*영어어문교육 16*권 **3**호 **2010**년 가을

언어불안감에 대한 영어 교사와 학습자간의 인식 차이*

김 보 민**
(한국외국어대학교)
김 해 동***
(한국외국어대학교)

Kim, BoMin & Kim, Haedong. (2010). Differences in teachers' and learners' perspective on ELT learners' anxiety. *English Language & Literature Teaching, 16*(3), 161-182.

The goals of this study were to identify differences in learners' and teachers' perspectives on EFL learners' language anxiety, to identify the differences among teachers coping with learners' language anxiety, and to find how learners cope with their language anxiety. The research was effectuated by means of a survey questionnaire and interviews. The data were collected from 92 teachers and 230 students in four different school settings. There were the 6th grade 50 primary school learners, the 2nd grade 60 middle school learners, the 11th grade 60 high school learners of, and the 2nd and 3rd grade 60 university learners. There were also 26 primary school teachers, 22 middle school teachers, 21 high school teachers, and 23 university teachers. The findings reveal that there were differences in responses among the respondents. The findings suggest that teachers need to pay attention to their particular learners' anxiety sources: especially in the case of primary school setting, the activity of answering teachers' questions for teachers was the primary source of learner's anxiety, in the case of middle school settings, translating sentences in English into Korean, in the case of high school setting, checking unknown vocabulary, and in the case of university settings, university learners felt anxious when classmates spoke fluently. The implications of the study indicate that these aspects should be handled carefully to motivate certain group of learners.

[learner anxiety/teacher awareness, 학습자 불안감/교사 인식]

* 본 연구는 2010년도 한국외국어대학교 학술연구비의 지원을 받았으며 제1저자의 석사 학위논문 자료를 포함하고 있음.
** 제1저자 *** 교신저자

교보문고 KYOBO Book Centre

I. 머리말

학습자가 교실 상황에서 겪게 되는 다양한 불안감은 학습자의 언어 수행에 부정적인 결과를 미칠 뿐만 아니라 제2언어 학습에도 큰 영향을 미친다 (Horwitz & Young, 1991; MacIntyre & Gardner, 1989, 1991; Young, 1991). 지난 20여 년간의 선행연구를 살펴보면 언어불안감이 학습자의 시험 성적과 부정적인 상관관계가 있음이 보고되고 있다(Aida, 1994; Gardner, Lalonde, Moorcroft, & Evers, 1987; Horwitz, Horwitz, & Cope, 1986; Liao, 1999). 그러나 학습자의 언어불안감에 대한 연구는 대부분이 학습자를 대상으로만 이루어졌을 뿐 학습자의 언어불안감에 대한 교사의 의견에 관한 연구는 거의 이루어지지 않았다. 다시 말해 교사와 학습자의 인식의 차이에 대한 연구는 드물며, 특별히 한국 상황에 맞춘 초등, 중등, 고등, 그리고 대학 별 통합 연구 또한 없는 실정이다. 본 연구는 이처럼 그 동안의 선행 연구에서 다소 간과 되었던 언어불안감에 관한 교사와 학습자 간의 반응에 있어 차이점이 있는지를 살펴보기로 한다. 그리고 4가지 다른 변인이 되는 초등, 중등, 고등, 그리고 대학 에서의 교사와 학생들의 언어 불안감에 대한 인식차이를 살펴보고자 한다. 본 연구의 의미는 만약 이러한 인식에 있어서 차이가 있다면, 교사가 보다 학습자의 입장에서 학습자 중심의 교수를 행하는 것에 본 연구 결과가 참고자료로서 도움이 될 것이라는 것 이다.

II. 이론적 배경

1. 시대적 흐름

Horwitz, Horwitz와 Cope(1986)는 언어불안이란 외국어 학습이라는 상황에서 일어나는 자기 인식, 믿음, 감정, 행동들의 독특한 복합체라고 정의하였다. 또한 언어불안은 외국어 학습에서만 일어나는 독자적이고 독특한 현상이기 때문에 수학이나 과학과 같은 분야의 학문을 배울 때 일어나는 불안과는 다른 불안이라고 하였다. Skehan(1989)의 경우는 학습자들이 느끼는 언어불안감은 1차적 방식으로 정의될 수 없고 많은 다른 요소에 의해 영향을 받는 조금 더 복잡하고 심리학적인 현상으로 되어있다고 본다. 그러므로 다양한 관점과 접근으로 언어불안감에 대하여 연구하는 것이 적절하다고 제언된다(Young, 1992).

최근 불안감에 대한 연구는 특정 상황 측정 방식을 채택하고 있다. 다시 말해 대부분의 초기 연구는 언어불안에 중점을 두지 않고 단지 불안이라는 측면을 정의적인 변수의 한 부분으로 보고 인과관계 방식 규명에만 중점을 두었다고도 볼 수 있다. Scovel(1978)이 분석한 바에 따르면, 초기 언어불안에 관한 연구는 언어습득, 발전, 그리고 수행에 있어서 정의적인 변수들이 혼합된 결과를

교보문고 KYOBO Book Centre

보였다고 한다.

1980년 즈음부터는 언어학습 상황에서 언어불안의 영향에 관하여 연구의 중점을 두기 시작하였다. 한 예로 The Foreign Language Classroom Anxiety Scale(FLCAS)은 Horwitz 외 2인(1986)이 개발한 척도로써, 외국어 학습의 언어불안은 크게 의사소통 불안, 시험 불안, 그리고 부정적 평가에 대한 두려움의 세 가지 요소로 구성된다고 하였다. 이러한 움직임에 따라, 많은 연구자가 언어불안에 관한 새로운 시각을 갖게 되었다. 1990년경부터 언어 불안이 원인 요소인가, 결과 요소인가에 관해 많은 연구자가 논쟁하기 시작하였다. 대부분의 연구들은'불안이 언어 수행과 성취에 부정적인 영향을 준다.'라는 일관적인 결과를 제시하였다(Sparks & Ganschow, 1995). 하지만 언어 학습에서 언어불안의 역할은 아직도 의심의 여지가 남아있으며 이는 위 연구자들이 계속적으로 탐구해야 할 만한 문제이다.

2. 학습자 집단별 불안 연구

현재까지 외국어 학습에 관한 성인 학습자들의 불안감 연구는 많이 있었지만, 어린이들에 대한 외국어 불안감 연구는 거의 없는 실정이다. MacIntyre와 Gardner(1991)는'외국어에 대한 불안감은 성인 학습자들을 대상으로 연구하는 것이 적절하다.'라고 언급하였고 Chan과Wu(2000), 정태근(2004)도 '초등집단에 집중하여 연구한 바는 드물다.'는 점을 지적하고 있다. 실제로 대부분의 연구 역시 고등집단과 대학집단을 대상으로 한 것이다(Aida, 1994).

연구 방법과 관련하여 보면, 각기 다른 학습 집단의 학습자들에 대한 불안감 연구 중에서 Chan과 Wu(2000)는 설문지, 인터뷰, 수업 참관, 등 다양한 자료를 이용하여 18개 반 601명 초등학생들의 불안감에 대하여 연구하였다. 이 연구는 외국어에 대한 불안감과 영어 학습에 관한 성취도 사이에 부정적 상관관계가 있음을 발견하였다. 또한 학생들은 '낮은 성취도, 부정적인 평가에 대한 두려움, 게임을 할 때의 경쟁심, 성격, 다른 학생들과 부모로부터의 압력'때문에 불안감을 느끼게 된다 라는 다섯 가지의 요인도 밝혔다.

국내연구의 경우 박은영(2003)은 FLCAS 설문지를 이용하여 경기지역 120명의 중학생들로부터 연구자료를 얻었다. 이 연구에서는 수업시간에 교사가 영어만 쓰는 것 보다는 모국어를 적절히 사용하는 것이 학생들의 불안감 해소에는 훨씬 도움이 되는 것으로 밝혀졌다. 인세라(1999)는 FLCAS에 기초하며 변형된 설문을 이용하여 서울시내 290명의 고등학생을 대상으로 연구자료를 구하였다. 연구자는 고등학교 학생들이 시험보다는 듣기와 말하기와 같이 언어적인 측면과 관련된 과업에서 불안감을 느끼고 있음을 발견하였다. Kim(2005)은 대학집단 학습자들의 언어불안감에 대하여 조사하였고 영어 듣기 성취도와의 상관관계에 대하여 연구하였다. 연구자료는 설문지와 TOEIC 듣기시험을 활용하였다. 연구분석 결과 대학생들은 영어로

교보문고 KYOBO Book Centre

말하기를 할 때와 영어시험 시험을 볼 때 불안감을 많이 느끼며, 불안감의 정도와 듣기 시험 결과 사이에는 부적 상관관계가 있음을 발견하였다.

이상의 선행연구를 분석해보면 같이 학습 집단에 따라 학습자들은 각기 다른 불안요소를 지닐 수 있음을 알 수 있다. 우리는 이러한 연구를 통하여 언어 불안감에 대한 학습자들의 관점을 더욱 잘 이해할 수 있으며 각기 다른 학습 집단 상황에서 교사들은 무엇에 중점을 두어야 학습자들의 불안감을 해소 할 수 있는지 판단 할 수 있다. 그러나 지금까지 각기 다른 학습 집단을 대상으로 학습자들의 관점을 동시에 비교한 연구는 없었기에, 본 연구는 여기에 주목하고 연구를 실행하기로 한다.

3. 교사 관련 선행 연구

외국어 학습에 있어서 학습자들의 불안감에 대한 이해가 매우 중요하듯이 교사들이 학생들의 불안감을 어떻게 인식하는지 역시 중요하다고 하겠다. Ohata (2005)는 교사들이 실제 교실 상황에서 학생들의 불안감에 대하여 어떻게 생각하고 있는지 연구하였다. 교사 면접을 통한 조사결과에 따르면 '언어불안감은 언어학습에 있어서 매우 중요한 요소이며 향후 언어학습에까지 영향을 미칠 것'이라는 점과 '말하기 측면에 학습자들의 불안감이 가장 클 것'이라는 서술이 크게 주목되었다. 또한 교사와 학습자간의 언어불안에 대한 생각의 차이가 있었다고 보고되었다. 교사의 불안감 의견에 관한 또 다른 연구인 Shin(2003)의 연구 결과에 의하면, 몇몇의 교사들은 학생들의 불안 양상을 알아내지 못하는 본인의 부족한 능력에 대하여 걱정스러운 마음을 가지고 있었다.

이들 학습자의 불안감에 대한 교사의 생각을 탐색 분석한 선행 연구 결과에 의하면, 교사와 학습자 두 집단의 의견이 항상 일치하는 것이 아님을 알 수 있다. 그러므로 현 영어 교육 상황에서 다양한 집단 사이의 언어 불안감에 대한 차이점이 있는지 확인하는 것은 교사의 수월한 교수활동과 학습자의 학습동기 진작을 위해 필요한 연구작업이라고 할 수 있다.

III. 연구 방법

1. 참가자

본 연구에는 총 322명이 참여하였다. 서울소재 "S"초등학교 6학년 학생 50명, 인천소재 "A"중학교 2학년 학생 60명, 인천소재 "H"고등학교 2학년 학생 60명, 그리고 서울소재 "H"대학교의 2, 3학년 학생 60명이 참여하였다. 초등, 중등, 고등학생들은 정규교과목으로서의 영어 수업을 듣고 있었고, 대학생들의 경우 교양영어 수업을 듣고 있었다. 교사의 경우 총 92명의 교사가 참여하였다. 26명의

교보문고 KYOBO Book Centre

초등학교 교사, 22명의 중학교 교사, 21명의 고등학교 교사, 그리고 23명의 대학 강사가 참여하였다. 2007년 교사훈련을 위한 모임에 참여하였던 초등, 중등, 그리고 고등 교사들이 설문에 응답하였다. 또한 서울소재 “H”와 “I”대학교 “D”와 “K”전문대학의 강사들이 참여하였다. 초등, 중등, 고등학교 교사들은 정규교과목을 교수하며, 대학 강사들의 경우 교양영어를 교수하고 있었다.

교사들의 수업경력은 3년 이하가 28%, 3년 이상 5년 이하가 26%, 5년 이상 7년 이하가 10%, 9년 이상이 23%이었다. 특별히 중학교에서 가르치고 있는 교사들 22명중 13명은 수업경력이 9년 이상이었다. 5명의 초등학교 학생, 3명의 중학교 학생, 5명의 고등학교 학생, 5명의 대학교 학생들과 4명의 교사들이 면담에 참여하였는데 면담을 통한 질적 정보는 설문을 통한 양적 결과를 보충할 수 있는 중요한 정보가 되었다.

2. 자료 수집

교실 상황에서 언어불안에 관한 교사와 학습자의 관점은 설문을 통하여 파악하였다. 학생 및 교사 면담은 2007년 4월 1일부터 13일까지 이루어졌고, 설문은 2007년 4월 15일부터 31일까지 이루어졌다. 통계적 분석 및 결론 도출은 2007년 5월부터 12월까지 약 8개월에 걸쳐 이루어졌다. 학습자들에 대한 설문은 사전에 각 집단 교사들을 섭외하여 본 연구에 대한 전반적인 설명을 한 후 동의를 얻어 본 연구자가 직접 간단한 설명과 함께 학생들의 쉬는 시간 또는 수업이 끝난 후 20분에서 25분 가량 실시하였다. 초등, 중등, 그리고 고등 교사들에 대한 설문은 본 연구자가 직접 2007년 교사훈련을 위한 교사모임에 참석하여 개별적 요청을 하고 직접 실시하였다. 또한 서울소재 “H”와 “I”대학교 “D”와 “K”전문대학의 강사들에게는 개별 연락을 취하여 설문을 요청하였고 이 메일을 통하여 설문지를 수거하였다.

설문 항목은 언어불안에 관한 선행 문헌연구와 각 그룹의 면담을 통하여 구축되었다. 교사와 학습자에게 배포 된 설문지 내용은 크게 세 부분으로 나뉘어져 있다(부록 참조). 첫 번째 부분에서는 현재 수업에 관한 교사와 학습자의 전반적인 입장과 언어불안에 관한 관점을 질문하였다. 교사 대상의 설문 항목은 ‘영어수업시간에 학생들의 불안감에 대하여 얼마나 알고 있다고 생각하십니까?, ‘학생들의 불안감을 줄여주기 위하여 얼마나 노력한다고 생각하십니까?’, ‘학생들의 불안감을 줄여주기 위해 다음의 방법(학생들의 수업동기나 목적에 중점을 두고 수업 계획 세우기, 다양한 교재, 질문 후 차분히 기다리기, 짝활동, 모둠활동, 칭찬)을 어느 정도 사용하십니까?’이다. 이 세 가지 항목은 5 점 척도를 사용하여 문항을 구성하였다. 학습자 대상 설문 항목으로는 ‘선생님은 영어 수업시간에 나의 불안감에 대하여 얼마나 알고 있다고 생각하나요?’, ‘선생님은 나의 불안감을 줄여주기 위해 얼마나 노력한다고 생각하나요?’, 그리고 ‘선생님이 나의 불안감을 줄여주기 위해 쓰는

교보문고 KYOBO Book Centre

방법이 도움이 되나요?'가 있었다. 이 세 가지 항목 역시 5 점 척도를 사용하여 동의하는 정도를 물어보았다. 영어에 대한 불안감이 나타날 때 어떻게 행동하나요?'에 관한 질문은 개방형 문제로 제시되었다.

설문지의 두 번째 부분은 교실상황에서 학습자의 불안감을 조성하는 요인에 관한 질문으로 구성되었다. 마지막 세 번째 부분은 영어 시험에 관한 불안 요소로 구성되었다. 이 두 부분은 교사와 학생 동일하게 35 개의 설문 문항으로 '정의적', '언어관련', '지식', 그리고 '시험'에 관한 4 가지 분야를 담고 있었다. 35 개의 문항은 모두 Young(1991)의 언어불안감에 대한 잠정적인 요소에 관한 분류를 기본으로 하였다. 첫째, 정의적인 분야에 관한 것은 총 8 항목이며 설문 항목은 '실수하는 것에 대한 걱정 때문에', '자신의 응답이 오답이라고 생각하기 때문에', '원어로 진행되는 수업이 걱정되기 때문에', '예습과 복습을 하지 않았기 때문에', '항상 선생님이 시킬 것 같은 생각 때문에', '정답을 잘 모르는 질문을 받을 것이라는 걱정 때문에', '다른 친구들과의 영어 성적 경쟁 때문에', 마지막으로 '영어를 유창하게 하는 친구가 옆 자리에 앉으면'이었다. 둘째, 언어와 관련한 10 가지 항목은 학습자의 4 가지 언어 기능(듣기, 읽기, 쓰기, 말하기)과 수업시간에 다른 학생들 앞에서 말하기를 표현하고 있었다. 설문 항목은 '말하기를 할 때', '듣기를 할 때', '읽기를 할 때', '쓰기를 할 때', '선생님이 발표를 시키면', '어려운 발음을 해야 할 때', '친구들 앞에서 호명을 받으면', '그룹(Group Work) 안에서 호명을 받으면', '영어로 질문을 받으면', '마지막으로 혼자 문장을 읽고 해석해야 할 때'가 있었다. 셋째, 지식 분야에 관련한 9 가지 항목은 학습자의 영어에 대한 전반적인 생각, 그리고 지식의 결핍감과 관련되어 있었다. 여기에서 영어에 대한 전반적인 생각은 Young (1991)이 언급하는 학습자의 생각(learner belief)으로 볼 수도 있다. 지식에 대한 결핍감과 관련된 항목은 본 연구자의 면담 자료를 바탕으로 구성되었다. 설문 항목으로는 '전혀 모르는 단어를 접했을 때', '단어의 뜻을 잘 알지 못할 때', '단어의 철자를 잘 알지 못할 때', '새로운 문법을 배울 때', '새로 접하는 문장을 해석 해야 할 때', '복잡한 문장구조를 접했을 때', '읽기, 쓰기, 말하기, 듣기에 대해 갖고 있는 일반적인 부담감', '영어 과목 자체', '마지막으로 영어와 우리말은 어순이 반대라는 사실을 알게 된 이후'이다. 넷째, 시험 분야에 관련한 8 가지 항목은 학습자의 시험 불안과 관련되어 있었다. 설문 항목은 '단어 시험을 볼 때', '쪽지 시험을 볼 때', '시험 점수의 결과 때문에', '시험 시간이 짧을 때', '익숙지 않은 쓰기 시험 양식 때문에', '익숙하지 않은 말하기 시험 양식 때문에, '듣기 평가 때문에', '익숙하지 않은 수행평가의 양식 때문에'를 포함하고 있었다. 연구자는 설문지를 만들기 전에 18 명의 학생(5 명의 초등학생, 3 명의 중학생, 5 명의 고등학생, 그리고 5 명의 대학생)과 각기 다른 학습 집단의 1 명씩 총 4 명을 면담하였다. 학습자와 교사 면담은 모두 연구자의 사회적인 관계를 통하여 이루어졌으며, 두 집단의 면담 모두 각 학교의 휴게실 또는 교실에서 실시하였다. 학습자 면담에 소요된 시간은

교보문고 KYOBO Book Centre

약 30 분에서 1 시간이었다. 참여자의 동의 하에 내용이 녹음되었으며 짧게 정리되었다. 면담 방식은 연구자가 본 연구의 취지에 대해 간단히 설명하고 그 다음으로 면담 대상자들이 본인들의 소개와 함께 연구자의 질문에 자연스레 대답하며 면담이 진행되었다. 연구자는 면담자들이 긴장하지 않고 최대한 편안하게 이야기할 수 있도록 노력하였다. 면담 방식을 사용하여 참여자로부터 연구자료를 얻는 것은 참여자들의 깊이 있고 충분한 의견을 얻기 위함이었다 (Bodgan & Biklen, 1992; Lecompte & Preissle, 1993). 또한 이러한 방식으로 얻게 된 정보는 설문지를 만드는데 이용할 수 있었다. 설문지 문항은 면담을 통해 얻은 학생들의 의견을 반영하여 본 연구자가 직접 작성하였다. 본 설문 문항의 신뢰도 분석을 위하여 크론바하 알파가 쓰였다. 교사들 대상 설문지의 알파값은 .79 학습자들의 설문지 알파값은 .75 로 모든 경우 높은 신뢰도 값을 보여주었다.

3. 분석 방법

데이터 분석에는 SPSS를 사용하였다. 초등, 중등, 고등, 대학과 교사와 학습자에 관한 차이점은 2(교사, 학습자)x4(초등, 중등, 고등, 대학) ANOVA(일원변량분석) 방법으로 분석되었다. 설문에 대한 응답은 종속변인으로 그룹은 독립변인으로 간주되었다. 또한 정적, 언어관련, 지식관련, 그리고 시험이라는 4가지 분야에 각 2x4 ANOVA 통계분석이 분리 실행되었다.

IV. 연구 결과

1. 교사와 학생간 인식의 차이

표 1은 설문지 상에서 8항목으로 구성한 정의적인 분야에 관하여 동의하는 정도의 평균값을 제시하고 있다. 중학교교사들은 학생들이 정의적인 요소에 불안감을 느낀다고 동의하는 정도가(M=4.03) 다른 집단 보다 높았다. 중학교 교사대상 면담 결과에 따르면 학습자의 불안 요소는 정의적인 요소의 형태인 또래 집단의 압력과 가장 연관성이 깊다고 하였다.

표 1

정의적 불안 요소에 대한 교사, 학생 및 집단 별 응답

	초등	중등	고등	대학
교사	3.56(SD=0.53)	4.03(SD=0.46)	3.71(SD=0.57)	3.95(SD=0.40)
학생	3.80(SD=0.54)	3.72(SD=0.49)	3.62(SD=0.54)	3.75(SD=0.49)
총합(N=)	76	82	81	83

교보문고 KYOBO Book Centre

학생들의 불안 요소에 관한 교사와 학습자의 입장 차이를 분석하기 위하여 2x4 ANOVA 통계적 방법이 사용되었다. 다음 표 2는 그 결과를 제시하고 있다.

표 2

정의적 불안 요소에 대한 교사, 학생 및 집단 별 ANOVA

요소	Mean Square	*df*	*F*	*p*	Eta Square
두집단	.513	1	1.609	.206	.005
네집단	3.258	1	10.216	.000*	.089
두집단 x 네집단	2.382	3	7.468	.000*	.067

주: 두집단 = 교사와 학생, 네집단 = 초등, 중등, 고등, 대학

정의적 불안 요소에 대한 교사와 학생 및 학교 기관별 결과에 따르면 학교 기관별 차이는 있지만 교사와 학습자간의 통계적으로 유의미한 차이는 없는 것으로 나타나고 있다. 이러한 결과는 학교 기관별 사이에 다양한 학생들의 정의적인 불안 요소가 작용하고 있음을 유추할 수 있다. 정의적 요소와 관련한 8가지 항목 중에서 가장 흥미로운 사실은 '영어를 유창하게 하는 친구가 옆 자리에 앉으면'이라는 항목에 있어서 대학생 집단(M=4.18)이 가장 큰 동의하는 정도의 평균값을 보여준다는 점이다. 면담 결과에 따르면, 옆에 앉은 학생이 '해외 언어연수'를 다녀와 나보다 훨씬 능숙하게 영어로 말하는 것을 보면 영어로 말하기에 대한 불안감이 증폭된다고 응답하였다. 이는 최근 늘어나는 '해외 언어연수'가 다양한 영어 실력을 가진 학생들이 함께 수업을 받는 대학 강의실 상황에서 언어연수를 하지 않은 학생들에게는 영어에 대한 불안감 형성의 한 요인으로 작용할 수 있음을 보여주는 한 예라고 볼 수 있다.

표 3은 언어와 관련된 불안 요소에 관한 평균값을 보여준다. 설문지에서는 10가지 항목으로 제시되었다.

표 3

언어관련 불안 요소에 대한 교사, 학생 및 집단 별 응답

	초등	중등	고등	대학
교사	3.52(SD=0.58)	4.06(SD=0.37)	3.87(SD=0.52)	3.85(SD=0.45)
학생	3.79(SD=0.58)	3.76(SD=0.48)	3.5(SD=0.65)	3.58(SD=0.45)
합	76	82	81	83

결과를 보면 대부분의 교사들은 학습자들보다도 언어와 관련된 분야에서 학습자의 불안도가 높을 것이라고 보고 응답하였다. 또한 중학교 교사들은 다른 집단의 교사보다 언어와 관련한 요소가 불안감을 느끼게 하는 큰 요인이라고 보고 있었다. 이는 영어의 음성적인 측면에 중점을 두었던 초등학교 집단의 수업 방식과는 다르게 중학교 집단에서는 듣기, 읽기, 말하기, 쓰기와 같은 다양한 영어의 문자적이고 언어적인 측면 즉, 조금 더 복잡하고 수준 높은 활동을 다루기 때문이라고 볼 수 있다.

교보문고 KYOBO Book Centre

표 4
언어관련 불안 요소에 대한 교사, 학생 및 집단 별 ANOVA

요소	Mean Square	*df*	*F*	*p*	Eta Square
두집단	1.892	1	6.660	.010*	.021
네집단	.882	3	3.106	.027*	.029
두집단 x 네집단	1.428	3	5.028	.002*	.046

주: 두집단 = 교사와 학생, 네집단 = 초등, 중등, 고등, 대학

2x4 ANOVA 의 결과에 따르면 4학교기관 간, 그리고 교사와 학습자간의 언어응답 차이가 유의미한 것을 알 수 있다. 이는 영어 교사가 학습자에게 언어적인 측면에서 영어에 대한 정보를 주어야 하는 의무를 띠고 있기 때문이라 볼 수 있다. 다시 말해서 교사는 학생들의 언어불안 요소로서 언어적인 측면에 중점을 두고 있다는 것이다. 학교기관별 차이점에 대해서는 4개의 학교기관이 모두 다른 교육적인 초점을 가지고 있고 언어적인 측면과 관련된 요소는 각 집단의 수준에 맞추어 교육되어야 하기 때문이라고 추론할 수 있다. 즉, 언어와 관련된 분야에 대한 각기 다른 4학교기관의 응답은 영어 수업에 있어 목적과 목표 그리고 수준을 가지고 있음을 나타낸다고 할 수 있다. 표 5는 지식과 관련된 요소에 관한 응답값을 보여준다. 설문지에서는 9가지 항목으로 제시되었다.

표 5
지식관련 불안 요소에 대한 교사, 학생 및 집단 별 응답

	초등	중등	고등	대학
교사	3.12(SD=0.67)	3.79(SD=0.50)	3.6(SD=0.56)	3.4(SD=0.71)
학생	3.73(SD=0.64)	3.73(SD=0.51)	3.69(SD=0.48)	3.12(SD=0.52)
총합(N=)	76	82	81	83

중학교 집단의 경우 다른 집단보다 높은 동의하는 정도의 값을 나타냈는데 그 이유는 중학교 학생들은 지식 습득 차원으로써 영어를 접하는 초보자이기 때문이라고 볼 수 있다. 초등학교에서 이루어지는 영어 교육은 영어를 지적 활동의 대상으로 접근하기 보다는 놀이의 일종인 노래 부르기, 챈트, 게임 등으로 이루어진다. 그러므로 사실상 학문적인 지식 습득으로서의 영어교육은 중학교 집단에서 시작한다고 볼 수도 있다. 그러나 흥미롭게도 대학집단은 고등학교집단 보다 낮은 응답값을 보였다. 이는 대학집단에서의 영어교육은 기본적인 교육으로 간주되기 때문에 불안의 요소로서는 낮은 응답값이 나왔을 것이라고 유추해 볼 수 있다. 하지만 고등학교 집단은 수능이라는 시험상황에 집중되어 있으므로 지식적 측면의 불안요소가 대학생 집단 보다는 크게 작용하는 것이 아닌가 보인다. 통계적으로 유의미한 차이를 알아보기 위해서 2x4 ANOVA를 활용하였다.

교보문고 KYOBO Book Centre

표 6
지식관련 불안 요소에 대한 교사, 학생 및 집단 별 ANOVA

요소	Mean Square	*df*	*F*	*p*	Eta Square
두집단	.513	1	1.609	.206	.005
네집단	3.258	1	10.216	.000*	.089
두집단 x 네집단	2.382	3	7.468	.000*	.067

주: 두집단 = 교사와 학생, 네집단 = 초등, 중등, 고등, 대학

지식관련 요소에 관한 응답에 있어 4학교기관 차이는 있었으나 교사와 학생 간의 차이는 없었다. 이러한 결과에 대한 적절한 이유로는 4학교기관 사이에는 지식 관련 요소에 대하여 중점을 두는 정도가 다르기 때문일 것이라고 유추해 볼 수 있다.

다음으로 표 7은 설문지 상에서는 8가지의 항목으로 제시되고 있는 시험 영역에 관한 기술통계 결과 값을 보여준다. 결과에 따르면 어느 다른 집단보다도 중학교 집단의 교사(M=4.02)와 학습자(M=3.87)가 높은 불안감에 동의하는 수치를 보였다. 이는 중학교 학생들은 복잡한 형태의 읽기, 듣기, 그리고 쓰기 시험 문항에 익숙하지 않아서 불안감을 보인 까닭이라고 생각해 볼 수 있다. 그 중에서도 중학생 집단은 다른 집단에 비해 '시험 점수의 결과 때문에(M=4.23)'와 '익숙지 않은 수행평가의 양식 때문에(M=4.00)'에서 다른 집단보다 높은 응답 값을 보였다. 이러한 이유로는 중학교에서 학습자들은 초등학교에서보다 조금 더 복잡한 시험 문항과 평가의 형태를 접하게 되기 때문이라고 추론해 볼 수 있다.

표 7
시험관련 불안 요소에 대한 교사, 학생 및 집단 별 응답

	초등	중등	고등	대학
교사	3.36(SD=0.57)	4.02(SD=0.39)	3.85(SD=0.58)	3.91(SD=0.37)
학생	3.65(SD=0.78)	3.87(SD=0.67)	3.6(SD=0.53)	3.53(SD=0.60)
총합(N=)	76	82	81	83

유의미성 검정을 위하여 2x4 ANOVA가 실시되었다. 시험 분야에 대한 불안감의 정도에 대한 네 집단간의 차이는 있었으나 교사와 학습자 간의 차이는 없었다.

표 8
시험관련 불안 요소에 대한 교사, 학생 및 집단 별 ANOVA

요소	Mean Square	*df*	*F*	*P*	Eta Square
두집단	1.000	1	2.670	.103	.008
네집단	2.140	3	5.712	.001*	.052
두집단 x 네집단	1.418	3	3.785	.011*	.035

교보문고 KYOBO Book Centre

이상으로 설문분석 내용을 요약하자면, 네 가지 불안감 유발 관련 영역에 따른 2X4 ANOVA의 결과, 초등, 중등, 고등, 대학의 4학교기관별 차이는 네 가지 분야에서 모두 나타났음을 보여주고 있다. 이중에서 불안감을 조성하는 요인 중 '정의적인 분야'가 4학교기관별 사이에서 가장 큰 불안 요소로 드러났다. 교사와 학습자간의 차이는 '언어적 분야'에서만 나타났다.

2. 면담 결과

1) 교사 반응

교사들과의 면담 결과에 따르면, 교사들이 추측하는 학생들의 불안 요소에는 몇 가지 흥미로운 사항들이 있었다. 특히 학교집단에 따라 교사들이 각기 다른 의견을 보여준 것이 그 점이다.

첫째, 초등학교 집단에서 교사들은 학생들의 주된 불안 요소를 실수하는 것에 대한 두려움이라고 보았는데 이는 원어민 선생님과 학습하는 것, 다른 학생들과는 다른 새로운 답변을 해야 하는 것 또한 위험 부담에 대한 대처능력이 부족하기 때문이라고 교사들은 설명하였다. 초등학교 교사인 P와의 면담 결과에 따르면 "학생들이 원어민 선생님이 다가가 어떤 질문을 할 때 불안감을 많이 느끼는 것처럼 여겨진다"라고 말하였고, 특히 "남들과는 다른 새로운 생각을 이야기해야 한다든지 본인만의 생각을 이야기해야 할 때 더욱 불안해 보인다"라고 이야기하였다.

둘째, 일반적으로 중학교 교사 집단은 학생들의 불안감 원인의 요소를 동료 집단 압력이라는 요소와 함께 설명하고자 하는 경향이 강하게 드러났다. 이를테면 '학생들이 동료들 앞에서 호명되었을 때', '다른 학생들 앞에서 영어로 된 문장을 읽고 한글로 번역해야 하는 상황' 등이다. 하지만 이러한 동료 집단의 압력이 항상 부정적으로만 작용하는 것이 아니고 학생들의 불안감을 줄이는데 도움을 주도록 긍정적으로 작용하는 상황도 있다. 예를 들면, 교사 J는 "중학생들은 다른 학생들 앞에서 영어 지문을 읽고 한글로 번역을 할 때, 또는 질문에 답변을 해야 할 때 불안감을 느끼는 것 같다"라고 이야기하며, 더불어 동료집단의 긍정적인 역할도 이야기해주었다. 수업시간에 한 학생이 교사 J의 질문을 받고 매우 당황했다고 한다. 이때 다른 모든 학생들과 교사 J가 그 학생을 바라보고 있는 상황이었는데, 당황한 학생의 옆에 앉은 짝이 옳은 답을 조용히 일러주었다는 것이다.

셋째, 일반적으로 고등학교 교사들은 학생들의 불안감의 원인을 "그들의 답이 틀릴 것이다"라는 심정적 불확실함에 있다고 보고 있다. 교사 H의 응답에 따르면, "학생들은 답변을 할 때 그들이 사용하는 영어 문법이 완벽해야 한다는 생각을 갖고 있는데 그것이 불안감을 조성하는 것이라 할 수 있겠다"고 하였다. 이는 일종의 완벽주의라고 할 수 있는데, 이러한 이유 때문에 학습자들의

교보문고 KYOBO Book Centre

언어에 대한 불안감이 생긴다고 볼 수 있다. 대부분의 고등학교 학생들은 대학입시를 위한 영어시험 준비에 중점을 두고 있음으로 정확하고 명확한 정보를 접하기를 원한다. 그러므로 불확실하고 불완전한 상황은 학습자들을 불안하게 할 수 있다. 고등학교 교사 H는 "학생들은 그들의 발음이 원어민과 같지 않다는 생각 때문에 영어로 이야기해야 할 때 불안해하는 것 같다. 학생들은 원어민과 특별히 미국인과 비슷하게 발음해야 한다는 생각을 갖고 있다"고 덧붙였다.

마지막으로 대학에서 학생들을 가르치는 강사들은 "학생들이 영어로 무언가를 말해야 한다는 것"이 학생들의 불안감 조성의 주된 원인이라고 보았다. 대학강사 K에 따르면, "강사의 발음하는 스타일, 말하는 속도 그리고 사용하는 어휘의 수준 정도가 어떠한 다른 요인들보다도 학생들에게 불안감을 조성하는 원인이 될 수 있다"고 하였다. K는 또한 경험이 부족한 원어민 강사들의 표현과 말의 속도는 학생들에게 큰 불안감의 요소로 작용할 수 있다고 언급하였다. 학생들의 발음에 관하여 중학교 교사 J는 학생들이 본인들의 발음이 이상하다고 생각하기 때문에 그것이 불안요소가 되는 것이라고 한 반면, 고등학교 교사 H는 학생들이 본인들의 발음이 원어민의 그것과 비슷하지 않다고 생각하기 때문에 불안요소가 되는 것이라고 언급하였다.

2) 학습자 반응

다음과 같은 다양한 학습자들의 불안 요소들이 설문지나 면담을 통하여 주목되었다. 첫째, 초등학교 학생들의 불안 요소는 질문에 답변하는 활동에 초점이 맞추어 있었다. 그 이유를 보면 아직 초등학생들은 대중 앞에서 영어로 답변을 할 수 있는 기회가 많이 없었기 때문이 아닐까 사료된다. 교사 P에 따르면, 교실 상황에서 영어를 학습했던 경험이 있는 학생과 그렇지 않은 학생들 사이에는 큰 차이점이 존재한다고 하였다. 아마도 영어 학습이 전무한 학생들이 영어로 답변을 하는 것은 이러한 상황을 경험을 한 학생들에 비해 훨씬 어려운 상황일 것이라는 것이 교사 P의 의견이다.

둘째, 중학교 학생들의 주된 불안요소는 다른 학생들 앞에서 영어로 된 문장을 읽고 번역하는 것임이 언급되었다. 중학교 교사 J에 따르면, 이 시기에 동료 집단 효과(peer pressure effect)는 매우 중요하며 사실상 중학생들은 영어 독해의 초보자이다. 그러므로 영어 독해에 자신이 없는 학생들이 다른 학생들 앞에서 영어로 쓰인 글을 읽고 한글로 번역하는 것에 대해 많은 불안감을 느끼는 것은 자연스러운 현상이라고 하겠다.

셋째, 고등학교 학생들은 읽기 시험에서 많은 분량의 어휘를 알아야 하므로 잘 모르는 영어 어휘를 접했을 때 불안감을 느낀다고 하였다. 이는 수업 상황에서도 적용될 수 있다. 이와 같이 어휘에 대하여 학생들이 느끼는

교보문고 KYOBO Book Centre

부담감은 학생면담을 통하여 많이 파악되었다.

마지막으로, 유창하게 영어를 잘 하는 친구가 옆에 앉으면 대학생들은 불안해하는 것으로 밝혀졌다. 이와 관련하여, 최근 영어에 대한 관심이 높아지면서 학습자들은 영어로 이야기해야 하는 것에 큰 부담과 스트레스를 느끼는 것으로 생각된다. 말하기는 TOEFL, TOEIC, 또는 면접 등과 같은 영어시험에 있어서 가장 중요한 과제가 되었다. 그러므로 최근 많은 대학생들이 영어 성적과 더불어 좋은 직장을 구하기 위하여 6개월 내지는 1년간 단기 어학연수를 떠난다. 이러한 현상은 대학 영어 수업에서 연수를 다녀온 학생과 그렇지 못한 학생 사이의 말하기 능력의 차이를 생기게 하였다.

학습자들의 반응을 요약하자면 학습자들의 불안 요소들은 대중 앞에서 무언가를 수행해야 하는 어려움으로 요약될 수 있다. 이러한 불안이 사라지지 않는 이유는 불안을 해소할 기회의 부족이라고 추론할 수 있다.

3. 불안감 해소 전략

1) 교사의 전략

본 연구에서는 교사가 학습자들이 불안감을 줄이는데 도움을 주기 위하여 어떠한 방법을 활용하는지 또한 학습자들은 본인 스스로의 불안감을 줄이기 위하여 어떠한 방법을 쓰는지 알아보았다. 이러한 방법에 대하여 분석하여 보고 결과의 시사점을 찾아보는 것은 궁극적으로 교사가 학생들의 불안감을 줄이고 학습효과를 높이는데 큰 도움이 될 것이다.

교사들의 응답을 보면 불안감을 줄이기 위하여 '칭찬하기'(M=4.41)를 가장 많이 활용하는 것으로 결과가 나왔다. 또한 질문 후 학생들을 기다려 준다'(M=3.95) 라는 응답이 두 번째로 많이 활용하는 전략으로 파악되었다. 교사들이 주로 활용한다는 이러한 두 가지 방법은 모두 학생들의 정의적인 측면과 관계가 있음을 알 수 있다. 다음으로 교사들은 '수업을 시작하기 전에 학습자들의 목적에 맞게 수업 계획을 세운다'(M=3.94), '짝 활동을 사용한다'(M=3.90), '모둠 활동을 사용한다'(M=3.79), '다양한 교과서를 사용한다'(M=3.49)의 순으로 전략의 사용 정도를 응답하였다.

학습자들의 불안감을 줄이기 위하여 사용하는 전략에 있어 교사 집단간의 차이를 알아보기 위하여 ANOVA 통계방법을 사용하였다. 그 결과 '학생들의 수업 목적에 맞게 수업 계획을 세운다'(F = 3.647, p<.05)와 '짝 활동하기'(F = 4.040, p<.05)의 항목에 통계적으로 유의미한 집단별 차이가 있었음을 알 수 있다. 다른 세 집단보다도 대학교 강사 집단이 학생들의 목적에 따른 수업 계획을 세우는 것에 전략적으로 많이 사용한다는 높은 응답값(M=4.30)을 보였다.

교보문고 KYOBO Book Centre

표 9
학습자에 대한 불안 제거 방법: ANOVA

설문지 문항	초등	중등	고등	대학		
	M(SD)	M(SD)	M(SD)	M(SD)	*F*	*p*
수업계획세우기	3.88(.816)	3.91(.526)	3.61(.608)	4.30(.703)	3.647	.016*
교과서사용	3.50(.707)	3.64(.790)	3.11(.583)	3.65(.935)	2.051	.113
기다리기	4.08(.796)	3.91(.750)	3.88(.928)	3.91(.900)	.266	.850
칭찬해주기	4.54(.909)	4.59(.646)	4.15(1.017)	4.30(1.043)	2.441	.070
짝활동 활용	3.88(.909)	4.32(.646)	3.58(1.017)	3.78(.707)	4.040	.010*
모둠활동 활용	4.12(.707)	4.14(.707)	3.28(.707)	3.48(.707)	1.940	.129

* = p <.05

교사들 면담에 따르면 수업 시간에 학생들의 불안감을 줄이기 위하여 교사들이 사용하는 주목할 만한 활동들은 다음과 같았다: 1) 고등학교 교사 H는 학습자들에게 영어에 대한 정확한 개념을 알게끔 노력하며 학습자들이 영어학습에 대한 정확한 목표를 스스로 정하도록 하고 있었다. 2) 중학교 교사 J는 수업시간에 학생들의 흥미를 유발하기 위하여 다양한 수업자료를 준비하며 긍정적인 측면의 동료 집단 효과가 발휘되도록 노력하고 있다. 3) 대학강사 K는 앞서 언급한 고등학교 교사 H와 같이 영어에 대해 학생들이 갖고 있는 편협된 개념을 바꿀 수 있도록 돕고자 하고 있다. 4) 초등학교 교사 P는 학생들의 흥미를 유발할 수 있는 게임, 역할극, 노래, 그리고 챈트를 이용하고 있었다. 그녀는 또한 학생들이 실수를 했을 때 엄한 태도를 보이기보다는 부드러운 음성과 태도를 보이려고 노력한다고 덧붙였다.

본 연구를 위한 면담 결과에 따르면, 초등학교와 중학교 교사들이 학생들의 불안을 낮추기 위해 사용하는 방법들은 직접적으로 교사에 의해 진행되었다. 반대로 고등학교 교사와 대학교 강사들에 의해 사용되는 방법은 교사에 의한 직접적인 방법이라기보다는 간접적인 방법이며 학생들 자신들에 의해 이행되도록 하는 방법임을 알 수 있었다.

2) 학습자들의 전략

본 연구에서는 개방형 설문문항의 결과 분석을 통하여 학생들이 본인들의 불안감을 줄이기 위해 사용하고 있는 다양한 전략을 발견할 수 있었다. Kondo 와 Yang(2004)는 학습자들이 불안감소를 위해 사용하고 있는 전략을 준비(preparation), 쉼(relaxation), 긍정적인 사고방식(positive thinking), 동료 찾기(peer seeking), 단념(resignation)의 다섯 가지로 나누었다. 본 연구에서는 불안감을 줄이기 위한 학습자들의 전략을 앞의 분석 결과를 토대로 여섯 가지 영역으로 나눌 수 있었다.

교보문고 KYOBO Book Centre

첫째, 흥미 있는 사실은 많은 학생들이 불안감을 줄이기 위해 특별히 이용하는 전략이나 방법이 없다고 응답한 것이다. 이는 불안감을 어쩔 수 없이 경험해야 하는 정서적 경험으로 학습자들이 받아들이고 있다는 사실이다. 이러한 학습자의 태도는 불안감을 극복하는 것이 바람직한 영어교육 상황에 있어 상당히 문제시 될 만한 것이라고 하겠다. 다음으로는 수업내용에 관련한 다양한 활동을 하는 방법이 불안감을 줄이기 위한 방법으로 언급되었다. 관련된 언급으로는 “수업이 끝난 후 복습을 한다”, “수업이 시작하기 전에 예습을 한다”, “연습을 많이 한다” 등이 있었다. 다음 전략으로는 불안감에 의식적으로 관심을 두지 않음으로 불안감을 경험하지 않으려는 전략을 쓴다는 언급이 있었다. 이렇게 의식적인 무관심도 학습자들이 사용하는 전략이었다. 다음 다섯 번째 영역으로는 “회피하기”가 있었다. 이와 관련한 일반적인 언급으로는 “깊게 숨을 들이 마신다”, “눈을 감는다”, “무언가를 한다” 등이었다. 마지막 전략으로는 감정적인 것과 연계된 방법이었다. 이는 학습자들의 정의적인 측면을 다루는 방법이다. 관련된 언급으로는 “나는 잘 해 낼 수 있다라는 생각을 하려고 한다”, “나 스스로를 안정시키려고 노력한다”, “긍정적으로 생각하려고 한다” 등이 있었다.

본 연구에서 언어불안감을 줄이기 위해 위와 같이 학생들이 사용하고 있는 다양한 방법들에 대한 빈도와 이에 따른 순위를 아래와 같이 정리할 수 있었다. 표10을 보면, 학습자들이 그들에게 불안함을 줄 것 같다라고 생각되는 상황을 접하게 되면 대부분 부정적인 반응 – 방법을 쓰지 않음(23%), 관심을 두지 않음 (17%), 회피함 (17%) – 을 보이며 그 불편한 상황을 대처한다는 것이었다.

표 10
불안감을 줄이기 위해 사용하고 있는 다양한 방법

방법	인원/빈도	순위
이용하는 방법이 없음	54/ 23%	1
다양한 활동(수업내용관련)	52/ 23%	2
불안감에 관심을 두지 않음	39/ 17%	3
회피	39/ 17%	4
신체적인 방법	23/ 10%	5
감정적인 방법	23/ 10%	6
총합	230/ 100%	

그 이유는 아마도 학생들은 수업 시간에 느끼는 불안감에 대처하는 어떠한 방법도 학습한 바 없거나 연습한 바가 없기 때문인 것으로 간주된다. 하지만 교실 상황에서 학습자들이 불안감을 회피하려고 하기보다는 그것을 효과적으로 다룰 수 있는 방법을 찾아내는 것이 영어 교육상 바람직할 것이다. 그러므로 학생들이 본인들의 불안감을 줄이기 위해 사용하는 방법적인 측면을 조사하는 것은 학습자 스스로와 교사를 위해서도 상당한 도움을 주게 될 것이다. 특히 학습자들의 긍정적이고 자발적인 행동에 대해서는 향후 연구에서 보다 깊게 조사되어야 할 것이다. 학습자들이 본인들에게 맞는 다양한 불안을 줄일 수

교보문고 KYOBO Book Centre

있는 방법을 인지하고 언어를 학습한다면 언어 학습에 대한 불안감을 줄일 수 있을 것이고 이는 궁극적으로 학습자들의 언어발달에 큰 도움이 될 것이다.

V. 결론

본 연구의 목적은 1) 학습자의 불안 요소에 대하여 학생과 교사라는 2 집단간 응답의 차이가 있는지 알아보고, 초등, 중등, 고등, 그리고 대학이라는 4 집단간의 응답에 있어서도 차이가 있는지 밝히는 것이며 2) 교사들의 학습자의 불안감 해소를 위한 전략적 방법을 알아보고 또한 3) 학습자들의 불안감 해소를 위한 전략적 차이를 밝히는 것이다. 연구 자료는 대한민국 각기 다른 4 가지 학습 집단에서 교수하는 92 명의 교사와 230 명의 학생을 대상으로 설문지와 인터뷰를 통하여 확보하였다.

결과를 보면 다음과 같다. 첫째, 학습자들은 정의적인 측면, 언어와 지식과 관련된 측면 그리고 시험과 관련된 측면 중에서 정의적인 측면이 불안감 조성에 가장 큰 영향을 주는 것으로 응답하였다. 교사와 학생의 의견 차이가 가장 많이 나타난 영역은 언어와 관련된 측면이었다. 그 이유를 추론해 보면 교사들은 학생들에게 영어의 언어적인 측면을 가르쳐야 하는 의무를 지니고 있기 때문에 항시 언어적인 측면에 집중하고 있었으며 이점이 학습자와 차이를 보였던 점이라고 볼 수 있다.

둘째, 초등학교 학생들은 '답변을 해야 할 때' 가장 불안감을 느낀다고 응답하였다. 중학교 학생들은 '다른 학생들 앞에서 영어를 읽고 한글로 번역해야 할 때', '고등학교 학생들은 잘 모르는 영어 단어를 접했을 때', 그리고 대학교 집단 학생들은 '영어를 유창하게 잘 하는 친구가 옆 자리에 앉으면' 수업시간에 불안감이 증폭된다고 응답하였다. 이러한 불안감의 이유로는 초등학교 학생들이 영어 수업에 대한 경험 부족으로 인하여 위험부담 처리(risk taking)나 불안감에 대하여 대처하는 방법을 잘 알지 못하기 때문이라고 볼 수 있다. 중학생 집단은 동료 집단 효과의 부정적인 측면이 작용하였기 때문이라고 이해할 수 있다. 본 연구에 참여한 고등학교 학생들의 응답에 따르면 43.33%가 '영어 단어 때문에 불안하다'는 결과를 주목할 수 있었다. 이것은 정태근(2004)이 언급한 바와 같이 영어 단어의 의미를 충분히 이해하지 못하는 것은 EFL 상황의 학생들에게는 불안감 요소가 될 수 있다는 주장을 뒷받침하는 것이라 볼 수 있다. 마지막으로 대학생들은 유창한 영어를 구사하는 옆 친구를 불안의 요소로 간주하고 있는데 이는 Young(1991)이 인간의 잠정적인 불안 요소에 대한 분류에서 가장 중요하게 제시하였던 대인관계와 관련된 요소인 경쟁심(competitiveness)으로 설명될 수 있을 것이다. 초등학교 교사들은 학생들이 실수하는 것에 가장 큰 불안감을 느낄 것이라고 응답하였고, 중학교 집단 교사들은 다른 학생들 앞에서 영어로 읽고 한글로

교보문고 KYOBO Book Centre

번역해야 할 때라고 이야기하였다. 고등학교 교사들은 정확한 답을 해야 한다는 것을 불안감의 가장 큰 요소라고 보았고, 대학 강사들은 다른 학생들 앞에서 영어로 이야기해야 할 때 학생들이 가장 불안해 할 것 같다고 추정하고 응답하였다.

셋째, 본 연구에서 네 집단의 교사들 대부분 학생들의 불안감을 줄이는데 도움을 주기 위하여 칭찬을 가장 많이 사용하는 것으로 조사되었다. 학생들은 본인들 스스로의 불안을 극복해 내기 위하여 '준비하기'에 초점을 맞추는 것으로 파악되었다.

결론을 제시함에 있어, 본 연구는 연구에 참여한 집단과 대상자의 결과만을 반영하는 제한점이 있음을 밝힌다. 즉, 연구의 결과는 본 연구와 유사한 영어교육 상황에서만 적용될 수 있을 것이다. 그러나 본 연구의 특징으로는 4 가지 다른 학습 집단에서의 교사들이 학생들의 불안감에 대처하는 다양한 전략들이 있음을 파악해 볼 수 있었다는 것에 있다. 예를 들면 1) 초등학교 교사 P 는 학생들의 흥미를 끌 만한 게임, 상황 극, 노래, 그리고 챈트를 이용하였고 2) 중학교 교사 J 는 다양한 시각적인 자료를 사용하며 동료 집단 효과를 긍정적으로 이용하려고 노력하였다. 3) 고등학교 교사 H 는 학생들이 영어에 대한 정확한 개념을 스스로 갖도록 도와주고 영어에 대한 목표치를 설정하도록 하였다. 4) 대학강사 K 는 교사 H 와 같이 학생들이 스스로 영어에 대한 개념을 변화시키도록 하는데 초점을 두었다. 그러므로 향후 연구에서는 각 집단에서의 학습자들에게 도움이 될 수 있는 위와 같은 방법의 장기적이며 구체적인 효과를 밝혀내야 할 것이다. 또한 학습자들이 불안감을 줄이는데 도움을 주기 위해 교사들이 사용하고 있는 더욱 다양한 전략, 활동, 그리고 접근 방식 등을 끊임없이 알아내고 그에 따른 각 집단별 차이점에 대해서도 비교, 분석해야 함을 제언하고자 한다. 김현진(2009)이 비원어민 예비 영어 교사의 외국어 교수 불안감에 대하여 연구한 바와 같이 후속 연구에서는 영어 수업을 진행하는 다양한 교사들의 불안감에 대해서 그들의 관점과 학습자들의 의견을 비교해 봄도 의미가 있을 것으로 생각된다. 더불어 본 연구에서는 학습자들이 느끼는 불안의 요소와 그것을 줄이기 위해 사용하고 있는 전략을 다양하게 발견하였는데 향후 연구에 있어서는 학습자들의 불안 요소와 네 가지 영역- 읽기, 쓰기, 말하기, 듣기 별로 불안감을 줄이기 위해 사용하는 전략의 관계를 알아보는 것이 필요함을 제기해 본다.

참 고 문 헌

김현진. (2009). 반성적 마이크로티칭과 비원어민 예비 영어 교사의 외국어 교수 불안감. *영어어문교육, 15*(4), 265-290.

교보문고 KYOBO Book Centre

박은영. (2003). *영어와 모국어 사용 정도에 따른 학습불안과 학습성취도 연구*. 석사학위 논문, 이화여자대학교, 서울.

인세라. (1999). *한국 고등학교 학습자 언어 불안감에 관한 연구*. 석사학위 논문, 이화여자대학교, 서울.

정태근. (2004). 초등학생 인지양식, 학습불안 및 영어성적 관계. *열린교육연구*, *12*(2), 195-216.

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*, 155-167.

Bodgan, R. C., & Biklen, S. K. (1992). *Qualitative research for education: An introduction to theory and methods* (2nd ed.). Boston, MA: Allyn and Bacon.

Chan, D. Y. C., & Wu, G. C. (2000, January). *A study of foreign language anxiety of elementary school EFL learners in Taiwan.* Paper presented at the 2000 educational academic conference in National Taipei Teachers, Taipei, Taiwan.

Gardner, R. C., Lalonde, R. N., Moorcroft, R., & Evers, F. T. (1987). Second language attrition: The role of motivation and use. *Journal of Language and Social Psychology, 6*, 29-47.

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

Horwitz, E. K., & Young, D. J. (1991). *Language anxiety: From theory and research to classroom implications*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.

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

Kondo, D. S., & Yang, Ying-L. (2004). Strategies for coping with language anxiety: The case of students of English in Japan. *ELT Journal, 58*(3), 258-265.

LeCompete, M. D., & Preissle, J. (1993). *Ethnography and qualitative design in educational research* (2nd ed.). San Diego, CA: Academic Press.

Liao, Y. F. (1999, January). *The effect of anxiety on Taiwanese EFL learners.* Paper presented at the Eighth international symposium on English teaching. Taipei, Taiwan.

MacIntyre, P. D., & Gardner, R. C. (1989). Anxiety and second language learning: Toward a theoretical clarification. *Language Learning, 39*, 251-275.

MacIntyre, P. D., & Gardner, R. C. (1991). Language anxiety: Its relationship to other anxieties and to processing in native and second languages. *Language Learning, 41*(4), 513-534.

Ohata, K. (2005). Language anxiety from the teacher's perspective: Interviews with seven experienced ESL/EFL teachers. *Journal of Language and Learning, 3*(1), 133-155.

교보문고 KYOBO Book Centre

Scovel, T. (1978). The effect of affect on foreign language learning: A review of the anxiety research. *Language Learning, 28*(1), 129-142.

Shin, S. J. (2003). The teacher's perspectives on students'language anxiety. *English Language & Literature Teaching, 9*(1), 67-82.

Skehan, P. (1989). *Individual differences in second language learning*. London: Edward Arnold.

Sparks, R. L., & Ganschow, L. (1995). A strong inference approach to causal factors in foreign language learning: A response to MacIntyre. *The Modern Language Journal, 79*, 235-244.

von Worde, R. A. (2003). Students' perspectives on foreign language anxiety. *Inquiry, 8*(1), 21-40.

Young, D. J. (1991). Creating a low-anxiety classroom environment: What does language anxiety research suggest. *The Modern Language Journal, 75*, 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*, 157-172.

부 록

교사용 설문지[1]

우선 본인의 간략한 인적 사항에 응답하여 주십시오.

성별 남__ 여 __ (동그라미로 표시해 주십시오) 나이___(만으로 써 주십시오)
담당 학교_____(써 주십시오) 담당 학년_____(써 주십시오)

다음의 문항은 척도에 따라 동그라미로 표시해 주십시오.
1. 현재 하고 있는 영어 수업은 어떠하십니까?
5- 매우 만족한다 4- 만족한다 3- 그저 그렇다 2- 만족하지 않는다 1- 전혀 만족하지 않는다

2.1 영어 수업 시간에 학생들의 불안감에 대하여 얼마나 알고 있다고 생각하십니까?
5- 매우 잘 알고 있다 4- 잘 알고 있다 3- 그저 그렇다 2- 알고 있지 않다
1 - 전혀 알고 있지 않다

2.2 학생들의 불안감을 줄여주기 위해 얼마나 노력한다고 생각하십니까?
5- 매우 노력한다 4- 노력한다 3- 그저 그렇다 2- 노력하지 않는다 1 -전혀 노력하지 않는다

[1] 본 설문지는 학술지 편집 양식에 맞추어 변형되었음.

교보문고 KYOBO Book Centre

2.3 학생들의 불안감을 줄여주기 위해 사용하는 특별한 방법은 무엇입니까? (척도에 따라 노력하는 정도를 동그라미로 표시해 주십시오)

학생들의 수업 동기나 목적에 중점을 두고 수업 계획 세우기 5 - 4 - 3 - 2 -1
다양한 교재 사용하기 5 - 4 - 3 - 2 -1
질문 후 차분히 기다리기 5 - 4 - 3 - 2 -1
짝 활동하기 5 - 4 - 3 - 2 -1
모둠 활동하기 5 - 4 - 3 - 2 -1
칭찬하기 5 - 4 - 3 - 2 -1

3. 학생들은 영어 시간에 자신의 불안감을 나타내기 위해 어떠한 방법을 사용한다고 보십니까? (서술해 주십시오)

4. 영어를 가르친 기간은 얼마나 되시나요? (동그라미로 표시해 주십시오)
1)1년-3년 미만 2)3년-5년 미만 3)5년-7년 미만 4)7년-9년 미만 5)9년 이상

5. 각 항목의 불안감에 대하여 어느 정도인지 척도에 따라 동그라미로 표시해 주십시오.
5-매우 불안해 보인다 4-불안해 보인다 3-그저 그렇다 2-불안해 보이지 않는다 1-전혀 불안해 보이지 않는다

<<예를 들면, **학생들은 영어 수업 시간에 발표를 시키면 매우 불안해 보인다** 라고 생각하면 **5**에 동그라미를 하는 것입니다>>

학생들은 영어 수업 시간에 … 불안해 보인다

	5	4	3	2	1
실수하는 것에 대한 걱정 때문에					
다른 친구들과의 영어 성적 차이가 많이 나면					
자신의 응답이 오답이라고 생각하는 경향으로 인해					
영어를 유창하게 하는 친구가 옆 자리에 앉으면					
선생님이 발표를 시키면					
읽기, 쓰기, 말하기, 그리고 듣기에 대해 갖고 있는 일반적인 부담감 때문에					
예습과 복습을 철저하게 하지 않았을 때					
영어 과목 그 자체 때문에					
영어와 우리말은 어순이 반대라는 사실을 알게 된 이후에					
전혀 모르는 단어를 접했을 때					
원어로 진행되는 수업을 할 때					
말하기를 할 때					
듣기를 할 때					
읽기를 할 때					
쓰기를 할 때					
단어의 뜻을 잘 알지 못할 때					
단어의 철자를 잘 알지 못할 때					
문법을 배울 때					
해석을 해야 할 때					
복잡한 문장구조를 접했을 때					
어려운 발음을 해야 할 때					
항상 선생님이 시킬 까봐					
반 친구 전체 앞에서 호명을 받으면					

교보문고 KYOBO Book Centre

그룹 안에서 호명을 받으면					
영어로 질문을 받으면					
정답을 잘 모르는 질문을 받으면					
혼자만 문장을 읽고 해석해야 하면					

학생들은 영어시험 시간에 … 불안해 보인다.

	5	4	3	2	1
단어 시험을 볼 때					
쪽지 시험을 볼 때					
시험 점수의 결과를 걱정하기 때문에					
시험 시간의 길이가 짧으면					
익숙지 않은 쓰기 시험 양식을 접하면					
익숙지 않은 말하기 시험 양식을 접하면					
듣기 평가를 할 때					
익숙지 않은 수행평가의 양식을 접하면					

학생용 설문지

우선 본인의 간략한 인적 사항에 응답하여 주십시오.

성별 남__ 여 __ (동그라미로 표시해 주십시오) 나이___(만으로 써 주십시오)
학교_____(써 주십시오) 학년_____(써 주십시오)

1. 현재 나의 영어 수준은? (동그라미로 표시해 주십시오)
1)하하 2)하중 3)하상 4)중하 5)중중 6)중상 7)상하 8)상중 9)상상

다음의 문항은 척도에 따라 동그라미로 표시해 주십시오.

2.1 현재 듣고 있는 영어 수업은 어떠한가?
5- 매우 흥미롭다 4-흥미롭다 3-그저 그렇다 2-흥미롭지 않다 1-전혀 흥미롭지 않다

2.2 현재 듣고 있는 영어 수업은 어떠한가?
5- 매우 유익하다 4-유익하다 3-그저 그렇다 2-유익하지 않다 1-전혀 유익하지 않다

3.1 선생님은 영어 시간에 나의 불안감에 대하여 얼마나 알고 있다고 생각하는가?
5- 매우 잘 알고 있다 4- 잘 알고 있다 3- 그저 그렇다 2- 알고 있지 않다 1- 전혀 알고 있지 않다

3.2 선생님은 나의 불안감을 줄여주기 위해 얼마나 노력한다고 생각하는가?
5- 매우 노력한다 4- 노력한다 3- 그저 그렇다 2- 노력하지 않는다 1- 전혀 노력하지 않는다

3.3 선생님이 나의 불안감을 줄여주기 위해 쓰시는 방법이 도움이 되는가?

교보문고 KYOBO Book Centre

5-매우 도움 된다 4-도움 된다 3-그저 그렇다 2-도움 되지 않는다 1-전혀 도움 되지 않는다

3.4 영어에 대한 불안감을 줄이기 위해 쓰는 본인만의 방법이 있나요? (서술해 주세요)

4. 영어에 대한 불안감이 나타날 때 어떻게 행동하나요? (서술해 주세요)

5. 내가 영어 공부를 한 기간은? (동그라미로 표시해 주십시오)
1)1년-3년 미만 2)3년-5년 미만 3)5년-7년 미만 4)7년-9년 미만 5) 9년 이상

6. 각 항목의 불안감에 대하여 어느 정도인지 척도에 따라 동그라미로 표시해 주십시오.
5- 매우 불안하다 4- 불안하다 3-그저 그렇다 2- 불안하지 않다 1- 전혀 불안하지 않다
<<예를 들면, **나는 영어 수업 시간에 실수하는 것이 매우 불안하다** 라고 생각하면 5에 동그라미를 하는 것입니다[2]>>
나는 영어 수업 시간에 … 불안하다.
나는 영어시험 시간에 … 불안하다.

예시언어(Examples in): English
적용가능 언어(Applicable Languages): English
적용가능 수준(Applicable Levels): Primary/Secondary/Tertiary

김보민
한국외국어대학교 대학원 TESOL
130-791 서울시 동대문구 이문동 270
Tel: 010-3121-5053
Email: minss9911@hotmail.com

김해동
한국외국어대학교교육대학원 영어교육
130-791 서울시 동대문구 이문동 270
Tel: 02-2173-3017
Email: khd@hufs.ac.kr

Received in July 15, 2010
Reviewed in August 20, 2010
Revised version received in September 15, 2010

[2] 구체적인 설문항목은 내용상 교사 문지와 동일하므로 이곳에서는 생략함.

교보문고 KYOBO Book Centre