

## 대학 영어전용 강의와 외국어 학습 불안

김현옥  
아주대학교

**Kim, Hyeon Okh. (2012). Foreign language anxiety among the university students in English medium courses. *Modern English Education*, 13(3), 105-124.**

This study explores how university students experience foreign language anxiety in English-medium instruction (EMI) and what kinds of variables are associated with foreign language anxiety in EMI courses. Specifically, the study investigated the following: 1) the degree to which the university students experience foreign language anxiety in English-medium subject-matter courses; 2) the underlying factors of foreign language anxiety among the students in EMI courses; 3) the degree to which the students express foreign language anxiety depending upon the individual variables; and 4) the best predictor of foreign language anxiety in EMI courses. A total of 107 university students from four EMI courses completed Foreign Language Classroom Anxiety Scale (FLCAS) coupled with a background information survey. Through factor analyses, four factors were extracted: Communication Apprehension, Worry about Understanding Lessons, Fear of Negative Evaluation, and Self-Efficacy. The results indicated that the students' levels of anxiety varied depending upon their overseas experience, self-assessed levels of proficiency and invested hours of study. The findings also showed that the students' levels of foreign language anxiety were not significantly related to their achievement in the course they were taking. On the other hand, the students' levels of foreign language anxiety were negatively correlated with the invested hours of study and self-assessed levels of proficiency. Overall, the students' self-assessment turned out to be the most powerful predictor of the foreign language anxiety. The implications of the findings were suggested.

[content-based instruction/English-medium courses/foreign language anxiety/  
내용중심교수법/영어전용 강의/외국어 학습 불안]

### I. 서론

영어전용 강의란 내용언어통합교수법(Content and Language Integrated Learning) 혹은 내용중심교수법(Content-based Instruction)이 기존의 교과수업 단위에 적용된

수업모형으로, 기존강좌의 교수목표와 내용, 수업활동 및 과제 등은 그대로 사용하면서, 모국어가 아닌 목표어인 영어를 사용하여 자연스러운 언어사용의 맥락화 기제를 활용하는 강의유형을 일컫는다(Brinton, Snow & Wesche, 2003). 특히, 대학에서의 영어전용 강의는 기존의 전공별 교육모형이 시행되고 있는 강좌의 교수·학습활동의 언어를 영어로 전환함으로써, 학생들의 전공지식의 습득과 영어의 학습을 동시에 기대할 수 있는 교수방법으로 인식되어왔다.

영어전용 강의는 우리나라와 같이 교실상황이라는 제한된 환경에서 영어를 접하게 되는 외국어로서의 영어(English as a Foreign Language, 이하 EFL)가 가지는 한계점을 극복하기 위한 방편으로서 영어관련 강좌 단위에서 부분적으로 시도되다가, 근래 세계화·국제화의 추세에 힘입어 학생들의 국제적 역량을 강화하기 위한 접근으로서 영어전용 강좌가 지속적으로 확대되고 있다. 반면, 영어전용 강의는 특정 주제영역의 학습성취와 언어습득이라는 이 중의 목표 수행으로 인해, 교수자와 학습자 모두에게 언어적, 인지적, 정의적 측면에서 부담이 가중되는 문제가 제기되어 왔다. 실제, 모국어를 사용할 때 기대할 수 있는 친밀도를 바탕으로 한 교수자와 학습자간의 활발한 상호작용과 유연한 학습환경의 구성에 어려움이 있고(Klaassen & De Graaff, 2001), 질적인 측면과 양적인 측면에서 모국어 강의와 동일한 수준의 수업을 제공하는데 무리가 따른다(Klaassen & De Graaff, 2001; Vinke, 1995). 영어전용 강의는 자신의 전공영어 능력을 높이 평가하고 있는 교수들조차도 강의의 준비와 운영에 있어 심리적인 부담과 스트레스가 가중되고(강소연, 박혜선, 2004b; 맹은경, 한호, 김현옥, 김성완, 2011), 영어전용 강좌를 수강하는 학생들 또한 일정수준 이상의 불안을 경험하며, 학습에 부담을 갖는 것으로 나타났다(강소연, 박혜선, 2004a; 김현옥, 한호, 맹은경, 김성완, 2012; 유경애, 정현숙, 2009).

이들 선행연구들은 영어전용 강좌에서의 학습자가 경험하는 언어 불안에 관한 연구라기보다는, 요구조사를 토대로 영어전용 강좌의 개선과 발전의 향방을 탐색하는 연구들로 조사도구로 쓰인 설문문의 내용 중 학습 불안에 관한 항목을 하나, 혹은 둘 정도를 포함하는데 그치고 있어, 영어전용 강좌의 학습 불안을 포괄적으로 조사한 연구는 미흡한 실정이다. 본 연구는 영어전용 강좌에서 대학생 학습자가 경험하는 불안을 구체적으로 규명하고자, 원어강의 불안을 독립적으로 연구하여 구인의 성격과 하위 변인을 분석하고, 학습자 불안에 영향을 주는 배경 변인을 조사하여 영어강의 불안의 관련 변인을 탐색하고자 한다. 이를 위한 구체적인 연구문제는 다음과 같다.

첫째, 영어전용 강좌에서 학습자가 경험하는 영어 학습 불안은 어느 정도이며, 그 하위 구성요인은 무엇인가?

둘째, 영어전용 강좌에서 학습자의 배경 변인은 학습자가 경험하는 영어 학습 불안에 어떠한 영향을 미치는가?

셋째, 영어전용 강좌에서 학습자가 경험하는 영어 학습 불안의 관련 구인 중, 가장 큰 영향을 미치는 배경 변인은 무엇인가?

## II. 이론적 배경 및 선행연구

### 1. 영어전용 강의

영어를 매개로 하는 수업(English-medium Instruction, 이하 EMI)으로 간략히 정의될 수 있는 영어전용 강의는 교수·학습의 도구로써 목표어를 사용함으로써, 자연스러운 언어사용 상황에 노출됨으로써 언어습득기제가 촉진되어, 간접적인 언어의 습득과 사용이 가능하다는 Krashen(1987)의 입력가설에 근거한다. 이는 의사소통접근법의 입력강화 모형으로써의 목표 언어와 학습내용 간의 균형적인 접근을 피하는 CLIL의 형태로 분류되어 교과통합언어(Language as subject, LAS), 범교과언어(Language across curriculum, LAC), 몰입교육, 이중언어교육, 영어전용, TEE(Teaching English in English), TETE(Teaching English through English) 등 다양한 영어교육 정책으로 명명되어 왔다. 한편, EMI는 지식의 습득에 있어서 영어가 매개로 활용되는 부수적인 요소인데 반해, CLIL은 영어의 습득이 주요 목적인 교수 상황에서 지식과 내용의 습득기제가 활용된다는 측면에서 차이가 있다(박혜숙, 2006). 즉, EMI는 학습의 효율성과 맥락화의 기제를 중시하는 전공영역의 학습모형인데 비해, CLIL은 언어학습에 중점을 두어 유창한 언어사용을 궁극적인 목적으로 삼는 언어교수모형이다.

현행 영어강의의 어려움과 문제점은 언어적 요소, 환경적 요소, 인적 요소로 정리될 수 있다. 강소현과 박혜선(2004a)은 모국어와 한국어의 어원간의 간극을 지적하면서, 국내 영어전용 강의는 자연스러운 습득기제를 유도할 수 있을 정도로 노출의 질과 강도가 충분하지 않다고 주장하였다. Klaassen과 De Graaff(2001) 또한, 영어로 전공수업을 진행할 경우 모국어 수업에 비해 학습 내용에 대한 이해도가 떨어지고, 시간적 물리적 제약으로 인해 학습량이 축소되는 문제를 보고하였다. 이러한 언어적, 환경적 요소가 인적 요소와 결부될 때 영어전용 강의는 더 큰 문제가 야기될 수 있다. 즉, 영어전용 강좌를 담당하는 교수자는 강의와 관련된 내용영역의 전문가이지만, 언어학습의 원리와 교수기제를 적절히 활용할 수 있도록 언어교육 분야의 훈련을 받은 전문인은 아니기 때문에, 학습자 입장에서는 추가적인 학습부담과 언어의 문제가 발생한다는 점이다. 특히, 전공영역에 충분한 지식이 부족한 저학년이나 듣기능력이 부족한 학습자의 경우, 영어전용 강좌는 과중한 인지적 부담감을 초래할 수 있다(박혜숙, 2006). 같은 시각에서, 영어전용 강의는 전공영역에 대한 이해와 전문 학술용어의 수월성을 바탕으로 일정 수준 이상의 정보 집약적인 듣기활동이 요구되고, 이를 다시 목표어로 전환하여 표현하는 과정에서 산출의 어려움이 이어지기 때문에(Prophet & Dow, 1994; Vinke, 1995), 언어적, 인지적 부담이 더욱 가중되는 것으로 드러났다.

근래 영어전용 강의의 개선을 위한 조사연구가 확대되면서, 영어전용 강의로 인한 학습자 불안이 부분적으로 보고되고 있다. 강소현과 박혜선(2004a)은 전공

영어강의를 수강하고 있는 공과대학생 410명을 조사한 결과, 영어강의 수강에 대한 자발적인 동기가 부족하고, 30% 가량의 학생들이 매우 자주 영어강의를 이해하지 못하며, 40% 정도의 학생들이 영어강의로 인해 심리적인 불안감을 경험하는 것을 확인하였다. S. Kang과 H. Park(2005)은 언어기능과 내용지식의 습득에 있어서의 영어강의의 효과를 추가로 분석하였는데, 학생들의 자가평가 언어능숙도가 높을수록 강의에 대한 이해와 만족도가 높고, 불안감이 낮은 것을 확인하였다. 학습자의 요구분석을 토대로 영어전용 강좌의 문제점과 개선안을 조사한 김현옥 외 3인(2012)의 연구에서도 조사에 응한 전체 학생의 54.2%가 영어강의로 인해 불안감을 경험하고, 52% 정도의 학생들이 심리적 부담감을 느끼고 있음을 확인하였다. 한편, 학생들 중에서 해외수학 경험이 있거나, 언어능숙도 자가평가 결과가 높은 학생의 경우 학습자 불안이 낮은 것으로 보고하여 영어전용 수업에서의 학습자 불안의 원인과 기제에 관한 관련 변인을 체계적으로 연구할 필요성을 시사하였다.

## 2. 외국어 학습 불안

외국어 불안은, 한 개인이 특정한 대상과 원인이 없이 막연하게 느끼는 긴장감, 위기감, 두려움, 걱정 등의 내재적 불안(trait anxiety) 성향과 구별하여, 외국어 학습이라는 특수한 상황이 유발하는 구체적인 상황 불안(situation-specific anxiety)이다. 다시 말해, 외국어 불안은 외국어 학습이라는 특별한 상황에서만 지속적으로 나타나거나 유발되는 고유한 경험으로(Horwitz, Horwitz & Cope, 1986), 다른 사람과의 대화상황에서 발생하는 의사소통 불안(communication apprehension), 실패에 대한 두려움에서 비롯된 시험(test anxiety), 그리고 타인으로부터 부정적인 평가를 의식한 스트레스를 지칭하는 대인평가 불안(fear of negative evaluation) 등으로 구분될 수 있다(Horwitz et al., 1986).

외국어 불안은 학습자에게 적정 수준의 긴장감을 주어 학습에 긍정적이라는 결과가 보고되기도 하지만(Scovel, 1991), 대체로 외국어 불안이 언어 학습의 과정과 성취도에 부정적인 영향을 주며, 이 학습성취도가 다시 불안의 수준을 높이는 순환적인(cyclical) 성격을 지니는 것으로 인식되어 왔다(MacIntyre, 1995). 구체적으로, 외국어 불안은 학습자가 수강하는 강좌의 성적(염규을, 1998; Aida, 1994; S-Y. Kim, 2009; MacIntyre & Gardner, 1994), 듣기(Elkhafafi, 2005; J-H. Kim, 2002)와 말하기(Hewitt & Stephenson, 2011; Philips, 1992; Woodrow, 2006; Young, 1986) 등의 구두 언어 사용에 부정적인 영향을 미치는 것으로 보고되어 왔다. 또한, 자기인식에 근거한 인지작용(self-related cognition)의 기제에 따라 외국어 불안은 자가평가와 부적인 상관관계가 있는 것으로 알려져 왔다. 즉, 불안감이 높을수록 자신의 언어능력을 낮게 평가하고, 불안감이 낮을수록 자신의 언어능력을 높게 평가하는 경향이 있는 것으로 드러났다(MacIntyre, Noels & Clément, 1997).

외국어 불안에 대한 선행연구들은 연구방법론에 따라, 크게 몇 가지 종류로 분류될 수 있다. 첫째, 외국어 학습이라는 특수한 불안을 측정하기 위한 척도를 개발하는 유형이다. The Foreign Language Classroom Anxiety Scale(이후 FLCAS)를 개발한 Horwitz et al. (1986)이 가장 대표적인 연구로, 이후 외국어 듣기불안 척도 FLLAS(J-H. Kim, 2002), 외국어 읽기불안 척도 FLRAS(Saito, Horwitz & Garza, 1999), 외국어 쓰기불안 척도 WAT(Cheng, Horwitz & Schallert, 1999) 등 언어영역별로 불안을 측정하기 위한 척도를 개발하고 신뢰도와 타당도를 검증하는 방향으로 진행되고 있다. 근래에는 온라인 영어학습 불안(김주혜, 김영우, 2005), 원격 수업 불안(Pichette, 2009) 등 다양한 학습 상황에까지 유관 연구가 더욱 확대되고 있다. 이로부터 더 확대된 연구형태로 대규모 데이터에 근거한 척도의 개발과 검증을 병행하며 요인분석을 통해 언어불안의 하위변인을 탐색하고, 관련 구인 간의 상관관계를 바탕으로 경로분석 등을 실시하여 언어학습 모형 속에서 영어 불안을 조명하는 연구들(MacIntyre & Charos, 1996; Woodrow, 2006; Yashima, 2002)이 있다.

둘째, 미국내의 외국인 학습자를 대상으로 개발되었던 FLCAS를 자국어로 번역한 설문에 근거하여 특정 언어·문화집단의 불안지수를 비교한 연구들(Aida, 1994; Truitt, 1995)과 The French Use Anxiety Scale(Gardner, Smythe & Clément, 1979)나 The Spanish Use Anxiety Scale(Muchnick & Wolfe, 1982)처럼 각 언어권 상황에 적합한 척도를 개발하여 그 특성에 따른 불안의 요소를 조명한 초기 연구들이 있다. 메타연구를 통해 선행연구 정리한 Horwitz(2001)에 따르면, 외국어 학습자의 문화권에 따라 불안의 정도가 다르게 나타나, 일본과 한국의 학습자의 불안도가 스페인이나 터키의 학습자에 비해 상대적으로 높은 편으로 나타났는데, Truitt(2005)나 Woodrow(2006)은 한국처럼 교육의 가치가 매우 중시되고, 높은 학업성취가 인정받는 유교문화의 전통으로 인해 외국어 학습 불안이 더욱 높은 것으로 해석하였다.

셋째, 외국어 학습 불안이라는 구인의 성격을 다른 변인들 간의 관계에서 탐색하는 질적 연구, 상관관계 연구와 분산분석 연구 등이 이해 해당된다. 연구 결과, 외국어 불안은 학습자의 신념(Horwitz et al., 1986; Truitt, 1995), 자기평가(MacIntyre et al., 1997; 김현진, 2004), 자기효능감(Daly, 1991; Oxford, 1999; Price, 1991) 등의 학습자 변인과 상호작용하는 것으로 밝혀졌다. 문법 중심의 전통적인 교수법의 틀에 따른 수업을 받은 학생들에 비해 의사소통 위주의 학습자중심교수법에 의해 진행된 수업을 받은 학생들의 외국어 불안의 수준이 현격하게 낮은 것으로(S-Y. Kim, 2000) 드러났고, 집단 전체의 활동보다 소집단의 활동에서 더욱 편안함을 느끼는(Young, 1990)등 외국어 불안이 구체적인 교수 설계의 특징과 유형의 영향을 받는 것으로 알려져 왔다. 최근에는 불안이라는 구인의 성격을 더욱 구체적으로 탐색하여 불안의 지속성에 관한 연구들(S-Y. Kim, 2009; Rodriguez & Abreu, 2003)이 보고되고 있는데, 이 연구들은 불안의 수준과 원인을 모국어 능력의 문제에서 기인한 것(Linguistic Coding Differences

Hypotheses, Ganshow & Spark, 1996)으로 보는 주장에 의문을 제기하고, 과업과 교수법 등의 요인과의 상호작용을 통해 불안의 수준이 변화될 수 있음을 주장하고 있다. S-Y. Kim(2009)은 회화수업을 듣는 학생들과 독해수업을 듣는 학생들의 동기와 불안의 변화를 반복측정을 토대로 탐색하였는데, 회화수업을 받은 학생들의 불안의 수준이 독해수업을 받은 학생들의 불안보다 더욱 높아 학생들은 구어활동에서 요구되는 과업활동 시에 더 불안이 높아지는 것을 확인하였다. 한편, 선행연구에서 사용된 측정도구 등의 연구디자인을 개선하여 선행연구의 결과를 재검증하는 반복연구가 시도되고 있다. 구두언어 수행과 언어성취도와의 상관관계를 진단한 Philips(1992)의 연구에 기초한Hewitt와 Stephenson(2011)의 반복연구가 대표적인 예로, 저자들은 보다 다양하고 명시적인 측정도구를 확보하여, 불안이 높을수록 구두언어 능력이 낮다는 Philips의 주장을 재차 검증하였다.

### III. 연구 방법

#### 1. 연구 참여자

본 연구는 경기도 A대학교 영어영문학과에서 개설된 전공강의 중에서 원어로 진행되는 4개의 강좌를 수강하는 107명을 대상으로 진행되었다. 연구 참여자의 배경정보를 성별, 학년, 해외 수학 경험여부 등으로 정리하면 아래 표 1과 같다.

표 1  
연구 참여자

구분	영어 강의	
	빈도	백분율
성별	남	37 34.6%
	여	70 65.4%
학년	1학년	14 13.1%
	2학년	38 35.5%
	3학년	43 40.2%
	4학년	9 8.4%
	무응답	3 2.8%
해외 수학경험	없음	78 72.9%
	있음	29 27.1%
합계	107	100.0%

학생들의 배경정보를 구체적으로 살펴보면, 여학생의 인원이 남학생보다 두 배 가량 많았으며, 학년별로는 전공과목을 집중적으로 수강하는 3학년이 가장 많았다. 또한, 107명의 학생 중 27%의 응답자가 영어권 국가의 체류 경험이나 연수 경험이 있는 것으로 나타났으며, 대다수의 학생들(99.1%)이 원어강의를 수강한 경험이 있었다.

## 2. 연구도구

본 연구에서 사용한 설문은 학습자의 성별, 학년, 해외수학 경험여부, 주당 영어 학습 시간과 영어능숙도 자가평가 등의 학습자의 배경 변인을 조사하기 위한 7개의 항목과 영어전용강좌에서 경험하는 학습불안을 조사하기 위한 불안척도 33문항을 포함하여 총 40문항으로 구성되었다. Horwitz et al.(1986)이 개발한 외국인 학습 불안감 척도 FLCAS는 불안을 느끼는 정도에 따라 ‘1=전혀 그렇지 않다; 2=그렇지 않다; 3=보통이다; 4=그렇다; 5=매우 그렇다’의 Likert 유형의 5점 척도를 사용하였다. 이에 따라, FLCAS 점수가 높을수록 불안도가 큰 것으로 해석될 수 있도록 9개 항목(2, 5, 8, 11, 14, 18, 22, 28, 32)을 역산하여 최종 FLCAS 점수를 환산하였다. 설문은 학생들이 수강하는 강좌의 특징이 보다 분명하게 드러날 수 있도록 한 학기가 끝나는 시점에서, 각 강좌를 담당하는 교수진이 직접 시행하였다. 전체 33개 항목에 대한 107명의 응답을 바탕으로 FLCAS의 내적일관성을 분석한 결과, Cronbach  $\alpha$  계수 .868로 안정적인 수준의 신뢰도를 확보하였다.

설문에 포함된 자가평가 결과 외에 학생들이 수강하고 있는 각 강좌에서 획득한 최종 학점을 점수로 환산하여 수행 변인에 포함하였다. GPA나 강좌의 성적은 관련 선행연구(염규을, 1998; Aida, 1994; S-Y. Kim, 2009)에서 영어 학습 불안과 부적인 상관관계가 있는 것으로 보고되었던 성취도 변인으로 학습과 불안간의 관련성을 규명하는데 있어 중요한 유관변인으로 가정하였다.

## IV. 연구 결과 및 논의

### 1. 영어전용 강좌에서의 영어 학습 불안의 수준과 성격

첫 번째 연구문제인 영어전용 강좌에서 학습자가 경험하는 영어 학습 불안은 어느 정도이며, 그 하위 구성요인은 무엇인지를 조사하기 위해 빈도분석과 요인분석을 실시하였다. 우선 요인분석의 실행조건을 확인하기 위해, KMO (Keiser-Meyer-Olkin) 측도와 Bartlett 구형검사를 실시하였다. 그 결과, KMO 측도값은 .866으로 표본의 적합도를 만족시켰으며, Bartlett 구형검사의 통계치는 =1882.748(자유도 528), 유의도 지수 .000로 상관계수의 행렬에 기초한

요인분석이 가능함을 확인하였다. FLCAS 33문항에 관한 요인분석 결과, 행렬의 고유값(eigenvalue) 1 이상의 조건과 적재된 문항에 따른 요인 설명력을 고려하여 4개의 요소를 적출하였다. 이 요소들을 추출된 순서에 따라 정리하면, 첫째, 의사소통 불안, 둘째, 수업이해 불안, 셋째, 대인평가 불안, 넷째 자기효능감으로 이 네 요소는 총 분산의 44%의 설명력을 지녔다. 이들은 Horwitz et al. (1986)가 외국어 학습 불안의 구성요소로 주장한 의사소통 불안과 대인평가 불안과 겹쳐 이들이 외국어 학습 불안의 주요 하위변인을 재차 확인시켜주었다. 한편, 주성분 중에 자기효능감이 포함된 것은, 자신감과 불안간의 상관관계가 있다는 Oxford(1999)나 Daly(1991)의 주장을 간접적으로 증명하고 있다고 볼 수 있다.

표 2에서 표 5까지는 각각의 요소에 적재된 문항들 중, 상관계수가 .40 이상인 문항만을 포함하였다. 첫 번째 요인인 의사소통 불안은 학습자가 타인과의 의사소통 상황에서 자신의 생각을 적절하게 표현하는 능력이 부족하다고 느끼는 두려움과 걱정을 측정하기 위한 문항들로 구성되어 있다. 그 내용은 표 2와 같다.

표 2  
요인 1: 의사소통 불안

문 항	적재량	평균	① <sup>a</sup>	②	③	④	⑤
24 나는 다른 학생들 앞에서 영어로 이야기 할 때 수줍음을 느낀다	.728	3.86	3.7	14.0	13.1	30.8	38.3
3 나는 영어수업시간에 내가 지명을 받을 때 떨린다	.706	3.72	4.7	13.1	20.6	29.0	32.7
7 나는 다른 학생들이 나보다 영어를 더 잘한다고 생각한다	.702	4.15	0.9	9.3	9.3	34.6	45.8
9 나는 영어수업시간에 준비 없이 말해야 할 때 당황하기 시작한다	.671	3.95	0.9	14.0	14.0	30.8	40.2
10 나는 영어 시험에서 낮은 점수를 받을까봐 걱정한다	.652	4.08	3.7	12.1	6.5	27.1	50.5
4 나는 영어선생님이 영어로 말하는 것을 이해하지 못하면 불안하다	.650	3.45	5.6	24.3	17.8	24.3	28.0
23 나는 항상 다른 학생들이 나보다 영어를 더 잘 말한다고 생각한다	.639	3.84	5.6	12.1	13.1	30.8	38.3
19 나는 영어선생님이 내가 실수하는 모든 것을 지적할까봐 두렵다	.504	3.27	8.4	28.0	17.8	19.6	26.2
15 나는 선생님이 틀린 것을 고쳐주었는데 그것을 이해하지 못하면 불안하다	.446	3.17	10.3	26.2	19.6	24.3	19.6

<sup>a</sup>①=전혀 그렇지 않다; ②=그렇지 않다; ③=보통이다; ④=그렇다; ⑤=매우 그렇다

<sup>b</sup>응답빈도 백분율 환산 결과

의사소통 불안은 24번과 같이 다른 학생과의 관계에서의 긴장감과 4번, 15번과 19번처럼 선생님과 상호작용 상황에서 경험하는 불안감을 포함하고 있다. 7번과 10번에서 확인되는 바와 같이, 영어전용 강의를 수강하는 학생들은 다른

학생들의 영어능력을 더욱 높게 평가하여 다른 학생들에 비해 자신이 많이 부족하다고 느끼고 있었고, 낮은 영어시험 점수를 받는 것에 대해 더욱 크게 염려하고 있었다. 영어전용 강의를 수강하는 학생들은 3번과 같이 자신의 이름이 지명되거나, 9번 문항과 같이 준비하지 못한 상태에서 특정 말하기 행위를 요구받을 때 의사소통 불안 수준이 높게 나타나, 즉각적인 수행이 동반된 의사소통 활동에서 높은 불안감을 갖는 것으로 파악되었다. 특히 이 결과는, 원어로 진행되는 강제는 일정 수준 이상의 정보 집약적인 듣기활동이 요구되고, 이를 다시 목표어로 전환하여 표현하는 과정에서 산출의 어려움이 있어 언어적, 인지적 부담이 중첩된다는 선행연구(Prophet & Dow, 1994; Vinke, 1995)의 결과와 맥을 같이한다고 할 수 있다.

두 번째로 적출된 요인은 수업이해 불안으로 표 3에 정리되어 있다. 수업이해불안은 학생들이 교수자의 강의 내용을 이해하지 못했을 때 느끼는 긴장과 부담감과 관련된 문항들로 구성되어 있는데, 역산문항 32번을 포함한다.

표 3  
요인 2: 수업이해 불안

문 항	적재량	평균	①	②	③	④	⑤
29 영어선생님이 말하는 모든 단어를 이해하지 못하면 나는 긴장한다	.655	3.45	2.8 <sup>a</sup>	17.8	33.6	23.4	22.4
26 나는 다른 수업시간보다 영어 수업시간에 더 긴장한다	.649	3.26	11.2	23.4	19.6	19.6	26.2
30 내가 영어를 말하기 위해 배워야 하는 규칙들에 대해 부담감을 느낀다	.581	2.96	15.0	31.8	12.1	24.3	16.8
21 나는 영어시험에 대해 준비하면 준비할수록 더 혼란스럽다	.579	3.25	12.1	15.0	29.9	21.5	21.5
32 나는 영어를 모국어로 말하는 사람들과 있을 때 편안함을 느낄 것이다	-.506	2.67	20.6	36.4	15.9	9.3	17.8
25 영어수업이 너무 빨라서 내가 수업을 따라가지 못하는 것을 걱정한다	.505	3.24	8.4	25.2	22.4	21.5	22.4
16 나는 충분히 준비했음에도 불구하고 영어수업에 대해 걱정한다	.450	3.08	11.2	28.0	15.9	30.8	14.0
27 나는 영어를 말할 때 혼동되어지고 긴장한다	.442	3.68	5.6	13.1	16.8	36.4	28.0

<sup>a</sup>응답빈도 백분율 환산 결과

표 3에서 확인되는 바와 같이, 영어전용 강의를 수강하는 학생들은 강의내용의 이해에 대한 불안을 경험하는 것으로 나타났는데, 첫 번째 요인인 의사소통 불안에 비해 불안의 수준은 상대적으로 낮았다. 항목별로 학생들의 응답결과를 살펴보면, 29번 문항에서와 같이 교수자가 말하는 단어를 모두

이해하지 못하는 경우에 대해 걱정하며, 26번에서 확인되는 것처럼 다른 수업시간보다 영어수업 시간에 더욱 긴장한다고 응답하는 학생수가 그렇지 않은 학생수에 비해 더 많았다. 뿐만 아니라, 영어시험을 준비할수록 더 혼란스럽고(21번), 빠른 진도에 대한 염려와 본인의 이해부족에 대한 불안감(25번)이 큰 것으로 드러났다. 전공 학술용어에 대한 기초적인 지식과 전공영어의 수월한 정보처리가 요구되는 영어전용 강의는 추측이나 완곡어법 등의 학습전략을 사용하는데 한계가 있고, 수업 내용을 숙지하는데 어려움이 있는 경우, 시험 불안은 더욱 가중될 수 있다. 교수자는 원어강의에서 학생들의 교수이해불안의 원인을 해소하기 위해 전공영어의 이해와 전문 학술용어의 숙지를 위한 사전활동을 고려할 필요가 있음을 시사한다.

세 번째 요인은 대인평가 불안으로, 학습자가 대인관계에서 교사나 동료 등 타인의 부정적인 평가 자체에 대해 갖는 스트레스와 자신의 실수나 영어 사용이 다른 사람으로부터 나쁘게 평가될 것이라고 생각하는 자기인식 불안에 관한 항목들이 적재되어 있다. 표 4에서 확인되는 바와 같이, 4개의 문항이 적재되었으며, 역산문항 2번을 포함하고 있다.

표 4  
요인 3: 대인평가 불안

문항	적재량	평균	①	②	③	④	⑤
31 내가 영어를 말할 때 다른 학생들이 나를 비웃을까봐 두렵다	.726	3.05	15.0 <sup>a</sup>	26.2	16.8	21.5	19.6
33 나는 미리 준비하지 못한 질문을 선생님으로부터 받았을 때 나는 당황한다	.657	4.06	0.9	11.2	10.3	36.4	41.1
2 나는 영어수업시간에 실수하는 것을 걱정하지 않는다	.517	3.17	16.8	15.0	19.6	31.8	16.8
13 나는 영어수업시간에 자진해서 답하는 것은 당황스럽다	.517	3.64	5.6	15.9	17.8	29.9	30.8

<sup>a</sup>응답빈도 백분율 환산 결과

대인평가 불안의 구체적인 항목의 결과를 살펴보면, 영어전용 강의를 듣는 대학생들은 31번에서와 같이 자신의 영어사용이 타인의 비웃음을 유발할까봐 걱정하거나, 13번과 같이, 자발적인 답변과 수업참여에 대해 심리적으로 불편한 것으로 응답하였다. 앞서, 표 2의 의사소통 불안의 9번과 같이 응답자 중 71%의 학생들이 영어를 준비없이 말해야 할 때 당황한다고 응답한 것처럼, 위 표의 33번에서 확인되는 바와 같이, 사전에 준비하지 못한 질문을 받았을 때 당황한다는 응답이 78%로, 다른 항목에 비해 불안지수가 더욱 높은 것으로 드러났다. 이러한 결과는 교사가 학생들의 외국어 불안감을 해소하기 위한 교수전략으로 수업 중 학생들을 개별적으로 혹은 임의로 부르거나, 사전 예고나

준비없이 구두수행을 하도록 요구하지 않는 것을 권장한 Daly(1991)의 주장에 설득력을 제공한다고 할 수 있다. Daly는 외국어와 같이 자신에게 익숙하지 않은 표현수단을 동료나 친구들 앞에서 수행하도록 지목되거나 타인들의 이목이 집중된 경우, 그 상황적 현저성으로 인해 불안이 야기될 수 있음을 지적하였다. 한국과 같이 일정 수 이상의 학습자가 함께 제한된 교실환경에서, 외국어로서 영어를 학습하는 EFL 상황임을 고려할 때, 친숙도와 현저성의 요소가 더욱 두드러질 수 있다고 볼 수 있다.

네 번째 요인은 자기효능감으로, 표 5에서와 같이 영어사용이라는 과제에 대한 학습자 자신의 능력에 관한 자신감과 효율성과 관련된 항목들이 적재되어 있다. 1번 외의 세 항목 모두 FLCAS 총점을 환산할 때 역산되는 문항이다.

표 5  
요인 4: 자기효능감

문 항	적재량	평균	①	②	③	④	⑤
18 영어수업시간에 내가 말을 할 때 나는 자신감을 느낀다	.714	3.13	13.1 <sup>a</sup>	16.8	28.0	28.0	14.0
5 영어수업을 더 듣는 것은 나에게 부담이 되지 않을 것이다	.630	2.30	40.2	17.8	18.7	14.0	7.5
1 나는 영어수업시간에 영어로 말할 때 내 자신에 대해 확신할 수 없다	.476	3.88	2.8	10.3	21.5	27.1	38.3
14 나는 영어를 모국어로 쓰는 사람과 영어로 말하는 것에 긴장하지 않을 것이다	-.414	3.23	12.1	17.8	27.1	20.6	22.4

<sup>a</sup>응답빈도 백분율 환산 결과

표 5의 5번 문항에서와 같이, 학생들이 영어수업을 수강하는 것에 대한 부담이 되지 않는다는 역산문항에 대해 부정적인 반응이 압도적으로 많았으며, 14번에서와 같이 영어 모국어 화자와의 대화하는 것에 대해서는 크게 긴장하지 않는다는 입장과 18번과 같이 수업시간 중의 영어사용에 대한 자신감도 중간 정도로 나타났다. 자기효능감과 상관관계에 있는 항목들은 타인과의 의사소통보다는 자기 자신의 능력과 수행에 대한 판단과 만족, 혹은 심리적인 부담으로 해석될 수 있는 것들로, 학습자 불안이 스스로의 자기인식에서 비롯된 자기인지 기제의 성격이 드러남을 확인할 수 있었다.

FLCAS의 요인분석 결과를 요약하면, 의사소통불안, 수업이해 불안, 대인평가 불안과 자기효능감이 영어전용 강의를 수강하는 학생들의 외국인 학습 불안의 주요 구성 요인으로 나타났다.

## 2. 학습자 배경 변인에 따른 영어 학습 불안의 차이

두 번째 연구문제인, 영어전용 강좌에서 학습자의 배경 변인이 학습자가 경험하는 영어 학습 불안에 어떠한 영향을 미치는지를 조사하기 위해, 학생들의 성별, 학년, 해외연수 경험의 유무, 영어 학습시간, 자가평가 결과, 수강 강좌의 최종학점 변환점수를 바탕으로 영어 학습 불안의 차이를 분석하였다. 그 결과, 학생들의 성별과 학년은 영어강의를 수강하는 학습자의 불안에 유의미한 영향을 미치지 않는 반면, 해외연수 경험, 영어 학습시간 및 자가평가는 영어 학습 불안에 유의미한 차이가 있는 것으로 밝혀졌다. 지면의 제약을 고려하여 영어 학습 불안에 유의미한 차이를 가져오는 변인만 정리에 포함하였다.

우선, 해외연수 유무에 따른 영어 학습 불안의 차이를 살펴보면, 표 6에서 제시된 바와 같이, 해외연수의 경험이 있는 학생들과 그렇지 않은 학생들의 FLCAS 점수 간에 유의미한 차이가 있음을 확인할 수 있다.

**표 6**  
해외연수 경험 유무에 따른 불안도

해외연수 경험	응답	평균	표준편차	F	유의도
있음	29	105.94	19.36	12.447	.000
없음	78	124.49	18.93		

즉, 해외 연수를 다녀온 경험이 있는 학생들이 그렇지 않은 학생들에 비해 영어 학습 불안이 유의미하게 낮음을 알 수 있다. 이 결과는 김현옥 외 3인(2012)과 유사한 결과로, 영어권의 언어와 문화에 노출된 사전경험이 학습자의 영어 학습 불안에 영향을 미치는 것으로 해석될 수 있다.

표 7은 영어능숙도에 대한 학생들의 자가평가 결과에 따른 FLCAS의 차이를 분산분석으로 검증하였는데, 학생들이 자신의 영어수준을 인식하는 정도에 따라 영어 학습 불안이 유의미하게 차이가 있음이 나타났다. Tukey의 사후분석 검증 결과에 따르면, 자신의 영어능력을 높다고 인식하고 있는 학생들이 스스로의 영어능력을 낮다고 평가하고 있는 학생들에 비해 FLCAS 점수가 17.51점 낮게 나타나, .001 수준에서 유의미하게 높게 나타났다.

**표 7**  
자가평가 영어수준에 따른 FLCAS의 차이<sup>1</sup>

번호	영어수준	응답	평균	표준편차	F	유의도
1	상	30	103.17	18.61	6.952	.001 (1>3)
2	중	46	110.61	16.62		
3	하	31	120.68	20.75		

위의 결과는 자가평가, 실제 불안감이 높은 학습자는 자기의 언어능력을 낮게 평가하고 불안감이 낮은 학습자는 자신의 능력을 높게 평가하는 경향이 있다는 김현진(2004)의 주장과 맥을 같이한다. 즉, 자가평가는 자기효능감과 함께 자기인식의 관련구인으로써 학습자의 언어수행에 간접적으로 영향을 미치는 변인으로 해석할 수 있다. 한편, 김현진(2004)은 대학생 1학년을 상대로 한 자가평가 결과, 학생들은 말하기 능력은 상대적으로 낮게, 읽기 능력은 더 높게 평가하는 경향이 있으며, 자가평가 외에 외국인 학습 불안의 변화량에 더 많은 간섭을 일으키는 혼재변수의 가능성에 대해 언급하였다.

자가평가 외에도 학습과 관련된 다양한 수행변인이 영어 학습 불안에 영향을 주는 것으로 밝혀졌다. 표 8에서 확인되는 바와 같이, 학생들이 영어공부에 투자한 시간에 따라서도 학습 불안에 차이가 있는 것으로 나타났다.

**표 8**  
영어학습 시간에 따른 FLCAS 차이

번호	구분	응답	평균	표준편차	F	유의도
1	1시간미만	11	96.82	15.78	4.353	.003 (1, 2<4)
2	1시간이상-2시간미만	55	109.44	17.79		
3	2시간이상-3시간미만	27	114.81	19.44		
4	3시간이상-4시간미만	7	131.14	8.45		
5	4시간이상	7	117.43	27.20		

Tukey의 사후분석 결과를 살펴보면, 3시간 이상 공부한 학생들의 FLCAS 점수가 2시간 미만으로 공부하는 학생들에 비해 유의미하게 높은 것으로

<sup>1</sup> 자가평가는 상, 중상, 중, 중하, 하의 5 단계로 구분하여 실시하였으나, 응답을 정리한 결과, 상과 하로 답한 학생들이 각각 2 명과 3 명 등 소수에 그쳐, 그룹간의 유의미한 비교를 위해 상, 중, 하의 3 단계로 재분류하여 분산분석을 실시하였다.

드러났다. 즉, 영어 학습 불안이 높은 학생들이 영어 학습 불안이 낮은 학생들에 비해 상대적으로 더 오래 영어공부를 하고 있는 것으로 드러났다. 이는 불안도가 높은 학습자가 학습 불안을 상쇄하기 위해 더 많은 시간을 영어학습에 투자하고 있음을 보여준다.

요약하면, 해외수학 경험이 없을수록, 개별적인 영어 학습 시간이 길수록, 자가평가 결과가 낮을수록, 학생들의 영어 학습 불안이 높은 것으로 나타났다. 한편, 성별, 학년 등 명목적도에 따라 구분되는 개인차 변인은 자기자신의 인식 변인과 달리, 영어 학습 불안에 영향을 주지 않는 것으로 밝혀져 영어 학습 불안이라는 정의적 요소와 인지적 요소와 행동적 측면간의 상호관련성을 시사하였다.

### 3. 외국어 학습 불안의 예측변인

세 번째 질문인, 영어전용 강좌에서 학습자가 경험하는 영어 학습 불안의 관련 구인 중, 가장 큰 영향을 미치는 배경 변인은 무엇인지를 검증하기 위하여 관련구인 간의 상관분석과 회귀분석을 실시하였다. 먼저 선행연구(MacIntyre et al., 1997; 김현옥 외 3인, 2012; 김현진, 2004)에서 영어 학습 불안과 관련이 있던 것으로 보고되었던 자가평가 결과와 교과성적, 영어 학습 시간 등의 변인간의 상관분석을 실시하였고, 이 결과에 근거하여 세 변인을 순차적으로 투입하여 회귀분석을 실시하였다.

상관관계 분석 결과, 표 9에서 확인되는 바와 같이, 영어강의 학습 불안은 학생들이 수강하고 있는 원어강의의 최종 강좌 성적과는 유의미한 상관 관계가 나타나지 않았다. 반면, 학생들의 자가평가 결과와는 부적인 상관관계에 있는 것으로 나타났다.

표 9  
학습 관련 변인과 영어 학습 불안의 상관관계

	FLCAS	자가평가	교과성적	공부시간
FLCAS	1			
자가평가	-.374**	1		
교과성적	-.124	.189	1	
공부시간	.319**	-.315**	.121	1

\*\*0.01수준에서 유의함.

반면, 영어전용 강의에서 각 강좌의 수행 결과인 교과 성적과 영어 강의 불안은 상관관계가 유의미하지 않는 것으로 나타나, 불안과 성취도 간의 부적

상관관계를 보고한 다양한 선행연구(염규을, 1998; Aida, 1994; S-Y. Kim, 2009; MacIntyre & Gardner, 1994)와는 사뭇 다른 양상을 보였다. 이는 김현진(2004)의 주장처럼 자가평가 외에도 복잡한 기제가 작용하고 있음을 시사한다. 한편, 표 9의 상관관계 지수의 설명력은 전체 분산의 약 14%에 그쳐 FLCAS에 영향을 미치는 보다 다양한 관련 구인에 대한 후속연구의 필요성이 제기되었다.

영어전용 강의에서의 영어 학습 불안을 가장 잘 예측할 수 있는 구인을 조사하기 위해, 자가평가 결과, 교과성적 등의 학습 관련 변인들을 독립변인으로 입력하고, FLCAS를 종속변인으로 지정하여 다중회귀분석을 실시하였다. 아래의 표에서 보여지는 바와 같이, 영어전용 강의에서 가장 영향력 있는 FLCAS 예측변인은 학습자의 자가평가로 밝혀졌다. 표 10과 표 11에서 각각 확인되는 바와 같이, 다중회귀 분산분석은 자가평가와 강좌 성적이라는 성취도 변인 외에, 개별적인 학습시간이라는 행동 변인들이 투입되었는데, 이 중 자가평가가 가장 영향력 있는 변인으로 드러났다.

**표 10**  
다중회귀분석 계수

Model	비표준화계수		표준화계수	t	Sig
	B	표준오차	Beta		
자가평가	-6.322	2.284	-.313	-2.768	.007

**표 11**  
다중회귀 분산분석

Source	자유도	제곱합	평균제곱	F	Sig
회귀	3	3858.916	1286.305	4.719	.005
잔차	74	20169.080	272.555		
총계	77	24028.000			

예측변수: 자가평가, 교과성적, 공부시간

**표 12**  
다중회귀분석 모형 요약

Model	R	제곱 R	수정제곱 R	표준오차
1	.401	.161	.127	16.509

한편, 표 12의 다중회귀분석의 모형에서 보여지는 바와 같이, 전체 분산 중 12.7%의 설명력에 그치고 있어, 영어전용 강좌에서의 외국인 학습 불안과 관련하여 더욱 복잡한 기제의 가능성을 내포하고 있다.

영어 학습 불안은 학생들 스스로의 언어능력에 대한 자가평가라는 자기인식에 근거한 인지요소(Self-related Cognition)와 밀접한 상관관계가 있으며, 학습에 있어서의 자기인식 기제는 학습자의 수행과 학습행동에 매우 중요한 영향을 미치는 것임을 확인할 수 있다.

## V. 결론 및 제언

본 연구는 한국의 대학에서 제공되는 영어전용 전공강좌를 수강하는 학생들의 영어 학습 불안의 수준과 내용을 조사하고, 다양한 배경 변인에 따른 학습자의 외국어 학습 불안의 차이를 분석하였다. 그 결과는 다음과 같다.

FLCAS의 요인분석 결과, 영어전용 강의를 수강하는 학생들은 FLCAS를 개발한 Horwitz et al. (1986)이 주장한 의사소통불안과 대인평가불안 외에도 강의내용을 이해하는데 있어서의 수업의 이해에 관한 불안감을 경험하며, 이들이 경험하는 외국어 학습 불안은 자기효능감과도 관련이 있는 것으로 나타났다. 학생들은 영어강의의 준비와 수업내용의 이해, 과제의 수행과 시험성적 등의 항목에서 더욱 큰 불안감을 경험하고 있는 것으로 드러났다. 기술통계 항목 중 특히 주목할 만한 내용은, 대다수의 학생들이 다른 학생들이 자신보다 영어를 더 잘한다고(80%) 느끼고 있으며, 자신보다 영어 말하기를 더 잘한다고(69%) 인식하고 있었는데, 이러한 자기인식 기제가 외국어 학습 불안에 부정적으로 작용하는 것으로 나타났다. 또한, 수업 중 예고없이 지목을 받거나(62%), 준비없이 말해야 할 때(71%), 그리고 준비하지 못한 질문을 받았을 때(78%) 특히 당황한다고 응답하여, 교수자의 특정 수업방식이나 학생과의 상호작용 방법이 학생들의 학습 불안을 가중시킬 수 있음을 시사하고 있다.

다양한 학습자 배경 요인 중에서는 해외연수 유무, 자가평가 영어수준, 영어 학습 시간 등이 영어전용 강좌에서 영어 학습 불안에 영향을 주는 것으로 밝혀졌다. 해외연수의 경험이 있는 집단의 학생들이, 그렇지 않은 학생들에 비해 영어전용 강좌에서 경험하는 영어 학습 불안이 유의미하게 낮게 나타났는데 이는 노출경험을 통해 영어사용 상황에 대한 친숙도가 다르기 때문으로 해석될 수 있다. 상관관계 분석결과에 따르면, 자가평가 결과가 낮을수록 영어 학습 불안이 높은 반면, 혼자서 영어강의를 준비하기 위해 학습하는 시간이 더욱 길어지는 것으로 나타났다. 이와 같은 배경변인 중에서 영어전용 강좌에서 학습자가 경험하는 영어 학습 불안에 가장 큰 영향을 미치는 요인을 회기분석으로 조사한 결과, 학생들 스스로가 자신의 영어수준을 평가하는 자가평가가 가장 유효한 변인임을 확인하였다. 반면, 영어전용 강좌에서 학생들이 경험하는 학생 각자가 수강한 영어전용 강좌의 최종성적과는 관련이 없는 것으로 밝혀져, 영어전용 강좌에서의 외국어 학습 불안은 영어와 관련된 구체적인 지식(knowledge-based)이라기 보다는, 학습자 자신의 인식과 정서에

영향을 받는 자아관련 인지작용(self-related cognition)의 입장에서 접근할 필요성이 있음을 시사하였다. 궁극적으로 언어 불안과 같은 정의적 요소를 통제하기 어려운 개인변인으로 인식하기 보다는 타 변인과의 관련성 속에서 언어 불안의 인지적, 정의적, 행동적 유관 변인을 포괄적으로 조명할 필요성이 제기되었다.

본 연구의 결과를 바탕으로 이론적인 시사점과 교실현장에서의 실제적 시사점을 정리하면 다음과 같다.

첫째, 영어전용 강좌로 인해 학습자가 경험하는 불안을 기존 학습 불안과는 별개의 독립적인 구인으로 규명함으로써, 원어강의 불안에 관한 보다 체계적인 연구가 필요하다고 판단된다. 예를 들어, 동일한 학습자가 우리말로 진행되는 강좌에서 느끼는 외국어 학습 불안과 영어로 이루어지는 원어강좌에서 경험하는 외국어 학습 불안을 비교하거나, 전공 텍스트의 언어학적 특성과 인지적 요구수준에 따라 원어강의 불안이 어떻게 차이가 있는가를 탐색하는 등, 원어강의 불안의 성격과 내용을 보다 심층적으로 조명할 필요가 제기된다.

둘째, 언어학습의 기제에 있어서 정의적 요소로서의 언어 학습 불안의 역할과 영향에 관한 연구와 관심이 더욱 확충될 필요성이 제기된다. 특히, 한국과 같이 공동체적 정서가 강한 학습문화를 고려할 때 외국어 학습 불안을 한 개인이 경험하고 극복해야 하는 변인이라기 보다는 주변과의 관계 속에 상호작용하는 사회적인 변인으로 재규명하여 연구의 시각을 확대할 필요가 있다. 이와 함께 외국어 학습 불안의 유관변인들의 관련성을 탐색할 수 있는 다양한 연구방법론적 시도가 요구된다.

셋째, 국제화의 흐름과 함께 영어전용 강좌가 확대되고 있는 시점에서, 대학의영어강의 시행에 관한 정책결정자와 전문가는 학습자가 경험하는 언어적, 인지적 어려움을 파악하고, 불안 기제를 낮출 수 있는 실제적인 방안을 함께 고려해야 한다. 교수자는 예고없이 시행되는 질문이나 활동을 자제함으로써 불안을 야기할 수 있는 요소를 최소화하고, 외국어 사용 상황에서 주변의 이목이 집중되는 현저성을 낮출 수 있도록, 소그룹 단위의 수업활동을 선택할 수 있다. 또한, 교수자는 학습자 스스로 긍정적인 자기인식 기제를 활성화시킬 수 있도록 건설적인 피드백을 제공하고, 다양한 성공사례를 경험할 수 있도록 학습의 수월성을 반영하여, 체계적인 교수설계를 고려할 필요가 있다.

## 참고문헌

- 강소연, 박혜선. (2004a). 영어강의 실태 및 효과에 대한 학생들의 지각 성향에 관한 조사 연구. *연세교육연구*, 17(1), 33-53.
- 강소연, 박혜선. (2004b). 공학 분야에서의 영어강의에 대한 기초 연구. *공학교육연구*, 7(1), 87-96.

- 김주혜, 김영우. (2005). 이러닝(e-Learning) 상황에서의 영어 학습 불안도 연구: 사이버대학교 학생들을 중심으로. *외국어교육*, 12(4), 343-384.
- 김현옥, 한호, 맹은경, 김성완. (2012). 학습자 인식 및 요구분석에 기초한 효과적인 영어강의의 조건과 운영방안. *외국어교육*, 19(1), 211-238.
- 김현진. (2004). 자각 언어 능력, 실제 언어 능력, 언어 불안감 간의 관계와 자기 평가 경향에 미치는 영향. *현대영어교육*, 5(2), 68-85.
- 맹은경, 한호, 김현옥, 김성완. (2011). 효과적인 대학 영어강의 운영을 위한 교수자 요구분석 및 지원방안. *영어학연구*, 17(3), 269-301.
- 박혜숙. (2006). 공과대학에서의 전공 영어 강의의 효과. *영어교육연구*, 33, 86-119.
- 염규을. (1998). 외국어 불안이 영어 학업성취도에 미치는 영향. *언어학*, 6(1), 215-234.
- 유경애, 정현숙. (2009). 영어전용강의에 대한 대학생들의 인식과 선호도 조사연구. *영어학연구*, 28, 67-89.
- Aida, Y. (1994). Examination of Horwitz, Horwitz, and Cope's construct of foreign language anxiety: The case of students of Japanese. *The Modern Language Journal*, 78, 155-168.
- Brinton, E. M., Snow, M., & Wesche, M. (2003). *Content-based second language instruction*. Ann Arbor: The University of Michigan Press.
- Cheng, Y., Horwitz, E., & Schallert, D. (1999). Language anxiety: Differentiating writing and speaking components. *Language Learning*, 49(3), 417-446.
- Daly, J. (1991). Understanding communication apprehension: An introduction for language educators. In E. Horwitz & D. Young (Eds.), *Language anxiety: From theory and research to classroom implications* (pp. 3-13). Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Elkhafaifi, H. (2005). Listening comprehension and anxiety in the Arabic language classroom. *The Modern Language Journal*, 89(2), 206-220.
- Gardner, R. C., Smythe, P. C., & Clément, R. (1979). Intensive second language study in a bicultural milieu: An investigation of attitudes, motivation and language proficiency. *Language Learning*, 9, 305-320.
- Horwitz, E. (2001). Language anxiety and achievement. *Annual Review of Applied Linguistics*, 21(1), 112-126.
- Horwitz, E., Horwitz, M., & Cope, J. (1986). Foreign language classroom anxiety. *The Modern Language Journal*, 70(2), 125-132.
- Hewitt, E., & Stephenson, J. (2011). Foreign language anxiety and oral exam performance: A replication of Phillips's MLJ study. *The Modern Language Journal*, 89(1), 1-20.
- Kang, Soyeon, & Park, Hyeson. (2005). English as a medium of instruction for engineering education. *Korean Journal of Applied Linguistics*, 21, 155-174.
- Kim, Joo Hae. (2002). Anxiety and foreign language listening. *English Teaching*, 52(2), 3-34.

- Kim, Sung-Yeon. (2000). Contextual factors associated with anxiety and motivation. *English Teaching*, 55(3), 91-100.
- Kim, S-Y. (2009). Questioning the stability of foreign language classroom anxiety and motivation across different classroom contexts. *Foreign Language Annals*, 42(1), 138-157.
- Klaassen, R. G., & De Graaff, E. (2001). Facing innovation-preparing lectures for English-medium instruction in a non-native context. *European Journal of Engineering Education*, 26(3), 281-289.
- Krashen, S. D. (1987). *Principles and practices in second language acquisition*. New York: Prentice-Hall.
- MacIntyre, P. D. (1995). How does anxiety affect second language learning? A reply to Sparks and Ganschow. *The Modern Language Journal*, 79, 90-99.
- MacIntyre, P. D., & Charos, C. (1996). Personality, attitudes, and affect as predictors of second language communication. *Journal of Language and Social Psychology*, 15, 3-26.
- MacIntyre, P. D., & Gardner, R. C. (1994). The subtle effects of language anxiety on cognitive processing in the second language. *Language Learning*, 44(2), 283-305.
- MacIntyre, P. D., Noels, K. A., & Clément, R. (1997). Biases in self-ratings of second language proficiency: The role of language anxiety. *Language Learning*, 47, 265-287.
- Muchnick, A. G., & Wolfe, D. E. (1982). Attitudes and motivations of American students of Spanish. *Canadian Modern Language Review*, 38, 262- 281.
- Oxford, R. (1999). Anxiety and the language learner: New insights. In J. Arnold (Ed.), *Affect in language learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Phillips, E. (1992). The effects of language anxiety on students' oral test performance and attitudes. *The Modern Language Journal*, 76, 14-26.
- Pichette, F. (2009). Second language anxiety and distance language learning. *Foreign Language Annals*, 42, 77-93.
- Price, M. L. (1991). The subjective experience of foreign language anxiety interview with high-anxious students. In E. Horwitz & D. Young (Eds.), *Language anxiety: From theory and research to classroom implications* (pp. 101-126). Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Prophet, B., & Dow, P. (1994). Mother tongue language and concept development in science: A Botswana case study. *Language, Culture & Curriculum*, 7, 205-216.
- Rodríguez, M., & Abreu, O. (2003). The stability of general foreign language classroom anxiety across English and French. *The Modern Language Journal*, 87, 365-374.
- Saito, Y., Horwitz, E., & Garza, T. (1999). Foreign language reading anxiety. *The Modern Language Journal*, 83(2), 202-218.

- Scovel, T. (1991). The effect of affect on foreign language learning: A review of the anxiety research. In E. Horwitz & D. Young (Eds.), *Language anxiety: From theory and research to classroom implications* (pp. 15-25). Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Truitt, S. (1995). Beliefs about language learning: A study of Korean university students learning English. *Texas Papers in Foreign Language Education*, 2(1), 1-14.
- Vinke, A. A. (1995). *English proficiency and academic success in international postgraduate education*. Delft: Delft University Press.
- Woodrow, L. (2006). Anxiety and speaking English as a second language. *RELC Journal*, 37(3), 308-328.
- Yashima, T. (2002). Willingness to communicate in a second language: The Japanese EFL context. *The Modern Language Journal*, 86(1), 54-66.
- Young, D. J. (1986). The relationship between anxiety and foreign language oral proficiency ratings. *Foreign Language Annals*, 19(5), 439-445.
- Young, D. J. (1990). An investigation of students' perspectives on anxiety and speaking. *Foreign Language Annals*, 23, 539-553.

**예시언어(Examples in): Korean**

**적용가능 언어(Applicable Languages): English**

**적용가능 수준(Applicable Levels): Tertiary**

김현옥

아주대학교 인문학부 영어영문전공

442-749 경기도 수원시 영통구 원천동 산 5번지

Tel: (031) 219-2824

Email: hokim67@ajou.ac.kr

Received 16 June 2012

Revised 14 August 2012

Accepted 20 August 2012