

# 원어민/비원어민 교사의 수업이 언어불안과 모험시도에 미치는 영향<sup>1)</sup>

박현주 · 신경구  
(전남대학교)

**Park, Hyonju & Shin, Gyeongju, 2001. A study on the effects of native and nonnative English speaking teachers on anxiety and risk-taking. *The Linguistic Association of Korea Journal*, 9(2), 159-182.** The purpose of this study is to examine the different influence of native and non-native English speaking teachers on language learning anxiety and risk-taking of Korean EFL students. The areas of anxiety examined are communication anxiety, test anxiety, and negative evaluation anxiety. The subject group of this study includes 481 college students taking English conversation classes. The results of this study are: i) language anxiety is negatively correlated with students' proficiency in both native and non-native English speaking teachers' classes; ii) the level of negative evaluation anxiety is higher in the students of nonnative English speaking teachers' classes than those of native English speaking teachers' classes; iii) the relationship between anxiety and risk-taking is negative in native English speaking teachers' classes, whereas there is no relationship in nonnative English speaking teachers' classes. (Chonnam National University)

## 1. 서론

이 연구는 원어민/비원어민 교사<sup>2)</sup>가 외국어 학습과정에서 언어불안과 모

---

1) 이 논문은 대한언어학회 봄 학술대회 발표 논문을 발전시킨 것임

2) 원어민/비원어민 교사로 분류하는 것에 대한 부정적인 의견(Medgyes, 1999; Liu, 1999)이 많다. 그들은 원어민/비원어민 교사의 분류기준에 정확한 척도가 없다고 주장하면서, 오직 ELT(English Language Teacher)만이 있을 뿐이라고 주장하고 있다. 한편, 이 논문에서 "원어민" 교사의 정의는 영어권내에서 출생하고 영어를 외국어로 가르칠 수 있는 교육적 전문지식과 소양을 갖춘 사람을 말하고 "비원어민"

험시도에 미치는 영향을 비교·분석하기 위한 것이다. 이제까지의 연구에 따르면 목표언어에 대한 유창성의 이유로 원어민 교사에 의한 교육이 더 효과적이고 이상적일 것이라는 통념이 일반적이었다.

그러나 Phillipson(1992)은 이러한 확고한 믿음을 원어민오류(native speaker fallacy)라고 비판하였다.<sup>3)</sup> 이상적인 외국어 교사는 원어민/비원어민의 문제가 아니라 교사로서 어떠한 자질을 갖추었느냐가 더 중요하다고 본 것이다.

현재 인터넷의 일반화로 교육환경이 새롭고 다양한 변화를 맞고 있지만, 학생들의 태도, 동기, 언어불안, 모험시도 등의 정의적 요인(affective variables)에 영향을 미치는 가장 직접적인 경험은 교실 수업에서 일차적으로 이루어진다. 특히, 영어 학습은 모국어와는 달리 자연스러운 언어학습환경을 접하기가 어렵기 때문에 이에 따른 심리적, 정의적 요인이 언어 학습에 많은 영향을 미친다고 하겠다.

영어학습과 관련해 이러한 정의적 요인을 변화시킬 수 있는 환경적 요인으로 교수방법이나 교과과정, 평가방법, 교사 등의 수업환경변인의 역할을 것이라고 예상된다. 이와 같은 학습환경과 관련된 변인들은 최근 외국어 교육의 초점이 기존의 문법이나 독해중심의 지식적 영어의 습득을 강조하는 교육에서 벗어나 실생활에서 유용하게 쓰일 수 있는 의사소통 능력의 향상과 학습자 중심의 새로운 언어 교수, 학습방법을 지향하고 있음에 따라 더욱 중요해졌다(Kim, 1999). 그러나 이러한 추세에도 불구하고, 그 동안 학습환경이나 방법이 외국어 학습자의 불안이나 모험시도 등의 정의적 요인에 미치는 영향에 대한 실험연구는 부족한 현실이다. 따라서 학습환경의 차이에 따른 외국어 학습자의 불안과 모험시도 등의 정의적 요인들을 조사, 검증하는 것에 대한 실험 연구가 필요하다고 본다.

이런 측면에서, 우리 나라처럼 생활 속에서 직접적으로 영어를 의사소통의 도구로 사용할 기회나 필요성이 없는 학습 환경에서는 원어민/비원어민 교사의 교육이 학습자에게 각기 다른 학습 효과나 정의적 요인에 영향을 미칠 수 있다고 생각된다.

특히 언어불안은 다양한 접근방법이 요구되는 복잡하게 구성된 심리적 구성체(Young, 1992)이며, 그 영향은 언어습득환경에 따라서 달라질 수 있

교사란 한국인으로서 영어 교사의 자격을 갖춘 사람을 의미한다.

3) Liu(1999)에서 재인용.

다(Gardner, 1985)라는 점에서 원어민/비원어민 교사에 의한 수업이 학습자의 불안과 모험시도에 미치는 영향을 비교·분석해 보는 것이 의미가 있다고 판단된다.

이 논문의 목적은 다음과 같다. 첫째, 원어민/비원어민 교사가 학습자의 언어불안 양상에 미치는 영향을 언어불안의 세 가지 측면인 의사소통불안(communication apprehension), 시험불안(test anxiety), 부정적 평가에 대한 불안(fear of negative evaluation)으로 나누어 살펴보고자 한다. 둘째, 학습자의 언어불안의 정도가 학습자의 개별적인 특성, 즉 성별에 따라 다르게 영향을 받는지를 비교·분석하고자 한다. 셋째, 언어불안의 정도에 따른 모험시도 양상의 특징을 집단별로 분석하고자 하고, 넷째 언어불안의 다양한 측면, 즉, 의사소통불안, 시험불안, 부정적 평가에 대한 불안이 모험시도와 성취도에 복합적으로 미치는 영향과 이들 사이의 상호관계를 분석하고자 한다. 끝으로 이러한 비교 연구를 통해 교육현장에서 언어불안과 모험시도에 영향을 미칠 수 있는 긍정적·부정적 요인을 살펴봄으로서 영어 학습에서 정의적 요인의 개선 방향을 제시하고자 한다.

## 2. 선행연구

### 2.1. 언어불안

언어불안<sup>4)</sup>이란 “학습자가 외국어 학습과정을 통해, 말하기 듣기 또는 모든 학습활동에서 느끼는 긴장감이나 두려움”을 의미하며(MacIntyre & Gardner, 1994: 284), 언어학습과정의 독특함에서 야기되는 교실언어학습과정과 관련된 자기인식, 믿음, 감정의 복잡한 구성체이다(Horwitz 등, 1986:

4) Scovel(1978: 134)은 불안을 “anxiety as an emotional state of apprehension, a vague fear that is only indirectly with an object.” (희미한 두려움과 인식의 감정적인 상태)로 정의하고 있다. 그는 불안을 성인의 외국어 성취도에 관련된 가장 중요한 정의적 변인으로 보고, 불안과 언어 성취도 사이의 관계를 연구함으로써 불안감을 순행(facilitating) 및 역행(debilitating)불안감으로 나누어 정의하였다. 순행불안은 언어학습자의 불안감 자체가 새로운 학습과제를 준비하는 자세를 좋은 방향으로 촉진시켜주는 긍정적 역할을 하며, 역행불안감은 새로운 학습과제로부터 도피하려는 성격을 띄어 학습에 부정적인 영향을 미치는 불안감을 말한다.

128).

영어 교육 측면에서 언어불안에 대한 연구는 Horwitz 등(1986)이 심리적 요인에 관한 측정 도구로 외국어교실불안척도(Foreign Language Classroom Anxiety Scale: FLCAS)를 개발함에 따라 Scovel(1978) 이후 약 10년 후에 이론적인 틀을 확립하게 되었다. 그들은 외국어 학습과정에서 언어불안이 세 가지 측면인 의사소통불안, 시험불안, 부정적 평가에 대한 불안으로 구성된다고 주장하였다. 의사소통 불안이란 학습자가 다른 사람과 의사소통 하는 것과 관계된 불안이며, 시험불안은 학습자가 시험을 볼 때 부적절한 언어사용으로 부정적인 평가를 받을 것에 대한 불안이며, 부정적인 평가에 대한 불안은 학습자가 평가 자체로 인해 스트레스를 받거나 실제로 나쁘게 평가될 것을 두려워하는 불안을 의미한다.

그들은 이 실험을 통해서 언어불안과 학습 성취도는 부정적인 상관관계가 있음을 주장했으며, 현재까지 외국어교실불안척도(FLCAS)를 통한 다양한 후속 연구들이 행해지고 있다(Aida, 1994; Granschow & Sparks, 1996; MacIntyre & Gardner, 1989, 1991; Phillips, 1992).

그러나 Horwitz 등(1986)이 주장한 세 가지의 불안요소 가운데 시험불안 요소는 학습성취도와 관계가 없음을 주장하는 결과도 있다(Aida, 1994; MacIntyre & Gardner, 1989). 그들은 언어불안과 성취도와의 부정적인 상관관계를 주장하며 Horwitz 등(1986)의 결과를 부분적으로 인정하긴 했지만 그 중 시험불안요소는 학습 성취도와 관계없음을 밝히면서 FLCAS에서 삭제될 필요가 있다고 주장하였다. 또한, Aida(1994)는 미국에서 초급 일본어를 배우는 96명의 학생을 대상으로 언어 불안과 학습성취도의 관계를 연구한 결과 학습자의 성별에 따른 상이한 차이점은 발견되지 않았다고 밝혔다.

여러 학자들에 의해 언어불안과 학습성취도가 유의한 관계가 있음이 주장되었지만 성취도는 언어불안보다는 다른 요인에 기인한다는 주장도 제기되었다. 즉 Granschow & Sparks (1996)는 Horwitz 등(1986)의 FLCAS를 측정도구로 154명의 여자 고등학생들을 대상으로 실험한 결과, 언어성취도에서 개인적인 차이는 언어불안이나 모험시도와 같은 정의적 변인보다는 학습자의 모국어 능력과 외국어 적성이 더 큰 영향을 미친다고 주장했다. 또한, 외국어 학습 성취도가 뛰어난 학생은 그렇지 못한 학생보다 모국어 성적이 높고 외국어 적성도 뛰어나다는 결론을 내렸다. 따라서, 그들은 학습자 개인의 모국어 능력과 외국어 적성이 학생들의 언어 불안에도 영향을 미치기 때문에 교사는 다양한 변인을 고려해서 학생을 지도해야 한다고 주

장했다.

또한 Saito & Samimy (1996)는 영어를 모국어로 사용하며 일본어를 배우는 257명의 학습자를 초급, 중급, 고급반으로 나눠 각각의 언어불안을 연구했다. 그는 이 연구에서 중급, 고급반과는 달리 초급반의 학습자에게는 언어불안이 학습 성취도에 영향을 미치는 중요한 변수가 아니라고 주장했다. 왜냐하면 그들의 성취도에 영향을 미칠 목표언어에 대한 긍정·부정적 경험이 많지 않기 때문에 언어불안은 중급, 고급반과는 상대적으로 초급 학습자에게는 큰 영향을 미치지 않는다고 주장했다. 따라서 외국어 학습 초기 단계에서는 언어불안보다는 학습자의 동기와 격성이 언어학습의 성공을 좌우하는 결정적인 변인이라고 주장한 MacIntyre & Gardner (1989)의 결론을 지지한다. 또한 그들은 언어불안이 높은 학생은 그렇지 않은 학생보다 수업시간에 모험시도는 기피하는 반면에, 개인적인 목표언어 학습량은 오히려 많다고 결론을 내렸다. 이는 언어불안이 높은 학생은 문법·어휘지식이 충분해질 때까지 언어 발화 횟수가 적고 언어불안이 낮은 학생보다 오히려 과도한 학습량을 보인다고 주장한 Horwitz 등(1986)과 Ely(1986)의 선행 연구를 지지한다. 따라서 이들은 외국어 학습에서는 학습자가 심리적으로 안정될 수 있는 학습 환경이 필요하다고 주장했다.

또한 MacIntyre 등(1997)은 언어불안이 높은 학생들일수록 상대적으로 자신의 언어능력을 과소 평가하는 경향이 있으며, 결국 긍정적인 학습 동기를 저하시키고 결과적으로 학업 성취도를 낮추는 결과를 보인다고 주장했다.

한편, 국내에서 언어불안에 대한 연구결과로써 박정숙(1996)은 영어 회화 수업을 받고 있는 60명의 대학생들 대상으로 언어 불안과 성취도의 관계를 연구함으로써 영어 학습자 성취도와 불만의 부정적인 상관관계를 발견했지만, 학습자의 언어능력, 특히 영문법지식(GRAM)을 통제하면 언어불안은 학습성취도에 영향을 미치지 않는다고 주장했다. 따라서, 학습자의 학습성취도는 불안심리보다는 학습자의 언어능력이 더 중요한 변수라는 것이다.

또한, Kim(1999)은 한국인 영어 학습자의 불안심리와 목표지향이 학습환경에 따라 어떤 차이가 있는지에 관한 설문을 분석한 결과, 학습상황에 따라 불안감이 다르게 나타난다는 점을 밝혔다. 의사소통 중심의 교실환경에서 학생들은 전통적인 환경보다 더 높은 수준의 불안을 느낀 반면, 목표지향적인 면에 있어서는 두 학습상황간에 큰 차이가 나타나지 않았다. 또한 상관관계 분석을 통해, 전통적인 교실환경에서 불안감과 과업회피가 밀

접하게 관련되어 있는 반면, 의사소통 중심의 환경에서는 내재적 학습 동기와 불안이 부정적 상관관계에 있음을 주장하였다.

그리고, 이효웅(1999)에서는 중·고등학생들의 영어학습과정에서 나타나는 언어불안이 학업성취도에 유의한 영향을 미친다는 결과를 보여주었다. 그의 연구에서는 성취도가 낮은 학생이 높은 학생보다 영어에 대하여 불안이 현저할 정도로 더 크게 나타났으며(상,  $M=2.92$ ; 하,  $M=3.46$ ), 외국어에 대한 불안은 교실의 상황, 즉 교사나 교과 과정 혹은 학습 과제의 어려움에 대한 학생들의 인식에 주로 기인한다고 밝혔다.

그러나 이러한 여러 연구에도 불구하고 원어민/비원어민 교사가 학습자에게 미칠 수 있는 언어불안과 모험시도의 변인과 학업성취도의 상관관계에 대한 연구는 부족하다. 다만, 최근의 연구결과로는 학업 향상도를 통해, 원어민/비원어민 영어교사의 교육적 효과상의 차이를 비교한 연구(김순복, 1998)만이 선행되었을 뿐이다. 김순복(1998)은 원어민 4반 학생, 비원어민 4반 학생, 총 315명의 대학생들을 대상으로, 한 학기 동안 학습자의 학업성취도를 분석한 결과, 비원어민 교사반 학생들의 성취도가 월등히 높다는 결론을 내렸다. 그는 그러한 결과의 이유를 비원어민 교사가 원어민 교사보다는 학습자의 언어 및 문화를 더 많이 공유할 수 있어 다양한 의미의 학습자 중심 수업을 진행했고, 학습자의 언어적, 심리적 상황을 더 잘 이해함으로써 학습효과성을 높였다고 주장했다.

## 2.2. 모험시도

모험시도란 "한 개인이 실패의 가능성이 있는 상황에서, 선택의 결과가 불확실한 채로 의사결정을 해야하는 상황과, 다른 종류의 바람직한 일 중 양자택일을 해야 하는 경우를 포함한 것"(Beebe, 1983: 39)으로 정의되며 모든 언어학습과정은 모험시도를 포함하고 있으며, 학습자는 언어학습의 매순간마다, 때로는 자신이 모험시도를 하고 있다는 사실을 인식하지 못하는 순간에도 다양한 형태의 모험시도를 하며, 이러한 모험시도는 우수한 언어학습자의 특징으로 정의된다(Bang, 1999; Beebe, 1983).

언어학습에서 모험시도는 학습자의 자발적인 구두 참여로 나타나게 되며, 이것은 교사나 다른 동료 학생들의 질문에 답을 하거나 손을 들어 질문을 한다거나 자기의견을 말하는 것 등을 포함한다.

교실수업과정에서 이러한 모험시도는 우수한 언어학습자의 특징중의 하

나는 추측의 시도가 많은 것이라고 주장한 Rubin(1975)의 주장과 관련되는데 그는 중동성도 성공적 언어학습에 긍정적 영향을 미칠 수 있으며, 반대로 억제와 자아 주변의 방어구축은 언어학습에 부정적인 영향을 미친다고 주장했다.

그 동안 여러 연구를 통해 외국어 학습과 모험시도와의 관계는 학습의 성공 여부와 중요한 연관성이 있으며, 다양한 연구결과를 바탕으로 성공적인 언어학습자는 모험시도를 많이 한다고 주장하였다 (Bang, 1999; Beebe, 1983; Ely, 1986).

그러나 몇몇 연구자들은 학생들의 과묵함(verbal reticence)의 문제점을 지적하였으며, 특히, 아시아계 학생들이 수업시간에 매우 소극적이라고 보았다(Beebe, 1983; Sato, 1981; Tsui, 1996). Tsui(1996)는 외국어 학습 과정에서 학생들의 적극적인 대답을 유도하는 것이 ESL 교사에게 가장 중요한 문제라고 주장하였다. 특히, 이러한 현상은 서양학생들보다 더 보수적이고 과묵한 경향이 있는 아시아계 학생들에게 더 심각하다.

Tomizawa(1990)는 아시아계 학생들의 수업 참여도를 분석한 결과 학생들은 교사에게 질문하는 것을 꺼리고 자발적인 발표성이 부족하며 수동적이라고 보고하였으며, Sato(1981)는 아시아계 학생들과 비아시아계 학생들의 순서할당(turn-taking)의 스타일에 대해서 연구한 결과 아시아계 학생들은 비아시아계 학생들보다 스스로 발표순서를 갖는 빈도가 훨씬 낮았다고 보고하였다.

Ely(1986)는 모험시도를 포함한 몇몇 정의적 요인과 교실수업 참여 정도의 상관관계를 연구함으로써 정의적 요인은 학생들의 자발적인 수업참여도의 정도와 관련이 있음을 밝혔다. 또한 자발적인 수업참여는 외국어 학습 성취에 긍정적인 영향을 미친다고 주장하였다. 그는 이 연구를 통해, 언어불안과 모험시도와는 부정적인 상관관계가 있음을 주장하였고, 모험시도 경향과 교실 수업참여간에 상관관계가 있음을 발견했다. 그러나 모험시도의 양상에 따라 교실수업참여의 정도를 어느 정도 예견할 수는 있지만 실제적인 학습성공과의 관계는 비교적 약하다고 보고했다. 이러한 발견은 정의적인 요인에 영향을 미치는 개인의 인성이 특정 과업에 도움을 주지만 반드시 장기적인 성공에 영향을 미치는 것은 아니며 훨씬 더 지엽적인 방식으로 언어학습에 영향을 미친다고도 볼 수 있다.

또한, Ely(1988)는 뒤따른 연구에서 스페인어를 배우는 대학 1학년생 125명을 대상으로 실험한 결과 모험시도가 높은 학생들은 여러 가지 수업활동

에 참가하거나 발표할 기회를 갖는 것을 즐기지만 모험시도가 낮은 학생들은 이러한 학습 상황을 힘들어한다고 하였다. 또한 시험의 선호도 경향에 있어서, 모험시도가 낮은 학생들은 통제된 연습과 같은 '안정성'을 선호하고 모험시도가 높은 학생들은 이러한 연습들이 너무 소극적이고 지루하다고 생각하는 경향이 있다고 밝혔다. 또한 모험시도가 낮은 학생일수록 실수에 대한 두려움이 더 크기 때문에 교사들이 학생들의 모험시도를 격려하기 위한 첫 단계는 편안한 교실 수업분위기를 유도하는 것이어야 한다고 주장하였다.

그러나 결국, 이러한 연구결과들은 모험시도가 성공적인 외국어학습을 위한 중요한 변인임을 말해주고 있다. 학습자들은 언어에 대한 느낌을 기꺼이 표현함으로써, 실수를 두려워해서는 안 된다는 것이다. 이와 같이 모험시도의 경향은 외국어 습득과 관련해서 중요한 역할을 하기 때문에 교사는 학생들이 자발적으로 추측하고 모험을 시도할 수 있도록 격려하고 유도하는 역할을 담당해야 한다.

### 3. 연구방법

#### 3.1. 연구대상

이 연구는 전남에 소재한 대학교 두군데의 1학년 학생 494명을 대상으로 실시한 설문 조사를 바탕으로 하였으나 이 가운데에서 설문에 성실하게 응답하지 않았거나 학기말에 실시된 진단평가에 참여하지 않은 학생들을 제외하고, 총 481명을 분석 대상으로 하였다. 아래 표1은 원어민 교사가 맡은 3반과 비원어민교사가 맡은 3반에 소속된 표본의 구성을 나타낸다.

표 1. 표본의 구성 (N=481)

구 분	성 별		전체
	남	여	
원어민교사반	118	120	238
비원어민교사반	125	118	243
전체	243	238	481

\* 이하 표에서는 원어민교사반은 원어민반, 비원어민교사반은 비원어민반으로 표기



### 3.2. 자료수집과 분석

먼저, 설문문항의 구성<sup>5)</sup>은 다음과 같다. 언어불안에 관한 설문문항은 Horwitz 등(1986)의 언어불안측정도구 FLCAS<sup>6)</sup>의 33 문항에서 질문이 유사한 15문항을 제외한 18문항과 Young(1990)의 설문에서 뽑은 8문항으로 구성되었으며, 모험시도에 관한 문항은 Ely(1986)의 설문 6문항을 번역하여 사용하였고 자체적으로 만들어 추가한 6문항<sup>7)</sup>을 포함하여 전체 38문항으로 구성되었다.

이 설문의 신뢰도는 전체 언어불안의 경우, .82로 매우 높은 수준이다. 한편 언어불안의 양상을 의사소통불안, 시험불안, 부정적 평가에 대한 불안의 세 가지의 신뢰도를 검증한 결과 의사소통불안 .65, 시험불안 .52, 부정적 평가에 대한 불안 .59로 나타났으며, 모험시도 문항의 신뢰도는 .58이다.

또한 이 실험에 참가한 학생들의 담당 원어민/비원어민 교사들과 간단한 인터뷰를 통해서 그들의 수업에 관한 태도, 학생들의 언어불안과 모험시도에 관한 의식을 살펴봄으로써, 이 인터뷰 내용을 학생들의 언어불안과 모험시도에 영향을 미치는 요인 분석에 반영하였다.

언어불안과 영어성취도의 관계를 분석하기 위해 학기초에 진단평가를 실시하였고 학기말에 성취도 평가를 실시함으로써 이들 시험에서의 향상점수를 영어성취도로 하였다. 진단평가와 성취도평가의 구성은 학생들의 영어실력을 전반적으로 평가하기 위해서, 듣기(40%), 받아쓰기(20%), 문법(20%), 어휘(20%)의 네 분야로 나누어 실시하였다.

한편, 연구에 참여했던 학생들이 원어민/비원어민 교사반 집단, 각각 다른 학교 학생들 이었기 때문에 두 집단의 비교·실험이 가능한지 알아보기

5) 설문지 내용은 부록을 참고하기 바람. 각 측면에 따른 설문문항의 구성은 먼저 언어불안 측면의 경우, 의사소통불안은 설문문항 1, 2, 5, 6, 7, 9번, 시험불안은 16, 17, 31번, 부정적 평가를 안은 11, 12, 13, 14, 15번에 해당하며, 모험시도에 해당하는 설문문항은 33-38번이다.

6) Horwitz 등(1986)이 개발한 언어불안측정도구인 FLCAS은 총 33문항으로 구성되어 있으며, 의사소통불안, 시험불안, 부정적 평가에 대한 두려움, 기타 언어불안요인의 네 가지 요소를 포함하고 있다.

7) 추가된 6문항은 다음과 같다. 부정적 평가를 안 측정을 위해 추가한 12, 14, 15번 문항, 시험불안에 추가한 31번 문항, 배경설문에 속하는 30, 32번 문항이 해당되고 이중 30, 32번 문항의 결과는 이 논문에서 언급하지 않았다.

위해 진단평가를 기준으로 성적을 비교한 결과 원어민 교사반 집단 학생들이 평균 점수가 높았지만 통계적으로 유의한 차이가 없었기 때문에( $t = .817, p > .05$ ), 실험이 가능하다는 결론을 내렸다.

두 집단 모두 수업은 일주일에 두 시간으로 교육기간은 동일하였으며, 수업 진행은 원어민 교사는 영어로, 비원어민 교사는 영어와 한국어를 병행하였다.

이 연구의 자료는 SPSS를 이용하여 분석하였고, 주요 통계분석 방법은 T-검정, 일원변량분석, 이원변량분석, 상관분석 등이며, 모든 분석은  $p < .05$ 의 수준에서 그 유의성이 검증되었다.

## 4 연구결과 및 논의

### 4.1. 언어불안의 양상 비교

표 2는 언어불안의 양상을 구분하여 집단별로 반응을 분석한 표이다. 전체언어불안의 경우, 통계적인 유의한 차이( $t = 7.237, p < .05$ )를 통해 비원어민 교사반의 불안이 크다는 사실을 알 수 있다. 그러나 각 측면에 따라 살펴보면, 의사소통과 시험불안에는 차이가 없고, 부정적 평가에 대한 불안에서는 비원어민 교사반 학생들이 높은 불안 수치를 나타내고 있다. 원어민 교사반 학생들은 의사소통 불안이 가장 높은 반면에 비원어민 교사반 학생들은 부정적 평가에 대한 불안이 가장 높게 나타났다. 따라서, 부정적 평가불안의 측면에서 보면 학생들은 원어민 교사보다 비원어민 교사에게 부정적 평가를 받을 것에 대한 두려움이 크다고 볼 수 있다.

이러한 현상은 Liu(1999)가 보고한 한국인 교사와의 인터뷰에서도 찾아볼 수 있다. 그는 인터뷰에서 한국인과 아시아계 학생들은 오히려 한국인인 자신의 수업에서 불안감을 더 느끼는 것 같다고 했다. 학생들은 같은 한국인 교사 앞에서 자신들의 영어실력을 나타내야 한다는 것에 더욱 당황하고 교사의 평가를 의식한다는 것이다. 그러나 이러한 두려움은 시간이 지날수록 교사가 학생들의 동기 부여에 대한 하나의 모범적인 사례가 되어 학생들이 자신감을 갖는데 도움을 주며 긍정적인 영향을 미칠 수 있다고 주장하였다.

또한, 외국어 학습과정에서 학습자가 원어민 화자나 교사 앞에서보다 동

일한 모국어를 사용하는 사람들 앞에서 영어를 말하는 것을 부끄러워하는 이유중의 하나는 자신이 바보스럽게 보일지 모른다는 부담감을 더 느낀다는 것이다. 학습자들은 원어민 화자들을 경쟁 대상으로 생각하지 않지만 동일한 모국어를 사용하는 동료들을 경쟁 상대로 생각함으로써 그들을 더 의식한다는 것이다(Beebe 1983).

표 2. 언어불안의 양상 비교: 원어민/비원어민 교사반별

구분		M	SD	t
전체불안	원어민반	82.0	12.2	7.237***
	비원어민반	89.3	9.7	
의사소통	원어민반	3.77	.69	1.218
	비원어민반	3.84	.58	
시험	원어민반	3.04	.68	.116
	비원어민반	3.05	.80	
부정적평가	원어민반	2.88	.58	22.01***
	비원어민반	3.93	.45	

i) \*\* $p < .001$ , \* $p < .01$ ,  $p < .05$  수준에서 통계적으로 유의하며, 이하 표에서도 같은.

ii) 모든 표에서 전체 언어불안 수치는 각 언어불안의 측면들의 값을 모두 합한 수치이며, 언어불안의 각 측면에 해당하는 불안의 수치들은 각각의 값의 비교를 용이하기 위해서 5점 척도 평균값을 기준으로함.

표 3에서는 언어불안의 양상을 성별로 구분해 분석한 결과이다. 먼저 전체 언어불안을 비교해 볼 때 원어민/비원어민교사반 모두에서 성별에 따라 통계적인 유의한 차이를 보이지 않았다. 이러한 결과는 FLCAS 측정도구를 이용함으로써 언어불안에는 남녀간의 차이가 없다고 주장한 Aida(1994)의 연구 결과를 지지한다. 한편, 원어민 교사반에서는 시험불안과 부정적평가불안의 측면에서 여학생이 남학생보다 더 큰 불안의 양상을 보였다. 특히, 시험불안에서는 통계적으로 큰 유의한 성별의 차이를 볼 수 있다 ( $t=2.901, p < .01$ ).

그러나 비원어민 교사반 집단에서는 언어불안의 모든 측면에 성별에 따른 차이가 없었다. 단지, 시험불안에서만 여학생이 남학생보다 상대적으로 높은 언어불안을 나타냈지만 통계적인 유의성은 발견할 수 없었다( $t=1.882, p > .05$ ).

표 3에 의해 원어민 교사반 학생의 경우에는 남녀의 언어불안양상의 차

이가 심하다는 사실을 알 수 있다. 그러나 전체 언어물안에는 성별의 차이가 나타나지 않아 여학생들이 남학생들 보다 수업시간에 느끼는 불안이 크며, 상대적으로 남학생이 더 적극적이고 모험시도적이라는 일반적인 통념을 뒷받침하지는 않고 있다.

표 3. 성별에 따른 언어물안의 양상 비교

물안구분	원어민반				t	비원어민반				t
	남		여			남		여		
	M	SD	M	SD		M	SD	M	SD	
전체물안	81.1	11.9	82.8	12.4	1.140	90.2	9.74	88.3	9.71	1.495
의사소통	3.76	.67	3.77	.71	.108	3.89	.57	3.79	.599	1.378
시험	2.91	.63	3.16	.71	2.901**	3.15	.78	2.95	.81	1.882
부정적평가	2.79	.60	2.97	.54	2.432*	3.94	.47	3.92	.43	.367

표 4는 언어물안과 영어성취도와와의 관계를 나타내고 있다. 학기초에 실시한 진단평가 종점에서 학기말에 실시한 성취도평가 종점의 차이점수를 영어향상점수의 기준으로 하여 분석한 결과, 몇 가지 흥미로운 사실을 발견할 수 있었다. 언어물안 정도에 따라 학생들을 상·중·하 그룹으로 나누어 향상점수의 차이를 비교한 결과 원어민 교사반이 비원어민 교사반 보다 그룹에 따른 차이가 매우 큰 것으로 나타났다.

원어민 교사반은 언어물안 하위 그룹이 다른 그룹에 비해 상대적으로 높은 점수로 향상된 반면 언어물안이 높은 그룹은 성취도가 낮게 나타났다. 반면에, 비원어민 교사반의 경우는 대조적인 결과를 보이고 있는데, 즉, 오히려 언어물안이 높을수록 높은 영어성취도를 나타냄으로써 언어물안과 학업성취도에는 의미 있는 상관관계가 없으며(Granschow 등 1996), 어느 정도의 언어물안은 오히려 학습 성취도를 높여 준다는 결과(Bailey, 1983)를 지지한다고 볼 수 있다. 다만, 비원어민 교사반에서는 물안의 정도에 따른 성취도의 차이가 있었지만 원어민 교사반보다 통계적인 유의성은 크게 나타나지 않았다. 따라서 원어민교사반 학생의 경우는 언어물안이 영어성취도에 부정적인 영향을 미쳤을 것으로 추측할 수 있으며, 언어물안수준과 영어성취도간의 유의적인 부정적인 상관관계가 있다고 말할 수 있다. 이러한 결과는 언어물안은 학습성취도에 부정적인 영향을 미친다는 선행연구(Aida, 1994; Ely, 1986; Horwitz 등, 1986; MacIntyre & Gardner, 1991;

(MacIntyre 등, 1997)를 지지한다.

그렇다면 왜 집단별로 이러한 결과의 차이가 나타났는지 의문을 제기 할 수 있다. 먼저 앞서 논의된바와 같이 전체언어불안의 경우 비원어민 교사 반이 원어민 교사반 학생들보다 높게 나타났다. 이를 세 가지 측면으로 분석한 결과 부정적 평가 물안의 측면에서만 집단별로 유의한 차이를 나타냈기 때문에 부정적 평가 물안이 학생들의 성취도에 유의한 영향을 미쳤는지 살펴보기 위해 상관관계 분석을 한 결과 두 집단 모두 부정적 평가물안과 성취도에는 유의한 상관관계가 나타나지 않았다(원어민 교사반  $r=-.055$ , 비원어민 교사반  $r=-.065$ ). 따라서 부정적 평가 물안이 실제로 학생들의 성취도에 미치는 영향은 없는 것으로 나타났다.

표 4. 언어불안에 따른 향상점수차이 비교

구 분	불안분류						F
	상		중		하		
	M	SD	M	SD	M	SD	
원어민반	.33	4.17	-.46	3.46	2.04	4.89	8.803***
비원어민반	2.91	4.56	1.71	2.76	1.36	3.78	3.678*

#### 4.2. 모험시도 비교

표 5는 모험시도의 정도를 집단별로 비교한 결과로, 두 집단간에 통계적으로 유의한 차이는 없는 것으로 나타났다.

표 5. 모험시도 비교

구 분	M	SD	t
원어민반	18.8	3.43	.864
비원어민반	18.6	2.01	

표 6은 학생들의 진단평가와 성취도평가를 합한 성적을 기준으로 영어성적에 따른 모험시도의 차이를 나타내고 있다. 전체 집단을 기준으로 보면 성적이 높을수록 모험시도를 많이 하는, 즉, 성적과 모험시도는 긍정적인 상관관계를 보이고 있다. 한편 원어민 교사반의 경우, 비원어민 교사반 보다 성적 분포에 따른 모험시도의 차이가 매우 크다는 사실을 알 수 있다.

즉, 원어민 교사반의 경우, 성적이 높은 학생들은 다른 학생들에 비해 모험 시도가 높은 반면에 성적이 낮은 학생은 그 정도가 현저히 떨어지는 것을 알 수 있다.

따라서, 원어민 교사반의 경우는 상대적으로 비원어민 교사반 보다 성격에 따라 학생들의 수업 참여도나 적극성에 차이가 나타난다고 할 수 있다.

표 6. 모험시도와 영어성적의 관계

구 분	모험시도 정도						F
	성적분류(상)		성적(중)		성적(하)		
	M	SD	M	SD	M	SD	
원어민반	21.5	2.13	18.9	2.37	16.0	3.21	89.20***
비원어민반	18.7	1.96	19.0	1.88	18.1	2.11	4.134*

#### 4.3. 언어불안 및 모험시도와 성적의 관계 분석

표 7은 집단별로 언어불안과 모험시도의 양상을 비교해본 결과인데, 흥미로운 차이점을 볼 수 있다. 전체적으로 볼 때 언어불안이 높을수록 모험 시도가 약해지는 부정적인 상관관계를 나타내고 있다. 그러나 언어불안의 정도를 상·중·하로 나누어 모험시도의 정도를 분석한 결과 비원어민 교사반의 경우에는 언어불안의 정도에 따른 모험시도의 차이가 나타나지 않았다. 그러나 원어민 교사반 학생들은 언어불안의 정도에 따라 모험시도의 차이가 크게 나타났다. 즉, 언어불안이 낮은 그룹의 학생들은 모험시도가 높은 반면에 언어불안이 높은 학생들은 상대적으로 낮은 모험시도의 수치를 보이고 있다. 따라서 표 7의 결과를 바탕으로 일반적으로 원어민 교사는 학생들의 언어불안을 고려한 전반적인 수업 참여 유도가 부족했다고 추측할 수 있다.

표 7. 언어불안과 모험시도의 관계

구 분	모험시도 정도						F
	불안분류(상)		불안분류(중)		불안분류(하)		
	M	SD	M	SD	M	SD	
원어민반	16.5	3.32	19.7	2.61	21.7	1.76	63.41***
비원어민반	18.6	2.14	18.5	2.07	18.6	1.90	.031

표 8은 진단평가와 성취도평가를 합한 점수를 기준으로한 성적과 언어불안 및 모험시도의 상관관계를 집단별로 분석한 것이다. 먼저 성적과 언어불안의 상관관계를 살펴보면 두 집단 모두 언어불안과 성적에는 부정적인 상관관계, 즉, 성적이 높은 학생일수록 언어불안을 낮게 느끼는 것으로 나타났다. 두드러진 차이점으로는 원어민 교사반의 경우 성적과 모험시도가 긍정적인 상관관계를 보이고 있는 반면, 비원어민 교사반의 경우는 유의한 관계가 없는 것으로 나타났다. 이는 원어민 교사반의 경우 성적이 높은 학생들은 모험시도를 많이 하지만 낮은 학생들은 모험시도의 정도가 떨어지는 것으로 볼 수 있다. 또한 언어불안과 모험시도의 상관관계의 경우도 원어민 교사반의 경우 언어불안이 높은 학생일수록 모험시도를 잘 하지 않는 부정적인 상관관계를 보이고 있는 반면에, 비원어민 교사반의 경우 언어불안과 모험시도에는 유의한 상관관계가 없는 것으로 나타났다. 이러한 결과를 바탕으로 원어민 교사반의 경우 성적이 낮고 언어불안이 높은 학생들일수록 수업 참여도가 낮다고 판단할 수 있다.

표 8. 언어불안 및 모험시도와 성적의 상관관계 분석

	성적		언어불안		모험시도	
	원	비원	원	비원	원	비원
성적	1	1				
언어불안	-.845**	-.798**	1	1		
모험시도	.661**	-.083	-.616**	.058	1	1

#### 4.4. 언어불안과 모험시도에 영향을 미치는 요인

다음은 지금까지의 연구 결과와 담당 교사와의 인터뷰 내용을 바탕으로 해서 학생들의 언어불안과 모험시도에 미치는 긍정적·부정적 요인 몇 가지를 제시하고자 한다.

##### 4.4.1. 긍정적인 요인

###### 1) 전반적인 수업참여 유도

외국어 학습의 특성상, 실력이 낮고 소극적인 학생들은 학습과정에서 그만큼 적극성이 부족하기 쉽다. 위 연구결과에 의하면 비영어민 교사반보다 영어민 교사반의 경우, 성적 하위권 학생들의 모험 시도 경향이 낮다는 것을 알 수 있다. 이러한 결과를 바탕으로 영어민 교사의 경우 성적 상·중위권 학생을 위주의 수업 진행의 경향이 있다고 판단된다. 일차적인 원인은 학생의 영어실력과 소극적인 수업 태도에 있지만 교사 스스로도 이를 간과하는 경향이 있다고 볼 수 있다.

특히, 영어민 교사의 경우 한국 대학생들의 교실 참여 경험 부족을 자칫 고려하지 못할 수 있다. 교실에서 자발적으로 참여하는 것에 대해서 학생들이 부담스러워 하는 이유는 적극적인 수업참여 활동의 경험이나 인식의 부족에서 기인되기 때문에 교사는 이러한 측면까지 고려하여 수동적인 학생들의 자연스러운 수업참여를 적극적으로 유도해야 한다. 이는 영어민 교사반의 경우, 성적 하위권 학생들이일 수록 교사가 한국어와 한국문화를 좀 더 이해한다면 학습지도에 도움이 될 것이라고 느끼는 것과 관련된다고 볼 수 있다.

## 2) 짝·그룹 활동

여러 연구결과들을 통해서 짝활동·그룹 활동이 언어불안을 낮추고 모험 시도도를 높여준다고 보고 되어왔다(Bang, 1999; Young, 1990). 이 연구에서도 학생들은 짝·그룹활동을 통해서 수업에 대한 부담감을 줄일 수 있느냐는 설문문항에 대해서 80% 이상의 학생이 "그렇다"라는 긍정적인 답변을 보였다. 이는 전체학생 앞에서가 아닌 짝이나 그룹별로 활동함으로써 소극적인 학생들에게는 덜 위협적이고 편안한 학습상황을 제공해줄 수 있고, 적극적인 학생들에게는 보다 많은 발표의 기회를 제공해 줄 수 있다고 본다.

또한 학생들은 전체 학생들이나 교사 앞에서 자신의 의견을 발표하기 전에 먼저 동료들과의 활동을 통해서 자신의 답을 비교·체크해 봄으로써 실수 할 수 있는 가능성을 줄일 수 있는 기회를 얻을 수 있다.

## 3) 충분한 수업 준비

학생들의 언어불안과 모험시도를 낮추는 중요한 요인은 영어실력의 높고



낮음 이전에 학생 자신이 얼마나 수업준비를 충분히 해오는가에 달려 있다. 학생들의 80% 이상이 수업준비를 하고 영어 수업에 임할 때 더 편안함을 느낀다고 답했으며, 또한 미리 준비 없이 발표해야 하는 경우에 높은 불안감을 나타냈다. 이는 학생들에게 생각할 시간조차 주지 않고 바로 발표를 시키는 "on the spot"과 같은 질문을 자주 하는 것은 학생들의 언어불안을 야기 시킬 수 있기 때문에 먼저 충분한 시간을 주고 질문에 대한 답변을 요구해야 한다는 것이다. 이는 친숙하지 못한 주제나 과업활동은 학생들의 모험시도를 낮추고 언어불안을 야기 시킨다고 주장한 Bang(1999)의 연구결과와는 일치한다.

#### 4.4.2. 부정적인 요인

##### 1) 침묵에 대한 교사들의 인내심 부족

교사와의 인터뷰를 통해서 수업시간에 교사들이 학생들에 대한 인내심이 부족하다는 것을 인정한다는 사실을 알 수 있었다. 원어민/비원어민 교사 모두, 의식적으로는 무의식적으로는 자신이 질문하거나 설명한 내용에 대해서 학생들로부터 기대했던 반응이나 대답이 없을 경우에 스트레스를 받는다고 대답하였다. 이러한 기대감 때문에 교사는 아직 대답할 준비가 되어 있지 않는 학생들에게 대답을 강요할 수 있으며, 너무 성급하게 다른 학생을 다시 지적하거나, 아예 질문을 던지는 자체를 회피할 수도 있다는 것이다. 결국 이것은 학생들의 언어불안과 모험시도에 부정적인 영향을 미칠 수 있다. 이러한 요인은 교사와 학생들의 서로 다른 교실 기대감에서 비롯된다. 교사는 학생들이 좀더 적극적인 자세를 취해주기 바라는데 비해서 아직도 한국 대학생들은 이러한 적극성이 부족하다는 것이다. 또한 교사들의 인내심 부족은 교사와 학생의 서로 상호적인 교실 활동에 절대적인 비중이 있는 외국어 학습에 편안한 분위기를 저해시키며 학생들의 정의적인 요인에 부정적인 영향을 미칠 수 있다.

따라서 교사는 학생들의 언어불안을 줄이고 적극적인 모험시도를 위해 침묵에 대한 인내심을 보여야 할 것이며 학생들에게 긍정적인 태도와 진정한 관심이 필요하다고 본다.

## 2) 공평하지 못한 발표순서 할당

위에서 언급한 학생들의 침묵에 대한 교사의 인내심 부족은 학생들의 발표에 대한 공평하지 못한 순서 할당으로 연결될 수 있다. 교사들은 자신의 질문에 대한 적극적인 반응과 빠른 대답을 위해서 공부를 잘 하는 학생들 위주로 질문하는 경향이 있다고 보고하였다. 교사와 학생의 상호 작용 즉, 대화의 흐름이 끊기지 않는 수업 분위기의 유지를 위해서는 즉각적인 학생들의 반응이 필요하다고 생각함으로써 자연스럽게 성적이 좋은 학생들 위주로 발표의 기회를 부여하는 것이다. 이렇게 함으로써 자연히 성적이 낮고 소극적인 학생들은 발표할 수 있는 기회를 더 많이 잃게 되고 모험시도에 부정적인 영향을 미칠 수 있다. 따라서 교사는 학생들에게 발표할 수 있는 공평한 기회를 부여해야 하며 학생들의 침묵에 대한 적극적인 인내심을 가져야 한다.

## 3) 실수에 대한 두려움

학생들의 언어불안과 모험시도에 미치는 가장 큰 요인중의 하나는 학생들의 자신감 부족과 실수에 대한 두려움이다. 학생들의 약 90%가 실수를 두려워하지 않는다면 더 자발적으로 질문에 대답할 수 있을 것이라고 답했으며 복잡한 문장을 만들어서 실수하기보다는 기본적인 문형을 따라가는 것을 선호한다고 답하였다. 또한 학생들은 자신보다 영어를 잘하는 학생들 앞에서 실수할 지 모른다는 두려움 때문에 적극적으로 참여를 못하고 이것은 자연스럽게 모험시도 의욕의 결핍과 연결되기 쉽다.

수업활동 과정에서 나타나는 이러한 실수에 대한 두려움은 학생들의 충분한 수업준비를 통해 보다 자신감 있는 태도와 짝·그룹 활동을 통해서 발표 이전에 자신의 답을 동료 학생들과 체크해보는 시간을 부여받음으로써 보완이 될 수 있을 것으로 기대된다. 또한 교사는 학생들의 실수에 대해서 긍정적인 태도를 취하며 실수에 대한 두려움이 수업활동에 위축된 생각으로 변화되지 않게 격려하며 편안한 분위기를 유도하도록 노력해야 한다.

## 4) 체면

학생들의 실수에 대한 두려움은 부정적 평가에 대한 불안 즉, 체면(face)

과 관련된다. 실제로 설문을 통한 결과, 70% 이상의 학생들이 동료학생들과 교사 앞에서 영어로 말할 때 자신을 어떻게 평가할지 의식이 된다고 답하였다. 이러한 결과는 동료학생들 앞에서 발표하는 것이 가장 큰 언어불안의 원인이라고 주장한 Young(1990)의 결과를 지지한다.

또한 Bang(1999)는 학생들은 동료 학생들뿐만 아니라 교사에게 나쁘게 평가될 것에 대한 두려움이 크다고 주장하였으며, Bailey(1983)는 자신과 동료들 비교한 경쟁심이 학업 성취도를 오히려 약화시킨다고 보고하였다. 결국 자신의 실수를 통해서 야기 될 수 있는 두려움과 자아의식은 학생들의 모험시도에 부정적인 영향을 미치며 그러한 비교의식에 감정적인 대응을 함으로써 결과적으로 교실수업에서 언어불안을 야기할 수 있다고 본다.

따라서 교사는 학생들이 수업시간에 경험할 수 있는 크고 작은 언어수행의 실수로부터 스스로 배우게 격려하며 실수를 할 때 자존심과 체면의식에 부정적인 영향을 미치지 않도록 배려하는 자세를 가져야 한다.

## 5. 결론 및 제언

이 연구의 결과는 다음과 같이 요약될 수 있다. 첫째, 언어불안의 양상을 분석한 결과 전체 언어불안은 비원어민 반에서 높게 나타났지만 의사소통과 시험물안에는 유의한 차이가 없고 부정적 평가물안의 측면에서만 비원어민반 학생들이 높게 나타났다. 둘째, 집단별로 성별에 따른 언어불안의 양상을 비교한 결과, 비원어민 교사반에서는 성별에 따른 유의한 차이가 없었으며, 원어민 교사반 에서는 시험물안과 부정적 평가물안의 측면에서 여학생이 남학생보다 더 큰 물안의 양상을 보였다. 셋째, 비록 전체 언어불안은 비원어민 교사 반에서 높게 나타났지만, 학생들은 원어민 교사에게서 상대적인 물안의 차이를 크게 경험할 수 있다는 사실을 확인했다. 즉, 물안이 높거나 성적이 낮은 학습자는 원어민 교사로부터 더 큰 물안을 경험한다는 것이다. 넷째, 모험시도 정도의 경우, 집단별로 유의한 차이가 없었지만 성적을 상·중·하 그룹으로 나눠 볼 때 비원어민 교사반 보다, 원어민 교사반 학생들의 모험시도의 차이가 크게 나타났다. 마지막으로 물안 분류에 따라서 상·중·하 그룹으로 나눠 볼 때, 원어민 교사반 학생의 경우 물안이 클수록 모험시도가 낮아지는 부정적인 관계를 보였지만 비원어민 교사반의 경우에는 유의한 상관관계가 없었다.

연구결과를 통해서 원어민 교사반 집단의 경우, 일반적으로 성적 상·중

위권에 속하는 학생 중심의 수업 진행이 이루어졌다고 추측할 수 있으며 이에 따라 성적 하위권 학생들을 고려한 전반적인 수업참여 유도가 필요하다고 본다.

또한 학생들의 언어불안을 낮추고 적극적인 모험시도를 위해서는 교사의 역할이 중요하다. 교사는 학생들이 실수를 두려워하지 않고 모험시도를 위한 긍정적인 태도를 갖도록 격려해 주어야 하며, 교사 자신은 학생들의 참여 부족과 침묵에 대해 충분한 인내심을 갖고 짝·그룹 활동과 같은 다양한 수업활동을 통해 전체 학생들의 수업참여를 동기화해야 한다.

이 연구결과의 일반화를 위해서는 몇 가지 추가적인 연구가 필요할 것으로 본다. 첫째, 개인별 교수방법의 변인을 고려하지 않고 단순히 원어민/비원어민 교사 집단으로 분류하는 것은 한계가 있다고 본다. 둘째, 교사유형에 따른 언어불안 및 모험시도와 교육효과의 차이점을 알아보기 위해서는 더 많은 교사별 실험집단이 필요할 것이다. 셋째, 언어불안 및 모험시도와 성취도의 관계를 살펴보기 위해서는 보다 장기적인 연구가 필요하다고 판단된다.

#### 참고 문헌

- 김순복, (1998), 원어민과 비원어민 영어교사의 교육적 효과상의 차이와 그 제언, *호남영어교육*, 3, 87-99.
- 박정숙, (1996), 영어학습에 있어서 언어불안의 역할에 관한 실증 연구, *영어교육*, 5(4), 91-115.
- 박현주 · 신경구, (2001), 언어불안과 모험시도에 미치는 원어민과 비원어민 교사의 영향 비교, *대한언어학회 봄 학술 발표회 발표논문집*, 82-88.
- 이효웅, (1999), *영어학습 태도, 동기 및 책략과 성취도와의 상관 관계*, 경북대학교 박사논문.
- Aida, Y. (1994), Examination of Howitz, Horwitz, and Cope's construct of foreign language anxiety: The case of students of Japanese, *The Modern Language Journal*, 78, 155-168.
- Bang, Y. J. (1999), EFL learners' risk-taking behavior, *English teaching*, 5(4), 49-70.
- Beebe, L. M. (1983), Risk-taking and the language learner, *Classroom oriented research in second language acquisition*, Rowley, Massachusetts: Newbury House Publisher Inc.

- Ely, C. M. (1986). An analysis of discomfort, risk-taking, sociability, and motivation in the L2 classroom. *Language Learning*, 36, 1-25.
- Ely, C. M. (1988). Personality: Its impact on attitudes toward classroom activities. *Foreign Language Annals*, 21(1) 25-32.
- Granschow, L. & Sparks, R. (1996). Anxiety about foreign language learning among high school women. *The Modern Language Journal*, 80, 199-212.
- Gardner, R. C. (1985). Social psychology and second language learning: The role of attitudes and motivation. London: Edward Arnold.
- Horwitz, E., Horwitz, M. & Cope, J. (1986). Foreign language classroom anxiety. *The Modern Language Journal*, 70, 125-132.
- Kim, S. Y. (1999). *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.
- Liu, J. (1999). From their own perspectives: The impact of non-native ESL professionals. *Non-native educators in English language teaching*. London: Lawrence Erlbaum Associates.
- 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). Methods and results in the study of anxiety and language learning: A review of the literature. *Language Learning*, 41, 85-117.
- MacIntyre, P. D. & Gardner, R. C. (1994). The subtle effects of language anxiety cognitive processing in the second language. *Language Learning*, 44, 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.

- Medgyes, P. (1999). Language training: A neglected area in teacher education. *Non-native educators in English language teaching*. London: Lawrence Erlbaum Associates.
- Phillips, E. M. (1992). The effects of language anxiety on student's oral test performance and attitudes. *The Modern Language Journal*, 76, 14-26.
- Rubin, J. (1975). What the good language learner can teach us. *TESOL Quarterly*, 9, 41-51.
- 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, 239-251.
- Sato, C. (1981). Ethnic styles in classroom discourse. In M. Hines & W. Rutherford (Eds.), *On TESOL*, 81 (pp. 11-24). Washington D.C.: TESOL.
- Scovel, T. (1978). The effect of affect of foreign language learning: A review of the anxiety research. *Language Learning*, 28, 129-142.
- Tomizawa, S. (1990). *Psychological and socio-cultural factors affecting the Japanese adult ESL learners inactiveness in oral interaction in English*. Unpublished doctoral dissertation, The State University of New York at Buffalo.
- Tsui, A. M. (1996). Reticence and anxiety in second language learning. In K. Bailey & D. Nunan (Eds.), *Voices from the language classroom*. 145-167. Cambridge: Cambridge University Press.
- Young, D. J. (1990). An investigation of students' perspectives on anxiety and speaking. *Foreign Language Annals*, 23, 1990.

박현주 · 신경구

500-757 광주시 북구 용봉동

전남대학교 영어영문학과

전화: (062)530-3158

이메일: hyonjupark@hotmail.com, gshin@chonnam.ac.kr

**부록: 설문지**

다음은 잘 읽고 자신에게 해당되는 문항을 골라 표시해 주십시오.

①전적으로 동의 ②동의 ③보통 ④동의하지 않음 ⑤전혀 동의하지 않음

1. 영어시간에 발표할 때 결코 자신감을 갖지 못한다.
2. 영어시간에 교사가 영어로 말한 내용을 이해 못할 때 걱정된다.
3. 영어시간에 미리 준비 없이 발표해야 할 때 당황하기 시작한다.
4. 영어를 모국어로 하는 사람들과 영어로 말하는 것은 긴장되지 않는다.
5. 영어수업시간에 너무 긴장해서 아는 것도 생각나지 않는 경우가 있다.
6. 충분한 연습을 했음에도 불구하고 영어수업시간에 불안하다.
7. 영어수업시간에 영어로 말할 때 자신감을 느낀다.
8. 교사가 발표를 시키는 것 보다 자발적으로 참여하는 것을 선호한다.
9. 다른 수업보다 영어수업시간에 더 긴장된다.
10. 영어수업시간에 발표를 위해 지명 받기 전에 떨린다.
11. 다른 학생들이 나보다 영어를 잘한다고 생각하고 있다.
12. 동료 학생들 앞에서 영어를 할 때 나를 어떻게 생각할지 의식이 된다.
13. 영어수업시간에 실수를 해서 다른 학생들이 비웃을까봐 두렵다.
14. 영어수업시간에 영어를 할 때 교사 앞에서 실수하는 것이 두렵다.
15. 영어로 발표할 때 교사가 나를 어떻게 생각할지 의식이 된다.
16. 영어 시험을 볼 때 마음이 편안하다.
17. 영어시험준비를 위해 공부하면 할수록 더 혼동이 된다.
18. 내 영어의 실수를 교사가 바로 정정해 주려고 할 때 나는 두렵다.
19. 영어시간동안 수업과 관련 없는 것에 대해 생각하곤 한다.
20. 영어에 대한 두려움 때문에 가끔은 영어수업시간에 결석하고 싶다.
21. 영어를 배우기 위해 알아야 하는 수많은 영어 규칙에 압도당하는 느낌이다.
22. 다른 학생들보다 영어를 더 잘한다면, 영어를 할 때 더 자신감이 있을 것이다.
23. 실수를 두려워하지 않는다면, 더 자발적으로 질문에 대답할 수 있을 것이다.
24. 아마도 영어를 모국어로 하는 사람들과 있을 때 편안함을 느끼게 될 것이다.
25. 수업시간에 영어로 발표할 일이 없다면 수업을 더 즐길 수 있을 것이다.
26. 미리 수업준비를 하고 영어 수업에 임할 때 편안함을 느낀다.
27. 교사가 나의 영어 실수를 전혀 정정해 주지 않기를 원한다.
28. 짝 활동(pair work)을 통해서 수업에 대한 부담감을 줄일 수 있다.
29. 그룹 활동(group work)을 통해 수업을 더 즐길 수 있을 것이다.
30. 영어 수업에 뒤떨어지며 실패할 것을 걱정한다.
31. 이전에 외국인 교사에게 영어수업을 받아본 경험이 있다.
32. 말하고자 하는 영어 문장이 완벽하게 생각날 때까지 기다리고 싶다.
33. 영어시간에 어려운 영어 문장은 말하고 싶지 않다.
34. 영어시간에 복잡한 아이디어에 대해 영어로 표현하고 싶지 않다.
35. 영어를 할 때 사소한 문법사항에 까지 신경 쓰지 않으며 말하고 싶다.
36. 영어로 말하기 전에 혼자 속으로 먼저 문장을 만든 다음에 영어로 말하고 싶다.
37. 복잡한 문장으로 실수하기보다는 기본적인 문형을 선호한다.
38. 영어수업을 받기 전에 얼마나 연습을 하는지요? 1) 안 함 2) 30분 이상 3) 1시간 이상 4) 2시간 이상 5) 3시간 이상