



저작자표시-비영리-동일조건변경허락 2.0 대한민국

이용자는 아래의 조건을 따르는 경우에 한하여 자유롭게

- 이 저작물을 복제, 배포, 전송, 전시, 공연 및 방송할 수 있습니다.
- 이차적 저작물을 작성할 수 있습니다.

다음과 같은 조건을 따라야 합니다:



저작자표시. 귀하는 원저작자를 표시하여야 합니다.



비영리. 귀하는 이 저작물을 영리 목적으로 이용할 수 없습니다.



동일조건변경허락. 귀하가 이 저작물을 개작, 변형 또는 가공했을 경우에는, 이 저작물과 동일한 이용허락조건하에서만 배포할 수 있습니다.

- 귀하는, 이 저작물의 재이용이나 배포의 경우, 이 저작물에 적용된 이용허락조건을 명확하게 나타내어야 합니다.
- 저작권자로부터 별도의 허가를 받으면 이러한 조건들은 적용되지 않습니다.

저작권법에 따른 이용자의 권리는 위의 내용에 의하여 영향을 받지 않습니다.

이것은 [이용허락규약\(Legal Code\)](#)을 이해하기 쉽게 요약한 것입니다.

[Disclaimer](#)

교 육 학 석 사 학 위 논 문

한국 초등학생들의 영어 말하기 불안에 대한 연구



부경대학교교육대학원

영어교육전공

권 소 영

교 육 학 석 사 학 위 논 문

한국 초등학생들의 영어 말하기
불안에 대한 연구

지도교수 오 준 일

이 논문을 교육학석사 학위논문으로 제출함.

2013년 8월

부경대학교교육대학원

영어교육전공

권 소 영

권소영의 교육학석사 학위논문을
인준함.

2013년 8월 23일



주 심 교육학 박사 조 윤 경(인)

위 원 문학 박사 송 호 림(인)

위 원 영어교육학 박사 오 준 일(인)

A Study on Factors of Korean Elementary Students' English Speaking Anxiety

Kweon, So Young

Graduate School of Education

Pukyong National University

Abstract

Different from previous studies on English speaking anxiety, which focused on either college or high school levels, this study analyzed the English speaking anxiety of EFL elementary students in Korea. The sample of this study consisted of 292 students from third to sixth grade. The subjects were asked to complete a survey on English speaking anxiety.

The results were as follows: (1) the analysis of the questionnaires showed that students' speaking anxiety level in English class was slightly higher than their anxiety in other classes, (2) boys experienced more anxiety than the girls when they spoke English. Also, the third graders felt the most anxious among the grades, (3) students with low English proficiency showed the least English speaking anxiety, (4) verbal English responses for tests made the students more anxious than during other situations, (5) students showed the same level of English speaking anxiety when they spoke English in front of their classmates and in groups. It was also found that the students' English speaking anxiety was the lowest in pair work activities.

Some findings from this study didn't corresponded to previous studies, in which students with high language proficiency felt less anxious compared

to those with low language proficiency, and younger learners showed less language anxiety tendency than the older ones. It is, therefore, valuable for an English teacher to find out possible factors that affect students' speaking anxiety. Teachers should enforce positive motivation and attitudes, as well as develop strong relations with students and design relevant educational methods to relieve their speaking anxiety.



목차

ABSTRACT	i
제1장 서론	1
1.1 연구의 필요성 및 목적	1
1.2 연구 문제	4
1.3 연구의 제한점	4
제2장 이론적 배경	5
2.1 일반적인 불안의 개념과 종류	5
2.1.1 상태불안	6
2.1.2 특성불안	6
2.2 언어와 관련된 불안	9
2.2.1 외국어 불안의 종류	10
2.2.1.1 의사소통불안	11
2.2.1.2 시험불안	12
2.2.1.3 부정적 평가에 대한 두려움	13
2.2.2 상황적인 불안	15
2.2.3 불안과 학습 성취도와의 관계	17
2.2.4 말하기의 정의와 특징	19

2.2.5 말하기 불안	22
2.2.6 말하기 불안과 관련된 연구	26
제3장 연구 방법	29
3.1 연구 대상	29
3.2 연구 기간과 연구 절차	30
3.3 측정도구	30
3.4 자료수집 및 분석방법	33
제4장 결과 분석 및 논의	34
4.1 초등학생의 학년과 성별에 따른 다른 수업과 영어수업에서 말하기 불안 비교	34
4.2 초등학생의 학년과 성별 그리고 영어자신감과 영어 말하기 불안과의 관계	36
4.3 초등학생의 말하기 상황과 청자의 규모에 따른 영어 말하기 불안의 차이	40
제5장 결론 및 제언	42
5.1 결론	42
5.2 제언	44
참고 문헌	45

부록	51
1. 영어 말하기 불안에 대한 설문지	51



표 목차

<표 1> 표본의 구성	29
<표 2> 연구 변인별 측정 문항 정보	32
<표 3> 영어 자신감 측정 문항 정보	32
<표 4> 학년과 성별에 따른 다른 수업과 영어수업에서 말하기 불안 비교 기술통계	34
<표 5> 학년과 성별에 따른 다른 수업과 영어 수업에서 말하기 불안 비교 분석	35
<표 6> 3학년, 성별, 영어 자신감 수준별 영어 말하기 불안 기술통계	36
<표 7> 4학년, 성별, 영어 자신감 수준별 영어 말하기 불안 기술통계	37
<표 8> 5학년, 성별, 영어 자신감 수준별 영어 말하기 불안 기술통계	38
<표 9> 6학년, 성별, 영어 자신감 수준별 영어 말하기 불안 기술통계	38
<표 10> 전체 학년, 성별, 영어 자신감 수준별 영어 말하기 불안 기술통계	39
<표 11> 학년, 성별, 영어 자신감에 따른 영어 말하기 불안 분석	40
<표 12> 말하기 상황에 따른 영어말하기 불안에 대한 기술통계	41
<표 13> 청자 규모에 따른 영어말하기 불안에 대한 기술통계	41

그림 목차

<그림 1> 상태불안과 특성불안의 개념 모형	8
<그림 2> 말하기 능력 기술 습득과 사용의 차이	24



제 1 장 서론

1.1 연구의 필요성 및 목적

외국어로서의 영어를 습득한다는 것은 듣기, 말하기, 읽기 그리고 쓰기 등 네 가지 기능을 사용할 수 있다는 뜻이다. 그러나 최근까지도 한국의 영어교육은 아쉽게도 언어의 4가지 기능 중 주로 읽기와 듣기 중심으로 이루어져왔다. 이러한 불균형적인 영어교육은 세계가 더욱 글로벌화 되어 가면서 문제점을 드러내기 시작했다. 즉 그 이전까지 영어는 주로 국내에서 대학의 입학에 위한 하나의 교과목으로서 존재했지만 이제는 더 이상 그런 단순한 목적으로 영어를 배워서 세계 경쟁에서 살아남을 수 없게 되었다. 우리나라에서는 초등학교 3학년부터 시작하여 대학교 졸업까지 근 14년이라는 긴 시간동안 영어를 배운다. 하지만 외국인을 만났을 때는 정작 자신이 원하는 의사를 전달하지 못했다. 따라서 말하기의 중요성이 부각되기 시작하면서 엄청난 교육비를 감수하며 조기 유학을 보내는 것이 크게 유행하게 되었다.

최진숙(2007)은 2005년부터 조기유학의 목적으로 20,400명의 초중고생들이 해외로 떠났으며 이는 1998년의 1,562명의 비하면 13배가 증가한 수치라고 보고하였다. 비용적인 측면에서도 1998년에 유학 및 연수를 위하여 해외에 송금된 금액이 8억 2970만 달러였던 것이 점차적으로 늘어 2005년에는 100억 달러, 우리 돈으로 약 10조원에 달한다고 하였다. 또한 조기유학이 늘어남에 따라 기러기 아빠가 된 아버지들은 외로움을 견디지 못하고

자살을 선택하는 경우가 늘어나고 부부간의 믿음이 무너져서 결국 이혼을 선택하는 가정이 증가하며, 높은 유학비용으로 인해 가정경제가 어려워지는 등 사회문제들을 초래했다고 지적하였다. 박소화(2010)는 조기유학을 가는 학생들은 1997년 IMF 경제위기에는 절반으로 줄었으나 2000년에 다시 증가하기 시작하여 2006년에는 가장 많은 29,511명으로 현재도 계속 늘어가는 추세라고 하였다. 조기유학을 하게 되면 의무교육단계를 거치지 않아서 한 국가의 국민으로 교육되지 못하기 때문에 국가와 사회적 통합을 저해한다고 지적하였다. 이런 문제를 인식한 교과부는 제 7차 교육과정이 개정되면서 좀 더 말하기 중심의 활동들을 교과서에 포함시키게 되었다(교육부, 1997).

하지만 여전히 학습자들에게는 외국어인 영어로 말하기는 그리 쉬운 것이 아니다. 물론 우리나라는 영어를 외국어로서 배우기 때문에 그 만큼 사용하는 기회가 적어서 그렇다고 할 수도 있으나 그런 이유뿐만이 아니라 사실 화자에게 영향을 줄 수 있는 다른 정의적 요인들이 있다. 이에 대해 많은 연구들은 '불안'이라는 것이 말하기 성취도에 영향을 줄 수 있는 중요한 정의적 변인으로 간주하였다. 일반불안과 외국어 학습 상황에서 발생할 수 있는 언어불안을 다르게 보고 이런 언어불안이 특히 언어 습득에 주는 영향에 대한 연구가 많이 이루어졌다(Aida, 1994; Horwitz, Horwitz, & Cope, 1986; MacIntyre & Garner, 1994).

여러 연구들에서는 불안을 포함하여 어떤 변인들이 말하기에 영향을 주는가에 대하여 살펴보았다. 유영미(2009)는 교실 상황에서 언어지능, 적성, 성격, 태도, 전략, 동기, 모험시도 등이 학습자의 내부 요인이 될 수 있으며 학습 환경, 교수 방법 등과 같은 외부 요인이 말하기에 영향을 미칠 수 있음을 발견하였다. 임지은(2005)은 말하기 불안을 초래하는 원인으로 화자 요인과 상황요인을 구분해서 분석하고자 했다. 화자 요인으로는 가정 환경,

자아존중감, 말하기에 대한 태도 등이 있으며 상황 요인으로는 대화상대, 청자의 수, 말하는 목적이 말하기 불안을 초래할 수 있다고 하였다.

불안이 왜 말하기에 많은 영향을 주는가에 대해서 안배영(2002)은 과거에는 외국어를 배울 때 주로 바르게 읽기와 쓰기를 학습자들에게 요구하였으나 현재는 언어를 수행해야 하는 과업을 주고 그것을 해결하게 하고 상호작용이 많이 필요한 의사소통이 주류를 이루는 수업 방식으로 바뀜에 따라 학습자들은 더 높은 수준의 불안을 보인다고 주장했다. 박현주(2002)는 이러한 주장에 동의하며 강독반에서 수강하는 학습자들 보다는 회화반에 있는 학습자들이 불안을 더 많이 느낀다고 하였다. 박정숙(1998)은 특히 우리나라 학생들은 영어 학습에 대한 동기는 높지만 영어를 말해야 하는 상황에서 실수하는 것을 두려워한다고 하였다. 이런 불안감은 결국 말하기를 주저하게 만들고 의사소통능력향상에 저해가 된다고 하였다.

이제까지는 나이가 많을수록 말하기 불안을 더 많이 느낀다는 가설을 전제로 주로 성인을 대상으로 많은 연구들이 이루어졌다. 또한 우리나라에서 모국어로 말할 때 느끼는 불안에 대한 연구는 있으나 영어를 배우는 어린 학습자들이 느끼는 영어 말하기 불안에 대한 연구들은 많지 않다. 그러므로 이 연구에서는 제 2외국어인 영어를 정식 교육과정에서 처음으로 학습하는 한국 초등학생 3학년부터 6학년 학생들을 대상으로 영어말하기 불안에 대해 조사하였다.

또한 본 연구에서는 불안을 주는 변인들을 화자 요인과 상황 요인으로 구분하였다. 학년이 높으면 높을수록 불안을 더 느낄 것이며, 성별에 따른 차이가 있을 것으로 보았다. 그리고 학습자 스스로 영어를 잘 한다고 생각한다면 불안을 덜 느낄 것이라는 전제하에 학년, 성별, 그리고 영어 자신감을 화자 요인으로 보았다. 상황 요인으로는 화자가 일반적인 교실 환경에서 영어로 말하는 것보다 자신의 영어 말하기 실력이 실질적으로 성적에

반영된다는 사실을 인지하고 있을 때 더 심한 불안을 느낄 수 있을 것이다. 또한 대화에 참여하는 청자의 수가 많으면 많을수록 말하기 불안이 가중될 수 있기 때문에 말하기 상황과 청자의 규모를 상황 요인으로 간주하였다. 그래서 이러한 요인들이 화자의 영어말하기 불안과 어떠한 관계가 있는지 알아보고자 한다.

1.2 연구 문제

본 연구에서는 다음과 같은 연구문제들을 다루고자 한다.

첫째, 초등학생들은 타과목과 비교해서 영어로 말할 때 학년, 성별에 따라 불안을 느끼는 정도의 차이가 있는가?

둘째, 학년, 성별, 그리고 영어자신감은 말하기 불안과 어떤 관계가 있는가?

셋째, 말하기 상황과 청자의 규모에 따라 말하기 불안이 얼마나 다른가?

1.3 연구의 제한점

본 연구의 제한점은 다음과 같다.

첫째, 본 연구의 목적은 초등학생들의 영어 말하기 불안의 정도와 말하기 불안에 영향을 초래하는 화자 요인과 상황 요인간의 관계를 밝히는 것으로, 말하기 불안에 대한 지도 방법은 언급하지 않았다.

둘째, 본 연구에서는 질문지법을 사용하였기 때문에 그 내용을 읽고 이해할 수 있는 초등학교 3학년부터 연구의 대상으로 제한하였다.

제 2 장 이론적 배경

2.1 일반적인 불안의 개념과 종류

불안의 어원은 라틴어의 “angustiae”와 독일어의 “enge”에서 유래되었다. “narrowness”과 “constriction”이라 하여 좁음이나 협착과 같은 답답하고 불편하다는 의미를 내포하고 있다. 사전적 의미로는 걱정이 되어 마음이 초조하여 편하지 않은 상태를 말한다. 이런 감정은 자신이 처한 상황이 위험하다고 느끼면 나타나는 정서적 반응이며 상황에서 벗어나거나 다시 좋아지면 불안한 감정은 자연스럽게 사라지게 된다.

이런 불안에 대하여 Scovel(1978)은 불안이란 자아존중, 억제, 모험시도와 관련된 근심, 좌절, 자기 의심, 우려, 걱정과 같은 회미한 두려움과 인식의 감정적인 상태라고 했으며 이것은 또한 모든 연령의 학습자의 성취도에 크게 영향을 줄 수 있는 정의적 요인이라고 말했다. Mower(1950)는 불안의 개념을 유기체가 위험하다고 느끼는 신호를 느끼고 그 위험요소를 예상하여 생기는 조건화된 반응(conditioned reaction)이라고 정의하였다. Spielberger(1972)는 불안을 개인이 느끼는 긴장감으로 여기고, 이것은 우리의 자율 신경 조직의 활성화를 일으킬 수 있다고 하면서 불안의 종류를 상태불안(state anxiety)와 특성불안(trait anxiety)으로 구분지어 설명하였다.

2.1.1 상태불안

Spielberger(1983; 안정영, 2008에서 재인용)는 상태불안이란 시간의 흐름에 따라 불안의 상태가 변하는 것으로 주관적이고 의식적으로 감지되는 긴장과 두려움이다. 이런 불안은 객관적 관점에서 상황을 보았을 때 위험하지 않다고 하더라도 본인 스스로 처해진 환경이 위험하다고 느끼면 불안감이 고조되고 그 순간이 지나면 다시 정상적인 감정으로 돌아올 수 있다. 이것은 어떤 특정한 순간에 느끼는 불안감으로 시험을 치기 전과 같은 상황에서 이런 상태불안을 쉽게 느낄 수 있다. 대개의 경우 불안감을 잘 느끼는 사람들은 그렇지 않은 사람들에 비해 동일한 상황에서도 더 높은 정도의 상태불안을 경험하게 된다.

2.1.2 특성불안

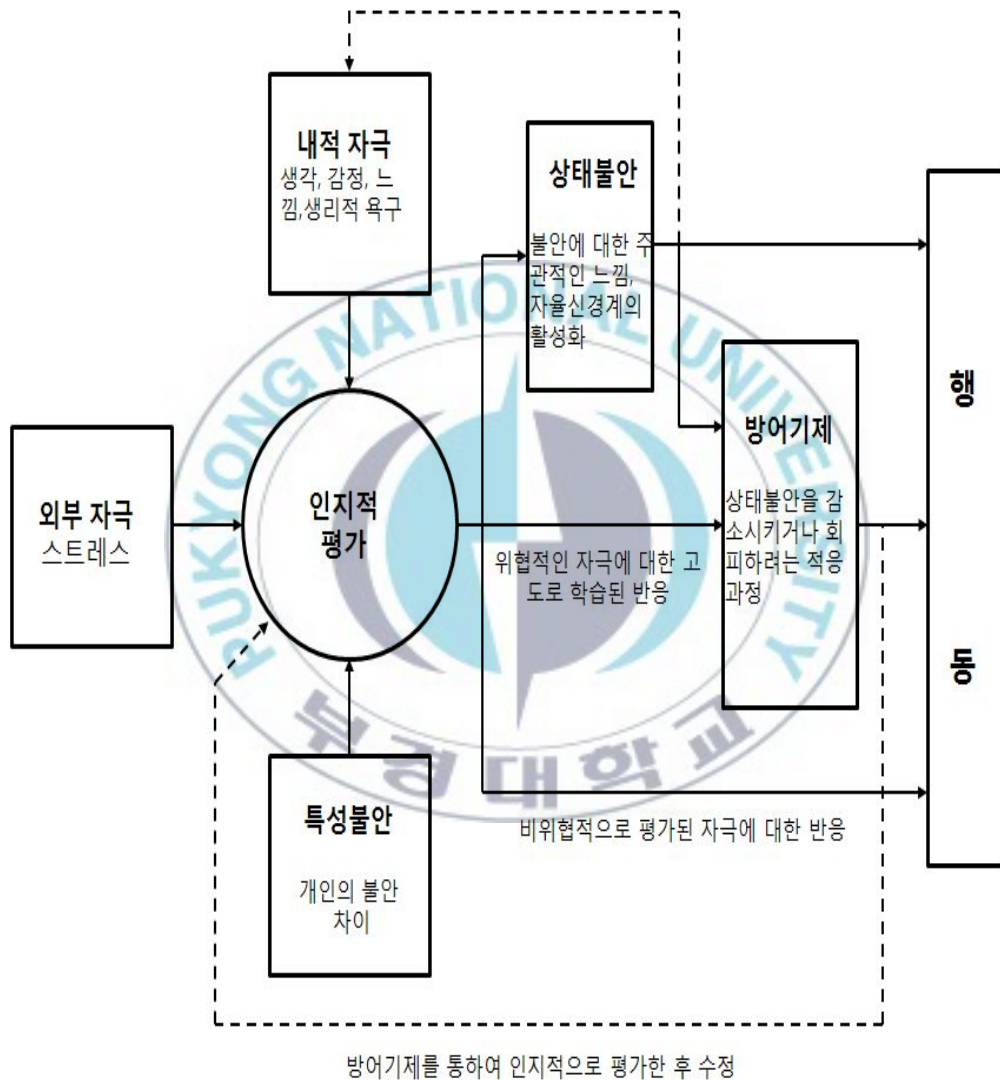
특성불안은 상태불안과는 달리 변화지 않고 비교적 일정하게 지속되는 불안이며 여러 상황 속에서 개인이 불안을 느낄 수 있는 가능성이다. 또한 이것은 특정한 상황에서 스트레스와 연결이 되면 반응을 보이지만 평상시에는 내재되어 있는 불안이다. 이런 불안이 높은 사람은 여러 다른 환경에서도 불안을 더 잘 느낄 수 있다. 이렇듯 특성불안을 느끼게 되면 인지 기능이 손상되고, 기억력에 나쁜 영향을 미칠 수 있으며 어떤 행동을 회피하는 증상을 유발할 수 있다(Eysenck, 1979). Scovel(1978)에 따르면 특성불안은 사람이 태어나면서 가지게 되는 기질적인 특성이라고 했다. 그러면서 똑같은 상황에 대해서 특성불안이 높은 사람은 그렇지 않은 사람에 비해 더 많이 염려한다고 하였다. 상태불안에 대해서는 특수하고 일정 기간 잠

시 발생할 수 있는 불안이라고 설명하였다. 이런 의견에 Brown(1993)도 동의하며 특성불안은 한 인간에게 좀 더 깊숙이 오랫동안 내재되어 있는 성향이며 상태불안은 이에 비하면 일시적이고 상황에 의해 발생할 수 있다고 하였다.

특성불안을 측정하기 위해 1953년에 Taylor는 불안척도(Anxiety Scale)를 개발했고, 1970년에는 Spielberger가 상태-특성불안 설문지(State-Trait Anxiety Inventory)를 제작했다. 이런 연구들에서 알 수 있는 공통점은 특성불안이 인지적, 정의적, 행동적 기능을 저하시킬 수 있다는 것이다. 또한 비슷한 정도의 특성불안을 가진 사람은 위협이 느껴지는 상황에서 같은 정도의 두려움을 느낄 것이라고 주장하여 일반화를 시켰다. 하지만 Mischel과 Peake(1982), Endler(1980)와 그 외의 연구가들은 어떤 상황이 대부분의 사람들에게 불안을 일으킬 수 있지만 어떤 사람들은 그 순간에 오히려 긴장이 풀릴 수 있다고 지적하였다. 따라서 같은 수준의 특성불안을 가진 사람들 사이에서도 불안을 주는 상황들이 상이하다고 설명했다.

Spielberger(1972)는 상태불안과 특성불안의 정서적 과정을 보여주기 위한 모형을 제시하였다(<그림 1> 참조). 이 모형에 따르면 사람은 생각, 감정, 그리고 욕구와 같은 내적자극과 스트레스인 외적자극을 받게 되면 이것들을 인지하고 평가를 한다. 이 평가의 과정에서 특성불안이 많이 작용하게 된다. 만약 자극이 위험하다고 느낀다면 사람은 이전의 많은 경험을 통하여 학습된 반응으로 방어기제를 구축하게 된다. 이 과정에서 상태불안을 감소시키려고 하거나 그 상황을 회피하기 위하여 어떤 행동으로 옮기게 된다. 또는 방어기제를 통하여 자극들을 다시 인지적으로 평가해 자신의 행동을 수정하기도 한다. 하지만 어떤 자극이 위험하지 않다고 판단이 되면 방어기제를 형성하지 않고 즉각적으로 행동을 하게 된다. 이미 설명했듯이 상태불안은 실질적인 상황과 관계없이 자신이 주관적으로 그 상황을

<그림 1> 상태불안과 특성불안의 개념 모형(Spielberger, 1972, p. 43)



위험하거나 그렇지 않다고 판단하는 것이므로 만약 위협적이라고 느끼면 자율 신경계가 활성화 되어서 어떤 특정한 행동양상을 보이게 된다. 다시 정리한다면 Spielberg(1983)는 개인이 어떤 특정한 상황에서 그 환경을 어떻게 주관적으로 판단하는가에 따라 느낄 수 있는 불안인 상태불안과 각자가 평상시 보유하고 있는 특성불안이 있다고 하였으며 상태불안은 상황적인 접근과 특성이 결합된 것이다.

2.2 언어와 관련된 불안

우리는 이제까지 일반적인 불안이 무엇이며 어떠한 종류들이 있는지를 살펴보았다. 그럼 일반적인 불안과 언어를 학습할 때 생기는 불안은 동일한 것일까? MacIntyre와 Gardner(1989)는 언어불안과 일반적인 불안감 사이의 관계를 밝히는 연구에서 일반적 불안감은 외국어 학습에서 그 습득한 언어를 수행하는 것과는 관계가 있다고 보기는 어려우며 언어 불안감은 학습에 안 좋은 영향을 줄 수 있다고 하였다. 그리고 그들의 1994년 논문에서는 언어불안(language anxiety)은 외국어를 학습하는 상황에서 필요한 말하기, 듣기, 쓰기, 그리고 읽기를 하는 과정에서 발생할 수 있는 두려움이나 긴장감이라고 하였다. 또한 새로운 언어를 학습한다는 특정한 상황에서 이런 감정들이 발생하기 때문에 상태불안이라고 하였다(MacIntyre & Gardner, 1994). 이에 대해 Horwitz(1986)도 언어불안은 일반적으로 경험되는 불안과 다르게 언어를 배우거나 사용할 때 느껴지며 학습 성취도에 부정적 영향을 주기 때문에 따로 분류해야 할 필요성이 있다고 하였다.

이렇듯 일반적인 불안과 언어 불안은 상이하다는 것을 알 수 있다. 우리는 앞으로 외국어 불안의 종류가 어떤 것이 있으며 학습자는 어떠한 상

황에서 불안을 느끼는지 그리고 그 불안이 외국어 학습에 어떠한 영향을 미치는지에 대해서 살펴보기로 하겠다. 그리고 언어의 네 가지 기능 중에서 본 연구에서 다루고자 하는 말하기에 대하여 더 구체적으로 알아보기 위하여 우선 말하기의 정의와 특징, 말하기 불안, 그리고 마지막으로 선행 연구들을 통하여 말하기 불안과 관련된 선행연구들을 살펴보려고 한다.

2.2.1 외국어 불안의 종류

Horwitz와 Cope(1986)는 외국어를 배우는 시간에 학습자들의 과제는 그저 제2의 언어를 단지 배우는 것뿐만 아니라 동시에 그 언어로 다른 사람이 말하는 내용을 이해하고 말하기를 수행할 수 있어야 한다. 즉 서로간의 상호작용이 제일 많이 일어난다는 것이다. 따라서 외국어를 학습하는 상황에서 느끼는 의사소통 불안감을 외국어 불안이라고 명명하였다.

언어 학습에서 발생하는 불안을 측정하기 위하여 Horwitz와 Cope(1986)는 언어 수업 불안 특정 도구(Foreign Language Classroom Anxiety Scale)를 고안하였다. 이 FLCAS를 통하여 그들은 언어불안과 다른 일반적인 불안이 서로 관계가 매우 낮다는 사실을 발견했다. 이 설문지는 33개의 문항으로 제작되었고 각 문항에 외국어를 학습하면서 불안을 유발할 수 있는 특정한 상황이 설정되었다. 그리고 외국어 불안은 의사소통 불안, 시험불안, 그리고 부정적 평가에 대한 두려움으로 3가지 종류의 불안으로 나누어진다.

2.2.1.1 의사소통불안

의사소통불안(communication apprehension)이란 학습자가 모국어가 아닌 외국어를 배울 때 새로운 언어로 상황에 맞게 발화하려고 하지만 적당한 표현을 구사하지 못하여 자신의 의사를 명확하게 상대방에게 전달하지 못하거나 또는 청자의 말하는 내용을 잘 이해하지 못하여 다른 사람에게 실망감을 줄까 염려하는 것을 뜻한다. McCroskey(1978)의 정의에 따르면 의사소통불안은 다른 사람들과 대화를 해야 하는 상황이 될 거 같다는 예상 이 되거나 아니면 실질적으로 그런 환경에 접했을 때 개인이 느끼는 공포나 두려움의 정도라고 하였다.

이런 의사소통불안에는 한 사람 또는 그 이상의 사람들과 대화를 하는데 있어 어려움을 느끼는 구두의사소통불안(oral communication anxiety), 대중 앞에서 말을 할 때 느낄 수 있는 두려움에 해당하는 무대공포(stage fright), 다른 사람으로부터 정보를 받거나 듣는 것을 힘들어 하여 생기는 수화자불안(receiver anxiety), 글을 써야 하는 상황에서 느낄 수 있는 쓰기 불안(writing anxiety) 등이 있다. Daly(1977)는 쓰기 불안을 많이 느끼는 사람일수록 글을 쓰는 데 있어 어휘의 수나 여러 가지 면에서 어려움을 느낀다고 하였다. 또한 Daly(1991)의 연구에서는 여기에 덧붙여 의사소통불안에는 자신이 다른 사람과 신체접촉을 하는 것과 또는 누군가가 자신에게 신체적인 접촉을 하려고 할 때 피하고 싶어 하는 불안감도 포함시켰다. 이런 의사소통불안은 학습자가 새로운 제2의 언어를 접하는 초기 단계에서 더 쉽게 발견될 수 있다고 하였다.

Young(1986)은 의사소통불안은 말하기와 듣기를 포함하는 것으로 대부분의 학생들에게는 모국어가 아닌 다른 언어로 듣고 이해하는 것은 어렵다고 하였다. 특히 다른 사람들 앞에서 외국어로 발표를 해야 할 때 더 많이

불안하다고 하였다.

2.2.1.2 시험불안

Sarason(1978)은 시험불안(test anxiety)은 평가 상황에서 적절한 수행을 잘 해내지 못한 결과를 두려워하는 성향이라고 정의하였다. Horwitz(1986)는 시험불안이란 학습자가 시험을 치는 동안에 적절하지 못한 언어의 사용으로 인하여 평가를 낮게 받을 것 같다고 미리 자신의 시험 결과를 걱정하고 두려워하여 생기는 불안이라 하였다. 이런 시험불안은 학습자가 이전 시험에서 그 시험을 잘 수행하지 못했을 때 잘 발생하게 되고 이런 학습자들은 무의식적으로 시험뿐만 아니라 외국어를 배우는 수업시간에 대해서도 안 좋은 고정관념을 갖게 된다(Chan & Wu, 2000).

Young(1991)은 시험불안이 외국어를 배우는 학습자들에게 영향을 주어 그들의 발화 수준을 낮출 수 있다고 주장하였다. 이런 시험불안은 공식적인 자리나 또는 친숙하지 않은 환경에서 평가가 이루어질 때 더 높아질 수 있다(Daly, 1991; Young, 1991). Spielberger(1972)는 학습자들이 시험을 치는 순간에 발생하는 상태불안의 정도는 각 각의 학생들이 그 환경을 얼마큼 자신에게 위협적으로 받아들이는가에 따라서 달라질 수 있다고 하였다. 만약 자신이 남보다 시험에 대한 불안이 강하다면 이에 대한 당연한 결과로 상태불안이 같이 높아질 것이다.

이와 같은 시험불안의 대한 주요 원인으로 Wine(1971)은 주의집중이 잘 안되기 때문이라고 하였는데 시험불안이 높은 학생은 시험을 보는 중간에도 계속 결과에 대해 걱정하고 또는 자신을 부정적으로 평가하는 데 집중하기 때문에 수행의 수준이 저하된다고 해석하였다. Sarason(1972)도 시험불안의 정도가 높을수록 주어진 과제를 완성하는 데 집중하지 못하고 자

신을 비평하고 자신이 불명예스럽게 될까봐 염려를 하기 때문에 시험결과에 부정적 영향을 줄 수 있다고 보고하였다.

Morris와 Liegert(1970)의 연구에서는 시험불안을 의식적 불안과 자율적 불안이라는 두 가지 요소로 나누었다. 의식적 불안은 학습자가 자신이 처해진 상황, 그리고 잠정적 결과를 부정적으로 인지하는 것을 뜻하며, 자율적 불안은 자율신경계의 활성화로 인하여 발생할 수 있는 생리적이고 정서적인 반응으로 예를 들어 흥분, 신경과민, 위장을 압박하는 느낌과 같은 것을 동반한 불안이다. 이런 관점에 대하여 김광부(1984)는 동의하면서 의식적 불안의 경우는 시험이 끝난 뒤에도 학습자에게 그 영향력이 장시간 계속되기 때문에 더 위험할 수 있다고 하였다. 의식적 불안과 자율적 불안은 겉으로 보기에 독립적인 개념으로 보일 수 있으나 사실 이 두 요소는 서로 밀접하게 연관되어 학습자에게 영향을 줄 수 있다고 지적하였다.

2.2.1.3 부정적 평가에 대한 두려움

마지막으로 Watson과 Friend(1969)는 부정적 평가에 대한 두려움(fear of negative evaluation)이란 다른 사람들이 자신을 부정적으로 평가할 것에 대한 염려와 나쁜 평가를 받게 될 상황이 예상될 때 오는 두려움이라고 하였다. 그리고 이런 부정적 평가를 회피하려는 수단으로 사람들은 사회적으로 인정을 받으려고 더욱 노력하고 만일 인정받지 못하게 되면 부정적 평가에 대한 두려움이 낮은 사람에 비해 크게 안 좋은 영향을 받게 된다. 이것은 시험불안과 비슷하지만 그 적용되는 범위가 더 넓다고 할 수 있다. 왜냐면 남에게서 받는 평가는 꼭 시험을 치는 상황이 아니더라도 직장에 들어가기 위해 면접을 본다면가 아니면 외국어 수업시간에 발표를 하는 순간에도 동료학생들과 선생님으로부터 알게 모르게 평가를 받게 되는 경우

가 많기 때문이다(Chan & Wu, 2000).

Tsui(1996)는 외국어 수업의 경우 학습자가 모국어와 다른 새로운 언어로 자신의 뜻을 전달해야 하기 때문에 다른 수업시간에 말하는 경우 보다 더 많은 실수를 저지를 수 있다. 이로 인하여 여러 가지 부정적인 평가와 조언을 들을 수 있기 때문에 많이 두려워한다는 것이다. 더군다나 외국어 수업시간에는 주로 교사뿐만 아니라 다른 동료 학생들도 자신이 어떤 언어 수행을 할 때 많은 관심을 보이게 된다. 이 경우 만약 실수를 하게 되면 교사는 그것을 수정해 주려고 하기 때문에 더 두려워 한다는 것이다. 이런 현상은 성인 학습자가 더 잘 느낄 수 있다. 성인학습자들은 자기에 대한 개념과 자기를 표현하는 데 있어 제 2언어로 명확하게 표현해야 한다는 부담감을 느끼기 때문에 발화를 할 때 더 두려워한다. 이런 감정은 다른 과목을 학습 할 때 발생할 수 있는 불안과는 다르다고 Tobias(1978)는 설명하였다.

MacIntyre와 Gardner(1991)는 부정적 평가에 대한 두려움은 의사소통 불안과 밀접한 관련이 있다고 주장하였다. 그 이유로 의사소통의 불안을 가진 학생들이 자신이 무엇을 말할지 모르면 상대가 자신을 부정적으로 평가할 것이라는 두려움이 유발될 수 있다. 이와 더불어 학생 자신은 다른 사람에게 좋은 평가를 받을 수 있는 능력이 없다고 느끼게 된다는 것이다.

Aida(1994)는 부정적 평가에 대한 두려움으로 인하여 이런 불안이 높은 학생들은 결국 수업시간에 적극적인 자세로 외국어 학습에 임하지 못하게 된다고 하였다. 그리고 자신의 언어 실력을 향상시킬 수 있는 여러 가지 학습활동에서도 자신감이 떨어져 위축된 모습을 보이게 된다고 하였다. 또 극단적인 경우에는 이런 상황을 회피하기 위해 수업을 듣지 않아 나중에는 언어를 배우는데 있어 부진아가 될 수 있다고 지적하였다.

2.2.2 상황적인 불안

외국어를 습득하는 특정한 상황에서 언어를 수행하면서 학습자가 가지고 있는 성격에 따라 느끼는 두려움이나 걱정을 상황특정불안(situational trait anxiety)이라 한다. 그리고 많은 연구들은 외국어를 학습하는 상황에서 느끼는 불안을 개인의 성격과 관련지어 설명하였다. 이에 대하여 Daly(1991)는 개인의 성격으로 인한 불안과 관계없이 일반적으로 사람들이 불안을 느낄 수 있는 여러 상황들을 Daly와 Buss(1984) 그리고 Richmond와 McCroskey(1988)의 연구들을 인용하며 다음과 같이 5가지 불안을 주는 상황들을 제시하였다.

첫 번째는 평가(evaluation) 상황으로 사람들은 평가를 받아야 하는 상황에서 불안을 느낀다. 일반적으로 두 사람이 대화를 나누는 경우는 말을 하는데 불안하지 않지만 예를 들어 직장을 구하기 위해 인터뷰를 해야 하는 경우는 다르다. 인터뷰를 하는 동안에 나눈 대화를 기반으로 상대방은 인터뷰 대상자가 이 직위에 얼마나 적당한지를 평가하기 때문에 불안감이 높아질 수밖에 없다. 사람들은 누군가가 자신의 언어 수행의 정도를 평가하고 있다는 사실을 느끼기 전까지는 말하는 것에 대해 두려워하지 않지만 일단 그렇다는 것을 의식하게 되면 긴장하기 시작한다. 그래서 우리는 왜 학생들이 집에서는 편하게 대화를 하지만 교실에서는 그렇게 못하는지 쉽게 이해할 수 있다.

두 번째는 새로운(novelty) 상황인데 사람들은 대개 자신과 익숙하지 않은 새로운 상황을 접했을 때 불안감을 느낄 수 있다. 그리고 이런 상황이 되면 사람들은 움츠러 들거나 조용히 있다. 물론 반대의 경우라면 사람들은 더 편안하고 덜 불안해한다. 심지어 평상시 불안을 많이 느끼는 사람

도 자신과 친한 친구와 있을 때에는 의사소통에 대한 불안을 느끼지 않는다고 많은 연구들에서 밝혔다. 언어학적인 측면에서 본다면 말하기와 연관된 대부분의 불안은 그 언어가 새롭기 때문일 것이다. 따라서 이런 언어 불안은 그 언어자체와 그 언어화 관련된 문화, 문학 그리고 사람들과 익숙해질수록 감소될 것이다.

세 번째 상황은 애매한(ambiguity) 상황으로 사람들은 앞으로 어떤 상황이 올지 모르거나 무슨 평가를 받게 될 지 확실히 모를 때 긴장하게 된다. 제 2언어를 배우는 과정에서 우리는 이런 상황을 자주 접하게 된다. 새로운 언어를 습득한다는 것은 그 언어와 관련된 방대한 지식을 자신이 얼마나 배워야 하는지 명확하지 않기 때문에 의사소통에 있어 불안감을 더 느끼는 것이다.

네 번째는 타인의 시선이 집중되는(conspicuousness) 상황이다. 이것은 어떤 개인이 사람들로부터 시선을 많이 받는다고 느끼는 상황이 되면 불안감이 고조된다. 사람들은 일반적으로 자신감이 없는 일을 수행할 때 주의의 집중을 받는 것을 좋아하지 않는다. 이런 사실을 학생들이 언어를 배울 때 주위에 자신을 보는 시선이 없을 때 과업을 더 잘 수행하는 것을 봐도 알 수 있다. 그리고 새로운 언어를 수행할 때 적당한 단어가 생각이 나지 않거나 발음을 이상하게 하거나 문법을 몰라 말을 하지 못할 때 다른 사람들이 자신에게 더 집중하게 된다는 느낌을 받게 되고 불안감은 더욱 고조된다.

마지막 상황으로 과거의 안 좋은 경험이 생각나는(prior history) 상황 과거에 어떤 사람과의 만남에서 두려움이나 불안을 느꼈다면 현재도 같은 상황일 경우 과거의 불안감을 다시 느낄 수 있다는 것이다. 그리고 이런 감정은 미래에 이런 상황이 다시 발생해도 마찬가지다. 이것은 바로 언어 습득하는 과정에도 적용이 가능하다. 어떤 학습자가 언어를 배우는 동안

찾은 실수로 인해 좋지 않은 경험을 많이 했다면 그렇지 않은 학생보다 불안을 더 느낄 것이다.

2.2.3 불안과 학습 성취도와의 관계

이제까지 많은 연구들은 불안이 외국어 습득에 어떻게 영향을 주는가에 대하여 밝히려 하였다. 하지만 불안과 외국어 습득과의 관계에 대한 결론은 학자들에 따라 다양하고 상이하다. 왜냐면 불안 그 자체가 단순한 문제가 아니며 잘 이해될 수 없는 정신적 구조이기 때문이라고 Scovel(1991)이 설명하였다.

어떤 연구들에서는 불안과 언어의 성취도는 관계가 없다고 했다. 예를 들어 Swain과 Burnaby(1976; Scovel, 1991, 재인용)는 프랑스 몰입교육에 참여한 영어권 학생들을 살펴본 결과 불안과 불어를 구사하는 정도 사이에는 반의 관계가 성립했다고 하였다. Young(1991)은 여기에 더해 불안의 정도와 구술 능력간의 관계는 거의 없다고 보았다. 그녀는 학습자가 외국어에 대한 자신감이 있다면 불안은 아무런 영향을 줄 수 없다고 하였다.

또한 몇몇의 연구자들은 불안이 학습자의 제 2언어를 습득하는 데 부정적인 영향만을 준다는 기존의 이론에 동의도 하면서 동시에 불안이 학습에 주는 다른 긍정적인 측면이 있다고 주장하였다. 예를 들어 Kleinmann(1977)은 언어를 학습하는 데 도움이 될 수 있는 촉진적 불안에 대한 개념을 제시하였다. 물론 지나친 불안은 외국어가 가진 고유한 언어 체계를 인정하지 않고 그 사용을 회피하려는 경향을 보일 수도 있다. 하지만 촉진적 불안을 가진 학습자가 모국어와 다른 새로운 언어에 대해 인정하고 학습에 임하면 언어 학습에 도움을 줄 수 있다는 것이다.

이에 대하여 Scovel(1978)은 새로운 언어를 습득하는 과정에서 생길 수

있는 불안의 종류를 촉진적 불안과 방해적 불안으로 나누어서 설명하였다. 그는 방해적 불안은 말 그대로 불안으로 인해 학습자가 제 2언어를 습득할 때 필요한 과제를 피하려고 하는 현상으로 인하여 새로운 언어를 습득하는데 있어 걸림돌이 될 수 있다고 하였다. 이와는 반대로 촉진적 불안은 오히려 새로운 언어를 배우는 학습자에게 주어진 과업을 성공적으로 끝내야 한다는 동기를 부여할 수 있다고 주장하였다.

또한 Brown(1993)도 언어를 배우는 과정에서 적당한 정도의 불안감은 학습자에게 긍정적인 학습 성취도에 긍정적인 효과를 기대할 수 있을 수 있으므로 교수자는 항상 학습자가 가지는 불안의 종류가 촉진적인지 아님 방해적인지 유심히 관찰해야 할 필요가 있다. 학습자의 불안의 수준이 너무 높아도 또는 너무 작아도 언어 학습에 있어 좋은 영향을 기대하기 어렵기 때문이라고 주장하였다.

하지만 대부분의 연구에서는 일반적으로 언어 불안은 제 2언어를 성공적으로 습득하고 수행하는데 있어 부정적인 영향을 준다고 하였다 (MacIntyre & Gardener, 1991). Chastain(1975)은 학습자가 설문지를 통하여 자신이 느낀 불안에 답하고 그 불안의 수준과 영어성적을 비교해 보았다. 그 결과, French audio-lingual method로 배운 학습자에게서는 불안이 시험결과에 미치는 영향이 많이 없지만 이와 반대로 전통 교수법 (traditional method)으로 배운 독일과 스페인 학생들에게서는 성적과 불안 사이의 관계가 긍정적인 것으로 보았다. 이 연구에서 Chastain(1975)은 학생이 외국어 학습과정에서 시험에 대한 큰 불안은 결국 성적에 부정적인 영향을 줄 수 있는 주된 문제의 핵심이라고 하였다.

Gardner, Smythe, Clement와 Glikzman(1976; 안정영, 2002에서 재인용)은 나이와 불안과의 관계를 규명하려고 캐나다에 있는 7개 지역에서 불어를 제 2외국어로 배우는 7학년부터 11학년까지 거의 천명의 학생들을 대상

으로 실험을 하였다. 그들은 측정 도구로 AMTB(Attitude/Motivation Test Battery)를 사용하였으며 연구의 결과는 학년이 높으면 높을수록 불안 수업에서 불안을 많이 느끼는 것으로 나타났다.

Horwitz, Horwitz와 Cope(1986)은 스페인을 외국어로 선택한 20명의 학생에게 외국어인 학습으로 인한 불안과 스페인어의 학습 성취도를 분석한 결과 서로 밀접한 관계가 있다고 하였다. 그러면서 불안은 학습자로 하여금 집중력을 떨어지게 하고 배웠던 내용을 잘 기억하지 못하게 할 수 있다고 하였다. 불안이 발생하는 이유로는 자신에게 생소한 목표어의 음성학적인 상이함을 구별할 수 있어야하고 들었던 내용을 발화해야 한다는 부담감을 느끼기 때문이라고 설명하였다. 그래서 외국어 학습과정에서 특히 듣기와 말하기 부분에서 학습자들은 많은 두려움을 느낄 수 있다고 하였다. Philips(1992)과 Aida(1994)는 위와 같이 언어 학습과정에서 학습자들은 불안을 느끼고 그에 따라 학습적인 결과에 부정적인 영향을 준다고 하였으며 언어불안은 말하기와 듣기에서 그 정도가 심해진다고 주장하였다.

MacIntyre와 Gardner(1991)는 외국어 불안과 언어능력과의 관계를 알아보기 위한 연구를 진행하였다. 그들은 이 연구에서 학습자가 외국어를 사용한 경험이 많아지고 언어능력이 상승하게 되면 점차적으로 불안을 느끼는 정도가 낮아진다고 하였다. 하지만 학습자가 외국어에 대한 안 좋은 경험을 많이 겪게 된다면 외국어 불안은 계속적으로 증진된다고 설명하였다.

2.2.4 말하기의 정의와 특징

모든 사람은 각 자의 생각과 감정을 가지며 이런 생각과 감정은 다양한 방식으로 표현될 수 있다. 예를 들어 춤을 통해서 또는 음악이나 그림, 기

호와 같은 것으로 자신의 사상과 뜻을 전달할 수 있다. 하지만 춤이나 그림 같은 것은 보는 사람에 따라 해석이 매우 상이할 수 있고 또한 그 분야의 전문가가 아닌 경우에는 그 의미를 해석하는 데 어려움을 느낄 수 있기 때문이다. 따라서 이것은 자신의 생각을 전달하기에는 많은 한계점을 가지고 있다. 이런 면에서 생각해 볼 때 언어가 우리의 뜻을 정확히 그리고 효과적으로 전달하기 위한 수단으로 가장 적합할 것이다. 언어에는 두 가지 구성요소로 되어 있다고 할 수 있는데 문자언어와 음성언어이다. 둘 다 의사소통에 있어 중요한 부분을 차지하고 있지만 이 중에서 특히 음성언어가 우리의 일상생활에 대부분을 차지하고 있다(류성기, 2009).

그럼 다른 연구자들의 말하기의 정의는 어떻게 되는지 살펴보고자 한다. 전은주(1999)는 개념적 정의와 정서적 정의, 그리고 활동적 정의로 나누어 설명하였는데 개념적 정의로는 의미를 언어로 변형하는 인지적 작용 과정이라 하였으며 이는 본인이 전달하고자 하는 내용을 언어적 방법과 음성, 어조, 억양, 태도와 같은 비언어적인 방법을 동원한 심리적, 정신적이라는 것이다. 그리고 정서적 정의는 개인의 내재 동기를 충족할 수 있게 언어적 또는 비언어적으로 표현하는 것이라 하였는데 이는 상대의 말을 판단하여, 자신의 원하는 뜻에 부합하게 언어적 또는 비언어적으로 표현하는 것이다. 마지막으로 활동적 정의는 화자가 의사소통 상황에서 언어적, 비언어적 표현을 통해 청자에게 변화를 주기 위해 메시지를 전달하는 일련의 행위라고 규정하였고 이것은 자신이 언어적 또는 비언어적 활동으로 듣는 상대방에게 영향을 주려는 목적을 가지고 하는 행동이라는 것이다.

이창덕 외(2000)에서는 인간의 의사소통이란 언어적 상징체계를 중점적으로 하여 서로의 정보와 의미를 함께 공유하는 것이라고 하였다. 노명완(1992)은 말하기라는 것은 자신이 전달하고자 하는 의미를 언어로 전환하는 과정이라고 했다. 또 최현섭(1992)에서는 새롭게 만들어진 개념이나 아

이디어를 상황과 목적에 적합하게 음성적 언어로 표현하는 행위라 하였다.

말하기란 위에서 살펴본 것처럼 자신의 감정과 생각을 상대방에게 효과적으로 알리기 위하여 사용하는 언어적 또는 비언어적인 통합이라 할 수 있다. 그렇다면 이런 말하기에 특징은 어떤 것들이 있을지 알아보기로 하겠다. 말하기의 특징으로는 크게 두 가지로 나누어 시간의 제약성과 상호 교환성이라 할 수 있다.

첫 번째는 시간의 제약성으로 이에 대해 서현석(2006)이 말했듯이 말하기는 단어들을 판단과 이해가 되면 즉시 발화된다. 따라서 여러 가지의 오류가 발생할 수 있으며 자신이 하고자 했던 말을 생각해 내지 못하거나 여러 번 같은 말을 반복할 수 도 있으며 가장 심각한 제약은 일단 한 번 입밖으로 나온 말은 사라지기 때문에 다시 수정이나 취소가 어려울 수 있다. 이를 다시 정정하여 바로 잡는다 하더라도 이미 청자가 그 말을 들었으므로 그 상대의 기억까지는 화자가 어떻게 할 수 없다. 또한 반대의 상황으로 발화는 되었으나 시간의 제약으로 인해 그것을 청자가 오래 기억하기도 쉽지 않으며 아예 기억을 못하거나 이해를 못할 수 있다는 것이다. 즉 우리의 머릿속에서 장기간 화자가 말한 모든 내용을 들었던 상대방이 그대로 보존하기가 어렵다고 하겠다.

Bygate(2000)는 말하기는 ‘처리조건’ 때문에 많은 제약이 따른다고 설명하였다. 즉 말하기와 글쓰기를 하는 이유는 자신의 의사를 전달한다는 목적이라는 공통점은 있으나 그 방법은 다르다 글을 쓰는 경우에는 자신의 표현을 얼마든지 수정하고 어떤 표현이 적당한지 고려할 수 있는 시간적 여유가 충분히 있는 반면에 말하기는 그 이전 단계에서 자신의 뜻을 효과적으로 전달하기 위해 내용을 계획하고 조직해야 하며 이에 따라 단어의 선택과 배열하는 이 모든 과정을 단시간 내에 마쳐야 한다는 큰 제약이 있다. 또한 동시에 이런 시간적 제약은 자신이 발화한 문장과 의미가 정확한

지 확인하는데 어려움을 가질 수 있다고 하였다.

두 번째 말하기 특징으로는 상호보완성이다. 일반적으로 말하기는 상대를 두고 하는 양방향으로 이루어진다. 이러 과정에서 말하는 사람의 실수를 청자가 수정해 줄 수 있으며 상대의 동의와 이해 또는 이의를 표시하는 것을 보고 들을 수 있다. 또한 담화를 하는 중에는 상대의 말에 주의를 집중하고 다른 사람에게도 발화할 수 있는 기회를 제공해 주면서 알맞은 대화를 전개시켜 나가는 것이 필요하다. 이는 대화 참여자들 사이의 상호 교섭의 과정이라 할 수 있다. 따라서 언어의 역할이 내용을 전달하고 사회적 상호작용의 기능을 강화시키는 것이라고 볼 때 문자 언어는 정확한 지식을 전달하는 것에 비중을 두었다면 음성언어인 말하기는 그 보다는 사회적 상호작용이라는 것에 더 초점을 뒀다고 하겠다(서현석, 2006).

말하기의 시간적 제약성과 상호 보완성이라는 특징으로 인하여 정해진 시간 안에 화자가 자신의 의사를 효과적으로 표현할 수 있는 언어적 능력이 필요하다. 그리고 이와 동시에 발화자는 대화 참여자들의 반응과 분위기를 파악하여 상호작용을 원활히 이루어지도록 해야 한다. 그렇기 때문에 말하기는 화자에게는 많은 부담감과 심한 경우는 두려움으로 작용할 수 있다고 하겠다.

2.2.5 말하기 불안

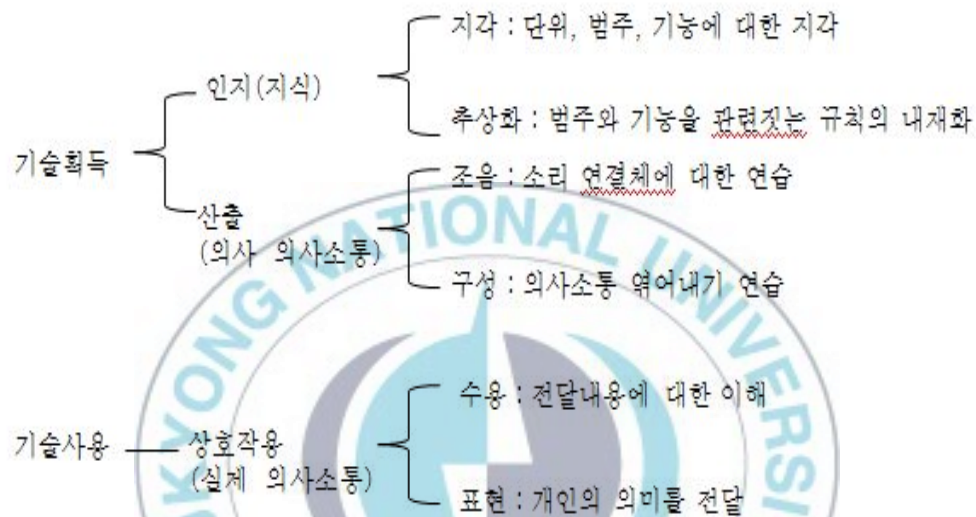
말하기 불안은 어떤 사람이 다른 대상 앞에서 무엇인가를 발화하려고 할 때 두려움을 느끼는 것을 의미한다. 이것은 타인에 지적에 의해서가 아니라 자신이 스스로 느낀다는 것을 전제한다. 그렇기에 말하기 불안은 왜 불안한지에 대한 이유도 모르고 느끼는 막연한 불안감과는 다르다 할 수 있다. 이것은 심리학에서 흔히 말하는 일종의 공포증(phobia)라고 하는 것

이 더 말하기 불안을 잘 설명해 주는 용어라 하겠다. 이런 공포증은 다음과 같은 특징을 가진다. 첫째, 실제 당하는 위험의 정도에 비해 과도하게 반응하고 특정 상황에 대한 일관적인 두려움을 가진다. 둘째, 그 상황을 피하고 싶은 욕구를 억누르기 힘들다. 셋째, 자신이 그 두려움이 자신을 지나치게 지배한다는 것을 인지하고 있다는 것이다(Rosenhan & Seligman, 1984).

말하기 특징에서 언급했듯이 사람들이 말하기에 있어서 가장 불안을 많이 느끼는 이유는 시간의 제약성 다시 말해 즉각성이 요구되기 때문이다. 듣기는 상대의 말을 정확히 이해하지 못했다 하더라도 자신의 배경지식을 이용하여 그 뜻을 유추해 볼 수 있으나 말하기는 듣기와 달리 바로 어떤 언어지식을 수행해야 하기 때문이다. 그렇다고 말하기 기술을 배워 습득하면 바로 그 기술을 사용하여 말하기 불안을 해결할 수 있을 거 같다.

하지만 Rivers와 Temperly(1978)에 의하면 말하기에 관한 능력은 말하기 기술을 사용하는 것과 그 기술을 실질적으로 습득하는 것은 전혀 다른 문제라고 하였다. 그들은 말하기를 하는 과정에서 획득 기술과 사용 기술이 따로 존재하며 이것들은 연속적인 관계를 가지는 것이 아니라고 하였다. 따라서 학습자들이 말을 잘 하려면 말하기 기술의 획득과 그것을 사용하는 사이의 간격을 좁혀 시간의 제약으로 인한 말하기 불안감을 낮추고 자연스런 의사소통을 유도할 수 있어야 한다. 이것을 설명하기 위해 <그림 2>을 제시하였다.

<그림 2> 말하기 능력 기술 습득과 사용의 차이(Rivers & Temperly, 1978, p. 4)



이런 말하기 불안을 보는 세 가지 관점이 있는데 인지적 측면, 감정적 측면, 그리고 행동적 측면이다. 인지적 관점은 말하기와 관련된 사고의 과정에 초점을 둔 것으로 예를 들어 만약 자신의 말하는 기술이 청자의 기대를 만족시켰다는 느낌을 받으며 그는 더 이상 말하기를 두려워하지 않는다. 하지만 반대의 경우 발화자의 화법의 기술이 부족하여 상대의 기대에 부응하지 못했거나 더 심한 경우 지적을 받게 되면 사람들 앞에서 말하는 상황을 두려움으로 인식하게 되고 이런 사고가 대중 앞에서 말하는 것이 불안하다고 느끼게 만든다는 것이다. 감정적 측면은 말 그대로 말하기에 대한 우리의 감정 상태를 나타내는 것이며 이것은 우리가 말하기를 어떻게, 얼마나 겁내는지를 표현하면서 자신의 감정 상태를 드러내기도 한다.

그러나 모든 언어로 자신의 불안한 감정을 나타내기는 않지만 우리는 특히 많은 청중들이 있는 가운데 발표를 하게 되면 갑자기 심장이 요동치고 속이 울렁거리기도 하고 배가 아파오기도 한다. 따라서 이런 생리적 증상을 보면 말하기 불안에 대한 우리의 감정에 대한 정도를 쉽게 이해할 수 있게 된다. 행동적 측면에서는 많은 대중 앞에서 연설을 하는 장면을 떠올리면 자신에게 어떤 행동들이 나타나는지를 생각해 보면 이해가 쉬울 것이다. 이럴 때는 대개의 경우 몸이 떨리고 다리가 시선을 어떻게 처리해야 하는지 난감해 하고 경직되어 말을 더듬거린 다든가 자꾸 같은 말을 되풀이하거나 머릿속에 있던 모든 내용들이 사라져 할 말을 잊어버릴 수 있다. 이런 현상들이 심한 것은 말하기 기술이 부족하기 때문이다. 즉, 자신이 이 말을 통해 얻고자 하는 목표를 어떻게 효율적으로 전달하지 못하기 때문에 불안해하는 것이다(전은주, 2008).

말하기 불안을 세 가지 관점에서 생각해 보았지만 사실 이것들 중에서는 단 한 가지 측면으로만 말하기 불안을 설명하는 것은 무리가 있다. 오히려 독립된 관점으로 말하기에 대한 두려움을 해석할 것이 아니라 세 가지 측면을 다 같이 고려할 필요가 있다. 인지주의자들은 말하기 불안에 대하여 그 사람 스스로가 말을 못한다고 인식하게 되면 이미 예고된 부정적이 결과에 대해 두려워하여 발화 하는 것 자체를 불안해한다고 여기므로 인지주의자들에게는 이 문제를 해결하기 위해서는 우선 시간을 두고 말하기에 대한 기술을 향상시켜 말하기에 대한 기존의 안 좋았던 인식에 대한 변화를 일으키자는 것이다. 감정적 측면에서는 말하기에 대한 두려운 감정 때문에 이상한 행동들이 표출되고 말하기에 대한 안 좋은 인식을 가지게 된다고 하고 마지막으로 행동적인 관점에서는 발화에 악영향을 미치는 감정과 인식은 본인이 적당한 화법의 기술을 터득하지 못했기 때문에 이런 현상이 발생한다고 하는 것이다. 말하기에 자신이 없는 사람들은 사실 각

각의 관점에 비추어 모두 경험하기 때문에 이들은 서로 배타적인 관계가 아니라 상호보완적으로 말하기 불안에 관여한다고 보아야 한다(전은주, 2008). 이러한 관점들을 이해하는 것은 매우 중요하다. 왜냐면 이를 통하여 교수 자는 발화에 두려움을 가진 학습자들을 조금씩 말하기에 대한 불안이 낮아지도록 노력할 수 있기 때문이다.

2.2.6 말하기 불안과 관련된 연구

말하기 불안에 대하여는 임지은(2005)은 전남에 소재한 초등학교 3학년과 6학년학생 총 397명을 연구 대상으로 선정하였다. 그녀는 연구 대상들을 학년, 지역별 그리고 성별을 달리하여 말하기 불만의 양상을 설문지를 통해 살펴보았다. 그 결과 지역별, 성별 집단 간에는 의미 있는 차이를 보이지 않았지만 3학년 학생들이 6학년 학생들 보다 더 많은 불안을 보였다. 나이와 말하기 불안과의 관계가 있다고 증명하였다.

유영미(2009)는 원어민 교사 회화 수업에 나타난 학습자의 말하기 불안에 대한 연구에서 천안에 있는 B 대학교의 교양필수 과목으로 개설된 영어회화 11개 수업을 수강한 남녀 대학생 449명을 연구 대상으로 하여 설문과 심층면접을 하였다. 그리고 이를 연구 방법을 통해 내부 귀인 요인들과 외부 귀인 관련 요인들을 알아보았다. 학습자들이 불안을 느끼는 요인들은 자신의 의사소통 능력 부족에서 귀인 한다고 생각했으며 외부귀인에 의한 말하기 불안의 정도는 그리 크지 않다고 하였다.

Woodrow(2006)는 영어 말하기에 대한 개념과 영어 말하기 불안과 그에 따른 성취도 간에 어떤 상관관계를 알아보고자 하였다. 그는 호주에서 대학 입학에 위해 영어를 공부하러 온 남, 녀 275명을 대상으로 언어 말하기 불안 척도인 LASP(Language Anxiety Speaking Scale), 구술시험, 그

리고 인터뷰를 진행했다. 그 결과 그가 처음에 예상했던 대로 말하기 불안은 영어 성취도에 많은 영향을 미친다는 것을 밝혀냈다.

Keramida(2009)는 말하기 불안을 느끼는 학생들의 성격 유형을 분석하고 외국어 학습에 있어 말하기 불안을 요인들은 무엇이며 그렇다면 협조적인 교실 환경과 그룹 활동 등이 실질적으로 말하기 불안을 감소시킬 수 있는가에 관심을 가졌다. 이를 위해 그리스에 위치한 중학교 13세 14세 학생 15명을 연구 대상으로 선정했다. 이들은 영어를 공부한지 총 5년이 되었으면 일주일에 45분 수업을 3번씩 듣고 있으며 영어 수준은 intermediate 정도에 속한다. 연구 방법은 면접과 직접 관찰을 사용했다. 그가 발견한 것은 학습자들은 동료들로부터 오는 부정적 평가나 동료와의 실력 차이에 대한 인식 등으로 인해 말하기 불안을 느낀다고 했으며 또한 언어에 대한 자신감이 낮은 학생들이 위에서 언급한 요인에 더욱 민감하게 반응한다고 하였다.

Liu(2007)는 말하기 불안을 경험한 정도와 그리고 어떤 활동들이 말하기 불안을 야기하는지 그리고 왜 이런 불안감을 느끼는지 그렇다면 이를 해결할 수 있는 전략들은 어떤 것들이 있는지 밝히고자 하였다. 이를 위해서 FLCAS를 수정해서 사용했으며 베이징에 위치한 중국의 한 대학에서 영어 듣기와 회화 수업을 수강하고 있는 평균 연령이 18.5세인 남자 21명과 여자 3명을 연구 대상을 정했다. 결과적으로 대부분의 학습자들이 말하기 불안을 느꼈으며 특히 급우들 앞에서 혼자 말을 하는 활동이나 선생님 발문에 대답하는 활동 등에서 더 큰 불안감을 느꼈으며 반면에 짝 활동과 그룹 활동에서는 비교적 낮은 불안감을 보였다. 또한 그 요인들로는 영어를 구사하는 능력의 결함, 영어능력에 대한 낮은 자신감, 연습의 부족, 과제의 난이도, 실수에 대한 두려움, 수준에 적합하지 않은 언어입력 등이 말하기 불안을 주는 요인들이라고 하였다.

위의 연구들에서 보았듯이 여러 요인들로 인하여 일반적으로 학습자들은 모국어로 발화하는 것도 불안을 느끼지만 특히 새로운 언어를 배우는 외국어 학습 과정에서 말하기 불안은 피할 수 없는 감정이라는 사실을 알 수 있다. 본 연구에서는 이제까지 선행연구들을 통하여 밝혀진 사실과 더불어 우리나라의 영어교육을 반영한 어린 학습자들이 타과목과 비교하여 성별과 학년에 따라 영어말하기 불안을 느끼는 데 차이가 있는가 하는 것과 요인들이 말하기 불안과 어떤 관계가 있는지를 살펴보고자 한다.



제 3 장 연구방법

3.1 연구대상

본 연구는 부산에 소재한 초등학교의 3학년부터 6학년 학생들 중에서 무작위로 각 학년의 3반씩을 선정하여 학생 총 292명을 대상으로 하였고 학년과 성별을 달리하여 표집했다. 이는 학년과 성별이 말하기 불안에 영향을 미치는지 밝혀내기 위해서다. 그리고 영어에 대한 자신감을 설문지에 응답한 것을 바탕으로 하여 전체 학생을 대상으로 자신감의 수준을 상, 중, 그리고 하로 나누어 표집 했는데 이는 영어 자신감과 영어 말하기 불안과의 관계를 알아보기 위함이다. 학생들의 영어 수준은 다른 학교 학생들과 비교해서 평균 정도이다. 3학년과 4학년은 일주일에 영어를 40분 동안 2번 배우며 5학년과 6학년은 3번 배운다. 각 학년의 성별구성은 <표 1>과 같다.

<표 1> 표본의 구성

표본의 구성		빈도수	구성비(%)
학 년	3학년	73	25
	4학년	74	25.4
	5학년	78	26.7
	6학년	67	22.9
성 별	남자	156	53.4
	여자	136	46.6
영어 자신감	상	105	36.6
	중	93	31.8
	하	94	32.2
전 체		292	100

3.2 연구기간과 연구절차

본 연구는 2012년 7월 16일부터 2012년 9월 9일까지는 계획 및 자료수집의 과정으로 연구주제 선정과 연구와 관련된 선행연구를 조사하고 분석하였다. 2012년 9월 10일부터 14일까지 일주일 동안은 실험을 위하여 설문지를 실시하였다. 설문 조사는 3학년 화요일과 수요일에 4학년은 화, 수, 목에 5학년은 월, 금에 그리고 6학년은 목, 금에 수업이 시작하고 15분 동안 진행하였다.

3.3 측정도구

본 연구에서는 사용된 설문지는 차혜경(2006)이 설계한 영어 불안 척도인 ELAS(English Language Anxiety Scale)에 있는 문항 중 문법을 배우지 못할까봐 두렵다는 것은 우리나라 초등학교 영어 수업에서는 많은 문법요소를 다루지 않고 또한 본 연구는 말하기 불안을 알아보는 것을 목적으로 하기 때문에 본 설문지에서는 이 문항에 대하여 언급을 하지 않았다. 그리고 영어를 아무 준비 없이 말하려면 당황스럽다는 질문에 대해서는 나는 다른 시간보다 영어 시간에 선생님이 나의 이름을 불러 영어로 발표를 시킬까봐 두렵다고 바꾸었다. 따라서 본 연구에 사용된 설문지는 연구 목적에 맞게 수정하고 보완하여 사용하였다. 이를 위하여 외국어 불안의 의사소통 불안 중에서 특히 말하기와 관련이 있는 문항을 포함시켰다. 또한 초등학생들의 인지 수준을 고려하여 어려운 문장은 되도록 이해하기 쉽게 번안하고 어린 학습자들은 집중하는 시간이 짧다는 것을 감안하여 중복되는 문항수를 줄여 20개로 하였다. 각 문항에는 5가지 중에서 선택할 수 있

도록 ①매우 그렇다 ②그렇다 ③보통이다 ④그렇지 않다 ⑤매우 그렇지 않다고 제시하였다(<부록 1> 참조).

설문을 시작할 때 우선 응답자들에게 성별과 나이에 따른 불안의 차이를 알아보기 위해 학년을 기입하게 하였으며 부가적으로 반과 번호를 기입하도록 하였다. 또한 설문 문항에 답하기 전에 설문을 하는 목적, 어떻게 작성하는 방법 그리고 주의사항을 문구로 제시하였다.

문항의 1번에서 5번까지는 다른 과목시간에 말하기를 하는 것보다 영어시간에 말하기를 하면 불안해서 할 말을 더 잘 잊어버리는지와 수업에 임하는 마음이나 발표에 대한 태도 등을 비교하여 불안을 측정하였다. 6번에서 10번에서는 영어시간에 얼마나 말하기 불안을 느끼는지를 물어보았다.

상황 요인으로는 발화하는 상황을 달리하여 문항 16번에서는 평상시 영어로 말하는 것과 20번에서는 시험시간에 말하기를 하는 상황을 제시하여 불안의 정도에 유의미한 차이가 있는지를 조사 하였다. 이를 통하여 학습자가 시험을 치는 동안에 영어로 말하지 못하여 그 결과를 미리 걱정하고 불안해하는지를 알고자 하였다. 그리고 일 대 일 대화에서는 영어로 말해도 편할 수 있으나 대화에 참여하는 숫자가 많아지면 많아질수록 불안의 정도가 더 커질 것이라는 예측 하에 단독발표를 해야 하는 경우, 그룹의 조원들 앞에서 말하기를 수행하는 경우, 그리고 짝과 단 둘이 영어로 의사소통을 해야 하는 경우로 나뉘서 각 각 측정해 보았다. 또한 각 변인들을 정확히 분석하기 위해 문항들을 작성한 후 예비 조사과정을 거쳐 최종 문항들을 결정하였으며 각 변인별 해당 문항은 다음 <표 2>과 같다.

<표 2> 연구 변인별 측정 문항 정보

변인	해당문항
말하기 불안(다른 과목과 비교)	1, 2, 3, 4, 5
영어 말하기 불안	6, 7, 8, 9, 10
말하기 일반상황	16
말하기 시험상황	17
청자의 규모(단독발표)	18
청자의 규모(짝발표)	19
청자의 규모(그룹발표)	20

<표 3> 영어 자신감 측정 문항 정보

집단	점수	해당문항
상	2미만	
중	2이상~3미만	11, 12, 13, 14, 15
하	3이상	

이 연구에서 학습자가 자신의 영어 실력이 좋다는 영어자신감이 있을수록 불안을 덜 느낄 것이라는 가설을 바탕으로 11번부터 15번까지는 단순한 질문이나 상황을 부여해 학생 자신이 본인의 영어실력을 판단하게 하였다. 예를 들어 영어를 잘 한다고 생각한다면 외국인을 만나면 자기소개를 할 수 있는가? 라는 질문들을 제시하였다.

그런 다음 설문지의 11번에서 15번까지 답한 모든 점수를 총합하여 평균을 구하고 그것을 기준으로 상, 중, 하로 나누었으며 점수가 낮을수록 자신감이 높은 것을 의미한다. 상위에 집단에 속하려면 학생들의 자신감의 점수는 2점 미만이어야 하고 총 학생은 105명이다. 중 집단속한 학생들의 자신감 점수는 2점 이상, 3점미만으로 총 인원은 93명이다. 하위에 있는 학생들은 총 94명으로 이들의 자신감의 점수는 3이상이다.

3.4 자료수집 및 분석방법

본 연구는 많은 선행 연구들을 자세히 비교, 대조, 그리고 분석 하여 말하기 불안의 개념은 무엇이며 어떤 원인들이 실질적으로 말하기 불안을 주는 지에 대하여 분석해 보았다. 또 한 설문지의 진행은 본 연구자가 하였으며 설문지를 학생들에게 배부하고 이 설문을 하는 목적과 검사방법을 설명하고 익명으로 설문지에 답하도록 하였다. 설문지의 중간에 이해를 하지 못하는 문항에 대하여는 충분히 설명해 주었다. 그런 다음 결과들을 바탕으로 하여 설문지를 도안하였다.

채점방식은 불안을 측정하는 문항에는 “①매우 그렇다”에 5점, “②그렇다”에 4점, “③보통이다”에 3점, “④그렇지 않다”에 2점, “⑤매우 그렇지 않다”에 1점을 주었다. 그러므로 불안이 높을수록 점수가 높게 나타나도록 하였으며 나머지 문항(3,4,9-16,19,20)에는 역으로 점수를 주었다.

첫 번째 연구 질문인 다른 과목 시간에 말하는 것과 비교하여 영어시간에 말할 때 학년, 성별에 따라 불안을 느끼는 정도의 차이가 있는가에 대해서는 각 문항에 대하여 전체 학생, 학년별, 그리고 성별에 따라 먼저 평균과 표준편차를 구하였다. 그런 다음 이원배치 분산분석을 실시하였다.

두 번째 연구 문제를 위해서는 학년별, 성별 그리고 영어에 대한 자신감이 말하기 불안과 관계가 있는지 확인하기 위해 영어 자신감의 수준을 상, 중 그리고 하로 나누었다. 그리고 이것을 독립변수로 하고 설문지 문항의 소합계를 하여 삼원배치 분산분석을 실시하였다.

마지막 연구 질문인 말하기 상황과 청자의 규모에 따라 말하기 불안의 차이를 알아보기 위하여 각 문항에 대하여 평균과 표준편차를 구하였다. 또한 이 자료의 분석을 위하여 본 연구에서는 SPSS 12프로그램을 이용하였다.

제 4장 결과 및 논의

4.1 초등학생의 학년과 성별에 따른 다른 수업과 영어수업에서 말하기 불안 비교 분석 결과

초등학생들이 학년과 성별에 따라 다른 과목 시간과 영어시간의 말하기를 할 때 불안을 느끼는 정도의 차이를 알아보기 위해 1번부터 5번까지 모든 문항에 대하여 학년과 성별에 따른 평균과 표준편차를 분석해 보았다. 또한 각 문항의 만점이 5점인 5문항을 합했으므로 평균이 25점이면 제일 높은 점수가 된다. 분석 결과는 다음 <표 4>와 같다.

<표 4> 학년과 성별에 따른 다른 수업과 영어수업에서 말하기 불안 비교 기술통계

성별	학년	평균	표준편차	N
남자	3학년	17.47	2.34	36
	4학년	17.57	1.91	37
	5학년	16.50	2.31	46
	6학년	17.24	2.44	37
	합계	17.15	2.28	156
여자	3학년	17.16	1.89	37
	4학년	17.00	1.67	37
	5학년	16.97	2.02	32
	6학년	16.73	1.89	30
	합계	16.98	1.85	136
합계	3학년	17.32	2.11	73
	4학년	17.28	1.80	74
	5학년	16.69	2.19	78
	6학년	17.01	2.21	67
	합계	17.07	2.09	292

<표 4>에서는 남자의 경우는 4학년이 제일 높은 불안 수준을 보였고 그 다음으로 3학년, 6학년, 5학년의 순서로 남자 5학년의 불안도가 제일 낮았다. 여자의 경우는 3학년이 다른 시간에 말하는 것 보다 영어 시간에 말하는 것을 제일 불안하다고 답했으며 그 다음이 4학년, 5학년, 6학년으로 분석됐다. 또한 전체 남자와 여자를 비교해 보았을 때는 남자가 여자보다 더 불안해하는 것으로 나타났다.

학년별로는 3학년이 다른 시간에 비해 영어 시간에 말하기를 할 때 제일 불안해하는 것으로 나타났으며 그 다음이 4학년, 6학년, 5학년이었다. 또한 전체 학생들의 평균점수에서 평균의 중간 정도를 ($M=12.5$)으로 본다면 평균이 17.07로 중간 값을 상회하므로 학생들은 다른 과목시간에 말하기를 하는 것보다는 영어 시간에 말을 할 때 더 불안감을 느낀다고 나타났다.

<표 5> 학년과 성별에 따른 다른 수업과 영어 수업에서 말하기 불안 비교 분석

소스	제 III 유형 제곱합	자유도	평균제곱	F	유의확률
수정 모형	35.263a	7	5.038	1.157	.328
절편	84031.400	1	84031.400	19304.647	.000
학년	16.754	3	5.585	1.283	.280
성별	3.799	1	3.799	.873	.351
학년 * 성별	12.727	3	4.242	.975	.405
오차	1236.277	284	4.353		
합계	86375.000	292			
수정 합계	1271.490	291			

<표 5>에서는 학년별 성별에 따라 다른 수업 시간에 말하는 것과 영어 시간에 말하는 것에 대한 유의미한 차이가 있는가를 보기 위해 이원배치 분산분석을 실시하였다. 그러나 학년($p=.280$)과 성별($p=.351$)의 p 의 값이 0.05보다 높으므로 학년이나 성별에서는 유의미한 차이를 보이지 않았다.

4.2 초등학생의 학년과 성별 그리고 영어자신감과 영어 말하기 불안과의 관계

본 연구의 두 번째 연구문제는 화자 요인으로 학년과 성별 그리고 영어 자신감은 말하기 불안과 어떤 관계가 있는지 알아보기 위하여 영어 말하기 불안을 알아보는 6번 문항부터 10번 문항 전체를 합하여 평균을 25점 만점으로 하고 학년, 성별, 그리고 영어 자신감으로 나누어 평균과 표준편차를 구하였다. 그 결과는 다음 <표 6>에서부터 <표 10>과 같다.

<표 6> 3학년, 성별, 영어 자신감 수준별 영어 말하기 불안

기술통계

성별	수준	평균	표준편차	계
남자	영어 자신감 하	16.09	3.75	11
	영어 자신감 중	19.36	2.80	11
	영어 자신감 상	20.93	3.27	14
	합계	18.97	3.80	36
여자	영어 자신감 하	17.69	3.84	13
	영어 자신감 중	18.44	2.88	9
	영어 자신감 상	18.53	1.81	15
	합계	18.22	2.86	37
합계	영어 자신감 하	16.96	3.81	24
	영어 자신감 중	18.95	2.80	20
	영어 자신감 상	19.69	2.84	29
	합계	18.59	3.35	73

<표 6>에서 보듯이 3학년의 남학생, 여학생, 그리고 전체의 경우 영어 자신감이 상인 학생들이 영어 말하기 불안도가 제일 높았으며 그 다음이 중에 속한 학생들이며 하 집단에 있는 학생들이 제일 영어 말하기 불안을 느끼는 것으로 나타났다.

**<표 7> 4학년, 성별, 영어 자신감 수준별 영어 말하기 불안
기술통계**

성별	수준	평균	표준편차	계
남자	영어 자신감 하	16.33	2.45	9
	영어 자신감 중	19.92	3.09	12
	영어 자신감 상	18.19	2.51	16
	합계	18.30	2.95	37
여자	영어 자신감 하	16.14	1.57	7
	영어 자신감 중	17.00	3.10	11
	영어 자신감 상	17.32	1.86	19
	합계	17.00	2.24	37
합계	영어 자신감 하	16.25	2.05	16
	영어 자신감 중	18.25	3.37	23
	영어 자신감 상	17.71	2.19	35
	합계	17.65	2.68	74

<표 7>에서는 4학년 남학생의 경우는 영어 자신감이 중인 학생들이 제일 영어 말하기 불안을 느꼈으며 그 다음으로 상 집단에 속한 학생들이고 마지막으로 하 집단에 속한 학생들이었다. 여학생은 상 집단 학생들의 불안도가 제일 높고 그리고 중 집단, 하 집단이었다. 전체적으로 남학생의 경우처럼 중 집단, 상 집단, 그리고 하 집단의 순으로 분석되었다.

<표 8>에서 보듯이 3학년과 마찬가지로 5학년의 경우도 남학생, 여학생, 그리고 전체의 경우 영어 자신감이 상인 학생들이 영어로 발화를 할 때 불안 정도가 제일 높았으며 그 다음이 중에 속한 학생들이며 하 집단에 있는 학생들이 제일 영어 말하기 불안을 안 느끼는 것으로 나타났다.

**<표 8> 5학년, 성별, 영어 자신감 수준별 영어 말하기 불안
기술통계**

성별	수준	평균	표준편차	계
남자	영어 자신감 하	14.62	2.25	21
	영어 자신감 중	17.64	2.41	14
	영어 자신감 상	17.91	1.70	11
	합계	16.33	2.66	46
여자	영어 자신감 하	14.44	1.67	9
	영어 자신감 중	16.56	2.13	9
	영어 자신감 상	17.00	2.72	14
	합계	16.16	2.49	32
합계	영어 자신감 하	14.57	2.06	30
	영어 자신감 중	17.22	2.32	23
	영어 자신감 상	17.40	2.33	25
	합계	16.26	2.58	78

**<표 9> 6학년, 성별, 영어 자신감 수준별 영어 말하기 불안
기술통계**

성별	수준	평균	표준편차	계
남자	영어 자신감 하	15.19	2.26	16
	영어 자신감 중	16.56	1.67	9
	영어 자신감 상	17.33	1.30	12
	합계	16.22	2.04	37
여자	영어 자신감 하	15.13	2.70	8
	영어 자신감 중	17.22	2.37	18
	영어 자신감 상	15.75	2.75	4
	합계	16.47	2.60	30
합계	영어 자신감 하	15.17	2.35	24
	영어 자신감 중	17.00	2.15	27
	영어 자신감 상	16.94	1.81	16
	합계	16.33	2.29	67

<표 9>에서는 6학년 남학생의 경우는 영어 자신감이 상에 속한 학생들이 제일 영어 말하기 불안을 느꼈으며 그 다음으로 중 집단의 학생들이고 마지막으로 하 집단에 속한 학생들이었다. 여학생은 중 집단 학생들이 영어

로 말하는 것을 제일 불안하게 느끼고 그 다음이 중 집단, 하 집단이었다. 전체적으로 여학생의 분석결과와 같이 중 집단, 상 집단, 그리고 하 집단의 순으로 영어 말하기 불안 정도를 나타내었다.

**<표 10> 전체 학년, 성별, 영어 자신감 수준별 영어 말하기 불안
기술통계**

성별	수준	평균	표준편차	계
남자	영어 자신감 하	15.33	2.65	57
	영어 자신감 중	18.43	2.82	46
	영어 자신감 상	18.66	2.72	53
	합계	17.38	3.12	156
여자	영어 자신감 하	16.05	3.02	37
	영어 자신감 중	17.28	2.60	47
	영어 자신감 상	17.46	2.25	52
	합계	17.01	2.65	136
합계	영어 자신감 하	15.62	2.81	94
	영어 자신감 중	17.85	2.76	93
	영어 자신감 상	18.07	2.56	105
	합계	17.21	2.91	292

<표 10>에서와 같이 모든 학생들을 대상으로 보았을 때는 남학생, 여학생, 그리고 전체의 경우 영어 자신감이 상인 학생들이 영어 말하기 불안도가 제일 높았으며 그 다음으로 중 집단에 속한 학생들이며 하 집단의 학생들이 제일 영어 말하기 불안을 덜 느끼는 것으로 나타났다.

<표 11>에서는 학년, 성별 그리고 영어자신감과 말하기 불안과의 관계를 알아보기 위해 삼원배치 분산분석을 실시하였다. 학년($p=.000$), 성별($p=.020$) 그리고 영어자신감($p=.000$) 모두가 p 의 값이 0.05보다 작아 유의미가 차이가 있음을 보여준다. 그리하여 사후검증을 실시하였으며 결과는 학년에서는 3학년이 제일 영어 말하기 불안감이 심했으며 그 다음이 4학년이고 5학년과 6학년이 같은 수준의 불안감을 나타내었다. 성별에서는 남자

가 여자보다 영어 말하기를 더 불안해하는 것으로 분석되었다. 영어자신감에 있어서는 상과 중에 속한 학생들이 하 집단에 있는 학생들 보다 영어로 말하는 것을 더 불안해 한다는 결과를 보여줬다.

<표 11> 학년, 성별, 영어 자신감에 따른 영어 말하기 불안 분석

소스	제 III 유형 제곱합	자유도	평균제곱	F	유의확률	사후검증
수정 모형	755.250a	23	32.837	5.137	.000	
절편	75438.332	1	75438.332	11802.328	.000	
학년	229.751	3	76.584	11.982	.000	3>4>5,6
성별	34.865	1	34.865	5.455	.020	남자>여자
자신감	260.099	2	130.050	20.346	.000	상,중>하
학년 * 성별	8.428	3	2.809	.440	.725	
학년 * 자신감	30.291	6	5.048	.790	.579	
성별 * 자신감	35.026	2	17.513	2.740	.066	
학년*성별*자신감	54.063	6	9.010	1.410	.211	
오차	1713.007	268	6.392			
합계	88943.000	292				
수정 합계	2468.257	291				

4.3 초등학생의 말하기 상황과 청자의 규모에 따른 영어 말하기 불안의 차이

세 번째 연구문제인 말화하는 상황이 일반적인 교실환경 밖에서 영어로 말을 할 때와 자신의 영어 말하기가 성적에 반영될 때 불안감의 관계와 청자의 규모가 커질수록 불안과 어떤 관계가 있는지를 밝히기 위해 <표 12>

에서는 말하기 일반 상황과 시험상황 각 각에 대한 평균과 표준편차를 구하였다. 16번은 평균이 2.42이고 17번은 2.64로 두 문항에 대한 평균이 그리 높은 것은 아니지만 그래도 학교 밖에서 영어를 말할 때 보다는 자신의 영어 말하기가 성적에 반영될 때 좀 더 불안하게 느꼈다.

<표 12> 말하기 상황에 따른 영어말하기 불안에 대한 기술통계

문항	평균	표준편차	계
16 말하기 일반 상황	2.42	1.12	292
17 시험 상황	2.64	1.28	292

<표 13> 청자 규모에 따른 영어말하기 불안에 대한 기술통계

문항	평균	표준편차	N
18 단독 발표	2.35	1.31	292
19 짝 발표	2.08	1.03	292
20 그룹 발표	2.35	1.13	292

<표 13> 세 가지 문항에서 모두 낮은 평균을 보이고 있으며 여러 사람 앞에서 발표하는 것이나 그룹 활동에서 영어로 말하기를 할 때 느끼는 불안감의 평균은 같이 2.35로 나타났다. 그리고 짝 과의 활동에서 말할 때 가장 불안도가 낮은 것으로 평균이 2.08로 분석되었다.

제 5장 결론 및 제언

5.1 결론

본 연구에서는 말하기에 영향을 초래하는 여러 가지 요인들 중에서 ‘말하기 불안’에 대하여 다루었다. 그리고 학습자들이 모국어 보다는 외국어로 말하기를 할 때 더 높은 불안의 정도를 보일 것이라는 가설을 바탕으로 다른 과목시간에서 말하는 불안의 정도와 영어시간에 말하는 불안과 어떻게 다른지 살펴보았다.

또한 화자요인 중에서 동기, 성격, 그리고 적성과 같은 여러 화자 요인들 중에서 나이와 성별 그리고 영어 자신감 이렇게 세 가지 요인을 선택하여 말하기 불안 사이의 관계를 알아보았다. 이를 위하여 학년과 성별로 나누어 분석하였으며 영어자신감에 대해서는 전체 연구대상으로 하여 분석해보았다.

마지막으로 외부 상황 때문에 비롯될 수 있는 불안이 발생할 수 있는 상황요인들을 말하기 상황과 청자의 규모로 제시하였다. 말하기 상황에서는 일반적인 상황에서 발화를 해야 할 때와 성적이 반영된다는 사실을 인지하고 말하기를 할 때로 나누었다. 청자의 규모에서는 청자의 수를 달리 하여 세 가지 경우로 나누어 여러 사람들 앞에서 혼자 발표하는 것, 한 사람 앞에서 말하는 것, 그리고 네 명에서 여섯 명 정도 되는 규모에서 말하는 것으로 설정하여 조사하였다.

본 연구의 문제들을 알아보기 위하여 부산지역 남구에 위치한 초등학교의 3학년부터 6학년까지 각 학년에서 3개의 반을 임의로 선택하여 292명을

대상으로 질문지를 실시하였다. 그 질문지를 분석한 결과는 다음과 같다.

첫째, 다른 과목과의 말하기 불안 정도를 비교한 결과 영어시간에 말하는 것이 조금 더 불안하다는 것으로 나타났다. 그 이유로는 자신에게 익숙한 모국어로 수업시간에 발표를 하는 것도 불안 하지만 전혀 새로운 언어 체계를 가진 외국어로 자신의 의사를 효과적으로 표현하는 것이 상당히 어렵고 부담스럽게 작용할 수 있기 때문이라고 여겨진다.

둘째, 영어 시간에 말하기 불안에서는 성별에는 불안 정도의 별 차이가 없었으나 그래도 남학생이 여학생 보다 조금 더 불안해했다. 학년별에서는 주로 3학년 학생들이 불안을 더 많이 느끼는 것으로 분석되었다. 이는 초등학교에서 영어를 정규수업에서 배우는 것이 처음이기 때문에 영어로 말을 해야 하는 것이 어린 학생들에게는 두려움으로 느껴졌을 것이라고 생각한다.

셋째, 영어 자신감이라는 화자요인에서는 자신감이 제일 없다고 답한 학생들이 많은 경우에 불안감을 묻는 질문에 유의미한 차이를 보이지 않았다. 이 이유로는 자신이 영어 실력이 없는 경우 아예 영어를 포기하기 때문에 많은 두려움이 생기지 않지만 반면에 그렇지 않은 자신감이 상과 중 집단에 속한 학생들은 더 잘해야 한다는 학업에 대한 부담감 때문에 더 불안하다고 생각한다고 여겨진다.

넷째, 학습을 하는 장소 이외의 장소에서 영어로 말하는 것이 성적에 반영되는 상황에서 영어로 발화하는 것보다는 덜 불안하다고 것으로 나왔다. 우리나라 상황에서는 좋은 성적을 받는 것이 중요하기 때문에 학습자들이 부정적이 결과를 받지 않으려는 마음이 오히려 영어 말하기에 불안을 야기하게 하는 것이라 생각한다.

다섯째, 청자의 규모에서는 여러 명 앞에서 발표하는 것이나 그룹 활동에서 말하는 것이나 거의 같은 불안 수준을 보였으며 한 사람 앞에서 말하

는 것을 제일 편하다는 분석 결과가 나왔다. 불안을 느끼는 대부분의 학생들은 일단 자신을 주목하는 사람이 조금이라도 많으면 그 상황에서 발화를 하는 것이 불편할 수 있기 때문일 것이다.

5.2 제언

본 연구의 결과를 바탕으로 한국 초등학생들의 말하기 불안에 관한 후속 연구를 위해 다음과 같이 몇 가지를 제언하고자 한다.

첫째, 한국 초등학생들의 영어 말하기 불안에 대한 많은 연구들이 계속되어야 한다. 본 연구에서는 영어로 말하는데 있어 불안을 줄 수 있는 요인들을 밝히는데 중점을 두었기 때문에 이를 해결할 수 있는 지도 전략을 제안하지 않았다. 따라서 이 후로는 다른 요인들을 다루는 실질적인 연구들이 많이 이루어지고 그에 따른 해결책을 제시할 수 있는 연구들이 계속되어야 할 것이다.

둘째, 교실 상황에서 발생할 수 있는 학습자들의 말하기 불안이 발생할 수 있다는 것을 교사들이 인정하고 이에 맞는 교수법을 개발해야 한다. 그리고 다양한 방법을 통하여 학습자들이 가지는 불안의 원인을 파악하고 이를 해결하여 영어 말하기에 대한 학업 성취도를 높여야 할 것이다.

셋째, 본 연구에서는 문자를 이해하고 잘 해석할 수 있는 3학년부터 연구의 대상을 삼았다는 한계를 가지고 있다. 하지만 요즘은 이보다 더 어린 미취학 아동들도 영어를 배우는 상황이므로 이들의 말하기 불안을 측정할 수 있는 방법들과 원인들을 찾아내어 조기에 학습자들이 영어 말하기에 대한 두려움을 갖지 않도록 하는 연구들이 이루어져야 할 것이다.

참고 문헌

- 교육부. (1997). 제 7차 교육과정. 서울: 대한교과서.
- 노명완. (1992). 말하기 및 듣기의 본질과 평가의 방향. 제 3회 국어교육 연구 발표회 자료, 한국 국어교육 연구회.
- 류성기. (2009). 예비교사와 현장교사를 위한 초등 말하기 듣기 교육론. 서울: 박이정.
- 박소화. (2009). 조기유학 경험의 초국가성에 대한 근거 이론적 분석. 충남 대학교대학원, 박사학위논문.
- 박정숙. (1998). 영어회화 수업에서 불안 심리와 학습동기가 의사소통능력에 미치는 영향에 관한 연구. 영어교육, 53(1), 1-15.
- 박현주. (2002). 불안이 영어 학습 성취도에 미치는 영향. 한국언어학회지, 10(3), 171-191.
- 서현석. (2006). 말하기 듣기 수업과정연구. 서울: 박이정.
- 안배영. (2004). 원어민 교사 영어회화 수업에서 나타나는 학습자의 언어불안에 관한 연구. 동국대학교, 석사학위논문.
- 안정영. (2002). 종류별 불안이 학습에 미치는 영향. 호서대학교, 석사학위논문.
- 유영미. (2009). 원어민 교사 회화 수업에 나타난 학습자의 말하기 불안 연구. 목포대학교, 석사학위논문.
- 이창덕, 심영택, 원진숙, 임칠성. (2000). 삶과 화법, 서울: 박이정.
- 임지은. (2005). 초등학생의 말하기 불안에 관련된 요인. 목포대학교, 국내 석사학위논문.
- 전은주. (1999). 말하기 듣기 교육론. 서울: 박이정.
- 최진숙. (2007). 초등단계에 영어조기유학을 하고 귀국한 학생들의 학부모 포커스 그룹 인터뷰. 영산대학교, 석사학위논문.

- 최현섭. (1999). *국어교육학개론*. (제2판). 서울: 삼지원.
- Aida, Y. (1994). Examination of Horwitz, Horwitz, and Copes construct of foreign language anxiety: The case of students of Japanese. *The Modern language Journal*, 78, 155-168.
- Ariza, E. (2002). Resurrecting "old" language learning methods to reduce anxiety for new language learners: Community language learning to the rescue. *Bilingual Research Journal*, 26, 717-728.
- Brown, H. (1973). Affective variables in second language acquisition. *Language Learning*, 23, 231-244.
- Bygate, M. (2000). *Language teaching: A scheme for teacher education*. Oxford: Oxford University. Press.
- Chan, D. Y. C., & Wu, G. C. (2004). A study of foreign language anxiety of EFL elementary school students in Taipei County. *Journal of National Taipei Teachers College*, 17(2), 287-320.
- Chastain, K. (1975). Affective and ability factors in second language acquisition. *Language Learning*, 25(1), 153-161.
- Daly, J. A. (1997). The effects of writing apprehension on message encoding. *Journalism Quarterly*, 27, 556-572.
- Daly, J. A. (1991). *Understanding communication apprehension: An introduction for language educators*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall, Inc.
- Davis, J. H. (1969). *Group performance reading*. Boston, MA: Addison Wesley Publishing Co.
- Endler, N. (1989). Person-situation interaction and anxiety. In I. L. Kutash (Ed.), *Handbook on stress and anxiety* (pp. 249-266).

San Francisco, CA: Jossey-Bass.

- Eysenck, M. (1979). Anxiety, learning and memory: A reconceptualization. *Journal of Research in Personality*, 13, 363-385.
- Heakyung, C. (2006). *Korean elementary Esol student's English language anxiety and defense mechanism in the Esol and mainstream classes: Theoretical and pedagogical implications for TESOL*. Unpublished doctoral dissertation, Florida State University, Florida.
- Horwitz, E. (1986). Preliminary evidence for the reliability and validity of a foreign language anxiety scale. *TESOL Quarterly*, 20, 559-562.
- Horwitz, E., Horwitz, M., & Cope, J. (1986). Foreign language classroom anxiety. *The Modern Language Journal*, 70, 678-682.
- Janet, T. S., & Kenneth, W. S. (1966). *The motivational components of manifest anxiety: Drive and stimuli*. New York: Academic Press.
- Keramida, A. (2009) Helping students overcome foreign language speaking anxiety in the English classroom: Theoretical issues and practical recommendations. *CCSE Journal*, 2(4), 1-6.
- Kleinmann, H. H. (1977). Avoidance behavior in adult second language acquisition. *Language Learning*, 27, 93-107.
- Liu, M. (2007). Chinese students' motivation to learn English at the tertiary level: *Asian EFL Journal*, 9(1), 126-146.
- MacIntyre, P. (1995). How does anxiety affect second language learning? A reply to Sparks and Ganschow. *Modern*

- Language Journal*, 79, 90-99.
- MacIntyre, P., & Gardner, R. (1989). Anxiety and second-language learning: Toward a theoretical clarification. *Language Learning*, 39(2), 251-275.
- MacIntyre, P., & Gardner, R. (1991a). Language anxiety: Its relationship to other anxieties and to processing in native and second languages. *Language Learning*, 41(4), 513-34.
- MacIntyre, P., & Gardner, R. (1991b). Methods and results in the study of anxiety and language learning: A review of the literature. *Language Learning*, 41(1), 85-117.
- MacIntyre, P., & Gardner, R. (1991d). *Anxiety and second-language learning: Toward a theoretical clarification*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- MacIntyre, P., & Gardner, R. (1994). The subtle effects of language anxiety on cognitive processing in the second language. *Language Learning* 44, 285-305.
- McCroskey, J. C. (1978). Validity of the PRCA as an index of oral communication apprehension. *Communication Monographs*. 45, 192-203.
- Mischel, W., & Peake, P. (1982). Beyond déjà vu in the search for cross-situational consistency. *Psychological Review*, 89, 730-755.
- Morris, L. W., & Liebert, R. M. (1970). Relationship of cognitive and emotional components of test anxiety to physiological arousal and academic performance. *Journal of Consulting and Clinical*

Psychology, 35(3), 332-337.

Mower, O. H. (1950). *Learning theory and personality dynamics*. New York: Ronald Press.

Phillips, E. (1992). The effects of language anxiety on students oral test performance and attitudes. *The Modern Language Journal*, 79, 90-99.

Rivers, W., & Temperly, M. (1978). *A practical guide to the teaching of English as a second or foreign language*. New York: Oxford University Press.

Rosenhan, D. L., & Seligman, M. E. P. (1984). *Abnormal psychology*. New York: Norton.

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

Swain, M., & Burnaby, B. (1976). Personality characteristics and second language learning in young children: A pilot study. *Working Papers in Bilingualism*, 11, 115-128.

Spielberger, C. D. (1972). *Anxiety as an emotional state*. NY: Academic Press.

Spielberger, C. D. (1983). *Manual for the state-trait anxiety inventory (Form Y)*. Palo Alto, CA: Consulting Psychologists press.

Sarason, I. G. (1972). Experimental approaches to test anxiety: attention and the use information. In C. D. Spielberger (Ed.), *Anxiety: Current trends in theory and research* (pp. 384-403). NY: Academic Press.

- Sarason, I. G. (1978). The test anxiety scale: Concept and research. In C. D. Spielberger & I. G. Sarason (Eds.), *Stress and anxiety* (pp. 193-216). Washington, DC: Hemisphere.
- Tobias, S. (1978) *Overcoming math anxiety*. NY: Norton.
- Tsui, A. B. M. (1996). Reticence and anxiety in second language learning. In K. M. Bailey & D. Nunan (Eds.), *Voices from the language classroom* (pp. 145-167). Cambridge Language Teaching Library.
- Wine, J. (1971). Test anxiety and direction of attention. *Psychological Bulletin*, 76(2), 92-104.
- Watson, D. & Friend, R. (1969). Measurement of social-evaluative anxiety. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 33, 448-51.
- Woodrow, L. (2006). Anxiety and speaking English as a second language. *RELC Journal*, 37(3), 308-328.
- Young, D. J (1986). The relationship between anxiety and foreign language oral proficiency ratings. *Foreign Language Annals*, 19, 439-45.
- Young, D. J (1991). The relationship between anxiety and foreign language oral proficiency ratings. In E. K. Horwitz, & D. J. Young (Eds.), *Language anxiety: From theory and research to classroom implications* (pp. 57-64). Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.

부록

<부록 1> 영어 말하기 불안에 대한 설문지

영어 말하기 불안에 대한 설문조사

성별: _____ 학년: _____ 반: _____ 번호: _____

- 이 설문지는 여러분의 영어 말하기에 대한 느낌을 알아보기 위한 것입니다.
- 이 설문지의 모든 문제는 정답이 있는 것이 아니며 성적에 반영되지 않습니다.
- 이 설문지에서 말하는 영어시간은 모든 영어시간을 다 포함합니다. (예: 학원 영어시간, 방과 후 수업, 학교 수업)
- 한 문제에 5가지 선택사항들이 (① 정말 그렇다 ② 그렇다 ③ 보통이다 ④ 그렇지 않다 ⑤ 절대 그렇지 않다) 있으며 이들 중 한 가지만 선택하십시오.
- 모든 문제를 하나도 빠짐없이 솔직하게 답해주십시오.

1. 나는 다른 시간보다 영어 시간에는 아는 것도 말하려면 잊어버린다.
① 정말 그렇다 ② 그렇다 ③ 보통이다 ④ 그렇지 않다 ⑤ 절대 그렇지 않다
2. 나는 다른 시간보다 영어 시간에 선생님이 나의 이름을 불러 영어로 발표를 시킬까봐 두렵다.
① 정말 그렇다 ② 그렇다 ③ 보통이다 ④ 그렇지 않다 ⑤ 절대 그렇지 않다
3. 나는 다른 시간보다 영어 시간에는 내 마음이 편안하다.

- ① 정말 그렇다 ② 그렇다 ③ 보통이다 ④ 그렇지 않다 ⑤ 절대 그렇지 않다
4. 나는 다른 시간보다 영어 시간에는 내가 말할 차례가 기다려진다.
- ① 정말 그렇다 ② 그렇다 ③ 보통이다 ④ 그렇지 않다 ⑤ 절대 그렇지 않다
5. 나는 다른 시간보다 영어 시간에는 불안해진다.
- ① 정말 그렇다 ② 그렇다 ③ 보통이다 ④ 그렇지 않다 ⑤ 절대 그렇지 않다
6. 내가 말하는 영어 중 틀린 부분에 대해서 선생님이 안 좋게 말씀 하실 까봐 떨린다.
- ① 정말 그렇다 ② 그렇다 ③ 보통이다 ④ 그렇지 않다 ⑤ 절대 그렇지 않다
7. 나는 선생님이 내가 영어로 말하는 것을 듣고 실망할까봐 불안하다.
- ① 정말 그렇다 ② 그렇다 ③ 보통이다 ④ 그렇지 않다 ⑤ 절대 그렇지 않다
8. 나는 수업 시간에 영어로 말을 잘 못하면 친구들이 비웃을 것 같아서 초조하다.
- ① 정말 그렇다 ② 그렇다 ③ 보통이다 ④ 그렇지 않다 ⑤ 절대 그렇지 않다
9. 내가 영어로 말할 때 선생님이 뭐라고 생각하든지 걱정하지 않는다.
- ① 정말 그렇다 ② 그렇다 ③ 보통이다 ④ 그렇지 않다 ⑤ 절대 그렇지 않다
10. 내가 영어로 말할 때 친구들이 뭐라고 생각하든지 걱정하지 않는다.
- ① 정말 그렇다 ② 그렇다 ③ 보통이다 ④ 그렇지 않다 ⑤ 절대 그렇지 않다

11. 나는 영어를 잘 한다고 생각한다.
① 정말 그렇다 ② 그렇다 ③ 보통이다 ④ 그렇지 않다 ⑤ 절대 그렇지 않다
12. 나는 내가 배운 것은 영어로 묻고 답할 수 있다.
① 정말 그렇다 ② 그렇다 ③ 보통이다 ④ 그렇지 않다 ⑤ 절대 그렇지 않다
13. 내게는 다른 과목보다 영어가 쉽다.
① 정말 그렇다 ② 그렇다 ③ 보통이다 ④ 그렇지 않다 ⑤ 절대 그렇지 않다
14. 나는 영어시험을 치면 성적이 좋은 편이다.
① 정말 그렇다 ② 그렇다 ③ 보통이다 ④ 그렇지 않다 ⑤ 절대 그렇지 않다
15. 나는 외국인에게 간단히 나의 소개를 간단히 할 수 있다.
① 정말 그렇다 ② 그렇다 ③ 보통이다 ④ 그렇지 않다 ⑤ 절대 그렇지 않다
16. 나는 보통 때 학교 밖에서 영어로 말할 때 전혀 불안하지 않다.
① 정말 그렇다 ② 그렇다 ③ 보통이다 ④ 그렇지 않다 ⑤ 절대 그렇지 않다
17. 나는 영어로 발표할 때 성적에 들어간다는 말을 들으면 더 떨린다.
① 정말 그렇다 ② 그렇다 ③ 보통이다 ④ 그렇지 않다 ⑤ 절대 그렇지 않다
18. 나는 영어 시간에 여러 명이 보는 앞에서 혼자 영어로 말할 때 떨린다.
① 정말 그렇다 ② 그렇다 ③ 보통이다 ④ 그렇지 않다 ⑤ 절대 그렇지 않다
19. 나는 영어 시간에 자리에 앉아 짝 활동을 하며 영어로 말하는 것은 마

음이 편하다.

- ① 정말 그렇다 ② 그렇다 ③ 보통이다 ④ 그렇지 않다 ⑤ 절대 그렇지 않다

20. 나는 영어 시간에 자리에 앉아 그룹 활동 중에 조원들 앞에서 영어로 말하는 것은 마음이 편하다.

- ① 정말 그렇다 ② 그렇다 ③ 보통이다 ④ 그렇지 않다 ⑤ 절대 그렇지 않다

