영어어문교육 제20권 1호 2014년 봄

영어 말하기 전 쓰기활동이 한국 대학생 EFL 학습자의 말하기 능력과 불안에 미치는 영향

김 지 선
(안양대학교)

Kim, Ji-Sun. (2014). Effects of English writing as a pre-speaking activity on Korean EFL university learner's speaking ability and anxiety. *English Language & Literature Teaching, 20*(1), 329-356.

This study was designed to demonstrate effects of implementing English writing as a pre-speaking activity on Korean EFL university learner's speaking ability and anxiety. Sixty Korean university students who were enrolled in the required practical English classes participated in this study. They were divided into two groups: the experimental group was designed to give an individual or group presentation after experiencing writing as a pre-speaking activity and the control group was designed to give an individual or group presentation without writing as a pre-speaking activity. In order to collect data for the study, the pre-, and post-speaking ability tests and the pre-, and post-questionnaires regarding the participants' speaking anxiety were administered. Data were analyzed using t-tests. Results are as follows: English writing as a pre-speaking activity has positive effects on the improvement of speaking ability and the lowering of speaking anxiety. It is suggested that instructors should understand causes that provoke student's anxiety as well as other traits in terms of learner's psychological or learning situations.

[speaking ability/speaking anxiety/teaching and learning speaking and writing, 말하기 능력/말하기 불안/말하기·쓰기 교수·학습]

I. 서론

세계화 시대의 도래로 영어능력에 대한 사회적 요구가 의사소통 중심으로 변하고 있다. 따라서 영어 교육 현장에서도 글로벌 경쟁력을 갖추기 위한 표현능력인 말하기·쓰기능력 향상을 위한 수업이 절실히 요구되고 있다. 그러나 아직까지 한국의 EFL 교수·학습 현장은 듣기와 읽기 활동에 많이 치중되어 있으며 교육정책이나 교육환경적인 면에서 이러한 사회적 요구와 변화에 부응하지 못하고 있다. Lee, Choonhwa(2005)의 연구에서도 드러났듯이

교보문고 KYOBO Book Centre

한국 대학생들은 일반적으로 영어 노출 기회가 극히 드물 뿐만 아니라 말하기와 쓰기의 활동 기회가 거의 없으며, 다른 언어기능에 비해 많이 접하게 되는 영어 읽기 조차도 거의 수업에 관련된 자료들로 국한된 것으로 나타났다. 또한 우리나라 중·고등학교의 영어 수업도 아직까지 대학 입시 위주의 교육으로 청해와 독해위주의 이해 능력(receptive skills) 신장과 평가에 초점이 맞추어져 있다. 그러나 상대적으로 말하기나 쓰기의 표현기능은 소홀히 다루어지고 있다고 보고하고 있다(박지선, 이문복, 2012). 이와 같이 한국의 EFL 학습상황은 표현 기능 연습의 기회가 많이 부족한 실정이다.

국제화 시대의 도래에 따른 사회적 변화가 최근 기업의 인재 선발의 양상에서도 현저하게 나타나고 있다. 최근 기업의 인재 선발의 다양한 기준들 중 영어표현능력이 핵심적인 경쟁력으로 작용하고 있다. 과거에는 기업의 인재선발을 위한 영어능력 평가 기준이 TOEIC이었지만 최근에는 TOEIC Speaking이나 OPIc(Oral Proficiency Interview-computer), 영어면접 등 표현능력의 비중이 더 커지는 상황이다. 그러나 우리 대학의 영어교육은 아직까지 이러한 사회적 요구에 부응하는 교육여건을 갖추지 못하고 있다. 현재 국내의 많은 대학들에서 영어 원어민 교수들을 교양 영어 필수과목에 투입하여 대학생 영어 학습자들에게 영어 노출 기회를 늘리고 영어의 표현 기능 연습을 통한 의사소통능력 함양에 힘써오고는 있지만 그 효과는 기대에 못 미치는 실정이다.

최근 영어교육에서 언어의 네 기능 혹은 최소한 두 가지 이상의 기능의 통합적인 발달 접근이 더 효과적이라 주장하는(장신재, 2005; Brown, 2001; Freeman & Freeman, 1992) 통합적 접근법(integrated approach)에 관심을 갖게 되면서 말하기와 쓰기의 통합적 접근에 대한 관심도 늘어나고 있다. 그러나 우리 나라에서는 아직까지 영어 말하기와 쓰기 교수 · 학습이 제대로 이루어지고 있지는 않다(박지선, 이문복, 2012; Song, Jeong-Weon, 2006). 특히 외국인과 의사소통 경험이 많지 않은 한국의 EFL 학습자들의 대부분이 영어로 말하기나 쓰기를 할 때, 모국어로 먼저 생각하고, 영어로 번역한 후, 말이나 글로 표현한다. 따라서 학습자가 표현하고자 하는 것을 직접 영어로 생각하여 표현하게 하는 지도가 이루어질 수 있도록 보다 개선된 교수 · 학습의 개발이 필요한 상황이다.

그동안 이루어진 통합적 접근에 대한 연구의 대부분이 듣기와 말하기 혹은 읽기와 쓰기 간의 관계에 집중되어왔다. 그러나 말하기와 쓰기와의 관계에 관한 연구는 상대적으로 등한시 되어 왔다(Williams, 2008). 최근 표현기능의 함양이 중요시 됨에 따라 영어 교육 연구분야에서는 말하기와 쓰기의 두 기능에 대한 관심뿐만 아니라 두 기능 간에 상호 연관성에 관심을 갖고 있다(Brown, 2001; Bygate, 1987; Katula, Matin, & Schwegler, 1983; Lawrence, 1983; Nunan, 2000; Widdowson, 2000; Williams, 2008). 이들 연구들은 제 2 언어학습에서 말하기와 쓰기는 서로 밀접한 연관이 있으며 쓰기는 말하기

교보문고 KYOBO Book Centre

보다 학습자가 갖는 부담감이 적고 또한 말하기 전의 쓰기활동을 통해서 학습자가 자신의 생각을 좀 더 논리적으로 표현 할 수 있는 기회를 갖게 되므로 말하기 전의 쓰기가 말하기 능력 향상에 긍정적인 영향을 미침을 시사하고 있다(Ferris & Hedgcock, 2005; Hyland, 2003; Weissberg, 1994; Williams, 2008). Myers(1987)은 말하기와 쓰기의 능력이 상호 도움을 주면서 쌍방향적으로 발전하는 특성이 있다 주장한다. Sperling(1996) 역시 말하기 실력이 초급 수준인 학습자일지라도 쓰기를 함으로써 오히려 문장력이나 단어 사용의 적절성과 조직성을 학습할 수 있어 쓰기가 말하기에 도움을 줄 수 있다 한다. EFL 학습상황에서 표현능력의 향상을 위해 말하기와 쓰기의 각각의 기능 향상을 위한 방법의 모색도 필요하겠지만 두 기능의 통합적인 접근의 시도 또한 필요할 것이다.

과거 영어 교육에서는 학습자의 언어 능력이 영어 학습 성과를 결정한다는 인식이 지배적이었다. 그러나 학습자 중심으로 교육의 패러다임이 바뀌면서 학습자의 학습 성패에 영향을 미칠 수 있는 요인이 단지 학습자의 언어 능력만이 아닌 다양한 요인들이 복합적으로 작용할 수 있다 여겨지고 있다. Young(1991)은 학습자의 심리적인 요인이 학습의 성패에 중요한 요인이라 주장하면서 학습의 성공을 위해서는 학습자 중심, 언어 불안이 최소화된 학습환경의 제공이 필요함을 강조한다. 모국어가 아닌 영어로 말하기를 할 때 학습자의 심리적 상태는 학습자의 발화나 과제 수행, 성취도에 많은 영향을 미치기 마련이다. 특히 한국 EFL 학습 환경에서는 수업을 통한 연습의 기회뿐만 아니라 일상생활에서도 영어로 말하기를 해볼 기회가 거의 없는 상황이기 때문에 많은 학습자들이 영어로 말하기에 갖는 심리적 상태는 대부분이 부정적이다. 우리나라 학습자들은 학습동기는 높은 반면 불안 심리 또한 크기 때문에 이러한 불안 심리가 결국엔 학습자의 학습의욕의 저하뿐만 아니라 학습 성취도에도 부정적인 영향을 미치는 것으로 보고하고 있다 (박선옥, 2009; 박정숙, 1996, 1998; 박혜숙, 2005). 따라서 본 연구는 한국 대학생 EFL 학습자의 표현능력 중 말하기 능력의 향상을 위하여 말하기 전 활동으로 한 영어 쓰기활동이 학습자의 말하기 능력과 말하기 불안감에 어떤 영향을 미치는 가를 알아보고자 한다. 따라서 다음 연구 문제를 제시하고자 한다.

첫째, 영어 말하기 전 영어 쓰기가 한국 EFL 대학생의 영어 말하기 능력에 어떤 영향을 미치는가?

둘째, 영어 말하기 전 영어 쓰기가 한국 EFL 대학생의 영어 말하기 불안에 어떤 영향을 미치는가?

교보문고 KYOBO Book Centre

II. 이론적 배경

1. 말하기와 쓰기

말하기와 쓰기의 두 기능간의 관계에 대한 논의는 두 기능이 서로 다르다는 견해와 공통점을 갖는다는 양분화된 입장을 취한다. 먼저, 쓰기와 말하기는 모두 대화를 요구하는 행위이며(Sperlilng, 1996) 말하고자 하는 의미가 독자나 청자에게 전달되는 표현기능이란 점에서 공통점을 가지고 있다 한다(Lawrence, 1983). Reid(1993)는 쓰기와 말하기 모두 상황, 과제, 청중과 기능에 의존한다는 점에서 서로 유사성이 있음을 언급한다. 즉, 쓰여진 글이 독자에게 잘 전달되고 이해되기 위해서는 말하기와 같이 작가와 독자와의 상호 작용이 원만하게 이루어져야 함을 주장한다.

반면, 말하기에 쓰이는 언어와 쓰기에 쓰이는 언어가 다르기 때문에 말하기와 쓰기의 교수도 달라야 함을 주장하는 학자들도 있다. 예를 들면, Nunan(2000)은 말하기와 쓰기에 사용되는 언어가 각각 다름에도 불구하고 과거 영어교육 현장에서 대부분 교사들은 문어(written language)와 구어(spoken language)의 다른 점을 무시하고 학습자에게 문어형태의 언어 모델을 제시함으로 말하기를 가르치고 있음을 지적하면서 문어와 구어의 차이점을 다음과 같이 정리하고 있다. 첫째, 구어는 상황에 대한 배경지식, 즉 문맥 속에서 언어가 이해되는 반면, 문어는 글을 읽는 독자에 의해 문맥과 내용이 재 창조 될 수 있다. 둘째, 구어는 청자와 화자간의 상호작용 속에서 상호간의 피드백이 즉각적으로 교환되지만, 문어는 상호작용이 어렵고 피드백도 기대할 수 없다. 셋째, 구어는 순간적이며 즉각적인 대화를 만들어가고 또한 이해되지만, 문어는 영구적인 것이며 글이 반복적으로 편집되고 수정된다. 넷째, 구어는 표현의 반복과 구들이 복잡하게 연결되어 완벽한 문장보다는 불완전하고 비문법적인 글인 반면, 문어는 각 문장들이 논리적이고 의미 전달을 위해 구어보다 다양한 어휘를 포함하고 있다. Nation과 Newton(2009)은 이러한 구어와 문어의 특성 때문에 말하기와 쓰기지도에 일상적인 맥락에서의 말하기와 쓰기, 공식적인 맥락에서의 말하기와 쓰기를 구분해야 하며 각각의 특성에 맞는 교수법을 제시해야 한다고 주장한다.

그동안 이루어진 말하기와 쓰기의 통합적인 접근을 통한 두 기능의 상호 연관성을 밝히고자 한 연구들은 그리 많지 않지만, 연구의 대부분이 말하기가 쓰기에 미치는 영향에 대한 연구이다. 이 연구 결과, 쓰기 전에 한 말하기 활동이 학습자의 전체적인 글의 수준을 높일 수 있다고 주장하고 있다(Ferris & Hedgcock, 2005; Hyland, 2003; Weissberg, 1994). Sperling(1996)에 의하면 말하기가 쓰기 능력 향상에 도움을 줄 수 있는 이유는 말하기에 쓰이는 대화가 학습자의 쓰기를 배워나가는 과정에 큰 도움이 되기 때문이며 말하기 또한 쓰기의 도움을 받을 수 있는데 그 이유는 학습자가 쓰기를

교보문고 KYOBO Book Centre

하면서 말하기의 잘못된 습관을 고칠 수 있기 때문이라 한다. 반면, 쓰기가 말하기에 미치는 영향에 대한 연구의 수는 더 적다. 최근의 연구들은 일반적으로 쓰기는 EFL 학습자들에게는 가장 시도하기 어려운 기능이라 여겨지며 지금까지의 연구들도 말하기가 쓰기능력의 향상에 긍정적인 영향을 미칠 수 있다는 연구들이 대부분이었다.

그러나 쓰기가 오히려 말하기에 영향을 미칠 수 있음이 최근 연구들에서 밝혀지고 있다(De Larios, Martin, & Murphy, 2001; Ellis & Yuan, 2004). 이들은 학습자들은 자신들이 잘 모르거나 익숙하지 않은 언어 형태를 발화하기 전에 쓰기를 통하여 시도해 보는 공통적인 성향이 있음을 주장한다. Ellis와 Yuan (2004)은 학습자가 시간의 제약과 심리적인 부담이 말하기보다는 덜한 쓰기를 하면서 글쓰기를 계획하는 시간, 언어의 형태와 의미에 대해 충분히 생각하고 시도해 볼 수 있는 시간은 학습자들의 명시적 지식(explicit knowledge)을 밖으로 끌어내게 하고 좀 더 정확한 결과물을 만들어 내게 할 수 있는 장점이 있다 주장한다. 또한 Bangs(1985)은 학습자는 쓰기의 순환적인 과정(recursive process)을 경험하면서 이러한 과정이 또 다른 표현기능인 말하기에도 적용됨을 인식하게 되며 따라서 이러한 과정이 말하기에도 적용되어 학습자의 말하기 능력의 부족한 부분을 보완할 수 있게 된다고 보고하고 있다.

외국어로 영어를 학습하는 우리나라와 같은 EFL 학습환경에서 쓰기의 중요성이 최근 연구들에서 부각되고 있다. DeKeyser(2001)는 제 2 언어 학습자는 이해와 출력을 위한 언어형태의 반복적인 사용을 통하여 자동화가 될 수 있는데, 학습자가 계획된 쓰기활동을 할 때 반복적으로 연습하는 언어형태가 나중에 말을 하는 상황에서 나타나게 된다고 주장하면서 쓰기 활동은 말할 때 학습자가 갖는 오류에 대한 부담이나 제약을 덜 받으면서 언어형태를 반복적으로 사용할 수 있는 기회가 제공될 수 있다는 장점이 있음을 강조한다. 또한 초급 수준 학습자들의 대부분은 말하기뿐만 아니라 특히 쓰기를 두려워하게 되는데 이들 초급 수준 학습자들도 오히려 쓰기 활동을 통하여 문장력, 단어 사용의 적절성과 조직성을 학습함으로써 말하기 능력에도 긍정적인 영향을 미칠 수 있다 라고 보고하고 있다.

이윤나와 윤현숙(2010)은 쓰기가 말하기에 어떤 영향을 미치는 가를 알아보기 위해 8명의 대학생을 대상으로 8주간 심층적인 질적 연구를 하였다. 연구 참여자인 8명의 학생을 쓰기 · 말하기집단과 말하기집단의 두 그룹으로 나누어 20회의 토론과 구두발표활동으로 이루어진 수업을 진행하였다. 이들을 사전과 사후 말하기 능력평가를 실시하여 비교한 결과, 쓰기 · 말하기 집단이 말하기의 정확성과 유창성에 있어서 더 많은 향상을 보였다. 즉, 쓰기와 말하기집단이 토론활동 시 오류수정 양상에 있어 자기 수정을 통해 스스로 발화를 완성시키는 현상을 보였고 유창성면에서도 이 집단의 참가자들의 발화의 양이 수업이 진행됨에 따라 점차 늘어가는 양상을 보였음이

교보문고 KYOBO Book Centre

보고되었다. 또한 말하기 전 쓰기활동은 학습자에게 스스로 자신의 부족한 점과 학습 수준을 확인 할 수 있는 기회를 제공하며, 자신의 생각을 글로써 먼저 출력해보면서 학습자의 중간언어에 머물렀던 언어지식이 자동화되어 보다 나은 말하기를 할 수 있게 된다 주장한다.

Kim, Min Jung(2008)은 3명의 성인 학습자를 대상으로 12주간의 특정 주제에 관한 서술적 쓰기(narrative writing)활동으로 구성된 쓰기수업을 진행하였다. 총 7회의 말하기 테스트를 쓰기수업에서 다루었던 주제를 활용하여 2주 간격으로 실시하여 유창성과 문법적 정확성을 분석하였고, 학습자의 학습 스타일과 선호도에 대한 조사를 인터뷰, 연구자의 기록일지의 질적 연구 방법으로 조사하였다. 그 결과, 대부분의 참가자들이 유창성과 문법적 정확성에서 긍정적인 변화를 보였으며 학습자 각각의 변화의 차이는 각 학습자의 영어수준, 학습스타일 및 선호도에 따라 다른 것으로 드러났다. 이 연구 결과에서 주시할 점은 학습자들이 쓰기수업을 통해 학습한 언어적 요소 및 스타일이 말하기에도 나타난다는 점이다. 즉, 학습자의 쓰기학습은 발화의 유창성과 문법의 정확성에도 도움이 되고 언어적 요소나 발화의 스타일에도 영향을 미칠 수 있음이 연구에서 밝혀졌다.

박선옥(2009)은 취업 영어면접을 준비하는 외국 경험이 거의 없는 대학생 32명을 대상으로 통제작문과 자유작문활동, 또한 수업 내용과 방법을 면접용 교재, 패턴 연습용 교재, 수업 중 쓰기, 면접노트의 활용, 인터뷰, 면접 배틀, 포트폴리오 발표·쓰기 등 8가지로 달리하여 학습자들의 수업내용과 방법에 대한 만족도를 설문조사를 하였다. 그 결과, 학습자들은 면접교재, 포트폴리오 발표, 수업 중 쓰기, 인터뷰의 순으로 그들의 만족도를 보였고, 말하기전의 글쓰기 활동이 무엇에 대해 말할지를 진지하게 생각하고 또한 생각을 발전시켜 나갈 수 있어서 유익했다는 반응이었으며, 작문의 과정 중에 오류를 분석하고 수정해가면서 좀 더 자신들의 영어의 형태의 정확성을 기할 수 있었다는 반응들이 관찰되었다고 보고하고 있다.

2. 말하기에 미치는 학습자의 불안

EFL 학습상황, 특히 영어회화수업에서 학습자가 경험하는 말하기 불안은 EFL 교수·학습상황에서 자주 목격되는 현상이다(Keramida, 2009). 그러나 수업에 소극적인 자세나 침묵을 지키는 학습자들은 일반적으로 학습동기가 낮거나, 영어능력이 수준이 낮거나 혹은 수업활동에 참여의지가 없는 것으로 간주되곤 한다. 전통적으로 학습자의 언어능력이 학습성취도를 결정한다는 인식이 팽배하였었다. 그러나 1970년대 이래로 모국어가 아닌 외국어로서의 영어를 배우는 학습자들에게 영향을 미치는 요인들로 학습자의 동기, 태도, 자신감, 불안 등의 정의적인 요인들 또한 학습성취도에 영향을 미칠 수 있다는 연구가 꾸준히 이루어지고 있다. 이들 연구결과에서 이와 같은

교보문고 KYOBO Book Centre

정의적 요인들은 언어 수행 능력뿐만 아니라 향후 학습 과정에도 중요한 영향을 끼치고 있음이 밝혀졌다. 특히 영어로 표현할 수 있는 기회가 많이 부족한 EFL 학습 환경에서 말할 때 갖게 되는 학습자의 심리적 부담, 특히 언어 학습에 대한 불안감은 제 2 언어습득과 언어 사용에 나타나는 보편적인 학습자의 특징 중 하나이며(Young, 1991), 언어습득에 심각한 장애의 요인으로 간주되고 있다(Chen, 2001; Philip, 1992; Spielberger, 1993; 박혜숙, 2005).

Scovel(2001)은 학습과 관련된 불안은 "자아존중, 억제, 모험시도와 관련된 근심, 좌절, 자기의심, 우려, 걱정과 같은 희미한 두려움과 인식의 감정적인 상태" (p. 134)라 정의하였고, MacIntryn과 Gardner(1994)는 이러한 불안을 학습자 개개인이 일반적으로 가진 특성불안(trait anxiety), 특수 환경에서 나타나는 상태불안(state anxiety), 시험을 볼 때 느끼는 시험불안(test anxiety)로 구분하고 있다. Horwitz(1988)는 특성불안과 상태불안을 일반불안으로 구별하여 외국에 학습 시에 발생하는 상황 특수적인 외국어 불안으로 구분하고 있다. 특히 외국어 불안은 학습자의 구두표현을 가장 어렵게 만드는 요인으로 네 기능 중에서 말하기와 가장 연관되어 있다 한다(Horwitz, 1988). Horwitz, Horwitz, & Cope(1986)은 외국어 불안은 다음 세가지 하위 불안 요인으로 분류한다. 첫째, 학습자가 다른 사람 앞에서 목표언어로 의사소통을 할 때 편안함을 느끼지 못함에서 오는 의사소통 불안(communication apprehension), 둘째, 학습자가 자신들의 의사소통 오류가 언어 습득과정에서 나타나는 자연스런 현상으로 여기지 못하고 오히려 동료나 교수자의 부정적 평가의 원인이 될 수 있다는 두려움 때문에 갖게 된다는 부정적 평가에 대한 불안(fear of negative evaluation), 학습자가 자신들의 발화의 기회를 의사소통능력 향상의 기회라 간주하기보다는 오히려 시험의 상황(test situation)이라 간주하여 갖게 되다는 시험 불안(test anxiety)으로 구분한다. Ely(1986)는 학습과정에서 이러한 불안을 경험하는 학습자들은 대부분 수업활동에 참여하지 않고 많은 수업시간들을 침묵하게 된다 설명한다. Horwitz 외 2인(1986)은 위 불안의 세 요소들 중에서 의사소통 불안이 학습의 성취도와 가장 상관관계가 높은 것이라 말한다.

Philips(1992)는 언어불안과 말하기 성취도와의 관계분석 연구에서 학습자의 불안이 높을수록 학습자의 말하기 성취도는 낮았고, 따라서 말하기 평가에 대한 이들 학습자의 태도 역시 부정적임을 보이고 있음을 보고하였다. Awan, Azher, Anwar, 와 Naz(2010)는 파키스탄의 대학생 EFL 학습자 149명을 대상으로 학습자의 언어불안을 유발하는 여러 상황을 조사해보았는데, 먼저, 학습자의 언어불안과 성취도는 상관관계가 거의 없는 것으로 보고하고 있으며, 불안을 유발하는 여러 요소 중에서 다른 사람 앞에서 말할 때가 가장 불안감이 크고 다음으로 문법의 오류를 범하게 되지 않을까에 대한 불안이 그 다음 불안의 요소로 밝혀졌다. 또한 여학생들이 남학생들보다

교보문고 KYOBO Book Centre

언어학습 불안을 덜 느낀다고 보고하고 있다.

Keramida(2009)는 그리스인 15명의 중학교 3학년 학생들을 대상으로 외국어 말하기 불안의 특징, 불안의 원인, 또한 이들의 불안을 낮출 수 있는 교수방법으로 프로젝트활동과 좀 더 학생들을 지지하는 수업분위기를 조성해 주는 방법을 수업에 적용해 보았다. 수업은 일주일에 45분씩 세 번의 수업이 이루어졌으며 이들의 언어능력수준은 중급수준이었다. 자료수집은 인터뷰, 모둠 토론과 직접관찰의 방법을 활용한 질적 사례 연구방법으로 이루어졌다. 연구 결과, 대부분의 학생들은 불안의 원인이 동료로부터의 부정적인 평가에 대한 두려움과 동료들보다 자신의 언어능력이 뒤떨어진다는 인식 때문인 것으로 드러났다. 즉, 학생들이 수업에 소극적인 자세를 취하는 이유는 영어 학습에 대한 동기의 부족이나, 게으름, 흥미가 부족해서가 아니라 동료들로부터의 부정적인 평가에 대한 두려움과 동료들보다 언어능력수준이 낮다는 인식에 기인한 것임이 밝혀졌다.

국내에서는 최근 들어서 영어학습과 불안의 관계에 대한 연구가 이루어지고 있다. 그러나 대부분의 연구가 영어 듣기나 읽기의 성취도와 불안과의 관계를 연구한 것들이고 영어 말하기와 언어불안에 대한 국내연구는 아직까지 많지 않다. 이효웅(2001)은 한국 중·고등학생들의 불안과 듣기 성취도는 높은 부적 상관관계가 있으며 듣기에 대한 학습자의 불안이 클수록 성취도가 낮아진다 주장한다. 또한 영어 듣기 불안에 영향을 미치는 요인을 학습자 개인적 요인, 교수요인, 처리과정, 입력특성의 네 가지 범주로 나누었으며 이 들 네 가지 불안 모두 듣기 성취도와 부적관계가 있다고 보고하고 있다. 염규율(1998)은 한국 EFL 학습자의 외국어 불안수준은 학습자의 영어 성취도에 따라 차이가 있으며, 학습자들이 문자언어의 이해보다는 구두언어의 이해 상황에서 성취도에 따른 불안의 수준이 더 큰 차이가 있다고 주장한다. 즉, 학습자들은 영어독해보다는 구두로 표현하거나 이해할 때 더 큰 불안을 느끼게 된다 보고하고 있다.

그동안 영어 말하기 수업상황에서 이루어진 국내의 연구들을 살펴보면 대부분이 원어민 수업을 대상으로 한 연구들이었고, 연구들의 결과는 학습자들이 과거 전통적인 읽기와 쓰기를 강조하던 수업방식에서 보다 의사소통 중심의 수업방식에서 더 높은 불안을 보이는 것으로 보고하고 있다(박정숙, 1998; 박현주, 2002; 안배영, 2004).

MacIntyre(1999)가 언어불안이 제2언어를 사용하거나 학습할 때 나타나는 부정적인 감정반응이라 정의했듯이, 박정숙(1998)의 연구에서도 언어불안은 학습자의 학습의욕을 저하시키는 요인임이 드러났는데, 한국의 EFL 학습자들은 학습동기는 매우 높은 반면 영어로 의사소통 하는 데에 대한 불안심리, 또한 실수하는 것에 대한 두려움이 매우 커서 오히려 이들의 수업의욕은 불안심리 때문에 많이 저하된다고 보고하고 있다. 박정숙(1998)은 원어민 영어회화 수업을 받는 한국 대학생 EFL 학습자 113명을 대상으로 학습동기,

교보문고 KYOBO Book Centre

불안심리와 학습자의 의사소통능력간의 관계를 정성적 분석을 시도하였다. 그 결과 학생들의 영어 수준이 높을수록 또한 영어 학습경험이 많을수록 불안심리가 감소됨을 보여주었고, 학습동기는 불안심리 두 요인간의 상관성은 관찰되지 않았다고 보고하고 있다.

Kim, Sung-Yeon(1998)은 영어회화와 영어강독수업을 동시에 수강하는 59명의 대학생들 대상으로 학습자의 불안심리와 목표지향성, 즉 학습동기가 학습환경에 따라 어떻게 차이가 있는지를 연구하였다. 연구결과, 의사소통 중심 수업으로 진행된 영어회화수업에서 강독수업에서보다 더 높은 수준의 불안을 느꼈고, 학습동기에 있어서는 두 학습상황간에 유의한 차이가 없었음을 보고하였다. 즉 학습자의 불안양상은 학습환경에 따라 다를 수 있음을 주장한다.

박현주(2002)는 원어민 영어회화를 수강하는 99명과 한국인 교수자의 영어강독수업을 수강하는 96명의 1학년 대학생을 대상으로 학습자의 불안양상의 특징과 불안과 성취도의 상관관계를 알아보고자 사전·사후 불안 설문조사와 영어 성취도 평가를 실시하여 자료를 수집하였다. 불안을 의사소통불안, 시험불안, 동료평가불안 교사평가불안, 상태불안, 특성불안이 6개의 하위요인으로 나누어 분석하였다. 그 결과, 학습환경과는 상관없이 회화나 강독을 수강하는 학습자들 모두 불안 6개의 하위요인들 중에서 영어시험에 대한 불안수준이 가장 높았다. 불안과 성취도의 관계에서는 성취도가 높은 학습자일수록 불안이 낮았고 성취도가 낮을수록 불안정도가 심한 것으로 보고하고 있다.

유영미와 표경현(2009)은 한국 대학생들이 원어민 회화수업에 참여하는 동안 어떠한 말하기 불안감을 느끼고 있으며 그 주된 불안감의 원인이 무엇인지를 살펴보고자 449명의 원어민 회화수업 수강생들을 대상으로 조사하였다. 그 결과, 대부분의 학생들이 원어민 회화수업 시 느끼는 불안의 원인을 자신의 의사소통 능력 부족으로 인지하고 있었고 교수나 동료 학생의 부정적인 평가로부터 오는 불안의 정도는 크지 않았다. 반면, 교사의 긍정적인 평가가 학습자들의 동기부여에 큰 영향을 미치는 것으로 나타났다. 또한 학습자들은 오류 없는 완벽한 말하기를 해야 한다고는 생각하지는 않지만, 예고 없이 말하기를 해야 하는 상황에서 매우 높은 불안을 보인다 보고하고 있다. 따라서 학습자의 불안에 대한 이해를 통하여 학습자의 말하기 불안 요인을 낮출 수 있고 학습자의 심리적 요인을 고려한 교과과정의 개발, 교육환경의 개선이 필요함을 제언하고 있다.

지금까지 말하기와 쓰기와의 관계에 대한 이론적 배경에 대해 살펴보았는데, 결론적으로 현 EFL 학습상황에서 표현능력의 향상을 위해서는 말하기와 쓰기의 각각의 기능 향상을 위한 교수방법의 모색도 필요하겠지만 두 기능의 통합적인 접근의 시도 및 교수방법의 모색 또한 필요할 것이다. 또한, EFL 학습상황에서 학습자의 학습 성취도에 영향을 미칠 수 있는 여러

교보문고 KYOBO Book Centre

요인들이 연구에서 다루어지고 있는데, 본 연구에서는 정의적 요인들 중에서 특히 학습자의 말하기 불안 요인에 대해 선행연구들을 살펴보았고, 그 결과 학습자의 말하기 불안의 요소와 학습 성취도와는 부정적인 상관관계가 있음이 드러났다. 또한 이 불안 요인은 학습자의 언어 수행 능력뿐만 아니라 향후 학습 과정에도 중요한 영향을 끼치고 있음이 밝혀졌다. 특히 영어로 표현할 수 있는 기회가 많이 부족한 EFL 학습 환경에서 말할 때 갖게 되는 학습자의 심리적 부담, 특히 언어 학습에 대한 불안감은 제 2 언어습득과 언어 사용에 나타나는 보편적인 학습자의 특징 중 하나이며(Young, 1991), 언어습득에 심각한 장애의 요인으로 간주되고 있음을 볼 수 있었다. 따라서 이러한 불안감을 감소시킬 수 있는 교수방법의 모색 또한 필요함이 드러났다.

III. 연구 방법

1. 연구 대상

본 연구는 경기도에 소재하고 본 연구자가 근무하는 모 대학의 2학년 1학기 교양 필수 과목으로 주당 2시간의 영어회화 I 수업을 수강하는 대학생 60명을 연구 대상으로 하였다. 본 대학의 교양영어 수업은 수강신청자들의 대상으로 학생들이 전 학기에 교양영어과목(실용영어 I, II, 영어회화 I, II)을 수강하면서 제출한 TOEIC(교내, 정규 시험)시험 점수와 학생이 이전 학기에 취득한 학점을 50:50으로 반영하여 수강생들의 영어능력 수준을 세 단계(Level, I, II, III)로 나누어 수업을 받게 된다. 본 실험에 참여한 학생들은 모두 Level II에 속하는 학생들이었다. 학습자들의 TOEIC성적은 약 300점에서 500점 사이에 해당하였고 전공은 인문, 사회, 이공계열등 다양하였다. 그리고 본 학생들은 외국에서의 생활 및 학습경험이 전혀 없는 학생들이었다.

표 1
연구 대상

집단	인원	성별	인원	계	총계
통제집단	30	남(여)	12(18)	30	60
실험집단	30	남(여)	14(16)	30	

2. 연구 절차 및 방법

본 연구는 2013년 3월 5일부터 6월 18일까지 15주 간, 약 30차 시에 걸쳐

교보문고 KYOBO Book Centre

진행되었다. 학기 시작 첫 주와 중간, 기말고사 기간을 제외한 약 12주간에 걸쳐 연구가 진행되었으며 연구자가 직접 수업을 지도하였다. 수업교재로는 실험반과 통제반 모두 Oxford 출판사의 *Q: Skills for Success 3, Listening and Speaking*을 활용하였다. 교재에 제시된 활동이 많아서 실험반과 통제반이 수업을 위해서 듣기와 말하기에 관련된 활동만 다루었고 수업진행방법은 다음과 같다.

수업시간은 일주일에 75분씩 두 번의 수업을 진행하였다. 먼저, 학기 초에 과목개요와 수업 계획을 설명하면서 실험반, 통제반 모두 한 학기에 4주차, 7주차, 11주차 세 번의 개인발표와 15주차에 한 번의 조별발표가 있고 이 발표 결과가 평가에 반영이 됨을 설명하였다. 네 번의 발표의 평가는 전체 평가의 20%를 차지함을 공지하였다. 교재가 전체 12단원으로 구성되었는데, 그 중에서 실험 반, 통제 반 모두 한 학기 동안 7개의 단원을 다룰 수 있었다.

먼저, 단원이 시작되면 듣기활동을 먼저 하였다. 듣기활동의 절차는 다음과 같다. 교수자가 단원의 주제와 관련된 질문을 하여 반 전체 학생들은 자유롭게 자신들의 사전 경험이나 지식에 비추어 말하면서 단원의 학습주제에 익숙하게 하였다. 그 다음, 듣기활동을 하였는데 우선, 듣기자료를 들려주기 전에 듣기 내용에 포함되어있는 새로운 어휘들을 교재에 있는 활동을 통하여 미리 학습한다. 이 어휘들은 문장 안에서 어휘를 익힐 수 있도록 하는 활동이 교재에 준비되어 있었다. 본 교재에는 매 단원마다 두 개의 듣기 자료가 포함되어 있는데 시간적 제한 때문에 둘 중에서 하나만 선택하여 수업에 적용하였다. 듣기의 내용은 단원의 주제와 관련된 것으로 수업 상황에서 교수자와 학생들간에 학습주제에 대하여 이루어지는 대화나 주제에 대한 학생들의 발표, 토크쇼에서 이루어지는 방송진행자와 출연자 간의 대화, 혹은 방송에 출연한 진행자와 출연자간의 대화내용들을 다루고 있다. 이 듣기 자료를 두 번 들려 주었다. 첫 듣기를 하면서 학생들은 내용의 개괄적인 이해에 집중을 하도록 하였고, 첫 듣기를 한 후, 학생들에게 내용이해확인을 위해 교수자 개별적으로 준비한 3-4개의 질문을 하여 학생들이 내용을 얼마나 이해 했는지를 확인하였다. 이때 학생들이 이해가 부족하면 한 두 번 듣기를 반복하기도 하였다. 두 번째 듣기 활동은 듣기 자료의 세부내용이해에 집중하도록 하였고, 듣고 난 후, 세부내용이해 확인을 위해 교수자가 준비한 질문을 학생들에게 하였고 학생의 응답이 이루어졌다. 다음으로 교재에 제시된 듣기내용이해를 위한 문제를 반 전체가 같이 풀어보았다.

교제에 제시된 말하기 활동은 문법학습, 발음연습, 짝이나, 모둠별 토의 활동의 순서로 제시되어있다. 이 중에서 문법과 발음의 활동은 하지 않고, Unit assignment로 제시된 짝이나 모둠별 토의활동을 하였다. 이 활동은 세 단계로 진행되도록 되어있다. 첫째, 말하기 전(Prepare and speak)단계로

교보문고 KYOBO Book Centre

모둠별로 10분간 토의 주제를 브레인 스토밍하는 단계로 학생들은 주제에 대한 가능한 많은 아이디어를 제시(Gather ideas)하게 된다. 둘째 단계로, 전 단계에서 제시한 아이디어를 짝이나 모둠별로 정리하게 된다(Organize ideas). 이때, 교재에는 내용 정리에 도움이 될 수 있는 사항들을 질문형식(예: Who was the person?, Where and when did you meet? etc.)으로 제시하고 있고 학생들은 본 질문에 답을 해 가면서 내용을 정리하도록 하고 있다. 이 단계에서 실험반과 통제반의 처치가 달랐다. 즉, 실험반은 두 번째 단계인 아이디어를 정리(Organize ideas)하여 다음단계인 발표를 준비를 위하여 20분 동안 개별 활동으로 아이디어를 정리하고 글로 표현하도록 하였다. 이때 쓰기는 형식에 구애받지 않고 자유롭게 자신이 발표할 내용을 글로 먼저 표현해보는 것에 의미가 있음을 강조하였다. 이렇게 글을 완성한 후, 3-4분간 개별 발표를 하게 하였다. 반면, 통제반은 모둠을 이루어 15분 간 아이디어를 정리하게 한 후, 5분간 개인적으로 발표 준비를 하도록 하였다. 이때 발표내용을 요약이나 메모 형식 등의 자유로운 형식으로 요약하여 준비할 것을 지시하였다. 마지막 단계로 각 반 별로 3-4분간 개인 발표(Speak)를 하였다.

시간적 제약으로 한 학기에 네 번의 발표를 하였고 학생들이 활용한 발표 주제는 다음과 같다. 첫 번째 주제는 1단원에서 발췌된 것으로 'Are first impressions accurate?' 두 번째 주제는 4단원의 Is change good or bad? 세 번째 주제는 6단원의 'How can advertisers change our behavior?' 네 번째는 모둠활동으로 4-5인이 한 조를 구성하여 각 조별로 교재의 주제 중에서 자유롭게 선택하여 대화문을 만들어 역할극을 하도록 하였다. 각 활동을 위한 모둠의 구성은 매번 달리하였고 출석부의 번호로 제비 뽑기로 조를 구성하였다.

수업에 참여한 대상자들의 영어 수준이 대부분 초급이나 중급수준으로 수업의 목표를 유창성의 향상에 두었다. 특히 EFL 학습자들로서 말하기 경험이 부족하고 자신감이 없기 때문에 말하기 수행과정에서 발생하는 학습자의 수행상의 오류를 지적하여 수정해주는 것을 학기 초에는 가급적 피했다. 그러나 수업을 진행하면서 어휘사용이나 발음, 표현, 문법적인 오류 중에서 반복적으로 발생하는 오류들은 교수자가 따로 메모를 해 두었다가 시간을 할애하여 오류를 설명하고 같이 연습해보는 시간을 가졌다.

3. 평가 도구

1) 사전 · 사후 말하기 능력 평가

학생들의 말하기 능력의 변화를 알아보기 위해 사전 · 사후의 평가를 실시하였는데 평가로 두 가지의 과제를 활용하였다. 사전 말하기 능력 평가는 *How to teach speaking*(Thronbury, 2005)에서 발췌한 네 개의 그림

교보문고 KYOBO Book Centre

카드(부록 2)를 제시한 후, 학생에게 그림카드의 순서를 정하고 이야기를 구성하여 말로 표현하는 과제와, 'What would you like to achieve before graduation? And, why?'의 질문에 답을 하는 과제를 주었다. 사후 말하기 능력 평가는 사전 평가방식과 동일하였다. 네 개의 그림카드를 제시하여 순서를 정하고 이야기를 구성하여 말로 표현하는 과제와, 'What would you like to do during summer vacation? And, why?'의 질문에 답을 하는 과제를 주었다. 사전·사후의 말하기 능력 평가용 그림카드는 같은 교재에서 발췌하였는데, 그림의 복잡성이나 구성에서 비슷한 수준의 것으로 선정하였다. 또한 평가자의 질문에 대해 영어로 답하는 평가의 질문 역시 학습자들이 평소에 생각할 수 있는 내용을 영어로 말할 수 있는 내용으로 구성하였고, 사전·사후 질문의 문법수준이 거의 동일한 수준을 유지하도록 하였다. 평가의 진행은 교수자가 일대일로 학기 초와 학기 말에 수업시간을 이용하였고 채점을 위하여 평가가 진행되는 동안 비디오 촬영을 하였다. 원어민 채점자는 국내 모 대학에서 교양영어를 3년째 지도하고 있는 원어민 교수이다. 채점 기준은 이영식(2006)의 채점기준자료를 참고하여 원어민 채점자와 본 연구자가 상의하여 사전에 준비하였고 준비된 채점 기준에 따라 각각 채점을 한 후, 점수를 취합하였다. 평가에 이용한 그림자료의 예(부록 2)와 말하기 평가 채점 기준표(부록 3)를 부록에 제시하였다. 말하기 평가는 여섯 항목으로 나누어 각 항목당 6점 만점으로 총 30점 만점으로 하였다.

2) 사전·사후 말하기 불안에 대한 설문조사

본 연구에서 사용된 사전·사후 말하기 불안 검사 문항들은 Horwitz외 2인(1986), Kim, Ji-Sun(2011), 박정숙(1998), 박혜숙(2005), 유경미와 표경현(2009)의 연구에 사용되었었던 검사지를 참고로 재구성되었다. 본 연구는 Horwitz외 2인(1986)의 불안의 정의와 분류를 토대로 불안 검사 문항을 의사소통 불안, 동료평가에 대한 불안, 교수자 평가에 대한 불안, 시험불안에 대한 영역으로 나누어 문항을 재구성하였다. 사전·사후 검사지는 말하기 불안에 대한 검사 문항 19개로 구성되었다. 더불어 사전 검사지는 학생들에 대한 기초조사와 영어 학습 경험을 알아보는 문항이 포함되었다. 사후검사지는 불안에 대한 검사문항 문항 19개, 수업 참여 후, 학습자들이 수업을 통해 경험한 학습방법에 대해 어떻게 생각하는 지를 알아보기 위한 문항 5개로 구성되었다. 기초조사와 영어 학습 경험에 대한 문항을 제외한 문항들에 대한 응답은 Likert 5점 척도를 사용하였다. 5점 척도는 '전혀 그렇지 않다(1점)', '대체로 그렇지 않다(2점)', '그저 그렇다(3점)', '대체로 그러하다(4점)', '매우 그렇다(5점)으로 구성되어 있다. 영어 말하기 불안 검사에 대한 설문지는 부록 1 에 제시하였다.

교보문고 KYOBO Book Centre

표 2
말하기 불안 검사 문항의 구성과 신뢰도

하위 척도	문항 수	문항 번호	신뢰도	평정척도
의사소통불안	6	1,2,3,4,5,6,	.937	5단계평정
동료 평가불안	5	7,8,9,10,11	.780	5단계평정
교사평가불안	4	12,13,14,15	.838	5단계평정
시험 불안	4	16,17,18,19	.873	5단계평정
전체검사	19		.939	

검사문항의 신뢰도를 알아보기 위하여 크론바하 (Cronbach)α계수를 산출하였다. 전체 검사의 신뢰도는 Cronbach α 계수가 .939로 매우 높게 나타났으며, 각 범주 별 신뢰도는 의사소통 불안 검사가 .937, 동료평가관련 불안검사가 .780, 교수자 평가관련 불안검사가 .838, 시험 불안 검사가 .873으로 역시 높은 신뢰도를 보이고 있다.

IV. 연구 결과 분석 및 논의

1. 집단 동질성 검증

본 연구에서는 연구문제를 검증하기 수집한 자료는 t-test를 실시하였다.

1) 실험집단과 통제집단의 말하기능력 사전평가

실험집단과 통제집단 학습자들의 말하기 능력을 알아보기 위한 사전검사를 실시하였고 결과를 t-test로 분석하였다. 검사결과는 30점 만점으로 표 3에 제시된 바와 같이 실험집단의 평균점수는 12.33, 통제집단의 평균점수는 12.46이며 유의확률이 p= .854이므로 두 집단이 영어 말하기 능력에 있어서 유의한 차이가 없는 동질집단임이 확인되었다.

표 3
말하기 능력 사전평가 분석

집단	N	M	SD	*p*
통제집단	30	12.46	2.43	.854
실험집단	30	12.33	3.18	

p <.05

교보문고 KYOBO Book Centre

2) 실험집단과 통제집단의 말하기불안 사전평가

표 4와 같이 통제집단과 실험집단의 말하기 불안 사전평가를 실시한 결과, 두 집단 간의 말하기 불안에 관한 문항 전체의 유의도가 p= .188, 의사소통 불안의 유의확률은 p= .259, 동료평가불안의 유의 확률은 p= .893, 교수자 평가불안의 유의확률은 p= .289, 시험불안의 유의확률은 p= .077이였다. 따라서 통제집단과 실험집단은 말하기 불안에 대해 동질집단임이 검증되었다.

표 4
말하기 불안 사전 분석

집단	N	M	SD	*p*
통제집단	30	3.14	.574	.188
실험집단	30	3.32	.631	

p <.05

2. 말하기 전 쓰기활동이 말하기 능력에 미치는 영향

말하기 전 쓰기활동을 한 실험집단과 쓰기활동을 실시하지 않은 통제집단의 사후 말하기 능력 평가에 대한 분석 결과는 표 5와 같다. 통제집단의 사후 평균 점수는 13.80으로 사전 평가 점수 12.46보다 1.37 상승하였다. 반면, 실험집단의 사후 평가 점수는 15.50으로 사전 평가 점수인 12.33에서 3.17점의 상승을 보였다. 즉, 두 집단의 말하기 능력의 사전 평가에서는 말하기 능력에 차이가 없는 동질집단 이었으나, 사후 평가에서 두 집단간에 능력의 차이를 보이는 이질 집단임이 검증되었다(p= .044).

표 6에서 보는 바와 같이 두 집단은 모두 사후에 말하기 능력의 상승을 보였고, 상승도가 모두 p= .000으로 변화가 유의한 것으로 검증되었다. 그러나 표 7에서 보듯이 실험집단과 통제집단의 말하기 능력의 사전과 사후의 상승도의 평균차이가 2.70점이고 그 유의도는 p= .000으로 통제집단과 실험집단의 상승도의 차이는 통계적으로 유의한 것으로 나타났다. 따라서 말하기 전 쓰기활동이 학습자의 말하기 능력 향상에 쓰기 활동을 하지 않은 것 보다 더 긍정적인 효과가 있음을 알 수 있다. DeKeyser(2001)가 언급했듯이, 본 연구에서도 실험반의 학습자들이 쓰기활동을 통해 말할 내용이나 언어 형태를 미리 연습할 수 있었던 것이 학습자의 말하기 능력 향상에 도움이 되었음이 드러났다. 또한 말하기와 쓰기의 표현기능보다 듣기와 읽기의 이해기능의 학습의 기회가 더 많았던 학습자들은 일반적으로 언어 사용의 오류에 대한 부담이나 제약이 커서 이러한 심리적 부담은 표현기능,

교보문고 KYOBO Book Centre

특히 말하기 능력 향상에 저해가 되는 요소라 여겨진다(DeKeyser, 2001). 그러나 Kim, Min Jung(2008), 박선옥(2009), 이윤나와 윤현숙(2010)의 연구에서도 드러났듯이, 말하기 전 쓰기활동인 토론이나 구두발표, 자유작문 활동이 표현하고자 하는 내용을 정리하여 말할 수 있는 기회를 제공하기 때문에 학습자가 갖는 말하기 부담을 덜어 줄 수 있고 말하기 능력의 향상에 긍정적 영향을 미침이 본 연구에서도 드러났다. 장신재(2005)가 주장했듯이, 한국 EFL 학습자들의 경우 외국인과의 대화 경험이 많지 않아서 영어 말하기를 위하여 모국어로 말할 내용을 생각하고 번역하여 말하는 경우가 대부분인데, 이와 같은 학습자들의 경우에 영어쓰기능력의 향상이 말하기 능력의 향상을 야기할 수 있으므로 쓰기와 말하기의 통합교수방법이 효율적임이 본 연구에서도 밝혀졌다.

표 5

말하기 능력 사후평가 분석

집단	N	M	SD	p
통제집단	30	13.80	2.79	.044
실험집단	30	15.50	3.43	

p <.05

표 6

집단 내 사전 · 사후 말하기능력 변화

집단	N	사전		사후	SD	*p*
		M	SD	M		
통제집단	30	12.46	2.43	13.80	2.79	.000
실험집단	30	12.33	3.18	15.50	3.43	.000

p<.05

표 7

집단 간 사전 · 사후 말하기능력 유의도 분석

집단	N	사전	사후	집단간 사후-사전 평균 차	*p*
통제집단	30	12.46	13.80	2.70	.000
실험집단	30	12.33	15.50		

p<.05

3. 말하기 전 쓰기활동이 말하기 불안에 미치는 영향

말하기 전 쓰기활동을 한 실험집단과 쓰기활동을 실시하지 않은 통제집단의

교보문고 KYOBO Book Centre

말하기 불안의 사후 검증에 대한 분석 결과는 표 8과 같다. 말하기 불안에 대한 두 집단의 사전 검사에서는 두 집단이 불안에 대해 차이가 없는 동질 집단으로 나타났었다. 그러나 사후 검사에서는 두 집단의 불안의 차이가 유의한 것으로 두 집단이 불안에 대해 느끼는 정도가 다르다는 것을 알 수 있다.

표 9에서 좀더 자세히 살펴보면, 전체 불안문항에 대한 통제집단의 사후 평균 점수는 3.30으로 사전 점수인 3.14보다 0.16 상승하였다. 이러한 결과는 통제집단의 말하기 불안이 오히려 사후에 늘어난 것을 의미한다. 또한 불안이 상승도가 p= .001로 통계적으로 유의한 것으로 나타났다. 반면, 실험집단의 말하기 불안 문항에 대한 사후 평균점수는 2.93으로 사전 점수인 3.32와의 차이가 -0.39으로 이 점수의 유의도는 p= .000으로 역시 통계적으로 유의한 것이다. 즉, 실험집단의 말하기 불안은 사후검사에서 저하된 것으로 나타났고 이들 집단의 변화는 p= .000으로 통계적으로 유의한 것으로 말하기 전 쓰기활동은 학습자들의 전반적인 불안을 감소시키는 긍정적인 영향을 미침이 드러났다.

불안에 대한 세부항목들의 검사 결과가 표 9에 제시되었는데, 사전검사에서는 실험집단과 통제집단 모두 의사소통에 대한 불안을 가장 많이 느끼고 있었다. 이러한 사전검사 결과는 Horwitz외 2인(1986)이 주장한 바와 같이 EFL 학습자는 의사소통 불안을 가장 많이 느끼고 있으며 이러한 의사소통의 불안이 학습의 성취도에 영향을 미칠 수 있음을 알 수 있다. 사후검사 분석 결과에서, 의사소통불안이 통제집단에서는 사전불안점수가 3.56이고 사후에는 3.66으로 통제집단의 의사소통에 대한 불안이 오히려 늘어난 것으로 나타났다. 그러나 이러한 불안의 상승은 유의도가 p= .153으로 유의한 것이 아닌 것으로 나타났다. 즉, 통제집단 학습자들의 의사소통불안은 약간의 상승은 보였으나, 이 상승 정도가 통계적으로 유의한 것은 아니었다. 반면, 실험집단의 의사소통불안에 대한 사후 점수인 3.05과 사전 점수인 3.66의 차이가 -0.61로 통제집단과는 다르게 수업 후에 실험집단의 의사소통불안이 저하된 것으로 나타났다. 실험집단의 사전과 사후의 의사소통불안의 변화 또한 통계적으로 유의한 p= .016의 결과를 얻었다. 즉, 말하기 전 쓰기활동이 학습자의 의사소통불안에 더 긍정적인 영향을 미침을 알 수 있다.

학습자의 불안 중 동료평가에 대한 불안의 변화를 보면, 통제집단의 경우는 사전에 3.01에서 사후의 3.20으로 동료평가에 대한 불안이 0.19 상승한 것으로 나타났으나 이 상승도 역시 .143으로 통계적으로 유의한 변화는 아닌 것으로 드러났다. 그러나 실험집단의 경우, 사전 3.02에서 사후 2.60으로 동료평가에 대한 불안이 -0.42으로 변화했으며 이 변화는 통계적으로 p= .008인 유의한 것으로 나타났다. 교수자의 평가에 대한 불안의 변화를 살펴보면, 통제집단의 경우, 사전에 2.55에서 사후의 2.65로 교수자 평가에 대한 불안이 0.1 상승한 것으로 나타났으나, 이 상승점수 역시 p= .238로 통계적으로는 유의한 변화가 아닌 것으로 드러났다. 그러나 실험집단의 경우, 사전 2.88

교보문고 KYOBO Book Centre

에서 사후 2.49로 교수자 평가에 대한 불안이 -0.39로 변화했으며 이 변화는 통계적으로 p= .027인 유의한 변화인 것으로 드러났다. 즉, 말하기 전 쓰기 활동이 학습자가 말할 때 갖는 동료 평가나 교수자의 평가에 대한 불안의 감소에 긍정적인 영향을 미침을 알 수 있다.

학습자의 시험불안에 대한 변화를 보면, 통제집단의 경우는 사전에 3.29에서 사후의 3.55로 시험에 대한 불안이 0.26 상승한 것으로 나타났으나 이 상승도 역시 p= .062로 통계적으로 유의한 변화는 아닌 것으로 드러났다. 실험집단의 경우, 사전 3.66에서 사후 3.60으로 시험에 대한 불안이 -0.06으로 변화했으며 이 변화는 통계적으로 p= .035인 유의한 것으로 나타났다. 즉, 말하기 전 쓰기활동이 학습자가 갖는 시험불안의 감소에 더 긍정적인 영향을 미침을 알 수 있다. 이러한 결과는 학습과정보다 시험점수, 즉 결과물로 학습자의 능력이 결정되는 되는 한국의 교육현장에서, 학습자들이 갖게 되는 높은 시험불안, 특히 말하기 평가 시 학습자가 갖게 되는 시험불안을 낮추어 학습자의 능력을 더 발휘할 수 있도록 도움이 되는 효과적인 교수 방법임을 알 수 있다.

표 8
말하기 불안 사후 분석

집단	N	M	SD	p
통제집단	30	3.30	.552	.002
실험집단	30	2.93	.740	

p <.05

표 9
말하기 불안 사전 · 사후 변화 비교

불안영역	집단	N	사전		사후		t	p
			M	SD	M	SD		
의사소통	실험	30	3.66	.079	3.05	.223	-3.561	.016
	통제	30	3.56	.263	3.66	.176	1.685	.153
동료평가	실험	30	3.02	.672	2.60	.825	-4.957	.008
	통제	30	3.01	.702	3.20	.624	1.821	.143
교수자 평가	실험	30	2.88	.913	2.49	.851	-4.055	.027
	통제	30	2.55	.402	2.65	.476	1.470	.238
시험	실험	30	3.66	.306	3.60	.284	-3.656	.035
	통제	30	3.29	.399	3.55	.331	2.916	.062
불안 전체	실험	30	3.32	.631	2.93	.740	-5.373	.000
	통제	30	3.14	.574	3.30	.552	3.900	.001

p<.05

교보문고 KYOBO Book Centre

아래 표 10은 실험집단과 통제집단 간의 사후-사전에 말하기 불안의 변화가 통계적으로 유의한 것인지를 알아보기 위해 두 집단간의 사후-사전 말하기 불안 평균 차의 유의도를 알아본 결과이다. 아래 표에서 보는 바와 같이 불안 전체에서 실험반과 통제반의 사전과 사후의 평균 차가 -0.55 이고 그 유의도가 p= .000이다. 뿐만 아니라 네 개의 불안 세부 항목에 대한 두 집단 간이 사전·사후의 말하기 불안 평균 차는 통계적으로 모두 유의한 것으로 드러났다. 그러나 네 개의 항목 중에서 의사소통 불안에 대한 실험집단과 통제집단 간의 사전·사후 평균차이가 가장 크고(-0.71, p= .026), 다음 동료평가에 대한 불안(-0.61, p=. 021), 교수자 평가에 대한 불안(-0.49, p= .005), 시험불안(-0.32, p= .000)에 대한 순으로 평균차이가 있는 것으로 드러났다. 이와 같은 결과로, 말하기 전 쓰기활동이 학습자의 전반적인 말하기 불안의 감소에 뿐만 아니라, 불안의 세부 항목의 감소에도 긍정적인 영향을 끼칠 수 있음을 알 수 있다. Horwitz외 2인(1986)가 언급했듯이 EFL 학습자가 말하기에서 느끼는 불안 중, 의사소통의 불안이 학습의 성취도와 가장 상관관계가 높다. 그러나 본 연구를 통하여 말하기 전 쓰기활동이 EFL 학습자의 의사소통 불안을 감소시킬 수 있고, 결과 적으로 말하기 능력 향상을 기할 수 있음이 밝혀졌다.

표 10

두 집단간 말하기 불안 변화 유의도 분석

불안영역	집단	N	사전	사후	사후-사전 평균차 (실험-통제)	p
의사소통	실험	30	3.66	3.05	-0.71	.026
	통제	30	3.56	3.66		
동료평가	실험	30	3.02	2.60	-0.61	.021
	통제	30	3.01	3.20		
교수자평가	실험	30	2.88	2.49	-0.49	.005
	통제	30	2.55	2.65		
시험	실험	30	3.66	3.60	-0.32	.029
	통제	30	3.29	3.55		
불안 전체	실험	30	3.32	2.93	-0.55	.000
	통제	30	3.14	3.30		

p<.05

이와 같은 결과로 보아 말하기 전의 쓰기활동이 학습자들의 전반적인 말하기 불안 감소에 긍정적인 영향을 끼칠 뿐만 아니라 불안의 세부항목인

교보문고 KYOBO Book Centre

의사소통, 동료평가, 교수자 평가, 시험에 대한 불안의 저하에도 긍정적인 영향을 끼칠 수 있음이 검증되었다. 이론적 배경에서 이미 언급된 바와 같이 국내·외에서 시행된 여러 연구들에서도 말하기 전 쓰기활동이 말하기 능력 향상뿐만 아니라 말하기 불안의 저하에도 도움이 됨이 드러나고 있다. 즉, 외국어 학습자들이 갖는 불안감은 영어 말하기 과업 수행에 대해 지나친 초조함과 불안감을 느끼고 실수를 유발할 수 있는 부정적인 요인으로 작용하므로(김성중, 2007; 박정숙, 1998; 이혜련, 김우영, 2006; Awan, Azher, Anwarm, & Naz, 2010; Horwitz et al, 1986; Kleinmann, 1977; Mak, 2011; Scovel, 1978) EFL 학습자의 말하기 불안을 저하시키고, 한편으로는 말하기 능력향상을 꾀할 수 있는 교수·학습개발이 필요하다. 따라서 본 연구 결과는 초보자 수준으로 말하기에 자신감이 부족하고 또한 말하기 불안이 높은 EFL 학습자들에게 말하기 전 쓰기활동의 사전 준비활동을 통해 말하기 불안의 감소를 야기할 수 있고 더불어 말하기 능력향상을 꾀할 수 있음을 보여주고 있다.

Ⅴ. 결론 및 제언

본 연구는 한국 대학생 EFL 학습자의 말하기 능력 향상과 말하기 불안 감소를 위해 말하기 전 쓰기활동 후에 개인이나 그룹별로 발표하는 방법으로 한 말하기 활동의 수업이 학습자의 말하기 능력과 말하기 불안에 어떤 영향을 미치는 가를 알아보고자 하였으며 연구 결과는 다음과 같다.

첫째, 말하기 전 쓰기를 한 집단이 쓰기활동을 하지 않은 집단보다 말하기 능력 향상에 더 긍정적인 효과가 있었다. 수업을 통하여 두 집단 모두 말하기 능력의 향상을 있었지만 실험집단과 통제집단 간의 사전·사후 평균 차이가 통계적으로 유의한 것으로 보아 말하기 전 영어쓰기가 말하기 능력향상에 더 긍정적인 영향을 미치는 것으로 드러났다.

둘째, 말하기 전 영어쓰기를 한 집단이 영어쓰기를 하지 않은 집단보다 말하기 불안 감소에 긍정적인 효과가 있었다. 실험집단에서는 전반적인 말하기 불안이 전반적으로 감소한 반면, 통제집단의 불안은 오히려 늘어난 결과를 보였다. 불안의 세부항목에서의 변화는 실험집단의 경우에는 의사소통불안이 가장 많이 감소하였고, 동료의 평가, 교수자의 평가, 시험불안의 순서로 불안이 감소하였다. 통제집단의 경우에는 수업 후에 오히려 불안이 늘어났다. 특히, 시험불안이 가장 많이 늘어났고 동료평가에 대한 불안이 그 다음 순서로, 그리고 교수자 평가와 의사소통불안이 가장 적게 늘어났다. 국내·외의 연구(김성중, 2007; 박정숙, 1998; 이혜련, 김우영, 2006; Awan, Azher, Anwarm, & Naz, 2010; Horwitz et al, 1986; Kleinmann, 1977; Mak, 2011; Scovel, 1978)에서도 강조되었듯이 외국어 학습자들이 갖는 불안감은

교보문고 KYOBO Book Centre

학습자로 하여금 영어 말하기 과업 수행에 대해 지나친 초조함과 불안감을 느끼게 하고 또한 실수를 유발할 수 있는 부정적인 요인으로 작용하므로 이러한 학습자의 불안을 낮추기 위한 교수방법의 모색이 필요하다. 따라서 본 연구에서는 학습자의 말하기 불안을 낮추고 더불어 말하기 능력을 향상시킬 수 있는 한 교수방법으로 말하기 전 쓰기를 시도한 결과 학습자의 말하기 능력향상과 불안의 감소에 긍정적인 영향을 미치는 결과를 얻게 되었다.

표현능력의 향상이 무엇보다 필요한 현 시점에서 본 연구결과는 학습자의 말하기 능력의 향상을 위한 교수·학습방법 개발에 도움이 될 것으로 기대한다. 사전검사에서 드러났듯이 한국의 EFL 학습자들은 일반적으로 의사소통에 대한 불안을 가장 많이 느끼고 있음을 알 수 있다. 그 이유는 우리나라와 같이 영어를 외국어로서 학습하는 상황에서 영어로 말할 수 있는 기회와 학습환경이 극히 제한적이고 열악한 환경에 놓여 있기 때문이라 볼 수 있다. 그러나 본 연구를 통하여 학습자의 의사소통불안이 말하기 전 쓰기활동을 한 실험집단이 사전·사후간의 가장 큰 변화를 보였고 또한, 두 집단간에 사전·사후의 평균 차가 가장 큰 것을 볼 때 한국 EFL 학습자의 말하기 불안 및 의사소통불안 감소에 효과가 있을 것으로 기대된다. 또한, 표현능력을 연습할 기회가 극히 제한적이고 영어로 직접 생각하고 생각한 것을 즉각적으로 영어로 말할 수 있는 능력이 부족한 우리나라의 영어 학습자들에게 생각한 것을 쓰기로 표현해보고 말하게 하는 방법이 말하기 능력 향상에 긍정적인 영향을 줄 수 있다는 것이 본 연구에서 검증되었다. 이윤나와 윤현숙(2010)이 주장했듯이 학습자는 굳이 교수자의 평가가 없이도 말하기 전에 쓰기과정을 통해서 학습자 스스로 자신의 부족함과 학습수준을 확인 할 수 있는 기회가 생길 수 있게 된다. 즉, 쓰기를 통해 자신의 생각을 한번 출력을 해본 후에 말하기를 한다면, 학습자의 중간 언어에 머물러 있었던 언어지식이 출력을 통해 자동화되고 또한 발화의 오류를 미리 점검할 수 있는 기회로 인해 말하기 불안도 적어질 수 있고 결과적으로는 학습자의 말하기의 유창성과 정확성에 긍정적인 영향을 끼칠 수 있다. 또한, 현재 영어교육에서 일반적으로 적용되는 통합적인 접근법인 듣기-말하기, 읽기-쓰기와는 다른 국제화·세계화 시대에 우리나라의 학습자들에게 절실한 표현능력의 향상을 위한 새로운 접근방법인 말하기·쓰기능력의 통합적인 접근의 적용 가능성을 보여준다 할 수 있다.

Horwitz(2001)가 주장했듯이, EFL 학습환경에서 학습자가 갖는 언어학습 불안감은 불가피한 것이다. 본 연구에 참여했던 학습자들 대부분의 영어수준은 그리 높은 편이 아니고, 영어수업에서 특히 영어로의 말하기에 대한 부담감과 불안수준이 높은 편이다. 이러한 성취도가 낮은 학생들이 수업에서 소외되지 않도록 전체학생들이 자연스런 수업참여의 유도를 위한 교수·학습의 개발이 필요하다. 그러나 효율적인 교수·학습의 개발을 위해서는

교보문고 KYOBO Book Centre

무엇보다도 학습자의 학습상황이나 심리상태나 특성들을 이해하는 것이 필요할 것이다. 특히, 우리나라의 대학의 많은 영어회화 수업이 원어민에 의해 진행되고 있는 실정을 고려하면 본 연구와 같이 학습자의 불안의 요인이 무엇인가를 이해할 수 있는 연구가 더욱 활발히 이루어져야 할 것이다.

그러나 본 연구의 결과를 일반화하는데 다음과 같은 제한이 있다. 첫째, 본 연구의 결과를 모든 대학생들에게 일반적으로 적용하기 위해서는 능숙도 수준 및 성별, 지역에 따른 다양한 집단의 표본을 확대할 필요성이 있다. 둘째, 본 연구에서는 학습자의 심리에 대한 불안요인만을 분석하였다. 다른 정의적 요인들까지 포함한 연구도 필요할 것으로 본다. 셋째, 본 연구는 정량적 연구이다. 학습자들을 좀 더 면밀한 관찰을 할 수 있는 정성적 연구도 추후로 필요할 것이다.

참고문헌

김성중. (2007). 한국 대학생의 영어 의사소통 긴장감 연구. *영어어문교육, 13*(4), 211-231.

박선옥. (2009). Speaking through writing: EFL 수업효율을 증진하기 위한 쓰기 · 말하기 통합 교수학습방법연구. *언어과학연구, 51*, 65-86.

박정숙. (1996). 영어학습에 있어서 언어불안의 역할에 관한 실증연구, *영어교육, 51*(4), 91-116,

박정숙. (1998). 영어회화수업에서 불안심리와 학습동기가 의사소통능력에 미치는 영향에 관한 연구, *영어교육, 53*(4). 73-102.

박지선, 이문복. (2012). NEAT 말하기 · 쓰기 평가 도입에 대비한 고등학교 영어 말하기 · 쓰기 교수 · 학습 현황 분석. *현대영어교육, 13*(2), 121-149.

박현주. (2002). 불안이 영어 학습 성취도에 미치는 영향, *한국언어학, 10*(3), 171-191.

안배영. (2004). *원어민 교사 영어회화 수업에서 나타나는 학습자의 언어불안에 관한 연구*, 동국대학교 교육대학원 석사학위 논문.

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

유경미, 표경현. (2009). 원어민 교사 회화 수업에 나타난 대학생들의 말하기 불안 연구. *외국어교육연구, 23*(2), 59-84.

이영식. (2006). 영어 말하기 평가의 개발: 평가방법과 채점기준을 중심으로. *글로벌 영어교육학회, 11*(2), 1-18.

교보문고 KYOBO Book Centre

이윤나, 윤현숙. (2010). 영어 말하기 전 쓰기 활동이 대학생의 말하기 수행에 미치는 영향. *영어교육연구, 22*(3), 143-166.

이혜련, 김우영. (2006). 정의적 요인과 구두 의사소통능력간의 관계: 불안감, 학습동기와 의사소통의지를 중심으로. *영어영문학연구, 32*(1), 245-267.

이효웅. (2001). 대학생의 영어듣기 책략과 불안이 성취도에 미치는 영향. *영어교육연구, 13*(1), 179-203.

장신재. (2005). 언어교육의 통합적 접근. *교육연구총론, 22*, 5-15.

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.

Awan, R. N., Azher, M., Anwarm, M. N., & Naz, A. (2010). An investigation of foreign language classroom anxiety and its relationship with students' Achievement. *Journal of College Teaching and Learning, 7*(11), 33-40.

Bangs, T. (1985). *Integrating speech communication and composition in the classroom.* Paper presented at the annual meeting of the International Communication Association, Honolulu. (Eric Document Reproduction Service No. ED 303 830)

Brown, H. D. (2001). *Teaching by principles: A interactive approach to language pedagogy* (2nd ed.). White Plains, NY: Addison Wesley Longman.

Bygate, M. (1987). *Speaking*. Oxford: Oxford University Press.

Chen, Y. (2002). *The relationship between foreign language anxiety and English proficiency of EFL learners in Taiwan*. Unpublished master's thesis, National Kaohsiung First University of Science and Technology: Kaosiung, Taiwan.

DeKeyser, (2001). Automaticity and automization. In P. Robinson (Ed.), *Cognition and second language instruction* (pp. 125-151). Cambridge, UK: Cambridge University Press.

De Larios, J., Martin, J., & Murphy, L. (2001). A temporal analysis of formulation processes in L1 and L2 writing. *Language Learning, 51*, 497-538.

Ellis, R., & Yuan, f. (2004). The effects of planning on fluency, complexity and accuracy in second language narrative writing. *Studies in Second Language Acquisition, 26*, 59-84.

Ely, C. M. (1986). An analysis of discomfort, risk taking, sociability, and motivation n the language classroom. *Language Learning, 36*, 1-25.

Ferris, D., & Hedgcock, J. (2005). *Teaching ESL composition* (2nd Ed.). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.

Freeman, Y., & D. Freeman. (1992). *Whole language for second language learners*. Portsmouth, NH: Heinemann.

교보문고 KYOBO Book Centre

Horwitz, E. K. (1988). The beliefs about language learning of beginning university foreign language students. *The Modern Language Journal, 72*(2), 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. A. (1986). Foreign language classroom anxiety. *The Modern Language Journal, 70*(1), 125-132.

Hyland, K. (2003). Genre-based pedagogies: A social response to process. *Journal of Second Language Writing, 12*, 17-29.

Katula, R. A., Martin, C. A., & Schwegler, R. A. (1983). *Communication: Writing and speaking*. Boston: Little and Brown Company.

Keramida, A. (2009). *Helping students overcome foreign language speaking anxiety in the English classroom: Theoretical issues and practical recommendations*. International Education Studies, 2(4). Retrieved November 10, 2013, from the World Wide Web: http://www.ccsenet.org/journal.html.

Kim, Ji-Sun. (2011). Korean EFL learners' listening anxiety, listening strategy use, and listening proficiency. *English Language & Literature Teaching, 17*(1), 101-124.

Kim, Min Jung. (2008). *The effects of writing on oral production: A case study of Korean EFL learners*. Unpublished doctoral dissertation. Hankuk University of Foreign Studies.

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

Kleinmann, H. H. (1977). Avoidance behavior in adult second language acquisition. *Language Learning, 27*(1), 93-107.

Lawrence, R. A. (1983). *Making connections between speaking and writing*. Paper presented at the annual meeting of the Midwest Centers Conference, Iowa City, IA.

Lee, Choonhwa. (2005). Different types of English to which Korean college students are exposed outside the class. *Proceedings of the Korean Association of Foreign Languages Education* (pp. 199-206). Seoul: Korean Association of Foreign Languages Education.

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

MacIntyre, P. D., & Gardner, R. C. (1994). Methods and results in the study of anxiety and language learning: A review of the literature. *Language Learning, 41*(1), 85-117.

Mak, Barley. (2011). An exploration of speaking-in-class anxiety with Chinese ESL learners. *System, 39*(2). 202-214.

교보문고 KYOBO Book Centre

Myers, M. (1987). The shared structure of oral and written language and the implications for teaching writing, reading, and literature. In J. Squire, (Ed.), *The dynamics of language learning* (pp. 121-146). Urbana, IL: Clearinghouse on Reading and Communication.

Nation, I. S. P., & Newton, J. (2009). *Teaching ESL/EFL listening and speaking*. New York, NY:Routledge.

Nunan, D. (2000). *Language teaching methodology: A textbook for teachers*. London: Longman.

Park, Hye-Sook. (2005). Korean EFL learners' orientation, anxiety, and English speaking performance. *Modern Studies in English Language & Literature, 49*(4), 241-262.

Philip, E. M. (1992). The effects of language anxiety on student's oral test performance and attitudes. *The Modern Language Journal, 76*(1), 14-26.

Reid, J. M. (1993). *Teaching ESL writing*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.

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

Scovel, T. (2001). *Learning new languages: A guide to second language acquisition*. Boston, Heinle and Heinle.

Song, Jeong-Weon. (2006). Student-centered writing and speaking practice on the Internet. *English Language Teaching, 18*(2), 179-202.

Sperling, M. (1996). Revisiting the writing-speaking connection: Challenges for research on writing and writing instruction. *Review of Educational Research, 66*, 53-86.

Spielberger, C. D. (1993). Anxiety: State-trait process. In C. D. Spielberger & I. G. Sarason (Eds.), *Stress and Anxiety, 5* (pp. 115-143). Washington, D. C.: Hemisphere.

Thronbury, S. (2005). *How to teach speaking*. Harlow, England: Longman.

Weissberg, B. (1994). Speaking of writing: Some functions of talk in the ESL classroom. *Journal of Second Language Writing, 3*, 131-139.

Widdowson, H. G. (2000). *Teaching language as communication*. Oxford : Oxford University Press.

Williams, J. (2008). The speaking-writing connection in second language and academic literacy development. In D. Belcher & Hirvela (Eds)., *The oral-literate connection*. Ann Arbor: The University of Michigan Press.

Young, D. J. (1991). Creating a low anxiety classroom environment: What does language anxiety research suggest? *The Modern Language Journal, 75*(4), 426-439.

교보문고 KYOBO Book Centre

부록 1

영어 말하기 불안 설문지

본 설문지는 여러분의 영어학습 실태에 대해 알아보고 이를 바탕으로 각 개인의 영어학습에 도움을 주기 위한 목적으로 만들어진 것입니다. 따라서 질문에 따른 여러분의 생각을 솔직하게 답해주시기 바랍니다.

※ 작성 요령: 아래의 설문 항목의 해당 번호에 ∨를 해주시기 바랍니다.

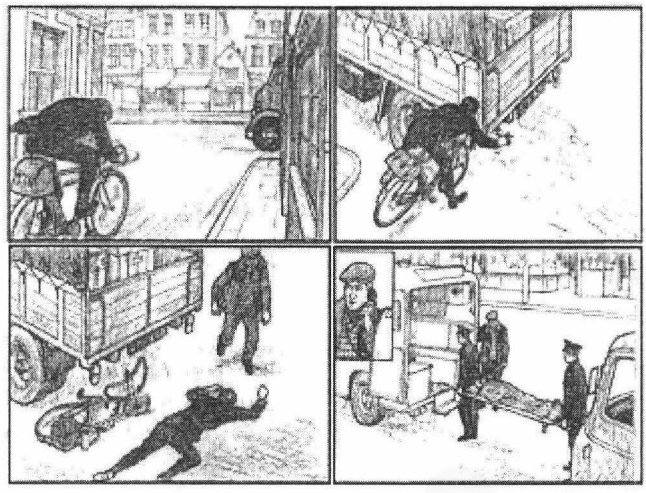
1. 전혀 그렇지 않다.
2. 대체로 그렇지 않다.
3. 다소 그러하다.
4. 대체로 그러하다.
5. 매우 그렇다.

번호	항 목	1	2	3	4	5
1	한국인 교수가 나에게 영어로 말을 걸면 두렵다.					
2	원어민 교수가 나에게 영어로 말을 걸면 두렵다.					
3	다른 학생이 영어로 나에게 말을 걸면 두렵다.					
4	원어민 교수에게 영어로 말을 할 때 두렵다.					
5	한국인 교수에게 영어로 말을 할 때 두렵다.					
6	다른 학생에게 영어로 말을 할 때 두렵다.					
7	다른 학생들보다 내가 영어로 말을 잘 할까 봐 불안하다.					
8	다른 학생들이 나보다 영어로 말을 잘 할까 봐 불안하다.					
9	다른 학생들이 나보다 더 좋은 점수를 받을까 불안하다.					
10	영어로 말할 때 실수하면 다른 학생들이 비웃을까 불안하다.					
11	영어로 말할 때 다른 학생들이 비웃을 것 같아 두렵다.					
12	교수님이 나의 실수를 고쳐줄 때 불안하다.					
13	교수님의 질문에 대답을 못하면 창피하거나 혼날까 두렵다.					
14	교수님이 영어로 말할 때 많이 긴장되고 당황스럽다.					
15	교수님이 영어로 질문을 하면 긴장하여 아는 것도 생각나지 않는다.					
16	일반적으로 영어시험을 볼 때 불안감을 느낀다.					
17	영어로 말하기 시험을 볼 때 불안감을 느낀다.					
18	TOEIC 시험을 볼 때 불안감을 느낀다.					
19	영어회화수업의 학점이 걱정된다.					

교보문고 KYOBO Book Centre

부록 2

말하기 평가 문항 예시



부록 3

말하기 평가 채점 기준표

점수	정확성	유창성	범위	적절성과 조직성
6	문법과 문장구조의 사용이 매우 정확하다	망설임, 반복, 말의 자연스럽고 의사소통에 어려움이 없이 자신의 의견을 표현한다.	언어의 사용범위가 상당히 넓다. 어휘, 문장구조를 매우 다양하게 사용하여 의사소통한다.	영어의 사용이 그 맥락과 목적에 비추어 매우 적절하고 올바르다. 다양한 문법적 연결사를 적절히 사용한다.
5	문법과 문장구조의 사용에 거의 오류가 없다.	어려움없이 자신의 의견을 자연스럽게 표현한다.	언어의 사용범위가 큰편이다. 다양한 주제에 관해서도 적절한 스타일로 자신의 의견을 명확하게 표현한다.	영어의 사용이 맥락과 목적에 비추어 적절하고 올바르다. 연결사나 지시어의 사용이 적절하다.
4	문법과 문장구조에서 오류가 간혹 발생하지만, 대부분 스스로 수정할 수 있다.	간혹, 망설임, 반복, 말의 재구성이 약간의 간격이 있지만, 비교적 일관된 속도로 자신의 의견을 표현한다.	언어의 사용범위가 명확한 기술이나 자신의 의견을 표현하는데 충분하다. 복잡한 문장의 형식도 사용한다.	영어의 사용이 맥락과 목적에 비추어 적절한 편이다. 연결사나 지시어의 사용이 자연스럽다.

교보문고 KYOBO Book Centre

3	대체로 자주 사용하는 표현이나 유형에서 문법과 문장구조의 사용이 정확하다.	발화가 이해 할 수 있을 정도로 지속되지만, 문법적 혹은 어휘적으로 말을 계획하기 위한 휴지가 일어난다.	친근한 주제(취미, 가족, 여행 등)에 대해 이야기할 때, 약간의 망설임은 있지만, 적절한 어휘를 사용하여 표현한다.	영어의 사용이 맥락과 목적에 비추어 부적절할 때가 있으나, 반복과 같은 전략으로 의미전달을 명확히한다. 기본적인 접속사나 지시어를 사용한다.
2	단순한 문장구조에서는 정확하게 사용하나, 기초적인 실수를 한다.	망설임, 반복, 말의 재구성들이 다소 빈번하고 말과 말 사이의 간격이 상당히 크다.	기본적인 문장과 암기된 문장유형을 사용하여 의사소통을 한다. 어휘의 사용범위도 제한적이다.	영어의 사용이 맥락과 목적에 비추어 대체로 일관성이 없다. 연결사나 지시어의 사용이 대체로 부자연스럽다.
1	문법과 문장구조에 오류가 빈번히 발생한다. 단순한 문법구조를 사용하며, 제한된 문장의 유형을 외워서 발화한다.	매우 짧은 발화를 하고, 망설임, 반복, 말의 재구성 등이 매우 빈번하게 일어난다.	매우 단순한 어휘와 구로 의사소통을 한다. 알고 있는 단어와 문장구조가 적어 자주 머뭇거린다.	영어의 사용이 맥락과 목적에 비추어 부적절한 경우가 빈번하고 접속사나 지시어를 거의 사용할 줄 모른다.

예시 언어(Examples in): English
적용가능 언어(Applicable Languages): English
적용가능 수준(Applicable Levels): Tertiary

김지선
안양대학교 교양대학
430-714 경기도 안양시 만안구 삼덕로 37번길 22
Tel: 031-463-1380/ C.P.: 010-4454-2515
e-mail: js8526@anyang.ac.kr

Received in January 15th, 2014
Reviewed in February 26th, 2014
Revised version received in March 5th, 2014

교보문고 KYOBO Book Centre