

불안이 영어 학습 성취도에 미치는 영향

박현주

(여주대학교)

Park, Hyonju. 2002. The Effects of Anxiety on Korean EFL Learners' Achievement. *The Linguistic Association of Korea Journal*, 10(3), 171-191. This paper aims to examine the effects of anxiety on language learners' achievement with focus on the instructional environment. To achieve this aim, first, this study develops a questionnaire on language anxiety. Second, it analyzes the effects of general anxiety and language anxiety on learners' achievement. In this study, general anxiety is classified into state anxiety and trait anxiety. Language anxiety is also classified into communication anxiety, test anxiety, negative evaluation anxiety of peers, and negative evaluation anxiety by teachers. The major findings on the relationship between anxiety and learners' achievement are as follows: Most of the subjects have a high test anxiety, with higher level of anxiety in the communicative classes than in the traditional reading-oriented ones. All types of anxieties except trait anxiety are negatively correlated with learners' achievement with communicative classes showing stronger relationship than that of traditional classes. Communication anxiety has the most significant influence on achievement, followed by test anxiety and negative evaluation anxiety by teachers. The implications of this research for English education is that educators and learners should consider anxiety as important factor in foreign language classrooms and be aware of their effects in English learning process. Therefore, teachers should provide a low-anxiety classroom environment by tailoring classroom activities to the affective needs of students.

주제어(Key Words): general anxiety, language anxiety, learners' achievement

1. 서론

학습자의 성취도에 영향을 미치는 여러 요인들 중에서 지능이나 언어적 성 등은 선천적인 요소가 강해 변화하기 힘들지만, 학습자의 동기, 언어불안 등 학습자의 정의적 요인은 학습환경에 따라 개선 가능성이 있고, 이러한 정의적 특성을 이해하는 것은 보다 효과적인 외국어 학습환경을 조성하

는데 도움을 준다(Ehrman & Oxford, 1995).

정리적 요인 중에서 불안은 학습 성취도에 영향을 미치는 중요한 학습변인으로서 꾸준한 관심과 연구가 시행되어 왔다. 지금까지 불안과 언어학습과의 관계는 상태불안(state anxiety), 특성불안(trait anxiety)과 상황 특수적 불안(situation-specific anxiety)의 측면을 중심으로 연구되어왔다. 또한 최근 들어 여러 학자들은 외국어 학습과정을 통해 학습자들이 느끼는 불안을 상태불안이나 특성불안 같은 일반불안과 구별하여 언어불안(language anxiety)으로 명하였으며, 언어불안이 학습 성취도에 미치는 영향의 중요성에 대해 강조하고 있다(MacIntyre & Gardner, 1991, 1994a; MacIntyre 등, 1997). 이것은 외국어 학습과정에서 발생하는 불안 경향의 특수성을 인정하고 언어불안의 양상이 일반적 불안 특징과 차이가 있다는 사실을 주목하는 결과이다.

그러나 불안의 모든 측면들이 외국어 학습 과정에 영향을 미치는 것은 아니다. 불안의 영향은 언어습득환경에 따라 달라지며 학습절차에 따라서 특정 불안(specific anxiety)이 발생할 수 있기 때문이다(Gardner, 1985). 또한 불안은 학습자 개인의 의지에 따라 학습과정에 도움을 주는 촉진적 불안의 형태로 혹은 방해적 불안의 형태로 변화될 수 있으며(Bailey, 1983), 불안이 학습성취도에 미칠 수 있는 이중적 영향의 형태는 교사와 교수방법에 따라서 달라진다(Kim, 1998). 이러한 선행연구 결과들은 교수방법, 교과과정, 교사개인의 특성과 같은 언어학습환경 변인에 따라 학습자의 불안양상이 달라질 수 있다는 것을 의미한다.

따라서 이 논문에서는 영어 학습과정과 관련하여 학습자의 불안 양상의 특징을 살펴보고 불안이 영어 성취도에 미치는 영향을 학습환경 차이를 중심으로 분석하고자 한다. 이 연구의 목적은 첫째, 우리 나라 영어 학습과정에 적합한 언어불안에 관한 설문지를 개발하고, 둘째, 학습자의 불안 양상의 특징을 살펴보고, 셋째, 불안과 성취도의 상관관계와 불안이 성취도에 미치는 영향을 분석하는 것이다.

2. 이론적 배경

2.1. 불안의 정의와 특징

Scovel(1978, p. 134)은 불안을 “자아존중, 억제, 모험시도와 관련된 근심, 좌절, 자기 의심, 우려, 걱정과 같은 희미한 두려움과 인식의 감정적인 상태”라고 정의했으며 성인 학습자의 성취도에 가장 중요한 영향을 미치는 정리적 요인으로 간주하였다.

MacIntyre와 Gardner(1994b, p. 284)는 언어학습과정에서만 느낄 수 있

는 언어불안을 “외국어 학습자가 말하기, 듣기를 포함한 모든 학습활동에서 느끼는 긴장감이나 두려움”으로 정의하였다. 또한 언어불안은 학습과정을 통해 느낄 수 있는 자아인식, 믿음과 관련된 복잡하고 다면적인 심리적 요인으로서, 학습자 개인의 성격 자체에 내재되어 광범위한 상황에서 지속적으로 나타나는 불안경향이 아닌 외국어 학습과정에서만 경험할 수 있는 상황 특수적 불안으로 정의 할 수 있다(Horwitz 등, 1986; Young, 1992).

언어학습과정과 관련하여 불안에 관한 연구는 주로 일반불안인 상태불안, 특성불안과 상황 특수적 불안의 측면에서 연구되어 왔다.¹⁾ 상태불안이란 주관적이고 의식적으로 지각된 일시적 긴장과 두려움을 느끼는 감정적 상태를 의미하며 순간적으로 변화할 수 있는 불안을 의미한다. 상태불안은 객관적 관점에서 보는 위험상황과는 상관없이 자아가 위협받는 상황에서 더욱 높아지며 자아위협과 상관없는 상황에서는 다시 낮아진다. 이러한 상태불안은 특성불안과 상황 특수적인 불안의 결합이며, 평가상황 직전과 같은 특수한 상황에서 순간적으로 느낄 수 있는 걱정과 인식의 상태를 의미한다(MacIntyre & Gardner, 1991).

반면에 특성불안은 개인에게 비교적 일정하게 지속되는 불안 경향으로서, 특정 상황에서 스트레스와 연관되어 반응할 때까지 잠재적으로 내재되어 있는 불안 양상이다(Spielberger, 1975). 즉, 어떤 사람을 가리켜 불안을 많이 느끼는 사람이라고 말할 때 적용되는 불안으로 “한 사람의 특성으로서의 불안”을 의미한다. 따라서 특성불안이 높은 개인은 사회적인 평가 상황에서 자아존중을 위협받을 수 있는 상황에 처했을 때 특성불안이 낮은 개인보다 더 쉽게 높은 불안상태에 빠질 수 있다.

한편 학습자가 학습과정과 직접적으로 관련하여 경험할 수 있는 언어불안은 상황 특수적 불안에 속한다. 언어불안은 Horwitz 등(1986)의 외국어 교실불안척도 연구 이후로 주로 세 가지 측면인 의사소통불안(communication apprehension), 부정적 평가에 대한 불안(fear of negative evaluation)과 시험불안(test anxiety)의 측면에서 연구되어 왔다. 의사소통 불안이란 학습자가 다른 사람과 의사소통 하는 것에서 오는 두려움과 걱정 같은 일종의 수줍음으로서, 구어 의사소통 불안(oral communication anxiety), 무대 공포증(stage fright), 청취 불안(receiver anxiety) 등의 형태로 반응한다. 부정적 평가에 대한 불안은 학습자가 타인으로부터 자신에 대한 평가나 인식의 문제와 관련하여 스트레스를 받거나 실제로 나쁘게 평가되거나 혹은 그렇게 될 것이라고 생각하는 두려움을 의미한다. 시험불안은 학습자가 시험을 볼 때 부적절한 언어사용으로 낮은 평가를 받을 것이라는 걱정과 예견된 시험

1) 상황 특수적 불안은 특정한 상황에서만 발생하는 불안을 말한다. 예를 들어, 시험을 볼 때 느끼는 불안은 시험불안이며, 수학 수업과정에서 느끼는 불안은 수학 불안, 외국어를 말하거나 학습할 때 느끼는 불안은 언어불안이라고 한다(MacIntyre & Gardner, 1994a)

점수나 실패에 대한 두려움에서 기인하는 불안을 의미한다(Horwitz 등, 1986).

2.2. 불안과 학습 성취도

외국어 학습과정에서 불안이 성취도에 미치는 영향은 심리적 요인의 복잡성만큼이나 다양한 연구 결과를 보이고 있다. 여러 선행 연구를 통해 외국어 학습과 불안은 의미 있는 상관관계가 있다고 밝혀졌다(박정숙, 1996, 1998; Aida, 1994; Ganschow & Sparks, 1996; Horwitz 등, 1986; MacIntyre & Gardner, 1994a, 1994b; MacIntyre 등, 1997; Phillips, 1992; Scovel, 1978). 일반적으로 불안은 성취도에 부정적인 영향을 미친다는 의견(Aida, 1994; Horwitz 등, 1986; **MacIntyre, 1994a**, 1994b; MacIntyre 등, 1997; Young, 1992)이 다수이지만, 어느 정도의 불안은 오히려 성취도에 긍정적인 영향을 미친다는 주장(Bailey, 1983)과 불안과 성취도는 의미 있는 상관관계가 없다(MacIntyre, 1999)는 다양한 연구 결과가 있다.

외국어교육 측면에서 불안에 대한 이론적 틀을 확립한 Horwitz 등 (1986)은 외국어교실불안 척도(Foreign Language Classroom Anxiety Scale: FLCAS)를 개발함으로써, Scovel(1978) 이후 약 10년만에 불안과 성취도 관계 연구에 관한 이론적 틀을 확립하였다.²⁾ 그들은 FLCAS를 통해 학습자의 불안양상과 성취도 관계를 연구함으로써 불안과 성취도는 부적 상관관계가 있다고 주장했으며, 지금까지 FLCAS를 통한 다양한 후속 연구들이 행해지고 있다(Aida, 1994; Phillips, 1992; Sparks & Ganschow 1991).

MacIntyre와 Gardner(1989)는 영어를 모국어로 사용하는 학생들을 대상으로 프랑스어, 수학과 영어 수업과정에서 불안이 학습 성취도에 미치는 영향을 연구하였다. 그 결과 학생들은 프랑스어 수업에서 가장 높은 불안을 보였으며, 언어불안은 프랑스어 학습 성취도에 부정적인 영향을 미쳤다고 주장하였다. 반면에 불안은 수학과 영어 수업과정에서는 중요한 영향을 미치지 않았다. 따라서 불안은 제 2언어학습이나 외국어 학습 과정에서만 부정적인 영향을 미치며 모국어 학습이나 다른 과목과의 관련성은 낮다고 주장하였다.

Oh(1990)는 불안과 영어 읽기 능력의 관계를 114명의 대학생을 대상으로 실험한 결과 불안과 읽기 능력은 부적 상관관계가 있었다고 밝혔다. 그는 불안이 높은 학생일수록 문장과 문장을 연결하는 읽기 책략과 배경지식을 활용하는 책략을 제대로 동원하지 못했기 때문에 불안이 읽기 능력에 부정적인 영향을 미쳤다고 주장하였다. 또한 상태불안보다 교실불안과 시

2) Horwitz 등(1986)은 불안에 관한 연구들이 일치된 결론에 이르지 못한 원인을 언어불안 측정 도구의 부재로 보고, 외국어 학습에서만 발생할 수 있는 특수한 불안 경향을 측정하기 위해 FLCAS를 개발하였다.

험불안이 읽기 성취도와 더 높은 부적 상관관계를 나타냈으며, 특히 시험 불안은 성취도에 가장 높은 부정적인 영향을 미쳤다고 주장하였다.

Phillips(1992)는 중급 프랑스어를 외국어로 학습하는 44명의 학생들을 대상으로 학습자들과의 인터뷰 자료와 Horwitz 등(1986)의 FLCAS 측정 도구를 사용해 언어불안과 학습 성취도 관계를 연구하였다. 이 연구에서 그는 말하기 시험에서 불안은 성취도에 부정적인 영향을 미쳤다고 주장하였다. 또한 이전에 외국어 학습과정을 통해서 부정적인 경험을 한 학생들은 언어 학습 자체에 대해서 극히 부정적인 태도를 나타냈다고 주장하였다.

우리 나라에서는 최근 들어서 영어학습과 불안 관계에 대한 연구가 본격적으로 수행되고 있다(박정숙, 1996, 1998; 박현주 & 신경구, 2001; 염규을, 1998; 이효웅, 1999; 2001). 이효웅(1999)은 중·고등학생을 대상으로 실시한 연구를 통해 언어불안은 성취도에 부정적인 영향을 미친다고 주장하였다. 아울러 그는 외국어 학습에 대한 학생들의 불안의 원인은 교실 상황, 즉 교사나 교과 과정 혹은 학습 과제의 어려움에 대한 학생들의 인식에 주로 기인한다고 주장하였다. 이효웅(2001)은 통해 불안과 듣기 성취도에는 통계적으로 높은 부적 상관관계가 있으며, 듣기에 대한 학습자의 불안이 클수록 성취도가 낮아진다고 주장하였다. 또한 영어 듣기 불안에 미치는 요인을 입력특성, 처리과정, 교수요인, 개인적 요인으로 구분해 듣기 시험과의 상관관계를 살펴본 결과, 4가지 불안 범주 모두 듣기 성적과 부적 상관관계가 나타났다고 밝혔다.

박정숙(1996)은 영어 원어민 교사가 진행한 영어 회화수업을 수강한 60명의 대학생을 대상으로 불안과 성취도의 관계를 연구하였다. 실험결과를 통해서 성취도와 불안은 부적 상관관계가 있지만, 학습자의 언어능력 특히, 영문법 지식을 통제하면 언어불안은 학습 성취도에 영향을 미치지 않는다고 주장하였다. 이는 불안보다는 학습자의 언어능력이 학습자의 성취도를 설명할 수 있는 더 중요한 설명 변수임을 의미한다. 또한 후속연구(박정숙, 1998)를 통해서 영어 능력이 낮은 학생일수록 불안이 높게 나타났으며, 외국어 능력이 높거나 목표 언어 학습경험이 많은 학생일수록 불안심리가 감소된다고 주장하였다.

염규을(1998)의 연구에서는 외국어 불안수준에 따라 학습자들의 영어 성취도에 차이가 있으며, 문자언어의 이해보다는 구두언어 영역에서 성취도에 따른 차이가 더 크게 나타났다고 주장하였다. 이 결과를 통해서 그는 학습자들이 시험을 볼 때 영어독해 보다는 구두로 표현하거나 이해할 때 더 큰 불안을 느낀다고 주장하였다. 또한 불안과 성취도에 부적 상관관계가 있으며 성별에 따른 불안 차이는 나타나지 않았다고 밝혔다.

한편, 결과로서 불안의 분석 대상으로 하기보다는 언어불안의 진행 과정에 초점을 둔 연구도 있다(MacIntyre & Gardner, 1994b; Tobias, 1986). Tobias(1986)는 언어불안은 외국어를 배우기 시작하는 최초의 경험

에서 나타나는 초기 단계의 불안인 입력불안(input stage)과 실제로 언어학습에 대한 인지작용이 이루어지고 있는 중간단계인 진행불안(processing)과 이미 배운 학습내용을 수행하는 단계에서 일어나는 최종단계의 불안인 출력불안(output stage)인 세 단계로 나눌 수 있다고 주장하였다.

MacIntyre와 Gardner(1994b)는 Tobias의 주장을 바탕으로 언어학습의 입력, 진행, 출력의 세 단계별로 학습자의 언어불안을 측정할 수 있는 불안 측정도구를 개발하였다. 그들은 측정도구를 이용하여 프랑스어를 외국어로 공부하는 97명의 대학생을 대상으로 각각의 단계에서 학습자가 느끼는 불안정도를 측정해서 종합적인 학습 성취도와와의 상호관계를 실증하였다. 연구 결과, 언어불안은 학습 초기에는 중요한 영향을 미치지 않지만 출력단계 특히 언어수행의 길에 부정적인 영향을 야기한다는 것이 밝혀졌다. 이 결과는 언어불안이 낮은 학습 성취도의 원인이나 결과라는 단순히 한가지 역할뿐만 아니라, 인지 과정의 매 순간마다 개입될 수 있는 중요한 변수임을 의미한다. 즉, 언어불안은 학습 초기에는 큰 영향을 미치지 않지만, 그 이후에 이어지는 학습자의 인지 과정 경험이 부정적일 경우 언어불안이 생기게 되고, 이는 낮은 학습 성취도를 야기하고, 낮은 학습 성취도는 다시 언어불안을 가중시킴으로써 서로 중요한 영향을 미치는 상호 작용을 한다는 것이다.

MacIntyre(1995)는 언어불안이 학습자의 집중력을 분산시킴으로써 인지과정을 방해한다고 주장하였다. 언어학습은 학습 과정에서의 정보내용을 부호화(encoding)하고, 저장(storage)하고, 검색(retrieval)하는 과정으로 구성된 인지과정활동으로 이루어지는데, 불안은 학습자들이 각 단계의 지식을 구축해 가는 과정에서 집중력을 방해한다. 따라서 불안이 높은 학습자들은 주어진 과제에 집중하는 능력이 떨어지기 때문에 불안이 낮은 학습자보다 학습효과가 떨어진다는 것이다.

불안은 학습 성취도에 중요한 영향을 미친다는 주장이 일반적이지만 불안보다는 다른 요인이 학습 성취도에 더 중요한 변수로 작용한다는 주장도 제기되었다. Ganschow와 Sparks(1996)는 언어불안보다는 학습자 개인의 모국어 능력과 외국어 적성이 학습 성취도에 더 큰 영향을 미치며 학습 능력의 개인차를 설명해 줄 수 있는 변수라고 주장하였다. 그들은 Horwitz 등(1986)의 FLCAS를 측정도구로 사용하여 154명의 여자 고등학생들을 대상으로 실험한 결과, 모국어의 언어학적인 자극, 특히 음소(phoneme)에 대한 입력에 있어서 어려움을 경험한 학습자는 외국어 학습에서도 비슷한 어려움을 겪게 되며, 이러한 경험이 학습능력의 개인차를 야기한다는 “언어능력부족가설”(Linguistic Coding Deficit Hypothesis: LCDH)을 제기하였다. Ganschow 와 Sparks(1991, 1996)는 불안과 같은 정의적 변인보다는 학습자의 모국어 능력과 외국어 적성이 학습자의 개인차를 설명하는 중요한 변수이며, 외국어 학습 성취도가 뛰어난 학생은 그렇지 못한 학생보다 모국어 실력이 좋고 외국어 적성도 높다고 주장하였다. 아울러 학습자 개인의

모국어 능력과 외국어 적성은 학습자의 언어불안에도 영향을 미칠 수 있기 때문에 교사는 다양한 변인을 고려해서 학생을 지도해야 한다고 주장하였다.

Saito와 Samimy(1996)는 영어를 모국어로 사용하며 일본어를 배우는 257명의 학습자를 초급, 중급, 고급반으로 나눠 각각의 언어불안을 연구하였다. 그는 이 연구에서 중급이나 고급반과는 달리 초급반 학습자에게는 언어불안이 학습 성취도에 영향을 미치는 중요한 변수로 작용하지 않았다고 주장하였다. 왜냐하면 초급반 학습자들은 성취도에 영향을 미칠 목표언어에 대한 긍정적 혹은 부정적 경험이 풍부하지 않았기 때문이다. 이 연구 결과는 외국어 학습 초기 단계에서는 언어불안보다 학습자의 동기과 언어적성이 외국어 학습성패를 좌우하는 결정적인 변인이라고 주장한 MacIntyre와 Gardner(1989)의 주장을 지지한다.

한편 학습환경변인에 따른 언어불안 양상의 차이를 연구한 선행연구는 다음과 같다. 원어민과 비원어민 교사가 언어불안과 모험시도에 미치는 상관관계를 연구한 박현주와 신경구(2001)는 비록 전체적인 언어불안은 비원어민 교사 반에서 높게 나타났지만 학생들은 원어민 교사에게서 상대적인 불안의 차이를 더 크게 경험한다고 주장하였다. 즉, 불안이 높거나 성적이 낮은 학습자일수록 비원어민 교사보다 원어민 교사가 진행한 수업에서 더 높은 불안을 느낀다는 것이다. 또한 학생들의 언어불안 하위요인을 의사소통불안, 부정적 평가불안과 시험불안으로 구분해 특징을 비교한 결과, 원어민 교사반 학생들은 의사소통 불안을 가장 많이 느낀 반면, 비원어민 교사반 학생들은 부정적 평가 불안을 많이 느끼는 것으로 나타났다.

Kim(1998)은 영어 학습자의 불안심리와 목표 지향성이 학습환경에 따라 어떻게 달라지는지 살펴보기 위해서 강독수업과 회화수업을 동시에 수강하는 59명의 대학생을 대상으로 연구하였다. 분석 결과, 학습자의 불안양상은 학습환경에 따라 다르게 나타났다. 학생들은 의사소통중심 수업으로 진행된 회화수업에서 강독수업보다 더 높은 수준의 불안을 느꼈으며, 목표 지향성에 있어서는 두 학습상황간에 유의미한 차이가 나타나지 않았다. 또한 전통적인 수업환경인 강독수업에서는 불안과 과업회피가 가장 밀접하게 관련되었던 반면, 의사소통 중심의 수업환경에서는 불안과 내재적 학습 동기가 가장 높은 상관관계를 나타냈다고 주장하였다.³⁾

Chastain(1975)의 연구에서는 듣기 중심의 프랑스어 수업과정에서는 언어불안이 학습 성취도에 부정적인 영향을 미쳤지만 전통적 수업방법으로 진행된 프랑스어, 독일어와 스페인어 강독수업에서는 언어불안이 학습 성취도에 중요한 영향을 미치지 않았다고 주장하였다.

3) Kim(1998)에서는 “학습동기”의 새로운 개념으로 “목표지향”이란 표현을 사용하였다.

3. 연구방법

3.1. 대상

이 연구에 참여한 학생은 전남에 소재한 두 대학교의 1학년 학생들이다. 두 대학에서 영어회화 수업과 강독 수업을 수강한 학생들로서, 영어 원어민 교사로부터 의사소통중심수업인 영어회화 수업을 수강한 99명과 한국인 교사로부터 독해와 문법중심으로 진행된 영어강독 수업을 수강한 96명의 학생들로서 영어 성취도 평가를 포함한 최종 설문조사까지 참여한 총 195명을 대상으로 하였다.⁴⁾

각 집단에 속하는 학생들이 모두 같은 학교 학생들은 아니며 동일한 교사에게서 수업을 받은 것은 아니다. 강독반은 3명의 한국인 교사 반에 해당하는 학생들로서 두 대학에서 각각 50명, 46명씩 총 96명의 학생들이 참여하였다. 회화반은 4명의 영어 원어민 교사 반에 해당하는 학생들로서 두 대학에서 각각 51명, 48명씩 총 99명이 참여하였다.

전체 연구 대상자들은 지방의 두 대학에서 선발된 학생들로서 일반 학력 수준이 대도시의 평균 학력에 비해서는 낮기 때문에 영어 능력 정도는 다소 낮은 편이라고 할 수 있다. 두 집단 모두 수업 시수는 일주일에 2시간씩으로 동일하였으며, 영어회화 수업과 강독 수업 모두 교양필수로 지정된 과목이었다.

회화수업은 주로 수업교재나 교사가 준비한 자료 등을 이용하여 간단한 문항연습이나 짝 활동을 통한 대화 연습으로 진행되었다. 수업내용의 난이도는 기본단계에 해당되었기 때문에 수업방법은 자유토론보다는 영어 말하기 연습과 짝 활동이나 소집단 활동이 중심을 이루었다. 교사의 질문에 대한 답변은 개별적인 학생보다는 전체 학생들을 대상으로 이루어졌으며 모든 회화수업은 원어민 교사에 의해서 영어로 진행되었다. 강독수업은 수업교재와 교사가 준비한 참고자료를 이용하여 주로 교사중심의 강의식 수업으로 진행되었다. 수업은 문법설명과 독해연습으로 이루어졌으며, 학생들은 수업시간에 번역과 독해지문에 관한 질문 답변을 통해 발표와 참여 기회를 갖았다.

이 연구의 자료는 2001년 4월부터 6월까지 수집되었으며, 학기초에 실시된 1차 설문 조사와 학기말 무렵에 실시된 최종 설문 조사와 영어 성취도 평가에 모두 참여한 학생만을 대상으로 하였다. 다음 표 1은 이 연구의 표본 학생 현황을 요약한 것이다.

4) 이 연구에서는 교사의 개별적인 특성인 성, 나이, 경력, 성격, 교수방법 등의 차이는 고려하지 않았다.

표 1. 표본 학생 현황

학교명	학생 구분	교사 국적	학급수	성별		학생수
				남	여	
M	회화반	미국	1	39	20	59
		캐나다	2			
	강독반	한국	1	17	15	32
C	회화반	미국	1	19	21	40
		캐나다	1			
	강독반	한국	1	24	40	64
		한국	1			
합계			8	99	96	195

3.2. 자료수집과 분석

자료는 2001년 4월부터 6월까지에 걸쳐 수집되었다. 일반불안에 속하는 상태불안과 특성불안은 한덕웅 등(1993)의 설문도구를 사용하여 조사하였다. 이는 불안 측정도구로서 가장 잘 알려져 있는 Spielberg 등(1970)의 상태불안과 특성불안 설문도구를 30% 정도 개정한 것인데, 여러 예비 조사들을 통해 우리 나라 학생들에게 적절하게 수정, 제작되었고, 우리 나라 영어 학습자들의 정서에 적합할 것으로 판단되어 일반불안 검사 도구로 사용하였다.

언어불안 설문도구는 자체적으로 제작하였다.⁵⁾ Horwitz 등(1986)은 FLCAS를 통해서 언어불안은 의사소통불안, 부정적 평가에 대한 불안, 시험불안과 기타언어불안 요인으로 구성될 수 있다고 주장하였지만, 이 연구에서는 1차 설문 자료를 바탕으로 Horwitz 등(1986)의 부정적 평가에 대한 불안을 더 세분화하여 동료의 부정적 평가에 대한 불안과 교사의 부정적 평가에 대한 불안으로 구분될 수 있다는 것을 발견했다.

설문 조사는 두 번 실시되었는데 먼저 학기초에 언어불안 설문문항을 만들기 위한 기초자료 수집을 목적으로 자기 보고서 형식의 1차 설문 조사가 실시되었다. 일반불안에 관한 설문은 기존의 설문도구를 그대로 인용해 사

5) 이 연구에서 언어불안 설문도구는 Horwitz 등(1986)의 언어불안 측정도구를 참고하여 제작하였다. Horwitz 등(1986)의 언어불안설문은 33문항으로 구성되었는데, 이 논문에서는 그 중 9문항을 한국어로 번역해서 인용하였다. 이 연구에서 인용된 문항으로는 언어불안의 설문에서 의사소통불안 3, 5, 6, 7, 8, 12, 14번이며, 영어시험 불안 17번, 동료의 부정적 평가에 대한 불안 27번에 해당된다.

용했기 때문에 1차 설문 조사 때는 포함되지 않았다. 2차 설문 조사는 학기말 무렵에 일반불안에 관한 설문 조사를 포함하여 언어불안에 관한 최종 설문 조사와 영어 성취도 평가를 함께 실시하였다.

설문은 일반불안, 언어불안 설문지 순으로 배부하고 차례대로 응답하도록 하였다. 모든 설문항목에는 옳고 그른 답이 없다는 것을 주지시켰고, 자신이 수업시간에 느꼈거나 행했던 경험에 비추어 솔직한 답을 택하도록 하였다. 1·2차 설문지 작성 시간은 30분 정도 걸렸고 영어 성취도 평가는 50분이 소요되었다.

1차 설문 조사는 자유작문 형식이었기 때문에 통계분석은 2차 설문 자료 분석을 위해서만 사용되었다. 모든 설문문항은 5점 빈도 척도를 기준으로 했기 때문에 각 문항에 대한 반응값은 1점(전적으로 동의)~5점(전혀 동의하지 않음)으로 수치화 되었으며, 설문내용에 따라 코딩 또는 역코딩을 하였다.

이 연구의 자료는 SAS를 이용하여 분석하였고, 모든 분석은 $p < .05$ 의 수준에서 그 유의성이 검증되었다. 주요 통계분석 방법으로는 회화반, 강독반과 성 차이를 중심으로 불안 하위요인들의 관계를 살펴보기 위해서 실시한 차이 검정에는 t-검정(t-test)을 사용했으며, 불안 하위요인들과 성취도의 상관관계를 보기 위해 Pearson의 상관분석(Pearson's correlation analysis)을 하였다. 또한 불안 하위요인들이 성취도에 어떠한 영향을 미치는가를 알아보기 위해 다중선형 회귀분석(multiple linear regression)을 실시하였다.

4. 연구결과와 논의

4.1. 전체학생

표 2는 불안을 언어불안과 일반불안으로 나누어 각각의 하위요인들에 해당하는 불안의 평균과 표준편차를 나타낸다. 표 2의 두드러진 특징은 언어불안 요인들이 일반불안 요인들 보다 평균점이 높다는 점이다. 따라서 학생들은 영어수업과정과 관련하여 일반불안에 속하는 상태불안이나 특성불안보다는 직접적인 언어사용과 관련된 언어불안을 더 높게 느낀다는 사실을 알 수 있다.

표 2. 전체학생의 불안 평균과 표준편차

불안구분	하위요인	전체학생	
		평균	SD
언어불안	의사소통	3.09	.36
	시험	3.60	.50
	동료평가	3.21	.48
	교사평가	3.16	.69
일반불안	상태	2.67	.42
	특성	2.55	.35

i) *P<.05, **P<.01 ***P<.001 이하 모든 표에서 동일

ii) 평균의 수치는 5점 빈도 척도의 평균값을 의미하며 이하 모든 표에서 동일

학생들은 불안 하위요인들 중 영어 시험에 대한 불안(M=3.60)을 가장 많이 느끼는 것으로 나타났다. 이는 영어시험에 대한 학생들의 자신감 부족, 지나친 긴장감과 예상되는 시험 결과에 대한 근심에서 비롯되는 결과이다. 시험불안은 의사소통불안(M=3.09) 보다 높은 평균점을 보임으로서, 학생들은 수업시간에 영어로 대화하고 발표하는 것에서 비롯되는 의사전달상의 불안 보다 영어 시험불안을 더 높게 느낀다는 것을 알 수 있다.

다음으로 높은 평균점을 보이고 있는 불안은 동료의 부정적 평가에 대한 불안(M=3.21)과 교사의 부정적 평가에 대한 불안(M=3.16)이다. 동료나 교사에 대한 부정적 평가 불안은 언어불안 하위 요인들 중, 의사소통불안 보다 더 높은 수치를 보이고 있다. 이 결과는 학생들은 영어 수업 시간에 의사전달상의 과정에서 느끼는 어려움이나 두려움보다 교사나 동료 학생들에게 자신이 어떻게 비춰지고 평가될 것인가에 대해 더 높은 불안감을 갖고 있다는 것을 보여준다.

한편 학생들은 언어불안 하위요인들에 비해서 상태불안과 특성불안을 낮게 느끼는 것으로 나타났다. 상태불안은 평균 2.67, 특성불안은 평균 2.55로서 이는 5점 빈도 척도를 기준으로 하여 평균을 3점으로 보았을 때 낮은 수치라고 할 수 있다. 특히 개인의 성격적 특성과 밀접하게 관련된 특성불안은 불안 하위요인들 중 가장 낮은 평균점을 보이고 있다.

표준편차의 관점에서 보면, 교사의 부정적 평가에 대한 불안 편차(SD=.69)가 불안의 다른 하위요인들의 편차에 비해 더 높은 것으로 나타났다. 이는 교사로부터 경험하는 부정적 평가 불안에 대한 학생들의 반응이 이질적 분포를 보이고 있다는 것이다. 이 결과는 성취도가 높은 학생과 낮은 학생들간에 의견이 다른 점에서 비롯된 것이라고 추측된다.

이 결과는 프랑스어 학습자를 대상으로 불안경향을 비교한 결과, 학습자는 수업과정과 관련하여 부정적 평가나 시험에 대한 불안보다는 말하기

불안, 듣기 불안 같은 언어적 측면에 대한 불안을 더 많이 경험한다는 인세라(1999)의 연구와 상반된 결과이다.

표 3은 영어 수업과정에 대한 불안과 영어 성취도의 상관관계를 Pearson의 상관분석을 통해 보여준다. 표 3에 의하면, 전반적으로 불안은 성취도와 부적 상관관계가 있는 것으로 나타났다.⁶⁾

표 3. 전체학생의 성취도와 불안의 상관관계

불안구분	하위요인	전체학생
		상관계수
언어불안	의사소통	-.466 ^{***}
	시험	-.385 ^{***}
	동료평가	-.347 ^{***}
	교사평가	-.307 ^{***}
일반불안	상태	-.154 [*]
	특성	-.094

불안의 하위요인들 중에서 성취도와 가장 높은 관련성을 보이고 있는 요인은 의사소통불안으로 부적 상관관계($r=-.466$)를 보이고 있다. 따라서 의사소통불안이 높은 학생일수록 성취도가 낮으며 역으로 성취도가 낮은 학생일수록 의사소통불안을 높게 느끼는 것으로 나타났다. 즉, 수업시간에 구두발표에 대한 자신감이 없고 실수를 두려워하며 영어 말하기 불안이 높은 학생일수록 성취도가 낮다는 것이다.

다음으로 성취도와 높은 관련성을 나타낸 요인은 영어 시험불안이다. 영어 시험불안은 성취도와 부적 상관관계($r=-.385$)를 보이며, 시험불안이 높을수록 성취도가 낮고 또한 성취도가 낮은 학생일수록 시험불안을 높게 느끼는 것으로 나타났다. 동료의 부정적 평가에 대한 불안과 교사의 부정적 평가에 대한 불안도 성취도와 부적 상관관계가 있는 것으로 나타났다(각각 $r=-.347$, $r=-.307$). 따라서 동료나 교사의 부정적 평가에 대한 불안이 높은 학생일수록 성취도가 낮고 역으로 성취도가 낮은 학생일수록 수업시간에 동료나 교사로부터 부정적인 평가를 받을 것에 대한 두려움이 높은 것으로 나타났다. 반면에 상태불안은 성취도와 부적 상관관계($r=-.154$)를 보이고 있지만 언어불안 하위요인들에 비해서 그 유의성은 약한 것으로 나타났다.

한편, 특성불안은 성취도와 유의미한 상관관계를 보이지 않음으로서, 불안의 모든 요인들 중 유일하게 성취도와 관련성이 없는 요인으로 나타났다.

6) Tobias(1986)은 불안은 학습자의 인지 과정을 방해함으로써 성취도에 부정적 영향을 미치는데 어려운 과제일수록 이러한 경향이 더 크게 나타난다고 주장하였다

다. 따라서 개인의 성격적 특성으로서 지속적인 불안 성향을 보이는 특성 불안은 성취도와 밀접한 관계가 없다는 것을 알 수 있다. 이 결과는 특성 불안은 학습 성취도와 상관관계가 없다고 주장한 MacIntyre와 Gardner(1991)의 선행연구와 일치하지만, 특성불안 같은 일반불안도 학습 성취도에 부정적인 영향을 미친다는 인세라(1999)의 연구와는 일치하지 않는다.

4.2. 학습환경별

표 4는 학습환경별로 언어불안, 일반불안 하위요인들의 평균과 표준편차를 분석한 결과이다. 회화반, 강독반에 관계없이 학생들은 영어 시험불안을 가장 많이 느끼는 것으로 나타남으로서 영어 시험에 대한 학생들의 높은 불안감을 알 수 있다(각각 $M=3.59$, $M=3.61$).

표 4. 학습환경별 불안의 평균과 표준편차

불안구분	하위요인	회화반		강독반		t
		평균	SD	평균	SD	
언어불안	의사소통	3.29	.35	2.89	.25	9.08***
	시험	3.59	.54	3.61	.46	.26
	동료평가	3.28	.52	3.14	.41	2.12*
	교사평가	3.21	.72	3.11	.66	1.00
일반불안	상태	2.71	.51	2.62	.30	1.40
	특성	2.58	.44	2.52	.24	1.15

회화반의 경우, 의사소통불안이 시험불안 다음으로 높은 평균점을 나타낸 반면에, 강독반은 회화반에 비해서 의사소통불안이 낮다. 회화반은 의사소통불안의 평균점이 3.29로, 강독반의 평균점인 2.89에 비해 높은 불안 수치를 보이고 있다. 또한 강독반은 언어불안의 다른 요인들과 비교할 때 의사소통불안에서는 낮은 불안 경향을 보이고 있다. 이 결과의 원인은 회화 수업의 경우 원어인 교사에 의해 모든 수업과정이 영어로 진행되었고, 강독 수업 보다 영어로 말하거나 발표할 기회가 많았기 때문으로 추측된다.

다음으로 의사소통불안만큼 높은 통계적 유의성을 보이지는 않지만 동료의 부정적 평가에 대한 불안도 두 집단간의 차이를 보이고 있는데, 회화반의 동료의 부정적 평가에 대한 불안이 강독반보다 높게 나타났다(각각 $M=3.28$, $M=3.14$). 또한 통계적 유의성은 없지만 교사의 부정적 평가에 대한 불안도 회화반이 강독반보다 높은 것으로 나타났다(각각 $M=3.21$, $M=3.11$). 이 결과의 원인은 회화수업시간에는 구두 발표나 목포언어로 행하는 학습활동이 많고 이를 통해 동료나 교사 앞에서 실수할 수 있는 가능

성이 더 많기 때문으로 추측할 수 있다.

상태불안과 특성불안은 두 집단 모두, 언어불안의 하위요인들에 비해서 상대적으로 매우 낮은 수치를 나타내고 있으며 두 집단간에 통계적으로 유의할만한 차이도 나타나지 않았다. 흥미로운 특징은 두 집단 모두 교사의 부정적 평가에 대한 불안이 가장 높은 표준편차를 나타냄으로서 학습환경에 관계없이 학생들의 교사의 부정적 평가에 대한 불안의 반응 차이가 크다는 것을 알 수 있다. 또한 회화반의 경우, 영어로 의사소통 하는 것에 대한 의사소통불안 자체보다 영어 시험으로부터 받는 스트레스와 불안을 더 크게 느낀다는 점이 다소 의외의 결과로 나타났다.

표 5는 불안과 영어 성취도의 상관관계를 Pearson의 상관분석을 통해 회화반, 강독별로 보여주고 있다. 두 집단 모두 대체적으로 불안과 성취도 관계에 있어서 높은 부적 상관관계를 나타내고 있다.

표 5. 학습환경별 성취도와 불안의 상관관계

불안구분	하위요인	회화반	강독반
		상관계수	상관계수
언어불안	의사소통	-.621 ^{***}	-.534 ^{***}
	시험	-.408 ^{***}	-.355 ^{***}
	동료평가	-.339 ^{***}	-.385 ^{***}
	교사평가	-.365 ^{***}	-.246 [*]
일반불안	상태	-.314 ^{**}	.122
	특성	-.101	-.098

성취도와 불안의 상관관계에 있어서 두 집단간에 두드러진 차이를 보이고 있는 것은 교사의 부정적 평가에 대한 불안과 성취도간의 관계, 상태불안과 성취도간의 관계인 것으로 나타났다. 먼저 두 집단간에 가장 유의할 만한 차이를 보이고 있는 상태불안과 성취도의 상관관계를 살펴보자.

회화반은 상태불안과 성취도 관계에서 서로 부적 상관관계($r=-.314$)를 보이는 반면, 강독반은 유의미한 상관관계가 없다. 따라서 회화반은 상태불안이 높은 학생일수록 성취도가 낮고 역으로 성취도가 낮은 학생일수록 상태불안을 높게 느끼는 것으로 나타났지만 강독반은 이러한 상관성이 없다.

다음으로 교사의 부정적 평가불안과 성취도의 상관관계를 살펴보면 두 집단 모두 유의미한 상관성을 나타냈지만 회화반의 상관성이 강독반보다 더 높은 것으로 나타났다(각각 $r=-.365$, $r=-.246$). 따라서 회화반은 교사의 부정적 평가에 대한 불안이 높은 학생일수록 성취도가 낮고 성취도가 낮은 학생일수록 교사의 부정적 평가에 대한 불안이 높지만, 강독반의 경우 이러한 상관관계가 회화반에 비해서 더 약한 것으로 나타났다.

이 결과는 학생들의 영어에 대한 불안은 강독반 보다 회화반에서 성취도와 관련하여 더 높은 차이를 나타낸다는 것을 의미한다. 특히 상태불안과 성취도 관계에서, 회화반은 부적 상관관계를 보였지만 강독반은 통계적 유의성이 없는 것으로 나타남으로서, 성취도가 낮은 학생들은 영어 회화수업에서 강독 수업보다 일시적이고 순간적으로 경험하게 되는 상태불안에 더 많은 영향을 받는 것으로 나타났다.

4.3. 불안과 성취도간의 회귀분석

표 6은 다중선형 회귀분석을 이용하여 성취도를 종속 변수로 하고 불안의 6가지 하위요인들을 독립변수로 하여 각각의 불안 하위요인들이 영어 성취도에 미치는 영향을 설명하고자 한 것이다. 표 6을 통해 종속변수인 성취도에 유의미한 영향을 주는 독립변수는 의사소통불안($\beta=-13.18$), 시험불안($\beta=-8.42$)과 교사의 부정적 평가에 대한 불안($\beta=-3.75$)이며, 이들 독립변수의 회귀계수 β 의 값이 음수이므로 의사소통불안이 적을수록, 시험불안이 적을수록, 또한 교사의 부정적 평가에 대한 불안이 적을수록 학습자의 성취도가 높다는 것을 알 수 있다.

표 6. 불안과 성취도간의 다중선형 회귀분석

설명변수	회귀계수	t-value	
	(베타)		
(상수)	163.581	15.13***	
채택된 변수	의사소통불안	-13.185	-4.93***
	시험불안	-8.421	-4.65***
	교사평가불안	-3.758	-2.42*
	동료평가불안	-2.034	-.85
제외된 변수	상태불안	-3.114	-1.27
	특성불안	.949	.33
F-value=16.76***, R-square=.348			

영어 성취도에 가장 영향력 있는 독립변수는 의사소통불안($t=-4.93$), 시험불안($t=-4.65$), 교사의 부정적 평가에 대한 불안($t=-2.42$) 순위로 나타났다. 이렇게 해서 표 8의 회귀모형이 전체 자료를 설명하는 수치는 34.8%로 나타났다.

표 6에서 회귀 계수 β 는 독립변수인 불안 하위요인들의 값이 5척 척

도를 기준으로 1단위(1점) 변할 때 결과적으로 초래되는 종속변수인 영어 성취도 값의 변화량을 가리킨다. 즉, 다른 변수의 값을 고정시킨 상태에서 각 독립변수들의 효과만을 반영시킨 값을 의미한다. 따라서 평균적으로 독립변수인 의사소통불안의 수치가 1단위 증가할 때 성취도는 약 13점 정도(총 100만점 중)의 감소를 가져온다는 것을 알 수 있다. 또한 시험불안 수치가 1단위 증가할 수록 성취도는 평균적으로 8점 정도 감소하게 되고, 교사의 부정적 평가에 대한 불안 수치가 1단위 증가할 수록 영어 성취도 점수는 3점 정도 감소된다는 것을 알 수 있다.

표 6의 특징을 언어불안과 일반불안이라는 두 측면에서 살펴볼 때 흥미로운 점을 발견할 수 있다. 성취도에 영향력 있는 독립변수는 모두 언어불안 하위요인에 속해 있으며 일반불안 하위요인은 영향력이 없는 것으로 나타났다.

5. 결론과 제언

5.1. 논의

우리 나라 대학생들은 불안 6개 하위요인들 중, 영어 시험에 대한 불안을 가장 높게 느끼는 것으로 나타났다. 특히 영어 시험불안이 영어 말하기 불안인 의사소통불안보다 높은 수치를 나타냄으로서 학생들의 영어 시험에 대한 심리적 불안과 근심을 엿볼 수 있었다. 시험이라는 제도를 통해 외국어 학습에 대한 학생들의 흥미를 반감시키지 않고 시험불안을 다소나마 낮추기 위해서는 평가의 방법이 중요하다. 바람직한 평가방법은 평소에 수업했던 내용 자체를 시험해야 하며 학생들에게 익숙한 시험문제 유형을 출제하는 것인데, 이는 평가내용이 학습 목표와 수업내용과 일관성 있게 이루어져야 한다는 의미이다. 배우지 않았던 내용이나 생소한 문제 유형은 학생들을 좌절시키고 불안을 야기하는 원인이 되기 때문에 사전에 문제유형을 연습시키는 것은 학습자의 시험불안을 줄일 수 있는 하나의 방법이다(염규율, 1998; Young, 1991).

불안과 성취도의 관계에 있어서는 성취도가 높은 학생일수록 불안이 낮았고 성취도가 낮을수록 불안을 많이 느끼는 것으로 나타났다. 이 결과는 중·고등학생들의 영어학습과정에서도 불안이 성취도에 중요한 영향을 미치며, 성취도가 낮은 집단이 높은 집단보다 영어 불안을 많이 느낀다고 주장한 이효웅(1999)의 연구와 일치한다. 이러한 모든 선행연구 결과는 Young(1992)과의 인터뷰를 통해서 불안이 학습 성취도에 미치는 긍정적인 측면은 전혀 없다고 단언한 Krashen의 주장과 맥락을 같이 한다.

특히 의사소통불안은 학습자의 성취도와 높은 부적 상관성을 보였는데, 이는 영어 능력이 낮은 학생일수록 수업시간에 발표하거나 말하기에 소극적이고 실수를 두려워하는 의사전달상의 불안을 많이 경험한다는 것을 의

미한다. 또한 동료나 교사의 부정적 평가에 대한 두려움도 영어 능력이 높은 학생들에 비해서 낮은 학생들이 더 크게 느끼는 것으로 나타났다. 따라서 성취도가 낮은 학생일수록 동료나 교사 앞에서 구두 발표하는 것을 부담스러워하는 경향이 있으며 동료 학생과 자신의 영어 능력을 비교하며 무력감을 느끼게 되고 목표언어로 하는 대화나 발표를 기피하게 된다.⁷⁾

한편, 학습환경별로 불안 양상을 비교한 결과, 학생들은 강독수업보다 회화수업에서 더 높은 불안을 나타냈다. 이 결과는 학생들은 전통적인 수업환경보다 의사소통중심의 학습환경에서 더 높은 수준의 불안을 느낀다는 Kim(1998)의 연구 결과를 지지한다. 또한 회화수업이 영어로 말하기 위주의 수업방식이라는 점에서, 학습자들은 말하기와 듣기 과정을 통해 가장 높은 불안을 느낀다고 주장한 선행연구와 일치한다(Horwitz 등, 1986; Young, 1992).

흥미로운 점은 회화반, 강독반에 상관없이 학생들은 영어 시험불안을 가장 높게 느낀다는 것이다. 회화반은 영어 시험이 듣기와 구두 시험 중심으로 이루어졌고, 강독반은 문법과 독해 시험 중심으로 행해진다는 점에서 학생들의 영어 시험에 대한 근심과 심리적 부담은 시험 유형과 관계없이 매우 높다는 것을 알 수 있다. 회화반의 경우, 의사소통불안보다 오히려 영어 시험불안을 더 높게 느끼는 것으로 나타났는데, 이는 학생들은 의사소통불안보다 영어 시험불안을 더 많이 나타냈다는 박정숙(1996)의 연구 결과와 일치하지 않는다. 다만 강독반은 언어불안 하위요인들 중, 의사소통불안이 가장 낮은 반면, 회화반은 시험불안 다음으로 의사소통불안을 가장 높게 보였다는 점에서는 강독수업보다 회화수업에서 의사소통불안을 더 많이 느낀다는 점은 부인할 수 없다. 일반적으로 회화수업이 영어 말하기 중심으로 진행된다는 점에서 강독수업보다 회화수업시간에 더 긴장하고 의사전달상의 불안을 느끼는 것은 당연한 결과라고 할 수 있다.

불안과 성취도 관계에 있어서는 전반적으로 학습 환경에 관계없이 성취도에 따라 불안 차이가 크게 나타났으며 성취도와 부적 상관관계를 보였다. 특징적인 점으로는 이러한 상관성이 회화반이 강독반보다 더 높게 나타났다는 것이다. 이러한 결과를 바탕으로 영어 능력이 낮은 학생들은 강독 수업보다 회화 수업에서 더 높은 불안을 느끼고, 회화수업에서 불안과 학습 성취도가 서로간에 미치는 영향이 더 크게 나타난다는 것을 알 수 있다.

5.2. 시사점

7) 수업절차와 관련된 불안은 동료나 교사 앞에서 외국어로 말하거나 발표할 때 가장 크게 나타난다. 이러한 과정을 통해서 실수를 하게 될 때 자신이 무능력하게 보일 것이라는 자아비판에 빠진다면 더욱 큰 긴장과 위축감을 느끼게 된다(Horwitz 등, 1986; Kim, 1998).

이 연구에서는 외국어 학습과정에서 학습자의 개인차를 설명할 수 있는 변인 중의 하나로서 불안이 성취도에 미치는 중요성을 인식하고, 이 요인들의 양상과 학습 성취도에 미치는 영향을 회화수업과 강독수업이라는 학습환경 차이를 중심으로 살펴보았다.

이 연구의 분석 결과는 다음과 같이 요약된다. 첫째, 학생들은 영어시험에 대한 불안을 가장 많이 느끼는 것으로 나타났다. 또한 학습환경에 따른 불안 양상을 비교한 결과, 회화반이 강독반보다 의사소통불안과 동료의 부정적 평가에 대한 불안이 더 높았다. 둘째, 불안과 성취도는 성취도가 높은 학생일수록 불안이 낮은 부적 상관관계를 보였는데, 강독반보다 회화반에서 더 높은 상관성을 나타냈다. 셋째, 성취도에 가장 영향을 많이 미치는 불안요인은 의사소통불안, 영어 시험불안, 교사의 부정적 평가에 대한 불안 순위로 나타났다. 반면, 동료의 부정적 평가에 대한 불안, 상태불안과 특성불안은 성취도에 영향을 미치지 않았다.

이 연구 결과는 영어학습과정에서 언어불안이 학습자의 성취도와 밀접한 관계가 있다는 것을 보여 주었으며 영어교육현장에서 다음과 같은 의미를 갖는다. 첫째, 외국어 학습과정에서 학습자의 성취도에 미치는 불안의 중요성을 새롭게 인식하는 계기를 마련함으로써, 효율적인 수업계획과 학습방향을 설정하는 기초자료로 활용 될 수 있다. 둘째, 성취도가 낮은 학생들이 수업과정에서 소외되지 않도록 전체학생들의 자연스러운 수업참여 유도가 필요하다. 이는 주로 학습자의 낮은 영어 능력에 의해서 기인되지만 때때로 수업절차상의 문제에 의해 발생되기도 한다. 따라서 성취도 상위권 학생 위주의 수업진행이나 교사의 편중은 소극적이고 성취도가 부족한 학생들의 불안감을 더욱 증가할 수 있다. 이런 측면에서 교사는 학습 목표나 내용을 결정하는데 있어서 성적 상위 집단 학생 위주의 수업이 아닌, 전체 학생들의 적극적인 참여를 유도해 나가야 한다. 셋째, 교사와 학생이 불안을 낮추고 자신감을 높일 수 있는 학습환경을 조성할 수 있도록 협력해야 한다. 외국어 학습과정에서는 목표언어로 말하고 듣는 과정에서 많은 실수와 오류를 행하게 되는데, 이 과정에서 자기 내부의 비판적인 자아와 참여하려는 자아가 충돌하게 될 때 비판적인 자아가 목표언어를 사용하려는 자아를 방해하게 된다. 이런 억제 심리를 극복하고 적극적인 수업참여를 유도하는 것이 학습자가 노력해야 할 부분이고 교사의 중요한 역할 중의 하나이다. 따라서 특히 교사는 학생들의 언어불안이 어디에 기인하고 있는지에 대해 끊임없는 관심을 갖고 그 원인에 따른 적절한 대응책을 마련해 나가야 한다.

이 연구는 다소 한정된 지역의 연구대상을 표본으로 삼았기 때문에 연구 결과를 일반화하기에는 부족한 점이 있다. 하지만 우리 나라 영어교육에 적합한 언어불안 측정도구를 개발하였고, 불안에 관한 경험적 연구를 함으로서 학습자의 심리적 요인을 고려한 교육환경 개선의 필요성을 다시

한번 인식하였다는 점에 이 연구의 의의를 두고자 한다.

참고 문헌

- 박정숙. (1996). 영어학습에 있어서 언어불안의 역할에 관한 실증 연구. *영어 교육*, 51(4), 91-115.
- 박정숙. (1998). 영어회화수업에서 불안심리와 학습동기가 의사소통능력에 미치는 영향에 관한 연구. *영어교육*, 53(1), 73-99.
- 박현주 & 신경구. (2001). 원어민/비원어민 교사의 수업이 언어불안과 모험시도에 미치는 영향. *언어학*, 9(2), 159-181.
- 이효웅. (1999). *영어학습 태도, 동기 및 책략과 성취도와의 상관관계*. 경북대학교 박사논문.
- 이효웅. (2001). 대학생의 영어듣기 책략과 불안이 성취도에 미치는 영향. *영어교육연구*, 13(1), 179-203.
- 인세라. (1999). *한국 고등학교 프랑스어 학습자의 언어불안에 관한 연구*. 이화여자대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 염규을. (1998). 외국어 불안이 영어 학업성취도에 미치는 영향. *언어학*, 6(1), 215-234.
- 한덕웅, 이창호 & 탁진국. (1993). Spielberger 상태-특성 불안 검사의 표준화. *한국 심리학회 '93 연차 대회 학술발표 논문집*, 505-512.
- 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.
- Bailey, K. M. (1983). Competitiveness and anxiety in adult second language learning. In H. Seliger & M. Long (Eds.), *Classroom oriented research in second language acquisition* (pp. 67-103). Rowley, Massachusetts: Newbury House Publisher Inc.
- Chastain, K. (1975). Affective and ability factors in second language acquisition. *Language Learning*, 25(1), 153-161.
- Ehrman, M. & Oxford, R. (1995). Cognition plus: Correlates of language learning success. *The Modern Language Journal*, 79(1), 67-89.
- Gardner, R. C. (1985). *Social psychology and second language learning: The role of attitudes and motivation*. London: Edward Arnold.

- Ganschow, L. & Sparks, R. (1996). Anxiety about foreign language learning among high school women. *The Modern Language Journal*, 80(2), 199-212.
- Horwitz, E. K., Horwitz, M. B. & Cope, J. (1986). Foreign language classroom anxiety. *The Modern Language Journal*, 70(2), 125-132.
- Kim, S, Y. (1998). *Affective experience of Korean college students in different instructional contexts: Anxiety and motivation in reading and conversation courses*. Unpublished doctoral dissertation. University of Texas, Austin.
- MacIntyre, P. D. (1995). How does anxiety affect second language learning? A reply to Sparks and Ganschow. *The Modern Language Journal*, 79(1), 90-99.
- MacIntyre, P. D. (1999). Language anxiety: A review of the research for language teachers. In D. J. Young (Eds.), *Affect in foreign language and second language learning: A practical guide to creating a low-anxiety classroom atmosphere* (pp. 24-45). New York. McGraw-Hill.
- MacIntyre, P. D. & Gardner, R. C. (1989). Anxiety and second-language learning: Toward a theoretical clarification. *Language Learning*, 39(2), 251-275.
- MacIntyre, P. D. & Gardner, R. C. (1991). Methods and results in the study of anxiety and language learning: A review of the literature. *Language Learning*, 41(1), 85-117.
- MacIntyre, P. D. & Gardner, R. C. (1994a). The effects of induced anxiety on three stages of cognitive processing in computerized vocabulary learning. *Studies in Second Language Acquisition*, 16, 1-17.
- MacIntyre, P. D. & Gardner, R. C. (1994b). The subtle effects of language anxiety cognitive processing in the second language. *Language Learning*, 44(2), 283-305.
- MacIntyre, P. D., Gardner, R. C., Noels, K. A. & Clement, R. (1997). Biases in self-ratings of second language proficiency: The role of language anxiety. *Language Learning*, 47, 265-287.
- Oh, J. I. (1990). *On the relationship between anxiety and reading in English as a foreign language among Korean university students in Korea*. Unpublished doctoral dissertation. The University of Texas at Austin.
- Phillips, E. M. (1992). The effects of language anxiety on student's

- oral test performance and attitudes. *The Modern Language Journal*, 76(1), 14-26.
- Saito, Y. & Samimy, K. K. (1996). Foreign language anxiety and language performance: A study of learner anxiety in beginning, intermediate, and advanced-level college students of Japanese. *Foreign Language Annals*, 29(2), 239-251.
- Scovel, T. (1978). The effect of affect of foreign language learning: A review of the anxiety research. *Language Learning*, 28(1), 129-142.
- Sparks, R. L. & Ganschow, L. (1991). Foreign language learning differences: Affective or native language aptitude differences? *The Modern Language Journal*, 75(1), 3-16.
- Spielberger, C. D. (1975). Anxiety: State-trait process. In C. D. Spielberger & I. G. Sarason (Eds.), *Stress and Anxiety*, 5 (pp. 115-143). Washington, D. C.: Hemisphere.
- Tobias, S. (1986). Anxiety and cognitive processing of instruction. In R. Schwarzer (Eds.), *Self-related cognition in anxiety and motivation* (pp. 35-54). Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- 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: Interview with Krashen, Omaggio Hadley, Terrell, and Rardin. *Foreign Language Annals*, 25(2), 157-172.

박현주

500-757 광주시 북구 용봉동

전남대학교 영어영문학과

전화: (062)530-3158

이메일: hyonjupark@hotmail.com

Received in July, 2002

Accepted in September, 2002