

외국어 불안이 영어 학업성취도에 미치는 영향*

염 규 을

(조선대학교)

Yum, Gyu-Eul. 1998. *The Effects of Foreign Language Anxiety on the Achievement of English Learning*. *Linguistics*, 6-1, 215-234. The purpose of this paper is to see if there is any difference in the achievement of English learning according to the level of learners' anxiety in the classroom. The subjects of this study are 38 college students who are taking the courses of English conversation², English listening comprehension² and English reading comprehension², among whom 10 are male and 28 are female students. They are divided into three groups according to the level of anxiety measure assessed by the author from the self-report questionnaire. This study concluded as follows: (1) there is statistically significant differences among the groups in the achievement of English learning. The low group consistently showed the better grades in the three courses. (2) According to the sex, there is no significant difference in the anxiety measurement. (3) There is high negative correlations between anxiety and the three course grades. The implication of this study is that language teacher should develop anxiety reduction strategies and create an atmosphere in the classes for effective language learning and an attitude in the learners that incites genuine interest and motivation to learn the language. (Chosun University)

1. 서론

학습자들이 교실에서 외국어를 공부할 때 어려움을 겪는 문제에 대해서 여러 가지 설명을 해왔다. 그 중에서 지능(intelligence)이 제2언어 학습의 성공여부를 예측할 수 있는 가장 중요한 변인이라는 연구결과가 있다(Oller 1978; Dockrell & Brisseaw 1967; Gardner & Lambert 1972; Genesee 1976). 그러나 동기, 태도 그리고 언어불안(language anxiety)과

* 이 논문은 1995년도 조선대학교 학술연구비의 지원을 받아 연구되었음.

같은 정의적 변인이 외국어 학습에 영향을 미친다는 연구가 많다(Chastain 1975; Scovel 1978; Oller & Perkins 1978; Gardner 1973). 최근에는 정의적 변인을 설명하는 것들 중에서 언어불안의 역할에 주의를 기울이고 있다(MacIntyre & Gardner 1991; Sparks & Ganschow 1991; Young 1991; Ganschow, et al.1994). 그러나 제2언어 학습을 연구하는 학자들도 외국어 학습상에 나타난 불안을 적절하게 정의하지 못하고 있으며, 불안이 외국어 학습에 미치는 분명한 영향을 일관성있게 설명하지 못하고 있다. 영어를 모국어로 하는 학습자들이 불어나 스페인어와 같은 제2언어를 학습할 때 외국어 불안이 미치는 영향을 연구하여 불안을 감소시켜 학습의 효율화를 기할 수 있는 방안을 제시하고 있다(Horwitz et al. 1986; MacIntyre & Gardner 1991; Young 1991; Ganschow et al. 1994). 그러나 영어를 외국어로 학습하는 우리 나라와 같은 상황에서 특히 대학수준의 학습자를 대상으로 한 연구는 아직 많지 않다.¹

신경향 교수법의 특징이 학습자의 정의적인 측면을 강조하는 것이라고 요약할 수 있다. 예를 들면, 공동체학습법(Community Language Learning), 침묵식방법(Silent Way), 암시적방법(Suggestopedia), 그리고 전신반응법(Total Physical Response) 등이다. 이러한 교수법들의 특징은 학습자에게 안정감을 부여하며, 학습자에게 부담감을 주지 않고 자신의 동기 유발을 강조하며, 긴장해소와 안락한 분위기를 조성하는 학습상황을 강조한 것이다. 이러한 교수법은 학습자의 정의적인 측면을 고려한 학습지도가 이루어질 때 학습의 효과를 가져올 수 있다고 보는 것이다.

이 연구에서는 외국어 불안이 외국어 학습에 있어서 개념적으로 분명한 하나의 정의적 변인이라는 것을 확인하면서 외국어 불안에 대한 연구자들의 선행연구를 참조하여 언어불안이 영어 학습에 미치는 영향을 실험을 통하여 고찰한다.

이 논문의 연구목적은 첫째, 불안수준에 따라 분류된 세 집단은 영어 숙달도에서 어떤 차이가 있는가, 둘째, 성별에 따라 외국어 불안정도에는 어떤 차이가 있는가, 셋째, 불안수준과 영어숙달도 측정에 있어서 각 변인들 간에는 어떤 관계가 있는가를 알아 보는 데 있다.

1. 박정숙(1996)은 영어학습에 있어서 언어불안의 역할에 대한 실증적 연구를 수행한 바 있다.

2. 선행연구

2.1. 외국어 불안과 언어학습

Chastain(1975)은 학습자 변인을 내적 학습자 변인(intrinsic learner variables)과 외적 학습자 변인(extrinsic learner variables)의 두 가지 범주로 나누고 있다. 정의적 변인은 내적 학습자 변인 중의 하나이며, 언어불안은 정의적 변인 중의 하나라고 볼 수 있다.

불안이란 긴장감, 염려, 초조함 그리고 자율신경계와 연결된 근심을 일컫는다(Spielberger 1983)². 언어불안이 과학이나 수학을 공부하는데 방해가 되는 것처럼 교실상황에서 외국어를 학습하는데도 방해가 될 수 있다고 한다(Horwitz et al 1986). 이와 같이 불안(anxiety)이 언어습득과 파지 그리고 발표(production)를 방해하기 때문에 외국어를 공부하는 학생들에게 잠재적인 문제가 된다는 것을 인정하면서(MacIntyre & Gardner 1991), 최근에는 불안이 외국어 학습에 미치는 영향을 계량화하려는 시도를 하고 있으나 이러한 노력의 결과는 혼동되어 일관성이 없어 보인다. 불안수준을 측정하는 도구를 사용하는 것이 연구마다 다르기 때문이다. 학습자들의 불안에 대한 자기보고(self-report)와 분리된 언어능력시험이나 과목성적과 같은 전반적 척도를 통해서 얻어낸 언어숙달도를 비교하는 것이 일반적인 특징이다. Scovel(1978)은 불안과 전반적인 외국어 학업성취도간의 명확한 관계를 설정할 수 없는 이유와, 또 연구결과가 일치되지 않은 것은 적어도 일부분은 사용된 불안척도가 일관성이 없기 때문이라고 지적한다. 그래서 불안을 전반적이고 종합적인 언어습득과 관련지어 말한다는 것은 아직 이르다고 결론짓고 있다.

그러나 지난 수년 동안 외국어 교육전문가들은, 불안이 외국어 학습의 성패를 좌우하는 역할을 한다고 가정하고 있다. 최근의 몇몇 연구(Horwitz et al. 1986; MacIntyre & Gardner 1991)를 보면, 불안수준이 높으면 외국어 학습에 방해가 된다고 보고하고 있다. 외국어 연구자들은, 외국어 학습현장에서 나타난 불안은 언어학습에 특유한 것이라고 가정하면서 언어에 대한 불안(language anxiety)은 다른 형태의 불안과 구별된다고 한다(Horwitz et al. 1986). Horwitz et al.(1986)과 Young(1991)은 외국어 학

2. E. K. Horwitz, M.B. Horwitz & J. Cope (1986)에서 재인용.

습현장에서의 불안은 주로 여러 사람들 앞에서 외국어를 말해야 하기 때문에 생긴다고 한다. MacIntyre & Gardner(1989)은 일반적인 불안과 의사전달상의 불안을 구별하고 있다.

MacIntyre & Gardner(1991)가 제안한 것을 보면, 학습자들이 외국어를 처음 경험할 때는 불안이 별다른 역할을 하지 않으며, 외국어 학습의 첫 단계에서는 언어적성과 동기가 더 지배적인 학습요인이 된다는 것이다. 외국어에 대한 불안은 외국어 경험이 긍정적이지 못할 때 생긴다고 한다(Ganschow et al. 1994).

Horwitz et al.(1986)은 불안수준을 측정하는 도구로써 *Foreign Language Classroom Anxiety Scale(FLCAS)*을 개발했다. 이 측정도구의 33개 항목 중에는 시험불안(test anxiety), 의사전달상의 불안(communication apprehension), 그리고 교실에서의 부정적 평가의 두려움(fear of negative evaluation)에 관한 질문이 포함되어 있다. 외국어 학습 현장에서 학습자들에게 이 측정도구를 시행했을 때, 외국어 학습의 여러 가지 국면에서 많은 학습자들이 불안을 경험한다는 것을 발견하였다. 외국어 학습시에 나타난 불안은 외국어 과목학점과 부적 상관관계가 있었다. 물론 Horwitz et al.이 보고한 것처럼, 불안이 외국어 실패의 원인이라는 가정은 주의깊게 살펴보아야 할 것이다. 왜냐 하면 그들은 집단간의 비교를 하지 않고 다만 불안이 외국어 수행에 원인이될 수 있다는 것만을 각 문항들의 백분율을 참고로하여 설명하고 있기 때문이다. 그러나 다른 연구에서는 불안과 외국어 학습간의 관계를 보여주지 못하고 있다. Scovel(1978)은 불안에 대한 연구를 조사한 보고에서 연구결과들이 확실치 않음을 발견했다. Young(1991)은 연습의 결과와 구술능력 그리고 불안의 척도와는 유의적 상관이 없다는 것을 밝혀냈다. 그리고 외국어 능력이 더 중요한 변인이라는 결론을 내렸다. 시험불안은 구술능력 점수가 높은 사람보다는 점수가 낮은 사람들에게 영향을 미친다고 그녀는 말하고 있다. 따라서 시험불안은 개인의 언어 숙달도와 관련해서 보아야 한다고 한다. Sparks & Ganschow(1991)는 불안과 같은 정의적 차이는, 학습자의 모국어의 문제와 밀접한 관계가 있는 외국어 학습문제의 결과일지도 모른다고 제안하고 있다.

모국어의 능력을 제2언어 학습의 변인으로 생각할 수 있는 다른 가설을 제안하면서 불안과 같은 정의적 변인과 외국어의 언어기능(듣기, 말하기, 청각기억) 간의 상관관계가 있음을 가정할 수 있다. 예를 들면, 불안과 말

하기(speech)간의 정적(positive)상관관계, 그리고 불안과 청해력과의 정적 상관관계가 있음이 밝혀졌다(Calfee 1977). 이러한 상관관계를 보면, 말하기와 듣기 그리고 언어기억이 어려운 것은 외국어 학습현장에서 학습자들이 겪는 불안 때문임을 알 수 있다.

언어불안과 외국어 학습과의 관계에 대해서 몇 가지 선행 연구결과를 더 살펴보자. Young(1986)은 불안이 구술능력에 어떤 영향을 미치는가를 예비교사를 대상으로 조사했는데, 이 연구의 결과를 보면, 불안이 구술능력을 테스트하는 면담에서 득점을 감소시켰다고 한다. Gardner et al.(1976)은, 언어학습상에 나타난 불안과 제2언어 숙달도와는 부적(negative) 상관관계가 있다는 것을 제시한 바 있다. Swain & Burnaby(1976)은 제2언어로서 불어를 배우는 영어화자들에 대한 연구에서 불안과 어린애들의 불어숙달도 측정간에는 부적 상관관계가 있음을 발견했다. 그러나 다른 숙달도 측정간에는 정적이건 부적이건 유의적인 상관관계를 발견하지 못했다(Scovel 1978). Tucker et al.(1976)이 보고한 것을 보면, 요인분석에서 하나의 변인군인 불안이 불어 숙달도의 하나의 측정과는 상관관계가 있었지만, 언어숙달도의 다른 세가지 척도와는 상관관계가 없었다. 다른 연구에서는 교실에서 언어를 배우는 학생들의 언어수행과 불안 척도 간에는 일관성있는 상관관계가 있다는 것을 보여주고 있지만, 이러한 상관관계는 다른 학생들이나 다른 언어를 대상으로 한 연구결과와는 상반된다. 영어를 잘 배우지 못하는 스페인어화자 두 사람 중 한 사람은 불안척도에서 높은 비율을 보였고, 다른 한 사람은 낮은 비율을 보였다(Backman 1976). Chastain(1975)은 audio-lingual method로 수업받은 불란서 학생들의 시험 득점과 불안 간에는 부적 상관관계가 있다는 것을 발견했지만, 반대로 전통적 방법으로 수업받은 독일 학생들과 스페인 학생들의 득점과 불안 간에는 정적 상관관계가 있다는 것을 발견했다. Chastain이 확인한 요지는, 시험에 대한 적당한 불안은 도움이 되지만, 반면에 지나친 불안은 부정적인 결과를 가져온다는 것이다³.

3. Scovel(1978)은 불안에 대한 연구결과를 검토하면서 연구결과가 매우 애매한 경우가 있다는 것을 지적했다. 불안과 언어학습과의 관계를 해석하기는 어렵지만 "facilitating anxiety"와 "debilitating anxiety"를 구별한다면 해결이 될 수 있다고 결론을 맺고 있다.

지금까지의 선행 연구결과를 종합해 보면, 불안과 언어학습은 관계가 있다는 것은 분명하다. 불안이 언어학습에 부정적 영향을 미친다고 볼 때, 효율적인 언어학습을 위해서는 불안을 줄이는 것이 바람직한 방향일 것이다. 그렇다면 먼저 언어학습 과정에서 불안이 생기게 되는 근원을 살펴볼 필요가 있을 것이다.

2.2. 외국어 불안의 발생원인

Young(1991)은 언어학습과 불안에 관한 문헌을 고찰하면서 불안이 발생할 수 있는 적어도 6가지 가능한 근원을 확인할 수 있다고 한다. 이러한 불안의 발생 근원은 학습자 자신과 교사, 그리고 지도상의 연습과 관련되어 있다. 불안이 발생하는 근원을 (1) 자기 개인과 개인들 간의 불안, (2) 언어학습에 대한 학습자의 신념, (3) 언어교육에 대한 교사의 신념, (4) 교사와 학습자간의 상호관계, (5) 교실 수업절차, (6) 언어평가로 나누어 설명하고 있다. Young이 설명하고있는 6가지 발생근원을 요약하면 다음과 같다.

대부분의 연구에서 가장 일반적으로 많이 논의되고 있는 것은, 개인과 개인들 간에 발생하는 불안이다. 자기존중(self-esteem)의식을 낮추는 일과 경쟁심이 두 가지 학습자 불안의 중요한 원인이 된다고 한다. 학습자들이 자기 자신들을 다른 사람들과 비교할 때나 이상적인 자기 자신을 생각할 때 불안이 생길 수 있다는 것이다(Bailey 1983). 그리고 자기존중의 정도는 불안과 매우 높은 관계가 있다고 지적한다. 낮은 자기존중 의식을 가진 사람은 그들의 동료들이 어떻게 생각할까에 대해서 불안감을 갖게 된다. Hembree(1988)는 언어능력과 불안 간의 관계를 조사하면서 학생의 언어능력 수준이 높으면 그만큼 시험불안은 낮아지게 된다고 결론지었다. 언어 학습상황에서 자기 개인이나 다른 사람과의 사이에 발생할 수 있는 불안은 의사전달상의 불안과 관련되어 있다(Horwitz et al. 1986).

언어학습에 대한 학습자의 신념이 불안의 주요 원인이 될 수 있는데, 예를 들면, 언어학습에서 발음이 중요하다고 믿고 있는데 자기 발음이 좋지 않을 때 불안이 생기게 된다. Horwitz(1988)의 연구를 보면, 언어 학습자들은 그들의 말의 정확성에 대해서 크게 불안을 느끼며, 훌륭한 악센트로 이야기하는 것을 중요시하고, 다른 사람들이 자기 보다 외국어를 더 잘

배울 수 있다고 믿고 있기 때문에 불안이 생긴다는 것이다.

언어교육에 대한 교사의 신념이 불안의 원인이 되는데, 대부분의 교사들은 약간의 위협이 학습자들의 언어수행을 향상시키는데 필요한 동기가 된다고 생각한다. 교사의 역할이 학생들이 오류를 정정해주는 것이며, 학생들이 스스로 공부하도록 허용해주면 교실수업을 통제할 수 없게 되고, 교사가 대부분 이야기를 해야하며, 교사가 학습의 촉진자 역할을 하는 것이 아니라 훈련사의 역할을 하는 것이라고 믿는 교사는 언어학습자에게 불안의 원인을 제공해 주게 된다. 교실에서의 학습분위기는 학습자들에게 굉장한 영향을 미치게 된다.

교사와 학습자 간의 상호활동이 불안과 관계가 있다고 Horwitz et al(1986)은 보고하고 있다. 학생들의 오류를 정정하는 교사의 엄격한 태도가 불안을 불러일으킨다. 동료들 앞에서 틀린 대답을 할 때 불안을 느끼게 된다고 한다. 물론 오류의 정정은 필요하다. 그러나 학생들 편에서 보면 꼭 오류정정이 필요한 것만은 아니다. 중요한 것은 언제, 얼마만큼, 그리고 어떻게 오류를 정정해주느냐 하는 오류정정의 방법인 것이다.

수업절차와 관련된 불안은 주로 동료들 앞에서 외국어를 말해야 하는 데서 발생한다. 또는 간단한 구두시험이나 구두로 질문에 응답하도록 호명받을 때 불안이 생긴다고 한다.(Young 1991). 그녀의 보고에 의하면, 연구대상자의 68%이상이 동료들 앞에서 말하지 않게 될 때 편안함을 느낀다고 한다.

언어평가를 할 때 불안이 생긴다고 한다(Horwitz et al 1986). 특별한 문제 유형에 대해서 걱정스럽게 반응을 하며, 수업시간에 강조한 내용을 공부할 때 불안을 겪게되며, 그들이 경험하지 못한 문제유형을 접하게 될 때 걱정이 생긴다고 한다. 물론 시험을 치르는데 마음이 편한 학습자는 없을 것이다. 더욱이 의사소통 접근방법에 의한 수업을 하고 주로 문법위주의 시험을 치른다면 학습자들은 불평을 할 뿐만 아니라 좌절감이나 불안을 증가시키게 된다. 언어평가에 있어서 학생을 평가하는 정도의 비중이 크거나 시험문제와 형식이 친숙치 못하고 애매한 경우에 그 만큼 학습자의 불안은 커지게 된다.

지금까지 요약한 내용은 MacIntyre & Gardner의 외국어 학습상에 나타난 불안에 대한 이론과 관계가 있다고 볼 수 있다. 그들은 언어를 처음 배울 때부터 불안을 경험하지는 않는다고 주장한다. 언어에 대한 불안은 언어학습에 대한 태도와 감정이 형성되고 난 후에야 생긴다고 한다. 그들

의 이론이 옳다면 문제는 학습자 자신들에게 있는 것이 아니라, 언어 학습 경험 즉, 방법론에 있는 것이다. 불안발생의 일부분은 교사들의 수업방법에 있다고 볼 수 있다.

3. 연구방법

3.1. 연구대상

연구대상은 C대학교 사범대학 영어교육과 1학년 38명이다. 이 대상자 중에는 남학생이 10명, 여학생이 28명이다. 이들은 모두 영어회화2, 영어청해2 그리고 영어독해2 과목을 수강한 학생들이다. 이들은 중학교 3년, 고등학교 3년 모두 6년 동안 영어공부를 해왔지만 외국인(native speaker)에게 직접 영어회화를 배워보는 대학에 와서 처음이다. 외국인 불안수준을 측정하는 FLCAS를 실시하여 득점분포에 따라 대상자들을 세 집단으로 분류하였다. [표1]은 이 연구에 참여한 불안수준별 남녀 학생수 및 백분율이다. 득점분포의 표준편차(S.D) -5 부터 +5 사이에 있는 학습자들을 중위집단(AVE-ANX)으로, 표준편차 +5 위에 분포한 학습자들을 상위집단(Hi-ANX)으로, 표준편차 -5 아래 있는 학습자들을 하위집단(Lo-ANX)으로 분류하였다.

[표1] 집단별 남녀 학생수 및 백분율

집단	남	여	계
Hi-ANX	2 (20)	13 (46.4)	15 (39.5)
AVE-ANX	3 (30)	6 (21.4)	9 (23.7)
Lo - ANX	5 (50)	9 (32.1)	14 (36.8)
계	10 (100)	28 (100)	38 (100)

* ()안의 숫자는 남녀별 백분율임.

[표1]을 보면, 남학생의 경우 불안 수준이 높은 학생들 보다는 낮은 학생들

의 수가 많고, 반면에 여학생의 경우에는 불안 수준이 낮은 학생들 보다는 높은 학생들의 수가 많다. 이러한 사실은 외국어 수업시간에 남학생 보다는 여학생들이 더 불안감을 느끼고 있다는 것을 알 수 있다. 집단별 백분율을 보면 불안수준이 높은 학생들과 낮은 학생들이 비슷하게 분포되어 있다. [표2]는 각 집단별 불안측정치(ANX)의 평균(M), 표준편차(S.D), 그리고 각 집단의 구간을 보여주고 있다.

[표2] 집단별 인원수, 평균, 표준편차 및 구간

집단	인원수	평균	표준편차	구간
Hi-ANX	15	3.62	.26	3.31 이상
AVE-ANX	9	2.96	.17	2.68 ~ 3.30
Lo-ANX	14	2.33	.29	2.67 이하

* 전체평균: 2.99, 표준편차: .64

3.2. 변인의 측정

연구대상자가 1학년 2학기 동안 수강했던 영어회화2, 영어청해2, 영어독해2 과목의 성적(GPA)이 영어 성취도를 측정하는 기준변인이다. 중간고사와 학기말의 시험성적을 영어 성취도로 간주하였다. 과목 담당교수의 도움을 받아 학습자들의 학점기록을 얻었으며, 담당 교수로부터 각 과목의 평가방법에 대한 설명을 듣고 이를 참조하였다. 외국인이 담당하던 영어회화2 과목의 평점은 수업시간 동안의 활동상황과 중간고사와 기말고사 동안 2차례의 서지시험 그리고 구술능력을 테스트하기 위한 개인 학생과의 면담 결과를 합산하고 이를 평균하여 성적을 산출한 것이었다.

영어청해2에서는 담당교수가 매주 듣기과제를 주어 가정에서 듣기연습을 하도록 하였다. 1개월 간격으로 4차례의 수시시험을 실시하여 그 결과를 합산한 다음 평균하여 성적을 산출하였다. 듣기과제와 수시시험의 난이도는 비슷하였지만 내용은 동일하지 않았다.

영어독해2 과목에서는 독해력을 측정하기 위해서 수업시간에 사용한 교

재와 내용은 다르지만 난이도가 비슷한 독해문제를 중간고사와 기말고사 동안에 각 50문항의 시험을 2차례 실시하였다. 시험결과를 합산하여 평균한 것이 이 과목의 성적이었다.

외국어 불안수준을 측정하기 위해서는 Horwitz et al. (1986)이 개발한 Foreign Language Classroom Anxiety Scale (FLCAS)을 활용하였다. 이 측정도구는 외국어 학습과정에서 나타난 학습자들의 불안의 정도를 측정하기 위해서 만들어진 것이다. 여기에는 시험불안(test anxiety), 의사소통불안(communication apprehension), 그리고 부정적 평가에 대한 두려움(fear of negative evaluation)이 포함되어 있다. 이 측정도구는 33개의 문항으로 되어있으며, 5점 척도(five-point rating scale)를 사용하고 있다. 응답자는 하나의 대답만을 선택하도록 되어있다. 각 문항에 대하여 “strongly agree”는 5점, “agree”는 4점, “neither agree nor disagree”는 3점, “disagree”는 2점, “strongly disagree”는 1점씩으로 채점하였다. 질문의 방향에 따라 “strongly agree/agree” 또는 “strongly disagree/disagree”가 이상적인 대답이 되는 것도 있어서 문항의 내용에 따라 역순으로 채점하였다. 대답의 득점에 따라 대상자들을 상위(Hi-ANX), 중위(AVE-ANX), 하위(LO-ANX)의 세 집단으로 분류하였다. 설문내용을 정확히 전달하기 위하여 영문으로 되어있는 설문지를 그대로 대상자들에게 제시하여 자기 보고(self-report)형식으로 응답하도록 하였다. 설문내용을 정확하게 이해시키기 위해서 어떤 설문은 연구자가 우리 말로 설명해 주었다.

3.3. 실험절차

외국어 학업성취도를 측정하기 전에 외국어 불안 측정을 먼저 실시하였다. 이 설문내용은 본 연구 이외에 다른 용도로 사용되지 않는다는 사실을 충분히 주지시키고 사실대로 응답해줄 것을 요구하였다. 1학기 동안 수강했던 영어회화1, 영어청해1 그리고 영어강독1 과목시간에 자신이 정신적 불안감을 경험했던 것과, 2학기 동안 위의 3과목에서 경험하고 있는 상황을 자기 자신에 비추어 생각하면서 사실대로 대답하도록 하였다. 불안수준 측정의 신뢰도를 알아보기 위해서 두 차례에 걸쳐서 실시하였는데, 첫번째는 2학기 시작한 후 둘째 주에 실시하였으며, 두 번째는 12주 후에 실시하였다. 신뢰도 계수 Cronbach $\alpha = .89$ 로써 외국어 불안 측정도구의

신뢰도는 매우 높게 나타났다.

3.4. 자료분석

자료의 통계처리는 SPSS/PC+를 사용하였다. 불안수준에 따라 분류된 집단 간의 영어숙달도를 비교하고 또 성별에 따라 불안의 정도에 차이가 있는가를 검증하기 위해서는 분산분석(ANOVA)을 실시하였다. 변인들 간의 상관관계를 알아보기 위해서는 Pearson correlation coefficients를 산출하였다. 이 중에서 가장 관심이 있는 것은 영어회화2 과목의 성적(GPA)과 FLCAS와의 상관관계이었다. 귀무가설의 기각여부를 결정하는 유의수준은 $\alpha < .05$ 로 설정하였다.

3.5. 연구가설

이 논문의 연구가설은 다음과 같다.

- 1) H_{11} : 불안수준에 따라 분류된 세 집단은 영어숙달도에서 유의적인 차이가 있다.
- 2) H_{12} : 성별에 따라 외국어 불안의 정도에 유의적 차이가 있다.
- 3) H_{13} : 외국어 불안수준과 영어숙달도 측정에 있어서 각 변인들 간에는 유의적 상관관계가 있다.

4. 결과

4.1. 외국어 불안과 영어숙달도 차이

외국어 불안이 영어 학업성취도에 어떤 영향을 미치는가를 알아보기 전에 각 집단별 그리고 성별에 따른 학과목의 평균과 표준편차를 보면 다음 [표3], [표4]와 같다.

[표3] 집단별 영어 학업성취도 평균 및 표준편차

집 단	영어회화2		영어청해2		영어독해2	
	M	S.D	M	S.D	M	S.D
	Hi-ANX	2.87	.96	2.78	.82	3.00
AVE-ANX	3.57	.53	3.14	.56	3.57	.45
Lo-ANX	3.70	.62	3.70	.75	3.53	.52

[표4] 성별 영어 학업성취도 평균 및 표준편차

성별	영어회화2		영어청해2		영어독해2	
	M	S.D	M	S.D	M	S.D
	남	3.05	.798	2.90	.843	3.35
여	3.48	.811	3.32	.830	3.30	.598

[표3]을 보면 3개 과목 모두 불안수준이 높은 집단 보다는 낮은 집단의 평균이 더 높게 나타나 있다. 그러나 영어독해2에서는 차이가 적다. 또한 3개 과목 모두 불안수준이 낮은 집단이 높은 집단 보다 표준편차가 크게 나타나 있다. 이것은 불안수준이 높은 집단이 그 만큼 이질적 분포를 이루고 있음을 보여 준다. 가장 이질적 집단은 영어회화2 과목의 상위집단인 반면 가장 동질적 집단은 영어독해2 과목의 하위집단이다. [표4]는 성별에 따른 영어 학업성취도의 평균 및 표준편차 이다. 영어회화2와 영어청해2에서는 남학생들 보다는 여학생들이 더 높은 평균을 보이고 있지만 영어독해2에서는 평균이 거의 동일하다.

[표5], [표6], [표7]은 불안수준 및 성별에 따라 영어회화2, 영어청해2 그리고 영어독해2 과목에서 어떤 차이가 있는가를 보여주고 있다.

[표5] 집단 및 성별 영어회화2 과목 분산분석표

	SS	DF	MS	F	P
Level(A)	6.301	2	3.150	6.034	.006
Sex(B)	3.183	1	3.183	6.098	.019
A x B	.459	2	.230	.440	.648
Residual	16.706	32	.522		

[표6] 집단 및 성별 영어청해2 과목 분산분석표

	SS	DF	MS	F	P
Level(A)	8.233	2	4.116	8.543	.001
Sex(B)	2.967	1	2.967	6.158	.019
A x B	1.356	2	.678	1.407	.260
Residual	15.418	32	.482		

[표7] 집단 및 성별 영어독해2 과목 분산분석표

	SS	DF	MS	F	P
Level(A)	2.861	2	1.431	5.363	.010
Sex(B)	.114	1	.114	.428	.518
A x B	.797	2	.399	1.494	.240
Residual	8.536	32	.267		

3개 과목의 분산분석의 결과를 보면 모두 불안수준과 성별의 상호작용효과
 과는 없는 것으로 나타났다. 3개 과목 모두 불안수준에 따라 통계적으로
 유의적 차이가 없다는 귀무가설을 기각하게 된다. 결론적으로 학습자들의

불안수준에 따라서 영어 학업성취도에는 차이가 있다는 것을 알 수 있다. 그리고 영어회화2와 영어청해2에서는 성별에 따른 학업성취도에 통계적으로 유의적인 차이가 없다는 귀무가설을 기각할 수 있지만, 영어독해2에서는 귀무가설을 받아들여지게 된다. 즉, 영어회화2와 영어청해2에서는 성별에 따라 학업성취도에 차이가 있지만 영어독해2에서는 성별에 따라 차이가 없는 것으로 나타났다. 영어회화2와 영어청해2에서는 여학생들이 남학생들보다 더 높은 점수를 보여주고 있지만 영어독해2에서는 성별에 따라 차이가 없다(표4 참조).

4.2. 성별에 따른 외국어 불안의 정도

성별에 따른 불안수준의 기술통계는 다음 [표8]과 같다. 남학생들 보다는 여학생들이 불안의 정도가 약간 높게 나타났다. 그리고 표준편차도 약간 더 큰 것으로 보아 남학생들 보다는 여학생들이 더 이질적 집단임을 알 수 있다.

[표8] 성별 불안수준의 평균 및 표준편차

성별	불안수준		
	N	M	S.D
남	10	2.86	.477
여	28	3.03	.692

[표9]는 성별에 따라 불안의 정도에 어떤 차이가 있는가를 보여주고 있다.

[표9]성별 불안수준에 대한 분산분석표

	SS	DF	MS	F	P
Between	.2251	1	.2251	.5407	.4669
Within	14.9876	36	.4163		
Total	15.2127	37			

[표9]를 보면 성별에 따라 불안의 정도에 통계적으로 유의적인 차이가 없다는 귀무가설을 기각할 수 없다. 따라서 성별에 따라 불안을 느끼는 정도에는 차이가 없는 것으로 나타났다. 즉 여학생들이 남학생들 보다 수업 시간에 더 불안감을 느낀다거나 반대로 남학생들이 여학생들보다 더 용감하고 자신있게 수업에 참여한다는 일반적 관념을 뒷받침해 주지 못하고 있다.

4.3. 각 변인들 간의 상관관계

[표10]은 불안수준과 영어회화2, 영어청해2 그리고 영어독해2 과목 간에 어떤 상관관계가 있는가를 보여주고 있다.

[표8] 각 변인들 간의 상관계수 및 유의도

=====				
불안수준 영어회화2 영어청해2 영어독해2				

불안수준	x	-.4787 (.002)	-.5898 (.000)	-.4530 (.004)
영어회화2	---	x	.5985 (.000)	.2916 (.076)
영어청해2	---	---	x	.3890 (.016)
영어독해2	---	---	---	x

이 연구에서 특히 관심을 갖게 하는 것은 불안수준과 영어 학업성취도 간의 유의적 부적 상관관계(negative correlation)가 있다는 것이다(영어회화2: $r = -.479, p = .002$; 영어청해2: $r = -.599, p = .000$; 영어독해2: $r = -.453, p = .004$) 영어독해2 보다는 영어회화2와 영어청해2에서 상관관계가 더 높게 나타났다. 이것이 의미하는 것은 불안수준이 높을수록 학업성취도가 낮고 불안수준이 낮으면 학업성취도가 높다는 것이다. 과목의 성격상 영어회화2와 영어청해2는 높은 상관관계가 있는 것으로 나타났다 ($r = .599, p = .000$).

5. 논의 및 결론

외국어 불안은 복잡한 심리적 현상이다. 이러한 현상은 학생들의 사전 언어경험, 성격, 성별 그리고 교실환경에 따라 달리 나타난다. 따라서 학습 결과에 미치는 영향을 평가하기란 쉬운 일이 아니다. 언어학습자는 설문지를 통해서 언어불안의 정도를 나타낼 수 있고 또 언어전문가들은 면담을 통해서 불안이 언어학습과 교육에 미치는 영향을 연구해 왔다. 이 연구에서 수행한 연구결과를 요약하면 다음과 같다. 첫째, 외국어 불안수준에 따라 학습자들 간에 영어 학업성취도에는 차이가 있다. 외국어 불안 수준의 상위집단과 하위집단은 문자언어의 이해(영어독해2) 보다는 구두언어(영어회화2, 영어청해2)에서 더 큰 차이를 보여주고 있다. 즉 하위집단이 구두언어에서 상위집단 보다 더 높은 점수를 보여주고 있다. 이러한 사실은 외국어 시험을 치를 때 영어독해 보다는 구두로 표현하거나 이해할 때 더 불안을 느낀다는 것을 알 수 있다. 이러한 연구결과를 종합해 볼 때 구두언어 수업에서는 학습자들이 언어불안을 느끼지 않도록 하는 수업분위기를 조성하는 일이 필요하다고 하겠다.

둘째, 성별에 따라 외국어 불안의 정도에 유의적인 차이가 없다. 일반적으로 남학생들 보다는 여학생들이 외국어 수업시간에 더 불안을 느끼게 된다고 생각하기 쉽다. 그러나 이 연구결과를 보면 불안을 느끼는 정도에 있어서는 남녀 간에 차이가 없는 것으로 나타났다. 물론 [표1]을 보면 불안 수준이 높은 상위집단의 경우 남학생(20%) 보다는 여학생(46.4%)의 비율이 높으며, 하위집단의 경우는 남학생(50%) 보다는 여학생(32.1%)의 비율이 낮다. 중위집단을 보면 남학생(30%)이 여학생(21.4%) 보다 더 많은 수가 분포되어 있음을 알 수 있다. 이것은 불안을 느끼는 정도에 따라 세 집단으로 분류하고 성별 차이 검증 결과에서는 차이가 없는 것으로 나타났다.

셋째, 외국어 불안과 영어 학업성취도 간에는 유의적인 부적(負的) 상관관계가 있다. 이 연구에서 관심을 갖는 것은 외국어 불안수준과 영어 학업성취도 간의 상관관계였다. 이러한 변인들 간의 관계는 통계적으로 유의한 부적 상관관계였다. 이 연구에서 수행한 연구결과는 Horwitz(1991)가 스페인어 초급반 학생들을 대상으로 한 연구결과($r = -.49, p < .003$)와 불어 초급반 학생들을 대상으로 한 연구결과($r = -.54, p < .001$)와 매우 유사한 부적 상관관계를 갖는 것으로 나타났다. 그리고 Ganschow, et

al.(1994)의 연구결과($r = -.36, p < .003$) 보다는 약간 높은 것으로 나타났다. 결론적으로 외국어 불안과 학과목의 성적 간에는 부적 상관관계가 있다는 사실이 확인된 셈이다. 그러나 불안과 외국어 성적과의 관계가 언제나 부적 관계인 것만은 아니다. Chastain(1975)의 연구결과를 보면 불안과 학기말 성적과의 상관관계가 3개의 외국어에서 모두 높게 나타났지만 언어 간에 상관관계의 방향이 일관성 없이 어떤 불안은 정적 관계를 보여 주었다. 또 다른 정적 관계를 보여주는 연구결과는 중·고등학생들을 연구대상으로 불안과 구두기술(speech skills)과의 관계를 연구한 Gardner et al. (1976)에서 볼 수 있다(7학년: $r = .32$; 8학년: $r = .28$; 9학년: $r = .33$; 10학년: $r = .31$; 11학년: $r = .43$).

위와 같은 연구결과를 종합해 볼 때 불안의 정도를 낮게 하는 것이 외국어 학습의 효율화를 위해 필요하다는 선행연구들과도 일치한다. 그러므로 학습과정에서 불안을 감소시키는 전략을 모색해야 한다. 연구자들의 연구결과를 참고하여 불안해소 방안 몇 가지를 제시해 보고자 한다.

1. 교사는 학생들이 느끼는 불안을 다른 학생들에게 말하도록 한다. 이렇게 함으로써 자기 혼자만이 불안을 느끼고 있지 않다는 것을 알게 한다.
2. 학생들은 어떤 문제를 해낼 수 있다는 자신감을 혼자말(self-talk)로 해본다. 문제에 부딪지기 전부터 자신에 대한 부정적 사고를 버리고, 긴장을 풀고 서서히 심호흡을 하면서 연습할 때와 같은 마음상태로 시작한다.
3. 교사는 긍정적인 태도로 학생들의 오류를 정정해 준다. 오류를 저지르는 것은 학습과정의 일부이며, 누구나 오류를 저지르게 되며 이것은 필수불가결한 과정이라는 것을 인식시킨다. 학생들에게 불안감을 주지 않고 오류를 정정해 주는 한 가지 방법은 학생들이 시도하려는 정답을 반복하도록 하는 것이다. 교사가 권위적인 전능한 사람이라기보다는 학습을 도와주는 친구처럼 여겨질 때 편안함을 느끼게 되어 불안감을 느끼지 않게 된다.
4. 수업절차와 관련된 불안을 없애기 위해서는 짝활동(pair work)이나 집단 활동(group work)을 많이 한다. 집단활동은 학생들이 말할 수 있는 기회를 제공해 줄 뿐만 아니라 언어습득을 위한 입력자료로 활용된다.
5. 수업내용이 재미있는 것이어야 한다. 학생들의 관심과 경험에 관련된

내용을 이야기할 때 잘 듣게 되고 불안을 느끼지 않게 된다.

6. 게임을 통한 언어학습을 유도한다. 경쟁적인 게임 보다는 목표어를 사용해서 해결할 수 있는 간단한 것을 이용할 수 있다. 이런 게임을 통해서 수업이 흥미있게 되고, 동기를 유발시키고 또 학습자들의 적극적인 참여를 유도하게 된다.
7. 수업했던 내용 자체를 시험해야 한다. 시험불안의 원인으로 배우지 않았던 문제가 시험에 나왔을 때 불안을 느끼게 된다. 상식적인 이야기 일런지 모르지만 이런 원칙을 무시한 일이 드물지 않기 때문에 이를 주의해야 한다.
8. 시험문제 유형이 학생들에게 익숙한 것이어야 한다. 학생들에게 생소한 문제유형은 학생들을 좌절시키고 불안을 느끼게 한다. 사전에 문제유형을 연습시키는 것이 좋다.

위에서 제시한 불안해소 방안이 전부는 아니다. 외국어를 가르키는 교사는 불필요한 언어불안을 없애기 위해서 교실에서 효율적인 언어학습을 위한 분위기를 조성하고, 언어를 배우고자 하는 진정한 흥미와 동기를 고취시키고, 학습자로 하여금 언어학습에 대한 긍정적 태도를 갖도록 해야할 것이다.

References

- 박정숙. 1996. 영어학습에 있어서 언어불안의 역할에 관한 실증 연구. *영어 교육*, 51, 91-115.
- Bailey, K. M. 1983. Competitiveness and anxiety in adult second language learning: looking at and through the diary study. In H. W. Seliger & M. H. Long (eds.), *Classroom Oriented Research in Second Language Acquisition*. Rowley, MA.: Newbury House, 67-102.
- Calfee, R. 1977. Assessment of independent reading skills: basic research and practical applications. In Arthur S. Reber & Don L. Scarborough (eds.), *Toward a Psychology of Reading*. Hillsdale, NJ: Erlbaum. 289-323.
- Chastain, Kenneth. 1975. Affective and ability factors in second language acquisition. *Language Learning*, 25, 153-161.
- Dockrell, W. B. & J. F. Brisseaw. 1967. The correlate of second language learning

- by young children. *Alberta Journal of Educational Research* 13, 295-198.
- Gansschow, L., R. Sparks, R. Anderson, J. Javorshy, S. Skinner, and J. Patton. 1994. Differences in language performance among high-, average-, and low-anxiety college foreign language learners. *The Modern Language Journal*, 78, 41-55.
- Gardner R. C. 1973. Attitude and motivation: thier role in second language acquisition. In John Oller, JR and Rack C. Richards (eds.), *Focus on the Learner: pragmatic Perspectives for the Language Teacher*. Rowley, Mass.: Newbury House Publishers, Inc.
- Gardner, R. C. and .W. E. Lambert. 1972. *Attitudes and Motivation in Second Language Learning*. Rowley, Mass.: Newbury House Publishers, Inc.
- Gardner, R. C., P. C. Smythe, R. Clement, & L. Gilksman. 1976. Second language learning: a good psychological perspective. *Canadian Modern Language Review*, 32, 198-213.
- Genesee, Fred. 1976. The role of intelligence in second language learning. *Language Learning*, 26, 267 - 280.
- Hembree, R. 1988. Correlates, causes, effects, and treatment of test anxiety. *Review Of Educational Research*, 58, 47-77.
- Horwitz, E. K. 1988. The beliefs about language learning of begining university foreign language students. *The Modern Language Journal* 72, 283-294.
- Horwitz, E.K., M. B. Horwitz, & J. Cope. 1986. Foreign language classroom anxiety. *The Modern Language Journal*, 70, 125-132.
- MacIntyre, P. D. and R. C. Gardner. 1991. Methods and Results in the Study of Anxiety and Language Learning: A Review of the Literature. *Language Learning*, 41, 85-117.
- _____. 1991. Investigating language class anxiety using the focussed essay technique, *The Modern Language Journal*, 75, 296-304.
- _____. 1989. Anxiety and second language learning: toward a theoretical clarification. *Language Learning*, 32, 251-275.
- Oller, J. W. & K. Perkins. 1978. Intelligence and language proficiency as sources of variance in self-reported affective variable. *Language Learning*, 28, 85-97.
- Scovel, T. 1978. The effect of affect on foreign language learning: a review of the anxiety research. *Language Learning*, 28, 129-142.
- Sparks,R. L. & L. Ganschow. 1991. Foreign language learning difficulties: affective or native language aptitude differences?. *The Modern*

- Language Journal*, 75, 3-16.
- Spielberger, C. D. 1983. *Manual for the State-Trait Anxiety Inventory (Form Y)*. Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press.
- Swain, M. & B. Burnaby. 1976. Personality characteristics and second language learning in young children: a pilot study. *Working Papers in Bilingualism*, 11, 115-128.
- Tucker, R., Hamayan, E. & Genesee, 1976. Affective, cognitive, and social factors in second language acquisition. *Canadian Modern Language Review*, 32, 214-226.
- Young, D. J. 1991. Creating a low-anxiety classroom environment: what does language anxiety research suggest?. *The Modern Language Journal*, 75, 427-437.
- _____. 1986. The relationship between anxiety and foreign language oral proficiency ratings. *Foreign Language Annals*, 19, 439-445.

광주광역시 동구 서석동 375
조선대학교 사범대학 영어교육과
501-759
E-mail : Gyyom@mail.chosun.ac.kr