영어어문교육 17 권 2 호 2011 년 여름

원어민 영어수업에서 느끼는 학습동기, 불안감, 의사소통 의지와 영어성적과의 관계

남 정 미
(신라대학교)

Nam, Jung-Mi. (2011). Correlational study on English learners' motivation, anxiety, WTC and their English achievement scores in native teachers' classes. ***English Language & Literature Teaching, 17*****(2), 139-160.**

This study examines correlations between affective variables and English learners' achievement in native teachers' classes. Specifically, it aims to study the relationships among Korean college students' English learning motivation, anxiety, WTC (willingness to communicate) and their English achievement scores. For the purpose, the questionnaire surveys were conducted, and the students' English scores were analyzed and compared. The participants were 216 university students taking the general English courses as a requirement for graduation. The results indicated that although the students had high level motivation to learn English, especially for social reasons, their WTC in and outside the classroom was low. Also, unlike the previous studies on foreign language anxiety, their anxiety level was not significant. Anxiety and motivation were negatively correlated; WTC and motivation were positively correlated. However, according to the regression analysis, the explanatory power of the three affective variables was not significant for the students' achievement scores. Several possible reasons and some pedagogical implications are provided in the conclusion.

[motivation/anxiety/WTC/affective variables/English achievement scores, 동기/불안감/의사소통의지/정의적요인/영어성취도 점수]

I. 서론

최근 들어 한국에서 영어교육이 학습자의 의사소통능력(communicative competence)을 기르는데 중점을 두고 있으며, 원어민(native speakers)에 의한 영어수업이 점차 늘어나고 있는 추세이다. 이로 인해 대학에서도 원어민교수 영어회화 수업에서 학습자들의 수업참여에 영향을 미치는 학습동기(motivation), 불안감

교보문고 KYOBO Book Centre

(anxiety), 의사소통 의지(WTC: willingness to communicate)와 같은 정의적 요인(affective variables)[1]에 대해 관심이 높아지고 있는 실정이다.

일반적으로 정의적 요인 외국어 학습 성취도에 영향을 준다고 이야기하지만 구체적으로 원어민 영어수업에 어느 정도 영향을 미치는지 실증적인 연구가 필요하다. 선행연구에서는 불안감이 낮을수록, 동기부여가 높을수록, 의사소통 의지가 높을수록 영어학업 성취도가 높은 것으로 알려져 왔다(예, 박정숙, 1998; 염규을, 1998; Aida, 1994; Horwitz, 1988; Kim, 2002; Yashima, et al, 2004; Young, 1986).

각 요인의 정의를 살펴보면 외국어학습 동기란 외국어로 배우고자 하는 욕구(needs)와 노력(effort)이 결합된 것으로, 어떤 행동을 하기 위해 노력하기 위한 자발적인 욕구(Gardner, 2007)로 정의되어지며, 외국어 불안은 '학습자의 제 2언어 혹은 외국어 학습 활동에서 발생하는 긴장감 또는 두려움의 느낌' (MacIntrye, & Gardener, 1994)으로 정의되거나, 학습자가 외국어 학습을 불편한 경험으로 인식하여 자발적인 학습참여를 꺼리고 실수를 하지 않으려는 심리적 상태' (Horwitz, Horwitz, & Cope, 1986)라고 정의된다.

또한 의사소통 의지는 제1언어 습득 연구에서 시작되었으며, '의사소통을 피하거나 의사소통을 하는 것이 자유로울 때 스스로 의사소통을 개시하고자 하는 비교적 안정적인 개인적 성향' (McCroskey, & Richmond, 1987)이라고 정의된다. 즉, 주어진 상황에서 의사소통을 시작하려는 의도를 말한다.

이들 각 정의적 요인만을 다룬 연구는 많았지만 이 요인들 간의 관계를 다루고 이것들이 실제 학습자들의 성취도에 어떤 영향을 미치는지에 대한 연구는 드물다. 특히 한국상황에서 영어성적과는 어떤 관계가 있는지 연구할 필요가 있다고 생각된다.

따라서 본 연구의 목적은 원어민교수에 의해 진행되는 영어수업에서 학생들이 느끼는 학습동기, 불안감, 의사소통의지를 비교분석하고, 학기말에 행해진 성취도 평가와는 어떤 관계가 있는지를 조사하는 것이다. 이를 위해 다음과 같은 구체적인 연구 문제를 설정하였다.

(1) 학습자의 배경정보에 따라 학습동기, 불안감, 의사소통의지에 차이가 있는가?
(2) 학습동기, 불안감, 의사소통의지와 학습자의 성취도 평가와는 각각 어떤 상관관계가 있는가?
(3) 각각의 정의적 요인은 어느 정도 학습자의 영어학업 성취도 점수에 영향을 미치는가?

[1] 외국어 학습자가 가지는 느낌이나 감정으로 "외국어 습득과정에 참여할 것인지를 나타내는 학습자의 의지"를 말한다 (Horwitz, 1995, p.578).

교보문고 KYOBO Book Centre

본 연구에서는 원어민의 한 번의 인터뷰로 평가한 것이 아니라 한 학기 동안 수업을 토대로 학기말 성취도 평가 영어성적과 정의적 요인을 조사와 분석을 통하여 각 관계를 살펴보는 것으로, 이를 통한 결과는 원어민 활용 영어수업에 방향을 제시하고 영어교육적 시사점을 제공할 것으로 기대된다.

II. 이론적 배경

1. 외국어학습과 학습동기

외국어학습과 동기에 대한 연구는 Gardner와 Lambert(1972)에 의해 시작되었다. 이 연구에서 동기를 통합적인 동기(integrative motivation)과 도구적 동기(instrumental motivation)로 구분하고, 장기적인 외국어학습의 성공에 통합적 동기가 더 중요하다고 하였다.

이 연구를 계기로 외국어학습과 동기에 대한 연구가 활발히 진행되어왔지만, 대부분 북미나 유럽의 문화적 가치측면에서 이해되어 왔음을 지적하고, Chen, et al(2005)은 타이완에서 567명의 학생들을 설문 조사하여 통합적 동기가 학습자의 영어학습 동기를 부여하는 데 중요한 요소가 되지 못한다는 결과를 보여주었다. 특히, 지나친 시험위주의 영어 수업이 오히려 학습자들의 영어 학습 동기에 부정적인 영향을 미칠 수 있다는 의견이었다. 즉, 문화적인 측면도 고려되어야 할 사항이라는 것을 시사해준다.

동기는 또한 내적 동기(intrinsic motivation)와 외적 동기(extrinsic motivation)로 구분되어 왔다(Dornyei, 1998). 내적으로 동기화된 행동은 보상보다는 그 행동자체가 좋아서 하는 활동을 말한다. 반대로 외적으로 동기화된 행동은 바깥 혹은 외부로부터 보상을 기대하고 행해진다. 이 두 동기를 비교한 연구에 따르면 내적 동기가 더 강력하고, 효과적이고, 우월하다고 볼 수 있다(예, 이효웅, 1996; Clement, & Kruidenier, 1983).

최근 한국 상황에서 영어 읽기(reading) 동기에 대한 연구되어 왔다. 예를 들어, Kim(2008)에서는 읽기동기와 독해력과의 관계를 다룬 설문조사를 204명의 대학생을 대상으로 실시하였다. 그 결과 학습자의 동기와 관련한 5가지 요인으로 외적 동기, 읽기의 중요성, 내적 동기, 읽기 회피(avoidance), 그리고 읽기의 자기옹호(self-efficacy)가 나왔으며, 가장 강력한 동기 구성 요소는 영어 읽기가 유용하고 중요하다는 학습자의 인식이었다. 또한 내적 동기는 학습자의 독해력과 높은 관계를 보였으며, 읽기 회피는 독해력과 유의미한 부적 상관관계(negative correlation)를 나타내었다. Yang(2009)도 대학생의 읽기 동기를 영어독해 행동과 관련하여 120명의 2학년학생들을 대상으로 설문을 실시하였다. 영어 읽기에 관한 내적 동기는 학생들의 읽기 양(reading

교보문고 KYOBO Book Centre

amount)과 유의미한 관계가 나왔으며, 학습자의 읽기 속도는 읽기 양과도 유의미한 상관관계를 나타내었다.

또한, 한국학습자의 영어학습 동기는 불안감과 연관되어 연구되어 왔다. 서로 상호관련이 있다는 선행 연구들과는 달리, 박정숙(1998)에서는 학습동기와 불안심리 사이에는 특별한 상호작용이 없는 것으로 판단되어, 이 두 요인들은 상호 독립적인 것으로 나타났다. 따라서 불안감과 학습동기와 학업성취도와의 상관관계를 조사할 필요가 있겠다.

2. 외국어학습과 불안감

Horwitz, Horwitz와 Cope(1986)는 외국어교실 불안감 척도(FLCAS: Foreign Language Classroom Anxiety Scale)를 개발하여, 외국어학습 불안을 크게 의사소통 불안, 시험 불안, 그리고 부정적 평가에 대한 두려움의 세 가지 요소로 분류하였다. 이 연구를 계기로 외국어학습이나 습득에서 불안감에 대한 새로운 관심을 가지게 되었고 불안에 대한 연구가 활발히 진행되게 되었으며 FLCAS는 다양한 후속 연구에서 사용되었다. 국외의 경우 예를 들어, Aida (1994)는 일본 학생들을 대상으로 FLCAS를 사용한 연구조사를 통해 외국어 교실에서 불안은 학습자의 성취도에 부정적인 영향을 미치는 요인이라는 것을 밝혔으며, 성별과 불안감에 대해 남녀간에는 차이가 없다고 하였다.

Ipek(2009)도 터키의 한 대학에서 집중영어프로그램에 등록한 670명 학생들의 독해 불안감을 성별과 영어구사력을 중심으로 조사하였다. 그 결과 영어구사력이 낮은 학생일수록 높은 외국어독해 불안감을 경험하였으며, 구사력에 따라 남학생과 여학생이 경험하는 불안감의 수준도 달랐다. 또한, Woodrow (2006)는 호주의 한 대학교에 입학하기 전 집중 영어과정를 수강하는 275명을 대상으로 설문조사를 한 결과 불안감의 가장 큰 원인은 원어민과 상호 작용하는 것이었고, 인종적으로 비교했을 때, 유교전통을 가진 문화, 특히, 한국, 중국, 일본에서 온 영어학습자들이 다른 인종 집단보다 더 불안감이 높았다.

국내에서는 주로 듣기나 읽기 불안을 중심으로 연구되었다. 특히 듣기는 여러 영어능력 측정시험에서 측정도구가 되기 때문에 많은 관심을 받아왔다. 예를 들어 Kim(2002)은 253명을 대상으로 듣기 불안과 학습자 배경요인과의 관계를 조사한 결과 학습자들은 듣기 이해와 관련하여 불안감을 가지고 있으며, 듣기 불안은 외국어능력에 따라 그리고 사설어학원에서 공부여부에 따라 유의미한 차이를 나타내었다.

또한, 듣기 불안이나, 읽기 불안 중심으로 진행되던 연구(예, Shin, 2004; Kim, 2005)가 말하기 불안이나 불안의 비교연구 등으로 외국어학습 불안에 관한 연구 영역이 조금씩 확대되고 있는 추세이다. 예를 들어 박형주(2002)는 영어독해 반과 영어회화 반을 비교한 실험연구에서 학습자가 영어회화 반에서

교보문고 KYOBO Book Centre

더 불안감을 더 많이 느낀다는 결과가 나왔다. 가장 최근에 김보민과 김해동(2010)은 설문과 면담을 통해 초등학교에서 대학교에 이르기까지 언어 불안감에 대한 영어교사와 학습자간의 인식 차이를 조사하여 비교하였다. 교사와 학생의 가장 큰 의견차이는 정의적 영역에서 교사와 학생은 가장 큰 의견차이를 보였다. 가장 큰 불안감을 느끼는 부분은 초등학생의 경우, '답변을 해야 할 때,' 중학생의 경우, '다른 학생들 앞에서 영어를 읽고 한글로 번역해야 할 때,' 고등학생의 경우, '잘 모르는 영어단어를 접했을 때,' 그리고 대학생의 경우는, '영어를 유창하게 잘하는 친구가 옆자리에 앉을 때' 로 나왔다(p.176). 공통적인 부분으로는 불안감을 줄이는데 도움을 주기 위해 네 집단의 교사들 대부분이 칭찬을 가장 많이 사용하는 것으로 나타났다.

3. 외국어학습과 의사소통 의지

의사소통 의지에 관한 연구는 모국어 의사소통 연구를 위해 개발 되었지만 최근에는 북미나 유럽에서뿐만 아니라 아시아 국가에서 제2언어나 외국어로서 영어 의사소통연구에 적용되어왔다(예, MacIntyre, & Baker, 2001; Wen, & Clement, 2003). 일본의 경우 Yashima(2002)는 의사소통의지와 사회교육적(socioeducational) 모델을 연구의 틀로 사용하여 297명의 일본 대학생을 대상으로 연구한 결과, 일본 학생들은 대학 입시준비와 영어 의사소통능력 향상을 동시에 해야 하는 이중목표를 가지고 있으며, 의사소통의지가 영어의사소통에 중요한 영향을 미치는 것으로 나타났다.

Hashimoto(2002)도 일본 학생들을 연구 대상으로 학습동기와 의사소통의지를 조사하여 의사소통의지와 학습동기가 외국어로서 영어의사소통 빈도에 중요한 역할을 하는 것으로 결과가 나왔다. 이와 유사하게 국내에서도 김현진(2005)은 한국 대학생들을 대상으로 언어불안감, 자각 능력(perceived competence), 의사소통의사 및 동기와 제2언어 의사소통 빈도의 관계를 조사하였다. 그 결과 의사소통의사는 의사소통 빈도에 영향을 미치고, 자각 능력과 불안감이 의사소통의사의 원인이 되며, 불안감은 자각 능력에 부정적인 영향을 주는 것으로 나타났다. 이 연구에서는 불안감과 학습자 자신이 판단하는 자신의 의사소통능력인 자각 능력이 의사소통 행위에 가장 중요한 영향을 미친다는 흥미로운 결론을 제시했지만, 실제 영어점수와 같은 성취도 평가와의 관계는 연구하지 않았다.

최근 영어교육이 원어민이 진행하는 의사소통능력 향상중심으로 나아가고 있는 것을 고려하여, 본 연구에서는 대학생을 대상으로 원어민교수 영어수업에서 느끼는 정의적 요인과 영어학업 성취도 평가 점수와의 관계를 연구하고자 한다.

교보문고 KYOBO Book Centre

III. 연구 방법

1. 연구 대상

본 연구를 위한 설문 조사는 부산의 한 4년제 대학교에서 2010년도 1학기 당시 대학 교양 영어과목을 수강하고 있었던 열두 반 재학생 216명을 대상으로 이루어졌다. 연구에 참석한 열두 반은 같은 교재로 미리 정해진 형식에 따라 모두 다른 원어민교수에 의해 영어수업이 이루어졌다. 학생들의 배경정보를 간단히 기술하면 남학생의 비율은 44.4% (96명), 여학생은 55.6% (120 명)이었다. 학년별로는 1학년 71명, 2학년 95명, 3학년 20명, 4학년 30명이었다. 전공별로는 인문대 3명, 사회대 34명, 상경대 101명, 의생명대 16명, 공대 8명, 예대 14명, 사범대 40명이었다.

연구 대상자의 배경조사 결과에 의하면 학생들의 해외경험이 있는 학생은 21명(9.7%), 없는 학생은 172명(79.6%)이었다. 해외경험은 기간과는 상관없이 영어사용국가에 연수나 여행경험 유무에 관한 질문으로, 해외경험 있는 학생들은 장기간 체류는 없었고 6개월 이하의 단기간의 여행경험이 있었다. 응답한 학생들의 일주일 평균 영어학습 시간은 <표 1>에서 보여주듯이 1시간 이하에서 5시간 이상에 이르기까지 다양하게 분포되어 있었다. 평균시간을 명시하지 않은 학생 14명을 제외한 202명의 빈도와 퍼센트는 다음과 같다.

표 1

학생들의 일주일 평균 영어학습 시간

시간 구분	빈도	유효퍼센트	누적퍼센트
1시간 이하	29	14.4	14.4
1-2시간	32	15.8	30.2
2-3시간	17	8.4	38.6
3-4시간	57	28.2	66.8
4-5시간	20	9.9	76.7
5시간 이상	47	23.3	100.0
합계	202	100.0	

2. 원어민교수 영어수업

원어민교수 영어수업은 각 반에 최대 25명으로 구성되어 있으며 학생들은 수준이나 전공별로 분반을 하지 않아서 다양한 전공의 학생들과 다른 수준의 학생들이 같은 수업에 참가하였다. 수업목표는 학생들의 영어회화 구사력을

교보문고 KYOBO Book Centre

향상시키는 것으로 한다. 수업은 교재를 중심으로 말하기와 듣기 위주로 진행되며, 학생들의 활발한 수업 참여를 유도하기 위해 게임, 역할극(role play), 짝 활동(pair work) 등 다양한 활동을 한다. 영어수업담당 원어민교수는 영어권 나라의 원어민으로 학사나 석사학위를 가지고 있으며 최소 3년 이상의 대학에서 교수경력을 가지고 있다.

3. 자료 수집 및 분석

본 연구를 위한 자료 수집은 한 학기 동안 원어민 영어수업을 수강한 학생들을 대상으로 학기말에 설문조사 결과와 학생들의 학기말 영어점수를 SPSS 12.0 통계프로그램을 이용하여 분석하였다. 구체적으로 빈도와 평균, 표준편차 등을 조사한 기술 통계, 교차분석, 상관관계분석, 요인분석, t-검증, 변량분석, 회귀분석 등을 실시하였다.

1) 설문조사 문항

원어민 영어수업에서 느끼는 학생들의 학습동기, 불안감, 의사소통의지를 조사하기 위하여 2010년 1학기 영어수업을 한 후 마지막 수업 시간인 6월 초에 설문 조사를 실시하였다. 모든 설문 문항은 Likert scale을 사용하여 '전혀 아니다'(1점)에서 '매우 그렇다'(5점)로 하였으며 설문문항 내용에 따라 코딩 또는 역코딩을 사용하였다.

설문지 문항은 Vallerand et al.(1992)의 학습동기 측정도구와 MacIntyre et al.(2001)의 의사소통의지 측정도구를 기초로 이해련(2004)이 번역 사용한 문항을 그대로 사용했으며, Horwitz et al.(1986)이 개발한 외국어교실 불안감 척도(FLCAS)와, 학습자의 배경 변인을 조사하기 위한 5문항을 포함하여 총 88문항으로 구성된 설문지가 사용되었다.

2) 학기말 영어점수

학기말 영어점수는 원어민교수가 평가한 영어점수와 CBT(computer-based test)로 이루어진다. 원어민교수 영어점수는 수업평가(5점), 과제(5점), 그리고 담당 원어민교수와 일대일 인터뷰로 행해지는 두 번의 영어 말하기 시험(10점)으로 되어있다. 본 연구에서는 원어민교수 영어평가 부분은 주관적인 요소가 포함될 가능성이 있으므로, 객관적인 비교도 하기 위해 한 학기 학점을 내기 위한 시험인 CBT점수(중간 40점, 기말 40점)를 포함시킨 전체 점수도 같이 연구자료에 넣었다. CBT는 수업시간에 사용한 교재에서 출제되며 문제은행 형태로 컴퓨터에 입력되어 학생들은 듣기 22문제와 독해 18문제를 풀게 되어있다.

교보문고 KYOBO Book Centre

Ⅳ. 연구 결과

1. 연구 대상 분석

앞에서 제시한 연구 대상자들의 일주일 영어학습 평균시간과 성별간의 교차분석(Crosstabulation Analysis)을 실시한 결과 카이제곱값 12.639, 자유도(df)는 5, 유의확률은 .027으로서 유의도 .05 수준에서 통계적으로 유의미한 결과를 보이고 있으므로, 성별과 영어학습 평균시간 간에는 상관이 있다고 할 수 있다. 구체적으로 교차표를 보면 여학생은 1시간 이하에서 5시간 이상에서 각 시간에 해당하는 숫자가 비슷하게 분포되어 있고 3-4시간 평균 시간이 많은 반면, 남학생은 1-2시간 이하이거나 5시간 이상에 해당하는 경우가 많았다. 이는 남학생이 영어학습시간에서 많이 하는 학생과 조금 하는 학생으로 나누어진다고 볼 수 있다.

영어학습 평균시간과 해외경험 교차분석에서는 카이제곱값 .665, 자유도(df)는 1, 유의확률은 .279로서 유의도 .05수준에서 통계적으로 유의미하지 않았다. 따라서 영어학습 시간과 해외경험 유무와는 상관이 없다고 할 수 있다. 즉, 해외경험이 있다고 해서 학습시간이 더 많은 것은 아니라는 것을 보여준다. 이외에도 성별과 해외경험유무, 학년과 영어학습 평균시간, 학년과 해외경험 유무와의 교차분석에서 카이제곱 검증결과 모두 유의미하지 않은 것으로 나왔다.

연구 대상자들의 점수를 보면 원어민교수가 평가한 영어점수는 최소 5점, 최대 20점이고 216명의 평균점수는 17.61(표준편차: 2.65)이다. CBT 결과를 포함한 전체점수는 100점 만점에 최소 33점, 최대 99점이며, 1명은 결시하여 215명의 평균점수는 75.83(표준편차:13.75)이다.

2. 학습자의 영어학습 동기 분석

학습자의 영어학습 동기를 다룬 42문항의 신뢰도를 검증하기 위하여 내적 일치도(internal consistency reliability)를 측정한 결과 Cronbach's 알파는 .902이다. 타당도(validity)를 알아보기 위한 요인 분석(factor analysis) 실시하였으며, 요인추출방법으로 가장 많이 활용되는 주성분 분석(principal component factor analysis)과 요인회전방법으로 직각회전방법(varimax rotation)을 사용하였다. 학습동기를 다룬 문항을 요인분석 결과 타당성이 낮은 9개 항목을 제외하고 크게 5요인으로 묶였다. 사회적 이유, 외적 동기, 내적 동기, 동기강도, 그리고 무동기에 따라 구체적으로 제시하겠다.

요인1인 사회적 이유(social reasons: SR)는 <표 2>에서 보는 바와 같이 고유값(eigen value)은 12.787이다. 모두 9개의 문항으로 구성되어 있으며 Cronbach's 알파 .903이다.

교보문고 KYOBO Book Centre

표 2

사회적 이유(SR)

문항 번호	문항 내용 (영어를 배우는 것은 중요하다. 왜냐하면…)	평균 (표준편차)
18	영어가 모국어인 사람들과 친구가 되고 싶기 때문이다.	3.36 (.96)
10	내가 영어를 말할 수 있으면 영어권의 다른 좋은 친구를 보다 쉽게 사귈수 있기 때문이다.	3.56 (1.02)
14	뉴욕, 시카고, LA같은 영어를 쓰는 미국도시에 가보고 싶기 때문이다.	3.93 (1.03)
30	영어를 배움으로써 영어를 사용하는 나라를 방문할 수 있기 때문이다.	3.80 (.86)
6	영어를 사용하는 사람들을 만나고 싶기 때문이다.	3.44 (.98)
3	영어를 사용하는 나라에 가고 싶기 때문이다.	3.52 (.98)
26	영어를 말해야 더 많은 사람들과 만날 수 있고, 그들과 대화를 할 수 있기 때문이다.	3.60 (.91)
17	영어문화권과 그 속 사람들의 삶에대한 지식을 얻는 것이 재미있기 때문이다.	3.34 (.90)
22	나는 영어가 외국여행을 하는데 도움이 되기 때문이다.	4.32 (.71)
	전체	**3.65 (.70)**

요인2인 외적 동기(external motivation: EM)는 <표 3>에서 보는 바와 같이 고유값은 4.267이다. 모두 7개의 문항으로 구성되어 있으며 Cronbach's 알파 .898 이다.

표 3

외적 동기(EM)

문항 번호	문항 내용	평균 (표준편차)
32	장래에 높은 지위에 있는 삶을 살고 싶어서이다.	3.65 (.95)
24	장래에 더 많은 급여를 받고 싶어서이다.	3.81 (.86)
20	보다 나은 직장을 선택하는데 도움이 되기 때문이다.	3.98 (.78)
36	존경 받는 직업을 갖기 위해서이다.	3.49 (.98)
35	내가 좋아하는 직업분야에 진출할 수 있기 때문이다.	3.72 (.94)
8	영어공부가 내가 원하는 직업을 갖는데 도움이 된다.	3.99 (.94)
1	영어를 모르면 높은 수입의 직장을 얻기 어렵기 때문이다.	3.85 (.92)
	전체	**3.79 (.72)**

교보문고 KYOBO Book Centre

위의 외적 동기에서 가장 높은 문항은 20번과 8번으로 영어가 직업 선택에 영향을 많이 미친다는 인식을 하고 있는 것을 보여준다. 요인3인 내적 동기(internal motivation: IM)는 <표 4>에서 보는 바와 같이 고유값은 3.105이다. 모두 6개의 문항으로 구성되어 있으며 Cronbach's 알파 .840 이다.

표 4

내적 동기(IM)

문항 번호	문항 내용	평균 (표준편차)
29	몇몇 영어원서를 심취해서 읽는 것이 즐겁기 때문이다.	2.31 (.88)
13	영어로 된 재미있는 문화서적을 읽는 것이 즐겁다.	2.56 (.94)
34	나는 영어로 다양한 주제에 대해 읽을 때 즐겁기 때문이다.	2.78 (.90)
33	영어로 된 어려운 문제를 풀어가는 과정에서 느끼는 즐거움 때문이다.	2.59 (.91)
21	어려운 영문법을 습득하는 것을 즐기기 때문이다.	2.31 (.84)
31	내가 관심 있는 많은 것들에 대해 영어로 계속해서 배울 수 있기 때문이다.	3.32 (.96)
	전체	**2.64 (.67)**

전체적으로 내적 동기가 낮았고, 특히 영어공부가 즐겁다는 문항(21번, 29번)에는 부정적인 의견이었다. 요인4인 동기강도 (motivation intensity: MI)는 <표 5>에서 보는 바와 같이 고유값은 2.348이다. 모두 7개의 문항으로 구성되어 있으며 Cronbach's 알파 .751 이다.

표 5

동기강도(MI)

문항 번호	문항 내용	평균 (표준편차)
37	나는 우리반이나 같은 학과 친구들에 비해 영어를 비교적 열심히 공부하는 편이다.	2.64 (.95)
41	나는 영어를 배우려고 진심으로 열심히 노력한다.	2.97 (.96)
38	영어수업시간에 배운 단어나 내용에 대해 자주 생각해본다.	2.82 (.78)
39	만약 영어를 학교에서 배우지 않는다면 내 스스로 영어공부를 할 것이다.	3.38 (1.00)

교보문고 KYOBO Book Centre

42	대학 졸업후에도 계속해서 영어공부를 해 영어를 향상시킬 것이다.	3.82 (.95)
9	영어공부가 나의 전공공부보다 더 만족스런 성취감을 느낄 수 있게 해준다.	2.97 (1.05)
40	나는 꽤 많은 시간을 영어공부에 할애한다.	2.55 (1.61)
	전체	**3.02 (.68)**

요인5인 무동기(no motivation: NM)는 <표 6>에서 보는 바와 같이 고유값은 1.522이다. 모두 4개의 문항으로 구성되어 있으며 Cronbach's 알파 .841 이다. 무동기는 동기가 없는 것으로 영어학습에 부정적인 태도를 가지거나 노력이 없는 것을 의미하는 것이다.

표 6

무동기(NM)

문항 번호	문항 내용	평균 (표준편차)
15	내가 영어를 공부하면서 도대체 무엇을 하는지 이해할 수 없다.	2.12 (1.00)
19	예전에는 영어를 공부하는 이유가 있었지만 지금은 사실 내가 영어공부를 계속해야 하는지도 잘 모르겠다.	3.98 (.78)
7	사실상 내가 왜 영어를 공부하는지 알 수 없다. 솔직히 관심이 없다.	2.16 (.99)
11	나는 영어공부는 시간낭비라고 생각한다.	1.60 (.72)
	전체	**2.00 (.75)**

위의 표에서 제시하듯이 학생들은 영어학습에 부정적이거나 동기가 없지는 않았다. 지금까지 제시한 학습동기 요인의 하위요인에서 마지막 요인은 동기가 없는 것으로 제외시키면, 전체적으로 동기는 조금 높은 편으로 나왔다. 자세히 조사하기 위해 각 요인 별 평균을 순위를 매겨보면 직장이나 직업과 관련된 외적 동기가 가장 높았고, 해외여행을 하거나 친구를 사귀고 싶어하는 사회적 이유도 높았다. 그러나 스스로 좋아서 영어를 공부한다는 내적 동기는 비교적 낮았다. 이는 본인의 선호도 보다는 영어를 중요시하는 한국사회를 반영한다고 볼 수 있으며, 앞의 선행연구에서 내적 동기가 더 강력하고 효과가 있다고 하였는데(예, Clement, & Kruidenier, 1983), 이 외적 동기가 얼마나 오래 지속될 것인지는 장기간에 걸친 연구가 필요하다고 본다.

교보문고 KYOBO Book Centre

3. 원어민 수업에 느끼는 학습자의 영어학습 불안감 분석

학습자의 불안감을 다룬 33문항의 신뢰도를 검증하기 위하여 내적 일치도를 측정한 결과 Cronbach's 알파는 .949이다. 요인 분석실시 결과 타당성이 낮은 5개 항목을 제외하고 크게 4요인으로 묶였다. 부정적 평가에 대한 불안감, 의사소통 불안감, 수업이해 불안감, 그리고 시험 불안감에 따라 구체적으로 제시하겠다.

요인1인 부정적 평가에 대한 불안감(negative evaluation anxiety: NEA)는 <표 7>에서 보는 바와 같이 고유값은 13.212이다. 모두 8개의 문항으로 구성되어 있으며 Cronbach's 알파 .894 이다.

표 7

부정적 평가에 대한 불안감(NEA)

문항 번호	문항 내용	평균 (표준편차)
21	내가 원어민 영어수업 시간에 다른 학생들 앞에서 실수할 까봐 걱정된다.	2.83 (1.01)
22	내가 원어민 영어수업 시간에 영어로 실수할 때 다른 학생들이 비웃을 까봐 걱정된다.	2.48 (.98)
19	나는 영어로 말할 때 원어민 교수님 앞에서 실수할 까봐 걱정된다.	2.74 (1.02)
31	나는 다른 학생들 앞에서 영어로 말하는 것에 대해 남의 이목을 많이 의식한다.	2.86 (.88)
2	나는 원어민 영어 수업시간에 실수하는 것에 대해 걱정하지 않는다. (역코딩)	2.87 (1.05)
3	나는 원어민 영어수업시간에 호명 당할 것을 알 때 떨린다.	2.78 (1.04)
13	나는 원어민 영어수업시간에 자진해서 발표하는 것이 부끄럽다.	2.81 (.98)
30	원어민 영어수업 시간에 내가 미리 예측하지 않은 질문을 할 때 나는 당황한다.	2.94 (.99)
	전체	**2.79 (.75)**

위의 표에서 제시하듯이 원어민교수보다 다른 학생들 앞에서 영어를 말하는 것이나 부정적인 평가를 받는 것이 불안감이 다소 낮게 나왔다. Beebe (1983)의 연구에서는 학습자들이 같은 모국어를 사용하는 학생들을 경쟁상대로 의식하여, 외국어교실에서 친구들로부터 부정적인 평가를 받는 것에 대한

교보문고 KYOBO Book Centre

두려움이 높다는 결과가 나왔다. 그러나 본 연구에서는 Beebe의 연구결과와 달리 학생들이 다른 학생들 앞에서 실수를 하거나 부정적인 평가를 받는 부분에 크게 부담을 느끼지 않는 것으로 해석될 수 있다.

요인2인 의사소통 불안감(communication anxiety: CA)는 <표8>에서 보는 바와 같이 고유값은 1.706이다. 모두 9개의 문항으로 구성되어 있으며 Cronbach's 알파 .894 이다.

표 8

의사소통 불안감(CA)

문항 번호	문항 내용	평균 (표준편차)
33	나는 영어 원어민과 어울릴 때 편안함을 느낄 것이다. (역코딩)	3.15 (.85)
1	나는 원어민 영어수업시간에 영어로 말하는 것은 자신감이 없다. (역코딩)	3.32 (.96)
32	나는 원어민 영어수업 시작하기 전에 자신감이 있고 편안하다. (역코딩)	3.25 (.85)
18	내가 원어민 영어수업시간에 영어로 말을 할 때 나는 자신감을 느낀다. (역코딩)	3.32 (.83)
25	나는 원어민 영어수업을 할 때 자신감이 있고 편안하다. (역코딩)	3.12 (.91)
14	나는 원어민과 영어로 이야기할 때 떨리지 않을 것이다. (역코딩)	3.04 (.97)
17	나는 원어민 영어수업을 듣고 실지 않을 때가 종종 있다	2.78 (1.17)
5	나는 다른 수업보다 원어민 영어수업을 듣는 것을 좋아한다. (역코딩)	2.87 (.99)
9	나는 원어민 영어수업시간에 아무런 준비 없이 영어로 말해야 할 경우 당황한다.	3.21 (1.03)
	전체	**3.11 (.70)**

의사소통 불안감 중에서도 가장 큰 불안감을 보인 항목은 1, 18에서 보듯이 말하기 불안이 가장 큰 것으로 나타났다. 요인3인 수업이해 불안감(class anxiety: CLA) 는 <표 9>에서 보는 바와 같이 고유값은 1.554이다. 모두 7개의 문항으로 구성되어 있으며 Cronbach's 알파 .855 이다.

교보문고 KYOBO Book Centre

표 9
수업이해 불안감(CLA)

문항 번호	문항 내용	평균 (표준편차)
20	나는 원어민 교수님이 나의 실수를 빠짐없이 고쳐주려 할 까봐 걱정이 된다.	2.17 (.84)
6	나는 원어민영어 수업시간에 영어와 관련 없는 것들에 대해 생각한다.	2.26 (.78)
28	원어민 영어수업 진도가 너무 빨라서 다른 학생들보다 뒤떨어지는 것에 초조해하는 편이다.	2.20 (.82)
15	원어민 교수님이 나의 실수를 교정해 주는데 그것을 이해하지 못할 때 나는 당황한다.	2.76 (1.02)
16	나는 미리 원어민 영어수업을 위해 준비를 했어도 걱정이 된다.	2.33 (.92)
29	나는 다른 시간보다 원어민 영어수업시간에 더 긴장하고 초조해하는 편이다.	2.33 (.99)
4	원어민 교수님이 영어로 말씀하시는 것을 내가 이해할 수 없으면 겁이 난다.	2.57 (1.02)
	전체	**2.37 (.67)**

요인4인 시험 불안감 (test anxiety: TA) 는 <표 10>에서 보는 바와 같이 고유값은 1.485이다. 모두 4개의 문항으로 구성되어 있으며 Cronbach's 알파 .748 이다.

표 10
시험 불안감(TA)

문항 번호	문항 내용	평균 (표준편차)
10	나는 원어민 영어시험을 망칠까 봐 걱정한다.	3.22 (1.12)
12	나는 원어민 영어수업 시간에 긴장해서 아는 것도 잊어버리는 경향이 있다.	2.91 (1.07)
8	나는 보통 원어민 영어 수업시간에 편안하게 시험 (예, 인터뷰, 퀴즈, 발표시험 등)을 치른다. (역코딩)	2.98 (1.11)
26	나는 원어민 수업에 행해지는 영어 시험 준비를 많이 하면 할수록 더욱더 혼동이 된다.	2.46 (.85)
	전체	**2.89 (.78)**

교보문고 KYOBO Book Centre

앞의 표에서 보듯이 수업이해 불안감도 낮고, 시험 불안감도 낮았으며, 전체적으로 불안감이 높지 않은 것으로 나왔다. 초기의 원어민수업 불안감에 비해 학생들은 원어민 영어수업의 불안감을 많이 나타내지 않았다. 앞에서 제시한 4가지 하위요인의 평균과 표준편차를 비교해 보면 의사소통 불안감(평균= 3.11; 표준편차=.70)가 가장 큰 것으로 나타났다. 다음으로 시험 불안감이고, 수업이해나 부정적 평가에 대한 불안감 순으로 나왔다.

4. 학습자의 WTC 분석

학습자의 수업시간에 WTC을 다룬 8문항의 신뢰도를 검증하기 위하여 내적 일치도를 측정한 결과 Cronbach's 알파는 .860이다. 수업 외에 WTC를 다룬 8문항의 신뢰도 Cronbach's 알파는 .858이다. <표 11>는 교실안과 밖에서의 영어로 의사소통의지를 각 문항별로 비교하고 있다.

표 11

교실안과 밖에서 의사소통의지(WTC)

문항 내용 (영어로 이야기할 의사)	교실안 WTC	교실밖 WTC
1.주말이 어땠는지에 대해 그룹으로 이야기하기	2.58 (.99)	1.98 .959
2.숙제에 관해 원어민교수님에게 이야기하기	2.78 (1.03)	2.47 1.063
3.모르는 사람이 교실에 들어와서 영어로 먼저 말을 걸어오면 대화의사가 있는지?	3.29 (1.01)	2.99 1.166
4.수업중 무엇을 해야하는 지 확실히 알지 못할 때 명확히 알기 위해 질문할 의사가 있는지?	3.00 (1.07)	2.66 1.140
5.줄을 서서 뭔가를 기다리는 와중에 친구와 영어로 이야기하기	2.10 (1.04)	1.84 .931
6.영어연극, 역할극에 참여해서 연기하기	2.13 (1.08)	1.87 .961
7.당신이 좋아하는 게임의 규칙을 영어로 설명하기	2.28 (1.07)	1.91 .931
8.여러가지 게임이나 활동을 영어로 하기	2.42 (1.10)	2.07 1.054
전체	**2.57 (.75)**	**2.22 (.75)**

<표 11>에서 보듯이 연구대상자들의 교실안과 교실밖 의사소통의지를 비교해보면 교실 안에서 영어의사소통의지가 조금 높았다. 전체적으로 의지(평균: 2.40; 표준편차: .69)가 낮았지만 특히, 원어민교수와는 수업시간 아니면 영어로 이야기할 의지가 낮다고 볼 수 있다.

교보문고 KYOBO Book Centre

5. 학습자의 배경정보 별 분석

학습자의 배경정보에 따라 각각의 정의적 변인과 학업성취도를 영어점수를 가지고 분석하였다. 우선 성별에 따른 독립표본 t-검증 실시결과 학습동기(p=.98), 불안감(p=.06), 의사소통의지(p=.66)모두 남녀간 유의미한 차이를 보이지 않았다. 그러나 영어점수(p=.01)와 전체점수(p=.00)에서 여학생의 점수가 더 높게 나와 통계적으로 유의미한(statistically significant) 차이가 있었다. 해외경험 유무에 따른 t-검정실시 결과 점수에 따른 차이는 보이지 않았고 (p=50), 영어학습동기나 의사소통의지와는 달리 불안감에 있어서는 통계적으로 유의미한 차이(p=.00)를 나타내었다. 즉 해외경험이 있는 학생들의 불안감이 상대적으로 더 낮은 것으로 볼 수 있다. 두 집단의 비교 숫자가 적고, 숫자상의 차이가 많이 나서 일반화하기는 어렵지만, 단기간의 해외경험이 직접적인 영어구사력 향상보다는 불안감이 줄고 자신감이 향상된다고 볼 수 있다. 앞의 교차분석에서도 해외경험을 한 학생이라도 해외경험이 없는 학생과 비교해서 영어학습 시간이 유의미하게 많은 것은 아니었다.

학년별차이를 알아보기 위해 일원배치 분산분석(ANOVA)을 실시한 결과 유의미한 차이가 없었다. 전공별로는 일원배치 분산분석 결과 의사소통의지를 제외하고, 학습동기(F=2.461, p=.000), 불안감(F=4.551, p=.000), 영어점수(F=5.211, p=.000), 전체점수((F=13.693, p=.000)으로 모두 유의미한 차이가 있었다. Scheffe사후 분석을 실시한 결과 사범계열학생들의 인문, 사회, 상경, 예대학생들과 비교해서 학습동기가 높고, 불안감이 낮고, 영어점수가 높게 나왔다. 이는 학업성취도가 학습동기와 정적 상관관계, 불안감과 부적 상관관계가 성립한다는 선행연구와 일치한다고 볼 수 있다.

일주일간 평균 영어공부 시간에 따른 차이를 알아보기 위해 일원배치 분산분석을 실시한 결과 영어점수보다는 학습동기와 의사소통의지에 유의미한 차이를 보였다. 이는 영어학습 시간이 많다고 해서 영어점수가 높다기 보다는 동기부여가 되고 의사소통의지가 높아진다고 해석될 수 있다. 즉, 학습시간이 영어점수에 직접적으로 반영되는 것은 아니었다.

6. 학습동기, 불안감, 의사소통의지와 학습자의 영어점수와의 각각 상관관계 분석

다음 <표 12>는 앞에서 제시한 각 정의적 변수간의 상관관계를 보여준다.

교보문고 KYOBO Book Centre

표 12
각 정의적 변인간의 상관관계 (피어슨 r)

	Motivation	Anxiety	WTC
Motivation	1	-.239**	.393**
유의확률		.001	.000
Anxiety	-.239**	1	-.549**
유의확률	.000		.000
WTC	.393**	-.549**	1
유의확률	.000	.000	

**. 상관계수는 0.01수준(양쪽)에서 유의합니다.

위의 표에서 보듯이 각 정의적 변수는 모두 유의미한 상관관계를 나타내었다. 동기와 불안감은 유의미하지만 크게 높지 않은 부적 상관관계를 나타내었고, 의사소통의지와 불안감은 다소 높은 부적 상관관계를 나타내었다. 이는 학습동기보다는 불안감이 높은 것이 의사소통의지에 부정적인 영향을 주는 것으로 해석할 수 있다. 영어점수와 비교해봤을 때 각 정의적 변수들과 유의미한 상관관계가 있었지만 상관계수 크기가 0.1에서 3이내로 큰 관계를 보이지 않았다. 구체적으로 각 변인들이 영어점수에 미치는 영향력을 알아보기 위해 실시한 회귀분석의 결과에 따르면, 학습동기, 불안감, 의사소통의지 모두가 원어민 영어점수에 미치는 영향은 R제곱값이 .192로 19.2%로 나타났다. CBT를 포함한 전체점수에 미치는 영향도 R제곱값이 .277에 불과해 27.7%의 영향력을 가진다고 볼 수 있다. 이는 한 학기 동안 영어성취도를 평가한 영어점수는 학생들이 가지는 학습동기, 불안감, 의사소통의지보다는 오히려 다른 요인이 더 많은 설명력을 지닌다고 해석해 볼 수 있다.

V. 논의 및 결론

본 연구에서는 원어민교수에 의해 진행되는 영어수업에서 학생들이 느끼는 학습동기, 불안감, 의사소통의지를 비교분석하고, 학기말에 행해진 성취도 평가와는 어떤 관계가 있는지를 조사하였다. 결과를 요약하면, 학습동기 부분에서 전체적으로 동기는 조금 높은 편으로 나왔다. 그 중 특히 원하는 직장이나 직업을 가지기 위해 영어공부를 한다는 외적 동기가 가장 높게 나왔다. 선행연구에서는 내적 동기가 더 강력하고 효과가 있다고 하였는데

교보문고 KYOBO Book Centre

(Clement, & Kruidenier, 1983), 이 외적 동기가 얼마나 오래 지속될 것인지는 장기간에 걸친 연구가 필요하다고 본다.

불안감에 있어서 학생들의 전체적인 불안감은 높지 않은 것으로 나왔다. 초기의 한국 학생들의 원어민수업 불안감에 비해(예, 박정숙, 1998) 학생들은 긴장감이나 두려움을 많이 나타내지 않았으며, 원어민교수보다 다른 학생들 앞에서 영어를 말하는 것이나 부정적인 평가를 받는 것에 대한 불안감이 다소 낮게 나왔다. 이는 Beebe(1983)의 학습자들이 같은 모국어를 사용하는 학생들을 경쟁상대로 의식하여, 외국어교실에서 친구들로부터 부정적인 평가를 받는 것에 대한 두려움이 높다는 연구 결과와는 달리 학생들이 다른 학생들 앞에서 실수를 하거나 부정적인 평가를 받는 부분에 크게 부담을 느끼지 않는 것으로 해석될 수 있다. 다만 영어로 말해야 하는 의사소통불안감은 다른 하위 불안감에 비해 다소 높게 나왔다.

영어의사소통의지는 전체적으로 낮게 나왔다. 특히 교실내와 밖에서 의사소통의지를 비교해보면 교실내에서 의사소통의지가 조금 높았다. 즉, 원어민에 대한 불안감이 많이 낮아졌다 하더라도, 역시 원어민교수와는 수업시간 아니면 영어로 이야기할 의사가 낮은 것으로 볼 수 있다.

학습자의 배경정보에 따라 각각의 정의적 요인과 학업성취도를 영어점수를 가지고 분석한 결과 성별에 따른 학습동기, 불안감, 의사소통의지 모두 남녀간 유의미한 차이를 보이지 않았다. 그러나 영어점수와 전체점수에서 여학생의 점수가 더 높게 나와 통계적으로 유의미한 차이가 있었다. 해외경험 유무에 따른 t-검증 실시결과 점수에 따른 차이는 보이지 않았고, 영어학습 동기나 의사소통의지와는 달리 불안감에 있어서는 통계적으로 유의미한 차이를 나타내었다. 즉 해외경험이 있는 학생들의 불안감이 상대적으로 더 낮은 것으로 볼 수 있다. 두 집단의 비교숫자가 적고 차이가 많이 나서 일반화하기는 어렵지만, 단기간의 해외경험이 직접적인 영어향상보다는 불안감이 줄고 자신감이 향상된다고 볼 수 있다. 앞의 교차분석에서도 해외경험을 한 학생의 영어학습 시간이 유의미하게 많은 차이를 나타내지 못했다.

학년별차이를 알아보기 위해 일원배치 분산분석을 실시한 결과 유의미한 차이가 없었다. 전공별로는 의사소통의지를 제외하고, 학습동기, 불안감 영어점수, 전체점수 모두 유의미한 차이가 있었다. 사후 분석을 실시한 결과 사범계열 학생들의 인문, 사회, 상경, 예대학생들과 비교해서 학습동기가 높고, 불안감이 낮고, 영어점수가 높게 나왔다. 이는 학업성취도가 학습동기와 정적 상관관계, 불안감과 부적 상관관계가 성립한다는 선행연구와 일치한다고 볼 수 있다.

일주일간 학습자의 영어공부 평균시간에 따른 차이를 알아보기 위해 일원배치 분산분석을 실시한 결과 영어점수보다는 학습동기와 의사소통의지에 유의미한 차이를 보였다. 이는 영어학습 시간이 많다고 해서 영어점수가 높다기 보다는 동기부여가 되고 의사소통의지가 높아진다고 해석될 수 있다.

교보문고 KYOBO Book Centre

즉, 영어학습 시간은 한 학기 영어점수로 바로 반영된다기 보다는 장기간에 걸쳐 영어실력에 영향을 미칠 것으로 예상된다.

상관관계 분석에서 각 정의적 변수는 모두 유의미한 상관관계를 나타내었다. 동기와 불안감은 유의미하지만 크게 높지 않은 부적 상관관계를 나타내었고, 의사소통의지와 불안감은 다소 높은 부적 상관관계를 나타내었다. 이는 학습동기보다는 불안감이 높은 것이 의사소통의지에 부정적인 영향을 주는 것으로 해석할 수 있다. 영어점수와 비교해봤을 때 각 정의적 변수들과 유의미한 상관관계가 있었지만 상관계수 크기가 0.1에서 3이내로 큰 관계를 보이지 않았다. 구체적으로 각 변인들이 영어점수에 미치는 영향력을 알아보기 위해 실시한 회귀분석의 결과에 따르면, 학습동기, 불안감, 의사소통의지 모두가 원어민 영어평가 점수에 미치는 영향은 19.2%로 나타났다. CBT를 포함한 전체 점수에 미치는 영향도 27.7%의 영향력을 가진다고 볼 수 있다. 즉 영향력이 아주 낮은 예상외의 결과가 나왔다. 이는 한 학기 동안 영어성취도를 평가한 영어점수는 학생들이 가지는 학습동기, 불안감, 의사소통의지보다는 오히려 다른 요인이 더 많은 설명력을 지닌다고 해석해 볼 수 있다. CBT가 듣기와 독해 중심의 평가이므로 영향력이 낮은 것은 예상할 수 있었지만, 말하기 중심으로 담당 원어민교수가 평가한 영어점수에도 낮은 영향력을 보였다.

영어회화 성취도평가 부분에서는 담당교수의 주관적이 부분이 포함되고 학생들의 수준에 따라 다르므로 본 연구를 한국의 일반대학생이라고 일반화하기는 어려움이 있지만 본 연구에서는 다음과 같은 결론을 내릴 수 있다.

첫째, 이제는 한국학생들이 원어민에 많이 노출되어 초기의 연구와는 달리 불안감이 많이 낮아졌으며, 학습동기와 불안감은 상관관계가 높지 않았다. 둘째, 오히려 의사소통의지가 동기부여와 더 관련성이 큼으로 어떻게 의사소통의지를 높일 것인지를 고민해 볼 필요성을 가진다.

또한, 정의적 요인은 비록 성별, 전공차이, 영어점수와 어느 정도 관련은 있지만 짧은 한 학기 동안 영어성적으로 반영된다기 보다는 길게 장기적으로 표시 나지 않게 영어학습 성취도에 영향을 미친다고 추측할 수 있다. 그리고 본 연구에서는 정의적 요인이나 영어학습 시간보다 영어점수에 영향을 미치는 것은 바로 기존에 가지고 있는 영어실력이라고 조심스럽게 추측해볼 수 있다. 즉 수업시작 전 영어실력이 영어성취도와 가장 큰 관련이 있다고 볼 수 있는데, 이는 사전 시험을 치지 않아서 정확한 비교가 어려워 본 연구에서 아쉬움이 남는다.

그러나 이러한 실력에 의한 점수 차이가 고정되는 것이 아니라 높은 동기와 의사소통의지를 가지고 불안감을 낮춤으로서, 당장 한 학기 영어공부로 영어실력이 향상되는 것이 아니라 길게 평가되고 연구되어야 할 과제이다. 따라서 좀 더 장기적이고 심층적인 질적 연구를 바탕으로 본 과제의 후속연구를 제안하고 싶다. 그리고 정의적 영역의 변화과정도 장기적으로 연구되어야 할 것이며, 영어실력에 따른 집단을 나누어서 비교하던지 연구

교보문고 KYOBO Book Centre

대상을 중고등학생으로 넓혀서 어떤 차이가 있는지 비교연구도 흥미로운 과제이다. 또한, 추후 한국인교수가 진행하는 영어수업과 비교하는 것도 제안 하고 싶다.

위의 결과를 토대로 정의적 요인과 관련하여 영어교육 현장에 시사점을 제공한다. 특히, 최근 우리나라에 영어를 가르치기 위해 오는 원어민의 수가 늘어가고 있으므로, 외국이론을 그대로 적용할 것이 아니라 한국 학생들의 심리적, 정의적 영역 등을 조사한 연구 결과는 특히 원어민교사나 교수들에게 필요하다고 생각된다.

참고문헌

김보민, 김해동. (2010). 언어불안감에 대한 영어교사와 학습자간의 인식 차이. *영어어문교육*,*16*(3), 161-182.

김현진. (2005). 언어 불안감, 자각 능력, 의사소통의사 및 동기와 제2언어의사소통 빈도의 관계: 한국 EFL 상황을 중심으로. *외국어교육*, *12*(1), 161-184.

박정숙. (1998). 영어회화수업에서 불안심리와 학습동기가 의사소통능력에 미치는 영향에 관한 연구. *영어교육*, *53*(1), 73-102.

염규을. (1998). 외국어 불안이 영어 학업성취도에 미치는 영향. *언어학*,*6*(1), 215-234.

이효웅. (1996). 한국 중고등학생의 태도와 동기가 영어학습에 미치는 영향. *영어교육*, *51*(2), 3-34.

이해련. (2004). *정의적 요인과 의사소통능력간의 관계.* 단국대학교 대학원 박사학위논문.

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

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

Chen, J. F., Wardeb, C. A., & Chang, H.-T. (2005). Motivators that do not motivate: The case of Chinese EFL learners and the influence of culture on motivation. *TESOL Quarterly*, *39*(4), 609-633.

Clement, R., & Kruidenier, B. (1983). Orientations in second language acquisition. *Language Learning*, *33*(3), 274-291.

Dornyei, Z. (1998). Motivation in second and foreign language learning. *Language Teaching*, *31*(3), 117-135.

Gardner, R. C. (2007). Motivation and second language acquisition. *Porta Linguarum, 8*, 9-20.

Gardner, R., & Lambert, W. (1972). *Attitudes and Motivation in Second Language Learning*. Rowley, Mass.: Newbury House.

교보문고 KYOBO Book Centre

Hashimoto, Y. (2002). Motivation and willingness to communicate as predictors of reported L2 use: The Japanese ESL context. *Second Language Studies, 20*(2), 29-70.

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. (1995). Student affective reactions and the teaching and learning of foreign languages. *International Journal of Educational Research, 23*(7), 573-579.

Horwitz, E. K., Horwitz, M. B., & Cope, J. A. (1986). Foreign language classroom anxiety. *The Modern Language Journal, 70*(2), 125-132.

MacIntyre, P. D., & Baker, S. C. (2001). Willingness to communicate, social support, and language-learning orientations of immersion students. *SSLA, 23*, 369-388.

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

McCroskey, J. C., & Richmand, V. P. (1987). Willingness to communicate. In J. C. McCroskey & J. A. Daly (Eds.), *Personality and interpersonal communication* (pp.129-156). Newbury Park, CA: Sage.

Ipek, H. (2009). Foreign language reading anxiety: Proficiency and gender. *The International Journal of Learning, 168*, 293-300.

Kim, D. (2005). The effects of an anxiety-triggering task on EFL learners' listening ability. *English Language Teaching, 17*(4), 181-201.

Kim, J. (2002). Anxiety and foreign language listening. *English Teaching, 57*(2), 3-34.

Kim, K. J. (2008). Motivation to read in EFL college classrooms, *English Language & Literature Teaching, 14*(3), 95-113.

Shin, E. (2004). Korean high school students' foreign language listening test anxiety. *Foreign Language Education,11*(4), 107-131.

Vallerand, R. J., Pelletier, L. G., Blais, M. R., Brire, N. M., Sencal, C., & Vallires, E.F. (1992). The academic motivational scale: A measure of intrinsic, extrinsic, and amotivation in education in education. *Educational and Psychological Measurement, 52*, 1003-1017.

Wen, W. P. & Clement, R. (2003). A Chinese conceptualization of willingness to communicate in ESL. *Language, Culture, and Curriculum, 16*(1), 18-38.

Woodrow, L. (2006). Anxiety and speaking English as a second language. *RELC Journal, 37*(3), 308-328.

Yang, E.-M. (2009). Korean EFL learners' reading motivation and their L2 reading behavior. *English Language & Literature Teaching, 15*(4), 217-235.

Yashima, T. (2002). Willingness to communicate in a second language: The Japanese EFL context. *The Modern Language Journal, 86*(1), 54-66.

Yashima, T., Zenuk-Nishide, L., & Shimizu, K. (2004). The influence of attitudes and affect on willingness to communicate and second language communication. *Language Learning, 54*(1), 119-152.

교보문고 KYOBO Book Centre

Young, D. J. (1986). The relationship between anxiety and foreign language oral proficiency ratings. *Foreign Language Annals, 19*(5), 439-445.

예시언어 (Examples in): English
적용가능 언어(Applicable Languages): English
적용가능 수준 (Applicable Levels): College

남정미
신라대학교 교양과정대학
617-736 부산광역시 사상구 괘법동
Tel: 051-999-5895
Email: jmnam@silla.ac.kr

Received in March 15, 2011
Reviewed in April 20, 2011
Revised version received in May 15, 2011

교보문고 KYOBO Book Centre