creative commons

COMMONS DEED

저작자표시-동일조건변경허락 2.0 대한민국

이용자는 아래의 조건을 따르는 경우에 한하여 자유롭게

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

다음과 같은 조건을 따라야 합니다:

저작자표시. 귀하는 원저작자를 표시하여야 합니다.

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

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

저작권법에 따른 이용자의 권리는 위의 내용에 의하여 영향을 받지 않습니다.

이것은 이용허락규약(Legal Code)을 이해하기 쉽게 요약한 것입니다.

Disclaimer

dCollection

교육학석사학위논문

독일어 학습자의 성취목표 지향성과 외국어 불안감의 관계에 대한 연구

Eine Studie zum Zusammenhang zwischen Zielorientierungen und fremdsprachenspezifischer Angst von koreanischen DaF-Lernenden

2020년 8월

서울대학교 대학원

외국어교육과 독어전공

이 지 현

독일어 학습자의 성취목표 지향성과 외국어 불안감의 관계에 대한 연구

지도교수 권 오 현

이 논문을 교육학석사학위논문으로 제출함
2020년 4월

서울대학교 대학원
외국어교육과 독어전공
이 지 현

이지현의 석사 학위논문을 인준함
2020년 6월

위 원 장 이 시 내 (인)
부위원장 성 상 환 (인)
위 원 (인)

국문초록

학습 과정과 결과에 영향을 미치는 여러 학습자 요인은 크게 인지적 요인과 정서적 요인으로 구분가능하다. 정서적 요인 중에서도 불안은 외국어 학습과정에 부정적 영향을 미치는 것으로 알려져 있으며, 특히 말하기 영역에서 문제시된다. 이처럼 외국어를 학습하는 특수한 상황에서의 불안은 '외국어 불안감'으로 정의되며, 정확한 측정을 위한 '외국어 수업 불안감 척도'가 개발됨으로써 외국어 불안감에 대한 국내외의 활발한 후속 연구가 진행되었다.

한편 연구 동향을 살펴보면 불안감만을 다루거나 불안감과 학습성과 사이의 관계에만 주목하는 것을 넘어서 다른 학습자 변인들과 불안감 간의 상관관계를 규명하려는 연구가 이어지는 중이다. 그 중에서도 학습 동기 변인에 속하는 '성취목표 지향성'은 학습자 개개인의 인지, 정서, 행동의 틀로써 기능하기 때문에 긍정적 또는 부정적 학업정서와 관련성을 가질 것을 유추해볼 수 있다.

본 논문은 한국 독일어 학습자들의 외국어 불안감 양상과 함께 학습자 변인에 따라 독일어 불안감이 얼마나 높아지는지를 파악하였다. 특히 학습자 개개인의 성취목표 지향성이 독일어 불안감에 유의미한 관련성을 지니는지에 초점을 맞춤으로써 두 변인 사이의 큰 시각 틀을 얻는 데에 목적을 두고 연구를 수행하였다.

72명의 독일어 학습자를 대상으로 실시한 설문조사와 6명의 수행유형 학습자를 대상으로 진행한 인터뷰 결과, 다음과 같은 결론을 낼 수 있었다.

첫째, 국내 독일어 학습자들의 불안감 평균값은 2.81로 나타났고, 숙달 성향과 수행-접근 성향이 높을수록 독일어 불안감은 낮아지는 부적 상관관계가 나타났다. 하지만 수행-회피 성향과 독일어 불안감

간에는 통계적으로 유의미한 상관관계가 나타나지 않았다.

둘째, 수행-접근 유형의 학습자들은 스스로의 '발화오류 가능성'을 불안감 유발 요인으로 인지하는 반면에, 수행-회피 유형의 학습자들은 자신의 부족한 독일어 실력이나 오류로 인한 '타인의 부정적 태도'를 불안감 유발 요인으로 인지하고 있었다. 또한 수행-회피 유형의 학습자들은 자신의 독일어 실력이 열등하거나 다른 학우들에 비해 독일어 실력이 부족하다는 인식을 갖고 있는 반면에, 수행-접근 유형의 인터뷰 참가자들에게서는 이러한 태도가 나타나지 않았다.

셋째, 전체 연구결과를 '통제 평가' 개념과 관련지어 해석하면 숙달 성향과 수행-접근 성향에서 긍정적인 성취정서가 촉진될 수 있기 때문에 두 성취목표 유형은 독일어 불안감과 부적 상관관계에 놓이게 된다.

본 연구는 위 연구결과를 통해 독일어 불안감과 학습자의 성취목표 지향성 간의 유의미한 관련성을 확인할 수 있었다. 이를 토대로 본 연구가 학습자를 파악하는 교수자의 시선을 보다 폭넓게 확장시키는 데에 기여하고, 더 나아가 학습자 정서 연구의 필요성을 환기시킴으로써 향후 독일어교육 연구와 교육현장 변화에 도움이 될 것을 기대한다.

주요어: 정서적 요인, 외국어 불안, 성취목표 지향성, 불안 해소전략

학번: 2018-26266

목 차

1. 서론 ····· 1

1.1. 연구의 목적 및 필요성 ····· 1

1.2. 연구문제 ····· 4

1.3. 선행연구 ····· 4

2. 이론적 배경 ····· 8

2.1. 외국어 불안감 ····· 8

2.2. 성취목표 지향성 ····· 13

2.3. 성취목표 지향성과 불안의 관계 ····· 18

3. 혼합연구: 순차적 설명 전략 ····· 28

3.1. 양적 연구: 설문조사 ····· 30

3.1.1. 연구 대상 ····· 30

3.1.2. 연구 도구 및 분석 방법 ····· 31

3.1.3. 양적 연구 결과 및 분석 ····· 34

3.2. 질적 연구: 인터뷰 ····· 47

3.2.1. 연구 대상 ····· 47

3.2.2. 연구 내용 및 분석 방법 ····· 49

3.2.3. 질적 연구 결과 및 분석 ····· 50

3.3. 양적/질적 연구 종합분석 ····· 64

4. 결론 및 제언 ····· 69

참고문헌 ····· 75

부록 1: 설문지 ····· 85
부록 2: 인터뷰 문항 ····· 89

Zusammenfassung ····· 90

표 목 차

<표 1> 외국어 불안감의 영향 ····· 12

<표 2> 2x2 성취목표 개념틀 ····· 16

<표 3> 통제-가치 평가 유형에 따른 감정 분류 ····· 24

<표 4> 성취목표 지향성이 감정에 미치는 영향 예측 ····· 25

<표 5> 설문참여자 분류 ····· 31

<표 6> FLCAS 설문 문항 구성 ····· 32

<표 7> 성취목표 지향성 설문문항 구성 ····· 33

<표 8> 독일어 불안감 기술통계량 ····· 35

<표 9> FLCAS 기반 선행연구 결과 비교 ····· 36

<표 10> FLCAS 설문 문항 中 응답평균값 상위 5문항 ····· 37

<표 11> 학습자 변인별 독일어 불안감 수준 ····· 38

<표 12> 성취목표 지향성 기술통계량 ····· 40

<표 13> 중다성취목표 유형 기술통계량 ····· 41

<표 14> 2요인 성취목표 유형-독일어 불안감 간의 상관관계 ····· 42

<표 15> 3요인 성취목표 유형-독일어 불안감 간의 상관관계 ····· 43

<표 16> 중다성취목표 유형별 독일어 불안감 ····· 44

<표 17> 인터뷰 참가자 목록 ····· 48

<표 18> 설문조사 결과 요약 ····· 64

그 림 목 차

<그림 1> 2x2 성취목표 지향성 틀 ····· 15

<그림 2> 성취목표 유형과 정서 간의 비대칭-양방향성 모델 ····· 19

<그림 3> 성취목표 지향성-감정 간의 상관관계 ····· 21

<그림 4> 성취정서의 통제-가치 이론 모형 ····· 23

<그림 5> 혼합연구: 연구방법 설계 ····· 29

<그림 6> 중다성취목표 유형별 독일어 불안감 ····· 45

<그림 7> 인터뷰 결과 요약 ····· 65

1. 서론

1.1. 연구의 목적 및 필요성

학습 과정과 결과에 영향을 미치는 여러 학습자 요인은 크게 인지적 요인과 정서적 요인으로 구분될 수 있는데, 전자는 언어 처리방식과 같은 인지 과정과 관련된 반면 후자는 학습자의 동기나 감정에 초점을 둔다. 오랜 기간 지지됐던 행동주의와 인지주의 이론의 영향력은 교육의 영역에서도 두드러졌고, 이는 학습자의 인지적 요인을 향한 높은 관심과 연구 시도로 이어져왔다. 하지만 인간의 감정은 주로 일반심리학, 사회심리학, 그리고 임상심리학과 같은 사회과학 분야에서 학문적으로 다뤄진 반면에 교육학에선 90년대에 들어서야 감정의 중요성이 고려됐다는 점은 학습자의 정서적 요인이 비교적 '젊은' 연구 분야라는 것을 보여준다(Frenzel, Götz, & Pekrun, 2009, p.206).

학습자의 정서적 요인들 중에서도 불안은 외국어 학습과정에 부정적 영향을 미치는 것으로 알려져 있으며, 특히 말하기 영역에서 문제시된다(Fischer, 2005, p.36). 대다수의 학생과 교사들에게도 외국어 학습상황에서 나타나는 불안 증상은 극복돼야 할 중대한 장애물로 인식된다. Horwitz, Horwitz와 Cope(1986)는 이처럼 외국어를 학습하는 특수한 상황에서의 불안을 가리켜 '외국어 불안감(Foreign Language Anxiety)'으로 정의내리고 다른 형태의 불안과 구분했으며, 정확한 측정을 위한 '외국어 수업 불안감 척도(Foreign Language Classroom Anxiety Scale, 이하 FLCAS)'를 개발함으로써 외국어 불안에 대한 활발한 후속 연구의 시작을 알렸다. 국내외 여러 학자들은 FLCAS를 기반으로 외국어 불안감에 대한 폭넓은 연구

를 진행 중이며, 특히 국내 외국어 불안감 관련 연구는 글로벌 시대를 맞아 증가한 영어수업 수요로 인해 대개 영어교육의 틀 내에서 진행되고 있다(고영아, 2018a, 2018b; 공영숙, 최보가, 2006; 곽경섭, 2018; 남정미, 2011; 박기표, 2014, 2016; 박정숙, 1996, 1998; 박현주, 2002; 박현주, 신경구, 2001; 정유경, 김현옥, 2010).

한편 연구 동향을 살펴보면 불안감만을 다루거나 불안감과 학습성과 사이의 관계에만 주목하는 것을 넘어서 다른 학습자 변인들과 불안감 간의 상관관계를 규명하려는 연구가 이어지고 있다. 그 중 학습 동기 변인에 속하는 '성취목표 지향성(Achievement goals; Zielorientierungen)'은 학습자 개개인의 역량 판단 기준과 목표에 대한 인식, 또한 과제에 임하는 방식에 영향을 미치는 인지적 틀로 기능한다. 개개인의 인지, 정서, 행동의 틀로서 기능하는 성취목표 지향성은 특히 학습상황에서 학습자의 동기와 성취행동의 방향성을 부여하는 주요 변인으로서 학업 전반에 걸쳐 영향을 미치기 때문에 유사한 학업성취 수준이더라도 성취목표 유형에 따라 목표나 학업태도는 다르게 나타날 수 있으며, 학습과정에서 겪는 긍정적 또는 부정적 감정 또한 성취목표 지향성의 영향을 받는 것으로 연구되었다(김용석, 2009, 2011; Elliot & Pekrun, 2007; Linnenbrink & Pintrich, 2002; Pekrun, Elliot, & Maier, 2006). 특히 대표적인 부정적 학업정서인 불안은 일찍이 성취목표 유형과 관련성을 갖는 것으로 연구되었고, 다양한 학습자 유형과 과목을 대상으로 진행된 후속 연구들이 존재한다.

이 연장선 속에서 외국어 학습과 정서적 요인 간의 관련성을 다루는 연구 또한 더욱 세분화되고 정교해지고 있지만, 독일어교육에서 정서적 요인에 대한 관심은 실로 저조해 보인다. 독일어 학습자의

동기를 다룬 연구(권오현, 2000; 이미영, 2014; 유수연, 주소정, 2017, 2018)와 독일어 문화수업의 정서 학습을 다룬 연구(박현선, 2015)를 제외하곤 독일어교육의 영역에서 정서적 요인에 대한 연구는 희소한 상황이며, 특히 학습자의 감정을 중점적으로 다룬 연구는 전무하다. 학습자의 불안감을 다룬 국내 연구가 영어를 제외한 제2외국어(프랑스어, 중국어, 일본어 등)와 외국어로서의 한국어 분야에도 존재한다는 점을 고려하면 독일어 학습자를 대상으로 한 연구의 필요성은 다분하다.

이에 본 논문은 한국 독일어 학습자들의 외국어 불안감 양상을 파악하여 독일어 학습상황에서 학습자가 경험하는 불안 수준이 어떠한지를 알아보고자 하며, 특히 학습자 개개인의 성취목표 지향성이 독일어 불안감과 유의미한 관련성을 지니는지에 초점을 맞춤으로써 두 변인 사이의 큰 시각 틀을 얻는 데에 목적을 두고자 한다. 이를 토대로 본 연구가 학습자를 파악하는 교수자의 시선을 보다 폭넓게 확장시키는 데에 기여하고, 더 나아가 학습자 정서 연구의 필요성을 환기시킴으로써 향후 독일어교육 연구와 교육현장 변화에 도움이 될 것을 기대한다.

1.2. 연구문제

본 연구의 목적은 한국 독일어 학습자들의 불안감 양상을 파악하는 한편, 여러 학습자 변인 중 성취목표 지향성과 불안감 사이의 관련성을 확인하는 것이다. 또한 두 변인 간의 관계에 대한 심층적 이해를 위해 각각의 성취목표 유형마다 독일어 불안감을 어떻게 인식하며 대처하는지를 파악하고자 하며, 이에 따라 연구문제는 아래와 같이 정리된다.

1. 독일어 학습자의 불안감은 학습자 배경변인에 따라 어떻게 나타나는가?
2. 독일어 학습자의 성취목표 지향성과 불안감은 어떤 상관관계를 갖는가?
3. 성취목표 유형에 따라 독일어 불안감 인식과 대처방식은 어떤 차이가 있는가?

1.3. 선행연구

외국어 불안감이 특성(trait)이나 상태(state)로서의 불안과 구분되는 불안 개념으로 정립된 이후 국내외에서는 외국어 불안감이 학습과 의사소통에 미치는 영향에 대한 활발한 연구가 이어졌다. 초기 연구가 주로 외국어 불안감 개념의 이론적 정립과 판단 척도인 FLCAS의 신뢰도 검증에 초점을 두고 있다면(Aida, 1994; Horwitz et al., 1986; MacIntyre, 1995; MacIntyre & Gardner, 1989), 국내 후속 연구는 주로 외국어 불안이 학습 성과에 미치는 영향을 다루거나 성별, 학년, 해외연수 경험 등과 같은 학습자 변인과 외국어 불안감 간의 상관관계를 다루는 경향을 보인다(고영아, 2018a; 공영숙, 최보가, 2006;

곽경섭, 2018; 박기표, 2014, 2016; 박정숙, 1996, 1998; 박현주, 2002; 정유경, 김현옥, 2010). 이 밖에도 교실 또는 학습 상황과 같은 환경적 변인에 따른 외국어 불안감 양상의 차이를 다룬 연구(고영아, 2018b; 남정미, 2011; 박현주, 신경구, 2001)가 존재한다. 하지만 프랑스어 학습자의 불안감을 다룬 인세라(1999)의 석사논문과 중국어, 일본어 학습자의 읽기 및 듣기 불안 관련 연구를 제외하고는 제2외국어 학습자의 외국어 불안을 다룬 연구가 매우 희소한 상황이며, 독일어 학습자의 불안감과 관련된 국내 연구는 존재하지 않는다.

학습자의 감정을 비롯한 정서적 요인들이 외국어 학습에 미치는 영향력은 외국어로서의 독일어(Deutsch als Fremdsprache, 이하 DaF) 이론에서도 강조된다(Rost-Roth, 2010). Riemer와 Wild(2018)는 특히 학습자의 정서적 요인이 언어 적성과 학습 전략과 같은 인지적 요인들에 비해 수업과 학습 환경을 통해 비교적 쉽게 변화 가능한 영역임을 언급하였다. 즉, 동기 부여나 불안감 감소 전략과 같이 학습자의 정서를 고려한 수업방법을 통해 보다 개선된 독일어 학습 성과를 기대할 수 있는 것이다. 독일어 및 기타 외국어 학습자들의 불안감을 다룬 국외 선행연구를 살펴보면 아래와 같다.

먼저 Grotjahn(2004)은 독일의 Duisburg, Bochum 그리고 영국의 Portsmouth의 대학교에서 영어, 프랑스어, 독일어, 또는 스페인어를 학습하는 대학생 427명을 대상으로 외국어 불안감과 학습 성과 사이의 상관관계를 분석한 결과 세 학교의 대학생 집단 모두로부터 두 변인 간의 부적 상관관계가 확인됐으며($r=-.36$, $r=-.39$, $r=-.33$, $p<.002$), 목표언어에 대한 태도가 긍정적이고 학습 동기가 높을수록 외국어 불안감은 낮게 나타났다($r=-.205$, $p=.000$ / $r=-.164$, $p=.042$).

Nerlicki(2007)는 폴란드에서 독어독문학을 전공하는 51명의 석사과정 대학원생들과 어학원에서 독일어를 학습하는 46명의 직업교육

전공의 대학생들을 대상으로 그들의 독일어 불안감을 비교 분석하였다. 그 결과 석사과정 재학생들의 불안감 평균값(M=79.9)은 전문대학생들의 불안감(M=88.6)보다 낮았지만 T-Test 결과 통계적으로 유의미한 값은 나오지 않았다. 또한 Rudberg(2017)는 스웨덴 고등학생들의 수업 중 제2외국어(프랑스어, 스페인어, 독일어) 사용빈도와 외국어 불안감, 그리고 외국어 실력 사이의 상관관계를 추세선 분석을 통해 비교하였으며, 그 결과 학생들의 외국어 불안감은 외국어 실력과 뚜렷한 부적 상관관계를 보였지만 수업 중 외국어 사용빈도와는 약간의 부적 관계를 나타냈다.

외국어 학습자의 불안감을 연구한 국내 연구로는 프랑스어 학습자들의 불안감을 다룬 인세라(1999)의 석사논문, 중국어 학습자들의 읽기 및 듣기 불안감을 다룬 임연정(2015, 2019)의 연구, 그리고 일본어 학습자들의 불안감과 불안 요인을 분석한 최영숙(2017)의 연구가 존재한다. 먼저 인세라(1999)의 연구결과에 따르면 학습자들의 프랑스어 불안 평균수치(M=3.13)는 영어불안 평균수치(M=2.93)보다 높게 나타났으며 여학생들(M=2.93)보다 남학생들(M=3.36)의 불안수치가 유의미하게 높았다. 또한 불안수치와 해당 과목의 학업성취도를 변수로 상관분석을 실시한 결과, 부적 상관관계(r=-.30, p<.01)가 나타남에 따라 외국어에 대한 불안감은 학업성취도에 부정적 영향을 끼친다는 선행 연구들을 지지하는 결과가 나타났다.

임연정(2015, 2019)의 연구에 따르면 중국어 학습자들의 읽기 불안수치는 3.04로 다소 높게 나타났으며, 모르는 것에 대한 두려움이 가장 큰 불안 발생요인으로 조사되었다. 또한 평균비교 결과 '여학생', '중국어 관련 전공', '新HSK 자격증 취득', '중국 유학 및 연수 경험 없음'의 배경특성을 가진 학습자들이 그렇지 않은 학습자들보다 높은 중국어 읽기 불안수치를 보이는 것으로 나타났다. 중국어

듣기 불안의 경우, 학습자들의 불안 평균수치는 2.91로 조사됐으며 학습자들이 불안을 느끼는 주요 원인은 생소한 듣기 자료에 대한 두려움으로 나타났다.

다음으로 일본어 학습자들의 불안감을 분석한 최영숙(2017)의 연구 결과, 가장 큰 일본어 학습 불안 요인은 의사소통에 대한 두려움으로 나타났으며 일본어 학습 기간이 긴 학생들, 평소 일본어 발화량이 많은 학생들, 일본어 학습에 높은 선호도를 가진 학생들, 일본 연수 경험이 있고 유학 기간이 긴 학생들은 그렇지 않은 학생들보다 일본어 학습 불안이 낮다는 점이 관찰되었다. 그 중 일본어 불안감과 가장 뚜렷한 부적 상관($r=-.399$, $p<.01$)을 보인 변인은 일본어 학습에 대한 선호도로 나타났다.

본 논문에서 외국어 불안감과 함께 중점적으로 다뤄질 성취목표 지향성 개념은 일반 교육학 분야에서 비교적 활발히 연구되었다. 특히 김용석(2009)은 그의 연구에서 영어 학습자의 외국어 불안감이 성취목표 지향성 및 완벽주의 성향과 유의미한 상관관계를 갖는지를 분석하였으며, 그 결과 성취목표 유형 중에서도 숙달-접근, 숙달-회피, 그리고 수행-접근 유형이 불안감에 영향을 준다는 결론을 확인하였다. 특히 숙달-회피 성향은 외국어 불안감과 높은 정적 상관관계를 보인 반면에 수행-회피 유형과 불안감 간의 관련성은 유의미하지 않게 나타났는데, 이는 타인과 비교했을 때 드러나는 자신의 무능력을 피하려는 성향보다는 자신의 지적 퇴보와 무능력을 회피하려는 목표성향이 외국어 불안감과 더 높은 관련성을 갖는 것으로 해석 가능하다. 또한 후속연구에서 김용석(2011)은 성취목표 지향성, 동기, 불안감, 그리고 학습 성과와의 관련성을 알아보았고, 숙달 또는 수행의 목표지향 내용보다는 접근과 회피로 구분되는 목표지향 태도가 영어 학습자들의 불안감과 더 관련이 크다는 결론을 내렸다.

2. 이론적 배경

2.1. 외국어 불안감

본 논문에서 다루고자 하는 '외국어 불안감' 개념은 학습자의 정서적 요인에 속하는 감정의 한 유형으로, 불안감 중에서도 외국어를 학습하는 특수한 상황에서의 불안을 가리킨다(Horwitz et al., 1986). 하지만 이에 앞서서, 불안의 상위 개념에 해당하는 '감정', '정서' 그리고 유사 개념인 '기분'의 정의를 먼저 살펴봄으로써 용어사용의 혼동을 방지하고 관련 개념에 대한 이해를 명확히 하고자 한다.

교육심리학 용어사전(2000)에 따르면 '정서'란 "유기체가 내, 외의 자극에 직면하여 인지적, 생리적, 행동적으로 반응하는 발생적 또는 획득된 동기성향"을 뜻하며, "특정한 형태의 행동동기를 부여"한다. 또한 '감정'은 "직면한 사건에 대하여 그 때의 순간적 느낌"을 가리키는 반면, '기분'은 일반적인 정서상태와 달리 "수 시간 또는 수일간 길게 지속되며 덜 강한 느낌"을 가리킨다.

국내외 정서 관련 연구의 실태 및 동향을 살펴본 도승이(2008)의 정리에 따르면, 정서 개념은 국외의 연구에서 크게 '특질적 정서'와 '상태적 정서'로 나눠진다. 전자는 시간이 지나도 변화가 적고 안정적인 성격인 반면, 후자는 상황 및 시간에 따라 변화할 수 있고 이 범주에 기분(mood; Stimmung)과 감정(emotion; Emotion)이 포함된다. 심리학 및 교육심리학 분야에서도 정서(affect; Affekt) 또는 정서 상태(affective state; Affektzustand)는 기분과 감정이라는 하위요인을 포함한 용어로써 명명되지만, 국내 정서관련 용어의 조작적 정의에서는 'feeling'을 '감정'으로 'emotion'과 'affect'를 둘 다 '정서'로 표기하는 차이가 나타났다.

‘기분’은 여러 연구논문에서 ‘감정’의 유의어로 사용되곤 하며, 실제로 두 개념은 모두 정서적 경험이면서 특정 신체적 자극양상을 보이는 등의 공통적인 특징을 갖는다. 하지만 일반적으로 ‘기분’은 ‘감정’보다 더 오래 지속되지만 그 강도가 덜 뚜렷하며, 발현의 방향이 특정 대상이나 사건을 향해 있는 경우가 드물다(Frenzel, Götz, & Pekrun, 2009, p.208). 즉, ‘기분’은 그 근원이 뚜렷하지 않고 불특정적이지만 지속적으로 유지되는 정서 상태인 반면에, ‘감정’은 일시적이지만 구체적인 자극과 관련되고 특정 상황에 대한 평가가 그 특성으로 나타난다. 예를 들어 부끄러움은 실패 경험이나 사적인 비밀이 드러나는 상황에서 유도될 수 있는 감정이지만, 실망스럽거나 도발적인 상황처럼 다른 맥락의 상황에서는 이어지지 않는 특징이 있다(Fiedler & Beier, 2014, p.37).

본 연구에서는 상당수의 영어 및 유럽권 연구자들의 저서와 논문이 이론적 배경을 이루는 만큼 용어사용에 통일성을 유지하기 위해 영어의 ‘mood’와 독일어의 ‘Stimmung’에 해당하는 용어로 ‘기분’을, ‘emotion’과 ‘Emotion’에 해당하는 용어로 ‘감정’을, 그리고 이 두 하위요인을 포함하는 상위개념인 ‘affect’ 또는 ‘Affekt’를 ‘정서’로 사용하고자 한다.

교육학에서 ‘감정’은 이성과 인지의 무의식적 산물로 여겨지거나 비논리적이라는 이유로 오랜 시간 주목받지 못했다. 하지만 80년대에 이르러 뇌과학 분야의 연구자들에 의해 감정이 인지에 앞서거나 독립적으로 작용하는 요인임이 드러나면서 기존의 인식이 극복됐고, 감정을 비롯해서 동기, 불안, 그리고 태도와 같은 학습자의 정서적 요인들이 외국어 학습 연구자들에게도 과학적으로 입증된 타당한 연구 영역으로 인정받았다(Young, 1999, pp.18-19).

대표적으로 Krashen(1981, pp.21-22)은 그의 제2언어 습득 이론에서 '정서적 여과' 가설을 통해 학습자의 정서가 성공적인 외국어 학습에 미치는 영향에 대해 강조하였다. 그에 따르면, 학습자의 정서는 입력된 언어가 두뇌의 언어 습득 장치에 도달할 수 있는지를 조절하는 필터로써 기능한다. 수업을 통해 충분히 외국어가 입력되더라도 학습자의 흥미나 동기가 저하되거나 불안감이 높아질 경우, 정서적 여과 수준이 높아져서 언어 습득으로 이어지지 못하는 것이다. 그는 특히 성공적인 외국어 습득에 영향을 미치는 정서적 요인으로 동기, 자신감, 그리고 불안을 언급하였는데, 이는 외국어 수업에서 학습자의 불안감을 철저히 파악하고 대처해야할 필요성을 보여준다.

일반적으로 불안은 '상태 불안(state anxiety; Angst als Zustand)'과 '특성 불안(trait anxiety; Angst als Eigenschaft)'으로 구분된다. '상태 불안'은 연설을 하거나 시험을 치는 상황과 같은 특정 자극에 반응하여 주로 즉각적이고 일시적으로 발생하는 주관적, 의식적 긴장 상태, 우려, 초조함 그리고 걱정을 뜻하는 반면, '특성 불안'은 위협적이거나 위험하다고 인지되는 넓은 범주의 상황에서 나타나는 불안으로, 비교적 변화가 적은 성향을 가리킨다(Spielberger, 1983). 하지만 불안 개념에 이분법적 분류를 적용할 경우, 외국어를 학습하는 특수한 상황에서의 불안은 과목에 따라 모순되는 결과가 나타날 수 있다. 예를 들어 특정 과목의 시험에서는 불안감이 높은 반면에 일반적인 시험 상황에서는 불안감이 두드러지지 않다면, 이를 경험한 학습자와 불안을 일으키는 특정 상황적 요소 사이의 관계를 살펴볼 필요성이 제기된다.

한편 불안과 제2언어 학습 간의 관계를 다룬 초기 연구들은 다소 일관되지 못한 결과를 보이거나 두 요인의 명확한 상관관계를 규명하지 못하였다(Horwitz et al., 1986; Scovel, 1978). 초기 연구자들은

불안으로 인한 신체적 증상과 행동을 관찰하거나 학생들이 자신의 불안 경험을 토대로 작성한 자기보고서(self-report)를 통해서 외국어 학습과 불안의 연관성을 파악하고자 시도했으며, 이는 당시 심리학 분야에서 흔히 사용되던 연구방법이었다. 하지만 이를 통해 관찰된 모든 종류의 불안이 외국어 학습과 연관된 것은 아니라는 연구 방법적 문제점이 드러났으며, 이에 Scovel(1978)과 Gardner(1985)는 외국어 학습과 불안 간의 상관관계를 명확히 밝히기 위한 측정도구의 필요성을 지적하였다. 이에 따라 외국어를 학습하는 특수한 상황에서의 불안을 가리키는 '외국어 불안감(Foreign language anxiety; fremdsprachenspezifische Angst[1])'은 개인과 환경적 특징을 중심으로 발생하는 '상황특수적(situation specific; situationsspezifisch) 불안' 범주로 분류되었고, 외국어 수업에서의 불안감을 측정하기 위한 '외국어 수업 불안감 척도(FLCAS)'가 개발되었다(Horwitz et al., 1986, MacIntyre & Gardner, 1989). 이 설문지는 5-Likert 척도의 33문항으로 이뤄졌으며, 개발 과정에서 텍사스 대학교의 기초 외국어수업을 듣는 학생들 중 높은 불안감을 보이는 학생들의 경험과 증언이 문항 설계의 바탕이 되었다.

Horwitz 등(1986)은 외국어 불안감을 '의사소통 불안', '부정적 평가에 대한 불안', '시험 불안'이라는 세 가지 유형으로 분류하였다. '의사소통 불안'은 성숙한 사고에 비해 이를 표현으로 옮기기에는 미성숙한 외국어 수준을 가진 학습자의 불안을 나타내며, 자기 의견을 표현하지 못하거나 상대방을 이해시키지 못하는 무능력함은 좌절과 우려에 대한 두려움을 이끈다. 또한 학습자는 자기 자신의 발화 내용에 대해 불확실하기 때문에 상대방에게 적절한 사회적 인상을 주지 못할 수도 있다는 우려를 하기 쉽고, 이를 지칭하는 '부정적 평

1) 해당 용어는 독일어로 'fremdsprachenspezifische Angst' 또는 'Fremdsprachen-verwendungsangst'로 번역된다.

가에 대한 불안'은 시험 상황을 넘어서 넓은 범주의 사회적 상황을 아우른다. 마지막으로 '시험 불안'은 학업 평가 전반에 대한 우려를 가리킨다. 학습자는 외국어를 습득함과 동시에 학교와 교수자로부터의 지속적인 평가를 요구받고, 이 과정에서 실패에 대한 불안이 나타난다(MacIntyre & Gardner, 1989).

외국어 불안감이 상황특수적 개념으로 정립된 이후 후속 연구들의 초점은 불안이 외국어 학습에 영향을 미치는 방식과 그 영향이 나타나는 과정으로 넓혀갔다(MacIntyre, 2017). 아래 <표 1>에는 외국어 불안의 학업적 영향, 인지적 영향, 사회적 영향이 제시되고 있다.

분 류	영 향
학업적 영향	-성적 하락 및 저조한 학업 성취 -시험 성취도 저하 -제2외국어 성취도에 영향 -제2외국어 역량에 대한 자아개념 약화 -제2외국어 실제역량 측정 시 점수 감소 -과도한 학습: 기대 이하의 성취도로 인해 학습을 위한 노력 증가
인지적 영향	-실패에 대한 생각, 성적에 대한 우려, 자기비하적 생각 증가 -입력, 처리, 출력의 학습 단계에서 인지 처리 방해 -입력 단계 중 불안이 인지 처리 단계로의 정보 전달을 막는 여과 역할을 함 -처리 단계 중 학습 속도와 정확도에 영향 -출력 단계 중 정보 탐색의 혼란으로 외국어 의사소통에 영향 -단어 인지 및 정보 수용에 필요한 시간 증가 -외국어 불안 수준이 낮은 학생에 비해 성적이 저조 또는 비슷한 성적을 얻기 위해 필요한 시간 증가
사회적 영향	-언어에 대한 자신감 감소 -외국어 사용이 일반적인 환경에서 해당 언어의 불안감 증가 -불안이 높은 학습자는 낮은 학습자보다 의사소통 의지가 저조

<표 1> 외국어 불안감의 영향 (MacIntyre, 2017, p.17)

2.2. 성취목표 지향성

‘성취목표 이론(Achievement goal theory; Zielorientierungstheorie)’은 Nicholls(1984)와 Dweck(1986), Ames(1992) 등을 비롯한 성취동기 분야의 연구자들에 의해 1970년대 말에 도입되어 80-90년대에 걸쳐 크게 발전하였다. 성취동기 연구가 오랜 기간 성취상황에서의 인지적 행동 기반을 강조하였다면, 성취목표 이론은 목표 지향적 행동의 인지적, 정의적 요인들을 아우르는 통합적 틀로 발전했다고 할 수 있다(Ames, 1992, p.261). 학자들마다 성취목표 유형의 분류나 그 명칭에 있어서 차이가 존재하지만 대부분 과제에 직면한 개인이 추구하는 성취목적 또는 방향을 이분법적으로 구분 한다는 점에서 각각의 모델들은 유사성을 지닌다. 예를 들어 Nicholls(1984)의 성취목표 모델은 ‘과제지향(task orientation)’과 ‘자아지향(ego orientation)’으로 구분한 반면 Dweck(1986)의 모델에서는 ‘학습목표(learning goal)’와 ‘수행목표(performance goal)’로, 그리고 Ames(1992)의 모델에선 ‘숙달목표(mastery goal)’와 ‘수행목표(performance goal)’로 구분된다. 용어에 있어서 차이가 있지만 위의 이분법적 목표유형 중 전자에 해당하는 학습자는 학습과 이해를 통한 과제의 본질적인 숙달과정에 초점을 두며, 자신의 노력이 성공적인 과제 수행을 이끌 것이라는 믿음을 기반으로 자기 역량 강화와 내적 성취감을 지향하는 특징을 갖는다. 이에 반해 후자를 지향하는 학습자는 자신의 능력과 성공적인 과제 수행 간의 연관성을 중심으로 다른 사람보다 우월한 성취 또는 규정된 성취기준을 능가하는 성과를 입증하는 데에 초점을 둔다.

두 성취목표 유형을 구분하기 위한 개념적 핵심은 개개인의 역량[2)]

2) 원문은 ‘competence’이며, ‘역량’, ‘능력’ 또는 ‘유능성’ 등으로 번역된다.

이 무엇을 기준으로 정의되는지에 놓여있다. 역량은 평가를 위한 준거 또는 기준에 따라 정의되고, 이 기준은 절대적, 개인 내적, 그리고 규준적 속성으로 구분된다. 절대적 기준은 주어진 과제 수행을 위한 객관적 필요조건을, 개인 내적 기준은 스스로 인지한 자기 자신의 달성도 또는 최대치의 잠재적 달성도를 가리키며, 규준적 기준으로는 상대 평가에서와 같이 다른 학생들의 성취도를 들 수 있다(Elliot & McGregor, 2001).

하지만 전통적인 성취목표 이론에 있어서 '숙달목표'와 '수행목표'라는 이분법적 구분은 자기 자신의 무능함을 의식하는 수행목표 유형의 학생들에게서 소극적이며 회피적인 행동이 나타나는 현상에 따라 보완될 필요성이 제기됐다. 남들에 비해 우월함을 증명함으로써 자신의 역량을 확인하려는 수행목표 유형의 기본속성과 달리, 오히려 다른 학습자들이 보는 앞에서 자신의 실력이 드러나는 것을 회피하고 평가에 있어서 소극적인 태도를 유지하는 학생들이 이에 해당되며, 이후 Elliot과 Harackiewicz(1996), Elliot과 Church(1997)에 의해 수행목표 유형에 접근과 회피라는 요인이 추가되면서, 성취목표 유형은 '숙달목표', '수행-접근목표', '수행-회피목표'라는 3요인 구조로 분화되었다. 이 때 접근과 회피 요인은 역량이 지니는 '유인가[3](valence)' 속성과 관련된다. Elliot과 McGregor(2001), 박병기와 이종욱(2005)에 따르면, 개인이 하나의 성취과제에 대하여 긍정적 가능성 또는 부정적 가능성을 인지하는지에 따라서 역량은 정적 유인가를 가질 수도, 부적 유인가를 가질 수도 있다. 정적 유인가를 가진 역량은 학습자가 과제에 접근하고 도전하여 성공을 추구하도록 이끌고, 부적 유인가를 가진 역량은 학습자의 소극적 행동을 고무시켜 과제로부터 회피하도록 이끈다.

---

3) '유인성', '유의성'으로도 번역되며, 개개인이 인지하는 성과의 가치, 성질을 가리킨다.

역량의 정의 기준과 유인가를 성취목표 지향성의 두 가지 개념적 축으로 설정한 Elliot과 McGregor(2001)의 2x2구조의 틀은 앞서 살펴본 4가지 유형의 성취목표 유형을 아래의 표와 같이 제시한다.

		(유능성의) 정의	
		절대적/개인 내적	규준적
유인가	정적 (성공에 대한 접근)	숙달-접근 목표 Mastery-approach goal Lern-Annäherungsziel	수행-접근 목표 Performance-approach goal Leistungs-Annäherungsziel
	부적 (실패에 대한 회피)	숙달-회피 목표 Mastery-avoidance goal Lern-Vermeidungsziel	수행-회피 목표 Performance-avoidance goal Leistungs-Vermeidungsziel

<그림 1> 2x2 성취목표 지향성 틀 (Elliot & McGregor, 2001)

이에 따르면 역량의 정의 기준에 따라 구분되는 숙달 또는 수행목표는 각각 접근과 회피성향에 따라 다시 한 번 나뉘게 된다. 즉 과제의 숙달이나 자기 역량 발달을 달성하려는 '숙달-접근목표', 자신의 무능함이나 목표달성의 실패를 회피하려는 '숙달-회피목표', 타인을 기준으로 상대적인 우월함을 추구하는 '수행-접근목표', 그리고 타인과 비교했을 때 드러나는 무능함을 회피하려는 '수행-회피목표'로 구분된다.

하지만 박병기와 이종욱(2005)은 Elliot과 그의 동료들이 회피에 대한 해석을 '실패에 대한 두려움'이라는 피상적인 의미에만 기반을 두고 있다는 문제점을 지적했다. 이는 특히 '숙달-회피목표' 유형을

단순히 '걱정', '염려', '불안'과 같은 마음상태와 관련시키는 오류에서 드러난다고 주장하면서, 회피적 지향태도는 수동적, 소극적, 정태적, 방어적, 도피적, 보수적 특성을 포함해야한다고 서술한다. 이에 따라 보완된 2x2 성취목표 개념틀은 아래와 같다.

			지향내용	
			숙달	수행
지향태도	접근	정의	숙달접근 학습과제의 심층적 이해 또는 이를 통한 내적성장을 적극적으로 지향하는 경향성	수행접근 높은 성적과 점수의 획득 또는 이를 통한 타인인정과 자기과시를 적극적으로 지향하는 경향성
		예시문항	1. 내가 공부하는 주된 이유는 학습내용을 철저히 알고 싶기 때문이다. 2. 내가 공부하는 주된 이유는 나 자신의 꾸준한 성장을 원하기 때문이다.	1. 뛰어나게 공부를 잘하는 사람으로서 남들에게 인정받고 싶다. 2. 내가 공부하는 주된 이유는 남들보다 높은 성적을 받기 위한 것이다.
	회피	정의	숙달회피 학습과제의 이해 또는 이를 통한 내적성장을 소극적으로 지향하는 경향성	수행회피 성적과 점수의 획득 또는 이를 통한 인정과 과시를 소극적으로 지향하는 경향성
		예시문항	1. 이해하기 힘든 내용을 계속 공부하는 것은 시간낭비라고 생각한다. 2. 내가 공부하는 주된 이유는 퇴보하고 싶지 않기 때문이다.	1. 모르는 것을 남들이 알까 두려워서 수업시간에 질문하지 않는다. 2. 공부하는 직접적 목표는 남들만큼의 성적을 받는 것이다.

<표 2> 2x2 성취목표 개념틀 (박병기, 이종욱, 2005, p.335)

위와 같이 성취목표 이론의 초기에 제안된 2요인 구조는 Elliot과 Harackiewicz(1996), Elliot과 Church(1997)에 의해 제안된 '숙달목표', '수행-접근목표', '수행-회피목표' 유형의 3요인 구조를 거쳐 박병기와 이종욱(2005), Elliot과 McGregor(2001) 등을 비롯한 연구자들에 의해 4요인 구조로도 발전했고, 최근 들어서는 원격/근접 개념의 지향 거리 요인이 추가된 8요인 구조가 제안되기도 하지만(이종욱, 박병기, 2007) 아직 주류로 인정받지는 못하고 있다. 성취목표 관련 대다수의 후속 연구는 실험적 연구의 개념적 틀로 3요인 구조를 택하거나, 문항의 신뢰성과 타당성이 검증될 경우 4요인 구조를 택하기도 한다.

한편 최근 들어 각각의 성취목표 성향들의 독립적인 영향과 상호작용에 관심을 갖는 중다목표 관점의 연구들도 이뤄지고 있다. 대표적으로 Pintrich(2000), Barron과 Harackiewicz(2001)는 학습자의 다중목표 가능성을 인정하며, 숙달 유형과 수행 유형 성향의 높고 낮음에 따라 4가지의 프로파일을 제시하였다. 즉, 숙달과 수행 유형의 성향 둘 다 높은 경우, 숙달 유형 또는 수행 유형 성향만 높은 경우, 두 가지 유형의 성향이 모두 낮은 경우라는 네 가지 프로파일 중 한 가지 유형으로 분류가 가능하다. 하지만 숙달과 수행 목표유형을 접근과 회피 유형으로 다시 한 번 나눈 3요인 또는 4요인 구조의 경우 중다목표 유형이 지나치게 많아지는 관계로 이를 적용한 연구 시도는 거의 존재하지 않으며, 국내에서는 대학생 영어 학습자들의 언어 학습 전략을 분석한 김용석과 장윤상(2004), 중학생의 과학교과 흥미를 다룬 윤미선(2007)의 연구에서 숙달 유형과 수행 유형의 중다목표 관점을 고려한 실험 시도가 이뤄졌다.

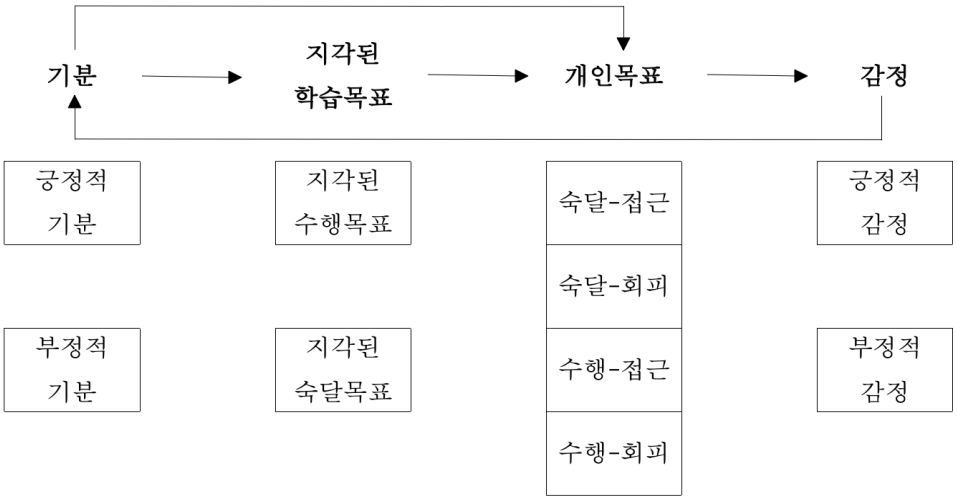
2.3. 성취목표 지향성과 불안의 관계

성취목표 지향성은 개개인의 인지와 정서를 아우르는 통합적인 틀로 기능하기 때문에 학습상황에서 개개인의 판단과 행동을 비롯해서 동기와 학습 성과에도 영향을 미친다(Ames, 1992; Elliot & Church, 1997; McGregor & Elliot, 2002). 또한 2000년대에 들어서면서 일부 연구들은 성취목표 지향성과 학습자의 감정 및 정서와의 연관성에 주목하고 그 관계를 알아내고자 노력해왔다(Linnenbrink & Pintrich, 2002; Pekrun, Elliot, & Maier, 2006, 2009). 학습자는 숙달 유형과 수행 유형 중 어떤 성취목표 유형을 갖는지에 따라 스스로 세운 기준을 충족시키기 위해 또는 다른 학습자들보다 우월한 성적을 내기 위해 과제에 임할 수 있고, 접근 또는 회피 유형인지에 따라서 주어진 과제에 적극적으로 도전하거나 소극적으로 회피할 수도 있다. 이는 곧 수업 상황에서나 과제가 주어졌을 때 학습자의 인지와 행동이 성취목표 유형에 영향을 받을 뿐만 아니라, 학습 과정과 결과에 따라서 학습자가 겪을 긍정적 또는 부정적 감정에도 성취목표 유형마다 일정한 경향성이 나타날 수 있다는 추측으로 이어진다. 모두에게 동일한 과제를 제시해도 성취목표 유형에 따라 학습자 개개인의 달성 기준이 다를 것이며, 성공과 실패의 기준도 달라질 것이기 때문이다.

본 논문에서는 성취목표 이론과 정서와의 관계를 다룬 연구 중에서도 가장 많이 다뤄지는 Linnenbrink와 Pintrich(2002)의 모델과 Pekrun, Elliot, Maier(2006, 2009)의 모델을 이론적 출발점으로 삼고자 한다. 두 모델은 성취목표 유형과 정서적 반응에 대해 다소 유사한 예측을 하면서도, 이론적 관점에 있어서 다소 차이점이 존재한다. 아래에서는 두 모델에서 제시되는 성취목표 유형과 정서 간의

관련성을 비교 및 정리한 후, 이를 바탕으로 본 연구의 가설을 세우도록 할 것이다.

먼저 Linnenbrink와 Pintrich(2002)는 학습자의 정서와 성취목표와의 관련성을 알아보고자 그동안의 정서 관련 연구를 종합하였는데, 그 결과 정서와 성취목표는 서로 상호적이고 양방향적으로 관련되어 있다고 주장하면서 학생의 기분, 학생들이 지각한 학급의 목표, 학생 개인의 성취목표 지향성, 그리고 학생이 느끼는 감정 사이의 상호 관련성을 조망하는 개념적 모델을 아래와 같이 제시하였다.



<그림 2> 성취목표 유형과 정서 간의 비대칭-양방향성 모델
(Linnenbrink & Pintrich, 2002, p.71)

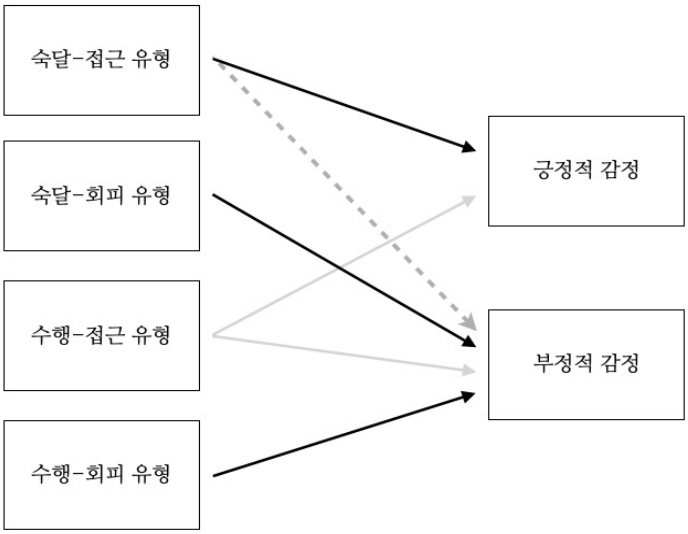
이들의 모델에 따르면, 네 가지 성취목표 지향성은 학습자가 현재 목표를 향해 나아가고 있는지, 학습결과가 성공적인지 아닌지를 판단하는 인지적 기준으로 작용하며, 이에 따라 긍정적 또는 부정적 감정이 그 결과로 나타난다. 특히 숙달-접근 유형의 학생은 노력을 통해서 스스로 설정한 목표점에 가까워지고 있다고 느낄 경우 행복

과 자신감을 느낄 것이며, 목표에 가까워지지 못할 경우에도 자신의 부족한 능력 때문이 아니라 노력의 부족으로 인한 결과로 받아들이기 때문에 강한 부정적 감정이나 자기비판으로 이어지지 않을 확률이 높다. 반면에, 수행-접근 유형의 학생은 부정적 감정을 느낄 확률이 더 높다고 예측할 수 있는데, 이는 수행-접근 유형의 목표가 다른 학생들보다 우월한 능력 또는 성과와 연관되기 때문이다. 일부 수행-접근 유형 학생들이 남들보다 뛰어난 학업성과로 자랑스러움, 의기양양함과 같은 긍정적 감정을 느낀다고 해도, 그렇지 못한 나머지 수행-접근 유형 학생들은 성취 목표에서 멀어진 학습 결과를 보고 슬픔과 같은 부정적 감정을 느끼게 된다.

더 나아가 숙달-회피 유형과 수행-회피 유형의 경우에도 비슷한 예측이 가능하다. 두 유형의 학생들은 수업 또는 과제를 충분히 소화해내지 못한 상황이나 자신의 무능력함이 드러나는 결과를 피하는 것이 목표인데, 이 목표로부터 멀어질 경우 높은 불안감이 나타나기 쉽고, 부정적 결과를 성공적으로 회피했을 경우에도 기쁨 또는 행복감보단 안도감과 같은 감정을 느낄 것이라고 예측할 수 있다. 하지만 숙달-회피 유형의 목표는 스스로 세운 기준을 따르지만 수행-회피 유형은 타인을 기준으로 목표를 설정하기 때문에 이를 통제할 가능성이 더 낮고, 이는 보다 높은 불안감으로 이어지기 쉽다.

Linnenbrink와 Pintrich(2002)는 성취목표 지향성과 긍정적 또는 부정적 감정 사이의 관계를 실험적으로 분석한 선행연구들을 종합하여 아래와 같이 정리하였다. 먼저 긍정적 감정의 경우 부정적 감정에 비해 연구된 사례가 적지만, 일반적으로 숙달-접근 유형과 수행-접근 유형은 긍정적 감정과 정적 관계를 갖는 것으로 나타났다. 하지만 수행-접근 유형의 경우, 연구에 따라 오히려 긍정적 감정을 감소시키거나 유의미한 관계가 없다고 보고되기도 한다. 성취목표 유

형과 부정적 감정과의 상관관계를 다룬 대부분의 연구에서는 숙달-접근 유형과 부정적 감정, 그 중에서도 특성 불안이나 시험 불안은 부적 관계를 갖는 것으로 나타났지만, 모든 연구에서 두 변인간의 유의미한 상관관계가 나타나지는 않았다. 수행-접근 유형도 마찬가지로 부정적 감정의 유형이나 매개 변인에 따라 상반된 연구결과가 나타났다. 반면에 회피 유형과 부정적 감정 사이에는 비교적 일관적인 정적 관계가 나타나는 것으로 보고됐다. 수행-회피 유형은 특히 시험 불안과 같은 상태 불안과 뚜렷한 정적 관계를 보이며, 숙달-회피 유형도 정적 관계를 보이지만 이 점이 여러 문화권과 민족에서도 보편적으로 나타나는지는 밝혀지지 않았다. 선행 연구를 통해 나타난 성취목표 지향성과 감정 간의 상관관계는 아래와 같이 요약될 수 있다.[4)]

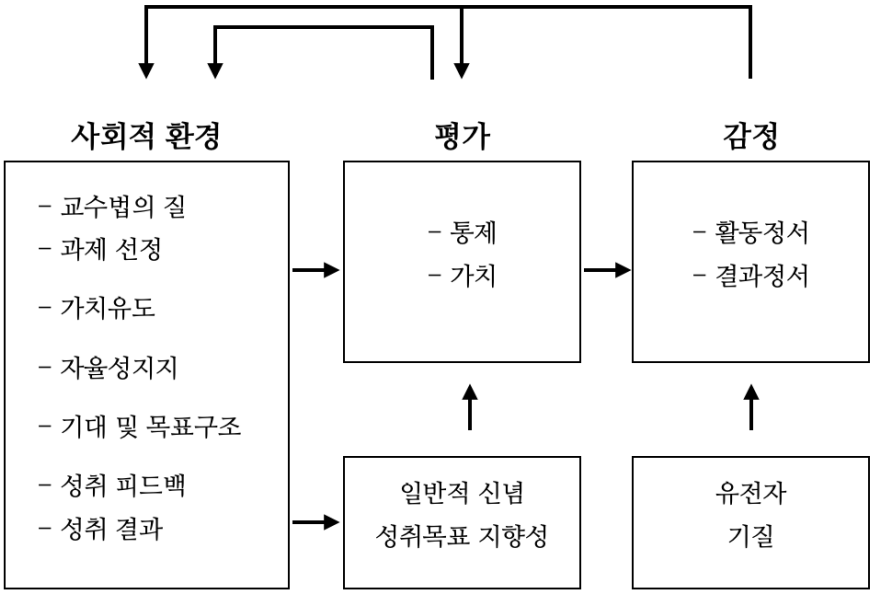


<그림 3> 성취목표 지향성-감정 간의 상관관계
(Linnenbrink & Pintrich, 2002, p.74)

4) 직선은 두 변인 간의 정적 상관관계를, 점선은 두 변인 간의 부적 상관관계를 나타낸다. 회색 선의 경우 일관적이지 않은 연구결과를 나타낸다.

성취목표 지향성과 감정 간의 상관관계를 파악하고자 했던 학문적 노력은 Pekrun 등(2006, 2009)의 연구에서도 이어진다. 이들은 기존의 선행 연구들이 학습자들의 감정을 단순히 긍정적 또는 부정적으로 이분법적 구분을 한 점을 비일관적인 연구결과의 원인으로 지적하며, Pekrun, Goetz, Titz와 Perry(2002)가 정리한 9가지의 성취정서(Achievement emotions)와 2x2 성취목표 유형 사이의 상관관계를 파악하는 연구를 진행하였다.

실험적 연구에 앞서서 Pekrun 등(2006)은 성취정서를 포함한 인간 감정의 발현에는 성취 활동 및 결과의 '통제 가능성'과 '가치'에 대한 주관적 인식이 선행 조건으로 기능한다고 주장하면서, 통제-가치 이론(Control-Value Theory; Kontroll-Wert Theorie)과 성취정서를 연결하는 통합적 접근을 시도하였다. 성취정서의 통제-가치 이론에 의하면 성취 활동과 그 결과를 학습자가 얼마나 통제할 수 있는지에 대한 평가, 즉 '통제 평가'와 학습자가 성취 활동 및 결과에 어떤 가치를 부여하는지를 지칭하는 '가치 평가'가 성취정서를 결정하는 직접적인 요인이며, 이 두 유형의 평가에는 학습자의 성취목표 지향성과 같은 개인적 특성과 주변 환경요인이 복합적으로 영향을 미친다. 이는 학습자가 경험하는 감정이 성취목표 지향성에 따라 결정되는 것이 아니라, 성취목표 지향성에 영향을 받는 학습자의 주관적인 통제 및 가치 평가에 따라서 상이한 감정이 발현되는 것을 뜻한다(Pekrun, 2000; Pekrun et al., 2006).



<그림 4> 성취정서의 통제-가치 이론 모형
(Frenzel, Götz, & Pekrun, 2009, p.223)

정서의 발현 기제에서 핵심 역할을 하는 '통제 평가'와 '가치 평가'는 그 초점이 미래의 결과에 대한 예견인지, 과거의 결과에 대한 회고인지, 또는 활동 중인지에 따라 구분될 수 있다. 성취활동 및 결과가 충분히 학습자의 통제 하에 있고, 학습자는 이에 대한 긍정적 가치를 인지하고 있을 경우 기쁨, 희망, 즐거움과 같은 정서의 발현으로 이어지지만, 이와 반대로 학습활동과 결과가 학습자의 통제 밖에 있고 부정적 의미를 갖고 있을 경우에는 절망, 불안, 슬픔, 부끄러움 등과 같은 정서를 경험하게 된다(Pekrun et al., 2006). 특히 미래에 대한 '통제 평가'는 학습자가 성공적으로 성취활동을 시작하고 실행할 수 있는지와 관련한 '행위-통제(action-control)'와 함께 자신의 행위와 역량을 통해 원하던 성취결과를 얻을 수 있는지와 관련한 '행위-결과(action-outcome)'로 이뤄진다. 과거에 대한 회

고적 ‘통제 평가’는 성취결과의 원인을 자기 자신으로 인지하는지, 또는 타인으로 인지하는지에 따라 구분된다. 학습자가 판단하는 통제 및 가치 평가에 따라 세분화되는 감정의 종류는 아래 <표 3>과 같이 정리될 수 있다.

초점 대상	평가		감정
	가치	통제	
결과 (예견)	긍정	상	예기한 기쁨
		중	희망
		하	절망
	부정	상	예기한 안도
		중	불안
		하	절망
결과 (회고)	긍정	무관	기쁨
		자신	자부심
		타인	감사
	부정	무관	슬픔
		자신	수치심
		타인	분노
활동	긍정	상	즐거움
	부정	상	분노
	긍정/부정	하	좌절
	없음	상/하	지루함

<표 3> 통제-가치 평가 유형에 따른 감정 분류
(Pekrun, 2006, p.320)

위와 같은 이론을 바탕으로 Pekrun 등(2006)은 학습자 개개인의 성취목표 지향성이 성취 정서의 기저를 이루는 ‘통제 평가’와 ‘가치

평가'에 영향을 미치므로, 성취목표 유형은 학습자의 정서와도 관련성이 있을 것이라고 제안한다. 이들의 가설에 따르면, 숙달 유형 학습자들의 관심은 진행 중인 성취 과제의 숙달, 통제 가능성, 발휘 가능한 역량, 그리고 성취 과정 자체의 긍정적 가치에 놓이기 때문에 긍정적 정서를 촉진시키고 부정적 활동 정서를 감소시킬 것으로 예상할 수 있다. 반면, 수행 유형의 학습자들은 과제 자체나 진행 과정보다는 미래 또는 과거의 성취 결과에 관심을 집중하는 경향으로 인해 부정적 감정과 연관되기 쉽다. 구체적으로 살펴보면 수행-접근 유형은 성공적인 성취 결과, 결과에 대한 통제 가능성, 그리고 성취 결과의 긍정적 가치에 관심을 두며, 이는 희망과 자부심과 같은 긍정적 결과 정서의 촉진으로 이어질 것을 추측할 수 있다. 또한 수행-회피 유형은 미래의 실패 가능성, 부족한 통제 가능성 또는 통제 가능성에 대한 의심, 그리고 실패의 부정적 가치에 관심을 두는 경향으로 인해 불안, 수치심, 절망감과 같은 부정적 결과 정서의 촉진으로 이어질 것이 예측 가능하다.

성취목표 지향성		감정
〈숙달 유형〉 성취 과정, 통제 가능성, 긍정적인 활동 가치에 주목	➔	즐거움(+), 지루함(-), 화(-)
〈수행-접근 유형〉 성취 결과, 통제 가능성, 긍정적인 결과 가치에 주목	➔	희망(+), 자부심(+)
〈수행-회피 유형〉 성취 결과, 부족한 통제 가능성, 부정적인 결과 가치에 주목	➔	불안(+), 절망감(+), 수치심(+)

〈표 4〉 성취목표 지향성이 감정에 미치는 영향 예측
(Pekrun et al., 2006, p.586)

앞서 다룬 두 이론은 성취목표 유형이 학습자의 감정에 영향을 미치고, 이 과정에서 학습자 스스로의 인지적 평가가 개입된다는 공통적인 주장을 제시하고 있지만, 두 이론이 완전히 수렴한다고 말하기는 어렵다. Linnenbrink와 Pintrich(2002)의 모델에 따르면, 학습자는 어떤 성취목표 유형을 갖는지에 따라서 자신이 성공적인 결과에 가까워지는지 또는 실패로부터 멀어지는지에 주의를 집중하기 때문에 경험하는 감정의 유형에도 차이가 나타날 수 있다. 반면에 Pekrun 등(2006, 2009)의 모델에서 학습자는 성취 활동과 결과에 대한 통제 가능성과 가치에 대한 판단, 즉 통제 평가와 가치 평가를 내리게 된다. 이 평가는 성취목표 유형에 따라 상이한 경향성을 가지므로 성취목표 지향성과 학습자의 감정에는 유의미한 관련성이 있다고 뒷받침된다. 두 이론은 모두 인지적 개입이 성취 관련 정서의 발현에 있어서 중요한 역할을 한다고 강조하고 있지만 개입 과정에 대한 관점이 다르기 때문에 두 접근은 상호배타적이기 보다는 보완적인 관계라고 볼 수 있다(Pekrun & Stephens, 2009, p.359).

성취목표 지향성과 감정 사이의 관련성을 파악하는 연구를 1차적인 연구라고 한다면 여전히 더 많은 1차적 연구가 필요하지만, 보다 심층적인 이해를 위해서는 앞으로 두 변인 간 관계의 기저를 이루는 메커니즘을 분석하는 2차적 연구도 필요할 것이다(Pekrun & Stephens, 2009). 본 논문에서 다루고자 하는 외국어 불안은 시험 불안이나 기타 상태 불안에 비해 성취목표 유형과 함께 연구된 사례가 많지 않다는 점에서 1차적 연구로서의 가치를 지니며, 후속적인 질적 연구를 통해 두 변인 간의 상관관계를 심층적으로 파악함으로써 2차적 연구로서의 가치도 목표로 하고 있다.

이에 본 논문은 독일어 학습자들의 불안감 양상을 파악하고 성취목표 지향성과의 상관관계를 분석하는 연구에 앞서서 아래와

같은 가설을 설정하였다.

가설1. 성취목표 유형에 따라 독일어 불안감 수준에 차이가 있을 것이다.

가설2. 숙달 유형과 독일어 불안감 간에는 부적 상관관계가 있을 것이다.

가설3. 수행-접근 및 수행-회피 유형과 독일어 불안감 간에는 정적 상관관계가 있을 것이다.

앞서 살펴본 Linnenbrink와 Pintrich(2002), Pekrun 등(2006, 2009)의 이론을 토대로 학습자의 성취목표 지향성은 긍정적 또는 부정적 감정과 관련된다고 가정하였으며, 이는 부정적 학습정서 중 하나인 불안에도 해당될 것이라고 판단하였다. 따라서 독일어 학습자들의 성취목표 지향성마다 불안감 수준에 차이가 나타날 것이며, 이는 통계적으로 유의미할 것임을 연구가설로 설정하였다.

숙달 유형의 학습자는 자신의 역량향상과 성취과정에 초점을 두는 경향이 있으므로 독일어로의 의사소통 상황이나 시험 상황에서 타인의 시선이나 시험점수로 인해 긴장할 가능성이 비교적 낮다. 이에 따라 숙달 유형과 독일어 불안감 사이에는 부적 상관관계가 나타날 것임을 두 번째 연구가설로 설정하였다. 반면에 수행-접근 유형의 학습자는 성취 결과를 기준으로 타인의 인정과 자기 과시에 집중하고, 수행-회피 유형의 경우 타인에 비해 드러나는 자신의 무능력을 회피하려는 경향이 있다. 따라서 수행-접근 및 수행-회피 유형은 독일어 수업 또는 의사소통 상황에서 타인의 평가나 시험점수 때문에 긴장하거나 이로 인한 불안감을 느낄 가능성이 높을 것으로 판단하여, 두 변인 간의 정적 상관관계를 세 번째 연구가설로 설정하였다.

3. 혼합연구: 순차적 설명 전략

혼합연구는 하나의 연구에 양적 연구와 질적 연구를 혼합적으로 포함한 연구방법으로 수(number)와 단어(words)의 수집과 분석을 동시에 또는 순차적으로 진행함으로써 단일 연구 방법의 한계와 편파성을 상쇄시키는 접근이다(Creswell, 2009). 통계분석을 바탕으로 한 구조모형 등의 발달된 양적 연구방법으로 다양한 변인들 사이에서 나타나는 정서의 매개효과를 확인할 수 있지만, 정서와 같이 수치로 측정하기 어려운 복합적인 현상을 제대로 이해하기 위해서는 보다 다양한 연구방법의 필요성이 제기됨에 따라 양적 연구와 질적 연구의 혼합연구가 시도되기도 한다(도승이, 2008). 특히 학습자가 경험하는 정서를 다룬 기존의 연구들에서도 양적 접근과 질적 접근을 동시에 활용한 혼합연구 사례들을 찾아볼 수 있다[5].

혼합연구에 앞서서 연구자는 연구목표에 도달하기 위한 가장 적절한 전략을 설계해야 한다. 여러 방법론적 접근 중에서도 '순차적 통합방법설계'에서 연구자는 질적 접근 이후에 별개의 양적 접근을 진행하거나, 혹은 그 역의 순서를 밟게 된다(Tashakkori & Teddlie, 1998). 본 연구는 독일어 학습자의 불안감 양상을 파악하고 성취목표 지향성이라는 학습자 변인과의 상관관계를 심층적으로 이해하는 것을 목표하고 있다. 이를 위해 설문조사를 통한 양적 연구결과의 통계적 분석에 이어서 질적 연구방법인 인터뷰를 진행함으로써 두 방법론을 보완적으로 활용하는 다면적 이해를 시도했으며, 두 연구방법의 결과는 해석과 결론의 단계에서 통합적으로 조망하였다.

---

5) 참고: Pekrun, R., Goetz, T., Titz, W., & Perry, R. P. (2002). Academic emotions in students' self-regulated learning and achievement: A program of qualitative and quantitative research. *Educational psychologist*, *37*(2), 91-105.

순차적 통합방법설계 중에서도 '순차적 설명 전략'의 특징은 양적 연구를 통한 정량적인 자료수집 및 분석 후에 질적 접근이 이뤄진다는 것이다. 전형적으로 우선순위는 양적 연구 자료에 있기 때문에 질적 연구는 양적 연구결과의 해석에 보완적으로 활용된다(Creswell, 2009). 본 연구에서는 일반화하기 어려운 설문조사 표본 수의 한계를 인터뷰의 연구결과를 통해 보충하고 신빙성을 높이고자 하였으며, 눈에 띄는 양적 연구자료 결과를 질적 연구로 보다 상세히 해석하려는 접근을 시도하였기 때문에 '순차적 설명 전략'이 적합하다고 판단하였다. 전체 연구 설계를 가시적으로 표현하면 아래와 같다.

<그림 5> 혼합연구: 연구방법 설계

3.1. 양적 연구: 설문조사

한국 독일어 학습자들의 불안감을 파악하고, 학습자 변인들 가운데 성취목표 지향성과 독일어 불안감 사이의 관련성을 확인하기 위한 본 연구의 목적에는 객관적인 결과의 도출이 요구되기 때문에 다수의 표본을 대상으로 한 양적 연구에서 대표적으로 사용되는 방법인 설문조사를 우선적으로 진행하였다. 설문조사는 3월 초까지 한 차례의 예비 검사를 통해 최종적인 설문 문항을 확정한 후 3월 중순부터 4월 중순까지 한 달여간 진행되었다. 연구의 계획 단계에서는 최소 100명 이상의 설문표본을 구하여 충분한 신뢰도를 확보하는 것을 목표로 하였으나, 설문조사 시행 무렵 코로나 유행으로 인해 독일어 교육시설 방문과 설문표본 확보에 큰 어려움을 겪었다. 설문조사는 구글(Google) 설문지 양식으로 제작 및 진행되었으며, 설문 진행 전 연구 목적과 개인 정보 수집에 관한 안내문이 제공되었다. 또한 설문조사 마지막 문항에서 인터뷰에 참가할 의사를 가진 학습자는 연락 가능한 핸드폰 번호 또는 이메일을 기입하도록 명시되었다.

3.1.1. 연구 대상

본 연구는 1) 주한독일문화원, 2) 서울대학교 및 국내 소재 대학교, 그리고 3) 사설 어학원 등에서 현재 독일어를 학습 중이거나 6개월 이내에 독일어를 학습한 경험이 있는 학습자들 가운데서 설문 참여에 동의한 72명을 대상으로 진행하였다. 설문 참여자 중 76.4%(n=55)는 여성, 23.6%(n=17)은 남성이었으며, 연령별 분포는 10대 23.6%(n=17), 20대 66.7%(n=48), 30대 6.9%(n=5), 40대 2.8%(n=2)이다. 또한 독일어 수준별 분포는 ‘A1 미만’ 2.8%(n=2), ‘A1’

20.8%(n=15), ‘A2’ 12.5%(n=9), ‘B1’ 27.8%(n=20), ‘B2’ 18.1%(n=13), ‘C1’ 18.1%(n=13)로 나타났다.

구분		인원수(N)	비율(%)
성별	여성	55	76.4
	남성	17	23.6
연령	10대	17	23.6
	20대	48	66.7
	30대	5	6.9
	40대	2	2.8
독일어 수준	A1 미만	2	2.8
	A1	15	20.8
	A2	9	12.5
	B1	20	27.8
	B2	13	18.1
	C1 이상	13	18.1
계		72	100.0

<표 5> 설문참여자 분류

3.1.2. 연구 도구 및 분석 방법

구글(google) 플랫폼을 이용한 온라인 설문지는 독일어 불안감을 측정하기 위한 FLCAS 33문항, 성취목표 지향성 판단을 위한 질문 12문항, 그리고 성별, 연령, 독일어 수준, 독일어 학습 동기, 독일어권 국가 체류 경험 및 기간과 같은 기타 학습자 배경변인을 묻는

질문 5문항, 총 50문항으로 구성됐다.

설문지의 첫 단락에는 학습자의 독일어 불안감을 묻는 33개의 문항이 존재하며 모두 5-Likert 척도(전혀 아니다, 아니다, 보통이다, 그렇다, 매우 그렇다)로 구성됐다. Horwitz 등(1986)에 의해 개발된 FLCAS 척도는 이미 외국어 불안을 측정하기 위한 국내외 여러 연구에서 사용되고 있으며, 문항들의 신뢰도와 타당도가 충분히 검증됐다고 판단하여 기존 문항의 번역본을 검토한 뒤 사용하였다. 각각의 문항은 '의사소통 불안', '시험 불안', '부정적 평가에 대한 불안'이라는 3개 영역 중 하나에 속하도록 구성되었다. 신뢰도 분석을 통해 전체 33개 문항과 각 불안 유형별 문항들의 내적 일치도(Cronbach's α)를 확인한 결과, 전체 문항의 신뢰도는 0.896, '의사소통 불안'은 0.816, '시험 불안'은 0.749의 값이 확인됐다. 하지만 '부정적 평가에 대한 불안'의 경우 0.6 이하의 값이 확인되어 신뢰도가 떨어지는 19번 문항을 제외한 6개의 문항으로 재실시한 결과 .671의 신뢰도를 보였다. 19번을 제외한 전체 문항 구성과 신뢰도를 요약하면 아래와 같다.

불안 유형	문항 번호	α
의사소통 불안	1, 4, 9, 14, 15, 18, 24, 27, 29, 30, 32	.816
시험 불안	3, 5, 6, 8, 10, 11, 12, 16, 17, 20, 21, 22, 25, 26, 28	.749
부정적 평가에 대한 불안	2, 7, 13, 23, 31, 33	.671
전체 문항		.896

<표 6> FLCAS 설문 문항 구성

설문지의 두 번째 단락에는 성취목표 지향성을 판단하기 위한 12개의 문항이 존재하며 마찬가지로 모두 5-Likert 척도(전혀 아니다, 아니다, 보통이다, 그렇다, 매우 그렇다)로 구성됐다. Elliot와 McGregor(2001)가 개발한 '성취목표 지향성 설문지(Achievement Goal Questionnaire, 이하 AGQ)'는 Elliot와 Murayama(2008)에 의해 문항의 구술방식이 한 차례 수정되었고, 본 연구에서는 12개의 수정된 AGQ 문항을 한국어로 번역하여 사용하였다.

성취목표 유형은 초기 이론에서 '숙달 유형'과 '수행 유형'의 2요인 구조로 나뉘었지만 후속 연구를 통해 이론이 체계화됨에 따라 3요인 또는 4요인 구조로 발전했고, 최근 들어서는 8요인 구조와 중다목표 유형이 제안되기도 한다. 본 연구에서는 비교적 대표성을 지닌 2요인, 3요인, 그리고 4요인 구조 간의 문항 내적 일치도(Cronbach's α)를 비교한 결과, 4요인 구조의 일부 요인에서 0.6 이하의 신뢰도가 나타났기 때문에 '숙달 유형'과 '수행 유형'의 2요인 구조와 '숙달 유형', '수행-접근 유형', 그리고 '수행-회피 유형'의 3요인 구조로 나누어 분석을 실시하였다.

	목표 유형	문항 번호	α
2요인 구조	숙달 목표	1, 3, 5, 7, 9, 11	.773
	수행 목표	2, 4, 6, 8, 10, 12	.781
3요인 구조	숙달 목표	1, 3, 5, 7, 9, 11	.773
	수행-접근 목표	2, 4, 8	.670
	수행-회피 목표	6, 10, 12	.664

<표 7> 성취목표 지향성 설문문항 구성

설문조사 결과는 SPSS(ver. 25.0) 프로그램을 통해 분석되었다. 설문 참여자의 답변 중 FLCAS 33개 문항과 수정된 AGQ 12개 문항에 대한 답변은 5-Likert 척도를 그대로 변수값으로 사용하여 1에서 5 사이의 값으로 코딩하였다. 하지만 FLCAS 33개의 문항 중 2번, 5번, 8번, 11번, 14번, 22번, 32번 문항은 부정형 의문을 포함하기 때문에 설문 응답을 역채점 방식(1→5, 2→4, 4→2, 5→1)으로 입력한 후, 전체 문항의 응답을 합산하였고 이를 문항 총수인 33으로 나누어 응답자의 불안 수준을 산출하였다. 각 변인들의 기초통계량과 상관분석을 실시하기에 앞서 설문 문항들의 신뢰도 분석을 위해 Cronbach's α값을 확인하였으며, 이후 기술통계를 통해 각 변인들의 평균, 표준편차를 파악하고 상관분석을 통해 주요 변인들 간의 이변량 상관관계를 산출하였다.

3.1.3. 양적 연구 결과 및 분석

3.1.3.1. 기초분석

<표 8>은 설문에 참여한 독일어 학습자들의 전체 불안감 수치와 하위 불안 유형별 평균값 및 표준편차를 정리한 결과이다. 전체 설문참여자의 독일어 불안감 평균값은 2.81로 나타났으며, 유형별로는 의사소통 불안(M=3.11), 부정적 평가에 대한 불안(M=2.97), 그리고 시험 불안(M=2.60) 순으로 높게 나타났다. 또한 가장 낮은 독일어 불안을 보인 학습자의 평균 수치는 1.73인 반면 가장 높은 불안을 보인 학습자는 4.09의 값을 보였다. 각 불안 유형의 왜도와 첨도 값은 모두 절댓값 1 이내에 존재하기 때문에 데이터의 정규성에는 문제가 없는 것으로 나타났다.

이 결과는 독일어 학습자들이 시험이나 평가 상황에서의 불안보다

는 자기 의견을 표현하지 못하거나 상대방의 말을 이해하지 못하는 상황에서의 불안감인 의사소통 불안을 높게 느낀다는 점을 보여주며, 대학생 영어 학습자들의 불안감 양상을 조사한 박정숙(1996), 곽경섭(2018)의 연구와 고등학생 프랑스어 학습자들의 불안감 양상을 조사한 인세라(1999)의 연구와도 유사한 결과를 보여준다. 박정숙(1996)은 영어를 전공하는 대학교 2~3학년 학생 60명을 대상으로 영어 불안을 측정한 결과, 전체 불안 유형 중 의사소통 불안은 평균 3.48로 가장 높게 나타났는데, 이는 본 연구에 참가한 독일어 학습자들의 의사소통 불안 평균값인 3.11과 비교하여도 상당히 높은 수치임을 알 수 있다.

	최솟값	최댓값	평균 (M)	표준편차 (SD)	왜도	첨도
의사소통 불안	1.55	4.36	3.11	.61	-.049	-.061
시험 불안	1.67	3.93	2.60	.49	.373	-.322
부정적 평가에 대한 불안	1.33	4.33	2.97	.62	-.177	-.147
독일어 불안감	1.73	4.09	2.81	.49	.075	-.218

<표 8> 독일어 불안감 기술통계량

외국어 학습자의 불안감 수준을 파악한 선행연구들 가운데 본 연구에서와 마찬가지로 FLCAS 33문항을 이용한 연구들을 선정하여 아래 <표 9>와 같이 비교해보았다. 정확한 비교를 위해 FLCAS 문항 일부와 다른 설문문항 일부를 혼합하여 설문지를 구성한 연구사례는 제외하였다. 이를 살펴보면 본 연구에 참여한 독일어 학습자들의 불안감 평균값(M=2.81)은 선행 연구들에서 파악된 불안감과 비슷한

수준을 보이는 것을 알 수 있지만, 국내 외국어 학습자들의 불안감을 다룬 박정숙(1996), Byun과 Jee(2012)의 연구와 비교하면 비교적 낮은 수치임을 알 수 있다(M=3.29, M=3.20~3.33). 또한 폴란드의 독일어 학습자를 대상으로 불안감을 측정한 Nerlicki(2007)의 연구결과를 보면 독어독문학 전공의 석사과정 학생들(M=2.42)과 직업교육을 받는 전문대 학생들(M=2.68)의 독일어 불안감은 본 연구에 참여한 독일어 학습자들에 비해 낮은 수준을 보이고 있다.

연구자	모국어/ 목표어	연구대상	인원수 (N)	평균 (M)	표준 편차 (SD)
Horwitz 등 (1986)	영어/ 스페인어	대학생	108	2.86	.64
Aida (1994)	영어/ 일본어	대학생	96	2.93	.66
박정숙 (1996)	한국어/ 영어	대학생	60	3.29	.49
공영숙, 최보가 (2006)	한국어/ 영어	중학생	434	2.99	.64
Nerlicki (2007)	폴란드어/ 독일어	대학원생 전문대생	51 46	2.42 2.68	.69 .79
Byun, Jee (2012)	한국어/ 4개 언어*	(외국어고) 고등학생	(중)25 (영)25 (일)24 (스)24	3.21 3.20 3.23 3.33	(-)
He (2018)	중국어/ 영어	대학생	332	2.97	.47
이지현 (2020)	한국어/ 독일어	중, 고, 대학생 및 성인	72	2.81	.49

*중국어/영어/일본어/스페인어

<표 9> FLCAS 기반 선행연구 결과 비교

한편 본 연구에 참여한 독일어 학습자들이 구체적으로 어떤 상황 또는 맥락에서 높은 불안감을 보였는지를 알기 위해 응답평균값 중 상위 5문항을 알아보았다. 연구도구인 FLCAS 문항들 가운데 응답평균값이 가장 높은 다섯 개의 문항은 차례대로 11번, 9번, 33번, 14번, 32번 문항으로, 각각 3.63, 3.50, 3.43, 3.42, 3.31의 값을 보였다. 이 중 11번, 14번, 32번은 부정형 의문을 포함하기 때문에 역채점 방식(1→5, 2→4, 4→2, 5→1)으로 입력되었다.

문 항	응답 평균
⑪ 왜 사람들이 독일어 수업 시간에 그렇게 긴장을 하는지 모르겠다.	3.63
⑨ 독일어 수업 시간에 준비가 되지 않은 상황에서 말을 해야 하는 경우 매우 두렵다.	3.50
㉝ 미처 대비하지 못한 질문을 선생님이 물으면 긴장이 된다.	3.43
⑭ 원어민과 독일어로 말해야 하는 경우 긴장하지 않을 것이다.	3.42
㉜ 원어민들과 어울리는 경우에도 편하게 느낄 것이다.	3.31

<표 10> FLCAS 설문 문항 中 응답평균값 상위 5문항

응답평균이 높은 위 다섯 문항에서 알 수 있듯이 설문참여자들은 독일어 수업시간에 경험하는 긴장감을 분명히 인지하고 있었고(11번), 그 중에서도 수업 중간에 준비하지 못한 답변을 말해야 하는 상황에서 비교적 높은 불안감을 느끼는 것으로 나타났다(9번, 33번). 특히 11번 문항의 경우 전체 중 약 64%에 해당하는 46명의 응답자가 '전혀 아니다' 또는 '아니다'라는 답변을 선택한 점에서 독일어

수업 상황에서의 긴장과 불안은 상당수의 학습자가 경험하는 부정적 학업 정서임을 알 수 있다. 또한 전체 FLCAS 문항 중 원어민과 관련된 두 개의 문항에서 모두 높은 불안감이 기록된 점이 두드러지는데(14번, 32번), 이는 독일어 학습자들이 원어민 교수자 또는 화자와의 의사소통 상황에서 비교적 높은 불안감을 경험한다는 점을 보여준다.

외국어 불안감의 높고 낮음에 대한 판단은 전체 외국어 불안감 수치의 평균값이 5-Likert 척도의 중간 값인 3보다 높은지 또는 낮은지를 기준으로 내리기도 하지만(Horwitz, 2008), 보다 엄밀한 판단을 위해 응답의 평균값과 표준편차를 사용해서 높음-중간-낮음의 불안감 수준으로 나누기도 한다. 본 연구에서는 후자인 표준편차를 이용한 방법으로 독일어 불안감 수준을 분류하였으며, 불안감의 평균값을 기준으로 1 표준편차 이상일 경우 높음, 1 표준편차 이하일 경우 낮음, 그리고 표준편차 이내의 값들은 중간 수준으로 분류하였다. 아래의 <표 11>은 불안감 수준이 성별, 연령, 독일어 수준에 따라 어떻게 분포하는지를 보여준다.

		독일어 불안감 수준			전체
		낮음	중간	높음	
성별	여성	6	39	10	55
	남성	4	10	3	17
연령	10대	3	12	2	17
	20대	5	33	10	48
	30대	2	2	1	5
	40대	0	2	0	2

독일어 수준	A1 미만	0	2	0	2
	A1	3	6	6	15
	A2	1	8	0	9
	B1	3	14	3	20
	B2	1	11	1	13
	C1 이상	2	8	3	13
독일어권 국가 체류기간	없음	4	18	3	25
	1개월 미만 ~ 6개월	3	16	8	27
	7개월 ~ 1년 이상	3	15	2	20
전체		10 (13.9%)	49 (68.1%)	13 (18.1%)	72 (100.0%)

<표 11> 학습자 변인별 독일어 불안감 수준

전체 학습자들의 독일어 불안감 수준을 살펴보면 10명(13.9%)은 낮은 불안감 수준을, 49명(68.1%)은 중간 정도의 불안감 수준을, 그리고 13명(18.1%)은 높은 불안감 수준을 보이는 것으로 나타났다. 성별에 따른 분류를 보면 여성 중 10명(18.2%), 남성 중 3명(17.6%)의 응답자가 높은 불안감 수준을 갖고 있으며, 연령별로는 10대 중 2명(11.8%), 20대 중 10명(20.8%), 30대 중 1명(20.0%)이 높은 불안감을 보였으나 표본의 편중성으로 인해 비교에는 한계가 있었다. 또한 독일어 수준별 분류를 보면 A1 수준의 응답자 중 6명(40.0%)이 높은 불안감을 갖는 것으로 나타났으며, 다음으로는 C1 이상 수준의 응답자 중 3명(23.1%), B1 중 3명(15.0%), B2 중 1명(7.7%) 순으로 나타났다. 그리고 독일어권 국가 체류경험이 없는 응답자 집단 중 3명(12.0%)과 1개월 미만~6개월 정도 체류한 응답자 중 8명(29%), 7개월~1년 이상 체류한 응답자 중 2명(10%)이 높은 불안감 수준을 보였다. 각각의 학습자 유형과 독일어 불안감 수준을 변인으로 ANOVA

를 실시한 결과 유의미한 상관관계는 나타나지 않았다.

다음으로 독일어 학습자들의 성취목표 지향성은 2요인 구조와 3요인 구조로 나누었을 때 아래 <표 12>와 같이 요약될 수 있다. 설문에 참여한 응답자들은 수행 유형(M=3.12)보다 숙달 유형(M=3.61)에 가까운 응답을 하였으며, 수행-접근 유형(M=3.12)과 수행-회피 유형(M=3.13)의 응답평균은 유사하게 나타났다. 불안감 관련 기술통계와 마찬가지로 각 성취목표 유형의 왜도와 첨도 값은 모두 절댓값 1 이내에 존재하기 때문에 데이터의 정규성에는 문제가 없는 것으로 나타났다.

		최솟값	최댓값	평균 (M)	표준편차 (SD)	왜도	첨도
2요인	숙달 유형	2.00	5.00	3.61	.63	-.142	.104
	수행 유형	1.67	5.00	3.12	.73	.210	-.251
3요인	숙달 유형	2.00	5.00	3.61	.63	-.142	.104
	수행-접근 유형	1.33	5.00	3.12	.82	.290	-.408
	수행-회피 유형	1.00	5.00	3.13	.81	-.197	-.019

<표 12> 성취목표 지향성 기술통계량

한편 학습자 내면의 여러 성취목표 경향성을 인정하는 중다목표 관점에 따라 성취목표 유형을 구분할 경우, 숙달 유형과 수행 유형의 높고 낮음에 따라 총 4가지의 범주로 분류가 가능하다. 본 연구에서는 숙달 유형 성향이 중앙값(Mdn=3.66)보다 높지만 수행 유형

성향은 중앙값(Mdn=3.16) 이하일 경우 '상-하' 목표유형으로, 반대로 수행 유형 성향은 중앙값보다 높지만 숙달 유형 성향이 중앙값 이하일 경우 '하-상' 목표유형으로 구분했으며, 숙달과 수행 유형의 성향 둘 다 높은 경우는 '상-상', 두 가지 유형의 성향이 모두 낮은 경우 '하-하' 목표유형으로 분류하여 유형별 빈도와 비율을 알아보았다. <표 13>을 보면 설문 응답자 중 11명(15.3%)은 숙달 유형만, 10명(13.9%)은 수행 유형만 높은 것으로 나타났고, 가장 많은 29명(40.3%)의 응답자는 두 목표유형 모두 높은 수치를 보였으며 다음으로 22명(30.6%)의 응답자는 두 목표유형 모두 낮은 수치를 보였음을 알 수 있다.

목표유형 (숙달-수행)	빈도 (N)	비율 (%)
상-하	11	15.3
상-상	29	40.3
하-상	10	13.9
하-하	22	30.6
전체	72	100.0%

<표 13> 중다성취목표 유형 기술통계량

3.1.3.2. 상관분석

본 연구의 두 번째 연구 질문인 독일어 학습자들의 성취목표 지향성과 독일어 불안감 간의 상관관계를 알아보기 위해 먼저 2요인의 성취목표 유형과 독일어 불안감을 변수로 상관분석을 실시하였다. 아래 <표 14>는 상관분석의 결과인 숙달 유형, 수행 유형, 그리고 불안감 간의 상관계수를 보여준다. 숙달 유형은 유의수준 0.05 범위 안에서 독일어 불안감과의 부적 상관관계를 보이며(r=-.244, p<.05), 불안감 유형 중에서도 시험 불안, 부정적 평가에 대한 불안과 유의미한 부적 상관을 보였다(r=-.264, p<.05 / r=-.286, p<.05). 반면에 수행 유형의 경우는 독일어 불안감과 각각의 불안감 유형들과의 유의미한 상관관계가 나타나지 않았다. 이를 통해 숙달 지향적인 경향이 클수록 독일어 불안감은 낮게 나타나지만, 수행 지향적인 경향은 독일어 불안감과 큰 관련성이 없다고 말할 수 있다.

	1	2	3	4	5	6
1. 숙달 유형	1					
2. 수행 유형	.480**	1				
3. 독일어 불안감	**-.244***	-.135	1			
4. 의사소통 불안	-.161	-.125	.907**	1		
5. 시험 불안	**-.264***	-.122	.911**	.687**	1	
6. 부정적 평가 불안	**-.286***	-.139	.852**	.741**	.689**	1

*p<0.05, **p<0.01

<표 14> 2요인 성취목표 유형-독일어 불안감 간의 상관관계

다음으로는 3요인의 성취목표 유형과 독일어 불안감을 변수로 상관분석을 실시하였다. <표 15>는 숙달 유형, 수행-접근 유형, 수행-회피 유형, 그리고 독일어 불안감 간의 상관분석 결과를 보여준다. 이를 살펴보면, 숙달 유형과 마찬가지로 수행-접근 유형도 유의수준 0.05 범위 안에서 독일어 불안감과의 부적 상관관계를 보이며 ($r=-.241$, $p<.05$), 시험 불안($r=-.260$, $p<.05$)과 부정적 평가에 대한 불안($r=-.245$, $p<.05$)과 유의미한 부적 상관을 나타냈다. 하지만 수행-회피 유형은 독일어 불안감 및 하위 불안 유형과의 유의미한 상관관계를 보이지 않았다. 따라서 숙달 또는 수행-접근 지향적일수록 독일어 불안감은 낮게 나타나지만, 수행-회피 지향적인 성향은 독일어 불안감과 유의미한 관련성을 갖지 않는다고 할 수 있다.

	1	2.1	2.2	3	4	5	6
1. 숙달 유형	1						
2.1. 수행-접근 유형	.491**	1					
2.2. 수행-회피 유형	.364**	.591**	1				
3. 독일어 불안감	**-.244***	**-.241***	.001	1			
4. 의사소통 불안	-.161	-.168	-.053	.907**	1		
5. 시험 불안	**-.264***	**-.260***	.044	.911**	.687**	1	
6. 부정적 평가 불안	**-.286***	**-.245***	-.001	.852**	.741**	.689**	1

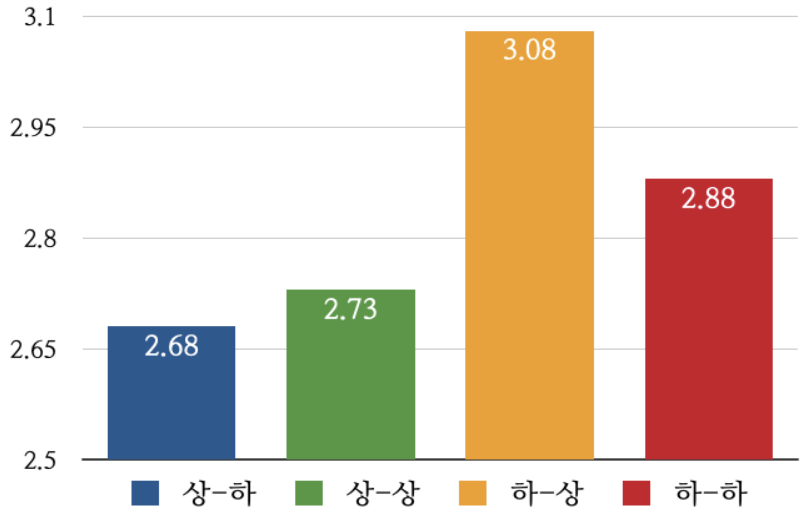
*p<0.05, **p<0.01

<표 15> 3요인 성취목표 유형-독일어 불안감 간의 상관관계

다음으로 중다목표 관점에 따라 숙달 유형과 수행 유형의 2요인 성취목표 지향성을 네 가지 프로파일로 나눈 <표 16>의 결과를 바탕으로 네 그룹의 독일어 불안감 평균값이 어떠한지를 비교해보았다. 아래 <표 16>을 보면 숙달 유형 성향만 중앙값 이상인 '상-하' 유형의 학습자들은 전체 응답자의 독일어 불안감 평균인 2.81보다 낮은 불안감을 나타냈으며(M=2.68), 숙달과 수행 유형 모두 높은 성향을 갖는 '상-상' 유형의 학습자들도 '상-하' 유형보다는 높지만 전체 독일어 불안감 평균보다 낮은 수준을 보였다(M=2.73). 이와 반면에 수행 유형 성향만 중앙값 이상인 '하-상' 유형의 경우, 독일어 불안감의 평균은 3.08로 가장 높게 나타났으며 숙달과 수행 유형의 성향 둘 다 낮은 '하-하'유형은 그 다음으로 높은 2.88의 불안감 평균값을 보였다. 이를 바탕으로 숙달 목표 성향이 뚜렷한 학습자들은 수행 목표 성향이 뚜렷한 학습자들보다 독일어 불안감이 평균적으로 낮다는 점을 알 수 있다. 하지만 각 유형마다의 평균 비교를 위해 ANOVA를 실시한 결과 통계적으로 유의미한 값이 나타나지는 않았다.

목표유형 (숙달-수행)	불안감 평균(M)	빈도(N)	비율(%)
상-하	2.68	11	15.3
상-상	2.73	29	40.3
하-상	3.08	10	13.9
하-하	2.88	22	30.6
전체	2.81	72	100.0

<표 16> 중다성취목표 유형별 독일어 불안감



<그림 6> 중다성취목표 유형별 독일어 불안감

<표 14>, <표 15>, <표 16>에서의 상관분석 결과를 바탕으로 독일어 학습자들의 성취목표 지향성과 불안감을 다룬 본 논문의 연구 가설을 검증하면 다음과 같다.

가설1. 성취목표 유형에 따라 독일어 불안감 수준에 차이가 있을 것이다.

• 중다목표 관점에 따라 숙달 유형과 수행 유형을 네 가지 프로파일로 나눈 결과, 숙달 성향만 높은 '상-하' 유형과 수행 성향만 높은 '하-상' 유형의 독일어 불안감은 0.4 정도의 평균차이가 확인됐지만, 통계적으로 유의미한 값은 나타나지 않았다.

가설2. 숙달 유형과 독일어 불안감 간에는 부적 상관관계가 있을 것이다.

• 숙달 유형과 독일어 불안감 간에는 유의수준 0.05 범위 안에서 부적 상관관계가 확인됐고, Pearson 상관계수는 -.244로 나타났다.

가설3. 수행-접근 및 수행-회피 유형과 독일어 불안감 간에는 정적 상관관계가 있을 것이다.

• 수행-접근 유형과 독일어 불안감 간에는 정적 상관관계가 있을 것이라는 가설과는 달리 유의수준 0.05 범위 안에서 부적 상관관계(r=-.241)가 나타났고, 이에 따라 가설과는 반대되는 결과가 나왔다.

• 수행-회피 유형과 독일어 불안감 간에는 정적 상관관계가 있을 것이라는 가설과는 달리 유의수준 0.05 범위 안에서 유의미한 값이 나타나지 않았다.

3.2. 질적 연구: 인터뷰

실증주의를 바탕으로 한 자연과학적 탐구방법으로부터 발달된 양적 연구가 분석을 통한 미래 예측, 기술, 그리고 확증에 목적을 두고 있다면, 현상학과 해석학을 바탕으로 한 질적 연구의 목적은 연구주제에 대한 이해, 발견, 가설 수립 등에 있다(이종규, 2006). 본 논문은 양적 연구의 진행과 결과분석에 이어서 질적 연구방법을 진행함으로써 두 방법론을 보완적으로 활용하는 순차적 설명 전략에 따라 질적 연구방법인 인터뷰를 후속적으로 진행하였으며, 이는 앞서 진행한 양적 연구의 결과를 보완하여 보다 심층적으로 이해하기 위함이다.

설문조사 결과 독일어 학습자들의 성취목표 유형에 따라 불안감 수준의 차이가 나타났고, 상관분석에 따르면 숙달 유형과 독일어 불안감 간에는 유의수준 0.05 범위 안에서 부적 상관관계가 나타났다(r=-.244). 하지만 연구가설과 달리 수행-접근 유형과 독일어 불안감 간에는 오히려 부적 상관관계(r=-.241)가 나타났으며, 수행-회피 유형과 독일어 불안감 간에는 유의미한 상관관계가 나타나지 않았다. 따라서 인터뷰에서는 본 논문의 세 번째 연구문제인 성취목표 유형마다의 독일어 불안감 인식 및 대처방안을 다루되, 그 초점을 수행-접근 유형과 수행-회피 유형 간의 공통점 및 차이점에 두고 진행되었다. 이에 따라 선정한 인터뷰 대상과 연구 내용 및 분석 방법은 아래와 같다.

3.2.1. 연구 대상

앞서 진행했던 설문조사의 참여자들은 설문이 끝난 시점에 추가적

으로 진행될 인터뷰의 일정과 참가 사례에 대해 안내받았다. 인터뷰 참가에 동의한 학습자들 가운데서 수행-접근 성향이 뚜렷한 3인과 수행-회피 성향이 뚜렷한 3인을 인터뷰 대상으로 선정하였으며, 인터뷰는 5월 8일부터 11일까지 진행되었다. 시작에 앞서서 참가자들에게 연구 참여 및 인터뷰 내용의 녹음에 대한 동의를 받은 후, 약 10~20분 정도 면담을 진행했으며, 연구 진행자의 핸드폰과 노트북을 통해 녹음된 음성 파일은 전사 작업을 거쳐 결과 분석에 사용되었다. 아래 <표 17>은 인터뷰에 참가한 대상의 독일어 수준과 불안감, 그리고 성취목표 성향을 정리한 표이다.

ID	불안감	독일어 수준	숙달 유형	수행-접근 유형	수행-회피 유형
PAP*1	2.54	B2	4.50	**4.00**	2.67
PAP2	2.66	B1	4.00	**4.67**	2.67
PAP3	**3.69**	B2	3.67	**4.00**	3.00
PAV*1	3.00	B2	3.17	2.00	**3.67**
PAV2	3.15	A2	4.17	2.67	**3.67**
PAV3	**3.27**	B1	3.00	3.00	**4.00**

*PAP=Performance-approach / **PAV=Performance-avoidance

<표 17> 인터뷰 참가자 목록

선정된 6명의 인터뷰 참가자들 중 두 명(PAP3, PAV3)의 독일어 불안감은 '높음' 수준이거나 이에 가까우며, 나머지 참가자들은 '중간' 수준의 독일어 불안감을 갖고 있었다. 또한 수행-접근 성향이 높은 대부분의 학습자들이 숙달 성향도 높은 중다목표적 경향을 보였기 때문에 수행-접근 성향이 뚜렷한 3인(PAP1, PAP2, PAP3)의 숙달 성향은 수행-회피 성향이 뚜렷한 나머지 3인(PAV1, PAV2, PAV3)보다 다소 높게 나타났다.

3.2.2. 연구 내용 및 분석 방법

인터뷰는 설문조사 결과의 보완과 심층적 해석을 목표로 진행했으며, 이에 따라 독일어 불안감과 관련해서 수행-접근 유형과 수행-회피 유형 간의 공통점 및 차이점을 파악하는 데에 주안점을 두었다. 구체적으로는 두 성취목표 유형의 학습자들이 독일어 불안감을 어떻게 경험하고 있으며, 그 불안감의 원인을 무엇이라고 생각하는지, 어떻게 독일어 불안감을 해소했는지 또는 해소할 수 있다고 생각하는지를 중심으로 인터뷰가 설계되었다. 이에 따라 인터뷰 문항은 '독일어 불안감 인식', '불안감이 독일어로의 의사소통에 미치는 영향', '불안감이 독일어 시험에 미치는 영향', '불안감이 부정적 평가 인식에 미치는 영향', 그리고 '독일어 불안감 대처 방법', 총 5개의 범주로 구성됐으며, 참가자의 답변에 따라 후속질문이 추가로 제시되었다. 인터뷰 진행의 편향성과 차이를 막기 위해 미리 마련된 질문을 중심으로 진행되었으나, 경우에 따라 답변자의 상세한 서술이 필요하다고 판단될 경우 인터뷰 중간에 개방형 질문을 추가적으로 제시하는 반구조화된 면담 형식으로 진행하였다.

인터뷰가 완료된 후에 각각의 녹음 파일에 대한 전사 작업을 거쳐 결과를 비교하고 분석하는 과정을 반복하였으며, 의미 있거나 반복하여 등장하는 개념을 도출하고 범주화하는 코딩 작업을 실시하였다. 도출된 개념 범주는 인터뷰 전사지 우측 여백에 표시하여 간략한 명칭이 부여되었고, 코딩 작업이 마무리된 후 도출된 다수의 개념들을 아우르는 대표적인 범주들이 전체 인터뷰 결과를 충분히 포함하여 반영하고 있는지를 반복하여 검토하였다.

3.2.3. 질적 연구 결과 및 분석

독일어 불안감을 주제로 수행-접근 성향의 참가자 3인, 수행-회피 성향의 참가자 3인과 진행한 인터뷰 전사 기록을 비교한 결과, 두 유형 모두에게서 나타나는 공통적 응답과 더불어 두 유형 간의 상이한 응답 양상도 확인할 수 있었다. 또한 독일어 불안감 해소 경험과 방안과 관련해선 두 유형 모두 학습자 관점에서 다양한 답변이 제시됐으며, 이를 범주화하여 정리한 결과는 아래와 같다.

3.2.3.1. 접근/회피 유형 간 공통점

- **상대적으로 높은 독일어 불안감**

영어 또는 기타 외국어와 비교했을 때 독일어 불안감이 어떠한지를 묻는 질문에 대해 수행-접근 유형의 참가자 1명을 제외한 모든 인터뷰 참가자들이 영어에 비해 독일어 불안감이 높다고 답변하였다. 그 이유로는 대부분 독일어에 비해 영어를 학습한 기간이 상당히 길고 익숙하다는 점을 언급하였으며, 상대적으로 독일어 사용 기회가 적고 문법이 어려워 부담된다는 의견도 나타났다. 이는 인세라(1999)의 연구에서 학습자들의 프랑스어 불안감이 영어 불안감보다 높게 드러난 점과 유사한 결과이며, 해당 연구에서도 프랑스어 사용 기회와 프랑스 문화에 접촉할 기회가 영어에 비해 상대적으로 적은 것이 이유로 지적됐다. 또한 유럽공통참조기준(GER)에 따르면 모국어 화자와 일상적인 대화를 할 수 있는 수준인 B2 실력의 인터뷰 참가자들도 독일어의 격과 발음 등으로 인해 부담을 느낀다고 답변했다는 사실에서 학습자들은 실력을 불문하고 독일어가 복잡하고 어렵다는 인식을 갖고 있다는 점을 알 수 있다.

PAP1: “영어에 비교했을 때는 독일어 불안감이 조금 더 높고요, 기타 외국어에 비교했을 때는 낮아요.”

PAP3: “영어에 비해서 불안감이 더 큰 것 같아요.”

PAV1: “(독일어 불안감이) 더 높은 편인 것 같아요.”

PAV2: “영어에 비해 독일어를 할 때 불안감을 느끼는 것 같아요.”

PAV3: “영어보다 훨씬 더 높은 것 같아요.”

● **원어민 화자에 대한 부담**

인터뷰 참가자들은 원어민 화자와의 의사소통 상황에서 경험했던 불안감을 자주 언급하였으며, 이는 FLCAS 문항 중 원어민과 관련된 문항에서 높은 불안감이 응답됐던 설문조사 결과와도 일치한다. 그 이유로는 발화 중의 실수나 오류를 원어민 화자가 분명하게 인지할 것이라는 우려에서 기인한 것으로 나타났으며, 일상 대화와 같은 속도로 말하는 원어민 화자의 말을 제대로 이해하지 못할 가능성도 학습자의 불안감을 촉진시키는 것으로 나타났다. 이는 고영아(2018a, 2018b)의 연구에서 원어민과 비원어민 교수자의 수업을 듣는 영어 학습자들의 불안감을 비교한 결과, 원어민 영어수업에서 불안감이 높게 나타난 점과 일치하는 결과를 보여준다.

PAP1: “아무래도 청자가 현지 사람일 때 더 불안했던 것 같은데, 왜냐하면 말이 다 들리니까... 문법이 틀리는 것과 이런 것들이 단어를 기억 못하는 것들이 다 들릴 테니까 그런 게 심했는데...”

PAP2: “아무래도 이제 원어민이라면 제가 실수하는 거를 더 바로 민감하게 반응할 것 같기도 하고, 그리고 일단 틀리게 말하는 거에 대한 불안이 가장 있었던 것 같아요.”

PAV3: “교환 갔을 때, (...) ‘제가 여기서 컴퓨터로 뭔가를 인쇄하고 싶어요’ 이

렇게 말하고 싶은데 그게 바로 나오지 못할 것 같아서 집에서부터 그 문장을 만들어서 가는 길에 계속 연습하면서 가서 그 문장을 뱉었는데도 제가 굉장히 버벅이는 거예요. 그래서 그게 아... 되게 스트레스고, 그분이 하시는 말씀도 잘 못 알아 들어가지고 점점 불안감이 커졌던 그런 기억이 있어요."

"그냥 한국인 선생님 아니더라도 독일에서 만난 일본인 친군데 뭐 독일어 실력이 비슷하다거나 이 정도만 돼도 되게 자유롭게, 편하게 얘기할 수 있거든요? 근데 독일인이라든가 수업시간에 독일어로 하는 수업에서 모두 앞에서 내가 얘기해야 하는 상황에서 불안감을 좀 많이 느껴요."

- **전공에 대한 부담**

한편 대학교에서 독일어 또는 독문학을 전공하고 있는 인터뷰 참가자들은 전공에 대한 부담감을 드러내기도 하였다. 특히 스스로 인지하고 있는 독일어 전공자로서 갖춰야 할 실력 기준에 비해 자신의 독일어 실력이 부족하다고 느끼는 학습자들의 인식과 더불어서 다른 학생들의 수준을 의식하는 답변이 두드러졌는데, PAP1과 PAV1 참가자의 경우 B2 수준의 독일어 중상급자이며 PAV3 참가자는 B1 수준이라는 점을 고려하면 학습자들이 갖고 있는 전공자로서의 실력 기준이 상당히 높다는 점을 추측할 수 있다. 이는 전공생들의 다양한 독일어 수준을 고려하지 않은 일률적 강의편성과 상대평가 방식을 지양하고, 학과 내 튜터-튜티 프로그램 등을 도입하는 등의 개선 필요성을 보여준다.

PAP1: "아무래도 영어는 배운 기간이 독일어에 비해 길고, 그래서 조금 더 익숙한 편인데 독일어 같은 경우는 마찬가지로 공부한 적이 있지만 전공어라서 그런지 조금 더 잘해야 한다는 부담감이 있는 편이에요."

PAV1: "아무래도 제 전공이 독문학인데 그거에 비해서 다른 또래 학번 친구들이나 후배들에 비해 더 독일어를 잘하는 편이 아니니까 그런 시선?"

PAV3: "제가 전공자니까 잘해야 할 것 같은데 아직 제 생각으로는 실력이 그

정도는 아닌 것 같아서 다른 여러 명이 듣는다고 한다면 그런 불안감이 되게 크고요, 그리고 또 틀릴까봐 불안한 것이 있고...”

● **평가에 대한 부담**

독일어 시험 상황이나 다른 사람들 앞에서 독일어를 사용하는 상황 속에서 누군가에 의해 평가받고 있다는 느낌도 불안감의 요인으로 지적됐다. 이는 독일어를 사용하는 상황에 한정하지 않고 전반적인 시험 상황에서 일관된 불안감을 보이는 학습자의 성격적 특성인 ‘상태 불안’의 영향도 포함됐을 것으로 판단된다.

PAP3: “아무래도 시험 상황에서는 평가자가 제가 말한 걸 다 평가하고 있다는 생각에 불안감이 큰데 녹음을 하는 경우엔 불안감이 훨씬 덜 할 것 같아요.”

PAV1: “아무래도 채점이 되고 있는 상황이기도 하니까? (...) 아무래도 내가 생각하고 내가 알고 있는 바를 언어적인 부분 때문에 백 퍼센트 전달을 못한다는 거랑, 이제 말하기다 보니까 외워서 보는 시험이나 어떤 시험? 아니면 과제 이런 것 보다 더 점수를 못 받을 것 같다는 불안감?”

PAV3: “나보다 독일어를 못하고 내가 하는 말을 그 사람들이 평가를 할 수 없는 느낌에서 훨씬 편한 것 같아요. 제가 어떤 말을 했을 때, ‘아 저게 틀렸다.’ 이런 생각을 못 하잖아요.”

3.2.3.2. 접근/회피 유형 간 차이점

● **수행-접근 유형: 오류에 대한 불안**

앞서 살펴본 수행-접근과 수행-회피 유형의 공통적인 응답양상과 더불어서 두 유형 간의 뚜렷한 차이점도 인터뷰를 통해 드러났다. 첫 번째로, 수행-접근 유형의 참가자들은 공통적으로 ‘발화오류 가능성’에 대한 불안감을 자주 언급하였다. 즉 이 유형의 참가자들은 발화 주체인 자신이 발음을 잘못하거나 내용 또는 문법적으로 틀리

게 말하는 상황에서 높은 불안감을 느낀 경험이 있으며, 이런 상황에 대한 긴장과 우려가 불안 원인으로 작용하고 있음을 보여준다.

이와 동시에 PAP1과 PAP3 두 참가자의 경우 주변 청자의 존재가 독일어 불안감에 어느 정도 영향을 미친다고 답변한 점에서 타인보다 뛰어난 능력과 성과를 지향하는 수행-접근 유형의 특성이 드러나는 반면에, PAP2 참가자의 경우 타인보다는 자기 주관적 확신과 자신감이 불안감을 결정한다고 답변한 점에서 숙달 지향적 특성도 확인할 수 있었다.

PAP1: "일단 발음이 되게 꼬이고, r 발음 이런 거 할 때 꼬이고, 그리고 약간 빨리 말해야 한다는 압박감 같은 거에 시달려요. (...) 제가 중간에 말을 느리게 하고 버벅거리니까 (...) 일단은 저 스스로 약간 잘하고 싶다는 부담이 컸고..."

"상대방이 되게 잘하는 사람이었어요. B1 치는 사람인 것 같지 않은? B1는 그냥 한 번 심심해서 치러 온 사람이라고 할 정도로. 그래서 파트너가 너무 잘하고 말이 빠르니까, 근데 (나이가) 또래여서 제가 감정적으로 엄청 위축됐던 것 같아요."

PAP2: "제가 발음을 잘못한다든가 실수를 한다는 것에 있어서 더 불안해지는 면이 있었던 것 같아요."

"제 생각에는 청자가 많고 적고 보다는 아무래도 제 자신이 독일어를 말할 때 틀리게 말하는 거에 대한 불안감이 가장 큰 것 같아요. 청자가 적더라도 아니면 한 명이라도 제가 말하는 그 상황에 자신감이 있고 제가 쓰는 단어들에 확신이 있으면 별로 불안하지 않은데, 청자가 한 명이라도 제가 말하는 거에 대한 확신이 없고 실수를 할 것 같다는 느낌이 있으면 불안감을 느끼는 것 같아요."

PAP3: "원어민 선생님한테 얘기를 할 때나 원어민 선생님이 아니더라도 그냥 발표를 할 때 발음이 틀리지 않을까, 혹은 내용적으로 틀리지 않을까 하는 생각에 좀 불안했던 경험이 있습니다."

"잘못 말할 것 같아서 불안한 것도 있고, 좀 듣는 사람이 많다는 것에서 오는 불안감도 있는 것 같아요."

● **수행-회피 유형: 타인의 부정적 태도에 대한 불안**

반면에 수행-회피 유형의 참가자 세 명은 공통적으로 '타인의 부정적 태도'에 대한 높은 불안감을 반복적으로 언급하였다. 자신의 말을 상대방이 못 알아 듣는 상황과 이로 인해 상대방이 답답함을 느낄지도 모른다는 우려가 이 유형 학습자들의 독일어 불안감을 증폭시킨다는 점이 드러났다.

이는 앞서 살펴본 수행-접근 유형의 참가자들과 비교해보면 불안의 원인제공자가 타인이라는 점에서 주체적인 통제 가능성의 수준은 더 낮다고 할 수 있다. Pekrun(2000, 2006)의 통제-가치 이론에 따르면 성취정서는 활동에 대한 가치 평가와 함께 활동 과정 및 결과에 대한 통제 가능성 평가가 어떠한지에 따라 나뉜다. 따라서 학습 과정과 결과가 충분히 학습자의 통제 하에 있고, 이에 대한 긍정적 가치와 중요성을 학습자가 인지하고 있을 경우 긍정적 감정의 발현으로 이어질 수 있지만, 학습의 성공과 실패를 스스로 통제할 수 없고 변화시키기 어렵다고 판단할 경우에는 불안, 절망, 분노와 같은 부정적 감정을 이어지기 쉽다.

앞서 수행-접근 유형의 인터뷰 참가자들이 불안 발생요인으로 응답한 '발화오류 가능성'은 불안 유발 주체가 자기 자신이기 때문에 반복적인 연습이나 실력 향상을 위한 노력을 통해 일정 수준 통제할 가능성이 있다. 이와 반면에 수행-회피 유형의 학습자들이 언급한 '타인의 부정적 태도'에 대한 불안감은 불안의 유발 주체가 자기 자신이 아닌 타인이라는 점에서 주체적 노력으로 통제할 가능성은 상대적으로 낮아진다. 따라서 Pekrun(2000, 2006)의 통제-가치 이론 관점에서 보면 수행-회피 유형보다 수행-접근 유형의 학습자들에서 통제 가능성에 대한 긍정적 평가가 이뤄질 것임을 추측할 수 있다.

PAV1: "제가 말을 하면 상대가 못 알아 들었을 것 같은 불안감은 있는 것 같아요."

"저보다 잘하는 사람들하고 얘기를 할 때는 '아, 내가 이렇게 말하면 답답해하겠지?' 그런 불안감이 있는 것 같아요."

PAV2: "우선 그 분한테 제 의사가 전달되지 않는다는 불안감도 있지만, 여기선 일단 교수님 두 분이, 그리고 한 분은 지금 저를 가르치고 계신 교수님께서 지켜보고 계시고 다른 친구들도 있고 그런 상황이잖아요? 뭔가 잘 말하지 못한다는 부담감인 것 같아요. 아, 말을 제대로 하지 못하는 모습을 보여준다? 아 너무 소심한데...(웃음)"

PAV3: "그 사람이 뭔가를 말했는데 내가 못 알아 들을까봐? 그런 것도 있고 말할 때는 주로 내가 말을 했는데 그 사람이 못 알아 들어서 답답해 할까봐 불안한 게 가장 큰 것 같아요."

"상대방이 내 말을 못 알아 들을까봐... 네, 그래서 상대방이 답답함을 느낄까봐 내가 계속 다시 말해야 하고... 그러면 이게 소통이 아니잖아요. 그런 상황이 좀 무서운 것 같아요."

이로 인한 높은 불안감은 독일어로의 발화 의지를 약화시키고 의사소통에 소극적으로 참여하거나 상황 자체를 회피하게 만드는 원인으로 작용할 수 있으며, 결과적으로 독일어 사용 상황에 직면할 때마다 반복적인 스트레스를 일으킨다. 영어 학습자들의 불안감과 의사소통 의사, 의사소통 빈도 간의 상관관계를 분석한 김현진(2005)의 연구에서도 의사소통 상황에서의 불안감은 학습자의 자각 능력에 부정적 영향을 미치고 의사소통을 시작하고자 하려는 의지를 낮추는 것으로 조사됐으며, 이는 의사소통 빈도에도 영향을 미쳐 실제 외국어 사용을 덜 하게 된다는 결과가 나타났다. 따라서 교수자는 독일어 학습자들이 불안감으로 인해 의사소통 회피 또는 중단 전략을 반복적으로 취하지 않도록 편안한 수업 분위기 조성과 의사소통 중심의 활동 진행에 유의할 필요성이 강조된다.

PAV1: "못 알아 들은 것 같으면 그 상황을 마무리 짓는다든가, 아 아니라고 한다든가 하는 것 같아요."

PAV3: “일단 좀 소극적이 되는 것 같고, 말하기 전에 머릿속으로 먼저 문장을 만들어가지고 몇 번 연습한 다음에 외워서 말하려고 하고... 안 틀리려고...”

“약간 유창하게 말하려고 노력해가지고... 쉬운 구문 같은 거 있잖아요, es gibt... 이런 건 더 빨리 말하려고 하고... 유창해보이려고. 그러면 뒤에서 다시 버벅이는데 그럼 점점 더 스트레스를 받고...”

● **수행-회피 유형: 자신감 결여 및 타인과의 비교**

또한 수행-회피 유형의 참가자들은 공통적으로 스스로의 독일어 실력에 대한 자신감이 낮으며 다른 학습자와의 비교로 인해 높은 독일어 불안감을 경험하는 것을 알 수 있었다. 이는 A2 수준의 PAV2 참가자뿐만 아니라 B2 수준의 PAV1, PAV3 참가자의 인터뷰에서도 뚜렷하게 드러난 점에서 독일어 수준의 높고 낮음이 원인이라고 할 수 없다. 이처럼 타인과의 비교로 인한 높은 열등감은 독일어 학습자로서의 부정적 자아효용성으로 이어질 수 있으며, 이는 곧 학습 동기 저하를 결과로 가져올 수 있다(유수연, 주소정, 2018).

스스로의 역량에 대한 평가는 Pekrun(2000, 2006)의 통제-가치 이론에서도 성취활동에서의 정서에 영향을 미치는 요인으로 강조된다. 학습활동을 지속해나가고 실패를 피해서 성공적인 결과를 성취해낼 가능성에 대한 기대는 바로 자아개념에 대한 평가를 바탕으로 형성되며, 이 기대는 곧 ‘통제 평가’를 뜻하기 때문이다(Pekrun & Perry, 2014). 수행-회피 유형의 인터뷰 참가자들이 드러낸 결여된 자신감과 비교 의식은 부정적 성취정서의 발현으로 이어질 위험성이 있기 때문에, 학생들의 수준에 적합한 수업과 과제 진행을 통해서 자기효능감을 높여줄 필요성이 강조된다.

PAV1: “(원인은) 아무래도 뜻이 잘못 전달됐을까봐랑, 수업이다 보니까 저의 부족한 실력이 드러나니까?”

"뭔가 객관적으로 평가할 건 없지만 제가 좀 못하는 편인 것 같아요."

"작은 토론 같은 거를 할 때 한 사람씩 말을 하는 그런 자리였는데, 제 차례가 됐는데 일부러 그런 건지는 모르겠는데 진행하시는 분이 제 차례를 그냥 뛰어 넘고 가시더라고요. 근데 이제 서로 모르는 사이는 아니었으니까 '내가 못한다는 것을 알고 그냥 넘어간 건가?' 그런 느낌이 있었어요.

PAV2: "독일어로 말할 때는 제가 아직 생각하는 거를 바로 바로 말할 수가 없거니와, 말할 때 올바른 방식으로 말하고 있는지, 이상한 억양으로 말을 하고 있지 않은지... 하는 그런 의미 전달 외에 부차적인 거에도 계속 신경을 써야하고..."

"실력이 드러나더라도 다들 비슷한 수준이라면 내가 못 알아 듣는 건 저 친구도 못 알아 듣고, 내가 말할 수 있는 건 저 친구도 말할 수 있고 이런 생각이 있을 때 '다른 사람들에게 바보 같아 보일 거다'라는 그런 불안감을 좀 덜 수 있을 것 같아요."

PAV3: "독일어는 아직도 내가 모르는 게 많이 남아있을 것 같고 그래서 뭔가 내가 모르는 게 나올 것 같아서 불안한 것 같아요."

"근데 제가 다른 친구들한테 '○○○는 독일어 잘한다!'라는 인식이 더 있어가지고, 그런 기대치를 무너뜨리면 안 된다는 생각에 불안감을 가지고 막 했던 경험이 있는 것 같아요."

"다른 친구들이 나의 독일어 실력이 높다는 인식이나 기대치가 있는데 사실은 그만큼 잘하지 못 한다는 게 불안의 원인인 것 같아요."

3.2.3.3. 불안감 해소 방안

인터뷰 참가자들은 독일어 불안감을 해소한 경험과 해소시킬 수 있는 방안을 묻는 질문에 대해 학습자 관점에서 다양한 의견을 제시하였다. 그 중 수행-접근과 수행-회피 유형 모두에게서 공통적으로 제시된 의견도 있었지만, 특정 유형에서만 응답된 의견도 존재했

다. 먼저 6명의 인터뷰 참가자들의 독일어 불안감 대처 및 극복 경험을 정리하면 아래와 같다.

- **불안감 대처 및 극복 경험**

PAP1: "수업, 학습 상황에서 독일어를 대처했던 거는 예습을 통해서 많이 극복했던 것 같아요. 미리 다음 날에 할 거를 대충 알아 와서 단어도 대충 좀 찾아보고, 그 때 내가 무슨 말을 할지 대충 윤곽을 잡아서 얘기하니까 조금 자신감이 생겼던 것 같아요."

PAP2: "저는 이제 독일어 수업을 들으면서 좀 자연스럽게 극복된 것도 있는 것 같아요. 왜냐하면 처음에 말할 때는 절대 실수하면 안 되겠다는 실수를 가지고 했었는데 점점 하다보니까 좀 틀려도 선생님께서도 고쳐주시니까 그런 부분에 대해서는 처음 시작할 때보단 훨씬 자유로워진 것 같아요."

수행-접근 성향의 PAP1, PAP2 참가자는 예습과 오류에 대한 인식 개선으로 일정 수준 독일어 불안감을 극복했다고 답변하였다.

한편 아래에 제시된 PAP3 참가자의 독일어 불안감 평균수치는 3.69를 기록했는데, 이는 총 72명의 설문응답자 중 두 번째로 높은 불안감 수치이다. 해당 참가자는 나머지 두 명의 수행-접근 성향 참가자와 달리 독일어 불안감을 극복했다고 보기엔 어렵지만 사전 준비를 열심히 해서 한시적으로 극복한 적은 있다는 소극적인 답변을 했다.

PAP3: "대체로 말을 좀 줄이는 식으로 대처해서 극복한 경험이라고 하기엔 힘들 것 같은데, 말을 줄이는 식으로 했고 대신 정해진 발표가 있어서 꼭 해야 하는 경우에는 준비를 좀 열심히 해서 그럴 땐 떨지 않고 실수 없이 다 잘했을 때는 한시적으로 극복했다는 생각이 들기도 했던 것 같습니다."

독일어 불안감 극복 경험과 관련한 소극적 또는 부정적 답변은 수

행-회피 성향인 3명의 인터뷰 참가자에서도 공통적으로 드러났다. 세 명의 참가자는 모두 불안감을 극복했다고 보기는 어렵다거나 극복하기 힘들다는 의견을 제시했다.

PAV1: “극복까지는 아니지만, 아무래도 수업을 계속 듣다 보니까 약간 강제적으로라도 얘기를 하게 되다보니까 많이 괜찮아진 것 같고, 그리고 교수님의 반응도 조금 한 몫한 것 같은 게, 제가 말을 제대로 못하거나 문법적으로 완벽하지 않아도 잘 얘기했다라고 칭찬해주신 게 많이 도움이 된 것 같아요.”

PAV2: “극복까지는 아니더라도 뭔가 준비할 수 있는 상황에서 최대한 준비를 한다? 근데 이게 극복 방법인지는 잘 모르겠어요. 지금도 저는 항상 말할 때도 불안감을 느끼고 그렇긴 하지만, 그게 준비된 상황에서는 훨씬 덜 하거든요. (...) 그런데 극복인지는 모르겠어요.”

PAV3: “극복? 이거는 극복은 아니고 준비로 말하기 발표 수업인데 안 틀리려고 그걸 통째로 외운다거나 이런 거 아니면 극복은 하기 힘든 거 같아요.”

- **불안감 해소 전략: 인식 개선**

참가자 스스로 독일어 교사라고 가정했을 때, 불안감이 높은 학생들을 어떻게 도울 것인지를 묻는 인터뷰 문항에 대해 대부분의 참가자가 ‘불안감에 대한 인식 개선’을 방안으로 제시하였다. 이는 문법적으로 정확한 발화를 강조하거나 강압적으로 실수를 교정하는 독일어 수업은 불안감을 일으킨다는 학습자들의 공통된 의견을 보여주며, 이에 대한 교수자들의 의식 제고가 필요하다.

PAP1: “불안은 당연한 것이라는 생각을 하고 시험장에 들어가면 오히려 불안해하지 말라는 생각보다 이 마음은 당연한 거라는 생각이 들어서 불안에 오히려 적응을 해서 긴장이 풀렸다라고 하더라고요. ‘불안한 게 이상한 것도 아니고, 불안하다고 시험을 망치는 것도 아니다. 불안한 것은 사람의 한 상태고 당연한 것이다.’라고 달래줬었어요.”

PAP2: “그냥 언어 학습자로서 그런 실수를 하는 건 어떻게 보면 당연하고, 실

수를 하면서 그걸 고치는 과정에서 발전하는 거라고 이야기를 해주고...”

PAP3: “말할 때 항상 말하는 내용이 평가받는 게 아니라는 것을 강조해서, 실수해도 좋으니까 많이 말하면 좋겠다는 격려를 많이 할 것 같습니다.”

PAV1: “좀 심리적인 부담을 더는 게 중요할 것 같은데, 타인의 반응까지 어떻게 할 수 없으니까 최대한 네가 독일어를 잘 못한다고 해서 큰일이 나는 것도 아니고 당연히 배우는 입장이니까 완벽할 순 없다는 것을 잘 위로해줄 것 같아요.”

PAV3: “이게 약간 틀리면 안 된다는 생각을 처음부터 갖고 있던 게 문제인 것 같거든요? 처음 독일어를 배울 때부터 말할 때도 틀리면 안 되고, 틀리면 다 지적당하고... 그런 게 문제인 것 같아서 제가 선생님이면 그런 걸 안 하려고 할 것 같고요.”

- **불안감 해소 전략: 발화 기회 및 환경 조성**

발화 상황에서의 불안감을 해소하기 위한 전략으로 말하기 위주의 학습전략을 제시해주겠다는 의견도 여러 차례 언급되었다. 이는 텍스트나 문법 중심의 학습을 지양함으로써 수업 중 독일어 발화 기회를 늘리고 실용적인 구어체 표현을 자주 사용할 수 있도록 연습 활동을 계획할 필요성과 학습자가 독일어로 말하는 데에 익숙해질 수 있도록 노력해야할 필요성을 제시한다.

PAP1: “우리나라 화자들은 주로 텍스트로 공부를 해서 말로 공부를 잘 안하잖아요. 아직까지도 그런 학생들이 되게 많은데, 창피하게 생각하지 말고 집에서 혼자 텍스트를 읽어, 소리 내어 읽어보라든지 그렇게 말을 많이 해줘요.”

PAP3: “불안해하는 학생이 있을 때 수업 시간에 그 학생한테 질문을 많이 하는 방식으로 하면 오히려 학생이 더 위축되거나 불안감이 더 커질 수 있다는 생각이 들어서 그런 방식은 지양할 것 같고, 일단 정해진 텍스트를 학생들 앞에서 읽는 과제를 처음에 내주면서 (...) 말할 수 있는 기회를 많이 주는 게 좋을 것 같습니다. (...) 말하기에 익숙해진 다음에는 자기가 만든 문장도 좀 덜 부담되지 않을까 하는 생각이었습니다.”

PAV1: “어떤 생각을 표현할 때 최대한 너무 어렵게 생각하지 말고 쉬운 말로 얘기를 해보라고 한다든지, 아니면 실용적인 표현들을 많이 알려줄 것 같아요. 대답을 하는 방법이나, ‘Ja’, ‘Nein’ 이런 거 말고 조금 더 구어체적인 그런 것도 많이 알려줄 것 같고...”

또한 말하기에 대한 불안감을 낮추기 위해 편안한 수업 환경을 마련해주는 방안도 제시되었다. 이를 위해 학습자들끼리 친밀한 분위기가 조성될 수 있도록 유의하고, 틀리더라도 부담 없이 말할 수 있도록 격려할 필요가 있다.

PAP2: “즉석에서 말하고 이런 거에 대한 불안감을 없애주려고 분위기 조성에 많이 노력을 할 것 같아요. (...) 긴장이 풀린 분위기이기도 하고 딱 제 생각에는 만약에 다른 학습자들이 많이 있다면 그 학습자들과 친밀해지는 것도 그런 분위기 조성에 하나인 것 같아요.”

PAV3: “불안감이라는 게 실력이랑은 사실 별개잖아요? 그래서 틀리더라도 뭔가 자유롭게 말할 수 있는 환경을 만들어 주는 게 제일 중요할 것 같아요. 다 같이 독일어로 말하는 이런 환경이 중요할 것 같고...”

- **불안감 해소 전략: 사전준비**

한편 수행-회피 유형의 PAV1, PAV2 참가자는 학습자들이 사전에 수업 또는 시험을 준비할 수 있도록 도와주겠다는 의견을 제시하였으며, PAV3 참가자의 경우 불안감 해소 전략 자체에 대해 부정적인 답변을 하였다. 대비가 가능한 시험의 경우 미리 암기를 하거나 필요한 표현을 외워감으로써 말하기에 대한 불안감을 다소 낮출 수 있겠지만, 외국어 학습의 궁극적 목적인 실제 의사소통 상황에 대한 대비는 암기로 해결할 수 없다는 점을 고려하면 이와 같은 전략은 한시적인 대응이라고 고려된다.

PAV1: “만약 시험을 볼 때는 아무래도 암기를 우선 많이 하라고 할 것 같고, 또 문법 이런 거라고 한다면 연습을 많이 해보라고 한다든지... 그런 정

도 얘기를 해줄 수 있을 것 같고...”

PAV2: “일단 저는 범위를... (웃음) 계속 같은 말을 하고 있는 것 같은데, 저 같은 경우는 범위를 미리 정확히 주는 게 좋을 것 같아요. 그렇게 한다면 본인이 충분히 준비할 시간이 충분하다면 불안감을 좀 완화시켜 줄 수 있지 않을까...”

PAV3: “시험을 볼 때는 잘 모르겠어요. 시험은 평가를 해야 하니까, 불안하다고 다 틀렸는데도 ‘어, 잘했어.’ 이렇게 할 수 없는 거라서... 그건 어려운 것 같고 그냥 틀려도 지적 안하기가 선생님이 할 수 있는 것 같아요.”

3.3. 양적/질적 연구 종합분석

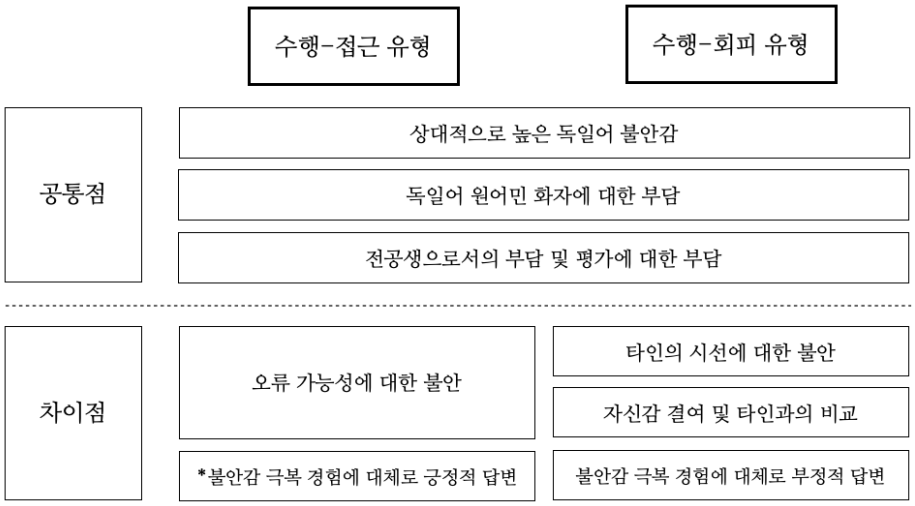
순차적으로 진행한 양적 연구와 질적 연구의 결과를 바탕으로 종합적 분석을 하기에 앞서서, 두 연구결과를 각각 요약하여 정리하면 아래와 같다. 먼저 <표 18>은 설문조사의 상관분석 결과이다.

목표유형		내 용
2요인 성취목표 유형	숙달	- 독일어 불안감과 부적 상관관계 (r=-.244, p<.05) - 특히 시험 불안(r=-.264, p<.05), 부정적 평가 불안(r=-.286, p<.05)과 부적 상관관계
	수행	- 통계적으로 유의미한 상관관계 나타나지 않음
3요인 성취목표 유형	숙달	- 독일어 불안감과 부적 상관관계 (r=-.244, p<.05) - 특히 시험 불안(r=-.264, p<.05), 부정적 평가 불안(r=-.286, p<.05)과 부적 상관관계
	수행 접근	- 독일어 불안감과 부적 상관관계 (r=-.241, p<.05) - 특히 시험 불안(r=-.260, p<.05), 부정적 평가 불안(r=-.245, p<.05)과 부적 상관관계
	수행 회피	- 통계적으로 유의미한 상관관계 나타나지 않음
중다목표 유형		- 숙달 성향 뚜렷한 학습자는 수행 성향 뚜렷한 학습자 비해 독일어 불안감이 낮지만, 통계적으로 유의미하지 않음.

<표 18> 설문조사 결과 요약

성취목표 유형과 독일어 불안감 간의 상관관계를 분석한 결과, 숙달 성향이 높을수록 독일어 불안감은 낮아지는 부적 상관관계가 나타났으며 이에 따라 첫 번째 연구가설과 일치하는 결과를 확인할 수 있었다. 하지만 수행-접근, 수행-회피 성향과 독일어 불안감 간

의 정적 상관관계를 예상했던 연구가설과는 달리 수행-접근 성향과 독일어 불안감 사이에는 오히려 부적 상관관계가 나타났으며, 수행-회피 성향과 독일어 불안감 사이에는 통계적으로 유의미한 상관관계가 나타나지 않았다. 위 연구결과를 보완하기 위해 수행-접근 유형의 참가자 3인, 수행-회피 유형의 참가자 3인을 대상으로 실시한 인터뷰의 결과는 아래 <그림 7>과 같다.



<그림 7> 인터뷰 결과 요약

인터뷰 결과, 수행-접근 유형과 수행-회피 유형의 참가자들 모두 다른 외국어에 비해 독일어 불안감이 상대적으로 높고, 독일어 원어민 화자와의 의사소통 상황에서 큰 부담감을 느끼고 있었으며 독일어 전공생으로서의 부담과 함께 평가 상황에 대한 부담도 공통적으로 드러났다.

하지만 두 유형 간의 차이점은 불안 유발요인에 대한 학습자의 인지에서 뚜렷하게 드러났다. 수행-접근 유형의 참가자들은 스스로가 '어휘, 발음 또는 통사적 발화오류를 행할 수도 있다는 가능성'을 본

인의 불안감 유발 요인으로 지적한 반면에, 수행-회피 유형의 참가자들은 자신의 독일어 실력 또는 오류로 인한 '타인의 부정적 태도'가 불안감을 유발한다고 응답하였다. 이 두 가지 불안 유발 요인은 비슷하다고 볼 수도 있지만, 과정 및 결과에 대한 통제 가능성 평가의 측면에서 보면 큰 차이점이 존재한다.

Pekrun(2000, 2006)의 통제-가치 이론에 따르면 학습자는 학습 과정과 결과가 충분히 자신의 통제 하에 있다고 인지하고 있을 경우 긍정적 감정을 경험하게 되지만, 학습의 성공과 실패를 스스로 통제할 수 없고 변화시키기 어렵다고 판단할 경우에는 불안, 절망, 분노와 같은 부정적 감정의 경험으로 이어진다. 따라서 학습과정 중의 문제와 그로 인한 결과를 학습자가 극복 가능하다고 판단한다면 높은 통제 가능성을 인지하게 되고, 그렇지 못하다고 판단할 경우 낮은 통제 가능성을 인지함으로써 성취정서의 발현에도 각각 긍정적 또는 부정적 영향을 미치게 된다.

이에 따라 '발화오류 가능성'에 초점을 두고 있는 수행-접근 유형은 수행-회피 유형에 비해 주관적 통제 가능성을 상대적으로 높게 인지한다고 할 수 있다. 발화오류는 불안 유발 주체가 자기 자신이기 때문에 반복적인 연습 등을 통해 일정 수준 통제할 가능성이 있지만, 타인의 시선과 부정적 판단에 대한 불안감은 불안의 유발 주체가 타인이라는 점에서 주체적 노력으로 통제할 가능성은 상대적으로 낮기 때문이다. 실제로 독일어 불안감 대처 및 극복 경험을 묻는 인터뷰 문항에 대해 수행-접근 유형의 학습자들은 대체로 긍정적 답변을 한 반면에 수행-회피 유형의 학습자들은 대체로 부정적, 소극적 답변을 했다는 점은 두 유형의 학습자들이 인지하는 통제 가능성의 차이가 존재한다는 사실을 보여준다.

이와 더불어서 스스로의 역량에 대한 평가에 있어서도 수행-접근 유형과 수행-회피 유형 간의 차이가 드러난다. 수행-회피 유형의 인터뷰 참가자들은 공통적으로 자신의 독일어 실력이 좋지 못하거나 다른 학우들에 비해 독일어 실력이 부족하다는 응답을 한 반면에[6], 수행-접근 유형의 인터뷰 참가자들에게서는 이러한 태도가 나타나지 않았다. 이는 두 유형이 인지하고 있는 스스로의 역량 평가가 서로 다르다는 점을 보여주며, 자기 자신의 역량 평가가 영향을 미치는 '통제 평가'에서도 두 유형 간의 차이가 존재할 수 있다. 통제-가치 이론을 주장한 Pekrun의 공저서에서도 스스로의 역량 평가는 직접적인 인과 관계를 나타내지는 않지만, 성취영역에 대한 통제 가능성 평가의 기반을 형성한다고 서술된다(Pekrun & Perry, 2014).

결론적으로 양적 연구와 질적 연구의 통합적 결과를 통제-가치 이론의 '통제 평가' 개념과 관련지어 다음과 같이 해석하고자 한다. 수행-접근 유형과 수행-회피 유형은 같은 수행 목표유형에 해당됨에도 불구하고 통계 분석 결과, 수행-접근 성향과 독일어 불안감 사이에만 부적 상관관계가 나타났으며 이는 두 유형의 상이한 '통제 평가'로 인한 결과로 해석하였다. 먼저 수행-접근 유형을 대상으로 한 인터뷰 결과, 해당 유형의 학습자들이 '발화오류 가능성'을 가장 큰 불안 유발요인으로 인지하고 있음을 확인할 수 있었지만, 이는 주체적 노력을 통해서 일정 수준 해소하고 통제할 가능성이 있는 요인이며, 수행-접근 유형 학습자들은 다른 유형에 비해 긍정적인 성취결과와 통제 가능성에 초점을 두는 경향이 있다는 점(Pekrun et al., 2006)을 고려한다면 이 목표성향은 보다 긍정적인 성취정서 발현을 촉진시킬 것을 예측할 수 있다. 반면에 인터뷰를 통해서 수행-회피 유형의 학습자들은 '타인의 부정적 태도'를 높은 불안감 유발요인으

6) 본문 3.2.3.2장 中 57~58쪽 참고.

로 인지한다는 점이 확인됐다. 이는 불안유발 주체가 자기 자신이 아닌 타인이라는 점에서 '발화오류 가능성'에 비해 주체적 노력으로 통제할 가능성은 낮으며, 따라서 이 유형의 학습자들은 학습 과정 또는 결과에 대해 비교적 낮은 통제 가능성을 인지할 것이다. 또한 이 유형의 학습자들이 공통적으로 드러낸 부족한 자신감과 타인과의 비교 의식은 부정적인 자아개념 평가를 보여주며, 이는 다시금 '통제 평가'에 부정적 영향을 미치게 된다. 따라서 부족한 통제 가능성, 부정적인 결과 가치에 초점을 두는 경향이 있는 수행-회피 유형(Pekrun & Perry, 2014)과 독일어 불안감 간에는 부적 상관관계가 나타나기 어려우며, 오히려 정적 상관관계에 놓일 가능성이 높다.

4. 결론 및 제언

지금까지 본 연구는 한국 독일어 학습자들의 불안감 양상을 파악하는 한편, 여러 학습자 변인 중에서도 성취목표 지향성과 독일어 불안감에 초점을 두고 두 변인 사이의 상관관계를 분석해보았다. 연구는 1차적으로 양적 연구방법인 설문조사를 통해 정량적 자료수집 및 분석을 진행한 후, 이어서 질적 연구인 인터뷰를 통해 양적 연구를 보완하는 '순차적 설명전략'으로 이뤄졌으며, 이를 통해 도출된 전체 연구결과를 요약하면 다음과 같다.

먼저 국내 독일어 학습자들의 불안감 평균값은 2.81로 나타났으며, 시험이나 평가 상황에서의 불안보다 자기 의견을 표현하지 못하거나 상대방의 말을 이해하지 못하는 상황에서의 불안감인 의사소통 불안이 가장 높게 나타났다. 본 연구와 동일하게 FLCAS 33문항으로 외국어 불안감을 조사한 선행연구들을 비교했을 때, 독일어 학습자들의 불안 수준은 선행연구 결과들과 비슷한 수준이었지만 국내 외국어 학습자들의 불안감을 다룬 박정숙(1996), Byun과 Jee(2012)의 연구와 비교하면 비교적 낮고, 폴란드의 독일어 학습자를 대상으로 불안감을 측정한 Nerlicki(2007)의 연구와 비교했을 땐 높은 불안 수준이다.

문항별 불안감 수치를 분석한 결과, 국내 독일어 학습자들은 독일어 수업시간에 경험하는 긴장감을 분명히 인지하고 있었고 그 중에서도 수업 중간에 준비하지 못한 답변을 해야 하는 상황에서 높은 불안감을 느끼는 것으로 나타났다. 특히 학습자들은 독일어 원어민과의 의사소통 상황에서 비교적 높은 불안감을 경험한다는 점도 설문을 통해 드러났다.

전체 설문 참여자들의 불안감 평균값과 표준편차를 기준으로 독일어 불안감 수준을 '낮음', '중간', '높음'으로 구분한 결과, 13.9%에 해당하는 10명의 학습자는 낮은 불안감 수준을, 68.1%에 해당하는 49명의 학습자는 중간 정도의 불안감 수준을, 그리고 18.1%에 해당하는 13명의 학습자는 높은 불안감 수준을 보이는 것으로 나타났다. 이를 바탕으로 성별, 연령, 독일어 수준, 독일어권 국가 체류기간과 같은 학습자 배경 변인별 불안감 평균값을 비교하기 위해 ANOVA를 실시한 결과, 통계적으로 유의미한 값은 나타나지 않았다.

다음으로 독일어 학습자들의 성취목표 지향성을 파악하기 위한 12개의 설문문항을 바탕으로 중다목표 유형별 범주를 구분한 결과, 15.3%에 해당하는 11명의 학습자는 숙달 성향만 높게 나타났고, 13.9%에 해당하는 10명의 학습자는 수행 성향만 높게 나타났다. 하지만 40.3%에 해당하는 29명의 학습자는 숙달 성향과 수행 성향 모두 높게 기록했으며, 나머지 22명의 학습자는 두 목표성향 모두 저조하게 나타났다는 점에서 학습자가 여러 성취목표 경향성을 가질 수 있다는 중다목표 관점이 지지되는 결과가 나타났다.

위의 기초분석 결과를 바탕으로 성취목표 유형과 독일어 불안감 간의 상관관계를 분석한 결과, 숙달 성향이 높을수록 독일어 불안감은 낮아지는 부적 상관관계가 나타났다. 하지만 수행-접근 성향과 독일어 불안감 사이에는 연구가설과 반대로 부적 상관관계가 나타났으며, 수행-회피 성향과 독일어 불안감 사이에는 통계적으로 유의미한 상관관계가 나타나지 않았다. 위 연구결과를 보완하기 위해 수행-접근 유형의 참가자 3인, 수행-회피 유형의 참가자 3인을 대상으로 실시한 인터뷰 결과, 수행-접근 유형의 참가자들은 스스로의 '발화오류 가능성'을 불안감 유발 요인으로 지적한 반면에, 수행-회피

유형의 참가자들은 자신의 독일어 실력 또는 오류로 인한 '타인의 부정적 태도'가 불안감을 유발한다고 응답하였다. 그리고 수행-회피 유형의 인터뷰 참가자들은 공통적으로 자신의 독일어 실력이 열등하거나 다른 학우들에 비해 독일어 실력이 부족하다는 인식을 갖고 있는 반면에, 수행-접근 유형의 인터뷰 참가자들에게서는 이러한 태도가 나타나지 않았다. 독일어 불안감 대처 및 극복 경험을 묻는 인터뷰 문항에 대해서 수행-접근 유형의 학습자들이 대체로 긍정적 답변을 한 반면에 수행-회피 유형의 학습자들은 대체로 부정적, 소극적 답변을 보였다.

전체 연구결과를 통제-가치 이론의 '통제 평가' 개념과 관련지어 해석하면 다음과 같다. 수행-접근 유형 학습자들의 불안 유발요인인 '발화오류 가능성'은 스스로의 노력을 통해서 일정 수준 해소하고 통제할 수 있는 요인이며, 긍정적인 성취 결과와 통제 가능성에 초점을 두는 해당 유형의 경향성을 고려했을 때, 수행-접근 성향은 보다 긍정적인 성취정서를 촉진시킬 가능성이 높다.

이와 달리 수행-회피 유형 학습자들의 불안 유발요인인 '타인의 부정적 태도'는 불안유발 주체가 자기 자신이 아닌 타인이라는 점에서 통제가 어려우며, 이 유형의 학습자들에게서 관찰된 부족한 자신감과 타인과의 비교 의식은 부정적인 자아개념 평가를 보여준다. 따라서 수행-회피 성향과 독일어 불안감 간에는 부적 상관관계가 나타나기 어려우며, 오히려 정적 상관관계에 놓일 가능성이 높다.

하지만 본고에서는 72명이라는 적은 설문표본의 한계와 더불어, 대부분의 수행-접근 성향의 학습자들이 숙달 성향도 높은 중다목표적 특성을 보인다는 점에서 본 연구결과가 숙달 성향에 영향을 받지 않은 수행-접근 성향의 독립적 특성이라고 보기 어렵다는 한계가

존재한다. 따라서 후속연구에서는 보다 많은 표본을 대상으로 설문조사가 이뤄져야 할 필요성이 있으며, 설문 참여자들을 숙달, 수행-접근, 수행-회피 성향의 높고 낮음을 기준으로 8가지 중다목표 유형으로 구분하고 각 집단별 독일어 불안감을 비교분석함으로써 보다 신뢰도 높은 연구결과를 도출할 수 있을 것이다.

한편 학습에 동기를 더하고 촉진적 역할을 하는 불안을 가리켜 '촉진적 불안(facilitating anxiety)'으로, 동기를 떨어뜨리고 학습 성과에 부정적 영향을 미치는 불안을 가리켜 '방해적 불안(debilitating anxiety)'으로 구분하는 연구도 존재하지만(Scovel, 1978), 높은 불안감을 가진 학생들은 외국어 수업에서 저조한 학습 성과를 보인다는 사실이 다수의 경험적 선행연구를 통해 확인되었다(Horwitz, 2010). 따라서 본 논문은 연구결과를 바탕으로 독일어 학습자들의 불안을 낮추거나 대처하기 위한 수업전략을 아래와 같이 모색하고자 한다.

첫 번째로 독일어 학습자들은 원어민 화자와의 의사소통에 대한 부담감을 드러냈으며, 특히 자신의 발화오류를 원어민 화자가 분명하게 인지하거나 자신이 원어민 화자의 말을 제대로 이해하지 못할 것이라는 우려를 드러냈다. 따라서 원어민 교수자는 학생들이 정확히 말해야 한다는 부담감을 덜 수 있도록 편안한 수업 분위기를 조성하고, 학생들에게 친숙하고 흥미로운 주제를 선정함으로써 자연스러운 발화가 이뤄질 수 있도록 노력해야 한다. 또한 짝 활동과 그룹 활동 형태의 의사소통적 과제와 다양한 게임 활동을 중심으로 수업을 진행하는 것도 학생들의 발화비율을 높이면서 자유로운 분위기를 조성하는 방안이 될 수 있을 것이며, 교사 언어는 학생의 수준에 알맞게 간단하고 명료하게 유지할 필요가 있다.

두 번째, 다른 학생들과의 수준차이로 인해 학습자의 자신감이 결여될 경우 부정적 자아효용성으로 이어지고, 결국 독일어 수업시간마다 반복되는 스트레스와 불안을 경험할 위험성이 있다. 따라서 가급적 비슷한 수준의 학습자들이 함께 수업을 받을 수 있도록 강의 및 그룹 편성을 고려해야 하며, 수업 내용과 과제 수준 또한 학생들이 충분히 이해하고 해결해낼 수 있는 수준으로 구성함으로써 독일어를 사용하는 자신감과 효능감을 경험할 수 있도록 해야 한다.

세 번째, 학생들의 실수와 오류를 교정하는 방법에 있어서도 교수자의 주의가 필요하다. 수업에서 늘 문법적으로 정확한 발화를 강조하고, 모든 오류마다 개입하여 빠짐없이 교정해주는 방식은 학생들의 자유로운 발화를 막고 정확성에 대한 부담감을 더해준다. 따라서 교수자는 짝 및 그룹 활동 중이나 확인 단계에서 반복적으로 등장하는 학생들의 발화오류를 파악하여 교정이 필요한 오류와 수용 가능한 오류를 구분하고, 교정이 필요할 경우 적절한 피드백 방법으로 다뤄야 한다. 예를 들어 발화오류를 암시하는 제스처나 표정을 교수자와 학생이 미리 공유하고 있다면, 해당 신호를 줄 때마다 교수자가 직접적으로 교정하지 않고 학생이 스스로 오류를 깨달을 수 있도록 유도할 수 있다. 또한 학생들끼리의 동료 평가도 교수자의 개입 없이 오류를 교정할 수 있는 효과적인 방법이다.

마지막으로 학생 주도의 수업 진행과 서로 간의 친밀한 관계를 존중함으로써 독일어 수업이 편안한 의사소통의 장(場)이 될 수 있도록 수업 분위기, 진행, 과제 선정 등에서 교수자의 세심한 주의가 필요하다. 전통적인 교수자 중심의 수업에서 학습자들은 늘 수동적인 존재에 머무르게 되며, 이에 따라 교수자와 학습자 간의 서열차이가 발생하게 된다. 이로 인한 경직된 분위기와 학생들의 부담은

자유로운 발화를 방해하게 되고 학습 동기와 흥미를 저해시킬 뿐만 아니라, 상황이 반복될 경우 독일어 학습 자체를 중단하거나 포기하는 결과로까지 이어질 수 있다. 교수자는 독일어 학습의 최종적인 목표가 문법지식이나 단어 암기가 아니라 독일어로의 원활한 의사소통임을 잊지 말고 학습자 중심의 수업계획과 발화기회 확대에 신경을 써야하며, 이 때 수업 중의 부담이나 불안감이 독일어 학습에 부정적 영향을 미치지 않도록 학습자 개개인에 대한 배려와 교수방법 개선에 주의를 기울여야 한다.

학습자 수의 지속적 감소로 인해 오랜 시간 위기에 놓인 한국 독일어교육의 현실에 있어서 교육현장의 변화는 선택이 아니라 필수라고 할 수 있다. 이 변화는 교수·학습 방법적 측면에서의 개선뿐만 아니라 학습자를 파악하고 이해하는 교수자의 시각에도 해당되며, 특히 학습자 정서에 대한 교수자의 올바른 이해는 학습자 중심의 수업으로 이어져 실제 수업현장 개선에도 일조할 수 있을 것이다. 따라서 독일어 학습자의 정서 연구에 대한 지속적 관심과 연구 시도는 앞으로의 독일어교육에 긍정적 변화를 이끌 수 있을 것이라 기대한다.

참 고 문 헌

고영아. (2018a). 영어학습자들의 외국어 불안감에 대한 요소: 성별과 교수자 차이를 중심으로. **인문사회 21**, **9**(6), 471-485.

고영아. (2018b). 한국 영어학습자들의 외국어수업 불안감 비교: 원어민/비원어민교수 수업을 중심으로. **인문사회 21**, **9**(4), 1307-1322.

공영숙, 최보가. (2006). 중학생의 외국어 불안과 지각된 교실학습환경. **아동학회지**, **27**(3), 135-148.

곽경섭. (2018). 한국 EFL 대학생의 외국어불안감 및 자각의사소통능력과 의사소통의지간의 관련성 연구. **영어교과교육**, **17**(1), 65-84.

권오현. (2000). 동기화조사를 통해 본 고등학교 독일어교육의 진단 및 제안. **독어교육**, **20**, 35-62.

김용석. (2009). 외국어 학습에서 불안감, 성취목표지향성, 다차원적 완벽주의 성향의 상호관계. **외국어교육**, **16**(2), 293-319.

김용석. (2011). 성취목표 지향성, 동기, 외국어학습 불안감 요인의 관련성 및 학업성취 예측. **새한영어영문학**, **53**(2), 225-247.

김용석, 장윤상. (2004). 목표지향성과 언어 학습 전략 사용간의 관계. **새한영어영문학**, **46**(3), 191-213.

김정옥, 민수정. (2016). 외국어 불안 연구에 관한 고찰. **언어과학**, **23**(3), 45-72.

김현진. (2005). 언어 불안감, 자각 능력, 의사소통의사 및 동기와 제2 언어 의사소통 빈도의 관계: 한국 EFL 상황을 중심으로. **외국어교육**, **12**(1), 161-184.

남정미. (2011). 원어민 영어수업에서 느끼는 학습동기, 불안감, 의사소통 의지와 영어성적과의 관계. **영어어문교육**, **17**, 139-160.

도승이. (2008). 정서와 교수-학습 연구의 쟁점과 전망. **교육심리연구**, **22**(4), 919-937.

박기표. (2014). L2 Anxiety: Training Effects and Anxiety Sources. **영어교과교육**, **13**(2), 45-66.

박병기, 이종욱. (2005). 2× 2 성취목표지향성 척도의 개발 및 타당화. **교육심리연구**, **19**(1), 327-352.

박서연, 윤미선. (2017). 성취정서의 국내외 연구동향. **교육심리연구**, **31**(1), 35-58.

박정숙. (1996). 영어학습에 있어서 언어불안의 역할에 관한 실증 연구. **ENGLISH TEACHING(영어교육)**, **51**(4), 91-115.

박정숙. (1998). 영어회화수업에서 불안심리와 학습동기가 의사소통 능력에 미치는 영향에 관한 연구. **ENGLISH TEACHING(영어교육)**, **53**(1), 73-102.

박현선. (2015). 학습자 주도 독일어 문화수업에 대한 고찰 : 정서 학습을 중심으로. **외국어교육연구**, **18**, 75-96.

박현주. (2002). 불안이 영어 학습 성취도에 미치는 영향. **언어학**, **10**(3), 171-191.

박현주, 신경구. (2001). 원어민 / 비원어민 교사의 수업이 언어불안과 모험시도에 미치는 영향. **언어학**, **9**(2), 159-180.

윤미선. (2007). 2요인 중다목표관점에 의한 성취목표지향성과 성별에 따른 중고생의 과학교과 흥미. **교육방법연구**, **19**(1), 1-19.

이미영. (2014). 독일어 학습 동기화에 대한 연구. **외국어로서의 독일어**, **35**, 105-133.

이종규. (2006). **질적 연구방법론**. 서울: 교육과학사.

이종욱, 박병기. (2007). 성취목표지향성 개념의 재분화: 2× 2× 2 요인구조 모형의 구성. **교육심리연구**, **21**(1), 105-127.

이주화. (2004). 학업적 성취목표지향성 척도 개발 및 구인 타당도 검증. **교육심리연구**, **19**(1), 311-325.

인세라. (1999). **한국 고등학교 프랑스어 학습자의 언어불안에 관한 연구**(석사학위논문). 이화여자대학교 교육대학원, 불어교육전공.

임연정. (2015). 한국대학생의 중국어 읽기 불안 분석연구. **중국어교육과연구**, (22), 129-149.

임연정. (2019). 한국대학생의 중국어 듣기 불안 분석 연구. **중국어교육과연구**, (30), 43-64.

유수연, 주소정. (2018). 독일어 학습자의 탈동기화 연구. **독어학**, **38**, 155.

정유경, 김현옥. (2010). 중 · 고등학교 영어 학습자의 영어 읽기 불안과 영어 학습 불안. **영어학**, **10**(1), 105-129.

주소정, 유수연. (2017). 교양 독일어 학습자의 동기 연구. **독어학**, **35**, 157.

최영숙. (2017). 한국인 일본어 학습자들의 일본어 학습 불안 요인 분석. **동아인문학**, **40**, 213-239.

한국교육심리학회. (2000). **교육심리학 용어사전**. 서울: 학지사.

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*(2), 155-168.

Ames, C. (1992). Classrooms: Goals, structures, and student

motivation. *Journal of educational psychology*, *84*(3), 261.

Barron, K. E., & Harackiewicz, J. M. (2001). Achievement goals and optimal motivation: testing multiple goal models. *Journal of personality and social psychology*, *80*(5), 706.

Boekaerts, M., Zeidner, M., & Pintrich, P. R. (Eds.). (1999). *Handbook of self-regulation*. Elsevier.

Byun, J. H., & Jee, M. J. (2012). The Effects of Different Foreign Language Learning on Levels of Foreign Language Anxiety. **학습과학연구**, **6**(2), 1-12.

Creswell, J. W. (2009). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*. Los Angeles: Sage.

Czarnecka, M. (2013). Lernen Erwachsene Fremdsprachen anders? Motivation, Einstellungen, Angst als affektive Variablen im Zweitspracherwerb bei Erwachsenen und Kindern. *Germanica Wratislaviensia*, *137*, 181-192.

Dweck, C. S. (1986). Motivational processes affecting learning. *American psychologist*, *41*(10), 1040.

E. Miray. (2017). Angstgefühle von DaF-Lernenden in Gesprächssituationen im Unterricht -eine kontrastive Analyse im internationalen Kontext. *DİYALOG Interkulturelle Zeitschrift für Germanistik*, *1*, 171-186.

Elliot, A. J., & Church, M. A. (1997). A hierarchical model of approach and avoidance achievement motivation. *Journal of personality and social psychology*, *72*(1), 218.

Elliot, A. J., & Harackiewicz, J. M. (1996). Approach and avoidance

achievement goals and intrinsic motivation: A mediational analysis. *Journal of personality and social psychology*, *70*(3), 461.

Elliot, A. J., & Pekrun, R. (2007). Emotion in the hierarchical model of approach-avoidance achievement motivation. In *Emotion in education* (pp. 57-73). Academic Press.

Elliot, A. J., & McGregor, H. A. (2001). A 2× 2 achievement goal framework. *Journal of personality and social psychology*, *80*(3), 501.

Elliot, A. J., & Muraycama, K. (2008). On the measurement of achievement goals: Critique, illustration, and application. J*ournal of educational psychology*, *100*(3), 613.

Elliot, A., Murayama, K., Kobeisy, A., & Lichtenfeld, S. (2015). Potential-based achievement goals. *British Journal of Educational Psychology*, *85*(2), 192-206.

Fiedler, K., & Beier, S. (2014). Affect and cognitive processes in educational contexts. In R. Pekrun & L. Linnenbrink-Garcia (Eds.), *Educational psychology handbook series. International handbook of emotions in education* (p. 36-55). NY: Routledge.

Frenzel A.C., Götz T., Pekrun R. (2009) Emotionen. In: Wild E., Möller J. (Eds.) *Pädagogische Psychologie*. Heidelberg: Springer Medizin Verlag.

Fischer, S. (2005). Sprechmotivation und Sprechangst im DaF-Unterricht. *German as a foreign language*, *3*, 31-45.

Gardner, R. C. (1985). *Social psychology and second language learning: The role of attitudes and motivation*. London: Edward

Arnold.

Grotjahn, R. (2004). “Tests and Attitude Scales for the Year Abroad”(TESTATT): Sprachlernmotivation und Einstellungen gegenüber Sprechern der eigenen und der fremden Sprache. *Zeitschrift für interkulturellen Fremdsprachenunterricht*, *9*(2).

He, D. (2018). *Foreign language learning anxiety in China : theories and applications in English language teaching*. Singapore : Springer.

Horwitz E. K. (2010). **유능한 언어 교사 되기**. 전병만(번역). 서울: 시그마프레스. (원전은 2008년 출판).

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

Horwitz, E. K., & Young, D. J. (1991). *Language anxiety: From theory and research to classroom implications*. Upper Saddle River, NY: Prentice Hall.

Krashen, S. D. (1981). *Second language acquisition and second language learning*. Oxford: Pergamon Press.

Linnenbrink, E. A., & Pintrich, P. R. (2002). Achievement goal theory and affect: An asymmetrical bidirectional model. *Educational psychologist*, *37*(2), 69-78.

Liu, M. (2018). A study of Chinese University learners’ anxiety in German language classrooms in at-home and study-abroad contexts. *Cogent Education*, *5*(1), 1475917.

Luo, H. (2018). Predictors of foreign language anxiety: A study of college-level L2 learners of Chinese. *Chinese Journal of Applied*

Linguistics, *41*(1), 3-24.

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.

MacIntyre, P. D. (2017). An overview of language anxiety research and trends in its development. In *New insights into language anxiety: Theory, research and educational implications*, 11-30.

MacIntyre, P. D., & Gardner, R. C. (1989). Anxiety and second-language learning: Toward a theoretical clarification. *Language learning*, *39*(2), 251-275.

McGregor, H. A., & Elliot, A. J. (2002). Achievement goals as predictors of achievement-relevant processes prior to task engagement. *Journal of Educational Psychology*, *94*(2), 381.

Nardi, A. (2006). *Der Einfluss außersprachlicher Faktoren auf das Erlernen des Deutschen als Fremdsprache: gruppenspezifische Unterschiede am Beispiel von Profilen und Lerntagebüchern zweier italienischer Gymnasialklassen* (Doctoral dissertation) University of Zürich, Switzerland.

Nerlicki, K. (2007). Angstgefühle und deren mögliche Auswirkungen auf das Lernen von Fremdsprachen. Fokus: Studienanfänger/innen in der Germanistik -eine Fallstudie. In *Convivium. Germanistisches Jahrbuch Polen*, 227-261.

Nicholls, J. G. (1984). Achievement motivation: Conceptions of ability, subjective experience, task choice, and performance. *Psychological review*, *91*(3), 328.

Park, G.-P. (2012). Investigation into the constructs of the FLCAS. 영어교육, 67(2), 207-220.

Park, G.-P., & French, B. F. (2013). Gender differences in the foreign language classroom anxiety scale. *System*, *41*(2), 462-471.

Park, H.-S. (2016). Factors Associated with Foreign Language Anxiety from Learners Perspective. 신영어영문학, 64, 253-274.

Pekrun, R. (2000). A social-cognitive, control-value theory of achievement emotions. In *Advances in Psychology* (Vol. 131, pp. 143-163). Elsevier Science & Technology.

Pekrun, R. (2006). The control-value theory of achievement emotions: Assumptions, corollaries, and implications for educational research and practice. *Educational psychology review*, *18*(4), 315-341.

Pekrun, R., Elliot, A. J., & Maier, M. A. (2006). Achievement goals and discrete achievement emotions: A theoretical model and prospective test. Journal of educational Psychology, 98(3), 583.

Pekrun, R., Elliot, A. J., & Maier, M. A. (2009). Achievement goals and achievement emotions: Testing a model of their joint relations with academic performance. *Journal of educational Psychology*, *101*(1), 115.

Pekrun, R., Goetz, T., Titz, W., & Perry, R. P. (2002). Academic emotions in students' self-regulated learning and achievement: A program of qualitative and quantitative research. *Educational psychologist*, *37*(2), 91-105.

Pekrun, R., & Linnenbrink-Garcia, L. (2014). Introduction to

emotions in education. In *International handbook of emotions in education* (pp. 11-20). NY: Routledge.

Pekrun, R., & Perry, R. P. (2014). Control-value theory of achievement emotions. In R. Pekrun & L. Linnenbrink-Garcia (Eds.), *International handbook of emotions in education* (pp. 130-151). NY: Routledge.

Pekrun, R., & Stephens, E. J. (2009). Goals, emotions, and emotion regulation: Perspectives of the control-value theory. *Human Development*, *52*(6), 357-365.

Pintrich, P. R. (2000). Multiple goals, multiple pathways: The role of goal orientation in learning and achievement. *Journal of educational psychology*, *92*(3), 544.

Polancos, D. T., Villamor, M. S., & Lagumbay, J. C. (2015). Motivation and Anxiety towards Deutsch Learning as a Foreign Language at a German Partner University. *Liceo Journal of Higher Education Research*, *11*(1), 161-182.

Riemer, C., & Wild, K. (2018). Individuelle Einflüsse auf den Fremdsprachen¬erwerb - Einführung in das Themenfeld. *Dhoch3-Studienmodule Deutsch als Fremdsprache*. Online unter: moodle.daad.de. DOI: 10.31816/Dhoch3.2018.82

Rost-Roth, M. (2010). Affektive Variablen/Motivation. In H. J. Krumm, C. Fandrych, B. Hufeisen, & C. Riemer (Eds.), *Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft /HSK: Vol. 1. Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch* (pp.876-886). Berlin/New York: de Gruyter.

Rudberg, J. (2017). *„Sprecht Deutsch, bitte!“ : Die Fremdsprachenverwendung unter schwedischen SchülerInnen in Bezug auf ihre Fremdsprachenverwendungsangst und Fremdsprachenverwendungsfertigkeiten* (Dissertation). Retrieved from http://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:lnu:diva-74384.

Schöne, C. (2007). *Zielorientierung und Bezugsnormpräferenzen in Lern- und Leistungssituationen.* (Dissertation). Justus-Liebig-Universität Giessen.

Scovel, T. (1978). The effect of affect on foreign language learning: A review of the anxiety research. *Language learning*, *28*(1), 129-142.

Spielberger, C. D. (1983). *Manual for the State-Trait Anxiety Inventory (STAI).* Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press.

Tashakkori, A., & Teddlie, C. (1998). *Applied social research methods series, Vol. 46. Mixed methodology: Combining qualitative and quantitative approaches.* Sage Publications, Inc.

Young, D. J. (1998). *Affect in foreign language and second language learning: A practical guide to creating a low-anxiety classroom atmosphere.* New York: McGraw-Hill.

부록 1: 설문지

Ⅰ. 다음은 '외국어 불안감'에 관한 문항들입니다. 귀하의 생각과 일치하는 곳에 표시(V)해주십시오.

	문 항	전혀 아니다	아니다	보통 이다	그렇다	매우 그렇다
1	독일어 수업 시간에 말을 할 때 자신이 없다.	①	②	③	④	⑤
2	독일어 수업 시간에 실수하는 것에 대해 걱정하지 않는다.	①	②	③	④	⑤
3	독일어 수업 시간에 지명을 받게 되리라고 예상하면 떨린다.	①	②	③	④	⑤
4	독일어 수업 시간에 선생님이 말하는 것을 알아듣지 못하면 걱정이 된다.	①	②	③	④	⑤
5	독일어 수업을 더 받는 것에 부담을 느끼지 않는다.	①	②	③	④	⑤
6	독일어 수업 시간에 수업 내용과 전혀 관련이 없는 것을 생각하고 있는 경우가 있다.	①	②	③	④	⑤
7	나에 비해서 다른 학생들이 언어에 더 소질이 있는 것 같다.	①	②	③	④	⑤
8	독일어 수업 시간에 시험을 치를 때 마음의 여유가 있는 편이다.	①	②	③	④	⑤
9	독일어 수업 시간에 준비가 되지 않은 상황에서 말을 해야 하는 경우 매우 두렵다.	①	②	③	④	⑤
10	독일어 수업에서 낙제할까 걱정스럽다.	①	②	③	④	⑤
11	왜 사람들이 독일어 수업 시간에 그렇게 긴장을 하는지 모르겠다.	①	②	③	④	⑤
12	독일어 수업 시간에 긴장을 하여 아는 것을 잊어버린다.	①	②	③	④	⑤
13	독일어 수업 시간에 자진하여 대답해야 하는 경우 긴장한다.	①	②	③	④	⑤
14	원어민과 독일어로 말해야 하는 경우 긴장하지 않을 것이다.	①	②	③	④	⑤
15	선생님이 수정해 주시는 것을 이해하지 못할 때 당황스럽다.	①	②	③	④	⑤
16	수업 준비를 충분히 하였을 때도 독일어 수업 시간에 걱정한다.	①	②	③	④	⑤

17	종종 독일어 수업에 빠지고 싶은 마음이 든다.	①	②	③	④	⑤
18	수업 시간에 독일어로 말할 때 자신이 있다.	①	②	③	④	⑤
19	내가 실수하는 모든 것을 선생님이 수정하여 주실까 두렵다.	①	②	③	④	⑤
20	독일어 수업 시간에 지명을 받을까 봐 가슴이 두근거린다.	①	②	③	④	⑤
21	독일어 시험을 치르기 위해 준비를 많이 하면 할수록 더 혼동이 된다.	①	②	③	④	⑤
22	독일어 수업을 위해 준비를 충분히 해야 하는 것에 부담을 갖지 않는다.	①	②	③	④	⑤
23	다른 학생들이 나보다 더 독일어를 잘 구사한다는 생각이 항상 든다.	①	②	③	④	⑤
24	다른 학생들 앞에서 독일어로 말할 때 남들을 많이 의식한다.	①	②	③	④	⑤
25	독일어 수업 진도가 너무 빨라서 따라가지 못할까 걱정이 된다.	①	②	③	④	⑤
26	다른 수업 시간에 비해 독일어 수업 시간에 더 떨리고 긴장된다.	①	②	③	④	⑤
27	독일어 수업 시간에 말을 할 때 긴장해서 뭐가 뭔지 모르겠다.	①	②	③	④	⑤
28	독일어 수업이 시작되기 전 편안하고 자신감이 있다.	①	②	③	④	⑤
29	선생님이 말하는 모든 말을 알아듣지 못하면 긴장이 된다.	①	②	③	④	⑤
30	독일어로 말하기 위해 익혀야 할 규칙이 많아서 부담이 된다.	①	②	③	④	⑤
31	독일어로 말할 때 다른 학생들이 비웃을까 두렵다.	①	②	③	④	⑤
32	원어민들과 어울리는 경우에도 편하게 느낄 것이다.	①	②	③	④	⑤
33	미처 대비하지 못한 질문을 선생님이 물으면 긴장이 된다.	①	②	③	④	⑤

Ⅱ. 다음은 '성취목표 지향성'에 관한 문항입니다. 귀하의 생각과 일치하는 곳에 표시(V)해주십시오.

문 항		전혀 아니다	아니다	보통 이다	그렇다	매우 그렇다
1	내가 독일어를 공부하는 목적은 수업내용을 완벽하게 이해하기 위해서이다.	①	②	③	④	⑤
2	나는 다른 학생들에 비해 독일어를 더 잘하려고 노력한다.	①	②	③	④	⑤
3	나의 목표는 독일어 수업에서 가능한 많은 것을 배우는 것이다.	①	②	③	④	⑤
4	내가 독일어를 공부하는 목적은 다른 학생들에 비해 독일어를 잘 구사하는 것이다.	①	②	③	④	⑤
5	내가 독일어를 공부하는 목적은 독일어 수업에서 배울 수 있는 내용을 놓치지 않는 것이다.	①	②	③	④	⑤
6	나의 목표는 다른 학생들에 비해 저조한 독일어 성적을 받지 않는 것이다.	①	②	③	④	⑤
7	나는 독일어 수업 내용을 가능한 완벽하게 이해하기 위해 노력한다.	①	②	③	④	⑤
8	나의 목표는 다른 학생들보다 더 좋은 독일어 성적을 받는 것이다.	①	②	③	④	⑤
9	나의 목표는 수업에서 배울 수 있는 내용을 놓치지 않는 것이다.	①	②	③	④	⑤
10	나는 다른 학생들보다 독일어 성적을 나쁘게 받지 않기 위해 노력한다.	①	②	③	④	⑤
11	나는 수업내용을 완벽하게 이해하지 못할까봐 노력한다.	①	②	③	④	⑤
12	내가 독일어를 공부하는 목적은 다른 학생들보다 독일어를 못하지 않기 위해서이다.	①	②	③	④	⑤

Ⅲ. 다음은 귀하의 일반적인 사항을 알아보는 문항입니다. 해당되는 곳에 표시(V)해주십시오.

1. 귀하의 성별은?

① 남성 (　　)　　② 여성 (　　)

2. 귀하의 연령은? 만 (　　) 세

3. 귀하의 독일어 수준은?

① A1 미만　② A1　③ A2　④ B1　⑤ B2　⑥ C1 이상

4. 독일어를 배우는 이유는?

① 대학 진학 및 전공, 교환학생, 유학 등 학업상의 이유로 (　　)
② 취업, 승진 기회 등 직업상의 이유로 (　　)
③ 독일어 또는 독일 문학, 문화 등에 대한 관심이 있어서 (　　)
④ 독일인 친구를 사귀거나 친분을 쌓기 위해
⑤ 지적 만족감 충족 (　　)
⑥ 취미 (　　)
⑥ 기타:_____

5. 독일어권 국가에 체류한 경험 및 기간은?

① 없음　② 1개월 미만　③ 1~3개월　④ 3~6개월　⑤ 6~9개월　⑥9~12개월　⑦ 1년 이상

긴 시간 동안 설문에 응답해 주셔서 고맙습니다.
귀하의 성실한 응답은 본 연구에 큰 도움이 될 것입니다.

참여는 자발적이며 회수된 설문지에 대해서는 **익명성**이 보장됩니다.
설문지는 철저히 통계처리를 위한 목적으로만 사용합니다.

부록 2: 인터뷰 문항

Ⅰ. [독일어 불안감 인식]

1. 본인의 독일어 불안감이 1(전혀 없다)부터 10(매우 높다)까지 중 어디에 가깝다고 생각하시나요?
2. 영어 또는 다른 외국어와 비교했을 때 본인의 독일어 불안감은 어떠한가요?
   i. (다르다면) 어떤 점에서 독일어를 사용할 때의 불안감은 다르다고 생각하시나요?

Ⅱ. [불안감이 독일어로의 의사소통에 미치는 영향]

3. 독일어로의 의사소통 상황에서 불안감을 느끼시나요?
   i. (있다면) 신체나 행동, 또는 정신적으로 어떤 반응을 보이시나요?
4. 독일어로 의사소통을 할 때 불안감을 경험했던 일 중 기억에 남는 것이 있나요?
   i. (있다면) 어떤 상황이었는지 구체적으로 이야기해줄 수 있나요?
   (소통 장소, 소통 상대, 주변 상황, 대화 주제, 청자의 유무 등)
   ii. 그 상황에서 자신을 불안하게 하는 원인은 무엇이라고 생각하시나요?

Ⅲ. [불안감이 독일어 시험에 미치는 영향]

5. 독일어 시험 상황에서 불안감을 느끼시나요?
   i. (있다면) 신체나 행동, 또는 정신적으로 어떤 반응을 보이시나요?
6. 독일어 시험을 볼 때 불안감을 경험했던 일 중 기억에 남는 것이 있나요?
   i. (있다면) 어떤 상황이었는지 구체적으로 이야기해줄 수 있나요?
   (시험 종류, 시험 장소, 주변 상황, 문제 유형, 시험관의 유무 등)
   ii. 그 상황에서 자신을 불안하게 하는 원인은 무엇이라고 생각하시나요?

Ⅳ. [불안감이 부정적 평가 인식에 미치는 영향]

7. 다른 사람들 앞에서 독일어를 사용하는 상황에서 불안감을 느끼시나요?
   i. (있다면) 신체나 행동, 또는 정신적으로 어떤 반응을 보이시나요?
8. 다른 사람들 앞에서 독일어를 사용할 때 불안감을 경험했던 일 중 기억에 남는 것이 있나요?
   i. (있다면) 어떤 상황이었는지 구체적으로 이야기해줄 수 있나요?
   (시간적/공간적 상황, 주변 인물의 수, 분위기, 평가자의 유무 등)
   ii. 그 상황에서 자신을 불안하게 하는 원인은 무엇이라고 생각하시나요?

Ⅴ. [독일어 불안감 대처 방법]

9. 독일어 수업/학습 상황에서 본인의 불안감을 대처하거나 극복했던 경험이 있나요?
   i. (있다면) 경험을 좀 더 구체적으로 이야기해 줄 수 있나요?
   ii. (없다면) 앞으로 독일어 수업/학습 상황에서 불안감을 어떻게 대처하거나 극복할 수 있을까요?
10. 자신이 독일어 교사라고 상상해봅시다.
   i. 독일어로 의사소통할 때 불안해하는 학생이 있다면 어떻게 도와줄 수 있을까요?
   ii. 독일어 시험을 볼 때 불안해하는 학생이 있다면 어떻게 도와줄 수 있을까요?
   iii. 다른 사람 앞에서 독일어를 사용할 때 불안해하는 학생이 있다면 어떻게 도와줄 수 있을까요?

Zusammenfassung

Eine Studie zum Zusammenhang zwischen Zielorientierungen und fremdsprachenspezifischer Angst von koreanischen DaF-Lernenden

Lee Jihyeon

Lernervariablen, die sowohl Lernprozesse als auch Lernleistungen beeinflussen, können in zwei Arten unterteilt werden: kognitive Faktoren und affektive Faktoren. Unter den affektiven Faktoren zählen Ängste zu den größten Hindernissen des Fremdsprachenlernens, vor allem im Bereich des Sprechens. Die Sprechangst, die sich spezifisch auf das Fremdsprachenlernen bezieht, wird als „Foreign Language Anxiety (Fremdsprachenspezifische Angst)" definiert. Um sie zu messen, wurde eine eigene standardisierte Skala namens „Foreign Language Classroom Anxiety Scale (FLCAS)" entwickelt und nachfolgende Wissenschaftler führten anhand der Skala umfassende Forschungen durch.

Der aktuelle Forschungsstand zeigt, dass sich viele wissenschaftliche Forschungen über die fremdsprachenspezifische Angst oder Lernleistung hinaus mit der Korrelation zwischen der Angst und anderen Lernervariablen beschäftigen. Da sich die Erkenntnisse, Affekte und Handlungen auf die Zielorientierungen

der Lernenden beziehen, können sie sich positiv oder negativ auf die Affekte der Lernenden auswirken.

Die vorliegende Arbeit beschäftigt sich damit, inwieweit koreanische DaF-Lernende Angst beim Deutschlernen haben und in welchem Ausmaß sie von Lernervariablen abhängt. Insbesondere liegt der Fokus dieser Arbeit auf dem Zusammenhang zwischen der Zielorientierungen und der fremdsprachenspezifischen Angst, um die Korrelation zwischen den zwei Variablen herauszufinden.

Dafür wurde eine Umfrage mit 72 Deutschlernern erhoben, und anschließend wurde ein Interview mit 6 Lernenden durchgeführt, die sich an Leistungszielen orientieren. Durch die Analyse der Ergebnisse wurden folgende Schlussfolgerungen gezogen:

1) Der Mittelwert der Angst von koreanischen DaF-Lernenden beträgt 2,81. Die Angst korreliert negativ mit den Lernzielen und den Leistungs-Annährungszielen aber die Korrelation zwischen der Angst und den Leistungs-Vermeidungszielen ist statistisch nicht signifikant.
2) Von den Lernenden mit Leistungs-Annährungszielen wird die Wahrscheinlichkeit, dass sie beim Sprechen Fehler begehen können, als die Ursache ihrer Angst wahrgenommen. Hingegen betrachten die Lernenden mit Leistungs-Vermeidungszielen ein negatives Urteil anderer Menschen, das durch ihre mangelnde Sprachfähigkeit verursacht wird, als die Ursache ihrer Angst. Zudem glauben die Lernenden mit Leistungs-

Vermeidungszielen, dass ihr Deutsch nicht gut genug, oder im Vergleich zu anderen schlechter ist. Bei den Lernenden mit Leistungs-Annährungszielen zeigte sich kein niedriges Selbstbewusstsein.

3) Im Hinblick auf „Kontroll-Appraisals" lassen sich positive Leistungsemotionen bei den Lernzielen und Leistungs-Annährungszielen fördern, daher scheint die Korrelation zwischen der Angst und den beiden Zielorientierungen negativ zu sein.

Auf Basis der Ergebnisse war der Zusammenhang zwischen der Angst von DaF-Lernern und den Zielorientierungen zu überprüfen. Die Resultate dieser Arbeit können potentiell einen Beitrag sowohl zur koreanischen DaF-Didaktik als auch zur Veränderung des Deutschunterrichts leisten, indem sie die Perspektive der Lehrenden erweitern und eine wachsende Notwendigkeit hervorrufen, sich wissenschaftlich mit affektiven Faktoren der Lernenden zu beschäftigen.

Stichwörter: Affektive Variablen, Fremdsprachenspezifische Angst, Zielorientierungen, Strategie zum Abbau der Angst

Matrikelnummer: 2018-26266