Modern English Education, Vol. 16, No. 1, Spring 2015

영어 학습자의 말하기 불안, 의사소통 전략, 의사소통 과업 선호도

김보미*
한양대학교
김성연
한양대학교

Kim, Bomi & Kim, Sung-Yeon. (2015). English language learners' speaking anxiety, communication strategy, and communicative task preference. *Modern English Education*, *16*(1), 175-194.

This study examined if and to what extent Korean middle school students' speaking anxiety was associated with their communication strategies and speaking task preferences. In a survey conducted with 224 middle school students, the students with high levels of anxiety displayed lower levels of task preferences while using more communication strategies than their counterparts. As to the relationship among the three variables, the study found positive correlations between two kinds of speaking anxiety (communication apprehension, fear of negative evaluation) and two types of strategy (reduction strategy, achievement strategy). In contrast, negative correlations were noted between the two kinds of speaking anxiety and preferences for three types of tasks (presentation, practice, production task). Interestingly, the reduction strategy was negatively correlated with task preferences, whereas the achievement strategy was positively correlated with task preferences. In addition, the findings from the multiple regression analysis indicate that communication strategy predicted learner preferences for all the three task types. The findings suggest that teachers should provide speaking tasks learners prefer, and help them use achievement strategies while performing tasks.

**[speaking anxiety/communication strategy/speaking task preference/
말하기 불안/의사소통 전략/말하기 과업 선호도]**

I. 서론

세계화의 추세 속에서 영어가 주요한 의사소통 도구로 기능하게 됨에 따라

* 김보미: 제 1저자, 김성연: 교신저자

www.kci.go.kr

한국의 영어교육도 학습자의 영어 의사소통능력 신장을 강조하고 있다. 교육부(2011)는 2009 개정교육과정(2011. 8.9 고시)에서 학생들이 친숙하고 일반적인 주제에 관하여 영어로 소통할 수 있는 능력을 신장할 것을 핵심 목표로 정하고 있다. 이와 같은 목표를 위해 의사소통 접근법과 과업 중심 접근법을 바탕으로 영어 수업이 이루어질 것을 교육과정에 명시하고 있으며 이를 교과서 개발의 기본 원리로 규정하고 있다. 그러나 이와 같은 교육과정상의 변화에도 불구하고 한국의 영어 학습자들은 영어 말하기를 어려운 과제로 인식하고 있다(김지선, 2014; 김진숙 & 이상기, 2011; S.-J. Kang, 2007). 의사소통 장애를 유발하는 원인으로 S.-J. Kang은 학습자의 어휘, 문법 관련 지식 부족을 지적하였다. 한편, 정의적 요인의 작용을 강조한 연구도 있는데, 배태일(2013)은 영어에 대한 태도, 자신감, 영어 사용 불안 등이 영어 말하기에 영향을 줄 수 있다고 설명하였다. 영어 말하기에 영향을 미치는 대표적인 정의적 요인 중 하나가 말하기 불안이다(Tsiplakides & Keramida, 2009). Horwitz, Horwitz와 Cope(1986)은 외국어 교실 불안을 외국어 학습 상황에 고유한 형태의 불안이라고 정의하며 그 하위 요인으로 시험 불안, 부정적 평가에 대한 두려움, 의사소통 불안을 포함하여 외국어 교실 불안 척도(Foreign Language Classroom Anxiety Scale, FLCAS)를 개발하였다. FLCAS가 널리 활용되면서 외국어 불안과 언어 습득 간의 관련성을 조사하는 다수의 연구들이 이루어졌고 외국어 불안과 말하기 수행 간의 부적 관련성도 확인되었다(S.-Y. Kim, 2009; Liu, 2007; Phillips, 1992; Tsiplakides & Keramida, 2009; Young, 1986, 1990).

유영미(2009)는 말하기가 다른 언어 기능과는 달리 즉각적인 상호작용을 필요로 하기 때문에 준비 없이 영어로 말해야 하는 경우나 선생님의 말을 이해하지 못했을 경우 학생들이 불안을 많이 느낀다고 보고하였다. 특히 학생들이 의사소통능력이 부족하다고 느낄 때 불안을 경험한다고 보고하면서 불안 때문에 학생들이 말하기 수행을 잘 못하는 경우 의사소통 전략을 활용하면 의사소통 장애를 극복하고 말하기 능력을 향상할 수 있다고 제안하였다. S. Ahn(2012)도 학생들이 의사소통 전략을 잘 활용하면 말하기에 자신감을 갖게 되며 말하기에 대한 불안감을 줄일 수 있다고 제안하였다. Brown(2007)도 의사소통 전략의 사용이 의미협상과 대화의 지속을 가능하게 하기 때문에 학습자는 더 많은 언어 입력을 접할 수 있게 되고 이를 통해 중간언어 체계를 발달시켜 성공적으로 언어습득을 할 수 있다고 제안하였다. 의사소통 전략이 의사소통 능력 향상에 중요한 역할을 하게 됨에 따라 최근 의사소통 전략에 관한 연구가 많이 이루어졌다(Chen, 1990; Cohen, 1993; J. Jeon, 2012; S.-J. Kang, 2007; M.-J. Song, 2014).

외국어 학습에 있어 의사소통 전략과 불안은 의사소통능력을 신장하기 위해 고려해야 하는 주요한 학습자 변인이다. 무엇보다도 이 두 변인들은 교실 수업에서 교사의 노력을 통해 변화 가능하다는 점에서 더욱 중요하다. 특히, 한국과 같이 영어를 외국어로 습득하는 EFL 환경의 경우 학생들이 교실 밖에서 영어로 소통할 수 있는 기회가 제한적이기 때문에 교실 수업에서 활용되는 과업의

www.kci.go.kr

역할이 절대적으로 중요하다(이상훈, 2007). 따라서 교사는 교실 수업에서 사용할 활동과 과업을 실제 의사소통 상황과 유사하게 구성하여 제시함으로써 학습자들에게 의사소통의 기회를 가질 수 있도록 해야 할 것이다. 영어 말하기 수업에 활용할 과업을 구안하고 이를 교실 수업에 성공적으로 적용하기 위해서는 학습자의 과업선호도를 이해, 파악하는 것이 전제되어야 할 것이다. 특히, 학습자의 과업 선호도, 말하기 불안, 의사소통 전략 간의 관계를 이해하는 것이 절대적으로 중요하다.

영어 말하기에서 세 변인들 간의 관련성이 중요함에도 불구하고 기존의 많은 연구들은 각각의 변인을 독립적인 대상으로 분석, 기술하였다. 정의적 변인들 간의 관련성을 본 연구가 있기는 하지만 동기와 불안 간의 관계를 보거나(김상윤, 김태영, 2012; J.-B. Hwang, 2002) 불안과 전략 사용 간의 관계를 조사한(J. Jeon, 2012; J.-S. Kim, 2011) 연구들은 있지만 세 변인을 함께 조사한 연구는 없다. 이에 본 연구는 학생들의 말하기 불안, 의사소통 전략, 말하기 과업 유형별 선호도 간의 관계를 조사, 분석하고자 한다. 교실 상황에서 학생들이 경험하는 불안 수준에 따라 의사소통 전략과 과업 선호도에 차이가 있는지 분석하고 의사소통 전략과 불안이 과업 선호도에 어떤 영향을 미치는지 조사하고자 한다.

II. 이론적 배경

1. 말하기 불안

외국어 학습 불안은 제2 언어 학습자 간 개인차를 설명하는 중요한 정의적 변인 중 하나로서 많은 연구자들의 관심을 받았으며 그 결과 다수의 연구들이 진행되었다. 외국어 불안에 대한 많은 연구들이 Horwitz 외 2인(1986)이 개발한 외국어 교실 불안 척도(FLCAS)를 사용했기 때문에 FLCAS의 하위 요인인 의사소통 불안, 부정적 평가에 대한 두려움, 시험 불안을 중심으로 이루어졌다. 언어 학습 불안을 조사한 많은 연구들에 따르면 말하기가 외국어 교실에서 학습자 불안을 유발하는 주된 요인으로 나타났다(MacIntyre & Gardner, 1994; Saito & Samimy, 1996; Young, 1986, 1990). Young(1986)은 영어 평가에서의 말하기 수행은 학습자 불안과 부적 관계가 있음을 발견하였다. 또한 Young(1990)은 학습자 관점에서 불안을 야기하는 말하기 활동 유형에 대해 조사한 결과 준비 없이 말하기와 다른 사람들 앞에서 발표하기 등의 상황이 말하기 불안을 유발한다는 것을 발견하였다. Liu(2007)의 연구에서도 대부분의 학습자들이 동료 학습자 앞에서 발표하는 상황이나 교사 질문에 대답하는 활동에서 높은 불안을 경험하는 것으로 나타났다. 한편, 그리스의 중학생들은 자신의 능력 부족에 대한 인식과 학급 동료로부터 부정적 평가를 받을 것에 대한 두려움으로 인해 말하기 불안

www.kci.go.kr

을 경험하는 것으로 밝혀졌다(Tsiplakides & Keramida, 2009). 또한, Awan, Azher, Anwar와 Naz(2010)도 149명의 파키스탄 EFL 학생들을 대상으로 불안 유발 요인을 조사한 결과 다른 사람 앞에서 말하는 상황과 문법적 실수를 하는 것에 대한 두려움이 언어 불안을 유발하는 요인으로 작용한다고 보고하였다.

한국의 영어 학습자를 대상으로 한 불안 연구도 다수 이루어졌는데 원어민과 비원어민 수업에서의 불안을 비교한 연구에서 신경구와 박현주(2001)는 원어민 수업에서는 의사소통 불안이 많이 나타났던데 반해 비원어민 수업에서는 부정적 평가에 대한 불안이 높게 나타났다고 보고하였다. S.-Y. Kim(2009)은 문법과 읽기 중심의 영어 강독 수업과 의사소통 중심으로 수업이 이루어지는 말하기 수업에서의 학습자 불안을 비교한 결과 말하기 수업에서 학습자 불안이 더 높은 것으로 나타났다고 보고하면서 학습자 불안이 정적인 것이 아니라 상황이나 환경에 따라 변화할 수 있다고 주장하였다. 한편, 유영미(2009)는 원어민 교사가 진행하는 회화수업에서의 말하기 불안을 조사한 결과 학생들이 교사 평가나 동료 평가로 인해 느끼는 불안의 정도는 크지 않은 반면 자신의 의사소통 능력 부족 때문에 느끼는 불안은 높았다고 보고하였다.

선행연구들을 통해 외국어 학습자들이 수업 중 의사소통, 특히 준비 없이 말하거나 발표해야 하는 경우에 대해 불안을 느끼고 또래의 부정적 평가에 대해 두려움을 경험하는 것을 알 수 있다. 문제는 학습자 불안이 높은 경우 학생들이 목표어로 메시지를 전달하는 것을 회피한다는 데 있다(Steinberg & Horwitz, 1986). Oxford(1999)는 학습자 불안은 학생들이 목표어 사용을 회피하거나 말하기에 소극적으로 참여하게 되는 등 말하기 수행에 부정적인 영향을 준다고 주장하였다. 한편, S. Ahn(2012)은 의사소통 전략의 사용이 말하기 불안 문제를 해소하는 데 도움을 준다고 제안하였다. 즉, 의사소통 전략 사용을 통해 학생들의 말하기 불안은 감소시킬 수 있고 자신감은 높일 수 있다고 밝혔다. 초, 중등학교에서 영어로 영어수업을 진행하고 대학교에서 내용 강좌를 영어로 진행하는 현 교육 상황에서(J.-B. Hwang, 2002) 학습자의 말하기 불안을 감소할 수 있는 교수법으로 의사소통 전략의 활용 방안을 모색하는 것은 매우 중요한 과제가 되었다.

2. 의사소통 전략

Canale과 Swain(1980)은 전략적 능력을 의사소통능력을 구성하는 4개의 요인 중 하나로 분류하고, 수행 변인(performance variable)이나 불완전한 지식으로 인해 의사소통 장애가 발생하는 경우 이를 보상하기 위해 언어적, 비언어적 의사소통 전략을 사용하는 능력이라고 정의하였다. 한편, Bachman(1990)은 전략적 능력은 의사소통 과정에서 독립적으로 작용하는 중요한 요소임을 역설하였다. 언어 능력 중 말하기는 즉각적인 상호작용을 필요로 하기 때문에 학습자의 말하기 능력이 부족할 경우, 이를 보완해줄 수 있는 전략을 학습하여 사용하는

www.kci.go.kr

것이 중요하다(Canale & Swain, 1980; Faerch & Kasper, 1983; Rost & Ross, 1991). Dadour와 Robins(1996)는 EFL 환경의 학습자들이 말하기 전략을 학습한 결과 유창성, 문법, 어휘 사용에서 유의미한 향상을 보였다고 밝혔다. 이를 통해 성공적인 언어학습에 있어 전략의 역할이 중요함을 알 수 있다. 의사소통 전략이 제2 언어 학습에 긍정적으로 작용한다는 것이 밝혀지면서 학습자의 의사소통 전략 사용에 관한 연구가 많이 이루어졌다(Chen, 1990; Cohen, 1993; J. Jeon, 2012; S.-J. Kang, 2007; M. J. Song, 2014).

대표적인 예로 Cohen(1993)은 EFL 환경의 학생들이 역할극을 하는 동안 사용하는 전략을 연구하였는데, 그 결과 학생들이 정형화된 표현, 메시지 포기, 어휘 회피, 근접어 전략 등을 공통적으로 사용하고 있음을 발견하였다. 한국 대학생들을 대상으로 한 연구에서 김자연(2006)은 수업 관찰과 면담을 통해 학생들이 의사소통 문제를 해결하기 위해 모국어 사용, 몸짓 사용, 대체어 사용 등의 전략을 사용하는 것을 밝혔다. 김자연의 연구 결과와 달리 준 언어적 전략은 거의 사용하지 않는다고(1.2%) 밝힌 연구도 있는데, W. H. Jung(2000)은 학생들의 의사소통 전략 사용을 분석한 결과 학생들이 준언어적 전략보다 우회적으로 표현하는 전략(70%)을 더 많이 사용한다고 보고하였다.

또한, W. H. Jung(2000)은 학습자의 숙달도에 따른 의사소통 전략 사용의 차이를 비교했는데, 상위 학습자의 전략 사용 빈도가 하위 학습자보다 높기는 했으나 통계적으로 유의한 차이는 아니었다고 밝혔다. 이는 상위 학습자의 전략 사용 비율이 하위 학습자보다 낮다고 밝힌 기존의 연구 결과와는 다르다(Chen, 1990; Paribakht, 1985). 이들 연구는 하위 학습자의 전략 사용 비율이 높기는 하지만 대부분의 경우 적절하지 않거나 효과적이지 않은 경우가 많다고 밝혔다. 반면에 W. H. Jung(2000)은 한국 학생들의 경우 하위 학습자들은 의사소통을 포기하기 때문에 의사소통 전략을 사용할 기회도 줄어들어 하위학습자의 전략 사용 비율이 낮은 것이라고 설명하였다. 한편, 정미경(2010)은 학습자 수준별로 사용하는 의사소통 전략의 질이 다르다고 밝히며 하위 학습자들은 모국어에 근거한 전략들을 사용하는 반면 상위 학습자들은 목표어에 근거한 전략들을 사용한다고 보고하였다. 정미경의 연구 결과는 Bialystok(1990)의 연구 결과와 맥락을 같이 한다. Bialystok은 불어 학습자들을 대상으로 의사소통 전략 사용에 대해 연구한 결과, 상위 학습자들은 목표어에 바탕을 둔 전략을 많이 사용했던데 반해 보통 수준의 학습자들은 모국어에 근거한 전략을 많이 사용했음을 발견하였다.

학습자 수준에 따른 전략 사용 비교뿐 아니라 학습자 그룹 간 전략 사용의 차이를 비교한 연구도 이루어졌는데, 대표적 연구로 김은주(2000)는 초등학생들과 대학생들의 전략 사용을 비교하였다. 그 결과 초등학생들이 대학생들보다 적극적으로 의사소통 전략을 사용하는 것을 발견하였다. 구체적으로 대학생들은 모르는 영어 규칙을 회피하는 전략을 사용했던데 반해 초등학생들은 잘 모르는 규칙도 의사소통에 사용하고자 노력했던 것으로 나타났다. 또한, 초등학생

www.kci.go.kr

들은 적절한 단어를 모를 경우 단어를 만들거나 언어 전환(code-switching) 전략을 사용하는 것으로 나타났다. M. J. Song(2014)은 한국 대학생들을 대상으로 의사소통 전략 사용이 성별로 차이가 있는지 조사하기 위해 40명의 학생들을 동성 2인 1조 (총 20개 조)로 나누어 조별로 인터뷰 말하기 과업을 수행하게 한 후 학생들의 전략 사용을 비교, 분석하였다. 그 결과, 학생들은 메시지 포기, 화제 회피, 우회적으로 표현하기, 근접 표현 사용하기, 신조어 사용하기 등의 직접 전략을 가장 많이 사용했던데 반해 도움 구하기 같은 상호작용 전략을 가장 덜 쓰는 것을 발견하였으며 이와 같은 패턴은 남학생과 여학생에서 공통적으로 관찰되어 전략 사용에 있어 성별 차이는 없었다.

의사소통 전략 사용은 말하기 능력에 대한 자신감이 부족한 학생들에게는 의사소통 장애를 극복하게 하는 효과적인 방법이 될 수 있다. S.-J. Kang(2007)은 한국 학생들이 어휘, 문법의 두 가지 문제로 인해 의사소통의 어려움이 많으며 이를 해결하기 위해 의사소통 전략을 활용한다고 제안하였다. S.-J. Kang(2007)은 미국의 대학에서 공부하는 12명의 학생들을 대상으로 다양한 상황에서 대화를 나누게 하며 이를 녹음한 후 학생들의 전략 사용을 자극회상기법을 통해 조사하였다. 문법, 어휘 등과 관련된 전략 사용을 분류한 결과 전략을 효과적으로 사용하는 학생들이 의미를 잘 전달하는 것으로 나타났다. 한국의 대학 상황에서 영어 전용 수업을 수강하는 116명의 대학생을 대상으로 학생들이 사용하는 의사소통 전략을 조사, 분석한 J. Jeon(2012)의 연구에서도 학생들이 다양한 전략을 균형있게 사용하였으며 특히 다목적어 사용 전략 빈도가 가장 높은 것으로 나타났다. 한편, 학생들이 의사소통 전략을 잘 활용하지 않는다고 밝힌 연구들도 있었다. K. Sung과 Y.-S. Ryu(2005)는 원어민 선생님과 35명의 한국인 대학생들의 대학 교실 담화를 9주에 걸쳐 녹음하고 교사와 학생 대상으로 인터뷰를 실시하여 의사소통 장애 유발 원인을 분석한 결과 L1 의존 현상, 어휘, 숙어 표현, 구문에 대한 친숙도 부족 문제 등이 있었다고 보고하였다. 흥미롭게도 이들의 연구에 참여했던 교사는 장애를 극복하기 위해 다양한 전략을 활용했던데 반해 학생들은 의사소통 전략 33개 중 11개 정도만 사용하는 것으로 나타났다.

요약하면 학습자가 의사소통 상황에서 겪는 문제를 해결하기 위한 방법으로 의사소통 전략의 역할이 중요함을 알 수 있다. 따라서 전략적 능력의 개발 및 향상을 위하여 의사소통 과업을 매개로 하여 전략을 연습하고 상시적으로 사용할 수 있는 기회를 제공해야 할 것이다(Chen, 1990). 이에 교실 상황에서 학습자들이 의사소통 연습을 위해 수행하는 말하기 과업, 특히 과업 유형별로 학습자는 어떻게 반응하는지에 대한 이해가 중요해 보인다.

3. 말하기 과업

언어교육 분야에서 의사소통능력의 신장이 중요한 과제로 대두됨에 따라 실제 상황과 유사한 과업들을 수행하면서 의사소통기능을 연습하게 하는 과업중

www.kci.go.kr

심 교수법이 교실 현장에서 널리 적용되고 있다(Ellis, 2003; Nunan, 2004). 특히, 우리나라와 같은 EFL 상황에서는 실생활에서 영어를 사용할 수 있는 기회가 제한적이기 때문에 학생들은 교과서에 제시된 말하기 활동이나 과업을 통해 의사소통 연습을 한다. 따라서 교과서에 실린 말하기 과업들이 의사소통능력 향상이라는 목표에 적합한지 결정하는 것은 매우 중요하다.

심선영(2010)은 적절한 과업을 선정한다면 학생들이 과업에 흥미를 가지고 활발히 참여할 수 있을 것이라 기대하며 영어 교과서 말하기 과업에 대한 고등학생들의 선호도를 연구하였다. 그 결과 학습자들은 문제해결 과업이나 차례 맞추기 같은 정보 공백 과업을 선호한다고 응답한 반면 의사소통 전략 연습을 위한 과업에 대해서는 흥미도가 낮은 것을 발견하였다. 학생들은 정해진 답을 요구하는 기계적인 과업보다는 문제를 해결하면서 상상력을 발휘할 수 있는 과업을 선호하는 것으로 나타났다. 고미화(2006)의 연구에서도 영어 교과서 분석과 함께 학습자의 과업 선호도를 분석하였는데 그 결과 학생들이 정보 교환 과업, 짝 활동 과업을 선호하는 것을 알 수 있었다.

말하기 과업과 다른 요인들과의 관계를 살펴본 연구들도 있었다. 전은재(2001)는 영어 의사소통에 있어 불안 심리가 학습자의 의사소통 동기를 저하시킬 수 있다고 경고하며 학습자의 불안 요인을 고려하여 말하기 과업을 지도해야 한다고 주장하였다. 한편, 권세희(2010)는 과제 중심의 말하기 활동이 학습자의 언어 불안과 흥미도에 미치는 영향에 대해 연구하였는데 과제 중심 말하기 활동이 학습자의 의사소통 불안과 평가 불안 감소에 긍정적인 영향을 미친다는 사실을 발견하였다. 구체적으로 초급 학습자들에게 역할극, 게임, 짝 활동, 정보차이 활동 등과 같은 과제 중심의 말하기 활동을 수행하게 한 결과 학습자 불안 감소에 효과적으로 작용했음을 발견하였다. 의사소통 과업은 전략 사용에도 영향을 미친다고 밝힌 연구들도 있는데 대표적인 연구로 Bialystok(1990)은 세 집단의 학생들에게 다른 과업을 부여하고 이들의 과업 수행을 관찰한 결과, 학생들이 과업별로 다른 전략을 사용하는 것을 발견하였다. Chen(1999)의 연구에서도 과업에 따라 학습자의 의사소통 전략 사용이 달라지는 것으로 나타났다. 국내에서 이루어진 연구로 유수경(2003)도 학습자의 의사소통 전략과 과제 유형이 상관관계가 있다고 밝히며 학습자의 전략 사용이 과제 유형에 따라 달라질 수 있다고 제안하였다.

이상의 선행연구를 통해 의사소통능력 향상에 있어 학습자의 불안, 전략 사용, 과업 유형이 중요한 변인이 될 수 있음을 알 수 있다. 즉, 영어 교실에서 학습자들은 주로 말하기 과업을 매개로 의사소통 연습의 기회를 갖게 되고 교실 내 말하기 과업이 불안과 전략 사용에도 영향을 미칠 수 있기 때문에 세 요인을 함께 살펴볼 필요가 있다. 특히, 불안은 학습자에 내재하는 특성인데 반해 전략은 학습자가 주도적으로 계획, 사용하는 방법이라는 점에서 두 변인들 간의 관련성을 살펴보는 것은 의미가 있다. 또한 불안, 전략 등과 같은 정의적, 인지적 변인들과 교실 과업과의 관련성을 파악, 이해하는 것도 필요하다. 그럼

www.kci.go.kr

에도 불구하고 말하기 불안, 전략, 과업 유형을 독립적으로 분석한 연구들은 많이 이루어졌지만 세 가지 요인을 함께 조사한 연구는 거의 없다. 이에 본 연구는 학습자의 말하기 불안, 의사소통 전략, 과업 유형 선호도 간의 관련성을 분석, 기술하고자 한다.

III. 연구방법

1. 연구 질문

본 연구는 한국 중학교 학생들의 영어 의사소통 전략 사용, 말하기 과업 선호도, 말하기 불안 간의 관계를 조사하고 학생들이 경험하는 말하기 불안 수준에 따라 의사소통 전략과 과업 선호도가 차이가 있는지 조사, 분석하고자 한다. 구체적인 연구 질문은 다음과 같다.

1) 학생들의 말하기 불안에 따라 의사소통 전략 사용은 차이가 있는가?
2) 학생들의 말하기 불안에 따라 말하기 과업 선호도가 차이가 있는가?
3) 학생들의 말하기 불안, 의사소통 전략, 과업 선호도는 어떤 관계가 있는가?

2. 연구 대상

본 연구는 경기도 파주에 위치한 M 중학교에 재학 중인 학습자 224명을 대상으로 설문조사를 실시하였다. 설문에 참여한 학생들의 학년별 분포를 살펴보면 1학년 76명, 2학년 74명, 3학년 74명이었으며, 성비는 남학생이 137명(61.2%), 여학생이 87명(38.8%)이었다.

설문조사를 통해 다수의 학생들이 공교육에서 영어를 시작하는 초등학교 3~4학년 시기에 영어를 처음 배우기 시작했다고 응답하였다. 해외연수 경험과 관련해서는 224명 중 15명(6.7%)을 제외한 209명(93.3%)의 학생이 연수 경험이 없다고 응답하였다. 말하기 능력에 대한 자기 평가(self-assessment)에서는 224명 중 101명이 보통으로 평가했으며, 유창하다고 생각한 학생들(15.6%)보다 유창하지 않다고 생각하는 학생들(39.4%)이 더 많았다.

3. 연구 도구

1) 말하기 불안 설문지

학습자들이 영어 수업 시간에 경험하는 말하기 불안을 측정하기 위해 Horwitz 외 2인(1986)의 외국어 교실 불안 척도(FLCAS)를 참고하여 설문지를

www.kci.go.kr

구성하였다. FLCAS는 의사소통 불안, 부정적 평가에 대한 두려움, 시험 불안 등의 하위 요인을 포함하고 있기 때문에 FLCAS 문항 중 시험 불안 관련 문항은 배제하였다. 말하기 불안 설문지는 의사소통 불안(11문항)과 부정적 평가에 대한 두려움(9문항)을 측정하는 문항 총 20개로 구성되었다. 말하기 불안 설문지는 5점 리커트 척도를 사용하였고 응답의 범위는 '전혀 그렇지 않다'(1점), '그렇지 않다'(2점),'보통이다' (3점),'그렇다' (4점), '매우 그렇다'(5점)로 제시되었다. 설문지의 신뢰도를 검증하기 위해 요인별로 Cronbach α를 산출한 결과 의사소통 불안 요인의 신뢰도 계수는 .92, 부정적 평가에 대한 두려움 요인의 신뢰도 계수는 .90으로 나타났다. 설문지 전체 문항에 대한 신뢰도 계수는 .95로 산출되었다.

2) 의사소통 전략 설문지

학습자가 의사소통을 하는 중에 어려움에 직면했을 때 사용하는 의사소통 전략을 측정하기 위해 Faerch와 Kasper(1983)의 의사소통전략 (Communication Strategies, CSs)분류에 따라 박은지(2013)가 개발한 CSs설문지를 사용하였다. 학생들이 자신의 부족한 지식이나 능력이 타인에게 노출되는 것을 꺼리거나 실수를 두려워하는 경우에 사용하는 축소전략(예: 화제 회피, 단어 회피, 문법 회피, 메시지 포기)과 언어 지식이 불충분한 경우 문제를 적극적으로 해결하기 위해 사용하는 성취전략(예: 예시, 근접어, 신조어, 비언어적 요소 활용 등)을 측정하는 문항으로 설문지를 구성하였다. 설문 대상자가 중학생임을 감안하여 각 문항의 표현 및 단어를 이해하기 쉽게 수정하였으며 문항 응답의 범위는 5점 리커트 척도로 제시되었다. 의사소통 전략 설문지는 축소전략(4문항)과 성취전략(8문항)을 측정하는 총 12개 문항으로 구성되었다. 설문지의 신뢰도를 검증하기 위해 요인별로 Cronbach α를 산출한 결과, 축소전략의 신뢰도 계수는 .53, 성취전략의 신뢰도 계수는 .66으로 나타났으며 문항 전체의 신뢰도 계수는 .66으로 나타났다.

3) 과업 선호도 설문지

학습자가 말하기 과업을 수행할 때 어떤 유형의 과업을 선호하는지 조사하기 위해 윤진희(2011)의 말하기 과업 분석 기준을 참고하여 말하기 과업 선호도 검사지를 구성하였다. 윤진희(2011)는 Paulston과 Bruder(1976), Prabhu(1987), Finch와 Hyun(1998) 등이 제시한 과업 유형을 종합하여 말하기 과업을 제시 단계, 연습 단계, 활용 단계 활동으로 구분하였다. 본 연구에 사용된 말하기 과업 선호도 설문지는 제시 단계 과업(발음 억양 따라하기, 영어로 듣고 말하기, 알맞은 어구를 넣어 말하기) 선호도 3문항, 연습 단계 과업(서로 묻고 표 완성하기, 의견 교환하기, 의사 결정하기, 그림을 보고 대화하기, 주어진 상황에 대해

www.kci.go.kr

예측하기) 선호도 5문항, 활용 단계 과업(역할극, 프로젝트 활동) 선호도 2문항을 포함하여 총 10개 문항으로 구성되었으며 5점 리커트 척도로 제시되었다.

특히, 과업 유형별 특징에 대한 학생들의 이해를 돕기 위하여 설문 문항 좌측에는 교과서 내 해당 과업의 이미지를 스캔하여 예시하였다. 설문지의 신뢰도를 검증한 결과, 제시 단계 과업 선호도 문항의 신뢰도 계수는 .70, 연습 단계 과업 선호도 문항의 신뢰도 계수는 .80, 활용 단계 과업 선호도 문항의 신뢰도 계수는 .67로 나타났다. 한편 전체 문항 10개의 신뢰도 계수는 .88로 나타났다.

4. 자료 수집 절차 및 분석

선행연구를 참고하여 연구의 핵심 구인인 말하기 불안, 의사소통 전략, 말하기 과업 선호도를 측정하는 검사지를 제작하였다. 설문 문항 제작 후 응용언어학 내용 전문가와 만나 4차례 문항 검토를 하였다. 그 후 경기도에 소재한 중학교에 재학 중인 중학생들을 대상으로 설문조사를 실시하였는데 조사에 앞서 학생들의 이해를 돕기 위하여 말하기 불안, 전략, 과업 유형에 대해 상세하게 소개하였다.

학습자의 말하기 불안에 따른 의사소통 전략 사용 차이와 과업 선호도의 차이를 살펴보기 위해 학습자의 말하기 불안에 대한 응답의 평균값을 바탕으로 불안이 높은 그룹과 불안이 낮은 그룹으로 나누어 비교 분석을 하였다. 학습자 불안에 따른 의사소통 전략 사용과 과업 선호도의 차이를 알아보기 위해서는 다변량 분산분석을 실시하였다. 또한, 말하기 불안, 의사소통 전략, 과업 선호도 간의 상관관계를 알아보기 위해 상관분석을 실시하였고 말하기 불안과 의사소통 전략의 하위 요인들 중 어떤 요인이 과업 선호도를 예측하는지 확인하기 위해 다중회귀분석을 실시하였다.

IV. 연구결과

1. 학습자 불안과 의사소통 전략 사용

학생들의 의사소통 전략 사용이 불안에 따라 어떻게 다른지 비교, 분석하기에 앞서 학생들의 의사소통 전략을 축소 전략과 성취 전략으로 나누어 분석하였다. 우선 영어로 표현이 어려운 경우 포기하거나, 회피하는 축소 전략과 관련해서는 “나는 영어로 말하다가 정확한 문법을 모를 때 알고 있는 문법으로 표현한다”는 문항에 대한 동의율(‘그렇다’와 ‘매우 그렇다’를 선택한 비율)이 41.5%로 가장 높았다. 영어로 표현하기 어려울 때 포기하고 넘어간다는 문항에 대해 26%, 정확한 단어를 모를 때 회피한다는 문항에 대해 24%, 주제가 친숙

www.kci.go.kr

하지 않으면 피한다는 문항에 대해 18%의 학생들이 동의하였다.

한편 성취 전략과 관련해서는 “나는 영어로 말하다가 단어가 생각이 안 나면 대화 파트너에게 질문을 하거나 도움을 요청한다”와“나는 영어로 말하다가 내가 쓰고 싶은 단어를 잘 모를 때 그 의미와 가장 비슷한 단어를 대신 사용한다”에 대한 동의율이 각각 45.6%, 44.2%로 나타났다. 학생들은 의사소통 중에 몸짓, 표정, 소리를 흉내 내어 표현한다(26.8%), 콩글리쉬로 표현한다(21.4%), 한국어 단어를 영어 문장에 넣어 표현한다(21%), 예를 많이 사용하거나 풀어서 설명한다(16.1%)의 순서대로 의사소통 전략을 사용한다고 응답하였다. 반면에 영어로 애기하다가 사전에 없는 새로운 단어를 만들어 사용한다고 답한 비율은 7.2%로 가장 낮았다.

학습자의 의사소통 전략 사용이 불안에 따라 차이가 있는지 살펴보기 위해 학습자의 말하기 불안 응답값의 평균을 기준으로 하여 불안이 높은 그룹과 낮은 그룹으로 나누었다. 두 개 그룹으로 나눈 후 불안 수준에 따른 학생들의 의사소통 전략 사용을 축소 전략과 성취 전략 측면에서 비교하였다. 그 결과 불안이 높은 학습자들이 성취 전략(2.77)보다는 축소 전략(3.06)을 약간 더 많이 사용하고 있음을 알 수 있다. 반면에 불안이 낮은 학습자들은 축소전략(2.46)보다는 성취전략(2.56)을 조금 더 많이 사용하는 것으로 나타났다. 흥미롭게도 불안이 높은 학생들이 불안이 낮은 학생들보다 축소전략과 성취전략 사용을 더 많이 하는 것으로 나타났다. 이와 같은 기술통계상의 차이가 통계적으로 유의한지 알아보기 위해 다변량 분산분석을 실시하였는데 그 결과 평균값의 차이가 통계적으로 유의함을 확인할 수 있었다(표 1).

표 1

불안에 따른 의사소통 전략 사용 차이

소스	종속변수	평균제곱	자유도	*F*	유의확률
불안	축소전략	19.99	1	52.511	0.000
	성취전략	2.60	1	7.837	0.006

구체적으로 살펴보면 불안 수준이 낮은 학생들에 비해 불안 수준이 높은 학생들이 축소 전략과 성취 전략 사용에 있어 근소한 차이이기는 하지만 평균값이 각각 0.6점, 0.21점 더 높게 나타났다. 이를 통해 불안이 높은 학습자들이 전반적으로 의사소통 전략을 더 많이 사용하는 것을 알 수 있다. 이는 불안이 높은 학습자들이 낮은 학생들에 비해 의사소통 상황에서 자신의 언어능력에 대해 인지하고 화제를 회피하거나 메시지를 포기하는 양상을 보이는 것을 의미한다. 흥미롭게도 불안이 높은 학생들이 낮은 학생들보다 축소전략뿐 아니라 성취전략(도움요청, 근접어, 마임 전략 등)도 더 많이 사용하는 것을 알 수 있다.

이와 같은 결과는 정미경(2010)의 연구 결과와 다소 차이가 있다. 정미경(2010)은 성취도가 낮은 학생들이 높은 학습자들에 비해 의사소통 전략을 더

www.kci.go.kr

많이 사용한다고 밝히며 성취도가 낮은 학습자들이 축소 전략뿐 아니라 직역, 우회적 표현, 근접어, 외국어화 전략 등과 같은 성취전략도 많이 사용한다고 보고하였다. 본 연구에서는 학생들의 말하기 불안이 전략 사용에 영향을 미칠 수 있는 가능성을 확인하였다. 불안이 높을 경우 축소 전략 사용이 높고 성취전략 사용은 낮을 것이라는 기대와 달리 성취 전략 사용이 높게 나온 것은 주목할 필요가 있다. 과도한 수준의 긴장과 불안은 의사소통 상황을 회피하기 위한 축소 전략 사용을 초래하기도 하지만 불안이 순기능(facilitative)을 하는 경우 성취 전략 사용에 긍정적인 영향을 줄 수도 있는 가능성을 암시한다. 따라서 교사는 학습자가 경험하는 말하기 불안 수준을 정확히 인지하고 불안이 의사소통 전략 사용에 어떤 영향을 미치는지 상시적으로 관찰하며 말하기를 지도하는 방안을 마련해야 할 것이다.

2. 학습자 불안과 과업 선호도

학습자 불안에 따른 과업 선호도를 비교하기에 앞서 의사소통 과업 유형별로 학생들의 반응을 살펴보았다. 과업 선호도는 문항별로‘그렇다’와 ‘매우 그렇다’라고 응답한 비율로 산출하였는데, 선호도 조사 결과 학생들은 제시과업, 활용과업보다 연습과업을 선호하는 것으로 나타났다. 연습과업(예: 메뉴판 보고 음식 정하기)에 대해 학습자 선호도가 높은 이유는 학생들이 유의미한 맥락 안에서 상황에 맞는 발화를 연습하고 상상력을 발휘하여 상황을 추리해볼 수 있기 때문인 것으로 이해된다. 특히 연습과업 중 의사 결정하기(45.6%), 주어진 상황에 대해 예측하기(39.7%) 등의 과업에 대한 선호도가 높게 나타났다. 연습과업 중 다른 과업 유형에 대해서는 그림을 보고 대화하기(28.6%), 의견 교환하기(22.8%), 서로에 대해 묻고 표 완성하기(20.5%)의 순서로 과업 선호도를 보였다. 활용과업 선호도에서는 역할극에 대한 선호도 (35.3%)가 프로젝트 활동에 대한 선호도(19.7%)보다 훨씬 높았다. 한편, 발음, 억양 따라 하기, 영어로 듣고 말하기, 알맞은 어구를 넣어 말하기 등의 활동을 포함한 제시과업과 관련해서는 발음, 억양 따라 하기를 선호하는 비율이 가장 높았다(34.4%). 영어로 듣고 말하기를 선호한다고 응답한 비율은 22.8%였고 알맞은 어구를 넣어 말하기라고 답한 비율은 16.6%에 그쳤다.

학생들의 말하기 과업 선호도를 조사한 후 학습자의 말하기 과업 유형별 선호도가 불안에 따라 어떻게 다른지 비교, 분석하였다. 표 2에 제시된 기술통계를 살펴보면 불안 수준이 낮은 학생들보다 높은 학생들이 모든 과업 유형에 대해 선호도가 낮은 것으로 나타났다. 흥미롭게도 불안 수준에 관계없이 학생들은 일반적으로 연습과업을 가장 선호하고 제시과업, 활용과업의 순서로 과업을 선호하는 것으로 나타났다. 이와 같은 평균 차이는 다변량 분산분석 실시 결과 통계적으로 유의한 것으로 나타났다. 즉, 모든 유형의 과업(제시과업: p = .000, 연습과업: p = .001, 활용과업: p = .000)에서 불안 수준이 낮은 학생들의 과업 선

www.kci.go.kr

호도가 불안 수준이 높은 학생들보다 통계적으로 유의한 수준에서 높게 나타났다. 불안이 높은 학습자들은 자신의 생각을 영어로 표현해야 하는 의사소통 상황을 부담스럽게 느끼거나 의사소통에 대한 욕구, 흥미가 낮은 것이 일반적이기 때문에 과업에 대한 선호도가 낮게 나온 것으로 이해된다.

표 2

불안에 따른 과업 선호도

	불안	수	평균	표준편차
제시과업	낮음	110	3.07	0.91
	높음	108	2.65	0.66
연습과업	낮음	110	3.23	0.89
	높음	108	2.73	0.70
활용과업	낮음	110	3.05	1.10
	높음	108	2.62	0.83

이와 같은 결과를 통해 교실 말하기 수업에서 교사 역할이 중요함을 알 수 있다. 즉, 학습자의 말하기 불안을 낮출 수 있는 교수 방법을 활용해야 할 것이며 학습자 중심의 편안한 교실 환경을 제공함으로써 학생들의 과업 선호도를 높일 수 있을 것이다. 또한 학생들이 선호하는 과업 유형을 수업에 활용하여 말하기 불안은 감소시키고 흥미와 의사소통 욕구는 상승시킬 수 있는 과업을 제시해주어야 할 것이다. 권세희(2010)와 전은재(2001)는 말하기 과업을 통해 학습자들의 불안을 감소시킬 수 있다고 제안하였다. 그러나 학생들은 너무 익숙한 과업에는 흥미를 느끼지 못하기 때문에 학습자들이 호기심을 느낄 수 있는 주제의 과업을 선정해야 할 필요가 있다(심선영, 2010).

3. 말하기 불안, 의사소통 전략, 과업 선호도의 관계

말하기 불안, 의사소통 전략, 과업 선호도가 서로 어떤 관계가 있는지 알아보기 위해 상관분석을 실시하였다. 그 결과 말하기 불안 관련 요인 중 의사소통 불안과 부정적 평가에 대한 두려움은 전략 유형에 관계없이 의사소통 전략과 정적 상관 관계를 보였다. 축소전략 및 성취전략과 말하기 불안 간의 정적인 상관관계를 통해 학습자 불안이 높을수록 전략을 더 많이 사용하거나 전략을 많이 사용할수록 학습자 불안이 높은 두 가지 가능성을 고려해볼 수 있다. 반면에 말하기 불안과 세가지 유형의 과업에 대한 선호도는 부적인 관계가 있는 것으로 나타났다. 이는 학생들의 말하기 불안이 높을수록 과업에 대한 선호도가 낮거나 말하기 과업에 대한 선호도가 낮을수록 말하기 불안이 높아질 수 있음을 의미한다.

한편, 의사소통 전략과 과업 선호도의 관계에서 축소전략은 세가지 유형의 과업에 대한 선호도와 부적 상관관계를 보였다. 이는 대화에 문제가 생겼을 경우 회피하는 축소전략을 주로 사용하는 학습자들은 일반적으로 말하기 과업을

www.kci.go.kr

선호하지 않거나 과업 선호도가 낮은 학생들은 의사소통 장애를 직면할 경우 축소전략을 사용할 가능성을 암시한다. 축소전략과는 달리 성취전략은 세 가지 유형의 과업에 대한 선호도와 정적인 관계를 보였다. 이는 의사소통의 어려움을 극복하기 위해 성취전략을 활용하는 학생들은 과업에 대한 선호도가 높고 역으로 과업 선호도가 높은 학생들은 성취전략을 적극적으로 활용할 수 있음을 암시한다.

표 3

말하기 불안, 의사소통 전략, 과업 선호도 간 상관관계

상관분석	축소 전략	성취 전략	제시 과업	연습 과업	활용 과업	의사 소통 불안	부정적 평가 두려움
축소전략	1						
성취전략	.221**	1					
제시과업	-.338**	.147*	1				
연습과업	-.301**	.235**	.675**	1			
활용과업	-.258**	.240**	.540**	.683**	1		
의사소통 불안	.568**	.162**	-.336**	-.325**	-.246**	1	
부정적 평가 두려움	.522**	.188**	-.283**	-.317**	-.269**	.881**	1

*. 0.05 수준(양쪽)에서 유의

**. 0.01 수준(양쪽)에서 유의

말하기 불안, 의사소통 전략, 유형별 과업 선호도의 상관관계와 함께 두 가지 불안 요인과 두 가지 전략 요인 중 어떤 요인이 과업 선호도를 잘 설명하는지 알아보기 위해 다중회귀 분석을 실시하였다. 우선, 제시과업의 선호도를 예측하는 변인에 대한 다중회귀분석을 실시한 결과 말하기 불안이 아니라 의사소통 전략이 제시과업 선호도를 예측하는 것으로 나타났다. 의사소통 전략 중 성취전략은 제시과업 선호도에 ‘정’의 영향을 미치는 반면 축소전략은 제시과업 선호도에 ‘부’의 영향을 미치는 것으로 나타났다. 즉, 의사소통 장애가 발생했을 때 축소전략을 사용할수록 제시과업에 대한 선호도가 낮아질 수 있음을 알 수 있다. 반면에 성취전략을 사용할수록 제시과업에 대한 선호도는 높은 것으로 나타났다. 학습자 불안과 전략의 하위 요인들이 미치는 영향은 연습과업에서도 유사한 패턴으로 나타났는데 연습과업 선호도에서도 말하기 불안의 영향력은 관찰되지 않았음을 주목할 필요가 있다. 학습자의 말하기 불안의 영향력은 유의하지 않았지만 전략은 두 개 요인(축소전략, 성취전략) 모두 연습과업 선호도에 대한 설명력이 높은 것으로 나타났다. 제시과업 선호도 결과에서와 같이 축소전략은 연습과업 선호도에 ‘부’의 영향을 미쳤고 성취전략은 연습과업 선호도에 ‘정’의 영향을 미치는 것으로 나타났다.

활용과업 선호도에 대한 전략의 영향도 제시 과업, 연습 과업에서와 같이 나타났는데, 구체적으로 성취 전략은‘정’의 영향을, 축소전략은‘부’의 영향을 미치

www.kci.go.kr

는 것으로 나타났다. 한편, 활용과업 선호도에 대한 말하기 불안의 영향력은 통계적으로 유의한 수준에서 부적 관계로 나타났다. 특히, 부정적 평가에 대한 두려움 요인이 활용과업 선호도에 '부'의 영향을 미치는 것으로 나타났다. 활용과업은 소집단으로 역할극을 수행하거나 프로젝트 활동을 하는 등 그룹 구성원들과 협동하여 수행해야 하는 과업이기에 부정적 평가에 대한 두려움이 과업 선호도에 영향을 미쳤음을 알 수 있다. 즉, 그룹으로 다른 조원들과 협동하여 과업을 수행하는 경우 동료 학습자들에게 부정적인 평가를 들을까 하는 두려움이 커질 수 있고 이는 활용과업에 대한 선호도를 낮출 수 있는 가능성을 의미한다. 이와 같은 결과는 Tsiplakides와 Keramida(2009), Awan 외 3인(2010)의 연구 결과와 유사하다. 즉, 학생들은 외국어로 말하기를 할 때 동료 학습자를 의식하고 부정적 평가를 받을까 싶은 마음에 자기방어기제가 생기고 불안을 경험하게 된다는 것이다.

상관관계분석과 다중회귀 분석결과를 요약해보면 불안 요인과 의사소통 전략 중 전략(축소전략 및 성취전략)이 과업 선호도를 잘 예측하는 것을 알 수 있다. 구체적으로 축소전략은 모든 과업에 대한 선호도에'부'의 영향을 미치는데 반해 성취전략은'정'의 영향을 미치는 것으로 나타났다. 다만 활용과업의 경우 모둠을 구성하여 동료 학습자들과 협력하여 과업을 수행해야 하는 상황적 특성 때문에 부정적인 평가를 받게 될 것 같은 두려움이 과업 선호도에'부'적 영향을 미치는 것을 알 수 있었다. 이러한 분석결과를 통해, 교사는 영어 수업시간에 학습자들의 의사소통 전략을 활성화시킴으로써 학생들이 과업을 선호하고 그 결과 보다 적극적으로 과업을 수행할 수 있도록 해야 할 것이다. 예를 들어 수업 시간에 다양한 매체와 자료를 통해 학생들이 의사소통 상황에서 실제로 사용할 수 있는 다양한 전략을 소개한다면, 학습자들은 상황에 맞는 의사소통 전략의 쓰임을 배우게 되고 이를 실제 과업 수행에 활용해 볼 수 있을 것이다.

V. 결론

본 연구는 학습자의 말하기 불안에 따라 의사소통 전략 사용과 말하기 과업 선호도에 차이가 있는지 분석하고 세 변인 간의 관계를 조사, 분석하였다. 경기지역의 중학교 학생들을 대상으로 설문조사를 실시하여 자료를 분석한 결과 학생들이 사용하는 전략과 과업 선호도가 불안에 따라 차이가 있었다. 불안이 높은 학생들이 낮은 학생들보다 통계적으로 유의한 수준에서 축소전략과 성취전략을 모두 더 사용하는 것으로 나타났다. 한편 불안이 높은 학습자들은 불안이 낮은 학습자들에 비해 모든 과업(제시과업, 연습과업, 활용과업)에 대한 선호도가 낮았다. 말하기 불안과 의사소통 전략 간의 상관관계에서는 불안의 하위요인(의사소통 불안, 부정적 평가에 대한 두려움)과 전략의 하위요인(축소전략, 성취전략)이 정적 관계가 있는 것으로 나타났다. 한편 말하기 불안은 세가지 과

www.kci.go.kr

업에 대한 선호도와 부적 관계가 있는 것으로 나타났다. 의사소통 전략과 과업 선호도의 관계에서는 축소전략은 과업 선호도와 부적 관계를 나타냈던데 반해 성취전략은 과업 선호도와 정적 상관관계를 보였다. 또한, 불안과 전략이 과업 선호도에 미치는 영향을 조사하기 위해 다중회귀분석을 실시한 결과, 모든 과업 유형에서 말하기 불안보다는 의사소통 전략이 학습자의 과업 선호도를 예측하는 것으로 나타났다. 다만 그룹 활동이 전제가 되는 활용과업의 경우 부정적 평가에 대한 두려움이 과업 선호도에 영향을 미치는 것으로 나타났다.

본 연구의 결과는 영어 말하기 수행에 영향을 줄 수 있는 변인들의 관계를 고찰했다는 점에서 의의가 있다. 특히, 학생들이 영어 말하기를 하며 경험하는 불안이나 학생들이 사용하는 전략 등과 관련해 교사에게 유용한 정보를 제공한다는 점에서 실용적 가치가 있다. 교사는 학습자의 말하기 불안은 감소시키고 자신감을 고취하기 위해서 학생들이 적극적으로 참여할 수 있는 수업 환경을 구성, 제공해야 할 것이다. 이를 위해 학생들이 선호하는 말하기 과업을 구안하여 수업에 적용해야 할 것이다. 예를 들어 본 연구에서 학생들의 선호도가 높게 나온 의사 결정하기, 발음 억양 따라 하기, 역할극 등의 과업을 적극적으로 활용하되 소재를 학생들의 일상생활과 연계하여 제시하면 효과적일 것이다. 구체적으로 친구와 약속 장소 정하기, 파티에 입고 갈 옷 결정하기, 대화문을 극으로 표현하기, 극적 효과를 살려 대화문 읽기 등의 활동을 교실 수업에 적용한다면 학생들은 선호하는 과업을 수행하며 열심히 참여할 것이고 이를 통해 학생들의 말하기 자신감은 높이고 불안은 감소시킬 수 있을 것이다. 학습자의 불안을 감소시킬 수 있는 다른 방안은 교실 수업을 할 때 교사와 학습자 간, 학습자 간 긍정적 평가를 독려하고 이를 통해 편안한 학습 환경을 구성하는 것이다. 부정적 평가에 대해 학생들이 갖고 있는 두려움은 자기방어기제를 작동하게 하여 과업 선호도에 부정적인 영향을 미치기 때문에 교사는 학습자 관점에서 편안한 환경, 즉, 다른 동료들을 의식하지 않고 편하게 얘기할 수 있는 환경을 제공해야 할 것이다.

이를 위해 교사는 학습자 오류에 대해 부정적, 정의적 피드백을 주는 것을 피해야 할 것이며 명시적 피드백보다는 암시적 피드백을 제공해야 할 것이다 (Brown, 2007). 학습자 간 부정적 평가가 이루어질 수 있는 가능성에 대비하여 학생들에게 동료의 발화를 경청하게 하는 것이 중요하며 실수가 있어도 조롱하거나 비판하지 않도록 에티켓을 가르치는 것도 필요하다. 무엇보다도 전체 앞에서 발표를 해야 할 경우 사전에 충분한 시간을 갖고 연습하게 함으로써 자신감을 고취하는 것이 중요하다. 학생들의 말하기 자신감을 고취하기 위해서 의사소통 전략 교수도 중요하다(S. Ahn, 2012). 특히, 본 연구에서 불안보다 전략 사용이 과업 선호도에 영향을 미치는 것으로 밝혀졌기 때문에 전략의 역할이 중요하다. 따라서, 교사는 의사소통 전략을 교수하고 이를 연습시켜 학생들이 보다 적극적으로 수업에 참여할 수 있도록 도와줘야 할 것이다. 예를 들어 학생들에게 다양한 상황에서 의사소통 전략이 실제로 어떻게 사용되는지 보여주

www.kci.go.kr

고 학습자에게 자신이 자주 사용하는 전략과 비교하게 하여 전략 사용에 대한 의식을 상승시킬 수 있다. 특히, 과업 선호도와 정적인 상관관계를 보였던 성취 전략의 지도가 중요하다. 예를 들어 학생들에게 정보 차 메우기 과업을 수행하게 하면서 짝과 대화하는 중에 사용할 수 있는 여러 가지 성취전략(바꾸어 말하기, 근접어 사용하기, 도움 요청하기 등)을 소개하고 이를 과업 수행 시 사용해보게 할 수 있을 것이다. 학습자가 성취전략을 주도적으로 사용하여 의사소통 장애를 극복하게 되면 학생들은 이 과정을 통해 영어 말하기에 대한 자신감을 갖게 될 수 있을 것이다. 말하기 자신감은 학생들이 말하기 과업에 열심히 참여하게 하는 원동력이 될 것이며 학생들은 학습자 중심의 말하기 연습을 통해 말하기 능력을 향상시킬 수 있을 것으로 기대된다.

참고문헌

고미화. (2006). *과업자질에 따른 영어교과서 분석과 학습자 및 교사의 선호도 분석.* 석사학위 논문, 동의대학교, 부산.

교육과학기술부. (2011). *영어과 교육과정.* 교육과학기술부 고시 제 2011 361호. 서울: 교육과학기술부.

권세희. (2010). *과제 중심 말하기 활동이 초급 한국어 학습자의 학습불안과 흥미에 미치는 영향.* 석사학위 논문, 한남대학교, 대전.

김상윤, 김태영. (2012). 초등 TEE 수업에 대한 학습자 호감도, 불안감 및 학습동기가 학생이 인식하는 학업 성취도에 미치는 영향. *초등영어교육, 18*(1), 283-307.

김은주. (2000). 초등학생과 대학생 외국어 학습자의 영어 의사소통 전략 비교 분석. *사회언어학, 8*(1), 361-378.

김자연. (2006). *원어민 영어교사에 의한 한국의 EFL 영어 교실에서 일어나는 의사소통의 문제 상황에 대한 연구: 문제 상황의 원인과 이를 대처하는 학습자들의 의사소통 전략 분석.* 석사학위논문, 숙명여자대학교, 서울.

김지선. (2014). 영어 말하기 전 쓰기 활동이 한국 대학생 EFL 학습자의 말하기 능력과 불안에 미치는 영향. *영어어문교육, 20*(1), 329-356.

김진숙, 이상기. (2011). 과업 전 계획 활동을 통한 초등 영어 학습자의 말하기 능력 향상 연구. *초등영어교육, 17(2)*, 83-106.

박은지. (2013). *한국 대학교 영어 학습자들의 의사소통 전략 연구: 소집단 활동을 중심으로.* 석사학위논문, 한양대학교, 서울.

배태일. (2013). 한국 대학생들의 영어 말하기능력에 미치는 요인 분석. *영어교육연구, 25*(1), 145-160.

신경구, 박현주. (2001). 원어민-비원어민 교사의 수업이 언어불안과 모험시도에 미치는 영향. *언어학, 9*(2), 159-181.

www.kci.go.kr

심선영. (2010). *영어교과서 말하기 과업에 따른 고등학생들의 선호도 연구*. 석사학위논문, 중앙대학교, 서울.

유수경. (2003). *EFL에서 수험자의 말하기 전략과 과제의 상관관계 연구*. 석사학위논문, 숙명여자대학교, 서울.

유영미. (2009). *원어민 교사 회화수업에 나타난 학습자의 말하기 불안 연구*. 석사학위논문, 단국대학교, 서울.

윤진희. (2011). *2007년 개정 교육과정에 의한 중학교 2학년 영어교과서와 학습 활동책의 말하기 과업 분석*. 석사학위 논문, 인하대학교, 인천.

이상훈. (2007). 초등학교 영어 의사소통 능력 신장을 위한 과업중심 언어 교수-학습 모형의 개발과 적용. *영어교과교육, 6*(1), 53-73.

전은재. (2001). *의사소통능력 향상을 위한 영어 말하기 활동 방안에 관한 연구*. 석사학위논문, 중앙대학교, 서울.

정미경. (2010). *한국어 학습자의 말하기 수준에 따른 의사소통 전략 사용 양상 연구*. 석사학위논문, 고려대학교, 서울.

Ahn, Suyoung. (2012). *English speaking anxiety of Korean university students.* Unpublished MA thesis, Korea University, Seoul.

Awan, R. N., Azher, M., Anwar, M. N., & Naz, A. (2010). An investigation of foreign language classroom anxiety and its relationship with students' achievement. *Journal of College Teaching and Learning, 7*(11), 33-40.

Bachman, L. F. (1990). *Fundamental considerations in language testing*. Oxford: Oxford University Press.

Bialystok, E. (1990). *Communication strategies: A psychological analysis of second language use*. Oxford: Blackwell.

Brown, H. D. (2007). *Principles of language learning and teaching* (5th ed.). New York: Longman.

Canale, M., & Swain, M. (1980). Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied Linguistics, 1*(1), 1-47.

Chen, S. (1990). A study of communication strategies in interlanguage production by Chinese EFL learners. *Language Learning, 40*(2), 155-187.

Cohen, A. D. (1993). The production of speech acts by EFL learners. *TESOL Quarterly, 27*(1), 33-56.

Dadour, S., & Robbins, J. (1996). University-level studies using strategy instruction to improve speaking ability in Egypt and Japan. In Rebecca L. Oxford (Ed.), *Language learning strategies around the world: Cross-cultural perspectives* (pp. 157-166). Honolulu: University of Hawaii.

Ellis, R. (2003). *Task based language learning and teaching*. Oxford: Oxford University Press.

Faerch, C., & Kasper, G. (1983). On identifying communication strategies in interlanguage

www.kci.go.kr

production. In C. Faerch & G. Kasper (Eds.), *Strategies in interlanguage communication* (pp. 210-238). London: Longman.

Finch, A. E., & Hyun, T. D. (1998). *Now you're talking!* Seoul: Karam Press.

Horwitz, E. K., Horwitz, M. B., & Cope, J. A. (1986). Foreign language classroom anxiety. *Modern Language Journal, 70*(2), 125-132.

Hwang, Jong-Bai. (2002). L2 learners' anxiety and motivation in an English-only content-based class. *English Teaching, 57*(1), 193-211.

Jeon, Jihyun. (2012). Identifying Korean college learners' communication strategies in English-mediated classes. *English Language Teaching, 24*(3), 45-72.

Jung, Woo-Hyun. (2000). Communication strategies: Their use and instruction. *English Teaching, 55*(2), 59-80.

Kang, Su-Ja. (2007). Communication strategies for dual lexical-syntactic problems in L2 oral communication. *Foreign Languages Education, 14*(3), 125-147.

Kim, Ji-Sun. (2011). Korean EFL learners'listening anxiety, listening strategy use, and listening proficiency. *English Language & Literature Teaching, 17*(1), 101-124.

Kim, Sung-Yeon. (2009). Questioning the stability of foreign language classroom anxiety and motivation across different classroom contexts. *Foreign Language Annals, 42*(1), 138-157.

Liu, M. (2007). Anxiety in oral English classrooms: A case study in China. *Indonesian Journal of English Language Teaching, 3*(2), 119-137.

Macintyre, P. D., & Gardner, R. C. (1994). Methods and results in the study of anxiety and language learning: A review of the literature. *Language Learning, 41*(1), 85-117.

Nunan, D. (2004). *Task-based language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.

Oxford, R.L. (1999). Anxiety and the language learner: New insights. In J. Arnold (Ed.), *Affect in language learning* (pp. 58-57). Cambridge: Cambridge University Press.

Paribakht, T. (1985). Strategic competence and language proficiency. *Applied Linguistics, 6*(2), 132-146.

Paulston, C. B., & Bruder, M. N. (1976). *Teaching English as a second language: Techniques and procedures*. Cambridge, MA: Winthrop Publishers.

Phillips, E. M. (1992). The effects of language anxiety on student's oral test performance and attitudes. *Modern Language Journal, 76*(1), 14-26.

Prabhu, N. (1987). *Second language pedagogy: A perspective.* Oxford: Oxford University Press.

Rost, M., & Ross. S. (1991). Learner use of strategies in interaction: Typology and teachability. *Language Learning, 41*(2), 235-268.

Saito, Y., & Samimy, K. (1996). Foreign language anxiety and language performance: A study of learning anxiety in beginning, intermediate and advanced-level college

www.kci.go.kr

students of Japanese. *Foreign Language Annals, 29*(2)*,* 239-249.

Song, Min-Jong. (2014). Gender effect on the use of communication strategies in case of Korean college students. *Modern English Education, 15*(3), 43-63.

Steinberg, F. S., & Horwitz, E. K. (1986). The effect of induced anxiety on the denotative and interpretive content of second language speech. *TESOL Quarterly, 20*(1), 131-136.

Sung, Kiwan., & Ryu, Young-Sil. (2005). EFL learners' use of communication and negotiation strategies in a university class. *Foreign Languages Education, 12*(4), 23-50.

Tarone, E. (1981). Some thoughts on the notion of communication strategy. *TESOL Quarterly, 15*(3), 285-295.

Tsiplakides, I., & Keramida, A. (2009). Helping students overcome foreign language speaking anxiety in the English classroom: Theoretical issues and practical recommendations. *International Education Studies, 2*(4), 39-44.

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(6), 539-553.

예시언어(Examples in): English
적용가능 언어(Applicable Languages): English
적용가능 수준(Applicable Levels): Secondary

김보미
한양대학교 사범대학 영어교육과
133-791 서울 성동구 왕십리로 222
Tel: (02) 2220-1140
Email: nambi_ha_ja@naver.com

김성연
한양대학교 사범대학 영어교육과
133-791 서울 성동구 왕십리로 222
Tel: (02) 2220-1141
Email: sungkim@hanyang.ac.kr

Received 15 December 2014
Revised 30 January 2015
Accepted 15 February 2015

www.kci.go.kr