



저작자표시-비영리-변경금지 2.0 대한민국

이용자는 아래의 조건을 따르는 경우에 한하여 자유롭게

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

다음과 같은 조건을 따라야 합니다:



저작자표시. 귀하는 원저작자를 표시하여야 합니다.



비영리. 귀하는 이 저작물을 영리 목적으로 이용할 수 없습니다.



변경금지. 귀하는 이 저작물을 개작, 변형 또는 가공할 수 없습니다.

- 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](#)

석사학위논문

영어로 하는 영어수업에 대한
교사의 불안 분석

Teachers' Anxiety About
Teaching English in English

제주대학교 교육대학원

초등영어교육전공

이 현 정

2010년 8월

영어로 하는 영어수업에 대한
교사의 불안 분석

Teachers' Anxiety About
Teaching English in English

지도교수 김 익 상

이 논문을 교육학 석사학위 논문으로 제출함

제주대학교 교육대학원

초등영어교육전공

이 현 정

2010 년 5월

이현정의

교육학 석사학위 논문을 인준함

심사위원장 홍경선 인

심사위원 김영민 인

심사위원 김기성 인

제주대학교 교육대학원

2010년 6월

목 차

국문 초록	iii
I. 서론	1
1. 연구의 배경	1
2. 연구문제	3
II. 이론적 배경	5
1. TEE	5
2. 불안	15
III. 연구방법	24
1. 연구모형과 가설설정	24
2. 연구의 조사 설계	26
IV. 연구 결과 및 해석	28
1. 인구통계적 특성 분석	28
2. 불안요인에 관한 분석	30
3. 인구통계적 특성에 따른 불안요인의 차이 분석	33
V. 결론	47
참고 문헌	51
ABSTRACT	55
부 록	56

표 목 차

<표 IV-1> 표본의 인구통계적인 특성	29
<표 IV-2> 불안 변수에 대한 신뢰성 및 타당성 검증	32
<표 IV-3> 성별에 따른 불안 요인 차이 분석	33
<표 IV-4> 연령에 따른 불안 요인 차이 분석	34
<표 IV-5> 교직 경력에 따른 불안 요인 차이 분석	35
<표 IV-6> 영어교육경력에 따른 불안 요인 차이 분석	36
<표 IV-7> 출신학력에 따른 불안 요인 차이 분석	37
<표 IV-8> 해외연수경험에 따른 불안 요인 차이 분석	38
<표 IV-9> 불안감이 높게 나타난 문항	39
<표 IV-10> 불안감이 중간적 나타난 문항	41
<표 IV-11> 불안감이 낮게 나타난 문항	43
<표 IV-12> 교사 불안을 유발하는 상황	44
<표 IV-13> 교사 불안을 해결하는 전략	45

그림 목 차

<그림 III-1> 연구 모형	24
------------------------	----

국문 초록

영어로 하는 영어수업에 대한 교사의 불안 분석

이 현 정

제주대학교 교육대학원 초등영어교육전공

지도교수 김 익 상

본 연구는 초등학교 교사들이 영어로 진행하는 영어수업을 하면서 느끼는 불안요인을 파악하고, 효율적인 영어 학습을 위해 교사불안감을 해소하는 방안을 제시하고자 하였다. 이러한 목적을 위해 문헌연구, 선행연구를 통하여 설문지를 구성하여 제주도에서 근무하는 120명의 교사를 대상으로 교사들이 느끼는 불안감에 대해서 조사하였다. 실태 조사한 설문은 SPSS 17.0을 이용해 통계처리를 실시하였으며, 그 결과 제주도 교사들의 영어로 하는 영어수업에 대한 불안감에 대한 결론은 다음과 같다.

첫째, 교사의 영어능력 향상을 위한 프로그램이 필요하다. 설문을 통해 나타난 교사들의 의견은 어떠한 형태의 영어연수이든지 자신의 영어능력 향상이나 영어로 하는 영어수업의 질적 향상에 도움을 주는 것으로 인식하고 있었다. 따라서 학교교육의 질적 향상과 영어수업의 학부모의 신뢰도 향상이라는 부가적 효과를 제외하더라도 교사들의 자신감 향상을 위해 의무적인 영어연수가 필요한 시점이라 판단된다.

둘째, 영어 진행 수업의 성패가 교사에게 달려있다고 해도 과언이 아닐 만큼 교사의 능력이 큰 비중을 차지하는 영어진행 수업을 효과적으로 운영할 수 있는 영어교사를 육성하기 위해서 교사 스스로의 노력이 절실하다고 하겠다. 영어 교수법에 대한 교사자신의 노하우 습득뿐만 아니라 연구기관에서의 효율적인 영어교육 방법 등을 연구하여 제시하고 많은 시범적 교육과 프로그램을 개발하

여 교사가 능동적으로 참여할 수 있도록 유도해야 할 것이다.

셋째, 영어로 진행되는 영어수업을 활성화하는 방안으로 영어진행수업의 수업 모형을 개발하여 교사들이 활용할 수 있도록 해야 한다. 그에 따른 방법으로 영어 학습사이트의 활용과 원어민 보조교사와의 협력 수업을 제안하고자 한다. 또한 원어민 교사뿐만 아니라 같은 학교에 있는 동료교사의 도움도 필요한 것으로 설문조사 결과 나타났는데, 수업에 대한 정보교환과 연수경험자, 영어전공자들의 도움이 비연수경험교사, 비영어전공교사에게는 유용하고 실질적인 도움이 될 수 있음을 알 수 있다.

주요어 : TEE, 불안 요인, 교사의 능력, 교사의 역할, 학생 반응

I. 서 론

1. 연구의 배경

너무 빠른 정보통신의 발달은 세계인들이 유튜브(Youtube)를 통해 하나의 공감대를 형성하고 위키피디아(Wikipedia) 사전의 지식을 모두가 함께 만들어가며, 스카이프(Skype)로 나라 밖 친구들과 자유롭게 연락을 주고받도록 지금의 우리를 만들었다. 이렇게 세계인이 하나의 문화권으로 나아가고 있는 우리들에게 꼭 필요한 것이 있다면 원활한 의사소통이며, 이런 의사소통을 위해 사용되는 보편적인 언어가 영어이다. 국제 사회에서 영어 사용의 중요성은 시간이 지날수록 커져가고 있으며 영어능력이 그 나라의 국제적인 경쟁력을 결정 지어주는 중요한 열쇠가 되는 것은 너무도 당연한 것이다. 그러나 우리나라의 현실을 살펴보면 우리나라 사람들의 영어 구사력은 영어를 배우는데 투입 되는 시간과 노력에 비해 낮은 편이다. 이리하여 현실적으로 영어를 사용할 기회가 상당히 부족한 EFL(English as a Foreign Language)상황에서 최대한 영어를 사용할 수 있는 환경을 조성해 주는 일은 무엇보다도 중요하다. 이러한 방법 중의 하나로 교실에서 영어수업을 영어로 진행하여 의사소통중심의 영어수업을 통하여 영어 구사력을 증대시켜야 함을 강조하게 된 것이다. 이렇게 모국어를 사용하지 않고 목표언어만 사용했을 때의 장점은 학생들이 듣기 환경에 많이 노출된다는 것과 영어로 생각하는 힘을 길러 줄 수 있다는 점이다(이완기, 2000). Curtain(1993)도 이러한 방법은 학습자로 하여금 그 언어가 사용되는 실제 환경에 자연스럽게 몰입되게 함으로써 EFL 환경의 외국어 교육에서 의사소통능력을 신장시키는데 효과적이라고 하였다. 그는 인간은 적당량의 언어에 노출되면 어떤 언어든지 습득할 수 있는 언어습득장치(LAD)를 가지고 태어났으므로 교사들이 학생들에게 충분한 입력을 제공한다면 성공적으로 영어를 배울 수 있다는 것이다.

이러한 사회적 분위기에 발맞추어 현 정부는 '영어공교육 강화정책'을 통해 2010년부터 교육과정을 개편하여 초등학교 영어수업은 3, 4학년의 경우 현재 주당 1시간에서 2시간으로 증배하며 주당 2시간인 5, 6학년 수업은 주당 3시간으

로 늘어나게 만들었다(교과부, 2008). 또한, 2000년부터 TEE(Teaching English in English)에 대한 기본 계획을 수립하고 추진해오던 교과부는 2012년까지 모든 영어교사가 영어로 수업이 가능하도록 하겠다는 방침아래 '영어교사 영어수업능력 신장 지원 방안'을 발표하였다. 이 내용에 따르면, 2010년 3월부터 우수 영어 교사를 가려내는 '영어교사 TEE 인증제'를 서울에서 전국으로 확대 실시하기로 하고, 이들에게 해외어학연수 우선 선발 및 영어 관련 자기개발 연수비를 지원하고 영어연수 강사 및 워크숍 강사로 위촉하고 영어 수업활동 장학 활동 요원으로 활동하게 하는 등 다양한 특전을 제공할 예정이다(교과부, 2009). 이와 같이 TEE를 강조하는 정책들은 목표언어 입력 환경을 제공하여 의사소통 능력을 신장시킬 수 있는 기회를 제공한다는 점에서 긍정적인 효과를 암시한다. 그러나 학생들을 영어로 가르칠 수 있는 충분한 영어 능력을 갖추고 있지 못한 초등 교사들은 현재의 상황에서 영어로 진행하는 수업에 대해 상당한 부담을 안고 있으며 더 나아가 영어 수업 시 불안감(anxiety)을 느끼고 있다.

교사의 불안감(anxiety)은 외국어 교수학습에 영향을 미치는 것으로 학습 상황에서 고려해야 할 변인 중 하나이며 교사와 학생에게 모두 긍정적인 영향 보다는 부정적인 영향을 미치는 요인이다. 이는 교사가 과거에 구두 언어 중심의 영어 수업을 받지 못했기 때문이며 더욱이 대학에서 영어를 전공하지 않은 교사가 영어를 가르치거나 영어 전담 교사로 근무하게 될 경우에 자신감의 부족 등과 같이 정서적인 문제가 일어난다(김주혜, 김성연, 2004). 또한 원어민과 유사한 정도의 능력을 갖고 있는 학생을 아울러야 하는 현실적인 상황과 함께, 비원어민으로서 해외 거주 경험이 있는 학생들을 가르쳐야 하는 부담감은 교사에게 또 다른 불안요인으로 다가 갈 수도 있다.

지금까지 외국어 교육에서 정서적 요인을 다룬 대부분의 연구는 "학습자 불안"이나 "학습자 동기"를 중심으로 진행되었으며, 외국어 교사의 불안을 직접적으로 다루고 있는 연구는 찾아보기 힘들다. 앞선 여윤선의 연구(1998)는 교사의 영어사용 비율과 불안도간의 관계에 대해서만 조명하였고, 불안감에 대한 김주혜와 김성연의 연구(2004)에서는 수업 상황에서의 교사의 불안감을 조사하였으나 교사 불안감의 세부적인 요인은 분석하지 않았다. 또한 교사의 연령과 경력을 동일시하여 연구를 진행함으로써 연령이 많음에도 불구하고 경력이 짧을 수

있는 특수한 상황이 고려되지 않았다. 또한 박선영의 연구(2007)는 교사의 불안을 요인별로 분석하고 변인들에 의하여 발생하는 불안요인 간의 차이를 알아보며 교사불안을 해결하기 위해 선호하는 교수법과 책략(strategies)을 고찰하였으나 이전의 연구들은 모두 TEE 상황이라는 특수한 상황이 아닌 일반적인 영어 수업 교수 상황을 바탕으로 하고 있기 때문에 TEE로 발생하는 교사의 불안에 대해 정확히 고찰할 수 없었다.

따라서 본 연구는 초등학교에서 영어로 진행되는 영어 수업에 대한 교사의 불안을 수업단계에 따라 요인별로 조사하고 분석하며 초등학교에서 영어를 가르치는 교사의 성별, 교직경력, 연령, 학교소재지, 학력, 해외체류경험 등과 같은 변인들에 의하여 발생하는 불안요인간의 차이를 알아보고, 초등학교에서 영어를 가르치는 교사가 교사불안을 해결하기 위해 사용하는 책략(strategies)에 대하여 고찰해 보고자 한다.

2. 연구 문제

초등학교에서 교사들이 영어 교과를 목표어인 영어를 사용해서 가르쳐야 함에도 불구하고 목표어를 사용하는 교수에 어려움을 가지고 있다. 따라서 본 연구는 영어로 진행되는 영어 수업에서 그 어려움의 기본 원인이 되는 불안감을 현직 교사들을 상대로 분석하고 교사들의 정의적인 특성을 이해하여, 교사의 교수 불안 개선에 도움을 줄 수 있는 영어 연수, 초등 교원 양성 프로그램의 개선 및 지원 방향을 모색하는데 사용될 수 있는 기초 자료로서의 역할을 하고자 다음과 같이 구체적인 연구 문제를 설정하였다.

가, 초등학교에서 영어로 진행되는 영어 수업에서 교사의 불안을 수업단계에 따라 요인 분석

나, 초등학교에서 영어로 진행되는 영어 수업에서 교사의 성별, 교직경력, 연령, 학교소재지, 학력, 해외체류경험 등과 같은 변인들에 의하여 발생하는 불안요인간의 관계 분석

다, 초등학교에서 영어로 진행되는 영어 수업에서 교사가 교사불안을 해결하기 위해 사용하는 책략(strategies) 분석

라, 초등학교에서 영어로 진행되는 영어수업에서 교사가 느끼는 불안감에 대한 시사점 제공



II. 이론적 배경

1. TEE

가. TEE의 개념

TEE(Teaching English in English)의 중요 개념인 의사소통은 Long(1983)의 의사소통 중심 교수법을 통해 살펴 TEE란 ‘교실영어 수준을 넘어서 수업 전반에 걸쳐 상당 부분 이상을 영어로 가르치는 수업을 말한다(교육부, 2000). TETE(Teaching English Through English)라고 불리기도 했는데, TEE는 2000년에 발표된 TEE 정책에 따르면 교수 학습 과정에 필요한 기본적 의사소통을 영어로 하며 교사 학생 간 영어로 의사소통을 중시하는 영어수업으로 보통 80% 이상을 영어로 진행하는 수업이라 규정하고 있다. Long(1983)은 의사소통 중심 교수법을 teaching language as communication, for communication and by communication 으로 표현했는데, 이는 의사소통 중심 교수법의 기본 본질을 ‘의사소통’으로 보았으며, 영어를 배우는 교실에서 영어는 ‘의사소통 능력 개발을 목적으로, 의사소통을 하는 방법’을 통해 배워야 한다는 것을 의미한다. 따라서 이러한 의사소통 활동들은 실제 의사소통 상황과 깊은 관련이 있어야 하는 것이다.

또한 이런 실제 의사소통 상황에서 언어를 사용하는 결과는 학생들은 목표 언어의 무의식적 발달을 가져오게 하고, 이를 통해 언어 학습을 습득으로 바로 연결시킬 수 있다는 것이다. 즉, 외국어 교육에서 교사가 목표어를 사용하여 학생으로 하여금, 어떤 것을 배우게 하는 것은 매우 효과적인 교수 방법이며, 제2언어 학습의 초기와 중기 단계에 까지 교실에서의 목표어 사용은 큰 효과가 있다 점을 바탕으로 하고 있는 것이다.

나. 초등영어교육과정과 TEE

초등 영어교육의 목표는 초등학생들이 영어를 쉽게 이해하고 생각과 느낌을 유창하게 표현할 수 있는 기본 능력을 길러 외국 문화를 올바르게 수용하여 우

리 문화를 발전시키며, 이를 외국에 소개할 수 있는 바탕을 마련하게 하는 것을 기본 골격으로 한다. 또한 중학교 영어 교육의 목표 및 내용에 연계하는 취지에서 초등학교 영어 교육은 유창한 영어 사용 능력을 배양하기 보다는 외국어에 대한 생소함을 덜어주고 좀 더 친밀감을 느끼게 해 주는 교육이어야 한다.

따라서 영어의 문자 언어에 역점을 둔 문법이나 지식 교육에 무게를 두어서는 안 되며, 영어의 음성 언어 면을 강화해서 영어의 특성을 익히고, 영어의 감을 익혀 영어 의사소통 능력의 기초적 바탕을 마련하는 데 중점을 두고 교육해야 하는 것이다. 하지만 이는 문법을 너무 강요한 나머지 문법 규칙 암기에 치중해서는 안 된다는 뜻이지 초등학교 영어 교육에서 문법이 경시되거나 간과되어도 된다는 뜻은 아니다.

즉, 초등학교 영어 교육의 중요한 목표는 아동이 영어를 공부한다거나 언어 연습을 하는 것이 아니라 아동들이 영어를 실제로 사용할 수 있는 능력의 터전을 마련하는 것이다.

초등학교 영어교육 방침은 영어를 직접 사용하면서 배워야 하는 점을 강조하고 있다. TEE는 학습자의 외국어 학습 능력과 밀접한 관련이 있다. 특히 영어 학습을 처음 시작하는 초급자가 많은 초등학교 영어 교실에서는 더욱 그렇다.

TEE를 영어과의 목표와 성격을 통해 살펴보면 다음과 같다. 초등학교 영어과 목표는 '일상생활에 필요한 영어를 이해하고 사용할 수 있는 기본적인 의사소통 능력을 기른다.'(교육인적자원부, 2002)고 명시하고 있다. 초등학교 영어과 지도서의 영어과 성격에 대한 해설을 좀 더 자세히 살펴보면, '기초적인 의사소통 능력의 향상도 중요하지만, 영어에 대한 친숙함과 자신감을 심어 주어 중등학교 영어 교육의 건실한 바탕이 되도록 하는 것이 중요하다'(초등학교 영어과 교사용 지도서, 2002)고 제시되어 있는 부분을 통해 알 수 있다.

7차 교육과정의 '수준별 교육과정' 성격과 2007 개정교육과정의 '수준별 학급' 구성에 대한 지침은 초등학교 영어 교실에서 TEE를 강화하기 위하여 제시되었다. 수준별 교육과정은 학생 개개인의 학습 능력과 적성에 맞춰 학습할 수 있도록 한 개별화 교수·학습 형태로 학생들이 스스로 원하거나 자기의 수준에 맞는 내용을 학습할 수 있도록 하기 위해 교육부에서 고시한 국가 수준의 교육과정 기준과 도교육청의 교육과정 편성·운영 지침을 준거로 재구성한 교육과정

이다. 특히 2007 개정 교육과정에서는 수준별 학급을 구성할 수 있는 구체적이고 명시적인 근거를 마련하여 초등학교 영어교실에서 다양한 형태의 TEE가 진행될 수 있는 근거를 마련하였다.

다. 사회적 흐름에 따른 TEE의 출현

달라진 학교 영어교육의 목표를 살펴보면, 과거 우리나라 영어 교육 목표는 언어 능력 배양에 역점을 두었으나 최근에는 의사소통 능력 신장을 목표로 하고 있다. 언어적 능력이란 언어를 기계적이고 창의적으로 사용하는 능력을 말하며, 의사소통 능력은 메시지를 이해하고 전달하는 능력을 말한다. 즉, 읽기와 쓰기 중심의 영어 교육의 중심이 어떻게 의미를 잘 전달할 것인가 하는 언어 기능 중심으로 넘어온 것이다. Canale와 Swain(1980)은 의사소통 능력 모형에서 의사소통 능력을 4가지 (linguistic competence, socio-linguistic competence, discourse competence, strategic competence)로 나누었다. 의사소통능력을 향상시키기 위한 의사소통 활동으로 구두언어, 문자언어, 동작언어 등으로 나누었는데 초등 영어교육에서는 특히 구두언어를 중심으로 하고 있다. 따라서 영어과가 추구하는 구두언어 중심의 의사소통능력을 향상시키기 위해서는 목표어인 영어를 교수학습 진행 과정에 필요한 지시어, 인사말, 의사표시, 간단한 대화 등의 사용에 투입해서 실용성 있고 일상적인(practical and colloquial) 영어 습득에 도움이 되고자 하였다. 사회문화적으로 TEE 영어교육을 할 수 있는 환경의 성숙에는 먼저 영어가 국제 공용어로 사용되고 있으며 정치, 경제, 사회문화적으로 다양하게 활용되고 있다는 것이다. 또한 국내에서 일어났던 몰입교육(Immersion Education)에 대한 관심 및 요구 증가와 미국이나 캐나다를 중심으로 한 해외의 이중 언어 정책은 TEE와 관련하여 한국의 TEE와 관련하여 많은 시사점을 주고 있다.

라. TEE에 관한 외국어 습득이론

1) 입력가설(Input Hypothesis)

영어로 진행되는 영어 수업에 관련하여 가장 많이 언급되는 언어 습득 이론은 Krashen(1983)의 입력가설(Input Hypothesis)이다. Krashen(1985)은 외국어를

보다 효율적으로 습득하기 위해서는 학습자가 현재 가지고 있는 언어적 수준(i)에서 한 단계(1) 높은 수준의 언어 입력(i+1) 또는 이해 가능한 언어 입력(comprehensible input)이 학습자에게 제공되어야 한다. 이는 언어입력은 학습자의 현재 수준보다 너무 높거나(i+2), 유사(i+0)해서는 안 된다는 것을 의미한다. 이해 가능한 언어 입력의 효과를 높이려면 한 단계 위의 언어 입력을 학습자에게 인위적으로 제공하기 보다는 일상적인 대화를 통해서 자연스럽게 제공되어야 함을 언급하였다. 이러한 이해 가능한 입력을 충분히 제공하면, 학습자는 결국 언어를 습득하게 된다. 또한 유창하게 말하는 능력은 직접 가르칠 수 있는 것이 아니고, 학습자가 입력을 이해하면서 언어 능력을 쌓으면 저절로 나타나는 것이다.

Fillmore(1982)는 외국어 수업 교실에서 언어 입력의 중요성을 강조하였는데 학습자들이 언어에 관한 문법적 지식이 충분하지 않은 경우라 하여도 언어 입력이 유의미한 상황에서 구체성을 띄고 제공되어 지면 언어 습득이 보다 수월할 수 있다고 하였다. Swain(1985)은 언어 학습의 유창성을 얻기를 원한다면 언어 입력만으로는 부족하며, 생산적 행위(productive performance) 즉, 출력(pushed output)이 필요함을 언급하였다. 그는 불어 몰입 프로그램을 관찰하면서 학습자들의 말하기 능력에서의 빠른 발달에 비해 정확성의 결여로 인한 화석화(fossilization)의 발생을 지적하며 이의 개선을 위해 이해 가능한 출력가설(Comprehensible Output Hypothesis)을 주장하였다. 출력(output)은 정확성(preciseness), 일관성(coherence), 적절성(appropriateness)을 생성 가능하게 하고, 가설들을 검증(hypothesis testing)하게 되며, 학습자가 의미 과정(semantic processing)에서 구문 과정(syntactic processing)으로 이동하는데 도움을 준다고 하였다.

2) 상호작용 가설(Interactive Hypothesis)

TEE의 이론적 배경으로 언급할 수 있는 이론은 학습자를 둘러싼 외부적인 환경에 대해 체계적으로 접근하여 외국어 습득 과정을 규명한 상호작용 가설(Interaction Hypothesis)이다. 이 가설은 사회 구성주의 모형(social constructivist model)으로 언어의 습득 과정에서 언어 입력과 상호 작용이 매우 밀접한 관련이 있는 것으로 이해한다. 모국어의 습득 과정에서의 상호작용이 언

어 학습과 발달에 있어 가장 중요한 요인으로 보는 입장이다.

Pica(1987) 그리고 Pica와 Doughty(1987)의 상호작용 가설(Interaction Hypothesis)에 의하면 언어사용의 가장 큰 목적이 의사소통이며 언어는 주로 사회적 맥락 안에서 사용되기 때문에 사회적 맥락 안에서 이루어지는 상호 작용을 통해 보다 효율적으로 배울 수 있다고 주장하였다. 그들에 의하면, 학습자들은 상호작용을 통해 언어의 문법적인 면보다는 의미 전달이라는 언어의 기능적인 면에 관심을 더 많이 기울이기 때문에 상호작용에 참여하는 학습자와 학습자간에 그리고 교사와 학습자간의 의미 협상(negotiation of meaning) 및 이해력 향상에 도움을 주어 의사소통 능력 개발에 도움이 된다.

Long(1985)은 상호작용 가설에서 언어 습득이 이루어지는 과정을 상호 작용(interaction)형태에 초점을 두고 이루어진다고 보고 있으며, 이러한 입력은 수정된 상호 작용(modified interaction)에 의하여 이해가능하게 제시될 수 있다는 것이다. 학습자가 언어를 교류하는 과정 속에서 언어적 문제를 의미 협상의 과정에 참여함으로써 제2언어 습득이 가능해진다고 보았다. 상호작용 가설은 의사소통 중심 언어 교수법에서 시사점을 얻을 수 있으며, 언어 교실 수업이 왜 상호 작용에 기반을 두고 있는가를 말해주고 있다.

또한 Fillmore(1982)는 언어 학습의 중요한 목적은 의미 있는 의사소통인데 실제 영어 학습의 환경이나 과정에서는 거의 이 목적이 무시되고 있기 때문에 영어의 학습이 일어나지 않는다고 주장하였다. 교사들은 언어적 요점이 강조되고 반복되어야 하는 경우에는 훈련과 연습(drills and exercise)을 제시한다. 그런데 훈련과 연습에 집중하게 되면 학습자들은 언어형태와 의사소통기능을 적절하게 연결시키지 못하므로 언어 형태와 의사소통 기능이 연결된 상호 작용 중심의 영어 학습이 요구된다.

마. TEE와 관련된 교수법

목표 언어만을 사용하여 학습자를 가르치는 것은 특히 언어를 처음 배우기 시작한 어린 학습자에게 효과적이라는 주장은 1920년대에 직접 교수법(Direct Method)에서 거론된 이후로 오늘날 언어 교수 원칙으로 확고하게 자리를 잡았다. 이 원칙은 1950년대의 청각 구두 교수법(Audio-Lingual Method)과 1970년

대 의사소통 언어 교수법(Communicative Language Approach) 등을 거치면서 외국어는 해당 외국어를 사용해서 가르친다는 공감대 형성에 이바지하였다.

Gouin(1880)은 어린아이가 모국어를 배우는 방법과 같은 방법으로 외국어를 배우게 해야 한다고 주장했고, Wills(1991)는 초기에 교사가 영어만 사용하게 되면 학생들이 많은 혼란을 겪으나, 이것이 익숙해지면 자연스럽게 영어 환경에 적응이 되고, 의사소통의 중요성을 깨닫게 되어 언어 습득을 자연스럽게 할 수 있다고 주장하였다. 이와 같이 외국어를 가르칠 때 학생들이 모국어를 전혀 사용하지 않고 목표 언어만 사용하는 방법을 직접 교수법이라고 한다.

직접 교수법을 사용하는 교실에서는 목표 언어와 학습자의 생각이 직결되어 학습자가 되도록 빠른 시일 안에 목표 언어로 생각하는 습관을 길러 주기 위해서 모국어를 전혀 사용하지 않고 목표 언어만 사용하며, 일상적으로 매우 흔히 쓰이는 생활 어휘나 문장 등만을 가르친다. 교사와 학생 간에 목표 언어로 질문과 대답을 하는 방식으로 수업을 진행하며, 주로 구체적인 어휘를 그림이나 실물을 보여줌으로써 제시하고, 추상적인 단어는 연상 작용을 이용해서 배우게 한다. 말하기와 듣기 특히 발음의 정확성을 강조하고, 문법은 귀납적으로 가르치며 문법의 정확성을 강조한다. 학생들이 이해할 수 있도록 말을 천천히 하거나 단순하게 할 것 등의 언어적 요인과 더불어 시각적 자료, 제스처 사용 같은 비언어적 전략도 함께 제시하고 있다.

이러한 전략과 더불어 사용되는 목표 언어의 사용은 학생을 바로 목표 언어에 노출시킴으로써 언어 학습의 실용성에 대한 체험을 시키기 때문에 동기 유발의 효과가 있다고 하였다. 그러나 이것은 우리나라 환경에서는 일반적으로 적용하기 어려운 방법이라 할 수 있다. 교사가 원어민에 가까운 목표 언어 구사력을 갖추고 있어야 하고, 교사가 학생들의 모국어를 전혀 사용하지 않기 때문에 모국어로 설명하면 훨씬 효과적인 것도 목표 언어로 설명해야 하는 데서 오는 비효율성도 대단히 크다고 할 수 있다(이완기, 2000).

칭화식 교수법에서도 TEE원칙은 유지되고 있다. 칭화식 교수법은 학습자가 모방과 반복으로 목표 언어의 기본 문장의 문형들을 익힘으로써 의사소통에 필요한 목표어의 기본 문형을 습득하도록 하고 있다. 이것은 언어 학습을 일종의 습관 형성의 과정이라고 보고, 대화문을 소리 내어 모방·반복하고 암기하면서

기본 문형을 익히면, 자동적으로 발화가 가능해진다는 생각을 바탕으로 깔고 있다. 단어는 언어적·문화적 맥락과 함께 제시하였으며, 문법은 학생들이 충분히 문형 연습을 하고 난 다음 귀납적인 설명으로 가르쳤다. 이 방법은 교사 주도로 목표 언어의 문형들을 구두로 학습을 시켜, 과다 연습으로 기본 표현을 자동화시키는 방법이라고 할 수 있다(이완기, 2000). 청화식 교수법은 실제 교실 수업에 언어의 4기능을 듣기, 말하기, 읽기, 쓰기의 순서로 지도할 것을 제안한다. 교재는 구어 중심으로 편집되며, 초기에는 듣기와 말하기를 주로 지도하고 읽기와 쓰기는 이를 돕는 역할을 할 정도로만 지도한다. 상급 단계로 올라갈수록 읽기와 쓰기에 중점을 두지만 이때에도 듣기와 말하기는 소홀함이 없이 계속적으로 훈련시켜야 한다고 하였다. 이러한 방법은 학습자의 제한된 언어 자료를 통해서 매우 빠른 시일 내에 듣기와 말하기 기능을 익힐 수 있다는 장점이 있다. 또한 학습자가 배워야 할 구문이 체계적으로 도입되고 연습을 통하여 철저한 숙달을 기할 수 있다는 점에서도 바람직하다. 청화식 교수법은 직접 교수법에서 수립한 TEE 원칙을 구체적인 교수 기법과 이론, 원리를 개발해서 뒷받침했다고 말할 수 있다.

의사소통 중심 언어 교수법은 언어의 의사소통 기능과 언어 사용에 중점을 두는 교수법이다. 여기서 의사소통이란 인간의 언어 능력을 특정 상황에서 적절하게 구사하고 이해하는데 관여한 모든 능력을 말하며, 타인과 지속적으로 의미를 공유하는 의사소통 과정에 관여하는 모든 유형의 언어 능력을 말한다. 따라서 정확정보다는 유창성에 중점을 두고 언어 연습이 아닌 실제 언어 사용을 강조하며, 문법 위주의 수업에서 벗어나 언어 사용 위주의 다양하고 활기 있는 수업 방법을 지향한다. 이는 7차 교육 과정 영어과 교수법의 근간을 이루며 TEE를 강력히 지지한다.

외국어는 학문 연구의 대상이 아니라 의사 전달의 수단이나 도구가 되어야 한다고 주장하는 의사소통 언어 교수법의 특징은 다음과 같다(고영준, 2001). 첫째, 가능하면 실제적인 언어(authentic language)를 수업 시간에 사용해야 한다. 실제적인 언어란 실제 상황에서 그대로 사용하는 살아 있는 언어를 말하며, 교실에서는 교과서뿐만 아니라 영어 신문이나 잡지, 영화, 선전문 등이 사용될 수 있다. 둘째, 목표언어(target language)를 수업에서 사용하는 것은 교실에서 이

루어지는 의사소통 능력 향상이 목적이므로 영어는 이를 위한 매개체로 사용해야 하며, 그렇게 될 때 자연스럽게 영어가 습득될 수 있다. 또한 이것은 현장에서 무리가 있다는 우려에도 불구하고 영어로 수업을 진행하지 않을 수 없는 이유가 될 수 있다. 셋째, 하나의 언어 기능은 여러 가지 다른 언어 형태로 표현될 수 있다. 즉 동일한 기능을 갖는 다양한 형태의 언어가 있음을 알아야 한다. 이 교수법을 적용한 교사는 의사소통을 촉진시킬 수 있는 환경을 조성하여 의사소통을 촉진시킬 수 있는 환경을 조성하여 교실 안의 모든 참여자간의 의사소통을 활발히 촉진시켜야 한다. 이를 위해서 학생들이 실수하는 것을 두려워하지 않고 자유롭게 의사소통을 할 수 있도록 부드러운 학습 분위기를 조성하여 다양하고 창의적이며 흥미로운 활동중심, 학생중심의 교수를 계획하는 것이 필요하다. 또한 가능하면 실제 상황에서 학생들의 경험을 바탕으로 언어를 사용하도록 동기를 부여할 수 있는, 의미 있는 언어 연습의 기회를 제공해야 한다. 의사소통에서 가장 중요한 부분 중의 하나는 사회적 맥락(social context)이다. 말하는 이는 대화 상대의 나이, 성별, 사회적 지위, 친한 정도 등에 따라 말하는 스타일을 달리하는데 즉, 자신이 처한 상황에 적합한 언어 형태를 골라서 사용해야 한다. 이 능력은 사회 언어적 능력이라고도 하는데, 특히 사회 언어적 능력은 우리 교사들도 많이 부족한 것이 사실이기 때문에 교사들도 평소에 이에 대한 관심을 가지고 꾸준히 언어 자료를 살피는 것도 필요하다.

바. TEE의 장점 및 단점

2001년 교육인적자원부에서 영어의 중요성을 인식하고 TEE 정책을 발표했을 때 이는 사회적으로 큰 관심을 불러 일으켰고, 2008년 새 정부가 영어교육정책으로 내세운 TEE 정책과 영어몰입교육에 대해서도 찬성과 반대 의견으로 극한 대립을 이루었다. TEE의 장점을 내세워 찬성하는 견해와 우리의 교육 여건상 TEE는 시기상조라며 현 정부가 발표한 TEE 전면실시를 우려하는 견해가 있다. 이 시점에서 TEE 정책의 장점과 단점에 대하여 선행연구를 중심으로 살펴 보겠다.

1) TEE의 장점

TEE에 대한 긍정적인 측면을 밝혀낸 선행연구를 정리하면 다음과 같다.

첫째, TEE는 학습자들이 영어를 자연스럽게 사용할 기회를 제공하여 의사소통능력을 신장한다. 박상옥(1996)은 교실영어수업을 받은 실험집단이 전통적 문법설명과 번역위주의 우리말 수업을 받은 통제집단보다 구두시험에서 훨씬 더 유창성이 뛰어났다고 한다. 이는 TEE가 의사소통능력 향상에 효과적이라는 것을 입증한 것이라고 할 수 있다. 김애숙(2004)은 교사가 교실영어를 사용하여 지도한 반은 교실영어를 사용하지 않고 수업을 한 반보다 어휘 습득 측면, 교실영어 이해 측면, 그리고 의사소통 측면에서 향상이 있을 거라는 가설을 바탕으로 연구를 시작한 결과 실제로 교실영어 사용이 이 모든 면에서 좋은 영향을 미쳤다고 한다. 이는 영어 입력 제공이 학생들의 의사소통능력 향상에 긍정적인 영향을 미친다는 것을 의미한다.

둘째, TEE에서 교사는 학생수준에 맞는 이해 가능한 언어입력을 제공하여 언어 습득을 촉진한다. 안수웅(1993)은 외국어로서의 영어말하기 개선 방안에서 교실에서의 언어입력의 제공 없이는 말하기·듣기의 개선은 기대할 수 없으며, 우리나라와 같은 EFL환경에서는 교사는 학생수준에 맞는 이해 가능한 언어입력을 제공하여 학생의 언어습득을 향상시킬 수 있다고 하였다.

셋째, 학생들에게 외국어 학습에 대한 동기를 부여하고 흥미와 자신감을 부여해 준다. Rosenthal과 Solane(1984)은 일찍이 외국어 지도에서 목표어를 사용하는 것은 학습자들의 자신감을 증가시키는데 효과가 있다고 하였으며, 정민정(2001)도 교사의 교실영어 사용빈도가 높을수록 학생들 대부분이 영어시간을 매우 재미있게 여기고 학습의욕이 높아진다는 결과가 나타났다고 했다.

넷째, TEE에서 학생들은 목표어에 집중함으로써 그 언어로 생각할 기회가 제공된다. Gebhard(1982)는 교실에서 목표어의 사용이 학습자의 외국어 학습에 도움을 주는 이유로 학습자가 그 외국어에 집중하여 그 언어로 생각할 수 있는 최상의 기회를 제공해 준다는데 두고 있다. 초등학교 때부터 수업시간에 영어로 된 입력을 받으면 모국어로의 번역과정을 거치지 않고 직접 영어로 사고를 할 수 있게 되었다고 한다.

다섯째, TEE를 시행함으로써 학생들이 사설학원을 통해 영어회화를 배우는 것에 대체효과를 주어 사교육비를 줄이는데 기여할 수 있을 것이다. 그 외에도 TEE는 학생들의 학습태도와 학업성취도에 큰 효과가 있으며, 앞으로 영어 공

용화나 생활화를 실험하는 장을 마련해 주는 계기가 될 수도 있다.

2) TEE의 단점

TEE의 단점을 내세워 반대하는 의견을 살펴보면, 주로 TEE 자체에 대한 반대라기보다는 아직은 우리의 교육환경의 여건상 점진적이고 부분적으로 시행될 필요가 있다는 입장이다. TEE에 대한 부정적인 측면을 정리하면 다음과 같다.

첫째, 모국어 교육의 약화와 영미문화에 대한 사대주의 위험이 있다. 초등학교 학생이나 중등학교 학생의 경우 교실에서 영어만 사용할 경우 외국어 습득에 방해가 될 수도 있으며, 우리 문화의 고유한 가치가 영미문화의 그늘에 가려 문화 식민지가 될 수도 있다. 획일적인 TEE 수업과 같은 어린 시절의 영어교육에 의해 미국문화에 대한 편향이 심해질 수도 있다는 견해도 있었다(김인화, 2000).

둘째, 교사들의 영어구사력이 아직 부족하다. 이신화(2005)는 교사가 원어로 원활한 영어수업을 수행하기 위해서는 일반적인 영어구사능력과 달리 실제 수업 진행과 관련된 전문적인 영어를 구사할 수 있는 능력이 요구된다고 한다.

셋째, 학생들의 이해력에서도 수준에 따라 차이가 난다. 즉, 이해하지 못하는 학생은 영어 학습에 불안감을 느껴 학습의 효과가 떨어진다. 일반적으로 사람들은 교사가 영어로 진행하기만 하면 학생들의 영어 의사소통능력이 저절로 향상될 것이라는 잘못된 기대를 한다. 그러나 교사의 영어구사력도 중요하지만 의사소통능력이란 학생과 교사, 학생과 학생 간의 상호작용을 통해 향상될 수 있으므로 이를 위한 여러 가지 조건들이 갖추어져야 한다는 것을 보여주고 있다. 권도현(2006)은 학생들을 대상으로 영어진행 수업의 이해도를 조사한 결과 21.3%가 거의 이해하지 못한다고 응답하였으며, 41.2%가 대체로 이해하지 못한다고 답했다. 그리고 62.5%의 학생이 영어로 진행되는 수업을 이해하지 못하는 것으로 나타났다.

넷째, 우리의 교육현실과 거리가 있으므로 학교현장의 교육여건의 개선이 필요하다. 학생들의 의사소통 향상을 위해서는 수업이 음성언어 위주로 이루어져야 하는데, 학생 수가 많을 경우 영어의사소통을 위한 음성수업이 효과적으로 이루어지기는 어렵다. 요컨대, 영어가 유창한 원어민 교사도 학급의 인원수가 많으면 통제를 하지 못하고 일부 학생들과 대화로 수업이 끝나기 쉬운데, 교과서 진

도와 평가의 부담까지 안고 있는 영어교사에게 TEE의 실천은 힘겨운 일이라고 할 수 있다.

다섯째, 학부모들이 학교에서의 TEE를 위해 사교육비 부담이 증가될 수도 있다. TEE를 전면적으로 실시할 경우에 어떤 학부모들은 현 교육현실의 여건상 학급당 학생들의 능력편차가 심한 상태에서 TEE는 회화능력이 떨어지는 학생들이 수업을 따라가기 위해 학원이나 과외로 실력을 보충하게 할 원인을 제공하여 학부모의 사교육비 부담을 가중시킨다는 우려의 목소리가 크다.

2. 불안

가. 불안의 개념

언어 학습에서는 학습자의 인지적인 요인뿐만 아니라 감정/심리와 관련된 정의적(affective) 요인도 중요한 역할을 한다. 그 중의 하나는 불안(anxiety) 심리이다. 교육학 용어 사전에 따르면, 불안은 "알려져 있거나 현실적으로 존재하는 대상이 없음에도 불구하고 막연하게 주관적으로 느끼는 불쾌한 감정"을 말한다고 한다. 불안은 구체적인 대상이 없다는 점에서 공포와는 구별이 된다. 현실적인 위협과 관계없는 병리 신경증적인 측면도 있다. 불안은 "이것을 할 수 없다."라고 하는 부정적인 자기 인식, 걱정, 심장박동수의 증가와 같은 신체적 반응 등으로 특징 지워진다.(Gardner&MacIntyre, 1993) 불안은 불편한 마음, 좌절, 자신에 대한 불신, 걱정 등의 감정과 얽혀있는 것으로 한 문장으로 정의하기는 쉽지 않다. 교사는 학습자가 보이는 불안의 요인이 어디에서 비롯된 것이며 그러한 불안이 학습을 촉진하는 것인지 방해하는 것인지를 파악하여 대처할 필요가 있다.

불안에 관한 연구는 각 입장에 따라 여러 가지로 나누어진다. 크게는 철학적 관점과 심리학적 관점으로 나누어 볼 수 있다. 철학적 관점에서는 불안의 원인을 주로 종교적, 도덕적, 윤리적 갈등에서 찾는다. 심리학적 관점에서는 과학적인 배경에서 불안을 해명한다. 불확실한 대상에서 야기되는 심리 현상을 불분명한 미래에 대한 근심과 같은 감정을 불안으로 보고 인간 유기체의 역동성과 학습의 개념 등을 도입하여 설명하고 있다. 이 심리학적 관점은 다시 정신 분석적

입장과 사회 심리적 입장으로 나누어 볼 수 있다.

정신 분석적 입장에서 불안은 여러 신경증상의 근본기제이다. 불안은 병리적인 것 이상으로서 개인 내부의 갈등의 표출 일 수도 있으며 개인과 사회의 괴리로 부터 올 수도 있다. 또 다른 심리학적 관점인 사회심리적인 관점에서 불안은 대응할 수 없다고 느끼는 과제나 대상에 접했을 때 나타나는 반응이라고 설명하고 있다.(여윤선, 1998)

Spieberger(1983)는 불안을 "긴장과 얽려 그리고 증대된 자율신경계통의 활동을 특징으로 한 유동적 정서 상태나 조건"으로 정의하고 있다. 각각을 살펴보면 다음과 같다.

1) 성격적 불안(Trait Anxiety)

성격적 불안의 경향은 비교적 변화하지 않는 불안으로 개인차를 지닌 동기나 획득된 행동 성향으로, 성격적 불안의 정도가 높은 사람은 항상 모든 것을 걱정하고 비판적으로 생각하는 사람이고, 반대로 성격적 불안의 정도나 낮은 사람은 항상 모든 일을 낙천적으로 생각하는 사람이다. 이러한 성격적 불안은 인지적 기능을 저해하고 기억력을 손상시키며 기피 행위를 유도한다. 그리고 성격적 불안이 높으면 상태 불안도 높게 나타난다고 하였다 (Spieberger, 1983).

2) 상태 불안(State Anxiety)

상태 불안이란 순간적으로 변화할 수 있는 불안으로 주관적이고 의식적으로 자각된 특수한 상황에 대한 자율 신경계의 일시적인 반응을 의미한다 (Spieberger, 1972). 성격적 불안은 깊고 지속적인 경향을 나타냈지만, 상태 불안은 어떤 사건이나 행동 때문에 나타나는 순간적이고 상황적인 것이다. 성격적 불안과 상태 불안은 서로 독립적으로 정의되었지만 그 작용은 그렇지 않다. 성격적 불안이 높은 사람은 상태 불안도 높으며 성격적 불안이 낮은 사람은 상태 불안도 낮다. 따라서 성격적 불안은 상태 불안을 느끼는 상황에 대한 자극을 포괄한다고 볼 수 있다(Spieberger, 1983).

본 연구에서 살펴보고자 하는 교사의 언어 불안은 사회 심리학적 관점에서의 접근에 속한다. 불안의 원인을 심리적 관점에서 규명하려고 하며 언어 불안이 사회적 상호 작용의 산물인 언어와 관련되어 나타나는 반응으로 인식되기 때문이다. 또한 Spieberger(1983)의 구분에 따라 개인의 안정적인 특성으로 인식되

는 특정 불안이 아니라 언어를 사용하는 특정 상황의 불안이므로 상태 불안의 하나로 파악된다.

나. 언어 불안의 개념 및 측정

1) 언어불안의 개념

언어 불안은 주로 제2언어 혹은 외국어 학습과 관련하여 이야기된다. Gardner(1985)는 모든 형태의 불안이 제2언어 습득에 영향을 미치는 것이 아니며 불안의 여러 가지 요인들 속에서 제2언어 습득과 관련된 요인들이 제2언어 성취에 영향을 미치는 것이라고 주장하였다. 많은 사람들이 외국어 학습을 방해하는 정신적인 장애를 가지고 있다. 이 정신적 장애들은 성공적인 외국어 학습을 수행하기 위한 능력을 방해하는 작용을 하거나 긴장감, 걱정, 신경증적인 느낌을 유발한다. MacIntry와 Gardner(1994)는 언어 학습자의 여러 정의적 요소들과 성취와의 큰 상관성이 바로 불안에서 나타나는 것이라고 주장한다. 최근의 외국어 학습 이론들은 불안이 외국어를 학습하는데 있어서 극복되어야 할 주요 장애라는 것을 인정하기 때문에 학습자의 불안을 최대한 낮추는 방향으로 연구되고 있다.

Krashen(1982)에 따르면 언어 습득에서의 불안은 습득을 방해하는 정의적 여과장치(affective filter)의 하나이다. 이것은 학습자가 언어적 입력을 받아들이는 것을 방해하므로 외국어의 습득이 효과적으로 되기 위해서는 학습자의 불안을 최소한으로 줄여주어야 한다고 주장한다. 또한 Horwitz와 그의 동료들은 외국어 불안을 “언어학습 과정의 독특성으로부터 비롯되는 교실 언어 학습과 관련된 자기 인식, 믿음, 느낌, 그리고 행동의 복합체”로 개념화 하였다.(Aida, 1994; 156). 언어 불안에 대한 MacIntry와 Gardner(1993)의 정의는 “개인이 완벽하게 유창하지 못한 제2언어를 사용해야 하는 상황에서 경험하게 되는 걱정”을 의미한다.

MacIntry와 Gardner(1993)는 언어 불안의 발달에 관한 이론에서 언어 불안은 제2언어 학습의 반복적이고 부정적인 경험의 결과이므로 학습된 감정적 반응으로 보아야 한다고 주장하였다.

불안은 새로운 언어의 습득, 파지, 산출 등을 방해 할 수 있기 때문에 외국어

를 배우는 학생들에게 여러 가지 문제를 일으킨다. 불안의 영향에 관한 연구는 위에서 언급했던 불안에 대한 여러 관점에 따라 다르게 해석된다. MacIntry와 Gardner(1991b)는 Spieberger(1983)가 구분했던 불안에 관한 연구 관점인 특성 불안, 상태 불안을 더 세분화하여 특성 불안(trait anxiety), 상태 불안 (state anxiety), 상황 특정불안(situation-specific anxiety)으로 구분하였다. 상황 특정 불안은 구체적으로 명시된 특정 상황에서 갖는 불안으로 특성 불안이나 상태 불안이 언어 학습 과정에서 불안의 역할을 명쾌하게 설명하지 못하기 때문에 새로이 대두된 것이다.

2) 언어 불안의 측정

언어 불안의 측정은 언어를 사용하는 특정 상황으로부터 불안의 구인을 탐색하므로 대부분 상황 특정 불안에 초점을 두고 연구되어 왔다. 그리고 이를 측정하는 도구들은 크게 불안을 경험하는 상황에 따라 혹은 불안을 경험하는 인지적 단계에 따라 언어불안의 요인을 달리하여 측정하고 있다. Horwitz와 동료들(1986)은 외국어 학습 장면에 대한 학습자의 불안 반응을 측정하기 위해 외국어 교실 불안 척도(Foreign Language Classroom Anxiety Scale : FLCAS)를 개발하였다. 외국어 불안을 수행의 형태에 따라 3가지 불안 즉, 의사소통 불안, 시험 불안, 부정적 평가에 대한 두려움으로 구분하고 주로 말하기와 듣기의 상황을 불안의 원천으로 삼아 측정하였다.

가) 의사소통 불안(communication apprehension) : 다른 사람들과 의사 소통하는 것에 대한 공포나 두려움으로 특징지어질 수 있는 것으로써, 구어 의사소통 불안(oral communication anxiety), 무대 공포증(stage fright), 청취 불안(receiver anxiety) 등이 있다. 집단이나 대중 앞에서 이야기 하는 것을 두려워하거나 발화된 전달 내용을 듣거나 학습하는데 어려움을 느끼는 것은 모두 의사소통적 두려움이라 할 수 있다.

나) 시험 불안(test anxiety) : 실패에 대한 두려움에 근거하는 수행적 불안의 한 형태이다. 시험 불안을 느끼는 학생들은 흔히 자기 자신에 대해 비현실적인 요구를 하며 완벽한 수행에 미치지 못하는 것은 모두 실패라고 여긴다. 따라서 시험 불안을 가지고 있는 학생들은 시험이나 퀴즈에서 수행이 낮아질 수 있는데, 자신이 속한 반에서 외국어를 가장 잘 한다고 생각하는 학생들도 종종

실수 하는 모습을 보았기 때문에 이러한 시험불안은 더 커질 수 있다.

다) 부정적 평가에 대한 두려움(fear of negative evaluation) : 학습자가 부정적 평가 자체에 대해 갖는 스트레스와 다른 사람으로부터 실제로 나쁘게 평가되거나 또는 그렇게 될 것이라고 생각하는 두려움이다. 비로 시험 불안과 비슷한 것처럼 보이기 는 하지만, 시험 불안은 시험이라는 상황에 있는 것이고, 부정적 평가에 대한 두려움은 보다 넓은 영역으로 사회적이고 평가적인 상황 안에서 일어나는 것이라고 볼 수 있다.

또한 Gardner, Clement, Smythe와 Symthe(1979)는 “태도 및 동기”의 종합 검사 도구 (The Attitude/Motivation Test Battery: AMTB)를 개발하였는데 제2언어 습득에 영향을 미치는 요소들을 측정하였다. 여기서 언어불안 측정 도구를 개발한 Gardner는 프랑스어 수업 불안과 프랑스어 사용 불안을 구분하여 측정하였다. 프랑스어 수업 불안은 특별히 언어 교실에서 언어 학습 시에 발생하는 불안을 측정하기 위한 것이며 프랑스어 사용 불안은 목표 언어를 말하는 모든 상황 속에서 개인이 경험하는 불안의 느낌을 측정하는 것이다.

언어 불안의 경우 언어의 특성상, 수행에 선행하여 일어나는 인지적 처리과정을 무시하고는 언어 불안의 미묘한 효과들을 알아내기 힘든 것이라고 주장하였다.(MacIntry & Gardner, 1994).

이에 Tobias(1979, 1986)의 모형은 유용한 방안을 제시하고 있다. 이 모형은 학습 불안의 효과를 투입(input), 과정(processing), 산출(output)의 세단계로 나누어 기술한다. 비록 학습은 연속의 과정이라 볼 수 있지만 이 모형은 불안의 효과를 분리해서 설명하기 위해, 불안을 단계로 구분하고 있다.

MacIntry 와 Gardner(1994)는 기존의 불안 척도가 주로 언어적 산출에 치중하고 있음을 지적하면서 Tobias의 세 단계 모형에 따른 불안 측정 문항(stage-specific anxiety scale)을 개발하였고, 각각의 불안의 조건이 되는 단계별 과업을 개발하여 둘의 상관관계를 비교 확인하였다. 이 투입 과정 산출 불안 척도의 타당성을 검증하기 위하여 Gardner(1985)의 프랑스어 수업 불안, MacIntry와 Gardner(1994)의 프랑스어 사용 불안, Horwitz와 그의 동료들(1986)의 외국어 교실 불안 척도(FLCAS) 점수와의 상관관계가 부정적인 것으로 보고되었다.

3) 불안과 학업 성취도와의 관계

언어 불안에 관한 연구는 언어 불안과 학업 성취도와의 관계를 조사한 것이 대부분이다. 이들 연구에서 결과는 대체로 언어 불안이 외국어 학업 성취도와 밀접한 관련이 있는 것으로 나타났다. 예를 들어, Horwitz등(1986)은 기본 스페인어를 외국어로 배우는 영어가 모국어인 대학생 20명을 대상으로 33개의 FLCAS 문항을 개발하였고, 그 문항을 토대로 언어 불안이 높으면 학습 성취도는 낮아짐을 밝혀냈다. MacIntyre와 Gardner(1991a)는 외국어로 프랑스어를 공부하는 미국 대학생들을 대상으로 언어 불안을 연구한 결과, 언어 불안이 말하기나 듣기 영역 이외에도 쓰거나 어휘 학습 능력에 영향을 미친다는 결과를 얻게 되었으며, 다른 일반적인 영역의 불안보다도 언어 불안이 외국어 학습 성취도와 더 깊은 관련이 있다고 결론지었다.

또한 MacIntyre(1995)는 언어 불안이 학습자의 집중력을 분산시킴으로써 인지 과정을 방해한다고 하였다. 언어학습은 학습과정에서 정보를 부호화하고, 저장하고, 검색하는 인지과정 활동으로 이루어지는데 불안은 각 단계의 지식을 구축해 가는 과정에서 집중력을 방해한다. 따라서 불안이 높은 학습자들은 주어진 과제에 집중하는 능력이 떨어지기 때문에 학습효과가 떨어진다. 이처럼 언어불안과 학업성취도의 관계는 그 정도를 달리할 수는 있으나, 학습 성취도에 대체적으로 부정적인 영향을 미친다고 볼 수 있다.

우리나라 연구에서도 특히 언어 불안은 외국어 학업 성취도와 높은 상관성이 있는 것으로 나타났다. 이효웅(2002)의 불안과 듣기 성취도와의 관계 연구에 따르면 불안과 듣기 성취도와는 부정적인 상관관계가 있으며 듣기에 대한 학습자의 불안이 클수록 학습자의 성취도가 낮아진다고 하였다. 그는 영어 듣기 불안에 영향을 미치는 요인을 입력 특성, 처리 과정, 교수요인, 개인적 요인으로 나누고 듣기 시험과의 상관관계를 살펴보았다. 그 결과 4가지 범주 모두 듣기 성적과 부정적인 관계가 있음을 알아냈다.

박정숙(1998)의 연구는 영어 회화수업을 듣는 60명의 2, 3학년 대학생을 대상으로 언어 불안을 측정하고, 그 결과 영어 학습에서 언어 불안이 학습 성취도를 결정하는 주요한 변수라는 결과를 얻었다. 또한 인제라(1999)의 연구에서는 서울 시내 7개 고등학교 2학년 학생 290명을 대상으로 언어 불안을 측정하였다. 그 결

과 외국어 학습에 있어 부정적 평가나 시험에 대한 불안보다 말하기 듣기와 같은 보다 언어적인 면에 대하여 큰 불안을 느낀다는 결과를 얻었다. 이렇게 국내 선행연구들에서도 언어 불안과 학업성취도는 상관관계가 있다는 것을 알 수 있었다.

나. 교사의 불안

Horwitz(1996)는 많은 비원어민(non-native) 교사들이 외국어 수업에서 불안감을 느낀다고 주장하였다. 보통 외국어 교사라면 그 외국어를 고급 수준으로 구사하기 때문에, 외국어를 사용하거나 외국어를 가르칠 때 부정적인 감정을 가지지 않을 것이라 생각할 수 있다. 그러나 비원어민 교사들도 외국어를 가르치기 직전까지는 그 해당 외국어를 배우는 학습자였기 때문에, 사실 외국어 교사들도 초보 외국어 학습자들이 느끼는 감정과 유사한 불안을 보일 수 있다. 특히 외국어 학습이 완전히 이루어지지 않은 상태라면 비원어민 교사들도 언어능력 부족 때문에 걱정하는 경우가 많을 것이다(Horwitz, Horwitz & Cope, 1986)

비원어민 교사들 역시 외국어 학습자이고 외국어 학습자가 가지게 되는 불안감을 느낄 수 있다는 점에서 외국어 학습자가 느끼는 불안감에 대한 많은 선행 연구에서, 불안감이 외국어 학습의 성공과 실패에 영향을 미치고 있다는 점이 지적되고 있다. Horwitz 등(1986)은 "외국어 수업 불안감 척도(FLCAS)"의 점수가 학생들이 기대한 최종 점수나 실제 점수와 상관관계가 있음을 보고했다. MacIntyre와 Gardner(1989)도 의사소통 불안(communicative anxiety)이 높은 학생들이 그렇지 못한 학생보다 배우는 속도가 늦고 수업 내용을 잘 기억하지 못한다는 점을 발견했다. 또한 교실 불안(classroom anxiety)과 불어사용 불안(French use anxiety)은 언어 수행평가 결과와 부정적인 상관관계(negative correlation)가 있었다. 나중에 MacIntyre와 Gardner(1994)는 문단 단위의 번역이나 자기 묘사 등과 같은 수행평가(performance test) 결과와 불안감 사이에 부적인 상관관계가 있음을 발견했으며, 외국어 불안감이 말하기 같은 출력(output) 부분에 영향을 미칠 뿐 아니라 학습의 모든 단계와 관련이 되어 있다고 주장하였다. Aida(1994) 역시 일본어 수업에서 외국어 불안과 학생들이 성취도 사이에는 부정적인 상관관계가 있음을 지적하였다.

교사들의 정서적 측면을 살펴보기 위해서는 교사의 본질적인 직무를 생각해

불 필요가 있다. 상식적으로 교사가 해야 하는 전형적인 활동은 학생들 앞에서 말을 하는 것이다. 다시 말하면 여러 사람들 앞에서 해당 외국어를 이용하여 발표를 하거나 활동을 진행해야 하는 것이다. 그러나 이렇게 해당 외국어로 말을 하는 것은 외국어 학습자의 불안을 유발하는 가장 큰 원인으로 지적되어 왔다. MacIntyre와 Gardner(1991)의 연구에서 87%의 학생들은 해당 외국어로 말할 때 불안이 가장 높다고 응답했다.

기존의 연구들은 주로 학습자의 불안을 말하기 상황과 관련지어 진행하였다. 외국어 교사의 불안을 다룬 연구는 극히 적는데, 비영어권 교사에게 독특하게 나타나는 외국어 불안을 관찰, 분석한 대표적인 연구로 Horwitz(1996)가 있다. Horwitz(1996)는 수업의 질을 결정하는 요인 중 하나로 외국어 교사의 불안을 지적하며, 걱정을 많이 하는 교사들은 수업에서 그 외국어를 잘 사용하지 않는 것으로 나타났다고 밝히고 있다. 이는 교사들이 처음에는 외국어로 수업을 하다가도 뒤에는 자꾸 모국어로 수업을 진행하게 되는 이유와 직접적으로 연관이 있을 것이다. 이 연구에서 Horwitz는 다음과 같이 지적하고 있다.

외국어 불안감으로 인해, 교사는 그 외국어를 이용하여 효율적으로 발표하기가 힘들어지고, 학생들과의 의사소통이 잘 안되고, 외국어 학습자로서의 긍정적인 모델 역할도 힘들어진다. 교사들이 외국어 사용을 불편하게 생각한다면 결국 그들은, 그 외국어를 공개적으로 혹은 적극적으로 사용하고 싶지 않아서 무의식적으로 그 사용을 피하는 교수전략(instructional strategies)을 사용하게 될지도 모른다. 대신 외국어 교사들은 예측 가능하고 좀 더 쉽게 통제할 수 있는 부분을 중심으로 수업하려고 할 것이다. 또한 높은 수준의 불안감을 가지고 있는 외국어 교사들은 학생들에게 외국어 학습에 대해 부정적인 메시지를 줄 수도 있다.(p. 366)

Horwitz(1996)는 외국어 교사가 가지는 불안의 원인으로 다양한 요인들을 제시하고 있는데, 그 예로 다루기 힘든 학생들이나 교사의 권위나 능력에 도전하는 학생들도 포함하여 지적하고 있다. 그러나 무엇보다도 외국어 능력의 부족을 가장 큰 요인으로 설명하고 있다. 외국어를 일상적인 의사소통의 도구로 사용하지 않는 EFL 학습상황에서는 원어권과 유사할 정도의 능숙한 언어 실력을 갖는 것은 매우 어려운 일이다. 결과적으로 외국어 교사들이 외국어 화자로서의 기본적인 성취도와 상관없이 매우 이상적인 언어 능력만을 추구하다보면 상당

한 수준의 불안을 경험하기 쉬운 것이다.

Horwitz(1996)는 교사들의 불안이 의식적으로든 무의식적으로든 그 외국어 사용을 피하는 한 요인이 된다고 결론지었다. 이렇게 교사가 외국어 사용을 피하게 되면 학생들에게 자연적이고 즉각적인 외국어 입력에 노출되는 기회를 제한함으로써 외국어 학습에 심각한 영향을 미칠 수 있다. 그러므로 외국어 교사가 느끼는 불안의 원인을 파악하는 것이 중요하며 그들의 불안을 줄여줄 수 있는 전략을 알아내는 것 역시 필요하다고 본다.



Ⅲ. 연구방법

1. 연구모형 및 가설 설정

가. 연구모형

본 연구의 목적은 초등학교의 교사들이 영어수업을 영어로 진행하면서 어떤 불안요인을 느끼게 되는지에 대해 알아보고, 그 불안요인이 각 교사의 성별과 교직 경력, 연령과 세부 학력, 해외 연수경험 등의 변수 간에 어떠한 차이를 나타내는지 알아보고자 함이다. 또한 그에 따른 분석결과를 바탕으로 앞으로의 영어로 진행되는 영어수업에 교사의 불안을 해결할 수 있는 방안을 살펴보는데 있다. 지금까지의 초등영어수업과 관련된 선행연구를 보면 단지 한국어를 바탕으로 한 영어수업에 따른 교사 불안 연구(김주혜·김성연, 박선영, 2007)가 주를 이루었으나, 본 연구는 수업 전반에 영어를 사용하여 학생을 가르치는 TEE 수업개념을 적용하였다는데 의의를 두고 있다. 또한 새로운 개념을 적용하는데 가장 중요한 변수로 작용할 수 있는 인구통계적인 차이를 면밀히 분석하는데 중요한 의미가 있다고 하겠다.

<그림 Ⅲ-1> 연구모형



나. 가설 설정

본 연구는 영어로 진행하는 영어수업에 임하는 교사들의 인구통계적인 특성에 따라서 영어수업에 대한 불안감의 차이가 있는지 알아보는 연구이다. 따라서 불안요인은 설문에 따라서 요인분석을 할 것이고 이에 따라서 도출된 불안요인에 따라서 인구통계적 특성에 따른 차이정도를 알아볼 것이다. 이에 따라서 본 연구에서 알아보고자 하는 내용을 가설로 설정해 보면 아래와 같다.

- H1. 교사 성별에 따라서 불안요인에는 차이가 있을 것이다.
- H2. 교사의 연령에 따라서 불안요인에는 차이가 있을 것이다.
- H3. 교사의 교직 경력에 따라서 불안요인에는 차이가 있을 것이다.
- H4. 교사의 영어교육경력에 따라서 불안요인에는 차이가 있을 것이다.
- H5. 교사의 세부출신학력에 따라서 불안요인에는 차이가 있을 것이다.
- H6. 교사의 해외연수기간에 따라서 불안요인에는 차이가 있을 것이다.

2. 연구의 조사 설계

가. 설문지 구성과 자료의 측정

실증분석을 위해서는 자료를 수집해야 하는데 본 연구에서 적용된 자료수집 방법으로는 기본적인 설문지법을 이용하였다. 설문지의 구성내용은 영어로 진행하는 영어 수업(진경애, 2010)에 대한 연구를 분석하여 불안 요소들을 수집하고 이를 바탕으로 초등 교사들의 인터뷰를 통해 추출한 내용들로 설문지를 구성하였다. 설문의 구성은 표본의 특성을 알아보기 위해 인구통계적인 문항 6개와 불안을 알아보기 위한 문항으로 30개의 문항, 영어 수업 중 가장 불안했던 경험과 그에 대한 해결책을 제시하게끔 한 개방형 문항으로 구성하여 총 37개의 문항으로 설계하였다.

나. 연구대상 및 연구절차

실증분석이 보다 과학적이고 효율적으로 이루어지기 위해 자료의 수집은 다음과 같은 조사 설계 과정을 통해 수집되었다. 첫째, 설문의 조사대상은 제주도 각지의 초등학교 교사를 대상으로 설문조사가 이루어 졌다. 둘째, 먼저 응답자를 편의추출 방식으로 선택한 후 설문의 응답자를 선정하였다. 셋째, 설문조사는 본 논문의 목적을 충분히 인지한 조사자에 의해 설문되어져 설문자료의 신뢰성을 높여 설문조사를 하고자 하였다. 설문조사는 2010년 4월 5일부터 2010년 4월 14일까지 10일 동안 편의표본추출 방식으로 초등학교 남·여교사 120명을 대상으로 설문조사를 하였으며, 설문지 중 부실하게 응답한 13부를 제외하고 총 107부를 분석에 이용하였다.

본 연구에서 수집된 자료의 통계처리는 데이터 과정을 거쳐 SPSS 17.0을 이용하여 실시하였으며, 분석방법은 빈도분석, t-test, ANOVA분석, 요인분석 및 신뢰성분석을 이용하였다. 통계분석 과정을 보다 자세하게 설명하면, 먼저 인구통계적 특성을 파악하기 위해 빈도분석을 실시하였다. 그리고 설문지를 구성하고 있는 각 항목에 대한 측정척도의 신뢰성 검증은 측정항목의 내적일관성(internal consistency reliability) 검토를 통해 확인할 수 있는데 이에 대해서는 Chronbach's Alpha 계수를 활용하여 신뢰도를 확인하였다. 또한 교사의 불안요

인을 알아보기 위해 불안 변수에 대한 타당성 검증을 위하여 요인분석을 실시하였으며, 인구통계적 특성과 요인간의 차이를 보기 위해서 일원분산분석과 사후검증(Duncan)을 실시하였다.



IV. 연구 결과 및 해석

1. 인구통계적 특성

실증분석을 위해 수집된 자료의 인구통계학적 특성을 살펴보면 <표 IV-1>과 같다. 표본의 성별 구성을 보면 여성이 92명 86% 남성이 15명 14%를 차지하고 있다. 여성의 비율이 남성에 비해 높게 나타나는 것은 전체적인 교원의 특성으로 볼 수 있다. 연령별로 보면 21세 이상 29세 이하인 20대가 40명 37.4%로 나타났고, 30세 이상 39세 이하인 30대가 49명 45.8%로 가장 높게 나타났다. 또한 40대가 12명 11.2%, 50대가 4명 3.7%, 60대가 2명 1.9%로 나타나 연령별로 표본이 수집되었다.

교직경력을 보면, 5년 이하의 교직경험을 가진 교사가 36명 33.6%로 나타났고 6년 이상 10년 이하 교사가 38명 35.5%로 가장 높게 나타났다. 11년 이상 15년 이하 교사가 14명 13.1%, 16년 이상 20년 이하 교사가 10명 9.3%, 21년 이상 25년 이하 교원이 3명 2.8%, 31년 이상 교사가 5명 4.7%의 비율로 나타났다.

영어교육경력을 살펴보면 영어교육경력이 있는 유경력 교사가 75명 70.1%로 나타났고, 무경력 교사가 32명 29.9%의 비율로 나타났다. 교사들의 학력을 살펴보면 교대를 졸업했으나 영어외 심화과정을 수료한 교사가 80명 74.8%로 가장 높은 비율을 보였으며, 영어심화과정의 교대를 졸업한 교사가 19명 17.8%, 교대의 영어전공 졸업자가 3명 2.8%, 교대의 영어비전공 졸업자가 5명 4.7%로 나타났다. 해외연수경험을 묻는 질문에서 무경험 교사가 72명 67.3%로 유경험 교사 35명 32.7%보다 2배 이상 높은 비율을 보였다.

<표 IV-1> 표본의 인구통계적인 특성

구 분		빈 도(명)	백분율(%)
성 별	여	92	86.0
	남	15	14.0
연 령	20대	40	37.4
	30대	49	45.8
	40대	12	11.2
	50대	4	3.7
	60대이상	2	1.9
교직경력	5년이하	36	33.6
	10년이하	38	35.5
	15년이하	14	13.1
	20년이하	10	9.3
	21년이상	9	8.4
영어교육경력	유	75	70.1
	무	32	29.9
학 력	교대졸(영어심화)	19	17.8
	교대졸(영어외심화)	80	74.8
	교대외졸(영어전공)	3	2.8
	교대외졸(영어외전공)	5	4.7
해외연수	유	35	32.7
	무	72	67.3

2. 불안요인에 관한 분석

가. 신뢰성 및 타당성 분석

신뢰성이란 유사한 측정도구 혹은 동일한 측정도구를 사용하여 동일한 개념을 반복하여 측정하였을 때 일관성 있는 결과를 얻는 것을 말한다. 일관성이란 둘 이상의 관찰자가 각기 관찰해서 동일한 결과를 얻을 수 있는 정도로서 비교 가능한 독립된 측정방법에 의해 대상을 측정하는 경우 결과가 비슷하게 되는 것을 의미한다(채서일, 2005). 신뢰성 측정은 측정의 정확성과 결과의 일관성이 중요하다. 보통 동일한 개념을 측정하기 위하여 여러 개의 항목을 이용하는 경우 신뢰도를 높이기 위해 크론바하 알파계수(Chronbach's Alpha)를 이용한 내적일관성 검증을 한다. 본 연구에서는 내적일관성에 의한 신뢰도 검증을 이용하여 알파계수(신뢰성 계수)를 측정하였다. 알파계수는 0과 1사이의 값을 가지는데 사회과학 자료의 경우 0.6이상이면 비교적 신뢰도가 높다고 보고 있다(채서일, 2005).

타당성이란 측정하고자 하는 것을 실제로 측정해 내는 정도를 나타내는 것으로 그 평가방법에 따라 내용타당성, 기준타당성, 개념타당성 등 3가지로 나누어진다. 내용타당성이란 측정도구 자체가 측정하고자 하는 속성이나 개념을 어느 정도나 측정할 수 있는가를 보여주는 것으로서 측정하고자 하는 구성개념의 조작적 정의의 적절성 여부를 판단하는 근거자료가 된다. 기준타당성은 하나의 속성이나 개념의 상태에 대한 측정이 미래 시점에 있어서의 다른 속성이나 개념의 상태변화를 예측할 수 있는 정도를 의미한다. 개념타당성은 한 개념이 다른 개념과 구별되는 정도를 설명하는 것으로 요인분석을 통해 설문 자체의 타당성을 양적으로 평가할 수 있다. 본 연구에서 채택하고 있는 통계적 분석방법은 기본적으로는 측정변수들의 신뢰성과 타당성을 검증하기 위한 요인분석을 실시하였다. 요인분석은 이론상으로 체계화되지 않거나 정립되지 않는 연구에서 연구의 방향을 파악하기 위한 탐색적 요인분석과 이론적 배경 하에서 변수들 간 미리 설정해 놓은 상태에서 요인분석을 하는 확인적 요인분석으로 나눌 수 있는데 본 연구에서는 탐색적 요인분석을 사용하였다.

나. 탐색적 요인분석

탐색적 요인분석은 모든 공통요인들이 상관관계가 있다고 가정하고 관찰변수들의 상호관계를 설명하는 잠재요인을 평가하거나 주어진 자료의 여러 측면을 탐색하여 자료에 대한 가치를 기술하여 해석을 할 수 있다. 본 연구에서는 적합성을 나타내는 지수로 Kaiser(1974)의 표본 적합도를 산출하여 변수들 사이의 내부상관관계를 살펴보았다. 표본의 적합도는 일반적으로 그 값이 0.80이상이면 매우 좋으며, 0.4미만이면 요인분석을 실행하기 곤란한 값으로 알려져 있다. 또한 각 구성개념의 타당도를 높이기 위해 각 척도에 포함된 항목들 가운데 요인 적재값(Factor loading)이 0.4이상인 문항들만을 선택하였고, 이 가운데 한 요인에만 적재되지 않고 다른 요인에도 함께 적재되어 있는 항목은 제거하였다. 공통성(communality)의 값이 0.4미만이면 각 요인을 설명하는 해당 항목의 설명력이 부족한 것으로 판단되기 때문이다. 마지막으로 각 요인의 척도 신뢰도인 Chronbach's Alpha 계수를 이용하여 0.6이상인지를 살펴보았다. 일반적으로 알파계수는 0과 1사이의 값을 가지게 되는데 사회과학 자료의 경우 0.8이상이면 상당히 신뢰성이 높다고 보고 있으며, 0.6이상이면 측정도구의 신뢰성에 큰 문제가 없다고 보고 있다.

설문지의 불안요소에 대하여 요인분석의 결과를 살펴본 <표 VI-2>를 보면, 모두 3개의 요인이 추출되었으며, 이들 요인에 대해서 '교사의 역할', '교사의 능력', '학생반응' 등으로 요인명을 명명하였다. Bartlett의 구형성 검증 결과 근사카이제곱은 1767.068의 값을 나타냈고, 유의확률수준은 $p < .001$ 수준에서 유의한 것으로 나타났다. 요인분석 결과를 종합해 보면 표본의 신뢰성 검증결과 모든 요인의 Chronbach's Alpha 값이 0.6이상으로 대체로 높게 나타났다고 할 수 있다.

<표 IV-2> 불안변수에 대한 신뢰성 및 타당성 검증

요인명	Component			공통성	항목 삭제시 신뢰도 계수	신뢰도 계수	
	1	2	3				
교사의 역할	다양한 상호작용을 시킬 때	.825	.217	.130	.745	.944	.949
	학습활동을 영어로 지시할 때	.785	.407	.032	.783	.941	
	이해도를 영어로 확인할 때	.764	.402	-.007	.745	.943	
	학생들을 이해 못할 때	.757	.249	.061	.638	.946	
	학습목표를 분명히 제시할 때	.737	.423	-.003	.722	.943	
	지문이 이해가 되지않을 때	.731	.335	.014	.646	.945	
	학생의 답변과 태도에 대처	.711	.392	.120	.674	.944	
	수업중 영어로의 통제	.692	.451	.092	.691	.944	
	수업마무리시 영어로 평가시	.671	.481	-.054	.685	.945	
	영어권 문화 관련 내용 때	.633	.236	.068	.461	.949	
교사의 능력	학생이 연습토록 영어질문시	.622	.495	.257	.698	.945	.918
	내영어발음의 명확성/정확성	.223	.778	.159	.680	.908	
	내영어의 문법과 철자	.259	.741	.218	.664	.909	
	문법적인 정확한 영어의 구사	.271	.724	.215	.644	.909	
	영어수업간 모르는 문법도출	.414	.691	-.103	.659	.908	
	학생수준에 맞는 영어구사시	.474	.669	-.129	.689	.905	
	수업 중 모르는 단어표현출현시	.453	.667	.161	.676	.905	
	나의 영어지식이 부족할 때	.426	.625	-.040	.574	.910	
	영어로 인사 및 대화할 때	.468	.593	.207	.614	.908	
	동료교사들의 평가	.336	.531	-.174	.424	.917	
학생 반응	원어민교사와의 비교	.478	.515	-.031	.494	.913	.601
	영어로 동기유발	.090	.110	.893	.849	-	
	학생의 자발적/창의적 답변유발	-.078	.478	.695	.718	-	
	고유치	12.130	1.267	1.057			
	누적분산설명력	55.135	5.759	4.805			

KMO=.935 구형성검정치=176733.068 유의확률=.000

3. 인구통계적 특성에 따른 불안요인 차이분석

가. 성별에 따른 불안요인 차이분석

본 연구에 쓰인 설문지의 응답은 ‘거의 불안하지 않다, 대체로 불안하다, 조금 불안하다, 아주 불안하다’ 등의 4지선다형으로 이루어졌는데 거의 불안하지 않다가 1이며 아주 불안하다가 4로 변형하여 분석을 하였다. 따라서 평균값이 1에 가까우면 불안을 덜 느끼는 것이고, 4에 가까울수록 불안을 느끼는 것으로 이해할 수 있다.

성별에 따른 불안의 차이를 분석한 <표 IV-3>의 결과를 보면 불안요인으로 도출된 교사의 역할과 교사의 능력, 학생반응 요인들을 비교해 볼 때 교사의 역할 요인만이 여성의 평균값이 높게 나타났고, 교사의 능력과 학생 반응 요인은 남성이 더 불안하게 느끼는 것으로 나타났다. 또한 교사의 역할과 학생 반응 요인은 평균에서 차이가 없는 것으로 나타났으나, 교사의 능력 요인에서는 성별 간에는 .05%이내에서 유의한 차이가 있는 것으로 나타났다. 이는 교사의 능력에서 남자의 불안과 여자의 불안에는 분명한 차이가 있는 것으로 남자교사가 영어능력에 대해서 더 불안해하는 것으로 해석할 수 있다.

<표 IV-3> 성별에 따른 불안요인 차이분석

구 분		표본수	평균	표준편차	t값	유의확률
교사의 역할	여	92	2.7065	.69704	1.042	.310
	남	15	2.7000	.49281		
교사의 능력	여	92	2.6033	.62008	4.476	.037
	남	15	2.7133	.32042		
학생 반응	여	92	2.3053	.64163	.156	.694
	남	15	2.4970	.52882		

*** p<0.001, ** p<0.01, * p<0.05

나. 연령에 따른 불안요인 차이분석

연령에 따른 불안의 차이를 분석한 <표 IV-4>의 결과를 보면 불안요인으로 도출된 교사의 역할과 교사의 능력, 학생 반응 등에서 교사의 역할요인에서 .01%범위 내에서 차이가 있는 것으로 나타났고, 학생반응 요인은 .05%범위 내에서 차이가 있는 것으로 나타났다. 하지만 교사의 능력 요인에서는 연령에 따라서 차이가 없는 것으로 나타났다. 또한 Duncam 사후검증을 통해서 볼 때에도 50대는 20, 30대보다 교사의 역할에서 불안요인을 가지고 있는 것으로 평균값이 높게 나타났고 60대도 평균적으로 높게 나타남으로 해서 연령이 높을수록 영어로 하는 영어수업에 대하여 불안이 높게 나타나는 것을 알 수 있다.

<표 IV-4> 연령에 따른 불안요인 차이분석

구 분	표본수	평균	표준편차	f값	유의확률	
교사의 역할	20대	40	2.1977 ^a	.50128	4.943	.001**
	30대	49	2.2727 ^a	.66856		
	40대	12	2.5530 ^{ab}	.54055		
	50대	4	3.2955 ^c	.40230		
	60대이상	2	3.2273 ^{bc}	.32141		
교사의 능력	20대	40	2.5825	.52079	1.972	.104
	30대	49	2.5429	.65986		
	40대	12	2.7583	.39877		
	50대	4	3.2500	.46547		
	60대이상	2	3.1000	.28284		
학생 반응	20대	40	2.5250 ^a	.70665	2.803	.030*
	30대	49	2.7449 ^a	.79473		
	40대	12	2.7917 ^{ab}	.54181		
	50대	4	3.5000 ^b	.40825		
	60대이상	2	3.2500 ^{ab}	.35355		

***p<0.001, **p<0.01, *p<0.05, A<B<C Duncan을 이용한 사후분석

다. 교직경력에 따른 불안요인 차이분석

교직경력에 따른 영어로 진행하는 영어수업에 대한 불안요인의 차이분석을 실시해 본 결과는 연령에 따른 불안요인 차이분석과 마찬가지로 교사의 역할 요인과 학생 반응 요인에서 차이가 있는 것으로 나타났다. 교사의 역할 요인에서는 .01%의 범위 내에서 차이가 있는 것으로 나타났고, 학생 반응 요인에서는 .05%이내에서 차이가 있는 것으로 나타났다. 사후검증에서는 모든 불안요인에서 교직경력이 많은 집단인 21년 이상의 교직경력집단이 불안이 높은 것으로 나타났고, 대체적으로 16년 이상의 교직경력을 가진 집단이 불안이 높은 것을 알 수 있었다.

<표 IV-5> 교직경력에 따른 불안요인 차이분석

구 분		표본수	평균	표준편차	f값	유의 확률
교사의 역할	5년이하	36	.4844 ^a	.08074	3.742	.007 ^{**}
	10년이하	38	.6669 ^a	.10819		
	15년이하	14	.7140 ^a	.19084		
	20년이하	10	.5595 ^a	.17693		
	21년이상	9	.5454 ^b	.18182		
교사의 능력	5년이하	36	.5010 ^{ab}	.08351	1.757	.143
	10년이하	38	.6838 ^a	.11093		
	15년이하	14	.6286 ^a	.16801		
	20년이하	10	.4184 ^{ab}	.13233		
	21년이상	9	.4216 ^b	.14055		
학생 반응	5년이하	36	.6223 ^a	.10372	3.042	.021 [*]
	10년이하	38	.8476 ^a	.13751		
	15년이하	14	.8026 ^a	.21451		
	20년이하	10	.4859 ^{ab}	.15366		
	21년이상	9	.5651 ^b	.18840		

***p<0.001, **p<0.01, *p<0.05, A<B<C Duncan을 이용한 사후분석

라. 영어교육경력에 따른 불안요인 차이분석

영어로 진행하는 영어수업에 대한 불안요인이 영어교육경력에 따른 차이를 분석해 본 결과 사전에 영어수업을 진행해본 경험이 있는 집단과 없는 집단 간에는 유의수준($p < .001$)에서 모든 요인들이 유의미한 차이가 있는 것으로 나타났다. 이는 사전에 경험이 있는 교사들은 경험이 없는 교사들보다 영어수업에 대한 불안이 적게 나타난다는 것이며, 사전에 영어수업을 통하여 각 개인별로 노하우(Know-how)가 생김으로 인해서 불안이 줄어들 수 있다. 이것은 중요한 의미를 가지는 것으로 교육현장에서 영어로 진행하는 영어수업을 맡은 교사들은 사전에 시뮬레이션이나 롤 플레이를 통해서 경험을 쌓고 수업을 진행하는 것이 영어로 진행하는 영어수업의 부담감을 줄여주는 방안이라고 할 수 있다.

<표 IV-6> 영어교육경력에 따른 불안요인 차이분석

구 분		표본수	평균	표준편차	t값	유의확률
교사의 역할	유	74	2.1486	.53721	-5.014	.000***
	무	33	2.7438	.63002		
교사의 능력	유	74	2.4459	.56791	-5.055	.000***
	무	33	3.0061	.42862		
학생 반응	유	74	2.3851	.71456	-3.978	.000***
	무	33	2.9697	.67244		

*** $p < 0.001$, ** $p < 0.01$, * $p < 0.05$

마. 출신학력에 따른 불안요인 차이분석

영어로 진행되는 영어수업에 대한 불안요인이 교사들의 출신학력별로 차이가 있는지 알아보기 위해서 교대를 졸업한 교사들과 교대이외의 대학을 졸업한 교사들 집단, 교대를 졸업했으면 영어심화과정인 집단과 아닌 집단, 교대이외의 대학을 졸업한 집단내 영어를 전공한 집단과 아닌 집단 등 4개의 집단으로 나누어 그 차이를 분석한 결과 교사의 역할, 교사의 능력, 학생 반응 등 모든 불안요인에서 유의한 차이를 보이지 않았다. 이는 출신학력과는 상관없이 모든 교사들은 영어로 진행되는 영어수업에 불안요인을 가지고 있다는 것을 뜻한다. 또한 사후검증에서 모든 불안요인에서 평균의 차이를 보이고 있지 않으므로 출신학력별 교사들의 불안요인은 차이가 없는 것으로 설명된다.

<표 IV-7> 출신학력에 따른 불안요인 차이분석

구 분		표본 수	평균	표준편차	f값	유의확률
교사의 역할	교대졸(영어심화)	19	2.2392	.68179	.769	.514
	교대졸(영어외심화)	80	2.3466	.63679		
	교대외졸(영어전공)	3	2.0303	.05249		
	교대외졸(영어외전공)	5	2.6364	.36364		
교사의 능력	교대졸(영어심화)	19	2.4474	.68990	1.139	.337
	교대졸(영어외심화)	80	2.6650	.58072		
	교대외졸(영어전공)	3	2.2667	.11547		
	교대외졸(영어외전공)	5	2.7400	.20736		
학생 반응	교대졸(영어심화)	19	2.4737	.88935	.520	.669
	교대졸(영어외심화)	80	2.5750	.74247		
	교대외졸(영어전공)	3	2.3333	.28868		
	교대외졸(영어외전공)	5	2.9000	.41833		

***p<0.001, **p<0.01, *p<0.05, A<B<C Duncan을 이용한 사후분석

바. 해외연수경험에 따른 불안요인 차이분석

영어로 진행되는 영어수업에 대한 불안요인이 해외연수경험에 따라 차이를 보일 것인지 살펴본 결과 교사의 역할, 교사의 능력, 학생 반응 요인 등 모든 불안요인에서 유의미한 차이를 보이는 것으로 나타났다. 이는 해외연수경험이 있는 교사들은 불안이 적게 나타나는 것을 뜻하고 이와 반대로 해외연수경험이 없는 교사들은 불안이 높게 나타난다는 것을 뜻한다. 아래 표<표 IV-8>에서 보면 모든 불안요인에서 해외연수 유경험집단이 평균값이 낮게 나타나 거의 불안하지 않다는 의견을 보였고, 상대적으로 해외연수 무경험집단은 평균값이 높게 나타남으로 해서 불안이 높음을 알 수 있다.

<표 IV-8> 해외연수경험에 따른 불안요인 차이분석

구 분		표본수	평균	표준편차	t값	유의확률
교사의 역할	유	35	2.0416	.66598	-3.509	.001**
	무	72	2.4735	.56143		
교사의 능력	유	35	2.3143	.69033	-3.992	.001**
	무	72	2.7667	.46814		
학생 반응	유	35	2.2000	.80623	-3.724	.001**
	무	72	2.7431	.65538		

***p<0.001, **p<0.01, *p<0.05

사. 영어로 수업하는 영어수업의 불안요인에 대한 정도

영어수업과 관련된 초등교사의 불안을 조사한 후 각 문항에 대한 교사들의 응답을 빈도, 평균, 표준편차 등으로 분석하였다. 본 연구는 설문시 4점 척도화하여 연구가 진행되었으므로, 1부터 4까지 답안에 답한 값을 평균 분석하였을 때 평균값이 2.7이상은 불안감이 높게 나타난 문항으로 분류하였으며, 2.7미만 2.4 이상을 중간으로 나타난 문항, 2.4미만을 낮게 나타난 문항으로 분류하여 분석하였다.

<표 IV-9> 불안감이 높게 나타난 문항

문항	1	2	3	4	평균	표준편차
1. 나는 영어 말하기를 유창하게 하는데 있어서	8 (7.5)	14 (13.1)	59 (55.1)	26 (24.3)	2.962	.823
14. 나는 문법적으로 정확한 영어의 구사와 관련하여	5 (4.7)	24 (22.4)	57 (53.3)	21 (19.6)	2.878	.773
15. 나는 학생의 돌발질문과 예상치 못한 학생의 반응과 관련하여	6 (5.6)	22 (20.6)	64 (59.8)	15 (14.0)	2.822	.737
6. 나는 내 영어 발음의 명확성과 정확성에 있어서	7 (6.5)	28 (26.2)	58 (54.2)	14 (13.1)	2.738	.768

불안이 높게 나타난 문항을 <표 IV-9>을 살펴보면, 총 30개 문항 중에서 4개의 문항이 불안이 높게 나타났다. 그중 “나는 영어말하기를 유창하게 하는데 있어서 불안하다”는 의견이 가장 높은 평균값인 2.962로 나타났다. 이는 영어로 하는 수업에서 영어로 말하는 기본적인 문제에 가장 어려움을 나타내는 것으로 보이며, 설문대상의 인구통계적인 측면을 볼 때, 20대와 30대의 교사가 많고 영어교육경력이 많음에도 불구하고 영어로 말하는 것에 대해서는 불안이 가장 높

다는 것을 알 수 있다. 그 외 문법적으로 정확한 영어의 구사하는 것과 학생의 돌발질문과 예상치 못한 학생의 반응에 즉각적이고 순발력 있는 수업진행에 있어서도 교사들의 불안이 높은 것으로 나타났다. 또한 영어발음의 명확성과 정확성에서도 불안이 높게 나타났는데, 이는 영어교사들이 과거 학생시절 영어를 배웠을 때 말하기에 대한 훈련의 기회가 적어 자신감이 낮게 나타난 것으로 이해할 수 있다. 또한 초등 영어교사 대부분은 영어와 직접적으로 관련이 적은 교과목을 전공한 것으로 나타났다. 더욱이 초등 교사들은 영어교사로서 필요한 영어사용능력을 함양하지 못한 채 교사로 임용되는 경우가 많았다. 따라서 현장에서의 초등 교사들의 영어수업에 대한 자신감의 함양을 위해 해외연수와 다양한 영어보수교육을 통해서 불안을 해소하는 방안이 필요할 것으로 판단된다.

<표 IV-10> 불안감이 중간적 나타난 문항

문항	1	2	3	4	평균	표준편차
11. 영어교수법, 평가 이론 및 방법, 언어습득에 대한 지식이 부족하다 생각할 때	7 (6.5)	31 (29.0)	60 (56.1)	9 (8.4)	2.663	.726
29. 학생들이 자발적이고 창의적인 답변이나 표현을 할 수 있도록 영어로 유도할 수 있을지 생각할 때	11 (10.3)	28 (26.2)	54 (50.5)	14 (13.1)	2.663	.834
3. 영어수업을 하다가 잘 모르는 단어, 숙어나 표현이 나올때	9 (8.4)	30 (28.0)	58 (54.2)	10 (9.3)	2.644	.767
21. 영어수업을 하다가 잘 모르는 문법 항목이 나오면	8 (7.5)	28 (26.2)	65 (60.7)	6 (5.6)	2.644	.703
17. 원어민 영어교사와 능력이 비교 되는 것이	10 (9.3)	42 (39.3)	38 (35.5)	17 (15.9)	2.579	.869
23. 학생들의 다양한 수준에 맞추어 영어를 구사할 수 있고 구사하고 있는지	7 (6.5)	40 (37.4)	51 (47.7)	9 (8.4)	2.579	.740
30. 학생들의 답변이나 표현에 적절한 피드백을 영어로 제공할 수 있을지	11 (10.3)	34 (31.8)	52 (48.6)	10 (9.3)	2.570	.802
12. 수업중에 학생들의 잘못된 영어를 고쳐줄 때	11 (10.3)	39 (36.4)	47 (43.9)	10 (9.3)	2.523	.805
27. 학습 목표를 영어로 분명히 제시하는 것과 관련하여	13 (12.1)	48 (44.9)	38 (35.5)	8 (7.5)	2.383	.796
7. 판서를 할 때 영어의 문법이나 철자와 관련하여	13 (12.1)	34 (31.8)	53 (49.5)	7 (6.5)	2.504	.793
2. 영어로 인사 및 일상생활에 관한 대화를 하는 것이	14 (13.1)	33 (30.8)	54 (50.5)	6 (5.6)	2.486	.793
4. 수업에 학생들이 적극적으로 참여할 수 있도록 영어로 동기유발을 하는데 있어서	14 (13.1)	37 (34.6)	48 (44.9)	8 (7.5)	2.467	.816
16. 수업 중 영어로 학생을 통제하는 것과 관련하여	12 (11.2)	44 (41.1)	40 (37.4)	11 (10.3)	2.467	.827
22. 영어가 유창한 동료 교사들이 나를 무능하다고 평가할까봐	11 (10.3)	45 (42.1)	41 (38.3)	10 (9.3)	2.467	.804
8. 학생들이 연습하고 발화할 수 있도록 영어로 질문할 때	12 (11.2)	42 (39.3)	45 (42.1)	8 (7.5)	2.457	.792
18. 수업을 마무리 하면서 영어로 평가를 함에 있어서	13 (12.1)	40 (37.4)	48 (44.9)	6 (5.6)	2.439	.779
13. 수업을 마무리 하면서 영어로 학습요점을 정리해 줄때	12 (11.2)	43 (40.2)	46 (43.0)	6 (5.6)	2.429	.766

영어교수 상황과 관련하여 불안이 중간적으로 나타난 문항을 살펴보면, 영어교수법, 평가이론 및 방법, 언어습득에 대한 지식이 부족하다 생각할 때 불안을 느낀다는 의견(64.5%), 학생들이 자발적이고 창의적인 답변이나 표현을 할 수 있도록 영어로 유도할 수 있을지 생각할 때 불안을 느낀다는 의견(63.1%), 영어수업을 하다가 잘 모르는 단어, 숙어나 표현이 나오면 불안하다는 의견(63.5%), 영어수업을 하다가 잘 모르는 문법 항목이 나올 때 불안하다는 의견(66.3%)이 비교적 높은 의견으로 나타났다. 또한 불안을 나타내는 상위 10문항 중에서 9번째로 원어인 영어교사와 능력이 비교되는 것에 대한 불안이 높게 나타나, 한국인 동료 교사보다 원어인 교사와의 비교되는 것에 대해 더 불안해하는 것으로 나타났다. 또한 수업내용 중에서 수업의 시작과 수업 중, 수업 끝마무리에서 평가와 요점 정리부분에서 불안하다는 의견이 나타났는데 영어 수업 중 기본적으로 활용도가 높은 영어 문장에 대해서는 매뉴얼화하거나 집중적인 교육을 통해 수업 중 불편함이 없도록 하여 불안을 해소하는 방안이 필요할 것이다.

불안이 상대적으로 낮게 나타난 문항이 9개로 나타났다. 문항을 보면 학습목표를 영어로 분명히 제시하는 것과, 영어권 문화 관련 내용이 불안하다는 의견, 학습활동 지시를 학생들이 바르게 이해하고 있는지를 영어로 확인함에 있어서 불안하다는 의견으로 나타났다. 위의 <표 IV-11>는 불안감이 상대적으로 낮게 나타났지만 연구자의 인위적인 분류이므로 일선에서 교육하는 초등 교사들의 불안은 각자 다를 수도 있다. 따라서 불안이 높게 나타난 항목에 대한 보완과 연구도 필요하지만 낮게 나타난 항목에 대해서도 전반적인 보완 대책이 필요할 것이다.

<표 IV-11> 불안이 낮게 나타난 문항

문항	1	2	3	4	평균	표준편차
27. 학습목표를 영어로 분명히 제시하는 것과 관련하여	13 (12.1)	48 (44.9)	38 (35.5)	8 (7.5)	2.383	.796
9. 영어권 문화 관련 내용 때문에	12 (11.2)	50 (46.7)	41 (38.3)	4 (3.7)	2.345	.728
26. 학습활동지시를 학생들이 바르게 이해하고 있는지를 영어로 확인함에 있어서	10 (9.3)	55 (51.4)	37 (34.6)	5 (4.7)	2.345	.715
20. 학습활동에 대해 영어로 지시할 때	16 (15.0)	50 (46.7)	35 (32.7)	6 (5.6)	2.289	.789
5. 영어로 읽기, 노래하기, 역할극, 게임 등의 시범을 보일 때	22 (20.6)	39 (36.4)	40 (37.4)	6 (5.6)	2.280	.855
25. 학생들의 영어를 정확하게 이해하지 못할까봐	12 (11.2)	58 (54.2)	34 (31.8)	3 (2.8)	2.261	.691
10. 학생들에게 다양한 상호작용을 시킬 때	19 (17.8)	48 (44.9)	34 (31.8)	6 (5.6)	2.252	.813
19. 영어로 된 지문을 읽을 때 이해가 되지 않을까봐	21 (19.6)	47 (43.9)	35 (32.7)	4 (3.7)	2.205	.797
24. 수업에서 학생의 답변이나 태도에 대하여 영어로 적절한 칭찬이나 경고를 줌에 있어서	18 (16.8)	51 (47.7)	36 (33.6)	2 (1.9)	2.205	.736

아. 불안한 상황을 해결 하는 책략

영어로 하는 영어 수업에서 교사들이 불안을 해결하는 상황을 묻는 질문에서 개방형 질문으로 인하여 무응답자가 57명이 나왔으나 응답자들은 교사들의 영어 능력과 관련과 원어인 교사와의 의사소통 문제가 불안하다고 응답한 응답자들이 전체 응답자의 54%를 차지하고 있을 만큼 영어라는 언어적인 불안을 크

게 느끼고 있다는 사실을 알 수 있으며 유창한 영어 실력을 가지고 있는 학생들에게도 불안을 느끼고 반면 학생들의 영어실력이 낮은 경우도 교사가 수준에 맞추어 영어로 진행하는 영어 수업을 진행하는데 불안을 느끼고 많은 고민을 하고 있다는 사실을 알게 되었다. 게다가 많은 수의 학생을 가르치고 일반교실에서 수업을 실시하는 현재의 수업 환경을 불안을 유발하는 상황으로 꼽은 교사들도 10%나 있다는 것을 알 수 있다.

이러한 결과들로 볼 때, 언어 불안이 교사들이 영어로 하는 영어수업에서 가장 큰 불안요인임을 다시 한 번 알 수 있다.

<표 IV-12> 교사 불안을 유발하는 상황

교사 불안을 유발하는 상황	빈도(명)
교사의 영어 능력	13
학생들의 유창한 영어 능력	8
학생들의 낮은 영어 능력	6
교과서에서 제시되지 않는 영어	9
원어민과의 의사소통	9
수업 환경	5
무응답	57

수업 중 불안을 해결하는 전략을 묻는 질문에 많은 수의 응답자들의 교사 연수가 필요하다고 대답하고 있다. 교사 연수에 대해서는 원어민 교사를 활용한 연수나 교육과정 중심이 아닌 수업 위주의 연수, 영어회화 연수 등 다양한 종류의 연수가 제시되고 있다. 그 다음으로 교사 연수의 연장선상의 의견인 영어 능력 개발을 해야 한다고 대답하고 있다. 교사의 꾸준한 영어 능력 개발이 해결책이 된다는 것이다. 그 밖에 선배교사나 주변 교사들의 협조와 지도 조언을 통해 불안 상황을 해결하는 대답도 있었으며 교과서가 실생활의 대화와 유사하게 제시되어야 한다는 의견이나 아이들의 수준에 맞는 자료를 개발하여 수업에서 불

안 상황을 해결한다는 의견 등이 나왔다.

<표 IV-13> 교사 불안을 해결하는 책략

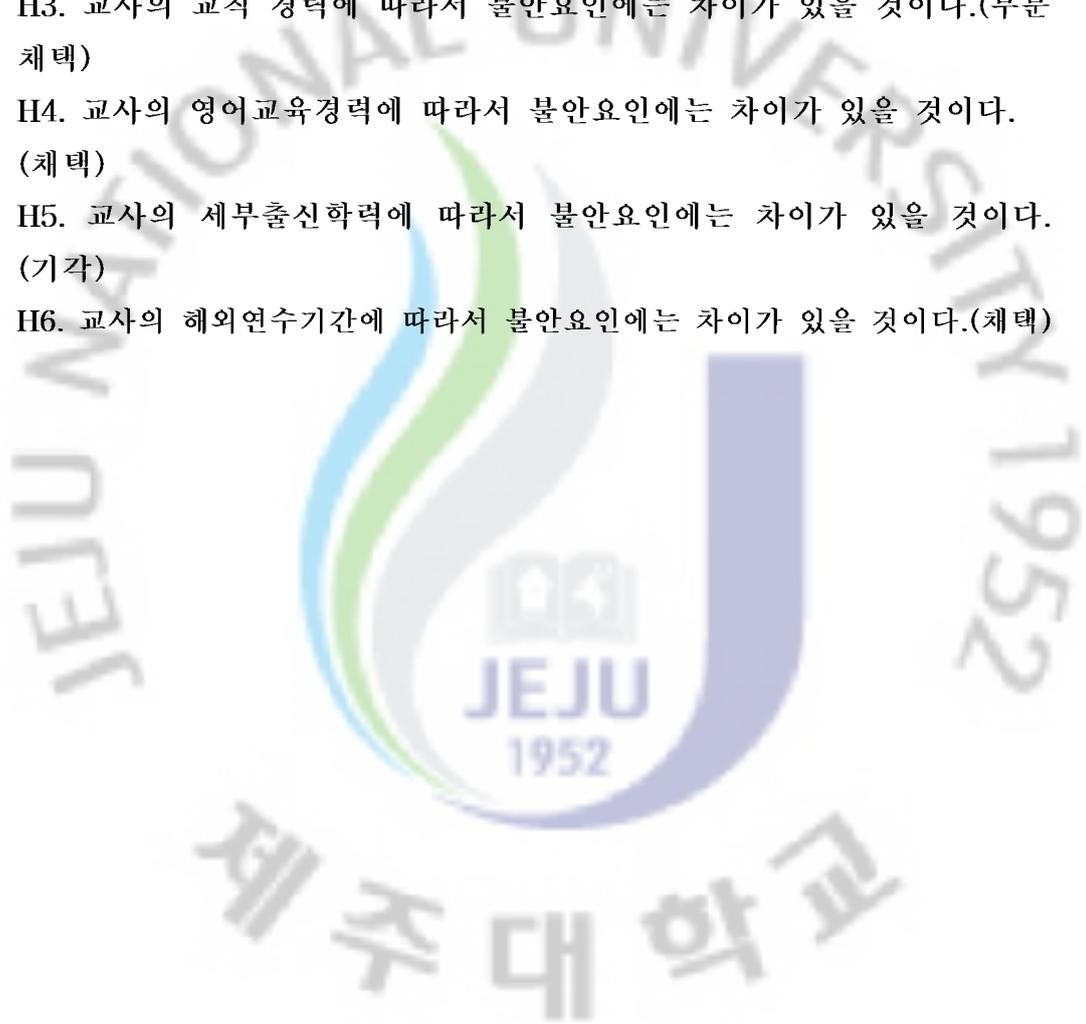
교사 불안을 해결하는 책략	빈도(명)
교사 연수	21
다른 교사의 도움	9
능력 개발	14
자료 개발	6
무응답	57

자. 소결론

본 연구에서는 주 연구의 목적으로 영어로 진행하는 영어수업에서의 불안요인을 도출해 보고 이에 따라 인구통계적인 특성과의 차이를 알아보고자 하였다. 따라서 선행연구를 통해 가설을 설정하고 설문을 설계하였으며, 이에 맞는 빈도 분석, 요인분석과 신뢰도 분석, t-test와 ANOVA 분석 등을 통해 가설의 검증 을 하였다. 이에 따른 분석의 결과를 종합하여 6가지의 인구통계적인 특성과의 차이를 보면, 영어로 진행하는 영어수업을 할 때 성별에 따라서는 불안을 느끼 는 것에는 차이가 없는 것으로 나타났고, 연령과 교직경력에 따라서는 차이가 있는 요인과 없는 요인이 있는 것으로 나타났다. 좀 더 세부적으로 살펴보면, 연령과 교직경력에서는 교사의 능력 요인과 학생 반응 요인에서는 연령대별로 교직경력이 많고 적음에 따라서 차이가 있는 것으로 나타난 것이다. 또한 과거 영어수업을 진행해본 경험이 있는 집단과 없는 집단, 해외영어연수 경험이 있는 집단과 없는 집단 간에는 유의미한 차이가 있는 것으로 나타났다. 마지막으로 출신학력별로는 모든 불안요인에서 차이가 없는 것으로 나타났다. 종합해 보면 성별이나 출신학력별로는 영어수업에 대한 불안을 모두 가지고 있는 것이고 이 는 과거 영어수업을 경험해 보았거나 해외영어연수를 해봄으로써 어느 정도 불 안과 부담을 줄일 수 있는 것으로 나타났다. 따라서 교육 행정을 담당하는 담당

자에게 많은 시사점을 줄 수 있는 유의미한 결과로 볼 수 있다. 위의 결과를 바탕으로 가설의 채택 여부는 다음과 같다.

- H1. 교사 성별에 따라서 불안요인에는 차이가 있을 것이다.(기각)
- H2. 교사의 연령에 따라서 불안요인에는 차이가 있을 것이다.(부분채택)
- H3. 교사의 교직 경력에 따라서 불안요인에는 차이가 있을 것이다.(부분채택)
- H4. 교사의 영어교육경력에 따라서 불안요인에는 차이가 있을 것이다.
(채택)
- H5. 교사의 세부출신학력에 따라서 불안요인에는 차이가 있을 것이다.
(기각)
- H6. 교사의 해외연수기간에 따라서 불안요인에는 차이가 있을 것이다.(채택)



V. 결 론

본 연구는 영어로 영어수업을 하는 교사들의 불안요인을 알아보고 그에 따른 분석을 통해 불안을 해소하는 방안을 도출하는데 그 연구목적이 있다. 21세기는 지식·정보화 시대이면서, 세계를 단일한 공동체로 묶는 국제화 시대로서 이 시대를 이끌어 나갈 인재양성을 위해서는 영어의사소통 능력의 중요성은 날로 커가고 있다. 교육과학기술부는 이를 위한 한 방안으로 ‘영어로 진행되는 영어수업’ 정책을 발표하면서 2001학년도부터 각 학교에서 실시하도록 권장하여 왔다. 하지만 초등학교 교사는 영어교과를 목표어인 영어를 사용해서 가르쳐야 함에도 불구하고 목표어를 사용하는 수업에 어려움을 가지고 있다. 따라서 본 연구는 영어로 진행되는 영어수업이 실시된 지 10년이 지난 지금 현직교사들이 일선에서 느끼는 불안요인에 대한 근본 원인을 조사하고, 그에 대한 정의적인 특성을 이해하며, 교사의 교수 불안 개선에 도움을 줄 수 있는 영어 연수, 보수교육 프로그램의 개발과 개선, 초등교원 양성 기관에서 제고할 수 있는 방향을 모색하는 기초 자료를 제공하는데 본 연구는 그 역할을 하고자 한다. 이러한 연구 목적을 달성하기 위해서 실시된 연구 결과는 다음과 같다.

첫째, 본 연구에 활용하기 위해 설문문을 통해 초등 교사들의 의견을 종합하여 통계적인 기법을 통해 분석해 본 결과, 초등 교사들이 영어로 진행되는 영어수업에 느끼는 불안요인은 크게 3가지로 나타났다. 불안요인은 교사의 역할, 교사의 능력, 학생반응으로 명명하였는데, 좀 더 세밀하게 나타내면 교사들은 영어로 진행되는 영어수업에서 자신의 영어실력에 대한 불안뿐만 아니라, 영어로 수업하는 수업방식에 대처하는 교사로서의 준비나 자세에서도 불안이 나타났다. 이는 수업 중 교과서를 통한 영어지식전달에서 불안감을 느낄 뿐만 아니라 수업을 좀 더 효율적이고 능동적으로 이끌어 갈 수 있는 교수법에서 확신이나 자신감을 가지지 못하고 있는 것으로 나타났다. 물론 개인적인 영어실력이 뛰어나다면 수업 간 학습목표제시나 교육외적인 학생통제, 수업 마무리와 평가 등에서 좀 더 자신감을 가질 수도 있을 것이다. 하지만 영어수업에 대해서 초등학교 교사들의 기본적인 영어교수법의 능력이 부족하다는 것을 유추할 수 있었다.

둘째, 영어로 하는 영어수업에 대한 인구통계적인 특성에 따른 차이점을 알아

보았다. 영어로 하는 영어수업을 진행하는 교사들을 성별, 연령, 교직경력, 영어 교육경력, 출신학력, 해외연수경험 등으로 분류하여 요인분석을 통해 나타난 교사의 역할, 교사의 능력, 학생반응과의 차이점을 알아본 결과, 교사 성별에 따라서는 남녀 모두 교사의 역할요인, 학생반응요인과의 차이점은 없이 모두 불안을 느끼는 것으로 나타났으나, 교사의 능력 요인에서는 남자가 여자보다 기본적인 영어 실력 부분에서 좀 더 불안이 높은 것으로 나타났다. 이는 영어수업을 진행하는 수업에서 여자교사가 남자교사보다 좀 더 자신감을 가지고 수업을 진행한다는 것을 알 수 있다.

연령에 따른 차이점을 분석해 본 결과, 연령이 높을수록 즉, 50대에서 60대 이상의 고령의 교사들이 20대에서 40대의 젊은 교사들에 비해 불안이 큰 것으로 나타났다. 하지만 모든 연령대에서 개인의 영어실력을 나타내는 교사의 능력 요인에서는 불안감을 느끼는 차이가 없는 것으로 나타났는데, 영어로 영어수업을 진행하는 데는 모든 연령대에서 자신의 영어 실력이 부족하다고 느끼는 것으로 나타났다. 또한 평균값을 비교해 볼 때 연령대가 낮아질수록 영어수업에 대한 불안감이 적은 것으로 나타났다. 이는 고령일수록 영어에 대한 교사들의 자기개발 학습의욕의 저하와 신체적인 능력 감소 등의 원인 등으로 유추할 수 있으며, 교육현실 변화에 따라 20~30대의 교사들의 대학교 교육 수준이 향상된 것과 국제화에 따른 영어에 대한 접촉 증가 등의 이유가 있을 수 있다.

교직경력에 따른 차이점을 알아본 결과는 연령에 따른 불안요인 차이점과 유사한 결과가 나타났다. 이는 연령이 늘어날수록 교직경력이 늘어나는 정비례관계이므로 결과가 유사한 것으로 판단된다. 교직경력에서도 개인의 영어실력을 불안변수로 생각하는 교사의 능력요인에서 교직경력과 상관없이 모든 경력층에서 자신의 영어실력에 대해 불안을 나타냈다. 또한 출신학력에 따른 교사들의 불안 차이를 알아본 결과 교사들이 사전에 어떤 정규교육과정을 이수했는지에 상관없이 모두가 불안을 느끼는 것에는 차이가 없는 것으로 나타났다. 이는 영어를 전공한 교사이든지, 교대를 졸업한 교사이든지, 교대외 학교에서 영어를 전공했든지, 교대외 영어와 다른 전공을 한 교사이든지 상관없이 영어수업에 대해서는 수업을 하기에 불안을 가지고 있는 것으로 나타난 것이다.

영어교육경력에 따른 교사들의 불안감의 차이를 알아본 결과 영어교육을 받은

교사들은 영어교육의 기간이나 정도에 상관없이 모두 불안을 느끼는 정도에 차이가 있는 것으로 나타났다. 자세히 설명해보면 교사들의 기존 영어교육경험은 영어로 하는 영어수업에 긍정적인 영향을 미쳐 불안을 덜 느끼는데 기여한 것으로 나타났다. 이는 해외연수경험에 따른 불안 차이에서도 동일한 결과가 나타났다. 어떤 형식의 영어 연수이든지, 기간과 형식, 영어연수 국가에 상관없이 영어연수는 영어로 하는 영어수업에 교사들의 불안을 해소하는데 긍정적인 영향을 미친 것으로 나타났다.

위의 결과는 매우 중요한 결과로 판단됨과 동시에 많은 시사점을 제시할 수 있는데, 다음은 설문과정에 질문에 응답한 교사들의 해결방안을 토대로 몇 가지를 요약, 제시하였다.

첫째, 교사의 영어능력 향상을 위한 프로그램이 필요하다. 설문을 통해 나타난 교사들의 의견은 어떠한 형태로의 영어연수이든지 자신의 영어능력 향상이나 영어로 하는 영어수업의 질적 향상에 도움을 주는 것으로 인식하고 있었다. 현재 영어연수 프로그램은 각 지역교육청이나 교육과학기술부에서 주관해서 영어연수를 실시하고 있지만 인원과 자격이 제한되고 있어 대다수의 교사들은 경험하지 못하게 되는 경우가 있다. 따라서 학교 교육의 질적 향상과 영어수업의 학부모의 신뢰도 향상이라는 부가적 의견을 제외하더라도 교사들의 자신감 향상을 위해 의무적인 영어연수가 필요한 시점이라 판단된다.

둘째, 영어로 진행되는 수업에서 주로 사용되는 영어인 교실영어의 대부분은 교사언어가 차지한다. 이는 영어 진행 수업의 성패가 교사에게 달려있다고 해도 과언이 아니다. 이렇듯 교사의 능력이 큰 비중을 차지하는 영어진행 수업을 효과적으로 운영할 수 있는 영어교사를 육성하기 위해서 정부 차원에서의 공식적인 연수뿐만 아니라 교사 스스로의 노력이 절실하다고 하겠다. 영어 교수법에 대한 교사자신의 노하우 습득뿐만 아니라 연구기관에서의 효율적인 영어교육 방법 등을 연구하여 제시하고 많은 시범적 교육과 프로그램을 개발하여 교사가 능동적으로 참여할 수 있도록 유도해야 할 것이며, 교사는 스스로 자신의 능력을 향상시키기 위해 끊임없이 노력해야 하고 급변하는 교육패러다임에 잘 빠르게 적응할 수 있도록 능력개발에 힘써야 할 것이다.

셋째, 영어로 진행하는 영어수업을 활성화하는 방안으로 영어진행수업의 수업 계획이나 수업모형을 개발하여 교사들이 활용할 수 있도록 해야 한다. 영어로 진행하는 영어수업은 다른 교과와는 달리 교사와 학생간의 상호작용을 활발히 하는데 그 목적을 두고 있기 때문에 의사소통 중심의 수업계획 개발이 필요하다. 다음으로 영어로 진행하는 영어수업을 위한 수업모형으로 영어 학습사이트의 활용과 원어민 보조교사와의 협력 수업을 제안하였다. 교사는 각종 유용한 영어 학습사이트를 활용하여 학생들이 실질적이고 유의미적인 영어 학습을 할 수 있도록 도와야 하며 학습자 중심 교육을 통해 흥미와 학습동기를 유도해야 한다. 또한 원어민 보조교사와의 협력수업을 통해 학생들의 영어의사소통 능력을 향상할 수 있도록 하고 외국인과의 대화뿐 아니라 문화에도 자연스럽게 적용할 수 있도록 해야 하겠다. 아울러 교육부는 막연히 ‘영어로 진행하는 영어수업을 권장한다’고 방침만 발표하기 보다는 이에 대한 실천을 위해 우리나라 영어교육 현실에 맞는 영어수업계획 및 대안을 개발하고 연구하여 각 학교의 영어교사들에게 제공할 수 있는 구체적인 수업도구와 교재 등을 제시할 수 있어야 할 것이다. 또한 영어 진행 수업의 효과와 나아갈 방향에 대해서 지속적인 연구가 이루어져야 할 것이다.

2001학년도부터 권장되어온 ‘영어로 진행하는 영어수업’은 현재까지는 만족스럽게 이루어지지 못하고 있는 실정이다. 따라서 지금까지 많은 연구를 통해서 영어로 하는 영어수업에 대해서 다양한 해결방안이 제시되었고, 본 연구에서도 교육현실에서 참고할 만한 시사점을 제시하였다. 또한 영어로 진행하는 영어수업이 일선 학교 현장에 잘 정착되기 위해서는 현재 영어 수업의 문제점과 개선방안의 분석을 토대로 지속적인 연구가 이루어져야 하며 교육과학기술부도 실현 가능한 정책들을 단계적으로 도입하여 꾸준히 추진해 나가야 할 것이다.

참 고 문 헌

- 교육인적자원부.(1999). **초등학교 교육과정 해설(V)**. 서울: 대한 교과서(주).
- 김성연, 김주혜. (2004). 초등학교 교사 불안에 관한 연구, **한국 초등 영어 교육학회 2004년 여름 발표 논문 제 10호**.
- 여운선. (1998). **초등학교 교실에서 교사의 영어 사용과 불안도(anxiety)와의 관계**. 이화여자대학교 교육대학원 석사학위 논문.
- 김애숙. (2004). **교실영어 사용이 중학교 영어 학습에 미치는 영향(농촌지역 소규모 학교를 중심으로)**. 석사학위논문, 광주: 조선대학교.
- 김인화. (2000). **영어 원어수업의 의무화**. 서울. 교육가이드
- 권도현. (2006). **영어로 진행되는 영어 수업의 실태분석과 활성화 방안**. 석사학위논문, 대구: 가톨릭대학교.
- 박상욱. (1996). 영어교육에서 교실영어 사용의 효과. **영어교육연구**, 51(1).
- 박선영. (2007). **초등학교 교수에 영향을 미치는 교사 불안 요인에 관한 연구**. 석사학위논문, 수원: 아주대학교 교육대학원.
- 박정숙. (1998). 영어회화 수업에서 불안 심리와 학습동기가 의사소통에 미치는 영향. **영어교육연구**, 53(1).
- 안수용. (1993). 외국어로서의 영어말하기 개선 방안. **영어교육연구**, 46(1).
- 이신화. (2005). **영어로 하는 영어수업의 학생의 인식 비교**. 석사학위논문, 대구: 계명대학교 교육대학원.
- 이효용. (2002). 영어 학습 태도, 동기 및 책략의 상관관계. **부산영어교육**, 14(1).
- 인세라. (1999). **한국 고등학교 프랑스어 학습자의 언어 불안에 관한 연구**. 석사학위논문. 서울 : 이화여자대학교 교육대학원.
- 정민정. (2001) **교사의 교실영어 사용빈도에 따른 초등학생의 듣기 능력 향상에 관한 연구**, 석사학위논문, 진주: 진주교육대학교.
- 진경애, 김미경, 신동광, 김성혜, 조보경. (2010). **영어로 진행되는 영어 수업, 의사소통 중심의 영어 교수능력의 이론과 실제**. 서울. 학문사닷컴.
- 채서일. (2005). **사회과학조사방법론**, 비엔엠북스, p175.

- Aida, Y. (1994). Examination of Horwitz, Horwitz, and Cope's construct of foreign language anxiety: Case of students of Japanese. *Modern Language Journal*, 78, 155-168.
- Fillmore, W. (1982). Instructional Language as Linguistic Input: *Second Language in Classroom*. New York: Academic Press.
- Gardner, R. C., Clement, R., Smyth, P.C. & Smyth, C. C. (1979) *Attitude and motivation test battery, revised manual*. Ontario: Univ. of Western Ontario/
- Gardner, R. C. (1985). *Social psychology and second language learning: The Role of attitudes and motivation*. London: Edward Arnold.
- Gebhard, J. G. (1982). Some suggestions for the EFL conversation class. *Forum*, 20.
- Horwitz, E. K. (1996). Even teachers get the blues: Recognizing and alleviating language Annals, 29(3), 365-372.
- Horwitz, E. K., Horwitz, M. B., & Cope, J. A. (1986) Foreign language classroom anxiety. *Modern Language Journal*, 70, 125-132.
- Krashen, S. D. (1982). *Principles and practice in second language acquisition*. Oxford: Pergamon Press Ltd.
- Krashen, S. D. (1983). *Newmark's Ignorance Hypothesis and Current Second Language Acquisition Theory*. In Gass, and Selinker, L., (Eds), *Language Transfer in Language Learning*. Rowley, Mass: Newbury House.
- Krashen, S. D. (1985). *The Input Hypothesis: Issues and Implications*. London: Longman.
- Long, M. (1985). Input and Second Language Acquisition Theory. In S. Gass & C. Madden (Eds.), *Input in Second Language Acquisition* (pp. 377-393). Rowley, MA: Newbury House.
- 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. (1991a). Language Anxiety : Its relationship to other anxieties and to processing in native and second language. *Learning Languages*, 41(1), 513-534.

- MacIntyre, P. D., & Gardner, R. C. (1991b). Method and result in the study of anxiety and language learning: A review of the literature. *Language Learning*, 44, 283-35.
- MacIntyre, P. D., & Gardner, R. C. (1993). A Student's contributions to second-language learning. *Language Teaching*, 26, 1-11.
- MacIntyre, P. D., & Gardner, R. C. (1994). The subtle effects of language anxiety on cognitive processing in the second language. *Language Learning*, 44, 283-305.
- MacIntyre, P. D. (1995). How does anxiety affect second language learning? : A reply to Sparks and Ganschow. *The Modern Language Journal*, 79(1), 90-99.
- Pica, T.(1987). *Second-language Acquisition, Social Interaction, and the Classroom. Applied Linguistics*. Tuscaloosa: University of Alabama.
- Pica, T., Young, R., and Doughty, C. (1987) The Impact of Interaction on Comprehension. *TESOL Quarterly*, 21, 737-758.
- Spieberger, C. D. (1972). *Anxiety : Current trends in Theory and research*. New York Academic Press.
- Spieberger, C. D. (1983). *Manual for the state-trait anxiety inventory*. Palo Alto, California: Consulting Psychologists Press.
- Swain, M. (1985). Communicative Competence: Some Roles of Comprehensible Input and Comprehensible output in its Development. *Input in Second Language Acquisition*. Rowley, MA: Newbury House.
- Tobias, S. (1979). Anxiety trierarch in educational psychology. *Journal of Educational Psychology*, 71, 573-582.
- Tobias, S. (1986). *Anxiety and cognitive processing of instruction*. In R. Schwarzer (ed.). self-related cognition in anxiety and motivation. Hillsdale, NJ: Erlbaum. 35-54.

ABSTRACT*

Teachers' Anxiety About Teaching English in English

Lee, Hyun Jeong

**Major in Elementary English Education
Graduate School of Education
Jeju National University**

Supervised by Professor Kim, Ik Sang

The main purpose of this study is to figure out teachers' anxiety factors teaching English in English and to suggest strategies to effective English education.

In Korea, English education is mostly given inside the classroom and purpose of learning English, nowadays, is focused on rather actual communication with foreigners than just understanding of language itself. Therefore, at least the classroom where English is normally used, students must take a communication-centered English course with the help of English teacher.

A total 120 teachers in Jeju participated in a survey for this study. The teachers were given a questionnaire composed of 6 items investigating personal characteristics, 30 items about situations which they felt anxiety with teaching English in English and last 1 item searching for strategies to

resolve their anxiety. Many teachers feel anxiety with teaching English in English according to various situations and personal characteristics. Besides, those anxieties have a strong influence the English class.

In this paper some ideas are suggested for teaching English in English .

First, fluent English proficiency and teaching skills are important for teachers to teach students. Therefore various training programs should be offered to teachers which reflect and focus on teachers' demands in order to improve their abilities.

Second, success or failure of class depend upon teachers' abilities. Therefore teachers' must make an efforts for an effective English class, they can find out teaching methods and improve their English skill.

Third, class models of teaching English in English to vitalize English class were supplied. Those ways are to use web sites on the internet and to cooperate with an other teacher or a native-speaking instructor.

For successful teaching English in English, meaningful interaction in English between teachers and students is required. In addition, more research studies about teachers' anxiety are necessary.

Key words: TEE, anxiety factor, teacher's ability, teacher's role, student's response

영어로 진행되는 영어수업에 대한 초등 교사의 불안에 관한 설문지

안녕하십니까?
학사 업무에 얼마나 노고가 많으십니까? 저는 제주대학교 교육대학원 초등교육과 영어심화과정을 전공하고 있는 학생입니다.

본 설문지는 초등영어 교육을 시행하는 데 있어 초등 교사의 심리적 정의적 특성을 보다 잘 이해하기 위해 제작된 것입니다. 본 설문지의 결과는 연구 이외의 목적으로 절대 사용되지 않을 것이며 옳고 그른 답이 없으므로 선생님께서 초등 영어 교육을 해오시면서 영어 사용에 관해 느끼셨던 점들을 답해 주시면 감사하겠습니다.

바쁘신 와중에도 시간을 내어 설문지에 응답해 주셔서 진심으로 감사드립니다.

제주대학교 교육대학원
초등영어교육 전공 이현정 올림

다음은 참고로 활용하기 위한 자료입니다. 해당 번호에 √ 해 주십시오.

1. 성별 ① 여 ② 남
2. 연령 ① 20대 ② 30대 ③ 40대 ④ 50대 이상
3. 교직 경력 ① 5년 미만 ② 5년 이상 10년 미만
③ 10년 이상 15년 미만 ④ 15년 이상
4. 근무학교 소재지 ① 제주시 ② 서귀포시 ③ 제주 이외의 지역
5. 학력 ① 교대 졸(영어 심화과정 전공)
② 교대 졸(영어 이외의 심화과정 전공)
③ 교대 이외의 대학 졸(영어전공)
④ 교대 이외의 대학 졸(영어 외의 전공)
6. 해외 체류 경험을 구체적으로 기술해 주십시오.(복수의 경험인 경우 모두 기술)

언제	기간	장소	목적

※ 다음 질문에 대해 영어로 하는 영어수업에 대한 선생님의 생각과 가장 일치하는 항목을 골라 해당란에 √ 표 해 주십시오.

문 항	거의 불안하지 않다	대체로 불안하지 않다	조금 불안하다	아주 불안하다
1. 나는 영어 말하기를 유창하게 하는데 자신이 없다.				
2. 나는 영어로 인사 및 일상생활에 관한 대화를 하는 것이 불안하다.				
3. 나는 영어 수업을 하다가 잘 모르는 단어, 숙어나 표현이 나오면 불안하다.				
4. 나는 학생들이 영어로 하는 영어 수업에 적극적으로 참여할 수 있도록 동기유발을 잘 할 수 있을지 걱정이다.				
5. 나는 목표 언어 표현(읽기, 노래하기, 역할극, 게임 등)을 시범보일 때 실수할까봐 불안하다.				
6. 나는 영어 발음을 명확하고 정확하게 하는데 자신이 없다.				
7. 나는 판서를 할 때 문법이나 철자가 틀릴까봐 불안하다.				
8. 나는 학생들이 목표 언어를 연습하고 발화할 수 있도록 질문할 수 있을지 불안하다.				
9. 나는 영어 수업을 하다가 잘 모르는 문화 관련 내용이 나오면 불안하다.				
10. 나는 학생들이 다양한 상호작용(학생-학생, 교사-학생, 학생-반 전체)이 가능하도록 할 수 있을지 불안하다.				
11. 나는 영어 교수, 평가 이론 및 방법, 언어습득 과정에 대한 지식이 부족하다는 생각에 불안하다.				
12. 나는 수업 중에 학생들의 실수를 고쳐줄 때 바르게 수정할 수 있을지 불안하다.				
13. 나는 영어 수업을 마무리 하면서 그 날의 배운 요점을 명확하게 정리해 줄 수 있을지 걱정이다.				
14. 나는 문법적으로 정확한 영어를 구사하는데 자신이 없다.				
15. 나는 수업 중에 학생들의 돌발질문에 대해 반응하지 못할까봐 혹은 예상치 못한 학생들의 반응이 걱정이다.				
16. 나는 영어를 사용하여 수업을 진행하면서 모둠 활동을 실시했을 때 학습자 통제가 어려울까봐 걱정이다.				
17. 나는 원어민 영어 교사와 능력이 비교되는 것이 두렵다.				

문항	거의 불안하지 않다	대체로 불안하지 않다	조금 불안하다	이주 불안하다
18. 나는 영어 수업을 마무리 할 때 적절한 평가를 할 수 있을지 걱정이다.				
19. 나는 영어로 된 지문을 읽을 때 이해가 되지 않을까봐 불안하다.				
20. 나는 학습 활동에 대해 분명히 영어로 지시할 수 있을지 불안하다.				
21. 나는 영어 수업을 하다가 잘 모르는 문법 항목이 나오면 불안하다.				
22. 나는 영어가 유창한 동료 교사들이 나를 무능하다고 평가할까봐 걱정이다.				
23. 나는 학생들의 낮은 의사소통능력에 맞춘 영어를 구사하지 못할까봐 불안하다.				
24. 나는 영어 수업에서 학생의 답변이나 태도에 대한 적절한 칭찬이나 경고를 줄 수 있을지 걱정이다.				
25. 나는 학생들의 말을 정확하게 이해하지 못할까봐 불안하다.				
26. 나는 학습 활동 지시에 대해 바르게 이해하고 있는지 영어로 확인할 수 있을지 불안하다.				
27. 나는 학습 목표를 영어로 분명히 제시할 수 있을지 걱정이다.				
28. 나는 목표 언어(학습할 영어 구문, 단어 의사소통 기능 등)에 대한 적절하고 분명한 설명을 할 수 있을지 걱정이다.				
29. 나는 학생들이 자발적이고 창의적인 답변이나 표현을 할 수 있도록 유도할 수 있을지 걱정이다.				
30. 나는 학생들의 답변이나 표현에 적절한 피드백을 제공할 수 있을지 걱정이다.				

* 지금까지의 경험 중 불안했던 경험과 그를 해결했던 방법 혹은 해결할 수 있는 방법을 제시해 주시기 바랍니다.
