하는 미시적인 접근 또한 중요하다. 나아가 점차 강의의 큰 비중을 차지하는 발표, 토론, 실습 등의 활동에서 학습자의 커뮤니케이션 능력은 교육 효과

에 영향을 미칠 수밖에 없다. 또한, 학생 개개인의 특성을 고려한 맞춤형 교육의 필요성이 점차 증대되는 현실을 고려할 때, 학생들의 커뮤니케이션 특성과 성격요인과 같은 학습자의 특성 또한 교육커뮤니케이션 연구에서 비중 있게 다룰 필요가 있다.

이 연구는 이러한 문제의식하에 학생들의 내재적 특성인 성격 변인과 커뮤니케이션 특성에 초점을 두고자 한다. 보다 구체적으로 본 논문은 학생의 성격요인과 커뮤니케이션 특성에 따라 집단을 구분하고, 집단 간 어떠한 차이가 있으며, 교수자의 특성이 갖는 효과가 집단별로 어떠한 차이를 보이는가 탐색해보고자 한다. 이러한 분석을 통해 각기 다른 학생들의 유형에 적합한 소통, 강의 방식을 찾아내는 것이 가능할 것이다.

이 연구는 다음과 같은 연구문제를 설정하였다.

연구문제 1) 성격요인과 커뮤니케이션 특성에 따라 학생들을 집단으로 구분하는 것이 가능한가?

연구문제 1-1) 성격요인과 커뮤니케이션 특성에 따라 구분된 집단은 어떠한 특성 차이를 보이는가?

연구문제 2) 교수자의 특성이 교수자 및 수업에 대한 평가에 미치는 영향은 성격요인과 커뮤니케이션 특성에 따라 구분된 학생집단별로 어떻게 다르게 나타나는가?

2. 이론적 검토

2.1 학생의 성격 요인과 커뮤니케이션 특성

교육 효과에 영향을 미치는 변인은 다양하다. 학업성취 선행요인에 관한 연구들에 따르면 지능, 성격, 건강, 자존감 등의 개인적 요인, 가구소득, 부모의 사회경제적 지위 등의 가족요인, 또래 관계, 교사와의 관계, 학급 분위기 등의 학교요인, 환경적 요인 등의 다양한 변인들이 영향을 미친다[6]. 이 논문에서는 이 중 교수자의 커뮤니케이션 특성과 학습자의 성격 요인과 커뮤니케이션 특성에 주목하고자 한다.

Bloom(1976; 이영주·채유정, 2013에서 재인용)은 학습자 요인이 학업성취에 영향을 미치는 가장 중요한 변인이라고 주장했다[6]. 성격 요인은 학업 성취에 영향을 미치는 것으로 고려될 수 있는 학습자 개인 요인 중 하나이다. Allport(1937)는 성격을 “정신신체적 체계의 역동적 집합체로서, 개인이 환경에 적응하는 특유한 성향을

결정하는 것"이라고 규정한다[7]. 성격 특성을 구성하는 하위 차원을 규명하고자 하는 일련의 노력은 McCrae와 Costa의 5요인 모델(Big Five Model)로 귀결되었다[8]. McCrae와 Costa의 모델은 성격요인 이론 중 가장 포괄적이고 성공적인 것으로 평가받았으며 정교화 과정을 거쳐 현재 가장 대중적인 모델의 하나로 자리잡았다[9]. 이들의 모델에서 성격 특성은 외향성(extroversion), 친화성(agreeableness), 성실성(conscientiousness), 신경증(neuroticism), 개방성(openness)의 하위 차원으로 구성되어 있다. 학업 성취도와 가장 밀접한 관계가 있는 성격 5요인은 성실성이며[6], 개방성 요인은 확산적, 비판적 사고를 강조하는 학습전략과 관련이 있다[8]. 반면 높은 신경증은 학업 성취도를 낮추는 경향이 있다[11]. 이러한 경향은 유태용과 민병모(2001)의 성격 요인과 학업 수행과 관련한 국내 연구에 대한 메타 분석에서도 확인된 바 있다[12]. 이영주와 채유정(2013)은 학습능력과 성격요인이 학업성취도에 미치는 영향에 대한 분석을 통해 인지능력의 실행력과 성격요인 중 외향성이 과학영재들의 학업성취도에 영향을 주는 것으로 확인한 바 있다[6].

교육 커뮤니케이션 연구는 교수자와 학습자의 커뮤니케이션 특성과 교육 효과와의 관계에 주목해왔다. 이 논문에서 학생의 커뮤니케이션 특성 변인으로 검토하고 있는 소통 불안(communication apprehension)¹⁾과 다변(talkativeness)은 학생이 교수자-학습 상황에서 피동적 존재라는 상황적 특성에서 기인하는 변인이다. Cheseboro(2003)에 따르면 학생은 수업 중 전달받는 모든 정보를 이해할 수 있을지에 대한 걱정으로 불안을 경험하게 된다고 한다[13]. McCroskey, Heisel과 Richmond(2001)는 다변을 불안이 외부로 표출되는 하나의 형태라고 정의한다[14].

교육커뮤니케이션 연구에서 초기부터 소통불안에 주목해 왔다. 소통 불안은 커뮤니케이션하는 것에 대한 학생의 근심 정도와 관련 있다. Richmond와 McCroskey(1998)는 소통불안을 실제의 커뮤니케이션 행위 또는 예측되는 커뮤니케이션 행위에 대한 두려움, 개인적 수준으로 정의하고 있다[15]. 소통불안은 학습의 본질적 3가지 요소인 커뮤니케이션 능숙도(지식), 커뮤니케이션 기술, 긍정적 영향에 부정적인 영향을 미치며 교육 효과를 저해한다[16]. 소통불안이 높은 학생은 학위 취득에 더 오랜 시간이 걸리며[17], 학교에 대해 부정적 태도를 가지게 되고,

수업에서 나쁜 태도를 갖게 되는 경향이 있다[18]. 반대로 소통 불안이 낮은 학생은 긍정적인 교육 효과를 낸다[15]. 소통 불안은 종종 상호작용하고자 하는 인간의 의지에 영향을 미치기 때문에 학생의 소통불안이 높을수록 교실에서 친구 및 교수자와의 대화를 적게 하는 경향이 있다[19]. 소통 불안이 높은 학생은 말수가 적은 탓에 교수자와 동료 학생들로부터 무능하거나 우둔한 학생으로 오해받기 쉽다[20].

다변은 강박적으로 의사소통을 하거나 과도하게 의사소통을 많이 하는 경향을 지칭한다. McCroskey와 Richmond(1993)는 비록 본인이 지나치게 많이 커뮤니케이션하고 있음을 인식하고 있지만, 부정적 결과가 예상되더라도 이야기하는 것을 멈출 수 없는 경향이라고 정의한다[21]. 다변가들은 자기주장과 소통 의지가 강하며, 더 외향적인 경향이 있고[14], 다변적 성향이 있는 학생은 학습을 잘하지 못하는 경향이 있다[22].

성격요인은 종종 다른 변인과 결합되어 연구대상을 각기 다른 유형으로 구분하고 이들의 특성을 탐구하는 연구에 활용된다. 송지윤과 이정운(2014)은 성격 요인과 성취목표지향성을 기준으로, 대학생들을 각기 다른 특성을 가진 집단으로 구분하고 각 집단 간 진로준비행동에서의 차이를 살펴보았다[23]. 이들은 군집분석을 통해 연구대상이 '회피-내적경직형', '성취-자기주도형', '회피-내적혼돈형', '성취-안정추구형'의 4가지 유형으로 구분이 가능하며, 각 집단은 진로준비행동에서 유의미한 차이가 있음을 발견하였다. 사회불안장애를 겪고 있는 이들의 성격 5요인을 이용하여 유형 분석을 시도한 한 연구에서는 사회불안장애를 앓고 있는 개인들 간에도 상당한 성격 차이가 있음을 밝혀내었다[24].

이 논문에서는 학습자의 성격요인과 커뮤니케이션 특성을 기준으로 이들을 유형화하고자 시도할 것이다. 나아가 이러한 분류를 기반으로 각기 유형 차이는 무엇인지 탐색해볼 것이다.

2.2 교수자의 특성

현 연구에서는 교수자의 커뮤니케이션 스타일, 교수자의 권위, 교수자의 커뮤니케이션 관심을 교수자와 수업에 대한 평가에 영향을 미치는 교수자의 특성 요인으로 고려하였다. 위 변인들은 기존 교육커뮤니케이션 연구에서 교육 효과와 밀접한 관계를 갖는 것으로 입증된 변인들이다[1, 25-29].

교육커뮤니케이션 일반 모델은 교수자의 커뮤니케이션 스타일 변인으로서 자기주장, 타인배려, 비언어적 즉

1) 불안, 불안감, 커뮤니케이션 불안으로도 번역된다.

시성을 포함하고 있다[1]. 자기주장(assertiveness)은 타인의 권리와 타협하기보다는 자기의 권리를 주장하는 방식으로 자기 자신을 표현하는 능력이다. 타인 배려(responsiveness)는 타인을 배려하는 타인중심적인 커뮤니케이션 행위상의 특징이다. 비언어적 즉시성(nonverbal immediacy)은 강의 중 커뮤니케이션 상황에서 미소, 제스처, 적당한 터치, 교수자가 강의실을 돌아다니는 행위, 다양한 목소리 등을 사용하는 등의 커뮤니케이션 행위상 특징을 지칭한다.

교수자의 권위는 학생이 인지하는 교수자의 커뮤니케이션 특성 중 하나로서 보상적, 강압적, 합법적, 준거적, 전문적 권위로 나누어진다[22]. 교수자의 권위에 대한 인식은 인지적인, 정서적인 효과에 영향을 미치며(25, 26, 29), 교수자의 신뢰성[30], 교수자에 대한 평가[29] 등과 유의미한 관계가 있는 것으로 보고되었다.

커뮤니케이션 관심은 교수자의 커뮤니케이션 특성으로 학생과 언어적·비언어적으로 표현하는 행위를 대변한다[31]. 교수자의 커뮤니케이션 관심에는 자아관심(self concern), 과업관심(task concern), 영향관심(impact concern) 등이 있다. 자아관심은 교수자로서 어떻게 인지되는지에 대한 관심이며, 과업관심은 수업준비 등 교육과 관련된 직무에 관한 관심이고, 영향관심은 학생의 학습과 관련 있다.

2.3 교수자와 수업에 대한 평가

교육 커뮤니케이션 연구에서는 커뮤니케이션 행위가 교육 효과에 미치는 영향을 측정하기 위해 인지적 차원의 학습효과와 함께 정서적 차원의 수업평가효과를 검토해왔다. 인지적 효과는 수업을 통해 습득하는 정보, 지식과 이해력의 증가, 지식의 활용 등을 포함한다. 이에 비해 정서적 효과는 수업 자체와 수업 내용에 대하여 느끼는 감정적 차원에서의 평가이다[20]. 교수의 친사회적인 커뮤니케이션 행위는 학생들의 교수자와 학교에 대한 평가를 높이는 경향이 있다[32]. 정서적 효과는 인지적 효과를 높이고 교수자와의 소통을 늘리는 결과를 낳는다[33, 34]. 학생들이 교수자와 친밀하게 느낄수록 인지적 효과와 정서적 효과 뿐 아니라 수업참여, 동료들과의 연대감의 정도도 높아지는 경향이 있다[35]. 즉, 학생과 교수자의 커뮤니케이션은 학습 효과를 높이는 결과를 낳는다. 국내 연구에서는 타인배려, 유연성 등의 교수자의 커뮤니케이션 스타일, 보상적 권위, 자아관심, 과업관심, 학생의 (소통)불안감, 질문과 수업외행위 등의 학생행위가 정서적 효과에

유의미한 영향을 미치는 것을 발견하였다[20, 36]. 이 논문에서는 교수자의 커뮤니케이션 특성들이 정서적 효과, 즉 학생들의 교수자와 수업에 대한 태도에 미치는 효과를 특히 학생들의 특성에 따라 구분된 집단별 차이에 초점을 두어 검증해 볼 것이다.

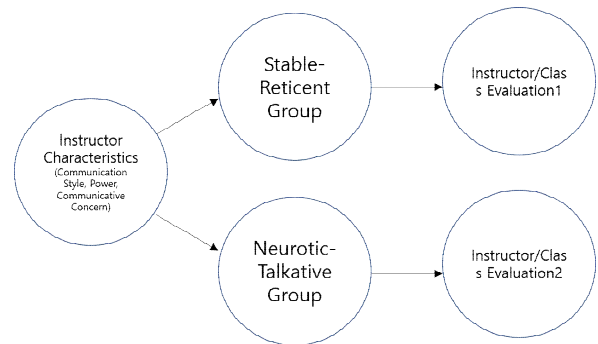


Fig. 1. Research Model

3. 연구방법

3.1 자료 수집

자료 수집을 위해 수도권 내 4년제 대학의 교양 수업 수강생들을 대상으로 2019년 10월 한 달에 걸쳐 설문 조사를 실시하였다. 총 275부의 설문지 중 불성실한 응답자 9명을 제외한 266명의 자료가 분석을 위해 사용되었다. 응답자 중 여학생은 114명(42.9%), 남학생은 152명(57.1%)이었다. 통계분석 과정에서 주요 변인에서 누락된 응답이 있는 사례들은 제외했기 때문에 실제 분석에 사용된 응답자의 수는 246명이다.

3.2 측정도구

3.2.1 성격5요인

성격 5요인은 Big Five Inventory를 한국적 상황에 맞게 부분적으로 수정한 BFI-K를 이용하였다[37]. 각 문항은 Likert 5점 척도로 측정되었다. 각 변인의 신뢰도는 크론바흐 알파를 통해 평가되었다. 외향성은 .665, 친화성은 .707, 성실성은 .741, 신경증은 .684, 개방성은 .802의 알파값을 가져 모두 적절한 수준 이상의 신뢰도를 보였다.

3.2.2 학습자의 커뮤니케이션 특성

학습자의 커뮤니케이션 특성 변인 중 소통불안은

McCroskey(1982)의 24개 항목을 사용했다[38]. 다변은 McCroskey와 Richmond(1993)가 개발한 10개 항목으로 이루어진 측정도구를 이용했다[21]. 두 변인 모두 Likert 5점 척도를 사용하여 측정되었다. 소통 불안은 .913, 다변은 .88의 높은 신뢰도 점수를 보였다.

3.2.3 교수자의 커뮤니케이션 스타일

교수자 변인 중 커뮤니케이션 특성인 자기주장과 타인 배려의 측정을 위해 Richmond와 McCroskey(1990)의 척도를 사용하였다[39]. 자기주장 척도는 '지배적이다', '경쟁적이다', '단호하다' 등의 10개 항목으로 구성되어 있었으며, 타인배려는 '동정심이 많다', '지배적이다', '따뜻하다' 등의 10개 항목을 통해 측정되었다. 두 변인 모두 Likert 5점 척도를 사용하였다. 자기주장은 .79, 타인배려는 .883의 크론바흐 알파값을 가져 적정 수준 이상의 신뢰도를 보였다. 교수자의 비언어적 즉시성은 Smythe와 Hess(2005)의 척도를 사용하였다[40]. 해당 척도는 '교수님은 강의 중 다양한 얼굴 표정을 지으며 표현한다', '교수님은 강의 중 제스처를 많이 취한다', '교수님은 강의 중 학생들을 향해 몸을 자주 돌린다', '교수님은 강의 중에 나에게 시선을 보낸다' 등 총 8개의 문항을 포함하고 있었다. 응답자들은 Likert 5점 척도에 동의 정도를 표시하였다. 비언어적 즉시성 척도의 신뢰도는 .874로 나타났다.

3.2.4 교수자 권위

교수자의 권위는 Schrodtt, Witt와 Turman(2007)이 개발한 교수자의 권위 사용 척도(Teacher Power Use Scale)를 이용하였다[41]. 척도는 강압적(coercive), 합법적(legitimacy), 준거적(referent), 전문적(expert), 보상적(reward) 권위 등 5개의 권위 유형을 포함하고 있으며, 각 유형은 6개의 문항으로 측정되어 총 30개의 문항으로 구성되어 있다. 교수자의 권위 또한 5점 척도로 측정되었다. 강압적 권위는 .883, 보상적 권위는 .84, 준거적 권위는 .854, 합법적 권위는 .822, 전문적 권위는 .894의 신뢰도를 보였다.

3.2.5 교수자 관심

교수자의 관심은 Staton-Spicer와 Bassett(1979)의 16개의 커뮤니케이션 관심 측정항목을 사용하여 '전혀 그렇지 않다', '그렇지 않다', '보통이다', '그렇다', '매우 그렇다'의 Likert척도로 측정되었다[42]. 커뮤니케이션

관심 척도는 세 개 차원(자아관심 5개 문항, 과업관심 6개 문항, 영향관심 5개 문항)을 포함하고 있었다. 측정 도구는 '교수님은 자신이 학과에서 아는 것이 많고 전문성이 뛰어나다는 것을 보여주려는 데 관심을 갖고 있다', '교수님은 적절한 단어, 목소리 톤, 제스처, 눈 맞춤을 사용해 교실에서 강의를 하려는 것에 관심을 갖고 있다', '교수님은 적절한 교수자-학습 시간을 제공하는 방법에 대해 관심을 갖고 있다', '교수님은 학생들이 강의에 적극적으로 참여하도록 이끄는 것에 관심을 갖고 있다', '교수님은 불안감 없이 자신의 충고를 드러내놓고 솔직하게 말하는 것에 관심을 갖고 있다' 등의 문항을 포함하고 있었다. 자아관심은 .73, 과업관심은 .826, 영향관심은 .859의 적절 수준 이상의 신뢰도를 갖고 있는 것으로 나타났다.

3.2.6 교수자와 수업평가

McCroskey, Richmond, Plax, & Kearney(1985)의 교수자와 수업에 대한 정서적 효과 척도를 김정기, 안호림(2014)이 번역한 교수자와 수업에 대한 평가를 측정 도구로 사용하였다[36, 43]. 정서적 효과 척도는 원래 교수자와 수업에 대한 평가에 관한 항목을 각각 4개씩 포함한 단일 척도이다. 하지만, 교수자와 수업에 대한 태도는 높은 관련성을 가지고 있지만 독립적인 개념으로 볼 수 있다. 여기에서는 이를 교수자 평가와 수업 평가로 구분하여 사용하였다. 교수자 평가는 .913, 수업 평가는 .953의 높은 신뢰도를 보였다.

3.3 자료 분석

연구문제 1에 대한 답을 구하기 위해서 성격 5요인과 소통불안, 다변 등 2개의 커뮤니케이션 관련 변인을 이용하여 군집 분석을 시행하였다. 군집분석은 계층적 군집분석과 비계층적 군집분석으로 나눌 수 있다. 계층적 군집분석은 사례 수 만큼의 독립적인 군집수에서 출발하여 최종적으로 하나의 군집이 남을 때까지 점차 거리가 가까운 대상과 순차적으로 군집을 병합하는 방식이다. 비계층적 군집분석은 사전에 군집의 수를 결정하여 대상을 군집에 할당하는 방식이다. 계층적 군집분석은 사례 수가 많은 경우에는 더 적절한 방법이지만 최적의 군집 수를 사전에 판단하기 어렵다는 문제가 존재한다.

군집분석에서 가장 중요한 결정 사항은 적절한 군집의 수다. 최적의 군집수를 결정하는 객관적인 방법은 존재하지 않는다. 연구자들은 일반적으로 상호비교 가능한 2~3

개의 해법을 제공해주는 일종의 중단법칙(stopping rule)을 사용한다[44]. 여기에서는 두 가지 방법을 결합한 Hair와 Black(2000)이 제안한 2단계 군집 분석 방법을 사용하였다[31]. 2단계 군집 분석은 1단계에서 Ward의 방법을 이용하여 계층적 군집분석을 실시하여 적절한 군집의 수를 확정하고, 다음 단계에서는 비계층적 군집방법인 K-means 군집방법을 사용하여 군집을 분석하는 방식이다. Ward의 방법은 군집간 이질성을 군집내제곱합(within-cluster sum of squares)으로 측정한다. 계층적 군집 분석에서는 군집의 수를 줄여나가는 각 단계에서 군집화 계수(agglomeration coefficient)의 변화가 이전단계보다 두드러지게 큰 단계에서의 군집수를 최적 군집수로 선택한다. 위와 같은 방법을 통해 2~3개의 최적 군집수 후보를 확정한다. 다음 단계는 계층적 군집 분석을 통해 구해진 최적 군집수를 이용해 K-means 군집 분석을 실시하는 것이다. 최종적으로 각 해법별로 군집 분석 결과를 비교해보고 군집을 확정한다.

연구문제 2에 대한 답을 구하기 위해 여러 차례의 다중회귀분석을 실시하였다. 먼저 응답자 전체를 대상으로 하여 교수자 평가와 수업 평가를 종속변인으로 하는 다중회귀분석을 실시하였다. 회귀분석은 독립변인으로서 교수자의 커뮤니케이션 스타일, 교수자의 권위, 교수자의 커뮤니케이션 관심을 포함시켰으며, 통제변인으로 성별과 학점을 포함하였다. 성격변인과 학생의 커뮤니케이션 특성 변인은 군집분석에서 사용되었기 때문에 회귀분석에는 포함되지 않았다. 조사항목에는 연령과 학년도 포함되어 있었으나 회귀분석모형에는 포함하지 않았다. 연령과 학년을 제외한 이유는 설문대상이 교양수업 수강생이었기 때문에 1~2학년 학생이 대다수(194명, 72.7%)였으며, 연령 또한 20세~23세가 전체의 83%였고, 이 중 20세가 52.5%를 차지하고 있었기 때문이다. 동일한 회귀분석이 각 군집별로 수행되어 총 6차례의 회귀분석이 수행되었다. 통계분석에는 SPSS 24.0이 사용되었다.

4. 연구 결과

4.1 군집분석 결과

성격 5변인인 신경증, 외향성, 개방성, 친화성, 성실성과 커뮤니케이션 특성 변인인 발표불안과 다변에 따른 군집유형을 파악하고자 2단계 군집분석을 실시하였다. 계층적 군집분석 결과, 군집화 계수의 변화를 기준으로 판단할 때 2개, 또는 3개의 군집이 적절한 것으로 나타났

다. 집단을 3개로 구분할 경우 각 집단 간 차이는 변량분석결과 7개 변인 모두에서 유의미한 것으로 나타났다. 그러나 사후검증 결과 총 21개의 대비(7개 변인 x 3개 집단) 중 12개 조합에서 집단별 차이가 유의미하지 않은 것으로 나타났다. 집단을 2개로 구분하는 경우 집단 간 차이는 t -test 분석 결과 개방성을 제외한 모든 변인에서 집단간 차이가 유의미한 것으로 나타났다.

개방성 변인이 집단 간 차이가 없는 것으로 나타났기 때문에 개방성을 제외하고 군집분석을 다시 실시하였다. 외향성, 친화성, 성실성, 신경증, 소통불안, 다변을 이용하여 군집 분석을 실시한 결과, 군집수 2개, 3개에 상응하는 단계에서 군집화 계수 변화가 가장 큰 것으로 나타났다. 이에 따라 K-means 군집분석방법을 이용해 각각 군집수 2개, 3개로 설정하여 군집을 분류하였고, 그 결과를 비교하여 최종적으로 군집수를 결정하였다. 군집 분석의 결과를 비교하는 기준 중 하나는 군집분석에 사용한 변인 값의 집단 간 차이가 유의미한가 여부이다[44]. 여기에서는 변량분석과 t -test를 통해 집단간 변인값 차이의 유의미성을 검증하였다.

3개 집단 해법에 대해서 집단간 변인값 차이의 유의미성을 확인하기 위해 변량분석을 실시한 결과, 6개 변인 모두에서 유의미한 차이가 나타났으나, 사후 검증 결과 총 18개의 대비 중 5개의 대비에서는 집단별 차이가 유의미하지 않았다. 2개 집단 해법의 경우, t -test결과 모든 변수에서 집단별 차이가 유의미한 것으로 나타났다. 이러한 결과를 기반으로 2개 집단으로 구분하는 것으로 최종 결정하였다. Table 1은 군집 분석 결과 구분된 두 집단 간 차이를 보여주고 있다. 집단 1은 전체 246명 중 105명, 집단 2는 141명이 포함되어 있었다. 집단 1은 친화성, 성실성에서 집단 2에 비해 높은 점수를 보였으며, 외향성, 신경증, 소통불안, 다변의 값은 집단 2에 비해 낮았다. 집단 간 차이는 모든 변인에서 통계적으로 유의미했다. 개방성을 제외한 성격 변인 중 집단 간 가장 큰 점수차를 보인 변인은 성실성으로 집단 1(3.53)과 집단 2(2.97)간 0.56의 차이를 보였다. 성실성(.48), 신경증(.51)도 유사한 차이를 보였다. 외향성의 경우 집단 1의 평균은 3.12로서 집단 2(3.27)보다 다소 낮았다. 소통불안은 집단 1(1.75)이 집단 2(1.97)에 비해 0.21 낮았으며, 다변의 경우 집단1(3.03)과 집단2(1.99) 사이에 1.04라는 큰 차이를 보였다. 집단 1은 소통에 대한 자신감이 상대적으로 높은 편이며, 말수를 적절히 조절하는 성향이 강하며 성실하고, 쉽게 친해질 수 있으며, 안정적인 성향을 지닌 집단으로 규정할 수 있다. 집단 1은 '안정-과묵

형'으로 명명하였다. 집단 2는 비교적 말이 많은 편인 동시에 소통에 대한 불안감이 높은 편이고, 외향적이고 신경질적인 성향을 지닌 집단이다. 집단 2는 '불안-다변형'으로 명명하였다.

Table 1. *t*-test results between two clusters (n=246)

Variables	Cluster1	Cluster2	<i>t</i>	<i>p</i>
extraversion	3.12	3.27	- 2.174	0.031
agreeableness	3.82	3.35	8.617	0.001
conscientiousness	3.53	2.97	9.380	0.001
neuroticism	2.68	3.19	-8.587	0.001
communication apprehension	1.75	1.97	-2.882	0.004
talkativeness	1.99	3.03	-15.995	0.001

4.2 회귀분석결과

연구문제 2에 대한 답을 찾기 위해 일련의 회귀분석을 실시하였다. 모든 회귀분석에서 다중공선성 문제는 발견되지 않았다. 독립변인과 종속변인 간 관계의 유의미성을 판단하는 기준은 *p*-value<0.05로 설정하였다.

표본 전체를 이용하여 교수자 평가를 종속변인으로 한 회귀분석 결과는 Table 2와 같다. 투입된 독립변인과 통제변인은 변량의 54.4%를 설명하는 것으로 나타났다 (Adj R²=.544). 표본 전체를 대상으로 한 회귀분석에서는 교수자 요인 중 자기중심(β=-.112, p=.041), 비언어적 즉시성(β=.19, p=.011), 준거적 권위(β=.294, p<.001), 전문적 권위(β=.432, p<0.001), 자아관심(β=-.129, p=.026)등이 유의미한 효과가 있는 것으로 나타났다. 안

정-과목형 집단을 대상으로 교수자 평가를 종속변인으로 한 회귀분석에서는 전체 집단의 경향과 상당히 다른 결과를 보였다. 비록 모형의 설명력은 더 컸지만(Adj R² = .559) 독립변인 중 전문적 권위(β = .456, p<.001)만이 유의미하였다. 이외 모든 변인은 유의수준 .05를 충족시키지 못하는 *p*-value값을 가지고 있었다. 불안-다변형 집단을 대상으로 한 회귀분석은 전체 응답자에 대한 회귀분석과 유사한 결과를 보였다. 불안-다변형 집단의 경우 교수자 커뮤니케이션 스타일 중 자기중심(β=-.196, p=.015)과 비언어적 즉시성(β=.272, p=.017), 교수자의 권위 중 준거적 권위(β=.352, p=.003)와 전문적 권위(β =.335, p=.002)가 교수에 대한 평가에 유의미한 영향을 미쳤다.

수업평가를 종속변인으로 한 회귀분석 결과는 Table 3과 같다. 전체 응답자를 대상으로 한 회귀분석의 경우, 전문적 권위(β=.313, p<.001)와 과업관심(β=.206, p=.045)의 두 변인이 수업 평가와 통계적으로 유의미한 결과를 보였다. 안정-과목형 집단을 대상으로 한 회귀분석 결과에서는 독립변인 중 전문적 권위(β=.491, p<.001)변인만 유일하게 수업평가와 통계적으로 유의미한 관계를 보였다. 불안-다변형 집단을 대상으로 한 회귀분석에서는 과업관심(β=.431, p=.007)만 유의미하였다.

회귀분석 결과 교수자 평가에 가장 큰 영향을 미치는 것은 전문적 권위이었다. 이는 학생의 성격과 커뮤니케이션 스타일과 무관하게 강의 주제에 대해 전문적인 지식을 갖춘 것으로 인식되는 교수자가 높은 평가를 받는 경향이 있음을 시사한다. 전문적 권위는 수업 평가에서도

Table 2. Regression results on instructor evaluation

Variables	Cluster 1(n=105, Adj R ² =559)			Cluster 2(n=141, Adj R ² =523)		
	B	β	<i>p</i>	B	β	<i>p</i>
(Constant)	1.391		.080	2.462		.000
Sex	-.147	-.079	.326	.183	.122	.084
GPA	-.048	-.074	.390	.001	.002	.978
Assertiveness	-.131	-.099	.268	-.238	-.196	.015
Responsiveness	.179	.150	.220	-.042	-.045	.651
Nonverbal immediacy	.067	.048	.660	.286	.272	.017
Coercive power	-.026	-.019	.866	-.100	-.115	.258
Reward power	.019	.016	.869	-.086	-.091	.340
Referent power	.118	.105	.453	.333	.352	.003
Legitimate power	-.035	-.029	.784	.059	.059	.565
Expert power	.562	.456	.000	.337	.335	.002
Self concern	-.142	-.114	.201	-.241	-.213	.014
Task concern	.043	.036	.796	.226	.215	.137
Impact concern	.144	.116	.419	-.203	-.213	.085

Table 3. Regression results on class evaluation

Variables	Cluster 1(<i>n</i> =105, <i>Adj R</i> ² =488)			Cluster 2(<i>n</i> =141, <i>Adj R</i> ² =427)		
	B	β	<i>p</i>	B	β	<i>p</i>
(Constant)	1.229		.162	2.182		.003
Sex	-.076	-.040	.645	.163	.100	.193
GPA	.009	.013	.888	.021	.035	.658
Assertiveness	-.211	-.154	.111	-.143	-.109	.211
Responsiveness	.025	.020	.878	-.146	-.144	.190
Nonverbal immediacy	-.020	-.014	.904	.188	.165	.181
Coercive power	-.116	-.083	.498	-.121	-.128	.251
Reward power	.072	.062	.567	-.058	-.058	.583
Referent power	.041	.035	.814	.087	.085	.496
Legitimate power	.073	.058	.607	-.065	-.060	.593
Expert power	.624	.491	.000	.097	.089	.440
Self concern	-.123	-.096	.319	-.009	-.007	.941
Task concern	.178	.143	.341	.491	.431	.007
Impact concern	.158	.124	.424	.040	.039	.775

효과를 가지고 있는 것으로 나타나 학생들의 교수자와 수업에 대한 태도에 가장 큰 영향을 미치는 변인으로 드러났다.

전체 응답자의 경우 두 종속 변인 모두에게 영향을 미친 독립변인은 전문적 권위와 비언어적 즉시성이며, 두 종속 변인 중 교수자 변인에게만 영향을 미친 변인은 자기중심 커뮤니케이션 스타일, 준거적 권위이다. 즉, 교수자에 대한 평가와 수업에 대한 평가에 영향을 미치는 독립변인은 동일하지 않은 것으로 나타나, 교수자 평가와 수업 평가를 독립적으로 보는 것이 정당화될 수 있음을 시사했다.

5. 논의와 결론

연구문제 1은 성격요인과 커뮤니케이션 특성에 따라 학생들을 여러 집단으로 구분할 수 있는가라는 것이었다. 분석결과, 학생들은 2개의 집단으로 구분되는 것으로 나타났다. 단, 성격 5요인 중 개방성은 학생 집단의 구분에 유용하지 않은 것으로 드러났다²⁾. 개방성이 집단 구분에 유용하지 않은 이유는 현재로서는 불명확하다. 차후 동일한 변인을 근거로 다른 표본을 대상으로 한 연구 또는 학

생의 커뮤니케이션 특성을 대변하는 다른 변인을 이용한 군집분석을 통해 실마리를 얻을 수 있을 것이다.

안정-과묵형에 속한 학생들은 친화성, 성실성의 2가지 항목에서 높은 점수를 보여준 반면, 불안-다변형 집단에 속한 학생들은 다변, 소통불안, 외향성, 신경증 등의 4항목에서 높은 점수를 보였다. 성격요인을 놓고 볼 때, 불안-다변형 집단은 신경성과 외향성에서 안정-과묵형 집단에 비해 높은 점수를, 친화성과 성실성에서는 낮은 점수를 보였다. 커뮤니케이션 특성만을 가지고 논할 경우, 불안-다변형 집단은 소통불안이 높은 동시에 말수가 많은 학생들이 포함되어 있었다. 다변 변인은 단순히 수다스러운 것을 말하는 것이 아니라, 본인이 과도하게 말을 많이 한다는 것을 알고 있지만, 부정적인 결과를 초래하더라도 계속해서 이야기하는 경향을 말한다. 즉, 불안-다변형 집단에 속하는 이들은 소통 상황을 불편하게 생각하더라도 강박적으로 말을 하는 유형의 학생들이다. 다변 경향이 강한 이들이 높은 외향성 점수를 보인 것은 선행연구[14]에서 발견한 결과와 일치한다. 양 집단은 모든 변인에서 통계적으로 유의미한 차이를 보였지만 외향성의 경우 점수차는 .15로 그다지 크지 않다. 다변은 두 집단 간 1.04의 차이를 보여 가장 크게 차이가 나는 변인으로 드러났다. 즉, 두 집단을 구분하는 가장 뚜렷한 특징은 다변이다. 군집분석 결과는 학생들을 성격요인과 커뮤니케이션 특성에 따라 상이한 하위 집단으로 구분하는 것이 가능하고 의미있음을 보여준다. 향후 연구에서는 학생들의 커뮤니케이션 특성을 대표하는 다른 개념과 변인의 추가를 통해 또 다른 유형의 집단 구분을 시도해 볼 수

2) 성격5요인만을 이용하여 군집분석을 할 경우, 군집은 2개 또는 3개로 구분 가능하다. 집단을 2개로 구분할 경우, 모든 성격요인이 집단간 유의미한 차이를 보이며, 집단을 3개로 구분할 경우 유의미한 집단간 차이가 존재하나, 개방성만이 모든 대비에서 유의미한 차이를 보였다.

있을 것이다.

연구문제 2는 교수자의 특성이 교수자 및 수업에 대한 평가에 미치는 영향이 성격요인과 커뮤니케이션 특성에 따라 구분된 집단에 따라 어떻게 달리 나타나는가에 대한 것이었다. 회귀분석 결과 전체 응답자, 안정-과목형 집단, 불안-다변형 집단은 각각 동일한 회귀모형이 상이한 결과를 낳았다. 교수자 평가를 종속변인으로 한 회귀분석 결과에서는 전체응답자의 경우 자기중심 커뮤니케이션 스타일, 비언어적 즉시성, 준거적 권위, 전문적 권위, 자아관심이 통계적으로 종속변인과 유의미한 관계를 갖고 있었다. 안정-과목형 집단의 경우 전문적 권위만이 유의미하였다. 불안-다변형 집단의 경우 자기중심 커뮤니케이션 스타일, 비언어적 즉시성, 준거적 권위, 전문적 권위, 자아관심이 통계적으로 유의미하여, 전체 응답자를 대상으로 한 회귀분석 결과와 유사한 패턴을 보였다. 즉, 전체 응답자에게서 자기중심 커뮤니케이션 스타일, 비언어적 즉시성, 준거적 권위, 자아관심이 교수자 평가에 유의미한 영향을 보인 것은 주로 불안-다변형 집단에 속하는 학생들에게 이들 변인이 효과가 있었기 때문이라고 볼 수 있다.

수업 평가를 종속변인으로 한 회귀분석 결과, 전체 응답자의 경우 전문적 권위와 과업관심이 유의미한 효과가 있는 것으로 나타났다. 집단별 회귀분석 결과는 안정-과목형 집단의 경우 전문적 권위가, 불안-다변형 집단의 경우 과업관심이 영향을 미치는 것으로 나타났다. 위와 같은 회귀분석 결과에 근거해서 집단에 따라 독립변인의 영향은 동일하지 않은 것으로 결론지을 수 있다. 보다 구체적으로는 안정-과목형 집단의 경우 전문적 권위가 교수자 평가와 수업평가에, 불안-다변형 집단의 경우 자기중심 커뮤니케이션 스타일, 비언어적 즉시성, 준거적 권위, 전문적 권위가 교수자 평가에, 과업관심이 수업평가에 영향을 미치는 것으로 나타났다.

연구결과는 학생 유형에 따라 교수자의 특성이 미치는 효과가 다를 것이라는 연구자의 추측이 옳았음을 입증한다. 이러한 연구결과는 교수자의 특성이 학생의 성격요인과 커뮤니케이션 특성에 따라 상이한 효과를 낼 수 있으며, 학생들의 특성에 따라 상이한 소통방식과 강의전략이 요구됨을 시사한다.

이 연구는 학생들의 성격요인과 커뮤니케이션 특성에 주목하고, 이에 따라 교수자의 커뮤니케이션 특성이 교수자와 수업에 대한 평가에 미치는 영향에 대해 탐색해보았다. 이 연구는 이러한 새로운 접근 방법을 통해 교육커뮤니케이션 연구의 지평을 넓히고 새로운 연구방향을 제

시하였다는 학문적인 의의를 갖는다. 나아가 교수자의 특성이 집단별로 상이한 영향을 미친다는 것을 보여줌으로써 교육 효과를 높이기 위해서는 교수자의 뛰어난 연구 및 교육 능력, 잘 짜인 커리큘럼, 치밀한 강의 전략의 수립 이상이 필요함을 보여주었다. 즉, 학생 개인의 특성을 고려한 커뮤니케이션 전략이 필요하며, 보다 효과적이라는 것이다. 이는 교육 효과를 높이기 위해 학생 개개인의 특성을 최대한 고려한 맞춤형 교육을 강화하는 방향으로 대학 교육을 개선해 나갈 필요가 있음을 시사한다.

이 연구는 아래와 같은 한계를 갖는다.

첫째, 성격요인과 커뮤니케이션 특성에 따라 학생들의 집단 구분이 가능하다는 사실은 발견했으나, 군집의 수가 2개에 그쳐 보다 미세한 분류가 이루어지지 못했다. 그로 인해 이 논문의 실용적 기여가 제한되는 결과를 낳았다. 나아가 개방성 요인이 집단 분류에 유용하지 않은 이유는 미지수로 남아있다. 이러한 한계를 극복하기 위해 향후 연구에서 다른 유형의 성격요인 분류를 사용해 보거나, 학생들의 수업참여, 커뮤니케이션 동기 등과 같은 커뮤니케이션 변인 등을 이용한 유형화를 시도해볼 필요가 있다.

두 번째, 질문대상이 된 수업의 유형을 통제하지 않았기 때문에 수업 유형에 따라 성격요인과 학습자의 커뮤니케이션 특성이 다른 영향을 미칠 가능성을 고려하는 것이 어려웠다는 점이다. 후속 연구를 통해 말하기, 토론 수업이나 실습 비중이 높은 수업에서는 어떠한 결과가 나타나는지 확인해볼 필요가 있다.

세 번째, 유사한 선행연구의 부재로 인해 본 연구에서의 분석은 탐색적 수준에 머물렀다. 이로 인해 이론적 기여는 제한적일 수밖에 없다는 한계도 있다.

네 번째, 이 연구의 연구대상은 대학생으로 제한되었으며, 응답자의 대부분이 1-2학년이었다. 이로 인해 연구 결과를 일반화하기에는 제한이 있다. 더 다양한 학년을 대상으로 한 연구가 필요하다. 나아가, 연령, 세대, 교육환경, 수업 방식 등에서 차이가 있는 초·중·고등 학생들은 어떠한 경향이 나타나는지 현재 연구를 기반으로 예측하기는 무리가 있다. 더 폭넓은 집단을 대상으로 한 연구가 필요하다.

마지막으로 이 연구는 교육 효과 중 정서적 효과 즉, 교수자와 수업에 대한 학생들의 태도, 평가를 종속변인으로 설정하였다. 인지적인 측면의 교육 효과, 즉 강의 내용의 기억 정도나 지식습득 수준에 대한 만족감 등에 대한 효과에서도 유사한 결과가 나타나는지에 대해서는 이후 연구에서 탐구해 보아야한다.

위와 같은 한계에도 불구하고 이 연구는 교육 커뮤니케이션 연구에서 새로운 시도로서의 의의가 있다. 향후 관련 연구의 축적되어감에 따라 이 연구에서 가진 질문에 대한 해답을 발견해나갈 수 있을 것이다.

REFERENCES

- [1] J. C. McCroskey, K. M. Valencic & V. P. Richmond. (2004). Toward a general model of instructional communication. *Communication Quarterly*, 52, 197~210.
- [2] T. Chamorro-Premuzica & A. Furnham. (2009). Mainly Openness: The relationship between the Big Five personality traits and learning approaches. *Learning and Individual Differences*, 19, 524~529.
- [3] M. Komarraju, S. J. Karau, R. R. Schmeck & A. Avdic. (2011). The Big Five personality traits, learning styles, and academic achievement. *Personality and Individual Differences*, 51, 472~477.
- [4] D. Ahn, & J. Youn. (2009). Birth order and personality as predictors of adolescents' academic achievement. *Korean Journal of Educational Psychology*, 23(3), 623~643.
- [5] B. Chin, S. Yun, S. Cho & B. Ham. (2005). A Study of Relationships among Academic Achievement, Character-Temperament in High School Student. *Journal of Korean Association of Social Psychiatry*, 25(2), 32~37.
- [6] Y. J. Lee & Y. Choi. (2013). Cognitive Ability and Personality as Predictors of Academic Performance: Science Gifted Students. *Journal of Gifted/Talented Education*, 23(4), 523~525.
- [7] G. W. Allport. (1937). *Personality: a psychological interpretation*. Holt.
- [8] R. R. McCrae & P. T. Costa. (1987). Validation of Five-Factor Model of Personality A Cross instruments and observers. *Journal of Personality and Social Psychology*, 52(1), 81~90.
- [9] I. S. Lee. (2003). An Analysis of Big 5 Personality Model and Business Ethics as Factors for Organizational Effectiveness. *Korean management review*, 32(6), 1593~1621.
- [10] P. T. Costa & R. R. McCrae, (1992). *The NEO personality inventory (NEO-PI-R) professional manual*. Odessa, FL: psychological assessment resources.
- [11] J. F. Salgado. (1997). The five model of personality and job performance in the European community. *Journal of Applied Psychology*, 82, 30~43.
- [12] T. Y. Yoo & B. M. Min. (2001). Predictability of Big-Five personality model to performance in a variety of settings and its limitation : A meta-analysis. *The Korean Journal of Industrial and Organizational Psychology*, 14(2), 115~134.
- [13] J. L. Chesebro. (2003). Effects of teacher clarity and nonverbal immediacy on student learning, receiver apprehension, and affect. *Communication Education*, 52, 135~147.
- [14] J. C. McCroskey, A. D. Heisel & V. P. Richmond. (2001). Eysenck's BIG THREE and communication traits: Three correlational studies. *Communication Monographs*, 68, 360~366.
- [15] V. P. Richmond & J. C. McCroskey. (1998). *Communication apprehension, avoidance, and effectiveness (5th ed.)*. Boston: Allyn & Bacon.
- [16] J. C. McCroskey, & M. J. Beatty. (1999). Communication apprehension. In J. C. McCroskey, J. A. Daly, M. M. Martin, & M. J. Beatty (Eds.). *Communication and personality: Trait perspectives*. Cresskill, NJ: Hampton Press.
- [17] J. C. McCroskey, S. Booth-Butterfield & S. K. Payne. (1989). The impact of communication apprehension on college student retention and success. *Communication Quarterly*, 37, 100~107.
- [18] P. M. Ericson & J. W. Gardner. (1992). Two longitudinal studies of communication apprehension and its effects on college students' success. *Communication Quarterly*, 40, 127~137.
- [19] J. C. McCroskey & M. E. Sheahan. (1978). Communication apprehension, social preference, and social behavior in a college environment. *Communication Quarterly*, 26, 41~45.
- [20] H. Ahn. (2013). *A Study on the Influence of Communicational Factors between Instructor and Student on Education : Exploring the Characteristics of Communication in Situations and the Behavior Model*. Doctoral Dissertation. HanYang University. Seoul.
- [21] J. C. McCroskey & V. P. Richmond. (1993). Identifying compulsive talkers: The Talkaholic Scale. *Communication Research Reports*, 10, 107~114.
- [22] S. D. Fortney, D. I. Johnson & K. M. Long. (2001). The impact of compulsive communicators on the self-perceived competence of classroom peers: An investigation and test of instructional strategies. *Communication Education*, 50, 343~356.
- [23] J. Song & J. Lee, (2014). Career Preparation Behavior Differences on Cluster Types based on Big Five Personality Traits and Achievement Goal Orientations among College Students. *Korean Journal of Counseling*, 15(3), 1183~1198.
- [24] M. E. Costache, A. Frick, K. Månsson, J. Engman, V. Faria, O. Hjorth, et al. (2020). Higher and lower-order personality traits and cluster subtypes in social anxiety disorder. *PLoS ONE* 15(4): e0232187. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0232187>

- [25] V. P. Richmond. (1990). Communication in the classroom: Power and motivation. *Communication Education, 39*, 181~195.
- [26] V. P. Richmond & J. C. McCroskey. (1984). Power in the classroom II: Power and learning. *Communication Education, 33*, 125~136.
- [27] T. G. Plax, P. Kearney, J. C. McCroskey & V. P. Richmond. (1986). Power in the classroom VI: Verbal control strategies, nonverbal immediacy and affective learning. *Communication Education, 35*, 43~55.
- [28] J. C. McCroskey, J. M. Fayer, V. P. Richmond, A. Sallinen & R. A. Barraclough. (1996). A multicultural examination of the relationship between nonverbal immediacy and affective learning. *Communication Quarterly, 44*, 297~307.
- [29] P. Schrodt, P. L. Witt, & P. D. Turman, (2007). Reconsidering the measurement of teacher power use in the college classroom. *Communication Education, 56*, 308~332.
- [30] P. D. Turman & P. Schrodt, (2006). Student perceptions of teacher power as a function of perceived teacher confirmation. *Communication Education, 55*, 265~279.
- [31] F. F. Fuller. (1969). Concerns of teachers: A developmental conceptualization. *American Educational Research Journal, 2*, 207~226.
- [32] K. Weber, M. M. Martin & S. A. Myers. (2011). The development and testing of the instructional beliefs model. *Communication Education, 60(1)*, 51~74.
- [33] A. K. Goodboy & S. A. Myers. (2008). The effect of teacher confirmation on student communication and learning outcomes. *Communication Education, 57(2)*, 153~179.
- [34] A. K. Goodboy & M. M. Martin, (2005). Student motives for communicating with their instructors: A validity study. Paper presented at the annual meeting of the Eastern Communication Association, Pittsburgh, PA.
- [35] B. N. Frysby & M. M. Martin. (2010). Instructor-student and student-student rapport in the classroom. *Communication Education, 59*, 146~164.
- [36] J. K. Kim & H. Ah., (2014). The Relationship between Instructors' and Students' Communication Characteristics and Educational effects. *Korean Journal of Communication Studies, 22(1)*. 65~93.
- [37] S. Kim, J. Kim, J. Yoo. K. Bae, S. Kim, S. Yang, I. Shin, & J. Yoon. (2010). Standardization and Validation of Big Five Inventory-Korean Version(BFI-K) in Elders. *Korean Journal of Biological Psychiatry, 17(1)*. 15~25.
- [38] J. C. McCroskey, (1982). Oral communication apprehension: A reconceptualization. *Communication Yearbook, 6*, 136~170.
- [39] V. P. Richmond & J. C. McCroskey. (1990). Reliability and separation of factors on the assertiveness-responsiveness measure. *Psychological Reports, 67*, 449~450.
- [40] M. J. Smythe & J. A. Hess. (2005). Are student self-reports a valid method for measuring teacher nonverbal immediacy? *Communication Education, 54*, 170~179.
- [41] P. Schrodt, P. L. Witt & P. D. Turman. (2007). Reconsidering the measurement of teacher power use in the college classroom. *Communication Education, 56*, 308~332.
- [42] A. Q. Staton-Spicer & R. E. Bassett. (1979). Communication concerns of preservice and inservice elementary school teachers. *Human Communication Research, 5(2)*, 138~146.
- [43] J. C. McCroskey, V. P. Richmond, T. G. Plax & P. Kearney. (1985). Power in the classroom V: Behavior alteration techniques, communication training and learning. *Communication Education, 34*, 214~226.
- [44] J. F., Jr., Hair & W. C. Black, (2000). Cluster analysis. In L. G. Grimm & P. R. Yarnold (Eds.), *Reading and understanding more multivariate statistics*. Washington, DC:American Psychological Association.

안 호 림(Ho-Rim Ahn)

【장학원】



- 2013년 2월 : 한양대학교 신문방송학과(언론학 박사)
- 2013년 3월 ~ 현재 : 인천대학교 교양학부 교수
- 관심분야 : 교육커뮤니케이션, 스피치, 토론
- E-Mail : horimahn@naver.com