



저작자표시-비영리-변경금지 2.0 대한민국

이용자는 아래의 조건을 따르는 경우에 한하여 자유롭게

- 이 저작물을 복제, 배포, 전송, 전시, 공연 및 방송할 수 있습니다.

다음과 같은 조건을 따라야 합니다:



저작자표시. 귀하는 원저작자를 표시하여야 합니다.



비영리. 귀하는 이 저작물을 영리 목적으로 이용할 수 없습니다.



변경금지. 귀하는 이 저작물을 개작, 변형 또는 가공할 수 없습니다.

- 귀하는, 이 저작물의 재이용이나 배포의 경우, 이 저작물에 적용된 이용허락조건을 명확하게 나타내어야 합니다.
- 저작권자로부터 별도의 허가를 받으면 이러한 조건들은 적용되지 않습니다.

저작권법에 따른 이용자의 권리는 위의 내용에 의하여 영향을 받지 않습니다.

이것은 [이용허락규약\(Legal Code\)](#)을 이해하기 쉽게 요약한 것입니다.

[Disclaimer](#)

2023년 8월
박사학위 논문

전문대 학생들의 영어 학습
동기와 불안 요인: 성취도
수준과 성별에 따른 차이

조선대학교 대학원

영어교육학과

유 세 연

전문대 학생들의 영어 학습
동기와 불안 요인: 성취도
수준과 성별에 따른 차이

English Learning Motivation and Anxiety Factors
of Junior College Students: Differences by
Achievement Level and Gender

2023년 8월 25일

조선대학교 대학원

영어교육학과

유 세 연

전문대 학생들의 영어 학습 동기와 불안 요인: 성취도 수준과 성별에 따른 차이

지도교수: 김 경 자

이 논문을 교육학 박사학위신청 논문으로
제출함

2023년 4월

조선대학교 대학원

영어교육학과

유 세 연

유세연의 교육학 박사학위 논문을 인준함

위원장 영남대학교 교 수 배태일 (인)
위 원 조선대학교 교 수 차희정 (인)
위 원 조선대학교 강 사 이은하 (인)
위 원 전남교육청 연구원 박현규 (인)
위 원 조선대학교 교 수 김경자 (인)

2023년 6월

조선대학교 대학원

헌정

제 박사 학위 논문을 세상에서 가장 존경하고,
사랑하는 부모님께 바칩니다.

감사의 글

이 글을 쓰기까지 참 많은 시간이 걸렸고, 저 나름의 깊고 의미 있는 시행착오의 시간이 있었습니다. 박사과정 수료 후 몇 년이 지나, 다시 대학원 문을 두드리고 박사학위 논문 작업의 길을 걷기까지 너무나 많은 분들께서 도와주시고 응원해주셨습니다. 박사학위 논문을 시작할 때에는 내 자신 스스로가 이 기간을 버틸 수 있을지, 그리고 이 작업을 무사히 마칠 수 있을지 자신할 수 없었습니다. 그러나 전 오늘 이렇게 감사의 글을 쓰는 시간을 가질 수 있었습니다. 여기까지 오는 동안에 감사한 분들이 한 분 한 분 다 스쳐 지나갑니다.

무엇보다도 처음 박사과정에 입학할 때부터 부족한 저의 지도교수님이 되어주셨고, 박사학위 논문까지 무사히 지도해주신 김경자 교수님께 진심을 담아 감사의 말씀을 드립니다. 더 적절한 문장이 없을까 한동안 고민할 정도로 교수님에 대한 저의 감사한 마음은 글로 다 쓰기가 어렵습니다. 제가 용기를 잃고 방황할 때에도 저를 다잡아주셨고, 언제나 열정적이고 성실하게 저를 지도해주셔서 너무나 감사드립니다. 교수님을 통해 교육이란 무엇인지, 진정한 학자란 누구인지, 그리고 우리가 끊임없이 연구를 해야 하는 이유를 느끼고 알아갈 수 있었습니다. 아울러 바쁘신 와중에도 귀한 시간 내주시며 논문을 면밀히 검토해주셔서 제 논문의 완성도를 높이는데 도움을 주신 배태일 교수님, 차희정 교수님, 이은하 교수님, 박현규 박사님께도 감사의 마음을 표합니다.

부모님께서서는 제가 박사학위 과정을 진학할 당시 인생의 숙제도 뒤로 한 채 다시 학업에 매진하겠다는 막내딸에 대한 걱정이 많으셨습니다. 그럼에도 불구하고 부모님께서서는 저를 묵묵히 지켜봐주시고 격려와 헌신적인 지지를 아끼지 않으셨습니다. 어릴 적부터 저는 어떠한 일을 하건 성실하고 책임감 있게 임하고자 하였습니다. 이러한 태도는 저의 부모님의 영향으로 형성되었다고 생각합니다. 존경하고 배우고 싶은 면이 많으신 저의 부모님, 부족한 막내딸 때문에 염려가 많으셨는데 이제는 제가 더 나은 모습으로 보답하겠습니다. 그리고 부족한 저를 언제나 사랑으로 감싸주시는 시부모님께도 감사의 말씀을 드립니다. 시부모님께서 배려해주신 덕분에 제가 오롯이 학업에 열중할 수 있었고, 언제나 저를 믿고 지켜봐주셔서 진심으로 감사드립니다.

더불어 내 인생의 동반자이자 영원한 짝꿍인 나의 남편에게 진심으로 고맙다고 말하고 싶습니다. 논문 작업하는 기나긴 시간동안 자신의 자리를 성실히 지켜내며 언제나 나를 믿어주고 지지하며 물심양면으로 도와준 당신 덕분에 오늘 무사히 졸업할 수 있었다고 말하고 싶습니다. 또한 논문 기간에 나의 안부를 잊지 않고 응원해주었던 친오빠들과 언니들, 너무 고맙습니다. 아울러 제가 대학원 박사과정 진학으로 고민할 때 함께 고민해주시고 길잡이가 되어주신 이흥수 교수님께 깊은 감사의 마음을 표합니다. 교수님께서 저에게 건네주신 고견과 따스한 응원으로 제가 용기 내어 박사과정에 입학할 수 있었고 학업을 마칠 수 있었습니다. 그리고 대학원 박사과정 후배이자 논문 학기 및 졸업 동기인 김하정 선생님 고맙습니다. 선생님과 이 여정을 함께하여 외롭지 않았습니다. 서로 논문 학기를 무사히 마쳐서 너무나 다행이고, 선생님의 졸업도 축하해요. 앞으로 같은 교육자이자 연구자로서 서로에게 선한 영향력을 주는 사이가 되길 진심으로 바랍니다. 또한 후배이지만 언니 같고 때론 친구 같은 수희에게도 고맙다는 마음을 전합니다. 가끔씩 무너지는 나를 다독여주고 내 속마음도 들어주어서 진심 어린 위안을 받았습니다. 다시 한 번 고마워!

마지막으로 박사학위 논문 기간은 제 인생을 통틀어서 가장 의미 있는 시간이었습니다. 영어교육을 전공하면서 마음을 비우며 교육자로서 성찰의 시간을 가질 수 있었으며, 영어교육의 진정한 의미와 연구의 깨달음도 얻을 수 있었습니다. 이 기간 동안 제가 느낀 보물 같은 깨달음은 제가 앞으로 교육자로서 또 연구자로서 살아가는데 값진 밑거름이 될 것입니다.

저는 앞으로 더 열심히 살아가려고 합니다. 박사학위를 마치면서 느낀 연구의 즐거움과 진정한 교육의 목표를 다시 한 번 다듬고 조용하되 당당하게 나아가려고 합니다. 이런 저의 미래를 기대해주시기 바랍니다. 감사합니다.

2023년 6월

유세연 올림

목차

헌정	i
감사의 글	ii
목차	iv
표 목차	ix
그림 목차	xi
ABSTRACT	xii
1. 서론	1
1.1 연구의 필요성	1
1.2 연구 목적	4
1.3 연구 문제	4
2. 이론적 배경	5
2.1 L2 학습 동기의 특성과 요인	5
2.1.1 L2 학습 동기의 개념 및 특성	5
2.1.2 L2 학습 동기 이론	7
2.1.2.1 Gardner(1985)의 사회교육적 동기 모형	8

2.1.2.2 Deci와 Ryan(1985)의 자기결정성 이론	10
2.1.2.3 Dörnyei(2001)의 L2 동기 자아체계 이론	11
2.1.2.4 자기결정성 동기와 L2 학습	14
2.2 L2 학습 불안의 특성과 요인	15
2.2.1 L2 학습 불안의 개념 및 특성	15
2.2.2 L2 학습 불안 이론	16
2.2.2.1 상태 불안과 특성 불안	16
2.2.2.2 Horwitz et al.(1986)의 외국어 학습 불안	17
2.2.3 EFL 환경의 L2 학습 불안 요인	20
2.3 L2 학습 동기, 불안과 L2 성취도의 관계	21
2.3.1 L2 학습 동기와 L2 학습 성취도의 관계	21
2.3.2 L2 학습 불안과 L2 학습 성취도의 관계	24
2.4 성별에 따른 L2 학습 동기와 불안의 차이	25
2.4.1 성별에 따른 L2 학습 동기의 차이	25
2.4.2 성별에 따른 L2 학습 불안의 차이	26
2.5 L2 학습 동기와 불안과의 관계	27
2.6 전문대학교와 4년제대학교의 특성	29
2.6.1 전문대학교의 특성	29
2.6.2 4년제대학교의 특성	32
2.6.3 전문대학교 교육 목표와 기능	33
2.6.4 전문대학교의 취업 성과	33

2.6.5 전문대 학생의 특성	34
2.6.5.1 전문대 학생의 학업 발달적 특성	34
2.6.5.2 전문대 학생의 심리적 특성	34
2.6.5.3 전문대 학생의 환경적 특성	36
2.6.6 전문대학교 영어교육의 필요성	36
3. 연구 방법	38
3.1 연구 설계	38
3.2 연구 대상	38
3.3 연구 기간 및 절차	40
3.4 연구 도구	41
3.4.1 학습자 관련 변인 설문지	41
3.4.2 영어 학습 동기 설문지	42
3.4.3 영어 학습 불안 설문지	43
3.4.4 영어 학업 성취도 측정	43
3.4.5 개별 면담	45
3.5 연구 자료 수집 방법	48
3.5.1 양적 자료 수집 방법	48
3.5.2 질적 자료 수집 방법	48
3.6 연구 자료 분석 방법	49
3.6.1 양적 자료 분석 방법	49

3.6.2 질적 자료 분석 방법	50
4. 연구 결과 및 논의	51
4.1 전문대 학생들의 영어 학습 동기	51
4.2 전문대 학생들의 영어 학습 동기 구성요인	53
4.3 전문대 학생들의 영어 학습 불안	64
4.4 전문대 학생들의 영어 학습 불안 구성요인	66
4.5 전문대 학생들의 영어 성취 수준에 따른 영어 학습 동기와 불안의 차이	78
4.5.1 전문대 학생들의 영어 성취 수준에 따른 영어 학습 동기의 차이	78
4.5.2 전문대 학생들의 영어 성취 수준에 따른 영어 학습 불안의 차이	82
4.5.3 영어 학습 동기 및 불안 요인과 영어 학업 성취도의 관계	86
4.5.3.1 영어 학습 동기 요인과 영어 학업 성취도의 관계	86
4.5.3.2 영어 학습 불안 요인과 영어 학업 성취도의 관계	88
4.5.4 영어 학습 동기 및 불안 요인이 영어 학업 성취도에 미치는 영향	91
4.6 성별에 따른 영어 학습 동기 및 불안의 차이	92
4.6.1 성별에 따른 영어 학습 동기의 차이	92

4.6.2 성별에 따른 영어 학습 불안의 차이	94
4.7 영어 학습 동기와 불안과의 관계	95
5. 결론 및 제언	99
5.1 연구 요약	99
5.2 교육적 함의	103
5.3 연구의 제한점	107
5.4 후속 연구 제언	107
참고문헌	109
부록	131

표 목차

표 1 연구 참여자의 기본적 특성	39
표 2 연구 기간 및 절차	41
표 3 영어 학습자로서의 관련 변인에 대한 설문지	42
표 4 영어 학업 성취도 구분에 따른 집단 분류	44
표 5 개별 면담 진행 과정	46
표 6 면담에 참여한 학생 정보	47
표 7 영어 학습 동기 요인별 신뢰도 계수	52
표 8 요인 1: 영어 학습에 대한 무동기	53
표 9 요인 2: 영어토론 및 발표에 대한 학습동기	55
표 10 요인 3: 영어성적에 대한 성취동기	57
표 11 요인 4: 영어 학습에 대한 외부압력	59
표 12 요인 5: 영어 학습 과제에 대한 수행동기	61
표 13 영어 학습 동기 요인 기술 통계	63
표 14 영어 학습 불안 요인별 신뢰도 계수	65
표 15 요인 1: 부정적 평가에 대한 두려움	66
표 16 요인 2: 영어 수업에 대한 불안감	69
표 17 요인 3: 시험에 대한 불안감	71
표 18 요인 4: 영어 말하기에 대한 불안감	73

표 19 영어 학습 불안 요인 기술통계	76
표 20 영어 학업 성취도 수준	78
표 21 영어 성취 수준에 따른 영어 학습 동기의 차이	79
표 22 요인 4에 대한 사후 검정(Tukey) 결과	80
표 23 영어 성취 수준에 따른 영어 학습 불안의 차이	82
표 24 요인 3에 대한 사후 검정(Tukey) 결과	83
표 25 영어 학습 동기 요인과 영어 학업 성취도의 관계	86
표 26 영어 학습 불안 요인과 영어 학업 성취도의 관계	88
표 27 영어 학습 불안 동기 및 불안 요인이 영어 학업 성취도에 미치는 영향	91
표 28 성별에 따른 영어 학습 동기의 차이	93
표 29 성별에 따른 영어 학습 불안의 차이	94
표 30 영어 학습 동기와 불안의 상관관계	95

그림 목차

그림 1 Schematic Representation of L2 Motivational Self System	12
그림 2 외국어 학습 불안 요인 모델	18
그림 3 고등교육기관 수(2022년 기준)	30
그림 4 고등교육기관 입학정원(2022년 기준)	31

ABSTRACT

English Learning Motivation and Anxiety Factors of Junior College Students: Differences by Achievement Level and Gender

Se Yeon Yu

Advisor: Dr. Kyung Ja Kim

Department of English Education

Graduate School of Chosun University

Motivation and anxiety are factors that influence learners' achievement in foreign language learning. This study explored 95 junior college students' motivational and anxiety-causing factors when learning English. In addition, the study investigated the interrelationship between junior college students' motivation and anxiety when learning English based on students' gender and achievement level.

The results of the study are as follows: First, an analysis of the research on motivational factors for English learning of junior college students were determined and classified into five distinct categories: 'amotivation for English learning,' 'motivation for discussion and presentation in English,' 'achievement motivation for English grades,' 'external pressure for English learning' and 'motivation for English learning tasks.' Achievement motivation based on English grades among the junior college students indicate the highest mean score, whereas low motivational factors were shown to be affected by external pressures for English learning and motivation for English learning tasks.

A second analysis was performed on the results of research on anxiety-causing factors for English learning of junior college students. These results were classified into four categories: ‘fear of negative evaluation,’ ‘anxiety toward English class,’ ‘anxiety toward tests,’ and ‘anxiety toward speaking English.’ Junior college students showed the highest anxiety toward speaking English, followed by anxiety toward English class, test anxiety, and fear of negative evaluation. To complement the quantitative research results, semi-structured individual interviews were conducted. These interviews revealed the emergence of additional factors such as ‘self-confidence’ in the motivation domain and ‘anxiety in English listening’ in the anxiety domain.

To investigate the differences in English language learning motivation and anxiety based on English academic achievement levels as the third research question, an ANOVA and a post-hoc(Tukey) analysis were conducted by categorizing the achievement levels into upper, middle, and lower groups. The results demonstrated that ‘external pressure in English learning’ and ‘test anxiety’ exhibited statistically significant differences based on achievement levels, indicating significant differences between the lower and upper achievement groups. Moreover, a correlation analysis was conducted to examine the relationship between English language learning motivation and anxiety-causing factors on academic achievement. It revealed a significantly negative correlation between ‘external pressure in English learning’ and English achievement, and a significantly positive correlation between ‘motivation for English learning tasks’ and English achievement score. In the anxiety domain, ‘fear of negative evaluation’ and ‘test anxiety’ showed a significantly negative correlation with English achievement.

To explore the influence of English language learning motivation and anxiety on English academic achievement, a regression analysis was

performed. The analysis showed that ‘test anxiety’ and ‘motivation for English learning tasks’ had significant effects, and the overall explanatory power of English language learning motivation(11.8%) and anxiety(8.2%) on academic achievement was 20% in total.

The fourth research question discovered that motivational factors were exhibited significantly different by gender, particularly in the category of ‘achievement motivation for English grades,’ indicating that female students’ achievement motivation is significantly higher than their male counterparts. However, there are no significant differences in all anxiety factors between male and female students.

Finally, for the relationship between motivation and anxiety, all motivational factors(i.e., ‘amotivation for English learning,’ ‘motivation for discussion and presentation in English,’ ‘achievement motivation for English grades,’ and ‘external pressure for English learning’), except for ‘motivation for English learning tasks,’ were found to have statistically significant correlations with all anxiety factors. Among motivational factors in particular, ‘external pressure for English learning’ showed the strongest positive relationships with all anxiety-causing factors. On the other hand, ‘motivation for English learning tasks’ indicated no statistically significant relationship with all anxiety-causing factors. These findings suggest that a comprehensive approach to motivational and anxiety-causing factors is crucial in understanding English language learning among junior college students.

1. 서론

1.1 연구의 필요성

21세기 전 세계는 글로벌 시대를 맞이하여 국가 간 협업 증대와 더불어 이주민 확산 등 다국적, 다문화 사회의 시작을 도래하게 되었으며 이는 글로벌 언어(global language)로서 영어 교육에 대한 중요성이 강조되는 주요 원인이 되었다. 언어학습은 의사소통능력(communicative competence)을 기르기 위한 기본 요소인 단어·문법 교육 뿐만 아니라 사회·문화적 차이에서 나타나는 표현방식의 차이를 고려한 교수법을 요구해 왔다(김영미, 2006). 또한 COVID-19와 같은 인류를 위협하는 바이러스의 만연과 더불어 에듀테크(edutech)의 도입은 비대면 방식의 교육과 같은 새로운 교수법 연구 영역을 확장시키는데 많은 영향을 미쳤다(김혜영, 2021).

효과적인 영어 의사소통능력 함양을 위한 다양한 교수법 개발과 함께 효과적인 영어 의사소통능력 함양을 위한 성공적인 L2 학습을 이끌어 내는 요인이 무엇인지에 관한 연구는 실로 오랜 기간 동안 다양한 연구자들에 의해 규명되어 왔는데, 대체적으로 EFL(English as a Foreign Language, EFL) 환경에서의 L2 학습의 성과에 영향을 미치는 변인은 성별, L2 성적, 해외 경험, 교육 수준 등 학습자의 개인적 특성 변인(Ekiz & Kulmetov, 2016; Jiao, Jin, You & Wang, 2022; Long & Tuyen, 2020), L2 학습 동기(진성희, 신수봉, 2011; Ekiz & Kulmetov, 2016; Jiao et al., 2022; Long & Tuyen, 2020), 그리고 L2 학습에 대한 불안(김미영, 2017; 박현주, 2002)을 들 수 있다. 이렇듯 L2 학습의 효과성을 높이기 위한 요인을 규명한 선행 연구들에서는 L2 학습의 성공 요인으로서 L2 학습에 대한 동기와 학습자의 특성 변인을 공통적으로 제시하고 있다. 또한 학습 동기가 유발된 학습자는 능동적으로 학습에 참여하여 효율적으로 학업 성취를 하게 된다. 이와 관련한 L2 학습 동기(learning motivation)와 L2 학습 성취도(learning achievement) 간의 관계를 규명한 대표적인 연구들을 살펴보면, 국내 고등학생들의 L2 성취도를 설명하는 요인으로 김다미와 김태영(2018)의 연구에서는 학습 동기가 성취도에 가장 강항 긍정적 영향을 미친다고 나타났다. 전문계 대학생들의 L2 학습 동기, 전략 유형이 성취도에 미치는 영향을 연구한 나경희(2019)의 연구에서는 전문계 대학생의 L2 학습 동기 중 내재적 동기가 성취도를 향상시키는 요인이 된다는

점을 밝혀냈으며, 성인 L2 학습자들을 대상으로 그들의 동기 요인으로서의 성격 특성과 실패 내성, 학습 필요성의 요인들이 학업 성취도에 미치는 영향을 규명한 배대권과 김종훈(2021)의 연구에서도 L2 학습 동기는 학업 성취도에 긍정적인 영향을 미치는 요인으로 밝혀졌다. 이 외에도 온라인 L2 수업에서의 L2 학습 동기와 학업 성취도 간의 관계(이현정, 전지현, 2022), 일반 대학생의 L2 학습동기, 전략이 성취도에 미치는 영향 관계(박찬규, 2020), 그리고 한국 L2 학습자의 동기가 L2 성취도에 미치는 영향을 논의한 40편의 선행 연구를 메타분석한 김태영(2020)의 연구에서도 L2 학습자들의 동기는 모두 L2 성취도를 향상시키는 기제인 것으로 규명되었다. 또한 L2 학습 불안(learning anxiety)과 L2 학습 성취도 간의 관계를 규명한 대표적인 선행 연구들을 살펴보면, 박현주(2002)는 우리나라의 EFL 학습자들이 지니는 불안이 L2 학습 성취도에 미치는 영향을 연구하였는데 의사소통 불안, 시험 불안, 교수자의 평가 불안은 L2 학습 성취도에 부정적인 영향을 미치는 요인으로 규명된 바 있다. 이어, 김미영(2017)은 교양영어 수강생을 대상으로 학습자들의 언어 불안감이 학업 성취도에 미치는 영향을 연구하였는데, 의사소통 불안감, 부정적 평가에 대한 불안감, 낮은 자신감은 모두 학업 성취도와 부적 상관관계를 갖고 있음을 밝혔다. 이 외에도 김주연(2014)의 연구에서는 L2 학습자들의 L2 학습 성취도가 불안감의 조절적 효과로 인해 낮아지는 경향이 있다는 사실을 밝혀냈으며, 불안감과 영어 말하기 성취도 간의 인과관계를 연구한 박기표(2015)의 연구에서는 L2 불안감이 말하기 성취도를 낮추는 인자로 작용함을 규명하였다.

L2 학습 동기, 불안과 L2 학습 성취도 간의 관계를 연구한 선행 연구들에서는 모두 L2 학습 동기 수준이 높을수록 학습 성취도가 높아지며, 반대로 학습 불안이 높아지면 학습 성취도가 낮아진다는 점을 다양한 EFL 학습자의 상황에서 공통적으로 발견되는 사실로서 규명하였다. 이렇듯 그간 수많은 연구들에서는 L2 학습 동기와 L2 학습 성취도 간의 관계가 정적인 상관 또는 인과관계가 존재함이 규명되어 왔고, 우리나라와 같은 EFL 환경 속에서 L2를 학습하는 학습자들에게 성공적으로 L2 학습의 성취를 높이기 위해서는 학습 동기를 향상시키고, 학습 불안은 감소시킬 수 있는 대안이 강구되어야 할 것으로 요약해 볼 수 있다. 그러나 L2 학습의 목적은 학습자의 특성에 따라 각기 다른 것으로 나타났다. 대체적으로 정규교육과정에 있는 초등학생, 중학생, 고등학생들은 상급학교의 진학을 목적으로 영어를 학습하거나 성적 향상을 목표로 L2를 학습하며(김경자, 2019), 대학과 성인 학습자들에게는 취업과 실제 생활환경 속에서 의사소통의 역량을 기르기 위한 목적으로 L2를 학습하기 때문이다(송은혜, 김혜숙, 2020; 이

영은, 2018). 특히 다양한 L2 학습자 중, 2-3년제 전문대학교에서 L2를 학습하는 학습자들의 학습 목표는 전문대학교의 설립취지가 곧 취업과 직결된다는 점(최선미, 2016)에서 취업을 목적으로 수행하는 것이 보편적이다. 이렇게 EFL 환경에서 L2 학습자들의 동기와 불안, 그리고 L2 학습 성취도 간의 인과관계를 연구한 선행 연구들은 주로 초·중·고등학생을 대상으로 수행된 연구(김경자, 2019; 김다미, 김태영, 2018)와 4년제 일반대학교 재학생들을 수행된 연구(김미영, 2017; 박찬규, 2020; 이현정, 전지현, 2022), 그리고 일반적인 성인 학습자들을 대상으로 수행된 연구(김태영, 2020)가 절대 다수를 차지하며 전문대 학생을 대상으로 한 L2 학습 동기와 불안이 L2 학습 성취도에 미치는 영향을 연구한 사례는 다른 대상에 비해 연구가 많지 않다. 전문대 학생들은 2-3년 과정에 전문학사 과정을 밟으면서, 전공과 상관없이 L2 의사소통능력은 중요하다고 할 수 있는 이유는 전문대학생들의 취업과 직결된 영향요인으로 작용하기 때문이다. 그럼에도 불구하고 전문대 학생을 대상으로 한 영어 학습과 동기, 불안, 학습자 특성과 관련한 제반 변인들을 활용한 조사 연구는 상당히 부족한 실정이다(이보경, 2021). 따라서 본 연구에서는 그들을 대상으로 한 영어 의사소통능력의 요인으로서 동기와 불안 연구를 통하여 해당 분야에 대한 이론적 확장을 도모하고자 한다. 아울러 본 연구는 국가 간 경계가 더 이상 존재하지 않는 글로벌(global) 시대 속에서 그 중요성이 강조되고 있는 L2 학습 성취도를 높일 수 있는 방안을 연구하고자 한다. 특히 기존 선행 연구에서 주목하지 못한 연구 대상인 전문대 학생들을 대상으로 설정하여 그들의 L2 학습 동기와 학습 불안, 그리고 성별이 영어 학습 성취도에 미치는 영향을 실증적으로 규명하고자 한다. 이러한 본 연구 수행을 통해 전문대 학생들의 전반적인 L2 학습 성취도를 이끌어낼 수 있는 교육현장 내 적용 가능한 구체적인 시사점을 제시할 수 있을 것으로 기대한다.

1.2 연구 목적

본 연구에서는 전문대 학생들을 연구 대상으로 설정하여 그들의 영어 학습 동기와 학습 불안 요인을 알아본다. 그리고 영어 학업 성취도 수준에 따라 상위, 중위, 하위 집단으로 분류하여 L2 학습 동기 요인과 L2 학습 불안 요인의 차이를 조사하기 위해 분석을 실시하고, 영어 학습 동기 및 불안 요인과 학업 성취도 간의 관계를 살펴 볼 것이다. 또한, 영어 학습 동기와 불안이 영어 학업 성취도에 미치는 영향을 파악하고, 성별에 따른 L2 학습 동기 요인과 불안 요인의 차이를 밝힐 것이다. 마지막으로 영어 학습 동기와 불안 요인간의 어떠한 상관관계가 있는지 검증하고자 한다.

1.3 연구 문제

본 연구의 목적을 달성하기 위해 설정한 구체적인 연구 문제들은 아래와 같다.

- 1) 전문대 학생들의 영어 학습 동기 요인은 무엇인가?
- 2) 전문대 학생들의 영어 학습 불안 요인은 무엇인가?
- 3) 전문대 학생들의 영어 학습 동기와 영어 학습 불안은 그들의 영어 성취도에 따라 어떻게 다른가?
- 4) 전문대 학생들의 영어 학습 동기와 불안은 성별에 따라 어떻게 다른가?
- 5) 전문대 학생들의 영어 학습 동기와 불안과의 관계는 어떠한가?

2. 이론적 배경

본 장에서는 전문대 학생들이 느끼는 동기와 불안 요인이 무엇인지 살펴보기에 앞서 L2 학습 동기, L2 학습 불안의 특성과 요인 그리고 제반 이론에 대해 정리한다. 그리고 L2 학습 성취도와 L2 학습 동기 및 L2 학습 불안에 대해 수행된 선행 연구들을 살펴보고자 한다. 또한 L2 학습 동기와 불안과 L2 성취도와의 관계를 파악하고, 성별에 따른 L2 학습 동기와 불안의 차이, 그리고 L2 학습 동기와 불안과의 관계를 알아본다. 나아가 전문대학교와 4년제대학교의 특성을 알아보고 전문대학교 교육 목표와 기능, 전문대학생의 특성 그리고 전문대학교 영어 교육의 필요성에 대해 고찰하고자 한다.

2.1 L2 학습 동기의 특성과 요인

2.1.1 L2 학습 동기의 개념 및 특성

동기(motivation)란 인간이 특정한 행동을 수행하고, 이를 지속할 수 있는 능력으로 정의된다. 동기에 대한 다양한 정의를 살펴보면, McClelland(1987)은 동기에 대해 인간이 긍정적 보상에 관심을 갖고 접근하며, 부정적 보상은 피하고자 하는 내적 성향이라 하였다. 또한 동기를 인간이 어떠한 행동을 수행하는 근원적 이유로 정의하였으며 (Guay, Chantal, Ratelle & Marsh, 2010), 동기를 인간에게 어떠한 행동을 수행하거나, 수행하지 않을 것을 결정하게 만드는 특성으로 정의하였다(Gredle, Broussard & Garrison, 2004).

L2를 비롯한 모든 학문의 학습 상황에서의 동기는 학습을 지속할 수 있게 하고, 학습의 성과를 좌우하는 중요한 변인으로 지속적으로 연구되어 왔다. Dörnyei(2001)는 동기란 학습자의 학습에 대한 노력의 정도라 정의하고, 학습자가 선택한 행동에 대해 지속적으로 이어질 때 생기는 개념이라 하였다. Tohid와 Jabbari(2012)는 학습 동기를 학습 과정에서 부딪히는 장애 요소를 극복하고 더욱 높은 성취를 이루기 위한 힘으로 정의 하였으며, 이 외에도 다양한 연구자들은 동기를 대체적으로 자신이 행위 하는 것에 대한 보상을 얻고자 신념과 사고를 지속적으로 유지하는 것으로 정의한다. 이에 L2 학습 동기는 L2 학습에 따른 보상이라 할 수 있는 학업의 성과를 얻어내기 위해 자

신의 신념과 사고를 지속적으로 유지하는 것으로 정리해볼 수 있다.

다양한 학문 중에서도 L2 학습은 결과로서의 성취도를 높이기 위해서는 비교적 오랜 시간 동안 꾸준히 학습해야 한다는 특징을 지니고 있기에 학습 동기에 대한 지속적인 연구도 진행되어 왔다. 대표적으로 Gardner와 Lambert(1972)는 L2 학습 동기를 주체의 지향성에 따라서 통합적 동기(integrative motivation)와 도구적 동기(instrumental motivation)로 나누어 설명하였다. 이 중 통합적 동기란 학습 목표가 되는 언어의 문화를 긍정적인 마음으로 순응하며, 목표 언어가 속한 공동체와 하나가 되고자 하는 열망에서 촉발되는 동기라 설명하였고 도구적 동기는 목표가 되는 언어가 진학, 취업 등을 위한 도구적 성격으로 사용되는 경우 갖게 되는 동기이다. 다시 말하면, 학습자들이 학습의 목표로 설정한 언어가 지니는 문화, 공동체 등에 대하여 열린 태도를 지니고 적극적인 자세로 목표 언어를 배워 공동체가 하나로 될 때 통합적 동기를 지녔다고 볼 수 있는 것이다. 반면, 실용적인 목적과 같은 취업을 위하여 L2를 학습하거나 단순히 학습과정에 즐거움을 느껴 L2를 학습한다면 이는 도구적 동기를 지녔다고 볼 수 있다. 이와 같은 두 가지 동기 유형은 후속 연구들을 통해 학습 성과에 중요한 영향을 미침이 규명되었다. 먼저, Gardner(1985)가 제시했던 동기를 기반으로 통합적 지향성과 도구적 지향성으로 L2 학습에 대한 동기가 많이 연구되어 왔고, 그것이 L2 학습 동기에 대한 설명에 중요한 영향을 미친 것은 사실이나 그것만으로 L2 학습에 대한 모든 동기를 다 설명할 수는 없었다. 이에 통합적 지향성과 도구적 지향성만큼 L2 학습에 중요한 것으로 알려진 것은 내재적 동기(intrinsic motivation)와 외재적 동기(extrinsic motivation)이다. 내재적 동기는 학습자 스스로가 자발적으로 학습하려는 의욕을 갖게 하는 것을 말하고, 학습자의 외부로부터 학습 활동을 일으키도록 하는 것이 외재적 동기이다. 다시 말해, 개인의 L2 학습 동기가 자신의 내부로부터 생기느냐 혹은 외부로부터의 자극에 의해 생기느냐의 차이이다. 내재적 동기는 사람들이 개인적인 관심, 능력의 향상 등을 추구하는 상황에서 도전적인 자세로 임하고, 다양한 역경과 어려움에 있어서도 이를 극복하고자 할 때 발현되는 특징이며 학습하는 상황 자체를 즐기고 만족하는 경우에 해당한다. 또한 내재적 동기는 행동 자체를 제외하고는 어떠한 보상도 기대하지 않은 것으로, 인간 내부에 있는 힘에 의해 일어나는 행동으로 자기 만족감과 자기 성취감에 의해 우러나오는 동기이다(마수연, 2009). 반면 외재적 동기는 자기 자신이 아닌 보상이나 처벌과 같은 외부로부터 유발되는 동기이며, 학습자들을 수동적으로 만들며 지속적인 효과를 기대할 수 없다는 단점을 갖고 있다. 다시 말해 외재적 동기가 내재한 학습자는 학습 활동 자체에는 큰 관심이 없으며, 학습 활동으로 인해 초

래되는 보상에만 관심을 갖는 경우에 해당한다. 이러한 내재적 동기와 외재적 동기 또한 모두 L2 학습에 영향을 미치지만, 서로 독립적으로는 효과적인 학습을 위한 영향을 미치지 않으며 상호보완적인 작용에 의해서만 학습에 영향을 미치는 것으로 규명되기도 하였다(김영아, 2021; 유가영, 2011). 그러나 L2 학습에 대한 동기들에 대한 연구가 지속적으로 이어짐에 따라 교육 환경도 지속적으로 변화해 왔다. 이에 따라 기존의 통합적 동기와 도구적 동기의 분류, 그리고 내재적 동기와 외재적 동기의 분류에 따라 L2 학습자들의 동기를 분류하는 것은 한계가 존재한다는 점을 자각하게 되었다. 따라서 20세기 이후에 다시금 L2 학습에 대한 동기가 체계적인 하나의 이론으로 집대성되 고자 하는 움직임이 시작되었다. 이에 본 연구에서는 L2 학습 동기에 대한 이론을 Gardner(1985)가 제안한 사회교육적 동기 모형(socio-educational model)과 Deci와 Ryan(1985)이 제시한 자기결정성 이론(self-determination theory)에 대해 고찰하고, Dörnyei(2001)가 주장한 L2 동기 자아체계(L2 motivational self-system) 이론을 구체 적으로 살펴보고자 한다.

2.1.2 L2 학습 동기 이론

L2 학습에 대한 동기로서의 학습자들이 지닌 정의적 요인(affective factors)이 지니는 중요성은 20세기 이후에서야 강조되기 시작하였다. 이전까지의 L2 학습과 관련한 논의에서는 학습자들이 내재한 요인보다 교수자가 제공하는 요인들에 주목하여 학습자를 통제하며, 엄격하게 교수하는 것에 집중하였기 때문이다(김태영, 김미소, 2013). 또한 20세기 이후 L2 교육 분야에서 자기 효능감(self-efficacy)과 불안, 학습 동기 등과 같은 학습자 요인이 주목받게 되었으며, 이들 중 학습 동기는 L2 학습에 가장 큰 영향을 미치는 학습자의 정의적 요인들 중 하나로 평가되는 추세가 형성되게 되었다(Brown, 2016).

L2 학습 동기와 관련한 이론은 크게 Gardner(1985)가 제안한 사회교육적 동기 모형, Deci와 Ryan(1985)의 자기결정성 이론, 그리고 Dörnyei(2001)가 제시한 L2 동기 자아체계 이론을 들 수 있다. 이 중 Dörnyei(2001)는 L2 학습에 대한 동기 연구의 흐름을 크게 사회 심리학적 시기와 인지 상황적 시기, 과정 지향적 시기의 세 단계로 나누어진다고 보았고 이 과정은 사회교육적 동기 모형과 자기결정성 이론, 그리고 그가 제시한 L2와 관련한 동기적 자아체계 이론의 흐름으로 진행되었다고 주장하였다. Dörnyei가

제시한 L2 동기 자아체계 이론은 한 개인의 동기 의식이 변화한다는 가정 하에 제시한 이론으로서, 앞선 두 가지 연구자들의 동기 이론이 정태적 시점의 동기를 연구한 이론이라면, 이는 정동적 시점의 동기를 연구한 이론으로 볼 수 있다. 이에 본 절에서는 L2 학습 동기와 관련한 세 가지 이론을 고찰하기로 한다.

2.1.2.1 Gardner(1985)의 사회교육적 동기 모형

사회교육적 동기 모형은 Gardner(1985)가 제안한 L2 학습 동기의 설명 이론으로, 오늘날까지 L2 학습 동기를 설명하는데 있어 갖는 영향력이 크며, 최근에도 이를 연계하여 수행된 다수의 연구들이 존재한다(김용석, 2012; 김태영, 2020; Park, 2019). Gardner(1985)에 의하면 학습 동기는 언어 학습 태도, 언어 학습으로의 열망, 그리고 동기의 강도와 열망을 모두 포함하는 개념으로 정의된다. Gardner는 학습자들의 학습 동기를 성향에 따라서 통합적 지향성(integrative orientation)과 도구적 지향성(instrumental orientation)을 지닌다고 보았는데, 통합적 지향성은 목표언어를 사용하는 집단에 속해 있는 상황에서 그 집단의 구성원으로 통합되고자 하는 욕망으로, 이민자가 이민국에 소속되기 위하여 목표언어를 학습하고자 하는 것이 대표적 사례가 될 수 있다. 반면 도구적 지향성이란 자신이 개인적 성공과 사회적 성공을 위하여 목표언어를 도구로 활용하고자 하는 욕구를 의미한다.

한편, 이 연구는 Gardner(1985)와 Lambert(1972)에 의해서 발전되었는데 그들은 12년간 학습자의 동기와 학업 성취도 간의 상관관계 연구를 통해 L2 학습에 있어서 동기를 통합적 동기와 도구적 동기로 분류하였다. 또한 Gardner와 Lambert는 L2 학습자들의 통합적 지향성과 도구적 지향성이 학습 태도와 언어 성취도에 미치는 영향을 알아보기 위하여 심리측정학적 방법에 따른 AMTB(Attitude Motivation Test Battery, AMTB)를 개발하였다. Gardner(1985)의 연구를 포함하여 통합적 지향성과 도구적 지향성이라는 학습 동기는 대체적으로 언어 학습의 성취도를 높여주는 요인임을 다수의 최근 연구들에서도 규명된 바 있다(Akdemir, 2019; Ghazvini & Khajehpour, 2011). Brown(2016)은 학습자의 두 가지 동기 요인인 통합적 지향성과 도구적 지향성이 모두 언어 학습자의 성취도에 긍정적인 영향을 미친다고 주장하였다. 그러나 사회교육적 동기 모형은 Gardner(1985)가 연구를 수행할 당시, 이중 언어 환경이라는 특수한 환경 속에 속한 학습자들을 연구 대상으로 삼았다는 점에 이를 일반적인 상황에서의 L2 학

습 동기 이론으로 보는 것은 무리가 있다는 주장이 제기되기 시작하였다. 실제로 사회교육적 동기 모형은 캐나다 학습자들을 대상으로 연구되고, 도구가 개발된 연구라는 점에서 캐나다만의 국가 및 환경적 특성이 반영된 연구 결과로 볼 수 있었기 때문이다. 이에 성공적인 L2 학습을 위한 어떤 동기를 갖는 것이 더 효과적인가에 관해서는 선행 연구마다 차이를 보였다. Lambert(1965)에 따르면, 통합적 동기를 가진 학습자가 도구적 동기를 가진 학습자보다 더욱 효과적인 L2 학습을 한다고 밝혔으며, Gardner와 Lambert(1972)는 또 다른 연구에서 도구적 동기가 통합적 동기보다 더 높은 성취도를 가져올 수 있다고 주장하였다. Brown(2016)은 어떤 학습자들은 도구적 동기로 인해 언어 학습이 성공적일 수 있는 반면에, 또 다른 학습자들은 도구적 동기 보다 통합적 동기가 보다 더 효과적일 수 있으며, 대부분의 상황은 이 두 가지 경우를 모두 포함한다고 언급하였다. 이러한 연구 결과는 L2 학습이란 두 동기의 혼합 작용의 결과라는 것을 의미한다고 볼 수 있다(마수연, 2009). 국내에서도 이와 관련한 연구가 행해졌는데 신명희와 김광환(2012)은 대학생들 대상으로 연구 한 결과, 대학생들은 취업을 위해 영어를 학습하는 도구적 지향성이 통합적 지향성보다 높은 것으로 나타났다. 반면 영어 캠프에 참가한 대학생 60명을 대상으로 한 나경희(2011)의 연구에서는, 통합적 지향성이 영어 성취도와 유의미한 상관관계를 보인다는 결과가 제시되었다. 이처럼 여러 선행 연구들의 결과를 검토 한 결과, 어떤 지향성이 보다 더 효과적인 언어 성취도를 가져오느냐에 대한 결론은 동일하지 않지만, 이 결과들을 통해 실제 L2 학습 환경에서 어떤 종류의 지향성을 갖는 것 보다는 학습자의 동기의 유무와 동기의 강도가 더 중요한 요인이라는 것을 알 수 있다(Gardner & Lambert, 1972; Lukmani, 1972). 아울러 사회교육적 동기 모형의 이분법적인 동기 유형은 L2 학습자의 동기에 대한 설명을 하는데 한계가 있다는 점도 발견할 수 있었다. 이에 L2 학습자들의 동기 이론을 설명하기 위한 대체이론이 필요하다는 주장이 생겨났고, 이분법적인 동기 구분을 초월하여 학습자 스스로 갖는 자기결정성에 따라 학습자의 동기가 결정된다는 자기결정성 동기 이론이 떠오르게 되었다.

2.1.2.2 Deci와 Ryan(1985)의 자기결정성 이론

Deci(1975)와 Ryan(1985)의 자기결정성 이론은 학습자의 동기가 유발되는 관점에 따라 일반적인 동기는 내재적 동기와 외재적 동기로 나눌 수 있는 이론이다. 구체적으로 학습 동기를 구분함에 있어 무동기와 타율적인 외재적 동기, 자율적인 외재적 동기, 내재적 동기로 구분하였다. 학습자들은 전혀 자기결정적인 상태가 아닌 무동기의 상태에서부터 완전하게 자기결정적인 상태인 내적 동기까지의 연속선상에 놓인 ‘동기의 진행 과정’에 놓여 있다고 보았고, 이때 무동기에 가까워질수록 자기결정성이 작은 동기이며 내재적 동기에 가까울수록 자기결정성이 큰 동기라고 설명하였다. 이러한 동기의 절차를 나눈 시도들은 Ryan과 Connell(1989)에 의하여 외적 동기를 외적 조절, 주입된 조절, 동일시 조절로 세분화되었으며 나아가 Ryan과 Deci(2000)의 후속연구에 의해 통합된 조절이 추가되었다.

자기결정성 이론에 의하면, 동기는 크게 무동기, 외재적 동기, 내재적 동기로 나뉘며 각 동기들은 동기의 조절유형(regulatory styles), 동기의 조절과정(regulatory processes), 지각된 통제소재(perceived locus of causality)의 속성에 따라 분류된다(Ryan & Deci, 2000). Ryan과 Deci(2000)에 의하면, 동기의 조절 유형이란 사람들이 특정 행동을 수행하도록 이끄는 원천이 자기 자신의 어느 측면에서 발생하는지를 의미하는 개념이며, 동기의 조절 과정은 각 동기의 유형이 사람에게 행동을 수행하는 과정을 이끌어낼 때 파생되는 감정 및 인지 등으로서 각 동기의 특성이라 할 수 있다고 하였다. 여기에서 지각된 통제소재란 자신의 자율성(autonomy)을 기점으로 동기가 발생하는 원천이 내면인지, 외면인지를 구분하는 개념이다(Ryan & Deci, 2000).

그들이 제시한 개념들 중 무동기는 가장 낮은 자기 결정적인 조절의 형태로서, 자발적 행동의 의지가 전혀 존재하지 않는 상태를 의미한다(Ryan & Deci, 2000). 다시 말해, 학습 동기에 대한 내면화가 전혀 이루어지지 않은 상황으로서 자신의 의지 없이 수동적으로 학습에 참여하는 것으로 설명될 수 있다(이신복, 문준환, 박찬욱, 2017). 이에 전문대 학생의 경우, L2를 학습해야 하는 이유가 명확하지 않고 특히 취업과 관련하여 영어 능력은 직접적으로 미치지 않으며, 부모나 가정, 학교에서 L2 학습에 대한 사회적 압력도 미비한 상황에서 이러한 무동기 상태가 나타날 수도 있다.

외재적 동기는 동기 유발에 대한 관점이 완전하게 외부에 있는 경우이다. 이때 학습자들은 외부의 압력이나 제약을 피하기 위해, 또는 외부로부터 보상을 받고자 학습에

참여하게 되는 것이다(고홍월, 2012). 다시 말하면, 약속된 보상으로 인해 동기화가 이루어진 경우이기에 자기결정성은 부족한 상태이다. EFL 환경에서 L2를 학습하는 전문대 학생의 경우 학교를 졸업하기 위해 필수적인 영어 시험을 봐야하는 경우, 혹은 취업하고자 하는 직장에서 토익(Test of English for International Communication, TOEIC)과 같은 공인 영어시험 등을 요구하기 때문에 L2 학습에 참여하는 경우를 외재적 동기에 의한 학습으로 설명해 볼 수 있다.

내재적 동기는 동기에 대한 자기결정성이 가장 높은 상태로서, 온전히 자신의 의지에 따라 행동하는 것을 의미한다. 자신의 의지에 따른 영어 학습이므로 즐겁고 흥미를 느끼며, 만족감을 느낀다(양미경, 2012). 다시 말해, 어떠한 보상을 바라거나 특정한 목적을 추구하지 않고 학습에 임하는 경우를 생각해 볼 수 있다. EFL 환경에서 L2를 학습하는 전문대 학생의 경우 실제로 일상생활에서 마주하게 될 외국인들과의 의사소통 역량을 기르기 위해, 직장 내에서 보다 능률적이고 효과적인 의사소통을 추구하기 위해 영어를 학습하는 경우가 대표적인 내재적 동기의 사례로 볼 수 있다.

2.1.2.3 Dörnyei(2001)의 L2 동기 자아체계 이론

Dörnyei(2001)는 L2 동기 자아체계 이론에서 L2 학습 상황에서 학습자들의 동기에 중요한 영향을 미치는 개념으로 자아(self)의 개념을 도입해 L2에 대한 언어 동기 자아체계를 제안하였다. Dörnyei(2001)는 그림 1에서 제시한 것과 같이, 동기에 기반을 둔 인간 심리학(Higgins, 1987; Markus & Nurius, 1986)과 다양한 L2 연구들(Noels, 2001; Ushioda, 2001), 그리고 자신의 경험적 연구 사례들을 토대로 하여 L2 학습자들의 동기에 대한 이론적 틀을 제시하였는데, 그 내용은 이상적 L2 자아(ideal L2 self), 당위적 L2 자아(ought-to L2 self) 그리고 L2 학습 경험(L2 learning experience)의 세 가지 요인을 들 수 있다.

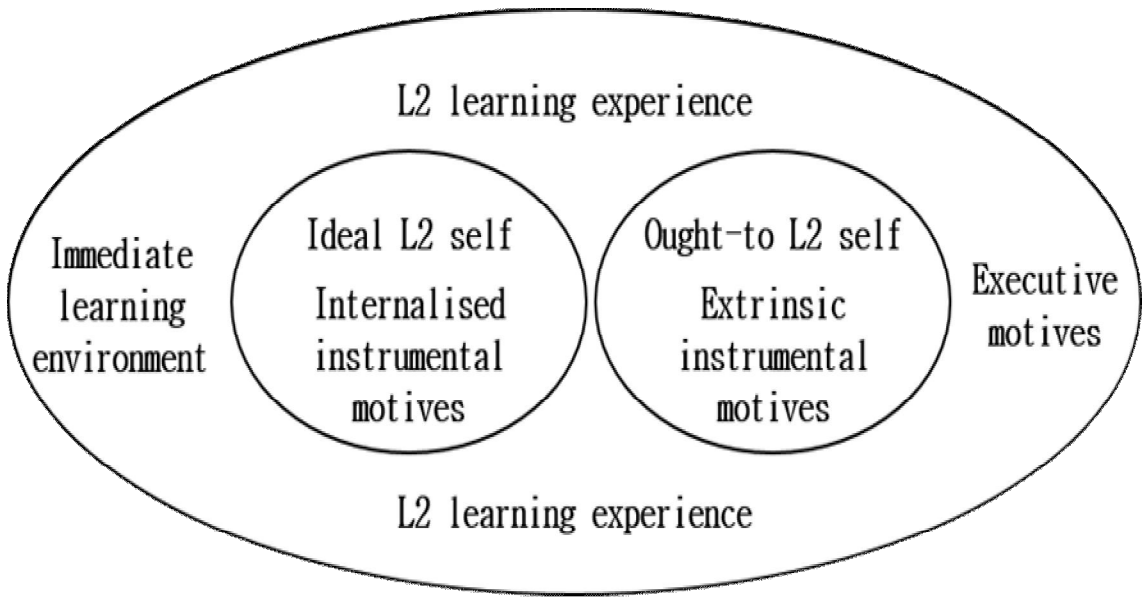


그림 1

Schematic Representation of L2 Motivational Self System

이상적 L2 자아란 Dörnyei가 제시한 동기체계의 가장 핵심적인 요소로서, L2를 유창하게 사용하는 자신이 되고 싶은 긍정적인 자아상을 의미하는 개념이다. L2 학습자들은 자신의 실제 현실로서의 자아와 이상적인 관점에서의 자아 사이에 대한 간격을 줄이고 싶어 하기에 학습자가 목표로 설정한 언어에 대해 유창한 화자가 되고 싶어 한다. 이에 이상적 자아는 L2를 학습하도록 이끄는 강력한 동기 요인으로 작용한다.

당위적 L2 자아란 타인에 의해 강요된 자아를 의미하며, 누군가의 기대에 부응하고자 하는 것, 혹은 그 기대에 부응하지 못할 경우 생길 수 있는 부정적인 영향을 피하고 싶어하는 자아상이다. Dörnyei에 의하면 당위적 L2 자아는 내면화되지 않은 상태로서의 도구적 동기를 반영하는 것이라 설명하였다.

L2 학습 경험은 학습자가 당면해 있는 학습 환경과 경험에 연관된 상황적 차원의 동기로서 교수, 학습 과정, 혹은 학습자 집단으로부터 받는 영향이나 학습 성공에 대한 경험이 있다. 학습자마다 각기 L2 학습 과정에서 유발되는 긍정적 경험과 부정적 경험을 갖고 있을 수 있으며, 이는 학습자들의 이상적 L2 자아와 당위적 L2 자아에 상호적 영향을 미치게 되어 궁극적으로 L2 학습에 중요한 영향을 가져올 수 있다. 이와 같은

Dörnyei(2001)의 L2 동기 자아체계 이론은 Markus와 Nurius(1986), 그리고 Higgins(1987)의 연구에 바탕을 두어 L2 학습자들의 자아에 중점을 둔 것이 주요한 특징이며, 앞선 L2 학습 동기 이론과는 다르게 학습자의 학습 경험 요소를 투입하였다는 점에 변화하는 측면의 동기를 연구했다는 차이가 있다.

한편, L2 동기 자아체계 이론이 사회교육적 동기 모형보다 학습자의 학업 성취를 더 잘 예측한다는 점을 증명한 연구들도 있다. Dörnyei와 Csizér, 그리고 Nemeth(2006)는 헝가리 학생들을 대상으로 그들의 L2 학습을 설명하는데 있어서, Gardner의 사회교육적 동기 모형보다 L2 동기 자아체계 이론이 보다 더 설명력이 있다고 보고하였다. 또한 Taguchi와 Magid, 그리고 Papi(2009)는 일본, 중국, 이란의 L2 학습자들을 대상으로 그들간의 비교 조사한 결과 이상적 L2 동기 자아체계 개념이 Gardner의 통합적 동기 보다 학습자들의 노력 요인을 더 잘 예측한다고 밝혔다. 또한 국내에서는 임덕성과 강승호(2015)는 한국 학습자에게도 Gardner의 사회교육적 동기 모형보다 Dörnyei(2005)의 L2 동기 자아체계 이론이 더 효과적이라면서, L2 동기 자아체계 이론을 적용한 학습 동기 연구의 필요성을 강조하였다.

이외에도 일부 학자들은 통합적 동기와 도구적 동기 그리고 내재적 동기와 외재적 동기의 구분이 명확하지 않다(Strong, 1984)는 의견을 제시하였다. 예컨대, 내재적 동기는 외재적 동기에 의해 유발된 행동이 내재화된 것으로, 내재적 동기와 외재적 동기가 전혀 다른 동기 요인으로 구별되는 것이 아니라, 이 두 개의 동기가 연속상에 있는 것으로 보는 시각이 대두되었다(Lepper & Cordova, 1992). 또한 Ramage(1990)는 학습 동기의 이분법적인 분석에 대하여 통합적·도구적 동기와 내재적·외재적 동기의 이분법이 모든 L2 학습 상황에 적합한 것은 아니라고 주장하였고, 그 외에도 수많은 동기 요인이 있다는 연구가 이루어졌다(임병빈, 박지민, 강문구, 2009). 또한 Clément와 Dörnyei, 그리고 Noels(1994)도 동기 요인을 분석하였는데, 그 결과 외국인에 대한 호감 요인, 동일시 요인, 사회 문화적 요인, 도구적 지식 요인, 영어매체 요인 등이 존재한다는 결과를 제시하였다.

종합해보면, L2 학습에 있어서 영향을 미치는 동기가 통합적·도구적 동기와 내재적·외재적 동기의 구분이 절대적인 것이 아니며, 이 외에도 많은 동기 요인들이 존재한다는 것을 알 수 있다. 이에 본 연구에서는 효과적인 L2 학습에 영향을 끼치는 동기 요인이 다양하다는 전제하에, 최근 L2 학습 동기 연구에서도 적극적으로 활용되는(김수진, 장형심, 2019; 방미향, 2018; 손보경, 김태영, 2020) Ryan과 Deci(2000)의 자기결정성 동기 이론에 근거하여 살펴보고자 한다. 아울러 이 이론에서 제시하고 있는 동

기의 유형보다 다양한 개념의 동기 요인을 알아보기 위해 L2 학습 동기 요인을 분석하고자 한다.

2.1.2.4 자기결정성 동기와 L2 학습

영어 학습 동기에 대한 연구는 계속되었으나 모든 부분을 명확하게 설명할 수 있지 않았다(박혜신, 2019). 1990년대에 접어들면서 Gardner의 이론은 동기 구분에 대한 제한성으로 문제가 제기되었다. 그가 주장하는 이론은 캐나다와 같은 제 2언어 상황에서는 타당하지만 학생들이 언어를 배우는 이유들 중에는 정적이고 선현적인 분류만으로는 설명할 수 없는 이유들이 있기 때문이다(Crooks & Schmidt, 1991).

강지영과 김태영(2017)은 Lukmani(1972)가 진행한 연구에서 Gardner가 제안한 통합적 동기는 미국과 캐나다와 같은 ESL 상황에서 비교적 높게 나타나고 인도, 한국 등과 같은 EFL 환경에서는 도구적 동기가 더 영향을 주기 때문에 각 국가가 직면한 사회 및 문화적 환경에 따라 통합적 동기와 도구적 동기가 해야 하는 영향력은 상이하다고 주장하였다. 또한 Lukmani의 연구 결과 인도의 경우 도구적 동기를 가진 학습자가 언어 능숙도 시험에서 더 높은 성취를 보였다고 하였다.

영어 학습 동기에는 개개인이 처해있는 상황과 환경에 따라 다를 수 있으며, 통합적 동기와 도구적 동기라는 개념이 학습자들의 모든 동기를 설명해주지 못하기 때문에(김나영, 2009), 이에 대한 여러 학자들의 다양한 연구가 진행되어왔다. 그 중 하나가 학습 동기를 내재적 동기와 외재적 동기 그리고 무동기로 구분하는 Deci와 Ryan(1985)의 동기 이론으로 발전하게 되었고, 그 중 내재적 동기를 교육 성취 부분에 있어서 중요하다고 강조하였다(박혜신, 2018). Noels(2009)는 학습자의 내재적 동기의 충족은 L2 학습 태도, 학습 참여와 지속성, 학업 성공 등에 긍정적인 영향을 준다는 점을 파악하였다. L2 프로그램에 참여한 학생들을 대상으로 한 O'Reilly(2014)의 연구에서 교수자가 학습자에게 선택의 기회를 제공하고 내재적 동기의 수준이 높아졌으며, 성취도에도 긍정적인 영향을 미치는 것으로 보고되었다. 이처럼 연구들을 종합해보면, L2 학습 상황에서 학습자의 자기 결정성 수준이 높을수록 학습자는 더 많은 노력을 하며, 이는 성취도에 더 생산적인 결과를 산출함을 파악할 수 있다(Ryan & Connell, 1989). 이에 본 연구에서는 EFL 상황에서 적합한 자기결정성 이론을 전문대 학생의 영어 학습 동기 요인과 영어 학업 성취도와의 관계 등을 파악하는데 활용하고자 한다.

2.2 L2 학습 불안의 특성과 요인

2.2.1 L2 학습 불안의 개념 및 특성

불안(anxiety)이란 긴장감, 염려, 초조함, 그리고 자율신경계와 연결된 근심이라고 정의하였다(Spielberger, 1983). 반면 언어 학습과 관련된 불안에 관해서 많은 학자들이 정의를 내렸는데, Scovel(1978)은 자아존중, 모험시도, 억제와 관련된 근심, 좌절, 자기의심, 우려, 걱정과 같은 모호한 두려움과 인식의 감정적인 상태라고 표현하였다. 또한 Hortwitz, Horwitz와 Cope(1986)는 불안은 미래에 일어날 수 있는 사건과 관련되어 두려워하거나 불안정하고 걱정하는 상태라고 언급하면서, 특히 L2 교실에서 L2 학습과 연관되어 아주 일반적으로 일어날 수 있는 현상이라고 설명하였다. 이처럼 불안의 감정은 인간의 모든 생활에서 초래될 수 있는 기본적 감정이기에 당위적으로 학습 상황에서의 불안도 존재하며, 특히 L2 학습 상황에서의 불안을 언어 불안, 영어 학습 불안, L2 불안, L2 학습 불안 이라 지칭한다(이정원, 2022; 이지현, 2020; 정지연, 정혜선, 2021).

L2 학습 상황에서의 불안은 실로 다양한 상황에서 도래할 수 있다. 실제 학습한 L2를 듣고, 말하고, 읽고, 쓰는 실생활 내에서의 활용 과정에서도 초래될 수 있으며, 학습한 내용에 대해 시험을 보는 상황에서도 발생할 수 있다. 나아가 L2 학습 불안을 유발하는 원인으로 교과목, 교수법, 수업 시간 등의 불편한 수업 환경이 곧 불안의 원인이 될 수도 있고(최유리, 이은지, 유은미, 서혜연, 박정란, 2014), 학습자가 내재한 심리적 요인(Aida, 1994), 문화에 대한 사회접촉 과정에서 파생되는 문화적 차원에서의 불안 요인(Clément et al., 1994), 학습자 개인의 모국어 능력 수준에 따라 불안의 정도가 정해지기도 한다(Ganschow, Sparks, Anderson, Javorshy, Skinner & Patton, 1994). 이처럼 다양한 원인으로 인해 촉발되는 L2 학습 불안의 특성들을 학문적으로 접근한 시도들이 지속되어 왔다. 이에 L2 학습 불안 이론의 흐름과 오늘날까지 가장 보편적으로 활용되는 L2 학습 불안 이론인 Hortwitz et al.(1986)의 불안 이론에 대해 상세하게 고찰하고자 한다.

2.2.2 L2 학습 불안 이론

언어 학습과 불안 간의 관계는 1970년대부터 시작되어 오늘날까지 활발한 논의가 이루어지고 있는 연구 분야 중 하나이다. L2 학습 불안과 관련한 제반 이론을 학습 관련 불안 이론의 초기시기에 등장한 상태 불안(state anxiety)과 특성 불안(trait anxiety) 그리고 Hortwitz et al.(1986)의 불안 이론으로 나누어 살펴보면 다음과 같다.

2.2.2.1 상태 불안과 특성 불안

불안감은 특수한 환경에서 일어나는 상태 불안과 개개인이 일반적으로 갖고 있고 지속적으로 나타나는 특성 불안으로 구분될 수 있다(MacLynntre & Gardner, 1991). 상태 불안은 어느 특정 사건이나 행위와 관련해서 나타나는 것으로서 시간의 경계에 따라 그 상태가 변화하는 개인의 정서적 상태를 일컫는다. 이에 반해 특성 불안은, 학습자가 지닌 성격이나 기질에 의해 나타나는 불안감으로 오랜 기간 동안 지속되는 것을 말한다. 특히 특성 불안은 단순히 불안해하는 것보다 비교적 변화하지 않은 개인차를 지닌 동기나 획득된 행동 성향을 가리킨다. 상태 불안과 특성 불안에 기반을 둔 초기의 언어 학습의 불안과 관련한 연구들은 비교적 일관적이지 못한 결과들을 제시하였다. 가령, 상태 불안은 독일어, 스페인어에서 학습자의 말하기 능력에 유의한 정적인 영향을 미치는 요인으로 작용한다는 결과도 있지만(Young, 1986), 프랑스어의 경우에는 독서력과 청취력, 말하기 능력과 불안이 유의미한 상관을 보이지 않았기 때문이다(Tucker, Hamayan & Genesse, 1976). 또한 프랑스어와 독일어, 스페인어 등을 학습하는 상황에서의 그들과 불안 간의 상관이 부적인 경우도 있었으나, 정적인 경우도 있었는데 구체적으로 프랑스어, 독일어, 스페인어 학습자에 대한 시험 불안과 성적 간의 다차원적인 상관관계를 연구한 사례에서 모두 제각기 결과가 나타난 것이 대표적 사례이다(Chastain, 1975). 이처럼 비일관적인 상태 불안에 대한 특성으로 인해 L2 학습 불안에 대한 초기 연구에서는 불안과 L2 학습 간의 관계는 뚜렷하지 않기에 후속 연구를 통해 지속적으로 밝혀져야 할 연구 주제라는 의견도 제시되기도 하였다(Scovel, 1978). 특히 L2 학습과 불안 간의 뚜렷한 관계가 도출되지 않는 이유에 관하여 Scovel(1978)은 언어 불안을 측정하는 타당한 도구가 없다는 사실과 불안에 대한 정의가 모호하다는 점에서 기인한 것이라고 주장하였다. 그의 주장을 시초로 하여 특정 연

구자들은 일반적인 불안이 아닌 L2 학습상황에만 연관된 불안의 개념이 도입될 필요성을 강조하기도 하였다(Aida, 1994). 그들의 주장에 대한 근거는 L2를 학습하는 상황에서만 촉발되는 고유한 불안의 요소들이 L2 학습에 영향을 미칠 수 있다는 논리이다. 이에 L2 교실 불안 척도인 FLCAS(Foreign Language Classroom Anxiety Scale, FLCAS)가 개발되었고(Horwitz et al., 1986), 이를 계기로 L2 학습 불안에 대한 후속 연구들이 대거 진행되게 되었다. Horwitz et al.(1986)의 L2 학습 불안 척도 개발을 시점으로 Baddeley(2013)의 작업 기억 모형에 근간한 L2 학습 불안에 대한 이론 등이 해당 시기에 개발되었으며, 오늘날까지 가장 보편적으로 활용되는 L2 학습 불안 이론은 Hortwitz et al.(1986)의 불안 이론이다.

2.2.2.2 Horwitz et al.(1986)의 외국어 학습 불안

Hortwitz et al.(1986)은 L2를 학습 할 때 유발되는 불안감을 가리켜 L2 학습 불안(foreign language learning anxiety)이라고 하였으며, 이를 측정하기 위한 외국어 교실 불안감 척도(FLCAS)를 개발하였다. 이 연구를 계기로 L2 학습이나 습득(acquisition)에서 불안감에 대한 새로운 관심을 갖게 되었고, 불안에 대한 연구가 활발히 진행되게 되었으며, FLCAS는 다양한 후속 연구에서 사용되었다(남정미, 2011). 특히 Hortwitz et al.(1986)은 불안을 학문적 그리고 사회적 문맥 속에서 수행 평가(performance evaluation)와 관련시켰고, 불안과 연결된 수행 불안(performance anxiety)을 세 가지로 나누어 설명하였으며, 이를 측정하기 위한 33개 문항의 FLCAS를 개발하였다. 이 FLCAS는 세 가지 하위 요소로 구성되는데 의사소통 불안(communication apprehension), 부정적 평가에 대한 불안(fear of negative evaluation) 그리고 시험 불안(test anxiety)이다. 그림 2는 FLCAS의 세 가지 불안 요인을 나타내고 있으며, 해당 불안의 개념을 나누어 살펴보면 다음과 같이 정리해 볼 수 있다.

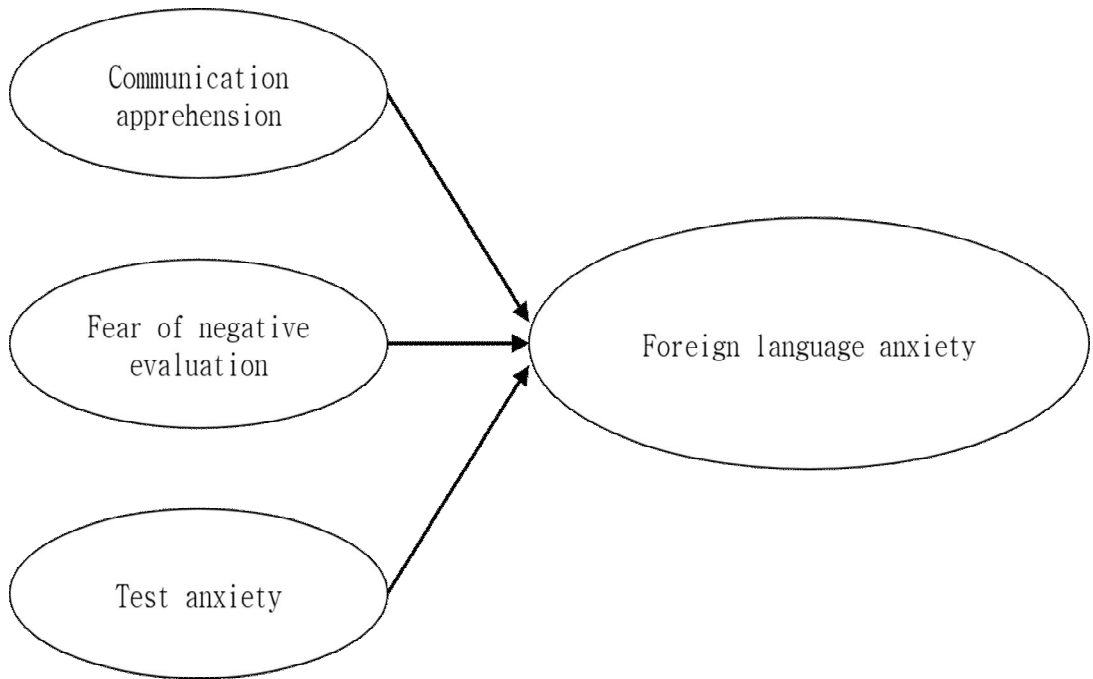


그림 2
 외국어 학습 불안 요인 모델

의사소통 불안은 학습자가 다른 사람과 의사소통을 하는 과정으로부터 촉발되는 두려움, 걱정, 수줍음 등을 의미하는 개념이다. Horwitz et al.(1986)은 의사소통 불안에 대한 구체적인 양상으로, 구어 의사소통 불안(oral communication anxiety), 무대 공포증(stage fright) 등으로 나타날 수 있다고 하였다. 실제 L2를 활용하는 화자들은 다른 사람과 의사소통을 하는 상황이 초래하는 불안 요소가 다양하다. 자신이 전달하고자 하는 사실이 옹게 전달되는지에 관한 걱정, 자신이 뜻하는 의미대로 의사를 전달하지 못할 것에 대한 두려움, 상대방이 건네는 말을 이해하지 못할 것이라는 우려가 대표적 사례이다. 실제 L2 학습자들의 불안을 연구한 사례들에서는 그들이 지니는 불안적 요소들 중 의사소통 불안이 불안을 구성하는 중요한 구성 차원임을 밝힌 사례도 있으며(권진경, 조윤경, 2016; 김보미, 김성연, 2015), 의사소통 불안은 L2 학습상황에서의 말하기, 듣기, 쓰기 모든 영역에 관여하는 불안 요소임에 따라 원활한 학습 성과를 거두기 위해서 가장 우선적으로 조절되어야 할 불안 요소라 할 수 있다(장해순, 이만제, 2014).

부정적 평가에 대한 불안이란 학습자가 타인이 자신에 대한 평가나 인식의 문제를 평가하는 것에 대한 스트레스, 그리고 실제 평가가 이루어지지 않더라도 그렇게 될 것으로 우려함에 따라 유발되는 두려움을 의미한다(Horwitz et al., 1986). 이는 타인이 자신에 대해 평가하는 L2 학습, 혹은 L2 발화 상황에 대한 평가의 두려움으로서 의사소통 불안을 초래하는 상황, 그리고 시험 불안을 초래하는 상황 모두에서 촉발될 수 있는 불안의 유형이다(MacIntyre & Gardner, 1994). 특히 부정적 평가에 대한 불안은 다른 사람이 자신에 대해서 평가를 할 때 두려움을 느끼며, 그 평가를 받는 상황을 회피하려고 한다. 부정적 평가에 대한 두려움은 시험 불안과 비슷하긴 하지만 취업을 위한 면접이나 L2 말하기 수업과 같이 사회적으로 평가 받는 자리에서 일어날 수 있는 유형의 불안이기도 하다. 이러한 불안 요인들은 특별히 L2 수업 시간에 갖게 되는 자신에 대한 인식과 신념, 그리고 느낌과 관련되어 복합적인 개념으로도 이해가 될 수도 있다(김가연, 2021).

시험 불안은 학습자가 언어 학습과 관련한 시험을 볼 때, 부적절한 언어를 사용하여 낮은 평가를 받을 것으로부터 유발되는 걱정, 예견된 시험의 실패로부터 초래되는 두려움을 의미하는 개념이다(Horwitz et al., 1986). 시험 불안은 대체적으로 이전에 경험한 학습 상황에서의 실패 경험으로 초래된다는 점에서 쉽게 해결되지 않고 학습자 측면에서의 하나의 경향이자 학습 성향으로 굳어질 가능성이 높은 불안 유형이다(고은비, 조현주, 2021). 다시 말해, 시험 불안은 학습자가 실패에 대한 두려움을 느끼는 유형으로 자신의 실력보다 높은 수준의 비현실적인 요구를 받거나 스스로 자신의 성적에 대하여 완벽하지 못한다고 느낄 때 나타난다고 볼 수 있다. 아울러 시험 불안은 불안의 촉발 시점이 시험 전후에 이루어진다는 점에 한정적인 시점에만 발생하는 불안이라 생각될 수 있으나, 시험 불안은 학습 과정에 대한 학습자의 동기에 의해 좌우되는 요인이기에 보다 장기적인 학습의 관점에서 조절되어야 할 불안 요소이다(박병기, 임신일, 2010).

한편, 불안감의 정도와 학습과의 관계에 대해서 국내외에서 다양한 연구가 이루어졌다. 국내 연구에서 이용인(1995)은 학생들이 영어에 대해 지나친 심리적 불안감을 느낀다고 밝히면서, 어느 정도의 불안이나 긴장이 성공적인 L2 학습에 도움을 줄 수 있다는 결과를 보고하였다. 이 연구 결과를 통해, 지나친 불안감은 언어 학습에 도움이 되지 않지만 적당한 불안감은 오히려 언어 학습에 도움이 될 수도 있다는 것을 파악할 수 있다. 따라서 교수자는 학습자의 불안감 정도를 조절하여 효과적인 수업을 모색해야 할 필요가 있을 것이다. 또한 신수정(2007)은 한국 대학생 L2 학습자가 느끼는 불

안의 원인을 질적 연구 방법을 통해 다양한 심리적 요소를 측정하여 여러 각도에서 불안을 심도 있게 분석하였다. 다른 한편으로 L2 학습 불안의 원인과 하위 요소를 살펴보는 국외 심화 연구가 있었는데, Sellers(2000)는 FLCAS 항목으로 스페인어 학습자들을 대상으로 L2 읽기 불안에 대해 조사하기 위해 학습 불안감과 읽기 이해도 사이의 관계를 알아본 결과, L2 읽기 불안이 높은 학생이 그렇지 않은 학생에 비해 읽기 내용을 회상하는 능력이 떨어져 불안감과 읽기 능력 사이의 유의미한 관계가 있다는 결론을 내렸다.

지금까지 살펴 본 L2 학습 동기(진성희, 신수봉, 2011; Ekiz & Kulmetov, 2016; Jiao et al., 2022; Long & Tuyen, 2020), 학습 불안(김미영, 2017; 박현주, 2002)의 요인들이 L2 학습 성취도에 영향을 미치는 중요한 요인으로 연구되어 왔다는 것을 알 수 있다. 이에 우리나라와 같은 EFL 환경에서 L2 학습 불안을 유발하는 요인에 대해서 알아보려고 한다.

2.2.3 EFL 환경의 L2 학습 불안 요인

우리나라와 같은 EFL 환경에서의 학습자는 자신이 학습하고 있는 목표 언어를 사용할 수 있는 기회가 적어 실제로 외국인과의 의사소통에서는 어려움을 겪는 경우가 있다. 이러한 이유는 학습자가 목표 언어에 대한 경험 부족과 심리적 부담감을 들 수 있다(최운철, 2012). EFL 환경에서 심리적 불안감이 학습자에게 어떻게 작용하는지에 관한 연구에서, 권세희(2010)는 학습자에게 말하기 과제를 제시하고 연습을 하여 말하기 영역에 대한 시험 불안과 의사소통 불안을 완화시키려 하였다. 이는 실제로 학습자의 불안을 낮추는데 유의미한 영향이 있었으나 수업 불안 감소에는 긍정적인 영향을 미치지 못하였다. 우리나라 L2 학습자들의 학습에 대한 불안감과 학습 동기를 알아보기 위해 초·중·고등학생을 대상으로 설문 조사를 통해 분석을 한 강지영(2017)의 연구 결과, 영어 학습에 대한 불안을 의사소통 불안, 시험 불안, 영어 수업에 대한 불안, 부정적 평가에 대한 두려움으로 나누었으며 학습자의 학년이 올라갈수록 학습자들이 영어 학습에 대한 부담감이 늘고 있음을 알 수 있었다. 이는 학습자들이 입시 또는 취업에 대한 염려가 학습에 대한 불안으로 이어지고 있음을 파악할 수 있다. 특히 강지영의 연구에서는 영어 학습에 가장 큰 영향을 미치는 요인은 시험 불안이라고 밝혔다. 또한 중학생을 대상으로 영어로 진행되는 영어 수업에 대한 학습 동기와 불안감에 대

해 조사한 박해진(2011)은 의사소통 이해 불안, 시험 불안, 부정적 평가 불안으로 나누어 연구를 실시하였는데, 연구 결과 의사소통 이해 불안이 가장 높은 불안 요인으로 손꼽혔다. 특히 부정적 평가에 대한 불안은 교수자로부터 받는 평가보다는 주변 동료들에게 받는 평가에 대한 불안이 더 높게 나타났다. 이는 학습자들은 교수자 뿐 만 아니라 동료에게서도 자신에 대한 인식이나 평가가 나쁘게 작용할 것에 대해 두려움을 가지고 있으며, 특히 자신보다 언어 능력이 뛰어난 동료 학습자로부터 부정적 평가를 받을 것에 불안을 더 많이 경험한다는 Bailey(1983)의 연구 결과와 일치한다.

2.3 L2 학습 동기, 불안과 L2 성취도의 관계

2.3.1 L2 학습 동기와 L2 학습 성취도의 관계

20세기 이후 L2 교육 분야에서 자기 효능감과 불안, 학습 동기 등 학습자 요인이 주목 받게 되며, 이러한 요인 요인들 중 동기와 불안감은 성공적인 L2 학습에 큰 영향을 미친다(박기표, 2015; Dörnyei & Ushioda, 2011; Horwitz et al., 1986). 동기는 학습자가 L2 학습을 시작하기 이전의 시기부터 학습이 시작되고 학습의 과정, 학습의 완료 그리고 학습의 완료 이후까지 L2 학습과 관련이 있는 행동을 하게 하는 요인으로 작용한다(Dörnyei & Ushioda, 2011). L2 학습의 궁극적 목표 달성에는 언어 지식의 내재화가 필요하며, 이를 위해서는 목표 행동을 지속적으로 이끌어낼 수 있는 몰입과 관여를 향상시키는 L2 학습 동기(배대권, 김종훈, 2020; Schunk, Pintrich, & Meece, 2008)가 필연적 조건이라 할 수 있다. 또한 지속가능한 동기는 L2 학습에 대한 성취 능력의 향상을 이끌어낼 수 있다(배대권, 김종훈, 2021). 이렇게 학습자 동기가 L2 학습에 있어 중요한 역할을 함에 따라, 성취도와 동기간의 관련성을 밝히는 연구가 꾸준히 진행되어 왔다(Chang, 1997; Gardner, 1985; Noels, Pelletier, Clément & Vallerand, 2000).

한편, 학업 성취도는 학습 내용을 잘 이해하고 과업을 잘 수행하였는지를 알아볼 수 있는 척도이다(김정현, 김태영, 2019). 학습자들은 학업 성취도를 통해 자신의 학습 능력을 평가하고 현재 수준에 대해서 지각하게 되며, 교수자는 학업 성취도가 교수-학습 상황에서의 1차 결과물이라는 점에서 차후의 교수 방법에 대한 지표로도 사용된다(윤미선, 2011). 이에 김연주(2002)는 중학생들의 사회적 동기가 학업 성취가 밀접한

관련이 있음을 발견하였고, 정은희(2003)는 영어 능력 상위 집단과 하위 집단 간에 두드러진 동기 유형상의 차이가 있다는 결과를 제시하였다. 이주윤(2010)은 중학생 학습 동기를 영어 교과 수준별 수업에서의 학습자 학습 동기를 연구하였다. 그 결과 학습 동기와 학업 성취도와의 관계는 정적 상관관계(positive correlation)를 나타내어 학습 동기 사용이 학업 성취도에 기여하고 있음을 밝혔다. 중학생 330명을 대상으로 동기와 태도가 영어 학습에 미치는 영향을 조사한 서달준(2002)의 연구에서는, 학생들의 도구적 동기가 우세하며 학업 성취 수준별 집단 중 상위 집단이 가장 높은 동기를 갖고 있다는 결론이 도출되었다. 또한 이승오(2003)는 전문계 고등학생 240명을 대상으로 학습자의 태도 및 성취도가 동기와의 상관관계가 있는지 조사하였는데, 그 결과 성취도에 직접적인 영향을 미치는 요인은 영어 학습과 수업에 대한 태도 그리고 학습 동기임을 밝혔으며, 특히 학습 동기와 성취도간의 높은 상관관계가 있다는 결론을 내렸다.

L2 학습 동기 수준이 학업 성취도에 미치는 영향을 알아보는 다수의 연구들이 있는데, 대부분의 연구 결과는 내재적 동기와 학업 성취도는 정적 관계에 있었다(김가연, 2021). 다시 말해, 내재적 동기가 높을수록 학업 성취도가 높고, 내재적 동기가 낮을수록 학업성취도가 낮게 나타났다는 것으로 이해된다. 이는 가장 효과적이고 바람직한 교수자는 학습자가 내재적 동기에 의해 학습하는 것이라는 Brown(2016)의 주장을 지지하는 것으로 볼 수 있다. Kim(2008)의 연구에서도 영어 읽기 능숙도와 가장 높은 관련성을 보인 동기 유형은 내재적 동기로 조사되었다. 이옥주(1998)는 영어 학습 동기와 학업 성적의 관계에 대해서 조사하였는데, 이 둘 사이에 유의미한 상관관계가 있으며 중학생의 경우에는 성취동기와 외재적 동기가 영어 학업 성적을 가장 잘 예측해주는 학습 동기로 나타났고, 고등학생은 성취동기와 외재적 동기, 내재적 동기가, 대학생은 성취동기와 내재적 동기가 학업 성취도와 상대적으로 연관성이 높은 것으로 나타났다. 이러한 연구 결과는 학습자의 연령이 높아질수록 학업 성취와의 관계가 외재적 동기보다는 내재적 동기와 관련성이 높다는 것을 암시한다(위혜정, 조정순, 2010). 또한 윤정혜(1999)는 중·고등학생을 대상으로 영어 학습 동기 및 태도와 학업 성취도간의 상관관계를 알아보았는데, 내재적 동기가 영어 성적에 많은 영향을 끼친다고 주장하였다. 반면 학습자의 외재적 동기는 학업 성취도와 정적 또는 부적 상관관계(negative correlation)에 있는 상반된 연구들도 있었다. 이은주(2017)는 메타 분석을 통해 국내 자기결정성 이론과 학업 성취도와의 관계를 연구한 결과들을 종합하였는데, 그 결과 외재적 동기에 해당하는 확인된 조절, 주입된 조절이 학업 성취도에 긍정적인 효과가

있으며 외적 조절은 부정적 효과가 있다고 밝혔다. 확인된 조절은 내재적 동기보다 학업 성취도에 더 효과적이었는데, 그 이유는 연구 참여자의 학년이 올라갈수록 과제가 더 어려워지고 개인적 흥미가 없더라도 주요 과목들은 열심히 노력해야 하는 교육환경 때문에 확인된 조절이 내재적 동기보다 학업 성취도에 더 긍정적인 영향을 미쳤을 것이라고 보고하였다. 따라서 영어 성취수준에 따른 학습 동기 요인은 교육 환경과 학습자 특성에 따라 달라진다고 볼 수 있다. 아울러 초·중·고등학생 675명을 대상으로 연구한 김아영(2002)은 학년이 올라갈수록 내재적 동기가 점차 줄어들고 외재적 동기 또는 무동기가 늘어난다는 결과를 제시하였다.

한편, 외재적 동기가 학업 성취도와 정적 관계가 있다는 연구도 보고되었다. Kim(2004)은 국내 대학 영어 학습자 473명을 대상으로 그들의 내재적 동기와 외적 동기, 무동기가 영어 성취도에 미치는 영향을 확인하였다. 그 결과, 내재적 동기가 성취도가 가장 큰 영향을 주는 요인인 반면에 무동기는 학업 성취도에 부정적인 영향을 미치는 것으로 조사되었다. 그러나 상관관계 분석을 통한 결과에서는 외재적 동기와 학업 성취도와의 관계가 정적 관계임이 나타났다. 이처럼 학습자들의 학습행동을 설명하는 변인으로서 내재적, 외재적 동기는 교육학 분야에서 중요한 주제가 되었다(Guay, Morin, Litalien, Valois & Vallerand, 2015). 특히 외적 요구에 의해 타율적으로 일어나는 행위보다 행위 자체에서 즐거움을 느끼는 내재적 동기가 행동의 자연스러운 원천으로서 질 높은 학습을 가능하게 하여, 내재적 동기를 촉진하는 혹은 저해하는 요인들을 아는 것이 매우 중요하다(Ryan & Deci, 2000). 이러한 학습 동기의 정도에 따라서 교육현장에서 이루어지는 학습의 성과는 달라질 수 있을 것이다. 이에 Keller(2009)는 학습 동기와 학업 성취도와의 관계를 살펴본 결과, 학습 시간과 학습에 대한 열망 등이 학업 성취도에 정적인 영향을 미치는 것을 파악하였다. 즉, 학업 성취도는 학습자들에게 성취감과 만족감, 안정감을 가져오기 때문에 학습 동기는 학업 성취도에 정적인 영향을 미친다는 것이다(이신복, 문주환, 박찬욱, 2017). 또한 김상윤과 김태영(2012)은 학습 호감도, 불안감 및 학습 동기가 학습자 스스로 인식하는 학업 성취도에 미치는 영향을 연구한 결과 학습 흥미도가 높을수록 학생이 인식하는 L2 학업 성취도가 높아진다는 결론을 도출하였다. 이상의 연구들을 살펴본 결과, L2 학습 동기가 L2 학업 성취도에 유의미한 영향을 주고 있다는 것을 파악할 수 있다.

2.3.2 L2 학습 불안과 L2 학습 성취도의 관계

L2 불안은 L2 학습을 하면서 나타나는 긴장감이며(Horwitz et al., 1986), 듣기와 말하기 등 의사소통을 하는 언어 사용에 영향을 주는 것으로 밝혀졌다(Phillips, 1992; Saito, Horwitz & Garza, 1999). 실제로 L2 불안감이 학습자들의 학업 성취도를 예측할 수 있는 변수 중의 하나로 언급되고 있다(Horwitz et al., 1986; MacIntyre & Gardner, 1991a; Philips, 1992; Saito & Samimy, 1996; Young, 1990). 이와 관련한 연구를 살펴보면, Onwuegbuzie, Bailey와 Daley(2000)는 미국 대학교에서 스페인어, 불어, 독일어, 일본어를 L2로 학습하는 대학생들 184명을 대상으로 학습자들의 인지적, 정의적, 성격, 인구통계학적 변인들을 포함하여 총 18개의 변인들 중 L2 성취도를 가장 잘 예측한 변인이 무엇인지를 조사하였다. 조사 결과, 성취도를 가장 잘 예측할 수 있는 변인은 학습자들의 전체 학점이었고 L2 학습 불안감이 그 다음 예측 변수이었다. Saito와 Samimy(1996)는 일본어 학습자를 초급, 중급, 고급 집단으로 분류하여 불안감의 영향을 살펴보았는데 초급에서는 대학 재학 연수가 학업 성취도를 가장 잘 예측하였고, 반면 중급과 고급반 학습자들은 불안감이 그들의 학업 성취도를 가장 잘 예측할 수 있는 변수임을 보여주었다.

한편, L2 불안과 학업 성취도간에 부정적인 상관관계가 있다는 연구도 존재하는데, Horwitz et al.,(1986)은 영어를 모국어로 하며 스페인어를 배우는 20명의 대학생들을 대상으로 한 연구에서 L2 학습 불안과 학업 성취도는 부적 상관관계가 있다고 밝혔다. Aida(1994)는 FLCAS의 타당도를 입증하기 위해 일본어를 배우는 97명의 미국 대학생들을 대상으로 FLCAS 하위 요인 중 부정적인 평가에 대한 두려움과 의사소통 불안이 L2 학습 성취도와 많은 관련이 있으며, 이는 L2 불안과 학업 성취도간에 부적 상관관계가 있다는 Horwitz의 의견을 뒷받침했다. 아울러 MacIntyre와 Gardner(1991a)도 언어 불안에 관한 연구를 통해 L2 학습과 불안은 서로 상관관계가 있음을 밝혔다. 그들은 영어를 모국어로 사용하는 학생들을 대상으로 프랑스어, 수학과 영어 수업 과정에서 불안이 학업 성취도에 미치는 영향을 연구하였다. 연구 결과, 학생들은 프랑스어 수업에서 가장 높은 불안을 나타냈으며, 언어 불안은 프랑스어 학습 성취도에 부정적인 영향을 미친다고 주장하였다. 이와 함께 L2 학습 불안감과 학업 성취도에 관한 국내 연구를 살펴보자면, 김용석(2011)은 성취 목표지향성, 동기, L2 학습 불안감 요인의 관련성 및 학업 성취에 관한 연구를 통해 불안감의 조절효과에 대해서 검증하였다. 검증

결과, 성취목표지향성 개념 중 회피지향 태도를 가진 학습자가 L2 학습에서 불안감이 높다는 결과를 제시하였다. 또한 박혜숙(2006b)은 영어 말하기 능력에 영향을 미치는 유의미한 변인으로 학습 동기보다 학습 불안을 꼽았으며, 이효웅과 오준일(2000)의 연구에서도 영어 학습 불안감이 학습자들의 영어 능력에 가장 큰 영향을 미치는 요인으로 밝혀졌다. 이렇게 L2 학습 불안이 학업 성취도에 영향을 끼친다(박기표, 2015; 박혜숙, 2006b; 이효웅, 오준일, 2000)는 다양한 선행 연구들을 바탕으로 교육 현장에서 다양한 학습자를 대면하는 교수자의 역할에 대해서 생각해 볼 수 있다. 교수자는 학습자들이 느끼는 L2 학습 불안감을 인식하고 학습자들이 편안하게 L2를 습득할 수 있는 분위기를 제공하여 L2에 대한 긍정적인 생각을 가질 수 있도록 할 것이며, 이는 곧 그들의 L2 능력 향상에 도움이 될 것이라 기대된다.

2.4 성별에 따른 L2 학습 동기와 불안의 차이

2.4.1 성별에 따른 L2 학습 동기의 차이

연구 참여자의 특성 중 성별은 학습 동기에 영향을 미치는 요인 중 하나로, 학습자의 성별에 관한 연구의 결과는 다양하다. 강동호(2015)는 대학에서 교양영어를 수강하고 있는 대학생들을 대상으로 설문지를 통해 동기의 차이를 분석하였다. 그 결과 여학생이 남학생에 비해 외국어 학습에 대한 관심(interests in foreign language learning)과 영어를 국제적 접촉(international contact)을 위해 학습하려는 동기가 높았다. 또한 조안나(2012)의 연구에서는 여학생이 남학생에 비해 영어 학습 동기가 높으며, 구체적인 하위영역으로는 여학생의 내재적 동기, 사회문화적 동기, 자기발전 동기와 의사소통 동기가 남학생보다 높은 것으로 나타났다. 정미애(2011)도 L2 학습 동기 에서 남녀차이를 살펴보았는데, 전체를 포함한 모든 하위 범주에서 여학생이 남학생보다 더 높은 동기를 갖는다는 결과를 제시하였다.

한편, 영어가 아닌 다른 외국어 분야에서도 성별에 따른 학습 동기 차이에 관한 연구가 있다. 정윤나(2012)는 한국 고등학생의 프랑스어 학습 동기의 성별에 따른 차이에서 프랑스어에 대한 긍정적 태도의 동기요인이 남학생에 비해 여학생이 높다는 결과를 보고하였다. 이 연구 결과는 여학생이 선천적으로 언어 지향성이 강하다는 것을 의미한다.

2.4.2 성별에 따른 L2 학습 불안의 차이

성별 차이는 불안감 요인에서도 지속적으로 연구되고 있는데(Kitano, 2001; MacIntyre, Baker, Clement & Donovan, 2002), 그 결과는 학자마다 의견을 달리하고 있다. 성별에 따른 L2 불안 수준에 따른 결과를 살펴보면 Kitano(2001)와 MacIntyre et al.,(2002)은 남학생이 여학생에 비해 더 높은 수준의 불안을 경험한다고 하였으나, Madsen(1982), Oh(1990), 박정숙(1996), 이효웅(2001), 박현주(2002)는 여학생이 남학생보다 불안감이 높은 것으로 파악되었다. 특히 김성연(2014)은 영어 쓰기 영역에서 여학생이 남학생보다 쓰기(writing) 영역 불안이 높다는 결론을 내렸다. 다른 한편으로, Matsuda와 Gobel(2004)의 연구에서는 남녀 학습 불안감은 통계적으로 유의미하지 않게 나타났다. 아울러 Aida(1994)와 염규을(1998), 조미원(2009), 그리고 권유진, 김유진(2011)도 성별에 따른 불안감의 차이는 유의미한 결과가 도출되지 않았다고 밝혔다. 남정미(2011) 역시 학습 동기, 불안감, 의사소통 의지와 영어 성적과의 관계를 비교 분석하였는데 성별에 따른 학습 동기, 불안감, 의사소통의지는 남녀 간의 유의미한 차이가 보이지 않는다는 결과를 제시하였다. 이주현과 이순목(2002)은 성별에 따른 시험 불안의 차이를 살펴본 결과, 시험 불안이 남녀 간에 차이가 없다고 보고하였다. 이처럼 성별에 따른 영어 학습 불안감은 일치되지 않은 연구 결과를 보이고 있으며, 전문대 학생들을 중심으로 한 연구가 미비한 실정이므로 전문대 학생들을 대상으로 한 연구가 필요 하다고 판단된다.

2.5 L2 학습 동기와 불안과의 관계

최근 들어 우리나라에서 영어교육이 학습자의 의사소통능력을 기르는데 중점을 두고 있으며, 원어민(native speaker)에 의한 영어 수업이 점차 늘어나고 있는 추세이며, 대학에서도 영어 강의를 지향하는 분위기이다. 이로 인해 대학에서도 원어민 교수 영어회화 수업에서 학습자들의 수업 참여에 영향을 미치는 학습 동기와 불안감과 같은 정의적 요인에 대해 관심이 높아지고 있다.

언어학습과정에서 개인 차이(individual differences)를 가져오는 중요한 정의적 변인의 하나는 학습 동기이다. 학습 동기에 관한 후속 연구가 활발해지면서 동기의 구성 개념의 확대와 다양한 언어 학습 환경에 대한 필요성이 제기되었다. 학습 동기와 함께 L2 습득 및 학습에 중요한 정의적 변인으로 불안감이 있다. L2 교육이 의사소통 중심으로 초점이 맞추어지면서 그에 따라 교실 수업은 영어를 사용하는 다양한 활동이 중심이 되고 있다. 의사소통중심의 L2 수업에서 우리나라 학생들이 경험하게 되는 가장 큰 부정적인 정서적 요인 중 하나가 불안감이다. 특히 말하기 능력은 다른 언어기능과 비교하여 보다 불안감 요인에 의존적인 것을 관찰 할 수 있다(박혜숙, 2006b). Krashen (1982)은 불안이 L2 학습에 미치는 영향에 대하여 L2 학습에서 불안 심리의 영향을 줄이는 것이 말하기와 듣기 능력 향상에 매우 중요하다고 말하였다. 그러므로 EFL 상황에서 학습자의 심리적 장벽이 높지 않은 학습 환경을 만드는 것이 중요하고, 학습 불안을 낮추면서 동기를 높이는 환경이 EFL의 바람직한 수업 환경이라고 주장했다.

Clément, Dörnyei와 Noels(1994)는 헝가리 EFL 학생들에 있어서 L2 사용 불안감이 의사소통 능력과 상관관계를 갖고 있으며, 또한 불안감은 영어 L2 학습 동기 및 통합성(integrativeness)과 L2 원어민과의 접촉 경험과도 상관관계를 갖는다고 말하였다. 또한 Yamashiro와 McLaughline(2001)는 일본 EFL 대학생들에 있어서 의사소통 능력이 낮으면 불안의 수준이 높아지는 경향이 있고, L2 학습 동기가 높을수록 불안 지수가 높아질 수 있으며, 이는 결국 다시 의사소통 능력 향상에 지장을 주어 학습자들이 낮은 의사소통 능력을 갖게 된다고 언급하였다. 이처럼 L2 학습에서 개인적인 성공에 가장 크게 영향을 주는 요소가 학습 동기이다(Lifreieri, 2005). Gardner(1985)에 의하면, 동기는 언어 학습의 목표를 달성하고자 하는 욕구와 이를 위해 기울이는 노력과 언어 학습에 대한 긍정적인 태도로 설명한다. 다시 말해, 강한 동기를 가진 학습자는 수업이 끝난 후에도 지속적으로 학습에 노력을 기울이게 되고, 결국 성공적으로 언어

능력을 향상할 수 있게 된다고 보는 것이다. 충분한 동기가 없으면 아무리 뛰어난 능력이 있다 할지라도 장기적인 목표를 달성할 수 없다(Dörnyei, 2005). 높은 수준의 동기를 갖고 있는 학습자가 낮은 동기를 갖고 있는 학습자들보다 L2를 더 잘 습득할 것이며, 그들은 학습 활동에 적극적으로 참여하고 목표를 달성하고자 하는 노력을 꾸준히 보이는 경향이 있다(Gardner, 2006). 아울러 Martin, Cayanus, Weber와 Goodboy (2009)는 높은 의사소통 불안감을 갖고 있는 학습자들이 낮은 동기를 갖고 있었으며, 협동적인 학습 활동을 참여하는데 어려움을 겪는다고 밝혔다.

국내에서는 동기와 불안의 관련성에 관한 연구 중 김현진(2005)은 여러 대학에서 다양한 전공을 가진 대학생을 대상으로 자각 능력, 의사소통 지향성, 의사소통 빈도를 연구하였다. 분석 결과, 의사소통 상황에서 불안감은 자각 능력과 의사소통 지향성에 직접적으로 부정적인 영향을 주고, 의사소통 빈도와 동기에는 간접적으로 부정적인 영향을 주는 것으로 나타났음을 발견했다. 이 연구 결과를 통해, 대학생들이 의사소통 상황에서 불안감을 느끼며 자신이 자각한 스스로의 능력을 폄하하게 된다는 것을 알 수 있다. 이렇게 그동안의 연구들을 통하여 L2 학습 동기와 불안은 어느 정도의 상호관련성이 있음을 알 수 있으며, 그 결과는 혼합된 결과(mixed results)이다. 그러나 전문대학교에 재학 중인 학생들을 대상으로 하여 그들의 학습 동기와 불안의 관계를 살펴본 연구는 여전히 많이 실행되지 않은 실정이다. 이에 본 연구에서는 전문대 학생들의 학습 동기와 불안과의 관계를 고찰하고자 한다.

2.6 전문대학교와 4년제대학교의 특성

2.6.1 전문대학교의 특성

최근 전문대학교는 학제의 확대에 의한 증견기술자뿐 만 아니라 엔지니어까지 다양한 계층이 속하는 전문직업인을 양성하는 기관(고재성, 2013)으로 정의될 수 있다. 또한 전문대학교는 고등교육법 제47조에 명시된 바와 같이 사회 각 분야에 관한 전문적인 지식과 이론을 가르치고 연구하며 재능을 연마하며 국가와 사회의 발전에 필요한 전문직업인 양성을 목적으로 하고 있다(윤미숙, 2017).

지금까지 우리나라의 전문대학교는 교육의 질적 향상과 노동시장에서 필요로 하는 증견 기술인력 양성이라는 국가적 차원의 인적자원개발 요구에 부응하여 왔으나, 산업 기술 발전에 따라 4년제대학으로서의 수요가 집중 되면서 입학자원이 감소되고 있다(허현자, 2018). 한국교육개발원(2023)에 따르면, 2023년 기준 전문대학교의 수는 132개교로 전체 고등교육기관수 대비 39.76%를 차지하고 있다. 1980년 당시 128개교였던 전문대학교는 1990년 117개교로 감소하였다가, 2000년부터 158개교로 다시 증가하였다. 이후 2023년 전문대학교의 수는 132개교로 1980년에 비해서는 5개교 증가하였지만, 전문대학교의 수가 양적으로 많았던 2000년에 비하면 26개교가 감소하였다.

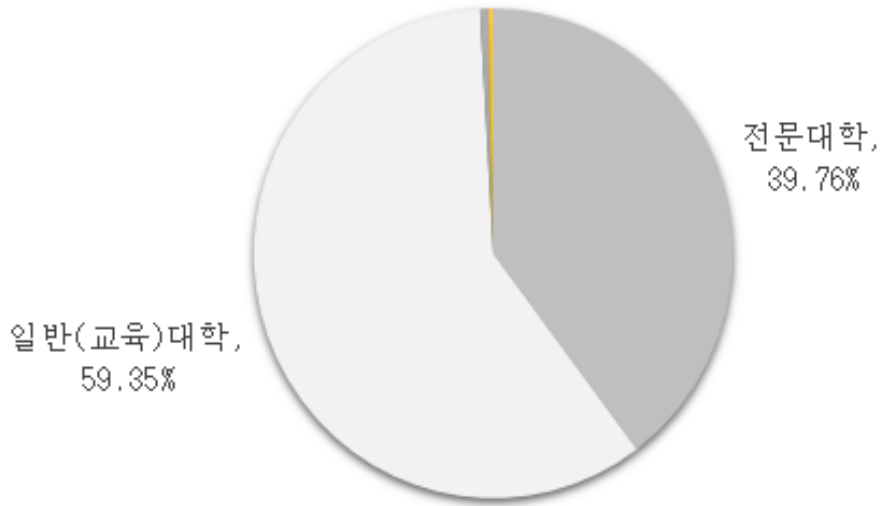


그림 3
고등교육기관 수(2022년 기준)

그림 3은 2022년 한국교육개발원(KEDI) 기준, 고등교육기관 수에 관한 내용이다. 전문대학교 학생 수에 있어서도 전문대학교의 수와 비슷한 양상을 보였는데, 1980년 151,199명에서 2000년 913,273명으로 6배 이상 증가하였던 전문대학교의 학생 수는 2000년 이후 지속적으로 감소하여 2019년 기준 400,435명으로 나타났다. 이러한 전문대학교의 학생 감소 현상은 학령인구 감소로 인한 학생 수의 감소와 함께 대학설립 준칙주의와 정원 자율화로 인한 4년제 대학의 양적 팽창과 더불어 전문대학교의 영역이었던 직업교육 기능이 4년제 대학으로 확장되었기 때문으로 보여진다(김정길 외, 2010). 이에 2022년 기준, 한국교육개발원은 고등교육기관수와 고등교육기관 입학 정원에 관해 다음과 같이 보고하였다.

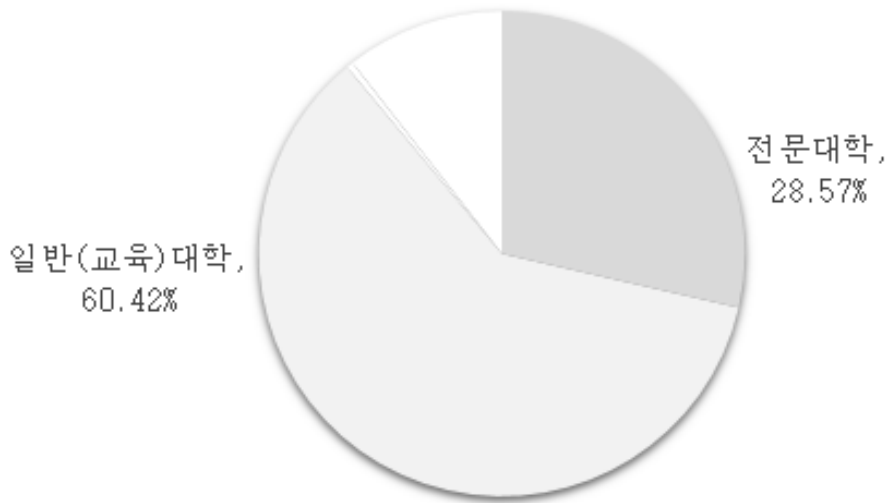


그림 4
고등교육기관 입학정원(2022년 기준)

그림 4는 2022년 한국교육개발원 기준, 고등교육기관 입학 정원에 관한 내용이다. 우리나라는 전반적으로 전문대학교의 수와 학생 수는 감소되고 있지만 불황에 강한 대책으로 인식되면서 전문대학교의 취업 유망학과에 4년제대학교 졸업자들의 재입학이 늘어나는 유턴(U-turn)현상이 발생하였다. 이렇게 전문대학교로 재입학하려는 학생이 꾸준히 늘어 2013년 1,253명에서 2016년 1,391명으로 증가하였고 2022년 기준, 한국교육개발원에 의하면 1,768명으로 집계되고 있다. 특히 전문대학교로 재입학하려는 대졸자가 선호하는 학과는 간호학과, 유아교육학과, 물리치료학과 등을 들 수 있다. 4년제대학교 및 전문대학교 졸업자들이 전문대학교로 역입학하거나, 재입학하는 이러한 모습들은 과거 한국 교육에서 전례가 없는 현상으로서, 형식적인 학교 교육의 수직적 위계구조 안에서 보다 상위의 교육 체제로 편입해 가려는 일반적인 속성에 반하는 움직임으로 볼 수가 있다(Ryu, 2000). 또한 전문대학교 재입학생들의 증가추세는 전문대학교로 하여금 기존의 교육 프로그램은 물론 정책을 재고할 만큼 성장할 것으로 보이는데(Winter & Harris, 1999), 학사학위를 받고도 역편입학하는 학생이 이미 전체 지역 사회 대학(community college) 재학생의 10-20% 정도로 성장한 미국의 실정을 참고로 했을 때, 그와 같은 예상이 가능할 것으로 보인다(최민성, 2003). 아울러 이러한 재입

학생들의 증가추세는 전문대 학생들의 인구학적 특성이 전통적인 범위를 넘어서서 매우 다양해질 것이라는 것 또한 예측 가능하게 한다.

최민성(2003)은 우리나라에서 전문대학교의 재입학생 수가 크게 증가함에 따라 전문대 학생들의 구성원이 다양해진 현상에 대하여, 전문대학교 재입학생들의 증가 현상은 다양한 욕구를 충족하고자 하는 대학 졸업자인 성인 학습자들의 실천 의지가 널리 확산되고 있다고 보고하였다. 또한 이러한 재입학생의 증가는 전형적인 학교 교육의 위계성을 탈피하는 것으로 볼 수 있을 뿐 만 아니라, 전문대학교내에 나이가 많은 성인 학습자들이 늘어나는 것으로서 성인 및 평생 학습의 실체가 점차 보편화되고 있음을 강조하였다. 이처럼 전문대학교는 전문 직업인 양성으로서의 기능 뿐 만 아니라, 성인 학습자를 위한 평생 직업 교육 기능과 나아가 지역주민의 평생 직업 교육 기여에 이바지하고 있다.

2.6.2 4년제대학교의 특성

고등교육법에 대학은 ‘인격을 도야하고, 국가와 인류사회의 발전에 필요한 심오한 학술 이론과 그 응용 방법을 가르치고 연구하며, 국가와 인류사회에 이바지함을 목적으로 한다.’ 라고 명시되어 있다(고등교육법, 제28조). 이러한 고등교육법에 따르면 4년제 대학교의 설립목적은 학술 이론과 그 응용 방법을 연구하는 것을 중심으로 한 교육 활동이 이루어지는 것이다. 4년제 대학교와 전문대학교의 차이점은 같은 고등교육 기관 내에 있지만 전문대학교는 산업 현장 전문가의 양성을 목적으로 하고, 이에 반해 4년제 대학교는 학문 연구에 목적을 두고 있다(조승제, 2007). 그러나 최근 청년 실업 등 사회적 문제가 대두되고 대학 평가지표에 취업률이 포함되어 재학생들의 경우 경제 활동을 영위하기 위해서, 4년제 대학교의 경우 생존과 발전을 위하여 취업과 관련된 다양한 활동이 이루어지게 되었다. 이러한 사회적 현상은 전문대학교에서 개설된 학과와 유사한 학과를 개설하는 등 대학 구조조정에 대비해 4년제 대학교들이 취업률과 학생 충원 증가를 위해 전문대학교와 유사한 학과를 모방 또는 개설하고 있다(허현자, 2018).

2.6.3 전문대학교 교육 목표와 기능

전문대학교의 특성은 교육 목적과 4년제대학교와의 차별이라는 관점에 의해 그 성격을 보다 분명히 할 수 있다. 먼저 전문대학교는 4년제대학교와 달리 고등직업기관으로 실무 중심의 학과를 개설하고 있다는 점에서 차별성이 있다. 또한 전문대학교는 수업연한이 대부분의 학과가 2-3년인 단기 고등교육기관으로, 수업연한이 4-6년인 4년제대학교의 교육 과정과 달리 전문 과목에 대한 집중교육이 시행된다. 그리고 각 전문대학교는 산업체 직무분석을 통한 산업현장 요구 등을 수렴하여 이를 교육 과정에 반영하는 체제로 운영하고 있는데, 이는 전문대학교가 이론과 실기를 겸비한 우수 기술인을 양성하는 직업교육기관이라는 특징을 보여준다(한국전문대학교육협의회, 2010). 아울러, 전문대학교는 4년제대학교와 취업영역에 있어서 비교가 가능하다. 다시 말해, 전문대학교의 경우 실무 중심 학과를 개설하여 산업사회가 요구하는 중견직업인 또는 일부 특정 분야의 전문인을 양성하는 기능과 역할을 수행하고 있다는 것이다. 이들 중에는 여타 고등교육이 수행하고 있는 것과 공통적인 부분도 있으나 이 역시 전문대학교만의 특수성을 갖고 있다.

한편, 김정길 외(2010)는 전문대학교와 4년제대학교의 직업 교육적 특성을 비교하였는데, 전문대학교는 산업체와의 산학협동 및 실험 실습이 중요한 현장 실무형 교육을 강조하고 있다고 밝혔다. 이러한 교육은 산업체와의 공동 연구, 취업 유치, 현장실습 교육 협조 등으로 이루어지는데 이러한 일련의 활동들은 전문대학교 졸업생에 대한 취업률 제고에도 크게 기여하는 것으로 나타났다.

2.6.4 전문대학교의 취업 성과

전문대학교 졸업자의 취업률은 2021년 기준 71.0%로 4년제대학교 졸업자의 취업률인 64.1%보다 7% 높은 것으로 나타났다. 이러한 결과는 전문대학교가 교육이론을 포함하여 다양한 실무적인 부분을 전공과 결합하고 있어서 졸업 후 실무 현장에서 활용가능한 장점이 있기 때문이라고 보인다. 전공 계열에 따른 취업률은 2021년 기준으로 교육계열이 81.4%로 가장 높았고, 다음으로 의약계열 79.9%, 공학계열 70.4%, 예체능계열 67.7%, 자연계열 66.5%, 인문계열 57.9% 순으로 나타났다(통계청, 2023).

한편, 전문대학교는 2008년 이후 학교에서 일터로(school to work), 일터에서 학교

로(work to school)의 순환 교육체제의 일환으로 전공심화과정을 설치해 운영해왔다 (한대희, 양한주, 김유라, 강성환, 2015). 2012년에는 산업체 경력이 없는 전공심화과정이 추가로 개설되었다. 전공심화과정은 전문대학교가 직면하고 있는 학생 층원 문제와 학사 학위 취득에 대한 학생들의 요구가 합쳐져서 대부분의 대학들이 개설 운영하고 있다(김찬우, 2018).

2.6.5 전문대 학생의 특성

전문대 학생은 법률적으로 ‘전문직업인 양성’을 교육목적으로 하는 2-3년제 고등교육기관에 다니는 재학생을 의미(고등교육법 제47조)한다. 전문대 학생들은 교육목적 측면과 시기적 측면에서 다른 교육기관의 재학생들과 구분되는 특성을 갖고 있으며 학업 발달적 특성, 심리적 특성, 환경적 특성으로 구분된다.

2.6.5.1 전문대 학생의 학업 발달적 특성

전문대 학생들의 개별적 특성과 관련한 연구는 정신발달 단계를 분석한 연구(오찬호, 2010)와 학습 능력적 특성을 분석한 연구(나승일, 정철영, 박동열, 이해선, 2002; 송영주, 2010) 등이 있다. 학습 발달적 특성을 분석한 연구를 살펴보면, 전문대 학생들은 일반적으로 4년제 대학생들에 비해 선행 학습의 결손이 미비하게 있으며, 학습하는 방법에 대한 정보가 부족한 것으로 보고되었다(나승일 외, 2002). 그럼에도 불구하고 최근 들어 전문대학교의 진학률 및 취업률이 증가하고 있는데, 이는 전문대학교 본연의 목적인 사회 각 분야에 관한 전문 지식과 이론을 교수 및 연구하고 학습자의 재능을 연마하여 국가사회 발전에 필요한 전문직업인을 양성하는데 일조하고 있음을 의미한다.

2.6.5.2 전문대 학생의 심리적 특성

전문대 학생들은 입학과 동시에 전공 또는 진로 선택과 관련하여 본인의 적성과 흥미 그리고 직업에 대한 향후 전망을 종합하여 본인의 진로에 대해 선택을 하게 된다(유지현, 송소원, 안연주, 2007). 대체적으로 진로에 대한 고민은 청소년 시기에 자기

이해를 충분히 거친 후에 하는 것이 바람직하지만, 우리나라 대학생들은 입시 위주의 교육환경에서 성장함에 따라 본인에 대한 이해가 충분하지 못한 상태에서 대학교에 입학하게 되고 이는 진로에 대한 고민을 더욱 증가시키는 환경에 놓이게 된다(김보경, 2012). 이에 몇몇의 학자들은 전문대 학생들의 진로 관련 심리적 특성들을 인지적 능력, 정의적 차원, 그리고 사회적 지지 차원으로 나누어서 살펴보았다(정명화, 박성미, 신경숙, 2004). 전문대 학생의 인지적 차원을 살펴보면, 전문대 학생이 학과 수업에서 느끼는 성취정도는 취업과 연결이 되므로 인지적 능력은 학생이 특정 학과에 적응할 수 있게 하는 중요한 기제라고 볼 수 있다(정명화 외 2인, 2004). 전문대 학생의 정의적 차원에서의 특성은 학과 적응과 관련이 많다(김용래, 1993; 정혜영, 1993; Hackett & Betz, 1981). Shilkret와 Nigrosh(1997)에 의하면, 학생의 인지적 능력과 학업적 욕구가 일치하면 학생은 학업에 열의를 가지게 된다고 하였다. 이는 학업적 효능감과 성취동기로(Panori, Wong, Kennedy & King; 1995), 자기 이해와 관련하여 전문대 학생들은 입학과 동시에 전공 및 진로 선택을 위해서 자신의 적성과 흥미, 그리고 취업 전망에 대해서 심도 깊은 고민을 하게 된다(유지현, 송소원, 안현주, 2007)는 것이다. 이는 전문대 학생들은 비교적 짧은 수업 연한 동안 자신의 진로를 결정하고 취업 준비에 몰두해야 하므로(이영대, 2007), 그들은 자신의 흥미를 발견하고 이에 맞는 능력을 개발하여 자신이 원하는 진로를 선택하고 결정하는 일이 무엇보다도 중요하다고 할 수 있다(유승혜, 조영아, 김정아, 2010). 전문대 학생들의 사회적 지지 차원의 특성은 교수자, 선배, 친구 등과 같은 주변인과 사회적 관계형성을 하는 것을 말한다. 이러한 사회적 관계형성은 새로운 환경에 보다 효율적으로 적응할 수 있게 도와준다(Cosden & McNamara, 1997; Schlossberg, Lynch & Chickering, 1989), 또한 타인과 상호작용 하는 동안 추구되는 사회적 욕구는 정서적 지지와 도구적 지지의 공급에 의해 충족될 수 있다(Halamandaris & Power, 1997). 이와 같이 전문대 학생은 인지적 능력, 정의적 차원, 사회적 지지 차원에서 학교 내 환경과 주변인을 통해 자신이 세운 진로 목표를 달성하는데 도움을 받을 수 있다는 것을 알 수 있다.

2.6.5.3 전문대 학생의 환경적 특성

전문대학교 학생들의 환경적 특성에 대한 연구 중, 한국장학재단이 실시한 국가장학금 신청자 가구의 소득 분포 조사에서 전문대학교 학생들의 가정 소득수준이 다소 낮은 편인 것으로 나타났다(이동욱, 김강욱, 김진욱, 2012). 이러한 전문대학교 학생들이 자신이 속한 환경과의 관계 형성은 학생들의 자기인식과 수용에 상당히 중요한 요인으로 작용하며(Panori et al., 1995), 사회와의 관계형성은 전문대 학생들의 자아 존중감이 근원이 되어, 새로운 환경에 보다 잘 적응할 수 있는 기제로 작용한다(Cosden & McNamara, 1997; Schlossberg, Lynch & Chickering, 1989).

2.6.6 전문대학교 영어교육의 필요성

전문대학교의 교양 영어 교육은 4년제대학의 축소판적 성격을 갖고 있어서, 대부분의 전문대학교가 막연한 영어 교육 목표를 갖고 고등학교 영어 교육과 차별이 없는 언어 기술 습득만을 목표로 하는 교육만을 하고 있다(김은경, 2002). 그러나 지식 정보화 시대에 맞게 새로운 영어 교육의 경향과 함께 전문대학교의 교양 영어 관련 교과과정의 방향도 함께 변화하고 있다. 전문대학교의 목적은 국제 경쟁력을 갖춘 인재 양성이므로, 이에 맞추어 새로운 영어 교육의 목표를 설정하고, 학습자 중심의 열린 학습을 구축하는데 중심 역할을 담당해야 할 것이다. 또한 4년제대학 뿐 만 아니라, 전문대학교를 졸업한 학생들도 전공과 상관없이 취업과 직결된 영향 요인으로 영어 의사소통능력이 중요하다. 이에 따라 전문대학교를 졸업한 학생들은 국제화 사회의 환경에 적응 할 수 있는 경쟁력을 갖춘 직업인으로서 실무 현장에서 적절한 영어를 구사할 수 있어야 한다. 이에 전문대학교에서는 재학 중인 학생들에게 의사소통 및 직업 세계에서 바로 사용할 수 있는 영어 교육을 시행해야 할 필요가 있다. 성공적인 전문대학교 영어교육을 위해서는 전문적인 관리가 필요하며, 이것의 핵심은 바로 합리적인 교과 계획을 마련하여 이 계획을 효율적으로 집행하는 것이다(김경택, 1998).

전문대 학생들이 재학 중에 본인의 전공 분야에 흥미를 갖고 적극적으로 수업에 임할 수 있는 것이 가장 중요하다. 이를 위해서 전문대학교의 목적과 부합되게 학생들의 졸업 후 진로에 있어서 다양한 학생들의 요구와 목적을 만족시킬 수 있는 교육 프로그램 개발이 시행되어야 할 것이다. 전문대학 교양영어 프로그램에 대한 만족도를 분석

한 박효숙(2014)에 따르면, 전문대 학생들은 영어 학습의 필요성을 전반적으로 많이 느끼고 있지만, 영어 학습을 수업 외에 시험시간이나 과제가 있을 때만 하고 있어서 학생들에게 영어 학습을 위한 기회를 더 많이 제공하기 위한 방안이 고려되어야 한다고 강조하였다. 또한 그의 연구에서 다수의 학습자들이 앞으로의 교양 교육의 목표가 ‘취업’이 되어야 한다고 응답하였다. 이 연구 결과는 전문대학교 재학생들이 졸업 후에 본인이 원하는 분야에 취업할 수 있도록 도움을 주는 교과목을 개발하고, 재학 중에 다양한 영어 학습의 기회를 제공받아야 한다는 점을 보여주었다. 따라서 기업이 찾는 인재상을 충족하기 위하여 전문대 학생들은 취업 필수 조건인 영어 과목을 보다 심도 있게 학습해야 한다. 이에 취업에 긍정적인 영향을 미치고 학생들에게 실제적으로 도움이 되는 영어 수업을 설계하고 운영하려면, 학생들이 영어에 대해 갖고 있는 불안 요인이 무엇인지 찾아내어 불안을 낮추는 동시에 학습 동기를 강화할 수 있는 방안을 마련하는 것이 매우 중요하다. 이는 효과적인 영어 학습을 위한 전제 조건에 해당할 것이다. 그러나 지금까지 이루어진 대부분의 영어 학습 동기와 불안 연구는 초등학생, 중학생, 고등학생에 집중되어 있고, 대학생 대상으로 한 연구 또한 4년제 대학생만의 경우가 대부분이다. 이에 본 연구에서는 그동안 주목받지 못했던 전문대 대학생을 연구 대상으로 하여 자세히 알아보고자 한다.

3. 연구 방법

제 3장에서는 본 논문의 연구 문제를 검증하기 위해서 실시한 연구 방법을 고찰하고자 한다. 먼저 연구 설계를 살펴보고, 연구를 위해서 선정된 연구 대상과 연구가 수행된 기간 및 절차에 대해 알아보하고자 한다. 다음으로 연구 도구를 검토하고, 나아가 연구 자료 수집 방법과 연구 자료 분석 방법 순으로 나누어 살펴본다.

3.1 연구 설계

본 연구는 전문대 학생들의 영어 학습 동기와 불안을 구성하는 요인을 분석하고 그들의 영어 학업 성취도에 영향을 주는 동기와 불안 요인을 알아보기 위해 양적 연구와 질적 연구를 병행하여 진행하였다. 그리고 성별에 따른 영어 학습 동기와 불안 요인을 파악하였고, 학습 동기와 불안과의 관계에 대해서도 알아보았다.

연구 참여자의 특성에 대한 조사를 시작으로, 영어 학습 동기 요인을 파악하기 위한 양적 연구의 도구로 Ryan과 Deci(2000)의 외국어 학습 동기 척도를 사용하였다. 그리고 영어 학습 불안 요인을 파악하기 위해서는 Horwitz et al.(1986)의 외국어 교실 불안 척도를 사용하였으며, 동기와 불안 요인에 관해서는 설문 조사를 실시하였다. 또한 영어 학업 성취도를 측정하기 위해서 연구 참여자에게 준비된 10문항의 토익 변형 문제를 풀게 하였다. 양적 조사를 마친 후에는 연구 참여자와의 개별 면담을 통하여 개인적인 영어 학습 배경, 학습자의 영어 학습 동기 및 불안과 전반적인 영어 학습과 학업 성취도에 영향을 주는 요인 등에 관하여 더 자세히 조사 할 수 있는 질적 연구가 수행되었다.

3.2 연구 대상

전문대 학생들의 영어 학습 동기와 불안 요인을 분석하고, 그들의 영어 학업 성취 수준과 성별에 따른 영어 학습 동기 요인과 불안 요인을 알아보하고자 하였다. 나아가 전문대 학생들의 영어 학습 동기와 불만의 관계를 살펴보고자 하였다. 이러한 연구의 목적을 달성하기 위해 본 연구 대상은 전남에 소재하고 있는 전문대학교 재학생 95명

(남 35명, 여 60명)을 대상으로 설문 조사를 실시하였다. 전공별로 보면 보건의료계열의 3개 학과에서 참여하였는데, 보건의료행정과 35명, 응급구조학과 37명, 물리치료학과 30명이 참여하였다. 연구 참여자의 기본적 특성에 대한 문항은 성별, 학년, 주당 영어공부시간, 영어 수업 이수과목, 본인이 중요하다고 생각하는 영어 학습 분야에 대한 항목으로 구성하였다. 표 1에 제시된 바와 같이, 연구 참여자는 주로 2학년($n=93$, 97.9%)이며, 1학년은 2명(2.14%)이다. 학교 수업을 제외한 주당 영어 학습시간은 1시간 미만이 85명(89.5%)으로 가장 많았으며, 다음으로 1시간-2시간 미만 6명(6.3%), 3시간 이상 4명(4.2%)의 순이었다. 이수한 영어수업에 관해 묻는 문항에서는 그들은 영어문법 과목($n=65$, 68.4%)을 가장 많이 수강하였으며, 그 외 수강과목은 영어회화($n=26$, 27.4%), 영어읽기($n=2$, 2.1%), 영어쓰기($n=1$, 1.1%) 순으로 나타났다. 본인이 중요하다고 생각하는 영어 학습 분야는 영어회화($n=41$, 43.2%)가 가장 많았으며, 영어단어($n=36$, 37.9%), 영어문법($n=15$, 15.8%), 영어독해($n=2$, 2.1%), 영어작문($n=1$, 1.1%) 순으로 응답하였다.

표 1
연구 참여자의 기본적 특성

구분	빈도(n)	비율(%)	
성별	남	35	36.8
	여	60	63.2
학년	1학년	2	2.1
	2학년	93	97.9
주당 영어 학습시간	1시간 미만	85	89.5
	1-2시간 미만	6	6.3
	3시간 이상	4	4.2
영어수업 이수과목	영어문법	65	68.4
	영어회화	26	27.4
	영어읽기	2	2.1
	영어쓰기	1	1.1
중요하다고 생각하는 영어분야	영어회화	41	43.2
	영어단어	36	37.9
	영어문법	15	15.8
	영어독해	2	2.1
	영어작문	1	1.1

3.3 연구 기간 및 절차

전문대 학생의 영어 학업 성취도와 성별에 따른 영어 학습 동기와 불안 요인들을 알아보고 이를 기반으로 동기와 불안과의 관계를 규명하기 위하여 목표를 설정하고 연구를 시작한 기간은 2022년 7월부터 2023년 5월까지 진행되었다. 표 2에 제시된 것처럼, 2022년 7월부터 2023년 12월까지 연구 주제와 목적, 내용과 방법 및 절차에 관한 구체적인 계획이 수립되었다. 동기 및 불안 요인 측정 도구 선정을 위하여 국내외의 문헌 연구와 선행 연구를 통하여 학습자가 영어 학습시 나타나는 동기와 불안에 관한 내용을 가장 잘 반영하였고 보편적으로 사용되고 있으며, 또한 신뢰도가 높은 도구를 선정하여 전문대 학생에 맞게 설문지를 수정 및 보완하여 제작하였다. 이와 함께 영어 학업 성취도 평가에 관한 문헌 연구와 선행 연구에 대한 조사도 이루어졌으며, 성취도를 측정할 수 있는 설문지 문항에 대한 제작이 수행되었다.

2023년 3월에는 영어 학습 동기와 불안, 그리고 영어 학업 성취도에 관한 설문 조사를 실시하였고, 측정 자료에 대한 코딩 작업이 이루어졌다. 결측치가 있다고 하더라도 수집된 103개의 데이터에 대한 코딩 작업을 마친 후에, 실제 사용이 가능한 95개의 데이터를 추출하여 분석에 사용되었다. 모든 코딩 작업이 완성된 후에 몇몇 문항들은 설문 내용에 따라 역코딩(reverse coding) 되었다. 2023년 5월에는 양적 연구 방법인 통계적 분석으로 연구 문제 해결에 대한 실증적 증거를 확보하기 위해 개별 면담을 실시하였다. 개별 면담에 앞서 연구에 사용된 표본을 공정하게 추출하기 위해 표 4에 제시된 토익 변형 문제에 따른 영어 학업 성취도 구분에 근거하여, 크게 세 집단으로 분류하여 상위·중위·하위 집단에서 각각 2명이 지원하여 선정하였다. 개별 면담 조사는 면담에 관련된 일련의 과정이나 절차에 관한 사전 지식을 습득한 뒤에 기본 지침에 따라 수행되었으며, 연구 목적에 맞추고 반구조적 면담(semi-structured interview) 형태로 일대일 면담이 이루어졌다. 아울러 2023년 3월부터 5월까지는 수집된 자료를 분석하고 이에 따른 결론을 도출하였다.

표 2
연구 기간 및 절차

연구 단계	기간	연구 내용
연구 준비	2022년 7월- 2022년 12월	- 영어 학습 동기와 불안 요인 관련 국내외 문헌 연구 및 선행연구 조사 - 성취도 평가 자료 자료수집 - 영어 학습 동기, 불안, 성취도 설문지 제작
연구 실행	2023년 1월- 2023년 5월	- 영어 학습 동기, 불안, 성취도 설문 조사 - 반구조적 개별 면담 실시
결과 분석	2023년 3월- 2023년 5월	- 자료 분석 - 결론 도출

3.4 연구 도구

3.4.1 학습자 관련 변인 설문지

본 연구의 전문대 학생의 학습자 관련 변인은 대학생의 영어 학습 동기, 불안과 관련하여 수행된 선행연구(고보라, 2009; 송지영, 2017; 이현숙, 조정순, 이유리, 2012) 등을 검토하여 본 연구의 목적에 맞게 수정 및 보완하여 제작하였고, 표 3에 제시하였다. 구체적으로, 전문대 학생의 영어 학습자로서의 관련 변인을 성별, 학년, 주당 영어 학습 시간, 해외경험 유무, 토익 응시 경험과 점수, 대학교 내에서 이수한 경험이 있는 영어 관련 수업의 유형, 영어 학습에서 중요하다고 생각하는 영어 학습의 분야를 묻는 질문으로 구성하였다.

표 3
영어 학습자 관련 변인에 대한 설문지

문항 내용	문항 수
성별	1
학년	1
주당 영어 학습 시간	1
해외경험(교환학생, 여행, 워킹홀리데이 등) 유무	1
토익 응시 경험 및 점수	2
대학교 내에서 이수한 경험이 있는 영어 관련 수업	1
대학교 내 영어 관련 수업(회화, 문법, 읽기, 쓰기)의 평균 학점	1
영어 학습에 있어서 중요하다고 생각하는 영어 학습 분야	1
총 문항 수	9

설문 조사 절차는 연구자가 직접 연구 참여자들에게 사전에 참여를 요청하고, 그들의 응답 내용을 연구 조사에 활용한다는 동의를 얻은 후에 설문 조사를 실시하였다. 설문 조사는 인구통계학적 특성 관련 설문지와 영어 학습 동기, 영어 학습 불안 관련 설문지 순으로 배부하였고, 그 후에 영어 학업 성취도 측정도구인 토익 변형 문제지를 배부하였으며, 차례대로 응답하도록 하였다.

3.4.2 영어 학습 동기 설문지

전문대 학생의 영어 학습 동기를 알아보기 위해 Deci와 Ryan(1985)의 자기결정성 이론에 근간하여 이후 Ryan과 Deci(2000)의 확장된 이론에 따라 박병기, 이종욱, 홍승표(2005)가 사용한 설문지로 총 24개 문항을 전문대 학생의 상황에 맞도록 수정 및 보완하였다. 모든 문항들은 5점 척도의 리커트 척도(Likert scale) 방식(1점=매우 그렇지 않다, 5점=매우 그렇다)으로 측정하였다. 설문지의 신뢰도(reliability)를 조사하

기 위해 각 구인별로 내적 일관성(internal consistency)을 나타내는 신뢰도 크론바흐 알파 계수(Cronbach's alpha coefficient)를 구하였다. 그 결과 영어 학습 동기 24개 문항에 대한 신뢰도 계수가 .723으로 나와 안정적인 수준의 신뢰도를 확보하였다. 또한 영어 학습 동기 설문 문항들 중 역산이 필요한 문항들을 처리하였다. 역산 문항(reverse coded items)은 문항 1번, 문항 7번, 문항 13번, 문항 19번 이었으며, 이를 역코딩 처리하였다.

3.4.3 영어 학습 불안 설문지

전문대 학생의 영어 학습 불안을 알아보기 위해 Horwitz et al.(1986)의 분류에 따라 의사소통 불안, 부정적 평가에 대한 불안, 시험 불안으로 구성되는 학습 과정상의 불안으로 조작적 정의하였다. 본 연구에서는 전문대 학생의 영어 학습 불안을 측정하기 위해 Horwitz et al.(1986)의 FLCAS를 국내 실정에 맞도록 변안한 이수지(2017)의 척도를 사용하였는데, 전문대 학생의 경우에 해당 척도를 적용시킬 수 있도록 해당 설문을 본 연구대상에 맞게 수정 및 보완하였다. 설문 조사 이후 타당성(validity) 검증과 신뢰성 검증을 수행한 뒤, 타당하고 신뢰성 있게 분류된 문항들만 본 연구의 분석 도구로 활용하였다. Horwitz et al.(1986)이 개발한 FLCAS의 불안을 느끼는 정도에 따라 '1=전혀 그렇지 않다, 2=그렇지 않다, 3=보통이다, 4=그렇다, 5=매우 그렇다'의 5점 리커트 척도를 사용하였다. FLCAS 자료들은 역산이 필요한 문항을 처리한 후 이 척도의 문항 내적 일관성을 조사하였다. 역산 문항은 설문지에서 문항 1번, 문항 2번, 문항 5번, 문항 8번, 문항 12번, 문항 15번, 문항 26번이었다. 그리고 전체 항목에 대한 95명의 응답을 바탕으로 FLCAS의 내적 일관성을 분석한 결과, 크론바흐 알파 계수 .909로 신뢰도가 매우 높음을 알 수 있으며 본 연구에 적합한 결과를 보였다.

3.4.4 영어 학업 성취도 측정

최근 대학원 진학 및 기업 채용 시 영어능력평가 지표로 토익 점수가 사용되고 있다(이현주, 정수경, 김명자, 2013). 토익은 수험자가 받은 점수와 수험자의 실제 영어능력과의 상관성에 대한 의문이 제기되고 있음에도 많은 대학들이 교양 영어 교과 과정을 중심으로 토익을 필수이수과목으로 선정하거나 졸업인증 기준 점수로 토익 점수를

요구하고 있어서 토익 학습의 필요성을 부정하기 어려운 상황이다(차민영, 주미란, 2012). 이처럼 많은 대학과 기업들이 필요한 인력을 선발하는 과정에서 토익 성적에 기초하여 개인의 대학 생활 성취도 향상을 분석하거나 선발준거로 활용되고 있어서 토익 성적은 개인의 미래 삶을 결정하는 중요한 수단으로 인식되고 있다(이현주 외 2인, 2013). 이에 본 연구 참여자들의 토익 점수는 취업에 중요한 준거역할을 한다고 판단되어진다. 따라서 본 연구에서는 전문대 학생들의 영어 학업 성취도를 측정하기 위해 김정현(2022)의 연구를 참고하여 토익 점수를 연구 참여자의 영어 학업 성취도 점수로 조작적 정의하였다. 이에 본 연구 참여자들에게 토익 평가 문항을 그들의 수준에 맞게 변형하여 총 10문항(어휘 4문항, 어법 6문항)으로 수정·보완하였다. 한 문항 당 10점으로 하여, 맞은 개수를 기준으로 0점에서 100점 만점으로 채점하였다. 테스트의 신뢰성 여부를 알아보기 위하여 크론바흐 알파 계수를 사용하였는데, 분석 결과 10문항의 신뢰도는 .733으로 적절한 신뢰도를 나타내고 있었다.

표 4에서 제시된 바와 같이, 본 연구에서 설정한 변인들 간의 관계 양상이 학습자들의 영어능력 수준에 따라 다르게 나타나는지를 고찰하기 위하여 산출된 점수를 근거로 학생들을 상위·중위·하위 세 집단으로 분류하였다. 그리고 상위 집단과 하위 집단의 차이를 보다 뚜렷하게 부각시키기 위하여 100점 만점 중 평균점수인 44점을 기준으로 50-90점대 이상인 학생들(전체 학생의 약 33.7%에 해당)은 상위 집단으로, 40점대는 중위 집단인 학생들(전체 학생의 26%에 해당), 40점대 이하인 학생들(전체 학생의 약 40%에 해당)은 하위 집단으로 분류하였다.

표 4
영어 학업 성취도 구분에 따른 집단 분류

구분	빈도(<i>n</i>)	비율(%)	평균(<i>M</i>)	표준편차(<i>SD</i>)
상위	32	33.68	65.31	13.90
중위	25	26.32	40.00	.00
하위	38	40.00	27.63	6.33
	95	100.0	44.00	

3.4.5 개별 면담

Ryan과 Deci(2000)의 영어 학습 동기 설문과 Horwitz et al.(1986)의 영어 학습 불안 척도 측정 설문과 영어 학업 성취도 자료를 통해 통계적으로 유의미한 차이를 구하고 난 이후, 본 연구의 양적 결과의 신뢰도를 확보하기 위하여 자발적인 참여를 받아 6명의 면담 대상자를 모집하였고, 직접 대면하여 개별 면담을 실시했다. 개별 면담은 반구조적 면담으로 진행하였다.

면담은 일반적으로 구조적 면담(structured interview)과 비구조적 면담(unstructured interview), 그리고 이를 혼합한 반구조적 면담으로 구분되어진다. 반구조적 면담이란 특정한 몇 개의 중요 질문이 고정된 면담 방법과 면담 스케줄에 따라 질문되고, 부차적 질문들은 연구자가 자유롭게 질문하여 응답을 얻는 방법을 말한다(Wiseman & Aron, 1970). 이 방법은 면담을 진행하는 동안 질문해야 하는 문항의 구성이 갖추어져 있다는 점에서 구조화된 면담의 장점을 반영하고, 면담 대상자의 반응에 따라 추가적인 질문을 함으로써 융통성을 발휘한 심도 있는 면담을 할 수 있다는 점에서 비구조화된 면담의 장점도 반영할 수 있다(Dörnyei, 2007).

표 5에서 보여주듯이, 본 연구에서는 도입 질문과 후속 질문, 되묻기 혹은 확인 사항의 개요를 미리 작성하여 실시하고 연구 목적을 위한 반구조적 면담 방법을 사용하였으며, 면담은 개별 참여자를 대상으로 1회 실시하였다. 준비 단계에서는 면담 참여자를 표집 하였고, 이에 6명의 학생들이 자발적으로 응해주었다. 면담 참여자에게 면담 및 녹음에 대한 동의를 얻었고 참여자의 편의에 따라 약속시간과 장소를 정하였다. 표집 계획에 따라 참여자와 본격적으로 면담을 실시하였고, 참여자에게 면담 목적과 방법을 설명한 후 녹음 자료의 사용 허가 여부에 대한 동의를 구하였다. 면담이 끝난 후 참여자에게 감사 인사를 전하였고, 면담 자료 분석 과정에서 내용에 대한 점검 및 보완이 있거나 참여자의 답변에서 확인이 필요한 경우에는 보충 면담을 진행하였으며, 면담 내용을 한글파일로 정리하였다.

표 5
개별 면담 진행 과정

단계	내용
준비 단계	-면담자를 표집한다. -면담자에게 면담 동의와 녹음에 대한 동의를 얻는다. -면담자의 편의에 따라 장소와 시간을 정한다.
실시 단계	-표집 계획에 따라 면담자와 개별 면담을 실시한다. -면담 목적과 방법을 설명한다. -면담자에게 녹음 자료의 사용 허가 여부에 대한 동의를 구한다. -면담 내용은 모두 녹음한다.
정리 단계	-면담자에게 감사 인사를 전한다. -면담 자료 분석 과정에서 응답 내용을 점검하거나 보완할 필요가 생기면 다시 면담요청을 받아줄 것을 요구한다. -면담 내용을 한글파일로 정리한다.

개별 면담 참여자는 사전에 영어 성취도 측정도구로 사용된 토익 변형 문제 점수 (100점 만점)를 기준으로 상위 집단(50점-90점대) 학습자 2명, 중위 집단(40점대) 학습자 2명, 하위 집단(0점-30점대) 학습자 2명을 선발하여 총 6명의 학생들이었다. 면담 내용은 참여한 학습자들에 대한 기초 설문 조사를 시작으로, 전반적으로 개인별로 느끼고 있는 영어 학습 동기와 불안에 관한 질문을 하였다. 또한 개별 면담자에게 영어 교과목과 영어 학습에 대한 어느 정도의 호감도가 있는지에 대하여 질문하였고, 영어 학습을 하는 목적과 영어 학습에 영향을 받는 요소 등의 질문을 이어갔다. 더불어 영어 학습에 관해 본인이 느끼는 어려움과 스트레스, 그리고 영어 관련 시험을 치를 때 갖는 부담감 등이 있는지에 관해서도 질문하였다.

면담이 진행되는 동안 연구자는 면담자가 편안할 수 있도록 밝은 표정과 친근한 어조, 대담에 대한 적절한 반응을 보이면서 충분히 대답을 시간을 주어 면담자가 편안함을 느낄 수 있는 분위기를 조성하였다. 또한 면담자가 질문을 이해하지 못할 경우 적절한 예시를 들어 충분한 이해가 된 상태로 면담에 임하게 해주었다. 아울러 연구 목적에 벗어나지 않도록 특정 질문을 유도하거나 면담자의 선입견에 의한 질문은 삼갔으

며, 면담 내용은 학생들에게 미리 양해를 구한 뒤 녹음기를 사용하여 녹취한 후 모두 전사하였다. 면담 방법은 반구조화 면담이었고, 면담에 참석한 학생들의 정보는 개인 정보 보호를 위해 알파벳으로 표기하였으며, 이에 참여 학생 정보는 표 6에 제시하였다. 먼저 학생 A는 사전에 실시된 양적 연구 도구인 영어 학업 성취도 점수가 60점이었고, 수업 포함 주당 영어 학습 시간은 3시간이며, 본인이 중요하다고 생각하는 영어 학습 분야는 영어회화, 영어작문 이라고 응답하였다. 같은 상위 집단인 학생 B는 성취도 점수는 80점이고 주당 영어 학습 시간은 2시간이며, 영어회화 분야가 중요한 영어 학습 분야라고 생각하였다. 중위 집단 학생 C와 D는 성취도 점수가 동일한 40점이고 학생 C는 수업 포함 주당 1시간의 영어 학습을 하며, 반면 학생 D는 영어 학습을 하지 않는다고 말하였다. 또한 본인이 중요하다고 생각하는 영어 학습 분야에 대한 질문에서 학생 C는 영어회화, 학생 D는 영어문법과 영어단어라고 응답하였다. 하위 집단의 학생 E는 주당 영어 학습 시간이 전혀 없다고 응답하였고, 반면 학생 F는 주당 수업 포함하여 영어 학습 시간이 3시간이라고 말하였다. 중요하다고 생각하는 영어 학습 분야에 대해서는 학생 E는 영어회화, 영어독해 그리고 학생 F는 영어단어, 영어회화라고 응답하였다.

표 6
면담에 참여한 학생 정보

집단	영어 학업 성취도 점수	수업 포함 주당 영어 학습 시간	중요하다고 생각하는 영어 학습 분야
상위	학생 A: 60	3시간	영어회화, 영어작문
	학생 B: 80	2시간	영어회화
중위	학생 C: 40	1시간	영어회화
	학생 D: 40	하지 않는다	영어문법, 영어단어
하위	학생 E: 30	하지 않는다	영어회화, 영어독해
	학생 F: 20	3시간	영어단어, 영어회화

3.5 연구 자료 수집 방법

3.5.1 양적 자료 수집 방법

본 연구의 자료 수집을 위해서 2023년 3월 2일-2023년 3월 10일까지 설문지를 배부하고 회수하는 과정을 가졌다. 연구 참여자를 대상으로 교과 담당 연구자가 직접 연구 목표 및 설문에 대해 설명한 후 설문지와 성취도 평가 문항을 배부하였다. 학습자 특성, 영어 학습 동기, 영어 학습 불안의 설문 문항들에 대한 전문대 학생의 평균 응답 시간은 약 30분이 소요되었으며, 영어 성취도를 측정하기 위한 토익 변형 문제 평가는 약 20분이 소요되었다. 총 103명이 설문에 참여하였고, 이 중 회수율은 100%이었다. 설문 및 성취도 문항에 불성실하게 응답한 8명은 분석에서 제외하고 총 95부를 최종 분석에 사용하였다. 설문지 회수율이 낮을 경우 연구 결과의 타당성이 문제가 되고 실효성에 의문을 제기 할 수 있으며, 연구자가 기대하는 연구 결과를 얻어내기가 용이하지 않다는 단점이 있지만 본 연구의 회수율은 100%로 충분히 높다고 판단되므로 설문 내용을 분석하는데 의의가 있다고 할 수 있다.

3.5.2 질적 자료 수집 방법

설문지의 양적 결과를 보완하고 분석의 타당도를 높이기 위해 반구조화된 개별 면담 산출물의 질적 자료를 수집하였다. 이러한 질적 자료를 통해 전문대 학생들의 영어 학습에 대한 동기 및 불안 요인들과, 동기와 불안에 영향을 미치는 다양한 요소들을 비롯하여 이미 도출된 양적 결과와도 비교해 볼 수도 있었으며, 면담 내용을 통해서 영어 학습과 관련하여 향후 관심 가져야 할 후속 연구 분야 등도 발견할 수 있었다.

개별 면담은 면담자들을 대상으로 간단한 영어 학습과 관련된 전반적인 배경 질문으로 시작하여, 주당 영어 학습 시간과 본인이 중요하다고 생각하는 영어 영역 등에 관해 질문하였다. 이후, 전문대 학생들에게 영향을 주는 영어 학습 동기와 불안 요인 그리고 영어 공부를 하고자 하는 목적과 평소 전반적인 영어 학습에서 느끼는 스트레스와 걱정 등에 관해 질문하였다. 학생당 면담시간은 40분-50분이었고 면담 내용은 모두 녹음하였으며, 연구자가 녹음한 자료를 전사하는 과정을 거쳤다.

3.6 연구 자료 분석 방법

3.6.1 양적 자료 분석 방법

본 연구에서 수집된 자료의 통계처리는 SPSS(Statistical Package for Social Sciences) 27을 사용하였고, 양적 연구를 위한 분석 방법은 다음과 같다.

1) 연구대상자의 특성을 알아보기 위해 기술통계학(descriptive statistics)을 사용하여 평균과 표준편차 및 빈도수와 백분율을 분석하였다. 이 분석을 통하여 연구 참여자의 성별, 학년, 주당 영어 학습시간, 영어수업 이수과목, 중요하다고 생각하는 영어 분야를 조사하였다.

2) 연구 참여자들인 전문대 학생들의 영어 학습 동기와 불안의 구성요인을 알아보기 위하여 탐색적 요인분석(exploratory factor analysis)을 실행하였다. 각각의 설문 조사지는 긍정형 문항과 부정형 문항이 혼합되어 서술되어 있으므로 연구 방향에 맞추어 동기와 불안 요인에 관한 연구 방향에 맞추어 역산 문항은 역코딩하여 사용하였다.

3) 설문지 문항의 신뢰도를 파악하기 위해 크론바흐 알파 계수를 사용하여 영어 학습 동기 및 불안 요인에 대한 신뢰도를 분석하였다.

4) 요인분석의 결과를 토대로, 영어 학습 동기요인 및 불안 요인과 영어 학업 성취도 수준(상위·중위·하위)에 따른 동기 및 불안 요인의 차이를 알아보기 위해 일원배치 분산분석(one-way ANOVA)을 실시하여 비교 분석하였다. 또한 영어 성취 수준의 집단이 동질적이지 않다는 점을 고려하여 사후 검정(Tukey)을 실행하였다.

5) 영어 학습 동기 및 불안 요인들이 영어 성취도와 어떠한 관계가 있는지 살펴보기 위해 상관관계 분석(Pearson's correlation analysis)을 실행하였다.

6) 영어 학습 동기 및 불안 요인들이 영어 성취도에 미치는 영향을 검증하고자 다중 회귀분석(multiple regression analysis)을 실행하였다.

7) 성별에 따른 영어 학습 동기 및 불안 요인의 차이를 검증하기 위해 독립표본 t -검정(independent samples t -test)을 실시하였다.

8) 영어 학습 동기와 불안 요인간의 관계를 알아보기 위해 상관관계 분석을 실행하였다.

3.6.2 질적 자료 분석 방법

본 연구는 분석의 타당도를 높이고 설문기법에 의한 양적 분석 결과를 보완하기 위해 반구조화된 개별 면담을 실행하였다. 면담 과정은 녹음하고 전사하였으며, 전사한 자료는 반복적으로 읽으며 코딩(coding)하였고 비슷한 응답들을 같은 범주로 분류하는 내용 분석(content analysis)을 시행하였다. 이처럼 본 연구자는 면담 내용 중 개념 핵심어를 바탕으로 분석 후 비슷한 범주로 묶어 대표성 있는 의미를 찾아내고자 하였다.

개별 면담 결과는 Miles와 Huberman(1984)의 질적 연구 분석 방법을 통해 자료 정리(data reduction), 근거자료 제시(data display), 결론도출 및 검증(conclusion drawing/verification)의 과정을 거쳐 결과를 제시하였다. 질적 연구는 가시적으로 검증할 수 있는 양적 연구와 달리 연구자의 주관적이고 해석적인 방법으로 이루어지기 때문에 연구의 타당성 확보가 필요하므로(정장아, 2022), 본 연구에서는 질적 연구 결과의 신뢰도와 타당도를 확보하기 위해 삼각검증법(triangulation)을 활용하였다. 삼각검증법이란 서로 다른 세 가지 이상의 연구 자료, 방법, 연구 참여자, 이론의 상호 교차적 비교를 통한 검증 방법이다(Lincoln & Guba, 1985). 이에 본 연구자는 수집하고 분석된 자료의 내용을 연구 참여자들에게 확인하는 연구 참여자 확인(member checks)을 사용하였고, 전문가 검토를 통해 연구자의 주관성을 최소화 하여 연구의 진실성(credibility)을 확보하고자 하였다. 연구 참여자 확인은 연구 결과에 대하여 혹은 연구를 수행하고 수집된 자료를 분석하는 과정에서 연구자가 연구 참여자들의 견해를 물어 연구의 정확성을 추구하는 방법이다(Merriam, 2009). 본 연구자는 면담에 참여한 학생들에게 면담의 내용에 대한 정확성을 확인해 달라고 요청하였으며, 연구자의 주관이 개입되지 않았는지, 면담자의 견해를 제대로 나타내고 있는지 등을 검토하였다. 전문가 의견 보완은 연구를 기획하고 수행하는 과정에서 있을 수 있는 문제점에 대한 대안을 제공해줌으로써 연구의 신뢰도와 타당도를 높일 수 있는 방법이다(Miles & Huberman, 1984). 본 연구자는 연구 내용과 관련하여 지도교수의 조언(counseling)을 받고 연구를 진행하였으며, 연구 결과와 논의의 타당성 여부를 확인하였다.

4. 연구 결과 및 논의

이 장에서는 3장의 연구 절차를 통하여 데이터를 수집, 분석한 것으로 도출된 연구 문제에 대하여 양적 및 질적 연구 결과를 제시하고 그 결과를 논의한다.

먼저 전문대 학생들의 영어 학습 동기와 불안을 구성하고 있는 요인이 무엇인지 알아보기 위한 분석을 실시하고, 연구 결과를 제시하고 논의하고자 한다. 또한 전문대 학생들의 영어 학업 성취도 수준과 성별에 따른 동기와 불안과의 차이를 구분하여 살펴본 후, 영어 학업 성취도에 영향을 미치는 영어 학습 동기와 불안 요인이 무엇인지 검증한다. 아울러 영어 학습 동기 요인과 불안 요인들 간의 어떠한 관계가 있는지 파악한 후 결과를 보여주고 논의하고자 한다.

4.1 전문대 학생들의 영어 학습 동기

본 연구에서는 전문대 학생들의 영어 학습 동기 요인을 도출하기 위해 요인분석을 실행하였다. 요인분석을 실행하기 위해서는 요인을 구성하는 항목들이 적절한 수준 이상의 상관관계를 갖고 있어야 한다. 이와 같은 조건을 검증하기 위하여 KMO (Kaiser-Meyer-Olkin)값과 Bartlett의 구형성 검정(Bartlett Test of Sphericity)을 이용하였다. KMO값은 표본의 적합도를 보여주는 값으로, 입력 변인들간의 상관관계가 다른 변인에 의하여 잘 설명이 되는 정도를 나타낸다. KMO 값의 범위는 0에서 1사이로, 1에 가까울수록 매우 표본의 상관성이 요인분석에 적합한 것을 의미하고, .5이상일 경우에는 요인분석을 하기에 적합하다. 이 값이 작다는 것은 연구에 선정된 변인들이 요인분석에 적합하지 못하다는 것을 의미한다. 본 연구에서는 영어 학습 동기 측정 설문 24문항을 대상으로 요인분석을 한 결과, KMO($r=.803$), 구형성 검정($\chi^2=1161.87$, $p<.001$)이 나타났다. 다시 말해, 변인 쌍들 간의 상관관계가 다른 변인에 의해 설명되는 정도를 보여주는 KMO값이 .803로 나타나 요인분석의 사용이 적합한 공통 요인이 존재한다고 볼 수 있다. 또한 구형성 검정치는 1161.87이고 이 값의 유의확률이 .001이므로, 변인간의 행렬이 단위행렬이 아니고 변인들 간에 연관성이 있다는 것이 검증되었다.

영어 학습 동기에 관한 24개의 설문 문항에 대하여 실시한 요인분석은 최대우도(maximum likelihood)와 탐색적 요인분석의 사각회전 방식(oblique factor rotation)

인 직접 오블리민(direct oblimin)방법을 적용하였다. 또한 고유값(Eigenvalue) 1이상을 갖는 요인의 수만큼 추출하기로 하였고, 실제 스크리 도표(scree plot)상 감소폭이 매우 체감하기 직전까지의 요인의 수를 기준으로 추출하여, 이에 5개의 영어 학습 동기 요인이 추출되었으며 각 요인별로 요인 적재값(factor loading)이 높게 부하된 문항들을 분류한 후 문항 그룹에 맞게 요인명을 명명하였다.

또한 본 연구에서는 측정 도구들에 관한 정확성이나 정밀성의 신뢰도를 측정하기 위하여 하나의 개념에 대해 여러 개의 항목으로 구성된 척도에 사용되는 크론바흐 알파 계수를 이용하여 신뢰도를 측정하였다. 이에 표 7은 영어 학습 동기 요인별 신뢰도를 분석한 결과이다. 5개 동기 요인에 대한 신뢰도 계수는 .619부터 .804로 그다지 높지 않으나, 이는 연구 참여자에 대한 설문 문항에 대한 응답이 다양한 것으로 풀이될 수 있다.

표 7
영어 학습 동기 요인별 신뢰도 계수

요인	문항 수	Cronbach's alpha
동기 요인 1	4	.665
동기 요인 2	4	.650
동기 요인 3	4	.804
동기 요인 4	4	.722
동기 요인 5	8	.619

4.2 전문대 학생들의 영어 학습 동기 구성요인

타당성은 연구자가 측정하고자 하는 개념이나 속성을 정확히 측정하였는가를 나타내는 개념이다(Brown, 2004; Mckay, 2005). 본 연구에서는 측정 도구가 타당성을 가지고 있는가를 측정하기 위한 방법으로 요인분석을 실시하였다. 요인분석을 실행하기 위해서는 요인을 구성하는 항목들이 적정한 수준 이상의 상관관계를 갖고 있어야 한다.

표 8에 제시된 바와 같이, 동기 요인 1은 4개 문항으로 구성되어 있으며 학습자가 영어 학습에 대한 뚜렷한 동기가 없는 내용들로 영어 학습에 부정적인 태도를 지니거나 노력이 없는 것을 의미하므로(남정미, 2011) ‘영어 학습에 대한 무동기’라고 명명하였다. 전문대 학생의 영어 학습 동기의 요인으로 도출된 영어 학습에 대한 무동기는 전체 평균 3.25로 나타났다. 이 요인은 역산 문항 1번, 7번, 13번, 19번을 포함한다.

표 8
요인 1: 영어 학습에 대한 무동기

문항	<i>M</i>	<i>SD</i>
13. 나는 영어 수업 중 하는 토론, 발표에 대해 관심이 없다. (.703)	2.83	1.20
19. 나는 영어 성적에 대해 별로 의미를 부여하지 않는다. (.516)	3.34	1.15
1. 나는 영어 과제를 왜 해야 하는지 잘 모르겠다. (.507)	3.75	.97
7. 나는 영어 공부는 나에게 관심거리가 아니다. (.429)	3.08	.99
전체	3.25	.58

해당 요인을 구성하는 문항들에 대한 기술 통계량을 살펴보면, 문항 1(나는 영어 과제를 왜 해야 하는지 잘 모르겠다)의 평균($M=3.75$, $SD=.97$)이 가장 높게 나타났으며, 문항 13(나는 영어 수업 중 하는 토론, 발표에 대해 관심이 없다)의 평균($M=2.83$, $SD=1.20$)이 가장 낮게 나타났다. 영어 학습에 대한 뚜렷한 동기가 없는 전문대 학생들은 영어 관련 수업 중 부과되는 과제에 대한 수행의 당위성을 인지하지 못하는 경우가 대다수이며, 반면 영어 수업 내에서 학습자가 적극적으로 참여하는 학습 활동인 영어

토론, 발표 등에 대해서는 다른 무동기 요인들보다도 비교적 둔감한 측면을 보였다. 이는 영어 학습 과정 내에서 뚜렷한 동기가 없는 전문대 학생 학습자들의 경우, 수업 중 부과되는 의무적인 과제에 대한 부담감이 가장 크게 작용하며, 반면 영어 수업 중 적극적으로 수업에 참여하는 토론과 발표 영역에서는 영어 과목에 대한 무동기와는 큰 연관성이 없는 것으로 풀이해 볼 수 있다.

한편, 영어 학습 동기에 관한 개별 면담에서도 전문 대학생들의 영어 학습에 대한 무동기 요인을 발견 할 수 있었다.

초등학교 방과후 수업에서 영어를 처음 배웠어요. 저학년 시절 영어로 게임도 하고 영어 노래를 부르는 활동을 하면서 영어가 재밌었어요. 그런데 고학년에 올라가서 영어 문법을 처음 배우기 시작했는데, 선생님이 문법을 어렵게 설명하셨어요. 이해가 되지 않은 부분도 많았어요. 그 후로 영어가 너무 어렵고 싫어졌죠. 사실 지금도 학교 영어 수업 시간에 이해가 되지 않은 부분이 많아요. (학생 E, 하위)

영어 성취도 수준 하위 집단 학생 E는, 과거의 무기력감을 통해 영어 학습에 대한 무동기가 형성되었다. 이렇게 무동기가 형성된 학생은 학습 활동에 소극적이거나 쉽게 포기하고, 결론적으로 학습 능력이 감소하게 될 수 있다.

이처럼 영어 학습 동기는 개인의 경험과 다양한 요인들로부터 영향을 받기 때문에, 학습자에게 긍정적인 영향이 미칠 수 있도록 적극적인 활용이 필요하다. Harmer(1991)는 학습 동기에 영향을 미치는 요인으로 교수자, 교수 방법, 교실의 물리적인 환경 등을 말하였는데, 그중 교수자 요인이 상당히 중요하다고 언급하였다. 또한 Brown(2016)은 외국어 학습에 있어서 학습자들의 긍정적인 태도는 언어 학습에 높은 성과를 가져오고, 부정적인 태도는 학습 동기를 약화시켜 성취도에도 부정적인 결과를 낳는다고 말하였다. 이에 학습자들의 긍정적인 학습 태도 형성 및 상승을 위해서는 교수자의 역할이 중요하다고 강조하였다. 교수자들은 이러한 점을 인지하여 수업이나 교실 환경에 주의를 기울여야 하고, 학습자들의 태도는 이러한 요인들에 의해 변할 수도 있음을 언급하였다. 따라서 성공적인 외국어 학습을 위해 학습자가 외국어 학습에 대해 긍정적인 동기를 갖도록 교수자는 학습 내용이나 자료, 방법 면에서 학습자의 동기를 자극하려는 노력이 필요할 것이다(김정렬, 2011).

동기 요인 2는 표 9에 제시하였다. 전문대 학생의 영어 학습 동기의 두 번째 구성요인으로 스스로 영어 토론과 발표에 대해 참여하는 것과 관련된 내용들이므로 ‘영어 토론 및 발표에 대한 학습동기’라고 명명하였다. 요인분석을 통해 도출된 영어 토론 및 발표에 대한 학습 동기는 전체 평균 2.68 수준으로 나타났다.

표 9
요인 2: 영어 토론 및 발표에 대한 학습동기

문항	<i>M</i>	<i>SD</i>
16. 나는 영어 토론 및 발표에 참여해야 나의 생각을 객관적으로 검토 받을 수 있기에 스스로 참여한다. (.983)	2.80	.81
17. 나는 영어 토론 및 발표에 참여하는 것은 인간적인 성장에 도움이 될 것 같아 스스로 참여한다. (.743)	2.91	.89
18. 나는 영어 토론 및 발표가 재미있어서 스스로 참여한다. (.689)	2.44	1.01
15. 나는 영어 토론 및 발표에 적극적으로 참여해야 교수님께서 나를 똑똑하다고 생각할 것이기에 참여한다. (.511)	2.56	.85
전체	2.68	.62

해당 요인을 구성하는 각 문항들에 대한 기술 통계량을 살펴보면, 문항 17(나는 영어 토론 및 발표에 참여하는 것은 인간적인 성장에 도움이 될 것 같아 스스로 참여한다)의 평균($M=2.91$, $SD=.89$)이 가장 높았으며, 문항 18(나는 영어 토론 및 발표가 재미있어서 스스로 참여한다)의 평균($M=2.44$, $SD=1.01$)이 가장 낮았다. 영어 학습의 다양한 영역 중 영어 토론과 발표 영역에 대한 동기가 뚜렷한 전문대 학생들의 경우, 영어 토론 및 발표에 참여하는 것이 단순히 자신의 영어 학습 능력을 증진시키는 차원이 아닌, 인간적인 성장에 도움이 될 것이라 인식하는 수준이 가장 높은 것으로 나타났다. 이러한 결과는 전문대 학생들의 영어 학습의 긍정적인 영향력에 내재적 및 외재적 동기 모두가 나타날 수 있음을 보여주었다. 이는 내재적 동기와 외재적 동기는 서로 상반되는 개념이 아니라 외재적 동기에 의해 형성된 행동이 조건에 따라 자기 결단의 행동이 될 수 있기 때문에 결국 외재적 동기는 내재적 동기로 전환이 가능하며 두 동기가 상호 보완적이라고 강조한 Rigby, Deci, Patrick & Ryan(1992)의 주장과 일치한

다. 다시 말해 외재적 동기로 유발된 학습에서의 흥미와 욕구를 내재적 동기로 전환시켜 내재화할 수 있을 때 가장 효과적인 학습 성과를 가져올 수 있음을 확인할 수 있다. 반면 비교적 토론과 발표를 단순한 재미 차원에서 참여하는 학습자들은 가장 적은 것으로 나타났다.

한편, 개별 면담 결과 학생 A를 통해 양적 연구 결과에서 도출된 ‘영어 토론 및 발표에 대한 학습동기’ 요인을 발견할 수 있었는데, A 학생은 이전의 긍정적인 영어 학습 경험을 통해 영어 수업 시간에 이루어지는 토론 및 발표에 적극적이라고 말하였다.

중·고등학교 영어 수업시간에 발표할 기회가 많았는데 열심히 했어요. 영어 선생님 “excellent” 라고 말씀하셔서 기분이 좋았어요. 어깨도 으쓱해지고, 지금도 앞에 나서서 발표를 잘 하는 편이에요. 저 스스로가 의미 있는 성장을 하는 것 같기도 하고요, 대학교에 와서도 수업시간에 손들고 대답을 잘 하고 있어요. (학생 A, 상위)

학생 A의 경우, 평소 영어 토론 및 발표에 적극적이라고 응답하였으며 이는 중·고등학교 영어 수업 시간에 교수자로부터 받은 칭찬이 그 이후 긍정적인 학습 동기 형성에 큰 역할을 했음을 알 수 있었다. 이처럼 학습자들의 영어 학습 동기를 이끌어 주고 높일 수 있는 사람은 교수자로, 학습 동기 상승에 교수자의 역할의 중요성을 절감하게 된다. 또한 이전에 영어를 학습한 경험과 같은 개인적인 요인은 학습자가 영어를 꾸준히 학습할 수 있도록 긍정적인 영향을 줄 수 있다(Gardner & MacIntyre, 1993)는 것도 발견할 수 있다.

표 10은 동기 요인 3을 나타내며, 영어 성적에 대한 개인의 노력과 영어 성적 결과에 대한 뿌듯함에 관한 내용들로 ‘영어 성적에 대한 성취동기’라고 명명하였다. 전문대 학생의 영어 학습 동기에서 도출된 영어 성적에 대한 성취동기는 전체 평균 3.43으로 나타났다.

표 10
요인 3: 영어 성적에 대한 성취동기

문항	<i>M</i>	<i>SD</i>
22. 나는 영어 성적은 나의 실력을 객관적으로 보여주는 것이기에 잘 받고자 노력한다. (.861)	3.60	.78
24. 나는 영어 성적을 잘 받는 것이 나에게 제공하는 뿌듯함이 있기에 성적을 잘 받고자 노력한다. (.797)	3.67	.80
23. 나는 영어 성적을 잘 받는 것은 인간적인 성장에 도움이 될 것 같아 잘 받고자 스스로 노력한다. (.736)	3.54	.77
21. 나는 영어 성적을 잘 받아야 교수님께서 나를 우수한 학생이라 평가하실 것이기에 잘 받고자 노력한다. (.591)	2.93	.98
전체	3.43	.66

해당 요인을 구성하는 문항들을 살펴보면, 문항 24(나는 영어 성적을 잘 받는 것이 나에게 제공하는 뿌듯함이 있기에 성적을 잘 받고자 노력한다)의 평균($M=3.67$, $SD=.80$)이 가장 높은 평균을 보였으며, 문항 21(나는 영어 성적을 잘 받아야 교수님께서 나를 우수한 학생이라 평가하실 것이기에 잘 받고자 노력한다)의 평균($M=2.93$, $SD=.98$)이 가장 낮은 평균을 보였다.

영어 학습에 대한 궁극적 목적이 되는 영어 성적을 성취하고자 하는 동기 영역의 차원에서 전문대 학생들은 성적이 제공하는 뿌듯함과 자신의 실력을 공공연하게 동료나 교수자 등에게 보여 줄 수 있다는 점에 큰 동기의 원천을 갖고 있었다. 반면, 교수자가 성적을 통해 학생을 평가하는 우수한 평가 영역 다시 말해 타인에 대한 평가 때문에 높은 영어 성적을 성취하고자 하는 수준은 가장 낮은 것으로 볼 때, 영어 학습에 대한 성과가 곧 이들에게 내면적인 차원의 학습 동기를 불러일으키는 요소 중 하나로

작용함으로 풀이해 볼 수 있다. 이는 학습자들이 학습 그 자체에 대하여 관심과 즐거움 그리고 만족감과 도전을 가질 때 가장 내적으로 동기화될 수 있다고 주장한 Sadow(1994)의 의견을 뒷받침해준다.

전문대 대학생들을 대상으로 영어 학습 동기에 대한 면담에서, 면담 결과 영어 성취도 수준이 하위인 학생 E는 영어 학습을 하는 이유가 과목 그 자체가 좋고, 평소 본인이 좋아하는 외국 영화나 드라마를 자막 없이 보고 싶다는 생각에 영어 공부를 한다고 응답하였다. 이는 영어 학습자 스스로 학습 목표를 세우고 본인만의 학습 방법을 설정하고 추진하는 자발적인 결정에서 나오는 내재적 동기가 형성된 경우로 볼 수 있다. 아울러 영어와 영어권 문화에 관심을 갖고 영어 수업에 참여하는 것은 외국어 학습 성취에 매우 긍정적인 요인이 될 수 있다(Brown, 2015; Gardner & Lambert, 1972)는 연구 결과를 뒷받침한다.

전 (영어) 실력은 부족하고, 성적이 뛰어나지는 않지만 (영어) 과목 자체가 좋아요. 평소에 외국 영화나 외국 드라마를 자막 없이 보고 싶어서 영작문 책을 사서 공부하기도 해요. (학생 E, 하위)

이번 학기에 회화 수업을 수강했어요. 최근에 아랫집에 사는 외국인 부부와 처음으로 대화를 했어요. 대화가 짧았지만, 그때 기분이 너무 좋았어요. (학생 C, 중위)

영어 학습에 대해 높은 열망과 흥미를 갖고 있는 학생 C는, 평소 영어 학습 영역 중 회화분야가 가장 중요하다고 생각하고, 그동안의 교육 과정을 통해 영어 회화를 학습한 것이 성과로 이어져 성취감을 느끼게 되었다. 이처럼 성취동기는 외국어 학습을 촉진시키고 지속하는데 중요한 요인임을 확인할 수 있다(김기정, 2004; 신정철, 정지선, 신택수, 2008; Cook, 2001; Ryan & Deci, 2002). 아울러 성취동기가 부여된 학습자는 자신에게 주어진 과업을 완성하려고 노력한다(Allen, 1999; Atkinson, 1964; Doyle & Moen, 1978; McClelland, Atkinson, Clark & Lowell, 1953)는 점도 파악할 수 있다.

전문대 학생의 영어 학습 동기의 요인 4는 표 11에서 제시된 바와 같이, 영어 공부나 영어 수업, 그리고 영어 성적에 관해 받는 부모님을 비롯한 주변 환경에 대한 내용으로 ‘영어 학습에 대한 외부압력’ 이라고 명명하였다. 특히 영어 학습 동기 5개 요인 중 요인 4는 가장 낮은 평균($M=2.44$)을 나타냈다.

표 11
요인 4: 영어 학습에 대한 외부압력

문항	<i>M</i>	<i>SD</i>
8. 나는 영어 공부를 해야 부모님께서 잔소리를 하지 않으시니 하는 수 없이 한다. (.895)	2.06	.94
20. 나는 영어 성적을 잘 받아야 부모님께서 잔소리를 하지 않기에 하는 수 없이 잘 받고자 노력한다. (.785)	2.20	1.03
9. 나는 영어 공부를 잘 해야 부모님께서 나를 좋은 자식이라 생각할 것이기에 공부한다. (.683)	2.13	.97
14. 나는 영어 수업 중 토론 및 발표의 순서가 나에게 반드시 돌아오기에 하는 수 없이 참여한다. (.555)	3.38	1.04
전체	2.44	.74

문항들에 대한 기술 통계량을 살펴보면, 문항 14(나는 영어 수업 중 토론 및 발표의 순서가 나에게 반드시 돌아오기에 하는 수 없이 참여한다)의 평균($M=3.38$, $SD=1.04$)이 가장 높았으며, 문항 8(나는 영어 공부를 해야 부모님께서 잔소리를 하지 않으시니 하는 수 없이 한다)의 평균($M=2.06$, $SD=.94$)이 가장 낮은 평균을 보였다. 영어 학습에 대한 촉진적 동기가 형성된 전문대 학생들의 경우 영어 토론과 발표 시간이 오히려 그들의 학습 동기를 향상시키는 주요한 기제가 될 수 있으나, 영어 학습에 대한 억제적 동기가 형성된 전문대 학생들의 경우 오히려 영어 토론과 발표 시간이 그들의 학습 동기를 보다 부정적으로 강화시키는 기제가 될 수 있다는 점으로 풀이해 수 있다.

개별 면담에서 학생 A는 영어 학습에 영향을 받은 요인으로 양적 연구 결과에서 도출된 ‘영어 학습에 대한 외부압력’의 내용과 동일하게 부모님의 영향력을 언급하였다.

유치원부터 초등학교까지 부모님이 집에서 영어 노래를 매일 들려주셨어요. 지금도 그 기억이 생생해요. 그래서 처음 영어를 접했을 때 즐겁고 가볍게 접할 수 있었던 것 같아요. 영어가 어려운 학문이라는 것은 알죠. 그래도 무조건 싫거나 그렇지 않아요. (학생 A, 상위)

학생 A의 경우, 영어 학습과 관련하여 영향을 받은 요소 중 어릴 적부터 가정에서 부모님의 영향으로 영어를 쉽고 부담 없이 접한 탓에 대학생이 된 지금도 영어라는 과목이 친숙하게 느껴진다고 말하였다. 이는 유아 영어 교육이 필요한 이유로 어려서부터 자연스럽게 배우는 것이 효과적이라는(신동주, 2004; 윤세영, 2008; 이현주, 정영숙, 장혜자, 2004) 연구 결과를 뒷받침한다.

한편, 학습자의 외부로부터 학습 활동을 일으키도록 유발하는 것이 외재적 동기로, 이와 관련한 연구로 양아목(2005)은 고등학교 학생을 대상으로 한 영어 학습 동기와 학습 전략에 관한 연구에서 내재적 동기보다 외재적 동기가 영어 학습에 의미 있는 영향력을 가지고 있음을 검증하였다. 또한 정재희(2001)는 외재적 동기가 언어 학습의 효율성을 높이는데 일조하며, 외재적 동기는 학습자에게 보상을 주고 그로 인한 기대감을 형성함으로써 학습 동기를 유발시키는데 효과가 있다는 연구 결과를 도출하였다. 아울러 위의 면담 결과를 통해 외국어를 처음 접한 시기와 정서가 학습자의 학습 동기에 영향력을 미친다는 점도 파악할 수 있다.

전문대 학생의 영어 학습 동기의 요인 5로 도출된 표 12는 영어 공부와 과제를 수행하는 개인적인 흥미와 걱정에 대한 내용들로 ‘영어 학습 과제에 대한 수행동기’라고 명명하였다. 동기 요인 5는 평균($M=3.18$, $SD=.46$)으로 나타났다.

표 12
요인 5: 영어 학습 과제에 대한 수행동기

문항	<i>M</i>	<i>SD</i>
5. 나는 영어 과제를 잘 하는 것이 인간적인 성장에 도움이 될 것 같아 스스로 수행한다. (.991)	3.52	.93
11. 나는 영어 공부를 잘 하는 것이 인간적인 성장에 도움이 될 것 같기에 스스로 공부에 참여한다. (.911)	3.38	.85
4. 나는 영어 과제를 잘 해야 학습내용의 이해에 도움이 될 것 같아 스스로 과제를 수행한다. (.839)	3.55	.90
3. 나는 영어 과제를 잘 해야 교수님께서 나를 좋은 학생으로 생각할 것이기에 수행한다. (.796)	3.47	1.11
10. 나는 영어 공부를 해야 필요한 지식을 얻을 수 있을 것 같아서 스스로 공부한다. (.695)	3.49	.78
12. 나는 영어 공부 자체가 재미있어서 스스로 공부한다. (.560)	2.40	.93
6. 나는 영어 과제 내용이 재미있어서 과제를 수행한다. (.524)	2.61	.84
2. 나는 영어 과제를 하지 않으면 곤경에 처할 것이기 때문에 하는 수 없이 한다. (.488)	3.02	1.04
전체	3.18	.46

해당 요인을 구성하는 문항들을 살펴보면, 문항 4(나는 영어 과제를 잘 해야 학습내용의 이해에 도움이 될 것 같아 스스로 과제를 수행한다)의 평균($M=3.55$, $SD=.90$)이 가장 높았으며, 문항 12(나는 영어 공부 자체가 재미있어서 스스로 공부한다)의 평균($M=2.40$, $SD=.93$)이 가장 낮았다. 대체적으로 영어 학습의 영역 중 과제에 대한 수행동기가 형성된 학생들은 앞선 토론 및 발표에 대한 학습 동기가 형성된 학생들과 유사

하계 인간적인 성장 차원에 영어 학습 과제가 도움이 될 것 같아 적극적으로 참여하고 있으며, 과제를 학습내용의 이해에 필연적인 요소 중 하나로 인식하는 학습자들인 경우가 많다는 점을 유추해 볼 수 있다. 반면, 그들의 학습과제 수행에서 흥미, 재미 등의 정의적 요소들을 통해 자발적으로 참여하는 전문대 학생들은 비교적 적은 편이라는 점도 유추해 볼 수 있다.

영어 학습 동기에 대해 실시한 개별 면담에서 성취도 수준이 중위인 학생 D는, 외국인과 자유자재로 대화를 하고 싶다는 생각에 영어 학습을 수행한다고 말하였다. 이는 학습자가 다른 나라 사람들과의 의사소통 수단으로, 그들의 문화나 사람들 자체에 대한 관심을 갖고 자신의 미래를 위해서 영어 학습의 필요성을 절감한다는 것을 파악할 수 있다.

요즘 같은 시대에 영어는 필수인 것 같아요. 예전부터 외국인과 대화를 잘 하고 싶다는 생각이 강해요. 정말 외국인과 대화를 능수능란하게 하고 싶어요. 영어에서 특히 회화가 중요한 것 같아요. (학생 D, 중위)

이러한 통합적 동기를 가진 학습자는 목표 언어 사회의 사람들에 통합되는 것에 관심을 갖고, 목표 언어의 문화를 언어 학습 환경으로 인식한다(Brown, 2015; Clément & Kruidenier, 1983; Crooks & Schmidt, 1991; Ellis, 1997). 아울러 이러한 결과는 양적 연구 결과에서 밝혀진 ‘영어 학습에 대한 수행동기’ 요인이 학생 D의 면담을 통해서 동일하게 도출되었음을 알 수 있으며, 이는 양적 분석 결과를 뒷받침하는 결과라고 볼 수 있다.

표 13은 최댓값을 5, 최솟값을 1로 했을 때 영어 학습 동기 5개 전체 요인들에 대한 평균과 표준편차에 관한 것으로 영어 성적에 대한 성취동기($M=3.43$, $SD=.66$)가 가장 높게 나타났다. 영어 학습에 대한 무동기($M=3.25$, $SD=.58$)와 영어 학습 과제에 대한 수행동기($M=3.18$, $SD=.46$)가 그 뒤를 따랐으며, 영어 토론 및 발표에 대한 학습동기($M=2.68$, $SD=.62$)와 영어 학습에 대한 외부압력($M=2.44$, $SD=.74$)은 상대적으로 낮은 것으로 나타났다.

표 13
영어 학습 동기 요인 기술 통계

요인	<i>M</i>	<i>SD</i>
1. 영어 학습에 대한 무동기	3.25	.58
2. 영어 토론 및 발표에 대한 학습동기	2.68	.62
3. 영어 성적에 대한 성취동기	3.43	.66
4. 영어 학습에 대한 외부압력	2.44	.74
5. 영어 학습 과제에 대한 수행동기	3.18	.46

이 연구 결과로 볼 때 전문대 학생들은 전반적으로 영어 성적과 평가에 대해 결코 둔감하지 않으며, 본인 스스로가 영어 성적에 뿌듯함을 느낀다는 것을 알 수 있다. 이렇게 내적으로 동기화된 행동은 행동 그자체가 좋아서 하는 행동으로 내재적 동기가 외재적 동기보다 더 강력하고 효과적이고 우월하다고 주장한 연구 결과와 일치한다(이효웅, 1998; Clément & Kruidenier, 1983). 아울러 Brown(2016)은 내재적 동기로 유발된 학습이 외재적 동기로 유발된 학습보다 더 지속적이고 효과적이며 월등히 좋은 방법이라고 강조하였다.

앞서 양적 연구 결과에서 도출된 요인들 외에 개별 면담을 통해 효과적인 영어 학습 동기 유발을 위해서는 학생의 ‘자신감’ 요인이 추가적으로 확인되었다. 이와 관련하여 전문대 학생들의 영어 학습 동기를 유발하는 요인으로 자신감에 대한 후속 연구가 필요할 것으로 사료된다.

영어로 말할 때, 잘하건 못하건 무조건 잘하고 싶어요. 고등학생 당시 학교에 계신 원어민 선생님한테 쉬는 시간에 가서 말 한마디라도 걸어보았어요. 당시 제가 말한 것 중 제대로 된 문장이 거의 없었어요. 그때에는 무슨 자신감인지 무조건 단어를 던지고 보았던 것 같아요. (학생 A, 상위)

개별 면담에서 학생 A의 응답을 통해 영어 성취 수준이 높을수록 영어 말하기에 대한 자신감이 높을 수도 있다는 점을 유추할 수 있다. 이는 자신감이 영어 학습에 대한 불안을 완화시킬 수 있다는 것으로, EFL 환경에서 외국어 학습과 해당 언어로의 의사소통에서 자신감이 가장 중요한 요소라고 주장한 Clément와 Kruidenier(1985)의 결과를 지지하는 대목이다.

4.3 전문대 학생들의 영어 학습 불안

전문대 학생들의 영어 학습 불안의 구성요인에 대한 각 문항들의 상관관계 적정성을 검정하기 위하여 KMO값과 Bartlett의 구형성 검증을 이용하였다. 영어 학습 불안 측정 설문 33문항을 대상으로 요인분석을 한 결과, KMO($r=.853$), 구형성 검증($\chi^2=1879.51$, $p<.001$)이 나타났다. KMO값은 1에 가까울수록 표본의 상관이 요인분석에 적합한 것을 의미하고, Bartlett의 구형성 검증결과는 변수들 간의 상관이 0인지 검정하는 것으로 유의확률이 작을수록 요인분석에 적절하다고 보기 때문에(Kaiser, 1974), KMO값이 .853으로 사용된 측정항목들이 충분히 대표성을 가진다고 말할 수 있으며, 수집된 자료는 요인분석에 적절하다고 볼 수 있다. 또한 불안 요인에 관한 33개의 설문 문항에 대하여 실시한 요인분석의 요인 추출방법은 최대우도법을 사용하였고, 요인 회전방법으로 사각회전 방식인 직접 오블리민 방법을 적용하였다. 요인회전을 통해 요인과 측정변수 사이의 상관계수인 구조행렬을 구한 후 각각의 요인 분석에 공통성(communalities)의 결과를 통해 중요한 변수가 무엇인지 파악하였다. 공통성이 높은 것은 중요한 것을 의미하며, .40 미만일 경우 변수간 선형관계가 부적절하다고 판단되므로 해당 문항을 제외시키거나 수정해야 한다(Osborne, Costello & Kellow, 2008). 이에 요인분석 결과 불안 설문 문항 5(나는 영어 수업에서 보는 시험이 여타 과목보다 편하다), 문항 10(나는 항상 다른 학생이 나보다 영어를 더 잘한다고 느낀다), 문항

25(나는 몇몇 사람들이 영어 학습에 당황하는 이유를 이해할 수가 없다), 문항 30(나는 다른 학생들이 나보다 영어를 잘 한다는 것을 당위적인 사실로 치부한다)은 공통성 .40 미만으로 나타나서 해당 문항들을 제외하였다. 또한 문항 32(나는 영어 수업을 매우 잘 준비해야 하는 것에 압박감을 느끼지 않는다)는 요인 1과 요인 2에 교차적재(cross-loading)되어 해당 문항을 제외하였다. 따라서 총 28개 문항을 대상으로 다시 요인분석을 실행하였고, 고유값을 1 이상을 갖는 스크리 도표의 기울기를 기준으로 삼아 4개의 불안 요인이 도출되었다.

요인 4개에 대한 신뢰도 분석 결과 신뢰도 계수가 .864부터 .912로 높은 수치를 나타냈으며 이는 추출된 요인은 내적 일관성이 있다고 볼 수 있다. Nunally와 Bernstein(1994)에 따르면 크론바흐 알파값이 .70 이상이면 신뢰성이 있다고 할 수 있으며, 항목을 제거하여 알파 계수 향상으로 측정도구의 신뢰성을 높일 수 있었다. 영어 학습 불안 요인별 신뢰도 검증 결과는 표 14에 제시하였다.

표 14
영어 학습 불안 요인별 신뢰도 계수

요인	문항 수	Cronbach's alpha
불안 요인 1	7	.870
불안 요인 2	8	.912
불안 요인 3	6	.864
불안 요인 4	7	.874

4.4 전문대 학생들의 영어 학습 불안 구성요인

불안 요인 1은 ‘부정적 평가에 대한 두려움’으로, 학습자가 대인관계에서 교수자나 동료 등 타인의 부정적인 평가 자체에 대하여 갖는 스트레스와 본인 스스로의 실수나 영어 사용이 다른 사람으로부터 나쁘게 평가 될 것이라는 자기인식 불안에 관한 항목들이다. 불안 요인 1의 설문 문항들의 평균은 2.83으로 다소 높지 않게 나타났다. 표 15에서 확인되는 바와 같이, 7개의 문항이 적재되었으며 역산 문항 8번을 포함하고 있다.

표 15
요인 1: 부정적 평가에 대한 두려움

문항	<i>M</i>	<i>SD</i>
8. 나는 영어 수업에 실수하는 것을 겁내지 않는다. (.821)	3.34	1.00
22. 나는 내가 영어로 말을 할 때 다른 학생들이 비웃을까 봐 걱정된다. (.726)	2.70	1.20
9. 나는 영어 수업에서 나의 발화를 지적받을까봐 항상 불안하다. (.719)	2.89	1.08
23. 나는 여타 수업보다 영어 수업 시간에 더 긴장되고 떨린다. (.693)	2.87	1.13
27. 나는 내 영어 관련 학점이 다른 사람에게 알려지는 것이 걱정된다. (.675)	2.80	1.26
20. 나는 영어 수업 교수님이 내가 실수한 것을 고치는 것 자체가 두렵다. (.608)	2.40	.96
11. 나는 영어 수업 시간에 교수님이 고쳐주는 것을 이해하지 못할 때 당황한다. (.551)	2.84	1.02
전체	2.83	.84

부정적 평가에 대한 두려움에 대한 구체적인 항목의 결과를 살펴보면, 문항 8(나는 영어 수업에 실수하는 것을 겁내지 않는다)의 평균($M=3.34$, $SD=1.00$)이 가장 높았다.

해당 문항은 역산 문항이며 전문대 학생들이 영어 수업에 실수하는 것에 대한 불안감이 높다는 것을 보여주고 있다. 또한 문항 20(나는 영어 수업 교수님이 내가 실수한 것을 고치는 것 자체가 두렵다)의 평균($M=2.40$, $SD=.96$)이 가장 낮았다. 가장 높은 평균을 보인 8번 문항의 내용은 학습자들이 같은 모국어를 사용하는 학생들을 경쟁 상대로 의식하여, 영어 교실에서 동료로부터 부정적인 평가를 받는 것에 대한 두려움이 높다는 Beebe(1983)의 연구 결과를 지지해주는 대목이다. 또한 이 결과는 교수자가 학생들의 영어 불안감을 해소하기 위한 교수 전략으로 수업 중 학생들을 개별적으로 혹은 임의로 부르거나, 사전 예고나 준비 없이 수업 중 구두수행을 하도록 요구하지 않는 것을 권장한 Daly(1991)의 주장과 일치하다고 볼 수 있다. Daly(1991)는 외국어와 같이 자신에게 익숙하지 않는 표현수단을 동료나 친구들 앞에서 수행하도록 지목되거나 타인들의 이목이 집중된 경우, 그 상황적 현저성으로 인해 불안이 야기될 수 있음을 지적하였다. Liu(2007)는 대부분의 학습자들이 교수자 질문에 대답하는 활동이나 동료 학습자 앞에서 발표하는 상황에서 높은 불안을 나타낸다고 밝혔다. 이와 관련하여 유영미와 표경현(2009)은 대학생과 같은 성인 학습자들은 유사한 환경의 더 낮은 연령대의 학습자들보다 실수를 더 두려워하거나 완벽하려는 경향이 있어서 교수자로부터 이러한 부정적 평가로부터 오는 불안에서 벗어나기 위해 아무런 시도를 하지 않게 되며, 결과적으로 더 많은 성인 학습자들이 교실 내에서 종종 침묵자가 되기 쉽다고 말하였다. 반면 가장 낮은 평균점을 보인 문항 20번은 외국어 교육에서 학습자의 오류에 대한 교수자의 오류 교정(error correction) 피드백에 관한 내용이다. 오류 교정에 관해 김수진과 장형심(2019)은 학습자들이 외국어 발음이나 문장 구성 등 오류를 범하는 것은 언어 학습 과정에서 흔히 일어나는 일이라고 언급하였다. Davis와 Bowles(2018)는 자기결정성 이론의 관점에서, 외국어를 배우는 학생의 유능성(competence)을 촉진시키기 위해서 교수자는 문법과 형식에 치우치는 과제나 평가적 피드백을 피하고, 건설적이고 진정성 있는 피드백과 학생 스스로 오류를 찾을 수 있는 기회를 제공해야 한다고 강조하였다. Lohtman(2002) 역시, 교수자의 시기적절한 도움(scaffolding) 제공을 통해 학습자가 알아차림(noticing)의 효과를 경험하도록 이끄는 것이 궁극적으로 학습자의 유능성 신장에 도움을 준다고 말하였다. Kirk(2011)는 연구를 통해 학습자들은 교수자가 직접적으로 자신들의 오류를 수정해주는 것보다 스스로 오류를 찾을 있도록 도와주는 것이 더 효율적이라고 강조하였다. 아울러 Horwitz et al.(1986)은 학생들의 언어 오류를 정정하는 교사의 태도(attitude)에 관하여 언급하였는데, 교사의 태도가 엄격하면 학습자의 불안을 촉진시키고 이는 교수자와 학습자간의 원만한 상호관계를

방해한다고 지적하였다. 또한 Young(1990; 1992)은 연구를 통해 교사의 편안하고 긍정적인 오류 교정 태도가 학습자들의 불안을 완화시킨다고 제안하였다. 이는 외국어 학습에 있어서 교수자의 긍정적인 평가는 학습자의 동기 부여에 크게 영향을 미친다는 것으로(유영미, 표경현, 2009), 교수자는 학습자의 불안을 감소시키고 적극적인 수업 참여 시도를 위하여 조언자적 입장에서 학습자가 수업의 주체가 될 수 있도록 교실 분위기를 이끌어야 할 필요성이 있다.

영어 학습 불안의 요인으로 양적 연구 결과 ‘부정적 평가에 대한 두려움’이 도출되었는데, 이는 개별 면담자들의 응답을 통해서 다시 한 번 확인할 수 있었다. 특히 면담자들은 자신이 영어로 의사소통을 하거나 수업 시간에 발표를 할 때 자신의 영어 능력부족으로 상대방의 메시지를 온전히 이해하지 못하거나 자신의 생각을 정확하게 전달하지 못하는 경우 불안감을 경험하는 것으로 나타났다.

가족 중에 외국인과 결혼한 형제가 있어서, 영어로 스피킹(speaking)을 잘하고 싶어요. 그래서 영어회화 학원도 다니는데 기대만큼 실력이 올라가지 않아요. 또 막상 외국인 가족을 만나면 발음이 틀리면 어찌지 하는 생각에 말을 더듬어요. 제가 틀린 어휘나 문장을 말하면 창피하기도 하고, 상대가 날 어떻게 생각할까. 이런 생각이 들어서 가끔 스트레스를 많기도 해요. (학생 C, 중위)

대학 영어회화 수업에서 발표를 했어요. 저는 영어 원어민 교수님은 솔직히 신경이 쓰이지 않아요. 근데 제 발음을 듣고 같은 과 친구들이 놀릴까 봐 눈치가 너무 보여요. 저는 친구들의 평가가 신경 쓰여요. (학생 D, 중위)

학생 C의 경우, 외국인과 의사소통 하는 경우 영어 발음, 문법과 관련하여 자신의 부족한 영어 실력으로 실수를 할까봐 심리적 압박감을 느끼는 것으로 나타났으며 이는 곧 타인에 대한 부정적인 두려움으로 이어졌다. 학생 D는, 영어 수업 시간에 자신이 실수를 했을 때 동료들이 자신을 어떻게 생각할지 염려하며 그들의 반응에 민감한 반응을 보였다. 이는 외국어 학습 시 발음할 때 실수를 두려워하고 평가에 민감하여 다른 사람들 앞에서 말하는 것을 꺼려하는 부정적 평가 불안이 있음을 알아낸 Kitano(2001)의 연구 결과를 뒷받침한다. 또한 Kitano는 연구에서 다른 학습자, 교수자, 원어민과 본인의 회화 능력을 비교하여, 학습자 스스로 인식하는 회화 능력에 대

한 불안도 존재함을 알아내었다. 이와 같이 주변인과 동료들의 평가를 염려하는 것은 결국 부정적 평가에 대한 두려움에서 기인하는 것임을 알 수 있다(박현주, 신경구, 2001; 조미원, 2009; 황성삼, 2007; Brown, 2016; Horwitz, 2001; Kitano, 2001).

두 번째로 추출된 불안 요인은 ‘영어 수업에 대한 불안감’으로 명명하고 표 16에 정리하였다. 영어 수업에 대한 불안감은 학습자가 영어 수업 시간에 교수자의 수업내용을 이해하지 못했을 때 느끼는 긴장감과 수업 전 갖게 되는 부담감에 대한 문항들로 구성되어 있다. 전문대 대학생들의 영어 학습 불안에서 도출된 영어 수업에 대한 불안감은 전체 평균 3.27이며, 역산 문항 1번, 12번, 15번, 26번을 포함한다.

표 16
요인 2: 영어 수업에 대한 불안감

문항	<i>M</i>	<i>SD</i>
3. 나는 영어 수업에서 수업과 관계없는 생각을 하고는 한다. (.799)	3.02	.89
12. 나는 가끔씩 영어 수업에 빠지고 싶다. (.700)	3.03	1.17
1. 나는 영어 수업에서 원어민 교수자와 대화하는 것이 떨리지 않는다. (.676)	3.73	1.15
13. 나는 영어 수업에 잘 준비되어 있더라도 걱정이 된다. (.669)	3.19	.99
26. 나는 영어 원어민 교수자 주변에 있을 때 편안함을 느낀다. (.668)	3.72	.90
31. 나는 영어 수업에서 내가 아는 것을 잊어버렸을 때 매우 불안함을 느낀다. (.505)	2.99	1.09
15. 나는 영어 수업이 시작될 때 마음이 편안하다. (.492)	3.61	.80
19. 나는 영어 수업에서 예습을 잘 해야만 한다는 사실에 부담을 느낀다. (.444)	2.84	1.07
전체	3.27	.46

불안 요인 2를 통해 영어 수업을 수강하는 학습자들은 강의 내용의 이해에 대한 불안감과 영어 원어민 교수자와의 대화에서 부담감을 경험한 것을 알 수 있으며, 첫 번

제 요인인 부정적 평가에 대한 두려움에 비해 불안감의 수준이 상대적으로 높았다. 항목별로 연구 참여자의 응답결과를 살펴보면, 문항 1(나는 영어 수업에서 원어민 교수자와 대화하는 것이 떨리지 않는다)의 평균은 3.73($SD=1.15$)으로 가장 높았으며, 문항 26(나는 영어 원어민 교수자 주변에 있을 때 편안함을 느낀다)의 평균은 3.72($SD=.90$)로 문항 1과 거의 비슷한 평균을 나타내고 있다. 문항 1번과 26번은 역산 문항들로 학습자와 영어 원어민 교수자와의 의사소통에 관한 내용들로, 전문대 학생들의 경우 영어 원어민 교수자와의 의사소통에 대한 불안이 높다는 것을 알 수 있다. 이와 관련하여, Woodrow(2006)는 호주의 대학생 275명을 대상으로 설문 조사한 결과 외국어 불안감의 가장 큰 원인은 원어민 교수자와의 상호작용 이라고 조사하였으며, 특히 한국과 같은 EFL 환경의 학습자들이 다른 나라의 학습자에 비해 더욱 높은 불안감을 보였다고 밝혔다. 반면 문항 19(나는 영어 수업에서 예습을 잘 해야만 한다는 사실에 부담을 느낀다)의 경우 평균은 2.84($SD=1.07$)로 가장 낮은 것으로 나타났다. 이는 전문대 학생들의 경우 전반적으로 영어 수업 준비에 대한 부담감이 높지 않은 것으로 이해가 될 수 있다. 아울러 양적 및 질적 연구 결과 연구 참여자의 대부분이 평소 영어 학습을 하는데 많은 시간을 보내지 않는다는 설문 결과를 다시 한 번 확인해 볼 수 있는 대목이기도 하다. 뿐만 아니라, 영어 수업에 대한 불안감의 평균($M=3.27$, $SD=.46$)은 앞선 표 15의 부정적 평가에 대한 두려움의 평균($M=2.83$, $SD=.84$)보다 더 높은 평균점으로, 전문대 학생들은 영어 수업시간에 교수자나 동료 학생들에게 자신이 어떻게 비춰지고 평가될 것인지에 대한 불안감보다 수업 시간에 의사전달상의 과정에서 느끼는 어려움이나 수업이해에 대한 불안감이 더 높다는 결과를 제시하였다.

한편, 개별 면담에서 전반적인 영어 학습의 불안감에 관한 질문에서 학생 C는 영어 원어민 교수자 수업에서 어려움을 느꼈다고 응답하였다.

1학년 때 회화학원을 다니면서 네이티브(영어 원어민 교수자) 수업을 들었어요. 그때 저는 대화를 거의 못했어요. 네이티브의 말 속도가 너무 빨라서 수업 진도를 따라가는데 어려움을 겪었어요. 사실 그래서 자주 결석했어요. (학생 C, 중위)

학생 C는 자신의 부족한 영어 실력과 영어 원어민 교수자의 수업 방식에서 발생한 불안으로 인해 수업 참석에 불성실하였다고 말하였다. 이는 수업에 참석한 학습자들의 수준을 고려하여 수업의 난이도를 적절하게 조정하는 교수자의 노력도 필요하다는 것

을 확인할 수 있는 대목이다. 또한 영어로 진행되는 강의의 경우 일정 수준 이상의 정보 집약적인 듣기 활동이 요구되고, 이를 다시 목표어로 전환하여 표현하는 과정에서 산출의 어려움이 있다(Prophet & Dow, 1994; Vinke, 1995)는 연구 결과처럼 전문대 학생들의 경우 영어 원어민이 진행하는 강의에서 수업이해가 다소 어려울 수 있다고 볼 수 있다.

불안 요인 3은 6개 문항으로 구성되어 있으며 ‘시험에 대한 불안감’으로, 표 17에 제시하였다. 영어 수업을 수강하는 전문대 학생들은 시험에 대한 불안감과 빠른 수업 진도에 대한 염려가 큰 것으로 나타났으며, 전체 평균은 3.10을 나타냈다.

표 17
요인 3: 시험에 대한 불안감

문항	<i>M</i>	<i>SD</i>
28. 나는 영어 시험과 관련한 공부를 하면 할수록 더욱 혼란을 느낀다. (.805)	2.77	1.07
6. 나는 영어 점수가 낮게 나올까봐 항상 걱정한다. (.698)	3.33	1.12
7. 나는 영어 시험에 대한 공부를 하면 할수록 내용이 정리가 안 된다. (.652)	2.90	1.04
16. 나는 영어 수업 진도가 너무 빨라 내가 뒤처질까봐 항상 걱정이 된다. (.462)	3.25	1.02
17. 나는 영어 수업에서 배운 내용을 바로 시험을 본다는 것이 항상 두렵다. (.429)	3.18	1.08
18. 나는 영어 수업을 수강한 뒤, 실패한 학점을 받는 결과에 대해 걱정한다. (.415)	3.17	1.17
전체	3.10	.85

구체적으로 문항을 살펴보자면, 문항 6(나는 영어 점수가 낮게 나올까봐 항상 걱정한다)의 평균은 3.33(*SD*=1.12)으로 가장 높았고, 문항 16(나는 영어 수업 진도가 너무 빨라 내가 뒤처질까봐 항상 걱정이 된다)의 평균은 3.25(*SD*=1.02), 문항 17(나는 영어 수업에서 배운 내용을 바로 시험을 본다는 것이 항상 두렵다)의 평균은 3.18(*SD*=1.08) 순으로 나타났다. 이러한 연구 결과는 영어 시험에 대한 전문대 학생들의 자신감 부족

과 지나친 긴장감 그리고, 예상되는 시험 결과에 대한 근심에서 비롯되는 결과로 판단된다. 또한 전문대 학생들은 시험을 치르는 동안보다는 시험 실시 전후에 더욱 높은 불안을 느끼는 것으로 조사되었다. 이러한 전문대 학생들의 영어 시험에 대한 근심과 심리적 부담은 시험 유형과 관계없이 매우 높다는 것을 알 수 있다는 박현주(2002)의 연구 결과와 학생들은 의사소통 불안보다 영어 시험 불안을 더 많이 나타냈다는 박정숙(1996)의 연구 결과와도 일치한다.

면담 학생들(C, E)은 본인이 느끼는 시험에 대한 불안감에 대해 다음과 같이 응답하였다.

영어는 곧 시험이다. ‘영어’ 라는 단어를 들으면 시험이 떠오르거든요. 초등학교 2학년 때 처음 영어 공부를 시작했어요. 학원에서 단어 시험도 자주 봤고요. 지금까지 계속 (영어)공부는 놓지 않고 했어요. 대학생이 되어서는 토익 시험도 봐요. 그런데 이렇게 꾸준히 영어 공부를 해도 영어는 어렵고 원하는 점수가 나오지 않아요. (학생 C, 중위)

평소 다른 과목보다 영어 과목에 대한 스트레스가 많아요. 중·고등학교 때에도 그랬어요. 우선, 시험 문제가 영어로 출제 되는 것도 부담이고, 수업 내용 자체가 이해가 잘 안돼요. 대학교 와서도 영어(과목) 학점이 좋지 않아요. 저는 영어! 생각하면 괴로워요. (학생 E, 하위)

면담 결과를 통해 학생 C와 학생 E는 ‘영어’ 라는 단어 자체에 부정적인 인식을 갖고 있음을 알 수 있다. 학생 C의 경우 ‘영어’ 하면 떠오르는 연관 검색어가 시험이라고 말할 정도로 영어 시험에 대한 압박감이 큰 것으로 보였다. 그는 초등학생 때부터 대학생이 된 지금까지 꾸준히 영어 학습을 하고 있지만 자신이 원하는 점수가 나오지 않은 것에 대해 자책을 하는 모습도 보였다. 학생 E는, 자신에게 버거운 영어 시험 유형과 낮은 영어 실력으로 인한 불만족스러운 시험 성적으로 인해 자신감이 저조해졌음을 보여주었다. 저조한 자신감은 곧 영어 학습에 대한 우려와 불안으로 이어졌다. 아울러 학생 C와 E와의 면담을 통해 시험 불안은 이전부터 형성된 반복되는 시험에 대한 경험이 학습되어 이에 대한 걱정과 감정적 반응이 형성된 것이라고 주장한 Hembree(1988)의 연구 결과를 확인할 수 있다.

표 18에 제시된 바와 같이, 불안 요인 4는 영어 수업시간에 교수자의 질문에 응답하거나 발표를 하는 것에 대한 불안감을 나타내고 의사소통 상황에서 본인의 생각을 영어로 적절하게 표현하는 능력이 부족하다고 느끼는 두려움과 걱정을 측정하기 위한 문항들로 요인명을 ‘영어 말하기에 대한 불안감’ 이라고 명명하였다. 이 내용은 역산 문항 2번을 포함하고 있고, 평균 3.42를 나타냈다. 불안 요인 4의 연구 결과를 통해, 전문대 학생들은 의사소통능력 부족으로 인한 말하기 불안을 느끼면서 문법적으로 오류가 없는 문장을 말해야 한다는 생각에 미리 긴장하고 자신감이 부족한 것으로 나타났다.

표 18
요인 4: 영어 말하기에 대한 불안감

문항	<i>M</i>	<i>SD</i>
24. 나는 영어 수업에서 말할 때 내가 말하는 것이 무엇인지 확신할 수가 없다. (.789)	3.19	1.05
14. 나는 영어 수업에 준비 없이 말해야 할 때 가슴이 두근거린다. (.770)	3.68	1.07
2. 나는 영어 수업에서 발표할 때 자신감을 느낀다. (.736)	4.06	.82
33. 나는 영어 교수님이 내가 미리 준비하지 못한 질문을 할 때 불안감을 느낀다. (.707)	3.33	1.11
21. 나는 영어 교수님의 말을 다 알아듣지 못할 때 긴장감을 느낀다. (.680)	3.26	1.09
4. 나는 영어 수업에 자원해서 발표하는 것이 창피하다. (.619)	3.40	1.01
29. 나는 영어를 말하기 위하여 배워야 하는 많은 규칙들에 대하여 부담감을 느낀다. (.578)	3.05	1.13
전체	3.42	.78

구체적으로 문항들을 살펴보면, 역산 문항인 문항 2(나는 영어 수업에서 발표할 때 자신감을 느낀다)의 평균은 4.06(*SD*=.82)으로 불안 요인 전체 항목 중 가장 높은 평균을 보여주었다. 이처럼 전문대 학생들 중 영어 강의를 수강하는 학생들은 영어 발표에

대한 불안을 경험하는 것으로 나타났는데, 이는 영어 말하기 강의의 경우 다른 수업에 비해 영어로 말하거나 발표할 기회가 많아지면서 교수자나 동료 앞에서 실수할 수 있는 가능성이 더 많기 때문에 더 높은 불안 지수를 나타냈다고 추측할 수 있다. 또한 가장 낮은 평균을 나타낸 문항 29(나는 영어를 말하기 위하여 배워야 하는 많은 규칙들에 대하여 부담감을 느낀다)의 평균은 3.05($SD=1.13$)로 다른 요인의 항목들에 비해서는 높은 평균을 보였다.

외국어 말하기에 대한 불안감의 연구로, Lin과 Warden(1998)은 영어 학습 불안의 주요 요인으로 학습자의 부정확한 발음이나 문법적인 실수를 하지 않는 것이 중요하다고 믿는 학습자의 신념을 언급하였다. Pappamihel(2002)의 연구 결과를 보면, 발표 상황의 불안감을 극복하기 위해 ‘청중이나 교수자의 눈을 피하고 혼자 있다고 생각한다’는 내용을 찾아볼 수 있다. 이처럼 교수자는 사전에 발표하는 것이 힘들고, 발표 상황에서 비롯된 불안감을 느끼는 학생들을 특히 예의주시하여 그들이 불안감을 덜 느끼고 극복할 수 있는 환경을 만들어 주어야 한다. 또한 Horwitz, Horwitz와 Cope(1991)의 연구에 따르면, 교수자들은 불안감을 유발하는 상황에 처한 학생들로 하여금 불안감을 덜 느끼게 하고, 학습 상황에서의 스트레스를 줄일 수 있도록 도와주어야 한다고 밝혔다. 아울러 불안감이 낮은 교실 상황을 만드는 것은 분명히 언어 학습을 성공적으로 하는 데에 필요한 요소이다. 이에 교수자는 학생이 틀리거나 적절하지 않은 발표 내용에 대해서 먼저 학생이 이미 충분히 유의미한 내용을 전달하였다는 것을 말해준 다음, 적절한 문법적 및 화용론적 피드백을 주어야 한다. 이는 학생으로 하여금 수치감이나 죄책감을 많이 줄여줄 수 있으므로 틀린 내용을 자연스럽게 되뇌어 보고 고칠 수 있게 도와줄 수 있다. 또한, Young(1986)은 영어 말하기 평가 수행은 학습자 불안과 부적 상관관계가 있다는 결과를 제시하였고, 불안이 영어 학습 성취도에 미치는 영향을 195명의 대학생을 대상으로 실험한 박현주(2002)는 학생들은 강독 수업보다 회화 수업에서 더 높은 불안을 나타낸다고 밝혔다. 이러한 연구 결과는 학생들은 전통적인 수업 환경보다 의사소통중심의 학습 환경에서 더 높은 수준의 불안을 느낀다는 Kim(1998)의 연구 결과를 지지한다. 아울러 Park(2005)은 150명의 대학생을 의사소통 능력과 학습자의 불안과의 관계에서 불안이 높은 학습자일수록 말하기 수행 능력 평가에서 낮은 점수를 받는다고 보고하였다. 아울러 이 결과는 영어로 말하기 위주의 수업에서 학습자들은 말하기와 듣기 과정을 통해 가장 높은 불안을 느낀다고 주장한 Horwitz et al.,(1986)과 Young (1992)의 연구와 일치하기도 한다. 다시 말해, 위 연구 결과들을 바탕으로 우리나라와 같은 EFL 환경의 영어 발표 상황에서는 영어 말하기에 대한 불안

도가 더욱 높을 수 있음을 확인할 수 있고, 특히 이러한 불안 지수는 전문대 학생들의 경우 더욱 높을 수 있다는 것도 유추할 수 있다.

이와 관련하여, 개별 면담에서 학생 F와 D는 영어 학습을 하는데 가장 큰 어려움이 영어로 말하기 활동이라고 언급하였는데, 이는 앞서 양적 연구 결과에서 도출된 4개의 불안 요인 중 가장 높은 평균을 보인 ‘영어 말하기에 대한 두려움’ (불안 4) 요인이 면담을 통한 질적 연구 결과에서도 동일하게 도출됨을 확인할 수 있었다.

영어 회화가 가장 힘들고 솔직히 싫어요. 사실 너무 두려워요. 우리나라 말로 발표하는 것도 힘든데, 영어 발표나 대화는 매우 어렵거든요. 갑자기 영어로 질문을 받거나 발표를 한다는 것은 상상만 해도 힘들어요. 그래서 가장 어려운 영어(영역)가 회화라고 생각해요. (학생 F, 하위)

사전에 미리 고지 없이 영어 말하기 시험을 본다거나 발표를 시키면 주눅 들어서 못할 것 같아요. 전 갑작스럽게 영어 관련 활동을 시키면 순간 블랙아웃이 되거든요. 특히, 같은 반 친구들 앞에서 제 실력이 그대로 노출 되는 것은 너무나 싫어요. (학생 B, 상위)

하위 집단 학생 F와 상위 집단 학생 B는 동일하게 수업 중 준비 없이 영어로 말을 해야 하는 상황과 영어 발표에 대한 높은 스트레스 지수를 보여주었다. 이러한 결과는 즉석에서(on the spot), 수업 시간의 발표시간(presentation time during class)에서의 말하기가 영어 학습자들의 입장에서 가장 불안을 야기하는 요인이라고 밝힌 Young(1990)의 연구를 지지한 결과라고 볼 수 있다.

영어로 말하기를 할 때 실수를 하면 제 스스로가 용서가 안돼요. 좀 완벽한 문장을 생각하고 말했어야 했나 하는 후회도 들어요. 평소 영어로 말하기를 시도하면 자꾸 문법이나 발음이 머릿속에서 빙빙 돌아요. 그래서 혼란스러워요. (학생 D, 중위)

중위 집단 학생 D는 영어 말하기를 할 때 타인의 시선이나 평가보다 스스로가 느끼는 자책이 불안감을 높인다고 말하였으며, 영어 문법이 머릿속을 도는 느낌으로 영어 말하기에 대한 혼란이 더욱 높아진다고 응답하였다. 또한, 학생 D는 문법적 틀에 지나

치게 읽매이는 경향이 있으며 강제나 받음 등에도 자신이 없어서 영어 말하기에 커다란 장애를 겪는다고 말하였다. 이러한 연구 결과와 관련하여 Lucas(1984)는 의사소통 불안이 언어 학습 과정에서 발생할 수 있는 가장 큰 문제라고 지적하며, 수업시간에 적극적이지 않고 대화를 기피하는 학생들은 의사소통 불안을 많이 느낀다고 하였다. 특히 아시아권 학생들은 원어민과의 의사소통에서 높은 불안을 느꼈고 실수를 매우 두려워했으며, 이에 따라 교수자는 편안한 수업 분위기를 조성하여 학습자들의 적극적인 참여를 유도해야함을 언급하였다(김나영, 2009). 위와 같은 면담 결과는 학생들은 영어 성취 수준과 무관하게 다른 사람으로부터 본인의 영어 실력을 ‘부정적 평가에 대한 두려움’ (불안 1)을 느낀다는 것을 알 수 있었다(박정숙, 1998; 조미원, 2009; 2010, 황성삼, 2007; Brown, 2015; Horwitz, 1988; MacIntyre & Gardner, 1991b).

한편, 표 19에서 나타난 바와 같이 앞서 제시한 영어 학습 불안 4개 요인의 평균과 표준편차를 비교해 보면 영어로 말하기에 대한 두려움($M=3.42$, $SD=.78$)이 가장 큰 것으로 나타났다. 다음으로 영어 수업에 대한 불안감($M=3.27$, $SD=.46$)이고, 시험에 대한 불안감($M=3.10$, $SD=.85$), 그리고 부정적 평가에 대한 두려움($M=2.83$, $SD=.84$) 순으로 나타났다.

표 19
영어 학습 불안 요인 기술통계

요인	<i>M</i>	<i>SD</i>
1. 부정적 평가에 대한 두려움	2.83	.84
2. 영어 수업에 대한 불안감	3.27	.46
3. 시험에 대한 불안감	3.10	.85
4. 영어 말하기에 대한 불안감	3.42	.78

해당 연구 결과를 살펴보면, 전문대 학생들은 영어로 말하는 것에 대한 두려움이 가장 크므로 영어로 발화하기 전 뿐 만 아니라 끝난 후에도 자신의 언어 수행에 대해 부정적으로 인지하는 경향이 있다고 말한 Ayres(1992)의 연구 결과를 지지하고 있다. 아울러 영어 학습 불안감에 대한 연구 결과들을 종합해 보면, 영어 학습자들은 영어로

의사소통하는 불안감에 있어서 개별적 또는 복합적으로 작용하는 상황에서 다양한 정도의 불안감을 느끼게 될 것이다. 그러한 불안감은 자신의 기대수준, 준비부족, 교수자 또는 동료 학습자의 평가, 동료의 반응 등 다양한 것으로 유발될 수 있다. 또한 영어 학습에 대한 불안은 경쟁적인 특성과 관련될 수 있으며, 수업 시간에 갖는 발표, 말하기 시험, 또는 준비 되지 않은 상태에서 학생에게 대답을 요청하는 등과 같은 교실 학습 환경이 학습들로 하여금 불안감을 유발시킬 수 있다(Koch & Terrell, 1991; Williams & Addrade, 2008). 이에 교수자는 영어 수업시간에 발생할 수 있는 불안 요소를 줄이고, 학습자가 느끼는 불안 지수를 낮출 수 있는 다양한 교수법과 교실 환경 개선에 힘써야 할 것이다.

4.5 전문대 학생들의 영어 성취 수준에 따른 영어 학습 동기와 불안의 차이

표 20은 연구 참여자의 영어 학업 성취도 수준에 따른 집단 구성이다. 그들의 영어 성취도 평균은 43.58이었으며, 이 평균 점수를 기준으로 상위 집단($n=32$, $M=65.31$), 중위 집단($n=25$, $M=40.00$), 하위 집단($n=38$, $M=27.63$)으로 분류하였다.

표 20
영어 학업 성취도 수준

구분	<i>n</i>	<i>M</i>
상위	32	65.31
중위	25	40.00
하위	38	27.63

4.5.1 전문대 학생들의 영어 성취 수준에 따른 영어 학습 동기의 차이

표 21에서 제시된 바와 같이, 영어 성취 수준에 따른 영어 학습 동기의 차이를 일원 배치 분산분석으로 분석한 결과, ‘영어 학습에 대한 외부 압력’ (동기 4) 요인에서만 유의미한 차이를 보였으며($F=3.342$, $p=.040$), 성취도가 낮은 집단일수록 영어 학습에 대한 외부 압력에 민감하게 반응한다고 해석할 수 있다. 한편 다른 요인들, 영어 학습에 대한 무동기($F=.902$, $p=.409$), 영어토론 및 발표에 대한 학습동기($F=.516$, $p=.599$), 영어성적에 대한 성취동기($F=1.397$, $p=.253$), 영어 학습 과제에 대한 수행동기($F=1.163$, $p=.317$)의 요인에서는 영어 성취 수준에 따른 동기요인이 통계적으로 유의미하지 않은 것으로 나타났지만, 모두 중위 집단의 학습자가 가장 높은 동기를 갖고 있는 것으로 나타났다. 이는 전문대 학생들의 영어 성취 수준과는 무관하게 그들이 앞서 언급한 무동기, 토론과 발표에 대한 학습동기, 성적에 대한 성취동기, 과제에 대한 수행동기는 유사한 수준인 것으로 풀이해 볼 수 있다. 또한 이 분석 결과는 연구 참여자 대부분이 취업준비를 앞둔 전문대학교 2학년임에도 불구하고, 영어 학습 동기는 그들의 영어 성취도 수준에 상관없이 낮다는 것을 보여주었다.

표 21
영어 성취 수준에 따른 영어 학습 동기의 차이

요인	상위 (<i>n</i> =32)		중위 (<i>n</i> =25)		하위 (<i>n</i> =38)		<i>F</i>	<i>p</i>
	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>		
1. 영어 학습에 대한 무동기	3.28	.59	3.35	.52	3.16	.60	.902	.409
2. 영어 토론 및 발표에 대한 학습동기	2.71	.65	2.75	.54	2.60	.65	.516	.599
3. 영어 성적에 대한 성취동기	3.45	.63	3.60	.70	3.32	.66	1.397	.253
4. 영어 학습에 대한 외부 압력	2.18	.67	2.52	.69	2.61	.77	3.342	.040
5. 영어 학습 과제에 대한 수행동기	3.28	.56	3.16	.39	3.11	.40	1.163	.317

표 22는 ‘영어 학습에 대한 외부압력’ (동기 4)의 경우 전문대 학생들의 영어 성취 수준에 따른 동기 수준의 차이가 통계적으로 유의한 것으로 나타난 결과($F=3.342, p=.040$)를 토대로 영어 학습에 대한 외부 압력 동기를 많이 지니고 있는 유형이 어떤 성취 수준의 집단인지를 분석하기 위하여 사후 검정(Tukey)을 실행한 결과이다. 전문대 학생의 영어 학습에 대한 외부압력 동기에 대한 영어 성취 수준에 따른 차이를 검증하기 위해 사후 검정을 시행한 결과, 상위 집단과 중위 집단 간의 차이($p=.184$), 중위 집단과 하위 집단 간의 차이($p=.632$)는 통계적으로 유의한 차이를 보이지 않았지만 하위 집단과 상위 집단 간의 차이는 통계적으로 유의한 것으로 나타났다($p=.016$). 구체적으로, 전문대 학생들 영어 성취 수준에 대해 살펴보면, 하위 집단의 영어 학습에 대한 외부압력 동기수준이 상위 집단보다 .43 높은 것으로 나타났다. 이는 하위 집단이 지각하는 영어학습의 외부 압력 수준이 상위 집단보다 뚜렷하게 높은 것으로 볼 수 있다. 다시 말해, 영어 성취도 수준이 낮은 전문대 학생들에게 앞선 표 11에서 제시한

‘영어 학습에 대한 외부압력’ (동기 4)에 해당하는 문항들이 영어 학습에 대한 부모님의 간섭과 영어 수업 중의 발표시간에 대한 두려움 등이 대체적으로 크게 작용하며, 이는 곧 그들의 영어 학습에 대한 외부 압력 동기를 더욱 촉진시키는 기제로 작용한다고 볼 수 있다.

표 22
요인 4에 대한 사후 검정(Tukey) 결과

요인 4	집단			비교집단	평균차이	p
		M	SD			
영어 학습에 대한 외부 압력	상위(<i>n</i> =32)	2.18	.67	중위	-.34	.184
	중위(<i>n</i> =25)	2.52	.69	하위	-.09	.632
	하위(<i>n</i> =38)	2.61	.77	상위	.43	.016

영어 성취수준에 따른 영어 학습 동기의 차이에서 통계적으로 유의미한 결과를 보인 ‘영어 학습에 대한 외부압력’ (동기 4) 요인에 대해 면담을 실시한 결과 두 집단의 면담자들(E, C)은 영어 학습에 영향을 받는 다양한 요인들에 대해 다음과 같이 응답하였다.

주변에 영어회화를 잘하는 친구들이 많아서, 그 친구들처럼 외국인과 대화하고 싶다는 생각에 인터넷 강의로 공부하고 있어요. 제가 주변 환경에 영향을 잘 받는 스타일인데, 그 친구들한테 자극을 많이 받았거든요. (학생 E, 하위)

하위 집단 학생 E는 영어회화를 능숙하게 구사하는 주변 친구들의 영향으로 자신도 그들처럼 영어회화를 잘 하고 싶은 마음에 영어공부를 열심히 하게 되었다고 하였다.

대학교에 와서 토익에 대해서 처음 설명을 들었어요. 왜 이 공부를 해야 하는지, 토익점수가 있으면 취업 시 어떤 장점이 있는지. 그런 내용을 학과에서 잘 설명해주어서 토익공부를 해야 하는 진짜 이유가 생겼어요. 아무런 정보 없이 무조건 해야 하는 것이라고 했으면 안했을 것 같아요. (학생 C, 중위)

중위 집단 학생 C는 대학교에 와서 토익의 중요성과 취업을 위해서 공부를 해야 한다는 필요성을 인지하고 있었는데, 그 과정에서 학교와 학과에서 자세한 정보를 제공하여 이해가 되었다고 하였다.

이처럼 영어 학습에 대해 긍정적인 동기가 형성되는 과정은 다양한 배경을 통해 그 동기가 형성 및 유지될 수 있다는 것을 알 수 있다. 아울러 이러한 질적 연구의 결과는 앞서 양적 연구 결과에서 영어 학업 성취도와 영어 학습 동기와 통계적으로 유의미한 결과를 보인 ‘영어 학습에 대한 외부 압력 요인’ (동기 4)에서 언급된 가정 외에 학교와 주변 동료들에게도 학습 동기의 긍정적인 영향을 받는다는 내용을 추가적으로 보여주고 있다.

4.5.2 전문대 학생들의 영어 성취 수준에 따른 영어 학습 불안의 차이

표 23에서 제시된 바와 같이, 영어 성취 수준에 따라 영어 학습 불안의 차이가 있는지 알아보기 위해 일원배치 분산분석을 실시하였다. 분석 결과, 부정적 평가에 대한 두려움($F=1.859$, $p=.162$), 영어 수업에 대한 불안감($F=.898$, $p=.411$), 영어 말하기에 대한 불안감($F=1.188$, $p=.309$)의 요인에서는 영어 성취 수준에 따른 불안 요인이 통계적으로 유의하게 나타나지 않았지만, 모두 하위 집단의 학습자가 가장 불안을 많이 느끼는 것으로 나타났다. 다시 말해, 전문대 학생들의 영어 성취수준과는 무관하게 그들의 앞서 언급한 교수자와 외부의 부정적 평가에 대한 두려움, 영어 수업에 대한 부담이나 두려움, 그리고 영어 말하기에 대한 불안감은 유사한 수준인 것으로 풀이해 볼 수 있다.

표 23
영어 성취 수준에 따른 영어 학습 불안의 차이

요인	상위 ($n=32$)		중위 ($n=25$)		하위 ($n=38$)		F	p
	M	SD	M	SD	M	SD		
1. 부정적 평가에 대한 두려움	2.61	.88	2.90	.81	2.98	.79	1.859	.162
2. 영어 수업에 대한 불안감	3.18	.51	3.30	.37	3.32	.46	.898	.411
3. 시험에 대한 불안감	2.75	.90	3.20	.84	3.32	.73	4.532	.013
4. 영어 말하기에 대한 불안감	3.28	.77	3.40	.84	3.56	.75	1.188	.309

전문대 학생의 영어 성취도 수준에 따른 영어 학습 불안 차이를 분석해 본 결과, 시험에 대한 불안감 요인에서 $F=4.532$, $p=.013$ 으로 유의수준 .01을 기준으로 통계적으로 유의미하게 밝혀졌다. 이 연구 결과는 영어 성취도 수준이 낮은 학습자는 성취도 수준이 높은 학습자보다 시험에 대한 불안에 대한 불안감이 높아서 시험에 대해서 그 어떤

요소들보다도 가장 불안해하며 걱정을 한다는 것을 보여준다. 이 연구 결과는 Horwitz et al.(1986)이 주장한 의사소통 불안과 부정적 평가에 대한 불안은 학업 성취도와 관계가 있으나, 시험불안은 학업 성취도와 관계가 없다는 내용과 상반되는 결과이다.

표 24에서 보여주듯이, 시험에 대한 불안감을 많이 지니고 있는 유형이 어떤 성취 수준의 집단인지를 분석하기 위하여 영어 성취 수준의 집단이 동질적이지 않다는 점을 고려하여 사후 검정(Tukey)을 시행하였다. 전문대 학생의 시험에 대한 불안감에 대한 영어 성취 수준에 따른 차이를 검증하기 위해 사후 검정을 시행한 결과, 상위 집단과 중위 집단 간의 차이($p=.105$), 중위 집단과 하위 집단 간의 차이($p=.826$)는 통계적으로 유의한 차이를 보이지 않았지만 하위 집단과 상위 집단 간의 차이는 통계적으로 유의한 것으로 나타났다($p=.012$).

표 24
요인 3에 대한 사후 검정(Tukey) 결과

요인 3		집단		비교집단	평균차이	<i>p</i>
		<i>M</i>	<i>SD</i>			
시험에 대한 불안감	상위(<i>n</i> =32)	2.75	.90	중위	-.45	.105
	중위(<i>n</i> =25)	3.20	.84	하위	-.12	.826
	하위(<i>n</i> =38)	3.32	.73	상위	-.67	.012

구체적으로, 전문대 학생들 영어 성취 수준이 하위 집단의 시험에 대한 불안감 수준이 상위 집단보다 .67점 높은 것으로 나타나, 하위 집단이 지각하는 시험에 대한 불안감 수준이 상위 집단보다 상대적으로 높은 경향을 보인다. 다시 말하면, 영어 성취도 수준이 낮은 전문대 학생들에게 앞에서 제시한 표 23에서 언급된 영어 시험에 대한 불안감(불안 3)에 해당하는 문항 중 영어 시험과 관련한 공부를 하면 할수록 혼란을 느끼고 시험 후 받는 학점이나 점수에 대한 걱정 등이 대체적으로 크게 작용하며, 이는 곧 그들의 영어 시험에 대한 불안감을 더욱 촉진시키는 기제로 작용한다고 볼 수 있다.

이 결과와 관련된 국내 연구를 살펴보면, 박현주(2002)는 FLCAS와 Spielberg(1970)의 상태 불안 및 특성 불안 측정 도구를 이용하여 195명의 대학생을 대상으로 영어 원어민 교수자로부터 수업을 받은 영어 회화반 학생과 영어 강독반 학생의 불안 하위요

인과 성취도와의 관계를 분석하였다. 분석 결과 불안과 성취도의 관계에 있어서 성취도가 높은 학생일수록 불안이 낮았고 성취도가 낮을수록 불안을 많이 느끼는 것으로 나타났다. 특히 두 집단 모두 불안의 하위 요인들 중에서 영어 시험에 대한 불안을 가장 많이 느끼는 것을 확인할 수 있었다. 이 결과는 중·고등학생들의 영어 학습 과정에서도 불안이 성취도에 중요한 영향을 미치며, 성취도가 낮은 집단이 높은 집단보다 영어 불안을 많이 느낀다고 주장한 이효웅(1998)의 연구와 일치한다.

한편, 개별 면담에서 면담자들은 평소 영어 학습과 관련하여 불안을 갖는 경우가 영어 시험과 관련하여 높은 불안을 느낀다고 하였다. 이는 영어 학습에서 시험 상황이 다른 어떤 상황보다 더 불안감을 유발하는 원인이 된다는 것을 알 수 있고, 학습자들이 시험에 대해 느끼는 부담감과 스트레스가 크다는 것을 확인할 수 있다. 이러한 결과는 영어 수업 불안의 하위 요인들 중 시험 불안이 환경과 상관없이 학습자들이 가장 많이 느끼는 불안이라고 주장한 박현주(2002)의 연구 결과와 맥락을 같이 한다고 볼 수 있다.

영어 공부를 다른 과목보다 열심히 하는데도 점수가 낮아요. 솔직히 기초가 부족해서 그런 것 같기도 해요. 시험 점수를 보면 의기소침 해지고 가끔은 영어를 포기하고 싶어요. (학생 F, 하위)

하위 집단 학생 F의 경우, 영어에 대한 기초 지식이 부족하여 본인이 기대하는 성적에 못 미치는 시험 점수를 받았을 때 이를 자신의 실패로 간주하였다. 타 과목에 비해 많은 시간과 노력을 투자하여 학습하였음에도 불구하고 더 나은 영어 실력으로 보상받지 못했던 것이 학습 의욕의 원인이라고 생각하였다. 아울러 면담에서 학생들은 영어 수업시간에 학생들이 불안을 느끼는 요인으로 ‘영어 듣기에 대한 불안’을 언급하였다.

교수님이 영어로 너무 빨리 말을 하시면 못 알아들을 때가 있어요. 좀 답답하긴 한데 바로 질문을 하진 않고, 옆에 있는 짝꿍한테 물어봐요. (학생 A, 상위)

교수님이 쉬운 단어를 사용해서 짧게 말씀하시면 대충은 이해해요. 좀 긴 문장을 말씀하셔서 이해가 잘 안되더라고 그 다음 문장을 들으면 이해가 되는 경우가 있어요. (학생 B, 상위)

교수님이 영어로 말씀하시면 이해가 되는 경우가 있고, 그렇지 않은 경우도 있어요. 이해가 되지 않아도 알아 들은 척하고 가만히 있어요. 괜히 무슨 말이지 하고 고개를 갸우뚱하거나 옆의 친구한테 물어 보는 게 창피해요. 가만히 있으면 티가 안나요. (학생 C, 중위)

개별 면담을 통해서 상위 집단(학생 A, B)과 중위 집단(학생 C) 학생들이 영어 수업 시간에 교수자가 사용하는 영어에 대해 제대로 알아듣지 못하는 것에 대해서는 영어로 말하기만큼 큰 부담을 느끼지 않은 것을 알 수 있었다. 이는 영어 수업시간에 사용하는 어휘 수준이 학습자들이 받아들이기에는 크게 어렵지 않은 수준이고, 본인이 지목을 받아 교수자의 요구에 직접적으로 응해야 하는 상황이 아니면 제대로 이해가 되지 않더라도 수업을 수강하는데 큰 어려움이 없기 때문이다. 또한 교수자가 내국인이어서 학습자가 잘 이해가 되지 않더라도 다시 물어보면 되기 때문에 어려움이 크지 않았다.

영어 수업 시간에 교수님이 빠르게 말하시면서 진도를 나가면 그 속도를 따라갈 수가 없어요. 방금 무슨 내용이었지 하고 혼자 생각하다가 수업 흐름을 놓치게 된 적도 많아요. 듣기가 안 들려서 교수님이 질문을 하셔도 무슨 말을 해야 할지 전혀 몰라요. 그럴 때 답답해요. (학생 E, 하위)

반면, 하위 집단(학생 E)은 수업 중 교수자의 듣기 속도를 따라가지 못하거나, 듣기 중 흐름을 놓치거나, 또는 자신이 들었던 내용을 생각해 볼 시간이 부족하게 되면 이 과정에서 불안을 느낀다고 하였다. 특히 우리나라의 고등학교 영어 과목 교육과정에 교실 내 영어 듣기 활동이 대부분 시험 대비 문제 형식으로 이뤄진다는 점 또한 듣기 이해 처리과정에서 불안을 조성할 수 있는 이유가 되기도 한다(황성삼, 2005). 뿐만 아니라, 성취도 집단 중 하위 집단은 상위·중위 집단에 비해 낮은 듣기 능력으로 영어 수업 시간에 불안감을 느끼는 것으로 나타났다.

영어 학습 불안감에 대한 면담 결과 분석을 통해 양적 연구에서 도출되지 않은 ‘영어 듣기에 대한 불안감’ 불안 요인이 추가적으로 도출되었다. 이는 전문대 학생들이 갖는 일반적인 영어 학습 불안 요인인지 혹은 본 연구 면담 대상자의 고유한 특성인지에 대해 추후 연구를 통해 규명할 필요가 있다.

4.5.3 영어 학습 동기 및 불안 요인과 영어 학업 성취도의 관계

전문대 학생들의 영어 학습 동기와 불안 요인들과 학업 성취도와 어떠한 관계가 있는지 살펴보기 위해 상관분석을 실행하여, 동기 및 불안 영역의 어떤 요인과 학업 성취도간에 상관관계가 있는지 살펴보았다.

4.5.3.1 영어 학습 동기 요인과 영어 학업 성취도의 관계

표 25는 영어 학습 동기 요인들이 영어 학업 성취도와 어떠한 관계가 있는지 알아보기 위해 실시한 상관분석을 실행한 결과이다. 영어 학업 성취도와 5개의 동기 요인들과의 관련성을 분석하기 위해 Pearson 상관계수(correlation matrix)와 유의확률(p)을 도출한 결과, 성취도와 2개의 동기 요인들과 통계적으로 유의미한 상관관계가 도출되었다.

표 25
영어 학습 동기 요인과 영어 학업 성취도의 관계

	학업 성취도	동기 1	동기 2	동기 3	동기 4
동기 1	.131				
동기 2	.074	.387**			
동기 3	.071	.464**	.221*		
동기 4	-.229*	-.216*	-.253*	.029	
동기 5	.214*	.447**	.371**	.495**	-.081

* $p < .05$, ** $p < .001$

동기 1=영어 학습에 대한 무동기, 동기 2=영어 토론 및 발표에 대한 학습동기, 동기 3=영어 성적에 대한 성취동기, 동기 4=영어 학습에 대한 외부압력, 동기 5=영어 학습 과제에 대한 수행동기

먼저, 학업 성취도와 ‘영어 학습에 대한 외부압력’ (동기 4)의 상관계수(r)는 $-.229(p=.025)$ 로 통계적으로 유의미한 부적 상관관계를 보였다. 이는 전문대 학생들 중 영어 학업 성취도가 높은 학습자일수록 영어 학습에 대한 외부압력에 민감하지 않게 반응한다는 것으로 풀이가 가능하다. 다시 말해 성취도 점수가 높은 학습자는 부모님이나 기타 주변인으로부터 큰 영향을 받지 않았다. 예컨대, 부모님의 잔소리를 피하기 위해서 영어 학습을 하는 것이 아닌, 학습자 스스로의 의지로 영어 학습을 한다는 것이다. 또한 학업 성취도와 ‘영어 학습 과제에 대한 수행동기’ (동기 5)의 상관계수는 $.214(p=.037)$ 로 통계적으로 유의미한 정적 상관관계가 있는 것으로 나타났다. 이는 영어 학업 성취도가 높은 전문대 학생의 경우, 본인 스스로 수행하는 영어 공부나 과제가 학습내용의 이해나 필요한 지식의 습득뿐 만 아니라 인간적인 성장에도 도움이 될 것이라고 생각하는 것으로 볼 수 있다.

개별 면담결과 영어 학업 성취도 수준이 상위 학생 A와 B는 영어 학습을 하는 목적이 다양함을 확인할 수 있었다.

영어 공부를 해야 하는 이유는 삶을 살아가는데 필수라는 생각이 들어요. 이왕 하는 거 학점도 잘 나오면 좋겠고, 영어 점수 잘 받아서 학교에서 보내주는 해외 연수도 가고 싶어요. (학생 A, 상위)

예전부터 외국인과의 대화가 조금이라도 가능하면 좋겠다고 생각했어요. 대학생이 되어서는 취업을 위해서 토익(TOEIC) 공부를 하고 있어요. 목표점수가 있는데, 그 점수가 되어야 원하는 직장에 지원할 수 있어요. 내년부터는 국가고시 준비 때문에 지금 해야 해서, 열심히 하고 있어요. 음, 결론적으로 학교 다닐 때 영어(공부)는 해놓고 봐야 하는 것 같아요. (학생 B, 상위)

A와 B 학생은 영어 성취 수준 상위 집단의 학생으로, 통합적 동기보다 도구적 동기가 영어 학습의 주목적이 됨을 알 수 있다. 또한 그들은 본인들의 취업에 도움이 될 수 있는 토익 점수를 바라거나 영어 학점(점수) 때문에 영어 학습의 필요성을 느꼈다고 말하였다. 이는 우수한 학업 성과를 얻기 위하여 노력하는 외재적 동기가 그들의 영어 학습 필요성을 이끌어 준다고 볼 수 있다. 이렇게 보상을 받거나 좋은 시험 점수를 받고자 노력하는 도구적 동기는 영어 학습의 필요성을 인식하는데 중요한 역할

을 한다는 것을 알 수 있다(Brown, 2015; Dörnyei, 1994; Ellis, 1998; Ryan & Deci 2002). 특히 성취도 수준이 상위인 두 학생들을 통해 학습자들의 영어 학습 동기 수준은 영어 또는 외국어를 학습하는 데 있어 유의미한 영향력을 미치는 중요 요소임을 발견할 수 있었다. 아울러 성취도 수준이 높은 학생일수록 영어 학습에 대한 뚜렷한 목적을 갖고 있다는 것도 확인할 수 있는 대목이기도 하다.

4.5.3.2 영어 학습 불안 요인과 영어 학업 성취도의 관계

영어 학습 불안 요인들과 영어 학업 성취도와 어떠한 관계가 있는지 알아보기 위해 상관분석을 실시하였고, 그 결과는 표 26과 같다.

표 26
영어 학습 불안 요인과 영어 학업 성취도의 관계

	영어 성취도	불안 1	불안 2	불안 3
불안 1	-.229*			
불안 2	-.131	.666**		
불안 3	-.303**	.814**	.783**	
불안 4	-.180	.775**	.761**	.736**

* $p < .05$, ** $p < .001$

불안 1=부정적 평가에 대한 두려움, 불안 2=영어 수업에 대한 불안감, 불안 3=시험에 대한 불안감, 불안 4=영어 말하기에 대한 불안감

영어 학업 성취도와 4개의 불안 요인들과의 관련성을 분석하기 위해 Pearson 상관계수와 유의확률을 도출한 결과, 학업 성취도와 ‘부정적 평가에 대한 두려움’ (불안 1)의 상관계수는 $-.229(p=.026)$ 로 통계적으로 유의미한 부적 상관관계를 보였다. 또한 학업 성취도와 ‘시험에 대한 불안감’ (불안 3)의 상관계수는 $-.303(p=.003)$ 으로 통계적으로 유의미한 강한 부적 상관관계가 있는 것으로 파악되었다. 이는 영어 학업 성취

도가 높은 전문대 학생의 경우, 부정적 평가에 대한 두려움과 시험에 대한 불안감이 낮다는 것으로 해석될 수 있다. 반면에, 영어 학업 성취도가 낮은 학습자는 부정적 평가에 대한 두려움과 시험에 대한 불안감이 높다는 것으로 파악되었다. 특히 영어 학업 성취도와 시험에 대한 불안감은 강한 부적 상관관계가 있는 것으로 나타나, 성취도 수준이 높은 학습자일수록 영어 수업시간과 시험에 대해서 갖는 부담감과 스트레스 지수가 낮다는 것을 확인할 수 있다.

영어 학습 불안과 영어 성취도와의 관계에서 양적 연구의 결과는 부정적 평가에 대한 두려움과 시험에 대한 불안감 요인이 다른 요인들에 비해 통계적으로 높은 상관관계를 보여주었다. 이와 관련하여 ‘부정적 평가에 대한 두려움’ (불안 1)과 ‘시험에 대한 불안감’ (불안 3)간의 관련된 경험에 대하여 유사한 질적 연구 결과가 도출되었다.

영어 점수를 기다리는 시간이 지옥처럼 느껴져요. 점수를 확인하는 시간이 다가오면 몸이 경직되고 온몸에 긴장도 되고 (성적을) 기다리는 동안에 소화도 안 되고, 가끔은 걱정하다가 잠이 들기도 해요. (학생 A, 상위)

상위 집단 학생 A는 시험 불안으로 인한 신체적 반응으로 경직된 몸, 극도의 긴장감, 소화 장애, 그리고 스트레스로 인해 발생하는 초조한 반응을 언급하였다. 이는 시험 불안은 걱정 및 정서요인으로 구성되어 있다고 밝힌 Liebert와 Morris(1967)의 보고와 일치하며, 언급한 증상은 감정적 측면으로 정서 요인에 해당한다. 이처럼 외국어 학습자는 영어 성취 수준과 상관없이 타인의 평가나 시험에 대한 불안감이 있다는 것을 알 수 있다(Saito & Samimy, 1996; Scovel, 1991).

고등학교 때 영어 원어민 선생님이 계셨는데 수업시간에 말하기 시험을 봤어요. 제 차례가 되었는데 긴장해서 말을 더듬었어요. 그러자 반 친구들이 깔깔 웃는 거예요. 그 뒤로 트라우마가 생겨서 말하기 시험이 너무 두려워졌고, 영어 발표는 하고 싶지 않아요. (학생 D, 중위)

중위 집단 학생 D는 이전의 학교 수업 과정 중 겪은 좋지 않은 경험 때문에 시험과 발표에 대해 두려움을 가지게 되었다. 이러한 두려움은 학습자가 자율적이고 끈기 있는 모습으로 학습을 하지 못하는 결과를 초래할 수도 있다.

고등학교 때 영어 시험 점수가 나오면 부모님 얼굴이 생각나서 스트레스를 받았어요. 친구들과 점수를 비교하는 것도 창피하고요. 지금 대학교에 와서는 학점이 그래요. (학생 E, 하위)

하위 집단 학생 E는 자신이 받은 시험 점수에 대해 부모님과 동료들이 자신을 어떻게 볼지 두려워하였다. 이 면담 결과는 부정적인 평가에 대한 불안이 높을수록 시험에 대한 불안도 높아진다는 양적 연구 결과를 확인할 수 있는 대목이기도 하다. 아울러 면담 결과를 통해서 성취도 수준과 상관없이 학생들은 영어 시험을 보기 전보다 시험을 치르고 점수를 기다리는 시기에 스트레스를 받고 걱정이 많은 것을 알 수 있었다. 이는 영어 시험 점수가 스스로가 자책하는 불안 요소가 될 수도 있고, 혹은 타인에게 자신의 영어 점수가 노출 되는 것에 대한 두려움일 수도 있다고 판단된다. 또한 영어 학습에 대한 불안감 중 시험에 대한 불안이 자신이 받은 불만족스러운 점수 자체에 대한 걱정이나 스트레스를 넘어서 주변인에 대한 평가를 염려하는 불안으로까지 연결될 수도 있다는 점을 파악할 수 있다.

영어 학습 불안에 영향을 미치는 타인의 부정적 평가에 대한 불안감과 영어 시험에 대한 불안감에 대해 Tsui(1996)는 시험 불안이 높은 학습자는 부정적인 평가를 받는 것에 대한 두려움을 경험하게 된다고 말하였다. 이는 본 연구를 통해서도 학생들의 부정적인 평가에 대한 불안과 시험에 대한 불안간의 관련성을 확인할 수 있는 대목이기도 하다. 학생이 경험하는 영어 학습에 관한 부정적 평가에 대한 두려움은 양적 연구 결과에서도 확인된 바와 같이, 다양한 원인들에 의해 복합적으로 유발되어 영어 학습에 부정적인 영향을 끼쳐 결과적으로 학생들이 수업 참여에 소극적이거나 영어 사용을 회피하게 만들 수도 있음을 개별 면담을 통해서도 확인할 수 있었다.

이처럼 앞서 양적 분석 방법에서 도출된 전문대 학생들의 영어 학습 불안과 영어 성취도와의 관계에 영향을 미치는 4개의 불안 요인들이 학생들의 개별 면담을 통한 질적 연구 결과에서도 동일하게 도출되었다. 이 연구 결과들을 바탕으로 양적 및 질적 연구에서 학생들이 공통적으로 언급한 부정적인 평가에 대한 두려움과 시험을 걱정하는 불안감을 어느 정도 해소시켜 줄 수 있다면, 성공적인 영어 학습으로 이어질 수 있을 것(김기정, 2004)으로 기대된다.

4.5.4 영어 학습 동기 및 불안 요인이 영어 학업 성취도에 미치는 영향

앞선 분석(4.5.3)에서 전문대 학생들이 영어 학습 동기와 불안 요인들은 영어 학업 성취도와 유의미한 상관관계를 가지며, 특히 영어 학습에 대한 외부압력 요인과 부정적 평가에 대한 두려움, 그리고 시험에 대한 불안감 요인이 학업 성취도에 통계적으로 부적 또는 정적인 유의미한 영향을 미치는 것을 알 수 있었다. 이로부터 전문대 학생들의 영어 학습 동기와 불안 요인이라는 변인들을 갖고 영어 학업 성취도를 얼마나 예측할 수 있는지 살펴보기 위해 다중선형 회귀분석을 실시하였으며, 분석 방법은 단계선택(stepwise)을 실행하였다. 영어 학습 동기 요인과 불안 요인이 독립변인이고, 영어 학업 성취도로 측정되는 토익 변형 문제 점수가 종속변인므로, 두 변인들 간의 인과관계를 분석하였다.

ANOVA의 F 통계량과 유의확률(p)로 회귀모형 적합성을 판단하는데, 일반적으로 F 통계량의 유의수준이 .05보다 크면 회귀모형이 적합하지 않다고 본다. 표 27에 제시된 바와 같이, 분석 결과 $F=7.302(p=.001)$ 로 본 회귀모형이 적합하다고 할 수 있다. 또한 동기와 불안 요인이 성취도에 영향을 미치는 예측력은 불안 요인 4개의 설명력(수정된 $R^2=.082$)과 동기 요인 5개의 설명력(수정된 $R^2=.118$)으로 전체 설명력은 총 20.0%를 나타내었다. 또한 결과적으로 영어 학업 성취도에 영향을 주는 불안 영역은 ‘시험에 대한 불안감’ (불안 3)이며, 동기 영역은 ‘영어 학습 과제에 대한 수행동기’ (불안 5) 순으로 유의미한 영향을 미치는 것으로 분석되었다.

표 27

영어 학습 불안 동기 및 불안 요인이 영어 학업 성취도에 미치는 영향

	수정된 R^2	표준화 계수 (Beta weight)	t	p
불안 3	.082	-.302	-3.115	.002
동기 5	.118	.213	2.119	.030

분석 결과를 살펴보면, 영어 학습 불안 영역 중 ‘시험에 대한 불안감’ (불안 3)이 $\beta = -.302 (p = .002)$ 로 영어 학업 성취도에 유의한 영향을 미치고 있었다. 이는 β 값이 부적이므로 시험에 대한 불안감이 1증가하면 전문대 학생들의 영어 학업 성취도는 .302만큼 감소하는 것으로 나타났다. 또한 영어 학습 동기 영역 중 ‘영어 학습 과제에 대한 수행동기’ (동기 5)가 $\beta = .213 (p = .030)$ 로, 마찬가지로 성취도에 유의한 영향을 주는 것으로 나타났다. 이는 β 값이 정적이므로 영어 학습 과제에 대한 수행동기가 1증가하면 전문대 학생들의 영어 학업 성취도는 .213만큼 증가한다고 말할 수 있다.

이러한 양적 결과는 영어 학습의 영역 중 과제에 대한 수행동기가 형성된 전문대 학생들은 자신에게 영어 학습 과제가 인간적인 성장 차원에서 도움이 될 것 같아 적극적으로 참여하고, 수행 동기가 형성되고 상승할수록 학습자의 성취도 수준은 높아지는 것으로 해석된다. 또한 전문대 학생이 겪는 영어 학습 중 시험에 대한 불안감이 증가할수록 학습자의 학업 성취도 수준은 낮아진다는 것도 알 수 있다.

4.6 성별에 따른 영어 학습 동기 및 불안의 차이

4.6.1 성별에 따른 영어 학습 동기의 차이

표 28은 연구 참여자의 성별에 따른 영어 학습 동기 요인의 차이를 분석한 독립표본 t -검정 결과이다. 영어 학습 동기에 대해서 성별로 분석한 결과, ‘영어성적에 대한 성취동기’ (동기 3)의 경우 남학생과 여학생의 평균 차이가 통계적으로 유의미 하였으며 ($p = .031$), 여학생의 평균($M = 3.55$)이 남학생의 평균($M = 3.24$)보다 높은 것으로 나타났다. 여기서 성취동기란 어떤 훌륭한 일을 열심히 그리고 지속적으로 해 내려는 욕구로, 높은 성취동기를 가진 사람들은 특별히 뛰어나다는 사실 그 자체에 흥미를 가지고 높은 성취를 이루기 위하여 과제에 대해 열심히 하고 실패가 있더라도 꾸준히 계속 행동을 하려는 경향을 말한다(Stein, 1955). 이러한 결과는 여학생이 외국어 학습에 대해 보다 더 높은 동기를 갖는 것으로 보인다라는 연구(Dörnyei & Clément, 2001)와 남녀 중·고등학생을 대상으로 태도와 동기가 영어 학습에 어떠한 영향을 주는지 조사한 이효웅(2002)의 연구 결과와 일치한다. 그의 연구에서 영어 학습에 대한 태도에서 여학생이 남학생에 비해서 높은 동기를 가진다고 파악됐다. 또한 이 연구 결과는 여학생의

경우 대체적으로 높은 영어 성적을 받고자 하는 영어 성적에 대한 성취가 남학생의 경우보다 뚜렷하게 높다는 점을 시사한다. 이는 한국교육과정평가원(2021)에서 매년 실시하는 국가수준 학업성취도 평가 결과 중고등학교 영어 분야에서 여학생이 남학생보다 높은 성취수준을 지닌다는 점, 그리고 유경아(2017)의 연구에서 밝혀진 사실과 같이 대체적으로 여학생의 다양한 영어 학습 관련 동기 수준이 남학생보다 높다는 점을 지지하는 대목이다. 또한 여학생이 남학생보다 선천적으로 언어지향적인 경향이 있고, 설문에 더 정직하고 호의적으로 응답하려는 경향이 있는(이효웅, 2001) 이유이기도 하다. 이외의 연구들(황정희, 2013; Gardner & Lambert, 1972; Mori & Gobel, 2006)에서도 여성이 남성보다 외국어 학습에 대해 더 높은 학습 동기와 더 긍정적인 태도를 가지고 있다고 언급한 바 있다.

한편, 전문대 학생들의 성별에 따른 영어 학습 동기의 차이에서 영어 학습에 대한 무동기, 영어 토론 및 발표에 대한 학습동기, 영어 학습에 대한 외부압력, 영어 학습 과제에 대한 수행동기 요인에서는 성별의 차이를 보이고 있지 않다.

표 28
성별에 따른 영어 학습 동기의 차이

요인	남(<i>n</i> =35)		여(<i>n</i> =60)		<i>t</i>	<i>p</i>
	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>		
1. 영어 학습에 대한 무동기	3.36	.47	3.19	.63	1.387	.169
2. 영어토론 및 발표에 대한 학습동기	2.77	.63	2.62	.69	1.140	.257
3. 영어 성적에 대한 성취동기	3.24	.51	3.55	.72	2.186	.031
4. 영어 학습에 대한 외부압력	2.44	.54	2.44	.54	.008	.994
5. 영어 학습 과제에 대한 수행동기	3.10	.34	3.23	.51	1.305	.195

4.6.2 성별에 따른 영어 학습 불안의 차이

연구 참여자의 성별에 따른 영어 학습 불안 요인의 차이를 분석한 독립표본 *t*-검정 결과는 표 29에 제시하였다. 여학생의 영어 학습 불안 요인의 평균이 남학생의 평균보다 높게 나타났으나 4개의 불안 요인의 경우 통계적으로 유의미하지 않았다. 다시 말하면, 전문대 학생 남학생과 여학생이 갖는 영어 학습 불안의 수준은 비슷한 것으로 해석될 수 있다. 이러한 결과는, 영어 학습 불안에는 남녀 간의 차이가 없다고 주장한 다수의 연구들(박창숙, 2014; 염규을, 1998; Gobel & Matsuda, 2003; MacIntyre et al., 2002)과 일치한다. 염규을(1998)은 남녀 대학생들을 대상으로 언어 불안을 측정 한 결과, 성별에 따른 불안의 차이는 나타나지 않는다는 결과를 제시하였다. 박창숙(2014)은 읽기 불안 및 학습 불안의 경우 성별에 유의미한 차이가 없다고 밝혔다. 이 미옥(2008)은 영어 학습 불안감에 대해서 성별로 분석한 결과 차이가 없다고 결론을 내렸으며, 공연숙과 최보가(2006)의 연구에서도 영어 학습 불안에 있어서 유의미한 성별 차이를 보여주지 않는다는 결과가 보고되었다. 이와 같은 결과들은, 최근 학교와 가정에서 성별과 관계없이 동등하게 교육하고 양육하는 사회적 추세를 반영한 것이라고 이해할 수 있다.

표 29
성별에 따른 영어 학습 불안의 차이

요인	남(<i>n</i> =35)		여(<i>n</i> =60)		<i>t</i>	<i>p</i>
	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>		
1. 부정적 평가에 대한 두려움	2.75	.60	2.88	.95	-.730	.467
2. 영어 수업에 대한 불안감	3.25	.40	3.28	.49	-.336	.738
3. 시험에 대한 불안감	3.09	.52	3.10	.10	-.068	.946
4. 영어 말하기에 대한 불안감	3.26	.59	3.52	.87	-1.560	.122

4.7 영어 학습 동기와 불안과의 상관관계

표 30에 제시된 바와 같이, 영어 학습 동기 요인과 불안 요인과의 상관관계를 분석하기 위해 동기 5개의 요인들(영어 학습에 대한 무동기, 영어 토론 및 발표에 대한 학습동기, 영어 성적에 대한 성취동기, 영어 학습에 대한 외부압력, 영어 학습 과제에 대한 수행동기)과 영어 학습 불안 4개의 요인들(부정적 평가에 대한 두려움, 영어 수업에 대한 불안감, 시험에 대한 불안감, 영어 말하기에 대한 불안감)과의 관련성을 분석하기 위해 Pearson 상관계수와 유의확률을 도출하였다.

표 30
영어 학습 동기와 불안의 상관관계

	동기 1	동기 2	동기 3	동기 4	동기 5	불안 1	불안 2	불안 3
동기 2	.387**							
동기 3	.464**	.221*						
동기 4	-.216*	-.253*	.029					
동기 5	.447**	.371**	.495**	-.081				
불안 1	-.254*	-.257*	.090	.410**	-.042			
불안 2	.048	-.181	.324**	.326**	.061	.666**		
불안 3	-.079	-.161	.154	.362**	-.004	.814**	.783**	
불안 4	-.131	-.313**	.299**	.423**	.051	.775**	.761**	.736**

* $p < .05$, ** $p < .001$

동기 1=영어 학습에 대한 무동기, 동기 2=영어 토론 및 발표에 대한 학습동기, 동기 3=영어 성적에 대한 성취동기, 동기 4=영어 학습에 대한 외부압력, 동기 5=영어 학습 과제에 대한 수행동기
 불안 1=부정적 평가에 대한 두려움, 불안 2=영어 수업에 대한 불안감, 불안 3=시험에 대한 불안감, 불안 4=영어 말하기에 대한 불안감

전문대 학생들의 영어 학습 동기와 불안과의 상관관계 분석 결과 학습 동기에서 영어 학습 과제에 대한 수행동기 요인을 제외한 영어 학습에 대한 무동기, 영어 토론 및 발표에 대한 학습동기, 영어 성적에 대한 성취동기, 영어 학습에 대한 외부압력 요인이 4개의 불안 요인 모두와 통계적으로 유의미한 관계가 있는 것으로 나타났다. 특히 동기 영역의 ‘영어 학습에 대한 외부압력’ (동기 4)은 4개의 불안 요인 모두와 통계적으로 정적 상관관계가 있는 것으로 분석된 반면 ‘영어 학습 과제에 대한 수행동기’ (동기 5)는 불안 요인 모두와 통계적으로 유의미하지 않게 나타났다.

각 요인 간 상관관계의 결과를 살펴보면, ‘영어 학습에 대한 무동기’ (동기 1)와 ‘부정적 평가에 대한 두려움’ (불안 1)과의 상관계수는 $-.254(p=.013)$ 로 통계적으로 유의미한 부적 상관관계를 보였다. 이는 영어 학습에 대해 무동기가 높은 학습자의 경우, 수업 시간에 교수자나 동료로부터 받는 부정적 평가에 대한 두려움이 낮다는 것을 나타냈다. 이는 학습 동기가 낮은 학습자는 교수자를 비롯한 타인의 부정적 평가에 큰 관심이 없다는 것으로 해석할 수 있다. 또한 해당 요인들은 영어 공부에 대한 관심도와 과제에 관한 문항들로 영어 학습에 대한 흥미와 관심이 낮은 학습자는 주변인의 평가에 대해 크게 개의치 않는다고 유추할 수 있다.

‘영어 토론 및 발표에 대한 학습동기’ (동기 2)는 ‘부정적 평가에 대한 두려움’ (불안 1), ‘영어 말하기에 대한 불안감’ (불안 4)과 통계적으로 부적인 상관관계가 있는 것으로 파악되었다. 동기 요인 2와 불안 요인 1의 상관계수는 $-.257(p=.012)$ 이며, 동기 요인 2와 불안 요인 4와의 상관계수는 $-.313(p=.002)$ 로 각각 부적 상관관계를 갖는다. 이는 영어수업 중 진행되는 토론과 발표시간에 대한 학습 동기가 부여된 학습자들은 영어로 자신의 생각을 전달하는 것에 대한 우려가 줄어든다는 것을 나타낸다(박정숙; 1998, 박혜숙, 2006b; 백성주, 2012; Gardner, Day & MacIntyre, 1992; Horwitz, 2001; Young, 1990)는 연구 결과와 일치한다. 또한 전문대 학생들은 본인의 생각을 객관적으로 검토 받거나 영어 토론 및 발표에 스스로 참여하는 인식이 높을수록 영어 수업시간 발화에 대한 두려움이 낮았다. 다시 말하면, 발표와 토론을 통해 자신의 생각을 객관적으로 검토 받기를 원하는 학습자일수록 교수자나 동료 앞에서 영어로 말하거나 발표 시 받는 지적에 대해 두려워하기보다는 그 시간을 통해 본인의 개인적 성장을 더 추구하고자 하는 긍정적인 의도를 엿볼 수 있었다. ‘영어 성적에 대한 성취동기’ (동기 3)는 ‘영어 수업에 대한 불안감’ (불안 2), ‘영어 말하기에 대한 불안감’ (불안 4)과 통계적으로 정적 상관관계가 있는 것으로 나타났다. 동기 요인 3과 불안 요인 2의 상관계수는 $.324(p=.001)$ 이고, 동기 요인 3과 불안 요인 4와의 상관계

수는 $-.299(p=.003)$ 로 각각 정적인 상관관계를 갖는다. 전문대 학생들은 영어 성적을 통해 본인의 실력을 객관적으로 검증 받을 수 있고, 영어 성적을 통한 뿌듯함이 높은 학습자일수록 수업중 원어민 교수자와의 의사소통에 대한 두려움이 높다고 볼 수 있다. 이는 영어 원어민 교수자와 의사소통에 대한 부담감은 학습자가 받는 영어 성적과는 별개라고 해석 될 수 있다. 다시 말해, 원어민 교수자와의 대화에 부담감을 느끼지 않는 학습자라고 해서 꼭 영어 성적에서 높은 성적을 받는 것은 아니라는 것이다. 특히 이러한 결과는 우리나라와 같은 EFL 교실환경에서 나타날 수 있는 현상으로, 대다수의 영어 시험 유형이 지필 평가(written test)인 점을 감안할 때 향후 영어 시험 유형에 학습자가 영어로 말하는 기회를 제공하는 수행평가의 비율을 높이는 방안도 검토되어야 할 것이다. 또한 영어 성적에 대한 성취동기가 높은 전문대 학생들은 영어 말하기에 대한 불안감도 높은 것으로 나타났다. 이 결과를 통해 유추해 볼 수 있는 것은 자신의 영어 성적에 대한 성취동기가 높은 학습자의 경우, 자신의 영어 실력에 만족하지 않고 원어민과 같은 수준의 완벽한 문장을 구사하려는 생각에서 불안이 초래되었다고 볼 수 있다. 다시 말해, 영어 실력이 뛰어난 학습자는 스스로에 대한 높은 기대치로 인하여 영어 말하기에 대한 불안도가 높아졌으며, 이는 원어민과 같은 수준의 의사소통 수준이 갖추어지지 않으면 대화 시도를 지양하는 학습 태도를 양산한다는 것을 알 수 있다(Kitono, 2001; MacIntyre & Gardner, 1991b; Phillips, 1992).

전문대 학생들의 영어 학습 동기와 불안과의 관계를 살펴볼 때 가장 주목해야 하는 점은, ‘영어 학습에 대한 외부압력’ (동기 4)과 4개의 학습 불안 요인들(부정적 평가에 대한 두려움, 영어 수업에 대한 불안감, 시험에 대한 불안감, 영어 말하기에 대한 불안감)과 통계적으로 가장 유의미한 정적 상관관계를 보였다는 것이다. 특히 동기 요인 4와 불안 요인 4와의 상관계수는 $.423(p=.001)$ 로 강한 정적 상관관계를 나타냈다. 이 결과는, 전문대 학생들이 영어 학습에 대한 외부압력이 높을수록 영어 말하기에 대한 불안 지수가 높아진다는 것으로 이해될 수 있다. 영어 수업 중 토론과 발표 순서를 기다리거나, 스스로 참여하는 것이 아닌 내 순서가 돌아오면 어쩔 수 없이 참여하는 수동적인 학습 태도가 높을수록 준비 없는 말하기에 대한 두려움이 큰 것으로 나타났다. 다시 말해, 발표와 토론에 적극적으로 참여하지 않는 학습자는 예고 없는 영어 말하기 상황에서 높은 불안을 느낀다는 것이다. 이는 익숙하지 않은 환경에 대한 낯설음에서 기인하는 불안으로써(유영미, 표경현, 2009), 우리나라와 같은 EFL 환경에서 학습자들은 영어 말하기 수업이 익숙하지 않기 때문이라고 판단된다. 따라서 영어 수업 중 교수자가 학습자들에게 영어 사용 기회를 충분히 제공하고 긍정적인 피드백으로 격

려한다면 영어 발표나 토론 등에서 학습자의 영어 말하기 불안을 줄일 수 있을 것이다. 반면 ‘영어 학습 과제에 대한 수행동기’ (동기 5)와 4개의 불안 요인들과는 통계적으로 유의미한 상관관계를 보이지 않음으로써, 5개의 동기 요인들 중 유일하게 불안 요인과 관련성이 없는 요인으로 확인되었다. 따라서 전문대 학생이 영어 학습과 과제에 대해 갖는 내재적 동기는 어떠한 불안 요인에도 영향을 받지 않는 것으로 보인다.

한편, 개별 면담에서 ‘영어 학습에 대한 외부압력’ (동기 4)과 ‘시험에 대한 불안감’ (불안 3) 간의 관계를 확인할 수 있었다.

(영어) 시험공부를 할 때에는 공부에만 집중하는데, 영어 시험 치르고 나면 다른 과목보다 훨씬 더 점수나 학점에 대해 걱정이 많아요. (영어) 성적 때문에 부모님한테 잔소리 듣는 것도 싫고요. 부모님이 잔소리를 하시면 정말 (공부) 의욕이 사라져요. (학생 A , 상위)

상위 집단 학생 A는 시험을 치른 후에 본인이 받은 점수에 대한 염려와 우려가 큰 것으로 보였다. 더욱이 부모님으로부터 낮은 점수로 인해 잔소리를 듣는 것에 심리적 부담감을 표현했는데, 이는 앞서 영어 학습 동기 요인들 중 도출된 ‘영어 학습에 대한 외부 압력’ (동기 4)의 영향과 연관이 되는 것으로 보인다. 면담자 주변인 중 가장 가까운 부모님으로부터 영어 학습 또는 시험 결과에 대해 부정적인 외부 압력을 받는 것은 긍정적인 학생 동기 형성 및 상승에 도움이 되지 않는다는 것을 파악할 수 있다.

5. 결론 및 제언

이 장에서는 지금까지 본 다섯 가지의 연구 질문에 대한 연구 결과를 요약하고 해당 연구 결과가 교육 현장에 어떻게 적용될 수 있는지 논의한 후, 연구의 제한점과 후속 연구를 제언하고 마무리한다.

5.1 연구 요약

본 연구는 전문대 학생 95명을 대상으로 영어 학습 동기 및 불안 요인을 분석하고, 그들의 영어 학업 성취도에 따라 동기와 불안이 어떻게 다른지 살펴보고자 하였다. 또한 영어 학습 동기와 불안 요인들과 학업 성취도와 어떠한 관계가 있는지 알아보았으며, 그 상관분석 결과를 바탕으로 영어 학습 동기와 불안 요인을 독립변인으로, 성취도를 종속변인으로 설정하여 다중회귀 분석을 실행하였다. 아울러 전문대 학생들의 성별에 따른 영어 학습 동기 및 불안 요인의 차이를 조사하였으며, 그들의 영어 학습 동기와 불안간의 상호 관련성에 대하여 탐색하였다.

본 연구를 위해 전문대 학생들의 영어 수업 환경에서 ‘연구 참여자의 기본적 특성’, ‘영어 학습 동기’, ‘영어 학습 불안’ 및 ‘토익 변형 문제’를 바탕으로 한 85 문항의 설문지를 구성하였고, 이를 양적 연구 방법을 사용하여 분석하였다. 또한 양적 분석 결과를 보완하고 분석의 타당도를 높이기 위해 반구조화된 개별 면담을 실행하였다. 면담에 참여한 학생 6명의 면담 자료는 수집되어 전사하였으며, 삼각검증법을 활용하여 분석하였다. 연구 참여자의 기본적 특성을 파악하기 위해 기술통계 분석을 사용하였고, 영어 학습 동기와 불안 요인을 파악하기 위해 탐색적 요인분석을 실시하였다. 전문대 학생들의 영어 학업 성취도를 수준별 집단으로 분류하여 영어 학습 동기와 불안에 유의미한 차이가 있는지 조사하기 위해 일원배치 분산분석을 실시하였다. 또한 영어 학업 성취도 수준별로 유의미한 차이를 보인 집단을 밝히기 위해 사후검정 분석을 실시하여 전문대 학생들의 영어 학습 동기와 불안에 어떤 차이가 있는지를 살펴보았다. 아울러 영어 학습 동기 및 불안 요인과 학업 성취도간의 상관관계를 고찰하였으며, 영어 학습 동기와 불안이 학업 성취도에 미치는 영향을 검증하고자 다중 선형 회귀분석을 실시하였다. 독립표본 t -검정을 통해 전문대 학생들의 성별에 따라 동기와불

안이 어떻게 다른지 파악하였다. 마지막으로 상관관계 분석을 실시하여 영어 학습 동기와 불안 두 요인 간에 어떠한 상관관계를 가지고 있는지를 검증하였다.

본 연구를 통해 나타난 연구 결과에 의거하여 얻은 결론은 다음과 같다.

첫 번째 연구문제인 전문대 학생들의 영어 학습 동기 요인들을 분석해 본 결과, ‘영어 학습에 대한 무동기’, ‘영어 토론 및 발표에 대한 학습동기’, ‘영어 성적에 대한 성취동기’, ‘영어 학습에 대한 외부압력’ 및 ‘영어 학습 과제에 대한 수행동기’로 파악되었다. 전문대 학생들은 ‘영어 성적에 대한 성취동기’에서 가장 높은 평균을 나타낸 반면 ‘영어 학습에 대한 외부압력’과 ‘영어 학습 과제에 대한 수행동기’에서는 낮은 동기 요인을 나타냈다.

두 번째 연구문제인 전문대 학생들의 영어 학습 불안 요인들의 분석 결과, ‘부정적 평가에 대한 평가에 대한 두려움’, ‘영어 수업에 대한 불안감’, ‘시험에 대한 불안감’ 및 ‘영어 말하기에 대한 불안감’으로 파악되었다. 전문대 학생들은 ‘영어 말하기에 대한 불안감’이 가장 높은 것으로 나타났고, ‘영어 수업에 대한 부담감’, ‘시험에 대한 불안감’, ‘부정적 평가에 대한 두려움’ 순으로 나타났다.

세 번째 연구문제인 전문대 학생들의 영어 학업성취도 수준에 따른 영어 학습 동기 차이와 불안의 차이를 살펴보기 위해 성취도 수준을 상위, 중위 그리고 하위 집단으로 구분하여 영어 학습 동기와 불안에 어떤 차이가 있는지를 비교하였다. 영어 학습 동기를 수준별로 비교해보니 집단별 유의미한 결과를 보여주는 동기 영역은 ‘영어 학습에 대한 외부압력’ (동기 4)으로 나타났고, 하위 집단과 상위 집단 사이에서 유의미한 차이를 보여주었다. 동기 요인별로 세 집단 간의 평균을 살펴보면, 중위 집단의 평균이 영어 학습에 대한 외부압력 요인을 제외하고 가장 높은 것으로 나타났다. 상위 집단의 경우 영어 학습에 대한 외부압력 요인을 제외하고 그 다음 순이었으며, 반면 하위 집단은 영어 학습에 대한 외부압력이 가장 높았으나 나머지 요인에서는 가장 낮은 평균을 보여주었다. 불안 요인에서는 ‘시험에 대한 불안감’ (불안 3)이 통계적으로 유의미한 차이를 보였으며, 하위 집단이 상위 집단보다 시험에 대한 불안감에 대한 평균이 높은 것으로 나타났다. 하위 집단의 경우 부정적 평가에 대한 두려움, 영어 수업에 대한 불안감과 시험에 대한 불안감, 그리고 영어 말하기에 대한 불안감 요인에서 모두 가장 높은 평균을 나타냈다. 그리고 영어 말하기에 대한 불안감 요인을 제외하고 중위 집단이 높았으며, 반면 상위 집단은 영어 말하기에 대한 불안감 요인을 제외하고 나머지 요인들은 세 집단 중 가장 낮은 평균을 보여주었다.

영어 학습 동기, 영어 학습 불안, 영어 학업 성취도 간의 상관관계를 분석하였는데,

동기 영역에서는 ‘영어 학습에 대한 외부압력’ (동기 4)과 학업 성취도 간의 부적 상관관계가 나타난 반면, ‘영어 학습과제에 대한 수행동기’ (동기 5)와 학업 성취도 간에는 정적 상관관계가 있었다. 불안 영역에서는 ‘부정적 평가에 대한 두려움’ (불안 1)과 ‘시험에 대한 불안감’ (불안 3)이 학업 성취도와 부적 상관관계를 나타냈다. 이 연구 결과는 언어 불안정도에 따라 세 집단 간 학업 성취도는 부적 상관관계가 있다는 기존의 연구들(Aida, 1994; Ganschow & Spark, 1996; Horwitz et al., 1986)과 일치하는 결론을 얻을 수 있었다.

영어 학습 동기와 불안이 영어 학업 성취도에 미치는 영향에 관해 다중 선형 회귀분석을 실행하였다. 먼저 ANOVA의 F 통계량과 유의확률(p)로 회귀모형 적합성을 판단한 결과, 영어 학습 동기와 불안이 영어 학업 성취도를 설명하는 회귀모형이 $F=7.302(p=.001)$ 로, 본 회귀 모형이 적합하다고 할 수 있다. 그리고 영어 학업 성취도에 영향력을 분석한 결과, ‘시험에 대한 불안감’ (불안 3)과 ‘영어 과제에 대한 수행 동기’ (동기 5)가 영향을 주는 것으로 나타났으며, 전체적인 학업 성취도에 영향을 주는 영어 학습 동기 및 불안에 대한 설명력은 20.0%로 나타났다. 또한 ‘시험에 대한 불안감’ (불안 3)과 ‘영어 학습 과제에 대한 수행동기’ (동기 5) 중 영어 학업 성취도에 영향을 누가 더 많이 미치는지 상대적 영향력을 파악하기 위해 표준화 계수의 β 값을 통해 비교해본 결과, ‘시험에 대한 불안감’ ($\beta=-.302$), ‘영어 학습 과제에 대한 수행동기’ ($\beta=.213$)로 ‘시험에 대한 불안감’ (불안 3)이 ‘영어 학습 과제에 대한 수행동기’ (동기 5) 보다 상대적으로 영어 학업 성취도에 높은 영향을 주는 것으로 나타났다.

종합해보면, 전문대 학생들의 영어 학업 성취도 수준에 따른 영어 학습 동기와 불안 요인 간에 양적 및 질적 연구 결과, 통계적으로 유의미한 영향을 보인 요인과 면담 분석을 통해서 도출된 요인 중 공통 요인은 ‘시험에 대한 불안감’ (불안 3)이며, 이 요인은 성취도에 부적의 영향력을 주는 것으로 밝혀졌다. 이는 시험 불안이 성취도에 가장 부정적인 영향을 준다고 주장한 Oh(1990)의 연구 결과를 뒷받침해준다. 따라서 학습자 영어 성취도 수준과 상관없이 모든 학습자가 시험에 대한 불안을 경험하고 있다는 것으로, 교수자는 시험 불안을 낮출 수 있는 방안을 모색할 필요가 있다. 특히 교수자는 시험 문제 출제 시 학습자들이 배우지 않았던 내용이나 생소한 문제 유형이 학습자들을 좌절시키고 불안을 유발하는 원인이 되기 때문에 교수자가 시험 전에 학습자들을 대상으로 문제유형을 연습시키는 것은 시험 불안을 감소시키는 하나의 방법이 될 것이다(염규을, 1998; Young, 1991).

네 번째 연구문제인 전문대 학생들의 성별에 따른 영어 학습 동기와 불안의 차이를

분석해 본 결과, 그들의 성별에 따라 통계적으로 유의미한 차이를 보이는 동기 영역은 ‘영어 성적에 대한 성취동기’ (동기 3) 이었으며, 여학생의 성취동기 평균이 남학생보다 유의미하게 높은 것으로 나타났다. 반면 불안 영역에서는 여학생과 남학생간에 통계적으로 유의미하지 않은 것으로 나타났으며, 전체 요인별 평균 비교에서는 여학생이 남학생보다 높은 것으로 조사되었다. 요약하자면, 학습 동기와 불안에 미치는 영향은 여학생과 남학생의 성별에 따라 차이가 있을 수 있다고 파악할 수 있다.

마지막으로 전문대 학생들이 영어 학습 동기와 불안과의 관계를 살펴보기 위해 분석한 결과, 영어 학습 동기 영역에서 ‘영어 학습 과제에 대한 수행동기’ (동기 5) 요인을 제외한 ‘영어 학습에 대한 무동기’ (동기 1), ‘영어 토론 및 발표에 대한 학습동기’ (동기 2), ‘영어 성적에 대한 성취동기’ (동기 3), ‘영어 학습에 대한 외부압력’ (동기 4) 요인이 불안 요인 전체와 통계적으로 유의미한 상관관계가 있는 것으로 드러났다. 특히 동기 요인 중 ‘영어 학습에 대한 외부압력’ (동기 4)은 4개의 불안 요인 전체와 통계적으로 강한 정적인 상관관계를 보여주었다. 반면 ‘영어 학습 과제에 대한 수행동기’ (동기 5) 요인은 불안 요인 전체와 통계적으로 유의미한 관계가 전혀 없는 것으로 나타났다. 먼저, ‘영어 학습에 대한 무동기’ (동기 1)는 ‘부정적 평가에 대한 두려움’ (불안 1)과 통계적으로 부적 상관관계를 가졌다. ‘영어 토론 및 발표에 대한 학습 동기’ (동기 2)는 ‘부정적 평가에 대한 두려움’ (불안 1), ‘영어 말하기에 대한 불안감’ (불안 4) 요인들과 통계적으로 부적 상관관계를 나타냈다. 또한 ‘영어 성적에 대한 성취동기’ (동기 3)는 ‘영어 수업에 대한 불안감’ (불안 2), ‘영어 말하기에 대한 불안감’ (불안 4) 요인들과 통계적으로 정적 상관관계가 나타났다. 특히 ‘영어 학습에 대한 외부압력’ (동기 4)은 ‘부정적 평가에 대한 두려움’ (불안 1), ‘영어 수업에 대한 불안감’ (불안 2), ‘시험에 대한 불안감’ (불안 3), ‘영어 말하기에 대한 불안감’ (불안 4) 요인들과의 관계에서 강한 정적 상관관계를 보였다. 마지막으로 ‘영어 학습 과제에 대한 수행동기’ (동기 5)는 4개의 불안 요인들과 통계적으로 유의한 영향을 미치지 않는 것으로 확인되었다. 이는 전문대 학생들의 영어 학습 과제에 대해 갖는 내재적 동기는 어떠한 불안 요인에도 영향을 받지 않는 것으로 해석될 수 있다.

한편, 영어 학습 동기와 불안에 관해 개별 면담을 실시한 결과 양적 연구에서 도출된 요인들 외에 효과적인 영어 학습 동기 유발을 위해서 동기 영역에서는 ‘자신감’ 요인 도출되었다. 또한 불안 영역에서는 ‘영어 듣기에 대한 불안감’ 요인이 추가적으로 도출되었다. 아울러 면담 학생들을 통해 영어 학습 불안에 영향을 미치는 ‘부정적 평

가에 대한 두려움’ (불안 1)과 ‘시험에 대한 불안감’ (불안 3) 간의 관련성이 있다는 점도 확인할 수 있었다.

5.2 교육적 함의

본 연구는 전문대 학생들을 대상으로 영어 학습 동기와 불안의 요인을 조사하고, 수준별 영어 성취도 수준에 따라 동기와 불안간의 차이와 상관관계를 살펴보았으며, 어떠한 영어 학습 동기와 불안이 영어 학업 성취도에 미치는 영향에 대해 알아보았다. 그리고 성별에 따라 동기와 불안에 어떠한 차이가 있는지 알아 본 후 동기와 불안 간에 어떠한 상관관계가 있는지 파악하였다. 아울러 양적 연구 결과의 타당성 확보를 위해 개별 면담을 실시하였는데, 이는 전문대 대학생들이 영어 학습 동기와 불안 요인에 대하여 보다 더 심도 있는 결과를 보여주었다.

본 연구의 결과들은 다음과 같은 교육적 시사점을 갖는다. 전문대 학생들의 영어 학습 동기의 중심 요인 중 가장 높은 평균을 보인 ‘영어 성적에 대한 성취동기’ (동기 3)를 강화시키기 위해 학습자 중심의 교육 과정을 통해 학생들이 자신의 영어 성적에 대해 강화하게 될 것이다. 이를 위해 교수자는 학습자가 스스로 본인의 성적 등에 관해 느끼는 뿌듯함에 자신감을 북돋아 줄 수 있는 긍정적인 피드백을 제공해야 하며, 학습자의 자신감 상승을 높일 수 있는 교수방법에 대해 끊임없는 연구를 해야 한다. 또한 영어 학습에 대해 받을 수 있는 외부 압력 중에서 부정적인 영향을 줄이고, 영어 과제에 대한 부담감을 줄여줄 수 있는 새로운 교수 학습법을 고안할 필요가 있다. 나아가 비교적 영어 성취 수준이 낮은 전문대 학생들에게 학습에 대한 부담감을 느끼지 않도록 영어 과제와 영어 발표 등에 대한 불안감을 최소화시키고 적극적으로 영어 학습에 대한 참여를 이끌어낼 수 있는 교육적 대안 마련이 필요하다. 이를 위해 교수자는 교실 현장에서 실용적이고 흥미로운 학습내용 및 교재를 선택하여 학습자가 스스로 영어 학습에 대한 필요성과 흥미를 느낄 수 있도록 유도해 나가야 한다. 반면 ‘영어 학습에 대한 무동기’ (동기 1)를 완화시키기 위한 교육적 환경과 학습 방법 또한 고려되어야 할 것이다. 다시 말해, 학습자로 하여금 학습 그 자체에서 즐거움을 추구하고 사회 공동체 내에서 개인적 성장을 추구하고 능동적이고 자기 주도적으로 수업에 참여하게 됨으로써 간접적으로 학업 성취도에도 유의미한 결과를 가져 올 수 있도록 하는 것이다(김종렬, 2014). 특히 학습자의 내재적 동기를 자극하는 수업조건을 마련하여

영어 학습에 대한 욕구를 높이는 것이 중요하므로, 이를 위해 교수자의 열정과 관심, 적절한 과제의 제시, 학습자의 학습 자율성 신장, 영미 문화권에 대한 친밀성을 향상시킬 수 있어야 한다(Dörnyei, 2001). 이를 위한 방법으로, 전문대 학생들이 영미 문화에 대해 관심을 느낄 수 있도록 영어 수업 시간에 영미 문화 도서나 예술 분야 등이 포함된 교육 자료 도입을 고려해 볼 필요가 있다.

본 연구에서는 전문대 학생들이 느끼는 영어 학습 불안이 선행 연구를 통해 학습이나 과업 수행에 있어서 부정적인 영향을 끼친다는 이론적 근거를 기반으로 진행되었다. 연구 결과를 살펴보면, 전문대 학생들은 ‘영어 말하기에 대한 불안감’ (불안 4)에서 가장 높은 불안을 느끼는 것으로 확인된 반면, ‘부정적 평가에 대한 두려움’ (불안 요인 1)에 대한 불안지수가 가장 낮다는 결론을 보여주었다. 이를 통해서 파악할 수 있는 것은, 영어 학습자들이 교수자의 부정적인 평가를 두려워하기 보다는 교수자가 긍정적인 피드백을 높이도록 교실 내에서 끊임없이 칭찬하고 격려하는 것이 학습자들의 영어 말하기를 위한 불안감을 낮추는데 도움이 된다는 것이다(유영미, 표경현, 2009). 또한 가장 높은 불안을 보인 ‘영어 말하기에 대한 불안감’ (불안 4)을 감소시키기 위해 언어 불안감 극복을 위한 다양한 방법에 대한 탐색이 필요하며 이를 통해서 학습자들이 언어 불안감을 극복하도록 도와야 할 것이다(박혜숙, 2006a). 이러한 불안감 해소를 위해 교수자는 수업시간에 학습자가 자유롭게 영어를 구사할 수 있는 분위기를 만들어 주는 것이 매우 중요하다. 학습자가 발표를 통해 전달하려는 내용에 있어서 내용 자체보다 문법 요소나 규칙을 중요시하는 분위기는 머릿속으로 생각한 내용을 말로 수행함에 있어 걸림돌로 작용할 수 있기 때문이다(김의강, 김지영, 2014). 뿐만 아니라, 전문대 학생들은 예고 없이 말하기를 해야 하는 상황과 수업 시간 영어 원어민 교수자와의 대화에서도 높은 불안지수를 보였다. 이는 EFL 환경인 우리나라 학습자들이 영어 원어민 교수자로부터 교수 받는 수업을 낯설게 느끼므로, 영어로 말해야 하는 기회와 상황을 자주 제공함으로써 영어 사용 환경이 생소하게 느껴지지 않도록 교실 내에서 교수자보다는 학습자들이 영어 발화 기회를 더 많이 가져야 할 것이다(유영미, 표경현, 2009).

전문대 학생들의 영어 학업 성취도 수준에 따른 영어 학습 동기와 불안 요인의 차이에서는 ‘영어 학습에 대한 외부압력’ (동기 4)과 ‘시험에 대한 불안감’ (불안 3) 간의 통계적으로 유의미한 결과를 도출하였다. 아울러 영어 성취도 수준에 따라 동기와 불안 요인들과 통계적으로 유의미한 차이를 나타낸 집단은 하위 집단과 상위 집단으로, 이는 상위 학습자와 하위 학습자 간의 동기 및 의욕과 능력 차이를 감안한 수준별 분

반이 필요하며, 수준별 반편성의 기준이 될 수 있는 영어 시험을 선정하거나 개발할 필요가 있을 것이다(김미영, 2016; 김상수, 2009; 송미정, 박용예, 2004; 조정순, 2002). 수준별 수업과 관련하여 Loveless(1998)는 수준의 고하를 막론하고 모든 집단의 학업 성취도에 부정적인 영향을 주지 않는다면 수준별 수업의 긍정적인 면을 강조하였다. 또한 Slavin(1990)과 이미영(2008)은 수준별 수업은 상위 및 중위 집단의 학습자들보다 하위 집단의 학습자들에게 더 효과적일 뿐 만 아니라 동질적 능력 집단 속에서 학습자들이 좀 더 편안하게 수업에 참여하고 수업에 대한 집중력 향상 등 학습 태도 면에서도 긍정적인 효과를 보였다고 밝혔다. 더불어 그들의 연구에서 교수자는 수준별 수업 진행시 성취도가 낮은 하위 집단의 학습자들이 수업 과정에서 소외되지 않도록 전체 학생들의 자연스러운 수업 참여 유도를 염두 하는 균형 있는 수업 형태를 유지할 필요가 있다고 덧붙였다. 또한 학습자의 낮은 학업 성취도는 학습자의 언어 불안 요인 외에 학습자의 외국어 능력 또는 모국어 언어 능력의 부족 때문이라는 주장도 제기되고 있다(박창숙, 2014). 이에 모국어 언어능력 요인에 대해서 학습자의 언어 불안에 영향을 미치는 다양한 요인들을 파악하는 추가적인 연구가 필요할 것으로 사료된다.

영어 학습 동기 및 불안 요인과 영어 학업 성취도 간의 상관관계를 분석하였는데, ‘영어 학습에 대한 외부압력’ (동기 4)과 학업 성취도간의 정적 상관관계가 나타났으며 ‘부정적 평가에 대한 두려움’ (불안 1)과 ‘시험에 대한 불안감’ (불안 3)은 학업 성취도와 부적 상관관계가 있는 것으로 밝혀졌다. 아울러 영어 학습 동기와 불안이 영어 학업 성취도에 미치는 영향력에 관한 회귀분석을 실행한 결과, 영어 학업 성취도에 영향을 주는 요인으로 ‘시험에 대한 불안감’ (불안 3)과 ‘영어 학습 과제에 대한 수행 동기’ (동기 5) 순으로 통계적으로 유의미한 영향을 미치는 것으로 나타났다. 결론적으로, 전문대 학생들의 영어 학업 성취도 수준에 따라 세 집단으로 분류하고 그들을 대상으로 성취 수준과 동기과 불안 요인들과의 양적 및 질적 연구에서 공통적으로 도출된 요인은 ‘시험에 대한 불안감’ (불안 3)으로 밝혀졌다. 이에 전문대 학생들의 성취도 수준과 상관없이 모든 학습자가 시험 불안을 경험하고 있다는 사실을 고려해 볼 때 시험 불안감을 낮출 수 있는 방안을 모색할 필요가 있을 것이다.

한편, 영어 성취도 수준에 따른 영어 학습 동기와 불안에 대한 연구는 영어 학습 과정에서 학습자의 성취도에 미치는 동기와 불안의 중요성을 새롭게 인식하는 계기를 마련함으로써, 효율적인 수업 계획과 학습 방향을 설정하는 기초 자료로 활용 될 수 있다(박현주, 2002). 아울러 학습 동기가 유발된 학습자는 동기화되지 않은 학습자에 비해 능동적으로 학습에 참여하여 효율적으로 학업 성취를 하게 된다(박윤자, 2003; 박

정숙, 1998; 이효용, 1996; 정영숙, 1996; Dörnyei, 1990; Strong, 1984). 우리나라와 같이 외국어로서 영어를 학습하는 EFL 현장에서는 교실 밖에서 언어 환경에 노출이 되지 않기 때문에 ESL 상황에 비해 동기 유발에 어려운 면이 존재한다. 따라서 교수자는 이러한 상황에서 학습자를 동기화시키기 위한 수업 방법을 구안하고 이를 현장에 직접 적용함으로써 학습자들이 즐거움을 갖고 적극적으로 학습 활동에 참여하게끔 도와주어야 한다(임병빈 외 2인, 2009).

성별에 따른 영어 학습 동기와 불안의 차이를 알아본 결과, 학습 동기에 영향을 미치는 설명력은 남학생보다 여학생이 더 높게 나타났다. 이러한 연구의 결과는 여학생이 남학생에 비해 수업 상황에서 더 집중하며 적극적으로 참여하고 과제도 충실히 수행함을 나타내는 결과이다. 동시에 여학생의 적극적이고 긍정적인 수업 참여는 남학생보다 더 우수한 학업 성취까지 이어질 수 있는 중요한 변인임을 의미하는 연구 결과(김종렬, 2014)이기도 하다. 특히 본 연구 참여자의 대부분이 보건의료계열에 재학 중인데, 남학생들의 비율이 높으므로 남학생도 여학생만큼 수업에 적극적으로 참여할만한 수업 활동이 개발되어야 할 필요가 있을 것이다.

전문대 학생들의 영어 학습 동기와 불안과의 관계를 살펴 본 결과, 대부분의 학습 동기의 하위 요인들과 불안의 하위요인들 간의 유의미한 상관관계를 확인할 수 있었다. 이에 긍정적인 동기 요인의 강화를 위해 영어 학습 불안 요인 중 동기 요인과 부적 상관관계를 보인 요인을 반영한 학습자 위주의 교육과정 도입을 강구해야 할 것이다. 이를 위해서는 교수자와 학습자가 불안을 낮추고 자신감을 높일 수 있는 학습 환경을 조성할 수 있도록 서로 협력해야 한다. 특히 영어 학습 과정에서 목표 언어에 대한 불안지수가 낮은 효과적인 수업을 위해서 교수자는 창의적인 수업 활동을 계획하고 수행해야 하며, 학습자들의 참신한 아이디어를 수용하고 격려하는 환경을 조성할 필요가 있다(공연숙, 최보가, 2006).

한편, 양적 연구 결과를 보완하고 분석의 타당도를 높기 위해 반구조화된 개별 면담을 실행하였는데, 그 결과 양적 연구에서 도출된 영어 학습 동기와 불안 요인들 외에 추가적으로 ‘자신감’ 과 ‘영어 듣기에 대한 불안감’ 요인들이 추가적으로 도출됨을 확인하였다. 특히 영어 학습 불안감에 대한 면담 분석을 통해 양적 연구에서 도출되지 않은 불안인 ‘영어 듣기에 대한 불안감’ 은 전문대 학생들의 갖는 일반적인 영어 학습 불안 요소인지 또는 본 연구 면담 대상자의 고유한 특성인지에 대해 추후 연구를 통해 규명할 필요가 있다.

본 연구의 결과에 의하면, 전문대 학생들의 영어 학습에 있어서 동기 및 불안 요인

들에 대한 종합적인 접근이 필요할 것으로 사료된다. 또한 전문대 학생들의 영어 학업 성취도에 영향을 미치는 학습자의 태도, 흥미 등과 같은 정의적 요인들에 관한 연구가 시행되어야 할 것이다. 아울러, 영어 학습에 긍정적인 영향을 미치는 동기를 높이고 부정적인 영향을 주는 불안을 완화시키는 다양한 학습 방법과 수업 환경에 대한 연구와 더불어 실제 현장에서 적용이 필요하다고 판단된다.

5.3 연구의 제한점

본 연구는 전남지역 전문대학교의 제한된 인원을 대상으로 실시된 조사를 기반으로 했다는 제한점이 있으며, 설문에 응한 연구 참여자의 성별, 학년별, 전공별의 비율이 고르지 못하였다는 점에서 결과의 타당성에 한계가 있다. 또한 표본 크기가 다양하지 않기 때문에 연구 결과를 전국의 전문대 학생들로 일반화 할 수 없으며, 다른 환경 및 장소에서 자료를 수집하는 경우에는 상이한 결과가 도출 될 가능성을 배제할 수 없다. 아울러 본 연구는 평가 방법에 있어서 전문대 학생들의 영어 성취도를 토익 변형 문제를 통해 측정하여 실제 학습자들의 영어 의사소통 능력을 정확히 알 수 없었다는 점에 한계점이 있다. 이에 학습자들의 정의적 영역을 수치화시키는데 있어 좀 더 객관적인 자료가 요구된다. 그리고 본 연구는 설문지를 통한 양적 분석과 개별 면담을 통한 질적 분석을 통해 진행되었는데, 특히 개별 면담 학생들이 6명으로 소수로 진행된 탓에 전문대 학생들이 느끼는 영어 학습 동기와 불안에 관해 다양한 요인을 발견하는데 한계가 있었다. 따라서 추후에는 면담 대상자의 수를 확대시키고 학생들의 영어 수업 관찰과 장기 면담을 통해 얻어진 분석이 있다면, 더욱 심도 있는 연구 결과가 도출 될 가능성이 있다고 판단된다.

5.4 후속 연구 제언

전문대 학생들을 대상으로 영어 학습 동기와 불안 요인을 중심으로 영어 성취도와 성별에 따른 요인의 차이를 분석하고 동기와 불안과의 상관관계를 조사하였다. 본 연구의 제한점에 의거하여 다음과 같은 후속 연구를 제언한다.

본 연구의 연구 대상자는 전문대학교 보건의료계열에 한정하였으므로 향후에는 연구 대상자를 확대하여 영어 학습 동기, 영어 학습 불안, 성취도, 성별에 따른 차이를 검

증하는 연구가 수행될 필요성이 있다. 또한 본 연구는 95명의 전문대 학생들을 대상으로 영어 학습 동기와 불안을 양적 연구 및 질적 연구를 통해 측정하였으나, 추후 더 많은 집단을 구성하여 실제 학습자의 동기와 불안을 측정하여 연구한다면 전문대 학생들의 영어 학습 동기와 불만에 더욱 적합한 요소들을 제시할 수 있을 것이다. 아울러 본 연구는 전문대 학생들의 영어 성취도를 토익 변형 문제를 통해 측정하였다. 따라서 후속 연구로는 토익 변형 문제 이외에도 영어 말하기, 듣기, 쓰기, 읽기 유형의 문항들을 개발하여 학습자들의 실제적인 영어 의사소통 능력을 가늠할 수 있도록 하는 것을 제안한다. 특히 영어 학습 불안감에 대한 질적 연구에서 도출된 ‘영어 듣기에 대한 불안감’은 전문대 학생들이 느끼는 일반적인 영어 학습 불안 요소인지 또는 본 연구 면담 대상자의 고유한 특성인지에 대해서는 추후 연구를 통해 규명할 필요가 있다. 또한 학습자의 낮은 학업 성취도의 원인으로 밝혀진 학습자의 언어 불안 요인 외에 학습자의 외국어 능력 뿐 만 아니라 모국어 언어능력의 부족이라는 선행 연구 결과를 토대로 학습자의 언어 불안에 영향을 미치는 다양한 요인들에 대한 후속 연구가 필요하다.

전문대 학생들은 4년제 대학생들과 다른 다양한 교육적 및 환경적 특성을 갖고 그 연령이나 전공 등에도 차이가 있다. 이에 4년제 대학생들과 같은 영어 교육 운영 방법을 적용하기에는 무리가 있을 것이다. 따라서 전문대 학생들에게만 적용할 수 있는 영어 학습 동기 및 불안 척도 개발 연구도 시행될 필요성이 있다. 아울러 본 연구의 자료만으로는 전문대 학생들의 성취도 수준에 따른 집단과 성별에 따라 경험하는 동기와 불안의 차이를 규명하는데 어려움이 있다. 이에 교육 과정과 수업 활동, 그리고 교재와 관련하여 학습자가 경험하는 동기와 불안의 원인을 밝히기 위한 후속 연구를 시행한다면 전문대 영어 교육 현장에 시사점이 보다 많은 연구가 될 것으로 전망된다.

참고문헌

- 강동호. (2015). 한국 대학생의 영어 학습동기에서 성별 차이점. *영어학*, 15(2), 305-325.
- 강지영. (2017). *우리나라 영어 학습자들의 학습 불안감과 학습 동기: 초·중·고등학생을 중심으로*. 미출간 석사학위 논문. 서울: 중앙대학교.
- 강지영, 김태영. (2017). 우리나라 초·중·고등학생들의 영어학습 불안감과 동기. *영어교육연구*, 29(1), 63-83.
- 고보라. (2009). *한국 대학생들의 컴퓨터 기반 영어 읽기 시험과 읽기 불안과의 관계 연구*. 미출간 박사학위 논문. 대전: 한남대학교.
- 고은비, 조현주. (2021). 시험 불안 경향성이 있는 대학생의 시험 불안, 자동적 사고, 자기조절, 삶의 만족도에 적응적 자기대화가 미치는 영향. *인지행동치료*, 21(2), 173-198.
- 고재성. (2013). *(청년층 구직역량 강화를 위한) 전문대학 취업지원 가이드*. 충북 음성: 한국고용정보원.
- 고홍월. (2012). 대학생 학습동기 유형에 따른 학업소진과 학업적 실패내성의 차이. *아시아교육연구*, 13(1), 125-147.
- 공연숙, 최보가. (2006). 중학생의 외국어 불안과 지각된 교실 학습 환경. *야동학회지*, 27(3), 135-148.
- 권세희. (2010). *과제 중심 말하기 활동이 초급 한국어 학습자의 학습 불안과 흥미에 미치는 영향*. 미출간 석사학위 논문. 대전: 한남대학교.
- 권유진, 김영주. (2011). 한국어 학습자의 외국어 불안과 모험 시도가 학업성취도에 미치는 영향. *이중언어학*, 45, 27-49.
- 권진경, 조윤경. (2016). 학습자의 학교급간 및 외국어 불안이 의사소통 전략 및 과업 선호도에 미치는 영향. *새한영어영문학*, 58(2), 129-151.
- 김가연. (2021). *온라인 영어 말하기 수업에서의 동기, 불안 및 ARCS 전략 인식 양상 분석*. 미출간 석사학위 논문. 서울: 한양대학교.
- 김경자. (2019). EFL 고등학생들의 영어학습 동기 변화: 동기, 탈동기, 재동기. *영어교육*, 74(4), 249-270.
- 김경택. (1998). *전문대학의 평생교육 체제화 연구*. 미출간 석사학위 논문. 경기 용

- 인: 단국대학교.
- 김기정. (2004). 대학생 집단의 학습기술 · 학습동기 · 학업적응도와 학업성취와의 관계. *교육발전*, 23(1), 51-73.
- 김나영. (2009). *원어민 교사와의 협동수업이 EFL 학습자의 정의적 영역에 미치는 영향*. 미출간 석사학위 논문. 서울: 숙명여자대학교.
- 김다미, 김태영. (2018). 한국 고등학생들의 회복탄력성, 영어 학습 동기, 영어수업 태도와 영어 성취도의 구조 관련성 연구. *현대영어교육*, 19(1), 120-136.
- 김미영. (2016). EFL 영어 학습자의 학습동기, 수업만족도 및 영어능숙도에 관한 연구. *인문연구*, 76, 81-110.
- 김미영. (2017). 영어학습자의 언어불안감과 학업성취도 및 강의만족도의 관계 분석. *인문연구*, 81, 27-58.
- 김보경. (2012). *대학생의 진로결정 자기효능감과 셀프리더십, 문제해결력 및 진로동기의 인과적 관계*. 미출간 석사학위 논문. 서울: 서울대학교.
- 김보미, 김성연. (2015). 영어 학습자의 말하기 불안, 의사소통 전략, 의사소통 과업 선호도. *현대영어교육*, 16(1), 175-194.
- 김상수. (2009). *대학 교양영어교육의 효율적 운영 방안에 관한 연구*. 미출간 박사학위 논문. 경북 경산: 영남대학교.
- 김상운, 김태영. (2012). 초등 TEE 수업에 대한 학습자 호감도, 불안감 및 학습 동기가 학생이 인식하는 학업 성취도에 미치는 영향. *초등영어교육*, 18(1), 283-307.
- 김성연. (2014). 한국 중등학교 학습자의 영어 쓰기에 대한 자신감, 불안, 동기. *현대영어교육*, 15(2), 91-112.
- 김수진, 장형심. (2019). 자기결정성이론의 외국어 교육 적용 방안에 대한 탐색과 고찰. *외국어교육연구*, 33(2), 229-256.
- 김아영. (2002). 자기결정성 이론에 따른 학습동기 유형 분류체계의 타당성. *교육심리연구*, 16(4), 169-187.
- 김연주. (2002). *영어 학습자의 동기와 학습 성취도와의 관계*. 미출간 석사학위 논문. 서울: 건국대학교.
- 김영미. (2006). 문화간 의사소통 능력 신장 프로그램 개발: 초등영어교육을 중심으로. *초등영어교육*, 12(1), 63-94.
- 김영아. (2021). 글로벌 역량과 영어 학습 동기의 상관관계 연구- H 대학 사례를 중심으로. *한국콘텐츠학회논문지*, 21(3), 730-739.

- 김용래. (1993). 정의적 특성과 그 선행변인이 학업성적에 미치는 영향. *교육연구논총*, 9, 5-96.
- 김용석. (2011). 성취목표 지향성, 동기, 외국어학습 불안감 요인의 관련성 및 학업성취 예측. *새한영어영문학*, 53(2), 225-247.
- 김용석. (2012). 인지적 요인과 정의적 요인 차원에서 사회교육적 동기 모형과 L2 동기 자아 체계의 비교. *외국어교육*, 19(4), 181-214.
- 김은경. (2002). *전문대학 영어교육 연구*. 미출간 박사학위 논문. 서울: 동국대학교.
- 김의강, 김지영. (2014). 영어말하기 수업에서 자기 효능감, 불안감, 그리고 불안감 극복 책략. *외국학연구*, 30, 39-62.
- 김정길 외. (2010). *한국전문대학교육 30년사*. 한국전문대학교육협의회. 서울: 한국전문대학교육협의회.
- 김정렬. (2011). 영어과 한국인 교사와 원어민 영어 보조교사 협력 수업의 효과 메타 분석. *영어교과교육*, 10(3), 91-113.
- 김정현. (2022). 제2언어 자아 체계와 영어 성취도: 한국 대학생 사례. *현대영어교육*, 23(4), 52-64.
- 김정현, 김태영. (2019). 한국 대학생들의 영어 학습 동기 및 탈동기 요인: 영어학습 의향, 영어선호도, 영어성취도에 따라. *영어교육연구*, 31(1), 43-66.
- 김종렬. (2014). 내재적 동기, 학습전략, 수업참여 및 학업성취도의 구조적 관계. *아시아교육연구*, 15(1), 93-113.
- 김주연. (2014). 셀프리더십과 영어학습 성취도, 흥미도의 관계 연구: 성별과 불안감을 중심으로. *현대영어교육*, 15(2), 201-224.
- 김찬우. (2018). 전문대학 학사학위 전공심화 교육과정 만족도에 관한 주관성 연구. *한국콘텐츠학회논문지*, 18(9), 648-660.
- 김태영. (2020). 한국 영어 학습자의 동기 연구 분석: 영어 성취도 및 동기 증진과의 관련성을 중심으로. *중등영어교육*, 13(1), 67-91.
- 김태영, 김미소. (2013). 국내 영어 학습동기 연구: 이론별, 주제별 변천과 전망. *영어교육연구*, 25(1), 121-144.
- 김현진. (2005). 언어 불안감, 자각 능력, 의사소통의사 및 동기와 제2언어 의사소통 빈도의 관계: 한국 EFL 상황을 중심으로. *외국어교육*, 12(1), 161-184.
- 김혜영. (2021). 포스트 코로나 영어교육을 위한 방향과 과제. *영어교육*, 76, 87-105.
- 나경희. (2011). 영어 집중 캠프에 참여한 대학생들의 영어 학습동기와 영어성취도의

- 상관관계 분석. *영어영문학연구*, 53(1), 159-177.
- 나경희. (2019). 전문계 대학생의 영어 학습 동기와 전략 유형이 성취도에 미치는 영향 분석. *외국어교육*, 26(1), 91-107.
- 나승일, 정철영, 박동열, 이해선. (2002). 전문대학 학생의 학습능력과 교육 요구. *농업교육과 인적자원개발*, 34(3), 91-106.
- 남정미. (2011). 원어민교수 영어수업에서 느끼는 영어학습 불안연구. *언어과학*, 18(2), 69-89.
- 마수연. (2009). *영어 학습자의 정의적 특성에 기초한 직장인 영어교육의 바람직한 방향 연구*. 미출간 석사학위 논문. 서울: 한양대학교.
- 박기표. (2015). 불안감과 외향적/내향적 성격이 영어 말하기 성취도에 미치는 영향. *영어교과교육*, 14(1), 43-57.
- 박병기, 이종욱, 홍승표. (2005). 자기결정성이론이 제안한 학습동기 분류형태의 재구성. *교육심리연구*, 19(3), 699-717.
- 박병기, 임신일. (2010). 시험 불안 관련변인의 메타분석. *교육심리연구*, 24(4), 875-894.
- 박윤자. (2003). *동기, 자기감시, 자기효능감이 학업 지연 성향과 영어 읽기, 쓰기 학업성취도에 미치는 영향*. 미출간 박사학위 논문. 전북 전주: 전북대학교.
- 박정숙. (1996). 영어학습에 있어서 언어불안의 역할에 관한 실증 연구. *영어교육*, 51(4), 91-115.
- 박정숙. (1998). 영어회화수업에서 불안심리와 학습동기가 의사소통능력에 미치는 영향에 관한 연구. *영어교육*, 53(1), 73-102.
- 박찬규. (2020). 대학생의 영어 학습동기와 전략이 성취도에 미치는 영향. *외국어교육*, 27(3), 55-72.
- 박창숙. (2014). *학습불안과 읽기불안이 영어 학업성취도에 미치는 영향*. 미출간 석사학위 논문. 서울: 한양대학교.
- 박해진. (2011). *영어로 진행되는 영어수업(TETE)에 대한 중학생의 학습동기 및 불안감에 관한 연구*. 미출간 석사학위 논문. 서울: 숙명여자대학교.
- 박현주. (2002). 불안이 영어 학습 성취도에 미치는 영향. *언어학*, 10(3), 171-191.
- 박현주, 신경구. (2001). 원어민/비원어민 교사의 수업이 언어불안과 모험시도에 미치는 영향. *언어학*, 9(2), 159-181.
- 박혜숙. (2006a). 공과대학에서의 전공 영어 강의의 효과. *영어교육연구*, 33, 86-119.

- 박혜숙. (2006b). 동기와 언어불안감이 영어 말하기능력에 미치는 영향. *외국어교육*, 13(4), 219-241.
- 박혜신. (2019). *원어민 영어보조교사가 EFL 학습자의 정의적 영역에 미치는 영향 연구*. 미출간 석사학위 논문. 경기 용인: 단국대학교.
- 박효숙. (2014). *전문대학 교양영어 프로그램에 대한 만족도 분석*. 미출간 석사학위 논문. 경남 창원: 경남대학교.
- 방미향. (2018). 동기 이론이 적용된 e-Learning system의 교육적 실천: 흥미와 SDT를 중심으로. *디지털융복합연구*, 16(11), 69-79.
- 배대권, 김종훈. (2020). 한국적 영어학습의 도구적 동기적도 타당화 연구: 필요성 개념을 중심으로. *현대영어문학*, 38(3), 231-258.
- 배대권, 김종훈. (2021). 한국인 성인영어학습자의 동기요인으로서 성격특성, 실패내성, 학습필요성이 학업성취도에 미치는 영향. *언어과학연구*, 97, 139-164.
- 백성주. (2012). *영어 비전공 대학생의 영어 향상을 위한 정의적 요인 연구*. 미출간 박사학위 논문. 대전: 한남대학교.
- 서달준. (2002). *동기와 태도가 영어 학습에 미치는 영향*. 미출간 석사학위 논문. 충북 청주: 서원대학교.
- 손보경, 김태영. (2020). 특성화 고등학교 학생들의 영어 학습 동기 및 탈동기 요인 사례 분석. *영어학*, 20, 720-744.
- 송미정, 박용혜. (2004). 대학 교양영어의 통합적 접근: 서울대학교 대학영어 프로그램의 사례 연구. *영어교육*, 59(2), 179-21.
- 송영주. (2010). 전문대학생의 학습유형 및 학습전략과 학업성취도와의 관계. *열린교육연구*, 18(4), 325-346.
- 송은혜, 김혜숙. (2018). 스마트폰 앱 활용 학습이 EFL 대학생들의 성별에 따른 영어 말하기와 인식에 미치는 영향. *멀티미디어언어교육*, 23(3), 135-156.
- 송지영. (2017). *한국 대학생의 영어 읽기·듣기능력과 학습자 변인*. 미출간 박사학위 논문. 광주: 전남대학교.
- 신동주. (2004). *조기영어교육에 대한 현황분석 및 교사, 학부모 인식에 관한 조사연구*. 미출간 석사학위 논문. 서울: 중앙대학교.
- 신명희, 김광환. (2012). 영어 학습자의 학습 동기에 영향을 미치는 요인. *디지털융복합연구*, 10(9), 443-448.
- 신수정. (2007). 불안에 관한 질적 연구: 4명의 한국 영어학습자에 관한 사례연구. *외*

- 국어교육연구, 21(1), 189-208.
- 신정철, 정지선, 신택수. (2008). 대학생의 학업성취도와 그 영향요인들 간의 인과관계 분석. *교육행정학연구*, 26(1), 287-313.
- 양미경. (2012). 내재적 학습 동기 연구의 동향과 과제. *열린교육연구*, 20(4), 187-209.
- 양아목. (2005). *고등학교 학생들의 영어 학습동기와 학습전략에 관한 연구*. 미출간 석사학위 논문. 서울: 한양대학교.
- 염규을. (1998). 외국어 불안이 영어 학업성취도에 미치는 영향. *언어학*, 6(1), 215-234.
- 위혜정, 조정순. (2010). 학습 동기, 학습 전략, 학업성취도의 관계: 한국 고등학교 영어학습자의 경우. *영어학*, 10(4), 803-838.
- 유가영. (2011). *중학생들의 동기 및 태도가 영어 학습에 미치는 영향*. 미출간 석사학위 논문. 광주: 조선대학교.
- 유경아. (2017). 대학 튜터링 프로그램이 학습자들의 영어 성취와 학습동기에 미치는 영향. *열린정신 인문학연구*, 18(2), 145-172.
- 유승혜, 조영아, 김정아. (2010). 비서학전공 전문대학생들의 진로태도 성숙도와 취업 역량 준비도에 영향을 미치는 관련변인 연구. *비서·사무경영연구*, 19(1), 165-188.
- 유영미, 표경현. (2009). 원어민 교사 회화 수업에 나타난 대학생들의 말하기 불안 연구. *외국어교육연구*, 23(2), 59-84.
- 유지현, 송소원, 안연주. (2007). 진로 및 취업에 관한 재학생 의식조사. *학생생활연구*, 21, 74-133.
- 유지현, 송소원, 안현주. (2007). 2007학년도 신입생 실태조사. *학생생활연구*, 26, 1-73.
- 윤미선. (2011). 중학생의 영어 교과 유능감 및 학습동기 발달경향과 학업성취와의 관계. *한국교육학연구*, 17(1), 294-320.
- 윤미숙. (2017). *전문대학 졸업예정자의 취업행동과 개인 및 조직 변인의 위계적 관계*. 미출간 박사학위 논문. 서울: 서울대학교.
- 윤세영. (2008). *조기영어교육에 대한 교사와 학부모의 인식연구*. 미출간 석사학위 논문. 서울: 서울교육대학교.
- 윤정혜. (1999). *영어 학습동기 및 태도와 학습성취도 간의 상관 관계*. 미출간 석사학

- 위 논문. 서울: 명지대학교.
- 오찬호. (2010). 후기청소년 세대들이 ‘민주주의 이슈’를 이해하는 방식에 대한 연구: 서울경기 지역 대학생들에 대한 종단적 분석을 중심으로. *기억과 전망*, 22, 214-251.
- 이동욱, 김강호, 김진욱. (2012). *전문대학 학생의 교육복지 강화 방안*. 서울: 한국전문대학교육협의회.
- 이미영. (2008). *협동학습을 적용한 영어 수준별 이동수업이 학습자에게 미치는 효과*. 미출간 석사학위 논문. 경북 경산: 영남대학교.
- 이미옥. (2008). *영어 학습 태도, 동기, 불안감이 학업 성취도에 미치는 영향*. 미출간 석사학위 논문. 경기 수원: 아주대학교.
- 이보경. (2021). 코로나 비대면 시대 교양영어 수업 방식에 관한 학습자 인식 연구. *교양교육연구*, 15(6), 237-250.
- 이수지. (2017). *한국 중학생들의 영어 수업 불안에 관한 연구*. 미출간 석사학위 논문. 광주: 조선대학교.
- 이승오. (2003). *실업계 고등학교 영어 학습자의 성취도와 태도 및 동기의 상관관계*. 미출간 석사학위 논문. 부산: 부산대학교.
- 이신복, 문준환, 박찬욱. (2017). 한국 중고등학교 학생들의 자발성 향상방안에 관한 연구: 자기결정성 이론(self-determination theory)에 기반하여. *문화기술의 융합*, 3(4), 43-52.
- 이영대. (2007). 전문대학생의 대학생활과 학생지도 방향. *제3회 한국교육고용패널 학술대회*, 327-345.
- 이영은. (2018). 대학교양 영어수업의 협동학습이 영어말하기 능력향상과 정의적 성과에 미치는 영향. *한국콘텐츠학회논문지*, 18(10), 306-319.
- 이옥주. (1999). *영어 학습 동기, 학습전략 사용 및 학업 성적간의 관계*. 미출간 박사학위 논문. 대구: 계명대학교.
- 이용인. (1995). *영어학습 동기향상에 관한 연구*. 미출간 석사학위 논문. 서울: 한양대학교.
- 이은주. (2017). 자기결정성 동기와 학업적 성과의 관계. *교육심리연구*, 31(4), 713-743.
- 이정원. (2022). EFL 학습자의 외국어 불안에 대한 인식과 태도 연구. *현대영어영문학*, 66(1), 155-174.

- 이주윤. (2010). *중학교 영어과 수준별 수준에서의 학습자 특성 분석*. 미출간 석사학위 논문. 서울: 경희대학교.
- 이주현, 이순목. (2002). 시험불안과 동기. *교육심리연구*, 16(3), 181-196.
- 이지현. (2020). *독일어 학습자의 성취목표 지향성과 외국어 불안감의 관계에 대한 연구*. 미출간 석사학위 논문. 서울: 서울대학교.
- 이현숙, 조정순, 이유리. (2012). 영어 학업성취도를 설명하는 학생 및 학교수준 변인 탐색. *교육과정평가연구*, 15(3), 179-206.
- 이현정, 전지현. (2022). 온라인 영어 수업에서 컴퓨터 불안감과 공감 능력이 학습 동기와 교수자 신뢰도를 매개 변인으로 학업 성취도에 미치는 영향. *언어과학연구*, 100, 41-62.
- 이현주, 정수경, 김명자. (2013). 보건의료계열 대학생의 의사소통능력, 문제해결능력, 자기주도학습능력이 학업 및 영어 성취도에 미치는 영향. *한국학교보건학회지*, 26(2), 62-71.
- 이현주, 정영숙, 장혜자. (2004). 어린이집의 초기 영어교육에 대한 부모, 원장, 교사의 인식조사. *생활과학연구논총*, 8(1), 1-24.
- 이효용. (1996). 한국 중·고등학생의 태도와 동기가 영어학습에 미치는 영향. *영어교육*, 51(2), 3-34.
- 이효용. (1998). EFL 한국학생의 태도, 동기 및 성취도에 관한 연구. *호남영어교육학회*, 3(1), 365-386.
- 이효용. (2001). 대학생의 영어듣기 책략과 불안이 성취도에 미치는 영향. *영어교육연구*, 13(1), 179-203.
- 이효용. (2002). 영어 학습 태도, 동기 및 책략의 상관관계. *영어교육연구*, 14(1), 189-212.
- 이효용, 오준일. (2000). 영어 학습 태도와 능력간의 상관관계. *영어교육*, 55(4), 389-409.
- 임덕성, 강승호. (2015). 제 2언어 자아체계에서 본 한국대학생의 영어 학습동기와 능력. *한국중등영어교육학회*, 8(2), 79-102.
- 임병빈, 박지민, 강문구. (2009). CALL 기반 영어수업이 전문계 고등학생의 영어학습 동기 및 학업성취도에 미치는 효과. *현대영어교육*, 10(1), 224-250.
- 장해순, 이만제. (2014). 대학생의 학습유형에 따른 의사소통 불안감 인식: 말하기, 듣기, 쓰기 불안감을 중심으로. *사회과학연구*, 30(1), 127-151.

- 정명화, 박성미, 신경숙. (2004). 전문대학생의 학과적응에 영향을 주는 변인들의 경로 및 인과관계 분석. *상담학연구*, 5(1), 95-111.
- 정미애. (2011). 대학생들의 영어 의사소통 불안감과 정의적 요인들과의 관계. *언어연구*, 26(4), 965-1000.
- 정영숙. (1996). 성취동기가 영어 학습 전략과 성취도에 미치는 영향 및 성별로 본 차이. *영미어문학*, 49, 197-220.
- 정윤나. (2012). 우리나라 고등학생들의 프랑스어 학습동기와 동기 상실 요인 분석. 미출간 석사학위 논문. 충북 청주: 충북대학교.
- 정은희. (2003). 중학생의 영어 학습동기 및 책략과 학업 성취도와의 상관관계 연구. 미출간 석사학위 논문. 대구: 계명대학교.
- 정장아. (2022). 플립러닝 교사학습공동체에서의 교수자 경험에 관한 질적 연구. 미출간 석사학위 논문. 서울: 고려대학교.
- 정재희. (2001). 영어 학습 동기부여 방안의 연구. *단국영어영문학회*, 7, 157-172.
- 정지연, 정혜선. (2021). 몰입형 가상현실 영어 회화 학습이 언어불안감과 학습 성취도에 미치는 영향. *한국콘텐츠학회논문지*, 21(1), 321-332.
- 정혜영. (1993). 학습동기와 학교적응이 교과계열성적에 미치는 영향. 미출간 석사학위논문. 서울: 홍익대학교.
- 조미원. (2009). 외국어 학습동기와 말하기 불안: 아시아계 학습자를 중심으로. *영어영문학연구*, 35(4), 185-213.
- 조미원. (2010). 미국 내 거주하는 ESL 학습자들의 영어 말하기 불안에 영향을 주는 변인 탐색. *영어영문학연구*, 36(4), 289-308.
- 조승제. (2007). 지역사회중심의 전문대학 학과 개혁 방안에 관한 연구: 경기 동남부권을 중심으로. *한국성인교육학회*, 10(2), 71-99.
- 조안나. (2012). 영어 학습자의 시험 불안과 학습동기가 영어 성취에 미치는 영향. 미출간 석사학위 논문. 전북 익산: 원광대학교.
- 조정순. (2002). 대학 교양영어 교육의 현황과 방향성 탐구. *영어교육*, 57(2), 365-394.
- 진성희, 신수봉. (2011). 영어활용능력, 영어학습동기, 영어성취욕구, 영어자신감이 영어강의 만족도 및 효과인식에 미치는 영향. *공학교육연구*, 14(6), 16-23.
- 차민영, 주미란. (2012). 스키마 활성화 활동이 토익성적에 미치는 영향 연구. *현대영어영문학*, 56(1), 283-304.

- 최민성. (2003). *성인의 학습과정에 관한 연구*. 미출간 석사학위 논문. 서울: 연세대학교.
- 최선미. (2016). 전문대학생 편입학의 취업 효과. *직업교육연구*, 35(3), 203-223.
- 최운철. (2012). *TEE가 고등학교 학생들의 영어 학습 불안과 동기에 미치는 영향*. 미출간 석사학위 논문. 전주 전북: 전주대학교.
- 최유리, 이은지, 유은미, 서혜연, 박정란. (2014). 치위생(학)과 학생들의 영어학습에 대한 태도 및 실태조사. *한국치위생학회지*, 14(5), 641-648.
- 통계청. (2023). *KOSIS 국가통계포털*. 대전: 통계청.
- 한국교육개발원. (2023). *고등교육기관 졸업자 취업통계연보*. 충북 진천: 한국교육개발원.
- 한국교육과정평가원. (2021). *국가수준 학업성취도 평가 결과 분석*. 충북 진천: 한국교육과정평가원.
- 한국전문대학교육협의회. (2010). *한국전문대학교육 30년사*. 서울: 한국전문대학교육협의회.
- 한대회, 양한주, 김유라, 강성환. (2015). 전문대학 평가인증 기준 중요도 분석을 통한 인증기준 개선에 관한 연구. *한국고등직업교육학회논문집*, 16(1), 125-138.
- 허현자. (2018). *전문대학과 4년제 대학 졸업자의 취업성과에 영향을 주는 요인*. 미출간 박사학위 논문. 서울: 세종대학교.
- 황성삼. (2005). *고등학생의 영어 듣기 불안이 듣기 능력에 미치는 영향*. 미출간 석사학위 논문. 서울: 중앙대학교.
- 황성삼. (2007). 요인분석을 통한 고등학생의 영어 듣기 불안과 수업불안 연구. *한국교육문제연구*, 25(1), 105-120.
- 황정희. (2013). 대학 교양영어 수강자들의 영어 학습동기와 동기 변화에 관한 사례 연구. *영어교과교육*, 12(1), 97-121.
- 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(2), 155-168.
- Akdemir, A. S. (2019). Age, gender, attitudes and motivation as predictors of willingness to listen in L2. *Advances in Language and Literary Studies*, 10(4), 72-79.
- Allen, D. (1999). Desire to finish college: An empirical link between motivation and persistence. *Research in Higher Education*, 40(4), 461-485.

- Atkinson, J. W. (1964). *An introduction to motivation*. Princeton, NJ: Van Nostrand.
- Ayres, J. (1992). An examination of the impact of anticipated communication and communication apprehension on negative thinking, task relevant thinking, and recall. *Communication Research Reports*, 9, 3-11.
- Baddeley, A. D. (2013). Working memory and emotion: Ruminations on a theory of depression. *Review of General Psychology*, 17(1), 20-27.
- Bailey, K. M. (1983). Competitiveness and anxiety in adult second language learning: Looking at and through the diary studies. In H. Seliger & M. Long (Eds.), *Classroom oriented research in second language acquisition* (pp. 67-103). Rowley, Massachusetts: Newbury House Publisher Inc.
- Beebe, L. M. (1983). Risk-taking and the language learner. In H. Seliger & M. Long (Eds.), *Classroom oriented research in second language acquisition* (pp. 39-66). Rowley, Massachusetts: Newbury House Publisher Inc.
- Brown, H. D. (2004). *Language assessment: Principles and classroom practices*. White Plains, New York: Longman.
- Brown, H. D. (2015). *Teaching by principles: An interactive approach to language pedagogy* (4th ed.). New York: Pearson Education.
- Brown, H. D. (2016). *Principles of language learning and teaching* (6th ed.). White Plains, New York: Longman.
- Chang, Y. J. (1997). *A study of English learning motivation and strategies in relation to the English learning achievement of junior high school students in taiwan*. Unpublished master's thesis, National Kaohsiung Normal University, Taiwan.
- Chastain, K. (1975). Affective and ability factors in second language acquisition. *Language Learning*, 25(1), 153-161.
- Clément, R., Dörnyei, Z., & Noels, K. (1994). Motivation, self-confidence, and group cohesion in the foreign language classroom. *Language Learning*, 44(3), 417-448.
- Clément, R., & Kruidenier, B. G. (1983). Orientations in second language acquisition: I. The effects of ethnicity, milieu, and target language on

- their emergence. *Language Learning*, 33(3), 272-291.
- Clément, R., & Kruidenier, B. G. (1985). Aptitude, attitude and motivation in second language proficiency: A test of Clément's model. *Journal of Language and Social Psychology*, 4(1), 21-37.
- Cook, V. (2001). *Second language learning and language teaching*. New York: Oxford University Press.
- Cosden, M. A., & McNamara, J. (1997). Self-concept and perceived social support among college students with and without learning disabilities. *Learning Disability Quarterly*, 20, 2-12.
- Crookes, G., & Schmidt, R. (1991). Motivation: Reopening the research agenda. *Language Learning*, 41(4), 469-512.
- Daly, J. (1991). Understanding communication apprehension: An introduction for language educators. In E. Horwitz & D. Young (Eds.), *Language anxiety: From theory and research to classroom implications* (pp. 3-13). Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Davis, W. S., & Bowles, F. (2018). Empowerment and intrinsic motivation: A self-determination theory approach to language teaching. *CSCTFL Report*, 15, 1-19.
- Deci, E. (1975). *Intrinsic motivation*. New York: Plenum.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. Rochester, New York: Plenum.
- Doyle, K. O. Jr., & Moen, R. E. (1978). Toward the definition of a domain of academic motivation. *Journal of Educational Psychology*, 70(2), 231-236.
- Dörnyei, Z. (1990). Conceptualizing motivation in foreign language learning. *Language Learning*, 40(1), 45-78.
- Dörnyei, Z. (1994). Motivation and motivating in the foreign language classroom. *The Modern Language Journal*, 78(3), 273-284.
- Dörnyei, Z. (2001). *Motivational strategies in the language classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Dörnyei, Z. (2005). *The psychology of the language learner: Individual differences in second language acquisition*. Mahwah, NJ: Lawrence

- Erlbaum.
- Dörnyei, Z. (2007). *Research methods in applied linguistics*. New York: Oxford University Press.
- Dörnyei, Z., & Clément, R. (2001). Motivational characteristics of learning different target languages: Results of a nationwide survey. In Z. Dörnyei & R. Schmidt (Eds.), *Motivation and second language acquisition* (pp. 399-432). Honolulu, HI: University of Hawaii Press.
- Dörnyei, Z., Csizér, K., & Nemeth, N. (2006). *Motivation, language attitudes and globalization: A Hungarian Perspective*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Dörnyei, Z., & Ushioda, E. (2011). *Teaching and researching motivation* (2nd ed.). Harlow, UK: Pearson Longman.
- Ekiz, S., & Kulmetov, Z. (2016). The factors affecting learners' motivation in English language education. *Journal of Foreign Language Education and Technology*, 1(1), 18-38.
- Ellis, R. (1997). *The study of Second language acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
- Ellis, R. (1998). *Second language acquisition: Individual differences in L2 acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
- Ganschow, L., & Sparks, R. (1996). Anxiety about foreign language learning among high school women. *The Modern Language Journal*, 80(2), 199-212.
- Ganschow, L., Sparks, R., Anderson, R., Javorshy, J., Skinner, S., & Patton, J. (1994). Differences in language performance among high-, average-, and low-anxious college foreign language learners. *The Modern Language Journal*, 78(1), 41-55.
- Gardner, R. C. (1985). *Social psychology and second language learning: The role of attitudes and motivation*. London, UK: Arnold.
- Gardner, R. C. (2005). Integrative motivation and second language acquisition. *Canadian Association of Applied Linguistics/Canadian Linguistics Association Joint Plenary Talk*, May 30, 2005. London, Ontario.
- Gardner, R. C. (2006). The socio-educational model of second language acquisition: A research paradigm. *EUROSLA Yearbook*, 6, 237-260.

- Gardner, R. C., Day, J. B., & MacIntyre, P. D. (1992). Integrative motivation, Included anxiety, and language learning in a controlled environment. *Studies in Second Language Acquisition*, *14*, 197-214.
- Gardner, R. C., & Lambert, W. E. (1972). *Attitudes and motivation in second language learning*. Rowley, Massachusetts: Newbury House.
- Gardner, R. C., & MacIntyre, P. D. (1993). A student's contributions to second-language learning. Part II: Affective variables. *Language Teaching*, *26*(1), 1-11.
- Ghazvini, S. D., & Khajehpour, M. (2011). Attitudes and motivation in learning English as second language in high school students. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, *15*, 1209-1213.
- Gobel, P., & Matsuda, S. (2003). Anxiety and predictors of performance in the foreign language classroom. *Science Direct Journal*, *32*, 21-36.
- Gredle, M. E., Broussard, S. C., & Garrison, M. E. (2004). The relationship between classroom motivation and academic achievement in elementary school aged children. *Family and Consumer Sciences Research Journal*, *33*, 106-120.
- Guay, F., Chanal, J., Ratelle, C., & Marsh, H. (2010). Intrinsic, identified, and controlled types of motivation for school subjects in young elementary school children. *British Journal of Educational Psychology*, *80*(4), 711-735.
- Guay, F., Morin, A. J., Litalien, D., Valois, P., & Vallerand, R. J. (2015). Application of exploratory structural equation modeling to evaluate the academic motivation scale. *The Journal of Experimental Education*, *83*(1), 51-82.
- Hackett, G., & Betz, N. E. (1981). A self-efficacy approach to the career development of women. *Journal of Vocational Behavior*, *18*, 326-339.
- Halamandaris, K. F., & Power, K. G. (1997). Individual differences, dysfunctional attitudes, and social support: A study of the psychological adjustment to university life of home students. *Personality and Individual Differences*, *22*(1), 93-104.

- Harmer, J. (1991). *The practice of English language teaching*: New York: Longman.
- Hembree, R. (1988). Correlates, causes, effects and treatment of test anxiety. *Review of Educational Research*, 58(1), 47-77.
- Higgins, E. T. (1987). Self-discrepancy: A theory relating self and affect. *Psychological Review*, 94, 319-340.
- Horwitz, E. K. (1988). The beliefs about language learning of beginning university foreign language students. *The Modern Language Journal*, 72(3), 283-294.
- Horwitz, E. K. (2001). Language anxiety and achievement. *Annual Review of Applied Linguistics*, 21, 112-126.
- Horwitz, E. K., Horwitz, M. B., & Cope, J. (1986). Foreign language classroom anxiety. *The Modern Language Journal*, 70(2), 125-132.
- Horwitz, E. K., & Young, D. J. (1991). *Language anxiety: From theory and research to classroom implications*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Jiao, S., Jin, H., You, Z., & Wang, J. (2022). Motivation and its effect on language achievement: Sustainable development of Chinese middle school students' second language learning. *Sustainability*, 14(16), 1-18.
- Kaiser, H. F. (1974). An index of factorial simplicity. *Psychometrika*, 39(1), 31-36.
- Keller, J. M. (2009). *Motivational design for learning and performance: The ARCS model approach*. Springer Science & Business Media.
- Kim, K. J. (2004). A structural model for English achievement based on motivation, gender, and academic majors. *Korean Journal of Applied Linguistics*, 20(1), 59-80.
- Kim, K. J. (2008). Motivation to read in EFL college classrooms, *English Language & Literature Teaching*, 14(3), 95-11.
- 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. The University of Texas at Austin.

- Kirk, S. (2011). Application of self-determination theory to a second language writing class. *Language and Culture: The Journal of the Institute for Language and Culture*, 15, 39-70.
- Kitano, K. (2001). Anxiety in the college Japanese language classroom. *Modern Language Journal*, 85(4), 549-566.
- Koch, A. S., & Terrell, T. D. (1991). Affective relations 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. 109-125). Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Krashen, S. (1982). *Principles and practice in second language acquisition*. Oxford: Pergamon Press.
- Lambert, W. E. (1965). *Foreign English as a second language*. New York: McGraw Hill.
- Lambert, W. E. (1972). *Language, psychology, and culture: Essays by Wallace E. Lambert*. CA : Stanford University Press.
- Lepper, M. R., & Cordova, D. I. (1992). A desire to be taught: Instructional consequences of intrinsic motivation. *Motivation and Emotion*, 16(3), 187-208.
- Liebert, R. M., & Morris, L. W. (1967). Cognitive and emotional components of test anxiety: A distinction and some initial data. *Psychological Reports*, 20(3), 975-978.
- Lifrieri, V. (2005). *A sociological perspective on motivation to learn EFL: The case of escuelas plurilingües in Argentina*. Unpublished master's thesis. University of Pittsburgh.
- Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. Beverly Hills, CA: Sage.
- Liu, M. (2007). Anxiety in oral English classrooms: A case study in China. *Indonesian Journal of English Language Teaching*, 3(2), 119-137.
- Liu, H. J., & Warden, C. A. (1998). Different attitudes among non-English major EFL students. *The Internet TESL Journal*, 4(10), 1-8.

- Lochtman, K. (2002). Oral corrective feedback in the foreign language classroom: How it affects interaction in analytic foreign language teaching. *International Journal of Educational Research*, 37(3-4), 271-283.
- Long, N. C., & Tuyen, L. V. (2020). Factors affecting Non-English majored students' motivation in learning EFL at tertiary level. *International Journal of English Literature and Social Science*, 5(5), 1631-1645.
- Loveless, T. (1998). Making sense of the tracking and ability grouping debate. *Fordham Report*, 8(2), 4-30.
- Lucas, J. (1984). Communication apprehension in the ESL classroom: Getting our students to talk. *Foreign Language Annals*, 17(6), 593-598.
- Lukmani, Y. M. (1972). Motivation to learn and language proficiency. *Language Learning*, 22, 261-273.
- MacIntyre, P. D., Baker, S. C., Clement, R., & Donocan, L. A. (2002). Sex and age effects on willingness to communicate, anxiety, perceived competence, and L2 motivation among junior high school French immersion students. *Language Learning*, 52, 537-564.
- MacIntyre, P. D., & Gardner, R. C. (1991a). Language anxiety: Its relation to other anxieties and to processing in native and second languages. *Language Learning*, 41(4), 513-534.
- MacIntyre, P. D., & Gardner, R. C. (1991b). Methods and results in the study of anxiety and language learning: A review of the literature. *Language Learning*, 41(1), 85-117.
- MacIntyre, P. D., & Gardner, R. C. (1994). The subtle effects of language anxiety on cognitive processing in the second language. *Language Learning*, 44(2), 283-305.
- Madsen, H. S. (1982). Determining the debilitate impact of test anxiety. *Language Learning*, 32, 133-143.
- Markus, H. R., & Nurius, P. (1986). Possible selves. *American Psychologist*, 41(9), 954-969.
- Martin, M. M., Cayanus, J. L., Weber, K., & Goodboy, A. K. (2009). College students' stress and its impact on their motivation and communication

- with their instructors. In D. Elsworth (Eds.), *Motivation in education* (pp. 91-112). Nova Science Publishers.
- Matsuda, S., & Gobel, P. (2004). Anxiety and predictors of performance in the foreign language classroom. *System, 32*(1), 21-36.
- McClelland, D. C. (1987). *Human motivation*. Cambridge: University Press.
- McClelland, D. C., Atkinson, J. W., Clark, R. A., & Lowell, E. L. (1953). *The achievement motive*. Princeton, NJ: van Nostrand.
- McKay, S. L. (2005). *Researching second language classrooms*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Merriam, S. B. (2009). *Qualitative research: A guide to design and implementation*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Miles, M., & Huberman, A. (1984). *Qualitative data analysis: A sourcebook of new methods*. Beverly Hills, CA: Sage.
- Mori, S., & Gobel, P. (2006). Motivation and gender in the Japanese EFL classroom. *System, 34*, 194-210.
- Noels, K. A. (2001). Learning Spanish as a second language: Learners' orientations and perceptions of their teachers' communication style. *Language Learning, 51*(1), 107-144.
- Noels, K. A. (2009). The internalization of language learning into the self and social identity. In Z. Dörnyei & E. Ushioda (Eds.), *Motivation, language identity and the L2 self* (pp. 295-313). Bristol, England: Multilingual Matters.
- Noels, K. A., Pelletier, L. G., Clément, R., & Vallerand, R. J. (2000). Why are you learning a second language? Motivational orientations and self-determination theory. *Language Learning, 50*(1), 57-85.
- Nunally, J. C., & Bernstein I. H. (1994). *Psychometric theory* (3rd ed.). New York: McGraw-Hill.
- Oh, J. I. (1990). *On the relationship between anxiety and reading in English as a foreign language among Korean university students in Korea*. Unpublished doctoral dissertation. The University of Texas at Austin.
- Onwuegbuzie, A. J., Bailey, P., & Daley, C. E. (2000). Cognitive, affective,

- personality, and demographic predictors of foreign-language achievement. *The Journal of Educational Research*, 94(1), 3-15.
- O'Reilly, E. N. (2014). Correlations among perceived autonomy support, intrinsic motivation, and learning outcomes in an intensive foreign language program. *Theory and Practice in Language Studies*, 4(7), 1313-1319.
- Osborne, J. W., Costello, A. B., & Kellow, J. T. (2008). Best practices in exploratory factor analysis. In J. W. Osborne (Eds.), *Best practices in quantitative methods* (pp. 86-102). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Panori, S. A., Wong, E. H., Kennedy, A. L., & King, J. R. (1995). A pilot project on college students' satisfaction and self concept. *Psychological Reports*, 77(1), 255-258.
- Pappamihiel, N. E. (2002). English as a second language students and English language anxiety: issues in the mainstream classroom. *Research in the Teaching of English*, 36(3), 327-355.
- Park, H. S. (2005). Korean EFL learners orientation, anxiety and English speaking performance. *Modern English Language & Literature*, 49(4), 241-262.
- Park, S. J. (2019). Factors affecting attitudes of EFL learners toward English classes and the moderating effect of the ideal L2 self. *The Mirae Journal of English Language and Literature*, 24(4), 207-225.
- Phillips, E. M. (1992). The effects of language anxiety on students' oral test performance and attitudes. *The Modern Language Journal*, 76(1), 14-26.
- Prophet, B., & Dow, P. (1994). Mother tongue language and concept development in science: A Botswana case study. *Language, Culture & Curriculum*, 7(3), 205-216.
- Ramage, K. (1990). Motivational factors and persistence in foreign language study. *Language Learning*, 40(2), 189-219.
- Rigby, D. S., Deci, E. L., Patrick, B. C., & Ryan, R. M. (1992). Beyond the intrinsic-extrinsic dichotomy: Self-determination in motivation and learning. *Motivation and Emotion*, 16(3), 165-185.
- Ryan, R. M., & Connell, J. P. (1989). Perceived locus of causality and

- internalization: examining reasons for acting in two domains. *Journal of Personality and Social Psychology*, 57(5), 749-761.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55(1), 68-78.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2002). Overview of self-determination theory: An organismic dialectical perspective. *Handbook of Self-determination Research*, 2, 3-33.
- Ryu, M. (2000). *The Reverse transfer student in Korea: Reflections on diversification of the higher education system from a cross-national perspective*. Unpublished doctoral dissertation. State University of New York at Buffalo.
- Sadow, S. A. (1994). Concoctions: Intrinsic motivation, creative thinking, frame theory and structured interaction in the language class. *Foreign Language Annals*, 27, 241-251.
- Saito, Y., Horwitz, E., & Garza, T. (1999). Foreign Language Reading Anxiety. *The Modern Language Journal*, 83(2), 202-218.
- Saito, Y., & Samimy, 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(2), 239-249.
- Schlossberg, N. K., Lynch, A. Q., & Chickering, A. W. (1989). *Improving higher education environments for adults*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Schutz, D. H., Pintrich, P. R., & Meece, J. L. (2008). *Motivation in education* (3rd ed.). New York: Pearson College Division.
- Scovel, T. (1978). The effect of affect on foreign language learning: A review of the anxiety research. *Language Learning*, 28(1), 129-142.
- Scovel, T. (1991). The effect of affection foreign language learning: A review of the anxiety research. In E. K. Horwitz & D. J. Young. (Eds.), *Language anxiety: From theory and research to classroom implications* (pp. 15-25). Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.

- Sellers, V. D. (2000). Anxiety and reading comprehension in Spanish as a foreign language. *Foreign Language Annals*, 33(5), 512-521.
- Shilkret, R., & Nigrosh, E. E. (1997). Assessing students' plans for college. *Journal of Counselling Psychology*, 44(2), 222-231.
- Slavin, R. E. (1990). *Cooperative learning: Theory, research and practice*. Massachusetts: Allyn and Bacon.
- Spielberger, C. D. (1975). Anxiety: State-trait process. In C. D. Spielberger & I. G. Sarason (Eds.), *Stress and anxiety* (pp. 115-143). Washington, D. C.: Hemisphere.
- Spielberger, C. D. (1983). *Manual for the state-trait anxiety inventory(From Y)*. Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press.
- Stein, M. I. (1955). *The thematic apperception test*. Cambridge, Massachusetts: Addison-Wesley Press.
- Strong, M. (1984). Integrative motivation: Cause or result of successful second language acquisition? *Language Learning*, 34(3), 1-13.
- Subatira, B., Abdullah, N. L., & Khoo, M. S. (2020). English language learning anxiety and its relationship with language achievement: A study on learners in a technical university. *Journal of Technical Education and Training*, 12(3), 161-170.
- Taguchi, T., Magid, M., & Papi, M. (2009). The L2 motivational self system among Japanese, Chinese and Iranian learners of English: A comparative study. In Z. Dörnyei & E. Ushioda (Eds.), *Motivation, language identity and the L2 self* (pp. 66-97). Bristol, UK: Multilingual Matters.
- Tohidi, H., & Jabbari, M. M. (2012). The effects of motivation in education. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 31, 820-824.
- Tucker, R., Hamayan, E., & Genesse, F. H. (1976). Affective, cognitive, and social factors in second language acquisition. *Canadian Modern Language Review*, 32, 214-216.
- Tusi, A. B. (1996). Reticence and anxiety in second language learning. In K. Bailey & D. Nunan (Eds.), *Voices from the language classroom* (pp. 145-167). Cambridge: Cambridge University Press.

- Ushioda, E. (2001). Language learning at university: exploring the role of motivational thinking. In Z. Dörnyei & R. Schmidt (Eds.), *Motivational and second language acquisition* (pp. 93-125). Honolulu, HI: University of Hawaii.
- Vinke, A. A. (1995). *English proficiency and academic success in international postgraduate education*. Delft: Delft University Press.
- Williams, K. E., & Andrade, M. R. (2008). Foreign language anxiety in Japanese EFL university classes: Causes, coping, and locus of control. *Electronic Journal of Foreign Language Teaching*, 5, 181-191.
- Winter, P. A., & Harris, M. R. (1999). Community college reverse transfer students: A field survey of a nontraditional student group. *Community College Review*, 27(1), 13-29.
- Wiseman, J. P., & Aron, M. A. (1970). *Field projects for sociology students*. San Francisco, CA: Canfield Press.
- Woodrow, L. (2006). Anxiety and speaking English as a second language. *RELC Journal*, 37(3), 308-328.
- Yamashiro, A., & 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* (pp. 19-33). Tokyo: Japan Association of Language Teachers Press.
- Young, D. J. (1986). The relationship between anxiety and foreign language oral proficiency ratings. *Foreign Language Annals*, 19(5), 439-445.
- Young, D. J. (1990). An investigation of students' perspectives on anxiety and speaking. *Foreign Language Annals*, 23(6), 539-553.
- Young, D. J. (1991). Creating a low-anxiety classroom environment: What does language anxiety research suggest? *The Modern Language Journal*, 75(4), 426-439.
- Young, D. J. (1992). Language anxiety from the foreign language specialist's perspective: Interviews with Krashen, Omaggio Hadley, Terrell, and Rardin. *Foreign Language Annals*, 25(2), 157-172.

부록

전문대 학생들의 영어 학습 동기와 불안 요인 : 성취도 수준과 성별에 따른 차이

안녕하십니까?

본 설문지는 전문대학생의 영어 성취도에 영향을 미치는 요인을 연구함에 있어 영어 학습 동기와 불안을 중심으로 그 영향력을 조사하기 위해 제작된 설문지입니다.

여러분의 솔직한 의견들은 연구의 귀중한 자료로 활용될 것입니다. 아울러 연구 참여에 따라 수집된 귀하의 개인정보들은 익명성이 보장될 것이며, 연구가 종료된 이후 모두 안전하게 폐기될 것을 약속드립니다.

여러분이 생각하고 느끼는 바를 솔직하고 편하게 응답해 주시기 바랍니다.

다시 한 번 설문에 참여해 주셔서 대단히 감사드립니다.

1. 다음은 기본적 특성을 묻는 질문입니다. 해당되는 사항에 체크해 주세요.

(1) 성별은 무엇입니까? ① 남학생 ② 여학생

(2) 학년은 무엇입니까? ① 1학년 ② 2학년 ③ 3학년

(3) 주당 영어 학습 시간은?

ex) 나는 영어 수업 시간외 주당 _____ 시간 이상 영어를 공부한다.

① 하지 않는다 ② 1시간 ③ 3시간 ④ 5시간 ⑤ 5시간 이상

(4) 해외경험(교환학생, 여행, 워킹홀리데이 등) 유무는? ① 없다 ② 있다

(4-1) 토익 응시 경험은? ① 없다 ② 있다

(4-2) (4-1 문항에 대해 2번을 체크한 경우) 토익 점수는? (최근)

(_____)점

(5) 다음 중 대학교 내에서 이수한 경험이 있는 영어 관련 수업은? (중복 가능)

① 영어 회화(말하기) ② 영문법 ③ 영어 읽기 ④ 영어 쓰기 ⑤ 기타

(6) 대학교 내 영어 관련 수업(회화, 문법, 읽기, 쓰기)의 평균 학점은?

① F학점 ② D학점 ③ C학점 ④ B학점 ⑤ A학점

(7) 영어 학습에 있어서 중요하다고 생각하는 영어학습의 분야는 다음 중 무엇입니까?
 (중복 응답 가능)

- ① 영어문법 ② 영어단어 ③ 영어회화 ④ 영어독해 ⑤ 영어작문

(8) 다음은 여러분의 영어 학습 성취도 수준을 묻는 질문입니다. 평균적인 대학생활 내에서 이수하는 영어 관련 과목에서 받는 성적 수준에 'V'표 해 주세요.

- ① 매우 낮다(F-E) ② 낮은 편이다(D) ③ 보통이다(C)
 ④ 높은 편이다(B) ⑤ 매우 높다(A)

2. 다음은 여러분의 영어 학습 동기를 묻는 질문입니다. 문항을 잘 읽어보시고, 영어 과목을 학습하는 상황에서 자신이 느끼는 부분이라 생각하는 수준에 'V'표 해 주세요.
 (1=매우 그렇지 않다. 2=그렇지 않다. 3=보통이다. 4=그렇다. 5=매우 그렇다.)

순번	ex) 영어학습에서 나는 ~	1	2	3	4	5
1	나는 영어 과제를 왜 해야 하는지 잘 모르겠다.	①	②	③	④	⑤
2	나는 영어 과제를 하지 않으면 곤경에 처할 것이기 때문에 하는 수 없이 한다.	①	②	③	④	⑤
3	나는 영어 과제를 잘 해야 교수님께서 나를 좋은 학생으로 생각할 것이기에 수행한다.	①	②	③	④	⑤
4	나는 영어 과제를 잘 해야 학습내용의 이해에 도움이 될 것 같아 스스로 과제를 수행한다.	①	②	③	④	⑤
5	나는 영어 과제를 잘 하는 것이 인간적인 성장에 도움이 될 것 같아 스스로 수행한다.	①	②	③	④	⑤
6	나는 영어 과제 내용이 재미있어서 과제를 수행한다.	①	②	③	④	⑤
7	나는 영어 공부는 나에게 관심거리가 아니다.	①	②	③	④	⑤
8	나는 영어 공부를 해야 부모님께서 잔소리를 하지 않으시니 하는 수 없이 한다.	①	②	③	④	⑤
9	나는 영어 공부를 잘 해야 부모님께서 나를 좋은 자식이라 생각할 것이기에 공부한다.	①	②	③	④	⑤
10	나는 영어 공부를 해야 필요한 지식을 얻을 수 있을 것 같아서 스스로 공부한다.	①	②	③	④	⑤
11	나는 영어 공부를 잘 하는 것이 인간적인 성장에 도움이 될 것 같기에 스스로 공부에 참여한다.	①	②	③	④	⑤
12	나는 영어 공부 자체가 재미있어서 스스로 공부한다.	①	②	③	④	⑤

13	나는 영어 수업 중 하는 토론, 발표에 대해 관심이 없다.	①	②	③	④	⑤
14	나는 영어 수업 중 토론 및 발표의 순서가 나에게 반드시 돌아오기에 하는 수 없이 참여한다.	①	②	③	④	⑤
15	나는 영어 토론 및 발표에 적극적으로 참여해야 교수님께서 나를 똑똑하다고 생각할 것이기에 참여한다.	①	②	③	④	⑤
16	나는 영어 토론 및 발표에 참여해야 나의 생각을 객관적으로 검토 받을 수 있기에 스스로 참여한다.	①	②	③	④	⑤
17	나는 영어 토론 및 발표에 참여하는 것은 인간적인 성장에 도움이 될 것 같아 스스로 참여한다.	①	②	③	④	⑤
18	나는 영어 토론 및 발표가 재미있어서 스스로 참여한다.	①	②	③	④	⑤
19	나는 영어 성적에 대해 별로 의미를 부여하지 않는다.	①	②	③	④	⑤
20	나는 영어 성적을 잘 받아야 부모님께서 잔소리를 하지 않기에 하는 수 없이 잘 받고자 노력한다.	①	②	③	④	⑤
21	나는 영어 성적을 잘 받아야 교수님께서 나를 우수한 학생이라 평가하실 것이기에 잘 받고자 노력한다.	①	②	③	④	⑤
22	나는 영어 성적은 나의 실력을 객관적으로 보여주는 것이기에 잘 받고자 노력한다.	①	②	③	④	⑤
23	나는 영어 성적을 잘 받는 것은 인간적인 성장에 도움이 될 것 같아 잘 받고자 스스로 노력한다.	①	②	③	④	⑤
24	나는 영어 성적을 잘 받는 것이 나에게 제공하는 뿌듯함이 있기에 성적을 잘 받고자 노력한다.	①	②	③	④	⑤

3. 다음은 여러분의 영어 학습 불안을 묻는 질문입니다. 문항을 잘 읽어보시고, 자신에게 해당하는 부분에 'V'표 해 주세요.

(1=매우 그렇지 않다. 2=그렇지 않다. 3=보통이다. 4=그렇다. 5=매우 그렇다.)

순번	내용(영어 학습 불안)	1	2	3	4	5
1	나는 영어 수업에서 원어민 교사와 대화하는 것이 떨리지 않는다.	①	②	③	④	⑤
2	나는 영어 수업에서 발표할 때 자신감을 느낀다.	①	②	③	④	⑤

3	나는 영어 수업에서 수업과 관계없는 생각을 하고는 한다.	①	②	③	④	⑤
4	나는 영어 수업에 자원해서 발표하는 것이 창피하다.	①	②	③	④	⑤
5	나는 영어 수업에서 보는 시험이 여타 과목보다 편하다.	①	②	③	④	⑤
6	나는 영어 점수가 낮게 나올까봐 항상 걱정한다.	①	②	③	④	⑤
7	나는 영어시험에 대한 공부를 하면 할수록 내용이 정리가 안 된다.	①	②	③	④	⑤
8	나는 영어 수업에 실수하는 것을 겁내지 않는다.	①	②	③	④	⑤
9	나는 영어 수업에서 나의 발화를 지적할까봐 항상 불안하다.	①	②	③	④	⑤
10	나는 항상 다른 학생이 나보다 영어를 더 잘한다고 느낀다.	①	②	③	④	⑤
11	나는 영어 수업 시간에 교수님이 고쳐주는 것을 이해하지 못할 때 당황한다.	①	②	③	④	⑤
12	나는 가끔씩 영어 수업에 빠지고 싶다.	①	②	③	④	⑤
13	나는 영어 수업에 잘 준비되어 있더라도 걱정이 된다.	①	②	③	④	⑤
14	나는 영어 수업에 준비 없이 말해야 할 때 가슴이 두근거린다.	①	②	③	④	⑤
15	나는 영어 수업이 시작될 때 마음이 편안하다.	①	②	③	④	⑤
16	나는 영어 수업 진도가 너무 빨라 내가 뒤처질까봐 항상 걱정이 된다.	①	②	③	④	⑤
17	나는 영어 수업에서 배운 내용을 바로 시험을 본다는 것이 항상 두렵다.	①	②	③	④	⑤
18	나는 영어 수업을 수강한 뒤, 실패한 학점을 받는 결과에 대해 걱정한다.	①	②	③	④	⑤
19	나는 영어 수업에서 예습을 잘 해야만 한다는 사실에 부담을 느낀다.	①	②	③	④	⑤
20	나는 영어 수업 교수님이 내가 실수한 것을 고치는 것 자체가 두렵다.	①	②	③	④	⑤
21	나는 영어 교수님의 말을 다 알아듣지 못할 때 긴장감을 느낀다.	①	②	③	④	⑤

22	나는 내가 영어로 말을 할 때 다른 학생들이 비웃을까봐 걱정된다.	①	②	③	④	⑤
23	나는 여타 수업보다 영어 수업 시간에 더 긴장되고 떨린다.	①	②	③	④	⑤
24	나는 영어 수업에서 말할 때 내가 말하는 것이 무엇인지 확신할 수가 없다.	①	②	③	④	⑤
25	나는 몇몇 사람들이 영어 학습에 당황하는 이유를 이해할 수가 없다.	①	②	③	④	⑤
26	나는 영어 원어민 교사 주변에 있을 때 편안함을 느낀다.	①	②	③	④	⑤
27	나는 내 영어 관련 학점이 다른 사람에게 알려지는 것이 걱정된다.	①	②	③	④	⑤
28	나는 영어시험과 관련한 공부를 하면 할수록 더욱 혼란스러움을 느낀다.	①	②	③	④	⑤
29	나는 영어를 말하기 위하여 배워야 하는 많은 규칙들에 대하여 부담감을 느낀다.	①	②	③	④	⑤
30	나는 다른 학생들이 나보다 영어를 잘 한다는 것을 당위적인 사실로 치부한다.	①	②	③	④	⑤
31	나는 영어 수업에서 내가 아는 것을 잊어버렸을 때 매우 불안함을 느낀다.	①	②	③	④	⑤
32	나는 영어 수업을 매우 잘 준비해야 하는 것에 압박감을 느끼지 않는다.	①	②	③	④	⑤
33	나는 영어 교수님이 내가 미리 준비하지 못한 질문을 할 때 불안감을 느낀다.	①	②	③	④	⑤

4. 다음은 자기 평가 영어 능력(self-assessed English achievement proficiency)에 관한 문항입니다.

(4-1) 내가 생각할 때, 나 스스로의 영어 능력은?

① 매우 낮다 ② 낮은 편이다 ③ 보통이다 ④ 높은 편이다 ⑤ 매우 높다