

영어말하기 수업에서 자기 효능감, 불안감, 그리고 불안감 극복 전략*

김의강**, 김지영***

중앙대학교

Abstract

Self-efficacy, anxiety and anxiety coping strategies in an EFL speaking class

Kim, Eui kang & Kim Jie Young

The purpose of this study is (1) to identify the causes of EFL students' anxiety in making class presentations; (2) to investigate the differences between the causes of speaking anxiety of the students with high and low self-efficacy, and (3) to examine the anxiety-coping strategies of the groups. A total of 73 university students majoring in English education participated in this study. They completed a questionnaire that measured their self-efficacy and the causes of their anxiety in speaking in English. The questionnaire also included open-ended questions on strategies to cope with speaking anxiety. A semi-structured interview was conducted to gain insight into the students' opinions on how to reduce their anxiety in making English presentations. The findings suggested that speaking anxiety stems mostly from unfamiliarity with the presentation topic, low language proficiency, and emotional factors. The sources of anxiety and the anxiety-coping strategies differed between the students with high self-efficacy. The analysis of

* 이 논문은 2012년도 중앙대학교 연구장학기금 지원에 의한 것임.

** 제 1 저자

*** 교신저자

the qualitative data showed that a teacher's role as a facilitator is an important factor of reduced speaking anxiety in class.

Keywords: Self-efficacy, Anxiety, Anxiety coping strategy, Speaking, University students

주제어: 자기 효능감, 불안감, 불안감극복 책략, 말하기, 대학생

I. 서론

영어를 외국어로 배우는(EFL) 학습자들에게 있어서 영어말하기에 영향을 미치는 정의적 영역의 요소들은 다양하지만, 그 중에서도 불안감의 요소는 말하기학습에 있어서 가장 중요한 요인일 것이다. 영어 말하기 불안감으로 인하여 학습자들은 자신의 영어 능력과는 상관없이 자의적으로 교실 내에서 조용한 학생이 되기도 하며, 필요한 영어 말하기 훈련에 소극적으로 참여하기도 한다. 영어 성취도가 낮아지기도 하며 이후의 생활에 필요한 의사소통기능의 습득에도 문제가 생길 수도 있다. 물론 영어 말하기 불안감은 영어 학습에 부정적인 영향을 미치는 것만은 아니며, 긍정적인 요인으로 작용하기도 하며, 영어 능력뿐만 아니라 그들의 영어 학습 동기 및 통합성(integrativeness)과 밀접한 관련이 있는 것으로 보인다(Gardner, Day, & MacIntyre, 1992).

영어말하기 불안감의 원인에 대하여 Oxford(1996)는 자아정체성과 문화충격, 교사와 학습자의 믿음, 교실활동과 방법, 그리고 교사와 학생간의 상호작용이라는 4가지 범주로 나누어 설명하였다. 불안감의 원인을 규명함으로써 학습자들의 영어학습에 도움이 되지 않는 불안감 요인을 제거하거나 불안감을 낮추는 교실내의 활동과 분위기를 조성 할 수 있을 것이다.

영어말하기에 영향을 미치는 또 다른 정의적 요인은 자기 효능감이다. 자기 효능감은 과제를 수행한다든지, 특정 행동을 수행할 때 자신의 능력에 대한 인지이다(Bandura, 1986). 학습자들의 자기 효능감은 동기, 학습 그리고 성취도에 영향을 미친다. 또한 자기 효능감이 높은 학생들은 학습 및 수행 과정에 있어서 나타나는 정의적 요인 중 하나인 의사소통 의지(Willingness to communicate)가 높은 것으로 나타났으며, 말하기 상황에서 불안감도 덜 느끼

는 것으로 나타났다(Pajares, 1996).

한국의 대학생들은 영어 말하기의 필요성을 깊이 인지하고 있는 학습자 집단이다. 초등학생이나 중·고등학생들도 과제 수행을 위하여 영어말하기를 필요로 하지만, 대학생들은 졸업 이후 취업에서 영어말하기 공인성적이 취업 여부에 적지 않은 영향을 미치기 때문에 영어 말하기의 필요성을 절감하고 있다. 이러한 대학생들의 요구에 부응하여 대학들은 다양한 영어 말하기 강의를 제공하고 있으며, 또한 영어강의 내에서 영어 주제 발표 과제는 대학생들에게 영어말하기를 연습할 수 있는 방안이다. 그러나 영어 말하기를 요구하는 강좌를 수강하고 있는 대학생들은 부담감을 토로하기도 하며, 불안감의 부정적인 효과로 인하여 영어말하기 능력을 상승시켜나가는데 어려움을 겪기도 한다.

이에 본 연구는 영어 발표과제에 대하여 대학생들이 인지하는 불안감의 원인은 무엇이며, 자기 효능감의 정도에 따라 느끼는 불안감의 요인에는 어떤 것이 있는지와 더불어 이를 극복하는 책략에는 어떤 것들이 있는지 알아보고자 한다.

본 연구의 연구목적에 따른 연구 문제는 다음과 같다.

- 1) 학습자들이 영어 발표상황에서 느끼는 불안감의 원인은 무엇인가?
- 2) 자기 효능감에 따라 느끼는 불안감의 원인은 어떠한 차이를 보이는가?
- 3) 자기 효능감에 따라 나눈 학습자들의 그룹간에 불안을 극복하는 책략은 어떠한 차이를 보이는가?

본 연구의 자료 분석 결과들을 바탕으로 우리나라의 EFL 상황에서 학생들의 불안감을 줄여주기 위한 개선점에 대하여서도 논의할 것이다.

II. 이론적 배경 및 선행 연구

1 자기 효능감에 관한 선행 연구

자기 효능감(self-efficacy)은 개인이 특정 활동이나 과업을 성공적으로 해낼 수 있는 스스로의 역량에 대한 믿음을 일컫는 말이다(Bandura, 1977). 종종 자아 존중감(self-esteem)과 구분 없이 사용되기도 하는데, 공통적으로 두 개념 모두 자기반성을 거쳐 발생하는 개념이지만 학계에서는 엄밀하게 다른 개념이다. 자아 존중감은 스스로의 가치에 대한 평가, 즉 자신을 가치 있는 사람으로 느끼는 것을 의미한다(Rosenberg & Rosenberg & McCord, 1978). 자아존중은 자신의 속성이나 특징을 어느 정도로 가치 있다고 생각하며 자신의 행동이 스스로의 가치 기준과 얼마나 일치하느냐에 달려 있다(Sherer, Maddux, Mercandante, Prentice-Donn, Jacobs, & Rogers, 1982). 또한, 자아 존중감은 일반적이고 안정적인 특성을 지녀서 일반적인 여러 상황에 적용되지만 자기효능감은 과업의 내용이나 난이도에 따라 변화하는 역동적인 개념이라는 측면에서 차이가 있다(김진만, 2012). 즉 자기효능감이 과업 수행에 대한 예측에 더 큰 영향을 미치며(오선옥, 2001), 자아 존중감은 스스로에 대한 일반적인 정의적 요소이기 때문에 개인의 특정한 목표와 수행에 영향을 미치지 않는다.

주어진 특정 유형의 수행에 대해 행동을 조직하고 문제를 풀어나가는 것에 대한 스스로의 판단”(Bandura, 1997)을 뜻하는 자기 효능감은, 인간이 노력을 기울이는 몇 가지 영역에 대한 수행 정도를 예측하는 데에 중요한 역할을 한다. Bandura(1993)에 따르면, 높은 자기 효능감을 가진 사람들은 스스로의 동기와 수행 결과의 질을 높이는 반면, 자기 효능감이 부족한 사람들은 자신에게 주어진 일에 대한 애착과 몰입이 떨어진다. 이러한 사람들은 문제 해결 과정에 있어서 난관에 봉착했을 때 이에 겁을 먹고 좌절하고 피하려고 하게 된다.

EFL/ESL 상황에 있는 학생들의 자기 효능감과 언어 수행 능력 간의 관계를 밝힌 연구가 많이 진행되어 왔으며, 학생들이 스스로의 능력을 어떻게 평가하는지가 그들의 언어 수행 능력에 많은 영향을 끼친다는 사실이 밝혀졌다(Mahyuddin et al., 2006). 영어 쓰기에 관한 일련의 연구에서도, Klassen(2002)

은 대부분의 연구에서 학생들의 쓰기 과업 수행이 자기 효능감의 정도에 따라 큰 차이를 보임을 발견하였다.

2 불안감에 관한 선행 연구

언어 수행에 있어서 큰 영향을 미치는 또 다른 요인으로서 불안감을 들 수 있다. 외국어를 학습하고 말하는 데서 오는 불안은 ‘외국어 불안감’으로 명명된다. 이 다면적인 현상은 “교실 상황에서 일어나는 언어 학습 과정의 특수성으로부터 발현하는 스스로에 대한 자각과 신념, 느낌과 행동 등의 특징적인 복합체”로 정의된다(Horwitz, Horwitz, & Cope, 1986). 또한, Scovel(1978)은 불안감이 단순한 단일 구조의 감정이 아니라 외국어 학습자에게 외재적, 내재적으로 작용하는 집합적인 정서 상태라고 하였다.

많은 선행적 연구들에 따르면, 불안감은 거의 대부분의 제2언어/외국어 학습 과정 내에 존재하고 있다(Hilleson, 1996; Horwitz et al., 1986; Jackson, 2002; Kitano, 2001; Phillips, 1992; Price, 1991; Young, 1991). 특히 목표어로 말을 하는 경우 불안감이 더욱 심해지는 양상을 보이는데, 이는 언어 학습 과정에서 다른 측면(듣기, 읽기, 쓰기)에서는 불안감을 거의 느끼지 않는 학습자들에게도 나타난다(MacIntyre & Gardner, 1989). 불안감을 가진 학생들은 목표어로 말을 할 때 얼굴이 붉어지거나, 손을 떠는 행동을 보이거나, 심장이 크게 뛰고 두통이 오는 등의 증세를 보이기도 한다(Cohen & Norst, 1989). 그들은 말하기를 통해 자신의 생각이나 답을 말하는 것에 있어 다른 학생들보다 소극적이며 정신적 충격을 받기도 한다.

몇몇 학자들은 어느 정도의 불안은 언어 학습과 수행에 있어서 꼭 필요하다고 주장하지만, 대부분의 학생들에게 있어 새로운 언어 학습 과정에서의 불안은 이를 방해하는 요소로 작용한다. 불안을 크게 두 가지 갈래로 구분하면 ‘파괴적 불안감(debilitative anxiety)’와 ‘촉진적 불안감(facilitative anxiety)로 나눌 수 있다(Scovel, 1978). 언어 습득이나 수행에서 발생하는 불안감이 과업 수행에 부정적인 영향을 끼치면 이를 파괴적 불안감이라고 하고, 반대로 긍정적인 영향을 미치면 이를 촉진적 불안감이라고 한다. MacIntyre와 Gardner(1991)에 따르면 불안감은 언어 습득 및 수행에 있어 일반적이고 전반적으로 나타나는 ‘특성 불안감(trait anxiety)’과 특정 상황에 처했을 때 나타나는 ‘

상태적 불안감(state anxiety)'로 구분된다. 또한 불안이 심한 학생들은 제 2언어 학습 자체를 어려운 과정으로 인지하며, 자발적인 참여를 꺼리는 성향을 가지게 될 뿐 아니라, 언어 수행에 있어서도 압박감을 느껴 실수를 하는 것을 두려워하는 경향이 있다.

Horwitz, Horwitz와 Cope(1986)은 이와 같은 다양한 유형의 불안감을 측정하기 위해 33개의 문항으로 이루어진 외국어학급불안척도(FLCAS: Foreign Language Classroom Anxiety Scale)을 개발하였다. 또한 이를 이용한 연구를 바탕으로 언어에 대한 불안감과 과업 수행 간의 관계를 분석하여 두 가지 요소 사이에는 부적 상관관계가 성립하며, 주로 외국어 말하기나 듣기가 불안의 주된 요인임을 밝혔다. 우리나라에서도 이 척도를 이용한 연구가 시행되었다. 박정숙(1996)에 따르면, 언어 능력이 낮을수록, 남자보다는 여자가, 그리고 학년이 낮을수록 언어 불안감이 높으며 불안감이 높을수록 과업 수행 및 학업 성취도에 부정적인 영향을 미치는 것으로 나왔다. Park(2005)는 영어를 배우는 한국학생들에 있어서 불안감이 학습자의 말하기 performance에 영향을 미치는 것을 밝혔다. 즉, 불안감이 높은 학습자일수록 말하기 수행에서 낮은 점수를 받았다. Kim 과 Ko(2012)는 323명의 한국인 초등 영어학습자를 대상으로 한 연구에서 초등학생 학습자가 청소년이나 성인 학습자에 비하여 학습 불안감이 낮았으며 영어 능숙도가 높은 학생일수록 불안감이 낮았다.

III. 연구 방법

본 연구는 영어 말하기에 있어서 대학생들이 인식하는 자기 효능감에 따라 말하기 불안감의 원인은 어떠한 차이가 있는지, 또한 불안감의 극복책략은 어떠한지를 알아보고자 한다. 학습자가 인식하는 자기 효능감은 과제의 유형에 따라서 달라지므로 본 연구에서는 수업 중에서 발표하는 과제를 중심으로 학습자가 느끼는 효능감과 불안감에 대하여 집중적으로 연구하고자 한다.

1 연구 대상

본 연구는 서울 소재 대학 영어교육학과에서 영어교육을 전공하고 있는 학생 중 ‘컴퓨터와 영어교육’ 과목을 수강하는 45명과 ‘영어말하기 지도법’ 과목을 수강하는 28명 등 총 73명을 대상으로 실시되었다. 참가자들에 대한 간략한 분류는 표 1과 같다.

표 1. 실험 참여자 학년별, 전공별, 성별 분류

학년별 분류				전공별 분류		성별 분류		총
1학년	2학년	3학년	4학년	영어교육과	교육학과	남	여	
38	8	20	7	66	7	28	45	

학년별 분포를 살펴보면 총 75명의 학생 중 1학년은 38명, 2학년 8명, 3학년 20명, 그리고 4학년 7명이었다. 전공별로는 영어교육과를 전공하는 학생이 66명이었으며 교육학과를 전공하는 학생은 7명이었다. 연구에 참여한 학생들이 수강하고 있는 두 과목 모두 영어교육과에서 개설된 과목으로 영어교육과 학생들이 대다수를 차지하고 있었으며 교육학과 학생들도 모두 영어교육을 부전공이나 복수전공으로 전공하고 있는 학생들이었다.

영어교사를 양성하는 영어교육과의 특성상 말하기연습은 중요시되고 있으며, 연구 참여자들이 수강하고 있는 두 수업은 모두 영어강의로 이루어지고 있으며, 한 학기에 한 두 번씩 영어로 발표를 해야하는 수업이다. 학습자들은 영어 말하기 특히 발표과제에 대하여 자기효능감과 불안감에 대한 답변을 하였다.

2 연구 도구

학생들의 영어 말하기에 있어서 자기 효능감 정도와 불안의 원인 및 극복 책략을 알아보기 위하여 다음과 같은 방법으로 자료의 다각측정이 이루어졌다. 자기 효능감에 관한 설문지, 영어발표 불안요소에 관한 설문지, 개방형 서술 문항(불안요소 극복책략)을 비롯하여, 전반적인 자기 효능감과 불안 요소,

극복 책략, 그리고 교실 상황에서 개선되어야 할 점에 대한 인터뷰가 포함되었다. 양적 연구 자료 수집 방법과 질적 연구 자료 수집 방법이 모두 포함된 혼합 연구가 진행되었다.

1) 설문지

본 연구에서는 총 두 종류의 설문지가 사용되었다. 첫 번째로 발표 상황에 있어서 자기 효능감에 관한 설문지는 Liu(2013)의 연구를 참고하여 현재 EFL 상황에 있는 한국 대학생들의 상황에 맞게 조정하고 편집하였다. 총 10개의 문항이 제시되었으며 발표 상황에서 언어의 사용에 대한 자기 효능감과 심리적 안정감 등을 묻는 문항들로 구성되어 있고, 각 문항은 6점 리커트 척도(‘매우 그렇다’에 6점, ‘전혀 그렇지 않다’에 1점)로 구성되었다(부록 1 참조). 두 번째로 영어발표 불안요소에 관한 설문지는 Liu(2006)의 연구를 참고하여 조정하고 편집하였다. 학습 내용 및 교실 상황 등 외부적 불안 요인 5개와, 스스로에 대한 자각과 인식에 관한 불안 요인 9개 등 총 14문항이 제시되었으며, 각 문항은 6점 리커트 척도로 구성되었고 ‘매우 크게 영향 받는다.’에 5점부터 ‘거의 영향 받지 않는다.’에 1점 중 자신에게 해당되는 항목을 선택하도록 하였다(부록 2 참조). 요인 분석에 의해 몇 가지 요인은 삭제되었다.

2) 개방형 서술 문항

한국 대학생들이 영어 발표 상황에서 긴장하거나 불안감을 느낄 때, 자신만의 극복 방법이나 책략에 대해 알아보기 위해 개방형 서술 문항을 사용하였다. 이 서술 문항은 학생들이 생각나는 대로 자유롭게 쓸 수 있도록 하였다(부록 3 참조).

3) 반 구조화 인터뷰

설문 문항과 개방형 서술 문항을 바탕으로 자기 효능감이 높게 나타난 집단과 자기 효능감이 낮게 나타난 집단에서 2명씩을 선정하여 반 구조적 인터뷰를 진행하였다. 자기 효능감과 발표 상황에서의 불안 요소에 대해 다시 대화를 나눈 뒤, 자신만의 극복 책략에는 어떠한 것이 있는지와 더불어 교실 내 영어 발표 상황에서 불안 요소를 줄여줄 수 있는 필요 사항들에는 어떤 것들이 있다고 생각하는지에 대해 인터뷰를 진행하였다(부록 4 참조). 모든 정보

는 인터뷰 참여자들의 동의하에 녹음되었다.

3. 분석 방법

먼저 본 연구에서 수집된 양적 자료는 IBM SPSS Statistics 21을 이용하여 분석되었으며, 우선 Liu(2006)의 연구를 참고한 말하기 불안요소 설문 문항 14개를 회전 요인 분석을 통해 정화하였으며, 상관 계수에 따라 불필요한 요인은 제거하고 세 개의 큰 범주로 나누어 공통성을 살펴 보았다. 이어서 자기 효능감이 다른 두 집단이 요인 분석을 통해 큰 세 개의 범주로 나눈 불안감 요인 중 어느 요인에 영향을 더 받는지 혹은 덜 받는지는 기술통계로 살펴보았다. 수집된 질적 자료 중 개방형 서술 문제에 대한 답들은 코딩하여 빈도 및 전체 답안에 대한 비율을 계산하였다. 반 구조화 인터뷰로 수집된 자료는 전사를 통하여 기록되었으며, 연구 문제에 대한 답을 구하기 위해 분석되었다.

IV. 연구 결과

1. 자기 효능감 정도와 따라 불안을 느끼는 요인 간의 관계

자기 효능감의 정도에 따라 전체 집단(73명)을 자기 효능감이 높은 집단(37명)과 자기 효능감이 낮은 집단(36명)으로 나누었으며(표 2 참조), 각각의 집단이 영어 발표 상황에서 어떤 요인들에 의해 불안감을 느끼는지를 알아보았다. 이에 앞서, Liu(2006)의 연구에서 제시된 불안 요소 항목 및 분류를 참고하여 회전 요인 분석을 실시하였으며, 상관관계수가 높은 요인들을 상위 범주화하였다. 회전 요인 분석을 한 결과는 표 3과 같다.

표 2. 효능감 평균 점수 및 그룹 분류

	group	N	평균	표준편차	평균의 표준오차
효능감 점수	1	37	33.12	5.017	.873
	2	36	44.41	4.242	.750

먼저 발표 내용적인 측면의 불안요소에서는 ‘내용 이해가 어려워서’가 .885의 공통성을 가져 가장 많은 학생들이 공통적으로 불안감을 느끼는 요인임을 알 수 있었으며, .864의 공통성을 보이는 ‘주제가 익숙하지 않아서’가 그 뒤를 이었다.

표 3. 불안 요소 회전 요인 분석

범주	신뢰도	하위 범주(공통성)	공통성
발표 내용적 측면	.776	내용 이해가 어려워서	.885
		주제가 익숙하지 않아서	.864
말하기 요소 측면	.703	표현력이 부족해서	.867
		영어가 유창하지 않아서	.739
		발음이 좋지 않아서	.666
정서적 측면	.624	비웃음거리가 될까 봐	.880
		친구들과 친하지 않아서	.654
		주목 받는 것이 부담스러워서	.650

말하기 요소 측면의 불안 요인으로는 ‘표현력이 부족해서’가 .867의 공통성을 보이며 가장 많은 학생들이 공통적으로 불안감을 느끼는 요인으로 나타났다. 뒤이어 ‘영어가 유창하지 않아서’가 .739, ‘발음이 좋지 않아서’가 .666의 공통성을 보였다. 정서적 측면의 불안 요인에서는 ‘비웃음거리가 될까 봐’가 가장 높은 .880의 공통성을 나타냈으며, ‘친구들과 친하지 않아서’(.654)와 ‘주목 받는 것이 부담스러워서’(.650)가 그 뒤를 이었다.

2. 자기 효능감 정도에 따른 말하기 불안의 요인

자기 효능감이 다른 두 집단이 요인 분석을 통해 큰 세 개의 범주로 나눈

불안감 요인 중 어느 요인에 영향을 더 받는지 혹은 덜 받는지를 알아보기 위해 표 4는 이에 대한 집단 통계량을 나타내고 있다.

표 4. 말하기 불안감에 대한 집단 통계량

	group	N	평균	표준편차	평균의 표준오차
발표 내용적 측면	1	36	3.9028	1.08133	.18019
	2	37	3.8243	1.30818	.21506
말하기 요소 측면	1	36	3.8981	.95890	.15982
	2	37	2.8829	.97884	.16092
정서적 측면	1	36	2.7778	1.04198	.17366
	2	37	2.2342	.86376	.14200

분류된 그룹 중 그룹 1은 자기 효능감이 낮은 집단이며, 그룹 2는 자기 효능감이 높은 집단이다. 집단 통계량을 나타내는 표 4를 보면, 실제로 발표 내용적 측면의 불안요소에 있어서는 두 집단의 평균이 거의 차이가 나지 않지만, 말하기 요소 측면과 정서적 측면의 불안요인에 있어서는 불안감을 느끼는 정도에 차이를 보였다. 말하기 요소의 측면에서는 효능감이 낮은 집단과 높은 집단 간에 불안감을 느끼는 정도의 차이가 약 1의 평균 차이를 보였으며, 정서적 측면에서는 약 0.5의 평균 차이를 보였다.

3. 자기 효능감 정도에 따라 불안감을 극복하는 책략

자기 효능감이 높고 낮은 정도에 따라 불안감을 극복하는 책략은 실험 참여자들로 하여금 설문지 다음에 제시된 개방형 서술 문항에서 복수 응답이 가능하게 쓰도록 하였고, 표 5, 표 6과 같은 결과를 보였다.

표 5. 자기 효능감이 높은 집단의 불안감 극복 전략

불안감 극복 전략	응답 횟수	비율 (%)
친구나 교수님 등 경청하는 사람의 얼굴을 본다.	15	33
사전 연습을 많이 한다.	9	20
심호흡을 한다.	7	16
집중을 하고 주위를 신경 쓰지 않는다.	5	11
다른 사물이나 벽을 본다.	4	9
발표 자료를 다시 본다.	4	9
불안감을 잘 느끼지 않는다.	1	2
총 합	45	100

자기 효능감이 높은 집단의 학생들이 기술한 총 45개의 답변을 보면 ‘친한 친구나 경청하는 사람의 눈을 본다.’가 15개(33%), ‘미리 현장에 있다고 생각하고 연습해 본다.’가 9개(20%), ‘심호흡을 한다.’가 7개(16%), ‘집중을 하고 주위를 신경 쓰지 않는다.’가 5개(11%) 등의 분포를 보였으며, ‘불안을 잘 느끼지 않는다.’는 답변도 1개(2%) 있었다.

자기 효능감이 높은 학생들은 발표 상황을 상상하며 미리 연습하는 경우가 많았으며, 청중 및 교수님과 눈을 마주치며 발표를 한다는 답변을 기술한 경우가 많았다. 자기 효능감이 높게 나타난 집단의 한 학생을 대상으로 한 인터뷰에서 수집한 내용은 다음과 같다.

저는 영어 발표를 하기 전에 스크립트를 달달 외운다거나, 저만의 미신 같은 게 있다고 믿지는 않아요. 스크립트를 외워본 적이 있는데, 긴장을 해버리니까 오히려 기억이 하나도 안 나고 식은땀만 나더라고요. 집이나 학교에서 발표 상황을 상상하며 가능한 한 여러 번 발표 준비를 하고, 실제 발표 상황에서는 친한 친구들의 눈을 많이 마주치려고 해요. 그 친구들은 저를 항상 응원해 준다고 믿고 있고, 또 그런 친구들의 눈을 보면 더 자신감이 생기고 잘 할 수 있다는 기분이 들거든요(여성, 21세).

반면, 자기 효능감이 낮은 집단의 학생들이 기술한 총 45개의 답변을 보면 ‘스크립트를 외운다.’가 9개(20%)로 가장 많았으며, ‘친한 친구나 경청하는 사람의 눈을 본다.’와 ‘청중들의 시선을 피한다.’가 각각 8개(18%), ‘심호흡을

한다.’가 6개(13%), ‘다른 사람에게 발언권을 주는 등 주의를 분산시킨다.’, ‘5개(11%)의 비중을 차지했다. 그 외에 ‘단상에 손을 올린다.’, ‘신발에 동전을 넣는다.’ 등의 답변도 1개씩 있었으며, ‘아직 극복하려는 노력을 하지 못했다.’는 답변도 1개 있었다.

표 6. 자기 효능감이 낮은 집단의 불안감 극복 전략

불안감 극복 전략	응답 횟수	비율 (%)
스크립트를 암기한다.	9	20
친구나 교수님 등 경청하는 사람의 얼굴을 본다.	8	18
청중들의 시선을 피한다.	8	18
심호흡을 한다.	6	13
다른 사람들에게 발언권을 주는 등 주의를 분산시킨다.	5	11
발표 자료를 다시 본다.	4	9
사전 연습을 많이 한다.	2	5
단상에 손을 올린다.	1	2
신발에 동전을 넣는다.	1	2
아직 극복하려는 노력을 하지 못했다.	1	2
총 합	45	100

자기 효능감이 낮은 집단의 학생들은 ‘스크립트를 외운다.’, ‘다른 사람에게 발언을 시키거나 다른 이야기를 해서 주의를 분산시킨다.’, ‘청중의 눈을 피한다.’와 같은 답변이 전체의 33%를 차지하였다. 발표 상황에서 발생하는 ‘상태적 불안감(state anxiety)’이 발표라는 수행에 ‘과괴적 불안감(debilitative anxiety)’으로 작용하여, 발표자로 하여금 발표를 시작할 때보다 더 많은 정서적 부담을 초래하고 청중들과의 소통을 저해할 뿐만 아니라 결국 성공적인 발표에 해를 끼치는 요소로 작용함을 알 수 있다. 자기 효능감이 낮게 나타난 집단의 한 학생을 대상으로 한 인터뷰에서 수집한 내용은 다음과 같다.

영어로 발표를 해야 되는 게 한 학기에 적어도 네다섯 번 정도는 있는데, 저는 영어로 남들 앞에서 발표를 해야 한다는 생각을 할 때마다 불안하고 초조해지는 것 같아요. 그래서 연습을 하더라도 매 번 버벅거리다 실패를 하는

경우가 많고, 스크립트를 최대한 많이 외워보려고 해요. 근데 외운 내용을 말하는 데만 신경을 쓰다 보면 어느 정도까지 발표가 진행되었는지도 잘 모르게 되고, 흐름을 놓치면 긴장을 하게 돼요. 긴장을 하면 준비한 것도 못하게 되고, 점점 발표가 산으로 가게 되는 것 같아요. 떨어져 친구들이나 교수님 눈도 잘 안 마주치게 되는 것 같아요(남자, 22세).

자기 효능감이 높은 집단의 학생들은 발표 상황에서 청중들의 눈을 마주치거나 자기 최면을 거는 등 적극적인 방법으로 불안감을 극복하였다. 반면 자기 효능감이 낮은 집단의 학생들은 내용 전달 자체에 집중을 하는 경향이 있었으며, 이를 위해 스크립트를 외우는 등의 방법을 통해 발표를 준비하지만 발표 상황에서의 불안감을 극복하는 데에는 어려움을 보였다.

V. 논의

연구문제 1에서는 EFL 영어 발표 상황에서 한국 대학생들이 자기 효능감에 따라 느끼는 불안감의 요소들은 어떠한 차이를 보이는지에 대해 알아보았다. 효능감과 불안 정도에 따른 논의는 기타 선행 연구에서도 여러 번 진행된 바 있다. 본 연구에서는 영어 말하기에 있어서의 자기 효능감과 영어 발표 상황의 ‘상태적 불안감(state anxiety)’의 요소와의 관계에 대해 알아보았다. 전반적인 영어 말하기 효능감과 발표 상황에서의 상태적 불안감의 관계는 많은 다른 선행연구들에서 나타난 바로는 부(-)적인 상관관계를 보인다(Clément, Gardner, & Smythe, 1977). 다음으로 회전 요인 분석을 통해 이러한 상태적 불안감의 요소를 큰 세 가지 항목(발표 내용적 측면과 말하기 요소 및 정서적 측면)으로 나눈 바 있다. 자기 효능감의 높고 낮은 정도에 따라 분류된 다른 두 개의 그룹은 이 두 가지의 다른 불안 요소들에게 불안감을 느끼는 정도에 차이를 보이기도, 보이지 않기도 하였다. 먼저 발표 내용적 측면에서는 자기 효능감이 높고 낮음에 관계없이 적지 않은 정도의 불안감을 느끼는 것으로 나타났다(평균 3.8 이상). 발표 내용이 어렵거나, 발표 주제가 친숙하지 않을 경우 발표 준비 과정에서나 실제 발표 상황에서 적지 않은 불안감을 느끼는 것으로 나타났다. 말하기 요소 및 정서적 측면의 불안 요소에서는 두 집단 간

차이가 보였다. 자기 효능감이 높은 집단의 학생들은 발표 상황에서 말하기 요소나 정서적인 요소들에 의해 자기 효능감이 낮은 집단의 학생들보다 영향을 덜 받는 것으로 나타났다. 이를 통하여 EFL 교실에서 영어 발표과제 수행을 위하여서는 자기 효능감이 낮으며 불안요소로써 정서적 측면을 요인으로 지목한 학습자들이 좀 더 편안한 분위기에서 영어발표를 할 수 있도록 교실 상황을 조정해 나아가야 할 필요가 있다.

연구문제 2에서는 EFL 영어 발표 상황에서 한국 대학생들이 자기 효능감에 따라 불안을 극복하는 전략에는 어떤 차이를 보이는지에 대해 알아보았다. 결과 부분에서 언급했듯이, 자기 효능감이 높은 집단의 학생들은 발표 상황에서 불안감이 발생할 경우에 대비하여 미리 발표 상황을 상상하고 여러 번 연습한다고 하였으며, 발표 상황에서 불안감이 발생하는 경우 오히려 청중들과 눈을 더 마주치고 심호흡을 하며 스스로를 가다듬고 자신감을 불어 넣는다고 대답하였다. 발표 상황에서, 또는 발표 상황을 떠올렸을 때 발생하는 ‘상태적 불안감(state anxiety)’이 ‘과괴적 불안감(debilitative anxiety)’보다는 ‘촉진적 불안감(facilitative anxiety)’로 작용한 것이다. 반면, 자기 효능감이 낮은 집단의 학생들은 이를 극복하려 하기 보다는 청중들의 눈을 피해 교실 구석을 쳐다보는 등 이 상황을 회피하려는 전략을 보였다. 1번 문제에 대한 논의에서와 마찬가지로, 자기 효능감이 낮은 집단이 이러한 회피 전략을 보이는 이유는 스스로에 대한 효능감이 부족한 것이 원인이 될 수도 있지만 많은 사람들 앞에서 발표를 망쳐 비웃음거리가 되거나 그리하여 자괴감에 빠질 걱정이 크기 때문임을 알 수 있다. 이는 Prins(1986), Bailey, Onwuegbuzie와 Daley(1999)의 연구에서 불안감을 많이 느끼는 학생들이 가장 많이 사용하는 전략이 회피라는 결과와 일맥상통한다. 또한 Pappamihel(2002)의 연구 결과를 보면 발표 상황의 불안감을 극복하기 위해 ‘청중이나 교수의 눈을 피하고 혼자 있다고 생각한다’는 내용도 찾아볼 수 있다. 교사는 미리 발표를 연습하는 것이 힘들고, 이에서 비롯되어 발표 상황에서 큰 불안감을 느끼는 학생들을 예의주시하여 그들이 불안감이나 수치심을 덜 느끼고 또 극복할 수 있는 환경을 만들어 주어야 하며, 적절한 피드백과 필요하다면 상담을 통해 그들의 마음의 짐을 덜어주도록 해야 한다.

위의 연구 문제들과 그 결과들을 바탕으로 EFL 영어 발표 상황에서 어떤 환경이 조성되고 개선되어야 학생들의 불안 요인을 감소시킬 수 있는지에 대

해 알아보았다. 이 문제에 대해서는 마지막 자료 수집 방법으로써 진행된 인터뷰를 통해, 자기 효능감이 높은 학생들과 낮은 학생들에게서 어떠한 부분이 공통적으로 도출되었는지를 찾아보았다. 무엇보다도 발표 상황에서 느끼는 압박감이나 불안감이 교사나 교수의 도움으로 인해 많이 완화되고 발표 상황에서 훨씬 편안함을 많이 느낀다는 답변을 들을 수 있었다. 본 연구에서 인터뷰를 통해 수집된 자료를 분석해 보면, 학생들의 입장에서 발표 상황의 긴장감이나 불안감을 줄이기 위해서는 선생님의 역할이 가장 중요한 것으로 드러났다. Horwitz, Horwitz, and Cope(1991)의 연구에 따르면, 교육자들은 불안감을 유발하는 상황에 처한 학생들로 하여금 불안감을 덜 느끼게 하고, 학습 상황에서의 스트레스를 줄일 수 있도록 도와주어야 한다. 불안감이 낮은 교실 상황을 만드는 것은 분명히 언어 학습을 성공적으로 하는 데에 필요한 요소이다. 언어 학습과 수행이 일어나는 교실은 학생들이 ‘엄격히 제한된 언어’(Dornyei, 2002)를 사용해야만 하는 맥락이기 때문에 ‘본질적으로 학생들의 체면이 손상될 수 있는 환경’이다. 따라서 교사들은 학생들이 언어 학습에 있어서 두려움을 갖게 되는 요인 및 상황을 잘 파악하게 하고, 지속적인 오류 수정과 피드백을 제공하여야 한다. 틀리거나 적절하지 않은 발표 내용에 대해서 먼저 교사는 학생이 이미 충분히 유의미한 내용을 전달했음을 말해준 다음 적절한 문법적/화용론적 피드백을 주어야 한다. 이는 학생으로 하여금 수치감이나 죄책감을 많이 줄여줄 수 있으며 틀린 내용을 자연스럽게 되뇌어보고 고칠 수 있게 도와줄 수 있다.

VI. 결론 및 제언

본 연구는 특정 상황에서의 불안감이 언어 학습이나 과업 수행에 있어서 부정적인 영향을 끼친다는 이론적 근거를 기반으로 진행되었다. 연구 문제들에서 공통적으로 불안 요인의 양상이라는 부분을 다루었으며, 그 극복 방안에 대해 알아보고자 하였다. 연구 결과를 종합해보면, 자기 효능감의 차이에 따라 학생들이 느끼는 불안감의 요소가 다르게 나타났으며, 각기 다른 집단에 속한 학생들이 발표 상황에서 자신들이 느끼는 불안감을 극복하는 책략에도 차이를 보였다. 교실내 발표상황에서 학생들이 불안감을 느끼는 요소나 불안

감을 극복하는 책략은 자기 효능감에 따라 차이를 보였으나 이러한 불안감을 줄이는 데에 있어서는 교사의 역할이 또한 중요하다고 생각된다.

교사가 자유롭게 영어를 구사할 수 있는 분위기를 만들어주는 것이 매우 중요하다. 발표를 통해 전달하려는 내용에 있어서 내용 자체보다 문법 요소나 규칙을 중요시하는 분위기는 머릿속으로 생각한 내용을 말로 수행함에 있어 걸림돌로 작용할 수 있다. 학생들이 정형적인 틀을 강요하는 발표 수업 때문에 불안감을 느끼고 스트레스를 받는 것보다는 스스로가 비웃음거리가 되거나 자기만족을 하지 못 할 것에 대한 걱정 때문에 이러한 요소가 발표 수행을 저해하게 된다. 교사는 학생들에게 영어 발표에 있어서 실수는 창피해할 일이 아니며, 충분히 나아질 수 있는 부분이라는 점을 자각하도록 도와주어야 한다.

또한 영어로 발표를 할 때 혼자 하는 것보다는 두 명 또는 세 명이 한 조가 되어 발표를 할 때 학생들이 불안감을 덜 느낀다고 대답하였으며, 정해진 주제에 점수가 크게 달려 있는 발표보다는 학생 스스로 학습 내용과 관련하여 흥미를 느낀 부분을 조사해서 발표하는 경우 또한 불안감을 줄이는 데 효과가 있음을 보였다. 교사가 발표 중간에 부가적인 설명을 할 상황이 필요한 경우, 개입이 너무 자주 발생하면 발표자가 준비한 내용과 흐름에 장애요소가 될 수 있으나, 발표자가 어려워하는 부분이 나왔을 때 교수님이 적절히 개입하셔서 알려주시면 여유가 생겨 쉴 시간도 생기고 다음 내용에 대해서 더 침착하게 생각할 수 있다는 대답들을 확인할 수 있었다.

발표 자체는 학생들이 준비하고 진행하는 부분이지만, 수업 전반과 전체 과정에 있어서 가장 중요하게 작용하는 것은 교사의 역할이다. 교사들은 스스로를 권위자로 생각하여 학생들에게 수업과 평가만을 제공하는 것이 아니라, 좀 더 그들의 입장이 되어 발표 상황뿐만 아니라 전반적인 수업 시간에 발생할 수 있는 불안을 줄여줄 수 있도록 노력해야 하고, 학생들의 활발한 참여를 독려하여 더 풍성하고 유의미한 수업을 만드는 데 최선을 다해야 할 것이다.

References

- 김진만 (2012). *개인의 자기효능감 및 집단효능감 변화에 대한 동태적 연구: 집단 내 과업수행 상황을 중심으로*. 미출간 박사학위논문. 중앙대학교 대학원, 서울. Kim, J. M. (2012). *Gaeinui jagihyoneunggam mich jibdanhyoneunggam byeonhwa daehan dongtaejeog yeongu: jibdan nae gwaeobsuhaeng sanghwangeul jungsimeulo*. michulgan bagsahagwinonmun, Chungangdaehaggyo daehagwon. Seoul.
- 박정숙 (1996). 영어학습에 있어서 언어불안의 역할에 관한 실증 연구. *영어교육*, 51, 55-71. Park, K. S. (1996). Yeongeohagseube isseoseo eoneobulanui yeoghale gwanhan siljeung yeongu. *Yeongeogyoyug*, 51, 55-71.
- 오선옥 (2000). *초등학생의 성격유형에 따른 사회적 지원과 자기효능감의 관계*. 미출간 석사 학위논문. 건국대학교 대학원, 서울. Oh, S. O. (2000). Chodeunghagsaengui seonggyeogyuhyeongge ttaleun sahoejeog jiwongwa jagihyoneunggamui gwangye. Michulgan seogsa hagwinonmun. Geongugdaehaggyo, Seoul.
- Bailey, P., Onwuegbuzie, A. J., & Daley, C. E. (1999). Foreign language anxiety and learning style. *Foreign Language Annals*, 32(1), 63-76.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84, 191-215.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Bandura, A. (1993). Perceived self-efficacy in cognitive development and functioning. *Educational Psychologist*, 28(2), 117-148.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: W. H. Freeman and Company.
- Clément, R., Gardner, R. C., & Smythe, P. C. (1977). Motivational variables in second language acquisition: A study of Francophones learning English. *Canadian Journal of Behavioural Science/Revue canadienne des sciences*

- du comportement*, 9(2), 123-133.
- Cohen, Y, & Norst, M. 1. (1989). Fear, dependence, and loss of self-esteem: Affective barriers in second language learning among adults. *RELC Journal*, 20(2), 61-77.
- Dornyei, Z. (2002). The motivational basis of language learning tasks. In P. Robinson (Ed.), *Individual differences in second language acquisition* (pp. 137-158). Amsterdam: John Benjamins.
- Gardner, R. C., Day, J. B., & MacIntyre, P. D. (1992). Integrative motivation, induced anxiety, and language learning in a controlled environment. *Success in Second Language Acquisition*, 14, 197-214.
- Horwitz, E. K., Horwitz, M., & Cope, D. (1986). Foreign language classroom anxiety. *The Modern Language Journal*, 70(2), 125-132.
- Jung, M. (2011). The relationship between university students' communication Apprehension in English and affective factors in learning English. *The Journal of Studies in Language*. 26(4), 965-1000.
- Kim, I., & Ko, K. (2012). Korean EFL learners' anxiety in the elementary English classroom. *The Journal of Studies in Language*, 28(2), 219-240.
- Kitano, K. (2001). Anxiety in the college Japanese language classroom. *The Modern Language Journal*. 5, 549-566.
- Klassen, R. (2002). Writing in early adolescence: A review of the role of self-efficacy beliefs. *Educational Psychology Review*, 14, 173-203.
- Liu, M. (2006). Anxiety in EFL classrooms. *Causes and consequences*. *TESL Reporter*, 39(1), 13-32.
- Liu, M. (2013). English bar as a venue to boost students' speaking self-efficacy at the tertiary level. *English Language Teaching*, 6(12), 27.
- Mahyuddin, R., Elias, H., Cheong, L. S., Muhamad, M. F., Noordin, N., & Abdullah, M. C. (2006). The relationship between students' self-efficacy and their English language achievement. *Journal Pendidikan dan Pandidikan*, 21, 61-71.
- MacIntyre, P. D., & Baker, S. C. (2002). Sex and age effects on willingness to communicate, anxiety, perceived competence, and L2 motivation among

- junior high school French immersion students. *Language Learning*, 52(2), 537-564.
- 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.
- Oxford, R. (1996). *Language learning strategies around the world: Cross-cultural perspectives*. Honolulu: Second Language Teaching & Curriculum Center, University of Hawaii at Manoa.
- Pajares, F. (1996). Self-efficacy beliefs in academic settings. *Review of Educational Research*, 66(4), 543-578.
- Pappamihel, N. E. (2002). English as a second language students and English language anxiety. *Research in the teaching of English*, 36(3), 327-355.
- Park, H-S. (2005). Korean EFL learners' orientation, anxiety and English speaking performance. *Modern Studies in English Language and Literature*, 49(4), 241-262.
- Phillips, E. M. (1992). The effects of language anxiety on students' oral test performance and attitudes. *The Modern language Journal*, 76, 14-26.
- Price, M. L. (1991). The Subjective experience of foreign language anxiety: Interviews with highly anxious students. In E. K. Horwitz & D. I. Young (Eds.), *Language anxiety: From theory and research to classroom implications* (pp. 101-108). Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Prins, P. J. (1986). Children's self speech and self-regulation during a fear-provoking behavioral test. *Behaviour, Research and Therapy*, 24, 181-191.
- Rosenberg, F. R., Rosenberg, M., & McCord, J. (1978). Self-esteem and delinquency. *Journal of Youth and Adolescence*, 7, 279-294.
- Scovel, T. (1978). "The effect of affect on foreign language learning: A review of the anxiety research". *Language Learning*, 28, 129-42.

- Sherer, M., Maddux, J. E., Mercandante, B., Prentice-Dunn, S., Jacobs, B., & Rogers, R. W. (1982). *The self-efficacy scale: Construction and validation. Psychological Reports, 51*, 663-671.
- Young, D. I. (1991). The relationship between anxiety and foreign language oral proficiency ratings. In E. K. Horwitz & D. I. Young (Eds.), *Language anxiety: From theory and research to classroom implications* (pp. 57-63). Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.

부록

부록 1. 영어 발표에 있어서 자기 효능감에 관한 설문
(해당하는 칸 안에 체크 표시 해 주세요.)

		전혀 그렇지 않다.	그렇지 않다.	조금 그렇지 않다.	조금 그렇다.	그렇다.	매우 그렇다.
1.1	나는 영어 발표를 하기 시작하면서 나의 영어 말하기 실력이 늘었다고 생각한다.						
1.2	나는 영어로 발표를 잘 한다.						
1.3	나는 영어로 발표를 할 때 초조하지 않다.						
1.4	나는 발표에 관련된 질문에 잘 대답할 수 있다.						
1.5	나는 영어로 발표 내용을 잘 전달할 수 있다.						
1.6	나는 새로 배운 단어나 표현들을 발표 상황에서 사용할 수 있다.						
1.7	나는 영어로 발표하는 것에서 내 나름의 기쁨을 찾는다.						
1.8	나는 영어로 발표하는 내내 발표에 집중할 수 있다.						
1.9	나는 동료들이 나를 비웃어도 곳곳이 영어 발표를 진행할 수 있다.						
1.10	유창한 영어로 발표를 하는 것이 내 목표 중 하나이다.						

부록 2. 영어 발표에서 불안 요소로 작용하는 것들에 대한 설문
(자신이 영향을 많이 받는다고 생각하는 정도에 따라 체크 표시 해 주세요.)

		거의 영향 받지 않는					매우 크게 영향 받는다
2.1	부족한 자신감						
2.2	어려운 발표 내용						
2.3	좋지 않은 발음						
2.4	주제에 익숙지 않음						
2.5	낮은 점수를 받을까봐						
2.6	주목 받는 것에 대한 부담						
2.7	적절한 단어 선택 문제						
2.8	좋지 않은 기억력						
2.9	표현력의 부족						
2.10	발표 상황에 대한 낯섦						
2.11	콩글리쉬를 사용할까봐						
2.12	놀림거리가 될까봐						
2.13	동료들과 친하지 않은 것						
2.14	유창하게 말하지 못해서						

부록 3. 영어 발표에 있어서 불안을 극복하는 전략

Q. 여러분이 발표 상황에서 긴장하거나 불안감을 느낄 때, 자신만의 극복 방법(들)이나 전략(들)이 있다면 짧게 적어주세요. 복수 응답 가능합니다.

ex) 가장 친한 친구 얼굴을 본다, 등

부록 4. 불안감을 줄이기 위해 개선되어야 할 것들에 관한 인터뷰 질문

1. 영어로 발표를 해야 하는 상황이 오면, 발표를 준비할 때나 교실에서 발표를 실제로 할 때 어떤 기분이 드는지에 대해 자유롭게 말씀해 주세요.
2. 영어로 발표를 할 때 느끼는 불안한 감정들에 어떤 방법으로 대처하는지 말씀해 주세요.
3. 영어 발표 상황에서 불안감을 줄이는 데에 도움이 될 만한 것들에는 어떤 것들이 있을까요?

E-mail: jk221@cau.ac.kr

논문심사일정

투고일자 : 2014.11.14

심사일자 : 2014.12.14

게재일자 : 2014.12.30