[UCI]I804:24011-200000263801

2013년 2월
교육학석사(영어교육)학위논문

중학생의 영어 원어민 교사 수업 불안 연구

조선대학교 교육대학원

영어교육전공

임 아 영

중학생의 영어 원어민 교사 수업 불안 연구

A Study of Middle School Students' Anxiety in Native English-Speaking Teacher Classes

2013년 2월

조선대학교 교육대학원

영어교육전공

임 아 영

중학생의 영어 원어민 교사 수업 불안 연구

지도교수 : 김 경 자

이 논문을 교육학석사(영어교육)학위 청구논문으로 제출합니다.

2012년 10월

조선대학교 교육대학원

영어교육전공

임 아 영

임아영의 교육학 석사학위 논문을 인준합니다.

심사위원장 조선대학교 교수 류관수 (인)

심 사 위 원 조선대학교 교수 정희정 (인)

심 사 위 원 조선대학교 교수 김경자 (인)

2012년 12월

조선대학교 교육대학원

목 차

ABSTRACT

Ⅰ. 서론 ····· 1

1.1 연구의 필요성 ····· 1

1.2 연구의 목적 및 연구 질문 ····· 3

1.3 논문의 구성 ····· 3

Ⅱ.이론적 배경 ····· 4

2.1 영어 학습에서 정의적 요인의 중요성 ····· 4

2.2 불안의 정의 ····· 5

2.3 언어 불안감의 개념과 특징 ····· 6

2.4 언어 불안감의 발생원인 ····· 7

2.4.1 Young(1991)이 제안한 언어 불안감의 원인 ····· 7

2.4.2 Horwitz(1986)가 제안한 언어 불안감의 원인 ·· 9

2.5 외국어 영역별 불안감 ····· 10

2.5.1 말하기 불안 ····· 10

2.5.2 듣기 불안 ····· 11

2.5.3 읽기 불안 ····· 12

2.5.4 쓰기 불안 ····· 12
2.6 외국어 불안과 학습자 변인과의 관계 ····· 13

Ⅲ. 연구 방법 ····· 16
3.1 연구 대상 ····· 16
3.2 연구 도구 ····· 17
3.3 자료 수집 ····· 18
3.4 자료 분석 방법 ····· 19

Ⅳ. 연구결과 및 논의 ····· 20
4.1 원어민 영어 수업에서 불안감 ····· 20
4.2 원어민 영어 수업에서 불안감에 대한 남녀 차이 ··· 23
4.3 원어민 영어 수업에서 불안감에 대한 학년별 차이 25
4.4 논의 ····· 26

Ⅴ. 결론 및 제언 ····· 29
5.1 연구 요약 ····· 29
5.2 교육적 함의 ····· 30
5.3 연구의 제한점 ····· 31

5.4 후속 연구 제언 ····· 31
5.5 결론 ····· 32

참고 문헌 ····· 34

부록1 ····· 39
부록2 ····· 40

ABSTRACT

A Study of Middle School Students' Anxiety in Native English-Speaking Teacher Classes

Ayoung Lim
Advisor : Kyung Ja Kim, Ph.D.
Major in English Language Education
Graduate School of Education, Chosun University

This study investigated middle school student's anxiety level in th native English-speaking teacher's classes. The participants of this study were 480 students who included 205 boys and 275 girls in 2nd and 3rd grade. The questionnaire consisted of a background question and the modified Foreign Language Classroom Anxiety Scale (Horwitz, 1983). The study's research questions were as follows: 1) Do middle school students feel anxiety in native English-speaking teacher classes? 2) Is there any difference of anxiety between boys and girls in native English-speaking teacher classes? 3) Is there any difference of anxiety between 2nd and 3rd grade middle school students in native English-speaking teacher classes? In this study, language anxiety was classified into communication anxiety, fear of testing /negative evaluation and negative attitudes for English classes. The findings of the first research question showed that unlike the previous studies on the foreign language anxiety, the students' anxiety level was not significant

but still students suffered from fear of testing and negative evaluation. The findings of the second research question showed that there wasn't any significant difference of anxiety between the boys and girls but girls showed more anxiety than boys. The findings of the third research question also didn't show any significant difference of anxiety between the 2nd and 3rd grade middle school students.

Ⅰ. 서 론

1.1 연구의 필요성

글로벌 시대에 살고 있는 현 시점에서 영어의 중요성은 항상 이슈가 되고 있다. 한국직업능력개발원에서 전국 4년제 대학생 3천110명을 설문 조사한 결과에 따르면 응답자의 51%가 대학 재학 중 취업과 진학을 위해 영어 학원을 다녔다고 답했다. 이러한 사회 분위기 속에서 영어 의사소통 능력이 더욱 중요시 되고 있고 영어 의사소통 능력은 불안과 같은 정의적인 요소에 영향을 받고 있다고 보고되고 있다 (Horwitz, 1986).

연구중심대학 육성사업에 참여했던 한 미국인 교수는 인터뷰에서 한국 학생들이 대개 준비는 잘되어 있으나 미국 학생들보다 내성적이며 질문도 많이 하지 않는다고 하면서 그 이유를 영어로 말해야 하는 두려움으로 꼽았었다(유석재, 2010). 학습자들이 느끼는 이러한 두려움을 언어 불안이라고 칭하는데, 언어불안은 외국어 학습자가 말하기, 듣기를 포함한 모든 학습활동에서 느끼는 긴장감이나 두려움이라고 정의한다(Horwitz, 1986; Macintyre& Gardner, 1994). 언어불안감은 외국어 습득하는데 있어서 많은 영향을 끼치는데 Krashen(1981)은 정의적 여과 가설(The Affective Filter Hypothesis)에서 정서적 요인과 외국어 습득 성공 여부에 관하여 세 가지를 언급하였다. 첫 번째는 불안감이 낮을수록 외국어습득이 성공적이고, 두 번째는 동기가 높을수록 성공적인데 상황에 따라 동기가 달라 질 수 있다고 하였다. 세 번째로는 자존심과 자신감이 많을수록 성공적이라고 보고하였다. 이와 같이 정의적인 요소는 성공적인 언어 습득을 하는데 중요한 역할을 하고 있다는 것을 알 수 있다.

Scovel(1978)은 불안을 촉진적 불안과 방해적 불안으로 구분하였다. 촉진적 불

안은 외국어 학습하는데 있어서 긍정적인 역할을 하는데, 예를 들어 수행하는 업무에 대해 관심을 갖게 하며 새로운 과제를 부딪쳐서 해결하려는 동기를 부여한다. 하지만 방해적 불안은 학습으로부터 도피하고 싶게 만듦으로써 외국어 학습에 부정적인 영향을 끼친다. Bailey(1983)는 경쟁심과 촉진적 불안의 관련성을 언급하였는데 경쟁심이 촉진전 불안처럼 공부를 열심히 하도록 하는 동기가 되어 외국어 학습에 긍정적인 영향을 준다는 연구이다. Davis(1969)는 불안이 과업을 수행할 때 동료의 존재와 청중에 의해 영향을 받는다고 하였으며, 불안이 과업을 성공적으로 끝마치게 유도하는 촉진적 역할을 한다고 하였다. Kleinmann(1977)은 불안이 학습자로 하여금 긴장하게 하여 외국어를 배울 때 모국어와는 다른 통사적 언어체계를 갖고 학습에 임하게 하여 긍정적인 역할을 한다고 하였다. 하지만 지나친 불안은 학습자로 하여금 다른 통사적인 언어체계를 피하게 하여 언어수행을 저해하는 역할을 한다고 한다. Brown(1994)은 외국어 습득을 하는데 있어서 너무 크거나 작은 불안은 학습에 저해하기 때문에 적당한 불안이 학습하는 과정에 도움이 된다고 주장하였다.

결론적으로, 위에서 언급한 것처럼 불안과 같은 학습자의 정의적 변인은 그 방향이나 정도에 따라 외국어 학습에 유리하게 또는 불리하게 작용한다는 것을 알 수 있다. 지금까지 불안에 관한 연구의 필요성을 인식하고 많은 선행연구들이 이루어져왔다. 하지만 영어 원어민 수업 불안에 관한 연구는 주로 초등학생이나 대학생을 대상으로 이루어졌고 중학생을 대상으로 하는 연구는 많이 부족한 실정이다. 따라서 영어 원어민 수업에서 발생하는 정의적 요인이 중학생들에게 어떠한 영향을 미치는지를 구체적으로 밝힐 필요가 있다. 그러므로 본 연구에서는 중학생이 영어 원어민 수업 중에 느끼는 불안의 정도를 알아보고 불안감에 대한 남녀 성별차이 정도, 학년별 차이의 정도를 알아보고자 한다.

1.2 연구의 목적 및 연구 질문

본 연구는 중학교 학습자가 원어민 영어수업에서 얼마나 불안을 느끼는지 알아보고 불안감에 대한 남녀 성별 차이 정도, 학년별 차이의 정도를 비교하고자 하였다.

선행연구에서 학습자의 변인에 따른 외국어 불안이 다양하게 밝혀져 있다(김영주와 권유진, 2011; 남정미, 2011; 조미원, 2010). 본 연구에서는 기존에 밝혀진 불안요인들을 연구의 대상이 되는 광주광역시 중학교 2,3학년 학생들에게 적용시켜 이들이 느끼는 외국어 불안을 알아보고자 한다.

이에 따른 연구 질문은 다음과 같다.

1. 중학교 학습자가 영어 원어민 수업에서 불안감을 느끼는가?
2. 영어 원어민 수업에서 중학교 학습자의 불안감에 대한 남녀 성별 차이가 있는가?
3. 영어 원어민 수업에서 중학교 학습자의 불안감에 대한 학년별 차이가 있는가?

1.3 논문의 구성

본 연구는 다음과 같은 절차와 방법에 따라 내용이 구성되어질 것이다. 제 1장 서론에서는 연구의 필요성 및 연구의 목적, 논문의 구성을 다루었다. 제 2장 이론적 배경에서는 영어 학습에서의 정의적 요인의 중요성, 불안의 정의, 언어불안감의 개념과 특징, 언어불안감 발생원인, 외국어 영역별 불안감, 외국어 불안과 학습자 변인과의 관계로 구성되어있다. 제 3장 연구방법에서는 연구대상, 연구 도구, 자료수집, 자료 분석 방법을 다루었다. 제 4장 연구결과에서는 영어 원어민 수업에서 불안감, 불안감에 대한 남녀 차이, 불안감에 대한 학년별 차이, 논의로 구성되었다. 제 5장 결론 및 제언에서는 연구요약, 교육적 함의, 연구의 제한점, 후속연구 제언, 결론을 다루었다.

Ⅱ. 이론적 배경

영어 학습에 영향을 주는 요인들은 매우 다양하고 복잡하다. 하지만 이러한 변인들은 언어 학습이나 성취도에 있어서 많은 관련성이 있다는 것을 선행연구를 통하여 알 수 있다. 본장에서는 이러한 요소들 중에서 정의적 요인들이 영어 학습에 어떠한 영향을 끼치는지 알아보고 특히 불안이 학습과 어떠한 관련성이 있는지 살펴보겠다.

2.1 영어 학습에서 정의적 요인의 중요성

Krashen(1981)은 정의적 여과 가설에서 학습자가 외국어에 대한 심리적 장벽(affective filter)을 가지고 있다고 주장하였다. 그는 성공적인 외국어 학습자는 낮은 심리적 장벽을 가지고 있다고 설명하면서 언어자아, 불안(anxiety), 동기(motivation), 자아존중(self-esteem), 억제(inhibition), 태도(attitude), 감정이입(empathy), 모험 무릅쓰기(risk-taking)와 같은 정의적 요인들이 제 2외국어 습득에 많은 영향을 끼친다고 하였다. 먼저 동기 부분에서 높은 동기를 가진 수행자가 그렇지 않은 수행자보다 언어습득에서 성공할 가능성이 많다고 하였다. 다음으로 자신감 부분에서는 수행자가 자신감이 높고 수행자 자신에 대한 긍정적인 이미지를 가지고 있을 경우 외국어 습득에서 유리하다고 하였다. 마지막으로 불안감이 낮은 수행자 일수록 외국어 습득에 유리하다고 주장하였다.

정의적 여과 가설은 습득자들에게 정의적 여과의 강도나 수준이 각기 다르다고 보면서 정의적 변인과 제2외국어 습득 절차와의 관계를 포착하고 있다(Krashen, 1975). Dulay와 Burt(1977)는 “정의적 여과”를 제안하였는데 “정의적 여과”의 작동 원리는 언어가 입력되고 여과장치를 통과한 후 언어 습득 장치를 통하여 언어가 습득되는 방식이다. 습득자들이 모국어의 경우에는 선천적으로 가지고 있는 언

어 습득 장치(LAD)를 통하여 언어를 습득한다. 하지만 제 2외국어를 습득하는 경우에는 위에서 언급 했던 것처럼 여과의 과정을 거쳐서 언어를 습득하는데 이러한 여과 장치는 언어를 습득하는데 장애요인으로 작용한다.

여과장치는 동기, 자신감, 태도, 자아존중, 불안 등과 같은 감정적 변수를 뜻하는데, 이러한 정의적 변수들은 입력이 언어 습득 장치에 전달되는 것을 방해하거나 촉진시키는 역할을 한다고 볼 수 있다(Stevick, 1976). 예를 들어, Gardener와 Lambert(1972)의 연구에서 태도가 언어 학습에 미치는 연구를 조사하였는데, 캐나다인들이 프랑스어를 사용하는 캐나다인들에 대해서 긍정적인 태도를 가지고 있는 경우, 프랑스어를 배우는데 더욱 성공적이라는 것을 밝혀냈다. 또 다른 예로는 자아존중에 관한 연구이다. Heyde(1979)의 연구에서 프랑스어 말하기 성적과 자아존중에 관해서 연구를 하였는데, 자아존중감이 높은 학생들이 말하기 성적에서 나은 결과를 보여주었다. Gregersen(2003)은 스페인 학생들이 영어를 배우면서 나타나는 불안감을 연구하였는데, 불안감이 많은 학생들이 그렇지 않은 학생들보다 오류를 더 많이 범하고, 자신의 오류 가능성을 더욱 많이 가정한다는 사실을 밝혀냈다.

결론적으로 습득자가 긍정적인 감정 상태에서 제 2외국어를 습득할 경우 정의적 여과의 벽이 낮아서 더욱 성공적으로 언어를 습득할 수 있다. 반면에 습득자가 부정적인 감정 상태에서 제 2외국어를 습득하는 경우에는 정의적 여과막이 언어를 습득하는데 있어서 장애물이 되어서 언어 습득 장치에 도달하는 것을 방해해서 언어의 입력을 더디게 만든다. 이처럼 외국어 습득에 있어서 정의적 요인의 영향은 상당히 큰 비중을 차지하는 것을 알 수 있고 본 연구 정의적 요인 중에서 특히 불안에 관해 자세히 분석해 보기로 한다.

2.2 불안의 정의

불안의 사전적인 의미는 알려져 있거나 현실적으로 존재하는 대상이 없음에도 불구하고 막연하게 주관적으로 느끼는 불쾌한 감정을 뜻한다. 최근 심리학에서 불

안은 인지적 불안(cognitive anxiety)과 신체적 불안(somatic anxiety)으로 구성되어있다고 한다. 정신적 요소인 인지적 불안은 상황에 따라 변하는 걱정이나 부정적 생각에 의해 야기되며, 신체적 불안은 심박 수의 증가, 호흡 곤란, 근육 긴장 등 생리적 반응에 의한 상태를 말한다(김용주, 2007).

Scovel(1978, p.134)은 불안을 자아존중, 억제, 모험시도와 관련된 근심, 좌절, 자기 의심, 우려, 걱정과 같은 희미한 두려움과 인식의 감정적인 상태라고 정의하였다. Spielberger(1983)는 불안을 접근 방식에 따라서 개인이 일반적으로 가진 성격상의 불안, 구체적 상황에 대한 반응으로 특별한 순간에 일시적으로 경험되는 상태불안, 발표상황과 같은 특정한 상황에 겪게 되는 상황적 불안으로 설명한다. 지금까지 일반적인 불안의 의미를 살펴보았는데, 이러한 불안은 외국어 학습 시에 나타나는 언어 불안과는 다른 형태로 구분된다.

2.3 언어 불안감의 개념과 특징

외국어 학습에 관한 불안으로 3가지의 불안이 주로 논의가 되었는데, 그것은 특성불안, 상태불안, 상황 특수적 불안이다. 특성불안은 개인에게 비교적 일정하게 지속되는 불안을 의미하고 상태불안은 현 상황에서 감정적인 반응으로서 일시적인 불안을 뜻한다. 상황 특수적 불안은 특수한 상황 속에서 일어나는 불안을 의미하는데, 예를 들어 수학문제를 해결할 때 생기는 불안, 외국어를 말할 때 생기는 불안과 같은 불안을 의미한다(Macintyre & Gardner, 1994). 한편 Horwitz et al. (1986)은 세 가지 불안 중에서 외국어 수업불안과 가까운 불안은 상황 특수적 불안이라고 주장했다. 그는 외국어 수업 불안을 수업 중에 언어를 학습하는 과정에서 발생하는 자기인식, 주관, 느낌, 행동의 고유한 집합체라고 정의하고, 이를 언어 학습과 관련된 독특한 현상으로 다루었다.

외국어 학습 불안에 관한 연구에서 다른 각도에서 접근하려 한 학자들도 많이 있었는데, Scovel(1978)은 불안을 촉진적 불안과 방해적 불안으로 구분하였다. 촉진적 불안은 외국어 학습하는데 있어서 긍정적인 역할을 하는데 예를 들어 수행하

는 업무에 대해 관심을 갖게 하며 새로운 과제를 부딪쳐서 해결하려는 동기를 부여한다. 하지만 방해적 불안은 학습으로부터 도피하고 싶게 만듦으로써 외국어 학습에 부정적인 영향을 끼친다.

Bailey(1983)는 경쟁심과 촉진적 불안의 관련성을 언급하였는데 경쟁심이 촉진적 불안처럼 공부를 열심히 하도록 하는 동기가 되어 외국어 학습에 긍정적인 영향을 준다는 연구이다. Davis(1969)는 불안이 과업을 수행할 때 동료의 존재와 청중에 의해 영향을 받는다고 하였으며, 불안이 과업을 성공적으로 끝마치게 유도하는 촉진적 역할을 한다고 하였다. Kieinmann(1977)은 불안이 학습자로 하여금 긴장하게 하여 외국어를 배울 때 모국어와는 다른 통사적 언어체계를 갖고 학습에 임하게 하여 긍정적인 역할을 한다고 하였다. 하지만 지나친 불안은 학습자로 하여금 다른 통사적인 언어체계를 피하게 하여 언어수행을 저해하는 역할을 한다고 한다. Brown(1994)은 외국어 습득을 하는데 있어서 너무 크거나 작은 불안은 학습에 저해하기 때문에 적당한 불안이 학습하는 과정에 도움이 된다고 주장하였다.

이와 같이 영어 학습에서의 언어 불안감은 다른 형태의 불안과는 구별되는 것을 알 수가 있는데, 이러한 언어불안감이 어떤 이유로 발생하는지에 관해 알아보도록 하겠다.

2.4 언어 불안감의 발생원인

2.4.1 Young(1991)이 제안한 언어 불안감의 원인

Young(1991)은 언어불안감의 발생 원인을 6가지로 설명하였다.

첫 번째는 개인적인 불안감과 대인관계의 불안감으로 학습자의 자존감과 경쟁심과 관련이 있다. 예를 들어, 학습자가 낮은 자존감을 가지고 있다면 동료들이 자신을 어떻게 생각하는지에 관심이 많다. 그래서 동료에게 잘 보이고 싶다는 마음 때문에 불안감이 발생한다(Krashen, 1981). 경쟁심 면에서는 학습자가 자신을 다

른 사람과 비교함으로써 불안을 느끼게 되고 또한 자신이 바라는 이상적인 자신의 모습과 현재의 모습을 비교하면서 불안감을 나타낸다(Bailey, 1983).

두 번째는 언어학습에 대한 학습자의 믿음이다. 만약 학습자가 발음이 언어를 학습하는데 있어서 중요한 요소라고 생각한다면 발음을 공부하는데 초점을 둘 것이다. 하지만 학습자가 강하게 동기화 되어서 연습을 하지 않는 이상 원어민과 같은 발음은 학습자에게 어려울 것이다. 그래서 학습자는 자신의 믿음으로 인해서 불안감을 느끼게 된다(Gynan, 1989).

세 번째로 언어를 가르치는 것에 대한 교사의 믿음도 역시 불안감과 깊은 연관이 있다. Brandl(1987)의 연구에서 대부분의 교사들은 약간의 위협이 학생들의 학습을 촉진하는 역할을 한다고 보고하였다. 또한 어떤 교사들은 오류수정을 즉각적으로 해야 한다고 생각해서 학생들이 짝과 활동을 하거나 그룹으로 활동할 수 있도록 지도할 수 없다고 판단한다. 다른 교사의 유형으로는 교사는 학습자의 촉매제 역할을 하는 것이 아니라 훈련계의 중사와 같아야 한다고 생각해서 학습자에게 불안을 일으키기도 한다. 이처럼 교사가 무엇을 추구하느냐에 따라 학습자에게 영향을 줄 수 있다.

네 번째로 교사와 학생간의 상호작용이 불안감을 일으키는 요소가 될 수 있다고 하였다. 이 경우는 보통 교사가 학생의 언어적 실수를 교정하는데서 발생하는데 교정하는 방법에 의해 불안감이 발생한다고 하였다. 또한 학습자가 틀리게 교사의 질문에 답을 한 경우, 학습자가 친구들 앞에서 실수를 한 경우, 학습자가 대답을 못한 경우에 불안감을 느낀다고 한다.

다섯 번째로 수업 절차와 관련된 불안감은 주로 많은 사람 앞에서 발표하기와 관련이 있다. Koch와 Terrell(1991)의 연구에서 가장 불안감이 많았던 영역을 말하기 부분 이였고 특히 발표 했을 때 불안감이 가장 많이 발생하였다고 보고하였다. 다른 요소로는 퀴즈나 영어로 대답하는 요소를 들 수가 있다. Young(1991)의 연구에서 60%이상의 학생들이 수업 중에 학생들 앞에서 발표하지 않았을 때 편안함을 느꼈다고 보고하였다.

여섯 번째로 언어시험이 학습자에게 불안감을 발생시킨다고 한다. Daly(1978)

의 연구에서 학습자들은 시험에 대한 중요성이 클수록 그리고 시험 문제나 과제가 익숙하지 않거나 애매모호 할 경우 학습자들은 더욱 불안감을 나타낸다고 한다.

2.4.2 Horwitz(1986)이 제안한 언어 불안감의 원인

Horwitz et al. (1986) 은 외국어 수업 불안이 학문적인 맥락과 사회적인 맥락에서의 평가와 관련이 되기 때문에 의사소통불안(communication apprehension), 시험불안(test anxiety), 부정적 평가에 대한 불안(fear of negative evaluation)으로 나누어서 보는 것이 유용하다고 하였다.

먼저 의사소통불안은 사람들과 대화할 때 생기는 불안이나 부끄러움의 한 형태로 볼 수 있다. 두 사람이나 그룹으로 대화할 때 생기는 어려움(oral communication anxiety), 대중 앞에서 말할 때 생기는 어려움(stage anxiety), 청취하는 데 겪는 어려움(receiver anxiety)등은 모두 의사소통 불안의 징후들이라 할 수 있다. 특히 외국어 학습에 관련된 의사소통 불안은 다른 사람을 이해하는데 생기는 어려움이나 다른 사람을 이해시키는데 발생하는 어려움에서 기인한다.

다음으로 시험 불안은 실패에 대한 두려움에서 발생한다. 시험불안을 느끼는 학생들은 자주 자기 자신에게 비현실적인 요구를 하며, 완벽한 수행을 해내지 못한 것들은 실패로 간주한다. 외국어 수업 중에 시험불안을 느끼는 학생들은 상당히 많은 어려움을 겪을 것을 예상하는데 그 이유는 수업 중에 퀴즈나 테스트가 빈번하고 외국어를 능숙하게 하는 학생들이나 수업준비를 많이 하는 학생들조차도 실수를 자주 하기 때문이다. 특히 구두시험(oral test)의 경우는 민감한 학생들에게 시험불안과 의사소통불안을 동시에 발생 시킬 수 있는 가능성이 많다.

마지막으로 부정적 평가에 대한 불안은 시험불안과 유사한 점이 많은데, 시험불안은 시험을 치루는 제한된 영역이라는 것에 반해 부정적 평가에 대한 불안은 더 넓은 범주를 가지고 있다고 보면 된다. 예를 들어, 부정적 평가에 대한 불안은 직장을 구하기 위한 인터뷰의 상황이나 외국어 수업에서 말하기 상황 같은 경우에 생기는 불안감과 같이 사회적으로 여러 면에 해당된다.

2.5 외국어 영역별 불안감

본 절에서는 외국어의 4가지 영역인 영어 말하기, 듣기, 읽기, 쓰기의 불안감을 알아보고자 한다.

2.5.1 말하기 불안

일반적인 말하기 불안은 다른 사람과의 실제의 또는 예상되는 말하기와 관련된 공포나 불안이라고 정의할 수 있으며, 크게 특성불안과 상황적 불안으로 나누어 볼 수 있다(이한준, 2003; 김선영, 2011). 성격적 불안은 의사소통의 상황에서 거의 언제나 불안감이 지속되는 상태를 의미한다. 친구들과 대화할 때나, 남들과 이야기할 때 또는 대중 연설을 할 때 정도의 차이는 있지만 항상 불안해한다면 성격적 말하기 불안이라 칭한다. 성격적 불안은 부분적으로 유전적이지만 대부분 자라나는 과정에서 겪은 부정적인 경험을 기반으로 한다. 말하기를 시도할 때 누군가가 강압적으로 저지하거나 발표했을 때 거듭되는 실패를 겪으면서 부정적인 자아를 형성하게 되고, 결국 다른 사람 앞에서 말하기를 두려워하게 되는 것이다. 상황적 불안은 특수한 상황에서만 불안함을 겪는 상태를 말한다. 평소에 일상생화에서 대화할 때는 아무런 불안감을 느끼지 않는 사람이 청중 앞에서 불안감을 느끼는 경우이다. 상황적 말하기 불안은 사람의 성격으로 형성된 것이 아니라 그 상황의 중요성 때문에 생겨나는 것이고 대부분 사람들이 이 불안감을 가지고 있다.

이러한 맥락으로 Horwitz et al.(1986)는 의사소통 불안에 관해 언급하였다. 의사소통 불안이란, 학습자가 능력 부족 때문에 보다 다양하고 복잡하며 성숙한 생각을 적절히 표현하지 못함으로써 나타나는 두려움과 걱정 같은 것으로 영어 말하기에서 가장 두드러진다고 하였다. 박정숙(1998)은 회귀분석을 통하여 동기와 불안감이 영어 의사소통 능력에 어떠한 영향을 끼치는지 알아보았는데, 그 결과 불안감이 영어 말하기에 유의미한 영향을 미치지 않았다고 하였다. 하지만 박혜숙(2005)

의 연구에서 동기와 언어불안감이 말하기 영역에 미치는 영향에 대해서 크게 유의미한 차이는 없었지만, 학습지향성과 언어불안감은 말하기 능력에 유의미한 관계를 나타냈다고 보고하였다. Yamashiro와 McLaughlin(2001)은 일본 EFL 대학생을 대상으로 연구하였는데, 말하기 불안감이 높으면 의사소통능력이 낮게 측정되고, 영어 학습동기가 높을수록 불안감이 높아질 수 있다고 보고하였다.

2.5.2 듣기 불안

영어 듣기 불안은 듣기 활동 중에 학습자가 느끼는 불안감, 스트레스, 피로를 의미한다. 일반적으로 L1 사용자는 모국어를 말할 경우에 듣기 불안을 크게 느끼지 않는다. 하지만 L2 사용자에게 일반적으로 듣기 불안이 나타는데 다시 말해서, L1 사용자가 의식하지 못하는 과정을 L2 사용자는 듣기 중에 의식해야 한다는 점이다(황성삼, 2007)

Nord(1980)는 듣기활동의 어려움에 대해서 언급하였는데, 듣기와 같은 변별능력이 불안감을 발생시킨다고 하였다. Meyer(1984)는 외국어 학습에서 듣기가 상대적으로 어려운 활동이며 듣기불안의 중요성에 관하여 언급하였다. 그는 듣기는 학습자에게 매우 빠르게 진행되는 활동임을 강조하면서 학생들이 느끼는 듣기 불안감과 좌절감에 주의를 기울여야 한다고 말했다. Bacon(1989), Lund(1991), Young(1991)도 역시 듣기 불안감을 발견하였는데, 듣기활동의 어려움에 대해서 언급하였다. 예를 들어, 지금 말하고 있는 사람이 누구인지, 그 사람의 역할이 무엇인지, 어떤 상황의 이야기가 진행되는지 감지하기에 어려움에 따르기 때문이다. 특히, Tobias(1986)는 듣기 불안이 높은 학생이 청취에 약한 이유에 관하여 말하였다. 듣기 불안이 높은 학생은 정서관련 정보처리와 듣기 과업의 인지 정보처리로 나눠져 있어 듣기 중 집중력이 쉽게 떨어지는 점을 강조하였다. Eastman(1991)은 듣기활동 중 높은 불안감을 느낀 학생이 그렇지 않은 학생에 비해 낮은 성적을 나타냈다고 보고하였다.

2.5.3 읽기 불안

읽기 불안은 학습자가 영어 읽기 과제를 수행하면서 낯선 기호들을 접한 후, 기호를 소리로 해독하고 그 소리를 단어로 연합시켜 텍스트의 의미 정보를 처리하면서 발생한다. 이러한 읽기 과정에서 텍스트를 해독하는 단계에서 익숙하지 않은 영어 기호나 문자 체계에 대해 두려움을 느끼거나 언어 지식의 부족으로 인해서 불안감을 경험하게 되는데 이것을 읽기 불안이라 칭한다. 읽기 불안은 영어 읽기 과정에서 발생하는 독립된 언어 불안중의 하나이며, 영어 말하기, 듣기 또는 일반적인 학습활동에서 발생하는 긴장감, 두려움, 혹은 좌절과 구분되어진다(Saito, Horwitz, & Garza, 1999).

Saito et al.(1999)는 불어, 러시아어, 일본어를 외국어로서 배우는 영어권 학습자들을 대상으로 읽기 불안을 측정하였다. 그 결과 읽기 과정에서 느끼는 불안감이 높을수록 학점이 낮게 나타난 것을 발견하였다. 또한 Hsiao(2002)는 타이완 대학 학생들의 읽기 불안을 조사하였는데, 학습자의 학점과 읽기 불안 간에 부적 상관관계를 보였다고 보고하였다. Matsumura(2001)도 일본인 영어 학습자들을 대상으로 한 연구에서 읽기 불안과 읽기 능숙도 간의 부적 상관관계를 조사하였는데 부적 상관관계가 나타난 것을 밝혔다. Ipek(2009)은 언어 능숙도 이외에도 성별이 다를 경우 외국어 읽기 불안의 차이가 있음을 주장하였다.

2.5.4 쓰기 불안

쓰기 불안은 평가가 수반되는 쓰기 과업에서 학습자들이 그 상황을 피하고 싶어 하는 경향과 자신이 잘못 작성할까봐 걱정하는 것을 의미 한다(Daly& Wilson, 1983). Thompson(1980)은 쓰기 과정 및 절차에서 나타나는 두려움을 쓰기불안이라고 정의하였고, Bloom(1985)은 쓰기 불안이 주어진 쓰기 과제를 시작해서 완수하는 데에 필요한 개인의 능력을 방해하는 복합체라고 정의하였다.

Daly(1978)의 연구에서 쓰기 불안이 높은 사람들은 쓰기에 대해 부정적인 인상

을 갖게 되고 쓰기가 필요한 상황에서 평상시에 느끼는 불안 이상을 경험한다고 보고하였다. 또한 쓰기가 필수적으로 요구되는 교과과정에 있어서 쓰기 불안의 정도가 높은 학습자들의 경우, 그 수업에 대해 불만족스러움을 나타내고 쓰기결과도 역시 좋지 않았다고 밝혔다. Onwuegbuzie(1999)는 쓰기 불안이 높은 학생들은 스스로 자신의 학업능력이 낮음을 인지하고 있는 것을 나타내었다. 다른 연구자들도 쓰기 불안과 학업 수행능력 감소의 관련성에 관하여 논한 연구들을 발표하였다 (Faris, Golen, & Lynch, 1999; Powell, 1984).

2.6 외국어 불안과 학습자 변인과의 관계

권유진과 김영주(2011)의 연구에서는 국내의 한국어 학습자를 연구 대상으로 하여 외국어 불안에 관해 조사하였는데 개인적 변인으로는 국적, 성별, 한국어 수준을 설정하였다. 국가별로는 아시아계(중국, 일본, 베트남 외) 학습자와 비아시아계(미국, 러시아, 캐나다 외) 학습자로 구분하였는데 전체적으로 아시아계 학습자가 비아시아계 학습자보다 높은 외국어 불안을 경험하고 있음을 나타냈다. 외국어 불안의 각각의 요소를 살펴보면, 의사소통 불안과 시험불안에서 아시아계학습자가 모두 다소 높은 수치의 불안감을 보였고 유의미한 차이를 나타내었다. 성별에 따른 외국어 불안양상 차이는 남학생과 여학생이 경험하는 외국어 불안의 정도는 비슷한 정도이며 성별에 따른 외국어 불안정도에는 유의미한 차이를 보이고 있지 않다. 한국어 수준에 따른 외국어 불안의 차이는 초급에서 고급으로 갈수록 외국어 불안의 정도가 높아지며 유의미한 차이를 보였다.

남정미(2011)의 연구에서는 교양영어를 학습하는 대학생을 대상으로 외국어 불안을 조사하였는데 성별, 학년, 전공, 해외경험 유무 등을 학습자 배경변인으로 하여 불안을 분석하였다. 성별에 따른 차이는 여학생이 남학생보다 높은 불안감을 보였고 유의미한 차이가 있었다. 해외 경험이 있는 학생들은 해외경험이 없는 학생들보다 불안감이 상대적으로 낮았다. 학년에 따른 불안의 차이는 유의미하지 않았다. 하지만 전공별로 외국어 불안에 유의미한 차이를 보였는데, 사범계열 학생들이 인

문, 사회, 상경, 예술대학생들과 비교해서 불안감이 유의미하게 낮게 나왔다.

박현주(2002)는 영어회화수업과 강독 수업을 수강한 대학교 1학년 학생들을 대상으로 외국어 수업불안을 연구하였다. 연구결과 회화반, 강독반 둘 다 영어 시험 불안을 가장 많이 느끼는 것으로 조사되었다. 또한 회화반이 강독반보다 의사소통 불안과 동료의 부정적 평가에 대한 불안이 높았다. 불안과 성취도는 성취도가 높은 학생일수록 불안이 낮은 부적 상관관계를 나타내었고, 강독반보다 회화 반에서 더 높은 관련성을 보였다.

박현주와 신경구(2001)는 원어민과 비원어민 교사가 언어불안감에 미치는 영향에 관해 조사하였는데, 전반적으로 비원어민 교사 반에서 불안감이 높게 나타난 것으로 조사되었다. 하지만 불안이 높거나 성적이 낮은 학습자일수록 비원어민 교사보다 원어민 교사가 진행한 수업에서 더 높은 불안을 느끼는 것으로 나타났다.

이효웅(1999)은 중고등학생을 대상으로 언어불안과 성취도에 관해 연구를 하였는데, 불안감이 학업 성취도에 부정적인 영향을 끼친다고 하였다. 또한 불안의 원인을 교사나 교과 과정 혹은 학습 과제의 어려움에 대한 학생들의 인식과 관련 되어있다고 주장하였다.

조미원(2010)의 연구에서 영어 말하기에 관한 지역별, 성별, 연령별 불안 수준의 차이에 관해 제시를 하였는데 그 연구의 대상은 미국 내 거주하는 ESL 학습자들이었다. 그는 출신 지역별로 동북 아시아계(e.g. 중국, 일본, 한국)와 비동북 아시아계(이란, 멕시코, 기타)의 불안감을 비교하였는데 지역 간에 유의미한 불안감의 차이는 발견하지 못하였다. 성별에 따른 영어 말하기 불안의 차이도 마찬가지로 여성과 남성 간에는 차이가 없었다. 하지만 12-18세의 학습자들이 19세 이상의 학습자들에 비해서 영어 말하기 불안의 점수가 더 높은 것을 발견하였다.

Aida(1994)는 일본학생을 대상으로 외국어 수업불안을 조사하였는데, 불안은 학습자의 성취도에 부정적인 영향을 나타낸다고 하였다. 성별에 따른 불안감은 남녀 간에 차이가 없는 것으로 조사하였다.

Ipek(2009)은 터키의 한 대학에서 집중영어프로그램에 등록한 학생들을 대상으로 언어 불안감을 연구하였다. 그는 독해 불안감을 영어 구사력(English

proficiency)과 성별을 중심으로 조사하였는데, 연구 결과 영어 구사력이 낮은 학생일수록 외국어 독해 불안감을 나타내었다. 남녀의 불안감의 차이도 역시 구사력에 따라 불안감의 정도가 달라졌다.

Kim(1998)은 강독수업과 회화수업을 동시에 수강하는 대학생을 대상으로 언어불안을 조사하였다. 학습자들은 의사소통중심으로 진행된 회화수업에서 강독수업보다 더 높은 불안감을 나타내었다. 또한 강독수업에서 불안과 과업회피가 밀접하게 관련되어있었지만 회화수업에서는 불안과 내재적 학습동기가 더 관련성이 높다고 주장하였다.

Satio와 Samimy(1996)는 영어를 모국어로 사용하며 일본어를 배우는 학습자를 대상으로 언어불안을 연구하였는데, 학습자를 초급, 중급, 고급반으로 나누어서 분석하였다. 이 연구에서 언어불안은 초급 학습자에게는 학업 성취도 면에서 큰 영향을 끼치지 않는다고 조사되었는데, 그 이유는 목표언어에 대한 긍정적 혹은 부정적 경험이 풍부하지 않은 것으로 분석하였다.

Woodrow(2006)는 호주에 있는 대학교에 입학하기 전 집중 EAP(English for academic purposes)를 수강한 학생들을 대상으로 설문조사를 실시하였다. 연구 결과 불안감의 가장 큰 원인은 원어민과 상호작용하는 것이었고, 복구 방해(retrieval interference)와 기술 부족(skill deficit)이 원인으로 밝혀졌다. 인종적으로 비교했을 때, 유교 전통 문화를 가진 중국, 일본, 한국에서 온 ESL(English as a second language) 학습자들이 다른 인종 집단보다 높은 불안감을 나타내었다.

Ⅲ. 연구 방법

3.1 연구 대상

이 연구는 2012년 현재 광주광역시 한 중학교에서 중학교 2, 3학년 남녀 학생들을 대상으로 하였고, 연구 대상에 대한 학년별, 성별 구성은 <표 1>과 같다.

<표 1> 연구 대상에 대한 학년별, 성별 구성

학 년	빈 도(명)	퍼센트(%)	성 별	빈 도(명)	퍼센트(%)
중학교 2학년	204	42.5	남 자	205	42.7
중학교 3학년	276	57.5	여 자	275	57.3
합 계	480	100	합 계	480	100

검사에 참여한 학생들은 480명이며, 남자 학생들은 205명이며 전체의 42.7%이고 여자 학생들은 275명이며 전체의 57.3%이다. 중학교 2학년은 204명이 참여하였고 42.5%에 해당하며, 중학교 3학년은 276명이 참여하였고 57.5%에 해당한다. 연구대상에 관하여 기초 조사를 위한 설문을 하였는데 질문은 5문항이었고 설문 내용은 '학생들의 영어 시작 시기, 영어공부시간, 원어민 선생님과 공부해본 경험의 유무, 영어권 국가에서 여행하거나 거주한 경험 유무, 영어지필고사 성적'으로 이루어져 있다.

학생들의 영어시작 시기는 초등학교 3학년 이후에 41.3%로 가장 높은 빈도를 보였다. 다음으로 초등학교 1~2학년에 시작한 학생들은 27.7%, 유치원 입학 전후로 영어를 시작한 학생들은 24.5%에 해당하였다. 학생들의 영어 공부시간은 하루에 1~2시간, 46.8%로 가장 높은 빈도를 보였다. 1시간미만은 26.3%, 2~3시간 이상은20.5%로 비슷한 빈도를 나타내었다. 학교 이외의 곳에서 원어민 선생님과 수

업해 본적이 있는지에 관한 설문에서는 363명의 학생이 경험이 있다고 대답하였고 전체 학생의 70.8%에 해당한다. 영어권 국가에서 여행하거나 거주한 경험이 없는 학생들은 360명으로 전체의 70.2%에 해당하였다. 영어권 국가에 여행한 경험이 있는 학생은 106명으로 20.7%에 해당하였다. 해외에 거주한 경험이 있는 학생은 14명으로 전체의 2.7%에 해당한다. 영어지필고사 성적은 1학기 기말고사 점수를 기반으로 하였다. 60점 이하의 성적의 학생들은 46.6%의 비율을 보였었고 60점과 80점 사이의 학생들은 30.2%, 80점 이상의 학생들은 16.5%의 비율을 나타내었다.

3.2 연구 도구

본 연구에서는 중학생들이 느끼는 영어 원어민 수업 불안을 알아보기 위해서 설문지를 사용하여 양적연구를 실시하였다. 설문지는 연구대상에 대한 영어 학습 배경을 조사하기 위한 기초 조사 설문 5문항과 영어 원어민 수업 불안감을 측정하기 위한 설문 20문항으로 구성되어있다. 먼저 연구대상에 대한 기초조사를 하기 위한 설문 문항은 정민아(2011)의 연구에서 사용하였던 문항을 사용하였다. 설문 문항은 아래의 <표 2>와 같다.

<표 2> 연구대상에 대한 기초조사

문항	설문 내용
1	영어공부는 언제부터 시작 했나요?
2	학교 수업을 제외하고 하루에 보통 몇 시간 영어공부에 투자합니까?
3	학교 이외의 곳에서 원어민 선생님과 수업해 본적이 있나요?
4	영어권 국가에 여행하거나 살아본 적이 있습니까?
5	현재 자신의 영어 성적은 어느 정도 인가요?

다음으로 영어 원어민 수업 불안을 측정하기 위해서 황성삼(2007)의 설문지를 사용하였다. 설문 문항은 황성삼(2007)의 연구에서 고등학생의 외국어 수업불안을

측정하기 위해 사용했던 Foreign Language Classroom Anxiety Scale(Horwitz, 1986)를 축소시킨 문항이다. 외국어 수업 불안을 측정하기 위해서 일반적으로 Horwitz(1986)의 FLCAS를 많이 사용한다. 하지만 중학생들에게 FLCAS의 33문항은 설문지에 대한 집중도면에서 비효율적이라는 판단 하에 20문항으로 축소한 설문지를 사용하였다. 설문 문항은 <부록 1>과 같다. <부록 1>에서 리커트 5점 척도를 사용하여 “전혀 그렇지 않다”, “대체로 그렇지 않다”, “그저 그렇다”, “대체로 그렇다”, “매우 그렇다”로 각각의 세부 문항의 동의 정도를 학생들이 응답하도록 하였다. “매우 그렇다”는 학습자가 느끼는 불안감의 크기가 가장 높은 상태를 의미하고 “전혀 그렇지 않다”는 불안의 크기가 가장 낮은 상태를 의미한다. 외국어 수업 불안의 하위 요인에 대해서 연구자들마다 다르게 사용하였는데, 본 연구자는 정민아(2011)가 분류한 하위 요인을 기준으로 하였다. 외국어 수업 불안의 하위 요인은 의사소통에 대한 불안감, 시험 및 부정적 평가에 대한 불안감, 영어수업에 대한 부정적 태도에 관한 내용으로 구성되어 있고, 세 가지 영역으로 나눈 문항 분석표는 아래의 <표 3>과 같다.

<표 3> 외국어 수업 불안 영역별 문항분석

영 역	해 당 문 항
의사소통에 대한 불안감	2, 9, 13, 17, 19, 20(6문항)
시험 및 부정적 평가에 대한 불안감	1, 6, 7, 8, 12, 14, 16(7문항)
영어 수업에 대한 부정적 태도	3, 4, 5, 7, 10, 11, 15, 18(8문항)

3.3 자료 수집

임의로 선정한 중학교에서 2학년 7학급, 3학년 8학급의 학생들을 대상으로 설문지 조사를 하였다. 1반부터 4반까지는 남학생 학급이고 5반부터 8반까지는 여학생 학급으로 구성되어있다. 자료수집 시기는 2012년 7월 기말고사 끝난 후에 영어

교과목 수업에서 설문조사를 실시하였다. 학생들이 설문조사에 응답하는 시간은 학생마다 개인차가 있었으나 15분을 할당하였다.

3.4 자료 분석 방법

영어 원어민 수업 불안감을 측정하기 위해서 수정된 외국어 수업 불안 측정도구를 사용하였다. 이 측정 도구에 관해서 수집된 자료를 각 문항마다 기술통계(평균, 표준편차, 빈도)를 사용하여 분석하였다. 또한 불안감에 대한 남녀학생의 차이와 2, 3학년간의 불안감의 차이가 어떻게 되는지 알아보기 위해서 t-검정을 실행하였다.

Ⅳ. 연구 결과 및 논의

본 장에서는 설문조사에서 얻은 자료를 연구 질문 순으로 분석하고, 그 결과를 제시하고 논의하고자 한다.

4.1 중학교 학습자가 원어민 영어 수업에서 불안감을 느끼는가?

외국어 수업불안에 관한 설문내용에서 외국어 수업불안 요인을 3가지 하위 항목으로 나누었다. 하위 항목은 의사소통불안, 시험 및 부정적 평가에 대한 불안, 영어 수업에 대한 부정적 태도로 분류하였다. 아래의 <표 4>, <표 5>, <표 6>를 따르면, 학생들이 가장 많은 불안을 느끼는 요인은 시험 및 부정적 평가에 대한 요인이었고 다음으로는 의사소통 불안, 마지막으로 영어수업에 대한 부정적 태도의 순서였다.

<표 4> 시험 및 부정적 평가에 대한 불안

요인	문항	설문 내용	1	3	5	평균	표준편차
시험 및 부정적 평가에 대한 불안감	1.	나는 영어시간에 실수하는 것을 겁내지 않는다.	45	25.9	29.2	2.76	1.27
	6.	나는 영어 수업중 보는 시험이 편안하다.	17.4	33.1	48.7	3.55	1.15
	7.	나는 영어시간에 알고 있던 것이 생각나지 않을까봐 걱정된다.	58	32	10	2.18	1.06
	8.	나는 영어점수가 안나올까봐 걱정이 된다.	24	20.1	56.1	3.40	1.32
	12.	나는 영어선생님이 내 실수를 모두 고칠까봐 겁이 난다.	77	17	6	1.78	.98
	14.	영어 시험공부를 하면 할수록 내용이 더 정리가 안 된다.	71	19.1	10.3	2.0	1.07
	16.	영어수업 진도가 너무 빨라 내가 뒤쳐질까봐 걱정이 된다.	71	15.6	7	1.79	1.05

(1=전혀 그렇지 않다, 대체로 그렇지 않다. 3=그저 그렇다. 5=대체로 그렇다. 매우 그렇다)

위 <표 4>에서 학생들은 영어점수에 대한 걱정(문항 8)이 평균 3.40으로 가장 높은 불안감을 보였다. 하지만 영어점수에 대한 불안이 높은 반면에 영어 수업 중에 보는 시험(문항 6)은 불안감이 낮은 편에 속했는데 거의 50%의 학생이 영어 수업중 보는 시험에 편안함을 느꼈다. 즉, 직접적으로 성적과 연결된 시험에서는 학생들이 높은 불안감을 갖는데 비해 성적과 관련이 없는 시험에 관해서는 학생들이 낮은 불안감을 가지고 있다는 것을 알 수 있다.

<표 5> 의사소통에 대한 불안감

요인	문항	설문 내용	1	3	5	평균	표준편차
의사소통에 대한 불안감	2.	나는 영어선생님의 호명을 받게 될까봐 떨린다.	58.1	25.3	16.2	2.23	1.17
	9.	영어시간에 자진해서 선생님의 질문에 대답하는 것이 부끄럽다.	51	30.6	18	2.36	1.19
	13.	영어선생님이 나의 실수를 교정해주는데 그것을 이해하지 못할 때 나는 당황한다.	61	21.4	17	2.26	1.28
	17.	영어수업시간에 여러 사람 앞에서 말할 때 긴장하고 머릿속이 혼란스럽다.	57.3	23	12.9	2.13	1.18
	19.	나는 영어선생님의 말을 다 알아듣지 못할 때 긴장이 된다.	50	24	19.3	2.39	1.19
	20.	내가 영어로 말할 때 친구들이 비웃을까 걱정이 된다.	42	23	11.1	2.07	1.16

(1=전혀 그렇지 않다, 대체로 그렇지 않다. 3=그저 그렇다. 5=대체로 그렇다. 매우 그렇다)

위 <표 5>에서 나타난 바와 같이 의사소통에 대한 불안감에 대한 분포는 평균 2.13에서 평균 2.39 사이로 차이는 높지 않는 것을 알 수 있다. 원어민 선생님의 말을 다 알아듣지 못하는 불안감(문항 19), 선생님의 질문에 대답하는 것에 대한 불안감(문항 9)등에 대해서 50% 이상의 학생이 전혀 불안하지 않다고 답하였다. 하지만 영어로 말할 때 친구들이 비웃을까 걱정하는 항목 (문항 20)에서는 다른 문항에 비해 약간 더 높은 불안감을 보였다. 다시 말해서 원어민 교사와 의사소통하는 것에 대한 학생들의 불안감은 예전에 비해 많이 낮아졌지만 여전히 영어로 말할 때의 부정적 평가에 대한 불안감은 조금 더 높다는 것을 알 수 있다.

<표 6> 영어수업에 대한 부정적 태도

요인	문항	설문 내용	1	3	5	평균	표준편차
영어 수업에 대한 부정적 태도	3.	영어수업 시간에 빠지고 싶을 때가 종종 있다.	71.4	18.3	9.9	1.86	1.11
	4.	영어시간에 나는 수업과 관계없는 생각을 하곤 한다.	61.8	22.4	15.8	2.21	1.16
	5.	다른 학생들이 나보다 영어를 더 잘한다는 생각이 자꾸 든다.	36	28.8	35.1	2.91	1.28
	7.	나는 영어시간에 알고 있던 것이 생각나지 않을까 봐 걱정된다.	58	32	10	2.18	1.06
	10.	영어수업 시간이 다른 어떤 과목보다 더 긴장되고 떨린다.	72	21.4	7	1.88	1.01
	11.	영어수업을 대비해서 준비를 미리 잘 했어도 나는 걱정이 된다.	75.4	16.4	8	1.8	1.03
	15.	나는 영어수업에 예습을 잘해야만 한다는 부담을 느낀다.	79.1	16.6	4.3	1.66	.94
	18.	영어수업이 시작될 때 나는 마음이 편안하다.	20.1	36.5	37	3.34	1.15

(1=전혀 그렇지 않다, 대체로 그렇지 않다. 3=그저 그렇다. 5=대체로 그렇다. 매우 그렇다)

위 <표 6>에서 영어 수업에 대한 부정적 태도에 관한 불안감도 의사소통에 대한 불안감에서와 같이 전반적으로 낮았는데 그것은 특히 문항11, 15를 보면 알 수 있다. 수업을 준비하는 부담감이나(문항 15) 수업을 준비했어도 불안하다는(문항 11) 항목에서 거의 80%의 학생이 전혀 불안감을 느끼지 않는다고 답하였다. 즉, 학생들이 원어민 영어수업에 대해서 매우 긍정적인 태도를 가지고 있다는 것을 알 수 있다.

4.2 원어민 영어 수업에서 중학교 학습자의 불안감에 대해 남녀 차이가 있는가?

<표 7> 중학교 학습자의 불안감에 대한 남녀 차이

요인	문항	설문지 문항	남		여		*t*	*p*
			평균	표준편차	평균	표준편차		
의사소통에 대한 불안감	2	나는 영어선생님의 호명을 받게 될까봐 떨린다.	2.05	1.09	2.45	1.20	-3.807	.000
	9	영어시간에 자진해서 선생님의 질문에 대답하는 것이 부끄럽다.	2.09	1.16	2.48	1.18	-3.554	.000
	17	영어수업시간에 여러 사람 앞에서 말할 때 긴장하고 머릿속이 혼란스럽다.	1.98	1.15	2.25	1.20	-2.470	.014
시험 및 부정적 평가에 대한 불안감	6	나는 영어 수업중 보는 시험이 편안하다.	3.68	1.15	3.45	1.10	2.212	.027
	8	나는 영어점수가 안나올까봐 걱정이 된다.	3.22	1.40	3.74	1.09	-4.598	.000
영어 수업에 대한 부정적 태도	5	다른 학생들이 나보다 영어를 더 잘한다는 생각이 자꾸 든다.	2.77	1.31	3.16	1.18	-3.440	.001
	18	영어수업이 시작될 때 나는 마음이 편안하다.	3.54	1.20	3.20	1.08	3.286	.001

위 <표 7>는 총 20문항의 설문 문항에서 남녀 학생간의 외국어 수업 불안에 유의미한 차이가 있는 문항을 나열하였다. 위의 표와 같이 전반적으로 여학생이 남학생 보다 높은 불안감을 보였다. 첫 번째로 의사소통 불안감의 요인에서 문항 2, 9, 17번이 남녀 학생의 차이가 있는 문항이었고, 평균 0.27에서 평균 0.4정도의 남녀 차이로 여학생이 더 높은 불안감을 보였다.

다음으로 시험 및 부정적 평가에 대한 불안감은 '나는 영어 수업 중에 보는 시험이 편안하다'(문항 6)에서 남녀 학생 둘 다 불안감이 낮았었고, 남학생이 평균 3.68, 여학생이 평균 3.45의 분포로 남학생이 유의미하게 불안감이 낮은 것을 알 수가 있다. 하지만 여전히 여학생이 남학생보다 불안감이 높게 나타났다. '나는 영

어점수가 안나올까봐 걱정이 된다'(문항 8)는 남녀 학생 둘 다 높은 불안감을 나타내었고, 마찬가지로 남학생이 평균 3.22, 여학생이 평균 3.74의 분포로 여학생이 더 높은 불안감을 나타내었다.

마지막으로 영어 수업에 대한 부정적 태도의 요인에서는 문항 5, 18번에서 유의미한 차이를 보였다. '다른 학생들이 나보다 영어를 더 잘한다는 생각이 자꾸 든다'(문항5번)에서 남자는 평균 2.77, 여자는 평균 3.16으로 높은 불안감을 보였고, 상대적으로 여학생이 더 높은 불안감을 보였다. '영어 수업이 시작될 때 나는 마음이 편안하다'(문항 18)에서는 남학생이 평균 3.54, 여학생이 평균 3.20으로 남녀학생 모두 낮은 불안감을 나타내었으나 여전히 여학생이 남학생보다 높은 불안감을 나타내었다. 결론적으로 남녀 학생간의 차이를 비교했을 때 여학생이 남학생 보다 높은 불안감을 나타내는 것을 알 수 있다.

4.3 원어민 영어 수업에서 중학교 학습자의 불안감에 대한 학년별 차이가 있는가?

<표 8> 중학교 학습자의 불안감에 대한 학년 차이

요인	문항	설문지 문항	2학년		3학년		*t*	*p*
			평균	표준편차	평균	표준편차		
의사소통에 대한 불안감	13	영어선생님이 나의 실수를 교정해주는데 그것을 이해하지 못할 때 나는 당황한다.	2.34	1.15	2.03	1.14	3.006	.003
	19	나는 영어선생님의 말을 다 알아듣지 못할 때 긴장이 된다.	2.58	1.18	2.26	1.18	2.949	.003
시험 및 부정적 평가에 대한 불안감	1	나는 영어시간에 실수하는 것을 겁내지 않는다.	2.52	1.13	2.77	1.28	-2.244	.025
	6	나는 영어 수업중 보는 시험이 편안하다.	3.43	1.12	3.65	1.13	-2.111	.035
영어수업에 대한 부정적 태도	4	영어시간에 나는 수업과 관계없는 생각을 하곤 한다.	2.41	1.12	2.13	1.17	2.579	.010
	18	영어수업이 시작될 때 나는 마음이 편안하다.	3.06	1.04	3.55	1.18	-4.778	.000

위 <표 8>에서 2, 3학년 간에 외국어 수업 불안의 차이가 있는 문항으로 구성하였다. 첫 번째로 의사소통에 대한 불안감 요소에서는 2학년이 3학년보다 통계적으로 유의미하게 더 높은 불안감을 보였다. 문항 13에서는 2학년이 평균 2.34, 3학년이 평균 2.03의 분포를 보였고 문항 19에서는 2학년이 평균 2.58, 3학년이 평균 2.26의 분포를 보였다.

두 번째로 시험 및 부정적 평가에 대한 불안감 요소에서도 2학년이 3학년보다 더 높은 불안감을 보였다. '나는 영어시간에 실수하는 것을 겁내지 않는다'(문항 1)에서 2학년이 평균 2.52, 3학년이 평균 2.77의 분포를 보였다. 이 문항에서는 평균 점수가 높을수록 낮은 불안감을 나타내기 때문에 2학년이 3학년보다 높은 불안감을 나타내는 것을 알 수 있다. '나는 영어 수업중 보는 시험이 편안하다'(문항 6)

에서 두 학년 모두 낮은 불안감을 가지고 있다. 이 문항에서 2학년이 평균 3.43, 3학년이 평균 3.65의 분포를 보였고 2학년이 3학년보다 더 높은 불안감을 나타내었다.

세 번째로 영어 수업에 대한 부정적 태도에 대한 요소에서는 영어시간에 나는 수업과 관계없는 생각을 하곤 한다(문항4번)에서 2학년이 평균 2.41, 3학년이 평균 2.13으로 2학년이 3학년보다 높은 불안감을 나타내었다. '영어수업이 시작될 때 나는 마음이 편안하다'(문항 18)에서 2, 3학년 두 학년 모두 낮은 불안감을 가지는데, 2, 3학년을 비교했을 때 2학년이 3학년보다 더 높은 불안감을 보였다.

결론적으로 학년별로 외국어 수업 불안 요소별로 비교해보면 의사소통에 대한 불안감, 시험 및 부정적 평가에 대한 불안감, 영어 수업에 대한 부정적 태도에 대한 요소에서 2학년이 3학년보다 더 높은 불안감을 보였다. 다시 말해서, 나이가 어릴수록 불안감을 더 많이 가지고 있는 것을 알 수 있다.

4.4 논의

본 연구는 광주광역시 중학생을 대상으로 영어 원어민 수업 불안의 정도, 영어 원어민 수업 불안의 성별, 학년간의 차이를 조사하였다. 먼저 조사 결과 설문에 참여한 학생들의 원어민과의 영어 수업 불안감은 높지 않은 것으로 나왔다. 이 연구 결과는 박정숙(1998), Beebe(1983), Woodrow(2006)의 선행연구들의 결과 불안감이 높게 나타난 것에 비해서 다른 결과를 보여주었다. 영어 원어민 수업 불안을 3가지 하위요소들로 나누어서 분석을 하였는데 의사소통 불안, 시험 및 부정적 평가에 대한 불안, 영어 수업에 대한 부정적 태도에 대한 불안이다. 외국어 수업 불안요소 중에서 시험 및 부정적 평가에 대한 불안이 가장 높았고 다음으로는 의사소통 불안, 마지막으로 영어 수업에 대한 부정적 태도의 순서를 보였다. 이러한 결과는 박현주(2002)의 연구결과와 유사한데, 박현주(2002)의 연구에서 영어 시험에 대한 불안을 학생들이 가장 많이 느낀다고 하였고, 다음으로는 동료나 교사의 부정적 평가에 대해 불안감이 나타났다는 연구 결과와 비슷하다. 그리고 정민아(2011)

의 연구에서도 비슷한 결과를 보였는데, 각 요인별로 평균 점수를 구한 결과 학생들의 시험 및 부정적 평가에 대한 불안감을 일순위로 보았고 두 번째를 의사소통에 대한 불안, 세 번째를 영어수업에 대한 부정적 태도라고 보고하였다.

이와 같이 영어 원어민 수업에서 시험 및 부정적 평가에 대한 요인이 학생들의 불안감에 많은 영향을 미쳤으나 전반적으로 영어 원어민 수업 불안은 낮은 편에 속했다. 이러한 결과는 초기의 선행 연구 했던 영어 학습 환경에 차이를 비교 했을 때 이유를 가정할 수 있다. 예전에 학습자들은 중학교에 입학해서 영어를 학습했던 것에 비해 최근의 학습자들은 초등학교 1, 2학년에 영어 학습을 시작한다. 또한 학교 외의 장소에서 영어 원어민 수업을 받을 수 있는 기회가 많은 것도 불안감을 낮추는 요인이 될 수 있다. 다음으로는 영어 원어민 강사의 가르치는 방식이 학생 중심의 수업이거나 자유로운 수업 분위기가 불안감을 낮출 수 있는 요인이라고 가정 할 수 있다.

다음으로 성별에 따른 외국어 수업 불안에 차이가 있는지 알아보았는데 전반적으로 불안감에 대한 남녀학생간의 유의미한 차이는 나타나지 않았다. 이러한 결과는 선행연구결과와 일치하는데 권유진과 김영주(2011)의 연구에서 남학생과 여학생이 경험하는 외국어 불안은 비슷한 정도이며 성별에 따른 불안감의 유의미한 차이는 없다는 연구결과를 도출하였다. Aida(1994) 역시 일본학생을 대상으로 한 외국어 수업불안에 관한 불안감에 대해서 남녀 간의 차이는 없다고 보고하였다. 또한 남정미(2011)는 대학생을 대상으로 성별에 따른 학습동기, 불안감, 의사소통의지에 관해 연구하였는데 그 결과 유의미한 차이는 없었다고 밝혔다. 하지만 Ipek(2009)은 성별간의 불안감 차이에 대해서 다른 입장을 밝혔다. 그는 터키의 한 대학에서 집중영어 프로그램에 등록한 학생들의 독해 불안감을 영어구사력과 성별을 중심으로 조사하였는데 그 결과 구사력이 낮은 학생일수록 높은 독해 불안감을 경험하였고 구사력에 따라 남학생과 여학생이 경험하는 불안감의 정도가 다르다고 밝혔다.

마지막으로 학년별로 나타나는 불안감의 차이에 대해서 알아보았는데 본 연구에서는 유의미한 차이가 없었다. 연령이나 학년별로 불안감의 차이에 대해 언급한 연구들이 있는데 다음과 같다. 남정미(2011)는 대학생 1, 2, 3, 4학년을 대상으로

불안감을 조사한 결과 유의미한 차이를 발견하지 못했다. 조미원(2010)은 미국에 거주하는 ESL수업을 듣고 있는 다양한 국적을 가진 학습자를 대상으로 영어 말하기 불안감에 대해 조사하였는데, 12~18세의 학습자들이 19세 이상의 학습자들에 비해서 영어말하기 부분에서 더 높은 불안감을 나타냈고 유의미한 차이를 보인다고 보고하였다.

Ⅴ. 결론 및 제언

5.1 연구 요약

본 연구의 목적은 중학교 학습자가 원어민 영어수업에서 얼마나 불안을 느끼는지 알아보고 불안감에 대한 남녀 성별 차이 정도, 학년별 차이의 정도를 비교하고자 하였다. 중학교 학습자의 불안감을 분석하기 위해서 광주광역시 한 중학교에서 2, 3학년 남학생 205명, 여학생 275명을 대상으로 설문조사를 실시하였다. 자료분석 방법은 수집된 자료에 대하여 각 문항마다 기술통계(평균, 표준편차, 빈도)를 사용하여 분석하였고 남녀차이와 학년차이에 대해서는 *t*-검정을 실행하였다.

연구 문제 첫 번째로 중학교 영어 학습자가 영어 외국인 수업에서 불안을 느끼는지 알아본 결과 전반적으로 중학생들이 느끼는 불안감은 초기의 외국어 수업불안 연구에 비해 낮게 나타났다. 학생들이 가장 많은 불안을 느끼는 요인은 시험 및 부정적 평가에 대한 요인이었고 다음으로는 의사소통 불안, 마지막으로 영어수업에 대한 부정적 태도의 순서였다.

연구 문제 두 번째로 영어 원어민 수업에 대한 불안감이 남녀 성별에 있어 차이의 정도는 전반적으로 여학생이 남학생 보다 높은 불안감을 보였다. 의사소통 불안감의 요인에서 특히 성별 차이가 많은 항목은 영어선생님의 호명을 받을까봐 걱정하는 것(문항2), 질문에 대답하는 것(문항9)에서 여학생이 더 높은 불안감을 보였다. 시험 및 부정적 평가에 대한 요인에서 특히 영어점수에 대한 걱정(문항8)도 역시 남학생이 평균 3.22, 여학생이 평균 3.74의 분포로 여학생이 더 높은 불안감을 나타내었다. 마지막으로 영어 수업에 대한 부정적 태도의 요인에서 다른 학생들이 나보다 영어를 더 잘한다는 생각(문항 5)에 많은 차이를 보였다.

연구 문제 세 번째로 영어 원어민 수업에서 불안감의 학년별 차이의 정도는 전

반적으로 2학년이 불안의 3가지 하위항목에서 3학년 보다 더 높은 불안감을 나타내었다. 다시 말해서 나이가 어릴수록 불안감을 더 많이 가지고 있는 것을 알 수 있다.

5.2 교육적 함의

본 절에서는 영어 원어민 수업 불안에 관한 선행연구와 본 논문의 연구결과를 기반으로 영어 원어민 수업 불안의 감소 방안을 제시하고자 한다.

첫째, 의사소통 불안에 관한 불안감을 낮추기 위한 방안을 살펴보겠다. 본 연구의 설문에서 학습자들은 영어 시간에 자진해서 선생님의 질문에 대답하는 것과 영어 선생님의 말을 다 알아듣지 못할 때 불안감이 다른 문항에 비해 높게 조사되었다. 먼저 영어 시간에 자진해서 선생님의 질문에 대답할 수 있도록 수업시간에 외국어로 자신의 의사를 표현하는데 있어서 실수를 하는 것은 당연하다는 분위기의 조성이 필요하다. 또한 충분한 준비와 연습을 한 후 발표를 하도록 수업을 진행하고 외국어로 자신의 의견을 말하는데 있어서 너무 높은 이상과 기대보다는 현실적인 전략을 세우도록 도움을 주는 것을 제안한다. 다음으로 선생님의 말을 다 알아듣지 못할 때 불안감을 낮추기 위해서는 너무 어렵거나 익숙하지 않는 질문을 피하고 학생들의 수준을 고려하여 쉽게 대답할 수 있는 질문을 하는 것이 바람직하다.

둘째, 학습자들이 가장 높은 불안감을 보였던, 시험 및 부정적인 평가에 관한 불안감을 낮추기 위한 방안을 살펴보겠다. 본 연구에서 학생들은 영어 점수가 안 나올까봐 걱정을 많이 나타내었다. 이러한 불안감을 낮추기 위해서는 평가 방법의 변화가 필요하다. 평가 방법은 평소에 수업했던 내용 자체를 시험에 출제하는 것과 사전에 문제 유형에 익숙해지도록 연습시키는 것을 제안한다. 또한 시험 자체가 학습자들에게 불안을 야기 할 수 있으므로 시험기간이 아닌 평소 수업시간에 평가가 이루어진다면 평가가 한 번에 이루어 지지 않기 때문에 불안을 감소시킬 수 있을 것이다.

셋째, 영어 수업에 대한 부정적인 태도에서 불안감을 줄일 수 있는 방법을 모색해 보겠다. 영어 수업에 대한 부정적인 태도에서 학생들은 다른 학생들이 자신보다 영어를 더 잘한다는 생각에 대한 불안감을 가지고 있었다. 이러한 생각에 대한 불안감을 줄이기 위해서는 학습자 자신에 대한 부정적인 태도를 긍정적으로 바꿔 줄 필요성이 있다. 중학교 학습자들은 감성적으로 민감한 시기에 있기 때문에 낮은 자존감이나 자신감이 불안을 더욱 증가 시킬 수 있다. 그러므로 칭찬과 격려를 많이 해주어서 자신감을 높여줄 필요가 있다. 또한 완벽한 영어를 사용하지 않더라도 원어민과 회화는 가능하다는 인식을 심어주고 틀려도 괜찮다는 자신감, 친구들 앞에서 틀려도 부끄러워하지 않고 수정 받아서 영어를 향상시키겠다는 마음가짐을 가지도록 지도할 것을 제안한다.

5.3 연구의 제한점

중학교 외국어 수업 불안을 연구하는데 있어서 크게 세 가지 제한점이 있다. 첫째, 연구 대상이 G광역시에 있는 특정 도시 소재의 중학교의 학습자들 및 원어민 교사로 국한되어 있다는 점이다. 따라서 본 연구의 결과를 우리나라 전체 중학교로 일반화하는 데 무리가 있을 수 있다. 둘째, 양적 연구를 하였기 때문에 질적 연구 부분에서 본 연구 결과가 원어민 수업 중에 발생하는 불안을 해석하는 데 무리가 있을 수 있다. 셋째, 설문조사를 통하여 학습자들의 영어 학습과 관련된 배경을 조사하였으나 문항수가 몇 가지로 제한이 되어 있다. 불안을 발생시키는 여러 다른 변인들이 있을 수 있기 때문에 본 연구에서 조사한 내용 외에 변인들이 정의적인 요인에 영향을 미칠 수 있다.

5.4 후속 연구 제언

본 연구의 한계점을 보완하고 좀 더 발전적인 연구를 위해 다음과 같은 후속연

구의 방법을 제시해 본다. 먼저, 연구대상에 대해서 여러 시의 학생들을 대상으로 다양한 연령대로 조사를 한다면 더욱 정확한 불안감에 대한 결과를 기대할 수 있을 것이다. 다음으로, 연구방법 면에서 인터뷰와 같은 질적 연구를 하게 된다면 학생들이 느끼는 불안 요인에 대해서 좀 더 심도 깊게 연구할 수 있을 것이다. 마지막으로 연구 대상에 관한 기초조사 문항을 다양하게 준비하여 분석을 하게 된다면 영어 학습에 영향을 미치는 여러 다른 변인들에 관해서 연구를 할 수 있을 것이다.

5.5 결론

최근 우리나라의 영어교육에서 의사소통 능력이 중요시되면서 학습자의 정의적 요인에 대해서 관심이 증가하고 있다. 언어자아, 불안, 동기, 자아존중, 억제, 태도, 감정이입, 모험 무릅쓰기 등 정의적 변인들 중에서 학습자의 불안감의 정도는 제2 언어학습의 성패를 좌우하는 중요한 요인들 중 하나로 지적되어 왔다. 본 연구에서 중학교 학습자가 영어 원어민 수업에서 불안을 느끼는 정도, 불안감의 성별 차이, 불안감의 학년차이를 조사하였다. 연구 결과 전반적으로 중학생들이 느끼는 불안감은 초기의 높은 불안감을 보였던 선행 연구에 비해서 낮게 나타났지만 학생들은 시험 및 부정적 평가에 대한 요인에서 여전히 높은 불안감을 나타내었다. 또한 불안감이 남녀 차이, 학년별 차이에 있어서 유의미한 차이는 없었다.

본 연구 결과를 바탕으로 시험 및 부정적 평가에 대한 요인은 여전히 높은 불안감을 나타내었는데, 이러한 불안감을 낮추기 위해서 평가 방법을 평소에 수업했던 내용 자체를 시험에 출제하는 것과 사전에 문제 유형에 익숙해지도록 연습시키는 것을 제안한다. 또한 시험 자체가 학습자들에게 불안을 야기 할 수 있으므로 시험기간이 아닌 평소 수업시간에 평가가 이루어진다면 평가가 한 번에 이루어 지지 않기 때문에 불안을 감소시킬 수 있을 것이다. 결론적으로 영어 원어민 수업 불안을 해결 하기위해서 학습자를 단순한 교육과 지식 전달의 대상자라는 고전적인 시각을 넘어서 전인적 존재로 인식하고, 학습자의 감정과 의사를 정의적 여과를 최소

화한 상태에서 표현할 수 있도록 하는 교사의 자세가 필요하다. 또한 학습자 자체에 대한 보다 철저한 연구와 관심이 선행되어야 할 것이다.

REFERENCE

김선영. (2011). *요인 분석을 통한 초등학생 말하기 불안해소 방안 연구,* 미출간 석사학위 논문. 이화여자대학교 교육대학원.

김용주. (2007). *영어 말하기 불안감 완화를 위한 드라마 기법의 활용 방안*, 미출간 석사학위 논문. 단국대학교.

권유진. (2011). 한국어 학습자의 외국어 불안과 모험시도가 학업성취도에 미치는 영향. *이중 언어학, 45,* 27-49.

남정미. (2011). 원어민 영어수업에서 느끼는 학습동기, 불안감, 의사소통 의지와 영어성적과의 관계, *영어어문교육, 17,* 139-160.

박정숙. (1998). 영어회화 수업에서 불안 심리와 학습동기가 의사소통 능력에 미치는 영향에 관한 연구. *영어교육, 53,* 73-102.

박지영. (2011). *원어민 대학영어회화 수업에서의 학습자 배경, 정의적 요인, 말하기 성취도 간의 관계에 관한 연구*, 미출간 석사학위 논문. 부경대 대학원.

박현주. (2002). 불안이 영어 학습 성취도에 미치는 영향, *언어학. 10,* 171-191.

박현주 & 신경구. (2001). 원어민/ 비원어민 교사의 수업이 언어불안과 모험시도에 미치는 영향. *언어학, 9,* 159-181.

박혜숙. (2005). Korean EFL Learners` Orientation, Anxiety and English Speaking Performance, *현대영어영문학*, 49, 241-262.

유석재. (2010). *해외 석학들 "한국 학생들, 영어 못해 소극적"*. 조선일보.

월드와이드웹:http://edu.chosun.com/site/data/html_dir 에서 2012년 11월에 검색하였음.

이한준. (2003). 연극 놀이(Creative Drama)를 통한 말하기 불안 해소 방안 연구. 미출간 석사 학위 논문. 춘천 교육 대학교 교육 대학원.

이효웅. (1999). *영어 학습 태도, 동기 및 책략과 성취도와의 상관관계.* 미출간 박사 학위 논문. 경북대학교.

조미원. (2009). 외국어 학습동기와 말하기 불안: 아시아계 학습자를 중심으로. *영*

어영문학연구, 35, 185-213.

정민아. (2011). *외국어 수업불안이 영어듣기 성취도에 미치는 영향.* 미출간 석사학위논문, 韓國外國語大學校 敎育大學院.

황성삼. (2007). 요인분석을 통한 고등학생의 영어 듣기불안과 수업불안 연구. *한국 교육문제연구, 25,* 105-120.

Aida, Y. (1994). Examination of Horwitz, Horwitz, and Cope's construct of foreign language anxiety: The case of students of Japanese. *The Modern Language Journal, 78,* 155-168.

Bacon, S. M. (1989). Listening for real in the foreign language classroom. *Foreign Language Annals, 22,* 543-551.

Beebe, L. M. (1983). Risk-taking and the Language Learner. In Seliger, H. and M. H. Long (eds.), *Classroom Oriented Research in Second Language Acquisition.* Rowley, MA: Newbury House. 39-66.

Bailey, K. M. (1983). Competitiveness and anxiety in adult second language acquisition: Looking at and through the diary studies. In H. W. Seliger & M. H. Long (Eds.), *Classroom oriented research in second language acquisition, 67-103.* Rowley, MA: Newbury House.

Bloom, (1985). Anxious writers in context: Graduate school and beyond. in M. Rose (Ed), *When a writer can't write,* (pp.119-133).

Brandl, Klaus. (1987). *Ecclecticism in Teaching Communicative Competence.* Master's Thesis, Univ. of Texas.

Brown, H. D. (1994). Affective factors in second language learning. In J. E. Alatis (Eds.) , *The second language classroom: Directions for the eighties,* (pp. 111-129).

Davis, J. H. (1969). *Group performance Reading*, Mass.: Addison-Wesley.

Daly, J. A.(1978). Writing Apprehension and Writing Competency, *Journal of Educational Research, 2,* (pp. 10-14).

Daly, J. A. & Wilson, D. A.(1983). Writing Apprehension, Self-esteem, and

Personality. *Research in the Teaching of English*, 7, 327-341.

Dulay, H., & Burt, M. (1977). Remarks on creativity in language acquisition. In M. Burt, H. Dulay, & M. Finocchiaro (Eds.), *Viewpoints on English as a second language,* (pp. 95-126). New York: Regents.

Eastman, J. K. (1991) Learning to listen and comprehend: The beginning stages. *System, 19,* 179-187.

Gynan, Shaw N. (1989). *Preferred Learning Practices of Selected Foreign Language Students.* American Association of Teachers of Spanish and Portuguese Annual Meeting, San Antonio, 10 August 1989.

Gardener, R. C., and W. Lambert. (1972) *Attitude and Motivation in Second Language Learning.* Rowley, Mass: Newbury House.

Gregersen, T. (2003). To err in human: A reminder to teachers of language-anxious students. *Foreign Language Annals, 36,* 25-32.

Hsiao, T-Y. 2002. Unidimensionality of the Chinese version of the Foreign Language Reading Anxiety Scale. *Perceptual and Motor Skills, 95,* 927-933.

Horwitz, E. K., Horwitz, M. B.,& Cope, J. (1986). Foreign language classroom anxiety. *Modern Language Journal, 70,* 125-132.

Heyde, A. (1979). *The relationship between self-esteem and the oral production of a second language*. Unpublished doctoral dissertation, University of Michigan.

Ipek, H. (2009). foreign language reading anxiety: Proficiency and gender. *The International Journal of Reading, 16,* 293-299.

Kim, S, Y. (1998). *Affective experience of Korean college students in different instructional contexts: Anxiety and motivation in reading and conversation courses.* Unpublished doctoral dissertation. University of Texas, Austin.

Kleinmann, H. H. (1977). Avoidance behavior in adult second language acquisition. *Language Learning, 27,* 93-107.

Koch, A. S., & Terrell, T. D. (1991). Affective reactions of foreign language students to natural approach activities and teaching techniques. In E. K. Horwitz & D. J. Young (Eds.), *Language anxiety: From theory and research to classroom implications,* (pp. 109-126).

Krashen, S. (1981). *Second language acquisition and second language learning*. Oxford: Pergamon.

Lund, R. J. (1991). A comparison of second language listening and reading comprehension. *Modern Language Journal, 75,* 196-204.

Matsumura, Y. (2001). An inquiry into foreign language reading anxiety among Japanese EFL learners. *The Society of English Studies, 31,* 23-38.

MacIntyre, P. D. & Gardner, R. C. (1994). The subtle effects of language anxiety on cognitive processing in the second language. *Language Learning, 44,* 283-305.

Meyer, R. (1984). Listen my children, and you shall hear. *Foreign Language Annals, 17,* 343-344.

Nord, J. R. (1980). Developing listening fluency before speaking: An alternative paradigm. *System, 8,* 1-22.

Onwuegbuzie, A. J., Bailey, P., & Daley, C. E. (1999). Factors Associated with Foreign Language Anxiety. *Applied Psycho linguistics, 20,* 217-239.

Satio, Y. & Samimy, K. K. (1996). Foreign language anxiety and language performance: A study of learner anxiety in beginning, intermediate, and advanced-level college students of Japanese. *Foreign Language Annals, 29,* 239-251.

Satio, Y., Horwitz, E. K., & Garza, T. J. (1999). Foreign language reading anxiety. *The language Journal*, *83,* 202-218.

Scovel, T. (1978). The effect of affect on foreign language learning: A

review of the anxiety research. *Language Learning, 28,* 129-142.

Spielberger, C. D. (1975) Anxiety: State-trait process. In C. D. Spielberger & I. G. Sarason (Eds.), *Stress and Anxiety, 5,* (pp. 115-143).

Stevick, E. (1976). *Memory, meaning, and method.* Rowley, MA: Newbury House.

Thompson, M. O. (1980). *Classroom techniques for reducing writing anxiety :A study of several cases.* Paper presented at the annual Conference on College Composition and Communication, Washington, D. C. (ERIC Document Reproduction Service No. Ed 188 661)

Tobias, S. (1986). Anxiety and cognitive processing of instruction. In R. Schwarzar (Eds.), *Self-related cognition in anxiety and motivation* , (pp. 35-54).

Yamashiro, A. D., & McLaughlin, J. (2001). Relationships among attitudes, motivation, anxiety, and English language proficiency in Japanese college students. In P. Robinson, M. Sawyer, & S. Ross (Eds.), *Second language acquisition research in Japan: JALT* applied materials series 4 (pp. 19-33).

Young, D. J. (1991). Creating a low-anxiety classroom environment: What does language anxiety research suggest? *Modern Language Journal, 75,* 426-439.

Woodrow, L. (2006). Anxiety and speaking English as a second language. *RELC Journal, 37,* 308-328.

Matsumura, Y. (2001). An inquiry into foreign language reading anxiety among Japanese: EFL learners. *The Society of English Studies, 31,* 23-38.

부 록 1

<외국어 수업 불안감 측정 도구>

①전혀 그렇지 않다　②대체로 그렇지 않다　③그저 그렇다
④대체로 그렇다　⑤매우 그렇다

1	나는 원어민 선생님 수업에 실수하는 것을 겁내지 않는다.	① ② ③ ④ ⑤
2	나는 원어민 선생님의 호명을 받게 될까봐 떨린다.	① ② ③ ④ ⑤
3	영어시간에 빠지고 싶을 때가 종종 있다.	① ② ③ ④ ⑤
4	영어시간에 나는 수업과 관계없는 생각을 하곤 한다.	① ② ③ ④ ⑤
5	다른 학생들이 나보다 영어를 더 잘한다는 생각이 자꾸 든다.	① ② ③ ④ ⑤
6	나는 영어수업중 보는 시험이 편안하다.	① ② ③ ④ ⑤
7	나는 영어시간에 알고 있던 것이 생각나지 않을까봐 걱정된다.	① ② ③ ④ ⑤
8	나는 영어점수가 안나올까봐 걱정이 된다.	① ② ③ ④ ⑤
9	영어시간에 자진해서 선생님의 질문에 대답하는 것이 부끄럽다.	① ② ③ ④ ⑤
10	영어시간이 다른 어떤 과목보다 더 긴장되고 떨린다.	① ② ③ ④ ⑤
11	영어수업을 대비해서 준비를 미리 잘 했어도 나는 걱정이 된다.	① ② ③ ④ ⑤
12	나는 영어 선생님이 내 실수를 모두 고칠까봐 겁이 난다.	① ② ③ ④ ⑤
13	선생님이 나의 실수를 교정해주는데 그것을 이해하지 못할 때 나는 당황한다.	① ② ③ ④ ⑤
14	영어 시험공부를 하면 할수록 내용이 더 정리가 안 된다.	① ② ③ ④ ⑤
15	나는 영어수업에 예습을 잘해야만 한다는 부담을 느낀다.	① ② ③ ④ ⑤
16	영어수업 진도가 너무 빨라 내가 뒤쳐질까봐 걱정이 된다.	① ② ③ ④ ⑤
17	영어수업시간에 여러 사람 앞에서 말할 때 긴장하고 머릿속이 혼란스럽다.	① ② ③ ④ ⑤
18	영어수업이 시작될 때 나는 마음이 편안하다.	① ② ③ ④ ⑤
19	나는 영어선생님의 말을 다 알아듣지 못할 때 긴장이 된다.	① ② ③ ④ ⑤
20	내가 영어로 말할 때 친구들이 비웃을까 걱정이 된다.	① ② ③ ④ ⑤

부 록 2

설 문 지

*이 설문은 연구목적으로만 쓰일 것이며 연구가 끝난 후에는 폐기될 것입니다.
각 문제당 하나의 번호에 체크해 주시기 바랍니다.*

___학년 ___반 ___번 이름:_____ 성별(남/여)

Part 1. 본인에게 해당되는 번호를 골라주세요.

1. 영어공부는 언제부터 시작 했나요? ( )
① 유치원 입학 전부터 ② 유치원 다닐 때부터 ③ 초등학교 1~2학년 때부터
④ 초등학교 3학년이후부터 ⑤ 기타 ( )

2. 학교 수업을 제외하고 하루에 보통 몇 시간 영어공부에 투자합니까? ( )
① 1시간 미만 ② 1-2시간 ③ 2-3시간 ④ 3시간 이상

3. 학교 이외의 곳에서 원어민 선생님과 수업해 본적이 있나요? ( )
① 예 ② 아니오

4. 영어권 국가에 여행하거나 살아본 적이 있습니까? ( )
① 없다 ② 있다(여행) ③ 있다(거주)

5. 현재 자신의 영어 성적은 어느 정도 인가요? ( )
(2012 학년 1학기 기말고사 점수를 기준으로)

① 40점 미만 ② 41~50점 ③ 51~60점 ④ 61점~70점
⑤ 71점~80점 ⑥ 81~90점 ⑦ 91점~100점

Part 2. 본인에게 해당되는 곳에 동그라미를 넣어 주세요.

		전혀 그렇지 않다	대체로 그렇지 않다	그저 그렇다.	대체로 그렇다.	매우 그렇다.
1	나는 원어민 선생님 수업에 실수하는 것을 겁내지 않는다.					
2	나는 원어민 선생님의 호명을 받게 될까봐 떨린다.					
3	원어민 선생님 수업 시간에 빠지고 싶을 때가 종종 있다.					
4	원어민 선생님 수업에 나는 수업과 관계없는 생각을 하곤 한다.					
5	다른 학생들이 나보다 영어를 더 잘한다는 생각이 자꾸 든다.					
6	나는 영어 수업중 보는 시험이 편안하다.					
7	나는 원어민 선생님 시간에 알고 있던 것이 생각나지 않을까봐 걱정된다.					
8	나는 영어점수가 안나올까봐 걱정이 된다.					
9	영어시간에 자진해서 선생님의 질문에 대답하는 것이 부끄럽다.					
10	원어민 선생님 시간이 다른 어떤 과목보다 더 긴장되고 떨린다.					
11	원어민 수업을 대비해서 준비를 미리 잘 했어도 나는 걱정이 된다.					
12	나는 원어민 선생님이 내 실수를 모두 고칠까봐 겁이 난다.					
13	원어민 선생님이 나의 실수를 교정해주는데 그것을 이해하지 못할 때 나는 당황한다.					
14	영어 시험공부를 하면 할수록 내용이 더 정리가 안 된다.					
15	나는 원어민 선생님 수업에 예습을 잘해야만 한다는 부담을 느낀다.					
16	원어민 선생님수업 진도가 너무 빨라 내가 뒤쳐질까봐 걱정이 된다.					
17	원어민 선생님 수업시간에 여러 사람 앞에서 말할 때 긴장하고 머릿속이 혼란스럽다.					
18	원어민 선생님 수업이 시작될 때 나는 마음이 편안하다.					
19	나는 원어민 선생님의 말을 다 알아듣지 못할 때 긴장이 된다.					
20	내가 영어로 말할 때 친구들이 비웃을까 걱정이 된다.					